



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ & ΤΕΧΝΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

## **ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Ομαδικός ελεύθερος αυτοσχεδιασμός με ακορντεόν: Επισκόπηση των επιδράσεων στην μουσική εκπαίδευση και εφαρμογές σε εκπαιδευτικές διαδικασίες ενηλίκων»**

**Βαβάτσικα Άρτεμις**

Επιβλέπων καθηγητής: Ράπτης Κωνσταντίνος  
Επίκουρος καθηγητής Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2022**

*Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα 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.*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή και μέντορά μου Κωνσταντίνο Ράπτη, για την καθοδήγησή του κατά την διάρκεια των σπουδών μου, καθώς και για την αδιάκοπη παρουσία του κατά την συγγραφή της παρούσας εργασίας και τις πολύτιμες συμβουλές του για την εκπόνησή της. Τον καθηγητή Πέτρο Βούβαρη, του οποίου τα μαθήματα και επιστημονικό έργο κίνησαν το ενδιαφέρον μου για την έρευνα και την συγγραφή. Τον καθηγητή Ευθύμιο Ατζακά του οποίου το καλλιτεχνικό και διδακτικό έργο αποτελεί μεγάλη πηγή έμπνευσης και κινητοποίησης, καθώς και για την συμβολή του στις πρώτες μου επαφές με τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Την μουσικό Λενιώ Λιάτσου για την πολύτιμη αρωγή της με προτάσεις βιβλιογραφίας για την εκπόνηση της εργασίας.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα: τον Θανάση Μήτση για την αμέριστη υποστήριξη και την βοήθειά του με παροχή υλικών και άυλων μέσων έρευνας. Τους γονείς μου Ηρακλή Βαβάτσικα και Ευμορφία Τσαϊρέλη, καθώς και τους συγγενείς, συνεργάτες και φίλους Κυριακή Ακαντζιλιώτη, Χαράλαμπο Τσαϊρέλη, Δημήτρη Βεντουράκη, Νεφέλη Σταματογιαννοπούλου και άλλους, που με φιλοξένησαν και με υποστήριξαν κατά την διάρκεια της συγγραφής και η σύμπραξη μαζί τους με ενέπνευσε για να διαμορφωθούν πολλές από τις ιδέες που παραθέτω εδώ.

## Περίληψη

Το ακορντεόν είναι ένα από τα νεότερα όργανα στην σύγχρονη μουσική δημιουργία και τυπική εκπαίδευση. Η βιβλιογραφία και οι παιδαγωγικές μέθοδοι που το αφορούν αποτελούν υπό διαμόρφωση αντικείμενα μελέτης στην Ελλάδα. Ο αυτοσχεδιασμός, ως παιδαγωγικό εργαλείο, μέθοδος σύνθεσης και μεμονωμένη πρακτική αποτελεί σημαντικό όχημα ανάπτυξης ποικίλων μουσικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός συνάδει με την πολυστιλιστική διάσταση του ακορντεόν και την εκτενή χρήση του σε πλαίσια πειραματικής μουσικής. Οι πρώτες προσπάθειες της ανθρωπότητας να παράξουν μουσική αναντίρρητα αποτέλεσαν αυτοσχεδιασμό. Η παρουσία του αυτοσχεδιασμού είναι έκδηλη κατά την μελέτη της ιστορίας της δυτικής μουσικής μέχρι και τον 19ο αιώνα, κατά τον οποίον πραγματοποιήθηκε σταδιακή απουσία του από την τυπική εκπαίδευση. Η ανάπτυξη ηλεκτρονικών μουσικών μέσων και ρευμάτων underground και πειραματικής μουσικής του 20ου αιώνα συνέβαλαν στην διεύρυνση της πρακτικής του και την επανένταξή του στα πλαίσια της σύνθεσης λόγιας μουσικής και της τυπικής εκπαίδευσης. Τα μουσικά και ψυχοκοινωνικά οφέλη που προσφέρει ο ομαδικός ελεύθερος αυτοσχεδιασμός στην μουσική εκπαίδευση είναι αξιοσημείωτα, δεδομένου ότι η πρακτική του αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται δημιουργικές δεξιότητες με την μορφή παιχνιδιού. Με αυτό το έναυσμα συντάχθηκε και επιτελέσθη τον Μάιο του 2022 ένα σεμινάριο ελεύθερου αυτοσχεδιασμού ολιγομελούς ομάδας με συμμετέχοντες σπουδαστές ακορντεόν πανεπιστημιακού επιπέδου. Βάσει της αξιολόγησης του μαθήματος και των συμπερασμάτων που εξήχθησαν πραγματοποιήθηκε οργάνωση ενός δεύτερου σεμιναρίου. Αυτό το σεμινάριο θα συνοδέψει την παρουσίαση της παρούσας εργασίας. Επανάληψη των συναντήσεων με την ίδια και άλλες ομάδες κρίθηκε απαραίτητη, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για την επίδραση που έχει η πρακτική του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού σε ενηλίκους σπουδαστές ακορντεόν.

Λέξεις κλειδιά: ακορντεόν, διδακτική του ακορντεόν, μουσική παιδαγωγική, ελεύθερος αυτοσχεδιασμός

## **Abstract**

The accordion is one of the newest analog instruments in contemporary music praxis and music education. Literature and educational practices concerning it are fields of study under development in Greece. Improvisation as an educational method, compositional tool, or self-contained practice is a noteworthy medium for developing numerous musical skills. Free improvisation, specifically, is mutually related to the accordion's polystylistic nature and its extensive use in experimental music environments. Humanity's first attempts at making music were undeniably improvisational. Improvisation's presence is evident during the study of the history of western music up until the 19th century, when there was a gradual decline from formal education. The development of electronic means of music production and underground and experimental music movements during the 20th century contributed to the advancement of its practice and reintegration in contemporary composition and formal education environments. The musical and psychosocial benefits that free group improvisation in education offers are noteworthy, as its practice is a space that allows creative skills to be developed in the form of playing. Consequently, a small free group improvisation seminar was organized and transpired in May 2022, with participants accordion students at the university level. A second seminar was organized according to the seminar evaluation and the conclusions extracted. This seminar will be part of the presentation of this essay. Repetition of the seminars, including the same and other groups, is deemed necessary for conclusions to be extracted concerning the effect of free improvisation practice on adult accordion students.

Keywords: accordion, accordion pedagogy, music pedagogy, free improvisation

# 1. Εισαγωγή

Το ακορντεόν είναι ένα από τα νεότερα αναλογικά όργανα στην σύγχρονη μουσική δημιουργία και τυπική εκπαίδευση. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποκτήσει ισχυρή παρουσία στα μουσικά δρώμενα της Ευρώπης και του υπόλοιπου κόσμου. Η διδασκαλία του οργάνου στην Ελλάδα δεν εντάσσεται προς το παρόν σε ορισμένο πλαίσιο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεδομένης της έλλειψης προγράμματος σπουδών και της συνεπακόλουθης απουσίας συστηματοποιημένης προαπαιτούμενης ύλης, όπως θα αναλυθεί και στο κεφάλαιο 8.

Ο αυτοσχεδιασμός είναι κάτι που συμβαίνει καθημερινά κατά την προφορική ομιλία, την κίνηση και σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής. Ο ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός μπορεί να χαρακτηριστεί κατ' εμέ ως ο προφορικός λόγος της μουσικής χωρίς την ανάγκη σεναρίου. Αποτελεί πλέον ένα εξαιρετικά διευρυμένο αντικείμενο μελέτης και καλλιτεχνικής έκφρασης, και χρησιμοποιείται ευρέως ως διδακτικό εργαλείο σε πληθώρα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανά τον κόσμο. Η απουσία του παρ' όλα αυτά από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι έκδηλη. Συγκεκριμένα ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός δεν προβλέπεται να διδάσκεται ή να χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα ωδεία τα μουσικά σχολεία ή στην άτυπη εκπαίδευση, εκτός αν ο/η διδάσκων/ουσα έχει την επιθυμία και την ευχέρεια να τον εντάξει στην διδακτέα ύλη. Την ίδια στιγμή συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών πανεπιστημιακών τμημάτων. Επομένως σύνηθες είναι οι σπουδαστές μουσικής να έρχονται σε επαφή με τον αυτοσχεδιασμό για πρώτη φορά στην ενήλικη ζωή τους, είτε εντός του πανεπιστημίου, είτε σε ομάδες που δρουν εντός και εκτός αυτού.

Στις σπουδές μου, ιδίως πριν την πανεπιστημιακή μου εκπαίδευση, δεν είχα αρκετές ευκαιρίες να παίζω μουσική με άλλους μαθητές. Κομβικό σημείο στην προσωπική μου πορεία σε σχέση με τον αυτοσχεδιασμό και με την μουσική εν γένει ήταν η εμπλοκή μου από το 2018 σε μια κοινότητα ανθρώπων με βάση την Αθήνα, από διαφορετικά περιβάλλοντα και στιλ και με διαφορετικές πορείες ως προς την εκπαίδευση και την μουσική εμπειρία. Γύρω από ανοιχτούς χώρους έκφρασης και διοργάνωσης παραστατικών εκδηλώσεων έχει διαμορφωθεί ένα δίκτυο μουσικών και performer, οι οποίοι δημιουργούν νέα μουσική σε ομαδικά πλαίσια. Η εκτέλεση αυτοσχεδιαζόμενης μουσικής σε ένα πλαίσιο με τέτοιο βαθμό ελευθερίας συνέβαλε στην πορεία μου προς την αναζήτηση μιας προσωπικής μουσικής ταυτότητας και αποτέλεσε ισχυρό παράγοντα κοινωνικοποίησης και καλλιτεχνικής έκφρασης.

Συνεπώς παρουσιάζονται ορισμένες παράμετροι, τις οποίες η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να προσεγγίσει και, εάν είναι δυνατόν, να συσχετίσει: πρώτον την ανάγκη ανάπτυξης των παιδαγωγικών μεθόδων γύρω από το ακορντεόν στην Ελλάδα, δεύτερον την προσέγγιση του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού ως εκπαιδευτικού εργαλείου στο πλαίσιο του μαθήματος του οργάνου, και τρίτον την επικέντρωση σε ενήλικους μαθητές, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα γύρω από την επίδραση που έχει ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός στην μουσική τους εμπειρία.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας μετά από μια ιστορική επισκόπηση της παρουσίας του αυτοσχεδιασμού στην δυτική μουσική θα παρουσιαστούν λειτουργίες του στην μουσική πράξη και την εκπαίδευση, ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τον αυτοσχεδιασμό σε βιβλιογραφικές πηγές διαφόρων εποχών, και μερικές από τις επιδράσεις του στην μουσική εκπαίδευση. Θα γίνει αναφορά στις συνθήκες διδασκαλίας του ακορντεόν στην Ελλάδα και θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του πρακτικού μέρους της έρευνας.

## 2. Μεθοδολογία

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα: Στα πρωτόλεια στάδιά της πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών και μηχανών αναζήτησης (ResearchGate, JSTOR, Academia, Google Scholar), μέσω της βάσης δεδομένων της Ηλεκτρονικής Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, καθώς και της φυσικής συλλογής της Βιβλιοθήκης. Μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας τέθηκε το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε η προετοιμασία δύο σεμιναρίων ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, τα οποία αποτελούν το πρακτικό μέρος της έρευνας.

Βάσει του θεωρητικού πλαισίου ορίστηκαν παράμετροι για την επιλογή των συμμετεχόντων στα σεμινάρια όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο εμπειρίας τους σε σχέση με το όργανο και με τον αυτοσχεδιασμό και τον τύπο ασκήσεων που επελέγησαν να εφαρμοστούν. Επελέγη επιπροσθέτως η χρήση μη ιδιοματικού υλικού κατά την διδασκαλία, χωρίς να αποκλειστεί η ενδεχόμενη χρήση ιδιοματικών στοιχείων κατά την μουσική πράξη. Ο κύριος λόγος που προκρίθηκε αυτή η συνθήκη είναι ότι οι συμμετέχοντες ήρθαν σε πρώτη επαφή με τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό στο σεμινάριο και δεν είχαν πρότερη συστηματική εμπειρία αυτοσχεδιασμού σε ιδιοματικό πλαίσιο (π.χ. τζαζ, ρεμπέτικο ταξίμι).

Επιπροσθέτως η χρήση ιδιοματικού υλικού στον αυτοσχεδιασμό ενέχει την πιθανότητα οι μαθητές να τον αντιμετωπίσουν τεχνικά και όχι αυθόρμητα και σωματικά (όπως θα αναλυθεί και στο κεφάλαιο 5.2). Κατ' επέκτασιν η επιλογή να υπάρξει καθοδήγηση με προτεραιότητα στις ηχητικές ποιότητες και όχι στους φθόγγους που θα παιχτούν εξυπηρετεί έναν από τους στόχους του μαθήματος που είναι η ανάπτυξη του αυθορμητισμού και της προσωπικής έκφρασης, απαλλαγμένης από νοήματα που φέρουν συγκεκριμένα σχήματα στα πλαίσια ενός ιδιώματος. Ως επόμενο στάδιο συντάχθηκε πλάνο για την πρώτη συνάντηση του σεμιναρίου, με σαφή δόμηση ασκήσεων τοποθετημένων σε σειρά κλιμάκωσης από ένα πιο ελεγχόμενο περιβάλλον με περιορισμούς σε ένα ελεύθερο, διαμορφωμένο από τους μαθητές, μουσικό αποτέλεσμα.

Το σεμινάριο διεξήχθη τον Μάιο του 2022 και αξιολογήθηκε, με σκοπό την οργάνωση και την ανάδειξη στόχων και πλάνου ενός δεύτερου σεμιναριακού τύπου μαθήματος, το οποίο θα αποτελέσει και μέρος της παρουσίασης της παρούσας έρευνας. Αυτά τα σεμινάρια και η αξιολόγησή τους αποτελούν περιπτώσιολογική μελέτη (case study) ολιγομελούς ομάδας φοιτητών Ακορντεόν του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Οι συμμετέχοντες επελέγησαν με κριτήρια την ηλικιακή εγγύτητα, την ύπαρξη σχετικά κοινών εμπειριών (νεαροί ενήλικες σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών) και την προϋπόθεση να έχουν περιορισμένη σχέση με τον αυτοσχεδιασμό.

Η εμπειρία του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, όπως θα αναφερθεί και στην πορεία της εργασίας, έχει προσωπικό χαρακτήρα και ο τρόπος που την βιώνει ο κάθε μουσικός είναι διαφορετικός. Η ανάγκη μου να μελετήσω την αξιοποίησή του ως διδακτικού εργαλείου



γεννήθηκε από τον αντίκτυπο που είχε ως πρακτική στην προσωπική μου πορεία, εκπαιδευτικά και καλλιτεχνικά. Σε μικρότερο βαθμό, προς επίρρωση των βιβλιογραφικών επιστημονικών δεδομένων, αξιοποιήθηκε συνεπώς η αυτοεθνογραφική μέθοδος, με την παράθεση παραδειγμάτων από την προσωπική μου πρακτική ως διδάσκουσας και αυτοσχεδιάστριας. Λόγοι που καθιστούν την αυτοεθνογραφική μέθοδο αποτελεσματική στα πλαίσια της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι η βιβλιογραφία γύρω από το ακορντεόν και τον αυτοσχεδιασμό είναι αρκετά περιορισμένη. Επιπλέον η φύση του ιδίου του αντικειμένου μελέτης αποδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό ρευστή και υποκειμενική. Πολλές βιβλιογραφικές πηγές που αφορούν τον αυτοσχεδιασμό βασίζονται σε εθνογραφικές μεθόδους και συνεντεύξεις για την συλλογή των δεδομένων τους.

### 3. Ιστορική επισκόπηση του ρόλου του αυτοσχεδιασμού στη μουσική πράξη της Δύσης

#### 3.1 Φωνητική και οργανική μουσική της Ευρώπης μέχρι τον 16<sup>ο</sup> αιώνα

Οι πρώτες μουσικές εκφάνσεις της ανθρωπότητας δεν μπορεί παρά να ήταν αυτοσχεδιαστικές (Ferand 1940). Η λειτουργία και η σημασία του αυτοσχεδιασμού στην μουσική πράξη διαφοροποιούνται σημαντικά ανά τους αιώνες και η συνολική καταγραφή της ιστορίας του αυτοσχεδιασμού κρίνεται κολοσσιαίο εγχείρημα. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην ιστορία της μουσικής της Δυτικής Ευρώπης από τον μεσαίωνα και έπειτα, ώστε να σκιαγραφηθεί η πορεία της ύπαρξης του αυτοσχεδιασμού στην μουσική πράξη και στην τυπική μουσική εκπαίδευση της Ευρώπης. Ο λόγος για τον οποίο επελέγη η συγκεκριμένη ιστορική αφήγηση, είναι ότι η μουσική εκπαίδευση όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα αποτελεί εν μέρει ιστορική συνέχεια των δυτικών προτύπων μουσικής πράξης και διδασκαλίας και ο πυρήνας της βασίζεται σε ένα σύνολο αρχών που διαμορφώθηκαν σταδιακά μέχρι τον 19ο και 20ο αιώνα στην Ευρώπη και τις αποικίες της.

