



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΗΜΕΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ
ΜΟΡΦΩΝ ΑΤΥΠΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ**

ΓΕΩΡΓΙΑ ΒΑΡΔΑΚΩΣΤΑ

A.M.: msa18030

Επιβλέπουσα: Μόνικα Ανδριανοπούλου

Συνεπιβλέπουσα: Δήμητρα Κόνιαρη

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

2021

«Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάσθηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου».

Copyright © Γεωργία Βαρδακώστα. 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση αυτής της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	1
1. Μουσική Σημειογραφία.....	2
1.1. Πότε ξεκίνησε η σημειογραφία της γλώσσας.....	3
1.2. Πότε ξεκίνησε η σημειογραφία της μουσικής.....	3
1.3. Η σημειογραφία ξεκινά να παίζει κεντρικό ρόλο στην εκμάθηση μουσικής.....	7
1.4. Αντιπαραβολή της σημειογραφίας της γλώσσας με εκείνη της μουσικής.....	8
1.5. Η κατάλληλη ηλικία για την εκμάθηση σημειογραφίας.....	9
1.6. Οφέλη απ' την εκμάθηση σημειογραφίας.....	11
2. Μορφές άτυπης μάθησης.....	13
2.1. Επεξήγηση του όρου «Άτυπη μάθηση».....	13
2.2. Ακρόαση, εκτέλεση, αυτοσχεδιασμός και σύνθεση.....	15
2.3. Τα οφέλη από την άτυπη μάθηση στους μουσικούς της δημοφιλούς μουσικής..	19
2.4. Οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής διαθέτουν μεγαλύτερο ταλέντο;.....	21
2.5. Ηλικία κατά την οποία το παιδί διαμορφώνει μουσικές δεξιότητες.....	23
3. Σημειογραφία έναντι Άτυπης μάθησης	
– Μουσικοπαιδαγωγικά ζητήματα.....	27
3.1. Μουσικοπαιδαγωγικές απόψεις.....	27
3.2. Προτεραιότητα ανάμεσα στη σημειογραφία και την άτυπη μάθηση.....	28
Συμπεράσματα – Επίλογος.....	30
Βιβλιογραφία.....	32

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μουσική δε δημιουργήθηκε από την πρώτη στιγμή ύπαρξης της ανθρωπότητας. Όχι... φαίνεται πως προϋπήρχε αυτής!! «Πριν από τη δημιουργία του ορατού υλικού κόσμου, σύμφωνα με την παράδοση του Χριστιανισμού, ο Θεός δημιούργησε τους αγγέλους. Πρωταρχικό λειτούργημα των αγγέλων ήταν και είναι να δοξολογούν τον Θεό με υπερκόσμιες ψαλμωδίες. Στην Παλαιά Διαθήκη, στο βιβλίο του Ιώβ, ο Θεός Δημιουργός λέει: “Ότε ἐγενήθησαν ἄστρα, ἤνεσάν με φωνή μεγάλη πάντες ἄγγελοί μου” (Ιωβ 38, 7). Όταν δημιουργήθηκαν τα άστρα, οι άγγελοί μου με δοξολόγησαν με δυνατή φωνή» (Στέλιος Πισής, 2017).

Ως προαιώνια τέχνη, η μουσική, περνώντας απ’ τα πνευματικά όντα στον άνθρωπο, εξαπλώθηκε σε κάθε γωνιά της γης, παρακινώντας κάθε πολιτισμό να αναπτύξει ουσιαστικά τη δική του μοναδική μουσική. «Όλοι οι άξεστοι άνθρωποι τραγουδούν και δρουν · τραγουδούν για αυτό που κάνουν και τραγουδούν τις ιστορίες τους. Τα τραγούδια είναι τα αρχεία των ανθρώπων τους, το θησαυροφυλάκιο της επιστήμης και της θρησκείας τους» (Johann Gottfried Herder, 1744-1803, παρατέθηκε στο Βερολίνο το 1976, σύμφωνα με τη διδακτορική διατριβή της Stewart¹, 2003). Μια τέτοια διάδοση και εξέλιξη είχε, προφανώς, ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της μουσικής σε παρόμοιο πλαίσιο με την ανάπτυξη της γλώσσας. Συγκεκριμένα, η μουσική ξεκίνησε να χρησιμοποιεί τη δική της σημειογραφία και τις δικές της μεθόδους εκμάθησης. Μάλιστα, στη σημερινή εποχή, ορισμένες φορές τείνουμε να ταυτίζουμε τον όρο μουσική με τη σημειογραφία, θεωρώντας αλληλένδετα συνδεδεμένες τη μία με την άλλη ή θέτοντας τη μία ως αναγκαίο προαπαιτούμενο της άλλης. Η μουσική, όμως, είναι απλά η εκτέλεση μιας παρτιτούρας; Μπορεί να στηριχτεί σ’ αυτήν; Επαρκεί αυτός ο τρόπος θεώρησης του τί είναι μουσική;

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το, όλο και πιο επίκαιρο, ζήτημα της σύγκρισης της μουσικής διδασκαλίας μέσω σημειογραφίας έναντι της χρήσης άτυπων μορφών μάθησης για την επίτευξή της. Αν και πρόκειται για ένα περίπλοκο ζήτημα

¹ Stewart, L. (2003). Neurocognitive studies of music reading, διδακτορική διατριβή στο University College London.

που ταλανίζει μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών, καλλιτεχνών και φιλοσόφων της μουσικής, η επισκόπηση αυτή θα παραθέσει τα ουσιώδη στοιχεία καθεμιάς από αυτές με απώτερο σκοπό την κατάληξη σε μια ζυγισμένη οπτική του περίπλοκου αυτού ζητήματος.

Αρχικά, το 1^ο κεφάλαιο πραγματεύεται την ιστορική αναδρομή της σημειογραφίας του ανθρώπινου λόγου, σε παραλληλισμό με την ιστορία της μουσικής σημειογραφίας, επισημαίνοντας τα κοινά τους στοιχεία και τις διαφορές τους. Επιπλέον, εξετάζεται ο ρόλος της σημειογραφίας στην αρχή της εμφάνισής της, στη μέση, καθώς και στη σημερινή εποχή. Τέλος, μελετώνται οι βέλτιστες συνθήκες κάτω από τις οποίες η μουσική γραφή ενδείκνυται να διδαχθεί στον εκπαιδευόμενο μουσικό και συγκεκριμένα η ηλικία που ο άνθρωπος είναι πιο δεκτικός στην εκμάθησή της, καθώς και τα οφέλη που μπορεί να αποφέρει στον καθένα η εκμάθηση ανάγνωσης ή γραφής μουσικής παρτιτούρας, κατά τη διδασκαλία μουσικής.

Εν συνεχεία, μέσω του 2^{ου} κεφαλαίου γίνεται η προσέγγιση στη λεγόμενη «άτυπη μάθηση» και ανάλυση των συστατικών που την συνιστούν κυρίως στη διδασκαλία μουσικών της δημοφιλούς μουσικής. Στη συνέχεια παρουσιάζονται, όπως και στο πρώτο κεφάλαιο, οι θετικές επιδράσεις της διδασκαλίας μέσω μορφών άτυπης μάθησης και τα αποτελέσματα ως προς την μουσική αντίληψη του παιδιού. Έπειτα, εξετάζεται μεθοδικά το ερώτημα αν υπάρχει έμφυτο ταλέντο που οδηγεί στη μάθηση ή αν υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες που το διαμορφώνουν και, τέλος, ερευνάται η ηλικία κατά την οποία τα παιδιά είναι σε θέση να αρχίσουν να μαθαίνουν μουσική και να λαμβάνουν στοιχεία που θα μεγιστοποιήσουν το μουσικό τους ταλέντο.

Ως κατακλείδα, το 3^ο κεφάλαιο, έρχεται να παραθέσει μουσικές παιδαγωγικές απόψεις που σχετίζονται με τη χρήση ή όχι της μουσικής σημειογραφίας και ποιός πρέπει να είναι ο στόχος που θέτουμε σχετικά με αυτή. Συγκεκριμένα, διερευνάται το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να υπερισχύσει μόνο μία απ' τις δύο μεθόδους ή οφείλουμε να ακολουθούμε μια ισορροπημένη χρήση από κοινού και των δύο αυτών αναγκαίων διεργασιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΗΜΕΙΟΓΡΑΦΙΑ

Καθώς η τέχνη της μουσικής έχει αναπτύξει σημειογραφία, όπως συμβαίνει με την ανθρώπινη γλώσσα, θα ήταν εύλογο να παραθέσουμε στοιχεία ιστορικής αναδρομής και των δύο και να αντιπαραβάλουμε σε αδρές γραμμές τις δύο σημειογραφίες και την ιστορία τους.

1.1. Πότε ξεκίνησε η σημειογραφία της γλώσσας

Πριν δημιουργηθεί το πρώτο αλφάβητο, όπως αναφέρει η Laura Schumm (2014), οι λαοί της αρχαιότητας επιδίωκαν την εφεύρεση τρόπων γραφής που θα μπορούσαν να τους εξυπηρετήσουν. Πρόκειται για συστήματα με εικόνες που απέδιδαν σύμβολα, τα γνωστά ιερογλυφικά, και άλλες διάφορες τακτικές, που, όμως, για να λειτουργήσουν είχαν την ανάγκη πολλών συμβόλων ώστε να αποδίδεται η κάθε λέξη ξεχωριστά. Το γεγονός αυτό περιέπλεκε τα πράγματα και έτσι η γραφή περιοριζόταν σε μια μικρή μερίδα ανθρώπων, των πιο γραμματισμένων. Κατά τη 2^η χιλιετία π.Χ. ένα σύνολο ανθρώπων από ένα λαό της Αιγύπτου, τους ονομαζόμενους Φοίνικες, επιχείρησε να αντιστοιχήσει τα ιερογλυφικά αυτά στους ήχους της γλώσσας του. Οι ήχοι αυτοί δεν περιλάμβαναν ολόκληρο αλφαβητικό σύστημα γραφής, παρά μόνο τα σύμφωνα, θα λέγαμε, της γλώσσας τους. Μάλιστα, ξεκινούσαν την αποτύπωσή του από τα δεξιά προς τα αριστερά. Η γραφή αυτή, διαδόθηκε από εμπόρους και ναύτες Φοίνικες και ως ένα βαθμό εξυπηρετούσε τις εμπορικές τους ανάγκες.

Σε συμφωνία με την Schumm έρχεται και ο Gill (2020), διατυπώνοντας επίσης πως όταν τον 8^ο αιώνα π.Χ. εξαπλώθηκε το αλφάβητο στην Ελλάδα, οι Έλληνες της εποχής φρόντισαν για τη βελτίωσή του, με προσθαφαιρέσεις συμφώνων και με την προσθήκη φωνηέντων. Με την τελευταία αυτή προσθήκη, η ανάγνωση μπορούσε να τελείται με σαφήνεια, δίνοντας έτσι το έναυσμα σε πολλούς μελετητές να θεωρήσουν το αποτέλεσμα της επεξεργασίας αυτής ως τη δημιουργία του πρώτου όντως αλφαβήτου. Στηριζόμενος στον Barry B. Powell², ο Gill επαναλαμβάνει ότι ως πρώτο

² Powell, B.B. (2009). *Writing: Theory and History of the Technology of Civilization*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

αλφάβητο ως πρώτο αλφάβητο οφείλουμε να θεωρούμε το ελληνικό, γιατί αν επιδιώκαμε να θεωρήσουμε το σημερινό, θα έπρεπε η προσθήκη των φωνηέντων να ήταν περιττή. Ως παράδειγμα, φέρνει έναν στίχο από αγγλική ποίηση, του οποίου αν αφαιρέσουμε τα φωνήεντα, το νόημα καθίσταται θολό και διφορούμενο. Η ελληνική, πλέον, γραφή, ξεκίνησε κι αυτή την αποτύπωσή της από τα δεξιά προς τα αριστερά, αργότερα άλλαζε την κατεύθυνσή της εναλλάξ σε κάθε γραμμή («βουστροφηδόν») και ύστερα από αρκετά χρόνια κατέληξε από τα αριστερά προς τα δεξιά.

1.2. Πότε ξεκίνησε η σημειογραφία της μουσικής

Αυτό που ονομάζουμε «προφορική μετάδοση» της μουσικής είναι αυτό που οι περισσότεροι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της ιστορίας γνώριζαν απλώς ως «μουσική» - κάτι για να παίζεις ή να ακούς και όχι για να γράφεις ή να διαβάζεις (Jeffrey, 1992). Όταν λόγω της μακρόχρονης μνήμης που απαιτούσε η προφορική παράδοση οι άνθρωποι κατέφυγαν σε συμβολικές αναπαραστάσεις, τότε ουσιαστικά εμφανίστηκε για πρώτη φορά μουσική σημειογραφία. Καθώς το γεγονός αυτό ενδέχεται να τοποθετείται πολύ παλιά στο χρόνο, είναι δύσκολο να προσεγγίσουμε επακριβώς την περίοδο έναρξης της μουσικής γραφής. Πάντως, σύμφωνα με τον Krispijn (2002)³ και τον Hagel (2005)⁴ όπως επισημαίνεται στον Hagel (2020), γνωρίζουμε ως μια παλιά μορφή μουσικών σημειώσεων μία μουσική με σφηνοειδή γραφή από την ύστερη εποχή του Χαλκού. Το σύστημα αυτό αρκούσε μόνο για να καταγράψει κάποια πολύ βασικά αρμονικά στοιχεία και αφορούσε περισσότερο ορχήστρες. Στην Ελλάδα από την άλλη μεριά, καθότι η έμφαση δε δινόταν σε ορχήστρες, αλλά σε μουσικές παραστάσεις ή σε σόλο μουσική, η σημειογραφία που αναπτύχθηκε δεν περιλάμβανε τόσο αρμονικά στοιχεία, καθώς αυτά επαφίονταν στις προτιμήσεις του οργανοπαίκτη. Δε συνέβαινε όμως το ίδιο και με τη μελωδία και το ρυθμό. Τα δύο αυτά στοιχεία ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής τους γραφής, που τελικά επρόκειτο για μια μελωδική σημειογραφία. Και γίνεται αναφορά συγκεκριμένα στην ελληνική μουσική σημειογραφία, επειδή πρόκειται για το αρχαιότερο σύστημα μουσικής γραφής,

³ Krispijn, T. (2002). "Musik in Keilschrift. Beitrage Zur Altorientalischen Musikforschung, The Archaeology of Sound: Origin and Organisation, edited by Ellen Hickmann, Ricardo Eichmann, and Anne D. Kilmer, 465–79. Rahden, Westf.: Verlag Marie Leidorf GmbH.

⁴ Hagel, S. (2005). "Is niḏ qabli Dorian? Tuning and Modality in Greek and Hurrian Music." *Baghdader Mitteilungen*, 36: 287–348.

σύμφωνα με τον Hagel (2020). Εξάλλου, οι Έλληνες, όπως προαναφέραμε, ήταν από τους πρώτους λαούς που έσπασαν την ροή του ήχου της ομιλίας σε μικρότερα μέρη, δημιουργώντας το πρώτο ολοκληρωμένο αλφάβητο, οπότε ακολουθεί λογικά η ενασχόλησή τους και με την διάσπαση και των ήχων μιας μελωδίας. Μάλιστα, στη σύντομη γενική επισκόπησή του ο Δημήτρης Γιάννου (1994), αναφέρει πως ανάμεσα στις γραπτές πηγές που έχουν βρεθεί σχετικά με την ιστορία της αρχαίας ελληνικής μουσικής, ένα μέρος καταλαμβάνουν οι πρακτικές πηγές. Συγκεκριμένα, πρόκειται για κάποια κομμάτια μουσικής που έχουν διασωθεί σε μουσική γραφή. Ο αριθμός των διασωθέντων πηγών είναι κατά προσέγγιση 50, ωστόσο αρκούν για να επιβεβαιώσουν την ανάπτυξη ενός συστήματος σημειογραφίας, τη στιγμή που στην Κίνα, κατά τον ίδιο συγγραφέα, πιθανώς υπήρχε σημειογραφία στην εποχή της δυναστείας Χαν (206 π.Χ. – 220 μ.Χ.), αλλά στα χέρια της σήμερα η επιστήμη κρατάει μόνο δείγματα από την εποχή της Δυναστείας Τανγκ και μετά (618 μ.Χ.-907 μ.Χ.), δηλαδή πολλούς αιώνες αργότερα από την εποχή των 50 αρχαιοελληνικών διασωζόμενων πηγών.

Η ελληνική φωνητική μουσική σημειογραφία χρησιμοποίησε και επίσημα το ιωνικό αλφάβητο το 403-402 π.Χ., το οποίο είχε ευδοκιμήσει στην Αθήνα τον 5^ο π.Χ. αιώνα. Γενικότερα, ήταν συχνό στην αρχαία Ελλάδα να χρησιμοποιούνται γράμματα ως σημειογραφία, είτε αυτούσια είτε παραλλαγμένα. Η μουσική γραφή των αρχαίων Ελλήνων αφορούσε ένα σύνολο συμβόλων, με διαφορετικό ρόλο το καθένα. Έτσι, ως προς τον ρυθμό, συμβόλιζαν τον πρώτο χρόνο με το U, τους δύο χρόνους με — τους τρεις χρόνους με ı ή ıı, τους τέσσερις με ııı, τους πέντε με ıııı κ.ο.κ. Η θέση συμβολιζόταν με μια τελεία (.) .



Η αρχαιότερη μουσική πηγή που περιλαμβάνει σημειογραφία είναι ένα μουσικό έργο με χρονολόγηση γύρω στον 2^ο-1^ο αιώνα π.Χ., που βρέθηκε στο Αϊδίνιο το 1883 και σώζεται πλήρες με στίχους και μουσική, ο «Επιτάφιος του Σείκιλου». Πρόκειται για μια επιτύμβια κυλινδρική στήλη, πάνω στην οποία ο Σείκιλος αποτύπωσε το



τραγούδι του. Πάνω από τους στίχους του τραγουδιού υπάρχουν μικρά γράμματα που συμβολίζουν τις νότες. Ο πρώτος που αναγνώρισε το σύστημα αυτό είναι ο Αυστριακός παλαιογράφος και μελετητής παύρων δρ Carl Wessely, ο οποίος και ερμήνευσε τα σύμβολα αποδίδοντάς τα μελωδικά με σημερινή σημειογραφία, και την οποία δημοσίευσε το 1891 στο *Antike Reste griechischer Musik*.

ϸ	ζ̄	ζ̄	κ	ι	ζ	ϊ	κ̄	ι	ζ	ϊ	κ̄	ο	ϸ	ο̄	φ̄		
"Ο σον ζῆς φαί νου							μη δέν ὀ λως σύ λυ ποῦ										
ϸ	κ	ζ	ι	κ̄	κ̄	ο̄	φ̄	ϸ	κ	ο	ι	ζ	κ̄	ϸ	ϸ	χ̄	τ̄
πρὸς ὀ λί γον ἐσ τι τὸ ζῆν							τὸ τέ λος ὀ χρο̄ νος ἀπ αι τεί.										



