

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Ο Μουσικός και Ηχητικός Γραμματισμός
στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Δημήτριος Κ. Σαρρής

Αθήνα, 2020

Τριμελής Επιτροπή

Χαρίκλεια Τσοκανή, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Ιωάννης Σκαρπέλος, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Αναστασία Γεωργάκη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών



Copyright © Δημήτριος Κ. Σαρρής, 2020

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

στην Ελένη

Συντομογραφίες

- CAS: Core Arts Standards
CCSS: Common Core State Standards
CIM: Conference for Interdisciplinary Musicology
EASA: European Association of Social Anthropologists
IRI: International Research Institute
MENC: Music Educators National Conference
MIMO: Musical Instrument Museums Online
NAEYC: National Association for the Education of Young Children
NCES: National Center for Educational Statistics
NIME: New Interfaces for Musical Expression
NLG: New London Group (The)
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WSEAS: World Scientific and Engineering Academy and Society
- Αα: Αύξων αριθμός
ΑμΕΑ: Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
ΑΠΣ: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
Β΄ ΠΠ: Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος
ΓΓΛΕ: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΔΔΕ: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΔΠΕ: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΕΒΕ: Εργαστήριο Βιωματικής Εκπαίδευσης
ΕΕΑΟ: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας
ΕΕΔΕ: Εθνικό Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης
ΕΙΝ: Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας
ΕΛΙΝΥΑΕ: Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας Εργασίας
ΕΟΚ: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΤΥΕ: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων
κ.ά.: Και άλλοι/ες/α
ΚΕΘΕΑ: Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων

κ.λπ.: Και λοιπά

ΚΜΑ: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης

κ.ο.κ.: Και ούτω καθεξής

ΜΕΛΜΟΚΕ: Μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Μουσικών Οργάνων – Κέντρο Εθνομουσικολογίας

ΜΜΕ: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

ΟΕΔΒ: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

ΟΕΠΕΚ: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

ΟΣΚ: Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων

π.Χ.: Προ Χριστού

π.χ.: Παραδείγματος χάριν

ΠΕ: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΣΜ: Σχολικές Μονάδες

ΤΕΙ: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

ΤΠΕ: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

ΥΑ: Υπουργική Απόφαση

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΥΠΠΕΘ: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

χ.ε.: Χωρίς εκδότη

χ.σ.: Χωρίς συγγραφέα

χ.τ.: Χωρίς τοποθεσία

χ.χ.: Χωρίς χρονολογία

Ευχαριστίες

Η διατριβή αυτή είναι αναπόφευκτα ένα μεγάλο μέρος της ζωής μου. Σε αυτό περιλαμβάνονται όλοι οι μαθητές που μοιράστηκαν τη ζωή τους μαζί μας στο σχολείο, πραγματικά χιλιάδες σε όλη αυτή την πορεία, με δίδαξαν όλοι, ένας προς έναν, ο καθένας με το δικό του τρόπο. Περιλαμβάνονται όλοι οι συνάδελφοι με τους οποίους συμπορεύτηκα στην Πρωτοβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την κάθε στιγμή, γιατί και η σχολική και η ακαδημαϊκή ζωή, έχουν όλα τα είδη των στιγμών, όπως η υπόλοιπη ζωή. Περιλαμβάνονται όλοι οι συνεργάτες, μουσικοί και μη, οι φίλοι, αλλά και άνθρωποι που ενώ βρέθηκαν τυχαία και περιστασιακά αρωγοί στην έρευνα αυτή, συνέβαλαν καθοριστικά στην υλοποίησή της. Περιλαμβάνονται άνθρωποι που δεν γνώρισα ποτέ από κοντά αλλά που με ενέπνευσαν με το έργο τους, ακόμη και άνθρωποι που αν και αφανείς, υπάρχουν επειδή έχουν δημιουργήσει θαυμαστό έργο. Περιλαμβάνονται και άνθρωποι που γνώρισα πολύ πριν κι από τις ενήλικες σπουδές μου ακόμα, όταν ήμουν κι εγώ μαθητής της μουσικής και γνώριζα σιγά – σιγά τον ήχο και τον γραμματισμό του – χωρίς βέβαια να ξέρω τότε το όνομά του· άνθρωποι που με τα λόγια ή με τα έργα τους ήταν Δάσκαλοί μου στα «μεγάλα και τα μικρά» της Μουσικής και του Ήχου. Περιλαμβάνονται οι Δάσκαλοί μου σε όλες τις σπουδές της ζωής μου, πολλοί, σημαντικοί για εμένα και για την διατριβή αυτή. Περιλαμβάνεται ολόκληρη η οικογένεια που με μόρφωσε και μέλη της που απεβίωσαν πριν ολοκληρωθεί η διατριβή τούτη και δεν είδαν τη συμβολή τους στην εργασία μου. Περιλαμβάνεται και η νεώτερη Οικογένειά μου, που από τη στιγμή που δημιουργήθηκε βίωσε μαζί μου αυτή την πνευματική περιπέτεια. Πώς λοιπόν θα μπορούσα να αναφερθώ έστω και λίγο εδώ ονομαστικά σε όλους αυτούς στους οποίους είμαι ευγνώμων; Δεν γίνεται, αυτή είναι η αλήθεια, μόνο έτσι μπορώ να τους αναφέρω εδώ και μόνο έτσι θα νιώθω ότι τους ανταπέδωσα το ελάχιστο της τιμής που αξίζουν εκφράζοντάς τους την αγάπη και την ευγνωμοσύνη μου σε αυτό το σημείο. Από τους φωτεινούς μου καθηγητές στο Πάντειο Πανεπιστήμιο αποτέλεσαν την τριμελή μου επιτροπή οι σεβαστοί μου Δάσκαλοι Γιάγκος Ανδρεάδης, Γιάννης Σκαρπέλος και Χαρίκλεια Τσοκανή, και όταν ο πρώτος Δάσκαλος αφυπηρέτησε, μας τίμησε με τη συμμετοχή της η εκλεκτή Καθηγήτρια Αναστασία Γεωργάκη από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Και στη ζωή, και μέσα από τη θεσμική μας αυτή σχέση, υπήρξαν στηρίγματα ζωής, πηγές έμπνευσης και πνευματικής δύναμης σε όλη την πορεία της διατριβής αυτής.

Περιεχόμενα

| | |
|--|------------|
| Περιεχόμενα..... | 7 |
| Πίνακες..... | 10 |
| Σχήματα..... | 12 |
| Εικόνες..... | 13 |
| Περίληψη..... | 15 |
| Abstract..... | 16 |
| Εισαγωγή..... | 18 |
| Μέρος Πρώτο: Βιβλιογραφική Έρευνα..... | 25 |
| 1. Κεφάλαιο Πρώτο: Γραμματισμός..... | 25 |
| 1.1. Περιεχόμενο και Ορολογία του όρου «γραμματισμός» (literacy)..... | 25 |
| 1.2. Γραμματισμός: μελετητές και προσεγγίσεις..... | 37 |
| 1.2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις..... | 37 |
| 1.2.2. Λειτουργικός γραμματισμός και κριτικός γραμματισμός..... | 44 |
| 1.2.3. Η συμβολή των «πρακτικών γραμματισμού» στην εκπαίδευση..... | 49 |
| 1.2.4. Ο αναδύμενος γραμματισμός..... | 52 |
| 1.3. Γραμματισμός και επιστημονική μεθοδολογία: «disciplinary literacy»..... | 54 |
| 1.4. Γραμματισμός και Εθνογραφία: αμφισβήτηση και αντίλογος..... | 61 |
| 2. Κεφάλαιο Δεύτερο: Μουσικός γραμματισμός..... | 68 |
| 2.1. Προς έναν «μουσικό γραμματισμό»..... | 68 |
| 2.2. Προς έναν «κριτικό μουσικό γραμματισμό»..... | 79 |
| 2.3. Ο γραμματισμός στο πεδίο της Μουσικής: «music(al) disciplinary literacy»..... | 89 |
| 2.4. Ο μουσικός γραμματισμός ως ιδεολογία..... | 94 |
| 2.5. Μουσική γραφή και ανάγνωση στην ελληνική Εκπαίδευση..... | 103 |
| 3. Κεφάλαιο Τρίτο: Ηχητικός γραμματισμός..... | 107 |
| 3.1. Όροι και αποδόσεις που αφορούν τον ηχητικό γραμματισμό..... | 108 |
| 3.2. Ήχος και γραμματισμός στην ελληνόγλωσση έρευνα..... | 117 |
| 3.3. Ηχητικός γραμματισμός στα σχολικά εγχειρίδια..... | 120 |
| 3.4. «Από τη Μουσική στον Ήχο»: πρακτικές γραμματισμού της έννοιας «ήχος» ... | 132 |
| 3.5. Ηχητικός γραμματισμός και Σχολικές Δραστηριότητες..... | 137 |

| | |
|--|------------|
| 4. Κεφάλαιο Τέταρτο: Μουσικά όργανα και γραμματισμός..... | 148 |
| 4.1. Η συμβολή της Οργανολογίας και της Πολιτισμικής Οργανολογίας..... | 153 |
| 4.2. Το ζήτημα της ιδιότητας του μουσικού οργάνου..... | 165 |
| 4.3. Η συμβολή του όρου «instrumentality»..... | 169 |
| 4.4. Τα «Αυτοσχέδια Μουσικά Όργανα»..... | 180 |
| Μέρος Δεύτερο: Έρευνα Δράσης..... | 189 |
| 5. Κεφάλαιο Πέμπτο: Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης (action research)..... | 189 |
| 5.1. Έρευνα δράσης για τη Μουσική και τον Ήχο..... | 190 |
| 5.2. Δυναμική της τάξης (classroom dynamics) και έρευνα δράσης..... | 197 |
| 5.3. Συλλογή δεδομένων..... | 200 |
| 5.4. Τα στάδια της έρευνας δράσης..... | 203 |
| 6. Κεφάλαιο Έκτο: Έρευνα και ευρήματα για την χρήση των νοτών..... | 218 |
| 6.1. Οι νότες και η θέση τους στη διδασκαλία: η «πρώτη νότα»..... | 218 |
| 6.1.1. Σχεδιασμός..... | 219 |
| 6.1.2. Δραστηριοποίηση..... | 223 |
| 6.1.3. Παρατήρηση..... | 224 |
| 6.1.4. Αναστοχασμός..... | 226 |
| 6.2. Χόρδισμα: ο ρόλος του για τη συγκρότηση του μουσικού οργάνου..... | 232 |
| 6.2.1. Σχεδιασμός..... | 232 |
| 6.2.2. Δραστηριοποίηση..... | 235 |
| 6.2.3. Παρατήρηση..... | 237 |
| 6.2.4. Αναστοχασμός..... | 240 |
| 7. Κεφάλαιο Έβδομο: Έρευνα και ευρήματα για τη χρήση σημειογραφίας..... | 244 |
| 7.1. Το σύστημα της σημειογραφίας..... | 244 |
| 7.1.1. Σχεδιασμός..... | 246 |
| 7.1.2. Δραστηριοποίηση..... | 259 |
| 7.1.3. Παρατήρηση..... | 261 |
| 7.1.4. Αναστοχασμός..... | 271 |
| 7.2. Σωματικά κρουστά: σημειογραφία και εκπαιδευτική αξιοποίηση..... | 275 |
| 7.2.1. Σχεδιασμός..... | 275 |
| 7.2.2. Δραστηριοποίηση..... | 280 |

| | |
|--|------------|
| 7.2.3. Παρατήρηση..... | 281 |
| 7.2.4. Αναστοχασμός..... | 286 |
| 8. Κεφάλαιο Όγδοο: Έρευνα και ευρήματα για τη χρήση εποπτικών μέσων | 290 |
| 8.1. Εποπτικά «αναπαραστατικά όργανα»..... | 290 |
| 8.1.1. Σχεδιασμός..... | 290 |
| 8.1.2. Δραστηριοποίηση..... | 293 |
| 8.1.3. Παρατήρηση..... | 297 |
| 8.1.4. Αναστοχασμός..... | 307 |
| 8.2. Τετράδια και άλλα ατομικά εποπτικά μέσα..... | 320 |
| 8.2.1. Σχεδιασμός..... | 321 |
| 8.2.2. Δραστηριοποίηση..... | 328 |
| 8.2.3. Παρατήρηση..... | 331 |
| 8.2.4. Αναστοχασμός..... | 336 |
| 9. Κεφάλαιο Ένατο: Έρευνα και ευρήματα για την παρουσία των οργάνων..... | 344 |
| 9.1. «Ένα Όργανο για κάθε μαθητή»: μια «μουσική εκπαιδευτική πολιτική»..... | 344 |
| 9.1.1. Σχεδιασμός..... | 346 |
| 9.1.2. Δραστηριοποίηση..... | 346 |
| 9.1.3. Παρατήρηση..... | 352 |
| 9.1.4. Αναστοχασμός..... | 378 |
| 9.2. Το σχολικό σετ κρουστών (η σχολική ντραμς)..... | 381 |
| 9.2.1. Σχεδιασμός..... | 381 |
| 9.2.2. Δραστηριοποίηση..... | 383 |
| 9.2.3. Παρατήρηση..... | 384 |
| 9.2.4. Αναστοχασμός..... | 386 |
| Συμπεράσματα..... | 389 |
| Βιβλιογραφία..... | 402 |

Πίνακες

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 1. Τάσεις αποδόσεων του «literacy» στο διαδίκτυο..... | 28 |
| Πίνακας 2. Τα στάδια κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης κατά Freire..... | 47 |
| Πίνακας 3. «Ζώνες εξέλιξης» γλωσσικού γραμματισμού..... | 60 |
| Πίνακας 4. Ακροαματικές διαδικασίες στη γλωσσική και τη μουσική διαδικασία | 73 |
| Πίνακας 5. Εξέλιξη του θεωρητικού πλαισίου «αποκωδικοποίησης»..... | 84 |
| Πίνακας 6. Ενδεικτικά παραδείγματα «κριτικών ερωτημάτων» | 88 |
| Πίνακας 7. Παραδείγματα «κριτικών ερωτημάτων» για τη διδασκαλία..... | 88 |
| Πίνακας 8. Παραδείγματα ενσωμάτωσης γραμματισμού πεδίου στην Π.Ε..... | 91 |
| Πίνακας 9. Αποδόσεις όρων σχετικών με τον ηχητικό γραμματισμό..... | 108 |
| Πίνακας 10. Μουσική από σωματικούς ήχους και ήχους αντικειμένων..... | 126 |
| Πίνακας 11. Ήχοι ανθρώπινοι και ήχοι μη-ανθρώπινοι..... | 127 |
| Πίνακας 12. Άτυπες κατηγοριοποιήσεις με κριτήριο τη σιωπή..... | 128 |
| Πίνακας 13. Κατηγοριοποιήσεις σε δύο «αντίθετες» κατηγορίες..... | 129 |
| Πίνακας 14. Ταξινόμηση των μουσικών οργάνων με βάση τον ήχο..... | 130 |
| Πίνακας 15. Αναφορές του ήχου στα παιδικά βιβλία..... | 141 |
| Πίνακας 16. Εξέλιξη ταξινομικών συστημάτων στη Δύση..... | 152 |
| Πίνακας 17. Τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα στα σχολικά βιβλία..... | 182 |
| Πίνακας 18. Θεματικές έρευνας δράσης και υποθεματικές τους..... | 194 |
| Πίνακας 19. Κωδικοποίηση σχολικών μονάδων ανά σχολική χρονιά..... | 195 |
| Πίνακας 20. Κωδικοποίηση / αρίθμηση μαθητικών ομάδων..... | 196 |
| Πίνακας 21. Ο γραμματισμός και η έρευνα δράσης στο σχέδιο μαθήματος..... | 204 |
| Πίνακας 22. «Πίνακας στοιχείων γραμματισμού» προς διερεύνηση..... | 207 |
| Πίνακας 23. Καρτέλα «μείγματος γραμματισμών» (literacy mix)..... | 217 |
| Πίνακας 24. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: Η «πρώτη νότα»..... | 231 |
| Πίνακας 25. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «τα χορδίσματα»..... | 241 |
| Πίνακας 26. Παράμετροι της γραφής στην ευρωπαϊκή σημειογραφία..... | 248 |
| Πίνακας 27. Μορφές απεικόνισης νοτών στα σχολικά εγχειρίδια..... | 249 |
| Πίνακας 28. Διαδικασίες αποκωδικοποίησης του μουσικού κειμένου..... | 251 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 29. Έρευνα δράσης με την «ψηφιακή παρτιτούρα»..... | 254 |
| Πίνακας 30. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «συστήματα σημειογραφίας».. | 274 |
| Πίνακας 31. Οι «νότες» των σωματικών κρουστών..... | 277 |
| Πίνακας 32. Ανάμειξη ήχων σωματικών κρουστών σε μισούς χρόνους..... | 278 |
| Πίνακας 33. Σωματικά κρουστά: ερωτήματα κριτικού γραμματισμού..... | 280 |
| Πίνακας 34. Κριτήρια «οργανικότητας» (instrumentality) στα σωματικά κρουστά..... | 287 |
| Πίνακας 35. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «σωματικά κρουστά»... | 289 |
| Πίνακας 36. Έρευνα δράσης με τα αναπαραστατικά όργανα..... | 296 |
| Πίνακας 37. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «αναπαραστατικά όργανα»..... | 309 |
| Πίνακας 38. Κριτήρια «οργανικότητας» στα «εποπτικά μέσα οργανολογίας»..... | 312 |
| Πίνακας 39. Κριτήρια «οργανικότητας» αναπαραστατικών οργάνων..... | 319 |
| Πίνακας 40. Έρευνα δράσης «τετραδίων και εποπτικών μέσων»..... | 328 |
| Πίνακας 41. Κριτήρια «οργανικότητας» «μουσικών σωλήνων»..... | 334 |
| Πίνακας 42. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών «τετράδια και εποπτικά μέσα»..... | 335 |
| Πίνακας 43. Έρευνα δράσης με «ένα όργανο για κάθε μαθητή»..... | 350 |
| Πίνακας 44. Κριτήρια «οργανικότητας» «νερομπούκαλου»..... | 362 |
| Πίνακας 45. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «ένα όργανο για κάθε μαθητή».... | 380 |
| Πίνακας 46. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «σχολική ντραμς»..... | 387 |

Σχήματα

| | |
|---|-----|
| Σχήμα 1. Συγγένειες επιστημονικών πεδίων στο πέρασμα του χρόνου..... | 81 |
| Σχήμα 2. Επιστημονικές «συγγένειες» του κριτικού μουσικού γραμματισμού..... | 81 |
| Σχήμα 3. «Διαδικασίες συνειδητοποίησης» στην εκπαίδευση και τη μουσική..... | 83 |
| Σχήμα 4: «Κριτικός γραμματισμός» και «κριτικός μουσικός γραμματισμός» | 86 |
| Σχήμα 5. Σύνθεση κριτικών γραμματισμών για τον Κριτικό Μουσικό Γραμματισμό..... | 87 |
| Σχήμα 6. Παρουσία του ήχου στα σχολικά εγχειρίδια Α΄ Δημοτικού..... | 140 |
| Σχήμα 7. Διάταξη εργαστηρίου μουσικής..... | 211 |
| Σχήμα 8. Μορφές έρευνας δράσης με σπειροειδή μορφή..... | 215 |
| Σχήμα 9. Ψηφιακή αναπαράσταση αλληλουχίας νοτών..... | 253 |
| Σχήμα 10. «Μεταγραφή» τραγουδιού σε λεκτική–οπτική παρτιτούρα..... | 263 |
| Σχήμα 11. Μια χρηστική πυραμίδα των μουσικών δεξιοτήτων..... | 285 |
| Σχήμα 12. Διαδικασία μαθητικής καταγραφής ηχητικού περιβάλλοντος..... | 343 |
| Σχήμα 13. Συμμετέχοντες στη δημιουργία μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής..... | 345 |

Εικόνες

| | |
|---|-----|
| Εικόνα 1. Αυτόματη μετάφραση του «disciplinary literacy» στο διαδίκτυο..... | 57 |
| Εικόνα 2. Ερωτήματα μηχανής αναζήτησης για την ταξινόμηση του πιάνου..... | 151 |
| Εικόνα 3. Άποψη «μουσικού εργαστηρίου» σε σχολική μονάδα..... | 208 |
| Εικόνα 4. Πάγκος εργασίας σε εργαστήριο μουσικής..... | 209 |
| Εικόνα 5. Σημείο συλλογής υλικών για το εργαστήριο μουσικής..... | 209 |
| Εικόνα 6. Αναπαράσταση μαζικής παραγωγής μουσικών οργάνων..... | 210 |
| Εικόνα 7. Ορχηστρικές διατάξεις με μουσικά όργανα..... | 212 |
| Εικόνα 8. Άποψη εργαστηρίου μουσικής με μουσικά όργανα..... | 213 |
| Εικόνα 9. Κάρτα με τις αντιστοιχίσεις αλφαβήτων και νοτών..... | 227 |
| Εικόνα 10. Αυτοσχέδια μετακινούμενα «καποτάστα»..... | 236 |
| Εικόνα 11. Κάρτες με «χαρτογραφημένες» νότες των εγχόρδων..... | 236 |
| Εικόνα 12. Σκίτσο: Ανάγνωση και παίξιμο με παρτιτούρα..... | 250 |
| Εικόνα 13. Οι δεκαέξι συνδυασμοί τεσσάρων νοτών και τεσσάρων παύσεων..... | 255 |
| Εικόνα 14. Παραδείγματα ζωγραφικής μιας κλίμακας..... | 255 |
| Εικόνα 15. Κάρτες με λεκτικές παρτιτούρες..... | 259 |
| Εικόνα 16. «Νοτολόγιο–Τραγουδολόγιο» με λεκτικές παρτιτούρες..... | 260 |
| Εικόνα 17. Μελέτη τραγουδιού σε απεικόνιση και σε όργανο..... | 261 |
| Εικόνα 18. Ένας προσωπικός «ψηφιακός άβακας» σε χρήση..... | 262 |
| Εικόνα 19. Όψεις εποπτικού μέσου που αναπαριστά μνήμη 1KB..... | 264 |
| Εικόνα 20. Κάρτα συλλαβών για τα σωματικά και άλλα κρουστά..... | 276 |
| Εικόνα 21. Αναπαραστατικά όργανα σε μια σελίδα..... | 292 |
| Εικόνα 22. Χρήση των αναπαραστατικών οργάνων..... | 293 |
| Εικόνα 23. Αναπαραστατικά όργανα σε φυσικό μέγεθος..... | 295 |
| Εικόνα 24. Ατομικά πληκτρολόγια..... | 295 |
| Εικόνα 25. Μουσικός γραμματισμός στην κίνηση των δαχτύλων..... | 302 |
| Εικόνα 26. Εκγύμναση «αναπνοής» στα έγχορδα σε ένα μολύβι..... | 303 |
| Εικόνα 27. Αναπαραστατικό όργανο «φλογέρα» | 304 |
| Εικόνα 28. Καρτέλα: Χαρτοδαχτυλόφωνο..... | 305 |

| | |
|--|-----|
| Εικόνα 29. Αναπαραστατικό «δαχτυλόφωνο» σε ώρα χρήσης..... | 306 |
| Εικόνα 30. Αναπαραστατικά όργανα με οπτικές συγγένειες στις νότες..... | 306 |
| Εικόνα 31. Μετασχηματίζοντας καθημερινά αντικείμενα της σχολικής ζωής..... | 311 |
| Εικόνα 32. «Λαχανικά»: Εποπτικά μέσα ή μουσικά όργανα;..... | 313 |
| Εικόνα 33. Ζωγραφισμένα αναπαραστατικά όργανα..... | 318 |
| Εικόνα 34. Διάφορες μορφές της κιθάρας ως εποπτικά μέσα..... | 318 |
| Εικόνα 35. Αυτοσχέδιο λευκό τετράδιο και μουσικοί σωλήνες..... | 323 |
| Εικόνα 36. Μουσικοί σωλήνες με χαρτί «A4» διακοσμημένοι..... | 327 |
| Εικόνα 37. Όψεις από «λευκά τετράδια» του μαθήματος Μουσικής..... | 329 |
| Εικόνα 38. Το παιχνίδι «Solfège Hero»..... | 338 |
| Εικόνα 39. Φυλλάδιο δραστηριοτήτων ηχητικού γραμματισμού..... | 340 |
| Εικόνα 40. Ηχοζωγραφίες στα «λευκά τετράδια»..... | 342 |
| Εικόνα 41. «Μουσικά όργανα Νηπιαγωγείου»..... | 345 |
| Εικόνα 42. Πέντε απλά όργανα για χρήση στην τάξη..... | 348 |
| Εικόνα 43. Παρτιτούρα για τέσσερις ομάδες κρουστών..... | 348 |
| Εικόνα 44. «Μουσικοί σωλήνες» και «σωληνόφωνο» από χαρτί..... | 349 |
| Εικόνα 45. Αντικείμενα της καθημερινότητας ως μουσικά όργανα..... | 376 |
| Εικόνα 46. Εξωτερικές δραστηριότητες με «περιβαλλοντόφωνα»..... | 377 |
| Εικόνα 47. Διάταξη με όργανα και αυτοσχέδια μουσικά όργανα..... | 379 |
| Εικόνα 48. Μετασκευασμένα μικρά κρουστά σε «πολύοργανα»..... | 379 |
| Εικόνα 49. Κάρτα με τους ήχους του σετ κρουστών (ντραμς)..... | 383 |
| Εικόνα 50. Διάφορες μορφές σχολικής ντραμς..... | 385 |

Περίληψη

Ο γραμματισμός τα τελευταία χρόνια μελετάται όλο και πιο πολύ στη Ελλάδα. Έχοντας αποκτήσει νέο περιεχόμενο δεν σημαίνει πλέον την δεξιότητα «γραφής και ανάγνωσης» την οποία όποιος δεν έχει είναι «αναλφάβητος». Σημαίνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που καθιστούν κάποιον ικανό να κινηθεί σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από κάποιον ιδιαίτερο γραμματισμό. Στην διατριβή μας μελετούμε το μουσικό γραμματισμό. Ωστόσο, οι εξελίξεις τους εικοστού αιώνα στη μουσική και τον ήχο οι οποίες έχουν επηρεάσει την Εκπαίδευση μας επιτρέπουν όλο και πιο πολύ να αναφερόμαστε και σε έναν «ηχητικό γραμματισμό», τον οποίο μελετάμε επίσης. Εφαρμόζουμε «έρευνα δράσης» (action research) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βάση της οποίας σχεδιάζουμε, δραστηριοποιούμαστε, παρατηρούμε και αναστοχαζόμαστε προκειμένου να προχωρήσουμε στον επόμενο σχεδιασμό μας στην τάξη, σε μια διαδικασία αυτοβελτίωσης, μετασχηματισμού και αλλαγής στην Εκπαίδευση. Καθώς η έρευνα οδηγεί στη δημιουργία μαθητικής ορχήστρας, μια νέα προσέγγιση του γραμματισμού που εστιάζει στη μεθοδολογία του πεδίου (disciplinary literacy) συνεισφέρει στη θεωρητική προσέγγιση της δραστηριοποίησής μας στην τάξη. Τα μουσικά όργανα έρχονται στο προσκήνιο και ένα ακόμη θεωρητικό σχήμα που μελετά την «ιδιότητα του μουσικού οργάνου» (instrumentality) θα συμβάλει στην κατανόηση της έννοιας του «μουσικού οργάνου». Στη μελέτη των ευρημάτων μας συνεισφέρει ή έννοια του «οργανολογικού γραμματισμού» (instrument literacy) που συμβάλλει στην κατανόηση μάλλον ανεξερεύνητων προεκτάσεων από την χρήση των μουσικών οργάνων στην εκπαίδευση. Η έρευνα δράσης έχει πραγματοποιηθεί σε δημοτικά σχολεία, σε πέντε σχολικές χρονιές όπου ο ερευνητής ήταν και ο διδάσκων. Τα ευρήματα συνοψίζονται στα θέματα: «οι νότες και η θέση τους στη διδασκαλία», «ο ρόλος του χορδίσματος στο μουσικό όργανο», «τα συστήματα σημειογραφίας στην εκπαίδευση», «τα σωματικά κρουστά στο σχολείο», «τα εποπτικά 'αναπαραστατικά όργανα'», «τα τετράδια και το εποπτικό υλικό», «η διδασκαλία με 'ένα όργανο για κάθε μαθητή'» και «η σχολική ντραμς». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τρόπο ώστε να είναι όσο το δυνατόν χρήσιμα στον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό, τον ερευνητή της εκπαίδευσης και κάθε άλλο ενδιαφερόμενο.

Λέξεις-κλειδιά: Γραμματισμός, μουσικός γραμματισμός, ηχητικός γραμματισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μουσική, ήχος, μουσικά όργανα.

Abstract

Over the course of the last few decades, the study of Literacy in Greece has evolved. Literacy, which used to mean “the ability to read and write,” is presently also being employed to declare one’s ability to function in a specific cultural environment which is also characterized by a specific type of literacy. As literacy continues to be studied by a wider range of fields, the flourishing theory empowers further research. Music(al) Literacy is a field recently developed in line with this broader meaning. It considers the literacy of music as something beyond just “reading and writing” music. In the 20th century, new perceptions of music art also broadened our interest in Sound. Research is now available on the topics of “Auditory,” “Acoustic,” “Aural,” “Audio,” “Sonic,” “Hearing,” “Listening,” and, sometimes, “Sound” Literacy. This thesis examines Music Literacy as well as the “Literacy of Sound” (*ηχητικός γραμματισμός*). The Literacy of Sound is gradually becoming its own separate field within the realm of Primary Education. Through the use of the Action Research approach, the author simultaneously acts as both researcher and primary school music teacher. In the process, and after the planning, acting, observing and reflecting upon the school reality, certain methodologies were developed to enhance Music Literacy by inventing appropriate solutions. Furthermore, this research explores how music literacy is being implemented daily, by focusing primarily on the presence and use of musical instruments in the teaching process. In an effort to define a “musical instrument” according to the criteria of the theoretical construct of “Instrumentality,” we examine a variety of applications of musical instruments in the classroom as well as in the school’s Music Lab. An instrument carries its own “software” as it were, with its own social and cultural substance, and as such is much more than a simple construction. Literacy helps us to bring this substance to the surface and reclaim it in the teaching process. In the establishment of a working definition for “Instrument Literacy,” and through the utilization of this theory in the analysis of teaching practices and school life, certain conclusions have been produced. Through engaging with the students as in a functioning orchestra, we have furthermore developed the concept of “disciplinary literacy,” that is to say the literacy based on a discipline’s methodology. The research findings of these efforts have been presented accordingly: “The Notes and their Meaning in Music Teaching” (pertaining to issues regarding the European and Byzantine music systems), “The Role of Instrument Tuning,” “Notation

Systems for Teaching,” “Body Percussion at School,” “Teaching Aids for Representative Musical Instruments,” “Workbooks and Other Teaching Aids,” “Framework for a ‘One Instrument for Every Student’ Policy,” and lastly “The School Drum Set.” Questions that this research seeks to address include: “What is an instrument and how is it related to literacy?” “What is the essence of Instrument Literacy and what is its contribution to Music Literacy?” as well as “How do musical instruments enhance critical music literacy?” After an examination of Music Literacy and the Literacy of Sound in Primary Education, and through the use of the aforementioned literacy theories, we are able to reach interesting conclusions about the educational process. These findings will be useful to the teacher who wants to empower his work in the classroom, useful to the researcher of educational theory, and useful to all those with related interests.

Keywords: Literacy, music literacy, sound literacy, primary education, music, sound, musical instruments.

Εισαγωγή

Η διατριβή αυτή πραγματεύεται τη διδασκαλία της μουσικής και του ήχου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπό το πρίσμα του «γραμματισμού» (literacy). Το θέμα αυτό προέκυψε ως μια αναγκαιότητα αλλά και μια δυνατότητα από το διδακτικό έργο του γράφοντος ως εκπαιδευτικός μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο χώρο αυτό υπάρχουν πολλά ζητήματα διδασκαλίας της μουσικής που εδώ και δεκαετίες καταγράφονται ως «ανεπίλυτα» (Γρηγορίου κ.ά., 1983). Τέθηκε, λοιπόν, το ερώτημα, αν τα ζητήματα αυτά μπορούν να αναλυθούν και ενδεχομένως να δοθούν απαντήσεις και προτάσεις υπό το νέο αυτό πρίσμα του γραμματισμού.

Το γενικό ερώτημα «αν η θεωρία του γραμματισμού μπορεί να συνεισφέρει στην διδασκαλία της μουσικής και του ήχου» γεννήθηκε κατά τις πτυχιακές σπουδές μου στον Πολιτισμό. Στο Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου, γνώρισα τον «γραμματισμό» (literacy), ο οποίος κάτω από ποικίλες μεταφραστικές αποδόσεις στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, διακρινόταν πάντα από μια κοινή συνισταμένη. Αυτή ήταν η κριτική, όπως θα μπορούσαμε να την πούμε, προσέγγιση των φαινομένων που δημιουργούσε ο εγγράμματος χαρακτήρας των πολιτισμών. Από τις απλές, καθημερινές χρήσεις του αλφαβήτου έως τις πλέον σύνθετες πρακτικές που γεννά η χρήση εγγράμματων στοιχείων, η θεωρία του γραμματισμού αναδείκνυε πτυχές συχνά πρωτόγνωρες για την πολιτισμική θεωρία. Στις πτυχές αυτές περιλαμβάνονταν κοινωνικά θέματα, θέματα ισχύος και εξουσίας, θέματα που επηρεάζουν, όμως, τελικά την καθημερινότητά μας.

Κατά τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, είχα την ευκαιρία να εστιάσω περισσότερο στο γραμματισμό, κυρίως μέσα από μελετητές κοινωνικών και πολιτισμικών σπουδών (McLuhan, 1964, 1970 και 1990· Goody, 1963, 1968, 1987 και 2001· Thomas, 1992· Ong, 2001) και ειδικότερα για τη μουσική μέσα από πολλούς στοχαστές για τη Μουσική και τον Ήχο, από διάφορα επιστημονικά πεδία (Adorno, 1991, 1993, 1997, 2001 και 2012· Blacking, 1976 και 1981· Copeland, 1980· Clayton κ.ά., 2003· Bull-Back, 2004· Middleton, 1990, Weiss, 2015).

Καθώς ήμουν εκπαιδευτικός τάξης στο αντικείμενο της Μουσικής, όλο και περισσότερο κατανοούσα πως η θεωρία του γραμματισμού και μάλιστα υπό το πρίσμα των πολιτισμικών σπουδών διευκόλυνε την κατανόηση ποικίλων ζητημάτων της μουσικής, με νέα στοιχεία. Ομοίως έβλεπα να συμβαίνει και με τον ήχο στην

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο ήχος όλο και περισσότερο εμφανιζόταν στην εκπαίδευση με διάφορες μορφές ως διδακτέα ύλη. Έτσι το αρχικό ερώτημα απέκτησε μια ακόμη πτυχή: «Μήπως η διερεύνηση ενός ‘ηχητικού γραμματισμού’ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διευκόλυνε το διδακτικό μας έργο διευρύνοντας τους ορίζοντές μας;»

Εφαρμόζοντας τη θεωρία του γραμματισμού στην τάξη, στοχεύσαμε ώστε όχι μόνον να βρεθούν απαντήσεις για την ενδυνάμωση του έργου των εκπαιδευτικών, αλλά και να ενισχυθεί η όρεξη των μαθητών και των μαθητριών στο να γνωρίσουν την τέχνη της Μουσικής. Αφού, λοιπόν, όλα επρόκειτο να διενεργηθούν με πεδίο το σχολείο, την ώρα του μαθήματος, φάνηκε ότι η μεθοδολογία της «έρευνας δράσης» (action research), για την οποία επίσης βλέπαμε να υπάρχει αναπτυσσόμενο ενδιαφέρον τη χώρα μας, ήταν η κατάλληλη για την έρευνά μας. Ήδη η «έρευνα δράσης» είχε αρκετές δεκαετίες παρουσίας στον επιστημονικό χώρο διεθνώς (Lewin, 1946· Carr & Kemmis, 2002, 2004· McNiff, 2003· McNiff & Whitehead, 2006).

Όταν ξεκίνησε η διατριβή αυτή, η έρευνα γενικότερα για το γραμματισμό και ειδικότερα για τον μουσικό γραμματισμό στη χώρα μας δεν ήταν ανεπτυγμένη όσο είναι σήμερα. Στα χρόνια που ακολούθησαν ο γραμματισμός εμφάνισε μια δυναμική και το ενδιαφέρον φάνηκε αυξημένο, διεθνώς αλλά ιδιαίτερα στη χώρα μας. Ως απόρροια αυτής της δυναμικής εμφανίστηκε ο «μουσικός γραμματισμός», συνδεδεμένος με τον αγγλικό όρο «music literacy» και ο «ηχητικός γραμματισμός», χωρίς, όμως, αυτός να έχει κάποια σαφή σύνδεση με έναν μόνο όρο διεθνώς.

Τα αρχικά ερωτήματα της συμβολής που μπορεί να έχει ο γραμματισμός για την κατανόηση και ενδεχομένως τη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη μουσική και τον ήχο, επικεντρώθηκαν στα μουσικά όργανα. Η παρουσία των μουσικών οργάνων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως φάνηκε μέσα από την ερευνητική διδασκαλία δεν σχετίζεται μόνο με μια στενή αντίληψη των μουσικών οργάνων ως συγκεκριμένων αντικειμένων. Είναι μια παρουσία που διευρύνεται μέσα από κατασκευές που γίνονται στην τάξη, μέσα από πολλές αναφορές στα μουσικά όργανα στη διδακτέα ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και με πολλές εποπτικές κατασκευές και διδακτικά μέσα που αφορούν σε θέματα μουσικών οργάνων.

Έτσι ανοίγει ο δρόμος για τα επόμενα θεμελιώδη ερωτήματα της διατριβής μας: «Τί είναι ένα μουσικό όργανο;» «Πώς συνδέεται με το γραμματισμό;» «Πώς μπορεί η ανάλυση του μουσικού οργάνου με τα εργαλεία του γραμματισμού να συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία της μουσικής και του ήχου;» Στην αναζήτησή μας αυτή συνέβαλε σημαντικά η διερεύνηση του όρου «instrumentality»

(Alperson, 2007· Cance κ.ά., 2013· Hardjowirogo, 2017).¹ Με βάση τον όρο αυτό, προχωρήσαμε στον ορισμό του «μουσικού οργάνου» στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η χρήση των μουσικών οργάνων και των εποπτικών μέσων που σχετίζονται με αυτά μας οδήγησαν στην ανάπτυξη και μελέτη μαθητικών ορχηστρών. Με τα μουσικά όργανα και τις ορχήστρες οι μαθητές αποκτούν μια άμεση μουσική εμπειρία και προσεγγίζουν, με τον κατάλληλο σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό, ως μικροί καλλιτέχνες και δημιουργοί, το βίωμα των ανθρώπων της μουσικής δράσης και της μουσική επιστήμης γενικότερα. Η έρευνά μας στο κομμάτι αυτό συνέπεσε με μια παράλληλη τάση ανάπτυξης και μελέτης του γραμματισμού, που εμφανίστηκε διεθνώς και αναφέρουμε ως «γραμματισμό πεδίου» («disciplinary literacy») (Shanahan & Shanahan, 2012 και 2014). Πιο εξειδικευμένα, ο «μουσικός γραμματισμός πεδίου» – καθώς συνδέεται με τη μεθοδολογία και τις πρακτικές του γενικότερου «πεδίου» εντός του οποίου ασκείται η μουσική ως τέχνη και επιστήμη, λαμβάνει υπ' όψη του τα βιώματα του μουσικού και γενικότερα τις πρακτικές που εφαρμόζει αυτός που δραστηριοποιείται παραγωγικά και δημιουργικά στον χώρο της Μουσικής.²

Για τον μουσικό γραμματισμό πεδίου, ο μαθητής είναι ένας «δυνάμει» μουσικός, κάποιος που μπορεί να «μάθει τη μουσική» με τρόπο βιωματικό αφού η θεωρία του μουσικού γραμματισμού χρησιμοποιεί την μεθοδολογία και αξιοποιεί τα υλικά που εκπορεύονται απ' ευθείας από το χώρο της μουσικής δημιουργίας. Διαπιστώθηκε πως η θεωρία αυτή έχει ήδη βρει ευρέως την εφαρμογή της όπως δείχνουν διάφορα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Hallmark, 2019· Tennessee Department of Education, 2019· Wisconsin Department of Public Instruction, 2019α).

Μάλιστα, στον χώρο αυτό η χρήση των «μουσικών οργάνων» όχι με τη στενή αλλά με τη διευρυμένη έννοια που μας επιτρέπουν οι σύγχρονες τεχνολογικές

¹ Στην καθημερινή χρήση του όρου κατά την έρευνά μας, στις συζητήσεις με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και όλους του εμπλεκόμενους αποδίδαμε τον όρο αυτό ως «οργανικότητα», κυρίως γιατί μας διευκόλυνε η απόδοση αυτή και όχι γιατί προκύπτει κάποια τεκμηριωμένη μεταφραστική συνάφεια των όρων. Πιθανές αποδόσεις του «instrumentality», σαφώς θα μπορούσαν να είναι και πολλές άλλες.

² Ο όρος «disciplinary literacy» αναφέρεται στην εργασία μας ως «γραμματισμός πεδίου» ή «πεδιακός γραμματισμός», καθώς με τις αποδόσεις αυτές διευκολυνθήκαμε κατά την έρευνα δράσης στην καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, θα μπορούσε να αποδοθεί με αρκετούς άλλους τρόπους όπως «γραμματισμός επιστημονικού πεδίου», «γραμματισμός (επιστημονικού) κλάδου» κ.λπ. Ειδικότερα για τον όρο «musical disciplinary literacy» (Weidner, 2017· Fang & Coatoam, 2013· Hyum-ju, 2014) τον αναφέρουμε ως «μουσικό γραμματισμό πεδίου» ή «μουσικό πεδιακό γραμματισμό».

εξελίξεις να τους δώσουμε, ήταν καθοριστική (Burrows, 1987· Alperson, 2007· Cance κ.ά., 2013· Hardjowirogo, 2017). Όπως θα δούμε, η διευρυμένη αυτή έννοια των μουσικών οργάνων μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα δυναμογόνος για την εκπαίδευση στη μουσική και τον ήχο. Στο σημείο αυτό ιδιαίτερα χρήσιμη ήταν και η μελέτη του «οργανολογικού γραμματισμού» [instrument(al) literacy], όπως αναφέρεται. Ο γραμματισμός αυτός μελετήθηκε στην διατριβή μας ως μια αναγκαιότητα προκειμένου να αναλύσουμε τα ευρήματά μας σχετικά με τα μουσικά όργανα.

Ένα άλλο πεδίο που φάνηκε να αναπτύσσεται ιδιαίτερα στη χώρα μας τόσο στο πεδίο της έρευνας όσο και της εκπαιδευτικής πράξης κατά την διάρκεια εκπόνησης της διατριβής μας ήταν το πεδίο που συσχετίζουμε με την έρευνά μας για τον ηχητικό γραμματισμό. Στο διάστημα αυτό εμφανίστηκαν ελληνόγλωσσες μελέτες (Γεωργάκη, 2015 και 2018· Πανόπουλος, 2005 και 2015· Μπουμπάρης, 2003· Σεριφή & Γεωργάκη, 2018· Τσοκανή 2006, 2008 και 2011), πραγματοποιήθηκαν συνέδρια (Μπουμπάρης κ.ά., 2018· Παπαρρηγόπουλος & Ετμεκτσόγλου, 2015) και αναπτύχθηκαν πολλές σχολικές δραστηριότητες για τον ήχο σε ολόκληρη τη χώρα (Κωστούλα & Κεχαγιόγλου, 2005· Σαρρής, 2007β, 2017^α και 2017β· Τάτση & Κεχαγιόγλου, 2005· ΥΠΠΕΘ, 2018). Ο ηχητικός γραμματισμός δεν συνδέεται απαραίτητα απευθείας με το μουσικό γραμματισμό, διατηρείται όμως πάντα το κοινό στοιχείο του γραμματισμού και η κοινή συνισταμένη του ήχου ως υλικό.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες της Δημόσιας Εκπαίδευσης της χώρας καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής. Δεδομένου ότι στην έρευνά μας υπάρχουν «μελέτες περίπτωσης» που αναφέρουν πληροφορίες χρήσιμες για να γίνουν κατανοητά τα ευρήματα, σχετικές όμως με προσωπικά δεδομένα, όλα τα προσωπικά στοιχεία που τυχόν αναφέρονται, έχουν αλλαχτεί, έχουν χρηστικό χαρακτήρα και αντικαθιστούν τα πραγματικά δεδομένα με τρόπο που να ικανοποιούν τις απαιτήσεις της έρευνας. Έτσι με τις επιλογές παρουσίασης των ειδικότερων στοιχείων ταυτότητας της έρευνας που έχουν γίνει, ο αναγνώστης μπορεί να έχει ό,τι στοιχεία χρειάζεται εκτός από εκείνα τα στοιχεία που θα μπορούσαν να θίξουν προσωπικά ή άλλα ευαίσθητα δεδομένα.

Θα θέλαμε να αναφέρουμε ακόμη πως κατά τη διάρκεια της έρευνας η δυνατότητα που μας δόθηκε να διδάξουμε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ηπείρου και το Τμήμα Εκπαίδευσης και

Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών, εμπλούτισε την εμπειρία μας σχετικά με το ζήτημα του μουσικού και του ηχητικού γραμματισμού.

Πολύτιμη επίσης ήταν για την έρευνά μας και η διδακτική εμπειρία μας στο Τμήμα Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου, όπου μπορέσαμε να ερευνήσουμε για το γραμματισμό με ένα κοινό φοιτητών που ενδιαφέρονταν γενικότερα για τις μορφές πολιτισμικής έκφρασης.

Στη συνέχεια, με την ανάληψη του συντονισμού των Σχολικών Δραστηριοτήτων στη Δ.Π.Ε. Μεσσηνίας είχαμε την ευκαιρία να συνεργαστούμε με εκατοντάδες εκπαιδευτικούς και δια μέσου αυτών με χιλιάδες μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όλοι αυτοί συνέβαλαν στην έρευνά μας συμμετέχοντας με δημιουργικό τρόπο. Η πορεία αυτή μας οδήγησε στη δημιουργία μιας καινοτόμου δομής, του Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Μεσσηνίας, το οποίο εντάσσει στα έργα του το Εθνικό Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός» στο οποίο μελετάται ο ηχητικός γραμματισμός.

Παρόλο που η διατριβή μας εστιάζει κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στο γενικό δημοτικό σχολείο από την Α΄ ως την ΣΤ΄ Δημοτικού, η έρευνά μας δε μπορούσε να μην περιλάβει ως ένα βαθμό Τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Νηπιαγωγείου, καθώς και αυτές του ειδικού δημοτικού σχολείου, επειδή η διεύρυνση της έρευνας πεδίου μας έδινε κατά περίπτωση μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το κυρίως αντικείμενο της έρευνας.

Σχετικά με τη δομή της διατριβής, αποτελείται από την **εισαγωγή**, το **πρώτο μέρος** της βιβλιογραφικής έρευνας με τέσσερα κεφάλαια, το **δεύτερο μέρος** της έρευνας δράσης στο πεδίο με πέντε κεφάλαια – συνολικά εννιά κεφάλαια σε δύο μέρη, δηλαδή – και τα **συμπεράσματα**. Αναλυτικότερα τα κεφάλαια διαρθρώνονται ως εξής:

Το **πρώτο κεφάλαιο** μας εισάγει στο γραμματισμό. Ξεκινάει με βασικά θέματα ορολογίας ώστε να μπορέσουμε να διαχειριστούμε την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία και αναφέρεται σε βασικές μελέτες και προσεγγίσεις του γραμματισμού που θα αξιοποιήσουμε στην έρευνά μας. Γίνεται αναφορά στις μορφές γραμματισμού ανάμεσα στις οποίες και ο «γραμματισμός πεδίου» (disciplinary literacy) ο οποίος είναι από τους βασικούς γραμματισμούς που ερευνούμε στο πεδίο.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** διερευνά το μουσικό γραμματισμό. Εστιάζει στην ελληνική πραγματικότητα, την «γραφή και ανάγνωση» της Μουσικής, καθώς και σε τρεις παραμέτρους του μουσικού γραμματισμού, που σχετίζονται με την έρευνά μας

και είναι ο κριτικός γραμματισμός, ο μουσικός γραμματισμός πεδίου και η κοινωνική και ιδεολογική διάσταση του γραμματισμού.

Το **τρίτο κεφάλαιο** αναφέρεται στον ηχητικό γραμματισμό. Αφού γίνουν αποσαφηνίσεις και διερεύνηση των χρήσεων του όρου στη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται μια διερεύνηση της ελληνικής πραγματικότητας για τον ηχητικό γραμματισμό. Στη συνέχεια αναλύεται η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα για τον ήχο στην Εκπαίδευση, μέσα από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων και τη γενικότερη στρόφη «από τη μουσική στον ήχο», η οποία επιδρά στην εκπαίδευση και την παρουσία του ήχου στις σύγχρονες σχολικές δραστηριότητες.

Το **τέταρτο κεφάλαιο** αναφέρεται στα μουσικά όργανα και τη σχέση τους με το γραμματισμό. Ξεκινά με τη σύνδεση της Οργανολογίας και της Πολιτισμικής Οργανολογίας με το γραμματισμό. Προκειμένου να γίνουν αποσαφηνίσεις που θα διευκολύνουν την θεωρητική κατανόηση των ερευνητικών μας ευρημάτων, διερευνάται η έννοια και η «ιδιότητα του μουσικού οργάνου» και δίνεται έμφαση στα αυτοσχέδια μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνται κατά κόρον στο σχολείο.

Με το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται η βιβλιογραφική έρευνα της διατριβής μας η οποία εστιάζει μέσα από τα τέσσερα κεφάλαια του πρώτου αυτού μέρους σε τέσσερις ενότητες, δηλαδή το γραμματισμό γενικά, το μουσικό γραμματισμό, τον ηχητικό γραμματισμό και τα μουσικά όργανα. Ακολουθεί το δεύτερο μέρος με πέντε κεφάλαια. Στο αρχικό κεφάλαιο του δεύτερου μέρους αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας και στα υπόλοιπα τέσσερα έχουν κατανεμηθεί τα ερευνητικά αποτελέσματα και η ανάλυσή τους. Η ανάλυση αυτή γίνεται με στοιχεία που παρουσιάζονται για κάθε θεματική σε τέσσερις ενότητες με βάση τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Οι ενότητες αυτές είναι ο σχεδιασμός, η δραστηριοποίηση, η παρατήρηση και η ανατροφοδότηση. Αναλυτικότερα, λοιπόν, το δεύτερο μέρος περιγράφεται παρακάτω.

Το **πέμπτο κεφάλαιο** περιγράφει τη μεθοδολογία έρευνας της διατριβής, δηλαδή την «έρευνα δράσης». Γίνεται αναφορά στην έρευνα δράσης που αφορά τη μουσική και τις ιδιαιτερότητες που αφορούν στη σχολική τάξη μουσικής και την ομάδα που διαμορφώνεται σε αυτή. Περιγράφεται η διαδικασία συλλογής δεδομένων και τα στάδια που ακολουθήθηκαν με βάση τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης.

Στο **έκτο κεφάλαιο** ξεκινάει η παρουσίαση της έρευνας και των ευρημάτων ανά ενότητα. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά σε ζητήματα χρήσης των νοτών με βάση την πολιτισμική τους σημασία. Στη μία ενότητα εξετάζεται η «πρώτη νότα» πάνω στην οποία οικοδομείται η διδασκαλία της μουσικής και στην άλλη ενότητα

εξετάζεται το ζήτημα των χορδισμάτων και του ρόλου τους στη συγκρότηση του μουσικού οργάνου.

Στο **έβδομο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στα ζητήματα χρήσης της σημειογραφίας σε δύο ενότητες. Στη μία ενότητα εξετάζεται το σύστημα σημειογραφίας γενικά στα μουσικά όργανα όπου υπάρχει μελωδία. Στην άλλη ενότητα εξετάζονται τα «σωματικά κρουστά», τα οποία αναπτύχθηκαν στην διατριβή μας με ένα δικό τους σύστημα σημειογραφίας.

Στο **όγδοο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στη χρήση των εποπτικών μέσων σε δύο ενότητες. Στη μία ενότητα εξετάζονται τα «αναπαραστατικά όργανα» που δημιουργήθηκαν για τη γνωριμία των μαθητών με τα μουσικά όργανα. Στην άλλη ενότητα εξετάζονται τα τετράδια που χρησιμοποιούνται στο μάθημα και τα ατομικά εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την έρευνα από κάθε μαθητή.

Στο **ένατο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στον τρόπο παρουσίας των μουσικών οργάνων στο μάθημα σε δύο ενότητες. Στην μία ενότητα εξετάζεται το ζήτημα της διάθεσης ενός οργάνου για κάθε μαθητή, ως μια αρχή «μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής». Στη άλλη ενότητα εξετάζεται το ζήτημα της παρουσίας μιας σχολικής «ντραμς», δηλαδή ενός σετ κρουστών στο σχολείο.

Ακολουθούν τα **συμπεράσματα** της διατριβής όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα των τεσσάρων κεφαλαίων της έρευνας (έκτο έως ένατο). Η διατριβή ολοκληρώνεται με την Βιβλιογραφία.

Θα πρέπει να σημειωθεί πως η παρουσίαση της έρευνας της διατριβής συνοδεύεται από πενήντα (50) εικόνες, οι οποίες συντίθενται από μία ή περισσότερες φωτογραφίες που προέρχονται από την έρευνα δράσης στις σχολικές μονάδες. Έχει γίνει προσπάθεια να μην εκτίθενται προσωπικά δεδομένα μέσα από τις φωτογραφίες αυτές, παρά μόνο να επιτυγχάνεται η καλύτερη περιγραφή της έρευνας προς τον αναγνώστη, ώστε να γίνουν κατανοητά τα ευρήματα. Στόχος μας είναι να ωφεληθούν από αυτά όλοι οι ενδιαφερόμενοι, από κάθε χώρο που μπορεί να έχει σχέση με τη μουσική και τον ήχο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Μέρος Πρώτο: Βιβλιογραφική Έρευνα

1. Κεφάλαιο Πρώτο: Γραμματισμός

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζουμε τα γενικά στοιχεία της θεωρίας του γραμματισμού που σχετίζονται με την έρευνά μας. Αρχικά διερευνούμε το περιεχόμενο του γραμματισμού (literacy) και συσχετίζουμε τον αγγλικό όρο με τις μεταφράσεις και το περιεχόμενο που του έχει αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα. Με τον όρο «γραμματισμός» συσχετίζεται, επίσης, ένα πλήθος συγγενικών όρων από τους οποίους διερευνούμε τους πιο βασικούς. Ένας από αυτούς είναι και ο «αναλφαβητισμός», ο οποίος κυριάρχησε στην ελληνική πραγματικότητα για να υποδηλώσει την έλλειψη γραμματισμού αρκετά χρόνια πριν χρησιμοποιήσουμε τον «γραμματισμό» στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.

Στη συνέχεια εξετάζουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις στο γραμματισμό, οι οποίες περιλαμβάνουν τους πρώτους συσχετισμούς του με τη «δημιουργία γνώσης» και το διαχωρισμό των πολιτισμών σε εγγράμματους και μη-εγγράμματους, την χρήση του θεωρητικού δίπολου «γραμματισμός – προφορικότητα», τους θεωρητικούς συσχετισμούς του γραμματισμού με τα ΜΜΕ καθώς και τις εθνογραφικές προσεγγίσεις του γραμματισμού.

Επίσης εξετάζουμε κάποιες βασικές μορφές γραμματισμού, που αφορούν κάθε έκφασή του, όπως είναι ο κριτικός και ο λειτουργικός γραμματισμός, ο αναδυόμενος γραμματισμός, καθώς και τις πρακτικές γραμματισμού. Αναπτύσσουμε, επίσης, μια σημαντική για την διατριβή μας μορφή γραμματισμού, που αναφέρουμε ως «γραμματισμό πεδίου» (disciplinary literacy). Οι χρήσεις του γραμματισμού αυτού φάνηκε ότι είναι σε ανάπτυξη διεθνώς κατά τη διάρκεια της έρευνας μας. Η ανάπτυξη αυτή συνέπεσε με ανάλογες ερευνητικές δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε για την παρούσα διατριβή στο ίδιο χρονικό διάστημα.

1.1. Περιεχόμενο και Ορολογία του όρου «γραμματισμός» (literacy)

Ο «γραμματισμός» είναι μια έννοια που έχει ερμηνευτεί με πολλούς τρόπους. Έτσι, θα ήταν δύσκολο να δώσουμε έναν και μόνο ορισμό για το «τί είναι γραμματισμός». Επίσης, με την πάροδο των χρόνων η χρήση του όρου έχει αλλάξει. Σε διαφορετικές

χρονικές περιόδους ο γραμματισμός αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο καθώς, μάλιστα, χρησιμοποιείται σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους.

Ο όρος, ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Π.Π., είχε ως περιεχόμενο την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης των ατόμων, ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν στοιχειωδώς στην καθημερινότητά τους με γραπτά κείμενα (Smyth, 2005). Την ίδια περίοδο, το περιεχόμενο αυτό εκφράστηκε στην Ελλάδα μέσα από την αντίθετη έννοια του γραμματισμού, τον «αναλφαβητισμό». Η λέξη αυτή χρησιμοποιήθηκε κυρίως για να περιγράψει το τμήμα εκείνο του πληθυσμού που δεν είχε τις στοιχειώδεις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης (ΥΠΕΠΘ, 1961· Κεραμίδας, 1965· ΓΓΛΕ, 1992).

Τις τελευταίες δεκαετίες όμως, η έννοια του γραμματισμού περιέλαβε και άλλες δεξιότητες πέραν της γραφής και της ανάγνωσης. Πρόκειται για δεξιότητες που αφορούν τεχνικές που είναι απαραίτητες στον άνθρωπο για να είναι λειτουργικά επαρκής σε ποικίλες δραστηριότητες του βίου του. Στις μέρες μας η θεωρητική συζήτηση για το γραμματισμό έχει επεκταθεί σε σημείο που η αφετηρία της να τοποθετείται στον διάλογο «Φαίδρος» του Πλάτωνα (Small, 1998β· Postman, 1999· Eco, 1994· Harris, 2009:47–49). Εκεί ο Πλάτων δια στόματος του Σωκράτη θέτει για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρώπινης σκέψης το ζήτημα των αρνητικών συνεπειών που θα μπορούσε να έχει ο παραμερισμός της προφορικής κουλτούρας από τη γραπτή.

Με αυτή την διευρυμένη έννοια χρησιμοποιείται πλέον ο γραμματισμός και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία μεταφρασμένος είτε ως «εγγραμματοσύνη», είτε ως «εγγραμματισμός», είτε ως «αλφαβητισμός», είτε ως «παιδεία», είτε ως «γραπτότητα» κ.λπ. (Θεοδωρακόπουλος, 2013), χωρίς όμως να είναι πάντα σαφής η σύνδεση των αποδόσεων με τον όρο «literacy», με κάποια αναφορά στο πρωτότυπο.

Στην διατριβή αυτή θα μας απασχολήσει κυρίως το περιεχόμενο που αποκτά ο όρος αυτός από τη δεκαετία του 1980 και μετά. Για να σχηματίσει όμως μια καλύτερη εικόνα του θέματος αυτού ο αναγνώστης, θεωρήσαμε απαραίτητο να κάνουμε μια σύντομη αναφορά των χρήσεων αυτού του όρου και των περιεχομένων του στα προηγούμενα έτη που προετοίμασαν την καθιέρωση στο επιστημονικό πεδίο.

Περιεχόμενο του όρου «γραμματισμός» (literacy). Πώς, λοιπόν, διαμορφώνεται το περιεχόμενο του γραμματισμού, σύμφωνα με τους μελετητές του; Κάνοντας μια σύνθεση απόψεων, θα λέγαμε ότι ο γραμματισμός είναι «μια σχετικά πρόσφατη λέξη» που «το νόημά της διαρκώς διευρύνεται» (Barton, 2009:37), αφορά πάντα μια «συγκεκριμένη ανθρώπινη δραστηριότητα» (Bynham, 2002:11), ή μια «δεδομένη

κατάσταση ή ποιότητα» (Παραδέλλης, 2001:x), ώστε να προάγεται σε «κοινωνικό θεσμό» (Παραδέλλης, 2001:xi), που πηγάζει από μια «γλωσσικά εδραιωμένη σημείωση» (Hasan, 2006:141), η οποία, κατ' αρχήν, βασίζεται κυρίως στις «δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης» (McLuhan, 1990:108–116· Ong, 2001:109–166, 2001· Gee, 1998). Υπό το πρίσμα των παραπάνω απόψεων ο γραμματισμός θεωρείται μια «επαρκής γνώση σε εξειδικευμένες περιοχές» (Barton, 2009:37), ώστε το άτομο «να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα» (Μητσκοπούλου, 2010). Επειδή όμως τα «περιβάλλοντα» αυτά είναι πολλά, οι μορφές του γραμματισμού είναι επίσης πολλές. Για παράδειγμα, περιβάλλον είναι αυτό της τεχνολογίας και μιλάμε τότε για «τεχνολογικό γραμματισμό» [technological literacy (Dakers, 2006)], ένα άλλο περιβάλλον είναι αυτό της επιστήμης (science) και μιλάμε τότε για «επιστημονικό γραμματισμό» [science literacy (Eshach, 2006)], επίσης στο ψηφιακό περιβάλλον κινείται ο «ψηφιακός γραμματισμός» (Rivoltella, 2008) ή οι «ψηφιακοί γραμματισμοί» [digital literacies (Jones & Hafner, 2012)], στο περιβάλλον των μίντια (media) κινείται «μιντιακός γραμματισμός» [media literacy (Burn & Durran, 2007)], ενώ υπάρχουν και πολλές άλλες μορφές και αντίστοιχα περιβάλλοντα γραμματισμού.

Έτσι λοιπόν οι «σύγχρονες σπουδές του γραμματισμού» (New Literacy Studies) κηρύσσουν ότι η γραφή και η ανάγνωση, αποκτούν νόημα, μόνον όταν μελετώνται στο συγκεκριμένο των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών των οποίων δεν είναι παρά ένα μέρος» (Gee, 1998:1).³ Ωστε λοιπόν, οι «πρακτικές» θεωρούνται θεμελιώδεις για να καταλάβουμε τη λειτουργία του γραμματισμού. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι τα άτομα πράττουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο, αυτό φανερώνει την κατοχή ενός είδους γραμματισμού.

Αυτή η ευρεία και σύγχρονη έννοια του γραμματισμού, που περιγράφεται με ένα διευρυμένο σύνολο πρακτικών, δεν έχει πλέον καμία σχέση με την στενή, αρχική έννοια του όρου. Γραμματισμός είναι και η εξοικείωση με το χώρο των μέσων (media), όπως η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, η εφημερίδα και το διαδίκτυο, η απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης του περιβάλλοντος των μέσων. Έναν τέτοιο

³ Στο πρωτότυπο: «Reading and writing only make sense when studied in the context of social and cultural (and we can add historical, political, and economic) practices of which they are but a part».

γραμματισμό προωθεί θεσμικά στις μέρες μας η UNESCO (Burnett, 2005· Wilson κ.ά., 2014, Montoya, 2018). Συνοψίζοντας μπορούμε να ορίσουμε τον γραμματισμό ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που αποκτά το άτομο καθώς εξοικειώνεται με ένα σύστημα επικοινωνιακών σημείων, κωδίκων ή ιδεών που διέπουν ένα συγκεκριμένο χώρο ή ένα «περιβάλλον», ώστε το άτομο να μπορεί να κινείται με άνεση σ' αυτό.

Μεταφραστικές αποδόσεις του «literacy». Στην διατριβή μας χρησιμοποιούμε τον όρο «γραμματισμός» για να αποδώσουμε το «literacy». Αρχικά χρησιμοποιήσαμε την απόδοση «εγγραμματισμός» σε δημοσιεύσεις με βάση τις πρώτες έρευνες που κάναμε στο πλαίσιο της διατριβής (Σαρρή, 2006α, 2007α, 2009β και 2010). Από την εξέλιξη της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας και τη δυναμική της γλώσσας, όπως καταγράφεται και στο διαδίκτυο, διαπιστώσαμε ότι ο όρος «γραμματισμός» διευκολύνει την επικοινωνία των εκπαιδευτικών αλλά και των επιστημόνων.⁴ Έτσι εγκαταλείψαμε την πρόθεση «εν» διότι, επιπλέον, καθιστά τον «εγγραμματισμό» μια σύνθετη λέξη αντίστοιχη της αγγλικής «enliteration» (Berns, 2010:35). Καθώς θέλαμε να εστιάσουμε στο φαινόμενο του γραμματισμού (literacy) και να μη δημιουργήσουμε σύγχυση με μια διαδικασία που «οδηγεί» στην απόκτηση γραμματισμού (enliteration) υιοθετήθηκε οριστικά για την διατριβή μας ο όρος «γραμματισμός».⁵

⁴ Μια απλή έρευνα στη μηχανή αναζήτησης Google έδωσε σε δύο διαφορετικές περιόδους (επάνω: Μάρτιο του 2015 και κάτω τον Ιούλιο του 2019) τα παρακάτω αποτελέσματα (προσπελάστηκε 01/03/2015 και 26/7/2019) στα οποία παρατίθενται αποσπάσματα της οθόνης:

| Πίνακας 1. Τάσεις αποδόσεων του «literacy» στο διαδίκτυο | | | |
|--|----------------------|---------------------|--------------------|
| Γραμματισμός: 49% | Αλφαριθμητισμός: 36% | Εγγραμματισμός: 09% | Εγγραμματοσύνη 06% |
| | | | |
| Γραμματισμός: 32% | Αλφαριθμητισμός: 38% | Εγγραμματισμός: 03% | Εγγραμματοσύνη 27% |
| | | | |

⁵ Η πολλαπλότητα των επιλογών αυξάνεται σε περιπτώσεις αποδόσεων του όρου που εκκινούν από τελείως διαφορετικές επιλογές λέξεων. Για παράδειγμα, όπως μας θυμίζει ο Θ. Παραδέλλης (2001:xi), ο όρος «literacy culture» αποδόθηκε ως «γραμματική παιδεία» από τον Σ. Μάνδρο (McLuhan, 1990), ενώ υπάρχει και η απόδοση «γραπτότητα» από τον Λ. Τσιτσιπή (1995:60). Οι αποδόσεις αυτές δεν υιοθετήθηκαν ευρύτερα. Μια άλλη απόδοση ήταν η «γραφογνωσία» (Goody, 2001:10), από την Ν. Ποταμιάνου η οποία αναφέρει ότι «σε ελάχιστες περιπτώσεις που το επέτρεπαν» χρησιμοποίησε «το

Συναφείς όροι και οι μεταφραστικές αποδόσεις τους. Όπως έχουμε δει, ο «γραμματισμός» χρησιμοποιήθηκε πρωτίστως για την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, για να περιγράψει δηλαδή την ικανότητα του ανθρώπου να κωδικοποιεί γραπτά την προφορική πραγματικότητα ή να την αποκωδικοποιεί από το κείμενο. Χρησιμοποιήθηκε κατά κανόνα για την ομιλούσα γλώσσα του ατόμου, την καθιερωμένη από την πολιτεία, την οποία το άτομο θα πρέπει να την χειρίζεται με δεξιότητα.

Η απουσία αυτής της δεξιότητας αποκαλέστηκε «αναλφαβητισμός» (Κεραμίδας, 1965), όρος που αντιστοιχεί στον αγγλικό «illiteracy» (Smyth, 2005:26). Μιας και αυτή η δεξιότητα των ατόμων θεωρήθηκε αναγκαία για να μπορεί το άτομο να λειτουργεί ικανοποιητικά σε μια εξελισσόμενη πολιτισμικά κοινωνία, η έλλειψη γραμματισμού θα έπρεπε να «καταπολεμηθεί» και να βελτιωθούν κυρίως ποσοτικοί και μετρήσιμοι όροι, αυτόνομοι και ανεξάρτητοι, που θα δώσουν μια «βελτιωμένη εικόνα» για έναν πληθυσμό και το γραμματισμό του.

Το «αντίθετο», λοιπόν του γραμματισμού κατ' αναλογία του «literacy–illiteracy», είναι «γραμματισμός–αναλφαβητισμός». Το θεωρητικό «αντίθετο»,

‘γραμματική μόρφωση’ ή ‘γραμματική γνώση’». Σε άλλες περιπτώσεις αναφέρει ότι κατέφυγε «στον άχαρο νεολογισμό: ‘γραφογνωσία’ που αποδείχθηκε πάντως πολύ χρήσιμος επειδή επιπλέον παράγει και αντίστοιχο επίθετο: γραφογνωστικό, αναγκαίο για τη μετάφραση του literate, εκεί όπου το ‘εγγράμματος’ ξενίζει αφού αναφέρεται σε ιδιότητα προσώπου». Για το ζήτημα της ιδιότητας του προσώπου, που θίγει η Ποταμιάνου, ο Θ. Παραδέλλης επιλέγει την «εγγραματοσύνη» (2001:xi). Σχετικά με την «επιθετική χρήση του όρου, όπως στις εκφράσεις literacy event και literacy practice», η Τ. Βαρνάβα – Σκούρα, αναφέρει (Barton, 2009:15) ότι το ελληνικό επίθετο «εγγράμματος» (εγγράμματο γεγονός, εγγράμματες πρακτικές) παρόλο που στην πρώτη ματιά ξενίζει, μια που συνηθίσαμε το επίθετο ‘εγγράμματος’ να προσδιορίζει ανθρώπους, γραμματικά πάντως ευσταθεί, με την έννοια του ‘εν γράμμασι’ δηλαδή με χρήση των γραμμάτων, της γραφής. Η Βαρνάβα Σκούρα, ωστόσο, προσθέτει έναν ακόμη όρο, καθώς στις «περιπτώσεις όπου ο όρος literacy έχει επιθετική ενεργητική σημασία» προτείνει τον όρο «εγγραμματιστικός», όπως για παράδειγμα στην έκφραση literacy teaching (εγγραμματιστική διδασκαλία). Παράλληλα ως απόδοση του literacy χρησιμοποιείται και ο παλιότερος όρος «αλφαβητισμός» (Αλαχιώτης, 2001· Χατζηνικολάου, 2005). Σε τίτλο έργου της R. Thomas (1996), ο Δ. Κυρτάτας αποδίδει το «literacy and orality» σε «γραπτός και προφορικός λόγος». Σε πολλές περιπτώσεις, πάντως, όπου δεν πρόκειται για μεταφράσεις αλλά για πρωτότυπες εργασίες, επίσης ο όρος «γραμματισμός» χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην ελληνική βιβλιογραφία (Μητσικοπούλου, 2001 και 2010, Γρόλλιος κ.ά., 2003· Κουτσουράκη, 2006· Τάφα & Μανωλίτσης, 2009· Κουτσογιάννης, 2011· Κουτσογιάννης & Αράπογλου, 2009· Γρόσδος, 2017· Γώτη, 2010· Κέκια, 2011· Κουργιαντάκης, 2012· Αϊδίνης, 2012· Καπανιάρης, 2012· Κόλλας, 2015· Ντίνας & Γώτη, 2016· Παπαδοπούλου, 2011· Παπούλια κ.ά., 2005· Παπούλια κ.ά., 2006· Χαραλαμπίδης, 2006· Χατζησαββίδης, 2007).

ωστόσο, του γραμματισμού είναι η «προφορικότητα». Η προφορικότητα (orality) στις πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις του γραμματισμού, εμφανίστηκε ως το αντίθετο με το οποίο στοιχειοθετείται το δίπολο «γραμματισμός–προφορικότητα». Αναφέρεται αντιστικτικά στον γραμματισμό, αν και στην σύγχρονη θεωρία αμφισβητείται (Παραδέλης, 2002:xxv) και ο όρος αυτός, δηλαδή η «προφορικότητα», συνέβαλε τελικά σημαντικά στην κατανόηση των ζητημάτων που μας ενδιαφέρουν.

Ίσως το πιο κατατοπιστικό κείμενο για την αντιθετική σχέση γραμματισμού και προφορικότητας είναι το «orality and literacy, the technologizing of the word» του W. Ong (δεύτερη έκδοση το 2002), που αποδόθηκε και στα ελληνικά, ως «προφορικότητα και εγγραμματοσύνη, η εκτεχνολόγηση του λόγου» (Ong, 2001).⁶

Με βάση το δίπολο αυτό, άλλοτε χαρασσόταν ένα «χάσμα» ανάμεσα στους εγγράμματους και τους προφορικούς πολιτισμούς. Αυτό το «μεγάλο χάσμα» (great divide), ανάμεσα στους ανθρώπους ήταν σύμφωνα και με την R. Finnegan (1973) απόρροια της παρουσίας ή της απουσίας γραμματισμού (literacy versus non-literacy). Στις μέρες μας, ο διαχωρισμός αυτός δεν έχει πλέον νόημα, ενώ η προφορικότητα έχει συνδεθεί κυρίως με τα θέματα της «προφορικής παράδοσης» (Calvet, 1995) και ερευνάται από την εθνολογία, παραπέμποντας κατά βάση στην Πολιτισμική Ανθρωπολογία (Κιουρτσάκης, 1983 και 2003).

Από τις έρευνες αυτές γίνεται όλο και πιο φανερό σήμερα ότι όχι μόνον σε «πρωτογενώς προφορικούς πολιτισμούς» (Ong, 2002), αλλά ακόμη και σε προϊστορικούς, εντοπίζονται στοιχεία γραμματισμού, όχι απαραίτητα συνδεδεμένα με κάποιο αλφάβητο, αλλά με άλλες μορφές αποτύπωσης και συστηματικής καταγραφής της πραγματικότητας, όπως είναι π.χ. οι «εγγράμματες χαράξεις» (Χουρμουζιάδης, 2006) και τα διάφορα σημάδια της τεχνολογίας που καταδεικνύουν μια περισσότερο σύνθετη σκέψη απ' ό,τι αρχικά είχαμε εικάσει (Mumford, 2005). Αν και χωρίς αλφάβητο, αυτή την σκέψη θα μπορούσαμε να την θεωρήσουμε «εγγράμματη».

Παράλληλα τόσο αυτός ο τύπος γραμματισμών όσο ακόμη και ο «αλφαβητικός» γραμματισμός μπορεί να ενέχει στοιχεία προφορικότητας: αυτό είναι ιδιαίτερα

⁶ Ως δίπολο ανθρωπολογικής και πολιτισμικής ανάλυσης εμφανίζεται και σε άλλα σημαντικά έργα (ενδεικτικά: Baynham, 2002· Boynton, 2003· Donoghue, 1996· Finnegan, 1988· Gillespie, 1991· Olson & Torrance, 1991· Thomas, 1992 και 1996).

φανερó στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή που οι συσκευές της πληροφορικής, αν και προέρχονται από έναν έντονα εγγράμματο πολιτισμό χρησιμοποιούνται για πρακτικές που άπτονται της προφορικότητας, όπως συνομιλίες, διάλογοι, συζητήσεις, ακροάσεις κ.λπ.⁷

Ο όρος «αναλφαβητισμός» στην ελληνική πραγματικότητα. Η διαδρομή του όρου «αναλφαβητισμός» είναι αρκετά μεγάλη γιατί ξεκινάει τουλάχιστον από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, π.χ. ως στατιστικό στοιχείο των απογραφών του πληθυσμού (Κογκάκης, 2008) και εμφανίζεται ακόμη και τον 21ο αιώνα στη θέση του «γραμματισμού», στη βιβλιογραφία και σε κείμενα για το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Ι., 2001).

Ο όρος «αλφαβητισμός», ήδη από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, μέχρι τις μέρες μας (ΥΠΕΠΘ, 1961· Κεραμίδας, 1965· ΓΓΛΕ, 1992) συνδέεται σε όλες τις βιβλιογραφικές καταγραφές του παρελθόντος ως η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής.

⁷ Προκειμένου να καταγραφούν συναφή πολιτισμικά φαινόμενα που αγγίζουν τον γραμματισμό (literacy) και την προφορικότητα (orality), έχουν κατά καιρούς εισαχθεί και άλλοι όροι κυρίως στην αγγλική γλώσσα, που σε κάποιες περιπτώσεις έχουν αποδοθεί επίσης στην ελληνική. Τέτοιοι όροι είναι για παράδειγμα ο «oracy», που εισήγαγε ο Andrew Wilkinson τη δεκαετία του '60, κατ' αναλογία του «literacy» και «numeracy», προκειμένου να επισημάνει τις προφορικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές στην εκπαίδευση (Holderness & Lalljee, 1998).

Ο όρος «numeracy» αναφέρεται στην εκπαίδευση στους αριθμούς και τη χρήση τους (Haylock, 2001) και έχει υποστηριχθεί ότι συνιστά τον «νέο γραμματισμό» σε μια κοινωνία που βρίθεται δεδομένων (data-drenched society) (Steen, 1999), όπως και άλλες μελέτες έχουν καταδείξει (Westwood, 2000 και 2008· Tout & Motteram, 2006).

Η απουσία της εξοικείωσης με τους αριθμούς, η απουσία δηλαδή «αριθμητισμού» (numeracy) έχει αναφερθεί ως «innumeracy», κατ' αντιστοιχία της απουσίας γραμματισμού που αναφέρεται ως «illiteracy» (Paulos, 1990). Ο όρος «illiteracy» αναφέρεται στην παντελή έλλειψη γραμματισμού και διακρίνεται από τον «aliteracy» (μερικές φορές και «alliteracy») που αναφέρεται στην ικανότητα μεν ανάγνωσης χωρίς όμως τη θέληση του ατόμου να την εξασκήσει.

Παρόλο που όροι όπως «γραμματισμός», «εγγραμματισμός» ή και «αλφαβητισμός» χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο στις μέρες μας για να αποδοθεί το «literacy», δεν εκλείπουν οι περιπτώσεις που τελικά αποδίδεται ακόμη και μέσα στη δεύτερη δεκαετία του εικοστού πρώτου αιώνα με τον όρο «παιδεία» (Wilson κ.ά., 2014). Ειδικότερα σε κανονιστικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που αποδίδονται στις γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συχνά συναντάμε κατά περίπτωση μονολεκτικές ή περιφραστικές αποδόσεις με άλλες λέξεις, οι οποίες φαίνεται να επιλέγονται με βάση τα γενικότερα νοήματα και το περιεχόμενο του εκάστοτε κειμένου. Τέτοιες είναι «ανάγνωση και κατανόηση», (Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο και συμβούλιο, 2006:378/74), «δεξιότητες» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003:95), «γνώσεις» (Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, 2008), «μόρφωση» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2003), «ικανότητα» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005:4) και «βασικές δεξιότητες» (Επιτροπή των Περιφερειών, 2008:3,5).

Στην περίπτωση απουσίας αυτών έχουμε «αναλφαβητισμό» (Σιπητάνου, 1998). Ακόμη και μεταπολεμικά, θεωρείται ταυτόσημος με την «αγραμματοσύνη» (Σωτηρίου, 1946), με την ύπαρξη ανεκπαιδευτου πληθυσμού.

Ο αλφαβητισμός, όπως και ο όρος «literacy» ενώ αρχικά αναφερόταν στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, με την εμφάνιση των νεότερων χρήσεων του όρου «literacy» άρχισε να χρησιμοποιείται ταυτόχρονα με δύο διαφορετικές σημασίες. Άλλοτε σήμαινε την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης και άλλοτε την εξοικείωση με ποικίλους κώδικες και συστήματα επικοινωνίας (ΚΜΑ, 1985).

Στις μέρες μας, όταν πρόκειται να περιγραφούν οι ικανότητες της γραφής και της ανάγνωσης, που απορρέουν από την εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιούνται άλλοτε ο όρος «αλφαβητισμός» (Χατζηνικολάου, 2005) και άλλοτε ο όρος «γραμματισμός» (Χασιώτης, 2001).⁸

Στα αναλυτικά προγράμματα επίσης, ο αλφαβητισμός έχει τη θέση του «literacy». Η νέα θεώρηση «του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης» την οποία εισήγαγαν τα αναλυτικά προγράμματα το 2001 (Π.Ι.) επέβαλε να «βελτιώνονται οι διάφοροι αλφαβητισμοί» (Αλαχιώτης, 2001:8). Καθώς κύριο στοιχείο των τότε αναλυτικών προγραμμάτων ήταν η έμφαση στη διαθεματικότητα, επιχειρήθηκε να προωθηθεί «με την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης (...) η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την ανάπτυξη των διαφόρων τύπων αλφαβητισμού (διασύνδεση της σχολικής γνώσης με καταστάσεις της καθημερινής ζωής) και την καλλιέργεια δεξιοτήτων μεθοδολογίας και αυτορυθμιζόμενης μάθησης» (Αλαχιώτης, 2001:10).⁹

Ο όρος «αναλφαβητισμός», χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα στο πλαίσιο της λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών της πολιτείας γιατί σε γενικές γραμμές ο όρος αυτός παραπέμπει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των πολιτών και άρα στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους, καθώς έτσι αυτοί θα ήταν σε θέση να επιτύχουν καλύτερα τους θετικούς στόχους τους.

⁸ Στην βιβλιογραφία βλέπουμε επίσης την έννοια του «αλφαβητισμού» ως «literacy», να συνυπάρχει με την «εγγραμματοσύνη», να αναφέρονται δηλαδή δύο ελληνόγλωσσες έννοιες – αποδόσεις του ίδιου όρου στο ίδιο κείμενο (Κουνούπης, 2006).

⁹ Προγενέστερα ή και την ίδια περίπου χρονική περίοδο κι άλλοι συγγραφείς και μεταφραστές – επιμελητές καταγράφονται να αναφέρουν «αλφαβητισμό» αντί για «εγγραμματοτισμό» ή «γραμματισμό» (ΓΓΛΕ, 1992· Κουνούπης, 2006· Χατζηνικολάου, 2005· Buckingham, 2008).

Το ενδιαφέρον αυτό κάθε πολιτείας εντάσσεται στο γενικότερο ενδιαφέρον της ανθρωπότητας, για την διανοητική ανάπτυξη του ατόμου και προωθείται δια μέσου των διεθνών οργανισμών ώστε να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός. Μερικές ενδιαφέρουσες πτυχές για τον προβληματισμό αυτό και στην Ελλάδα, εντοπίζουμε τη δεκαετία του 1980. Τότε εμφανίζονται και οι πρώτες επιστημονικές αναφορές στη χώρα μας για το γραμματισμό και τις νέες θεωρήσεις του. Αυτό που έχει ενδιαφέρον σε αυτή την σύμπτωση είναι η κοινή πορεία που χαράσσεται τότε ανάμεσα στον εκπαιδευτικό μηχανισμό της πολιτείας για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού από τη μια και της θεωρίας του γραμματισμού γενικότερα από την άλλη.

Στη «συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού» που διοργάνωσε η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης στην Αθήνα το 1984 (1–4 Οκτωβρίου) στη διάρκεια της οποίας συζητήθηκε το ζήτημα του αναλφαβητισμού και η προσπάθεια που έπρεπε να γίνει για τον αναλφαβητισμό των ενηλίκων (ΚΜΑ, 1985), ειπώθηκε ότι «ο αναλφαβητισμός είναι ένα πρόβλημα σύνθετο που έχει πάρα πολλές διαστάσεις, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και ηθικές».

Το σύνολο των εισηγητών διαπίστωσε ότι ο αναλφαβητισμός δεν είναι αποκλειστικά θέμα ύπαρξης ή όχι δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Είναι ένα πολύ πιο σύνθετο ζήτημα το οποίο συνδέεται με την κοινωνική, την οικονομική, την πολιτιστική και την πολιτική πραγματικότητα των ατόμων και των ομάδων. Η επιλογή να ορίζουμε ως αναλφάβητο «αυτόν που δεν γνωρίζει γραφή και ανάγνωση» ήταν η συνήθης επιλογή της «Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας» και ήταν αρκετά πιο περιορισμένη από τον τότε ορισμό της UNESCO σύμφωνα με τον οποίο «αναλφάβητος είναι ο μη ικανός να διαβάσει και να γράψει (...) μια απλή και σύντομη έκθεση γεγονότων σε σχέση με την καθημερινή του ζωή (...) κατανοώντας την» (Ηλιού, 1985:18· Βεργίδης 1985:34).

Επίσης, συνολικά οι εισηγητές διέκριναν τον «οργανικό αναλφαβητισμό» ο οποίος αφορά ένα άτομο το οποίο δεν απέκτησε ποτέ «το εργαλείο του γραπτού λόγου (την ικανότητα, δηλαδή, να συνεννοηθεί γραπτά για κάποιο απλό θέμα)», από τον «λειτουργικό αναλφάβητο», που αφορά κάποιον από τον οποίο ίσως πέρασε κάποια στιγμή «από τα χέρια του αυτό το εργαλείο, αλλά γρήγορα το έχασε και δεν έχει πια το εργαλείο της γραπτής επικοινωνίας που θα του επέτρεπε καλύτερη, λειτουργικότερη ένταξη στην οικονομική και κοινωνική ζωή του τόπου, πληρέστερη συμμετοχή στις διαδικασίες στις οποίες παίρνει μέρος» (Ηλιού, 1985:19).

Φαίνεται να αποτελεί κοινή παραδοχή το γεγονός ότι επειδή ο αναλφαβητισμός «έχει σχέση με τον τρόπο ένταξης στο κοινωνικό περιβάλλον», είναι μια έννοια «δυναμική» η οποία «διαμορφώνεται ανάλογα με την εξέλιξη» και ειδικότερα «τις ανάγκες της κάθε κοινωνίας». Στην Ευρωπαϊκή Ένωση (τότε ΕΟΚ) ο «μη-αναλφάβητος πρέπει όχι μόνο να επικοινωνεί γραπτά, αλλά και να χειρίζεται άνετα τα τρέχοντα μέσα που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία: ηλεκτρικές συσκευές, ασανσέρ, μέσα συγκοινωνίας κ.λπ.» (Ηλιού, 1985:19).¹⁰

Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει γενικά από το διάλογο για τον αναλφαβητισμό, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80 είναι η υποτυπώδης τυπολογία του αναλφαβητισμού που επιχειρείται, αναδεικνύοντας περισσότερες πτυχές του φαινομένου ως προς τα αντικειμενικά του χαρακτηριστικά. Στην τυπολογία αυτή διακρίνουμε (Ηλιού, 1985):

1. Τους «οργανικά αναλφάβητους»: Αυτούς που «δεν γνωρίζουν τα γράμματα», δεν έχουν εκπαιδευτεί και ενδεχομένως κρύβουν το γεγονός ότι είναι αναλφάβητοι θεωρώντας το «ταπεινωτικό».

2. Τους «λειτουργικά αναλφάβητους»: Αυτούς είναι δύσκολο να τους προσδιορίσουμε διότι θεωρούνται αναλφάβητοι για ποικίλους λόγους. Οι λόγοι αυτοί μπορεί να οφείλονται:

2.α. Σε «ελλιπή φοίτηση». Είναι άτομα τα οποία δεν υπερέβησαν τα τέσσερα χρόνια φοίτησης τα οποία θεωρούνται ως τα ελάχιστα δυνατά για να μπορούν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις.

2.β. Σε «απώλεια επαφής» με την γνώση αν και φοίτησαν τέσσερα, πέντε ή και έξι χρόνια αλλά «δεν ξανάνοιξαν από τότε βιβλίο». Αυτοί έχασαν κάθε επαφή με τα γράμματα οπότε «ξέχασαν και όσα γνώριζαν».

2.γ. Σε αυτούς που γίνονται αποδεκτοί «συστημικά». Είναι αυτοί τους οποίους προωθεί το «σχολικό σύστημα από το ένα έτος στο άλλο χωρίς εξετάσεις (συστημική αποδοχή). Είναι δυνατόν να βρεθούν έτσι σε προχωρημένη Τάξη παιδιά που δεν κατόρθωσαν να κυριαρχήσουν στο εργαλείο του γραπτού λόγου».

¹⁰ Η παραδοχή αυτή συνάδει με τις παρατηρήσεις που ακολούθησαν ιδιαίτερα τη δεκαετία του '90 (ενδεικτικά: New London Group, 1996), τηρουμένων των «τεχνολογικών» αναλογιών, καθώς τα χρόνια εκείνα υπήρχαν διαρκείς μεταβολές στο τεχνολογικό τοπίο της καθημερινότητας, του υπολογιστές και όλες τις συσκευές που επηρεάζονται από αυτούς.

3. Τους αναλφάβητους των «μειονοτήτων («μειονοτικοί αναλφάβητοι»)). Είναι άτομα των οποίων ο αναλφαβητισμός οφείλεται στην μετανάστευση ή στον περιορισμό τους σε ομάδες μειονοτήτων. Ο αναλφαβητισμός των μεταναστών μπορεί να οφείλεται:

3.α. Επειδή τα άτομα αυτά βρέθηκαν σε «μια καινούργια και άγνωστη επικράτεια» με τη δική της επίσης άγνωστη γι' αυτούς γραφή,

3.β. ή επειδή κάποιος επανέρχεται στον αρχικό του χώρο αφού όμως έχει απουσιάσει ένα διάστημα αρκετά μεγάλο και έχει αποσυνδεθεί από τις γνώσεις και τις δεξιότητες του συγκεκριμένου αλφαβητισμού, αυτό είναι ο λεγόμενος «Αναλφαβητισμός λόγω παλιννόστησης»,

3.γ. ή ακόμη μόνο επειδή μια μειονότητα ζει εντός μιας ευρύτερης συλλογικότητας αλλά η μειονότητα αυτή διατηρεί επειδή θέλει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία, οπότε δεν μπορεί να επικοινωνήσει ευρύτερο πλαίσιο. Είναι προφανές ότι αν και τα μέλη της μειονότητας αυτής θεωρούνται αναλφάβητοι, μπορεί να είναι αλφαβητισμένοι σε μια άλλη γλώσσα, ένα άλλο πλαίσιο. Υπάρχει λοιπόν και ο «αναλφαβητισμός των μειονοτήτων οι οποίες επιθυμούν να διατηρήσουν την δική τους πολιτισμική ταυτότητα».

4. Την περίπτωση χρήσης του «λατινικού αλφαβήτου στην ελληνική επικράτεια». Στην περίπτωση αυτοί άνθρωποι που δεν είναι αναλφάβητοι, ενδέχεται να κρίνονται αναλφάβητοι επειδή για να επικοινωνούν χρησιμοποιούν ένα άλλο αλφάβητο.

Σχετικά με τα πιο πάνω γενικότερα χαρακτηριστικά του αναλφαβητισμού τα οποία αναφέρθηκαν στην συνδιάσκεψη της UNESCO το 1985 έγιναν και κάποιες παρατηρήσεις για ορισμένα άλλα είδη αναλφαβητισμών, τα οποία παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια όπως (Ηλιού, 1985):

1. Ο «έμφυλος αναλφαβητισμός», αυτός που χαρακτηρίζει κυρίως το ένα από τα δύο φύλα που είναι συνήθως γυναίκες: «γυναικείος αναλφαβητισμός».

2. Ο «επαγγελματικός αναλφαβητισμός», είναι ο αναλφαβητισμός που πλήττει αυτούς που το επάγγελμα ή η ασχολία τους δεν τους επιτρέπει να διευρύνουν το γνωστικό τους πεδίο· το μεγαλύτερο ποσοστό αυτού του αναλφαβητισμού απαντάται στους αγρότες.

3. Ο «γεωγραφικός αναλφαβητισμός». Εδώ το μεγαλύτερο ποσοστό αναλφαβητισμού των ατόμων οφείλεται στο γεγονός ότι αυτοί κατοικούν σε

συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές οι οποίες π.χ. είναι οικονομικά σε δεινότερη θέση από άλλες (Κολοβός, 1985).

4. Με τη διατύπωση «ο αναλφαβητισμός ως ‘αναπηρία’» σημειώνεται η γενικότερη αδεξιότητα ενός ατόμου η οποία αντιμετωπίζεται ως «κοινωνικό στίγμα», προσωπικό ελάττωμα».

Τονίστηκε επίσης στην ίδια σύσκεψη αυτή ότι «ο αναλφάβητος δεν είναι απολίτιστος» (το αντίθετο μάλιστα μπορεί να ισχύει). Η Ηλιού (1985:25) που υποστήριξε αυτή την άποψη παρατήρησε ότι ο αναλφάβητος δεν είναι απαραίτητα αμέτοχος στον πολιτισμό του διότι ο πολιτισμός είναι κάτι τελείως διαφορετικό και όχι απαραίτητα συνδεδεμένος με το αλφάβητο. Με τα δικά της λόγια «ο αναλφάβητος μπορεί να είναι παράγοντας πολιτισμού, γιατί δημιουργεί και συμμετέχει και ο εγγράμματος, όταν είναι παθητικός δέκτης του κάθε επηρεασμού, να μην είναι. Δεν είναι δημιουργός πολιτισμού αυτός που είναι φερέφωνο, ενώ είναι δημιουργός πολιτισμού ο αναλφάβητος που συμμετέχει ουσιαστικά στη ζωή του τόπου του».

6. Ειπώθηκε ακόμη ότι η εκπαίδευση που παρέχεται για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, πρέπει να είναι ανάλογη της ηλικίας τους εκπαιδευόμενου. Η παρατήρηση αυτή αφορά περιπτώσεις όπου ενήλικες επιχειρείται να επιμορφωθούν με εγχειρίδια που θα άρμοζαν σε παιδιά. Αυτός είναι ένας λανθασμένος τρόπος εκπαίδευσης διότι έτσι αγνοούνται οι ειδικές γνώσεις, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντά τους, προκειμένου η εκπαίδευση να αντιστοιχεί στο πνευματικό επίπεδό τους.

7. Τονίστηκε ακόμη η συστημική «συγκάλυψη» του αναλφαβητισμού. Αυτή γίνεται π.χ. στις περιπτώσεις που συστήματα εξετάσεων και θεσμικές διαδικασίες παρουσιάζουν ορισμένα άτομα να έχουν δεξιότητες ενώ στην πραγματικότητα δεν τις έχουν (Ηλιού, 1985· Κολοβός, 1985).

8. Τέλος, ο αναλφαβητισμός συνδέθηκε με τον αναλφαβητισμό των γονέων. Όταν γονείς αναλφάβητοι ή γονείς που δεν αποδέχονται την εκπαιδευτική διαδικασία εμποδίζουν τα παιδιά τους να αποκτήσουν αλφαβητική κουλτούρα, με αποτέλεσμα τα ποσοστά αναλφαβητισμού των γονέων να συμπίπτουν με τα αντίστοιχα των παιδιών (Κολοβός, 1985).

1.2. Γραμματισμός: μελετητές και προσεγγίσεις

Στο σημείο αυτό εξετάζονται μελέτες και προσεγγίσεις του γραμματισμού. Αρχικά στις θεωρητικές προσεγγίσεις εξετάζονται οι απόψεις που θεωρούν τον γραμματισμό ως «μέσο δημιουργίας γνώσης». Έπειτα γίνεται αναφορά στο διαχωρισμό που έχει επιχειρηθεί ανάμεσα στον γραμματισμό και την προφορικότητα και εξετάζονται οι απόψεις για τη σχέση των μέσων ενημέρωσης με το γραμματισμό.

Εξετάζεται η, βασική για τη θεωρία του γραμματισμού, διάκρισή του σε «κριτικό» και «λειτουργικό» καθώς και το περιεχόμενο της έννοιας των «πρακτικών γραμματισμού», καθώς αυτές σχετίζονται με τον κριτικό γραμματισμό. Γίνεται μια αναφορά στους τρόπους χρήσης των «πρακτικών γραμματισμού» σε σχέση με τις «πρακτικές προφορικότητας». Τέλος, αναφερόμαστε στον «αναδυόμενο γραμματισμό», ο οποίος μας ενδιαφέρει επειδή η διατριβή μας αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου υπάρχει και μια πρώτη επαφή των παιδιών με τον γραμματισμό.

1.2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις.

Ο γραμματισμός και η «δημιουργία γνώσης». Μια γενιά μελετητών, με χαρακτηριστικούς εκπροσώπους τους Goody και Watt (1963), παρατήρησαν ότι ο γραμματισμός είναι «μέσο δημιουργίας γνώσης» (Παραδέλλης, 2001:xxii).

Για τους Goody και Watt (1963:305) «μη-εγγράμματες» (non-literate) είναι οι κοινωνίες (societies) στις οποίες δεν έχει εφευρεθεί το αλφάβητο· αυτές τις κοινωνίες τις διακρίνουν από τις εγγράμματες ή αλλιώς τις «αλφαβητικές» (alphabetic), των οποίων χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό της αρχαίας Ελλάδας. Στην «αλφαβητική κουλτούρα» (alphabetic culture) η έλευση της γραφής δεν θα μπορούσε να μην έχει «κοινωνικές επιπτώσεις» (social effects).

Στη συζήτησή τους για την σημασία της γραφής, οι Goody και Watt κάνουν ιδιαίτερη μνεία στον διάλογο «Φαίδρος», όπου ο Πλάτωνας προβληματίζεται για τις επιπτώσεις που θα έχει η καθιέρωση της γραφής στον άνθρωπο και την κοινωνία. Ο μύθος τον οποίο αφηγείται στο «Φαίδρο» ο Σωκράτης, για να πραγματευτεί τις πολιτισμικές και κοινωνικές επιπτώσεις της γραφής, έχει αποτελέσει την αφορμή για συλλογισμούς και σχόλια και από αρκετούς άλλους μελετητές των εγγράμματων πολιτισμών (Eco, 1994· Postman, 1999· Gee, 2006α· Ong, 2001:110 κ.ε.).

Η εργασία των Goody και Watt, θα επηρεάσει και άλλους μελετητές, όπως τον Ong (2001), την Finnegan (1988) και την Thomas (1992). Το «μοντέλο» αυτό θεωρητικής προσέγγισης θα ονομαστεί «αυτόνομο», βάση της «αυτονομίας» που

αποδίδουν στη λειτουργία της γραφής οι Goody και Watt (1963:330). Το αυτόνομο μοντέλο εστιάζει στο δίπολο «προφορικότητας–γραμματισμού» το οποίο θα επηρεάσει μετέπειτα αρκετούς μελετητές (Gillespie, 1991· Donoghue, 1996· Boynton, 2003).

Όμως η εισαγωγή του αλφαβήτου στους πολιτισμούς, όποτε γίνεται, δεν οδηγεί στα ίδια αποτελέσματα σε όλες τις περιπτώσεις. Όταν ένας πολιτισμός γίνεται εγγράμματος, οι επιπτώσεις που παρατηρούν οι Goody και Watt (1963) ότι έχει η εξέλιξη αυτή, δεν είναι πάντα οι ίδιες αλλά συνδέονται με συγκεκριμένες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε πολιτισμό. Οι συνθήκες αυτές διαμορφώνονται από ιδέες που έχουν οι άνθρωποι του πολιτισμού αυτού. Οι ιδέες αυτές είναι καθοριστικές γιατί δίνουν στον γραμματισμό συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, διαμορφώνου σχέσεις εξουσίας και ισχύος ανάμεσα στους ανθρώπους. Προκύπτει, λοιπόν, ένα νέο μοντέλο μελέτης στο οποίο είναι σημαντικό να μη θεωρούμε την παρουσία του γραμματισμού ως «αυτόνομη» σε έναν πολιτισμό, αλλά να τον εξετάζουμε σε συνδυασμό με τις ιδέες του πολιτισμού. Γι' αυτό το νέο αυτό μοντέλο μελέτης του γραμματισμού ονομάστηκε «ιδεολογικό μοντέλο» (Street, 1984 και 2006).

Σε έναν πολιτισμό μπορεί πράγματι να υπάρχει περιορισμός «από ορισμένους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες» (Παραδέλλης, 2001: xxiii), όταν ο γραμματισμός δεν καθίσταται προσβάσιμος σε όλους. Για τον Goody συγκεκριμένα ο περιορισμένος (limited) αυτός γραμματισμός (1968:23) είναι αποτέλεσμα της ισχύος και της εξουσίας.

Σχέσεις προφορικότητας και γραμματισμού. Μέχρι στιγμής προσπαθήσαμε να ορίσουμε το περιεχόμενο του γραμματισμού και αναφερθήκαμε στις αποδόσεις του όρου «literacy» στην ελληνική γλώσσα. Στην συνέχεια μιλήσαμε για την θεωρητική διάκριση του «γραμματισμού» από την «προφορικότητα» και για τις διάφορες μορφές του αναλφαβητισμού.

Έχοντας γνωρίσει το γραμματισμό και το περιεχόμενο του όρου, έχουμε αναφερθεί στις αποδόσεις του όρου «literacy» στην ελληνική γλώσσα, το πλαίσιο της κάθε απόδοσης, και έχουμε εκκινήσει μια χρηστική αναδρομή στις χρήσεις και το περιεχόμενο που αποδίδονται στον όρο. Στην αναδρομή αυτή προκύπτει ότι αρχικά «γραμματισμός» και «προφορικότητα» διαχωρίστηκαν με βάση τη χρήση ή όχι κάποιου αλφαβήτου, που συνεπάγεται γραφή και ανάγνωση.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφερθούμε εν συντομία στις σχέσεις προφορικότητας και γραμματισμού. Υπάρχουν αρκετοί μελετητές που έδειξαν ότι ο

γραμματισμός και η προφορικότητα ως πολιτισμικές συνθήκες μπορούν να υπάρχουν σε διάφορες μορφές, να είναι «η μία μέσα στην άλλη», να συνυπάρχουν, να δανείζουν και να δανείζονται στοιχεία (Donoghue, 1996· Stock, 1984:14 και Stock, 1986:10· Πολίτης, 1982). Ο γραμματισμός και η προφορικότητα φαίνεται πως μετουσιώθηκαν σταδιακά σε εργαλεία κατανόησης και ανάλυσης της πραγματικότητας με τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς όρους που διαμορφώνει η αλφαβητική κουλτούρα, χωρίς να αποτελούν πλέον ένα αντιθετικό δίπολο πάνω στο οποίο θα πρέπει να τοποθετηθεί ένα πολιτισμός.

Η έλευση του ηλεκτρισμού και των μετέπειτα ηλεκτρονικών τεχνολογιών, ιδιαίτερα στο χώρο της επικοινωνίας άλλαξαν επίσης, άρδην τα δεδομένα ως προς το τι είναι προφορικό και τι εγγράμματο. Η εξέλιξη των μέσων επικοινωνίας κατέδειξε ότι η προφορικότητα μπορεί να τροφοδοτείται από «εγγράμματα μέσα». Στην εποχή των νέων μέσων «οι προφορικά μεταδιδόμενες παραδόσεις συνέχισαν να παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή πολλών ατόμων», αλλά οι παραδόσεις αυτές «άλλαξαν μορφή καθώς το συμβολικό περιεχόμενο της παράδοσης εγγράφηκε βαθμηδόν στα νέα μέσα επικοινωνίας» (Thompson, 1998:299). Η προφορικότητα της παράδοσης μετουσιώνεται λοιπόν σε κάτι που είναι προϊόν του γραμματισμού. Κατά τον ίδιο τρόπο τα μαζικά μέσα σύμφωνα με τον McQuail «διατήρησαν ορισμένες παραδοσιακές πολιτισμικές πρακτικές», ενώ άλλες τις «προσάρμοσαν στις συνθήκες της αστικής ζωής, προκειμένου να καλύψουν το πολιτισμικό κενό που δημιουργήθηκε από την βιομηχανοποίηση» (1997:84).

Και στον ελλαδικό χώρο, η γραπτή και η προφορική παράδοση φαίνεται να λειτουργούν ως αλληλένδετοι μηχανισμοί διαμόρφωσης της γνώσης. Έτσι π.χ. με την συμβολή ενός εγγράμματος μέσου, του βιβλίου μπορεί να ενισχύεται η προφορικότητα. Μέσα από ένα πλήθος παραδειγμάτων, κυρίως μέχρι τον 19^ο αιώνα, ο Α. Πολίτης αναδεικνύει όχι μόνο στοιχεία του προφορικού πολιτισμού που προήλθαν από έντυπες εκδόσεις, αλλά και αυτό που αποκαλεί «κύκλωμα»: την ανακύκλωση της γραπτής παράδοσης μέσω της ανάγνωσης, σε προφορική παράδοση και την λαογραφική ή άλλη καταγραφή της προφορικής παράδοσης η οποία την μετατρέπει σε γραπτή (1982:277). Έτσι επιτελείται ένα είδος αρμονικής

συλλειτουργίας του προφορικού με τον γραπτό λόγο.¹¹ Παρόμοια είναι και η παρατήρηση του Γ. Κιουρτσάκη (2003:33) ότι «ολόκληρη η νεωτερικότητα αλλά και η καθημερινή μας ζωή είναι αποκυήματα (...) της παράδοσης, αλλά και μιας αξεδιάλυτης συμπλοκής του προφορικού και του γραπτού».

Την άποψη αυτή την επιβεβαιώνουν άλλωστε ακόμη και τα αρχαιολογικά ευρήματα της σύγχρονης ανθρωπολογικής έρευνας. Για παράδειγμα η «επιγραφή του Δισπηλιού», ένα εύρημα με ενδείξεις γραφής από το 5260 π.Χ. (Χουρμουζιάδης, 2006), φανερώνει την ικανότητα του ανθρώπου να «καταγράφει», από την νεολιθική περίοδο. Αντιθέτως, οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, απότοκες της εγγράμματης κουλτούρας γίνονται όλο και περισσότερο «προφορικές, καθώς προάγουν την ηχητική επικοινωνία χωρίς τις διαμεσολαβήσεις κειμένων». Αυτό το γεγονός οδηγεί τον J. Hartley να υποστηρίζει την ανάγκη να επανεξεταστεί η έννοια αυτή της «νέας προφορικότητας» (2012:209).

Πρόκειται για μια «εκτεχνολογημένη» προφορικότητα την οποία ο Ong (2001:133) αποκαλεί «δευτερογενή» («secondary orality»), επειδή «μοιάζει και δεν μοιάζει» με την πρωτογενή προφορικότητα. Αυτό το νέο είδος προφορικής επικοινωνίας καλλιεργεί την «ομαδική αίσθηση», σε αντίθεση με τον γραμματισμό που προάγει την ατομικότητα (2001:197).

Σχέσεις γραμματισμού και μέσων (media). Ήδη από τη δεκαετία του 1980 το ενδιαφέρον των μελετητών για τον γραμματισμό στρέφεται προς τον προβληματισμό κατά πόσο «ουδέτερος» είναι αυτός από κοινωνική και πολιτισμική άποψη. Στο εξής θα διαχωρίζεται όλο και περισσότερο η άποψη που δέχεται τον γραμματισμό ως μια πρακτική ανεξάρτητη από κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα από εκείνη που υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός είναι εμποτισμένος με «ιδεολογικό» περιεχόμενο δεδομένου ότι συναρτάται με κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές που τα άτομα κάνουν ή πιστεύουν ότι κάνουν (Street, 1984). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αλλά συναρτάται με πρακτικές της καθημερινότητας· συναρτάται με

¹¹ Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Δεν είναι λοιπόν ανατρεπτικά της προφορικής παράδοσης τα όσα διοχετεύει σ' αυτήν η γραπτή. Και δεν είναι επίσης πρόσφατο φαινόμενο οι σχέσεις τους. Αντίθετα με όσα πιστεύονται διάχυτα ή και εκφράζονται ρητά, η εισδοχή του γραπτού πολιτισμού φαίνεται να υπήρχε ενόσω οι δύο αυτές μορφές της αναμετάδοσης της γνώσης συμβίωναν. Και δεν είναι επίσης κανένας σχολικός ή άλλος καταναγκασμός που επέβαλε τη γραπτή παράδοση – άρα δεν έχουμε το δικαίωμα να μιλούμε για νοθεία του προφορικού πολιτισμού» (Πολίτης, 1982:281).

τους ποικίλους κώδικες που ισχύουν σε πολλά πεδία της καθημερινότητας όταν το άτομο επικοινωνεί και προσπαθεί να επιτύχει τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς του στόχους χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα επικοινωνίας.

Με δεδομένη αυτή την νέα σημασία του γραμματισμού, κατ' επέκταση η σχολική εκπαίδευση παύει να θεωρείται μόνος φορέας και δημιουργός γραμματισμού (Παραδέλλης, 2001:xxx). Σύμφωνα με τον Akinvaso (1992:69) «ο γραμματισμός δεν είναι προϋπόθεση για την ύπαρξη της σχολικής εκπαίδευσης (schooling) και της εμπειρίας που αυτή συνεπάγεται· η διάκριση ανάμεσα στην τυπική και την άτυπη μάθηση δεν εξαρτάται, ούτε είναι ισόμορφη με τη διάκριση ανάμεσα στον γραμματισμό και το μη-γραμματισμό (nonliteracy)». Έτσι, οι απόψεις που είχε εκφράσει ο Goody όσον αφορά τη σύνδεση του σχολείου με τον γραμματισμό ανασκευάζονται πλέον κι αυτές από τους μεταγενέστερους μελετητές (Halverson, 1992).

Μια ισχυρή απόδειξη για το ότι ο γραμματισμός με τη σύγχρονη έννοια είναι ιδεολογικά «κατευθυνόμενος» αποτελεί η σχέση του με τα κέντρα λήψης αποφάσεων. Ο διάλογος τον οποίο ξεκίνησε ο Σωκράτης στον «Φαίδρο» για την αμφιλεγόμενη παρουσία της γραφής ως εργαλείο προς διαχείριση του ατόμου, εξ αιτίας της ατονίας της μνημονικής διαδικασίας συνεχίζεται σήμερα στο πεδίο αυτού του γραμματισμού. Όμως ο τρόπος με τον οποίο ο γραμματισμός αυτός αντιμετωπίζεται ποικίλει. Άλλοτε εμφανίζεται «ως όργανο διαφωτισμού, προόδου και ανάπτυξης» (Goody, 1963 και 1968) και άλλοτε «ως αρνητικός ή συντηρητικός παράγοντας» (Levi-Strauss, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, ο γραμματισμός από την μια πλευρά αφήνει περιθώρια σε επιλογές και από την άλλη δεν μπορεί να μην έχει κάποιες επιπτώσεις. Η χρήση του γραμματισμού μπορεί ανάλογα με την περίπτωση να γίνεται για «την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας» και την ομογενοποίηση των αγρο-εγγράμματων στρωμάτων, για την εξάλειψη «άλλων μορφών εγγραμματοσύνης (επαγγελματικής, θρησκευτικής)», την απαξίωση της πρακτικής γνώσης, για τη μείωση των ποσοστών του γυναικείου γραμματισμού, «προκειμένου να υπηρετήσει την κοινωνικο-πολιτική θέση μιας υπεξούσιας ομάδας έναντι της κυρίαρχης εγγραμματοσύνης» ή για να «αναπαράγει την ταξική στρωμάτωση μιας κοινωνίας» (Παραδέλλης, 2001:xxxι).

Τα παραπάνω αναφέρει ο Παραδέλλης (2001) στον πρόλογό του για το έργο «προφορικότητα και εγγραμματοσύνη» του Ong (2001). Ο Ong, όπως και ο M. McLuhan, συγκαταλέγονται στους στοχαστές που, κατά τον Olson (2003[1994]:39), «έδωσαν νέα ορμή και οπτική στη σοβαρή μελέτη του γραμματισμού». Για να κατανοήσουμε το έργο των μελετητών αυτών θα πρέπει να συνδυάσουμε την ιστορία

του γραμματισμού με την έλευση των ηλεκτρονικών μέσων. Συγκεκριμένα, το όνομα του McLuhan έμεινε στη μνήμη των πολλών από τη φράση του «το μέσο είναι το μήνυμα» (1990:25). Στην εμβληματική αυτή φράση συμπυκνώνεται η ιδέα πως πέρα από το «μήνυμα» που μεταδίδει το μέσο, ολόκληρο το μέσο, δια των συγκεκριμένων του και του τρόπου που αυτό λειτουργεί και συνυπάρχει με την κοινωνία διαμορφώνει το μήνυμα. Διακρίνοντας τα μέσα σε «θερμά» και «ψυχρά» ο McLuhan εξηγεί πως μπορεί να γίνεται αυτό. Τα θερμά μέσα, λόγω της αφαιρετικότητάς τους (όπως είναι τα κείμενα, τα απλά σχέδια και τα κόμικ) ενεργοποιούν τη φαντασία «θερμαίνοντας» το μυαλό. Αντιθέτως τα ψυχρά, λόγω της ολοκληρωμένης εικόνας που δίνουν (όπως είναι η τηλεόραση και ο κινηματογράφος) ακινητοποιούν και «ψύχουν» τη φαντασία και το νου (1990:43). Άρα η φύση του μέσου είναι αυτή που καθορίζει το πώς θα αντιληφθεί ο αποδέκτης της επικοινωνίας το μήνυμα.

Επίσης ο McLuhan αναφέρθηκε στις συνέπειες της απομάκρυνσης από τον γραπτό λόγο και της προσήλωσης στην προφορικότητα (1990:103–116). Διότι τα μέσα (media) όντας «προέκταση του ανθρώπου» είναι σαν να ανήκουν στο φυσικό του περιβάλλον και γι' αυτό δεν τα αντιλαμβάνεται σαν κάτι διαφορετικό από αυτόν, όπως το ψάρι δεν θεωρεί ότι το νερό μέσα στο οποίο κολυμπά είναι κάτι διαφορετικό από αυτό. Η συλλογιστική του McLuhan έδωσε την αφορμή στον Ong για να μιλήσει για την «δευτερογενή προφορικότητα», την προφορικότητα που γεννούν τα ηλεκτρονικά μέσα, την οποία διέκρινε από την προφορικότητα των «πρωτογενώς προφορικών πολιτισμών» (Ong, 2001).

Σε μια περίοδο λοιπόν κατά την οποία ο όρος «literacy» εμφανιζόταν ως «παιδεία» χωρίς να έχει αναπτυχθεί ακόμα η συνείδηση του γραμματισμού με την ευρεία έννοια του όρου ο McLuhan ήταν αυτός που έκανε μια εκτενή αναφορά στις επιπτώσεις της γραφής στον πολιτισμό μας και στις διαστάσεις ενός γραμματισμού που υπερβαίνει τα όρια της γραφής και της ανάγνωσης. Σύμφωνα με μια βασική παρατήρησή του υπάρχει μια ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στο αλφάβητο και τις νέες τεχνολογίες διότι κάθε νέα τεχνολογία εμπεριέχει την αμέσως προηγούμενη, η οποία και αυτή εμπεριέχει την προηγούμενή της κ.ο.κ. έτσι ώστε να οδηγούμαστε στην πρώτη μορφή «τεχνολογίας» που είναι η γραφή, η αποτύπωση της ομιλίας σε ένα συγκεκριμένο σύστημα, π.χ. το αλφάβητο. Ο M. McLuhan μας έδειξε λοιπόν ότι «κάθε τεχνολογία είναι μια μορφή, μια φόρμα, που τείνει να έχει ως περιεχόμενο μια

προηγούμενη τεχνολογία τουλάχιστον στις αρχικές φάσεις της», όπως σημειώνει ο Σπ. Μάνδρος (1990:12).¹²

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι το πνευματικό περιεχόμενο του μηνύματος αυξάνεται αφού κάθε μέσο προσθέτει κάτι σε αυτό το μήνυμα, π.χ. το διαδίκτυο φέρει μέσα του το σημασιολογικό φορέιο της τυπογραφίας, της οπτικής παράδοσης της εικόνας, της ομιλούμενης προφορικής παράδοσης κ.λπ. Αυτό που δεν διερεύνησε κατά τον Olson (2003[1994]:38) ο McLuhan είναι το πώς ακριβώς «η γραφή ή η τυπογραφία μπορεί να έχει πράγματι προκαλέσει τέτοιες επιπτώσεις». Ο McLuhan μας προϋδέασε, βέβαια, ότι ο γραμματισμός γεννά ένα ολόκληρο τεχνολογικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ενυπάρχει αυτός και το οργανώνει. Αυτό γίνεται όμως παράλληλα με τις δικές μας επιλογές οι οποίες συμβάλλουν στην κατασκευή και τη χρήση του περιβάλλοντος αυτού.

Μια συνέχεια στο έργο του McLuhan έδωσε, όπως είπαμε, ο Ong (2001). Οι παρατηρήσεις του McLuhan για το γραπτό και τον προφορικό πολιτισμό τον οδήγησαν να κατασκευάσει δύο «ιδεατούς τύπους: τον ιδεότυπο του προφορικού και τον ιδεότυπο του εγγράμματος πολιτισμού. Έτσι ενίσχυσε την θεωρία ενός ισόρροπου, αντιθετικού μοντέλου που συνιστά το δίπολο προφορικότητα και γραμματισμός. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι πολιτισμοί διακρίνονται σε «πρωτογενώς προφορικούς πολιτισμούς», οι οποίοι δεν έχουν γραφή σε εγγράμματος πολιτισμούς, που έπονται αυτών και σε «δευτερογενείς» προφορικούς πολιτισμούς τους οποίους δημιουργούν τα νέα ηλεκτρονικά μέσα.

Αυτά τα νέα μέσα που διευκόλυναν την ηλεκτρονική εγγραφή διαφόρων ειδών ήχου έφεραν την εποχή της δευτερογενούς προφορικότητας. Η προφορικότητα αυτή αν και ομοιάζει εντυπωσιακά με την «παλιά όσον αφορά τον συμμετοχικό, μεθεκτικό χαρακτήρα της, την καλλιέργεια της κοινοτικής αίσθησης, την επικέντρωση στην παρούσα στιγμή (...) ουσιαστικά (...) είναι μια πιο συνειδητή και εσκεμμένη προφορικότητα, η οποία στηρίζεται μονίμως στη χρήση της γραφής και της τυπογραφίας που είναι απαραίτητες στην κατασκευή, τη λειτουργία αλλά και τη

¹² Ο Σπ. Μάνδρος αναφέρει (1990:12): «Περιεχόμενο της τυπογραφικής φόρμας είναι η γραφή, μια τεχνολογία που προηγήθηκε και την οποία έμαθε ο άνθρωπος να διακρίνει. Περιεχόμενο της κινηματογραφικής φόρμας είναι το μυθιστόρημα κ.ο.κ. Βλέπουμε μόνο το περιεχόμενο, την παλαιότερη τεχνολογία, ενώ η μορφή, η νέα περιβάλλουσα τεχνολογία, μας είναι αόρατη. Να γιατί το μέσο είναι το (πραγματικό) μήνυμα».

χρήση των μηχανημάτων» (Ong, 2001:195). Πρόκειται για μια προφορικότητα που ενισχύει την ύπαρξη του «πλανητικού χωριού», σύμφωνα με την διατύπωση του McLuhan (1990) και δημιουργεί ένα νέο «δευτερογενή» τύπο ομαδικότητας στους αποδέκτες της.

Ο Ong υιοθετεί το κριτήριο του «αυθορητισμού» για να διακρίνει την παλιά από την νέα μορφή προφορικότητας. Εξετάζει την μορφή που έχει ο αυθορητισμός αυτός. Στους πρωτογενώς προφορικούς πολιτισμούς ο αυθορητισμός υπάρχει σε μεγάλο βαθμό επειδή δεν την ανακόπτει «ο αναλυτικός στοχασμός που προώθησε η γραφή». Υπάρχει, δηλαδή, ένας αυθορητισμός, τον οποίο δε θα συναντήσουμε αργότερα όταν η γραφή θα μας οδηγήσει σε προγραμματισμένες καταστάσεις, μη αυθόρμητες. Στους δευτερογενώς προφορικούς πολιτισμούς, ο αυθορητισμός προκύπτει ως επιλογή, επειδή ο αναλυτικός στοχασμός της γραφής μας οδήγησε σε μια θετική εκτίμηση του αυθορητισμού. Ενώ στην προηγούμενη κατάσταση (πρωτογενής προφορικότητα) πολλά πράγματα γίνονταν αυθόρμητα επειδή δεν υπήρχε άλλη οδός, λόγω έλλειψης εγγράμματων πρακτικών, στην επόμενη κατάσταση (δευτερογενής προφορικότητα) πολλά πράγματα επιδιώκουμε να γίνουν αυθόρμητα, ενώ θα μπορούσαν να είναι προγραμματισμένα, από μια επιλογή που μας υπέδειξε η εγγράμματη σκέψη. Η σκέψη αυτή εκ νέου ανέδειξε την αξία του αυθορητισμού στη ζωή μας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ong (2001:195–6) «σχεδιάζουμε τα «χάπενινγκ» [τα αυτοσχέδια συμβάντα μας]¹³ προσεκτικά για να είμαστε σίγουροι ότι θα είναι αυθόρμητα». Είναι όμως, ο αυθορητισμός της δευτερογενούς προφορικότητας όμοια με αυτή της πρωτογενούς προφορικότητας; Ο Ong δεν το υποστηρίζει. Θεωρεί ότι διαφέρουν ριζικά. Τα νέα μέσα, μας λέει, «παρά την αυθόρμητη ατμόσφαιρα που καλλιεργούν (...) κυριαρχούνται τελείως από μια αίσθηση κλειστότητας που είναι κληρονομιά της τυπογραφίας» (2001:197).

1.2.2. Λειτουργικός γραμματισμός και κριτικός γραμματισμός.

Υπό το πρίσμα της εγγράμματης κουλτούρας η έννοια της «λειτουργικότητας» περιγράφει ποιοι είναι αυτοί πραγματικά που μπορούν να κάνουν στοιχειώδη χρήση

¹³ Οι αγκύλες από τον μεταφραστή στο πρωτότυπο. Ο όρος «αυτοσχέδια συμβάντα» που επινοεί ο μεταφραστής για το αμετάφραστο «χάπενινγκ» βρίσκεται κοντά, γλωσσικά, στην «αυτοσχέδια μουσική» που παίζεται στην τάξη και γενικά τον αυτοσχεδιασμό που επιδιώκεται κατά τη διδασκαλία. Μια ίσως συμπτωματική χρήση του όρου «αυτοσχέδιος», είναι χρήσιμη για να συναρτήσουμε τις ιδέες του Ong στην ανάλυση της έρευνάς μας για τον αυτοσχεδιασμό στη μουσική και την οργανοκατασκευή.

της γραφής και της ανάγνωσης. Οι «λειτουργικοί» άνθρωποι είναι αυτοί που μπορούν να επιτελέσουν διάφορους πρακτικούς στόχους της καθημερινότητας ή να έχουν την πληροφόρηση που χρειάζονται για βασικές ανάγκες της καθημερινότητάς τους. Αυτός είναι ένας γενικά αποδεκτός σύντομος ορισμός του «λειτουργικού γραμματισμού» [«functional literacy» (Heath, 1983)] ή «εργαλειακού γραμματισμού» [«instrumental literacy» (Saracho, 2019:459)].¹⁴

Εάν αποδώσουμε στη λέξη «instrument» όχι την σημασία του «εργαλείου» αλλά αυτή του «μέσου» (Burton, 2018· Bloomhead, 2019), τότε ο όρος «instrument literacy» θα αποδειχθεί χρήσιμος – όπως θα δούμε στη συνέχεια, όταν θα εξετάσουμε τον γραμματισμό που αφορά στα μουσικά όργανα.

Ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται σε κάποιες δεξιότητες που διευκολύνουν την επικοινωνία και κάνουν το άτομο να υπερέχει και να είναι αποτελεσματικό. Τις δεξιότητες και τις ικανότητες αυτές ο Verhoeven (1994 και 1997) τις διακρίνει σε πέντε μορφές, τη γραμματική ικανότητα, την ικανότητα λόγου, την ικανότητα κωδικοποίησης–αποκωδικοποίησης μηνυμάτων, τη «στρατηγική» ικανότητα στη δόμηση της επικοινωνίας και στη κοινωνιογλωσσική ικανότητα. (Verhoeven κ.ά., 2002:4).

Η απουσία των πιο πάνω ικανοτήτων οι οποίες βοηθούν την αυτοεξυπηρέτηση στην καθημερινότητα του ατόμου, είναι ένδειξη του «λειτουργικού αναλφαβητισμού». Η καθιέρωση της ψηφιακής τεχνολογίας παρήγαγε έναν «νέο» λειτουργικό αναλφαβητισμό ο οποίο χαρακτηρίζει ανθρώπους που δεν έχουν τις βασικές γνώσεις για τη χρήση υπολογιστών (Μαρκάκης, 2000).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε για το πώς ο λειτουργικός γραμματισμός χρειάζεται την υποστήριξη του κριτικού γραμματισμού. Ο κριτικός γραμματισμός, μελετάται σε συνάρτηση με την θεωρία της «κριτικής παιδαγωγικής» (Giroux, 2011), την παιδαγωγική που εστιάζει στις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές που την πλαισιώνουν (Kinkheloe, 2012:8).

¹⁴ Ο όρος «instrumental literacy» έχει επίσης χρησιμοποιηθεί από τον B. Green (Comber & Green, 1998) για να περιγράψει την ικανότητα λήψης αποφάσεων για τη διαχείριση του γραμματισμού μέσα από μια κριτική ανάγνωση των πραγμάτων. Θα λέγαμε πως εδώ υπάρχει το ζήτημα της απόδοσης του «instrument» και ως «εργαλείο» ή «μέσο», οπότε εδώ έχουμε περισσότερο μια δεξιότητα που αναφέρεται στην «εργαλειακή» χρήση των γραμματισμών και ίσως ο όρος θα μπορούσε να αποδοθεί ως «εργαλειακός γραμματισμός». Λίγα χρόνια μετά ο Harste (2003:10) υιοθετεί τον ίδιο όρο και τον χρησιμοποιεί.

Η έννοια της «κριτικής» αντλεί τις θεωρητικές της ρίζες από την «Σχολή της Φραγκφούρτης», στην οποία πρωτοστάτησαν σημαντικοί στοχαστές όπως ο T. Adorno, ο W. Benjamin, ο J. Habermas, ο M. Horkheimer και ο H. Marcuse. Η σκέψη των στοχαστών αυτών επικεντρώνεται σε ερωτήματα σχετικά με την συνέπεια των ιδεών και των πράξεών μας και βαθύτερες «αλήθειες» του τρόπου που οργανώνουμε τον κόσμο μας. Διακρίθηκε επίσης για την διαλεκτική της μέθοδο στον τρόπο προσέγγισης των ιστορικών και κοινωνικών γεγονότων (McDaniel, 2006:19).

Η έννοια αυτή της κριτικής παιδαγωγικής υιοθετήθηκε και εφαρμόστηκε από τον P. Freire ο οποίος έχει αποκληθεί «ο Rousseau του 20^{ου} αιώνα» (Bhattacharya, 2011). Τις ιδέες του Freire τις συναντούμε συμπυκνωμένες στο έργο του «η αγωγή του καταπιεζόμενου» (1974[1972]). Στο εισαγωγικό σημείωμά του ο μεταφραστής του βιβλίου αυτού Θ. Γέρου αναφέρει ότι «αν χαρακτήριζε κανείς το κίνημά του (Freire) ανθρωπιστικό θα ήταν πιο κοντά στην αλήθεια» (1974[1972]:10), εξηγώντας τις ιδεολογικές καταβολές που τον οδήγησαν στον «ανθρωπισμό» αυτό. Η ουσιώδης για την έρευνά μας παρατήρηση του Γέρου αφορά την άποψη του Freire ότι «οι μαθητές όλων των ηλικιών μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους νοημοσύνη για να απομυθοποιήσουν και να αποκρυπτογραφήσουν τους τρόπους με τους οποίους έβλεπαν τους εαυτούς τους και τον περίγυρό τους. Δάσκαλοι και μαθητές συγκεντρώνουν την προσοχή τους πάνω στα πραγματικά προβλήματα. Ένας είναι ο στόχος τους: με τον συνδυασμό στοχασμού και δράσης να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους συνείδηση».

Για να επιτευχθεί αυτό το είδος «κριτικής συνείδησης» χρειάζεται να συντελεστεί η «διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και στον κόσμο». Εδώ η βασική έννοια είναι η «consentisation». Ο όρος αποδόθηκε ως «κριτική συνειδητοποίηση», και χρησιμοποιείται για να περιγράψει την διαδικασία η οποία επιτελείται όταν «η συνειδητοποίηση προχωρήσει πέρα από την κατανόηση ενός δεδομένου» και όταν τοποθετήσει αυτό το δεδομένο «κριτικά μέσα στο σύστημα σχέσεων της ολότητας» (Γέρου, 1974:11).

Βασικοί επίσης όροι μέσα στο πλαίσιο της θεωρίας του Freire είναι οι όροι «κωδικοποίηση» (codification) και «αποκωδικοποίηση» (decodification) (Freire, 1974[1972]· Γέρου, 1974:20).

Ο όρος «κωδικοποίηση» περιγράφει τις καταστάσεις που ζούμε καθημερινά χωρίς να τις γνωρίζουμε «σε όλο τους το βάθος». Κάθε πράξη όπως π.χ. αυτή της ακρόασης της μουσικής, που γίνεται, χωρίς ιδιαίτερη ανάλυση, ανήκει στο στάδιο της

«κωδικοποίησης». Η «αποκωδικοποίηση» είναι μια αναλυτική διαδικασία με την οποία κάποιος οδηγείται στην «κριτική συνειδητοποίηση». Αυτή η διαδικασία θεωρείται ότι λαμβάνει χώρα σε τέσσερα στάδια, τα οποία απεικονίζονται και στον πίνακα 2:

α) Σε αυτό της περιγραφής των στοιχείων που συνθέτουν το σύνολο της «κωδικοποίησης». Αν π.χ. ο ραδιοφωνικός σταθμός παίζει μουσική, ο ακροατής ενεργοποιεί τη συσκευή του και ακούει τη μουσική στο σπίτι του.

β) Σε εκείνο που αφορά τον τρόπο με τον οποίο «η συνείδηση θεμελιώνει τη σχέση της με το αντικείμενο που εξετάζει». Για παράδειγμα, ο ακροατής συνειδητοποιεί την σχέση του με τον ραδιοφωνικό σταθμό, τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη μουσική που ακούει, τους ανθρώπους που εργάζονται στο ραδιόφωνο, ενδεχομένως και τους μουσικούς που δημιούργησαν τη μουσική.

γ) Στο στάδιο εκείνο όπου συγκροτείται η αντίληψη της κατάστασης ως «δομή» όπου τα διάφορα στοιχεία είναι στενά συνυφασμένα σε ένα ενιαίο σύνολο. Π.χ. υπάρχει το δίκτυο που συνδέει το δημιουργό με το ραδιοφωνικό σταθμό, με τις λίστες και τους καταλόγους δημιουργών, με τους καταλόγους των κυρίαρχων προτιμήσεων και των επιλογών του κοινού, που διαμορφώνουν το ακρόαμα, που με συγκεκριμένες διαδικασίες επιλέγει τελικά να ακούσει ο ακροατής. Στη «δομή» αυτή ενδέχεται να προστεθούν και άλλα στοιχεία.

δ) Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο είναι αυτό στο οποίο θα πρέπει να ενισχυθεί η κριτική αντίληψη ώστε να επιτευχθεί η κριτική ανάλυση και τελικά, η «αποκωδικοποίηση» της κατάστασης. Στο στάδιο αυτό μπορούν για παράδειγμα να τεθούν ερωτήματα κριτικού χαρακτήρα, όπως, «γιατί αυτός ο καλλιτέχνης κι όχι άλλος;», «γιατί αυτή η μουσική και όχι άλλη;», «γιατί προβάλλεται, σχολιάζεται, προωθείται κ.λπ. με αυτό τον τρόπο και όχι με άλλο;», «τί επιπτώσεις έχουν για μένα οι επιλογές των άλλων;», «ποιος ωφελείται από συγκεκριμένες επιλογές και ποιος όχι;» κ.λπ.

| Πίνακας 2: Τα στάδια κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης κατά Freire | | | |
|--|---|--|---|
| 1. Περιγραφή των στοιχείων που συνθέτουν την «κωδικοποίηση» | 2. Θεμελίωση σχέσης συνείδησης με την υπό εξέταση κατάσταση | 3. Αντίληψη της κατάστασης ως δομή στοιχείων σε ένα σύνολο | 4. Κριτική Ανάλυση της κατάστασης και «αποκωδικοποίηση» |

Η διαδικασία αυτή, την οποία πρότεινε ο Freire ήδη από την δεκαετία του 1970 ενέπνευσε τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θέλησαν να εφαρμόζουν την κριτική σκέψη στην εκπαίδευση. Έτσι μερικές δεκαετίες αργότερα επικρατεί στην εκπαίδευση ο σχετικός όρος του «κριτικού αναστοχασμού» [«critical reflection» (Fook & Gardner, 2007)], για να περιγράψει τα τρία στάδια ανάπτυξης της συνείδησης παρόμοια με αυτά που πρότεινε ο Freire. Τα στάδια είναι α) το «περιγραφικό» (description) κατά το οποίο γίνεται περιγραφή της κατάστασης με μια πρώτη αποτίμηση των προσωπικών μας εκτιμήσεων γι' αυτήν β) το «αναλυτικό» (analytical) κατά το οποίο γίνεται μια ενοποίηση των πρώτων καταγραφών και μια αποτίμησή τους ως δεδομένα, που θα μπορούσαν όμως να είναι και διαφορετικά, οπότε εξετάζουμε υποθετικά και άλλες εκδοχές και τέλος γ) το «κριτικό» (critical), κατά το οποίο αποκαλύπτονται τα αίτια της κατάστασης, ελέγχονται οι υποθέσεις εργασίας και αποτιμάται ο τρόπος αξιοποίησής τους στο μέλλον (Brookfield, 1990 και 1995· Kenny, 2010· Mezirow, 1990).

Αυτό που θα έπρεπε ακόμη και ο εκπαιδευτικός να συγκρατήσει από την θεωρία του Freire είναι ότι «δεν μπορείς να μεταφυτέψεις λύσεις για τα προβλήματα της χώρας σου δανεισμένες από άλλες κουλτούρες και άλλους πολιτισμούς». Διότι αν οι λύσεις «δεν στηρίζονται σε μια προηγούμενη κριτική ανάλυση της δικής σου πραγματικότητας» και αν δεν υπάρχει προσαρμογή αυτών των λύσεων «στις δικές σου συνθήκες, είναι καταδικασμένες να μη λειτουργήσουν», μπορεί μάλιστα ενίοτε «να περιπλέξουν περισσότερο τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Γέρου, 1985:100).

Μια βασική οδηγία του Freire θα ήταν ότι δεν μπορεί κανείς να διδάξει τίποτα στους παιδαγωγούς και γενικά στους εκπαιδευόμενους αν δεν έχει αποφασίσει να μάθει κάτι κι αυτός από εκείνους. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να κλονιστεί μέσα μας η πίστη ότι είμαστε παντογνώστες. Πρέπει, με άλλα λόγια να «αυτοκτονήσει η νοοτροπία της ταξικής διαφοράς ανάμεσα στους επιμορφωτές και τους επιμορφωνόμενους». Γι' αυτό θα πρέπει να επιδιωχθεί «η ανάπτυξη κριτικής στάσης σε σχέση με το αντικείμενο» και όχι απλώς ο εκπαιδευτικός να δίνει διάλεξη «για το αντικείμενο». Στόχος της κριτικής σκέψης είναι να αναδείξει το ζήτημα ή το πρόβλημα. Μόνο έπειτα από αυτό μπορούν να φανούν χρήσιμες οι πληροφορίες. Εάν προηγείται η μεταβίβαση πληροφοριών συχνά η διαδικασία αποδεικνύεται άγονη. Ο «πιο σημαντικός παράγοντας στη λαϊκή επιμόρφωση», λοιπόν, «δεν είναι το

διάβασμα και το γράψιμο, αλλά η κριτική ανάγνωση των κειμένων» όπως την περιγράψαμε πιο πάνω.

Επεξηγώντας την άποψη του Freire πως «η ανάγνωση του κόσμου προηγείται πάντοτε της ανάγνωσης της λέξης» (Freire, 1987), ο Baynham γράφει ότι «η ανάγνωση με αυτή την έννοια αναφέρεται στην άντληση νοήματος από ένα κείμενο και αποτελεί ενεργητική διαδικασία αποκωδικοποίησης και ερμηνείας εκ μέρους του αναγνώστη. (...) Μπορούμε να αποκωδικοποιούμε και να ερμηνεύουμε τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο που αποκωδικοποιούμε μια ερμηνεύουμε ένα γραπτό κείμενο, (...) η κριτική ανάγνωση μπορεί να προηγείται της άντλησης νοήματος από ένα γραπτό κείμενο. (...) Κυριολεκτικά δεν μπορείς να διαβάσεις χωρίς να εμπλέξεις στη διαδικασία αυτή την προηγούμενη γνώση σου για τον κόσμο» (Baynham, 2002:25–6).

Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός βρίσκονται, λοιπόν, σε «σχέση συμπληρωματική ή προσθετική. Η λειτουργική διάσταση θέτει ζητήματα κοινωνικού στόχου σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα χρήσης» και «η κριτική διάσταση προσφέρει ένα μετα-επίπεδο κριτικής συνειδητότητας, τόσο γλωσσικής όσο και κοινωνικής» (Baynham, 2002:19).

1.2.3. Η συμβολή των «πρακτικών γραμματισμού» στην εκπαίδευση.

Για την κατανόηση του κριτικού γραμματισμού, σημαντική είναι η συμβολή της έννοιας των «πρακτικών γραμματισμού». Η έννοια των «πρακτικών γραμματισμού» παραπέμπει κατά τον Baynham σε μια «συγκεκριμένη ανθρώπινη δραστηριότητα», για την οποία δεν έχει σημασία μόνο το τι κάνουν οι άνθρωποι, αλλά και το τι πιστεύουν ότι κάνουν, ποιες αξίες επενδύουν στις δραστηριότητες αυτές και με ποιες ιδεολογίες περιβάλλουν αυτό που κάνουν. Όπως αναφέρει ο Baynham (2002), ως «πρακτική» εννοούμε ταυτόχρονα «πράξη» και «γνώση».

Για να γίνει η διερεύνηση των πρακτικών γραμματισμού στο προαναφερθέν πλαίσιο, δηλαδή ως ταυτόχρονη πράξη, γνώση και ανθρώπινη δραστηριότητα συσχετισμένη με αξίες και ιδεολογίες, ο Baynham προτείνει τέσσερις ακόμη «κατασκευές», εργαλεία σχετικά με το γραμματισμό τα οποία είναι τα εξής:

α) «Συμβάντα γραμματισμού». Σύμφωνα με τους Aderson κ.ά. (1980:59), Heath (1983) και Baynham (2002:55) τα συμβάντα γραμματισμού είναι κάθε «ακολουθία δράσης» που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία διαδραματίζει κάποιο ρόλο η «παραγωγή ή/και κατανόηση έντυπου υλικού». Με

άλλα λόγια όλες «οι περιπτώσεις στις οποίες η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από ένα κομμάτι γραφής αποτελούν γεγονότα γραμματισμού» (Heath, 1983:386).

Κατά πόσο μπορούμε να μιλάμε για συμβάντα γραμματισμού στα μουσικά κείμενα; Η Heath, όχι μόνο το αφήνει να εννοηθεί μιλώντας για «γραφικά σήματα», αλλά εντάσσει τα μουσικά κείμενα (score) και τις μουσικές πρακτικές μέσα στο δυνητικό υλικό της έρευνάς της (Heath, 1983:146, 137–140).

Ποια, όμως, μπορεί να είναι τα η κοινωνική διάσταση της πρακτικής της γραφής ή ανάγνωσης μουσικής; Πως οι διαδικασίες αυτές, ως συμβάντα γραμματισμού, μας δίνουν πληροφορίες για αυτή την «ανθρώπινη δραστηριότητα»; Ένα συμβάν γραμματισμού στη μουσική είναι για παράδειγμα η επιλογή της σημειογραφίας: αν αποτυπωθεί η μουσική στο σύστημα της ευρωπαϊκής ή της βυζαντινής σημειογραφίας ή υπό μορφή γραφικών παρτιτούρων ή άλλων εναλλακτικών τρόπων απεικόνισης.

β) «Μεσολαβητές γραμματισμού». Ως «μεσολαβητής γραμματισμού» (mediator of literacy) θεωρείται «το άτομο που καθιστά τις δικές του δεξιότητες γραμματισμού διαθέσιμες στους άλλους, σε επίσημη ή ανεπίσημη βάση, ώστε αυτοί να εκπληρώνουν συγκεκριμένους στόχους γραμματισμού». Ο μεσολαβητής γραμματισμού, ακριβώς επειδή μπορεί να λειτουργεί σε επίσημη ή ανεπίσημη βάση, δεν εντοπίζεται από τη θέση του αλλά από το συμβάν γραμματισμού που επιτελείται. Ο εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, λειτουργεί ως ένας «μεσολαβητής γραμματισμού», όπως λειτουργεί κατ' αναλογία εκείνος που απευθύνεται σε μια ομάδα η οποία τον έχει ανάγκη για να αποκτήσει μια δεξιότητα γραμματισμού. Ο μεσολαβητής γραμματισμού παίζει λοιπόν τον ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα σε κάποιον ή κάποιους και σε μια πρακτική γραμματισμού.

γ) Δίκτυα (γραμματισμού). Σύμφωνα με τον Bynham «ο γραμματισμός κατασκευάζεται κοινωνικά» με τη μορφή του «συνεργατικού γραμματισμού»¹⁵ και αφορά την κατηγορία των ενηλίκων. Με παρόμοιο τρόπο αυτός ο συνεργατικός γραμματισμός μπορεί να λάβει χώρα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς οι μαθητές της τάξης συγκροτούν μεταξύ τους ένα δίκτυο

¹⁵ Μελετητές που προσέγγισαν τη συνεργατική και με μορφή δικτύου ανάπτυξη γραμματισμού είναι οι Fingeret (1983), και οι Barton και Padmore (1991) οι οποίοι αναφέρονται στον «συνεργατικό γραμματισμό» (collaborative literacy), όρο που εκκινεί κατ' αυτούς βιβλιογραφικά από την A. Shuman (1986:104–116).

ανταλλαγών πληροφοριών και εμπειριών, γεγονός που επιτρέπει να αλληλο-ενδυναμώνεται η μάθησή τους μέσα από την κοινή δράση.

δ) Πεδία γραμματισμού. Ο όρος «πεδίο» (domain) σηματοδοτεί ένα είδος στρατηγικής με την οποία χαρτογραφείται ένα περιβάλλον ή ένα πλαίσιο εντός των οποίων τα «υποκείμενά τους χρησιμοποιούν το γραμματισμό» (Baynham, 2002:90). Η έννοια του πεδίου παραπέμπει στην έννοια του κοινωνικού χώρου, ενός χώρου ο οποίος σύμφωνα με τον Baynham (2002) χαρακτηρίζεται από μια «αρχική δόμηση των ‘κοινωνικών συμφραζομένων’ των πρακτικών γραμματισμού». Αν θέλουμε να κατανοήσουμε την αρχική αυτή δόμηση θα πρέπει να καταφέρουμε μέσα από την έρευνά μας να εστιάσουμε κάθε φορά σε κάτι διαφορετικό το οποίο θα μας υποδεικνύει η συγκεκριμένη πραγματικότητα που μελετούμε. Δεν υπάρχει κάποιος κανόνας για να κατανοήσουμε μέσα από την έρευνα το κάθε πεδίο γραμματισμού. Το σχολείο αποτελεί από την άποψη αυτή ένα «πεδίο», όπως έχουν δείξει και άλλες μελέτες για το γραμματισμό που χρησιμοποιούν τον όρο «πεδίο» (Klassen, 1991:42–43 όπως στο Baynham, 2002:91). Θα πρέπει όμως να καταφέρουμε στο ιδιαίτερο αυτό πεδίο να εντοπίσουμε με ποιόν τρόπο θα το αναγνωρίσουμε και θα το μελετήσουμε.

Πρακτικές προφορικότητας – Πρακτικές γραμματισμού. Στο σημείο αυτό, θα αναφερθούμε εν συντομία στις πρακτικές εκείνες που δε διακρίνονται αποκλειστικά για το γραμματισμό τους, στις «πρακτικές γραμματισμού και προφορικότητας» (Reder, 1994:38) και στις «πρακτικές προφορικότητας» (orality practices) (Da Silva C. de Oliveira, 2019:189).¹⁶ Οι πρακτικές αυτές μπορούν και να μην περιγράφονται σε αντιδιαστολή με τον όρο «literacy practices», αλλά απλά να προκύπτουν από το διαχωρισμό σε «εγγράμματες» και «μη εγγράμματες» πρακτικές, όπως κάνει για τις πρακτικές της μουσικής κουλτούρας, ο C. Small (1998).

Οι πρακτικές προφορικότητας χαρακτηρίζονται για τον αυθορμητισμό τους, την έλλειψη σταθερότητας και γενικά το μη επαληθεύσιμο περιεχόμενο. Η έλλειψη σταθερότητας πρακτικά σημαίνει ότι μια αφήγηση μπορεί να μεταβάλλεται ως προς

¹⁶ Άλλοι μελετητές χρησιμοποιούν τον όρο «πρακτικές προφορικότητας» (orality practices), όταν αναφέρονται σε δραστηριότητες όπως το τραγούδι και η ομιλία (Mukdawijitra, 2008:45), τις προφορικές διαλέξεις (Ferdman κ.ά., 1994:38), τις απαγγελίες και την υποκριτική (Taavitsainen & Fitzmaurice, 2007:19) και γενικά διαδικασίες προφορικότητας (Fabian, 2007:81,138).

το περιεχόμενο, το νόημα και τον σκοπό της λόγω της διαρκώς ανανεούμενης και επαναπροσδιοριζόμενης σχέσης αφηγητή – κοινού. Στις μέρες μας οι σύγχρονες πρακτικές τεκμηρίωσης και επιστημονικότητας έχουν απαξιώσει τις πρακτικές αυτές οι οποίες δεν θεωρούνται πλέον δόκιμη πηγή γνώσης και αξιόπιστη αναπαράσταση της πραγματικότητας (Da Silva C. de Oliveira, 2019:189).¹⁷

1.2.4. Ο αναδύμενος γραμματισμός.

Ό,τι προηγείται του γραμματισμού, όλες εκείνες οι διεργασίες πριν το γραμματισμό, περιγράφονται με τον όρο «αναδύμενος γραμματισμός» (emergent literacy) ή «πρωτογραμματισμός» (protoliteracy) (Berninger & Richards, 2002:161). Ο όρος «αναδύμενος γραμματισμός» χρησιμοποιείται για να εκφράσει «όλο το φάσμα των συμπεριφορών που προηγούνται και εξετάσσονται στη συμβατική γνώση του γραμματισμό» (Sulzby, 1989:84 στο Στελλάκης, 2014).

Σ' αυτόν τον αναδύμενο γραμματισμό μπορεί να διακρίνει κανείς τα εξής:

α) Την εξελικτική διαδικασία συγκρότησης του νοήματος σε σχέση με την πραγματικότητα. Πράγματι, αν παρακολουθήσει κανείς τις εξελικτικές φάσεις του παιδιού, από τη γέννησή του ως την φοίτησή του στο Δημοτικό Σχολείο, θα δει αυτή την εξέλιξη, ανάλογα με τις ικανότητές του κάθε παιδιού.¹⁸

β) Την προσχολική άτυπη μάθηση που αποκτά το παιδί στο σπίτι ή στην προσχολική εκπαίδευση. Η άτυπη αυτή μάθηση που συνδέεται με όλα τα ερεθίσματα που μπορεί να λάβει το παιδί εκτός σχολείου, εκκινούν από τη βρεφική και προσχολική ηλικία, αλλά συνεχίζονται μετά, παράλληλα με την τυπική δημοτική

¹⁷ Παρόλα αυτά, οι «πρακτικές προφορικότητας» είναι ένα σχήμα που δεν θα πρέπει να το εντάξουμε στο ήδη αμφισβητημένο (Tanner, 1982· Chafe, 1982) σχήμα του «μεγάλου χάσματος» ανάμεσα στην προφορικότητα και το γραμματισμό (Goody & Watt, 1963· Ong, 2001) αλλά να το χρησιμοποιήσουμε αναγνωρίζοντας ότι μπορεί να έχει μέσα του ψήγματα γραμματισμού, ακριβώς όπως μια «εγγράμματη πρακτική» μπορεί να έχει μέσα της στοιχεία προφορικότητας (Reder, 1994:38).

¹⁸ Οι Reynolds κ.ά. (2007) εστιάζουν στην ακοή από την πρώτη στιγμή, καθώς το βρέφος δεν μπορεί ακόμη να έχει πλήρη την όρασή του. Η Kummerling – Metbauer (2011) εστιάζει στον δέκατο μήνα ζωής κι έπειτα, όταν το βρέφος μπορεί να «φυλλομετρήσει» ένα παιδικό βιβλίο αλλά και όταν είναι ικανό να εστιάσει στις εικόνες και φτάνει ως το τρίτο έτος, οπότε κλείνει ένας «κύκλος» δεξιοτήτων και ικανοτήτων στην ανάπτυξη του παιδιού. Αναλόγως μορφοποιείται η μεθοδολογία όταν η έρευνα εστιάζει σε μεγαλύτερες ηλικίες, στο Νηπιαγωγείο ή το Δημοτικό Σχολείο (Μανωλίτσης, 2016). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι από τη γέννηση ως το Δημοτικό Σχολείο, ο αναδύμενος γραμματισμός μπορεί να είναι σε διαρκή εξέλιξη.

εκπαίδευση, καθώς συνδέονται με το ιδιαίτερο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον που πλαισιώνει το παιδί (Skerrett, 2018).

Αναδυόμενος γραμματισμός και αναδυόμενοι γραμματισμοί. Εάν άλλοτε μπορούσε να θεωρηθεί ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός ήταν ένας, δηλαδή ο «γλωσσικός», σήμερα μπορούμε να πούμε ότι είναι δυνατόν να συνυπάρχουν διαφορετικοί αναδυόμενοι γραμματισμοί. Για παράδειγμα τα παιδιά που βλέπουν από τη βρεφική ή την παιδική τους ηλικία τηλεόραση μπορούν να αποκτήσουν έναν «τηλεοπτικό γραμματισμό» να διαμορφώσουν έναν κώδικα για να διαβιβάζουν στοιχεία που χρειάζονται ώστε να επικοινωνούν μεταξύ τους και να μιλούν για το θέμα στο οποίο έχουν «εγγραμματιστεί» (Spencer, 1984:451).

Οι «αναδυόμενοι γραμματισμοί» «συνδιαλέγονται» με τον «αναδυόμενο γλωσσικό γραμματισμό», όπως έχει αποκληθεί ο γραμματισμός με τη στενή έννοια του όρου που σχετίζεται με τα γλωσσικά κείμενα και τη γλώσσα γενικότερα (Reynolds κ.ά., 2007:224).

Στις μέρες μας μπορούμε να πούμε ότι κυριαρχεί ο «αναδυόμενος πληροφορικός γραμματισμός» (emergent computer literacy). Η. Μ. Robinson δίνει μια άλλη διάσταση αυτού του πολύμορφου αναδυόμενου γραμματισμού που παρατηρείται στις ΤΠΕ στο σχολείο και την καθημερινότητα των ανθρώπων. Διαπιστώνει ότι είναι στο χέρι των ενηλίκων να διευκολύνουν τον αναδυόμενο πληροφορικό γραμματισμό, κατά συνέπεια και τον πληροφορικό γραμματισμό (computer literacy) που θα διαμορφώσει τους μαθητές (Robinson, 2009:166). Για την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού επικαλείται θεσμικά κείμενα για τη σχέση των παιδιών με τους υπολογιστές. Ειδικότερα πραγματεύεται, με βάση τα κείμενα αυτά, μια μέθοδο χρήσης των υπολογιστών στη σχολική ζωή. Βασίζεται κυρίως στα κείμενα εργασίας της «Εθνικής Ένωσης για την Εκπαίδευση των Νέων Παιδιών» (National Association for the Education of Young Children – NAEYC) σύμφωνα με τα οποία «κάθε Τάξη έχει τις δικές της οδηγίες φιλοσοφίες, αξίες, προγραμματισμούς, θέματα και δραστηριότητες. Οι υπολογιστές θεωρούνται πλέον μέρος του συνολικού πλάνου του εκπαιδευτικού της τάξης και για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τέτοιους τρόπους που να υποστηρίζουν τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις της τάξης και όχι να τις διαταράσσουν ή να τις αντικαθιστούν» (Robinson, 2009:175). Για να επιτευχθεί αυτό, «οι υπολογιστές θα πρέπει να ενσωματώνονται» στις εκπαιδευτικές ανάγκες της πρώιμης παιδικής ηλικίας από φυσική, λειτουργική και φιλοσοφική άποψη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν

να φροντίσουν για την ενσωμάτωση αυτή με «τουλάχιστον πέντε τρόπους»: α) Με τοποθέτηση του υπολογιστή στην τάξη (όχι σε εργαστήριο), β) με τη χρήση του υπολογιστή στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης γ) με την επιλογή του λογισμικού που εμπλουτίζει το πρόγραμμα σπουδών, δ) με τη χρήση της τεχνολογίας σε όλα τα μαθήματα και τέλος ε) με την προέκταση του προγράμματος σπουδών σύμφωνα με τις νέες δυνατότητες και προοπτικές (NAEYC κ.ά., 1992). Με άλλα λόγια, ο αναδυόμενος πληροφορικός γραμματισμός, είναι ζήτημα μιας έντονης και δημιουργικής παρουσίας των υπολογιστών στη σχολική ζωή. Είναι ενδιαφέρον, ωστόσο, πως οι πέντε αυτές προτάσεις μπορούν να εναρμονισθούν στο μουσικό γραμματισμό. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει την εμπειρία των διαφορετικών μουσικών ρυθμών μέσα από ποικίλες σωματικές δραστηριότητες αλλά και με τη βοήθεια ηχογραφημένων ρυθμών ή και με τη χρήση των υπολογιστών χρησιμοποιούμενων ως ηλεκτρονικό παιχνίδι για την εκμάθηση του «ταιριάσματος των ρυθμών» (rhythm matching game) (Robinson, 2009:176). Μπορεί ακόμη να χρησιμοποιήσει μια ομάδα μαθητών στο πλαίσιο θεατρικών δραστηριοτήτων, καθώς και προγράμματα σύνθεσης διαφορετικών ρυθμών και ρυθμικών ενοτήτων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν την παρουσία του ρυθμικού παράγοντα και σε άλλους γνωστικούς τρόπους σύλληψης της πραγματικότητας όπως είναι τα μαθηματικά, η γεωμετρία κ.λπ.¹⁹

1.3. Γραμματισμός και επιστημονική μεθοδολογία: «disciplinary literacy»

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μια νέα τάση που αφορά τον τρόπο διδασκαλίας των διάφορων επιστημονικών πεδίων (disciplines) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ως γραμματισμός που αναφέρεται διεθνώς «disciplinary literacy».²⁰

¹⁹ Εμμέσως η «Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση των νέων παιδιών» (National Association for the Education of Young Children – NAEYC) συνδέει τον αναδυόμενο πληροφορικό γραμματισμό με το μουσικό γραμματισμό στο σχολείο.

²⁰ Το περιεχόμενο του όρου «disciplinary literacy», τον οποίο αναφέρουμε ως έναν «γραμματισμό (επί του) πεδίου», σηματοδοτεί έναν γραμματισμό βασισμένο στη μεθοδολογία του εκάστοτε επιστημονικού πεδίου. Πράγματι, ο όρος «disciplinary literacy» εμφανίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία ως μια αναγκαιότητα για να περιγράψει τον ιδιαίτερο τρόπο που προσεγγίζει την πραγματικότητα κάθε επιστημονικός κλάδος (discipline) με βάση τη μεθοδολογία και τον τρόπο έρευνάς του.

Για τους μεν εκπαιδευτικούς, αυτό συνιστά μια βαθύτερη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου σε συνδυασμό με άλλες επιστήμες. Για δε τους μαθητές, αυτό συνιστά ένα εφόδιο για να

Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ήδη από τη δεκαετία του '80 για να χαρακτηρίσει το κατά πόσο οι πανεπιστημιακοί φοιτητές είναι εξοικειωμένοι με το αντικείμενο των σπουδών τους (Berkenkotter κ.ά., 1988). Η έννοια του γραμματισμού στο επιστημονικό πεδίο (disciplinary literacy) αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών «να ασχολούνται με κοινωνικές, σημειωτικές και γνωστικές πρακτικές», πρακτικές ανάλογες εκείνων που χρησιμοποιούν οι ειδικοί του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου (Fang, 2012:19).²¹ Η μορφή αυτή γραμματισμού αναγνωρίζει ότι οι δεξιότητες / στρατηγικές γραμματισμού και το περιεχόμενο του (εκάστοτε) επιστημονικού πεδίου (disciplinary content) συνδέονται άρρηκτα. Η άποψη αυτή βασίζεται στην πεποίθηση ότι:

α) τα σχολικά μαθήματα δεν είναι παρά επιστημονικός λόγος (discipline discourse) επαναμορφωμένος στη βάση των εκπαιδευτικών σκοπών,

β) οι κλάδοι–πεδία (disciplines) διαφέρουν όχι μόνο ως προς το περιεχόμενό τους (content) αλλά και ως προς τους τρόπους παραγωγής, επικοινωνίας, αξιολόγησης και ανάπτυξης αυτού του περιεχομένου,

γ) οι πρακτικές των επιστημονικών κλάδων–πεδίων (disciplinary practices), όπως η ανάγνωση και η γραφή, είναι καλύτερο να μαθαίνονται και να διδάσκονται στο πλαίσιο του δικού τους κλάδου–πεδίου και

δ) το να είναι κάποιος εγγράμματος σε κάποιο κλάδο–πεδίο σημαίνει να κατανοεί τόσο το περιεχόμενο του κλάδου όσο και τις ιδιαίτερες διανοητικές συνήθειες που απαιτεί ο συγκεκριμένος κλάδος να αναπτύξει ο άνθρωπος όπως είναι π.χ. οι τρόποι ανάγνωσης, γραφής, προβολής, ομιλίας, σκέψης, συλλογιστικής και κριτικής (Fang & Coatoam, 2013:628).

Οι υποστηρικτές της μορφής αυτής γραμματισμού προτείνουν ως βάση για την ανάπτυξη του γραμματισμού την τήρηση «ειδικών επιστημονικών στρατηγικών» προκειμένου να κατακτηθεί η γνώση: οι συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες, οι πρακτικές γραμματισμού και οι διανοητικές συνήθειες που απορρέουν από τον συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο.

καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να κατακτήσουν ό,τι θα τους ωφελήσει από τις μεθοδολογίες των επιστημών για να δραστηριοποιούνται ως κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες.

²¹ Η μορφή αυτή γραμματισμού συγκλίνει προς τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, καθώς έχει μέσα το στοιχείο της αναζήτησης της αλήθειας και την αμφισβήτηση του επιστημονικού πειράματος.

Στο μοντέλο αυτό, κατά συνέπεια, οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιήσουν εξειδικευμένες δεξιότητες γραμματισμού, στρατηγικές και πρακτικές, ούτως ώστε να συμμετέχουν σε μια συγκεκριμένη επιστημονική μάθηση και κοινωνικοποίηση.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα το περιεχόμενο του γραμματισμού αυτού που δίνει έμφαση στο επιστημονικό πεδίο (*disciplinary literacy*), θα πρέπει να το αντιδιαστείλουμε με τον «παραδοσιακό» γραμματισμό που εστιάζει στον «γραμματισμό του περιεχομένου» (*content*) ενός πεδίου (*content area literacy*).²²

Ο τελευταίος αυτός γραμματισμός επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την ανάγνωση και τη γραφή ως γενικά εργαλεία για την εκμάθηση από κείμενα αυτού που αποκαλείται «περιεχόμενο» του πεδίου (*content area*). Αυτός ο τρόπος γραμματισμού προωθεί βασικά την διδασκαλία των γενικών στρατηγικών (π.χ., την σύνοψη του μαθήματος, τις σημειώσεις του μαθήματος από την παράδοση, τους «χάρτες εννοιών», την συγκριτική και αντιθετική προσέγγιση της διδακτέας ύλης) που πρέπει να εφαρμόζονται καθολικά σε όλους τους τομείς περιεχομένου (Alvermann κ.ά., 2013· Antonacci κ.ά., 2015· Vacca κ.ά., 2016).²³

Οι υποστηρικτές του γραμματισμού αυτού («*content area literacy*») πιστεύουν ότι οι γνωστικές απαιτήσεις για την ανάγνωση και τη γραφή είναι ουσιαστικά οι ίδιες ανεξάρτητα από τους τομείς που έχουν διαφορετικά περιεχόμενα και ότι η κύρια

²² Σε μια ακόμη απόδοση του όρου «*content area literacy*», ο Σ. Σοφοκλέους (2015) τον αναφέρει ως «γραμματισμό στα γνωστικά αντικείμενα».

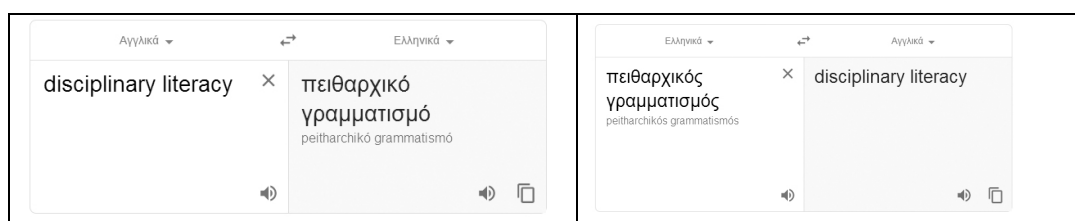
²³ Ο «γραμματισμός του περιεχομένου» (*content area literacy*) είναι αυτός που συναντούμε κυρίως στην σύγχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και είναι αυτός που προτείνεται στη Μουσική από τα τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια. Τα σχολικά βιβλία μουσικής είναι γραμμένα χρησιμοποιώντας τον «συνήθη» τρόπο όπου ο συγγραφέας μεσολαβεί ανάμεσα στο επιστημονικό πεδίο – στη συγκεκριμένη περίπτωση τη Μουσική Επιστήμη και Τέχνη – και στον μαθητή. Μέσα από το βιβλίο μεταδίδει γνώσεις, μέσα από εικόνες και ακουστικά παραδείγματα προσπαθεί να μεταφέρει ιδέες και βιώματα από το χώρο της Μουσικής στην τάξη. Η διάρθρωση του υλικού δεν απευθύνεται σε κάποιον που θα μάθει βιωματικά τη μουσική παίζοντας μουσική, αλλά σε κάποιον που θα προσλάβει διαμεσολαβημένες εμπειρίες και γνώσεις. Το γεγονός ότι τα σχολικά βιβλία και ο τρόπος μουσικού γραμματισμού που προτείνουν είναι οικεία άμεσα στους μαθητές επειδή αυτοί είναι γενικά εξοικειωμένοι με το «σχολικό βιβλίο» και τη μεθοδολογία του «γραμματισμού του περιεχομένου» (*content area literacy*) καταδεικνύει ότι γενικά χρησιμοποιούνται οι γενικά αποδεκτές και ομογενοποιητικές πρακτικές γραμματισμού του σχολείου και όχι η ξεχωριστή, πρωτόγνωρη και άμεση εμπειρία του πεδίου που προτείνει ο γραμματισμός του πεδίου (*disciplinary literacy*).

διαφορά μεταξύ των κλάδων είναι στο περιεχόμενό τους (Shanahan & Shanahan, 2012) και όχι στη μεθοδολογία που συναντούμε στο πεδίο. Σε ένα τέτοιο μοντέλο γραμματισμού του «περιεχομένου των πεδίων» (content area literacy), σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιήσουν γενικές, κοινές για όλα τα πεδία, δεξιότητες και στρατηγικές γραμματισμού για να βοηθηθούν στο να αποσπάσουν και να θυμηθούν πληροφορίες από κείμενα σε όλους τους επιστημονικούς τομείς. Αυτή η κοινή συνισταμένη δεν υφίσταται στην άλλη μορφή γραμματισμού (disciplinary literacy) τον οποίο θα αποκαλούμε «γραμματισμό πεδίου»²⁴, και είναι ο κυρίως χρησιμοποιούμενος γραμματισμός για την έρευνά μας.

²⁴ Αν και το περιεχόμενο του γραμματισμού αυτού είναι σαφές με βάση την τρέχουσα χρήση και τη βιβλιογραφία, προκύπτει πάντα το ζήτημα της απόδοσής του στην ελληνική γλώσσα. Το ζήτημα αυτό επιτείνεται από το γεγονός ότι πριν ακόμη τον «disciplinary literacy», δεν υπάρχει δόκιμη – θα λέγαμε – απόδοση του «discipline», παρ' ότι υπάρχει μια μικρή προΐστορία για τη διαχείριση του όρου στο χώρο της μετάφρασης. Η εμφάνιση του όρου «disciplinary literacy» στα τέλη του εικοστού αιώνα, έρχεται να ικανοποιήσει μια ανάγκη για ένα συγκεκριμένο τύπου γραμματισμού που συναρτάται με την έννοια «discipline», η οποία θα μπορούσε να σημαίνει «επιστημονικός κλάδος», ή «πεδίο», ή «επιστημονικός τομέας», σε καμία περίπτωση όμως δεν βλέπουμε να αντιστοιχίζεται κατ' αρχάς με τον όρο «πειθαρχία» στον οποίο θα μας παρέπεμπε ίσως ένα ελληνο-αγγλικό λεξικό.

Πώς θα μπορούσε να αποδοθεί ο όρος «disciplinary literacy» λοιπόν; Αν και θα δώσουμε κάποιες εκδοχές, σκοπός μας δεν είναι να υιοθετήσουμε εδώ κάποιον όρο με απόλυτο τρόπο, για να αποδώσουμε αυτόν τον γραμματισμό που σχετίζεται πολυδιάστατα με ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο (discipline).

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τον «πειθαρχικό γραμματισμό», όμως γίνεται προφανές ότι είναι δύσκολο να παραπέμψει ακριβώς σε αυτό που θα έπρεπε, μια και η έννοια της «πειθαρχίας» μάλλον δεν συνδέεται με την «επιστήμη» εννοούμενη ως κλάδο. Αφήνουμε αυτή την εκδοχή, παρ' ότι πολλές αυτόματες μεταφράσεις στο διαδίκτυο, θα την έφερναν στο προσκήνιο. Στην εικόνα 1 παρατίθενται αποσπάσματα από τα αποτελέσματα της αυτόματης μετάφρασης της Google στις 15/11/19 από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα (αριστερά) και από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα (δεξιά).



Εικόνα 1. Αυτόματη μετάφραση του «disciplinary literacy» στο διαδίκτυο

Εναλλακτικά, ο όρος «επιστημονικός γραμματισμός» δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματικός, μια και ως απόδοση του «scientific literacy» που διεθνώς παραπέμπει στον γραμματισμό στις λεγόμενες «θετικές επιστήμες» (Jermain & McClune, 2007), έχει την ίδια χρήση και στη χώρα μας (Κόλλας, 2015).

Όπως θα δούμε, στην έρευνά μας εφαρμόσαμε μαθητικές ορχήστρες στις οποίες οι μαθητές έχουν άμεση εμπειρία της μουσικής δράσης, όπως τη βιώνει ο μουσικός ή ο επιστήμονας της Μουσικής όταν είναι επί το έργον. Έχουμε ήδη αναφέρει πως ο τρόπος αυτός διεξαγωγής του εκπαιδευτικού έργου θεωρημένος ως

Όμως κι αυτό δεν είναι πολύ ασφαλές καθώς ίσως δημιουργηθεί και πάλι μια σύγχυση σε ό,τι αφορά τον «επιστημονικό γραμματισμό». Ο λόγος είναι πως στη χώρα μας υπό τη σκέπη της λέξης «επιστήμη» εντάσσονται εκτός από τις «θετικές επιστήμες» και οι «κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες». Σε μια περίπτωση όπου στην αγγλική βιβλιογραφία θα εννοούνται υπό τον «επιστημονικό (scientific) γραμματισμό» μόνο οι θετικές επιστήμες, μπορεί στην ελληνική απόδοση να δημιουργηθεί παρανόηση και να εννοηθούν όλες οι επιστήμες (θετικές και ανθρωπιστικές–κοινωνικές) αλλοιώνοντας έτσι το νόημα που θέλει να αποδώσει η χρήση του όρου.

Μάλιστα σε μια περίπτωση απόδοσης του όρου «scientific literacy» χρησιμοποιείται το «γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες» για να γίνει ακριβής αναφορά στην προαναφερθείσα έννοια των «θετικών επιστημών» που έχει το «Science» στην αγγλική γλώσσα (Πράμας, 2009).

Ο εισηγητής της απόδοσης, στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής (Πράμας, 2009:1), αναφέρει επακριβώς: «Προτείνουμε τη χρήση του όρου ‘Γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες’ αντί του όρου ‘Επιστημονικός Αλφαριθμητισμός’ με τον οποίο έχει αποδοθεί από πολλούς στα ελληνικά ο όρος ‘Scientific Literacy’. Πέρα από επιστημολογικούς ορισμούς, στη γλώσσα μας με τον όρο ‘Επιστήμη’ δεν εννοούμε μόνο τις ‘Φυσικές Επιστήμες’ (Science) αλλά αναφερόμαστε σε όλες τις περιοχές έρευνας της γνώσης (από εδώ και ο όρος «Πανεπιστήμιο») όπως οι ‘Κοινωνικές Επιστήμες’, οι ‘Οικονομικές Επιστήμες’, οι ‘Γεωτεχνικές Επιστήμες’ κτλ.».

Αφού έχουμε μάλλον απορρίψει τις αποδόσεις «πειθαρχικός» και «επιστημονικός» – ο οποίος μάλιστα φαίνεται δυνάμει προβληματικός και εκεί που χρησιμοποιείται – ίσως πρέπει να αναζητήσουμε μια μελλοντική αξιοποίηση του όρου «τομέα» ή του όρου «πεδίο» οι οποίοι γενικά δεν έχουν χρησιμοποιηθεί αναλόγως, παρ' όλο που παραπέμπουν στο «discipline». Πρέπει όμως να αναφέρουμε την ύπαρξη άμεσης απόδοσης του «discipline» ως «πειθαρχία» στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, κυρίως ως συνθετικό του όρου «interdiscipline», που αποδίδεται ως «διαπειθαρχικός» στην τρέχουσα βιβλιογραφία, (Γεωργούλας, 2017: 544), σε σύγχρονες εργασίες (Κατερέλος & Τσέκερης, 2009) αλλά και διπλωματικές εργασίες (Καψωμένος, 2008:3).

Ο όρος «πεδιακός», σε σχέση με τον όρο «τομεακός» είναι σαφώς μακροβιότερος και ίσως περισσότερο εδραιωμένος στην καθομιλουμένη. Στις 15/11/2019 όπως στην έντυπη έκδοση του λεξικού των Liddel και Scott (1843) έτσι και στην διαδικτυακή έκδοση του λεξικού «Liddel και Scott» (2019) βρίσκεται ο όρος «πεδιακός» ενώ δεν υπάρχει καθόλου ο όρος «τομεακός».

Επίσης, μια απλή μέτρηση στο διαδίκτυο δείχνει ότι ο όρος «επιστημονικό πεδίο» αναφέρεται περισσότερες φορές από τον όρο «επιστημονικός τομέας». Στις 16/11/2019 η μηχανή αναζήτησης Google (<<http://google.com>>) αναφέρει «5.510.000» αποτελέσματα του όρου «επιστημονικό πεδίο», και «3.100.000» αποτελέσματα του όρου «επιστημονικός τομέας». Θα μπορούσαμε να προτείνουμε τελικά ως απόδοση του «disciplinary literacy», τον όρο «γραμματισμός πεδίου», ως έναν όρο κατανοητό και σαφή, και εναλλακτικά τον όρο ««πεδιακό γραμματισμό», ο οποίος διατηρεί μια αντιστοιχία με το αγγλικό «disciplinary literacy». Άλλωστε, στις 16/11/2019 η μηχανή αναζήτησης Google (<<http://google.com>>) αναφέρει 30.500.000 αποτελέσματα της λέξης «πεδίο», και μόλις 18.700 αποτελέσματα του όρου «πεδιακός», οπότε ενισχύεται η απόδοση ως «γραμματισμός πεδίου».

ένας «γραμματισμός του πεδίου» κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος σε διεθνές επίπεδο και στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Η έννοια του «πεδίου», για να εκφράσει το γραμματισμό αυτό είναι πιο πρόσφορη από άλλη παραπλήσια που θα επέδιδε το «discipline», όπως π.χ. «τομέας», γι' αυτό και τη χρησιμοποιήσαμε κατά την έρευνά μας.²⁵

Οι Fang και Coatoam (2013:628) προκειμένου να απαντήσουν στο ερώτημα «πότε ξεκινάει ο γραμματισμός στο επιστημονικό πεδίο (disciplinary literacy);» αναφέρονται σε ένα αποτυπωμένο, λίγα χρόνια νωρίτερα, (Halliday, 2004) σχήμα εξέλιξης του γλωσσικού γραμματισμού, σύμφωνα με το οποίο ο γραμματισμός αυτός αποτελεί το τρίτο στάδιο μετά από δύο άλλα στάδια και τα προσδιορίζει στις ηλικίες: 0–4, 4–9, 9 και πάνω έτη (Fang, 2012). Το σχήμα που αναφέρεται ως ένα διάγραμμα με τρεις «ζώνες» (Fang, 2012:22) θα μπορούσε να περιγραφεί όπως στον πίνακα 3.

Συνεπώς ο γραμματισμός στο επιστημονικό πεδίο (disciplinary literacy) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν αφορά παρά μόνο τις «μεγάλες» Τάξεις του δημοτικού; Δεν αφορά τις μικρές Τάξεις του δημοτικού σχολείου και το Νηπιαγωγείο; Οι Fang και Coatoam (2013) αναφέρονται σε αρκετά παλιότερες έρευνες (Paras, 1993) που έδειξαν πως τα παιδιά ακόμη και στο νηπιαγωγείο είναι ικανά για μια

²⁵ Από τον «τομέα» προκύπτει ο όρος «τομεακός», για παράδειγμα, που καταγράφεται ήδη σε χρήση (Χαραλαμπάκης, 2014:1598) καθώς στην καθομιλουμένη παραπέμπει σε κάτι «που έχει σχέση με έναν τομέα ή πραγματοποιείται κατά τομείς». Παρότι είναι προφανές ότι μεταφραστικά συσχετίζεται περισσότερο με το «sectorial», παραπέμπει στον «τομέα» που για την ελληνική γλώσσα είναι «καθορισμένο πεδίο της ανθρώπινης γνώσης ή δραστηριότητας» (Χαραλαμπάκης, 2014:1598). Συνεπώς μια απόδοση του «disciplinary literacy» ως «τομεακός γραμματισμός» ή ακόμη και «γραμματισμός τομέα» τηρεί τις δύο προϋποθέσεις δόκιμης αντιστοίχισης της κάθε λέξης της αγγλικής φράσης με δύο λέξεις στην ελληνική, δηλαδή το «τομέας – τομεακός» παραπέμπει σε «τομέα γνώσης» – επιστήμη και το «γραμματισμός» στο «literacy».

Μια δεύτερη δυνατότητα είναι η απόδοση «πεδιακός γραμματισμός». Σχετικά με τον όρο «πεδιακός», εδώ υπάρχει μια μάλλον περισσότερο μακροχρόνια χρήση του όρου στην καθομιλουμένη. Ο όρος «πεδιακός» χρησιμοποιείται και καταγράφεται ήδη από τους Liddel και Scott (1843:1352) ως «ὁ ἀνήκων εἰς πεδίον ἢ ὁ ἐπὶ πεδίου». Παράλληλα αναφέρεται στο «πεδίο» το οποίο σήμερα πλέον σημαίνει και κάποιο «τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας». Το «επιστημονικό πεδίο» εφαρμόζεται για θέματα «γνωστικά (= κλάδοι π.χ. φυσική, ιστορία μαθηματικά)» (Χαραλαμπάκης, 2014:1252). Συνεπώς χρησιμοποιώντας τη διαχρονικότερη λέξη «πεδιακός» σε συνδυασμό με το σύγχρονο νόημα που αποκτά να σχετίζεται με το «επιστημονικό πεδίο» μπορεί κι από εκεί να προκύψει ο όρος «πεδιακός γραμματισμός» ή «γραμματισμός πεδίου», ίσως αν ο όρος «πεδιακός» φαίνεται περισσότερο ασυνήθιστος από τον όρο «πεδίο».

διαφοροποιημένη μορφή αφηγηματικότητας κειμένων που μπορεί να είναι πρόδρομος ενός γραμματισμού που εστιάζει στο επιστημονικό πεδίο (disciplinary literacy). Μέσα από τις κατάλληλες κειμενικές προσεγγίσεις και καθώς τα παιδιά προχωρούν ως προς τον γραμματισμό τους εντός του εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να αναπτύξουν όλο και περισσότερο την ικανότητά τους να συνειδητοποιούν και να κατανοούν το «πώς και το γιατί» των επιστημονικών κλάδων και των «υποκλάδων» της επιστήμης εμβαθύνοντας και στον τρόπο που παράγεται κριτικά η γνώση.

| Πίνακας 3. «Ζώνες εξέλιξης» γλωσσικού γραμματισμού | | | | |
|---|--|--|---------------|-------------------|
| Στάδιο | | Περιγραφή | Ηλικία | Γλώσσα |
| Ζώνη 1^η | προ-γραμματισμός (preliteracy) ²⁶ | Γνώση «κοινής λογικής» (commonsense knowledge) | 0-4 έτη | Καθημερινή Γλώσσα |
| Ζώνη 2^η | Βασικός γραμματισμός (basic literacy) | Εκπαιδευτική (educational) γνώση | 4-9 έτη | Αφαιρετική γλώσσα |
| Ζώνη 3^η | «disciplinary literacy» | Τεχνική γνώση | 9-18 έτη | Μεταφορική γλώσσα |

Χρήσεις του «discipline» πριν την εμφάνιση του «disciplinary literacy». Η πιο άμεση αναφορά στην προΐστορία του όρου «disciplinary literacy» είναι οι όροι «διεπιστημονικότητα» και «διαθεματικότητα», οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον στα Αναλυτικά Προγράμματα του 2001 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι., 2001). Η εισαγωγή των όρων «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα» στον ελληνικό χώρο δημιούργησε έναν έντονο προβληματισμό, γιατί η χρήση του όρου «διεπιστημονικότητα» γινόταν χωρίς να έχει οριστεί επιστημονικώς, ούτε η «διαθεματικότητα» ούτε η «διεπιστημονικότητα». Η ιστορική συγκρότηση της έννοιας «διαθεματικότητα» και η διάκρισή της από την έννοια «διεπιστημονικότητα» ανάγεται στην ιστορία της εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Από εκεί αντλούνται οι όροι «inter-disciplinarily» (ή «multi-disciplinarity» ή «cross-disciplinarity») και «curriculum integration» (ή «thematic teaching» ή «cross

²⁶ Είναι φανερό πως για να αποδώσουμε το «preliteracy» δε θα μας διευκόλυνε ο όρος «προγραμματισμός», καθώς παραπέμπει εμφανώς στο «programming». Επειδή στη βιβλιογραφία ο όρος ταυτίζεται με τον «αναδυόμενο γραμματισμό» (Μανωλίτσης, 2016:7) θα χρησιμοποιούμε και αυτόν τον δεύτερο. Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι χρησιμοποιείται και ο όρος «προεγγραμματισμός» (Μανωλίτσης, 2016).

curricular themes») οι οποίοι μεταφράζονται ως «διεπιστημονικότητα» και «διαθεματικότητα» αντίστοιχα στη χώρα μας (Γρόλλιος κ.ά., 2003).

Το αμερικάνικο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα χάραξε τρεις διαφορετικές πορείες. Η πρώτη κινήθηκε προς την κατεύθυνση της «κοινωνικής αποτελεσματικότητας». Για τον σκοπό αυτό θέλησε να ενοποιήσει την ακαδημαϊκή με την επαγγελματική γνώση, ώστε η γνώση να αποβεί χρήσιμη στην πραγματική ζωή. Η δεύτερη ήταν αυτή που θα κατέληγε στην θεωρία του «μαθητοκεντρισμού»: πρωτοφανή για την εκπαιδευτική άποψη ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται από τους μαθητές μαζί με το δάσκαλο και ότι η μάθηση θεμελιώνεται σε σχέδια δράσης. Η τρίτη κατεύθυνση αυτού του προοδευτικού εκπαιδευτικού κινήματος οδήγησε στην αναγνώριση της ανάγκης για «κοινωνική μεταρρύθμιση», «κοινωνική ενοποίηση», τον συλλογικό σχεδιασμό για την προσέγγιση των κοινωνικών προβλημάτων και μια πρακτική θεματολογία προς όφελος της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Beane, 1997 στο Γρόλλιος, 2006).²⁷

Το «ασφαλές κριτήριο» για να διακρίνουμε τη διαθεματική από τη διεπιστημονική προσέγγιση» είναι λοιπόν ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται η κάθε προσέγγιση.

Στη διαθεματικότητα, ο σχεδιασμός πραγματοποιείται χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψη οι διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων, αφού κύριος σκοπός είναι η διερεύνηση του θέματος. Στη διεπιστημονική προσέγγιση, ο σχεδιασμός ξεκινά από την αναγνώριση της ταυτότητας των διαφορετικών μαθημάτων, όπως και των περιεχομένων τα οποία περιέχονται σ' αυτά και των ικανοτήτων που πρέπει να κατακτηθούν.

1.4. Γραμματισμός και Εθνογραφία: αμφισβήτηση και αντίλογος

Ένας από τους πιο γνωστούς σύγχρονους στοχαστές με κριτική διάθεση απέναντι στη δυτική μουσική κουλτούρα είναι ο εθνομουσικολόγος C. Small (1996[1977], 1988α και 1998β[1987]). Στο συγγραφικό έργο του Small, βρίσκουμε ένα ολόκληρο κεφάλαιο εστιασμένο στον γραμματισμό. Εκεί επιχειρεί μια κριτική αντιπαράθεση

²⁷ Μετά από μια διαρκή συζήτηση γύρω από την «ενοποίηση» των διδακτικών αντικειμένων επικράτησε υπό την επιρροή του T. L. Hopkins ο ορισμός ενός ενοποιημένου τύπου προγράμματος ως «οργανωμένο γύρω από τα άμεσα, διαρκή ενδιαφέροντα και τις βέβαιες μελλοντικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου, ο οποίος χρησιμοποιεί υλικά από όλες τις περιοχές της κοινωνικής κληρονομιάς χωρίς να ενδιαφέρει ο χωρισμός σε γνωστικά αντικείμενα» (Γρόλλιος, 2006).

στοιχείων του «εγγράμματου», όπως λέει, δυτικού πολιτισμού και των «μη-εγγράμματων» (non-literate) αфро-αμερικανικών μουσικών πολιτισμών (Small, 1998β[1987]).

Αναφέρεται στο γεγονός ότι η γραπτή παράδοση της μουσικής στο πλαίσιο του δυτικού πολιτισμού, μετά το δωδέκατο περίπου αιώνα, οργανώθηκε με βάση τη νότα και το πεντάγραμμο, δηλαδή μια μουσική σημειογραφία που επέτρεψε την ανάπτυξη όχι μόνο της φωνητικής (a capella) πολυφωνίας, αλλά και της ενόργανης αρμονίας του τονικού μουσικού συστήματος, στο πλαίσιο του οποίου δημιουργήθηκαν συνθέσεις «μεγάλης χρονικής διάρκειας». Σε αντίθεση με την πρακτική αυτή που αναπτύχθηκε στην δύση, βρίσκονται όλοι οι υπόλοιποι μουσικοί πολιτισμοί που διαφοροποιούνται μεταξύ τους αλλά και από την δυτική παράδοση.

Η δυτική κουλτούρα διαμόρφωσε μια απόλυτα εξορθολογισμένη μουσική σημειογραφία, η οποία έχει το αντίστοιχό της στους τρόπους οργάνωσης της κοινωνικο-πολιτισμικής ζωής στη Δύση. Για παράδειγμα η πολυφωνική «a capella» μουσική που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της εκκλησιαστικής παράδοσης δεν είναι ανεξάρτητη από την αυστηρή πειθαρχία και την ορθολογική οργάνωση που είχαν στις μονές τους οι Βενεδικτίνιοι μοναχοί. Ορθώς, λοιπόν, ο Small παρατηρεί ότι οι μουσικές πρακτικές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την κουλτούρα στο πλαίσιο της οποίας δημιουργούνται.

Η αμφισβήτηση του γραμματισμού. Εκτός από την σύνδεση της μουσικής με την κοινωνία και την εκπαίδευση, ο Small είναι από τους πρώτους που ασκούν μια κριτική στον γραμματισμό παρατηρώντας ότι ο γραμματισμός είναι μια «τεχνολογία» και «όπως όλες οι τεχνολογίες (...) υπάρχει ένα τίμημα για τα οφέλη που μας φέρνει» (Small, 1998β[1987]:223).

Ξεκινώντας από τις παρατηρήσεις του Σωκράτη στο «Φαίδρο» (Πλάτων) καταλήγει ότι «η διατήρηση των μουσικών ‘αντικειμένων’ (objects) δια μέσου της γραφής και των άλλων μέσων (media) δεν συνεπάγεται απαρέγκλιτα το όφελος που έχουμε καταλήξει να πιστεύουμε ότι συνιστά» (Small, 1998β[1987]:223–245).

Αναφέρει για παράδειγμα ότι και οι αφροαμερικάνοι, όπως και οι δυτικοί μουσικοί ήρθαν σε επαφή με το «εργαλείο» του γραμματισμού. Η μεταχείρισή του όμως, ήταν διαφορετική από κάθε πλευρά, σε σχέση με την αντιμετώπιση του «παρελθόντος». «Ο γραμματισμός είναι ένας καλός υπηρέτης» λέει «αλλά ένας κακός αφέντης, και αν οι Αφρο-αμερικανοί μουσικοί κατάφεραν κυρίως να αποφύγουν να δεσμευτούν από το παρελθόν τους οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητά τους να κρατήσουν τις γραμμένες νότες στη θέση τους, με τρόπο που οι κλασικοί

μουσικοί των ημερών μας δείχνουν ανεπανόρθωτα μη ικανοί να πράξουν» (Small, 1998β[1987]: 244–245).

«Ο εφήμερος χαρακτήρας (ephemerality) των εκτελέσεων στην Αφρο–αμερικάνικη μουσική δημιουργία (musicking)» μας λέει, «βοηθά στο να διατηρηθεί σε κίνηση η ζωντανή διαδικασία αυτή, σε αντιδιαστολή με την δυνητική στασιμότητα η οποία είναι τόσο πρόδηλη στην κλασσική, εξαρτούμενη από τη σημειογραφία, παράδοση, όπως επίσης, η ανεξαρτησία (non–dependence) του μουσικού από τη σημειογραφία επιτρέπει μια πολύ πιο ανοιχτή κατάσταση σε όρους αφενός μουσικής τεχνικής, αφετέρου δυνατότητας για συνεχή ανάπτυξη και αφομοίωση πολλαπλών επιρροών» (1998β[1987]: 245).

Ωστε, λοιπόν, «πολλοί πολιτισμοί, έχουν αναπτύξει μεθόδους μουσικής καταγραφής. Η μουσική τους σημειογραφία όμως λειτούργησε ως επί το πλείστον σαν μνημοτεχνικό βοήθημα *μετά* (η έμφαση από το πρωτότυπο) την δημιουργική πράξη. Βοηθούσε τον μουσικό να θυμάται τι έκανε. Μόνο στη δυτική μουσική η γραμμένη παρτιτούρα αποτέλεσε το βασικό εργαλείο σύνθεσης». Έτσι, το μουσικό κείμενο, η γραμμένη μουσική στο ευρωπαϊκό σύστημα σημειογραφίας τέθηκε στο επίκεντρο της μουσικής δημιουργίας, απετέλεσε το ίδιο το αντικείμενο της δημιουργίας. Αυτή είναι μια τελείως διαφορετική λειτουργία από εκείνη που υιοθέτησαν άλλα συστήματα γραφής τα οποία χρησιμοποιήθηκαν απλά για να υποβοηθήσουν το ηχητικό αποτέλεσμα που είναι το επίκεντρο της μουσικής δημιουργίας. Γι’ αυτό και τονίζει ότι στους πολιτισμούς αυτούς η μουσική γραφή έρχεται χρονικά έπειτα από το «δημιουργικό γεγονός» (creative fact) (Small, 1983[1977]:5 και 1996[1977]:30).

Αυτός ο τρόπος δημιουργίας της γραπτής μουσικής στην Δύση, μπορεί να χαρακτηριστεί «σιωπηρός» δεδομένου ότι «η γραμμένη παρτιτούρα αποτέλεσε το βασικό εργαλείο σύνθεσης. Και μάλιστα μιας σύνθεσης που γίνεται *πριν* (η έμφαση από το πρωτότυπο) ακουστούν οι πραγματικοί ήχοι, καθώς ο συνθέτης παλεύει με τα συνθετικά του προβλήματα μέσα στην ησυχία και την απομόνωση του γραφείου του» (Small, 1983[1977]:53 και 1996[1987]:30).

Έτσι ο Small καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η χρήση του αλφαβήτου «περιορίζει την ευαισθησία απέναντι σε πολλούς και δυναμικά διαμορφούμενους παράγοντες κατά την πρόσληψη και δημιουργία της μουσικής, χάριν της γραμμικότητας, της ακαμψίας και του αυτοπεριορισμού στη δράση που προϋποθέτει η γραφή και η λειτουργία της» (1998β[1987]:223–224).

Από τη μια πλευρά, λοιπόν, βρίσκεται η σταθερότητα (permanence) της γραφής και από την άλλη η εναλλαξιμότητα (changeability) του μη-εγγράμματου (non-literate) πολιτισμού. Το βασικό πλεονέκτημα του μη-εγγράμματου το οποίο εντοπίζει ο Small είναι η δυνατότητα μιας «δομικής αμνησίας» (structural amnesia) που επιτρέπει στους ανθρώπους να ξεχνούν τα «καταστροφικά γεγονότα», να απαρνούνται μη επιθυμητές αναμνήσεις και να διατηρούν άλλες (1998β[1987]:226). Ο «μυθολογικός» τρόπος οργάνωσης της γνώσης και της ιστορίας, των μη-εγγράμματων πολιτισμών, δεν απαλείφεται από τις ανθρώπινες συλλογικότητες, από το γεγονός ότι υιοθετείται η γραφή και η αρχή της τεκμηρίωσης. «Έχουμε δει τον τρόπο με τον οποίο οι μεγάλες ‘φιγούρες’ της δυτικής κλασικής μουσικής έχουν διαμορφωθεί στα μυαλά των περισσότερων εραστών της μουσικής πολύ όμοιες με μυθολογικές φιγούρες, παρά την αφθονία της τεκμηρίωσης» (Small, 1998β[1987]: 230). Το ρίζωμα του ανθρώπου στο μυθολογικό παρελθόν της σκέψης του δείχνει ότι είναι πιο εύκολο να απαρνηθεί κανείς το γραμματισμό, παρά το προφορικό (oral) στοιχείο. Μήπως αυτό οφείλεται και στο ότι ο γραμματισμός είναι πιο επώδυνος για την ύπαρξη και συγκρότηση μιας κοινωνίας; Διότι είναι γεγονός ότι «στις περισσότερες μουσικές κουλτούρες του κόσμου ο μη-γραμματισμός (non-literacy) είναι ο κανόνας (norm) (Small, 1998β[1987]:231).