Η εκκλησιαστική μουσική που εκτελούνταν κατά τους πρώτους μ.Χ. αιώνες ήταν μονοφωνική και κατά βάση φωνητική (McKinnon 1989). Στις πρωτοχριστιανικές κοινότητες συχνά συμμετείχαν όλα τα μέλη της εκκλησίας στους ψαλμούς, με αυτοσχεδίες μελοποιήσεις των ιερών κειμένων (Bailey 1982, Ferand 1940). Οι ύμνοι που επινοούσαν οι πιστοί είχαν αυθόρμητο και αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι παραδίδονταν προφορικά (McKinnon 1989). Στην σημειογραφία του Αμβροσιανού (τέλη 4<sup>ου</sup> αιώνα) και Γρηγοριανού μέλους (5<sup>ου</sup>-6<sup>ου</sup> αιώνας μ.Χ.) ήταν συγκεκριμένη η κατεύθυνση, αλλά όχι και το ακριβές τονικό ύψος των μελωδικών γραμμών, ο ορισμός του οποίου αφηνόταν στην επιλογή των τραγουδιστών. Ταυτόχρονα υπήρχε αυτοσχεδιαστική πρωτοβουλία κατά τον εμπλουτισμό των μελωδικών γραμμών με στολίδια και μελίσματα (Bailey 1982).

Με την ένταξη της πολυφωνίας στην εκκλησιαστική μουσική τον 7<sup>ο</sup> αιώνα εισήχθη στην μουσική πράξη ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός επάνω σε ισοκράτη και η ταυτόχρονη εκτέλεση δεύτερης φωνής με χρήση παράλληλης κίνησης. Η εμφάνιση του *organum* τον 11<sup>ο</sup> αιώνα σταδιακά οδήγησε στον διαχωρισμό αυτοσχεδιαστικής και συνθετικής πράξης (Ferand 1940). Το 1477 διατυπώθηκε ο όρος «*cantus supra librum*» (φωνητική αντίστιξη χωρίς την απαίτηση γραπτού κειμένου). Ο όρος αυτός τέθηκε ως ξεχωριστή έννοια από τον όρο «*res facta*», την τελική γραπτή σύνθεση, στα έργα του θεωρητικού Johannes Tinctoris «*Liber de arte contrapuncti*» (1477) και «*Terminorum musicae diffinitorium*» (1494) (Ferand 1957, Galey 2016). Η διαφοροποίηση αυτή διατυπώθηκε μεν

τοποθετώντας τους όρους ως αντίθετες πρακτικές, κατείχαν όμως ισότιμη θέση στη μουσική πράξη ως διαφορετικές δεξιότητες ενός επαγγελματία μουσικού. Ένας συνθέτης χρησιμοποιούσε εξ ίσου το γραπτό κείμενο και την προφορική μετάδοση για να επικοινωνήσει το μουσικό κείμενο και τις οδηγίες του έργου του στους μουσικούς και τους τραγουδιστές, οι οποίοι με τη σειρά τους επινοούσαν τις αντιστικτικές γραμμές και τις εμπλούτιζαν σύμφωνα με τους αισθητικούς κανόνες της εποχής (Bent 1983). Ιδιαίτερης αναφοράς πρέπει να γίνει στο γεγονός ότι η διάκριση ενός αυτοσχεδιαζόμενου έργου και μίας σύνθεσης δεν θεωρούνταν ενδεδειγμένο να γίνει αντιληπτή από έναν κοινό ακροατή (Galey 2016).

Όσον αφορά την οργανική μουσική μέχρι τον 15<sup>ο</sup> αιώνα οι γραπτές πηγές είναι ελάχιστες. Σύμφωνα με το άρθρο του D. Galey «*Improvisation: The history of unplanned notes in structured music*» (2016) εικάζεται ότι η πρακτική αυτοσχεδιασμού όσον αφορά τα μονοφωνικά όργανα ήταν αντίστοιχη με αυτήν της φωνητικής μουσικής (Galey 2016). Μεγάλο μέρος της οργανικής μουσικής ήταν αυτοσχεδιαζόμενη. Σημαντικό σημείο αναφοράς της αυτοσχεδιαστικής πρακτικής αποτελούσαν οι κοσμικοί χοροί, οι οποίοι είτε δημιουργούνταν επί τόπου, σύμφωνα με την ίδια την κινησιολογία, η οποία ενδεχομένως είχε αυτοσχεδιαστικά στοιχεία (McGee and Katritzky 2006), είτε ήταν ήδη γνωστές μελωδίες πάνω στις οποίες οι μουσικοί, τροβαδούροι και τρουβέροι δημιουργούσαν ρυθμικές και μελωδικές παραλλαγές (Ferand 1940, Labaree 2013).

Κατά τον 15<sup>ο</sup> και 16<sup>ο</sup> αιώνα ο πολυφωνικός αυτοσχεδιασμός θεωρούνταν θεμελιώδης δεξιότητα για έναν μουσικό. Προϋπόθεση για την εισαγωγή στην παπική χορωδία ήταν η δυνατότητα αυτοσχεδιαζόμενης αντίστιξης με βάση ένα *cantus firmus*, ενώ μέρος της αξιολόγησης ενός οργανίστα που επιθυμούσε να εργαστεί στην ιταλική Εκκλησία ήταν ο τετράφωνος αυτοσχεδιασμός σε δομή φούγκας. Οι αρχικές εκδόσεις έργων των G.P. Palestrina, O. di Lassus, T.L. Victoria και άλλων περιλάμβαναν αποκλειστικά την βασική μελωδική γραμμή, ενώ τα μελίσματα, τα στολίδια και οι σολιστικές καντέντσες επαφίονταν στην ελευθερία των τραγουδιστών και των μουσικών. Μεταγραφές των έργων από συγχρόνους και μεταγενέστερους αντιγραφείς περιλαμβάνουν γραμμένα περάσματα (*passaggi*) και στολίδια, τα οποία στην αρχική εκδοχή του έργου παραλείπονταν (Ferand 1940). Η πρακτική του μελωδικού διανθισμού των έργων της εποχής πιθανότατα ξεκίνησε ως αυτοσχεδιαστική, δεδομένου ότι και οι ίδιοι οι συνθέτες δεν θεωρούσαν απαραίτητο να παρέχονται όλες οι λεπτομέρειες της εκτέλεσης στην παρτιτούρα (Galey 2016). Στα μέσα του 16<sup>ου</sup> αιώνα άρχισαν να εκδίδονται, εκτός από εμπλουτισμένες παρτιτούρες, και εγχειρίδια χρήσης των εν λόγω στολιδιών (Βλ. Ganassi, Silvestro. 1535. *Opera Intitulata Fontegara: a Treatise on the Art of Playing the Recorder and of Free Ornamentation.*, Finck, Hermann. 1556. *Practica musica.*, Bovicelli, Giovanni Battista. 1594. *Regole, passaggi di musica*). Άρχισαν έτσι να αποκρυσταλλώνονται ορισμένοι κανόνες για τον εμπλουτισμό των μουσικών θεμάτων. Το γεγονός αυτό αξιοποιήθηκε για την οριοθέτηση των μουσικών τάσεων και του τρόπου με τον οποίον πιθανόν παιζόταν η μουσική της εποχής.

### 3.2 Baroque και κλασικισμός

Η περίοδος του Baroque (17<sup>ος</sup> με μέσα 18<sup>ου</sup> αιώνα) χαρακτηρίζεται ως περίοδος παρακμής της πολυφωνικής αυτοσχεδιαστικής πράξης, αλλά με πολύ πλούσια δείγματα οριζόντιου μονοφωνικού αυτοσχεδιασμού στην φωνητική μουσική. Οι καντέντσες στην όπερα, στα concerti soli, και στα concerti grossi διαμορφώνονταν από τους σολίστες, πρακτική η οποία διατηρήθηκε μέχρι την κλασική περίοδο. Ο W.A. Mozart έγραφε ορισμένες μόνον από τις καντέντσες στα έργα του, ενώ φτάνοντας στην εποχή του L.V. Beethoven παρατηρείται πλήρης καταγραφή της καντέντσας στα κοντσέρτα (Ferand 1940).

Κατά την περίοδο του Baroque το επίπεδο αυτοσχεδιαστικής δεξιοτεχνίας στην οργανική εκτέλεση εξελίχθηκε σημαντικά, με αποκορύφωμα την πρακτική του basso continuo, κατά την οποία ο εκτελεστής πληκτροφόρου διαμορφώνει την εναρμόνιση σε δεδομένο μπάσο, με λίγες πληροφορίες ως προς την κίνηση των φωνών και σημαντική ελευθερία ως προς το τελικό ηχητικό αποτέλεσμα (Vigran 2020). Οι συνοδείες σε άριες και ειδικά τα *recitativi* είχαν συχνά αποκλίσεις από την αρχική σύνθεση και ρυθμικές ελευθερίες. Επιπλέον δεν ήταν σπάνιο ένας τσεμπαλίστας να αυτοσχεδιάζει ολόκληρα *ritornelli* στις όπερες (Ferand 1940).

Περί τα τέλη του 18<sup>ου</sup> μέχρι τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα η πρακτική του αυτοσχεδιασμού ήταν συνυφασμένη με την διαδικασία της σύνθεσης, ως προεργασία αυτής, ενώ συνήθης πρακτική ήταν και η παρουσίαση αυτοσχεδιαζόμενων έργων, βασισμένων σε προετοιμασμένο υλικό του συνθέτη/οργανοπαίκτη, σε κοινό (Borio and Carone 2018). Ο C.P.E. Bach στην πραγματεία του «*Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*» καταγράφει αναλυτικές οδηγίες για τον αυτοσχεδιασμό στο πλαίσιο καντέντσας, συνοδείας μονοφωνικού οργάνου ή φωνής και basso continuo, με αναφορά σε αρμονικούς και μορφολογικούς κανόνες που οφείλει να τηρήσει ο εκτελεστής πληκτροφόρου, και κλείνει το σύγγραμμά του με οδηγίες για την σύνθεση μιας φαντασίας (Kirkpatrick 1976). Η φαντασία είχε ελεύθερη δομή και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως γραμμένος αυτοσχεδιασμός. Μάλιστα κατά τον 17<sup>ο</sup> και μέχρι τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα ο όρος *fantasien* εξισωνόταν με την αυτοσχεδιαστική πρακτική (Vigran 2020).

### 3.3 Αυτοσχεδιαστικές πρακτικές κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και μεταβολές στη μουσική εκπαίδευση

Περίπου από το 1840 και έπειτα ο αυτοσχεδιασμός σταδιακά εκλείπει από την λόγια δυτική μουσική, παρ' όλο που σε λόγιες ανατολικές και παραδοσιακές μουσικές, εντός

και εκτός Ευρώπης, εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό στοιχείο της μουσικής πράξης. Ο Robin Moore τοποθετεί αυτήν την αλλαγή στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών στο ευρωπαϊκό στερέωμα. Μέχρι το 1790 οι συνθέτες λόγιας μουσικής ήταν προστατευόμενοι αριστοκρατών της βασιλικής αυλής. Επιπλέον, η μουσική εκπαίδευση λάμβανε χώρα κατά κύριο λόγο μέσα στο σπίτι, αδιαμεσολάβητα μεταξύ γονέων και τέκνων (Moore 1992), και οι αυτοσχεδιαστικές πρακτικές μεταδίδονταν προφορικά από τους πιο έμπειρους μουσικούς προς τους νέους (Rubinoff 2008). Συνεπώς η προφορική και βιωματική μετάδοση της λόγιας μουσικής αποτελούσε το βασικό συστατικό της παιδαγωγικής διαδικασίας της εποχής.

Κατά τα μέσα του 18ου αιώνα η οικονομική και πολιτική άνοδος της μεσαιάς τάξης και η πτώση της αριστοκρατίας οδήγησαν στην σταδιακή μετατόπιση της εκτέλεσης μουσικής σε διαφορετικούς χώρους και κοινό. Ενώ μέχρι τότε πραγματοποιούνταν συναυλίες κατά βάσιν στην βασιλική αυλή, άρχισαν να διοργανώνονται μουσικές εκδηλώσεις σε σαλόνια ιδιωτών και σε δημόσιους χώρους συναυλιών, απευθυνόμενες στις αντίστοιχες τάξεις ως κοινό. Επιπλέον, η ανερχόμενη μεσαιά τάξη είχε πλέον την δυνατότητα να επενδύσει στην μουσική εκπαίδευση και στην αγορά ή ενοικίαση οργάνων. Η μουσική εκπαίδευση διευρύνθηκε και άρχισε να είναι προσβάσιμη σε περισσότερους ανθρώπους από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Το γεγονός αυτό επέτεινε την ανάγκη για γραπτή μετάδοση, η οποία σταδιακά αντικατέστησε την προφορική. Η βιομηχανική ανάπτυξη της τυπογραφίας ήταν επίσης καθοριστικός παράγοντας για την διεύρυνση της προσβασιμότητας στα γραπτά μέσα και στην (μουσική) εκπαίδευση. Μετά την γαλλική επανάσταση ιδρύθηκαν τα πρώτα ωδεία στο Παρίσι (Conservatoire του Παρισιού, 1795) και την Βιέννη (Konservatorium, πλέον Universität für Musik und darstellende Kunst της Βιέννης, 1817), τα οποία απευθύνονταν σχεδόν αποκλειστικά σε μαθητές προερχόμενους από τα μεσαιά οικονομικά στρώματα. Πλέον ένας πολίτης με την ανάλογη οικονομική δυνατότητα θα μπορούσε να μάθει μουσική ακόμη κι αν δεν προερχόταν από οικογένεια μουσικών. Οι αριστοκράτες δεν είχαν την ανάγκη να αποκτήσουν μουσική εκπαίδευση, διότι εξακολουθούσαν να έχουν την δυνατότητα να προσλάβουν κάποιον επαγγελματία μουσικό να τους ψυχαγωγήσει. (Moore 1992) Η παρτιτούρα αποτελούσε κομβικό σύνδεσμο του σπουδαστή με ένα ιδίωμα με το οποίο δεν είχε στενή επαφή στην καθημερινή του ζωή (Moore 1992). Συμπερασματικά η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία της μουσικής υπέστη ριζικές αλλαγές, μία εκ των οποίων είναι η ανάδειξη της παρτιτούρας ως κεντρικού εκπαιδευτικού εργαλείου έναντι της προφορικής παράδοσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχε αισθητή στιλιστική διάκριση μεταξύ κοσμικής και έντεχνης μουσικής κατά τον 19ο αιώνα. Η μεσαιά και εργατική τάξη της εποχής είχε επαφή με δημόδη τραγούδια, τα οποία είχαν αισθητικές διαφορές από την μουσική της τότε άρχουσας τάξης, και περιλάμβαναν κατά τον H. Raynor αυτοσχεδιαστικά στοιχεία, μουσικά και στιχουργικά (Moore 1992). Η προφορική παράδοση του μουσικού υλικού το καθιστούσε ανοιχτό σε παραλλαγές (Labaree 2013). Στην καθημερινή του ζωή επομένως

ένας σπουδαστής μουσικής ερχόταν σε επαφή κυρίως με την λαϊκή μουσική πράξη και συνεπώς με τον αυτοσχεδιασμό. Η μουσική εκπαίδευση που θα λάμβανε όμως είχε ως αντικείμενο διδασκαλίας το μουσικό κείμενο, το οποίο πλέον δεν επιδέχεται αλλαγών, καθώς οι αποφάσεις περί του κειμένου ανήκουν αποκλειστικά στον συνθέτη. Διαμορφώθηκε συνεπώς αντίφαση μεταξύ της μουσικής πράξης των μαθητών στην καθημερινότητά τους και στην εκπαίδευσή τους στο ωδείο.

Κατά τα μέσα και τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα είχε παγιωθεί η αντίληψη περί αυθεντίας του συνθέτη και περί της πρόταξης της παρτιτούρας ως τελικής μορφής του μουσικού έργου, χωρίς κανένα απολύτως περιθώριο για αποκλίσεις από αυτήν. Η πρώτη νομοθεσία περί πνευματικών δικαιωμάτων είχε ήδη θεσμοθετηθεί από το 1709 στην Μ. Βρετανία και το 1791 στην Γαλλία ιδρύθηκε ο πρώτος φορέας για την είσπραξη αμοιβών πνευματικών δικαιωμάτων από τους δημιουργούς λογοτεχνικών, θεατρικών, και μουσικών έργων (Peter Kleiner et al, 'Copyright', in: Grove Music Online, εξήχθη από Rubinoff 2008). Ως συνέπεια αυτού, η σύνθεση εξυψώνεται ως κάτι ανέγγιχτο που απαγορευόταν να αλλάξει κατά βούληση (Bailey 1982). Επίσης, κυρίως στην Γερμανία, την Αγγλία και τις ΗΠΑ, καλλιεργείται από ορισμένους εκπροσώπους της ανερχόμενης μεσαίας τάξης η ιδέα ότι τα ασθενέστερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα οφείλουν να εκπαιδευτούν μέσω της μουσικής. Στα πλαίσια αυτά άρχισαν να διοργανώνονται στην Αγγλία και την Αμερική εκπαιδευτικές συναυλίες που απευθύνονταν σε νέους στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Moore 1992, Howe 2003). Επομένως σύμφωνα με αυτήν την συνθήκη η λόγια μουσική όφειλε να εξυψωνίσει τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, σύμφωνα με το ρεαλιστικά και οικονομικά άπιαστο πρότυπο της αριστοκρατίας. Αυτή η συνθήκη έρχεται σε αντιδιαστολή με τον ρόλο που κατείχε η μουσική κατά τους προηγούμενους αιώνες, ο οποίος ήταν συνδεδεμένος με την καθημερινή ζωή και τις θρησκευτικές τελετές.

