

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΙΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ
(ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ)**

**«Διδασκαλία του πιάνου σε ενήλικες αρχάριους:
Μια μελέτη περίπτωσης»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ**

ΚΟΝΤΥΛΕΝΙΑΣ ΒΛΑΧΟΔΗΜΗΤΡΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΟΥΒΑΡΗΣ ΠΕΤΡΟΣ

2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
Abstract	5
Ευχαριστίες	6
1^ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή	7
2^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	10
2.1. Γενικά	10
2.2. Αναγκαιότητα έρευνας	11
2.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	12
2.4. Επιστημολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο	12
2.4.1. Ποιοτική έρευνα	12
2.4.2. Αυτοέρευνα (Self- study research)	13
2.4.3. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	16
2.4.4. Το δείγμα	17
3^ο Κεφάλαιο: Σύνοψη ημερολογίων	19
3.1. Μάθημα 1 ^ο	19
3.2. Μάθημα 2 ^ο	21
3.3. Μάθημα 3 ^ο	23
3.4. Μάθημα 4 ^ο	24
3.5. Μάθημα 5 ^ο	26
3.6. Μάθημα 6 ^ο	29
3.7. Μάθημα 7 ^ο	31
3.8. Μάθημα 8 ^ο	33
3.9. Μάθημα 9 ^ο	36
3.10. Μάθημα 10 ^ο	38

4ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα	40
4.1. Συγκλίνουσες στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των ενήλικων εκπαιδευόμενων	40
4.2. Περί «συνεργατικής μάθησης»	42
4.3. Περί «ανακαλυπτικής μάθησης».....	44
4.4. Ενεργοποίηση του αφτιού κατά την εκμάθηση ρεπερτορίου	45
4.5. Περί μουσικής σύμπραξης	48
4.6. Διδακτικό μοντέλο μαθητείας (master-apprentice learning model)	49
4.7. Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος ως συνδιαμορφωτής του μαθήματος	50
4.8. «Διαγνωστική διδασκαλία» και πρότερος εκπαιδευτικός βίος των μαθητών	52
4.9. Περί μελέτης και εκπαιδευτικού υλικού	55
4.10. Περί αυτοέρευνας.....	57
5ο Κεφάλαιο: Περιορισμοί – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	59
Κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών	61

Περίληψη

Μολονότι η διδασκαλία του πιάνου σε αρχάριους ενήλικες εμπίπτει σε ένα γνωστικό πεδίο του ευρύτερου χώρου της παιδαγωγικής που τα τελευταία χρόνια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της διεθνούς ερευνητικής κοινότητας – αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης – παραμένει ένα πλήρως αδιερεύνητο αντικείμενο σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στην πλήρωση αυτού του κενού, εξετάζοντας την προβληματική και τις ενδεδειγμένες διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές για την ατομική διδασκαλία του πιάνου σε ενήλικες αρχάριους μέσω μιας μελέτης περίπτωσης. Η ερευνητική μέθοδος που υιοθετήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν αυτή της αυτοέρευνας (self-study research), η οποία, μολονότι δεν οδηγεί στην επαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων, προσφέρει μια πιο διεισδυτική ματιά στη διδακτική πράξη και ενθαρρύνει άμεσα τον αναστοχασμό και την αυτοβελτίωση των δασκάλων. Η συγκεκριμένη μελέτη ανέδειξε περισσότερο ή λιγότερο συνειδητές απόψεις της διδακτικής πρακτικής της ερευνήτριας, ιδιαιτέρως δε σημαντικά ζητήματα αμφίδρομης επικοινωνιακής διαχείρισης μεταξύ διδάσκουσας και μαθήτριας, τα οποία έπαιξαν καθοριστικό ρυθμιστικό ρόλο στη ροή και στο περιεχόμενο των μαθημάτων.

Λέξεις κλειδιά: μουσική παιδαγωγική, διδακτική του πιάνου, αρχάριοι ενήλικες, αυτοέρευνα

Abstract

While providing piano instruction to adult novices falls under the wider pedagogical umbrella of adult education and is aligned with the overarching interest in lifelong learning, it remains a research area with untapped potential within the Greek educational landscape. This research seeks to investigate the problematics and the appropriate teaching strategies and practices that pertain to piano instruction for adult beginners, particularly within the context of personalized, one-to-one lessons, through a particular case study. The research method adopted for the collection of data was that of self-study research, which, although not leading to the induction of generalized conclusions, offers a more insightful look at teaching practice and directly encourages reflection and self-improvement. This study highlighted more or less conscious aspects of the researcher's teaching practice, and particularly important issues of two-way communication management between teacher and student, which played a key regulatory role in the flow and content of the lessons.

Keywords: music education, piano teaching, adult beginners, self-study research

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Πέτρο Βούβαρη, για τη συστηματική επίβλεψη και εποπτεία της εργασίας μου, αλλά και για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στην αγαπητή συνάδελφο που αποτέλεσε το δείγμα της έρευνάς μου, για τον χρόνο που τόσο γενναιόδωρα μου αφιέρωσε. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου, για την στήριξη, την ενθάρρυνση και την υπομονή του.

1^ο Κεφάλαιο

Εισαγωγή

Το αίτημα προσανατολισμού του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των ενηλίκων γίνεται εύκολα αντιληπτό μέσα από τη διαπίστωση του εντεινόμενου ενδιαφέροντος για δια βίου μάθηση παγκοσμίως. Σύμφωνα με τη Lolita Mayadas, διευθύντρια του National Guild of Community Schools of the Arts, οι ενήλικες αποτελούν το 19% των εγγεγραμμένων στη συγκεκριμένη κοινοπραξία σχολείων σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες (Machover 1990, 28). Παράλληλα, από το 1991 έως και το 1998, έρευνα του υπουργείου παιδείας των Η.Π.Α., αναφέρει αύξηση κατά 32% στο ποσοστό των ενηλίκων που εμπλέκονται ενεργά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες (Wristen 2006, 387). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τη μουσική, το ενδιαφέρον των ενηλίκων μαθητών αυξάνεται, καθιστώντας τα μαθήματα στις ιδιωτικές σχολές όλο και πιο δημοφιλή (Sobol 2019, 17). Παράλληλα, έρευνα του 2004 της NAMM - International Music Products Association έδειξε ότι το ποσοστό των ενηλίκων που παίζουν κάποιο μουσικό όργανο είναι φανερά αυξημένο συγκριτικά με αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1985 (Wristen ό.π., 388).

Συγκεκριμένα στην περίπτωση της διδασκαλίας του πιάνου, αυτό το εντεινόμενο ενδιαφέρον τεκμαίρεται τόσο από την πληθώρα εκπαιδευτικού υλικού που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια (π.χ. *Adult Piano Adventures All-in-One Piano Course* των Nancy & Randall Faber του 2002, *It's Never Too Late to Play Piano* της Pam Wedgwood του 2003, *Vivace Piano Course* της Emily Howell του 2020) όσο και από τον αυξανόμενο αριθμό δημοσιεύσεων που αφορούν στη διδασκαλία ενηλίκων αρχαρίων στο πιάνο (π.χ. Orlofsky & Smith 1997· Pike 2001· Adamyan 2018). Τα τεκμήρια αυτά καταδεικνύουν, μεταξύ άλλων, την πολυσημία του όρου «ενήλικας αρχάριος» δεδομένης της ετερογένειας του συγκεκριμένου μαθησιακού πληθυσμού, ο οποίος περιλαμβάνει φοιτητές μουσικών πανεπιστημιακών τμημάτων (οι οποίοι μελετούν πιάνο στο πλαίσιο των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών τους), ενήλικες που θέλουν να μάθουν να παίζουν πιάνο για προσωπική τους ευχαρίστηση, ακόμη και άτομα τρίτης ηλικίας στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και της ευζωίας (Uszler 2000, 55). Ωστόσο, από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, επισημαίνεται ότι η

μουσική εκπαίδευση, ως τρόπος αναψυχής ενός ενήλικα στον ελεύθερο χρόνο του, απασχόλησε τους Αμερικανούς μουσικούς εκπαιδευτές μόνο κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα (Mantie & Smith 2017, 4), ενώ το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στη συνέχεια σχεδόν αποκλειστικά στην πρώτη πληθυσμιακή κατηγορία.