Απόσπασμα από την μεταπτυχιακή εργασία «Αρχαία Ελληνική και Βυζαντινή Μουσική Σημειογραφία» της κ. Μαρίας Άννας Μαγκριώτη (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μαθηματικών, Σάμος 2019, σελ. 20.

Η μελωδία του τραγουδιού ακολουθεί ομαλά το νόημα των στίχων και οι νότες και οι χρόνοι είναι επιλεγμένοι 'ώστε να ακολουθούν την αλληλουχία των μακρών και βραχέων φωνηέντων. Για παράδειγμα, στο «φαίνου», που δείχνει το φως και αποτελείται από δύο μακρόχρονες συλλαβές, η μελωδία ανεβαίνει τονικά, ώστε να τονίσει το νόημα (απ' τη διδακτορική διατριβή της Μαγκριώτη, 2019).

Στις απαρχές του Χριστιανισμού, δηλαδή στην περίοδο της πρώτης χιλιετίας, καθώς δεν υπήρχε ανεξάρτητη σημειογραφία, η αποστήθιση ολόκληρων ψαλμών και τροπαρίων αποτελούσε καθημερινότητα για τους μοναχούς στην Ευρώπη. Η αποστήθιση μπορεί να έφτανε συνολικά στο μέγεθος της διάρκειας των 80 συνεχόμενων ωρών, δηλαδή παρόμοιο μέγεθος με το σύνολο των συνθέσεων του Beethoven και του Wagner μαζί (Stewart, 2003). Η τακτική αυτή διήρκησε μέχρι την επικράτηση του συστήματος του Guido d' Arezzo, ο οποίος επινόησε σταδιακά τον νέο τρόπο σημειογραφίας που ως και σήμερα χρησιμοποιούμε. Ας δούμε, όμως, πώς πορεύτηκε η ιστορία της σημειογραφίας μέχρι την παγκόσμια αυτή καινοτομία.

Αρχή, λοιπόν, της Δυτικής σημειογραφίας αποτέλεσαν τα νεύματα. Η λέξη προέρχεται απ' την ελληνική λέξη «νεύμα» που σημαίνει σημάδι. Αρχικά, τοποθετούσαν τα νεύματα πάνω από το κείμενο. Ωστόσο, τα σημάδια αυτά δεν ήταν σε θέση να αντικαταστήσουν τις κινήσεις των χεριών, αλλά λειτουργούσαν επικουρικά, επιτυγχάνοντας μουσικές πρακτικές στο μεγαλύτερο ικανοποιητικό βαθμό. Επομένως, η μουσική στηριζόταν ακόμα στην απομνημόνευση. Εξάλλου, όπως αναφέρει κι ο Γιάννου (1995), τα νεύματα ήταν σημάδια που βοηθούσαν στην απόδοση μιας μελωδικής γραμμής, όταν το τραγούδι ήταν ήδη γνωστό. Η θέση τους, λοιπόν, ήταν επικουρική. Δε γνωρίζουμε κατά πόσο τα νεύματα χρησιμοποιούνται πριν τον 8^ο αιώνα, ωστόσο τον 9^ο αιώνα είναι ήδη σε ισχύ.

Σύμφωνα με την Strayer (2013), η παλαιότερη μουσική σημειογραφία δεν ήταν κατώτερη της σημερινής, όπως ίσως θα μπορούσε να θεωρηθεί λόγω του λιγότερου αναλυτικού χαρακτήρα της. Δεν χαρακτηριζόταν από καμία ασάφεια, αν λάβουμε υπόψιν μας πως συνοδευόταν πάντα με προφορική παράδοση. Ο συνδυασμός γραφής και προφορικότητας παρείχε κάθε δυνατότητα για μια πολύ επιτυχημένη ηχητική απόδοση της σημειογραφίας. Από τον 9^ο αιώνα έως και τον 14^ο, εποχή της Ars Nova,

η μουσική συνοδευόταν πάντοτε από προφορική καθοδήγηση, ώστε να αξιοποιούνται σωστά τα σημειογραφικά στοιχεία.

Λίγο αργότερα, περιγράφει και πάλι η Strayer (2013), δημιουργήθηκε η ανάγκη για περιγραφή περισσότερων πληροφοριών μέσα από τη σημειογραφία. Παρατηρείται, λοιπόν, λίγο πριν το 1000 μ.Χ. ένας εμπλουτισμός στον τρόπο γραφής με σαφέστερες θέσεις των διαστημάτων, τα οποία, ωστόσο, παρέμεναν ακόμη σχετικά. Στην αρχή τα διαστήματα αυτά σημειώνονταν με βάση μια νοητή ευθεία, η οποία λίγα χρόνια μετά έπαψε να είναι νοητή και κοντά στα τέλη του δέκατου αιώνα, εμφανίστηκε ο πρώτος πρόδρομος του σημερινού πενταγράμμου. Σιγά σιγά άρχισαν να προστίθενται και οι υπόλοιπες γραμμές (μέχρι τέσσερις) με ξεχωριστά χρώματα και αργότερα χωρίς χρωματική εναλλαγή. Επομένως, μπορεί η αντίληψη για τη μουσική και η σύνθεση να έχουν την αφετηρία τους χιλιετίες νωρίτερα, όμως, το να γράφει ή να διαβάζει κανείς μουσική ανήκει στο πρόσφατο παρελθόν, στο χρονικό πλαίσιο της τελευταίας χιλιετίας (McKinnon, 1990).

Ο Waesberghe (1951), όπως κι άλλοι μελετητές, ισχυρίζεται ότι ο Guido d' Arezzo, ένας Βενεδικτίνος μοναχός, ήταν εκείνος που μόνος του επινόησε και δημιούργησε το πεντάγραμμο. Ο Strunk (1998) μάλιστα επισημαίνει πως ο Guido όχι μόνο εφηύρε το πεντάγραμμο, αλλά σε μεγάλο βαθμό συμμετείχε και στην ανάπτυξή του. Παρόλο που το σύστημα του Guido λειτουργούσε κατ' αρχάς σε συνδυασμό με την προφορικότητα, σταδιακά η σημειογραφία κέρδισε έδαφος, ώστε η προφορικότητα να καθίσταται πλέον περιττή για την εκμάθηση μιας μελωδίας ή ενός τραγουδιού. Η μουσική θα μπορούσε τώρα ευκολότερα να μεταδίδεται από γενιά σε γενιά και περισσότεροι μουσικοί, ακόμα κι εκείνοι με πιο «σύντομη» μνήμη, θα είχαν την ευκαιρία να την αποδώσουν. Η επινόηση του συστήματος της μουσικής γραφής αποτέλεσε μία «μεγάλη έκρηξη» που έφερε αλλαγές στην ιστορία της μουσικής (Goodall, 2001). Βέβαια, αξίζει και πάλι να υπογραμμιστεί ότι η επινόηση αυτή δεν ανείρεσε ακαριαία την προφορική παράδοση, η οποία μέχρι και τον 15^ο αιώνα, σύμφωνα με την άποψη της Berger (2005), ήταν η προτιμητέα μέθοδος εκμάθησης. Τα μουσικά σύμβολα λειτουργούσαν κατ' αρχάς βοηθητικά για τα κενά μνήμης σε έργα που οι εκτελεστές είχαν ήδη αποστηθίσει. Έτσι, η ανάπτυξη της σημειογραφίας

αρχικά δε λειτούργησε υποβαθμίζοντας την προφορικότητα, αλλά αντίθετα λειτούργουσαν συμπληρωματικά.

1.3. Η σημειογραφία ξεκινά να παίζει κεντρικό ρόλο στην εκμάθηση μουσικής

Η σημειογραφία της μουσικής, κατά την εμφάνισή της, ανεξαρτήτως της προέλευσής της, ήταν «ανοιχτή» σε διάφορους τρόπους ερμηνείας και εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από τη μνήμη και τον αυτοσχεδιασμό. Η πρακτική αυτή έρχεται σε αντίθεση με τον τρόπο που χειριζόμαστε την σημειογραφία και την θέση που αυτή κατέχει σήμερα (Treitler, 1992), όπου καθορίζει σχεδόν από πριν τον ήχο που θα παράγει ο εκτελεστής. Για παράδειγμα, πριν την καθιέρωσή της, το εκκλησιαστικό ρεπερτόριο αποτελούνταν εν πολλοίς από επαναλαμβανόμενες μονοφωνικές μελωδίες, ώστε να μπορεί ο εκτελεστής να τις συγκρατεί στη μνήμη του με ευκολία και να τις διανθίζει. Και, όντως, σύμφωνα με την Berger (2005) στην αρχή η σημειογραφία κατάφερε να συμπορεύεται αρμονικά με τη μνήμη και την προφορική παράδοση. Είχε το ρόλο του εργαλείου που ενισχύει τη μνήμη των τραγουδιστών, που ήδη, όμως, γνωρίζουν από μνήμης το ρεπερτόριο. Εξάλλου, κατά τη μουσική μαθητεία διατηρούνταν ακόμα η ικανότητα αυτοσχεδιασμού σε ένα συγκεκριμένο ύφος (Moore, 1992). Επιπλέον, είναι γνωστό πως ακόμα και μέχρι τον 18^ο αιώνα η μουσική σημειογραφία, επέτρεπε στον εκτελεστή να ερμηνεύσει με τον δικό του τρόπο (Goehr, 2007).

Πράγματι, προκειμένου η σημειογραφία να αρχίσει να καταλαμβάνει κεντρικότερο ρόλο στην εκμάθηση μουσικής, χρειάστηκε να περάσουν περίπου πεντακόσια χρόνια, κατά τη διάρκεια των οποίων η μουσική γραφή γινόταν ακριβέστερη και πιο ανεξάρτητη. Σιγά σιγά δεν απέκτησε μόνο το ρόλο της σαφούς αποτύπωσης, αλλά αποτέλεσε και ένα εργαλείο απαραίτητο για κάποιες πιο περίπλοκες και «εγκεφαλικές» τεχνικές σύνθεσης κατά τον 14^ο και αρχές 15^{ου} αιώνα. Την εποχή αυτή, Η σημειογραφία κατέστη πλέον ισότιμη της προφορικής παράδοσης (Andrianopoulou, 2020). Κορύφωμα αποτέλεσε η περίοδος της Αναγέννησης, οπότε η σημειογραφία αύξησε περισσότερο τη σαφήνειά της, φτάνοντας στον 19^ο αιώνα να έχει πάρει τη μορφή που σήμερα αναγνωρίζουμε ως σύστημα μουσικής γραφής (Bent, 2001).

Μετά το 1830, ο μεγάλος αριθμός από παρτιτούρες που εκτυπώνονταν διαρκώς, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές αλλαγές της εποχής και την αφετηρία της συστηματικής μουσικής εκπαίδευσης, είχε ως αποτέλεσμα την εξάπλωσή των μουσικών κειμένων, και την αναγωγή της μουσικής ανάγνωσης σε πολύ χρήσιμη ικανότητα, ειδικά στα πλαίσια των νεοϊδρυθέντων ωδείων (Goehr, 2007 · Moore, 1992). Ωστόσο, ακόμα και σήμερα, σε πολλά είδη μουσικής, όπως jazz, παραδοσιακή ή ποπ μουσική, εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τη μουσική σημειογραφία ως υποστήριξη στην απομνημονευτική μέθοδο εκμάθησης που ακολουθούν. Στην Ινδική μουσική, όπως σημειώνουν οι Lehman, Sloboda και Woody (2007), η μουσική γραφή είναι διαδεδομένη και χρησιμοποιείται συστηματικά, αλλά όχι ως μέσο εκμάθησης παρά μόνο καθοδήγησης περισσότερο των μη μουσικών. Στη jazz, η μαθητεία στηρίζεται στην προφορική παράδοση και κυρίως στις ηχογραφήσεις, με περιορισμένη τη χρήση της σημειογραφίας μόνο ως βοήθημα ορισμένες φορές. Ωστόσο, δε συμβαίνει το ίδιο με την κλασική μουσική του Δυτικού κόσμου, όπου η σημειογραφία φαίνεται να καταλαμβάνει την θέση του κυρίως στόχου, αντί εκείνης του μέσου μουσικής μάθησης (Andrianoπούλου, 2020). Υπάρχουν, βέβαια διάφορες παιδαγωγικές μέθοδοι, κάθε μία από τις οποίες εντάσσει τη σημειογραφία στο δικό της πλαίσιο. Μία απ' τις πιο διαδεδομένες, η μέθοδος Suzuki, δίνει έμφαση αρχικά στην καλλιέργεια του αυτιού και έπειτα διδάσκει στους μαθητευόμενους να διαβάζουν παρτιτούρα (Στάμου, 2012). Η προσέγγιση αυτή όμως αποτελεί μάλλον την εξαίρεση του κανόνα. Το πιθανό πρόβλημα που φαίνεται να αναδύεται σχετικά με τη σημειογραφία έγκειται στο γεγονός πως τείνει να αποτελέσει ταυτόσημο όρο με την εκμάθηση μουσικής.

1.4. Αντιπαράβολή της σημειογραφίας της γλώσσας με εκείνη της μουσικής

Οι δύο σημειογραφίες, λόγου και μουσικής, που συχνά χρησιμοποιούνται από κοινού σε παρτιτούρες που περιλαμβάνουν και στίχους και νότες, φαίνεται να παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία, καθώς και αρκετές διαφορές. Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, ουσιαστικά και οι δύο σημειογραφίες ήταν αποτέλεσμα της ανάγκης αποτύπωσης του ήχου σε εικόνα. Επομένως, και στις δύο περιπτώσεις ο ήχος προηγήθηκε της εικόνας. Θα ήταν άστοχο, εξάλλου, να συμβεί το αντίθετο. Νευρολογικά, φαίνεται πως τα ελλείματα στην ανάγνωση μουσικής και κειμένου έχουν

σχέση μεταξύ τους (Brust, 1980⁵, Dejerine, 1892⁶, στην Stewart, 2003). Τα κοινά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν αφορούν μάλλον βλάβη σε περιοχές του εγκεφάλου που είναι κοινές στις δύο λειτουργίες, δηλαδή στη λειτουργία της ανάγνωσης της γλώσσας και στη λειτουργία της ανάγνωσης της μουσικής σημειογραφίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί η περίπτωση του Γάλλου συνθέτη Maurice Ravel (1875-1937), ο οποίος τα τελευταία τέσσερα χρόνια της ζωής του αδυνατούσε να διαβάσει μουσική σημειογραφία, παρόλο που μπορούσε ακόμα να ακούσει και να εκτιμήσει μία μουσική. Ταυτόχρονα, παρόμοια δυσκολία παρουσίαζε και στον τομέα της γλώσσας, όπου βρισκόταν σε ανικανότητα ανάγνωσης και κατανόησής της. Μετά το θάνατό του, μία σύντομη αναφορά εκ μέρους ενός νευροχειρουργού, του Henson (Henson, 1988), παρουσίασε ότι ενδεχόμενο αίτιο της ασθένειάς του ήταν ένας σχετικά εστιασμένος εκφυλισμός του εγκεφάλου, που επηρέασε την περιοχή μέσα και γύρω από την αριστερή άνω κροταφική έλικα και τον κατώτερο βρεγματικό λοβό. Παρόμοια περιστατικά συνοδευόμενα κι αυτά από αλεξία, έρχονται να επιβεβαιώσουν τη θέση του Dejerine (1892) πως η περιοχή εκείνη είναι που υποστηρίζει την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης μουσικής και κειμένου.

Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις, πιο σπάνιες, που αναιρούν τα παραπάνω παραδείγματα. Στα περιστατικά αυτά η βλάβη που επιφέρει δυσκολία στην ανάγνωση της γλώσσας, δε συνοδεύεται από απώλεια της ικανότητας ανάγνωσης μουσικής (Stewart, 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Anton (1888)⁷, Assal (1973)⁸ και Hinshelwood (1917)⁹, στη Stewart (2003), υπάρχουν ασθενείς που παρουσιάζουν μεγαλύτερα ελλείματα στην ανάγνωση κειμένου, απ' ότι στις μουσικής (Brazier, 1892¹⁰ και Dorgeuille, 1966¹¹ : ό.α. στη Stewart, 2003). Εξάλλου, ως λειτουργία του εγκεφάλου, η ανάγνωση μουσικής δεν αποτελεί μια διαδικασία απολύτως παρόμοια με εκείνη της ανάγνωσης κειμένου. Το σίγουρο είναι πως δεν πρόκειται για μια απλή

⁵ Brust, J. C. (1980). Music and language: musical alexia and agraphia. *Brain* 103: 367-392.

⁶ Dejerine, J. (1892). Contribution à l'étude anatomo-clinique et clinique des différentes variétés de cécité verbale. *Mémoires de la Société de Biologie* 4: 61-90.

⁷ Anton, G. (1888). Ueber einen fall von worttaubheit. *Wiener Linische Wochenschrift* 38: 780-782.

⁸ Assal, G. (1973). Wernicke's aphasia without amusia in a pianist. *Revue Neurologique (Paris)* 129: 251-255.

⁹ Hinshelwood, J. (1917). *Congenital mrd-blindness*. Chicago: Medical Books.

¹⁰ Brazier, M. (1892). Du troubles des facultés musicales dans l'aphasie. *Revue Philosophique* 1A: 337-368.

¹¹ Dorgeuille, C. (1966). *Introduction à l'étude des amusies*. Unpublished Thesis.

διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει και οριζόντια και κάθετη διάσταση, σε αντίθεση με την ανάγνωση γραφής της γλώσσας που περιλαμβάνει μόνο οριζόντια διάσταση (Sloboda, 2005).