Όμως ακόμη και στις μη-γραμματισμένες μουσικές κουλτούρες παρατηρείται η δημιουργία μακροσκελών μουσικών έργων. Αυτό που φαίνεται να είναι διαφορετικό εδώ είναι οι διαδικασίες δημιουργίας. Για τους πολιτισμούς (cultures) αυτούς, η μουσική δημιουργία ως διαδικασία βρίσκεται στο επίκεντρο, γι’ αυτό και οι «πρόβες» γίνονται δημόσια, το κοινό μπορεί να παρεμβαίνει σ’ αυτές με ποικίλους τρόπους, έτσι μπορούμε να μιλάμε για έναν μουσικό έργο όμοιο με «ζωντανό οργανισμό» (living organism), έναν οργανισμό ο οποίος «πεθαίνει» με την καταγραφή του, αφού σταματάει πλέον να εξελίσσεται (Small, 1998β[1987]: 230–231).

Όσον αφορά τον ερμηνευτή της μουσικής, αυτός, στη μη-εγγράμματη κατάσταση ακούει και παίζει «με το αυτί». Προσλαμβάνει όλο το νόημα στο άκουσμα και το αποδίδει με το παίξιμό του αυτοσχεδιάζοντας ενίοτε συνειδητά. Σύμφωνα με τον Small η μουσική σημειογραφία πρέπει να έχει, λοιπόν, επικουρικό χαρακτήρα, είναι μια «δεύτερη» δυνατότητα για να παίζει ο μουσικός ένα κομμάτι. Ενώ στην καθιερωμένη «εγγράμματη» κατάσταση, ο μουσικός υπάρχει περίπτωση να παίζει μια μουσική διαβάζοντας τη σημειογραφία, χωρίς να έχει άποψη για το νόημα της μουσικής που παίζει, τουλάχιστον στην αρχή (Small, 1998β[1987]:231).

Ωστόσο, θα πρέπει εδώ να πούμε ότι ακόμη και η γραπτή μουσική παράδοση της Δύσης δεν ήταν τόσο «ανελαστική» (intolerant), δηλαδή προσκολλημένη στο μουσικό κείμενο της σύνθεσης ως το τέλος του 19^{ου} αιώνα· μέχρι τότε επιτρέπονταν οι παρεμβάσεις του ερμηνευτή, ακόμη και οι αντικαταστάσεις τμημάτων της σύνθεσης ήταν δόκιμες πρακτικές. Αυτό όμως ατόνησε σταδιακά από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και παρά την έντονα πειραματική τάση της μουσικής αυτής που έφτασε στο σημείο να μετατραπεί σε ακαδημαϊσμό, σήμερα η έντεχνη μουσική της δυτικής παράδοσης είναι αυτή που περισσότερο από άλλοτε είναι εξαρτημένη από την παρτιτούρα.²⁸

Όμως υπάρχει περίπτωση ο εκτελεστής να επιλέξει να απεξαρτηθεί από το δοσμένο μουσικό κείμενο, να είναι δυναμικά παρών κατά την ερμηνεία του, να θελήσει να δώσει κάτι από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα στο έργο του και να αναπλάσει δημιουργικά το δοσμένο υλικό. Αυτό μπορεί να συμβεί σε κάθε καταγεγραμμένο «κλασσικό» έργο. Ακόμη κι αν οι δυνατότητες δεν είναι απεριόριστες, σίγουρα υπάρχει η απεριόριστη δυναμική των μοναδικών προσωπικοτήτων μας. Ο Small μας προτρέπει προς αυτή την «απελευθέρωση» (freeing) από την σημειογραφία.

Υπάρχουν τέτοιοι μουσικοί που έχουν την ικανότητα να εργαστούν με εγγράμματους και μη-εγγράμματους τρόπους (modes). Άλλωστε αυτή την ικανότητα την είχαν όλοι οι μεγάλοι δημιουργοί του παρελθόντος. Επίσης υπάρχει τρόπος να συνδυαστούν δύο τόσο διαφορετικοί μουσικοί πολιτισμοί (ο Ευρωπαϊκός και ο Αφρο-αμερικάνικος) εάν ο μουσικός απαλλαγεί προηγουμένως από την συνήθεια να ταυτίζει την έντεχνη μουσική της δυτικής παράδοσης με την αισθητική και τις αξίες μιας ανώτερης αστικής τάξης και την αφροαμερικάνικη μουσική με τις αξίες των καταπιεσμένων νέγρων (Small, 1998β[1987]:235).

Συνοπτικά ο Small υποστηρίζει τα εξής:

α) Στο σύστημα της γραπτής δυτικής μουσικής παράδοσης μπορεί ένας άνθρωπος να εκτελεί ένα μουσικό έργο που δεν είναι ακόμη σε θέση να κατανοήσει,

²⁸ Παρ' όλα αυτά, τα όρια της «εγγράμματης μουσικής δημιουργίας», (literate musicking) είναι κατά τον Small δυσπροσδιόριστα. Ακόμη κι αν ανασύρουμε ένα κομμάτι από το μουσικό κείμενο, μπορεί να το μάθει κανείς στη συνέχεια «με το αυτί» (by ear). Επίσης μπορεί να γίνουν μικρές παραλλαγές στη διάρκεια, για παράδειγμα, μιας διδασκαλίας, που όμως δεν θα θεωρούνται «δόκιμες» (legitimate) με τη σημερινή επικρατούσα δεοντολογία ερμηνείας. Ωστόσο, η δυναμική παράλλαξη μιας μουσικής δημιουργίας κατά την εκτέλεση, είναι κάτι που σε άλλες εποχές, ακόμη και το 17ο αιώνα, θεωρούντο περισσότερο δόκιμες ή και προγραμματισμένες από το συνθέτη (Small, 1998β[1987]:232–233).

όπως π.χ. ένα χαρισματικό παιδί «μπορεί να παίζει τα τελευταία έργα του Beethoven», κατά την παρατήρηση του Cardew.²⁹

β) Η γραφή απομακρύνει τους μετέχοντες (εκτελεστή-ακροατή) από τη «δημιουργική πράξη», γιατί με τη διαδικασία της δημιουργίας πάνω στο χαρτί που τελειώνει χωρίς να φτάσει στον εκτελεστή, απουσιάζει ο ερμηνευτής ως ζωντανός παράγων της μουσικής δημιουργίας από την διαδικασία της σύνθεσής της.

γ) Η σημειογραφία τείνει να βάζει όρια τα οποία καθορίζονται είτε από την επιθυμία του συνθέτη, είτε από την δυνατότητα του ερμηνευτή.

δ) Το σύστημα μουσικής σημειογραφίας του δυτικού πολιτισμού ενισχύει την θέση των έργων μέσα στο παρελθόν της κάθε παράδοσης.

ε) Και τέλος, το σύστημα της μουσικής σημειογραφίας επιτρέπει την ανάπτυξη ενός επιστημονικού κλάδου που έχει ως αντικείμενο μελέτης το μουσικό έργο ως αντικείμενο, ως αυτονομημένο δημιούργημα του ανθρώπου.

Όπως είναι φυσικό κάθε σημειογραφία καθρεφτίζει τις προτεραιότητες του μουσικού πολιτισμού που τη γέννησε. Στον δικό μας πολιτισμό η μουσική σημειογραφία έχει περιοριστεί στις αρμονικές απαιτήσεις της διατονικής κλίμακας, στις απλές και κανονικές χρονικές διάρκειες που είναι πολλαπλάσια του «δύο» και στην οργάνωση μεγάλων οργανικών και φωνητικών συνόλων. Είναι δε χαρακτηριστικό, πως όσο περισσότερο ξεφεύγει η μουσική από την διατονική κλίμακα, τόσο πιο πολύπλοκη εμφανίζεται η γραφή και η ανάγνωσή της, αλλά όχι αναγκαστικά και η εκτέλεσή της. Οι περίφημες ρυθμικές δυσκολίες που παρατηρούνται στη μεταπολεμική μουσική συνθετών, όπως της σχολής του Darmstadt (Iddon, 2013), ή ακόμα στη μουσική του Ives (Paul, 2013), δεν οφείλονται σε πολυπλοκότητες της ίδιας της μουσικής αλλά σε πολυπλοκότητες της σημειογραφίας που δυσκολεύεται να ανταποκριθεί σε μη κανονικές ρυθμικές υποδιαίρεσεις, πέρα από πολλαπλάσια του «δύο». Ολόκληρες γενιές από μουσικούς έχουν τόσο πολύ συνηθίσει στην κανονική διαδοχή των μαύρων κουκίδων πάνω στο πεντάγραμμο, ώστε δεν μπορούν να διανοηθούν άλλου είδους μουσική. Ο Harry Partch (1974) παρατηρεί πως «οι συνθέτες μπορούν να σκέφτονται με διατονικό τρόπο για τον απλούστατο λόγο ότι δεν μπορούν να σκεφτούν διαφορετικά». Μόλις πρόσφατα αρκετοί μουσικοί άρχισαν να προσπαθούν να αποδεσμευθούν από τη

²⁹ Αναφέρεται για τον Cardew (1971:xix). από τον Small (1983[1977]:53).

συνήθεια αυτή και επινόησαν βελτιώσεις του παλιού συστήματος ή ριζικά νέα συστήματα σημειογραφίας».

Όμως οι μουσικοί της μετα-αναγεννησιακής περιόδου στη Δύση δεν μπορούσαν να δεχτούν αυτούς τους ακουστικά ασαφείς ήχους, επειδή οι ήχοι αυτοί δεν επέτρεπαν τον απόλυτα λογικό έλεγχο. Γι' αυτό και στο ρεπερτόριο των οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν αυτή την περίοδο αποκλείστηκαν τα κρουστά όργανα. Πολύ αργότερα, προς τον 17^ο αιώνα έγινε ξανά δεκτό το πρώτο κρουστό. Ήταν ένα τύμπανο που μπορούσε να κουρδίζεται τονικά. Αλλά ακόμα και τότε, επειδή ο ήχος δεν ήταν απόλυτα σαφής, φρόντιζαν να το ντουμπλάρουν με βιολοντσέλα, κοντραμπάσα ή φαγγότα, ώστε να μην συσκοτίζεται το τονικό ύψος. (Small, 1983[1977]:40).

Χρειάστηκε να φτάσουμε στα μέσα του 18^{ου} και στον 19^ο αιώνα για να περιληφθεί – σταδιακά βέβαια – στο ρεπερτόριο των οργάνων της ορχήστρας «το πλήρες φάσμα των κρουστών που γνωρίζουμε σήμερα. Εν τούτοις, τα κρουστά (στην κλασσική ορχήστρα) εξακολούθησαν να έχουν ένα λίγο πολύ διακοσμητικό ρόλο καρυκεύοντας, τρόπον τινά, τους ήχους, προσφέροντας δυναμική και έμφαση σ' ορισμένα σημεία κορύφωσης, πάντα σαν μεμονωμένοι ήχοι και χωρίς ποτέ να ενσωματώνεται η χρήση τους στη βασική σύλληψη του έργου (Small, 1983[1977]:40).

Συνέπεια αυτής της νοοτροπίας που εκφράστηκε μέσα από το τονικό μουσικό σύστημα ήταν να έρθουν σε δεύτερη μοίρα άλλα μουσικά στοιχεία όπως το ηχόχρωμα και ο ρυθμός, που περιορίστηκε σε μια διαφοροποίηση ανάμεσα σε ισχυρά και ασθενή μέρη του μέτρου, ακολουθώντας την κατανομή των αρμονικών καθυστερήσεων (Small, 1983[1977]:41).

2. Κεφάλαιο Δεύτερο: Μουσικός γραμματισμός

Στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνάται η πορεία του όρου «μουσικός γραμματισμός» (music literacy). Ο γραμματισμός αυτός σχετίζεται με τον πολιτισμικό γραμματισμό, το γλωσσικό γραμματισμό και άλλους. Ωστόσο επειδή η Μουσική εμπεριέχει μέσα της πολλούς επιμέρους πολιτισμικούς χώρους και «περιβάλλοντα», όπως η μελωδία, ο ρυθμός, τα μουσικά όργανα, η ορχήστρα κ.λπ. είναι δυνατόν να διερευνήσουμε τους επιμέρους γραμματισμούς που αναπτύσσονται στα περιβάλλοντα και τους χώρους αυτούς.

Ως προς τις θεμελιώδεις διακρίσεις του γραμματισμού στη θεωρία του, εξετάζεται ο «αναδυόμενος μουσικός γραμματισμός», η προοπτική να έχουμε έναν «κριτικό μουσικό γραμματισμό» αλλά και ο «μουσικός γραμματισμός πεδίου». Ο μουσικός γραμματισμός επίσης εξετάζεται στο βαθμό που είναι αναδυόμενος κάποια στιγμή στον άνθρωπο και αναλύεται ο τρόπος που ο γραμματισμός αυτός μπορεί να φέρει ιδεολογικό περιεχόμενο. Τέλος, γίνεται μια αναφορά στην πορεία της γραφής και της ανάγνωσης της μουσικής στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς αυτή θα μας ήταν χρήσιμη για την ανάπτυξη ανάλογων ερευνητικών θεμάτων στη διατριβή μας.

2.1. Προς έναν «μουσικό γραμματισμό»

Τα τελευταία χρόνια παράλληλα με την πορεία του όρου «γραμματισμός», διαγράφει τη δική του πορεία ο όρος «μουσικός γραμματισμός» (music literacy). Άλλες φορές ο όρος θεωρείται ότι αναφέρεται σε δεξιότητες με επίκεντρο τη γραφή και την ανάγνωση της μουσικής στο «ευρωπαϊκό τονικό μουσικό σύστημα» (Gordon, 1970 και 2004), που είναι ευρέως διαδεδομένο και γνωστό σε όλο τον κόσμο. Άλλες φορές με τον όρο αυτό δηλώνεται η έμφαση που δίδεται στις ακουστικές δεξιότητες (Hansen & Milligan, 2012) που είναι απαραίτητες να έχουν αποκτηθεί ώστε να ενισχυθεί η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και άλλες φορές ο όρος παραπέμπει στην έμφαση που δίνεται σε προφορικά στοιχεία, όπως το τραγούδι και η ακρόαση, που δεν σχετίζονται άμεσα με τη γραφή και την ανάγνωση (Brown, 2003).

Η συζήτηση που έχει ανοίξει γύρω από το μουσικό γραμματισμό φαίνεται να συμβάλλει στην διεύρυνση των μεθόδων της μουσικής εκπαίδευσης αλλά και της εκπαίδευσης, εν γένει. Η πρώτη και άμεση σύνδεση του «μουσικού γραμματισμού» γενικότερα με την εκπαίδευση γίνεται αναπόφευκτα όταν ο «μουσικός γραμματισμός» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την γραφή και την ανάγνωση της μουσικής. Η σύνδεση αυτή φαίνεται αυτονόητη στο δυτικό κόσμο, όπου δεσπόζει

στον χώρο της μουσικής η ευρωπαϊκή σημειογραφία (music notation) (Gordon, 2004). Χαρακτηριστικά της διασύνδεσης αυτής είναι τα «τεστ μουσικού γραμματισμού της Αϊόβας».³⁰ Πρόκειται για τεστ που διενεργεί η πολιτεία με προδιαγραφές για την μουσική εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Σχεδιάστηκαν το 1970 από τον E. Gordon για να εκτιμηθεί η μουσική ανάπτυξη των μαθητών. Η εκτίμηση αυτή γίνεται έπειτα από τη διάγνωση των δυνατών και αδύναμων σημείων των παιδιών σε σχέση με τις μουσικές τους δεξιότητες. Επίσης γίνεται μια εκτίμηση των δεξιοτήτων αυτών για κάθε μαθητή σε σχέση με τους άλλους μαθητευόμενους.³¹ Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να είναι δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και ακρόασης της μουσικής και κυρίως κατανόησης του τόνου (τονικό ύψος) και του ρυθμού. Η εκτίμηση γίνεται με ένα σύστημα διαφορετικών επιπέδων κλιμακούμενης δυσκολίας.

Αυτή είναι μια χρήση του γραμματισμού που αφορά κυρίως στην γραφή και την ανάγνωση της μουσικής. Το είδος αυτό γραμματισμού έχει αποκληθεί και «λειτουργικός (functional) μουσικός γραμματισμός» (Jorgensen, 1981).³² Αργότερα αυτή η «στενή» έννοια του όρου διευρύνθηκε και άρχισε να σημαίνει, στη νέα της χρήση, την απόκτηση και διαχείριση ποικίλων μουσικών γνώσεων: Ιστορικών, μορφολογικών, οργανολογικών και πολλών άλλων στοιχείων της μουσικής τέχνης των οποίων ο κάτοχος θεωρείται ότι διαθέτει σφαιρική μουσική μόρφωση.³³

Από τον πολιτισμικό στο μουσικό γραμματισμό. Με την διεύρυνση αυτή της σημασίας του μουσικού γραμματισμού, ο γραμματισμός στην μουσική τέχνη συνδέεται αναπόφευκτα με τον «πολιτισμικό γραμματισμό» (cultural literacy). Αν λοιπόν, πολιτισμικός και μουσικός γραμματισμός έχουν κάποια σχέση, έχει ενδιαφέρον να δούμε πως προσδιορίζεται ο πολιτισμικός γραμματισμός.

³⁰ (Iowa tests of music literacy).

³¹ Μια ανάλογη συνοπτική περιγραφή θα βρει κανείς από τον εκδότη των «τεστ», ενδεικτικά στο <http://www.giamusic.com/search_details.cfm?title_id=5973> (Προσπελάστηκε 01/09/2013).

³² Ο όρος «λειτουργικός μουσικός γραμματισμός» αντιστοιχεί σε ό,τι αφορά τη μουσική, στον ήδη καθιερωμένο όρο στην εκπαίδευση «λειτουργικός γραμματισμός» (Burnett, 2005). Ο λειτουργικός γραμματισμός γενικότερα σημειώνει την κατοχή της γνώσης της ανάγνωσης και της γραφής στο βαθμό που χρειάζεται ώστε ένα άτομο να είναι «λειτουργικό», δηλαδή αποτελεσματικό σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο.

³³ Σύγχρονοι μελετητές όταν μιλούν για «μουσικό γραμματισμό» περιλαμβάνουν σε αυτόν την ύπαρξη εγκυκλοπαιδικών γνώσεων για τη μουσική (Levinson, 1990).

Ο πολιτισμικός γραμματισμός στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής εμφανίστηκε ως ένας γραμματισμός συνδεδεμένος με τον πολιτισμό μιας συγκεκριμένης συλλογικότητας, με χαρακτηριστικό, ίσως, παράδειγμα χρήσης του όρου το έργο του Hirsch (2006), ο οποίος εστιάζει στον «πολιτισμό των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής».³⁴ Σύμφωνα με τον Hirsch ο πολιτισμικός γραμματισμός είναι πρώτα απ' όλα ένας γραμματισμός που χαρακτηρίζει όποιον «έχει την ικανότητα να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους ξένους» (Hirsch, 2006: xvi). Αυτού του είδους ο γραμματισμός βοηθά τους ανθρώπους των κατώτερων οικονομικών τάξεων να ανέρχονται οικονομικά, διδασκόμενοι πως μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό χώρο πέρα από μια στενή κοινωνική σφαίρα. Ο δρόμος, λοιπόν, για να επικοινωνούν οι κοινωνικές ομάδες μεταξύ τους και να μεταπηδούν τα άτομα από τη μια στην άλλη ανοίγει «μόνο με τη διδασκαλία ενός κοινού για όλους, παραδοσιακού και εγγράμματος πολιτισμού» (Hirsch, 2006).³⁵

Στην διατριβή μας υιοθετούμε, λοιπόν, τον όρο «μουσικός γραμματισμός», κατ' αναλογία του όρου «πολιτισμικός γραμματισμός», με σκοπό να ερευνήσουμε γενικά τις μουσικές πρακτικές όλων των μουσικών συστημάτων και όχι μόνο τις μουσικές πρακτικές της ευρωπαϊκής, δυτικής μουσικής, γιατί διαφορετικά θα στερούμασταν τον πλούτο, τις ιδιαιτερότητες και την ποικιλία των πολιτισμικών χαρακτηριστικών κάθε μουσικής κουλτούρας. Αυτές, ιδιαίτερα στον τόπο μας, είναι

³⁴ Η ιδέα αφορά έναν τόμο που συνοψίζει ό,τι ο συγγραφέας κρίνει ότι «πρέπει να γνωρίζει ένας πολίτης» προκειμένου να έχει μια ολοκληρωμένη γνώση για τον πολιτισμό του. Στο παρελθόν έχει εμφανιστεί και στη χώρα μας κυρίως με τη μορφή αυτόνομων αυτοεκδόσεων. Ενδεικτικά αναφέρουμε «Το εγκόλπιο των Ελλήνων» του Π.Α. Κωνσταντινίδη (χ.χ.) ο οποίος αναφέρει πως «περιέχει εκείνες τις γνώσεις που πρέπει να έχει κάθε σωστός κοινωνικός άνθρωπος, ο οποίος θέλει ευπρόσωπα να στέκεται σε μια συντροφιά και να συμμετέχει σε οποιαδήποτε συζήτηση» (Κωνσταντινίδης, χ.χ.:ε). Ένα ανάλογο εγχείρημα συναντούμε στο βιβλίο «Πολιτισμολογία» (Φλώρος, χ.χ.) που αναφέρεται ως «χρηστικό βοήθημα της γενικής παιδείας» και έχει σαφή αναφορά στην Δημόσια Εκπαίδευση.

³⁵ Και εκεί ο Hirsch εντοπίζει ένα «παράδοξο» για την πραγματικότητα της χώρας του: «οι κοινωνικοί στόχοι του φιλελευθερισμού (liberalism)» μας λέει «απαιτούν εκπαιδευτικό συντηρητισμό (conservatism)». Ο τρόπος για οδηγηθούμε σε κοινωνική και οικονομική πρόοδο έρχεται από την καθολική διδασκαλία της ανάγνωσης και της επικοινωνίας, «πράγμα που σημαίνει να διδάσκουμε μύθους και πραγματικότητες που είναι κατά κύριο λόγο στοιχεία της παράδοσης».

Πρέπει, ωστόσο, να αναφέρουμε ότι το περιεχόμενο του «πολιτισμικού γραμματισμού», όπως το θέτει ο Hirsch (2006), ως ένα σύνολο, δηλαδή, δεξιοτήτων κυρίως εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση (Broudy, 1990· Levinson, 1990). Δεν έχει όμως τεθεί σε αμφισβήτηση η αναγκαιότητα του όρου.

μάλλον πολλές, καθώς έχουμε τουλάχιστο δύο συστήματα μουσικής γραφής σε χρήση, δηλαδή την ευρωπαϊκή σημειογραφία και την παρασημαντική, που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες παραδόσεις: έχουμε επίσης μουσικά ιδιώματα σε πολλές περιοχές και επιρροές από πολλούς πολιτισμούς ιστορικά αλλά και στη σύγχρονη.

Από τον γλωσσικό στον μουσικό γραμματισμό. Μια ομάδα μελετητών που εργάστηκε σε συνεργασία με την Εθνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (National Association for Music Education) των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής εξέδωσε το 2014 ένα εγχειρίδιο με τίτλο «Η σύνδεση της μουσικής με το γραμματισμό» (The music and literacy connection) (Hansen κ.ά., 2014). Στο έργο τους αυτό εκκινούν από επιχειρήματα που απορρέουν από τις θεωρίες για τις «πολλαπλές νοημοσύνες» (multiple intelligences) (Gardner, 1983), για να υποστηρίξουν τη σύνδεση της γλωσσικής με τη μουσική νοημοσύνη.

Στήριγμα ισχυρό της επιχειρηματολογίας τους είναι τα πιο κάτω λόγια του Thomas Armstrong (2003:55),³⁶ ότι «παρόλο που μπορούμε να το αντιληφθούμε μόνο όταν κάποιος τραγουδάει, ή απαγγέλλει ποίηση, ή όταν ακούμε παραφθορές του φυσικού ρυθμού της γλώσσας, (...) είναι πάντα μια αλήθεια ότι όλες οι λέξεις που βγαίνουν από το στόμα μας (αλλά και από τις γραμμές που προκύπτουν από τα στυλό και τους επεξεργαστές κειμένων) κινούνται πάνω σε ένα ρεύμα, μια ροή (ride upon a stream) από μουσική». Και συνεχίζει προτείνοντας ότι «για να βοηθήσουμε τα άτομα να αποκτήσουν γραμματισμό, φαίνεται πολύ σημαντικό (critically important) να αναγνωρίσουμε αυτή τη σημαντική σύνδεση ανάμεσα στις λέξεις και τη μουσική και να τη χρησιμοποιήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο, ώστε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να διαβάζουν και να γράφουν πιο αποτελεσματικά».

Οι πιο πάνω μελετητές δομούν το έργο τους με βάση τέσσερις αρχές, που δείχνουν κατά την άποψή τους τη σύνδεση του γραμματισμού με τη μουσική: α) Τα παιδιά είναι διαδραστικοί μαθητευόμενοι (interactive learners) β) Οι δάσκαλοι μουσικής είναι δάσκαλοι γραμματισμού – Οι δάσκαλοι του σχολικού γραμματισμού είναι δάσκαλοι μουσικής (Music teachers are literacy teachers; Classroom literacy teachers are music teachers) γ) Ο γραμματισμός μπορεί να διδαχθεί δια μέσου

³⁶ Η αναφορά γίνεται σε ένα κεφάλαιο με χαρακτηριστικό τίτλο «Κυλώνοντας με τους ρυθμούς της γλώσσας» (Grooving with the rhythms of language) (Armstrong, 2003:55).

πολλαπλών διαδικασιών (multiple processes) και δ) Η μουσική εξάσκηση προάγει διαρκή οφέλη (Musical training provides lifelong benefits).

Στο πλαίσιο της τρίτης (γ) αρχής αναφέρονται σε δύο βασικές και αλληλένδετες διαδικασίες, στην αναγκαιότητα της ύπαρξης αφενός μουσικότητας στο αναγνωστικό περιβάλλον (music in the reading environment) αφετέρου δυνατότητα επιτέλεσης της διαδικασίας ανάγνωσης στο μουσικό περιβάλλον (reading in the music environment). Οι διαδικασίες αυτές είναι είτε διαδικασίες αποκωδικοποίησης (decoding), είτε διαδικασίες κατανόησης (comprehension). Οι πιο πάνω τρόποι συνιστούν συγκεκριμένες στρατηγικές προσέγγισης της αναγνωστικής διαδικασίας μέσα από τη μουσική και στρατηγικές αποκωδικοποίησης της γλώσσας από την πλευρά της μουσικής.

Προτείνουν ειδικότερα, να δοθεί έμφαση στα κοινά σημεία της γλωσσικής ανάγνωσης και γραφής με τη μουσική ανάγνωση και γραφή, αφού και με τους δύο τρόπους, τη γλώσσα και τη μουσική λαμβάνει χώρα η επικοινωνία με τον ήχο, με ηχητικά σήματα, με βάση τα οποία τα νοήματα κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται διαμέσου ενός συμβολικού συστήματος.³⁷

³⁷ Οι Hansen κ.ά. (2014) επικαλούνται μια αντιπαραβολή καταστάσεων ανάγνωσης κειμένων και ανάγνωσης μουσικών κειμένων, όπου διαφαίνονται πολλά κοινά στοιχεία, έτσι όπως αναλύονται στο συλλογικό έργο «Ορολογία των Επικοινωνιακών Διαταραχών» (Nicolosi, κ.ά. 1989:30).

Στον Πίνακα 4 περιγράφονται οι «ακροαματικές» (auditory) διαδικασίες που είναι σημαντικές στη γλώσσα, τη μουσική ανάγνωση και τη μουσική εκμάθηση με τρόπο ώστε να γίνεται κατανοητή η αντιστοιχία τους.

Σχετικά με την επιλογή μας να αποδώσουμε τον όρο «auditory» ως «ακροαματικές», θα θέλαμε να παραθέσουμε εδώ τη συλλογιστική μας, καθώς ο όρος (auditory) θα μπορούσε να αποδοθεί και «ακουστικές». Ωστόσο επιλέγουμε τον όρο «ακροαματικές» γιατί δίνεται έτσι έμφαση σε μια συγκεκριμένη «ηχητική οντότητα» σε εξέλιξη, με βάση την αρχαία, αλλά και σημερινή χρήση του όρου «ακρόαμα». Η ακρόαση οδηγεί σε «κειμενικές οντότητες», σε πεπερασμένα έργα που αποκτούν ταυτότητα μόλις εκτελεστούν και περιγράφονται από έννοιες όπως «ακρόαμα» και «ακρόασις».

Το «ακρόαμα» ως όρος είχε στην αρχαιότητα πολλές χρήσεις. Όπως μας αναφέρει Σ. Μιχαηλίδης (2003:26) «σημαίνει όλα τα είδη ψυχαγωγίας που προσφέρονταν στα συμπόσια (...), τραγούδι και χορός, (...) κωμικοί μονόλογοι, ταχυδακτυλουργίες (...). Τα ακρόαματα έπαιρναν συχνά τέτοια έκταση στη διάρκεια των συμποσίων, ώστε είχαν το χαρακτήρα μεικτής μουσικοθεατρικής εκτέλεσης».

Σχετικά με την «ακρόαση», μεταξύ άλλων ήταν «η παρακολούθηση μαθημάτων, που δίνονταν προφορικά από δασκάλους (...) επίσης, ένα μάθημα, μια διάλεξη, μια απαγγελία, μια αφήγηση, που μπορεί κανείς να παρακολουθήσει με το αυτί (...) μια ψυχαγωγία, όπως το ακρόαμα» (Μιχαηλίδης, 2003:26–27). Οι έννοιες λοιπόν «ακρόαση» και «ακρόαμα» κατ' αρχάς συνθέτουν μια αυτοτελή οντότητα ενός ακούσματος που εκτυλίσσεται.

Συσχετίζοντας τη γλώσσα και τη μουσική στο επίπεδο των ήχων, οι συγγραφείς καταλήγουν να υποστηρίζουν πως ο γλωσσικός και ο μουσικός

Ένας άλλος όρος προσδιοριστικός της «ακρόασης» ήταν το «ακροατήριο», το οποίο ήταν «το μέρος όπου γίνονταν διαλέξεις, μουσικές ή άλλες εκτελέσεις. «Ακροατήριο» ήταν το κοινό που παρακολουθούσε μια ομιλία, μουσική εκτέλεση κ.λπ.» (Μιχαηλίδης, 2003:27). Τέλος, «ακροατής» ήταν «κάποιος που παρακολουθεί σειρά μαθημάτων, ή ακούει μια ομιλία, μουσική εκτέλεση κτλ.» (2003:27).

| Πίνακας 4. Ακροαματικές (auditory) διαδικασίες στη γλωσσική και τη μουσική διαδικασία | | | |
|--|---|--|--|
| Α.α. | Ορολογία | Γλωσσική (αναγνωστική) διαδικασία | Μουσική αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία |
| 1 | Ακροαματική ανάλυση (Auditory Analysis) | Αναγνώριση φωνημάτων ή μορφωμάτων εντός των λέξεων | Αναγνώριση τονικών – ειδικών ήχων ενσωματωμένους σε ένα μουσικό συγκείμενο. |
| 2 | Ακροαματική σχέση (Auditory association) | Αναγνώριση ενός ήχου μαζί με την πηγή του | Ομοίως (χροιά, τονικός χρωματισμός) με τόνο (pitch) ή χωρίς |
| 3 | Ακροαματική προσοχή (Auditory attention) | Συγκέντρωση προσοχής στα ακροαματικά σήματα ειδικά στον λόγο για μεγάλο διάστημα | Συγκέντρωση προσοχής στα ακροαματικά σήματα ειδικά σε φωνητική ή οργανική (ορχηστρική) μουσική για μεγάλο διάστημα |
| 4 | Ακροαματικός συνδυασμός (Auditory blending) | Σύνθεση μεμονωμένων φωνημάτων σε λέξεις | Καθορισμός περιγράμματος (contour) / προτύπου (pattern) είτε μελωδικού, είτε ρυθμικού. Συχνότητα–τόνος, ένταση–δυναμική, διάρκεια–παλμός, μέτρο, ρυθμός, ταχύτητα, ηχητικές πηγές, χροιά, τονικός χρωματισμός. |
| 5 | Ακροαματική διάκριση (Auditory discrimination) | Διάκριση των λέξεων και των ακουστικά παρόμοιων ήχων. Ικανότητα για διάκριση ανάλογα τη συχνότητα (τονικό ύψος) τη διάρκεια ή την ένταση | Επιλεκτική ακρόαση μιας μουσικής γραμμής, ενός οργάνου, ενός προτύπου ή σε κάτι ανάλογο. |
| 6 | Ακροαματικό σχήμα / υποβάθρο (Auditory figure/ground) | Διάκριση ενός πρωτεύοντος ομιλητή από έναν ήχο υποβάθρου | Διάκριση ενός πρωτεύοντος ομιλητή από έναν ήχο υποβάθρου |
| 7 | Ακροαματική μνήμη/ακολουθία μνήμης (Auditory memory–sequential memory) | Απομνημόνευση και ανάκληση ερεθισμάτων διαφορετικού μήκους ή αριθμού με συγκεκριμένη σειρά | Απομνημόνευση και ανάκληση/εκτέλεση ειδικών μουσικών ερεθισμάτων. Μπορεί να γίνεται με κάποια επανάληψη (μικρής διάρκειας ή απομνημόνευση (μεγάλης διάρκειας) |
| 8 | Σύνθεση δύο ακροαμάτων (binaural fusion) | Συγχώνευση σε έναν ακουστό ήχο δύο άλλων που ακούστηκαν διαχωρισμένοι | Η αίσθηση της μουσικής αρμονίας, αλλά και της ενορχήστρωσης και της υφής της μουσικής. Δεξιότητες για θέματα άρμωσης των τόνων και ανάμιξης σε μουσικά σχήματα |
| 9 | Διαχωρισμός δύο ακροαμάτων (binaural separation) | Διάκριση ενός ερεθίσματος από ένα άλλο το οποίο μπορεί τεχνικά να διαχωριστεί (π.χ. ένα ερέθισμα σε κάθε αυτί) | Ομοίως. Στα μουσικά σύνολα αφορά την παρακολούθηση διαφορετικών ερεθισμάτων στο ένα ή και στα δύο ότα |
| 10 | Εντοπισμός (Localization) | Ικανότητα για εντοπισμό της πηγής ενός ήχου | Ικανότητα για εντοπισμό της πηγής ενός ήχου |

γραμματισμός έχουν κοινές διαδικασίες, χωρίς να αναλύουν περαιτέρω το ζήτημα κατά πόσο η μουσική έχει σχέση με τη γλώσσα ή πως η μουσική και η γλώσσα εξελίσσονται και αλληλοεπηρεάζονται στη διαχρονική μεταξύ τους επαφή (Γεωργιάδης, 1994). Για το λόγο αυτό καλούν τον εκπαιδευτικό της γλώσσας και αυτόν της μουσικής να αξιοποιήσουν τη σχέση αυτή μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, καλλιεργώντας στους μαθητές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο περιπτώσεις.

Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να λάβουν χώρα γύρω από το ρυθμό. Ο «ρυθμικός γραμματισμός» (Nicolosi κ.ά., 1989:68–69), καλλιεργείται στην περίπτωση αυτή και με την τονική και την ρυθμική ανάγνωση της γλώσσας.³⁸

Στην ελληνική γλώσσα αυτή η σύνδεση είναι ακόμη πιο εμφανής καθώς ιδιαίτερα στη βυζαντινή μουσική, υπάρχει σχέση του τονισμού του μουσικού και του γλωσσικού μέτρου καθώς ακολουθούν κοινούς, στη βάση τους, κανόνες.

Μουσικός γραμματισμός ή μουσικοί γραμματισμοί; Ο H. Burton (2018), διευθυντής ορχήστρας και μελετητής θεμάτων σχετικά με τις προδιαγραφές των σπουδών (standards) στη δημοτική εκπαίδευση, χρησιμοποιεί τον «γραμματισμό» για να διαμοιράσει τις δεξιότητες που προτείνει να καλλιεργούνται στους μαθητές. Διακρίνει τις δεξιότητες αυτές σε τέσσερις τύπους γραμματισμού:

- α) τον τονικό (tonal)
- β) τον ρυθμικό (rhythmic)
- γ) τον οργανολογικό [instrument(al)] και
- δ) τον ορχηστρικό (ensemble) γραμματισμό.

Κατέληξε σε αυτή την κατηγοριοποίηση με βάση τις προδιαγραφές που τηρεί η κοινότητά του σε μαθητές μουσικής που συμμετέχουν σε ορχηστρικά σύνολα. Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι κατάλληλη, όπως αναφέρει, για να αναπτυχθούν συγκεκριμένες μουσικές ικανότητες και δεξιότητες από τους μαθητές της Τάξης του. Στο περιεχόμενο των γραμματισμών αυτών, όπως μας λέει, περιλαμβάνεται «ό,τι θα ήθελε να ξέρουν οι μαθητές του και να είναι ικανοί να κάνουν στην τάξη» του.

Ο οργανολογικός γραμματισμός κατέχει την «πρώτη θέση», καθώς θεωρεί ότι αν οι μαθητές κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία σε σχέση με τον τρόπο που

³⁸ Ο ρυθμικός γραμματισμός και κατά άλλους μελετητές είναι σχεδόν πανομοιότυπος τόσο στη γλώσσα όσο και στη μουσική (Newell, 2008: 47).

λειτουργούν τα μουσικά τους όργανα, θα μπορέσουν ευκολότερα να καταλάβουν όλους τους άλλους γραμματισμούς, που έχουν προσδιοριστεί ως προδιαγραφές (standards). Τονίζει πως αν οι μαθητές γνωρίσουν το μηχανισμό δημιουργίας και εκπομπής του ήχου ενός μουσικού οργάνου αποκτούν μια βιωματική προσέγγιση όχι μόνο με το συγκεκριμένο όργανο αλλά γενικότερα με τον τρόπο παραγωγής του ήχου και αυτό το γεγονός τους προετοιμάζει ώστε να κατανοήσουν καλύτερα έπειτα το θεωρητικό μέρος. Για να μας πείσει ως προς αυτό επικαλείται την πρώτη επαφή που όλοι έχουμε με ένα μουσικό όργανο που πρόκειται να μάθουμε. Πρώτα απ' όλα θέλουμε να ακούσουμε τις δυνατότητές του, να εξαντλήσουμε όσο γίνεται πρακτικά και βιωματικά τις δυνατότητες του παιξίματός του, τις τεχνικές και την ηχητική έκταση του οργάνου, ώστε στη συνέχεια να μπορέσουμε να κατανοήσουμε όλο αυτό το «σύνθετο» σύστημα των απεικονίσεων με τις νότες των ήχων που ακούγονται.

Ο «τονικός γραμματισμός» (tonal literacy) είναι ο αμέσως επόμενος σε σημασία κατά τον Burton (2018). Αυτό προκύπτει από την ανάγκη οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τις «νότες», με αυτό που σημαίνουν τα συγκεκριμένα τονικά ύψη των ήχων, με τον τρόπο που παράγονται από το μουσικό όργανο οι ήχοι βάσει μιας συγκεκριμένης τεχνικής καθώς και το πώς αυτή σχετίζεται με την θεωρία της μουσικής σύμφωνα με το ευρωπαϊκό μουσικό σύστημα.

Ο «ρυθμικός γραμματισμός» γίνεται στη συνέχεια το αντικείμενο της προσοχής του εκπαιδευτικού διότι μέσω αυτού ο μαθητής εξοικειώνεται με το συγκεκριμένο σύστημα «διαρκειών» των νοτών του ευρωπαϊκού συστήματος. Ο ρυθμικός γραμματισμός δεν αποκλίνει από αυτό που όλοι οι μελετητές εννοούν με τον όρο αυτό, δηλαδή την εξοικείωση με την γραφή και την ανάγνωση των ρυθμικών αξιών ενός μουσικού κομματιού. Επιπλέον, όμως, ο ρυθμικός γραμματισμός αφορά μια σειρά από κρούσεις και όχι απαραίτητα μια αλληλουχία μελωδική, νοτών που αλλάζουν τονικά ύψη. Πρόκειται κυρίως για νότες από τις οποίες έχει αφαιρεθεί το μελωδικό περιεχόμενο και έχει απομείνει μόνο το ρυθμικό.

Τέλος ο «ορχηστρικός γραμματισμός» (ensemble literacy) για τον Burton (2018) συνδέεται με τον οργανολογικό γραμματισμό γιατί προεκτείνει «το αποτέλεσμα που προκύπτει από την ατομική σχέση του ατόμου με το μουσικό όργανο και την μετατρέπει σε συλλογική σχέση των ατόμων με το σύνολο των οργάνων». Μέσα από τη διατύπωση αυτή, ο Burton αποδίδει στον ορχηστρικό γραμματισμό την καλλιέργεια της σχέσης κάθε ατόμου – μετόχου της ορχήστρας – με όλα τα μουσικά όργανα και ως ξεχωριστά όργανα και ως ορχηστρικό σύνολο. Έτσι, η ατομική κίνηση

πάνω στο μουσικό όργανο γίνεται συλλογική κίνηση της ορχήστρας. Η ατομική παραγωγή νοτών και μελωδικών γραμμών γίνεται η συλλογική ανάμιξη των ήχων και των μελωδικών γραμμών που καταλήγει σε ένα ενιαίο αποτέλεσμα. Η διάρκεια της κάθε νότας και η κάθε «φράση» του μουσικού οργάνου γίνεται η αρχή και το τέλος της φράσης της ορχήστρας. Ακόμα και τα επιμέρους στοιχεία της έκφρασης του κάθε οργάνου συνθέτουν τη συνολική έκφραση, την «φράση» που βγαίνει από την ορχήστρα. Ο ρυθμός συνιστά την «κάθετη» ευθυγράμμιση της ορχήστρας (vertical alignment), όπως θα φαινόταν επίσης και σε μια «παρτιτούρα ορχήστρας», ενώ η ρυθμική αγωγή, η ταχύτητα, το «tempo», γίνεται μια οριζόντια κίνηση για όλη την ορχήστρα.

Ο Burton βασίζεται στα παραδείγματά του κυρίως του «ρυθμικού γραμματισμού» και του «τονικού γραμματισμού» ίσως γιατί θεωρεί ότι ο «οργανολογικός» και ακόμη περισσότερο ο «ορχηστρικός γραμματισμός» βρίσκονται στο «ξεκίνημά» τους. Ο ρυθμός είναι θεμελιώδες συστατικό στοιχείο της μουσικής και προσφέρεται μέσω της ομάδας των κρουστών οργάνων κυρίως για να μας οδηγήσει στο να κατανοήσουμε το περιεχόμενο του «ρυθμικού γραμματισμού» και να το αξιοποιήσουμε.³⁹

Πολλοί συγγραφείς, επίσης, θεωρούν ότι ο «τονικός» ή «μελωδικός γραμματισμός» συνεισφέρει στην διδακτική του «ρυθμικού γραμματισμού» (Newell, 2008· Selby, 2013· Burton, 2015), δίνοντας έμφαση στο συσχετισμό αυτών των δύο.

Η Μουσική τέχνη είναι, λοιπόν, ένας χώρος στον οποίο πολλά γνωστικά πεδία μπορούν να συνδυαστούν. Η Ρυθμική, η Αρμονία, η Μορφολογία, η Οργανολογία, η Ιστορία της Μουσικής, η Χορωδία και άλλα πολλά αντικείμενα, είναι μεν μέρη της Μουσικής αλλά συνιστούν από μόνα τους επιστημονικούς κλάδους, χώρους που αποτελούν από μόνοι τους ιδιαίτερα «περιβάλλοντα» στα οποία όταν κάποιος κινείται με ευχέρεια είναι γραμματισμένος σε αυτά. Γι' αυτό δεν θα πρέπει να βιαστούμε να απορρίψουμε μια εργασία που στοχεύει να αναπτύξει έναν γραμματισμό που απευθύνεται αποκλειστικά σε ένα απ' αυτά τα πεδία. Από αυτό προκύπτει ότι μπορούμε να μην μιλάμε – ακόμη και μέσα στο πεδίο της μουσικής

³⁹ Ό,τι ο Burton διαχωρίζει ως «τονικό γραμματισμό» – το οποίον κάποιες φορές θα το συναντήσουμε ως «μελωδικό γραμματισμό» [melodic literacy (Wagner – Yeung, 2017)] – αφορά πολλά ζητήματα τα οποία στην «δυτική» μουσική και σημειογραφία είναι κι ανεπτυγμένα και σχετίζονται άμεσα με τις νότες, τις κλίμακες και τα δομικά τους στοιχεία, τα διαστήματα και άλλα σχετικά στοιχεία θεωρίας.

πράξης – για έναν ενιαίο «γραμματισμό αλλά για πολλούς «μουσικούς γραμματισμούς».

Αναδυόμενος μουσικός γραμματισμός και μουσικοί γραμματισμοί. Σε ό,τι αφορά την ύπαρξη ενός «αναδυόμενου γραμματισμού» στη μουσική, κατ' αναλογία του αρχικού «αναδυόμενου γραμματισμού» – που έχουμε αναφέρει ήδη και συνίσταται στην πρώιμη εξοικείωση του παιδιού με τον κόσμο του γραμματισμού – θα μπορούσε να υποστηριχθεί υπάρχει η δυνατότητα εξοικείωσης των παιδιών με τη μουσική δια του «αναδυόμενου μουσικού γραμματισμού». Πρόκειται για την πρόταση του N.-H. Shouldice (2014:271) ο οποίος βασίζεται στο γλωσσικό αφήγημα («language concept») που έχει επιτευχθεί δια του αναδυόμενου γραμματισμού, για να προτείνει «πρακτικές της γραφής και της ανάγνωσης της μουσικής που θα διευκολύνουν την ανάδυση του μουσικού γραμματισμού».

Τονίζει συγκεκριμένα ότι «καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους στην ακρόαση, το τραγούδι, τη χορωδία, την κίνηση και τον αυτοσχεδιασμό, ένας άλλος τρόπος με τον οποίο μπορούμε να τα βοηθήσουμε να προετοιμαστούν για τυπικές διαδικασίες μουσικής ανάγνωσης/γραφής είναι με το να τους παρέχουμε 'άτυπες εμπειρίες με μουσική σημειογραφία' (informal experiences with music notation.)». Σκοπός των εμπειριών αυτών είναι τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη μουσική σημειογραφία πριν ακόμη ασχοληθούν τυπικά με τη γραφή και την ανάγνωση της μουσικής με κάποιες «αξιώσεις ορθής επαφής». Μέσα από τις άτυπες αυτές εμπειρίες, οι μαθητές θα ξεκινήσουν να εξερευνούν τη σημειογραφία ώστε να προετοιμαστούν καλύτερα για την τυπική καθοδήγησή τους στη γραφή και την ανάγνωση της σημειογραφίας αργότερα (Shouldice, 2014:271).

Δεν είναι λίγοι οι μελετητές που υποστηρίζουν πως ο μουσικός γραμματισμός εκκινεί από τη γέννηση, «αν όχι από τη μήτρα» (Reynolds κ.ά., 2007:216· Blacking, 1976· Papoušek, 1996· Tafuri & Donnatella, 2002). Τα πρώτα ηχητικά ερεθίσματα αλλά και οι πρώτες κινητικές αντιδράσεις ακόμη και το χαμόγελο της μητέρας, και η αντίδραση του βρέφους σε αυτό, τα τραγούδια που θα μάθουν είναι ένα είδος προπαιδείας μουσικής που θα ενδυναμώσουν αργότερα τον γραμματισμό της μουσικής ώστε να αναδυθεί.

Αλλά αργότερα, με τις πρώτες αφηρημένες ζωγραφιές των παιδιών όταν αυτά μιμούνται με γραμμές τα γράμματα των ενηλίκων μπορεί και με αυτό τον τρόπο, να ευνοηθεί η ανάδυση του μουσικού γραμματισμού. Διότι ακόμη και τα σχήματα των γραμμάτων μπορούν να εννοηθούν ως ηχητικά δεδομένου και αυτά κατά βάση είναι

το γραφικό αποτέλεσμα της σύνθεσης κάποιων ρυθμών (Τσοκανή, 2011:87–93). Ωστε μέσα από παιχνίδια και δραστηριότητες τα παιδιά της προσχολικής ή της πρωτοσχολικής ηλικίας, μπορεί να «καταγράψουν» στο χαρτί συνθέσεις που θα «διαβαστούν» ως μουσική.

Με όλα αυτά, τελικά, δίνεται στο παιδί μια δυνατότητα να προσεγγίσει «εκ των έσω» (insider) το μουσικό γραμματισμό και τη μουσική δημιουργία (Ohman–Rodríguez, 2004:55) προσεγγίζοντας με ξεχωριστές διαδικασίες αυτοσυνειδησίας και αισθήματος εγγύτητας, τις διαδικασίες γραμματισμού γενικότερα.

Ας συγκρατήσουμε λοιπόν ότι το τραγούδι που ακούει το βρέφος, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί φτωχό σε στοιχεία γραμματισμού, αφού εμπεριέχει την μουσική κλίμακα και τις νότες, τη μορφή, το ρυθμό και γενικότερα τα εκφραστικά στοιχεία του πολιτισμού του. Το βρέφος που μεγαλώνει με μια συγκεκριμένη μουσική, εγγραμματίζεται σε αυτή, και αποκτά αυτή την ιδιαίτερη σχέση που θα αναπτυχθεί ή δεν θα αναπτυχθεί με τον τυπικό μουσικό γραμματισμό κάποιας μορφής τυπικής εκπαίδευσης.

Κάθε μητέρα έχει το δικό της «ρεπερτόριο» ακόμη και τα δικά της «νανουρίσματα» (Reynolds κ.ά., 2007:216), που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο προσδιορίζεται κοινωνικά αλλά και γεωγραφικά. Όταν τέτοιες διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές καταβολές «συναντηθούν» αργότερα στο σχολείο η εξέλιξη του μουσικού γραμματισμού θα λάβει χώρα σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικό, «διεθνικό» (transnational) (Skerrett, 2018).

Κατά πόσο, όμως, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάδυση και στην ανάπτυξη του μουσικού γραμματισμού; Η έρευνα πεδίου του H. Blix (2012 και 2017) μας φαίνεται χρήσιμη από την άποψη αυτή. Σχεδιάστηκε για να αναγνωρίσει και να περιγράψει τις «στρατηγικές μάθησης» (learning strategies) σε μαθητές μουσικής 8–9 ετών. Συγκεκριμένα, ο Blix πήρε συνέντευξη από παιδιά που φοιτούσαν πρώτη χρονιά στην Τάξη των μουσικών οργάνων (music lessons). Διαπίστωσε ότι από τη στιγμή που οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με έναν μουσικό όργανο, ακόμη και στα 8–9 έτη υπήρχε «αναδυόμενος μουσικός γραμματισμός». Θα μπορούσε, ωστόσο, να συμφωνήσει κανείς ότι η έρευνα του Blix σημειώνει κάτι που είναι δυνατόν να ονομαστεί «οργανολογικός γραμματισμός» (instrument literacy) και πιο συγκεκριμένα «αναδυόμενος» οργανολογικός γραμματισμός.

Ο Blix (2012) πραγματοποιεί την έρευνά του με μαθητές που παίζουν πνευστά [τρομπόνι (χάλκινο πνευστό) και φλάουτο (ξύλινο πνευστό)]. Επίσης ο Burton, οποίος επιχειρηματολογεί υπέρ ενός «οργανολογικού γραμματισμού» χρησιμοποιεί ένα παράδειγμα χάλκινων πνευστών.⁴⁰ Η επιλογή των οργάνων είναι σημαντική, γιατί τα πνευστά όργανα και ιδιαίτερα τα χάλκινα εμπεριέχουν τεχνικές, πρακτικά αδύνατον να συναντήσει ο μαθητής αν δεν γνωρίσει τα συγκεκριμένα όργανα. Τα βρέφη μπορεί να γνωρίσουν με παιγνιώδη τρόπο διάφορα κρουστά όργανα, έγχορδα, ακόμη και ξύλινα πνευστά, κανένα από αυτά δεν είναι δυνατόν να γίνει αντικείμενο παιδικού παιχνιδιού διότι η τεχνική της δόνησης των χάλκινων πνευστών είναι περίπλοκη. Ειδικότερα, τα χάλκινα πνευστά αφενός έχουν ένα πολύ ιδιαίτερο επιστόμιο, γεγονός που απαιτεί πολύ λεπτούς χειρισμούς των χειλιών για την παραγωγή του ήχου και αφετέρου το σύστημα των σωληνώσεων αυτών των οργάνων είναι σύνθετο τεχνικά ώστε δεν μπορεί να το αναπαραστήσει εύκολα το παιδικό παιχνίδι. Συνεπώς τα πνευστά, και ιδιαίτερα τα χάλκινα αποτελούν για τον λίγο μεγαλύτερο μαθητή που φοιτά στην στοιχειώδη εκπαίδευση μια πραγματικά πρωτόγνωρη εμπειρία που συμβάλλει σε έναν αναδυόμενο μουσικό γραμματισμό.

2.2. Προς έναν «κριτικό μουσικό γραμματισμό»

Μέχρι στιγμής είδαμε ότι ο μουσικός γραμματισμός χρησιμοποιείται κυρίως για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γραφής, της ανάγνωσης και της ακρόασης της μουσικής που δημιούργησε η Δύση. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ότι αυτός ο μουσικός γραμματισμός δεν είναι ο μόνος δυνατός για μια αποτελεσματική εκμάθηση της μουσικής τέχνης αλλά ότι μπορούμε να τον «υπερβούμε» μέσω ενός άλλου γραμματισμού που θα έχει την επωνυμία «κριτικός» (Morgan, 1997· Dwyer, 2010). Η ανάγκη, μάλιστα, για την ύπαρξη ενός τέτοιου γραμματισμού απορρέει από τον βασικό στόχο της εγκύκλιας εκπαίδευσης να κατακτήσει ο μαθητής την κριτική συλλογιστική.⁴¹

⁴⁰ Ο Blix (2012) και ο Burton (2018), ο οποίος αποφασίζει τελικά να εισηγηθεί τον «οργανολογικό γραμματισμό» (instrument literacy) έχουν ως κύρια μουσικά όργανα μελέτης τους τα πνευστά.

⁴¹ Ειδικότερα στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, στοιχεία που οδηγούν σε μία σύνδεση της «κριτικής θεωρίας» με τη μουσική, έχουν εκδοθεί ήδη αρκετά παλιότερα. Μια σειρά από αποδόσεις κειμένων του Adorno, ο οποίος εκτός από θεωρητικός του πολιτισμού υπήρξε και συνθέτης μουσικής, ανέδειξαν μέσα από μια ολόκληρη σχολή, την λεγόμενη «σχολή της Φραγκφούρτης» τη σύνδεση της μουσικής με την μαζική κουλτούρα και την πολιτισμική βιομηχανία (Adorno, 1991, 1997 και 2001). Ο Adorno,

Ο κριτικός μουσικός γραμματισμός μπορεί να συνδέεται με τον κριτικό γραμματισμό των μέσων, καθώς στα μέσα (media) συναντούμε τη μουσική σε διάφορες μορφές των οπτικοακουστικών έργων.⁴²

Μπορούμε επίσης να οδηγηθούμε σε έναν κριτικό μουσικό γραμματισμό που απορρέει από τη μουσική φιλολογία που αφορά στην «εκτίμηση (interpretation) της μουσικής» στα «ανεξερεύνητα ‘γιατί’» της (Ferguson, 1969) και ενώ στις μέρες μας σπουδάζουμε την «απόλαυση της μουσικής» (Machlis & Forney, 1996). Η «εκτίμηση της μουσικής» (music interpretation) συνδέεται άμεσα με τη γνώση των μορφών τέχνης που συναρτούνται με τη μουσική, αλλά και με τα «βασικά» του μουσικού γραμματισμού (Stanojevic, 2014). Κριτικές αποτιμήσεις της μουσικής επίσης μπορεί να συναντήσουμε σε εγχειρίδια «Ιστορίας της Μουσικής», με πολύ χαρακτηριστική περίπτωση το έργο του γάλλου E. Vuillermoz (1979). Έτσι, μπορούμε να μιλάμε για έναν «κριτικό ιστορικό γραμματισμό» [«critical historical literacy» (Millard, 2013)]. Η πρακτική της κριτικής σύνδεσης της μουσικής με την ιστορία, δηλαδή της διερεύνησης της ιστορίας που περιστοιχίζει τη μουσική, τους στίχους των τραγουδιών της, τον/την δημιουργό των έργων της κ.λπ. μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν οι ίδιοι την «Ιστορία» της μουσικής και να εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα (Heafner κ.ά., 2014:122).

Αν εστιάσουμε σε κάθε λέξη του όρου «κριτικός μουσικός γραμματισμός» ξεχωριστά, θα βρούμε τις «συγγένειες» μεταξύ των επιστημονικών κλάδων που

και η «φιλοσοφία της μουσικής» του, έχουν μέχρι στις μέρες μας ενδιαφέρον, έπειτα από περισσότερο από μισό αιώνα (Adorno, 2012).

Επίσης δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία έχουμε αρκετές εκδόσεις με κείμενα που εξετάζουν σε ένα βαθμό θέματα της ελληνικής μουσικής με κριτικό πνεύμα. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας δεν θα εκταθούμε στη βιβλιογραφία αυτή, αλλά είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως σε βάθος χρόνου πολλές τέτοιες εκδόσεις έχουν εμφανιστεί είτε από συνθέτες (ενδεικτικά: Θεοδωράκης, 1972· Παπαδημητρίου, 1994· Βρόντος, 1997· Ξενάκης, 2001), είτε από μελετητές (ενδεικτικά: Τσέτσος, 2012 και 2013).

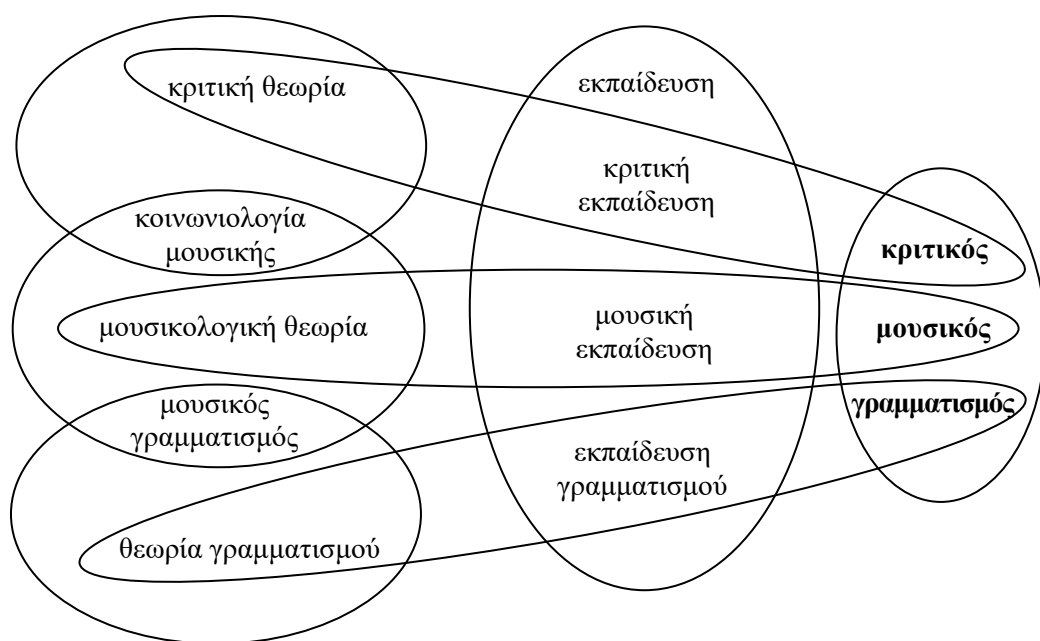
⁴² Ο κριτικός γραμματισμός των «μέσων» (media) (Semali και Watts–Pailliotet, 1998· Goodman, 2003) είναι σαφώς πιο ανεπτυγμένος στις μέρες μας. Είναι ανεπτυγμένος, προφανώς από μια αναγκαιότητα απέναντι στη ραγδαία ανάπτυξη των μέσων και του ρόλου τους στη ζωή μας, σε ένα πλαίσιο ευρύτερης ανάπτυξης των γραμματισμών γύρω μας (Kuzmin & Parshakova, 2013:46). Ο «κριτικός γραμματισμός στα μέσα» (Chlapoutali & Dinas, 2014), ή «κριτικός ‘μιντιακός’ γραμματισμός» (Σοφός, 2010), ή σε μια σπάνια αλλά ακριβή απόδοση «κριτικός μεσικός γραμματισμός» (Παρασκευά, 2007) (critical media literacy), αναφέρεται σε ό,τι έχει γενικότερα αποκληθεί «κριτικό κοινό» [critical audience (Stevenson, 2002:75)], που είναι εκπαιδευμένο να κατανοεί κριτικά τα οπτικοακουστικά θεάματα, συνεπώς και τη μουσική.

συμβάλλουν κατά κύριο λόγο στη διαμόρφωση του «κριτικού μουσικού γραμματισμού». Η έννοια του «κριτικού» απορρέει από την κριτική θεωρία, που εκφράστηκε τόσο στο κομμάτι του πολιτισμού [όπως στην περίπτωση της «κοινωνιολογίας της μουσικής» (Adorno, 1991, 1993, 1997, 2001 και 2012)], όσο και στο κομμάτι της εκπαίδευσης [«κριτική εκπαίδευση» (Freire, 1974)]. Η έννοια του «μουσικού» απορρέει από κάθε προσπάθεια σύνδεσης της μουσικής επιστήμης με κριτικά νοήματα και θεωρίες, όπως αυτά εισρέουν στην «μουσική εκπαίδευση» (Small, 1983[1977], 1998α και 2010). Τέλος η έννοια του γραμματισμού απορρέει από τη «διευρυμένη έννοια του γραμματισμού», όπως αυτή αποτυπώνεται στη θεωρία του γραμματισμού (Baynham, 2002) και ειδικότερα στη θεωρία του «γραμματισμού στην εκπαίδευση». Οι σχέσεις αυτές μπορούν να παρασταθούν στο σχήμα 2.

Σχήμα 1. Συγγένειες επιστημονικών πεδίων στο πέρασμα του χρόνου.

| ημ/νία | Μετά τον Β΄ ΠΠ | Δεκαετία '60 | 21 ^{ος} αιώνας | σήμερα |
|--------|--|---------------------------------|---------------------------------|--------|
| πεδίο | Κοινωνιολογία Μουσικής | Ιστορία Μουσικής | Κριτικός μιντιακός γραμματισμός | |
| θεωρία | Μαζική κουλτούρα Πολιτισμική βιομηχανία | Εκτίμηση (appreciation) ιστορία | ήχος | εικόνα |

Κριτικός Μουσικός Γραμματισμός



Σχήμα 2: επιστημονικές «συγγένειες» του κριτικού μουσικού γραμματισμού.

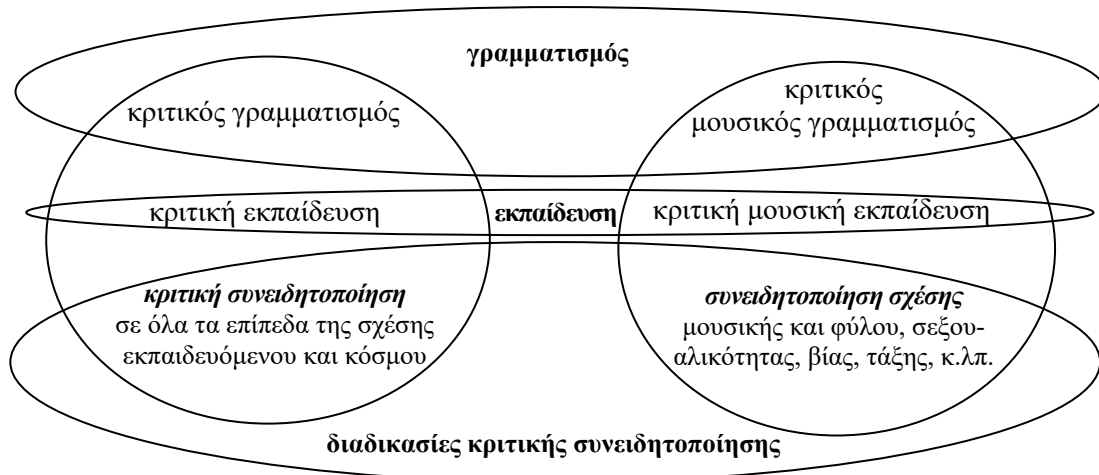
Πώς, όμως εμφανίζεται στις μέρες μας ο «κριτικός μουσικός γραμματισμός»; Κάπως απλοποιητικά, η Ray (2015) που επεχείρησε να διδάξει τον «κριτικό μουσικό γραμματισμό» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τον ορίζει ως «την ικανότητα κατανόησης του τρόπου που η μουσική – με ή χωρίς κείμενο – μεταφέρει, μεταμορφώνει και ανατρέπει ιδέες σχετικά με την ανθρώπινη ταυτότητα». Στα πανεπιστημιακά μαθήματά της συσχετίζει το μουσικό γραμματισμό με το φύλο, τη σεξουαλικότητα, τη βία, την ταυτότητα. Στον ορισμό της Ray, λοιπόν, για τον κριτικό μουσικό γραμματισμό περιέχονται «διαδικασίες συνειδητοποίησης» του εκπαιδευόμενου σε θέματα τάξης, φύλου, ταυτότητας και άλλων συναφών θεμάτων.⁴³

Ο κριτικός μουσικός γραμματισμός συνδέεται και με την κριτική εκπαίδευση, όπως την εισηγείται ο Freire όταν αναφέρεται στην έννοια «consentisation». Με την έννοια αυτή ο Freire, εννοεί την «ένωση ανάμεσα στη συνείδηση» και τον «κόσμο», σημαίνει ουσιαστικά την «κριτική συνειδητοποίηση». Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία επιτελείται όταν η συνείδηση δεν αναπαύεται στο δεδομένο αλλά κινείται ενεργητικά και τοποθετείται κριτικά απέναντι στο σύνολο της πραγματικότητας. Τη σχηματική απόδοση της θεωρίας του Freire προσαρμοσμένη στον κριτικό μουσικό γραμματισμό βλέπουμε στο σχήμα 3.

Για την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης μουσικού ή άλλου τύπου, είναι σημαντικό να λάβουν χώρα δύο διαδικασίες: αυτής της «κωδικοποίησης» και αυτή της «αποκωδικοποίησης», όπως τις αποκαλεί ο Freire. Η διαδικασία της «κωδικοποίησης» αντιστοιχεί στην συνείδηση που έχουμε όταν ζούμε απλώς τα γεγονότα της

⁴³ Ένας, λοιπόν, που μαθαίνει μουσική οφείλει κατά την Ray να συνειδητοποιεί ότι η μουσική δεν είναι μια τέχνη που δεν έχει προσδιοριστεί ως ένα βαθμό από την ταξική διαφοροποίηση των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία ή και από την οποιασδήποτε φύσης διάκρισής τους σε ιδιαίτερες κατηγορίες. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η σκέψη του P. Freire. Για τον Freire «οι μαθητές όλων των ηλικιών μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους νοημοσύνη για να απομυθοποιήσουν και να αποκρυπτογραφήσουν τους τρόπους με τους οποίους (...) [βλέπουν] τους εαυτούς τους και τον περίγυρό τους». Γι' αυτό συνιστά στους δασκάλους και τους μαθητές να συγκεντρώνουν την προσοχή τους πάνω στα πραγματικά προβλήματα. Να μην χάνουν, δηλαδή, τον στόχο τους τον οποίο θα πρέπει να υπηρετεί ο συνδυασμός του στοχασμού με την δράση. Η αναφορά αυτή δεν είναι τίποτε άλλο από μια συμπύκνωση των ιδεών του «Rousseau του 20^{ου} αιώνα» (Bhattacharya, 2011), όπως έχει αποκληθεί ο εισηγητής της κριτικής εκπαίδευσης Paulo Freire και τη βρίσκουμε στο προλογικό σημείωμα του Θ. Γέρου, στο έργο του «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» (1974).

καθημερινότητας ενώ η αποκωδικοποίηση αντιστοιχεί στην συνείδηση που έχουμε όταν σκεπτόμαστε σε βάθος αυτό που ζούμε και κάνουμε (Γέρου, 1974).



Σχήμα 3: «Διαδικασίες συνειδητοποίησης» στην εκπαίδευση και τη μουσική.

Όπως έχουμε αναφέρει και στην ενότητα για τον «λειτουργικό και τον κριτικό γραμματισμό», τα στάδια της κωδικοποίησης για την μουσική συνείδηση θα μπορούσαν για παράδειγμα να ήταν:

1. Στάδια κωδικοποίησης

1.α) Η Περιγραφή των στοιχείων που συνθέτουν το σύνολο της «κωδικοποίησης». Στο παράδειγμα ενός ραδιοφωνικού ακροάματος, τα στοιχεία αυτά θα ήταν ο μουσικός ραδιοφωνικός σταθμός, ο ακροατής του ραδιοφώνου, οι μορφές αναπαραγωγής μουσικής μέσω του ραδιοφώνου και οι εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που αξιοποιούν το ραδιόφωνο.

1.β) Η Θεμελίωση σχέσεων συνείδησης με το εξεταζόμενο αντικείμενο. Στο παράδειγμά μας περιλαμβάνεται η συνειδητοποίηση της σχέσης του ακροατή με τον ραδιοφωνικό σταθμό, τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη μουσική, τους ανθρώπους του ραδιοφώνου, ενδεχομένως και τους μουσικούς που δημιούργησαν τη μουσική.

1.γ) Αντίληψη της κατάστασης ως δομή όπου τα διάφορα στοιχεία συνυφαίνονται στενά σε ένα ενιαίο σύνολο. Περιλαμβάνονται το δίκτυο που συνδέει τους μουσικούς δημιουργούς με τους ραδιοφωνικούς σταθμούς, τη σχέση των ραδιοφωνικών σταθμών με τα μουσικά έργα (διαμόρφωση μουσικών επιλογών με λίστες και κατηγοριοποιήσεις), τη σχέση ραδιοφωνικών σταθμών και ακροατηρίου κ.λπ.

2. Στάδιο αποκωδικοποίησης. Στο στάδιο αυτό μπορούν να διατυπωθούν ερωτήματα κριτικού χαρακτήρα, όπως «γιατί αυτή η μουσική και όχι άλλη;», «γιατί προβάλλεται, σχολιάζεται, προωθείται κ.λπ. με αυτό τον τρόπο και όχι με άλλο;», «τί

επιπτώσεις έχουν για μένα οι επιλογές των άλλων ως προς τα ακροάματα;», «ποιός ωφελείται από συγκεκριμένες ακροαματικές επιλογές και ποιός όχι;» κ.λπ.

Η διαδικασία αυτή, την οποία προτείνει ο Freire, υιοθετήθηκε αργότερα από παιδαγωγούς στην Εκπαίδευση. Δεκαετίες μετά, προκειμένου να δοθεί μια χρηστική περιγραφή ενός πολύ σχετικού όρου, του «κριτικού αναστοχασμού» (critical reflection), βλέπουμε ότι εντοπίζονται τρία στάδια, σε μια πορεία όμοια με αυτή που μας έδωσε αρχικά ο Freire.

Τα στάδια είναι:

α) Το «περιγραφικό» (description) κατά το οποίο γίνεται περιγραφή της κατάστασης με μια πρώτη αποτίμηση των προσωπικών μας εκτιμήσεων γι' αυτήν,

β) το «αναλυτικό» (analytical) κατά το οποίο γίνεται μια ενοποίηση των πρώτων καταγραφών και μια αποτίμησή τους ως δεδομένα, που θα μπορούσαν όμως να είναι και διαφορετικά, οπότε εξετάζουμε υποθετικά και άλλες εκδοχές και, τέλος,

γ) το «κριτικό» (critical), κατά το οποίο αποκαλύπτονται τα αίτια της κατάστασης, ελέγχονται οι υποθέσεις εργασίας και αποτιμάται ο τρόπος αξιοποίησής τους στο μέλλον (Brookfield, 1990 και 1995· Kenny, 2010· Mezirow, 1990) (Πίνακας 5).

| Πίνακας 5. Εξέλιξη του θεωρητικού πλαισίου «αποκωδικοποίησης» | | | | |
|--|-----------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Εισηγητής μοντέλου | 1^ο στάδιο | 2^ο στάδιο | | 3^ο στάδιο |
| Freire | περιγραφή κωδικοποίησης | συνειδητοποίηση αντικειμένων | συνειδητοποίηση δομών | αποκωδικοποίηση |
| Μεταγενέστερος κριτικός αναστοχασμός | περιγραφικό στάδιο | αναλυτικό στάδιο | | κριτικό στάδιο |

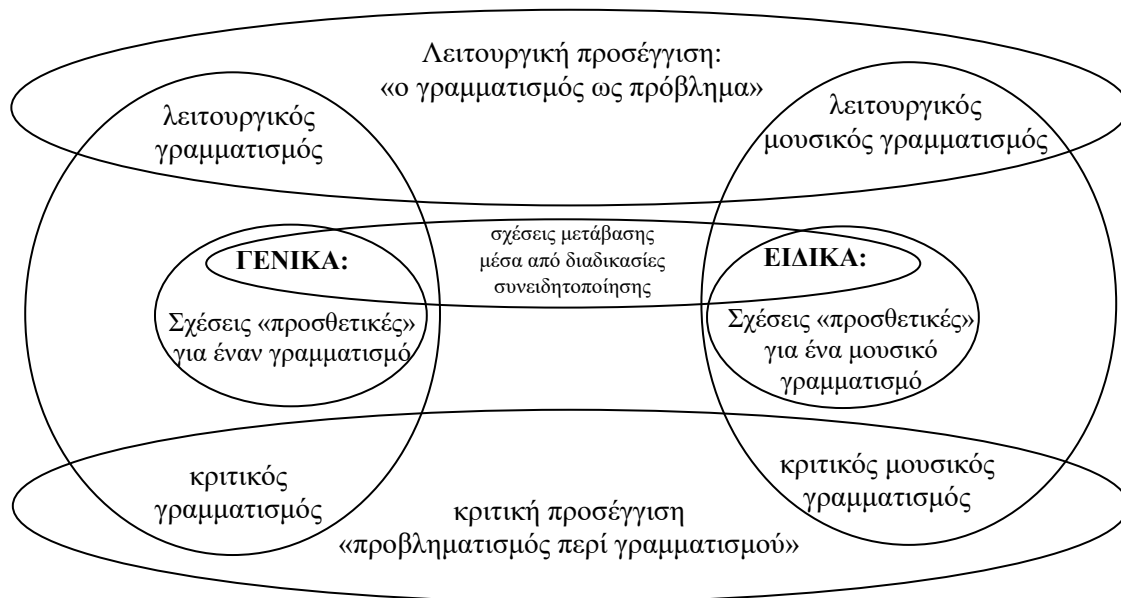
Ο Baynham επισημαίνει την άποψη ότι «η ανάγνωση του κόσμου προηγείται πάντοτε της ανάγνωσης της λέξης» (Freire & Macedo, 1987). Η ανάγνωση «αναφέρεται στην άντληση νοήματος από ένα κείμενο και αποτελεί ενεργητική διαδικασία αποκωδικοποίησης και ερμηνείας εκ μέρους του αναγνώστη» (Baynham, 2002:25). Διότι «μπορούμε να αποκωδικοποιούμε και να ερμηνεύουμε τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο που αποκωδικοποιούμε μια ερμηνεύουμε ένα γραπτό κείμενο, (...) η κριτική ανάγνωση μπορεί να προηγείται της άντλησης νοήματος από ένα γραπτό

κείμενο. (...) Κυριολεκτικά δεν μπορείς να διαβάσεις χωρίς να εμπλέξεις στη διαδικασία αυτή την προηγούμενη γνώση σου για τον κόσμο» (Baynham, 2002:25–26). Με τον τρόπο αυτό σημειώνεται η διαδικασία «μετάβασης» από τον λειτουργικό γραμματισμό στον κριτικό γραμματισμό.⁴⁴ Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός βρίσκονται σε «σχέση συμπληρωματική ή προσθετική. Η λειτουργική διάσταση θέτει ζητήματα κοινωνικού στόχου σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα χρήσης» και «η κριτική διάσταση προσφέρει ένα μετα-επίπεδο κριτικής συνειδητότητας, τόσο γλωσσικής όσο και κοινωνικής» (Baynham, 2002:19).

Για μας, λοιπόν, το ζήτημα είναι να εμπλέξουμε την προηγούμενη γνώση μας για το μουσικό φαινόμενο με την διαδικασία έντεχνου γραμματισμού μας στην μουσική. Η σημασία του «μαθαίνω να διαβάζω» την μουσική είναι τώρα πολύ ευρύτερη απ' ό,τι στην καθιερωμένη χρήση της: αναφέρεται σε όλες τις διαδικασίες πρόσληψης και ανάγνωσης της μουσικής ως μέρη της διαδικασίας του «διαβάσματος».

Όλος αυτός ο κόσμος που παίρνει μέρος σε μια τέτοια σύνθετη διαδικασία ανάγνωσης, θεωρείται ως «συγκείμενο» (Baynham, 2002), είναι το πλαίσιο, του οποίου η γνώση συνιστά τον «κριτικό γραμματισμό», στην προκειμένη περίπτωση συνιστά τον «κριτικό μουσικό γραμματισμό». Ο «κριτικός μουσικός γραμματισμός» λειτουργώντας συμπληρωματικά με τον «λειτουργικό γραμματισμό» μπορεί να μας εξοικειώνει καλύτερα με τη μουσική και να μας καταστήσει λειτουργικούς μετόχους της μουσικής. Η αναγωγή του πλαισίου του κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο του κριτικού μουσικού γραμματισμού μπορεί να απεικονιστεί όπως στο σχήμα 4.

⁴⁴ Το έργο του Baynham σε ό,τι αφορά τον κριτικό γραμματισμό διατρέχεται από την ιδέα ότι η διάσταση του γραμματισμού αυτού υπεισέρχεται με «τη μετατόπιση από το γραμματισμό-ως-πρόβλημα στον προβληματισμό-περί-γραμματισμού». Κάνοντας την σχετική αναγωγή των προηγούμενων στην Μουσική, υπό την διάκριση αυτή του Baynham, υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος γνώσης που συμβάλλει στην κατανόηση του «κόσμου της μουσικής» πριν ακόμη φτάσουμε στο μουσικό ανάγνωσμα. Προσπάθειες ερμηνείας της μουσικής υπό το πρίσμα της οπτικής των Freire και Baynham και ειδικότερα υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού καταγράφονται σε έργα που αναφέρονται στον «κόσμο της μουσικής» (Pikla, 1985· O' Brian, 2002) αλλά και σε πιο εξειδικευμένα θέματα όπως η έννοια της «ταυτότητας» (Χριστάκης, 1999), του «έργου» (Goehr, 2005) και της διαδικασίας της «μουσικής δημιουργίας» (Small, 1983[1977] και 2010), που κάνουν φανερό ότι ήδη τουλάχιστον από τη δεκαετία του '1980, στην ελληνική βιβλιογραφική πραγματικότητα εξετάζεται κριτικά ο «κόσμος της μουσικής», πριν φτάσουμε στα «κείμενα της μουσικής», κατ' αναλογία των «κειμένων» που προτείνει να εξετάσουμε κριτικά ο Freire.



Σχήμα 4: «Κριτικός γραμματισμός» και «κριτικός μουσικός γραμματισμός».

Σύμφωνα με όσα αναφέραμε μέχρι στιγμής μπορούμε να πούμε ότι το περιβάλλον για την ανάπτυξη του κριτικού μουσικού γραμματισμού σήμερα είναι κυρίως αυτό των μαζικών μέσων και όχι το παλαιότερο εντός του οποίου δέσποζε η γραφή και η ανάγνωση της μουσικής, κατ' αναλογίαν της εγγράμματης κουλτούρας.

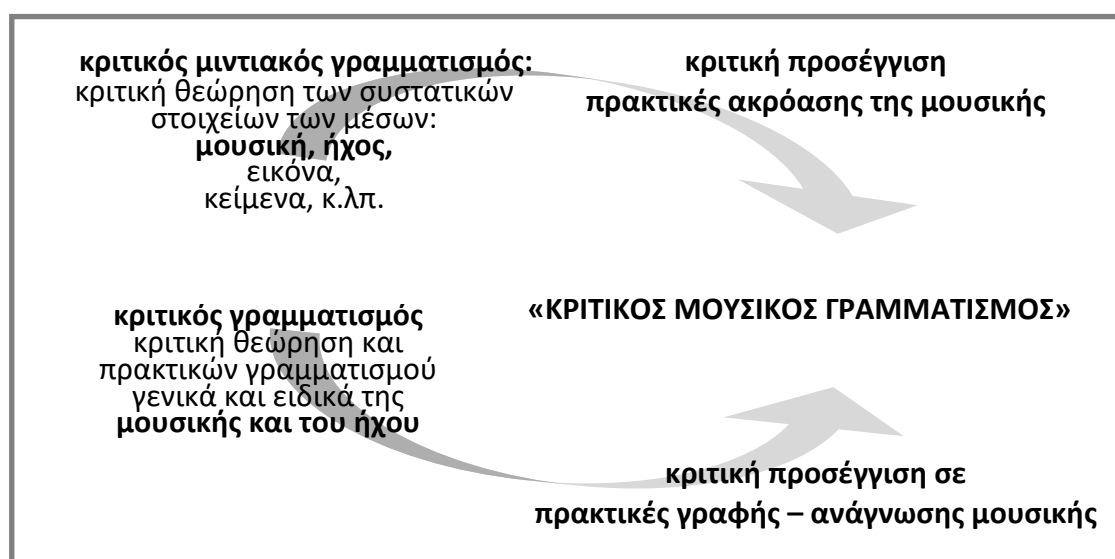
Επειδή σήμερα ο κριτικός γραμματισμός της μουσικής σχετίζεται με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αναπόφευκτα τίθενται κατ' αρχάς τα εξής ερωτήματα: «ποια είναι τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας που προβάλλεται από τα μέσα;», δηλαδή «ποια κοινωνικά και πολιτισμικά ιδεώδη εξυπηρετούνται με αυτή την προβολή;», «ποια είναι η κοινωνική διάσταση που αποκτά το μήνυμα;»⁴⁵

⁴⁵ Ένα ενδεικτικό παράδειγμα εντοπίζουμε στον ελλαδικό χώρο σχετικό με τα χρησιμοποιούμενα συστήματα γραφής, το οποίο θα μας απασχολήσει στη εργασία μας. Γνωρίζουμε ότι στον ελλαδικό χώρο δεν χρησιμοποιείται ένα μόνο μουσικό σύστημα γραφής, δηλαδή το ευρωπαϊκό. Χρησιμοποιείται παράλληλα (Ψάχος, 1910· Βασιλειάδης κ.ά., 1988) και η βυζαντινή παρασημαντική. Μάλιστα στη βιβλιογραφία, όπως θα δούμε έχουν χρησιμοποιηθεί και τα δύο ταυτόχρονα σε μια προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που συνεπάγονται οι διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές των συστημάτων.

Συνεπώς ο μουσικός γραμματισμός, μπορεί να έχει προεκτάσεις ενός κριτικού μουσικού γραμματισμού, με την έννοια ότι μπορούμε να αναρωτηθούμε κριτικά: «γιατί αυτή τη μουσική και όχι την άλλη»; «Γιατί αυτό το μουσικό σύστημα και όχι το άλλο»;

Τα πιο πάνω ερωτήματα διατυπωμένα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού των μέσων θα πρέπει να συνδυαστούν με εκείνα που συνδέονται με την γραφή και την ανάγνωση της μουσικής ώστε να τοποθετηθούμε στο πεδίο του κριτικού μουσικού γραμματισμού.

Μια τέτοια σύνδεση απεικονίζεται στο σχήμα 5. Σε αυτήν φαίνεται ότι ο «κριτικός μουσικός γραμματισμός», που είναι εργαλείο ανάδειξης κοινωνικών και πολιτισμικών διαστάσεων, μπορεί να αφορά την ακρόαση της μουσικής και τις συναφείς πρακτικές μουσικού γραμματισμού, αλλά και την παρουσία της μουσικής στην εκπαίδευση μέσα από την γραφή και την ανάγνωση και τις συναφείς πρακτικές μουσικού γραμματισμού.



Σχήμα 5. Σύνθεση κριτικών γραμματισμών για τον κριτικό μουσικό γραμματισμό.

Είδαμε ότι ο κριτικός γραμματισμός θέτει ερωτήματα «εκ βάθρων». Στον κριτικό γραμματισμό ρωτάμε «γιατί;», «για ποιο σκοπό;», «υπέρ ποιού;», «σε βάρος ποιού;», «με ποια λειτουργία;», «γιατί με αυτόν τον τρόπο κι όχι με άλλον;». Με βάση αυτόν τον τρόπο σκέψης ο εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει τον «μουσικό γραμματισμό» στην τάξη του (όχι απαραίτητα τον «κριτικό»), αν το ζητούμενό του είναι να γίνουν οι μαθητές απλώς λειτουργικοί, ως προς την μουσική.

Στον πίνακα 6 επιχειρείται μια σύνθεση από «κριτικά ερωτήματα» και από «αντικείμενα» προς μελέτη στη διδασκαλία, σε δύο στήλες ώστε να γίνει κάθε πιθανός συνδυασμός. Οι συνδυασμοί είναι πολλοί, πρακτικά όμως ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/η που θα επιλέξει τα εύστοχα ερωτήματα για κάθε περίπτωση, ώστε να τα αξιοποιήσει κατά τη διδασκαλία.

| Πίνακας 6. Ενδεικτικά παραδείγματα «κριτικών ερωτημάτων» | | |
|---|---------------------------|--|
| Κριτικό ερώτημα (α-ω) | όλοι οι συνδυασμοί | Αντικείμενο (α-ω) |
| Από ποιόν επιλέχτηκε | } | αυτό/ά το/τα μορφολογικό/ά στοιχείο/α; |
| Γιατί επιλέχτηκε | | αυτή η ηχητική ένταση – δυναμική; |
| Γιατί όχι κάτι άλλο, αλλά | | αυτή η μέθοδος; |
| Ποιά κοινωνική διάσταση αναδεικνύει | | αυτή η τεχνολογία; |
| Ποιά οικονομική διάσταση αναδεικνύει | | αυτή τη μουσική ομάδα; |
| Ποιά πολιτισμική διάσταση αναδεικνύει | | αυτή την ορχήστρα; |
| Ποιές ιδέες εκφράζει | | αυτό το πρόγραμμα σπουδών; |
| Ποιό άτομο ή ομάδα αποδυναμώνει | | αυτό το δίκτυο διανομής μουσικής; |
| Ποιό άτομο ή ομάδα ενισχύει | | αυτό το σύστημα εκπαίδευσης; |
| Ποιο/α συμφέρον/ντα εξυπηρετεί | | αυτό/α το/τα μουσικό/α όργανο/α; |
| Τί άλλο θα μπορούσε να υπάρξει αν όχι | | αυτός ο ήχος – ηχόχρωμα; |
| Σε τί προσδίδει εξουσία | | αυτός ο ρυθμός; |
| Τί εκφράζει σε σχέση με τη βία | | αυτός ο τρόπος ακρόασης; |
| Τί εκφράζει σε σχέση με τις τάξεις | | αυτός ο τρόπος αναπαραγωγής; |
| Τί εκφράζει σε σχέση με το φύλο | | αυτός ο τρόπος εκμάθησης; |
| Τί θα συνέβαινε αν δεν υπήρχε | | αυτός ο τρόπος οργανοκατασκευής; |
| Τί ίσως αδικείται αν επιλεγεί | | αυτός ο τύπος Μ.Μ.Ε.; |
| Τί πιστεύεται ότι εξυπηρετεί | | αυτός/η ο/η δημιουργός; |
| Τί πραγματικά εξυπηρετεί | | αυτός/η ο/η παράγοντας τέχνης; |
| κ.λπ. | | κ.λπ. |

| Πίνακας 7. Παραδείγματα «κριτικών ερωτημάτων» για τη διδασκαλία | | |
|--|---------------------------|--|
| Κριτικό ερώτημα (α-ω) | όλοι οι συνδυασμοί | Αντικείμενο (α-ω) |
| Ποιά πολιτισμική διάσταση προσδίδω | } | σε αυτό ή άλλο είδος μουσικής; |
| Πόσο πρέπει να εστιάζω (και γιατί) | | σε αυτό ή ένα άλλο περιεχόμενο; |
| Πως αλλάζει το έργο μου εστιάζοντας | | σε μια συγκεκριμένη διδακτική πρακτική; |
| Τι «βλέπουν» οι μαθητές/τριές μου | | σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνολογία; |
| Τι θα σημαίνει κοινωνικά αν εστιάζω | | σε μια συγκεκριμένη σχολική δραστηριότητα; |
| Τι θα σημαίνει οικονομικά αν εστιάζω | | σε συγκεκριμένους τρόπους ανάλυσης; |
| Τι θα σημαίνει πολιτισμικά αν εστιάζω | | στη θεωρία ή την πράξη; |
| Τι ιδέες εκπροσωπούνται κάθε φορά | | στη συγκεκριμένη μεθοδολογία; |
| Τι προτεραιότητα πρέπει να δώσω (και γιατί) | | στο κείμενο ή στην απομνημόνευση; |
| κ.λπ. | | κ.λπ. |

Ήταν ο Freire (1974) αυτός που υπέδειξε κατ' εξοχήν ότι η πιο πάνω διαδικασία συνειδητοποίησης αφορά εξ ίσου τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Πριν ο εκπαιδευτικός αρθρώσει τα κριτικά ερωτήματα στο μάθημά του, αρθρώνει κριτικά ερωτήματα για το μάθημά του. Στον πίνακα 7 αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα σύνθεσης ερωτημάτων προς την κατεύθυνση αυτή. Εδώ εφαρμόζεται η αναλυτικοσυνθετική διαδικασία που προσιδιάζει στην επιστημονική σκέψη.

Όπως γίνεται φανερό, οι απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν είτε στο μαθητή (πίνακας 6) είτε στον εκπαιδευτικό (πίνακας 7) δίνονται από πολλά

επιστημονικά πεδία κάθε φορά. Επειδή η ίδια η φύση της μουσικής επιζητεί την διεπιστημονική προσέγγιση είναι επόμενο η κριτική προσέγγιση του γραμματισμού της να διαμορφώνεται επίσης με τρόπο διεπιστημονικό. Όσο πιο ουσιαστικά είναι τα ερωτήματα και όσο πιο εύστοχες οι απαντήσεις, θα οδηγούμαστε σε λύσεις σε προβλήματα διδακτικής μεθοδολογίας, δόμησης του περιεχομένου, ακόμη και διευθέτηση απλών πρακτικών ζητημάτων στην καθημερινότητα της τάξης. Έτσι ο κριτικός μουσικός γραμματισμός, εκτός από τη μακροπρόθεσμη δυναμική που μπορεί να προσφέρει στον αυριανό πολίτη ώστε αυτός να σκέπτεται και να δρα κριτικά μας παρέχει άμεσα πρακτικά οφέλη στη σχολική καθημερινότητα, διευρύνοντας τον ορίζοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.3. Ο γραμματισμός στο πεδίο της Μουσικής: «music(al) disciplinary literacy»

Η σύνδεση του «γραμματισμού πεδίου» (disciplinary literacy) με τη μουσική εκπαίδευση φαίνεται να έχει πλέον μια παγιωμένη θέση στη συνείδηση των μελετητών, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Faith–Berbard & Abramo, 2019), γεγονός που φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της σχετικής συστηματικής ακαδημαϊκής έρευνας (Hyun–ju, 2014).

Μουσικός γραμματισμός πεδίου («Μουσικός πεδριακός γραμματισμός»).

Σύμφωνα με τους Faith–Berbard και Abramo (2019:134) ο μουσικός γραμματισμός τείνει να έχει δύο ορισμούς. Ο πρώτος έγκειται στο «να είσαι ικανός να διαβάζεις και να γράφεις τη γλώσσα» και ο δεύτερος στο «να είσαι ικανός να διαβάζεις και να παίζεις τη μουσική σημειογραφία».

Ποια είναι, όμως, η σχέση του «γραμματισμού πεδίου» με το μουσικό γραμματισμό; Ο γραμματισμός πεδίου, κατά τους συγγραφείς, είναι μια οδός ώστε «όχι μόνο να συμπεριληφθούν αλλά και να προεκταθούν» διαφορετικές προσεγγίσεις κειμένων «μέσα από την εργασία και τη βαθύτερη ενασχόληση με το ‘κείμενο’ σε ένα ιδιαίτερο θέμα». Λέγοντας «κείμενο» μπορεί να εννοούμε ένα βιβλίο, ένα εικαστικό έργο, ένα μουσικό κομμάτι, μια ηχογράφηση, μια ζωντανή παράσταση και γενικά πολιτισμικά στοιχεία και έργα που σχετίζονται με το έργο της μουσικής. «Μέσα από τα ‘κείμενα’ αυτά, κερδίζουμε γνώση σε ένα αντικείμενο, κατανοούμε ζητήματα ταυτότητας και ρόλων των ανθρώπων ειδικά για το συγκεκριμένο αντικείμενο και συμμετέχουμε σε πρακτικές και τρόπους συζήτησης κεντρικούς και ουσιαστικούς για το αντικείμενο αυτό» αναφέρουν. «Στη μουσική, ένας τρόπος πρακτικής εξάσκησης είναι αυτή η ικανότητα ‘ανάγνωσης ενός κειμένου’ όπως

κάνουν οι μουσικοί που προσπαθούν να μάθουν περισσότερο αυθεντικά πράγματα για το υλικό τους».

Τι σημαίνει αυτό για τον γραμματισμό πεδίου στη μουσική; Θα παρατηρήσουμε πως η σύνδεση του μουσικού γραμματισμού με το πεδίο είναι άμεσα συναρτημένη με την καλλιτεχνική δράση του ατόμου. Αν πρόκειται για μαθητές είναι άμεσα συναρτημένη με τη δράση τους μέσα στο σχολείο «σαν να είναι μουσικοί εν δράσει». Επειδή πρακτικά αυτό συνάδει με τη δράση του μουσικού ως καλλιτέχνη, ο γραμματισμός πεδίου στη μουσική δεν είναι παρά ο γραμματισμός που προκύπτει από την καλλιτεχνική δράση.

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε μαζί με τους Faith–Berbard & Abramo ότι στη μουσική, γραμματισμός πεδίου είναι ο «καλλιτεχνικός γραμματισμός» [«artistic literacy» (Faith–Berbard & Abramo, 2019:134)]. Διότι ο γραμματισμός στο μουσικό πεδίο επιτρέπει στους μαθητές να ασχοληθούν με «καλλιτεχνικά καλλιεργημένες πρακτικές» (artistically literate practices) «μέσα από την ανάγνωση, τη γραφή, τη σημειογραφία και τη μάθηση που βασίζεται σε προδιαγραφές καλλιτεχνικής μάθησης (standards–based learning)».

Πράγματι στη σχολική ζωή, μέσα από τη μουσική και με το κατάλληλο παιδαγωγικό σύστημα που επιτρέπει τη χρήση ποικίλων κειμένων με τα οποία εξοικειώνεται ο διδασκόμενος με τα διαφορετικά στυλ, οι μαθητές μπορούν συμμετέχοντας στην καλλιτεχνική εμπειρία να αναπτύξουν μια ευαισθησία καλλιτεχνικού τύπου και από μόνοι τους ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους, όχι μόνον να ανταποκριθούν θετικά στα μουσικά έργα αλλά να μετατραπούν και αυτοί σε μικρούς «δημιουργούς» (Faith–Berbard & Abramo, 2019:134).

Οι Faith–Berbard & Abramo (2019:132) μας δίνουν παραδείγματα αυτής της μεθόδου, που αποτυπώνουμε στον πίνακα 8, η οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.⁴⁶

⁴⁶ Ένα άλλο παράδειγμα ενσωμάτωσης μας δίνουν οι Giray και Oare (2018) σε μια εργασία όπου πραγματεύονται τη σχέση του ισχύοντος για αυτούς πλαισίου ανάπτυξης των σχολικών μαθημάτων, το λεγόμενο «Common Core State Standards (CCSS)» με τη διδακτική πράξη στο μάθημα της Μουσικής. Με βάση την παραδοχή των ερευνητών του γραμματισμού ότι «οι ειδικοί στην εκπαίδευση, σε διάφορα επιστημονικά πεδία διαφοροποιούνται ως προς τους σκοπούς τους και τις ειδικές στρατηγικές ανάγνωσης που προωθούν» παρατηρούν ότι η ιδέα (concept) ενός γραμματισμού πεδίου, του πεδιακού γραμματισμού (disciplinary literacy) «πρόέκυψε ακριβώς για να αντιμετωπίσει τις διαφοροποιήσεις αυτές». Επισημαίνουν ότι οι δημιουργοί των προτύπων CCSS ενσωμάτωσαν μεγάλο μέρος από την

| Πίνακας 8. Παραδείγματα ενσωμάτωσης γραμματισμού πεδίου στην Π.Ε. | | |
|--|--|--|
| Ρόλοι και Ταυτότητες | Συζήτηση και πρακτικές | Γνώση πεδίου⁴⁷ |
| Συνθέτης, Ενορχηστρωτής | Διαμόρφωση έκφρασης (π.χ. δυναμική, φράσεις κ.λπ.) | Εκφραστικά σημάδια σημειογραφίας και Μουσική Φόρμα |
| Ερμηνευτής | Ακρόαση και ανάδραση μέσω του αυτοσχεδιασμού | Εκφραστικά σημάδια σημειογραφίας και Μουσική Φόρμα |
| Διευθυντής Ορχήστρας | Μελέτη Παρτιτούρας και Ερμηνεία – επικοινωνία μέσω χειρονομιών | Εκφραστικά σημάδια σημειογραφίας |
| Συνθέτης, Ενορχηστρωτής, Εκτελεστής, Διευθυντής Ορχήστρας | Παίξιμο – υπαγόρευση ρυθμών και μελωδιών | Νότες/ρυθμοί τονικά/χρονικά σημάδια σημειογραφίας |

Πρόσφατα, μια ομάδα ερευνητών (Meacham κ.ά., 2019) χρησιμοποίησαν τον όρο «μουσικός γραμματισμός πεδίου» [*«musical disciplinary literacy»* (Meacham κ.ά., 2019:7)] ορίζοντάς τον ως την «ικανότητα χρήσης της γλώσσας και του γραμματισμού για την κατασκευή και τη διατήρηση της γνώσης για ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο».

Ο όρος αυτός κατά τη γνώμη τους είναι σημαντικός διότι «διάφορα επιστημονικά πεδία όπως οι θετικές επιστήμες, η ιστορία, τα μαθηματικά και η λογοτεχνία παρουσιάζουν μοναδικούς τρόπους γραπτής και λεκτικής επικοινωνίας. Ο γραμματισμός πεδίου είναι η ικανότητα να διαβάζουμε και να γράφουμε κάνοντας χρήση αυτών των μοναδικών «λόγων» (*discourses*) του εκάστοτε πεδίου».⁴⁸

ερευνητική εμπειρία αυτή στο σχεδιασμό των προτύπων αυτών. Σημειώνουν επίσης ότι τα Εθνικά Εκπαιδευτικά Πρότυπα που αφορούν τις Τέχνες (National Coalition for Core Arts Standards – CAS) περιγράφουν τον εγγράμματο μουσικό ως κάποιον που έχει τα απαραίτητα προσόντα και την αντίληψη για δρα μουσικά ανεξάρτητος, κάνοντας χρήση μιας ποικιλίας από μουσικές μορφές προκειμένου να μεταδώσει τις ιδέες του, ως κάποιον που συνδέει τη μουσική με την κουλτούρα και βρίσκει χαρά και νόημα μέσα από τη μουσική συμμετοχή ως μέρος μιας κοινότητας (National Coalition for Core Arts Standards, 2012).

⁴⁷ Αναφέρεται στο «disciplinary knowledge», που μπορεί να αποδοθεί και ως «γνώση πεδίου» ή «πεδιακή γνώση».

⁴⁸ Αυτή θεωρούν οι Meacham κ.ά. (2019) ότι είναι και η προστιθέμενη αξία του γραμματισμού πεδίου. Οι Shanahan & Shanahan (2014) αναφέρουν ότι «σε κάθε περίπτωση ο γραμματισμός πεδίου για του νέους μαθητές αποτελεί μια μοναδική δυνατότητα η οποία όμως δεν χρησιμοποιείται συχνά». Αντίθετα, τα κείμενα που δίνουμε στα παιδιά και προέρχονται από διάφορα επιστημονικά πεδία, έχουν εν τέλει το ίδιο ύφος και δεν διαφοροποιούνται ως προς τον αφηγηματικό τύπο και τις δομές του κειμένου, παρά μοιάζουν μεταξύ τους. Παρ' όλα αυτά, όλα δείχνουν πως οι νέοι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν στον «μουσικό λόγο πεδίου» (*musical disciplinary discourse*) ο οποίος είναι ένα

Η συνεισφορά των Meacham κ.ά. (2019) στη μελέτη του μουσικού γραμματισμού πεδίου έγκειται στην ανάλυση με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Aleshinskaya, 2013) συζητήσεων μαθητών, οι οποίες βασίζονταν σε επτά είδη «μουσικού λόγου πεδίου».⁴⁹ Αυτά είναι: i) στίχοι τραγουδιών ii) ζωντανές παραστάσεις iii) μουσικές συνεντεύξεις iv) κριτικές v) διαδικτυακά φόρουμ vi) ακαδημαϊκές εκδόσεις vii) αυτοσχεδιαστικές καταστάσεις (jam sessions). Αναλύθηκαν δεδομένα και από τα επτά «είδη» και δημιουργήθηκε με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού επί του κειμένου των μαθητών νέο υλικό, κυρίως στιχουργικό, για ένα νέο έργο των μαθητών, ώστε να πειραματιστούν έμπρακτα χρησιμοποιώντας μεθοδολογίες που χρησιμοποιούν οι μουσικοί και οι ειδικοί του πεδίου της μουσικής.

Ωστε, λοιπόν, «ενώ οι προηγούμενες αντιλήψεις για το μουσικό γραμματισμό ασχολούνται κατά κύριο λόγο με την ‘αποκωδικοποίηση’ της σημειογραφίας, η νέα αντίληψη του μουσικού γραμματισμού πεδίου (musical disciplinary literacy) επικεντρώνεται στη χρήση της μουσικής ακριβώς όπως θα το έκανε ένας ‘επαγγελματίας’ (professional)».⁵⁰

Η σύγχρονη διεθνής εμπειρία του «μουσικού γραμματισμού πεδίου». Διεθνώς ο μουσικός γραμματισμός πεδίου έχει ήδη ενσωματωθεί στον προγραμματισμό της πολιτείας για τη διδασκαλία της μουσικής. Στα προγράμματα

σημαντικό θεμέλιο, μια βάση για τον μεταγενέστερο μουσικό γραμματισμό πεδίου (Shanahan & Shanahan, 2014). Οι συγγραφείς (Meacham κ.ά., 2019:7) καταλήγουν στα προαναφερθέντα συμπεράσματα αυτά αφού έχουν εκκινήσει από τις μελέτες σχετικά με τον γραμματισμό πεδίου σε διάφορα πεδία, όπως, ενδεικτικά, στις θετικές επιστήμες (Cervetti & Pearson, 2012), στα μαθηματικά (Davis–Wiley & Miller, 2013) και στο χορό και το θέατρο (Frambaugh–Kritzer κ.ά, 2015).

⁴⁹ Μπορεί να αναφερθεί και ως «μουσικός λόγος πεδίου (ή «πεδιακός λόγος») (musical disciplinary discourse).

⁵⁰ Για να διδάξουμε μουσική εστιάζοντας στο πεδίο (discipline) και τις πολλές πτυχές του, όπως η ανάγνωση σημειογραφίας, η τυπική κατανόηση του μουσικού κειμένου και του έργου, η ιστορική γνώση, η τεχνική επάρκεια και η συναισθηματική κατανόηση του έργου, «πρέπει να εμπλέξουμε τους μαθητές όλες τις πτυχές της μουσικής παράστασης, από την επιλογή της μουσικής, την δομική κατανόησή της και την τοποθέτησή της σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο, μέχρι την ερμηνεία και την τεχνική προετοιμασία και εκτέλεση» (Giray & Oare 2018:31). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει προηγουμένως να έχει αναπτυχθεί η αναγκαία γνώση και επαφή με τη μουσική μέσα από την κατάλληλη ορολογία και μουσικές πρακτικές σχηματισμού των δράσεων στην τάξη.

Πόσο καινούργια είναι αυτή η «απαίτηση» του γραμματισμού πεδίου; Αν αναλογιστούμε ότι στην ουσία της η διδασκαλία δεν περιλαμβάνει κάποιο νέο υλικό, αλλά τις πρακτικές που για πολλά χρόνια εφαρμόζουν οι μουσικοί, όπως επισημαίνουν και οι Giray και Oare (2018:31) «η παρήγορη ιδέα που πρέπει να υπάρχει κατά νου είναι ότι σημαντικοί δάσκαλοι μουσικών οργάνων το εφαρμόζουν αυτό εδώ και δεκαετίες».

σπουδών γενικότερα ο γραμματισμός πεδίου αναφέρεται με τη συντομογραφία «DL» (disciplinary literacy), ενώ όταν αφορά την Μουσική ως «Music DL» (Stickney, 2018:2).⁵¹ Ενδεικτικό παράδειγμα ένταξης του μουσικού γραμματισμού πεδίου στο πρόγραμμα της πολιτείας αποτελούν το Portland (Stickney, 2018), το Arkansas (Hallmark, 2019) και το Wisconsin (Wisconsin Department of Public Instruction, 2019α), ενώ συναντούμε κείμενα που αποτέλεσαν συνέχεια της εισαγωγής του γραμματισμού πεδίου θεσμικά από την πολιτεία σε όλη την εκπαίδευση ήδη από τις αρχές τις τρέχουσας δεκαετίας (Evers, 2011).

Σε μια επιμορφωτική ενημέρωση που διενεργήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και, συγκεκριμένα, από το Τμήμα Εκπαίδευσης του Arkansas βλέπουμε τί προτείνεται άμεσα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον γραμματισμό πεδίου. Οι προτάσεις στοχεύουν να συντάσσονται με τις προδιαγραφές της πολιτείας (Common Core State Standards (CCSS) for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science and Technical Subjects) και αφού κάνουν σαφείς συνδέσεις με τον γραμματισμό πεδίου να δώσουν συγκεκριμένα παραδείγματα στην τάξη.

Τα σημεία από το πεδίο της Μουσικής που θα πρέπει να εισάγει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο μέσα από κατάλληλη κατάρτιση που διαθέτει είναι α) ο τρόπος σκέψης των μουσικών β) η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο χώρο της μουσικής δημιουργίας γ) το λεξιλόγιο του χώρου της μουσικής δημιουργίας δ) οι τύποι των κειμένων και των μουσικών κειμένων που χρησιμοποιούνται από τους μουσικούς ε) οι τρόπο γραπτής και προφορικής τους επικοινωνίας και στ) οι απαιτήσεις σε δεξιότητες και ικανότητας που πρέπει να έχουν οι μουσικοί κατά τη σταδιοδρομία τους (Hallmark, 2019).

Για να εκκινήσουμε από το μουσικό γραμματισμό και να δομήσουμε στη συνέχεια τον μουσικό γραμματισμό πεδίου, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στις δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας. Οι μαθητές θα πρέπει να ενισχυθούν με εκείνα τα «εργαλεία σκέψης» που θα τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική μέσα στο σχολείο. Τα «εργαλεία» αυτά, μπορούν να διακριθούν σε α) μια παρακαταθήκη αισθητηριακών εμπειριών από μουσικά έργα που οι μαθητές έχουν ακούσει και εκτιμήσει αισθητικά β) μια

⁵¹ Η συντομογραφία συναντάται και σε κάποιες περιπτώσεις επιστημονικού λόγου όπου είναι επίσης πρακτική και χρήσιμη (Weidner, 2017).

παρακαταθήκη γνώσεων που θα τους φανεί χρήσιμη κατά την δημιουργία και την εκτέλεση της μουσικής γ) την ικανότητα να δημιουργούν «νόημα» μέσα από τη μουσική τους και να μην αναπαράγουν απλά κάποιο μουσικό κείμενο που τους δίνεται δ) την ικανότητα να συνδέουν τους ήχους και τη μουσική με οπτικοποιήσεις που χρησιμοποιούνται στο πεδίο της μουσικής ε) την εξάσκηση πάνω σε θέματα ερμηνείας της μουσικής με τα μουσικά όργανα καθώς και την δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων μέσα από αυτή στ) την ικανότητα να εντοπίζουν αντιθετικά στοιχεία στη μουσική, τα οποία σχετίζονται με διάφορες παραμέτρους της ζ) την ικανότητα να μπορούν να ταξινομήσουν τα διάφορα μουσικά γεγονότα που αφορούν στην ερμηνεία της μουσικής, ώστε να τα ανακαλούν κατά την εκτέλεση και η) την ικανότητα να μπορούν να μορφοποιούν την έμπνευσή τους σε κάποιας μορφής σύνθεση.

Τέλος, αναφέρονται ως «δημιουργικές πρακτικές» που θα πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές α) η φαντασία ως γενικότερη δεξιότητα β) ο εντοπισμός προβλημάτων κατά τη μουσική διαδικασία και η ανάλυσή τους γ) η ικανότητα να κατανοούν τις μορφές και φόρμες της μουσικής και να δημιουργούν τις δικές τους και τέλος δ) ο αναστοχασμός σε βαθύτερα ζητήματα της μουσικής τέχνης (Hallmark, 2019, Wisconsin Department of Public Instruction, 2019β· Tennessee Department of Education, 2019).

2.4. Ο μουσικός γραμματισμός ως ιδεολογία

Η έννοια της «ιδεολογίας» είναι θεμελιώδες εργαλείο με μακρά ιστορία στις κοινωνικές επιστήμες, το οποίο χρησιμοποιείται για την κατανόηση των πολιτισμικών φαινομένων (Wuthnow, 1987). Ειδικότερα στο χώρο της Εκπαίδευσης η σχετική συζήτηση έλαβε χώρα στο πεδίο όπου εξετάζεται η σχέση της ιδεολογίας με το αναλυτικό πρόγραμμα (Apple, 1990), υπό το πρίσμα μιας κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και εκτείνεται σε πολλά θέματα Κοινωνιολογίας και Εκπαίδευσης (Weis κ.ά., 2006· Apple κ.ά., 2010).

Ήδη οι Goodson και Mangan (1996) στην εργασία τους για τον ρόλο της ιδεολογίας στον πληροφορικό γραμματισμό θέτουν τον προβληματισμό για τα βαθύτερα αίτια που ωθούν την εκπαίδευση να υιοθετεί συγκεκριμένες τεχνολογίες. Το βασικό ερώτημα κατ' αυτούς είναι όχι μόνο η «τεχνική ορθότητα» (technical

correctness) των τεχνολογιών αλλά και τί είδους συμφέροντα (interest) εξυπηρετούνται μέσα από τη χρήση των τεχνολογιών (Apple, 1986:153).⁵²

Όπως υποστηρίζει ο Apple, προκειμένου να αποκωδικοποιηθούν οι ιδεολογίες των αναλυτικών προγραμμάτων χρειάζεται να γίνει μια βασική κριτική εξέταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να συνδυαστούν με την καθημερινότητα και την προβληματική εντός του σχολείου. Φυσικά χρειάζεται και μια βασική κριτική εξέταση των προγραμμάτων για να εντοπίσουμε τίνας η γνώση προάγεται, ποιος την επιλέγει αυτή τη γνώση, γιατί η γνώση αυτή οργανώνεται και διδάσκεται με αυτούς και όχι άλλους τρόπους κ.λπ. (Apple, 1986).⁵³

Ιδεολογία και μουσικός γραμματισμός στην επιλογή σημειογραφίας. Στις μέρες μας θεωρούμε δεδομένο το ευρωπαϊκό σύστημα της μουσικής σημειογραφίας. Η εκμάθηση των νοτών αποτελεί προτεραιότητα σε όλες τις Τάξεις του Δημοτικού σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά ανάλογα το ηλικιακό επίπεδο. Οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν τις «εφτά νότες» στο πεντάγραμμο, να τις ακούν και να τις τραγουδούν με η χωρίς μουσικά όργανα.

⁵² Μεταγενέστερα της εργασίας αυτής, ο Apple αναπτύσσει αρκετά το πεδίο μελέτης της σχέσης Ιδεολογίας και Εκπαίδευσης (Apple, 1999, 2003, 2004, 2006, 2011 και 2012). Σε όλα αυτά εκκινεί αναδεικνύοντας τη σημασία της ιδεολογίας στην κατανόηση ζητημάτων όπως η πολιτειακά παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση (schooling) ή ακόμη η έρευνα που υλοποιείται στο Πανεπιστήμιο (Apple, 1986).

⁵³ Στην κλασική κριτική θεωρία της παιδαγωγικής έχουν επίσης προσεγγιστεί παρόμοια θέματα από κριτικούς αναλυτές της εκπαίδευσης (Aronowitz & Giroux, 1987· Giroux, 2011). Στις αναλύσεις αυτές η έννοια του πληροφορικού γραμματισμού αμφισβητείται στο βαθμό που προβάλλεται για τη δημιουργία μιας «ατμόσφαιρας ελπίδας και δυνατοτήτων για τις επόμενες γενιές».

Αυτό που προβάλλεται είναι η σημασία της σχέσης μεταξύ της ισχύος (του ηγεμονικού λόγου) και τους λόγου (discourse) για μια κριτική παιδαγωγική. Μέσω της μελέτης της σχέσης αυτής παρέχεται ένα θεωρητικό υπόβαθρο για να φανεί ο τρόπος που η ιδεολογία είναι εγγεγραμμένη σε μορφές εκπαιδευτικού λόγου, μορφές μέσω των οποίων διατάσσονται και συντίθενται οι σχολικές εμπειρίες και πρακτικές.

Ο Giroux (2011) επισημαίνει την ανάγκη να αποτιμηθούν θεωρητικά οι τρόποι με τους οποίους η γλώσσα, η ιδεολογία, η ιστορία και η εμπειρία συνεργούν ώστε τελικά να παράγουν, να καθορίσουν και να περιορίσουν συγκεκριμένες μορφές πρακτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών.

Για να κατανοήσουμε τον τρόπο που η ιδεολογία εγγράφεται σε επιλογές «τεχνολογίας» και σε ζητήματα όπου γλώσσα, ιδεολογία και ιστορία συνεργούν για συγκεκριμένες πρακτικές που ενισχύουν την ιδεολογία αυτή, θα δούμε στο ερευνητικό μέρος της διατριβής μας, ως μελέτη περίπτωσης το παράδειγμα των μουσικών νοτών και των κλιμάκων που αυτές στοιχειοθετούν.

Έτσι, ως λειτουργικός μουσικός γραμματισμός εννοείται η εκμάθηση των εφτά νοτών του ευρωπαϊκού τονικού συστήματος και θεωρείται ότι αυτά συμβάλλουν στη μουσική ανάπτυξη των μαθητών αφού με το σύστημα αυτό μαθαίνουν να διαβάσουν μουσικά κείμενα γραμμένα σε νότες και στη συνέχεια να παίζουν μουσική. Είναι όμως αυτός ο μόνος τρόπος μουσικού γραμματισμού;

Για να απαντήσουμε σε αυτό θα παρακολουθήσουμε την πορεία της μουσικής σημειογραφίας στην Ελληνική μουσική εκπαίδευση και θα σταθούμε στα παραδείγματα εκείνα που θα μας οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα για το μουσικό γραμματισμό.

Η μουσική εκπαίδευση των αρχών του αιώνα, π.χ. από την πρώτη καθιέρωση του μαθήματος της μουσικής (ΦΕΚ, 1914:614) μέχρι τις μέρες μας τείνει να χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές διαφορετικές προτάσεις για τη χρήση της σημειογραφίας.

α) Η πρώτη πρόταση αφορά το ευρωπαϊκό σύστημα σημειογραφίας, το οποίο προτάθηκε από τις αρχές του αιώνα και εμφανίζεται και στα σημερινά εγχειρίδια. Έχουμε βιβλία για τη μουσική τα οποία πριν έναν αιώνα πρότειναν το ευρωπαϊκό σύστημα σημειογραφίας (Αργυρόπουλος, 1915). Στη συνέχεια, σε δύο χρονικές συγκυρίες που θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε χαρακτηριστικές, γιατί πρόκειται από τις σπάνιες φορές που η πολιτεία προέβηκε σε εκδόσεις σχολικών βιβλίων μουσικής, έχουμε και πάλι το ευρωπαϊκό σύστημα σημειογραφίας να προτείνεται ως αυτό που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη. Η πρώτη συγκυρία αφορά τις αρχές της δεκαετίας του 1980 με σχολικά εγχειρίδια για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μαργαζιώτης κ.ά., 1980 και 1982). Η δεύτερη συγκυρία αφορά τα μέσα της πρώτης δεκαετίας του αιώνα μας οπότε και εμφανίστηκαν για πρώτη φορά εγχειρίδια μουσικής για το δημοτικό σχολείο (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.α· Αργυρίου κ.ά., χ.χ.γ· Μπογδάνη – Σογιούλ κ.ά., χ.χ.α· Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.α· Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.α· Μόσχος κ.ά., χ.χ.).

β) Η δεύτερη πρόταση για χρήση σημειογραφίας στην εκπαίδευση αφορά την εισαγωγή της βυζαντινής παρασημαντικής παράλληλα με την ευρωπαϊκή σημειογραφία, η οποία τη δεκαετία του 1980 προτάθηκε για διδασκαλία και δόθηκαν στους μαθητές «παρτιτούρες» βυζαντινής μουσικής (Βασιλειάδης κ.ά., 1988). Σήμερα η παρασημαντική, μάλλον παρουσιάζεται ως μια γνώση ιστορικής φύσεως σε ένα σύστημα το οποίο, όμως, δεν διδάσκεται συστηματικά στα σχολικά βιβλία αλλά υπάρχουν κάποιες οπτικές αναφορές με εικόνες που δείχνουν πώς περίπου απεικονίζεται ένα κείμενο σε βυζαντινή παρασημαντική (Θεοδωρακοπούλου κ.ά.,

χ.χ.α:52· Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.α:33,60,63). Σε μια περίπτωση μάλιστα παρατίθεται το ίδιο κείμενο και στην παρασημαντική και στην ευρωπαϊκή σημειογραφία ώστε να γίνουν πιθανόν κάποιοι παραλληλισμοί (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.α: 27, 52). Πρόκειται για μια πρακτική που πριν δεκαετίες εισήγαγαν μελετητές ακολουθώντας και τα δύο συστήματα (Ψάχος, 1910). Σε όλη την πορεία της Μουσικής Εκπαίδευσης, πάντως, η συζήτηση για το πιο είναι το πιο κατάλληλο σύστημα της μουσικής σημειογραφίας διατηρήθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα (Ψάχος, 1910· Μακρής, 2003· Γιαννακοδήμου, 2003).

Σε μια εισήγησή της για τη μουσική καταγραφή, η Γιαννακοδήμου (2003) αναφέρει ευσύνοπτα ότι «οι απόψεις των ειδικών ως προς την ερμηνεία και την απόδοση της παραδοσιακής μας μουσικής δίστανται: ορισμένοι επιστήμονες υποστηρίζουν τη χρήση της βυζαντινής παρασημαντικής ως την πλέον κατάλληλη, άλλοι πάλι θεωρούν ότι η συγκεκριμένη σημειογραφία παρουσιάζει δυσκολίες στην απόδοση παραδοσιακής μουσικής και θεωρούν ότι η ευρωπαϊκή σημειογραφία είναι καταλληλότερη». Αναφέρει όμως ως προς την συχνότητα χρήσης τους ότι «ακόμα και αν δεχτούμε ότι τα μελίσματα ή ποικίλματα και οι υποδιαιρέσεις τόνων της παραδοσιακής μουσικής απεικονίζονται με ακρίβεια στη βυζαντινή παρασημαντική, η τελευταία δεν είναι ευρύτερα διαδεδομένη και αναγνώσιμη. Εξάλλου, από τη στιγμή που μια ερμηνεία απεικονίζεται γραπτά, σταματά και η δυνατότητα αυτοσχεδιασμού ή και διαμόρφωσής της» (Γιαννακοδήμου, 2003: 274). Συνεπώς το ζήτημα αυτό είναι αρκετά σύνθετο και δεν θα πρέπει να το αντιμετωπίσουμε ως μια απλή απόφαση που θα πρέπει κάποιος να πάρει πριν δημιουργήσει ένα υλικό.

Στην περίπτωση της γραπτής μετάδοσης, στην «γενεαλογία» των συστημάτων περιλαμβάνονται «το αρχαίο ελληνικό σύστημα», το «βυζαντινό σύστημα οκτώηχου» (παρασημαντική) και το «ευρωπαϊκό μουσικό σύστημα». Η Γιαννακοδήμου παρατηρεί το «ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ελληνικής μουσικής», η οποία κατά τις απόπειρες καταγραφής «σε αντίθεση με την ευρωπαϊκή (δυτική) μουσική, συνδυάζει τη βυζαντινή και την ευρωπαϊκή σημειογραφία» (2003:273). Υποσημειώνει μάλιστα τη σχετική συζήτηση που κάνει ο Σ. Περιστέρης (1960:278–286), ο οποίος αναφέρει ότι αν και «η βυζαντινή παρασημαντική για την καταγραφή τουλάχιστον των ελληνικών δημοδών μελωδιών παρουσιάζει αναμφισβήτητα πλεονεκτήματα έναντι της ευρωπαϊκής μουσικής γραφής (...) και αυτή δεν πληροί απολύτως τας εκ του σκοπού της επιστημονικής αποδόσεως και μελέτης των ασμάτων ανάγκας».

Αργότερα, όταν οι τεχνικές δυνατότητες το επέτρεψαν, η μετάδοση γινόταν μέσα και από τα τεχνικά μέσα ηχητικής αναπαραγωγής. Όμως όλες οι παραπάνω αμφιβολίες μας κάνουν να αναλογιστούμε ότι η ταυτόχρονη παρουσία και των δύο συστημάτων, φαίνεται να εξασφαλίζει το καλύτερο αποτέλεσμα.

γ) Η τρίτη πρόταση αφορά άλλες μορφές σημειογραφίας οι οποίες προτείνονται ως εναλλακτικές μορφές σημειογραφίας για απεικόνιση κυρίως ρυθμικών θεμάτων. Οι ευρωπαϊκές νότες «χωρίς κεφάλι», που αποτελούν μόνο τις παράλληλες γραμμές που δίνουν το ρυθμικό στίγμα χρησιμοποιούνται στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια σε όλο το εύρος του δημοτικού σχολείου (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.δ:14· Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.α:22· Λεμπέση & Τσαφταρίδης, 1994).

Μπορεί λοιπόν ο μαθητής να κατανοήσει κριτικά απέναντι τις επιλογές του συστήματος μουσικής γραφής, της σημειογραφίας που του προτείνεται; Σε μια περίπτωση των διδακτικών εγχειριδίων (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.α:22–24) παρουσιάζεται σε συντομία η εξέλιξη των συστημάτων γραφής και απεικόνισης των μουσικών ήχων από την αρχαιότητα με τα «φωνητικά σύμβολα» στη στήλη με τον Επιτάφιο του Σεικίλου, μέχρι το χειρονομικό σύστημα που εισήγαγε τον εικοστό αιώνα ο Z. Kodaly και τις γραφικές παρτιτούρες του συνθέτη Γιάννη Χρήστου.

Υπάρχει, λοιπόν, ιδεολόγημα στις επιλογές των νοτών; Αντιμετωπίζοντας τη μουσική σημειογραφία που χρησιμοποιείται ως ένα «μέσο», ένα εργαλείο, μια τεχνολογική επιλογή που μας επιτρέπει με κάποιον τρόπο να διαβάζουμε και να γράφουμε μουσική, αντιλαμβανόμαστε ότι η επιλογή δεν μπορεί να είναι τυχαία.

Κάθε σύστημα σημειογραφίας συνίσταται από κάποιες επινοήσεις με τις οποίες ο ήχος οδηγεί σε κάποια μορφής γραφική αναπαράσταση. Αυτή η γραφική αναπαράσταση μπορεί να είναι πιο απλή, να περιέχει λιγότερες από τις επινοήσεις αυτές ή πιο σύνθετη, να περιέχει, δηλαδή περισσότερες επινοήσεις. Η τρίτη πρόταση που προαναφέραμε, είναι απλούστερη από τις άλλες γιατί εστιάζει μόνο στη ρυθμική διάσταση των νοτών και όχι στη μελωδική. Η αναπαράσταση με ευρωπαϊκές νότες, ίσως είναι πιο «ευανάγνωστη», γιατί οι νότες μεταφέρουν το τονικό ύψος σε ένα γραφιστικό ύψος που κατέχουν στο πεντάγραμμο, ενώ η αναπαράσταση με βυζαντινές νότες απαιτεί να γνωρίζει ο αναγνώστης σε πιο τονικό ύψος βρισκόταν η προηγούμενη νότα για να κατανοήσει ποια είναι η επόμενη. Όλα αυτά τα ζητήματα μας δείχνουν πως κάθε σύστημα σημειογραφίας χαρακτηρίζεται από ένα βαθμό πολυπλοκότητας. Εναπόκειται λοιπόν στις επιλογές του συγγραφέα ποιο σύστημα θα χρησιμοποιήσει αλλά και σε ποιο βαθμό «πολυπλοκότητας» θα το αναπτύξει στο

σχολικό βιβλίο. Οι επιλογές αυτές προέρχονται από τις ιδέες του συγγραφέα που καθορίζουν τις προτεραιότητές του. Ως εκ τούτου όλες αυτές οι ιδέες που οδηγούν σε ένα σύστημα γραφής αναπόφευκτα καθιστούν την επιλογή του συστήματος αυτού ένα ζήτημα ιδεολογικό.

Επίσης πρέπει να αναγνωρίσουμε πως κάθε σύστημα σημειογραφίας έχει δημιουργηθεί με βάση τις ανάγκες μια συγκεκριμένης μουσικής, συνεπώς είναι λογικό να ταιριάζει περισσότερο σε αυτή και όχι σε κάποια άλλη. Ο Αμαργιανάκης (2003: 64) αναφέρει ότι «η βυζαντινή σημειογραφία με τον στενογραφικό χαρακτήρα της, όπως ήδη αναφέρθηκε, παρείχε την ευχέρεια να καταγράφονται εκείνες και μόνον οι φόρμουλες, οι οποίες μετά από πολλές δοκιμασίες στο πέρασμα των αιώνων, είχαν καθιερωθεί στη συνείδηση της Εκκλησίας ως οι πρέπουσες και αρμόζουσες για τη θεία λατρεία. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η παράδοση των βυζαντινών μελωδιών παρουσιάζει μια τόσο καταπληκτική σταθερότητα από τον 10^ο αιώνα ως σήμερα».

Δεν πρέπει όμως να αγνοούμε πως το κάθε σύστημα σημειογραφίας συνδέεται με έναν πολιτισμό, μια γλώσσα, ένα ολόκληρο σύστημα πολιτισμικών στοιχείων, εν τέλει με μια κουλτούρα. Συνειδητά ή ασυνειδητά, λοιπόν, η παρουσία ενός συστήματος σημειογραφίας υποδηλώνει τις επιλογές μας για την παρουσία ενός συγκεκριμένου συνόλου πολιτισμικών στοιχείων που εκπροσωπεί το σύστημα αυτό. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι αμιγώς μουσικά και ηχητικά, μπορεί όμως να συνδέονται με άλλα πολιτισμικά, κοινωνικά και συνεπώς ιδεολογικά στοιχεία.

Για παράδειγμα, η παρουσία της παρασημαντικής, δηλαδή της βυζαντινής σημειογραφίας, στο βαθμό που υπάρχει υποδηλώνει τη πρόθεση να γνωρίσουν οι μαθητές συγκεκριμένα μουσικά και πολιτισμικά στοιχεία. Επειδή η βυζαντινή σημειογραφία διατηρεί τον ορθό τονισμό των λέξεων,⁵⁴ μπορούμε να οδηγηθούμε σε έναν περισσότερο ολοκληρωμένο γλωσσικό γραμματισμό μέσα από το μουσικό γραμματισμό. Υπάρχει επίσης μια σημαντική σχέση του «μουσικού γραμματισμού με βυζαντινή μουσική» και του πολιτισμικού γραμματισμού, καθώς στην βυζαντινή μουσική υπάρχει η δυνατότητα αποτύπωσης μουσικών διαστημάτων και μουσικών

⁵⁴ Ο τόνος στη λέξη του γλωσσικού κειμένου συμβαδίζει με το «ισχυρό» μέρος του μουσικού μέτρου και πρακτικά είναι αυτός ο τόνος που καθορίζει τα μουσικά μέτρα. Στην ευρωπαϊκή μουσική η σύμπτωση γλωσσικού τονισμού και ισχυρού μέρους του μουσικού μέτρου δεν είναι πάντα δεδομένη, και μπορεί να μην ισχύει.

κλιμάκων και «τρόπων» που βρίσκονται πλησιέστερα στη μελωδική φωνητική μουσική, η οποία συνδέεται με ένα συγκεκριμένο πολιτισμό.

Έτσι, π.χ. παρατηρούμε ότι στη δεκαετία του 1980 γίνεται – στα σχολικά εγχειρίδια – μια προσπάθεια συστηματικής εισαγωγής της παρασημαντικής στην εκπαίδευση (Βασιλειάδης κ.ά., 1988), με ένα ολόκληρο ένθετο αφιερωμένο στη βυζαντινή μουσική, το οποίο μάλιστα σε μεταγενέστερες εκδόσεις αφαιρέθηκε. Η έμφαση αυτή στη βυζαντινή μουσική συμπίπτει με το γενικότερο ενδιαφέρον για τη μουσική που εκφράστηκε με τη δημιουργία μουσικών σχολείων τα οποία περιέλαβαν τη βυζαντινή μουσική και την παρασημαντική σημειογραφία στο πρόγραμμα των σπουδών τους (ΥΠΕΠΘ, 1989).

Στα σύγχρονα εγχειρίδια θεωρείται αναγκαίο μιν να γνωρίσουν έστω και σε μια διδακτική ενότητα οι μαθητές την παρασημαντικής (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.α:27,52· Αποστολίδου & Ζεπάτου χ.χ.α:33,60,63), όμως η παρουσία της παρασημαντικής και της βυζαντινής μουσικής, εν γένει, δεν λαμβάνει περισσότερη έκταση από ένα οποιοδήποτε ζήτημα μουσικής φιλολογίας από τα πολλά που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια μουσικής για το μαθητή.

Κριτικός μουσικός γραμματισμός στην επιλογή σημειογραφίας. Τι θα μπορούσε, λοιπόν, να μας προσφέρει ο κριτικός μουσικός γραμματισμός στο ζήτημα του συστήματος μουσικής γραφής που επιλέγουμε; Η απάντηση έχει εν μέρει δοθεί από τις ήδη υπάρχουσες πρακτικές του γραμματισμού στην μουσική εκπαίδευση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα έμπρακτου κριτικού μουσικού γραμματισμού αποτελεί η σημειογραφία που χρησιμοποιείται για τα κρουστά. Στη σημειογραφία των κρουστών ο εκπαιδευτικός αποκόπτει τα στοιχεία του ευρωπαϊκού συστήματος σημειογραφίας που «δεν του χρειάζονται» και επινοεί άλλα που του είναι απαραίτητα. Αποκόπτει π.χ. τις υπόλοιπες γραμμές του πενταγράμμου και κρατάει μόνο τη μία που χρειάζεται. Επίσης άλλες φορές αποκόπτει τα «κεφαλάκια» των νοτών, κρατώντας μόνο το στέλεχος της νότας που δείχνει τη χρονική διάρκεια. Άλλες πάλι φορές δεν γίνεται χρήση του «κλειδιού» στο πεντάγραμμο. Αυτές οι αφαιρετικές διαδικασίες μοιάζουν να έχουν προκύψει μέσα από μια κριτική αποτίμηση του ευρωπαϊκού μουσικού συστήματος σημειογραφίας. Στην αποτίμηση αυτή, κάθε επιμέρους στοιχείο απομονώνεται και αξιολογείται εξ αρχής και ελέγχεται κατά πόσο χρειάζεται να διατηρηθεί ή να τροποποιηθεί σύμφωνα με τις ανάγκες της μουσικής και γενικότερα της ηχητικής καταγραφής ενός συμβάντος. Κάθε τι που δε χρειάζεται

απορρίπτεται. Όταν κάποιος συμβολισμός που χρειαζόμαστε για να καλύψουμε κάποια ανάγκη μας λείπει, τον επινοούμε με δόκιμα διδακτικά μέσα.

Από πού αντλούνται όμως αυτά τα διδακτικά μέσα; Και πάλι θα αναφερθούμε στο υπόδειγμα της σημειογραφίας των κρουστών επειδή αυτό έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποδοτικό, αν κρίνουμε από το εύρος χρήσης του σε όλα τα διδακτικά εγχειρίδια. Η παρτιτούρα που δημιουργείται για τα κρουστά είναι ουσιαστικά μια οπτική αναπαράσταση που εκτυλίσσεται σε δύο άξονες, δηλαδή, στο μήκος, που απεικονίζει τη χρονική διάρκεια του ήχου και στο πλάτος, που απεικονίζει το τονικό του ύψος. Η λογική των δύο αυτών αξόνων είναι η ίδια που διέπει και το «μητρικό» ευρωπαϊκό μουσικό σύστημα σημειογραφίας. Συνεπώς εφαρμόζονται εδώ οι απλοί κανόνες της οπτικής επικοινωνίας οι οποίοι ισχύουν εν μέρει και στο πεντάγραμμο όπως και σε άλλου είδους διαγράμματα. Τα διαγράμματα αυτά χρησιμοποιούνται στα μαθηματικά, σε στατιστικές απεικονίσεις, αλλά και σε εικαστικές παραστάσεις. Το σύνολο αυτό των οπτικών και κωδικοποιημένων διαγραμμάτων λειτουργεί ως ένα σύστημα που μπορεί κανείς να το μάθει και να το χρησιμοποιήσει με τους όρους της οπτικής επικοινωνίας. Με βάση τον σύγχρονο ορισμό του γραμματισμού μπορούμε να πούμε ότι έχουμε έναν «οπτικό γραμματισμό» [(visual literacy) (Kress–Leeuwen, 1990· Riddle, 2009)]. Έχουμε δηλαδή ένα σύστημα κωδίκων, σημείων, νοημάτων, χρωματικών συνδυασμών, χρωματικών τονισμών και άλλων οπτικών απεικονίσεων που καλύπτει έναν χώρο, στον οποίο κινείται κανείς με άνεση όταν είναι εξοικειωμένος με το σύστημα αυτό (Σκαρπέλος, 2019). Τι δανείζεται λοιπόν η σημειογραφία των κρουστών από τον οπτικό γραμματισμό; Κατά περίπτωση συναντούμε: κάθετες γραμμές, που απέχουν μεταξύ τους σε αποστάσεις ανάλογες της χρονικής διάρκειας που μεσολαβεί, κόμματα, στη θέση των «διαστολών», της ευρωπαϊκής σημειογραφίας, κουκίδες μικρές ή μεγάλες, ανάλογα με την ηχητική ένταση της νότας, τις διάφορες γραμμές που υπονοούν μελωδική κίνηση, την ανάμειξη των γραμμάτων και οπτικών συμβόλων, τις διάφορες γεωμετρικές δομές και άλλα σχετικά οπτικά στοιχεία.

Συνεπώς η απάντηση στο ερώτημα «από πού αντλήσαμε το εκπαιδευτικό μας υλικό για να καλύψουμε μια ανάγκη που μας δημιούργησε ο κριτικός γραμματισμός;», είναι ότι την αντλούμε από ένα άλλο πεδίο, τον «οπτικό γραμματισμό», που ανήκει σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα, και από το οποίο κρίναμε ότι μπορούμε να αντλήσουμε ιδέες και υλικό.

Στην περίπτωση της σημειογραφίας των κρουστών, η μεθοδολογία του κριτικού μουσικού γραμματισμού μας επέτρεψε να αναπτύξουμε το σύστημα εκείνο που εξυπηρετεί τους διδακτικούς μας στόχους, χωρίς να κάνουμε συμβιβασμούς «λειτουργικού» τύπου. Ανάλογη θα είναι και η απάντηση που θα πρέπει να δοθεί στο ερώτημα «ποιο σύστημα σημειογραφίας επιλέγουμε για να καταγράψουμε την μελωδία;». Σκοπός μας δεν είναι να δώσουμε στην διατριβή μας μια μόνο απάντηση. Άλλωστε, ούτε στην περίπτωση της σημειογραφίας των κρουστών υπάρχει μια και μόνη απάντηση. Κάθε κρουστό, κάθε μουσική σύνθεση, κάθε εκπαιδευτικός και κάθε μαθητής, ακόμη, μπορεί να δομήσει το δικό του σύστημα καταγραφής των κρουστών, αξιοποιώντας τους «γραμματισμούς» του. Στην σύγχρονη μουσική εκπαίδευση, φαίνεται ότι το στάδιο αυτό το έχουμε κατακτήσει.

Κατ' αναλογία, μάλλον δεν θα ήταν δόκιμο να δώσουμε μια μόνο απάντηση προτρέποντας, π.χ., τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει ένα και μόνο σύστημα σημειογραφίας ή ακόμη και μια μικτή πρακτική καταγραφής που θα δανείζεται στοιχεία από τη βυζαντινή παρασημαντική και τη ευρωπαϊκή σημειογραφία. Στόχος της παρούσας ενότητας είναι να αποδώσουμε το περιεχόμενο του κριτικού μουσικού γραμματισμού και όχι κάποια συγκεκριμένη και περιοριστική απάντηση. Για την απόδοση αυτή επιλέξαμε το παράδειγμα της μουσικής σημειογραφίας όπως την χρησιμοποιούμε στον ελλαδικό χώρο. Το παράδειγμα αυτό είναι τοπικό. Η έννοια του κριτικού μουσικού γραμματισμού, όμως, εμπεριέχει μια αναλυτική μέθοδο που μπορεί να αξιοποιηθεί, γενικότερα, ως μια δόκιμη επιστημονικώς μεθοδολογία της μουσικής διδασκαλίας οπουδήποτε. Όταν ο κριτικός μουσικός γραμματισμός εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, δίνει κάθε φορά ξεχωριστά και ιδιαίτερα αποτελέσματα.

Για να ολοκληρώσουμε το παράδειγμά μας, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ήδη από τη δεκαετία του 1980 υπήρξαν «κριτικές» παρεμβάσεις στην μουσική σημειογραφία που έχουν προταθεί στην ελληνική εκπαίδευση. Τέτοιες παρεμβάσεις είναι για παράδειγμα ο συνδυασμός βυζαντινών «αλλοιώσεων» με ευρωπαϊκό πεντάγραμμο, η παράλειψη των διαστολών στο πεντάγραμμο, η χρήση συμπληρωματικών ταμπλατουρών, χειρονομικών καταδείξεων των νοτών, προσθήκες επεξηγηματικών οπτικών βοηθημάτων και άλλα (Βασιλειάδης κ.ά., 1988).

2.5. Μουσική γραφή και ανάγνωση στην ελληνική Εκπαίδευση

Ήδη από τις αρχές του εικοστού αιώνα εισήχθηκε στην ελληνική εκπαίδευση το ευρωπαϊκό σύστημα γραφής, οι νότες και το πεντάγραμμο (Σταύρου, 2009). Το μάθημα της Ωδικής εισάγεται με ένα διάταγμα που ορίζει ότι το μάθημα αυτό θα περιλαμβάνει «θεωρία και ασκήσεις ωδικής. Εφαρμογή επί ασμάτων τεχνικών και δημοτικών μονοφώνων και διφώνων ως και επί εκκλησιαστικών τροπαρίων» (ΦΕΚ, 1939:378). Όπως φαίνεται και από προηγούμενα εγχειρίδια προορισμένα για τη «μέση εκπαίδευση», από την πρώτη κιόλας στιγμή τονίζεται πως θα πρέπει να γίνει «διάπλασις της ακοής» (Γεωργόπουλος, 1928:68–70) σύμφωνα με το σύστημα της ευρωπαϊκής σημειογραφίας.

Η προτεραιότητα δίδεται εδώ στην «γραφή και την ανάγνωση» της μουσικής όπως γίνεται και στην διδασκαλία της γλώσσας. Έτσι οι μαθητές έρχονται κατ' αρχάς σε επαφή με μουσικά κείμενα της ευρωπαϊκής σημειογραφίας. Όλα τα μουσικά εγχειρίδια που μοιράζονται στους μαθητές, από τις πρώτες, κιόλας, σελίδες τους ορίζουν τους «φθόγγους» ως «φθογγόσημα ή νότες». Το δε σύστημα καταγραφής των νοτών, το «πεντάγραμμο», ορίζεται ως αυτό το σχήμα που αποτελείται από «πέντε ισαπέχουσες γραμμές» και «τέσσερα ενδιάμεσα διαστήματα».⁵⁵

Το πεντάγραμμο παρουσιάζεται πάντα ως το πάγιο και अपαράλλαχτο μέσο γραφής, και δε γίνεται νύξη για την προΐστορία της δημιουργίας του η οποία θα φανέρωνε ότι αυτό το σχήμα παγιώθηκε μέσα από την εμπειρία αιώνων, στη διάρκεια των οποίων οι μουσικοί ξεκινώντας από ένα απλούστερο σχήμα προσέθεσαν τις υπόλοιπες γραμμές, καθώς που η σημειογραφία εξελισσόταν. Σήμερα, αντιμετωπίζοντας χρηστικά το πεντάγραμμο μπορεί να χρησιμοποιήσουμε τελικά μόνο μια γραμμή, π.χ. για τα κρουστά, ή δύο γραμμές, αν δεν θέλουμε να εκταθούμε σε πολλές νότες κ.λπ.

Μοναδική καταγεγραμμένη εξαίρεση της εποχής στον συνήθη τρόπο παρουσίασης του πενταγράμμου αποτελεί μια σπάνια αναφορά στην ιστορική πορεία δημιουργίας του (Ερμήλιος, χ.χ.β:32). Στα πρώτα σχολικά εγχειρίδια η «θεωρία της μουσικής»

⁵⁵ Υπάρχουν πολλά εγχειρίδια που παρουσιάζουν με σταθερότητα τις ευρωπαϊκές νότες και το πεντάγραμμο από τις πρώτες κιόλας σελίδες (ενδεικτικά: Αντωνακάκης, χ.χ.· Ερμήλιος, χ.χ.α· Θεοχαράτου & Ανδρεοπούλου, χ.χ.· Καψάσκης, χ.χ.· Καψάσκη – Λάμπρου, χ.χ.· Μαντούβαλου, χ.χ.· Καραμπερόπουλος, χ.χ.· Μανιουδάκης, 1962· Αργυρός, 1969· Κάσσαρης, 1973· Σεμιτέκος, 1975· Σωτηροπούλου & Βυθούλκα, 1975α· Σωτηροπούλου & Βυθούλκα, 1975β· Μαργαζιώτης κ.ά. 1980, 1982, 1983 και 1984· Μαργαζιώτης, χ.χ.).

καταγράφει τη μουσική ως δεδομένη, χωρίς να παραθέτει κάποια στοιχεία που θα βοηθήσουν τον μαθητή να σχηματίσει μια σφαιρικότερη θεώρηση του μουσικού φαινομένου.

Πολύ δε περισσότερο έλλειπαν από τα εγχειρίδια αυτά οι ιστορικές γνώσεις που θα έδειχναν στον μαθητή τον λόγο για τον οποίο επινοήθηκε αυτός ο γραπτός τρόπος παράστασης της μουσικής. Ειδικά για το πεντάγραμμο, όπως είδαμε προηγουμένως, ακολούθησε μια εξελικτική, δημιουργική πορεία μέχρι να παγιωθεί στις «πέντε γραμμές»: προηγήθηκαν και τέσσερις γραμμές («τετράγραμμο»), χρωματιστές γραμμές για διευκόλυνση της όρασης πριν ολοκληρωθεί στην σύγχρονη μορφή του.

Μέχρι και τη δεκαετία του 1980 στα σχολικά εγχειρίδια καταγράφεται ότι «η συστηματική (θεωρητική) διδασκαλία της μουσικής έχει πολύ μεγάλη σημασία, γιατί εξοικειώνει βαθμιαία τους μαθητές στη μουσική ανάγνωση και γραφή» και κατά συνέπεια «ενισχύει την παρατήρηση, την κρίση και την αυτενέργεια και γενικά συμβάλλει στην ειδολογική μόρφωση για τη συστηματική έρευνα των στοιχείων της μουσικής» (Μαργαζιώτης κ.ά., 1984:7).

Η προτεραιότητα στην γραφή και την ανάγνωση της μουσικής στην δημόσια εκπαίδευση σύμφωνα με το σύστημα της ευρωπαϊκής σημειογραφίας παύει να υπάρχει από την δεκαετία του 1990 και έπειτα, όταν στα σχολικά εγχειρίδια αρχίζουν να εμφανίζονται οι επιρροές από τις καινοτόμες ιδέες του εικοστού αιώνα σχετικά με την μουσική παιδαγωγική. Οι νότες του ευρωπαϊκού μουσικού συστήματος εξακολουθούν βέβαια να καταγράφονται με την παγιωμένη μορφή τους, όχι όμως μόνο σε πέντε γραμμές, αλλά και σε μια ευθεία κατεύθυνση χωρίς γραμμή ή σε μια ή σε δύο γραμμές. Η ελαστική αυτή χρήση του πενταγράμμου γινόταν για την καταγραφή ρυθμικών κυρίως και όχι μελωδικών αποσπασμάτων.

Παράλληλα εμφανίζονται εναλλακτικοί τρόποι γραπτής παράστασης των ήχων, όπως γραμμές, σημεία, μικροί και μεγάλοι σχεδιασμένοι όγκοι, παύλες, γεωμετρικά σχήματα τα οποία έδιναν τη δυνατότητα να απεικονιστούν ήχοι τους οποίους θα μπορούσαμε να εννοήσουμε στην διάσταση του χώρου και όχι σ' αυτή του χρόνου, στην οποία μας είχε εξοικειώσει το πεντάγραμμο (Λεμπέση & Τσαφταρίδης, 1994· Γρηγορίου, 1994).

Στον εικοστό πρώτο αιώνα εξακολουθεί να δίδεται, ακόμη και στο νηπιαγωγείο, προτεραιότητα στην γραπτή μουσική. Στους «άξονες, γενικούς στόχους», και τις «θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης», στο

Αναλυτικό Πρόγραμμα, ήδη στο νηπιαγωγείο αλλά και στην Α΄ και Β΄ Τάξη του Δημοτικού, στο σημείο που δίνεται έμφαση στη δημιουργία και την ανάπτυξη των μουσικών ιδεών, προτείνεται όχι μόνο στο «να συνδυάζουν» τα παιδιά «ήχους για να παράγουν απλές συνθέσεις» αλλά και «να καταγράφουν τη μουσική τους για να την θυμούνται αργότερα, χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα».

Καθοδηγητικές έννοιες της επίτευξης των στόχων αυτών είναι «Συμβολισμός, Δομή, Σύστημα, Χρόνος, Χώρος, Ήχος, Χρώμα, Συμμετρία, Συνεργασία, Αλληλεπίδραση, Πολιτισμός, Παράδοση». Ένας ακόμη στόχος είναι τα παιδιά «να οργανώνουν και να χρησιμοποιούν εκφραστικά σε απλές δομές στοιχεία του τονικού ύψους, διάρκειας, δυναμικής, ρυθμικής αγωγής (tempo)». Ο στόχος της μουσικής γραφής και ανάγνωσης εμφανίζονται και στο «δεύτερο επίπεδο» των Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξεων του Δημοτικού, με την προτροπή «να δημιουργούν και να καταγράφουν συνθέσεις κατανοώντας τα μουσικά σύμβολα» (ΦΕΚ, 2003:4070).

Ειδικότερα για την Α΄ και Β΄ Τάξη δημοτικού δίνονται πολλές εναλλακτικές ιδέες «γραφής και ανάγνωσης της μουσικής». Για την παράσταση των ήχων χρησιμοποιούνται πλέον «σύμβολα» και «αντικείμενα». Οι μαθητές στις πρώτες Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου καλούνται «να εκτελούν ρυθμικά και μελωδικά πρότυπα από μνήμης και από σύμβολα». Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εάν «εκτελούν ένα μουσικό πρότυπο που παρουσιάζεται με αντικείμενα ή μουσικά όργανα» (ΦΕΚ, 2003:4072). Η ανάκληση της μουσικής γίνεται πλέον με «σημεία, σύμβολα, συνθήματα και από μνήμης» και στην τάξη χρησιμοποιούνται «γραφικά σύμβολα».

Ο στόχος για αυτή τη μορφή μουσικής εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι η δημιουργία και η ανάπτυξη μουσικών ιδεών και η «δημιουργία μουσικών προτύπων». Για το σκοπό αυτό παροτρύνονται «να σχεδιάζουν απλούς τρόπους για να αποθηκεύσουν και να μεταδώσουν τις μουσικές τους ιδέες (συμβολισμός)». Εκτός από τον συμβολισμό εισάγεται όπως είδαμε η έκφραση «κατάλληλα μέσα» που χρησιμοποιούν για «να αποθηκεύσουν τις μουσικές τους ιδέες και να τις μεταδίδουν».

Προς την ίδια κατεύθυνση είναι και οι οδηγίες να «δημιουργούν μουσικά πρότυπα που να συνδυάζονται με κινητικά πρότυπα (Φυσική Αγωγή)» και να «παρουσιάζουν ηχητικά πρότυπα χρησιμοποιώντας τρισδιάστατα αντικείμενα ή γραφικά (Γλώσσα)» (ΦΕΚ, 2003:4073). Πέραν των συμβόλων, των σημείων, των συνθημάτων, των κινητικών προτύπων, των τρισδιάστατων αντικειμένων, των γραφικών, δεν αποκλείεται να «χρησιμοποιούν ένα πεντάγραμμο για να παρουσιάσουν συγκεκριμένα τονικά ύψη», ή να «χρησιμοποιούν ένα κασετόφωνο για

να ακούν και να αξιολογούν τη δουλειά τους» (ΦΕΚ, 2003: 4073). Τέλος αναφέρεται και η δυνατότητα να «χρησιμοποιούν λέξεις όπως δυνατό / σιγανό, σύντομο / μακρύ, ίδιο / διαφορετικό, αρχή / σταμάτημα» (ΦΕΚ, 2003:4074) για να σημειώνουν τις διακυμάνσεις της έντασης των ήχων ή της ρυθμικής αγωγής τους.

Οι στόχοι και οι προτεινόμενες δράσεις για τις υπόλοιπες Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, δεν διαφοροποιούνται αλλά επαυξάνονται ως προς την ίδια επίσης κατεύθυνση. Στόχος είναι οι μαθητές και στις μεγαλύτερες Τάξεις του Δημοτικού «να πραγματοποιούν εκτελέσεις ανταποκρινόμενοι σε σημεία, σύμβολα, συνθήματα και από μνήμης». Ειδικότερα ως προς τη γραφή αναφέρεται ότι μπορούν να «παίζουν μουσική ακολουθώντας γραπτά σύμβολα» (ΦΕΚ, 2003:4074).

Με βάση αυτή τη μέθοδο εκμάθησης της μουσικής, θεωρείται βέβαιο ότι έχει κατακτηθεί η γνώση της ανάγνωσης της μουσικής σημειογραφίας. Έτσι ζητείται πλέον από τα παιδιά να «τραγουδούν τραγούδια από το βιβλίο της γλώσσας ή από άλλα σχολικά βιβλία (Γλώσσα, Γεωγραφία, Ιστορία κ.ά.)». Και ακόμη «να εκτελούν, και να ερμηνεύουν πιο σύνθετα μουσικά σύμβολα, να εκτελούν πιο πολύπλοκες εντολές, να κατανοούν πιο ικανοποιητικά τα μουσικά στοιχεία».

Η προτροπή πως χρειάζεται να «παίζουν μια γραμμένη μελωδία βασισμένη σε πεντατονική κλίμακα, αυξομειώνοντας την ένταση» για να ασκηθούν, θεωρείται μια δόκιμη μέθοδος για να εξοικειωθεί ο μαθητής με το πεντατονικό σύστημα.

3. Κεφάλαιο Τρίτο: Ηχητικός γραμματισμός

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε αρχικά την έννοια του «ηχητικού γραμματισμού», την παρουσία της έννοιας αυτής στη βιβλιογραφία και το περιεχόμενό της. Στη συνέχεια θα ερευνήσουμε την παρουσία του ήχου και του γραμματισμού στην ελληνόγλωσση έρευνα και στην εκπαίδευση μέσα από τη μελέτη των βιβλίων του εκπαιδευτικού στο μάθημα της Μουσικής, και στις πρακτικές του γραμματισμού στον ήχου που παρατηρούμε στις σχολικές δραστηριότητες. Οι εξελίξεις αυτές, όπως θα δούμε, συνδέονται με γενικότερες επιστημονικές εξελίξεις στις οποίες θα αναφερθούμε στο κεφάλαιο αυτό.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από την έννοια και το περιεχόμενο του «ηχητικού γραμματισμού», θα μπορέσουμε να προσδιορίσουμε τον ακριβή τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιείται ο όρος «ηχητικός γραμματισμός» στην διατριβή μας. Για το σκοπό αυτό θα διερευνήσουμε αφενός το σύνολο των συναφών όρων που εμφανίζονται στην αγγλόγλωσση βιβλιογραφία, αφετέρου την εμφάνιση και την πορεία των συναφών όρων στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.

Μια πρώτη παρατήρηση που αφορά τις μεταφραστικές αποδόσεις του όρου αυτού είναι ότι δεν θα μπορέσουμε να αντιστοιχίσουμε τον όρο «ηχητικός γραμματισμός» με μία μόνο απόδοση στην αγγλική γλώσσα. Η «προφανής» απόδοση, που είναι το «sound literacy» δεν μπορεί να υιοθετηθεί εύκολα, διότι θα μπορούσε να συσχετιστεί με την έκφραση «sound education». Όμως η έκφραση αυτή που παραπέμπει στην «εκπαίδευση» από πολύ παλιά (Baldwin, 1906) χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια «ηχηρή» – με την έννοια της «καλής», «υγιούς» (Thompson, 1992:872)⁵⁶ – εκπαίδευσης και όχι την «ηχητική εκπαίδευση». Τελικά, ο όρος «ηχητική εκπαίδευση» (sound education) εισήχθη πιο συστηματικά στις αρχές τις δεκαετίας του '90 (Schafer, 1992). Όμως, μέχρι στιγμής ο όρος «sound literacy» χρησιμοποιείται ελάχιστα ως «μουσικός γραμματισμός» (Bolen, 2016).

⁵⁶ Στο «The Oxford dictionary of current English (Thompson 1992:872) αναφέρονται πέντε χρήσεις του όρου «sound» που δεν αφορούν στον ήχο: 1. Υγιής, όχι νοσώντας, τραυματίας ή σάπιος (Healthy, not diseased, injured or rotten). 2. Σωστός, Βάσιμος (correct, wellfounded) (για απόψεις, απόψεις, πολιτικές κ.ά.). 3. Οικονομικά ασφαλής (Financially secure). 4. Ανενόχλητος (undisturbed). 5. Ενδελεχής (thorough).

Παρόλα αυτά, οι όροι που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία και θα μπορούσαν να συσχετιστούν με τον όρο «ηχητικός γραμματισμός» είναι αρκετοί. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής διατυπώσεις: «auditory literacy» (Welch, 1981· Leah & Sulentic–Dowell, 2014), «aural literacy» (Stoever, 2016· Semali, 1999· Flowers, 1995), «sonic literacy» (Cox & Warner, 2017· Comstock & Hocks, 2006), «acoustic literacy» (Omaggio–Hadley & Johnson, 1993), «hearing literacy» (Gisladottir, 2011· Mayer, 2007· Omaggio–Hadley & Johnson, 1993:136) και κάποιες άλλες που θα εξετάσουμε παρακάτω.

3.1. Όροι και αποδόσεις που αφορούν τον ηχητικό γραμματισμό

Εν πρώτοις, βασισμένοι στις χρήσεις των λέξεων στην ελληνική γλώσσα από σύγχρονα λεξικά (Μπαμπινιώτης, 2002· Χαραλαμπίκης, 2014) θα μπορούσαμε να κάνουμε προφανείς αντιστοιχίσεις και να αποδώσουμε τους όρους που προαναφέραμε με αντίστοιχους ελληνικούς όρους όπως φαίνεται στον πίνακα 9.

| Πίνακας 9. Αποδόσεις όρων σχετικών με τον ηχητικό γραμματισμό | | | | |
|--|-------------------------------------|--------------|----------|--------|
| Αγγλικός Όρος | Πλησιέστερη Ελληνική Απόδοση | | | |
| | ακουστικός | ακροαματικός | ηχητικός | ωτικός |
| acoustic | ● | - | - | - |
| audio | - | - | ● | - |
| auditory | ● | ● | - | - |
| aural | ● | - | - | ● |
| listening | - | ● | - | - |
| hearing | ● | ● | - | - |
| sonic | - | - | ● | - |
| sound | - | - | ● | - |

Μια τέτοια προσέγγιση δεν εξαντλεί τον πλούτο της γλώσσας και σε κάθε περίπτωση περιορίζεται στα στενά της καθημερινής χρήσης της γλώσσας, κυρίως στο σχολείο. Μια συστηματική προσέγγιση των όρων στη βάση της διαχρονικής παρουσίας των λέξεων στην ελληνική γλώσσα θα μας δώσει περισσότερο σαφή αποτελέσματα και θα αναδείξει συγκεκριμένες πτυχές των όρων αυτών οι οποίες έχουν ήδη αναφερθεί σε άλλες εργασίες (Μνιέστρης, 2015).

Παρατηρώντας τη βιβλιογραφία, ενδεχομένως στο εύρος του ελληνόγλωσσου «ηχητικού γραμματισμού» θα μπορούσε να συμπεριληφθεί ακόμη και ο αγγλόγλωσσος «φωνητικός γραμματισμός» (phonetic literacy), που αναφέρει ο M. McLuhan (1970), όταν θέλει να περιγράψει τον γραμματισμό που εκφράζεται με τον προφορικό λόγο. Τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι αυτοί οι παραπλήσιοι όροι δηλώνουν πράγματα με παρόμοια σημασία και όλα αυτά αφορούν την διατριβή μας. Θα δούμε τις αναφορές αυτές αναλυτικά.

Συνεπώς, οι όροι της αγγλικής γλώσσας που μπορούν να συσχετιστούν με τον ηχητικό γραμματισμό είναι αρκετοί. Κάθε φορά μια διαφορετική διάσταση του ήχου προσεγγίζεται μέσα από το γραμματισμό. Όταν η Εκπαίδευση γίνεται κοινή συνισταμένη αυτών των προσεγγίσεων οδηγούμαστε σε μια μορφή γραμματισμού, την οποία εδώ αποκαλούμε «ηχητικό γραμματισμό».

Όμως, αν θέλουμε να έχουμε μια συνέπεια στις αποδόσεις των αγγλικών όρων στην ελληνική γλώσσα θα πρέπει να καταγράψουμε ότι ένας όρος μπορεί να έχει περισσότερες της μίας αποδόσεις. Όπως διαπιστώνουμε στον πίνακα 9 από τις αγγλικές λέξεις που εντοπίσαμε σε πέντε περιπτώσεις υπάρχει μία απόδοση και σε τρεις περιπτώσεις δύο πιθανές αποδόσεις. Απ' την άλλη μία ελληνική λέξη μπορεί να αντιστοιχεί σε περισσότερους του ενός αγγλικούς όρους.

Ο Πίνακας 9 συμβάλλει να έχουμε καλύτερη εποπτεία των αποδόσεων στην ελληνική, καθώς καταγράφει τις «αποδόσεις» αυτές των αγγλικών όρων σχετικών με τον «ηχητικό γραμματισμό». Έτσι θα μπορούμε να διευκολυνθούμε κατά τη μελέτη μας, αλλά και να συζητούμε σε πιο συγκεκριμένη βάση όταν χρησιμοποιούμε τους όρους αυτούς. Αναλυτικότερα, λοιπόν, οι όροι εμφανίζονται ως εξής:

«**Sound literacy**». Ο όρος «sound literacy» χρησιμοποιείται, μεταξύ άλλων (Schafer, 1992) από την S. Bolen (2016), βοηθό διευθυντή ορχήστρας στο «Cypress–Fairbanks Independent School District» του Τέξας. Η Bolen (2016) οργανώνει το μάθημα του «ηχητικού γραμματισμού» (sound literacy curriculum), λαμβάνοντας κυρίως υπόψη της «την ικανότητα να ακούμε, να δημιουργούμε και να κατανοούμε ήχους μέσα σε ένα ευρύ φάσμα συγκειμένων (broad range of contexts)».

«**Hearing literacy**». Η εργασία της K. R. Gisladdottir (2011) για τον «Εκπαιδευτικό ακροαματικού Γραμματισμού» (hearing literacy teacher), επικεντρώνεται στον γραμματισμό που διδάσκεται σε σχολεία για κωφά άτομα. Σύμφωνα με την πρότασή της ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή έχει στόχο του «τον μετασχηματισμό του ακούοντα εγγράμματου πολιτισμού μας κατάλληλα για

τους κωφούς», μέσα από μεθόδους όπως η νοηματική γλώσσα και άλλες μεθόδους επικοινωνίας καθώς και αντιστρόφως «την ανάδειξη των αντιλήψεων που σχετίζονται με εγγράμματες πρακτικές των κωφών», δηλαδή την ενίσχυση της εξωτερίκευσης των ιδεών και των βιωμάτων των κωφών που σχετίζονται με το γραμματισμό μέσα από διάφορες μορφές επικοινωνίας.

Προς την ίδια κατεύθυνση σχετικά με το γραμματισμό των νεαρών κωφών ατόμων κινείται και η Mayer (2007) η οποία ενδιαφέρεται να εκπαιδεύσει την ακουστική εμπειρία των κωφών και να αναπτύξει την ικανότητά τους να κατανοούν και να αποκωδικοποιούν τα φωνήματα της γλώσσας. Αυτόν τον γραμματισμό τον αποκαλεί «hearing literacy».

«**Acoustic literacy**». Τόσο στο έργο της Mayer (2007) όσο και σε αυτό της Gisladdottir (2011), ο όρος «hearing literacy» παραπέμπει στην εκπαίδευση της ακοής, μέσω του ηχητικού γλωσσικού υλικού. Σε μια παρόμοια πρακτική παραπέμπει και ο όρος «ακουστικός γραμματισμός» (acoustic literacy), που σημαίνει την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μέσα από ένα συγκεκριμένο σύστημα σημείων (sign system) το οποίο βασίζεται στον τρόπο που αυτό κωδικοποιείται στον ομιλούν λόγο (Omaggio–Hadley & Johnson, 1993:136). Επιδιώκεται έτσι να γίνεται κατανοητή η αντιστοιχία νοημάτων και τρόπων ηχητικής εκφοράς της γλώσσας. Οι ίδιοι (Omaggio–Hadley & Johnson, 1993:137) αναφέρουν ακόμη τον όρο «ακουστικός γραμματισμός» με την σημασία του ηχητικού γραμματισμού «οπτικών μέσων» (visual media).

«**Aural literacy**». Ο όρος «aural literacy», που μεταφράζουμε «ωτικό–ακουστικό γραμματισμό», κυριαρχεί στις εκδόσεις των Αυστραλινών Ακαδημαϊκών και Ερευνητικών Βιβλιοθηκών και παραπέμπει στους γραμματισμούς των μέσων οι οποίοι είναι ο «ωτικός (aural) γραμματισμός», ο «πληροφορικός γραμματισμός» και το «περιεχόμενο της εκπαίδευσης στα μέσα» (aural literacy, computer literacy, the content of media education) (Flowers, 1995:143).

Αν θεωρήσουμε γενικότερα τον ηχητικό γραμματισμό ως «δεξιότητα ζωής», αναγκαίο εφόδιο για την καθημερινή μας «επιβίωση» στο κοινωνικό πολιτισμικό μας περιβάλλον, τότε οι εργασίες των Barker και Lonsdale (1994) είναι χρήσιμες για να κατανοήσουμε την αξία του ηχητικού (aural) γραμματισμού της καθημερινότητας σε συνάρτηση με τους γραμματισμούς των υπολογιστών και των μέσων (Baker & Lonsdale, 1994:2). Οι συγγραφείς αφιερώνουν ένα ολόκληρο κεφάλαιο (Barker &

Lonsdale, 1994:95), στο ζήτημα του «ηχητικού γραμματισμού» και στον παρατηρητικό ακροατή» (aural literacy – the discerning listener)».

Αντιθέτως, η Stoever (2016) κάνει μια διαφορετική χρήση του «aural literacy»: με τον όρο αυτό περιγράφει το «πνευματικό, φυσικό και συναισθηματικό άνοιγμα στον ήχο που διαμορφώνεται από τη θέση του ατόμου». Καταγράφοντας τη ζωή ενός έγχρωμου, σε μια κοινωνία όπου οι λευκοί και οι έγχρωμοι διαχωρίζονται με μια έντονη «γραμμή» (color line) μεταξύ τους, η Stoever στην εργασία της δείχνει ότι η «ηχητική διαχωριστική γραμμή» που υπάρχει μεταξύ λευκών και εγχρώμων (sonic color line) είναι αποτέλεσμα των «ωτικών γραμματισμών» (aural literacy), του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο έχει εκπαιδευτεί η ακοή τους. Αναφέρει συγκεκριμένα: «η ακρόαση λειτουργεί ταυτόχρονα στο χώρο νοηματοδότησης (site of meaning) αλλά και ως «ηθική εμπλοκή» (Stoever, 2016).

Υπό το πρίσμα αυτό ο «ηχητικός γραμματισμός» («aural literacy») ορίζεται ως η «ικανότητα απόκτησης γνώσης δια της ακρόασης και της εμπλοκής (engaging) με τον κόσμο μέσα από την παραγωγή και την πρόσληψη του ήχου» (Stoever, 2016:47–52). Μέσα από το έργο της Stoever αναδεικνύεται μια άλλη διάσταση του ηχητικού όταν αυτό αποτυπώνεται στο γραπτό κείμενο. Τώρα γίνονται αντικείμενο προσοχής «οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του φωνητικού γραμματισμού» καθώς «ενισχύουν το γεγονός ότι η ακρόαση εξακολουθεί να είναι μια σημαντική επιστημολογία σε μια κοινωνία που – όπως υποστηρίζει ένας συντριπτικός αριθμός μελετητών – έχει ‘δοθεί’ σχεδόν εντελώς στο μάτι».

Για «τις δεξιότητες της κριτικής ακρόασης και ανάλυσης των ήχων και των επιπτώσεών τους στα αισθήματα και τις δράσεις μας» θα γράψει η A. Shaw (2015) απευθυνόμενη στους εκπαιδευτικούς. Η μέθοδος την οποία προτείνει περιλαμβάνει τη δημιουργία μηνυμάτων με τη χρήση ήχων καθώς και την ενσωμάτωση ήχων στο σχεδιασμό προϊόντων. Έτσι δεν απομονώνει αλλά συνδέει το γραμματισμό αυτό (aural literacy) με τους υπόλοιπους της καθημερινότητας. Ο ηχητικός γραμματισμός μπορεί λοιπόν να συνδέεται με τον οπτικό (visual) γραμματισμό πληροφοριακό (Information), τον «κοινωνικό/συναισθηματικό» (social/emotional) και τον μιντιακό (media) γραμματισμό.

Γιατί, όμως, ο ηχητικός (aural) γραμματισμός θεωρείται μια σημαντική δεξιότητα γραμματισμού τον 21ο αιώνα; Θα λέγαμε, επειδή τα μηνύματα και τα «κείμενα» στις μέρες μας δημιουργούνται με πολλαπλές μορφές μέσων, που παράγονται ή λαμβάνονται δια μέσου διαφορετικών ηχητικών πηγών. Υπάρχει ένας

καταιγισμός μηνυμάτων στη ζωή μας εξ αιτίας των σύγχρονων μέσων, ώστε τελικά να χρειάζονται νέες δεξιότητες γραμματισμού για να μπορούμε «να κατανοήσουμε καλύτερα τα μηνύματα αυτά, να βελτιώσουμε την επικοινωνία και να είμαστε σε θέση να αναλύσουμε κριτικά τα μηνύματα αυτά» (Shaw, 2015). Απ' την άλλη πλευρά με τον τρόπο αυτό αποκτούμε κι εμείς την ικανότητα να δημιουργούμε οπτικοακουστικά μηνύματα, όπως ταινίες και βίντεο τα οποία μπορούν να αντικαθιστούν παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα χρήση της διαδικασίας του «aural literacy» προτείνει η Semali (1999), σε ένα έργο της αφιερωμένο στους γραμματισμούς των γηγενών πολιτισμών. Η Semali ονομάζει δεξιότητες προφορικού–ακουστικού γραμματισμού (oral–aural literacy) τις δυνατότητες παραγωγής κοινοτικής γνώσης από την τοπική ιστορία, τη γνώση των τοπικών στοιχείων του βιοτόπου και της επιβίωσης μέσα σε αυτόν από τη συλλογικότητα που ζει στον τόπο αυτό. Ουσιαστικά εντοπίζει το εγγράμματο στοιχείο που εμπεριέχουν οι γνώσεις και οι ικανότητες, που έχουν αναπτυχθεί μέσα στο χρόνο από τους ανθρώπους ενός τόπου, οι οποίοι γνωρίζουν τη χλωρίδα, την πανίδα και άλλα στοιχεία του περιβάλλοντος και τα αξιοποιούν προς όφελος της ποιοτικής επιβίωσής τους στον τόπο αυτό. Επειδή στην περίπτωση αυτή το «εγγράμματο» στοιχείο δομείται και μεταδίδεται με την προφορικότητα (ομιλία, παραδόσεις κλπ.), ο γραμματισμός αυτός μπορεί να περιέχει για τους γηγενείς, τη γλώσσα τους, την ιστορία τους, τις ιστορίες, τις παραδόσεις, τα τραγούδια, το θέατρο και όλα αυτά που συνθέτουν το «ρεπερτόριο» με το οποίο τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους και με άλλους έξω από τις κοινότητές τους (Semali, 1999:95–96).

«Listening literacy». Ο όρος «listening literacy», παραπλήσιος του «hearing literacy», χρησιμοποιείται από τον Levinson (1990:24) και αναφέρεται στο «μουσικά εγγράμματο άτομο με αισθητήριο ικανό να κάνει θεωρήσεις για μουσικά έργα». Πρόκειται για τον «ακουστικό γραμματισμό» (listening literacy).

Σε μια άλλη μάλλον σπάνια αναφορά στον όρο, του Κέντρου Γραμματισμού του West Michigan, αυτή τη φορά, ο «ακροαματικός γραμματισμός» (listening literacy) παραπέμπει και αυτός στη δεξιότητα αυτών που ακούνε μουσική από αναπαραγωγικά μέσα μουσικής, όπως το CD (Payne, 2019).

«Sonic literacy». Ο όρος «sonic literacy» χρησιμοποιείται από τους C. Cox και D. Warner (2017) για να σημειώσει τρόπους γραμματισμού στην σύγχρονη μουσική πραγματικότητα. Ο Cox (Cox & Warner, 2017:xiv) θεωρεί ότι οι σύγχρονες Τ.Π.Ε. δημιουργούν νέες κοινότητες, δίκτυα και πηγές ώστε «η ανάδυση μιας τελειώς

νέας ηχητικής κουλτούρας (audio culture) έχει επιφέρει ένα νέο είδος ηχητικού γραμματισμού (sonic literacy), ιστορίας και μνήμης». Αναφέρει ότι «στην παραδοσιακή πρόσληψη της ιστορίας ως μιας συνέχειας, γραμμικής, σταδιακά εκδιπλούμενης» ο ηχητικός γραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί «αναλογικός» (analog) σε αντιδιαστολή με τη νέα ηχητικής πραγματικότητα που επιφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες και η οποία μπορεί να ονομαστεί «ψηφιακός» ηχητικός γραμματισμός.

Οι Comstock και Hocks (2006) σε μια εργασία τους σχετικά με τον «ηχητικό γραμματισμό» (sonic literacy), που αφορά στις σπουδές της σύνθεσης (Composition Studies) τον ορίζουν ως την ικανότητα να αναγνωρίζουμε, να ορίζουμε, να τοποθετούμε, να κατασκευάζουμε, να διαχειριζόμαστε και να επικοινωνούμε τα προσωπικά και πολιτισμικά μας ηχοτοπία. Πρόκειται για μια άλλη εκδοχή του «ηχητικού γραμματισμού» (sonic literacy) που δεν αφορά την καθημερινότητά μας, όπως την εισάγει για εκπαιδευτικούς σκοπούς στην πρωτοβάθμια ή και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η Shaw (2015), αλλά όπως θα μας πει η A. Whitney (2008), (σε μια αρκετά προγενέστερη εργασία της) αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα τους φοιτητές των ανθρωπιστικών σπουδών. Αλλάζοντας τις προδιαγραφές καλλιέργειας του ηχητικού γραμματισμού, η Whitney (2008:145) θα επαυξήσει τον ορισμό των Comstock και Hocks (2006) αναφέροντας ότι «καλλιεργεί κάποιος τον ηχητικό γραμματισμό (sonic literacy) αφενός μαθαίνοντας τα βασικά ιστορικά, τεχνολογικά και ιδεολογικά στοιχεία (foundations) των ηχητικών μέσων (sound media), αφετέρου δημιουργώντας ηχητικές συνθέσεις – μια διαδικασία που γεννά ευαισθησία στα πάντα, από την ποιότητα του μικροφώνου ως την φωνητική απόδοση (vocal performance)». Στο επίπεδο των ακαδημαϊκών σπουδών, λοιπόν, ο ηχητικός γραμματισμός προσδιορίζεται ως δυνατότητα κατανόησης των ηχητικών μέσων και δημιουργίας των νέων ηχητικών συνθέσεων με αυτά.

Αυτό που προτείνει η Whitney είναι να γίνει ο ηχητικός γραμματισμός μια προτεραιότητα ώστε να είμαστε βέβαιοι ότι η κριτική προσοχή στον ήχο γίνεται δεύτερη φύση στις μελλοντικές γενιές φοιτητών.

Ένας συνδυασμός από εκτιθέμενους φοιτητές στην υπάρχουσα φιλολογία των σπουδών στον ήχο (sound studies), καθώς και κάποιες σχετικές εργασίες που θα αναλάβουν στο πλαίσιο των σπουδών τους μπορούν να ενισχύσουν την ευαισθησία των φοιτητών στα θεωρητικά, αισθητικά, τεχνολογικά και ιστορικά επίπεδα του ήχου με την ελπίδα ότι θα μεταφέρουν αυτή την συνειδητοποίηση στις δικές τους καριέρες ως απόφοιτοι (Whitney, 2008:148).

Οι εμπνευστές της Whitney (2008), που αναφέρει ότι είναι οι Comstock και Hocks (2006) δημοσιεύουν ολόκληρη την εργασία τους στο «Computers and Composition online», ένα περιοδικό διαθέσιμο για όλους στο διαδίκτυο, που απευθύνεται, ωστόσο, στο χώρο της ακαδημαϊκής διδασκαλίας. Στην εισαγωγή της εργασίας τους δίνουν εξίσου έμφαση τόσο στην αναγκαιότητα του «ηχητικού (sonic) γραμματισμού» στις ακαδημαϊκές σπουδές όσο και στους ήδη σχετικούς υπάρχοντες γραμματισμούς που είναι ο γλωσσικός (writing) και ο ψηφιακός γραμματισμός.

Η βασική αναφορά τους στρέφεται στον R. Lanham, ο οποίος αρκετά νωρίς (1993) υποστήριξε ότι το ψηφιακό κείμενο είχε ανακαταλάβει την «ρητορική της παραστατικής και προφορικής κουλτούρας» προάγοντας έτσι στην σκηνή του γραμματισμού τον «ψηφιακό». Οι Comstock και Hocks (2006) δέχονται αυτόν τον εκ νέου «εναγκαλισμό» της προφορικής παράδοσης με την νέα τεχνολογία αλλά υποστηρίζουν επιπλέον ότι ο ηχητικός (sonic) γραμματισμός αλλάζει και μεταμορφώνει τον τρόπο που βλέπουμε τα κείμενα και τις εικόνες. Ως εκ τούτου, οι καθηγητές σύνθεσης (μια και αναφέρονται στην ακαδημαϊκή κοινότητα) χρειάζεται να ξεκινήσουν να καλλιεργούν ηχητικούς γραμματισμούς (sonic literacies) ακριβώς όπως συμβαίνει με τους οπτικούς γραμματισμούς (visual literacies), ξεκινώντας με μικρά εγχειρήματα και ενθαρρύνοντας τους φοιτητές να κάνουν το ίδιο. Είναι μια διαδικασία στην οποία θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν η έρευνα στις φιλμικές σπουδές, στη μουσική, την ψυχοακουστική και την ηχητική (audio) τεχνολογία ως σημείο εκκίνησης. Κατά τη διαδικασία αυτή θα πρέπει να εστιάσουν παράλληλα στην αξιοποίηση των εμπειριών (φωνητικών αφηγήσεων και μουσικών σάουντρακ).

Οι Comstock και Hocks (2006) θεωρούν, λοιπόν, ότι το αποτέλεσμα του ηχητικού (sonic) γραμματισμού πρέπει να είναι το προϊόν μιας κριτικής διαδικασίας ακρόασης και δημιουργικής απόκτησης γνώσεων, μιας διαδικασίας κατανόησης των ηχοτοπίων [ως πολιτισμικών δημιουργημάτων (cultural artifacts)], μιας διαδικασίας συντονισμού με συγκεκριμένα ακροατήρια, αλλά και μιας ανάπτυξης τεχνολογικών γραμματισμών που εμπλέκονται στην καταγραφή, την ενίσχυση, τη στρωματοποίηση (layering) και την μίξη του ήχου.

«**Audio literacy**». Ο όρος «audio literacy» φαίνεται να είναι από τους πιο παλιούς σχετικούς όρους. Σε μια σχετική καταγραφή διδακτορικών διατριβών πενήντα χρόνια πριν (Anderson, 1970:1-6) σημειώνονται έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, που εστιάζουν στον «ακουστικό γραμματισμό» (audio literacy), στην ακουστική κατανόηση (listening comprehension), τις ακουστικές

διακρίσεις (auditory discrimination), την διδασκαλία – διδακτική της ακρόασης (teaching listening), τις δεξιότητες ακρόασης (listening skills) και γενικότερα τις δεξιότητες ακουστικής διάκρισης (Anderson, 1970:1–6). Σε όλες τις περιπτώσεις αυτές ο ακουστικός γραμματισμός συνδέεται με την εκμάθηση της γλώσσας (literacy) και του ρόλου των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (media), που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή και αναπαραγωγή του ήχου όπως το κασετόφωνο και άλλα.

Ομοίως, ο Von Blanckenburg (2018:99) θεωρεί τον «ακουστικό (audio) γραμματισμό» συνδεδεμένο με την εκμάθηση της γλώσσας. Αυτό μπορεί να γίνει πιο εύκολα μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων. Η δημιουργία π.χ. τραγουδιών (songwriting), όπως και η κατανόηση, νοηματοδότηση και η δημιουργία ηχοτοπίων προτείνεται σαν μια μορφή εμπλοκής ερευνητικής διαδικασίας και καλλιέργειας της φαντασίας με ποιητικά κείμενα που επιτρέπουν στους μαθητές να συμπληρώσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το πώς συγκροτείται το μουσικό νόημα δια μέσου της επαφής του μουσικού ήχου με τη γλώσσα. Ο Von Blanckenburg στηρίζεται στις ιδέες της Blell (2009), για τη σχέση μουσικής και γλώσσας, προτείνοντας τον δικό του «ακουστικό γραμματισμό».

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η σκέψη της Blell (2009), με την διαφορά ότι εκείνη προτείνει έναν παραγωγικό τρόπο να εφαρμοστεί η μουσική στο μάθημα της γλώσσας. Υπό το πρίσμα των όσων ειπώθηκαν παραπάνω, θα λέγαμε ότι η μουσική μπορεί να συμβάλλει στα εξής: α) στην ευαισθητοποίηση στα διαφορετικά είδη ακουστικών συγκειμένων β) στην ανάπτυξη της ικανότητας της προσεκτικής ακρόασης και της καλύτερης κατανόησης κάθε ακουστικής εμπειρίας και γ) στην προσαρμοστικότητα σε αμφίσημα ακούσματα και σε διαφορετικές ερμηνείες και βιώματα με τα «ακουστικά κείμενα» (audio texts).

Γενικότερα, εάν δεχτούμε ότι οι διάφοροι γραμματισμοί «γίνονται κατανοητοί ευρέως ως εργαλεία για νοηματοδοτήσεις» («understood broadly as tools for meaning» (Kalantzis & Cope, 2012), τότε μπορούμε να πούμε ότι η γλωσσική εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη δύναμη της μουσικής να κατασκευάζει και να εκτελεί αισθητικά σύμβολα και πολιτισμικές έννοιες.

«**Auditory literacy**». Αν και ο όρος «auditory» έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στον χώρο της εκπαίδευσης (auditory education) και παραπέμπει στην ανάπτυξη των ακουστικών δεξιοτήτων (Gregore κ.ά., 2010), όπως και σ' εκείνο της κουλτούρας (auditory culture) για να περιγράψει τις πολιτισμικές σπουδές τις σχετικές με τον ήχο

(Bull & Back, 2004), ο όρος αυτός δεν χρησιμοποιείται με την ίδια ευρύτητα για τον γραμματισμό. Έχουμε λίγες μόνο αναφορές, δηλαδή, στον όρο «auditory literacy» (Welch, 1981:86,88· Saal, 2014· Farmer, 2005).

Κύριο χαρακτηριστικό της χρήσης του όρου, όπως θα δούμε, είναι ότι σημειώνει την έμφαση στην προσληπτική και ακουστική γενικότερα ικανότητα του ατόμου. Επίσης ο όρος χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με τον «προφορικό γραμματισμό» (oral literacy) για να δοθεί έμφαση στο γραμματισμό που μεταδίδεται με τον ήχο, προφορικά και ακουστικά (Saal κ.ά., 2014:136,140,143). Η Farmer (2005:137) αναφέρει ότι «ο ακουστικός γραμματισμός (auditory literacy) εμπεριέχει τόσο την εσωτερική επεξεργασία του εξωτερικού ήχου όσο και την ικανότητα να δημιουργείται ένας ήχος που έχει κάποιο νόημα». Οι απόψεις της Farmer συγκλίνουν με αυτές των Reynolds κ.ά. (2007), ότι η ακουστική οξύτητα (aural acuity) ξεκινά πριν την γέννηση καθώς ακόμη και τα έμβρυα μπορούν να ακούσουν ήχους από τον πέμπτο μήνα της κύησης και να τους διακρίνουν. Καθώς αναπτύσσονται, τα μικρά παιδιά θα γίνουν κατ' αρχάς περισσότερο ακουστικοί «αναγνώστες», παρά οπτικοί αναγνώστες, καθώς θα λαμβάνουν φωνητικές ενδείξεις μέσα από την ενεργητική τους ακρόαση.

Η Farmer (2005:137) προκειμένου να περιγράψει τον «ακουστικό» (auditory) γραμματισμό προβαίνει σε μια απαρίθμηση των ακουστικών διεργασιών – οι οποίες συνιστούν και δεξιότητες – αρκετά όμοια με αυτή που έχουμε συναντήσει στους Nicolosi κ.ά. (1989:30). Έτσι, οι κεντρικές δεξιότητες των ακουστικών διεργασιών περιλαμβάνουν: α) Ακουστική διάκριση (Auditory discrimination): Απομόνωση και αναγνώριση διακριτών ήχων (φωνημάτων). β) Ακουστική διάκριση βασικών σχημάτων και υποβάθρου (Auditory figure–ground discrimination): Διαχωρίζοντας τους σημαντικούς ήχους από τον θόρυβο υποβάθρου. γ) Ακουστική μνήμη (Auditory memory): Βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη αποθήκευση και ανάμνηση–ανάκληση ήχων. δ) Ακουστική αλληλουχία (Auditory sequencing): Ανακατασκευή της σειράς με την οποία συμβαίνουν οι ήχοι. ε) Ακουστική ανάμειξη (Auditory blending): Σύνθεση φωνημάτων ώστε να σχηματιστούν λέξεις.

Αυτό το σύνολο δεξιοτήτων καλλιεργεί την ικανότητα διάκρισης των γλωσσικών ήχων. Γι' αυτό και τόσο οι Nicolosi κ.ά. (1989:30) όσο και η Farmer (2005) υποστηρίζουν ότι ο «ακουστικός γραμματισμός» είναι πρωτίστως γλωσσικός προφορικός – ακουστικός γραμματισμός. Η Farmer (2005), μάλιστα, τον συσχετίζει με την επιστήμη της Φωνητικής [«Phonetics» (Ladefofed, 2007)], η οποία ασχολείται

με την «ειδική μελέτη της παραγωγής και της αντίληψης των ήχων της ομιλίας», με τους ήχους της γλώσσας, με τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι ήχοι είναι αρθρωμένοι και με τον τρόπο που ακούει ο ακροατής. Η Φωνητική (Phonetics) συσχετίζεται με την επιστήμη της ακουστικής στο ότι και οι δύο χρησιμοποιούν τις ίδιες τεχνικές στην ανάλυση του ήχου.⁵⁷

3.2. Ήχος και γραμματισμός στην ελληνόγλωσση έρευνα

Οι αναφορές στον ηχητικό γραμματισμό στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία είναι ελάχιστες. Υπάρχουν οι αναφορές από το ερευνητικό έργο του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου τα τελευταία χρόνια καταγράφεται η μελέτη και η ανάπτυξη του μουσικού και ηχητικού γραμματισμού στην Εκπαίδευση (Γεωργάκη, 2015 και 2018· Σερίφη & Γεωργάκη, 2018).

Ο όρος «ακουστικός γραμματισμός», επίσης, εντοπίζεται για να περιγράψει συμπληρωματικά τις γενικότερες διαδικασίες γραμματισμού των παιδιών (Μανικάρου, 2016:717) ή για να στοιχειοθετήσει το κομμάτι που αντιστοιχεί στον ήχο, και, μαζί με τον γλωσσικό και τον οπτικό γραμματισμό, να αποτελέσει το ενδεικτικό τρίπτυχο των πολυγραμματισμών που επιτελούνται στην τάξη (Ματσιώρη κ.ά., 2017:32), χωρίς όμως να υπάρχει κάποια άλλη εκτενής χρήση του όρου.

Αντίθετα, ο «οπτικοακουστικός γραμματισμός», έχει αποτελέσει αντικείμενο πιο εκτεταμένης μελέτης, ώστε να μπορεί να θεμελιωθεί μια πρόταση για την εφαρμογή του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην Εκπαίδευση (Γρόσδος, 2017). Παρόλα αυτά, ο οπτικοακουστικός γραμματισμός διαχωρίζεται από τους άλλους γραμματισμούς που εστιάζουν στον ήχο γιατί αυτός συνδέεται κατά κύριο λόγο με τα οπτικοακουστικά μέσα και κυρίως με τον κινηματογράφο (Γρόσδος, 2017). Έτσι, η παρουσία του «ηχητικού γραμματισμού», με έμφαση, δηλαδή, στον ήχο, γενικότερα είναι μικρή στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία απ' όσο γνωρίζουμε.⁵⁸

⁵⁷ Χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες: α) Φωνητική τέχνη (Articulatory phonetics): Παραγωγή ήχων ομιλίας. β) Ακουστική φωνητική (Acoustic phonetics): Μελετά πώς οι ήχοι της ομιλίας παράγονται και μεταδίδονται. γ) Ακουστική (προσληπτική) Φωνητική (Auditory phonetics): Μελετώντας πώς γίνονται αντιληπτές οι ήχοι της ομιλίας. (Farmer, 2005:137). Παρατηρούμε δηλαδή ότι ο όρος «acoustic» χρησιμοποιείται για να τονίσει μια διαδικασία παραγωγής ήχων ενώ ο όρος «auditory» για να τονίσει μια διαδικασία πρόσληψης αυτών.

⁵⁸ Υπάρχουν εργασίες στις οποίες έχει μελετηθεί ο ηχητικός γραμματισμός από τον γράφοντα και αφορούν ζητήματα «θεωρίας και πράξης» – με άλλα λόγια γραμματισμού και προφορικότητας –

«Ακουστικός γραμματισμός». Οι αναφορές που βρίσκουμε στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία σχετικά με τον ηχητικό γραμματισμό όπως είπαμε είναι λίγες. Σύμφωνα με την Μανικάρου (2017:717) ο «ακουστικός γραμματισμός» συνίσταται σε «ένα είδος προσληπτικής και ακουστικής ευαισθησίας» η οποία είναι απόρροια μιας ιδιαίτερης διαδικασίας.

Στη διαδικασία αυτή συντελούνται προαναγνωστικές δεξιότητες σε νήπια όπου έχει επιτευχθεί σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από την πρόσβασή τους σε κατάλληλο ηλεκτρονικό υλικό παρακολούθησης ηλεκτρονικών βιβλίων, όπου ακούγεται και η αφήγηση του κειμένου από ηθοποιούς. Υπάρχουν παιγνιώδεις δραστηριότητες του λογισμικού (π.χ. ηχητικά εφέ, κινούμενα σχέδια, βίντεο), που εμπλουτίζουν την εμπειρία πρόσβασης με το ανάγνωσμα και τελικά εκπαιδευτικός και μαθητές καταλήγουν σε διάφορες προσεγγίσεις των αναγνωσμάτων αυτών. Επιπροσθέτως στη δραστηριότητα προτείνεται οι μαθητές «να ηχογραφήσουν τη δική τους απαγγελία και να τη συγκρίνουν με τα ακούσματά τους».