Σε ό,τι αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, ωστόσο, διαπιστώνεται σχεδόν ολοκληρωτική απουσία ερευνητικού αλλά και πρακτικού ενδιαφέροντος για την διδασκαλία ενήλικων αρχαρίων στο πιάνο ή στη μουσική εν γένει. Αυτή η απουσία ενδιαφέροντος αντικατοπτρίζεται στην παντελή έλλειψη διάθεσης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. διδακτικά εγχειρίδια) στην ελληνική γλώσσα (πρωτότυπου ή μεταφρασμένου). Από την άλλη μεριά, η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία που αφορά στη μουσική εκπαίδευση των ενηλίκων στοχεύει περισσότερο στους ενήλικες με αναπηρίες (Ραβάνη 2015· Βαρελάς 2020).

Η διαπίστωση αυτού του πρακτικού και ερευνητικού κενού αποτέλεσε την αφορμή για την παρούσα εργασία, σκοπός της οποίας είναι η διερεύνηση κατάλληλων και αποτελεσματικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία του πιάνου σε ενήλικες αρχάριους. Στην παρούσα έρευνα, το περιβάλλον του μαθήματος οριοθετείται εντός του πλαισίου της ατομικής διδασκαλίας, η οποία συνιστά εδραιωμένη συνθήκη για την εκμάθηση οργάνου εν γένει. Στόχος της έρευνας είναι η αναζήτηση εκείνων των στοιχείων που θα βοηθούσαν στη διαμόρφωση δόκιμων και ενδεδειγμένων διδακτικών στρατηγικών, ευθυγραμμισμένων με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού εντός του ελληνικού συγκείμενου. Απώτερος σκοπός της εργασίας είναι να φωτίσει ορισμένες λιγότερο ορατές πτυχές του πεδίου της ατομικής διδασκαλίας πιάνου σε ενήλικες αρχάριους και να προσφέρει βοήθεια στους διδάσκοντες μέσω της εισήγησης κατευθυντήριων γραμμών ικανών να συνεισφέρουν στην ισχυροποίηση της αποτελεσματικότητας και της εύρυθμης διεξαγωγής των μαθημάτων τους.

Ως προς το μεθοδολογικό πλαίσιο, η έρευνα επικεντρώθηκε σε μια συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης (case study), η οποία αφορούσε στη διδασκαλία μίας ενήλικης αρχάριας μαθήτριας με στοιχειώδες υπόβαθρο στη μουσική θεωρία και το πιάνο. Η μέθοδος που υιοθετήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν αυτή της αυτοέρευνας (self-study research), ενώ το ημερολόγιο καταγραφής των μαθημάτων αλλά και οι ηχογραφήσεις μέρους αυτών αποτέλεσαν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο **πρώτο** εισαγωγικό κεφάλαιο στοιχειοθετείται η σημασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων ως απάντηση στο επίκαιρο αίτημα για δια βίου μάθηση (lifelong learning). Στη συνέχεια, η προσοχή στρέφεται πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία του πιάνου και ιδιαίτερα σε σχέση με την ιδιαίτερη συνθήκη της ελληνικής πραγματικότητας. Διευκρινίζονται ο σκοπός και οι στόχοι της εργασίας, παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και περιγράφονται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Το **δεύτερο** κεφάλαιο επικεντρώνεται στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Πιο ειδικά, τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα της έρευνας, διασαφηνίζεται ο σκοπός της παρούσας μελέτης και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο ίδιο κεφάλαιο αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο. Ακολουθώντας μια περιγραφή από το γενικό προς το ειδικό, παρουσιάζεται η σημασία της ποιοτικής έρευνας, περιγράφεται η μέθοδος της αυτοέρευνας (self-study research) και γίνεται αναφοράς σε ζητήματα αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Στο τέλος του κεφαλαίου, πραγματοποιείται σχολιασμός αναφορικά με τη περιγραφή του δείγματος. Στο **τρίτο** κεφάλαιο, περιγράφονται αναλυτικά τα μαθήματα που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της έρευνας, αντλώντας πληροφορίες από τα ημερολόγια μαθημάτων της διδάσκουσας και τις ηχογραφήσεις τους. Στο **τέταρτο** κεφάλαιο, διασταυρώνονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την έρευνας με τα πορίσματα πρότερων ερευνών, όπως δίνονται στη σχετική βιβλιογραφία, με στόχο την ανάδειξη σημείων σύγκλισης ή απόκλισης και τη στοιχειοθέτηση επιχειρημάτων για την αναστοχαστική κριτική προσέγγιση της διδακτικής πρακτικής της γράφουσας με σκοπό την αυτοβελτίωσή της. Τέλος, στο **πέμπτο** κεφάλαιο, αναγνωρίζονται οι παράγοντες που περιόρισαν την παρούσα έρευνα ως προς την επιλογή του πεδίου (διδασκαλία ενηλίκων αρχάριων στο πιάνο), της μεθοδολογίας και των ερευνητικών συνθηκών, και προτείνονται κατευθύνσεις προς τις οποίες θα μπορούσε στο μέλλον να οδηγηθεί η έρευνα.

2^ο Κεφάλαιο

Η έρευνα

2.1. Γενικά

Ο επαγγελματισμός των καθηγητών, αλλά και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που ενέχονται στη διασφάλισή του, φαίνεται να βρίσκονται στο επίκεντρο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής ολόένα και περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών (Darling-Hammond & Richardson 2009, 46-47). Τα τελευταία 50 χρόνια περίπου, ο διάλογος γύρω από την επαγγελματική διδασκαλία και εξέλιξη των δασκάλων έχει συνδεθεί, σε μεγάλο βαθμό, με διάφορες μορφές έρευνας που έχουν διεξαχθεί από επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης. Πράγματι, δάσκαλοι και καθηγητές ερευνούν δικές τους πρακτικές και εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους, για να κατανοήσουν καλύτερα τους μεθοδολογικούς τους χειρισμούς και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις (Cochran-Smith & Lytle 1999, 17).

Σύμφωνα με τον Burton (2002, 4), όταν ο ερευνητής εξετάζει διάφορα ζητήματα που άπτονται της μεθοδολογίας, οφείλει να λάβει υπόψη του τα παρακάτω ερωτήματα: 1) Γιατί ο ερευνητής επέλεξε να μελετήσει και να εστιάσει την προσοχή του στο συγκεκριμένο φαινόμενο; 2) Γιατί η μελέτη του φαινομένου αυτού σχεδιάστηκε από τον ερευνητή με αυτόν τον τρόπο; 3) Γιατί οι εναλλακτικές λύσεις απορρίφθηκαν; 4) Ποια είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που ο ερευνητής έθεσε; και 5) Πώς ο ερευνητής εξασφάλισε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων του; Βάσει των προαναφερθέντων ερωτημάτων, στο παρόν κεφάλαιο, αφού τεκμηριώσουμε την αναγκαιότητα της μελέτης μας και καταστήσουμε σαφή τον σκοπό της παρούσας εργασίας, θα παρουσιάσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα και θα προσδιορίσουμε το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας και τις συνθήκες διεξαγωγής της.

2.2. Αναγκαιότητα έρευνας

Η παρούσα εργασία εστιάζει στο πεδίο της διδακτικής του πιάνου και φιλοδοξεί να συνεισφέρει, με τα αποτελέσματά της, στον επιστημονικό διάλογο που αναπτύσσεται στον ευρύτερο χώρο της διδακτικής της μουσικής σε σχέση με τη διδασκαλία ενήλικων αρχαρίων στο πιάνο. Μολονότι η συστηματική διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας τα τελευταία τουλάχιστον σαράντα χρόνια (π.χ. Rutland 1986· Myers 1992· Adamyan 2018), έχει διαφύγει πλήρως από την προσοχή των Ελλήνων μελετητών. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην έχει διερευνηθεί συστηματικά το εν λόγω ζήτημα στο ιδιαίτερο πλαίσιο συνθηκών της ελληνικής πραγματικότητας και, κατά συνέπεια, να μην έχουν προταθεί τρόποι προσαρμογής και εφαρμογής των καλών πρακτικών που αναδεικνύουν οι διεθνείς έρευνες στις συνθήκες αυτές. Οι προαναφερθέντες λόγοι λοιπόν, καθιστούν προφανή την αναγκαιότητα διερεύνησης του συγκεκριμένου πεδίου της διδακτικής του πιάνου.