Πραγματοποιείται επομένως διαχωρισμός μεταξύ της λόγιας και της κοσμικής μουσικής όχι μόνο ως προς την αισθητική και την δομή, αλλά και την λειτουργία τους στην ζωή των ανθρώπων και την φαινομενική τους αξία ως ένδειξης καλλιέργειας και πλούτου. Ο αυτοσχεδιασμός συσχετίζεται με πιο ελαφρά μουσικά ιδιώματα, και όχι με την μουσική που διδάσκεται στα ωδεία, στα οποία υπερισχύει η μετάδοση της μουσικής γνώσης με επίκεντρο την παρτιτούρα και το έργο ως «προϊόν».

### **3.4 Αυτοσχεδιαστικές συνθετικές πρακτικές κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα**

Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας παρουσίασε μια αξιοσημείωτη τομή στην μουσική πράξη και εμπειρία ως προς τις συνθετικές τεχνικές και τα εκτελεστικά και αναπαραγωγικά μουσικά μέσα. Οι συνθέτες συχνά επεδίωκαν την καινοτομία, η οποία γινόταν σε κάποιες περιπτώσεις αυτοσκοπός, και αναζητούσαν τρόπους να ξεπεράσουν τις αρμονικές και μορφολογικές νόρμες των προηγούμενων αιώνων. Η απόλυτη οργάνωση και ο έλεγχος του υλικού στον δωδεκαφθογγισμό και σε άλλα αισθητικά ρεύματα που υπάγονται στον μοντερνισμό,

έρχεται σε αντιδιαστολή με την αυτοσχεδιαστική πρακτική. Παρ' όλα αυτά η απόλυτη εφαρμογή του σειραϊσμού αποδεικνύεται αρκετά ευάλωτη στο τυχαίο (Griffiths 1978).

Επιπλέον τα νέα ηλεκτρονικά μέσα παραγωγής και αναπαραγωγής του ήχου συνέβαλαν αισθητά στο να δημιουργήσουν νέες συνθετικές μεθόδους και πρακτικές, εξυπηρετώντας τον απόλυτο έλεγχο του ήχου, αλλά και την παραγωγή μη καθορισμένου υλικού (τυχειότητα, indeterminacy). Από την δεκαετία του 1940 και μετά αρκετοί συνθέτες ενέταξαν το τυχαίο στην συνθετική διαδικασία αλλά και στην εκτέλεση των έργων τους, διαμορφώνοντας ρεύματα όπως ο αλεατορισμός (π.χ. K. Stockhausen, «*Studie II*» 1953). Ο Morton Feldman δημιούργησε έργα καθορίζοντας περιοχές, επιφάνειες και σιωπές, ενώ το ακριβές τονικό ύψος των φθόγγων αποφασίζεται από τον εκτελεστή (π.χ. «*Projections*» 1950-51).

Σημαντική προσωπικότητα στο πλαίσιο δημιουργίας μουσικής με χρήση της απροσδιοριστίας ήταν ο John Cage. Ο ίδιος θεωρούσε ότι ο αυτοσχεδιασμός, αναφερόμενος στη γλώσσα της τζαζ μουσικής, ήταν κάτι που δεν εξυπηρετούσε τον πειραματισμό και ότι ήταν υπερβολικά περιοριστικός και εξαρτημένος από την αισθητική και την μνήμη του εκτελεστή. Οι μέθοδοι που χρησιμοποίησε για την σύνθεση της μουσικής του, αξιοποιώντας το τυχαίο, έχουν κοινό παρονομαστή με τον αυτοσχεδιασμό το μη προκαθορισμένο αποτέλεσμα. Δεν παύουν να αποτελούν κατά κάποιον τρόπο αυτοσχεδιαστική πράξη για την διαδικασία της σύνθεσης, όχι όμως και για την εκτέλεση των έργων (Campbell 2021).

Ο Earle Brown θεωρείται ίσως ο πρώτος που στράφηκε προς την χρήση του αυτοσχεδιασμού με την ολοκληρωμένη του έννοια στις συνθέσεις του (Bailey 1982). Πρόθεσή του σε πολλά από τα έργα του ήταν η τελική δομή και το ηχητικό αποτέλεσμα να καθορίζονται από αποφάσεις και πρωτοβουλίες του εκτελεστή (π.χ. «*4 Systems*» 1952, «*December 1952*» 1952, «*Twenty-Five Pages*» 1953). Οι παρτιτούρες του περιλαμβάνουν απροσδιόριστα τονικά ύψη και ρυθμικές αξίες και σε ορισμένα έργα του ο εκτελεστής καθορίζει την δομή και την διάρκεια του έργου.

Ο αυτοσχεδιασμός υπήρξε συστατικό στοιχείο της μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης αρκετών συνθέσεων που διαμόρφωσαν το ρεύμα του μινιμαλισμού. Εκπρόσωποι του μινιμαλισμού όπως οι La Monte Young (π.χ. «*The Four Dreams of China*» 1962) και Terry Riley (π.χ. «*In C*» 1964) είχαν έντονες επιρροές από την ινδική μουσική και συνομίλησαν αισθητικά με την ανερχόμενη πειραματική ροκ σκηνή.

Σε ορισμένα από τα προαναφερθέντα και άλλα έργα των Feldman, Stockhausen, Brown και άλλων γίνεται χρήση εναλλακτικών μεθόδων σημειογραφίας, όπως η γραφική σημειογραφία. Η πρακτική της γραφικής σημειογραφίας κορυφώθηκε στο έργο ορισμένων συνθετών όπως ο Ανέστης Λογοθέτης, του οποίου οι παρτιτούρες αποτελούν εξ ίσου μουσικό και εικαστικό έργο (βλ. «*Styx*» 1968) (Logothetis 1998).

Μια άλλη μέθοδος εναλλακτικής σημειογραφίας που αναπτύχθηκε κατά τις δεκαετίες του '60 και '70 είναι η λεκτική σημειογραφία. Πρεσβευτές του κινήματος Fluxus στις ΗΠΑ την δεκαετία του '60 όπως οι La Monte Young και George Brecht (βλ. «*Comb*

*Music (Comb Event)*” 1959-62) περιέλαβαν λεκτικά στοιχεία σε ένα πλαίσιο γραφικής σημειογραφίας (Bergstroem-Nielsen 2012). Ο K. Stockhausen ακολούθησε μια κλιμακωτή πορεία ως προς την φιλοσοφία των συνθετικών του μεθόδων. Σε μεγάλο μέρος του έργου του υπάρχει μια τάση απόλυτου ελέγχου του μουσικού υλικού. Σταδιακά και φτάνοντας στην δεκαετία του 1960 συνέθεσε έργα τα οποία εντάσσονταν στο πλαίσιο που ο ίδιος ονόμασε «διαισθητική μουσική» (*intuitive Musik*), τα οποία αποτελούν παραδείγματα εξ ολοκλήρου λεκτικής σημειογραφίας (Βλ. “*Aus den sieben Tagen*” 1968). Οι εκτελεστές καλούνταν να αντιδράσουν μουσικά σε μη μουσικά κείμενα που είχε γράψει ο συνθέτης (Morgan 1975).

Από την δεκαετία του 1960, συχνά για οικονομικούς λόγους, σύνηθες είναι ο εκάστοτε συνθέτης να δημιουργεί ένα ensemble στο οποίο συμμετέχει και ο ίδιος, με σκοπό την εκτέλεση των έργων του. Η συμβολή των εκτελεστών σε αυτά τα ensemble είναι συχνά καθοριστική για την τελική μορφή του έργου και οι ρόλοι του ερμηνευτή και του συνθέτη πολλές φορές αλληπικαλύπτονται (Blazanovic 2014). Ακόμα και σε περιπτώσεις που ο συνθέτης είναι εξ ολοκλήρου ο δημιουργός του έργου, οι σύγχρονες συνθετικές τάσεις περιλαμβάνουν σε κάποιες περιπτώσεις στοιχεία αυτοσχεδιασμού. Έργα νέων συνθετών έχουν συχνά ανοιχτή ενορχήστρωση ή/και ενότητες μερικώς ή ολικώς αυτοσχεδιαστικές.

Η σύγχρονη μουσική αποτελεί ένα κράμα ετερόκλητων αισθητικών ρευμάτων και τεχνικών σύνθεσης, με απροσδιόριστα όρια μεταξύ αιτίου και αιτιατού ως προς την διαμόρφωσή τους. Προς το παρόν δόθηκε μεγαλύτερη βάση σε ρεύματα και παραδείγματα «λόγιας» μουσικής, ωστόσο έχει παραλειφθεί αναφορά σε μεγάλο μέρος της σκιαγράφησης της ιστορίας του αυτοσχεδιασμού όπως διαμόρφωσε τις τάσεις της σύγχρονης μουσικής πράξης. Αξιοσημείωτο είναι ότι η τζαζ μουσική αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την εξ ίσου διαμόρφωση pop και πειραματικών ιδιωμάτων. Η τζαζ και blues παράδοση σταδιακά οδήγησε στην διαμόρφωση της ροκ μουσικής και μουσικοί όπως οι Cecil Taylor και Ornette Coleman υπήρξαν κεντρικά πρόσωπα στην διαμόρφωση της free jazz και avant-garde σκηνης των δεκαετιών του ‘60-’70 (Pressing 2002).

Από το 1960 μέχρι και σήμερα υπάρχει μια ενεργή σκηνή ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, η οποία κινείται σε μεγάλο βαθμό μέσω ομάδων μουσικών και άλλων καλλιτεχνών (*collectives*). Μερικές από τις πιο αξιοσημείωτες ομάδες που έδρασαν από την δεκαετία του 1960 είναι οι Gruppo di Improvvisazione Nuova Consonanza, AMM, Musica Elettronica Viva και Scratch Orchestra (Παύλου 2022). Η περίπτωση της Scratch Orchestra έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι αποτέλεσε μια ομάδα μουσικών ετερόκλητου επιπέδου εμπειρίας, από ερασιτέχνες έως επαγγελματίες, και στην πρακτική της αξιοποιήθηκε ποικιλία μεθόδων έκφρασης, από λεκτικές και γραφικές παρτιτούρες έως ελεύθερη εκτέλεση μουσικής (Bergstroem-Nielsen 2012, Παύλου 2022).



### 3.5 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στις απαρχές της μελέτης της ιστορίας της δυτικής μουσικής η χρήση του αυτοσχεδιασμού αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής πράξης. Μετά τον 11ο αιώνα ο αυτοσχεδιασμός υπήρχε στο πλαίσιο της φόρμας των αισθητικών ρευμάτων της κάθε σχολής και εποχής. Η αυτοσχεδιαστική πράξη ήταν απόλυτα συνυφασμένη με αυτήν του αρχιμουσικού-οργανίστα, εκτελεστή σολιστικού οργάνου και τραγουδιστή, μέχρι περίπου τα μέσα και τέλη του 18ου αιώνα. Ο αυτοσχεδιασμός υπήρχε τότε με την μορφή εξ ολοκλήρου αυτοσχεδιαζόμενου έργου, προετοιμασίας σύνθεσης, ή αυτοσχεδιαστικών προσθέσεων και παραλλαγών την ώρα της εκτέλεσης ενός δεδομένου έργου (Borio and Carone 2018). Οι ριζικές κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και η διάκριση της λόγιας μουσικής από τις άλλες μουσικές πρακτικές, οι οποίες περιείχαν αυτοσχεδιαστικά στοιχεία, καθώς και η πεποίθηση ότι η λόγια μουσική είναι αυτή η οποία είναι η κατάλληλη ώστε να εκπαιδεύσει την κοινωνία οδήγησαν στην σταδιακή έως καθολική απουσία του αυτοσχεδιασμού από την μουσική εκπαίδευση. Από τον 19ο αιώνα και πλέον η λόγια μουσική μεταδιδόταν κατά κύριο λόγο μέσω γραπτών μέσω και η παρτιτούρα αποτέλεσε κεντρικό εργαλείο της μουσικής διδασκαλίας και πράξης. Ο αυτοσχεδιασμός αρχίζει να επανέρχεται στην λόγια μουσική από τα μέσα του 20ου αιώνα μέχρι και σήμερα και στην εκπαίδευση λίγο αργότερα. Αξιοποιήθηκε ως προπαρασκευή για την σύνθεση και ως οργανικό στοιχείο της μουσικής δομής ορισμένων έργων από την δεκαετία του 1940. Η πρακτική της τζαζ και της πειραματικής μουσικής εν γένει οδήγησαν στην διαμόρφωση κινημάτων και ομάδων ελεύθερα αυτοσχεδιαζόμενης μουσικής, οι οποίες δημιουργούνται και δρουν μέχρι την εποχή μας. Σε κάθε περίπτωση ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μουσικής πραγματικότητας του σήμερα, είτε ως τεχνική σύνθεσης, καλλιτεχνικό και διδακτικό εργαλείο ή και μεμονωμένη πρακτική.

## 4. Ορισμοί (Ελεύθερου) Αυτοσχεδιασμού

Ο ίδιος ο ορισμός του αυτοσχεδιασμού χαρακτηρίζεται ως δύσκολο εγχείρημα από πληθώρα ερευνητών (McGrath 2018), λόγω της εφήμερης, ευμετάβλητης και απρόβλεπτης φύσης του (Bailey 1982, Bourgeois 2017).

Η λέξη αυτοσχεδιασμός άρχισε να χρησιμοποιείται περί τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα (Vigran 2020). Ένας από τους πρώτους ολοκληρωμένους ορισμούς του αυτοσχεδιασμού είναι του Carl Czerny, στο σύγγραμμα του «*Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte*» (1829):

«[Αυτοσχεδιασμός είναι] το να ξεφεύγεις, την ώρα της εκτέλεσης, στην παρόρμηση της στιγμής, και χωρίς κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία, με κάθε πρωτότυπη ή δανεισμένη ιδέα, η οποία, αν και πολύ πιο ελεύθερη από γραμμένο έργο, θα πρέπει να ενταχθεί σε ένα όσο δυνατόν περισσότερο οργανωμένο πλαίσιο, ώστε να παραμείνει κατανοητή και ενδιαφέρουσα.» (Czerny 1983)

Στο New Grove Dictionary of Music ο ορισμός που δίνεται στον αυτοσχεδιασμό είναι «η δημιουργία ενός μουσικού έργου ή της τελικής μορφής του κατά την διάρκεια της εκτέλεσης (*performance*) [...] κάθε αυτοσχεδιασμός, ακόμη και αν δεν εντάσσεται σε συγκεκριμένο ιδιωματικό πλαίσιο, διαθέτει άρρητους ή ρητούς κανόνες.» (Nettl et al., 2008)

Και στους δύο αυτούς ορισμούς είναι έκδηλη η σημασία της οργάνωσης του αυτοσχεδιασμού και του ορισμού παραμέτρων κάποιας δομής, ώστε να υπάρχει σαφήνεια και αισθητικό ενδιαφέρον. Ο Ernst Ferand έδωσε έναν πιο γενικό ορισμό αλλά και με μια σαφή διάκριση:

«Αυτοσχεδιασμός είναι η αυθόρμητη εκδήλωση μιας δημιουργικής δύναμης, η οποία εμφανίζεται σχεδόν σε όλα τα στάδια εξέλιξης της μουσικής δημιουργίας.[...] Όσον αφορά τον βαθμό στον οποίον ο αυτοσχεδιασμός είναι παρών, [...] εξαρτάται αν η σύνθεση και η εκτέλεση συμπίπτουν (απόλυτος αυτοσχεδιασμός) ή αν πρόκειται για παραλλαγμένη αναπαραγωγή ενός ήδη υπάρχοντος έργου (σχετικός αυτοσχεδιασμός)». (Ferand 1940)

Τον όρο «απόλυτος αυτοσχεδιασμός» (*total improvisation*), μαζί με τους όρους «ανοιχτός αυτοσχεδιασμός» (*open improvisation*), «ελεύθερη μουσική» (*free music*), «αυτοσχεδιαζόμενη μουσική» (*improvised music*) έχει χρησιμοποιήσει και ο Derek Bailey αναφερόμενος στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός ίσως είναι ακόμη πιο δύσκολο να οριστεί, δεδομένου ότι δεν έχει συγκεκριμένα στιλιστικά χαρακτηριστικά. Οι περισσότερες προσπάθειες ορισμού αποτελούν περιγραφή της διαδικασίας κατά την οποία παράγεται η μουσική, παρά ορισμό συγκεκριμένων αισθητικών χαρακτηριστικών του. Επιπλέον ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός ορίζεται στην

βιβλιογραφία περισσότερο βάσει των χαρακτηριστικών που δεν διαθέτει, παρά από το τι πραγματικά είναι (Scott 2014).

«Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός δεν είναι τόσο ένα είδος μουσικής με έναν σαφώς καθορισμένο ήχο, όσο μια σειρά στρατηγικών που εφαρμόζουν οι μουσικοί, έτσι ώστε να διαμορφώσουν έναν ανοιχτό και περιεκτικό χώρο μουσικής δημιουργίας.» (Stanyek 1999)

Επιπλέον ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός δεν προϋποθέτει την πρόθεση πειραματισμού και δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την *avant-garde* αισθητική (Bailey 1982). Δεν «απαγορεύεται» να εμπεριέχει ιδιωματικά στοιχεία, αλλά δεν δεσμεύεται και δεν προδιατίθεται να τα έχει (Bourgeois 2017).

Στον χώρο της αυτοσχεδιαζόμενης μουσικής σήμερα γίνεται συζήτηση για την διάκριση μεταξύ «ελεύθερου αυτοσχεδιασμού» (*free improvisation*) και «επί τόπου σύνθεσης» (*instant composition*). Η υποστήριξη αυτής της διάκρισης με βιβλιογραφία βρίσκει το εμπόδιο της εναλλαγής των όρων από τους εκάστοτε συγγραφείς. Σε πολλές αναφορές του ενός ή του άλλου όρου δεν καθίσταται σαφές αν ο εκάστοτε όρος χρησιμοποιείται συνειδητά από τον γράφοντα, εάν ταυτίζονται ή αν διαφοροποιούνται οι δύο όροι.

Κατά την εμπειρία μου σε ομαδικές αυτοσχεδιαστικές συνθήκες έχω παρατηρήσει δύο κατηγορίες προθέσεων και αντίδρασης, στον εαυτό μου και την ομάδα: την πρόθεση της παρουσίας στο παρόν και της αντίδρασης σε αυτό που συμβαίνει επί τόπου, χωρίς απαραίτητως να υπάρχει δομή και κατεύθυνση, και την πρόθεση να δημιουργηθεί δομή, να υπάρξει στοχευμένη μίμηση ή αντίθεση, καταμερισμός ρόλων, και επανάληψη ιδεών που είχαν προηγουμένως εκτελεστεί. Κατά την αντίληψή μου αυτή θα μπορούσε να είναι μια γενική διάκριση μεταξύ επί τόπου σύνθεσης και ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, όπως την έχω βιώσει προσωπικά. Η δυσκολία διάκρισης των δύο αυτών διαδικασιών έγκειται στο ότι δεν εξαρτάται από το μουσικό αποτέλεσμα, αλλά από την πρόθεση των εκτελεστών και την νοητική διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την εκτέλεση. Επιπλέον κατά την διάρκεια της αυτοσχεδιαστικής πράξης οι ίδιες οι διαδικασίες μπορεί να αλλάζουν μορφή και πρόθεση ή να λειτουργούν διαφορετικά στον κάθε εκτελεστή, με αποτέλεσμα τα όρια των δύο διαδικασιών να γίνονται δυσδιάκριτα.

## **5. Επιδράσεις του αυτοσχεδιασμού στην μουσική εκπαίδευση**

### **5.1 Επιδράσεις του αυτοσχεδιασμού ως διδακτικού εργαλείου σε πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης**

Όπως διαπιστώθηκε στο κεφάλαιο 3 ο αυτοσχεδιασμός δεν έπαυε να ασκείται σαν διαδικασία στην μουσική πράξη, η χρήση του όμως υπήρξε αμφιλεγόμενη στην τυπική μουσική εκπαίδευση εξ αιτίας πληθώρας κοινωνικοπολιτικών παραγόντων. Σύμφωνα με την σύγχρονη βιβλιογραφία και με την εμπειρία που συσσωρεύεται με την αυξανόμενη χρήση του σε συστήματα μουσικής εκπαίδευσης, τα ευεργετικά στοιχεία που προσφέρει η χρήση του είναι αξιοσημείωτα.

Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια εξ ορισμού δημιουργική διαδικασία. Προάγει την δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και επικοινωνίας στα παιδιά (Tafuri 2006) και σε μικρές ηλικίες έχει παρατηρηθεί ταχύτερη ανάπτυξη της λεκτικής ικανότητας (Biasutti 2017). Ως πρακτική προσφέρει ένα περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται ποικίλες μουσικές δεξιότητες σε πραγματικό χρόνο: Άσκηση ακοής, θεωρία, και μορφολογία στην πράξη, ρυθμική και μελωδική αντίληψη, λεπτή κινητικότητα και αυθόρμητη παραγωγή μουσικής. Οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες για έναν επιτυχημένο αυτοσχεδιασμό, συνεπώς αναπτύσσονται με την εξάσκησή του. Ο αυτοσχεδιασμός καλλιεργεί την προσαρμοστικότητα του μαθητή σε απρόβλεπτες συνθήκες, τοποθετώντας τον σε συνθήκη κατά την οποία πρέπει να δεχθεί αυτό που του δίνεται, είτε από τον εαυτό του είτε από την ομάδα, και να το αξιοποιήσει κατά το δυνατόν (Balachandra et al. 2005). Στην περίπτωση του ομαδικού αυτοσχεδιασμού αναπτύσσονται επιπλέον κοινωνικές δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας (Biasutti 2017), οι οποίες αναπτύσσονται σε εντυπωσιακά επίπεδα μεταξύ ομάδων που παίζουν μαζί για μεγάλα διαστήματα και απολαμβάνουν την διαδικασία ανταλλαγής μουσικών ιδεών.

Στην τυπική μουσική εκπαίδευση υπάρχει έντονος ο χαρακτήρας της εξειδίκευσης. Συχνά η διάκριση μεταξύ των ρόλων του συνθέτη και του εκτελεστή είναι απόλυτη, συνεπώς δημιουργείται μεγάλη απόσταση μεταξύ της μουσικής δημιουργίας και της εκτέλεσης. Τα αντικείμενα μελέτης με τα οποία καταπιάνεται ο μαθητής, παραδείγματος χάριν η εκμάθηση του οργάνου και τα θεωρητικά μουσικής, έχουν ξεχωριστή δομή διδασκαλίας, ξεχωριστή ύλη και εντελώς διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Ο απόλυτος διαχωρισμός της θεωρίας και της πρακτικής στα πλαίσια των μουσικών σπουδών έχει ως ενδεχόμενο αποτέλεσμα την αδυναμία κατανόησης θεωρητικών όρων που ο μαθητής ενδεχομένως χρησιμοποιεί ήδη στην πράξη στο μάθημα του οργάνου. Αντίστοιχα όροι αρμονίας και αντίστιξης μπορούν να εφαρμοστούν στην ανάλυση των έργων που μελετάει ο μαθητής και στην κατανόηση της δομής και της μελωδικής κατασκευής τους. Η εξοικείωση με τον αυτοσχεδιασμό μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής (Ferand 1940), διότι προϋποθέτει και εξ ορισμού

υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή έναντι της παθητικής παρακολούθησης ή της μίμησης.

Ο αυτοσχεδιασμός είναι μια πρακτική που τοποθετεί τον διδασκόμενο ως υποκείμενο και όχι ως δέκτη της διδασκαλίας και προσφέρει ένα διδακτικό πλαίσιο με ποικιλία ερεθισμάτων (Biasutti 2017). Η εκπαιδευτική διαδικασία με την χρήση του αυτοσχεδιασμού καθίσταται ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους διδασκόμενους και μπορεί να λάβει την μορφή παιχνιδιού, κάτι το οποίο έχει θετικό αντίκτυπο στην εσωτερικευση των αντικειμένων διδασκαλίας. Το παιχνίδι είναι εξαιρετικά ισχυρό μέσο για την μάθηση οποιασδήποτε δεξιότητας, διότι οι μαθητές εμπλέκονται με φυσικό και λειτουργικό τρόπο σωματικά και πνευματικά στην διαδικασία (Lyne 1998).

## **5.2 Η μέθοδος Dalcroze και η διδασκαλία του τζαζ αυτοσχεδιασμού**

Κατά τον Bruno Nettle, καθοριστικό παράγοντα για την προώθηση του αυτοσχεδιασμού σε εκπαιδευτικές δομές και στην μουσική πράξη αποτέλεσε η αναβίωση και αύξηση της δημοτικότητας της μεθόδου Dalcroze (Nettl and Russell 1998). Η μέθοδος Dalcroze αναπτύχθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα από τον Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Από την διαμόρφωσή της χρησιμοποιούσε τον αυτοσχεδιασμό ως εργαλείο για την αντίληψη των διαστηματικών σχέσεων και την εξοικείωση των μαθητών με την αρμονία. Η μέθοδος περιλαμβάνει τρία εργαλεία άσκησης: την ρυθμική αγωγή, την άσκηση ακοής και τον αυτοσχεδιασμό (Daly 2021, Mark 1996). Κατά τα μεσοπολεμικά και μεταπολεμικά χρόνια η χρήση της μεθόδου δεν επεκτάθηκε, λόγω της αποδυνάμωσης της οικονομίας μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Επιπλέον κατά την προώθηση της μεθόδου Dalcroze από τους πρεσβευτές της σε επίσημες δομές δημιουργούνταν σύγχυση για το αν αποτελεί μέθοδο εκμάθησης μουσικής ή χορού (Odom 1991).

Ενδεικτικά το 2014 ολοκληρώθηκε διδακτορική διατριβή (Davel 2014), η οποία περιλαμβάνει ασκήσεις εμπνευσμένες από την μέθοδο Dalcroze για την διδασκαλία τζαζ αυτοσχεδιασμού. Στα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, η οποία αφορούσε 3 σύνολα τζαζ αυτοσχεδιασμού σε αρχάριο επίπεδο, παρατηρήθηκε συσχετισμός της πρακτικής Dalcroze με την σωματική διάσταση του αυτοσχεδιασμού, την επαφή των μαθητών με το σώμα τους και με την επικοινωνία και τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Μπορεί επομένως να ληφθεί το συμπέρασμα ότι ο αυτοσχεδιασμός έχει για αρκετούς μουσικούς σωματική διάσταση. Συνεπώς η επίγνωση του σώματος από τον εκτελεστή ενδεχομένως να συμβάλλει στην προσωπική έκφραση και την δημιουργία πρωτότυπης μουσικής, και κυρίως στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της εκάστοτε ομάδας, κάτι απαραίτητο για την λειτουργικότητα του ομαδικού αυτοσχεδιασμού.

Παρ' όλο που η εν λόγω έρευνα αναφέρεται στην τζαζ, ένα ιδίωμα με εκτενή χρήση αυτοσχεδιασμού στην βάση του, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της ακραίας

συστηματοποίησης στην εκπαίδευση της τζαζ. Παρ' όλο που μεταξύ των ζητούμενων του τζαζ αυτοσχεδιασμού είναι η εύρεση «προσωπικής φωνής», η ανάπτυξη δηλαδή μιας προσωπικής αυτοσχεδιαστικής γλώσσας και αισθητικής, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο σπουδαστών και επαγγελματιών της τζαζ να παίζουν χρησιμοποιώντας αποκλειστικά «κλισέ» φράσεις (*licks*) από την εργογραφία των jazz standards. Συγκεκριμένα η εκμάθηση του αυτοσχεδιασμού ορισμένες φορές περνάει αποκλειστικά μέσα από μελέτη της ιστορίας της τζαζ, με αρχικό στάδιο την απομνημόνευση φράσεων και ολόκληρων σόλο από ιστορικές εκτελέσεις. Συχνά ο αυτοσχεδιασμός που προκύπτει συντάσσεται χρησιμοποιώντας υλικό εξ ολοκλήρου προερχόμενο από αυτές τις εκτελέσεις. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος έχει αντίκτυπο και στην πρακτική της τζαζ, στην οποία οι ακραίες αποκλίσεις από την στιλιστική νόρμα συχνά αποδοκιμάζονται. Η συνθήκη αυτή διαμορφώθηκε ενδεχομένως ως αναγκαιότητα για την επιβίωση των τμημάτων τζαζ μουσικής σε έναν ακαδημαϊκό χώρο που απέρριπτε την τζαζ μουσική ως υποδεέστερη και τον αυτοσχεδιασμό ως πρακτική ασύμβατη με την κλασική εκπαίδευση (Prouty 2008). Συνεπώς υπήρξε η ανάγκη να καθιερωθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα είχε αντικειμενικά κριτήρια επιστημονικής εγκυρότητας. Συνδυασμός της μελέτης της παράδοσης της τζαζ με μεθόδους όπως η Dalcroze ή με πρακτικές ελεύθερου αυτοσχεδιασμού ενδεχομένως να λειτουργήσει ενισχυτικά στην διαμόρφωση προσωπικότητας και δημιουργίας πρωτότυπης μουσικής, ακόμη και εντός των όρων του τζαζ ιδιώματος.

### **5.3 Παρουσία του αυτοσχεδιασμού σε τυπικές εκπαιδευτικές δομές**

Ο Π. Κανελλόπουλος έχει διαχωρίσει την εφαρμογή του αυτοσχεδιασμού στην μουσική παιδαγωγική σε τρεις κατηγορίες, με κριτήριο διάκρισης τον παιδαγωγικό στόχο που εξυπηρετεί. Πρώτον, στην αξιοποίησή του ως μέσου ανάπτυξης τεχνικών και νοητικών μουσικών δεξιοτήτων, όπως στις μεθόδους Kodaly και την Dalcroze, με σκοπό την όξυνση της αντίληψης αρμονικών και μορφολογικών δομών και της εκτέλεσής τους στο όργανο. Δεύτερον, στην αξιοποίηση του αυτοσχεδιασμού ως προπαρασκευής για την σύνθεση, μέσω του πειραματισμού και της δοκιμής νέων ήχων και συνδυασμών, με απώτερο σκοπό την οργάνωσή τους σε κάποια δομή. Τρίτον, στην παρουσία του αυτοσχεδιασμού ως καθεαυτού αντικειμένου μελέτης, με πρωταρχικό στόχο την θέση ερωτημάτων και προβληματισμών και όχι την χρήση του ως μέσου για την επίτευξη άλλων διδακτικών στόχων (Κανελλόπουλος 2010).

Μαθήματα ελεύθερου αυτοσχεδιασμού εντάσσονται στο πρόγραμμα σπουδών πανεπιστημιακών τμημάτων μουσικής στην Θεσσαλονίκη (Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης Πα.Μακ.) και στην Κέρκυρα (Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου), καθώς και σε ομάδες εκτός του πλαισίου των πανεπιστημίων αλλά συγγενικών με αυτά

(π.χ. 6daEXIt Improvisation Ensemble, Θεσσαλονίκη). Μερικές από τις πανεπιστημιακές σχολές στην Ευρώπη οι οποίες εντάσσουν τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό στο πρόγραμμα σπουδών τους είναι η Ακαδημία Codarts (Rotterdam, Ολλανδία), η Norwegian Academy of Music (Oslo, Νορβηγία), University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland (Basel, Ελβετία), Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (Γερμανία) καθώς και το Hochschule für Musik und Theater Leipzig (Γερμανία), το οποίο τελευταίο περιλαμβάνει κατεύθυνση εξειδικευμένη στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό.

Ορισμένες εκπαιδευτικές δομές ωστόσο τείνουν να εκφράζουν επιφυλάξεις όσον αφορά την χρήση του αυτοσχεδιασμού στην τυπική εκπαίδευση. Κατά τον S. Rose βασική αιτία της απουσίας του αυτοσχεδιασμού είναι η «κυριαρχία του γραπτού λόγου στην κουλτούρα της εκπαίδευσης εν γένει (*textocentrism*)» (Rose 2012). Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 3.3 και η υπεροχή του γραπτού έναντι του προφορικού στην μουσική φαίνεται να διέπει την τυπική μουσική εκπαίδευση από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Πράγματι η αποκλειστική χρήση γραπτού υλικού για την διαμόρφωση της διδακτέας ύλης διευκολύνει την διδασκαλία και την αξιολόγηση-βαθμολόγηση των μαθητών. Η δυσκολία στην αξιολόγηση αποτελεί συχνή αιτία που προβάλλεται από μουσικοπαιδαγωγούς για την απουσία του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού από την διδασκαλία τους (Borgo 2007).

Επιπλέον ο αυτοσχεδιασμός ως όρος παραπέμπει σε στοιχεία που θεωρητικά υπονομεύουν την επίσημη εκπαίδευση όπως έλλειψη δομής, ανάλυσης, αξιολόγησης, ανάληψης ευθυνών. Αντιθέτως η ένταξή του σε προγράμματα σπουδών τυπικής μουσικής εκπαίδευσης αναπτύσσει τις δεξιότητες αυτές και μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας στην μουσική εκτέλεση, έναντι της αποκλειστικής ανάγνωσης παρτιτούρας (Rose 2012). Έχει αναφερθεί ξανά ότι η αποκλειστική ανάγνωση της παρτιτούρας μπορεί να αποβεί παθητική διαδικασία, στις περιπτώσεις που ο μαθητής επικεντρώνεται αποκλειστικά στις νότες που διαβάζει και όχι στο μουσικό περιεχόμενο (Biasutti 2017). Με την ενεργό συμμετοχή του στην δημιουργία της μουσικής την οποία εκτελεί, ο μαθητής αποκτά οικειότητα με την διαδικασία της σύνθεσης και δόμησης ενός έργου καλλιεργώντας επιπλέον την προσωπική του αισθητική.