«Ηχητικός γραμματισμός». Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τον ηχητικό γραμματισμό διαχωρισμένο από πιθανούς οπτικούς γραμματισμούς, παρότι θα αναφερθούμε σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τον ήχο και περιλαμβάνουν ενίοτε οπτικά ερεθίσματα, όπως παρτιτούρες, γραφήματα λογισμικών και δισδιάστατες αναπαραστάσεις του ήχου.

Ο κύριος όγκος αναφορών για τον ηχητικό γραμματισμό γίνονται από την έρευνα της Α. Γεωργάκη στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.⁵⁹ Η Γεωργάκη (2018) στο διαθεματικό πρότζεκτ με τίτλο «ταξιδεύοντας με τους ήχους των πουλιών» προτείνει τη διδακτική της βιοποικιλότητας μέσω των ακουστικών τεχνολογιών και εστιάζει στον «μουσικό και ηχητικό εγγραμματισμό».

(Σαρρής, 2014), καλές πρακτικές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σαρρής, 2015, 2018α και 2018β) και ζητήματα κριτικού γραμματισμού (Σαρρής, 2016α και 2016β).

⁵⁹ Μια αποσπασματική αναφορά βρίσκουμε στον «ηχητικό γραμματισμό» ως τον γραμματισμό που συμπληρώνει μαζί με τον γλωσσικό και τον οπτικό γραμματισμό τους πολυγραμματισμούς που μπορούν να συμβούν στην τάξη (Ματσιώρη κ.ά., 2017:32). Επίσης ο όρος «ηχητικός εγγραμματισμός» έχει χρησιμοποιηθεί από τους φοιτητές της Α. Γεωργάκη στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ασυλλόγιστου, 2017).

Επισημαίνει την ανάγκη «να προσεγγίσουμε τις σύγχρονες κατασκευές νοημάτων με τον γλωσσικό, τον οπτικό, τον ηχητικό, τον παραγλωσσικό και τον χωρικό τρόπο καθώς ολοένα και περισσότερο χρησιμοποιούνται συνδυαστικά στην καθημερινή επικοινωνία και σε πολιτισμικές πρακτικές». Η πρότασή της αυτή είναι βασισμένη στις τελευταίες εξελίξεις για τον γραμματισμό (Barton & Hamilton, 2000). Τονίζει, ότι είναι ανάγκη «να συμπληρωθεί ο γλωσσικός γραμματισμός με μια παιδαγωγική των πολυγραμματισμών ή με τη διδασκαλία του πώς ερμηνεύουμε και παράγουμε πολυτροπικά κείμενα ενός προγράμματος διδασκαλίας» (Γεωργάκη, 2018:355).

Η Γεωργάκη εκκινεί από τις σύγχρονες χρήσεις του (εγ)γραμματισμού, οι οποίες, όπως επισημαίνει, έχουν προσαρμοστεί στις ανάγκες της οικονομίας, της τεχνολογίας και της κοινωνίας γενικότερα, και τονίζει την αναγκαιότητα του κριτικού γραμματισμού, για τους μαθητές και την κοινωνία. Έτσι, οδηγείται σε έναν ορισμό του ηχητικού γραμματισμού. Όπως λέει: «κατ' αναλογία του γλωσσικού εγγραμματισμού στην εποχή των ψηφιακής φωνογραφίας ο ηχητικός εγγραμματισμός θα μπορούσε να οριστεί ως η δεξιότητα αντίληψης, ερμηνείας, γραφής, ανάγνωσης, δημιουργίας επικοινωνίας και υπολογισμού των ήχων διαφόρων κατηγοριών (από τους ήχους της φύσης, της πανίδας και τους ανθρωπογενείς ήχους)» (Γεωργάκη, 2018:355–356).

Η εκπαιδευτική πρότασή της υποστηρίζει δύο τρόπους μάθησης, τη «διερευνητική μάθηση» και την «δημιουργική μάθηση», όπου και στα δύο είδη εισάγει πρακτικές γραμματισμού. Στη διερευνητική μάθηση περιλαμβάνονται η παρατήρηση, η ακρόαση, ο εντοπισμός, η ηχογράφηση και η μορφολογική ανάλυση των μουσικών μοτίβων των πουλιών με τη χρήση λογισμικών που προβαίνουν σε τονικές και ρυθμικές (χρονικές) αναλύσεις μέσω της «οπτικοποιημένης καταγραφής» που παρέχει ένα «φασματογράφημα». Στη δημιουργική μάθηση περιλαμβάνονται η καταγραφή, η ανάλυση και η σύνθεση του ηχοτοπίου βασισμένη στα μουσικά μοτίβα των πουλιών που μελετήσαμε διερευνητικά. Η όλη διαδικασία επικεντρώνεται στην «ακρόαση–προσοχή–συλλογή–ταξινόμηση–αναπαραγωγή–σχεδιασμό των ήχων και τη μετάφραση των υποκειμενικών χαρακτηριστικών (τονικό ύψος, ακουστότητα, ηχόχρωμα, διάρκεια, ηχοεντοπισμός) σε αντικειμενικά (συχνότητα και συχνοτικό εύρος, ένταση, φάσμα συχνοτήτων, διάρκεια)» (Γεωργάκη, 2018:356).

Έτσι, σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο ακροατής μαθαίνει να αναγνωρίζει τα μελωδικά και ρυθμικά μοτίβα και είναι σε θέση να τα αποτυπώνει σε ένα φασματογράφημα εισάγοντας έτσι στον μουσικό γραμματισμό το κελάηδισμα.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, του μουσικού γραμματισμού σύμφωνα με την Γεωργάκη (2018:365) ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποδείξει στα παιδιά τη διερεύνηση της γλωσσολογικής αντίληψης των δομών, την εξαγωγή των μελωδικών και των ρυθμικών μοτίβων, την έννοια της επαναληπτικότητας μέσω του εντοπισμού (αιτιολογική ακρόαση), την ανάλυση και την επεξεργασία (των «tempri» και των συχνοτήτων) έως και την κατανόηση του ηχογραφήματος και αποτυπώματος σε μια γραφική παρτιτούρα. Οι πρακτικές αυτές αφορούν τα μουσικά στοιχεία των ηχητικών δεδομένων όπως τη μορφολογία, τη ρυθμική αγωγή (ταχύτητα), τη μελωδία και τον συσχετισμό στην γραφική τους απεικόνιση (παρτιτούρα). Τα παιδιά, λοιπόν, μπορούν να εικονογραφούν τα ηχητικά δεδομένα με «εναλλακτικές παρτιτούρες» υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. (Σερίφη & Γεωργάκη, 2018:323).

Μια πρακτική ταξινόμησης στο πλαίσιο του μουσικού γραμματισμού είναι κατά τη Γεωργάκη η «ταξινόμηση των καλεσμάτων και τραγουδιών των πουλιών ανάλογα με το είδος (ερωτικό κάλεσμα ή ήχοι κινδύνου) σύμφωνα με τον αριθμό των συλλαβών και ανάλογα με την τονικότητα (...). Ανάλογα με την τονικότητα, διαχωρίζουμε πουλιά που είναι λιγότερα τονικά (καρακάξα), πουλιά με σκοτεινό ηχόχρωμα ή χαμηλή συχνότητα – ρυθμικά και μονότονα (κούκος, δεκαοκτούρες, κουκουβάγιες, κ.ά.)».⁶⁰

3.3. Ηχητικός γραμματισμός στα σχολικά εγχειρίδια

Τις τελευταίες δεκαετίες, η Μουσική Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια διεύρυνση των μέσων και των πρακτικών που συνδέονται με το γραμματισμό, τόσο της μουσικής όσο και του ήχου. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις στη χώρα μας, όπως καταγράφονται στα πρόσφατα αναλυτικά προγράμματα των τελευταίων ετών (ΠΙ, 2001), προτείνουν εναλλακτικές μορφές σημειογραφίας και αναπαράστασης της μουσικής, πέραν της σημειογραφίας του ευρωπαϊκού συστήματος. Επίσης, δίνεται έμφαση σε στοιχεία που δεν συμπεριλαμβάνονται στο αυστηρό πλαίσιο εκμάθησης της μουσικής με «γραφή και ανάγνωση».

⁶⁰ Η Γεωργάκη (2018) επίσης αναφέρει ότι στο πρότζεκτ του μουσικού γραμματισμού «είναι σημαντικό να συσχετιστούν η δομή του τραγουδιού με μουσικές παραμέτρους: αυξομείωση του tempo (rallendando, accelerando), αυξομείωση δυναμικών (crescendo, decrescendo) μελωδικά μοτίβα, ρυθμικά μοτίβα, ανοδικά και καθοδικά glissandi, τρίλιες, vibrato, staccato, μεταφορά (transposing) και coda αρμονία (dawn chorus), χωροθέτηση, συντακτικό και δομή».

Τέτοια στοιχεία είναι η κίνηση, ο ρυθμός, ο αυτοσχεδιασμός, οι κατασκευές μουσικών οργάνων, η σύνθεση με άλλες μορφές τέχνης. Είναι σημαντικό, όμως, να αναφέρουμε ότι γενικότερα το μάθημα της Μουσικής για ένα πολύ μεγάλο διάστημα δεν είχε συστηματικά διαθέσιμα βιβλία μουσικής για τον μαθητή, συνοδευόμενα από κάποιο «βιβλίο εκπαιδευτικού». Ο Γ. Σταύρου (2009:69) περιγράφει την παλαιότερη κατάσταση ως εξής: «τα βιβλία για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής αποτέλεσαν ένα σημαντικό πρόβλημα στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς επίσημα βιβλίο για το δάσκαλο εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1979 και για το μαθητή του Δημοτικού Σχολείου το 2007». Τα βιβλία που καταγράφει ο Σταύρου (2009:70) και προκύπτουν και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, για το δημοτικό σχολείο είναι εκδόσεις λίγες και περιστασιακές (Μαζαράκη κ.ά., 1983 και 1984· Λεμπέση & Τσαφταρίδης, 1994) ενώ για το νηπιαγωγείο υπάρχει μόνο ένας οδηγός μουσικών δραστηριοτήτων καθ' υπαγόρευση του ΥΠΕΠΘ (1990).⁶¹ Τέλος, υπάρχει και ένα πολυμεσικό υλικό για την ενότητα «ο ήχος της Μουσικής» από το «πρόγραμμα Μελίνα».⁶² Όλα τα εγχειρίδια αυτά απευθύνονται στον εκπαιδευτικό.

Μετά το 2007, αφού εκδόθηκαν τα πρώτα βιβλία μουσικής «για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή»⁶³ (Σταύρου, 2009:70) εμφανίστηκαν τα βιβλία της Μουσικής τα οποία θα μελετήσουμε στη συνέχεια για να δούμε πως αποτυπώνεται σε αυτά ο «ηχητικός γραμματισμός». Έτσι θα εξετάσουμε τις «αναφορές στον ήχο», στο μάθημα της Μουσικής, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου στα «βιβλία εκπαιδευτικού»⁶⁴ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

⁶¹ Για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση της ίδιας περιόδου βλέπε (Τσοκανή, 2019[1985]).

⁶² Μέρος του υλικού που εκδόθηκε το 1996 βρίσκεται διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.iema.gr/data/EducationalProjects/Melina/Hxos_tis_mousikis.htm>. Προσπελάστηκε: 01/10/2019.

⁶³ Οι εκδόσεις ανά τάξη: Α΄ και Β΄ Τάξη (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.α· Αργυρίου κ.ά. χ.χ.β· Αργυρίου κ.ά., χ.χ.γ· Αργυρίου κ.ά., χ.χ.δ, Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε). Γ΄ και Δ΄ Τάξη: (Μπογδάνη – Σογιούλ κ.ά. χ.χ.α· Μπογδάνη – Σογιούλ κ.ά., χ.χ.β· Μπογδάνη – Σογιούλ κ.ά., χ.χ.γ). Ε΄ Τάξη: (Αποστολίδου & Ζεπάτου χ.χ.α· Αποστολίδου & Ζεπάτου χ.χ.β· Αποστολίδου & Ζεπάτου χ.χ.γ). ΣΤ΄ Τάξη: (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.α· Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.β· Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.γ). Ανθολόγιο Α΄–ΣΤ΄ Τάξεων (Μόσχος κ.ά., χ.χ.).

⁶⁴ Το μάθημα της μουσικής διδάσκεται από τον εκπαιδευτικό μουσικής. Τα σχολικά εγχειρίδια αναφέρουν «βιβλίο εκπαιδευτικού», με εξαίρεση το βιβλίο των τάξεων Α΄–Β΄ που αναφέρει στο εξώφυλλο «βιβλίο εκπαιδευτικού» και στο εσωτερικό «βιβλίο δασκάλου» (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε:3).

Για να γίνει πιο πρακτική η αποτύπωση των βιβλιογραφικών παραπομπών στους πίνακες που θα δημιουργήσουμε θα χρησιμοποιήσουμε για τα τέσσερα «βιβλία εκπαιδευτικού» που ερευνήσαμε τις εξής συντομογραφίες:

- α) Βιβλίο εκπαιδευτικού Α'–Β' Τάξης (Αργυρίου κ.ά. χ.χ.ε): «β.ε.Α'–Β'».
- β) Βιβλίο εκπαιδευτικού Γ'–Δ' Τάξης (Μπογδάνη Σογιούλ κ.ά. χ.χ.γ): «β.ε.Γ'–Δ'».
- γ) Βιβλίο εκπαιδευτικού Ε' Τάξης (Αποστολίδου & Ζεπάτου χ.χ.γ): «β.ε.Ε'».
- δ) Βιβλίο εκπαιδευτικού ΣΤ' Τάξης (Θεοδωρακοπούλου κ.ά. χ.χ.γ): «β.ε.ΣΤ'».

Συμπληρωματικά με τα βιβλία αυτά ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και το «ανθολόγιο δασκάλου» (Μόσχος κ.ά., χ.χ.) για το οποίο θα χρησιμοποιήσουμε τη συντομογραφία «μ.α.δ.», καθώς το συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας για να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα των βιβλίων που προορίζονται για τον εκπαιδευτικό μουσικής.

Η παρουσία του «ήχου» στα «βιβλία εκπαιδευτικού». Κατά την ανάγνωση όλων των βιβλίων καταγράφηκαν εκατόν δύο (102) αναφορές στον ήχο. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρήσαμε ότι χρησιμοποιούνται εκφράσεις που αποτελούν κυρίως άτυπες κατηγοριοποιήσεις ήχων. Άλλοτε οι κατηγοριοποιήσεις προκύπτουν από το κείμενο, όπως καταγράφονται παρακάτω και άλλοτε καλούνται οι μαθητές να προβούν σε κατηγοριοποιήσεις.

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού των Α'–Β' Τάξεων (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε) οι μαθητές προτρέπονται να εντοπίσουν που υπάρχουν «ήχοι από διάφορες πηγές» (χ.χ.ε:7). Άλλοτε στους διδακτικούς στόχους εντάσσονται η «κατανόηση της ταξινόμησης των ήχων» (χ.χ.ε:34), η «ταξινόμηση της ανθρώπινης φωνής» (χ.χ.ε:35), η «κατάταξη ήχων» ενός «αφηγήματος σε κατηγορίες», όπως «ηχητικών τοπίων, ήχων πόλης, δάσους, θάλασσας» (χ.χ.ε:52), ενώ σε ένα σημείο ζητείται η κατηγοριοποίηση των ήχων και η δημιουργική επανάληψη των ήχων με βάση τις κατηγοριοποιήσεις αυτές (χ.χ.ε:98). Στην Ε' Τάξη ζητείται μέσα από μια «ταξινόμηση» των ηχογραφήσεων να οδηγηθούμε επαγωγικά στον ορισμό της έννοιας του ηχοχρώματος» (Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.γ:13) ενώ στο πλαίσιο ενός σχεδίου μαθήματος ζητείται να αξιολογηθούν οι μαθητές στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους ήχους ώστε να μπορούν να επιτύχουν μια «σύγκριση–ταξινόμηση ως προς το ηχόχρωμα σε κατηγορίες» (Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.γ:13). Τέλος στην ΣΤ' Τάξη γίνεται αναφορά στην ταξινόμηση των ήχων (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.γ:73).

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ταξινομήσεων των ήχων δεν βρίσκουμε καμία αντιστοιχία με οποιεσδήποτε ταξινομήσεις που χρησιμοποιούνται στο πεδίο της Μουσικής. Κατά κανόνα δεν βρίσκουμε καμία αντιστοιχία με κάποια μεθοδολογία που να έχει κατακτήσει ο εκπαιδευτικός σπουδάζοντας το πεδίο. Με άλλα λόγια πρόκειται για ταξινομήσεις που δεν σχετίζονται με τον γραμματισμό πεδίου (disciplinary literacy). Αντίθετα είναι κατηγοριοποιήσεις που μπορούμε να κάνουμε χρησιμοποιώντας μια κοινή λογική κατηγοριοποίησης, την ίδια λογική που χρησιμοποιούμε σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Είναι δηλαδή κατηγοριοποιήσεις «γραμματισμού περιεχομένου» (content area literacy). Η χρησιμότητά τους περιορίζεται σε μια γενικής φύσεως οργάνωση των ήχων και της γνώσης, όπως αυτή που χρησιμοποιούμε, θα λέγαμε, γενικότερα στην ζωή και την καθημερινότητά μας.

Εξαίρεση στην παρατήρηση αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει μια ταξινόμηση των ήχων που θα βοηθούσε στην κατανόηση του ηχοτοπίου. Αυτό θα ήταν συμβατό με τη μεθοδολογία της Ακουστικής Οικολογίας όπου εντάσσεται η κατηγοριοποίηση των ήχων. Εκεί η δημιουργία κατηγοριών και η ταξινόμηση γενικότερα συμβάλλει στην κατανόηση του ηχητικού περιβάλλοντος, οποιοδήποτε κι αν είναι αυτό. Όμως στις περιπτώσεις που καταγράψαμε δεν υπάρχει κάποια τέτοια συστηματική αναφορά στη μεθοδολογία της Ακουστικής Οικολογίας (Ετμεκτσόγλου, 2014). Παρ' όλα αυτά, οι κατηγοριοποιήσεις που γίνονται μοιάζουν με αυτές στις οποίες προβαίνει η Ακουστική Οικολογία.

Χωρίς την περαιτέρω αιτιολόγηση της αναγκαιότητας των κατηγοριοποιήσεων αυτών, όμως, μάλλον δεν προκύπτει κάποιο προφανές παιδαγωγικό όφελος προς την ανάπτυξη ενός ηχητικού γραμματισμού. Όλες αυτές οι κατηγοριοποιήσεις που καταγράψαμε δεν εντάσσονται σε ένα σκεπτικό παιδαγωγικής αξιοποίησής τους. Απλά εμφανίζονται με αρκετή ομοιομορφία, όπως βλέπουμε από την καταγραφή, σε όλο το εύρος του υλικού που δίνεται στον εκπαιδευτικό.

Αφού εντοπίστηκαν οι αναφορές αυτές, κατηγοριοποιήθηκαν σε ομάδες ώστε να συμπίπτει όσο το δυνατόν ο τύπος της αναφοράς με τον τύπο της ομάδας στην οποία την εντάσσουμε. Οι ομάδες προέκυψαν στην πράξη από τη φύση των ευρημάτων και, όπως αναφέραμε, στο μεγαλύτερο μέρος των αναφορών στον ήχο υπήρχαν, κυρίως, διάφορες κατηγοριοποιήσεις του ήχου. Επειδή οι κατηγοριοποιήσεις αυτές εμφάνιζαν κοινά στοιχεία σε όλα τα βιβλία μπορέσαμε να οδηγηθούμε σε συγκεκριμένες ομάδες αναφορών στον ήχο οι οποίες είναι οι εξής:

- α) Αναφορές στα «χαρακτηριστικά του ήχου».
- β) Μουσικοί ήχοι «από σωματικούς ήχους και ήχους αντικειμένων».
- γ) Διάκριση των ήχων σε «ανθρώπινους» και «μη –ανθρώπινους».
- δ) Ήχοι με κριτήριο τη σιωπή.
- ε) Διαχωρισμοί ήχων σε «αντιθετικές κατηγορίες».
- στ) Ταξινόμηση των μουσικών οργάνων με βάση των ήχο.
- ζ) Λεκτικές περιγραφές των ήχων.
- η) Άλλες μεμονωμένες κατηγοριοποιήσεις του ήχου.

Αναλυτικά οι ομάδες αυτές:

α) **Χαρακτηριστικά του ήχου.** Οι αναφορές στα «χαρακτηριστικά του ήχου», τα οποία γενικά θεωρούνται ότι είναι «το τονικό ύψος, η ένταση και η χροιά» (Károlyi, 1983) απαντώνται μόνο στο βιβλίο του εκπαιδευτικού των Α΄–Β΄ Τάξεων (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε: 17, 72). Συναντούμε, επίσης, γενικά αναφορές σε «χαρακτηριστικά στοιχεία του ήχου» λίγες ακόμη φορές, όχι με τον ίδιο τρόπο. Σε μία αναφορά θεωρείται ως χαρακτηριστικό του ήχου και η «διάρκεια» (Μπογδάνη–Σογιούλ κ.ά., χ.χ.γ:40).

Στις Α΄ και Β΄ Τάξεις ως χαρακτηριστικά στοιχεία του ήχου εμφανίζονται και διάφοροι συνδυασμοί πέραν του «κλασικού» (Károlyi, 1983), που εμπλέκουν άλλοτε τον παλμό, άλλοτε τη δομή, άλλοτε το ρυθμό. Σχετικά περισσότερες είναι οι αναφορές αποκλειστικά στο τονικό ύψος (επτά (7) αναφορές) και την ένταση (επτά (7) αναφορές) προφανώς επειδή αυτά τα δύο χαρακτηριστικά είναι πολύ πρόσφορα για ασκήσεις με αναφορές σε αυξομείωση ενός εύκολου στην κατανόηση μεγέθους, όπως είναι το τονικό ύψος και η ένταση. Τέλος ως χαρακτηριστικά στοιχεία του ήχου εμφανίζονται και οι «αργοί – γρήγοροι ήχοι» (Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.γ:44). Άλλες αναφορές σε στοιχεία του ήχου αποτελούν i) η διάκριση στον ήχο που «αυξάνεται σταδιακά» ή «μειώνεται σταδιακά» (Αποστολίδου & Ζεπάτου χ.χ.γ:17) ii) ή διάκριση ήχων «με παρατεταμένη διάρκεια» και «με σύντομη διάρκεια» (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε:42) ή σχετικά παρόμοια ήχοι «διαρκείς» και ήχοι «κοφτοί» (Μπογδάνη – Σογιούλ κ.ά., χ.χ.γ:11) και σε ένα σημείο iii) ήχοι «με σταθερό ρυθμό» και ήχοι «χωρίς σταθερό ρυθμό» (Μπογδάνη – Σογιούλ κ.ά., χ.χ.γ:17).⁶⁵

⁶⁵ Όλα τα παραπάνω καταγράφονται ως εξής:

β) **Μουσική από σωματικούς ήχους και ήχους αντικειμένων.** Μια κατηγοριοποίηση αφορά στους ήχους που χρησιμοποιούνται για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες προτείνονται είτε γενικά καθ' όλη τη χρονιά, είτε ειδικά στα «σχέδια μαθήματος». Σε αυτή την κατηγοριοποίηση ανήκουν τέσσερις υποκατηγορίες: το σώμα, η φωνή, τα ηχογόνα αντικείμενα και τα μουσικά όργανα. Το σώμα εμφανίζεται σε όλες τις περιπτώσεις και αφορά τους ήχους του σώματος, οι οποίοι σε μια μόνο περίπτωση αναφέρονται στο λεξικό του βιβλίου του μαθητή της Β΄ Τάξης ως λήμμα: «Ηχηρές κινήσεις (body instruments): ήχοι που παράγονται από το σώμα» (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.γ:48).

Η φωνή γίνεται αντικείμενο μελέτης σε όλες τις περιπτώσεις των βιβλίων του εκπαιδευτικού ενώ υπάρχει ο διαχωρισμός μεταξύ των ηχογόνων αντικειμένων και των μουσικών οργάνων. Τα ηχογόνα αντικείμενα σε κάποιες περιπτώσεις έχουν και άλλες ονομασίες («αντικείμενα περιβάλλοντος», «άμεσο περιβάλλον», «αντικείμενα Τάξης»). Επίσης τα μουσικά όργανα εμφανίζονται και ως «ρυθμικά όργανα» και «όργανα τάξης». Υπάρχει επίσης η κατηγοριοποίηση «φωνή, ήχοι οικείου περιβάλλοντος, ήχοι φυσικού περιβάλλοντος, ήχοι μουσικών οργάνων (Αργυρίου

1. Αναφορές στο τονικό ύψος:

Μουσικό Ανθολόγιο Δημοτικού Σχολείου: σελ. 14.

Βιβλίο Εκπαιδευτικού Α΄-Β΄: σελ. 63, (με αναφορά σε χαμηλούς – μεσαίους – ψηλούς ήχους), σελ. 104 (με αναφορά στις «μεγάλες δονήσεις» (σ.σ. υψηλής συχνότητας) και «ψηλούς ήχους» στα μικρά όργανα και «μικρές δονήσεις» (σ.σ. χαμηλής συχνότητας) και «χαμηλούς ήχους» σε μεγάλα μουσικά όργανα.

Βιβλίο Εκπαιδευτικού Γ΄ Δ΄: σελ. 41 (σε συνδυασμό με κινητικές ασκήσεις (σ.σ. οπτικοποίησης), σελ. 42.

2. Αναφορές στην Ένταση:

Μουσικό Ανθολόγιο Δημοτικού: σελ. 14.

Βιβλίο Εκπαιδευτικού Α΄ Β΄: σελ. 43, σελ. 46–7, σελ. 65.

Βιβλίο Εκπαιδευτικού Γ΄ Δ΄: σελ. 35, σελ. 42, σελ. 44 (αναφορά σε «αργούς – γρήγορους» ήχους)

Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ε΄: σελ. 17 (αναφορά στη σταδιακή αύξηση και ελάττωση έντασης).

3. Αναφορές σε απεριθμητές στοιχείων του ήχου και στη διάρκεια:

Βιβλίο Εκπαιδευτικού Α΄ Β΄: σελ. 8 (αναφέρονται: ένταση, ταχύτητα, παλμός, ηχόχρωμα δομή), σελ. 17 (αναφέρονται: ένταση, ρυθμός, τονικό ύψος), σελ. 34 (αναφέρονται: χροιά, ένταση, τονικό ύψος), σελ. 72., σελ. 42 (κατατάσσονται ανάλογα την «παρατεταμένη διάρκεια» και τη «σύντομη διάρκεια».

Βιβλίο Εκπαιδευτικού Γ΄ Δ΄: σελ. 11: (αναφορά σε «διαρκείς – κοφτούς»), σελ. 40 (αναφέρονται: διάρκεια, ένταση, χροιά, τονικό ύψος), σελ. 17 (αναφορά σε ήχους με σταθερό ρυθμό και χωρίς σταθερό ρυθμό).

κ.ά., χ.χ.ε:17) η οποία επειδή ήταν μοναδική δεν τη συμπεριλάβαμε στον πίνακα 10 γι' αυτό την αναφέραμε περιγραφικά σε αυτό το σημείο.

| Πίνακας 10. Μουσική από σωματικούς ήχους και ήχους αντικειμένων | | | | |
|--|---|------------------------------|-------------------------|---------------|
| παραπομπή | Προέλευση του ήχου από τις παρακάτω πηγές: | | | |
| | «Σώμα» | «Ηχογόνα αντικείμενα» | «Μουσικά Όργανα» | «Φωνή» |
| μ.α.δ.:17 | Σώμα | Αντικείμενα | Ρυθμικά όργανα | – |
| β.ε.Α'Β':7 | Σώμα | – | Μουσικά όργανα | Φωνή |
| β.ε.Α'Β':18 | Σώμα | Ηχογόνα αντικείμενα | Όργανα τάξης | Φωνή |
| β.ε.Α'Β':37 | Σώμα | – | Μουσικά όργανα | Φωνή |
| β.ε.Α'Β':68 | Σώμα | Ηχογόνα αντικείμενα | Μουσικά όργανα | Φωνή |
| β.ε.Γ'Δ':10 | Σώμα | Αντικείμενα Περιβ/ντος | – | Φωνή |
| β.ε.Γ'Δ':10 | Σώμα | Άμεσο περιβάλλον | – | Φωνή |
| β.ε.Γ'Δ':49 | Σώμα | Αντικείμενα τάξης | – | Φωνή |
| β.ε.Γ'Δ':55 | Σώμα | – | Μουσικά όργανα | Φωνή |
| β.ε.ΣΤ':37 | Σώμα | – | Μουσικά όργανα | Φωνή |
| β.ε.ΣΤ':40 | Σώμα | – | Μουσικά όργανα | Φωνή |
| β.ε.ΣΤ':50 | Σώμα | – | Μουσικά όργανα | Φωνή |
| β.ε.ΣΤ':63 | Σώμα | – | Μουσικά όργανα | Φωνή |

Συμπεραίνουμε ότι η κατηγοριοποίηση σε σωματικούς ήχους (σώμα – φωνή) και ήχους αντικειμένων (ηχογόνα αντικείμενα – μουσικά όργανα) είναι διαδεδομένη στα σε όλα τα βιβλία του εκπαιδευτικού, εκτός από αυτό της Ε' Τάξης. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές μας οδηγούν σε δύο συμπεράσματα ως προς τις ιδέες με τις οποίες εμφορούνται τα βιβλία του εκπαιδευτικού:

- α) Ότι οι ήχοι του σώματος έχουν όμοια εκπαιδευτική σημασία ως μουσικοί ήχοι με αυτούς των ήχων του περιβάλλοντος («αντικείμενα» και «μουσικά όργανα») και
- β) ότι οι ήχοι των περιβαλλοντικών αντικειμένων έχουν όμοια εκπαιδευτική αξία ως μουσικοί ήχοι με αυτούς των μουσικών οργάνων.

Ο ηχητικός γραμματισμός που προκύπτει με βάση τις δύο προηγούμενες παρατηρήσεις αν και δημιουργεί μια κατηγοριοποίηση των ήχων, δεν εμβαθύνει στα

χαρακτηριστικά των κατηγοριών αυτών. Για παράδειγμα δεν εμβαθύνει στην τέχνη με την οποία σχετίζονται οι ήχοι του σώματος, που είναι τα σωματικά κρουστά (body percussion), το τραγούδι και η φωνητική τέχνη. Δεν εμβαθύνει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα μουσικά όργανα μεταξύ τους, όπως είναι ο ήχος, η τεχνική, τα μουσικά είδη κ.λπ. (Abrashev & Gadjev, 2006). Επίσης δεν εμβαθύνει στο δημιουργικό μουσικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται οι μουσικοί ήχοι των αντικειμένων το οποίο συνδέεται με τις αισθητικές μουσικές αντιλήψεις του εικοστού αιώνα και έπειτα. Στον πίνακα 10 βλέπουμε τα σημεία που εμφανίζονται οι κατηγοριοποιήσεις αυτές.

γ) **Ήχοι ανθρώπινοι και ήχοι μη-ανθρώπινοι.** Ο διαχωρισμός των ήχων σε «ανθρώπινους» και «μη-ανθρώπινους» εμφανίζεται οκτώ (8) φορές να προτείνεται στους εκπαιδευτικούς. Σε αντίστοιχες περιπτώσεις ο διαχωρισμός αυτός εμφανίζεται με κάποιο τρόπο στα βιβλία των μαθητών. Ωστόσο πρόκειται για έναν διαχωρισμό που εμφανίζεται ως ένας «λογικός διαχωρισμός» και, μάλλον, ως αποτέλεσμα της μεθοδολογίας της Ακουστικής Οικολογίας, όπου οι ανθρωπογενείς ήχοι διακρίνονται από τους άλλους (Schafer, 1977· Ετμεκτσόγλου, 2014). Με βάση όσα έχουμε αναφέρει ο διαχωρισμός αυτός προκύπτει από έναν γραμματισμό «περιεχομένου» (content area literacy) και όχι έναν γραμματισμό πεδίου. Παρ' όλα αυτά, λόγω της σημασίας του διαχωρισμού αυτού των ήχων, κυρίως στην Ακουστική Οικολογία, θεωρούμε ότι έχουμε ένα σημαντικό στοιχείο ηχητικού γραμματισμού. Όλες οι περιπτώσεις παρουσιάζονται στον πίνακα 11.

| Πίνακας 11. Ήχοι ανθρώπινοι και ήχοι μη-ανθρώπινοι | | |
|--|---|--------------------------------|
| παραπομπή | Παραγωγή των ήχων από τις παρακάτω πηγές: | |
| | Ήχοι, μη ανθρώπινοι: | Ήχοι ανθρώπινοι: |
| β.ε.Α'Β':12 | Φυσικού περιβάλλοντος | Ανθρωπογενούς περιβάλλοντος |
| β.ε.Α'Β':42 | Ζώων | Ανθρώπινοι Τεχνητοί |
| β.ε.Γ'Δ':05 | Φυσικοί | Τεχνητοί |
| β.ε.Γ'Δ':09 | Φυσικός (περιβαλλ. & ανθρ. σώμα) | Τεχνητός (Υλικά – αντικείμενα) |
| β.ε.Ε':13 | Φυσικοί | Τεχνητοί |
| β.ε.Α'Β':16 | Περιβάλλοντος | Αυτοσχέδιοι (παιδιών) |
| β.ε.Γ'Δ':11 | Περιβάλλον | Αντικείμενα |
| μ.α.δ.:187 | Φυσικός Ήχος | Ηλεκτρονικός Ήχος |

δ) Ήχοι με κριτήριο τη σιωπή. Σε τρεις (3) μόνο περιπτώσεις στις τέσσερις πρώτες Τάξεις του Δημοτικού γίνεται αναφορά στα βιβλία του εκπαιδευτικού στη διάκριση των ήχων από τη σιωπή, όπως φαίνεται στον πίνακα 12.

| Πίνακας 12. Άτυπες κατηγοριοποιήσεις με κριτήριο τη σιωπή | | | |
|--|---|--------------------|-----------------------------|
| παραπομπή | Λεκτικές διατυπώσεις στα βιβλία του εκπαιδευτικού: | | |
| | Σε σχέση με τον ήχο | | Σε σχέση με τη σιωπή |
| β.ε.Α'Β':08 | Μουσική | Ήχοι περιβάλλοντος | Σιωπή |
| β.ε.Α'Β':68 | Ήχος | | Σιωπή, αντίθετο του ήχου |
| β.ε.Γ'Δ':23 | Ήχος | | Σιωπή |

Στον πολιτισμό μας, που χαρακτηρίζεται από την έννοια του «θορύβου» (Attali, 1991· Τσοκανή, 1995 και 2008), η σιωπή έχει αποτελέσει σε πολλά κείμενα και έργα τέχνης αντικείμενο μελέτης και έχει προβληθεί η άποψη ότι η σιωπή είναι μια «ανήκουστη μουσική» (Dworkin, 2016). Τα σημεία που εντοπίζονται, ωστόσο δεν κινούνται σε κάποιο τέτοιο πνεύμα με αναφορές στη θέση της σιωπής στον μουσικό και ηχητικό μας πολιτισμό.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η έννοια της σιωπής, αλλά και η μουσική έννοια της «παύσης» (rest) δεν εμφανίζονται σε βαθμό, ώστε να θεωρήσουμε ότι το ζήτημα της σιωπής αναφέρεται στο πλαίσιο του ηχητικού γραμματισμού.

ε) Αντιθετικές κατηγορίες των ήχων. Σε τέσσερις χαρακτηριστικές περιπτώσεις οι ήχοι τοποθετούνται σε αντιθετικές κατηγορίες (πίνακας 13). Το «αντιθετικό σχήμα» είναι το μόνο κοινό χαρακτηριστικό των περιπτώσεων αυτών. Αφορούν αν ο ήχος είναι αυτοσχέδιος, αν είναι «ταιριαστός» (υπονοείται «σύμφωνος»), αν είναι αναλογικός ή αν είναι έξω από το φάσμα των ακουστών ήχων του ανθρώπινου αυτιού. Σε δύο από τις τέσσερις περιπτώσεις έχουμε κατηγορίες που δημιουργούν μουσικό γραμματισμό όπως ακριβώς συμβαίνει στο πεδίο της Μουσικής, δηλαδή στη διάκριση ψηφιακού/αναλογικού ήχου και τη διάκριση υπερήχων/υποήχων. Η διάκριση «ταιριαστού» και «αταίριαστου» ήχοι θα μπορούσε να αποτελεί στοιχείο γραμματισμού πεδίου, αν συσχετιζόταν με την έννοια των «σύμφωνων» και «διάφωνων» διαστημάτων που μαθαίνουμε στη μουσική

«Αρμονία» (Butterworth, 1999). Για τη διάκριση «αυτοσχέδιοι ήχοι» και «επιφωνήματα» δεν υπάρχει κάποια χρήση στο πεδίο της μουσικής. Είναι μια διάκριση που προκύπτει στη λογική της γενικής δημιουργίας κατηγοριών, μάλλον αυθαίρετων ως προς το επιστημονικό πεδίο και εντάσσονται, θα λέγαμε, στις κατηγορίες που δημιουργεί ο γραμματισμός περιεχομένου (content area literacy).

| Πίνακας 13. Κατηγοριοποιήσεις σε δύο «αντίθετες» κατηγορίες | | | |
|--|--|-------------------------------------|---|
| Αύξων αριθμός και Παραπομπή | Λεκτικές διατυπώσεις | | |
| | Πρώτη Κατηγορία | Δεύτερη «Αντίθετη» κατηγορία | Παρατηρήσεις ως προς τον γραμματισμό πεδίου (disciplinary literacy) |
| (1) β.ε.Γ'Δ':20 | Αυτοσχέδιοι ήχοι | (αυτοσχέδια) επιφωνήματα | Γενικότερη κατηγορία είναι η «αυτοσχέδια μουσική σύνθεση των μαθητών», με προφανές κριτήριο την ύπαρξη φωνής (φωνητικών χορδών) ή όχι |
| (2) β.ε.Ε':43 | «Ταιριαστό» (ταιριαστός ήχος) «συμφωνία» | Αταίριαστο(ς ήχος) «διαφωνία» | Γενικότερη κατηγορία είναι τα μουσικά διαστήματα ή/και η συνήχηση μουσικών φθόγγων (π.χ. τρίφωνη συγχορδία) με προφανές κριτήριο την σχολική «αρμονία της μουσικής» |
| (3) β.ε.Ε':53 | Αναλογικός ήχος | Ψηφιακός ήχος | Γενικότερη κατηγορία είναι οι ήχοι που παράγονται–αναπαράγονται από τεχνολογικά μέσα με προφανές κριτήριο την ύπαρξη ή όχι πληροφορικής (ψηφιακής) τεχνολογίας. |
| (3) β.ε.Γ'Δ':40 | Υπέρηχοι | Υπόηχοι | Εμφανίζεται και τρίτη κατηγορία οι «ήχοι». Γενική κατηγορία με προφανές κριτήριο τη σχέση συχνότητας του ήχου και ανθρώπινου ακουστικού φάσματος. |

στ). Ταξινόμηση των μουσικών οργάνων με βάση τον ήχο. Σε εννιά (9) σημεία από το σύνολο των αναφορών στον ήχο που εντοπίσαμε στα «βιβλία του εκπαιδευτικού», προκύπτουν κατηγοριοποιήσεις που αναφέρονται στα μουσικά όργανα. Τις περιπτώσεις αυτές τις συγκεντρώσαμε στην ομάδα αυτή, όπως φαίνεται στον πίνακα 14.

Σε μια από αυτές οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν διαφορετικούς ήχους που παράγει ένα αντικείμενο, π.χ. το χαρτί που τσαλακώνεται, που σκίζεται κ.λπ. (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε:71). Η ενδεδειγμένη προσέγγιση του «ηχογόνου αντικειμένου», το οποίο στην περίπτωσή μας είναι ένα κομμάτι χαρτί, μοιάζει σαν είναι μια ανάπτυξη τεχνικής, μια διερεύνηση των δυνατοτήτων του «μουσικού οργάνου» και μια

ακουστική ευαισθητοποίηση στα διαφορετικά ηχητικά αποτελέσματα που δημιουργούνται. Η δραστηριότητα αυτή και η διάκριση που προτείνει να κάνουμε στους ήχους συμπεριλαμβάνεται στις δραστηριότητες των καλλιτεχνών στο χώρο της μουσικής. Με την κατάλληλη προετοιμασία μπορούμε να πούμε ότι μάλλον είναι μια δραστηριότητα γραμματισμού πεδίου μέσα στην τάξη.

| Πίνακας 14. Ταξινόμηση των μουσικών οργάνων με βάση τον ήχο | | | |
|--|-------------------------------------|---|-----------------------|
| Α.α. | Κριτήριο κατηγοριοποίησης | Επεξήγηση | Πηγή |
| 1. | Διάρκεια ήχου | Παράγουν κοφτούς < > Παράγουν διαρκείς ήχους | β.ε.Α'Β', σελ. 43 |
| 2. | Ομοειδής τύπος «οργάνου» | Ήχοι από το «ίδιο όργανο» (παιχνίδια με το χαρτί) | β.ε.Α'Β', σελ. 71 |
| 3. | Σχήμα οργάνου | Διαφορές στο σχήμα και τον ήχο του οργάνου | β.ε.Α'Β', σελ. 99 |
| 4. | Ήχος οργάνου | Συσχετισμός μέγεθος ηχογόνων αντικειμένων με το τονικό ύψος. | β.ε.Α'Β', σελ.110–1 |
| 5. | Τρόπος πρόκλησης αρχικής ταλάντωσης | Τρόποι ταλάντωσης: κρούση, νύξη, τριβή | β.ε.Γ'Δ'. σελ. 9 |
| 6. | Τρόπος ήχησης | Έγχορδα, Πνευστά, Κρουστά | β.ε.Γ'Δ'. σελ. 13, 79 |
| 7. | | Τα ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα χωρίζονται ανάλογα με τον τρόπο παραγωγής του ήχου σε τρεις κατηγορίες: στα έγχορδα (χορδόφωνα), στα πνευστά (αερόφωνα) και στα κρουστά (ιδιόφωνα) | β.ε.Γ'Δ'. σελ. 13,78 |
| 8. | Καθορισμένο Τονικό Ύψος | Ζίλια: Ο ήχος τους δεν έχει καθορισμένο τονικό ύψος | β.ε.Ε'. σελ. 40 |
| 9. | Ήχος ή Υλικό «ηχογέννησης» | Η ταξινόμηση των μουσικών οργάνων προϋποθέτει ένα σύστημα για την κατάταξή τους με βάση τον τρόπο παραγωγής του ήχου (πνευστά, κρουστά κ.λπ.) ή το υλικό που δημιουργεί τον ήχο (χορδόφωνα, μεμβρανόφωνα κ.λπ.) | β.ε.ΣΤ'. σελ. 35 |

Επίσης υπάρχουν κι άλλες διακρίσεις που συνδέονται με το πεδίο της Μουσικής και του Ήχου, όπως στο σημείο του βιβλίου εκπαιδευτικού των Γ'–Δ' Τάξεων όταν οι ήχοι κατατάσσονται σε «θορύβους» και «κρότους», ανάλογα αν είναι «ακανόνιστοι, ανοργάνωτοι ήχοι» ή αν είναι «κανονικοί ήχοι» με «ιδιότητες» όπως οι μουσικοί ήχοι. Δεν γίνεται όμως κάποια άλλη επεξήγηση για το κριτήριο κατηγοριοποίησης (Μπογδάνη – Σογιούλ κ.ά, χ.χ.γ:9–10), με αποτέλεσμα να έχουμε

μια διαμεσολαβημένη πληροφορία για μια διάκριση των ήχων αλλά όχι μια ολοκληρωμένη γνώση για την αντίστοιχη πρακτική διαχωρισμού των ήχων που κάνουμε στο πεδίο της Μουσικής.

Παρ' ότι σε καμία από τις εννιά (9) περιπτώσεις του πίνακα 14 δεν υπάρχει περαιτέρω ανάπτυξη της διάκρισης, ώστε να προκύψει μια εμπειρία γραμματισμού πεδίου για τους μαθητές, θεωρούμε θετικό το στοιχείο της ύπαρξης των διακρίσεων αυτών. Με την κατάλληλη προεργασία, ο εκπαιδευτικός, που επιθυμεί να κινηθεί σε έναν γραμματισμό πεδίου, μπορεί να εφορμήσει από τις διακρίσεις αυτές για να εισάγει τους μαθητές στον κόσμο της μουσικής δια μέσου των μουσικών οργάνων.

ζ) **Λεκτικές περιγραφές ήχων.** Σε πολλές περιπτώσεις τα βιβλία του εκπαιδευτικού χρησιμοποιούν λεκτικές περιγραφές είτε μονολεκτικά είτε περιφραστικά για να περιγράψουν έναν ήχο ως προς τα χαρακτηριστικά του. Στο μουσικό ανθολόγιο (Μόσχος κ.ά., χ.χ.) συναντούμε περιγραφές όπως «σκληρός ήχος» (χ.χ.:152), «ηλεκτρικός ήχος» (χ.χ.:152), «ατμοσφαιρικός ήχος» (χ.χ.:189), «ιδιαίτερα σκληρός ήχος» (χ.χ.:190). Στο βιβλίο εκπαιδευτικού της Ε' Τάξης (Αποστολίδου & Ζεπάτου χ.χ.γ) συναντούμε την έκφραση «διαπεραστικός ήχος» (χ.χ.γ:30), «βαθύς ήχος» και «βαθύτερος ήχος» (χ.χ.γ:33).

Ειδικότερα στο βιβλίο δασκάλου της Ε' Τάξης συναντούμε με τη μορφή ενός γραμματισμού πεδίου (disciplinary literacy) για τον εκπαιδευτικό, περιγραφή των ήχων των μουσικών οργάνων (Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.γ:33–34), με εκφράσεις όπως «ζεστός και απαλός ήχος στις χαμηλές νότες (...) στις ψηλές (...) λαμπερός και διαπεραστικός» για να περιγραφεί ο ήχος του φλάουτου, «γλυκός και βελούδινος στις χαμηλές νότες (...) διαπεραστικός και λαμπερός» στις ψηλές νότες για να περιγραφεί ο ήχος του Κλαρίνου, «χαρακτηριστικά 'ένρινος' και κάπως μελαγχολικός στις αργές μελωδίες» για να περιγραφεί ο ήχος του Όμποε, «με ένρινο και κάπως 'θαμπό' ήχο» το Φαγγότο, με «ήχο δυνατό, λαμπερό και διαπεραστικό» η Τρομπέτα, «με κάπως μουντό ήχο» η Τούμπα (χ.χ.γ.:33) και με ήχο που είναι «επιβλητικός και βαθύς» τα τύμπανα (χ.χ.γ.:34).

η) **Άλλες μεμονωμένες κατηγοριοποιήσεις του ήχου.** Στο εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού για τα βιβλία της Α' και Β' Δημοτικού (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε) εμφανίζονται χαρακτηρισμοί όπως: «Φωνητικοί ήχοι» (χ.χ.ε:13), «ήχοι περιβάλλοντος» (που προτείνονται για μίμηση από τα παιδιά) (χ.χ.ε:53), «οργάνωση ήχων σε σχήματα» (αναφορά σε μουσικές ιδέες) (χ.χ.ε:54). Στο εγχειρίδιο εκπαιδευτικού (Μπογδάνη – Σογιούλ κ.ά., χ.χ.γ) των Γ' και Δ' Τάξεων, επίσης,

αναφέρονται «ήχοι έκφρασης συναισθημάτων» (π.χ. γέλιο, κλάμα, κραυγή) (χ.χ.γ:20), «μουσικοί ήχοι (που είναι οι ‘νότες’))» (χ.χ.γ:28, 36), και η «συνήχηση» (χ.χ.γ:43).

3.4. «Από τη Μουσική στον Ήχο»: πρακτικές γραμματισμού της έννοιας «ήχος»

Ο Πάνος Πανόπουλος (2005:217) αναφέρει πως «οι πιο πρόσφατες ανθρωπολογικές και ιστορικές μελέτες για τον ήχο αντλούν την έμπνευση, τα ερωτήματα και τις θεματικές τους από πολλές πηγές, τόσο από το πεδίο της ανθρωπολογίας και της ιστορίας όσο και από άλλα γνωστικά πεδία». Έτσι, το πεδίο μελέτης της μουσικής διευρύνθηκε «ώστε να συμπεριληφθούν σ’ αυτό όλοι οι ήχοι μιας κοινωνίας και να αντιμετωπιστούν ως ενιαίο σύνολο, στις ευρύτερες συντεταγμένες των συσχετισμών τους αφενός με τη μουσική και αφετέρου με τις κοινωνικές σχέσεις και το συμβολικό σύστημα μιας ορισμένης ανθρώπινης ομάδας» (2005:218).

Όπως επισημαίνει ο Πανόπουλος (2015:156) η «έννοια του ακουστικού χώρου, όπως αυτός διαφοροποιείται από τον οπτικό, κυρίως, χώρο (...) αποτελεί το προοίμιο πολυποίκιλων προβληματισμών γύρω από τις ιδιαιτερότητες των ακουστικών εμπειριών και τους παράγοντες που τους προσδιορίζουν».

«Ασήμαντοι ήχοι», «καθημερινοί θόρυβοι» με τα μέχρι τότε δεδομένα, αρχίζουν να αντιμετωπίζονται ως σημαντικοί. Μια «κατεύθυνση εμπλουτισμού του νοηματικού ορίζοντα του ήχου ως κοινωνικού και πολιτισμικού φαινομένου» διαφαίνεται με πολλούς τροφοδότες. Σε αυτούς, εντάσσεται και η συμβολή του έργου του Καναδού R. Murrey Schafer, εισηγητή της έννοιας του «ηχοτοπίου» (soundscape).

Καταγράφοντας το ηχητικό περιβάλλον στην Ακουστική Οικολογία. Ο R. M. Schaffer, καναδός συνθέτης και θεωρητικός εισήγαγε την έννοια του «ηχοτοπίου» ως μια έννοια που «συνδέει σε ένα ενιαίο συνθετικό πλαίσιο αφενός ηχητικά στοιχεία καθεαυτά και αφετέρου την πρόσληψη και την κατανόηση αυτών των στοιχείων σε ένα πολιτισμικό σύστημα» (Πανόπουλος, 2005:219). Το έργο του Schafer συνετέλεσε ώστε να αναπτυχθεί ένας ολόκληρος κλάδος για την μελέτη των ήχων, η «Ακουστική Οικολογία», με κεντρικό όρο της το «ηχοτοπίο».

Σύμφωνα με την I. Ετμεκτσόγλου (2014:3) το ηχοτοπίο συντίθεται από ήχους «που ακούγονται σε ένα πραγματικό ή φανταστικό τοπίο (μουσική σύνθεση)», τους οποίους «ακούν και τους καταλαβαίνουν ομάδες ανθρώπων ή άλλων ζώων από διάφορα μέρη του κόσμου», στοιχείο που είναι και η θεμελιώδης – θα λέγαμε – «καινοτομία» του «ηχοτοπίου» σε σχέση με τις παλιότερες προσεγγίσεις του ηχητικού περιβάλλοντος. Αυτό

φαίνεται όταν ηχογραφούμε με τεχνικά μέσα. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Πανόπουλος (2005), άλλοτε υπήρχε η πρακτική της ηχογράφησης ενός τραγουδιού, ενός ηχητικού συμβάντος, τα οποία κατά την ηχογράφηση πασχίζαμε να τα αποκόψουμε από κάθε άλλο ήχο του περιβάλλοντος. Αυτή η πρακτική διαφέρει από εκείνη κατά την οποία ό,τι ακούγεται ηχογραφείται χωρίς περιορισμό. Σαν να ζητούμε, για παράδειγμα, από το κοινό μιας σχολικής γιορτής να παραμένει ήσυχο, ακόμη και να μη χειροκροτεί, προκειμένου να καταγραφεί ένα μαθητικό δρώμενο. Αυτή θα ήταν μια απαίτηση όπως εκείνη που προβάλλεται σε «στούντιο», όπου είναι δυνατός ο απόλυτος έλεγχος των «ανεπιθύμητων» ήχων. Στην προσέγγιση, όμως, του ηχοτοπίου όχι μόνο δεν εμποδίζουμε τους περιβαλλοντικούς ήχους να καταγραφούν, αλλά τους θεωρούμε απαραίτητους για να έχουμε μια ολοκληρωμένη, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατόν, καταγραφή του «ηχοτοπίου». Το ηχοτοπίο, όμως, μπορεί να είναι και «φανταστικό». Να απορρέει δηλαδή από μια διάθεση ενός δημιουργού, ενός συνθέτη, να επιστήσει την προσοχή μας σε συγκεκριμένους ήχους, που απορρέουν από μια άλλη πραγματικότητα την οποία θέλει να μας κάνει γνωστή.

Αυτή η διαδικασία εγγράφεται ως μια «εγγράμματη πρακτική». Διότι ο ήχος αφενός μπορεί να ακούγεται στο πλαίσιο του συνόλου των ήχων του περιβάλλοντος, αφετέρου υπάρχει η δυνατότητα να αποκοπεί μέσα από μια διαδικασία «ανάλυσης» και να επανασυντεθεί, μέσα από μια διαδικασία «σύνθεσης» σε ένα νέο πλαίσιο. Τις εγγράμματες πρακτικές, που συνδέονται με την έννοια του ηχοτοπίου μπορούμε να τις καταλάβουμε ακόμη καλύτερα αν εξετάσουμε τους όρους που εισήγαγε ο Schafer.

Η Ετμεκτσόγλου αναφέρεται σε όρους όπως «ήχους υπόβαθρου» και «ήχους παρασκηνίου» ή «επιφάνειας» (Ετμεκτσόγλου, 2014:4), «ηχητικό γεγονός»,⁶⁶ «ηχητικά σήματα», στη διάκριση ήχων «υψηλής πιστότητας» και «χαμηλής πιστότητας» (Ετμεκτσόγλου, 2014:12) και στις «κατηγορίες ήχων».⁶⁷ Κάνει αναφορά

⁶⁶ Ηχητικό γεγονός κατά τον Schafer «είναι ο συντομότερος ήχος ή σειρά από ήχους» τους οποίους «όταν βρισκόμαστε σε έναν συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, μπορεί το αυτί μας να τους αντιληφθεί σαν έναν ήχο, ξεχωριστό από άλλους». Χωρίς βέβαια αυτή η «συντομία» να προσδιορίζεται με απόλυτη χρονομέτρηση, παρά μόνο σε σχέση με τη γενικότερη φύση των ήχων που ακούγονται.

⁶⁷ Ο Schafer έφτιαξε τις κατηγορίες αυτές στο πλαίσιο της εργασίας του «World Soundscape Project» που αποδίδεται ως «Παγκόσμια Έρευνα Ηχοτοπίου» Schafer, αλλά όπως ο ίδιος δηλώνει «δεν είναι οι μόνες πιθανές, εφόσον κάποιος άλλος ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του και το τί ερευνούσε στο ηχοτοπίο θα μπορούσε να εφεύρει διαφορετικές κατηγορίες» (Ετμεκτσόγλου, 2014).

στον «θόρυβος»,⁶⁸ τον οποίο προσδιορίζει η υψηλή ένταση του ήχου, η οποία μετράται σε «ντεσιμπέλ» (decibel – dB). Η αντίληψη αυτό προβάλλεται και στα παιδικά βιβλία για τον ήχο (Shur, 2004· Taylor, 1994). Ωστόσο σύμφωνα με την θεωρία της Επικοινωνίας θόρυβος είναι κάθε παρέμβαση που εμποδίζει την επικοινωνία ανάμεσα σε έναν πομπό και ένα δέκτη. Αυτό ισχύει κατά την επιστημονική παράδοση του 20^{ου} αιώνα (Shannon, 1948) και εκτείνεται γενικά στην επικοινωνία γενική και οπτική (Baldwin & Roberts, 2006:32–33). Θόρυβος μπορεί να είναι ένας «μη μουσικός ήχος», καθώς παράγεται από «μη περιοδικές ταλαντώσεις της ηχητικής πηγής», οπότε δεν ξεχωρίζει κάποια δόνηση ώστε να προκύψει ένας βασικός τόνος. Ωστόσο, ο Schafer προτιμάει να ορίζει ως θόρυβο «κάθε ανεπιθύμητο ήχο». Κι αυτό είναι ζήτημα που κρίνει μόνο ο ακροατής, συνεπώς είναι ένα ζήτημα υποκειμενικό.

Άλλες πρακτικές γραμματισμού για το ηχητικό περιβάλλον. Οι προτάσεις του Schafer αλλά και άλλες πρακτικές που παράλληλα αναπτύχθηκαν στον εικοστό αιώνα οδήγησαν σε πολλές προτάσεις καταγραφής και μελέτης του ηχητικού περιβάλλοντος και των ήχων γενικότερα. Εκπαιδευτικά εγχειρίδια όπως αυτά του προγράμματος «Ο Ήχος της Φύσης» που δημιουργήθηκε από το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ποροίων (Τάτση & Κεχαγιόγλου, 2005), πρακτικές που αναπτύσσονται στα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια ήδη από την Α΄ Δημοτικού (Πλακίτση κ.ά., χ.χ.:152–3), δημιούργησαν πολλές ιδέες μελέτης και κατανόησης του ηχητικού περιβάλλοντος μέσα από απεικονίσεις, άλλοτε ως εναλλακτικές «γραφικές παρτιτούρες» (Λεμπέση & Τσαφταρίδης, 1994), άλλοτε ως «ηχοζωγραφίες» (Σαρρής, 2017α) και πολύ συχνά ως «ηχοϊστορίες» με αφηγήσεις, μια πρακτική που συναντούμε τόσο στα σχολικά βιβλία (Αργυρίου, χ.χ.α.) όσο και στα παιδικά βιβλία (Χατζημανωλάκη, 2006).

⁶⁸ Ο θόρυβος, όντας πολυσυζητημένη έννοια με πολιτισμικές προεκτάσεις (Attali, 1990· Τσοκανή, 1995), περιβαλλοντικές προεκτάσεις (Pons, 2008), μουσικολογικές (Goddard κ.ά., 2013) και φυσικά μουσικές (Demers, 2010) προεκτάσεις έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και στην ελληνική διεπιστημονική έρευνα (Μπουμπάρης κ.ά., 2018) και εμφανίζεται τόσο στην παιδική βιβλιογραφία π.χ. για να διακριθεί από τον ήχο και τον κρότο (Frankel κ.ά., 1976) ή για να ταυτιστεί με την «ένταση» (Shur, 2004· Taylor, 1994), όσο και στα σχολικά εγχειρίδια κυρίως για να ταυτιστεί είτε με έντονες καταστάσεις π.χ. πολεμικές και μεγαλειώδεις (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.α:18), είτε ως αφηγηματικό στοιχείο (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.α:42· Αργυρίου κ.ά, χ.χ.δ:11· Μπογδάνη–Σογιούλ, κ.ά., χ.χ.α:84).

Γραμματισμός και γραμματισμοί. Είδαμε ότι με τον όρο «γραμματισμός» στην διατριβή μας θα αποδίδεται το σύγχρονο περιεχόμενο του όρου «literacy», που χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1980 σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Μετά και τη δεκαετία του 1990 ο όρος ««γραμματισμός» αφορά και σε επικοινωνιακά πεδία και κώδικες πέραν της γλώσσας.⁶⁹

Έτσι, στην αντίληψη της γλώσσας ως κοινωνική πρακτική με πολιτισμικές προεκτάσεις, προσετέθη και η άποψη ότι οι ποικιλίες των μορφών κειμένου που αναπτύχθηκαν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών οδήγησαν αφενός σε μια επαύξηση των κωδικών επικοινωνίας, αφετέρου προήγαγαν την συνάντηση γλωσσών και μη γλωσσικών κωδικών από διαφορετικά πεδία. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών, δηλαδή, δημιούργησαν συνδυαστικούς γραμματισμούς, γραμματισμούς που εμπεριείχαν εντός τους «πολλούς τρόπους».

Το 1996, μια ομάδα επιστημόνων (New London Group, 1996) ονόμασε αυτούς τους «πολλούς τρόπους», με τους οποίους προσλαμβάνονται οι πληροφορίες από τα σημερινά κείμενα, «πολυγραμματισμούς» (multiliteracies). Οι πολυγραμματισμοί διαμορφώνονται εξ αιτίας των αναπτυσσόμενων τεχνολογιών που επαυξάνουν και διαφοροποιούν τους σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας των ανθρώπων (Kalantzis & Cope, 2001). Έκτοτε πολλοί μελετητές αναφέρθηκαν στους πολυγραμματισμούς των νέων, των παιδιών και γενικότερα σε αυτούς της σύγχρονης εκπαίδευσης (Hill, 2004α, 2004β και 2005· Gee, 2006β).⁷⁰

Οι πολυγραμματισμοί αφενός είναι δια-πολιτισμικοί, διευρύνουν την επικοινωνία και αφετέρου λαμβάνουν την μορφή «κειμένων», που δομούνται όχι μόνο με λέξεις, αλλά και με εικόνες, ήχους, οπτικοακουστικές δημιουργίες κ.ά.

Αυτό σημαίνει ότι οι πολυγραμματισμοί μπορούν να εμφανιστούν οπουδήποτε στην εκπαίδευση, πέραν του αντικειμένου της γλώσσας. Τα κείμενα πλέον χαρακτηρίζονται «πολυτροπικά» (Kress, 2002, 2003α και 2003β), όντας συνδυασμοί πολλών μορφών κειμενικής επικοινωνίας ταυτόχρονα. Για την κατανόηση των γλωσσικών αυτών μορφών εμφανίστηκαν μεταγλωσσικοί κώδικες και μορφές ανάλυσης. Στο χώρο της εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν μοντέλα κατανόησης των

⁶⁹ Κι αυτό γιατί παρατηρήθηκαν πολλοί τρόποι δημιουργίας νοημάτων πέραν της γλώσσας, οι οποίοι μάλιστα μπορεί να δρουν ταυτόχρονα και συνδυαστικά (Kalantzis & Cope, 2001, Halliday, 1989).

⁷⁰ Στην σημερινή βιβλιογραφία εμφανίζεται επίσης ο όρος «πολυγραμματισμός» εστιασμένος στις νέες τεχνολογίες (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

πολυτροπικών κειμένων, χαρτογραφήσεις των πολυγραμματισμών (Hill, 2004β), και μια σχετική ανάπτυξη της ενασχόλησης των μελετητών στη χώρα μας κυρίως κατά τη νέα χιλιετηρίδα (Κωνσταντινίδου – Σέμογλου, 2005).

Ο όρος πολυγραμματισμός δεν αναφέρεται σε πολλαπλούς γραμματισμούς που συνδέονται με διαφορετικές κουλτούρες αλλά με πολλαπλές μορφές γραμματισμού που σχετίζονται με κανάλια ή τρόπους, όπως είναι ο πληροφορικός γραμματισμός ή ο οπτικός γραμματισμός. Είναι όρος του οποίου το σημασιολογικό εύρος μπορεί να επεκταθεί για να σημειώσει από τον πολιτικό γραμματισμό (political literacy), έως και τον συναισθηματικό γραμματισμό (emotional literacy).⁷¹

Αυτό, κατά τον Street (2000), αποτελεί και τον «κίνδυνο» της προσέγγισης της πραγματικότητας με τον όρο «πολυγραμματισμός». Διότι άλλοτε κάποιος ενδιαφέρεται για τον οπτικό γραμματισμό, οπότε για αυτόν «οι πολυγραμματισμοί σηματοδοτούν ένα νέο κόσμο στον οποίο οι πρακτικές γραφής και ανάγνωσης είναι μόνο ένα μέρος από αυτό που χρειάζεται να μάθει κανείς ώστε να είναι εγγράμματος» (Kress & Van Leeuwen, 2006) και άλλοτε σε τομείς της καθημερινής ζωής ή της

⁷¹ Όταν ο γραμματισμός μπορεί να σχετίζεται με την τεχνολογία, αναλογική και ψηφιακή, αναφέρεται είτε ως «τεχνολογικός» (technological literacy) (Dakers, 2006), είτε ως «πληροφορικός» (computer literacy) (Robinson, 2009), είτε ως «ψηφιακός» (digital literacy) (Rivoltella, 2008)· όταν σχετίζεται με την επιστήμη και τη μεθοδολογία της αναφέρεται ως «επιστημονικός» (science literacy) (Eshach, 2006)· όταν συνδέεται με τα πολιτισμικά δημιουργήματα και τους κώδικες ονομάζεται «πολιτισμικός» (cultural literacy) (Hirsch, 2006), όταν αναφέρεται στο περιβάλλον και την οικολογία «περιβαλλοντικός» (environmental literacy) (Reynolds κ.ά., 2010· Παρασκευόπουλος, 2010), όταν αφορά στα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας αποκαλείται «γραμματισμός των μέσων», ή «μιντιακός» γραμματισμός (media literacy) (Burn & Durran, 2007) κ.λπ.

Ωστόσο είναι σχετικά εύκολο να εντοπίσουμε περιπτώσεις όπου στην καθημερινότητα η έννοια των «πολλαπλών γραμματισμών» (multiple literacies) μπορεί να θεωρηθεί ότι σχετίζεται με διάφορων μορφών καθημερινούς γραμματισμούς. Σε ένα σχολικό συνέδριο (Vanellis, 2015) κωδικοποιούνται ως «multiple literacies» γραμματισμοί της καθημερινότητας, «παραδείγματα των οποίων υπάρχουν παντού», οπότε οι γονείς καλούνται «να βοηθήσουν τα παιδιά τους να [τους] αναγνωρίσουν και να κάνουν προσωπικές διασυνδέσεις με το γραμματισμό στην καθημερινή τους ζωή». Οι γραμματισμοί αυτοί αναφέρονται ενδεικτικά ως εξής: Πληροφορικός γραμματισμός («computer literacy», η χρήση των λογισμικών), διαδικτυακός γραμματισμός («web literacy», η πλοήγηση στο διαδίκτυο), ψηφιακός γραμματισμός («digital literacy», κινητά, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εφαρμογές μηνυμάτων), οπτικός γραμματισμός («visual literacy», γραφικά, κείμενο, τηλεόραση), ακουστικός γραμματισμός («auditory literacy», ράδιο, καθημερινή συζήτηση), οικιακός γραμματισμός («home literacy», ρουτίνες, διάφορες μικροεργασίες), κοινοτικός γραμματισμός [«community literacy», π.χ. για τις διαδρομές λεωφορείων (bus schedules)], κοινωνικός γραμματισμός («social literacy» π.χ. για τους τρόπους και τις εθιμοτυπίες), εργασιακός γραμματισμός («work literacy») και «curriculum literacy» [αφορά στα σχολικά αντικείμενα (school subjects)] (Vanellis, 2015:1).

επαγγελματικής δραστηριοποίησης, ο γραμματισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει το βαθμό εξοικείωσης με εγγράμματες δραστηριότητες σε συγκεκριμένα πεδία, όπως είναι η οικονομία, η γεωργία, η υγεία κ.λπ.⁷²

3.5. Ηχητικός γραμματισμός και Σχολικές Δραστηριότητες

Οι εξελίξεις σχετικά με τη διεύρυνση των υλικών και των μέσων που έχουμε στη διάθεσή μας σε σχέση με τη μουσική διδασκαλία είναι συνδεδεμένες με τις γενικότερες εξελίξεις που αφορούν στην αντίληψή μας για τον ήχο, ιδιαίτερα στον εικοστό και τον εικοστό πρώτο αιώνα. Θα πρέπει να δούμε τις εξελίξεις αυτές και στη συνέχεια να καταγράψουμε τις επιπτώσεις τους στην Εκπαίδευση.

Οι εξελίξεις του 20^{ου} αιώνα που επιδρούν στην Εκπαίδευση. Η χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τον εικοστό αιώνα δεν άλλαξε μόνον τον καθημερινό τρόπο διαβίωσης των ανθρώπων αλλά και τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι αντιλαμβάνονται την καλλιτεχνική δημιουργία. Οι συνθέτες, ειδικότερα, της έντεχνης δυτικής μουσικής, αξιοποιώντας την τεχνολογία θέλησαν να αναδείξουν νέους τρόπους παραγωγής του μουσικού ήχου.

Στο πλαίσιο αυτής της αναζήτησης ενός νέου δυναμικού ήχου ταιριαστού με το «δυναμικό» μήνυμα του νέου τεχνολογικού πολιτισμού συντελείται μια ριζική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον μουσικό ήχο.

Κατατοπιστικά από την άποψη αυτή είναι τα κείμενα της Χ. Τσοκανή (1991, 1995 και 2008) στα οποία διερευνάται η μεταβολή της έννοιας της μουσικής εμπειρίας στον εικοστό αιώνα.

Συγκεκριμένα, στο κείμενο με τίτλο «παρατηρήσεις για τη μουσική εμπειρία στον 20^ο αιώνα» (Τσοκανή, 1991) εξετάζεται η μετάβαση από το παραδοσιακό τονικό μουσικό σύστημα, στη δωδεκαφθογγική μέθοδο σύνθεσης και στη συνέχεια, στη γενικευμένη πειραματική μέθοδο, διερεύνησης όλων των παραμέτρων του μουσικού ήχου. Αυτό το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα μια ριζική μετατροπή της

⁷² Έτσι συναντάμε για παράδειγμα την «γραμματισμό στην υγεία» (health literacy), ο οποίος μάλιστα για τον Εθνικό Κέντρο Στατιστικής της Εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (National Center for Educational Statistics – NCES) μπορεί να έχει και «επίπεδα» ανάλογα την εξοικείωση με τις εγγράμματες δραστηριότητες στο χώρο της υγείας (Kutner κ.ά., 2006:2). Ο όρος «αγροτικός γραμματισμός» (agricultural literacy) είναι ένας άλλος ενδεικτικός όρος για τον τρόπο που ο γραμματισμός χρησιμοποιείται σε πεδία καθημερινής και επαγγελματικής δραστηριοποίησης (Womach, 2005).

εμπειρίας του μουσικού ήχου: από εσωτερικό βίωμα η μουσική εμπειρία μετατρέπεται σε απλό αισθητηριακό γεγονός, σε εξωτερική εμπειρία.

Στη βάση αυτής της αλλαγής βρίσκονται όλα εκείνα τα μέσα: τηλέγραφος, φωτογραφία, κινηματογράφος, τηλεόραση, δίσκος βινυλίου, τα οποία μετέβαλαν ριζικά τον τρόπο οπτικής και ακουστικής πρόσληψης του κόσμου.

Όσον αφορά την ηχογράφηση, αυτή έδωσε την αίσθηση ότι ο ηχητικός κόσμος μπορεί να αναπαράγεται ρεαλιστικά και ότι τα ηχητικά γεγονότα συνδέονται μεταξύ τους δυνάμει αυτής της ρεαλιστικής «φωτογράφησής» τους και όχι χάρη σε μια κάποια αιτία που τα συνδέει. Αυτή η νέα δυνατότητα αποτύπωσης του πραγματικού ήχου είχε ως αποτέλεσμα να διευρυνθεί η έννοια του «ήχου» σημείο που να ταυτιστεί με εκείνη του «θορύβου» (Τσοκανή, 1995).

Ήταν επόμενο, λοιπόν, με βάση αυτή τη νέα μουσική πραγματικότητα, να ανανεωθούν οι τρόποι διδασκαλίας της μουσικής στην εγκύκλιο εκπαίδευση. Την διεύρυνση ως προς τα υλικά και στοιχεία του ήχου την καταγράφουν στην εργασία τους για «την ανάπτυξη του μουσικού αισθητηρίου στα παιδιά των Δημοτικών Σχολείων» οι Μ. Γρηγορίου, Κ. Κουρουπός, Ν. Κηπουργός και Δ. Μαραγκόπουλος (1983). Οι πιο πάνω συγγραφείς σημειώνοντας την καταλυτική επίδραση των νέων μέσων στον τομέα της μουσικής, τονίζουν ότι με τον τρόπο αυτό, η μουσική απελευθερώνεται από τις νότες και, γενικότερα, από τη γραφή.

Βασικός στόχος αυτής της απελευθέρωσης από ένα σύστημα, μάλιστα που αναπτύχθηκε στην αλλοδαπή είναι να ενθαρρυνθεί η ερευνητική και δημιουργική διάθεση των παιδιών και να αναζητηθεί ένας νέος τρόπος για να πλησιάσουν αυτά τη μουσική. Αρνούνται για το λόγο αυτό τις νότες και τα πεντάγραμμα, καθώς δεν είναι κατάλληλα να υπηρετήσουν αυτόν τον σκοπό. Η προσοχή τους είναι στραμμένη στον ήχο ως κοινό παρονομαστή κάθε μουσικής.

Ο ήχος στα διδακτικά αντικείμενα και στα σχολικά βιβλία. Στις μέρες μας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει τα υλικά του από όλα τα διδακτικά αντικείμενα και όλες τις επιστήμες που θα μπορούσαν να δώσουν υλικό για την διδασκαλία στο σχολείο. Το υλικό αυτό μπορεί να συνδυαστεί με μεθόδους που «εισάγουν τις έννοιες του παιχνιδιού, της ενεργητικής συμμετοχής, της ανάπτυξης της δημιουργικότητας και κυρίως παίρνουν υπ' όψιν τους τις δυνατότητες, αλλά και τις ανάγκες του παιδιού (...)» (Γρηγορίου κ.ά., 1983:1).

Κάτω από το πρίσμα αυτό εντοπίζει κανείς ορισμένες αναφορές που διαχρονικά φαίνεται να δηλώνουν μια κάποια προσοχή στον ήχο καθεαυτόν στα

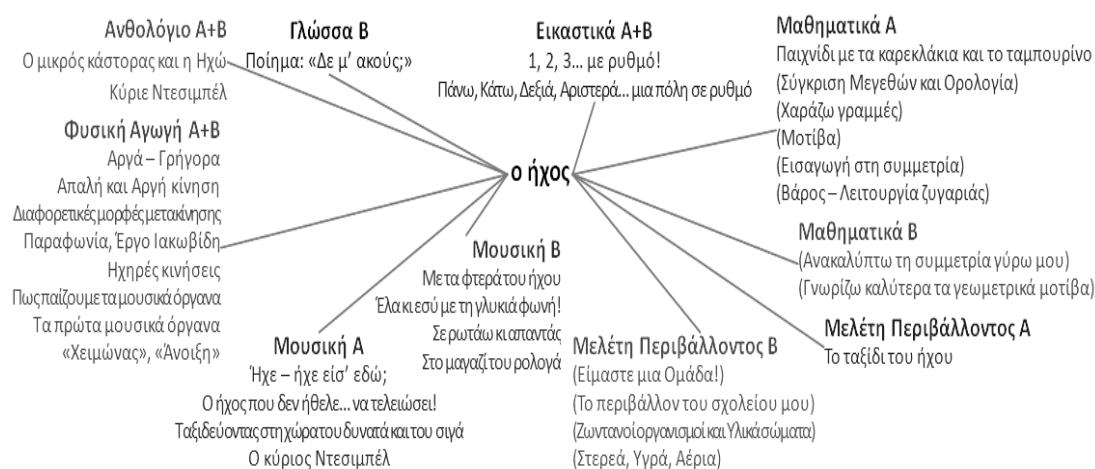
αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Στην σύγχρονη διάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων και με βάση το περιεχόμενο των σύγχρονων σχολικών βιβλίων κάνουμε δύο παρατηρήσεις:

α) Ο ήχος μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο συνδυαστικής μελέτης σε πολλά ή και όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Ο ήχος υπάρχει σε κάθε μάθημα με μια διαφορετική μορφή, σε όλες τις Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να μελετήσουμε τον ήχο συνδυάζοντας τα διδακτικά αντικείμενα. Αφενός να αντλήσουμε στοιχεία για τη μελέτη του από κάθε διδακτικό αντικείμενο, οπότε τον μελετούμε «διαθεματικά», αφετέρου να χρησιμοποιήσουμε μεθοδολογίες από κάθε επιστήμη, δηλαδή να διαρθρώσουμε το υλικό μας «διεπιστημονικά».

β) Ακόμη κι αν η μελέτη του ήχου στο Δημοτικό Σχολείο δεν είναι διαθεματική ή διεπιστημονική, ο ήχος μπορεί να εμφανιστεί ως θέμα μελέτης ξεχωριστά σε ένα διδακτικό αντικείμενο. Η εξέλιξη της αντίληψής μας σχετικά με το «τί είναι ηχητικότητα», μας κάνει να αναζητούμε την ηχητικότητα στην «Γλώσσα»· στους ήχους των γραμμάτων και της ομιλίας, στα «Μαθηματικά», στην έννοια της αναλογίας που βρίσκεται πίσω από την θεωρία των ήχων και των αριθμών, στην «Ιστορία», όπου κάθε γεγονός που καταγράφεται είναι παράλληλα και ένα ηχητικό γεγονός, στα «Θρησκευτικά», όπου ο ήχος συνδέεται με τις θρησκευτικές δραστηριότητες των ανθρώπων, στην «Αγωγή του Πολίτη», όπου η ηχητική συμπεριφορά των πολιτών υπόκειται σε νόμους και κανόνες, γενικότερα σε κάθε τι που μπορεί να λάβει την μορφή μιας ρυθμικής, ηχητικής αφήγησης. Σχετικά με την «Θεατρική Αγωγή», τα «Εικαστικά», τον «Χορό», επειδή εμπεριέχουν το στοιχείο της ρυθμικής κίνησης συνδέονται και γενικότερα με τη μουσική εκπαίδευση μέσα από δραστηριότητες [action music (Harris, 2008:90)] και με την τέχνη της Μουσικής. Φυσικά και το μάθημα των Τ.Π.Ε. έχει κι αυτό μεγάλη σχέση με τον ήχο, ο οποίος εμφανίζεται με πολλές μορφές στα λογισμικά και τα ψηφιακά αρχεία.

Σε όλα τα σχολικά βιβλία κάθε Τάξης στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν διάσπαρτες αναφορές στον ήχο, ώστε να μπορεί κανείς να συγκροτήσει ένα σύνολο αναφορών στον ήχο κάθε Τάξης. Για παράδειγμα, στο μάθημα της «Μελέτης Περιβάλλοντος» της Α΄ Δημοτικού (Πλακίτση κ.ά., χ.χ.:152–3), στην ενότητα «Το ταξίδι του ήχου», οι μαθητές γνωρίζουν α) μια ηχοϊστορία β) έξι προτάσεις για «ηχο–παιχνίδια» γ) μια προτροπή για δημιουργία «ηχο–ορχήστρας», καθώς και άλλες δραστηριότητες συμπεριλαμβανομένης μιας ζωγραφιάς με ήχους που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε «ηχοζωγραφία» (Σαρής, 2017α:11). Στο πλαίσιο μιας σχετικής εργασίας

(Σαρρής, 2015) καταγράφουμε χαρακτηριστικά τις ενότητες που σχετίζονται με τον ήχο στην Α΄ και τη Β΄ Τάξη Δημοτικού από τα τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια, όπως φαίνεται στο σχήμα 6.



Σχήμα 6. Παρουσία του ήχου στα σχολικά εγχειρίδια Α΄ Δημοτικού

Η Καψάλη (2009) σε σχετική έρευνα εντόπισε στα σχολικά εγχειρίδια (εκτός του μαθήματος της Μουσικής) χίλιες πεντακόσιες πενήντα εννέα (1559) αναφορές στη μουσική που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διαθεματικά στο μάθημα της Μουσικής. Παρότι γνωρίζουμε την πολυδιάστατη σχέση της Μουσικής με όλα τα διδακτικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος (Χρυσοστόμου, 2005) τα ευρήματά της Καψάλη, ιδιαίτερα σε σχέση με τα μουσικά όργανα είναι εντυπωσιακά ως προς τον αριθμό.

Το 2009 σημείωσε τριακόσιες (300) αναφορές που είχαν θέμα τα «μουσικά όργανα» σε τριανταένα (31) βιβλία, ενώ πρώτη κατηγορία αναφορών ήταν με θέμα τη «μουσική στην καθημερινή και κοινωνική ζωή» με τριακόσιες είκοσι έξι (326) αναφορές. Μετά από αυτή την κατηγορία ακολουθούσαν τα «μουσικά όργανα» δεύτερα, όπως προαναφέραμε. Άλλα σχετικά ευρήματα της Καψάλη (2009) είναι το θέμα «παίξιμο των μουσικών οργάνων» το οποίο αναφέρεται σε τέσσερα (4) βιβλία ισάριθμες φορές, το θέμα «ιδιότητες και παραγωγή ήχου» το οποίο αναφέρεται δεκατέσσερις (14) φορές σε πέντε (5) βιβλία και το θέμα «μουσικά σύνολα (ορχήστρα/χορωδία)» το οποίο αναφέρεται σαράντα οκτώ (48) φορές σε δεκαεπτά (17) βιβλία.⁷³

⁷³ Στα συμπεράσματά της η Καψάλη (2009:165) αναφέρει: «μια πρώτη διαπίστωση από τη διερεύνηση των νέων σχολικών εγχειριδίων είναι ότι πράγματι όλα τους (πλην ενός)» (Αποστολάκης κ.ά., 2006) «περιέχουν αναφορές στη μουσική». Στο πλαίσιο της «διαθεματικότητας», όπως αναφέρει, αποτελεί

Αυτή η συχνότητα των αναφορών στη μουσική μας δίνει τη δυνατότητα σύμφωνα με την Καψάλη να θεωρήσουμε το μάθημα της μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο ως μάθημα αναφοράς «το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως κεντρικό μάθημα με βάση το οποίο μπορεί να γίνει η συγκέντρωση της διδακτέας ύλης» (Καψάλη, 2009:170).⁷⁴

Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, ότι στη σύγχρονη βιβλιογραφική πραγματικότητα που απευθύνεται στα παιδιά, εντός και εκτός σχολείου, ο ήχος έχει

«αναμφισβήτητο γεγονός ότι προφανώς (...) τα νέα σχολικά εγχειρίδια σχετίζονται όλα με τη Μουσική, άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλα σε μικρότερο».

⁷⁴ Από μια συστηματική μελέτη σε παιδικά βιβλία που σχετίζονται με τον ήχο (Beaumont & Rimont, 1999· Binns, 1997· Danes, 1993· Delafosse, 1996· Kniffke & Delafosse, 1995· Μόρρις Πάρκερ, 1953· Μπίντερ & Μπίντερ, 1985· Paker, 1997· Suhr, 2004· Sánchez & Horacio, 1998· Taylor, 1994· Frankel & Loomis, 1967), προκύπτουν επίσης ενδεικτικές διαθεματικές και πολυθεματικές αναφορές στον Ήχο και τη Μουσική. Εκεί συναντούμε σε βάθος αρκετών δεκαετιών (Μόρρις Πάρκερ, 1953) πληθώρα τίτλων που είτε (i) είναι αφιερωμένα άμεσα στον ήχο (Μπίντερ & Μπίντερ, 1985· Sánchez & Horacio, 1998· Taylor, 1994· Frankel κ.ά., 1976), είτε (ii) αφιερώνουν ένα μέρος τους άμεσα στον ήχο (Danes, 1993· Kniffke & Delafosse, 1995· Delafosse, 1996· Binns, 1997· Beaumont & Rimont, 1999· Shur, 2004), είτε (iii) έχουν έμμεσες, ίσως ευκαιριακά αλλά με εκπαιδευτική σημασία αναφορές στον ήχο (Paker, 1997). Στον πίνακα 15 βλέπουμε συνοπτικά κατηγοριοποιημένες τις αναφορές στον ήχο από τους τίτλους αυτούς σε έντεκα (11) ενότητες. Επίσης βλέπουμε πόσες αναφορές γίνονται σε κάθε ενότητα και τί ποσοστό δίνουν ως ομάδα αναφορών στο σύνολο των αναφορών που καταγράφηκαν.

| Πίνακας 15. Αναφορές του ήχου στα παιδικά βιβλία | | | |
|---|--|------------------------|------------------------------------|
| Α.α. | Τίτλος θέματος ενότητας | Σύνολο αναφορών | % θεματικής επί του συνόλου |
| 01. | Ακουστική και χαρακτηριστικά του ήχου | 18 | 24,3 |
| 02. | Περιβάλλον και πολιτισμική διάσταση των ήχων | 09 | 12,1 |
| 03. | Γραμματισμός και συστήματα σημειογραφίας | 08 | 10,8 |
| 04. | Μουσικά όργανα | 07 | 9,5 |
| 05. | Παιδαγωγικής της μουσικής. | 06 | 8,1 |
| 06. | Τεχνολογία του ήχου | 05 | 6,8 |
| 07. | Ενορχήστρωση και διεύθυνση ορχήστρας | 05 | 6,8 |
| 08. | «Αφηγήσεις» από τον «κόσμο του ήχου» | 05 | 6,8 |
| 09. | Ιστορία και Μυθολογία για τον ήχο και τη Μουσική | 04 | 5,4 |
| 10. | Ανθρώπινη φωνή και φωνητικές χορδές | 04 | 5,4 |
| 11. | Κατασκευή μουσικών οργάνων | 03 | 4,0 |
| 12. | Σύνολο επιμέρους αναφορών στις θεματικές | 74 | 100 |

έντονη παρουσία, γεγονός που δίνει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να οργανώσει πιο συστηματικά την εκπαιδευτική διαδικασία γύρω από τον Ήχο.⁷⁵

Επιδράσεις των ακαδημαϊκών εξελίξεων στις σχολικές δραστηριότητες.

Στον ακαδημαϊκό χώρο υπάρχει μια αντίστοιχη τάση εδώ και δεκαετίες διεθνώς, η οποία τα τελευταία χρόνια εκφράστηκε στη χώρα μας με γεγονότα όπως την ίδρυση της Ελληνικής Εταιρείας Ακουστικής Οικολογίας το 2007, σε επίπεδο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης⁷⁶ και την ίδρυση του Εθνικού Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός» (ΔΠΕ Μεσσηνίας, 2017), για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Οι εξελίξεις της τεχνολογίας, από το τέλος του 19^{ου} αιώνα και από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα που έφεραν στο προσκήνιο νέους μηχανικούς ήχους της βιομηχανικής εποχής, έδωσαν ερεθίσματα για να «ακουστεί» το ηχητικό περιβάλλον «με άλλο αυτί». Οι «Φουτουριστές» εκθειάζουν στο μανιφέστο τους (Russolo, 2004 [1913]), τους ήχους των μηχανών, όντας οι ίδιοι δημιουργοί των «θορυβομελοποιών» (Τσοκανή, 1995). Μετά τους δύο Παγκόσμιους Πολέμους, που άλλαξαν την αντίληψή μας για την ίδια τη φύση του ανθρώπου, η τέχνη εξέφρασε τη δική της αμφισβήτηση όσον αφορά στον τρόπο που ακούγαμε, συνθέταμε και καταγράφαμε τη μουσική, προτείνοντας νέα πράγματα, προτείνοντας μια νέα σχέση με τον ήχο.

Στις μέρες μας έχουν υιοθετηθεί στην εκπαίδευση «ηχοποιητικές πρακτικές» εμπνευσμένες από το έργο του J. Cage (1961), και από τον M. Schafer (1965 και 1977), ενώ παράλληλα υπάρχουν μελετητές που διερευνούν ένα πλέγμα ιδεών και μουσικών συστημάτων που ξεκινούν ακόμη και από τη σκέψη του Ρουσσώ (Rousseau, 2007 και 2010).⁷⁷

⁷⁵ Όμως και πέρα από τα παιδικά βιβλία και τα σχολικά βιβλία, υπάρχουν πλέον στη βιβλιογραφία αναφορές στην ηχητική διάσταση της καθημερινότητας, που απευθύνεται στον εκπαιδευτικό, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό μουσικής είτε για άλλο εκπαιδευτικό αλλά και για τους γονείς (Ενδεικτικά: Bimberg, 1985· Χατζημανωλάκη, 2006· Pons, 2008).

Επίσης θα πρέπει να αναφέρουμε, σε ό,τι αφορά την βιβλιογραφία που προορίζεται για εκπαιδευτικούς, ότι το 2005 εκδόθηκε το εγχειρίδιο «Ήχος και Φύση» (Τάτση & Κεχαγιόγλου, 2005· Κωστούλα & Κεχαγιόγλου, 2005) στο πλαίσιο ενός ομώνυμου Δικτύου Εκπαίδευσης.

⁷⁶ Η Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας διοργάνωσε δύο συνέδρια που εστιάζουν στην Ακουστική Οικολογία και την Εκπαίδευση (Παπαρρηγόπουλος & Ετμεκτσόγλου, 2015· ΕΕΑΟ, 2018)

⁷⁷ Η σύγχρονη θεωρία και πράξη για τον ήχο στην Εκπαίδευση απλώνεται σε ένα μεγάλο εύρος επιστημών και μελετητών. Στο χώρο της Εκπαίδευσης, το έργο του Ρουσσώ σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση βρίσκει συνέχεια πολλά παιδαγωγικά συστήματα και παιδαγωγικές προτάσεις του

Οι εξελίξεις αυτές δίνουν όλο και περισσότερο τη δυνατότητα να προσεγγίσει κανείς τον ήχο από πολλές πλευρές. Η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγισή του υποστηρίζεται με τη διοργάνωση «Σχολικών Δραστηριοτήτων» ιδιαίτερα με ολιγόμηνα προγράμματα που μπορούν να υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», «Αγωγής Υγείας», «Πολιτιστικών Θεμάτων» και «Σχολικών Δραστηριοτήτων» γενικότερα (Καρυδά, 2006).⁷⁸

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφερθούμε στο Εθνικό Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης (ΕΕΔΕ) «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός» (ΥΠΠΕΘ, 2018), το οποίο εκκίνησε ως εγχείρημα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΠΕ) Μεσσηνίας, σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) και άλλους φορείς. Στόχος του ήταν να συσταθεί ως «Θεματικό Δίκτυο» Εκπαίδευσης στα πρότυπα των ήδη θεσμοποιημένων στη χώρα μας «Θεματικών Δικτύων». Το εν λόγω δίκτυο έχει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι είναι «επιστημονικό», δηλαδή διαθέτει επιστημονική επιτροπή, με συγκεκριμένες προδιαγραφές παραγωγής λόγου (ως προς την βιβλιογραφία, την τεκμηρίωση, τη μεθοδολογία κ.λπ.). Το δίκτυο αφορά και στις τρεις θεσμικές μορφές Σχολικών

εικοστού αιώνα (Jorgensen, 1981· Feldman & Contzius, 2016· Abril & Gault, 2016) και συνεχίζουν με πολλά συστήματα που μέχρι αυτή τη στιγμή εξελίσσουν Υπουργεία Εκπαίδευσης και Πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο (Cox & Stevens, 2010 και 2017).

Σχετικά με χαρακτηριστικές μελέτες για τον ήχο, άλλοτε από πανεπιστημιακούς, άλλοτε από μελετητές που διδάσκονται στην ύλη των Πανεπιστημίων, βρίσκουμε δείγματα σε ένα μεγάλο εύρος επιστημονικών πεδίων. Από την Πολιτική Οικονομία, με τον J. Atalli (1991), την Επικοινωνία, με τον Marshall McLuhan (1964, 1970 και 1990), την Πολιτισμολογία, με το μαθητή του McLuhan, Walter Ong (2001), έως την Νευρολογία – Ακουσολογία του Alfred Tomatis (1988 και 2004) και την «Ακουστική Οικολογία» (Truax, 1984· Παπαρρηγόπουλος & Ετμεκτσόγλου, 2015· Ετμεκτσόγλου, 2014· Μπουμπάρης κ.ά., 2018) του Murrey Schafer (1977). Στις συναφείς με τον ήχο επιστήμες ένα μεγάλο βήμα έγινε από την Εθνομουσικολογία, που άλλοτε αποδομεί, άλλοτε διευρύνει τις προοπτικές της Δυτικής Μουσικής (Small, 1996 [1977], 1998α και 1998β) και γονιμοποιεί την Εκπαίδευση (Κανελλόπουλος, 2011), από την Πολιτισμική Ανθρωπολογία, που έχει ανοίξει ένα μεγάλο κεφάλαιο σχετικά με την «Ανθρωπολογία του Ήχου», με κάποιες χαρακτηριστικές εκδόσεις και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία (Βλέπε και επίμετρο: Πανόπουλος, 2005), από τις σύγχρονες Πολιτισμικές Σπουδές που για πάνω από μία δεκαετία εστιάζουν στην «ακουσματική εμπειρία» (Μπουμπάρης, 2003) και εξετάζουν τη σχέση μας με τον ήχο ξεκινώντας από την αρχαιότητα (Τσοκανή, 2006 και 2011).

⁷⁸ Αυτή την ιδέα εξυπηρετεί και η δημιουργία ενός Εθνικού Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης με θέμα «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός», το οποίο αναπτύχθηκε ενώ η παρούσα εργασία ήταν σε εξέλιξη, με εκκίνηση το 2014 (ΔΠΕ Μεσσηνίας, 2017) και για λόγους πληρότητας των αναφορών μας στο μουσικό και ηχητικό γραμματισμό θα αναφερθούμε σε αυτό παρακάτω.

Δραστηριοτήτων, δηλαδή την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Περιβάλλον), την Αγωγή Υγείας (Άνθρωπος) και τα Πολιτιστικά Θέματα (Πολιτισμός).⁷⁹

Όπως αναφέρεται στο ιδρυτικό κείμενο του ΕΕΔΕ, η παρουσία του ήχου στην εκπαίδευση μπορεί να γίνεται σε κάθε διδακτικό αντικείμενο χωριστά ή διαθεματικά, με δημιουργική σύνθεση των διδακτικών αντικειμένων. Όταν ο ήχος διδάσκεται στο σχολείο μπορούν να διαμορφώνονται «σχέδια μαθήματος», «πρακτικές, εκπαιδευτικό υλικό, εποπτικά μέσα, εκπαιδευτικά αρχεία, βιβλιογραφικές και άλλες μιντιακές πηγές, πεδία καταγραφής διεπιστημονικού και διεκπαιδευτικού διαλόγου, αρθρογραφία, περιοδική αρθρογραφία, ανταλλαγές απόψεων, διαπροσωπικές συναντήσεις σύγχρονες ή ασύγχρονες, εκπαιδευτικές, δημιουργικές και ερευνητικές δυνατότητες». Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η ενίσχυση της Εκπαίδευσης σχετικά με τον ήχο, με «τις δυνατότητες τις οποίες ωφελεί να συνδυάσουμε σε ένα κοινό δίκτυο (...)». (ΔΠΕ Μεσσηνίας, 2017).

Το πρόγραμμα «Ηχοπαιδαγωγική: Εκπαίδευση που εστιάζει στον Ήχο».

Το πρόγραμμα «Ηχοπαιδαγωγική: Εκπαίδευση που εστιάζει στον Ήχο», αποτέλεσε πρόγραμμα με σχολικές δραστηριότητες και εθνικής εμβέλειας διαδικτυακή επιμόρφωση, την οποία σε πρώτη φάση παρακολούθησαν επιτυχώς εκατό (100) και πλέον εκπαιδευτικοί της χώρας.

Το πρόγραμμα στόχευσε να συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας και την εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Ο τρόπος που θα γινόταν αυτό ήταν με την εισαγωγή κάποιων καινοτόμων ιδεών για τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ιδέες αυτές βασίστηκαν στον τρόπο που λειτουργεί μια μουσική ορχήστρα ως ομάδα.

⁷⁹ Η Θεσμική αυτή διάκριση των «Σχολικών Δραστηριοτήτων», καθώς και ο τρόπος λειτουργίας των «Θεματικών Δικτύων» προκύπτει από ένα σύνολο θεσμικών εγγράφων για τις Σχολικές Δραστηριότητες με πιο χαρακτηριστικά:

1. Την εγκύκλιο Γ2/4867/28-8-1992 ΥΠΕΠΘ ΦΕΚ 629 Β «Σχολικές Δραστηριότητες».
2. Την εγκύκλιο Γ1/277/865 (ΦΕΚ Τ.Β' 577/23-09-1992) «Σχολικές Δραστηριότητες».
3. Την Υπουργική Απόφαση Γ7/66272/4-7-2005 «Θεματικά Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης».
4. Την εγκύκλιο 127856/Γ7/29-11-2006 Υ.Α. «Τροποποίηση της Υ.Α. 66272/Γ7/4-7-2005 περί Θεματικών Δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης».

Ενδεικτικά, επίσης, η ετήσια εγκύκλιος Σχολικών Δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2018-2019: 212004/Δ7/7-12-2018 «Σχεδιασμός και Υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2018-2019».

Πρόκειται για μια φιλοσοφία που προτρέπει τον μαθητή να θεωρεί τον εαυτό του ως έναν μουσικό, με τον εκπαιδευτικό ως έναν μαέστρο που συντονίζει μια ομάδα μουσικών, δηλαδή τους μαθητές. Η μαθησιακή διαδικασία και η σχολική ζωή είναι μια «μουσική σύνθεση».

Η μεταφορά αυτή, με βάση την οποία η τάξη γίνεται μια ορχήστρα και οι δραστηριότητες του σχολείου μουσικές συνθέσεις, γίνεται με συγκεκριμένες βιωματικές ασκήσεις μουσικού γραμματισμού. Οι ασκήσεις αυτές δομούνται στη βάση ενός λεξικού που χρησιμοποιεί καθημερινές λέξεις μετουσιωμένες σε λέξεις από τον κόσμο της Μουσικής και των ήχων.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με δραστηριότητες στην τάξη στη Μεσσηνία, επιπλέον της διαδικτυακής επιμόρφωσης που προαναφέρθηκε, και παρουσιάστηκε με επιστημονική ανακοίνωση (Σαρρής, 2018β).

Πρώτο μέλημα του προγράμματος είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα γενικότερα των ήχων, των θορύβων που περνούν «απαράτηρητοι» στο περιβάλλον, παρ' ότι σε κάθε περίπτωση έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα της καθημερινότητας (Σαρρής, 2017β).

Γνωρίζουμε ότι για να παραχθεί μουσική χρειάζεται «ησυχία», ο «λευκός καμβάς» του μουσικού. Ομοίως και στην τάξη οι μαθητές δυσκολεύονται να παίξουν μουσική σε ένα θορυβώδες περιβάλλον. Η ιστορία του σχολικού ηχητικού περιβάλλοντος (Σαρρής, 2007α) με χρονικό σταθμό την εισαγωγή των «σιωπηρών εργασιών» στην εκπαίδευση (Καραχρήστος, 1929:24, Κασσιμάτης, 1963), θα λέγαμε ότι μας καταδεικνύει πως τίποτα απολύτως δεν διαφοροποιεί μεθοδολογικά, τη «μουσική μάθηση» από τη μάθηση γενικά. Όπως και στην Ορχήστρα, έτσι και στην τάξη, χρειάζεται ησυχία, συγκέντρωση, πειθαρχία, συντονισμός, συμμετοχικότητα, εγρήγορση, μελέτη και άλλα παρόμοια στοιχεία. Όλα αυτά θεωρείται δεδομένο ότι πρέπει να υπάρχουν για την εύρυθμη λειτουργία και την απόδοση της ορχήστρας. Το ίδιο όμως πρέπει να ισχύει και στην τάξη. Για να το επιτύχουμε αυτό, λοιπόν, αξιοποιούμε, θα λέγαμε, την τεχνογνωσία της Ορχήστρας. Φροντίζουμε όχι μόνο ό,τι συμβαίνει στην τάξη και έχει σχέση με τον ήχο, αλλά και σε ολόκληρο το σχολείο. Στο πνεύμα αυτό, στις μέρες μας, το ηχητικό περιβάλλον του σχολικού χώρου, έχει εδώ και χρόνια μπει στο επίκεντρο της προσοχής μας (Ζεπάτου & Σπυρέλλης, 2007· Woolner & Hall, 2010).

Έτσι εκκινώντας από το γεγονός ότι «η ύπαρξη μιας σταθερής υποδομής τηρούμενων διαδικασιών, όπου ο ήχος, η συμμετοχή και η υπευθυνότητα των

συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι προϋπόθεση» (Σαρρής, 2017β) το πρόγραμμα «Ηχοπαιδαγωγική: εκπαίδευση που εστιάζει στον ήχο» δομεί ένα σύνολο δραστηριοτήτων και τρόπων αντιμετώπισης των ζητημάτων της σχολικής ζωής μέσα από το πρίσμα του ήχου. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε επιμορφωτικό υλικό και μέσα από τις παρεμβάσεις που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αυτό βρίσκεται σε εξέλιξη βελτιώνοντας τη μεθοδολογία και τον τρόπο παρέμβασης αυτό.

Το πρόγραμμα «Διάφανες Σημαίες» και ο γραμματισμός στο ηχοτοπίο.

Το Πρόγραμμα «Διάφανες Σημαίες» απευθύνεται στη σχολική κοινότητα η οποία «καλείται να συνειδητοποιήσει, να καταγράψει και να δράσει εποικοδομητικά σε θέματα του ηχητικού περιβάλλοντος, διαθεματικά και βιωματικά», κυρίως μέσα από μια «όσμωση σχολικής και τοπικής κοινωνίας, μέσα από την αναζήτηση και ανάδειξη τοπικών ηχητικών περιβαλλοντικών στοιχείων» (ΕΒΕ, 2019).

Πού εστιάζει το πρόγραμμα «Διάφανες Σημαίες»; Όπως αναφέρεται «σε κάποιες περιπτώσεις η ποιότητα του ηχητικού περιβάλλοντος είναι αναγνωρισμένη, όπως π.χ. σε ένα πάρκο, έναν αιγιαλό χωρίς ηχητικές παρεμβάσεις. Σε άλλες περιπτώσεις όμως η ποιότητα αυτή αν και βιώνεται ίσως δεν έχει επισημανθεί, όπως π.χ. σε μια παραδοσιακή αστική συνοικία, ή άλλο χώρο με πολιτισμικό ενδιαφέρον».

Ζητούμενο, λοιπόν είναι η απόκτηση από τους μαθητές ενός «ηχητικού γραμματισμού «βιωματικά» που θα τους οδηγήσει σε μια κατανόηση και αποτίμηση του ηχητικού περιβάλλοντός τους. Έτσι «όταν τα ηχητικά στοιχεία καταδεικνύουν ένα ποιοτικό ηχητικό περιβάλλον σε μια εύλογη χωρική εμβέλεια, στο κέντρο αυτής μπορεί να αναρτηθεί διακριτικά και εύστοχα μια ειδική ‘σημαία’ σήμανσης αξιόλογου ηχητικού περιβάλλοντος».

Όπως αναφέρεται αρχικά έγινε μια «πilotική εφαρμογή του προγράμματος κατά το σχολικό έτος 2017–2018, όπου τα ηχοτοπία που μελετήθηκαν κρίθηκαν ως προς πέντε κριτήρια»:

α) Η ύπαρξη χαρακτηριστικών ήχων πολιτισμικής αξίας, π.χ. κωδωνοστάσια, αντικείμενα πολιτισμικής αξίας, που ο ήχος τους ενσωματώνεται στο ηχητικό περιβάλλον κ.λπ.

β) Η συνολική απήχηση του περιβάλλοντος στην ατομική και συλλογική υγεία, π.χ. ένα ήσυχο ή με αποδεδειγμένα ευεργετικούς ήχους για την υγεία περιβάλλον, η «απήχηση» της κοινωνικής συνύπαρξης, που υποδηλώνει αλληλοσεβασμό και εκτίμηση στην ακοή και τους «ηχητικούς χώρους» των ατόμων.

γ) Η ομαλότητα στις τυχόν φυσιολογικές μεταπτώσεις της έντασης, π.χ. μεταπτώσεις της έντασης λόγω αλλαγής των εποχών, λόγω θεσμικών γιορτών, δρωμένων κ.λπ., επιθυμητών από την κοινότητα.

δ) Η διαχείριση του ηχητικού περιβάλλοντος από την τοπική κοινωνία και τους κινούμενους εντός του, π.χ. ειδικές σημάνσεις για την ηχητική συμπεριφορά, δεοντολογία παρέμβασης στο ηχητικό περιβάλλον, χρήση κατάλληλων υποδομών μέριμνας για τον ήχο και τη διαχείρισή του, επίγνωση και σεβασμός της πολιτισμικής αξίας ενός ηχητικού περιβάλλοντος κ.λπ.

ε) Η τεκμηρίωση των παραπάνω με δόκιμες μεθοδολογίες της εκπαίδευσης, έρευνα πεδίου, ηχητικές και έντυπες καταγραφές κ.ά. που θα πραγματοποιούνται ως εκπαιδευτικές δραστηριότητες συμβάλλοντας στην κριτική και δημιουργική εκπαίδευση των μαθητών/τριών, διαθεματικά και βιωματικά.

4. Κεφάλαιο Τέταρτο: Μουσικά όργανα και γραμματισμός

Η δημιουργία ταξινομήσεων, δηλαδή η «ταξινομία» (classification) μέσα από τη δημιουργία κατηγοριών (categories) είτε πρόκειται για ταξινομήσεις στη ζωή μας γενικά, είτε ειδικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια διαδικασία με πολλές επιλογές. Επιλέγουμε τις κατηγορίες που θα δημιουργήσουμε με βάση συγκεκριμένες ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές είναι διάσπαρτες κι εμείς καλούμαστε να τις βάλουμε σε μια τάξη. Κάνουμε αντιστοιχίσεις και βρίσκουμε ομοειδή στοιχεία. Όλη αυτή η διαδικασία απορρέει από συγκεκριμένες δεξιότητες που αποκτά ο άνθρωπος βασισμένες στη «λογική του αλφαβήτου». Οι κατηγορίες που δημιουργούμε είναι μια προέκταση της αλφαβητικής λογικής, είναι ένα νέο «αλφάβητο» με το οποίο δημιουργούμε νέες δομές και οργανώσεις της γνώσης και του περιβάλλοντος. Είναι ένας τρόπος αποθήκευσης και ανάκτησης γνώσης, ένας τρόπος δημιουργίας ενός αποθέματος γνώσης που ανακαλείται με συγκεκριμένο τρόπο (Murphy & Lassaline 1997:100), τόσο πλούσιας, που θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο εθνογραφικής μελέτης (Bayley, 1994:79).

Καθώς η ταξινομία χρησιμοποιείται στα κείμενα και στο λόγο, συγκροτεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας κοινό για όλους, με συγκεκριμένες αναφορές και συγκεκριμένο περιεχόμενο, που απορρέει από την ταξινομία αυτή. Υπό την έννοια αυτή, η ταξινόμηση αποτελεί μια πρακτική που δημιουργεί ένα περιβάλλον γραμματισμού, όπως το έχουμε αρχικά ορίσει. Είναι ένα περιβάλλον στο οποίο όποιος μπορεί να κινηθεί και να το διαχειριστεί είναι γραμματισμένος σε αυτό.

Η δημιουργία κατηγοριοποιήσεων για μια ταξινόμηση ενέχει μέσα της το στοιχείο της γραφής επειδή πρόκειται για μια καταγραφή. Παράλληλα ενέχει και το στοιχείο της «ανάγνωσης», καθώς όποιος γνωρίζει την ταξινόμηση μπορεί να αναγνώσει με έναν ιδιαίτερο τρόπο τα πράγματα. Η ταξινόμηση δεν είναι τίποτε άλλο από το αποτέλεσμα πρακτικών απομόνωσης στοιχείων σε μια σειρά, έναν κώδικα, ένα καινούργιο «αλφάβητο», με γράμματά του τις κατηγορίες, προκειμένου να δημιουργηθεί στο επίπεδο αυτό, των κατηγοριών, ένα κείμενο που θα απαρτίζεται από ένα ισχυρό και «ελεγχόμενο λεξιλόγιο» (Lambe, 2007:6). Έτσι, πέρα από την προφανή διαδικασία της καταγραφής των κατηγοριών ως μια δημιουργία κειμένου, πέρα δηλαδή από αυτή την προφανή πρακτική γραμματισμού, υπάρχει η διαδικασία δημιουργίας ενός άλλου επιπέδου κειμένου, αυτό που θα φτιάξουμε έπειτα

παραθέτοντας κατηγορίες αντί για γράμματα, που θα μας δώσει ενός άλλου επιπέδου «λέξεις», «προτάσεις», «κείμενο».

Πώς όμως η ταξινόμηση αποκτά ως πρακτική γραμματισμού ενδιαφέρον για την διατριβή μας; Για να αντιληφθούμε την ταξινόμηση ως πρακτική γραμματισμού θα μας είναι πολύ χρήσιμα τα εργαλεία–ερωτήματα του κριτικού γραμματισμού, όπως τα έχουμε ήδη αναφέρει (Πίνακες 6 και 7). Γιατί κατηγοριοποιούμε με αυτόν τον τρόπο και όχι με έναν άλλο; Ποιός δημιουργεί τις κατηγορίες και ποιος κατηγοριοποιεί; Τί πιστεύει ότι κάνει και τί πραγματικά κάνει με αυτό; Τα ερωτήματα αυτά όχι μόνο μας διευκολύνουν να κατανοήσουμε τί συμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και να σχεδιάσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία με κατάλληλες επιλογές.

Μια πολύ διαδεδομένη πλέον πρακτική γραμματισμού⁸⁰ που σχετίζεται με την ταξινόμηση των ήχων απορρέει από τις ομάδες ήχων που δημιουργούνται στο πλαίσιο της μελέτης ενός «ηχοτοπίου», την οποία αναφέραμε στην ενότητα που σχετίζεται με την καταγραφή του ηχητικού περιβάλλοντος στην Ακουστική Οικολογία (Ετμεκτσόγλου, 2014). Εκεί και με αφορμή την κατηγοριοποίηση που έκανε ο εισηγητής της Ακουστικής Οικολογίας M. Schafer σε κατηγορίες που τον διευκόλυναν στη μελέτη του, μαθαίνουμε τελικά ότι ο ίδιος προτείνει σε κάθε περίπτωση να δημιουργούμε τις κατηγορίες που διευκολύνουν το έργο και τις προτεραιότητές μας. Χωρίς τις συγκεκριμένες προτεραιότητές μας κάθε φορά, οποιαδήποτε κατηγοριοποίηση δεν έχει νόημα. Το μόνο πράγμα που νοηματοδοτεί τις κατηγορίες αυτές είναι να εξυπηρετούνται οι στόχοι που θέτουμε κατά την ανάλυση του ηχοτοπίου.

Από την άποψη της Ακουστικής Οικολογίας οι ήχοι θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε «Βιολογικούς», «Γεωφυσικούς» και «Μηχανικούς». Αυτός φαίνεται ένας απλός και γενικός διαχωρισμός των ήχων. Υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, ωστόσο, θα πρέπει να αναρωτηθούμε ποιο σκοπό εξυπηρετεί αλλά και ποιο σκοπό, ενδεχομένως, θα θέλαμε να εξυπηρετεί. Αν αυτό που θα θέλαμε είναι να διαχωρίσουμε την ανθρώπινη δραστηριότητα, επειδή οι ήχοι του ανθρώπου

⁸⁰ Σημαντικό ρόλο στη διάδοση αυτή έχουν διαδραματίσει το εκπαιδευτικό υλικό του Εθνικού Θεματικού Δικτύου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Ήχος και Φύση» (Κωστούλα & Κεχαγιόγλου, 2005).

διακρίνονται για το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, από τους ήχους της φύσης και των άλλων έμβιων όντων, ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι αρκετός.

Αυτό συμβαίνει γιατί οι ανθρώπινοι ήχοι από μόνοι τους αποτελούν μια κατηγορία ήχων, η οποία όμως δεν φαίνεται στο διαχωρισμό που μόλις κάναμε. Απ' την άλλη η διάκριση των μηχανικών ήχων από τους βιολογικούς φαίνεται ότι ήταν σημαντική και θα θέλαμε να τη διατηρήσουμε. Αν, λοιπόν διατηρήσουμε τη διάκριση των μηχανικών ήχων από κάθε άλλο ήχο και διαχωρίσουμε τους ανθρώπινους ήχους, το προηγούμενο σχήμα θα έχουμε ήχους «Βιολογικούς», «Ανθρωπογενείς», που θα διακρίνονται όμως σε «βιολογικοί» ανθρωπογενείς και «μηχανικοί» ανθρωπογενείς και τέλος «Γεωφυσικούς ήχους». Αν πάλι εξετάσουμε το ηχοτοπίο από την οπτική μιας ανεπτυγμένης οικολογικής συνείδησης θα μπορούσαμε να έχουμε «Μη ανθρωπογενείς ήχους» διαιρεμένους σε «μη ανθρωπογενείς χωρίς ανθρώπινη επιρροή» και «μη ανθρωπογενείς με ανθρώπινη επιρροή, ενώ μια άλλη μεγάλη κατηγορία θα ήταν οι «Ανθρωπογενείς ήχοι» διαιρεμένοι σε «ανθρωπογενείς με το σώμα», «ανθρωπογενείς με όργανα και ενέργειες σώματος» και «ανθρωπογενείς με ενέργεια ηλεκτρισμού ή άλλη ανθρώπινη ενέργεια». Όπως αναφέρει η Ετμεκτσόγλου, «ανάλογα με αυτό που θέλουμε να εξετάσουμε μπορούμε να φτιάξουμε και τις πιο κατάλληλες κατηγορίες ήχων, άλλες πιο δύσκολες και άλλες πιο απλές» (2014:7).

Κατ' αναλογία, όταν προσεγγίζουμε πολιτισμικά ένα μουσικό όργανο, προσεγγίζουμε ουσιαστικά έναν χώρο ιδεών, κωδίκων, πεποιθήσεων, αισθητικών και πνευματικών αξιών και νοημάτων που υπερβαίνουν τη σφαίρα της κατασκευής και της υλικής του ύπαρξης και μορφής. Αυτή η παρατήρηση έγινε πολύ συστηματικά και καταδείχτηκε ιδιαίτερα από την Kartomi, η οποία επισημαίνει ότι (1990:3) «δεν πρέπει να αγνοούμε το πολιτισμικό και αισθητικό αποτέλεσμα» των μουσικών οργάνων, «όταν επιχειρούμε να κάνουμε ταξινομήσεις κάθε είδους». Η ταξινόμηση δεν είναι, λοιπόν, μια απλή εργασία αρχειοθετήσεων, αλλά μια διαδικασία πολιτισμική, που αντικατοπτρίζει τις ιδέες και τα χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας.

Το κριτήριο με το οποίο επιλέγουν οι συγγραφείς να ταξινομήσουν τα μουσικά όργανα, η σειρά με την οποία προβάλλουν τις κατηγορίες των οργάνων, έχουν σχέση με το μουσικό είδος που θέλουν να προβάλλουν και με τα στερεότυπα που επικρατούν για το ποιο όργανο θεωρείται «ποιοτικό» και ποιο όχι.

Για τις ανάγκες της διατριβής μας θα κάνουμε μια αναφορά στην εξέλιξη των ταξινομήσεων για τα μουσικά όργανα που με κάποιο τρόπο εμφανίζονται στην

Δημόσια Εκπαίδευση και θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε ιδέες, σκοπιμότητες και αναγκαιότητες που μας οδηγούν στις ταξινομήσεις αυτές.

Ξεκινώντας από την Αρχαία Ελλάδα, εκεί βλέπουμε ότι αρχικά εμφανίστηκε η κατηγοριοποίηση των οργάνων σε Πνευστά και Κρουστά, όπου στα κρουστά συμπεριλαμβάνονταν και τα «Έγχορδα», μια και τότε και αυτά κρούονταν. Με την ανάπτυξη της τεχνικής των εγχόρδων, τα έγχορδα αποσπάστηκαν σε ξεχωριστή κατηγορία (Abrashv & Gadjev, 2006).

Στην πορεία της εξέλιξης των μουσικών οργάνων, η ταξινόμηση αυτή δεν μπορούσε πλέον να καλύψει όλες τις περιπτώσεις. Η αδυναμία αυτή του συστήματος ταξινόμησης εκφράζεται χαρακτηριστικά με το ερώτημα «τί όργανο είναι το πιάνο;». ⁸¹ Το ερώτημα αυτό μπορεί να τεθεί διότι το πιάνο ναι μεν διαθέτει χορδές όπως το έγχορδο, αυτές όμως κρούονται από «σφυράκια» που διαθέτει στο εσωτερικό του και ενεργοποιούνται με χτύπημα των πλήκτρων από τον εκτελεστή. ⁸²

Ο Μ. Καλομοίρης, στην «Οργανογνωσία» (1957:11) εντάσσει το πιάνο στα όργανα που παίζονται με πλήκτρο, κατατάσσοντάς το σε μια νέα κατηγορία οργάνων, στα «έγχορδα όργανα που παίζονται με πλήκτρα». Η ομάδα των τεσσάρων μουσικοσυνθετών μας (Γρηγορίου κ.ά., 1983) στο «Βιβλίο της μουσικής» διακρίνουν τα όργανα σε κρουστά, πνευστά, έγχορδα, ηλεκτρικά/ηλεκτρονικά όργανα και εντάσσουν κι αυτοί το πιάνο στα έγχορδα «πληκτροφόρα όργανα». ⁸³

⁸¹ Η εικόνα αποτελεί απόσπασμα ερωτήσεων που προβάλλονται «αυτόματα» ως δημοφιλείς από τη μηχανή αναζήτησης «Google», όταν οι λέξεις αναζήτησης περιλαμβάνουν όρους όπως «piano», «string», «percussion». Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

| Άλλες ερωτήσεις χρηστών | |
|--|---|
| What category does piano fall under? | ▼ |
| What category of instrument is a piano? | ▼ |
| What are the Hornbostel Sachs classification of music? | ▼ |
| What are the 5 Classification of musical instruments? | ▼ |
| Is piano a percussion or string? | ▼ |

Εικόνα 2. Ερωτήματα μηχανής αναζήτησης για την ταξινόμηση του πιάνου

⁸² Σύμφωνα με άρθρο της εγκυκλοπαίδειας Britannica (Rogers, 2019), το πιάνο είναι και κρουστό και έγχορδο. Το ίδιο βέβαια συμβαίνει και με το «σαντούρι» κι άλλα συγγενικά όργανα.

⁸³ Την κατηγορία «πληκτροφόρα», συναντούμε επίσης σε μια έκδοση σε επιστημονική επιμέλεια του Γ. Μονεμβασίτη (Βαρελάς, 1996), όπου τα μουσικά όργανα χωρίζονται σε «έγχορδα με δοξάρι», «νυκτά έγχορδα», «πληκτροφόρα», «ξύλινα πνευστά», «χάλκινα πνευστά», «κρουστά», «ηλεκτρικά», ενώ υπάρχει και η κατηγορία «αταξινόμητα». Στα «αταξινόμητα» αναφέρονται η «βούγκα», η γνωστή λόγω του γυαλιού «γκλας αρμόνικα», η «εβραϊκή άρπα», η «φουσαρμόνικα», η «βιέλα με τροχό», το

Οι Hornbostel & Sachs (1914 και 1961), στις αρχές του εικοστού αιώνα, επηρεασμένοι από τη γενικότερη τάση της επιστήμης να δημιουργεί «ταξινομίες» και να οργανώνει το υλικό της, δημιούργησαν ένα ευρύ σύστημα ταξινόμησης των μουσικών οργάνων το οποίο αρχικά περιελάμβανε τέσσερις κατηγορίες μουσικών οργάνων: Τα Αερόφωνα, τα Ιδιόφωνα, τα Μεμβρανόφωνα και τα Χορδόφωνα. Αργότερα προσετέθη από τον Sachs μια ακόμη κατηγορία, τα Ηλεκτρόφωνα. (Sachs, 1940).⁸⁴

Πίνακας 16. Εξέλιξη ταξινομικών συστημάτων στη Δύση

| περίοδος | αρχαία | ύστερη αρχαία | συμφωνικής ορχήστρας | Hornbostel & Sachs | | Mann 2007 |
|------------------------------------|--------------------------|---------------------|---|---------------------------------------|--|---|
| | | | | 1914 | 1940 | |
| κατηγορίες | πνευστά | πνευστά | ξύλινα πνευστά | αερόφωνα | | αερόφωνα |
| | | | χάλκινα πνευστά | | | |
| | | | πληκτροφόρα | | | |
| | κρουστά | έγχορδα | έγχορδα | χορδόφωνα | | «γαιόφωνα» |
| | | | έγχορδα | | | |
| | | κρουστά | κρουστά | μεμβρανόφωνα | ιδιόφωνα | |
| | | | | Ηλεκτρόφωνα | «quinterphones» (μη φυσικά όργανα) | |
| | | | | | «υδραυλόφωνα» | |
| | | | | | «πλασμάφωνα» | |
| Ανάγκη μετάβασης σε νέα ταξινόμηση | Πρώτη ανάγκη ταξινόμησης | Αύξηση των εγχόρδων | Επικράτηση της συμφωνικής μουσικής και της διάταξης της ορχήστρας | Λεπτομερέστερη και ακριβής ταξινόμηση | Ανάπτυξη της ηλεκτρικής και ηλεκτρονικής τεχνολογίας | Νέα όργανα, ανάπτυξη της πληροφορικής και των πειραματικών μουσικών οργάνων |

«μουσικό κουτί» και η «κούικα», τα οποία προφανώς εντάσσονται σε κατηγορίες π.χ. του συστήματος Hornbostel και Sachs (1914), αλλά δεν εντάσσονται σε κάποια από τις κατηγορίες του βιβλίου αυτού (Βαρελάς, 1996).

⁸⁴ Επίσης στις μέρες μας έχουν γίνει προσπάθειες διορθώσεων και επανεκτιμήσεων των ταξινομιών αυτών ώστε να είναι επίκαιρες και πιο αποτελεσματικές (MIMO, 2011).

Η επινόηση, όμως, των ηλεκτρόφωνων μουσικών οργάνων ανέτρεψε εκ βάθρων όλη την προηγούμενη λογική η οποία εφαρμόστηκε για την κατάταξη των οργάνων σε διαφορετικές κατηγορίες. Κατασκευές που χρησιμοποιούσαν φυσικά στοιχεία, νερό, φωτιά, θεωρήθηκαν σαν μουσικά όργανα. Μετά την επινόηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, όχι μόνο αυτός αλλά και ο ανθρώπινος εγκέφαλος, η ίδια η νόηση θεωρήθηκαν ως όργανα πρόσφορα στο να παράγουν μουσική. Άρα, τα όργανα μπορούν κατά τον Mann (2007) να ταξινομηθούν με κριτήρια «Φυσικής». Προκειμένου να κατανοήσουμε την πολιτισμική διάσταση των ταξινομήσεων αυτών πρέπει να παρακολουθήσουμε τις συσχετίσεις των κατηγοριών και τα καινούργια στοιχεία που προστίθενται κάθε φορά, για να δούμε, ότι οι κατηγοριοποιήσεις αυτές δεν είναι άσχετες μεταξύ τους αλλά κάθε μία έρχεται να προστεθεί για να καλύψει μια νέα ανάγκη που έχει δημιουργήσει η τεχνολογική εξέλιξη των οργάνων (πίνακας 16).

4.1. Η συμβολή της Οργανολογίας και της Πολιτισμικής Οργανολογίας

Ο όρος «Οργανολογία» (organology), όπως θα δούμε, μάλλον δεν χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση της χώρας μας. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως δεν έχουμε ανεπτυγμένη ερευνητική βιβλιογραφία για την «μελέτη των Μουσικών Οργάνων», που είναι και το «αντικείμενο της Οργανολογίας» (Χαραλαμπίδης, 2014:1175). Η βιβλιογραφία αυτή σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται να επιδρά στον τρόπο που παρουσιάζονται και χρησιμοποιούνται τα μουσικά όργανα στην Εκπαίδευση.

Όταν πρόκειται για εγχειρίδια σπουδαστών μουσικής η παρουσία του όρου «οργανολογία», είναι ελάχιστη έως ανύπαρκτη (Βασιλειάδης, 1978· Ηλιάδης, 1980 και 1989). Αντιθέτως ο όρος «Οργανογνωσία» (Αβέρωφ, 2011· Βουτσινάς, 1987· Ευαγγέλου, 2013· Καλομοίρης, 1957· Τάτσης, 1986 και 2004· Τριανταφύλλου, 1981· Widor, 2014) χρησιμοποιείται σε εκδόσεις που ως επί των πλείστων παρουσιάζουν μουσικά όργανα προκειμένου να τα γνωρίσουν οι σπουδαστές ή οι μαθητές της μουσικής. Ο όρος «οργανογνωσία» έχει υιοθετηθεί και από την πολιτεία (ΥΠΕΠΘ, 1989:4542). Αν και συναντούμε κάπως περισσότερους τίτλους που αφορούν σε μουσικά όργανα,⁸⁵ οπότε

⁸⁵ Στη βάση biblionet.gr που το 2019 εμφανίζεται υπό τη διαχείριση του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης εμφανίζονται κατά την «εξαντλητική παρουσίαση» της κατηγορίας συστήματος Dewey (DDC) 784 (Μουσικά Όργανα) εβδομήντα δύο (72) τίτλοι (Διαθέσιμο στο: <<http://www.biblionet.gr/index/1413>>. Προσπελάστηκε: 20/08/2019). Συμπεριλαμβανομένων όλων των τίτλων – και των παιδικών βιβλίων – η Εθνική Βιβλιοθήκη δίνει εκατόν δεκαεπτά (117) τίτλους

εμπίπτουν στο χώρο της «Οργανολογίας», δεν υπάρχουν τίτλοι και έργα που να μας εισάγουν στην επιστήμη της Οργανολογίας.⁸⁶

Η Οργανολογία είναι «η επιστήμη των μουσικών οργάνων, η οποία σχετίζεται κυρίως με την ταξινόμησή τους αλλά και με την κατασκευή και την ακουστική τους» (Kartomi, 1990 και 2001· Bocur, 2019:7). Συνεπώς οι αναφορές των βιβλίων στις ταξινομήσεις αποτελούν ένα κομμάτι της επιστήμης αυτής, το οποίο δημιουργεί μια «τάξη στο χάος» (Kartomi, 1990) και ένα πρώτο «αλφάβητο» προς τους μαθητές που αρχίζουν να κατανοούν τον κόσμο των μουσικών οργάνων. Πως γίνονται, λοιπόν, οι ταξινομήσεις στην βιβλιογραφία που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση;

Οι αναφορές στις ταξινομήσεις των μουσικών οργάνων είναι, μάλλον ευκαιριακές και εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες των συγγραφέων, χωρίς να αιτιολογείται γιατί επιλέχθηκαν, ποιο είναι το κριτήριο επιλογής των ταξινομήσεων αυτών και φυσικά από ποιες βιβλιογραφικές αναφορές προκύπτουν οι επιλογές αυτές. Στα ελάχιστα αυτοαποκαλούμενα ως εγχειρίδια «οργανολογίας» (εντοπίσαμε δύο από αυτά) διαβάζουμε ότι τα όργανα διακρίνονται α) στα έγχορδα που υποδιαιρούνται σε αυτά που παίζονται με δοξάρι – τόξο και σε αυτά που παίζονται με τα δάχτυλα ή με πέννα β) στα πνευστά που υποδιαιρούνται στα «ξύλινα» και τα «χάλκινα» πνευστά και γ) στα κρουστά που υποδιαιρούνται i) σε «κρουστά με πλήκτρα» όπως το πιάνο, ii) «κρουστά με κρόταλα» όπως «το τύμπανο, (...) η κάσα, (...) τα πιάτα» και iii) ηλεκτρονικά αρμόνια τα οποία «αν και έχουν ‘πλήκτρα, ο ήχος τους παράγεται από

(Διαθέσιμο στο: <<https://catalogue.nlg.gr>>. Λέξεις κλειδιά «μουσικά όργανα». Προσπελάστηκε: 20/08/2019).

⁸⁶ Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, ωστόσο, καταγράφονται εκδόσεις για τα μουσικά όργανα, κυρίως τα «παραδοσιακά» όλων των κατηγοριών (Ανωγειανάκης, 1990 και 1996· Κοψαχείλης, 1993· Λιάβας, 1987 και 1998· Μαλλιάρας, 2007), μονογραφίες για συγκεκριμένα μουσικά όργανα (Ανθης, 2008· Εκμετσόγλου, 1982· Θέμελης, 1975 και 1996· Ιωαννίδης, 2008· Κουμαρτζής, 2008 και 2012· Κοφτερός, 1991· Μαζαράκη, 1984· Χαιρόπουλος, 1994), ένα σώμα βιβλιογραφίας για τα αρχαία Ελληνικά μουσικά όργανα (Γεωργίου, 2007· Παπασπήλιος, 2005· Πολύζος, 1989) και διδακτορικές διατριβές που εστιάζουν σε συγκεκριμένα μουσικά όργανα.

Ο εκπαιδευτικός που θα θελήσει να αξιοποιήσει διδακτορικές διατριβές Οργανολογίας μπορεί να βρει θεματολογίες που είτε αναφέρονται άμεσα στην Οργανολογία όπως του Χ. Σαρρή (2007), που αναφέρεται στην «Οργανολογική Εθνογραφία», του Γ.–Π. Σχινά (2015), με άμεση αναφορά στην «Οργανολογία», της Ε. Μπεϊνά (2011), που αναφέρεται στην «Πολιτισμική Οργανολογία» και άλλες που μπορούν να ενταχθούν στο πεδίο της Οργανολογίας, με θεματικές όπως τα «εκκλησιαστικά όργανα» (Αδαμίδης, 2017), τα «πνευστά μουσικά όργανα» (Κλωνάρη, 2012), την «επαγγελματική κατασκευή μουσικών οργάνων» (Μουστάκας, 2011) και «τα μουσικά όργανα στην Εκπαίδευση» (Τσαφταρίδης, 2013β).

τρανζίστορ με απλή επαφή» (Ηλιάδης, 1989:8–9).⁸⁷ Σε ένα ακόμη εγχειρίδιο «οργανολογίας» (Βασιλειάδης, 1978:251), συναντούμε ένα γενικό «ορισμό της έννοιας ‘όργανο’». Είναι «κάθε φυσικό ή τεχνητό μέσο (εργαλείο, μηχάνημα, σκεύος) που χρησιμεύει στην παραγωγή κάποιου έργου. Ενώ μουσικό όργανο, λέγεται το μέσο με το οποίο πετυχαίνεται η παραγωγή του ήχου». Επακολουθεί η διάκριση – κατηγοριοποίηση σε φυσικά και τεχνητά. «Φυσικό όργανο είναι η ανθρώπινη φωνή που, για ν’ αποβεί ευχάριστο εκφραστικό μέσο, χρειάζεται να υποβληθεί σε ειδική άσκηση και καλλιέργεια. (...)». Δεν αναφέρονται παραδείγματα «τεχνητών οργάνων» αλλά μπορούμε να εικάσουμε πως τέτοια θεωρούνται όλα τα κατασκευασμένα μουσικά όργανα.

Είναι προφανές ότι αυτές οι ελάχιστες αναφορές στην Οργανολογία στοχεύουν να παρέχουν πληροφορίες σε σπουδαστές και μαθητές που καλούνται να καλύψουν κάποια συγκεκριμένη ύλη και όχι να εισαγάγουν σε βάθος κάποιον στην επιστήμη της Οργανολογίας η οποία δεν παρουσιάζεται ως επιστήμη, παρά μια φορά μόνο συναντούμε έναν τέτοιο ορισμό της: «η επιστήμη που ασχολείται κι εξετάζει ειδικά την κατασκευή, την προέλευση, την ιδιότητα, την ανατομική διάρθρωση, την έκταση, την αποδοτικότητα και το ηχόχρωμα των μουσικών οργάνων (...)» (Βασιλειάδης, 1978:251).

Η προτεραιότητα στην παρουσίαση των μουσικών οργάνων για εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπου κάποιες φορές αγγίζει τα όρια της ανάπτυξης σύντομης μεθοδολογίας εκμάθησης ακόμη και «χωρίς δάσκαλο» (Ηλιάδης, 1980) υποσκελίζει κάθε ουσιαστική αναφορά στις ταξινομήσεις των μουσικών οργάνων και τους τρόπους που οι ταξινομήσεις αυτές είναι χρήσιμες στις κοινωνικές επιστήμες και ειδικά στην Εκπαίδευση (Kartomi, 1990 και 2001). Τη λογική αυτή συναντούμε συχνά και σε αλλόγλωσσες εκδόσεις που έχουν τη μορφή «εγκυκλοπαιδειών» μουσικών οργάνων, σε έναν τόμο. Ο M. Wade–Matthews, για παράδειγμα, μοιράζει τα όργανα σε Έγχορδά, Ξύλινα και Χάλκινα πνευστά, Κρουστά, Πληκτροφόρα και Φωνή (η οποία βέβαια δεν καταγράφεται σε κάποιο ταξινομικό σύστημα ως

⁸⁷ Ο χωρισμός αυτός βοηθάει για να δομηθεί το βιβλίο, χωρίς ωστόσο η δομή αυτή να εμφανίζεται σε περιεχόμενα, καθώς δεν υπάρχουν καμίας μορφής περιεχόμενα παρά μόνο ένα «ευρετήριο» με «θεματική σειρά» το οποίο παρουσιάζει στη σειρά τα όργανα που εμφανίζονται στο βιβλίο με τη μορφή περιεχομένων.

ξεχωριστή κατηγορία) και κάνει μόνο μια εισαγωγική αναφορά στην ταξινόμια των Hornbostel και Sachs χωρίς να αναφέρεται σε αυτούς προσωπικά. Την θεωρεί ως ταξινόμια την οποία «χρησιμοποιούν οι μουσικολόγοι», (2003:6) και θυμίζει την ταξινόμια των «φυσικών και τεχνητών» οργάνων, την οποία συναντούμε και στην εκπαίδευση (Βασιλειάδης, 1978:251). Αναφέρεται, έπειτα, στα όργανα που συνιστούν «ενότητα» (unity) ή «δυϊκότητα» (duality). Τα μεν πρώτα είναι αυτά όπου ο μουσικός αποτελεί μια «ενότητα» με το όργανο, όπως είναι ο οργανοπαίχτης των πνευστών, όπου μέσω του αέρα που φυσά με το στόμα του ενώνεται ο μουσικός με το όργανο, ενώ τα δεύτερα είναι αυτά όπου ο μουσικός τεχνικά διαχωρίζεται από το όργανο, όπως π.χ. είναι ο οργανοπαίχτης που παίζει σαντούρι, όπου μεσολαβεί π.χ. το πλήκτρο ανάμεσα στον άνθρωπο και το όργανο. «Φυσικά και τεχνητά όργανα», «όργανα ενότητας και όργανα διϊκότητας» (Wade – Matthews, 2003) ενδεχομένως θα μπορούσαν να δώσουν κάποιες αφορμές για την πολιτισμική και κοινωνική κατανόηση των ταξινομήσεων αυτών.

Σε ένα εγχειρίδιο που έχει κυκλοφορήσει σε δυο εκδόσεις (Τάτσης, 1986 και 2004), στη δεύτερή του έκδοση διαβάζουμε στο κεφάλαιο της Οργανογνωσίας περιλαμβάνονται και τμήματα «της Οργανογραφίας, της Οργανολογίας και της Ορχηστρολογίας, έχοντας ως στόχο την όσο το δυνατόν πληρέστερη ενημέρωση γύρω από τα όργανα που παράγουν ήχο με μηχανική ενέργεια» (Τάτσης, 2004:141). Τα μουσικά όργανα ορίζονται εδώ ως «κατασκευάσματα για την παραγωγή μουσικών ήχων»· για τους σκοπούς όμως της έρευνας, «μουσικό όργανο μπορεί να θεωρηθεί καθετί με το οποίο είναι δυνατόν να προκληθεί σκόπιμα ήχος» (Hornbostel, 1933α: 129 και 1933β· Τάτσης, 2004:141).

Σχετικά με την ταξινόμηση των οργάνων ο Τάτσης αναφέρει ότι «οι μέθοδοι και τα συστήματα που επινοήθηκαν κατά καιρούς για την ταξινόμηση των οργάνων είναι πάρα πολλά. Ωστόσο, κανένα δεν λειτουργεί απόλυτα όταν εφαρμόζεται» (2004:141) και προβαίνει στην παρουσίαση δύο ταξινομήσεων, αυτή των αρχαίων Ελλήνων (2004:143) και των Hornbostel & Sachs (1914) (Τάτσης, 2004:156 κ.ε.).

Ο Μ. Καλομοίρης στην «Οργανογνωσία» του (1957:10–11,15) μοιράζει τα Μουσικά όργανα σε «έγχορδα», «πνευστά» και «κρουστά». Προκειμένου να οργανώσει το οργανογνωστικό υλικό αναφέρει κατηγορίες όπως «λαϊκά όργανα με δοξάρι», «έγχορδα που παίζονται με πλήκτρα (πέννα)» και «τα έγχορδα που παίζονται με τα δάχτυλα».

Σε όλες οι προαναφερθείσες περιπτώσεις εγχώριων εκδόσεων (Βασιλειάδης, 1978· Ηλιάδης, 1989· Καλομοίρης, 1957· Τάτσης, 1986 και 2004) τα εγχειρίδια απευθύνονται σε σπουδαστές μουσικής. Μάλιστα, αρκετά από αυτά φαίνεται να έχουν αυτόν ως πρωτεύοντα σκοπό. Εκτενείς αναφορές στα μουσικά όργανα, έχουμε ωστόσο και στις εθνογραφικές μελέτες, παρ' όλο που αυτές εστιάζουν σε συγκριμένες ομάδες μουσικών οργάνων όπως στα «λαϊκά όργανα» (Ανωγειανάκης, 1990), τα «αρχαία ελληνικά όργανα» (Γεωργίου, 2007) ή και τα «ελληνικά όργανα» (Καρακάσης, 1970).

Ο Σ. Καρακάσης, στην εργασία του για τα «Ελληνικά μουσικά όργανα» αφιερώνει ένα κομμάτι της εισαγωγής του στην Οργανολογία, που έχει ως έργο της την εξέταση και την μελέτη των μουσικών οργάνων. Η Οργανολογία παρουσιάζεται εδώ ως επιστήμη «που ασχολείται με την απαρίθμηση, την περιγραφή, την κατάταξη και την ιστορία των μουσικών οργάνων, που μεταχειρίστηκαν οι άνθρωποι από την προϊστορία έως την εποχή μας, περνώντας από τους διάφορους πολιτισμούς, που κατά καιρούς γνώρισαν οι λαοί στα διάφορα στάδια της εξέλιξής τους». Η Οργανολογία μπορεί επίσης να ερευνά τις «περιφέρειες, όπου κάθε όργανο έχει εξαπλωθεί, τη χρονολογία, κατά την οποία εμφανίστηκε (...) τη χρήση (...), την κατηγορία στην οποία ανήκει (...), τους ήχους που μπορεί ν' αποδώσει, καθώς και κάθε άλλη τεχνική ή αισθητική πληροφορία» (1970:13).

Για τον Καρακάση, η συμβολή της Οργανολογίας στη μουσική δημιουργία είναι μεγάλη. Αναφέρεται στον Vuillermoz (1956), ο οποίος στην «Ιστορία της Μουσικής» εντοπίζει τη σχέση του μουσικού οργάνου με το πολιτισμικό συγκείμενο και τις επιδράσεις που μπορεί να επιφέρει σε αυτό.⁸⁸

Η ταξινόμηση των μουσικών οργάνων είναι μια υπόθεση που εκκινεί από την αρχαιότητα. Οι Κινέζοι διακρίνουν κατηγορίες ανάλογα το υλικό κατασκευής:

⁸⁸ Μεταφέρουμε το απόσπασμα όπως το αποδίδει ο Καρακάσης (1970:16): «Υπάρχει (...) μια στενή και συνεχής συνεργασία μεταξύ του καλλιτέχνη και του τεχνίτη, του συνθέτη και του οργανοποιού, που με την έξοχη πρόοδο της τεχνικής κάνει να εξαρτιέται στενά μέσ' στους αιώνες η μουσική σκέψη απ' αυτή. Γιατί εδώ το όργανο είναι που δημιουργεί τη λειτουργία και το υλικό που προηγείται και καθοδηγεί το πνεύμα. Έτσι κάθε όργανο έγινε η αιτία να δημιουργηθεί απειρία έργων που γράφηκαν γι' αυτό. Ο τεχνίτης που ανακαλύπτει το νέο μουσικό όργανο, μια καινούργια ηχητικότητα, ένα τίμπρο (timbre) απροσδόκητο, γονιμοποιεί τη φαντασία ολόκληρης γενιάς καλλιτεχνών και τους επιτρέπει να καλλιεργήσουν πιο βαθιά τις αισθητικές τους αναζητήσεις, πλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους με λέξεις πιο εύπλαστες και πιο εκφραστικές, πλησιάζοντας πιο κοντά το ιδεώδες που φαντάστηκαν και που βρίσκονταν στις σκοτεινές ζώνες του υποσυνειδήτου».

δέρματα, λίθοι, μέταλλα, άργιλος (πηλός), μετάξι, ξύλο, μπαμπού και κολοκύθα. Μεσολαβεί η εργασία του εφόρου του «Μουσείου Μουσικών Οργάνων» των Βρυξελλών V. Mahillon στις οποίες βασίστηκαν οι Hornbostel και Sachs (1914).

Ο Καρακάσης επιλέγει να ταξινομήσει στο βιβλίο του τα όργανα ως εξής: α) αερόφωνα, τα οποία ταυτίζει με τα πνευστά, β) χορδόφωνα, τα οποία ταυτίζει με τα έγχορδα, γ) κρουστά, τα οποία εμφανίζει και ως «μεμβρανόφωνα» (1970:189), δ) κουδούνια τα οποία ομοίως ονομάζει «ιδιόφωνα» και ε) ψευτο-όργανα, τα οποία αποτελούν μια ιδιαίτερη κατηγορία. Αν και σε όλο το έργο του ο Καρακάσης δεν προβαίνει στον ορισμό του καθεαυτού μουσικού οργάνου, ωστόσο δίνει ορισμό στο «ψευτο-όργανο». «Εκτός από τα γνωστά μουσικά όργανα», μας λέει, «ο λαός μεταχειρίζεται για την ψυχαγωγία του, από έλλειψη πραγματικών οργάνων, και άλλα αντικείμενα με τα οποία μιμείται τους ήχους διαφόρων οργάνων, όπως φύλλα δέντρων, λέπια ψαριών, χτένες, τσιγαρόχαρτο κ.ά. Η συνήθεια αυτή επικρατεί γενικότερα και σε άλλους βαλκανικούς λαούς» (1970:181). Αναφέρει ότι «λαϊκοί άνθρωποι κατορθώνουν με φύλλα δέντρων να παίζουν διάφορους χορούς και τραγούδια μιμούμενοι τον ήχο του κλαρίνου ή της τρομπέτας σε σημείο που να δίνουν την εντύπωση αληθινών οργάνων. Στην Εθνική Μουσική Συλλογή του Κέντρου Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών υπάρχουν ηχογραφημένες αρκετές τέτοιες εκτελέσεις».⁸⁹

Στο επίμετρο του έργου του ο Καρακάσης περιλαμβάνει: α) λαϊκές ονομασίες των επαγγελματιών οργανοπαικτών, (όπως π.χ. «παιγνιώται», «παιχνιδιάτορες», «Βιολιτζής», «Ταμπουρλής» και πολλές άλλες) β) Λαϊκές ομάδες μουσικών συγκροτημάτων και οργάνων τις οποίες παρουσιάζει μέσα από συλλογές λαϊκών εκφράσεων και παροιμιών γ) μουσικούς λαϊκούς όρους και δ) παροιμίες με θέμα «τα μουσικά όργανα». Έτσι, το επίμετρο αποτελεί μια σημαντική συλλογή λέξεων και φράσεων, ονομασιών και μεταφορικών χρήσεων ουσιαστικών και ρημάτων, στερεότυπων φράσεων και αποφθεγμάτων, ώστε να συνιστά ένα σημαντικό κομμάτι σύνδεσης γλωσσικών πολιτισμικών στοιχείων με τα μουσικά όργανα. Πρόκειται δηλαδή για μια πλούσια πηγή μελέτης των μουσικών οργάνων με το πολιτισμικό τους

⁸⁹ Εκτός από το φύλλο [ή «σφυρί» (1970:181), ο Καρακάσης παρουσιάζει ως ψευτο-όργανα τα «ψευτοβιολιά» (με τοπικές ονομασίες όπως «σάντουρα», «ταμπουράδες»), τις «κλιματοσφυρίχτρες», τη «νουνούρα», το «νιουνιούκιν», το «βούκιν», την «ντρομπέτα» ή «καραμούζα», η «μουγκρινάρα», το «σινί», τα «κουτάλια» αλλά και το σφύριγμα με το στόμα (Καρακάσης, 1970:182-8).

συγκείμενο, με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχουν τα όργανα και δημιουργούν μουσικά νοήματα. Παρ' όλα αυτά, ο Καρακάσης δεν έχει κάνει κατά τον ορισμό της Οργανολογίας που ο ίδιος δίνει (1970:13) κάποια σχετική νύξη που να μας προϋδεάζει για τον τρόπο που το γλωσσικό–λογοτεχνικό, στη συγκεκριμένη περίπτωση, πολιτισμικό υλικό που αφορά στα μουσικά όργανα αποτελεί αντικείμενο μελέτης της Οργανολογίας (Καρακάσης, 1970:190–205).

Όπως φαίνεται προκύπτει μια παρακαταθήκη φιλολογίας για την ταξινόμηση οργάνων αρκετά σύνθετη για τον εκπαιδευτικό της τάξης και για την Εκπαίδευση που θέλει να την αξιοποιήσει. Σε ό,τι αφορά τη μεταφορά όλης αυτής της φιλολογίας περί ταξινομήσεως των μουσικών οργάνων στην Εκπαίδευση μέσα από τα σύγχρονα σχολικά βιβλία Μουσικής, θα βρούμε αρκετές αποσπασματικές αναφορές στις ταξινομήσεις των μουσικών οργάνων χωρίς να συνοδεύονται από κάποιας μορφής νοηματοδότηση των διαχωριστών αυτών, κάποια συζήτηση για τη σκοπιμότητά τους, ακόμη και στα εγχειρίδια για τον εκπαιδευτικό. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα θα συναντήσουμε και ασαφείς αναφορές ή ακόμη και μεθοδολογικές ασυνέχειες.⁹⁰

⁹⁰ Ενδεικτικά σε εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό διαβάζουμε: «Τα ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα χωρίζονται ανάλογα με τον τρόπο παραγωγής του ήχου σε τρεις κατηγορίες: στα έγχορδα (χορδόφωνα), στα πνευστά (αερόφωνα) και στα κρουστά (ιδιόφωνα)» (Μπογδάνη–Σογιούλ κ.ά., χ.χ.γ:78). Εκ πρώτης ανάγνωσης η αναφορά αυτή θα μπορούσε να απορρέει βιβλιογραφικά π.χ. από την εργασία του Καρακάση (1970) ο οποίος διαχωρίζει ως ομάδα τα Ελληνικά Μουσικά Όργανα ή ακόμη και από το έργο του Ανωγειανάκη (1990). Πιο πριν οι συγγραφείς έχουν δώσει έναν ορισμό των «Ελληνικών Μουσικών Οργάνων» παρόμοιο με αυτόν που είδαμε στον Καρακάση (1970:10) όταν αναφέρουν ότι «με τον όρο ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα εννοούμε όλα τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνται στην ελληνική δημοτική μουσική» (Μπογδάνη–Σογιούλ κ.ά., χ.χ.γ:78). Ωστόσο στην αρχική αυτή φράση θα βρούμε αρκετές ασυνέχειες όπως π.χ. α) Τα κρουστά να ταυτίζονται με τα ιδιόφωνα, κάτι που δεν ισχύει για πολλούς τεχνικούς λόγους. Ο Καρακάσης εντάσσει στα κρουστά και τα μεμβρανόφωνα, κάτι που πρακτικά αποδέχονται και οι συγγραφείς καθώς στην αντίστοιχη ενότητα στο βιβλίο μαθητή στα «κρουστά» εμφανίζονται όπως είναι αναμενόμενο και μεμβρανόφωνα (Μπογδάνη–Σογιούλ κ.ά., χ.χ.α:75). β) Παρόλα αυτά ακόμη και στον Καρακάση δεν πρόκειται για μια αντιστοίχιση των κατηγοριών της αρχαιοελληνικής ταξινόμησης (έγχορδα–πνευστά–κρουστά) με μια επιλεκτικά αποσπασμένη ορολογία της ταξινόμησης κατά Hornbostel και Sachs του τύπου «χορδόφωνα–αερόφωνα–ιδιόφωνα/μεμβρανόφωνα». Κάτι τέτοιο δε θα είχε νόημα για τους εύλογους λόγους που μας οδήγησαν να επινοήσουμε τη δεύτερη κατηγορία γιατί η πρώτη δε μας κάλυπτε πλέον. Π.χ. το σαντούρι είναι και έγχορδο και κρουστό κατά την πρώτη κατηγοριοποίηση αλλά μόνο έγχορδο κατά τη δεύτερη. Συνεπώς δεν είναι τα έγχορδα ισότιμα με τα χορδόφωνα, τα πνευστά ισότιμα με τα αερόφωνα και τα κρουστά ισότιμα με τα ιδιόφωνα (τα μεμβρανόφωνα δεν αναφέρονται στο απόσπασμα). Αυτό ισχύει πιο ξεκάθαρα γενικά στα μουσικά όργανα: το πιάνο είναι κρουστό με χορδές, το udu, ή ακόμη οι μουσικοί σωλήνες που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση είναι αερόφωνα

Πώς, όμως, το μουσικό όργανο σχετίζεται με τις εγγράμματες πρακτικές; Από την κατασκευή του, ένα μουσικό όργανο, φέρει εγγεγραμμένα πάνω του ορισμένα στοιχεία μουσικής γνώσης. Φέρει κάποιες ειδικές πληροφορίες και δεδομένα, που έχουν χαραχθεί από τον κατασκευαστή του ή τους ανθρώπους που θα το χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια (Timmerman, 1952· Carolin, 2006). Στο μουσικό όργανο θα βρούμε σημάδια που μας οδηγούν στον τρόπο εκφοράς των φωνητικών φθόγγων, των ήχων, της μουσικής. Οι πληροφορίες αυτές βρίσκονται εκεί σταθερά εγγεγραμμένες, στο πλαίσιο της κουλτούρας που παράγει το συγκεκριμένο μουσικό όργανο. Κι όταν κάποια στοιχεία «μετακινούνται», όπως π.χ. συμβαίνει με τους κινητούς μπερντέδες κάποιων εγχόρδων, ή με τους μηχανισμούς που έχει το «κανονάκι» για να αλλάζει τα διαστήματα, στην πράξη, βρίσκει υλική υπόσταση ένα «κινητό» σύστημα καθορισμού των νοτών, το οποίο από νοητικό σχήμα γίνεται πράξη πάνω στο υλικό του μουσικού οργάνου.

Στην «Οργανογνωσία» η μουσική εκπαίδευση αξιοποιεί τα μουσικά ως «εποπτικά μέσα», που μας δίνουν όλες αυτές τις πληροφορίες χωρίς να παίζεται μουσική, απλά προσεγγίζεται η ηχητική τους ικανότητα, και οι τεχνικές τους δυνατότητες.

Τα μουσικά όργανα, λόγω της κατασκευής τους παράγουν μουσικούς ήχους με συγκεκριμένο τρόπο, παράγουν συγκεκριμένες νότες, συνδυάζονται με συγκεκριμένες μουσικές συνήθειες, προσφέρονται για συγκεκριμένα μουσικά κομμάτια, που συνδέονται με μια μουσική κουλτούρα. Ο συσχετισμός του μουσικού οργάνου με το μουσικό σύστημα που πρεσβεύει, είναι υψηλός, και ως ένα σημείο, το

κρουστά. γ) Είναι επίσης σημαντικό να μην θεωρηθεί ότι η κατηγοριοποίηση αυτή αφορά τα Ελληνικά Μουσικά Όργανα μόνο όπως αφήνει να εννοηθεί η φράση. Τα Ελληνικά Μουσικά Όργανα είναι μια ομάδα ιστορικο-πολιτισμικά προσδιορισμένη αλλά αυτό δε σημαίνει ότι αφιερώσουμε στην Οργανολογία κάποια ειδική μορφή ταξινόμησης για την ομάδα αυτή. Και έτσι οδηγούμαστε στην επόμενη ασυνέχεια που εντοπίζεται στο ότι δ) δεν διευκρινίζεται – αν και η φράση καταγράφεται σε εγχειρίδιο για τον Εκπαιδευτικό – ότι είναι διαφορετικό το κριτήριο στην ταξινόμηση όπως της Αρχαίας Ελλάδας και διαφορετικό στην ταξινόμηση κατά Hornbostel και Sachs. Τα τέσσερα αυτά σημεία είναι χαρακτηριστικά για να αναδείξουν τη πρόβλημα της έλλειψης γραμματισμού για το πεδίο (της Μουσικής Επιστήμης) – «disciplinary literacy». Σύμφωνα με τη χρησιμότητα του γραμματισμού αυτού, όπως τον έχουμε περιγράψει, θα πρέπει, τουλάχιστον στο επίπεδο της πληροφόρησης του Εκπαιδευτικού μέσω του βιβλίου εκπαιδευτικού να γίνεται σαφής αναφορά στην έννοια και τη χρησιμότητα της διάκρισης των μουσικών οργάνων όπως αυτή πραγματώνεται στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο.

μουσικό σύστημα είναι «εγγεγραμμένο» πάνω στα κατασκευαστικά χαρακτηριστικά του οργάνου και στις τεχνικές δεξιότητες στις οποίες αυτά παραπέμπουν.

Η χρήση, λοιπόν, των μουσικών οργάνων, μας παραπέμπει σε πρακτικές γραμματισμού. Το πρώτο και πιο απλό παράδειγμα γι' αυτό είναι ότι σε πολλά μουσικά όργανα είναι «χαραγμένες» πάνω τους οι νότες. Οι συγκεκριμένες νότες, ενός μουσικού συστήματος, αντικατοπτρίζονται στα πλήκτρα των ηλεκτροφόρων, στα «τάστα» των εγχόρδων, στις οπές των πνευστών, στα μεγέθη των κρουστών. Σε κάθε περίπτωση οι νότες μετουσιώνονται σε μεγέθη, δηλαδή σε οπτικοποιημένα ποσά, τα οποία αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ήχους και μουσικές οξύτητες. Σε πολλές περιπτώσεις όταν «κοιτάμε» ένα μουσικό όργανο, αντικρίζουμε τις νότες του, βλέπουμε πάνω του «παγωμένο», θα λέγαμε, ακινητοποιημένο και αποτυπωμένο ένα κομμάτι του μουσικού συστήματος στο οποίο ανήκει, που πρεσβεύει, όπως συμβαίνει με το πιάνο, το μεταλλόφωνο ή το ξυλόφωνο.

Το ξυλόφωνο με τις μετακινούμενες «μπάρες» αποτελεί ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα. Σ' αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να απομονώσει, να μετακινήσει, να αλλάξει θέσεις κ.λπ. στις νότες που αντιστοιχούν στις μπάρες. Στην πράξη ο εκπαιδευτικός δομεί μέσα από αυτή την πρακτική γραμματισμού αυτή, ένα «αλφάβητο» πρακτικών που σχετίζονται με τον μουσικό γραμματισμό και που εξελίσσονται σταδιακά μπροστά στα μάτια του μαθητή.

Όλα τα παραπάνω δείχνουν πως η Οργανολογία, ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση, μπορεί να ασχολείται με πολλά περισσότερα από την «ταξινόμηση» αλλά και την «κατασκευή και την ακουστική» των μουσικών οργάνων (Kartomi, 1990· Bocur, 2019:7), που είδαμε προηγούμενα. Μια διευρυμένη μελέτη των μουσικών οργάνων έχει οδηγήσει στον κλάδο που αναφέρεται ως «Πολιτισμική Οργανολογία». Ο όρος «Πολιτισμική Οργανολογία», μεταξύ άλλων, έχει χρησιμοποιηθεί και για να διερευνηθεί η «πολιτισμική διάσταση των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων» μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα χρήσεων, όπου αντικείμενα της καθημερινότητας με λίγη ή καθόλου μεταποίηση μετατρέπονται σε «μουσικά όργανα». Ο συνδυασμός της μεθοδολογίας με την οποία μελετώνται τα μουσικά όργανα και την μεθοδολογία που εφαρμόζεται στις πολιτισμικές σπουδές αποτέλεσα για μας μια αναγκαιότητα, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου αντικείμενα καθημερινής χρήσης έπρεπε να μετατραπούν σε μουσικά όργανα και η χρήση αυτή τελικά αλλάζει (Σαρρής, 2009α).

Ο όρος «Cultural Organology» (Johnston, 2008:36· Qureshi, 2000), ωστόσο, είχε ήδη χρησιμοποιηθεί για να αναδείξει τις πολιτισμικές πτυχές ενός μουσικού

οργάνου που το πλαισιώνουν συγχρονικά και διαχρονικά, χωρίς να πρόκειται για στοιχεία που είναι αποτυπωμένα στο μουσικό όργανο, ενώ οι νέες αντιλήψεις για μια Οργανολογία που θα καταγράφει και θα αξιοποιεί το πολιτισμικό συγκείμενο των μουσικών οργάνων είχε ήδη προταθεί από τις αρχές του αιώνα (Dowe, 2001· Roda, 2007).

Αρκετά χρόνια μετά, η G. Rossi–Rognoni (2018) καταγράφει και συζητά ένα ολόκληρο ρεύμα νεοεισηγμένων επιστημονικών αντιλήψεων, οι οποίες στο μεταξύ αναπτύχθηκαν, οι οποίες προεκτείνουν την Οργανολογία προς την πολιτισμική μελέτη των μουσικών οργάνων. Οι επικρατέστεροι όροι είναι (Rossi–Rognoni, 2018:7): «new organology» (Roda, 2007), «lived organology» (Hooshmanrad, 2004), «general organology» (Stiegler, 1994), «new critical organology» (Sonevytsky, 2008), «cultural organology» (Johnston, 2008), «critical organology» (Dolan, 2013· De Souza, 2018), και «biographical organology» (Hooshmanrad, 2015).

Στη χώρα μας, μια προσπάθεια για την ανάδειξη της πολιτισμικής διάστασης της καρπαθικής λύρας γίνεται από την Ε. Μπεϊνά (2011). Η Πολιτισμική Οργανολογία είναι, κατά την άποψή της «ένα νέο διαρκώς εξελίξιμο πεδίο της εθνομουσικολογίας, που μελετά την παρουσία των μουσικών οργάνων μέσα σε ένα δεδομένο πολιτισμικό σύνολο. Ξεφεύγοντας από τα στενά όρια της κλασικής οργανολογίας επιχειρείται (...) η ανάδειξη ενός συγκεκριμένου οργάνου» (Μπεϊνά, 2011: xiv). Οι κλάδοι από τους οποίους αντλεί μεθοδολογικά εργαλεία προέρχονται από την Εθνομουσικολογία, την Πολιτισμική και Κοινωνική Ανθρωπολογία, την Οργανολογία, την Οπτική Ανθρωπολογία τον «υλικό πολιτισμό». ⁹¹

Ο συνδυασμός των γνώσεων από τους πιο πάνω τομείς είναι απαραίτητος διότι οι πληροφορίες που είναι εγγεγραμμένες στα μουσικά όργανα δεν περιορίζονται πάντα στην απεικόνιση των μουσικών τους συστημάτων. Μέσα από τα μουσικά όργανα μπορεί κανείς να γνωρίσει τον ρόλο που έπαιξαν τα διαθέσιμα υλικά κατασκευής ενός πολιτισμού στη διαμόρφωση του μουσικού οργάνου, αλλά και το πολιτισμικό, άυλο υπόβαθρο στο πλαίσιο του οποίου τα όργανα δημιουργήθηκαν.

⁹¹ Ζητήματα όπως ο τρόπος με τον οποίο στοιχεία ενός πολιτισμού αποτυπώνονται στην κατασκευή του μουσικού οργάνου, (Grame, 1962), ο τρόπος που ένα μουσικό όργανο σχετίζεται με άλλα μουσικά όργανα και δια μέσω αυτών με άλλους πολιτισμούς από αυτόν που το δημιούργησε (Montagu, 2003), καθώς και το είδος της μουσικής που παράγει ένα μουσικό όργανο σε σχέση με τον πολιτισμό που του δημιούργησε (Johnston, 2008) είναι μερικά άλλα ενδεικτικά παραδείγματα μελετών για την πολιτισμική διάσταση των μουσικών οργάνων στη διεθνή βιβλιογραφία στην αγγλική γλώσσα.

Δια μέσου του μουσικού οργάνου μπορεί κανείς να γνωρίζει για την βιοτεχνία, την βιομηχανία, το εμπόριο, την οικονομική ανάπτυξη ενός πολιτισμού και τον ρόλο που αυτά διαδραμάτισαν στο σχηματισμό της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής των ανθρώπων (Dowe, 2001:220). Στη χώρα μας, για παράδειγμα, τον δέκατο ένατο αιώνα, υπήρχαν «ταμπουράδες» φτιαγμένοι από τοπικά υλικά και ξύλα, από λαϊκούς κατασκευαστές, ενώ στον εικοστό αιώνα, την κατασκευή τους ανέλαβαν ειδικευμένα εργαστήρια, τα οποία μπορούσαν να έχουν υλικά από όλο τον κόσμο, τυποποιώντας το σχήμα, το μέγεθος και τα τεχνικά τους χαρακτηριστικά (Ανωγειανάκης, 1990). Αργότερα ο «ταμπουράς» ως «μπουζούκι» μετασηματίστηκε και από τρεις χορδές, απέκτησε τέσσερις. Όλες αυτές οι κατασκευαστικές εξελίξεις που είναι απόρροιες τρόπων παραγωγής, εμπορικών δικτύων, προϊόντων, υλικών και αγορών που διαμορφώθηκαν, συνδέονται με τη μουσική και τον πολιτισμό που εξέφρασαν. Τα μουσικά είδη άλλαξαν σταδιακά, ο ήχος, οι συνθέσεις, τα τραγούδια, εξελίχθηκαν κι αυτά παράλληλα, δημιουργώντας μια πορεία από την δημόδη μουσική των ταμπουράδων, στο ρεμπέτικο τραγούδι των τρίχορδων μπουζουκιών και το σύγχρονο «λαϊκό» και «εμπορικό» τραγούδι των οκτάχορδων μπουζουκιών.

Δια μέσου του μουσικού οργάνου, λοιπόν, μπορεί να προσεγγίσει κανείς πολλά ζητήματα. Ακόμη και θέματα κοινωνικά, ιστορικά και οργανωτικά των ανθρώπων που το χρησιμοποιούσαν. Έτσι λοιπόν, το μουσικό όργανο ως φορέας διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων μπορεί να γίνει ένας δίαυλος εισαγωγής και παρουσίασης μιας κουλτούρας, ενός πολιτισμού μέσα στη σχολική τάξη.

Ειδικότερα, σχετικά με την εκπαιδευτική χρήση των μουσικών οργάνων, έχει μελετηθεί η παρουσία των παραδοσιακών οργάνων στην τάξη (Carolin, 2006), οι συσχετισμοί των μουσικών οργάνων με το φύλο (Abeles, 2009), η οργανοκατασκευή απλών οργάνων στην τάξη (Mathis, 1973) αλλά και ο τρόπος που χρησιμοποιούνται τα μουσικά όργανα για να διδαχθεί ένα είδος μουσικής ή μια μουσική κουλτούρα (Elliott, 1990· Volksource, 1993· Carolin, 2006).

Η ταξινόμηση των οργάνων μπορεί να αξιοποιηθεί (Kartomi, 1990:16) και στην περίπτωση της πολιτισμικής προσέγγισής τους. Πώς μπορεί να φανεί αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία; Θα το δούμε με ένα παράδειγμα. Ας αναλογιστούμε τις διαφορές ανάμεσα σε μια «αλφαβητική» ταξινόμηση – για παράδειγμα σε ένα λεξικό μουσικών οργάνων – και σε μια σύγχρονη ταξινόμηση ανάλογα τον τρόπο παραγωγής του ήχου. Ποια πρακτική γραμματισμού αναδεικνύεται κάθε φορά; Στην πρώτη περίπτωση κυριαρχεί το αλφάβητο, ως μια τυπική μορφή εγγράμματης

ταξινόμησης, ενώ στη δεύτερη περίπτωση κυριαρχεί το επιστημονικό κριτήριο της ταξινόμησης βάση παρατήρησης φυσικών φαινομένων.

Σε ένα άρθρο του Dowe (2001),⁹² ο συγγραφέας εστιάζει στην πολιτισμική παρουσία των μουσικών οργάνων τόσο στο χώρο που επιτελούν την λειτουργία για την οποία έχουν φτιαχτεί, όσο και σε έναν χώρο έκθεσης όπως είναι π.χ. ένα μουσείο. Τότε αφενός κάποιες πολιτισμικές αναφορές μεταφέρονται από το όργανό τους στο νέο χώρο, αφετέρου στον νέο χώρο δημιουργούνται νέες δυναμικές και νέες πολιτισμικές διαδράσεις π.χ. με τα μουσικά όργανα και με τους ανθρώπους και θα ήταν προβληματικό εάν τις αγνοούσαμε.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο για την διατριβή μας είναι το γεγονός ότι ο Dowe (2001:219) εντάσσει στα περιβάλλοντα εντός των οποίων οι αρχικές πολιτισμικές αναφορές του μουσικού οργάνου αλλάζουν, μεταξύ άλλων και τις «εκπαιδευτικές χρήσεις» των μουσικών οργάνων, δηλαδή εισάγει το «εκπαιδευτικό περιβάλλον» για το μουσικό όργανο. Ακριβώς σε αυτό το σημείο, λοιπόν, η Πολιτισμική Οργανολογία θα μπορούσε να συνεισφέρει στην κατανόηση της παρουσίας των μουσικών Οργάνων στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσα από μια μεθοδική εισαγωγή των μουσικών οργάνων στο μάθημα να δείξει στους μαθητές όλον αυτόν τον πλούτο πολιτισμικών και κοινωνικών στοιχείων που φέρουν τα όργανα, πριν ακόμη προχωρήσει στη διδασκαλία και την εκμάθηση των μουσικών οργάνων. Η εισαγωγή αυτή μπορεί να ξεκινήσει ακόμη και από αντικείμενα της καθημερινότητας που χρησιμοποιούνται ως μουσικά όργανα, από αυτοσχέδια μουσικά όργανα και ηχητικά αντικείμενα και να εκταθεί στα παραδοσιακά και γνωστά μας μουσικά όργανα (Σαρρής, 2012).

Γενικότερα η παρουσία των μουσικών οργάνων στη σχολική τάξη, θα λέγαμε ότι είναι ένα ζήτημα πολυδιάστατο. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολλών μορφών μουσικά όργανα, είτε γιατί το σχολείο διαθέτει μουσικά όργανα, είτε γιατί τα φέρνουν οι μαθητές στην τάξη, είτε γιατί τα κατασκευάζουν στην τάξη και τα χρησιμοποιούν στο σχολείο. Αυτά τα «εκπαιδευτικά μουσικά όργανα», ή «σχολικά μουσικά όργανα», φέρουν τα δικά τους οργανολογικά χαρακτηριστικά και δημιουργούνται και λειτουργούν στο πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου.

⁹² Η Μπεϊνά (2011:43) αναφέρει τον Dowe (2011) ως τον μελετητή που «ίσως περισσότερο από όλους θέτει σύγχρονα ζητήματα έρευνας στα πλαίσια ενός νέου διαρκώς εξελισσόμενου πεδίου, της λεγόμενης «πολιτισμικής οργανολογίας» (cultural organology)».

4.2. Το ζήτημα της ιδιότητας του μουσικού οργάνου

Ένα επόμενο βήμα για να κατανοήσουμε τη σχέση των μουσικών οργάνων με το γραμματισμό, είναι να εξετάσουμε τις ταξινομίες των μουσικών οργάνων. Με τον όρο «ταξινομία» (taxonomy) εννοούμε κάθε προσπάθεια οργάνωσης ή κατηγοριοποίησης των μουσικών οργάνων από την οπτική της Οργανολογίας (Klarugi & Davy, 2007:167). Διαδοχικά θα δούμε τον τρόπο που η ταξινόμηση γίνεται πρακτική γραμματισμού και τον τρόπο που τελικά οι ταξινομίες των μουσικών οργάνων οδηγούν στο γραμματισμό.

Πριν από όλα αυτά όμως θα πρέπει να δούμε με μια νέα οπτική την έννοια του «μουσικού οργάνου». Όπως φαίνεται, δεν αρκεί πλέον να αναφερθούμε σε κάποιον κλασικό ορισμό ή στους «δόκιμους» ορισμούς του μουσικού οργάνου. Παράλληλα, έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο ορισμός του μουσικού οργάνου επιδρά στο σύνολο των απόψεων που έχουμε για το μουσικό όργανο και για τη μουσική, για να δούμε το είδος του γραμματισμού που σχετίζεται με αυτά.

Αν ένας μαθητής μας ρωτήσει, «τί είναι μουσικό όργανο;», είναι αλήθεια πως δύσκολα θα μπορέσουμε να του δώσουμε μια απάντηση που να τον καλύπτει εξ ολοκλήρου. Οι μαθητές βλέπουν μέσα στο σχολείο «αγορασμένα» μουσικά όργανα, αλλά και μουσικά όργανα που κατασκευάζουμε στην τάξη, ή στο σπίτι.⁹³ Όταν τους εισάγουμε στο ηχοτοπίο, τους καλούμε να αντιμετωπίσουν περιβαλλοντικούς ήχους ως μέρη ενός «μουσικού έργου» που είναι το «ηχοτοπίο»⁹⁴ τους, τους ζητάμε δηλαδή να αντιμετωπίσουν το ηχητικό τους περιβάλλον ως όλον το οποίο έχει μια αισθητική και πολιτισμική αξία. Έτσι, περιβαλλοντικοί ήχοι ίσως αποκτούν μουσικό περιεχόμενο.

Άλλες φορές, καλούμε τα παιδιά να θεωρήσουν αντικείμενα της καθημερινής χρήσης ως μουσικά όργανα και τους επισημαίνουμε ότι αυτό συμβαίνει σε πολλές παραδόσεις.⁹⁵ Σε μια άλλη εκδοχή, οι μαθητές γνωρίζουν ότι μπορούν να έχουν εφαρμογές στους υπολογιστές, τις ταμπλέτες και πιθανόν τα κινητά τηλέφωνα με τα οποία έρχονται σε επαφή, που «παίζουν μουσική», που λειτουργούν δηλαδή ως πολύ

⁹³ Ανάλογα παραδείγματα συναντούμε στα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

⁹⁴ Ειδικότερα μια αναφορά στο σχολικό βιβλίο συναντούμε στο (Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.α:8).

⁹⁵ Παραδείγματα συναντούμε σε όλες τις τάξεις Δημοτικού, με ιδιαίτερες αναφορές γίνονται στα βιβλία των Δασκάλων της Ε΄ (Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.γ) και ΣΤ΄ Δημοτικού (Θεοδωρακοπούλου, κ.ά. χ.χ.γ).

αποτελεσματικά ηλεκτρονικά μουσικά όργανα. Σε αυτά πρέπει να προσθέσουμε ότι η πληροφορική σε διάφορες εκδοχές τους δίνει τη δυνατότητα να χειριστούν τους ήχους σα να ήταν μουσικοί ήχοι που παράγονται από σύγχρονα μουσικά όργανα, κάτι που βέβαια δεν απέχει από την πραγματικότητα της καθημερινής μουσικής παραγωγής.⁹⁶

Παρότι, λοιπόν, θα συναντήσουμε πολλές φορές την έννοια του «μουσικού οργάνου», στα σχολικά βιβλία και τα τετράδια της μουσικής, (ερευνώντας τα με μια στοιχειώδη ανάλυση περιεχομένου), δεν θα συναντήσουμε κάτι που να προσομοιάζει με ορισμό των μουσικών οργάνων, που να απαντάει δηλαδή στο «τί είναι μουσικό όργανο;», πράγμα που θα ήταν χρήσιμο για τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, από το σύνολο του εντύπου υλικού που είναι διαθέσιμο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορούμε να συνάγουμε κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με τα μουσικά όργανα και τον τρόπο που διαμορφώνεται η «ταυτότητά» τους.

Τα σημεία που προσεγγίζεται ο ορισμός του μουσικού οργάνου, ή που κατά κάποιο τρόπο θίγεται το ζήτημα των στοιχείων που περιγράφουν και ίσως ορίζουν τι είναι ένα μουσικό όργανο είναι λίγα. Στο βιβλίο του μαθητή της Ε΄ Τάξης, παρέχονται οι όροι ενός προβληματισμού για τον μαθητή (Αποστολίδου & Ζεπάτου,

⁹⁶ Στο βιβλίου εκπαιδευτικού της Ε΄ τάξης διαβάζουμε: (σελ 52):

«Η ενασχόληση με τα ‘δείγματα ήχων’ (samples), μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε σύγχρονο αρμόνιο (ή και συνθεσάιζερ). Η εξέλιξη της τεχνολογίας προσθέτει συνεχώς στα όργανα αυτά νέες δυνατότητες κι επομένως ο αριθμός και το περιεχόμενο των samples διαφέρει ανάλογα με το χρόνο παραγωγής του αρμονίου και την εταιρία που το κατασκεύασε».

Παρακάτω συναντούμε ορισμούς μουσικών οργάνων της πληροφορικής (σελ. 54):

« – Soft samplers: όργανα που πήραν τη θέση των hardware samplers. Τα hardware samplers ηχογραφούσαν και αναπαρήγαγαν ψηφιακά δείγματα ήχων. Η ηχογράφηση των δειγμάτων των ήχων (samples) πραγματοποιείται σήμερα αποτελεσματικά από τα sequencers. Τα soft samplers αναπαράγουν ψηφιακά ηχογραφημένα δείγματα ήχων (samples) υψηλής πιστότητας. Μπορούμε ν’ αποθηκεύσουμε μεγάλο αριθμό από δείγματα ήχων καθώς διατίθενται στην αγορά ‘βιβλιοθήκες’ αρχείων με samples (sample library). Αλλά και στο Διαδίκτυο μπορούμε να αναζητήσουμε samples καλής ποιότητας που δίνονται επίσημα (...).

– Virtual instruments (Vis): Τα εικονικά όργανα εμφανίζονται αυτούσια σε διάφορες μορφές, όπως Soft samplers, ROMplayers, Soft synths και Emulators (...).

– Soft synths: όργανα που μπορούν να μιμηθούν όλους τους τρόπους και τις δυνατότητες σύνθεσης του ήχου που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία 50 χρόνια κι ακόμη να τους συνδυάζουν δημιουργώντας νέες μορφές σύνθεσης (...).

– Emulators: soft synths που μιμούνται κλασικά όργανα και συνθεσάιζερ που «έγραψαν» ιστορία κι έχουν περάσει πια στο παρελθόν, όπως π.χ. το Hammond organ, το Mellotron (διάσημο από το τραγούδι ‘Strawberry Fields Forever’ των Beatles), το Minimoog, το FM synth DX7 της Yamaha, κ.ά.»

χ.χ.α.:52). «Θα σκεφτόσουν ποτέ ότι τα αντικείμενα που μας περιτριγυρίζουν, μπορούν με λίγη φαντασία και την απαραίτητη γνώση να μεταμορφωθούν σε μουσικά όργανα; Ξέρεις ότι μπορείς να βρεις υλικά για την κατασκευή τους ακόμη και μέσα στη σχολική σου τσάντα;», αναφέρεται προς το μαθητή. Σε άλλο σημείο του κειμένου αναπτύσσεται ένα είδος χρηστικού λεξικού προς το μαθητή δίνεται ένας ορισμός για τα «Ηλεκτρικά μουσικά όργανα: μουσικά όργανα που εμφανίστηκαν τον 20ο αιώνα και λειτουργούν με βάση την ηλεκτρική ενέργεια (π.χ. ηλεκτρική κιθάρα, αρμόνιο, συνθεσάιζερ, κ. ά.)» (Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.α.:52).

Μια ακόμη δημιουργική προσέγγιση της έννοιας των μουσικών οργάνων γίνεται, στο βιβλίο του εκπαιδευτικού της Ε΄ Τάξης, (Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.γ:77). Εκεί γίνεται αναφορά στα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» επειδή αυτά μπορούν ευκολότερα να συνδεθούν με τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι άνθρωποι. «Οι λόγοι που υπαγορεύουν την κατασκευή εργαλείων είναι βέβαια πρακτικής φύσης. Όμως ο άνθρωπος – κατασκευαστής είναι παράλληλα και άνθρωπος – καλλιτέχνης. Μπορεί λοιπόν να μεταμορφώνει αντικείμενα καθημερινής χρήσης ή ακόμη και άχρηστα υλικά σε μικρά έργα τέχνης ή να τα χρησιμοποιεί για την κατασκευή απλών μουσικών οργάνων, που ορισμένες φορές μας ξαφνιάζουν με την υψηλή ποιότητα ήχου που παράγουν», αναφέρεται.

Επειδή η «ταυτότητα» των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων προσδιορίζεται από τον διπλό ρόλο που αυτά επιτελούν, δηλαδή είναι ταυτόχρονα χρηστικά και εκφραστικά μέσα, αυτό το γεγονός βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν εύκολα με τα όργανα αυτά. Γι' αυτό η πρακτική αυτή εφαρμόζεται διεθνώς.⁹⁷

Επίσης, στο βιβλίο του εκπαιδευτικού της ΣΤ΄ Τάξης, γίνεται εκτενής αναφορά στα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα», μέσα από ένα πνεύμα θα λέγαμε «υπεράσπισης» αυτής της πρακτικής η οποία έχει πολλές κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις. Οι συγγραφείς του βιβλίου αυτού διατυπώνουν τη βασική πεποίθηση ότι «(...) ο μουσικός μεταφέρει τη μουσική μέσα του. Δεν χρειάζεται κάποιο ξεχωριστό μουσικό όργανο. Αυτός ο ίδιος είναι η μουσική» [(Morgan, 1999) στο (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.α.:25)].

⁹⁷ Το ίδιο επισημαίνουν και οι Αποστολίδου & Ζεπάτου (χ.χ.γ:77) αναφέροντας ότι : «(...) η κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων είναι μια πρακτική που εφαρμόζεται σε πολλά μέρη του κόσμου».

Η τελευταία αυτή φράση αποτέλεσε το επιμύθιο μιας διαδικασίας κατά την οποία γηγενείς μουσικοί δημιούργησαν τα μουσικά τους όργανα από υλικά της φύσης και έφτιαξαν με αυτά μουσική που κατείχαν μέσα από προφορικές παραδόσεις. Έτσι οι μουσικοί αυτοί επειδή δεν είχαν γραπτή γλώσσα διέδωσαν την μουσική γνώση «από γενιά σε γενιά με τα τραγούδια και το χορό» (Morgan, 1999) και με τον τρόπο αυτό «τα ραβδιά και οι πέτρες αφέθηκαν εκεί (απ' όπου πάρθηκαν) (...)».

Από τα παραπάνω δεδομένα των βιβλίων του εκπαιδευτικού, μπορούμε να συνάγουμε τις εξής διατυπώσεις σε σχέση με τον ορισμό του «μουσικού οργάνου» και τον τρόπο που καλείται να τον κατανοήσει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο ενός γραμματισμού που πρώτα απ' όλα ο ίδιος θα πρέπει να αποκτήσει για να μεταλαμπαδεύσει στη συνέχεια μεθοδικά ως στοιχείο μεθοδολογίας της επιστήμης του (discipline) στους μαθητές:

1. Ο ορισμός του μουσικού οργάνου μπορεί να είναι δύσκολο να διατυπωθεί, καθώς δεν τον συναντούμε πουθενά στα βιβλία εκπαιδευτικού. Αντ' αυτού όμως, έχουμε πάμπολλες αναφορές σε πράγματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα τα οποία θα λειτουργούν ως μουσικά όργανα για το μαθητή.

2. Παρ' όλο που δεν συναντούμε έναν ορισμό του μουσικού οργάνου, βρίσκουμε ιδέες και προτροπές να δημιουργήσουν οι μαθητές «μουσικά όργανα». Επίσης, θεωρείται δεδομένο ότι μαθητές μπορούν να παράγουν μουσικούς ήχους από αντικείμενα του περιβάλλοντος, τη φωνή τους και το σώμα τους, γεγονός που σημαίνει ότι δημιουργούν «μουσικά όργανα», μάλλον μέσω μιας άτυπης γνώσης.

3. Στο βιβλίο, όμως, των Αποστολίδου και Ζεπάτου (χ.χ.γ.:77) καταγράφεται ρητά ότι δύο είναι οι σημαντικοί παράγοντες που σηματοδοτούν ένα μουσικό όργανο: η χρηστικότητα του και η εκφραστικότητά του.

4. Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, ότι αυτό που καθιστά ένα μουσικό όργανο ως τέτοιο είναι πρωτίστως τα στοιχεία – οι γραμματισμοί θα λέγαμε – που αποκαλύπτονται από τον κάτοχό τους, τον οργανοπαίκτη, χάρη στους οποίους τα απλά υλικά μεταμορφώνονται σε μουσικά όργανα.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις μας είναι χρήσιμες γιατί εν πρώτοις δείχνουν πως το ζήτημα του «τί είναι μουσικό όργανο;» είναι ανοιχτό, και πως η σκέψη που αναπτύσσεται γύρω από το μουσικό όργανο συνδέεται με τον γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο που η μουσική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει έναν ρόλο εκπαιδευτικό.

4.3. Η συμβολή του όρου «instrumentality»

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο εκφράζονται επίσης ανάλογοι προβληματισμοί σχετικά με την «ταυτότητα» του μουσικού οργάνου, τη σημασία της χρήσης των οργάνων στην εκπαίδευση και το όφελος από την κατανόηση της διάκρισης των μουσικών οργάνων από άλλα αντικείμενα. Η S.I. Hardjowirogo (2017:10) αποδίδει τις μεγάλες αλλαγές που συντελέστηκαν στην αντίληψή μας για την μουσική στις «τεχνολογικές αλλαγές που είχαν ως αποτέλεσμα εκτεταμένες συνέπειες σε όλα τα επίπεδα των μουσικών πρακτικών». Αποδίδει τις εξελίξεις αυτές στην ίδια την εξέλιξη της τεχνολογίας, η οποία επέτρεψε την συνύφανση της μουσικής παραγωγής με τις διαδικασίες της φωνογραφίας (phonography), του εξηλεκτρισμού (electrification), της ψηφιοποίησης (digitalization) και της διασύνδεσής τους, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη ενός τεράστιου αριθμού από μουσικά όργανα πολύ διαφορετικά από αυτά που γνωρίζαμε μέχρι τότε.

Έτσι προέκυψαν πολλές εναλλακτικές δυνατότητες που μας δίνει η τεχνολογία για να παράγουμε μουσική με κατασκευές που θα μπορούσαν να θεωρηθούν μουσικά όργανα. Η χρήση των δίσκων ηχογράφησης, η σύνθεση ήχων που δεν θα μπορούσαν να αναπαραχθούν χωρίς τα συγκεκριμένα τεχνικά μέσα, το παίξιμο οργάνων που είναι απόλυτα δυνητικά (virtual) ή τα μουσικά όργανα που «επικοινωνούν» το ένα με το άλλο με δικτυακό τρόπο, «συνιστούν ορόσημα στην ιστορία των μουσικών οργάνων». Επίσης την ίδια στιγμή, «θολώνουν τα όρια ανάμεσα σε κάτι που τείνουμε να αποκαλέσουμε 'όργανο' (instrument) και σε άλλες κατηγορίες όπως είναι το 'μέσο' (medium), το 'σύστημα' (system), η 'ρύθμιση' (configuration), η 'μηχανή' (machine)» (Hardjowirogo 2017:10).

Πολλοί μελετητές προσπαθούν να εντάξουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο, που θα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα «μουσικών οργάνων», παλιών και νέων, ψηφιακών, μηχανικών και αναλογικών, νέες ιδέες ταξινόμιας των μουσικών οργάνων προσπαθώντας να συμβάλλουν στον ορισμό της «ταυτότητας» του μουσικού οργάνου.

Η έννοια του μουσικού οργάνου στην εκπαίδευση μπορεί να είναι πολύ διευρυμένη. Ως μουσικό όργανο μπορεί να θεωρηθεί η ανθρώπινη φωνή, (Rizzo, 1978· Small, 1998β[1987]:235), το ανθρώπινο σώμα (Fraze, 1987:16· Goodkin, 2004:68–78), αντικείμενα που ηγούν ως μουσικά όργανα ή, ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις εκπαιδευτικές «αναπαραστάσεις» οργάνων, «ψευδοόργανα» όπως έχουν αποκληθεί

(Καρακάσης, 1970) και μέρη μουσικών οργάνων που κομίζονται ως εποπτικά μέσα στην τάξη. Μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως μουσικό όργανο και ο υπολογιστής, συμπεριλαμβανομένων των λογισμικών παραγωγής μουσικής και ήχου.

Στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές διδάσκονται ότι τα μουσικά όργανα χωρίζονται σε «κρουστά», «πνευστά» και «έγχορδα» (Μπογδάνη–Σογιούλ κ.ά., χ.χ.α.:9). Αυτή όμως δεν είναι η πλέον σύγχρονη και ολοκληρωμένη ταξινόμηση μουσικών οργάνων, καθώς υπάρχει η γενικότερα αποδεκτή ταξινόμηση των Hornbostel και Sachs (1914 και 1961) σύμφωνα με την οποία ανάλογα με «το υλικό του σημείου που εκκινεί ο ήχος», δηλαδή το σημείο στο οποίο δημιουργείται η πρωταρχική δόνηση αποτελεί το κριτήριο για να χωριστούν τα όργανα αρχικά σε «χορδόφωνα», «μεμβρανόφωνα», «αερόφωνα» και «ιδιόφωνα», και αργότερα και σε «ηλεκτρόφωνα» (Sachs, 1940).⁹⁸

Η διάκριση «Πνευστά – Κρουστά – Έγχορδα», εμφανίζεται από τις πρώτες Τάξεις (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε:112). Περιστασιακά γίνεται αναφορά στη διάκριση «ξύλινα» και «χάλκινα» πνευστά (Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.α:23–24), που όμως δεν αντιστοιχεί στα υλικά κατασκευής αλλά στον τρόπο παραγωγής του ήχου και χαρακτηρίζει τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας, που διέπρεψαν και έφτασαν στο απόγειο της κατασκευαστικής τους τεχνικής και στις ενορχηστρωτικές τους δυνατότητες την κλασική περίοδο. Η διάρθρωση, λοιπόν, της διδακτέας ύλης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μας παραπέμπει σε μια απλή ταξινόμηση των μουσικών

⁹⁸ Αν και – για παράδειγμα – στο σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού εμφανίζεται ο όρος «μεμβρανόφωνο» (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.α:14) δεν υπάρχει αναφορά για την ταξινόμηση αυτή που γεννάει το συγκεκριμένο όρο. Στο αντίστοιχο βιβλίο του εκπαιδευτικού, ωστόσο (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.β: 45), προτείνεται να έχει κατά νου ο εκπαιδευτικός – ανάμεσα σε άλλες «διαθεματικές έννοιες» που αντιστοιχούν στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα – την έννοια «σύστημα».

Η έννοια σύστημα ως διαθεματική έννοια συνδέεται με τα μαθηματικά. Δηλαδή η ταξινόμηση των μουσικών οργάνων στο μάθημα της μουσικής είναι μια αφορμή σύνδεσης με την έννοια των μαθηματικών «σύστημα». Αναφέρεται, λοιπόν, στο ίδιο βιβλίο του εκπαιδευτικού, και στο σημείο που αναλύεται η έννοια «σύστημα» ότι «η ταξινόμηση των μουσικών οργάνων προϋποθέτει ένα σύστημα για την κατάταξή τους με βάση τον τρόπο παραγωγής του ήχου (πνευστά, κρουστά κ.λπ.) ή το υλικό που δημιουργεί τον ήχο (χορδόφωνα, μεμβρανόφωνα κ.λπ.)» (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.β:45). Κάτι ανάλογο συμβαίνει στο βιβλίο της Ε΄ τάξης (Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.α:24), όπου γίνεται και πάλι μια περιστασιακή αναφορά της λέξης «μεμβρανόφωνο» χωρίς κάποια περεταίρω ανάπτυξη σε όλη την ύλη της τάξης.

οργάνων «μονού βήματος» (single step) (Kartomi, 1990) σε «πνευστά – κρουστά – έγχορδα».

Οι λέξεις αυτές είναι εύλογες στο λεξιλόγιο των παιδιών και έρχονται εύκολα στο μυαλό του καθενός (Kartomi, 1990:27). Πρόκειται για όρους που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχαία Ελλάδα και μας βοηθούν να κάνουμε μια πρώτη προσέγγιση σε ομάδες μουσικών οργάνων ώστε να μελετήσουμε και να αξιολογήσουμε τα κοινά χαρακτηριστικά τους όποτε αυτά υπάρχουν. Είναι προφανές, για παράδειγμα, πως όλα τα μουσικά όργανα μιας ομάδας παίζονται περίπου με τον ίδιο τρόπο. Τα κρουστά κρούονται, τα χτυπάμε με «επικρουστήρα» ή μεταξύ τους, τα πνευστά τα φυσάμε με συγκεκριμένη τεχνική, ενώ στα έγχορδα «τσιμπάμε» τη χορδή με το χέρι ή με κάποιο «πλήκτρο». Κι άλλα στοιχεία κοινά σε μια ομάδα μπορούν να αναδειχθούν, όπως π.χ. ότι σε όλες τις περιπτώσεις που έχουμε χορδές (έγχορδα), το τονικό ύψος της χορδής εξαρτάται από τους ίδιους παράγοντες, στη συγκεκριμένη περίπτωση, την μάζα, το μήκος και το τέντωμα της χορδής. Αυτός είναι ένας περισσότερο συστημικός τρόπος αξιοποίησης της ταξινομίας, και λιγότερο κοινωνικό-πολιτισμικός (Kartomi, 1990).

Αν εξετάσουμε τη χρήση αυτή των ταξινομιών ως μια πρακτική γραμματισμού, θα πρέπει να παρατηρήσουμε πως ο συγκεκριμένος τρόπος αξιοποίησης της ταξινομίας ως έννοια και ως πρακτική απορρέει από τις συγκεκριμένες πολιτισμικά αλλά και κοινωνικά «τοποθετημένες» [«situated» (Barton κ.ά., 2000)] επιλογές τόσο της πολιτείας (αναλυτικό πρόγραμμα, προδιαγραφές συγγραφής εγχειριδίου, περιεχόμενο εγχειριδίου, οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό κ.λπ.) όσο και του εκπαιδευτικού, από τη στιγμή που θα περιοριστεί στο συγκεκριμένο σχήμα χρήσης των ταξινομήσεων.