Παράπλευρα, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αναδείξει μια μεθοδολογική προσέγγιση που δεν έχει αξιοποιηθεί στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα, αυτήν της αυτοέρευνας (self-study research) (Morfidi & Samaras 2015, 360). Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία εκπορεύεται από την ίδια την πρακτική και σκοπεύει στην κατανόηση και στον εμπλουτισμό της πρακτικής αυτής. Επειδή η αυτοέρευνα επικεντρώνεται στη γνώση που αποκομίζεται από την πράξη, τα στοιχεία που αναδύονται στην επιφάνεια θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως άρρητα, αποσιωπημένα, μη συνειδητά ή ακόμη ως στοιχεία που έχουν προσωπικό ή/και πρακτικό χαρακτήρα (Pinnegar & Hamilton 2009, 92). Μολονότι αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση έχει αξιοποιηθεί στο εξωτερικό σε σχέση με το πεδίο της διδακτικής της μουσικής (π.χ. De Vries 2006· Conway κ.α. 2010· Pellegrino κ.α. 2019· Kruse 2023), στην ελληνική πραγματικότητα έχει παραβλεφθεί (εξ ου και η αναγκαιότητα της υιοθέτησής της στη συγκεκριμένη εργασία)

2.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικό σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας του πιάνου σε ενήλικες αρχάριους (εντός πλαισίου ατομικής και όχι ομαδικής διδασκαλίας) και η διερεύνηση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών που να συνυπολογίζουν τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού και μάλιστα εντός του πλαισίου συνθηκών της ελληνικής πραγματικότητας. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα εξής:

- 1) Ποιες παιδαγωγικές / διδακτικές προσεγγίσεις θεωρούνται καταλληλότερες στην ατομική διδασκαλία των αρχάριων ενηλίκων μαθητών;
- 2) Επηρεάζει το προγενέστερο μουσικό υπόβαθρο ενός αρχάριου ενήλικα μαθητή την κατανόηση και αφομοίωση της νέας γνώσης, και εν γένει τη ροή του μαθήματος, και, αν ναι, πώς;
- 3) Πώς επηρεάζεται η ψυχολογία των ενηλίκων αρχαρίων από το πλαίσιο συνθηκών της ατομικής διδασκαλίας, αλλά και με ποιον τρόπο μπορεί να ενημερώσει τη διδακτική προσέγγιση;

2.4. Επιστημολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

2.4.1. Ποιοτική έρευνα

Για τη διερεύνηση των προαναφερθέντων ερευνητικών ερωτημάτων αποφασίστηκε να υιοθετηθεί μια μεθοδολογική προσέγγιση από το φάσμα της λεγόμενης ποιοτικής έρευνας. Η «ποιοτική προσέγγιση» αντανακλά τη συστηματική ανάλυση του νοήματος της κοινωνικής δράσης μέσα από μια λεπτομερή παρατήρηση των ανθρώπων εντός του συγκεκριμένου πλαισίου στο οποίο αυτοί δρουν και αλληλεπιδρούν, με σκοπό να κατανοηθεί πώς οι ίδιοι νοηματοδοτούν τον κόσμο τους (Neuman 1997, [όπως αναφέρεται στο] Σαραφίδου 2011, 16). Ταυτόχρονα, η ποιοτική μέθοδος προσφέρει μια μοναδική εμπειρία ως προς τον τρόπο προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επίσης, βοηθά να αναπτύξουμε μια πιο σύνθετη, λεπτομερή περιγραφή και κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος. Τις λεπτομέρειες αυτές τις αποκτούμε με την άμεση επαφή με

τα πρόσωπα της έρευνας, καταγράφοντας τις ιστορίες τους, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους, εντοπίζοντας τις πρακτικές τους στα πλαίσια που ζουν και εργάζονται (Ίσαρη & Πουρκός 2015, 9).

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο χρησιμοποιήσαμε τον όρο «ερευνητικά ερωτήματα» αντί των όρων «υπόθεση» ή «πρόταση», επειδή οι ποιοτικές προσεγγίσεις συνεπάγονται συνήθως τη διατύπωση ερωτημάτων που πρόκειται να διερευνηθούν και να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, παρά τη διατύπωση υποθέσεων που θα ελεγχθούν μέσα από, ή σε αντιπαράθεση με, κάποια εμπειρική έρευνα (Mason 2003, 42). Ουσιαστικά, στην ποιοτική έρευνα, επιδιώκεται η υιοθέτηση ενός αφηγηματικού ύφους, η περιγραφή με πιο εκφραστικούς όρους (κάνοντας χρήση, εκτός του κυριολεκτικού λόγου, και των ρητορικών μεταφορικών δυνατοτήτων του λόγου) της εμπειρίας των υποκειμένων για ένα φαινόμενο (Ίσαρη & Πουρκός 2015, 40). Επιπλέον, ο ερευνητής καταγράφει τα γεγονότα έχοντας πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία, στοχεύοντας, μέσω της προσωπικής του κρίσης, στη σύλληψη και κατανόηση νοημάτων που απορρέουν από τα υποκείμενα της έρευνας (Eisner 1991, 39).

2.4.2. Αυτοέρευνα (Self- study research)

Στον χώρο της εκπαίδευσης, το είδος της έρευνας που είναι γνωστό ως αυτοέρευνα (self-study research) αναφέρεται σε παιδαγωγούς οι οποίοι διερευνούν στοχευμένα και συστηματικά τις πρακτικές που οι ίδιοι υιοθετούν στη διδασκαλία τους με στόχο τη βελτίωσή τους. Η αυτοέρευνα εντάσσεται στην ομπρέλα της ποιοτικής έρευνας και επικεντρώνεται στην ενδοσκόπηση (Cole & Knowles 1996, 71). Παράλληλα, η έρευνα αυτή προσφέρει ένα πιο διεισδυτικό επίπεδο ανάλυσης, σχετιζόμενο με τη βαθύτερη κατανόηση των προαναφερθέντων πρακτικών και των πλαισίων στα οποία αυτές εδράζονται και αναπτύσσονται (Vanassche & Kelchtermans 2015, 509).

Η αυτοέρευνα παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες με άλλες μεθοδολογίες ποιοτικής έρευνας, όπως π.χ. με την αυτοεθνογραφία και την έρευνα δράσης. Πράγματι, η αυτοεθνογραφία εστιάζει στον «εαυτό» και η έρευνα δράσης επικεντρώνεται στην πράξη. Όμως, το χαρακτηριστικό που κάνει την αυτοέρευνα να ξεχωρίζει είναι ότι και ο «εαυτός» και η «πράξη» συνυπολογίζονται και λαμβάνονται υπόψη ταυτόχρονα (Ritter 2020, 131). Οι Pinnegar & Hamilton (2009, 12) σχολιάζουν ότι στο συγκεκριμένο είδος έρευνας – από εννοιολογικής άποψης – το πρώτο

συνθετικό “self” δεν σημαίνει μια έρευνα του εαυτού. Αντίθετα, ο όρος υποστασιοποιείται ως ο «εαυτός» που εφαρμόζει μια πρακτική με τους άλλους, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος «εαυτός» διεξάγει τη μελέτη και βρίσκεται στο πεδίο της έρευνας. Επίσης, η πρόθεση «να κινηθεί κανείς πέρα από το άτομο (“to move beyond the individual,” βλ. Loughran & Northfield 2005, 15) αποτελεί μια καταστατική αρχή της αυτοέρευνας, η οποία δικαιώνεται εκφραστικά με τη δημοσίευση της γνώσης που κατακτήθηκε (πρακτικά συνεδρίων, άρθρα κ.ά). Επίσης, για λόγους διασαφήνισης, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η αυτοέρευνα συνιστά το επίκεντρο της μελέτης και όχι την καθαυτό μεθοδολογία (Loughran & Northfield 2005, 8).

Σύμφωνα με την Schulte (2004, 720-721), η αυτοέρευνα χαρακτηρίζεται: 1) από λεπτομερείς περιγραφές του πλαισίου, τη συλλογή δεδομένων και την ανάλυση αυτών, 2) από την (ανα)στοχαστική διάθεση του ερευνητή και τον προβληματισμό του ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζει, 3) από ενδείξεις που απορρέουν από άλλες συναφείς έρευνες σχετικά με το πώς η αυτοέρευνα άλλαξε την πρακτική του ερευνητή, 4) από μια περιγραφή σχετικά με το πώς θα μπορούσε να συμβάλει προσθετικά στη δημιουργία μιας μεγάλης «βάσης δεδομένων» για τη διδασκαλία. Τα προαναφερθέντα στοιχεία συνοψίζονται στις λέξεις-κλειδιά που αναφέρει η Pinnegar (2005, 35): «διαδικασία», «αποτέλεσμα», «περιεχόμενο» και «πλαίσιο». Αυτές οι λέξεις-κλειδιά αφορούν σε ενέργειες και χαρακτηριστικά που, κατά την ίδια, είναι σημαντικά για τους μελετητές που διεξάγουν μια αυτοέρευνα.