Όπως είναι προφανές, για την ολοκληρωμένη απόδοση ενός μουσικού κειμένου είναι αναγκαία η ανάγνωση μελωδίας και η ανάγνωση ρυθμού (Stewart, 2003). Επί του συγκεκριμένου θέματος, ωστόσο, οι ερευνητές διχάζονται. Αρκετοί, όπως οι Manlöv (1980) και οι Peterz και Kolinsky (1993), δηλώνουν πως η μελωδία και ο ρυθμός δεν είναι συνυφασμένα κατά την κωδικοποίηση, ενώ άλλοι, όπως η Krumhansl (2000), πως η επεξεργασία τους είναι ταυτόχρονη. Ωστόσο, ένα απ' τα λίγα πειράματα που διεξάχθηκαν σχετικά με το ζήτημα της αλληλεπίδρασης ή όχι ρυθμού και μελωδίας (Schon, Anton, Roth & Besson, 2002), έδειξε πως δεν υπήρχε συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών παραμέτρων, αν και ο τρόπος διεξαγωγής του πειράματος ίσως δεν κάλυψε όλες τις περιπτώσεις, οπότε και το αποτέλεσμά του βρίσκεται ίσως υπό αμφισβήτηση (στη Stewart, 2003). Επίσης, κατά τη Stewart, υπάρχουν αναφορές ασθενών που κάνουν λόγο για ανικανότητα ανάγνωσης μελωδίας, αλλά καμία διαταραχή στην αντίστοιχη ανάγνωση ρυθμού. Τέλος, καθώς η μουσική ανάγνωση εξαρτάται από διάφορες συνιστώσες που περιλαμβάνουν διάφορες ικανότητες (πχ. ρυθμός ανάγνωσης, παίξιμο με την πρώτη ματιά) (Midorikawa, Kawamura, & Kezuka, 2003¹², στην Andrianopoulou, 2020), υπάρχει το ενδεχόμενο να εξελιχθεί κανείς άριστα σε μία από αυτές τις συνιστώσες, αλλά να χειροτερέψει σε κάποια άλλη (Schön, Semenza, & Denes, 2001¹³, στην Andrianopoulou, 2020). Υπάρχουν, βέβαια, και αντιπαραδείγματα (Assal, 1973) με ασθενείς να παρουσιάζουν ταυτόχρονη αδυναμία ανάγνωσης μελωδίας και ρυθμού. Ωστόσο, τα αντιπαραδείγματα αυτά δεν μπορούν να αναιρέσουν τα προηγούμενα καθώς μπορεί απλώς οι εν λόγω ασθενείς να υπέστησαν βλάβη και στις δύο λειτουργίες (ανάγνωση ρυθμού και ανάγνωση μελωδίας) σε περίπτωση που θεωρήσουμε πως πρόκειται για δύο ξεχωριστές λειτουργίες. Αν, λοιπόν, θεωρήσουμε πως όντως οι δύο αυτές παράμετροι αποτελούν ξεχωριστές λειτουργίες, τότε μπορούμε να παραθέσουμε και την πρόταση των Fasanaro, Spitaleri και Vahani (1990), πως η

¹² Kawamura M, Midorikawa A, Kezuka M. Cerebral localization for center of musical reading and writing. *NeuroReport* 2000; 11: 3299–303.

¹³ Schön, D., Semenza, C., & Denes, G. (2001). Naming of musical notes: A selective deficit in one musical clef. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 37(3), 407–421. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70581-1](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70581-1)

λειτουργία ανάγνωσης των μουσικών φθόγγων μπορεί να ακολουθεί παρόμοιο τρόπο επεξεργασίας στον εγκέφαλο με αυτό της ανάγνωσης των λέξεων. Ενώ η ανάγνωση των ιδεογραμμάτων και των ρυθμικών γνωρισμάτων των φθόγγων ακολουθεί έναν άλλο τρόπο επεξεργασίας και εσωτερικής αναπαράστασής τους. Έτσι, επανέρχεται στο προσκήνιο για άλλη μια φορά η άποψη πως ίσως η λειτουργία της ανάγνωσης των μουσικών φθόγγων και η λειτουργία της ανάγνωσης των λέξεων μοιράζονται κοινές εγκεφαλικές λειτουργίες. Ωστόσο, μόνο η πιο συστηματική έρευνα και η εκτέλεση πειραμάτων θα οδηγήσει την επιστήμη σε μια πιο ομόφωνη κατάληξη πάνω στο σύνθετο αυτό ζήτημα.

1.5. Η κατάλληλη ηλικία για την εκμάθηση σημειογραφίας

Είναι γεγονός πως οι καθηγητές με μεγαλύτερη πείρα στο χώρο της μουσικής γνωρίζουν πως υπάρχουν πολλαπλές δυσκολίες κατά την εκμάθηση σημειογραφίας και πως τελικά, ίσως ισχύει η άποψη της Green ότι πρόκειται για σπάνια κατάσταση, το να μπορεί κανείς να διαβάσει άπταιστα μουσική γραφή στον Δυτικό κόσμο (Green, 2002). Συχνά μάλιστα, αυτό αποτελεί αιτία της παύσης της ενασχόλησης με τη μουσική εκπαίδευση, ή γενικά με την τέχνη της μουσικής, ή της ασχολίας με κάποιο όργανο από νεαρούς σπουδαστές που απογοητεύονται, καθώς δυσκολεύονται στην ανάγνωση μουσικής (Mills και McPherson, 2006).

Η ανάγνωση μουσικού κειμένου είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, καθότι απαιτεί τουλάχιστον δύο ταυτόχρονες λειτουργίες: την ικανότητα της ανάγνωσης και την μηχανική ικανότητα (Wolf, 1976). Συγκεκριμένα, απαιτεί πολλές παράλληλες λειτουργίες, όπως η κωδικοποίηση των οπτικών δεδομένων, οι κινητικές αποκρίσεις και οπτικο-κινητικές πληροφορίες (Gudmundsdottir, 2007). Σύμφωνα με τη Wristen (2005)¹⁴ στην Andrianopoulou (2020), έρευνες είχαν δείξει πως ο εγκέφαλος επιτελεί περισσότερες λειτουργίες και εμπλέκει περισσότερους τρόπους σκέψης κατά τη διάρκεια ανάγνωσης παρτιτούρας. Η ανάγνωση μουσικής αποτελείται από μια σειρά μουσικών αντιληπτικών διαδικασιών (Sloboda 1976). Όπως παρατηρεί και η

¹⁴ Wristen, B. (2005). Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature. University of Nebraska-Lincoln, 24 (1), 44-56.

Gudmundsdottir (2010) γνωρίζουμε πως πολλοί άνθρωποι δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην ανάγνωση μουσικού κειμένου, υπάρχουν κι εκείνοι, όμως, που έχουν μια αξιοθαύμαστη ευκολία, κάποια χαρισματικά άτομα που δε φαίνεται να έχουν κάνει ιδιαίτερη προσπάθεια για να καταφέρουν να διαβάζουν καλά.

Κατά τη διδασκαλία μουσικής ανάγνωσης σε παιδιά, οφείλει να υπάρχει από πλευράς του δασκάλου κάποια γνώση αναφορικά με τα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών (Gudmundsdottir, 2010). Σύμφωνα με την Capodilupo (1992), στην ηλικία 3-4 ετών, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να διδαχτούν να διαβάζουν μόνο μικρό αριθμό νοτών. Το ίδιο επιβεβαιώνει και η Pick (1982) και μάλιστα προσθέτει πως τα παιδιά αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά ερμηνεύοντας μία νότα τη φορά, παρά νότες συνεχόμενες που κατασκευάζουν μελωδική γραμμή. Η Gudmundsdottir συνεχίζει λέγοντας πως αν εφαρμοστεί η παραπάνω διδασκαλία σε παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών, εκείνα ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα και με πιο ταχείς ρυθμούς σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Επεξήγηση σ' αυτό έρχεται να δώσει η Capodilupo εξηγώντας πως τα παιδιά 4-10 ετών έχουν αυξημένη ικανότητα συγκράτησης πληροφοριών. Οι μέθοδοι διδασκαλίας Gordon και Kodály που χρησιμοποιούν διάφορες λέξεις για την εύρεση και την εκτέλεση ρυθμικών μοτίβων, βαίνουν αποτελεσματικές και σε μικρές τάξεις, όπως τρίτη και τετάρτη, σαφώς και στην έκτη (Shehan, 1987).

Στη διάρκεια των πρώτων χρόνων εφαρμογής της μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου Suzuki, τα παιδιά διδάσκονταν μουσική ανάγνωση τουλάχιστον δύο χρόνια μετά την έναρξη εκμάθησης μουσικού οργάνου, όταν δηλαδή βρίσκονταν στο 4^ο Βιβλίο του ρεπερτορίου. Επειδή, όμως, η πρακτική αυτή δημιουργούσε χάσμα μεταξύ του επιπέδου εκτέλεσης και του επιπέδου ανάγνωσης του μαθητή, προκάλεσε προβληματισμούς στο δυτικό, κυρίως, κόσμο. Ως αποτέλεσμα, η μουσική ανάγνωση πλέον διδάσκεται συχνά κατά τη διάρκεια του 1^{ου} Βιβλίου ρεπερτορίου ώστε να επιτυγχάνεται ισορροπία (Στάμου, 2012).

Συμπερασματικά, αποτελεί σημαντική διεργασία η ενασχόληση με την εύρεση της κατάλληλης ηλικίας έναρξης της ανάγνωσης μουσικής, αφού η δεξιότητα αυτή είναι προτιμότερο να αποκτιέται νωρίς και συνδέεται αρκετά με την γενικότερη νοητική ανάπτυξη των παιδιών (Gudmundsdottir). Σαφώς η μουσική ανάγνωση

αποτελεί προσόν που μπορεί ο καθένας να αποκτήσει σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του (εφόσον τουλάχιστον δεν έχει υποστεί κάποια σχετική νευρολογική βλάβη), το θέμα ωστόσο είναι να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ηλικιακή περίοδο κατά την οποία ο άνθρωπος είναι σε θέση να την αφομοιώσει όσο το δυνατόν καλύτερα και να αποκτήσει τη βέλτιστη ικανότητα εκτέλεσής της. Να προσθέσουμε, παρ' όλα αυτά, πως δεν είναι απαραίτητο κανείς να εξειδικεύεται στην ανάγνωση σημειογραφίας για να αποδίδει με μεγαλύτερη ευχέρεια τη μουσική. Τα δύο αυτά δεν αποτελούν απαραίτητα αλληλένδετες παραμέτρους (Wolf, 1976).

1.6. Οφέλη απ' την εκμάθηση σημειογραφίας

Δεν είναι σπάνιο ν' ακούσει κανείς, ακόμα και από ανθρώπους του χώρου της μουσικής, πως η εκμάθηση σημειογραφίας της μουσικής αποτελεί περιττή ικανότητα. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να θίξει παρακάτω το θέμα της εκμάθησης μουσικής με περιορισμένη χρήση σημειογραφίας, ωστόσο κανείς δεν μπορεί να παραβλέψει τα πολλαπλά οφέλη της στον τομέα της μουσικής, του οποίου, τα τελευταία χρόνια, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι. Όπως σημειώνει η Στάμου στο βιβλίο της «Η Φιλοσοφία και η Πράξη της ΜΕΘΟΔΟΥ SUZUKI» (2012), ένας μαθητής που έχει μεν ικανό παίξιμο, αλλά όχι ευχέρεια στη μουσική ανάγνωση «είναι σαν τον ηθοποιό που ενώ μαθαίνει να απαγγέλει Σαίξπηρ με σωστή άρθρωση και εκφραστικότητα, δεν μπορεί να διαβάσει την καθημερινή εφημερίδα ή ένα βιβλίο δευτέρας δημοτικού» (Starr & Starr, 1995). Ο καθηγητής S. Flack κάνει λόγο σε άρθρο του στο “The Liverpool Academy of Music” για πέντε βασικά προτερήματα που προσφέρει η ικανότητα εκμάθησης μουσικής σημειογραφίας:

Ως πρώτο θετικό στοιχείο, αναφέρει πως η ικανότητα μουσικής ανάγνωσης προσφέρει τη δυνατότητα να εξελιχθεί κανείς σε έναν μουσικό διαφορετικό από τους άλλους, καθώς έχει τη δυνατότητα μέσω της σημειογραφίας να γνωρίσει διαφορετικά είδη μουσικής, όπως jazz, country, blues και άλλα κι έτσι να έρθει σε επαφή με διαφορετικά στυλ. Η διαδικασία αυτή αποβαίνει ωφέλιμη στη σύνθεση και την εκτέλεση, καθώς και την εξοικείωση με διάφορες τεχνικές. Επιπλέον, το να γνωρίζει κανείς να διαβάζει νότες του δίνει την ευκαιρία να παίζει μαζί με άλλους, γεγονός σπουδαίας σημασίας για τον μουσικό ή οποιονδήποτε θέλει να παίξει μουσική.

πράγματι, τα πολλαπλά οφέλη της ομαδικής μουσικής πράξης θα μπορούσαν να αποτελέσουν το θέμα μιας ξεχωριστής εργασίας. Πέραν αυτού, ο Flack εξηγεί πως αν κάποιος γνωρίζει μουσική σημειογραφία, είναι πολύ εύκολα σε θέση να καταγράψει τη σκέψη του, ιδιαίτερα όταν θέλει να συνθέσει και φοβάται πως η μνήμη του θα τον εξαπατήσει. Ένα ακόμα όφελος στην ανάγνωση μουσικής, αποτελεί το γεγονός πως μπορεί κανείς να θυμάται ευκολότερα μια μελωδία ή ένα κομμάτι, χωρίς να έχει την ανάγκη να του τα διδάξει ή να του τα θυμίζει διαρκώς κάποιος. Τέλος, ο συγγραφέας παραθέτει το επιχείρημα πως το να γνωρίζεις μουσική ανάγνωση σε απελευθερώνει και σε κάνει ανεξάρτητο. Τονίζει, μάλιστα, πως ο ισχυρισμός της μηχανιστικής προσέγγισης της μουσικής ύστερα απ' την εκμάθηση σημειογραφίας μπορεί να ισχύσει μόνο στην αρχή. Ύστερα ουσιαστικά το άτομο αποκτά το προσωπικό του στυλ. Εξάλλου, όπως λέει ο ίδιος, «πρέπει να μάθετε τους κανόνες πριν μπορέσετε να τους σπάσετε».

Αν και τα παραπάνω επιχειρήματα μπορεί να φαντάζουν αυτονόητα, δε θα μπορούσαν να παραλειφθούν, καθώς ουσιαστικά αποτελούν τους κύριους λόγους εκμάθησης μουσικής ανάγνωσης. Θα ήταν εύλογο να προσθέσουμε κάποια επιπλέον οφέλη που προσφέρει η σημειογραφία στο άτομο. Ένα απ' αυτά αποτελεί σίγουρα το γεγονός πως πολλοί άνθρωποι ανήκουν στην λεγόμενη κατηγορία των «οπτικών τύπων», επομένως είναι πιο ωφέλιμο γι' αυτούς, στην πρώτη επαφή με ένα μουσικό έργο, να αποκτήσουν εικόνα αυτού. Σύμφωνα με την Jandhyala (2017), οι εικόνες αποτελούν μια απλή πληροφορία που χαράζεται απευθείας στην μακρόχρονη μνήμη. Συμβαίνει, επίσης, συχνά η εκμάθηση ενός κομματιού μέσω της παρτιτούρας να ολοκληρώνεται γρηγορότερα απ' ότι χρειάζεται κάποιος για να απομαγνητοφωνήσει μια ηχογράφιση του κομματιού αυτού. Αυτό, βέβαια, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό απ' την ευχέρεια που παρουσιάζει κανείς τόσο στην ανάγνωση παρτιτούρας όσο και στην εκμάθηση ενός κομματιού με τη χρήση της ακοής. Τέλος, το να μπορεί κανείς να γράψει και να διαβάσει μουσική, αποτελεί, τουλάχιστον στις μέρες μας, απαραίτητο στοιχείο για την εκμάθηση Αρμονίας, Αντίστιξης Φούγκας, Σύνθεσης κ.α., καθώς η διεξαγωγή του μαθήματος αφορά, μεταξύ άλλων, την παραγωγή μουσικού κειμένου. Θα ήταν μάλλον αδύνατον να συνθέσει κανείς εκατό μέτρα ελεύθερης Αντίστιξης και να τα απομνημονεύσει μέσα σε τρεις ώρες. Επομένως, η χρήση σημειογραφίας αποτελεί μονόδρομο σε ορισμένες εκφάνσεις της μουσικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΟΡΦΕΣ ΑΤΥΠΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1. Επεξήγηση του όρου «Άτυπη μάθηση»

Το 1990, οι Jeffs και Smith όρισαν την άτυπη μάθηση ως μια διαδικασία μέσα απ' την οποία το άτομο διδάσκεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και επανδρώνεται με ιδανικά, αξίες, στάσεις, προσόντα, ικανότητες και γνωστικό υλικό μέσα από την τριβή με την καθημερινότητα και την επίδραση του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Πρόκειται, ουσιαστικά, για το αποτέλεσμα της μάθησης που προκύπτει από ενασχολήσεις της καθημερινότητας. Τέτοιες ενασχολήσεις μπορεί να συνδέονται με την οικογένεια, τη δουλειά, το σχολείο, τους φίλους, τον ελεύθερο χρόνο, τις επισκέψεις σε μουσεία, τη συμμετοχή σε περιβαλλοντικά, αθλητικά ή άλλα κοινωνικά προγράμματα που προσφέρει η σημερινή κοινωνική ζωή. Συνεπώς, όπως συμπληρώνει ο Dohmen (2001), η άτυπη μάθηση αφορά κάθε δραστηριότητα που διαδραματίζεται εκτός ορίων των οργανωμένων εκπαιδευτικών θεσμών. Δε σχετίζεται, δηλαδή, η άτυπη μάθηση με οργανωμένη εκπαίδευση, αλλά αντίθετα «ο μανθάνων παρακινείται εγγενώς», δηλαδή εκ των έσω (Rohs & Schmidt, 2009). Οι Wright και Kanellopoulos (2010), στο άρθρο τους *Informal music learning, improvisation and teacher education*, μεταφέρουν την άποψη του Eraut (2000)¹⁵ πως η μη-τυπική μάθηση δε λαμβάνει χώρο στα κλασικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, δεν προκύπτει μέσα από μεθοδική σκέψη και δε θέτει ως στόχο την απόκτηση κάποιου εγγράφου αξιολόγησης. Όλα αυτά δεν καθιστούν την άτυπη μάθηση περιττή ή περισσότερο αχρείαστη στη ζωή του ανθρώπου· τουναντίον, σύμφωνα με τον Kirshhöfer (2002), συνιστά ένα ισχυρότατο μέσο μάθησης και η αξία του κοστολογείται πολύ υψηλά από παλαιότερα, όταν οι οργανωμένοι εκπαιδευτικοί θεσμοί δεν υπήρχαν ίσως ούτε ως ιδέα. Εξάλλου, γνωρίζουμε πως ο άνθρωπος απ' τη γέννησή του ως το θάνατό του μονίμως υποβάλλεται σε διαδικασίες παρατήρησης και οικειοποίησης στοιχείων του περιβάλλοντός του. Ο όρος «άτυπη μάθηση» οφείλει πάντως την εμφάνισή του στον Αμερικανό φιλόσοφο John Dewey (1859-1952).

¹⁵ Eraut, M. (2000) 'Non-formal learning and tacit knowledge in professional work', *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 113–136.