Η εξέλιξη των μουσικών οργάνων σε συνδυασμό με τις εξελίξεις στη μουσική δημιουργία του εικοστού αιώνα όπως αυτές παρεισφρέουν στην εκπαίδευση έχουν φέρει σχετική διεύρυνση του μουσικού και οργανολογικού υλικού. Η διεύρυνση αυτή ενδέχεται να περιπλέκει ένα πιθανό πλαίσιο ορισμών και να δημιουργεί τελικά δυσκολίες και ασάφειες για τον εκπαιδευτικό. Ανάλογες θα είναι και οι συνέπειες στη δημιουργία ενός γραμματισμού για τη μουσική και τον ήχο, κριτικό ή λειτουργικό. Η Hardjowirogo (2017:10) επισημαίνει αυτή τη διεύρυνση και την επικείμενη δυσκολία στο βαθμό που αυτή ξεκινά από το ερώτημα «τί είναι ένα μουσικό όργανο;» Αναρωτιέται επίσης «γιατί;» Γιατί πρέπει να ορίσουμε το μουσικό όργανο;

Η Hardjowirogo εκκινεί από τη διαπίστωση πως ο ορισμός του μουσικού οργάνου ως «κάθε αντικείμενου που παράγει ήχο» δεν είναι επαρκής. Αυτός ο ορισμός βασίζεται στην παρακίνηση του Hornbostel (1933a:129) προς την ερευνητική κοινότητα να θεωρεί πως για χάρη της έρευνας «οτιδήποτε θα πρέπει να προσμετρείται ως μουσικό όργανο εφόσον ο ήχος μπορεί να παραχθεί (από αυτό) εκ προθέσεως». Η Hardjowirogo βρίσκει τον ορισμό αυτό ανεπαρκή για δύο λόγους: α) επειδή «τα μουσικά όργανα δεν είναι τα μόνα πράγματα που χρησιμοποιούνται για να παραχθεί ήχος» (2017:11), άρα ακόμη κι ένας τόσο διευρυμένος όρος σαν του Hornbostel δεν καλύπτει όλες τις περιπτώσεις ήχων για την παραγωγή μουσικής και β) επειδή «τα μουσικά όργανα είναι κάτι περισσότερο από απλές ηχο-παραγωγικές συσκευές», οπότε αν χαρακτηρίσουμε ως τέτοια μόνο τις κατασκευές παραγωγής ήχου, θα μας διαφύγουν κι άλλες περιπτώσεις μουσικών οργάνων που μια συγκεκριμένη στιγμή δεν παράγουν πλέον ήχους.

Κατά την Hardjowirogo κάποια αντικείμενα δεν σχεδιάζονται και δεν παράγονται αρχικά ως μουσικά όργανα, αλλά στη συνέχεια χρησιμοποιούνται ως τέτοια. Αυτό έχει συμβεί τόσο σε συσκευές που παράγουν ήχο, ήδη από τα γραμμόφωνα ως τα τάμπλετ, τα έξυπνα τηλέφωνα και τους φορητούς υπολογιστές μέχρι αντικείμενα «όπως πριόνια, χτένες και δοχεία λαδιού (oil drums)».⁹⁹

Αυτό που βλέπουμε λοιπόν σήμερα είναι πως η ιδιότητα ενός οργάνου να λειτουργεί λόγω της χρήσης του ως μουσικό, η «instrumentality»¹⁰⁰ κατά την

⁹⁹ Η Hardjowirogo αναφέρεται στο «μουσικό πριόνι», ένα εξαιρετικά επίμηκες πριόνι ξύλου με ασάλινη λάμα που δονείται με δοξάρι (Abrashev & Gadjev, 2006) και σε κρουστά που χρησιμοποιούν ευρέως εναλλακτικοί οργανοπαίκτες κρουστών, όπως π.χ. το μουσικό συγκρότημα «stomp».

¹⁰⁰ Στην εργασία μας για την απόδοση του όρου «instrumentality» επιλέγουμε την αναφορά στην «ιδιότητα του μουσικού οργάνου», χωρίς να προβαίνουμε στην υιοθέτηση κάποιας μονολεκτικής ή άλλη σταθερής απόδοσης. Παρ' όλα αυτά, στον καθημερινό λόγο για πρακτικούς λόγους αποκαλέσαμε τον όρο «instrumentality» ως «οργανικότητα». Η επιλογή αυτή έγινε ανάμεσα σε ένα σύνολο αποδόσεων που ανταποκρίνονται στον όρο «instrument». Συγκεκριμένα:

α) Ο όρος «instrumentality» παραπέμπει π.χ. στα Μαθηματικά και τη Φυσική, στο «ενόργανος» (Παπαγιαννακόπουλος, 1991:124). Μια αντιστοίχιση του «instrumentality» με το «ενοργανικότητα» έχει επιχειρηθεί στο παρελθόν όταν αρκετά χρόνια πριν ο Μ. Λυκούδης μετέφραζε τον όρο αυτό στην ελληνική βιβλιογραφία (Marcuse, 1971:165). Όμως στο χώρο της Μουσικής ο όρος «οργανικός» φαίνεται πιο δόκιμος από τον όρο «ενόργανος». Για παράδειγμα σε απόλυτη αναζήτηση της φράσης «οργανική μουσική» η μηχανή αναζήτησης Google δείχνει «περίπου 46.300 αποτελέσματα» σε αντιδιαστολή με την απόλυτη αναζήτηση της φράσης «ενόργανη μουσική» που δείχνει 3.780 αποτελέσματα σε αναζήτηση που πραγματοποιήθηκε στις 13/12/2019. Αυτή η αναλογία που είναι

Hardjowirogo, μας οδηγεί στο να κατατάξουμε ένα όργανο στα μουσικά. Αυτό λοιπόν που κάνει ένα όργανο να είναι μουσικό, δεν είναι μια εγγενής ιδιότητά του, κάτι που ανήκει στη φύση του. Αντιθέτως, η ιδιότητα αυτή φαίνεται να απορρέει από το πώς αντιλαμβανόμαστε το όργανο αυτό και τί στάση του επιφυλάσσουμε. Συνεπώς ένα αντικείμενο δεν είναι εκ των πραγμάτων μουσικό όργανο (δεν υπάρχει δηλαδή ένας οντολογικός ορισμός (ontological definition) της έννοιας όργανο αλλά αυτό γίνεται ένα όργανο, στην προκειμένη περίπτωση μουσικό όργανο, επειδή χρησιμοποιείται ως τέτοιο. Άρα, υπάρχει ένας χρηστικός προσδιορισμός του οργάνου [(utilitarian definition) (Hardjowirogo, 2017:11)]. Ωστόσο, κάποια μουσικά όργανα τα αναγνωρίζουμε άμεσα ως τέτοια, επειδή έχουν κατασκευαστεί με την πρόθεση να λειτουργούν ως τέτοια.

Η πρόθεση βάση της οποίας κατασκευάζεται ένα αντικείμενο αναμφισβήτητα παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της ιδιότητάς του ως μουσικού οργάνου (instrumentality). Αλλά επειδή ο σκοπός του οργάνου εξαρτάται από την πρόθεση του

περίπου ένα προς δώδεκα (1/12) είναι ενδεικτική και μας οδηγεί να προτιμούμε τον όρο «οργανικότητα» από τον όρο «ενοργανικότητα», παρ' όλο που ο τελευταίος είναι πραγματικά σπάνια ή καθόλου χρησιμοποιούμενος οπότε θα ήταν μια καλή ευκαιρία να δημιουργηθεί μια απόδοση που παραπέμπει ξεκάθαρα στον όρο που μελετούμε επειδή δεν έχει χρησιμοποιηθεί αλλού.

β) Μια άλλη απόδοση αφορά στον όρο «εργαλειακότητα», όρος που δεν έχει την παρούσα δυναμική στο διαδίκτυο καθώς η μηχανή αναζήτησης Google δείχνει «περίπου 2.090 αποτελέσματα», χωρίς απόλυτη αναζήτηση (της μορφής «“εργαλειακότητα”»), όμως δεν παραπέμπει και στο μουσικό όργανο. Παρομοίως ο όρος «μεσικότητα» φαίνεται στο διαδίκτυο να μη χρησιμοποιείται, παρόλο που η μηχανή αναζήτησης Google δίνει είκοσι αποτελέσματα εκ των οποίων περίπου τρία με τέσσερα είναι ο όρος αυτούσιος και τα υπόλοιπα προκύπτουν από το «δια-μεσικότητα» (στις 13/12/2019).

γ) Άλλες αποδόσεις του όρου, που παραπέμπουν εκτός από το «μέσο», στην «πράξη», το «έγγραφο», τον «μηχανισμό», βρίσκουμε σε αποδόσεις ευρωπαϊκών εγγράφων όπως συγκεντρώνονται στην πλατφόρμα «Linguee» της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Διαθέσιμη διαδικτυακά στο:

<<https://web.archive.org/web/20191214091059/http://web.archive.org/screenshot/https://www.linguee.com/english-greek/translation/instrument.html>>. Προσπελάστηκε: 13/12/2019.).

δ) Θα πρέπει να αναφέρουμε πως ενδεχομένως υπάρχει και η εκδοχή της «ορχηστρικότητας» ως απόδοση του «instrumentality» στην ελληνική γλώσσα, δεδομένου ότι την «οργανική μουσική» αποκαλούμε και «ορχηστρική μουσική» (σε απόλυτη αναζήτηση η μηχανή Google δίνει «περίπου 410.000 αποτελέσματα στις 13/12/2019). Ωστόσο, το χαρακτηριστικό ενός μουσικού οργάνου να αποτελεί μέλος μιας ορχήστρας δεν είναι πρωτεύον για την εργασία μας ώστε να μας διευκολύνει μια τέτοια απόδοση. Οι παραπάνω αναφορές είναι ενδεικτικές και δεν εξαντλούν τις δυνατότητες, κάτι που δεν το επιδιώκουμε, μια και όπως προαναφέρθηκε για πρακτικούς λόγους και όχι ως επίσημη πρόταση, στην έρευνά μας προφορικά χρησιμοποιήσαμε το «οργανικότητα».

ατόμου που το χρησιμοποιεί, αυτό το γεγονός καθιστά την εκάστοτε ιδιότητα του «οργάνου» (π.χ. ηχόχρωμα, τρόπος παιξίματος κ.λπ.) ένα χαρακτηριστικό του.

Εξακολουθεί, παρά ταύτα να είναι σημαντικό το γεγονός ότι μερικά από αυτά τα αντικείμενα έχουν αποκτήσει, ένεκα της μακροχρόνιας συγκεκριμένης χρήσης τους ένα ορισμένο νοηματικό περιεχόμενο και έχουν εγγραφεί στη συνείδησή μας ως μουσικά όργανα. Σ' αυτή τη μακρά διαδικασία «εκπολιτισμού» (culturalisation), επειδή τα αντικείμενα αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί για τον σκοπό της δημιουργίας της μουσικής και λειτουργούν ως τέτοια μέσα στον πολιτισμό που τα δημιούργησε, μοιάζουν σαν να ήταν εκ φύσεως προορισμένα να επιτελέσουν αυτόν τον σκοπό.

Θα λέγαμε, λοιπόν ότι ο παραδοσιακός ορισμός των μουσικών οργάνων ως συσκευών που παράγουν ήχο δεν είναι πλέον αποτελεσματικός. Όπως προαναφέρθηκε, τα μουσικά όργανα δεν είναι τα μόνα πράγματα που χρησιμοποιούνται για να παραχθεί ένας ήχος και είναι «κάτι παραπάνω» από συσκευές που παράγουν ήχους. Η Hardjowirogo επισημαίνει (2017:17) ότι το «μουσικό όργανο» «(...) δεν πρέπει να θεωρείται ως ένας σταθερός, αλλά μάλλον ένας βαθμιαία δυναμικός όρος που σημαίνει ότι ένα αντικείμενο μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο με την ιδιότητα του μουσικού οργάνου [«οργανικό» (instrumental)] σύμφωνα με την έκφραση των χαρακτηριστικών που συνδέονται με την ιδιότητα του μουσικού οργάνου (instrumentality) γενικότερα.¹⁰¹

Υπό το πρίσμα της θεωρίας του Burrows, η ιδέα της «instrumentality» μπορεί να φωτιστεί περισσότερο. Εάν θεωρήσουμε μαζί με τον Burrows (1987) ότι ένα μουσικό όργανο λειτουργεί ως μεσολαβητής αντίθετων φαινομενικά πεδίων, δηλαδή, συνδέει το μέσα με το έξω του ανθρωπίνου σώματος, το άυλο δηλαδή με το υλικό, αυτή η μεσολαβητική λειτουργία του οργάνου συνιστά μια ιδιαίτερη, από πολιτισμική άποψη, διαδικασία. Έτσι η ιδιαίτερη τεχνική του οργάνου μαρτυράει το πώς εννοεί ο άνθρωπος αυτή τη σχέση με το «έξω». Επιπλέον, το μουσικό όργανο έχει τη δική του αντιπροσωπευτική ενέργεια [«agency» (Auslander, 1999)] την οποία ενεργοποιεί ο οργανοπαίχτης, αλλά αυτή η ενέργεια παραμένει πάντα στο

¹⁰¹ Μετά τον «παραδοσιακό οργανολογικό ορισμό» των μουσικών οργάνων ως «αντικείμενα που παράγουν ήχους» (sound generators) η Hardjowirogo καταγράφει τουλάχιστον πέντε απόπειρες νέων ορισμών της έννοιας του «μουσικού οργάνου», που προέκυψαν κυρίως μετά την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και των ΤΠΕ (Enders, 1987· Harenberg, 2012· Bense, 2012· Malloch κ.ά., 2006· Großmann, 2010).

παρασκήνιο καθώς οι τεχνικές παραγωγής και γενικότερα η προσπάθεια ενεργοποίησης του οργάνου δεν γίνονται ποτέ φανερές στον παρατηρητή. Η «instrumentality» τώρα δεν συνίσταται στις οργανοπαικτικές δεξιότητες του ατόμου αλλά μάλλον στο τελικό καταδεικτικό αποτέλεσμα (demonstration) εν είδη δράματος που πραγματοποιείται με τις δεξιότητες του ερμηνευτή, εκπεφρασμένες δια μέσου του μουσικού οργάνου (Godlovich, 1998).¹⁰²

Περισσότερα γι αυτή την ιδιότητα του μουσικού οργάνου να οδηγεί σε ένα παραστατικό αποτέλεσμα που είναι μια ιδιότητα υποφαινόμενη στο αποτέλεσμα της οργανοπαικτικής δράσης (demonstrated instrumentality) αναφέρονται από τον J. Croft (2007). Ο Croft θεωρεί ότι μπορεί να αναγνωρισθεί ως μουσικό όργανο μια συγκεκριμένη διάταξη ηλεκτρονικών (setup of electronics), όταν είναι φανερό στο κοινό ότι το ηχητικό συμβάν είναι αποτέλεσμα των χειρισμών του εκτελεστή. Η προσοχή δίδεται εδώ στην αμεσότητα της παρέμβασης του οργανοπαίχτη και στο ότι η μουσική είναι ζωντανή (live). Η «ζωντανία» αυτή είναι που προσδίδει το στοιχείο

¹⁰² Η Hardjowirogo αναφέρεται επίσης στην συνεισφορά του Alperson (2007) και των Cance κ.ά. (2013). Ο Alperson στην εργασία του με θέμα την «ιδιότητα του οργάνου στη μουσική» (the instrumentality of music) εκκινεί από έναν ορισμό του μουσικού οργάνου. Τα μουσικά όργανα, λοιπόν, θεωρεί ότι είναι διακριτά «αυθύπαρκτα» (self subsisting) υλικά αντικείμενα, σκόπιμα κατασκευασμένα. Με προορισμό τους να παράγουν μουσική με μουσικούς που τα παίζουν (perform) (Alperson 2007:38).

Στη συνέχεια εισάγει α) την παράμετρο της «πρόθεσης χρήσης του αντικειμένου ως μουσικό όργανο» (Alperson, 2007:38), β) την παράμετρο της «σύνδεσης του ατόμου με το μουσικό όργανο», καθώς πολλές φορές «είναι δύσκολο να καταλάβει κανείς που σταματάει το όργανο και που αρχίζει το υπόλοιπο σώμα» (Alperson, 2007:46) και γ) τη σημασία αυτών που αποκαλεί «άυλα χαρακτηριστικά (immaterial features) του μουσικού οργάνου» τα οποία δεν θα μπορούσαμε να τα κατανοήσουμε πλήρως αν θεωρούσαμε τα μουσικά όργανα ως απλά υλικά αντικείμενα «όπως συμβαίνει συνήθως στην παραδοσιακή Οργανολογία, αγνοώντας την πολιτισμική και ιστορική ενσωμάτωσή τους (Hardjowirogo, 2017:16). Τα μουσικά όργανα είναι μουσικά, πολιτισμικά και εννοιολογικά τοποθετημένα» αντικείμενα (Alperson, 2007:42).

Οι Cance κ.ά. (2013) στο πλαίσιο μιας εργασίας του για την «ιδιότητα του μουσικού οργάνου» (instrumentality) εστιασμένη στις νέες ψηφιακές μουσικές συσκευές, συνθέτουν μια γλωσσική ανάλυση της ιδέας του μουσικού οργάνου με μια μελέτη με συνεντεύξεις όπου ειδικοί δίνουν τους προσωπικούς τους ορισμούς της έννοιας του μουσικού οργάνου. Στην εργασία τους καταλήγουν ότι το μουσικό όργανο «δεν αναφέρεται κατά βάση σε κάποια συσκευή (...) αλλά μάλλον χαρακτηρίζει την διάδρασή του με τους χρήστες (...)» (2013:297), οπότε κατά τα συμπεράσματά τους η «ιδιότητα του μουσικού οργάνου» (instrumentality) δεν εξαρτάται και τόσο από τις ιδιότητες της συσκευής από μόνη της, αλλά περισσότερο από τις δράσεις και τα νοήματα που ενσωματώνονται σε αυτή.

του δράματος, δραματοποιεί σε παράσταση – θέαμα το μουσικό ακρόαμα. Ο τρόπος αυτός δίνει λύσεις σε σύγχρονες ηχοποιητικές τεχνικές μέσω υπολογιστή.

Η μελέτη ιδιαίτερα των σύγχρονων μουσικών οργάνων σχετίζεται με διάφορα θεμελιώδη ζητήματα σχετικά με τον τρόπο που κατασκευάζεται η ταυτότητα του μουσικού οργάνου (instrumental identity). Τα μουσικά όργανα είναι πολύπλοκα πολιτισμικά αντικείμενα με συγκεκριμένους τρόπους διάδρασης που οδηγούν σε συγκεκριμένα ηχητικά αποτελέσματα. Η Hardjowirogo παραθέτει τα παρακάτω κριτήρια για να υπάρχει η «ιδιότητα του μουσικού οργάνου» (instrumentality).

α) Παραγωγή ήχου (sound production). Είπαμε ότι οι Hornbostel και Sachs (1914 και 1961) θεώρησαν ότι κριτήριο για τον χαρακτηρισμό ενός μουσικού οργάνου ως τέτοιου, να έχει την ικανότητα παραγωγής μουσικού ήχου. Το κριτήριο αυτό δεν είναι αρκετό, αλλά είναι βασικό. Για το κριτήριο αυτό δεν έχει γίνει ιδιαίτερος λόγος κατά τις προσεγγίσεις και αναλύσεις της έννοιας «instrumentality».

β) Πρόθεση / σκοπός (intention/purpose). Στην απαρχή της λατινικής λέξης «instrumentum», υπάρχει η έννοια του «εργαλείου», το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση μας παραπέμπει σε «όργανο» μουσικής. Υπάρχει μια συσκευή η οποία έχει κατασκευαστεί με την πρόθεση και τον σκοπό (ακόμη κι αυτή δεν είναι στον αρχικό σχεδιασμό του αντικειμένου) να παιχτεί μουσική. Η πρόθεση – σκοπός, θεωρείται σημαντικό κριτήριο για τον McCaleb (2014:83) ο οποίος δίνει ευρύτερη σημασία στον όρο πρόθεση: ένα πικ-απ μπορεί να χαρακτηριστεί «μουσικό όργανο» επειδή παίζει μουσική, μια πρακτική που εδώ και δεκαετίες χρησιμοποιούν οι Disc Jockey.

γ) Ικανότητα (εκ)μάθησης (learnability) / Δεξιότητες (virtuosity). Η συνθήκη αυτή, δηλαδή ο συνδυασμός της ικανότητας μάθησης¹⁰³ και της δεξιότητας, με την πάροδο του χρόνου αναπτύσσονται στο «μουσικό όργανο» με συγκεκριμένες τεχνικές που το αναδεικνύουν ως τέτοιο. Ουσιαστικά πρόκειται για τις δεξιότητες ικανότητες του ερμηνευτή, οι οποίες εμφανίζονται στο παίξιμο των οργάνων χωρίς, όμως, να δίνεται η εικόνα πως αυτό είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας. Όπως σημειώνει ο Cohen (2008:58) η δεξιότητα (virtuosity) είναι αυτή που βοηθά στο να παρακαμφθεί μια αδυναμία ή ένα τεχνικό όριο που θέτει η

¹⁰³ Πρόσφατα ο όρος έχει αποδοθεί στην ελληνική και ως «μαθησιμότητα» (Ζάγουρα, 2019:254), ωστόσο διατηρούμε την περιφραστική διατύπωση «ικανότητα μάθησης», που διατηρεί το αρχικό νόημα της λέξης.

καθημερινή χρήση του οργάνου και επιτρέπει να υπερβεί κανείς τον τετριμμένο τρόπο παιξίματος (Monteiro, 2007:316). Τότε το μουσικό όργανο «αποκτά ζωή», και μετατρέπεται σε ένα εργαλείο που «αποκαλύπτει τα μυστικά του», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Hegel (1975:958).¹⁰⁴ Ο Jordà (2004), εισήγαγε ένα σχήμα με το οποίο προσπάθησε να συσχετίσει τον χρόνο εκμάθησης του μουσικού οργάνου με τις δεξιότητες που αποκτούνται στο χρόνο αυτό. Διέκρινε σ' αυτή την διαδικασία εκμάθησης, την «ικανότητα μάθησης» (learnability) και την «ικανότητα παιξίματος» (playability).¹⁰⁵

δ) Συνθήκες διαδραστικού ελέγχου εκτελεστή και μουσικού οργάνου. Οι συνθήκες διαδραστικού ελέγχου του εκτελεστή επάνω στο μουσικό όργανο περιλαμβάνουν κατά την Hardjowirogo τον «έλεγχο» (control) του οργανοπαίχτη στο μουσικό όργανο, την «ικανότητα παιξίματος» (playability), την «αμεσότητα» (immediacy), την «επενέργεια» (agency) του μουσικού στο όργανο, και την «διάδραση» (interaction) με αυτό.

Εφ' όσον λαμβάνουν χώρα όλα αυτά κατά το παίξιμο ενός οργάνου τότε μπορεί να πει κανείς ότι διευρύνεται η αρχική έννοιά του, διότι δεν επενεργεί μόνον ο οργανοπαίκτης πάνω στο όργανο αλλά και το όργανο στον ερμηνευτή.

Για να κατανοήσουμε την έννοια του διαδραστικού αυτού ελέγχου του εκτελεστή στο μουσικό όργανο αλλά και την επενέργεια του οργάνου στον εκτελεστή ας αναλογιστούμε τους τρόπους που ένας οργανοπαίκτης μπορεί να έχει επαφή με μια παλλόμενη χορδή. Σε μια κλασική κιθάρα τα δάχτυλα και των δύο χεριών του αγγίζουν τις χορδές, ενώ σε μια ακουστική κιθάρα στο χέρι που «τραβά» τις χορδές διαμεσολαβεί η πέννα (ή πλήκτρο). Σε ένα πιάνο ή ένα τσέμπαλο, όμως, τα χέρια δεν αγγίζουν τις χορδές, καθώς μεσολαβούν στο μεν πιάνο τα πλήκτρα και τα σφυράκια, στο σε τσέμπαλο οι μικρές «πέννες» που κρούουν τις χορδές και τα πλήκτρα. Σε κάθε

¹⁰⁴ Ο Hegel αναφέρει χαρακτηριστικά: «Σε αυτό το είδος εκτέλεσης απολαμβάνουμε την κορυφή της μουσικής ζωτικότητας (musical vitality) το θαυμάσιο μυστικό ενός εξωτερικού εργαλείου (wonderful secret of an external tool) που γίνεται ένα τέλεια εμψυχωμένο όργανο (perfectly animated instrument) (...).

¹⁰⁵ Σε ό,τι αφορά τα ψηφιακά όργανα υπάρχει ένας βαθμός διαφοροποίησης από ό,τι αποκαλεί «παραδοσιακά όργανα». Αφενός υπάρχει ένα έλλειμμα οπτικής και απτικής ανατροφοδότησης, αφετέρου όλη η διαδικασία μάθησης και διαμόρφωσης παικτικών τεχνικών δεν έχουν σταθεροποιηθεί και θα πρέπει να αναπτυχθούν πρώτα. Έτσι, οι μελετητές επιδίδονται σε προσπάθειες διαμόρφωσης ενός πλαισίου εκμάθησης για νέα όργανα (Jordà, 2003· Merrill & Paradiso, 2005).

μουσικό όργανο υπάρχει μια διαφορετική «απόσταση διαμεσολάβησης» (mediated distance), όπως έχει αναφερθεί (Ryan, 1991:3), που διαφοροποιεί τον τρόπο διάδρασης μουσικού οργάνου και οργανοπαίχτη. Ο τρόπος διαμεσολάβησης επιδρά και στον ήχο που θα παραχθεί. Η κλασική κιθάρα θα αποδώσει διαφορετικές εντάσεις και χρωματισμούς από την ακουστική, το πιάνο θα έχει δυναμική στην ένταση ενώ το τσέμπαλο δε θα έχει κ.ο.κ.

ε) Εκφραστικότητα / Προσπάθεια (effort) – Σωματικότητα (Corporeality). Η κοινή συνισταμένη των εννοιών της «εκφραστικότητας» (expressivity), της «προσπάθειας» (effort) και της «σωματικότητας» (corporeality) είναι η φυσική (physical) εκδοχή της παραγωγής έργου με μουσικό όργανο. Η εκδοχή αυτή σχετίζεται με ένα πλήθος ζητημάτων σχετικών με τον τρόπο που το σώμα προσεγγίζει το μουσικό όργανο όπως είναι οι χειρονομίες και η τεχνικές θέσης του σώματος, οι δακτυλοθεσίες, οι σχηματισμοί των μελών του σώματος και η εργονομία στο μουσικό παίξιμο γενικότερα. Όλα αυτά αποτελούν ένα ξεχωριστό κομμάτι της έρευνας το οποίο έχει έρθει στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια καθώς συνδέει την «προσπάθεια» που καταβάλλει το σώμα και τον τρόπο που αυτή απηχεί στο μουσικό όργανο κατά την οργανοπαιξία. Η προσπάθεια αυτή είναι άλλες φορές μεγαλύτερη και άλλες μικρότερη και σε ένα βαθμό στηρίζεται στον τρόπο που το μουσικό όργανο παρεμβαίνει και την μεταφράζει σε μουσικό ήχο. Άλλες φορές η προσπάθεια είναι μεγαλύτερη και άλλες μικρότερη, όταν με τεχνικό τρόπο σχετικά μικρότερη προσπάθεια οδηγεί σε μεγαλύτερο αναλογικά ηχητικό αποτέλεσμα.

Περισσότερο εξελιγμένες τεχνολογίες, όπως είναι η ψηφιακή μπορεί να απαιτούν μικρότερη προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ένα πιο σύνθετο αποτέλεσμα. Έτσι η προσπάθεια συνδέεται περισσότερο με την έκφραση, καθώς όσο περισσότερη προσπάθεια γίνεται τόσο περισσότερο το αποτέλεσμα είναι επηρεασμένο από την εσωτερική κινητοποίηση του οργανοπαίκτη.

στ) Άυλα χαρακτηριστικά / πολιτισμική ενσωμάτωση (embeddedness). Η «πολιτισμική ενσωμάτωση» (cultural embeddedness) ένας όρος που είναι σχεδόν ταυτόσημος με τα «άυλα χαρακτηριστικά» (immaterial features) που ενσωματώνει μέσα από το πολιτισμικό του συγκείμενο ένα μουσικό όργανο. Οι μελετητές που ασχολήθηκαν με αυτά (Alperson, 2007· Cance κ.ά., 2013) αναφέρονται αφενός στην πολιτισμική τοποθέτηση (cultural situatedness) ενός θεσμοθετημένου (established) μουσικού οργάνου, αφετέρου στην συσχέτιση κάθε – κυρίως νέου – μουσικού οργάνου με τις υπάρχουσες αισθητικές πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνονται η

«αξία και το νόημα των μουσικών οργάνων, καθώς η αξία και το νόημά τους αυτά, βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση ή αμφισβήτηση σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Dawe, 2003:274). Έτσι, δεν αρκεί μια απλή οργανολογική προσέγγιση για να γίνει πλήρως κατανοητό το μουσικό όργανο, αλλά πρέπει να μελετηθούν τα πολιτισμικά πλαίσια που το ενσωματώνουν. Για το κομμάτι αυτό έχει εκτενώς αναφερθεί η Kartomi (1990), η οποία έχει περιγράψει την αναγκαιότητα της πολιτισμικής κατανόησης των μουσικών οργάνων αλλά και την πολιτισμική σημασία των – κατά την εθνομουσικολογία – Οργανολογικών ταξινομήσεων, είτε αυτές προέρχονται από τους μελετητές είτε από τους πολιτισμούς που εγκολλώνονται τα μουσικά όργανα.

ζ) Αντίληψη του κοινού / Ιδιότητα του «ζωντανού» παιξίματος (liveness).

Το τελευταίο κριτήριο που αναφέρει η Hardjowirogo σχετίζεται με την «ικανοποίηση των προσδοκιών του ακροατηρίου:

- α) Είτε όσον αφορά τη δυσκολία του παιξίματος (performance),
- β) είτε όσον αφορά τον παράγοντα της ζωντανής εμφάνισης (liveness),
- γ) είτε όσον αφορά την εκφραστικότητα (expressiveness)» (2017:20).

Και οι τρεις παραπάνω παράγοντες οδηγούν το κοινό στην αίσθηση ότι η μουσική παράγεται μπροστά του, ζωντανά, χάρη στις οργανοπαικτικές δεξιότητες του εκτελεστή. Η αίσθηση αυτή είναι σημαντική γιατί διαχωρίζει τη μουσική που παίζεται από το μουσικό όργανο, από μια έτοιμη μουσική, που απλά εκτελεί μια συσκευή χάρη σε μια ηχογράφιση ή έναν προγραμματισμό. Οι παράγοντες αυτοί είναι σημαντικοί γιατί οι σύγχρονες τεχνολογίες πολλές φορές κάνουν τα όρια των δύο αυτών εκδοχών δυσδιάκριτα.

Αυτός είναι και ο λόγος που αρκετοί μελετητές επισημαίνουν τη σύνδεση της «ιδιότητας του μουσικού οργάνου» (instrumentality) με την αντίληψη του κοινού (Auslander, 1999· Croft, 2007) σε μια όλο και αυξανόμενη ενασχόλησή τους με τον παράγοντα αυτό, ιδιαίτερα στις μέρες μας όπου έχουν εμφανιστεί τα νέα ψηφιακά μουσικά όργανα (Barbosa κ.ά., 2012· Emerson & Egermann, 2017). Σε κάθε περίπτωση, το στοιχείο της ζωντανής εκτέλεσης (liveness) έχει αρκετά ταυτιστεί με την «ιδιότητα του μουσικού οργάνου» (instrumentality) και αρκετοί μελετητές έχουν εμβαθύνει σε αυτή τη σύνδεση, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τα ψηφιακά μουσικά όργανα (Auslander, 1999· Croft, 2007· Marshall, κ.ά. 2012· Bown, κ.ά. 2014· Berthaut κ.ά., 2015).

4.4. Τα «Αυτοσχέδια Μουσικά Όργανα»

Η σημαντική παρουσία των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων στην εκπαίδευση και η χρήση τους στην έρευνά μας, μας οδηγεί να τα παρουσιάσουμε, να επιχειρήσουμε να τα προσδιορίσουμε και να τα συνδέσουμε με τις υποθέσεις εργασίας της έρευνάς μας. Ειδικότερα θα κάνουμε αναφορά στον πολιτισμικό «οργανολογικό γραμματισμό» μια έννοια που κατασκευάζουμε λόγω της σύνδεσης που προκύπτει μέσα από την έρευνά μας των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων με πολιτισμικά οργανολογικά στοιχεία.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει ένα πλήθος διδακτικών ενοτήτων αλλά και μεμονωμένων σχολικών δραστηριοτήτων για τη μουσική και τον ήχο, που είτε αναφέρονται ευθέως είτε χρησιμοποιούν ως εποπτικό μέσο τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα». Αναφέρονται ως «αυτοσχέδια (μουσικά) όργανα» τόσο στα εγχειρίδια των διδακτικών πακέτων μουσικής όσο και στη βιβλιογραφία γενικότερα.

Στα τρέχοντα εγχειρίδια – όπως φαίνεται στο σχετικό πίνακα 17 με τη σχετική ανάλυση περιεχομένου – συναντούμε τον όρο «αυτοσχέδια» για όργανα που περιλαμβάνονται σε όλα τα εγχειρίδια εκπαιδευτικού και σε όλα τα βιβλία μαθητή. Τα ευρήματα αυτά, θα λέγαμε, καθιστούν τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» μια από τις πιο συζητημένες μορφές μουσικών οργάνων στην Εκπαίδευση, τα τελευταία τουλάχιστον χρόνια.

Προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΠΙ, 2001:345,349–50) συστήνονται, μάλλον συχνά, ως εκπαιδευτικά μέσα στους εκπαιδευτικούς σε όλες τις Τάξεις¹⁰⁶ και αποτελούν προσφιλή δραστηριότητα για τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο στο Δημοτικό Σχολείο αλλά σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους σχολικών μονάδων. Στα βιβλία του μαθητή αφιερώνονται ολόκληρες ενότητες σε αυτά (Μπογδάνη–Σογιούλ κ.ά., χ.χ.α:56–7· Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.α:52–53· Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.α:14–17), ενώ το ίδιο συμβαίνει και με βιβλία για τους εκπαιδευτικούς (Λεμπέση & Τσαφταρίδης, 1994· Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε:114–117).

Παράλληλα τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» έχουν μια εμφανή παρουσία στην ελληνική βιβλιογραφία οργανοκατασκευής, σε βιβλία για παιδιά (De Wouwer, 2000· Drew, 1993· Romanelli, 2002) αλλά και για μεγάλους (Τσαφταρίδης, 1995, 2006 και 2013α· Καμπύλης & Σπετσιώτης, 2000· Σαρρής, 2011). Ο Ν. Τσαφταρίδης, μελετητής των

¹⁰⁶ (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε: 9, 10,12,17,18, 20,32,39,49,53,55,57,65,66,68,84,104,106· Μπογδάνη–Σογιούλ κ.ά., χ.χ.γ: 14,20,63· Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.γ:77· Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.γ: 44–36,50, 58,60, 70,83· Μόσχος κ.ά., χ.χ.:34).

μουσικών οργάνων στην Εκπαίδευση αναλύει εκτενώς την παρουσία τους εστιάζοντας στην παρουσία τους στο Νηπιαγωγείο και εντοπίζει την παρουσία διεθνώς των «αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων» στις αρχές του εικοστού αιώνα (Coleman, 1922) κάνοντας μια εκτενή βιβλιογραφική αναφορά (Τσαφταρίδης, 2013β).

Πώς όμως γίνονται κατανοητά ως «κατηγορία» που δημιουργεί μια ταξινομία τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα στην Εκπαίδευση; Με μια σχετική ανάλυση περιεχομένου στα τρέχοντα εκπαιδευτικά εγχειρίδια προκύπτουν αρκετά χαρακτηριστικά ταξινομίας, τα οποία καταγράφονται και ερμηνεύονται στον πίνακα 17. Υπάρχουν συγκεκριμένοι διμερείς διαχωρισμοί που δίνουν το στίγμα της κατηγοριοποίησης, με βάση τον πίνακα καταγραφής αυτόν. Αναφέροντας τον αριθμό της καταγραφής στον πίνακα 17 μέσα σε παρένθεση, τα «δίπολα» που εμφανίζονται είναι: «πρωτόγονα–απλά–αυτοσχέδια όργανα < > σύγχρονα όργανα» (α1, α3), «παραδοσιακά όργανα < > σύγχρονα όργανα» (α2, α4), «βιομηχανικά < > χειροποίητα (αυτοσχέδια)» (α5, α6), «εμπορικά < > ιδιοκατασκευές–αυτοσχέδια» (α5, α6), «ηχογόνα αντικείμενα < > μουσικά όργανα» (α7, α10), όργανα επαναχρησιμοποίησης – περιβαλλοντικά < > άλλα μουσικά όργανα» (α9), «συμβατικά < > αυτοσχέδια (μη συμβατικά)» (α10, α15), «μελωδικά < > αυτοσχέδια (μη μελωδικά)» (α13), «(αυτοσχέδια) όργανα ηχητικού περιβάλλοντος < > μουσικά όργανα» (α14), «όργανα για διακριτό είδος μουσικής (μουσικής αυτοσχέδιων οργάνων) < > μουσικά όργανα» (α16), «ρυθμικά – αυτοσχεδιαστικά όργανα < > μουσικά όργανα» (α18), «αυτοσχέδια όργανα < > όργανα τάξης» (α19).

Από τις κατηγοριοποιήσεις αυτές, οι μαθητές διαβάζουν κυρίως στην ΣΤ΄ Τάξη ότι πρόκειται για όργανα που συνδέονται με τις πρωτόγονες τεχνολογίες και καταστάσεις (α1) αλλά και προβιομηχανικές περιόδους (α2), ενδεχομένως παραδοσιακές (α4), τις οποίες αναβιώνουμε στην τάξη (α3). Όλες οι άλλες διακρίσεις μπορούν μόνο να μεταφερθούν στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τις πρακτικές που οργανώνει στο σχολείο, καθώς βρίσκονται στο «βιβλίο εκπαιδευτικού».

Από το σύνολο της εικόνας αυτής στο σύνολο των σχολικών εγχειριδίων, λοιπόν, τα αυτοσχέδια όργανα αποτελούν «απλά όργανα, από αναλώσιμα υλικά, με περιβαλλοντικές προεκτάσεις επαναχρησιμοποίησης υλικών, βασισμένα σε είτε πρωτόγονες είτε απλές παλιές και παραδοσιακές τεχνικές, αλλά και μη συμβατικά, διαφορετικά από τα ‘κανονικά’ όργανα, κατασκευασμένα από τον ίδιο τον κάτοχο οργανοπαίκτη τους, ιδιοχείρως και εκτός του εμπορικού χώρου, συγγενικά των

Πίνακας 17. Τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα στα σχολικά βιβλία

| Είδος βιβλίου | Τάξη πλήθος αναφορών | Αρίθμηση | Απόσπασμα που εμφανίζεται αναφορά σχετικά με τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» | Ερμηνεία και συνδέσεις που προκύπτουν |
|----------------------|----------------------|--|--|---|
| Βιβλ. Μαθ | ΣΤ' (3) | α1 | Ο άνθρωπος χρησιμοποίησε τη φωνή του για να μιμηθεί τα όσα άκουγε γύρω του (...). Στη συνέχεια μουρμούρισε του ήχους αυτούς φτιάχνοντας τις πρώτες του μελωδίες. Στο πέρασμα των χρόνων τις στόλισε με λόγια κάνοντας τραγούδια και τις αναπαρήγαγε με αυτοσχέδια μουσικά όργανα (σελ. 11). | Σύνδεση με τους πρωτόγονους πολιτισμούς και τα πρώτα ξεκινήματα του ανθρώπινου πολιτισμού (ενδεχομένως «simple» – απλά όργανα). |
| | | α2 | Εκτός από τα συγκροτήματα που χρησιμοποιούν τα γνωστά και καθιερωμένα όργανα, υπάρχουν και άλλα που παίζουν με όργανα αυτοσχέδια τα οποία ο κάθε μουσικός έχει κατασκευάσει μόνος του. Έτσι εξάλλου γινόταν τα παλιότερα χρόνια. Ο μουσικός ήταν συνήθως και κατασκευαστής του οργάνου του (σελ 36). | Σύνδεση με ένα διακριτό είδος μουσικής. Σύνδεση με παλιότερες «προβιομηχανικές» περιόδους. (ενδεχομένως: «traditional» ή «folk» όργανα). |
| | | α3 | Αλλά κι εσύ δεν έχει κατασκευάσει πολλά αυτοσχέδια μουσικά όργανα; Γιατί δεν δοκιμάζεις να φτιάξεις με τους φίλους σου τη δική σου ορχήστρα; (σελ. 36). | Σύνδεση με διαδικασία «αναβίωσης» προγενέστερων πολιτισμικών δημιουργιών και τύπων ορχήστρας. |
| Τετ. Μ. | Γ' – Δ' (1) | α4 | Κάλαντα με αυτοσχέδια μουσικά όργανα: Εκτός από το γνωστό τριγωνάκι που μας συνοδεύει στα κάλαντα κάθε χρόνο, φτιάξε κι ένα δικό σου μουσικό όργανο για να τραγουδήσεις (σελ. 22) (Προτείνεται συγκεκριμένη κατασκευή). | Σύνδεση με την παράδοση (tradition). Σύνδεση με την κατασκευή από τον «λαϊκό οργανοπαίκτη». |
| Βιβλίο Εκπαιδευτικού | Α' Β' 17' | α5 | Για τις δραστηριότητές μας μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μουσικά όργανα που κυκλοφορούν στο εμπόριο ή αυτοσχέδια όργανα που θα φτιάξουμε με τα παιδιά (σελ. 17). | Σύνδεση με τη διάκριση «εμπόριο – ιδιοκατασκευή» (ενδεχομένως «βιομηχανικά <> χειροποίητα («handmade»)). |
| | | α6 | Εκτός από τα μουσικά όργανα του εμπορίου τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν αυτοσχέδια μουσικά όργανα από αναλώσιμα υλικά και να τα χρησιμοποιήσουν στις μουσικές δραστηριότητες εμπλουτίζοντας την ορχήστρα τους (σελ. 17). | Σύνδεση με τη διάκριση «εμπόριο – ιδιοκατασκευή» (ενδεχομένως «βιομηχανικά <> χειροποίητα («handmade»)). Σύνδεση με τα «αναλώσιμα» υλικά. |
| | | α7 | Στην ενότητα «Οργάνωση χώρου», το εργαστήριο (σ.σ. μουσικής στο σχολείο) θα πρέπει να είναι εξοπλισμένο με απαραίτητα υλικά όπως: (...) – αυτοσχέδια μουσικά όργανα και ηχογόνα αντικείμενα (...) (σελ. 20). | Σύνδεση με τα «ηχογόνα αντικείμενα» («sounding objects») (Rocchesso & Fontana, 2003). |
| | | α8 | Προτείνονται σε σχέδιο μαθήματος (σελ. 39, 50, 53, 55, 57, 66, 68, 84, 104, 106). | Σύνδεση με τη σχολική καθημερινότητα. |
| | | α9 | (...) περιβαλλοντικές προεκτάσεις, καθώς μπορούμε να παρουσιάσουμε μια πλήρη «ορχήστρα» με αυτοσχέδια μουσικά όργανα (σελ. 66). | Σύνδεση με την περιβαλλοντική-αιεφορική εκπαίδευση (επαναχρησιμοποίηση – «reuse»). |
| | | α10 | (...) Παράγοντας του ήχους με τη φωνή, το σώμα, τα μουσικά όργανα, συμβατικά και αυτοσχέδια ή άλλα ηχογόνα αντικείμενα (σελ. 68). | Σύνδεση με τη διάκριση «συμβατικά – μη συμβατικά» (εναλλακτικά) όργανα. Σύνδεση με τα «ηχογόνα αντικείμενα» (Sounding Objects). |
| | | α11 | (Διδακτικός στόχος σε συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος) : Να αξιοποιήσουν σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης τα αυτοσχέδια όργανα που έχουν κατασκευάσει (σελ.104). | Σύνδεση με τη σχολικές μουσικές πρακτικές. |
| | | α12 | Στα υλικά και μέσα: Μελωδικά και αυτοσχέδια όργανα (σελ. 104). | Σύνδεση με τη διάκριση «μελωδικά <> μη μελωδικά». |
| | | α13 | Η τάξη θα χωριστεί σε τρεις ομάδες από μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα και αυτοσχέδια όργανα που έχουμε κατασκευάσει (σελ. 105). | Σύνδεση με τη διάκριση «ξυλόφωνα – μεταλλόφωνα» (μελωδικά κρουστά;) <> «αυτοσχέδια όργανα» (μη μελωδικά κρουστά;). |
| | | α14 | Τα αυτοσχέδια όργανα θα αντιπροσωπεύουν ήχους που προκύπτουν (από μια παρτιτούρα ήχων) (σελ. 106) | Σύνδεση με την αναπαραγωγή ήχων. |
| | α15 | Στόχος: Να αυτοσχεδιάσουν με τα συμβατικά και τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα (...) (σελ. 106). | Σύνδεση με τη διάκριση «συμβατικά <> αυτοσχέδια». | |
| | ΣΤ' (5) | α16 | Εκτός από τις παραδοσιακές ορχήστρες παρουσιάζονται και συγκροτήματα ποπ και ροκ μουσικής αλλά και ορχήστρες που απαρτίζονται από αυτοσχέδια όργανα (σελ. 61). | Σύνδεση με ένα διακριτό είδος μουσικής. |
| | | α17 | Σχετικές έννοιες: (σελ. 50, 63). | Σύνδεση με τη σχολική καθημερινότητα. |
| | | α18 | (Σε σχέδιο μαθήματος ως στόχος:) Να παίξουν, με αυξανόμενο έλεγχο της τεχνικής, χορευτικούς ρυθμούς στα αυτοσχέδια όργανα που έχουν κατασκευάσει σε προηγούμενες ενότητες και να αυτοσχεδιάσουν (σελ. 70). | Σύνδεση με τις έννοιες του ρυθμού και του αυτοσχεδιασμού. |
| | | α19 | Υλικά σχεδίου μαθήματος: όργανα τάξης και αυτοσχέδια (σελ. 77). | Σύνδεση με τη διάκριση «όργανα τάξη <> αυτοσχέδια». |

ηχητικών αντικειμένων, μάλλον μη-μελωδικά και προορισμένα να παράγουν κυρίως ήχους ρυθμικούς, που αναπαριστούν το περιβάλλον, ενώ στο σύνολό τους προορίζονται για ορχήστρες και σύνολα με ανάλογο είδους όργανα».

Ποιά στοιχεία γραμματισμού δημιουργεί αυτού του είδους η παρουσίαση των «αυτοσχεδίων (μουσικών) οργάνων»; Κάποια χαρακτηριστικά που προβάλλονται ότι έχουν, παραπέμπουν σε εγγενή στοιχεία της μουσικής, όπως είναι το θέμα του ρυθμού (α18), της μελωδίας (α12), της ορχήστρας– συνεπώς και της πολυφωνικότητας – (α3, α6, α13). Έχουμε αναφέρει ήδη τον «ρυθμικό γραμματισμό» (Colley, 1987· Nicolosi κ.ά, 1989· Newell, 2008) με τον οποίο συνδέονται τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Κατ’ αναλογία θα μπορούσαμε να τα συνδέσουμε με τον «ορχηστρικό γραμματισμό» (orchestral literacy), αφού χρησιμοποιούνται για ορχηστρικές δράσεις στην τάξη ή τον «τονικό γραμματισμό – μελωδικό γραμματισμό», εφόσον χρησιμοποιούμε συγκεκριμένες τονικές αποστάσεις που σημαίνουν κάποια μελωδία. Αυτοί οι γραμματισμοί όμως δεν εξυπηρετούνται αποκλειστικά από τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Όλα τα μουσικά όργανα μπορούν να συμμετέχουν στην καλλιέργεια αυτών των μορφών γραμματισμού.

Όμως όλα τα όργανα που αποκαλούμε «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» στην Εκπαίδευση, διακρίνονται από τα άλλα όργανα κυρίως γιατί ο ορισμός τους εμπεριέχει κι άλλες παραμέτρους, όπως η ιστορία, η σχέση με το περιβάλλον, η αντιδιαστολή με άλλες μεθόδους προσέγγισης της ύλης, των υλικών και των πραγμάτων, με την έννοια της επαναχρησιμοποίησης στο επίκεντρο. Θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε τα στοιχεία αυτά; Και αν όχι, ποια σύνδεση έχουν με το γραμματισμό;

Προσπαθώντας να προσεγγίσουν τα «ηχογόνα αντικείμενα» (sounding objects), οι Rocchesso και Fontana (2003) εστιάζουν στις ηχητικές ιδιότητες των υλικών. Δεν είναι κανένα άλλο χαρακτηριστικό που να έχει τόση σημασία όσο ο ήχος που δίνει ο τρόπος κατασκευής του υλικού, το σχήμα και γενικά οι ηχητικές ιδιότητές του. Άλλωστε αυτές είναι που εκτιμούνται και στην πράξη. Όταν ένα αντικείμενο μετατρέπεται σε ηχογόνο σώμα και ηχητικό αντικείμενο, πρωτίστως εκτιμούνται οι ηχητικές του ιδιότητες. Γι’ αυτό θα δούμε πώς τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα δημιουργούνται από υλικά με ξεχωριστές ιδιότητες όπως το μέταλλο, το γυαλί, ο πηλός, το χαρτί, το πλαστικό. Στις λαϊκές παραδόσεις, τα μουσικά όργανα που αποτελούν ηχογόνα αντικείμενα είναι όργανα της καθημερινότητας στα οποία ακούει

κανείς τον ιδιαίτερο μουσικό ήχο που εκπέμπουν κυρίως λόγω των υλικών τους (Abrashev & Gadjev, 2006).

Αυτό φαίνεται να είναι ένα κριτήριο για την ταξινόμηση των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων σε μια ξεχωριστή κατηγορία. Δεν είναι κατ' αρχάς το υλικό, το σχήμα, ο τρόπος παραγωγής του ήχου, η κατασκευή ή άλλο τεχνικό χαρακτηριστικό αλλά ο ιδιαίτερος ήχος του σε συνδυασμό με όλα αυτά. Κύριο χαρακτηριστικό όλων είναι ότι «παίζονται» από τα παιδιά ή τους μεγάλους. Η χρήση τους ως μουσικά όργανα τα καθιστά μουσικά όργανα.

«Αυτοσχέδια Μουσικά Όργανα», με τα χαρακτηριστικά που τους προσδίδουν τα σχολικά βιβλία συναντά κανείς σε όλες τις κατηγορίες που παραθέτουν οι Hornbostel και Sachs (1914) σε όλους τους λαούς και τις εποχές (Abrashev & Gadjev, 2006). Συνεπώς, αφενός τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα μπορούν να χρησιμοποιηθούν όπως όλα τα μουσικά όργανα, κάτω από ένα συγκεκριμένο σχεδιασμό του μαθήματος, αφετέρου μπορούν να φέρουν τους μαθητές κοντά στην οργανοκατασκευή.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αν και εμφανίζεται ένας αρκετά διαδεδομένος όρος, το «homemade» (σπιτικά), δεν έχει επικρατήσει όσο το «αυτοσχέδια» στη χώρα μας, καθώς και άλλοι όροι χρησιμοποιούνται με παραπλήσιο περιεχόμενο. Οι όροι που σχετίζονται με τα αντικείμενα του ενδιαφέροντός μας, δηλαδή μια κατηγορία μουσικών οργάνων με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, είναι «απλά» (simple) (Hunter & Judson, 1977· Hopkin, 1999), «ιδιοκατασκευές» [αποδίδοντας τον όρο «self-made» (Ivannikova, 2004)], «κατά παραγγελία», που είναι μια ελεύθερη απόδοση του «custom-made» και σχετίζεται με την κατασκευή και με τροποποιήσεις ανάλογα τις επιθυμίες του οργανοπαίχτη (Landels, 1999), «πειραματικά» («experimental») (Collins 2006), «χειροποίητα» («handmade») (March, 2013:104, 260) ή ακόμη πιο σπάνια, «ανορθόδοξα» («unorthodox») (Sawyer, 1977) και σε μία τουλάχιστον περίπτωση στην ελληνική βιβλιογραφία, όπως είδαμε, «ψευδοόργανα» (Καρακάσης, 1970). Ακόμη πιο περιστασιακά εμφανίζονται και άλλοι όροι (όπως «unique», «odd», «strange», «weird», «unusual» κ.ά.) και ειδικότερα όροι που εστιάζουν στην προέλευση των υλικών «από σκουπίδια» [«junk» (Jackson, 1991)], από «ανακύκλωση» («recycled»), και «χαμηλού κόστους» («low-cost») και – θα λέγαμε – διακρίνονται για τις οικολογικές και περιβαλλοντικές προεκτάσεις των κατασκευών αυτών. Φυσικά εμφανίζεται και ο προφανής, αλλά σπάνιος όρος «αυτοσχέδια» [«improvised» (Wiseman, 1979)].

Τα όργανα που αποκαλούνται «αυτοσχέδια» και διαχωρίζονται με αυτή την κατηγοριοποίηση δεν εμφανίζονται ποτέ άλλοτε στη βιβλιογραφία ως τέτοια. Ίσως διαχωρίζονται σε «αερόφωνα», «μεμβρανόφωνα», «ιδιόφωνα», «χορδόφωνα» (Τσαφταρίδης, 1995· Ανωγειανάκης, 1990· Abrashev & Gadjev, 2006· Καλυβιώτης, 2007· Σαρρής, 2011), σύμφωνα δηλαδή με τη διαδεδομένη ταξινόμηση των Hornbostel και Sachs (1914 και 1961) αλλά αυτές οι κατηγορίες ποτέ δεν συγχέονται με τα «αυτοσχέδια» όργανα. Τα ενέχουν μέσα τους και δεν τα διαχωρίζουν. Συνεπώς αν αντιληφθούμε τον όρο «αυτοσχέδια» ως κατηγορία, δεν αναφερόμαστε στα τεχνικά χαρακτηριστικά όπως τα αντιλαμβάνεται η Οργανολογία, «η επιστήμη που μελετά τα όργανα» (Χαραλαμπίδης, 2014:1175), αλλά με τον όρο «αυτοσχέδια» προσδίδουμε κάποια άλλα χαρακτηριστικά στα όργανα. Είναι όμως έτσι;

Στο Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας της Ακαδημίας Αθηνών, αυτοσχέδιος είναι «αυτός που γίνεται χωρίς προετοιμασία ή πρόχειρα με τα διαθέσιμα μέσα» (Χαραλαμπίδης, 2014:290). Τα αυτοσχέδια όργανα της τάξης μπορεί να γίνονται με μια «εξομοίωση» προχειρότητας, αλλά η κατασκευή τους είναι καλά προετοιμασμένη από τον εκπαιδευτικό που έχει φροντίσει να βρεθούν τα υλικά για να γίνει η κατασκευή από τα παιδιά, τον ίδιο ή τους γονείς. Σε συνθήκες όμως εκτός σχολείου, πράγματι τα αυτοσχέδια όργανα μπορεί να δημιουργούνται όπως αναφέρει το Λεξικό.

Επίσης, τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα», αν και κατασκευάζονται σε λίγο χρόνο, ενδεχομένως και με απλά υλικά, δεν είναι πάντα επινοήσεις της στιγμής. Τις περισσότερες φορές αποτελούν παραδόσεις που έρχονται από το βάθος του χρόνου και έχουν περάσει από γενιά σε γενιά, συνεπώς ο χρόνος που χρειάστηκε για τη δημιουργία της τεχνογνωσίας, των πρακτικών και όλων των στοιχείων που πλαισιώνουν την οργανοκατασκευή δεν μπορεί να είναι στο σύνολό του κάτι γρήγορο και «αυτοσχέδιο».

Στο κομμάτι της ποιότητας παραγωγής του ήχου, επίσης μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι πέρα από τα «ψευδοόργανα», όπως τα αναφέρει ο Καρακάσης (1970) που δεν παράγουν σαφείς ήχους, πολλά «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν σε μια ορχήστρα, γεγονός που επικυρώνει την υψηλή τους ποιότητα, ενώ τα ίδια όργανα με κάποιες άλλες τεχνικές συνθήκες μπορεί να μην ήταν κατάλληλα για συμμετοχή στην ορχήστρα. Το ίδιο όμως θα μπορούσε να συμβεί με οποιοδήποτε μουσικό όργανο, που είτε είναι κατασκευασμένο με τρόπο ώστε να εκπληρώνει το ρόλο τους σε μια ορχήστρα είτε όχι, λόγω ελλιπούς κατασκευής.

Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να μην έχουμε καμία διαδικασία μεταποίησης και να χρησιμοποιούμε αντικείμενα της καθημερινότητας που απλά αλλάζουν χρήση σε μουσικά όργανα όπως έχει μελετηθεί διεθνώς (Roda, 2007· Johnston, 2008) και όπως βλέπουμε και στα παραδοσιακά όργανα του τόπου μας (Ανωγειανάκης, 1990· Καρακάσης, 1970) αλλά και διεθνώς (Abrashen & Gadjev, 2006).

Σε άλλες περιπτώσεις, ηχητικά αντικείμενα γίνονται μουσικά όργανα. Στην εργασία του για το Κουδούνι, ο Φ. Ανωγειανάκης (1996:80) εντοπίζει τρία στάδια όπου το κουδούνι από ηχητικό αντικείμενο γίνεται σταδιακά μουσικό όργανο. Αναφέρει ότι ο διαχωρισμός «ηχητικό αντικείμενο – ηχητικό αντικείμενο προς μουσικό όργανο – μουσικό όργανο υπαγορεύεται ουσιαστικά από τη στάση του τσοπάνη απέναντι στον ήχο». Και αφού έχει αναφερθεί εκτενώς στις τρεις περιπτώσεις, συνοψίζει ποιες είναι αυτές, τις οποίες παραθέτουμε, κάνοντας μια συσχέτιση με το εκπαιδευτικό «σχολικό κουδούνι», το χειροκίνητο, που κάθε σχολική μονάδα έχει εύκαιρο:

α) «Στην πρώτη περίπτωση (σ.σ. ο βοσκός) το χρησιμοποιεί (σ.σ. το κουδούνι) για τη δουλειά του». Για παράδειγμα, χρησιμοποιούμε – στο σχολείο – το καμπανάκι κουδούνι – για να «χτυπήσει» το σχολικό διάλειμμα.

β) «Στη δεύτερη περίπτωση τον χρησιμοποιεί και πάλι για τη δουλειά του, ταυτόχρονα όμως χαίρεται και την ομορφιά του». Για παράδειγμα ο διευθυντής του σχολείου αποφασίζει να «χτυπήσουν κουδούνι» στο σχολείο χρησιμοποιώντας το παραδοσιακό χειροκίνητο κουδούνι, χωρίς όμως να έχουν διακοπή ρεύματος.

γ) «Στην τρίτη, προχωρεί ακόμη περισσότερο: (ο βοσκός) συνταιριάζει το παίξιμο της φλογέρας με τους ήχους της αρμάτα, που χρησιμεύουν σαν συνοδεία, σαν εναρμόνιση στις μελωδίες της φλογέρας». Στο αντίστοιχο παράδειγμά μας στη σχολική μονάδα, ο μουσικός του σχολείου χρησιμοποιεί το σχολικό κουδούνι σαν όργανο σε μια σύνθεση που εκτελούν οι μαθητές, που ίσως σχετίζεται με το σχολείο.

Αυτή η επαύξηση της αισθητικής χρήσης των ήχων, αυξάνεται διαρκώς ως πρακτική στη σύγχρονη σχολική μονάδα. Τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα, που μέχρι πριν λίγο ήταν αντικείμενα άλλων χρήσεων, καθώς επαναχρησιμοποιούνται σε ένα νέο πολιτισμικό πλαίσιο, αποκτούν νέες χρήσεις, μουσικές και ηχητικές και φέρουν πλέον άλλες νοηματοδοτήσεις. Έτσι το «κριτήριο» κατανόησής τους ως τέτοια είναι η συγκεκριμένη λειτουργία τους ως μουσικά όργανα.

Τα κατασκευασμένα από τα παιδιά ή τους μεγάλους μουσικά όργανα από απλά και καθημερινά, προσιτά υλικά, φαίνεται να ξεπηδούν από τις σελίδες ειδικών

παιδικών βιβλίων που σε όλο τον κόσμο συναντούμε. Άλλοτε τα όργανα μοιάζουν με σχολικές κατασκευές (De Wouwer, 2000· Drew, 1993· Romanelli, 2002), σε κάποιες περιπτώσεις τα βιβλία εμπεριέχουν και υλικά για να συμβάλλουν στην οργανοκατασκευή από τα παιδιά (Aspley, 2002· Binns, 1998) ενώ σε άλλες περιλαμβάνουν και παιδαγωγικές, επιστημονικού χαρακτήρα πληροφορίες καθιστώντας τα εγχειρίδια χρήσης μουσικών οργάνων (Τσαφταρίδης, 1995· Καμπύλης & Σπετσιώτης, 2000· Σαρρής, 2011).

Το πνεύμα που διακατέχει τις εκδόσεις αυτές είναι ότι η οργανοκατασκευή είναι προσιτή σε όλους. Συνεπώς στην προτροπή για οργανοκατασκευή βρίσκεται ένα πολιτισμικό, άρα και ένα ιδεολογικό υπόβαθρο, το οποίο είναι σημαντικό να κατανοήσουμε και να εξετάσουμε. Στο εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Τάξης για τον Εκπαιδευτικό μουσικής διαβάζουμε πως «η άποψη ότι, για να νιώσει κάποιος τη χαρά της δημιουργίας, χρειάζεται ειδικές γνώσεις ή ακριβά και εξειδικευμένα όργανα έχει πλέον ξεπεραστεί. Κάθε αντικείμενο που παράγει ήχο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκφραστούμε μουσικά». (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.γ:23).

Είναι προφανή η διαφορά αυτής της άποψης από εκείνη μιας άλλης εποχής, όπου η οργανοκατασκευή, ακόμη και των λαϊκών οργάνων, ήταν υπόθεση των ειδικών οργανοκατασκευαστών και έφευγε από τα «χέρια» του καθημερινού ανθρώπου, ο οποίος είχε κάποιο μεράκι και κάποιες δεξιότητες (Ανωγειανάκης, 1990).

Στην ερευνητική εργασία μας στις σχολικές μονάδες βασιστήκαμε στην προοπτική ενός συσχετισμού του «καθημερινού ανθρώπου» (των μαθητών μας) με την οργανοκατασκευή, όπως γινόταν για εκατοντάδες χρόνια, μια παράδοση που μετέδιδε από γενιά σε γενιά τη γνώση χωρίς να χρειάζεται το εξειδικευμένο εργαστήριο και τον μάστορα. Πρόκειται για μια κριτική θεώρηση της έννοιας του «οργανοκατασκευαστή». Μέσα από τον προβληματισμό αυτό, αναρωτιόμαστε: Ποιός κατασκευάζει το μουσικό όργανο; Πώς; Γιατί; Με τί σκοπό;

Τα σχολικά αυτοσχέδια μουσικά όργανα φαίνεται να φτιάχνονται με σκοπό να είναι η μουσική (μέσα από τα μουσικά όργανα) προσιτή σε όλους ως βιωματική εμπειρία. Αρκεί όμως μόνο η εμπειρία αυτή για να κατανοήσουμε όλα τα συμβάντα οργανολογικού γραμματισμού που τυχόν συμβαίνουν;

Στο εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού (Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.γ:24) διαβάζουμε επίσης πως «παλαιότερα, όταν κάποιος πήγαινε να παρακολουθήσει μια μουσική παράσταση, περίμενε ότι θα ακούσει τα ‘καθωσπρέπει’ γνωστά μουσικά

όργανα όπως το βιολί ή την κιθάρα που η κατασκευή τους γίνεται από ειδικούς τεχνίτες».

Συνάγουμε, λοιπόν, ότι αναφερόμαστε στο σχετικά πρόσφατο βιομηχανικό παρελθόν μας όπου ένας τύπος συναυλίας – ρεσιτάλ – εμφανίζεται και ένα συγκεκριμένο τυπικό με συνθέτες, έργα, ορχήστρες και ερμηνευτές οδηγεί σε συγκεκριμένο είδος παραστάσεων, ό,τι οι συγγραφείς αποκαλούν «καθωσπρέπει». Εάν, λοιπόν «στις μέρες μας, σε μια παράσταση σύγχρονης μουσικής (...) τα βασικά μουσικά όργανα» μπορεί να είναι «κουβάδες, σκούπες, λαμαρίνες, βαρέλια και άλλα τέτοια... εξωτικά αντικείμενα», αυτό σημαίνει ότι τα καθημερινά αντικείμενα αντικατέστησαν τα συμφωνικά όργανα; Προφανώς δεν πρόκειται για μια «διαμάχη» καθιερωμένων μουσικών οργάνων με τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Ενδεχομένως να υπάρχει ένα ζήτημα διαφοροποίησης ως προς το πόσο προσιτά είναι τα παραδοσιακά μουσικά όργανα, με οικονομικούς και άλλους πρακτικούς όρους. Ο M. Schafer, θίγει από την ίδια οπτική το θέμα όταν αναφέρει ότι (2011:15) «με το να επιμένουμε ότι η μουσική είναι ένα πολυδάπανο αντικείμενο, παραβλέπουμε ευκαιρίες για πιο οικονομικούς τρόπους μουσικής δημιουργίας». Όμως σε καμία περίπτωση δεν κάνουν από μόνα τους τα όργανα τη διαφορά. Όπως δείχνουν οι μουσικές πρακτικές από μόνο του το μουσικό όργανο ή το οποιοδήποτε αντικείμενο, που θα αναδειχθεί σε μουσικό όργανο, δεν στοιχειοθετεί το είδος και το ιδεολόγημα της μουσικής. Καθημερινά υλικά και αντικείμενα έχουν ενταχθεί στην συμφωνική ορχήστρα¹⁰⁷ ενώ συμφωνικά μουσικά όργανα έχουν χρησιμοποιηθεί ως «αντικείμενα» με ειδικές τεχνικές που «προεκτείνουν» την κατασκευαστική τους φύση και τις χρήσεις τους (Craenen, 2014:106). Συνεπώς όπως έχει ήδη αναφερθεί για όλα τα μουσικά όργανα, ακόμη και για τα αυτοσχέδια, υπάρχει ένα πεδίο προς διερεύνηση που αφορά τον «οργανολογικό γραμματισμό». Υπάρχει, όμως, και ένα επιπλέον ενδιαφέρον σημείο που θα πρέπει να εξετάσουμε, αν δηλαδή το πεδίο αυτό της Οργανολογίας, κατ' αντιστοιχία της Πολιτισμικής Οργανολογίας διαγράφει ένα νέο χώρο έρευνας που θα οδηγούσε σε ένα νέο επιστημονικό πεδίο τον «οργανολογικό γραμματισμό», ως έναν γραμματισμό στην «Πολιτισμική Οργανολογία», δηλαδή έναν «πολιτισμικό οργανολογικό γραμματισμό».

¹⁰⁷ Χαρακτηριστικά έργα για προβολή βίντεο στους μαθητές είναι: α) η «Συμφωνία των Παιχνιδιών (Toy Symphony) του Leopold Mozart (1719–1787) με πλήρη ονομασία του έργου: Cassation in G major for toys, 2 oboes, 2 horns, strings and continuo β) το έργο «The Typewriter» (1950) του Leroy Anderson και γ) το έργο «The Young Person's Guide to the Orchestra» (1945) του Benjamin Britten.

Μέρος Δεύτερο: Έρευνα Δράσης

5. Κεφάλαιο Πέμπτο: Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης (action research)

Η παρούσα διατριβή βασίστηκε στην εκπαιδευτική «έρευνα δράσης» (action research), η οποία στοχεύει στον «Εκπαιδευτικό ως Ερευνητή» (Kincheloe, 2012) μέσα στην τάξη. Στην εργασία του για την έρευνα δράσης στη μουσική εκπαίδευση, ο T. Cain (2013) επισημαίνει τη σύνδεση της έρευνας δράσης με τους όρους «teacher research» (Lyte & Cochran-Smith, 1992), «practitioner research» (Middlewood κ.ά., 1999) και «self-study» (Loughran, 2005). Στην πράξη, ο Εκπαιδευτικός εντάσσει το διδακτικό του έργο σε μια διαδικασία «κυκλικής δράσης» σχεδιασμού, δραστηριοποίησης, παρατήρησης και αναστοχασμού, με σκοπό να βελτιώσει το έργο του μετασχηματίζοντάς το δημιουργικά. Η διαδικασία αυτή της «έρευνας δράσης» έχει μακρόχρονη ιστορία στην έρευνα, καθώς ο εισηγητής της την πρότεινε ήδη από τις αρχές τις δεκαετίας του 1940 (Lewin, 1946:206).¹⁰⁸

Γενικότερα η «έρευνα δράσης» στη βασική της μορφή προσομοιάζει στην κυκλική διαδικασία με τα στάδια που προαναφέραμε (σχεδιασμός, δραστηριοποίηση, παρατήρηση, αναστοχασμός). Όμως αυτή η κυκλικότητα μπορεί να επαναλαμβάνεται καθώς στην πράξη ο αρχικός σχεδιασμός μπορεί να βελτιωθεί ή και να αλλάξει. Επίσης, πριν τον σχεδιασμό υπάρχει μια διαδικασία αποτίμησης της πραγματικότητας που μας οδηγεί σε έναν εύστοχο σχεδιασμό (McNiff & Whitehead, 2006:9).

Μέσα από τη διαδικασία αυτή το εκπαιδευτικό έργο μετουσιώνεται σε μια αέναη διαδοχή τεκμηριωμένης ανάλυσης της εκπαιδευτικής – και όχι μόνο – πραγματικότητας (McNiff & Whitehead, 2006), με διαρκείς κριτικές βελτιώσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Carr & Kemmis, 2004), και – το σημαντικότερο –

¹⁰⁸ Η έρευνα δράσης ως μεθοδολογία φαίνεται να έχει μια ανεπτυγμένη παρουσία και στον εγχώριο ακαδημαϊκό χώρο. Στον ομώνυμο ιστότοπο (< <http://actionresearch.gr/>>. Προσπελάστηκε: 06/12/2019) του Πανεπιστημίου Κρήτης, βρίσκουμε συμπόσια που διοργανώνονται και πρακτικά συμποσίων (Κατσαρού & Τσάφος, 2018· Αυγητίδου κ.ά., 2019), ηλεκτρονικές πηγές (βλέπε ιστότοπο: <<http://www.actionresearch.gr/el/node/16>>), ερευνητικές εργασίες (Παπαϊωάννου, 2019), και το περιοδικό «Action Research», που από το 2010 ως το 2019 αριθμεί ήδη οκτώ τεύχη. Παράλληλα στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία θα βρούμε μεταφρασμένο έργο (Altrichter κ.ά., 2001· Carr & Kemmis, 2002), συλλογικό έργο (Μπαγάκης, 2002), μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Κατσαρού & Τσάφος 2003· Βαρσαμίδου, 2018) και θεματική έρευνα, όπως στις Τ.Π.Ε. (Μιτιτζή, 2012) και τη Μουσική (Κοκκίδου κ.ά., 2017).

μεταβάλλεται σε διδακτική εμπειρία και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Kemmis κ.ά., 2014). Μέσα από τη διαδικασία αυτή κάθε δυσκολία στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ταυτόχρονα και ευκαιρία ανάδειξης μια λύσης.

5.1. Έρευνα δράσης για τη Μουσική και τον Ήχο

Στο πλαίσιο της γενικότερης έρευνας και διδασκαλίας για την «έρευνα δράσης» στη χώρα μας, παρατηρούμε ότι είναι επίσης ανεπτυγμένη στην ακαδημαϊκή διδασκαλία (Κατσαρού, 2016). Σε πανεπιστημιακές παραδόσεις, ο Κ. Μπονίδης (2014) επιλέγει να αναφέρει τους ορισμούς δύο βασικών στοχαστών της έρευνας δράσης. Αναφέρει τη ρήση του J. Elliott (1991) ότι «η έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μέσα σ' αυτή» και τα λεγόμενα του S. Kemmis (1983) που αναφέρει ότι «η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) σε κοινωνικές καταστάσεις».

Σκοπός των συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης είναι «να αλλάξουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει:

- α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές,
- β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές,
- γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές».

Στη συνέχεια εκθέτοντας τα βασικά στοιχεία της έρευνας δράσης τη συνδέει με τις παραδόσεις των ερμηνευτικών μεθοδολογιών [ερμηνευτική φαινομενολογία, εθνομεθοδολογία, συμβολική αλληλεπίδραση, ερμηνευτική παιδαγωγική, κριτικών μεθοδολογιών (Σχολή της Φρανκφούρτης, κριτική παιδαγωγική), αποδομιστική (μεταμοντερνισμός – μεταδομισμός, «αποδομιστική παιδαγωγική»)].

Στην έρευνα δράσης υπάρχει μια ευελιξία ως προς την ή τις μεθοδολογία/ες που θα είναι σε χρήση, όπως είναι η μελέτη περίπτωσης, η βιογραφική μέθοδος, η ποιοτική συνέντευξη (μη δομημένη, συζήτηση), ομάδες συζήτησης / εστίασης, η συμμετοχική παρατήρηση, η ερμηνευτική μέθοδος, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η κριτική ανάλυση λόγου, η σημειωτική ανάλυση και η κοινωνική σημειωτική – «γραμματική» του οπτικού σχεδιασμού.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Όπως προαναφέραμε, η διαδικασία στη βασική της μορφή προσομοιάζει με μια κυκλική διαδικασία με τα στάδια του σχεδιασμού, της δραστηριοποίησης, της παρατήρησης και του αναστοχασμού, στην

Ο μετασχηματισμός της μουσικής διδασκαλίας περνά μέσα από διαδικασίες ενεργού διαλόγου σχετικά με τα θέματα που αντιμετωπίζονται στο μάθημα και όχι από παθητική ακρόαση διδακτικών μεθοδολογιών, προκειμένου να έχουμε ουσιαστική βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Jorgensen, 2003:132). Η έρευνα δράσης ενισχύει αυτήν ακριβώς τη φιλοσοφία, καθώς ο εκπαιδευτικός ερευνά μεθοδολογικά το έργο του, το εξελίσσει και το συζητά ως τεκμηριωμένο αποτέλεσμα έρευνας. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναστοχαστεί τη Μουσική Θεωρία μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Jorgensen, 2003:23) και τις ιδιαιτερότητες που στοιχειοθετούν το δικό του έργο φτάνοντας και στις πτυχές της διδακτέας ύλης, επιτελώντας τη δική του συνεισφορά στην επιθυμητή από όλους «αναμόρφωση» (Κατσαρού, 2016) και «Εκπαιδευτική αλλαγή» (Elliott, 1991). Έτσι φτάνουμε στην έρευνα δράσης για τη Μουσική και τον Ήχο στην Εκπαίδευση (Στάμου, 2001 και 2008· Regelski, 1980· Bresler, 1995:27· Schoenfeld, 1999· Reimer, 1992:10). Με βάση αυτά θα δούμε τις ιδιαίτερες συνθήκες διαμορφώθηκαν στην έρευνά μας.

Στην έρευνά του ο T. Cain (2008:309) εξετάζει εικοσιτέσσερις (24) έρευνες δράσης στη Μουσική Εκπαίδευση από το σύνολο της τότε διαθέσιμης βιβλιογραφίας. Η έρευνα έδειξε ότι αφενός υπάρχουν εκθέσεις έρευνας δράσεις από ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων, αφετέρου για κανένα ειδικότερο πεδίο δεν φαίνεται να υπάρχει ακόμη σημαντικό φάσμα αναφορών από οποιοδήποτε συγκεκριμένο τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Σε σχέση με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης ειδικότερα παρατηρεί ότι οι εργασίες που μελέτησε:

- α) ενσωματώνουν την έρευνα και τη δράση,
- β) είναι συνεργατικές,
- γ) βασίζονται σε ένα σύνολο υφιστάμενων γνώσεων,
- δ) οδηγούν σε «ισχυρή μάθηση» (powerful learning) για τους συμμετέχοντες,
- ε) σχετικά λίγες εργασίες είναι «κυκλικές»

οποία μελετητές της μεθόδου προσδίδουν κατά περίπτωση κάποια επιπρόσθετα χαρακτηριστικά (McNiff κ.ά., 2003· McNiff, 2016), που προσδίδουν μια χρηστική ευελιξία στην κυκλικότητα της διαδικασίας. Ο Elliott (1991) για παράδειγμα δίνει έμφαση στην «εμβάθυνση» που πραγματοποιείται για την κατανόηση των πρακτικών μέσα από την επαλληλία των κύκλων, οι οποίοι, μάλιστα, μπορούν να διακρίνονται από μια ρευστότητα και μια «επικοινωνία» μεταξύ τους. Οι McNiff κ.ά. (2003) δίνουν έμφαση στον αναστοχασμό και την παρατήρηση που επιτρέπουν να στραφούμε και σε άλλα ζητήματα πέραν του κεντρικού, τα οποία μελετούμε παράλληλα και έτσι διατηρούμε την έρευνα σε ρεαλιστικά ερευνητικά προβλήματα χωρίς να φεύγουμε και από το κεντρικό που εξ αρχής παρατηρούμε.

- στ) ως επί των πλείστων ασχολούνται με πτυχές κοινωνικού μετασχηματισμού,
- ζ) ασχολούνται με ευρεία ιστορικά, πολιτικά ή ιδεολογικά πλαίσια και
- η) σχετικά μικρό ποσοστό εστιάζει στον αναστοχασμό.

Έτσι, οι περισσότερες εκθέσεις είναι αρκετά ρεαλιστικές (pragmatic) (και όχι ιδεαλιστικές) και αναφέρονται σε προσπάθειες βελτίωσης σε τοπικό επίπεδο, ενώ είναι συχνότερα πρακτικές παρά χειραφετητικές [με βάση τη σχετική ορολογία που εισήγαγαν οι Carr και Kemmis (2004) και αναπτύσσει στη μελέτη του ο Cain (2008)].

Σε κάθε περίπτωση η έρευνα δράσης έχει πολύ θετικά αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες. «Πολλοί εκπαιδευτικοί της μουσικής» μας λέει η Στάμου (2008:8) επικαλούμενη τους Miller (1994) και Wiggins (1994) «έχουν αναφέρει ότι η εκπόνηση έρευνας από τους ίδιους είχε μία θεαματική επίδραση στην πρακτική τους— πράγμα που είναι και ο βασικός στόχος της έρευνας δράσης», γεγονός που με έρευνα κατέγραψε και στην Ελληνική πραγματικότητα (Στάμου & Custodero, 2007). Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε απορρέει και από τη δική μας έρευνα.

Τα χαρακτηριστικά της έρευνας. Στόχος της έρευνας δράσης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο ο γραμματισμός μέσα από την επιστημονική του θεώρηση και τις πρακτικές του μπορεί να συμβάλλει με έναν εύστοχο τρόπο στην διδασκαλία του μουσικού και, γενικότερα, του ηχητικού φαινομένου και ταυτόχρονα να βελτιώσει όλη τη διδακτική διαδικασία.

Λόγω της περιορισμένης βιβλιογραφίας στην ημεδαπή για το ζήτημα αυτό, έπρεπε να ξεκινήσουμε από μια ενδελεχή βιβλιογραφική έρευνα – όχι απλά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση – σχετικά με τον μουσικό και τον ηχητικό γραμματισμό. Γι' αυτό στο πρώτο μέρος της παρούσας διατριβής μελετήσαμε την θεωρητική διάσταση του μουσικού γραμματισμού και του ηχητικού γραμματισμού και την σημασία του για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην διατριβή μας διερωτηθήκαμε:

α) Τί είναι μουσικό όργανο και πως συμβάλλει στον γραμματισμό; Η παρουσία των μουσικών οργάνων στην διαδικασία εκμάθησης του μουσικού γραμματισμού είναι σημαντική. Ιδιαίτερα μετά τη διάδοση της χρήσης των «αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων», σχεδόν σε κάθε μουσική δραστηριότητα, άρχισαν να πληθαίνουν τα ζητήματα και τα ερωτήματα για το «τί είναι μουσικό όργανο». Αυτό φάνηκε και από την βιβλιογραφική έρευνα, την οποία κάναμε απ' όπου και αντλήσαμε τα στοιχεία εκείνα που χρειαζόμασταν να προσδιορίσουμε τί είναι αυτό που καθιστά ένα ηχογόνο υλικό, μουσικό όργανο. Καταλήξαμε στην υιοθέτηση του όρου «instrumentality» για να προσδιορίσουμε την μουσικότητα ενός τέτοιου

οργάνου, του οποίου η ιδιότητα να παράγει μουσικό ήχο προσδιορίζεται από την χρήση του.

β) Τι στοιχειοθετεί ένας «οργανολογικός γραμματισμός» και ποιός μπορεί να είναι ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία; Η έννοια του «οργανολογικού γραμματισμού» διατυπώθηκε αρχικά ως μια υπόθεση εργασίας, σε σχέση με τα μουσικά όργανα και παραπέμπει στην ικανότητα κάποιου να μπορεί να «κινηθεί» με ευχέρεια στο πεδίο αυτό της μουσικής με χρήση μουσικών οργάνων. Τον «οργανολογικό γραμματισμό» συγκροτούν ένα σύνολο δεξιοτήτων, γνώσεων και πρακτικών, τα οποία μελετήσαμε. Διερευνήσαμε, παράλληλα, κατά πόσο αυτό το είδος γραμματισμού συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία.¹¹⁰

Στην συνέχεια θέσαμε το ίδιο ερώτημα και για τον μουσικό γραμματισμό, αναζητώντας τον ακριβή τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε το μουσικό όργανο να οδηγήσει στην εκμάθηση του μουσικού γραμματισμού. Διερωτηθήκαμε συγκεκριμένα, για την ύπαρξη ενός τέτοιου παράγοντα, ο οποίος θα μπορούσε να μας οδηγήσει να εντοπίσουμε τί είδους «λογισμικό» θα μπορούσε να αντιστοιχεί στο μουσικό όργανο και γενικά ποια στοιχεία μουσικού γραμματισμού ενδεχομένως «κρύβονται» πίσω από την ίδια την πράξη της δεξιοτεχνίας του μουσικού οργάνου.

γ) Ποιά είναι η συμβολή των μουσικών οργάνων στον κριτικό μουσικό γραμματισμό; Τόσο ο μουσικός, όσο και ο ηχητικός γραμματισμός περιβάλλονται από ιδέες και σε κάθε περίπτωση είναι αποτελέσματα των επιλογών των ανθρώπων που τους διαμορφώνουν. Οι γραμματισμοί αυτοί περιέχουν ιδεολογήματα, περιέχουν πολιτισμικά στοιχεία που προβάλλονται ή αποδυναμώνονται και σε κάθε περίπτωση έχουν και κοινωνικές διαστάσεις. Αν στόχος μας είναι η κριτική εκπαίδευση, ο κριτικός μουσικός και ηχητικός γραμματισμός, αυτοί οι δύο γραμματισμοί είναι σημαντικότεροι για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι θεματικές της έρευνας. Η ερευνητική εργασία συμπεριέλαβε σχεδιασμούς για σημεία της διδασκαλίας που σχετίζονται με όλο το φάσμα της διδακτέας ύλης και της μεθοδολογίας διδασκαλίας. Σταδιακά διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο θεματικών οργανωμένων σε ενότητες. Οι θεματικές αυτές διακρίθηκαν σε υποθεματικές. Για κάθε θεματική γινόταν ο σχεδιασμός, η δραστηριοποίηση, η

¹¹⁰ Στο μέρος της βιβλιογραφικής έρευνας είδαμε ότι ο οργανολογικός γραμματισμός έχει ήδη αναφερθεί (Blix, 2012· Burton, 2018) και έχει προκύψει ως αναγκαιότητα που συζητιέται πλέον στις μέρες μας με αυτόν τον όρο [«instrument literacy» (Bloomhead, 2019)].

παρατήρηση και ο αναστοχασμός. Οι θεματικές και οι υποθεματικές, ομαδοποιημένες σε ενότητες παρουσιάζονται στον πίνακα 18.

| Πίνακας 18. Θεματικές Έρευνας Δράσης και υποθεματικές τους (για το μουσικό και ηχητικό γραμματισμό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) | |
|---|--|
| 1. | Οι νότες και η θέση τους στη διδασκαλία (πρώτη νότα) |
| 2. | Χόρδισμα: Ο ρόλος στο μουσικό όργανο και στα ζητήματα τόνου |
| 3. | Το σύστημα σημειογραφίας |
| | Υποενότητα: Γραφικές Παρτιτούρες |
| | Υποενότητα: Λεκτικές Παρτιτούρες |
| 4. | Σωματικά Κρουστά |
| 5. | Εποπτικά «Αναπαραστατικά όργανα» |
| | A στάδιο (χρήση ως αναλυτικά εποπτικά μέσα) |
| | B στάδιο (χρήση για προετοιμασία στο μεταλλόφωνο) |
| | Γ στάδιο (ανάπτυξη οργανολογικού γραμματισμού) |
| 6. | Τετράδια και εποπτικό υλικό |
| | A στάδιο (τετράδιο λευκό και τετράδιο με «κουτάκια») |
| | B στάδιο (τετράδιο λευκό με «κάρτες») |
| | Γ στάδιο (καρτέλες – φύλλα εργασίας) |
| 7. | «Ένα όργανο για κάθε μαθητή» |
| | A στάδιο (αυτοσχέδια όργανα για κάθε μαθητή) |
| | B στάδιο (αυτοσχέδια και όργανα εργαστηρίου) |
| | Γ στάδιο (αναπαραστατικά όργανα και όργανα εργαστηρίου) |
| 8. | Το σχολικό σετ κρουστών (η σχολική ντραμς) |

Το ερευνητικό κομμάτι της διατριβής μας έλαβε χώρα αποκλειστικά μέσα στην τάξη του Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου με μαθητές όλων των Τάξεων, δηλαδή από την Α΄ έως την ΣΤ΄ Δημοτικού.

Περιλαμβάνει δέκα σχολικές μονάδες στις οποίες έγινε η έρευνα δράσης σε διάρκεια συνολικά πέντε σχολικών ετών, οι οποίες εκτείνονται – με διαστήματα που δεν γινόταν η έρευνα – σε ένα εύρος δεκατριών ετών από το πρώτο έτος ως το τελευταίο. Σε δύο περιπτώσεις οι σχολικές μονάδες είναι κοινές σε δύο έτη (σχολικές μονάδες «VIII» και «IX»).

Για λόγους διασφάλισης της προστασίας όλων των ευαίσθητων δεδομένων, τα σχολικά έτη δεν αναφέρονται απαραίτητα με την χρονολογική σειρά που ερευνήθηκαν. Σε τέσσερις περιπτώσεις σχολικών μονάδων η έρευνα περιορίστηκε σε τέσσερις μήνες του σχολικού έτους. Στις υπόλοιπες η έρευνα αφορά ολόκληρο το σχολικό έτος. Οι μονάδες αντιστοιχίζονται στον πίνακα 19 με την αρίθμηση από το I ως το X και τους σχετικούς κωδικούς.

| Πίνακας 19. Κωδικοποίηση σχολικών μονάδων (ΣΜ) ανά σχολική χρονιά | | | | | |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Σχολικές Μονάδες | 1^ο έτος | 2^ο έτος | 3^ο έτος | 4^ο έτος | 5^ο έτος |
| 1^η Σ.Μ. έτους | 1.I | 2.IV | 3.VII | 4.VIII | 5.VIII |
| 2^η Σ.Μ. έτους | 1.II | 2.V | – | 4.IX | 5.IX |
| 3^η Σ.Μ. έτους | 1.III | 2.VI | – | 4.X | – |

Επειδή σε κάθε σχολική μονάδα ερευνήθηκαν και οι έξι Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου οι μαθητές χαρακτηρίζονται από την Τάξη και τη σχολική μονάδα που συμμετείχαν. Όλος ο μαθητικός πληθυσμός μιας Τάξης θεωρήθηκε μια μαθητική ομάδα. Ωστόσο έχει ληφθεί ακόμη υπ' όψη η περίπτωση που κάποιος μαθητής της μιας μαθητικής ομάδας συνεχίζει στο επόμενο έτος στην επόμενη Τάξη σε μαθητική ομάδα του δείγματός μας. Αυτό μπορεί να έχει συμβεί αφενός αν ο μαθητής άλλαξε σχολική μονάδα η οποία είναι στις μονάδες έρευνάς μας, αλλά και στις δύο περιπτώσεις που σχολικές μονάδες ερευνήθηκαν για δύο χρονιές.

Στην έρευνα ελήφθη υπ' όψιν αν οι ομάδες αποτελούνται από ένα ή δύο Τμήματα. Η διαφορά αυτή, αν δηλαδή η σχολική μονάδα διέθετε δύο ή ένα Τμήμα ανά Τάξη ανέδειξε στοιχεία παιδαγωγικού ενδιαφέροντος που αφορούν αφενός τη διαφοροποίηση του κάθε Τμήματος ως μια αυτόνομη μαθητική ομάδα με τα δικά της χαρακτηριστικά, αφετέρου τις δυνατότητες να λειτουργήσει το ένα Τμήμα ως «ομάδα ελέγχου» για το άλλο Τμήμα της ίδιας Τάξης. Σε αυτές τις περιπτώσεις επειδή κάθε Τάξη αποτελούσε μια ομάδα, το κάθε Τμήμα χαρακτηρίστηκε ως «υποομάδα».

Παρότι έγιναν σημειώσεις και υπάρχει αρχειακό υλικό που αναφέρεται στα ευρήματα που προκύπτουν από το διαχωρισμό αυτό (ένα ή δύο Τμήματα ανά Τάξη),

τα ευρήματα αυτά δεν παρουσιάζονται ως πρωτεύοντα στοιχεία στην διατριβή μας που μελετά κατά προτεραιότητα το γραμματισμό και όχι ζητήματα οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Το σύνολο των μαθητικών ομάδων, μετά τις παρατηρήσεις αυτές κωδικοποιείται ως όπως στον πίνακα 20.

| Πίνακας 20. Κωδικοποίηση (Κωδ.)/αρίθμηση μαθητικών ομάδων (Τάξεων) | | | | | | | | | | | |
|---|------|-------------------------|------|-------------------------|------|-------------------------|------|-------------------------|------|-------------------------|------|
| Σχ. Μον. | Τάξη | 1 ^ο σχ. έτος | | 2 ^ο σχ. έτος | | 3 ^ο σχ. έτος | | 4 ^ο σχ. έτος | | 5 ^ο σχ. έτος | |
| | | Κωδ. | Α.α. | Κωδ. | Α.α. | Κωδ. | Α.α. | Κωδ. | Α.α. | Κωδ. | Α.α. |
| 1 ^η Σ. Μ. έτους | Α' | 1.Ι.Α | 01 | 2.ΙV.Α | 19 | 3.Ⅶ.Α | 37 | 4.ⅧΙ.Α | 43 | 5.ⅧΙ.Α | 58 |
| | Β' | 1.Ι.Β | 02 | 2.ΙV.Β | 20 | 3.Ⅶ.Β | 38 | 4.ⅧΙ.Β | 44 | 5.ⅧΙ.Β | 59 |
| | Γ' | 1.Ι.Γ | 03 | 2.ΙV.Γ | 21 | 3.Ⅶ.Γ | 39 | 4.ⅧΙ.Γ | 45 | 5.ⅧΙ.Γ | 60 |
| | Δ' | 1.Ι.Δ | 04 | 2.ΙV.Δ | 22 | 3.Ⅶ.Δ | 40 | 4.ⅧΙ.Δ | 46 | 5.ⅧΙ.Δ | 61 |
| | Ε' | 1.Ι.Ε | 05 | 2.ΙV.Ε | 23 | 3.Ⅶ.Ε | 41 | 4.ⅧΙ.Ε | 47 | 5.ⅧΙ.Ε | 62 |
| | ΣΤ' | 1.Ι.ΣΤ | 06 | 2.ΙV.ΣΤ | 24 | 3.Ⅶ.ΣΤ | 42 | 4.ⅧΙ.ΣΤ | 48 | 5.ⅧΙ.ΣΤ | 63 |
| 2 ^η Σ. Μ. έτους | Α' | 1.ΙΙ.Α | 07 | 2.Ⅴ.Α | 25 | – | – | – | – | 5.ΙΧ.Α | 64 |
| | Β' | 1.ΙΙ.Β | 08 | 2.Ⅴ.Β | 26 | – | – | 4.ΙΧ.Β | 49 | 5.ΙΧ.Β | 65 |
| | Γ' | 1.ΙΙ.Γ | 09 | 2.Ⅴ.Γ | 27 | – | – | – | – | 5.ΙΧ.Γ | 66 |
| | Δ' | 1.ΙΙ.Δ | 10 | 2.Ⅴ.Δ | 28 | – | – | – | – | 5.ΙΧ.Δ | 67 |
| | Ε' | 1.ΙΙ.Ε | 11 | 2.Ⅴ.Ε | 29 | – | – | 4.ΙΧ.Ε | 50 | 5.ΙΧ.Ε | 68 |
| | ΣΤ' | 1.ΙΙ.ΣΤ | 12 | 2.Ⅴ.ΣΤ | 30 | – | – | 4.ΙΧ.ΣΤ | 51 | 5.ΙΧ.ΣΤ | 69 |
| 3 ^η Σ. Μ. έτους | Α' | 1.ΙΙΙ.Α | 13 | 2.Ⅵ.Α | 31 | – | – | 4.Χ.Α | 52 | – | – |
| | Β' | 1.ΙΙΙ.Β | 14 | 2.Ⅵ.Β | 32 | – | – | 4.Χ.Β | 53 | – | – |
| | Γ' | 1.ΙΙΙ.Γ | 15 | 2.Ⅵ.Γ | 33 | – | – | 4.Χ.Γ | 54 | – | – |
| | Δ' | 1.ΙΙΙ.Δ | 16 | 2.Ⅵ.Δ | 34 | – | – | 4.Χ.Δ | 55 | – | – |
| | Ε' | 1.ΙΙΙ.Ε | 17 | 2.Ⅵ.Ε | 35 | – | – | 4.Χ.Ε | 56 | – | – |
| | ΣΤ' | 1.ΙΙΙ.ΣΤ | 18 | 2.Ⅵ.ΣΤ | 36 | – | – | 4.Χ.ΣΤ | 57 | – | – |

Ο κωδικός κάθε ομάδας περιλαμβάνει τρία στοιχεία, δηλαδή το έτος της έρευνας με αριθμό (1 ως 5), την κωδική αρίθμηση της σχολικής μονάδας με λατινική αρίθμηση (I ως X) και την Τάξη με αρίθμηση γραμμάτων όπως αριθμούνται οι Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Α ως ΣΤ). Οι μαθητικές ομάδες ανέρχονται στις εξήντα εννιά (69) από δέκα (10) σχολικές μονάδες. Μια παράλληλη αρίθμηση (01 ως 69)

έχει χρησιμοποιηθεί μόνο για συντομία στις αναφορές, καθώς δεν ανταποκρίνεται σε κάποιο ερευνητικό δεδομένο χρονικής σειράς, σχολικής μονάδας ή Τάξης όπως συμβαίνει με τον κωδικό κάθε ομάδας.

Ο αριθμός των μαθητικών ομάδων διπλασιάζεται στις περιπτώσεις που η σχολική μονάδα διέθετε δύο Τμήματα για μία Τάξη. Δεν έγινε έρευνα σε σχολική μονάδα με περισσότερα από δύο Τμήματα σε μια Τάξη. Κατά κανόνα, όταν η μαθητική ομάδα έχει ένα Τμήμα (το Τμήμα, δηλαδή, ταυτίζεται με την Τάξη) ο αριθμός προσεγγίζει το όριο των είκοσι δύο μαθητών. Όταν η Τάξη έχει δύο Τμήματα, ο αριθμός των μαθητών Τάξης ποικίλει από εικοσιτέσσερις (24) έως σαράντα τέσσερις (44) μαθητές. Κάθε υποομάδα έχει περίπου τους μισούς μαθητές της ομάδας. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις αυτές στις ομάδες δεν ανέδειξαν κάποιο αξιολογήσιμο στοιχείο και σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκαν τα παρακάτω.

5.2. Δυναμική της τάξης (classroom dynamics) και έρευνα δράσης

Στην διατριβή μας, σημαντικό ρόλο έπαιξε το κλίμα της τάξης, οι δυνατότητες με τα θετικά και τα αρνητικά που παρουσίαζε κάθε ομάδα και γενικά η πραγματικότητα που διαμορφωνόταν κάθε φορά επειδή η δραστηριότητα αφορούσε σε συγκεκριμένα πρόσωπα που συνθέταν συγκεκριμένες ομάδες. Για την κατανόηση των παραμέτρων αυτών θα χρησιμοποιήσουμε την έννοια της «δυναμικής της τάξης» (classroom dynamics) σε συνδυασμό με τον «συνεργατικό γραμματισμό» στον οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί.

Η έννοια της δυναμικής της τάξης (Hadfield, 1992) σχετίζεται με τη διάδραση των συμμετεχόντων σε μια ομάδα και τη δυναμική που δημιουργεί κάτι εντελώς διαφορετικό από το «άθροισμα των μερών», δημιουργεί την ίδια τη «ζωή της ομάδας». Η δυναμική αυτή, αν και «παραγνωρισμένη» και μάλλον «σπανίως αναφερόμενη» στις σπουδές των εκπαιδευτικών είναι σημαντική γιατί διαμορφώνει το κλίμα της τάξης και επηρεάζει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dornyei & Murhphey, 2004).¹¹¹

¹¹¹ Οι ερευνητικές ρίζες της δυναμικής της ομάδας εκκινούν από τον «πατέρα» της έρευνας δράσης (Lewin, 1946), ο οποίος ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1940 αναφερόταν στην κοινωνική διάσταση μιας ομάδας. Ενέταξε μάλιστα τη σημασία της «δυναμικής της ομάδας» στα υπολογίσματα στοιχεία της έρευνας και τη θεώρησε τόσο σημαντική, ώστε ο D. Bargal (2006:369) να την εντάξει στις βασικές αρχές της έρευνας δράσης, σύμφωνα με το έργο του Lewin.

Στο βαθμό, λοιπόν, που η δυναμική της τάξης είναι μια διαδικασία στην οποία είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, συναντιόμαστε θεωρητικά με την έννοια του «συνεργατικού γραμματισμού». Κι αυτό γιατί ο συνεργατικός γραμματισμός ορίζεται ως το σύνολο των «στρατηγικών για να εμπλέξουμε» τους μαθητές – στη συγκεκριμένη περίπτωση – μέσα σε ένα πλαίσιο γραμματισμού «σε μια κατάσταση ομαδική, στο πλαίσιο δηλαδή μιας ομάδας» (Israel κ.ά., 2007:11). Η σχέση αυτή μεταξύ δυναμικής της ομάδας και συνεργατικού γραμματισμού επιδρά σε όλα τα στάδια της έρευνας, δηλαδή στον σχεδιασμό, στην δραστηριοποίηση/υλοποίηση, στην παρατήρηση αλλά και στον αναστοχασμό. Οι επιδράσεις αυτές δεν σχετίζονται με μετρήσιμα και ποσοτικά προσδιοριζόμενα δεδομένα, όσο με τις ιδιαίτερες καταστάσεις που μια ποιοτική ανάλυση μπορεί να φέρει στην επιφάνεια.

Τί μπορεί να ενδιαφέρει την έρευνά μας ως προς τη δυναμική της ομάδας, που εκφράζεται εδώ ως μαθητική ομάδα (Τάξη ή Τμήμα); Μια περίπτωση είναι όταν η δυναμική της ομάδας την οδηγεί σε ένα ρυθμό επίτευξης αποτελεσμάτων σχετικά μικρότερο ή και αισθητά μικρότερο – σε βαθμό που την καθιστά δυσλειτουργική – από τη «μέση κατάσταση» της σχολικής μονάδας. Μια άλλη περίπτωση είναι όταν μια ομάδα (Τάξη ή Τμήμα) χαρακτηρίζεται από μια δυναμική που την καθιστά πιο αποτελεσματική από το σύννητες, την προαναφερόμενη «μέση κατάσταση». Και οι δύο περιπτώσεις είναι χαρακτηριστικές για να καταλάβουμε πώς θα οργανώσουμε την έρευνά μας κάθε φορά. Για τη διαφορά αυτή των ρυθμών επίτευξη στόχων που έχουν οι ομάδες κάναμε τις παρακάτω παρατηρήσεις.

α) Διάθεση χρόνου και ενέργειας για βελτίωση της ομάδας. Η ομάδα που εμφανίζει το χαμηλότερο ρυθμό επίτευξης αποτελεσμάτων αναπόφευκτα χρειάζεται χρόνο για να οργανωθεί καλύτερα και – το κυριότερο – να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός με αυτό το ζήτημα, οπότε θα αναλωθεί σε ζητήματα που δεν αφορούν άλλες ομάδες που έχουν κι αυτές τους ίδιους στόχους. Π.χ. δύο Τμήματα της ίδιας Τάξης (υποομάδες) πρέπει να έχουν επιτύχει συγκεκριμένους στόχους. Η μία (υπο)ομάδα υπολείπεται των στόχων γιατί αναλώνεται ενέργεια και χρόνος να αποκτήσει ένα

Η εξέλιξη της μελέτης της δυναμικής της ομάδας (Dornyei & Murphrey, 2004· Hess & Philippot, 2007) έφερε αναπόφευκτα στο προσκήνιο την δυναμική της τάξης (Hadfield, 1992), όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαμορφούμενη ομάδα έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί με τις διδακτικές του πρακτικές μπορεί να επιδράσει στη δυναμική αυτή.

καλύτερο βαθμό συνεργατικότητας, τον οποίο η άλλη (υπο)ομάδα (που λειτουργεί άτυπα σαν ομάδα ελέγχου) έχει ήδη κατακτήσει. Κατά κάποιο τρόπο η πρώτη ομάδα «μένει πίσω» στη διδακτέα ύλη. Όμως αυτό προκύπτει συγκριτικά με τη δεύτερη. Δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ως αντικειμενική την κρίση «μένει πίσω». Μπορεί η ομάδα αυτή να στερείται την απόλαυση κάποιων επιπλέον μουσικών δραστηριοτήτων, για παράδειγμα να μην έχει ως ορχήστρα το ρεπερτόριο της άλλης ομάδας. Όμως αν μια ομάδα δεν μπορεί να είναι λειτουργική, τότε δεν μπορεί η ομάδα αλλά και ο κάθε μαθητής να «απολαύσουν τη μουσική», αν πρώτα δεν έχουν γνωρίσει και αποδεχτεί την πειθαρχία και την οργανωμένη συμμετοχή σε ένα μουσικό σύνολο.

β) **Οι αποδοτικές ομάδες ως «οριακό» παράδειγμα.** Μια ομάδα με υψηλότερο ρυθμό επίτευξης αποτελεσμάτων μπορεί οριακά να λειτουργήσει ως «παράδειγμα προς μίμηση» σε μια ομάδα με χαμηλότερο ρυθμό επίτευξης αποτελεσμάτων. Αυτό από τη στιγμή που και οι δύο ομάδες συμμετέχουν σε μια ευρύτερη κοινότητα όπου τα αποτελέσματα των δράσεών τους γίνονται γνωστά και γενικά αποτελούν μέρος της συλλογικής σχολικής και ομαδικής ζωής. Η παρατήρηση αυτή έγινε σε όλες τις περιπτώσεις που υπήρχε αυτή η διαφορά. Σε όλες τις περιπτώσεις η «υψηλού ρυθμού» ομάδα μπορούσε κατ' αρχήν να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς με ήδη διαμορφωμένη «τεχνογνωσία» προς μίμηση από τις άλλες ομάδες. Μπορούσε ακόμη και να εμπνεύσει το σχεδιασμό μας στο πλαίσιο των κυκλικών του διαδικασιών.

Όμως ήταν πολύ δύσκολο – όχι ακατόρθωτο – τελικά ή «χαμηλού ρυθμού» ομάδα να ωφεληθεί αισθητά με κάποιον τρόπο, ακόμη και αν βλέποντας «ανταγωνιστικά» την κατάσταση αυτή «ανέβαζε τους ρυθμούς», γιατί το πρόβλημα εκκινούσε από ζητήματα δυναμικής της ομάδας, εξ αιτίας των οποίων αυτή υπολειπόταν σε απόδοση. Η επίλυση ζητημάτων δυναμικής της ομάδας/τάξης ήταν πάντα ο καταλυτικός παράγοντας για να προχωρήσουν οι διαδικασίες και η διδασκαλία κι αυτό γίνεται με προσπάθεια και όχι απλή μίμηση μιας άλλης ομάδας.

γ) **Ο συνεργατικός γραμματισμός δεν επηρεάζεται αρνητικά από τους χαμηλούς ρυθμούς απόδοσης.** Οι ρυθμοί απόδοσης μιας ομάδας δεν επηρέαζαν σημαντικά την υλοποίηση διαδικασιών συνεργατικού γραμματισμού. Στο συνεργατικό γραμματισμό, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τα «δίκτυα» γραμματισμού όπως τα έχουμε προαναφέρει, μέσα από τα οποία τελικά οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις εμπειρίες γραμματισμού, τις πρακτικές γραμματισμού

όπου ανάλογα την παρέμβαση του εκπαιδευτικού προσομοιάζει σε μια κατάσταση «αλληλοδιδασκαλίας».¹¹²

Επειδή αυτή η αλληλοδιδασκαλία είναι μια εμπειρία σε μεγάλο βαθμό κοινωνική, οι μαθητές εξέφραζαν πάντα μεγάλη θέληση να μεταδώσουν τις γνώσεις τους – κι αυτό σημαίνει μια μορφή «κοινωνικής συναναστροφής» μέσα στο μάθημα – και δεν είχαν πρόβλημα να συμβουλευτούν τους συμμαθητές τους όποτε χρειαζόταν να μάθουν άμεσα κάτι νέο που οι «διπλανοί» τους το ήξεραν. Έτσι η διαφορά των ρυθμών επίτευξης των στόχων από τις ομάδες και τους μαθητές δεν τους εμπόδιζε να διδάσκουν και να βοηθούν σημαντικά ο ένας τον άλλον. Αν και οι ρυθμοί ήταν χαμηλοί, η συνεργατικότητα παρατηρήθηκε ότι υπήρχε πάντα με θέρμη και πάντα η επίτευξή της προσέφερε στους μαθητές μια βαθιά ικανοποίηση.

δ) **Διαχωρισμός πρακτικών παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και πρακτικών γραμματισμού.** Αναπόφευκτα σε μια διδακτική διαδικασία μουσικής προκύπτουν ζητήματα που αφορούν γενικότερα στην παιδαγωγική της μουσικής. Επειδή η διατριβή μας εστιάζει στο γραμματισμό της μουσικής και του ήχου, αξιοποιήθηκαν μόνο οι σημειώσεις και οι καταγραφές που εστιάζουν σε θέματα γραμματισμού. Σε κάποιες περιπτώσεις, όμως, αναπόφευκτα η πρακτική γραμματισμού και η διδακτική πρακτική ήταν σε συνάρτηση. Όταν για παράδειγμα εισήχθη στο μάθημα το «σετ κρουστών» (ντραμς), η επίδρασή του στη διάθεση και τη θέληση για μάθηση και πειθαρχία των μαθητών επηρεάστηκε καταλυτικά αλλάζοντας ολόκληρη την παιδαγωγική αντίληψή μας και την διδακτική διαδικασία.

5.3. Συλλογή δεδομένων

Στην έρευνα δράσης ολόκληρη η διδακτική διαδικασία μετατρέπεται και ολόκληρος ο προσανατολισμός της παιδαγωγικής διαδικασίας αλλάζει (Elliott,1991· Kemmis κ.ά., 2014). Δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε πως ορισμένα περιστατικά και κάποιες καταστάσεις τα οποία ο κανόνας ανάγει σε δυσάρεστα και ψυχοφθόρα γεγονότα για τον εκπαιδευτικό, όταν ιδωθούν υπό το πρίσμα της έρευνας δράσης γίνονται ζωογόνες προκλήσεις και θελκτικά προβλήματα τα οποία συνειδητά

¹¹² Η «αλληλοδιδασκαλία» ως μια καινοτόμος πρακτική που συνδέεται μεθοδολογικά με την παλαιότερη «αλληλοδιδασκαλία» (Παπαδάκη, 1992· Κανάκης, 1995) εμφανίζεται όλο και περισσότερο σε εργασίες που σχετίζονται με τη Μουσική (Μπουτούλη, 2018· Παπαθεράποντος & Κωνσταντίνου 2018).

αντιμετωπίζονται με την νηφαλιότητα και την αποστασιοποίηση που απαιτεί η ερευνητική δεοντολογία.

Η παρατήρηση και η καταγραφή για τον εκπαιδευτικό ερευνητή δεν είναι μια εύκολη υπόθεση γιατί προϋποθέτει την ενεργοποίηση των πρακτικών καταγραφής και τεκμηρίωσης των συμβάντων παράλληλα με την διδακτική διαδικασία. Την πραγματικότητα αυτή την διευκολύνει η χρήση των σύγχρονων «προσωπικών» τεχνολογιών που διαθέτει ο καθένας μας, με πρωτεύουσα συσκευή το κινητό τηλέφωνο, το οποίο συμπεριλαμβάνει την κάμερα βιντεοσκόπησης, τη φωτογραφική κάμερα, το σημειωματάριο, τη συσκευή ηχογράφησης, τα «βιβλία» και αρκετά εκπαιδευτικά εργαλεία (π.χ. κουρδιστήρια, μετρονόμους, αναπαραγωγή ήχου, φασματογράφους ήχου, ανιχνευτές ή αναπαραγωγείς συχνοτήτων κ.λπ.) σε μια μικρή και εύχρηστη συσκευή. Βέβαια και άλλες μικρές και αποδοτικές συσκευές, όπως κάμερες, αναπαραγωγείς μέσων, ασύρματα αυτοενισχυόμενα ηχεία κ.ά., βοηθούν με τον ίδιο τρόπο. Μάλιστα κατά τη διάρκεια της πολυετούς διατριβής μας οι τεχνολογίες αυτές μεταβάλλονταν συνεχώς καθώς τα «έξυπνα τηλέφωνα» δεν ήταν από την αρχή στη διάθεσή μας. Πώς, λοιπόν, μπορεί αυτό το τεχνολογικό και ερευνητικό «οπλοστάσιο» να είναι αποτελεσματικό; Από το σύνολο της έρευνάς μας προέκυψαν τα εξής:

α) Η καταγραφή των δεδομένων θα έπρεπε να γίνεται χωρίς να διαταράσσεται στο ελάχιστο η διδακτική διαδικασία και χωρίς οι μαθητές να αλλάζουν τα δεδομένα που προκύπτουν επειδή διεξάγεται η έρευνα. Αυτό το ζήτημα συνδέεται πολύ με την εξοικείωση που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός με τα τεχνολογικά μέσα και την προετοιμασία που θα πρέπει να έχει κάνει ώστε να γίνεται η καταγραφή αβίαστα και χωρίς πρόβλημα.

β) Η καταγραφή μέσα στην τάξη θα έπρεπε να συνδυαστεί με δραστηριότητες αποθήκευσης και οργάνωσης του υλικού αμέσως μετά, π.χ. στο διάλειμμα, ώστε να είναι προετοιμασμένο το υλικό για να παρουσιαστεί ευσύνοπτα και τεκμηριωμένα.

γ) Η δεοντολογία ως προς το σεβασμό των δεδομένων, την ανωνυμία της έρευνας και της προστασίας όλων από κάθε μη θεμιτή κατάσταση έπρεπε επίσης να διέπει κάθε στάδιο της έρευνας. Πολλές φορές εισέρχονταν με τυχαίο τρόπο πρόσωπα της σχολικής κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρόσωπα των οποίων η παρουσία έπαιξε σημαντικό ρόλο στα συμβάντα που καταγράψαμε στην έρευνά μας. Στις περιπτώσεις αυτές και πάλι υπήρχε σεβασμός στα προσωπικά τους δεδομένα.

δ) Κατά τη διάρκεια της έρευνας, τον ρόλο των «σημειώσεων» και των «σημειωματάρων» έπαιξαν πολλά μέσα, από απλά χαρτιά «Α4», υλικό που υπάρχει συνήθως στο σχολείο, έως ειδικά και οργανωμένα σημειωματάρια με κυρίαρχο το κεντρικό σημειωματάριο του εκπαιδευτικού που καταγράφει γενικά ό,τι χρειάζεται στην τάξη. Συχνά οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις, καθώς σχεδιάζαμε το μάθημα, για να εξασκούνται στη μεθοδολογία σχεδιασμού και σχηματοποίησης μιας διαδικασίας. Κάποιες φορές, μας διευκόλυνε να φωτογραφίζουμε τον πίνακα στον οποίο αναπόφευκτα ήταν καταγεγραμμένα όλα όσα χρειαζόμασταν από την διδακτική ώρα που πέρασε. Άλλωστε είναι κι αυτός ένα μέσον διδασκαλίας των πρακτικών γραμματισμού. Όλα αυτά, σημειώσεις, κείμενα, καταγραφές, απεικονίσεις κ.λπ. θα έπρεπε τελικά να καταλήξουν σε έναν υπολογιστή και να τηρηθεί ένας μεγάλος φάκελος με όλα τα τελικά ψηφιακά τεκμήρια.

ε) Ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι συζητήσεις μέσα στην τάξη, οι οποίες πάντα εκκινούσαν ως αναγκαιότητα για το μάθημα και έπειτα αποκτούσαν ερευνητικό ενδιαφέρον. Οι μαθητές καλούνταν να πουν τη γνώμη τους, προτρέπονταν να μιλήσουν για ό,τι συμβαίνει εντός τους και διαφωτίζει τις πρακτικές γραμματισμού. Προσκαλούνταν σε σύντομες «ψηφοφορίες» δι' «ανάτασης της χειρός», ώστε να φανούν τάσεις, στάσεις και πληροφορίες που αφορούν αφενός το σύνολο της ομάδας, αφετέρου στατιστικά μετρήσιμες πληροφορίες που θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν σε όσο γίνεται ασφαλή συμπεράσματα.

στ) Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και σε κάποιες περιπτώσεις και με τους γονείς. Οι συζητήσεις αυτές δεν ήταν απαραίτητο να δηλωθεί ότι αποτελούν μέρος έρευνας, αφού εκ των πραγμάτων μπορούν να έχουν την επιστημονική εγκυρότητα και τις αξιώσεις τεκμηρίωσης που μπορεί να έχει μια καλά οργανωμένη συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί συνέβαλαν ώστε να γίνουν συγκριτικές μελέτες του μουσικού γραμματισμού με το γλωσσικό γραμματισμό αλλά και άλλους γραμματισμούς που λαμβάνουν χώρα στη σχολική ζωή, καθώς διδάσκονται διάφορα διδακτικά αντικείμενα και οι μαθητές γνωρίζουν διαφορετικά περιβάλλοντα γραμματισμού (π.χ. της πληροφορικής, των μαθηματικών, της φυσικής αγωγής κ.λπ.). Σε πολλές περιπτώσεις οι συζητήσεις αυτές λειτούργησαν βοηθητικά για όλα τα στάδια της έρευνας, όπως το σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό.

5.4. Τα στάδια της έρευνας δράσης

Στο σημείο αυτό θα περιγράψουμε την ερευνητική διαδικασία ακολουθώντας τα στάδια της έρευνας δράσης, που είναι ο σχεδιασμός, η δραστηριοποίηση, η παρατήρηση και ο αναστοχασμός.

1. Σχεδιασμός. Ο σχεδιασμός καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας ήταν η χάραξη της πορείας ενός δημιουργικού ταξιδιού που συνδύαζε έναν πλούτο ιδεών οι οποίες σχηματίζονταν μέσα στο σχολείο με μια επίσης πλούσια βιβλιογραφία από ένα σώμα αναφορών προερχόμενο από πολλά πεδία. Ήταν όμως και μια διαρκής διαδικασία σχεδιασμού υλικών, μέσων αλλά και μαθημάτων.

Τα «σχέδια μαθημάτων», τα «εκπαιδευτικά σενάρια» ο γενικότερος προγραμματισμός της χρονιάς αλλά και το εποπτικό υλικό ειδικά για τα σχέδια και τα σενάρια οδηγούσαν στην απαίτηση το σχολικό περιβάλλον να λάβει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά τα έλαβε από τη λειτουργία ενός «εργαστηρίου μουσικής» και τις «διατάξεις της ορχήστρας» μέσα στο σχολείο, τα οποία θα παρουσιάσουμε παρακάτω. Πριν απ' όλα, όμως, ο γραμματισμός μπήκε, ως ενότητα, στο σχεδιασμό των μαθημάτων μας.

Παρακάτω θα αναφερθούμε στο ζήτημα του γραμματισμού μέσα στη διαδικασία του σχεδιασμού των μαθημάτων και των σεναρίων. Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τις υποδομές του εργαστηρίου της μουσικής και τις «διατάξεις ορχήστρας».

α) **Ο γραμματισμός εντάσσεται στο σχεδιασμό του μαθήματος.** Από την αρχή της διατριβής μας εντάξαμε ως ένα βασικό τμήμα του «σχεδίου μαθήματος» τον «γραμματισμό». Ήταν σημαντικό να αποφανθούμε κάθε φορά ποιες μορφές γραμματισμού ήταν στο επίκεντρο της έρευνάς μας. Για τη διευκόλυνσή μας, διαχωρίζαμε τις μορφές γραμματισμού που ανέκυπταν κάθε φορά. Όλοι οι γραμματισμοί μαζί εμφανίζονταν σαν ένα «μείγμα γραμματισμών», όπως το ονομάσαμε για τη διευκόλυνση της διατριβής μας. Το «μείγμα» αυτό των γραμματισμών εμφανιζόταν τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στον αναστοχασμό.

Παρ' όλο που το κομμάτι των γραμματισμών το εισάγουμε στην έρευνά μας ως μέρος του σχεδίου μαθήματος εξ αρχής, χρειάστηκαν αρκετά χρόνια μέχρι να το εντοπίσουμε στη βιβλιογραφία. Ο αρχικός μας σχεδιασμός πριν το 2010,

| Πίνακας 21. Ο γραμματισμός και η έρευνα δράσης στο σχέδιο μαθήματος | | | |
|--|---|--|--|
| Α.α. | Τίτλος σχεδίου μαθήματος: Αναφέρεται κυρίως στο κεντρικό θέμα ή τα θέματα της διδακτικής ώρας, και συνδέεται με τα προηγούμενα μαθήματα, ιδιαίτερα όταν βρεθούν όλοι οι τίτλοι σε μια σειρά | | |
| Στοχοθεσία | <ul style="list-style-type: none"> • Αναφέρονται οι στόχοι σε σχέση με της γενικές στοχοθεσίες του σχολείου. • Οι στόχοι συσχετίζονται με τις ειδικότερες συνθήκες και ανάγκες του Τμήματος. • Ενδεχομένως κάποιος στόχος συσχετίζεται με συγκεκριμένες ανάγκες μαθητών. • Οι στόχοι παρουσιάζουν αλληλουχία με το κεντρικό θέμα και αλληλοσυνδέονται. | | |
| Οργάνωση μέσων | <ul style="list-style-type: none"> • Η οργάνωση των μέσων περιγράφει την προετοιμασία που πρέπει να γίνει στο εργαστήρι της μουσικής και μπορεί να συνδέεται γενικότερα με τη σχολική ζωή, την οργάνωση υλικών και γεγονότων στο σχολείο. • Προδιαγραφές προετοιμασίας του εργαστηρίου και των «διατάξεων ορχήστρας» με συγκεκριμένα όργανα και υλικά. | Έντυπα | <ul style="list-style-type: none"> • Προετοιμασία για τετράδια, καρτέλες, φυλλάδια, που υπάρχουν ή που θα διανεμηθούν |
| Γραμματισμοί | <ul style="list-style-type: none"> • Σαφείς αναφορές στις μορφές γραμματισμού που επιθυμούμε να μελετήσουμε, να αναπτύξουμε και να παρατηρήσουμε. Οι παρατηρήσεις αφορούν την εκπαιδευτική πράξη και την έρευνα δράσης, με την έννοια της «δυναμικής παρατήρησης» που πρέπει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός για να ανταπεξέλθει στον επίσης δυναμικό χαρακτήρα με τον οποίο αναπτύσσονται οι γραμματισμοί μέσα στην τάξη. | | |
| Σχεδιασμός διδακτικής ώρας | Σύνδεση με προηγούμενα | <ul style="list-style-type: none"> • Αναφορά στις προηγούμενες ενότητες και την ύλη με την οποία συνδέεται το νέο μάθημα. Προσέλκυση του ενδιαφέροντος μέσα από τη σύνδεση το προηγούμενου «αφηγήματος» με το σημερινό. | Παρατήρηση Η παρατήρηση ως παράλληλη διαδικασία καθ' όλη την πορεία του μαθήματος σημάει εκτός από την εγρήγορση του εκπαιδευτικού – ερευνητή και την αμεσότητα διενέργειας έκτατων δράσεων, ερωτήσεων, συζητήσεων κ.λπ. που θα παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να έχει την καλύτερη δυνατή επίγνωση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών του. |
| | Ροή μαθήματος | <ul style="list-style-type: none"> • Το μεγαλύτερο κομμάτι του σχεδίου μαθήματος, περιλαμβάνει τη ροή της διδακτικής ενότητας και καταγράφεται κωδικοποιημένο με τρόπο που να θυμίζει και να οδηγεί τον εκπαιδευτικό στον τρόπο που πρέπει να δραστηριοποιηθεί μέσα στην τάξη. • Η ροή του μαθήματος έχει ένα αυστηρό χρονοδιάγραμμα, στο οποίο όταν υπάρχει πιθανότητα να γίνουν υπερβάσεις πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός ακριβώς τί όρια θα θέσει στις δράσεις του για να είναι «μέσα στο χρόνο». | |
| | Αναστοχασμός | <ul style="list-style-type: none"> • Ο αναστοχασμός αφορά τη βαθύτερη φιλοσοφία του μαθήματος που το δίνει τις προεκτάσεις και τις συνδέσεις του με τη διδακτέα ύλη και τα θέματα γραμματισμού. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να αναφερθεί σε αυτόν μέσα στην τάξη είναι λεκτικά είτε με βιοματικό τρόπο. | |
| | Σύνδεση με επόμενα | <ul style="list-style-type: none"> • Η «σύνδεση με τα επόμενα» χρησιμοποιείται για να συνδεθεί το συγκεκριμένο μάθημα με την πορεία και την προοπτική της διδακτικής χρονιάς και της ύλης, ώστε να ενισχύσει τη συνειδητή συμμετοχή και προσπάθεια, αφού οι μαθητές γνωρίζουν ακριβώς την προοπτική των δράσεων. | |
| Αξιολόγηση | <ul style="list-style-type: none"> • Η αξιολόγηση νοείται ως μια σύνθετη διαδικασία αποτελεσματικής κατανόησης της σχέσης των μαθητών με το μάθημα, δηλαδή την πρόσληψη γνώσεων, την απόκτηση δεξιοτήτων, την κατανόηση γενικών και ειδικών θεμάτων που παίζουν καίριο ρόλο στην αποτελεσματική και ουσιαστική πορεία της διδασκαλίας, μέσα από τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και πιθανό ανασχεδιασμό όταν χρειάζεται. | | |

διαμόρφωνε ένα σχέδιο μαθήματος που περιλάμβανε στο εισαγωγικό του μέρος τους γραμματισμούς όπως φαίνεται στον πίνακα 21.¹¹³

¹¹³ Αρκετά αργότερα με παρόμοιο τρόπο προτάθηκε ο σχεδιασμός μαθήματος από τα σχολικά βιβλία (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.α.). Με την εμφάνιση των εκπαιδευτικών σεναρίων, επίσης, είδαμε και την παρουσία του γραμματισμού στο σχεδιασμό του μαθήματος. Σε μια «μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», που υλοποιήθηκε «στο πλαίσιο της Πράξης ‘Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α’/βάθμια και Β’/βάθμια εκπαίδευση’» παρατηρούμε ότι ο γραμματισμός εντάσσεται συστηματικά στη σκοποθεσία του μαθήματος. Η ένταξη του γραμματισμού ως ενότητα στη σκοποθεσία του σχεδίου μαθήματος προέκυψε στη συγκεκριμένη αναζήτηση για τη «μεθοδολογία και (τις) διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα» των συγγραφέων (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012). Μεταφέρουμε ακριβώς την πρόταση των Κελεπούρη και Χοντολίδου (2012:11), για τη διαμόρφωση της σκοποθεσίας του μαθήματος, οι οποίες προτείνουν να εξετάζεται: α) η σκοποθεσία ως προς τη συνάφειά τους με μια συγκεκριμένη και γνωστή ταξινομία (Bloom) σε γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς στόχους, β) ο διαχωρισμός των εξω-κειμενικών (εκτός δηλαδή των λογοτεχνικών κειμένων που δίνονται στους μαθητές) σκοπών (η συγκεκριμένη σκοποθεσία αφορά γλωσσικά μαθήματα) και γ) ως μια επί της ουσίας καινοτομία, «η αναφορά στις έννοιες τους κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού» (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012:11).

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης διδακτικών σεναρίων, επισημαίνουν ότι ειδικά ο κριτικός γραμματισμός «δεν συνιστά απλώς την ικανότητα χειρισμού του έντυπου λόγου ώστε να μπορούν τα υποκείμενα να λειτουργήσουν ικανοποιητικά μέσα στην κοινωνία». Κάνουν έτσι σαφές ότι ο κριτικός γραμματισμός «απαιτεί χειραφετημένους και σκεπτόμενους αναγνώστες με δημιουργικές ικανότητες και επομένως προϋποθέτει εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες θα εξασκούν τους μαθητές όχι μόνο στην απόδοση νοήματος αλλά και στην κατανόηση των διαδικασιών μέσω των οποίων παράγεται το όποιο νόημα» σύμφωνα με τους Gee (1990) και Meek (1991) που επικαλούνται οι συγγραφείς.

Καθώς τα εν λόγω σενάρια σχεδιάστηκαν για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. επισημαίνουν ότι «σ’ αυτό το πλαίσιο, απαιτείται μια πιο δημιουργική, οργανική και εναλλακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, η οποία δεν θα περιορίζεται στην απλή παρουσίαση πληροφοριών και τη μηχανιστική προσπέλαση της γνώσης μέσω άκαμπτων οδηγιών» (2012:25). Σε ένα προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης των διδακτικών σεναρίων, προτείνουν έναν πίνακα στον οποίο σημειώνονται διακριτά κατά πόσο περιλαμβάνονται σκοποθεσίες: α) γενικά, β) διακεκριμένες σε β.1. γνωστικές, β.2. συναισθηματικές β.3. ψυχοκινητικές, γ) που αφορούν κριτικό γραμματισμό, δ) που αφορούν ψηφιακό γραμματισμό, ε) που αφορούν άλλες πιθανές ταξινομήσεις στόχων και στ) που αφορούν εξωκειμενική σκοποθεσία (μια και τα συγκεκριμένα σενάρια αφορούν τη χρήση κειμένων) (2012: 46).

Αποτέλεσμα του μοντέλου αυτού ήταν η δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων στα οποία ως επί των πλείστων αποσαφηνίζονται σε ένα ξεχωριστό κομμάτι του σχεδιασμού οι στόχοι που αφορούν στους γραμματισμούς. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που εργαζόνταν με τα σενάρια που εμπεριείχαν αναφορές στο γραμματισμό είχαν την ευκαιρία να αποτελέσουν μια «διαδικτυακή κοινότητα» και να έχουν την ανάλογη υποστήριξη ώστε να εξοικειωθούν με τα ζητήματα του γραμματισμού και να τα εντάξουν τόσο στο μάθημά τους όσο και στα εκπαιδευτικά σενάρια που προέκυψαν από τις δοκιμές σε αυτό (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015). Είναι πολύ ενδιαφέρον για την εργασία μας ότι η κοινότητα αυτή έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτό που αποκαλούσε «νέοι γραμματισμοί» (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015:136,137,140, 263,266, 268). Αυτό πρακτικά σημαίνει πως για να αξιοποιηθεί και η εργασία μας

β) **Οι γραμματισμοί στο σχεδιασμό του μαθήματος με έρευνα δράσης.** Στην πορεία της διατριβής μας έγινε προσπάθεια ώστε να αξιοποιήσουμε κάθε μορφή μουσικού γραμματισμού που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία, αλλά και να σιγουρευτούμε, κατά κάποιο τρόπο, ότι θα χρησιμοποιήσουμε κάθε χρήσιμη για εμάς μορφή γραμματισμού, ακόμη κι αν αυτή δεν έχει διερευνηθεί ενδελεχώς ακόμα.

Για να επιλύσουμε αυτό το ζήτημα σχεδιάσαμε έναν πίνακα όλων των μορφών γραμματισμού («στοιχείων γραμματισμού») που ενδέχεται να δημιουργούνται στο χώρο έρευνάς μας, δημιουργώντας, κατά κάποιο τρόπο έναν «ταξινομικό πίνακα». Την ιδέα για τον πίνακα αυτό μας τη δίνει ο γνωστός «πίνακας των στοιχείων» της Χημείας, ο οποίος έχοντας τα στοιχεία της φύσης σε μια λογική σειρά, ως πίνακας, ανέδειξε και στοιχεία που «δεν είχαν ανακαλυφθεί ακόμα» αλλά τα υπέδειξε στους ερευνητές οι οποίοι τελικά τα βρήκαν αργότερα. Αυτός ο διάσημος «πίνακας των στοιχείων», τον οποίο θα διδαχθούν αργότερα από το γυμνάσιο τα παιδιά (Θεοδωρόπουλος κ.ά., χ.χ.:49) ενέχει μέσα του μια μεθοδολογία η οποία μας ενέπνευσε τον πίνακα 22. Ο πίνακας 22 θέτει σε μια λογική βάση τα «στοιχεία του γραμματισμού», προκειμένου να μας διευκολύνει να αναγνωρίσουμε το γραμματισμό στην διατριβή μας. Όπως και για τον επινοητή του «πίνακα των στοιχείων» D. Mendeleev, ήταν δυνατόν να αναδειχθούν στοιχεία που δεν είχαν εντοπιστεί παρ' ότι μπορούσαν να υπάρχουν, ομοίως και στον πίνακά μας διευκολυνθήκαμε να αναδείξουμε μορφές γραμματισμού οι οποίες είχαν διαμορφωθεί στην καθημερινή μας πρακτική αλλά δεν τις είχαμε εντοπίσει με τρόπο ολοκληρωμένο βιβλιογραφικά.

Έτσι ο πίνακας 22 αποτέλεσε σημείο το οποίο θα μπορούσαμε να συμβουλευτούμε στο σχεδιασμό του μαθήματός μας. Από αυτόν κυριάρχησαν και αξιοποιήθηκαν στην πράξη οι γραμματισμοί που έχουμε ήδη εξετάσει στο πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο: α) μουσικός γραμματισμός, β) ηχητικός γραμματισμός, γ) κριτικός γραμματισμός, δ) λειτουργικός γραμματισμός, ε) γραμματισμός πεδίου (disciplinary literacy), ε) γραμματισμός «περιεχομένου» (content area literacy), στ) αναδυόμενος γραμματισμός, ζ) μελωδικός γραμματισμός, η) ρυθμικός γραμματισμός,

στη διδακτική διαδικασία με σχέδια μαθημάτων που έχουν σαφείς αναφορές στο μουσικό γραμματισμό, τον ηχητικό γραμματισμό και τις μορφές γραμματισμού που μελετάμε θα χρειαζόταν μια ανάλογη υποστήριξη για αυτά τα νέα εργαλεία, που όμως είδαμε να αποδίδουν πολλαπλά στη διδακτική πράξη.

ι) οργανολογικός γραμματισμός, ια) ορχηστρικός γραμματισμός, ιβ) συνεργατικός γραμματισμός.

| Πίνακας 22. Πίνακας «στοιχείων γραμματισμού» προς διερεύνηση | | |
|--|--|--|
| «Γνωστές» Μορφές Γραμματισμού | Μορφές γραμματισμού μουσικής και ήχου «προς διερεύνηση» | |
| | Γενικά | Ειδικά |
| 1. γραμματισμός | 1.1. μουσικός γραμματισμός 1.2. ηχητικός γραμματισμός | 1.1.1. μελωδικός γραμματισμός |
| | | 1.1.2. ρυθμικός γραμματισμός |
| | | 1.1.3. οργανολογικός γραμματισμός |
| | | 1.1.4. ορχηστρικός γραμματισμός |
| | | 1.1.5. άλλες μορφές γραμματισμού |
| 2. κριτικός γραμματισμός | 2.1. κριτικός μουσικός γραμματισμός 2.2. κριτικός ηχητικός γραμματισμός | 2.1.1. κριτικός μελωδικός γραμματισμός |
| | | 2.1.2. κριτικός ρυθμικός γραμματισμός |
| | | 2.1.3. κριτικός οργανολογικός γραμματισμός |
| | | 2.1.4. κριτικός ορχηστρικός γραμματισμός |
| | | 2.1.5. άλλες μορφές κριτικού γραμματισμού |
| 3. λειτουργικός γραμματισμός | 3.1. λειτουργικός μουσικός γραμματισμός 3.2. λειτουργικός ηχητικός γραμματισμός | 3.1.1. λειτουργικός μελωδικός γραμματισμός |
| | | 3.1.2. λειτουργικός ρυθμικός γραμματισμός |
| | | 3.1.3. λειτουργικός οργανολογικός γραμματισμός |
| | | 3.1.4. λειτουργικός ορχηστρικός γραμματισμός |
| | | 3.1.5. άλλες μορφές λειτουργικού γραμματισμού |
| 4. αναδυόμενος γραμματισμός | 4.1. αναδυόμενος μουσικός γραμματισμός 4.2. αναδυόμενος ηχητικός γραμματισμός | 4.1.1. αναδυόμενος μελωδικός γραμματισμός |
| | | 4.1.2. αναδυόμενος ρυθμικός γραμματισμός |
| | | 4.1.3. αναδυόμενος οργανολογικός γραμματισμός |
| | | 4.1.4. αναδυόμενος ορχηστρικός γραμματισμός |
| | | 4.1.5. άλλες μορφές αναδυόμενου γραμματισμού |
| 5. γραμματισμός πεδίου (πεδιακός γραμματισμός) | 5.1. μουσικός γραμματισμός πεδίου (μουσικός πεδιακός γραμματισμός) 5.2. ηχητικός γραμματισμός πεδίου (ηχητικός πεδιακός γραμματισμός) | 5.1.1. μελωδικός γραμματισμός πεδίου (πεδιακός μελωδικός γραμματισμός) |
| | | 5.1.2. ρυθμικός γραμματισμός πεδίου (πεδιακός ρυθμικός γραμματισμός) |
| | | 5.1.3. οργανολογικός γραμματισμός πεδίου (πεδιακός οργανολογικός γραμματισμός) |
| | | 5.1.4. ορχηστρικός γραμματισμός πεδίου (πεδιακός ορχηστρικός γραμματισμός) |
| | | 5.1.5. άλλες μορφές γραμματισμού πεδίου (πεδιακού γραμματισμού) |
| 6. συνεργατικός γραμματισμός | | Οι ειδικές μορφές γραμματισμού αποτελούν υπόθεση εργασίας και αναφέρονται για διεκδίκηση της έρευνας |
| 7. Άλλες μορφές γραμματισμών που συνυπάρχουν με τον μουσικό και τον ηχητικό γραμματισμό και πρέπει να εντοπιστούν, αλλά δεν εμπίπτουν άμεσα στο πεδίο της Μουσικής και του Ήχου. | | |

2. Δραστηριοποίηση. Η δραστηριοποίηση στην έρευνα δράσης έδινε έμφαση στην δημιουργικότητα, δηλαδή στην διαδικασία μετουσίωσης των πόρων σε υλικά και σε περιβάλλον για μάθηση. Σε αυτό ήταν σημαντικό το πλαίσιο που διαμόρφωναν τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα». Μάλιστα σε κάποιο σημείο της έρευνάς μας χρειάστηκε να ασχοληθούμε με τον όρο «αυτοσχέδιο εποπτικό υλικό» (Σαρρής, 2009α). Τα παιδιά μάθαιναν έτσι ότι η λογική του «αυτοσχέδιου εποπτικού υλικού» είναι να αναπλαισιώνονται και να αλλάζουν χρήση υλικά του σχολείου και υλικά που εισέρχονταν στο σχολείο. Η δημιουργική αυτή δραστηριοποίηση παρήγαγε ενδοσχολικές δομές, κατάλληλες για την έρευνά μας, που αποτέλεσαν τους φυσικούς χώρους της καθημερινής μας δραστηριοποίησης.

α) **Εργαστήριο Μουσικής και «διατάξεις ορχήστρας».** Ο σχολικός χώρος, όταν ήταν εφικτό, στοιχειοθετούσε ένα «εργαστήρι μουσικής». Δημιουργήθηκαν εντός του, κάθε φορά, ενότητες χώρων, «μουσικές γωνιές» (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.ε:31, Μπογδάνη–Σογιούλ κ.ά., χ.χ.γ:8,). Τέτοιες ενότητες χώρων μπορούσαν να είναι, για παράδειγμα, η «δανειστική οργανοθήκη» για να προμηθεύονται ο μαθητές μουσικά όργανα, που δεν περιλαμβάνονταν σε αυτά που πάντα είχαν μαζί τους, το «εργαστήριο ήχου» όπου βρίσκονταν τα υλικά των κατασκευών και άλλα στοιχεία αποθήκευσης και ανάκτησης υλικών (εικόνα 3).



Εικόνα 3. Αποψη «μουσικού εργαστηρίου» σε σχολική μονάδα.

Στο εργαστήρι της μουσικής υπήρχε και ο δημιουργικός χώρος των κατασκευών με τη μορφή «πάγκων εργασίας» που μπορούσαμε κάθε φορά να έχουμε στη διάθεσή μας (εικόνα 4). Οι κατασκευές των μουσικών οργάνων γίνονταν σε ώρες εκτός μαθήματος, σαν μια καθημερινή δραστηριότητα με την οποία ο μαθητής θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος γενικότερα και όχι ως μια δραστηριότητα που περιορίζεται στην ώρα της διδασκαλίας.



Εικόνα 4. Πάγκοι εργασίας σε εργαστήρια μουσικής.

Καθημερινή μέριμνα των μαθητών επίσης θα έπρεπε να είναι η συλλογή υλικών για το εργαστήριο, η οποία γινόταν σε συνδυασμό με τις περιβαλλοντικές και αειφορικές αναζητήσεις της σχολικής ζωής, σε ειδικά σημεία του σχολείου που προορίζονταν για ειδικές συσκευασίες και υλικά (εικόνα 5). Οι μαθητές θα έπρεπε να καλλιεργήσουν γενικότερα την δημιουργικότητά τους και την έφεσή τους να μορφοποιούν τα υλικά ως κατασκευαστές. Έτσι, με την καθημερινή αυτή ενασχόληση ανέπτυξαν χειροτεχνικές δεξιότητες.



Εικόνα 5. Σημείο συλλογής υλικών για το εργαστήριο μουσικής.

Στις λίγες φορές που η κατασκευή αποτελούσε μέρος του μαθήματος δόθηκε έμφαση στην σύγκριση της ατομικής παραγωγής και της μαζικής (συλλογικής) παραγωγής των οργάνων. Άλλοτε κατασκεύαζαν κατά μόνας τα όργανα και άλλοτε όλοι μαζί ένα όργανο. Έπειτα συνέκριναν αυτά τα δύο είδη «μαστορικής» εμπειρίας. Έτσι κατανόησαν ότι η πρώτη προσομοιάζει στον καθημερινό εμπειροτέχνη, που οργανώνει την πραγματικότητά του με αυτάρκεια και η δεύτερη προσομοιάζει στον τρόπο μαζικής παραγωγής που συμβαίνει σε σύγχρονες μονάδες παραγωγής, με το χαρακτηριστικό της εξοικονόμησης ενεργειών σε σχέση με την ατομική παραγωγή. Στη δεύτερη περίπτωση, τα υλικά και τα στάδια παραγωγής του μουσικού οργάνου έμπαιναν σε μια σειρά, σε μια «γραμμή» παραγωγής για την παρασκευή του οργάνου (εικόνα 6).



Εικόνα 6. Αναπαράσταση μαζικής παραγωγής μουσικών οργάνων.

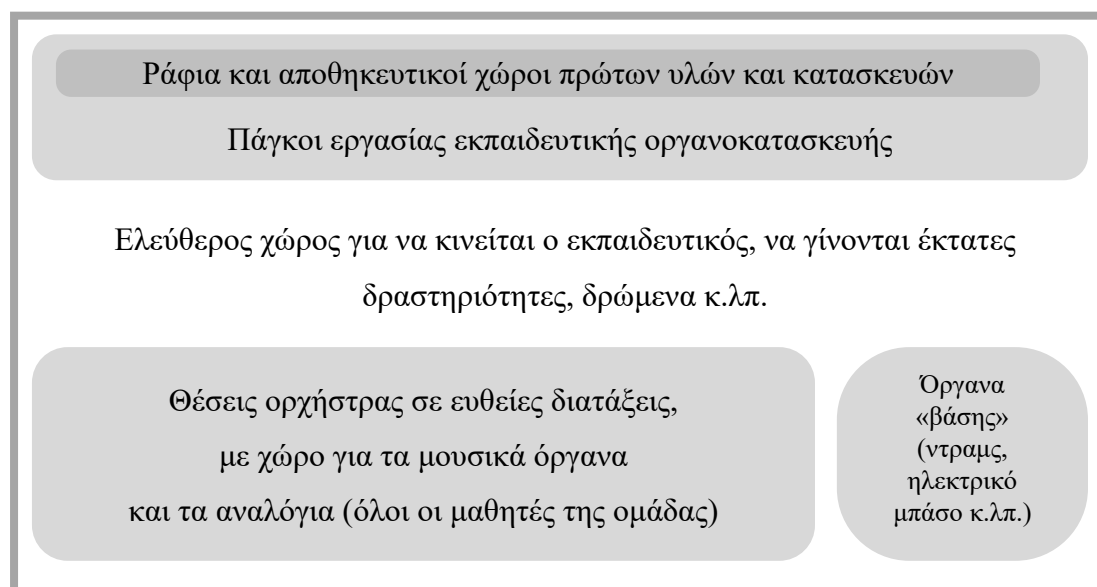
Η γενικότερη φιλοσοφία της δημιουργίας του «αυτοσχέδιου εποπτικού υλικού» ήταν να γνωρίζουν οι μαθητές και να προβληματίζονται για τον τρόπο με τον οποίο καθημερινά αντικείμενα και υλικά επαναπροσδιορίζονται ως προς τις χρήσεις τους, εντάσσονται σε νέο πλαίσιο (αναπλαισιώνονται) και τελικά αλλάζουν σκοπό και χρήση σε μια νέα πορεία της ζωής τους στον «κύκλο των υλικών».¹¹⁴ Αυτό

¹¹⁴ Η ιδέα της «επαναχρησιμοποίησης» (reuse) και του «επαναπροσδιορισμού» με την έννοια της «αλλαγής σκοπού» (repurpose), είναι συμβατή με το περιεχόμενο της σύγχρονης περιβαλλοντικής και αιεφορικής διδασκαλίας που εφαρμόζεται στο σχολείο. Αναπόφευκτα τα «αυτοσχέδια μουσικά

δημιουργούσε μια δίοδο σύνδεσης του μουσικό εργαστηρίου με γενικότερα θέματα που καλλιεργούνται στην εκπαίδευση και σχετίζονται με το περιβάλλον, την ιστορία, την οικονομία, την πολιτότητα (citizenship) κ.λπ.

Στον αφιερωμένο χρόνο για το μουσικό γραμματισμό, τα ζητήματα της οργανοκατασκευής και της σχέσης του μουσικού – οργανοπαίκτη με το μουσικό όργανο συζητούνταν και αναπτύσσονταν αναπόφευκτα μέσα στο εργαστήριο που ήταν ένας φυσικός χώρος για την δημιουργία των μουσικών οργάνων. Έτσι, το εργαστήριο μουσικής είχε το διπλό ρόλο να είναι ένας φυσικός χώρος δράσης, ενταγμένος στο σχολείο, ένα από τα ενεργά του μέρη (όπως οι τάξεις, το αμφιθέατρο κ.λπ.) αλλά και ένα δυναμικό εποπτικό μέσο, του οποίου η μορφή μπορούσε να προσαρμοστεί ανάλογα τις διδακτικές μας ανάγκες.

Στο σχήμα 7 βλέπουμε το βασικό πλαίσιο της διάταξης του εργαστηρίου μουσικής που επιχειρήθηκε να φτιαχτεί κάθε φορά, σε κάθε σχολική μονάδα, ως το πλέον αποτελεσματικό για τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε και αναφέρονται στην παρούσα διατριβή.



Σχήμα 7. Διάταξη εργαστηρίου μουσικής

Μετά το εργαστήριο μουσικής, ένα άλλο σημαντικό σημείο της δράσης μας ήταν οι «διατάξεις ορχήστρας», όπως της ονομάσαμε, οι οποίες είτε βρίσκονταν δίπλα – εντός του χώρου του εργαστηρίου της μουσικής είτε σε άλλους χώρους, σε

όργανα» και το «αυτοσχέδιο εποπτικό υλικό» παίρνει διαστάσεις περιβαλλοντικές και αειφορικές γιατί στην πράξη είναι μια διαφορετική φιλοσοφία διαχείρισης των υλικών και των πόρων.

αίθουσες που διατίθεντο για τη μουσική ή το αμφιθέατρο, όταν δεν χρησιμοποιούνταν για άλλες δραστηριότητες του σχολείου.

Οι «διατάξεις ορχήστρας», ήταν θέσεις διατεταγμένες σύμφωνα με το σχήμα της ορχήστρας, στις οποίες είτε υπήρχαν μουσικά όργανα σε μόνιμη βάση, είτε τα έφερναν οι μαθητές από το σπίτι τους ή από το μουσικό εργαστήριο του σχολείου.

Στα πρώτα στάδια της έρευνας οι «διατάξεις ορχήστρας» πραγματοποιούνταν μέσα στην ίδια την τάξη, στα θρανία (1^ο και 2^ο έτος της έρευνας), κυρίως γιατί πρακτικά ήταν δύσκολο οι μαθητές να μετακινούνται σε έναν τρίτο διαμορφωμένο χώρο. Μετά το 3^ο έτος, και αφού επιλύθηκαν πρακτικά ζητήματα, η έρευνα δράσης και το μάθημα πραγματοποιούνταν σε διατάξεις διαφόρων επιπέδων.



Εικόνα 7. Ορχηστρικές διατάξεις με μουσικά όργανα.

Το πρώτο και απλούστερο επίπεδο διάταξης ήταν καρέκλες αμφιθέατρου ή καρεκλάκια θρανίου να τακτοποιούνται σε ευθείες ή κυκλικές διατάξεις (εικόνα 7 επάνω σειρά) – ανάλογα με τον προγραμματισμό – με τα όργανα έτοιμα στις θέσεις για χρήση.

Το δεύτερο επίπεδο που ήταν πιο σταθερό γιατί αφορούσε τάξη μουσικής και όχι το αμφιθέατρο, ήταν καρεκλάκια θρανίων που είχαν στερεωθεί σε σταθερές διατάξεις με «αυτοσχέδιες θήκες» των μεταλλοφώνων και των υπόλοιπων μουσικών οργάνων γενικά (εικόνα 7 κάτω σειρά).

Το τελευταίο έτος της έρευνάς μας είχαμε καταφέρει να δημιουργήσουμε στο εργαστήριο της μουσικής μια καλή παρακαταθήκη μουσικών οργάνων, μουσικών παιχνιδιών, της «σχολικής ντραμς», μουσικών οργάνων με τεχνικές ατέλειες που χρησιμοποιούνταν ως εποπτικά μέσα «αναπαραστάσεων οργάνων» και άλλων χρήσιμων υλικών σε έναν χώρο που οι μαθητές μπορούσαν να δράσουν ως ορχήστρα αλλά και να πειραματιστούν και να κατασκευάσουν τα όργανά τους (εικόνα 8).



Εικόνα 8. Άποψη εργαστηρίου μουσικής με μουσικά όργανα.

Διάλογος και επικοινωνία με τη σχολική και την τοπική κοινότητα. Ένα μέρος της δραστηριοποίησης της μουσικής αφορούσε την καλλιέργεια της ανθρώπινης επικοινωνίας. Η επικοινωνία αφορούσε και τους συλλειτουργούς εκπαιδευτικούς, με τους οποίους αφενός μοιραζόμασταν τη σχολική ζωή, αφετέρου συνεργαζόμασταν στο πλαίσιο της ζωντανής διάδρασης για την υλοποίηση των σταδίων της έρευνας. Συνεργατικά γινόταν, λοιπόν, ο σχεδιασμός που αφορούσε ζητήματα της σχολικής

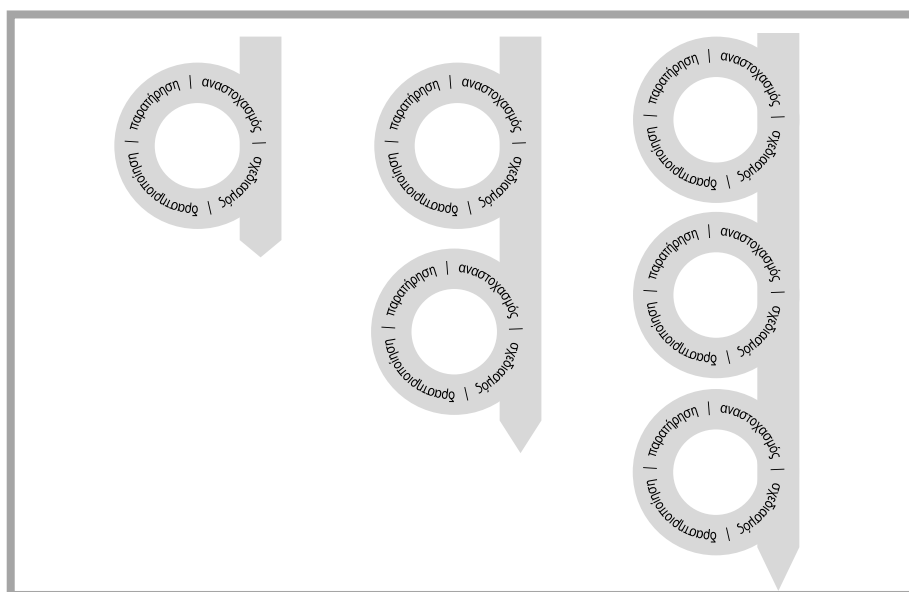
μονάδας, η δραστηριοποίηση που επίσης επηρέαζε διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής και κυρίως η παρατήρηση στο βαθμό που περιλάμβανε και τις απόψεις και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών της μονάδας για θέματα που αφορούσαν την έρευνα. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας όπως και οι συνάδελφοι συνέβαλαν καθοριστικά στην έρευνά μας με τις απόψεις και τις ιδέες τους. Σε κάποιες περιπτώσεις που αφορούσαν τη σχολική ζωή, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να εκφέρουν τη γνώμη τους, να κάνουν παρατηρήσεις και για ομάδες μαθητών με τις οποίες δεν είχαν άμεση διδακτική σχέση, αλλά αφού συνέβαινε να είναι δάσκαλοι στο ίδιο σχολείο μπορούσαν να κατανοούν και να συνεισφέρουν με τον τρόπο αυτό.

Σημαντική ήταν, επίσης, και η συνεργασία με τους γονείς. Στην επικοινωνία με την γονεϊκή κοινότητα, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, τους γονείς που προσέρχονταν στις προσκλήσεις της σχολικής μονάδας ή στις ώρες που οι εκπαιδευτικοί δέχονταν γονείς για κατ' ιδίαν συνεργασία, σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία μαζί τους για την καλύτερη επίτευξη των διδακτικών στόχων και την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας δράσης. Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, μοιράζονταν έντυπα στους μαθητές που απευθύνονταν στους γονείς, ή αναρτιόνταν στους κεντρικούς πίνακες ανακοινώσεων της σχολικής μονάδας. Γενικότερα, στην επικοινωνία αυτή γινόταν προσπάθεια να επικοινωνηθούν στοιχεία για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος μουσικής στο σχολείο, για τη σχέση του μαθήματος με τη σχολική ζωή, την οικογενειακή ζωή και, θα λέγαμε ότι έτσι επιχειρούσαμε να ενισχύσουμε τον «οικογενειακό μουσικό γραμματισμό» [«family music literacy» (Achilles, 1999)] στον οποίο θα αναφερθούμε παρακάτω.

3. Παρατήρηση. Η παρατήρηση ήταν μια διαδικασία στην οποία δόθηκε έμφαση στην παρακολούθηση της πορείας τόσο των ομάδων συνολικά όσο και των μαθητών ατομικά. Έγινε προσπάθεια να ερευνοούνται πάντα οι συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες ίσχυαν για κάθε μαθητή χωριστά. Γι' αυτό στην παρατήρηση ήταν πολύ σημαντικές οι ατομικές συνεντεύξεις και συζητήσεις με τους γονείς των παιδιών, τις οποίες επιδιώκαμε σε κάθε ευκαιρία. Επίσης ήταν πολύ αποτελεσματικές οι ατομικές περιγραφές των μαθητών που έδιναν σε διάφορες στιγμές της σχολικής καθημερινότητας, καθώς και η ανταλλαγή απόψεων με το σύλλογο διδασκόντων που εστίαζαν στην πορεία ενός μαθητή ατομικά.

4. Αναστοχασμός. Ο Αναστοχασμός σε κάθε δραστηριότητα της έρευνας δράσης έχει «διπλό» χαρακτήρα. Αφενός είναι το τελευταίο στάδιο της έρευνας

δράσης, οπότε γίνεται αξιολόγηση, αφετέρου μας δίνει ό,τι στοιχείο χρειαζόμαστε για να προχωρήσουμε στον επόμενο σχεδιασμό. Στις περιπτώσεις όπου η έρευνάς μας είχε περισσότερους του ενός κύκλους «σχεδιασμός – δραστηριοποίηση – παρατήρηση – αναστοχασμός» ο επόμενος σχεδιασμός αντλούσε στοιχεία από τον αναστοχασμό του προηγούμενου κύκλου. Μπορεί να είχαμε δύο ή και περισσότερους κύκλους υλοποίησης μιας συγκεκριμένης θεματικής δράσεων, θεωρώντας ότι κάθε φορά βελτιώναμε την δράση μας με βάση την εμπειρία του προηγούμενου «κύκλου». Η διαδικασία αυτή απεικονίζεται σε επόμενους πίνακές μας με τα «σπειροειδή» επαναληπτικά σχήματα του σχήματος 8, τα οποία θα τα συναντούμε ένθετα σε αυτούς.



Σχήμα 8. Μορφές έρευνας δράσης με σπειροειδή μορφή.

Η χρησιμότητα ενός «μείγματος γραμματισμών» στον αναστοχασμό. Όπως είδαμε κατά το σχεδιασμό, καθ' όλη της διάρκειας της έρευνάς μας, υπήρχε η ανάγκη κατανόησης των γραμματισμών που υπεισέρχονταν κάθε φορά. Ωστόσο, η ανάγκη αυτή υπήρχε, τελικά, σε κάθε στάδιο, από το σχεδιασμό ως τον αναστοχασμό. Η αναφορά σε μορφές γραμματισμού αφενός μας διευκόλυνε να παραμένουμε στα σχήματα της θεωρίας του γραμματισμού, που είναι και τα βασικά αναλυτικά εργαλεία της διατριβής μας, αφετέρου οργάνωνε καλύτερα την πορεία του μαθήματος γιατί με βάση το σχέδιο μαθήματος ξέραμε κάθε φορά σε ποιο γραμματισμό στοχεύουμε. Σε αυτό το σημείο φάνηκε χρήσιμη η λογική ενός πίνακα «στοιχείων του γραμματισμού» (πίνακας 22) – όπως τον ονομάσαμε – ενός πίνακα που θα μας οδηγούσε με μια ταξινομική λογική να κατανοήσουμε τα φαινόμενα γραμματισμού και τελικά τους γραμματισμούς.

Σταδιακά προέκυψε η ανάγκη να ασχοληθούμε με ένα «μείγμα» γραμματισμών, γιατί συχνά τα όρια ήταν κοινά, κάποιιο τόποι ήταν κοινοί ή σε κάποιο βαθμό τα όρια ήταν δυσδιάκριτα. Η ανάγκη επισήμανσης των γραμματισμών, ωστόσο, ήταν σταθερή. Το γεγονός ήταν πως πάντα υπήρχε ένα «μείγμα» γραμματισμών να διέπουν κάθε στιγμή, κάθε πρακτική, κάθε γεγονός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έννοια του «μείγματος» (mix) των μορφών γραμματισμού ή αλλιώς «literacy mix», στην καθομιλουμένη παραπέμπει σε μια κατάσταση όπου συμμετέχουν διάφορα είδη γραμματισμού, την ταυτόχρονη παρουσία διαφορετικών γραμματισμών σε έναν συμβάν. Στην καθημερινή γλώσσα σημαίνει ότι περιγράφουμε μια κατάσταση όπου συμμετέχουν διαφόρων ειδών γραμματισμοί. Όπως, αποδείχθηκε, ο όρος αυτός έχει κι άλλες φορές φανεί χρήσιμος. Όποτε συναντούμε την έκφραση αυτή εξυπηρετεί τον συγγραφέα που θέλει να δηλώσει ταυτόχρονη παρουσία γραμματισμών σε ένα συμβάν.¹¹⁵ Το «μείγμα

¹¹⁵ Η B. Dalton (2015:605) περιγράφει μια «συνηθισμένη μέρα ενός μείγματος διαδικτυακού γραμματισμού (web literacy mix) με πλοήγηση (exploring) (...) αλλά και διασύνδεση (connecting)» και μας καλεί αναρωτηθούμε με ποιούς διαδικτυακούς γραμματισμούς (web literacies) ερχόμαστε σε επαφή καθημερινά. Ομοίως η D. Penrod (2001) αρκετά νωρίτερα από τη Dalton αναφέρεται στο «μείγμα γραμματισμών» (literacy mix) για να περιγράψει την ταυτόχρονη επαφή των νέων με πολυμεσικά περιβάλλοντα τη στιγμή που στο σχολείο μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση. Γενικότερα, λοιπόν, το «μείγμα γραμματισμών» χρησιμοποιείται για να γίνει αναφορά στους διαφορετικούς γραμματισμούς που συνθέτουν τη μία καθημερινή πραγματικότητά μας (Adams & Hamm, 2001:61). Το «μείγμα» (mix) επίσης έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει μια κατάσταση με την παράλληλη συμμετοχή προφορικότητας και γραμματισμού. Είναι αλήθεια ότι στις μέρες μας η ταυτόχρονη παρουσία στοιχείων προφορικότητας και γραμματισμού συναντάται πολύ συχνά. Όταν για παράδειγμα κάποιος γράφει στο «τσατ», αφενός συνομιλεί ζωντανά, σε πραγματικό χρόνο και με ροή σαν του προφορικού λόγου, αφετέρου χρησιμοποιεί γράμματα και αναπόφευκτα εμπλέκεται σε μια πράξη γραμματισμού. Αυτό το βλέπουμε ιδιαίτερα όταν πρέπει να αναφερθούμε σε «πρακτικές προφορικότητας», όπως έχουμε ήδη επισημάνει (Reder, 1994· Da Silva C. de Oliveira, 2019:189). Όταν οι μελετητές θέλουν να καταγράψουν την ταυτόχρονη ύπαρξη στοιχείων προφορικότητας και γραμματισμού σε μία πραγματικότητα, μπορεί να αναφέρονται στο «oracy-literacy mix» (τα εισαγωγικά από το πρωτότυπο) (Verwys, 2009:28), ή το «orality-literacy mix» (Hughes, 1995). Στην εργασία μας και με βάση την αναγκαιότητα που προέκυψε κατά την παρατήρηση στην τάξη, θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο «μείγμα γραμματισμού» ή «literacy mix» για δύο λόγους. Αφενός για να διευκολυνθούμε στην καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης με τους όρους των αναλυτικών θεωρητικών εργαλείων που χρησιμοποιήσαμε. Αφετέρου για να περιγράψουμε τις παραμέτρους του γραμματισμού ή των γραμματισμών που διαμορφώνονται σε μια κατάσταση, είτε είναι μια πρακτική γραμματισμού είτε ένα συμβάν γραμματισμού, προκειμένου να διευκολυνθεί ο αναγνώστης και να έχει μια άμεση και ολοκληρωμένη εικόνα με βάση τις θεωρίες του γραμματισμού.

γραμματισμών» που ενδιαφέρουν την διατριβή μας συνοψίζεται στις περιπτώσεις που συνθέτουν την «καρτέλα του μείγματος γραμματισμών» του πίνακα 23.¹¹⁶

| Πίνακας 23. Καρτέλα «μείγματος γραμματισμών» (literacy mix) το «μείγμα γραμματισμών» για να κατανοήσουμε μουσικές πρακτικές και μουσικά συμβάντα στην τάξη με βάση τη θεωρία του Γραμματισμού | | |
|---|---|---|
| Γενικά | Μουσικός Γραμματισμός και Ηχητικός Γραμματισμός κύριο αντικείμενο της έρευνάς μας | |
| | Κριτικός (Μουσικός και Ηχητικός) Γραμματισμός κύριο αντικείμενο της έρευνάς μας | |
| | Λειτουργικός (Μουσικός και Ηχητικός) Γραμματισμός (αναφέρεται για συγκριτική μελέτη) | |
| | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου (ή πεδιακός γραμματισμός) διδασκαλία με μεθοδολογία πεδίου | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου διδασκαλία με γενική μεθοδολογία (αναφέρεται για συγκριτική μελέτη) |
| | Συνεργατικός Γραμματισμός μας ενδιαφέρει στο βαθμό που η έρευνα που κάνουμε αφορά ομαδική δράση μέσα από την Τάξη ως ορχήστρα | |
| Ειδικά | Μελωδικός Γραμματισμός (πεδίου) | Μελωδικός Γραμματισμός (περιεχομένου) |
| | Ρυθμικός Γραμματισμός (πεδίου) | Ρυθμικός Γραμματισμός (περιεχομένου) |
| | Οργανολογικός Γραμματισμός (Πεδίου) | Οργανολογικός Γραμματισμός (περιεχομένου) |
| | Ορχηστρικός Γραμματισμός (πεδίου) | Ορχηστρικός Γραμματισμός (περιεχομένου) |
| | άλλες μορφές Μουσικού Γραμματισμού (Πεδίου) | άλλες μορφές Μουσικού Γραμματισμού (περιεχομένου) |

¹¹⁶ Η καρτέλα του «μείγματος γραμματισμών» (literacy mix) όπως απεικονίζεται στον πίνακα 23, αλλά συμπληρωμένη τελικά με τις παρατηρήσεις για την κάθε δραστηριότητα που ερευνούμε (με βάση τον πίνακα 18) μας δίνει τα αποτελέσματα στο στάδιο του αναστοχασμού και μας βοηθάει να προχωρήσουμε στην εφαρμογή των όσων προέκυψαν από την έρευνα δράσης. Γι' αυτό η καρτέλα του «μείγματος γραμματισμών», αν και καθοδηγεί το σχεδιασμό στην εργασία μας θα παρουσιάζεται «συμπληρωμένη» με τις τελικές παρατηρήσεις στον «αναστοχασμό».

6. Κεφάλαιο Έκτο: Έρευνα και ευρήματα για την χρήση των νοτών

Στο πρώτο μέρος της διατριβής μας αναφερθήκαμε στη βιβλιογραφική έρευνα. Στη συνέχεια, στο πέμπτο κεφάλαιο, το αρχικό του δεύτερου μέρους το οποίο αφορά στην έρευνα δράσης, αναλύθηκε η μεθοδολογία της έρευνάς μας. Από το κεφάλαιο αυτό και στο εξής ακολουθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα, όπου καταγράφονται και αναλύονται. Στο παρόν, έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν στις νότες που χρησιμοποιήθηκαν τόσο ως προς την διδακτική της μουσικής όσο και ως προς τα μουσικά όργανα. Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου εξετάζουμε το ζήτημα της «πρώτης νότας», πάνω στην οποία δομείται η διδασκαλία της μουσικής και στο δεύτερο μέρος εξετάζουμε τις νότες των χορδισμάτων, για τα έγχορδα όργανα.

6.1. Οι νότες και η θέση τους στη διδασκαλία: η «πρώτη νότα»

Αφού οι μαθητές γνωρίσουν τις νότες «επί χάρτου», όταν χρησιμοποιούνται μουσικά όργανα, καλούνται να τις μάθουν σε αυτά. Όταν οι νότες είναι νότες κρουστών, δεν υπάρχει ακριβές τονικό ύψος, αλλά κυρίως λαμβάνεται υπ' όψη η σχέση που έχουν οι νότες μεταξύ τους, δηλαδή ποια είναι ψηλότερη και ποια χαμηλότερη. Όταν όμως πρόκειται για νότες μελωδικών οργάνων, όπου το τονικό ύψος είναι σαφές πρέπει να μάθουν τις νότες στα όργανα παίζοντας και διαμορφώνοντας μια τεχνική, που θα αποτελέσει έναν τρόπο «σύνδεσης» του σώματος με το μουσικό όργανο, συστηματικά και αποτελεσματικά. Στην ερευνητική ενότητα αυτή, θα εξετάσουμε το ζήτημα της «πρώτης νότας» από την οποία ξεκινούν» όλα, δηλαδή – σαν να λέμε το «Α» του μουσικού αλφάβητού μας. Θα δούμε ποια μπορεί να είναι, τι ακριβώς συμβαίνει με αυτή και θα σταθούμε κριτικά, αναζητώντας τους λόγους, τα αίτια, αλλά και πιθανές βελτιώσεις σε προβλήματα που τυχόν προκύπτουν. Εκθέτοντας τις δικές μας ερευνητικές δράσεις θα δούμε τι αποτελέσματα είχαμε.

Η έρευνα με τη μεταφορά της «πρώτης νότας», υλοποιήθηκε κατά το 4^ο και 5^ο έτος της έρευνας σε όλες τις συμπεριλαμβανόμενες μαθητικές ομάδες με αύξοντα αριθμό από 43 (ομάδα 4.VIII.A) ως 69 (ομάδα 5.IX.ΣΤ), οι οποίες είναι συνολικά είκοσι επτά (27) ομάδες επί χάρτου. Όπως δείχνουν οι κωδικοί στον πίνακα 20, οι έντεκα αφορούν σε ίδια σχολική μονάδα τη δεύτερη χρονιά. Στην έρευνα ελήφθη υπ' όψιν η περίπτωση μαθητών που βρέθηκαν στην τέταρτη χρονιά της έρευνας και στην πέμπτη – προφανώς σε άλλη ομάδα, αλλά στο ίδιο σχολείο, δεν αναφερόμαστε όμως

καθόλου στο ζήτημα αυτό εδώ με συγκεκριμένες χρονικές αναφορές για τη διασφάλιση των δεδομένων των μαθητών.

6.1.1. Σχεδιασμός

Το ζήτημα της «πρώτης νότας», που διαμορφώνει και την αλληλουχία των επόμενων με διάφορους τρόπους, χρειάζεται πρώτα να εξηγηθεί θεωρητικά και πρακτικά. Στα δύο μέρη της ενότητας του «σχεδιασμού», θα δούμε πρώτα τα αίτια που μας οδήγησαν στο σχεδιασμό και στη συνέχεια πώς έγινε αυτός.

Καταγραφή και μελέτη των πρακτικών γραμματισμού. Ένα από τα σημαντικά, όπως αποδείχθηκε, ζητήματα αυτού του μελωδικού γραμματισμού πεδίου, είναι η σειρά με την οποία μαθαίνει κανείς τις νότες. Η σειρά αυτή αντιστοιχεί σε ό,τι στη μουσική αποκαλούμε στις διάφορες παραδόσεις στους διαφορετικούς πολιτισμούς «κλίμακα», «σκάλα», «δρόμος», «ήχο», «τρόπο» (Τάτσης, 2004), ή ακόμη και «makam». Οι όροι αυτοί από μόνοι τους παραπέμπουν σε πολιτισμικά και κατ' επέκταση ιδεολογικά σχήματα, που κατά καιρούς εκφράζονται με ποικίλων μορφών συγκρίσεις ανάμεσα στα μουσικά συστήματα (Ψάχος, 1910· Μακρής, 2003· Γιαννακοδήμου, 2003· Τάτσης, 2004). Μέσα από τις συγκρίσεις αυτές προκύπτουν παρατηρήσεις που μας διευκολύνουν να συζητήσουμε, τί σκοπεύει να επιτύχει και τί επιτυγχάνει τελικά ο μουσικός με τις επιλογές του, αλλά και ποιές είναι αυτές και τί επιπτώσεις έχουν. Για τη συζήτηση αυτή στην διατριβή μας εξετάσαμε τη λεγόμενη «πρώτη νότα», από την οποία εκκινεί η «σκάλα» ή «κλίμακα» ή «δρόμος» ή «τρόπος» που επιλέγουμε να εισάγουμε τους μαθητές στο μάθημα της μουσικής.

Η νότα «ντο» ως πρώτη νότα της «διατονικής κλίμακας» στο τονικό μουσικό σύστημα της δυτικής μουσικής συνήθως διδάσκεται πρώτη και βρίσκεται στην πρώτη βοηθητική γραμμή κάτω από ένα πεντάγραμμο με «κλειδί του σολ». Για τους μαθητές – αλλά και για τον εκπαιδευτικό που εισηγείται τις νότες – αυτό ενέχει μια – κατά κάποιο τρόπο – δυσκολία στη κλιμάκωση της διδασκαλίας του πενταγράμμου, όπως ανέδειξε η δική μας ερευνητική εμπειρία. Ενώ οι μαθητές μαθαίνουν το πεντάγραμμο, πρέπει πριν ακόμη εξοικειωθούν με τις νότες σε αυτό να γνωρίσουν μία νότα «εκτός» πενταγράμμου (τη «ντο»), και ο εκπαιδευτικός – αν στοχεύει εξ αρχής να μιλήσει για τις «βοηθητικές γραμμές» – θα πρέπει να εισαγάγει ολόκληρο το κεφάλαιο «τί είναι και σε τι χρησιμεύει η βοηθητική γραμμή».

Αν και αυτό είναι ένα «θεωρητικό ζήτημα», το οποίο δεν θα μας εμποδίζει ίσως να ξεκινήσουμε τη διδασκαλία των μουσικών οργάνων από το «ντο», στην πράξη υπάρχει μια τεχνική δυσκολία. Ο λόγος είναι ότι κανένα όργανο στη σχολική τάξη δεν «εκκινεί» κατασκευαστικά από «ντο», δηλαδή δεν έχει κάποια «ανοιχτή χορδή», ή καμία «πρώτη νότα» ντο. Ειδικότερα, το μπουζούκι έχει «ανοιχτές χορδές» τις «ρε–λα–ρε», η κιθάρα τις «μι–σι–σολ–ρε–λα–μι»,¹¹⁷ ενώ και άλλα έγχορδα που εμφανίστηκαν στην τάξη δεν είχαν «ανοιχτή» χορδή «ντο».¹¹⁸ Επίσης τα εκπαιδευτικά μεταλλόφωνα εκκινούσαν από άλλες νότες, βασικά από «σολ» (και τελείωναν σε σολ προφανώς για να υπάρχει περιθώριο νοτών γύρω από το βασικό «ντο χαμηλό ως ντο ψηλό»).

Αντίθετα, σε όλα τα έγχορδα μουσικά όργανα υπήρχε η νότα «ρε», η οποία είναι πρώτη νότα στην βυζαντινή αλληλουχία που εκκινεί από το Πα, (ή «πΑ») που δεν είναι παρά επενδυμένο το πρώτο γράμμα του Ελληνικού αλφαβήτου «Α» στο οποίο προστέθηκε ένα «π» (Χρύσανθος ο εκ Μαδύτων, 1832:7), και αντιστοιχίζεται με το «ρε».

Αυτή η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη δυτική και την ελληνική μουσική είναι θεμελιώδης, διότι σε αντίθεση με την δυτική μουσική που οργανώνει διατονικά το σύστημά της γύρω από τη νότα «ντο», η βυζαντινή (ελληνική) μουσική ορίζει ως αφετηρία της τη νότα «πΑ» (που συμπίπτει με το ευρωπαϊκό «re»), μια νότα από την οποία εκκινεί η πιο συνηθισμένη κλίμακα των δημοτικών μας τραγουδιών. Ο Λ. Λιάβας περιγράφει πολύ χαρακτηριστικά την διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην διατονική κλίμακα της ευρωπαϊκής μουσικής και στις ελληνικές «τροπικές» μουσικές κλίμακες που απαντούν σε όλο τον γεωγραφικό χώρο του Αιγαίου. Στις κλίμακες ή

¹¹⁷ Οι χορδές αναφέρονται από τις ψιλές προς τις χονδρές, αν και ειδικά στην κιθάρα διδάχτηκαν ως «μι–λα–ρε–σολ–σι–μι», δηλαδή από τη χονδρή προς την ψιλή, λόγω της κατασκευασμένης ιστορίας που χρησιμοποιήθηκε για μνημοτεχνική απομνημόνευσης των ανοιχτών χορδών: Ζητούμε έντονα και επιτακτικά να μας μιλήσει, να μας πει τί συμβαίνει από το φίλο μας με όνομα Σολ (ξενικό) και επώνυμο «Σίμη», οπότε αναφωνούμε: «Μίλα ρε Σολ Σίμη!».

¹¹⁸ Οι περιπτώσεις που εμφανίστηκε «ντο» σε ανοιχτή χορδή ήταν πραγματικά σπάνιες και αφορούσαν μια χορδή στο ούτι και μία στο τετράχορδο μπουζούκι, το οποίο όμως δεν χρησιμοποιήθηκε ως τετράχορδο, καθώς διδάχτηκε το κούρδισμα του τρίχορδου μπουζουκιού, οπότε πρακτικά δεν υπήρχαν ανοιχτές χορδές σε ντο. Επίσης από «ντο» εκκινεί η φλογέρα (recorder) που χρησιμοποιήσαμε, όμως κι εκεί αυτό δε μας επέβαλλε επιτακτικά το «ντο» γιατί μαθαίναμε τις νότες ξεκινώντας από περισσότερες ανοιχτές οπές και όχι από το «ντο» που απαιτεί όλες οι οπές να είναι κλειστές, πράγμα που δυσκολεύει ως πρώτη επαφή το παιδί να κρατήσει τη φλογέρα με πλήρη έλεγχο των δαχτύλων του επάνω σε όλες τις οπές.

τους τρόπους της ελληνικής μουσικής κυριαρχούν ο «τρόπος του ρε», του «λα» και ο χρωματικός του «ρε». Αυτοί οι τρόποι, τονίζει ο Λιάβας (1987:34) «έχουν άμεση σχέση με τους αρχαιοελληνικούς τρόπους και τους ήχους της βυζαντινής μουσικής».

Όχι τυχαία, ο Μ. Θεοδωράκης αναφέρει ότι «οι πιο σημαντικές ίσως μελωδίες της σύγχρονης Ελληνικής λαϊκής μουσικής έχουν σχηματιστεί με βάση την ανιούσα ελάσσονα κλίμακα» και παραθέτει ως πρώτη νότα της κλίμακας την λα (με τη διάταξη λα–σι–ντο–ρε–μι–φα–σολ#–λα). Μπορούμε με ασφάλεια να εικάσουμε ότι ο Θεοδωράκης χρησιμοποιεί ως βάση τη «λα» επειδή είναι η «σχετική» ελάσσων κλίμακα της διατονικής «Ντο μείζονος» στην ευρωπαϊκή μουσική. Μας δίνει μάλιστα μια ακόμη ενδιαφέρουσα πληροφορία την οποία αξιοποιούμε όταν δημιουργούμε απλοποιημένες μελωδικές και ρυθμικές γραμμές για τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ορχήστρα. Η οικεία πλέον σε εμάς ελάσσων αυτή κλίμακα δεν γίνεται αντιληπτή με κέντρο βάρους την τονική της που είναι η νότα «λα» αλλά τη δεσπόζουσα που είναι η νότα «μι». Το ότι «η λαϊκή μελωδία γυρίζει συνεχώς σαν τον κισσό γύρω από την συγχορδία της δεσπόζουσας» σύμφωνα με τη διατύπωση του Μ. Θεοδωράκη (1972:111) φαίνεται ότι τείνει να δώσει ένα άκουσμα πιο πολύ «τροπικό» που ταιριάζει στα ελληνικά ότα.

Ωστόσο και στην ευρωπαϊκή μουσική πριν την καθιέρωση της διατονικής κλίμακας και την «κυριαρχία» του Ντο ως πρώτη, θεμελιώδη νότα πρωτοστάτησε όταν χρησιμοποιούνταν οι τρόποι των λαϊκών μελωδιών της εποχής της πολυφωνίας, το «λα». Η νότα «λα», μάλιστα, αντιστοιχούσε κι αυτή στο «Α» του ελληνικού αρχικά και του λατινικού έπειτα αλφαβήτου (Α–Β–C–D–E–F–G αντιστοιχούν στις la–si–do–re–mi–fa–sol) (Χρυσανθος ο εκ Μαδύτων, 1832:9· Ρεμαντάς & Ζαχαριάς, 1917:1ε). Πράγματι αρχικά πρώτη νότα εμφανίζεται να είναι το «λα» (la=A) (Ερμήλιος, 1972:31· Ερμήλιος, χ.χ.α:181· Χρυσανθος ο εκ Μαδύτων, 1832:9· Ρεμαντάς & Ζαχαριάς 1917:1ε) κάτι που πρακτικά μας φέρνει πολύ κοντά στο άκουσμα της σκάλας με πρώτη νότα το πα (=ρε). Και στις δύο περιπτώσεις, είτε ξεκινάμε από το «λα», είτε ξεκινάμε από το «ρε», το άκουσμα είναι πανομοιότυπο μέχρι την πέμπτη νότα (το la–si–do–re–mi έχει σχεδόν τις ίδιες αναλογίες διαστημάτων με το πα–Βου–Γα–Δι–κε).¹¹⁹

¹¹⁹ Στην πορεία το «ντο» (do) εμφανίζεται πρώτο στην ευρωπαϊκή μουσική και κατά συνέπεια το νΗ άρχισε να εμφανίζεται μπροστά από το πα. Όμως, όπως προαναφέραμε, η «ρε», δηλαδή η «πα» δεν είναι τυχαία «πρώτη νότα» της βυζαντινής μουσικής (Μυρσιλίδης, 1907:7· Μαργαζιώτης, χ.χ.:193·

Συνεπώς, στο σύγχρονο μουσικό γραμματισμό κυριαρχεί ως πρώτη νότα το «ντο», στη βασική κλίμακα «ντο μείζονα» (ντο–ρε–μι–φα–σολ–λα–σι–ντο), ενώ στην ελληνική βυζαντινή και δημοτική μουσική κυριαρχεί η νότα «ρε» ή έστω η «λα», ώστε να προκύψει «πρώτη κλίμακα» η ρε ελάσσονα, ή η λα ελάσσονα αντίστοιχα.¹²⁰

Πώς θα ήταν αν χρησιμοποιούσαμε ως πρώτη νότα τη «ρε»; Αυτή η ερώτηση σε συνδυασμό με την υπόθεση εργασίας ότι η «ρε» πρώτη νότα θα έδινε διαφορετική δυναμική στο μάθημα και το μουσικό γραμματισμό, επειδή από την παράδοσή τους οι μαθητές ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις μελωδίες της ελληνικής παρά αυτές της δυτικής μουσικής.

Σχεδιασμός με βάση την καταγραφή. Οι ενέργειές μας, λοιπόν, για να δομήσουμε τον μουσικό γραμματισμό των μαθητών, έγιναν αφού ελήφθη υπ' όψιν η σημασία της νότας «ρε» στο σύστημα της ελληνικής μουσικής.

α) Σε ό,τι αφορά την εκμάθηση της μουσικής με όργανο εξάσκησης το μεταλλόφωνο ασκήσεις στις οποίες μαθαίνει κανείς να παίζει σταδιακά, νότα–νότα, οι ασκήσεις ομαδοποιήθηκαν σε αυτές που φτάνουν ως τη νότα «λα» (ρε–μι–φα–σολ–λα) που είναι και η «σημαντική» νότα κατά τον Θεοδωράκη, η πέμπτη νότα γύρω από την οποία μπορούν να περιστραφούν όλες οι άλλες. Η πέμπτη νότα μιας κλίμακας δεν είναι σημαντική μόνο στην τροπική μουσική, αλλά και στην ευρωπαϊκή, γι' αυτό και έχει την ονομασία «δεσπόζουσα». Και στα δύο μουσικά συστήματα «ταιριάζει» με όλες τις άλλες, και αν παίζεται διαρκώς με τη λογική ενός

Μανιουδάκης, 1962:64· Βασιλειάδης κ.ά., 1988:71) και βέβαια όχι τυχαία βασική νότα του μπουζουκιού (ρε–λα–ρε), στο οποίο ένα μεγάλο πλήθος τραγουδιών υπάρχουν σε τονικότητα «ρε» [εμπειρική παρατήρηση του γράφοντος που αφορά τις εκτελέσεις τραγουδιών στο πρωτότυπο και με «εξάχορδο» (τρίχορδο) μπουζούκι]. Πολλά Κάλαντα καταγράφονται είτε στη ρε ελάσσονα, είτε στη φα μείζονα που έχει κι αυτή τις ίδιες νότες (ρε, μι, φα, σολ, λα, σι ύφεση, ντο) (Μόσχος κ.ά., χ.χ.: 22, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 35). Ο Καραγιώργης, συγγραφέας σχολικού εγχειριδίου (2003:26) αναφέρει ότι «πολλά από τα ελληνικά τραγούδια χαρακτηρίζονται από τον μινόρε τρόπο (ελάσσονα κλίμακα) στον οποίο είναι γραμμένα» και παραθέτει για σχολική χρήση το «μινόρε της αυγής» (2003:26) και τη Φραγκοσυριανή (2003:28) τραγούδια τα οποία όπως και πολλά ρεμπέτικα τραγούδια είναι γραμμένα σε ελάσσονα κλίμακα του «ρε» (πΑ), γι' αυτό και τα παραθέτει στην κλίμακα αυτή.

¹²⁰ Μάλιστα η λα ελάσσονα παίζεται με τις κύριες νότες (λα–σι–ντο–ρε–μι–φα–σολ–λα) ενώ στη ρε ελάσσονα θα πρέπει να εισάγουμε την πρώτη μας δευτερεύουσα νότα, την πρώτη αλλοίωση, που είναι η «σι ύφεση», μια και μόνο έτσι έχουμε μια ελάσσονα από «ρε» πανομοιότυπη με αυτή από «λα» (ρε–μι–φα–σολ–λα–σι ύφεση – ντο–ρε).

«ισοκρατήματος» δημιουργεί ένα καλό αποτέλεσμα ιδιαίτερα οικείο ως πολιτισμικό άκουσμα στους μαθητές. Στη δεύτερη ομάδα ασκήσεων οι νότες περνούν τη λα και φτάνουν στο υψηλότερο τέλος της κλίμακας, καθώς είναι πλέον όλες (ρε-μι-φασολ-λα-σι ύφεση-ντο-ρε).

β) Σε ό,τι αφορά τα μουσικά όργανα, η εκμάθηση ξεκίνησε από κάποιο «ρε». Στο μπουζούκι από την ανοιχτή χορδή «ρε», στην κιθάρα από την ανοιχτή χορδή «ρε» επίσης και όποτε χρειάστηκε, στο βιολί, το μαντολίνο, τον μπαλαμά, το ηλεκτρικό μπάσο, χρησιμοποιήθηκαν οι ανοιχτές χορδές «ρε» που υπάρχουν.

γ) Σε ό,τι αφορά το πεντάγραμμο, και πάλι οι νότες με το «κλειδί του σολ» εκκινούν από το κάτω μέρος του πενταγράμμου, χωρίς τη χρήση βοηθητικής από το ρε που φυσικά προκύπτει στη θέση αυτή.

δ) Σε ό,τι αφορά τα χορδίσματα σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν μόνο η ρε και η λα, όπως στο τρίχορδο μπουζούκι¹²¹ (ρε-λα-ρε), στο τετράχορδο μπουζούκι (ρε-λα-ρε-λα), στην κιθάρα (ρε-λα-λα-ρε-λα-ρε).

ε) Υπήρχαν, όμως, και περιπτώσεις που εφαρμόσαμε ως «πρώτη νότα» το «λα». Αυτό έγινε κυρίως στις ασκήσεις εκμάθησης του μεταλλοφώνου και στο τραγούδι, για τον πρακτικό λόγο ότι οι φωνές των παιδιών προσεγγίζουν πιο εύκολα την οκτάβα «λα-λα», παρά την «ρε-ρε», αφού ούτε οι φωνές τους είναι έτοιμες για να τραγουδήσουν περισσότερο από πέντε νότες «σωστά», ούτε μπορούν εύκολα να υπερβούν το λα.

6.1.2. Δραστηριοποίηση.

Οι μαθητές είχαν τώρα να «αποστηθίσουν» δύο «κλίμακες», δηλαδή:

α) την «Ντο-ρε-μι-φασολ-λα-σι-ντο» (ανεβαίνοντας) και την αντίστροφη της «ντο-σι-λα-σολ-φασολ-ρε-Ντο», (κατεβαίνοντας) (όπως τραγουδιέται στην επωδό του γνωστού παιδικού τραγουδιού «ο Κιθαρίστας») και

β) την «πΑ-Βου-Γα-Δι-κΕ-Ζω-νΗ-πΑ» (ανεβαίνοντας) – «πΑ-νΗ-Ζω-κΕ-Δι-Γα-Βου-πΑ» (κατεβαίνοντας). Αυτή η δεύτερη, κατά την αντιστοιχία που υπάρχει θα μπορούσε να είναι και η «Ρε-μι-φασολ-λα-σι-ντο-ρε» – «ρε-ντο-σι(β)-λα-σολ-φασολ-ρε». ¹²² Άλλες φορές τραγουδήθηκαν οι νότες «Ρε-ρε» και άλλες φορές οι «πΑ-πΑ».

¹²¹ Όλα τα χορδίσματα παρουσιάζονται από την οξύτερη προς τη βαρύτερη χορδή.

¹²² Ειδικά όταν οι μαθητές καλούνταν να τραγουδήσουν μόνο (χωρίς να παίζουν όργανα και μόνο με τη συνοδεία της κιθάρας του εκπαιδευτικού) και οι δύο κλίμακες τραγουδιούνταν στην πραγματικότητα

Έτσι, το παίξιμο γνώριμων τραγουδιών και γνωστής μουσικής αλλά και «αυτοσχέδιας» μουσικής στη βάση του «ρε» ήταν ένα πολύ οικείο άκουσμα για τους μαθητές. Οι σχέσεις αυτές διδάχτηκαν με παραδείγματα στα μουσικά όργανα και έγιναν ηχογραφήσεις τις οποίες άκουσαν οι μαθητές. Το ζήτημα της μετάβασης από τη βάση του «ντο» στη βάση του «ρε», μιας μετάβασης που επιτεύχθηκε, τελικά, κρατώντας και την επαφή μας με τη βάση του «ντο», δεν έγινε χωρίς αρκετή έρευνα σχετικά με τα αποτελέσματα που φέρνει στην τάξη. Τα αποτελέσματα αυτά είχαν να κάνουν με την ευφορία που δημιουργούσε ως άκουσμα η κάθε άσκηση και η κάθε μουσική. Ήταν πολύ σημαντικό να προσπαθούμε ώστε η διάθεση των μαθητών να παίζουν τις ασκήσεις να ενισχύεται από το ευχάριστο και οικείο άκουσμα. Γι' αυτό ακόμη και η πιο «μονότονη» άσκηση προσπαθούσαμε, μέσα από ενορχηστρωτικές τεχνικές, να γίνεται ένα ευχάριστο και ενδιαφέρον μουσικό ταξίδι για τους μαθητές που την εκτελούσαν. Έτσι, προέκυψε μια μεγάλη παρακαταθήκη από ασκήσεις με τη μορφή συνθέσεων προορισμένες για μια ορχήστρα μαθητών.

6.1.3. Παρατήρηση.

Είτε οι μαθητές ήταν μεγαλωμένοι στην Ελλάδα, είτε σχετίζονταν με χώρες της περιοχής των Βαλκανίων, αλλά και μαθητές από περισσότερο μακρινές χώρες με μουσικές μνήμες από τις χώρες αυτές, στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωναν πως η μουσική στη βάση του «ρε» τους ήταν εξαιρετικά οικεία και ευχάριστη.

Οι μαθητές εξέφραζαν το ιδιαίτερο συναίσθημα που τους προκαλούσε αυτή η νέα βάση της εκπαιδευτικής μας εμπειρίας. Εκφράζονταν με θέρμη, η ώρα των μελωδικών ασκήσεων και των σολφέζ, αυτοσχεδιαστικών ή μη, κυλούσε ευχάριστα και ο ήχος που παραγόταν έμοιαζε με ένα οικείο μας τραγούδι. Στην πραγματικότητα δεν ήταν ασκήσεις με μοναδικό στόχο να μάθουν τα παιδιά «μουσική ανάγνωση». Αν και είχε τον σκοπό της εξάσκησης, το άκουσμα δεν ήταν ποτέ χωρίς μεγάλη φόρτιση σε πολιτισμικό περιεχόμενο και αναφορές στα ακούσματα του τόπου μας.

Με τη νότα «ρε» ως βασική, οι μαθητές είχαν άμεση και ευκολότερη εμπειρία παιχνιδιού σε κάθε όργανο. Στο μεταλλόφωνο, πρακτικά δεν υπάρχει διαφορά γιατί όλες οι νότες είναι εξ ίσου προσβάσιμες τεχνικά με το ίδιο χτύπημα της μπαγκέτας. Στο μπουζούκι, όμως, και τον μπαγλαμά, έχουμε από δύο χορδές «ρε». Οι μαθητές

ενάμισι τόνο χαμηλότερα, προκειμένου να είναι πιο συμβατές οι νότες με την πραγματική έκταση και τις φωνητικές δυνατότητες των παιδιών.