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η τυπική μουσική εκπαίδευση βασίζεται σε εργογραφία παλαιότερων εποχών. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται απόσταση μεταξύ του μαθητή και του έργου, η οποία χρειάζεται να καλυφθεί μέσω μελέτης της ιστορίας, του στιλ της εποχής και του συνθέτη. Η διαδικασία αυτή είναι εξαιρετικής σημασίας για την κατανόηση και εμβάθυνση σε πληθώρα μουσικών δεξιοτήτων, όμως τοποθετεί τον μαθητή στον ρόλο του εκτελεστή/ερμηνευτή και ποτέ στον ρόλο του δημιουργού, ενώ η σύνθεση και ο πειραματισμός αποτελούν διαδικασία ξεχωριστή της εκμάθησης του οργάνου. Κατά τον Simon Rose:

*«Ο αυτοσχεδιασμός διέπει πληθώρα μουσικών διαδικασιών, από την εκτέλεση δεδομένου υλικού έως την σύνθεση, και η μη ένταξή του στην μουσική εκπαίδευση συνεπάγεται*

*αντίφασης μεταξύ εκπαίδευσης και μουσικής πράξης, εκπαιδευτικού ιδανικού και πραγματικότητας.» (Rose 2012)*

Ο αυτοσχεδιασμός επομένως μπορεί να αποτελέσει γεφύρωση των δύο αυτών καταστάσεων και να συνδυάσει την εκμάθηση του οργάνου με τον πειραματισμό και το παιχνίδι. Η χρήση του ως εκπαιδευτικού εργαλείου επιπλέον εξοικειώνει τον μαθητή με μια πιο ρεαλιστική εκδοχή της μουσικής πραγματικότητας. Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται κατά την άσκηση του αυτοσχεδιασμού σε ιδιωματικό ή μη πλαίσιο αποδεικνύονται απαραίτητα εφόδια πολλών επαγγελματιών μουσικών. Ο αυθόρμητος ρυθμικός και μελωδικός εμπλουτισμός ή ακόμη και η επί τόπου σύνθεση μουσικών υλικών έχει ποικιλία χώρων εφαρμογής όπως το θέατρο, την δισκογραφία και την εκτέλεση ζωντανής μουσικής.

Η τυπική μουσική εκπαίδευση συχνά δεν ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό κατά την εκτέλεση, καθώς τοποθετείται σε πρώτη προτεραιότητα η πραγμάτωση των προθέσεων του συνθέτη. Κατ' επέκταση διαμορφώνεται ένα σύστημα στιλιστικών προϋποθέσεων στο οποίο υπάρχει σωστό και λάθος, χωρίς την δυνατότητα απόκλισης από αυτό (Ford 2013). Ανάλογη κριτική εκφράζει ο David Borgo (Borgo 2007) ως προς την διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού σε τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης. Θεωρεί ότι δίδεται προτεραιότητα στην διαμόρφωση ενός μουσικού-σολίστα, κατά βάσιν με εκμάθηση κλιμάκων και γυμνασμάτων, χωρίς πάντοτε να γίνεται κατανοητή και βιωματική η χρήση τους κατά την ώρα της εκτέλεσης. Επιπλέον στα ομαδικά μαθήματα τζαζ συνόλων γίνεται εκτεταμένη χρήση παρτιτούρας, καθορίζοντας τους ενορχηστρωτικούς ρόλους χωρίς εναλλαγή και ρευστότητα μεταξύ των μαθητών. Εάν η μουσική εκπαίδευση βασίζεται αποκλειστικά στην μελέτη και αναπαραγωγή υλικού και τεχνικών των μεγάλων μουσικών του παρελθόντος διαιωνίζεται η υπάρχουσα αισθητική ιεραρχία (Kanelloroulos 2011), η οποία έχει διαμορφωθεί ως επί το πλείστον λόγω ιστορικών και πολιτικών συνθηκών και τοποθετεί το δυτικό/κλασικό πρότυπο στην κορυφή αυτής της ιεραρχίας. Ο αυτοσχεδιασμός φαίνεται να εναντιώνεται απέναντι σε ένα τέτοιο πλαίσιο δομημένης και ιεραρχούμενης εκπαίδευσης, καθώς «εντάσσει στοιχεία «ελαφρών» μουσικών ειδών και πειραματισμού» (Kanelloroulos 2011).

Επιπλέον κατά την αυτοσχεδιαστική πρακτική δεν υπάρχει εξ ορισμού εγγύηση για το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Το αισθητικό ιδανικό συνεπώς παύει να είναι μοναδικός στόχος της μουσικής εκπαίδευσης (Rose 2012). Ακόμη και αν στόχος της μουσικής εκπαίδευσης είναι αποκλειστικά η προαγωγή της αισθητικής αντίληψης και έκφρασης, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να επιτελέσει ισχυρό ρόλο για την διαμόρφωση καινούριων αισθητικών αναζητήσεων και ρευμάτων. Συνεπώς η ένταξή του στην εκπαίδευση προάγει την εξέλιξη νέας μουσικής και δημιουργίας. Αξίζει παρ' όλα αυτά να συνεχιστεί ο διάλογος περί του τελικού στόχου της μουσικής εκπαίδευσης, και αν αυτή μπορεί να παίζει ρόλο σε ευρύτερα πλαίσια, όπως η διαμόρφωση κριτικής και δημοκρατικής σκέψης (Kanelloroulos 2011).



## 6. Περιορισμοί

### 6.1 Περιορισμοί κατά την αυτοσχεδιαστική πράξη

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί που διέπουν την αυτοσχεδιαστική πράξη, οι οποίοι χρειάζεται να ληφθούν υπ' όψιν όταν τίθενται οι στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κατά την χρήση του αυτοσχεδιασμού στην διδασκαλία. Αυτοί οι περιορισμοί επηρεάζουν αισθητά και τον ρόλο του διδάσκοντα σε αυτό το πλαίσιο. Κατά τον Aaron Berkowitz οι περιορισμοί αυτοί θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες: μουσικοί (στιλιστικοί) περιορισμοί και περιορισμοί του εκτελεστή/της εκτέλεσης (σωματικοί/οργανικοί).

Η αυτοσχεδιαζόμενη μουσική αντλεί υλικό από την μουσική κουλτούρα του τόπου και της εποχής στην οποία ανήκουν οι εκτελεστές και είναι σχεδόν αδύνατη η πλήρης απουσία αναφορών σε ορισμένο μουσικό ιδίωμα. Τα πιθανά μουσικά αποτελέσματα κατά τον αυτοσχεδιασμό είναι άπειρα (Berkowitz 2010), ακόμη και σε ιστορικά διαμορφωμένα συστήματα με πολύ συγκεκριμένους στιλιστικούς κανόνες (π.χ. bebop, ταξίμι). Συνεπώς η χρήση τονικών/ιδιοματικών αναφορών δεν αναιρεί την πρωτοτυπία της μουσικής δημιουργίας. Κατ' επέκταση λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι ένας μουσικός που ζει στον 21<sup>ο</sup> αιώνα και έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο τείνει να έχει ερεθίσματα από αναρίθμητες και ετερόκλητες μεταξύ τους πηγές, μια πολυστιλιστική διάσταση του αυτοσχεδιασμού ίσως να είναι πιο κοντά στην πραγματική εμπειρία και ιδιοσυγκρασία ενός σύγχρονου μουσικού, συμβάλλοντας στην αναζήτηση μιας προσωπικής του φωνής και αισθητικής.

Οι επιλογές ενός αυτοσχεδιαστή την στιγμή της πράξης μπορεί να είναι ατελείωτες και στατιστικά άπειρες, αλλά δεν είναι απαλλαγμένες από την εμπειρία, την μνήμη, την αντίληψη και τις αισθήσεις του εκτελεστή (Berkowitz 2010). Η επιλογή του μουσικού υλικού εξαρτάται τόσο από την εκπαίδευση και την σχέση που έχει ο εκτελεστής με την μουσική, όσο και από το όργανο που χρησιμοποιεί. Στην τυπική μουσική εκπαίδευση η σπουδή προηγείται της εκτέλεσης και της δημιουργίας (Ferand 1940, Bailey 1982). Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται μια αντίληψη περί του εαυτού και της μουσικής που επιτάσσει την τεχνική αρτιότητα ως προϋπόθεση της δημιουργικότητας. Απεναντίας η δημιουργία πρωτότυπης μουσικής μέσω αυτοσχεδιασμού ή σύνθεσης είναι εφικτή σε οποιαδήποτε ηλικία και επίπεδο δεξιοτεχνίας. Σε περιπτώσεις λοιπόν που το υποκείμενο του αυτοσχεδιασμού έχει ήδη περάσει μια διαδικασία εκπαίδευσης και τριβής με την μουσική και το όργανο επιλογής του, λογικό επακόλουθο είναι το μουσικό υλικό που θα επιλεγεί, οι αποφάσεις που θα ληφθούν, η νοητική διαδικασία που θα ακολουθηθεί και εν τέλει το ηχητικό αποτέλεσμα του αυτοσχεδιασμού να απορρέουν από την μουσική του εμπειρία. Αντίστοιχα, μουσικοί έμπειροι στον αυτοσχεδιασμό με αποκλειστική εξειδίκευση σε ορισμένο αισθητικό πλαίσιο όπως η τζαζ, το τάνγκο ή το ρεμπέτικο,

τείνουν να αυτοσχεδιάζουν σε πλαίσιο της μουσικής γλώσσας στην οποία έχουν εκπαιδευτεί.

*«Τα χαρακτηριστικά της ελεύθερα αυτοσχεδιαζόμενης μουσικής καθορίζονται αποκλειστικά από το άτομο που την εκτελεί».* (Bailey 1982)

## **6.2 Περιορισμοί κατά την διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού, προτεινόμενες μέθοδοι και προσεγγίσεις**

Είναι λογικό, αλλά όχι αυτονόητο, ότι προϋπόθεση για την επιτυχημένη χρήση του αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία είναι η ενασχόληση του ίδιου του διδάσκοντος με την αυτοσχεδιαστική πράξη (Bailey 1982). Σε έρευνα που εκπονήθηκε το 2021 (Μάταση 2021) παρατηρήθηκε συστολή ως προς την εφαρμογή του αυτοσχεδιασμού στην διδασκαλία στο 50% περίπου του δείγματος που ερωτήθηκε, με βασική αιτία την έλλειψη γνώσης γύρω από το αντικείμενο και πρακτικής επαφής με αυτό. Επιπλέον η προσέγγιση που καλείται ο διδάσκων να ακολουθήσει σε ένα τέτοιο πλαίσιο χρήζει εξέτασης των στόχων οι οποίοι θα τεθούν για την διδασκαλία. Σε έρευνα που έγινε στις αρχές του 2000 (Tafuri 2006) με 132 παιδιά ηλικιών 7-10 ετών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να παράξουν πρωτότυπες μουσικές ιδέες, εφόσον τους ζητηθεί. Το κάθε παιδί αυτοσχεδίασε ατομικά με τρεις διαφορετικές οδηγίες: χρήση εξωμουσικών ερεθισμάτων (δημιουργία δύο αυτοσχεδιαστικών κομματιών που θυμίζουν «έναν γέρο και ένα παιδί» και το «ξύπνημα), χρήση κανόνων (δημιουργία δύο αυτοσχεδιαστικών κομματιών βασισμένων στην αντίθεση και στην επανάληψη), και χρήση συγκεκριμένων μουσικών οργάνων/υλικών χωρίς περαιτέρω οδηγίες (δημιουργία δύο κομματιών στο glockenspiel και στο ταμπουρίνο). Σε κάθε άσκηση παρατηρήθηκαν διαφορετικά αποτελέσματα. Το αποτέλεσμα είχε μεγαλύτερη ομοιομορφία και προέκυψε πιο ευκρινής δομή μεταξύ των αυτοσχεδιασμών στους οποίους χρησιμοποιήθηκαν κανόνες. Στους αυτοσχεδιασμούς που χρησιμοποιήθηκαν εξωμουσικά ερεθίσματα και συγκεκριμένα υλικά χωρίς άλλη οδηγία υπήρχε μεγαλύτερη ετερογένεια μεταξύ των παιδιών και λιγότερο ευκρινής δομή.

Ο ορισμός ενός πλαισίου ανοιχτού ή λιγότερο ανοιχτού από τον διδάσκοντα φαίνεται να αποκλίνει από τον στόχο του αυτοσχεδιασμού ως οχήματος για ελευθερία, αυθορμητισμό και προσωπική έκφραση. Απεναντίας ένα ορισμένο πλαίσιο μπορεί να αποβεί πιο απελευθερωτικό από την απουσία οιασδήποτε οδηγίας, ειδικά σε περιπτώσεις μαθητών που έχουν μικρότερη ή καθόλου εμπειρία με τον αυτοσχεδιασμό. Η αποσαφήνιση ορισμένων παραμέτρων κατά την εμπύχωση αυτοσχεδιαστικής διαδικασίας οριοθετεί τις ατελείωτες επιλογές. Κατά την εμπειρία μου σε ανοιχτές αυτοσχεδιαστικές διαδικασίες παρατήρησα ότι δυσκολευόμουν να κάνω επιλογές όσον αφορά το υλικό και τον ρόλο που μπορούσα να αναλάβω στο πλαίσιο της ομάδας. Η συγκεκριμένη δυσκολία θεωρώ ότι απορρέει από την ποικιλία μουσικών ερεθισμάτων,

την έλλειψη εξειδίκευσης σε ένα ορισμένο ιδίωμα και την πληθώρα δυνατοτήτων του οργάνου επιλογής μου, του ακορντεόν. Σαφώς αποδείχθηκε εμπόδιο το οποίο ξεπεράστηκε με την τριβή και την εμπειρία σε διαφορετικές αυτοσχεδιαστικές συνθήκες. Οι πνευματικές δεξιότητες όμως που καλλιεργήθηκαν και με βοήθησαν να λειτουργώ πιο αποτελεσματικά σε αυτοσχεδιαστικά πλαίσια ήταν η αποφασιστικότητα και η αφαίρεση. Η επιμονή άρα στις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης και η παραδοχή των τεχνικών και εκφραστικών δυνατοτήτων που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο παρόν. Η δυσκολία στην λήψη αποφάσεων ενδεχομένως να συνδέεται με το ψυχολογικό φαινόμενο που ονομάζεται «κόπωση αποφάσεων» (*decision fatigue*). Η κόπωση αποφάσεων είναι το κώλυμα λήψης αποφάσεων, λόγω της παρατεταμένης έκθεσης σε καταστάσεις που απαιτούν την λήψη αποφάσεων (Pignatiello, Martin, and Hickman 2020). Θα είχε ενδιαφέρον να γίνει μια έρευνα για την κόπωση αποφάσεων στο πλαίσιο του μουσικού αυτοσχεδιασμού, πώς αυτή η κατάσταση επηρεάζει τους εκτελεστές, και πώς την ξεπερνούν ώστε να πάρουν τις επί τόπου αποφάσεις που χρειάζονται για να δημιουργηθεί ένα λειτουργικό μουσικό αποτέλεσμα, ή και ακόμη αν ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αποτελέσει όχημα αντιμετώπισης του εν λόγω φαινομένου.

Συμπερασματικά ο ορισμός ή όχι πλαισίου από τον διδάσκοντα και πόσο περιοριστικό είναι αυτό το πλαίσιο φαίνεται να οδηγεί σε διαφορετικά μουσικά αποτελέσματα και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Είναι επομένως στην επιλογή του διδάσκοντα να αξιοποιήσει την μία ή την άλλη μέθοδο (ή συνδυασμό αυτών), ώστε να πετύχει διαφορετικούς διδακτικούς στόχους. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες και την προσωπικότητα του μαθητή ή των μαθητών ο διδάσκων μπορεί να διαμορφώσει ένα εξατομικευμένο πλάνο που πιστεύει ότι θα έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, κάτι που προφανώς απαιτεί χρόνο, τριβή με τους μαθητές και δοκιμές ποικίλων μεθόδων στο πλαίσιο του μαθήματος. Σε ορισμένους μαθητές ενδέχεται να λειτουργούν καλύτερα οι λεκτικές και συνειρμικές οδηγίες, σε κάποιους άλλους η μίμηση ή οι κινητικές προτροπές. Ενήλικοι ή περισσότερο έμπειροι τεχνικά μαθητές ενδεχομένως να χρειάζονται πιο συγκεκριμένες μουσικές οδηγίες στην αρχή της πρακτικής τους στον αυτοσχεδιασμό, ώστε να οδηγηθούν σε δικές τους πρωτοβουλίες και τρόπους έκφρασης αργότερα.