Εκτενή λόγο για την έννοια και για πρακτικές άτυπης μάθησης στον τομέα της μουσικής κάνει η Green (2014) στο βιβλίο της «Άκουσε και παίξε», όπου η μουσικοπαιδαγωγός περιγράφει την ομώνυμη μέθοδο διδασκαλίας της μουσικής, «Άκουσε-Παίξε», που βασίζεται σε πρακτικές άτυπης μάθησης. Ήδη νωρίτερα, το 2002 η Green, μέσω του έργου της είχε καταστήσει ευρέως γνωστό τον όρο «άτυπη μάθηση» σε συνάρτηση με τη μουσική. Συμφωνώντας με τους πιο πάνω αναφερθέντες συγγραφείς, η Green θεωρεί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα σχολεία και γενικότερα τους οργανωμένους εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς και πανεπιστημιακούς θεσμούς ως «τυπική» μουσική εκπαίδευση. Μάλιστα, στην κατηγορία αυτή εντάσσει και τις πιστοποιήσεις και τα πτυχία ή διπλώματα που συνήθως προσφέρονται από ωδεία, καθώς επίσης και κάθε διαδικασία μάθησης που χρησιμοποιεί μουσική σημειογραφία. Εξάλλου, τονίζει πως ό,τι σχετίζεται με τη Δυτική κλασική μουσική εντάσσεται στο πλαίσιο της τυπικής μουσικής και πως όλο και περισσότερα μουσικά είδη εντάσσονται σταδιακά στο πλαίσιο αυτό. Ως άτυπη μουσική θεωρεί πολύ απλά όλες τις υπόλοιπες μορφές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κάποιας μουσικής ικανότητας. Η συγγραφέας εισάγει ένα νέο στοιχείο, τη μουσική κουλτούρα, η εντρύφηση στην οποία αποτελεί τη βάση της άτυπης μουσικής, καθώς θεωρεί ότι όσο πιο εξοικειωμένος είναι ένας μαθητής με ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής, τόσο πιο πολύ θα λαμβάνει άτυπη μάθηση. Ως παράδειγμα, μεταξύ άλλων, φέρνει την παραδοσιακή μουσική κάθε τόπου, η οποία συνήθως αποτελεί βασικό κινητήρα της άτυπης μάθησης σε μια κοινωνία. Ωστόσο, αναφέρει πως τυπική και άτυπη μάθηση παρουσιάζουν αρκετές φορές περιπτώσεις που δεν είναι ξεκάθαρο σε ποιά απ' τις δύο κατηγορίες ανήκουν, καθώς όσο περνούν τα χρόνια φαίνεται πως όλο και περισσότεροι μουσικοί ακόμη και της κλασικής παιδείας αρχίζουν να περπατούν σε άτυπα μουσικά μονοπάτια και να τα οικειοποιούνται. Παρ' όλα αυτά, οι βασικές τους διαφορές παραμένουν ξεκάθαρες με κυρίαρχη τη διαφορά πως η άτυπη μετάδοση της μουσικής αφορά προφορικές πρακτικές μετάδοσης, σε αντίθεση με την τυπική.

Σύμφωνα με την ανάλυση της Παπασταύρου (2010), η Green αντιλαμβάνεται την άτυπη μάθηση ως ένα σύνολο πρακτικών μάθησης που δε στηρίζονται στη μελέτη, αλλά στην εμπειρική και βιωματική πρόσληψη των γνωστικών πληροφοριών και ανάπτυξη ικανοτήτων. Όπως είχε διατυπώσει και η ίδια (Green, 2002), κύριο μέσο για την ανάπτυξη τέτοιων γνωστικών πληροφοριών και δεξιοτήτων συνιστά κυρίως η

προφορική παράδοση και οι ακροάσεις. Στο ίδιο βιβλίο, η Green έδωσε έναν επιπλέον ορισμό της άτυπης μάθησης, συνιστάμενο από την ένωση πέντε βασικών χαρακτηριστικών της, που εντοπίζονται στη διδασκαλία δημοφιλούς μουσικής. (Ως μουσικούς δημοφιλούς μουσικής, η συγγραφέας δεν εννοεί εκείνους της λαϊκής ή παραδοσιακής μουσικής. Σε αντίθεση με αυτούς, οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής περιτριγυρίζονται από συνομηλίκους τους και αρχικά καταβάλλουν προσπάθεια να μάθουν ο καθένας μόνος του, ακούγοντας ηχητικά αρχεία και όχι προσπαθώντας να μιμηθούν ενηλίκους ή πιο ηλικιωμένους μουσικούς). Ας δούμε, λοιπόν, τα πέντε αυτά χαρακτηριστικά όπως προτείνονται από την Green.

Ως πρώτο θέτει το χαρακτηριστικό πως στην άτυπη μουσική της δημοφιλούς μουσικής το ρεπερτόριο το επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές, φροντίζοντας να τους είναι οικείο, σε αντίθεση με τη συνήθεια των δασκάλων της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης να επιλέγουν οι ίδιοι τα κομμάτια που θα εκτελέσουν οι μαθητές, τις περισσότερες φορές εντελώς άγνωστα σ' αυτούς. Επιπλέον, είτε η χρήση παρτιτούρας είτε γραπτής ή προφορικής καθοδήγησης, δεν έχουν θέση στην άτυπη διδασκαλία, όπου αντικαθίστανται από την προσπάθεια του μαθητή να ανακαλύψει με το αυτί τη μελωδία δοκιμάζοντας και απορρίπτοντας, αναπτύσσοντας έτσι μία καλή μουσική αντίληψη που μπορεί να ανταποκρίνεται και σε άλλα μουσικά είδη. Ένα αρκετά αξιοσημείωτο στοιχείο που παραθέτει, είναι πως κατά την άτυπη μαθητεία στη δημοφιλή μουσική, συχνά οι μαθητές συγκεντρώνονται σε παρέες και διδάσκονται μεταξύ τους μέσα απ' το ομαδικό πειραματικό παίξιμο και τη συζήτηση και όχι με την κλασική επίβλεψη ενός εξειδικευμένου μουσικού. Σε αντίθεση, επίσης, με το καθιερωμένο πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει μια τυπική διδασκαλία, η Green κάνει λόγο για αυτονομία του μαθητή, ο οποίος εφαρμόζει τις τεχνικές και τις γνώσεις του σε ολόκληρα κομμάτια που του είναι ήδη γνωστά. Τέλος, ίσως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελούν τα στοιχεία τα οποία περιλαμβάνονται στην άτυπη μάθηση. Τα στοιχεία αυτά δεν είναι άλλα από την ακρόαση, την εκτέλεση, τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως κάποια απ' αυτά τα στοιχεία απουσιάζουν ή παρουσιάζονται αμυδρά τις περισσότερες φορές απ' τα προγράμματα διδασκαλίας της τυπικής κλασικής μουσικής, παρόλο που η σημασία τους είναι αναμφισβήτητη για κάθε είδος μουσικής. Τα στοιχεία αυτά εξετάζονται αναλυτικότερα αμέσως παρακάτω.

2.2 Ακρόαση, εκτέλεση, αυτοσχεδιασμός και σύνθεση

Ακρόαση

Σύμφωνα με τη Στάμου (2012), βασικό στοιχείο της μεθόδου Suzuki αποτελεί η αρχή πως το παιδί έχει τη δυνατότητα να εμπεδώσει και να μάθει να χρησιμοποιεί τόσο καλά τη μουσική γλώσσα, όσο μπορεί και τη μητρική του γλώσσα. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ακρόασης όπως ακριβώς συμβαίνει και στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Παραθέτει την άποψη του Star (1976) πως «τα παιδιά ακούν την προφορά των λέξεων από τους γονείς τους και οι φωνητικές τους χορδές προσαρμόζονται σε επίπεδο φυσιολογίας ώστε να παράγουν το ίδιο είδος προφοράς όπως οι γονείς τους. Η προφορά της αγγλικής γλώσσας από ένα γιαπωνεζάκι είναι διαφορετική από ένα αμερικανάκι. Αυτό συμβαίνει διότι αυτή η φυσιολογική προσαρμογή δεν επιχειρήθηκε από το γιαπωνεζάκι». Ο Suzuki, συνεχίζει η Στάμου, υποστήριξε πως αφετηρία της μουσικής εκπαίδευσης αποτελεί η ηλικία 0, γι' αυτό προτείνει να εκτίθεται το παιδί σε ακρόαση αποτελούμενη από μουσικά κομμάτια που επαναλαμβάνονται. Έτσι, όπως αναφέρει και πάλι ο Star, αφομοιώνει ευκολότερα περισσότερα χαρακτηριστικά της μουσικής, πάρα με την έκθεσή του στο ημερήσιο πρόγραμμα που εκπέμπει το ραδιόφωνο.

Για τους παραπάνω, λοιπόν, λόγους, ο Suzuki έχει βασίσει ουσιαστικά τη μέθοδό του στην ακρόαση. Οι μαθητές, απ' την πρώτη επαφή τους με τη μέθοδο, ακούν διαρκώς ηχογράφηση του κομματιού που έχουν να μάθουν και δεν ξεκινούν την εκμάθησή του προτού να το έχουν εμπεδώσει πλήρως μέσω της ακρόασης. Έτσι, η διαδικασία της εκμάθησης διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό και το παιδί είναι σε θέση ακόμα και να αναπαράγει μόνο του την ηχογράφηση στο όργανό του, γεγονός που του προσθέτει αυτοπεποίθηση. Στόχος του μαθητή τίθεται η προσέγγιση της ηχογράφησης και έτσι αναγνωρίζει από μόνος του τους επιδιωκόμενους σκοπούς. Σκοπός είναι η ακρόαση να συμβαίνει καθημερινά, ακόμα και σε συγκεκριμένες ώρες, ώστε να συμπεριλαμβάνεται συστηματικά στην καθημερινότητα του παιδιού. Η ακρόαση μπορεί να μην αφορά μόνο την ηχογράφηση του κομματιού, αλλά και το παίξιμο του ίδιου κομματιού από κάποιον άλλο συμμαθητή, κυρίως στα ομαδικά μαθήματα. Αποκτά, λοιπόν το παιδί την ικανότητα να παίζει «με το αυτί» (Στάμου, 2002), αλλά ταυτόχρονα του δημιουργούνται τα κίνητρα για να μάθει το κομμάτι. Όταν η ακρόαση

εισχωρήσει στην καθημερινότητα του παιδιού, τότε αρχίζει να μπορεί να είναι μόνιμα συνειδητή. Η Καραδήμου (2001) προχώρησε σ' έναν διαχωρισμό της ακοής απ' την ακρόαση, επισημαίνοντας πως η ακρόαση παράγεται απ' το ρήμα ακροώμαι που σημαίνει ακούω με προσοχή, σε αντίθεση με το ρήμα ακούω που χαρακτηρίζει την κοινή αίσθηση της ακοής υπό φυσιολογικές συνθήκες. Όσο περισσότερες φορές υποβληθούν οι μαθητές της μεθόδου Suzuki σε συνειδητή ακρόαση, τόσες λιγότερες επαναλήψεις θα έχουν ανάγκη κατά την πάροδο του χρόνου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, έλεγε ο Suzuki, πως οι μαθητές του γίνονταν ουσιαστικά μαθητές των ερμηνευτών των ηχογραφήσεων που άκουγαν, καθώς έμπαιναν στη διαδικασία να μιμηθούν κάθε ευαίσθητη λεπτομέρεια του παιζιμάτος τους, λόγω των πολλαπλών επαναλήψεων. Όπως σημειώνει ο Timmerman (1987) χαρακτηριστικά: «Ο Σουζούκι συνήθιζε να λέει ότι η ακρόαση είναι όσο σημαντική είναι και η μελέτη. Έχει σταματήσει πια να το λέει αυτό. Τώρα λέει ότι η ακρόαση είναι δύο φορές πιο σημαντική από τη μελέτη» (στη Στάμου, 2012).

Εκτέλεση

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η μουσική εκτέλεση θα μπορούσε εν μέρει να συνιστά το αποτέλεσμα της διαρκούς ακρόασης ενός κομματιού. Εξάλλου, πολλές φορές ο Suzuki δεν προχωρούσε στη διδασκαλία της εκτέλεσης του κομματιού, αν αυτό δεν είχε γίνει αντικείμενο ακρόασης για έναν ικανό αριθμό επαναλήψεων, καθώς η ακρόαση ξεκινούσε συνήθως μήνες νωρίτερα (Στάμου, 2012). Η Green περιγράφει τα βήματα για την εκτέλεση στα πλαίσια επίσημης μουσικής εκπαίδευσης, αλλά ακολουθώντας διαδικασίες άτυπης μάθησης, καθώς ξεκινάει κανείς με ρεπερτόριο δημοφιλούς μουσικής. Αφού φυσικά προηγηθεί ακρόαση, ο μαθητής στην ουσία ξεκινάει την εκτέλεση παίζοντας κάποιες λίγες νότες του κομματιού, συνοδεύοντας το επαναλαμβανόμενο riff του μπάσου. Στη συνέχεια αλλάζει οκτάβα και ο δάσκαλος του τονίζει ότι δεν πειράζει αν κάνει λάθη, αφήνοντάς τον μόνο του να βρει εν τέλει όλες τις νότες του κομματιού. Η συγγραφέας τονίζει τη σημασία που έχει να έχουν όλη την άνεση χρόνου οι μαθητές κατά την εκτέλεση, ώστε να μάθουν μέσα από τη δοκιμή και την απόρριψη, χωρίς παρατηρήσεις και χωρίς παύση της μουσικής όταν ο μαθητής δυσκολεύεται να παίξει. Αργότερα, στα επόμενα μαθήματα, εισάγεται στο πρόγραμμα και η κλασική μουσική, με παρόμοια προσέγγιση εκτέλεσης. Ο μαθητής καλείται και πάλι να επιλέξει ο ίδιος ανάμεσα σε έξι επιλογές το κομμάτι που θέλει να εκτελέσει.

Επιχειρεί και πάλι μόνος του να βρει ένα μέρος της μελωδίας ακούγοντας το μπάσο, ή το αντίστροφο. Υπάρχει, αργότερα, και ένα τρίτο στάδιο όπου ο μαθητής επιλέγει ο ίδιος το μουσικό κομμάτι που επιθυμεί να εκτελέσει και, αφού το προτείνει στο δάσκαλό του, ακολουθούνται οι παραπάνω διαδικασίες για την εκτέλεση, έως ότου ένας προχωρημένος μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να εφαρμόσει την εκτέλεση ενός άγνωστου κομματιού και μόνος του στο σπίτι.

Αυτοσχεδιασμός

Όταν κατά τη δεκαετία του 1950-60, οι σχέσεις μεταξύ συνθέτη, ερμηνευτή και μουσικού έργου άρχισαν να τίθενται υπό αμφισβήτηση και γεννήθηκε το αίτημα να προσδιοριστεί εκ νέου το περιεχόμενό τους, άρχισαν να αναδύονται διάφορες αυτοσχεδιαστικές μορφές, σηματοδύοντας την ιστορία της κλασικής δυτικής μουσικής (Nunn, 1998). «Ο αυτοσχεδιασμός είναι η διαδικασία δημιουργίας κάτι καινοτόμου και αισθητικά ελκυστικού, αυθόρμητα σε πραγματικό χρόνο, ενώ αξιολογείται και συντονίζεται η τρέχουσα απόδοση σε σχέση με το σχετικό πλαίσιο» (Beauty, 2015). Ο Nunn (1998) επιχείρησε να δώσει δύο ορισμούς στον όρο αυτό, εκ των οποίων ο πρώτος εμπεριέχεται και στο *Harvard Dictionary of Music* (Apel, 1972). Αναφέρει πως ο αυτοσχεδιασμός είναι το πρακτικό αποτέλεσμα μιας αυθόρμητης μουσικής δημιουργίας σε πραγματικό χρόνο, χωρίς τη συνδρομή σημειώσεων, κάποιας προετοιμασμένης σημείωσης ή απομνημόνευσης. Η άλλη διατύπωση ορίζει τον αυτοσχεδιασμό ως μία σειρά πολλών αυθόρμητων διαδικασιών για τη δημιουργία μουσικής σε πραγματικό χρόνο, ως άμεση απόκριση-απάντηση στις επιρροές του ίδιου του περιεχομένου όπως αυτό γίνεται αντιληπτό και ως έμμεση ανταπόκριση στις πάντα υπάρχουσες επιρροές του μουσικού πλαισίου γενικότερα.

Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί για τους μαθητές κίνητρο να εκφράσουν τις απόψεις τους, ανοίγει τους ορίζοντες της φαντασίας τους και τους κάνει να νιώθουν ολοκληρωμένοι (Mead, 1994). Η Juntunen στο κείμενό της «The Dalcroze Approach: Experiencing and Knowing Music through the Embodied Exploration» (2016) αναφέρει πως ο Dalcroze θεωρούσε τον αυτοσχεδιασμό ως μία γρήγορη σύνθεση, ως έναν τρόπο για να κατοχυρώσει ο μαθητής κάθε τι καινούργιο που μαθαίνει και ως μέσο έκφρασης και άμβλυνσης της δημιουργικότητας. Αποτελεί ακόμα για τον δάσκαλο ένα μέσο αξιολόγησης του μαθητή. Αυτοί είναι μερικοί από τους λόγους, για

τους οποίους ο μεγάλος μουσικοπαιδαγωγός έχει μεριμνήσει, ώστε η πρακτική του να παρέχει στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες για αυτοσχεδιασμό. Μάλιστα, αναφέρει πως ο αυτοσχεδιασμός οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σπουδής μουσικού οργάνου. Διευκρινίζει, όμως, τη σημασία που έχει ο προσεκτικός σχεδιασμός ασκήσεων αυτοσχεδιασμού, ώστε να βρίσκονται στο αντίστοιχο επίπεδο δυσκολίας που απαιτεί το μουσικό επίπεδο του μαθητή. Το 2008, ο Azzara διατυπώνει τη θέση πως ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση είναι για τη μουσική ό,τι και η ομιλία και η γραφή για τη γλώσσα: οι γνώμονες αξιολόγησης και κατανόησής της.

Παρά την πανθομολογούμενη υψηλή μουσική και παιδαγωγική αξία του αυτοσχεδιασμού, ο Wollenzien (1999)¹⁶ ερευνώντας το περιεχόμενο προγράμματος σπουδών από προπτυχιακά προγράμματα μουσικής, ανακάλυψε ότι ο αυτοσχεδιασμός απουσιάζει σε έναν εύλογο αριθμό πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Λίγο αργότερα, το 2005¹⁷, με πείραμα σε 281 καθηγητές μουσικής (με τυχαία επιλογή) μέσω ερωτηματολογίων, αποκάλυψε ένα χάσμα μεταξύ της προσπάθειας των εκπαιδευτικών για εφαρμογή πρακτικών αυτοσχεδιασμού μέσα στην τάξη και της έλλειψης κατάρτισης των ίδιων επί του θέματος. Υπήρξαν, φυσικά, και οι αντίστοιχες συστάσεις περί ενσωμάτωσης του αυτοσχεδιασμού σε προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, ώστε να δοθούν στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα μέσα για την υλοποίησή του στα πλαίσια ενός μαθήματος (στην Song, 2013). Επιπρόσθετα, πόρισμα πολλών μελετών αποτελεί η σκέψη πολλών εκπαιδευτικών, πως ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση δεν είναι τόσο σημαντικοί παράγοντες μουσικής όσο άλλες πρακτικές (Byo, 1997), ενώ παράλληλα παρουσιάζουν και περισσότερο ανεβασμένο πήχη δυσκολίας συγκριτικά με άλλα στοιχεία του σπουδαστικού προγράμματος (Bell, 2003). Στο πλαίσιο έρευνας της Wig (1980) σε μαθητές γυμνασίου, μελετήθηκε ο αντίκτυπος που είχαν τα μαθήματα μουσικής σύνθεσης, όπου τα παιδιά διδάχτηκαν συγκεκριμένες συνθετικές προσεγγίσεις, πάνω στην ικανότητά τους να αυτοσχεδιάζουν. Αρχικά, δόθηκε στους μαθητές ένα εισαγωγικό τεστ μουσικής αντίληψης και στη συνέχεια υποβλήθηκαν σε

¹⁶ Wollenzien, T. J. (1999). An Analysis of Undergraduate Music Education Curriculum Content in Colleges and Universities of the North Central United States. PhD diss., University of Minnesota. ProQuest (AAT 9935017).