Οι μελετητές που διεξάγουν αυτοέρευνα αξιοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες προκειμένου να αναδείξουν το νόημα και τις σχέσεις που ενυπάρχουν στα φαινόμενα που μελετούν (Munby & Russell, 1994). Στο συγκεκριμένο της εκπαίδευσης, μέσω του συγκεκριμένου είδους έρευνας, επιτυγχάνεται καλύτερη ενημέρωση σε ζητήματα του γνωστικού αντικειμένου, στοχεύοντας στην αυτοβελτίωση του επαγγελματία εκπαιδευτή και των αξιοποιούμενων μεθοδολογικών εργαλείων (Hauge 2021, 2). Πιο ειδικά, η αυτοέρευνα παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με ζητήματα όχι απαραίτητα καινούρια, αλλά ιδιαιτέρως σημαντικά για εκείνους που ασχολούνται με την ζητήματα κατάρτισης και διδασκαλίας (Walker-Gibbs & Shulte 2016, 3)

Διερευνώντας περαιτέρω τις καταστατικές αρχές της αυτοέρευνας στην εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι ο ερευνητής δεν πρέπει μονάχα να αποδείξει ότι μελέτησε το υπό εξέταση φαινόμενο, αλλά κυρίως να οδηγηθεί σε έναν

επαναπροσδιορισμό των πεποιθήσεών του ως προς το μαθησιακό γίνεσθαι και των επαγγελματικών του πρακτικών (Pinnegar 2005, 35). Σε καθαρά μεθοδολογικό επίπεδο, οι μελετητές που διεξάγουν αυτοέρευνα παρατηρούν προσεχτικά το περιβάλλον τους και συλλέγουν δεδομένα με συστηματικό τρόπο προκειμένου να προχωρήσουν σε μια ερμηνεία του συγκεκριμένου. Επίσης, μελετούν έρευνες που διεξήχθησαν σε διαφορές συνθήκες πρακτικών (practice settings), διαθέτοντας, παράλληλα, μια αναστοχαστική κριτική ματιά στις πρακτικές που υιοθετούν, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα και να οδηγηθούν σε ένα πληρέστερο συμπέρασμα αναφορικά με τη δική τους προσέγγιση (Pinnegar ό.π.).

Στην έρευνά μας, αξιοποιήθηκαν πολλαπλές μέθοδοι συλλογής υλικού και ανάλυσης δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε ηχογραφήσεις των μαθημάτων, τήρηση αναλυτικών ημερολογίων, και καταγραφή παρατηρήσεων που απέρρεαν από τις συζητήσεις με τη μαθήτριά. Ωστόσο, η καταγραφή ημερολογίων λειτούργησε κυριαρχικά μεταξύ των αξιοποιήσιμων μεθόδων συλλογής και συνεισέφερε καθοριστικά τόσο στην τεκμηρίωση όσο και στην καλλιέργεια ενός προβληματισμού σχετικά με τις νέες αποκτηθείσες εμπειρίες (Loughran & Northfield 2005, 11) που αναδύονταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Για τον λόγο αυτό, το 3^ο Κεφάλαιο αφορά σε μια περιληπτική καταγραφή των ημερολογίων, εξυπηρετώντας όχι μόνο τη διευκόλυνση του αναγνώστη να παρακολουθήσει, μέσω μιας ευσύνοπτης αφηγηματικής γραμμής, την πορεία της εμπειρίας των μαθημάτων, αλλά και την έγκαιρη και ακριβή στοιχειοθέτηση του συνόλου των επιλεγμένων διδακτικών πρακτικών και χειρισμών και της επιχειρηματολογίας (LaBoskey 2004b, 1176).

2.4.3. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Στην αυτοέρευνα, όπως σε όλες τις ποιοτικές έρευνες εν γένει, ένα από τα διαφιλονικούμενα ζητήματα αφορά στη διασφάλιση της αξιοπιστίας των δεδομένων και αυτό συνιστά τον κύριο λόγο για τον οποίο μερίδα ερευνητών αμφισβητεί τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις. Ουσιαστικά, στην ποιοτική προσέγγιση, δεν μπορούμε παρά να αποποιηθούμε τις προσδοκίες επαγωγής γενικευμένων συμπερασμάτων καθολικής εμβέλειας και εγκυρότητας που διασφαλίζει η ποσοτική έρευνα. Οι Cohen κ.ά. (2008, 178) διατυπώνουν την άποψη ότι, στην ποιοτική έρευνα, πρέπει να αντικαταστήσουμε τις έννοιες που αφορούν σε ζητήματα εγκυρότητας με άλλες που συνδέονται με ζητήματα αυθεντικότητας. Η συγκεκριμένη πρόταση αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι η ποιοτική έρευνα απορρίπτει τη θεώρηση περί μιας καθολικής, αντικειμενικής πραγματικότητας, εστιάζοντας πρωτίστως στη σημασία της πραγματικότητας μέσα από υποκειμενικές οπτικές (Σαραφίδου 2011, 85). Ως εκ τούτου, η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει με διαφορετική θέαση ζητήματα που άπτονται της διασφάλισης της ποιότητας της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα, με αφορμή το πλαίσιο μιας αυτοκριτικής, ως επισημανθεί ότι αυτό που έγινε κατανοητό και που αποτελεί την πεμπτουσία ίσως της γνώσης που κατακτήθηκε είναι ότι οι ελικρινείς προθέσεις της διδάσκουσας δεν συνιστούν εχέγγυο για την καθαρότητα της πρακτικής και της προσέγγισης που εφαρμόστηκε κατά τη διδασκαλία (Brookfield 1995, 1). Ένας τρόπος διασφάλισης της αξιοπιστίας των ερευνητικών δεδομένων αποτελεί η αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων και πηγών για τη συλλογή τους. Με τον τρόπο αυτό, αδυναμίες ή ελλείψεις που ενδέχεται να παρουσιαστούν στα δεδομένα που προκύπτουν από κάποια από αυτές της πηγές μπορούν να αντισταθμιστούν από δεδομένα που προκύπτουν από κάποια/ες άλλη/ες (Feldman 2003, 28). Ταυτόχρονα, η αξιοπιστία των δεδομένων από όλες τις αξιοποιήσιμες πηγές της έρευνας μπορεί να ελεγχθεί από εμπειρογνώμονες (Σαραφίδου 2011, 81), π.χ. από τον επιβλέποντα καθηγητή ή/και τα μέλη της επιτροπή επίβλεψης της εργασίας.

Ο LaBoskey (2004a, 817) ορίζει την εγκυρότητα ως τη «διαδικασία επικύρωσης που βασίζεται στην αξιοπιστία». Όπως και σε άλλες μορφές ποιοτικής έρευνας, η εγκυρότητα των δεδομένων μιας αυτοέρευνας μπορεί να διασφαλιστεί μέσω περιγραφών που προκύπτουν από την εφαρμογή των εργαλείων της μεθοδολογίας (π.χ. ημερολόγιο), οι οποίες είναι ικανές να καταστήσουν τα ευρήματα της έρευνας πιο

ρεαλιστικά, αληθή και αυθεντικά (Feldman 2003, 26). Το στοιχείο αυτό λήφθηκε σοβαρά υπόψη από τη γράφουσα, η οποία επιδίωξε να αποτυπώσει με συνέπεια και διάθεση κριτικού αναστοχασμού στο ημερολόγιο την ερμηνευτική της ματιά. Η στάση αυτή φαίνεται να δικαιώνει την αντίληψη ότι η καταγραφή του ημερολογίου συνιστά μια βαθιά εξερεύνηση του εαυτού σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Richardson & St. Pierre 2005, 1433 & 1436). Ταυτόχρονα, η πυκνή και συνάμα λεπτομερής αφηγηματική γραφή των ημερολογίων συναινεί υπέρ της υιοθέτησης του όρου «ματαβιβασιμότητα των ευρημάτων» (transferability), αντί του όρου «γενίκευση των αποτελεσμάτων», επιτρέποντας στον εξωτερικό αναγνώστη να ελέγχει αν τα πορίσματα της έρευνας δύνανται να εφαρμοστούν και σε άλλα πλαίσια (Holloway 1997 [όπως αναφέρεται στο] Σαραφίδου 2011, 86).