άμεσα έπαιζαν έναν «ρυθμικό ισοκράτη». Η μεσαία «λα», που ακούγεται πολύ ταιριαστά με τις μελωδίες σε κλίμακα «ρε» αποτέλεσε επίσης μια σημαντική συμπλήρωση για αυτόν το ρόλο του «ρυθμικό ισοκράτη».¹²³ Επίσης στην κιθάρα, το βιολί, το μαντολίνο, το σάζι, το ούτι, το μπάσο, σε όλα αυτά υπάρχει μια ανοιχτή χορδή «ρε» για να ξεκινήσει κανείς να ανακαλύπτει ως μαθητής τις νότες. Κατά περίπτωση αξιοποιήσαμε τις χορδές αυτές.

Τα αποτελέσματα εντυπωσίαζαν πάντα τους μαθητές και τους ωθούσαν να συμμετέχουν στην ορχήστρα. Οποιοδήποτε όργανο κι αν κρατούσαν υπήρχε αμέσως ένας ρόλος γι' αυτούς μέσα από το «ρυθμικό ισοκράτη» τον οποίο μπορούσαν να εκτελέσουν στην ορχήστρα για πολλά τραγούδια όλη τη διάρκεια της χρονιάς, στις πρόβες του Τμήματος, αλλά και στις σχολικές γιορτές.

Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι μαθητές αποκτούσαν έναν οργανολογικό γραμματισμό επί του πεδίου της μουσικής πράξης, που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε «οργανολογικό γραμματισμό πεδίου». Τα βήματα που έκαναν για να γνωρίσουν τα έγχορδα μουσικά όργανα ήταν τα εξής:

α) Πρώτα γνώριζαν την ανοιχτή χορδή «ρε» και είχαν την ευκαιρία να παίξουν πολλά τραγούδια μόνο και μόνο κρούοντας αυτή την ανοιχτή χορδή (νότα ρε).

β) Στη συνέχεια εμβάθυναν στην τεχνική του «δεξιού χεριού» (εκτός αν ήταν αριστερόχειρες οπότε ήταν η τεχνική του «αριστερού χεριού»), γνωρίζοντας έτσι τον τρόπο παραγωγής του ήχου.

γ) Έπειτα μάθαιναν μία–μία κάποιες νότες στη χορδή «ρε» αυτή, αναπτύσσοντας σταδιακά και την τεχνική του άλλου χεριού, παίζοντας ένα μουσικό κομμάτι.

δ) Στη συνέχεια άρχιζαν να κάνουν σταδιακά χρήση και των άλλων χορδών, αφού είχαν προηγουμένως κατανοήσει τον μηχανισμό δημιουργίας νοτών στη μια χορδή.

¹²³ Με βάση την τυπική θεωρία η πρώτη νότα και η πέμπτη στοιχειοθετούν μια βάση συγχορδίας και όταν απουσιάζει η «τρίτη» νότα που δίνει τον χαρακτήρα «ματζόρε» ή «μινόρε» στην (τρίφωνη πλέον) συγχορδία δίνουν ένα γενικό και δυνατό και «διαχρονικό» άκουσμα – οι πέμπτες ως διαστήματα παίζονται από την αρχαιότητα – χωρίς τον «εξευρωπαϊσμό» του «ματζόρε ή μινόρε που περιορίζει στον συγκεκριμένο σύστημα των κλιμάκων που προκύπτουν από τις νότες αυτές.

Η «μία χορδή» λειτούργησε πολύ αποτελεσματικά, σαν το «μονόχορδο» των πειραμάτων και της οργανολογικής κατανόησης του Πυθαγόρα, για την κατανόηση ολόκληρου του οργάνου.

Επίσης, στη φλογέρα (soprano) η νότα «ρε» μπορεί να παιχτεί κλείνοντας μία μόνο οπή, κάτι που το καθιστά πολύ εύκολο για ξεκίνημα γνωριμίας. Αν στη φλογέρα είναι «εύκολο» να παιχτεί η «ρε», στα έγχορδα είναι εξαιρετικά καλή τεχνικά η συγκυρία γιατί δεν έχουν να ασχοληθούν με το χέρι που «πατάει τα τάστα», όπως είδαμε. Σε όλα τα έγχορδα όργανα μπορεί να υπάρχει ένα χόρδισμα στο οποίο οι νότες των ανοιχτών χορδών θα είναι είτε «ρε», είτε «λα», οπότε ο μαθητής μπορεί να παίζει είτε μία από τις δύο νότες ή και τις δύο.¹²⁴ Με τις νότες αυτές πρακτικά και με την κατάλληλη ενορχήστρωση, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στην ορχήστρα σε οποιοδήποτε τραγούδι. Έχουν, έτσι, τη δυνατότητα να εστιάσουν είτε στην τεχνική της πέννας είτε των δαχτύλων, να εστιάσουν, δηλαδή, στο ένα μόνο χέρι και να τελειοποιήσουν αρχικά την τεχνική τους σε αυτό. Και από τεχνικής – οργανοπαικτικής απόψεως, λοιπόν, οι μαθητές αποκτούν μια πολύ καλή σχέση με τη νότα αυτή στο μουσικό όργανο και την επιζητούν, γιατί τους είναι οικεία και τους δημιουργεί οικεία ακούσματα.

6.1.4. Αναστοχασμός.

Τί σημαίνει αυτή η μεταφορά της «πρωτιάς» μιας νότας για το άκουσμα και το παίξιμο των οργάνων στη σχολική μουσική; Οι παρατηρήσεις που προέκυψαν κατά την έρευνα δράσης μπορούν να συστηματοποιηθούν ως εξής:

Σημειογραφία και σχέσεις γλωσσικού-μουσικού γραμματισμού. Ο Εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατά νου πως ο χαρακτήρας που θα δώσει στη σημειογραφία θα επηρεάσει και την τροπή του μαθήματος και του ηχητικού

¹²⁴ Παραθέτουμε ενδεικτικά χορδίσματα για διάφορα έγχορδα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν (από την οξύτερη προς την βαρύτερη χορδή):

- Μπουζούκι Τρίχορδο: Ρε–Λα–Ρε (το σύνθετος χόρδισμα) ή «Ρε–Ρε–Ρε».
- Μπουζούκι Τετράχορδο: Ρε–Λα–Ρε–Λα ή Ρε–Λα–Ρε–Ρε. (Δύο χορδές είναι ήδη «Ρε–Λα», η 1^η και η 2^η)
- Κιθάρα: Ρε–Λα–Λα–Ρε–Λα–Ρε (Δύο χορδές είναι ήδη «Ρε–Λα», δηλαδή η 4^η και η 5^η χορδή).
- Μαντολίνο: Ρε–Λα–Ρε–Λα (Δύο χορδές είναι ήδη «Λα–Ρε», δηλαδή η 2^η και η 3^η).
- Βιολί: Ρε–Λα–Ρε–Λα (Δύο χορδές είναι ήδη «Λα–Ρε», δηλαδή η 2^η και η 3^η).
- Γιουκαλίλι: Λα–Ρε–Ρε–Λα (Η 1^η χορδή είναι ήδη «Λα»).
- Ταμπουράς (σάζι): Λα–Ρε–Λα (Δύο χορδές στον τύπο «baglama saz» είναι ήδη «Λα–Ρε», η 1^η και η 2^η).

αποτελέσματος αυτού. Αν διαλέξει να βασιστεί σε νότες καταγεγραμμένες με γραμματικούς κώδικες, αλφάβητο, λέξεις και άλλα στοιχεία γλωσσικού γραμματισμού, θα του φανούν χρήσιμα για ένα συγκεκριμένο ηχητικό πλαίσιο με σαφείς μελωδίες, ελεγχόμενες μελωδικές γραμμές και τραγούδι, που μάλλον έχει λόγια και στίχους. Αν διαλέξει να βασιστεί σε συστήματα περισσότερο γραφικά και «γραφιστικά», θα του φανούν χρήσιμα για να παράγει αποτελέσματα περισσότερο ηχητικά και λιγότερο τραγουδιστικά, με ηχητικούς όγκους, πειραματισμό και μεγάλο ποσοστό δημιουργικής ελευθερίας και αυτοσχεδιαστικής σύνθεσης.

Ζητήματα σχετικά με τον αναστοχασμός για τους γραμματισμούς:

α) **Μουσικός ιστορικός γραμματισμός.** Η εκμάθηση της πορείας της εξέλιξης των νοτών και των κλιμάτων και η διαπίστωση του συσχετισμού της μουσικής σημειογραφίας με το αλφάβητο, ελληνικό ή λατινικό μας έδωσε την αφορμή να συνδεθούμε με την ιστορία της μουσικής αλλά και την ιστορία των πολιτισμών γενικότερα. Το κομμάτι αυτό της διατριβής μας, αν και δεν ήταν στις προθέσεις και στο σχεδιασμό του μαθήματός μας, έτεινε να λάβει τον χαρακτήρα ενός «ιστορικού μουσικού γραμματισμού», αφού με τον τρόπο αυτό γινόταν η κατάκτηση γνώσεων με βιωματικό τρόπο, τον οποίο διευκόλυναν τα ηχητικά παραδείγματα. Με βάση τη χρήση «καρτών» που έγινε στο μάθημα, η κάρτα που χρησιμοποιήθηκε για να συμπυκνώσει το ζήτημα της σύνδεσης των νοτών με τα αλφάβητα είναι αυτή της εικόνας (εικόνα 9).

| ΟΙ ΝΟΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----|----|----|-----|----|-----|----|----|----|----|
| | | | πΑ | Βογ | ΓΑ | Δι | κΕ | ΖΩ | ΝΗ | |
| ΛΑ | ΣΙ | ΔΟ | ΡΕ | ΜΙ | ΦΑ | ΣΟΛ | ΛΑ | ΣΙ | ΔΟ | ΡΕ |
| Α | Β | Γ | Δ | Ε | Φ | Γ | | | | |

Εικόνα 9. Κάρτα με τις αντιστοιχίες αλφαβήτων και νοτών.

β) **Γραμματισμός πεδίου (discipline) και γραμματισμός περιεχομένου (content area).** Η διδακτέα ύλη που δημιουργήθηκε μέσα από τις πρακτικές αυτές περιλαμβάνει ενότητες συναρτημένες με τον γραμματισμό πεδίου, όπως μουσική

ανάγνωση», κλίμακες (σκάλες), μουσικός αυτοσχεδιασμός, γνωριμία με το σύστημα σημειογραφίας, εκμάθηση οργάνου, ορχηστρική δραστηριότητα (κατανόηση και δημιουργία ενορχήστρωσης) και άλλα. Αυτά μπόρεσαν να συνδεθούν με συγκεκριμένες ενότητες των βιβλίων του μαθητή, τα οποία περιέχουν γνώσεις με τη μορφή γραμματισμού περιεχομένου (content area literacy).

γ) **Κριτικός οργανολογικός γραμματισμός και «σκεπτόμενοι μουσικοί πολίτες».** Η συζήτηση αυτή στην τάξη έχει γίνει και αντίστροφα: Τί σημαίνει να δίνουμε την πρωτοκαθεδρία στο «ρε» (πΑ); Μήπως τώρα πάμε να εγκαθιδρύσουμε μια άλλη κυριαρχία, αυτή του «ρε» (πΑ); Μήπως, δηλαδή λειτουργούμε υπέρμετρα υπέρ ενός πολιτισμού και μιας μουσικής παράδοσης (ελληνικής) στην προσπάθειά μας απλά να ανασκευάσουμε την κυριαρχία μιας νότας, «σύμβολο» ενός μουσικού συστήματος που ανήκει στην ευρωπαϊκή παράδοση; Ή, μήπως, αποδομώντας την «κλασική», κατ' άλλους «σοβαρή» μουσική, υπερασπιζόμαστε υπέρμετρα μια «λαϊκή», κατ' άλλους «ελαφρά» μουσική;

Η συζήτηση αυτή αφορά τον «μουσικό γραμματισμό» με την ευρεία έννοια, αυτή που περιλαμβάνει κοινωνικές, ιστορικές, πολιτισμικές πληροφορίες, πέρα από τις τυπικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης μουσικής. Για να κατανοήσουμε την πιθανή «αδικία» που μπορεί να γίνει αν υπερασπιστούμε άμετρα ένα μουσικό σύστημα έναντι κάποιου άλλου θα χρειαστεί να δούμε το παράδειγμα της κιθάρας.

Η κλασική (και κάθε άλλη) κιθάρα, όταν κρούονται ανοικτά, δηλαδή χωρίς να πατούμε στα τάστα από το άλλο χέρι τις χορδές, μας δίνει τις νότες «μι–σι–σολ–ρε–λα–μι». Παρατηρούμε ότι με αυτόν τον τρόπο κρούσης ακούγονται δύο φορές η ίδια νότα η «μι», μια φορά στην οξύτερη και άλλη μια στην βαρύτερη χορδή. Συμβαίνει εδώ ό,τι και στο μπουζούκι, όπου ακούγεται η «ρε» στην οξύτερη και στην βαρύτερη χορδή, χωρίς, βέβαια να μεσολαβούν τόσες χορδές αφού η κιθάρα είναι εξάχορδη και το μπουζούκι τρίχορδο. Γι' αυτό στο μάθημα της μουσικής και κατά τη γνωριμία των μαθητών με την κιθάρα, διευκολύνονται πολύ οι μαθητές εάν ξεκινούμε την εκμάθηση μουσικών κομματιών που είναι σε τονικότητα «μι», δηλαδή από κομμάτι που έχουν «πρώτη νότα», βασική, το «μι».¹²⁵

¹²⁵ Μάλιστα κι εκεί θα συναντήσουμε μια σχετική φιλολογία κομματιών, που είναι γραμμένα ή μεταγεγραμμένα σε τονικότητα «μι», με ίσως πιο γνωστή την «Ρομάντζα», ακριβώς γιατί διευκολύνεται το παίξιμό τους λόγω της διαρρύθμισης των χορδών με τις δύο «μι» και τη συγχορδία «μι ελάσσονα εβδόμης» (Em7). Αυτή σχηματίζεται από όλες τις χορδές (εκτός της λα, που αν

Ποιά μορφή γραμματισμού αναπτύσσεται εδώ; Γνωρίζουμε το μουσικό όργανο «κιθάρα», τον τρόπο παιξίματός του και τον τρόπο χορδίσματός του. Έχουμε έναν μουσικό γραμματισμό, για την ακρίβεια έχουμε έναν οργανολογικό γραμματισμό. Δεν βασιστήκαμε, όμως ούτε στο «ντο», ούτε στο «ρε», αλλά στο «μι».

Το ίδιο συμβαίνει και με άλλα όργανα, που χρησιμοποιήσαμε στην τάξη, όπως το μπουζούκι, το μεταλλόφωνο και κάποια ακόμη. Όμως η αναζήτησή μας στο σημείο αυτό αφορά την κατασκευή και το χόρδισμα των μουσικών οργάνων που υπαγορεύονται από διαφορετικές θεωρήσεις στον κόσμο, δηλαδή από διαφορετικές πολιτισμικές αρχές. Παρατηρούμε ότι το μπουζούκι συνδέεται με τον βυζαντινό πολιτισμό, την βυζαντινή μουσική παράδοση του «πΑ» (ρε) και στηρίζει μια συγκεκριμένη φιλολογία μουσικών έργων, παρατηρούμε, επίσης, ότι η κιθάρα συνδέεται και αυτή με έναν δικό της πολιτισμό τον «πολιτισμό του μι», ενώ π.χ. το μεταλλόφωνο, (επειδή, μάλλον, δεν έχει προεξάρχουσα νότα στην οργανοπαικτική του κατασκευή), μάλλον, δεν μας παραπέμπει σε κάποιον γνωστό μας μουσικό πολιτισμό.

Αναφέρουμε ότι «μάλλον» δε μας παραπέμπει, γιατί στην πράξη προέκυψε γι' αυτό ένα ακόμη εύρημα μέσα στην τάξη. Το εύρημα ήταν αποτέλεσμα της χρήσης των μεταλλοφώνων, τα οποία περιλάμβαναν δύο ολόκληρες οκτάβες. Τα μεταλλόφωνα επειδή ξεκινούσαν από τη νότα «σολ» και κατέληγαν στη νότα «σολ» έχοντας περάσει και από ένα ενδιάμεσο «σολ»: σολ-λα-σι-ντο-ρε-μι-φα-σολ-λα-σι-ντο-ρε-μι-φα-σολ», άφηναν να αναδειχθεί, τρόπον τινά, η νότα σολ σε «κυρίαρχη νότα». Όντας η νότα με την ισχυρότερη παρουσία στο μεταλλόφωνο, καθώς ήταν η μόνη νότα που αποτυπωνόταν τρεις φορές σε διαφορετικό τονικό ύψος, σκεφτήκαμε να την χρησιμοποιήσουμε στις ασκήσεις και στα παραδείγματα περισσότερο από άλλες νότες. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς παρατηρήθηκε ότι η δομή αυτή συνετέλεσε ώστε το «σολ» να αποτελέσει σε κάποιο βαθμό μια «κυρίαρχη νότα». Όντας η νότα με την ισχυρότερη παρουσία στο μεταλλόφωνο, καθώς ήταν η μόνη «τριπλή» νότα, πολλές φορές μας οδήγησε στο να τη χρησιμοποιούμε στις ασκήσεις και στα παραδείγματα που έδιναν έμφαση στο χαμηλό και στο ψηλό τονικό ύψος.

συνυπολογιστεί και αυτή η κιθάρα με όλες τις χορδές ανοιχτές παίζει την «μι ελάσσονα εβδόμης μεθ' ενδεκάτης» (Em7/add11). Βέβαια και άλλες εκδοχές μπορούν να υπάρχουν, και όχι απαραίτητα με τονική βάση το «μι» (π.χ. «G6/9», «A7(sus2,4)» κ.λπ.). Η «Ρομάντζα» (Romanza) ανώνυμου συνθέτη είναι διαθέσιμη διαδικτυακά (ενδεικτικά) στο: <<https://www.thisisclassicalguitar.com/wp-content/uploads/2014/05/Spanish-Romance-Guitar-Free.pdf>>. Προσπελάστηκε: 15/11/2019.

Πολλές μουσικές δραστηριότητές μας προσανατολίστηκαν τονικά στη νότα σολ, δηλαδή αποτέλεσε αυτή το τονικό μας κέντρο, ακριβώς όπως συμβαίνει με την «ρε» για το μπουζούκι και την «μι» για την κιθάρα. Οι μαθητές, σε συζητήσεις που κάναμε, εξέφραζαν την πεποίθηση ότι η «σολ» είναι μια σημαντική νότα γι' αυτούς γιατί σηματοδοτούσε την αρχή, τη μέση και το τέλος του μεταλλοφώνου. Για να γίνει κατανοητή αυτή η υποκειμενική προτεραιότητα που δινόταν στο «σολ» από τους μαθητές και να τους εξηγηθεί πως η σημασία που αποκτά η «σολ» οφείλεται στη θέση που έχει στον συγκεκριμένο τύπο μεταλλοφώνου, χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουμε μεταλλόφωνα που ξεκινούσαν από τη νότα «ντο». Έτσι έγινε πιο ξεκάθαρο πως ο τρόπος που τοποθετούνται οι νότες στα μουσικά όργανα επιδρά στον τρόπο που χρησιμοποιούμε τις νότες στη μουσική μας. Επίσης, εξηγήθηκε βιωματικά ότι οι προτιμήσεις μας για συγκεκριμένες νότες στα μουσικά όργανα σχετίζονται με τη σημασία που έχουν οι νότες αυτές στο μουσικό πολιτισμό. Μέσα από την κατάκτηση της γνώσης αυτής, οι μαθητές μας απέκτησαν ερεθίσματα για να σκέπτονται περισσότερο κριτικά ως πολίτες που ακούν και παίζουν μουσική και να κατανοούν τη σημασία των μουσικών οργάνων στη μουσική δημιουργία.

Ο οργανολογικός γραμματισμός ενισχύει τη μάθηση μουσικής. Η υιοθέτηση ως πρώτη νότα του «ρε» και η γενικότερη ενασχόλησή μας με εναλλακτικές «πρώτες νότες», είχε εκπληκτικά αποτελέσματα σχετικά με την απόδοση των μαθητών στα όργανα. Η ωφέλεια αφορούσε κυρίως στη διαμόρφωση ενός προσωπικού κριτικού αισθητηρίου, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές μπορούσαν να διαχωρίσουν τα μουσικά είδη αναγνωρίζοντας σε αυτά στοιχειωδώς το ρόλο που παίζει η «πρώτη νότα», η μουσική κλίμακα και άλλα ζητήματα που σχετίζονται με τα μουσικά όργανα.

Τα ίδια τα όργανα έγιναν πιο κατανοητά και προσιτά και όλα έδειξαν ότι οι μαθητές ήσαν πλέον ανοικτοί στο να διαπαιδαγωγηθούν περαιτέρω στον οργανολογικό γραμματισμό. Πρέπει να αναφέρουμε ότι η εξέλιξή τους στον τομέα αυτόν ήταν εντυπωσιακή. Μαθητές οι οποίοι στην αρχή της χρονιάς δεν μπορούσαν κυριολεκτικά να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα «στο βιολί και το μπουζούκι», πολύ σύντομα εξέφεραν γνώμη για τις νότες πάνω στα όργανα αυτά και έκαναν γόνιμες παρατηρήσεις.

Η έμφαση στον οργανολογικό γραμματισμό δημιουργεί μια διαφορετική σχέση μαθητή-οργάνου, από αυτή που έχουμε συνηθίσει. Ο μαθητής γίνεται πιο ενεργός στο όργανο, μεριμνά και κατανοεί τεχνικά θέματα που αφορούν στις χορδές

και την κατάστασή τους, το χόρδισμά τους, τη σχέση σώματος–οργάνου και τις παραλλαγές στις τεχνικές. Οι μαθητές συχνά κρατούσαν το όργανο διαφορετικά από την θέση που επιζητεί η συνήθης αυστηρή τεχνική. Αυτό το έκαναν συνειδητά, δοκιμάζοντας άλλες θέσεις του οργάνου, όπως δοκίμαζαν και άλλα αντικείμενα στη θέση της πέννας (πλήκτρου), αντικείμενα που τα χρησιμοποιούσαν για το πάτημα των χορδών και για τη στήριξη του οργάνου, κατά το παίξιμο.

| Πίνακας 24. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: Η «πρώτη νότα» | | | |
|---|--|---|---|
| Γενικά | Μουσικός Γραμματισμός: Η «θεμέλιος» νότα, η πρώτη νότα που διδασκόμαστε, η πρώτη νότα στη βάση της κλίμακας των νοτών του συστήματος συνέβαλε στο μουσικό γραμματισμό. | | |
| | <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Δεν πρόκειται απλά για την πρώτη νότα που διδασκόμαστε, αλλά για την πρώτη νότα πάνω στην οποία έχει δομηθεί μια Μουσική Φιλολογία και μια αισθητική.</td> <td style="width: 50%;">Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Μουσικές σκάλες, νότες, είδη μουσικής, μουσικοί πολιτισμοί, μουσικά όργανα, ρεπερτόριο.</td> </tr> </table> | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Δεν πρόκειται απλά για την πρώτη νότα που διδασκόμαστε, αλλά για την πρώτη νότα πάνω στην οποία έχει δομηθεί μια Μουσική Φιλολογία και μια αισθητική. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Μουσικές σκάλες, νότες, είδη μουσικής, μουσικοί πολιτισμοί, μουσικά όργανα, ρεπερτόριο. |
| | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Δεν πρόκειται απλά για την πρώτη νότα που διδασκόμαστε, αλλά για την πρώτη νότα πάνω στην οποία έχει δομηθεί μια Μουσική Φιλολογία και μια αισθητική. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Μουσικές σκάλες, νότες, είδη μουσικής, μουσικοί πολιτισμοί, μουσικά όργανα, ρεπερτόριο. | |
| | Κριτικός Γραμματισμός: Η ενότητα αυτή δραστηριοτήτων είναι από τις κατ' εξοχήν συνδεδεμένες με τον κριτικό γραμματισμό. Προσφέρεται για παρατηρήσεις σε βάθος σχετικά με την κριτική κατανόηση του ρόλου που ενέχουν τα μουσικά στοιχεία, οι νότες, οι μελωδίες και άλλα ζητήματα του μουσικού υλικού σε θέματα ιδεών, πολιτισμικά και κοινωνικά θέματα που θα θέλαμε οι μαθητές να κατανοήσουν με κριτική αντίληψη, ώστε να είναι είτε «μουσικοί πολίτες» με κριτική σκέψη. | | |
| Συνεργατικός Γραμματισμός: Μικρής σημασίας συμβολή στο συνεργατικό γραμματισμό, καθώς η αισθητική εμπειρία της «πρώτης νότας» είναι ζήτημα προσωπικό. | | | |
| Ειδικά | Μελωδικός Γραμματισμός (πεδίου): Μεγάλη συμβολή στην εκμάθηση με οικείο ρεπερτόριο και μουσικά παραδείγματα και αισθητική από οικείες κουλτούρες. | | |
| | Ρυθμικός Γραμματισμός (πεδίου): Ενισχυμένος, λόγω της ενισχυμένης ορχηστρικής παρουσίας του «ρυθμικού ισοκράτη», την ανάπτυξη του οποίου ευνοεί το «ρε» ως πρώτη νότα και προσιτή νότα. | | |
| | Οργανολογικός Γραμματισμός (πεδίου): Πολύ σημαντική συμβολή, στο βαθμό που η πρώτη νότα απορρέει από τα μουσικά όργανα και λειτουργεί ως συνδεδετικός κρίκος της μουσικής θεωρίας με τη μουσική πράξη. | | |
| | Ορχηστρικός Γραμματισμός (Πεδίου): Πολύ σημαντική συμβολή, γιατί οι ενορχηστρωτικές πρακτικές συνδέονται με τη δυνατότητα των οργάνων να αποδώσουν συγκεκριμένες νότες με συγκεκριμένους συνδυασμούς. | | |
| | Άλλος Γραμματισμός (πεδίου): Ιστορικός Μουσικός Γραμματισμός (πεδίου): Η εξέλιξη σχέσης γραμμάτων και φθόγγων. Κριτικός Οργανολογικός γραμματισμός. | | |

Επίσης η αισθητική του «ρυθμικού ισοκράτη» που ενισχύεται πολύ με τη χρήση του «ρε» ως πρώτη νότα και του ρεπερτορίου, ταίριαζε με έναν έντονα

ρυθμικό τρόπο χρήσης των οργάνων και αυτό άρεσε ιδιαίτερα. Στον πίνακα 24 καταγράφεται ένα «μείγμα γραμματισμών» συμβάντων και πρακτικών με τις οποίες εξοικειώθηκαν οι μαθητές.

6.2. Χόρδισμα: ο ρόλος του για τη συγκρότηση του μουσικού οργάνου

Ένα από τα ζητούμενα του μαθήματος μουσικής που δοκιμάζει τα «όρια» του μουσικού γραμματισμού ήταν να ενισχύσουμε στους μαθητές την κριτική σκέψη όχι μόνο ως προς την κατασκευή του μουσικού οργάνου, αλλά και ως προς τον τρόπο του χορδίσματός του. Επιχειρήσαμε το ενδεχόμενο τα παιδιά να αντιληφθούν ότι το χόρδισμα είναι μια συνειδητή πράξη η οποία συναρτάται με την κατασκευή του οργάνου, το εάν και πώς μπορεί ένα όργανο να χορδιστεί, αλλά και με βάση τις ανάγκες και τις ικανότητες του δεξιότηχνη οργανοπαίκτη.

Επίσης προσπαθήσαμε οι μαθητές να καταλάβουν γενικότερα ότι θα μπορούσε κανείς να επιλέξει να χορδίσει έτσι ή αλλιώς ένα όργανο. Όλα τα πιο πάνω έπρεπε να δοθούν με τέτοιο τρόπο ώστε το χόρδισμα να φανεί στα μάτια των παιδιών ως μια δημιουργική – όπως είναι άλλωστε – διαδικασία. Στην συνέχεια θα προσπαθήσουμε να υποβάλλουμε σε μια κριτική αντιμετώπιση την ίδια την πράξη του χορδίσματος.

Η έρευνα στη συγκεκριμένη ενότητα πραγματοποιήθηκε όποτε υπήρχε η δυνατότητα να έχουμε στη διάθεσή μας αρκετά έγχορδα, κυρίως μπουζούκια και κιθάρες. Περιέλαβε τις τάξεις από Δ΄ ως ΣΤ΄ της τρίτης, τέταρτης και πέμπτης χρονιάς της έρευνας. Συνολικά οι μαθητικές ομάδες που έλαβαν μέρος ήταν είκοσι δύο (22).¹²⁶

6.2.1. Σχεδιασμός.

Η βιβλιογραφία καταγράφει τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη πολλές εκδοχές χορδισμάτων για τα μουσικά όργανα, με πιο γνωστές, ίσως, αυτές της κιθάρας (Sethares, 2011). Στο σχεδιασμό της δραστηριοποίησής μας ως προς το χόρδισμα σημαντικό ρόλο έπαιξε η ήδη υπάρχουσα εμπειρία κυρίως στη λαϊκή μουσική όπως θα δούμε παρακάτω.

¹²⁶ Με βάση τον πίνακα 20 συνιστούν οι παρακάτω μαθητικές ομάδες με τους κωδικούς: 3.VII.Γ, 3.VII.Δ., 3.VII.E, 3.VII. ΣΤ, 4.VIII.Γ, 4.VIII.Δ., 4.VIII.E, 4.VIII.ΣΤ, 4.X.Γ, 4.X.Δ., 4.X.E, 4.X. ΣΤ, 4.IX.E, 4.IX.ΣΤ, .5.VIII.Γ, 5.VIII.Δ., 5.VIII.E, 5.VIII.ΣΤ, 5.IX.Γ, 5.IX.Δ., 5.IX.E, 5.IX.ΣΤ.

Καταγραφή και μελέτη των πρακτικών γραμματισμού. Αν και θεωρείται γενικά σημαντικό να μπορούν οι μαθητές να χορδίζουν τα όργανα (Fischbach, 2003) δεν συζητείται σχεδόν ποτέ ο τύπος του χορδίσματος που κάνουν. Αναμφίβολα, η ικανότητα χορδίσματος είναι μια από τις πιο σημαντικές, θεμελιώδεις και σοβαρές δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι οργανοπαίχτες εγχόρδων (Fischbach, 2003:33· Hopkins, 2013:98).¹²⁷ Θα πρέπει όμως να μπορεί να επιλέγει το χόρδισμά του;

Στη λαϊκή μουσική, αυτό – τουλάχιστο στις αρχές του εικοστού αιώνα – ήταν εφικτό και σύνηθες. Ο λαϊκός μας μουσικός Μάρκος Βαμβακάρης αναφέρει ότι στο μπουζούκι άλλαζαν κάποιες φορές τα χορδίσματα, με τα ονομαζόμενα «καρναντουζένια» (Βέλλου–Κάιλ, 1978). Επίσης στην κιθάρα είναι αρκετά διαδεδομένο ως μια μάλλον «λαϊκή πρακτική» να αλλάζονται τα χορδίσματα, τα οποία λόγω των πολλών χορδών είναι και πάρα πολλά (Sethares, 2011).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι μετά τα κατασκευαστικά χαρακτηριστικά του κάθε μουσικού οργάνου, είναι εξ ίσου σημαντικό όχι μόνο το ότι αυτό πρέπει να χορδιστεί αλλά και το ότι το χόρδισμα που κάνει ο οργανοπαίκτης θα πρέπει να κάνει το όργανο να ηχεί με τέτοιο τρόπο που ο ήχος του να απηχεί ορισμένα φυσικά χαρακτηριστικά του τόπου απ' όπου προέρχεται η μουσική ή ακόμη και πολιτισμικά του γνωρίσματα. Π.χ. το ηπειρώτικο κλαρίνο, όταν παίζει τη μελωδία «σκάρως» ακούγεται μέσα από το παίξιμό του όχι μόνο οι ήχοι του ηπειρώτικου ορεινού περιβάλλοντος, αλλά ακόμη και αυτοί οι ήχοι της φλογέρας του βοσκού, και οι ήχοι των κουδουνιών που φέρουν στο λαιμό τους τα πρόβατα που αποτελούν το ποίμνιό του. Ένα ανάλογο πολιτισμικό φορτίο μπορεί να φέρει και το χόρδισμα του οργάνου.

Ωστε, λοιπόν, η «παιδαγωγική του χορδίσματος» (Hopkins, 2013), ανήκει κι αυτή στον μουσικό γραμματισμό πεδίου και μάλιστα σ' αυτό του κριτικού γραμματισμού, δεδομένου ότι το χόρδισμα είναι αποτέλεσμα αποφάσεων που λαμβάνονται συνειδητά και με συγκεκριμένες αισθητικές και άλλες σκοπιμότητες.

Σχεδιασμός με βάση την καταγραφή. Για την εκμάθηση των μελωδιών, δοκιμάστηκαν τα συνήθη χορδίσματα των οργάνων σε μία, δύο και, το πολύ, τρεις χορδές, ώστε να μάθουν οι μαθητές το πώς ηχούν οι νότες στην περίπτωση αυτή.

¹²⁷ Η Γιαννακοδήμου (2003:273) αναφέρει χαρακτηριστικά αναφερόμενη στις μουσικές όταν μεταδίδονται από την προφορική παράδοση, πως «τα μέσα ή 'εργαλεία' μετάδοσης είναι η ανθρώπινη φωνή με τις τονικές ιδιαιτερότητές της και τα παραδοσιακά όργανα με τον ιδιαίτερο τρόπο κατασκευής και χορδίσματος».

Έτσι μπορούσαν να κατανοήσουν ότι οι χορδές θα έπρεπε να παραμένουν χορδισμένες σταθερά· γι' αυτό, όταν κάποιες χορδές δεν ήταν χορδισμένες είτε γιατί δεν είχαν συντηρηθεί συστηματικά, είτε γιατί η χρήση και η μετακίνηση του οργάνου τις είχε ξεκουρδίσει, οι μαθητές ενημερώνονταν γι' αυτό, ώστε να μη νομίζουν την «ξεκουρδιστη» χορδή ως ένα «κανονικό» άκουσμα.

Στη συνέχεια για την εκμάθηση των «συγχορδιών» και των συνοδευτικών ρυθμικών σχημάτων χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά χορδίσματα, όπως:

- α) στο τρίχορδο μπουζούκι¹²⁸ «ρε-λα-ρε»,
- β) στο τετράχορδο μπουζούκι «ρε-λα-ρε-λα» ή «ρε-λα-ρε-σολ» και
- γ) στην κιθάρα «ρε-λα-λα-ρε-λα-ρε».

Επίσης χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω τεχνικές και κατασκευές:

i) **Καποτάστα.** Οι μαθητές έμαθαν να κατασκευάζουν και να χρησιμοποιούν αυτοσχέδια «καποτάστα», τα οποία κρατούν όλες τις χορδές πατημένες πάνω στο «τάστο». Τα καποτάστα μπορούσαν να είναι μεταφερόμενα πάνω στο τάστο και να δίνουν, σε οποιαδήποτε τονικότητα, μια συγχορδία χωρίς την «τρίτη» νότα της συγχορδίας, χωρίς, δηλαδή, να προσδιορίζεται αν η συγχορδία αυτή ανήκει στην «μείζονα» ή στον «ελάσσονα» τρόπο. Αυτό έδινε μεγάλη ευελιξία στο να παίζονται με συγχορδίες όλα τα κομμάτια και το ηχητικό αποτέλεσμα να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Την «τρίτη» της συγχορδίας που έλλειπε, ήταν πιθανό να την εμπεριέχει η μελωδία που έπαιζαν τα άλλα μελωδικά όργανα.

ii) **Μεταφορά των νοτών του χορδίσματος για να υπάρχουν κοινά στοιχεία με άλλο όργανο.** Όταν τα παιδιά έπαιζαν όλα μαζί, τότε μας διευκόλυνε σε πολλές περιπτώσεις να κουρδιστούν με διαφορετικό τρόπο όργανα ώστε να συνηχούν πιο εύκολα και με λιγότερο κόπο από τους μαθητές. Τα παιδιά μάθαιναν έτσι ότι ένα όργανο μπορεί να αλλάξει το χόρδισμά του με μια ομοιόμορφη τονική μετακίνηση του τεντώματος όλων των χορδών προκειμένου να παίζει πιο εύκολα το όργανο αυτό με ένα άλλο.

Αυτό στην καθημερινή μουσική πρακτική γίνεται όταν π.χ. ένα μπουζούκι πρέπει να παίζει μαζί με ένα πιάνο το οποίο, ακούγεται μεν «χορδισμένο», εν τούτοις βρίσκεται – ολόκληρο το πιάνο – λίγο «πιο κάτω» από την παγκόσμια σταθερά των νοτών που λέει ότι το «μεσαίο λα» είναι συχνότητας «440Hz». Ένα μπουζούκι εύκολα προσαρμόζεται σε ένα τέτοιο «χαμηλωμένο πιάνο», δηλαδή ένα πιάνο που το

¹²⁸ Όλα τα χορδίσματα παρουσιάζονται από την οξύτερη προς τη βαρύτερη χορδή.

«μεσαίο λα» του είναι π.χ. στα «336Hz», χωρίς ο οργανοπαίκτης του μπουζουκιού να αλλάζει τον τρόπο που παίζει τις νότες. Στο μυαλό του θεωρεί πάντα ότι το μπουζούκι είναι χορδισμένο «ρε-λα-ρε» ενώ στην πραγματικότητα μπορεί να ακούγεται «ρεb-lab-ρεb»¹²⁹ για να συμφωνεί ηχητικά με το «χαμηλωμένο πιάνο».

Ομοίως πράξαμε, λοιπόν κι εμείς. Π.χ. χορδίσαμε μπουζούκια σε «μι-σι-μι», αντί για «ρε-λα-ρε», για να είναι πιο «κοντά» τεχνικά με τις κιθάρες που ήταν χορδισμένες σε «μι-λα-ρε-σολ-σι-μι». Επίσης χορδίσαμε κιθάρες σε «ρε-σολ-ντο-φα-λα-ρε» για να είναι ποιο όμοιος ο τρόπος παιξίματος με αυτόν των μπουζουκιών με χόρδισμα «ρε-λα-ρε», ή «λα-ρε-λα-ρε», ή «ντο-φα-λα-ρε». Οι μαθητές δεν χρειάζοταν να έχουν κατά νου τις μεταφορές αυτές. Το κύριο όφελος ήταν πως οι οδηγίες για τα σημεία που βρίσκονταν οι νότες ήταν ίδιες για όλους γιατί είχαν κοινά χορδίσματα, παρ' ότι είχαν διαφορετικά όργανα, δηλαδή μπουζούκια και κιθάρες.

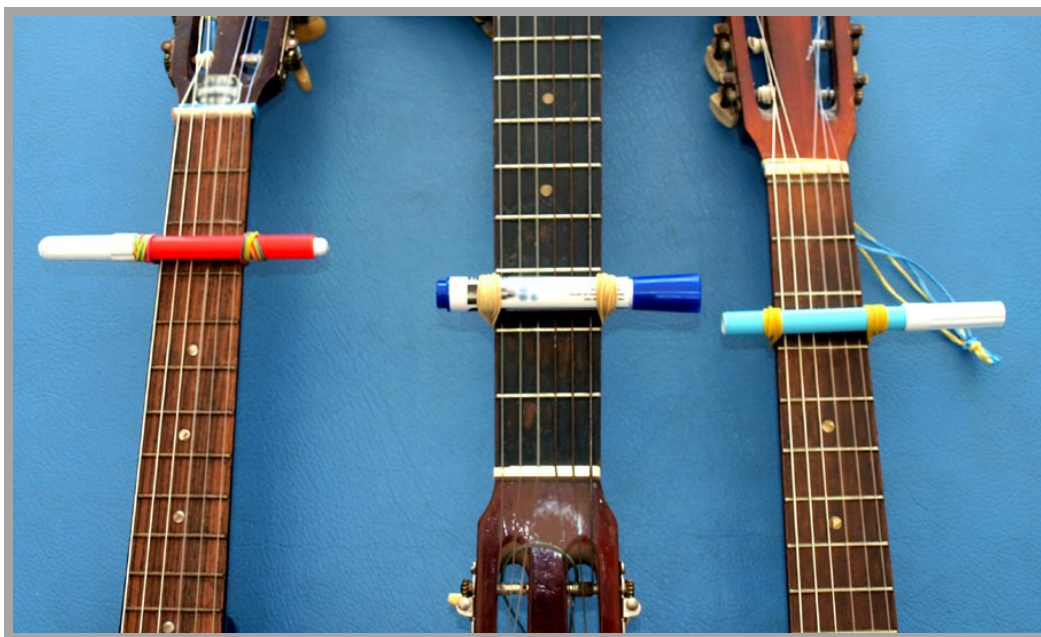
6.2.2. Δραστηριοποίηση.

Απλοποίηση του χορδίσματος και η χρήση του «καποτάστου». Το να χορδίσει κανείς τα όργανα με την λογική της «αφαίρεσης» είναι πιο εύκολο να διδαχτεί στην αρχή των μαθημάτων, όταν οι μαθητές μαθαίνουν νότες σε μια ή δύο χορδές και δεν παίζουν συγχορδίες. Έτσι αυξάνονται οι δυνατότητες να παίζουν εύκολα και γρήγορα ένα μουσικό όργανο. Αν για παράδειγμα η κιθάρα χορδιστεί «μι-σι-μι-μι-σι-μι», η συγχορδία την οποία παράγει μας διευκολύνει γιατί δεν υπάρχει η «τρίτη» νότα της τρίφωνης συγχορδίας (μι και σι, χωρίς σολ και σολ# που θα της έδινε χαρακτήρα «μείζονος» ή «ελάσσονος»). Έτσι οι μαθητές με τη χρήση ενός αυτοσχέδιου «καποτάστου» που κρατάει όλες τις χορδές κλειστές (εικόνα 10) μπορούν να δημιουργήσουν συγχορδίες χωρίς «τρίτη» σε όλες τις νότες. Η κιθάρα μετατρέπεται έτσι σε έναν «υπολογιστή» (Σαρρής, 2009β), που προγραμματίζεται με το «καποτάστο» και επιτρέπει να παίζονται συνοδευτικές συγχορδίες με τις οποίες ο ήχος ενός κομματικού ακούγεται πιο πλούσιος από ρυθμική και αρμονική άποψη.

«Χάρτες των μουσικών οργάνων με νότες». Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τη λογική με την οποία η νότα που πατούσαν με το δάχτυλό τους στο τάστο ήταν συγκεκριμένη και σε συνάρτηση με την νότα στην οποία χορδίσαμε τις χορδές ανοιχτές χρησιμοποιήθηκαν «χάρτες» με τις νότες των μουσικών οργάνων.

¹²⁹ Ως «b» εννοείται η «ύφεση» του ευρωπαϊκού μουσικού συστήματος.

Στόχος των «χαρτών» αυτών δεν ήταν μόνο να μάθουν οι μαθητές τις τυπικές νότες στο μουσικό όργανο, αλλά και να μάθουν να τις βρίσκουν όταν το χόρδισμα αλλάζει. Οι «χάρτες» των μουσικών οργάνων εφαρμόστηκαν σε διάφορα έντυπα βοηθήματα. Ένας τύπος από αυτά είναι τα «ζωγραφοόργανα» που χρησιμοποιήσαμε, οπότε διαρκώς οι μαθητές ασκούνταν «επί χάρτου» αλλά και στα μουσικά όργανα να βρίσκουν και να αναγνωρίζουν οποιαδήποτε νότα σε οποιοδήποτε σημείο της «ταστιέρας» οποιαδήποτε στιγμή. Παρατίθενται οι σχετικές «κάρτες» με τα συνήθη χορδίσματα, που εξοικείωσαν του μαθητές με τη χαρτογράφηση της ταστιέρας (εικόνα 11).



Εικόνα 10. Αυτοσχέδια μετακινούμενα «καποτάστα».

κλειδιά

| ΟΙ ΝΟΤΕΣ ΤΗΣ ΚΙΘΑΡΑΣ | | | | | |
|----------------------|------|------|------|------|------|
| ΜΙ | ΛΑ | ΡΕ | ΣΟΛ | ΣΙ | ΜΙ |
| ΦΑ | ΛΑ# | ΡΕ# | ΣΟΛ# | ΝΤΟ | ΦΑ |
| ΦΑ# | ΣΙ | ΜΙ | ΛΑ | ΝΤΟ# | ΦΑ# |
| ΣΟΛ | ΝΤΟ | ΦΑ | ΛΑ# | ΡΕ | ΣΟΛ |
| ΣΟΛ# | ΝΤΟ# | ΦΑ# | ΣΙ | ΡΕ# | ΣΟΛ# |
| ΛΑ | ΡΕ | ΣΟΛ | ΝΤΟ | ΜΙ | ΛΑ |
| ΛΑ# | ΡΕ# | ΣΟΛ# | ΝΤΟ# | ΦΑ | ΛΑ# |
| ΣΙ | ΜΙ | ΛΑ | ΡΕ | ΦΑ# | ΣΙ |
| ΝΤΟ | ΦΑ | ΛΑ# | ΡΕ# | ΣΟΛ | ΝΤΟ |
| ΝΤΟ# | ΦΑ# | ΣΙ | ΜΙ | ΣΟΛ# | ΝΤΟ# |
| ΡΕ | ΣΟΛ | ΝΤΟ | ΦΑ | ΛΑ | ΡΕ |
| ΡΕ# | ΣΟΛ# | ΝΤΟ# | ΦΑ# | ΛΑ# | ΡΕ# |
| ΜΙ | ΛΑ | ΡΕ | ΣΟΛ | ΣΙ | ΜΙ |

η χ ε ι ο

κλειδιά

| ΝΟΤΕΣ ΜΠΟΥΖΟΥΚΙΟΥ | | |
|-------------------|------|------|
| ΡΕ | ΛΑ | ΡΕ |
| ΡΕ# | Λα# | ΡΕ# |
| ΜΙ | ΣΙ | ΜΙ |
| ΦΑ | ΝΤΟ | ΦΑ |
| ΦΑ# | ΝΤΟ# | ΦΑ# |
| ΣΟΛ | ΡΕ | ΣΟΛ |
| ΣΟΛ# | ΡΕ# | ΣΟΛ# |
| ΛΑ | ΜΙ | ΛΑ |
| ΛΑ# | ΦΑ | ΛΑ# |
| ΣΙ | ΦΑ# | ΣΙ |
| ΝΤΟ | ΣΟΛ | ΝΤΟ |
| ΝΤΟ# | ΣΟΛ# | ΝΤΟ# |
| ΡΕ | ΛΑ | ΡΕ |

η χ ε ι ο

Εικόνα 11. Κάρτες με «χαρτογραφημένες» νότες των εγχόρδων.

Η διαρκής τριβή, ωστόσο, με τις νότες σε όλο το φάσμα των νοτών του μουσικού οργάνου έδωσε μεγάλη αυτονομία στους μαθητές στο να βρίσκουν μόνοι τους τις νότες και να αναπληρώνουν τα γνωστικά κενά στο κομμάτι αυτό. Για παράδειγμα μπορούσαν να φτιάξουν έναν νέο χάρτη για την κιθάρα ή το μπουζούκι με βάση το νέο κούρδισμα που εφαρμόζαμε. Επίσης μπορούσαν να προχωρούν τη μελέτη τους μόνοι τους και ανεξαρτημένοι από κάποιον που θα τους λέει «που είναι οι νότες» στο μουσικό όργανο αφού σε οποιαδήποτε περίπτωση μπορούσαν να βρουν οποιαδήποτε νότα στο μουσικό όργανο.

Την αυτονόμηση αυτή των μαθητών διευκόλυνε η ύπαρξη εφαρμογών χορδίσματος για κινητές συσκευές (ταμπλέτες και κινητά με λειτουργικό σύστημα) στις οποίες μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι παραλλαγές χορδισμάτων αυτές καθώς ήταν εφαρμογές εύκολες στη χρήση. Με αυτές οι μαθητές όχι μόνο έβρισκαν οποιαδήποτε νότα στο μουσικό όργανο, αλλά μπορούσαν πλέον να ελέγξουν με τις συσκευές αν είναι πράγματι αυτή, αν έχουν κάνει λάθος, ή αν το μουσικό όργανο χρειαζόταν χόρδισμα. Αυτή ήταν μια τεχνολογική εξέλιξη που συνέβαλε σημαντικά στην απόκτηση ενός σημαντικού βοηθήματος του μουσικού, που είναι το «χορδιστήριο» (tuner), ενισχύοντας απόλυτα τον μουσικό γραμματισμό πεδίου, αφού δρούσαν όπως κάθε οργανοπαίκτης μουσικός σε δράση. Η ικανότητα των μαθητών να ελέγχουν τους ήχους των οργάνων τους, να αντιλαμβάνονται αν αυτά είναι ξεκούρδιστα και φυσικά η ικανότητά τους να τα χορδίζουν τους έδινε πάρα πολύ μεγάλη αίσθηση αυτοπεποίθησης αλλά κυρίως τους βοηθούσε να μελετούν και να παίζουν πάντα σωστά. Παράλληλα αυξήθηκε πολύ η διάθεσή τους να παίζουν μουσική και παρατηρήθηκε ότι έγιναν πολύ πιο οξυδερκείς σε θέματα ακουστικής κατανόησης των μουσικών διαστημάτων και των «διακροτημάτων» ανάμεσα στις μουσικές συχνότητες.

6.2.3. Παρατήρηση.

Η πρακτικές με τα εναλλακτικά χορδίσματα ενθουσίασαν τους μαθητές που, σε συνδυασμό με τη χρήση καποτάστων, τους έδωσαν τη δυνατότητα παίζουν κιθάρα, μπουζούκι και άλλα έγχορδα και να συνοδεύσουν την ομάδα «μόνο με το δεξί χέρι». Αυτό βοήθησε και μαθητές που, λόγω ελλιπούς μελέτης κατά κύριο λόγο, δεν ενδυνάμωσαν το αριστερό χέρι τους στην πορεία της χρονιάς κι έτσι μπόρεσαν να συνεχίζουν να παίζουν μουσική με την ορχήστρα.

Με τον τρόπο αυτό μπορούσαμε να έχουμε όποτε θέλουμε ορχήστρες με συνοδευτικά όργανα, αφού κάθε μαθητική ομάδα μπορούσε να συνοδεύει τις μελωδίες παιγμένες με μεταλλόφωνα αποτελώντας έτσι μια ολοκληρωμένη ορχήστρα η οποία υποστήριζε την βασική μελωδία.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία μας δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσουμε τις λογικές της ενορχήστρωσης σε διάφορες μουσικές και μουσικά είδη (ορχηστρικός γραμματισμός πεδίου). Παράλληλα, λόγω της συστηματικής χρήσης ρυθμικών σχημάτων από τα συνοδευτικά όργανα ασχοληθήκαμε με θέματα «ρυθμολογίας και ανάλυσης» των ρυθμικών σχημάτων (Γαρίνης, 1993).

Παιχνίδια μουσικά όργανα – έγχορδα. Η πρακτική να χρησιμοποιούμε έγχορδα χωρίς να πατούμε σε τάστα, μόνο με ανοιχτές χορδές, συνδυάστηκε με τη συνήθεια των μαθητών να φέρνουν στο σχολείο παιχνίδια έγχορδα μουσικά όργανα με σχετικά καλή κατασκευή, που τους επέτρεπε να χορδιστούν οι χορδές και να υπάρχει μια σταθερότητα σε αυτή. Τα παιχνίδια αυτά δεν προσφέρονταν πάντα για να «πατήσει» κανείς στο τάστο, γιατί δεν ήταν ποιοτικά κατασκευασμένα. Ως έγχορδα με ανοιχτές μόνο χορδές, όμως, έδιναν ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Γι' αυτό η πρακτική των χορδισμάτων που ακολουθήσαμε συνέβαλε ώστε να μπορούν κι αυτά, χορδισμένα κατάλληλα, να χρησιμοποιηθούν στην ορχήστρα.

Έγινε προσπάθεια να μην αποθαρρυνθούν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τα παιχνίδια μουσικά όργανα γιατί πραγματικά συνέβαλαν στο μουσικό γραμματισμό των μαθητών. Επιπλέον αυτά τα έγχορδα, αν και αποτελούσαν προϊόν για κατάσταση παιχνιδιών και όχι μουσικών οργάνων, είχαν συνήθως τοποθετημένα τάστα στις πραγματικά σωστές αποστάσεις και οι χορδές απέδιδαν κατά προσέγγιση τη σωστή νότα. Έτσι υιοθετήθηκε η πρόταση των παιδιών να παίζουν και με αυτά και η μουσική έγινε ένα πραγματικό «παιχνίδι», αλλά με σημαντικά οφέλη στη διδακτική διαδικασία και τη μάθηση της μουσικής. Τελικά και ανάλογα με τις τεχνικές δυνατότητές τους, τα παιχνίδια αυτά εισήχθησαν στο μάθημα.

Το παράδοξο με τα «ξεκούρδιστα αρμόνια». Ένα άλλο σχετικό συμβάν που προέκυψε στην τάξη οφειλόταν στη θέληση των μαθητών να μάθουν ένα μουσικό όργανο με πλήκτρα. Για το λόγο αυτό οι μαθητές έφεραν στο μάθημα αρμόνια τα οποία όντας μικρά και εύχρηστα παιχνίδια φαινόταν ότι είχαν νότες οι οποίες οπτικά έδειχναν να είναι όπως σ' ένα αληθινό πληκτροφόρο όργανο. Όμως οι νότες αυτές δεν αντιστοιχούσαν στα σωστά τονικά ύψη των νοτών. Ολόκληρο το αρμόνιο

βρισκόταν σταθερά σε άλλο τονικό ύψος, όπως συμβαίνει π.χ. με τα όργανα μεταφοράς»¹³⁰ της ορχήστρας.

Φαινόταν έτσι αδύνατο να παίζουν οι μαθητές στην ορχήστρα παρότι το ήθελαν πάρα πολύ. Η λύση θα ήταν να περιμένουμε να βρεθεί ένα «σωστό» αρμόνιο ή κάποιο άλλο όργανο για τους συγκεκριμένους μαθητές. Όμως, όπως φαινόταν, ήθελαν με κάθε τρόπο να παίζουν άμεσα με την ορχήστρα και δεν καταλάβαιναν γιατί δε μπορούν να παίζουν αφού είχαν μουσικά όργανα που έβγαζαν νότες. Όταν τους εξηγήθηκε ότι οι νότες αυτές υπάρχουν αλλά είναι σε άλλες θέσεις (π.χ. η νότα «ρε» ακουγόταν στο πλήκτρο «ντο», η νότα «ρε#» στο πλήκτρο ντο# κ.ο.κ.), ζήτησαν να παίζουν και να αναλάβουν αυτοί την ευθύνη να μεταφέρουν τη θέση του χεριού τους ώστε το αποτέλεσμα των φθόγγων να είναι σωστό αλλά με άλλη θέση των χεριών. Αυτό συνέβηκε σε τάξεις μεγαλύτερες της Γ' Δημοτικού.¹³¹ Οι μαθητές αναλάμβαναν με τη λογική τους αλλά και «εξ ακοής» να παίζουν τα κατάλληλα πλήκτρα για να βγουν οι σωστές τονικά νότες σε αρμονία που δεν ήταν σωστά κατασκευασμένα. Έκαναν έτσι μια μεγάλη – θα λέγαμε – υπέρβαση, αξιοποιώντας μια γνώση και μια εμπειρία που κατά τη γνώμη μας είναι ένα πολύ κρίσιμο κομμάτι κριτικού γραμματισμού. Ο μουσικός γραμματισμός τους, όντας «κριτικός» τους επέτρεπε να «διορθώσουν» με τις κριτικές οργανολογικές γνώσεις τους το πρόβλημα και να παίζουν τελικά με την ομάδα.

Το γεγονός ότι μαθητές καταφέρνουν και παίζουν μουσική σε ένα μουσικό όργανο παιχνίδι, επιδιορθώνοντας στην πράξη τις κατασκευαστικές του ατέλειες με αυτόν τον τρόπο, αποτέλεσε για μας ένα από τα πλέον ιδιαίτερα συμβάντα γραμματισμού που αφορούν εμμέσως το χόρδισμα. Πρόκειται για ένα «παράδοξο», που όμως δείχνει την αξία και τη θέση της κριτικής γνώσης στο συγκεκριμένο επίπεδο, που επιτρέπει στο μαθητή να λειτουργήσει αναλυτικά και συνθετικά, επιλύοντας ένα πρόβλημα που εκ πρώτης όψεως φαίνεται άλυτο.

¹³⁰ Τα «όργανα μεταφοράς» (Δειμέζη & Χατζηθεοδώρου, 2015) διδάσκονται με κάποιες συγκεκριμένες νότες επειδή έτσι εξυπηρετούνται διάφορα πρακτικά ζητήματα, όπως ο πραγματικός ήχος που βγάζουν είναι άλλες νότες, καθώς υπάρχει μια σταθερή μεταφορά όλων των νοτών σε άλλη θέση, την οποία πρέπει να έχει υπόψη του ο συνθέτης ή ο μαέστρος που είναι υπεύθυνοι για το ηχητικό αποτέλεσμα και όχι το μουσικό - αισθητικό.

¹³¹ Εφαρμόστηκε στις μαθητικές ομάδες 5.VIII.Γ, 5.VIII.Δ., 5.VIII.E, 5.VIII.ΣΤ, 5.IX.Γ, 5.IX.Δ., 5.IX.E, και 5.IX.ΣΤ.

Τα χορδίσματα για την ενίσχυση του συνεργατικού γραμματισμού. Το ζήτημα των χορδισμάτων συνέβαλε πρωτίστως στο ομαδικό παίξιμο της ορχήστρας, είχε όμως σαν αποτέλεσμα να είναι τα χορδίσματα υπόθεση όλης της τάξης-ορχήστρας. Όλοι γνώριζαν τις νότες όλων. Όλοι μπορούσαν να βοηθήσουν όλους στη μάθηση όλους. Αυτό συνετέλεσε στην ενίσχυση του συνεργατικού γραμματισμού. Συνετέλεσε δηλαδή σε μια ευκολότερη μετάδοση της γνώσης με τη συμβολή των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι μπορούσαν – όσοι γνώριζαν – να βοηθήσουν όσους δεν γνώριζαν. Καθήμενοι δίπλα-δίπλα, είχαν αφενός τη δυνατότητα να βλέπει ο ένας τον άλλον και να ακούει ο ένας τον άλλον, ώστε να παρακινούνται, να διορθώνουν, να ελέγχουν και να επαναπροσδιορίζουν, αφετέρου μπορούσαν να συμβουλευτούν ο ένας τον άλλο, να παρακινηθούν και να ανατρέξουν σε βοήθεια στην πράξη.

Οι εικόνες που αποκομίσαμε από τον συνεργατικό γραμματισμό, γνώριμες και πολλές: Μια απλή κίνηση από το διπλανό για να διορθώσει το χέρι – τη στάση κ.λπ., του συμμαθητή που δεν κατανόησε κάτι ή αφαιρέθηκε, μια διόρθωση ή μια υπενθύμιση σε ποιο σημείο της παρτιτούρας βρισκόμαστε, μια παραίνεση, ένα σκούνημα για συμμετοχή, επειδή ήρθε η σειρά του διπλανού για να παίξει, ψιθυριστές επεξηγήσεις χωρίς να διαταράσσεται η ισορροπία της τάξης και άλλα πολλά μικρά γεγονότα γραμματισμού δίνουν στην πράξη τον ορισμό του «συνεργατικού γραμματισμού», ως μια διαδικασία συνεργατικής μάθησης με πολλαπλά οφέλη για όλους.

6.2.4. Αναστοχασμός.

Η αντιμετώπιση του χορδίσματος των μουσικών οργάνων, παρήγαγε μια σειρά ερωτημάτων κριτικού μουσικού γραμματισμού: «Γιατί αυτό το χόρδισμα και όχι άλλο»; «Ποιόν εξυπηρετεί αυτό το χόρδισμα»; «Τί πιστεύει ο μουσικός ότι επιτυγχάνει με αυτό το χόρδισμα»; «Τί πραγματικά επιτυγχάνει»; Η σχέση της ενότητας των χορδισμάτων με τον κριτικό γραμματισμό καθώς και οι σχέσεις γενικότερα με άλλους αποτυπώνονται στον πίνακα 25.

Τα ζητήματα του μπουζουκιού και του ταμπουρά. Κατά την ενασχόλησή μας με τα χορδίσματα μπορέσαμε πολλές φορές να συζητήσουμε για το ζήτημα του «τετράχορδου» και του «τρίχορδου» μπουζουκιού, που συναρτάται με τους έντονους προβληματισμούς, που κατά καιρούς διατυπώνονται, κατά πόσο έχει θέση το μπουζούκι στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση, καθώς και ποια είναι η σχέση του μπουζουκιού με τον ταμπουρά (Αποστολόπουλος, 2001).

| Πίνακας 25. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «τα χορδίσματα» | | | |
|---|---|--|---|
| Γενικά | Μουσικός – Ηχητικός Γραμματισμός: Η επιλογή των χορδισμάτων δημιουργεί ένα μεγάλο πεδίο δράσης με απήχηση στην συμμετοχή των μαθητών στην ορχήστρα και τα άμεσα αποτελέσματα εκμάθησης ενισχύοντας πολλές μορφές γραμματισμού. | | |
| | <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Το χόρδισμα ως πρακτική άπτεται άμεσα του γραμματισμού αυτού. Κάθε σημείο που αφορά στο χόρδισμα εφαρμόζεται άμεσα στο παίξιμο και την ορχήστρα.</td> <td style="width: 50%;">Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Προσεγγίζονται ενότητες όπως είναι η οργανογνωσία, οι ρυθμοί και η ορχήστρα.</td> </tr> </table> | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Το χόρδισμα ως πρακτική άπτεται άμεσα του γραμματισμού αυτού. Κάθε σημείο που αφορά στο χόρδισμα εφαρμόζεται άμεσα στο παίξιμο και την ορχήστρα. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Προσεγγίζονται ενότητες όπως είναι η οργανογνωσία, οι ρυθμοί και η ορχήστρα. |
| | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Το χόρδισμα ως πρακτική άπτεται άμεσα του γραμματισμού αυτού. Κάθε σημείο που αφορά στο χόρδισμα εφαρμόζεται άμεσα στο παίξιμο και την ορχήστρα. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Προσεγγίζονται ενότητες όπως είναι η οργανογνωσία, οι ρυθμοί και η ορχήστρα. | |
| | Κριτικός Γραμματισμός: Τα χορδίσματα μπορούν να συνδυαστούν με τον κριτικό γραμματισμό με ενδιαφέροντα και βιωματικό τρόπο. Μπορούν άμεσα να χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα για να κατανοήσουν οι μαθητές το ρόλο τους στη διαμόρφωση της μουσικής μέσα από την πολιτισμική κατανόηση του αποτελέσματος του χορδίσματος. | | |
| Συνεργατικός Γραμματισμός: Το ζήτημα των χορδισμάτων αφορά εξ ολοκλήρου σχεδόν το γραμματισμό αυτό γιατί δημιουργεί αφενός «ομαδοποιήσεις» στα όργανα που ευνοούν την κοινή διδασκαλία, αφετέρου δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να παίξουν από την πρώτη στιγμή στην ορχήστρα κάποιο ρόλο συνοδείας σχετικά εύκολα. | | | |
| Ειδικά | Μελωδικός Γραμματισμός (πεδίου): Η ενότητα συναρτάται με το γραμματισμό αυτό στο βαθμό που διευκολύνει τις μελωδίες σε μία ή δύο χορδές. Γενικά όμως ενισχύει το ρυθμικό και όχι το μελωδικό γραμματισμό. | | |
| | Ρυθμικός Γραμματισμός (πεδίου): Με μεγάλη σύνδεση και βαθμό αξιοποίησης σε θέματα ρυθμού. Τα χορδίσματα ευνοούν το ρυθμικό παίξιμο ιδιαίτερα στην ορχήστρα. | | |
| | Οργανολογικός Γραμματισμός (πεδίου): Μεγάλη συμβολή στην κατανόηση του τρόπου διάρθρωσης των νοτών στο όργανο, του ρόλου των «θέσεων» και των δακτυλοθεσιών που δημιουργεί το χόρδισμα στο όργανο καθώς και άλλων ζητημάτων τεχνικής και σύνδεσης των κρατημάτων με το ηχητικό αποτέλεσμα. | | |
| | Ορχηστρικός Γραμματισμός (Πεδίου): Πολύ σημαντική συμβολή, γιατί οι ενορχηστρωτικές πρακτικές συνδέονται με τη δυνατότητα των οργάνων να αποδώσουν συγκεκριμένες νότες με συγκεκριμένους συνδυασμούς. | | |
| | Άλλος Γραμματισμός (πεδίου): Κριτικός Οργανολογικός γραμματισμός. Συμβολή στην ανάδυση του ορχηστρικού γραμματισμού (αναδύομενος ορχηστρικός γραμματισμός). | | |

Πρώτον, είναι σημαντικό να ξεχωρίσουμε το τρίχορδο από το τετράχορδο μπουζούκι επειδή έχουν διαφορετικό χόρδισμα. Στην έρευνά μας είδαμε ξεκάθαρα ότι ένα «τετράχορδο» μπουζούκι που χορδίζεται «λα–ρε–λα–ρε» ή και «σολ–ρε–λα–ρε» στην πράξη μεταμορφώνεται σε ένα «άλλο όργανο». Τόσο οι αρχάριοι μαθητές, όσο και οι προχωρημένοι έχουν τελείως διαφορετικές δυνατότητες και προοπτικές

ανάπτυξης δεξιοτεχνίας ανάλογα το χόρδισμα και όχι ανάλογα την κατασκευή, αν δηλαδή στο σκάφος του οργάνου περνούν τρεις διπλές ή τέσσερις διπλές χορδές. Το γεγονός αυτό αποτελούσε πάντα μια έκπληξη για τους μαθητές, καθώς έβλεπαν πόσο διαφορετικές οργανοπαικτικές δυνατότητες έδινε το χόρδισμα «ρε-λα-ρε», το «λα-ρε-λα-ρε» ή το «σολ-ρε-λα-ρε» από το σύνηθες τετράχορδο χόρδισμα «ντο-φα-λα-ρε».

Δεύτερον, ο ταμπουράς έχει έναν τρόπο χορδίσματος που δεν σχετίζεται με κανένα από τα προηγούμενα (στην τάξη χρησιμοποιήσαμε το χόρδισμα «σολ-λα-ρε» και σπάνια «ντο-σολ-ρε»), καθώς το χόρδισμα αυτό είναι φτιαγμένο σε «άλλη λογική». Επιπλέον, ο ταμπουράς έχει τη δυνατότητα κάποιων μικροδιαστημάτων, τα οποία αν και τα συζητήσαμε και τα ακούσαμε στην τάξη, δεν στοχεύσαμε να τα παίξουμε.

Αρκεστήκαμε μόνο σε κάποιους φωνητικούς πειραματισμούς με μικροδιαστήματα, τους οποίους συνδυάσαμε με τις παρατηρήσεις των «διακροτημάτων» που κάναμε όταν μαθαίναμε να χορδίζουμε τα όργανα.

Αυτές οι δύο θεμελιώδεις διαφορές που δημιουργούν τα διαφορετικά χορδίσματα βοήθησαν πάρα πολύ τους μαθητές να κατανοήσουν στην πράξη τις σχέσεις των δύο ειδών μπουζουκιού και του ταμπουρά.

Επίσης είχαμε τη δυνατότητα να δούμε τους τρόπους που το χόρδισμα σχετιζόταν με τον τρόπο που οι συνθέτες, επώνυμοι και ανώνυμοι έγραφαν τα τραγούδια τους και να ακούσουμε τις επιδράσεις του χορδίσματος στο άκουσμα της σύνθεσης. Τέλος ακούσαμε τις ίδιες συνθέσεις με τρίχορδο και με τετράχορδο μπουζούκι, τις παίξαμε αλλάζοντας τα χορδίσματα και συγκρίναμε τις διαφορές που προέκυπταν κάθε φορά.

Η πολιτισμική διάσταση του χορδίσματος. Το ζήτημα του χορδίσματος ενός λαϊκού οργάνου σε «τέταρτες», όπως είναι το τρίχορδο, τετράχορδο μπουζούκι, η κιθάρα και το ηλεκτρικό μπάσο και του χορδίσματος σε «πέμπτες», όπως είναι το μαντολίνο, το βιολί, το σάζι (ταμπουράς), το λαούτο, αν και δημιουργεί δυο τελείως διαφορετικά οργανολογικά και ενδεχομένως πολιτισμικά πλαίσια, δεν συζητείται εκτενώς και, μάλλον, δεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας. Όμως στην μουσική πράξη επηρεάζει σημαντικά το μουσικό αποτέλεσμα. Τα όργανα που «χορδίζονται σε πέμπτες» μπορούν να έχουν σε κάθε χορδή ένα «τετράχορδο» και στην αποκάτω το επόμενο «τετράχορδο» της ίδιας σκάλας. Αν τα δύο «τετράχορδα» που δομούν την σκάλα είναι ίδια, π.χ. «Τόνος-Τόνος-Ημιτόνιο», τα πατήματα στην πάνω χορδή που παίζεται το πρώτο τετράχορδο και στην από κάτω της χορδή που παίζεται το δεύτερο τετράχορδο είναι ίδια.

Με άλλα λόγια, επειδή στα όργανα που χορδίζονται σε «πέμπτες» συμβαίνει αυτό το φαινόμενο, δηλαδή μια μουσική σκάλα να εξελίσσεται σε δύο χορδές, η μισή σκάλα στην πρώτη χορδή και η άλλη μισή σκάλα στη δεύτερη, δύο όμοια μισά μέρη της σκάλας, αυτά που αποκαλέσαμε τετράχορδα, δημιουργούν όμοια πατήματα στις δύο χορδές. Δημιουργείται έτσι μια συμμετρία στα πατήματα των δακτύλων, το χέρι διατηρεί μια θέση και όλο το μελωδικό υλικό οργανώνεται διαφορετικά στο μυαλό του οργανοπαίκτη, απ' ότι συμβαίνει στα όργανα που χορδίζονται σε τέταρτες.

Στο τρίχορδο μπουζούκι, ωστόσο έχουμε και τους δύο «τρόπους χορδίσματος». Η οξεία «ρε» με τη «λα» έχουν σχέση τέταρτης και η βαρεία «ρε» με την (ίδια, μεσαία) «λα» έχουν σχέση πέμπτης. Εμφανίζονται δηλαδή οι δύο λογικές χορδίσματος που διακρίναμε πριν στο ίδιο όργανο. Αν χορδίσουμε ένα τετράχορδο μπουζούκι «σολ–ρε–λα–ρε», στις τρεις οξείες χορδές έχουμε ένα τρίχορδο μπουζούκι (ρε–λα–ρε) και στις τρεις βαρείες χορδές έναν ταμπουρά (σολ–λα–ρε).

Όλα αυτά τα φαινόμενα μας οδηγούν σε διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας στους μαθητές για τα «πατήματα» των οργάνων. Κυρίως όμως τείνει να δημιουργεί άλλες «δυναμικές» στις μελωδίες, στις συνηχήσεις και στις «ανοιχτές χορδές» που ακούγονται παράλληλα με τη μελωδία και τη συνοδεύουν. Το τρίχορδο μπουζούκι γίνεται εύκολα ένα «μονήρες» όργανο που αυτο–συνοδεύεται, με τη μια χορδή ή τις δύο χορδές σχεδόν μονίμως «ανοιχτές» να συνοδεύουν σαν ισοκράτες τη μελωδία που παίζει η Τρίτη, οξεία «ρε» χορδή. Ο ταμπουράς επίσης, συνήθως ακούγεται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή με χορδές ανοιχτές που λειτουργούν ως «ισοκράτες». Έτσι αλλάζουν οι μουσικές, οι τρόποι, τα «στυλ», το άκουσμα.

Παρομοίως, το γεγονός ότι ο εναλλακτικός τρόπος χορδίσματος που χρησιμοποιήσαμε επιτρέπει άμεσα να παίζονται συγχορδίες με ανοιχτές χορδές, προσέθεσε έναν «αρμονικό όγκο» στη μαθητική ορχήστρα. Ταυτόχρονα όμως η έλλειψη «τρίτης» καταλάγιασε τον έντονο «δυτικότροπο» χαρακτήρα των μειζόνων και ελασσόνων συγχορδιών, δίνοντας ένα συγκεκριμένο αισθητικό αποτέλεσμα.

Η άμεση δυνατότητα παιξίματος ως κίνητρο μάθησης. Οι παρεμβάσεις αυτές κρίνονται καίριας σημασίας για το αποτέλεσμα της ερευνητικής προσπάθειας και είχαν πολύ καλή ανταπόκριση από τους μαθητές. Τι είναι όμως αυτό που επέτρεψε σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου να εντρυφήσουν σε ζητήματα χορδίσματος των οργάνων και μάλιστα με κριτικό τρόπο και πολιτισμικές προεκτάσεις;

Αναμφίβολα, θα λέγαμε ότι ήταν το γεγονός ότι αυτό τους προσφερόταν άμεσα η δυνατότητα να παίζουν μουσική. Η κριτική αντιμετώπιση του χορδίσματος

ήταν αυτή που τους επέτρεπε άμεσα να παίξουν μουσική, αξιοποιώντας παλιά όργανα και μουσικά παιχνίδια.

7. Κεφάλαιο Έβδομο: Έρευνα και ευρήματα για τη χρήση σημειογραφίας

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται ζητήματα που αφορούν στις νότες που χρησιμοποιούνται για να καταγράφεται η μουσική του μαθήματος. Στη μία ενότητα εξετάζονται δύο συστήματα «εναλλακτικής», μη συμβατικής σημειογραφίας, δηλαδή οι γραφικές παρτιτούρες και οι λεκτικές παρτιτούρες ενώ στην άλλη ενότητα διαμέσου των σωματικών κρουστών που παρουσιάζονται, εξετάζουμε έναν μια μεθοδολογία απεικόνισης των σωματικών κρουστών ήχων που εφαρμόσαμε.

7.1. Το σύστημα της σημειογραφίας

Όπως έχουμε δει, στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται μια προσπάθεια να δημιουργηθούν τρόποι γραφής, οι οποίοι με διάφορα κριτήρια διαφοροποιούνται από την τυπική ευρωπαϊκή σημειογραφία. Γι' αυτό το καίριο κομμάτι μουσικού γραμματισμού, καθώς αφορά άμεσα τη γραφή και την ανάγνωση της μουσικής, αναζητήσαμε χρήσιμες για την διατριβή μας (και το διδακτικό έργο εν γένει) πρακτικές και τις δοκιμάσαμε στην τάξη, έχοντας τέτοια αποτελέσματα που μας βοήθησαν να κατανοήσουμε τον γραμματισμό των μαθητών ως διαδικασία μέσα από την πράξη.

Οι πρακτικές αυτές σχετίζονται με την ικανότητα των μαθητών να «διαβάζουν» μουσική. Ως «Μουσική Ανάγνωση (Σολφέζ)», όπως αναφέρεται από την πολιτεία (ΦΕΚ, 1957:1735), εννοούμε τη διαδικασία κατά την οποία διαβάζει ο μαθητής μια μελωδία (μελωδική ανάγνωση) με νότες. Υπάρχει, επίσης και η «ρυθμική ανάγνωση», που εστιάζει στο ρυθμό. Στα αναλυτικά προγράμματα, όπου η μουσική είναι ένα διδακτικό αντικείμενο «γενικής παιδείας» (Π.Ι., 2001), η μουσική ανάγνωση εστιάζει τόσο στο «μελωδικό σκέλος», της μελωδίας, όσο και στο «ρυθμικό». Ιδιαίτερα στο ρυθμικό δίνεται βαρύτητα τόση ώστε χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα φωνήματα, που υποδηλώνουν τη διάρκεια της νότας και όχι το όνομά της, π.χ. «ΤΑ» αντί για «Ντο», «Ρε» κ.λπ.

Το ζήτημα της μουσική ανάγνωσης στην παιδική ηλικία έχει μακρά ιστορία. Ο J. J. Rousseau, στον Αιμίλιο, «εισάγει την άποψη ότι η ενασχόληση των παιδιών με τη μουσική πρέπει να αρχίζει από πολύ μικρή ηλικία», υποστηρίζοντας ότι «τα παιδιά πρέπει να έχουν ακουστικές εμπειρίες πριν από τη μουσική ανάγνωση και γραφή» και θεωρώντας «το σύστημα της πεντάγραμμης σημειογραφίας δύσκολο για τα παιδιά»

(Αντωνακάκης, 1996:28). Ανάλογες αντιλήψεις προτεραιότητας της προφορικής επαφής με τη μουσική και έπειτα της εκμάθησης της μουσικής γραφής εξέφρασαν παιδαγωγοί όπως ο Pestalozzi, και μετέπειτα παιδαγωγοί του εικοστού αιώνα όπως ο Carl Orff (Αντωνακάκης, 1996:32–33). Η προτίμηση των παιδαγωγών της μουσικής σε εναλλακτικές, συχνά δικής τους επινοήσης μορφές γραφής της μουσικής διευρύνθηκε σταδιακά ώστε σήμερα να θεωρείται δεδομένο ότι οι μαθητές θα εργαστούν και θα εκφραστούν και με «γραφικές», «μη-συμβατικές» παρτιτούρες. Ένα μεγάλο εύρος εναλλακτικών συστημάτων μουσικής γραφής, το καθένα με τα δικά του χαρακτηριστικά είναι πλέον διαθέσιμα στην εκπαίδευση.

Ο Δ. Αντωνακάκης επισημαίνει ρητά ότι «κατά την εφαρμογή του συστήματος Orff σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, είναι αντιπαιδαγωγικό και ανώφελο να προσπαθήσουμε να εισαγάγουμε την κλασσική μουσική σημειογραφία, με το πεντάγραμμο και τις νότες». Επικαλείται το επιχείρημα του Orff ότι «το να μάθουν τα παιδιά την κλασσική μουσική σημειογραφία πριν μάθουν να εκφράζονται με τη μουσική είναι σαν να διδάσκονται ανάγνωση ενώ δεν μπορούν να εκφραστούν με τη γλώσσα τους», αλλά επισημαίνει παράλληλα ότι «η αναγκαιότητα ύπαρξης σημειογραφίας είναι επιτακτική, τόσο για πρακτικούς όσο και για παιδαγωγικούς λόγους», γιατί «αν καταφέρουν τα παιδιά να απεικονίσουν έναν ηχητικό τους αυτοσχεδιασμό, τότε μπορούν να τον ξαναπαίξουν» (1996:95). Πώς συμβιβάζονται αυτές οι δύο απόψεις; Στο γεγονός ότι στη γραφή δεν έχουμε το γνωστό μας πεντάγραμμο κατ' ανάγκη αλλά ένα σύστημα απεικόνισης που εξυπηρετεί τις ανάγκες του παιδιού και βασίζεται στις γνωστικές και αντιληπτικές του δεξιότητες.

Μέσα από την γραφική παρτιτούρα «σ' ένα σύστημα κάθετων αξόνων, όπου ο κατακόρυφος δείχνει το τονικό ύψος και ο οριζόντιος το χρόνο», «οι ήχοι συμβολίζονται με αφηρημένα σύμβολα τα οποία επιλέγουν τα παιδιά, συνήθως γεωμετρικά σχήματα, ευθύγραμμο ή καμπυλόγραμμο τμήματα ή κουκίδες, που η πυκνότητά τους απεικονίζει την ηχητική μάζα και το μέγεθός τους την αντίστοιχη δυναμική τους» (Αντωνακάκης, 1996:95). Κατά τον Orff «η κλασσική πεντάγραμμη σημειογραφία εισάγεται όταν το παιδί μπορεί να γράψει προτάσεις και αριθμούς, σε ηλικία 6–7 ετών δηλαδή. Η αρχή γίνεται με τα σύμβολα των χρονικών αξιών των φθόγγων, με τη ρυθμική σημειογραφία». Με ανάλογο διαδοχικό τρόπο εισάγεται και η «τονική σημειογραφία» (Αντωνακάκης, 1996:97).

Η «γραφική παρτιτούρα» ως μουσική πρακτική περιγράφεται χαρακτηριστικά από τον Σ. Βασιλειάδη (1984:152), ο οποίος διετέλεσε και συγγραφέας σχολικών εγχειριδίων μουσικής, ως «η μουσική προσέγγιση ενός μουσικού οράματος μέσα από γραφικές παραστάσεις που ερμηνεύονται από τους εκτελεστές μ' ακρίβεια, αλλά και αυτοσχεδιαστική φαντασία». Προβαίνει σε μια σύγκριση με το «πεντάγραμμο», και αναφέρει ότι «η γραφική παρτιτούρα διατυπώνει με συντομία και ευστοχία τις συνηγήσεις ηχητικών φαινομένων, τις ακουστικές συλλήψεις του συνθέτη και το διάγραμμα της μορφής του έργου, πράγμα που είναι σχεδόν αδύνατο να επιτευχθεί μέσα από τη συμβατική σημειογραφία, η οποία παγιώνει το έργο σε μια μόνη εκδοχή ανάγνωσής του, αποστερώντας το από τους χυμούς μια ελεύθερης, δημιουργικής, ευφάνταστης, νέας κάθε φορά απόδοσής του».

7.1.1. Σχεδιασμός.

Στο σχεδιασμό της δραστηριοποίησής μας, θα κάνουμε μια εκτενή αναφορά στη διαδικασία σημείωσης της μουσικής ώστε στη συνέχεια να εξετάσουμε με ποιο σκεπτικό προβήκαμε σε συγκεκριμένες επιλογές γραφής της μουσικής.

Καταγραφή και μελέτη πρακτικών γραμματισμού. Για να φτάσουμε στην τυπική παρτιτούρα της ευρωπαϊκής σημειογραφίας καταγράφουμε κάποια χαρακτηριστικά του ήχου με οπτικούς συμβολισμούς. Αυτά είναι:

α) Το γεγονός ότι υπάρχει μια νότα. Η απλή παρουσία της νότας ως ένα αρχικό σημείο είναι ό,τι απλούστερο μπορούμε να βρούμε. Πρόκειται για ένα σημάδι που αντιστοιχεί σε έναν ήχο και μας τον «γνωστοποιεί». Θα μπορούσε να είναι ένα οποιοδήποτε σημείο, όπως συμβαίνει και στην εικαστική γλώσσα (Τσιάρα– Κοζάκου, 2006) και έχει υιοθετηθεί στις σύγχρονες «εναλλακτικές» γραφικές παρτιτούρες (Λεμπέση & Τσαφταρίδης, 1994).

Η «γνωστοποίηση» αυτή, μοιάζει με μια απλή δήλωση ότι «εδώ έχουμε μια νότα», ακριβώς όπως στην ψηφιακή λογική έχουμε ένα «1» ανάμεσα σε μηδενικά. Αυτή είναι μια απλή σύνδεση με το γεγονός ότι στην ψηφιοποίηση τα πάντα ανάγονται τελικά σε ένα «ναι» ή ένα «όχι». Επειδή όμως αυτό το «ναι» ή το «όχι» αν το μεταφέρουμε στο σύστημα της σημειογραφίας του πενταγράμμου δεν φέρει γύρω του καμία πληροφορία για τη διάρκεια και το τονικό ύψος θα πρέπει να περιβληθεί με τα υπόλοιπα στοιχεία που ακολουθούν.

Στο πεντάγραμμο της δυτικής σημειογραφίας δεν έχουμε, λοιπόν, μια νότα που απλά «γνωστοποιείται» με ένα «1» ή ένα «0». Η νότα – σημείο περιβάλλεται από τα παρακάτω στοιχεία που της δίνουν περισσότερη πληροφορία.

β) Με τη θέση της στο πεντάγραμμο αποκτά το τονικό ύψος της.¹³²

γ) Με το σχηματικό περίβλημά της (άσπρη, μαύρη, με γραμμούλα, με «σημαιούλες που κρέμονται στην γραμμούλα») αποκτά την χρονική της διάρκεια, σε συνάρτηση με την ταχύτητα που ο συνθέτης έχει ορίσει για το κομμάτι.

δ) Με έναν λεκτικό χαρακτηρισμό ή μια σχηματική ένδειξη δηλώνεται η έντασή της.

ε) Με ορισμένες εκφράσεις δηλώνεται η εκφραστικότητα της, η ειδική χροιά της.

στ) Με διάφορα σχήματα που την σημειώνονται πάνω και κάτω από τη νότα αυτή αποκτά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διάρκεια ή και χροιά (κοφτή, δεμένη, «κορώνα» κ.λπ.).

ζ) Ανάλογα κάποιες πιθανές λεκτικές, μη καταγεγραμμένες οδηγίες η μουσική αποκτά πρόσθετα χαρακτηριστικά.



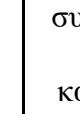



Όλα αυτά φαίνονται στον πίνακα 26 «Παράμετροι της γραφής στην ευρωπαϊκή σημειογραφία».

Οι μορφές απεικονίσεων των ήχων που έχουν χρησιμοποιηθεί στα σχολικά βιβλία είναι πολλές.¹³³ Στον πίνακα 27 παραθέτουμε τις μορφές απεικόνισης των νοτών στα σύγχρονα σχολικά βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

¹³² Ακόμη κι αν δεν έχουμε πεντάγραμμο, η θέση στον κάθετο άξονα συνδέεται με μεταβολή του τονικού ύψους ανάλογα τη θέση της. Την αρχή αυτή μαθαίνουμε συνήθως στις μη-συμβατικές παρτιτούρες τις οποίες προτρέπουμε τα παιδιά να κατασκευάσουν (Λεμπέση & Τσαφταρίδης, 1994).





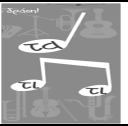
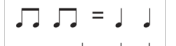
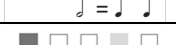









¹³³ Τί ισχύει όμως στην εκπαιδευτική πράξη γενικότερα; Ιστορικά έχουν εμφανιστεί πολλές ιδέες προκειμένου να κτισθεί κυρίως ένας «ρυθμικός γραμματισμός», στο πλαίσιο ενός μουσικού γραμματισμού που βασίζεται στο ευρωπαϊκό μουσικό σύστημα. Σε μια πολύ χαρακτηριστική παράθεση των ιδεών αυτών, που συναντούμε σε σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου, ήδη από το 1988 (Βασιλειάδης κ.ά., 1988:β μέρος, σελ. 14), πολύ πριν δηλαδή εμφανιστούν τα βιβλία Μουσικής του Δημοτικού Σχολείου, βλέπουμε το «κόψιμο της τούρτας», όπου οι αξίες παριστάνονται σε διάγραμμα τύπου «πίτας», τα «ρυθμικά ονόματα κατά το ‘Σχετικό Solfa Σύστημα’», με συλλαβές «τάααα, τάα, τα, τι & ρυ», τις μαθηματικές αναλογίες που τα διέπουν, μουσικά κείμενα με «ακέφαλες» νότες και άλλες εναλλακτικές ιδέες.

Έκτοτε, πολλές ιδέες έχουν εμφανιστεί ιδιαίτερα στα σχολικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου, όπου η επαφή των μαθητών με τις νότες γίνεται κυρίως σχηματικά και δεν θεωρείται δεδομένο ότι θα χρησιμοποιηθούν οι νότες της ευρωπαϊκής σημειογραφίας (Π.Ι., 2001). Στους τρόπους αυτούς απεικόνισης οι συγγραφείς του μουσικού κειμένου προσπαθούν να αξιοποιήσουν άλλους γραμματισμούς, που θεωρούνται ήδη κατακτημένοι από τους μαθητές για να δημιουργήσουν το

| Πίνακας 26. Παράμετροι της γραφής στην ευρωπαϊκή σημειογραφία | | | | |
|---|---|--|----------------|---|
| α.α. | Παράδειγμα συμβολισμού | Περιγραφή | Χαρακτηριστικά | Γραμματισμός |
| (α) |  | Μια νότα | τονικότητα | Γραφική απεικόνιση |
| (β) |  | Μια νότα σε μια θέση στον κάθετο άξονα | | Δημιουργία συγκεκριμένης κλίμακας ύψους |
| (γ) |  | Μια νότα με ένα συγκεκριμένο σχηματικό περίβλημα και θέση στον οριζόντιο άξονα | διάρκεια | Δημιουργία συγκεκριμένης κλίμακας διαρκειών |
| (δ) |  | Μια νότα με συγκεκριμένη ένταση | ένταση | Δημιουργία συγκεκριμένης κλίμακας εντάσεων |
| (ε) | <i>Larghetto espressivo</i> (Muted strings) κ.λπ. <i>Quasi Andante, ma sempre un poco mosso</i> | Μια νότα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στη χροιά της | χροιά | Δημιουργία προεπιλεγμένων χροιών και πρακτικών παραγωγής ήχου |
| (στ) |  | | | |
| (ζ) |  | Μια νότα με άλλα πρόσθετα χαρακτηριστικά που δεν καταγράφονται στην παρτιτούρα | | Άλλες τυποποιημένες πρακτικές |

μουσικό γραμματισμό. Πρώτος και κυριότερος γραμματισμός είναι ο γλωσσικός. Οι μαθητές που μπορούν να γράφου και να διαβάζουν την καθημερινή γλώσσα, οπωσδήποτε μπορούν να λάβουν καλύτερα οδηγίες για να κατακτήσουν το μουσικό γραμματισμό.

Εκτός από το γλωσσικό γραμματισμό, μπορεί να υπάρχουν αναφορές σε μορφές οπτικού γραμματισμού. Οι νότες απεικονίζονται με σχήματα και σχέδια, που φέρουν στοιχεία πληροφοριακά για τη νότα, ως σχήματα. Άλλοτε επιστρατεύεται ένας βασικός «γεωμετρικός γραμματισμός», άλλοτε ένας καθαρά μαθηματικός γραμματισμός, όταν υπάρχουν σχέσεις και αναλογίες. Τέλος, στο βαθμό που οι γλωσσικές, κυρίως, προτάσεις δεν έχουν κοινές λέξεις αλλά ηχήματα (π.χ. στομπ, πατ, ντουπ, τσικ κ.λπ.) που έχουν επινοηθεί με βάση τις ανάγκες μας, τότε μάλλον έχουμε περισσότερο μιας μορφής «χητικό γραμματισμό» συνδυασμένο με το γλωσσικό γραμματισμό, επειδή χρησιμοποιείται η ανάγνωση.

| Πίνακας 27. Μορφές απεικόνισης νοτών στα σχολικά εγχειρίδια | | | | | | | |
|---|---|--------------------|-----------|----------|----------|-------------|-------------|
| Αύξων αριθμός | Απόσπασμα | Μορφή Γραμματισμού | | | | | |
| | | Οπτικός | Γλωσσικός | Μουσικός | Ηχητικός | Μαθηματικός | Γεωμετρικός |
| 01 | <p>Παύση τετάρτου</p> <p>Παύση ογδού</p> | — | ● | — | — | — | — |
| 02 | <p>τι-τι</p> <p>τα</p> | ● | ● | — | ● | — | — |
| 03 | <p>η Ογδού (διαρκεί 1/2 του χρόνου)</p> <p>η Δεκάτου - έκτου (διαρκεί 1/4 τ)</p> | — | ● | — | — | ● | — |
| 04 | <p>Παύση τετάρτου </p> <p>Παύση ογδού </p> | — | ● | ● | — | — | — |
| 05 | <p>π</p> <p>ι</p> | ● | — | — | — | — | ● |
| 06 |  | ● | — | ● | — | — | ● |
| 07 |  | ● | — | ● | — | — | ● |
| 08 |  | — | ● | ● | ● | — | — |
| 09 | <p> = </p> <p> = </p> | — | — | ● | — | ● | ● |
| 10 |  | ● | — | — | — | ● | ● |
| 11 |  | ● | — | — | — | ● | — |
| 12 |  | ● | ● | — | ● | ● | — |
| 13 | <p>π</p> <p>ι</p> <p>τι-τι</p> <p>τα</p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>VEIV - VEIV</p> <p></p> <p>VTAV</p> | ● | ● | ● | ● | ● | — |
| | Σύνολο | 8 | 7 | 4 | 4 | 3 | 2 |

Πρόκειται για μορφές που αποδίδουν τον ρυθμό. Ο μαθητής καλείται με διάφορους τρόπους να αντιληφθεί τις σχέσεις των νοτών μεταξύ τους και να τις τοποθετήσει χρονικά σε μια σειρά. Στις μορφές αυτές δεν υπάρχει καμία πληροφορία

για το τονικό ύψος της νότας. Για αυτό και προκειμένου να απεικονιστεί με ακρίβεια χρησιμοποιείται το πεντάγραμμο. Από τον πίνακα μπορούμε να συνάγουμε τις εξής παρατηρήσεις:

α) Όπως είναι αναμενόμενο πρωτοστατεί ο οπτικός γραμματισμός (οκτώ περιπτώσεις στις δεκατρείς). Αυτός επιτυγχάνεται με συσχετισμούς σχημάτων, επινοήσεων εικαστικών στοιχείων τα οποία λειτουργούν αφαιρετικά κυρίως ως προς τη χρονική τους διάσταση.

β) Σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται συλλαβές (γλωσσικός γραμματισμός) για να δηλωθούν νότες. Αυτό συμβαίνει σε επτά από τις δεκατρείς περιπτώσεις. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται άλλοτε είναι αφαιρετικές (τα, τι) άλλοτε ανταποκρίνονται σε ήχους (ντιν, νταν), άλλοτε είναι μουσική ορολογία (τέταρτο, όγδοο) η οποία χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους.

γ) Σε αρκετά λιγότερες περιπτώσεις (τέσσερις στις δεκατρείς) συναντούμε την διαχείριση συμβόλων που συνδέονται με το ευρωπαϊκό σύστημα σημειογραφίας.

Ως μια πρακτική γραμματισμού, η μουσική ανάγνωση μοιάζει να είναι κατ' αρχάς μια διαδικασία κατανόησης της σύνδεσης του γραπτού μουσικού κειμένου, με το παίξιμο στο μουσικό όργανο.

Στη διαδικασία εμπλέκεται μια ακόμη πρακτική, η ανάγνωση δια στόματος, όπως απεικονίζεται αυτή την εικόνα 12, από το σχολικό βιβλίο του μαθητή (Μπογδάνη Σογιούλ κ.ά., χ.χ.α:52).



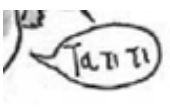







Κατά την πρακτική αυτή, ζητείται από τον μαθητή να διαβάσει ρυθμικά τις νότες με λέξεις ενώ παίζει. Του ζητείται να «μιλήσει», γεγονός που εμπλέκει στη διαδικασία τον γλωσσικό γραμματισμό.



Εικόνα 12. Σκίτσο: ανάγνωση και παίξιμο με παρτιτούρα

Αυτή δεν είναι όμως η μόνη περίπτωση όπου η γλώσσα, γραπτή και προφορική, δηλαδή ο γλωσσικός γραμματισμός εμπλέκεται στη μουσική ανάγνωση.

Επειδή οι νότες μπορούν να έχουν ένα όνομα που γράφεται με γράμματα, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις ακόμη όπου ο γλωσσικός γραμματισμός συμβάλλει στον μουσικό.

| Πίνακας 28. Διαδικασίες αποκωδικοποίησης του μουσικού κειμένου | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Διαδικασία \ Βήματα | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ανάγνωση |  |  |  | |
| Παίξιμο |  |  |  | |
| Ανάγνωση και παίξιμο |  |  |  |  |

Η πιο τυπική μορφή είναι η εμφάνιση της ονομασίας της νότας με γράμματα, να συνοδεύει το σύμβολο. Κατά κανόνα αυτό υπάρχει για να επεξηγεί τις νότες και όχι για να λειτουργεί ως αυτόνομο σύστημα σημειογραφίας. Υπάρχει λοιπόν μια διαφορά από το γλωσσικό βοήθημα δίπλα στη νότα, που δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιείται και κατά κάποιο τρόπο είναι το γνωστό μας «σκονάκι» κατά την παραδοσιακή λέξη που χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις μη θεμιτής χρήσης βοηθημάτων.¹³⁴

Σχεδιασμός με βάση την καταγραφή: Γραφικές παρτιτούρες. Σχετικά με την «παρτιτούρα» που χρησιμοποιήθηκε κάθε φορά στις διδασκαλίες που θα αναλύσουμε παρακάτω, έγινε προσπάθεια να δημιουργηθούν απλά και αφαιρετικά κείμενα, προκειμένου να μπορούν να μελετηθούν καλύτερα οι πρακτικές γραμματισμού. Ακολουθήσαμε τρεις αρχές:

α) Έγινε, όπως θα δούμε, μεθοδική μορφοποίηση των μουσικών κειμένων, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες παραμέτρους (από τον πίνακα 26) ώστε να μην απασχολούμαστε με περισσότερες παραμέτρους της μουσικής ανάγνωσης από αυτές που χρειαζόμασταν εκείνη τη στιγμή.

¹³⁴ Οι γνωστές «σημειώσεις» που χρησιμοποιούνται «κρυφά από μαθητές» (Μπαμπινιώτης, 2002:1610) εμφανίζονται συχνά από τους μαθητές που αναγράφουν το όνομα της νότας κάτω από το πεντάγραμμο για να βοηθηθούν, χωρίς να αποτελεί δόκιμη πρακτική.

β) Κινηθήκαμε με βάση την αναγκαιότητα ή όχι της ίδιας της πρακτικής της ανάγνωσης. Δηλαδή δεν εισάγαμε κάποιο στοιχείο γραφής αν δεν μας ήταν άμεσα απαραίτητο για να «διαβάσουμε» ή να «γράψουμε» μουσική.

γ) Συνδέσαμε τις επιλογές μας με εύλογους και γνωστούς στους μαθητές γραμματισμούς όπως το γλωσσικό και τον οπτικό. Έτσι οι μαθητές «διάβαζαν» μουσική με βάση γνώσεις και δεξιότητες κατανόησης – ανάγνωσης που είχαν ήδη κατακτήσει εκτός από το μάθημα της μουσικής και την ενασχόλησή τους γενικά με αυτή.

δ) Όλες οι εφαρμογές μας τελικά είχαν μια αναφορά στο ευρωπαϊκό μουσικό σύστημα ώστε όταν τελικά φτάναμε σε αυτό η πρότερη εμπειρία να συνδεθεί φυσικά με τη λογική του ευρωπαϊκού συστήματος σημειογραφίας και να ενισχυθεί η μάθηση σε αυτό.

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και σε διαφορετικές ομάδες κάθε φορά δοκιμάστηκαν διάφορα συστήματα γραφής, όπου το ρυθμικό και το μελωδικό στοιχείο εφαρμόζονταν με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά.

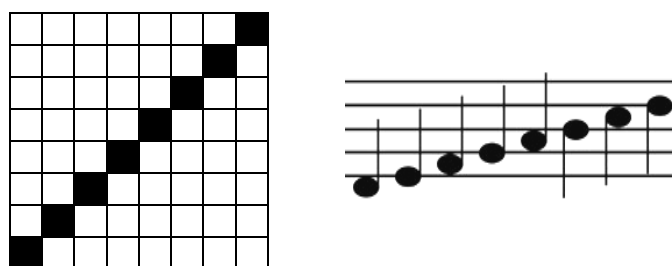
Με βάση τη «σπειροειδή» διαδικασία της έρευνας δράσης είχαμε «κύκλους», με δύο διαφορετικές μορφές δραστηριοποίησης που απεικονίζονται στους «πίνακες έρευνας δράσης των συστημάτων γραφής».

Για να οδηγηθούμε σε ένα σύστημα καταγραφής της μουσικής αξιοποιήσαμε δύο υπάρχουσες αρχές που εμφανίζονται σε δύο διαφορετικά συστήματα μουσικής καταγραφής: την «αρχή της ψηφιακότητας», που βασίζεται στην απλή παρουσία ενός «ναι» (1) ή ενός «όχι» (0) στην παρτιτούρα, και στην «αρχή του υποδιπλασιασμού», που βασίζεται στην γενική λογική των μουσικών συστημάτων να μετρούν τις χρονικές διάρκειες των νοτών με σχέσεις υποδιπλάσιες μεταξύ τους.

Προκειμένου να κατανοήσουμε τις πρακτικές γραμματισμού, θελήσαμε να αναλύσουμε τη γραφή στα πιο απλά στοιχεία της, καταφέροντας, αν αυτό είναι δυνατόν, να επιτύχουμε τέτοια ανάλυση, που να μην μπορεί να γίνει περισσότερος διαχωρισμός στοιχείων. Με άλλα λόγια ξεχωρίσαμε κατ' αρχάς το πιο απλό στοιχείο της γραφής, που συνιστά την προφανή δήλωση ύπαρξης ενός ήχου. Ξεκινήσαμε δηλαδή από το γεγονός ότι υπάρχει μια παρουσία νότας, ένα σύμβολο που μας λέει «ναι», όπως ακριβώς το «1» στην γλώσσα των υπολογιστών μας λέει ότι υπάρχει μια γεμάτη θέση μνήμης, και όχι μια άδεια θέση που θα ήταν το «0». Από τη στιγμή που υπάρχει ένα σημάδι γραφής, υπάρχει ένας ήχος. Αυτό φαίνεται αυτονόητο, αλλά είναι σημαντικό να το κατανοήσουμε ως τη θεμελιώδη πρακτική γραμματισμού. Ένα

σημάδι αντιστοιχεί σε έναν ήχο. Αν δούμε αυτό το στοιχείο στην ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία, το «σημάδι» αντιστοιχεί στο «κεφάλι» της νότας. Τι ακολουθεί;

Από όλες τις παραπάνω παραμέτρους ξεκινήσαμε από την πρώτη και απλούστερη, την παρουσία, δηλαδή νότας. Αυτή η απλή αρχή της παρουσίας ή της μη παρουσίας της νότας είναι πανομοιότυπη με ότι περιλαμβάνει η «ψηφιακή λογική». Εφαρμόσαμε, λοιπόν την «αρχή της ψηφιακότητας». Η αρχή αυτή αναφέρεται στην χρήση του 0 και του 1, όπως ακριβώς συμβαίνει στην ψηφιακή τεχνολογία. Στην ψηφιακή κωδικοποίηση της πληροφορίας τα απαιτούμενα στοιχεία έχουν μειωθεί στο ελάχιστο, καθώς από τα εικοσιτέσσερα γράμματα φθάνουμε σε μόλις δύο ψηφία (0,1).¹³⁵



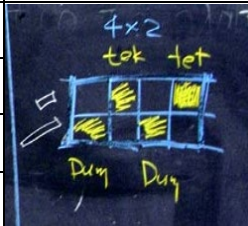
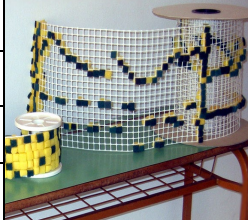
Σχήμα 9. Ψηφιακή αναπαράσταση αλληλουχίας νοτών

Η ψηφιακή λογική, όταν πρόκειται να αναπαραστήσει μια εικόνα, χρησιμοποιεί ένα πλέγμα θέσεων, έναν πίνακα δηλαδή με οριζόντιο και κάθετο άξονα. Στις θέσεις που σχηματίζονται στον πίνακα αυτό υπάρχει είτε το 0 (σιωπή) είτε το 1 (νότα). Για να κατανοήσουμε τη λογική αυτή του πίνακα παραθέτουμε στο σχήμα 9 μια «σκάλα» νοτών (αριστερά). Οι νότες αυτές αποτυπώνονται στο πεντάγραμμο στο ίδιο σχήμα 9 (δεξιά). Η ψηφιακή απεικόνιση (αριστερά) είναι λιτή, ταξινομημένη πάνω στο πλέγμα, με τρόπο ώστε να γνωρίζουμε που υπάρχει και που δεν υπάρχει νότα.

Αν και φαινομενικά το πεντάγραμμο είναι «αναλογικής λογικής», και όχι ψηφιακής, θα παρατηρήσουμε ότι διατηρεί κάποιες βασικές αρχές κοινές με την ψηφιακή απεικόνιση. Υπάρχει και στο πεντάγραμμο μια διάταξη με οριζόντιο και κάθετο άξονα, όπως στους «πίνακες» της πληροφορικής. Στον οριζόντιο

¹³⁵ Στη σημασία του εξαιρετικά αναλυτικού αυτού σχήματος του «ναι» και του «όχι» έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους αρκετοί στοχαστές και σημαντικοί δημιουργοί της πληροφορικής (Bell, 1983:170· Negreponte, 1995).

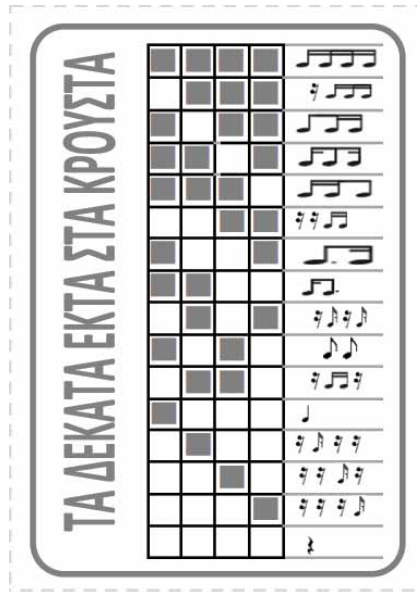
εκτυλίσσεται ο χρόνος και στον κάθετο το τονικό ύψος όπως ακριβώς συνέβαινε και στον «ψηφιακό» πίνακα. Και στο πεντάγραμμα (δεξιά), όπως και στην ψηφιακή απεικόνιση (αριστερά) υπάρχουν αναμενόμενες θέσεις, που είτε είναι ενεργές (1) είτε ανενεργές (0).

| Πίνακας 29. Έρευνα δράσης με την «ψηφιακή παρτιτούρα» | | | |
|--|-----------------|--|---|
| Κυκλική διαδικασία | Στάδιο | Ενδεικτική Εικόνα | Περιγραφή |
| 1. Ψηφιακές ρυθμικές παρτιτούρες | Σχεδιασμός |  | Σύστημα απεικόνισης διάρκειας και ρυθμικότητας φθόγγων |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |
| 2. Ψηφιακές ρυθμικές και μελωδικές παρτιτούρες | Σχεδιασμός |  | Πρόσθετη απεικόνιση τονικού ύψους στο προηγούμενο σχήμα |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |

Είναι σημαντικό επίσης ότι για να είναι δόκιμη η γραφή της ευρωπαϊκής σημειογραφίας, οι νότες απέχουν και εδώ σε νοητά ίσες αποστάσεις, σα να κατατάσσονται σε (νοητές) στήλες όμοιες με αυτές της ψηφιακής απεικόνισης και έτσι θα πρέπει να τις σημειώνει κανείς «στο χαρτί» (Nicholl & Grudzinski, 2007:58–59). Παράλληλα αξιοποιήσαμε την «ψηφιακή παρτιτούρα» για να εξηγήσουμε ρυθμικά τις διάρκειες των νοτών. Ως προς τη μελωδία και ως προς το ρυθμό συνοπτικά η έρευνα δράσης περιγράφεται στον πίνακα 29.

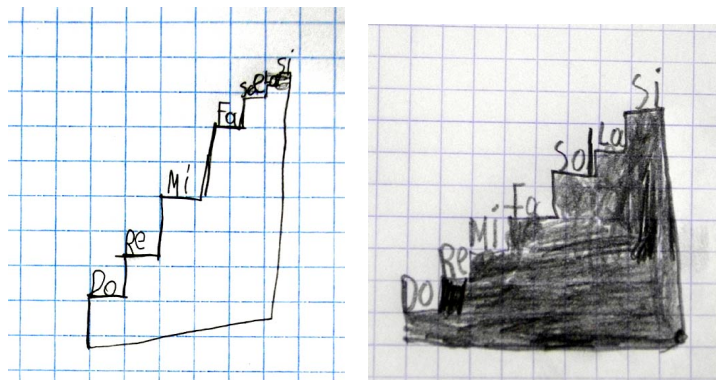
Η «ψηφιακή παρτιτούρα» χρησιμοποιήθηκε για να δημιουργηθούν δεκαέξι αναλυτικά σχήματα με τα οποία αργότερα θα αξιοποιούσαμε όλες τις περιπτώσεις ρυθμικών σχημάτων σε ένα «τέταρτο» που αναλύεται είτε σε δύο «όγδοα», είτε σε τέσσερα «δέκατα έκτα». Έτσι η ψηφιακή παρτιτούρα ήταν περισσότερο μια οπτικοποίηση σχέσεων και λιγότερο ένας απόλυτος οδηγός όπου π.χ. κάθε κουτάκι αντιστοιχούσε σε ένα «τέταρτο», ένα «όγδοο». Η πρώτη του εκδοχή, η οποία εφαρμόστηκε την πρώτη και δεύτερη χρονιά της έρευνας δράσης απεικονίζεται αριστερά. Η δεύτερη εκδοχή που εφαρμόστηκε την τέταρτη και πέμπτη χρονιά απεικονίζεται δεξιά στην εικόνα 13.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 |
| 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 1 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 1 | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 0 |
| 0 | 1 | 1 | 0 |
| 0 | 0 | 1 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 1 |
| 1 | 0 | 1 | 0 |
| 0 | 1 | 0 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 0 |
| 1 | 1 | 0 | 1 |
| 1 | 0 | 1 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 1 |



Εικόνα 13. Οι δεκαέξι συνδυασμοί τεσσάρων νοτών και τεσσάρων παύσεων.

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού μας δώσαμε έμφαση στην καλλιέργεια των διατάξεων με τα «κουτάκια», οι οποίες ήταν σταθερού μεγέθους και το μόνο που έπρεπε να κάνουν οι μαθητές ήταν να κατανοούν ποιες θέσεις ήταν κατειλημμένες με τα «1». Για τις «ασκήσεις» επί χάρτου, χρησιμοποιήθηκαν τετράδια με κουτάκια ή φύλλα εργασίας με κουτάκια.



Εικόνα 14. Παραδείγματα ζωγραφικής μιας κλίμακας

Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές αντιμετώπιζαν μεγάλη δυσκολία να παρακολουθήσουν τον βηματισμό του ενός κουτιού, και να παραμείνουν στην αναλογία, π.χ. ένα κουτί ισοδυναμεί με μία νότα, με πιο χαρακτηριστικά τα παραδείγματα απεικόνισης μιας κλίμακας σε τετραγωνισμένο χαρτί (εικόνα 14). Τα αποτελέσματα ήταν καλύτερα όταν έπρεπε να συμπληρώσουν «κουτάκια» σε εποπτικές κατασκευές, οπότε εκεί υπήρχε μεγαλύτερη ευχέρεια.

Σχεδιασμός με βάση την καταγραφή: Λεκτικές παρτιτούρες. Μια άλλη μορφή «παρτιτούρας» που δοκιμάστηκε ήταν αυτή της «λεκτικής παρτιτούρας», όπου οι νότες απλά λέγονται και γράφονται σε σειρές. Δεν πρόκειται για μια απλή αλληλουχία γραμμένων με γράμματα νοτών, αλλά για νότες ομαδοποιημένες με κάποια λογική που βασίζεται στη μορφολογία του κομματικού, στις οποίες κατά κανόνα τα φωνήεντα των συλλαβών είχαν κάποιο συγκεκριμένο ρόλο ως προς τη διάρκεια της νότας. Με άλλα λόγια, η διάταξη των συλλαβών έχει κάποια εύλογη σχέση με το μέτρο, τη φράση, τα μέρη του κομματιού, η οποία σχέση γίνεται ξεκάθαρα κατανοητή στους μαθητές. Είναι μια μορφή «στίχων», όπου οι συλλαβές/νότες στοιχίζονται με τη λογική της μελωδίας και των μερών της. Οι «λεκτικές» παρτιτούρες, προφανώς δεν είναι κάποια καινοτόμος επινοήση από μόνες τους, γιατί το πιο απλό πράγμα που μπορεί να κάνει κανείς είναι να γράψει τις νότες ενός τραγουδιού με γράμματα και μετά να τα διαβάσει με την υποβοήθηση της μνήμης του. Ακόμη και χωρίς να γνωρίζει κανείς τι μελωδία καταγράφεται με τις νότες και τα γράμματα, όταν τις εκτελέσει – και ακόμη καλύτερα τηρώντας τη ρυθμικότητα της συλλαβής, όπου ένα φωνήεντο αντιστοιχεί με ένα «χρόνο» – μπορεί να καταλάβει ποια μελωδία καταγράφεται και να την ανακαλέσει καλύτερα.

Πολλές φορές στο μάθημα της μουσικής μαθητές που έχουν μια περαιτέρω ενασχόληση στο σπίτι, π.χ. που έχουν κάποιο μουσικό όργανο ή παιχνίδι στο οποίο γνωρίζουν τις νότες, ζητούν από τον εκπαιδευτικό να τους γράψει κάποιο μικρό τραγούδι με γράμματα (λεκτική παρτιτούρα) για να το μάθουν μόνοι τους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει με τα κάλαντα, ένα δημοφιλές τραγούδι κ.λπ. Για τους μαθητές, δηλαδή, η πρακτική της «λεκτικής παρτιτούρας» είναι εύλογη, αυτονόητη και τους διευκολύνει γιατί ενέχει κυρίως γλωσσικό γραμματισμό (τον οποίο κατέχουν) και ελάχιστο μουσικό γραμματισμό, τον οποίο μπορεί να μην έχουν κατακτήσει.

Αυτήν την «άτυπη» μορφή παράδοσης της σχολικής ζωής, αυτή την εύλογη πρακτική, θελήσαμε να αξιοποιήσουμε μέσα από το πιο συστηματικό αυτό τρόπο δημιουργίας παρτιτούρων. Με τον τρόπο αυτό θα επωφελούμασταν πολλαπλά:

α) Οι μαθητές θα είχαν άμεσο και ισχυρό κίνητρο να παίξουν μουσική και να μελετήσουν επίμονα γιατί η μουσική ανάγνωση είναι εξ ίσου εύκολη με την γλωσσική ανάγνωση, την οποία είχαν ήδη κατακτήσει.

β) Υπήρχε η δυνατότητα άμεσης ορχηστρικής δράσης, αλλά και ομαδικής μελέτης στα μεταλλόφωνα και στη συνέχεια σε άλλα μουσικά όργανα.

γ) Με μια συστηματική δόμηση των λεκτικών παρτιτούρων, εστιασμένη στις παραμέτρους της ευρωπαϊκής σημειογραφίας (πίνακας 26), θα μπορούσαμε να έχουμε μια ομαλή μετάβαση στο ευρωπαϊκό σύστημα σημειογραφίας.

Στις πρώτες «κάρτες» που δόθηκαν στους μαθητές κάθε μια περιείχε ένα μικρό κομμάτι με λεκτικές παρτιτούρες το οποίο μπορούσε να διαβαστεί άμεσα (εικόνα 15) χρησιμοποιήσαμε δύο τρόπους απεικόνισης της ρυθμικής αξίας των νοτών.

α) Κάθε φωνήεν της συλλαβής ισοδυναμεί με έναν χρόνο, χωρίς να προσδιορίζεται αν είναι «τέταρτο» ή «όγδοο». Απλά ο μαθητής τοποθετεί κάθε συλλαβή σε ένα ισόχρονο παλαμάκι, έναν παλμό που του δίνεται ή που ο ίδιος δημιουργεί όταν μελετάει (εικόνα 15 αριστερά).

Η καταγραφή του κομματιού γίνεται φροντίζοντας να «κοπεί» το κομμάτι σε μέρη με τέτοιο τρόπο ώστε κάποιες νότες σε σειρά που επαναλαμβάνονται σε άλλο σημείο του κομματιού να αποτελούν ξεχωριστό μέρος. Έτσι, κανένα μέρος δεν μοιάζει με άλλο και όλα τα μέρη είναι αριθμημένα, οπότε έχουν έναν μοναδικό αύξοντα αριθμό. Στη συνέχεια δίνεται στους μαθητές μια σειρά με αριθμούς, με βάση τους αύξοντες αριθμούς των μερών στα οποία κόψαμε το κομμάτι. Αυτή η σειρά, στην πράξη δημιουργεί και την δομή του κομματιού. Ας δούμε το παράδειγμα της εικόνας 15, αριστερά, που είναι το κομμάτι «τα περάσαμε όμορφα», βασισμένο στο αγγλικό παιδικό τραγούδι «Mary had a little lamb».

Κανονικά το κομμάτι σε μια στροφή έχει τις παρακάτω νότες, στις οποίες κάθε φωνήεντο αντιστοιχεί σε έναν «χρόνο»:

«μι ρε ντο ρε μι μι μι-ι, ρε ρε ρε-ε μι σολ σο-ολ

μι ρε ντο ρε μι μι μι-ι, ρε ρε μι ρε ντο-ο-ο-ο»

Παρατηρούμε όμως πως και στις δύο φράσεις η αρχή είναι η ίδια δηλαδή «μι ρε ντο ρε μι μι μι-ι». συνεπώς αν προχωρήσουμε στην αρίθμηση με τους αύξοντες αριθμούς η επαναλαμβανόμενη φράση θα έχει τον ίδιο αριθμό, στην προκειμένη περίπτωση τον «1»:

«1. (μι ρε ντο ρε μι μι μι-ι), 2. (ρε ρε ρε-ε μι σολ σο-ολ)

1. (μι ρε ντο ρε μι μι μι-ι) , 3. (ρε ρε μι ρε ντο-ο-ο-ο) »

Συνεπώς όταν θα δώσαμε την λεκτική παρτιτούρα στους μαθητές εμφανίσαμε στη σειρά τις φράσεις «1», «2» και «3», και από κάτω τους γράψαμε τη σειρά με την οποία εκτελούνται αυτές οι φράσεις προκειμένου να σχηματιστεί το κομμάτι, δηλαδή η σειρά είναι «1,2,1,3». Τη σειρά αυτή την ονομάσαμε «δομή» και συμπληρώνουμε

ότι όλο αυτό (1,2,1,3) θα πρέπει να εκτελεστεί τρεις φορές για να σχηματιστεί το τραγούδι.

β) Μια άλλη εκδοχή αποτελεί η κάρτα στην εικόνα 15 δεξιά. Κι εδώ οι συλλαβές αντιστοιχούν σε χρόνους, και είναι κλεισμένες και σε κουτάκια για να διευκολύνουν τους μαθητές να καταλάβουν ποιες νότες θα ακουστούν μαζί αν εκτελεστούν το 1, το 2, το 3 και το 4 ταυτόχρονα. Ο λόγος είναι επειδή αυτή η κάρτα περιλαμβάνει ένα τραγούδι «κανόνα». Έτσι, σε αντίθεση με το «τα περάσαμε όμορφα», όπου το τραγούδι ρέει με όλα τα παιδιά να τραγουδούν τις ίδιες νότες, εδώ σκοπός μας είναι να καταφέρουμε οι μαθητές σε τέσσερις ομάδες να τραγουδήσουν πολυφωνικά τις τέσσερις γραμμές του τραγουδιού με τη μορφή «κανόνα».

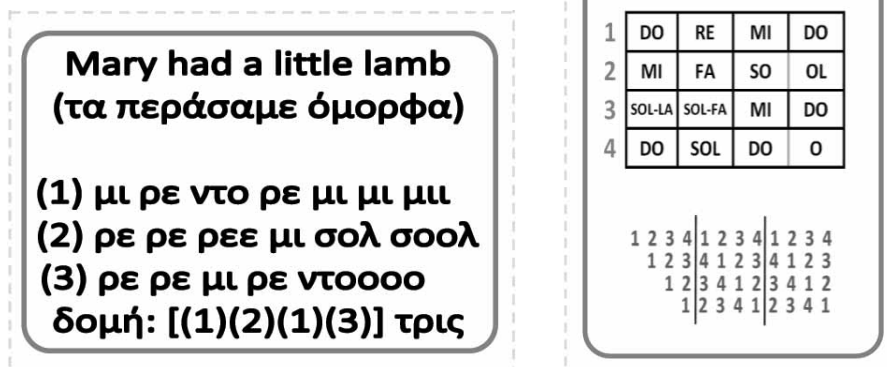
Εδώ η δομή είναι διαφορετική και θα πρέπει να καταγραφεί σε τέσσερις γραμμές αριθμών, όπως φαίνεται στο κάτω μέρος της κάρτας, όπου κάθε ομάδα μαθητών θα αναλάβει να τραγουδήσει μια γραμμή από αυτές. Γι' αυτό βλέπουμε ότι κάθε μια ομάδα από τις τέσσερις των μαθητών ξεκινάει να τραγουδάει το «1» (δηλαδή τη φράση «do-re-mi-do») διαδοχικά ενώ οι προηγούμενες ομάδες έχουν προχωρήσει κάθε φορά μία σειρά νοτών:

- Η πρώτη ομάδα μαθητών ξεκινάει με το «1» και συνεχίζει σταθερά.
- Η δεύτερη ομάδα τραγουδάει το «1» μόλις η πρώτη πει το «2» και συνεχίζει.
- Η τρίτη ομάδα τραγουδάει το «1» μόλις η πρώτη πει το «3» και συνεχίζει.
- Η τέταρτη ομάδα τραγουδάει το «1» μόλις η πρώτη πει το «4» και συνεχίζει.

Καθώς όλες οι ομάδες συνεχίζουν εξελίσσεται το τραγούδι όπως δείχνουν οι αριθμοί στις τέσσερις σειρές στο κάτω μέρος της κάρτας, που αντιστοιχούν στις τέσσερις φωνές των τεσσάρων ομάδων μαθητών.

Έτσι, οι μαθητές τραγουδούν τον κανόνα με τα τέσσερα μέρη όπως του υποδεικνύει η κάρτα, με τη διεύθυνση του εκπαιδευτικού ή κάποιου μαθητή. Τα κουτάκια βοηθούν εδώ να έχουν πλήρη επίγνωση του τρόπου με τον οποίο ακούγονται ταυτόχρονα τα τέσσερα μέρη, γιατί οι οριζόντιες και κάθετες διατάξεις γίνονται οπτικά σαφείς. Επίσης σε δύο σημεία που έχουμε νότες μισής αξίας σε σχέση με τις άλλες, οι νότες αυτές «στριμώνονται» με μικρότερα γράμματα σε ένα κουτάκι. Αυτό συμβαίνει στο «3», με τις «SOL-LA» και «SOL-FA».

Με τα δύο αυτά παραδείγματα «λεκτικών παρτιτούρων», βλέπουμε έναν τρόπο όπου το κομμάτι «τεμαχίζεται» σε αριθμημένα μέρη, τα οποία διαχειριζόμαστε μέσα στο μάθημα χρησιμοποιώντας τους αριθμούς τους. Έτσι, οι μαθητές απόκτησαν μια πιο αναλυτική επίγνωση της μορφής των κομματιών.



Εικόνα 15. Κάρτες με λεκτικές παρτιτούρες.

Η προσπάθεια με τις λεκτικές παρτιτούρες απέδωσε διότι οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν είτε να τις διαβάσουν άμεσα και να τις εκτελούν είτε να τις αποστηθίσουν, κάτι που όμως δεν ήταν μια δύσκολη διαδικασία γιατί σχεδιάστηκε στο μάθημα ένα κομμάτι ομαδικής μελωδικής ανάγνωσης που α) είτε γινόταν μόνο σαν τραγούδι, β) είτε είχε παράλληλο παίξιμο στα μουσικά όργανα (μεταλλόφωνα) γ) είτε απλά έπαιζαν στα μεταλλόφωνα ή τα άλλα όργανα, ανακαλώντας τη μελωδική ανάγνωση εσωτερικά.

7.1.2. Δραστηριοποίηση.

Οι λεκτικές παρτιτούρες που προέκυπταν στην πορεία της σχολικής χρονιάς δεν ήταν πάντα οι ίδιες. Μπορούσαν να υπάρχουν «κάρτες» με τραγούδια ή και ολόκληρες σελίδες με συλλογές τραγουδιών· στην τελευταία περίπτωση, οι μαθητές μάθαιναν τις νότες και τα τραγούδια στο μεταλλόφωνο και μετά στα άλλα μουσικά όργανα. Το φύλλο εργασίας το ονομάζαμε «νοτολόγιο» γιατί περιλαμβάνει τις «κύριες νότες» και τις «δευτερεύουσες νότες» (αλλοιώσεις) αλλά και «τραγουδολόγιο», γιατί περιλαμβάνει τραγούδια (εικόνα 16).

Οι λεκτικές παρτιτούρες αξιοποιούν στοιχεία από τρία είδη γραμματισμών: του γλωσσικού, του αριθμητικού και του οπτικού γραμματισμού, που είναι οικεία στους μαθητές και μπορούν να τους οδηγήσουν στο να κατανοήσουν άμεσα και με ελκυστικό τρόπο, τί πρέπει να κάνουν για να έχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Για τη μελέτη των «μουσικών αυτών κειμένων» εφαρμόστηκαν δύο βασικές αρχές τις οποίες θα μελετήσουμε αναλυτικότερα παρακάτω και είναι οι εξής:

α) «Ένα Μουσικό Όργανο για κάθε μαθητή». Κάθε μαθητής θα μπορεί να μελετήσει τα τραγούδια σε μια αναπαράσταση μεταλλοφώνου στο σπίτι ή στο

σχολείο, ώστε όλοι να έχουν πρόσβαση στη μελέτη με ένα (αναπαραστατικό) μουσικό όργανο. Στο σχολείο κάθε μαθητής θα έχει πρόσβαση σε ένα δικό του μουσικό όργανο. Σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να ενεργοποιηθεί η διαδικασία της «δανειστικής οργανοθήκης», για να δανειστεί κάποιος μαθητής ένα μουσικό όργανο. Ενώ όλες οι ομάδες θα έχουν το ίδιο υλικό (με βάση και την αρχή «ένα όργανο για κάθε παιδί» στην οποία βασίζεται και η έρευνά μας), οι επιλογές που θα καθορίζουν ποιο υλικό θα είναι αυτό (όργανα, εποπτικές κατασκευές, φύλλα εργασίας κ.λπ.) ήταν διαφορετικές, ανάλογα την Τάξη, τη δυναμική της ομάδας και σε ορισμένες περιπτώσεις ανάλογα τις επιδόσεις συγκεκριμένων μαθητών.

Νοτολόγιο – Τραγουδολόγιο πρώτη σελίδα

1. Οι ευρωπαϊκές νότες στα λατινικά **Do Re Mi Fa Sol La Si Do** και ανάποδα **Do Si La Sol Fa Mi Re Do**

2. με τις «διέσεις» (ανεβαίνοντας) είναι: **Do Do# Re Re# Mi** (δεν έχει) **Fa Fa# Sol Sol# La La# Si** (δεν έχει) **Do κ.λπ.**

3. με τις «διέσεις & υφέσεις» (ανεβαίνοντας) είναι:
Do Do#/Reb Re Re#/Mib Mi (δεν έχει) **Fa Fa#/Solb Sol Sol#/Lab La La#/Sib Si** (δεν έχει) **Do κ.λπ.**

4. Οι βυζαντινές νότες είναι: **πΑ Βου Γα Δι κΕ Ζω νΗ πα κ.λπ.** και αντιστοιχούν στις: *Re Mi Fa Sol La Si Do Re*

5. «Επεράσαμ' όμορφα» (1,2,1,3): **1. Μι Ρε Ντο Ρε | Μι Μι Μι** **2. Ρε Ρε Ρε ε | Μι Σολ Σο ολ** **3. Ρε Ρε Μι Ρε | Ντοοοο**

6. «Ο Γιατρός» (1,1,2,1): **1. | Ντο Ρε Μι Ρε Ντο ο Ντο ο | Ρε ε Ρε ε Ντο ο ο ο |**
2. | Ντο Ρε Μι Μι Μι ι Μι ι | Σο ολ Σο ολ Μι ι Ρε ε

7. «Σου 'πα μανά μ'» (1,1,2,1, 3, 4, 2, 1): **1. Ντο Φα Μι-Ντο Ρε ξ** **2. Ντο Φα Μι-Φα Σολ ξ** **3. Λα Λα Λα Σολ ξ** **4. Σολ Σολ Σολ Φα ξ**

8. «Οδή στη Χαρά» (1,2,1,3): **1. Μι Μι Φα Σολ Σολ Φα Μι Ρε** **2. Ντο Ντο Ρε Μι Μι Ρε Ρε** **3. Ντο Ντο Ρε Μι Ρε Ντο Ντο ο**

9. «Κανόνας» (1,1,2,2,3,3,4,4): **1. Ντο Ρε Μι Ντο** **2. Μι Φα Σο ολ** **3. Σολ-Λα Σολ-Φα Μι Ντο** **4. Ντο Σολ Ντο ο**

10. «Ποδαράκι» (1,1, 2,3, 2,4): **1. Ρε Λα Ρε Σολ Ντο Ρε Ρε ε** **2. Ντο-Ντο Ρε-Μι Φα-Φα Μι-Ρε** **3. Ντο σολ σο ολ** **4. Ντο Ρε Ρε ε**

11. «Ναοί στο σχήμα τα' ουρανού»: **Ρε ε-Μι Ρε Ντο Ρε Μι Φα α α Μι Σολ Σολ Φα α α Μι Σολ Σολ Φα Μι Ρε Μι Φα α α α Φα Μι Ρε Ντο ο Μι Φα Μι Ρε ε ε ε**

12. «Ποιος Πληρώνει το Βαρκάρη» (1,2,1,3): **1. Μι-Φα Σο ο ολ Λα-Σολ Φα α α Μι-Ρε Ντο ο** **2. Μι Ρε ε ε ε** **3. Ρε Ντο ο ο ο**

13. «Μαλαματένια Λόγια»:
01 Ντο [Ρε Ρε Ντο] 02 [Ρε Μι Φα Μι] 03 [Φαα Φαα] 04 [ξ Μι Φα Σολ] 05 [Λαα Φαα] 06 [Σολ Σολ Φα Μι] 07 [Φα α α α]
08 [ξ Φα Μι Ρε] 09 [Ντοο Ντοο] 10 [Σολ Σολ Φα Μι] 11 [Φα Μι Ρεε]
08 [ξ Φα Μι Ρε] 09 [Ντοο Ντοο] 10 [Σολ Σολ Φα Μι] 12 [Φα α α α]
08 [ξ Φα Μι Ρε] 09 [Ντοο Ντοο] 10 [Σολ Σολ Φα Μι] 13 [Φα Μι Ρεε]
14 [ξ Ντο Ντο Ντο] 15 [Ρε Ρε Ρε Ντο] 16 [Φα Φα Μι Μι] 17 [Ρε ε ε ε] 18 [ε ε ε] Ντο

14. «Φεγγαράκι Μου Λαμπρό» (1,2,2,1): **1. Ντο Ντο Σολ Σολ Λα Λα Σο ολ Φα Φα Μι Μι Ρε Ρε Ντο ο** **2. Σολ Σολ Φα Φα Μι Μι Ρε ε**

Εικόνα 16. «Νοτολόγιο–Τραγουδολόγιο» με λεκτικές παρτιτούρες.

β) «Μελέτη με τα ζωγραφοόργανα». Τα αναπαραστατικά μουσικά όργανα «επί χάρτου», τα οποία θα εξετάσουμε αναλυτικότερα παρακάτω, ήταν αναπόσπαστο στοιχείο της μελέτης όλων των μαθητών. Όλοι θα έπρεπε να μελετούν στο «χαρτομεταλλόφωνο» (εικόνα 17 αριστερά), το οποίο αποτελούσε κοινή αναφορά και κάθε μαθητική ομάδα ανάλογα και με τους στόχους της, θα μπορούσε, αρχικά στα ζωγραφοόργανα και έπειτα στα μουσικά όργανα, (εικόνα 17 δεξιά) να μελετά τα ίδια τραγούδια.



Εικόνα 17. Μελέτη τραγουδιού σε απεικόνιση και σε όργανο.

Οι λεκτικές παρτιτούρες ως πρακτική συνολικά θα ήταν το ενδιάμεσο βήμα για να χρησιμοποιήσουμε τελικά τις νότες του ευρωπαϊκού μουσικού συστήματος. Οι παρτιτούρες αυτές μας παρείχαν τη δυνατότητα να μελετήσουμε ένα μεγάλο «ρεπερτόριο» και να παίξουμε πολλά τραγούδια σε διάφορες ορχηστρικές παραλλαγές, ώστε, τελικά, με τη χρήση των λεκτικών παρτιτούρων να μπορέσουμε να έχουμε την εμπειρία ενός μουσικού που δρα μέσα σε μια ορχήστρα.

7.1.3. Παρατήρηση.

Όλες οι δραστηριότητές μας για την επινόηση διαφόρων μορφών παρτιτούρας που θα είναι προσιτές στα παιδιά, οι οποίες εξυπηρετούν τους στόχους μας σχετικά με τον μουσικό γραμματισμό και προάγουν τη μουσική δραστηριότητα στο σχολείο, χαρακτηρίζονταν από μια βασική ιδέα ότι θα έπρεπε διαρκώς να αναπροσαρμόζουμε το «σύστημα σημειογραφίας» και να το καθιστούμε αποδοτικότερο. Κατά την εφαρμογή αυτής της ιδέας έγιναν οι παρακάτω παρατηρήσεις που οδήγησαν σε συγκεκριμένες βελτιώσεις.

Χαρακτηριστικά του «δυαδικού» (ψηφιακού) συστήματος απεικόνισης.

α) **Επιτυχημένο αφαιρετικό «ψηφιακό μοντέλο».** Η αρχική μας ιδέα να βρούμε ένα σχήμα απεικόνισης που θα περιλάμβανε την ελάχιστη δυνατή πληροφορία αλλά θα δίνει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα, μας οδήγησε στη δημιουργία των «ψηφιακών παρτιτούρων». Έτσι, καταφέραμε να γνωρίζουν οι μαθητές την «ψηφιακή λογική» και μέσα από πολλές κατασκευές, να δημιουργήσουν ψηφιακά σε δύο άξονες, μέσα από το δικό τους «ψηφιακό άβακα» (εικόνα 18).



Εικόνα 18. Ένας προσωπικός «ψηφιακός άβακας» σε χρήση.

Ο ψηφιακός άβακας θα ήταν μια εποπτική κατασκευή που θα έφερνε τους μαθητές κοντά με ό,τι πραγματικά συμβαίνει στο εσωτερικό ενός υπολογιστή, αλλά δεν μπορούμε να το δούμε επειδή μεσολαβεί το «γραφικό περιβάλλον» της οθόνης του υπολογιστή (Σκαρπέλος 1999, Skarpelos 1999).

β) **Προσανατολισμός στον οπτικό και τον ψηφιακό γραμματισμό.** Η προσπάθεια εφαρμογής των ψηφιακών αβάκων ανέδειξε το ζήτημα του «ελλιπούς» γραμματισμού των μαθητών σε οριζόντιες και κάθετες διατάξεις. Όπως φάνηκε, οι μαθητές σε αρκετές περιπτώσεις αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν τα «κουτάκια», τα οποία θα τους οδηγούσαν στην ανάγνωση της νότας με ένα γραφικό σύστημα. Έτσι έπρεπε να δώσουμε προσοχή στην καλλιέργεια των συγκεκριμένων οπτικών και ψηφιακών γραμματισμών, που αφορούν στις κάθετες και οριζόντιες διατάξεις, είτε αυτές υπάρχουν στα σχεδιαγράμματα επί χάρτου, είτε στις διάφορες μορφές λογισμικών του υπολογιστή. Αντίθετα οι «λεκτικές παρτιτούρες» οι οποίες θα εφαρμόζονταν αργότερα έφεραν πολύ καλύτερο αποτέλεσμα.

γ) **Ζητήματα κατανόησης της σχέσης «ολόκληρου» και «μισού» χρόνου.** Για να μπορέσουμε να μάθουμε τραγούδια από ποικίλο ρεπερτόριο, και επειδή τα παιδιά χρειάζονταν πολλή προσπάθεια για να μάθουν τον αφηρημένο συμβολισμό των «αξιών διαρκείας», όπως αποκαλούνται τα σύμβολα που παριστούν στην δυτική σημειογραφία την διάρκεια των υποδιαίρέσεων του χρόνου, εννοούμενου ως ολότητα, την οποία είχαν αποκαλέσει «ολόκληρο», επινοήσαμε έναν πιο εύκολο συμβολισμό αξιοποιώντας το γλωσσικό γραμματισμό αποτύπωσης των νοτών με γράμματα και με συλλαβές-ονόματα των νοτών. Συγκεκριμένα ορίσαμε ότι:

- i) Η νότα ενός ολόκληρου χρόνου εκπροσωπείται με κεφαλαίο φωνήεν, π.χ.: ΝΤΟ,
- ii) οι νότες μισού χρόνου αντίστοιχα από πεζά, με «παύλα», π.χ.: ντο–ντο,
- iii) νότες διάρκειας δύο χρόνων από δύο κεφαλαία φωνήεντα, π.χ.: ΝΤΟ Ο,
- iv) ομοίως για διάρκεια τριών ή τεσσάρων χρόνων, π.χ.: ΝΤΟ Ο Ο, ΝΤΟ Ο Ο Ο,
- v) σε περίπτωση παύσης χρησιμοποιούνταν είτε η συλλαβή «εσ» για μισό χρόνο και η λέξη «τίποτα» για ολόκληρο χρόνο είτε το γράμμα «ξ» που μοιάζει με την παύση και το αναφέραμε και ως «ξι».

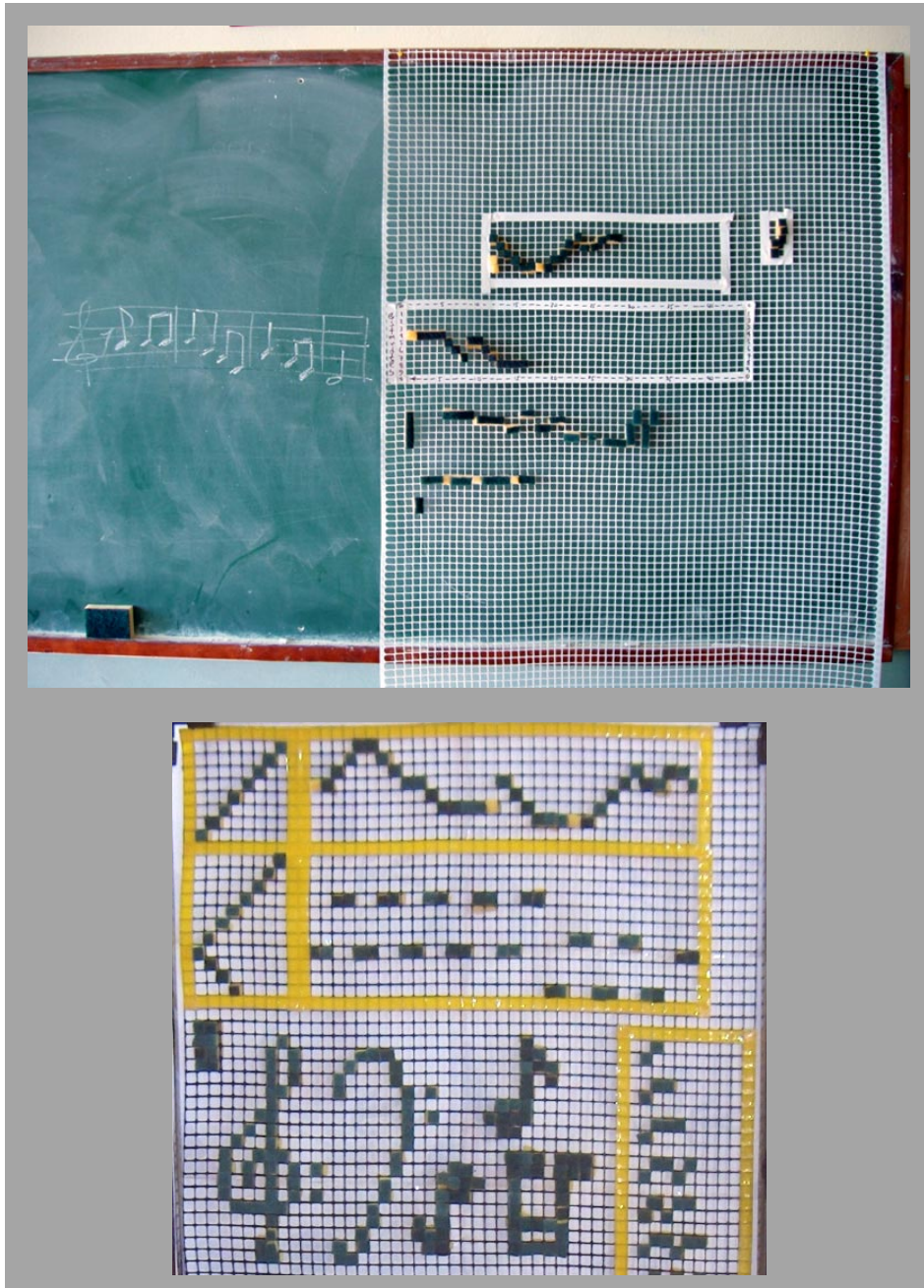
Αυτό το σύστημα πρακτικά μας οδηγούσε στην ικανότητα «μεταγραφής» σε αυτό, οποιουδήποτε τραγουδιού. Για παράδειγμα το «ζειμπέκικο της Ευδοκίας», το οποίο είχε μεγάλη απήχηση στους μαθητές, παριστάνεται όπως στο σχήμα 10.

| 22. ΖΕΪΜΠΕΚΙΚΟ ΤΗΣ ΕΥΔΟΚΙΑΣ (ΡΕ ΕΛΑΣΣΟΝΑ) | | | | | | | | |
|---|-----------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|--------------|-------------|
| ΡΕ σολ-φα | σολ-φα σολ-φα | ΡΕ σολ-φα | ΣΟΟΛ | ΡΕ σολ-φα | σολ-φα σολ-φα | ΡΕΕ | ΦΑΑ | ΡΕΕ |
| ΡΕ σολ-φα | σολ-φα σολ-φα | ΡΕ σολ-φα | ΣΟΟΛ | ΡΕ σολ-φα | σολ-φα σολ-φα | ΡΕΕ | ΦΑΑ | ΡΕΕ |
| ΡΕ ΣΟΛ | ΦΑ ΜΙ | ΡΕ ΣΟΛ | ΦΑ ΜΙ | ΡΕ ΣΟΛ | ΦΑ ΜΙ | ρε-ρε ρε-μι | φα-φα φα-σολ | ΛΑΑ |
| ΡΕ ΣΟΛ | ΦΑ ΜΙ | ΡΕ ΣΟΛ | ΦΑ ΜΙ | ΡΕ ΣΟΛ | ΦΑ ΜΙ | ρε-ρε ρε-μι | φα-φα φα-μι | ΡΕΕ |
| ΛΑ ΣΙb | ΛΑ ΣΙb | ΛΑ ΣΙb | ΛΑΑ | ΣΟΛ ΣΟΛ | ΦΑ ΣΟΛ | λα-λα λα-λα | λα-λα λα-λα | ΛΑΑ |
| ΛΑ ΣΙb | ΛΑ ΣΙb | ΛΑ ΣΙb | ΛΑΑ | ΣΟΛ ΣΟΛ | ΝΤΟ ΣΙ | λα-λα λα-λα | λα-λα λα-λα | λα-ρε μι-φα |
| σολ-σολ σολ-σολ | σολ-σολ σολ-σολ | φα-φα φα-φα | μι-μι μι-μι | ρε-ρε ρε-ρε | ρε-ρε ρε-ρε | ΡΕ ΛΑ | ΡΕ ΛΑ | ρε-ρε μι-φα |
| σολ-σολ σολ-σολ | σολ-σολ σολ-σολ | φα-φα φα-φα | μι-μι μι-μι | ρε-ρε ρε-ρε | ρε-ρε ρε-ρε | ΡΕ ΛΑ | ΡΕ ΛΑ | ΡΕ ξ-λα |

Σχήμα 10. «μεταγραφή» τραγουδιού σε λεκτική – οπτική παρτιτούρα.

Επειδή όμως το ψηφιακό σύστημα δεν προσφέρεται για την κατανόηση ολόκληρου–μισού χρόνου ή αλλιώς «ολόκληρης–μισής» νότας, αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε την «λεκτική–οπτική» παρτιτούρα, συνδυάζοντάς την με οριζόντιες και κάθετες διατάξεις, ένα παράδειγμα της οποίας αποτελεί το σχήμα 10.

Ο «ψηφιακός άβακας»: Πρόσφορο σύστημα ως αναλυτικό εργαλείο. Ο ψηφιακός άβακας, αποδείχτηκε ιδιαίτερα πρόσφορος για την κατανόηση ζητημάτων ρυθμού. Οι μαθητές είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της γραφικής παρτιτούρας με τα «κουτάκια». Για τα κουτάκια αυτά χρησιμοποιήθηκε είτε «πλέγμα» και σφουγγάρια (για τις οπές του πλέγματος), που προμηθευόμεσταν από την αγορά και διαμορφώναμε με ψαλίδι (εικόνα 18), είτε τετράδια με κουτάκια, στα οποία μαυρίζαμε τα κουτάκια με μολύβι όπως είδαμε στην εικόνα 14.



Εικόνα 19. Όψεις εποπτικού μέσου που αναπαριστά μνήμη 1KB

Με τα «κουτάκια» του ψηφιακού άβακα μπορούσαν να αναλυθούν καλύτερα οι σχέσεις ανάμεσα στις διάρκειες των νοτών, επειδή γινόταν ακριβής οπτικοποίηση των σχέσεων πάνω στα σταθερών διαστάσεων κουτάκια.

Τελικά ο «ψηφιακός άβακας» αποδείχτηκε ότι είναι περισσότερο ένα αναλυτικό εποπτικό μέσο, και λιγότερο ένας τρόπος γραφής και ανάγνωσης της μουσικής.

Κατασκευάσαμε και έναν «ψηφιακό άβακα» σε διαστάσεις πίνακα, από περίπου οκτώ χιλιάδες (8.000) κουτάκια με ένα μεγάλο κομμάτι πλέγμα και πολλά κομματάκια σφουγγάρι. Επειδή τα οκτώ χιλιάδες κουτάκια αποτελούν χίλιες οκτάδες θέσεων «0» και «1», δηλαδή χίλια «byte» (ένα byte είναι οκτώ bit δηλαδή οκτώ «κουτάκια»), λέγαμε ότι στο πλέγμα αναπαριστούμε οπτικά «υπολογιστή» χωρητικότητας ενός «kilobyte». Σε αυτόν αναλύσαμε και αναπαριστούσαμε διάφορα στοιχεία μουσικής ανάλυσης και η γενική όψη ήταν όπως στην εικόνα 19.

Χαρακτηριστικά για τη «λεκτική παρτιτούρα».

α) **Μια παρτιτούρα «κοινό σημείο αναφοράς» για όλα τα όργανα.** Η λεκτική παρτιτούρα έδειχνε τις νότες του τραγουδιού, οι οποίες ήταν κοινές για όλα τα όργανα που θα έπαιζαν μελωδία. Στην «λεκτική παρτιτούρα» δεν δίνεται καμία οδηγία για τον τρόπο που θα παιχτεί αυτή στο όργανο. Για παράδειγμα, δεν αναφέρεται σε ποια οκτάβα της κιθάρας, του μπουζουκιού ή του μεταλλοφώνου θα παιχτεί. Στα έγχορδα δεν προτείνονται συγκεκριμένα τάστα και συγκεκριμένες χορδές, για τις νότες και δεν αναφέρονται δακτυλοθεσίες, οδηγίες για τα δάχτυλα και την πέννα του δεξιού χεριού και άλλες πληροφορίες, που συνήθως βρίσκουμε σε μια μουσική παρτιτούρα που απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο όργανο. Γι' αυτό οι λεκτικές μας παρτιτούρες αποτελούσαν κοινό σημείο αναφοράς για όλα τα όργανα.

Όλα αυτά τα στοιχεία που δεν δίνονταν στην λεκτική παρτιτούρα έπρεπε οι μαθητές να τα κατανοήσουν και να τα εφαρμόσουν από μόνοι τους με βάση τις γνώσεις τους για τον τρόπο που παίζουμε ένα μουσικό όργανο σε μια ορχήστρα.

Η διδασκαλία των μουσικών οργάνων έδινε μεγάλη βαρύτητα στην κατανόηση του τρόπου που κάνουμε όλες αυτές τις επιλογές τεχνικής. Σε όλα τα όργανα προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε τις βασικές αρχές που διέπουν την τεχνική τους. Έτσι οι μαθητές με δική τους πρωτοβουλία και στη βάση μιας κριτικής κατανόησης της τεχνικής και των δυνατοτήτων του μουσικού οργάνου, μετέτρεπαν τις νότες της λεκτικής παρτιτούρας σε ολοκληρωμένο, τεχνικά, παίξιμο στο μουσικό όργανο. Ο εκπαιδευτικός έκανε κριτικές διορθώσεις και παρότρυνε τους μαθητές να συζητούν μεταξύ τους θέματα τεχνικής ενισχύοντας την μάθηση με τη συνεργασία.

β) **Κριτικές δεξιότητες ενορχήστρωσης.** Συνέπεια του «αφαιρετικού» αυτού χαρακτήρα της παρτιτούρας ήταν ότι οι μαθητές έπρεπε να μεταφέρουν μόνοι τους τις νότες αυτές στο μουσικό όργανο. Να αναπτύξουν δηλαδή μόνοι τους την τεχνική, την επιλογή της οκτάβας, το κτύπημα της πέννας ή των δακτύλων στη χορδή κ.λπ. προκειμένου να παίξουν. Έπαιρναν έτσι σημαντικές πρωτοβουλίες με βάση τις

δεξιότητες τους «οργανολογικού γραμματισμού» και παράλληλα αναλάμβαναν να τοποθετήσουν την παρουσία τους στο σύνολο της ορχήστρας όταν έπαιζαν όλοι μαζί.

γ) **Κίνητρο για εκμάθηση της ευρωπαϊκής σημειογραφίας.** Έχοντας αποκτήσει μια άμεση οργανοπαικτική δεξιότητα με τις λεκτικές παρτιτούρες και εντρυφώντας μέσω αυτού στον μουσικό γραμματισμό πεδίου, με την μουσική πράξη γεννιόταν πάντα η όρεξη στους μαθητές για να μάθουν τις νότες στο πεντάγραμμο.

Αρκετές φορές συζητήσαμε με τους μαθητές «τί είναι αυτό που τους κάνει να θέλουν να ασχοληθούν με το πεντάγραμμο και να γράψουν και οι ίδιοι σε γραμμές πενταγράμμου», σε αντίθεση με αυτό που συνέβαινε άλλοτε στο μάθημα της μουσικής, όπου το τετράδιο του πενταγράμμου εθεωρείτο «βαρετό». Η κοινή και συνηθισμένη απάντηση ήταν πως «τώρα είχαν το κίνητρο ότι έπαιζαν ήδη μουσική και ήθελαν να προχωρήσουμε το ρεπερτόριο και να παίζουν καλύτερα».

Προς έναν «μορφολογικό γραμματισμό»; Τα ζητήματα «μορφολογίας» της μουσικής, αν και είναι ένα αυτόνομο και σημαντικό ζήτημα για το μουσικό γραμματισμό, δεν αντιμετωπίζονται ως ειδικά θέματα προς μελέτη. Παρόλα αυτά, συχνά η μορφολογία βρίσκεται μπροστά στις μουσικές – ηχητικές αλλά και τις γλωσσικές πρακτικές της σχολικής ζωής. Οι στίχοι των τραγουδιών, τα ποιήματα, οι ομοιοκαταληξίες, οι τονισμοί των συλλαβών, είναι ζητήματα μορφολογίας, που ενώ τα χρησιμοποιούμε σχεδόν καθημερινά στο σχολείο ίσως δεν τα συζητάμε εκτενώς.

Πρακτικά, η ενασχόληση με τη μορφολογία του κομματιού εξασφαλίζει μια «οικονομία» στη διδασκαλία της μουσικής. Για παράδειγμα, σε ένα τραγούδι όπου όλες οι στροφές τραγουδιούνται με την ίδια μελωδία, μαθαίνουμε μία φορά τη μελωδία αλλά την επαναλαμβάνουμε παίζοντας την πολλές στροφές. Κατά τη διδασκαλία γίνονταν πολλές παρόμοιες επεξηγήσεις στους μαθητές, που αφορούσαν τη μορφολογία των κομματιών. Αρκετά συχνά γίνονταν τέτοιες σημειώσεις σε πολλά φύλλα εργασίας που περιείχαν λεκτικές παρτιτούρες ή απλά στίχους τραγουδιών.

Η ανταπόκριση στις μορφολογικές σημειώσεις ήταν μεγάλη από τους μαθητές. Δεν ήταν μόνο ένα ζήτημα μουσικού γραμματισμού, αλλά και ένα ζήτημα οργάνωσης της γνώσης, με αντιπροσωπευτικά νούμερα στο ένα επίπεδο, και έναν οδηγό που θέτει σε μια σειρά ό,τι τα νούμερα αυτά εκπροσωπούν στο άλλο επίπεδο. Ήταν μια αφαιρετική μαθηματική σκέψη που ανακινούσε γνωστικά θέματα και σε επίπεδα γλωσσικού γραμματισμού. Με τον ίδιο τρόπο οργανώνεται και η στιχουργική τέχνη.

Ακόμη πιο σημαντικά ήταν τα ζητήματα τονισμού και ανάγνωσης που προέκυψαν. Ο τονισμός στη γλώσσα δεν ήταν κάτι που μπορούσε να παρακαμφθεί

εύκολα. Ήταν απαραίτητο να γνωρίζουμε να διαβάζουμε τους τόνους όποτε οι λεκτικές παρτιτούρες τονίζονταν ή όποτε μελετούσαμε τους στίχους σε σχέση με τις νότες. Υπήρξαν πολλές περιπτώσεις όπου ο τόνος ήταν σημαντικός και επείχε τη θέση μουσικής σημειογραφίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω.

α) Στις περιπτώσεις υποδιαιρέσεων του χρόνου σε δύο ή τέσσερις νότες ήταν σημαντικό να τονίζεται συνειδητά η πρώτη συλλαβή: τά–τα ή τάτατα κ.λπ.

β) Στις περιπτώσεις που οι μαθητές έκαναν δικές τους στιχουργικές συνθέσεις ήταν σημαντικό να τοποθετούνται οι συλλαβές στα πρότυπα του «ιαμβικού» και του «τροχαϊκού» μέτρου που χρησιμοποιούνται και στην ποίηση.

γ) Στις περιπτώσεις που «μετρούσαμε» τις συλλαβές ήταν σημαντικό να μετράμε τις συλλαβές με βάση τον τονισμό και να μη μας μπερδεύουν διάφορα φαινόμενα που αλλάζουν το ρυθμό του λόγου (συνιζήσεις, χασμωδίες κ.λπ.).

Το πλέον σημαντικό όμως, ήταν, είτε οι μαθητές μελετούσαν ένα κομμάτι είτε δημιουργούσαν ένα δικό τους, πως η γνώση της μορφολογίας τους βοηθούσε πολύ να κατανοήσουν και να δημιουργήσουν μουσικά κείμενα. Οι διάφορες χρήσεις των επαναλήψεων αποτέλεσαν κρίσιμο παράγοντα για να εντρυφήσουν οι μαθητές βιωματικά στη μορφολογία της γλώσσας (λογοτεχνία) και της μουσικής (σύνθεση).

Αν και στην διατριβή μας κατά την έρευνα δεν εστίασαμε κατά κύριο λόγο στην ύπαρξη και την αναγκαιότητα ενός μορφολογικού γραμματισμού, είναι γεγονός πως φάνηκε η αναγκαιότητα αυτή, τουλάχιστον σε επίπεδο κατανόησης της διδακτικής διαδικασίας, να αναφερθούμε σε έναν μορφολογικό γραμματισμό. Αυτός έχει στοιχεία τόσο από τη μουσική όσο και από τη γλώσσα.

«Μα αυτό είναι ‘τέταρτο’»: Συναντήσεις των γραμματισμών. Ο μουσικός γραμματισμός που δημιουργείται στο σχολείο δεν είναι πάντα ο πρώτος και ο μόνος. Πολλές φορές καταγράψαμε είτε κάποιον μουσικό γραμματισμό που μπορεί να έχει αποκτηθεί μέσα από την οικογένεια και την οικογενειακή ζωή γενικότερα, ή μέσα στο πλαίσιο μιας τυπικής ή και μιας άτυπης εκπαίδευσης εκτός σχολείου.

Μαθητές που οι γονείς τους, οικογενειακοί φίλοι ή συγγενείς γνωρίζουν και τους μεταδίδουν μουσικό γραμματισμό, αλλά και εκείνοι που μαθαίνουν κάποιο συγκεκριμένο μουσικό όργανο μέσα από διαδικασίες συστηματικής καλλιέργειας μουσικού γραμματισμού, έχουν ήδη εδραιωμένες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις και αντιλήψεις όταν έρχονται σε επαφή με το σχολικό μουσικό γραμματισμό, αυτόν που καλλιεργούμε στο σχολείο.

Όμως αυτός ο προϋπάρχων μουσικός γραμματισμός δεν λειτούργησε, στο πλαίσιο της έρευνάς μας, πάντα, προς όφελος αυτών των μαθητών, σε ό,τι αφορά την κατάκτηση της σχολικής γνώσης. Υπήρχαν περιπτώσεις που λειτούργησε ανασταλτικά στο να γίνουν κατανοητές, να βιωθούν και να είναι κριτικά διαχειρίσιμες οι νέες μουσικές και ηχητικές γνώσεις και εμπειρίες του σχολείου.

Υπάρχει η πιθανότητα – αν και συνέβη σπάνια – τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα να μη θεωρηθούν «μουσικά όργανα» από κάποιο μαθητή. Επίσης, στην περίπτωση του μουσικού γραμματισμού, οι μαθητές στις σπανιότατες περιπτώσεις που συνέβη αυτό, είχαν δυσκολία να υιοθετήσουν το θεωρητικό σχήμα που διέπει τη διδασκαλία των μουσικών οργάνων στην ορχήστρα του σχολείου.

Το πλέον κλασσικό παράδειγμα που συναντήσαμε ήταν όταν στο μουσικό γραμματισμό που εφαρμόσαμε δεν εμφανίζονταν άμεσα και ξεκάθαρα οι νότες της ευρωπαϊκής σημειογραφίας, είτε στην ψηφιακή παρτιτούρα (ψηφιακός άβακας) είτε στη λεκτική παρτιτούρα. Στο μυαλό ορισμένων μαθητών ερχόταν αμέσως το μέρος της μουσικής θεωρίας και πράξης που γνώριζαν. Αυτό έτεινε να υποκαταστήσει τη δική μας πρακτική που δινόταν σε ένα άλλο γνωστικό – θεωρητικό πλαίσιο.

Για παράδειγμα όταν απλά παραθέταμε νότες μιας ολόκληρης χρονικής αξίας μαζί με νότες της μισής αξίας, οι μαθητές που είχαν γνωρίσει εκτός σχολείου τις αξίες «τέταρτο» και «όγδοο», χρησιμοποιούσαν αμέσως αυτούς τους όρους. Δεν θα έπρεπε όμως να συμβαίνει αυτό γιατί δεν είχαν αναφερθεί στην τάξη, αλλά και δεν ίσχυαν.

Αφενός δεν ήταν η στιγμή να εισαχθούν αυτές οι δύο μορφές διάρκειας νοτών, καθώς οι μαθητές θα έπρεπε να κατανοήσουν πρώτα και πιο απλά τις σχέσεις των διαρκειών. Όταν κάποιοι μαθητές αποκαλούσαν «τέταρτα» και «όγδοα» τις νότες αυτές, έπρεπε να γίνει μια επεξήγηση σε όλους τους μαθητές ότι αυτό συμβαίνει για συγκεκριμένους λόγους γνώσεων των συμμαθητών τους και τώρα θα έπρεπε να αγνοήσουν προσωρινά ό,τι έλεγαν οι συμμαθητές τους.

Αφετέρου αυτή η αντιστοιχία των νοτών στην πλειονότητά της δεν ήταν ρεαλιστική. Οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να φανταστούν ότι όλες οι αξίες και οι διάρκειες των νοτών τροποποιούνται κατά το μάθημα και στην πραγματικότητα γίνονται «τέταρτα και όγδοα», παρ' ό,τι μπορεί να είναι μικρότερης αξίας νότες όπως «όγδοα και δέκατα έκτα» ή ακόμη και «τριακοστά δεύτερα και εξηκοστά τέταρτα».

Με άλλα λόγια, οι μαθητές με τον πρότερο μουσικό γραμματισμό είχαν την τάση να ερμηνεύουν τις νότες με «ακέραιη» και «μισή» αξία σε «τέταρτα» και «όγδοα». Θεωρούσαν ότι δεν υπάρχουν άλλες αξίες όπως «μισά», «ολόκληρα», αλλά

και «δέκατα-έκτα», «τριακοστά-δεύτερα» κ.λπ. επειδή εμείς χρησιμοποιούσαμε μόνο «ολόκληρες» και «μισές» νότες. Όμως αυτό δεν ήταν πραγματικό γιατί απλά στις λεκτικές μας παρτιτούρες για όλες τις αξίες είχε γίνει μια «αναγωγή», «μεταγραφή» όπως την αποκαλέσαμε προγενέστερα, σε ολόκληρες και μισές νότες. Σε μία περίπτωση φάνηκε ξεκάθαρα πως αυτό εκλαμβάνονταν από το μαθητή ως αδυναμία του εκπαιδευτικού και του συστήματος που χρησιμοποιούσαμε να καλύψει στη διάρκεια της διδασκαλίας και αυτές τις «αξίες διαρκείας των νοτών».

Η πραγματικότητα όμως δεν είναι αυτή. Υπάρχει μια ολόκληρη φιλοσοφία ρυθμικής ανάλυσης, όπως είδαμε, βαθιά εδραιωμένη στην φιλοσοφία των συστημάτων γραφής, η οποία καταλήγει να χρησιμοποιούμε μόνο τις νότες αυτής της σχέσης «ακέραιη» και «μισή», που οι μαθητές εκλαμβάνουν ως «τέταρτα» και «όγδοα».

Η γνώση της ευρωπαϊκής λογικής κατακερματισμού του χρόνου και γενικότερα η σχέση με την ευρωπαϊκή σημειογραφία και η εμπλοκή των μαθητών με «μαθήματα μουσικής» σε κάποιες περιπτώσεις εκλαμβάνονταν από τους ίδιους του μαθητές ως μια «πρακτική μουσικού γραμματισμού» με ιδιαίτερο γόητρο. Αυτό το ζήτημα θα το δούμε αμέσως παρακάτω. Ολοκληρώνοντας όμως την αναφορά μας στον προϋπάρχοντα μουσικό γραμματισμό, πρέπει να αναφέρουμε τις διακριτικές προσπάθειες που κάναμε να «από-εκπαιδύσουμε» τους μαθητές από στερεότυπα και πεποιθήσεις που δυσχέραιναν την πρόσβασή τους στο μάθημα.

Φυσικά η δική μας μέθοδος δεν σκόπευε να από-εκπαιδέψει τους μαθητές από τις μουσικές τους γνώσεις. Αυτές τις εκμεταλλευόμασταν για προχωρήσουμε άμεσα – και όχι όταν ήταν προγραμματισμένο – στην εκμάθηση των νοτών του ευρωπαϊκού συστήματος και της σημειογραφίας τους. «Οι νότες που αναφέρει ο συμμαθητής σας επειδή τυχαίνει να τις γνωρίζει ήδη, θα μας είναι χρήσιμες σε λίγο. Πρόκειται γι' αυτές, οι οποίες χρησιμοποιούνται από όλους σε όλο τον κόσμο και έτσι κι αλλιώς κάποια στιγμή θα τις μάθουμε. Θα αφιερώσουμε λίγη ώρα για να κάνουμε αυτή τη σύνδεση ώστε να μιλάμε όλοι 'την ίδια γλώσσα'» ήταν περίπου η σύνδεση που επιχειρούσαμε στην τάξη.

Συνεπώς, τί αφορά η διαδικασία αποδόμησης «γνώσεων» και πεποιθήσεων των μαθητών; Τί αφορά η προσωρινή αυτή παραγνώριση των μουσικών γνώσεων ορισμένων μαθητών την οποία επιχειρούσαμε; Σίγουρα δεν επιδιώκαμε να τους κάνουμε να «ξεχάσουν» όσα «διαφορετικά» ήξεραν. Ίσως έπρεπε, όμως, να σταματήσουν να πιστεύουν στα στεγανά και την απόλυτη κυριαρχία των γνώσεων και των μεθοδολογιών που είχαν διδαχθεί. Θα έπρεπε να κατανοήσουν ότι η σημειογραφία δεν

είναι θέσφατο που δίνεται χωρίς εξηγήσεις και απαιτείται να τηρείται στο ακέραιο χωρίς παρεκκλίσεις. Θα έπρεπε ίσως να συμπληρωθούν οι γνώσεις που είχαν λάβει.

Αυτό δεν ήταν πάντα εύκολο. Επίσης η οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τον γραμματισμό πεδίου και τη μουσική δράση δεν έδινε το χρόνο για τις συνδέσεις και τις κριτικές προεκτάσεις αυτές. Παρακάτω θα αναφερθούμε στο «γόητρο» των πρακτικών μουσικού γραμματισμού και στον τρόπο αντίληψής και διαχείρισής του από τους μαθητές.

Πόσο εγγράμματα; Πόσο προφορικά; Η εκμάθηση των τραγουδιών. Τα βήματα για την εκμάθηση ενός τραγουδιού δεν είναι πάντα τα ίδια. Ίσως θεωρούμε πως όταν ζητούμε από τους μαθητές να «διαβάσουν» απ' ευθείας ένα μουσικό κομμάτι, κάποια στιγμή έχουν εξοικειωθεί και κατέχουν τις γνώσεις και τη μεθοδολογία για να προβούν σε μια ανάγνωση μουσικού κειμένου. Από το χαρτί (ή τον πίνακα, ή την οθόνη κ.λπ.) με τη διαμεσολάβηση των δεξιοτήτων του μαθητή μπορεί να προκύψει ήχος και μουσική, να «διαβαστεί» δηλαδή το κομμάτι.

Στη μουσική εκπαίδευση, όμως, αυτό δεν μπορεί να είναι ο κανόνας. Καθώς οι μαθητές είναι διαρκώς σε μια διαδικασία εκμάθησης, κάθε μουσικό κείμενο έχει κάτι να τους προσφέρει, κάτι που θα προστεθεί στα ήδη γνωστά και γι' αυτό δεν είναι κάτι όμοιο με όσα ξέρουν ήδη. Είναι κάτι καινούριο και θα πρέπει να βοηθηθούν για να το «διαβάσουν». Τότε η μετάβαση από την αποτυπωμένη παρτιτούρα στον ήχο και τη μουσική της στιγμής μεσολαβεί η παρέμβαση του εκπαιδευτικού που «μαθαίνει» το καινούργιο τραγούδι, της μουσική ή το μέρος μιας σύνθεσης στους μαθητές.

Στην περίπτωση αυτή, οι πρακτικές που ακολουθούνται, συνήθως με βάση μια συγκεκριμένη σειρά, μπορεί να είναι τραγουδισμα από τον εκπαιδευτικό, ρυθμική, μελωδική ανάγνωση ή και τα δύο, και τελικά παίξιμο από το μαθητή που μπορεί να τραγουδά ταυτόχρονα τις νότες ή όχι. Κάποιες πρακτικές είναι προφορικές, κάποιες είναι εγγράμματες. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαλέξει κάθε φορά το μείγμα της προφορικότητας και του γραμματισμού που θα χρησιμοποιήσει.

Ο Ν. Γράψας (2007:6), μουσικός με σημαντικό δισκογραφικό έργο, αλλά και εκπαιδευτικός μουσικής με μεγάλη εμπειρία, αναφέρει μια σειρά βημάτων που προτείνει προκειμένου να διδαχθεί ένας μαθητής από το δάσκαλό του πώς να διαβάσει και να παίξει ένα καινούργιο κομμάτι.

Στο πρώτο στάδιο προτείνει παράλληλα με την παρουσίαση του κομματιού από τον εκπαιδευτικό να συμμετέχει και ο μαθητής «είτε τραγουδώντας, είτε παίζοντας τον ρυθμό του τραγουδιού σε μία, έστω, χορδή, σε κάποιους δεσπόζοντες

φθόγγους ή στις τονικές/τροπικές βάσεις. Μ' αυτό τον τρόπο ο μαθητής θα ακούσει το τραγούδι και θα εξοικειωθεί με τη ρυθμική δομή του, ανακαλύπτοντας παράλληλα όλα τα τεχνικά μυστικά του».

Αυτή η πρακτική, της ρυθμικής συνοδείας «σε μία έστω χορδή, σε κάποιους δεσπόζοντες φθόγγους ή στις τονικές/τροπικές βάσεις», αν και φαίνεται ότι είναι μια επικουρική πρακτική, δευτερεύουσας ίσως σημασίας, θεωρητικά και πρακτικά έχει μεγάλη σπουδαιότητα γιατί ενέχει μέσα της τους σπόρους της ενορχήστρωσης. Όταν ένα κομμάτι γράφεται για μια ορχήστρα, θα έχει αυτές τις ίδιες βάσεις που τώρα προτείνονται για τελείως άλλο σκοπό, πάνω στις οποίες θα οικοδομηθούν τα μέρη των οργάνων. Πρόκειται λοιπόν για ένα ουσιώδες ψήγμα «ορχηστρικού γραμματισμού». Βασίζεται σε πολλές και σημαντικές γνώσεις που αφορούν την κλίμακα (δρόμο) τις κινήσεις των νοτών και των μελωδιών, μορφολογικά στοιχεία του κομματικού και άλλα ζητήματα μουσικού γραμματισμού.

Στο δεύτερο βήμα «ο μαθητής τραγουδά και συνοδεύει το τραγούδι του ρυθμικά όπως στην πρώτη φάση κατά την οποία τραγουδούσε κι έπαιζε ο δάσκαλος». Είναι μια φαινομενικά πρακτική προφορικότητας, που όμως προετοιμάζει την εγγράμματη δραστηριότητα, όπου θα διαβαστούν οι νότες. Η μετάβαση γίνεται σταδιακά και εισάγονται πρώτα ο ρυθμός και μετά η μελωδία.

Στο τρίτο βήμα «ο μαθητής διαβάζει την παρτιτούρα και εκτελεί ρυθμικό σολφέζ με το όργανο πια» και στη συνέχεια εκτελεί μελωδικό σολφέζ «συνοδεύοντας ρυθμικά τον εαυτό του (...) το αριστερό χέρι πρώτα μόνο του και μετά με το δεξί». Έτσι γίνεται η μετάβαση από την προφορική πράξη της ανάγνωσης στην προφορική πράξη της εκτέλεσης στο μουσικό όργανο, έχοντας όμως εξασκηθεί στην πρακτική γραμματισμού, αφού διαβάζει νότες σε δύο επίπεδα, στο ρυθμικό και το μελωδικό.

7.1.4. Αναστοχασμός.

Η επινόηση εναλλακτικών σημειογραφιών στοχεύει να διευκολύνει το γραμματισμό των μαθητών στο μουσικό σύστημα ή τα μουσικά συστήματα που υπαγορεύουν οι διδακτικοί στόχοι. Σε μια τέτοια προοπτική δημιουργήσαμε και διερευνήσαμε τρόπους σημειογραφίας. Τί έδειξε η ανταπόκριση των μαθητών ως προς αυτό;

Οι μαθητές φαίνεται να είναι προσανατολισμένοι στο ευρωπαϊκό μουσικό σύστημα το οποίο κατακλύζει την καθημερινότητά τους. Ακόμη και από την οικογένεια, εκεί όπου γεννιέται ο «οικογενειακός γραμματισμός» [family literacy (Heath, 2010)], η πρώτη επαφή με τη γραφή και την ανάγνωση πριν τα παιδιά γίνουν

μαθητές, φαίνεται ότι δημιουργείται τυπικά ή άτυπα και ένας πρώτος «μουσικός οικογενειακός γραμματισμός» [family music literacy (Achilles, 1999)], ο οποίος επιδρά σημαντικά στις αντιλήψεις των παιδιών για τη μουσική. Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν την «ύπαρξη μουσικής αλληλεπίδρασης γονιού–παιδιού» η οποία «αφορά σε όλο το ηλικιακό φάσμα από τη γέννηση ως περίπου την ηλικία των πέντε χρόνων», η οποία εξυπηρετεί «ανάγκες επικοινωνίας, συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και δραστηριοτήτων καθημερινής ρουτίνας» (Στάμου & Θεοδωρίδης 2016:486). Τί γίνεται, όμως, στο Δημοτικό Σχολείο;

Σε όλο το εύρος της έρευνάς μας οι μαθητές ιδιαίτερα μετά την Γ΄ Τάξη είχαν παγιωμένη την αντίληψη της ευρωπαϊκής σημειογραφίας ως κυρίαρχης και ταυτόσημης με τη μουσική εκπαίδευση και την εκμάθηση των μουσικών οργάνων. Επί του συνόλου της έρευνάς μας, που διήρκεσε πέντε έτη, ήταν ελάχιστες, περίπου τρεις, οι περιπτώσεις που μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τη βυζαντινή παρασημαντική, γιατί έτυχε να έχουν πάρει άτυπα ή τυπικά κάποια μαθήματα βυζαντινής μουσικής ή να γνωρίζουν τη βυζαντινή μουσική από το οικείο τους περιβάλλον.

Συνεπώς, όταν εμφανιζόταν στα μάτια τους μια εναλλακτική σημειογραφία, οι μαθητές έρχονταν αντιμέτωποι με κάτι που ανταγωνιζόταν αυτό που ήταν «εδραιωμένο» στη συνείδησή τους. Με αυτό το γεγονός σχετίζεται το ότι αντιμετώπισαν με δυσκολία και λιγότερη θέρμη την «ψηφιακή παρτιτούρα», και με μεγάλη θέρμη την «λεκτική παρτιτούρα». Η μεν πρώτη δεν φαινόταν να έχει προφανείς συνδέσεις με την ευρωπαϊκή σημειογραφία, αλλά να δρα «ανταγωνιστικά», ενώ η δεύτερη απέδιδε άμεσα και φαινόταν ότι θα τους φανεί χρήσιμη ως «προθάλαμος», για την κατάκτηση της ευρωπαϊκής σημειογραφίας.¹³⁶

Σε συζητήσεις που πάντα γίνονταν για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη σημειογραφία και τη χρησιμότητά της, ο γενικός κανόνας ήταν πως μορφές σημειογραφίας που στόχευαν να μεταδώσουν ιστορικές αισθητικές γνώσεις για την πορεία της μουσικής και της μουσικής σημειογραφίας, με κριτική διάθεση, ήταν

¹³⁶ Η ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία είναι απότοκο της νευματικής σημειογραφίας καθώς και αυτής που καθιέρωσαν οι αρχαίοι έλληνες συμβολίζοντας τους μουσικούς φθόγγους με γράμματα του αλφαβήτου. (Parrish, 1978:6). Και οι τρεις αυτοί τρόποι σημειογραφίας έχουν δημιουργηθεί σύμφωνα με την αρχή της γραμμικότητας που την καθιέρωσε η αλφαβητική κουλτούρα, βασισμένη σε μια οπτικοκεντρική θεώρηση του κόσμου (Τσοκανή, 1991).

λιγότερο ή καθόλου αρεστές σε σχέση με αυτές που είχαν άμεσα αποτελέσματα στο παίξιμο των μουσικών οργάνων και οι μαθητές τις προτιμούσαν.

Πώς όμως γεννιέται «οικογενειακός μουσικός γραμματισμός» αλλά και κάθε άτυπος μουσικός γραμματισμός, ο οποίος επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών για το γραμματισμό ως προς το σύστημα σημειογραφίας;

Μουσικά όργανα που μπορεί να συνοδεύονται από μεθόδους εκμάθησης και παρτιτούρες αλλά και παιχνίδια μουσικά όργανα, διαφόρων μορφών αναπαραστάσεις με νότες και πεντάγραμμα, τυχόν συγγενείς που μαθαίνουν μουσική και κάποιο μουσικό όργανο, ακόμη και γονείς που ασχολούνται συνήθως ερασιτεχνικά και, σπάνια, επαγγελματικά με τη μουσική, αλλά και πολλά ερεθίσματα από την επαφή των μαθητών με το διαδίκτυο και τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας εισάγουν με κάποιο τρόπο τους μαθητές στο ευρωπαϊκό σύστημα σημειογραφίας και το εδραιώνουν στη συνείδησή τους. Όλα αυτά, με κάποιο τρόπο προετοιμάζουν τους μαθητές ήδη πριν έρθουν στο σχολείο να γνωριστούν με την ευρωπαϊκή σημειογραφία.

Καθώς ο εκπαιδευτικός εισάγει εναλλακτικούς τρόπους απεικόνισης της μουσικής και καλεί τους μαθητές να τους χρησιμοποιήσουν θα ωφεληθεί στο εκπαιδευτικό έργο, αν τοποθετήσει τις επιλογές του αυτές σε σχέση με όσα προαναφέραμε ότι υπάρχουν. Παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές αναπτύσσουν ένα ενδιαφέρον για κάτι που δεν τους φαίνεται οικείο, κάτι «ανοίκιο», αν γνωρίζουν πως θα τους οδηγήσει σε κάτι «οικείο». Το μεγαλύτερο όμως κίνητρο γι' αυτούς φαίνεται πως ήταν να γνωρίσουν και να παίξουν πραγματικά μουσική σαν «επαγγελματίες μουσικοί». Γι' αυτό η εμπλοκή των σημειογραφιών με το πρακτικό αποτέλεσμα στην ορχήστρα και τη συμμετοχή σε αυτή ήταν το κύριο κριτήριο που τις καθιστούσε αποτελεσματικές. Αποτελούσαν, άλλωστε την «κοινή εγγράμματη αναφορά» της ορχήστρας.

Συνεπώς, οι εναλλακτικές σημειογραφίες αποδείχθηκαν επωφελείς όταν είχαν προοπτική και σύντομα οδηγούσαν στα γνώριμα για τους μαθητές συστήματα σημειογραφίας. Η ενασχόληση με τα μουσικά όργανα έδινε άλλη δυναμική στην ευρωπαϊκή σημειογραφία και ενδυνάμωνε το κίνητρο για ενασχόληση με αυτήν. Έτσι γινόταν επιθυμητή πιο σύντομα. Ήταν σημαντικό, λοιπόν, που οι εναλλακτικές σημειογραφίες λειτουργούσαν ως ένα πρώτο στάδιο για να κατακτηθεί αυτή.

Η χρησιμοποιούμενη από τους «μουσικούς» σημειογραφία είναι αυτή που αρμόζει στον γραμματισμό πεδίου, ο οποίος στην έρευνά μας προσέδωσε ιδιαίτερη δυναμική. Οι εναλλακτικές παρτιτούρες απομακρύνονταν, λίγο ή πολύ (ανάλογα τον

τύπο τους) από αυτόν και γίνονταν εργαλείο ενός γραμματισμού περιεχομένου (content area literacy).

| Πίνακας 30. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «συστήματα σημειογραφίας» | | | |
|---|--|---|---|
| Γενικά | Μουσικός – Ηχητικός Γραμματισμός: Το ζήτημα της γραφής και ανάγνωσης της μουσικής αποτελεί την «ουσία» του μουσικού γραμματισμού, καθώς εμπεριέχει τη «στενή» του έννοια. Οι δραστηριότητες αυτές, λοιπόν αφορούν ένα σημαντικό ζήτημα που είναι ο γραμματισμός στη μουσική σημειογραφία. | | |
| | <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Οι «εναλλακτικές» παρτιτούρες δεν φτάνουν πάντα στην «ουσία» του γραμματισμού στο πεδίο, καθώς ίσως μόνο το πεντάγραμμο με τα σημερινά δεδομένα αποτελεί κοινή αναφορά των μουσικών της πράξης.</td> <td style="width: 50%;">Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Οι «εναλλακτικές» παρτιτούρες αρμόζουν περισσότερο σε αυτό, τον γραμματισμό περιεχομένου, καθώς χρησιμοποιούν γνώριμες αναλυτικές μεθόδους (π.χ. από τα μαθηματικά) προσέγγισης.</td> </tr> </table> | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Οι «εναλλακτικές» παρτιτούρες δεν φτάνουν πάντα στην «ουσία» του γραμματισμού στο πεδίο, καθώς ίσως μόνο το πεντάγραμμο με τα σημερινά δεδομένα αποτελεί κοινή αναφορά των μουσικών της πράξης. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Οι «εναλλακτικές» παρτιτούρες αρμόζουν περισσότερο σε αυτό, τον γραμματισμό περιεχομένου, καθώς χρησιμοποιούν γνώριμες αναλυτικές μεθόδους (π.χ. από τα μαθηματικά) προσέγγισης. |
| | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Οι «εναλλακτικές» παρτιτούρες δεν φτάνουν πάντα στην «ουσία» του γραμματισμού στο πεδίο, καθώς ίσως μόνο το πεντάγραμμο με τα σημερινά δεδομένα αποτελεί κοινή αναφορά των μουσικών της πράξης. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Οι «εναλλακτικές» παρτιτούρες αρμόζουν περισσότερο σε αυτό, τον γραμματισμό περιεχομένου, καθώς χρησιμοποιούν γνώριμες αναλυτικές μεθόδους (π.χ. από τα μαθηματικά) προσέγγισης. | |
| | Κριτικός Γραμματισμός: Η «ψηφιακή (γραφική) παρτιτούρα» και ο ψηφιακός άβακας αποτελούν μάλλον ιδανικό πεδίο για έναν κριτικό ψηφιακό γραμματισμό σχετικά με τη λειτουργία της «καρδιάς» της ψηφιακής τεχνολογίας που είναι ο δυαδικός κώδικας. Πέραν αυτού, οι παρτιτούρες που χρησιμοποιήσαμε (γραφική, λεκτική) προσπάθησαν να εξυπηρετήσουν το αποτέλεσμα (λειτουργικός γραμματισμός), παρά να ενισχύσουν έναν κριτικό προβληματισμό για τα ζητήματα σημειογραφίας (κριτικός γραμματισμός). | | |
| Συνεργατικός Γραμματισμός: Η γραφή και η ανάγνωση της μουσικής δεν αφορούν άμεσα ζητήματα συνεργασίας, όμως όταν οι δεξιότητες αυτές είναι ανεπτυγμένες ο μαθητής συμμετέχει ευκολότερα στην ορχήστρα. Αποδείχθηκε, ωστόσο, μια αρκετά προσωπική υπόθεση μελέτης και πειθαρχίας. | | | |
| Ειδικά | Μελωδικός Γραμματισμός (πεδίου): Η ενότητα συναρτάται στο μέγιστο βαθμό με το γραμματισμό αυτό, καθώς αφορά ακριβώς το ζήτημα των μελωδικών μερών. | | |
| | Ρυθμικός Γραμματισμός (πεδίου): Η ενότητα συναρτάται στο μέγιστο βαθμό και με το γραμματισμό αυτό, καθώς αφορά ακριβώς το ζήτημα της διάρκειας και των ρυθμών των μελωδικών μερών. | | |
| | Οργανολογικός Γραμματισμός (πεδίου): Οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης μουσικής δεν είναι ανάγκη να συνδέονται άμεσα με τα μουσικά όργανα. Μπορεί να σταματούν στην μελωδική και ρυθμική ανάγνωση χωρίς να περιλαμβάνουν παίξιμο μουσικών οργάνων. | | |
| | Ορχηστρικός Γραμματισμός (Πεδίου): Όμοια με το συνεργατικό γραμματισμό, οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης ωφελούν δευτερευόντως αλλά σημαντικά, γιατί διευκολύνουν γενικά το παίξιμο και κατά συνέπεια την ομαλή ένταξη σε μια ορχήστρα και με την κατανόηση της πολυφωνίας «επί χάρτου». | | |
| | Άλλος Γραμματισμός: Η παρτιτούρα μπορεί να εμπλέκει κι άλλες μορφές γραμματισμού. Στις οπτικοποιημένες παρτιτούρες ο οπτικός γραμματισμός και στις λεκτικές παρτιτούρες ο γλωσσικός γραμματισμός κυριαρχούν. Είναι σημαντικό, επίσης, να αναρωτηθούμε για τη σχέση και τη χρησιμότητα ενός μορφολογικού γραμματισμού ειδικά στις λεκτικές παρτιτούρες. | | |

Επίσης, η γραφή και η ανάγνωση της μουσικής παρουσιάστηκε ως μια γενική δεξιότητα, την οποία δεν συνδέσαμε ιδιαίτερα με κάποιον γραμματισμό από αυτούς που στοιχειοθετούν το μουσικό γραμματισμό. Αν όμως η γραφή αναφέρεται σε παράλληλες φωνές που κινούνται ως μια ορχήστρα, εκεί η σημειογραφία έχει να προσθέσει στοιχεία στην ανάπτυξη του ορχηστρικού γραμματισμού.

Η γνώση του πενταγράμμου (ευρωπαϊκή σημειογραφία) βοηθάει να καταλάβει κανείς πως οργανώνεται μια ορχήστρα και διαβάζοντας τα «πεντάγραμμα» της ορχηστρικής παρτιτούρας μπορεί να κατανοήσει μερικώς το έργο. Γι' αυτό η δυνατότητα πολυφωνικής ανάπτυξης της σημειογραφίας έχει μια σημασία επειδή, δηλαδή, μπορεί να σχετίζεται με τον ορχηστρικό γραμματισμό. Αυτή η δυνατότητα δεν υπήρχε ούτε στην ψηφιακή παρτιτούρα είτε στη λεκτική παρτιτούρα. Το ζήτημα της «παράλληλης καταγραφής των φωνών» που δείχνει τί παίζει μια ορχήστρα είναι ίσως το μόνο που μπορεί να επιλυθεί μέσω της οπτικοποίησης και προϋποθέτει ένα «οπτικό γραμματισμό».

Στον πίνακα 30 αναπτύσσονται αυτά τα ζητήματα σχέσεων σημειογραφίας και γραμματισμών μέσα από το «μείγμα» που αντιμετωπίσαμε.

7.2. Σωματικά κρουστά: σημειογραφία και εκπαιδευτική αξιοποίηση

Η δημιουργία μουσικής και ήχων με το σώμα έχει εισαχθεί στη σύγχρονη μουσική εκπαίδευση με τον όρο «body percussion» (Αργυρίου χ.χ.ε:17,96,98· Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.γ:26,66,81· Romero, 2013). Επίσης στην Εκπαίδευση χρησιμοποιείται η έκφραση «ηχηρές κινήσεις» («body instruments») (Τσαφταρίδης, 1997:21· Αργυρίου κ.ά., χ.χ.γ:48) και «σωματικά κρουστά» (Σαρρής, 2017α:15· Αναγνωστόπουλος & Διονυσίου, 2019).¹³⁷

7.2.1. Σχεδιασμός.

Καταγραφή και μελέτη πρακτικών γραμματισμού. Σχετικά με τις πρακτικές και τις ονομασίες των ήχων, ο Χ. Ράπτης (2015) αναφέρεται στα «όργανα του σώματος», που παράγουν ήχους: Αυτά είναι τα «χειροκροτήματα», τα «δαχτυλοκροτήματα», τα «γονυκροτήματα», τα χτυπήματα με τα πόδια στο έδαφος και όλοι εκείνοι οι τρόποι



¹³⁷ Οι ήχοι τους σώματος ιδιαίτερα για το μάθημα της μουσικής προτείνονται με το σώμα να προβάλλεται ως μουσικό όργανο σε εκπαιδευτικές εφαρμογές (Τσαφταρίδης, 1997· Αργυρίου χ.χ.ε· Αποστολίδου & Ζεπάτου χ.χ.γ· Πατσαντζόπουλος κ.ά., 2002· Ράπτης 2015· Σαρρής 2017α και 2018α· Αναγνωστόπουλος & Διονυσίου, 2019).

με τους οποίους μπορούμε να παράγουμε ήχους με το σώμα.¹³⁸ Τα «σωματικά κρουστά» (Σαρρής, 2017α:15, 2018α· Αναγνωστόπουλος & Διονυσίου, 2019), η τεχνική, δηλαδή, που είναι διεθνώς γνωστή ως «body percussion», μάλλον δεν έχουν κάποιο συγκεκριμένο τρόπο διδασχής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, παρ' ότi διεθνώς είναι πολύ ανεπτυγμένη πρακτική παραγωγής ήχου και μουσικής, κυρίως με ρυθμικό τρόπο.¹³⁹

Τέσσερις τρόποι παραγωγής ήχων με το σώμα κυριαρχούν:

- α) Χτύπημα ποδιού στο πάτωμα (αναφέρεται ως «stomp/stamp»),
- β) χτύπημα παλάμης στο γόνατο (αναφέρεται ως «pat»),
- γ) παλαμάκια (αναφέρεται ως «clap») και
- δ) χτύπημα δακτύλων (αναφέρεται ως «click/snap») (Nash & Rapley, 1990).

Οι ήχοι σε αυτές τις τέσσερις περιπτώσεις συμβολίζονται με τις μονοσύλλαβες λέξεις¹⁴⁰ που δείχνει η κάρτα της εικόνας 20.

| ΣΩΜΑΤΙΚΑ ΚΡΟΥΣΤΑ & ΆΛΛΑ ΚΡΟΥΣΤΑ | |
|---|---|
|  |  |
| click | clicki |
| clap | clapa |
| pat(ch) | pata |
| stomp | stompo |
| dum | dumu |
| tek | teke |
| tsick | tsicki |
| rest | es-es |

Εικόνα 20. Κάρτα συλλαβών για τα σωματικά και άλλα κρουστά.

¹³⁸ Επίσης οι Πατσαντζόπουλος κ.ά. (2002:112) αναφέρουν πως «οι ήχοι που μπορούμε να παράγουμε χρησιμοποιώντας το σώμα μας ως κρουστό όργανο ονομάζονται ηχηρές ή ηχητικές κινήσεις» και είναι «χτύπημα του ποδιού (ποδοκρότημα)», «χτύπημα στους μηρούς ή στα γόνατα», «παλαμάκια» και «χτύπημα δακτύλων (στράκες)».

¹³⁹ Επίσης έχουν προταθεί πολλοί περισσότεροι τρόποι ήχησης από τους τέσσερις που περιγράψαμε (Scott, 2006).

¹⁴⁰ Κρατήσαμε τους τέσσερις συγκεκριμένους ήχους, που έχουν μια διακριτή απόσταση μεταξύ τους από τον οξύτερο (click) ως τον βαρύτερο (stomp). Οι ελληνικές αποδώσεις που χρησιμοποιήσαμε ήταν κατ' αντιστοιχία: «κλικ», «κλαπ», «πατ», «στομπ». Στην έρευνά μας η πρακτική των σωματικών κρουστών εκκινούσε με τη σχετικά κάρτα (Εικόνα 20).