¹⁷ Whitcomb, R. L. (2005). Descriptions of improvisational activities in elementary general music classrooms in the state of Illinois (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3199172)

διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές μουσικής δημιουργίας που διήρκησαν επτά εβδομάδες. Οι πρακτικές αυτές αφορούσαν τη διαχείριση της έντασης, της διάρκειας και του ύψους κατά τη σύνθεση. Ύστερα από το πέρας των επτά εβδομάδων, οι μαθητές κλήθηκαν να επαναλάβουν το εισαγωγικό τεστ που είχαν συμπληρώσει. Η πρόοδος ήταν εμφανής κυρίως στην έκτη και την όγδοη τάξη. Όπως σημειώνει και η ίδια η Wig «ούτε η ικανότητα ερμηνείας, ούτε τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα δεν είναι παράγοντες που σχετίζονται με την ικανότητα αυτοσχεδιασμού της μουσικής», καθώς τα αποτελέσματα δεν σχετίζονταν με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, αλλά κυρίως με την έκθεσή τους στα μαθήματα σύνθεσης που δέχτηκαν. Αντίστοιχα, οι McPherson, Bailey και Sinclair (1997) υπογραμμίζουν ότι η ικανότητα αυτοσχεδιασμού είναι αλληλένδετη σε μεγάλο ποσοστό κυρίως με την ικανότητα να παίζει κανείς με το αυτί.

Σύνθεση

«Εάν οι μαθητές ασχολούνταν με την ενεργητική ακρόαση, σε συνδυασμό με τον αυτοσχεδιασμό, θα μελετούσαν εν τέλει με μεγαλύτερη κατανόηση και η σύνθεση θα ήταν το προφανές επόμενο βήμα στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου μουσικού» (Shewan, σελ.1). Κατά την Shewan (2002), η υψηλή επίδοση στις ακουστικές ικανότητες και η αυτοσχεδιαστική εμπειρία έχουν ως αποτέλεσμα τη σύνθεση. Σε συνθετικές δεξιότητες καταλήγει εύκολα και η άριστη απόδοση σε ορχηστρικές πρακτικές. Εκ των ανωτέρω ισχυρισμών συμπεραίνουμε πως αυτοσχεδιασμός και σύνθεση συνδέονται στενά. Τη θέση αυτή ενισχύει ο ορισμός του αυτοσχεδιασμού στο *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* όπου περιγράφεται ως «η δημιουργία ενός μουσικού έργου ή της τελικής μορφής ενός μουσικού έργου την ίδια τη στιγμή της εκτέλεσής του. Ο όρος υποδηλώνει την άμεση σύνθεση του έργου από τους εκτελεστές του, την επεξεργασία ή την προσαρμογή ενός υπάρχοντος πλαισίου, αλλά και οτιδήποτε ανάμεσα στους δύο αυτούς πόλους» (Horsley, Collins, Badura-Scoda & Libby, 1980). Διαφορετικά και σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, θα μπορούσαμε να πούμε πως ο αυτοσχεδιασμός είναι μια σύνθεση που η εκτέλεσή της συμβαίνει σε πραγματικό χρόνο, σε αντίθεση με τη σύνθεση που η εκτέλεσή της συμβαίνει ετεροχρονισμένα. Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσαμε να πούμε πως ο αυτοσχεδιασμός πρόκειται για μια σύνθεση που δε μπορεί να επαναληφθεί αυτούσια ποτέ ξανά στο μέλλον κι από κανέναν άλλο, ενώ η σύνθεση έχει αντοχή στο χρόνο και

μπορεί να τύχει εκτέλεσης από οποιονδήποτε γνωρίζει ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας.

Οι Kaschub και Smith (2009) αναφέρουν στο βιβλίο τους *Minds on music: Composition for creative and critical thinking* σχετικά με τη σύνθεση πως πρόκειται ουσιαστικά για ένα εργαλείο που συμβάλλει στη σφυρηλάτηση μουσικής σκέψης. Συγκεκριμένα, ένας μουσικός, μέσω της σύνθεσης, μαθαίνει να ελίσσεται στη μουσική χρησιμοποιώντας τη διαίσθηση και τους ανεπτυγμένους πνευματικούς του ορίζοντες. Η αλληλεπίδραση με τους ήχους φέρνει στη σκέψη του μουσικού κάτι καινούργιο που πιο πριν δεν είχε σκεφτεί, συνιστώντας παράγοντα δημιουργίας μιας νέας ιδέας. Παράλληλα, η σύνθεση έχει την ιδιότητα να επιλύει προβλήματα και να θέτει σε επαναπροσδιορισμό καθιερωμένα πρότυπα και παραδόσεις. Είναι γεγονός πως κατά τη σύνθεση ο μουσικός δεν έχει συγκεντρωμένες όλες τις ιδέες που εν τέλει θα γράψει, καθότι η πρακτική αυτή φαίνεται πως ανήκει μόνο στη διάνοια του Μότσαρτ. Έτσι, λοιπόν, το γεγονός αυτό δίνει επάλληλες ευκαιρίες κατά τη διάρκεια της σύνθεσης για αναθεώρηση μουσικών νοημάτων και κατανόηση βασικών σχημάτων. Η σύνθεση έχει πάντα κάποιο κίνητρο, είτε αυτό θα είναι το ντύσιμο μιας εκδήλωσης, είτε για την επικοινωνία με άλλους συνομήλικους συνθέτες, είτε για να εκφράσει κοινωνικές ιδέες. Έτσι, λοιπόν, και η σύνθεσή του μουσικού δημιουργού σχετίζεται άμεσα με το κίνητρό του.

Παρά ταύτα, η σύνθεση, σε παρόμοια μοίρα με τον αυτοσχεδιασμό, απουσιάζει σημαντικά απ' τη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξία της, όμως, δεν αφορά μόνο τους πιο ολοκληρωμένους μουσικούς, αλλά και νεαρούς σπουδαστές μουσικής, καθώς αποτελεί πρόκληση γι' αυτούς να δουν τον κόσμο από άλλη οπτική. Στη διαδικασία να φανταστεί ένα παιδί μία μουσική, αποκτά την ικανότητα να ελέγχει συνειδητά τους ήχους στο μυαλό του. Καλείται, ακόμα, να ενδυναμώσει τη μουσική του μνήμη, καθώς η σύνθεση απαιτεί μνήμη της μελωδίας που κάθε φορά συντίθεται. Μέσω της σύνθεσης, το παιδί ανακαλύπτει τα συναισθήματα και τις ικανότητές του, εφαρμόζει ταυτόχρονα πολλές μουσικές γνώσεις που ίσως πιο πριν να ήταν σκόρπιες στο μυαλό του και τελικά ωριμάζει καλλιτεχνικά μέσα από τους ήχους (Kaschub & Smith, 2009).

2.3. Τα οφέλη από την άτυπη μάθηση στους μουσικούς της δημοφιλούς μουσικής

Καθώς τα τέσσερα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω (η ακρόαση, η εκτέλεση, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση) απαρτίζουν την άτυπη μάθηση (Green, 2014), και μόνο οι θετικές επιδράσεις αυτών θα αρκούσαν για την περιγραφή του οφέλους που αποκομίζει ο μουσικός όταν εκτίθεται σε άτυπη διδασκαλία. Ωστόσο, η Green, με τη μέθοδό της *άκουσε-παίξε* γίνεται πιο σαφής και εκθέτει κάποια επιπλέον θετικά στοιχεία της άτυπης μάθησης, που προκύπτουν μέσα απ' τον τρόπο που μαθαίνουν οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής.

Καταρχάς, η μουσική ταυτότητα και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μουσικοί αυτοί έχουν να κάνουν με την εξοικειώσή τους με μία συγκεκριμένη μουσική κουλτούρα, μέσω της οποίας εφαρμόζουν την άτυπη μάθηση. Επιτακτικό στοιχείο της πρακτικής αυτής αποτελεί η χρήση ηχογράφησης, ώστε το κομμάτι να αναπαραχθεί «με το αυτί» από τον μουσικό. Εκτός απ' το γεγονός πως η μέθοδος αυτή αναπτύσσει οπωσδήποτε τη συνειδητή και «στοχευμένη» (όπως την ονομάζει η Green) ακρόαση στο άτομο, έχει και ως άμεση απόρροια την καλλιέργεια μουσικού αυτιού. Εξάλλου, η σημειογραφία χρησιμοποιείται σχεδόν πάντα ως βοήθημα και όχι σα στόχος. Ο Jacques-Dalcroze θεωρούσε την καλή «ακοή» (good “hearing”) ως απαραίτητο στοιχείο ενός ικανού μουσικού, γι' αυτό και στην μουσικοπαιδαγωγική του μέθοδο τοποθετεί σε υψηλή θέση την «τριβή» του μαθητή με την ακρόαση. Πίστευε πως η εσωτερική ακοή δεν αποκτιέται μέσω της απλής αναπαραγωγής ήχων πάνω σε ένα όργανο. Ακόμα και η θεωρία της μουσικής, οφείλει να στηρίζεται σε πρακτικές ασκήσεις ακοής και να επέρχεται ως συνέπεια αυτών.

Επιπλέον, καθώς μέρος της άτυπης μάθησης αποτελούν οι ομαδικές δράσεις, αυτόματα η μέθοδος αυτή κερδίζει έδαφος σε ό,τι αφορά πολλές δεξιότητες που είναι σημαντικές για έναν μουσικό. Η συνεργατικότητα και η αλληλοβοήθεια συνιστούν αναμφισβήτητες αξίες, ειδικά στην ιδιότητα του μουσικού που συχνά καλείται να αποτελέσει μέρος συνόλου σε ανεπίσημο ή επίσημο επίπεδο. Καθίσταται, επίσης, φανερό πως μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές γεύονται απ' τα πρώτα κιόλας στάδια τη χαρά του να παίζεις μαζί με άλλους και την ικανοποίηση του να προσφέρει κανείς σε ένα κοινωνικό σύνολο που παράγει κάτι αισθητικά ωραίο. Κάτι τέτοιο,

φυσικά, έρχεται σε αντίθεση με την μοναξιά που «υφίσταται» κανείς κατά το κλασικό ωδειακό μάθημα, όπου τη μόνη διέξοδο απ' τη σολιστική πρακτική του μαθητή αποτελεί η κατά καιρούς συνεργασία του με τον καθηγητή του, όταν και αν υπάρχει. Αλλά ακόμα και σε περιπτώσεις οργανωμένων μουσικών θεσμών που παρέχουν την ευκαιρία συμμετοχής σε κάποιο σύνολο ή ορχήστρα (με εξαίρεση φυσικά το πιάνο που αποκλείεται συνήθως από τέτοιες πρακτικές, καθώς χρειάζεται συνήθως ένα και μοναδικό σε κάθε τέτοιο σύνολο), θα γίνεται πάντοτε υπό την επίβλεψη του αρμόδιου καθηγητή ή ειδικού ή μαέστρου, σε αντίθεση με τις ομαδικές δράσεις όπου οι μαθητές συγκεντρώνονται μόνοι τους. Η απουσία διδάσκοντος, συχνά, τους βοηθάει να «ξεδιπλώνονται» και να συμπεριφέρονται περισσότερο άνετα. Τους παρέχεται επίσης το έναυσμα της μίμησης συνομηλίκων τους, τους οποίους θαυμάζουν ή απλά επιθυμούν να μιμηθούν σε κάποιο στοιχείο τους. Στα συγκροτήματα αυτά, συχνά καλλιεργείται ο αυτοσχεδιασμός σε διάφορες μορφές ή το παίξιμο χωρίς προετοιμασία.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο της άτυπης μουσικής μάθησης που αναφέρει η Green αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές μελετούν όσο θέλουν στη διάρκεια της εβδομάδας. Άλλοι έξι ώρες, άλλοι σχεδόν καθόλου. Ο κανόνας είναι πως μελετούν όσο έχουν ευχαρίστηση. Σε μεγάλη αντιπαράθεση έρχεται κάτι τέτοιο με την τυπική διδασκαλία στην οποία οι περισσότεροι μαθητές μελετούν, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια, κυρίως από υποχρέωση απέναντι στον καθηγητή ή από την ανάγκη να νιώθουν επιμελείς. Σπάνια το κίνητρο είναι η ευχαρίστηση, με αποτέλεσμα ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των νέων που ξεκινούν με τυπική μουσική διδασκαλία να τα παρατούν μετά από ένα χρονικό διάστημα. Η αγάπη για τη μουσική δεν είναι κάτι που μπορεί κανείς να προσπεράσει τόσο εύκολα σε μια μέθοδο διδασκαλίας, καθώς και η αντιμετώπιση της μουσικής ως ευχαρίστησης και όχι ως υποχρέωσης. Όταν συμβαίνουν τα παραπάνω, είναι επόμενο να επέλθει και η εκφραστικότητα κατά το παίξιμο, καθώς ο στόχος δεν είναι η προσπάθεια συνέπειας στις νότες αλλά η γέννηση μουσικής.

Επιπρόσθετα, μέσα στα πλαίσια της άτυπης μάθησης ο μουσικός αισθάνεται ασφάλεια και αυξημένη αυτοεκτίμηση καθώς κατά πρώτον, τα κομμάτια που μαθαίνει να παίζει είναι αποτέλεσμα της δικής του προσπάθειας να τα αναπαράγει με το αυτί και κατά δεύτερον, μπορούν όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως επιπέδου και ήδη διαμορφωμένων δεξιοτήτων, να αποτελέσουν μέρος των ομαδικών δράσεων και να

νώσουν πως συνεισφέρουν σε ένα μουσικό κοινωνικό σύνολο στηριζόμενοι στις δυνατότητές τους. Επιπρόσθετα, καθώς απουσιάζουν οι εργασίες για το σπίτι, οι εξετάσεις, οι ανάγκες μελέτης, αναπτύσσονται περισσότερο η δίψα για τη μουσική και ο εσωτερικός πόθος για επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερα μουσικά πράγματα. Δεν αποκλείεται όλα τα παραπάνω θετικά γνωρίσματα της διδασκαλίας της μουσικής μέσω μορφών άτυπης μάθησης να εντοπίζονται ορισμένες φορές και σε μαθητές που δέχονται την τυπική κλασική διδασκαλία βασισμένη στην παρτιτούρα, σε ατομικό μάθημα σε έναν δημόσιο ή ιδιωτικό μουσικό θεσμό. Ωστόσο, όταν οι συνθήκες της διδασκαλίας καλλιεργούν τις προϋποθέσεις ύπαρξης όλων των παραπάνω, τότε οι πιθανότητες μεγιστοποιούνται και η απόκλιση θεωρείται εξαίρεση, σε αντίθεση με την τυπική μάθηση που εξαίρεση αποτελούν οι μαθητές εκείνοι που αναγνώρισαν από μόνοι τους πως η μουσική είναι κάτι παραπάνω από στεγνή τυποποιημένη γνώση και θέλησαν να εκμεταλλευτούν με τον καλύτερο τρόπο τη διδασκαλία που τους παρέχεται.

Τέλος, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε μερικά ακόμα οφέλη της άτυπης μάθησης, τα οποία η Green δεν αναφέρει, αλλά προκύπτουν κυρίως από την πρακτική εκμάθησης ενός μουσικού κομματιού με τη χρήση της ακοής, αλλά και γενικότερα απ' τις πρακτικές της άτυπης μάθησης, όπως την έχουμε προσεγγίσει μέχρι τώρα στην παρούσα εργασία. Πιο αναλυτικά, σε αντίθεση με την προσέγγιση ενός μουσικού έργου μέσω παρτιτούρας, η εκμάθηση μέσα από επαναλαμβανόμενες ακροάσεις και εν τέλει η αναπαραγωγή του με το αυτί, καθιστούν τη μάθηση διαδραστική και βιωματική. Ως αποτέλεσμα, η ροή του κομματιού χαράζεται στη μνήμη και αίρεται σε σημαντικό βαθμό η αγχωτική αμηχανία της στιγμής που ο μαθητής ξεχνάει κάποια νότα κατά τη διάρκεια μιας συναυλίας ή μιας εξέτασης, χάνοντας έτσι τη συνέχεια του κομματιού. Επιπλέον, αυτή η εκμάθηση μέσω της ακοής παρουσιάζει ως μια επιπλέον απόρροια το γεγονός ότι η μουσική γίνεται περισσότερο αισθαντική, καθώς το άτομο δεν επικεντρώνεται στην ακριβή εκτέλεση της σημειογραφίας, αλλά επικεντρώνει τη σκέψη του στη μελωδική συνέχεια του κομματιού. Η μουσικότητα αυτή, συχνά χρειάζεται μήνες για να επέλθει στην απόδοση ενός έργου που έχει μάθει κανείς διαβάζοντας εξ' αρχής μέσα από την παρτιτούρα. Σ' αυτή την περίπτωση, συνήθως, η μουσική έκφραση και το συναίσθημα προστίθενται αφού ολοκληρωθεί η εκμάθηση του κομματιού από μνήμης. Ένα τελευταίο στοιχείο, προφανές αλλά ουσιώδες, που προκύπτει από τη μέθοδο αυτή, είναι πως, καθώς ο μαθητής εξασκείται στην εξ' ακοής

μάθηση ενός μουσικού έργου, αποκτά υψηλή μουσική αντίληψη. Η αντίληψη αυτή σε συνδυασμό με το ανεπτυγμένο μουσικό αυτί, του επιτρέπουν να αναπαράγει, όχι μόνο την ύλη του μαθήματος με το δάσκαλό του, αλλά και οποιαδήποτε έργο, τραγούδι, μελωδία, ή ορχηστρικό κομμάτι αγαπήσει και θελήσει να παίξει στο όργανό του. Με άλλα λόγια, μαθαίνει να ανεξαρτητοποιείται μουσικά και να κινείται ελεύθερα ανάμεσα στους ήχους.