## 7. Ομαδική εκτέλεση και δημιουργία μουσικής

Η ομαδική εκτέλεση μουσικής είναι αναντίρρητης σημασίας για την ολοκληρωμένη εκπαίδευση ενός μουσικού. Οι πιο συνήθεις ομαδικές δραστηριότητες ενός σπουδαστή μουσικής σε τυπικά περιβάλλοντα είναι η μουσική δωματίου, η χορωδία και η ορχήστρα. Και στις τρεις περιπτώσεις εκτελείται συνήθως γραμμένο υλικό για το οποίο πρέπει να έχει αφιερωθεί προσωπικός χρόνος μελέτης (Ford 2013). Ιδίως οι σπουδαστές οργάνων που δεν απαιτούν συνοδεία για το μεγαλύτερο μέρος του ρεπερτορίου τους (πιάνο, ακορντεόν, κλασική κιθάρα) έχουν λιγότερο συχνά ευκαιρίες να μετέχουν σε εκτέλεση μουσικής σε σύνολα από όργανα που εντάσσονται σε συμφωνικές ορχήστρες, σύνολα πνευστών και χορωδίες, με την εξαίρεση ίσως του πιάνου σε πλαίσια συνοδείας. Συνεπώς οι ευκαιρίες εμπλοκής σε ομαδικές δημιουργικές διαδικασίες είναι ελάχιστες στο πλαίσιο των τυπικών σπουδών κλασικής μουσικής. Ομαδική δημιουργία πρωτότυπης μουσικής μπορεί να προκύψει όταν προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών της σχολής μάθημα ομαδικού αυτοσχεδιασμού ή συμμετοχή σε σύνολα ροκ, τζαζ ή παραδοσιακής μουσικής, υπό την προϋπόθεση ότι η μέθοδος διδασκαλίας συμπεριλαμβάνει την δημιουργία προσωπικού υλικού των μαθητών ή/και την συμμετοχή τους στην οργάνωση ή την σύνθεση του μουσικού υλικού που θα δουλευτεί.

Ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια συλλογική δημιουργική διαδικασία (Clarke and Doffman 2017). Ένα πλαίσιο ομαδικού αυτοσχεδιασμού προσφέρει χώρο για συλλογική έκφραση και δημιουργία πρωτότυπου υλικού, μέσα στον οποίο οι αποφάσεις της κάθε μονάδας επηρεάζουν το σύνολο. Παράλληλα ο διδάσκων και τα μέλη καλούνται να βρουν έναν κοινό στόχο χωρίς να καταπατώνται τα όρια και οι επιθυμίες του κάθε μέλους ξεχωριστά (Rose 2012). Η διαμόρφωση ενός «συλλογικού πνεύματος», η οποία προϋποθέτει να υπάρχει εμπιστοσύνη και ενσυναίσθηση μεταξύ των ατόμων που αυτοσχεδιάζουν, θεωρείται συχνά απαραίτητη προϋπόθεση για τον ομαδικό αυτοσχεδιασμό (Borgo 2005), αλλά και παράγοντα ψυχοκοινωνικής εξέλιξης του ατόμου, και εφόδιο για την συμμετοχή του σε ομαδικές διαδικασίες εν γένει.

## **8. Το ακορντεόν στην ελληνική μουσική εκπαίδευση**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να μελετήσει την εφαρμογή του αυτοσχεδιασμού με επίκεντρο το ακορντεόν. Το ακορντεόν αποτελεί όργανο επιλογής σπουδαστών τόσο σε άτυπα όσο και σε τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης. Όσον αφορά την τυπική εκπαίδευση, μέχρι τον Δεκέμβριο του 2021 δεν υπήρχε αναγνωρισμένο θεσμικό πλαίσιο για τις πρωτοβάθμιες και ωδειακές μουσικές σπουδές στο ακορντεόν. Στις 17 Ιανουαρίου 2022 εκδόθηκε η Κοινή Υπουργική Απόφαση 7275/2022 - ΦΕΚ 77/Β/17-1-2022, στην οποία το ακορντεόν εντάσσεται στις Σχολές Παραδοσιακής Μουσικής των ωδείων που υπάρχουν στο Υπουργείο Πολιτισμού, εγκύκλιος η οποία προβλέπεται να εφαρμοστεί στο άμεσο μέλλον.

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν τμήματα ακορντεόν στα μουσικά σχολεία, με το πρόγραμμα και την ύλη σπουδών να είναι στην ευθύνη του διδάσκοντος, κάτι που ισχύει και για άλλα όργανα και αντικείμενα. Στο ΦΕΚ 2858/2015 προβλέπεται αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τα θεωρητικά μουσικής και τα λοιπά ομαδικά μαθήματα και μαθήματα μουσικών συνόλων, το υποχρεωτικό πιάνο και ταμπουρά, και για ορισμένα όργανα επιλογής, όχι όμως για όλα όσα προσφέρονται. Το ακορντεόν δεν συμπεριλαμβάνεται σε αυτά που έχουν καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών.

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση από το 2005 λειτουργεί η Ειδίκευση Ακορντεόν στην κατεύθυνση Σύγχρονης Μουσικής του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στην Θεσσαλονίκη και το ανάλογο Καλλιτεχνικό Αντικείμενο στην Ειδίκευση Εφαρμοσμένων Μουσικών Σπουδών. Επιπλέον λειτουργεί τμήμα Ακορντεόν στο τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (πρώην ΤΕΙ Λαϊκής Παραδοσιακής Μουσικής Άρτας).

## 9. Μαθήματα ομαδικού ελεύθερου Αυτοσχεδιασμού

### 9.1 Θεμελίωση του πρώτου μαθήματος

Την παρούσα μελέτη συνοδεύει επιπλέον πρακτική διάσταση, με την μορφή διδασκαλίας ομαδικού ελεύθερου αυτοσχεδιασμού ολιγομελούς ομάδας. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε ένα σεμιναριακού τύπου μάθημα με τρεις φοιτητές ακορντεόν του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και προβλέπεται ένα δεύτερο μάθημα, ως μέρος της παρουσίασης της εργασίας. Η διάρκεια του πρώτου μαθήματος προβλέφθηκε στα 45 έως 50 λεπτά.

Με βάση και το κεφάλαιο 4 ο όρος που θα χρησιμοποιηθεί από εδώ και στο εξής για την διαδικασία θα είναι «ελεύθερος αυτοσχεδιασμός». Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ως «όρος-ομπρέλα» και καλύπτει μια πολυστιλιστική διάσταση του αυτοσχεδιασμού χωρίς συγκεκριμένους τονικούς και μορφολογικούς κανόνες, αλλά και χωρίς την υποχρεωτική απόκλιση από αυτούς. Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός διέπεται από την αρχή ότι ο ήχος προηγείται του υλικού, κάτι που τον καθιστά πιο προσιτό σε λιγότερο έμπειρους ή ερασιτέχνες μουσικούς (Sarath 2013), δεδομένου ότι δεν απαιτείται ειδική εκπαίδευση και προετοιμασία για την συμμετοχή στην διαδικασία. Αντί του μουσικού υλικού και της επιλογής των φθόγγων, θεμελιώδη αρχή δόμησης του μουσικού αποτελέσματος αποκτά η διάδραση και οι σχέσεις μεταξύ των εκτελεστών (Clarke and Doffman 2017). Οι στιλιστικές αναφορές προκύπτουν από την δημιουργική διαδικασία και στόχος είναι η δημιουργική ροή να προκύψει από το μοναδικό υπόβαθρο και εμπειρία του κάθε εκτελεστή, ο οποίος θα αρχίσει να συνειδητοποιεί τις εκφραστικές του δυνατότητες κατά την εκτέλεση (Sarath 2013). Για τους παραπάνω λόγους βασική οδηγία προς τους μαθητές ήταν η χρήση της ακοής και του σωματικού ενστίκτου. Η διατύπωση των οδηγιών αποσκοπούσε στην χρήση μουσικού υλικού από τους μαθητές με κριτήρια υφής, ποιότητας, δυναμικής, χωρίς αναφορά σε ορισμένο φθογγικό υλικό.

Βασικός παράγοντας ως προς την λειτουργικότητα των συμμετεχόντων σε ομαδική διαδικασία είναι η κατά το δυνατόν ομοιογενής σύσταση της ομάδας. Επελέγησαν συνεπώς τρεις συμμετέχοντες με τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: όλοι ήταν νεαροί ενήλικες και σπουδαστές ακορντεόν της ίδιας σχολής σε προπτυχιακό επίπεδο. Επιπλέον κοινό στοιχείο μεταξύ τους αποτέλεσε η απουσία πρότερης εμπειρίας με μάθημα ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, ενώ το επίπεδο τεχνικής επάρκειας στο όργανο δεν λήφθηκε υπ' όψιν.

Οι ίδιες οι ασκήσεις που αξιοποιήθηκαν για την αρωγή της διαδικασίας πειραματισμού διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να μπορούν να ακολουθηθούν από μουσικούς με στοιχειώδη έλεγχο του οργάνου και του ήχου, με σκοπό την δημιουργία ενός ομοιογενούς μουσικού περιβάλλοντος, ακόμη κι αν υπήρχαν

αποκλίσεις τεχνικού επιπέδου μεταξύ των μαθητών. Το μάθημα δομήθηκε σε πέντε διακριτές μεταξύ τους ασκήσεις. Στην πρώτη άσκηση πραγματοποιήθηκε εστίαση στην σιωπή και τους θορύβους του χώρου και προτροπή για πειραματισμό με ήχους του οργάνου και του σώματος. Στην δεύτερη πραγματοποιήθηκε εκτέλεση κρατημένων φθόγγων διαδοχικά από έναν μαθητή κάθε φορά, και αλληλεπικάλυψή τους μέσω της δυναμικής (*fade in/fade out*). Στην τρίτη άσκηση διαμορφώθηκε από την ομάδα ένα ηχητικό τοπίο με διαδοχική εκτέλεση σόλο από τον κάθε μαθητή. Στην τέταρτη άσκηση έγινε μία προσπάθεια να εκτελεστεί μία μουσική δομή με μορφή μεγάλου συλλογικού *crescendo* από την σιωπή, στην μέγιστη δυναμική, σε μεγάλο συλλογικό *diminuendo*, στην σιωπή. Στην πέμπτη άσκηση οι μαθητές κλήθηκαν να παίξουν ελεύθερα.

Σκοπός της δόμησης και σειράς των ασκήσεων ήταν να διαμορφωθεί μία κλιμακωτή πορεία από ένα πιο συγκεκριμένο και ελεγχόμενο περιβάλλον με καθορισμένα μουσικά υλικά, σε ένα περιβάλλον πιο ελεύθερο και διαμορφωμένο από τους μαθητές. Το τελευταίο θεωρήθηκε εφικτός στόχος δεδομένου ότι όλοι τους είχαν κάποιο επίπεδο μουσικής και τεχνικής επάρκειας στο ακορντεόν και δεν είχαν πρότερη εμπειρία με τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Υπήρχε επομένως ο στόχος να γίνει μια ομαλή μετάβαση στον βαθμό ελευθερίας και τον βαθμό ανάληψης ευθύνης για το μουσικό αποτέλεσμα.

## **9.2 Αξιολόγηση του πρώτου σεμιναριακού μαθήματος και σχεδιασμός του δεύτερου**

Το πρώτο μάθημα διεξήχθη σύμφωνα με τα στάδια που απαριθμούνται στο παράρτημα 1.1, με σχετική τήρηση της σειράς των ασκήσεων που περιγράφονται.

Στην πρώτη άσκηση υπήρχε συστολή από τους δύο μαθητές, οι οποίοι ακολούθησαν κατά γράμμα την οδηγία να αφήσουν χώρο στην σιωπή και τους ήχους του περιβάλλοντος, όμως δεν φάνηκε να αλληλεπιδρούν με αυτούς. Ο τρίτος μαθητής έπαιξε χωρίς πολλές παύσεις, σε υψηλότερη δυναμική από τους άλλους δύο και εκδήλωσε την τάση να κατευθύνει την μουσική δραματουργία σε μια πιο δραματική κατάσταση, με περισσότερες εναλλαγές υλικού. Και οι δύο διαφορετικές αντιδράσεις θα μπορούσαν ίσως να αλλάξουν μορφή και να έρθουν σε ισορροπία μεταξύ των μαθητών αν δινόταν περισσότερος χρόνος στην διάρκεια της άσκησης.

Στην δεύτερη άσκηση επετεύχθη με ευκολία και από τους τρεις μαθητές η ομαλή εναλλαγή μεταξύ των κρατημένων φθόγγων. Η οδηγία για την απαλή άρθρωση και την γραμμική αντίληψη κατά την εναλλαγή των φθόγγων ακολούθηθηκε επιτυχώς, καθώς οι μαθητές είχαν την ακουστική αντίληψη και την τεχνική δυνατότητα να επιτελέσουν

αυτές τις ποιότητες. Παρατηρήθηκε επιπλέον αυξημένη ακουστική αντίληψη από τους μαθητές, δεδομένου ότι στην πλειοψηφία των μεταβάσεων μεταξύ των φθόγγων αντιλαμβάνονταν και λάμβαναν υπ' όψιν τους προϋπάρχοντες ήχους.

Στην τρίτη άσκηση παρατηρήθηκε επιτυχής διάκριση των ρόλων, οι οποίοι ενορχηστρωτικά ήταν απόλυτα καθορισμένοι. Αφού διαμορφώθηκε ένα ηχητικός χώρος από κρατημένες νότες, ο καθένας από τους μαθητές εκτέλεσε ένα σόλο που δυναμικά ξεχώριζε από τον ήχο των άλλων δύο μαθητών. Ο μαθητής που είχε την μεγαλύτερη τεχνική ευχέρεια επέλεξε μεγαλύτερη ποικιλία φθογγικού υλικού σε γρήγορες εναλλαγές, το οποίο είχε μεγαλύτερη ποιοτική αντίθεση σε σχέση με τις κρατημένες νότες (γρήγορα passage, τρίλιες, κρουστά, τεχνικές φυσούνας). Οι άλλοι δύο μαθητές επέλεξαν υλικό που ήταν πιο κοντά στην διάθεση των κρατημένων νοτών, με πιο αργές και μελωδικές υφές και χωρίς εκτέλεση κρουστών ήχων.

Στην τέταρτη άσκηση δεν κατέστησαν σαφείς οι οδηγίες που δόθηκαν από την διδάσκουσα. Δεν δόθηκε, ως εναρκτήρια πρόταση, με σαφήνεια ο στόχος της δημιουργίας μιας επιτόπου σύνθεσης. Χρησιμοποιήθηκε η λέξη κύτταρο που είναι υπέρμετρα αφηρημένη, και οι μουσικές οδηγίες που ακολούθησαν ενδεχομένως δεν διασαφήνισαν την ιδέα της συλλογικής πύκνωσης, κορύφωσης και αραίωσης. Δεδομένου ότι είχαν δουλευτεί σε μεγάλο βαθμό ασκήσεις με κρατημένους φθόγγους, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ως λογικό επακόλουθο ήταν σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα κρατημένοι φθόγγοι. Η οδηγία ήταν να δημιουργηθεί από την σιωπή ένα μεγάλης διάρκειας και συνεχόμενο crescendo, να φτάσει σε έναν βαθμό μέγιστης δυναμικής και κατόπιν να γίνει μεγάλο diminuendo, μέχρι την σιωπή. Αντί αυτού εκτελέστηκε ένα choral με κρατημένους φθόγγους και κυματοειδή πορεία στην δυναμική. Γίνονταν πολλά γρήγορα crescendi και όχι ένα ενιαίο, αργό και από κοινού, αποτέλεσμα το οποίο ενδεχομένως απαιτούσε μεγαλύτερη τριβή και εξάσκηση της ομάδας από κοινού. Η συγκεκριμένη παρατήρηση ίσως δημιουργεί τον προβληματισμό ότι σε εισαγωγικά μαθήματα ελεύθερου αυτοσχεδιασμού ενδεχομένως να είναι πιο αποτελεσματικό να δίνονται απτές και σαφείς μουσικά οδηγίες. Στην συγκεκριμένη συνθήκη σίγουρα η συνειρμική ή συμβολική διατύπωση μουσικών οδηγιών δεν οδήγησε στο προσδοκώμενο κατά την προετοιμασία της άσκησης αποτέλεσμα. Ενδεχομένως, και εάν το ζητούμενο ήταν να επιτευχθεί η συγκεκριμένη δομή, να ήταν πιο αποτελεσματική η χρήση γραφικής παρτιτούρας, περίπτωση η οποία πλέον ακουμπάει το πεδίο της σύνθεσης με αυτοσχεδιαστικά στοιχεία, και όχι αμιγώς του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού.

Η τελευταία άσκηση, της οποίας οι οδηγίες δεν διατυπώθηκαν σύμφωνα με το αποτέλεσμα που τελικά προέκυψε, αποτέλεσε τον πυρήνα του μαθήματος συνολικά. Οι μαθητές με επιτυχία εκτέλεσαν ομαδικό ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Η δυναμική και οι ρόλοι της ομάδας παρέμειναν ελαφρώς άνιστοι, με τον έναν μαθητή που είχε μεγαλύτερη τεχνική άνεση σε σχέση με τους άλλους δύο να επιθυμεί να ηγηθεί επί του αποτελέσματος. Παρ' όλα αυτά οι οδηγίες περί διαλόγου υπήρξαν καθοριστικές ώστε να προκύψει ένα αποτέλεσμα στο οποίο υπήρχε ομαδική διάδραση, μοτίβα που



επανέρχονταν, και σε κάποιες περιπτώσεις πηγαία αντίδραση σε αυτό που συνέβαινε.