Σχεδιασμός με βάση την καταγραφή. Οι βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση των σωματικών κρουστών, στον σχεδιασμό που κάναμε είναι οι εξής:

α) **Διατήρηση του συστήματος «ολόκληρης–μισής νότας».** Συγκεκριμένα:

i) Οι «ολόκληρες» νότες αποδίδονται με τις συλλαβές «click/κλικ, clap/κλαπ, pat/πατ, stomp/στομπ» και η ολόκληρη «παύση» αποδίδεται «rest/τίποτα».¹⁴¹

ii) Μισές νότες, παράγονται με τον κανόνα: «Η διπλή νότα δημιουργείται αν αναπαράγουμε το φωνήεν της συλλαβής που αντιστοιχεί στη μονή νότα». Πρέπει όμως να έχουμε φροντίσει η συλλαβή της ολόκληρης νότας να τελειώνει σε σύμφωνο. Έτσι, σε κάθε συλλαβή από αυτές που είδαμε, προσθέτουμε ξανά το φωνήεν και εμφανίζεται η «διπλή νότα» (μισός και μισός χρόνος): Clicki/κλίκι, clara/κλάπα, rata/πάτα, stompo/στόμπο [και για τα κρουστά dumu/ντούμου, teke/τέκε, tsicki/τσίκι (εικόνα 49)], ενώ για την παύση χρησιμοποιήσαμε το es–es γιατί θα μας χρειαζόταν πάντα σε συνδυασμό με κάποια μισή νότα των άλλων ήχων (πίνακας 31).

| Πίνακας 31. Οι «νότες» των σωματικών κρουστών | | | |
|--|-------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Τύπος νότας | Αγγλική ορολογία | Ελληνόγλωσση μεταφορά | |
| | | «Ολόκληρη» νότα | Ζεύγος «μισών» νοτών |
| Τέσσερις σωματικοί κρουστοί ήχοι | Snap – click | ΚΛΙΚ (CLICK) | κλίκι (clicki) |
| | Clap | ΚΛΑΠ (CLAP) | κλάπα (clapa) |
| | Pat–Patch | ΠΑΤ (PAT) | πάτα (pata) |
| | Stamp–Stomp | ΣΤΟΜΠ (STOMP) | στόμπο (stompo) |
| Παύση | rest | ΤΙΠΟΤΑ (REST) | ές–ες (es–es) |

¹⁴¹ Γίνεται και αντιπαραβολή με τις τρεις βασικές νότες για τα κρουστά που χρησιμοποιήσαμε και στη «σχολική ντραμς», [που είναι dum/ντουμ, tek/τεκ, tsick/τσικ (εικόνα 49)].

Έτσι σε συνδυασμό με την παύση, σε ένα χρόνο μπορεί να είχαμε π.χ. click–es, clap–es, pat–es, stomp–es αλλά και es–click, es–clap, es–pat, es–stomp (πίνακας 32).

| Πίνακας 32. Ανάμειξη ήχων σωματικών κρουστών σε μισούς χρόνους | | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| 2 ^η συλλαβή | κλικ (click) | κλαπ (clap) | πατ (pat) | στομπ (stomp) | ες (es) |
| 1 ^η συλλαβή | | | | | |
| κλικ (click) | <i>κλίκι</i> <i>clicki</i> | κλίκκλαπ clickclap | κλίκπατ clicpat | κλίκστομπ clickstomp | κλίκες clickes |
| κλαπ (clap) | κλάπκλικ clapclick | <i>κλάπα</i> <i>clapa</i> | κλάππατ clappat | κλάπστομπ clapstomp | κλάπες clapes |
| πατ (pat) | πάτκλικ patclick | πάτκλαπ patclap | <i>πάτα</i> <i>pata</i> | πάτστομπ patstomp | πάτες pates |
| στομπ (stomp) | στόμπκλικ stompclick | στόμπκλαπ stompclap | στόμππατ stomppat | <i>στόμπο</i> <i>stompo</i> | στόμπες stompes |
| ες (es) | έσκλικ esclick | έσκλαπ esclap | έσπατ espat | έσστομπ esstomp | <i>έσες</i> <i>eses</i> |

Στον πίνακα 32 φαίνεται πως για να ολοκληρωθεί η εφαρμογή αυτού του «συλλαβικού» συστήματος καταγραφής μιας μουσικής παιγμένης από τέσσερις ήχους του σώματος (body percussion), χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά δισύλλαβες και μονοσύλλαβες μίξεις των παραπάνω δυνατοτήτων. Μια δισύλλαβη λέξη μπορεί να περιλαμβάνει ανάμειξη ήχων, π.χ. «κλάπκλικ», «στόμπκλαπ» κ.λπ. Ακόμη υπήρχε η δυνατότητα ανάμειξης με παύσεις μισής διάρκειας, όπως «στόμπες», «κλάπες», «έσκλαπ» κ.λπ.

Στις περιπτώσεις που δημιουργούνται διπλά σύμφωνα διαβάζονται ξεχωριστά, δηλαδή αν έχουμε «κλάππατ» διαβάζουμε «κλαπ–πατ». Ομοίως και στην αγγλική π.χ. το «clappat» διαβάζεται «clap–pat», αλλά γράφεται ως μία λέξη. Διατηρούμε πάντα τη «μία λέξη» γιατί αυτό σηματοδοτεί για τους αναγνώστες μουσικούς ότι πρόκειται για δύο μισές νότες. Στην ελληνική γλώσσα διατηρούμε τόνο στην πρώτη συλλαβή γιατί ο τόνος έχει πραγματική και ουσιαστική συνεισφορά στην κατανόηση της μουσικής, όπως έχουμε ήδη αναφέρει στις «λεκτικές παρτιτούρες».

Επίσης δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύσσουν αυτό το σύστημα για διάφορους ήχους, αρκεί να επινοούσαν μια «ονοματοποιητική» συλλαβή που να περιγράφει τον ήχο (π.χ. «σπλιτς» για μια σταγόνα που στάζει και «σπλίτσι» για τις μισές νότες, «μπουμ» για το χτύπημα στο στήθος και «μπούμου» για τις μισές κ.ο.κ).

β) **Τα σωματικά κρουστά και ο μουσικός γραμματισμός.** Σε σχέση με τον μουσικό γραμματισμό τηρήθηκαν τα εξής:

i) **Πολυφωνία.** Οι τέσσερις τρόποι παραγωγής σωματικών ήχων τους οποίους αναφέραμε πιο πάνω θεωρήθηκαν «ότι αντιστοιχούν σε τέσσερις διαφορετικούς χώρους ανάπτυξης. Στους χώρους αυτούς υπήρχε διαφορετική τονικότητα. Θελήσαμε να οργανώσουμε πολυφωνικά αυτούς τους ήχους, αποδεχόμενοι την αντιστοιχία: «basso/ποδοκροτήματα, tenoro/γονυκροτήματα, alto/χειροκροτήματα, soprano/δαχτυλοκροτήματα».

ii) **Σύνθεση.** Οι μαθητές καλούνταν να δημιουργήσουν δικές τους συνθέσεις με τα σωματικά κρουστά και να κατανοήσουν ποιο είναι το έργο του συνθέτη. Με απλές οδηγίες του τύπου «δημιούργησε ένα ρυθμικό σχήμα τεσσάρων μερών», «όρισε πόσες φορές και με ποια σειρά να επαναλαμβάνεται κάθε ρυθμικό σχήμα», παροτρύναμε τους μαθητές να αποκτήσουν την εμπειρία της σύνθεσης.

iii) **Αντίστιξη.** Η εμπειρική κατανόηση της αντίστιξης ως μια τεχνική σύνθεσης, δόθηκε στους μαθητές μέσα από τις «πολυφωνικές» παρτιτούρες των σωματικών κρουστών, οι οποίες στην πράξη ήταν «πολυρυθμικές» (Arom, 1991· Magadini, 1993), αφού η διαφορετική ρυθμικότητα αναλάμβανε να παίζει τον ρόλο της διαφορετική μελωδικής κίνησης των φωνών. Έτσι οι μαθητές κατανόησαν την σχέση ανάμεσα στις διαφορετικές «φωνές – τόνους» που εκπέμπουν τα σωματικά κρουστά και τον «διάλογο» που μπορούν να αναπτύξουν χρησιμοποιώντας διαφορετικά ρυθμικά σχήματα.

iv) **Μουσικά είδη.** Μέσα από απλά χαρακτηριστικά της σύνθεσης, όπως η μορφή και ο τύπος του ρυθμού, δημιουργήθηκαν συνθέσεις για σωματικά κρουστά που ανήκουν σε διάφορα μουσικά ήδη, όπως rock, waltz, ηπειρώτικο συρτό, καλαματιανό, λαϊκό – παραδοσιακό κ.λπ.

v) **Μορφή.** Στις παρτιτούρες των σωματικών κρουστών μπορεί να δει κανείς να αναπτύσσονται θέματα, μοτίβα, φράσεις, περίοδοι, παραλλαγές, πυκνώματα και αραιώματα, δράσεις δυναμικής, ό,τι δηλαδή στη θεωρία της μορφολογίας αναφέρεται ως δομικό στοιχείο μιας μουσικής σύνθεσης.

vi) **Μουσική σημειογραφία.** Για τα σωματικά κρουστά χρησιμοποιήθηκαν «λέξεις-νότες» για να δημιουργηθούν «πολυφωνικές» παρτιτούρες, με διακριτές

γραμμές, στις οποίες οι μαθητές μοιράζονταν σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλάμβανε να εκτελεί μια γραμμή.

| Πίνακας 33. Σωματικά κρουστά: ερωτήματα κριτικού γραμματισμού | | | |
|--|--|--|---|
| α.α. | πρακτική | γραμματισμός | κριτικά ερωτήματα |
| 1. | Τέσσερις διακριτοί ήχοι διαφορετικής οξύτητας. | Στην δυτική μουσική, οι οικογένειες των μουσικών οργάνων, αλλά και οι φωνές μοιράζονται κατά κανόνα σε τέσσερις ομάδες (soprano, alto, tenoro, basso). | Γιατί έχω τέσσερις και όχι άλλο αριθμό φωνών; Γιατί όχι «μονοφωνία» και άλλους τρόπους διαφοροποίησης των φωνών (π.χ. με την ένταση); |
| 2. | Η οξύτητα των τεσσάρων ήχων είναι κλιμακούμενη. | Σύνδεση με την έννοια μιας «σκάλας οξύτητας» που κινείται ανοδικά ή καθοδικά, όπως οι κλίμακες. Δεν υπάρχει τυχαιότητα. | Γιατί να υπάρχει ο συγκεκριμένος τρόπος αντίληψης της κλίμακας και όχι άλλος; Γιατί αυτές οι αποστάσεις και διαφοροποιήσεις και όχι άλλες; |
| 3. | Χρησιμοποιούνται ήχοι που δεν είναι τονικά πανομοιότυποι, αλλά μόνο κατά προσέγγιση ομαδοποιούνται τονικά. | Οι ήχοι είναι τονικά ακατέργαστοι, όπως συμβαίνει κατά κανόνα στους ήχους των κρουστών και σε αρκετές «πρωτόγονες» κουλτούρες. | Γιατί θα πρέπει οι νότες να είναι «κουρδισμένες ακριβώς»; Ποιος ορίζει το «σύμφωνο» και το «διάφωνο»; Γιατί μόνο κρουστοί ήχοι να μην έχουν την αποδοχή των μελωδικών «χορδισμένων» ήχων; |
| 4. | Ο βαθύτερος ήχος βρίσκεται στο «πάτωμα» (στομπ) και ο οξύτερος στο ψηλότερο σημείο (κλικ). | Ευθεία αναλογία με την οπτική αντίληψη του βαρύτερου, ογκωδέστερου που αρμολίζει στη βάση, και του μικρότερου, ελαφρύτερου, που ανεβαίνει ψηλότερα. | Τι σχέση έχει ο ήχος με την εικόνα; Επηρεάζει η «βαρύτητα» της γης την «βαρύτητα» της εικόνας και του ήχου όπως τον αντιλαμβανόμαστε; Τί θα σήμαινε η ανατροπή αυτού του κανόνα; |
| 5. | Δεν υπάρχει κατασκευή οργάνου, ο ήχος παράγεται με απλή κρούση. | Απουσία σύνθετων πρακτικών γραμματισμού σε σχέση με τα όργανα (διευκολύνει το αφαιρετικό μοντέλο που θέλουμε να αναπτύξουμε). | Πόσο απαραίτητα είναι τα Μουσικά Όργανα κάθε φορά; Πώς επιδρά η έννοια του «μουσικού οργάνου» σε τυχαία εφευρεμένους μουσικούς ήχους; |
| 6. | Υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος κρούσης κάθε φορά. | Εξοικείωση με συγκεκριμένες ηχητικές ποιότητες. Εξοικείωση με την έννοια της τεχνικής. | Ποιος ορίζει αν και ποια τεχνική θα έχουμε; Ποιο είναι το κριτήριο; Τί ρόλο παίζει η ανθρώπινη φυσιολογία στην τεχνική; |
| 7. | Οι ήχοι αντιστοιχούν σε νότες. | Παίζονται μόνο οι ήχοι που έχουν οριστεί και αντιστοιχίζονται με νότες, οι άλλοι, ελεύθεροι και απροσδιόριστοι απορρίπτονται. | Μήπως με «περιορίζουν» οι νότες; Τί κερδίζω και τι χάνω από τις δυνατότητες των μουσικών οργάνων αν αντιστοιχίζω τη μουσική μου με συγκεκριμένες νότες; |

7.2.2. Δραστηριοποίηση.

Τα σωματικά κρουστά διδάχτηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος μουσικής, αλλά έγινε προσπάθεια να ενσωματωθούν ευρύτερα στη σχολική ζωή. Λόγω της αμεσότητας της εφαρμογής τους, αφού το μόνο που χρειαζόταν ήταν το σώμα των μαθητών και η

σχετική μελέτη και προετοιμασία, έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν τα σωματικά κρουστά σε περιπτώσεις όπως:

α) Στο διάλειμμα, ως απασχόληση των μαθητών με σκοπό να διασκεδάζουν φτιάχνοντας τις δικές τους «χορογραφίες».

β) Στην πρωινή συγκέντρωση πριν μπούμε στις τάξεις, ως μικρές κινητικές δραστηριότητες που ενεργοποιούν την ομαδικότητα, καθώς όλοι οι μαθητές του σχολείου παίζουν τις ίδιες μικρές «συνθέσεις» που προτείνει και διευθύνει είτε ένας εκπαιδευτικός, είτε ένας μαθητής.

γ) Σε περιπτώσεις σωματικής άσκησης, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής του σχολείου.

δ) Σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, όπως εκδρομές, διασχολικές δραστηριότητες, αθλητικές μαθητικές συναντήσεις και άλλες δράσεις.

Τα σωματικά κρουστά αποτέλεσαν αφορμή για προβληματισμό γενικότερα για τη μουσική. Στον πίνακα 33 αναφέρεται ο εγγράμματος τρόπος οργάνωσης από μέρους της έρευνάς μας και τα κριτικά ερωτήματα που χρησιμοποιήσαμε για προβληματισμό στην τάξη.

7.2.3. Παρατήρηση.

Το κομμάτι της έρευνάς μας με τα σωματικά κρουστά παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί ήταν μια δραστηριότητα που μπορούσε να μην περιοριστεί στην τάξη. Σωματικά κρουστά μπορούσαμε να κάνουμε στις υπαίθριες δραστηριότητες, στις εκδρομές, στα διαλείμματα, στην έναρξη της ημέρας στις γραμμές όπου συντασσόμασταν, σε στιγμές της σχολικής ζωής οποιαδήποτε ώρα, αλλά και εκτός σχολικής ζωής. Οι μαθητές έφτασαν να φτιάχνουν ολόκληρα «χορευτικά» στα διαλείμματα, χορογραφίες, που με μεγάλη ευχαρίστηση τις επεξεργάζονταν και τις παρουσίαζαν στον εκπαιδευτικό ή στους συμμαθητές τους.

Τα σωματικά κρουστά ως μια σωματική δραστηριότητα. Ήταν πολύ σημαντικό ότι εφαρμόσαμε την τεχνική των σωματικών κρουστών γιατί με αυτή την τεχνική ενεργοποιείτο ολόκληρο το σώμα. Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές ήταν άλλοτε όρθιοι και άλλοτε καθιστοί. Αν ο χώρος δεν ήταν αρκετός, αν η αλλαγή θέσης δημιουργούσε αναστάτωση, αν ήταν αναγκαίο οι μαθητές να κινηθούν για να «ξεπιαστούν» από τη ρουτίνα της καθιστικής μαθητικής ζωής, αν έπρεπε να αποφορτιστεί η ενέργειά τους, αν υπήρχε ένταση από τις σωματικές δραστηριότητες στο διάλειμμα, αν απλά χρειαζόταν μια συγκεκριμένη ομαδική δραστηριότητα για να

προσδώσει κάτι συγκεκριμένο στη δυναμική της ομάδας, όπως ομοψυχία, ομορρυθμία, ενότητα, συνεργασία, συντονισμό κ.λπ., αν λοιπόν, κάτι από όλα αυτά ίσχυε, έπρεπε να ληφθεί μια απόφαση από τον εκπαιδευτικό για τον τρόπο που θα εφαρμοζόταν η τεχνική των σωματικών κρουστών.

Όμως, σε μια τέτοια έντονη σωματική δραστηριότητα θα έπρεπε να υπολογιστεί με συνέπεια ο χρόνος, ανάλογα με τις αντοχές, τη φυσική κατάσταση, την ηλικία, τις ιδιαιτερότητες (ως προς τη σωματική κατάσταση) των μαθητών της τάξης, την αποθεραπεία που θα έπρεπε να ακολουθήσει την άσκηση κ.λπ.

Σωματικά κρουστά και γραμματισμός: η γέννηση της τεχνικής. Η εμφάνιση στη μελέτη της τεχνικής των σωματικών κρουστών μας φέρνει απέναντι σε ζητήματα μουσικού γραμματισμού. Αυτό μπορούμε να το κατανοήσουμε εάν αντιμετωπίσουμε το σώμα και τους ήχους του σαν ένα μουσικό όργανο το οποίο καλούμαστε να ελέγξουμε από την άποψη αυτή.

Τα σωματικά κρουστά έχουν μια τεχνική, την οποία προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε με τους μαθητές μας. Κύριο μέλημά μας ήταν να έχουν πάντα οι μαθητές τον έλεγχο των ήχων τους και να προσπαθούν να δώσουν τα στοιχεία της μουσικότητας που προσπαθούν να δώσουν σε κάθε μουσικό όργανο. Δινόταν προτεραιότητα σε ζητήματα όπως, να μην αφήνουν τίποτα στην τύχη, να έχουν συναίσθηση των κινήσεών τους, του ηχητικού αποτελέσματος σε σχέση με την ομάδα κ.λπ. Σιγά – σιγά άρχισαν να αναδύονται μέσα από τη διδασκαλία κάποιες οδηγίες που συνιστούσαν τελικά μια συγκεκριμένη τεχνική. Μερικές προτάσεις της «τεχνικής» αυτής ήταν οι παρακάτω.

α) Κινούμαστε με «χαλαρότητα και ακρίβεια» εκμεταλλευόμενοι τη μάζα των μελών του σώματός μας. Το ίδιο ισχύει και για τα μουσικά όργανα. Η χαλαρότητα και ο έλεγχος είναι η μόνη λύση για ακριβές, γρήγορο (αν χρειαστεί) και ξεκούραστο παίξιμο.

β) Ακούμε τον ήχο που βγάζουμε και τον συγκρίνουμε με αυτό που βγαίνει από την ομάδα. Αναπροσαρμόζουμε άμεσα το σώμα μας για να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

γ) Δεν «πονάμε» από την επαναλαμβανόμενη κρούση. Στα χειροκροτήματα οι παλάμες δεν πρέπει να κοκκινίσουν, στα γονυκροτήματα οι μηροί δεν πρέπει να πονέσουν, ακόμη και τα πέλματα δεν πρέπει να κουραστούν. Καλή τεχνική σημαίνει ότι δεν καταπονούμε το σώμα μας και απολαμβάνουμε το παίξιμο.

δ) Έχουμε επαφή με την «παρτιτούρα» και ακολουθούμε κατά την εκμάθηση της τεχνικής τα βήματα που ισχύουν και για όλα τα μουσικά όργανα, που χρησιμοποιούμε στο μάθημα:

- i) Μόνο ανάγνωση (και εκμάθηση) της λεκτικής παρτιτούρας.
- ii) Ανάγνωση και παράλληλο παίξιμο της λεκτικής παρτιτούρας.
- iii) Μόνο παίξιμο της λεκτικής παρτιτούρας.

Το αποτέλεσμα όλης αυτής της ανάπτυξης της «τεχνικής» ήταν να μπου τα σωματικά κρουστά στο πλαίσιο των μουσικών οργάνων. Σε μεγάλο βαθμό ξεπεράσαμε τον έντονα φυσικό – σωματικό χαρακτήρα και μπορέσαμε να εμβαθύνουμε στο γνωστικό – διανοητικό πλαίσιο της δραστηριότητας. Η επιμονή σε ζητήματα τεχνικής και μουσικότητας – ηχητικότητας των σωματικών κρουστών φάνηκε να δίνει στους μαθητές το αίσθημα της βαθιά μουσικής πράξης και από το σημείο αυτό κι έπειτα μπορούσαμε να συζητούμε για θέματα μουσικού γραμματισμού. Όμως, όπως θα δούμε στην αμέσως επόμενη παρατήρησή μας, «τεχνική» δεν σημαίνει το ίδιο πράγμα για όλα τα επίπεδα. Είναι, όμως, σημαντικό να την προσαρμόσουμε στα επίπεδα αυτά και να έχουμε τα μέγιστα οφέλη από τα σωματικά κρουστά.

Χρησιμοποιώντας μια «πυραμίδα μουσικών δεξιοτήτων γραμματισμού». Η ανάπτυξη μιας τεχνικής ίσχυε σε όλες τις Τάξεις αλλά με διαβαθμίσεις, ανάλογα τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών. Για τις πρώτες Τάξεις, Α΄ και Β΄ στο επίκεντρο τοποθετούνται οι βασικές δεξιότητες τήρησης του ρυθμού, της «ομορρυθμίας» και η συνέπεια στην τήρηση των αριθμήσεων, των επαναλήψεων, της διάρθρωσης των μερών. Για τις Τάξεις Γ΄ και Δ΄ όπου αυτές οι δεξιότητες είναι σε μεγάλο βαθμό κατακτημένες μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε περισσότερο δομικά ζητήματα της μουσικής, να αναπτύξουμε φράσεις και να περιπλέξουμε τη δομή τους ανάλογα το «μουσικό στυλ». Στις μεγαλύτερες Τάξεις, Ε΄ και ΣΤ΄ όπου όλες οι προηγούμενες δεξιότητες ήταν ήδη κατεκτημένες, όλα αυτά μπορούσαμε να τα κατακτήσουμε πιο εύκολα, και να προχωρήσουμε σε ζητήματα αισθητικής και περισσότερο δημιουργικής φύσεως, να ολοκληρώσουμε το έργο μας και ενδεχομένως να το συνδυάσουμε με άλλες μορφές τέχνης δημιουργώντας μια σύνθεση.

Εκτός από την παρατήρηση ότι οι δεξιότητες εξελίσσονται ανάλογα το επίπεδο των μαθημάτων προέκυψε και μια άλλη μεθοδολογική παρατήρηση που αφορά την εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας. Στις μεγάλες Τάξεις, όπου οι

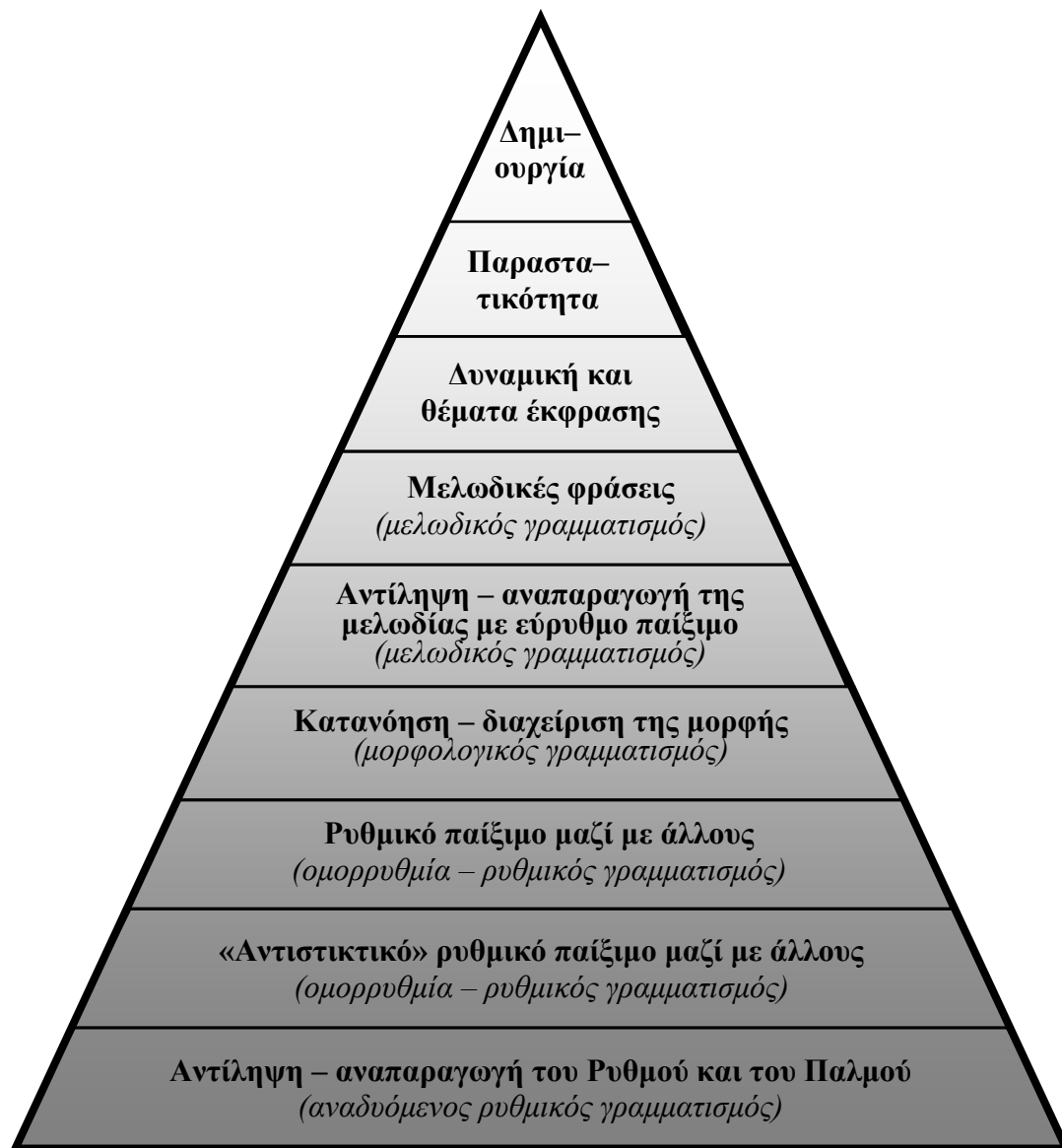
δεξιότητες που αφορούσαν τις μικρές Τάξεις ήταν ως επί των πλείστων κατακτημένες, έπρεπε κι εκεί να ακολουθήσουμε την ίδια σειρά καλλιέργειας δεξιοτήτων. Δηλαδή δεν ήταν εύστοχο να προχωρήσουμε σε δεξιότητες της Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης αν δεν είχαμε βεβαιωθεί ότι οι δεξιότητες της Α΄ και Β΄ Τάξης ήταν κτήμα όλων. Αυτή η παρατήρηση ίσως εκ πρώτης ακρόασης να φαίνεται παράξενη ήταν όμως ένα γεγονός. Κάποιοι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ μπορεί να μην είχαν κατακτήσει τη ρυθμική αντίληψη και την ικανότητα ομορρυθμίας που μαθητές Α΄ και Β΄ Τάξης είχαν κατακτήσει. Αυτό δεν σήμαινε απαραίτητα κάποιο σημαντικό πρόβλημα ή κάποια αδυναμία των μαθητών. Σχεδόν πάντα, στις μεγάλες Τάξεις, ήταν ζήτημα λίγου χρόνου οι μαθητές να κατανοήσουν και να βιώσουν τί σημαίνει «κρατάω το ρυθμό», «ακούω τους άλλους και ομορρυθμώ». Στις μεγάλες ηλικίες δεξιότητες «βασικές» κατακτούνται γρήγορα και με άλλη μεθοδολογία από ότι στις μικρές ηλικίες. Όταν έχουμε μαθητές μεγάλων Τάξεων είναι πιο εύκολο να χρησιμοποιήσουμε αφαιρετικά σχήματα, να επικαλεστούμε τη λογική, να χρησιμοποιήσουμε το λόγο, επιχειρήματα και λογικές διατάξεις για να εξηγήσουμε πράγματα που σε μικρές ηλικίες προσλαμβάνονται σε μεγαλύτερο χρόνο, βιωματικά και με απλά μέσα, χωρίς ιδιαίτερη ενεργοποίηση του νοητικού, λογικού ελέγχου των μαθητών στα πράγματα.

Η σειρά εμπέδωσης των δεξιοτήτων των μαθητών ξεκινώντας από την Α΄ δημοτικού και φτάνοντας στη ΣΤ΄ δημοτικού, έλαβε το σχήμα μιας «πυραμίδας». Οι «δεξιότητες της βάσης» της πυραμίδας ήταν όντως «βασικές»: αυτές στοιχειοθετούσαν τα θεμέλια της δημιουργίας και σχετίζονταν με το ρυθμό, την χρονική και ρυθμική αντίληψη, τη δυνατότητα να ακολουθείται ο ίδιος παλμός από όλους και ο ίδιος «ρυθμός». Γι' αυτό η λέξη «ομορρυθμία» εξέφρασε σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες αυτές. Ανεβαίνοντας η πυραμίδα αυτή προς τα πάνω περιλάμβανε όλο και περισσότερο διανοητικές και αισθητικές δεξιότητες, που αφορούσαν την κατανόηση και αναπαραγωγή μελωδικών σχημάτων, την ταυτόχρονη μελωδική συνύπαρξη, την πολυφωνία, την κατανόηση σύνθετων ρυθμικών μορφών και στο τέλος το «φινίρισμα» του ήχου, με ζητήματα έκφρασης, χροιάς, δυναμικής, δημιουργίας φράσεων και έπειτα συνδυασμούς της μουσικής με άλλα εκφραστικά καλλιτεχνικά μέσα για το τελικό αποτέλεσμα.

Η ιδέα δημιουργίας μιας πυραμίδας, για την κατάκτηση μουσικών δεξιοτήτων δεν ήταν κάτι νέο. Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιείται για την εκμάθηση μουσικών οργάνων. Η μουσικός κλαρινέτου J. Maclay (2016) προβάλλει μια τέτοια

«πυραμίδα της μουσικής πρακτικής» της οποίας την πρακτική μαθαίνει κανείς όπως όταν ενδιαφέρεται για την λειτουργία της διατροφής. Αυτή δομείται ως εξής:

- α) Μουσικές σκάλες (ισοδυναμούν με φρούτα–λαχανικά και βιταμίνες)
- β) «Μακριές νότες» (long tones) σε διάρκεια και καλή άρθρωση.



Σχήμα 11. Μια χρηστική πυραμίδα των μουσικών δεξιοτήτων.

γ) Ρεπερτόριο (σπουδές, σόλα, διάφορα έργα), «που αντιστοιχούν σε υδατάνθρακες και πρωτεΐνες όπως το κρέας και οι πατάτες».

δ) Ανάγνωση εκ πρώτης όψεως και εξάσκηση στις δύσκολες νότες του οργάνου (αναφέρει τις ψηλές – «altissimo») που μοιάζουν με χρήσιμες θρεπτικές ουσίες που δεν χρειάζεται να καταναλώνουμε σε μεγάλες ποσότητες και

ε) δημιουργική διασκέδαση, «bonus», παίζοντας ό,τι μας αρέσει που προσμοιάζει με τα «γλυκά» και τα επιδόρπια.¹⁴²

Στο σχήμα 11, αναπαρίσταται η δική μας «πυραμίδα των μουσικών δεξιοτήτων», που καταγράφει τις προτεραιότητες και την πορεία που ακολουθήσαμε κατά την διδασκαλία.

7.2.4. Αναστοχασμός.

Τα σωματικά κρουστά, αποδείχτηκαν ένα πολύ ιδιαίτερο μέσο για το μουσικό γραμματισμό. Ενώ βρήκαμε αρκετές δημιουργικές διεξόδους για να αποτελέσουν «ένα ακόμη μουσικό όργανο» στο «instrumentarium» μας, η ίδια η φύση αυτής της δραστηριότητας ωθούσε την κίνησή της να μετατραπεί σε γυμναστική, σε χορό, σε παράσταση (performance). Τα σωματικά κρουστά ως «μουσικό όργανο», βρίσκονται πάντα στη σφαίρα της ολικής ενεργοποίησης του σώματος του μαθητή. Είναι όμως τα σωματικά κρουστά ένα μουσικό όργανο;

Με βάση τα κριτήρια της «ιδιότητας του μουσικού οργάνου», που αναφέραμε ήδη ως «instrumentality» διαθέτουμε όλα τα κριτήρια ώστε να μιλάμε για ένα «μουσικό όργανο». Τα βλέπουμε στον πίνακα 34, να αναφέρονται και να περιγράφεται κατά πόσο πληρούνται. Σε παλιότερες αναφορές μελετητών, τα σωματικά κρουστά όχι μόνο θεωρούνται μουσικά όργανα, αλλά προτείνεται να ενταχθούν σε μια κατηγορία που οι Hornbostel και Sachs δεν είχαν προβλέψει, τα «σωματόφωνα» (corpophones). Τα σωματόφωνα εισήγαγε το 1986 ο D. Olsen και έκτοτε αναφέρονται και συζητιούνται ως μια πιθανή νέα κατηγορία (Dawe, 2003: 281· Lee, 2019).

Χρήσεις. Τα σωματικά κρουστά έχουν πολλαπλές εφαρμογές. Αυτό τα κάνει πολύ ελκυστικά σε συνδυασμό με την αμεσότητα που έχουν. Παρ' όλα αυτά και παρ' ότι αναπτύξαμε ένα αρκετά πλήρες σύστημα εφαρμογής τους στο οποίο μπορούν να

¹⁴² Επίσης, η ιδέα μια πυραμίδας που βασίζεται σε μια εξελικτική πορεία των δεξιοτήτων μπορεί να απορρέει από τη σειρά των «παραμέτρων της γραφής στην ευρωπαϊκή σημειογραφία» (Πίνακας 26). Όπως στη γραφή κατά τη διδασκαλία δίνουμε σταδιακά προτεραιότητα πρώτα στη χρονική διάσταση της νότας, μετά στη μελωδική διάσταση, μετά σε ζητήματα δυναμικής, έκφρασης, δημιουργίας φράσεων και στο συναίσθημα, έτσι μπορούν να εξελιχθούν και οι δεξιότητες. Στα σχολικά βιβλία των πρώτων Τάξεων (Αργυρίου κ.ά. χ.χ.α., χ.χ.δ) εμφανίζονται μόνο οι νότες με ρυθμικά σχήματα και αργότερα δίνεται έμφαση στο «πεντάγραμμα», έτσι μπορούμε να δομήσουμε και την «πυραμίδα» των δεξιοτήτων.

μελετηθούν αρκετές πτυχές του μουσικού γραμματισμού, η χρήση τους δεν μπορεί να είναι συνεχόμενη και αποκλειστική.

Τα σωματικά κρουστά αποτέλεσαν πολύ πιο ελκυστικό και αρεστό στους μαθητές μουσικό όργανο όταν χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά με άλλες δραστηριότητες και άλλα μουσικά όργανα. Πρωτεύουσα θέση σε αυτά ίσως έχει η φωνή. Όταν τα σωματικά κρουστά συνδυάζονται με τραγούδι, φωνήματα ή άλλους ήχους που παράγονται με τη φωνή έδειξαν να έχουν πολύ καλά αποτελέσματα και φάνηκε να μην εξαντλούν ποτέ το ενδιαφέρον των μαθητών.

Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις τα σωματικά κρουστά ήταν αποτελεσματικά χωρίς απαραίτητα να χρησιμοποιούνται ρυθμικά. Χρησιμοποιήθηκαν για να δημιουργήσουν ήχους, οι οποίοι αυξομειώνονταν σύμφωνα με το άνοιγμα–κλείσιμο των παλαμών του μαέστρου που είτε ήταν ο εκπαιδευτικός είτε κάποιος «μαθητευόμενος μαέστρος», δηλαδή μαθητής. Πιο αποτελεσματικές ήταν οι χρήσεις των σωματικών κρουστών για να δημιουργήσουν ηχοτοπία σε παραμύθια και ιστορίες, κυρίως αναπαριστώντας ηχητικά τα καιρικά φαινόμενα.

| Πίνακας 34. Κριτήρια «οργανικότητας» (instrumentality) στα σωματικά κρουστά | | |
|--|--|----------------------------|
| Κριτήριο | Περιγραφή | Εκπλήρωση |
| Παραγωγή ήχου (sound production) | Παράγονται ήχοι, διακριτοί και ελεγχόμενοι από τον «οργανοπαίκτη». Υπάρχουν τέσσερις ήχοι αλλά μπορούν να παραχθούν κι άλλοι. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Πρόθεση / σκοπός (intention/purpose) | Ο μαθητής έχει την πρόθεση να χρησιμοποιήσει το σώμα του ως μουσικό όργανο και σκοπεύει να παράγει μουσική. Ομοίως και οι καλλιτέχνες του body percussion. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Ικανότητα μάθησης (learnability) / Δεξιότητα (virtuosity) | Υπάρχει σύστημα και τεχνική εκμάθησης με δυνατότητα να αναπτυχθεί δεξιότητα στο όργανο αυτό. Οι μαθητές μαθαίνουν συστηματικά και βελτιώνονται. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Συνθήκες διαδραστικού ελέγχου εκτελεστή και μουσικού οργάνου | Ο παίχτης μπορεί να ελέγχει το «μουσικό όργανο». Μπορεί συνειδητά και με εξάσκηση να ελέγχει τους ήχους του αλλά και το σώμα μπορεί να προσφέρεται για συγκεκριμένους ήχους. | Το κριτήριο εκπληρώνεται.. |
| Εκφραστικότητα / Προσπάθεια (effort) – Σωματικότητα (Corporeality) | Η τεχνική συνδέεται με το σώμα και τον τρόπο που κινείται και αναπτύσσει μια τεχνική και επιδρά στην έκφραση. Υπάρχει «σωματικότητα» και στην τεχνική και εξ ορισμού. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Άυλα χαρακτηριστικά \ πολιτισμική ενσωμάτωση (embeddedness) | Τα σωματικά κρουστά συνδέονται με πολλές παραδόσεις και νοηματοδοτήσεις, σε πολλούς λαούς και πολιτισμούς και κάθε φορά συνδέονται με ένα ιδιαίτερο πολιτισμικό συγκείμενο. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Αντίληψη του κοινού / Ιδιότητα του «ζωντανού» παιξίματος (liveness) | Είναι από τις πλέον παραστατικές μορφές παραγωγής ήχου. Όταν ηχογραφούνται και χάνεται η κίνηση και το ζωντανό παίξιμο, το αποτέλεσμα αλλάζει. Η ζωντανή παρουσία μετράει. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |

Τα ποδοκροτήματα ήταν ιδανικά για τον κεραυνό και τα «μπουμπουνητά» της καταιγίδας, τα γονυκροτήματα ήταν κατάλληλα για «καταιγίδα», τα χειροκροτήματα για την κρούση των κλαδιών των δέντρων που δημιουργεί ο αέρας, ο οποίος βέβαια μπορεί να δημιουργηθεί και με φύσημα – ένα ακόμη «σωματόφωνο». Τα δαχτυλοκροτήματα ήταν ιδανικά για ψιχάλες και βροχή γενικότερα. Όποτε οι μικροί μαθητές αδυνατούσαν να κρούσουν τα δάκτυλά τους χτυπούσαν «δακτυλοπαλαμάκια» δηλαδή χειροκρότημα με τα ακροδάχτυλα.

Όμως οι περισσότερες χρήσεις που πραγματικά ανέδειξαν τη χρησιμότητα των σωματικών κρουστών ήταν όταν αυτά είχαν περιστασιακές και διαφορετικές χρήσεις:

- α) Σαν συμβολικά «ηχο-συνθήματα» της ομάδας,
- β) σαν αφορμές για να αναλύσουμε στιγμιαία ένα ρυθμικό φαινόμενο το οποίο στη συνέχεια θα μεταφέραμε σε άλλα μουσικά όργανα (παράδειγμα η αναπαράσταση της «σχολικής ντραμς» που βλέπουμε στην εικόνα 50),
- γ) σαν συνοδεία και συνδυαστικό παίξιμο με άλλα μουσικά όργανα,
- δ) στιγμιαία σαν μια ομαδική δραστηριότητα, π.χ. στο προαύλιο,
- ε) σαν όργανο μερικής συνοδείας (π.χ. στις επωδούς) τραγουδιών π.χ. στις σχολικές γιορτές και τις εκδηλώσεις γενικότερα που είχαν τραγούδια.

Μια ακόμη πιο σπάνια αξιοποιημένη παράμετρος ήταν η χρήση των σωματικών κρουστών για να εκφραστούμε μουσικά σε καθημερινές δραστηριότητες που κάνουμε με ήχους του σώματός μας. Κατά βάθος, τα σωματικά κρουστά είναι κινήσεις άμεσα συνδεδεμένες με την καθημερινότητά μας. Συχνά χρησιμοποιούνται για να «μιλήσουμε», όπως π.χ. με τα παλαμάκια, προσελκύουμε την προσοχή κάποιου, δηλώνουμε την παρουσία μας, δίνουμε ένα ηχητικό σύνθημα, χειροκροτούμε, αλλά και στην ψυχαγωγία μας, τα χρησιμοποιούμε για να συνοδέψουμε ρυθμικά τις μουσικές και τα καλλιτεχνικά δρώμενα. Επίσης κρούουμε τα δάχτυλα για να επισημάνουμε κάτι, μια ιδέα, ή κρούουμε τα πόδια στο βηματισμό και σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν βηματισμό και παρέλαση.

Μάλιστα, με αφορμή αυτή την τελευταία δραστηριότητα πρέπει να επισημάνουμε πως μια πολύ αποτελεσματική δραστηριότητα που προσέφερε ιδιαίτερα οφέλη στις κινητικές δεξιότητες των μαθητών ήταν τα σωματικά κρουστά με παράλληλο ρυθμικό και ανάλογο βηματισμό. Ειδικά ο βηματισμός και τα σωματικά κρουστά αποτελούν ένα ιδιαίτερο κεφάλαιο γιατί το σώμα πρέπει να πάρει

μια ρυθμική «θέση» ως προς τον παλμό που δημιουργεί ο βηματισμός. Ο βηματισμός μπορεί να είναι και ρυθμικός, όχι παλμικός, που σημαίνει πρακτικά μια ολόκληρη χορογραφία με συνδυασμό βηματισμών βασισμένο σε ένα ρυθμικό σχήμα. Στην έρευνά μας όμως κυρίως βασιστήκαμε σε απλό βηματισμό σε ευθείες πορείες ή σε κύκλους στο προαύλιο και, όταν ο χώρος μας το επέτρεπε, στο αμφιθέατρο ή την τάξη.

Στον πίνακα 35 βλέπουμε με το «μείγμα των γραμματισμών» στα σωματικά κρουστά, όπως προέκυψε κατά την έρευνά μας.

| Πίνακας 35. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «σωματικά κρουστά» | | | |
|--|---|--|--|
| Γενικά | Μουσικός – ηχητικός γραμματισμός: Τα σωματικά κρουστά ως μουσικό όργανο και ως δραστηριότητα προσφέρονται για την ανάπτυξη πολλών πτυχών του μουσικού γραμματισμού κυρίως μέσα από το ομαδικό παίξιμο και την συλλογική δράση, με κατάλληλη προετοιμασία και θεωρητικό πλαίσιο. | | |
| | <table border="1"> <tr> <td>Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Δεν εφαρμόσαμε αρκετά τον τρόπο δράσης στο πεδίο (disciplinary), όσο αναπτύξαμε μια αναλυτική μεθοδολογία που δεν αρμόζει απόλυτα στον γραμματισμό αυτό.</td> <td>Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Η σύνδεσή τους με το γραμματισμό αυτό είναι μεγαλύτερη από τον γραμματισμό πεδίου, επειδή χρησιμοποιήθηκαν ως αναλυτικό εργαλείο μουσικού γραμματισμού.</td> </tr> </table> | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Δεν εφαρμόσαμε αρκετά τον τρόπο δράσης στο πεδίο (disciplinary), όσο αναπτύξαμε μια αναλυτική μεθοδολογία που δεν αρμόζει απόλυτα στον γραμματισμό αυτό. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Η σύνδεσή τους με το γραμματισμό αυτό είναι μεγαλύτερη από τον γραμματισμό πεδίου, επειδή χρησιμοποιήθηκαν ως αναλυτικό εργαλείο μουσικού γραμματισμού. |
| | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Δεν εφαρμόσαμε αρκετά τον τρόπο δράσης στο πεδίο (disciplinary), όσο αναπτύξαμε μια αναλυτική μεθοδολογία που δεν αρμόζει απόλυτα στον γραμματισμό αυτό. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Η σύνδεσή τους με το γραμματισμό αυτό είναι μεγαλύτερη από τον γραμματισμό πεδίου, επειδή χρησιμοποιήθηκαν ως αναλυτικό εργαλείο μουσικού γραμματισμού. | |
| | Κριτικός Γραμματισμός: Προσφέρονται για κριτικές παρατηρήσεις για τη φύση των μουσικών οργάνων και της σχέσης τους με την παραγωγή της μουσικής, αλλά και για τη «φύση» του ανθρώπινου σώματος, τις δυνατότητές του καθώς και θέματα δημιουργικότητας στις τέχνες. | | |
| Συνεργατικός Γραμματισμός: Τα σωματικά κρουστά, ίσως είναι μια δραστηριότητα κυρίως εστιασμένη στο συνεργατικό γραμματισμό, γιατί παίρνει την πραγματική της υπόσταση μόνο μέσα από την ομαδική δράση. Στη δράση αυτή πρέπει να υπάρχει μεγάλος βαθμός συνεργασίας και διαμοιρασμού πρακτικών γραμματισμού, ώστε η ομάδα που εκτελεί τη δραστηριότητα να μετασχηματίζεται σε ένα μικρό «δίκτυο γραμματισμού». | | | |
| Ειδικά | Μελωδικός Γραμματισμός (πεδίου): Δεν είναι μια κατά βάση μελωδική δραστηριότητα, εκτός αν συνοδεύεται από φωνή ή «μελωδικά» μουσικά όργανα. | | |
| | Ρυθμικός Γραμματισμός (πεδίου): Προσφέρεται για ρυθμικό γραμματισμό μέχρι ένα βαθμό, γιατί π.χ. δεν πρόκειται για αποκλειστικά ρυθμικά κρουστά ορχήστρας. | | |
| | Οργανολογικός Γραμματισμός (πεδίου): Σε εξαιρετικές περιπτώσεις προσομοίωσης άλλων κρουστών μπορεί να λειτουργήσουν για τη μελέτη και κατανόηση της φύσης των κρουστών. | | |
| | Ορχηστρικός Γραμματισμός (Πεδίου): Μπορούν να συνδεθούν με το γραμματισμό αυτό, με την προϋπόθεση ότι υπάρχει ένα σχετικό σχέδιο μαθήματος ή άλλο εκπαιδευτικό σενάριο. | | |
| | Άλλος Γραμματισμός (πεδίου): Επισημαίνεται μια ιδιαίτερη σχέση με το μορφολογικό γραμματισμό , με την προϋπόθεση ότι υπάρχει μορφολογική ανάλυση και κατανόηση του κομματιού που πρόκειται να εκτελεστεί. | | |

8. Κεφάλαιο Όγδοο: Έρευνα και ευρήματα για τη χρήση εποπτικών μέσων

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερόμαστε στα εποπτικά μέσα που κατασκευάσαμε στην έρευνά μας. Στη μία ενότητα εξετάζουμε ένα σύνολο μέσων που ονομάσαμε «αναπαραστατικά όργανα» καθώς και τις κατασκευές μουσικών οργάνων στις οποίες προβήκαμε και στη δεύτερη ενότητα εξετάζουμε τη χρήση των τετραδίων και των συνοδευτικών εποπτικών μέσων και μουσικών οργάνων που αποτελούσαν τον ατομικό εξοπλισμό κάθε μαθητή.

8.1. Εποπτικά «αναπαραστατικά όργανα»

8.1.1. Σχεδιασμός.

Καταγραφή και μελέτη πρακτικών γραμματισμού. Η ιδέα των εποπτικών κατασκευών που προσομοιάζουν με μουσικά όργανα δεν είναι καινούργια. Βασίζεται σε παρόμοια βοηθήματα εκμάθησης που κυκλοφορούν ως «προϊόντα» που βοηθούν στην πρακτική χωρίς να είναι «κανονικά» μουσικά όργανα. Στο διαδίκτυο υπάρχει μεγάλος πλούτος πληροφορικών για αυτοσχέδια ή εμπορικά προϊόντα «οργάνων πρακτικής», όπως:

α) Εξάσκηση για ντραμς χωρίς ντραμς, με άλλα αντικείμενα, κινήσεις ή «drums practice pads».¹⁴³

β) Εξάσκηση για πιάνο (πλήκτρα) με εναλλακτικές ασκήσεις και επιφάνειες εφαρμογής που υποκαθιστούν τη θέση των πλήκτρων.¹⁴⁴

γ) Εξάσκηση για κιθάρα (και έγχορδα γενικότερα) με εναλλακτικές ασκήσεις για την πέννα (πλήκτρο) και την εξοικείωση των δαχτύλων με την «ταστιέρα».¹⁴⁵

ε) Εξάσκηση για φλάουτο με εναλλακτικές ασκήσεις και μέσα.¹⁴⁶

¹⁴³ Ενδεικτική πηγή στο διαδίκτυο για κρουστά: (χ.σ.) (2019). *5 Ways To Practice Drumming Without Drums & Why You Should Start Today*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

<<https://web.archive.org/web/20200105085614/https://www.kickstartyourdrumming.com/practice-drumming-without-drums/>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.

¹⁴⁴ Ενδεικτική πηγή στο διαδίκτυο για πιάνο: Noble, M. (2019). *How to Practice the Piano Without a Piano*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

<<https://web.archive.org/web/20200105090030/https://www.wikihow.com/Practice-the-Piano-Without-a-Piano>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.

¹⁴⁵ Ενδεικτική πηγή στο διαδίκτυο για κιθάρα: Void. A. (2019). *9 Ways To Practice Guitar without a Guitar!* Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.rockstarmind.com/2018/11/practice-without-a-guitar/>>. (Αρχειοθέτηση:

<<https://web.archive.org/web/20200105090741/https://www.rockstarmind.com/2018/11/practice-without-a-guitar/>>). Προσπελάστηκε: 115/12/2019.

Σε όλες αυτές τις διαδοσόμενες περιπτώσεις οι εμπνευστές τους έχουν απομονώσει οργανολογικά χαρακτηριστικά όπως ζητήματα σχέσης του οργάνου με το σώμα, ζητήματα κίνησης των δαχτύλων και άλλα θέματα τεχνικής και καλούν τους ασκούμενους να τα καλλιεργήσουν με εναλλακτικούς τρόπους, χωρίς το μουσικό όργανο, αλλά κρατώντας μια ολοκληρωμένη επαφή με το μουσικό όργανο.

Εντοπίζοντας το «λογισμικό» των μουσικών οργάνων. Όλες αυτές οι πρακτικές μας καταδεικνύουν πως υπάρχει ένας σημαντικός τομέας εντός του οποίου εξετάζονται όλες οι πρακτικές και τεχνικές των οργάνων, όλα τα οργανολογικά και κατασκευαστικά τους χαρακτηριστικά και αυτός ο τομέας αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο για την εκτέλεση της μουσικής. Ασχολείται με ό,τι αφορά την λειτουργία του μουσικού οργάνου «εν τη απουσία του μουσικού οργάνου». Αυτός ο τομέας γνώσης μας έδωσε την ιδέα να δημιουργήσουμε τις δικές μας κατασκευές στην τάξη, με απλό τρόπο, σε επιφάνειες χαρτιού, μεγέθους «A4».

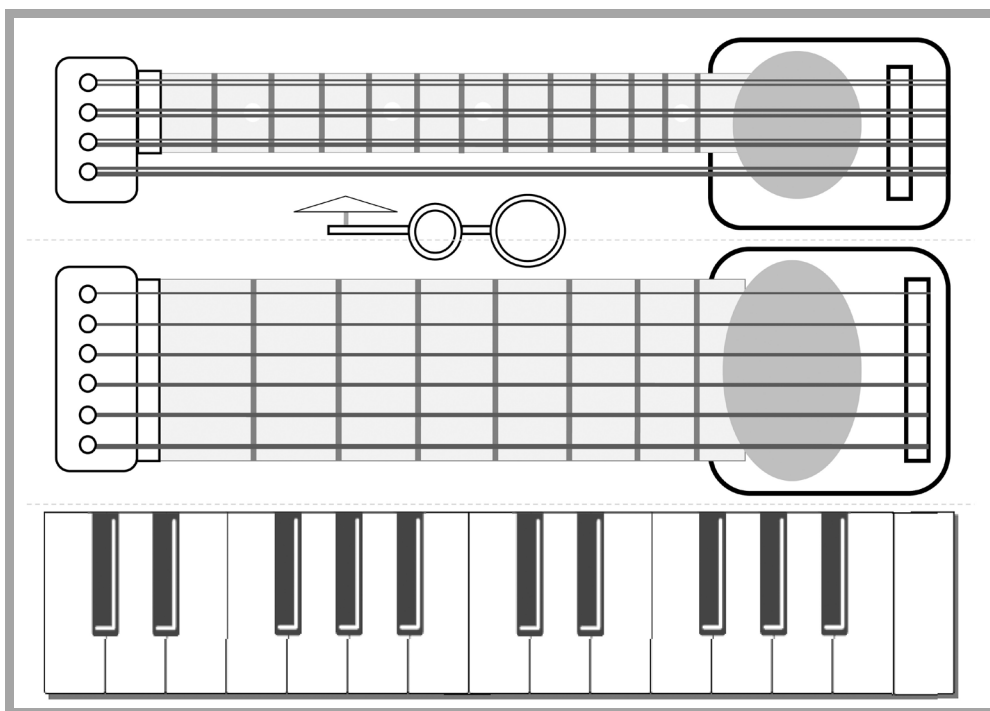
Το σώμα των πληροφοριών, των πρακτικών, των τεχνικών, της λογικής σύνδεσης όλων αυτών, ένα σύνολο, δηλαδή, ιδεών που μεταφράζονται σε πράξη το αποκαλέσαμε «λογισμικό» για να διευκολυνθούμε στον προσδιορισμό του. Σε πολλές περιπτώσεις οι πρακτικές αυτές συνιστούν έναν «αλγόριθμο», όπως για παράδειγμα ο τρόπος με τον οποίο παράγονται συγκεκριμένα διαστήματα σε συγκεκριμένα τάστα όταν πατιούνται, ο τρόπος που συνδέεται η παρτιτούρα με κινήσεις των χεριών και άλλοι «μηχανιστικοί» τρόποι χρήσης των μουσικών οργάνων με βάση τις νότες που αναπτύσσονται πάνω σε αυτά. Αυτή η «αλγοριθμική» λειτουργία στα μουσικά όργανα έκανε ακόμη πιο πρόσφορη την αναφορά σε ένα «λογισμικό», το οποίο μπορούσαμε να απομονώσουμε χρηστικά και να το εισάγουμε στο μάθημα.

Μάλιστα, αυτό το «λογισμικό» θα μπορούσε να διδαχθεί σε μια ομάδα μαθητών, καθώς λειτουργεί «χωρίς ήχο» και οποιαδήποτε «λανθασμένη» ενέργεια δε θα ακουγόταν στον αέρα, ώστε να δημιουργήσει κάποια αναστάτωση στην τάξη.

Σχεδιασμός με βάση την καταγραφή. Μετά από σχετικούς πειραματισμούς, διαμορφώσαμε στον υπολογιστή μια σειρά από δισδιάστατα σχέδια σε «A4» χαρτί, τα οποία αναφέραμε στους μαθητές ως «ζωγραφοόργανα», δηλαδή ζωγραφισμένα όργανα. Στην εικόνα 21 βλέπουμε μια τέτοια σελίδα, η οποία περιέχει

¹⁴⁶ Seed., R. (2015). How to practise without your flute. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://web.archive.org/web/20200105092912/https://rodfluteblog.wordpress.com/2015/10/06/how-to-practise-without-your-flute/>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.

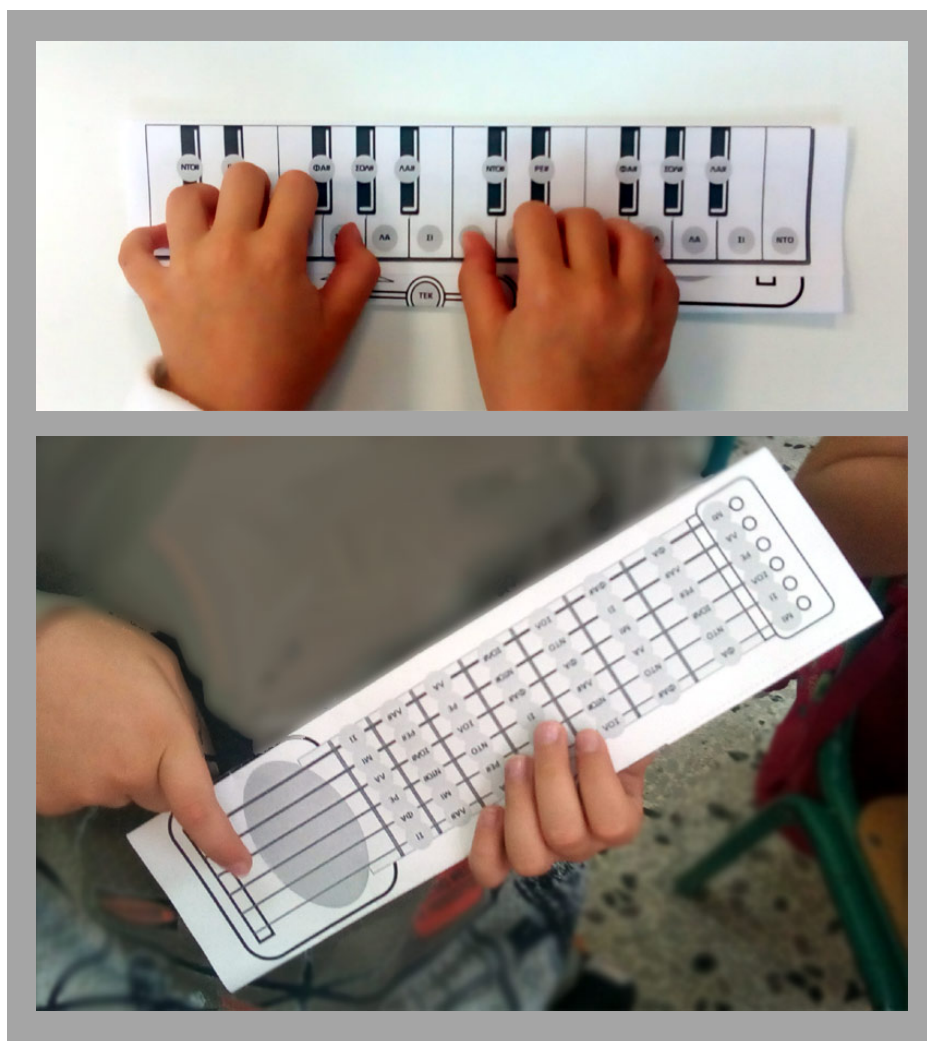
τέσσερα όργανα (Κιθάρα, Μπουζούκι, πλήκτρα–αρμόνιο, κρουστά). Αυτά είναι σε ένα μέγεθος που οι μαθητές μπορούν να κρατήσουν για να μελετήσουν σε αυτά το «λογισμικό» το οποίο διδάσκονται. Με αυτά οι μαθητές μπορούν, επίσης, να προσανατολιστούν στο μουσικό όργανο, να το κρατήσουν «σωστά» για να παίξουν, να βρουν τις νότες πάνω του, αλλά και να γυμνάσουν τα χέρια τους.



Εικόνα 21. Αναπαραστατικά όργανα σε μια σελίδα.

Η συγκεκριμένη εικόνα 21 δείχνει μια σελίδα η οποία διπλώνεται «στα τρία» (εικόνα 22) και χρησιμοποιείται ανάλογα με την πλευρά που χρειάζεται να μελετήσει κάποιος. Στην εικόνα 21 η ίδια σελίδα εμφανίζει τις νότες ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές που βρίσκονται οι νότες πάνω στα μουσικά όργανα. Έτσι υπάρχουν δύο εκδόσεις του ίδιου «ζωγραφοόργανου», μία που εξηγεί τις νότες και μία στην οποία οι μαθητές πλέον ασκούνται χωρίς τις νότες να φαίνονται.

Η σελίδα αυτή δημιουργήθηκε και σε έκδοση «για αριστερόχειρες». Με το σύνολο αυτό των σελίδων προσπαθήσαμε να δημιουργηθεί μια προετοιμασία των μαθητών στα «ζωγραφοόργανα», όπου η ορχήστρα τραγουδάει είτε τις λεκτικές παρτιτούρες, είτε τις νότες στο πεντάγραμμα, προετοιμάζοντας έτσι ρυθμικά, μελωδικά και σε ζητήματα τεχνικής το παίξιμό της, πριν χρησιμοποιήσει τα μουσικά όργανα. Αυτό θα έδινε τη δυνατότητα μιας ομαδικής, μαζικής διδασκαλίας μουσικών οργάνων, όπου όλοι θα είχαν πρόσβαση σε όλα τα μουσικά όργανα, αρκεί να μελετούσαν επαρκώς στα «αναπαραστατικά όργανα».



Εικόνα 22. Χρήση των αναπαραστατικών οργάνων.

Τελικός σκοπός της δραστηριότητας με τα αναπαραστατικά μουσικά όργανα ήταν η καθολική πρόσβαση των μαθητών σε όλα τα μουσικά όργανα που διδάσκονταν [(κιθάρα, μπουζούκι, πλήκτρα, κρουστά (ντραμς, τουμπερλέκι άλλα μεμβρανόφωνα που διαθέτει το σχολείο), μικρά κρουστά, φλογέρα και μεταλλόφωνο].

8.1.2. Δραστηριοποίηση.

Οι πρώτες δραστηριότητες ξεκίνησαν με τα κρουστά, την κιθάρα και το πιάνο, σε σχολική μονάδα που δεν υπήρχε η δυνατότητα να έχουν όλοι την ώρα του μαθήματος ένα μεταλλόφωνο¹⁴⁷ καθώς δεν είχε μπει στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων η ιδέα

¹⁴⁷ Με βάση τον πίνακα 20, εφαρμόστηκε στις μαθητικές ομάδες: 3.VII.B, 3.VII.Γ, 3.VII.Δ, 3.VII.E, 3.VII.ΣΤ.

του «ενός οργάνου για κάθε μαθητή», που θα δούμε παρακάτω. Η χρήση των «ζωγραφοοργάνων» έγινε προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές βασικές έννοιες του μαθήματος της μουσικής, όπως τις νότες, τον τρόπο λειτουργίας των μουσικών οργάνων και την ομαδική δραστηριότητα στην ορχήστρα. Στο στάδιο αυτό της έρευνάς μας (3^ο έτος) η αντίληψη ενός γραμματισμού πεδίου φαινόταν ως μια προτεραιότητα, χωρίς όμως να έχει διαμορφωθεί ακόμη το θεωρητικό πλαίσιο.

Η δραστηριότητα με τα «ζωγραφοόργανα» έμοιαζε περισσότερο με ένα είδος «παιχνιδιού», καθώς έγινε προσπάθεια τα αναπαραστατικά όργανα να είναι σε φυσικό μέγεθος, μέσα από κατασκευές που έγιναν με ακριβή αντιγραφή των διαστάσεων των μουσικών οργάνων (εικόνα 23). Εκτός όμως από αυτά τα όργανα σε φυσικό μέγεθος (κιθάρες και αρμόνια) χρησιμοποιήθηκαν και «αποσπάσματα» πληκτρολογίου μιας οκτάβας (εικόνα 24) και διάφορες μικρογραφίες κρουστών σε αναπαραστατικά όργανα, τα οποία θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στον μόνιμο εξοπλισμό των μαθητών. Ο εξοπλισμός αυτός κατά κανόνα ήταν τα σχολικά βιβλία, τα τετράδια και τα αυτοσχέδια όργανα που είχε κάθε μαθητής στη διάθεσή του, μολύβι και γόμα, όλα μαζί τοποθετημένα σε μια σακούλα (οργανοθήκη) κρεμασμένη στο πλάι του θρανίου για κάθε περίπτωση που κάτι από αυτά θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί προγραμματισμένα ή και εκτάκτως.

Με όλα αυτά ξεκίνησε η πρώτη ολοκληρωμένη δραστηριοποίηση για την εφαρμογή και τη μελέτη των αναπαραστατικών οργάνων που τα ονομάσαμε στην τάξη «ζωγραφοόργανα».

Στην επόμενη φάση, όταν διαπιστώθηκε ότι τα «ζωγραφοόργανα» ήταν αποτελεσματικά, έγινε ένας δεύτερος σχεδιασμός, για την εκμάθηση μεταλλοφώνων. Οι μαθητικές ομάδες είχαν αλλάξει και επιπλέον υπήρχε η δυνατότητα να υπάρχουν στο εργαστήριο μουσικής ένα μεταλλόφωνο για κάθε μαθητή.¹⁴⁸ Όμως σε αυτή τη δεύτερη φάση, τα ζωγραφοόργανα μπορούσαν πλέον να αποδώσουν και σε μια ορχήστρα. Αφού μεσολάβησε ένα διάστημα δοκιμής των «ζωγραφοοργάνων» μεταλλοφώνων (εικόνα 17) σε συνδυασμό με τις «λεκτικές παρτιτούρες» (εικόνες 15, 16) εντάχθηκαν στο σχεδιασμό του μαθήματος σταδιακά και άλλα «ζωγραφοόργανα» (εικόνα 20).



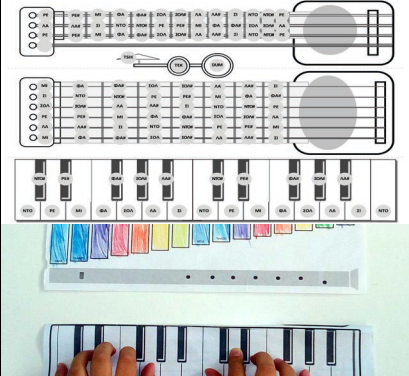
¹⁴⁸ Με βάση τον πίνακα 20, εφαρμόστηκε στις μαθητικές ομάδες: 4.VIII.B, 4.VIII.Γ, 4.VIII.Δ, 4.VIII.E, 4.VIII.ΣΤ



Εικόνα 23. Αναπαραστατικά όργανα σε φυσικό μέγεθος.



Εικόνα 24. Ατομικά πληκτρολόγια.

| Πίνακας 36. Έρευνα δράσης με τα αναπαραστατικά όργανα | | | |
|---|-----------------|--|--|
| Κυκλική διαδικασία | Στάδιο | Ενδεικτική Εικόνα | Περιγραφή |
| 1. Χρήση για την κατανόηση θεμάτων γραμματισμού | Σχεδιασμός |  | Πρώτη εισαγωγή αναπαραστατικών οργάνων με σκοπό τη γνωριμία με θέματα γραμματισμού χωρίς πάντα να χρησιμοποιούνται μουσικά όργανα. Πολύ θετικά αποτελέσματα και παρόθηση των παιδιών να παίξουν όργανα. |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |
| 2. Χρήση για παίξιμο με όργανα – γραμματισμός πεδίου | Σχεδιασμός |  | Μετά την επιτυχημένη πρώτη εφαρμογή γίνεται χρήση αναπαραστατικών οργάνων και μουσικών οργάνων ταυτόχρονα, σε συνδυασμό με λεκτικές παρτιτούρες. Ο σχεδιασμός αποδίδει και σταδιακά δοκιμάζονται περισσότερα αναπαραστατικά όργανα, ενώ αναζητούνται και τα μουσικά όργανα. |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |
| 3. Μικτή χρήση με σκοπό το παίξιμο των οργάνων | Σχεδιασμός |  | Τελική και ολοκληρωμένη εφαρμογή των αναπαραστατικών οργάνων. Όλοι οι μαθητές γνωρίζουν όλα τα όργανα στις αναπαραστάσεις τους, όλοι παίζουν μεταλλόφωνο και πολλοί, κατά τις δικές τους προτιμήσεις συνεχίζουν στα μουσικά όργανα μετά ή παράλληλα με τα αναπαραστατικά όργανα. |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |

Στη τελική φάση, στο 5^ο έτος της έρευνας, και αφού είχαν προηγηθεί δύο σχολικές χρονιές με δοκιμές στα ζωγραφοόργανα, φτάσαμε στον τελικό σχεδιασμό με όλα τα ζωγραφοόργανα σε χρήση. Στην πράξη είχαν προηγηθεί τρεις κυκλικές πορείες μέχρι να φτάσουμε στην τελική πορεία (πίνακας 36). Σκοπός μας τώρα θα ήταν να δοκιμαστούν στην πράξη κάποιες δραστηριότητες με τα αναπαραστατικά όργανα. Αρχικά οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν ήταν:

- α) Εκμάθηση των νοτών και εξεύρεσή τους στο μουσικό όργανο.
- β) Κατανόηση βασικών θεμάτων τεχνικής (θέσεις χεριών, κινήσεις κ.λπ.).

- γ) Δεξιότητες εξεύρεσης νοτών στο μουσικό όργανο.
- δ) Δεξιότητες παιξίματος μουσικών κομματιών στο μουσικό όργανο.
- ε) Κριτικές δεξιότητες για κατανόηση «συγγενών» μουσικών οργάνων.
- στ) Κριτικές δεξιότητες για δημιουργία ενορχηστρώσεων.
- ζ) Κατανόηση του ρόλου κάθε μουσικού οργάνου στην ορχήστρα.
- η) Συγκριτική οργανολογική παρατήρηση ανάμεσα στα μουσικά όργανα.
- θ) Κατανόηση διαφόρων κατασκευαστικών ζητημάτων του οργάνου.
- ι) Ικανότητα από μνήμης της αναπαράστασης του μουσικού οργάνου.

Για την υλοποίησή τους θα έπρεπε να ληφθούν υπ' όψη όλοι οι παράγοντες που σχετίζονταν με τον προγραμματισμό της χρονιάς, το διαθέσιμο χρόνο, το επίπεδο της μαθητικής ομάδας, τυχόν ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας και η συνέπεια των μαθητών να διατηρούν το υλικό τους, να το φέρνουν στην τάξη και να μελετούν στο σπίτι.

8.1.3. Παρατήρηση.

Μουσικά όργανα χωρίς ήχο και «εποπτική οικονομία». Με τα απεικονιστικά όργανα, στα οποία υπάρχουν πρακτικές γραμματισμού, αλλά χωρίς το «αποτέλεσμα», χωρίς δηλαδή τον ήχο, ο γραμματισμός ήρθε στο προσκήνιο. Για τον εκπαιδευτικό και τον άνθρωπο του πεδίου της Μουσικής (discipline), ο «άηχος» μουσικός γραμματισμός, δεν είναι κάτι καινούργιο. Σε πολλές περιπτώσεις ο σπουδαστής της μουσικής εργάζεται «επί χάρτου» χωρίς να ακούγονται στον αέρα οι εργασίες του. Έτσι για παράδειγμα γίνεται όταν οι νέοι σπουδαστές μαθαίνουν να ταιριάζουν αρμονικά τέσσερις φωνές, στη γνωστή «Αρμονία» της μουσικής. Επίσης, όπως είδαμε στη μουσική εξασκούμαστε στα όργανα «χωρίς όργανα». Συνεπώς η δραστηριότητα με τα «ζωγραφοόργανα» ήταν στη συνείδησή μας μια σημαντική δράση γραμματισμού πεδίου. Τί ήταν όμως η δραστηριότητα αυτή για τα παιδιά;

Στη διάρκεια των πέντε χρόνων, αλλά κυρίως, στα τρία χρόνια (τρία σχολικά έτη) που έγινε συστηματική καλλιέργεια της μεθοδολογίας αυτής δεν παρατηρήθηκε καμία μορφή ρητής ή άρρητης «αμφισβήτησης» της μεθοδολογίας από τους μαθητές, όπως είχε γίνει σε άλλες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στα συστήματα σημειογραφίας και στα αυτοσχέδια μουσικά όργανα, κυρίως από μαθητές με έντονο άτυπο ή τυπικό οικογενειακό και γενικά εξωσχολικό μουσικό γραμματισμό. Τα απεικονιστικά όργανα, παρά τις παιγνιώδεις ονομασίες που τους δίναμε, όπως

«ζωγραφοόργανα», «χαρτομεταλλόφωνο», «χαρτοκιθάρα», «χαρτομπουζούκι», φαίνεται ότι αντιμετωπίζονταν από τους μαθητές με πίστη στην αποτελεσματικότητά τους.

Αυτός ήταν και ο λόγος που διευρύνουμε την εφαρμογή τους τον 5^ο χρόνο. Ωστόσο, οι μαθητές εμφάνιζαν μεγάλη δυσκολία στο να προσαρμόσουν τις κινήσεις και το σώμα τους στα ζωγραφοόργανα, αλλά και το αντίστροφο, στο να τα κρατήσουν και να προσανατολιστούν σε αυτά. Η δυσκολία αυτή σχετιζόταν με την αδυναμία τους πολλές φορές ακόμη και να διαχωρίσουν «το δεξί από το αριστερό» και το «πάνω από το κάτω». Χρειαζόταν προσπάθεια για να αντιγράψουν με το σώμα τους στοιχειώδεις κινήσεις και θέσεις που τους υποδεικνύονταν. Η δυσκολία δεν ήταν λόγω της «χάρτινης φύσης» των εποπτικών μέσων, αλλά λόγω μια γενικότερης δυσκολίας των μαθητών να αντιλαμβάνονται ζητήματα χώρου και εργονομίας. Υπήρχε, λοιπόν, ένα μεγάλο πρόβλημα κινητικών δεξιοτήτων, αντίληψης του χώρου και γενικότερα συντονισμού του σώματος των μαθητών με τα μουσικά όργανα. Αυτό το πρόβλημα, γενικά, ξεπερνιόταν με την χρήση των εποπτικών μουσικών οργάνων, αφού από πριν οι μαθητές είχαν έρθει σε επαφή με τα χάρτινα μουσικά όργανα.

Προκειμένου, όμως, να αντιμετωπιστεί αυτή η σχεδόν καθολική δυσκολία των μαθητών, τα αναπαραστατικά όργανα αποτέλεσαν σημαντική «εποπτική οικονομία». Είχαμε, δηλαδή, μια «οικονομία» και πρακτικότητα στη χρήση των εποπτικών μέσων, μια και η χρήση τους μας εξασφάλιζε χρόνο και δαπάνες για εποπτικά μέσα, που θα μπορούσαν να είναι «σπατάλη» πόρων – με διοικητικούς όρους – αφού ακόμη και αν είχαμε από ένα μουσικό όργανο για κάθε παιδί, μάλλον δε θα είχαμε καλύτερα αποτελέσματα, αλλά θα επιφορτιζόμασταν από το κόστος διατήρησης των οργάνων σε καλή κατάσταση. Οι εργασίες της βιωματικής προσομοίωσης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, εάν γίνουν με απλά μέσα πριν οι μαθητές βρεθούν στον πραγματικό «στίβο», μοιάζουν με τις εργασίες σε αθλητικές δραστηριότητες, όπου λαμβάνονται μέτρα ασφαλείας, στην οδήγηση, στη χρήση μηχανημάτων και επικίνδυνων υλικών, σε προετοιμασίες σε εξομοιωτές και άλλες εποπτικές συσκευές, ώστε τα λάθη των μαθητών να μην θέτουν σε κίνδυνο αυτούς, τους άλλους και το εν χρήση υλικό. Έτσι, επιτυγχάνονται η ασφάλεια, η ταχύτητα, η πρακτικότητα, η πρόληψη ανεπιθύμητων καταστάσεων. Κάτι τέτοιο, θα λέγαμε, εξασφαλίζουν και τα αναπαραστατικά μουσικά όργανα. Μια μαθητική ομάδα άνω των είκοσι μαθητών μπορεί να ασκηθεί στο κράτημα της κιθάρας και του μπουζουκιού, στην αναγνώριση των τάστων και την εξεύρεση των νοτών, στις θέσεις των χεριών στην ταστιέρα και τα πλήκτρα, στην κατανόηση βασικών ζητημάτων «χειροθεσίας», χωρίς να γίνεται θόρυβος και ταραχή,

χωρίς να χτυπιούνται και να καταπονούνται τα μουσικά όργανα και βέβαια χωρίς την επιβάρυνση της ύπαρξης και συντήρησης από τις φθορές των οργάνων.

Συνεπώς είχαμε άμεσα την αποδοχή της διαδικασίας από τους μαθητές με την παράλληλη εξοικονόμηση πόρων μεγάλης κλίμακας. Ίσως, όμως το σημαντικότερο όφελος των απεικονιστικών αυτών μέσων που παρατηρήσαμε ήταν η διευκόλυνση προς τον εκπαιδευτικό να εποπτεύει. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει, πως όλες αυτές οι διαδικασίες που περιγράφουμε εκτελούνται μαζικά και υπό την εποπτεία ενός ατόμου. Χρειαζόταν να επινοήσουμε σωστές «διατάξεις ορχήστρας», που θα μας επιτρέπουν να παρακολουθούμε και να διορθώνουμε τους μαθητές, αλλά και οι ίδιοι να παρακολουθούν τους άλλους και μέσα από το «δίκτυο γραμματισμού» που δημιουργεί τον «συνεργατικό γραμματισμό», να μαθαίνουν μέσα από αυτή τη διαδικασία κάθε στιγμή.

Ωστόσο, η διαδικασία παρακολούθησης και διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό χρειάζεται μια επιπλέον «αυτο – κατάρτιση» που ο ίδιος θα έπρεπε να οργανώσει, παρακολουθώντας τις δυνατότητες και τις αντιδράσεις των μαθητών. Θα έπρεπε στη συνέχεια να μεταφέρουμε την «τεχνική των μουσικών οργάνων» στην «τεχνική των απεικονιστικών οργάνων», χωρίς να χάνουμε την αποτελεσματικότητα, τη χρησιμότητα και, κατά κάποιον τρόπο, την ανταποδοτικότητα όσων διδάσκονται.

Πρακτικές αδυναμίες των μαθητών θα έπρεπε να ξεπεραστούν με ειδικά επιλεγμένες ασκήσεις. Τα απεικονιστικά όργανα, έδειξαν μερικές ακόμη «δυσκολίες» των μαθητών οι οποίες σχετίζονταν αποκλειστικά με θέματα εξάσκησης του σώματος, των μυών και του σκελετού. Δεν χρειαζόταν, λοιπόν ο ήχος για να αναδειχθεί τί έπρεπε να κάνουμε, αλλά η παρατήρηση των κινητικών δεξιοτήτων.

Επιπλέον – κι αυτό ίσως ήταν πολύ σημαντικό – δεν βίωναν οι μαθητές την «απογοήτευση», που νοιώθει κανείς όταν πιάνει στα χέρια του ένα μουσικό όργανο αλλά πρέπει να περιμένει αρκετά μέχρι να καταφέρει να παίξει σε αυτό μουσική. Επειδή οι μαθητές προετοιμάζονταν επαρκώς στα εποπτικά όργανα, όταν έπιαναν τα μουσικά όργανα έβγαζαν γρήγορα μουσικές νότες σε αυτά. Όχι μόνο δεν αποθαρρύνονταν, αλλά προσπαθούσαν με ζήλο να κατακτήσουν την τεχνική στα μουσικά όργανα γιατί «ήξεραν τί ήθελαν» από αυτά. Ήξεραν αμέσως πώς να προσανατολιστούν και τί πρέπει τεχνικά να επιδιώξουν. Χάρη στην προεργασία που είχαν κάνει στα απεικονιστικά όργανα, πολύ σύντομα προχωρούσαν και έπαιζαν μουσική στα μουσικά όργανα.

Τα «μουσικά όργανα χωρίς ήχο», προσφέρονταν για να γίνει σ' αυτά ένα μέρος της μελέτης και της προετοιμασίας των μαθητών που θα έπαιζαν μουσική, και αυτός ο διαμοιρασμός έκανε τη συνολική προσπάθεια πιο προσιτή. Σε μια μαθητική ομάδα όλοι οι μαθητές είχαν πρόσβαση κατά το ήμισυ της εκμάθησής τους στα απεικονιστικά όργανα. Έπειτα, στην πράξη, όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές ξεκινούσαν και την εκμάθηση ενός τουλάχιστον μουσικού οργάνου επιπλέον του μεταλλοφώνου.

Από το σύνολο της ομάδας, πάντα, πλέον των δύο τρίτων κατάφερναν και «έβγαζαν ήχο» έχοντας μια καλή επαφή με όργανα όπως η κιθάρα και το μπουζούκι. Όλοι κατάφερναν πάντα να έχουν μια επαφή με το μεταλλόφωνο και όλοι μια επαφή με την ντραμς. Δεν υπήρχε μαθητής που να μην κατακτούσε έστω τα πρώτα βήματα των οργάνων αυτών. Όταν δυσκολεύονταν να προχωρήσουν – για διάφορους υποκειμενικούς και αντικειμενικούς λόγους – συνέχισαν με απλές συνοδευτικές παρτιτούρες. Αυτά τα ποσοστά αποτελεσματικότητας, δεν μπορούμε παρά να τα αποδώσουμε στη χρήση των αναπαραστατικών μουσικών οργάνων.

Μουσικές κινητικές δεξιότητες: ανάγκη ενός «χωρικού γραμματισμού»;

Κατά την διαδικασία εκμάθησης του μουσικού γραμματισμού παρατηρήσαμε ότι σε όλες τις Τάξεις υπήρχε ένα έλλειμμα «χωρικού» γραμματισμού. Οι μαθητές δεν γνώριζαν πώς να είναι λειτουργικοί με έννοιες όπως το «δεξιά», «αριστερά», «διαγώνια», «πάνω», «κάτω», «αντίστροφα», «συμμετρικά», «κέντρο», «περιφέρεια», «κάθετα», «οριζόντια», «σφαιρικά», «διαδοχικά», «επίπεδα», «παράλληλα» και άλλους όρους. Ένα αντίστοιχο ζήτημα ελλείμματος δεξιοτήτων είχαμε συναντήσει στις «ψηφιακές παρτιτούρες», ως μια σημαντική αντίφαση, στην εποχή της ψηφιοποίησης, δηλαδή, οι μαθητές να αγνοούν σημαντικά την απεικόνιση και αναπαράσταση της «ψηφιοποίησης» με κουτάκια και καρτεσιανές διατάξεις επί χάρτου.

Μια διερεύνηση στις γενικότερες αναγκαιότητες της εκπαίδευσης για ανάλογες δεξιότητες έδειξε ότι ζητήματα «χωρικών» δεξιοτήτων χρειάζονται σε πολλά διδακτικά αντικείμενα, σε πολλές επιστήμες, μερικές εκ των οποίων όπως π.χ. η Γεωγραφία, είναι εξ ορισμού μια «επιστήμη του χώρου». Το περιβάλλον αυτό των δεξιοτήτων που αφορούν στο «χώρο» που συνιστά ο πολιτισμός μας μπορεί να είναι διαχειρίσιμο με έναν «χωρικό γραμματισμό» (spatial literacy) ο οποίος είναι τα τελευταία χρόνια σε ανάπτυξη στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Grossner & Janelle, 2014).

Πόσο σημαντικός είναι, όμως, ο «χωρικός γραμματισμός», όπως εδώ και αρκετά χρόνια (Αποστολοπούλου & Κλωνάρη, 2013) έχει αποκληθεί και στη χώρα

μας; Σε μια αναφορά της για την προοπτική να χαραχθεί μια «ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική» με βάση την «πολυτροπικότητα της επικοινωνίας και η προσέγγιση των πολυγραμματισμών» η σχολική σύμβουλος Μ. Μαλίτσα (2015:199) εντάσσει τον «χωρικό γραμματισμό» σε μια απαρίθμηση με τα «κυριότερα είδη γραμματισμού του 21ου αιώνα», στα οποία ο γραμματισμός αυτός βρίσκεται στην τρίτη θέση, ο κριτικός γραμματισμός αναφέρεται στη δέκατη θέση χωρίς να συσχετίζεται ως κοινή αναγκαιότητα για κάθε γραμματισμό, ενώ δεν συμπεριλαμβάνεται ο μουσικός γραμματισμός (συνεπώς δεν θα μπορούσε να γίνεται λόγος για ηχητικός γραμματισμό, ο οποίος σχετίζεται με το μουσικό αλλά χρονικά έπεται ως προς την επιστημονική του ανάπτυξη).¹⁴⁹

Στην έρευνά μας, η αναγκαιότητα αναφοράς στην ικανότητα να κινείται κανείς και να διαχειρίζεται ένα περιβάλλον που διέπεται από το «αλφάβητο του χώρου» και της χωρικής αντίληψης προέκυψε έντονα σε όλα τα χρόνια των δραστηριοτήτων και ιδιαίτερα με τα αναπαραστατικά όργανα, όπου το έλλειμμα σχετικών δεξιοτήτων φάνηκε ξεκάθαρα. Αυτό μας οδήγησε να δώσουμε έμφαση στις δεξιότητες αυτές. Έτσι, όταν η διεθνής συζήτηση για τον «χωρικό γραμματισμό» αναπτύχθηκε, μας βρήκε σύμφωνους στο βαθμό της έκφρασης μιας εκπαιδευτικής αναγκαιότητας. Το σημαντικό στοιχείο, όμως, στην έρευνά μας είναι πως η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από το μουσικό και τον ηχητικό γραμματισμό.

Ο μουσικός γραμματισμός επειδή έχει έντονο χαρακτήρα πολυγραμματισμού καθώς συνδέεται με πολλά διδακτικά αντικείμενα, πεδία και περιβάλλοντα δεξιοτήτων, διαπιστώσαμε ότι συνδέεται και με το χώρο. Τα μουσικά όργανα εκτείνονται στο χώρο, ο ήχος εκτείνεται στο χώρο, η σχέση μας με τον ήχο ξεκινάει ως μια σχέση «χώρου» σε σχέση με την ηχητική πηγή. Ο ήχος παράγεται με «χωρικές διατάξεις» και η ηχοπαραγωγή γενικότερα απηχεί τη σχέση της ύλης με το χώρο, καθώς και άλλα ζητήματα διαστάσεων και εκτάσεων των υλικών στο χώρο. Αυτή η διάσταση του μουσικού γραμματισμού φάνηκε έντονα στην έρευνά μας μέσα από την παρουσία των μουσικών οργάνων. Ενισχύθηκε από τα αναπαραστατικά όργανα

¹⁴⁹ Όπως αναφέρεται τα «κυριότερα είδη γραμματισμού του 21ου αιώνα», σύμφωνα με τη Μ. Μαλίτσα (2015:199) είναι: «1. βασικός (γλωσσικός) Γραμματισμός, 2. Οπτικός Γραμματισμός,, 3. Χωρικός γραμματισμός, 4. Ιστορικός Γραμματισμός, 5. Πολιτισμικός Γραμματισμός, 6. Πληροφοριακός Γραμματισμός, 7. Γραμματισμός των Μέσων (επικοινωνίας), 8. Επιστημονικός Γραμματισμός, 9. Μαθηματικός Γραμματισμός, 10. Κριτικός Γραμματισμός».

επειδή αυτό το «λογισμικό» που αφορά στο χώρο απομονώθηκε στις κατασκευές αυτές και αποτέλεσε ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας.

Η ιδιαιτερότητα που παρατηρήσαμε ως προς τον «χωρικό γραμματισμό» έχει να κάνει με αυτό που θα λέγαμε «κλίμακα αναφοράς». Δεν επρόκειτο για αποστάσεις που αφορούν τις χώρες, τον πλανήτη ή το διάστημα όπως αναφέρεται σε κάποιες περιπτώσεις «χωρικού γραμματισμού» (Αποστολοπούλου & Κλωνάρη, 2013· Grossner & Janelle, 2014) αλλά σε ζητήματα χώρου που μπορούν να εκτείνονται σε ένα δωμάτιο ή γύρω από το σώμα. Αυτό το επιμέρους πεδίο του «χωρικού γραμματισμού» το βρήκαμε πολύ ενδιαφέρον, ήταν πάντα μια πρόκληση για τους μαθητές, οι οποίοι συνήθως είχαν την ικανότητα να διαιστανθούν αυτό το «έλλειμμα γραμματισμού» και να προσπαθήσουν να το αναπληρώσουν.

Ο μουσικός γραμματισμός και «μουσικές» κινητικές δεξιότητες. Όπως προαναφέρθηκε, ένα μεγάλο μέρος των ζητημάτων στα οποία έπρεπε αρχικά να εστιάσουμε την προσοχή μας αφορούσε τις δεξιότητες των μαθητών με τα δάχτυλα, τα χέρια, τα πόδια και το σώμα τους γενικότερα. Δεν θα πρέπει να μας φαίνεται έξω από το θέμα μας η ενασχόληση με το σώμα. Έχουμε ήδη αναφερθεί στα σωματικά κρουστά, τα οποία είναι μια έντονα σωματική δραστηριότητα. Επίσης θα θέλαμε να θυμίσουμε ότι η τεχνική είναι ένα ζήτημα που αφορά, πρωτίστως, το σώμα σε σχέση με τον ήχο και το όργανο. Τα απεικονιστικά όργανα δεν θα μπορούσαν να εξαιρεθούν από την αναγκαιότητα αυτή. Ο δισδιάστατος (και όχι τρισδιάστατος) χαρακτήρας τους δεν αλλάζει σημαντικά την παράμετρο της σωματικής προσπάθειας.



Εικόνα 25. Μουσικός γραμματισμός στην κίνηση των δαχτύλων.

Χρειάστηκε, λοιπόν, να επινοήσουμε επιμέρους ασκήσεις για τις ανάγκες καλλιέργειας κινητικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Όπως όμως φάνηκε, οι ασκήσεις αυτές δεν ήταν απλά κινητικές ασκήσεις φυσικής αγωγής, αλλά χρειαζόταν να υπάρχει κατά νου ο ανάλογος μουσικός γραμματισμός που θα τις καταστήσει αποτελεσματικές. Οι μαθητές θα έπρεπε να κατανοήσουν τις ασκήσεις αυτές ως κινήσεις που θα παράγουν μουσικό αποτέλεσμα. Η διαδοχή των κινήσεων μας διευκόλυνε να ήταν διαδοχή νοτών. Η ρυθμικότητα των ασκήσεων διευκόλυνε να είναι μουσικός ρυθμός. Οι αποστάσεις στις κινήσεις διευκόλυνε να μεταφράζονται σε μουσικές και ηχητικές αποστάσεις, δηλαδή μουσικά διαστήματα. Η σειρά εκτέλεσης των ασκήσεων ήταν αποτελεσματικό να μεταφράζεται σε μια μορφή, να είναι δηλαδή ζήτημα μορφολογίας. Έτσι, αυτό που περιγράφουμε στη συνέχεια δεν είναι απλές «γυμναστικές» ασκήσεις των μελών του σώματος, αλλά, θα λέγαμε, μια στοιχειώδης «γραμματική της κινησιολογίας» του μουσικού γραμματισμού.

α) Μια βασική άσκηση ήταν η αυτονόμηση των δαχτύλων· αυτή έγινε με την κάπως «κλασική» κίνηση της αντικριστής ένωσης των δαχτύλων του χεριού, τα οποία κινούνται το ένα μετά το άλλο σε ένα διαρκές ανεβοκατέβασμα (εικόνα 25). Τα ακροδάχτυλα ενώνονται και οι παλάμες καμπυλώνονται σαν να κρατούσαμε στο ενδιαμέσο μια «σφαίρα». Έπειτα ξεκινούμε από τον αντίχειρα προς το μικρό δαχτυλάκι να απομακρύνουμε και να ενώνουμε τα δάχτυλα σα να παίζουμε πλήκτρα και την ίδια στιγμή μπορεί να τραγουδάμε «ντο – ρε – μι – φα – σολ – φα – μι – ρε» και πάλι από την αρχή σε μια διαρκή επανάληψη.



Εικόνα 26. Εγκύμναση «αναπνοής» στα έγχορδα σε ένα μολύβι.

Η άσκηση αυτή συνδέθηκε με άλλες ασκήσεις που προτάθηκαν – μία για κάθε όργανο – ως θεμελιώδεις ασκήσεις για την απόκτηση της ευλυγισίας στα δάχτυλα· τις

αποκαλέσαμε «αναπνοές», επειδή ήταν ζωτικής σημασίας για την τεχνική, όπως η αναπνοή για κάθε ζωντανό οργανισμό. «Αναπνοή» στα πλήκτρα ήταν να τοποθετούνται τα δάχτυλα στη σειρά, το κάθε χέρι ξεχωριστά ή και τα δύο μαζί και να κάνουν το ίδιο «ανεβοκατέβασμα», το οποίο από τη «θέση» του ντο θα ήταν «ντο – ρε – μι – φα – σολ – φα – μι – ρε» και πάλι από την αρχή σε μια διαρκή επανάληψη.

β) Για τα έγχορδα η «αναπνοή» ήταν να τοποθετηθεί το χέρι και πάλι σε μια «θέση» και να εκτελέσει στη σειρά τέσσερα συνεχόμενα «τάστα» με την πένα στο άλλο χέρι είτε «πάνω–κάτω–πάνω–κάτω» (αν υπήρχε πέννα) είτε «δείκτης–μέσος–δείκτης–μέσος» (αν παίζαμε με τα δάχτυλα). Στα έγχορδα παρατηρήθηκε και πάλι μια δυσκολία σχετικά με την αυτονόμηση των δαχτύλων και μια πιο έντονη ανάγκη για ενδυνάμωση των μυών των δαχτύλων, έτσι ώστε να «σφίγγουν» την ταστιέρα αλλά «χαλαρά και αποτελεσματικά» για να ακουστεί καθαρός ο φθόγγος. Τα απεικονιστικά όργανα δεν ήταν πάντα αποτελεσματικά για αυτή την κινητική εκγύμναση, ιδιαίτερα όταν οι δυσκολίες χωρικού γραμματισμού ήταν μεγάλες και έτσι χρησιμοποιήσαμε τα μολύβια μας (εικόνα 26) ή άλλα παρόμοια αντικείμενα. Κι εκεί το αποτέλεσμα ήταν πολύ καλό, ιδιαίτερα επειδή διευκόλυνε την εξάσκηση σε πολλές στιγμές της ημέρας.

Ειδικά για τη φλογέρα, η εξάσκηση μπορούσε να γίνει σε «χαρτοφλογέρες» οι οποίες επίσης είχαν τις οπές σημειωμένες σε φυσικό μέγεθος. Το χαρτί τυλιγόταν σε ένα κυλινδρικό αντικείμενο, συνήθως ένα μαρκαδόρο για να έχει τη σταθερότητα που χρειαζόταν (εικόνα 27).



Εικόνα 27. Αναπαραστατικό όργανο «φλογέρα».

Η υποστήριξη της σχολικής ζωής για την κατάκτηση του μουσικού γραμματισμού θα έπρεπε να είναι πολύπλευρη. Υπήρξαν φορές που έπρεπε, σε συμφωνία με τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, να εστιάσουμε να μάθουν οι μαθητές να διαβάζουν τις νότες. Αν, για το γλωσσικό γραμματισμό, το ζητούμενο ήταν να μάθουν οι μαθητές να ταιριάζουν τα γράμματα και να κατανοούν τις συλλαβές, για το μουσικό γραμματισμό, να μάθουν να διαβάζουν τις νότες (ΝΤΟ, ΡΕ,

ΜΙ, ΦΑ, ΣΟΛ, ΛΑ, ΣΙ, ΝΤΟ) ήταν ζήτημα καίριο. Από αυτό εξαρτιόταν όλη η εξέλιξη των μαθητών στον μουσικό γραμματισμό πεδίου, κυρίως, λόγω των λεκτικών παρτιτούρων που χρησιμοποιούσαμε, οι οποίες αποδείχτηκαν πολύ αποτελεσματικές.

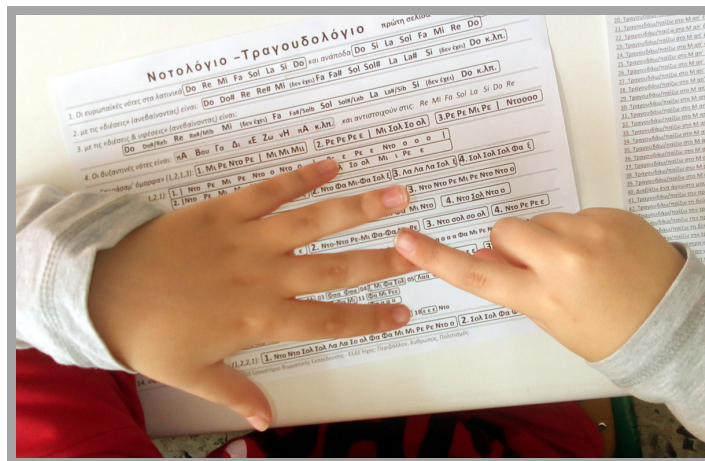
γ) Μια ακόμη παραλλαγή αναπαραστατικού οργάνου το οποίο ήταν χρήσιμο και ως «λύση έκτακτης ανάγκης», – όταν οι μαθητές για κάποιο λόγο δεν είχαν τη δυνατότητα να έχουν κάποιο αναπαραστατικό οπτικό μέσο «ζωγραφόργανο» μπροστά τους και θα έπρεπε σύμφωνα με το σχεδιασμό να τραγουδήσουμε νότες «παίζοντάς» τες σε κάποιο «όργανο» – ήταν το «δαχτυλόφωνο», δηλαδή τα προτεταμένα δάχτυλα του αριστερού χεριού ως «πλήκτρα», το οποίο μαθαίναμε με βάση τις οδηγίες της καρτέλας «δαχτυλοχαρτόφωνο» (εικόνα 28). Στην καρτέλα αυτή παριστάνονται από μία φορά όλες οι νότες με τις πέντε πρώτες στα δάχτυλα (αντίχειρας–ντο, δείκτης–ρε, μέσος–μι, παράμεσος–φα, μικρό–σολ) και τις δύο νότες που απέμεναν στην πάνω από τα δάχτυλα πλευρά («λα» πάνω από το μικρό δάχτυλο και «συ» πάνω από τον αντίχειρα) ώστε όλες οι νότες μαζί να σχηματίζουν έναν κύκλο.



Εικόνα 28. Καρτέλα: Χαρτοδαχτυλόφωνο.

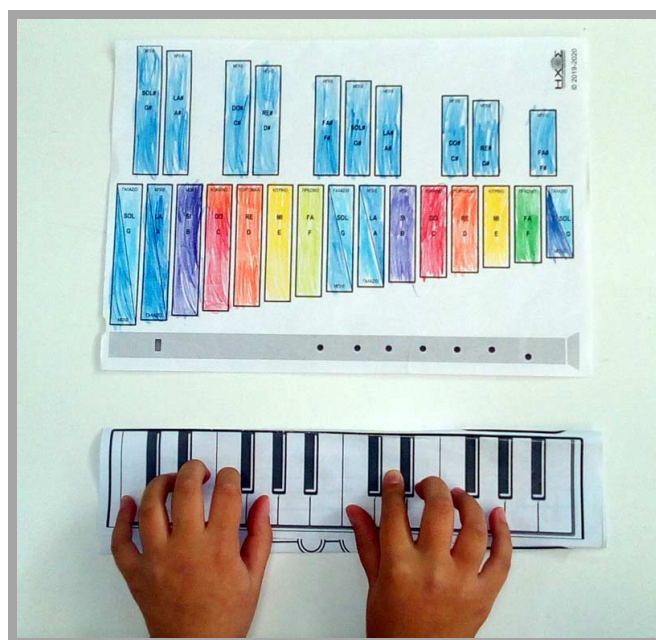
Το χέρι ως αναπαραστατικό όργανο (εικόνα 29) χρησιμοποιήθηκε για την άμεση οπτικοποίηση σε «όργανο» μικρών μελωδιών (συνήθως μέχρι το διάστημα της πέμπτης, οπότε τα πέντε δάχτυλα αρκούσαν), με σκοπό να απαντάται έτσι η βασική τεχνική που είναι απαραίτητη για να παίζει κανείς μεταλλόφωνο και αρμόνιο ή πιάνο (εικόνα 30). Η πρακτική αυτή ενίσχυσε το γραμματισμό που συνδυάζει τη μελωδία (μουσικός γραμματισμός) με την οπτικοποίησή της σε όργανα όπως το μεταλλόφωνο και το πιάνο (οπτικός γραμματισμός) και αποτέλεσε αφενός μια προπαρασκευή στον

οργανολογικό γραμματισμό, αφετέρου μια προετοιμασία για την σύνδεση της μουσικής πρακτικής με το σώμα, μια «σωματικοποίηση» της πρακτικής που αργότερα θα εφαρμοζόταν στο μεταλλόφωνο ή στα πληκτροφόρα όργανα (αρμόνια που διαθέταμε στο σχολείο).



Εικόνα 29. Αναπαραστατικό «Δαχτυλόφωνο» σε ώρα χρήσης.

Η απλή αυτή εφαρμογή αναπαράστασης των νοτών φάνηκε να δυσκολεύει αρκετά τους μαθητές, ιδιαίτερα τις μικρές ηλικίες, καθώς τα δάχτυλα δεν διαθέτουν κανένα οπτικό βοήθημα όπως συμβαίνει με τα άλλα όργανα (το μεταλλόφωνο έχει χρώματα, αναγράφει νότες, το πιάνο έχει τα «μαύρα πλήκτρα» και γενικά ομοιόμορφα πλήκτρα που βοηθούν στον προσανατολισμό του μαθητή πάνω στο όργανο).



Εικόνα 30. Αναπαραστατικά όργανα με οπτικές συγγένειες στις νότες.

Παρά τη δυσκολία αυτή, η πιο σημαντική χρησιμότητα του «δαχτυλοφώνου», φαίνεται πως ήταν η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αποτιμήσει το βαθμό, ρυθμικής πρωτίστως και μελωδικής στη συνέχεια, κατανόησης του μουσικού κομματιού, καθώς και της δεξιότητας του μαθητή να χρησιμοποιεί στοιχειωδώς τα πλήκτρα.

Τώρα όμως, χρειαζόμασταν μια ακόμη συνεργασία με τη σχολική μονάδα, κι αυτή αφορούσε την καλλιέργεια κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορεί να εντάσσονταν και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η φυσική άσκηση των μαθητών για τα συγκεκριμένα ζητήματα δεν μπορούσε να καλυφθεί μόνο με την άσκηση στο μάθημα Μουσικής. Χρειαζόταν να κεντριστεί γενικότερα το ενδιαφέρον των μαθητών στο να αποκτήσουν ορισμένες τέτοιες φυσικές δεξιότητες. Γι' αυτό καλούνταν να αντιμετωπίσουν τις ασκήσεις αυτές σαν ένα γενικότερο «παιχνίδι» που μπορούσαν να το «παίξουν» πολλές στιγμές στη διάρκεια της ημέρας και όχι μόνο σε μια συγκεκριμένη ώρα που θεωρείται «ώρα μελέτης» για το μάθημα της Μουσικής.

Επίσης, οι δεξιότητες αυτές, δεν συνδέθηκαν μόνο με συγκεκριμένα μουσικά όργανα. Τα απεικονιστικά όργανα έδιναν τη δυνατότητα στα παιδιά να έρχονται σε επαφή με έναν τρόπο μάθησης που τους έδειχνε πώς λειτουργούσαν τα περισσότερα μουσικά όργανα. Έτσι αποκτούσαν τις κριτικές δεξιότητες ενός «οργανολογικού γραμματισμού». Με την συστηματική παρατήρηση και με την παρουσία και την χρήση διαφόρων μουσικών οργάνων στο εργαστήριο μουσικής μπόρεσαν να μπουν στην καθημερινότητά μας διαφορετικά μουσικά όργανα. Έπειτα από κινητοποίηση των μαθητών, βρέθηκαν πολλά έγχορδα όργανα, τα οποία οι μαθητές μπορούσαν πλέον να τα έχουν στη διάθεσή τους. Έτσι, κιθάρες, μουζούκια αλλά και άλλα έγχορδα, όπως βιολιά, ηλεκτρικό μπάσο, μαντολίνο, έγχορδα παιχνίδια (τα τελευταία στο τελευταίο έτος της έρευνας) σιγά – σιγά άνοιξαν μια νέα προοπτική εκμάθησης της μουσικής με μουσικά όργανα στο σχολείο.

8.1.4. Αναστοχασμός.

Τα αναπαραστατικά όργανα ή «ζωγραφοόργανα» όπως τα γνώρισαν οι μαθητές, ξεκίνησαν από μια ιδέα να απεικονιστούν τα πλήκτρα που παριστούν νότες σε ένα απλό φύλλο εργασίας. Αυτή η ιδέα, που είχε μεγάλη απήχηση στους μαθητές, εξελίχθηκε (με πολλές εφαρμογές σε διάφορα μουσικά όργανα) σε μια μεθοδολογία διδασκαλίας με απώτερο σκοπό να έχουν όλοι οι μαθητές πρόσβαση στα μουσικά όργανα του σχολείου.

Εκ των υστέρων, διαπιστώθηκε ότι, διεθνώς, παρόμοιες τεχνικές, το «να παίζει ένα κανείς μουσικό όργανο χωρίς το μουσικό όργανο», είναι διαδεδομένες. Τα αναπαραστατικά όργανα συνέβαλαν καταλυτικά ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν και να αγαπήσουν, θα μπορούσαμε να πούμε από την εμπειρία μας, τα μουσικά όργανα. Υπάρχουν, επίσης πολλά ακόμη να γίνουν και να διερευνηθούν ώστε αναπαραστατικά όργανα και από άλλα υλικά και με άλλες μορφές, να γίνουν μια ακόμη πιο ευχάριστη και αποδοτική δραστηριότητα του σχολείου.

Το πλέον σημαντικό, ωστόσο, για την έρευνά μας ήταν πως μέσα από τη χρήση των αναπαραστατικών οργάνων μπόρεσαν ευκολότερα τα παιδιά να μάθουν τα στοιχεία εκείνα που αφορούσαν προπάντων την διανοητική κατασκευή και την χρήση του οργάνου, τις ιδέες και την λογική τους, που βρίσκονται πίσω από τις πρακτικές αυτές, τις οποίες ανακαλύπτουμε μέσα από την κατασκευή των οργάνων αυτών. Το σύνολο των γνώσεων που ανακαλύψαμε το αποκαλέσαμε «λογισμικό» του οργάνου και το θεωρήσαμε ως ένα γραμματισμό ο οποίος είναι αποτυπωμένος σε αυτό το «λογισμικό που δε φαίνεται» (Skarpelos, 1999) και παραμένει στην αφάνεια αν δεν τον διερευνήσουμε μέσα από τις πρακτικές της χρήσης των μουσικών οργάνων.

Με τον τρόπο αυτό μπορέσαμε να συγκροτήσουμε μια άποψη γι' αυτό που θα αποκαλούσαμε στη συνέχεια «οργανολογικό γραμματισμό». Παρατηρήσαμε ότι ο γραμματισμός στα μουσικά όργανα συνίσταται στην γνώση των οργανοκατασκευαστικών στοιχείων των μουσικών οργάνων. Η κατάκτηση αυτών των στοιχείων μαρτυρείται από τις δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές. Από την άποψη αυτή, ο οργανολογικός γραμματισμός συνίσταται σε δεξιότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να παίζουν καλύτερα τα μουσικά όργανα αλλά και να πλοηγηθούν στον τρόπο παραγωγής του ήχου και της ενόργανης μουσικής.

Από το σύνολο των γραμματισμών που μελετάμε τα αναπαραστατικά όργανα φαίνεται να συμβάλλουν κυρίως σ' αυτό που αποκαλούσαμε κριτικό μουσικό γραμματισμό και ειδικότερα «κριτικό οργανολογικό γραμματισμό» (critical instrument literacy). Αυτή πιστεύουμε ότι είναι η σημαντικότερη συμβολή της χρήσης των αναπαραστατικών οργάνων και γενικότερα των εποπτικών μέσων στη μουσική διδασκαλία. Η προσέγγιση με αυτό τον τρόπο των μουσικών οργάνων καλλιεργεί την κριτική ικανότητα των μαθητών καθώς μαθαίνουν να θέτουν ερωτήματα πρώτα για τα μουσικά όργανα και στη συνέχεια στη μουσική. Τα ερωτήματα αυτά είναι της μορφής «γιατί αυτό το μουσικό όργανο και όχι το άλλο», «γιατί αυτή η τεχνική και όχι άλλη;», αντίστοιχα αυτών που προτείνει ο κριτικός

μουσικός γραμματισμός: «Γιατί αυτή η μουσική και όχι η άλλη;». Καλλιεργείται έτσι η αρχή της δημιουργικής αμφισβήτησης και της αναζήτησης των βαθύτερων αιτιών, των σκοπών και των αποτελεσμάτων που επιδιώκονται μέσα από τα μουσικά όργανα.

| Πίνακας 37. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «αναπαραστατικά όργανα» | | | |
|--|---|--|--|
| Γενικά | Μουσικός – ηχητικός γραμματισμός: Τα αναπαραστατικά όργανα σχεδιάστηκαν για να ενδυναμώνουν το μουσικό γραμματισμό και οδηγούν σε πρακτικές μουσικού γραμματισμού. Υπάρχει, λοιπόν, μεγάλη και ουσιαστική σχέση τους με το μουσικό γραμματισμό. | | |
| | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Στο βαθμό που και οι μουσικοί, ερμηνευτές, κ.λπ. καταφεύγουν σε πρακτικές μελέτης χωρίς όργανο τα αναπαραστατικά όργανα συνάδουν με το γραμματισμό αυτό.</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Στο βαθμό που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για να εξηγηθούν στοιχεία της διδακτέας ύλης συνάδουν με το γραμματισμό αυτό.</td> </tr> </table> | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Στο βαθμό που και οι μουσικοί, ερμηνευτές, κ.λπ. καταφεύγουν σε πρακτικές μελέτης χωρίς όργανο τα αναπαραστατικά όργανα συνάδουν με το γραμματισμό αυτό. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Στο βαθμό που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για να εξηγηθούν στοιχεία της διδακτέας ύλης συνάδουν με το γραμματισμό αυτό. |
| | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Στο βαθμό που και οι μουσικοί, ερμηνευτές, κ.λπ. καταφεύγουν σε πρακτικές μελέτης χωρίς όργανο τα αναπαραστατικά όργανα συνάδουν με το γραμματισμό αυτό. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Στο βαθμό που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για να εξηγηθούν στοιχεία της διδακτέας ύλης συνάδουν με το γραμματισμό αυτό. | |
| | Κριτικός Γραμματισμός: Τα αναπαραστατικά όργανα συμβάλλουν ιδιαίτερα στον κριτικό γραμματισμό της μουσικής (κριτικό μουσικό γραμματισμό) μέσα από τον ειδικότερο χώρο των μουσικών οργάνων. Συμβάλλουν στη διατύπωση κριτικών ερωτημάτων για τη φύση των μουσικών οργάνων, για συγκριτικές αναλύσεις και κατ' επέκταση για τον κριτικό ρόλο τους στη μουσική. | | |
| Συνεργατικός Γραμματισμός: Η σχέση των αναπαραστατικών οργάνων με το συνεργατικό γραμματισμό ανάγεται κι αυτή όπως και τα «αναπαραστατικά όργανα» σε ένα επίπεδο «δυναμικότητας» (virtuality). Οι μαθητές συνδρούν και συν-μελετούν, αλληλοβοηθούμενοι μέσα από το δίκτυο γραμματισμού της τάξης, αλλά στην πράξη ωφελείται ο καθένας μόνος του με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. | | | |
| Ειδικά | Μελωδικός Γραμματισμός (πεδίου): Δεν είναι μια κατά βάση μελωδική δραστηριότητα, εκτός αν συνοδεύεται από φωνή η «μελωδικά» μουσικά όργανα, που συνήθως παίζει ο εκπαιδευτικός για να συνοδεύσει τους μαθητές. | | |
| | Ρυθμικός Γραμματισμός (πεδίου): Επειδή στα αναπαραστατικά όργανα γίνονται προπαρασκευαστικές δραστηριότητες η παρουσία του ρυθμού δεν είναι έντονη, ιδιαίτερα επειδή δεν υπάρχει ήχος αλλά μόνο η εμφανής κίνηση. | | |
| | Οργανολογικός Γραμματισμός (πεδίου): Υπάρχει ιδιαίτερη σχέση με τον οργανολογικό γραμματισμό, καθώς αποτελούν εποπτικά μέσα μουσικών οργάνων, γι' αυτό τα αποκαλέσαμε «εποπτικά μέσα Οργανολογίας». | | |
| | Ορχηστρικός Γραμματισμός (Πεδίου): Υπάρχει μιας μορφής σύνδεση με την ορχήστρα σε θεωρητικό επίπεδο αλλά επειδή ο χαρακτήρας τους είναι κυρίως προπαρασκευαστικός δεν μπορούμε να τα συνδέσουμε με ορχηστρικές δραστηριότητες, άρα και κάποιο σημαντικό ορχηστρικό γραμματισμό. | | |
| | Άλλος Γραμματισμός: Όπως αναφέρθηκε και στον κριτικό γραμματισμό, τα αναπαραστατικά όργανα συμβάλλουν στην κατανόηση του κριτικού οργανολογικού γραμματισμού ως μια υπαρκτή εμπειρία για τους μαθητές και ως έναν χρήσιμο όρο για την κατανόηση της διαδικασίας. | | |

Τα κριτικά ερωτήματα και οι ιδέες που προέκυψαν στο μάθημα ως «κριτικές συζητήσεις» ήταν σε όλα τα επίπεδα, όπως για παράδειγμα συγκριτικές αναφορές στα «μουσικά όργανα με πολλές και λίγες χορδές», στα «μουσικά όργανα με δοξάρι και με πέννα», «με πέννα και με δάχτυλα», συγκρίσεις ανάμεσα στα πνευστά, τα κρουστά και τα έγχορδα, στα ρυθμικά και στα μελωδικά όργανα, στα όργανα με ψηλές και με χαμηλές νότες, τα «μηχανικά και τα ηλεκτρικά» και σε κάποιες περιπτώσεις τα «αναλογικά και τα ψηφιακά».

Οι σχέσεις των αναπαραστατικών οργάνων με τους γραμματισμούς συγκεντρώνονται στον σχετικό πίνακα 37.

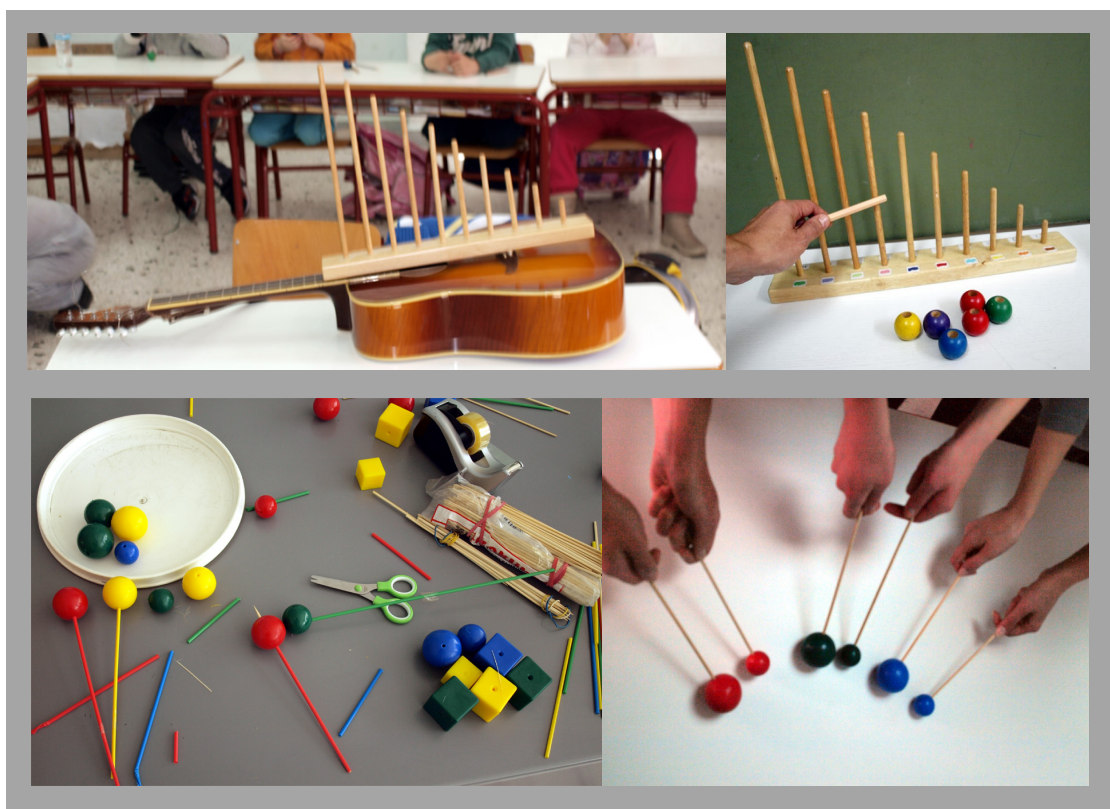
Εποπτικά μέσα Οργανολογίας: ταξίδια στην «Οργανοτοπία». Αν μπορούμε να δημιουργήσουμε «εποπτικά μέσα» για να γνωρίσουμε τα μουσικά όργανα στο χαρτί, ποιά είναι τα «όρια» για τη δημιουργία εποπτικών μέσων που θα συμβάλλουν στο μουσικό γραμματισμό μέσα από τον «οργανολογικό γραμματισμό»; Η δημιουργία ενός μουσικού εργαστηρίου στην έρευνά μας με πάγκους εργασίας στους οποίους μετασχηματίζαμε υλικά για να δημιουργήσουμε μουσικά όργανα, έφερε στο προσκήνιο μια δημιουργική διαδικασία αναζήτησης νέων ιδεών. Οι μαθητές υιοθετούσαν εύκολα και συχνά εξέλιξαν μόνοι τους τη διαδικασία δημιουργικής αναζήτησης ιδεών για μουσικά όργανα. Καθώς αυτό γινόταν μια έντονα επιδιωκόμενη, από μέρους τους, αναζήτηση, πολλές φορές βρισκόμασταν μπροστά σε ευχάριστες εκπλήξεις από τα ευρήματά τους. Όταν, λοιπόν, υπήρχε η υποψία ότι μπορεί να μετασχηματιστεί κάτι σε μουσικό όργανο, αυτό μπορούσε να γίνει υλικό για το εργαστήριο μουσική και να πειραματιστούμε με τα υλικά τους.

Έπρεπε πάντα τα «εποπτικά μέσα οργανολογίας» να ηχούν; Η πράξη έδειξε πως δεν χρειαζόταν. Όπως τα ζωγραφοόργανα δεν παράγουν καθόλου ήχο αλλά μας βοηθούν να κατανοήσουμε τα μουσικά όργανα, έτσι και πολλές άλλες κατασκευές και αντικείμενα ήταν άηχα ή παρήγαγαν ήχους που δεν θα τους χαρακτηρίζαμε «μουσικούς» και σε κάθε περίπτωση δεν θα τους διακρίναμε για την καλή ποιότητά τους, που μπορούσαν να ενταχθούν στα «εποπτικά μέσα οργανολογίας».

Η επινοημένη λέξη «Οργανοτοπία» χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει έναν χώρο του οποίου όλα τα στοιχεία μπορούμε να τα αντιληφθούμε ως δυνάμει εποπτικά οργανολογικά μέσα. Σε ένα τέτοιο χώρο, όλα τα τεχνητά ή φυσικά αντικείμενα που βρίσκονται εντός του, θα μπορούσαν να εκληφθούν ως αφορμή για να δοκιμάσει κανείς να αξιολογήσει από μουσική άποψη τις ηχογόνες ιδιότητες των αντικειμένων του, ακόμη και αυτού του ίδιου του χώρου που τα εμπεριέχει (Σαρρής, 2010).

Όμως αυτός ο μετασχηματισμός των πραγμάτων που συγκροτούσε το μαθησιακό μας αφήγημα στην τάξη, στο εργαστήριο της μουσικής και σε διάφορες δραστηριότητες δεν ήταν χωρίς όρια. Αποκτούσε νόημα με σπουδή και μελέτη, θα μπορούσαμε να πούμε, καθώς εξαντλούσαμε τις έννοιες της τεχνικής, της τεχνικής αρτιότητας, της συνέπειας, της πειθαρχίας και της μελέτης στην πράξη. Αυτό συνέβηκε και με τα ζωγραφοόργανα και με τα κάθε μορφής αυτοσχέδια όργανα.

Όταν μετασχηματίζαμε αντικείμενα της σχολικής καθημερινότητας, αντικείμενα του σχολείου (εικόνα 31) ή του σπιτιού δεν ακούμασταν ποτέ στην απλή παραγωγή ήχου. Οι μαθητές, έχουμε την πεποίθηση ότι εκτιμούσαν την συστηματικότητα της αναζήτησης και την οριοθέτηση στο τί μας είναι χρήσιμο και τί δεν μας είναι χρήσιμο και αυτό ήταν ένα ασφαλές κριτήριο που έκανε την εργασία να ευσταθεί ανάμεσα στις «σοβαρές» δραστηριότητες και τα μαθήματα της σχολικής ζωής. Έτσι η αναζήτηση, αν και ελεύθερη, δεν ήταν ποτέ μια στιγμή χαλαρότητας και άρσης της αυτοσυγκράτησης και της πειθαρχίας που αρμόζει στη σχολική ζωή.



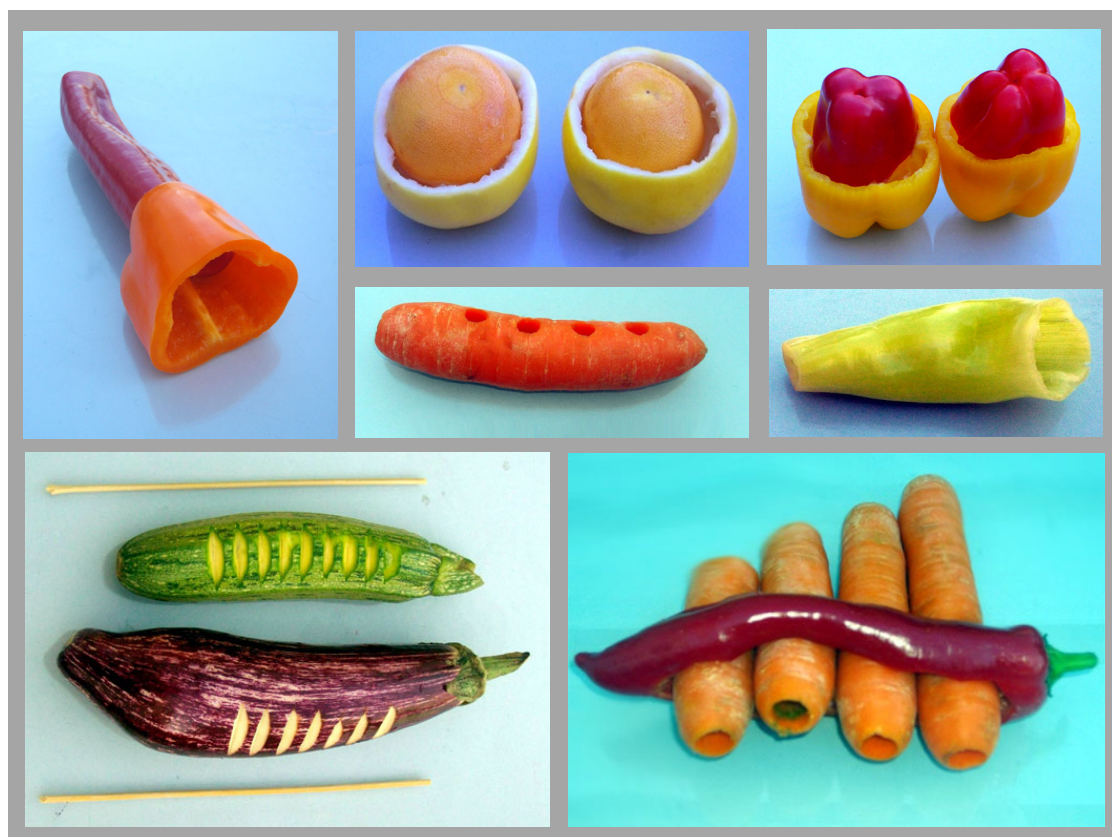
Εικόνα 31. Μετασχηματίζοντας καθημερινά αντικείμενα της σχολικής ζωής.

Στο σημείο αυτό έχει ενδιαφέρον να δούμε αν τα «εποπτικά μέσα οργανολογίας» γενικότερα όπως τα έχουμε αναφέρει, πληρούν τα κριτήρια της «instrumentality» γι' αυτό και τα εξετάζουμε στον πίνακα 38.

| Πίνακας 38. Κριτήρια «οργανικότητας» (instrumentality) στα «εποπτικά μέσα οργανολογίας» | | |
|--|---|---|
| Κριτήριο | Περιγραφή | Εκπλήρωση |
| Παραγωγή ήχου (sound production) | Παράγονται ήχοι, διακριτοί και ελεγχόμενοι σε μεγάλο βαθμό από τον «οργανοπαίκτη». Οι ήχοι αυτοί δεν διακρίνονται πάντα για την ποιότητά τους και κάποιες φορές είναι αδιάφοροι με υποκειμενικά κριτήρια. | Το κριτήριο εκπληρώνεται με έναν διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στα μουσικά όργανα. |
| Πρόθεση / σκοπός (intention/purpose) | Ο μαθητής έχει την πρόθεση να χρησιμοποιήσει το εποπτικό μέσο με τη μορφή του μουσικού οργάνου αλλά δεν έχει πάντα την πρόθεση να δημιουργήσει μουσική. | Το κριτήριο εκπληρώνεται με έναν διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στα μουσικά όργανα. |
| Ικανότητα μάθησης (learnability) / Δεξιότητα (virtuosity) | Υπάρχει η δυνατότητα μάθησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων και δεξιότητας γενικότερα αλλά ο απώτερος σκοπός είναι να μεταφερθούν οι δεξιότητες αυτές σε ένα άλλο μουσικό όργανο. | Το κριτήριο εκπληρώνεται με έναν διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στα μουσικά όργανα. |
| Συνθήκες διαδραστικού ελέγχου εκτελεστή και μουσικού οργάνου | Υπάρχουν οι συνθήκες διαδραστικού ελέγχου και η απαραίτητη «σχέση» εκτελεστή και εποπτικού μέσου, χωρίς αυτή να παράγει κάποιο μουσικό αποτέλεσμα. | Το κριτήριο εκπληρώνεται με έναν διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στα μουσικά όργανα. |
| Εκφραστικότητα / Προσπάθεια (effort) – Σωματικότητα (Corporeality) | Στο κριτήριο αυτό, επειδή το εποπτικό μέσο δεν παράγει σε καμία περίπτωση ήχο που μπορεί να θεωρηθεί μουσικός (αν ήταν έτσι δεν θα ήταν εποπτικό μέσο αλλά μουσικό όργανο) δε μπορούμε να κάνουμε λόγο για κάποια μορφής σύνδεση της προσπάθειας του σώματος με κάποιο εκφραστικό μουσικό αποτέλεσμα. | Το κριτήριο δεν εκπληρώνεται. |
| Άυλα χαρακτηριστικά \ πολιτισμική ενσωμάτωση (embeddedness) | Ως μια πολιτισμική κατασκευή τα εποπτικά μέσα των μουσικών οργάνων ενέχουν άυλα χαρακτηριστικά και η τακτική χρήση τους τα ενσωματώνει σε ένα πολιτισμικό συγκείμενο, όπως έχει δείξει και η εμπειρία στο σχολείο. | Το κριτήριο εκπληρώνεται |
| Αντίληψη του κοινού / Ιδιότητα του «ζωντανού» παιξίματος (liveness) | Σε μια παραστατική προσέγγιση της δραστηριότητας του παιξίματος των εποπτικών μέσων, το κριτήριο αυτό εκπληρώνεται. Μπορεί να είναι μια δραστηριότητα που υλοποιείται μπροστά σε κοινό και να έχει το περιεχόμενο μιας «ζωντανής παράστασης» αλλά όχι με μουσικό αποτέλεσμα. | Το κριτήριο εκπληρώνεται με έναν διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στα μουσικά όργανα. |

Στον πίνακα 38 παρατηρούμε ότι αρκετά κριτήρια τα οποία υιοθετήσαμε για να ορίσουμε την έννοια του μουσικού οργάνου (instrumentality) εκπληρώνονται και εδώ, αλλά με έναν τρόπο διαφορετικό από αυτό των μουσικών οργάνων. Συνολικά μόνο ένα κριτήριο δεν εκπληρώνεται καθόλου, αλλά κι αυτό σε κάποιες περιπτώσεις

θα μπορούσε να «εκπληρώνεται με έναν διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι γίνεται στα μουσικά όργανα». Συνολικά, δηλαδή, παρουσιάζεται εδώ με έναν «σκιώδη», θα μπορούσαμε να πούμε, τρόπο η έννοια της «instrumentality».



Εικόνα 32. «Λαχανικά»: εποπτικά μέσα ή μουσικά όργανα;

Τα εποπτικά μέσα οργανολογίας, δηλαδή, προσομοιάζουν στην ιδέα αλλά όχι στην πράξη με τα μουσικά όργανα. Αυτό ήταν άλλωστε και ο στόχος μας, να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα μουσικά όργανα μέσω μιας παιγνιώδους διαδικασίας έτσι ώστε να μην αποθαρρυνθούν οι μαθητές από τις δυσκολίες που παρουσιάζει εξ αρχής η επαφή με ένα πραγματικό μουσικό όργανο. Αυτή ήταν εν μέρει η πρόθεσή μας όταν υιοθετούσαμε την πρακτική της προσομοίωσης των αντικειμένων του περιβάλλοντος με μουσικά όργανα. Στο βάθος αυτής της ιδέας υπήρχε, επίσης και η πρόθεση να διερευνηθούν γενικότερα οι δημιουργικές ικανότητες των παιδιών κατά την εκμάθηση της μουσικής.

Θελήσαμε, ακόμα, να οδηγήσουμε το πείραμά μας μακρύτερα από τον αρχικό σκοπό μας κατασκευάζοντας «μουσικά όργανα» με μη αναμενόμενα υλικά. Ένα παράδειγμα ήταν η κατασκευή μουσικών οργάνων με λαχανικά (εικόνα 32). Η

κατασκευή αυτή βασίστηκε σε τεχνικές που μας ήταν ήδη γνωστές και ενείχαν μικρό ποσοστό αυτοσχεδιασμού.¹⁵⁰

«Τί όργανο να παίζω»; Η συμβολή του κριτικού οργανολογικού γραμματισμού. Τις αναφορές στον «οργανολογικό γραμματισμό» (instrument literacy) τις εντοπίσαμε ως αναγκαιότητα που εισάγεται από τον κόσμο της μουσικής (Burton, 2018· Bloomhead, 2019) για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα μουσικά όργανα που παίζουν και κυρίως, επίσης, για να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές σε ορχηστρικά σχήματα που προσομοιάζουν με αυτά της συμφωνικής ορχήστρας.

Αν έπρεπε να δώσουμε έναν ορισμό στον «οργανολογικό γραμματισμό», θα λέγαμε ότι αυτός συνίσταται στο σύνολο των δεξιοτήτων εκείνων που εξοικειώνουν κάποιο με τα μουσικά όργανα και τον καθιστούν ικανό να τα χρησιμοποιεί αποτελεσματικά. Θα λέγαμε ότι ο οργανολογικός γραμματισμός είναι αυτός που μας βοηθάει όχι απλά να «παίζουμε μουσική» αλλά να «δημιουργήσουμε μουσική».

Ο οργανολογικός γραμματισμός δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να κατανοήσει και να παίζει καλύτερα το μουσικό του όργανο. Του δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσει και άλλα μουσικά όργανα και να παράγει, μέσα από συστηματική ενασχόληση, μουσική με αυτά. Στην πράξη, αν ένας μαθητής γνωρίζει ένα όργανο, γνωρίζει τεχνικά αρκετά πράγματα και από ομοειδή, συγγενικά με αυτό όργανα. Ας δούμε πως συμβαίνει αυτό στην πράξη.

Ο βασικός τρόπος δημιουργίας των νοτών στα έγχορδα με «τάστα» όπως η κιθάρα, το μπουζούκι, το ηλεκτρικό μπάσο, το μαντολίνο είναι κοινός. Σε κάποιες περιπτώσεις και το χόρδισμα μοιάζει. Στα λαϊκά μας όργανα, το τρίχορδο μπουζούκι και ο μπαλαμάς έχουν το ίδιο χόρδισμα. Πρακτικά, το δεύτερο είναι μια μικρογραφία του πρώτου. Ένα ηλεκτρικό μπάσο έχει το χόρδισμα και τις ανοιχτές χορδές των τεσσάρων βαρύτερων χορδών μιας κιθάρας και το «τετράχορδο μπουζούκι» είναι ένα μπουζούκι που μιμήθηκε το χόρδισμα της κιθάρας στις τέσσερις οξύτερες χορδές της. Το βιολί και το μαντολίνο έχουν τις ίδιες ανοιχτές χορδές και τις ίδιες νότες στην ταστιέρα τους. Όμως το πρώτο έχει τάστα το δεύτερο δεν έχει. Ανοιχτές χορδές, συνδυασμοί αυτών και χορδίσματα είναι οι πρώτες κριτικές

¹⁵⁰ Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η «ορχήστρα των λαχανικών», όπου παρουσιάζει τα μουσικά της όργανα στο ιστότοπό της: <<http://www.vegetableorchestra.org/instruments.php>> (Αρχειοθέτηση:<<https://web.archive.org/web/20190530160103/http://www.vegetableorchestra.org/instruments.php>>. (Προσπελάστηκε: 15/12/2019).

διαφορές που πρέπει να γνωρίζει κανείς στα έγχορδα. Στα κρουστά οι συγγένειες είναι ακόμη πιο προφανείς. Ένας ρυθμός μπορεί να παιχθεί σε κάθε κρουστό αν ο μαθητής μπορεί να κάνει κάθε φορά μια στοιχειώδη «μεταγραφή» έχοντας κατανοήσει τον τρόπο που παράγονται οι νότες στα κρουστά. Στα πληκτροφόρα όργανα όλα τα πλήκτρα δίνουν το ίδιο αποτέλεσμα. Το πιάνο και το αρμόνιο δεν διαφέρουν στις βασικές τους οργανοπαικτικές δεξιότητες. Τα παραδείγματα, λοιπόν, της χρησιμότητας ενός οργανολογικού γραμματισμού είναι πολλά.

Όμως η πιο πάνω συγγένεια ως προς την τεχνική και τον ήχο σε ορισμένες κατηγορίες μουσικών οργάνων (συγγένεια η οποία διευκολύνει την εκμάθηση περισσότερων του ενός οργάνων της ίδιας «οικογένειας»), δεν φαίνεται να είναι αρκετή στο να παρακινεί τον μαθητή να ασχοληθεί με ένα ή περισσότερα μουσικά όργανα. Διότι η επιλογή του οργάνου γίνεται με κριτήρια τα οποία έχουν προκύψει από εδραιωμένες ιδέες και τις πεποιθήσεις των μαθητών για τα μουσικά όργανα. Γι' αυτούς «το μεταλλόφωνο δεν είναι 'μουσικό όργανο' είναι παιχνίδι για μαθητές και παιδιά». Η «ντραμς» είναι εύκολη και πολύ 'cool'!». «Το μπουζούκι είναι για λαϊκά και ρεμπέτικα, δεν παίζει μοντέρνα τραγούδια». «Η κιθάρα μεταφέρεται εύκολα και παίζει τα πάντα». «Το πιάνο δεν μεταφέρεται!». «Αυτό δεν είναι όργανο, είναι... παιχνίδι!». Προτάσεις σαν τις παραπάνω καταγράφηκαν και έπαιζαν το ρόλο τους στις αρχικές προτιμήσεις των μαθητών.

Στόχος μας λοιπόν ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση των βασικών στοιχείων των μουσικών οργάνων, ώστε να μπορούν κριτικά και αυτόνομα πέρα από προκαταλήψεις να συγκρίνουν, να συμπεράνουν και να επιλέξουν τελικά τα μουσικά όργανα ή το μουσικό όργανο που θα τους ενδιέφερε. Με βάση την εμπειρία μας θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα οφέλη του κριτικού οργανολογικού γραμματισμού στα εξής:

α) Άμεση και καλύτερη βιωματική, εμπειρική και τεχνική σχέση με το μουσικό όργανο, το οποίο μπορεί να χειριστεί, να συντηρήσει, να επισκευάσει και να εφοδιάσει με υλικά και εξαρτήματα.

β) Άμεσα οφέλη στο παίξιμο της μουσικής, εξεύρεση καλύτερων λύσεων και περισσότερη ανεξαρτησία στη μελέτη και ανάπτυξη της τεχνικής παιξίματος.

γ) Πρόσβαση σε μουσικά όργανα με παρόμοια τεχνικά χαρακτηριστικά και καλύτερη κατανόηση του γενικότερου ρόλου των οργάνων στο μουσικό οικοδόμημα.

δ) Περισσότερο συνειδητή απόφαση για τις επιλογές στο μουσικό όργανο της αρεσκείας και άλλα όργανα που τυχόν θα εμπλακούν εμπειρικά στη μαθησιακή ζωή του μαθητή σε σχέση με τη μουσική.

ε) Συνειδητή ακρόαση μουσικής από μουσικά όργανα και γενικότερη ανάπτυξη κριτικών ακροαματικών δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν συνειδητά ακόμη καλύτερη απόλαυση και εμπειρία της μουσικής.

στ) Αξιοποίηση του γραμματισμού αυτού για παρεμφερείς γνώσεις και βιώματα που συνδέονται με άλλα πεδία της γνώσης όπως Φυσική, Ακουστική, Αισθητική, Ιστορία και Πολιτισμός.

ζ) Ευκαιρίες για νέες αναζητήσεις και δημιουργικότητα σε διάφορα επίπεδα της καθημερινότητας σε όλα τα στάδια της ζωής του μαθητή.

Ηχητικός γραμματισμός και χωρικός γραμματισμός. Όπως προαναφέραμε παραπάνω τα αναπαραστατικά όργανα έφεραν στο προσκήνιο το ζήτημα των δεξιοτήτων των μαθητών που αφορούν στο πως αντιλαμβάνονται τον χώρο και τη σχέση του σώματος με το μουσικό όργανο μέσα στο χώρο, δηλαδή, για ένα είδος γραμματισμού που αφορά την Γεωμετρία και τη Στερεομετρία.

Η μουσική δραστηριότητα δεν είναι όμως μια απλή παραγωγή ήχων από ένα μουσικό όργανο που ακούγεται σ' ένα χώρο. Είναι μια δραστηριότητα που ο ήχος της δίνει σχήμα και «μορφή» στον εξωτερικό χώρο, ενώ παράλληλα επιδρά στον ψυχισμό μας δημιουργώντας συναισθήματα που διαμορφώνοντας τον «εσωτερικό μας χώρο». Η ορχήστρα επίσης έχει μια τέτοια διάταξη που να επιτρέπει στον ακροατή να την ακροάται εξ ίσου καλά απ' όλα τα σημεία του χώρου. Κάθε χώρος, όμως, έχει την ηχητική του ταυτότητα και ο ήχος του μουσικού οργάνου εξαρτάται από αυτήν την ταυτότητα του χώρου. Γι' αυτό όταν κάνουμε διαγράμματα που αφορούν στον ήχο, στην πράξη κάνουμε χωρικά διαγράμματα. Στο σχεδιασμό των ηχητικών τοπίων, για παράδειγμα, ο ηχητικός γραμματισμός δεν μπορεί παρά να είναι ως ένα βαθμό και «χωρικός γραμματισμός». Αυτή είναι μια σκέψη που θα μπορούσε να έχει πολλές προεκτάσεις. Όμως για την δραστηριότητά μας, αρκεστήκαμε στο κομμάτι του ηχητικού γραμματισμού που αφορά στον τρόπο στησίματος μιας ορχήστρας.¹⁵¹

¹⁵¹ Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να λάβει όλες τις παραμέτρους γραμματισμού της δραστηριότητάς του να σκεφτεί με συνέπεια κατά πόσο μια μουσική δραστηριότητα που οργανώνει και εκτείνεται στο χώρο είναι μια δραστηριότητα που για να γίνει κατανοητή από τους μαθητές θα

Μουσικά όργανα, παιχνίδια και ζωγραφιές: μορφές εποπτείας. Για τους μαθητές, τόσο το πραγματικό μουσικό όργανο, όσο και το «ζωγραφοόργανο» (το αναπαραστατικό όργανο) είναι δύο (εποπτικά) μέσα που χρησιμοποιούνται στο μάθημα και εξομοιώνονται στα μάτια του μαθητή από την άποψη ότι γίνονται αντικείμενο «εργασίας για το σπίτι» (homework) ή αντικείμενο διαβάσματος, γενικότερα.

Στον 5ο χρόνο της έρευνάς μας οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός ήταν σε θέση να αναζητήσουν τα εποπτικά μέσα για να συμπληρώσουν τον οργανολογικό τους γραμματισμό και να τον εμπλουτίσουν και κατέληξαν να εντάξουν στην κατηγορία των αναπαραστατικών οργάνων τα παρακάτω:

α) Χαλασμένα μουσικά όργανα ή μέρη μουσικών οργάνων, ελαττωματικά, που δεν έπαιζαν καλά, ήταν παλιά και όχι καλής ποιότητας.

β) Διάφορους τύπους και εμπορικές – κατασκευαστικές παραλλαγές του ίδιου οργάνου, όπως συμβαίνει με διάφορους τύπους κιθάρας, μπουζουκιού, αρμονίων κ.λπ.

γ) Παιχνίδια μουσικά όργανα που διατηρούν κάποια οργανολογικά, τεχνικά χαρακτηριστικά των δόκιμων μουσικών οργάνων.

Στη διάρκεια της πορείας της έρευνας των αναπαραστατικών οργάνων είχαμε τρεις τουλάχιστον τύπους αναπαραστατικών οργάνων:

α) Τις πρώτες ζωγραφιές που γίνονταν στο χέρι, σε χαρτόνι με μαρκαδόρο (εικόνα 33) και λειτουργούσαν ως παρακίνηση για τους μαθητές, να ζωγραφίζουν κι αυτοί όργανα και να εξοικειώνονται με την αναπαράσταση των μερών τους.

β) Τα «ζωγραφοόργανα» σε φυσικό μέγεθος, που όμως δεν ήταν δυνατό να έχουμε ένα για κάθε μαθητή, λόγω του χρόνου και των υλικών που χρειάζονται για την κατασκευή τους (εικόνα 23).

γ) Τα «ζωγραφοόργανα» σε διάσταση μιας σελίδας Α4, η οποία σε ένα βαθμό καθορίζει και το μέγεθός τους, αφού είναι τα μεγαλύτερα δυνατά που μπορούν να σχεδιαστούν στο μέγεθός της.

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν συνειδητά το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο εργαστήριο της μουσικής που μας έδωσε την αφορμή για να εξετάσουμε την ανατομία των μουσικών οργάνων.



Εικόνα 33. Ζωγραφισμένα αναπαραστατικά όργανα.

Έτσι, σχετικά π.χ. με την κιθάρα είχαμε χρησιμοποιήσει και μελετούσαμε τους διάφορους τύπους της, τόσο σε απεικονιστική μορφή όσο και στην πραγματική τους υπόσταση: κιθάρα ακουστική, ηλεκτροακουστική, κλασσική σε διάφορα μεγέθη και έτσι μπορούσαμε να παίζουμε με πέννα, ή με τα δάχτυλα (εικόνα 34).



Εικόνα 34. Διάφορες μορφές της κιθάρας ως εποπτικά μέσα.

Κατά πόσο, όμως, ενσαρκώνουν τα «αναπαραστατικά όργανα» την «ταυτότητα» του μουσικού οργάνου; Το εξετάζουμε μέσα από τα κριτήρια της «ιδιότητας του μουσικού οργάνου» (instrumentality) στον πίνακα 39.

| Πίνακας 39. Κριτήρια «οργανικότητας» (instrumentality) αναπαραστατικών οργάνων | | |
|---|--|--|
| Κριτήριο | Περιγραφή | Εκπλήρωση |
| Παραγωγή ήχου (sound production) | Δεν παράγονται ήχοι. | Το κριτήριο δεν εκπληρώνεται. |
| Πρόθεση / σκοπός (intention/purpose) | Ο μαθητής έχει την πρόθεση να «παίζει μουσική» και μεταφράζει το μουσικό κείμενο σε συγκεκριμένη πράξη, μετουσιώνοντας το χαρτί σε «όργανο». | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Ικανότητα μάθησης (learnability) / Δεξιότητες (virtuosity) | Υπάρχει σύστημα και τεχνική εκμάθησης με δυνατότητα να αναπτυχθεί δεξιότητα που βρίσκεται κοντά τεχνικά σε αυτή του πραγματικού οργάνου. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Συνθήκες διαδραστικού ελέγχου εκτελεστή και μουσικού οργάνου | Το αναπαραστατικό όργανο δεν «αντιδρά» και δεν υπάρχει δυνατότητα διάδρασης σε κανένα επίπεδο. | Το κριτήριο δεν εκπληρώνεται. |
| Εκφραστικότητα / Προσπάθεια (effort) – Σωματικότητα (Corporeality) | Υπάρχει σωματικότητα στο βαθμό που ο μαθητής εφαρμόζει παρόμοια τεχνική με του μουσικού οργάνου. Δεν υπάρχει εκφραστικότητα και ανταπόκριση από το παραστατικό όργανο. | Το κριτήριο μερικώς εκπληρώνεται. |
| Άυλα χαρακτηριστικά \ πολιτισμική ενσωμάτωση (embeddedness) | Το αναπαραστατικό όργανο συνοδεύεται από μια συγκεκριμένη κουλτούρα και ως πρακτική ενσωματώνεται στη σχολική πολιτισμική ζωή. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Αντίληψη του κοινού / Ιδιότητα του «ζωντανού» παιξίματος (liveness) | Σε συνδυασμό με την καθολική απόρριψη του πρώτου κριτηρίου, αφού δεν παράγονται ήχοι, δεν υπάρχει έννοια του «ζωντανού» παιξίματος. | Το κριτήριο δεν εκπληρώνεται. |

8.2. Τετράδια και άλλα ατομικά εποπτικά μέσα

Τα τετράδια αποτελούν συνοδευτικό μέσο του σχολικού βιβλίου. Πριν την ύπαρξη των σχολικών βιβλίων το τετράδιο αντιστοιχούσε σε ένα διδακτικό αντικείμενο στη θέση του βιβλίου. Από τις αρχές του εικοστού αιώνα, οπότε άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως στα σχολεία το τετράδιο (Woods, 1934) έχει διάφορες χρήσεις και έχει εμφανιστεί σε πολλές μορφές, εκ των οποίων η πιο χαρακτηριστική για τη μουσική είναι το «τετράδιο πεντάγραμμο». Αν και στα τετράδια ασκείται ένα σημαντικό έργο του γραμματισμού και στις σελίδες τους συναντούμε την καρδιά κάθε εγγράμματης πρακτικής, δεν υπάρχει, μάλλον, σχετικά καμιά σημαντική έρευνα για το ζήτημα αυτό. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Π.Ι., 2001) προβλέπει ότι το «τετράδιο εργασιών», που αποτελεί εκτυπωμένο βιβλίο, έχει πεδία όπου οι μαθητές μπορούν να κάνουν ασκήσεις και να γράψουν κείμενο και άλλες σχετικές δραστηριότητες (Αργυρίου κ.ά., χ.χ.β, χ.χ.δ, Μπογδάνη Σογιούλ κ.ά., χ.χ.δ, Αποστολίδου & Ζεπάτου, χ.χ.β, Θεοδωρακοπούλου, χ.χ.β). Όμως κι αυτά είναι κάτι διαφορετικό καθώς δεν είναι το τετράδιο «κενό» έτοιμο να γραφτεί εξ ολοκλήρου από το μαθητή.

Κατά την έρευνά μας προβληματιστήκαμε για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το «τετράδιο μουσικής». Οι μαθητές θεωρούσαν φυσιολογικό και ορθό να έχουν τετράδιο μουσικής. Οι αρχές της χρονιάς ιδιαίτερα συνοδεύονταν από ερωτήσεις του τύπου: «Τί τετράδιο να πάρουμε κύριε;». Κι αυτό γιατί συνηθίζεται όλα τα σχετικά ζητήματα και τα τετράδια που πρέπει να έχουν οι μαθητές στη διάρκεια της χρονιάς να επιλύονται από τις πρώτες ημέρες. Κάποιοι μαθητές, αρκετές φορές, έφερναν από μόνοι τους ένα «τετράδιο πεντάγραμμο», μερικοί μάλιστα έφερναν ένα τετράδιο των προηγούμενων ετών του οποίου δεν είχαν χρησιμοποιηθεί πολύ οι σελίδες. Άλλοι πάλι αποκτούσαν ένα καινούργιο.

Όταν οι μαθητές πληροφορούνταν ότι δεν θα χρησιμοποιήσουμε «τετράδιο πεντάγραμμο» – γιατί θα είχαμε άλλες εναλλακτικές λύσεις – πολλές φορές ξαφνιάζονταν, καθώς το θεωρούσαν δεδομένο και άρρηκτα συνδεδεμένο με το μάθημα της Μουσικής. Το πεντάγραμμο γενικότερα είναι συνδεδεμένο με το μουσικό γραμματισμό, κι αυτό δείχνει πόσο ισχυρή είναι η σύνδεση της ευρωπαϊκής σημειογραφίας με το μουσικό γραμματισμό στην αντίληψη των μαθητών.

Όλες οι δραστηριότητες που σχετίζονταν με τη γενικότερη χρήση των τετραδίων κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να σχεδιάσουμε τις δράσεις μας, ως εξής:

α) **Δραστηριότητες αντιγραφής** από διάφορες πηγές, κυρίως από τον πίνακα της τάξης με κυριότερο σκοπό την εξάσκηση των μαθητών στο συντονισμό της πράξης της αντιγραφής και φυσικά την ίδια τη δεξιότητα γραφής και οργάνωσης του κειμένου και των στοιχείων του (γράμματα, γραμμές, σύμβολα κ.λπ.).

β) **Πεδίο δημιουργικής διδακτικής** για τον εκπαιδευτικό, όπου ανάλογα με τις ιδέες και τις πρακτικές μπορεί να ζητά από τους μαθητές να καταθέσουν στο τετράδιό τους διαφορετικά πράγματα, που διαμορφώνονται ελεύθερα, δημιουργικά και με προσωπικό τρόπο ώστε να μπορεί στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός να αποτιμήσει τα στοιχεία αυτά ως προς διάφορες παραμέτρους παιδαγωγικού ενδιαφέροντος.

γ) **Συμβολή στην αξιολόγηση** στοιχείων του μαθητή σε διάφορα επίπεδα, ανάλογα με τη δραστηριότητα, την άσκηση κ.λπ. που εφαρμόζονται στο τετράδιο. Ο Εκπαιδευτικός μπορεί να ανιχνεύσει ένα πλήθος στοιχείων σχετικά με το γραμματισμό των μαθητών σε ατομικό επίπεδο και να έχει μια εικόνα για στοιχεία που αφορούν στην αντίληψη και τις εσωτερικές διεργασίες του μαθητή.

δ) **Ανάπτυξη «γραφιστικού γραμματισμού»**, που αφορά στο σχεδιασμό και την εύκολη ανάγνωση των γραμμάτων και όλων των «οπτικοποιημένων στοιχείων γραμματισμού» (Waller, 2012) που αποτυπώνονται στο τετράδιο. Τόσο ο μαθητής, όσο και οι υπόλοιποι αναγνώστες του τετραδίου θα πρέπει να μπορούν να προσλαμβάνουν όχι μόνο τα γράμματα αλλά και το σύνολο των οπτικών στοιχείων που αφορούν στο κείμενο, όπως οι λέξεις, τα σημεία στίξης, οι παράγραφοι, οι διατάξεις κ.λπ.

ε) **Αυτοοργάνωση για την παραγωγή έργου**, το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η «έκδοση» ενός τετραδίου από το μαθητή, που δημιουργεί ένα και μοναδικό αντίτυπο (αν δεν αναπαραχθεί αργότερα με τεχνικά μέσα) δικής του παραγωγής το οποίο μπορεί να το απολαμβάνει ως έργο των χειρών του.

8.2.1. Σχεδιασμός.

Καταγραφή και Ερμηνεία Πρακτικών Γραμματισμού. Εξ αρχής φάνηκε ότι επειδή θέλαμε να εφαρμόσουμε αρκετές και διαφορετικές δραστηριότητες δεν θα διευκόλυνε την έρευνά μας η χρήση αποκλειστικά και μόνο τετραδίου πενταγράμμου. Αποφασίσαμε λοιπόν να διερευνήσουμε διάφορες μορφές γραμματισμού στο τετράδιο και να επιλύσουμε δυσλειτουργίες που είχαμε ήδη εντοπίσει. Σκοπεύαμε έτσι να εξετάσουμε κριτικά ορισμένες μεθόδους διδασκαλίας που βοηθούσαν να γίνει

πιο αποτελεσματική η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (Π.Ι., 2001). Η χρήση αποκλειστικά και μόνο τετραδίου πενταγράμμου δεν θα μας διευκόλυνε.

Αν το «τετράδιο πεντάγραμμο» ήταν το μοναδικό τετράδιο του μαθητή στο μάθημα της μουσικής, αυτός θα ήταν αναγκασμένος να καταγράψει σε μια σελίδα γεμάτη πεντάγραμμο όλες τις αναγκαίες σημειώσεις στο μάθημα της μουσικής, δηλαδή κείμενα, σχέδια, αντιγραφή κειμένων, ποιημάτων, στίχων κ.λπ. Είναι προφανές ότι το πεντάγραμμο τετράδιο είναι κατάλληλο για μια ειδική χρήση, δηλαδή το να γράφονται σε αυτό τα στοιχεία της δυτικής σημειογραφίας.

Τεχνικές Δυνατότητες για άλλα μέσα. Οι επιλογές που είχαμε για κάτι διαφορετικό από το τετράδιο πενταγράμμου εξαρτιόνταν από την αγοραστική δυνατότητα των μαθητών αλλά και από τις τεχνικές εξελίξεις οι οποίες κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας μεταβάλλονταν. Οι λόγοι αυτοί μας οδήγησαν να σκεφτούμε την διαμόρφωση ενός νέου «τετραδίου» του οποίου η χρήση θα ικανοποιούσε και τις ανάγκες της έρευνάς μας, εκτός από τις γενικότερες ανάγκες του μαθήματος. Οι προϋποθέσεις για την δημιουργία ενός τέτοιου τετραδίου συνοψίζονται ως εξής:

i) Στην ικανότητα των μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο και των οικογενειών τους να προμηθευτούν υλικά. Η ικανότητα αυτή δεν εξαρτιόταν από το κατά πόσο οι γονείς κατείχαν π.χ. τον μουσικό γραμματισμό, αλλά από την στοιχειώδη ικανότητά τους να προμηθεύουν υλικά στους μαθητές, να οργανώνουν τη μαθητική τους τσάντα, αλλά και από την δυνατότητα της τοπικής αγοράς να διαθέτει τα συγκεκριμένα υλικά.

ii) Στις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να εκδίδει το υλικό. Με την πάροδο των ετών οι σχολικές μονάδες όλο και περισσότερο επηρεάζονταν από τις τεχνολογικές εξελίξεις με βάση τις οποίες νέες συσκευές αναπαραγωγής εντύπων και νέες τεχνολογίες διευκολύνουν κατά κύριο λόγο την παραγωγή εκδόσεων. Μια σχολική μονάδα μπορεί να παράγει πλέον ένα έντυπο για όλους τους μαθητές ή ακόμη μπορεί να προβεί και σε εκδόσεις αποτελώντας στην πράξη μια εκδοτική μονάδα.

iii) Στις δυνατότητες του/των εκπαιδευτικού/ων να δημιουργούν ψηφιακά αρχεία εκτυπώσιμων εντύπων. Πλέον, βλέπουμε πολλές εκδόσεις εντύπων από μία σελίδα έως ολόκληρα βιβλία να εκδίδονται από εκπαιδευτικούς, που μπορούν ακόμη και να δημιουργήσουν τετράδια με βάση τις δικές τους διδακτικές ανάγκες και τις ανάγκες των παιδιών.

Μορφές εντύπων εκδόσεων. Με βάση την πρακτική της «έρευνας δράσης» στην πορεία της έρευνάς μας δημιουργήθηκαν τέσσερα κυρίως μοντέλα «τετραδίων» τα οποία προέκυψαν με αντίστοιχες διαδικασίες σχεδιασμού, υλοποίησης, ελέγχου, ανατροφοδότηση και κατά συνέπεια επανασχεδιασμού, δηλαδή σχεδιασμού της επόμενης φάσης. Τα μοντέλα αυτά περιγράφονται παρακάτω.

α) Λευκό (χωρίς γραμμές) Τετράδιο. Το λευκό τετράδιο είναι ένας τύπος τετραδίου σαν όλα τα άλλα που δεν έχει όμως καθόλου γραμμές. Οι μαθητές δεν γνώριζαν αυτό τον τύπο τετραδίου και σχεδόν πάντα ούτε οι γονείς γνώριζαν την ύπαρξή του, ενώ σπάνια δεν μπορούσαν καν να φανταστούν ότι υπάρχει ένας τέτοιος τύπος τετραδίου. Το τετράδιο στη συνείδηση όλων ήταν πάντα συνυφασμένο με γραμμές οποιασδήποτε μορφής. Ακόμη κι αν έχει κάποιες λευκές σελίδες, ήταν δύσκολο να διανοηθούν ένα τετράδιο χωρίς «κάτι να πατήσεις πάνω του», χωρίς μια γραμμή να ορίζει «κάτι», πάνω στο οποίο θα κινηθεί ο μαθητής.



Εικόνα 35. Αυτοσχέδιο λευκό τετράδιο και μουσικοί σωλήνες.

Κάποιοι μαθητές έφεραν στην τάξη «μπλοκ ζωγραφικής», όμως αυτά δεν θα διευκόλυναν καθώς έχουν τελείως άλλες διαστάσεις, δέσιμο, αριθμό σελίδων και προορίζονται για άλλες χρήσεις. Στις περιπτώσεις που οι μαθητές τελικά για λόγους από αυτούς που αναφέραμε, δεν θα προσκόμιζαν ποτέ το «λευκό τετράδιο» αναλάβαμε εμείς να τους προμηθεύσουμε κατασκευασμένα τετράδια διαστάσεων «A5», που δημιουργήσαμε δένοντας κόλλες χαρτί («A4») που χρησιμοποιούμε στην τάξη και στα φωτοτυπικά μηχανήματα (εικόνα 35). Με αυτό τον τρόπο μαθητές που

για διάφορους λόγους δεν υπήρχε καμία μέριμνα για να έχουν εποπτικό υλικό και τετράδιο μουσικής αλλά είχαν διάθεση και όρεξη γι' αυτό φρόντιζαν το αυτοσχέδιο τετράδιο και τους μουσικούς σωλήνες που μαζί κατασκευάζαμε στο σχολείο (εικόνα 35).

Τα «λευκά τετράδια» διαπνέονταν από κάποιες αρχές χρήσης οι οποίες παρουσιάζονταν πάντα στους μαθητές και οι οποίες συνοπτικά περιγράφονται παρακάτω.

i) Σκοπός του «λευκού τετραδίου» είναι να δημιουργήσουν οι μαθητές το δικό τους «βιβλίο», τη δική τους έκδοση που θα περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που θα διαλέγαμε από την εκπαιδευτική διαδικασία όλη τη σχολική χρονιά.

ii) Κάθε τί που καταγράφεται στο τετράδιο θα έπρεπε να έχει φροντισμένη μορφή, οι μαθητές θα μπορούσαν να διακοσμήσουν και να παρέμβουν εικαστικά στο υλικό, με την προϋπόθεση ότι δεν θα αλλοιωνόταν η εκπαιδευτική πληροφορία που περιλαμβάνεται σε αυτό, είτε ήταν κείμενο, νότες, στίχοι, πληροφορίες, απεικονίσεις, γραφικά σχήματα και άλλα.

iii) Χρησιμοποιούμε τα κατάλληλα υλικά, που κατά προτίμηση είναι μολύβι και ξυλομπογές για να γίνονται διορθώσεις αλλά και επειδή δεν τραυματίζουν το χαρτί καθώς αποτυπώνονται διακριτικά πάνω του, ενώ διάφορα άλλα στοιχεία, όπως αυτοκόλλητα, ένθετα κείμενα, εικόνες και στοιχεία που βρίσκονται σε άλλο χαρτί (τεχνική κολλάζ) θα πρέπει να γίνονται με προσοχή και φροντίδα.

iv) Το τετράδιο έχει μια ολοκληρωμένη δομή «βιβλίου» δηλαδή αρίθμηση σελίδων, περιεχόμενα και αρχική σελίδα. Τα περιεχόμενα δημιουργούνται στο τέλος της χρονιάς σε σελίδα που έχουμε αφήσει κενή στην αρχή για το σκοπό αυτό.

β) Τετράδιο με «κουτάκια» που συνόδευαν τα λευκά τετράδια. Ο τύπος αυτός τετραδίου προέκυψε στη δεύτερη φάση οργάνωση τετραδίων, μετά την ανατροφοδότηση της χρήσης των λευκών τετραδίων. Λειτουργήσε ως ένας συμπληρωματικός τύπος τετραδίων και η γενική ιδέα της επιλογής του ήταν να είναι ένα τετράδιο που παρείχε το «τελείως αντίθετο» από το λευκό τετράδιο. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές σε πολλές περιπτώσεις αδυνατούσαν να οργανώσουν κάποιο υλικό στο λευκό τετράδιο ακόμη και με τη χρήση χαράκων. Μετά από παρατήρηση προέκυψε ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν να «φανταστούν» οριζόντιες και κάθετες διατάξεις πάνω στις οποίες θα οργανώσουν το υλικό τους. Ήταν για παράδειγμα δύσκολο να δημιουργούσουν όμοια κουτάκια στη σειρά ή σε περισσότερες σειρές, ενώ όταν του δίνονταν πιο σαφείς οδηγίες διευκολύνονταν. Οι

οδηγίες αυτές που έμοιαζαν με γραμμές οργάνωσης του χώρου του τετραδίου, προσομοιάζουν με ένα χαρτί γεμάτο «κουτάκια» όχι για να μας περιορίσει αλλά για να μας δώσει τη δυνατότητα να έχουμε μετρήσεις, αναλογίες, συμμετρίες, να τηρούμε ευθείες κ.λπ.

Το «τετράδιο με τα κουτάκια» αποτέλεσε ιδανικό μέσο γιατί ενώ είναι όλο μια «περιοριστική διάταξη», η διάταξη αυτή δίνει ελευθερία να δράσεις καθώς είναι ομοιόμορφη. Ο μόνος περιορισμός στην ελευθερία αυτή είναι το πλάτος του κουτιού.

Για το πλάτος του κουτιού, ισχύει κατ' αναλογία η αρχή της «ανάλυσης» που έχει μια οθόνη. Επειδή τα τετράδια αυτά υπάρχουν κυρίως με δύο διαστάσεις τετραγώνων (του ενός και του μισού εκατοστού) επιλέξαμε την μικρότερη πλευρά (μισό εκατοστό) ώστε να έχουμε την καλύτερη δυνατή «ανάλυση», όπως οι οθόνες που έχουν περισσότερη ανάλυση επειδή έχουν μικρότερα «εικονοστοιχεία» (pixel).

Τα κουτάκια χρησίμευαν για πολλές εφαρμογές, με κύρια αυτή της καταγραφής μελωδιών και ήχων σε σειρές κουτιών, δημιουργώντας μια γραφική απεικόνιση με μεγάλη ακρίβεια. Η διάταξη αυτή δεν διαφέρει πολύ από τον τρόπο που απεικονίζουμε αρχεία μουσικής τύπου MIDI, όπου κι εκεί έχουμε κουτάκια που είτε είναι στο «0» (άδεια) είτε στο «1» (γεμάτα) κατά την ψηφιακή λογική που βασίζεται στο δυαδικό κώδικα (με μόνα στοιχεία δηλαδή το 0 και το 1). Οι αναπαραστάσεις σε μορφή «MIDI» που οπτικοποιείται (MIDI visualization) κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας ήταν αρκετά δημοφιλείς και πολλά βίντεο με εφαρμογές οπτικοποίησης κυκλοφορούσαν στο διαδίκτυο.¹⁵²

γ) Τετράδιο λευκό με κάρτες (και τετράδιο με κουτάκια). Ένα άλλο ζήτημα που εμφανίστηκε στη χρήση των λευκών τετραδίων που θα μετατρέπονταν σε βιβλία από τους μαθητές ήταν ο έλεγχος της ορθότητας των εργασιών σε αυτά. Οι διορθώσεις δεν ήταν επί των κειμένων καθώς οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με το κείμενο και το γλωσσικό γραμματισμό. Περισσότερο υστερούσαν στο πώς να διατάξουν το κείμενο και τα σχέδια, τις νότες διαφόρων τύπων και τα σημεία που καταγράφουν ήχους, στα διάφορα οπτικά σχήματα που συνόδευαν το υλικό κ.λπ. Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκαν «κάρτες» που κωδικοποιούσαν σε ενότητες τα στοιχεία που θα έπρεπε να γνωρίζουν οι μαθητές με απλά και προσιτά σχέδια και διατάξεις.

¹⁵² Τα βίντεο αυτά βρίσκονται εύκολα με λέξεις κλειδιά όπως «MIDI visualizator», ή τα σχετικά παιχνίδια που κυκλοφορούσαν όπως «guitar hero», «piano hero» και «drums hero».

Οι κάρτες αυτές περιείχαν μικρές συνόψεις θεμάτων μουσικού και ηχητικού γραμματισμού. Το γεγονός ότι η γνώση αυτή βρίσκεται στην κάρτα, μας επέτρεπε να διαχειριζόμαστε τις γνώσεις και τις πληροφορίες όλης της χρονιάς. Κάθε κάρτα που μαθαίναμε, «κατακτούσαμε», θα έπρεπε οποιοσδήποτε μαθητής να μπορεί να την εξηγήσει (σα να τη διδάσκει σε κάποιον άλλο) οποιαδήποτε στιγμή και με οποιαδήποτε σειρά. Πολύ σημαντικό όμως ήταν πως οι κάρτες είχαν σε μικρογραφία αυτό που θα έπρεπε να υπάρχει σε μια σελίδα του λευκού τετραδίου. Έτσι κολλούσαμε τελικά την κάρτα στη γωνιά μιας σελίδας και στη συνέχεια «αντιγράφαμε» σε μέγεθος μιας σελίδας την κάρτα στην υπόλοιπη σελίδα.

Οι μαθητές ασκούσαν στην οργάνωση του γραφικού χώρου τους, προσέθεταν τα δικά τους εικαστικά στοιχεία και μπορούσαν οι ίδιοι να ελέγξουν το αποτέλεσμα τους βασισμένοι στην κάρτα. Σε κάποιες ομάδες μαθητών (Τμήματα) παράλληλα με το λευκό τετράδιο και τις κάρτες χρησιμοποιήθηκε και πάλι το «τετράδιο με τα κουτάκια».

δ) **Φύλλα εργασίας.** Το τελευταίο στάδιο διαφέρει ριζικά από τα προηγούμενα. Δεν γίνεται χρήση τετραδίων προκειμένου να αποφευχθούν οι αποκλίσεις λόγω του γεγονότος ότι δεν μπορούσαν να έχουν πάντα όλοι μαθητές τα απαιτούμενα υλικά. Τετράδια με ελλιπή φροντίδα για τους λόγους που έχουμε αρχικά αναφέρει, αλλά και τετράδια με μεγάλες ανομοιογένειες που δυσχεραίνουν την ύπαρξη κοινών αναφορών σε εποπτικό υλικό από τους μαθητές, καθώς και η έλλειψη χρόνου για να διορθώνουμε λάθη και να έχουμε ένα καλό αποτέλεσμα ει δυνατόν σε ολόκληρη την ομάδα, μας οδήγησαν σε αναζήτηση άλλης λύσης. Τα φύλλα εργασίας μπορούσαν να αντικαταστήσουν το τετράδιο καθώς μπορούσαν να περιέχουν ό,τι πιθανόν θα χρειαζόμασταν. Γραμμές για κείμενο, γραμμές πεντάγραμμο, έτοιμο κείμενο, νότες, φωτογραφίες, επεξηγήσεις κ.λπ. Όλα μαζί φυλάσσονταν σε ένα φάκελο ή σε ένα ντοσιέ με ζελατίνες και από εκεί γινόταν όλη η διαχείρισή τους.

Σχεδιασμός με βάση την καταγραφή. Από τις παραπάνω δυνατότητες προέκυψαν τέσσερις διαφορετικοί σχεδιασμοί. Στο σχεδιασμό, ωστόσο συμπεριλάβαμε και τον εξοπλισμό των μουσικών οργάνων και σχολικών ειδών που θα έπρεπε πάντα οι μαθητές να έχουν μαζί τους. Οι σχεδιασμοί αυτοί, που πρακτικά ήταν και τα στάδια που ακολουθήθηκαν περιγράφονται παρακάτω. Τα στάδια εκτός από τα βιβλία μουσικής όταν αυτά υπήρχαν περιλάμβαναν:

1^ο στάδιο: α) Λευκό Τετράδιο β) Τετράδιο με κουτάκια γ) Σύνολο οργάνων σε τσάντα–οργανοθήκη δ) Μολύβι, γόμα, χρώματα (ξυλομπογές) ε) ψηφιακός άβακας.

2^ο στάδιο: α) Λευκό Τετράδιο (και σε κάποιες περιπτώσεις και με κουτάκια)
β) Μουσικοί σωλήνες γ) τυχόν ζωγραφοόργανα δ) μολύβι, γόμα.

3^ο στάδιο: α) Λευκό τετράδιο β) Μουσικοί σωλήνες ή άλλα όργανα κατά περίπτωση γ) Ζωγραφοόργανα δ) κάρτες (ή καρτέλες) ε) μολύβι, γόμα.

4^ο στάδιο: α) Φύλλα εργασίας (νοτολόγια–τραγοδολόγια–μελετολόγια–βήματα μελέτης) β) Ζωγραφοόργανα (φάκελος για όλα αυτά) γ) μολύβι, γόμα. δ) πέννα για έγχορδα όργανα.

Η πέννα που εμφανίζεται στο τέταρτο στάδιο είναι μια πραγματική πέννα (πλήκτρο) για έγχορδα όργανα που κατασκευάσαμε στο εργαστήριο για κάθε μαθητή και ήταν απαραίτητη για να παιχθούν όλα τα έγχορδα. Μαθαίναμε να την χρησιμοποιούμε στα ζωγραφοόργανα.




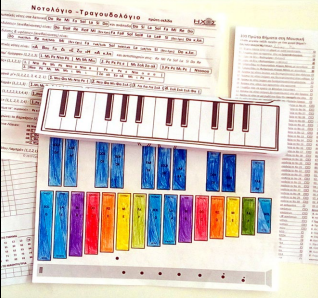


Εικόνα 36. Μουσικοί σωλήνες με χαρτί «Α4» διακοσμημένοι.

Τα διάφορα φύλλα εργασίας σχεδιάζονταν κατά τη διάρκεια της χρονιάς και περιλάμβαναν τα τραγούδια που έπαιζε η ορχήστρα συμπεριλαμβανομένων και τραγουδιών που προορίζονταν για σχολικές εορτές και παραστάσεις.

Οι μουσικοί σωλήνες κατασκευάζονταν από τους μαθητές με βάση όσα έχουν αναφερθεί (εικόνα 36) και είχαν ως πρώτη ύλη απλά χαρτιά «Α4» τα οποία διακοσμούν οι κατασκευαστές τους με μαρκαδόρους δίνοντας τη δική τους προσωπική αισθητική στους σωλήνες. Τους μουσικούς αυτούς σωλήνες (εικόνα 36) χρησιμοποιούσαμε και σε δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν και άλλοι εκπαιδευτικοί και γενικά οι σωλήνες αυτοί αποτελούσαν ένα διαδομένο «μουσικό όργανο» με πολλές χρήσεις και για διάφορες περιστάσεις.

Το σύνολο των σχεδιασμών φαίνεται στον πίνακα 40.

| Πίνακας 40. Έρευνα δράσης «τετραδίων και εποπτικών μέσων» | | | |
|--|-----------------|---|---|
| Κυκλική διαδικασία | Στάδιο | Ενδεικτική εικόνα | Περιγραφή |
| 1. Έμφαση στα τετράδια (λευκό και με κουτάκια) με αρκετά όργανα. | Σχεδιασμός |  | Δίνεται έμφαση στις «ψηφιακές παρτιτούρες» που οδηγούν σε άλλους γραμματισμούς (ψηφιακό, οπτικό) και αποσπούν την προσοχή. Υπάρχουν αρκετά όργανα που όμως δεν τα διατηρούν πάντα οι μαθητές και περιοριζόμαστε στις ρυθμικές εφαρμογές λόγω της φύσης των οργάνων αυτών. |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |
| 2. Λευκά τετράδια με μουσικούς σωλήνες και ζωγραφοόργανα. | Σχεδιασμός |  | Απλοποιούνται τα μουσικά όργανα, χρησιμοποιούνται κυρίως οι μουσικοί σωλήνες, τα τετράδια και χρησιμοποιούνται και τα πρώτα ζωγραφοόργανα για αναλυτικούς σκοπούς και με εφαρμογές ενός γραμματισμού περιεχομένου (music content area literacy). |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |
| 3. Λευκό τετράδιο, λίγα όργανα, ζωγραφοόργανα, κάρτες. | Σχεδιασμός |  | Δίνεται έμφαση στα ζωγραφοόργανα, εισάγονται οι κάρτες για να διευκολύνουν τον σχεδιασμό των τετραδίων και χρησιμοποιούνται όργανα στην τάξη με το μεταλλόφωνο να είναι «ένα για κάθε μαθητή». Μουσικοί σωλήνες χρησιμοποιούνται περιστασιακά. |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |
| 3. Φύλλα εργασίας, ζωγραφοόργανα, πένα. | Σχεδιασμός |  | Τα λευκά τετράδια αντικαθίστανται από φύλλα εργασίας, τα ζωγραφοόργανα και ένα πλήρες «σετ» από αναγκαίο εποπτικό υλικό. Υπάρχει εργαστήριο μουσικής και τουλάχιστον ένα μουσικό όργανο για κάθε μαθητή. |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |

8.2.2. Δραστηριοποίηση.

Το ζήτημα των τετραδίων στη μουσική ήταν ίσως από τα πιο δύσκολα στη διαχείριση γιατί στον αρχικό του σχεδιασμό θελήσαμε να το ανάγουμε σε ένα «αυτοσχέδιο εγχειρίδιο» που θα το κατασκεύαζε ο μαθητής έχοντας ένα βιβλίο-λεύκωμα που θα του αρέσει, θα τον εκφράζει και θα μπορεί να ανακαλεί από αυτό τις γνώσεις και τα βιώματα που έχει λάβει. Οι μαθητές είχαν τη θέληση να δημιουργήσουν ένα τέτοιο

τετράδιο, όμως το «μείγμα γραμματισμών» που θα χρειαζόταν υπερέβαινε τα όρια του μαθήματος, κυρίως τα χρονικά.



Εικόνα 37. Όψεις από τα «λευκά» τετράδια του μαθήματος Μουσικής.

Πράγματι τα τετράδια που χρησιμοποιήθηκαν αποδείχθηκαν μέσα ανάπτυξης πολυτροπικών γραμματισμών.¹⁵³ Σ' αυτά οι μαθητές καλούνταν να ζωγραφίσουν, να απεικονίσουν και να οργανώσουν σημειολογικά, θα λέγαμε, κείμενα, εικόνες και γραφήματα από το μάθημα (εικόνα 37).

Η επινόηση των καρτών – οι οποίες περιείχαν σε μικρογραφία το γραφιστικό μέρος των «εργασιών του μαθήματος» και τις οποίες προτείναμε στους μαθητές να δημιουργήσουν με δημιουργική αντιγραφή στο τετράδιό τους – αποσκοπούσε στο να

¹⁵³ Ένα βιβλίο είναι ένα «πολυτροπικό κείμενο», όπως επισήμαινε ο G. Kress (2003α), ο οποίος με αφορμή την τότε ανάπτυξη των πολυμέσων και των ποικίλων οπτικοακουστικών ερεθισμάτων αναφέρεται στον «πολυτροπικό γραμματισμό» (multimodal literacy) (Kress, 2003β).

έχουν οι μαθητές πάντα πρόχειρο το περιεχόμενό τους, αλλά και να έχουν επίσης αυτοί στη διάθεσή τους μια ορισμένη ενότητα γνώσης που αποκτήθηκε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Οι κάρτες περιείχαν μια μικρή ενότητα διδασκαλίας η οποία αποτελούσε ένα «αυτοτελές γνωστικό αφήγημα» με «αρχή–μέση–τέλος», το οποίο, όμως, συνδεόταν με κάποιο τρόπο με όλα τα υπόλοιπα αφηγήματα–κάρτες στο «παζλ» που συνιστούσαν όλες μαζί οι γνώσεις στις κάρτες και οι δεξιότητες της χρονιάς.

Οι κάρτες ήταν συναρτημένες με τη διδακτέα ύλη της χρονιάς, αναφέρονταν σε συγκεκριμένα επίπεδα–Τάξεις και αποτελούσαν γνώσεις που θα ήταν χρήσιμες σε όλη τη μουσική πορεία του μαθητή. Τα θέματα συσχετιζόνταν με μορφές μουσικού γραμματισμού και συνδέονταν σε μεγάλο βαθμό με την ορχηστρική δράση και τον γραμματισμό πεδίου (ή πεδιακό γραμματισμό) ώστε να μας βοηθούν άμεσα στις δραστηριότητές μας. Υπήρχαν όμως και προσεγγίσεις γραμματισμού του περιεχομένου (content area literacy) από ένα χρονικό σημείο κι έπειτα σε συνδυασμό με τα σχολικά βιβλία. Ένα σημαντικό ζήτημα που αφορούσε τις κάρτες ήταν πως όλες θα έπρεπε να μένουν στην «επιφάνεια» όλο το χρόνο, δηλαδή όλες τις κάρτες από τη στιγμή που είχαν μπει στην ύλη μας θα έπρεπε να μπορούμε να τις ανακαλέσουμε, να εξιστορήσουμε το «αφήγημά» τους και αν χρειαζόταν να τις συνδέσουμε μεταξύ τους είτε για να προκύψει μια νέα διευρυμένη γνώση είτε για να προχωρήσουμε σε μια επόμενη κάρτα.

Σε ό,τι αφορά τα συνοδευτικά εποπτικά μέσα, είτε αυτά ήταν μουσικά όργανα (μουσικοί σωλήνες, αυτοσχέδια μουσικά όργανα) είτε ήταν αναπαραστατικά όργανα (ζωγραφοόργανα), παρουσιάζονταν σαν απαραίτητα βοηθήματα για ό,τι μελετούσαμε είτε στο τετράδιο, είτε στο βιβλίο, κατά περίπτωση. Είχαν την ίδια αναγκαιότητα με αυτή του «χάρακα», του «διαβήτη» και όλων αυτών των εποπτικών μέσων που μας βοηθούν να αναλύσουμε και να μελετήσουμε πράγματα που βρίσκουμε στο βιβλίο και καταγράφουμε στο τετράδιο.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος τα όργανα χρησιμοποιούνταν για να εξηγήσουμε με μικρά ή μεγάλα μουσικά παραδείγματα τα ζητήματα που διδασκόμασταν. Ο σχεδιασμός σχετικά με την χρήση των μουσικών οργάνων επεκτεινόταν διαρκώς σε όλο και περισσότερο ορχηστρικά παραδείγματα και σε όλο και περισσότερες μεταφορές από τις απλές ασκήσεις στα τραγούδια. Από το πρώτο στάδιο ως το τέταρτο στάδιο η μετατόπιση αυτή του ενδιαφέροντος ήταν πολύ εμφανής. Η διδακτική ώρα μοιραζόταν στην εκμάθηση νέων στοιχείων που

μαθαίνονταν μεν βιωματικά όπως μέσα σε μια ορχήστρα αλλά ήταν ταυτόχρονα αυτά τα στοιχεία μικρά αποσπάσματα ασκήσεων και παραδειγμάτων τα οποία αντιστοιχούν σε ένα γραμματισμό περιεχομένου (content area literacy) με, όσο γίνεται, βιωματικό χαρακτήρα και σε ορχηστρική δράση. Τα ζητήματα που αφορούσαν στην ορχηστρική δράση συζητιούνταν και αναλύονταν με πραγματικά παραδείγματα που αρμόζουν σε έναν γραμματισμό πεδίου.

8.2.3. Παρατήρηση.

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα, για να έχουν οι μαθητές κάποια τετράδια και κάποια μικρά εποπτικά μέσα σταθερά σε κάθε μάθημα, ήταν να μετατραπεί όλο αυτό που περιγράψαμε πιο πάνω σε «συνήθεια». Ίσως, θα ήταν ακριβέστερο να πούμε πως, θα έπρεπε τα τετράδια και τα εποπτικά μέσα να ενταχθούν στην «κουλτούρα» της μαθητικής ζωής. Οι μαθητές έχουν συνηθίσει, από το νηπιαγωγείο κιόλας, ότι στην αρχή της χρονιάς ζητούνται κάποια σχολικά αντικείμενα και βοηθήματα και φροντίζουν (από την τσάντα και τα τετράδια ως τα διάφορα αντικείμενα καθημερινής σχολικής χρήσης) να τα προμηθευτούν τότε. Αυτή η «σχολική παράδοση» δυσκολεύει την προμήθεια υλικών στο μέσο της χρονιάς. Παρατηρήσαμε, πως κάθε ενδιάμεση αλλαγή στα υλικά αυτά που επιχειρούσαμε, π.χ. κάποιο άλλο σχήμα τετραδίων και βιβλίων δεν γινόταν εύκολα αποδεκτά. Από τη στάση των μαθητών μπορούσαμε να κατανοήσουμε ότι αυτές οι αλλαγές αποτελούσαν «αναστάτωση», παρά το γεγονός ότι αυτό ήταν μια δημιουργική αλλαγή. Συμπεράναμε ότι στο βαθμό που τα τετράδια και τα εποπτικά μέσα συνδέονται με τη σχολική ρουτίνα είναι δύσκολο να θεωρηθούν μια δημιουργική διαδικασία. Υπό μία έννοια, οι αλλαγές αυτές συναντούσαν τη «δυσκολία της καινοτομίας», η οποία συνίσταται στο ότι κανείς δεν την θέλει αφενός επειδή έχει κόστος ως μια αλλαγή που προϋποθέτει νέες προσπάθειες, αφετέρου γιατί κατά κανόνα η αλλαγή σε μια καθεστηκυία κατάσταση είναι ανεπιθύμητη.

Σαν προέκταση της παρατήρησης αυτής θα λέγαμε ότι και τα καινούργια στοιχεία του μουσικού γραμματισμού, αλλά και οι νέοι γραμματισμοί, αντιμετώπισαν τις ίδιες δυσκολίες. Κανένας νέος, για τους μαθητές, γραμματισμός δεν θα είναι αρεστός αν τους παρουσιαστεί, εκτός αν έχουμε μεριμνήσει από πριν γι' αυτό. Είδαμε ότι το τετράδιο πεντάγραμμο ενώ κατά παράδοση δεν θα έπρεπε ήταν αρεστό στους μαθητές, μέσα από μια πορεία σταδιακού γραμματισμού στις νέες μπόρεσε να γίνει

κάτι επιθυμητό, κάτι που οι μαθητές το «λαχταρούσαν», θα λέγαμε, πριν το εισάγουμε. Ίσως γιατί τότε:

α) Καταλάβαιναν τί επρόκειτο να συντελεστεί με αυτή την αλλαγή και συμφωνούσαν με την αλλαγή γιατί την είχαν αποδεχθεί ως κάτι καλό και προσιτό.

β) Κατανοούσαν ότι υπήρχε ένα συγκεκριμένο διδακτικό χρονοδιάγραμμα με «αρχή–μέση–και–τέλος», στο οποίο υπήρχε μια διαδικασία προσπαθειών στις οποίες μπορούσαν να ανταπεξέλθουν.

γ) Τέλος, υπήρχε ένα ισχυρό κίνητρο – το παίξιμο τραγουδιών – που για να επιτευχθεί θα έπρεπε κι αυτοί όπως οι μουσικοί να γνωρίζουν να «διαβάζουν νότες», γεγονός που τους έκανε να αψηφήσουν κάποιες μικρές δυσκολίες.

Συνεπώς η αποδοχή της αλλαγής στα εποπτικά μέσα και γενικά η υπέρβαση μιας συνήθειας στη σχολική καθημερινότητα είναι ζήτημα προετοιμασίας. Η εξέλιξη στο μουσικό γραμματισμό και στις μεθοδολογίες που θα ακολουθήσουν, επίσης φάνηκε ότι είναι ζήτημα προετοιμασίας των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και αποτέλεσμα μιας ομαλής σύνδεσης των σταδίων με σαφείς εξηγήσεις για τις προοπτικές, τις δυνατότητες και – ενδεχομένως – το χρονοδιάγραμμα αυτής της αλλαγής κατά τη σχολική χρονιά.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεχούς διαλόγου με τους μαθητές, με επεξηγήσεις και με προετοιμασία των επόμενων σταδίων επιτύχαμε να εναλλάσσουμε τα τετράδια και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, ώστε να μπορούμε κάθε φορά να αξιοποιούμε τις παρατηρήσεις μας για βελτιώσεις στην πράξη.

Η ιδέα του «αυτοσχέδιου σχολικού εγχειριδίου μουσικής» σε κάποιες περιπτώσεις σημείωσε «αναπάντεχη» αποδοχή. Συναντήσαμε μαθητές που ενθουσιάζονταν με την ιδέα της δημιουργίας του «βιβλίου» και επιδίδονταν σε μεγάλες προσπάθειες εξωραϊσμού, με ζωγραφιές, αυτοκόλλητα, «κολλάζ», περίτεχνους χρωματισμούς που άγγιζαν τα όρια της εικαστικής παρέμβασης και γενικά μιας εικαστικής και δημιουργικής αντιμετώπισης των «λευκών» τετραδίων.

Συναντήσαμε μαθητές αποφασισμένους να κρατήσουν τα «λευκά τετράδια» ως ενθύμια και να μη τα απορρίψουν με όλα όσα οι μαθητές απορρίπτουν στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Σε μια περίπτωση συναντήσαμε μαθητή που έφερνε μαζί το «περσινό» «λευκό τετράδιο», ενώ την φετινή (5^η χρονιά της έρευνας) δεν χρησιμοποιούσαμε πια τετράδια παρά μόνο φύλλα εργασίας.

Στην ενότητα αυτή έχουμε εντάξει και τα εποπτικά μέσα, που συνόδευαν σταθερά τα τετράδια και τα βιβλία (όταν αυτά ήταν διαθέσιμα) καθώς και τα φυλλάδια που κατά περίπτωση δίνονταν. Ακολουθούν σχετικές παρατηρήσεις.

Οργανολογικός γραμματισμός και χειροτεχνικές δεξιότητες. Σχετικά με τα εποπτικά μέσα, χρησιμοποιήσαμε ως μουσικά όργανα άλλοτε τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» (εικόνα 42) και άλλοτε τους μουσικούς σωλήνες (εικόνα 45). Μια ακόμη δυσκολία που αντιμετώπιζαν κατά κανόνα οι μαθητές (ανάλογη σε βαθμό με τη δυσκολία που είχαν στο να αποδεχτούν την «αλλαγή» και να προμηθεύονται ή να διαχειρίζονται τα τετράδια που δεν ήταν ενταγμένα στη σχολική ρουτίνα), ήταν να συντηρούν τα μουσικά όργανα. Στη συγκεκριμένη παρατήρηση θα αναφερθούμε συγκεκριμένα στο πως χειριστήκαν οι μαθητές τους μουσικούς σωλήνες.

Οι μουσικοί σωλήνες, όταν χρησιμοποιήθηκαν συνόδευαν τα τετράδια. Επειδή, όμως, είναι «μουσικά όργανα» και πληρούν τα «κριτήρια της οργανικότητας» (Πίνακας 41), χρειάζεται να διατηρούνται σε καλή τεχνικά κατάσταση για να παράγουν σωστό ήχο. Το χαρτί των σωλήνων θα έπρεπε να είναι τεντωμένο σωστά και τυλιγμένο σε ευθεία γραμμή, γενικά, η κατασκευή του να έχει μια αρτιότητα ώστε να βγαίνει σωστά ο ήχος. Η εξοικείωση με την τήρηση των μουσικών σωλήνων σε καλή κατάσταση είναι μια μορφή οργανολογικού γραμματισμού καθώς έτσι μαθαίνει κανείς τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να λειτουργεί σωστά ένα μουσικό όργανο, όπως και τον τρόπο που παράγονται οι νότες και τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η μουσική γενικότερα. Οι μαθητές δεν έδειχναν πάντα την ίδια φροντίδα για τους μουσικούς σωλήνες. Ακόμη κι αν κατανοούσαν ότι αυτή είναι μια διαδικασία δόκιμη, ενσωματωμένη στην σχολική διαδικασία και τη σχολική κουλτούρα της καθημερινότητας, αδυνατούσαν να έχουν πάντα τους σωλήνες σε καλή κατάσταση με αποτέλεσμα να χρειάζεται είτε να κατασκευάσουμε καινούργιους σωλήνες, κάτι που πρακτικά σημαίνει δύο με τρία λεπτά απασχόληση για κάθε ζεύγος σωλήνων, είτε να τους επισκευάσουμε, κάτι που πρακτικά μπορεί να σημαίνει ότι χρειάζεται περισσότερο χρόνο, αφού συχνά η επισκευή, αποδείχτηκε ότι είναι ποιο χρονοβόρα από την κατασκευή.