2.4. Οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής διαθέτουν μεγαλύτερο ταλέντο;

Καθώς μελετούμε τρόπους εφαρμογής της άτυπης μουσικής μάθησης σε μουσικούς της δημοφιλούς μουσικής, γεννιέται η απορία αν τελικά αποτελεί προαπαιτούμενο εφόδιο κάποιο είδος ταλέντου ή δεξιότητας για τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους μαθητεία. Η αναπαραγωγή κομματιών με τη χρήση της ακοής ή ο αυτοσχεδιασμός σίγουρα δεν αποτελούν δεξιότητες που ο καθένας με ευκολία μπορεί να διαθέτει. Επομένως, πως εξηγείται οι μαθητές αυτοί να τις εφαρμόζουν; Μήπως πρόκειται για εξαιρετικά ταλαντούχα άτομα;

Καταρχάς, για να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα, χρειάζεται να ορίσουμε τι εννοούμε με τον όρο «ταλέντο». Σύμφωνα με το *Cambridge Dictionary*, η αγγλική σημασία της λέξης ταλέντο είναι «η φυσική ικανότητα κάποιου να είναι καλός σε κάτι, ειδικά χωρίς να το έχει διδαχθεί», ενώ η αμερικανική «μια εξαιρετική φυσική ικανότητα να κάνεις κάτι καλά, ή οι άνθρωποι που έχουν αυτή τη δυνατότητα». Κατά τον Simonton (1999), το φυσικό αυτό χάρισμα εξαρτάται από τις συνιστώσες πολλών παραγόντων. Μάλιστα, όπως λέει, αν απουσιάζει κάποιος απ' τους παράγοντες αυτούς, τότε μπορεί και οι υπόλοιποι να πάψουν να έχουν αξία. Έναν τύπο που συνοψίζει την έννοια του ταλέντου έχουν συνθέσει οι Ulrich και Smallwood στο έργο τους *What is talent*: “Talent = competence × commitment × contribution” (ταλέντο = ικανότητα × δέσμευση × συνεισφορά). Πολλές φορές για τον ορισμό του ταλέντου, χρησιμοποιούμε και άλλους συνώνυμους όρους, όπως χάρισμα, κλίση, ικανότητα, ευφυΐα, παιδί-θαύμα (κυρίως για τον Μότσαρτ). Τι εννοούμε όμως όταν λέμε μουσικό ταλέντο; Αν

ακολουθήσουμε τον ορισμό του *Cambridge Dictionary* είναι μια εξαιρετική φυσική ικανότητα να είσαι καλός στη μουσική. Ωστόσο, και καθώς είναι δύσκολο να ορίσει κανείς τι θα πει να είναι κανείς καλός στη μουσική, αρκεί να απαντήσουμε στο ερώτημα αν τελικά κάθε είδος ταλέντου, άρα και το μουσικό ταλέντο, αποτελεί μια ιδιότητα έμφυτη σε κάποιους ανθρώπους.

Και μόνο από τον τίτλο της μεθόδου του «Εκπαίδευση Ταλέντου» ο Suzuki καθιστά φανερή την άποψή του πως το ταλέντο εκπαιδεύεται. Η Στάμου (2012) αναφέρει πως η φιλοσοφία του στηρίχθηκε στη γνώμη πως «όλοι γεννιόμαστε με μία φυσική ικανότητα για μάθηση και προσαρμογή. Το περιβάλλον στο οποίο ζούμε και μεγαλώνουμε καθορίζει το πόσο αξιοποιούμε αυτή τη φυσική ικανότητα. Όλοι οι άνθρωποι έχουμε το ταλέντο να αναπτυχθούμε και να εξελιχθούμε ως άτομα, να “ανθίσουμε” και να “καρποφορήσουμε” όπως τα δέντρα ακολουθώντας τους νόμους της Φύσης». Την άποψή του αυτή ο Suzuki τη στήριζε στον μηχανισμό εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. «Έχετε ποτέ ακούσει κάποιον που έμαθε τα αγγλικά από το βιβλίο; Είναι η πιο ακίνητη, νεκρή και αδιάφορη επικοινωνία που μπορείτε να φανταστείτε» (στον Timmerman, 1987). Όπως το να μάθει κανείς να ομιλεί τη μητρική του γλώσσα δεν του το διδάσκει κάποιος, αλλά ακούγοντας τις συνομιλίες απ’ το περιβάλλον του προσαρμόζεται σ’ αυτήν, έτσι και η μουσική γλώσσα, αν εκτεθεί στο αντίστοιχο μουσικό περιβάλλον μπορεί να αναπτυχθεί στο παιδί και να γίνει κατανοητή απ’ αυτό. Για τον Suzuki, αυτό που τελικά επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην απόκτηση του ταλέντου είναι το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο, ενώ αρνούνταν κατηγορηματικά την κληρονομικότητα στο ταλέντο. Υποστήριζε ακράδαντα την προσαρμοστικότητα του ανθρώπου, για να συμπεράνει πως τα παιδιά συχνά αντανακλούν το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν. Οφείλουμε, λοιπόν, να προσφέρουμε στα παιδιά τα κατάλληλα ερεθίσματα για να καλλιεργήσουν στο έπακρο τις δεξιότητές τους. Στο ερώτημα «φύση ή ανατροφή» ήταν ξεκάθαρη η θέση του. Έτσι, έλεγε ότι (1983) «πιο σημαντικό από το να πούμε αν ένα παιδί είναι ταλαντούχο ή όχι είναι να δημιουργήσουμε ένα καλό περιβάλλον που θα το βοηθήσει να γίνει ταλαντούχο» (Στάμου, 2012). Σε συμφωνία με τον Suzuki ήρθαν μετέπειτα κι άλλοι ερευνητές, ένας εκ των οποίων και ο Αμερικανός Edwin Gordon (1927-2015), ο οποίος, όμως, συμφώνησε εν μέρει δηλώνοντας πως το ταλέντο ενός ανθρώπου εξαρτάται μεν από επίκτητα προσόντα, αλλά ρόλο διαδραματίζει και ο κληρονομικός παράγοντας

(1987). Συμφωνεί, εντούτοις, και επαυξάνει, πως τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος πρωταγωνιστούν, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Το βαθμό αλληλεπίδρασης των στοιχείων αυτών αδυνατούμε να τον γνωρίζουμε. Με βάση τους Hannon και Trainor (2007), το μουσικό ταλέντο που θα αναπτύξει ένα παιδί εξαρτάται απ' τον συνδυασμό του κληρονομικού παράγοντα, τα ακουστικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και τέλος την μουσική παιδεία που θα λάβει.

Συμπερασματικά, στο ερώτημα αν οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής διαθέτουν μεγαλύτερο ταλέντο έτσι ώστε να ανταπεξέρχονται στις άτυπες διαδικασίες μάθησης, η απάντηση έχει να κάνει καθαρά και μόνο με τις παραπάνω διατυπώσεις. Εάν δεχτούμε ότι το ταλέντο είναι κάτι που μπορεί να αποκτηθεί, ακόμα κι αν εξαρτάται σε κάποιο μικρό βαθμό κι από γονιδιακά χαρακτηριστικά, είναι προφανές πως ανάλογα με την παιδεία και τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται κανείς διαμορφώνει και τη μουσική του ταυτότητα. Οι μαθητές της άτυπης μάθησης, ακόμα και αν δεν είναι εξ' αρχής τόσο εξοικειωμένοι με την αναπαραγωγή με το αυτί, εν τέλει, με τη διαρκή έκθεση στην προσπάθεια αυτή και τη μέθοδο της δοκιμής (σωστού-λάθους) καταφέρνουν να αναπτύξουν την ικανότητα αυτή. Δεν αποτελούν, λοιπόν, παιδιά-θαύματα, αλλά παιδιά με ερεθίσματα και παιδεία που έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ακουστικών και αυτοσχεδιαστικών δυνατοτήτων. Όμως, η προσέγγιση αυτή θα ήταν ημιτελής, αν όχι και λανθασμένη, αν δεν λαμβάναμε υπόψιν έναν πολύ σημαντικό παράγοντα, κατά πολλούς και τον πιο καθοριστικό για την αναπτυξιακή μουσική πορεία. Τον παράγοντα αυτό, φυσικά, συνιστά η ηλικία κατά την οποία θα εκτεθεί το παιδί σε ακουστικά ερεθίσματα και θα κληθεί να προσαρμοστεί σε μουσικά περιβάλλοντα.

2.5. Ηλικία κατά την οποία το παιδί διαμορφώνει μουσικές δεξιότητες

- (μητέρα) – Ποιά ηλικία είναι η καλύτερη για να αρχίσει η εκπαίδευση ενός παιδιού;
 (Δαρβίνος) – Τι ηλικία έχει το παιδί σας;
 (μητέρα) – Είναι 18 μηνών.
 (Δαρβίνος) – Τότε έχετε ήδη αρχήσει 18 μήνες.

Το Διάλογο αυτό, του Δαρβίνου με μία μητέρα, παραθέτει ο Σουζούκι στο βιβλίο του *Ability Development From Age Zero* (1981, σελ. 55), θέλοντας να τονίσει τη σημασία που έχει η έναρξη της μουσικής εκπαίδευσης από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού – γι' αυτό και η εκπαίδευση στη μέθοδό του ξεκινάει ήδη από την ηλικία των 2 ή 3 χρόνων. Μάλιστα, υποστήριζε πως ο λόγος περί δεξιοτήτων ή ταλέντου ενός παιδιού αφορά ουσιαστικά την επιρροή που δέχτηκε κατά τα πρώτα 5-6 χρόνια της ζωής του. Την άποψη αυτή του Σουζούκι είναι εύκολο να τη συμπεράνει κανείς και από τον ίδιο τον τίτλο του βιβλίου του *Ικανότητα ανάπτυξης από ηλικία 0*. Γι' αυτό κιόλας δε μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ένα νεογέννητο μωρό ταλαντούχο, αλλά μπορούμε ένα πεντάχρονο παιδί. Την ιδέα αυτή, τη στήριζε στην άποψη που διατύπωνε σε κάθε περίπτωση πως το παιδί μπορεί να μάθει μουσική με την ίδια ευκολία που μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα, αρκεί την πρώτη αυτή περίοδο της ζωής του να εκτεθεί στα ανάλογα ερεθίσματα. Ο εγκέφαλος του παιδιού, όπως έλεγε, με την πλαστικότητά του, είναι σε θέση να καλλιεργήσει στο παιδί τις μουσικές δεξιότητες που θα επιτρέψει το περιβάλλον του, όπως ακριβώς συμβαίνει με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας που το παιδί μαθαίνει στα πρώτα του χρόνια και μετά δεν την ξεχνάει ποτέ. Όπως αναφέρει σε άλλο σημείο «Οι άνθρωποι καθώς παίρνουν την ανθρώπινη μορφή μοιάζουν με γλυπτά από πηλό. Στην αρχή, είναι υγρός και κολλώδης. Σύντομα, ο πηλός σκληραίνει. Αφού το δοσμένο σχήμα σκληρύνει, τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει σ' αυτό. Η καρδιά και τα ταλέντα του ατόμου παραμένουν ίδια» (Στάμιου, 2012, σελ.136).

Παράλληλα, πολλοί ακόμα ερευνητές στηρίζουν την παραπάνω άποψη του Suzuki. Για παράδειγμα, ο Gordon (1967) υποστήριξε πως μετά τη γέννησή του ο άνθρωπος είναι σε θέση να αναπτύξει την μεγαλύτερη μουσική ικανότητα, λόγω των γονιδίων και των συνάψεων που τα καθιστούν δεκτικά σε μουσικά ερεθίσματα. Αν, όμως, δεν αξιοποιηθεί η ηλικία αυτή, η δυνατότητα αυτή θα χαθεί. Ορίζει την ηλικία 0-9 ετών ως το «παράθυρο της ευκαιρίας», γι' αυτό όσο νωρίτερα δοθούν μουσικά ερεθίσματα, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η μουσική ικανότητα που το παιδί θα αναπτύξει. Όταν η ηλικία αυτή παρέλθει, τότε το περιβάλλον δε θα μπορεί πλέον να επηρεάσει την ικανότητα αυτή. Στον ίδιο συλλογισμό και η Trehub (2001) κάνει λόγο για μια διαδεδομένη μέθοδο που χρησιμοποιείται προκειμένου να διαπιστωθεί αν ένα

βρέφος (6-10 μηνών) αντιλαμβάνεται τη μουσική: τοποθετείται κοντά του ένα ηχείο που αναπαράγει μια μουσική φράση που επαναλαμβάνεται. Στα πλαίσια παιχνιδιού, όταν η μουσική αλλάξει και το μωρό γυρίσει το κεφάλι, τότε επιβραβεύεται, ενώ αν δε γυρίσει δε συμβαίνει τίποτα. Έτσι το βρέφος μπαίνει σε μια διαδικασία προσεκτικής ακρόασης της μουσικής για τουλάχιστον 10 λεπτά. Και πραγματικά, το μωρό συνήθως γυρνάει το κεφάλι τη στιγμή που πρέπει, έτσι η Trehub σημειώνει πως από τους πρώτους μήνες τα βρέφη παρουσιάζουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται μουσικές διαφορές τόσο μελωδικά όσο και ρυθμικά.

Προχωρώντας σε πιο σύνθετη σκέψη, η Trainor (2005) διέκρινε τη μουσική αντίληψη σε χρονική ('temporal', αφορά την ρυθμική δομή) και φασματική ('spectral', αφορά την τονική-μελωδική δομή) και προσπάθησε να εντοπίσει την κρίσιμη ηλικία κατά την οποία η καλλιέργεια μελωδικής αντίληψης του παιδιού συμβάλλει στη μεγαλύτερη δυνατή ανάπτυξη των μουσικών του δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα αναφέρει πως σύμφωνα με την Weinberger (2004), εκτεταμένη έρευνα αποκαλύπτει πως τονοτοπικοί χάρτες του φλοιού σχετίζονται στενά με την έκθεση του παιδιού σε μελωδικά ερεθίσματα σε μικρή ηλικία. Για να εντοπιστεί η κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης της αντίληψης μελωδικής δομής εφαρμόστηκε πείραμα σε αρουραίους (Zhang, Bao, και Merzenich, 2002), οι οποίοι εκτέθηκαν για 20 μέρες σε έναν διαρκή λευκό παλλόμενο θόρυβο ο οποίος περιέχει χρονική δομή, αλλά όχι μελωδική. Χώρισαν τους αρουραίους σε δύο ομάδες και εφάρμοσαν το πείραμα αυτό στην πρώτη ομάδα εννέα μέρες μετά τη γέννηση τους, ενώ στη δεύτερη τριάντα ημέρες μετά τη δική τους γέννηση. Στα αποτελέσματα, φάνηκε πως οι αρουραίοι της πρώτης ομάδας παρουσίασαν σημαντικό έλλειμα στο σχηματισμό φλοιωδών τονοτοπικών χαρτών, ενώ αυτοί της δεύτερης ομάδας δε φάνηκε να είχαν κάποια διαταραχή. Επομένως, η έρευνα συμπέρανε πως η κρίσιμη περίοδος των αρουραίων είναι περίπου οι πρώτες εννέα μέρες. Οι μελέτες και εκτεταμένες έρευνες τόσο στη νευρολογία όσο και πειράματα με ανθρώπους δείχνουν πως η μουσική επηρεάζει την ανάπτυξη του εγκεφάλου και η απόκτηση μουσικής δεξιότητας σε μετέπειτα στάδιο της ζωής είναι εφικτό, αλλά σπάνιο και δύσκολο. Ωστόσο, η κρίσιμη ηλικία φαίνεται πως είναι αρκετά ρευστή για να προσδιοριστεί με ακρίβεια (Trainor, 2005).

Ο Zimmerman (1993) αναφέρει πως διάφορες έρευνες σχετικά με τη μουσική ψυχολογία έδειξαν πως το να αντιληφθούν τις διαφορές στο ρυθμό ή στη μελωδία της μουσικής είναι μια διαδικασία που τα βρέφη μπορούν να ολοκληρώσουν, κατανοώντας παράλληλα διάφορα μουσικά στοιχεία, όπως την ένταση, τη χροιά, το χρόνο και τη διάρκεια, που είναι και απ' τα πρώτα που αντιλαμβάνονται. Πιο μετά, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και μουσικά χαρακτηριστικά σχετικά με την τονικότητα και την αρμονία. Το δικό του παρόμοιο συμπέρασμα διατύπωσε και ο Moog (1976) μέσα από έρευνες, πως αρχικά τα παιδιά 0-6 ετών φαίνεται να αντιλαμβάνονται τους ήχους που συνοδεύονται από λέξεις, έπειτα τον ρυθμό, και ύστερα την τονικότητα που συνεπάγεται τη μελωδία. Από την ηλικία των 4-5 χρονών, τα παιδιά αρχίζουν να συσχετίζουν τους ήχους ή τη μουσική με καταστάσεις ή γεγονότα από το περιβάλλον τους και η αναπαραγωγή των ήχων ή μουσικών αυτών προκαλεί αυτόματα στη μνήμη τους την ανάκληση της κατάστασης με την οποία συνδέονται. Αλλά και ακόμα πιο νωρίς, ήδη από την εμβρυική τους ηλικία, τα βρέφη μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τους ήχους, όπως τη φωνή της μητέρας τους, και όταν γεννηθούν είναι σε θέση να ξεχωρίσουν μια γυναικεία από μία αντρική φωνή (Abrams, 1997).

Προς ενίσχυση των παραπάνω, βάσει και των τεσσάρων μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων (Orff, Suzuki, Dalcroze και Kodály) η έκθεση σε μουσικά ερεθίσματα από την μικρότερη δυνατή ηλικία είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη μουσικής αντίληψης. Φυσικά, στη διαδικασία αυτή, πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, με τους γονείς να βρίσκονται στην υψηλότερη βαθμίδα ευθύνης. Συχνά οι Suzuki και Orff τόνιζαν πως οι γονείς είναι εκείνοι που θα φροντίσουν να καλλιεργήσουν το έδαφος έτσι ώστε να προσφέρουν στο παιδί όσα περισσότερα μουσικά ερεθίσματα είναι δυνατόν κατά τη διάρκεια της πρώτης αυτής τόσο ευαίσθητης για αυτό περιόδου. Όσο μεγαλώνει το παιδί, τόση λιγότερη επίδραση μπορεί να του ασκήσει το περιβάλλον του, υποστήριξε ο Suzuki (Στάμου, 2012).

Τη μουσική συμπεριφορά των παιδιών, με βάση τη μουσική του αντίληψη, μελέτησαν οι Swanwick και Tillman σε έρευνά τους το (1986), συμπληρώνοντας με στοιχεία από τον Piaget και την έρευνα του Moog και δημιούργησαν ένα μοντέλο αποτελούμενο από τέσσερα στάδια (Swanwick & Tillman, 1986):

Στάδιο 1^ο: Αισθητηριακό στάδιο (*sensory*):

Στο στάδιο αυτό ήδη τα έμβρυα εξερευνούν τους παραγόμενους ήχους και είναι σε θέση να αντιληφθούν διαφορές στη δυναμική τους (σιγά-δυνατά).

Στάδιο 2^ο: επιδέξιων χειρισμών (*manipulative*):

Οι δημιουργίες των παιδιών στην ηλικία αυτή συνοδεύονται από σταθερό ρυθμό, μεγάλη διάρκεια και πολλαπλές επαναλήψεις.