2.4.4. Το δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν μία αρχάρια ενήλικας, η οποία είχε κάνει στο παρελθόν μαθήματα πιάνου. Σκιαγραφώντας αδρομερώς το προφίλ της μαθήτριας, θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε τις σπουδές της στη βιολογία (πτυχίο και μεταπτυχιακό δίπλωμα), την εργασία της ως αναπληρώτριας καθηγήτριας σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την αγάπη της για τη μουσική και τις τέχνες γενικότερα. Η πρότερη μουσική εμπειρία της μαθήτριας και η επιστημονική της κατάρτιση σε ένα γνωστικό αντικείμενο των θετικών επιστημών δημιουργούσαν ένα πρόσφορο υπόβαθρο για τη διδάσκουσα, προκειμένου να θεμελιωθεί μια γόνιμη συνεργασία. Συμπληρωματικά, αξίζει να αναφερθεί ότι η διδάσκουσα και η μαθήτρια είχαν αναπτύξει φιλικό δεσμό, ενώ, κατά την περίοδο των μαθημάτων, ήταν συνάδελφοι στο ίδιο σχολικό περιβάλλον.

Δεδομένου του βαθμού συνάφειας και των αναλογιών που εντοπίζουμε μεταξύ της μελέτης περίπτωσης (case study) και της αυτοέρευνας (self-study), και λαμβάνοντας υπόψη την κατηγοριοποίηση των μελετών περίπτωσης από τον Stake (1995, 3-4), θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας ανήκει στον λεγόμενο «εργαλειακό» τύπο (instrumental). Στην περίπτωση αυτή, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε μία «περίπτωση» που συνιστά ενδεικτικό παράδειγμα και αξιοποιείται ως μέσο για να συμβάλλει στην κατανόηση του υπό εξέταση θέματος (Σαραφίδου 2011, 80). Πράγματι, η συγκεκριμένη μαθήτρια διέθετε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη διερεύνηση διαφόρων

παιδαγωγικών ζητημάτων με όχημα τη διδασκαλία του πιάνου σε μία αρχάρια ενήλικα. Τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν, μεταξύ άλλων, η αγάπη της μαθήτριας για τη μουσική, η συναισθηματική και φιλική εγγύτητα μεταξύ διδάσκουσας και μαθήτριας, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο της μαθήτριας και η πρότερη μουσική εμπειρία που, σε πρώτο επίπεδο, καθιστούσε ελκυστική την εκκίνηση των μαθημάτων.

3^ο Κεφάλαιο

Σύνοψη ημερολογίων

3.1. Μάθημα 1^ο

Στο πρώτο μάθημα διερευνήθηκε το γνωστικό υπόβαθρο της μαθήτριας και δόθηκε βαρύτητα στην αναμόχλευση και στην ανάκτηση πληροφοριών από την επαφή της με τη μουσική που είχε αποκτηθεί στο παρελθόν. Τέτοιες πληροφορίες ήταν οι εξής: α) η κλίμακα της ντο μείζονας και ο δακτυλισμός της σε μία οκτάβα, β) ο κύκλος των πεμπτών και η εύρεση του οπλισμού στις μείζονες κλίμακες με διέσεις, γ) ο σχηματισμός των αρμονικών, κύριων βαθμίδων (I, IV, V), δ) η διερεύνηση της αρμονικής αντίληψης, εντοπίζοντας – έστω ενστικτωδώς – τα σημεία αλλαγής της αρμονίας σε ένα κομμάτι που αξιοποιεί τις προαναφερθείσες βαθμίδες (συγκεκριμένα μέσω του Χριστουγεννιάτικου τραγουδιού *Τρίγωνα κάλαντα*) και ε) το άκουσμα των μειζόνων και ελασσόνων συγχορδιών. Το μάθημα έκλεισε με αυτοσχεδιασμό της μαθήτριας, αξιοποιώντας μόνο τα μαύρα πλήκτρα, ενώ υπήρχε παράλληλη συνοδεία της διδάσκουσας.

Η μαθήτρια θυμόταν ικανοποιητικά την κλίμακα και τον δακτυλισμό της ντο μείζονος (σε μία οκτάβα) και, απρόσκοπτα, έπαιξε διαδοχικά επόμενες κλίμακες (μέχρι και τη μι μείζονα), στηριζόμενη στον κύκλο των πεμπτών. Παρενθετικά, και κατόπιν δικής της πρωτοβουλίας, εξέφρασε την επιθυμία να θυμηθεί πότε είναι απαραίτητη η αξιοποίηση του αντίχειρα μετά τη χρήση του 4^{ου} δαχτύλου, ενώ παράλληλα αναρωτήθηκε για τον τρόπο πραγμάτωσης της αντίθετης κίνησης των χεριών στα πλήκτρα κατά την εκτέλεση μιας κλίμακας. Οι συγκεκριμένες απορίες κατέστησαν σαφές ότι η μαθήτρια θυμήθηκε αμυδρά ή ανέτρεξε σε πρότερη γνώση που αφορούσε την εκτέλεση κλιμάκων σε περισσότερες από μία οκτάβα. Αφού λύθηκαν οι απορίες της, ήταν σε θέση να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στα επιπρόσθετα δεδομένα που σχολιάσαμε.

Αναφορικά με τον οπλισμό των μειζόνων κλιμάκων με διέσεις, συζητήθηκε ο τρόπος εύρεσης των αλλοιώσεων, δεδομένου ότι ήταν μια διαδικασία που δεν μπορούσε να ανακαλέσει στη μνήμη της ή δεν είχε γνωρίσει. Αξίζει να σημειωθεί ότι δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση των πληροφοριών που διέπουν τον

μηχανισμό και τη διαδικασία εύρεσης οπλισμού (σειρά των κλιμάκων, σειρά των διέσεων, αξιοποίηση του προσαγωγέα ως θεμελιώδους φθόγγου στη εύρεση οπλισμού κ.λπ.).

Στη συνέχεια μιλήσαμε για τη δημιουργία αρμονικών βαθμίδων με σημείο εστίασης τις κύριες βαθμίδες (I-IV-V). Ο σχηματισμός συγχορδιών με βάση την 1^η, 4^η και 5^η μελωδική βαθμίδα αντίστοιχα, αποτέλεσε θεμελιώδη εκκίνηση της κατάκτησης του στόχου μας. Αμέσως μετά ακολούθησε συζήτηση για τη λειτουργικότητα των κύριων βαθμίδων, με πρόθεση να καταστεί σαφής η συχνή και ευρεία αξιοποίησή τους σε πληθώρα γνωστών τραγουδιών. Επιλέξαμε ενδεικτικά το Χριστουγεννιάτικο τραγούδι *Τρίγωνα κάλαντα* και προσπαθήσαμε να επιλέξουμε την πιο κατάλληλη κύρια αρμονική βαθμίδα στη ροή του τραγουδιού. Ο στόχος μας δεν αποδείχτηκε ιδιαίτερα εφικτός και περιοριστήκαμε στο να αφουγκραστούμε πρωτίστως την αναγκαιότητα αλλαγής της αρμονίας.

Τέλος, επικεντρωθήκαμε στο παίξιμο όλων των συγχορδιών της ντο μείζονος και αφιερώσαμε χρόνο στο να γίνουν αντιληπτές οι διαφορετικές συγχορδιακές ποιότητες. Προκειμένου να καταστεί σαφές το διαφορετικό άκουσμα και να προσεγγίσει η μαθήτρια πιο συνειδητοποιημένα τις προαναφερθείσες ηχητικές ποιότητες, αξιοποιήθηκαν διάφοροι συμβολισμοί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η αίσθηση της χαράς και της λύπης με αφορμή το άκουσμα μιας μείζονος και μιας ελάσσονος αντίστοιχα. Προκειμένου να ενοποιήσουμε δεδομένα στη θεωρία της μουσικής, επισημάνθηκε η διατήρηση των αναλογιών των αρμονικών βαθμίδων σε όλες τις μείζονες κλίμακες.

Το μάθημα ολοκληρώθηκε δίνοντας προτεραιότητα στη μουσική πράξη. Η μαθήτρια κλήθηκε να αυτοσχεδιάσει και να συνυπάρξει με τη συνοδεία της διδάσκουσας.¹ Η τελευταία αυτή δραστηριότητα χαροποίησε τη μαθήτρια, ενώ παράλληλα, με κιναισθητικές προσεγγίσεις, ανάκτησε περισσότερη ελευθερία στην κίνηση των χεριών, απολαμβάνοντας ολοένα και περισσότερο τη μουσική.

¹ Ένα από τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο 1^ο μάθημα ήταν το βιβλίο *Create First* του Forrest Kinney, το οποίο αφορά στον μουσικό αυτοσχεδιασμό. Επίσης, σε ένα φύλλο χαρτί, είχαν σημειωθεί υπό τη μορφή σχεδιαγράμματος τα εξής: ο κύκλος των 5^{ων}, ο τρόπος εύρεσης του οπλισμού των κλιμάκων με διέσεις, η κλίμακα της ντο μείζονος, αντιστοιχίζοντας την κάθε νότα με το αγγλικό αλφάβητο (π.χ. C, D, E, F κ.ο.κ.), ενώ πάνω από την 1^η, 4^η και 5^η μελωδική βαθμίδα της κλίμακας υπήρχαν σχηματισμένες οι αντίστοιχες αρμονικές βαθμίδες (τρίφωνες συγχορδίες).