Συζητώντας με τους μαθητές και παρατηρώντας τις δεξιότητές τους ήταν εύκολο σχετικά να καταλάβει κανείς γιατί συνέβαινε αυτό. Οι μαθητές στερούνταν βασικών κινητικών δεξιοτήτων σε πολλές περιπτώσεις. Μαθητές με υψηλό ψηφιακό γραμματισμό, με παρατηρητικότητα, που κατά την εκτίμησή μας οφειλόταν στα πολλά και διάφορων μορφών επικοινωνιακά ερεθίσματα που αποκόμιζαν από τα

Μ.Μ.Ε. και τις Τ.Π.Ε. με τα οποία έρχονταν σε επαφή, αυτοί, λοιπόν, οι μαθητές στερούνταν βασικών δεξιοτήτων όπως να τυλίξουν με δύο τυλίγματα το λάστιχο στη μια μεριά του σωλήνα, ή να προωθήσουν το λάστιχο στο κέντρο του σωλήνα, ή να τυλίξουν το χαρτί κυλινδρικά χωρίς να προεξέχουν οι γωνίες της σελίδας κ.λπ.

| Πίνακας 41. Κριτήρια «οργανικότητας» (instrumentality) «μουσικών σωλήνων» | | |
|--|--|---------------------------|
| Κριτήριο | Περιγραφή | Εκπλήρωση |
| Παραγωγή ήχου (sound production) | Παράγουν μια νότα κάθε σωλήνας, συνεπώς μπορούμε να έχουμε όποιες και όσες νότες δημιουργήσουμε με σωλήνες κατάλληλου μήκους. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Πρόθεση / σκοπός (intention/purpose) | Οι μουσικοί σωλήνες χρησιμοποιούνται όχι μόνο ως μουσικά όργανα εξάσκησης αλλά ως δόκιμα ορχηστρικά όργανα σε πολλές χρήσεις. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Ικανότητα μάθησης (learnability) / Δεξιότητες (virtuosity) | Διδάσκονται, κρατιούνται ως «μπαγκέτες» και κρούονται στα γόνατα ή άλλη κατάλληλη επιφάνεια με διαδικασίες και τεχνικές που αναπτύξαμε συνδυάζοντας τεχνικές κρουστών οργάνων. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Συνθήκες διαδραστικού ελέγχου εκτελεστή και μουσικού οργάνου | Οι μουσικοί σωλήνες ως «κρουστά» (είναι πνευστά – κρουστά) ανταποκρίνονται στον τρόπο χρήσης του εκτελεστή όπως κάθε παρόμοιο μουσικό όργανο. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Εκφραστικότητα / Προσπάθεια (effort) – Σωματικότητα (Corporeality) | Ανταποκρίνονται σε ζητήματα δυναμικής και έκφρασης σε συνδυασμό με το ότι είναι τονικά ελεγχόμενοι και η τεχνική επιτρέπει στον παίκτη να εκφράζεται. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Άυλα χαρακτηριστικά \ πολιτισμική ενσωμάτωση (embeddedness) | Οι μουσικοί σωλήνες σε όλες τις περιπτώσεις ενσωματώθηκαν στη σχολική ζωή και τα μουσικά δρώμενα. Συνδέονται οργανολογικά και πολιτισμικά με άλλα παρόμοια όργανα. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Αντίληψη του κοινού / Ιδιότητα του «ζωντανού» παιξίματος (liveness) | Οι μουσικοί σωλήνες προσφέρονται για ομαδικές παραστάσεις και το αποτέλεσμα είναι ευχάριστο είτε πρόκειται για «πρόβα» είτε για παράσταση της ομάδας. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |

Πίνακας 42. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «τετράδια και εποπτικά μέσα»

| | | |
|---|--|---|
| Γενικά | <p>Μουσικός – ηχητικός γραμματισμός: Στο σχολείο, τα τετράδια και τα εποπτικά μέσα, είναι τα κύρια μέσα του γραμματισμού. Συνεπώς η σχέση με το μουσικό γραμματισμό είναι μεγάλη. Υπάρχει, όμως, σχέση και με τον ηχητικό γραμματισμό, καθώς οι μαθητές χρησιμοποίησαν τα τετράδια για θέματα καταγραφών ηχητικού περιβάλλοντος.</p> | |
| | <p>Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Το τετράδιο όπως το χρησιμοποιήσαμε δεν αποτελεί μέσο που χρησιμοποιείται στο χώρο της Μουσικής. Επίσης τα μουσικά όργανα έχουν «εκπαιδευτικό χαρακτήρα» συνεπώς και αυτά δεν σχετίζονται με το γραμματισμό αυτό.</p> | <p>Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Το τετράδιο σχεδιάστηκε να λειτουργεί ως ένα «αυτοσχέδιο εγχειρίδιο μουσικής εκπαίδευσης», συνεπώς αποτελεί μια προέκταση του γραμματισμού περιεχομένου και συνάδει με αυτόν.</p> |
| | <p>Κριτικός Γραμματισμός: Τα τετράδια και τα εποπτικά μέσα είναι «παραδοσιακά» μέσα που δεν συνδέονται απαραίτητα με την κριτική αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο βαθμό, ωστόσο, που «πραγματευόμαστε» την έννοια του τετραδίου αμφισβητώντας κάθε δεδομένο (όπως το πεντάγραμμο) υπάρχει κριτική αντιμετώπιση του θέματος. Όμως αυτό δεν μεταφέρεται στο μάθημα απαραίτητα και γενικά δεν υπάρχει κριτικός γραμματισμός εκ των πραγμάτων, παρά μόνο με ειδικό σχεδιασμό και αναφορές του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του μαθήματος.</p> | |
| | <p>Συνεργατικός Γραμματισμός: Υπάρχει συνεργατικός γραμματισμός μόνο στο βαθμό που οι μαθητές συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις για τον τρόπο σχεδιασμού των τετραδίων, επειδή είναι μια δημιουργική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανακινήσει διαδικασίες ενίσχυσης του γραμματισμού αυτού, κάτι που το επιχειρήσαμε δημιουργώντας κίνητρα για ωραίες δημιουργίες σελίδων παρουσιάζοντας τα έργα κάθε μαθητή σε όλη την ομάδα.</p> | |
| Ειδικά | <p>Μελωδικός Γραμματισμός (πεδίου): Το τετράδιο για σχολική χρήση δεν είναι μια δραστηριότητα πεδίου και εμπίπτει στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Αν χρησιμοποιούνταν ως πεντάγραμμο θα είχαμε σχέση με το πεδίο.</p> | |
| | <p>Ρυθμικός Γραμματισμός (πεδίου): Όπως και στο μελωδικό γραμματισμό, μόνο η χρήση του τετραδίου ως «πεντάγραμμο» όπως στο χώρο της μουσικής για θέματα ρυθμού (π.χ. παρτιτούρα κρουστών) θα το καθιστούσε σχετικό.</p> | |
| | <p>Οργανολογικός Γραμματισμός (πεδίου): Αν τα τετράδια χρησιμοποιηθούν, για παράδειγμα, για να σχεδιάσουμε ένα όργανο όπως ένας οργανοκατασκευαστής, το τετράδιο συνδέεται με κάποια δραστηριότητα και οργανολογικό γραμματισμό πεδίου.</p> | |
| | <p>Ορχηστρικός Γραμματισμός (Πεδίου): Στο βαθμό που απεικονίζαμε στο τετράδιο παρτιτούρες ορχήστρας, γεγονός που κάναμε κυρίως για παρτιτούρες κρουστών υπήρχε σύνδεση με το γραμματισμό αυτό.</p> | |
| <p>Άλλος Γραμματισμός (πεδίου): Καλλιεργήθηκε ο γλωσσικός και ο οπτικός γραμματισμός, λόγω των κειμένων και των εικόνων που έπρεπε να οργανωθούν στο τετράδιο και μάλιστα πολυτροπικά, συνιστώντας έναν «πολυτροπικό γραμματισμό» που περιορίζεται όμως στο χώρο των εντύπων και όχι των οπτικοακουστικών μέσων, όπως συνήθως χρησιμοποιείται ο όρος «πολυτροπικότητα».</p> | | |

Τα ζητήματα σχετικά με τις απαιτούμενες χειροτεχνικές δεξιότητες των μαθητών, ώστε αυτοί να μπορούν να ανταποκρίνονται σε μια οργανοκατασκευή στο σχολείο είναι πολλά. Χρειάζεται να γνωρίζουν πώς να τηρούν ευθείες γραμμές, παραλληλίες, συμμετρίες, να φτιάχνουν τρισδιάστατα σχήματα, κυλίνδρους, κουτιά, κύβους, κ.λπ., να στρίβουν, να τυλίγουν, να «γωνιάζουν», να τεντώνουν και να χαλαρώνουν τα υλικά κ.λπ. Υπάρχει ένας μεγάλος κατάλογος από χειροτεχνικές δεξιότητες που μπορούν να απομονωθούν σε έναν «κατάλογο χειροτεχνικών δεξιοτήτων», όπου κάθε μια από αυτές θα μπορεί να βρει εφαρμογές σε πολλές περιπτώσεις κατασκευής μουσικών οργάνων.

Όμως δεν μπορούμε να μη συνδέσουμε τις δεξιότητες αυτές με πολλές άλλες πλευρές της καθημερινότητας όπου οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να τις εξασκήσουν. Ο οργανολογικός γραμματισμός εκ των πραγμάτων, λοιπόν, συνδέεται με χειροτεχνικές δεξιότητες καθώς και άλλες διανοητικές τεχνικές ικανότητες αντίληψης μηχανικών πραγμάτων, ζητήματα δηλαδή που συνδέονται με τη Φυσική και, αργότερα, θα συνδεθούν με το μάθημα της Τεχνολογίας. Αυτή η διάσταση του οργανολογικού γραμματισμού δεν είναι απαραίτητο να συνδεθεί με την κατασκευή του οργάνου. Μπορεί να αφορά το άλλαγμα μιας χορδής, τη λίπανση ενός κλειδιού, τη ρύθμιση ενός «καβαλάρη», το καθάρισμα ενός σημείου του μουσικού οργάνου, ακόμα και τον τρόπο που κρατούμε και παίζουμε με την πένα ή το δοξάρι τα έγχορδα.

8.2.4. Αναστοχασμός.

Το ζήτημα των εποπτικών μέσων και των τετραδίων είναι σημαντικό στο βαθμό που αφορά όλους τους μαθητές και την ισότιμη πρόσβασή τους σε θέματα γραμματισμού. Τα βιβλία, τα τετράδια και το εποπτικό υλικό είναι τα βασικά «εργαλεία» του γραμματισμού. Όπως ισχύει αυτό σε όλα τα μαθήματα έτσι ισχύει και στη Μουσική. Στη λογική αυτή ήταν και η βασική αρχή που κινηθήκαμε να υπάρχει όχι μόνο ένα τετράδιο αλλά και «ένα όργανο για κάθε μαθητή».

Η αρχική ιδέα των «αυτοσχέδιων εγχειριδίων μουσικής» και της συγγραφής «βιβλίων» από τους μαθητές προέκυψε ως ανάγκη, όταν ακόμη δεν υπήρχαν σχολικά βιβλία μουσικής. Όταν αργότερα εκδόθηκαν τα σχολικά βιβλία μουσικής, ο ρόλος των τετραδίων, όταν τα κατασκευάζαμε, άλλαξε περιλαμβάνοντας στοιχεία γραμματισμού πεδίου, αφού τα σχολικά βιβλία προηγουμένως κινούνταν στον

γραμματισμό περιεχομένου (content area). Στόχος μας ήταν να είμαστε δημιουργικοί προκειμένου να κινηθούμε προς την ιδέα της τάξης-ορχήστρας, όπως αναφέραμε.

Όπως φάνηκε μετά από τέσσερα χρόνια εφαρμογών των τετραδίων τελικά δεν τα χρησιμοποιήσαμε προς το τέλος, στην 5η χρονιά οπότε και χρησιμοποιήσαμε τα φύλλα εργασίας. Το βάρος των δραστηριοτήτων μας είχε μετατοπιστεί στην ορχηστρική δράση, τον μουσικό γραμματισμό πεδίου και στους υπόλοιπους γραμματισμούς που σχετίζονται με τον μουσικό γραμματισμό και τα μουσικά όργανα. Τα τετράδια ήταν, σε μεγάλο βαθμό, αφορμή να στραφούμε στο γραμματισμό του περιεχομένου (content area literacy) και μέσω αυτού να συνδεθούμε με τους γραμματισμούς των «πολυτροπικών» τετραδίων, δηλαδή του γλωσσικού, του οπτικού γραμματισμού και άλλων συναφών γραμματισμών. Στον πίνακα 42 περιγράφονται συνοπτικά οι σχέσεις των γραμματισμών που εξετάζουμε με τα εποπτικά μέσα εστιάζοντας κυρίως στα τετράδια.

Τετράδιο «Πεντάγραμμα». Στην έρευνά μας δεν χρησιμοποιήσαμε τετράδιο «πεντάγραμμα». Ωστόσο, δημιουργήθηκε ένα σχετικό παράδοξο κατά το διάστημα της έρευνας. Η αρχική αντίληψη των μαθητών για το πεντάγραμμα ήταν πως πρόκειται για το «Τετράδιο μουσικής», το οποίο χρειάζονται για το μάθημα της Μουσικής, όπως χρειάζονται ένα τετράδιο για κάθε μάθημα. Οι μαθητές σε όλες τις περιπτώσεις αποδέχονταν το πεντάγραμμα ως μια «αδιάφορη» επιλογή, και το είχαν συνδέσει με τη σχολική ρουτίνα των εποπτικών μέσων. Με τον μουσικό γραμματισμό πεδίου σταδιακά εκτίμησαν τη χρήση του πενταγράμμου και τη σημασία του στη μουσική πράξη. Μάλιστα όταν παίζαμε το παιχνίδι «Solfège Hero» (εικόνα 38), που ήταν μια δραστηριότητα εκμάθησης των νοτών του πενταγράμμου με παιγνιώδη τρόπο, εκτίμησαν ακόμη περισσότερο το πεντάγραμμα.

Χωρίς το άγχος της ανάγνωσης επειδή οι λεκτικές παρτιτούρες κάλυπταν τις ανάγκες μας, το Solfège Hero κατάφερε να είναι ένα πολύ διασκεδαστικό παιχνίδι βασισμένο στη λογική των «video games» που τους είναι πολύ προσιτά. Πρόκειται για έναν γραμματισμό που αποκτάται με τη μορφή και το «σχεδιασμό παιχνιδιού (game)» για να έχουμε «μάθηση με παιχνίδι» σε μια αρκετά διαδομένη πρακτική που διεθνώς συναντούμε ως «gaming literacy» (Zimmerman, 2009) και θα λέγαμε «παιγνιακό» ή «παιγνιώδη γραμματισμό».¹⁵⁴ Το αποτέλεσμα αυτής της σχετικά

¹⁵⁴ Ο γραμματισμός στα παιχνίδια ονομάζεται «game literacy» (Buckingham & Burn, 2007) και θα μπορούσε να αποκληθεί «παιχνιδικός γραμματισμός».

σύντομης αλλά τόσο διασκεδαστικής για τους μαθητές δραστηριότητας ήταν να εξοικειωθούν άμεσα με το πεντάγραμμο. Έτσι στο διάστημα μιας σχολικής χρονιάς και με πολύ έντονο τρόπο την 4η και 5η χρονιά του προγράμματος, οι μαθητές επιθυμούσαν να έχουν τετράδιο πενταγράμμου. Η επιθυμία τους αυτή δεν ήταν μια στερεοτυπική συνήθεια ή μια αίσθηση «σταθερότητας» στη διδακτική παράδοση που βιώνουν οι μαθητές και ανησυχούν αν ανατραπεί. Ήταν μια επιθυμία σε νέες βάσεις λόγω της καινούργιας σχέσης που είχαν αποκτήσει με το πεντάγραμμο.



Εικόνα 38. Το παιχνίδι «Solfege Hero».

Είναι σημαντικό, όμως, το τετράδιο αυτό να είναι το τετράδιο ενός μουσικού εν δράσει. Να ανοίγει για να βγει μέσα από αυτό μουσική και όχι σημειώσεις γραμματισμού περιεχομένου (content area) τον οποίο πλέον καλύπτουν το βιβλίο μουσικής, το βιβλίο (τετράδιο) εργασιών και πιθανόν φυλλάδια που μπορούν να δοθούν στα παιδιά.

Εποπτικά μέσα ηχητικού γραμματισμού. Με τη χρήση των τετραδίων και των φύλλων εργασίας, ήρθε αρκετές φορές στο προσκήνιο το ζήτημα της χωρικής αντίληψης των μαθητών και της ικανότητάς τους να απεικονίζουν στο τετράδιο την καθημερινότητα κάνοντας χρήση κλίμακας και αναλογιών. Αρκετές φορές φάνηκε χρήσιμο να διαχωρίσουμε τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούσαμε για τα γενικότερα θέματα του ηχητικού περιβάλλοντος, καθώς αυτά δεν συνδέονταν

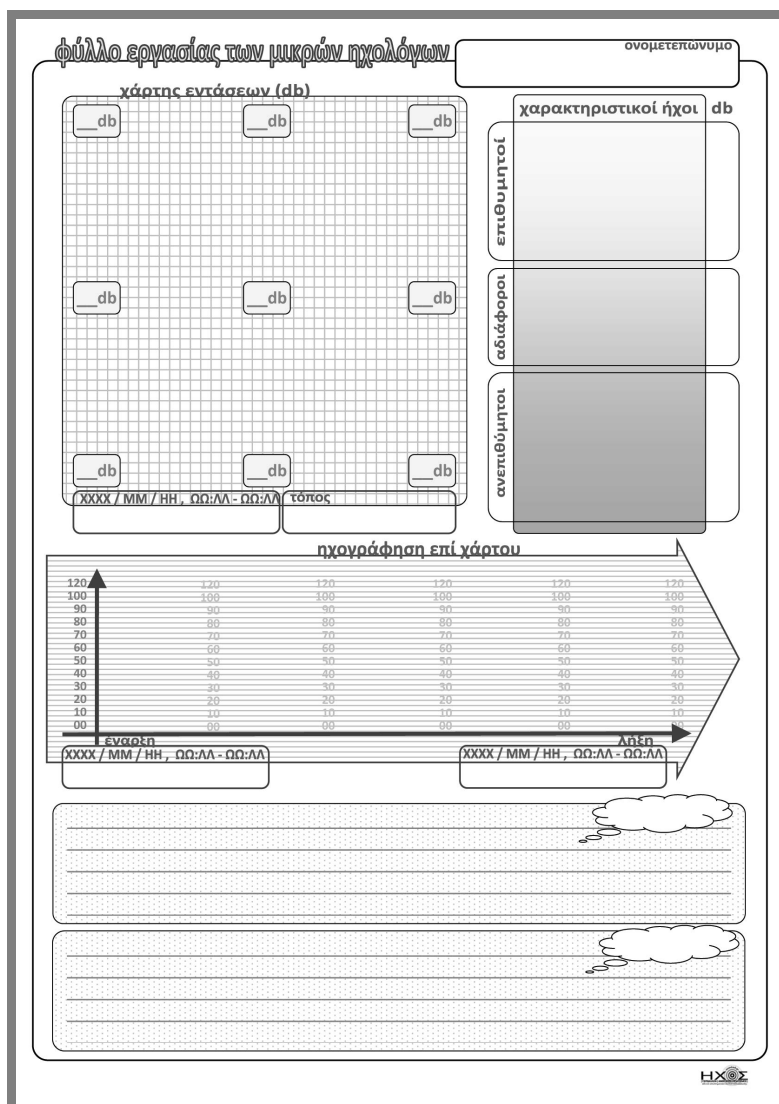
αποκλειστικά με την ορχηστρική μας δράση και τον μουσικό γραμματισμό πεδίου αλλά γενικότερα με την ποιότητα ζωής στην καθημερινότητα.

Στο κομμάτι αυτό καλούμασταν να κατανοήσουμε το μέγεθος και τις διαστάσεις του χώρου γύρω μας και στη συνέχεια να εντοπίσουμε τις ηχητικές πηγές. Μεταφέροντας τις διαστάσεις του χώρου και των ηχητικών πηγών σε μια κλίμακα στο τετράδιο, θα έπρεπε να καταγράψουμε τις εντάσεις των πηγών σε ενδεικτικά «db», όπως αυτά ακούγονταν στην πηγή ή όπως αυτά ακούγονταν στο σημείο που βρισκόμαστε.

Η εργασία αυτή στο τετράδιο χρειαζόταν αρκετό χρόνο. Για να φτάσουν οι μαθητές να εντοπίζουν και να καταγράφουν όλα αυτά τα ζητήματα αντίληψης του χώρου και της μεταφοράς των στοιχείων του στο χαρτί, θα έπρεπε να έχουν κατακτήσει αρκετές δεξιότητες οι οποίες δεν συνδέονταν άμεσα με το μουσικό ή τον ηχητικό γραμματισμό. Η αντίληψη του χώρου συσχετίζεται με τον «χωρικό γραμματισμό», στον οποίο έχουμε προαναφερθεί. Όμως φάνηκε ότι το ζήτημα της ολοκληρωμένης αντίληψης των διαγραμμάτων δεν ήταν κάτι που μπορεί να εξαντληθεί στις δραστηριότητες του μαθήματος της μουσικής.

Ως απόρροια της παρατήρησης αυτής υπήρχε μια αλλαγή στο σχεδιασμό μας. Την αναφέρουμε σε αυτό το σημείο καθώς στο σύνολο των δραστηριοτήτων δεν ήταν ένα μακροχρόνια υλοποιούμενο κομμάτι. Επίσης, το πιο σημαντικό είναι μάλλον ο αναστοχασμός παρά η παρατήρηση ή ο σχεδιασμός αυτής της δραστηριότητας. Η αλλαγή, λοιπόν, αυτή ήταν πως ένα κομμάτι του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων «επί χάρτου» αντί να το κάνουν οι μαθητές στο τετράδιο έγινε στα «φύλλα εργασίας», δηλαδή προετοιμασμένες φωτοτυπίες που μοιράζονταν στους μαθητές.

Κάτι ανάλογο είχε γίνει και με τη γενικότερη σταδιακή εγκατάλειψη της ιδέας του «λευκού τετραδίου» και της αντικατάστασής του από φύλλα εργασίας. Όμως στην περίπτωση εκείνη υπήρχε και μια παράλληλη μετατόπιση των δραστηριοτήτων μας από δραστηριότητες γραμματισμού περιεχομένου σε δραστηριότητες γραμματισμού πεδίου (πεδιακός γραμματισμός). Στην περίπτωση του «ηχητικού γραμματισμού» τα πράγματα ήταν διαφορετικά. Για να καταφέρουμε να καταγράψουμε το ηχητικό περιβάλλον και να κάνουμε παρατηρήσεις με έντονο το χαρακτηριστικό του χωρικού γραμματισμού θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε φύλλα εργασίας (εικόνα 39) και να εγκαταλείψουμε την ιδέα της αυτο-οργάνωσης των καταγραφών σε ένα λευκό τετράδιο.



Εικόνα 39. Φυλλάδιο Δραστηριοτήτων ηχητικού γραμματισμού.¹⁵⁵

Πόσο εφικτός είναι, λοιπόν, ο ηχητικός γραμματισμός με την χρήση των εποπτικών μέσων και κυρίως των τετραδίων; Το ζήτημα δεν αυτό εξαντλείται με την επικουρία μίας και μόνον μορφής γραμματισμού, διότι οι μαθητές εμπλέκονται σε μια πιο σύνθετη διαδικασία που την περιγράφουμε πιο κάτω:

α) Ακροούνται το περιβάλλον και παράλληλα το βλέπουν· συνεπώς στο πρώτο αυτό στάδιο εξοικειώνονται ακουστικά και οπτικά με το περιβάλλον τους, αποκτούν μια «οπτική και ηχητική αντίληψη του χώρου». Με τον τρόπο αυτό προσανατολίζονται με βάση τα ειδικά στοιχεία του περιβάλλοντος, όπως τη θάλασσα, μια λίμνη, μια κεντρική οδό κ.λπ. που διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στη

¹⁵⁵ Πηγή: Εθνικό Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός». Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://sound.sch.gr/stable/Little-Echologists.pdf>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.

διαμόρφωση του ηχητικού τοπίου και κατανοούν την γεωγραφική θέση της σε σχέση με τα τέσσερα σημεία του ορίζοντος. Μέσω αυτής της διαδικασίας επιζητείται η απόκτηση μιας «ολοκληρωμένης αντίληψης του χώρου».

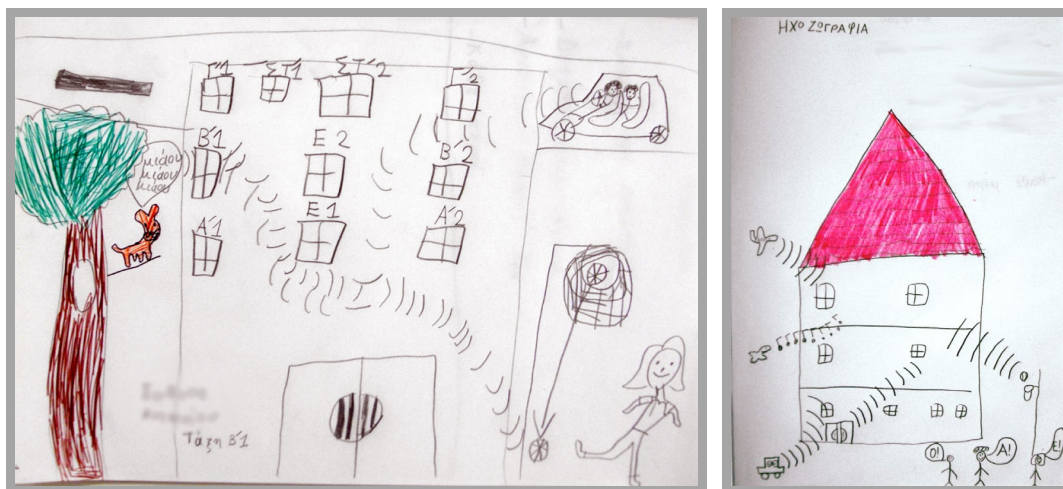
β) Οι μαθητές μετασχηματίζουν την αντίληψή τους αυτή σε μια μικρότερη κλίμακα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προκειμένου να την αποτυπώσουν στη συνέχεια στο χαρτί. Αυτή η διαδικασία δεν σχετίζεται βέβαια άμεσα με τον ηχητικό γραμματισμό. Οι παρατηρήσεις τους για τους ήχους, την προέλευση και τις σχέσεις τους με το χώρο θα μπορούσαν να έχουν ενταχθεί στην εργασία που έκαναν κατά την προηγούμενη διαδικασία.

Όμως τώρα καλούμε τα παιδιά να επιχειρήσουν κάτι δυσκολότερο: Να κάνουν μια μεταφορά των χαρακτηριστικών στοιχείων του περιβάλλοντος από το φυσικό μέγεθος σε μικρή κλίμακα. Η διαδικασία αυτή ενώ εμπίπτει στον χωρικό (spatial) γραμματισμό (Grossner & Janelle, 2014) μπορεί, ωστόσο, να αποτελέσει μια τελείως ξεχωριστή διαδικασία που θα συμβάλλει στο να καταρτιστούν οι μαθητές ακόμη καλύτερα στον ηχητικό γραμματισμό (εικόνα 40).

γ) Ακολουθεί η αποτύπωση στο χαρτί με τη χρήση συγκεκριμένων σχημάτων και γραμμών. Έτσι τα παιδιά δεν μαθαίνουν μόνον ότι κάθε ζωγραφική είναι μια μεταφορά της πραγματικότητας σε μικρότερη κλίμακα, αλλά και ότι τα ηχητικά κύματα μπορούν να απεικονιστούν με «καμπύλες» που εκκινούν από την πηγή. Τον συμβολισμό αυτό με τα «κύματα» τον βλέπουν σε δεκάδες απεικονίσεις συσκευών, τις οποίες συναντούν στις σημειώσεις που συνοδεύουν την αγορά ενός κινητού τηλεφώνου, ή οποιασδήποτε άλλης φορητής ή μη ηλεκτρονικής συσκευής που διαθέτει ήχο, όπως στα πλήκτρα ρύθμισης της ηχητικής έντασης, στην ένδειξη ακτινοβολίας της κεραίας μιας συσκευής κ.λπ.¹⁵⁶ Ο στόχος μας είναι να εξοικειωθούν

¹⁵⁶ Τί γίνεται όμως όταν τα διαγράμματα αυτά είναι γραφήματα με συγκεκριμένη μεθοδολογία ανάπτυξης; Και πάλι δεν είναι ένα ζήτημα γραμματισμού της μουσικής ή του ήχου. Μπορεί να είναι ένα ζήτημα μεθοδολογία της επιστήμης του ήχου, δηλαδή μπορεί οι «ηχολόγοι» να χρησιμοποιούν αυτά τα γραφήματα, και να έχουμε έναν ηχητικό γραμματισμό πεδίου. Αυτό όμως στην περίπτωσή μας είναι ένα δευτερεύον ζήτημα αν και μεγάλου ενδιαφέροντος επειδή η επιστήμη του ήχου βρίσκεται επίσης σε μια ενδιαφέρουσα ανάπτυξη, όπως π.χ. δείχνουν οι εξελίξεις της Ακουστικής Οικολογίας στη χώρα μας (Παπαρρηγόπουλος & Ετμεκτσόγλου, 2015· Μπουμπάρης κ.ά., 2018).

οι μαθητές στον γραμματισμό επί τους γραφιστικού περιβάλλοντος που κυριαρχεί στην καθημερινότητά τους.¹⁵⁷



Εικόνα 40. Ηχοζωγραφίες στα «λευκά τετράδια».

δ) Στη δραστηριότητα αυτή θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και τη δραστηριότητα «αποκωδικοποίησης» κατά την ανάγνωση του γραφήματος, οπότε ο μαθητής θα πρέπει να αναπτύξει και τη δεξιότητα να διαβάζει και να κατανοεί τα γραφήματα που δημιούργησαν οι συμμαθητές του ή ακόμη και κάποιος τρίτος.

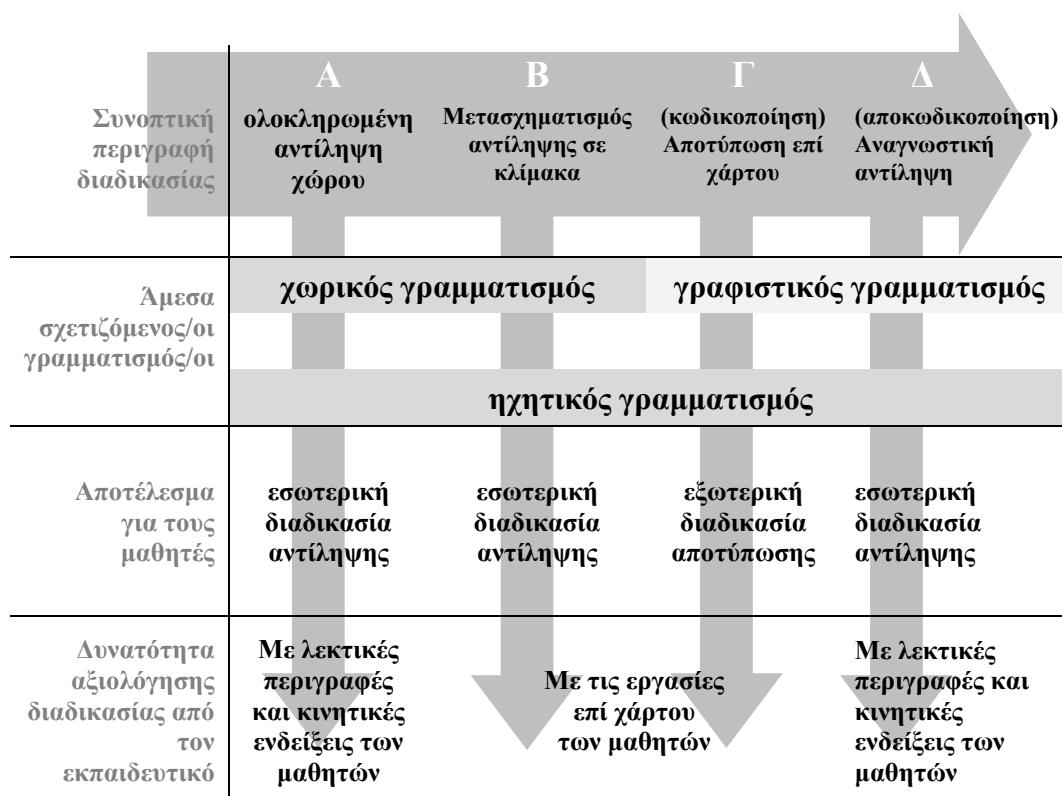
Συνεπώς πρόκειται για μια διαδικασία που ενώ φαίνεται να πρόκειται για μια δραστηριότητα «ηχητικού γραμματισμού», αποτελεί μια σύνθεση διαφορετικών γραμματισμών (Σχήμα 12).

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε κάποιος να διερωτηθεί: Πώς μπορεί αυτό το σχήμα να σταθεί μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία; Σε κάθε περίπτωση η πράξη και τα αποτελέσματα των εργασιών μας έδειξαν ότι ο ηχητικός γραμματισμός είναι μια σύνθετη διδακτική διαδικασία με ανάγκη για διάθεση ξεχωριστού χρόνου και αρκετά ζητήματα και δεξιότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός την ευχέρεια να διαχειριστεί σε διάφορα επίπεδα, στην οργάνωση του μαθήματος, στην οργάνωση δραστηριοτήτων, στην οργάνωση της ύλης και στην παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών. Τί επιλογές έχουμε; Θα μπορούσε ο ηχητικός γραμματισμός να είναι μια προγραμματισμένη ενότητα του ωρολογίου προγράμματος. Θα μπορούσε να είναι αφορμή για διαθεματική ανάπτυξη δεξιοτήτων, επειδή οι γραμματισμοί που

¹⁵⁷ Η κατανόηση και η χρήση των γραφιστικών απεικονίσεων συνιστά των «γραφιστικό γραμματισμό» (Waller, 2012).

εμπλέκονται διασπείρονται σε πολλά αντικείμενα όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Γλώσσα, η Ιστορία, η Πληροφορική κ.λπ. Όπως έχουμε δει όλα τα διδακτικά αντικείμενα μπορούν να εμπλακούν με τον ήχο. Σε κάθε περίπτωση η δυναμική και τα παιδαγωγικά οφέλη του ηχητικού γραμματισμού πρέπει να μας οδηγήσουν σε έναν νέο σχεδιασμό έχοντας υπ' όψη όλες αυτές τις παραμέτρους της σύνθεσης, τη διαθεματικότητα, των πολυγραμματισμών και του «μείγματος γραμματισμών» που συνεπάγεται.¹⁵⁸

Διαδικασία μαθητικής καταγραφής ηχητικού περιβάλλοντος



Σχήμα 12. Διαδικασία μαθητικής καταγραφής ηχητικού περιβάλλοντος.

¹⁵⁸ Για να κατανοήσουμε τη σχέση του ηχητικού γραμματισμού με τους γραμματισμούς σε ένα πλαίσιο που δημιουργεί συγγένειες και όχι μια περίπτωση «πολυτροπικότητας», θα πρέπει να εξετάσουμε αν πρόκειται για μια μορφή «πολυγραμματισμών» με βάση τη θεωρία τους, η οποία όμως έχει αναπτυχθεί με επίκεντρο τις νέες τεχνολογίες (Kalantzis & Cope 2001· Hill, 2004β· Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2005) και όχι μια πολυδιάστατη διαδικασία όπως αυτή που περιγράψαμε, π.χ. στο σχήμα 12.

Η κατανόηση αυτών των ζητημάτων θα μας βοηθήσει και στο σχεδιασμό του μαθήματος σε όλα τα επίπεδα, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως το σχέδιο μαθήματος. Υπό την προοπτική αυτή ο ηχητικός γραμματισμός μοιάζει να είναι μια πραγματική «πρόκληση» για έναν εύστοχο σχεδιασμό των γραμματισμών για τους πολίτες του μέλλοντος.

9. Κεφάλαιο Ένατο: Έρευνα και ευρήματα για την παρουσία των οργάνων

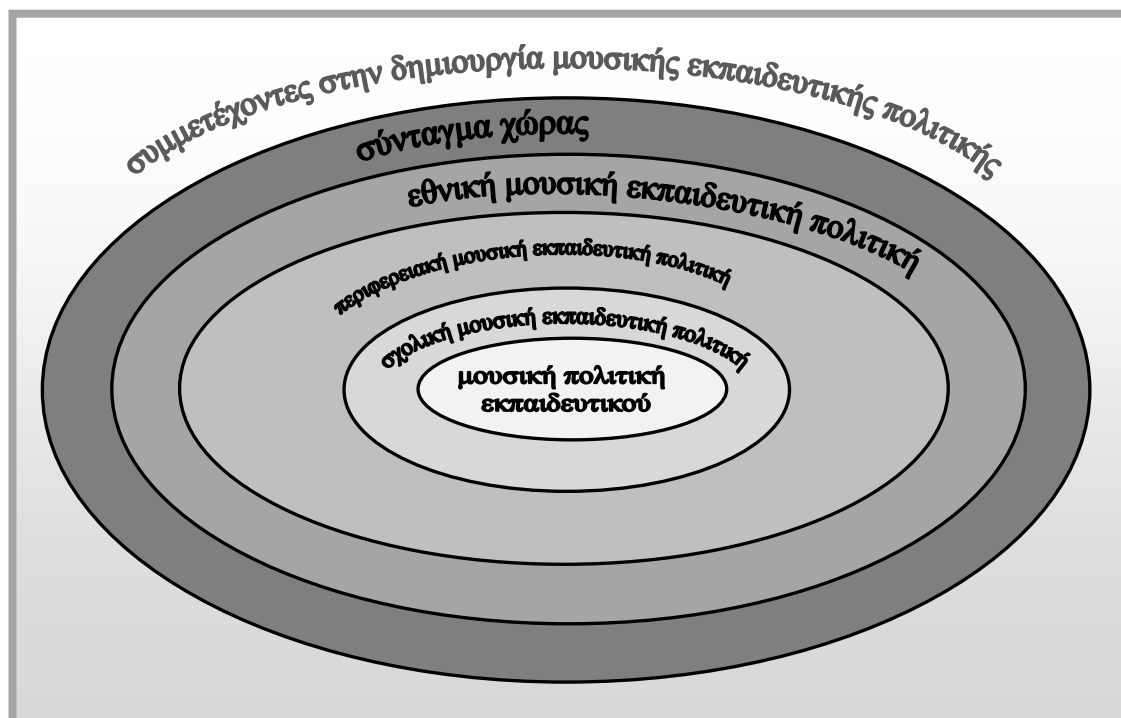
Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζουμε ζητήματα που αφορούν τον τρόπο παρουσίας των μουσικών οργάνων στην έρευνά μας. Στην πρώτη ενότητα αναλύουμε τα αποτελέσματα της αρχής που θέσαμε ερευνητικά να έχει κάθε μαθητής ένα δικό του, ατομικό όργανο από αυτά που εξετάζουμε, χρησιμοποιώντας κατασκευασμένα, εποπτικά ή άλλα μουσικά όργανα. Στη δεύτερη ενότητα αναλύουμε ξεχωριστά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρουσία μιας «σχολικής ντραμς», καθ' ότι από την χρήση της στο σχολείο προέκυψαν ιδιαίτερα και αρκετά στοιχεία τα οποία στοιχειοθετούν μια ενότητα.

9.1. «Ένα Όργανο για κάθε μαθητή»: μια «μουσική εκπαιδευτική πολιτική»

Μια βασική αρχή την οποία εξ αρχής θελήσαμε να ισχύει σε όλες τις δραστηριότητές μας ήταν αυτή που όριζε να έχουν όλοι οι μαθητές το όργανο που μελετούσαμε μέσα στην τάξη. Αυτό, άλλωστε, υποδεικνύεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ότι δηλαδή, «η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές» αποτελεί έναν από τους κεντρικούς άξονες της Εκπαίδευσής μας εν γένει, γεγονός που συνεπάγεται ίσες ευκαιρίες που δεν ανακόπτονται ούτε από «κοινωνικές ανισότητες» (Π.Ι., 2001:3).

Όπως έχει επισημανθεί άλλωστε, (Σταύρου, 2006· Welzel–Kertz, 2018:81) το Αναλυτικό Πρόγραμμα συνιστά ένα έγγραφο άσκησης πολιτικής και στην Μουσική Εκπαίδευση, για την οποία εξασφαλίζει την εφαρμογή της συγκεκριμένης πολιτικής σε όλη την επικράτεια. Ακολουθήσαμε, λοιπόν, την αρχή της «ίσης πρόσβασης»¹⁵⁹ των μαθητών στα μουσικά όργανα, η οποία ως «πολιτική», απορρέει από τον κεντρικό σχεδιασμό σε επίπεδο χώρας και έφτασε να είναι η δικιά μας «πολιτική» του εκπαιδευτικού (Σχήμα 13).

¹⁵⁹ Δεν υπάρχει κανένας λόγος, λοιπόν, να θεωρηθεί ότι κάποιος μπορεί να υστερεί και να μη δικαιούται ίσης μεταχείρισης σε θέματα μουσικού γραμματισμού. Ακόμη και αιτιάσεις που απορρέουν από χαρακτηρισμούς «μουσικών» και «άμουσων» ανθρώπων, ιδιαίτερα όταν απορρέουν από επιφανειακές αντιδράσεις όπως είναι η «παραφονία», κρίνονται εντελώς ανυπόστατες (Welch, 2008), οπότε έχουμε μία και μόνο επιλογή, δηλαδή να επιδιώξουμε την ισότιμη μεταχείριση και τις ίσες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές σχετικά με το μουσικό γραμματισμό τους.



Σχήμα 13. Συμμετέχοντες στη δημιουργία μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής.



Εικόνα 41. «Μουσικά όργανα Νηπιαγωγείου» – Έντυπο ΟΣΚ (2010:27).

Τί σημαίνει όμως να έχει κάθε μαθητής το δικό του μουσικό όργανο; Αν υποθέσουμε ότι έχουμε μια μαθητική ορχήστρα μπορεί αυτό να σημαίνει να έχει κάθε μαθητής το όργανο με το οποίο έχει αποφασίσει να συμμετέχει στην ορχήστρα. Αυτό

είναι μια λογική εκδοχή που ισχύει όταν μιλάμε για ορχήστρα. Μπορεί, επίσης να σημαίνει ότι οι μαθητές μοιράζονται τα σχολικά μουσικά όργανα¹⁶⁰ (εικόνα 41).

Όταν όμως πρόκειται για εποπτικά μέσα στα οποία όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν πρόσβαση επειδή αυτά είναι εργαλείο γνώσης και αφορά όλους, τότε θα πρέπει τα εποπτικά μέσα και τα μουσικά όργανα να είναι κοινά.¹⁶¹

9.1.1. Σχεδιασμός.

Για να δημιουργήσουμε μια κοινή παρακαταθήκη μουσικών οργάνων, ένα κοινό ατομικό «instrumentarium», ένα σύνολο οργάνων, δηλαδή, για κάθε μαθητή έγινε προσπάθεια να υπάρχουν πάντα ίσες δυνατότητες για όλους του μαθητές σε ό,τι αφορά την πρόσβασή τους στα μουσικά όργανα. Η αρχή ήταν «ό,τι μπορεί να έχει ένας, θα πρέπει να το έχουν όλοι». Πρακτικά αυτό μπορεί να σημαίνει ότι:

α) Ζητούμε από όλους τους μαθητές να φέρνουν τα ίδια υλικά για να κατασκευάσουμε τα ίδια μουσικά όργανα και διατηρεί κάθε μαθητής ένα προσωπικό «instrumentarium».

β) Ενεργοποιούμε τη σχολική μονάδα και τη σχολική κοινότητα γενικότερα ώστε να έχει το σχολείο τις κατάλληλες υποδομές και τον κατάλληλο αριθμό μουσικών οργάνων ώστε μέσα στο μουσικό εργαστήριο να μπορούν ταυτόχρονα όλοι να έχουν όλα τα διαθέσιμα μουσικά όργανα.

γ) Επινοούμε εποπτικά μέσα (αυτοσχέδια μουσικά όργανα και άλλες ηχητικές κατασκευές) τέτοια και τόσα, που να μπορούν να τα έχουν όλοι οι μαθητές.

Κάθε σχεδιασμός θα έπρεπε να έχει αυτά τα χαρακτηριστικά. Όπως θα δούμε παρακάτω, κατά τη δραστηριοποίηση η δυναμική κάθε σχολικής μονάδας έδωσε διαφορετικά αποτελέσματα με βάση τις προτεραιότητες αυτές.

9.1.2. Δραστηριοποίηση.

Η δραστηριοποίηση πραγματοποιήθηκε σε τρεις διαφορετικούς σχεδιασμούς.

¹⁶⁰ Ο σχεδιασμός της παροχής μουσικών οργάνων στο σχολείο περιλαμβάνει τα αποκαλούμενα «μουσικά όργανα νηπιαγωγείου» όπως αναφέρονται στο σχετικό έντυπο του Οργανισμού Σχολικών Κτηρίων και φαίνονται στην εικόνα (εικόνα 41) του φυλλαδίου, την οποία μεταφέρουμε αυτούσια από εκεί (ΟΣΚ, 2010:27). Καθώς περιέχονται σε ειδικές οργανωμένες προορίζονται να χρησιμοποιηθούν από μια μαθητική ομάδα όπου κάθε παιδί θα έχει και ένα διαφορετικό όργανο κάθε στιγμή.

¹⁶¹ Σε αυτή τη βάση στηρίζεται, για παράδειγμα, το αναλυτικό πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων, τα οποία έχουν μουσικά όργανα υποχρεωτικά και επιλογής (ΥΠΠΕΘ, 2015).

α) **Instrumentarium βασικών οργάνων στην τάξη.** Στον πρώτο σχεδιασμό¹⁶² ζητήθηκε από τους μαθητές να μεριμνήσουν ώστε να κατασκευαστούν είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι – συνδυαστικά – ένα σύνολο μουσικών οργάνων με βάση τις διαθέσιμες δυνατότητές τους σε υλικά. Στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, που εφαρμόστηκε αυτός ο σχεδιασμός, επιλέχθηκαν:

α) Τύμπανα από τροφοδοχεία,

β) ξύστρες από νερομπούκαλα του ενός λίτρου με ραβδώσεις,

γ) σέικερ από νερομπούκαλα μισού λίτρου με κόκκους ρυζιού,

δ) καστανιέτες (συρραπτικά),

ε) κουδούνες «διπλές» από κονσερβοκούτια με μπαγκέτες από μολύβια. Τα όργανα φαίνονται στην εικόνα 42 με την αλφαβητική ένδειξη που προαναφέρθηκε.

Κάθε μαθητής έπρεπε να φέρνει το δικό του σύνολο οργάνων σε μια τσάντα μουσικής (οργανοθήκη) κάθε φορά που είχαμε μάθημα.

Η διαδικασία αυτή διευκόλυνε αρκετά το μάθημα στην τάξη. Υπήρχαν όμως διαφορές στον ήχο, στην κατασκευαστική ποιότητα, στη συντήρηση των οργάνων, στην συνέπεια των μαθητών να φέρνουν κάθε φορά τα μουσικά τους όργανα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις τελικά δεν κατάφερναν ή αργούσαν μέσα στη σχολική χρονιά να έχουν όλοι οι μαθητές το προσωπικό τους ολοκληρωμένο «instrumentarium».

Το μοντέλο αυτό αποδείχτηκε χρήσιμο σε περιπτώσεις όπου δεν υπήρχε η δυνατότητα να έχουμε εργαστήριο μουσικής, αν και περιόριζε τα μουσικά όργανα, να μην έχουν μελωδικό χαρακτήρα και να είναι ως επί των πλείστων κρουστά. Με αυτά μπορέσαμε να συνοδεύσουμε μελωδικές μουσικές και να ασκηθούμε κυρίως στο ρυθμικό και στον ορχηστρικό γραμματισμό, αν και το πλαίσιο του δεύτερου δεν είχε διαφανεί ακόμη ως προτεραιότητα της έρευνάς μας.

Τα μουσικά κείμενα που διάβαζε η ορχήστρα αναγράφονταν στον πίνακα μέσα από ένα κλιμακωτό σύστημα εκμάθησης των ρυθμικών στοιχείων της μουσικής με το ευρωπαϊκό σύστημα σημειογραφίας αρχικά (εικόνα 43) και το «ψηφιακό σύστημα» που αναπτύξαμε στο πλαίσιο της έρευνάς μας αργότερα.

Όμως, προκειμένου να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα και να ξεπεράσουμε κάποιες δυσκολίες πρακτικού χαρακτήρα, εστίασαμε σε ένα επόμενο μοντέλο

¹⁶² Με βάση τον πίνακα 20 οι μαθητικές ομάδες που συμμετείχαν ήταν: 1.Ι.Β, 1.Ι.Γ, 1.Ι.Δ, 1.Ι.Ε, 1.Ι.ΣΤ, 1.ΙΙ.Β, 1.ΙΙ.Γ, 1.ΙΙ.Δ, 1.ΙΙ.Ε, 1.ΙΙ.ΣΤ, 1.ΙΙΙ.Β, 1.ΙΙΙ.Γ, 1.ΙΙΙ.Δ, 1.ΙΙΙ.Ε, 1.ΙΙΙ.ΣΤ.

μαθητικού «instrumentarium» που θα εξασφάλιζε σταθερό αριθμό, σταθερής ποιότητας όργανα στο σχολείο.



Εικόνα 42. Πέντε απλά όργανα για χρήση στην τάξη.



Εικόνα 43. Παρτιτούρα για τέσσερις ομάδες κρουστών.

Έτσι, στην επόμενη φάση αναζητήσαμε όργανα που θα παρέχουν και σταθερό τόνο, ώστε να αρχίσουμε να πειραματιζόμαστε και με τη μελωδία και θέματα τονικού ύψους γενικότερα.

Στο μεταξύ είχε διαφανεί η χρησιμότητα των μεταλλοφώνων που διέθεταν κάποιες σχολικές μονάδες. Αυτά μας παρείχαν και δυνατότητα μελωδίας. Θα τα είχαμε στην τάξη ή το μουσικό εργαστήριο διαθέσιμα για όλους. Στο σπίτι θα μελετούσαμε με τα «ζωγραφοόργανα» μεταλλόφωνα, για προετοιμασία. Αυτό θα περιόριζε τα «υποχρεωτικά», δηλαδή τα όργανα κοινής αναφοράς που θα έπρεπε να έχουν πάντα μαζί τους οι μαθητές.

β) **Βασικά ατομικά όργανα και Όργανα Εργαστηρίου.** Στο δεύτερο σχεδιασμό¹⁶³ ζητήθηκε από τους μαθητές να έχουν πάντα έναν τύπο εποπτικού οργάνου, τους «πνευστίκρουςτους σωλήνες» (Σαρρής, 2006β), που για συντομία και απλότητα αποκαλούσαμε «μουσικούς σωλήνες», όπως έχουμε αναφέρει.






Εικόνα 44. «Μουσικοί σωλήνες» και «σωληνόφωνο» από χαρτί.

Οι μουσικοί σωλήνες μπορούσαν να κατασκευαστούν εύκολα και να έχουν καλό ήχο με απλά φύλλα χαρτί (εικόνα 44 πάνω αριστερά), να λειτουργήσουν μεμονωμένα ως απλοί χορδιζόμενοι σωλήνες στα χέρια των παιδιών (εικόνα 45 πάνω δεξιά), σε ζευγάρια αποτελούσαν τον «πάγιο» εξοπλισμό των μαθητών (εικόνα 45 κάτω αριστερά) ή δομούνταν ως ένα ενιαίο όργανο τάξης (εικόνα 45 κάτω δεξιά), το οποίο αποκαλούσαμε «χαρτόφωνο», «σωληνόφωνο» ή «χαρτοσωληνόφωνο» κατά περίπτωση. Τους μουσικούς σωλήνες, επίσης, τους βλέπουμε και σε μια άλλη αυτοσχέδια κατασκευή στην εικόνα 36.

Ο μουσικός σωλήνας, μπορούσε βέβαια να δημιουργηθεί σε πολλές παραλλαγές, ανάλογα με το μήκος και την ποιότητα του χαρτιού, ιδιαίτερα με επαναχρησιμοποιημένες κόλλες «Α4». Μια τέτοια κόλλα, όταν τυλίγεται σε μήκος

¹⁶³ Αφορά τις μαθητικές ομάδες: 3.VII.B, 3.VII.Γ, 3.VII.Δ, 3.VII.E, 3.VII.ΣΤ της τρίτης χρονιάς και 4.X.B, 4.X.Γ, 4.X.Δ, 4.X.E, 4.X.ΣΤ του 4^{ου} σχολικού έτους.

δίνει μια νότα κοντά στη «ντο» και όταν τυλίγεται σε πλάτος μια νότα κοντά στο «φα». Οι αναλογίες της «χρυσής τομής» που έχει η σελίδα «Α4» είναι πολύ κοντά στο «διάστημα τέταρτης», που είναι ένα «καλό» διάστημα για να παίζονται ρυθμοί με δύο ήχους κρουστών (Γαρίνης, 1993).¹⁶⁴

| Πίνακας 43. Έρευνα δράσης με «ένα όργανο για κάθε μαθητή» | | | |
|---|-----------------|---|---|
| Κυκλική διαδικασία | Στάδιο | Ενδεικτική εικόνα | Περιγραφή |
| Instrumentarium αυτοσχέδιων οργάνων για κάθε μαθητή | Σχεδιασμός |  | Κάθε μαθητής κατασκευάζει και έχει αρκετά δικά του όργανα τα οποία μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες του μαθήματος. Σε κάποιες περιπτώσεις δεν είχαν όλοι οι μαθητές πρόσβαση στη δυνατότητα αυτή. |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |
| 2. Έμφαση σε ίδιες ποιότητες αυτοσχέδια όργανα και όργανα εργαστηρίου | Σχεδιασμός |  | Κάθε μαθητής έχει λίγα δικά του όργανα σε νέες προδιαγραφές ώστε να είναι ποιοτικά όλα ίδια εφόσον ο μαθητής τα προσέχει. Στο εργαστήριο μουσικής παρέχονται ισότιμα όργανα για κάθε μαθητή σε κάθε δραστηριότητα. |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |
| 3. Έμφαση στα ζωγραφιστά όργανα εργαστηρίου | Σχεδιασμός |  | Κάθε μαθητής έχει λίγα δικά του όργανα ποιοτικά και στο εργαστήριο έχει πρόσβαση σε κάθε όργανο που χρησιμοποιείται. Παράλληλα έχουν εισαχθεί και μουσικά όργανα που δεν επαρκούν για όλους αλλά σχετίζονται με τα αναπαραστατικά όργανα. |
| | Δραστηριοποίηση | | |
| | Παρατήρηση | | |
| | Αναστοχασμός | | |

Παράλληλα έγινε προσπάθεια να έχει η σχολική μονάδα μουσικά όργανα για όλους, τα οποία θα ήταν δύσκολο να έχει κάθε μαθητής. Σε χώρους που αποτέλεσαν τα «εργαστήρια μουσικής», υπήρχε διαθέσιμη μια θέση για κάθε μαθητή της τάξης

¹⁶⁴ Οι νότες στους σωλήνες αυτούς παράγονται με «πνεύση», το χτύπημα, δηλαδή ενεργοποιεί τους σωλήνες όπως στα πνευστά. Έτσι το μήκος τους καθορίζει τη νότα που ακούγεται. Η σχέση «τέταρτης» σημαίνει ότι η δεύτερη νότα θα πρέπει να έχει σε μήκος τα 3/4 της αρχικής νότας. Αν η μία είναι «1» η άλλη θα πρέπει να είναι «3/4». Στη σελίδα «Α4», οι διαστάσεις είναι 29,7 προς 21, πολύ κοντά δηλαδή στη ιδανική σχέση που είναι: 29,7 προς 22,3 (που βγαίνει αν τηρήσουμε τη σχέση 1 προς 3/4, δηλαδή $29,7 \times (3/4) = 22,275$, το οποίο στρογγυλοποιούμε σε 22,3).

και τα μουσικά όργανα περίμεναν εκεί τους μαθητές. Σε ευθείες διατάξεις μπορεί να υπήρχαν κρουστά όργανα χωρίς αξιοποιήσιμο τονικό ύψος (εικόνα 6 επάνω) ή άλλα κατασκευασμένα όργανα, αφού μόνο αυτά θα μπορούσαμε να έχουμε σε αριθμό που να καλύπτει όλους τους μαθητές.

γ) **Αυτοσχέδια και άλλα μουσικά όργανα.** Στο τρίτο στάδιο¹⁶⁵ ο σχεδιασμός μας είχε κατά πολύ διευρυνθεί προς τη χρήση των μουσικών οργάνων τα οποία θεωρήθηκε ότι αποτελούν γενικά εποπτικά μέσα, ώστε η αρχή μας να έχει κάθε μαθητής ένας μουσικό όργανο να έχει ισχύ μόνον για τα «αναπαραστατικά όργανα» και τα όργανα που χρησιμοποιούσαμε για τη μελέτη, δηλαδή το μεταλλόφωνο και τα αυτοσχέδια όργανα που μπορούσαν να κατασκευαστούν για όλους. Εστίασαμε λοιπόν στις εξής προϋποθέσεις:

α) Αναπαραστατικά όργανα, όλων των μορφών για κάθε μαθητή που θα έπρεπε να έχει στην προσωπική του οργανοθήκη.

β) Μουσικοί σωλήνες (εικόνα 36) ή «μουσικά κουτάλια»¹⁶⁶ για κάθε μαθητή – κατά περίπτωση – που θα έπρεπε να έχει στην προσωπική του οργανοθήκη.

γ) «Πολυτυμπανάκια»¹⁶⁷ (ένθετη φωτογραφία στην εικόνα 6) για κάθε μαθητή στο μουσικό εργαστήριο.

δ) Μεταλλόφωνα για κάθε μαθητή στο μουσικό εργαστήριο.

ε) Όργανα που θα υπήρχαν για μια διαθέσιμη θέση όπου θα καθόταν κατά περίπτωση ένας μαθητής ήταν η ντραμς και το ηλεκτρικό μπάσο.

Οι τρεις αυτές φάσεις δραστηριοποίησης περιγράφονται στον πίνακα 43.

¹⁶⁵ Με βάση τον πίνακα 20 εφαρμόστηκε στις μαθητικές ομάδες: 5.VIII.A (μερικές δραστηριότητες), 5.VIII.B, 5.VIII.Γ, 5.VIII.Δ, 5.VIII.E, 5.VIII.ΣΤ οι οποίες διέθεταν ολοκληρωμένο εργαστήριο μουσικής με βάση το σχεδιασμό (σχήμα 7) και στις μαθητικές ομάδες 5.IX.B, 5.IX.Γ, 5.IX.Δ, 5.IX.E, 5.IX.ΣΤ στις οποίες πραγματοποιήθηκαν όλες οι δραστηριότητες χωρίς τη δυνατότητα ενός ολοκληρωμένου εργαστηρίου μουσικής, αλλά με διαθέσιμη «αίθουσα μουσικής». Η διαφοροποίηση αυτή, ωστόσο, συνυπολογίζεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

¹⁶⁶ Απλή κατασκευή με πλαστικά κουτάλια μιας χρήσης που στέκονται αντικριστά και χρησιμοποιούνται με κρούση ως ρυθμικό όργανο.

¹⁶⁷ Ονομάσαμε την κατασκευή της εικόνας 5 «πολυτυμπανάκι» λόγω των πολλών ήχων που μπορεί να παράγει: α) μεμβρανόφωνο τύμπανο με κρούση από την επάνω πλευρά β) κουδούνα με κρούση από την κάτω κυκλική μεταλλική πλευρά γ) ξύστρα, με σύρσιμο της μπαγκέτας στις πλαϊνές αυλακώσεις δ) μαράκα με οξύ ήχο όταν τα εσωτερικά σφαιρίδια τρίβονται στην κάτω μεταλλική πλευρά ε) μαράκα με βαρύ ήχο όταν με αναστροφή του οργάνου τα εσωτερικά σφαιρίδια τρίβονται στη μεμβράνη.

9.1.3. Παρατήρηση.

«Τα μουσικά όργανα μετασχηματίζουν τη σχολική ζωή;» Μια από τις πιο σημαντικές παρατηρήσεις που απορρέουν από το σύνολο της έρευνάς μας είναι πως οι μαθητές κατά κανόνα δεν θεωρούν την δυνατότητα να κατακτήσουν τη μουσική ίδια για όλους. Η πλειοψηφία των μαθητών, μάλλον, είναι πεπεισμένη ότι «όπως δεν έχουν όλοι τις ίδιες επιδόσεις στα μαθήματα (γλωσσικός γραμματισμός) έτσι και δεν μπορούν να έχουν όλοι τις ίδιες επιδόσεις στο μουσικό γραμματισμό». Κάποιες φορές η ίδια η κουλτούρα αξιολόγησης της σχολικής ζωής ίσως ενισχύει την άποψη αυτή.

Η απόδοση ενός μαθητή στο μάθημα της Μουσικής, όπως και σε άλλα μαθήματα, στατιστικά εκτιμάται σύμφωνα με τον γενικό μέσο όρο της βαθμολογίας του. Γενικά, λοιπόν, και διαχρονικά υπάρχει η άποψη στην σχολική κοινότητα ότι δεν θεωρείται πολύ πιθανό ένας μαθητής που εμφανίζει χαμηλές επιδόσεις στο γλωσσικό γραμματισμό να εμφανίζει υψηλές επιδόσεις στο μουσικό γραμματισμό. Αλλά και αντίστροφα, ένας μαθητής με υψηλές επιδόσεις στο γλωσσικό γραμματισμό το πιο πιθανό είναι πως θα έχει καλές επιδόσεις στο μουσικό γραμματισμό.¹⁶⁸

Αυτή την αντίληψη αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κάθε φορά που πρέπει να αξιολογήσει το μαθητή. Οι βαθμοί επίδοσης μοιάζουν σαν ένα διάγραμμα με μια γραμμή ενωμένη η οποία κινείται προς έναν μέσο όρο και καθώς όλες οι αξιολογήσεις είναι προσδεμένες στη γραμμή αυτή τραβιούνται προς την ευθεία της χωρίς καμία να μπορεί να παρεκκλίνει κάνοντας μια «κοιλιά» στη γραμμή αυτή.

Πρώτη μας δραστηριοποίηση, λοιπόν, ήταν να δημιουργήσουμε εκείνες τις συνθήκες που θα επέτρεπαν στο μουσικό γραμματισμό του μαθητή να μπορεί να αναπτυχθεί απαλλαγμένος από κάθε στερεότυπο, που θα αλλοίωνε το αποτέλεσμα της εργασίας του με κάποιον τρόπο. «Ένα μουσικό όργανο για κάθε μαθητή», ήταν μια αρχή για να δώσει σε όλους ίσες ευκαιρίες να κατακτήσουν το μουσικό γραμματισμό, να τον καλλιεργήσουν και «να μάθουν μουσική». Η παραγωγή ενός μουσικού οργάνου με τα υλικά της τάξης, χωρίς να εξαρτάται καθόλου από τις δυνατότητες και το περιβάλλον της οικογένειας, τους λοιπούς γραμματισμούς του μαθητή, ακόμη και το χρόνο και την ποιότητα μελέτης που γίνεται στο σπίτι, προσπαθήσαμε να είναι η αρχή για να δοθούν ίσες ευκαιρίες μουσικού

¹⁶⁸ Την άποψη αυτή συναντούσαμε ως κυρίαρχη στις περισσότερες σχολικές μονάδες όλα τα χρόνια.

γραμματισμού, που θα κατακτιέται «σε μηδενική βάση», χωρίς προαπαιτούμενα και προϋποθέσεις και αυτό θα ισχύει για κάθε μαθητή.

Όμως και στο σημείο αυτό αντιμετωπίσαμε δυσκολίες. Εμφανίζονταν μαθητές που δεν ήταν επιμελείς στην τήρηση των μουσικών τους οργάνων, που τα έφθειραν σύντομα ή τα «έχαναν». Υπήρχαν και μαθητές που έφθειραν γενικότερα τα μουσικά όργανα κι αυτό λειτούργησε αρνητικά για τη γενική τους εικόνα και την έφεση που τελικά παρουσίασαν στο μουσικό γραμματισμό.

Η προσπάθεια για την τήρηση της αρχής «ένα μουσικό όργανο για κάθε μαθητή» έδειξε ότι δεν ήταν η απόλυτη λύση για την μεγιστοποίηση της πρόσβασης των μαθητών στο μουσικό γραμματισμό, παρ' ότι το ποσοστό συμμετοχής, ο ενθουσιασμός και γενικά η δραστηριοποίηση των μαθητών ήταν σε όλα τα χρόνια της έρευνας μεγάλη.

Τί θα έκανε, λοιπόν, επιτυχημένο τελικά το σχεδιασμό μας; Μήπως η παρουσία των μουσικών οργάνων στο σχολείο και μάλιστα η επιμονή για καθολική πρόσβαση σε όλες τις δυνατότητες δεν είχε τον κύριο λόγο στις αλλαγές που συνέβαιναν; Χρειάστηκε να παρατηρήσουμε συνολικά τη σχολική ζωή για να κατανοήσουμε τί ακριβώς ήταν αυτό που προκαλούσε τον σχολικό «μετασχηματισμό».

Όλες οι δραστηριότητες που σχετίζονταν με το εργαστήριο της μουσικής, αντιμετωπίζονταν πάντα από τα παιδιά ως καταστάσεις με ιδιαίτερη βαρύτητα στη σχολική ζωή. Η εμπειρία στο εργαστήριο είχε τα στοιχεία εκείνα ώστε να είναι ελκυστική για τους μαθητές. Γνωρίζουμε ότι μια «ελεύθερη ώρα» είναι θεμιτή για τους μαθητές, την αποζητούν και κάθε απαλλαγή τους από την σχολική τάξη μοιάζει ένα γεγονός που τους χαροποιεί. Δεν συνέβηκε όμως ποτέ αυτό με την παραμονή τους στο εργαστήριο μουσικής. Όταν δεν θα πήγαιναν σε αυτό, ενώ ήταν προγραμματισμένο, όταν η ώρα «χανόταν», καταγραφόταν μια ειλικρινής και αυθόρμητη δυσαρέσκεια η οποία ήταν μάλλον πάντα καθολική.

Οι μαθητές ήθελαν να βρίσκονται κοντά στα υλικά, τις κατασκευές και τα μουσικά όργανα του εργαστηρίου. Προβληματίζονταν για τη θέση τους σε αυτό. Ήθελαν να έχουν καλές επιδόσεις κι ας μην τις κατάφερναν πάντα. Μαθητές με δυσκολία στην ανάγνωση θα ήθελαν να μπορούν να διαβάζουν για να πουν τις νότες και τα τραγούδια. Μαθητές με κινητικές δυσκολίες και δυσκολίες στη συγκέντρωση έδειχναν ότι επιθυμούσαν να ξεπεράσουν την αδυναμία τους για να βγάλουν μουσικό ήχο.

Όλες οι ενδείξεις έδειχναν ότι το εργαστήριο της μουσικής οργάνων με έναν όχι συνηθισμένο μέχρι εκείνη τη στιγμή, τρόπο τις προτεραιότητες των μαθητών, τις συμπεριφορές τους, την υπευθυνότητά τους απέναντι στη σχολική καθημερινότητα, η οποία σταδιακά άλλαζε. Το ενδιαφέρον τους για τα πράγματα, η φιλομάθεια, η παρατηρητικότητα εγείρονταν με έναν τρόπο καθαρό και άμεσο.

Η κατάσταση αυτή, γενικά παραδεκτή, όπως φαινόταν μέσα από συζητήσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικών και γονέων ενδέχεται να είναι μια ένδειξη «μετασχηματισμού» (Jorgensen, 2003) και «αλλαγής» της νοοτροπίας των μαθητών, όπως την εννοούν οι μελετητές της έρευνας δράσης (Elliott, 1991).

Όμως τελικά η παρουσία των οργάνων στο σχολείο με αυτό τον τρόπο είχαν ενισχύσει το μουσικό γραμματισμό; Έπρεπε να ερευνηθεί αν αρκεί και μόνο η επαύξηση των υλικοτεχνικών υποδομών. Θα λέγαμε πως αυτό που έκρινε τελικά την επιτυχία της όλης δραστηριότητας ήταν οι σημαντικές αλλαγές στην «κουλτούρα» της σχολικής καθημερινότητας, στις συνήθειες και την ρουτίνα του ωρολογίου προγράμματος. Στην «αλλαγή κουλτούρας», σε όλη τη σχολική κοινότητα, σταθερά και συνολικά, ενδεχομένως βρίσκεται το «κλειδί της επιτυχίας».

«Μπαγκέτα: Το ‘μουσικό όργανο’ που κάθε μαθητής πρέπει να έχει;» Μέσα από μικρές διαδικασίες αναστοχασμού, αναζητήσαμε το σημείο εκείνο που ο μουσικός γραμματισμός θα μπορούσε ακόμη και σε όλους τους μαθητές να ενεργοποιήσει εσωτερικές δυνάμεις διάθεσης για συμμετοχή ώστε ο αρχικός σχεδιασμός «ένα μουσικό όργανο για κάθε μαθητή» να αποτελέσει πραγματικό έναυσμα για όσο το δυνατόν ισότιμη και μαζική συμμετοχή στο μάθημα.

Μια αποδοτική λύση που βρέθηκε ήταν να αναλαμβάνουν όλοι οι μαθητές το ρόλο του «μαέστρου» της ομάδας – ορχήστρας. Η αρχή «ένα μουσικό όργανο για όλους» σύντομα μετατράπηκε σε «μια μπαγκέτα μαέστρου για όλους». Αυτό πρακτικά σημαίνει πως όταν η μαθητική ομάδα παίζει ομαδικά ή ακόμη μελετάει ομαδικά ένα κομμάτι, το ρόλο του «μαέστρου», που τον έχει ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να μπορεί να τον αναλάβει, σε αρκετές περιπτώσεις και κάθε μαθητής. Όπως, όμως, αξιώνουμε όλοι οι μαθητές να ασκούνται και να αποδίδουν στα μουσικά όργανα, έτσι τώρα αξιώνουμε όλοι οι μαθητές να μπορούν να σηκωθούν στη θέση του μαέστρου με τον εκπαιδευτικό να αντικαθιστά τη θέση τους στο μουσικό όργανο ή στη μελέτη, κάνοντας όμως παρεμβάσεις αν χρειαστεί, κυρίως για να μη χαθεί χρόνος πολύτιμος από το διαθέσιμο στη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

Η έννοια της «μπαγκέτας» είναι περισσότερο συμβολική, αν και σε κάποιες περιπτώσεις έγιναν εποπτικές κατασκευές από «μπαγκέτες» φτιαγμένες από μαλακό χαρτί, ώστε να είναι ασφαλείς. Τις περισσότερες φορές τα χέρια των μαθητών ήταν απασχολημένα με συγκεκριμένες κινήσεις, π.χ. να μετρούν με τα δάχτυλα τα μέρη θυμίζοντας μορφολογικά το σημείο του κομματιού στο οποίο βρισκόμαστε ή για να δίνουν το ρυθμό ή απλά για να εισάγουν και να σταματούν ομάδες οργάνων από το παίξιμο, να θυμίζουν τυχόν κινήσεις στα σωματικά κρουστά και άλλες περιπτώσεις.

Η ανάληψη του ρόλου του μαέστρου από τους μαθητές φάνηκε σε όλες τις περιπτώσεις που διερευνήθηκε πως δεν ήταν μια απλή δραστηριότητα γραμματισμού. Ο μαέστρος συντονίζει ολόκληρη την ομάδα, επιβλέπει, παρεμβαίνει και γενικά είναι υπεύθυνος για συνολικό ηχητικό αποτέλεσμα. Παράλληλα με την ευθύνη έχει και την ισχύ που του δίνει η θέση του, η οποία ισχύς ξεκινάει από την επιβολή του πάνω σε έναν μαθητή–μουσικό ή και σε ολόκληρη την ομάδα. Είναι μια σχέση ισχύος που αφορά την ομάδα, η οποία γινόταν αναπόφευκτα μια σχέση με κοινωνικά χαρακτηριστικά. Υπήρχε, δηλαδή, μια στιγμιαία σχέση κοινωνικής ισχύος, χωρίς αυτό να σημαίνει κάτι θετικό ή αρνητικό. Αυτή η στιγμιαία κοινωνική κατάσταση, αυτή η στιγμιαία απόκτηση κοινωνικής ισχύος ήταν ελκυστική για τους μαθητές.

Όλοι ήθελαν πρωτίστως να βρεθούν σε αυτή τη θέση, να αποκτήσουν μια ιδιαίτερη δυναμική με την ομάδα τους, η οποία ενδεχομένως στη δική τους αντίληψη θα ερχόταν να προστεθεί στις γενικότερες δυναμικές που σχημάτιζαν και τους ρόλους που οι ίδιοι είχαν στην ίδια αυτή ομάδα, που εκ των πραγμάτων ήταν η «παρέα» τους, με την οποία περνούσαν την καθημερινή σχολική ζωή. Υπήρχαν μαθητές που επιθυμούσαν να βρεθούν σε αυτή την «θέση ισχύος», καθώς ήταν κάτι ξεχωριστό, ενδεχομένως εντυπωσιακό, γι' αυτούς. Ακόμη και οι υπόλοιποι μαθητές – οργανοπαίκτες, εξέφραζαν το ενδιαφέρον τους να δουν κάποιο συμμαθητή τους ως μαέστρο, προφανώς γιατί η στιγμιαία κοινωνική του ισχύ ως μαέστρου θα ερχόταν σε μια σύγκριση με κάτι άλλο που συνέβαινε στην καθημερινότητα ως προς την κοινωνική ζωή της ομάδας και δεν είχε σχέση με κάποιας μορφής κοινωνική ισχύ.

Για παράδειγμα, μαθητές που η καθημερινή τους στάση δεν συμβάδιζε με ικανότητες ηγεσίας, πρωτοβουλίας και πειθαρχίας θα έπρεπε να βρεθούν στη θέση του μαέστρου, όπου τα χαρακτηριστικά αυτά (ηγεσία, πρωτοβουλία, πειθαρχία) θα έπρεπε να τους χαρακτηρίζουν. Πώς αντιδρούσε η ομάδα και πως αντιδρούσε ο μαθητής; Στην έρευνά μας εμφανίστηκαν όλες οι «παραλλαγές» αντιδράσεων. Ο μαθητής έβρισκε τη θέση του μαέστρου ως πρόσκληση για να αναδείξει αυτές τις

δεξιότητες του που η καθημερινή σχολική ζωή στερεοτυπικά του είχε αποκλείσει. Οι συμμαθητές έβρισκαν τη θέση του μαέστρου για το συμμαθητή τους μια πρόκληση για δοκιμασία. Οι συμμαθητές δεν έβρισκαν δόκιμο να βρεθεί ένας συμμαθητής τους στη θέση του μαέστρου, επειδή αναπαρήγαγαν έναν στερεοτυπικό «ασύμβατο» χαρακτηρισμό που του είχε αποδοθεί. Όλες αυτές οι εκδοχές αυτούσιες και σε παραλλαγές, ενέπλεξαν το ρόλο του μαέστρου με την δυναμική της ομάδας, η οποία όπως έχουμε αναφέρει ήταν καθοριστική για τους επιμέρους σχεδιασμούς και τη δραστηριοποίηση της έρευνας δράσης.

Όλο αυτό το υπόβαθρο της δράσης «μια μπαγκέτα μαέστρου για όλους», ωθούσε σχεδόν κάθε μαθητή, σε όλα τα στάδια της διερεύνησης, να βρεθεί στη θέση του μαέστρου. Γιατί, όμως, αυτό καθιστούσε τη δραστηριότητα σημαντική;

Για να βρεθεί κανείς στη θέση του μαέστρου θα έπρεπε να πληροί ένα σύνολο δεξιοτήτων μουσικού γραμματισμού. Ενδεικτικά ομαδοποιούμε τις δεξιότητες αυτές, όπως προκύπτουν από τη συνομιλία με τους «μαέστρους μαθητές» που έπρεπε να εκπληρώσουν το ρόλο τους:

α) Πρωτοβουλία για τη ροή της δραστηριότητας, όπως για το συντονισμό, την έναρξη της δραστηριότητας με συγκεκριμένο ρυθμό, τη διατήρηση επαφής με την ομάδα παρακολουθώντας το ρυθμό και την εξέλιξη, αλλά και ολοκληρώνοντας με επιμέλεια το κομμάτι.

β) Κριτική ακρόαση της ομάδας ώστε να εκτιμηθεί το συνολικό αποτέλεσμα αλλά και να εντοπιστούν τυχόν συμμαθητές τους που χρειάζονταν ενδυνάμωση για να παίξουν σωστά. Στοχευμένες και εξατομικευμένες παρατηρήσεις αν χρειάζεται.

γ) Απόφαση για τις επαναλήψεις ολόκληρου ή μέρους του κομματιού για να διορθωθεί στα μέρη που χρειάζεται και να έχει η ομάδα ένα καλό τελικό αποτέλεσμα.

δ) Συνολικές παρεμβάσεις και παρατηρήσεις για εκφραστικά ζητήματα, εντάσεις, ταχύτητες κ.λπ. που θα δώσουν το τελικό αποτέλεσμα σύμφωνα με τον «ενορχηστρωτικό» χαρακτήρα και το ταπεραμέντο του συγκεκριμένου μαέστρου.

Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν μια βαθιά επίγνωση όλων των γραμματισμών, μελέτη, προσοχή και εγρήγορση. Αν ο μαέστρος υστερεί σε κάτι από αυτά, η δραστηριότητα δεν θα ολοκληρωθεί ομαλά και σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, η οποία προφανώς θα συμβαίνει σε διάφορες συχνότητες, δεν θα είναι αρκετή. Τί σημαίνει αυτό πρακτικά;

Ότι αν ο μαθητής υποψήφιος μαέστρος δεν πληροί κάποιες από τις πιο πάνω προϋποθέσεις και δεν έχει κάποιες δεξιότητες μουσικού γραμματισμού, θα στερηθεί

τη μοναδική δυνατότητα που του δίνεται μέσα από τη δραστηριότητα αυτή να βρεθεί στην ιδιαίτερη και πολύ αρεστή στους μαθητές θέση κοινωνικής διάδρασης με ισχύ.

Η ιδέα ότι κάθε μαθητής θα πρέπει – όχι απλά έχει τη δυνατότητα – να είναι κάποια στιγμή και μαέστρος, άλλαξε αισθητά τις επιδόσεις και το ενδιαφέρον για μουσικό γραμματισμό σε όλους. Σε αυτό το αποτέλεσμα ουσιαστικά δεν υπήρχαν εξαιρέσεις. Υπήρχαν μαθητές με κάποια συστολή στο να εκτεθούν μπροστά στους συμμαθητές τους, αλλά αυτό δεν άλλαζε την ουσία της παρατήρησής μας ότι η δραστηριότητα αυτή ήταν θεμιτή και μπορούσε με την κατάλληλη διαχείριση να δώσει ιδιαίτερη δυναμική στο μουσικό γραμματισμό των μαθητών.

Μετά από την παρατήρηση αυτή και την ανάπτυξη της σχετικής δραστηριότητας, που δεν ήταν στον αρχικό σχεδιασμό, να έχουν όλοι οι μαθητές όλα τα όργανα («ένα όργανο για κάθε μαθητή»), θα λέγαμε ότι αυτό που πραγματικά μετασχημάτισε τη διαδικασία και έδωσε άλλη διάσταση στο μουσικό και τον ηχητικό γραμματισμό των μαθητών ήταν ένα «όργανο» που από μόνο του δεν βγάζει μουσική, αλλά υπάρχει μέσα στην ορχήστρα και δεν είναι άλλο από τη «μπαγκέτα».

«Υπεύθυνος ορχήστρας»: γραμματισμός «δεύτερης ευκαιρίας»; Σε μια Ορχήστρα, στο πραγματικό πεδίο, υπάρχει ένας ορισμένος «διευθυντής», που ίσως είναι κάθε μουσικός που θα εντυπώσει στην τέχνη και επιστήμη της «διεύθυνσης ορχήστρας» και θα μπορέσει να γίνει «διευθυντής», ανεξαρτήτως μουσικού οργάνου (BLS, 2019). Στο πλαίσιο του γραμματισμού πεδίου, κάθε μαθητής μπορεί να γίνει «μαέστρος» (διευθυντής ορχήστρας) και όλοι συμμετέχουν στην διδασκαλία να διευθύνει κανείς την Ορχήστρα. Όχι μόνο παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό και μαθαίνουν επί του πεδίου (disciplinary) την τέχνη και επιστήμη της διεύθυνσης, αλλά και ο «διευθυντής» (εκπαιδευτικός) τους διδάσκει την τέχνη του.¹⁶⁹

Η «δημοκρατική» αυτή πρακτική συμβάλλει ώστε να μην υπάρχει καμία στιγμή της διδακτικής διαδικασίας που να μην αφορά ολόκληρη την ομάδα. Στο πλαίσιο του συνεργατικού γραμματισμού η διεύθυνση ορχήστρας είναι υπόθεση όλων και όλοι μπορούν να βοηθήσουν σε κάποιο βαθμό τους συμμαθητές τους μέσα από την κοινή εμπειρία.

¹⁶⁹ Υπό την έννοια αυτή υπάρχουν πάντα πρακτικές που συναινούν σε μια «δημοκρατική εκπαίδευση (Δήμιζα, 2014), εκπαίδευση που έμπρακτα αλλά και ως παιδαγωγική προτεραιότητά της έχει υιοθετήσει την αρχή «ίσες ευκαιρίες σε όλους».

Η διαδικασία ανάθεσης σε όλους τους μαθητές, της αρμοδιότητας της διεύθυνσης αποτέλεσε μια καθημερινότητα στο ερευνητικό μας έργο, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορούσε τις δραστηριότητες με «σωματικά κρουστά», που αναλύσαμε ήδη, καθώς οι ομάδες σωματικών κρουστών έπρεπε κι αυτές να διευθύνονται.

Με βάση αυτή την πρακτική, προέκυψε μια ακόμη η οποία συνδέεται με αυτή του «μαέστρου», αλλά έχει κάποιες άλλες ιδιαιτερότητες ως προς την παιδαγωγική της αξιοποίηση. Η πρακτική αυτή ονομάστηκε «υπεύθυνος ορχήστρας».

Ο «υπεύθυνος ορχήστρας» είναι συμμετοχός του ορχηστρικού γραμματισμού τον οποίο πρέπει να γνωρίζει σε μεγάλο βαθμό αλλά όχι στο πεδίο του μαέστρου, στο οποίο απαιτείται να έχει κάποιος κυρίως μουσική επίγνωση της όλης διαδικασίας. Ο «υπεύθυνος ορχήστρας» είναι ένας ρόλος που δημιουργήθηκε για να εξυπηρετεί μια θέση με υποχρεώσεις και δικαιώματα, που μπορούσαν να προσαρμοστούν στον εκάστοτε μαθητή που αναλάμβανε αυτόν τον ρόλο. Έχει εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα τονώσουν το ηθικό του μαθητή και θα τον κάνουν να νοιώσει ενεργό μέλος της ομάδας, ακριβώς τη στιγμή που ίσως ένιωθε απομακρυσμένος από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία, που ένιωθε πως αυτή δεν τον ενδιαφέρει. Με άλλα λόγια, ο «υπεύθυνος ορχήστρας» αν και προσέφερε πραγματικές υπηρεσίες στη λειτουργία της ομάδας, π.χ. φροντίζοντας το υλικό, τις θέσεις, τις διατάξεις, τις απαραίτητες υλικές και άυλες προϋποθέσεις για να γίνει η πρόβα, πρώτα απ' όλα κατεύθυνε τον μαθητή που τον ενσάρκωνε προς την οδό της κοινωνικοποίησης και της επίδειξης υπεύθυνων στάσεων μέσω της «πολιτείας του ήχου» (Σαρρής, 2018β).

Η πρακτική αυτή, εφαρμόστηκε σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές παρουσίαζαν εμφανείς αδυναμίες προσαρμογής στη μαθησιακή διαδικασία και τις ρουτίνες της, σε περιπτώσεις όπου ο γλωσσικός γραμματισμός δεν συμβάδιζε με το γενικότερο επίπεδο της Τάξης ή του Τμήματος και γενικά σε περιπτώσεις όπου ο μαθητής βίωνε, θα λέγαμε, μια διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία μέσα στο σχολείο.

Επειδή οι δεξιότητες σε γλωσσικό ή άλλο σχολικό γραμματισμό στη θέση του «υπευθύνου ορχήστρας» μπορούσαν να είναι έως μηδενικές, το μόνο που χρειαζόταν από τον μαθητή ήταν αφενός να έχει επαφή με το μουσικό γραμματισμό, αλλά όταν κι αυτό δεν ήταν εφικτό, αυτό που χρειαζόταν ήταν να γνωρίσει εκ νέου και με τελείως νέα δεδομένα που δεν είχαν προαπαιτούμενα, έναν γραμματισμό για την κατάκτηση του οποίου δεν είχε καμία δυσκολία, αρκεί να προσπαθούσε. Έτσι θα κατακτούσε σταδιακά τον «ορχηστρικό» και έπειτα τον «μουσικό γραμματισμό».

Στο ρόλο αυτό οι μαθητές κατανοούσαν ότι έχουν μια «δεύτερη ευκαιρία» να οικειοποιηθούν έναν γραμματισμό και μέσω αυτού να αναπτυχθούν μέσα στη σχολική ζωή. Από τη στιγμή της ανάθεσης σε ένα μαθητή της θέσης του «υπευθύνου ορχήστρας», η διατήρηση αυτής της θέσης ήταν για συγκεκριμένο διάστημα και για να εξασφαλιστεί θα έπρεπε ο «υπεύθυνος» να τηρεί σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο τις εργασίες που έπρεπε να φέρει σε πέρας.

Η ανάθεση του «υπευθύνου ορχήστρας» έφερε στο προσκήνιο συμπεριφορές, σκέψεις και βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να ερμηνεύσουν προηγούμενες συμπεριφορές του μαθητή που είτε δεν είχαν ερμηνευτεί, έως τότε, είτε είχαν ερμηνευτεί, κατά κάποιον τρόπο, λάθος. Αυτό ήταν μια πολύ σημαντική προσφορά για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως φάνηκε στην πορεία. Υπήρξε μαθητής με φαινομενική «υπερκινητικότητα» (Αντωνίου, 2014) που ενώ πριν την ανάληψη των καθηκόντων του στο ρόλο του «υπευθύνου της ορχήστρας» φαινόταν να «περιφέρεται και να κινείται ασκόπως» στην τάξη, μετά την ανάληψη των υποχρεώσεων ως «υπεύθυνος ορχήστρας» και καθώς συνέχισε να έχει την «υπερκινητικότητα», άρχισε να διαφαίνεται στις κινήσεις του μια στόχευση, πίσω απ' αυτές διακρινόταν μια συγκεκριμένη σκέψη που αιτιολογούσε την κίνηση. Τώρα, ως υπεύθυνος ορχήστρας κινούνταν με βάση τις σκέψεις «φροντίδας» που του έρχονταν και μόλις ολοκληρωνόταν η κίνηση – χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού – φαινόταν ο τελικός σκοπός. Αυτές οι κινήσεις μπορεί να αποσκοπούσαν να προσφέρουν κάποια βοήθεια σε έναν συμμαθητή του, είτε γίνονταν για να μετακινήσει ένα αντικείμενο γιατί έτσι έκρινε σωστό κ.λπ.

Οι πρωτοβουλίες αυτές απέρρεαν από το αίσθημα της υπευθυνότητας, το οποίο του είχε αναπτυχθεί χάρη στο νέο ρόλο που του είχε ανατεθεί και όχι από κάποιες οδηγίες του εκπαιδευτικού. Όμως η διαπίστωση της «αιτιολογημένης υπερκινητικότητας» δημιούργησε μια νέα κατάσταση αποδοχής της «υπερκινητικότητας» του μαθητή από την ομάδα και τον εκπαιδευτικό. Αυτό ήταν μια μεγάλη αλλαγή στην όλη πορεία της διδακτικής διαδικασίας. Λειτουργήσε πολυεπίπεδα, ως μια δίοδος ενσωμάτωσης, δημιούργησε ενδιαφέρον, αίσθημα αποδοχής και ο μουσικός γραμματισμός ως απόρροια και τελικός εκπαιδευτικός στόχος όλων αυτών προχώρησε στο μαθητή αυτό εντυπωσιακά.

«Κύριε είναι καταπληκτικό»: Γραμματισμός, όχι εντυπωσιασμός. Σε όλες τις περιπτώσεις οι πρώτες αντιδράσεις των μαθητών στο θέαμα και το άκουσμα των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων ήταν έμπλεες ενθουσιασμού. Τα παιδιά είχαν

εντυπωσιαστεί με αυτά. Την περίοδο που παίζονταν στην τηλεόραση εκπομπές «αναζήτησης και προβολής ταλέντων», υπήρχαν μαθητές που έλεγαν «κύριε γιατί δεν πάτε στην εκπομπή (...)», εννοώντας το τηλεοπτικό σόου για «ταλέντα». Το εξέφραζαν με τρόπο αυθόρμητο, γιατί τους φαινόταν λογικό, όποιος κάνει κάτι ιδιαίτερο όπως αυτό, να βγαίνει στην τηλεόραση, αλλά και γιατί είχαν δει να εμφανίζονται σε εκπομπές, άνθρωποι π.χ. που έπαιζαν «glass harmonica» από ποτήρια «φούσκες».¹⁷⁰

Η αντίληψη αυτή των μαθητών «δυσκόλευε» αρκετά την ενσωμάτωση των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων στο μάθημα ως μουσικά όργανα μαζί με όλα τα άλλα υπάρχοντα μουσικά όργανα. Οι μαθητές γενικά έχουν μια περιέργεια και μια διαρκή διάθεση να πειραματίζονται με τα όργανα ως τέτοια, να ανακαλύπτουν τους ήχους και τις τεχνικές αντιμετωπίζοντάς τα περισσότερο ως αξιοπερίεργα αντικείμενα παρά ως μουσικά όργανα της καθημερινής «ρουτίνας». Αυτή η εξέλιξη αντιμετωπίστηκε ως θεμιτή, καθώς το παιχνίδι, η χαρά και η απόλαυση της διαδικασίας είναι στις προτεραιότητες του διδακτικού έργου (ΠΙ, 2001· Θεοδωρακοπούλου κ.ά., χ.χ.γ:19, 23, 25), ενώ παράλληλα και με μια συνολικότερη αποτίμηση δεν λειτουργούσε αρνητικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Σχετικά με τη «χαρά» για το μάθημα της Μουσικής που ένιωθαν οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού, με την πάροδο του χρόνου και μετά από πειραματισμούς σε τέσσερις ενότητες ομάδων,¹⁷¹ δημιουργήθηκε το «άτυπο» κριτήριο, καλής πορείας, αν οι μαθητές την ώρα που έχουν μουσική αναφωνούσαν στην είσοδο της πόρτας της τάξης ή και ανεβαίνοντας σε αυτή με μορφή συνθήματος «Μου–σι–κή, μου–σι–κή». Η παρουσία των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων και όλες οι ερευνητικές απόπειρες δημιουργούσαν μια ευφορία και μια προσμονή για το μάθημα, κι αυτό το «σύνθημα» αποτελούσε την άτυπη επικοινωνιακή βεβαίωση ότι «όλα λειτουργούν καλά».

Ο χαρακτήρας αυτός των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων λειτούργησε θετικά ώστε από τον «εντυπωσιασμό», μπορέσαμε να προχωρήσουμε στον «γραμματισμό». Οι μαθητές πραγματικά φάνηκε ότι μπορούσαν να μάθουν βιωματικά, με πιο ευχάριστο τρόπο, όλα εκείνα τα στοιχεία γραμματισμού που είχαμε

¹⁷⁰ Ενδεικτικά παραδείγματα βίντεο από τηλεοπτικές εκπομπές:

<<https://www.youtube.com/watch?v=zgMv2rBLw7o>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

<<https://www.youtube.com/watch?v=XF1QRYDMYwk>> Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

¹⁷¹ Αφορά τις σχολικές μονάδες με τους κωδικούς του πίνακα 20: VII, VIII, IX, X.

προγραμματίσει. Κι αυτό ήταν πραγματικά ένα πολύ θετικό στοιχείο. Υπήρχε όμως και η περίπτωση της διακριτικής αμφισβήτησης όπως θα δούμε παρακάτω, της ιδιότητας του μουσικού οργάνου, παρ' ό,τι επρόκειτο για κάτι που προκαλούσε θετική εντύπωση στους μαθητές. Αυτή εμφανιζόταν μόνο στις μεγαλύτερες Τάξεις, ιδιαίτερα στην ΣΤ' Τάξη, κι αυτό δεν θα πρέπει να θεωρηθεί τυχαίο, όπως θα δούμε στην επόμενη περίπτωση.

«Είναι μπουκάλι, όχι τουμπελέκι»: Εδραιωμένες ιδεολογίες. Ακόμη κι αν ένα αντικείμενο – μουσικό όργανο πληροί τις προϋποθέσεις που του δίνουν την «οργανικότητα» (instrumentality), την ιδιότητα του να είναι αυτό ένα μουσικό όργανο (Hardjowirogo, 2017) οι μαθητές μπορούσαν να προβάλλουν τις αμφιβολίες τους, όπως αναφέραμε και προηγούμενα, κατά πόσο ένα τέτοιο αντικείμενο, ένα αυτοσχέδιο μουσικό όργανο, μπορεί να είναι ένα μουσικό όργανο.

«Κύριε, όμως αυτό είναι μπουκάλι», αναφέρει η Φ. μαθήτρια ΣΤ' Δημοτικού, που μαθαίνει Κιθάρα, αναφερόμενη στη χρήση ενός νερομπούκαλου, ως μουσικό όργανο. Είναι όμως, τελικά, το νερομπούκαλο μουσικό όργανο; Στον πίνακα 44 εξετάζουμε κατά πόσο ισχύουν τα κριτήρια σχετικά με τις ιδιότητες του μουσικού οργάνου (instrumentality).

Επιστρέφοντας, όμως στη σχολική πραγματικότητα, οι μαθητές, τελικά, δείχνουν να αποδέχονται ότι το «νερομπούκαλο» είναι ένα μουσικό όργανο, όταν μαθαίνουν εκεί ότι αυτό χρησιμοποιείται ευρέως ως μουσικό όργανο σε σύγχρονες «παραδόσεις».¹⁷² Σε αυτό βοήθησε αρκετά και η προβολή ενός σχετικού βίντεο που δημιουργήθηκε για εκπαιδευτικούς σκοπούς με θέμα το νερομπούκαλο ως μουσικό όργανο.¹⁷³

Οι ενστάσεις, λοιπόν, αν ένα αντικείμενο μπορεί να θεωρηθεί μουσικό όργανο εμφανίστηκαν σε μεγάλες ηλικίες και καταγράφηκαν στην ΣΤ' Δημοτικού. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να συναρτηθεί με τις αντιλήψεις της προεφηβίας και του

¹⁷² Η αναζήτηση «music waterbottle» καθώς και άλλες συναφείς αναζητήσεις δείχνουν αρκετά βίντεο με λαϊκούς μουσικούς που παίζουν κρουστά με το «νερομπούκαλο».

¹⁷³ Το μικρό βίντεο – ταινία τεκμηρίωσης παραγωγής 1ο Εκπαιδευτικό Σεμινάριο «Εθνομουσικολογία και Μουσική Εκπαίδευση», Εργαστήριο Εθνομουσικολογίας – Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 6–11 Σεπτεμβρίου 2010, Αθήνα, Παλιό Πανεπιστήμιο. Εργαστήριο: «Αποδόμησέ τα όλα!»: κριτικές μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές και θεωρήσεις με παραδείγματα διδακτικής». Το βίντεο είναι διαθέσιμο στο:

<<https://www.facebook.com/educational.soundlab/videos/2414033962169748/>>. Προσπελάστηκε: 10/12/2019.

τρόπου διαμόρφωσής τους σε όλα τα προηγούμενα χρόνια μαθητείας τους τόσο στο Δημοτικό Σχολείο όσο και στον οικογενειακό μουσικό γραμματισμό. Όταν, για παράδειγμα έχουν σπουδάσει ως την ΣΤ΄ Δημοτικού για κάποια χρόνια ένα μουσικό όργανο, ενδέχεται να είναι δύσκολο να δεχτούν ότι όργανα ή αντικείμενα προορισμένα για άλλη χρήση, μπορούν να λειτουργήσουν ως μουσικά όργανα.

| Πίνακας 44. Κριτήρια «οργανικότητας» (instrumentality) «νερομπούκαλου» | | |
|---|--|---------------------------|
| Κριτήριο | Περιγραφή | Εκπλήρωση |
| Παραγωγή ήχου (sound production) | Το νερομπούκαλο παράγει διακριτούς και καθαρούς ήχους, από τους οποίους απομονώσαμε τρεις βασικούς έναν οξύ και έναν βαθύ στον «πάτο» και έναν βαθύ στο πλάι του «λαιμού». | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Πρόθεση / σκοπός (intention/purpose) | Ο μαθητής έχει την πρόθεση να παίζει το μουσικό όργανο το οποίο είναι επιλεγμένο με τεχνικές προδιαγραφές και διδάσκεται με συγκεκριμένη τεχνική. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Ικανότητα μάθησης (learnability) / Δεξιότητες (virtuosity) | Στο νερομπούκαλο οι μαθητές μπόρεσαν να αναπτύξουν συγκεκριμένες τεχνικές και ανάλογα τη μελέτη να τις βελτιώσουν. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Συνθήκες διαδραστικού ελέγχου εκτελεστή και μουσικού οργάνου | Το νερομπούκαλο ανταποκρίνεται ως ηχογόνο σώμα στο παίξιμο του μαθητή ώστε αυτός να μπορεί να διαδρά με το όργανο με την κατάλληλη τεχνική. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Εκφραστικότητα / Προσπάθεια (effort) – Σωματικότητα (Corporeality) | Το νερομπούκαλο συνδέεται ιδιαίτερα με ζητήματα εκφραστικότητας και σύνδεσης με τη σωματικότητα του οργανοπαίχτη, λόγω της ιδιαίτερης διάστασης και σχέση με το σώμα. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Άυλα χαρακτηριστικά \ πολιτισμική ενσωμάτωση (embeddedness) | Το νερομπούκαλο συνδέεται πολιτισμικά με τα ομοειδή του «τουμπερλέκια» και συναφή μεμβρανόφωνα κρουστά, αν και ιδιόφωνο ως ένα όργανο «δρόμου». | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |
| Αντίληψη του κοινού / Ιδιότητα του «ζωντανού» παιξίματος (liveness) | Το νερομπούκαλο έχει εμφανιστεί σε παραστάσεις και διεθνώς έχει χρησιμοποιηθεί για ζωντανό παίξιμο από σχολικές ομάδες και καλλιτέχνες. | Το κριτήριο εκπληρώνεται. |

«Κύριε θα πάρω μουσικό όργανο»: το «γότητρο» των μουσικών πρακτικών. Η κατοχή ενός μουσικού οργάνου από τους μαθητές, αρχικά λειτούργησε ως μια ιδιότητα που προσδίδει «γότητρο». Λίγοι μαθητές κάθε σχολική χρονιά ανέφεραν σε διαφορετικές στιγμές της σχολικής χρονιάς «κύριε θα πάρω μουσικό όργανο», ως μια ένδειξη ίσως «συμμόρφωσης», ίσως απόκτησης σχολικού–κοινωνικού γότητρου που θα του δώσει το μουσικό όργανο και η εξωσχολική ενασχόληση με αυτό. Η μάθηση μουσικής γενικά λειτουργεί ως μια πρακτική γραμματισμού σε εξέλιξη, που αναμένεται να δώσει «γότητρο» στην κοινωνία του σχολείου.

Το σχολείο λειτουργεί ως μια μικρή κοινότητα. Πολλά χαρακτηριστικά που προσδίδει η σχολική ζωή στους μαθητές έχουν βαθιά κοινωνικό χαρακτήρα και ίσως επηρεάζουν την εξωσχολική ζωή τους. Για παράδειγμα, η ισότιμη αντιμετώπιση των παιδιών από το εκπαιδευτικό σύστημα, σηματοδοτεί μια κοινωνία που δεν διακρίνει τα μέλη της. Παράλληλα ενδυναμώνει την κοινωνική ζωή του παιδιού και ενδεχομένως της οικογένειας.

Το σχολείο λειτουργεί ως «ηθμός», ως φίλτρο που δεν επιτρέπει σε κανένα κοινωνικό κριτήριο και χαρακτηριστικό της εξωσχολικής κοινωνίας να παρεισφρήσει στην ενδοσχολική κοινότητα. Όταν συμβεί αυτό, η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να το αντιμετωπίσει. Η εκπαιδευτική αξία της ισότιμης αντιμετώπισης προεκτείνεται και στον τρόπο που οι μαθητές αποκτούν γνώσεις. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει καταστατικά υπ' όψιν τυχόν αδυναμίες των μαθητών και τείνει να τους ενισχύσει, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην μαθησιακή κοινότητα σε κάθε περίπτωση (Χαρούπιας, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό δεν είναι αναμενόμενο, για παράδειγμα, να συναντήσουμε έναν μαθητή όπου προσέρχεται στο σχολείο με εμφανώς περισσότερες γνώσεις από τους συμμαθητές του, π.χ. στα μαθηματικά ή στην γλώσσα. Είναι δύσκολο σε μια σχολική παράσταση να συναντήσουμε έναν μαθητή που θα διακριθεί στην ανάγνωση και την απαγγελία της γλώσσας μέσω της γιορτής, επειδή απέκτησε κάποιες εξωσχολικές γνώσεις, ώστε να προβληθεί ο ρόλος του στην εορτή αυτή.

Είναι όμως πολύ πιθανό ότι σε μια σχολική παράσταση θα συναντήσουμε έναν μαθητή με μουσικές γνώσεις που θα προβάλλονται με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει τον διακριτό ρόλο του μουσικού, του εκτελεστή ενός μουσικού οργάνου. Στο σχολείο ενδέχεται οι μαθητές να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν εντός του

σχολείου τα μουσικά όργανα που γνωρίζουν από την συνολική μαθησιακή τους εμπειρία, εκτός του σχολείου.

Έτσι ίσως προκύπτει μια έμπρακτη διαφοροποίηση των μαθητών της σχολικής κοινότητας ως προς τον μουσικό τους γραμματισμό. Στην κοινότητα του σχολείου υπάρχει μια διαφοροποίηση που έχει κοινωνικές προεκτάσεις, καθώς επηρεάζει τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και ενδεχομένως, σε κάποιο βαθμό, τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Στην έρευνά μας παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές έχουν την παρόρμηση να δημιουργήσουν αυτή τη διαφοροποίηση. Η αρχή της διαφοροποίησης αυτής ξεκινάει με την πρώτη γνωριμία, όπου οι μαθητές που έχουν κάποια σχέση με τη μουσική αναφέρονται σε αυτήν. «Κύριε, εγώ μαθαίνω...» αναφέρουν, μιλώντας για κάποιο μουσικό όργανο. Η εμπειρία μας, λοιπόν, δείχνει ότι η κατάκτηση ενός μουσικού γραμματισμού τείνει να αποκτά κοινωνικές διαστάσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνά μας έδειξε ότι ο Εκπαιδευτικός θα πρέπει υπομονετικά και μεθοδικά, με κατανόηση και υπευθυνότητα να δώσει την πραγματική διάσταση των πρακτικών μουσικού γραμματισμού που συμβαίνουν στην καθημερινότητά μας και την καθημερινότητα των παιδιών. Με προτάσεις που θα τονίζουν πως τα σύγχρονα δεδομένα στη μουσική δημιουργία, τα μουσικά υλικά και τα μουσικά όργανα έχουν αλλάξει και μάλιστα ραγδαία, θα πρέπει να δώσουμε στους μαθητές να κατανοήσουν περισσότερο ρεαλιστικά την σημασία των πρακτικών μουσικού γραμματισμού, η οποία δεν είναι σταθερή και αμετάβλητη, αλλά συναρτάται με την περίσταση.

Μπορεί κανείς να αποκτήσει, να κατασκευάσει, να δανειστεί ή να επινοήσει ένα μουσικό όργανο. Μπορεί να μάθει, να ασχοληθεί μόνος με τη βοήθεια των σύγχρονων μέσων πληροφόρησης, να έχει διαφόρων μορφών βοήθεια, να είναι σε σχέση μαθητείας ή να είναι αυτοδίδακτος για να μάθει ένα μουσικό όργανο.

Σταδιακά, με την εξέλιξη των μαθημάτων μια νέα μορφή «γοήτρου» αναδείχθηκε στη σχολική ομάδα. Αυτή που διακριτικά αναδείχθηκε, μάλλον ποτέ δεν αναφέρθηκε και αφορούσε του μαθητές που σιγά – σιγά άρχισαν να παίζουν μουσική στο σχολείο. Από το «μαθαίνω μουσική» περάσαμε στο «ξέρω μουσική». Και πρωταρχικό ρόλο σε αυτό έπαιξε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνάς μας η προσωπική μελέτη των μαθητών. Όπως θα δούμε παρακάτω ήταν πολύ σημαντικό να καταφέρουμε να επιτύχουμε να είναι διακριτό «τί πρέπει να μελετήσουμε» στο σπίτι αλλά και γενικά ποιο θα ήταν το επόμενο βήμα που θα κατακτήσουμε.

«Δεν κρατάμε έτσι τα κουτάλια»: Η τεχνική ως ιδεολόγημα.

Προκειμένου να υπάρχει μια ομαλή ροή στη χρήση των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων και να ξεπεραστεί η χαλάρωση που παρατηρήθηκε ότι μπορεί να προκαλέσει το παιγνιώδες και ο εντυπωσιακός χαρακτήρας των κατασκευών, δόθηκε έμφαση στην αναπόφευκτη ανάγκη ανάπτυξης μιας τεχνικής. Οι μαθητές θα έπρεπε να κρατούν σωστά και με συγκεκριμένους τρόπους τα αντικείμενα και τις κατασκευές. Το νερομπούκαλο, για παράδειγμα, προκειμένου να ηχεί με τον καλύτερο τρόπο, θα πρέπει να στηρίζεται ελάχιστα στο σώμα και να μην «αγκαλιάζεται» ώστε τα τοιχώματά του να δονούνται ελεύθερα και να βγάζει σωστά το «μέταλλο» του. Αυτό βέβαια δεν ισχύει στο μουσικό όργανο τουμπερλέκι, όπου ενώ παίζεται με τον ίδιο τρόπο, ο ήχος δεν επηρεάζεται από το κράτημα καθώς τα συμπαγή τοιχώματα δεν μοιράζονται την κεντρική δόνηση του δέρματος, όπως συμβαίνει με το νερομπούκαλο που δονείται ολόκληρο, γι' αυτό και στο νερομπούκαλο δεν θα πρέπει να ανακόψουμε τη δόνηση αυτή.

Ομοίως, στα μουσικά όργανα που οι μαθητές θα μπορούσαν να παίρνουν στο σπίτι τους, προκύπτουν τεχνικά ζητήματα για τον τρόπο που κρατιούνται, που ηχούν κ.λπ. Έτσι, δίνονταν σταθερά οδηγίες και ασκήσεις συγκεκριμένες για τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα, τις οποίες ζητούσαμε να τηρούν οι μαθητές στη μελέτη τους ακριβώς όπως συμβαίνει με όλα τα υπόλοιπα μουσικά όργανα. Οι οδηγίες αυτές θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις εξής κύριες προτάσεις:

α) Κατανοούμε ποιος τεχνικός μηχανισμός παράγει τον ήχο (π.χ. ένα μπαλόκι ως μεμβράνη, ένα λάστιχο ως χορδή, σφαιρίδια για κρούση, επιφάνεια μπαγκέτας κ.λπ.) και φροντίζουμε ο μηχανισμός αυτός να είναι πάντα σε καλή κατάσταση.

β) Χρησιμοποιούμε, αποθηκεύουμε και μεταφέρουμε σωστά το όργανο ώστε να μην πάθει φθορές και μετακινηθούν τα αρμοσμένα υλικά του.

γ) Θυμόμαστε τον ακριβή τρόπο ηχοπαραγωγής, π.χ. την επιφάνεια που κρούεται, τον τρόπο, την τεχνική, τη δύναμη που ασκούμε, τη θέση του σώματος κ.λπ. ώστε να παίζουμε πάντα με το σωστό τρόπο.

δ) Δεν ξεχνάμε βασικές αρχές της μελέτης, όπως επανάληψη, σταθερότητα, ελεγχόμενη ταχύτητα, χαλαρότητα και ακρίβεια, επιμονή και υπομονή.

ε) Μελετούμε σε κατάλληλο περιβάλλον, χωρίς ηχητικές παρεμβολές αλλά και χωρίς να ενοχλούμε τους γύρω μας εκεί που βρισκόμαστε.

Η ανάπτυξη μιας τεχνικής για τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα αρχικά δημιούργησε την παράδοση αίσθηση των πολύ αυστηρών και καλά μελετημένων σε

κάθε τους λεπτομέρεια κανόνων για κάτι που θα μπορούσε να είναι «σκουπίδι», «ανακυκλώσιμο υλικό» ή που ήταν απλά ένα κομμάτι χαρτί (στην περίπτωση των «ζωγραφοοργάνων» που θα δούμε παρακάτω). Όμως το ηχητικό αποτέλεσμα ερχόταν να δικαιώσει την παραδοξότητα αυτή. Αν κανείς μελετούσε σωστά και επαρκώς, το μουσικό αποτέλεσμα ήταν επίσης σωστό και «επαρκές».

Επίσης ακόμη και το γεγονός ότι επρόκειτο για κρουστά όργανα δημιουργούσε διαφορετική αντιμετώπιση ως προς την τεχνική και το βάρος που έδιναν οι μαθητές σε αυτή. Μια καλή περιγραφή του τρόπου αντιμετώπισης, που είναι λίγο στερεοτυπικός, απέναντι στα κρουστά, δίνει ο Π. Κούρτης (2013:11) ο οποίος αναφέρει ότι «ιδιαίτερα όσον αφορά τα κρουστά, οι μαθητές είναι κατά κανόνα ακόμη πιο ασυγκράτητοι από μαθητευόμενους σε άλλα όργανα. Τα κρουστά θεωρούνται εύκολα, αν μη τι άλλο 'βγάζουν ήχο' όπως και αν τα χτυπήσεις». Όμως, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ευθύς εξαρχής μια αλήθεια τόσο αυτονόητη που τις περισσότερες φορές αγνοείται τελείως: Τα κρουστά δεν είναι 'παιδιά ενός κατώτερου Θεού', είναι και αυτά μουσικά όργανα, η διαδικασία εκμάθησης των οποίων διαφέρει ελάχιστα από οποιοδήποτε άλλου οργάνου».

Ο ορχηστρικός γραμματισμός ως κοινωνικός γραμματισμός. Ο «κοινωνικός γραμματισμός» (social literacy) με βάση το γενική προσέγγιση για τους γραμματισμούς ως μια «επαρκής γνώση σε εξειδικευμένες περιοχές» (Barton, 2009:37), συνιστά το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην συνύπαρξη σε ένα κοινωνικό σύνολο (κοινωνία). Με δεδομένη την συχνή χρήση της μεταφοράς «η ορχήστρα ως κοινωνία» (Spitzer, 1996:242), μας δίδεται η δυνατότητα να συνδυάσουμε στο πλαίσιο της μουσικής στο σχολείο, τον μουσικό γραμματισμό με τον κοινωνικό γραμματισμό, με σημαντικά οφέλη στην παιδαγωγική διαδικασία.¹⁷⁴

Πράγματι, η ορχήστρα, ως διαδικασία, παρατηρούμε ότι έχει πολλά κοινά στοιχεία με την εκπαιδευτική διαδικασία, με τη μελέτη, την προετοιμασία, τη διδασκαλία, τις επιδόσεις, τη συνεργασία να αποτελούν τέτοια στοιχεία. Παράλληλα έχει πολλά κοινά στοιχεία με κάθε μορφή κοινωνικής συνύπαρξης, όπως είναι οι κανόνες, ο αλληλοσεβασμός, η οργάνωση, οι κοινοί στόχοι, η βιωσιμότητα. Αξιοποιώντας τους κοινούς αυτούς τύπους, η δημιουργία ορχήστρας στο σχολείο

¹⁷⁴ Τα ζητήματα της σύνδεσης της σχολικής ζωής με την κοινωνικότητα έχουν από νωρίς απασχολήσει την έρευνα, όπως ενδεικτικά βλέπουμε στους Alshuler κ.ά. (1977).

ήταν κάτι πολύ περισσότερο από μια μαθησιακή διαδικασία ή ένα «εποπτικό μέσο», όχι μόνο γιατί το επιδιώξαμε αλλά και γιατί ήταν στη φύση της δραστηριότητας.

Οι συμπεριφορές, οι πεποιθήσεις αλλά και οι επιδόσεις τελικά του κάθε Τμήματος μετουσιώθηκαν σε συμπεριφορές, πεποιθήσεις και επιδόσεις της ορχήστρας και των μικρών μουσικών. Η μελέτη στο σπίτι έγινε προετοιμασία για την πρόβα. Το μάθημα έγινε πρόβα και η ροή της ημέρας έγινε μια ροή ηχητικών δρωμένων, όπου ο «θόρυβος», η «ησυχία», συνδυάστηκαν αντίστοιχα με έννοιες μη-επικοινωνίας και επικοινωνίας, απουσία και παρουσίας των παιδιών στη διαδικασία.

Σε κάποιες περιπτώσεις, τα τελευταία χρόνια (μετά το 2016) η προοπτική αυτή συνδυάστηκε με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ολόκληρου του σχολείου που συμμετείχαν σε σχετική επιμορφωτική δραστηριότητα, οι οποίοι αντιμετώπισαν κι αυτοί το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας ως μια έντονα ηχητική διαδικασία με πολλά κοινά στοιχεία από τη «ζωή της ορχήστρας».¹⁷⁵

Δεν αρκούσε να αναγορεύσουμε τους μαθητές σε «μουσικούς» και την ομάδα σε «ορχήστρα». Έπρεπε σταδιακά και με εξελικτικά βήματα να δομηθεί η πραγματικότητα των μουσικών και της ορχήστρας. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι έπρεπε να εξευρεθούν μουσικά όργανα, μουσικά κείμενα, αφορμές για παρουσιάσεις, χώρος και άλλες υλικές και άυλες προϋποθέσεις, ώστε σταδιακά να προκύψει ότι οι μαθητές γνωρίζουν να παίζουν πράγματι στα μουσικά όργανα, ότι είχαν συνειδητά αναλάβει το ρόλο τους σε μια σύνθεση και τελικά ότι είχαν επίγνωση της όλης προσπάθειας. Αυτή η διαδικασία κατ' αρχάς συναρπάζει τους μαθητές. Υπάρχει ένα νόημα το οποίο αν δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό και αν εκληφθεί από τους μαθητές ως μια δημιουργική διαδικασία δίνει μεγάλη ώθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δίνει όμως και άλλη διάσταση στις μη θεμιτές πράξεις των μαθητών. Στη

¹⁷⁵ Μια συνοπτική περιγραφή της επιμορφωτικής αυτής διαδικασίας βρίσκεται στο πρόγραμμα «Ηχοπαιδαγωγικής» του Ε.Ε.Δ.Ε. «Ηχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός», που παρουσιάζεται διαδικτυακά στο: <<http://sound.sch.gr/gr/soundeducation.htm>> (Προσπελάστηκε: 19-12-2019).

Η επίκληση στοιχείων της Ορχήστρας κατά τη μαθησιακή διαδικασία αποτέλεσε μια διαρκή κατάσταση καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Η απόδοση αυτού του σχήματος δεν ήταν πάντα στα ίδια επίπεδα. Έπρεπε να υπάρχει ένα υπόβαθρο πραγματικής ορχηστρικής προοπτικής που να λειτουργεί με πειθώ στις συνειδήσεις των μαθητών και των μαθητικών ομάδων. Η «επιτυχία» – αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτός ο όρος – της μαθητικής ορχήστρας στη σχολική ζωή και το διδακτικό έργο της ομάδας, ώστε να φέρει τα άμεσα αποτελέσματα στο μουσικό γραμματισμό και να είναι μια θετική κατάσταση για ολόκληρη τη σχολική μονάδα, χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια και σε κάποιο βαθμό μια «αλλαγή σχολικής κουλτούρας» (Σαρρής, 2017β).

νέα αυτή «κουλτούρα» της ορχήστρας, να μη διαβάσει κανείς το μάθημά του, πρακτικά σημαίνει, ότι δεν θα παίζει όπως θα χρειαζόταν στην ορχήστρα. Ενδεχομένως ο ρόλος του θα πρέπει να υποβιβαστεί και ενδεχομένως αυτό σημαίνει απώλεια της ευχαρίστησης να είναι ένας ενεργός μουσικό στη σχολική ορχήστρα.

Όμως πιο σημαντικό φάνηκε να είναι η απώλεια της κοινωνικής διάστασης της θέσης μέσα στην ορχήστρα. Να είναι κανείς στο «περιθώριο της ορχηστρικής δράσης» φάνηκε σε κάποιες περιπτώσεις να είναι πιο οδυνηρό από το να βρίσκεται στο «περιθώριο της σχολικής ζωής». Υπήρξαν λίγες αλλά πολύ χαρακτηριστικές περιπτώσεις όπου έπρεπε να βρεθούν γρήγορα λύσεις ώστε να μην αναγκαστεί κάποιος μαθητής να απολέσει το ρόλο τους στην ορχήστρα, όχι λόγω του φθίνοντος ηχητικού αποτελέσματος – αυτό ήταν κάτι διαχειρίσιμο και χωρίς αντικειμενικά κριτήρια που θα καθιστούσαν το αποτέλεσμα «ελλιπές» – αλλά λόγω του συναισθηματικού και κοινωνικού πλήγματος που θα σήμαινε η απώλεια αυτή.

«Μαζί και ξεκούρδιστοι»: προεκτάσεις του ρυθμικού γραμματισμού. Η σχολική ορχήστρα παρέχει μουσικές εμπειρίες ορχήστρας, οι οποίες είναι αποτέλεσμα συλλογικής δραστηριοποίησης. Αυτές οι μουσικές εμπειρίες παρέχονται μόνο όταν η μάθηση είναι συλλογική. Αυτό το χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μορφής (μαζικής) μουσικής εκπαίδευσης που παρέχει το «μαζικό σχολείο» («mass schooling») (Cook & Gumpertz, 2006) της Δημόσιας Εκπαίδευσης, εξετάστηκε ως ένα δυνάμει «συγκριτικό πλεονέκτημα» τύπου εκπαίδευσης με συγκεκριμένα οφέλη.

Πρακτικά αυτό στην έρευνά μας σήμαινε ότι η μαζική μουσική εκτέλεση μέσω της σχολικής ορχήστρας ήταν σε προτεραιότητα σε σχέση με οποιοδήποτε μουσικό και ηχητικό αποτέλεσμα. Ήταν πιο σημαντικό να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές παρά να συμμετάσχουν εκείνοι οι μαθητές που θα συνέβαλλαν σε ένα συγκεκριμένο αισθητικό αποτέλεσμα. Η πολυπλοκότητα και τα επιμέρους στοιχεία της μουσικής που διδάσκονταν και εκτελούνταν ήταν ανάλογη των δυνατοτήτων της ορχήστρας ό,τι κι αν σήμαινε αυτό για το αποτέλεσμα. Οργάνωση της ορχήστρας με βάση τη δυναμική και τις δυνατότητες της ομάδας σημαίνουν σε ότι αφορά τους γραμματισμούς τα παρακάτω:

α) **Μελωδικός γραμματισμός.** Μουσικές συνθέσεις απλοποιημένες ως προς τη μελωδία και τις μελωδικές απαιτήσεις. Μέρη που ακόμη δεν μπορεί να εκτελέσει η ομάδα αφαιρούνταν ή αντικαταστάθηκαν από τραγούδι με λόγια ή με συλλαβές («λα», «να») ή φθόγγους («α», «μ»). Όταν χρειαζόταν έγιναν μικρές πρωτότυπες μελωδικές συνθέσεις στο «πνεύμα» της μουσικής που χρειαζόταν να παίζει η ορχήστρα.

β) **Αρμονικός γραμματισμός.** Υιοθετούμε τον όρο αυτό (harmonic literacy) για να αναφερθούμε στις μουσικές δεξιότητες (γραμματισμός) που αφορούν στη συνύπαρξη των νοτών στο «κάθετο σχήμα» της μουσικής παρτιτούρας. Τον κλάδο της Μουσικής που μελετά το κομμάτι αυτό που αφορά στις συνηχήσεις τη στιγμή που οι μελωδίες των οργάνων είναι σε εξέλιξη το αποκαλούμε «Αρμονία» (Butterworth, 1999· Stainer 2009).¹⁷⁶

Στο κομμάτι αυτό, λοιπόν, «απλοποιήσεις» σημαίνει ότι χρησιμοποιούμε «δίφωνες» αντί για τις «κοινές (common) τρίφωνες συγχορδίες» (Stainer, 2009:59) το τυπικό ελάχιστο για να έχουμε συνηχήσεις με συγχορδίες στη δυτική, ευρωπαϊκή θεωρία. Επίσης μπορεί να υπάρχει μεγαλύτερη ανοχή στα «διάφωνα διαστήματα» που δημιουργούνται σε αυτή τη «σχολική αρμονία». Οι διαφωνίες αυτές δεν είναι κακόηχες στο αισθητήριο των μαθητών και των ακροατών, «δικαιολογούνται» όμως με άλλες θεωρητικές λογικές πέραν της τυπικής που ακολουθεί η ευρωπαϊκή μουσική αρμονία που διδάσκεται γενικά στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση.

Το γενικότερο πνεύμα του αρμονικού γραμματισμού, του κομματιού, δηλαδή, που αφορά τις συνηχήσεις απλουστεύτηκε – όχι όμως πάντα χωρίς μια λογική – όπως έγινε και με το μελωδικό γραμματισμό.

γ) **Ρυθμικός Γραμματισμός.** Ο ρυθμικός γραμματισμός σε σχέση με το μελωδικό απαιτεί την ίδια ακρίβεια που κάθε ορχήστρα θα πρέπει να έχει ως προς τη ρυθμικότητα και τον χρονικό συντονισμό των μελών της. Αυτή η «αυστηρότητα», όπως είδαμε δεν τηρήθηκε ούτε στο μελωδικό ούτε στον αρμονικό γραμματισμό, καθώς τόσο η «μελωδία» όσο και η «αρμονία» απλοποιήθηκαν χωρίς να «προδίδονται», τηρήθηκαν δηλαδή κάποιες ποιοτικές προδιαγραφές. Όμως, όπως θα δούμε παρακάτω, η απόδοση των μελωδιών και των αρμονιών, «κατασκευαστικά» ως προς την ποιότητα κατασκευής και το χόρδισμα των οργάνων, δεν επιδιώξαμε να είναι πάντα «τέλεια».

Μια ορχήστρα με διάφονους ήχους μέσα της, είτε επειδή δεν έχει γίνει καλή επιμέλεια είτε γιατί ο ενορχηστρωτής επιλέγει τα ίδια τα όργανα να παράγουν διάφονους ήχους (π.χ. σε ένα μοντέρνο έργο του 20^{ου} αιώνα), ή γιατί υπάρχουν τεχνικά προβλήματα σε σχέση με τα όργανα, μπορεί ίσως να γίνει ανεκτή και να ακουστεί από ένα κοινό. Δεν ισχύει όμως το ίδιο με μια «άρρυθμη» ορχήστρα. Το

¹⁷⁶ Με την έννοια αυτή ο «αρμονικός γραμματισμός» έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε ανάλογες περιπτώσεις (Williams, 2008:115, Bennet, 2017:286).

ταυτόχρονο, ρυθμικό παίξιμο είναι ουσιώδης συνθήκη για να έχουμε ορχηστρική μουσική. Η συνθήκη αυτή αποδείχτηκε ότι ισχύει και για τη σχολική ορχήστρα.

Το πλέον σημαντικό για τη σχολική ορχήστρα και για κάθε ορχήστρα είναι να συν-παίζει, να συμπνέει και να ομορρυθμεί. Τη λέξη «ομορρυθμία» τη χρησιμοποιήσαμε ως λέξη κλειδί. Να καταφέρει ένα τμήμα να παίζει στις ίδιες χρονικές διάρκειες, στους ίδιους ρυθμούς και τις ίδιες φράσεις από μόνο του αποδείχθηκε ένα μεγάλο «κατόρθωμα» που πρόσφερε ένα ηχητικό αποτέλεσμα ισχυρής εντύπωσης αλλά και ευχαρίστηση στους μαθητές σύμφωνα με τις δικές τους μαρτυρίες.

Σχετικά με την εκμάθηση των οργάνων που παράγουν μελωδίες, επίσης, το να είναι ένα όργανο «ξεκούρδιστο» ή ακόμη σε κάποιες περιπτώσεις να παίζει μια νότα διαφορετική από αυτή που θα έπρεπε, δεν εμποδίζει το μαθητή να κάνει κάποιες ασκήσεις και κάποια μελέτη σε αυτό που θα του γυμνάσουν τα χέρια και το συντονισμό τους. Επειδή μάλιστα κάποιες φορές ήταν πρακτικά αδύνατο να έχουμε όλα τα όργανα σε ανεκτό χόρδισμα κάποια κομμάτια που ήταν έντονα ρυθμικού χαρακτήρα, κάποιες ασκήσεις που το μελωδικό αποτέλεσμα δεν ήταν το κυρίως ζητούμενο, εκτελούνταν με μια σχετικά «ξεκούρδιστη» ορχήστρα, που χάρη στην εκγύμνασή της ήταν τελικά ρυθμικά καλή.

Η εμπειρία αυτή έδειξε πως τα οφέλη από την έμφαση στο ρυθμικό γραμματισμό ήταν πολύ μεγαλύτερα και προέκυπταν πιο εύκολα απ' ό,τι εάν είχαμε επιμείνει ταυτόχρονα στην μελωδική ακρίβεια του κομματικού. Αυτή η μάλλον μη αναμενόμενη εξέλιξη ήταν από τα πιο σημαντικά ίσως ευρήματα της έρευνάς μας, γιατί σε συνδυασμό με κάποιες άλλες παρατηρήσεις γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία αποδείχτηκε ένα κρίσιμο σημείο για την κατάκτηση του μουσικού γραμματισμού.

Αντιληφθήκαμε ότι ο μουσικό γραμματισμός στην Εκπαίδευση, δεν είναι πλέον ένα ζήτημα απόκτησης δεξιοτήτων σε σχέση με την μελωδία και την αρμονία της μουσικής, αλλά ότι όταν ο ρυθμικός γραμματισμός μπαίνει στο επίκεντρο, ο μουσικός γραμματισμός προκρίνει εκείνες τις δεξιότητες που είναι συνδεδεμένες περισσότερο με τον τρόπο που το άτομο κινείται, ακούει, συν-κινείται, συνυπάρχει, ομορρυθμεί, επικοινωνεί και γενικά εκφράζεται σε συνάρτηση με τους άλλους ανθρώπους και με το σύνολο στα πλαίσια του οποίου ενεργεί.

«Ανακυκλωμένη Μουσική»: η συνάντηση με τον περιβαλλοντικό γραμματισμό. Ολόκληρη η έρευνά μας ήταν σε μεγάλο βαθμό στραμμένη στα μουσικά όργανα. Στο σχολείο, όπως είδαμε, μια σημαντική δραστηριότητα ως προς

τα μουσικά όργανα είναι ότι αυτά κατασκευάζονται από τους μαθητές, ή από τον εκπαιδευτικό, ή σε συνεργασία. Τα όργανα που αποκαλούμε «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» απασχόλησαν αρκετά την εργασία μας και σε ένα βαθμό την έρευνά μας. Αν και είναι μια πρακτική αρκετών δεκαετιών διεθνώς αλλά και στη χώρα μας (Τσαφταρίδης, 2013β), που εκκινεί από μια έκδοση που χρονολογείται έναν αιώνα πριν (Coleman, 1922) ο όρος «Αυτοσχέδια Μουσικά Όργανα» εμφανίζεται στη βιβλιογραφία το 1995 με τον ομώνυμο τόμο του Ν. Τσαφταρίδη.¹⁷⁷

Τα μουσικά όργανα αυτά, κατασκευάζονται από απλά υλικά της καθημερινότητας, ξαναχρησιμοποιημένα αφού ήδη προέρχονται από μια χρήση και προορίζονται για μια άλλη. Η προτίμηση σε αυτά τα υλικά κατασκευής εκπορεύεται από μια οικολογική συνείδηση, η οποία ήδη στα σχολικά βιβλία δηλώνεται ευθέως (Θεοδωρακοπούλου χ.χ.α.) και αλλού αποκαλύπτεται δια μέσου εκφράσεων όπως είναι η «ανακυκλωμένη μουσική» (Σαρρής, 2011).¹⁷⁸

¹⁷⁷ Τα συναντούμε ως προτάσεις κατασκευών στα σχολικά βιβλία (Αποστολίδου & Ζεπάτου χ.χ.α.· Θεοδωρακοπούλου χ.χ.α.) εμφανίζονται σε πολλές μορφές στη σύγχρονη βιβλιογραφία είτε την παιδική, είτε ως αντικείμενα των οργανολογικών καταγραφών και συλλογών όπως π.χ. τα «ψευτο-όργανα» που είδαμε (Καρακάσης, 1970). Έχει επιχειρηθεί να συνοδεύουν τις κατασκευές κάποιες οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας της χρήσης τους (Σαρρής, 2011) ενώ διεθνώς διαδεδομένες πρακτικές διδασκαλίας, όπως π.χ. για το «bucket drumming» (Μακροπούλου, 2019) εμφανίζονται και στη χώρα μας.

¹⁷⁸ Κατά τη διάρκεια κιόλας της εκπόνησης της εργασίας μας έγινε η έκδοση της «ανακυκλωμένης μουσικής» (Σαρρής, 2011). Ο τίτλος έχει περισσότερο λογοτεχνικό χαρακτήρα, μια και «ανακυκλωμένη μουσική» θα μπορούσε να είναι μια μουσική με δομικά στοιχεία που επαναχρησιμοποιούνται από προηγούμενες μουσικές, όπως μπορεί να ειπωθεί στη ροή του λόγου. Μια τέτοια ερμηνεία της έκφρασης αναφέρει ο Γιάννης Πετρίδης σε συνέντευξή του. (Hulot, 2017).

Στην έκδοσή της «ανακυκλωμένης μουσικής», υπήρχε ανταπόκριση από το χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η επίφαση μιας ανακύκλωσης, συνεπώς και μιας περιβαλλοντικής διάστασης, έγινε πολλές φορές βασικό χαρακτηριστικό σχολικών εργασιών.

Ενδεικτικά αναφέρουμε εκδόσεις εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων όπως:

Αλεξίου, Θ., Δουλγέρη, Χ. (2012). Ανακυκλωμένοι Ήχοι. Ερευνητικές εργασίες. Project. Α΄ τάξη.

Καρλόβασι: Επαγγελματικό Λύκειο Καρλοβασίου. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://1epal-karlov.sam.sch.gr/wp-content/uploads/2015/02/anakiklomeno_i_xoi.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

Τσακμακίδου, Ν. (2013β). *Ανακυκλωμένη Μουσική*. Αχαρνές: 26ο και 29ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο <<http://www.youblisher.com/p/655169-Recycled-Music/>>.

Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

Καθώς και ενδεικτικές ιστοσελίδες με δραστηριότητες και βιωματικά εργαστήρια όπως:

Γυπάκης, Γ. (2019). *Βιωματικό Σεμινάριο Εκπαιδευτικής Οργανολογίας*. (*Category Archives: ανακυκλωμένη μουσική*). Ιστοσελίδα. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

Η πλήρης περιγραφή του γεγονότος ότι από καθημερινά και κυρίως τα «άχρηστα» υλικά δημιουργούμε μουσικά όργανα περιλαμβάνει και το γεγονός ότι το προϊόν που παράγεται είναι ένα υλικό αναβαθμισμένης αξίας και χρησιμότητας. Ένα κονσερβοκούτι που γίνεται τύμπανο αποκτά σαφώς μια πιο σπάνια χρήση, η οποία προφανώς εκτιμάται περισσότερο από την ύπαρξή του ως ένα μεταλλικό αντικείμενο χρήσιμο μόνο για να μετατραπεί, με βιομηχανικές διαδικασίες, και πάλι σε πρώτη ύλη.

Αυτή η διάσταση της «αναβάθμισης», ποιοτικά, χρηστικά και κατά κανόνα και οικονομικά, καταγράφεται με αντικατάσταση του «ανα→» σε «ανω→», ως πρόθεμα στη λέξη «κύκλωση», δηλαδή από «recycling» έχουμε «upcycling» το οποίο αντί για ανακύκλωση έχει αποκληθεί «ανωκύκλωση». Η έννοια της «ανωκύκλωσης» αφορά τη διαδικασία μετατροπής των αποβλήτων ή των άχρηστων προϊόντων σε νέα υλικά ή προϊόντα καλύτερης ποιότητας ή καλύτερης περιβαλλοντικής αξίας σε σχέση με την προηγούμενη χρήση τους (Zimring, 2016:45) κι αυτή η «αναβάθμιση» είναι η διαφορά της από την «ανακύκλωση» που μετατρέπει «άχρηστα» υλικά σε νέα υλικά.

Μέσα από όλη αυτή την «κουλτούρα» των κύκλων των υλικών, αναπόφευκτα η δραστηριότητα της κατασκευής μουσικών οργάνων στο σχολείο συνδέθηκε με περιβαλλοντικές διαστάσεις. Είναι όμως έτσι;

Η έρευνά μας για πέντε σχολικές χρονιές ανέδειξε κάποιες ιδιαίτερες πτυχές σε σχέση με την κατασκευή μουσικών οργάνων στο σχολείο και τη γενικότερη θέση της δραστηριότητας στα περιβαλλοντικά και αειφορικά¹⁷⁹ θέματα. Σχετικά με τη διαχείριση των υλικών, σε συζητήσεις με τους μαθητές καταλήξαμε στις εξής παρατηρήσεις:

α) Οι μαθητές μαθαίνουν ότι τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» είναι μια διέξοδος επαναχρησιμοποίηση υλικών και ως δραστηριότητα έχουν περιβαλλοντικές διαστάσεις, κάτι που προφανώς φαίνεται αληθές γιατί κάποια υλικά δεν πετιούνται αλλά χρησιμοποιούνται εκ νέου.

<<https://web.archive.org/web/20191207191904/https://musictraces.wordpress.com/category/ανακυκλωμένη-μουσική/>>. Προσπελάστηκε: 07/12/2019.

Τσακμακίδου, Ν. (2013α). *Ανακυκλωμένη Μουσική (Ιστοσελίδα)*. Αχαρνές: 26ο και 29ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

<https://web.archive.org/web/20190325235317/http://anakyklosymmaxies.blogspot.com/2013/06/blog-post_7458.html>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

¹⁷⁹ Η έννοια της Αειφορίας ήρθε ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό προσκήνιο όταν οι στόχοι της «αειφορικής ανάπτυξης» της «AGENDA 2030» που έθεσε η UNESCO εντάχθηκαν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (ΥΠΠΕΘ, 2017:6).

β) Δεν υπάρχει πάντα ο προβληματισμός τί πραγματικά γίνεται με τα υλικά αυτά όταν πάψουν να είναι μουσικά όργανα. Καταλήγουν τελικά σε μια άλλη μορφή ανακύκλωσης ή επαναχρησιμοποίησης; Η κατασκευή μουσικών οργάνων με επαναχρησιμοποίηση υλικών, στην πράξη παρατείνει τη ζωή τους στη σφαίρα των ανθρώπινων χρήσεων πριν καταλήξουν στην ανακύκλωση, κάποια μορφή οργανωμένης διαχείρισης, ή το περιβάλλον.

γ) Η κατασκευή των μουσικών οργάνων στο σχολείο από επαναχρησιμοποιούμενα υλικά δεν είναι μια «λύση» που μπορεί να απορροφήσει όλα τα ομοειδή υλικά σε μια μορφή χρήσης που θα αποτρέψει την απόρριψή τους στο περιβάλλον. Για παράδειγμα, από τα χιλιάδες πλαστικά δοχεία γιαουρτιού που καταναλώνουν οι μαθητές στη διάρκεια της χρονιάς, μόνο διακόσια με τρακόσια σε μια σχολική μονάδα έγιναν «τυμπανάκια».

δ) Επιπροσθέτως, τα υλικά που χρησιμοποιούμε για την κατασκευή των μουσικών οργάνων στην πλειονότητά τους θα μπορούσαν να ανακυκλωθούν αντί να «ανακυκλωθούν», συνεπώς δεν υπάρχει κάποια ουσιαστική απαλλαγή του περιβάλλοντος από πιθανά απορρίμματα. Αυτά έτσι κι αλλιώς αν ανακυκλωθούν δεν καταλήγουν στο περιβάλλον.

ε) Τα υλικά που προτείνονται για «επαναχρησιμοποίηση» μπορούν πραγματικά να επαναχρησιμοποιηθούν, όμως σπάνια προβήκαμε σε αυτή την ενέργεια και τις περισσότερες φορές αγοράζαμε τα υλικά μαζικά από καταστήματα προμηθειών πρώτων υλών και προϊόντων συσκευασίας. Οι μαθητές δεν διανοούνταν να μπουν σε μια διαδικασία όπου π.χ. μετά από ένα «παιδικό πάρτι γενεθλίων» θα μάζευαν τα πλαστικά κουταλάκια, θα τα καθάριζαν και θα τα επαναχρησιμοποιούσαν ως μουσικά όργανα.

στ) Ακόμη κι αν οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί έμπαιναν στη διαδικασία να καθαρίσουν χρησιμοποιημένες συσκευασίες, π.χ. από μια σχολική γιορτή, προκειμένου να τις επαναχρησιμοποιήσουν, δεν ήταν πάντα βέβαιο ότι οι συσκευασίες αυτές είχαν τις τεχνικές δυνατότητες να επαναχρησιμοποιηθούν ως υλικό κατασκευής μουσικών οργάνων.

ζ) Σε κάποιες περιπτώσεις όπου αντικείμενα άλλαζαν χρήση για να γίνουν υλικά μουσικών οργάνων ή μουσικά όργανα, στην πράξη δεν υπήρχε μια απαλλαγή του περιβάλλοντος από το υλικό γιατί κάποιο άλλο προϊόν θα υποκαθιστούσε τη θέση που έμεινε κενή από το αντικείμενο που άλλαξε χρήση.

Ποιά είναι, λοιπόν, η θέση της κατασκευής μουσικών οργάνων σε σχέση με το περιβάλλον και την αειφορία; Τα «οφέλη» από την εκπαιδευτική διαδικασία αυτή, ενδέχεται να προκύπτουν επειδή οι μαθητές αποκτούν μια διαφορετική συνείδηση για τα υλικά ώστε να τα διαχειρίζονται με περισσότερο σεβασμό στο περιβάλλον στο μέλλον, να καταναλώνουν και να χρησιμοποιούν λιγότερα τέτοια υλικά, να φροντίζουν για την ανακύκλωση επειδή η ενασχόλησή τους με την κατασκευή μουσικών οργάνων τους ενέπνευσε έναν σεβασμό απέναντι στους περιβαλλοντικούς πόρους γενικότερα καθώς και την ανθρώπινη κατασκευαστική ικανότητα.

Ενδέχεται επίσης να θεωρείται όφελος το γεγονός ότι σε μαζική κλίμακα, σε μια σχολική μονάδα δημιουργήθηκαν εποπτικά μέσα χρηστικά και αξιόπιστα χωρίς να κινηθεί μια διαδικασία προμήθειας εποπτικών μέσων, που μπορεί και να μην υπάρχουν καν για αυτές τις χρήσεις. Μια διαδικασία η οποία θα είχε πολύ μεγαλύτερη δαπάνη σε ενέργεια και υλικά και τελικά τα υλικά αυτά ενδέχεται να φθείρονταν γρήγορα και να καταστρέφονταν, λόγω της συνεχούς και συχνά χωρίς τεχνική, χρήσης από τους μαθητές.

Τα οφέλη της κατασκευής μουσικών οργάνων στο σχολείο, επίσης, μπορεί να περιλαμβάνουν και την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής και αειφορικής συνείδησης των μαθητών, επειδή τους δίνουν ερεθίσματα να «ακούσουν το περιβάλλον με άλλο αυτί». Συνεπώς στο πλαίσιο ενός μουσικού γραμματισμού, επειδή εισάγουμε στην εκπαίδευση την κατασκευή και χρήση μουσικών οργάνων, προκύπτει ένα σημαντικό όφελος για τον γραμματισμό που αφορά θέματα περιβαλλοντικής διαχείρισης.¹⁸⁰

Η σχέση της κατασκευής των μουσικών οργάνων με τον περιβαλλοντικό γραμματισμό, βρίσκεται σε μία σύνδεση του «οργανολογικού γραμματισμού», στο βαθμό που είναι ένα γραμματισμός σχετικός με την κατασκευή, την προμήθεια πόρων, τη χρήση των υλικών, τη διαμόρφωση τεχνικών και εργαστηριακών διατάξεων, με τον «περιβαλλοντικό γραμματισμό» και θα μπορούσε να συνοψιστεί στις εξής διαδικασίες:

¹⁸⁰ Στην εκπαίδευση υπάρχει ένα σημαντικό κομμάτι γραμματισμού που αφορά το περιβάλλον που μας οδηγεί αντίστοιχα σε έναν «περιβαλλοντικό γραμματισμό» (environmental literacy). Ο γραμματισμός αυτός προτείνεται για διδασκαλία στις σχολικές μονάδες με συγκεκριμένες πρακτικές και εργαλεία (Σπυροπούλου–Κατσάνη κ.ά., 2014).

α) Κατανόηση της προέλευσης των υλικών για την κατασκευή μουσικών οργάνων και των περιβαλλοντικών – ενεργειακών επιπτώσεων της χρήσης των υλικών.

β) Κατανόηση της ενέργειας που δαπανάται με διάφορους τρόπους για την κατασκευή των μουσικών οργάνων, αλλά και της ενέργειας που σχετίζεται με την κατασκευή και την ανακύκλωση των υλικών που χρησιμοποιούνται.

γ) Αξιοποίηση της εμπειρίας αλλαγής χρήσεων και επαναχρησιμοποίησης των υλικών για την κατανόηση γενικότερα της διαδικασίας επαναχρησιμοποίησης στην καθημερινότητα μέσα από δημιουργικές διαδικασίες που παρατείνουν τη ζωή των υλικών και των προϊόντων.

δ) Συγκριτική μελέτη των διαφόρων τύπων μουσικών οργάνων και των διαφόρων υλικών και τεχνικών κατασκευής ως προς τις συνολικές επιπτώσεις που έχουν στο περιβάλλον, με την απόσπαση πόρων από τη φύση, τη δαπάνη ενέργειας, την εξοικονόμηση ή μη πόρων και ενέργειας και την τελική κατάληξη των υλικών σε σχέση με το περιβάλλον (κύκλος των υλικών).

ε) Κατανόηση των καθημερινών συνηθειών, πεποιθήσεων αλλά και μουσικών πρακτικών σε σχέση με τα μουσικά όργανα ως προς τις περιβαλλοντικές τους διαστάσεις και γενικά αναστοχασμός για τη σχέση μουσικών οργάνων, μουσικής και περιβάλλοντος.

Οργανολογικός γραμματισμός και ηχητικός γραμματισμός. Ο οργανολογικός γραμματισμός οδηγεί σε μια βαθύτερη επίγνωση των τρόπων με τους οποίους ο άνθρωπος παράγει τον ήχο χρησιμοποιώντας την ύλη και τα υλικά αντικείμενα. Η ιδιότητα των μουσικών οργάνων να παράγουν ήχους πηγάζει από την ιδιότητα της ύλης να ηχεί. Άρα, όλοι οι ήχοι γύρω μας παράγονται από την ύλη. Συνεπώς ο οργανολογικός γραμματισμός μας οδηγεί στην κατανόηση του τρόπου που παράγονται οι ήχοι γύρω μας.

Όταν αναφερθήκαμε στην «ταξινομία των ήχων» είπαμε ότι οι ταξινομήσεις αυτές έγιναν με βάση τις υποκειμενικές μας προτεραιότητες. Ο οργανολογικός γραμματισμός μας δίνει τώρα τη δυνατότητα να προβούμε σε αντικειμενικές ταξινομήσεις με βάση τα χαρακτηριστικά του ήχου, τον τρόπο παραγωγής του, ακόμη και με βάση ορισμένα στοιχεία που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ο ήχος μεταδίδεται σε εμάς.

Τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα που προέρχονται από αντικείμενα που αλλάζουν χρήσεις αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα οργάνων μέσω των

οποίων οι ήχοι του περιβάλλοντος επαναπροσδιορίζονται στο πλαίσιο ενός οργανολογικού γραμματισμού. Πάρα πολλά αντικείμενα της καθημερινότητας τα οποία χρησιμοποιήσαμε ως μουσικά όργανα (εικόνα 45) ακούστηκαν με έναν καινούργιο τρόπο και αποτέλεσαν το «instrumentarium» των καθημερινών αντικειμένων γύρω μας.

Προς την ίδια κατεύθυνση είδαμε ότι κινούνται και τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία μελετάμε επίσης στην διατριβή μας. Παρατηρήσαμε ότι οι κατηγοριοποιήσεις των ήχων και η διάκριση των χαρακτηριστικών τους με διαφορετικά κριτήρια εμφανίζονται σε όλα τα επίπεδα και πολύ συχνά οι μαθητές παροτρύνονται να προβούν σε κατηγοριοποιήσεις των ήχων. Ο οργανολογικός γραμματισμός όπως τον έχουμε περιγράψει ενισχύει την κριτική ικανότητα των μαθητών όχι μόνο στο να διακρίνουν τους ήχους αλλά να μπορούν να προβούν σε περισσότερο αντικειμενικές εκτιμήσεις που θα τους οδηγούσαν ενδεχομένως και σε παρεμβάσεις στο ηχητικό τους περιβάλλον.



Εικόνα 45. Αντικείμενα της καθημερινότητας ως μουσικά όργανα.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του ήχου, το τονικό ύψος, το αξιοποιήσαμε αρκετά συχνά για να «μετρήσουμε» τις νότες του περιβάλλοντος. Στις

δραστηριότητές μας αυτές που εφαρμόστηκαν κυρίως τα δύο τελευταία έτη¹⁸¹ αξιοποιήσαμε την ιδιότητα των «μουσικών σωλήνων» να «φιλτράρουν» τους περιβαλλοντικούς ήχους ενισχύοντας στο αυτί μας μόνο τη συχνότητα της νότας που παίζουν. Τα παιδιά έμαθαν ότι ένας «μουσικός σωλήνας» μπορεί να λειτουργήσει με μια αντίστροφη χρήση, δηλαδή όχι να εκπέμπει στο περιβάλλον έναν ήχο με το χτύπημά του, αλλά να φέρνει στο αυτί περιβαλλοντικούς ήχους σαν ένα κυλινδρικό ακουστικό. Ο μουσικός σωλήνας μπορεί να «παίζει» (να φέρνει στο αυτί μας αυτή τη φορά) όλες τις «νότες» του περιβάλλοντος, από όλες τις «οκτάβες», που αντιστοιχούν στη νότα που θα έπαιζε ο μουσικός σωλήνας αν τον χτυπούσαμε. Με άλλα λόγια ένας τέτοιος σωλήνας που το μήκος του αποδίδει με χτύπημα π.χ. τη νότα «ντο», όταν τοποθετείται στο αυτί μας σαν ακουστικό (εικόνα 46) φέρνει στο αυτί μας όλες τις «ντο» και τις αρμονικές τους, που ακούγονται στο περιβάλλον, λειτουργώντας σαν ένα φίλτρο. Την εκδοχή αυτή των μουσικών σωλήνων ως ακουστικά, που την ονομάσαμε «περιβαλλοντόφωνο», χρησιμοποιήσαμε κυρίως σε εξωτερικούς χώρους ως κύριο εργαλείο μας για να διδάξουμε το πώς μπορούμε να μεταβούμε από τον «οργανολογικό γραμματισμό» στον «ηχητικό γραμματισμό». Έτσι αρχίσαμε να κάνουμε μετρήσεις και παρατηρήσεις για τους περιβαλλοντικούς ήχους.



Εικόνα 46. Εξωτερικές δραστηριότητες με «περιβαλλοντόφωνο».

Με τις δραστηριότητες αυτές όχι μόνον επιχειρήσαμε να συνδέσουμε τους γραμματισμούς, αλλά και γενικότερα να συνδέσουμε τα μουσικά όργανα με τους

¹⁸¹ Με βάση τον πίνακα 20 αφορά τις μαθητικές ομάδες: 4.VIII.Γ, 4.VIII.Δ, 4.VIII.Ε, 4.VIII.ΣΤ, 4.X.Α, 4.X.Β, 4.X.Γ, 4.X.Δ, 4.X.Ε, 4.X.ΣΤ, 5.VIII.Γ, 5.VIII.Δ, 5.VIII.Ε, 5.VIII.ΣΤ, 5.IX.Γ, 5.IX.Δ, 5.IX.Ε, 5.IX.ΣΤ.

περιβαλλοντικούς ήχους. Η σύνδεση αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί εάν εμπλέκαμε την σύγχρονη τεχνολογία που μας επιτρέπει να μετρούμε τους ήχους με «ηχόμετρα», να τους ηχογραφούμε και να τους επεξεργαζόμαστε σε ένα νέο πλαίσιο, στο οποίο πλέον η ψηφιακή τεχνολογία θα παίζει ενεργό ρόλο.

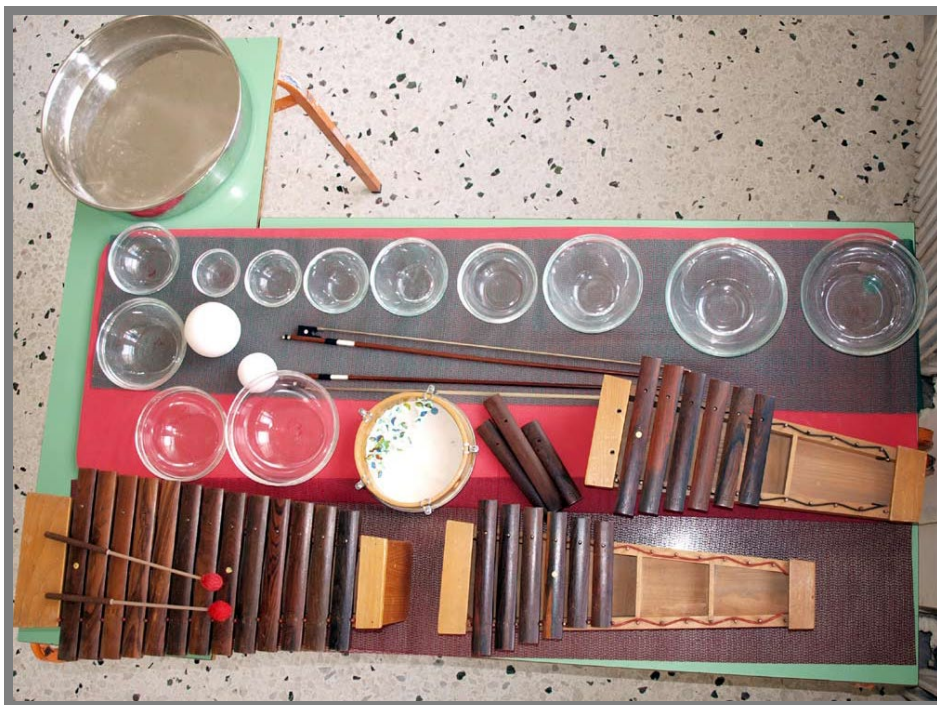
9.1.4. Αναστοχασμός.

Η παρουσία μουσικών οργάνων σε διάφορες μορφές στο σχολείο και η γενικότερη «πραγμάτευση» του «τι είναι το μουσικό όργανο» απέφερε τα περισσότερα ευρήματα στο σύνολο της έρευνάς μας. Ο αρχικός σχεδιασμός «να έχει κάθε μαθητής ένα μουσικό όργανο» από αυτά που ήταν διαθέσιμα στόχευε να καταστήσει δυνατή την πρόσβαση στο μουσικό γραμματισμό σε όλους τους μαθητές δίνοντάς τους την ευκαιρία να γνωρίζουν όλο τον πλούτο της μουσικής και του γραμματισμού της. Στην πορεία, όμως, προέκυψαν δραστηριότητες αλλά και γεγονότα, που καταγράψαμε με τους μαθητές, τα οποία μας υποχρέωσαν να αναζητήσουμε περισσότερα και τελικά να επαναπροσδιορίσουμε την έννοια του μουσικού οργάνου.

Αρκετές φορές οι μαθητές, κατανοώντας ότι αναζητούμε στο εργαστήριο της μουσικής μουσικούς ήχους και ηχογόνα αντικείμενα που θα έχουν μουσικότητα, έφερναν δικά τους αντικείμενα τα οποία τους είχαν προκαλέσει κάποια εντύπωση και ήθελαν να τα καταθέσουν στο εργαστήριο. Άλλες φορές, έφερναν κάτι που απλά ηχούσε, ενδεχομένως επειδή τους είχε προκαλέσει κάποια εντύπωση, όμως δεν μπορούσαμε να το εντάξουμε στο «instrumentarium» μας γιατί αντικειμενικά δεν πληρούσε κάποιο από τα κριτήρια της «οργανικότητας» (instrumentality). Άλλες φορές πάλι έφερναν αντικείμενα και είχαν δόκιμες ιδέες που μπορούσαμε να τις εφαρμόσουμε αποτελεσματικά. Η χρήση κρουστών μουσικών παιχνιδιών αν και είχε ξεκινήσει από τον εκπαιδευτικό, πήρε άλλη διάσταση όταν μαθητές έφεραν και έγχορδα μουσικά παιχνίδια που μπορούσαν στοιχειωδώς να χρησιμοποιηθούν για μάθηση (εικόνα 34).

Κάποιες φορές, τα «όρια» του μουσικού οργάνου τα δοκιμάζαμε με τυχαία γεγονότα, όπως για παράδειγμα όταν χρειάστηκε να δημιουργήσουμε μουσικές για παραστάσεις όπου θα γινόταν χρήση μουσικών οργάνων και ηχητικών αντικειμένων για να παραχθούν οι ήχοι της παράστασης. Ηχητικά «εφέ» που δημιουργούσαν αντικείμενα τα οποία θα μετατρέπονταν σε μουσικά όργανα, ιδέες με μπαγκέτες και δοξάρια επιστρατεύονταν για να δημιουργήσουν ένα «μικτό» μουσικό όργανο με

μουσικά αντικείμενα όπως τα ξυλόφωνα, και αυτοσχέδια ρυθμικά ή μελωδικά όργανα (εικόνα 47).



Εικόνα 47 . Διάταξη με όργανα και αυτοσχέδια μουσικά όργανα.



Εικόνα 48. Μετασκευασμένα μικρά κρουστά σε «πολυόργανα».

Σε άλλες περιπτώσεις η δοκιμή των «δυνατοτήτων» των μουσικών οργάνων γινόταν με τα σχολικά κρουστά που κάθε σχολική μονάδα έχει στη διάθεσή της (εικόνα 41) (ΟΣΚ, 2010:27). Με αυτά δημιουργούσαμε «συνθέσεις οργάνων» στη λογική της «ντραμς», αναπτύσσοντας νέες τεχνικές και τρόπους παιχνιδιού. Όμως, και για τα «πολυόργανα» αυτά (εικόνα 48) αφορμή ήταν πάντα κάποια παράσταση ή κάποιο θεατρικό έργο που ετοιμάζε μια μαθητική ομάδα. Κάθε τέτοιο όργανο αποτελούσε πάντα ένα «πείραμα», πάνω στην έννοια του μουσικού οργάνου όπως

την μάθαμε στο σχολείο. Στη συνέχεια κρατούσαμε το όργανο αυτό και εξερευνούσαμε τις μουσικές του ιδιότητες για αρκετό καιρό.

| Πίνακας 45. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «Ένα όργανο για κάθε μαθητή» | | | |
|---|---|---|---|
| Γενικά | Μουσικός – ηχητικός γραμματισμός: Η ύπαρξη μουσικών οργάνων για κάθε μαθητή συνεισφέρει αναμφίβολα στο μουσικό και τον ηχητικό γραμματισμό, χρειάζεται όμως και την κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής ζωής και κουλτούρας. | | |
| | <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Τα μουσικά όργανα όλων των μορφών, αναπαραστατικά, κατασκευασμένα, με τεχνικά ελαττώματα και ολοκληρωμένα μουσικά όργανα συνάδουν με τη μορφή αυτή γραμματισμού.</td> <td style="width: 50%;">Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Τα μουσικά όργανα μπορούν να περικλείονται από ένα αναλυτικό, γνωστικό πλαίσιο χρήσης που τα συνδέει με το γραμματισμό αυτό, αν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο στη διδακτέα ύλη.</td> </tr> </table> | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Τα μουσικά όργανα όλων των μορφών, αναπαραστατικά, κατασκευασμένα, με τεχνικά ελαττώματα και ολοκληρωμένα μουσικά όργανα συνάδουν με τη μορφή αυτή γραμματισμού. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Τα μουσικά όργανα μπορούν να περικλείονται από ένα αναλυτικό, γνωστικό πλαίσιο χρήσης που τα συνδέει με το γραμματισμό αυτό, αν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο στη διδακτέα ύλη. |
| | Μουσικός Γραμματισμός Πεδίου: Τα μουσικά όργανα όλων των μορφών, αναπαραστατικά, κατασκευασμένα, με τεχνικά ελαττώματα και ολοκληρωμένα μουσικά όργανα συνάδουν με τη μορφή αυτή γραμματισμού. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Τα μουσικά όργανα μπορούν να περικλείονται από ένα αναλυτικό, γνωστικό πλαίσιο χρήσης που τα συνδέει με το γραμματισμό αυτό, αν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο στη διδακτέα ύλη. | |
| | Κριτικός Γραμματισμός: Η δραστηριότητα «ένα όργανο για κάθε μαθητή» αγγίζει κριτικά το ζήτημα της προσβασιμότητας των μαθητών στο μουσικό γραμματισμό, τα μουσικά όργανα και μέσα από αυτά τη Μουσική Εκπαίδευση. Με την έννοια αυτή είναι μια δραστηριότητα με βαθιά κριτικό χαρακτήρα και προσφέρεται για να κατανοήσουν και οι μαθητές τα ζητήματα προσβασιμότητας στη γνώση και την εκπαιδευτική εμπειρίας εστιάζοντας, ωστόσο, στα μουσικά όργανα και τη σχέση μας με αυτά. | | |
| Συνεργατικός Γραμματισμός: Τα μουσικά όργανα συνδέονται με το συνεργατικό γραμματισμό μόνο αν χρησιμοποιούνται στην ορχήστρα. Σε άλλη περίπτωση ο συνεργατικός γραμματισμός περιορίζεται στις γνώσεις και τις πληροφορίες που ανταλλάσσουν οι μαθητές μεταξύ τους, χωρίς όμως το βιωματικό στοιχείο του παιξίματος της μουσικής. | | | |
| Ειδικά | Μελωδικός Γραμματισμός (πεδίου): Με αυτόν συνδέονται απόλυτα τα μουσικά όργανα που μπορούν να παίξουν μελωδίες (μελωδικά). | | |
| | Ρυθμικός Γραμματισμός (πεδίου): Όλα τα μουσικά όργανα συνδέονται με το ρυθμικό γραμματισμό και τον ενισχύουν. | | |
| | Οργανολογικός Γραμματισμός (πεδίου): Η ύπαρξη μουσικών οργάνων (και αναπαραστάσεών τους) είναι ο έμπρακτος τρόπος να έχουμε οργανολογικό γραμματισμό και κριτική κατανόηση των οργάνων και των ρόλων τους. | | |
| | Ορχηστρικός Γραμματισμός (Πεδίου): Μπορούν να συνδεθούν με το γραμματισμό αυτό, όταν υπάρχει ένα σχετικό σχέδιο μαθήματος ή άλλο εκπαιδευτικό σενάριο σε πολλές στιγμές της διδασκαλίας, με παραδείγματα και επί μέρους ασκήσεις και δράσεις και όχι μόνο όταν υπάρχει ορχήστρα. | | |
| | Άλλος Γραμματισμός (πεδίου): Επισημαίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης «κριτικού οργανολογικού γραμματισμού», όπως έχει ήδη αναφερθεί προηγουμένα. | | |

Όπως φάνηκε από την διδακτική πράξη, οι τρόποι που μπορούν να συνδεθούν τα μουσικά όργανα με το γραμματισμό είναι πολλοί. Τα μουσικά όργανα μπορούν να συμβάλλουν για να γίνουν κατανοητά πολλά στοιχεία από το εύρος της

διδασκείας ύλης της μουσικής και του ήχου, μπορούν όμως και από μόνα τους να στοιχειοθετήσουν τον γραμματισμό που αφορά στα μουσικά όργανα και έχουμε αναφέρει ως οργανολογικό γραμματισμό.

Η καρτέλα με τους συσχετισμούς των μουσικών οργάνων με τις μορφές γραμματισμού που εξετάσαμε και συσχετίσαμε στην έρευνά μας βρίσκεται στον πίνακα 45.

9.2. Το σχολικό σετ κρουστών (η σχολική ντραμς)

Η κατασκευή και η χρήση μιας «ντραμς» ξεκίνησε ως ιδέα για να υπάρχει το «απαραίτητο» αυτό κρουστό στη σχολική ορχήστρα είτε για όλο το σχολείο είτε για κάθε ορχήστρα Τμήματος – Τάξης. Η ντραμς λειτούργησε όποτε αυτό ήταν εφικτό, όταν ικανοποιήθηκαν οι συνθήκες για την λειτουργία της, όπως π.χ. η ύπαρξη χώρου για να τοποθετηθεί το σετ κρουστών και να μπορεί να παίζει κανείς χωρίς να παρεμβαίνει ηχητικά σε άλλους χώρους και δραστηριότητες. Οι κατάλληλες συνθήκες υπήρχαν μόνο από την 3^η χρονιά της έρευνας κι έπειτα και αφορούσε όλες τις Τάξεις.

Η ντραμς άσκησε μια ιδιαίτερη επιρροή στους μαθητές και έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε πολλά ζητήματα ανάπτυξης μουσικών γραμματισμών στο σχολείο. Παρακάτω κάνουμε μια καταγραφή της πορείας αυτής.

9.2.1. Σχεδιασμός.

Το κομμάτι αυτό της έρευνας δράσης ήταν ίσως το πιο ευμετάβλητο, καθώς νέα δεδομένα οδηγούσαν διαρκώς στον επανασχεδιασμό της χρήσης της ντραμς. Η παρουσία του οργάνου στο σχολείο δημιούργησε «ανατροπές» που δεν ήταν αναμενόμενες. Για παράδειγμα μαθητές με δυσχέρειες στο γλωσσικό ή άλλους γραμματισμούς εμφάνισαν επιδόσεις στο μουσικό γραμματισμό χάρη στην επίδραση και τα κίνητρα που παρείχε η ντραμς.

Ο γλωσσικός γραμματισμός που συνδέεται με την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης δεν είναι ίδιος σε όλους τους μαθητές. Υπάρχουν διάφορες αιτιολογίες για τις οποίες κάθε μαθητής κατακτά σε διαφορετικό βαθμό το γλωσσικό γραμματισμό. Όμως, όπως έχουμε προαναφέρει, παρατηρήσαμε την γενική πεποίθηση πως υπάρχει μιας ισόρροπη ανάπτυξη ανάμεσα σε όλους τους γραμματισμούς του σχολείου από έναν μαθητή. Σε ένα βαθμό ο μουσικός γραμματισμός τείνει να συμβαδίζει, δηλαδή, με το γλωσσικό γραμματισμό.

Δημιουργείται, έτσι, μια ισορροπία ανάμεσα στους γραμματισμούς και την εξέλιξή τους για έναν μαθητή, η οποία θεωρείται πως αντανακλά και στις επιδόσεις του.

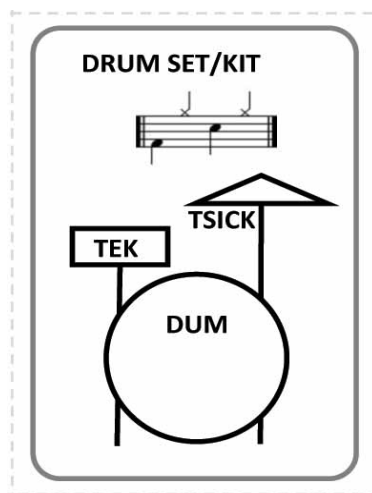
Η ισορροπία αυτή, όταν υπάρχει, μπορεί να εξηγηθεί με πολλούς τρόπους. Εν πρώτοις, ο γλωσσικός γραμματισμός βοηθάει όλους τους άλλους γραμματισμούς γιατί αυτοί αναπτύσσονται με βιβλία και κείμενα που χρησιμοποιούν την γραπτή γλώσσα. Στο μουσικό γραμματισμό, ο μαθητής που μπορεί να διαβάσει, μπορεί και να παίζει μουσική αν του δοθούν οι νότες ως ένα μουσικό κείμενο με γράμματα, όπως έχουμε δει στην ενότητα της «λεκτικής παρτιτούρας». Επίσης οι καλές επιδόσεις σε κάθε μορφή γραμματισμού συνεπάγονται εξοικείωση με τις διαδικασίες μελέτης και την καλή οργάνωση της μελέτης, οπότε ευνοείται έτσι έμμεσα και κάθε άλλο είδος γραμματισμού με αποτέλεσμα να συμβαδίζουν οι επιδόσεις του μαθητή στα διδακτικά αντικείμενα. Η μάθηση με επίκεντρο την «ντραμς» δημιούργησε, ωστόσο, μια, θα λέγαμε, ανισορροπία ως προς την ανάπτυξη των υπόλοιπων γραμματισμών. Η όλη διαδικασία εξάσκησης στον μουσικό γραμματισμό μέσω της ντραμς κινήθηκε ως εξής:

α) Αρχικά προγραμματίστηκε κάθε μαθητής να έχει επαφή με τη ντραμς και όλοι να μάθουν να παίζουν. Αυτό θα ήταν στο πλαίσιο ενός στοιχειώδους ρυθμικού γραμματισμού. Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκαν τρεις ήχοι. Δύο βασικοί που συνθέτουν τους ρυθμούς, ο «Dum» (μεγάλο τύμπανο – μπότα) και ο «tek» (ταμπούρο), ενώ ο τρίτος αναλάμβανε το «μέτρημα» της ροής του ρυθμού και ονομάστηκε «tsick» (hi-hat μέρος της ντραμς). Στην εικόνα 49 με την «κάρτα» εμφανίζονται οι τρεις ήχοι η οποίοι στο σώμα παίζονταν προπαρασκευαστικά και ως «σωματικά κρουστά» όπου:

i) η «μπότα» παίζεται ως ένα «stomp» με τη φτέρνα ακουμπισμένη στο πάτωμα και σε καθιστή θέση, ακριβώς όπως μετράει τον παλμό ένας καθήμενος μουσικός με το πόδι,

ii) το ταμπούρο παίζεται με την αριστερή παλάμη (το χέρι με την μπαγκέτα που κρούει το ταμπούρο της ντραμς) να κρούει πάνω από το δεξί γόνατο και

iii) το «μέτρημα» παίζεται με δύο δάχτυλα του δεξιού χεριού να χτυπούν μπροστά από τον αριστερό ώμο καθώς έχουν περάσει σταυρωτά στην πλευρά αυτή. Η χαρακτηριστική κάρτα της εισαγωγής στην ντραμς, καθώς είναι η κάρτα με τα μέρη της ντραμς και έναν στοιχειώδη ρυθμό σε πεντάγραμμο εικονίζονται στην εικόνα 49:



Εικόνα 49. Κάρτα με τους ήχους του σετ κρουστών (ντραμς).

β) Όλοι οι μαθητές εμφάνισαν καλές επιδόσεις στο να συνοδεύουν την ορχήστρα στη ντραμς συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες συμπεριφοράς, οι οποίοι είχαν την ίδια καλή απόδοση· αυτό αποτέλεσε από την άποψη αυτή μια έκπληξη για την κοινότητα. Η ντραμς λειτούργησε ως όργανο ένταξης στις κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι ο σχεδιασμός άλλαξε. Στη ντραμς κάθονταν και προκρίνονταν για μελέτη μαθητές που σε άλλα μαθησιακά ζητήματα χρειάζονταν στήριξη. Αυτή, τελικά, ήταν μάλλον μια εξαιρετικά καλή εξέλιξη. Όμως, καθώς ήθελαν όλοι να παίζουν στην μία και μοναδική για το σχολείο ντραμς, η πρόκριση των μαθητών με δυσκολίες έφερε παράπονα από αυτούς που θα ήθελαν να παίζουν ντραμς, αλλά αυτό δεν ερχόταν η σειρά τους. Έτσι ο σχεδιασμός και πάλι άλλαξε.

γ) Τελικά διαμορφώθηκαν εκ των πραγμάτων επίπεδα δυσκολίας που σχετίζονταν κυρίως με το πόσο σύνθετη ήταν η μουσική παρουσία της ντραμς στο μουσικό κομμάτι. Έτσι, όλοι και πάλι κάθονταν στην ντραμς, ο καθένας ανάλογα το επίπεδο δυσκολίας του κομματιού. Αυτό φαινόταν σε όλους δίκαιο και ήταν θεμιτό καθώς όλοι ήθελαν να ακούσουν και κάποια δυσκολότερα κομμάτια που μόνο κάποιοι συμμαθητές τους μπορούσαν να παίζουν, για την ώρα τουλάχιστον. Η εξέλιξη αυτή όμως οδήγησε στην αναγκαιότητα να αναπτυχθεί περαιτέρω το διδακτικό υλικό που αφορούσε στα κρουστά και ειδικά στην ντραμς.

9.2.2. Δραστηριοποίηση.

Το σημαντικότερο ζήτημα ήταν η κατασκευή της «αυτοσχέδιας ντραμς». Χρησιμοποιήθηκαν δύο έτοιμα εξαρτήματα από το εμπόριο (πεντάλ και βάση

ταμπόρου) κυρίως για την αντοχή και την πρακτικότητα που χρειαζόταν να έχουν τα σημεία αυτά του οργάνου. Επίσης διάφορα πιατίνια που βρέθηκαν στις σχολικές μονάδες και παλιές βάσεις μικροφώνων αξιοποιήθηκαν για τα πιατίνια της ντραμς. Στην εικόνα 50 φαίνονται κάποιες διατάξεις που κατασκευάστηκαν.

Σταδιακά η ντραμς ενσωματώθηκε σε όλες τις περιπτώσεις στη σχολική ζωή. Οι μαθητές στα διαλείμματα, ανοργάνωτα στην αρχή και με κάποιους κανόνες στη συνέχεια επιδίωκαν να κάθονται σε αυτή και να παίζουν.

Αναπτύχθηκαν ρυθμοί και ακούσματα και σταδιακά η ντραμς έφερε μια ρυθμική και ηχητική κουλτούρα στο σχολείο. Όταν αυτή βρισκόταν στην αμφιθεατρική σκηνή του σχολείου, συχνά «ζωντάνευε» για διάφορες αφορμές και αξιοποιήθηκε σε κάποιες περιπτώσεις και σε σχολικές εκδηλώσεις.

9.2.3. Παρατήρηση.

Παρατηρήθηκε, μαθητές που πρακτικά δεν είχαν κατακτήσει ακόμη την ικανότητα να διαβάζουν, και μάλιστα σε ηλικία που αυτό έπρεπε να ήταν εφικτό, παρ' όλα αυτά και παρ' όλο τον προβληματισμό για την αργή ή καθόλου εξέλιξή τους στο γλωσσικό γραμματισμό, να έχουν τελικά αποδοτικότερη πρόσβαση και πρόοδο στο μουσικό γραμματισμό. Η θέλησή τους να παίζουν στην «ντραμς» του σχολείου υπήρξε μεγάλη. Κινητοποίησε εσωτερικές δυνάμεις ώστε να κατανοήσουν τη μουσική παρτιτούρα, σιγά-σιγά να εξοικειωθούν με τη μουσική γραφή των κρουστών, να μελετήσουν, να παίζουν και τελικά να αρχίσουν να συμμετέχουν στην ορχήστρα παίζοντας ντραμς. Η επιρροή που άσκησε το όργανο αυτό στους μαθητές προκειμένου να συμμετέχουν και να αποδίδουν στο μάθημα ήταν καταλυτική.

Το ξεκίνημα έγινε όταν σχετικά γρήγορα κατάφεραν να παίζουν όλοι τον «πρώτο ρυθμό» τους. Ένα ρυθμό «τετραμερή» που παραπέμπει στη σύγχρονη μουσική και έχει πολλές εφαρμογές. Είναι απλό και αποδοτικό να παίζει κανείς δύο νότες και να τις συνοδεύσει με άλλες τέσσερις που «μετρούν». Πρόκειται για μια υποτυπώδη μουσική φράση που αρμόζει σε πολλά μουσικά κομμάτια που έχουν «τετραμερή» ή «διμερή» ρυθμό και εμφανίζεται, όπως είδαμε, στην εικόνα 49.

Ακόμη και μαθητές που δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν στις υπόλοιπες σχολικές υποχρεώσεις τους, μαθητές που είχαν μορφές διάσπασης της προσοχής τους βοηθήθηκαν σημαντικά παίζοντας ντραμς. Η «κοινωνικοποίηση» που παρέχει αυτό το μουσικό όργανο και η αίσθηση των μαθητών ότι συμμετέχουν με τον τρόπο αυτό

σε μια μουσική κουλτούρα που δημιουργήθηκε από νέους συνιστά ένα ιδιαίτερο κίνητρο για να εξασκούνται στην προσήλωση και την συγκέντρωση.



Εικόνα 50. Διάφορες μορφές σχολικής ντραμς.

Υπήρξαν μαθητές που τελικά διάβασαν νότες και κατανόησαν το ρυθμικό σχήμα που ούτε η «λεκτική περιγραφή» (ο εκπαιδευτικός περιγράφει ζωντανά τί πρέπει να παιχθεί) ούτε η μίμηση-παράδειγμα (ο δάσκαλος παίζει μαζί με το μαθητή) μπόρεσαν να τον βοηθήσουν να εκμάθει, παρά μόνο με την παρτιτούρα είχαμε αποτέλεσμα.

Τελικά απέδωσε ο «μουσικός γραμματισμός». Το γεγονός αυτό αποτέλεσε το «παράδοξο» του σχολείου, όπου μαθητές με μεγάλη και οριακή ή και καθολική δυσκολία στην εκμάθηση της γλώσσας και των γραμμάτων, σε μικρό διάστημα διάβαζαν νότες στα κρουστά.

Μετά από αυτό, ήρθε και το δεύτερο σημαντικά απροσδόκητο όφελος. Οι μαθητές αυτοί απέκτησαν ρυθμό, ρυθμική αίσθηση και μπόρεσαν να «ακούσουν» την ομάδα που έπαιζε. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς και αυτοελέγχου παρατηρήθηκε ότι πολύ συχνά είχαν και δυσκολία στην ομορρυθμία, στην πρόσληψη του κοινού παλμού και της συμμετοχής τους – κατά συνέπεια – στη σχολική ορχήστρα ή την ορχήστρα της τάξης που θα έπρεπε να συμμετέχουν. Η επαφή τους με την ντραμς και στο πλαίσιο της ορχήστρας έδωσε μεγάλη ώθηση ώστε να «ακούσουν» και να ανταποκριθούν στο ρυθμό της ομάδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αυτοί είχαν αρχικά δυσκολία στο ρυθμικό παίξιμο και στα υπόλοιπα κρουστά, ή και στα παλαμάκια.

Παράπλευρο «όφελος» ήταν η υπευθυνότητα που ανέπτυξαν οι μαθητές, καθώς ο «ντραμίστας» έχει μεγάλη ευθύνη να διατηρεί τη μορφή του κομματιού, παίζοντας ένα όργανο ηχηρό, που ακούγεται ξεκάθαρα μέσα από τα δυνατά σε ένταση εξαρτήματά του, τα τύμπανα, τα πιατίνια, τις κουδούνες και τα άλλα κρουστά μέρη.

Συνεπώς, θα λέγαμε πως, η «ντραμς», ως εποπτικό μέσο, μέσα από την ισχυρή ιστορική μουσικο-κοινωνική επιρροή της, καθώς γίνεται και πάλι το «τύμπανο της φυλής» που συντονίζει την ομάδα, προσφέρει ισχύ στα άτομα που θα ήθελαν να την έχουν, αλλά και «στυλ», διότι ο ντράμερ εγγράφεται θετικά στη μουσική κουλτούρα των νέων, αποτελεί πολύ ισχυρό θέλγητρο για απόκτηση γραμματισμού. Ο γραμματισμός στα κρουστά, ο ρυθμικός γραμματισμός και μέσα από αυτόν η συμμετοχή στο μουσικό γραμματισμό, αποτέλεσε ένα ακόμη μέσο για «γύητρο», για έκφραση, αλλά και για συμμετοχή και ένταξη στην ομάδα. Όπως είπαμε και αρχικά, τα οφέλη αυτής της «μικρής» μουσικής πρακτικής, αυτού του «συμβάντος γραμματισμού», αποδείχτηκαν εξαιρετικά πολλαπλά για τους μαθητές, κι αυτό δημιούργησε μια μεγάλη ανατροπή στις ισορροπίες των γραμματισμών στο σχολείο.

9.2.4. Αναστοχασμός.

Τα ζητήματα που παρατηρήθηκαν σχετικά με την σχολική ντραμς και την παρακίνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στο μουσικό γραμματισμό ενώ δεν είχαν υψηλές επιδόσεις σε άλλους γραμματισμούς και κυρίως στο γλωσσικό γραμματισμό, είχαν, μπορούμε να πούμε, την ίδια ένταση ως φαινόμενα παρέμβασης και αλλαγής στη σχολική ζωή με αυτά που παρατηρήθηκαν στον «μαέστρο» και τον «υπεύθυνο ορχήστρας». Ο ρόλος του μαθητή στην ντραμς, ανακίνησε το ενδιαφέρον για το γραμματισμό, οι μαθητές μέσα από το κίνητρο να συμμετέχουν ως ντραμίστες

επαναπροσδιόρισαν τη στάση τους σε θέματα γραμματισμού, σε θέματα επιμέλειας, μελέτης στη σχολική ζωή αλλάζοντας έτσι τελικά την εικόνα τους σε ό,τι αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις. Αυτό όπως αναφέραμε έγινε και στις περιπτώσεις όπου το κίνητρο ήταν να συμμετάσχουν οι μαθητές ως «μαέστρου» της μαθητικής ομάδας – ορχήστρας, όπως και το να γίνονται «υπεύθυνοι» της ορχήστρας.

| Πίνακας 46. Καρτέλα σύνοψης μείγματος γραμματισμών: «σχολική ντραμς» | | | |
|--|--|---|---|
| Γενικά | Μουσικός – ηχητικός γραμματισμός: Συνδέεται και τους δύο γραμματισμούς καθώς εισάγει τους μαθητές στις γνώσεις και τα βιώματα της μουσικής αλλά και της αντίληψης των περιβαλλοντικών ήχων αντικειμένων της καθημερινότητας, δίνοντας άλλη ακουστική διάσταση στους ήχους αυτών. | | |
| | <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Μουσικός γραμματισμός Πεδίου: Η σχολική «ντραμς» συνδέεται άμεσα με το γραμματισμό αυτό του μουσικού πεδίου καθώς όχι μόνο εισάγει στο μουσικό όργανο με πραγματικές μουσικές δράσεις, αλλά παρουσιάζει και μια χρησιμοποιούμενη σύγχρονη εφαρμογή χρήσης αντικειμένων.</td> <td style="width: 50%;">Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Πρακτικά έχει μικρή σύνδεση στην περίπτωση που χρησιμοποιείται ως αναλυτικό εργαλείο για συγκεκριμένα θέματα της διδακτέας ύλης.</td> </tr> </table> | Μουσικός γραμματισμός Πεδίου: Η σχολική «ντραμς» συνδέεται άμεσα με το γραμματισμό αυτό του μουσικού πεδίου καθώς όχι μόνο εισάγει στο μουσικό όργανο με πραγματικές μουσικές δράσεις, αλλά παρουσιάζει και μια χρησιμοποιούμενη σύγχρονη εφαρμογή χρήσης αντικειμένων. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Πρακτικά έχει μικρή σύνδεση στην περίπτωση που χρησιμοποιείται ως αναλυτικό εργαλείο για συγκεκριμένα θέματα της διδακτέας ύλης. |
| | Μουσικός γραμματισμός Πεδίου: Η σχολική «ντραμς» συνδέεται άμεσα με το γραμματισμό αυτό του μουσικού πεδίου καθώς όχι μόνο εισάγει στο μουσικό όργανο με πραγματικές μουσικές δράσεις, αλλά παρουσιάζει και μια χρησιμοποιούμενη σύγχρονη εφαρμογή χρήσης αντικειμένων. | Μουσικός Γραμματισμός Περιεχομένου: Πρακτικά έχει μικρή σύνδεση στην περίπτωση που χρησιμοποιείται ως αναλυτικό εργαλείο για συγκεκριμένα θέματα της διδακτέας ύλης. | |
| | Κριτικός Γραμματισμός: Συνδέεται με τον κριτικό γραμματισμό σε θέματα κρουστών, ρυθμού, ήχων και των παρεχόμενων δυνατοτήτων απόκτησης γραμματισμού. | | |
| Συνεργατικός Γραμματισμός: Ο «ντραμίστας» έχει μια ιδιαίτερη σχέση με την ορχήστρα όταν παίζει ομαδικά. «Κρατάει» το ρυθμό, συντονίζει και αν και ένας, αντισταθμίζει κάθε ρυθμικό ρόλο στον αντίποδα όλης της υπόλοιπης ομάδας/ορχήστρας. Με αυτόν τον ιδιαίτερο τρόπο «ένας για όλους», εμπλέκεται στο συνεργατικό γραμματισμό, κυρίως μεταδίδοντας τον ρυθμό και τα ρυθμικά–μορφολογικά στοιχεία του κομματιού προς όλους την ώρα της εκτέλεσης. | | | |
| Ειδικά | Μελωδικός Γραμματισμός (πεδίου): Δεν συνδέεται άμεσα, παρά μόνο μέσω της μορφολογίας, γιατί είναι μια κατά βάση ρυθμική δραστηριότητα. | | |
| | Ρυθμικός Γραμματισμός (πεδίου): Συνδέεται άμεσα και ολικά, θα λέγαμε, καθώς η ντραμς φέρει σχεδόν όλο το «ρυθμικό βάρος» των δραστηριοτήτων. | | |
| | Οργανολογικός Γραμματισμός (πεδίου): Συνδέεται άμεσα και σε πολύ μεγάλο βαθμό σε ότι αφορά τον γραμματισμό στα κρουστά. | | |
| | Ορχηστρικός Γραμματισμός (Πεδίου): Επειδή ο ρόλος της ντραμς είναι κυρίως να συνοδεύει την «ορχήστρα» παρέχει στον εκτελεστή μια ιδιαίτερη γνώση θεμάτων ορχήστρας και με τον τρόπο αυτό συνδέεται πολλαπλά με τον ορχηστρικό γραμματισμό. | | |
| | Άλλος Γραμματισμός (πεδίου): Στο βαθμό που συμβάλλει στην κατανόηση της μουσικής και ρυθμικής ποιότητας καθημερινών ήχων που δεν προέρχονται από μουσικά όργανα αλλά από το περιβάλλον, συμβάλλει, θα μπορούσαμε να πούμε στον ηχητικό γραμματισμό με κριτικό τρόπο, οδηγώντας σε έναν «κριτικό ηχητικό γραμματισμό», ιδιαίτερα σε σχέση με τους περιβαλλοντικούς ήχους. | | |

Τα ερευνητικά αποτελέσματα των πρακτικών αυτών (σχολική ντραμς, μαέστρος ορχήστρας, υπεύθυνος ορχήστρας) ως προς το κομμάτι της διαχείρισης της ομάδας – Τάξης μας οδήγησαν προς ένα μοντέλο μάθησης που ανατρέπει την μάλλον σε κάποιες περιπτώσεις συνηθισμένη λογική ανάθεσης ρόλων υπευθυνότητας σε μαθητές που επιδεικνύουν υψηλότερες επιδόσεις σε θέματα γραμματισμού αλλά και γενικότερα σε δραστηριότητες της σχολικής ζωής.

Αν και αυτή είναι μια εύλογη προοπτική, δηλαδή σε θέσεις με υψηλότερες προσδοκίες να μπαίνουν μαθητές με ενδείξεις υψηλότερης ευστοχίας στη σχολική ζωή, η πράξη μας έδειξε ότι μπορούμε να κινηθούμε και αντίστροφα. Να μη θεωρήσουμε, δηλαδή αυτή τη σχέση δεδομένη αλλά να θεωρήσουμε ότι μαθητές με όχι καλές ή και χαρακτηριστικά όχι καλές επιδόσεις σε θέματα γραμματισμού μπορεί να έχουν τη δυνατότητα και κυρίως τη θέληση να αναλάβουν θέσεις ευθύνης. Μπορούμε με την κατάλληλη παιδαγωγική μεθοδολογία να αναδείξουμε τη δυνατότητα αυτή και τελικά να αναδυθεί στη δυναμική της ομάδας μια νέα κατάσταση όπου όλοι και ιδιαίτερα οι μαθητές με εμφανή προβλήματα ανάπτυξης γραμματισμών θα είναι ωφελημένοι.

Η σχολική ντραμς συνδέεται με το μουσικό γραμματισμό διότι εκπαιδεύει κυρίως τον μαθητή στο ρυθμικό γραμματισμό. Ανήκει στη μεθοδολογία του μουσικού γραμματισμού πεδίου. Το μείγμα γραμματισμών που αφορούν στη δραστηριότητας της σχολικής ντραμς περιγράφεται στον πίνακα 46.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα διατριβή επιχειρήθηκε να μελετηθεί η διδασκαλία της Μουσικής και του Ήχου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τη θεωρία του γραμματισμού (literacy) και με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (action research). Ο γραμματισμός αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελεσματικής, όπως φάνηκε, έρευνας. Η βιβλιογραφική έρευνα κατέδειξε πως για το γραμματισμό και ειδικότερα το γραμματισμό της μουσικής και του ήχου, υπάρχει ένα μεγάλο εύρος θεωρητικών προσεγγίσεων από πολλά επιστημονικά πεδία. Παρ' όλα αυτά, οι ανάγκες της έρευνας στο πεδίο μας επέτρεψε να καταλήξουμε σε συγκεκριμένα εργαλεία και θεωρητικά σχήματα για το γραμματισμό όπως θα δούμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Με παρόμοια αποτελεσματικότητα η έρευνα δράσης ως μεθοδολογία έρευνας συνετέλεσε κι αυτή στα ευρήματά μας. Ως μεθοδολογία, η έρευνα δράσης έδωσε πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα στην προοπτική μιας διαδικασίας μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας προς όφελος όλων των εμπλεκομένων, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των μαθητών, αλλά και όλων όσων σχετίζονται με τον σχεδιασμό των μαθημάτων και της διδακτέας ύλης. Θα μπορούσαμε να πούμε ως η έρευνα δράσης ως πηγή ανανέωσης και ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε δυσκολία, αξίζει περισσότερης προσοχής, από όση έχει γενικά παρατηρηθεί ότι της δίνεται ερευνητικά στην διδακτική ζωή γενικά αλλά και στη χώρα μας (Στάμου & Custodero, 2007). Ο λόγος είναι πως όχι μόνο η έρευνα δράσης συνεισφέρει γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και πως μέσα από αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροφοδοτηθεί με υλικά και μέσα, που σε άλλη περίπτωση δε θα είχε. Παράλληλα μπορεί να μετατρέπει τα προβλήματα και τις δυσκολίες σε ευκαιρίες βελτίωσης.

Μουσικός και ηχητικός γραμματισμός. Τα παραπάνω αποτελούν κάποια γενικά εισαγωγικά συμπεράσματα για το γραμματισμό και την έρευνα δράσης. Στη συνέχεια θα αναφέρουμε κάποια συμπεράσματα που αφορούν ειδικότερα τον γραμματισμό ξεκινώντας από το μουσικό και τον ηχητικό γραμματισμό που αποτέλεσαν κύριες μορφές γραμματισμού στην διατριβή μας. Ο μουσικός γραμματισμός αν και είχε μια σημαντική παρουσία στη διεθνή αγγλόφωνη βιβλιογραφία πριν την έναρξη εκπόνησης της διατριβής μας, δεν είχε κάποια παρουσία μέχρι τότε στην ελληνική πραγματικότητα. Αρκετά χρόνια αργότερα

εμφανίστηκε σε κάποιο βαθμό να συζητείται και στη χώρα μας (Κοκκίδου & Διονυσίου, 2016). Αναφέρεται πάντα ως «μουσικός» γραμματισμός (music literacy), με έναν ενιαίο όρο δηλαδή, σε αντίθεση με τον ηχητικό γραμματισμό που διεθνώς εμφανίζεται να συναρτάται με γραμματισμούς που αναφέρονται ως, όπως «acoustic», «auditory», «aural», «hearing», «sonic», «sound» (literacy). Στη χώρα μας, ωστόσο, όλο αυτό το εύρος προσεγγίσεων σχετίζεται μέχρι στιγμής σχεδόν αποκλειστικά με τον όρο «ηχητικός γραμματισμός».