Στάδιο 3^ο: προσωπικής εκφραστικότητας (*personal expressiveness*):

Έχει κατανοήσει πλέον το παιδί διάφορα μουσικά χαρακτηριστικά, όπως τον ρυθμό, τη μελωδία, αρχίζει σταδιακά να συνειδητοποιεί τη διαφορά μεταξύ δυναμικών, ρυθμών και εκφράζεται συναισθηματικά.

Συμβατικό στάδιο (*vernacular*):

Η μουσική μου δημιουργούν επαναλαμβάνεται και είναι αρκετά προβλέψιμη, γεγονός που υποδεικνύει την επιρροή τους από τα μουσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους.

Ύστερα, γύρω στα εννέα έτη, παγιώνεται η μουσική αντίληψη, καθώς ο εγκέφαλος είναι λιγότερο εύπλαστος. Άρα όσο πιο νωρίς λάβει το βρέφος μουσικά ερεθίσματα τόσο πιο πολύ θα αναπτύξει την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται τη μουσική. Η Gable (2000) στο άρθρο της «Nature, Nurture and Early Brain Development» επιχειρεί να αναλύσει βιολογικά και ιατρικά τους λόγους για τους οποίους ένας άνθρωπος είναι πιο δεκτικός σε (μουσικά) ερεθίσματα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Αναφέρει, λοιπόν, πως όταν ένας άνθρωπος γεννιέται οι νευρώνες του εγκεφάλου βρίσκονται χωριστά ο ένας απ' τον άλλο και κατά τα τρία πρώτα χρόνια η προσπάθεια έγκειται στο να συνδεθούν μέσω συνάψεων με άλλους νευρώνες. Κατά τα χρόνια αυτά, οι συνάψεις που δημιουργεί ο εγκέφαλος είναι περισσότερες από αυτές που έχει ανάγκη. Οι συνάψεις που δεν χρησιμοποιούνται σε συχνή βάση εξαλείφονται, γι' αυτό και όσες περισσότερες συνάψεις χρησιμοποιεί το παιδί κατά την περίοδο αυτή, τόσες λιγότερες θα εξαφανιστούν. Έτσι, λοιπόν, όσες περισσότερες παραστάσεις λάβει

από το περιβάλλον του, τόσες περισσότερες συνάψεις θα αποτελέσουν τον βασικό του εγκέφαλο. Κατά συνέπεια, όσες περισσότερες οι συνάψεις, τόσες περισσότερες οι δεξιότητες που σφυρηλατεί το παιδί. Μάλιστα, οι δεξιότητες αυτές οι οποίες καλλιεργούνται κατά την ευαίσθητη αυτή περίοδο είναι εκείνες στις οποίες το παιδί θα παρουσιάσει μεγαλύτερη ικανότητα από άλλες (Gable, 2000).

Είναι, λοιπόν, υψίστης σημασίας η έκθεση του παιδιού σε παντός είδους ερεθίσματα κατά τα πρώτα έτη της ζωής του, αλλά, συγκεκριμένα, και σε ερεθίσματα μουσικής, αν το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης. Στην ουσία, το παιδί αποκτά στη νεαρή αυτή ηλικία τη δυνατότητα να αναπτύξει το μουσικό του ταλέντο και να διευρύνει τη μουσική του αντίληψη. Οφείλει, όμως, να υπάρχει και συνέχεια στην εκπαίδευσή του προκειμένου να πληρωθεί η δεκτικότητα αυτή. Μέσα απ' το δεύτερο κεφάλαιο, διερευνήθηκαν οι πολύ ουσιώδεις διαστάσεις της άτυπης μάθησης ή έστω της επίσημης διδασκαλίας μέσω διαδικασιών άτυπης μάθησης. Ένας συνδυασμός έκθεσης σε μουσικά ερεθίσματα από τη μικρότερη δυνατή ηλικία και εκπαίδευσης μέσω μορφών άτυπης μάθησης στη συνέχεια, θα μπορούσε να εκτοξεύσει το μουσικό ταλέντο του παιδιού και να το καταστήσει ικανό να ανταπεξέρχεται σε διάφορες μουσικές προκλήσεις. Μέσα απ' την ακρόαση, την εκτέλεση, τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση καλλιεργούνται στον νεαρό μουσικό δεξιότητες, όπως η καλλιέργεια του αυτιού, που αποτελούν σημαντικά γνωρίσματα για την πορεία ενός μουσικού ή ενός ανθρώπου που αγαπά να ασχολείται με τη μουσική. Η τυπική εκπαίδευση δεν αποκλείει την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων, αλλά επειδή συχνά δεν παρουσιάζει επαρκείς ευκαιρίες στο παιδί, πχ. αυτοσχεδιασμού ή ακρόασης, σίγουρα οι πιθανότητες μεγιστοποιούνται, όταν συνδυαστεί με μορφές άτυπης μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΣΗΜΕΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΑΝΤΙ ΑΤΥΠΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ – ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Στα προηγούμενα δύο κεφάλαια, συζητήθηκαν εκτενώς και ξεχωριστά τα ζητήματα της μουσικής σημειογραφία και της χρήσης μορφών άτυπης μάθησης. Και για τις δύο πρακτικές παρατέθηκαν τα οφέλη από τη χρήση τους κατά την εκμάθηση μουσικής. Επομένως, θα μπορούσε εύλογα κανείς να αναρωτηθεί ποιός από τους δύο συστήνεται ως καλύτερος τρόπος μουσικής διδασκαλίας ή κατά πόσο αποβαίνει λειτουργικό να μαθαίνουμε μέσω της μίας ή της άλλης μεθόδου. Το κεφάλαιο αυτό, πραγματεύεται την επίλυση των παραπάνω ζητημάτων, μέσω της παράθεσης μουσικοπαιδαγωγικών απόψεων επί του περίπλοκου αυτού θέματος που συχνά προκαλεί τις κριτικές και τις αντιπαραθέσεις των μουσικών εκπαιδευτικών και φιλοσόφων των τελευταίων δεκαετιών.

3.1. Μουσικοπαιδαγωγικές απόψεις

Ανάμεσα στις τρεις βασικές αρχές της μουσικής αγωγής που αναφέρει ο Jean Jacques Rousseau (1712-1778), σπουδαίος μουσικός παιδαγωγός, κατατάσσει πρώτη την ανάγκη τα παιδιά να καλλιεργήσουν τη μουσική αντίληψη, πριν επιχειρήσουν να μάθουν να διαβάζουν σημειογραφία. Εξάλλου, ο ίδιος, θεωρούσε υποβαθμισμένη τη μάθηση μέσα από παρτιτούρες και βιβλία (Καλογηράτου & Παπαϊωάννου, 2008). Παράλληλα, η μέθοδος Montessori, της παιδαγωγού Maria Montessori (1870-1952), προωθεί την «αυτομάθηση», ώστε το μουσικό πρόγραμμα ενός παιδιού να περιλαμβάνει κυρίως τραγούδι, ακρόαση, παιχνίδι και ρυθμό (Παπαζαρής, 1991). Παρομοίως, και ο Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), στην παιδαγωγική του μέθοδο, δίνει τη μεγαλύτερη έμφαση στον παιδικό αυτοσχεδιασμό, την ακρόαση, το τραγούδι και την ενεργοποίηση του σώματος, τα οποία θα έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά να διευρύνουν τη μνήμη τους, την ικανότητα ακοής τους και τέλος να μπορούν να γράφουν ή να διαβάζουν μουσική (Choksy, 2001). Στη μουσικοπαιδαγωγική του μέθοδο *Orff-Shulwerk* ο Γερμανός Carl Orff (1895-1982), τονίζει πως η βιωματική και δημιουργική προσέγγιση της μουσικής πρέπει να προηγούνται της διδασκαλίας της μουσικής θεωρίας, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν τη μουσική ως δυνατότητα συναισθηματικής επικοινωνίας και δημιουργίας, πράγμα που δε διδάσκεται μέσα από

βιβλία (Σέργη, 1995). Τη θέση αυτή ενισχύει και ο Donald Francis Tovey (1936), για τον οποίο η σημασία της μουσικής φαντασίας είναι πρωταρχική. Για το λόγο αυτό, θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στρέφουν την προσοχή τους κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη της φαντασίας στους μαθητές και της μνήμης, ώστε να απομνημονεύουν τους ήχους που φαντάζονται.

Όπως παρατηρούμε, οι θεμελιώδεις στόχοι των παραπάνω μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων και προσεγγίσεων δεν εμπλέκονται με την εκμάθηση μουσικής ανάγνωσης, θεωρώντας άλλα στοιχεία (όπως τον αυτοσχεδιασμό και την ακρόαση) πιο σημαντικά στοιχεία για την καλλιέργεια της μουσικής αντίληψης στα παιδιά. Ωστόσο, ο Zoltan Kodály (1882-1967), αν και ως πρώτη ανάγκη της μουσικής παιδαγωγικής περιγράφει το τραγούδι, ανάμεσα στους στόχους της μεθόδου του αναφέρει και την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης της μουσικής γλώσσας, σύμφωνα με τον Χατζησταύρου (2010). Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε πως κατά τον Sloboda (2005), η μουσική ανάγνωση αποτελεί μέρος της μουσικής αντίληψης, καθώς κάθε νότα κατά την εκτέλεση παρτιτούρας απαιτεί τη δική της απόδοση και μετάδοση.

3.2. Προτεραιότητα ανάμεσα στη σημειογραφία και την άτυπη μάθηση

Όλα τα παραπάνω δεν έχουν σκοπό να υποβαθμίσουν και να μειώσουν τη χρησιμότητα της σημειογραφίας. Ο προβληματισμός έγκειται στο ζήτημα της σωστής αξιοποίησης του πολύτιμου αυτού εργαλείου της μουσικής γραφής, ώστε να μη χρησιμοποιείται με επιζήμιο τρόπο για τους νέους σπουδαστές. Συχνά, πλέον, η χρήση της σημειογραφίας τείνει να αντικαθιστά τη διδακτική της μουσικής, μην αφήνοντας περιθώρια για εφαρμογή άλλων πρακτικών, όπως για παράδειγμα, ακρόαση, σύνθεση και καλλιέργεια άλλων μουσικών δεξιοτήτων εκτός απ' τη μουσική ανάγνωση. Σίγουρα οι εφαρμογές της σημειογραφίας είναι πολύ χρήσιμες, όπως εξάλλου τονίστηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, ωστόσο για να αξιοποιηθεί η ωφελιμότητά της είναι ανάγκη να εφαρμοστεί στη σωστή χρονική στιγμή. Επομένως, δεν αμφισβητείται η αξία της σημειογραφίας· αυτή είναι γνωστή και κοινώς αποδεκτή. Η ουσία των προβληματισμών επικεντρώνεται στην εξάρτηση πλέον από αυτήν κατά κανόνα για κάθε δραστηριότητα που αφορά την δυτική τυπική μουσική εκπαίδευση. Κι αυτό, κατά

κύριο λόγο, φαίνεται να συμβαίνει επειδή προτεραιότητα της μουσικής διδασκαλίας δεν αποτελεί η ανάπτυξη μουσικής αντίληψης στα παιδιά, αλλά μάλλον η μουσική ανάγνωση. Ο όρος προτεραιότητα έχει εδώ χρονική έννοια, καθώς είναι παράλογο να αρχίζει κανείς τη μουσική του εκπαίδευση απ' το συμβολισμό του ήχου κι όχι απ' τον ίδιο τον ήχο. Η διαδικασία αυτή, εκτός των άλλων, έρχεται και σε αντιπαράθεση με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας (Gordon, 2004). Για να μάθουν τα παιδιά να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα ακούν απλώς τη γλώσσα να ομιλείται από το γύρω περιβάλλον, δεν τους διδάσκει κάποιος πώς να μιλήσουν (Lehman, Sloboda & Woody, 2007). Πολλοί είναι οι άνθρωποι που δεν ξέρουν να γράφουν, ωστόσο μπορούν να μιλήσουν (Lilliestam (1996). Οποσδήποτε είναι πιο φυσικό να κινείται η διδασκαλία από τον ήχο στο συμβολισμό, από την μουσική εκτέλεση – όσο απλή και αν είναι – στην ανάγνωση και τη γραφή (McPherson & Gabrielsson, 2002).

Στην περίπτωση ενός οργάνου όπως είναι το βιολί, για το οποίο η προσεκτική ακρόαση και προσαρμογή κάθε νότας είναι απαραίτητη, η ανάγκη για την επικέντρωση πρώτα στον ήχο γίνεται πιο επιτακτική. Έτσι, η Στάμου (2012) παραθέτει την αναφορά των Starr και Starr (1995), πως «ο βιολιστής δεν θα έπρεπε να ξεκινά μουσική ανάγνωση ώσπου να παγιωθεί η βασική τεχνική του». Η μουσική ανάγνωση αποτελεί μια απαιτητική πρακτική και γι' αυτόν το λόγο περισσότερο θα αποσυντονίσει τον μαθητή από την άσκηση της τεχνικής, επιδεινώνοντάς την. Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε, το παιδί ήδη ομιλεί και έχει κατανοήσει τη μητρική του γλώσσα όταν πηγαίνει σχολείο, όπου θα μάθει να τη γράφει και να τη διαβάζει. Κατά παρόμοιο τρόπο, αν ο μαθητής διδαχθεί αργότερα τη μουσική σημειογραφία, δε σημαίνει πως δε θα μάθει να διαβάζει τέλεια και να χρησιμοποιεί τη γραφή. Αυτό βέβαια δεν αποκλείει το να μάθει το παιδί εξ' αρχής να διαβάζει κάποια βασικά μουσικά στοιχεία, όπως π.χ. νότες (όπως άλλωστε συμβαίνει και στη μέθοδο Suzuki), ωστόσο αυτό που έχει σημασία είναι η μάθηση να μη στηρίζεται στην ανάγνωση, γιατί διαφορετικά θα αποσυντονιστεί από τα υπόλοιπα και θα χάσει την ευκαιρία να καλλιεργήσει την ακρόαση και την καλλιέργεια της ακοής (Στάμου, 2012). Στην ίδια γραμμή σκέψης, η McNeil (2000) στη διδακτορική διατριβή της τονίζει πως σύμφωνα με μελετητές, η εκμάθηση σημειογραφίας στην αρχή της μουσικής εκπαίδευσης ενός παιδιού μπορεί να αποτρέψει την καλλιέργεια άλλων στοιχείων, όπως την τεχνική, τη μνήμη, την ανάπτυξη συνειδητής ακρόασης και της αίσθηση του τονικού ύψους και του παλμού.

Είναι χαρακτηριστική η παρατήρηση του Priest (1989) ότι πως δεν είναι λίγες οι φορές που νεαροί σπουδαστές μουσικής απογοητεύονται και διακόπτουν την ενασχόλησή τους με τη μουσική, καθώς δυσκολεύονται στην ανάγνωση και γραφή της μουσικής γλώσσας, την οποία απαιτείται να γνωρίζουν ικανοποιητικά. Γι' αυτό προτείνει να μετατεθεί ο στόχος της μουσικής εκπαίδευσης, από την εκμάθηση σημειογραφίας στην ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων, ώστε να αποφευχθεί μια μηχανική σχέση του παιδιού με τη μουσική που θα του στερεί τη δυνατότητα να γνωρίσει τη μουσική μέσα από το πρίσμα τη φαντασίας και της δημιουργικότητας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η διδακτική της μουσικής γλώσσας, ήχου και σημειογραφίας, αποτελεί έναν σύνθετο και πολυδιάστατο τομέα της μουσικής παιδαγωγικής, γύρω από τον οποίο υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και τάσεις. Η παρούσα εργασία δεν έχει σκοπό να καταλήξει σε ένα μονοδιάστατο συμπέρασμα για ένα τόσο μείζον ζήτημα, που έχει ποικίλες πτυχές και επιδέχεται διαφορετικές προσεγγίσεις. Το συμπέρασμα που βγήκε μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετίζεται με την χρονική προτεραιότητα των δύο αυτών πρακτικών κι όχι με την απόρριψη ή διάκριση της μίας ή της άλλης τακτικής. Σαφώς και η εφεύρεση της μουσικής γλώσσας αποτέλεσε σημαντικότερο συντελεστή στην εξέλιξη της ιστορίας της μουσικής, ωστόσο η ανάγκη για εκμάθηση μουσικής γραφής και ανάγνωσης οφείλει να έρχεται σε κατάλληλο χρόνο κατά τη μουσική εκπαίδευση. Φυσικά ο χρόνος αυτός είναι σχετικός για τον κάθε άνθρωπο. Το γεγονός πάντως που προκύπτει από την παρούσα βιβλιογραφική έρευνα είναι ότι η σημειογραφία φαίνεται πως έχει μετατεθεί στο κέντρο της μουσικής παιδείας, με την έμφαση αυτή να δημιουργεί συχνά προβλήματα και να αποπροσανατολίζει απ' τους στόχους που οδηγούν πιο κοντά στην πραγματική αντίληψη της μουσικής. Αυτό σε καμία περίπτωση δεν υποβαθμίζει την αξία της, αλλά τη μεταθέτει στο χρόνο και την τοποθετεί στα πιο προχωρημένα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης, όπως ακριβώς συμβαίνει κατά τη μάθηση της μητρικής γλώσσας από το κάθε παιδί. Πιο συγκεκριμένα, η ενασχόληση με την κατανόησή της ίσως αποτελέσει εμπόδιο στα πρώιμα στάδια της μουσικής εξέλιξης, όπου το παιδί είναι καλό να αναπτύξει άλλες μουσικές ικανότητες και να λάβει πλούσια ερεθίσματα. Στόχος, κατά τη Green (2014), είναι οι μαθητές να φτάσουν σε ένα επίπεδο που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν μόνοι τους. Αν εκείνη τη στιγμή της δοκιμής τους χορηγηθεί η λύση, δηλαδή η παρτιτούρα, χάνουν την ευκαιρία να πειραματιστούν και να μάθουν. Αναφέρει για παράδειγμα: «Όταν κάναμε με τους μαθητές το τραγούδι των Coldplay και προσπαθούσαν να βρουν τις νότες, αντί να επέμβω και να τους τις δείξω, κάθισα στην άκρη όσο ένας μαθητής δοκίμαζε τις νότες και μετά τις βρήκε... έτσι απλά... Τα κατάφεραν χωρίς εμένα και αυτό με εξέπληξε κατά κάποιο τρόπο». Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να πειραματιστούν με τη μουσική, γι' αυτό και η Στάμου (2012) διατυπώνει ερωτήματα που αφορούν τους λόγους για τους οποίους δεν ενθαρρύνεται ένα παιδί να δοκιμάσει

τους ήχους, να εκφραστεί μέσα απ' αυτούς και να αναπαράγει τη μουσική εξ' ακοής, αλλά καταπιέζεται σε μια μηχανιστική προσέγγισή της μέσω μιας παρτιτούρας.