3.2. Μάθημα 2^ο

Στο δεύτερο μάθημα υπήρξε έντονο το στοιχείο της συζήτησης. Η μαθήτρια μοιράστηκε την ανάγκη της να παίζει πιάνο, ενώ παράλληλα εξέφρασε τη δυσκολία της στην ανάγνωση της παρτιτούρας. Μνημονεύοντας, μάλιστα, εμπειρίες του παρελθόντος, έκανε λόγο για την αποστροφή της στη μελέτη της παρτιτούρας, αναφερόμενη ταυτόχρονα στην παλαιά της συνήθεια να αποστηθίζει το ρεπερτόριο με κιναισθητικό τρόπο, προκειμένου να μην δεσμεύεται από την παρτιτούρα. Πράγματι, κατά τη διάρκεια της εβδομάδας μεταξύ του 1^{ου} και του 2^{ου} μαθήματος, προσπάθησε να θυμηθεί κομμάτια που είχε εκτελέσει στο παρελθόν, ωστόσο η δυσκολία της στην ανάγνωση της παρτιτούρας στάθηκε εμπόδιο στην αναπαραγωγή τους.

Στη συνέχεια, η μαθήτρια έκανε λόγο για την αδυναμία της να θυμηθεί τις πληροφορίες που αναφέρθηκαν στο πρώτο μάθημα, με επιχείρημα την απουσία κάποιου εγχειριδίου που θα λειτουργούσε συμβουλευτικά. Βάσει των προαναφερθέντων, το αποτέλεσμα ήταν η έλλειψη επαφής και τριβής με τα πρώτα υλικά που συζητήθηκαν (π.χ. αγγλική ονομασία των φθόγγων, σχηματισμός αρμονικών βαθμίδων κ.ά.). Στο πλαίσιο της εξελισσόμενης συζήτησης, προτάθηκε από τη μαθήτρια να δοθεί έμφαση στην ολοκλήρωση της εκμάθησης των κλιμάκων με στόχο το παίξιμο όλων των μειζόνων κλιμάκων (διατηρώντας τη συνέπεια εμφάνισής τους μέσω του κύκλου των 5^{ων}). Ταυτόχρονα, η ίδια δεν εξέφρασε την επιθυμία υπενθύμισης, αναμόχλευσης ή συγκεκριμενοποίησης των υλικών του προηγούμενου μαθήματος.

Ουσιαστικά το πρακτικό μέρος του μαθήματος ξεκίνησε με την εκτέλεση δύο κλιμάκων (λα μείζονα και μι μείζονα) και με τον σχηματισμό και το παίξιμο των αρμονικών βαθμίδων της ντο μείζονας και της σολ μείζονας. Συμπληρωματικά χαρακτηρίστηκαν οι βαθμίδες – βάσει του συσχετισμού που δημιουργήθηκε στο 1^ο μάθημα (συσχέτιση συγχορδιακής ποιότητας με συναισθηματικές καταστάσεις) – ως «λυπημένες» ή «χαρούμενες». Η επανάληψη αυτή ολοκληρώθηκε με την «αποκατάσταση» του ονόματος της ποιότητας των συγχορδιών (μείζονες, ελάσσονες κ.λπ.), προσπερνώντας την ονομασία της vii βαθμίδας και χαρακτηρίζοντάς την ως διάφωνη.

Μετά από τις προαναφερθείσες επαναληπτικές δραστηριότητες, υπήρξε εστίαση στον αρχικό προγραμματισμό που αφορούσε στο μάθημα. Καθώς είχε διαπιστωθεί ότι πολλά θέματα που σχετίζονταν με την Αρμονία της Ευρωπαϊκής μουσικής είτε δεν είχαν εμπεδωθεί είτε η μαθήτρια δεν τα θυμόταν, ξεκίνησε μια προσπάθεια διερεύνησης του υπόβαθρου της ως προς τα διαστήματα με στόχο την επαναφορά και σταθεροποίηση της παλαιότερης αποκτηθείσας γνώσης.

Χρησιμοποιώντας το εγχειρίδιο του Mark Levine (The Jazz Piano Book, του 1989), προσπαθήσαμε να εξερευνήσουμε τα διαστήματα, εντάσσοντάς τα στο γενικότερο πλαίσιο της Jazz που μας αφορούσε. Στην πορεία της διαδικασίας, συνειδητοποιήθηκε από τη διδάσκουσα ότι η έννοια των διαστημάτων, ο σχηματισμός τους και οι βασικές διαφοροποιήσεις τους δεν είχαν αφομοιωθεί από παλιότερη γνώση, ενώ η προσέγγισή μας δημιούργησε έναν στοιχειώδη προσανατολισμό. Η προσπάθεια μιας πιο λεπτομερούς περιγραφής των διαστημάτων (κατηγοριοποίηση σύμφωνα με το μέγεθος και την ποιότητά τους), αποδείχθηκε άκαρπη, επιβαρύνοντας τη μαθήτρια με περισσότερη γνώση από εκείνη που μπορούσε να διαχειριστεί.

Το μάθημα κατέληξε να έχει πολύ θεωρητικό χαρακτήρα. Παρόλα αυτά, επειδή είχε δοθεί αρκετός όγκος πληροφοριών, επιδιώχθηκε η διερεύνηση για το αν η μαθήτρια, κοιτώντας τα πλήκτρα του πιάνου ή εμπειρικά, ήταν σε θέση να ξεχωρίσει τις ποιότητες των διαστημάτων 3^{ης} (μεγάλα και μικρά). Η μαθήτρια ανταποκρίθηκε σ' αυτήν τη δραστηριότητα εν μέρει επιτυχώς, κυρίως στις περιπτώσεις που δεν συμπεριλαμβάνονταν φυσικά ημιτόνια στο υπό εξέταση διάστημα (π.χ. λα - ντο) και δίχως να έχει πλήρη επίγνωση της συλλογιστικής της.

Τα θεωρητικά δεδομένα που συζητήθηκαν μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν ικανά να συμβάλλουν στην προσέγγιση της έννοιας της συγχορδίας. Πράγματι, επισημάνθηκε το θεμελιώδες διάστημα της 3^{ης} σε μια συγχορδιακή κατασκευή, ενώ η συγχορδιακή διεύρυνση με επάλληλες, διαδοχικές 3^{ες} παρομοιάστηκε με ένα σχήμα «συγχορδιακών πολυκατοικιών». Στη βάση αυτής της θεώρησης, προσαρμόστηκε ήπια η αξιοποίηση της 7^{ης} νότας της συγχορδίας και εύκολα απέκτησε ταυτότητα για τη μαθήτρια η τετράφωνη συγχορδία ως «συγχορδία μεθ' εβδόμης». Στο τέλος της συζήτησης περί συγχορδιών, και με εποπτικό μέσο το πιάνο, επισημάνθηκε από τη διδάσκουσα ότι η συγχορδία χτίζεται «νότα παρά νότα», προτείνοντας μια απλή μνημοτεχνική για την κατασκευή των συγχορδιών.

3.3. Μάθημα 3^ο

Το συγκεκριμένο μάθημα επικεντρώθηκε κυρίως στην εξερεύνηση των διαστημάτων μέσα από απλά κομμάτια της μεθόδου *Piano Adults* του Hal Leonard. Τα κομμάτια *Interval Etude*, *La Cha-Cha* και *Hoedown* δημιούργησαν πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη των μελωδικών και αρμονικών διαστημάτων 2^{ας}, 3^{ης} και 4^{ης}, ενώ δόθηκε παράλληλα η δυνατότητα υπενθύμισης του τρόπου αναγνώρισης των νοτών. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο που χρησιμοποιήθηκε, το ζήτημα της αναγνώρισης νοτών προσπελάστηκε με στοιχείο προσανατολισμού το κλειδί του φα, το οποίο λειτούργησε σαν «πυξίδα». Η εκκίνηση της σημειογράφησης των κλειδιών του φα και του σολ από την 4^η και 2^η γραμμή αντίστοιχα, συνδυαστικά με την τοποθέτηση του φθόγγου ντο κάτω από το πεντάγραμμο (στο κλειδί του σολ), δημιούργησε ένα ευδιάκριτο φθογγικό εύρος, που διευκόλυνε τη μαθήτριά να αναγνωρίσει άνετα τις νότες και να παίξει ανεμπόδιστα τα κομμάτια της μεθόδου. Σχεδόν αμέσως επετεύχθει ένα πιο ολοκληρωμένο άκουσμα μέσα από τη μουσική σύμπραξη μαθήτριας - διδάσκουσας που προτεινόταν από τη συγκεκριμένη μέθοδο. Η μαθήτριά ήταν σε θέση να διατηρήσει την ποιότητα στο παίξιμό της, μολονότι φάνηκε να την αποσυντονίζει η προσθήκη του καινούριου μουσικού υλικού το οποίο ακουγόταν ταυτόχρονα από την διδάσκουσα.