Το πεδίο του «ηχητικού γραμματισμού», όπως καταγράφεται στην ελληνική πραγματικότητα και την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εμφανίζεται αρκετά ανεπτυγμένο, τόσο εντός σχολείου, στα βιβλία και τις σχολικές δραστηριότητες όσο και εκτός αυτού, στην παιδική βιβλιογραφία αλλά και την επιστημονική ανάπτυξη της χώρας σε θέματα ήχου στην Εκπαίδευση. Έτσι, εκ των πραγμάτων φάνηκε ότι η αναφορά και η μελέτη του «ηχητικού γραμματισμού» έχει νόημα και συμβάλλει στο διδακτικό έργο.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε, πως η σχέση μουσικού γραμματισμού και ηχητικού γραμματισμού δεν είναι μόνο μιας μορφής και δεν θα πρέπει να θεωρείται πάντα δεδομένη. Ο ηχητικός γραμματισμός στο πλαίσιο μιας μετάβασης «από τη μουσική στον ήχο» (Πανόπουλος, 2005· Solomos, 2019), μελετάται από πολλά πεδία των κοινωνικών επιστημών πέραν των άμεσα σχετιζόμενων με τη Μουσική. Συνεπώς δεν θα πρέπει να συναρτήσουμε τον τρόπο που αποκτούμε ηχητικό γραμματισμό οπωσδήποτε με κάποιον αντίστοιχο τρόπο γραμματισμού στη μουσική. Ο ήχος είναι εν πρώτοις το «υλικό» της μουσικής, αλλά το ίδιο αυτό «υλικό» συμμετέχει σε πολλές άλλες πτυχές του πολιτισμού μας. Παρατηρήσαμε, μάλιστα, πως οι πτυχές αυτές της παρουσίας του ήχου στον πολιτισμό μας μπορεί να εμπίπτουν στο περιεχόμενο ενός τυπικού αναλυτικού προγράμματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα εκτός της Μουσικής. Η συνάρτηση, όμως των πτυχών αυτών με το μάθημα της μουσικής και η κατάλληλη συμβολή του έργου του εκπαιδευτικού μουσικής μπορούν να δράσουν με καταλυτικό τρόπο θετικά στη ζωή και το εκπαιδευτικό έργο ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Η έρευνά μας έδειξε πως για να αξιοποιήσουμε τις όποιες σχέσεις μουσικού και ηχητικού γραμματισμού στην Εκπαίδευση, η βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι και στις δύο περιπτώσεις υφίσταται «γραμματισμός» καθώς είτε μιλάμε για μουσική είτε για ήχο, υφίσταται το πρίσμα του αλφαβητικού, εγγράμματος πολιτισμού, που συνεπάγεται ένα συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης και του πολιτισμού.

Άλλες μορφές γραμματισμού. Σχετικά με τις υπόλοιπες σημαντικές για την διατριβή μας μορφές γραμματισμού, επίσης θα πρέπει να αναφερθούμε στον «γραμματισμό πεδίου» (disciplinary literacy) και ειδικότερα στον «μουσικό γραμματισμό πεδίου» [music(al) disciplinary literacy] και τον «οργανολογικό γραμματισμό» (instrument literacy).

Αν και ανεξερεύνητες μέχρι στιγμής, ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα, οι μορφές αυτές γραμματισμού φάνηκαν πολύ σημαντικές για την έρευνά μας και έδειξαν να συμβάλλουν στην κατανόηση καίριων πτυχών της παρουσίας της μουσικής και του ήχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στο σύγχρονο πλαίσιο οργάνωσης των μαθημάτων.

Ο γραμματισμός πεδίου πηγάζει από την μεθοδολογία του πραγματικού επιστημονικού ή καλλιτεχνικού πεδίου, όπου – για παράδειγμα – οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες ενός καλλιτέχνη μουσικού, όντας οι ίδιοι «μουσικοί» μέσα στο σχολείο αλλά και στην καθημερινότητά τους. Ο γραμματισμός αυτός ως «μουσικός γραμματισμός πεδίου» συνδέεται με τις μαθητικές και σχολικές ορχήστρες, δηλαδή με την μουσική πράξη όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν μουσικά όργανα και ήχους και είναι δημιουργοί και ερμηνευτές μουσικής στο πεδίο. Ήταν σημαντικός γραμματισμός για εμάς, αφενός γιατί συνδέεται με μια παρατηρούμενη σύγχρονη τάση των αναλυτικών προγραμμάτων να κινούνται προς τις αυθεντικές μεθοδολογίες του κάθε πεδίου μεταφέροντάς τες μέσα στην τάξη, αφετέρου γιατί στη διάρκεια της διδασκαλίας κάλυπτε σχεδόν πλήρως τις διδακτικές μας ανάγκες και έδινε πολύ θετικά αποτελέσματα στους μαθητές.

Η δεύτερη μορφή γραμματισμού που φάνηκε σημαντική για την διατριβή μας, κινείται στο πλαίσιο του μουσικού γραμματισμού, εστιάζοντας στην παρουσία, τη χρήση και την μελέτη των μουσικών οργάνων. Αποκλήθηκε στη διατριβή μας «οργανολογικός γραμματισμός» (instrument literacy). Στην έρευνά μας φάνηκε πως όλα τα πιθανά στοιχεία ενός μουσικού γραμματισμού μπορούν να αναπτυχθούν στο σχολείο δια μέσου των «μουσικών οργάνων», τα οποία ορίζονται με συγκεκριμένους όρους στους οποίους θα αναφερθούμε παρακάτω.

Οι χρήσεις του όρου «γραμματισμός». Στο σημείο αυτό, έχοντας αναφερθεί σε πολλές μορφές γραμματισμού θα εκθέσουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τα όρια και την χρησιμότητα της ανάπτυξης των γραμματισμών σε θεωρητικό επίπεδο. Εύλογα κάποιος ίσως αναρωτηθεί μήπως, τελικά, ο «γραμματισμός» είναι μια έννοια που μπορεί να προσδοθεί σε κάθε χώρο, κάθε κομμάτι της καθημερινότητας, ώστε

τελικά ως εύπλαστος, ευπροσάρμοστος και ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος να αποδυναμώνεται η σημασία και η συνεισφορά του στην έρευνα.

Τόσο στο κομμάτι της βιβλιογραφικής έρευνας, όσο και της έρευνας δράσης στο πεδίο, συναντήσαμε πολλές χρήσεις και μορφές του γραμματισμού. Πώς και γιατί δημιουργούνται και μελετούνται οι γραμματισμοί αυτοί; Συμπερασματικά, θα λέγαμε, πως ο γραμματισμός σε όλες τις σύγχρονες απόπειρες ορισμού που είδαμε στοιχειοθετείται σε έναν χώρο, ένα περιβάλλον, στο οποίο θα μπορούσε να υπάρχει ένα «εγχειρίδιο» γραμματισμού, ένα «αλφαβητάρι», όπως μπορούμε να το αποκαλέσουμε, του χώρου αυτού. Όταν ο γραμματισμός αφορούσε μόνο τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης – στη λεγόμενη «στενή» έννοιά του – τα «αλφαβητάρια» δομούνται κυριολεκτικά με βάση την αλφαβήτα. Στις μέρες μας που ο γραμματισμός αφορά ευρύτερες δεξιότητες για ένα εγγράμματο περιβάλλον – στη λεγόμενη «ευρεία» έννοια του γραμματισμού – τα «αλφαβητάρια» δομούνται με βάση επιλεγμένους όρους, σαν να φτιάχναμε εξειδικευμένα λεξικά. Τα αλφαβητάρια του γραμματισμού, με την ευρεία του έννοια, γίνονται, δηλαδή, «αλφαβητάρια όρων» με ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Δεν είναι τυχαίο ότι στην διδακτική πρακτική η ανάπτυξη του «λεξιλογίου» εντάσσεται στα εργαλεία και τις στρατηγικές ανάπτυξης του γραμματισμού (Groeber 2008· Gayle & Burkman, 2012).

Θα λέγαμε πως όπου μπορεί να στοιχειοθετείται ένα «αλφαβητάρι» όρων και εννοιών, εκεί φαίνεται ότι στοιχειοθετείται και ένας γραμματισμός ενός συγκεκριμένου χώρου. Αν μπορεί να υπάρχει ένα «αλφαβητάρι του ρυθμού», ένα «αλφαβητάρι της ορχήστρας», ένα «αλφαβητάρι της μελωδίας» κ.λπ. τότε γιατί να μη μιλάμε απλά για «ρυθμικό γραμματισμό», «ορχηστρικό γραμματισμό», «μελωδικό γραμματισμό» κ.λπ.; Τα όρια της χρήσης του όρου διευρύνονται. Με την εμφάνιση ενός χώρου, ενός περιβάλλοντος στον οποίο αποδίδεται ένας «γραμματισμός» δημιουργείται μιας μορφής ορισμός του χώρου αυτού, μια – ας την πούμε – «περιχαράκωσή» του.

Ίσως, λοιπόν, μια χρησιμότητα του όρου αποτελεί και αυτή η οριοθέτηση των χώρων – περιβαλλόντων γραμματισμού. Από μια λειτουργική οπτική έτσι μπορούμε να διαχειριστούμε καλύτερα τα περιβάλλοντα μάθησης και τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές σχέσεις γενικότερα. Από μια κριτική οπτική, έτσι μπορούμε να αναρωτηθούμε για τους παράγοντες και τις συνθήκες που διαμορφώνουν τους γραμματισμούς, για σκοπιμότητες, προθέσεις, αποτελέσματα και άλλα ζητήματα

επιλογών που γίνονται για τον γραμματισμό ώστε να κατανοήσουμε σχέσεις ισχύος και δυναμικών που αναπτύσσονται μέσω του γραμματισμού.

Με άλλα λόγια, οι γραμματισμοί αυτοί δεν αποτελούν απλά πεδία ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά συνιστούν πεδία ανάπτυξης δυναμικών και δυνάμεων, ενδιαφέροντος και αδιαφορίας, πεδία επίδρασης, ισχύος και επιρροής στον πολιτισμό αλλά και την δυναμική της κοινωνίας, της πολιτικής, της οικονομίας. Γι' αυτό οι τρόποι διαχείρισης των γραμματισμών στοιχειοθετούν ό,τι αποκαλείται «πολιτικές γραμματισμού» (Freebody κ.ά., 1993· Goodman κ.ά., 2014· Rankie–Shelton & Altwerger, 2015). Οι πολιτικές αυτές αποτελούν, ίσως, μια ενδιαφέρουσα συνέχεια της έρευνάς και συνδέονται με την έννοια της «εκπαιδευτικής πολιτικής» στην οποία έχουμε αναφερθεί στη διατριβή μας.

Η κατανόηση των πολιτικών γραμματισμού συνδέεται στην διατριβή μας με τον «κριτικό γραμματισμό» σε γενικό πλαίσιο και με τον «κριτικό μουσικό γραμματισμό» ειδικότερα. Σχετικά με τον «κριτικό ηχητικό γραμματισμό», αν και φαίνεται πρώιμη η ανάπτυξη και η μελέτη του, κρίνουμε πως θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον μια συνέχεια της έρευνας προς την κατεύθυνση αυτή. Ο γραμματισμός αυτός καταλήγουμε πως θα αποκάλυπτε στοιχεία γενικότερου ενδιαφέροντος για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές σχέσεις των ανθρώπων σε επίπεδο που ξεπερνά την απλή σχολική καθημερινότητα και αγκαλιάζει ολόκληρη την κοινωνία, ολόκληρο τον πολιτισμό.

Αν λοιπόν, αναρωτηθούμε για τη σημασία των ορίων και των χρήσεων του γραμματισμού στην θεωρία, θα λέγαμε πως ένα μέρος της απάντησης βρίσκεται στην δυνατότητα κατανόησης θεμάτων δημιουργίας πολιτικών γραμματισμού και εκπαίδευσης.

Ο τρόπος που επιλέχθηκε να γίνει η διαχείριση των διαφόρων μορφών γραμματισμού στην διατριβή μας συνοψίζεται παρακάτω μέσα από τη χρήση δύο πινάκων, δηλαδή του «πίνακα στοιχείων γραμματισμού» (πίνακας 22) και του πίνακα της καρτέλας «μείγματος γραμματισμών» (πίνακας 23). Στον πρώτο (πίνακα 22) θελήσαμε να δείξουμε ότι ο τρόπος που συνδυάζονται οι μορφές, η γενική τυπολογία – θα λέγαμε – του γραμματισμού (π.χ. κριτικός, λειτουργικός, αναδυόμενος, πεδίου, συνεργατικός, οικογενειακός κ.λπ.) με τους γραμματισμούς διαφόρων χώρων – περιβαλλόντων (π.χ. μουσικός, ηχητικός, ρυθμικός, οργανολογικός κ.λπ.) συμβάλλει ώστε όντας σε διερευνητική εγρήγορση να κατανοήσουμε κάποιο γραμματισμό που ενώ έχει στην πράξη αναπτυχθεί δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί θεωρητικά. Στο δεύτερο (πίνακα 23) προτείναμε ένα πρακτικό μοντέλο αποτύπωσης του

γραμματισμού στις διάφορες μορφές του ώστε να διευκολυνθούμε και ως προς τη σύνδεση της πράξης με τη θεωρία αλλά και ως προς τον τρόπο σχεδιασμού της διδασκαλίας μας στην τάξη. Ο πίνακας αυτός καταγράφει τον γραμματισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που συμβάλλει στον καλύτερο προγραμματισμό του μαθήματος μέσα από ένα σχέδιο μαθήματος ή ένα διδακτικό σενάριο.

«Στενή» και «ευρεία» έννοια του γραμματισμού. Σχετικά με την «στενή έννοια» και την «διευρυμένη έννοια του γραμματισμού στην διατριβή μας, θα θέλαμε, επίσης, να κάνουμε κάποιες συμπερασματικές παρατηρήσεις. Καθώς εστίασαμε στον γραμματισμό πεδίου οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό απασχολήθηκαν για να γνωρίσουν τις νότες, τη σχέση των μουσικών οργάνων με τις νότες και διάφορους τρόπους απεικόνισης των νοτών είτε «επί χάρτου» είτε στα μουσικά όργανα. Όλα αυτά τείνουν να μας οδηγήσουν σε έναν μουσικό γραμματισμό εστιασμένο κυρίως προς την «στενή έννοια», δηλαδή της γραφής και της ανάγνωσης της μουσικής.

Η αρχική πρόθεση μελέτης στο πεδίο του μουσικού και του ηχητικού γραμματισμού με τον «ευρύ» τρόπο που προβληματίζουν τις Πολιτισμικές και Κοινωνικές Επιστήμες, ίσως πει κάποιος ότι δεν ευοδώθηκε στο έπακρο, οπότε τελικά εστίασαμε σε ζητήματα γραφής και ανάγνωσης, που αντιστοιχούν στην παλαιότερη «στενή» έννοια του γραμματισμού. Είναι πράγματι έτσι;

Πιστεύουμε – και είχαμε πάντα κατά νου στο σχεδιασμό των δράσεων – πως η έρευνα στην τάξη και η ανάπτυξη προτάσεων διδασκαλίας που εστιάζουν στη γραφή και την ανάγνωση της μουσικής, ήταν κατά βάση στραμμένη στην ανάπτυξη του γραμματισμού με την ευρεία έννοια. Κι αυτό γιατί οι αρχές και η φιλοσοφία που εξετάσαμε την γραφή και την ανάγνωση, είχαν ήδη μέσα τους τα σπέρματα του κριτικού γραμματισμού και της προσέγγισης εκείνης που αν όχι άμεσα, σε επόμενα μαθήματα θα οδηγούσαν τους μαθητές σε «ευρείες» προσεγγίσεις του μουσικού γραμματισμού.

Πρακτικά ζητήματα, όπως να έχει κάθε μαθητής το δικό του μουσικό όργανο και άμεση πρόσβαση σε όλα τα εποπτικά μέσα, έως θεωρητικές επιλογές, όπως να επιλέγουμε με πολιτισμικά κριτήρια τις νότες και τα χορδίσματα που θα χρησιμοποιήσουμε, πιστεύουμε πως συνέβαλαν προς αυτή την κατεύθυνση. Μέσα από φαινομενικά απλοϊκές επιλογές σε θέματα γραφής και ανάγνωσης της μουσικής, θελήσαμε να αναδείξουμε με μεγαλύτερη ευκολία γενικότερα θέματα ιστορίας, μορφολογίας, πολιτισμικής διάστασης της μουσικής, σε έναν μουσικό γραμματισμό, δηλαδή, με την «ευρεία» έννοια.

Η έννοια του Μουσικού Οργάνου. Σχετικά με την «έννοια του μουσικού οργάνου», καταλυτικής σημασίας ήταν η συμβολή της θεωρητικής και πρακτικής διερεύνησης της «ιδιότητας του μουσικού οργάνου», η οποία διεθνώς αναφέρεται ως «instrumentality» και ονομάζαμε στις καθημερινές μας συζητήσεις «οργανικότητα». Η «ιδιότητα του μουσικού οργάνου» (instrumentality) προσδίδεται μέσα από συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία αγγίζουν όλο το φάσμα της παρουσίας ενός οργάνου μέσα σε έναν πολιτισμό. Τα κριτήρια εκτός από το προφανές της «παραγωγής ήχου», σχετίζονται με την «πρόθεση – σκοπό», την «ικανότητα εκμάθησης – δεξιοτεχνία», την «διάδραση εκτελεστή – οργάνου», τις δυνατότητες «εκφραστικότητας – προσπάθειας – σωματικότητας», τα «άυλα χαρακτηριστικά – πολιτισμική ενσωμάτωση» και την «αντίληψη του κοινού – ιδιότητα του ‘ζωντανού παιζίματος’». Τα κριτήρια εκπληρώνονται ή όχι, από τον τρόπο που το άτομο, η κοινότητα και το γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο αντιμετωπίζει το «υποψήφιο» μουσικό όργανο.

Η προσέγγιση αυτή της έννοιας και της ιδιότητας του μουσικού οργάνου διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στον τρόπο που θα χρησιμοποιεί τον όρο «μουσικό όργανο» στην τάξη. Αυτό συμβαίνει επειδή επιλύονται πολλά προβλήματα καθορισμού και ταξινόμησης της πληθώρας μουσικών οργάνων που δημιουργούνται στις μέρες μας λόγω τεχνικών και τεχνολογικών δυνατοτήτων παραγωγής ήχων γύρω μας.

Γίνεται σαφέστερη η χρήση του όρου «μουσικό όργανο» για πολλές περιπτώσεις όπως τα εποπτικά αντικείμενα – μουσικά όργανα, τα παιχνίδια – μουσικά όργανα, τις κάθε μορφής κατασκευές και απεικονίσεις μουσικών οργάνων, τα λεγόμενα «αυτοσχέδια» μουσικά όργανα, τις σχολικές κατασκευές μουσικών οργάνων και ηχητικών αντικειμένων, τα ηχογόνα αντικείμενα που παραδοσιακές, μοντέρνες και άλλες κουλτούρες χρησιμοποιούν στη μουσική τους, τους περιβαλλοντικούς ήχους που χρησιμοποιούνται στη μουσική δημιουργία κ.ά. Για όλα αυτά υπάρχει ως κοινή συνισταμένη ο ήχος και ένα μοντέλο γραμματισμού σε αυτόν.

Αξιοποίηση στην Εκπαίδευση. Ποιά θα μπορούσε να είναι η προσφορά αυτού του μοντέλου μουσικού και ηχητικού γραμματισμού στη μουσική εκπαίδευση; Αν και, όπως προαναφέρθηκε, η σύνδεση του μουσικού γραμματισμού και του ηχητικού γραμματισμού δεν είναι μια αναγκαία συνθήκη, εμείς κάναμε αυτή τη σύνδεση δια μέσου των μουσικών οργάνων. Στη συνέχεια προτείναμε έναν κριτικό τρόπο διάρθρωσης του μαθήματος που λαμβάνει υπ’ όψη το πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτισμικών προσεγγίσεων των μουσικών οργάνων κάτω από συγκεκριμένες

εκδοχές για το «τί είναι μουσικό όργανο» και με γνώμονα τις εκάστοτε δυνατότητες κάθε μαθητή και ομάδας.

Υπήρξαμε κριτικοί ακόμη και σε πρακτικές όπως η ταξινόμηση των οργάνων και των ήχων, τις οποίες συναντούμε σε μεγάλο βαθμό στο σχολείο. Θεωρούμε, ότι μάλλον ωφελεί οι μαθητές να κατανοήσουν κριτικά το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των ταξινομήσεων αντί να τις αποδέχονται ως δεδομένες.

Οι μαθητές κατανοούν τη σχέση των πολιτισμικών προϊόντων με θέματα ισχύος, συσχετισμών, δυνάμεων και αδυναμιών που σημαίνουν επιλογές και προάσπιση επιλογών από τα άτομα. Έτσι σε όλα τα επίπεδα σχέσης τους με τη μουσική, οι μαθητές βιώνουν κριτικά τις σκοπιμότητες που διαμορφώνουν την πραγματικότητα. Οι επιλογές τους στο παίξιμο των μουσικών οργάνων γίνονται συνειδητές, κοινωνικές, πολιτισμικές επιλογές στο πλαίσιο της «μουσικής» πολιτότητάς τους. Η κριτική αυτή κατανόηση αφορά από τα απλά πρακτικά θέματα, όπως τη δυνατότητα να έχει κάθε μαθητής το δικό του μουσικό όργανο, ως τα πιο σύνθετα κοινωνικο-πολιτισμικά θέματα, όπως το ποια θα είναι η «κυρίαρχη» μουσική και ποια θα είναι τα «υλικά» της, δηλαδή η νότες, οι σκάλες, οι μελωδίες και άλλα δομικά ζητήματα της μουσικής και του ήχου.

Οι αντιλήψεις αυτές έρχονται στην επικαιρότητα των ημερών μας κυρίως μέσα από τις αναζητήσεις για την «δημοκρατική εκπαίδευση», η οποία είναι ένα ακόμη πεδίο στο οποίο πιστεύουμε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν τα ευρήματα της διατριβής μας. Αυτές οι πολιτισμικές και κοινωνικές απαρχές που θέσαμε για την προσέγγιση του μουσικού και του ηχητικού γραμματισμού δια των μουσικών οργάνων είναι, θα λέγαμε, ένα από τα κύρια σημεία που θα πρέπει να αξιοποιηθούν από την Μουσική Παιδαγωγική ως προς την πρόταση που συγκροτεί η έρευνάς μας.

Όπως φάνηκε, αυτός ο τρόπος προσέγγισης όλων των διαδικασιών μέσα στην τάξη, δηλαδή η οργάνωση του μουσικού και ηχητικού γραμματισμού στη βάση των πολιτισμικών και κοινωνικών διευρυμένων προσεγγίσεων των μουσικών οργάνων, ήταν που κατέστησε ελκυστικές τις διαδικασίες για τους μαθητές. Επειδή η πολιτισμική προσέγγιση ήταν συσχετισμένη με το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, μπορούσαν εύκολα να δουν ότι οι διαδικασίες που τους προτείνονται είναι προσιτές και κατανοητές γι' αυτούς. Οι μουσικές που παρήγαγαν, ακόμη και σε επίπεδο εξάσκησης, ο τρόπος που προσέγγιζαν τα μουσικά όργανα και ο τρόπος οργάνωσής τους σε ορχήστρες, τα υλικά και τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν, όλο το πλαίσιο και η φιλοσοφία, ήταν μεν πρωτόγνωρα για τους μαθητές, δεν ήταν

όμως έξω από ένα πλαίσιο κουλτούρας, δημιουργίας, αντίληψης και διαχείρισης της μαθητικής και γενικότερης καθημερινότητάς τους που τους ήταν πραγματικά οικείο.

Ένα άλλο στοιχείο που έκανε τους μαθητές να ανταποκριθούν στη συντριπτική τους πλειοψηφία πολύ θετικά ήταν η «άμεση» και ουσιαστική – για τα κριτήριά τους – παραγωγή μουσικής. Μπορούσαν από τα πρώτα λεπτά που κρατούσαν το μουσικό όργανο να συμμετέχουν – σε ένα αρχικό επίπεδο – στην ορχηστρική δραστηριότητα. Αυτό δε γινόταν σε βάρος της ηχητικής ποιότητας του αποτελέσματος, αφού οι μουσικές δημιουργίες ήταν προορισμένες για μια ανάλογη προσέγγιση των μουσικών οργάνων. Παράλληλα, η ευχαρίστηση και τα θετικά συναισθήματα που βίωναν μέσα στην ορχήστρα φαίνονταν σε μεγάλο βαθμό ήταν καταλυτικά για την θετική και ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη. Μια απλή αποτίμηση του ηχητικού αποτελέσματος, αν δηλαδή «παίζουν καλά ή όχι» δεν θα είχε νόημα χωρίς τον συνυπολογισμό της ζέσης αυτής, του ομαδικού παιχνιδιού και της ομαδικής μουσικής έκφρασης με μια έντονη πάντα δυναμική.

Από εκεί απορρέει και το επόμενο κύριο χαρακτηριστικό του μοντέλου που ερευνήσαμε και αφορά τη σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης με την σχολική κοινότητα. Το μάθημα της Μουσικής μέσα από το στοιχείο της οργάνωσης ορχηστρών στο σχολείο, ανά Τάξη, τμήμα, ή και μεικτές ορχήστρες (π.χ. για τις σχολικές εκδηλώσεις), δημιούργησε συγκεκριμένες σχέσεις κοινωνικής συνύπαρξης στο σχολείο με επίκεντρο τη μουσική και τον ήχο. Δεδομένου ότι στην έρευνα δράσης γινόταν πάντα προσπάθεια να συμμετέχουν σε όλα αυτά όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές και όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί, υπήρχε μια σημαντική σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης με την κοινότητα.

Το μοντέλο ανάπτυξης μουσικού και ηχητικού γραμματισμού που αναπτύξαμε είχε αρκετές προεκτάσεις σε σύνδεση με τη σχολική ζωή, πέραν του μαθήματος της Μουσικής. Η διάχυση της μουσικής δραστηριότητας στην σχολική καθημερινότητα συνδέθηκε με τις δραστηριότητες του διαλείμματος (π.χ. με το δανεισμό μουσικών οργάνων και τη χρήση μουσικών οργάνων κάθε στιγμή), με τις παρέες εντός και εκτός τάξης (π.χ. με τις αυθόρμητες πρόβες και τη μελέτη των μουσικών οργάνων ή με τις κατασκευές), με δραστηριότητες παρεμβατικού χαρακτήρα στην δημιουργία κινήτρων για ενεργό μάθηση από τους μαθητές (π.χ. με τα κίνητρα για να είναι κάποιος μαέστρος ή για να είναι ο κρουστός στην σχολική ντραμς) αλλά και με τη γενικότερη εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες μελέτης, δημιουργικότητας και οργάνωσης μουσικών σχολικών δραστηριοτήτων.

Σχετικά με τον γενικότερο ηχητικό γραμματισμό των μαθητών, ευαισθητοποιήθηκαν σημαντικά σε ζητήματα ηχητικής τους παρουσίας στη σχολική μονάδα, συνειδητοποίησης της έννοιας του ηχητικού περιβάλλοντος και του τρόπου που συμμετέχουν σε αυτό, καθώς και του ρόλου που διαδραματίζουν οι ήχοι και το ηχητικό περιβάλλον στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σχετικά με την συμβολή της προσέγγισης που είχαμε για μάθημα της Μουσικής στην υπάρχουσα μουσικοπαιδαγωγική πρακτική υπάρχουν γενικά και ειδικά συμπεράσματα. Γενικά ως προς το σύνολο της διαχείρισης του διδακτικού έργου μέσω της έρευνας δράσης είχαμε πολλά θετικά αποτελέσματα και παρατηρήθηκε μάλλον ένας σημαντικός μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων σε πολλά θέματα και εκτός του μαθήματος τους Μουσικής, πάντα όμως με επίκεντρο το μάθημα αυτό. Συνεπώς η έρευνα δράσης ακόμα και για την αυτοβελτίωση – και όχι έρευνας σε ακαδημαϊκό επίπεδο – θα μπορούσε να αποτελέσει κομμάτι της καθημερινότητας του Εκπαιδευτικού, όταν αυτός έχει την κατάλληλο υπόβαθρο, π.χ. με επιμόρφωση ή προσωπική μεθοδική ενασχόληση.

Η Οργάνωση της διδασκαλίας. Το κομμάτι αυτό της πρόσληψης από τον εκπαιδευτικό συγκεκριμένων γνωστικών και βιωματικών κομματιών στο πλαίσιο της προσωπικής του ανάπτυξης και εξέλιξης αφορά και το συγκεκριμένο πλαίσιο που θέσαμε για εμάς. Όπως εύστοχα έχει παρατηρηθεί (Δογάνη, 2009) ο εκπαιδευτικός μουσικής φέρει το δικό του προσωπικό τρόπο ανάπτυξης του διδακτικού του έργου. Μέσα από τον «αναστοχασμό» πάνω σε αυτό θα προχωρήσει στην διεύρυνση και εξέλιξη του τρόπου αυτού. Σε μία τέτοια προοπτική, εξελικτικής πορείας του εκπαιδευτικού, το ερευνητικό μέρος της διατριβής μας θα είχε να συμβάλλει προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις που καταγράφονται παρακάτω.

Πρώτη και ίσως βασικότερη κατεύθυνση είναι η διδασκαλία μέσω του «γραμματισμού πεδίου». Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός όχι μόνο διατηρεί την επαφή με το χώρο της μουσικής δράσης ανακαλώντας κάθε σχετική εμπειρία του, αλλά τη μετασχηματίζει και σε διδακτικές δραστηριότητες με παιδαγωγικό περιεχόμενο. Δημιουργεί για τους μαθητές του την εμπειρία του «μουσικού», τους οργανώνει σε ορχήστρα, τους παρέχει μουσικά όργανα, συντονίζει το υλικό τους και τα εποπτικά μέσα, τους ενσωματώνει στη σχολική ζωή ως «μουσικούς» και μαθητές ταυτοχρόνως χωρίς βέβαια να αποκλίνει από τους προγραμματικούς και διδακτικούς του στόχους, αλλά ενισχύοντάς τους.

Η επόμενη και εύλογα συνεπαγόμενη κατεύθυνση αφορά τον «οργανολογικό γραμματισμό» που θα πρέπει να αναπτύξει και να καλλιεργεί τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές του. Στην έρευνά μας αναπτύξαμε συγκεκριμένα μουσικά όργανα που μπορούσαμε να εισάγουμε στο μάθημα. Εκτός από το μεταλλόφωνο, τα μικρά κρουστά και τα πλήκτρα, που είναι ίσως περισσότερο χρησιμοποιούμενα, αναπτύξαμε το μπουζούκι, την κιθάρα, την φλογέρα, την ντραμς (σετ κρουστών) και σε κάποιες περιπτώσεις το ηλεκτρικό μπάσο, το γιουκαλίλι, το μαντολίνο, το βιολί, όπου στα έγχορδα χρησιμοποιήσαμε διάφορα κουρδίσματα.

Για όλα αυτά τα όργανα χρησιμοποιήθηκαν εποπτικά «αναπαραστατικά όργανα», όργανα που το σχολείο παρείχε ή οι μαθητές έφερναν, παιχνίδια και ελαττωματικά όργανα, που τροποποιούσαμε για τις ανάγκες μας. Αναπτύχθηκε μια τεχνική γι' αυτά, ένα ρεπερτόριο, ασκήσεις και – το κυριότερο – μια μεθοδολογία κριτικής αντιμετώπισης των οργάνων με βάση την οποία οι μαθητές θα μπορούσαν να κατακτούν τις νότες σε αυτά μόνοι τους, να τροποποιήσουν ένα κομμάτι σε μορφή για ορχήστρα, να αυτοσχεδιάσουν αν χρειάζεται και σε ένα μεγάλο βαθμό να έχουν τον έλεγχο του κουρδίσματος και των εκπεμπόμενων νοτών ως προς τα χαρακτηριστικά του ήχου τους.

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει από την αρχή οριοθετήσει τον οργανολογικό γραμματισμό που θα αναπτύξει στην ορχήστρα σε όλες αυτές τις πτυχές του και στα όργανα που θα υπάρχουν στο σχολείο. Πρακτικά, κινηθήκαμε στην αρχή «ένα όργανο για κάθε μαθητή», που σημαίνει πως κάθε μαθητής είχε στη διάθεσή του το δικό του όργανο για το μεγαλύτερο μέρος των μουσικών οργάνων ή για ένα τμήμα υπήρχε ένα μουσικό όργανο στο σχολείο ή για κάποια όργανα υπήρχε ένας μεγάλος αριθμός που κάλυπτε τη ζήτηση κατά το ορχηστρικό παίξιμο για το όργανο αυτό.

Αρκετές «αρχές» από τις παραπάνω στοιχειοθετούν αυτό που αποκαλέσαμε «μουσική εκπαιδευτική πολιτική» και στην περίπτωσή μας αφορούν το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας αλλά και του έργου του εκπαιδευτικού μουσικής.

Σε ότι αφορά το κομμάτι του μουσικού γραμματισμού με την «στενή» του έννοια, δηλαδή τη γραφή και την ανάγνωση νοτών, κύρια κατεύθυνση ήταν να δίνονται νότες χωρίς ενδείξεις τεχνικής για κάποιο συγκεκριμένο μουσικό όργανο, ώστε κάθε μαθητής ανάλογα το όργανο και το επίπεδο που το χειρίζεται να μετατρέπει κατάλληλα τις νότες – παρτιτούρες αυτές.

Η χρήση νοτών και πενταγράμμου φάνηκε ότι δεν ήταν απαραίτητη να εισαχθεί από την πρώτη στιγμή. Αντίθετα ξεκινώντας με εναλλακτικές παρτιτούρες και κυρίως «λεκτικές», όπου με συγκεκριμένο τρόπο γράφονται οι νότες με αλφάβητο έδωσε άμεσα τη δυνατότητα στους μαθητές να παίξουν όργανα οδηγώντας τους με μεγάλη όρεξη στο πεντάγραμμο, το οποίο κι αυτό εισήχθη με συγκεκριμένη μεθοδολογία (το παιχνίδι «solfege hero»). Για τα κρουστά χρησιμοποιήθηκε επίσης συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία αναπτύχθηκε πλήρως κατά τη διδασκαλία των σωματικών κρουστών και βασίστηκε κυρίως στη χρήση ολόκληρων και μισών νοτών μέσα από κατάλληλες μεταγραφές κάθε μουσικού κομματιού.

Η διάρθρωση των δεξιοτήτων που κατακτούσαν οι μαθητές κινείται επάνω στην «πυραμίδα των μουσικών δεξιοτήτων» (Σχήμα 11), η οποία εκκινεί από την αντίληψη του παλμού και του ρυθμού, και δια μέσου της μελωδίας και άλλων στοιχείων του ήχου και της μουσικής φτάνει σε ζητήματα μουσικής δημιουργίας.

Σε ό,τι αφορά το πολιτισμικό υπόβαθρο του μουσικού γραμματισμού, προτείνεται η συνειδητή και διερευνητική κατανόηση των δύο κύριων συστημάτων σημειογραφίας της χώρας μας (ευρωπαϊκή και βυζαντινή σημειογραφία) και της συνάρτησης που έχουν με τις μουσικές για τις οποίες χρησιμοποιούνται. Η ενότητα αυτή, αναπτύχθηκε στην διατριβή στο βαθμό που μελετήσαμε ως «πρώτη νότα» το «PE» (πΑ), στη θέση του «NTO» (νΗ), που χρησιμοποιείται γενικά. Στα πολλά και ενδιαφέροντα, πιστεύουμε, μετέπειτα βήματα που θα βρει ο ερευνητής σημαντικό ρόλο θα παίξει και πάλι η χρήση των μουσικών οργάνων με έμφαση στις ανοιχτές νότες (χορδίσματα) που φέρουν και στις παραλλαγές που μπορούν να γίνουν. Το ζήτημα της «χαρτογράφησης» των νοτών που παράγουν τα όργανα είναι σημαντικό και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται κριτικά, χωρίς κάποιο χόρδισμα να θεωρείται δεδομένο. Η εμπειρία των διαρκώς μεταβαλλόμενων χορδισμάτων ανάλογα τις ανάγκες μας με την παράλληλη διατήρηση της επίγνωσης και του ελέγχου που έχουν οι μαθητές στις εκάστοτε νότες που παράγονται, έδωσε πολύ θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του μουσικού και του ηχητικού γραμματισμού αναμορφώνοντας ολόκληρη την διαδικασία αυτή.

Ολοκληρώνοντας τα θέματα συμβολής της προσέγγισης που είχαμε για μάθημα της Μουσικής στην υπάρχουσα μουσικοπαιδαγωγική πρακτική, έγινε προσπάθεια ώστε να δοθούν οι διάφορες εφαρμογές εκπαιδευτικών εργαλείων και

μεθόδων που αναπτύξαμε με τρόπο αρκετά πλήρη ώστε να μπορεί κάποιος να τα εφαρμόσει χωρίς άλλη αναζήτηση πληροφοριών.

Οι εφαρμογές αυτές, όπως η οργάνωση του εργαστηρίου Μουσικής, των «διατάξεων ορχήστρας», οι «λεκτικές παρτιτούρες», κατασκευές όπως τα «καποτάστα», οι «πνευσίκοι σωλήνες», τα «περιβαλλοντόφωνα», οι «κάρτες» και τα «ζωγραφοόργανα», οι «ψηφιακοί άβακες», οι «ασκήσεις χωρίς όργανα» και το «δαχτυλοχαρτόφωνο», η μεθοδολογία των «σωματικών κρουστών», το «solfege hero», τα φύλλα δραστηριοτήτων και οι τύποι τετραδίων, η αυτοσχέδια «σχολική ντραμς» και οι άλλες οργανοκατασκευές στο σχολείο, όλα αυτά που δημιουργήθηκαν για να διερευνήσουμε τις πτυχές του μουσικού και του ηχητικού γραμματισμού περιγράφονται και αναλύονται ερευνητικά αλλά και χρηστικά μέσα από τα τέσσερα στάδια της έρευνας δράσης, δηλαδή τον προγραμματισμό, την υλοποίηση, την παρατήρηση και ιδιαίτερα τον «αναστοχασμό», όπου δίνονται επιπλέον αναλύσεις και προεκτάσεις των όσων καταγράφονται.

Ο μουσικός και ο ηχητικός γραμματισμός υπερβαίνουν, όπως έγινε φανερό, τα όρια της γραφής, της ανάγνωσης, ακόμη και της εκμάθησης και ερμηνείας της μουσικής, ή της απόκτησης γνώσεων και βιωμάτων. Ο μουσικός και ηχητικός γραμματισμός εξακολουθούν πάντα μέσα από την πολιτισμική και κοινωνική ισχύ του ήχου και της μουσικής, ως δημιουργήματα του ανθρώπου, να συνδέονται με τη βαθύτερη κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική ύπαρξη του ανθρώπου. Η Αισθητική Αγωγή στην οποία εντάσσεται το μάθημα της Μουσικής, στις μέρες μας (ΦΕΚ, 2003) μέσα από έναν μουσικό και ηχητικό γραμματισμό που γίνεται κατανοητός στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, μετουσιώνεται σε μια Αγωγή Πολιτείας και Κοινωνίας.

Στο πλαίσιο της κριτικής στάσης που επιζητεί η εκπαίδευση αναπτύξαμε την ιδέα ενός κριτικού μουσικού και ηχητικού γραμματισμού που καλλιεργεί τη βασική μας δεξιότητα να θέτουμε υπό αμφισβήτηση και κριτικό έλεγχο τα ηχητικά δεδομένα, να αποτιμούμε, να αναζητούμε τις βαθύτερες αιτίες των ηχητικών γεγονότων, τα πραγματικά νοήματα, τις σκοπιμότητες, τις πεποιθήσεις, τις επιπτώσεις και τις εναλλακτικές δυνατότητες που υπάρχουν.

Απ' αυτή την κριτική άποψη η εκπαίδευση στον γραμματισμό, ηχητικό ή μουσικό δεν συνιστά παρά μια διαδικασία πολιτικοποίησης του ατόμου αφού του παρέχει την δυνατότητα να κρίνει και να επιλέγει κάθε φορά ανάμεσα σ' αυτά που το περιβάλλον του εμφανίζει ως δεδομένα.

Βιβλιογραφία

- Abeles, H. (2009). Are Musical Instruments Gender Associations Changing? Στο *Journal of Research in Music Education*. Vol. 57. No 2 (Jul., 2009). MENC. σ.σ. 127–139.
- Abrashev, B., Gadjev, V. (επ.). (2006). *The Illustrated Encyclopedia of Musical Instruments: From All Eras and Regions of the World*. London: Konemann.
- Abril, R., C., Gault, M., B. (επ.). (2016). *Teaching general music: approaches, issues, and viewpoints*. New York: Oxford University Press.
- Achilles, E. (1999). Promoting family music literacy lessons from Head Start. Στο *General Music Today*. Vol. 12(2). σ.σ. 4–10. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104837139901200203>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.
- Adams, M., A., Hamm, M. (2001). *Literacy in a multimedia age*. Norwood, MA: Christopher–Gordon Publishers.
- Adorno, W., T. (1991). *Τρία κείμενα μουσικής κοινωνιολογίας*. Μτφρ. Τερζάκης, Φ. Αθήνα: Πρίσμα.
- Adorno, W., T. (1993). Music, Language, and Composition. Στο *The Musical Quarterly*. Vol. 77. No 3 (Autumn, 1993). σ.σ. 401–414. Μτφρ. Gillespie, S. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/742388>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2013.
- Adorno, W., T. (1997). *Η κοινωνιολογία της Μουσικής*. Μτφρ. Τερζάκης, Μ. Αθήνα: Νεφέλη.
- Adorno, W., T. (2001). *The Culture Industry. Selected essays on mass culture*. New York: Routledge.
- Adorno, W., T. (2012). *Η φιλοσοφία της νέας μουσικής*. Μτφρ. Σιετή, Τ., Ψυχοπαίδη–Φράγκου, Ο.–Κ., Αθήνα: Νήσος.
- Akinvaso, N. (1992). Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies. Στο *Comparative Studies in Society and History*. Vol. 34, No. 1 (Jan., 1992). Cambridge University Press. σ.σ. 68–109. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/178986>>. Προσπελάστηκε: 25/08/2013.
- Aleshinskaya, E. (2013). Key components of musical discourse analysis. Στο *Research in Language*. Vol. 11(4). σ.σ. 423–444. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://content.sciendo.com/downloadpdf/journals/rela/11/4/article-p423.pdf>>. Προσπελάστηκε: 19/11/2019.
- Alperson, P. (2007). The instrumentality of music. Στο *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. V. 66. σ.σ. 37–51. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

- <<https://www.jstor.org/stable/40206304>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μτφρ. Δεληγιάννη, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Alshuler, A., Atkins, S., Irons, B., R., McMullen, R., Sandiago–Wolpow, N. (1977). Social literacy: A Discipline Game without losers. Στο *The Phi Delta Kappan*. Vol. 58. No 8 (Apr 1977). Phi Delta Kappa International. σ.σ. 606–609. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/20298716>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Alvermann, E., D., Gills, R., V., Phelps, F., S. (2013). *Content area reading and literacy. Succeeding in today's diverse classrooms. Seventh Edition*. Boston: Pearson.
- Anderson, A. B., Teale W. B., Estrada, E. (1980). Low–income Children’s Preschool Literacy Experience: Some naturalistic observations. Στο *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 1(3): σ.σ. 59–65. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2015/10/Anderson–Teale–Estrada–1980–Low–Income–Childrens–Preschool–Literacy–Experiences.pdf>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Anderson, L. R. (1970). *Doctoral Research in Library Media; Completed and Underway*. Colorado: Colorado University – School of Education. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://archive.org/download/ERIC_ED047495/ERIC_ED047495.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Antonacci, A., P., O'Callaghan, M., C., Berkowitz, E. (2015). *Developing Content Area Literacy. 40 Strategies for middle and secondary classrooms. Second Edition*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Apple, W., M. (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, W., M. (1999). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. 2nd Edition*. London: Routledge.
- Apple, W., M. (2003). *The state and the Politics of Knowledge*. New York: Routledge Falmer.
- Apple, W., M. (2004). *Ideology and Curriculum. 3rd edition*. New York: Routledge.
- Apple, W., M. (2006). *Educating the 'Right' Way: Markets, Standards, God, and Inequality, 2nd Edition*. New York: Routledge.
- Apple, W., M. (2011). *Education and Power*. New York: Routledge.

- Apple, W., M. (2012). *Can Education change society?* London: Routledge.
- Apple, W., M., Ball, J., S., Louis Armando, G. (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing. Making the words come alive*. Alexandria Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Arom, S. (1991). *African Polyphony and Polyrhythm. Musical Structure and Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aronowitz, S., Giroux, H. (1987). *Education under siege*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Aspley, B. (2002). Ας παίξουμε μουσική. Μτφρ. Γραμμένου, Κ. Αθήνα: Σαββάλας.
- Attali, J. (1991). *Θόρυβοι. Δοκίμιο Πολιτικής Οικονομίας της Μουσικής*. Μτφρ. Ανδριτσάνου, Ν. Αθήνα: Ράππας.
- Auslander, P. (1999). *Liveness. Performance in a mediatized culture*. London, New York: Routledge.
- Baldwin, A., W. (1906). The school garden as an instrument of sound education. Στο *The Journal of Education*. Vol. 64. No 7 (1592) (August 23, 1906). σ.σ. 187–190. Sage Publications, Inc. σ.σ. 187–190. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/42815309>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Baldwin, J., Roberts, L. (2006). *Visual communication: from theory to practice*. (χ.τ.): AVA Publishing.
- Barbosa, J., Calegario, F., Teichrieb, V., Ramalho, G., & McGlynn, P. (2012). Considering audience's view towards an evaluation methodology for digital musical instruments. Στο Georg Essl, G., Gillespie, B., Gurevich, M., O'Modhrain, S. (επ.). *Proceedings of the New Interfaces for Musical Expression (NIME) 2012*. σ.σ. 403–408. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://vhosts.eecs.umich.edu/nime2012//Proceedings/NIME2012-Proceedings-Full-HyperRef.pdf>>. (σελίδες 403–408 διαθέσιμες στο: <http://vhosts.eecs.umich.edu/nime2012//Proceedings/papers/174_Final_Manuscript.pdf>). Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Bargal, D. (2006). Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research. *Action Research*, 4(4), 367–388. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1046496407313407>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Barker, K., Lonsdale, R. (επ.) (1994). *Skills for Life? The Meaning and Value of Literacy: Proceedings of the Youth Libraries Group Conference, Mason Hall. University of Birmingham. September 1992*. London: Taylor Grammar. Διαθέσιμο διαδικτυακά

στο: <<https://www.worldcat.org/title/skills-for-life-the-meaning-and-value-of-literacy-proceedings-of-the-youth-libraries-group-conference-mason-hall-university-of-birmingham-september-1992/oclc/31607378>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*. Μτφρ. Βλαχόπουλος, Φ., Ι. Αθήνα: Παπαζήση.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. Στο Barton, D., Hamilton, M., Ivanic, R. (επ.). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. New York: Routledge. σ.σ. 7–14.
- Barton, D., Hamilton, M., Ivanic, R. (επ.). (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. New York: Routledge.
- Barton, D., Padmore, S. (1991). Roles, networks and values in everyday writing. Στο Barton, D., Ivanic, R. (επ.). *Writing in the community*. London: Sage.
- Bayley, D., K. (1994). *Typologies and Taxonomies. An introduction to classification techniques*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφρ. Αράπογλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beane, J. (1997). *Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teacher College Press.
- Beaumont, É., Rimont, M.–R. (1999). *Εικόνες από τον κόσμο της μουσικής*. Μτφρ. Παπαγεωργίου, Ι. Αθήνα: Modern Times.
- Bell, D. (1983). The Social Framework of the Information Society. Στο Dertouzos, L. M. – Moses, J. (επ.). *The computer age: A Twenty-year View*. σ.σ. 163–211.
- Bennet, L. (2017). Towards a framework for creativity in popular music degrees. Στο Dylan Smith, G., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S., Kirkman, P. (επ.). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. London: Routledge. σ.σ. 285 – 297. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.academia.edu/25965881>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.
- Bense, A. (2012). *Musik und Virtualität. Digitale Virtualität im Kontext computerbasierter Musikproduktion*. Osnabrück: epOs.
- Berkenkotter, C, Hulkin, T.–N., Ackerman, J. (1988). Conventions, conversations and the writer: case study of a student in a rhetoric Ph.D. program. Στο *Research in the Teaching of English*. V. 22. σ.σ. 9–44. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/pdf/40171130.pdf>>. Προσπελάστηκε: 19/12/2020.

- Berninger, W., V., Richards, L., T. (2002). *Brain Literacy for Educators and Psychologists*. United States of America: Academic Press.
- Berns, M. (2010). *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- Berthaut, F., Coyle, D., Moore, J., Limerick, H. (2015). Liveness through the lens of agency and causality. Στο *New Interfaces for Musical Expression* (επ.). *Proceedings of the New Interfaces for Musical Expression (NIME) 2015*. Baton Rouge: The School of Music and the Center for Computation and Technology (CCT). Διαθέσιμο Διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/277669137_Liveness_Through_the_Lens_of_Agency_and_Causality>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Bhattacharya, A. (2011). *Paulo Freire. Rousseau of the twentieth Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bimberg, G. (1985). *Ο Θαυμαστός Ήχος*. Μτφρ. Μαράκα, Κ. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Binns, T. (1998). *Μουσικές δημιουργίες*. Μτφρ. Χούνος, Ν. Αθήνα: Σαββάλας.
- Blacking, J. (1976). *How musical is man?* London: Faber.
- Blacking, J. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας*. Μτφρ. Γρηγορίου, Μ. Αθήνα: Νεφέλη.
- Blell, G. (2009). Musik im Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung von audio literacy. Στο Jung, Ud. (επ.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 5th edition. Frankfurt: Peter Lang. σ.σ. 112-119.
- Blix, H. (2012). *Gryende musikkliteracy: unge instrumentalelevers tilegnelse av musikkliteracy i lys av sosiokognitiv teori om læring*. Διδακτορική διατριβή. Norwegian Academy of Music. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://hdl.handle.net/11250/172440>>. Προσπελάστηκε: 03/08/2019.
- Blix, H. (2017). *Emergent music literacy. Young instrumentalists' music literacy acquisition in view of socio-cognitive theory of learning*. Παρουσίαση διδακτορικής διατριβής. Norwegian Academy of Music. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://nmh.no/en/research/projects/emergent-music-literacy>>. (Περίληψη στη διεύθυνση: <<https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172440>>. Προσπελάστηκε: 03/08/2019.
- Bloomhead, P. (2019). *What is music literacy?* New York: Routledge.
- Bocur, V. (2019). *Handbook of Materials for Wind Musical Instruments*. Switzerland AG: Springer.
- Bolen, S. (2016). *What is sound literacy?* Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

<<http://soundliteracy.weebly.com/what-is-sound-literacy.htm>>. Προσπελάστηκε: 01/03/2017.

- Bown, O., Bell, R., Parkinson, A. (2014). Examining the perception of liveness and activity in laptop music: Listeners' inference about what the performer is doing from the audio alone. Στο Caramiaux, B., Tahiroğlu, K., Fiebrink, P., Tanaka, A. (επ.). *Proceedings of the International Conference on New Interfaces for Musical Expression, 2014*. London: Goldsmiths University of London.
- Boynton, S. (2003). Orality, Literacy and the Early Notation of the Office Hymns. Στο *Journal of the American Musicological Society*. Vol. 56, No. 1 (Spring, 2003) University of California Press – American Musicological Society. σ.σ. 99–168. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/3128866>>. Προσπελάστηκε 25/04/2009.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology and action research in music education. Στο *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*. Vol. 6(3). σ.σ. 4–16. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://users.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article__VRME.pdf>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Brookfield, S. (1990). Using critical incidents to explore learners' assumptions. Στο Mezirow, J. (επ.). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco. CA: Jossey-Bass. σ.σ. 177–193.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Broudy, S., H. (1990). Cultural Literacy and General Education. Στο *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 24, No. 1, Special Issue: Cultural Literacy and Arts Education (Spring, 1990). University of Illinois Press σ.σ. 7–16. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/3332851>>. Προσπελάστηκε 25/04/2009.
- Brown, D., K. (2003). An Alternative approach to Developing Music Literacy Skills in a Transient Society. Στο *Music Education Journal*, Vol. 90. No 2 (November 2003). The National Association for Music Education. σ.σ. 46–54. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο <https://www.researchgate.net/publication/240727130_An_Alternative_Approach_to_Developing_Music_Literacy_Skills_in_a_Transient_Society>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ : Αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα*. Μτφρ. Σκαρβέλη, Ι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Buckingham, D., Burn. A. (2007). Game literacy in theory and practice. Στο *Journal, of Educational Multimedia and Hypermedia*. Vol. 16. No 3. σ.σ. 323–349. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.researchgate.net/publication/250846598/>>.

Προσπελάστηκε: 15/12/2009.

- Bull, M., Back, L. (επ.). (2004). *The auditory culture reader*. Oxford: Berg.
- Bureau of Labor Statistics (BLS), U.S. Department of Labor (2019). *Occupational Outlook Handbook, Music Directors and Composers*. Whashington DC: U.S. Bureau of Labor Statistics. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://web.archive.org/web/20190829175201/https://www.bls.gov/ooh/entertainment-and-sports/music-directors-and-composers.htm#tab-4>>. Προσπελάστηκε: 06/12/2019.
- Burn, A. – Durran, J. (2007). *Media literacy in schools. Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Burnett, N. (επ.) (2005). *Education for all. Literacy for life. EFA Global Monitoring Report 2006*. Paris: Global Education Monitoring Report Team – UNESCO. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Burrows, D. (1987). Instrumentalities. Στο *Journal of Musicology*. Vol. 5(1). σ.σ. 117–125. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/763827>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Burton, L., S. (2015). Making music mine: the development of rhythmic literacy. Στο *Music Education Research*. V. 19. σ.σ. 133–142. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2015.1095720>>. Προσπελάστηκε: 28/07/2019.
- Burton. H. (2018). *Adjusting the sails. Thinking about standards*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://burtonhable.com/blog/20180425>> . (Αρχειοθέτηση: <<https://web.archive.org/web/20200106093538/https://burtonhable.com/blog/20180425>>). Προσπελάστηκε: 28/07/2019.
- Butterworth, A. (1999). *Harmony in Practice*. (χ.τ.): Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Cage, J. (1961). *Silence. Lectures and writings*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. Στο *British Journal of Music Education*. Vol. 25 (3) (November 2008). σ.σ. 283 – 313. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.academia.edu/37633283/The_characteristics_of_action_research_in_music_education>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Calvet, J.–L. (1995). *Η προφορική παράδοση*. Μτφρ. Καρυολέμου, Μ. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Cance, C., Genevois, H., & Dubois, D. (2013). What is instrumentality in new digital devices? A

- contribution from cognitive linguistics & psychology. Στο Castellengo, M., Genevois. H. (επ.). *La Musique et ses instruments*. Paris: Delatour. σ.σ. 283–297. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<https://www.researchgate.net/publication/39064353>>. Προσπελάστηκε: 17/09/2019.
- Cardew, C. (1971). *Treatise handbook: including Bun no 2. Solo Volo*. London: Edition Peters.
- Carolin, M. (2006). An instrumental approach to Culture Study in General Music. Στο *Music Educators Journal*. Vol 92. No 5 (May, 2006). σ.σ. 38–41. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/3878500>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Carr, W., Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Carr, W., Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Falmer.
- Cervetti, G., Pearson, P., D. (2012). Reading, writing, and thinking like a scientist. Στο *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 55(7). σ.σ. 580–586. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/264659580_Reading_Writing_and_Thinking_Like_a_Scientist>. Προσπελάστηκε: 19/11/2019.
- Chafe, W. (1982). Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature. Στο Tannen, D. (επ.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood: Ablex. σ.σ. 35–53.
- Chlapoutali, E. - Dinas, K. (2014). Pedagogical Practices of Critical Media Literacy. Παιδαγωγικές πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στα Μέσα. Στο *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*. June 2014. V. 2. No 1. σ.σ. 110-123.
- Clayton, M., Herbert, T., Middleton, R. (2003). *Cultural study of music. A critical introduction*. New York: Routledge.
- Cohen, T. (2008). *Thinking of others: On the talent for metaphor*. Princeton: Princeton University Press.
- Coleman, S., N. (1922). *Creative music for Children. A plan of training based on the natural evolution of music including the making and playing of instruments. Dancing – signing – poetry*. New York: G. P. Putnam’s Sonschildren. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://archive.org/download/creativemusicfor00cole/creativemusicfor00cole.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2016.
- Colley, B. (1987). A Comparison of Syllabic Methods for Improving Rhythm Literacy.

- Στο *Journal of Research in Music Education*. Vol. 35. No. 4 (Winter, 1987). Sage Publications, Inc. – MENC: The National Association for Music Education. σ.σ. 221–235. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/3345075>>. Προσπελάστηκε: 04/12/2019.
- Collins, N. (2006). *Handmade electronic music: the art of hardware hacking*. New York: Routledge.
- Comber, B., & Green, B. (1998). *Information technology, literacy, and educational disadvantage*. Adelaide: South Australia Department of Education, Training and Employment.
- Comstock, M. – Hocks, E., M. (2006) Voice in the Cultural Soundscape: Sonic Literacy in Composition Studies. Στο *Computers and Composition online*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://cconlinejournal.org/comstock_hocks/sonicliteracy.htm>. Προσπελάστηκε: 1/8/2019. (Επίσης διαθέσιμο στο: <http://www.bgsu.edu/cconline/comstock_hocks/index.htm>. Προσπελάστηκε: 31/05/2008.
- Cook–Gumperz, J. (2006). Literacy and schooling: an unchanging equation? Στο Cook–Gumperz, J. (επ.). *The social construction of literacy*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press. σ.σ. 19–49.
- Cook – Gumperz, J. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Μτφρ. Κοτσυφού, Ε. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Copeland, A. (1980). *Μουσική και φαντασία*. Μτφρ. Γρηγορίου, Μ. Αθήνα: Νεφέλη.
- Cox, C. – Warner, D. (2017). *Audio culture: readings in modern music*. New York: Bloomsbury.
- Cox, G., Stevens. R. (επ.). (2010). *The Origins and Foundations of Music Education Cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling*. New York: Continuum.
- Cox, G., Stevens, R. (επ.). (2017). *The Origins and Foundations of Music Education: International Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Craenen, P. (2014). *Composing under the Skin: The Music-making Body at the Composer's Desk*. Leuven: Leuven University Press.
- Croft, J. (2007). Theses on liveness. Στο *Organized Sound*, 12(1), 59–66. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/CDF2F51B0741F2AFB23C660CF04BB517/S1355771807001604a.pdf/theses_on_liveness.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Da Silva, C., de Oliveira, J. (2019). *Postcolonial Maghdeb and the limits of IR*. Switzerland AG: Palgrave Macmillan.
- Dakers, J., R. (επ.). (2006). *Defining technological literacy. Towards an epistemological*

- framework*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dalton, B. (2015). Charting our path with web literacy map. Στο *The Reading Teacher*. Vol. 68, No. 8. Literacy, Language, and Culture (May 2015). International Literacy Association – Wiley. σ.σ. 604–608. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/24574770>>. Προσπελάστηκε: 04/12/2019.
- Danes, E. (1993). *Το πρώτο βιβλίο για τη μουσική*. Μτφρ. Καλοκύρη, Τ. Αθήνα: Ντο ρε μι.
- Davis–Wiley, P., & Miller, R.V. (2013). Math literacy through French language learning: Connecting with the Common Core in the lower elementary grades. Στο *Learning Languages*. Vol. 18(1). σ.σ. 26–32. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016739.pdf>>. Προσπελάστηκε: 19/11/2019.
- Dawe, K. (2003). The cultural study of musical instruments. Στο Clayton, M., Herbert, T., Middleton, R. (επ.), *The cultural study of music: A critical introduction*. New York, London: Routledge. σ.σ.274–283.
- De Souza, J. (2018). Orchestra Machines, Old and New. Στο *Organized Sound*. Vol. 23, Special Issue 2 (New Wor(1)ds for Old Sounds) August 2018. σ.σ. 156–166. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.cambridge.org/core/journals/organised-sound/article/orchestra-machines-old-and-new/2801DFDCF1AB83C163EE76C51D10EBBD/core-reader>>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- De Wouwer, V. B. (2000). *Μουσικά όργανα. Κατασκευές για μικρά παιδιά*. Μτφρ. Αποστολόπουλος, Χ. Αθήνα: Ντουντούμης.
- Delafosse, C. (1996). *Μουσική*. Μτφρ. Θεοδορίδου, Α. Αθήνα: Δεληθανάσης.
- Demers, J. (2010). *Listening through the noise. The aesthetics of experimental electronic music*. Oxford: Oxford University Press.
- Dolan, E. (2013). *Introductory Text: Round Table on Critical Organology*. Pittsburgh: University of Pennsylvania.
- Donoghue, D. (1996). Orality, Literacy, and Their Discontents. Στο *New Literary History*. Vol. 27, No. 1. A Symposium on «Living Alone Together» (Winter, 1996). The Johns Hopkins University Press. σ.σ. 145–159. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/20057340>>. Προσπελάστηκε: 25/08/2013.
- Dornyei, Z. Murhphey, T. (2004). *Group Dynamics in the language classroom*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Dowe, K. (2001). People, Objects, Meaning: Recent Work on the Study and Collection of Musical Instruments. Στο *The Galpin Society Journal*. Vol. 54. σ.σ. 219–232.

Drew, H. (1993). *Το Πρώτο Βιβλίο Μουσικής*. Αθήνα: Μαργαρίτα.

Dworkin, C. (2016). *Ανήκουστη μουσική*. Μτφρ. Γαλιάτσος, Γ. Αθήνα: Τοποβόρος.

Dwyer, P., C. (2017). *Critical thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eco, U. (1994). *Κήνσορες και θεράποντες. Θεωρία και ιδεολογία των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης*. Μτφρ. Καλλιφατίδη, Ε. Αθήνα: Γνώση.

Elliott, J., D. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural concept of Arts Education. Στο *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 24. No 1. Special Issue: Cultural Literacy and Arts Education, (Spring, 1990). University of Illinois Press. σ.σ. 147–166. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/3332862>>. Προσπελάστηκε 01/01/2013.

Elliott, J. (1991). *Action Research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Emerson, G., Egermann, H. (2017). Mapping, causality and the perception of Instrumentality: Theoretical and empirical approaches to the audience's experience of Digital Musical Instruments. Στο Bocermann, T., de Campo, A., Egermann, H., Hardjowirogo, Weinzierl, S. (επ). *Musical Instruments in the 21st Century. Identities, Configurations, Practices*. Singapore: Springer σ.σ. 363–370.

Enders, B. (1987). Instrumentenkunde – Form, Funktion und Definition des Musikinstruments im Spannungsfeld zwischen Musik und Technik. Στο Edler, A., Helms, S., Hopf, H. (επ.). *Musikpädagogik und Musikwissenschaft*. Wilhelmshaven: Noetzel. σ.σ. 306–345.

Eshach, H. (2006). *Science literacy in schools and pre-schools*. Dordrecht: Springer.

Evers, T. (2011). *Common Core State Standards for Literacy in all Subjects*. Madison WI: Wisconsin Department of Public Instruction. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://web.archive.org/web/20120310121917if_/http://dpi.wi.gov/cal/pdf/las.pdf>. Προσπελάστηκε: 15/11/2019.

Fabian, J. (2007). *Memory against culture: Arguments and Reminders*. Durham: Duke University Press.

Faith - Bernard, C., Abramo, J.-M. (2019). *Teacher Evaluation in Music: A Guide for Music Teachers in the U.S*. Oxford: Oxford University Press.

- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. Στο *Topics in Language Disorders*. 32(1), 19–34. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://alliedhealth.ceconnection.com/files/TL0112B-1337958964160.pdf>>. Προσπελάστηκε: 15/11/2019.
- Fang, Z., Coatoam, S. (2013). Disciplinary Literacy: What You Want to Know About It. Στο *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 56. No. 8 (Μάιος 2013). International Literacy Association and Wiley. σ.σ. 627–632. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/41827916>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Farmer, L. (2005). *Librarians, Literacy and the Promotion of Gender Equity*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company Inc.
- Feldman, E., Contzius, A. (2016). *Instrumental Music Education Teaching with the Musical and Practical in Harmony*. Second Edition. New York: Routledge.
- Ferdman, B., Weber, R.,–M., Ramirez, G. A. (επ.). (1994). *Literacy across languages and cultures*. Albany: State University of New York.
- Ferguson, D. (1969). *The why of music. Dialogues in an unexplored region of appreciation*. Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Fingeret, A. (1983). Social network: a new perspective of independence and illiterate adults. Στο *Adult Education Quarterly*. Vol. 33 (3). σ.σ. 133–4.
- Finnegan, R. (1973). Literacy versus non–literacy: the great divide. Στο Finnegan, R. & Horton, B. *Modes of thought*. London: Oxford University Press.
- Finnegan, R. (1988). *Literacy and Orality*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fischbach, G. (2003). Masterclass: Tuning. Στο *American String Teacher*. Vol. 53(3). σ.σ. 33–39.
- Flowers, T. (1995). Skills for life? The Meaning and Value of Literacy: Proceedings of the Youth Libraries Group Conference, Birmingham, September 1992 (Barker, K. – Lonsdale, P. (επ.) (1994) London Taylor Graham). Book Review. Στο *Australina Academic and Research Libraries (AARL)* Vol. 26. University & College Libraries Section of the Library Association o Australia. σ.σ. 139–143. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00048623.1995.10754926>> (Διάθεση τεύχους <<https://www.tandfonline.com/toc/uarl20/26/2?nav=tocList>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Fook, J., Gardenr, F. (2007). *Practicing critical Reflection. A resource book*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Frambaugh–Kritzer, C., Buelow, S., Steele, J., S. (2015). What are disciplinary literacies

- in dance and drama in the elementary grades? Στο *Journal of Language and Literacy Education*. Vol. 11(1). σ.σ. 65–87. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061113.pdf>>. Προσπελάστηκε: 19/11/2019.
- Frankel, W., Loomis, B., H., Gross, E., N. (1976). *Ήχος και ακοή*. Μτφρ. Τιέρρης, Ε. Αθήνα: Λύκειος Απόλλων– Χρυσός Τύπος.
- Fraze, J. (1987). *Discovering Orff: A curriculum for music teachers*. New York: Schott Music Corp.
- Freebody, P., Welch, R., A. (επ.) (1993). *Knowledge, Culture and Power: International perspectives on literacy as policy and practice*. London: Falmer Press.
- Freire, P. (1974[1972]). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Κρητικός, Γ. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P., Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gayle, H., G., Burkman, A. (2012). *Differentiated Literacy Strategies for English Language Learners, Grades K–6*. Thousand Oaks: Corwin Press – Sage.
- Gee, J., P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. London: Falmer.
- Gee, J., P. (2006β). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Μτφρ. Κουφάκη, Α. Στο Χαραλαμπόπουλος, Α. (επ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστ. Νεοελλ. Σπουδών. σ.σ. 55–88.
- Gee, J., P. (2006α). Ο Γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire. Μτφρ. Κουφάκη, Α. Στο Χαραλαμπόπουλος, Α. (επ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. σ.σ. 15–54.
- Gee, J., P. (1998). *The New Literacy Studies and the «Social Turn»*. Washington DC: ERIC Clearinghouse. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <[http://jamespaulgee.com/pdfs/The New Literacy Studies and the Social Turn.pdf](http://jamespaulgee.com/pdfs/The%20New%20Literacy%20Studies%20and%20the%20Social%20Turn.pdf)>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Gillespie, O., L. (1991) Literacy, Orality, and the Parry–Lord «Formula»: Improvisation and the Afro–American Jazz Tradition. Στο *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*. Vol. 22. No. 2. (Dec., 1991). *Croatian Musicological Society*. σ.σ. 147–164. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/836922>>. Προσπελάστηκε 25/04/2009.
- Giray, S., Oare, S. (2018). Common Core to common score: Implementing the common core state standards in orchestra classes. Στο *American String Teacher*. Vol. 68. No 1. February 2018. σ.σ. 30–34. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

<<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0003131317742342>>.

Προσπελάστηκε: 19/11/2019.

Giroux, H. (2011). *On critical Pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.

Gisladottir, K., R. (2011). «*I am Deaf, not illiterate*»: *A hearing teacher's ideological journey into the literacy practices of children who are deaf. Doctoral dissertation.*

University of Iceland, School of Education. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

<<http://hdl.handle.net/1946/7797>> Προσπελάστηκε: 01/03/2017.

Goddard, M., Halligan, B. Spelman, N. (2013). *Resonances. Noise and contemporary music*. New York: Bloomsbery.

Godlovitch, S. (1998). *Musical performance: A philosophical study*. London: Routledge.

Goehr, L. (2005). *Το φανταστικό μουσείο των μουσικών έργων*. Μτφρ. Κορομπίλη, Κ. Αθήνα: Εκκρεμές.

Goodkin, D. (2004). *Play, Sing and Dance: An introduction to Orff Schoulwerk*. Miami FL: Schott Music Corporation.

Goodman, S. (2003). *Teaching youth media: A critical guide to literacy, video production and social change*. New York: Teachers College Press.

Goodman, S., K., Calfee, C., R., Goodman, M., Y. (επ.) (2014). *Whose knowledge counts in government literacy policies? Why expertise matters*. New York: Routledge.

Goodson, F., I., Mangan, M. (1996). Computer Literacy as Ideology. Στο *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, No.1 (1996). Taylor & Francis Ltd σ.σ. 65–79
Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/1393139>>.

Προσπελάστηκε 06/11/2008.

Goody, J., Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. Στο *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 5, No. 3 (Apr., 1963), σ.σ. 304–345. Cambridge University Press. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

<<http://www.jstor.org/stable/177651>>. Προσπελάστηκε 26/02/2011.

Goody, J. (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. London: Cambridge University Press.

Goody, J. (2001). *Η λογική της γραφής και η οργάνωση της κοινωνίας*. Μτφρ.

Ποταμιάνου, Ν. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

- Gordon, E. (1970). *Iowa tests of music literacy manual*. University of Iowa, Bureau of Educational Research and Service.
- Gordon, E. (2004). *The Aural/visual Experience of Music Literacy: Reading and Writing Music Notation*. Chicago, IL: GIA Publications.
- Grame, T. (1962). Bamboo and Music: A New Approach to Organology. Στο *Ethnomusicology*, Vol. 6, No. 1 (Jan., 1962), σ.σ. 8–14. University of Illinois Press – Society for Ethnomusicology. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/924243>>. Προσπελάστηκε 01/03/2012.
- Gregore, O., Velican, V., Craciunoiu, A. (2010). Auditory–Verbal Education for Hearing Impaired Children using Internet–based technologies. Στο *Proceedings of the 14th WSEAS international conference on Computers: part of the 14th WSEAS CSCC multiconference – Volume II*. σ.σ. 479–482. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/228423276_Auditory-verbal_education_for_hearing_impaired_children_using_internet-based_technologies>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Groeber, F., J. (2008). *More than 100 tools for developing literacy*. Thousand Oaks: Corwin Press – Sage.
- Großmann, R. (2010). Distanzierte Verhältnisse? Zur Musikinstrumentalisierung der Reproduktionsmedien. Στο Harenberg, M., Weissberg, D. (επ.), *Klang (ohne Körper. Spuren und Potenziale des Körpers in der elektronischen Musik*. Bielefeld: transcript. σ.σ.183–200.
- Grossner, K., Janelle, G., D. (2014). Concepts and Principles for Spatial Literacy. Στο Montello, R., D., Crossner, K., Janelle, G., D. (επ.). *Space in Mind: Concepts for Spatial Learning and Education. First Edition. Chapter 12*. MIT Press. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.researchgate.net/publication/276917830>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M., A., K. (1989). Part A. Στο Halliday, M., A., K. – Ruqaiya, H. (επ.) *Language, context and text: aspects of language in a social – semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press. σ.σ. 1–49.
- Halliday, M., A., K., (2004). *The language of science*. London: Continuum.
- Hallmark, L. (2019). *Disciplinary Literacy*. Little Rock AR: Arkansas Department of Education –Division of Elementary and Secondary Education – Common Core

- State standards initiative. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://dese.ade.arkansas.gov/public/userfiles/Learning_Services/Curriculum%20and%20Instruction/Resource%20Mat/DL/MLDLPPT.pdf>. Προσπελάστηκε: 19/11/2019.
- Halverson, J. (1992). Goody and the Implosion of the Literacy Thesis. Στο *Man, New Series*. Vol. 27 No. 2 (Jun., 1992). Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, σ.σ. 301–317. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/2804055>>. Προσπελάστηκε: 25/08/2013.
- Hansen, D., Berbstorf, E., Stuber, M., G. (2014). *The music and literacy connection*. London: Rowman & Littlefield.
- Hansen, D., Milligan, A., S. (2012). Aural Skills: At the Juncture of Research in Early Reading and Music Literacy. Στο *Music Educators Journal*. V. 99. No 2 (December 2012). The National Association for Music Education. σ.σ. 75–80. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/258171045_Aural_Skills_At_the_Juncture_of_Research_in_Early_Reading_and_Music_Literacy>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Hardjowirogo, S.–I. (2017). Instrumentality. On the Construction of Instrumental Identity. Στο Bocermann, T., de Campo, A., Egermann, H., Hardjowirogo, Weinzierl, S. (επ.). *Musical Instruments in the 21st Century. Identities, Configurations, Practices*. Singapore: Springer. σ.σ. 9–24.
- Harenberg, M. (2012). *Virtuelle Instrumente im akustischen Cyberspace. Zur musikalischen Ästhetik des digitalen Zeitalters*. Bielefeld: Transcript.
- Harris, J. (2008). Creative approaches to promoting healthy, active lifestyles. Στο Lavin, J. (επ.). *Creative Approaches to Physical Education. Helping Children to achieve their true potential*. Oxon OX: Routledge. σ.σ. 79–91.
- Harris, R. (2009). Speech and Writing. Στο Olson, R. D., Torrance, N. (επ.). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. σ.σ. 46–58.
- Harste, C., J. (2003). What do we mean by literacy now? . Στο *Voices from the middle*. Vol. 10. No 3. (March 2003). Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson1140/VM0103What.pdf>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.
- Hartley, J. (2012). After Ongism The evolution of networked intelligence. Στο Ong. W. *Orality and Literacy: The technologizing of the word. 30th Anniversary Edition*.

- With additional chapters by John Hartley.* London: Routledge. σ.σ. 205–232.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Μτφρ. Κορομπόκης, Δ. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. σ.σ. 134 –189.
- Haylock, D. (2001). *Numeracy for Teaching*. London: Paul Chapman Publishing.
- Heafner, L., T., Groce, E., Finnell, A. (2014). Springsteen's born in the U.S.A.: Promoting Historical Inquiry through music. Στο *Social Studies Research and Practice*. V 9. No 3. (Winter 2014). σ.σ. 118-138. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.socstrp.org>>. Προσπελάστηκε: 01/10/2015.
- Heath, S., B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S.–B. (2010). Family Literacy or community Learning? Some critical questions on perspective. Στο Dunsmore, K., Fisher, D. (επ.). *Bringing literacy home*. Newark DE: International Reading Association. σ.σ. 15–41. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.shirleybriceheath.net/pdfs/SBH_bringingLiteracyHome.pdf>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.
- Hegel, G., W., F. (1975). *Aesthetics. Lectures on fine art*. Μτφρ. Knox, T., M. Oxford: Clarendon Press.
- Hess, U., Philippot, P. (επ.). (2007). *Group Dynamics and emotional expression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, S. (2004α). Hot diggity! Findings from the Children of the new millennium project. Στο *Proceedings «Early Childhood Organization Conference» EDC, March 6 2004*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://my.unisa.edu.au/unisanet/staff/SueHill/ECHPaper.pdf>>. Προσπελάστηκε: 26/12/2012.
- Hill, S. (2004β). *Mapping Multiliteracies: Children of the new millennium. Report of the research project. 2002–2004*. Magill: University of South Australia. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.earlyyears.sa.edu.au/files/links/Mapping_Multiliteracie_1.pdf>. Προσπελάστηκε: 26/12/2012.
- Hill, S. (2005). *Multiliteracies in early childhood. Public Libraries of South Australia Conference «Building Communities»*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.plsa.plain.net.au/PLSA_2005/2005_presentations/Susan Hill.pdf>. Προσπελάστηκε: 29/08/2007.

- Hirsch, E., D. (2006). *The new dictionary of cultural literacy*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Holderness, J., Lalljee, B. (επ.). (1998). *Introduction to Oracy: Frameworks for Talk*. London: Cassel.
- Hooshmanrad, P. (2004). *Performing the Belief: Sacred Musical Practice of the Kurdish Ahl-i Haqq of Guran*. Διδακτορική Διατριβή. Berkley: University of California.
 Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/34480128_Performing_the_belief_sacred_musical_practice_of_the_Kurdish_Ahl-i_Haqq_of_Guran>. Προσπελάστηκε: 17/12/2019.
- Hooshmanrad, P. (2015). Contemplating the Tanbur of the Kurdish Ahl-i Haqq of Guran: A Biographical Organology. Στο *Journal of the American Musical Instrument Society*. Vol. 41 (2015). σ.σ. 218–59. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://search.proquest.com/docview/1822412364>>. Προσπελάστηκε: 17/12/2019.
- Hopkin, B. (1999). *Making Simple Musical Instruments: A Melodious Collection of Strings, Winds, Drums & More*. Asheville NC: Lark Books.
- Hopkins, T., M. (2013). Teachers' Practices and Beliefs Regarding Teaching Tuning in Elementary and Middle School Group String Classes. Στο *Journal of Research in Music Education*. Vol. 61. No. 1 (April 2013). MENC: The National Association for Music Education – Sage Publications, Inc. σ.σ. 97–114. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/41999569>>. Προσπελάστηκε: 25/11/2019.
- Hornbostel, E., Sachs, C. (1914). Systematik der Musikinstrumente. Στο *Zeitschrift für Ethnologie*. V. 46 (1914). σ.σ. 552–590. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://literacy.sch.gr/stable/Hornbostel-Sachs-1914.pdf>>. Προσπελάστηκε: 28/07/2019.
- Hornbostel, E., Sachs, C. (1961). Classification of Musical Instruments. Μπφρ. Baines, A. – Wachsmann, P. K. Στο *The Galpin Society Journal*, Vol. 14 (Mar., 1961). Galpin Society. σ.σ. 3–29. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/842168>>. Προσπελάστηκε την 26/02/2011.
- Hornbostel, E. (1933α). The Ethnology of African Sound-Instruments. Comments on «Geist und Werden fer Musicinstrumente» by Curt Sachs. Στο *Africa: Journal of the International African Institute*. Vol. 6. No 2. (Jul. 1933). σ.σ. 129–157. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/1155180>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Hornbostel, E. (1933β). The Ethnology of African Sound-Instruments. . Στο *Africa*:

- Journal of the International African Institute*. Vol. 6. No 3. (Jul. 1933). σ.σ. 277–311. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/1155678>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Hughes, P. (1995). Orality, Literacy, Televisions: Subsumption or Appropriation. Στο *Media International Australia*. Issue 77 (Aug 1995). σ.σ. 145–154. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=084749421086448;res=IELLCC>> . Προσπελάστηκε: 03/12/2019.
- Hulot, M. (2017). Γιάννης Πετρίδης: Ένας από τους πιο επιδραστικούς ανθρώπους στον χώρο της μουσικής αφηγείται τη ζωή του στο *LIFO.gr*. Αθήνα: LIFO. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:<https://web.archive.org/web/20190803033234/https://www.lifo.gr/articles/people_articles/90250>. Προσπελάστηκε: 03/08/2019.
- Hunter, I., Judson, M. (1977). *Simple folk instruments to make and to play*. New York: Simon and Schuster.
- Hyum–ju, K. (2014). *Exploring disciplinary and multimodal literacy practices in music education*. Ann Arbor MI: University of Michigan. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/108895/hjkimum_1.pdf>. Προσπελάστηκε: 15/11/2019.
- Iddon, M. (2013). *New Music at Darmstadt. Nono, Stockhausen, Cage, and Boulez*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Israel, E., S., Sisk, A., D., Collins Block, C. (2007). *Collaborative Literacy. Using gifted strategies to enrich learning for everyday student*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Ivannikova, M. (2004). *Ukrainian Music Therapy – Does it have a chance to exist?* Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.voices.no/mainissues/mi40004000161.html>>. Προσπελάστηκε: 14/04/2009.
- Jackson, A. (1991). *Junk Instruments. How to make and play them*. London: Red Fox.
- Jerman, R., McClune, B. (2007). *Developing Scientific Literacy: Using news media in the classroom*. Berkshire: Open University Press – McGraw Hill.
- Johnston, J., A. (2008). *The Cimbal (Cimbalom) in Moravia: Cultural Organology and Interpretive Communities*. Michigan: University of Michigan. Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο online στο: <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/60835/1/jajohnst_1.pdf>. Προσπελάστηκε στις 14/04/2009.

- Jones, H., R., Hafner, A., C. (2012). *Understanding Digital Literacies. A practical introduction*. London: Routledge.
- Jordà, S. (2003). Interactive music systems for everyone: Exploring visual feedback as a way for creating more intuitive, efficient and learnable instruments. Στο *Proceedings of the Stockholm Music Acoustic Conference 2003*. σ.σ. 1–6. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://pdfs.semanticscholar.org/1f29/19083adec45fb93a7610fa84df67cde6dab8.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Jordà, S. (2004). Digital instruments and players: Part I—Efficiency and apprenticeship. Στο *Proceedings of the new interfaces for musical expression (NIME) 2004*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/221164903_Digital_Instruments_and_Players_Part_I_-_Efficiency_and_Apprenticeship>. Προσπελάστηκε: 18/09/2019.
- Jorgensen, R., E. (1981). School Music Performance Programs and the Development of «Functional Musical Literacy»: A Theoretical Model. Στο *College Music Symposium*. Vol. 21, No. 1 (Spring, 1981). College Music Society. σ.σ. 82–93. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/40375165>>. Προσπελάστηκε: 01/02/2015.
- Jorgensen, R., E. (2003). *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Χριστίδης, Φ. Α. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κάρολυι, Ο. (1983). *Εισαγωγή στη Μουσική*. Μτφρ. Τρισεύγενη, Κ. Αθήνα: Νεφέλη.
- Kartomi, M. (1990). *On concepts and classifications of musical instruments*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kartomi, M. (2001). The Classification of Musical Instruments: Changing Trends in Research from the Late Nineteenth Century, with Special Reference to the 1990s. Στο *Ethnomusicology*. Vol. 45, No. 2 (Spring – Summer, 2001). University of Illinois Press on behalf of Society for Ethnomusicology. σ.σ. 283–314. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/852676>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2013.
- Kemmis, S. (1983). Foucault, Habermas and Evaluation. Στο *Curriculum Studies*, V. 1, no.1, σ.σ. 35-54. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

<<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965975930010103>>.

Προσπελάστηκε: 19/12/2019.

- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory action research*. New York: Springer.
- Kenny, N. (2010). *What is Critical reflection? Ontario: University of Guelph – Centre for Open Learning and Educational Support*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <[http://opened.uoguelph.ca/pdf/Critical Reflection.pdf](http://opened.uoguelph.ca/pdf/Critical%20Reflection.pdf)> .
Προσπελάστηκε 01/10/2011.
- Kincheloe, L., J. (2012). *Teachers as Researchers Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Second Edition. London: Routledge Falmer.
- Klapuri, A., Davy, M. (2007). *Signal Processing Methods for Music Transcription*. New York: Springer.
- Klassen, C. (1991). Bilingual written language use by low-education Latin American newcomers. Στο Barton. D., Ivanič, R. (επ.). *Writing in the community*. London: Sage.
- Kniffke, S., Delafosse, C. (1995). *Η ακοή*. (χ. Μτφρ.) Αθήνα: Δελθθανάσης.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2002). Γλώσσα και εκπαίδευση στο νέο επικοινωνιακό τοπίο. Α' μέρος. Μτφρ. Βλαχόπουλος, Ι.. Στο *Γέφυρες*. τ. 3. Μάρτιος – Απρίλιος 2002. Αθήνα. σ. 32, 49–57.
- Kress, G. (2003α). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003β). *Multimodal literacies*. Bern: Peter Lang Inc.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (1990). *Reading Images*. Victoria, Australia: Deakin Univ. Press.
- Kuzmin, E., Parshakova, A. (2013). *Media and Information Literacy for Knowledge Societies Moscow*: UNESCO. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2013/mil_eng_web.pdf>.
Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Kümmerling-Meibauer, B. (επ.) (2011). *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Paulsen, C. (2006). *The health literacy of America's adults. Results from the 2003 National Assessment of adult literacy*. Washington: National Center for Education Statistics. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

- <https://nces.ed.gov/pubs2006/2006483_1.pdf>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Ladefofed, P. (2007). *Εισαγωγή στη Φωνητική*. Μτφρ. Μπαλτατζάνη, Μ. Αθήνα: Πατάκης.
- Lambe, P. (2007). *Organizing Knowledge: Taxonomies, Knowledge and Organizational Effectiveness*. Oxford: Chandos Publishing.
- Landels, J. G. (1999). *Music in ancient Greece and Rome*. New York: Routledge.
- Lanham, A., R. (1993). *The Electronic Word: Democracy, Technology and the Arts*. Chicago: University Chicago Press.
- Leah, K., S., Sulentic–Dowell, M.–M. (2014). A literacy lesson from an adult «Burgeoning» Reader. Στο *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 58, No. 2 (October 2014). International Literacy Association and Wiley. σ.σ. 135–145. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/24034705>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Lee, D. (2019). Hornbostel–Sachs Classification of Musical Instruments. Στο Hjørland, B., Gnoli, C. (επ.). *Encyclopedia of Knowledge Organization*. International Society for Knowledge Organization. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://web.archive.org/web/20191012074453/https://www.isko.org/cyclo/hornbostel>>. Προσπελάστηκε: 12/10/2019.
- Levinson, J. (1990). Musical Literacy. Στο *The Journal of Aesthetic Education*. Vol. 24. No. 1. Special Issue: Cultural Literacy and Arts Education (Spring, 1990). Grand Rapids MI: University of Illinois Press. σ.σ. 17–30. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/3332852>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Levi–Strauss, C. (2000). *Θλιβεροί τροπικοί*. Μτφρ. Λούβρου, Β. Αθήνα: Χατζηνικολή.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Στο Lewin, W., G. (επ.). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row. σ.σ. 201–216. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://ia801900.us.archive.org/24/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Liddell, H.–G., Scott, R. (1843). *A Greek–English Lexicon*. New York: Oxford University Press.
- Liddell, H.–G., Scott, R. (2019). πεδιακός (λήμμα λεξικού). Στο *A Greek–English Lexicon*. New York: Oxford University Press. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/tools/liddell-scott/search.html?q=πεδιακός> . Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: self–study of teacher education

- practices. Στο *Studying Teacher Education*. Vol. 1 (1). σ.σ. 5–16. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17425960500039777>> .
 Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Lyte, S., L., Cochran – Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. Στο *Harvard Educational Review*. Vol. 62 (4). σ.σ. 447–474. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://hepgjournals.org/doi/pdf/10.17763/haer.62.4.4lm3811r1033431n>>.
 Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Machlis, J., Forney, K. (1996). *Η απόλαυση της μουσικής. Εισαγωγή στην ιστορία - μορφολογία της δυτικής μουσικής*. Μτφρ. Πυργιώτης, Δ. Αθήνα: Fagotto.
- Maclay, J. (2016). *The musician's Practice Pyramid*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://jennyclarinet.com/2016/02/the-musicians-practice-pyramid/>>.
 Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Magadini, P. (1993). *Polyrhythms. The musician's guide*. Milwaukee WI: Hal Leonard Publishing Corporation.
- Malloch, J., Birnbaum, D., Sinyor, E., Wanderley, M., M. (2006). Towards a new conceptual framework for digital musical instruments. Στο *Proceedings of the 9th International Conference on Digital Audio Effects (DAFx) 2006*. Montreal.
- Mann, S. (2007). Natural interfaces for musical expression: physiphones and a physics-based organology. Στο Crawford, L. (επ.). *Seventh International conference on new interfaces for musical expression. NIME2007. June 7-9. Proceedings*. New York: New Interfaces for Musical Expression. σ.σ. 118-123. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://doi.org/10.1145/1279740.1279761>>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- March, P. (2013). *The Tamburitza Tradition: From the Balkans to the American Midwest*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Marcuse, H. (1971). *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος*. Μτφρ. Λυκούδης, Μ. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Marshall, M., T., Fraser, M., Bennett, P., Subramaniam, S. (2012). Emotional response as a measure of liveness in new musical instrument performance. Στο Association for Computer Machinery (επ.). *The 30th ACM Conference of Human Factors in Computer Systems (CHI). Conference Proceedings*. New York: Association for Computer Machinery. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/257305230_Emotional_Response_as_a_Measure_of_Liveness_in_Ne>

- w_Musical_Instrument_Performance>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Mathis, E., W. (1973). Simple instrument experiences in school music programs from 1900. Στο *Journal of research in music education*. Vol. 21. No 3. (Autumn 1973). MENC. σ.σ. 250–275. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<http://www.jstor.org/stable/3345097>>. Προσπελάστηκε 01/01/2013.
- Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. Στο *Journal of deaf studies and deaf education*. 12:4. Fall 2007. Oxford University Press. σ.σ. 411–431. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<https://academic.oup.com/jdsde/article-pdf/12/4/411/1108537/enm020.pdf>>.
Προσπελάστηκε: 01/03/2017.
- McCaleb, J., M. (2014). *Embodied knowledge in ensemble performance*. Farnham, Burlington: Ashgate.
- McDaniel, A., C. (2006). *Critical Literacy: A Way of Thinking, a Way of Life*. New York: Peter Lang Publishing.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media. The extensions of man*. New York: McGraw – Hill.
- McLuhan, M. (1970). *Living in an Acoustic World*. Florida: University of South Florida.
Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<http://www.marshallmcluhanspeaks.com/media/mcluhan_pdf_6_JUkCEo0.pdf>.
Ανακτήθηκε: 01/03/2017.
- McLuhan, M. (1990). *Media. Οι προεκτάσεις του ανθρώπου*. Μτφρ. Μάνδρος, Σ. Αθήνα: Κάλβος.
- McNiff, J. (2016). *Writing up your action research project*. New York: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P., Whitehead, J. (2003). *You and your action research project. 2nd edition*. London: Routledge Falmer.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research. An introduction*. London: Sage.
- McQuail, D. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία της μαζικής επικοινωνίας*. Μτφρ. Παπαθανασόπουλος, Σ. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Meacham, S., Meacham, S., Thompson, M., Graves, H. (2019). Hip–Hop early literacy in K–1 Classrooms. Στο *The Reading Teacher*. Vol. 0. No 0. σ.σ. 1–9. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/332577682_Hip-Hop_Early_Literacy_in_K-1_Classrooms>. Προσπελάστηκε: 19/11/2019.
- Meek, M. (ed.) (1991). *On being literate*. London: The Bodley Head.

- Merrill, D., J., Paradiso, J., A. (2005). Personalization, expressivity, and learnability of an implicit mapping strategy for physical interfaces. Στα *Proceedings of the Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI) 2005*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/228910425_Personalization_expressivity_and_learnability_of_an_implicit_mapping_strategy_for_physical_interfaces>. Προσπελάστηκε: 18/09/2019.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. Στο Mezirow, J. κ.ά. (επ.). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco CA: Jossey-Bass. σ.σ. 1–20.
- Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Buckingham: Open University Press.
- Middlewood, D., Coleman, M., Lumby, J. (1999) *Practitioner Research in Education: Making a Difference*. London: Paul Chapman.
- Millard, S. (2013). The Historical Thinking Project: Promoting Critical Historical Literacy for the 21st Century. Στο Reference Reviews, Vol. 27 τ.1 σ.σ. 47 - 48. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09504121311290615#>>. Προσπελάστηκε: 01/10/2015.
- Miller, B., A. (1994). Integrating elementary music instruction with a whole language first-grade classroom. Στο *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. Vol. 123, Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference (Winter, 1994/1995) σ.σ. 36–39. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/40318688>>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Montagu, J. (2003). Organology Again: This time Ethno-Organology. Στο *Historic Brass Society Journal*. V. 15. σ.σ. 1–5.
- Monteiro, F. (2007). Virtuosity: Some (quasi phenomenological) thoughts. Στο *International Symposium on Performance Science*. σ.σ. 315–320. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.academia.edu/8743483/VIRTUOSITY_SOME_QUASI_PHENOMENOLOGICAL_THOUGHTS>. Προσπελάστηκε: 18/09/2019.
- Montoya, S. (2018). *Defining Literacy*. Hamburg: UNESCO Institute for Statistics. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019

- Morgan, M. (1999). *Mutand Message from forever. A novel of Aboridian Wisdom*. New York: Harper Perennial.
- Morgan, W. (1997). *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*. New York: Routledge.
- Mukdawijitra, Y. (2008) *Ethnicity and Multilingualism: The Case of Ethnic Tai in the Vietnamese State*. Ann Arbor: UMI.
- Mumford, L. (2005). *Ο μύθος της μηχανής. Τεχνική και ανάπτυξη του ανθρώπου. Τ. Α΄*. Μτφρ. Τομανάς, Β. Αθήνα: Νησίδες.
- Murphy, L., G., Lassaline, E., M. (1997). Hierarchical structure in concepts and the basic level of categorization. Στο Lamberts, K., Shanks, D. (επ.) (1997). *Knowledge, concepts and categories*. Cambridge MA: MIT Press. σ.σ. 93–132.
- Musical Instruments Museums Online (MIMO) (2011). *Revision of the Hornbostel–Sachs Classification of Musical Instruments by the MIMO Consortium*. Musical Instruments Museums Online. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.mimo-international.com/documents/Hornbostel%20Sachs.pdf>>. Προσπελάστηκε: 28/07/2019.
- Nash, C., G., Rapley, J. (1990). *Music in the making*. Van Nuys CA: Alfred Publishing.
- National Coalition for Core Arts Standards (2012). The Inclusion of Media Arts in Next Generation Arts Standards. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/Media%20arts_resources/NCCAS_%26_Media_Arts_7-28-12%20FINAL.pdf>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC), National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (1992). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. Στο Bredekamp, S., Rosegrant, T. (επ.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Vol. 1. Washington, DC: NAEYC. σ.σ. 9–27.
- Negreponte, N. (1995). *Ψηφιακός κόσμος*. Μτφρ. Κάτσικας, Α. Αθήνα: Καστανιώτης.
- New London Group (NLG) (The) (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Στο *Harvard Educational Review*. Vol. 66, No. 1 (Spring, 1996). Harvard College σ.σ. 60–92. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Ανακτήθηκε: 01/03/2017.

- Newell, D. (2008). *Teaching Rhythm. New strategies and techniques for success*. San Diego CA: Neil A. Jios Music Company.
- Nicholl, M., Grudzinski, R. (2007). *Music Notation. Preparing Scores and Parts*. Boston MA: Berklee Press.
- Nicolosi, L., Harryman, E., Kresheck, J. (1989). *Terminology of Communication Disorders. Speech–Language–Hearing*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- O' Brian, E. (2002). *Ο κόσμος της μουσικής*. Μτφρ. Χούνος, Ν. Αθήνα: Άγκυρα.
- Ohman–Rodriguez, J. (2004). Music from inside out: Promoting Emergent Composition with young children. Στο *Young Children* (YC). Vol. 59, No 4. (July 2004). σ.σ. 50–55. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/42730133>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Olsen, A., D. (1986). Note on Corpophone. Στο *Society for Ethnomusicology Newsletter* 20. No. 4. σ.σ. 5.
- Olson, R., D.–Torrance, N. (επ.). (1991). *Literacy and Orality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, R. D. (2003[1994]). *Ο κόσμος πάνω στο χαρτί: οι εννοιακές και νοητικές επιπτώσεις της γραφής και της ανάγνωσης*. Μτφρ. Βλαχόπουλος, Φ. Ι. Αθήνα: Παπαζήση.
- Omaggio – Hadley, A., Johnson, D. – M. (1993). *Research in language learning: principles, processes, and prospects*. Alexandria, Virginia: American Council on the Teaching of Foreign Languages. National Textbook Co.
- Ong, J., W. (2001). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. Μτφρ. Χατζηκυριάκου, Κ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Ong, J., W. (2002). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Paker, J. (1997). *Θέλω να ξέρω γιατί το φλάουτο έχει τρύπες και άλλα ερωτήματα σχετικά με τη μουσική*. Μτφρ. Μπιτοπούλου, Ν. Αθήνα: Σίρρις.
- Papoušek, H. (1996). Intuirive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. Στο Deliege, I. – Sloboda, J. (επ.). (1996). *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press. σ.σ. 88–112.
- Parrish, C. (1978). *The Notation of Medieval Music*. New York: Pendragon Press.
- Partch, H. (1974). *Genesis of a Music. An account of a creative work its roots and its fulfillments. Second Edition, Enlarged*. New York: Da Capo Press.
- Paul, C., D. (2013). *Charles Ives in the mirror. American Histories of an ironic composer*.

Urbana: University of Illinois Press.

- Paulos, J., A. (1990). *Innumeracy. Mathematical Illiteracy and Its Consequences*. New York: Vintage Books Edition.
- Payne, K. (2019). *Great Short Stories for Listening & Speaking. (Listening Literacy. Using Classic Short Stories)*. Grand Rapids, MI: Literacy Center of West Michigan. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://literacycenterwm.org/news-blog/tutors/223-using-story-telling-to-improve-listening-skills>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Penrod, D. (2001). The Trouble with Harry: A Reason for Teaching Media Literacy to Young Adults. Στο Alsup, J. (επ.). *Beta 2.0: The Role of Writing in Teaching Media Literacy and Popular Culture in the Secondary School*. Clemson: The Writing Instructor. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.writinginstructor.org/penrod-2001-12>>. Προσπελάστηκε: 03/12/2019.
- Pilka, G. (1985). *Ο κόσμος της Μουσικής*. Μτφρ. Ραΐση, Ν. Αθήνα: Κάλβος.
- Pons, M.-M. (2008). *Ο Θόρυβος*. Μτφρ. Σαϊνίδου, Δ. Αθήνα: Πατάκης.
- Postman, N. (1999). *Τεχνοπόλις. Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*. Μτφρ. Παπαθανασόπουλος, Σ. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Qureshi, R. (2000). How does music means? Embodied Memories and the politics of affect in the Indian «sarangi». Στο *American Ethnologist*. Vol. 27, No. 4 (Nov. 2000). σ.σ. 805–838. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/647396>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2013.
- Rankie-Shelton, N., Altwerger, B. (επ.) (2015). *Literacy policies and practices in conflict. Reclaiming classrooms in networked times*. New York: Routledge.
- Ray, M. (2015). Teaching Critical Music Literacy Across the Curriculum. Στο *Engaging Students: Essays in Music Pedagogy*. Vol. 3. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://flipcamp.org/engagingstudents3/essays/ray.html>>. Προσπελάστηκε: 02/11/2015.
- Reder, S. (1994). Practice-Engagement Theory: A Sociocultural Approach to Literacy across languages and cultures. Στο Ferdman, M., B., Weber, R.-M., Ramirez, G., A. (επ.). *Literacy Across Languages and Cultures*. Albany: State University of New York Press. σ.σ. 33–74.
- Regelski, T., A. (1980) The bee, the ant, or the spider? Models for music research and music education. Στο Tallarico, T., P (επ.). *Bowling Green State University Symposium on Music Teaching and Research*. Vol. 2. Bowling Green OH:

Bowling Green State University.

- Reimer, B. (1992). An agenda for music teacher education, part II. Στο *Journal of Music Teacher Education*. Vol. 1(2). σ.σ. 5–11. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://doi.org/10.1177/105708379200100203>>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Reynolds, L., H., Brondizio, S., E., Robinson, M., J. (2010). *Teaching Environmental Literacy: Across Campus and Across the Curriculum*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Reynolds, M., A., Long, S., Valerio, H., W. (2007). Language Acquisition and Music Acquisition: possible parallels. Στο Smithrim, K., Uptis, R. (επ.) (2007). *Listen to their voices: research and practice in early childhood music*. Waterloo ON: Canadian Music Educators' Association National Office. σ.σ. 211–227.
- Riddle, J. (2009). *Engaging the Eye Generation: Visual Literacy Strategies for the K-5 Classroom*. Portlan: Stenhouse Publishers.
- Rivoltella, C., P. (2008). *Digital literacy: Tools and Methodologies for Information Society*. Hershey: IGI Publishing.
- Rizzo, R. (1978). *Voice as a musical instrument*. Macmillan Publishing Company.
- Robinson, M., H. (2009). *Emergent Computer Literacy, A Developmental perspective*. New York: Taylor and Francis Group.
- Rocchesso, D., Fontana, F. (επ.) (2003). *The sounding object*. (χ.τ.): Mondo Estemo. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.soundobject.org/SObBook/SObBook_JUL03.pdf>. Προσπελάστηκε: 29/7/2019.
- Roda, A. (2007). *Toward a New Organology: Material Culture and the Study of Musical Instruments*. New York: New York University, Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://blogs.nyu.edu/projects/materialworld/2007/11/toward_a_new_organology_materi_1.html>. Προσπελάστηκε: 14/04/2009.
- Rogers, K. (2019). *Is the Piano a Percussion or a Stringed Instrument?* Encyclopaedia Britannica. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.britannica.com/story/is-the-piano-a-percussion-or-a-stringed-instrument>>. Προσπελάστηκε: 01/09/2019.
- Romanelli, N. (2002). *Μουσικά Όργανα*. Μτφρ. Μορένου, Μ. Αθήνα: Φλούδας.
- Romero, J.–F. (2012). Science & art of body percussion: a review. Στο *Journal of Human Sport and Exercise*. Vol. 8. No. 2. σ.σ. 442–457. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.researchgate.net/publication/288475620>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.

- Rossi–Rognoni, G. (2018). Organology and the others: A political perspective. Στο *Journal of the American Musical Instrument Society*. Vol. XLIV (2018). σ.σ. 7–17. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://researchonline.rcm.ac.uk/922/1/JAMIS_RossiRognoni%202018.pdf>. Προσπελάστηκε: 17/12/2019.
- Rousseau, J.–J. (2007). *Αιμίλιος, ή Περί Αγωγής (Πρώτος Τόμος)*. Βιβλία I–III. Μτφρ. Γκέκα, Π. Αθήνα: Πλέθρον.
- Rousseau, J.–J. (2010). *Αιμίλιος, ή Περί Αγωγής (Πρώτος Δεύτερος)*. Βιβλία IV–V. Μτφρ. Γκέκα, Π. Αθήνα: Πλέθρον.
- Russolo, L. (2004[1913]). *Futurists Manifesto*. Ubu Publishing. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <www.ubu.com/historical/gb/russolo_noise.pdf>. Προσπελάστηκε: 14/4/2009.
- Ryan, J. (1991). Some remarks on musical instrument design at STEIM. Στο Nelson, P., Montague, S. (επ.). *New instruments for the performance of electronic music. Live electronics. Contemporary Music Review*. Vol. 6(1). σ.σ. 3–18. Reading: Harwood Academic Publishers. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07494469100640021>>. Προσπελάστηκε: 18/09/2019.
- Saal, K., L. (2014). A literacy lesson from an adult «burgeoning» reader. Στο *Journal of Adolescent and adult literacy*. Vol. 58. No. 2. (October 2014). International Literacy Association and Wiley. σ.σ. 135–145. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/24034705>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Sachs, C. (1940). *The history of Musical Instruments*. New York: Norton and Company. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.234471>>. Προσπελάστηκε: 28/7/2019.
- Sánchez, I., Horacio, H. (1998). *Οι πρώτοι μου ήχοι*. Μτφρ. Μάρρα, Ε. Αθήνα: Κέδρος.
- Saracho, N., O. (2019). *Research in Young Children's Literacy and Language Development: Language and literacy development for different populations*. New York: Routledge.
- Sawyer, D. (1977). *Vibrations: making unorthodox musical instruments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schafer, M. (1965). *The composer in the classroom*. Ontario: BMI Canada limited.
- Schafer, M. (1977). *The soundscape. Our sonic environment and the tuning of the world*. Rochester: Destiny Books.

- Schafer, M. (1992). *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Soundmaking*. Indian River, Ont.: Arcana Editions.
- Schafer, M. (2011). *Ακουλαλείτε (HearSing). 75 Ασκήσεις Μουσικής ακρόασης και δημιουργίας*. Μτφρ. Τσαγκαράκη, Ι. Αθήνα: Εκδόσεις Ορφέως.
- Schoenfeld, H., A., (1999). The core, the canon, and the development of research skills: Issues in the preparation of education researchers. Στο Lagemann, C., E., Shulman, S., L. (επ.) *Issues in education research: Problems and possibilities*. σ.σ. 166–203. San Francisco: Jossey–Bass.
- Scott, L. (2006). Body Percussion. Στο *Drum!* V. May 2006. σ.σ. 69–72. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο <<http://www.crosspulse.com/pdfs/Part1.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2010.
- Selby, C. (2013). *Teaching Rhythm and Rhythmic Literacy in Orchestra: Strategies for Developing Independent and Rhythmically Literate String Students*. National Association for Music Education. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://musiced.nafme.org/interest-areas/orchestral-education/teaching-rhythm-and-rhythmic-literacy-in-orchestra-strategies-for-developing-independent-and-rhythmically-literate-string-students/>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2015.
- Semali, L., Watts - Paillionet, A. (1998). *Intermediality: Teachers' Handbook Of Critical Media Literacy*. New York: Routledge.
- Semali, M., L. (1999). Community as Classroom: (Re)Valuing indigenous literacy. Στο Semali, M., L., Kincheloe, L., J. *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy*. New York: Falmer Press. σ.σ. 95–118.
- Sethares, B. (2011). *Guitar Alternate Tuning Guide*. Madison WI: University of Wisconsin–Madison. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://sethares.engr.wisc.edu/alternatetunings/alltunings.pdf>>. Προσπελάστηκε: 20/11/2019.
- Shanahan, T., Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? Στο *Topics in Language Disorders*. V. 32(1). σ.σ. 7–18.
Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://crlp.ucsc.edu/resources/downloads/Shanahan%20What%20is%20Disciplinary%20Literacy.pdf>>. Προσπελάστηκε: 15/11/2019.
- Shanahan, T., Shanahan, C. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? Στο *The Reading Teacher*. Vol. 67(8). σ.σ. 636–639.
Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.academia.edu/11379954/Does_Disciplinary_Literacy_Have_a_Place_in_Elementary_School>.

Προσπελάστηκε: 19/11/2019.

Shannon, E., C. (1948). A mathematical theory of communication. Στο *The Bell system technical journal*. Vol. 27. July, October 1984. σ.σ. 279–723, 623–656.

Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.math.harvard.edu/~ctm/home/text/others/shannon/entropy/entropy.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

Shaw, A. (2015). Aural Literacy. Στο *Australian Education Times*. V. September 2015. Bella Vista, Australia. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.21stcenturyschools.com/aural-literacy.html>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

Shouldice, N.–H. (2014). Helping Students develop music literacy. Στο Conway, C. (επ.). (2014). *Musicianship–Focused Curriculum and Assessment*. Chicago IL: GIA Publications Inc. σ.σ. 265–297 Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/52093403/Shouldice_Music_Literacy.pdf>. Προσπελάστηκε 05/08/2019.

Suhr, M. (2004). *Ακούω*. Ένα βιβλίο για την ακοή. Λαμπρινίδου, Ε. Αθήνα: Modern Times.

Shuman, A. (1986). *Storytelling rights: the uses of oral and written texts by urban adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press. 104–116.

Skarpelos, Y. (1999). Meta–Visual Spaces: Visualization of the Invisible. Στο Kokonis, M., Paschalidis, G. (επ.). *Γράμμα/Gramma*. vol. 7 (special issue «Cultures of Vision/Visions of Cultures»). Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.academia.edu/4956587/Meta-visual_Spaces_Visualization_of_the_Invisible_updated_>. Προσπελάστηκε: 20/12/2019.

Skerrett, A. (2018). Learning Music Literacies Across Transnational School Settings. Στο *Journal of Literacy Research*. Vol. 50 (1). Sage. σ.σ. 31–51. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1086296X17753502>>. Προσπελάστηκε 01/08/2019.

Small, C. (1983 [1977]). *Μουσική – Κοινωνία – Εκπαίδευση*. Μτφρ. Μ. Γρηγορίου. Αθήνα: Νεφέλη.

Small, C. (1996 [1977]) *Music, Society, Education*. Hanover: Wesleyan University Press.

Small, C. (1998α). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press.

Small, C. (1998β [1987]). *Music of the common tongue. Survival and Celebration in African American Music*. Hanover: Wesleyan University Press.

Small, C. (2010). *Μουσικοτροπώντας. Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης*.

Μτφρ. Παπασταύρου, Δ. Αθήνα: Ιανός.

- Smyth, A., J. (2005). UNESCO's *International Literacy Statistics 1950–2000*. Paris: UNESCO. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146185e.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2013.
- Solomos, M. (2019). *From music to sound. The Emergence of Sound in 20th– and 21st– Century Music, 1st Edition*. New York: Routledge.
- Sonevitsky, M. (2008). The Accordion and Ethnic Whiteness: Toward a New Critical Organology. Στο *The World of Music*. VWB – Verlag für Wissenschaft und Bildung. Vol. 3 (2008). σ.σ. 101–18. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<https://www.jstor.org/stable/41699850>>. Προσπελάστηκε: 07/12/2019.
- Spencer, M. (1984). Emergent Literacies: A Site for Analysis. Στο *Language Arts*. Vol. 63, No. 5, Language Arts in Multicultural Education (September 1986). National Council of Teachers of English σ.σ. 442–453. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<https://www.jstor.org/stable/41405642>>. Προσπελάστηκε: 05/08/2019.
- Spitzer, J. (1996). Metaphors of the Orchestra – The Orchestra as a Metaphor. Στο *The Musical Quarterly. Orchestra Issue (Summer, 1996)*. Vol. 80. No. 2. Oxford: Oxford University Press. σ.σ. pp. 234–264. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<https://www.jstor.org/stable/742364>>. Προσπελάστηκε: 06/12/2019.
- Stainer, J. (2009). *A Theory of Harmony: With Questions and Exercises for the Use of Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanojevic, K. (2014). The theory of multiple intelligence: application possibilities in teaching music. Στο *2nd IRI International Educational Conference. Proceedings*. Komárno, Slovakia: International Research Institute s.r.o. Στο *Practice and Theory in Systems of Education*. Vol. 9 No 4 2014. σ.σ. 310–324. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://pdfs.semanticscholar.org/fa1c/5c87e20f1d17bd1e5c86bdc353bbb059c568.pdf>>. Προσπελάστηκε: 05/08/2019.
- Steen, L., A. (1999). Numeracy The New Literacy for a Data–Drenched Society. Στο *Educational Leadership*. Vol. 57. No 2. Association for supervision and curriculum development. σ.σ. 8–13. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/oct99/vol57/num02/Numeracy@_The_New_Literacy_for_a_Data–Drenched_Society.aspx>.

Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

- Stevenson, N. (2002). *Understanding media cultures. Social theory and Mass Communication*. London: Sage.
- Stickney, P. (2018). *Deering High School Band unit plan*. Portland ME: Portland Public Schools Music Department. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο <https://www.portlandschools.org/UserFiles/Servers/Server_1098696/File/Teachers/Band%20Unit%20Plan%20%20Fall%202018.pdf>. Προσπελάστηκε: 15/11/2019.
- Stiegler, B. (1994). *La Technique et Le Temps I*. Paris: Galilée.
- Stock, B. (1984). Medieval Literacy, Linguistic Theory, and Social Organization. Στο *New Literary History*, Vol. 16, No. 1, Oral and Written Traditions in the Middle Ages (Autumn, 1984), The Johns Hopkins University Press. σ.σ. 13–29. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/468773>>. Προσπελάστηκε: 25/08/2013.
- Stock, B. (1986). History, Literature, and Medieval Textuality. Στο *Yale French Studies*. No. 70, Images of Power Medieval History/Discourse/Literature. Yale University Press. σ.σ. 7–17. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/2929846>>. Προσπελάστηκε: 25/08/2013.
- Stoeber, L., J. (2016). *The Sonic Color Line: Race and the Cultural Politics of Listening*. New York: New York University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2006). *Autonomous and ideological Models of Literacy. Approaches from New Literacy Studies. E–Seminar January 17–24*. European Association of Social Anthropologists (EASA), Media Anthropology Network. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.media-anthropology.net/index.php/Download-document/Street-Autonomous-and-Ideological-Models-of-Literacy.html>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2013.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies. Στο Martin–Jones, M., Jones, K. (2000). *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. σ.σ. 17–29.
- Shur, M. (2004). *Ακούω. Ένα βιβλίο για την ακοή*. Λαμπρινίδου, Ε. Αθήνα: Modern Times.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and of children’s language while writing. Στο Morrow, L. & Smith, J. (επ.). *The role of assessment and measurement in early literacy instruction*. Englewood Cliffs NJ: Prentice–Hall. σ.σ. 83–109.

- Taavitsainen, I., Fitzmaurice, S. (2007). Historical pragmatics: What it is and how to do it. Στο Fitzmaurice, S., Taavitsainen, I. (επ.). *Methodological issues in Historical Pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter. σ.σ. 11–36.
- Tafuri, J., Donatella, V. (2002). Musical elements in the vocalizations of infants aged 2–8 months. Στο *British Journal of Music Education*. Vol. 19. σ.σ. 73–78. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/74323022F1EAD0D2987B6C77311CA7A7/S0265051702000153a.pdf/musical_elements_in_the_vocalisations_of_infants_aged_28_months.pdf>. Προσπελάστηκε 01/08/2019.
- Tanner, M. (1982). *The myth of orality and literacy*. Στο Frawley, W. (επ.). *Linguistics and literacy*. New York: Plenum. σ.σ. 37–50.
- Taylor, B. (1994). *Ηχος*. Μτφρ. Καραπατσόπουλος, Κ. Αθήνα: Αξιωτέλλης.
- Tennessee Department of Education (2019). *Disciplinary Literacy Approaches*. Tennessee: Tennessee State Government. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/licensure/ed-prep/Disc_Lit_Approaches.pdf>. Προσπελάστηκε: 15/11/2019.
- Thomas, R. (1992). *Literacy and Orality in ancient Greece*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, R. (1996). *Γραπτός και προφορικός λόγος στην Αρχαία Ελλάδα*. Μτφρ. Κυρτάτας, Δ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Thompson, B., J. (1998). *Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας*. Μτφρ. Καραμπίνη, Γιώτα – Σώκου, Ν. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Thompson, D. (επ.). (1992). *The Oxford dictionary of current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Timmerman, M. (1952). Instruments in the classroom. Στο *Music Educators Journal*, V. 38. No 3 (Jan 1952), Sage Publications – MENC. σ.σ. 36–38. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/3387601>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2013.
- Tomatis, A. (1988). *Το αυτί και η ζωή*. Μτφρ. Σουρέτη, Ρ. Αθήνα: Χιωτέλλης.
- Tomatis, A. (2004). *Το μυστικό των ξένων γλωσσών*. Μτφρ. Ζαρκαδούλα, Ε. Αθήνα: Ρέω.
- Tout, D., Motteram, G. (2006). *Foundation Numeracy in Context*. Australia, Victoria: Australian Council for Educational Research Press.
- Truax, B. (1984). *Acoustic Communication*. New Jersey: Ablex Publishing.

- Vacca, T., R., Vacca, L., J.-A., Mraz, M. (2016). *Content Area reading. Literacy and learning across the curriculum. Twelfth Edition*. Boston: Pearson.
- Vanellis, C. (2015). *Help your teen built literacy skills. For parents of students in middle and secondary grades*. Duncraig Western Australia: Duncraig Primary School. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://duncraigps.wa.edu.au/wp-content/uploads/2013/02/Helpyourteenbuildliteracyskills.pdf>>. Προσπελάστηκε: 10/08/2019.
- Verhoeven, L. (1994). Modeling and promoting functional literacy. Στο Verhoeven, L. (επ.). *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Verhoeven, L. (1997). Functional literacy. Στο Edwards, V., Corson, D. (επ.). *Encyclopedia of language and education*. Vol. 2 (Literacy). Dordrecht–Boston: Kluwer. σ.σ. 127–132.
- Verhoeven, L., Elbro, C., Reitsma, P. (2002). *Precursors of Functional Literacy*. Amsterdam: John Benjamins, Publishing Company.
- Verwys, K., S. (2009). *Navigating Dialect: How Three First Grade Euro American Teachers Facilitated Mainstream English Learning with African American English Speakers*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Volksource, M., T. (1993). The history and development of multicultural music education as evidenced in the «Music Educators Journal» 1967–1992. Στο *Journal of Research in music Education*, Vol. 41. No 2 (Summer 1993). Saga Publication – MENC. σ.σ. 137–155. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.jstor.org/stable/3345404>>. Προσπελάστηκε 01/01/2013.
- Von Blanckenburg, M., (2018). Making music, filling gaps. Developing audio literacy with musical activities. Στο Thaler, E. (επ.) (2018). *Singer–Songwriters: Music and Poetry in Language Teaching*. Tubingen: Naee Francke Attempto Verlag GmbH & Co. σ.σ. 99–112.
- Vuillermoz, E. (1956). *Histoire de la musique*. Paris: Le Livre de Poche.
- Vuillermoz, E. (1979). *Ιστορία της Μουσικής. 1ος τόμος (Δίτομο Έργο)*. Μτφρ. Λεωτσάκος, Γ. Αθήνα: Υποδομή.
- Wade – Matthews, M. (2003). *Musical Instruments. Illustrated Encyclopedia*. London: Anness.
- Wagner–Yeung, B. (2017). *Engaging All Types of Learners in the Music Classroom. Tools and Techniques to Reach Different Types of Learners in the Music Classroom*. National Association for Music Education. Διαθέσιμο διαδικτυακά

- στο: <<https://nafme.org/engaging-all-types-of-learners-in-the-music-classroom/>> . Προσπελάστηκε: 29/11/2019.
- Waller, R. (2012). *Graphic Literacies for a Digital Age: The Survival of Layout*. Στο *The Information Society*. Vol. 28 (4). Routledge. σ.σ. 236–252. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01972243.2012.689609?needAccess=true>>. Προσπελάστηκε: 10/12/2019.
- Weidner, B. (2017). *Bridging the Literacy Gap: Defining Disciplinary Literacy for Music*. Αναρτημένη ανακοίνωση στο συνέδριο *Conference: Symposium for Music Teacher Education*. Evanston IL: Northwestern University. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/325575342_Bridging_the_Literacy_Gap_Defining_Disciplinary_Literacy_for_Music> . Προσπελάστηκε: 15/11/2019.
- Weiss, S., A. (2015). *Ακουστική μίμηση: Παραλλαγές πάνω στη μουσική ανάκληση του τοπίου*. Μτφρ. Πανόπουλος, Π. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Welch, B., W. (1981). *Electronic Media: Implications of the «Third Wave» View of Electronic Media*. Στο *The English Journal*. Vol. 70. No. 5. (Sep. 1981). σ.σ. 86–88. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/817390>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Welzel–Kertz, A. (2018). *Globalizing Music Education: A Framework*. Bloomington: Indiana University Press.
- Westwood, P. (2000). *Numeracy and Learning Difficulties*. Australia, Victoria: ACER Press.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about Numeracy*. Australia, Victoria: ACER Press.
- Whitney, A. (2008). *Cultivating Sonic Literacy in the Humanities Classroom*. Στο *Music, Sound and the moving image*. Liverpool: Liverpool University Press. σ.σ. 145–148. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://muse.jhu.edu/article/269101/pdf>>. Προσπελάστηκε: 06/08/2019.
- Widor, Ch., M. (2014). *Οργανογνωσία. Η τεχνική των οργάνων της συμφωνικής ορχήστρας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ορφέως.
- Wiggins, H., J. (1994). *Teacher–research in a general music classroom: Effects on the teacher*. Στο *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. Vol. 123, Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference (Winter, 1994/1995), σ.σ. 31–35. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

- <<https://www.jstor.org/stable/40318687>>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Williams, P. (2008). Pauses for Thought. Στο *The Musical Times*. Vol. 149. No. 1905 (Winter, 2008). Musical Times Publications Ltd. σ.σ. 112–115. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/25434578115>>. Προσπελάστηκε: 07/12/2019.
- Wilson, C., Grizzle, A., Ramon, T., Akyempong, K., Cheung, C.–K. (2014). *Παιδεία στα μέσα και την πληροφορία. Οδηγός σπουδών των εκπαιδευτικών*. Μτφρ. Ανδριοπούλου, Ε. Paris: UNESCO. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971GRE.pdf>>. Προσπελάστηκε 01/01/2016.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2019α). *Disciplinary Literacy in Music*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://sites.google.com/a/dpi.wi.gov/disciplinary-literacy-in-music/home>>. Προσπελάστηκε: 15/11/2019.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2019β). *8 Steps to Building Arts Knowledge through Literacy*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://docs.google.com/file/d/0B4LMDPvLeFzLVE1GcXRHeWwySG8/edit>>. Προσπελάστηκε: 15/11/2019.
- Wiseman, A. (1979). *Making Musical Things: Improvised Instruments*. New York: Scribner.
- Womach, J. (επ.) (2005). *Agriculture: A glossary of Terms, programs, and laws. 2005 Edition*. Congressional Research Service – The Library of Congress. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.cnire.org/NLE/CRSreports/05jun/97-905.pdf>>. Προσπελάστηκε: 26/12/2012.
- Woods, C., R. (1934). The notebook as an educational device. Στο *Peabody Journal of Education*. Vol. 12. No. 3 (Nov., 1934). Taylor & Francis, Ltd. σ.σ. 118–119. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/1488335>>. Προσπελάστηκε: 10/12/2019.
- Woolner, P., Hall, E. (2010). Noise in Schools: A Holistic Approach to the Issue. Στο *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 7. σ.σ. 3255–3269. Διαθέσιμο Διαδικτυακά στο: <https://www.researchgate.net/publication/47430447_Noise_in_Schools_A_Holistic_Approach_to_the_Issue>. Προσπελάστηκε: 10/10/2019.

- Wuthnow, R. (1987). Rethinking Weber's view of ideology. (Review to Fylbrook, M. «Piety and Politics: Religion and the Rise of Absolutism in England, Württemberg and Prussia», Lincoln, B. «Religion, Rebellion, Revolution: An Interdisciplinary and Cross-Cultural Collection of Essays», Seaver, S. P. «Wallington's World: A Puritan Artisan in Seventeenth-Century London», Zaret, D. «The Heavenly Contract: Ideology and Organization in Pre-Revolutionary Puritanism». Στο *Theory and Society*. Vol. 16. No 1. (Jan., 1987). Springer. σ.σ. 123–137. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/657080>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Zimmerman, E. (2009). Gaming Literacy. Game design as a model for literacy in the twenty-first century. Στο Perron, B., Wolf, J., P. M. (επ.). *The video game theory reader 2*. New York: Routledge. σ.σ. 32–31. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://llk.media.mit.edu/courses/readings/Zimmerman-Gaming-Literacy.pdf>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.
- Zimring, A., C. (2016). Upcycling in History: Is the Past a Prologue to a Zero-Waste Future? The Case of Aluminum. Στο *Rachel Carson Center (RCC) Perspectives*, No. 3, (A future without waste? Zero Waste in Theory and Practice) (2016). σ.σ. 45–52. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.jstor.org/stable/10.2307/26241375>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.
- Αβέρωφ, Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Οργανογνωσία*. Αθήνα: Νάκας.
- Αδαμίδης, Ι. (2017). *Τα εκκλησιαστικά όργανα στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή*. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://hdl.handle.net/10442/hedi/42267>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Αλαχιώτης, Ν., Σ. (2001). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας. Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. σ.σ. 1–20. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf> (Πλήρης έκδοση στο: <<http://www.pi-schools.gr/>

programs/depps/>. Προσπελάστηκε: 01/01/2005.

Αμαργιανάκης, Στ. Γ. (2003). Βυζαντινή Μουσική – Δημοτικό Τραγούδι: οι δύο όψεις της ελληνικής μουσικής κληρονομιάς. Στο Μακρής, Γ., Ε. (επ.). *Οι δύο όψεις της ελληνικής μουσικής κληρονομιάς. Αφιέρωμα εις μνήμην Σπυρίδωνος Περιστέρη, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας αρ. 18*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών. σ.σ. 61–68.

Αναγνωστόπουλος, Α., Διονυσίου, Ζ. (2019). Σωματικά κρουστά: μια πρόταση ενσωμάτωσής τους στα μαθήματα γενικής παιδείας. Στο Ράπτης, Θ., Κόνιαρη, Δ., (επ.). *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση. σ.σ. 43–51. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.academia.edu/40768818/>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.

Ανθης, Σ. (2008). *Η ιστορία της τρομπέτας*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

Αντωνακάκης, Δ. (1996). *Carl Orff, 1895–1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*. Ηράκλειο: Ορφεύς.

Αντωνακάκης, Θ. (χ.χ.). *Σχολική Μουσική. Θεωρία – Μελωδικά Ασκήσεις – Τραγούδια. Τεύχος Α και Β. Προς χρήση των κ.κ. Σπουδαστών των παιδαγωγικών Ακαδημιών των Μαθητών Μέσης Εκπαιδύσεως Ωδείου και Μουσικών Σχολών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Αντωνίου, Α. (2014). Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής– Υπερκινητικότητα στους μαθητές, Αιτιολογικοί Παράγοντες και Θεραπευτικές Παρεμβάσεις. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μπαστέα, Α. (επ.) (2014). *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Κέντρο Μελέτης και Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. σ.σ. (χ.σ.). Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/download/408/370>>. Προσπελάστηκε: 06/12/2019.

Ανωγειανάκης Φ. (1990). *Ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα*. Αθήνα: Μέλισσα.

Ανωγειανάκης, Φ. (1996). *Νεοελληνικά Ιδιόφωνα. Το Κουδούνι. Αποτρεπτικό Στοιχείο – Ηχητικό Αντικείμενο – Μουσικό Όργανο*. Αθήνα: Μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Μουσικών Οργάνων Φοίβου Ανωγειανάκη – Κέντρο Εθνομουσικολογίας.

Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Μακρή, Β., Πανταζής, Γ., Πετρέα, Κ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσακογέωργα, Α., Καλκάνης, Γ. (2006).

Φυσικά ΣΤ' Δημοτικού. Ερευνώ και ανακαλύπτω. Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα:
Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Αποστολίδου, Κ., Ζεπάτου, Χ. (χ.χ.α). *Μουσική. Ε' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή.* Αθήνα:
Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
Επανεκδοση με διορθώσεις: <[http://ebooks.edu.gr/modules/
document/file.php/DSDIM-E106/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Μαθητή/10-
0129_02_Mousiki_E-Dim_BM.pdf](http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-E106/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Μαθητή/10-0129_02_Mousiki_E-Dim_BM.pdf)>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

Αποστολίδου, Κ., Ζεπάτου, Χ. (χ.χ.β). *Μουσική. Ε' Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών.*
Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
Επανεκδοση με διορθώσεις: <[http://ebooks.edu.gr/modules/
document/file.php/DSDIM-E106/Διδακτικό%20Πακέτο/Τετράδιο
%20Εργασιών/10-0130-02_Mousiki_E-Dim_TE.pdf](http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-E106/Διδακτικό%20Πακέτο/Τετράδιο%20Εργασιών/10-0130-02_Mousiki_E-Dim_TE.pdf)>. Προσπελάστηκε:
13/10/2019.

Αποστολίδου, Κ., Ζεπάτου, Χ. (χ.χ.γ). *Μουσική. Ε' Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού.*
Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
Επανεκδοση με διορθώσεις: <[http://ebooks.edu.gr/modules/
document/file.php/DSDIM-
E106/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Δασκάλου/10-0131_Mousiki_E-
Dim_BK.pdf](http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-E106/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Δασκάλου/10-0131_Mousiki_E-Dim_BK.pdf)>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

Αποστολόπουλος, Θ. (2001). Εποπτικά Μουσικά Όργανα για τη διδασκαλία Ελληνικής
παραδοσιακής μουσικής. Στο *Συνέδριο «Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα».*
Καστοριά, 2-4/6. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:<[http://parodos.net.gr/ms/
eroptika_mousika_organa.pdf](http://parodos.net.gr/ms/eroptika_mousika_organa.pdf)>. Προσπελάστηκε: 12/07/2011.

Αποστολοπούλου, Α., Κλωνάρη, Α. (2013). Ερμηνεία του φυσικού ανάγλυφου με τη
χρήση χαρτών από μαθητές Δημοτικού. Στο *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής
των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Πρακτικά
συνεδρίου.* Βόλος: Ένωση για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την
Τεχνολογία – ΕΝΕΦΕΤ. σ.σ. 906-913. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<<https://www.academia.edu/5898496>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., Μαγαλιού, Μ. (χ.χ.α). *Μουσική. Α' Δημοτικού.*

Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-A104/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Μαθητή/10-0017-02_Mousiki_A-Dim_BM.pdf>. Προσπελάστηκε: 013/10/2019.

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., Μαγαλιού, Μ. (χ.χ.β). *Μουσική. Α΄ Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-A104/Διδακτικό%20Πακέτο/Τετράδιο%20Εργασιών/10-0018-02_Mousiki_A-Dim_TE.pdf>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., Μαγαλιού, Μ. (χ.χ.δ). *Μουσική. Β΄ Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-B104/Διδακτικό%20Πακέτο/Τετράδιο%20Εργασιών/10-0047_Mousiki_B-Dim_TE.pdf>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., Μαγαλιού, Μ. (χ.χ.ε). *Μουσική. Α΄-Β΄ Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-B104/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Εκπαιδευτικού/10-0019_Mousiki_A-B-Dim_BK.pdf>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., Μαγαλιού, Μ. (χ.χ.γ). *Μουσική. Β΄ Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-B104/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Μαθητή/10-0046_Mousiki_B-Dim_BM.pdf>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

Αργυρόπουλος, Γ., Α. (1915). *Η Μουσική των παιδαγωγικών σχολείων. Παράρτημα*.

Αθήναι: Αθανάσιος Δεληγιάννης. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<https://anemi.lib.uoc.gr/metadata/e/f/b/metadata-156d1d69a5b46719e80c1ffef11a3c5_1285133550.tkl>. Προσπελάστηκε:
01/08/2019.

Αργυρός, Γ. (1969). *Σολφέζ – Τραγούδι – Θεωρία – Οργανολογία – Μορφολογία – Ιστορία της Μουσικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ασυλλόγιστου, Α. (2017). Ακρόαση και Δημιουργία Ηχοτοπίων στο Νηπιαγωγείο με Νέες Τεχνολογίες: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/uoadl:1956153>>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.

Αυγητίδου, Σ., Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (επ.). (2019). *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συμποσίου Εκπαιδευτική Έρευνα–Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές*. (χ.τ.): Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Πανεπιστήμιο Κρήτης – Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/2o_symposio_0.pdf>. Προσπελάστηκε: 09/12/2019.

Βαρελάς, Α. (επ.). (1996). *Τα μουσικά όργανα*. Παλιά και νέα. Αθήνα: Συλλογή.

Βαρσαμίδου, Α. (2018). *Η έρευνα δράση ως στρατηγική ποιοτικής έρευνας – Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Φυλάτος.

Βασιλειάδης, Σ. (1978). *Διακόσια χρόνια μουσικής δημιουργίας (1762–1962), Οργανολογία*. Αθήνα: Δρυμός.

Βασιλειάδης, Σ. (1984). *Για τη Μουσική*. Αθήνα: Citibank.

Βασιλειάδης, Σ., Φραγκούλη, Α. Ασημομύτης, Β. (1988). *Η Μουσική. Μέσα από την ιστορία της. Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Βέλλου–Κάιλ, Α. (1978). *Μάρκος Βαμβακάρης. Αυτοβιογραφία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Βεργίδης, Δ. (1985). Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και κριτική αξιολόγηση των προσπαθειών αναλφαβητισμού των ενηλίκων. Στο Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΜΑ) (επ.). *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού. 1–4 Οκτωβρίου 1984*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. σ.σ. 32–55.

Βουτσινάς, Α. (1987). *Ιστορία ευρωπαϊκής μουσικής: Οργανογνωσία*. Αθήνα. χ.ε.

Βρόντος, Χ. (1997). *Χαμηλή γη. Κείμενα για τη Μουσική*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Γαρίνης, Α. (1993). *Ρυθμολογία και Ανάλυση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) (1992). *Αλφαβητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: Πανελλήνιο Συνέδριο, Ανάβυσσος Αττικής, 23, 24, 25 Νοεμβρίου 1990*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γέρου, Θ. (1974). *Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα*. Στο Freire, P. *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Κρητικός, Γ. Αθήνα: Ράππα. σ.σ. 9–24.
- Γέρου, Θ. (1985). Διεθνείς εμπειρίες – πρακτικές αλφαβητισμού. Στο Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΜΑ) (επ.). *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού. 1–4 Οκτωβρίου 1984*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. σ.σ. 98–105.
- Γεωργάκη, Α. (2015). «Η δ' αηδών άδει»: ηχητικός εγγραμματισμός και δημιουργική μάθηση στη σύγχρονη εκπαίδευση. Προφορική εισήγηση. Στο *Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σχολείο του 21ου αιώνα. Συνέδριο. 2–4 Οκτωβρίου 2015*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών – Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.iep.edu.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=79:meetingnew13122013&catid=42&Itemid=169&lang=el> . Απόσπασμα περιλήψεων: <http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Tehnes/2015/2015-10-02_Arts_n_Education_Book_of_Abstracts.pdf>. Απόσπασμα διαθέσιμο στο: <<https://vod-new.sch.gr/asset/detail/k1FW3JSVFXLfUYIrJeHWuQcx>>.
- Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Γεωργάκη, Α. (2018). «Η δε γλαύξ ολολύξει»: η ακουστική επικοινωνία της ορνιθοπανίδας ως μέσο για τον ηχητικό και μουσικό εγγραμματισμό στο ψηφιακό σχολείο. Στο Μπουμπάρης, Ν., Παπαρρηγόπουλος, Κ., Ματσίνος, Γ. *Ήχος, Θόρυβος, Περιβάλλον. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας*. Μυτιλήνη – Κέρκυρα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας. σ.σ. 350–365. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf>. Προσπελάστηκε 01/08/2019.
- Γεωργιάδης, Θ. (1994). *Μουσική και γλώσσα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Γεωργίου, Μ. (2007). *Αρχαία Ελληνικά Μουσικά Όργανα*. Λευκωσία: Εν τύποις.
- Γεωργόπουλος, Σ., Ι. (1928). *Πρόγραμμα και μέθοδος εν τη Δημοτική και Μέση*

Εκπαιδύσει. Εν Αθήναις: Ερμού. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/view.html?action=download&code=01-19072>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

- Γεωργούλας, Α. (2017). *Μετασχηματισμοί της Εκπαίδευσης. Σύγχρονη ιδεολογία και διαδικασίες συμβολικής κυριαρχίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Γιαννακοδήμου, Α.-Μ. (2003). Μουσική καταγραφή: από τα χειρόγραφα του Σπ. Περιστέρη στη σύγχρονη τεχνολογία. Στο Μακρής, Ε. (επ.). *Οι δύο όψεις της ελληνικής μουσικής κληρονομιάς. Αφιέρωμα εις μνήμην Σπυρίδωνος Περιστέρη, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας αρ. 18*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών. σ.σ. 273–283.
- Γράψας, Ν. (2007). *Ταμπουράς. Μέθοδος διδασκαλίας*. Αθήνα: Edition Orpheus.
- Γρηγορίου, Μ. (1994). *Μουσική για παιδιά και για έξυπνους μεγάλους. Τα υλικά και τα εργαλεία, Η γραμματική και το συντακτικό*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Γρηγορίου, Μ., Κουρουπός, Γ., Κυπουργός, Ν., Μαραγκόπουλος, Δ. (1983). *Ανάπτυξη του Μουσικού αισθητηρίου στα παιδιά των Δημοτικών σχολείων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γρόλλιος, Γ. (2006). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και η σύγχυση γύρω από τη διαθεματικότητα. Στο Διονυσόπουλος, Αθ. (επ.). *Φυσική Αγωγή. Άρθρα Καθηγητών Φ.Α.* Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.fa3.gr/arthra/21-%20Diathematiko-grolios2.htm>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπάκης, Δ. Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόσδος, Σ. (επ.) (2017). *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση. Πρακτικά Ιου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τόμος β΄*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.kmaked.gr/site/images/praktika-synedriou2.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Γώτη, Ε. (2010). *Οι γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού: η συμβολή των κειμένων. Διδακτορική Διατριβή*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/22412>>. Προσπελάστηκε: 26/12/2012.

- Δειμέζη, Κ., Χατζηθεοδώρου, Φ. (2015). *Οργανολογία Μουσικών Οργάνων Συμφωνικής Ορχήστρας. Τάξη Α' Γενικού Μουσικού Λυκείου. Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_B/2018/PS__Odigoι_Ekpkou/odigos_mmt_organologia_moso.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Δήμιζα, Α., Σ. (2014). *Δημοκρατική Εκπαίδευση: οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών: μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε Νηπιαγωγεία της Αττικής. Διδακτορική διατριβή*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/34908>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Π.Ε.) Μεσσηνίας (2017). *Εθνικό Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός»*, ιστότοπος. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://sound.sch.gr>>. Προσπελάστηκε: 02/01/2017.
- Δογάνη, Κ. (2009). Ο αναστοχασμός ως μέσο ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού Μουσικής. Στο Παπαπαναγιώτου, Ξ. (επ.). *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση. σ.σ. 369–388.
- Εκμετσόγλου, Χ. (1982). *Ιστορία της κιθάρας: από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα*. Αθήνα: (χ.ε.).
- Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας (ΕΕΑΟ) (2018). *5^ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας «Ήχος, Βίωμα, Εκπαίδευση»*. Καλαμάτα 27–30 Σεπτεμβρίου 2018. Πρόγραμμα και Περιλήψεις. Καλαμάτα: ΕΕΑΟ. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://sound.sch.gr/acouexpedu/wp-content/uploads/2018/09/Perilipseis-ACOUEXPEDU.pdf>>. Προσπελάστηκε: 30/09/2018.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). *Κοινή έκθεση για την κοινωνική ένταξη που συνοψίζει τα αποτελέσματα της εξέτασης των εθνικών σχεδίων δράσης για την κοινωνική ένταξη (2003–2005)*. Βρυξέλες, 12–12–2003. COM (2003)773 final. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:EL:PDF>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2018.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). *Πρόταση σύστασης του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση*. Βρυξέλες. 10–11–2005. COM (2005) 548 τελικό. 2005/0221(COD).

Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_el.pdf)>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

Επιτροπή των Περιφερειών (2008). *Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών με θέμα «Σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση ενηλίκων – Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση»*. 2008/C 257/11. σ.σ. C257/71. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:257:0070:0075:EL:PDF>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2018.

Εργαστήριο Βιωματικής Εκπαίδευσης (ΕΒΕ) ΔΠΕ Μεσσηνίας (2019). *Πιλοτική Εφαρμογή προγράμματος «Διάφανες Σημαίες» στις Σχολικές Δραστηριότητες*. Καλαμάτα: ΔΠΕ Μεσσηνίας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://web.archive.org/save/http://edulab.sch.gr/flags/>>. Προσπελάστηκε: 12/12/2019.

Ερμήλιος, Θ. (1972). *Ιστορία της μουσικής: Μορφολογία, Μπετόβεν: αναλύσεις των συμφωνιών του*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ερμήλιος, Θ. (χ.χ.α). *Μουσική. Θεωρία – Σολφέζ – Τραγούδια – Ιστορία της Μουσικής και Μορφολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ερμήλιος, Θ. (χ.χ.β). *Ιστορία της Μουσικής, Μορφολογία, Μπετόβεν, Αναλύσεις των συμφωνιών του*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ετμεκτσόγλου, Ι. (2014). *Βασική Ορολογία Ακουστικής Οικολογίας για παιδιά και ενήλικες: Το ηχοτόπιο και οι σημασίες των ήχων του*. Κέρκυρα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://akouse.gr/wp/wp-content/uploads/2015/11/akouseOrologia.pdf>>. Προσπελάστηκε: 02/01/2016.

Ευαγγέλου, Φ. (2013). *Οργανογνωσία I-II*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Δέλτα.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2003). *Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Τρίτη 8 Απριλίου 2003. Κείμενα που εγκρίθηκαν*. Στρασβούργο: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+TA+20030408+ITEMS+DOC+XML+V0//EL&language=EL>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2018.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2008). *Συνοπτικά πρακτικά Δευτέρας 17 Νοεμβρίου 2008*. Στρασβούργο: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+PV+2008>>

- 1117+SIT+DOC+XML+V0//EL&language=EL>. Προσπελάστηκε: 01/08/2018.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (2006). *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Τεύχος L 2006/952/EK (EL) 27–12–2006, σ.σ. 378/73. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:378:0072:0077:EL:PDF>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2018.
- Ζάγουρα, Α. (2019). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδικτυακού γλωσσarium όρων γλωσσολογίας. Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τμήμα Φιλολογίας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/bitstream/10889/12280/1/Zagoura_MasterThesis.pdf>. Προσπελάστηκε: 19/09/2019.
- Ζεπάτου, Β. Σπυρέλλης, Ν. (2007). Ο σχολικός χώρος και το ηχητικό του περιβάλλον. Στο *1ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία στην Ελλάδα σήμερα»*. Πρακτικά. Κέρκυρα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://sound.sch.gr/stable/Zepatou-Spyrellis-2007.pdf>>. Προσπελάστηκε: 03/12/2019.
- Ηλιάδης, Ι., Δ. (1980). *Οργανολογία. Θεωρία και πρακτική της. Χωρίς Δάσκαλο*. Θεσσαλονίκη: Τσιάτα.
- Ηλιάδης, Ι., Δ. (1989). *Η θεωρία της οργανολογίας - ενοργάνωση - και η πρακτική της*. Θεσσαλονίκη: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων.
- Ηλιού, Μ. (1985). Γνωστός και άγνωστος αναλφαβητισμός. Στο Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΜΑ) (επ.). *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού. 1–4 Οκτωβρίου 1984*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. σ.σ. 18–31.
- Θέμελης, Δ. (1975). *Το «κανονάκι» ένα λαϊκό μουσικό όργανο. Έρευνα για την προέλευσή του*. Θεσσαλονίκη: χ.ε.
- Θέμελης, Δ. (1996). *Το κανονάκι. Προέλευση, ιστορία*. Αθήνα: University Studio Press.
- Θεοδωράκης, Μ. (1972). *Μουσική για τις μάζες*. Αθήνα: Ολκός.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. (επ.). (2013). Πλάτων. *Φαίδρος*. Αθήνα: Εστία.
- Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ., Α., Σπετσιώτης, Ι. (χ.χ.γ). *Μουσική ΣΤ΄ Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pischools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <[449](http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-</p>
</div>
<div data-bbox=)

F104/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Δασκάλου/10-0177_Mousiki_ST-Dim_BK.pdf>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ., Α., Σπετσιώτης, Ι. (χ.χ.β). *Μουσική ΣΤ' Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-F104/Διδακτικό%20Πακέτο/Τετράδιο%20Εργασιών/10-0176-02_Mousiki_ST-Dim_TE.pdf>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ., Α., Σπετσιώτης, Ι. (χ.χ.α). *Μουσική ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-F104/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Μαθητή/10-0175-02_Mousiki_ST-Dim_BM.pdf>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

Θεοδωρόπουλος, Π., Παπαθεοφάνους, Π., Σιδέρη, Φ. (χ.χ.). *Χημεία. Γ' γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://ebooks.edu.gr/modules/document/document.php?course=DSGYM-C102&download=/4dfb481dv4p6/52402a5e4wsc>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

Θεοχαράτου – Ανδρεοπούλου, Α. (χ.χ.). *Θεωρία (Α & Β) της Μουσικής. Προς χρήση των μαθητών των Ωδείων και Γυμνασίων*. Αθήνα: Νάκας.

Ιωαννίδης, Π. (2008). *Λατέρνα, η αρχόντισσα του δρόμου*. Αθήνα: Music Corner.

Καλομοίρη, Μ. (1957). *Οργανογνωσία. Και στοιχεία από την ενορχήστρωση. Τα θεωρητικά της Μουσικής*. Αρ. 6. Αθήνα: Μουσικός Εκδοτικός Οίκος Μιχαήλ Γαϊτάνου.

Καλυβιώτης, Α. (2007). *Παιχνίδια – Ηχητικά αντικείμενα*. Σάμος: Απόπλους.

Καμπύλης, Π., Σπετσιώτης, Ι. (2000). *Το εργαστήριο της μουσικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανάκης, Ι. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου: Από την αλληλοδιδασκική ως την επικράτηση του νεοερβαρτιανισμού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κανελλόπουλος, Α., Π. (2011). Ο Christopher Small και η ανατροπή του μουσικοπαιδαγωγικού κανόνα. Στο *Approaches. Μουσικοθεραπεία και Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*. τ. 3 (2) 2011. σ.σ. 74–81.

<http://approaches.gr/wp-content/uploads/2015/09/Approaches_322011_Kanelloropoulos_Article.pdf> . Προσπελάστηκε: 02/01/2017.

Καπανιάρης, Α., –Γ. (2012). *Πληροφορικός γραμματισμός στο νέο ψηφιακό σχολείο*. Αθήνα: Ζήτη.

Καραγιώργης, Ε. (2003). *Το ελληνικό τραγούδι του 20ου αιώνα. Μια διδακτική προσέγγιση για το λύκειο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
<http://archeia.moec.gov.cy/sm/396/to_elliniko_tragoudi_tou_20ou_aiona.pdf>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.

Καρακάσης, Σ. (1970). *Ελληνικά μουσικά όργανα*. Αθήνα: Δίρφος.

Καραμπερόπουλος, Γ. (χ.χ.). *Τα πρώτα μαθήματα μουσικής. Α' Τάξεως γυμνασίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Καραμπερόπουλος.

Καραχρήστος, Ν. (1929). *Διδακτική του Σχολείου Εργασίας. Με εφαρμογές εις τα πρότυπα του Μαρασλείου διδασκαλείου*. Αθήνα: Κολάρος.

Καρυδά, Χ., Ε. (2006). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Κυριακίδη Α.Ε.

Κάσσαρης, Α. (1973). *Μουσική Αγωγή. Τεύχος δεύτερον. Δια την Β' τάξιν του Γυμνασίου. Βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος του Υπουργείου Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων. χ.τ.: χ.ε.*

Κασσιμάτης, Π. (1963). *Το πρόβλημα των σιωπηρών εργασιών εις τα δημοτικά μας σχολεία*. Αθήνα: Κοντός – Φυλακτός.

Κατερέλος, Ι., Τσέκερης, Χ. (2009). Πολύπλοκα συστήματα και κοινωνικές προσομοιώσεις. Στο Τάτσης, Ν. (επ). *Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου (16–17–01–2009)*. Αθήνα: Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία. σ.σ. 445 (1)–457 (13).

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα–δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (επ.). (2018). *Ορίζοντας την έρευνα–δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά Ιου Πανελληνίου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27–06–2015)*. Αθήνα – Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών Πανεπιστημίου Κρήτης – Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Καποδιστριακού Πανεπιστημίου

Αθηνών. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/1o_symposio.pdf>. Προσπελάστηκε: 09/12/2019.

Καψάλη, Σ. (2009). *Μουσική και διαθεματικότητα: Η μουσική στα μη μουσικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Καψάσκη– Λάμπρου, Α. (χ.χ.). *Η Μουσική για όλους. Θεωρία – Μελωδικές και Θεωρητικές Ασκήσεις, Τραγούδια – Στοιχεία Μορφολογίας, Οργανογνωσίας και Ιστορίας Μουσικής και Μέθοδος για Μελόντικες – Πιανικές – Φλογέρες – Μεταλλόφωνα – Ξυλόφωνα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καψάσκη, Σ. (χ.χ.). *Ωδική. Τεύχος Α΄*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.

Καψωμένος, Γ.–Ε. (2008). *Η έννοια του «intérêt» στο έργο του P. Bourdieu και ο ανθρωπολογικός λόγος για την αμοιβαιότητα και το συναίσθημα. Διπλωματική Εργασία*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμη διαδικτυακά στο: <<http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14479?show=full>>. Προσπελάστηκε 01/08/2019.

Κέκια, Α. (2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Αθήνα: Κυριακίδη.

Κελεπούρη, Μ., Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα γλωσσικά μαθήματα. Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας – Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3_melete_senarion_logotekhnias_2.pdf>/ Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

Κεραμίδας, Α. (1965). *Ο αναλφαβητισμός εις την Ελλάδα*. Αθήνα: Εταιρεία Καταπολεμήσεως Αναλφαβητισμού.

Κιουρτσάκης, Γ. (1983). *Προφορική παράδοση και ομαδική δημιουργία. Το παράδειγμα του καραγκιόζη*. Αθήνα: Κέδρος.

Κιουρτσάκης, Γ. (2003). *Η τρελή σοφία ή τα ανίερα ιερά. Δοκίμιο για το καρναβάλι και τη γλώσσα του*. Αθήνα: Νεφέλη.

Κλωνάρη, Δ. (2012). *Η επίδραση της χροιάς στην αναγνώριση της ταυτότητας συνηχήσεων πνευστών μουσικών οργάνων. Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

- <<http://hdl.handle.net/10442/hedi/31728>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- ΚΜΑ (Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης) (επ.). (1985). *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού. 1–4 Οκτωβρίου 1984*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Κογκάκης, Β. (2008). *Ο αναλφαβητισμός. Σχόλια από την καθημερινή ζωή*. Ηράκλειο: Εφημερίδα Πατρίς. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://archive.patris.gr/articles/130868>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Κοκκίδου, Μ., Διονυσίου, Ζ. (επ.). (2016). *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας–μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/Pr7c_EEME.pdf>. Προσπελάστηκε: 29/11/2019.
- Κοκκίδου, Μ., Τσαλίκη, Μ., Αναστασιάδου, Ξ. (2017). Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής: έρευνα δράσης. Στο *Μουσικοπαιδαγωγικά*. Τ. 15. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση. σ.σ. 7–22. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.academia.edu/35899075/Το_Μουσικό_Βίντεο_στο_Μάθημα_της_Μουσικής_έρευνα_δράσης>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Κόλλας, Σ. (2015). *Επιστημονικός γραμματισμός στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων. Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36854>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Κολοβός, Σ. (1985). Ο αναλφαβητισμός στον αγροτικό χώρο. Στο Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΜΑ) (επ.). *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού. 1–4 Οκτωβρίου 1984*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. σ.σ. 56–74.
- Κουμαρτζής, Α. (2008). *Το Σκαφτό μπαγλαμαδάκι*. Άσπος Κούπα: Θεσσαλονίκη.
- Κουμαρτζής, Α. (2012). *Α.Ν.Ε.Μ.Ο. Αχλαδόσχημα Νυκτά Έγχορδα Μουσικά Όργανα. Σχεδίαση – Κατασκευή – Παραγωγή*. Θεσσαλονίκη: iWrite.
- Κουνούπης, Κ. (2006). *Πληροφορικός αλφαβητισμός και εγγραμματοσύνη : Μια ματιά στις*

μεταξύ τους αναλογικές σχέσεις. Θεσσαλονίκη: Copy City.

- Κουργιαντάκης, Σ., Χ. (2012). *Το παρόν και το μέλλον του «παρελθόντος». Ζητήματα ιστορικού γραμματισμού στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κούρτης, Π. (2013). *Τουμπελέκι. Τόμος 1ος. Μαθαίνοντας και εξερευνώντας*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ., Μάτος, Α. (επ.) (2015). *Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο <http://proteas.greek-language.gr/documents/koinotites_ekpaideytikon.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Κουτσογιάννης, Δ.– Αραποπούλου, Μ. (2009). *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση. Όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*. Αθήνα: Ζήτη.
- Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρόωμη ανάγνωση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κοτρωνίδου, Ι., Τόζιου, Τ. (2011). *Η Ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καλλιέργεια του πολυγραμματισμού και της επικοινωνιακής δεξιάτητας των μαθητών: Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του νέου ψηφιακού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Κοφτερός, Β., Δ. (1991). *Δοκίμιο για το Ελληνικό σαντούρι*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Κοψαχείλης, Σ. (1993). *Παραδοσιακά Λαϊκά Όργανα και λαϊκοί οργανοπαίκτες της Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη: Φύλοι του Λαογραφικού και Εθνολογικού Μουσείου Μακεδονίας.
- Κωνσταντινίδης, Π. (χ.χ.). *Το εγκόλπιο των Ελλήνων. Όσα πρέπει να γνωρίζει κάθε πολίτης, κάθε κοινωνικός άνθρωπος*. Αθήνα: Νέος Λόγος.
- Κωνσταντινίδου–Σέμογλου, Ο. (επ.). (2005). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: Cannot Not Design Publication.
- Κωστούλα, Τ., Κεχαγιόγλου, Σ. (2005). *Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Ήχος και Φύση*. Πορτία: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ποροίων Σερρών. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1179/3/1179.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2012.
- Λεμπέση, Κ., Τσαφταρίδης, Ν. (1994). *Μουσική Αγωγή 1. Παιχνίδια με Ήχους, Ρυθμούς,*

- Μελωδίες. Βιβλίο για το δάσκαλο.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Λιάβας, Λ. (1987). Μουσικές στο Αιγαίο. Στο Λιάβας, Λ. (επ.). *Μουσικές στο Αιγαίο.* Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού – Υπουργείο Αιγαίου. σ.σ. 22–52.
- Λιάβας, Λ. (1998). *Εκθεση Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα: Τριήμερη Συνάντηση Ελληνική Μουσική. Αρχαιότητα – Βυζάντιο – Νεώτεροι Χρόνοι.* Λάρισα: Δήμος Λάρισας– Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας– Μ.Ε.Λ.Μ.Ο.Κ.Ε.
- Μαζαράκη, Δ. (1984). *Το λαϊκό κλαρίνο.* Αθήνα: Κέδρος.
- Μαζαράκη, Δ., Κεφάλου–Χορς, Ε., Δημητράτου, Β. (1983). *Τραγούδια – Παιχνίδια. Συμπλήρωμα της Μεθόδου Διδασκαλίας Τραγουδιών για την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Εισαγωγή για τη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μαζαράκη, Δ., Κεφάλου–Χορς, Ε., Δημητράτου, Β. (1984). *Μέθοδος διδασκαλίας τραγουδιών για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. (2η έκδοση).* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μακρής, Γ., Ε. (επ.). (2003). *Οι δύο όψεις της ελληνικής μουσικής κληρονομιάς. Αφιέρωμα εις μνήμην Σπυρίδωνος Περιστερή, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνες της Ελληνικής Λαογραφίας αρ. 18.* Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Μακροπούλου, Ε. (2019). *Bucket Drumming. Ο ρυθμός μπαίνει στην τάξη.* Αθήνα: Fagotto books.
- Μαλίτσα, Δ., Μ. (2015). Η πολυτροπικότητα της επικοινωνίας και η προσέγγιση των πολυγραμματισμών στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Στο Αλεξανδράτος, Γ., Τσιβάς, Α., Αρβανίτη–Παπαδοπούλου, Τ. (επ.). *2ο Επιστημονικό Συνέριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21ου αιώνα. Πρακτικά Εισηγήσεων. Τόμος Γ'.* Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων. σ.σ. 195-206.
Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <[https://www.pess.gr/attachments/article/256/Γ Τόμος \(N\)%20 Πρακτικών 2ου Συνεδρίου.pdf](https://www.pess.gr/attachments/article/256/Γ Τόμος (N)%20 Πρακτικών 2ου Συνεδρίου.pdf)>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Μαλλιάρης, Ν. (2007). *Βυζαντινά Μουσικά Όργανα.* Αθήνα: Παπαρηγορίου – Νάκας.
- Μάνδρος, Σ. (1990). Αντίο Γουτεμβέργιε. Πρόλογος του Μεταφραστή. Στο McLuhan, Μ. *Media. Οι προεκτάσεις του ανθρώπου.* Μτφρ. Μάνδρος, Σ. Αθήνα: Κάλβος. σ.σ. 9–19.
- Μανικάρου, Μ. (2016). Φιλιαναγνωσία και Νέες Τεχνολογίες: Εμπνευστικές διδακτικές δραστηριότητες για μαθητές–αναγνώστες της ψηφιακής εποχής. Στο Μαλαφάντης, Δ., Κ. (επ.). *Λογοτεχνία και Παιδεία, 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 4–6*

Νοεμβρίου 2016, τόμος Β΄. Αθήνα: Διάδραση. σ.σ. 714–728. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.pee.gr/?page_id=299>. Σελίδες: 683–847 διαθέσιμες στο: <[http://www.pee.gr/wp-content/uploads/Σελίδες-683–874.pdf](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/Σελίδες-683-874.pdf)>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

- Μανιουδάκης, Κ., Ι. (1962). *Σχολική Μούσα. Θεωρία– Μελωδικές Ασκήσεις – Άσματα. Δια τις Β΄ Γ΄ και Δ΄ γυμνασιακάς τάξεις*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.
- Μαντούβαλου, Ν. (χ.χ.). *Η μουσική για το Γυμνάσιο. Τεύχος Α΄*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδύομενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. Στο: *Προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. τόμος 4. Τεύχος 1. σ.σ. 3–34. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1582/MANΩΛΙΤΣΗΣ_2016.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Μαργαζιώτης, Ι. (χ.χ.). *Η μουσική του Σχολείου. Θεωρία – Μελωδικές Ασκήσεις – Τραγούδια – Στοιχεία Μορφολογίας – Οργανογνωσίας – Ιστορίας Μουσικής, Αρχαίας Ελληνικής, Βυζαντινής, Ευρωπαϊκής, Νεοελληνικής. Έκδοση Νεότατη*. Αθήνα: Νάκας.
- Μαργαζιώτης, Ι., Βουτσινάς, Α., Τσιγκούλης, Ν. (1980). *Μουσική. Α΄ Λυκείου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μαργαζιώτης, Ι., Βουτσινάς, Α., Τσιγκούλης, Ν. (1982). *Μουσική. Γ΄ γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μαργαζιώτης, Ι., Βουτσινάς, Α., Τσιγκούλης, Ν. (1983). *Μουσική. Β΄ γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μαργαζιώτης, Ι., Βουτσινάς, Α., Τσιγκούλης, Ν. (1984). *Μουσική. Α΄ γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μαρκάκης, Β. (2000). Επαναπροσδιορίζοντας την έννοια του λειτουργικού αναλφαβητισμού στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης και της μάθησης. Στο Εξαρχάκος, Θ. (επ.). (2000). *Οι νέες τεχνολογίες για την κοινωνία και τον πολιτισμό. Πρακτικά Β΄ Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας. σ. 176–184.
- Ματσιώρη, Α., Σύβακα, Τ., Μαργαρού, Ε. (2017). Οπτικοακουστική εκπαίδευση στο Γενικό Λύκειο: μέσα, τρόποι, εφαρμογές. Στο Γρόσδος, Σ. (επ.). *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τόμος β΄*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας. σ.σ. 30–43. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.kmaked.gr/>

site/images/praktika-synedriou2.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Χριστίδης, Φ. Α. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μητσικοπούλου, Β. (2010). Γραμματισμός. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf>. Προσπελάστηκε 01/01/2011.
- Μιτιτζή, Ε. (2012). *Η χρήση των ιστολογίων στην εκπαίδευση και η επίδρασή τους στο σχολικό κλίμα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μιχαηλίδης, Σ. (2003). *Εγκυκλοπαίδεια της αρχαίας ελληνικής μουσικής*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μνιέστρης, Α. (2015). Σχετικά με τη μεταφορά στα ελληνικά μερικών βασικών όρων της θεωρίας του Pierre Schaeffer. Στο Παπαρηγόπουλος, Κ., Ετμεκτσόγλου, Ι. (επ.) *3ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση»*. 28–29–30 Ιουνίου 2014. Πρακτικά. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας. σ.σ. 14–21. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://akousedu.files.wordpress.com/2018/05/praktika-3o-sunedrio-akoustikis-oikologias1.pdf>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Μόρρις–Πάρκερ [Morris–Parker], Β. (1953). *Ο ήχος*. Μτφρ. Παπαδάκης, Σ., Γεωργόπουλος, Χ. Αθήνα: Ατλαντίς.
- Μόσχος, Κ., Τουμπακάρη, Ν., Τόμπλερ, Μ. (χ.χ.). *Μουσικό Ανθολόγιο Α'–ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <[http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-E106/Διδακτικό%20Πακέτο/Μουσικό%20Ανθολόγιο%20\(Α–ΣΤ%20Δημοτικού\)/10–0028_Mousiko–Anthologio_A–B–Dim.pdf](http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-E106/Διδακτικό%20Πακέτο/Μουσικό%20Ανθολόγιο%20(Α–ΣΤ%20Δημοτικού)/10–0028_Mousiko–Anthologio_A–B–Dim.pdf)>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Μουστάκας, Π. (2011). *Η επαγγελματική κατασκευή μουσικών οργάνων στην Αθήνα από τα μέσα του 19ου αιώνα έως την εποχή του μεσοπόλεμου. Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Προσπελάστηκε: <<http://hdl.handle.net/10442/hedi/25722>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

- Μπαγάκης, Γ. (επ.). (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Δ., Γ. (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπεινά, Ε. (2011). *Η καρπάθικη λύρα: μια εθνογραφική προσέγγιση στην πολιτισμική οργανολογία: μουσικά όργανα και πολιτισμική ταυτότητα της Καρπάθου. Διδακτορική Διατριβή*. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://hdl.handle.net/10442/hedi/28433>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Μπίντερ, Ε., Μπίντερ, Ε. (1985). *Ο θαυμαστός ήχος*. Μτφρ. Μάρακα, Κ. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- Μπογδάνη–Σογιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., Καψημάνη, Μ. (χ.χ.α) *Μουσική Γ' και Δ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-C104/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Μαθητή/10-0073-02_Mousiki_C-D-Dim_BM.pdf>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Μπογδάνη–Σογιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., Καψημάνη, Μ. (χ.χ.β) *Μουσική Γ' και Δ' Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-C104/Διδακτικό%20Πακέτο/Τετράδιο%20Εργασιών/10-0074-02_Mousiki_C-D-Dim_TE.pdf>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Μπογδάνη–Σογιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., Καψημάνη, Μ. (χ.χ.γ) *Μουσική Γ' και Δ' Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019. Επανεκδοση με διορθώσεις: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSDIM-C104/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Εκπαιδευτικού/10-0075_Mousiki_C-D-Dim_BK.pdf>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.
- Μπονίδης, Κ. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης: Έρευνα, θεωρία και πράξη. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS325/Παρουσιάσεις Μαθήματος/6.2 Η Έρευνα>>

- δράσης με παράδειγμα.pdf>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.
- Μπουμπάρης, Ν., Παπαρρηγόπουλος, Κ., Ματσίνος, Γ. (2018). *Ήχος, Θόρυβος, Περιβάλλον. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας*. Μυτιλήνη – Κέρκυρα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf>. Προσπελάστηκε 01/08/2019.
- Μπουμπάρης, Ν. (2003). Αναλύοντας την ακουσματική εμπειρία – προς μια πολιτισμική κοινωνιολογία του ήχου. Στο *Επιστήμη και Κοινωνία*. τ. 10. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://web.archive.org/web/20170312093750/www2.media.uoa.gr/sas/issues/10_issue/mproumpar.html>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Μπουτούλη, Π. (2018). *Τι νόημα έχει για τα παιδιά η δημιουργία μιας ομαδικής μουσικής σύνθεσης; Διερεύνηση υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής. Μεταπτυχιακή Εργασία*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://ikee.lib.auth.gr/record/299367/files/GRI-2018-22397.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Μυρσιλίδης, Β. (1907). *Τα Αδώνια. Ήτοι η Αρχαία Ελληνική Μουσική υπό τους θόλους των ιερών ναών της Ανατολικής Ορθοδόξου ημών Εκκλησίας*. Αθήνα: Τύποις Ροζάνη. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://anemi.lib.uoc.gr/metadata/1/a/2/metadata-153e4e8a9302a8bf3b1cf9f8294d66b8_1247123547.tkl>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Ντίνας, Δ., Κ., Γώτη, Γ., Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη. Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.
- Ξενάκης, Ι. (2001). *Κείμενα. Περί μουσικής και αρχιτεκτονικής*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) (2010). *Φωτογραφίες ειδών εξοπλισμού όλων των βαθμίδων Εκπαίδευσης. Εξοπλιστικά είδη – εποπτικά είδη – παιδαγωγικά παιχνίδια – είδη ΑμΕΑ*. Αθήνα: Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε. – Γενική Διεύθυνση Λειτουργίας και Ανάπτυξης Δ/ση Εξοπλισμού Σχολείων – Τμήμα Προδιαγραφών Τυποποίησης και Έρευνας Αγοράς. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://sound.sch.gr/stable/OSK_eidi_exoplismou_.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>>. Προσπελάστηκε 01/02/2007.

- Πανόπουλος, Π. (2005). Επίμετρο: Ανθρωπολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις του ήχου. Στο Πανόπουλος, Π. (επ.). *Από τη μουσική στον ήχο. Εθνογραφικές μελέτες των Steven Feld, Marina Roseman και Anthony Seeger*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πανόπουλος, Π. (2015). Επίμετρο. Φωνή, κόσμος και εμπειρία: Γλώσσα και περιβάλλον στην εθνογραφία της Παπούα Νέας Γουϊνέας. Στο Πανόπουλος (επ.). *Ακουστικοί κόσμοι: Ηχητική ανθρωπολογία στο τροπικό δάσος*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, σ.σ. 155–172.
- Παπαγιαννακόπουλος, Π. (1991). *Λεξικό φυσικών όρων. Αγγλο–ελληνικόν λεξικόν φυσικών όρων*. Αθήνα: Επιστημονικά Λεξικά Μ. Καρδαμίτσα.
- Παπαδάκη, Λ. (1992). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπαδημητρίου, Σ. (1994). *Εισαγωγή στη Τζαζ και σκέψεις για τη σύγχρονη μουσική*. Αθήνα: University Studio Press.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς. Στο *Ταξίδι στο γραμματισμό*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
 Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20polygrammatismous.pdf>>. Προσπελάστηκε: 02/01/2013.
- Παπαθεράποντος–Κωνσταντίνου, Ε. (2018). *Εφαρμογή, αξιολόγηση και μία πρόταση επέκτασης ενός μοντέλου άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Διδακτορική Διατριβή*. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://hdl.handle.net/10442/hedi/45030>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Παπαϊωάννου, Π. (2019). Action Research Resources. Ιστοσελίδα Διαδικτυακών Πόρων. Στο *Επιστημολογικές τάσεις της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία (1990–2010). Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://actionresearch.wikidot.com/>>. Προσπελάστηκε: 09/12/2019.
- Παπαρηγόπουλος, Κ., Ετμεκτσόγλου, Ι. (επ.). (2015). *3ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση»*. 28–29–30 Ιουνίου 2014. *Πρακτικά*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://akousedu.files.wordpress.com/2018/05/praktika-3o-sunedrio-akoustikis-oikologias1.pdf>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

- Παπασπήλιος, Κ. (2005). *Αρχαίων ήχων άρμοσις*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπούλια, Π., Τζελέπη, Π., Τάφα, Ε. (2005). *Ο γραμματισμός στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια, Π., Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., Θηβαίος, Κ. (2006). *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Ανάγκες και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παραδέλλης, Θ. (2001). Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη: Από την αυτόνομη δράση στην κοινωνική πρακτική. Στο Ong, W. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. Μτφρ. Χατζηκυριάκου, Κ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. σ.σ. ix–xxxiv.
- Παρασκευά, Α. (2007). Παραγωγή ηλεκτρονικού υλικού με στόχο την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14161/P0014161.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Προσπελάστηκε: 01/11/2015.
- Παρασκευόπουλος, Σ. (2010). *Περιβαλλοντικός εγγραμματισμός. Τυπική και άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Πατσαντζόπουλος, Κ., Στάμου, Λ., Λυμπεροπούλου, Σ. (2002). *Μουσική Αγωγή. Β΄ Τάξη Ιου Κύκλου*. Ειδικότητα: Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Περιστέρης, Σ. (1960). Μουσική αποστολή εις Ρόδον και Κω. Στο *Επετηρίς του Λαογραφικού Αρχείου*. Τ. 11–12 (1958–1959). σ.σ. 278–286. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://editions.academyofathens.gr/epetirides/xmlui/bitstream/handle/20.500.11855/145/ep_11_12-pages%20278-286.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Προσπελάστηκε: 12/12/2019.
- Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α. Σπυράτου, Ε., Μανώλη, Β. (χ.χ.). *Μελέτη Περιβάλλοντος. Α΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-A105/220/1607,5071/>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Πολίτης, Α. (1982). Το βιβλίο μέσο παραγωγής της προφορικής γνώσης. Δυσκολίες και προβληματισμοί γύρω από το θέμα. Στο: *Πρακτικά του Α΄ Διεθνούς Συμποσίου του Κέντρου Νεοελληνικών Ερευνών*. Αθήνα: σ. 271–282.
- Πολύζος, Γ. (1989). *Αρχαία Ελληνικά Όργανα κατασκευασμένα για το «Ευρετήριο»*. Θεσσαλονίκη: Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

- Πράμας, Χ. (2009). *Προγράμματα σπουδών φυσικών επιστημών Ε' και ΣΤ' δημοτικού στην κατεύθυνση του γραμματισμού στις φυσικές επιστήμες. Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/20487>>. Προσπελάστηκε: 26/12/2012.
- Ράπτης, Χ. (2015). *Μουσική παιδαγωγική μια συστηματική προσέγγιση. Με εφαρμογές για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Edition Orpheus.
- Ρεμαντάς, Α., Ζαχαριάς, Π., Δ. (1917). *Αρίων. Η Μουσική των Ελλήνων ως διεσώθη από των αρχαιότατων χρόνων μέχρι της σήμερον*. Αθήνα: Τύποις Επαμ. Ζαγκούρογλου.
- Σαρρής, Χ. (2007). *Η Γκάιντα στον Έβρο: Μια οργανολογική Εθνογραφία. Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Σαρρής, Δ. (2006α). Ο ήχος ως τόπος, ο τόπος ως ήχος: ακροαματική κουλτούρα, εγγράμματες πρακτικές και οι χώροι της καθημερινότητάς μας. Στο: Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής (επ.). *Μουσική, ήχος και τόπος*. σ.σ. 35–58. Άρτα: Ανώτατο Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://cris.teiep.gr/jsrui/handle/123456789/1025>>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.
- Σαρρής, Δ. (2006β). Πνευσίκρουστοι σωλήνες και χαρτόφωνο: μια γνωριμία με τις μουσικές «αναστοχαστικές» κατασκευές. Στο *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*. τ. 1. Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. σ.σ. 79–88. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.academia.edu/41277732/>>.
- Σαρρής, Δ. (2007α). «Σιωπηρές Εργασίες», «διάπλασις» και «άσκησις της ακοής»: Το ηχητικό τοπίο στο ελληνικό σχολείο του 20ου αιώνα. Στο Αργυρίου, (2007). *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις, Προβλήματα, Προοπτικές. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή 20–22 Απριλίου 2007*. σ.σ. 56–61. Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.academia.edu/21336045/>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Σαρρής, Δ. (2007β). «Άκου να δεις»: Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση μέσα από προγραμματικές δραστηριότητες. Στο *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*. Τ. 3. 1/07. σ.σ. 62–61. Αθήνα: Fagotto – Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.academia.edu/41280174/>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Σαρρής, Δ. (2009α). Υπάρχει «Αυτοσχέδιο Εκπαιδευτικό Υλικό»; Μια διερεύνηση

βασισμένη στο παράδειγμα του μαθήματος μουσικής. Στο Αργυρίου, Μ. – Καμπύλης, Π. (επ.). *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.)*. «Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική πράξη: θεωρία και εφαρμογή στη Μουσική Εκπαίδευση». Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.academia.edu/21335618/>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

Σαρρής, Δ. (2009β). «Ο υπολογιστής ως μουσικό όργανο, το μουσικό όργανο ως υπολογιστής»: Νέες τεχνολογίες και «παλιές» πρακτικές στη μουσική μαθητεία και παραγωγή. Στο Γούσιας, Φ. (επ.) 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ–ΔΤΠΕ «Σχολείο 2.0.». Πρακτικά. Αθήνα: ΕΕΕΠ–ΔΤΠΕ. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.academia.edu/25122179/>>. Προσπελάστηκε: 01–12–2019.

Σαρρής, Δ. (2010). «Ταξιδεύοντας στην ‘Οργανοτοπία’»: η μεταμάθηση μέσα από την εκπαιδευτική κατασκευή μουσικών οργάνων. Στο Συλλογικό (επ.). *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. «Μαθαίνω πως να μαθαίνω». Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Διαθέσιμο στο: <http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Sarris.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/10/2019.

Σαρρής, Δ. (2011). *Ανακλωμένη Μουσική. Μουσικά όργανα από μικρές συσκευασίες*. Αθήνα: Fagotto.

Σαρρής, Δ. (2012). Από τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» στην «πολιτισμική οργανολογία»; Μια μελέτη περίπτωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βούβαρης, Π. Καλλιμοπούλου, Ε. Ρεντζεπέρη–Τσώνου, Α.–Μ., Στάμου, Λ. (επ.). *Καλλιέργεια της Μουσικής Τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης*. Αθήνα: Fagotto. σ.σ. 90–98. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://metasound.gr/stable/200905300.pdf>>. Προσπελάστηκε: 17/12/2019.

Σαρρής, Δ. (2014). «Θεωρία ή Πράξη»; Η συμβολή του γραμματισμού στην εκπαίδευση για τον ήχο και τη μουσική μέσα από το παράδειγμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Γούσιας, Φ. (επ.). *Πρακτικά Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα 3–4/05/2014*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. σ.σ. 292–302. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://220.academia.edu/Sarris>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

Σαρρής, Δ. (2015). «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός»: Ο ήχος στις σχολικές δραστηριότητες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Παπαρηγόπουλος, Κ., Ετμεκτσόγλου, Ι. (επ.) (2015). *3ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική*

Οικολογία και Εκπαίδευση. 28–29–30 Ιουνίου 2014. Πρακτικά. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας. σ.σ. 61–69. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://akousedu.wordpress.com/πρακτικα/>>. Προσπελάστηκε: 13/10/2019.

Σαρρής, Δ. (2016α). Κριτικός Πληροφορικός Γραμματισμός – Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός: περιεχόμενο και εκπαιδευτικές εφαρμογές. Στο Γούσιας, Φ. (επ.). *Οι Τ.Π.Ε. και καινοτομία στην Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός. σ.σ. 2931–2943. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://220.academia.edu/Sarris>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

Σαρρής, Δ. (2016β). Σκιαγραφώντας τον Κριτικό Μουσικό Γραμματισμό. Στο Γούσιας, Φ. (επ.) *Τα Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός. σ.σ. 3550–3562. σ.σ. 292–302. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://220.academia.edu/Sarris>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

Σαρρής, Δ. (2017α). *Εκπαίδευση που εστιάζει στον ήχο. Προτάσεις για Σχολικές Δραστηριότητες και Προγράμματα. Επιμόρφωση Εισαγωγής*. Καλαμάτα: Εκδόσεις Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://sound.sch.gr/stable/20170510.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

Σαρρής, Δ. (2017β). «Ηχοπαιδαγωγική», «ηχοκεντρική εκπαίδευση» ή κάπως αλλιώς; Πρακτικές και δυνατότητες της Εκπαίδευσης που εστιάζει στον Ήχο. Στο Γούσιας, Φ. (επ.). *Τα πρακτικά του 4ου συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα, 1 και 2 Απριλίου 2017*. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός. Σελ. 925–936. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://neospaidagogos.gr>>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.

Σαρρής, Δ. (2018α). «Φτιάχνουμε ένα ‘μουσείου ήχου και ακοής’»; πρακτικές για έναν «ηχητικό γραμματισμό» στο σχολείο. Μπουμπάρης, Ν., Παπαρρηγόπουλος, Κ., Ματσίνος, Γ. (2018). *Ηχος, Θόρυβος, Περιβάλλον. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας*. Μυτιλήνη – Κέρκυρα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας. σ.σ. 175–185. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf>. Προσπελάστηκε 01/08/2019.

Σαρρής, Δ. (2018β). «Ταξίδι στην πολιτεία του ήχου»: ηχο–κεντρικές εκπαιδευτικές πρακτικές για την δυναμική της τάξης. Εισήγηση στο 5ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας «*Ηχος, Βίωμα, Εκπαίδευση*». (Υπό έκδοση). Καλαμάτα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας.

- Σεμιτέκος, Δ. (1975). *Μουσική Παιδεία. Προς χρήση των μαθητών Μέσης Εκπαιδευσεως, Παιδαγωγικών Ακαδημιών, Ωδείων, Εκκλησιαστικών και Μουσικών Σχολών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σερίφη, Γ., Γεωργιάκη, Α. (2018). Ακουστική Ανάλυση του ήχου της κοινωνίας των μελισσών: μια διαθεματική εκπαιδευτική πρόταση Στο Μπουμπάρης, Ν., Παπαρρηγόπουλος, Κ., Μαρσίνο, Γ. *Ήχος, Θόρυβος, Περιβάλλον. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας*. Μυτιλήνη – Κέρκυρα: Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας. σ.σ. 313–330. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- Σιπητάνου, Α. (1998). *Ο αναλφαβητισμός στην Ελλάδα: Η διαχρονικότητα και οι μεταλλαγές του προβλήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Σκαρπέλος, Γ. (1999). *Terra Virtualis. Η κατασκευή του κυβερνοχώρου*. Αθήνα: Νεφέλη. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.academia.edu/37476010/TERRA_VIRTUALIS_H_KATAΣΚΕΥΗ_TOY_KYBERNOXΩΡΟΥ.pdf>. Προσπελάστηκε: 20/12/2019.
- Σκαρπέλος, Γ. (2019). *Τα αβέβαια σημεία*. Αθήνα: Τόπος.
- Σοφοκλέους, Σ. (2015). Προσεγγίσεις της εκπαίδευσης στον γραμματισμό στα γνωστικά αντικείμενα: Πραγματικότητες και προοπτικές στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Συνθέτοντας Κοινωνικο-Πολιτισμικές, Φιλοσοφικές, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Πτυχές. Λευκωσία, 23-24 Οκτωβρίου. Περίληψεις*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/synedrio_literacy_perilipseis.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Σοφός, Α. (2010). Εκπαίδευση στα Μέσα και κατηγορίες στόχων του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας. Στο Γούσιας, Φ. (επ). *Το μέλλον της μάθησης. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ - ΔΤΠΕ. Πειραιάς 30-31 Οκτωβρίου*. Αθήνα: ΕΕΕΠ - ΔΤΠΕ. σ.σ. 218-229. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pre.aegean.gr/Documents/StuffFiles/Isofos/Εκπαίδευση τα Μέσα και κατηγορίες στόχων του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/10/2015.
- Σπυροπούλου-Κατσάνη, Δ., Κοσκολού, Α., Μίτσης, Π., Παυλικάκης, Γ., Φέρμελη, Γ. (2014).

Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Νηπιαγωγείο, Α΄-ΣΤ΄ Δημοτικού, Α΄-Γ΄ Γυμνασίου. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1855/2/1855_ΟΔΗΓΟΣ_ΠΕΑΑ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ.pdf>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.

Στάμου, Λ., Θεοδορίδης, Ν. (2016). Παιδί, οικογένεια και μουσική: Διερευνώντας τα χαρακτηριστικά των οικογενειών που εγγράφουν τα παιδιά τους σε προγράμματα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια. Στο Κοκκίδου, Μ., Διονυσίου, Ζ. (επ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση. (σ.σ. 477-492). Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/477-492_Stamou_Theodoridis.pdf>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.

Στάμου, Λ. (2001). Η Ποιοτική Έρευνα στην Επιστήμη της Μουσικής Παιδαγωγικής. Στο *Μουσική Εκπαίδευση*. Τ. 3(8). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση. σ.σ. 16-35.

Στάμου, Λ., Custodero, L. (2007). Flow Experience Seminars as Catalyst for Discovery: Greek Music Teacher Identity and Pedagogical Change. Στο *Πρακτικά από το 5ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Στάμου, Λ. (2008). Αυτο-αξιολογούμενο ερευνητικό ενδιαφέρον και γνώση Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής για την έρευνα δράσης: Μία συγκριτική διερεύνηση των επιδράσεων δύο προγραμμάτων ερευνητικής κατάρτισης στην ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Στο *Μουσικοπαιδαγωγικά*. Τ. 6 (2008). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση Μουσικής Εκπαίδευσης. σ.σ. 5-24. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/MP_T6_2009/mp06-1_Stamou_5-24.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. Στο *Μουσικοπαιδαγωγικά*. Τ. 3, (2006). Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση. σ.σ. 31-50. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://www.eeme.gr/images/stories/documents/>

- dkoniari/mp03-2_stavrou_31-50.pdf>. Προσπελάστηκε: 15/12/2019.
- Σταύρου, Ι. (2009). *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας. 1830-2007. Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στελλάκης, Ν. (2014). *Ο γραπτός λόγος στο Νηπιαγωγείο. Ενότητα 5: Πρώτος/φυσικός/αναδυόμενος γραμματισμός. (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Έκδοση 1.0. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://opencourses.uoc.gr/courses/mod/resource/view.php?id=8245>>. Προσπελάστηκε: 30/07/2019.*
- Σχινάς, Γ.-Π. (2015). *Η τσαμπούνα του Αιγαίου: οργανολογία, ρεπερτόριο και σύγχρονη αναβίωση. Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://hdl.handle.net/10442/hedi/37254>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Σωτηρίου, Κ.-Δ. (1946). *Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη στην Ελλάδα: Δυο λόγια. (Εισήγηση. Λειτουργία σχολείων αναλφάβητων)*. Αθήνα. (χ.ε.).
- Σωτηροπούλου-Βυθούλκα, Τ. (1975α). *Σχολική Μουσική. Θεωρία – Τραγούδια – Ιστορία. Βιβλίο Α΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σωτηροπούλου-Βυθούλκα, Τ. (1975β). *Σχολική Μουσική. Θεωρία – Ασκήσεις – τραγούδια – Οργανογνωσία – Μορφολογία – Ιστορία. Τεύχος Β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τάτση, Κ., Κεχαγιόγλου, Σ. (επ.) (2005). *Ήχος και Φύση. Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Κάτω Πορόια: ΥΠΕΠΘ-ΕΙΝ. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1179/3/1179.pdf>>. Προσπελάστηκε: 02/01/2017.
- Τάτσης, Τ. (1986). *Οργανογνωσία: Ακουστικής, μουσικά συστήματα και σκάλες*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Τάτσης, Τ. (2004). *Οργανογνωσία. Β΄ έκδοση*. Αθήνα: Παπαρηγορίου – Νάκας.
- Τάφα, Ε., – Μανωλίτσης, Γ. (2009). *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τριανταφύλλου, Π. (1981). *Οργανογνωσία*. Αθήνα: (χ.ε.).
- Τσαφταρίδης, Ν. (1995). *Αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Κατασκευές*. Αθήνα: Νικολαΐδης.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, Κίνηση, Λόγος*. Αθήνα: Νήσος. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.nissos.gr/e-book/Tsaftaridis_Mousiki_Kinisi_Logos.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/01/2012.

- Τσαφταρίδης, Ν. (2006). Κατασκευές Μουσικών Οργάνων και κατασκευές με απλά υλικά: Μια προσπάθεια θεωρητικής – Παιδαγωγικής προσέγγισης. Στο Επιστημονική Επιτροπή Συνεδριακού Θεσσαλίας – Ερευνητικό Ίδρυμα Πολιτισμού και Εκπαίδευσης (επ.). *Πρακτικά Συνεδρίου*. Βόλος: Επιστημονική Επιτροπή Συνεδριακού Θεσσαλίας – Ερευνητικό Ίδρυμα Πολιτισμού και Εκπαίδευσης Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://eipe.gr/images/pdf/paradosiakimousikiosmeso/5tsaftaridis.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Τσαφταρίδης, Ν. (2013α). *Εργαστήρι Μουσικής. Εκπαιδευτικό Υλικό για τα κέντρα δια βίου Μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.openbook.gr/ergastiri-mousikis>>. Προσπελάστηκε: 29/11/2019.
- Τσαφταρίδης, Ν. (2013β). *Οι κατασκευές μουσικών οργάνων στη Μουσική Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μαθητεία, γνώση και κατασκευή. Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/browse?type=author&order=ASC&sort_by=2&rpp=20&value=Τσαφταρίδης%2C++Νικόλαος+Δ.>>. Προσπελάστηκε: 29/11/2019.
- Τσέτσος, Μ. (2012). *Εθνικισμός και λαϊκισμός στη νεοελληνική μουσική*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Τσέτσος, Μ. (2013). *Νεοελληνική Μουσική. Δοκίμια ιδεολογικής και θεσμικής κριτικής*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Τσιάρα-Κοζάκου, Ο. (2006). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιτσιπής, Λ. (1995). *Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της Γλώσσας. Γλώσσα, Ιδεολογία, Διαλογικότητα και Επιτέλεση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκανή, Χ. (1991). Παρατηρήσεις για τη Μουσική Εμπειρία στον 20^ο αιώνα. Στο *Σπείρα*. Τ. (περίοδος 3^η, Τεύχος 2). σ.σ. 174–181.
- Τσοκανή, Χ. (1995). Θόρυβος: η φαντασμαγορία του ήχου. Στο *Ο πολίτης*. Τεύχος 4. σ.σ. 34-36. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://sound.sch.gr/stable/Tsokani1995.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- Τσοκανή, Χ. (2006). *Η κραυγή της Μέδουσας. Από το μύθο στη μουσική*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Τσοκανή, Χ. (2008). Σχετικά με το οικουμενικό στοιχείο στο σύγχρονο μουσικό ήχο. Στο

- Συλλογικό *Πολιτιστική Διαχείριση. Από την ερμηνεία στην διοίκηση*. Άρτα: Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου. σ.σ. 53–66. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://cris.teiep.gr/jspui/bitstream/123456789/1262/1/politisitiki_005.pdf>. Προσπελάστηκε: 20/12/2019.
- Τσοκανή, Χ. (2011). *Μουσική Μανία. Στις απαρχές του βοαχικού ενθουσιασμού*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Τσοκανή, Χ. (2019[1985]). *Μουσική Διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Σκέψεις για μια αναθεώρηση των μουσικών διδακτικών αντιλήψεων στα Γυμνάσια*. Εθνικό Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός». Ανάπτυπο από το Περιοδικό «Το τέταρτο». Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://sound.sch.gr/stable/Tsokani2019.pdf>>. Προσπελάστηκε: 20/12/2019.
- ΥΠΕΠΘ (1989). *Διδασκόμενα μαθήματα και ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας στα Μουσικά Γυμνάσια*. Στο ΦΕΚ, τ. Β'. Αρ. φ. 453. 12–06–1989. σ.σ. 4541–4544.
- ΥΠΕΠΘ (1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ (1961). *Επιμόρφωσις και αναλφαβητισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Τμήμα Λαϊκής Επιμορφώσεως.
- ΥΠΠΕΘ (2015). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μαθητών Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)*. Στο Φ.Ε.Κ. Αρ. Φύλλου 2858/28–12–2015. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. σ.σ. 33741 – 34653. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.et.gr/>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.
- ΥΠΠΕΘ (2017). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας) για το σχολικό έτος 2017–2018*. Α.Π. 188142/ ΓΔ4/2–11–2017. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/ΕΞ_188142_2017_ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ_ΚΑΙ_ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ_ΣΧΟΛΙΚΩΝ_ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ.pdf>. Προσπελάστηκε 01/08/2019.
- ΥΠΠΕΘ (2018). *Έγκριση Εθνικού Δικτύου Εκπαίδευσης με τίτλο: Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός*. Α.Π. Φ.16/149290/ 67129 /Δ7/27–04–2018. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://sound.sch.gr/stable/Egkrisi-%D616_149290_67129_%C47_27-04-2018_signed.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/08/2019.
- ΦΕΚ (1914). *Περί προγράμματος των αστικών σχολείων θηλέων*. Αρ. Φύλλου 333, 17 Νοεμβρίου 1914. Αθήνα. σ.σ. 1780. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο

<<http://sound.sch.gr/100years/images/phototimeline-1914b.jpg>>. Προσπελάστηκε: 19/12/2019.

ΦΕΚ (1939). Περί Αναλυτικού και Ωρολογίου προγράμματος της Ά' τάξεως των Αστικών Σχολείων. Στο *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*. Τεύχος πρώτον., Αρ. φύλλου 56. 14 Φεβρουαρίου 1939. σ.σ. 337–379. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/1939_56.pdf>. Προσπελάστηκε 01/01/2013.

ΦΕΚ (1957). Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης. Στο *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*. Τεύχος Πρώτον. Αρ. φύλλου 229. 11 Νοεμβρίου 1957. σ.σ. 1735-1758. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.et.gr>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2019.

ΦΕΚ (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Μουσικής. Στο *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 304, 13 Μαρτίου 2003. σ.σ. 4070 – 4084. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.et.gr>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2010.

Φλώρος, Α. (χ.χ.). *Πολιτισμολογία. Χρηστικό βοήθημα της γενικής παιδείας*. Αθήνα: Λιβάνης.
Χαιρόπουλος, Π. (1994). *Η λύρα. Η εξέλιξή της από την αρχαία εποχή ως σήμερα σ' όλο τον κόσμο*. Αθήνα: Κυριακίδη.

Χαραλαμπάκης, Χ. (επ). 2014. *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (επ). (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Πέντε μελέτες*. Μτφρ. Αραποπούλου, Μ., Κονσούλη, Ε., Κορομπόκης, Δ., Κουφάκη, Λ. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Εργαστήριο Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΥΠ.Ε.Π.Θ. – www.epeaek.ncsr.gr. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

Χασιώτης, Β. (2001). *Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για το γραμματισμό ενήλικων κρατουμένων: το παράδειγμα των δικαστικών φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης. Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστ. Παν. Θεσσαλονίκης – Τμ. Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://phdtheses.ekt.gr/>>

eadd/handle/10442/21719>. Προσπελάστηκε: 26/12/2012.

Χατζημανωλάκη, Β. (2006). *Ήχος-Μύθος σαν ενόσουν... Παραμύθι θα μας δώσουν*. Αθήνα: Libro.

Χατζηνικολάου, Α. (2005). *Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από την διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δυνατότητες και περιορισμοί. Διδακτορική Διατριβή*. Διαθέσιμη διαδικτυακά στο: <<http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/18994>>. Προσπελάστηκε: 01/01/2013.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο *Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ. Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007*. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf>>. Προσπελάστηκε: 26/12/2012.

Χουρμουζιάδης, Γ. (2006). *Ανασκαφής εγκόλπιον*. Αθήνα: Καπόν.

Χριστάκης, Ν. (1999). *Μουσικές ταυτότητες: αφηγήσεις ζωής μουσικών και συγκροτημάτων της ελληνικής ανεξάρτητης σκηνής ροκ*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρυσάνθος, ο εκ Μαδύτων (1832). *Θεωρητικόν Μέγα της Μουσικής*. Τεργέστη: Μιχαήλ Βάις. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://anemi.lib.uoc.gr/metadata/e/c/4/metadata-01-0000443.tkl>>. Προσπελάστηκε: 01/12/2019.

Χρυσ αφίνη, Ε. (2017). *Κίνηση – Ήχος – Λόγος. Η Μουσική τέχνη των ήχων μέσα από ηχοϊστορίες (για εκπαιδευτικούς και γονείς)*. Αθήνα: Οσελότος.

Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση. Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου – Νάκας.

Ψάχος, Α., Κ. (1910). *Δημώδη Άσματα Σκύρου : τρία Θεσσαλικά, εν της Σαλαμίνας και εν των Ψαρών : Εις βυζαντινήν και ευρωπαϊκήν παρασημαντικήν*. Αθήναι: Τυπογραφείο Σπυρίδωνος Κουσουλίνου.