Αυτές οι παρατηρήσεις συνέβαλαν στην διαμόρφωση ενός πλάνου για το δεύτερο μάθημα ελεύθερου αυτοσχεδιασμού (Παράρτημα 1.2), το οποίο θα αποτελέσει και μέρος της παρουσίασης της έρευνας. Μία από τις θεμελιώδεις διαφορές που αποφασίστηκαν είναι δομική και λειτουργική. Η διάρκεια του πρώτου μαθήματος ήταν στα 55 λεπτά, ενώ το δεύτερο προβλέπεται στα 20 έως 25 λεπτά. Επιπλέον το πρώτο μάθημα δομήθηκε σε πέντε κλιμακωτά και διακριτά στάδια με διακοπή μεταξύ τους για οδηγίες και παρατηρήσεις. Το δεύτερο μάθημα θα διαμορφωθεί ως ένα ενιαίο μουσικό γεγονός, του οποίου η δομή θα είναι καθορισμένη μέχρι ένα σημείο. Όπως και στο πρώτο μάθημα, η μουσική θα ξεκινήσει από την σιωπή, την ακρόαση αυτής και των θορύβων της αίθουσας. Θα ακολουθήσουν δύο ενότητες με εκτέλεση staccato υλικού και κρατημένες ενότητες αντίστοιχα, υλικά τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και στο πρώτο μάθημα, με προτροπή εναλλαγής ή συνδυασμού των υλικών όταν ενταχθούν οι κρατημένες νότες. Τέλος θα δοθεί το έναυσμα στους μαθητές να παίξουν ελεύθερα. Θα ανατεθούν ρόλοι στον κάθε μαθητή για την μετάβαση από ενότητα σε ενότητα, συνεπώς μαζί με το μουσικό υλικό η ακριβής διάρκεια της κάθε ενότητας θα βρίσκονται στην δική τους πρωτοβουλία.

## 10. Συμπεράσματα

### 10.1 Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι ενήλικοι μαθητές ακορντεόν με κατ' εξοχήν κλασική εκπαίδευση και ελάχιστες εμπειρίες με τον αυτοσχεδιασμό έχουν ενδεχομένως την δυνατότητα να επιτύχουν ένα λειτουργικό και, δεδομένων των συνθηκών, καλλιτεχνικά ώριμο αποτέλεσμα. Κρίνω ότι υπήρχε ανάγκη για μεγαλύτερη τριβή με τους μαθητές και μια επαναληπτικότητα στις συναντήσεις, ώστε να διαμορφωθεί μια κοινή γλώσσα λεκτικής επικοινωνίας και μουσικής διάδρασης, τόσο μεταξύ του διδάσκοντος με τους μαθητές, όσο και μεταξύ των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, κάτι που εξέφρασαν και οι ίδιοι οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος, διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο προσωπικής έκφρασης, μέσα στο οποίο εκδηλώθηκε και ο χαρακτήρας του κάθε μαθητή μέσω της μουσικής που εκτελέστηκε. Η μία μαθήτρια συγκεκριμένα ανέφερε ότι γνώρισε λίγο καλύτερα τους συμφοιτητές της μέσα από αυτήν την διαδικασία.

Επιπλέον συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από τα αποτελέσματα του μαθήματος είναι η ανάγκη για σαφή μουσική καθοδήγηση, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια της πρακτικής των μαθητών στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Ταυτόχρονα ενδέχεται το υλικό το οποίο θα υποδείξει ο διδάσκων να αποτελέσει το βασικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές, ακόμη και όταν δεχθούν προτροπή να παίξουν ελεύθερα.

Το ακορντεόν έχει μεν πλούσια παράδοση και ισχυρή παρουσία σε όλη την Ευρώπη και τον κόσμο σε πληθώρα ιδιωμάτων, δεδομένης της φορητότητάς του, της ευελιξίας του σε εναλλαγές ρόλων σε πλαίσιο μουσικού συνόλου και της αυτονομίας του σε σολιστικό επίπεδο. Αποτελεί όμως και ένα σύγχρονο όργανο με πολλά περιθώρια εξέλιξης στην τεχνική, τα μέσα εκτέλεσης και τις μεθόδους διδασκαλίας του. Κρίνεται επομένως απαραίτητη η σύνταξη βιβλιογραφίας επικεντρωμένης στο όργανο, η οποία θα οδηγήσει σε διαμόρφωση στόχων για την εξέλιξη αυτών των παραμέτρων.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τον θετικό αντίκτυπο του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού στην μουσική εκπαίδευση και επιχειρεί να υποστηρίξει την ενδεχόμενη θεσμική ένταξή του σε μελλοντικά προγράμματα σπουδών εκμάθησης του οργάνου στα πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης. Ενδεχομένως επίσης να συμβάλει στην προώθησή του ως διδακτικού εργαλείου για τους εκπαιδευτικούς, τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση. Θεωρώ ότι μια παιδαγωγική που ενέχει τον αυτοσχεδιασμό ως εργαλείο και αντικείμενο μελέτης είναι σύμφωνη με τα σύγχρονα παιδαγωγικά πρότυπα που τοποθετούν τον μαθητή ως υποκείμενο και όχι δέκτη της μάθησής του. Επιπλέον ο αυτοσχεδιασμός ως πρακτική αναπτύσσει δεξιότητες που συνάδουν με την πολυστιλιστική διάσταση του ακορντεόν ως οργάνου, διάσταση η οποία ανταποκρίνεται και στις ανάγκες της

σύγχρονης μουσικής πραγματικότητας.

Ο (ελεύθερος) αυτοσχεδιασμός, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί αντικείμενο που μπορεί να προσεγγίσει ένας μουσικός ανεξαρτήτως επιπέδου τεχνικής. Μπορεί επομένως να προκληθεί αίσθημα επιτυχίας, προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας σε οποιοδήποτε στάδιο της εκμάθησης του οργάνου, κάτι που μπορεί να συμβάλει στην ενασχόληση με το αντικείμενο σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου. Η διεύρυνση επομένως του αυτοσχεδιασμού, ιδιωματικού ή μη, ως διδακτικού εργαλείου και μέρους της διδακτέας ύλης για την διδασκαλία του ακορντεόν κρίνεται ωφέλιμη για την εξέλιξη της μουσικής πράξης και της διεύρυνσης της δημοτικότητας του ακορντεόν ως οργάνου επιλογής. Η άτυπη μουσική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί ισχυρό πυρήνα εκμάθησης του οργάνου, είναι ένα περιβάλλον του οποίου η διδακτέα ύλη καθορίζεται εξ ολοκλήρου από τον διδάσκοντα. Μεταξύ των θετικών της στοιχείων ως διαδικασίας περιλαμβάνεται και η προσαρμοστικότητα της ύλης και της ροής διδασκαλίας στον κάθε μαθητή, ανεξαρτήτου ηλικίας, επιπέδου τεχνικής και μουσικής εμπειρίας και αντίληψης. Αποτελεί επομένως έναν γόνιμο χώρο για την δοκιμή παιδαγωγικών μεθόδων που εξυπηρετούν τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και χώρο ανάπτυξης του ιδιωματικού κυρίως αυτοσχεδιασμού.

Σε κάθε περίπτωση η παρούσα εργασία έχει περιθώρια ανάπτυξης. Η ελληνόφωνη και αγγλόφωνη βιβλιογραφία γύρω από τη διδακτική του ακορντεόν διαπιστώθηκε, στα χρονικά όρια της εν λόγω έρευνας, εξαιρετικά περιορισμένη. Επιπλέον τα συμπεράσματα που εξήχθησαν είναι αποτέλεσμα περιπτωσιολογικής μελέτης μιας ολιγομελούς ομάδας φοιτητών. Ενώ η ομάδα αυτή δεν αποτελεί ισχυρό στατιστικό δείγμα για την λήψη συμπερασμάτων σε επίπεδα πληθυσμού, μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα που ενδεχομένως θα οδηγήσει σε έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας. Προτείνεται επομένως η εφαρμογή αυτοσχεδιαστικών πρακτικών στο πλαίσιο διδασκαλίας σε μεγαλύτερη κλίμακα, ενδεχομένως σε ομάδες σπουδαστών ακορντεόν μουσικών Λυκείων, άλλων πανεπιστημιακών τμημάτων ή ομάδων εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με έμφαση στην μεγαλύτερη διάρκεια της διαδικασίας (μεγαλύτερος αριθμός μαθημάτων, σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα), ώστε να καταγραφούν παρατηρήσεις και συμπεράσματα για την επίδραση που είχε η διαδικασία στους μαθητές.

## Παράρτημα:

### 1.1 Πλάνο Σεμιναρίου Ελεύθερου Ομαδικού Αυτοσχεδιασμού Α'

Προβλεπόμενη διάρκεια: 45'

Συμμετέχοντες: 3

Λεπτό	Τίτλος άσκησης	Περιγραφή, επεξηγήσεις	Διδακτικοί στόχοι άσκησης
1'-3'	Α. Γνωριμία, εισαγωγή στο αντικείμενο μελέτης	Σύντομη γνωριμία της διδάσκουσας με τους συμμετέχοντες. Εισαγωγή στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Σύντομη περιγραφή της διαδικασίας και χαρακτηρισμός της ως δημιουργική, με έμφαση στο γεγονός ότι οποιοσδήποτε ήχος και οποιαδήποτε επιλογή είναι αποδεκτά και μπορούν να αποτελέσουν ένασμα για δημιουργία.	Στόχος της εναρκτήριας συζήτησης του μαθήματος είναι να προσανατολίσει ως προς την γενική αντιμετώπιση των ασκήσεων από τους μαθητές και να προσδιορίσει το γενικό πλαίσιο στο οποίο θα κληθούν να κινηθούν.

4'-7'	B. Εγκλιματισμός με τον χώρο και πειραματισμός με ήχους του οργάνου και του σώματος	Οι μαθητές καλούνται να συγκεντρωθούν στο χώρο και την σιωπή, με τους φυσικούς και τεχνητούς εξωτερικούς ήχους και θορύβους που περιλαμβάνει και ακολούθως να παράξουν ήχους που θα εντάσσονται σε αυτήν την σιωπή, χρησιμοποιώντας το όργανο, το σώμα τους ή αντικείμενα του χώρου εκτός αυτών. Θα δοθεί ιδιαίτερη σημασία στις παύσεις, μικρές και μεγάλες, μεταξύ των ήχων και στην διάδραση μεταξύ ήχων του περιβάλλοντος και των μαθητών και πώς αυτοί απορροφώνται από το χώρο.	Άμεσοι στόχοι της πρώτης άσκησης είναι ο εγκλιματισμός με την αίθουσα και πώς αυτή επηρεάζει τις ποιότητες των ήχων που παράγονται, το χτίσιμο συγκέντρωσης στην συνολική διαδικασία του μαθήματος, και ένας πρώτος πειραματισμός με ήχους που ενδεχομένως θα χρησιμοποιηθούν ως υλικό στις επόμενες ασκήσεις. Επιπροσθέτως το αποτέλεσμα που αναμένεται να παραχθεί κατά την διάρκεια της άσκησης είναι ένα ηχοτοπίο. Το ηχοτοπίο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί για την δημιουργία ηχητικού χώρου στον οποίον μπορούν να συμβούν μουσικές χειρονομίες κατά την πρωτοβουλία των μαθητών στην άσκηση Δ. Κατά τρίτον αυτή η άσκηση φιλοδοξεί να καλλιεργήσει στους μαθητές την δυνατότητα αξιοποίησης ήχων του χώρου κατά τον αυτοσχεδιασμό.
-------	---	---	---

8'-13'	Γ. Εκτέλεση κρατημένων φθόγγων διαδοχικά	<p>Στο πρώτο στάδιο της άσκησης οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν διαδοχικά μία κρατημένη νότα στο δεξί ή το αριστερό πληκτρολόγιο, με χρήση μονού register. Πρόθεση είναι η μετάβαση από νότα σε νότα να είναι κατά το δυνατόν ανεπαίσθητη και σε ίδιο επίπεδο δυναμικής με την νότα που έπαιξε ο προηγούμενος εκτελεστής. Οι σχέσεις τονικού ύψους μεταξύ των φθόγγων δεν έχουν περιορισμό, όμως αξίζει να ληφθεί υπ' όψιν η δυναμική κατά την επιλογή του φθόγγου. Όταν εκτελείται ο επόμενος φθόγγος ο αρχικός σταματάει. Ενώ συμβαίνει αυτό σε επόμενο στάδιο οι μαθητές προτρέπονται να πειραματιστούν με σταδιακή αύξηση ή μείωση της δυναμικής κατά την διάρκεια του φθόγγου. Ο επόμενος εκτελεστής καλείται να συνεχίσει τον φθόγγο στο σημείο που τον παρέλαβε και να αλλάξει την κατεύθυνση της δυναμικής ή να την συνεχίσει. Μπορεί να γίνει και χρήση διακριτικού vibrato. Στο τρίτο στάδιο της άσκησης πραγματοποιείται σταδιακή πύκνωση των φθόγγων, κατά την οποία οι μαθητές μπορούν να παράξουν ταυτόχρονα φθόγγους, καθώς και άνω του ενός ο καθένας, αλλαγή register και ποικιλία ποιότητων άρθρωσης κατά την έναρξη του κάθε φθόγγου ή συνήχισης.</p>	<p>Η άσκηση αυτή αξιοποιεί μία από τις βασικές ιδιαιτερότητες του ακορντεόν, την δυνατότητα παραγωγής κρατημένων φθόγγων με μεγάλη διάρκεια. Στόχος της άσκησης είναι η καλλιέργεια ομοιογένειας στον ήχο των εκτελεστών με χρήση φθόγγων, η οποία επιτυγχάνεται με τις εξής προϋποθέσεις: συνειδητή ακρόαση του ήχου που προϋπάρχει, έλεγχος της ποιότητας άρθρωσης και δυναμικής με την σύνδεση νέου ήχου στον προϋπάρχοντα, αντίληψη της αλληλουχίας των φθόγγων ως μια αδιάκοπη γραμμή, ευθεία ή με διακυμάνσεις. Το πρώτο και το δεύτερο στάδιο της άσκησης αποτελούν την δεύτερη μέθοδο διαμόρφωσης ηχητικού χώρου που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί στην άσκηση Δ.</p>
--------	--	---	---

14'-22'	Δ. Άσκηση πρωτοβουλίας και εκτέλεσης σόλο σε ηχητικό τοπίο	<p>Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα ηχοτοπίο, το οποίο δραματουργικά δεν έχει κάποια εξέλιξη. Συλλογικά επιλέγουν εάν θέλουν να χρησιμοποιήσουν σαν ηχητικό φόντο υλικό από την άσκηση Β. ή την άσκηση Γ. Παράγοντες οι οποίοι προτείνεται να διαμορφώσουν το ηχοτοπίο είναι οι εξής: το εύρος των δυναμικών είναι σχετικά στενό και πιθανές διακυμάνσεις γίνονται ανεπαίσθητα ή πολύ σταδιακά, οι ήχοι έχουν σχετικά ομοιόμορφη ποιότητα μεταξύ τους και, στην περίπτωση που επιλεγεί υλικό από την άσκηση Β, η σιωπή αποτελεί και αυτή παράγοντα του ηχοτοπίου. Μέσα σε αυτόν τον χώρο ο κάθε μαθητής παίρνει διαδοχικά από ένα σόλο δικής του επινόησης. Όταν ολοκληρώσει το σόλο του, ο μαθητής επανεντάσσεται στο ηχοτοπίο, ώστε να ξεκινήσει το σόλο ο επόμενος. Κατά την διάρκεια του σόλο προτείνεται η δυναμική να είναι διακριτή και η επιλογή του υλικού να έρχεται σε αντίθεση υφής και άρθρωσης σε σχέση με το υλικό του ηχοτοπίου, αλλά να συνυπάρχει με αυτό. Το σόλο του κάθε εκτελεστή προτείνεται να μην ξεπερνάει τα 2 λεπτά.</p>	<p>Η άσκηση αποτελεί εφαρμογή των παραπάνω διαδικασιών για την δημιουργία μιας σύνθεσης με μοναδικό δεδομένο παράγοντα την ενορχήστρωση. Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες λήψης πρωτοβουλίας και αποφάσεων με κριτήριο την υφιστάμενη ηχητική συνθήκη και εξοικειώνονται με τις δυνατότητες σώματός τους, της φαντασίας τους και του οργάνου τους. Επιπλέον αποκτούν αντίληψη του ηχητικού περιβάλλοντός τους και των άλλων εκτελεστών και δοκιμάζουν διαφορετικούς τρόπους να συνυπάρξουν με αυτούς, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται με την εναλλαγή ρόλων στο πλαίσιο της άσκησης.</p>
---------	--	---	--

23'-29'	Ε. Εκτέλεση ορισμένης σύνθεσης με αδρά δομή, δεδομένη από την διδάσκουσα	Εκτέλεση επιτόπου σύνθεσης χρησιμοποιώντας τα ερεθίσματα των ανωτέρω ασκήσεων στο εξής δομικό πλαίσιο: ο ήχος ξεκινάει από την σιωπή σε δυναμική <i>riapissimo</i> , πραγματοποιείται δυναμικό και ενορχηστρωτικό <i>crescendo</i> , κορυφώνεται σε μια δυναμική <i>fortissimo</i> και σταδιακά εξελίσσεται σε μείωση δυναμικής και καταλήγει ξανά στην σιωπή.	Η ύπαρξη συγκεκριμένης δομής αποσκοπεί στην στοχευμένη δόμηση του αυτοσχεδιασμού για την κατά δύναμιν αποφυγή αμηχανίας ως προς την εξέλιξη του μουσικού υλικού. Οι παράμετροι που επελέγησαν να είναι δεδομένες αφορούν την δυναμική και την πύκνωση ή ελάττωση του υλικού, ενώ οι αποφάσεις περί των νοτών επαφίενται στους μαθητές.
30'-33'	ΣΤ. Αξιολόγηση του αποτελέσματος	Η διδάσκουσα πυροδοτεί συζήτηση μεταξύ των μαθητών για την σύνθεση που μόλις δημιουργήθηκε, διατυπώνοντας ερωτήσεις όσον αφορά το βίωμα των μαθητών, τι αισθήσεις τους δημιουργήθηκαν, αν είχαν στο παρελθόν αντίστοιχη εμπειρία. Μπορούν επιπλέον να συζητηθούν προσδοκίες που ικανοποιήθηκαν ή όχι, συμπεράσματα, επιθυμίες, ενδεχόμενες προτάσεις αλλαγής ή βελτίωσης του αποτελέσματος.	Η αξιολόγηση του αποτελέσματος αποτελεί σημαντική διαδικασία για την εσωτερίκευση και την από κοινού κατανόηση της διαδικασίας του αυτοσχεδιασμού. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους στην δημιουργία του έργου δεν είναι δευτερεύων ή επικουρικός, αλλά έχουν άποψη και συμβάλλουν μέσω του ρόλου τους στην ομάδα επί του αισθητικού αποτελέσματος. Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των μελών της ομάδας για την έκφραση της άποψής τους, στην καλλιέργεια διαλόγου και διαμόρφωσης επιχειρημάτων σε σύντομο χρόνο, και την καλλιέργεια αλληλοκατανόησης. Το υλικό που δημιουργείται στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό δεν έχει προϋπάρξει στην μορφή που εκδηλώνεται κατά την αυτοσχεδιαστική πράξη και η αξιολόγησή του πιθανότατα έχει πολλές εκδοχές. Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών αποσκοπεί να καλλιεργήσει την ανάπτυξη αισθητικού κριτηρίου σε υλικό το οποίο διαμορφώνεται από τους ίδιους, χωρίς να βασίζονται απαραίτητως σε κάποια ιδανική εκδοχή του ή κάποια παράδοση.