Το μάθημα ολοκληρώθηκε με την πρόταση της διδάσκουσας για εργασία στο σπίτι. Η μελέτη για το επόμενο μάθημα θα περιλάμβανε: 1. την εκτέλεση των κλιμάκων σολ μείζονας και ρε μείζονας, και τη δημιουργία τρίφωνων συγχορδιών πάνω από κάθε μελωδική βαθμίδα των κλιμάκων. (απαραίτητη προϋπόθεση ήταν το τραγούδι της θεμελίου των συγχορδιών), 2. την εκμάθηση της συγχορδιακής αλληλουχίας I-IV-I-V-V⁷-I στη ντο μείζονα και σε συγκεκριμένη «θέση», όπως αυτή παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο *The Complete Book of Scales, Chords, Arpeggios & Cadences* (Alfred's Basic Piano Library).

3.4. Μάθημα 4^ο

Πριν το νέο μάθημα, σε μία από τις συναντήσεις που υπήρξε μεταξύ μαθήτριας και διδάσκουσας, η μαθήτρια εξέφρασε την επιθυμία να παίξει στο πιάνο το *Happy Birthday*, προκειμένου να το ηχογραφήσει και να το αφιερώσει σε ένα κοντινό της πρόσωπο που είχε γενέθλια. Βάσει των νέων δεδομένων, η επιθυμία της μαθήτριας λειτούργησε καθοριστικά στη διάρθρωση του νέου μαθήματος. Η διδάσκουσα την ενθάρρυνε να αποκωδικοποιήσει τις νότες του τραγουδιού «με το αφτί», μέχρι τη στιγμή του προγραμματισμένου μαθήματος.

Ωστόσο, στο μάθημα αποκαλύφθηκε ότι η μαθήτρια είχε απευθυνθεί σ' έναν άλλο συνάδελφο και κοινό φίλο για να της δείξει πώς να το εκτελεί. Η διδάσκουσα προσπάθησε να αναλύσει τη διστακτική στάση της μαθήτριας να ασχοληθεί μόνη της με το κομμάτι, υπερθεματίζοντας για τη σημαντικότητα και τα κέρδη του πειραματισμού. Τονίστηκε ότι ακόμη και η πιο ακουστικά αναποτελεσματική προσπάθεια θα ωφελούσε περισσότερο από την αναζήτηση μιας έτοιμης πληροφορίας.

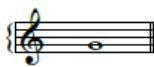
Το τραγούδι είχε αφομοιωθεί στο μεγαλύτερο μέρος του, παρόλα αυτά υπήρχε μια μικρή περιοχή του που αδυνατούσε να εκτελέσει η μαθήτρια χωρίς λάθος ή αμφιβολία. Όπως αποκαλύφθηκε από τη συζήτηση στο μάθημα, η περιοχή εκείνη δεν είχε εξηγηθεί από τον συνάδελφο, οπότε η διδάσκουσα την παρότρυνε να προσεγγίσει το συγκεκριμένο σημείο μόνη της και να πειραματιστεί δίχως καθοδήγηση.

Στο μάθημα υπήρξε πολύωρη ενασχόληση με το κομμάτι, ενώ χρησιμοποιήθηκε επικουρικά το εγχειρίδιο *Puzzle Play Prep* του Forrest Kinney. Το βιβλίο βοήθησε στην περαιτέρω αφομοίωση του κομματιού με τη συνδρομή προπαρασκευαστικών ασκήσεων (βλ. Παράδειγμα 1). Στην άσκηση παρουσιαζόταν καταγεγραμμένο το φθογορυθμικό υλικό του τραγουδιού, αλλά με διακοπτόμενη ροή, παροτρύνοντας τη μαθήτρια να συμπληρώσει τα σημεία που αποσιωπάται η μελωδία «με το αφτί» και τη βοήθεια του πιάνου.



Puzzle 1 – Finding the Tune

Start on a G and play the melody of *Happy Birthday*. Learn a bit at a time. Hint: Play on white keys only.



Use this "outline" if you get stuck. The full melody is written on the next page.



Hap-py birth-day to you. Hap-py birth-day to you. Hap-py



birth-day dear some-one. Hap-py birth-day to you.

Which hand will you use? Left or right or both? Your choice!



Puzzle 5 – Bass Notes

Every song has a "normal way" that it is played. It's usually a good idea to know that before beginning to make your own arrangement. In the key of C Major, add the missing bass tones that are usually played with this melody. Choose from either C or G.



Παράδειγμα 1: Ασκήσεις από το βιβλίο του Forrest Kinney, *Puzzle Play prep: Exploring Chords and Arranging at the Piano*, που χρησιμοποιήθηκαν επικουρικά στην εκμάθηση του *Happy Birthday*.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τη μαθήτριά να μεταφέρει το τραγούδι σε νέα τονικότητα (transposition) με σημείο αναφοράς τον δοσμένο εναρκτήριο φθόγγο της μελωδίας. Η μαθήτριά κατάφερε να ανταποκριθεί συνολικά με επιτυχία, με εξαίρεση μία αλλοίωση που επισημάνθηκε από την διδάσκουσα. Ακολούθησε μουσική σύμπραξη, με τη μαθήτριά να παίζει τη μελωδία και την διδάσκουσα να συνοδεύει, εναρμονίζοντας τη μελωδία και διατηρώντας ένα απλό ρυθμικό σχήμα. Αφού ολοκληρώθηκε η προετοιμασία της μαθήτριάς και το *Happy Birthday* πήρε μια μορφή, έγινε η βιντεοσκόπηση του τραγουδιού και απεστάλη στο αγαπημένο πρόσωπο της μαθήτριάς, με το οποίο υπήρξε σύντομη τηλεφωνική επικοινωνία.

Το μάθημα συνεχίστηκε με την εκμάθηση και διατήρηση της δωδεκάμετρης φόρμας blues με βάση το ντο. Ως βασικό εργαλείο, χρησιμοποιήθηκε το στοιχείο της μίμησης, προκειμένου να υπάρξει εξοικείωση με την εκτέλεση των συγκεκριμένων συγχορδιών πάνω σε ένα συγκεκριμένο ρυθμικό μοτίβο χωρίς τη συνδρομή παρτιτούρας. Αφού το συγχορδιακό υλικό αφομοιώθηκε, έως έναν βαθμό, αναλύθηκε και ταυτοποιήθηκε μέσα από μια πρότερη γνώση που είχε αποκτηθεί, και συγκεκριμένα μέσω των κύριων βαθμίδων μιας τονικότητας (I-IV-V). Ταυτόχρονα, επισημάνθηκε ότι το φθογγικό υλικό που δεν ανήκε στη τρίφωνη συγχορδιακή διάρθρωση αφορούσε τις “blue” νότες –ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μπλουζ μουσικής – οι οποίες εμπλούτιζαν περαιτέρω το φθογγικό περιβάλλον. Ακολούθησε μουσική σύμπραξη, αφού σημειώθηκαν οι βαθμίδες σε κάθε μέτρο, ώστε να διασφαλιστεί η συνέπεια στη ροή της φόρμας. Ενώ η μαθήτρια διατηρούσε τη φόρμα του κομματιού, η διδάσκουσα αυτοσχεδίαζε αντιστικτικά μια μελωδική γραμμή.

3.5. Μάθημα 5^ο

Το μάθημα ξεκίνησε με πρόθεση την επίλυση ενδεχόμενων αποριών της μαθήτριας ή την πιθανή εστίαση σε κάποιο θέμα που την απασχολούσε και έχρηζε ιδιαίτερης καθοδήγησης. Ωστόσο, η μαθήτρια αντιπρότεινε να παρουσιαστεί το υλικό που είχε μελετηθεί στο σπίτι (κυρίως τις κλίμακες) και να ακολουθήσουν επισημάνσεις και διορθώσεις. Με άλλα λόγια, επιθυμούσε να διεκπεραιωθεί το σκέλος του μαθήματος που αφορά στην «εξέτασή» της, το συντομότερο δυνατό. Με πρόθεση να καταστεί σαφές πως δεν υπάρχει διάθεση μιας συμβατικής «εξέτασης», η διδάσκουσα επέμεινε να συζητηθούν τυχόν απορίες. Αυτό πυροδότησε ένα ξέσπασμα της μαθήτριας, με επίκεντρο την έλλειψη κατανόησης ενός μεγάλου εύρους πληροφοριών που είχε συζητηθεί στα προηγούμενα μαθήματα.