Είναι γνωστό εξάλλου, πως η ιστορία έχει δείξει πολλαπλά παραδείγματα ανθρώπων που διέπρεψαν στο χώρο της μουσικής, δίχως όμως να γνωρίζουν να τη διαβάζουν. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν ο κορυφαίος ροκ κιθαρίστας Jimi Hendrix, ο γνωστός Ιταλός τενόρος Luciano Pavarotti, ένας από τους μεγαλύτερους συνθέτες του 20^{ου} αιώνα, ο «Βασιλιάς της Rock n' Roll», ο Elvis Presley, καθώς και πολλοί ακόμα αστέρες των τελευταίων δεκαετιών, γεγονός που αποδεικνύει πως η μουσική ανάγνωση δεν αποτελεί απαραίτητο προαπαιτούμενο για να ασχοληθεί κανείς με την μουσική ή ακόμα και με τη σύνθεση. Ούτως ή άλλως, είναι γνωστό και έχει μάλιστα προαναφερθεί, πως πολλά είδη μουσικής, μέχρι και σήμερα, χρησιμοποιούν ελάχιστα ή καθόλου μουσική σημειογραφία κατά την εκμάθηση, αλλά και κατά την εκτέλεση. Αξίζει αν αναφερθεί, ωστόσο πως παρόλο που δε γνωρίζει ο ίδιος να διαβάζει νότες, ο Louis Armstrong υποστήριξε πως ένας «καλός» μουσικός οφείλει να γνωρίζει μουσική ανάγνωση. Με το παράδειγμα αυτό, υπογραμμίζεται πως η σημειογραφία αποτελεί ουσιώδες στοιχείο και δεξιότητα της μουσικής εκπαίδευσης, το οποίο κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει, όπως σημειώθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο. Δεν αποτελεί, όμως, απαραίτητα τη βάση της, αφού μάλιστα, υπάρχουν παραδείγματα καταξιωμένων μουσικών, όπως τα προαναφερθέντα, που δε γνώριζαν μουσική ανάγνωση.

Τα συμπεράσματα μιας εργασίας για ένα ζήτημα τόσο σύνθετο όσο είναι ο σωστός συνδυασμός ήχου και γραφής στη μουσική διδασκαλία θα μπορούσαν να είναι κάθε άλλο παρά σαφή και ολοκληρωμένα. Οι μελέτες και οι εκτεταμένες μουσικοπαιδαγωγικές, ψυχολογικές, ακόμα και νευρολογικές έρευνες πάνω στο θέμα αυτό λαμβάνουν εκτεταμένο χώρο στη βιβλιογραφία, ένα μέρος της οποίας μόνο μπορεί να μελετηθεί ενδεικτικά στο πλαίσιο μιας πτυχιακής εργασίας. Ασφαλώς, μια βαθύτερη διερεύνηση του θέματος και παρακολούθηση της διαρκώς ανανεούμενης βιβλιογραφίας θα μπορούσαν να δώσουν περισσότερες πτυχές του θέματος, και ικανά εναύσματα για μελλοντική έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, το θέμα της μουσικής εκπαίδευσης ενός εύπλαστου μικρού βρέφους, αλλά ακόμη και ενός ενηλίκου αποτελεί

έναν ανεξάντλητο τομέα έρευνας, πολυδιάστατο, με πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις. Οπωσδήποτε, όμως, κάθε έρευνα που διεξάγεται και προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα της σημερινής εκπαιδευτικής μουσικής πραγματικότητας, προάγει την επιστημονική κοινότητα και δίνει έδαφος για περισσότερες μελέτες. Ταυτόχρονα, δημιουργεί προβληματισμούς που ένας εκπαιδευτικός μουσικής οφείλει να διερευνήσει, ώστε να σπείρει τις κατάλληλες συνθήκες, κυρίως κοινωνικές και επιστημονικές, που θα καλλιεργήσουν μουσικά με τον καλύτερο τρόπο κάθε άνθρωπο που έχει ή δύναται να έχει πόθο για τη μουσική.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Γιάννου, Δ. (1995). *Ιστορία της μουσικής: σύντομη γενική επισκόπηση, Τόμος Α' (Μέχρι τον 16ο αιώνα)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Καλογηράτου, Α., Παπαϊωάννου, Ε. (2008). *Η επίδραση της της πρώιμης μουσικοκινητικής αγωγής στη μουσική ανάπτυξη των νηπίων και ειδικότερα στην αντίληψη του ρυθμού* (Διπλωματική εργασία). Ρέθυμνο: Τμήμα Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής.

Καραδήμου, Λ. Π. (2001). *Από την ακοή στην ακρόαση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ορφέως.

Παπαζαρής, Α. (1991). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διδασκαλία: Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Κατερίνη: Εκδόσεις Τέρτιος

Παπασταύρου, Δ. (2010). *Οι μαθησιακές διεργασίες στη συγκρότηση μουσικών ταυτοτήτων. Η περίπτωση της ομάδας πέντε ενηλίκων από τη Θεσσαλονίκη που μαθαίνουν και παίζουν μαζί μουσική* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Πισής, Σ. (2017, Μάρτιος 25). *Μουσική, η προαιώνια τέχνη. Ιερά Μητρόπολη Λεμεσού. Επισκοπή Αθαμούντος, 77*. Ανακτήθηκε από:
<http://www.imlemesou.org/index.php/psifides-pisteos-2/community-culture/786-mousiki-i-proaionia-texni>

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική μουσική αγωγή: Η επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Στάμου, Λ. (2012). *Μια ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής: Η φιλοσοφία και η πράξη της μεθόδου Suzuki*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Τσούκας, Γ. (2018). Τυπική, μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Eureka!*, με τη ματιά του δασκάλου. Ανακτήθηκε από:
<https://www.eureka.edu.gr/%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BC%CE%B7-%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%AC%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abrams, R. M. (1997). *Perception and cognition of music*. In Deliege I. & Soloba J. A. (Eds), 83-101. Philadelphia PA: Psychology Press.

Andrianopoulou, M. (2020): *Aural education: reconceptualising ear training in higher music learning*, *Sempre studies in the psychology of music*. London: Routledge. Ανακτήθηκε από https://catalog.lib.uom.gr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=95716&query_desc=kw%2Cwrd1%3A%20aural%20education

Apel, W. (1972) (Ed.). *Harvard Dictionary of Music* (2nd edition). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Azzara, C. D. (2008). Improvisation and choral musicianship. In M. Holt & J. Jordan (Eds.), *The school choral program: Philosophy, planning, organizing, and teaching* (pp. 201–239). Chicago: GIA Publications, Inc.

- Baney, C. E. (2002). Wired for sound: The essential connection between music and development. *Early Childhood News*. Ανακτήθηκε στις 12/08/2019 από: http://www.makingmusik.com/msamy/newsletter/wired_for_sound.pdf.
- Beaty, R. E. (2015). The neuroscience of musical improvisation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 51, 108–117. doi: 10.1016/j.neubiorev.2015.01.004
- Bell, C. L. (2003). Beginning the dialogue: Teachers respond to the national standards in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 156, 31–42.
- Bent, I. D. (2001). *Notation*. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Ed. S. Sadie. London: Macmillian Publishers Limited, 1980, 13, 333-336.
- Brebner J, Shephard M, Cairney P. (1972). Spatial relationships and S-R compatibility. *Acta Psychologica*, 36(1), 1-15. doi: 10.1016/0001-6918(72)90040-6. PMID: 5061260.
- Byo, S. J. (2000). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Arts Education Policy Review*. 101(5), 30-35, doi: 10.1080/10632910009600271
- Capodilupo, A. M. (1992). A neo-structural analysis of children's response to instruction in the sight reading of musical notation. In R. Case (Ed.), 99-115. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Choksy, L., Ambrasson, M. R., Gillespie, E. A., Woods, D. (2001). *Teaching music in the twenty-first century*. New Jersey: Prentice Hall.
- Dahl, P. (2009). The rise and fall of literacy in classical music: an essay on musical Notation. *International Association of Music Libraries, Archives, and Documentation Centres (IAML)*, 56(1), 66-76.

- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Deutschland: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fasanaro, A.M., DI, S., Valiani, R., & Grossi, D. (1990). Dissociation in musical Reading: A Musician Affected by Alexia without Agraphia. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 7, 259-272.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 113–136.
- Flack, S. Five Benefits of Learning to Read Sheet Music, *The Liverpool Academy of Music*. Retrieved from <https://liverpoolacademyofmusic.com.au/5-benefits-of-learning-to-read-sheet-music/>
- Flynn, W., & Flynn, J. (2009). Anna Maria Busse Berger, *Medieval Music and the Art of Memory*. Berkeley: University of California Press, 2005. xvi 288 pp. ISBN 0-520-24028-6. *Early Music History*, 28, 249-262.
doi:10.1017/S0261127909000400
- Gable, S. , Hunting, M. (2000). Nature, nurture and early brain development, child development, extension. *Human and Environmental Sciences*. University of Missouri.
- Gill, N. S. (2019, November 4). *Who invented the first alphabet?* ThoughtCo. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/what-was-the-first-alphabet-119394>.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Burlington, VT: Ashgate.
- Green, L. (2014). *Hear, Listen Play! How to free your students's Aural, Improvisation, and Performance skills*. Institute of Education, University of London, UK.

- Goehr, L. (2007). *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music*. New York: Oxford University Press.
- Goodall, H. (2001). *Big bangs. The Story of Five Discoveries that Changed Musical History*. London: Vintage.
- Gordon, E. E. (1967). *A three-year longitudinal predictive validity study of the musical aptitude profile*. Studies in the psychology of music, 5. Iowa City: University of Iowa Press.
- Gordon, E. E. (1987). *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitudes*. Chicago: GIA Publications, 1987.
- Gordon, E. E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- Gudmundsdottir, H.R. (2007). Pitch error analysis of young piano students' music reading performances. *International Journal of Music Education*, 28(1) Iceland: University of Iceland. doi: 10.1177/0255761409351342.
- Gudmundsdottir, H.R. (2010). Advances in music-reading research, *Music Education Research*, 12(4), 331-338, doi: 10.1080/14613808.2010.504809.
- Hagel, S. (2005). Is nid qabli dorian? Tuning and Modality in Greek and Hurrian Music. *Baghdader Mitteilungen*, 36, 287–348. Mann, Berlin: Publication country, Germany, 2005.
- Hagel, S. (2020). Notation. In T. Lynch, Rocconi, E. (eds.), *A companion to ancient greek and roman music*. Blackwell Companions to the Ancient World. Hoboken/NJ, 297–310. doi: 10.1002/9781119275510.ch21.
- Hannon, E. E., & Trainor, L. J. (2007). Music acquisition: effects of enculturation and formal training on development. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(11), 466-472.

- Horikoshi, T., Asari, Y., Watanabe, A., & Nagaseki, Y. (1997). Music alexia in a patient with mild pure alexia: disturbed visual perception of nonverbal meaningful figures, 33, 187-194.
- Horsley, I., Collins, M., Badura-Scoda, E. & Libby, D. (1980). Improvisation in western art music. In S. Sadie (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 9, 31-52. London: Macmillan.
- eLearning Industry. 2021. Visual Learning: 6 Reasons Why Visuals Are The Most Powerful Aspect Of eLearning. [online] Available at <https://elearningindustry.com/visual-learning-6-reasons-visuals-powerful-aspect-elearning>
- Jeffrey, P. (1992). *Re-envisioning past musical cultures: Ethnomusicology in the study of Gregorian chant*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jeffs T. and Smith M. (1990) *Using Informal Education: educating informal educators*. Buckingham: Open University Press.
- Juntunen, M.L. (2016). The Dalcroze Approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration. In C. R Abril & B. Gault (Eds.) *Approaches to teaching general music: Methods, issues, and viewpoints*, 141-167. Oxford University Press.
- Kaschub, M., Smith, J. (2009). *Minds on music: Composition for creative and critical thinking*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education, 2009.
- Kirchhöfer, D. (2002). Informelles lernen in der Freizeit der Kinder. In *Spektrum Freizeit*, 24(1), 28-43.

- Krispijn, T. (2002). Musik in Keilschrift. Beitrage Zur Altorientalischen Musikforschung, In *The Archaeology of Sound: Origin and Organisation*, Hickmann, E., Eichmann, R., and Kilmer, A.M., 465-479. Rahden, Westf.: Verlag Marie Leidorf GmbH.
- Krumhansl, C. L. (2000). Rhythm and pitch in music cognition. *Psychological Bulletin*, 126(1), 159-179.
- Lehmann, A.C., Sloboda, J.A. & Woody, R.H. (2007). Psychology for musicians: Understanding and Acquiring the skills (110-111). Oxford University Press.
- Lilliestam, L. (1996). On Playing by Ear. *Popular Music*, 15(2), 195-216.
- Mavlov, L. (1980). Amusia due to rhythm agnosia in a musician with left hemisphere damage: a non-auditory supramodal defect. 16(2), 331-338.
- McKinnon, J. (1990). *Antiquity and the Middle Ages: From ancient Greece to the 15th century*. Man and music. London: Palgrave Macmillan UK. doi: 10.1007/978-1-349-21157-9
- mMcNeil, F. A. (2000). *Aural skills and the performing musician: function, training and assessment* (Διδακτορική διατριβή). University of Huddersfield, UK.
- McPherson, G. E., Gabrielsson A. (2002). From sound to sign. The Science & Psychology of Music Performance. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0007
- McPherson, G. E., Bailey, M., & Sinclair, K. E. (1997). Path analysis of a theoretical model to describe the relationship among five types of musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 103–129.

- Mills, J., and McPherson, G.E.. (2006). The child as musician: A handbook of musical development, ed. G.E. McPherson, 2(3), 155-72. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Moog H. (1976). The development of musical experience in children of pre-school age. *Psychology of Music*, 4(2).
- Moore, R. (1992). The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 23(1), 61-84.
- Nunn, T. (1998). Wisdom of the impulse. On the nature of musical free improvisation, Pdf edition, 2004 for website international improvised musicarchive (IIMA), part 1-2.
- Peretz, I. & Kolinsky, R. (1993). Boundaries of separability between melody and rhythm in music discrimination: a neuropsychological perspective, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 46(1): 301-325.
- Pick, A.D., Unze, M.G., Metz, S, and Richardson. R.M.. (1982). Learning to read music: Children's use of structure in pitch notation. *Psychomusicology* 2(2), 33-46.
- Priest, P. (1989). Playing by Ear: Its Nature and Application to Instrumental Learning. *British Journal of Music Education*, 6, (2), 173-191.
- Rohs, M. & Schmidt, B. (2009). Editorial: Warum informell lernen? Argumente und Motive. In: *Bildungsforschung*, J. 6(1), Retrieved: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/editorial/>
- Sasaki, M., Iversen, J., Callan, D.E. (2019). Music Improvisation Is Characterized by Increase EEG Spectral Power in Prefrontal and Perceptual Motor Cortical Sources and Can be Reliably Classified From Non-improvisatory Performance,

Frontiers in Human Neuroscience, 13, DOI=10.3389/fnhum.2019.00435.

Retrieved from: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2019.00435>

- Schon, D., Anton, J. L., Roth, M., & Besson, M. (2002). An fMRI study of music sight-reading. *Neuroreport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 13(17), 2285-2289.
- Schumm, L. (2014, August 6). Who created the first alphabet?. *History*. Retrieved from: <https://www.history.com/news/who-created-the-first-alphabet>
- Shehan, P.K. (1987). Effects of rote versus note presentations on rhythm learning and retention. *Journal of Research in Music Education*, 35(2), 117-26.
- Shewan, S. C. (2002). The williamsville east composition project (Doctoral dissertation). *ProQuest Dissertations and Theses*. (AAT 3057603)
- Simonton, D. K., (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106(3), 435-457. doi: 10.1037/0033-295X.106.3.35.
- Sloboda, J.A. (1976). The effect of item position on the likelihood of identification by inference in prose reading and music reading. *Canadian Journal of Psychology* 30: 228-36.
- Sloboda, J.A. (2005). Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function. Keele University, UK: Oxford University Press, 28-29.
- Song, A. (2013). Music improvisation in higher education. *The College Music Symposium*, 53. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26564917>
- Star, W.J. (1976). *The Suzuki violonists*. Miami, FL: Summy-Birchard Inc.

- Starr, W., & Starr, C. (1995, 1983). *To learn with love: A companion for Suzuki parents*. Miami, FL: Summy-Birchard Inc.
- Stewart, L. (2003). *Neurocognitive studies of music reading* (διδακτορική διατριβή). London: University College London.
- Strayer, H.R. (2013). *From neumes to notes: the evolution of music*, Musical Offerings: Cedarville University, 4, (1). doi: 10.15385/jmo.2013.4.1.1.
- Strunk, O.(1998). *Source Readings in Music History*. New York: W. W. Norton.
- Suzuki, S. (1981). *Ability development from age zero*. Secaucus, NJ: Summy Birchard.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). *The sequence of musical development: A study of children's composition*. British Journal of Music Education, 3(3).
- Timmerman, C. (1987). *Journey down the Kreisler highway*. Memphis, TN: Ivory Palaces Music Publishing.
- Trainor, L.J. (2005). Are there critical periods for musical development? Canada: McMaster University Hamilton.
- Trehub, S. E. (2001). Musical Predispositions in Infancy. *Annals of the New York academy of sciences*, 930(1), 1–16.
- Treitler, Leo (1992). The “Unwritten” and “Written Transmission” of medieval chant and the start-up of musical notation. *The Journal of Musicology*, 10(2), 131-191.
- Ulrich, D., & Smallwood, N. (2012). What is talent. *Leader to Leader*, 63, 55 - 61.
- Waesberghe, J., Smits, V. (1951). The musical notation of Guido of Arezzo. *Musica Disciplina* 5, 15-53. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/20531824>

- Weinberger, N. M. (2004). Specific long-term memory traces in primary auditory cortex. *Nature Reviews. Neuroscience*, 5, 279–290.
- Wig, J. A. (1980). *The effect of instruction in music composition strategies on middle school band students' ability to improvise melodies* (Doctoral dissertation). *ProQuest Dissertations and Theses*. (AAT 8107650)
- Winnington-Ingram, Reginald P. (1955). Fragments of unknown greek tragic texts, with Musical Notation (P. Osl. Inv. No. 1413) II. The Music.” *SO*, 31.1: 29–87. doi:10.1080/00397675508590463.
- Whitcomb, Rachel L. (2005). *Descriptions of improvisational activities in elementary general music classrooms in the state of Illinois*. University of Illinois at Urbana Champagne.
- Wollenzien, T. J. (1999). An analysis of undergraduate music education curriculum content in colleges and universities of the north central united states. University of Minnesota.
- Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistics*. 5, 143-72.
- Wright, R. & Kanellopoulos, P. A. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.
- Wristen, B. (2005). *Cognition and motor execution in piano sight-reading: a review of literature*. University of Nebraska-Lincoln, 24 (1), 44-56.
- Zhang, L. I., Bao, S., & Merzenich, M. M. (2002). Disruption of primary auditory cortex by synchronous auditory inputs during a critical period. *National Academy of Sciences, USA*, 99, 2309–2314.
- Zimmerman, M. (1993). *An overview of developmental research in music*. Bulletin of the council for research in music education, 116, 1-21.