34'-40'	Ζ. Ομαδικός ελεύθερος αυτοσχεδιασμός	Εκτέλεση μιας δεύτερης επιτόπου σύνθεσης, ακολούθως της πρώτης και της αξιολόγησής της, χωρίς απαραίτητη συνάφεια μεταξύ των δύο συνθέσεων.	Με τις διαδικασίες Α. έως Ε. σκοπός είναι να έχει διαμορφωθεί ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές έχουν δοκιμάσει ένα εύρος ήχων και τεχνικών που μπορούν να αξιοποιήσουν στον αυτοσχεδιασμό, έχουν αποκτήσει λειτουργικές μουσικά σχέσεις μεταξύ τους, έχουν εξοικειωθεί με τον χώρο και με τα όριά του. Κατά αυτήν την διαδικασία οι μαθητές αξιοποιούν την ελευθερία της βούλησής τους, λαμβάνουν αποφάσεις οι οποίες επηρεάζουν τις αποφάσεις των υπολοίπων και εξερευνούν τα όρια του σώματός τους και του οργάνου σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στο σύντομο σόλο. Συμπληρωματικά εμπλέκονται σε μια συλλογική δημιουργική διαδικασία που καλλιεργεί και ενδυναμώνει τον σεβασμό και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των μελών της ομάδας.
41'-45'	Η. Συμπεράσματα	Η διδάσκουσα προτρέπει σε συζήτηση πάνω στην σύνθεση που μόλις εκτελέστηκε, σύγκριση της αίσθησης και του αποτελέσματος μεταξύ των δύο έργων της διαδικασίας ΣΤ. και Η., συμπεράσματα από τους μαθητές και την διδάσκουσα επί του συνόλου του μαθήματος.	Η διαδικασία αποσκοπεί στην αξιολόγηση των μαθητών συνολικά της διαδικασίας ώστε να διαμορφωθούν και οι επόμενοι στόχοι για την δεύτερη συνάντηση της ομάδας. Πραγματοποιείται σύντομη σφυγμομέτρηση της εντύπωσης των μαθητών για το μάθημα, εάν το θεώρησαν χρήσιμο και ευχάριστο,

## 1.2 Πλάνο Σεμιναρίου Ελεύθερου Ομαδικού Αυτοσχεδιασμού Β'

Προβλεπόμενη διάρκεια: 20-25'

Συμμετέχοντες: 3

Λεπτό	Τίτλος άσκησης	Περιγραφή, επεξηγήσεις	Διδακτικοί στόχοι άσκησης
1'-3'	Σύντομη εισαγωγή	Σύντομη περιγραφή της διαδικασίας. Περιγραφή της δομής που θα ακολουθηθεί κατά την διάρκεια του μαθήματος και ανάθεση ρόλων για να δοθεί έναυσμα (cue) προς την αλλαγή της ηχητικής κατάστασης.	Σε αυτό το μάθημα θα υπάρχει σαφώς καθορισμένη δομή ενός ενιαίου μουσικού συμβάντος. Η δόμηση και ο καθορισμός των ποιοτήτων του υλικού που οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν έχει ως στόχο να οριοθετήσει σε πρώτο επίπεδο τις ατελείωτες πιθανές επιλογές που μπορεί να έχει ο μαθητής και να διαμορφώσει κοινή αίσθηση της δομής στην ομάδα. Ο καταμερισμός ρόλων για την χρονική διάσταση της δομής αυτής αποσκοπεί στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και την όξυνση του ενστίκτου όσον αφορά την ροή του χρόνου. Επιπλέον αποσκοπεί στην όξυνση της αντίληψης για την εξέλιξη και τον κορεσμό του υλικού, την ανάγκη δηλαδή για παραμονή στο υλικό ή την αλλαγή του.

4'-6'	Συγκέντρωση στην σιωπή	Οι μαθητές καλούνται να συγκεντρωθούν στο χώρο και την σιωπή, με τους φυσικούς και τεχνητούς εξωτερικούς ήχους και θορύβους που περιλαμβάνει.	Άμεσοι στόχοι του πρώτου σταδίου του μαθήματος είναι ο εγκλιματισμός με την αίθουσα και πώς αυτή επηρεάζει τις ποιότητες των ήχων που παράγονται, καθώς και το χτίσιμο συγκέντρωσης στην συνολική διαδικασία του μαθήματος. Ιδανικά η συγκέντρωση στην σιωπή ενδέχεται να οξύνει τα ακουστικά αισθητήρια. Επιπλέον στόχος είναι η καλλιέργεια της αντίληψης ότι η σιωπή και η παύση μπορούν να αποτελέσουν καθεαυτά μουσικά υλικά και να επηρεάσουν τους ήχους που θα ακολουθήσουν.
7'-11'	Εκτέλεση αραιών ηχητικών χειρονομιών, μικρές διάρκειες	Ξεκινώντας από την σιωπή, ένας από τους μαθητές ξεκινάει να δημιουργεί ήχους μικρής διάρκειας, σε ποικιλία δυναμικών. Οι υπόλοιποι αντιδρούν με αντίστοιχα μικρής διάρκειας ήχους. Προτροπή να λάβουν υπ όψιν τις δυναμικές.	Το στάδιο αυτό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αντίδρασης σε ηχητικά ερεθίσματα, στην διαμόρφωση κοινού κώδικα μεταξύ των μελών της ομάδας και κατ' επέκτασιν στην σύναψη λειτουργικών μουσικά σχέσεων μεταξύ τους.

12'-15'	Ένταξη κρατημένων φθόγγων	Ο δεύτερος μαθητής ξεκινάει να εκτελεί κρατημένους φθόγγους στο ηχητικό περιβάλλον που δημιουργήθηκε. Οι υπόλοιποι μαθητές καλούνται να μην εγκαταλείψουν κατευθείαν τις ποιότητες που εκτελούσαν προηγουμένως, παρά μόνον όταν ή αν το θεωρήσουν απαραίτητο.	Το στάδιο αυτό αποσκοπεί στην οργανική και σταδιακή ένταξη νέου υλικού, καθώς και στον καταμερισμό αντιθετικών ενορχηστρωτικών ρόλων. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ηχητική αντίληψη συνδυασμού ήχων διαφορετικών υφών, η τεχνική διάσταση του συνδυασμού αυτού μέσω της δυναμικής και η ικανότητα λήψης αποφάσεων για την επιλογή του υλικού.
16'-25'	Ελεύθερο παίξιμο	Ο τρίτος μαθητής δίνει έναυσμα με μια έκδηλη αλλαγή στο μουσικό υλικό να επιλέξει ο κάθε εκτελεστής τον δικό του ρόλο και το δικό του υλικό, με εναλλαγές, χωρίς άλλον περιορισμό.	Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αξιοποιούν την ελευθερία της βούλησής τους, λαμβάνοντας αποφάσεις οι οποίες επηρεάζουν τις αποφάσεις των υπολοίπων και πειραματίζονται με το όργανο και το σώμα τους. Συμπληρωματικά εμπλέκονται σε μια συλλογική δημιουργική διαδικασία που καλλιεργεί και ενδυναμώνει τον σεβασμό και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των μελών της ομάδας.

## Βιβλιογραφία

- Bailey, Derek. 1982. *Musical improvisation: its nature and practice in music*: Prentice Hall.
- Balachandra, Lakshmi, Robert C Bordone, Carrie Menkel-Meadow, Philip Ringstrom, and Edward Sarath. 2005. "Improvisation and negotiation: Expecting the unexpected." *Negotiation journal* no. 21 (4):415-423.
- Bent, Margaret. 1983. "'Resfacta' and 'Cantare Super Librum'." *Journal of the American Musicological Society* no. 36 (3):371-391. doi: 10.2307/831232.
- Bergstroem-Nielsen, Carl. 2012. "Words as Music Notation (1998/2012)."
- Berkowitz, Aaron. 2010. *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*: Oxford University Press.
- Biasutti, Michele. 2017. "Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education." *Frontiers in psychology* no. 8:911.
- Blazanovic, Marta. 2014. *Echtzeitmusik. The social and discursive contexts of a contemporary music scene*, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät III.
- Borgo, David. 2005. *Sync or swarm: Improvising music in a complex age*: A&C Black.
- Borgo, David. 2007. "Free jazz in the classroom: An ecological approach to music education." *Jazz perspectives* no. 1 (1):61-88.
- Borio, Gianmario, and Angela Carone. 2018. *Musical improvisation and open forms in the age of Beethoven*: Routledge London, UK.
- Campbell, Iain. 2021. "Improvisation, Indeterminacy, and Ontology: Some Perspectives on Music and the Posthumanities." *Contemporary Music Review*:1-16.
- Clarke, Eric F, and Mark Doffman. 2017. *Distributed creativity: Collaboration and improvisation in contemporary music*: Oxford University Press.
- Codarts. Study Guide Bachelor of Music 2021-2022. Retrieved September 2022, from [https://www.codarts.nl/wp-content/uploads/2021/11/Codarts\\_Study\\_guide\\_Bachelor\\_Music\\_21-22.pdf](https://www.codarts.nl/wp-content/uploads/2021/11/Codarts_Study_guide_Bachelor_Music_21-22.pdf)
- Daly, Diane K. 2021. "Creativity, autonomy and Dalcroze Eurhythmics: An arts practice exploration." *INTERNATIONAL JOURNAL OF MUSIC EDUCATION*. doi: 10.1177/02557614211028600.
- Davel, Dewald Hattingh. 2014. *Improvisation through Dalcroze-inspired activities in beginner student jazz ensembles: A hermeneutic phenomenology*, North-West University, Potchefstroom, South Africa.

- Fachhochschule Nordwestschweiz. CAS Freie Improvisation/Improvisierte Kammermusik. Retrieved September 2022, from <https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/musik/cas-zertifikatslehrgaenge/cas-freie-improvisation>
- Ferland, Ernst T. 1940. "Improvisation in Music History and Education." *Papers of the American Musicological Society*:115-125.
- Ferland, Ernst T. 1957. "What Is "Res Facta"?" *Journal of the American Musicological Society* no. 10 (3):141-150.
- Ford, Biranda. 2013. "Approaches to performance: A comparison of music and acting students' concepts of preparation, audience and performance." *Music Performance Research* no. 6:152-169.
- Galey, Daniel T. 2016. Improvisation: The history of unplanned notes in structured music. Paper read at Research and Scholarship Symposium, at Cedarville, OH.
- Griffiths, Paul. 1978. *Μοντέρνα μουσική*. Translated by Μαρία Κώστιου: Σ. Ι. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ & ΣΙΑ Ο.Ε. Original edition, Thames & Hudson.
- Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy". Improvisation in Leipzig. Retrieved September 2022, from <https://www.hmt-leipzig.de/de/home/fachrichtungen/komposition-tonsatz/improvisation>
- Howe, Sondra Wieland. 2003. "The NBC Music Appreciation Hour: Radio Broadcasts of Walter Damrosch, 1928–1942." *Journal of Research in Music Education* no. 51 (1):64-77. doi: 10.2307/3345649.
- Kanellopoulos, Panagiotis A. 2011. "Freedom and responsibility: The aesthetics of free musical improvisation and its educational implications—A view from Bakhtin." *Philosophy of Music Education Review* no. 19 (2):113-135.
- Kirkpatrick, Ralph. 1976. "CPE Bach's Versuch reconsidered." *Early Music* no. 4 (4):384-392.
- Labaree, Robert. 2013. "Living with the I-word: Improvisation and its Alternates." *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation* no. 9 (2).
- Logothetis, Anestis. 1998. Anestis Logothetis: Klangbild und Bildklang. Vol. 27: Lafite.
- Lyne, Jennifer K. 1998. "A Synthesis of Orff, Kodály, Suzuki, and Rolland: Improvisation in the Beginning String Class." *American String Teacher* no. 48 (1):79-81. doi: 10.1177/000313139804800114.
- Mark, Michael L. 1996. *Contemporary music education*: Schirmer.
- McGee, Timothy J, and MA Katritzky. 2006. "Improvisation in the Arts of the Middle Ages and Renaissance." *Early Theatre* no. 9 (1):149-152.
- McKinnon, James. 1989. Music in early Christian literature: Cambridge University Press.
- Moore, Robin. 1992. "The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change." *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* no. 23 (1):61-84. doi: 10.2307/836956.
- Morgan, Robert P. 1975. "Stockhausen's Writings on Music." *The Musical Quarterly* no. 61 (1):1-16.
- Nettl, Bruno, and Melinda Russell. 1998. *In the course of performance : studies in the world of musical improvisation, Chicago studies in ethnomusicology*: University of Chicago Press.

- Norwegian Academy of Music. Bachelor of Music in Music Education. Retrieved September 2022, from <https://nmh.no/en/studies/undergraduate/bachelor-music-education>
- Odom, Selma Landen. 1991. *Dalcroze eurhythmics in England : history of an innovation in music & movement education*. University of Surrey.
- Pignatiello, Grant A, Richard J Martin, and Ronald L Hickman. 2020. "Decision fatigue: A conceptual analysis." *Journal of Health Psychology* no. 25 (1):123-135. doi: 10.1177/1359105318763510.
- Pressing, Jeff. 2002. "Free jazz and the avant-garde." *The Cambridge companion to jazz*:202-216.
- Prouty, Kenneth E. 2008. "The "finite" art of improvisation: Pedagogy and power in jazz education." *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation* no. 4 (1).
- Rose, Simon. 2012. *Improvisation, music and learning: An Interpretive phenomenological analysis*, PhD thesis, Glasgow Caledonian University.
- Rubinoff, Kailan R. 2008. "(Re)creating the past: Baroque improvisation in the early music revival." *New Sound: International Magazine for Music* (32).
- Sarath, Edward. 2013. *Music theory through improvisation: A new approach to musicianship training*: Routledge.
- Scott, Richard. 2014. "Free Improvisation and Nothing: From the Tactics of Escape to a Bastard Science." *Act: Musik & Performance* (5).
- Tafari, Johannella. 2006. "Processes and teaching strategies in musical improvisation with children." In *Musical creativity*, 150-174. Psychology Press.
- Vigran, Joshua. 2020. *The rise and fall of improvisation in western classical music performance: Why today's piano students should be learning to improvise*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Musical Arts, University of North Texas.
- Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Μουσικών Σπουδών Οδηγός Σπουδών 2021-2022. Retrieved September 2022, from <https://ionio.gr/download.php?f=00001-00999/IU-pf-00214-45447-gr.pdf>
- Κανελλόπουλος, Παναγιώτης Α. 2010. "Σχεδιάσμα μιας παιδαγωγικής του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού." In *Τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη, Εξερευνησεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση*, 119-146. Νήσος.
- Μάταση, Λαμπρινή. 2021. *Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός ως εφόδιο για την πρόοδο των μουσικών και η παιδαγωγική του αξία*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης Πρόγραμμα Σπουδών 2021-2022. Retrieved September 2022, from [https://www.uom.gr/assets/site/public/nodes/1380/12152-PROGRAMMA\\_SPOUDON\\_2021-22.pdf](https://www.uom.gr/assets/site/public/nodes/1380/12152-PROGRAMMA_SPOUDON_2021-22.pdf)
- Παύλου, Δήμητρα Μαρία. 2022. *Η εξελικτική πορεία της πρακτικής του μουσικού ελεύθερου αυτοσχεδιασμού και ο ρόλος του στη ζωή δέκα μουσικών που δραστηριοποιούνται στον ελλαδικό χώρο του σήμερα*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.