Μέσα από διερευνητικές ερωτήσεις, έγινε αντιληπτό ότι οι πληροφορίες ήταν συγκεχυμένες στο μυαλό της μαθήτριας. Ενδεικτικά, στο 3^ο μάθημά, είχε ζητηθεί η μελέτη μιας αλληλουχίας συγχορδιών που υπάρχει στο βιβλίο με τις κλίμακες, σε σχετική ενότητα τιτλοφορούμενη ως “cadences”. Η μελέτη ήταν προσανατολισμένη στη σωστή ανάγνωση και στο παίξιμο του μουσικού κειμένου. Ο στόχος ήταν η εξάσκηση στη σύνδεση των βαθμίδων στο πιάνο και μόνο σε μία συγκεκριμένη «θέση» που προτεινόταν από το εγχειρίδιο. Δεν είχε αναλυθεί ο τρόπος παραγωγής και σχηματισμού της προαναφερθείσας συγχορδιακής αλληλουχίας, έτσι ώστε,

αρχικά, να αποκτηθεί άνεση σε ότι αφορά στην εκτέλεση των συγχορδιών στο πιάνο και, εν συνεχεία, να υπάρξει περαιτέρω θεωρητική ανάπτυξη και πρακτική εφαρμογή. Παρόλα αυτά, η μαθήτρια θεώρησε πως έπρεπε να παίζει τις “cadences” σε όλες τις «θέσεις». Ταυτόχρονα, η μαθήτρια δεν θυμόταν τη λογική των βαθμίδων και την αρίθμησή τους με λατινικούς χαρακτήρες. Ως εκ τούτου, εξετάστηκε και αναλύθηκε εκ νέου η παραγωγή των αρμονικών βαθμίδων, προτείνοντας συγχρόνως το παίξιμο όλων των βαθμίδων, διαδοχικά, στο πιάνο (στη ντο μείζονα), με τον παράλληλο χαρακτηρισμό της εκάστοτε συγχορδιακής ποιότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μαθήτρια μπορούσε να συμβουλευτεί τις χειρόγραφες σημειώσεις της διδάσκουσας, που είχαν αξιοποιηθεί στο 1^ο μάθημα.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τη μαθήτρια να παίζει τη συγκεκριμένη συγχορδιακή αλληλουχία (“cadenza”), με μοναδικό οδηγό τη λατινική αρίθμηση, χωρίς τη συμβολή του μουσικού κειμένου. Είχε κατανοηθεί από την ίδια η δραστηριότητα, παρόλα αυτά αδυνατούσε να ανακαλέσει στη μνήμη της το θεωρητικό υπόβαθρο του σχηματισμού της V μεθ’ εβδόμης. Εμβόλιμα, λοιπόν, σχολιάστηκαν ξανά η κατασκευαστική λογική της συγχορδίας, το στοιχείο της διεύρυνσής της που ευθύνεται για το χαρακτηριστικό άκουσμα της V⁷ και η απόσταση της θεμελίου της συγχορδίας από τη νέα, χαρακτηριστική νότα. Η μαθήτρια, πολύ ορθά, επισήμανε πως, σ’ αυτή την περίπτωση, η V⁷ απαρτίζεται από τέσσερις διαφορετικές νότες και όχι από τρεις. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία να διασαφηνιστεί ο τρόπος διατύπωσης του διευρυμένου συγχορδιακού υλικού, στον οποίο, ως επί το πλείστον, παραλείπεται η 5^η της συγχορδίας. Οι πληροφορίες αυτές καθυσύχασαν τη μαθήτρια, η οποία έπαιξε απρόσκοπτα την αλληλουχία των συγχορδιών (κάθε συγχορδία σε ευθεία κατάσταση). Εμφανώς, ένα μεγάλο μέρος των παρανοήσεων είχε διευθετηθεί.

Αφού ολοκληρώθηκε η επανάληψη θεωρητικών ζητημάτων που αφορούσε σε προηγούμενα μαθήματα, υπήρξε εστίαση στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η σύνδεση των συγχορδιών. Έγινε αναφορά στη σημαντική προϋπόθεση του «κοινού φθόγγου» μεταξύ δύο συγχορδιών, στοιχείο που προσανατόλισε τη μαθήτρια, ενισχύοντας την αντιληπτική της ικανότητα ως προς την εποπτεία του συγχορδιακού υλικού. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι, όταν έλεγε φωναχτά τα ονόματα της κάθε συγχορδίας, απέδιδε καλύτερα, με μεγαλύτερη σταθερότητα στο tempo και με μεγαλύτερη διαύγεια σκέψης. Παρόλα αυτά, στη διαδοχή V-V⁷ παρουσιάζονταν δυσκολία. Η παράλειψη της 5^{ης} της συγχορδίας και η προσθήκη της 7^{ης} απαιτούσαν

περισσότερο χρόνο σκέψης και περισσότερη εξάσκηση, έτσι ώστε να νιώσει μεγαλύτερη ευελιξία στα δάχτυλα και να μπορέσει να πραγματοποιήσει την εναλλαγή με ευκολία.

Ακολουθήθηκε επανάληψη της διαδικασίας, πρώτα με τη διαδοχή συγχορδιών σε ευθεία κατάσταση και έπειτα μέσω της σχέσης αλληλεξάρτησης που προσέφεραν οι κοινοί φθόγγοι. Το πρώτο σκέλος επιτεύχθηκε με μεγαλύτερη άνεση, συγκριτικά με την προηγούμενη προσπάθεια. Το δεύτερο σκέλος συνέχιζε να παρουσιάζει δυσκαμψία σε ό,τι αφορούσε στη διαδοχή V και V⁷, η οποία υποχωρούσε και μετριάζονταν καθώς η μαθήτρια έλεγε τις νότες των συγχορδιών.

Το μάθημα συνεχίστηκε με συζήτηση. Επισημάνθηκε η σημασία της καθημερινής επαναληπτικής μελέτης ή διαφορετικά διατυπωμένο μιας «μουσικής ρουτίνας», στο πλαίσιο της οποίας η μαθήτρια θα μελετούσε μία κλίμακα, τις αρμονικές της βαθμίδες και την αλληλουχία συγχορδιών I-IV-I-V-V⁷-I στην υπό εξέταση κλίμακα. Έπειτα διασαφηνίστηκε ότι, οι πληροφορίες που έχουν διδαχτεί στα πρώτα μαθήματα, κρίνεται απαραίτητο να αφομοιωθούν αυτούσιες. Η μη επίτευξη του στοιχείου αυτού είναι ικανή να δημιουργήσει δυσκολίες και καθυστερήσεις στην εμπέδωση των προαναφερθεισών πληροφοριών. Ταυτόχρονα, επισημάνθηκε ο μακροπρόθεσμος στόχος που είχε τεθεί, ο οποίος συνοψιζόταν στην ανάγνωση μιας απλής παρτιτούρας («οδηγός») και στην εκτέλεση αυτής στο πιάνο. Στο πλαίσιο αυτού του στόχου, τονίστηκε η σημασία της αμφίδρομης προσπάθειας και του συνεργατικού πλαισίου, δεδομένης της μη εξοικείωσης της διδάσκουσας με την ανάγνωση «οδηγού».

Το μάθημα συνεχίστηκε με την ιδέα να τοποθετηθεί ένα bass line στο *Happy Birthday*, ωστόσο, η μαθήτρια ήθελε να παίξει με την εκπαιδύτρια την blues φόρμα, περίπτωση που είχε μελετηθεί σε προηγούμενο μάθημα. Η διδάσκουσα δημιούργησε έναν οδηγό, σημειώνοντας τις κύριες βαθμίδες που γνωρίζαμε, αξιοποιώντας μέτρα 4/4, δείχνοντας τον Jazz χαρακτήρα που δύναται να προσφέρει η παρείσφρηση των blue νοτών. Έτσι λοιπόν, πάνω σε ένα ρυθμικό μοτίβο, βαθμίδες και “Blue” νότες δημιούργησαν ένα αρμονικό υπόβαθρο, πρόσφορο για να εκτελεστεί με το αριστερό χέρι στο πιάνο. Αυτή η δραστηριότητα είχε επαναληφθεί σε προηγούμενο μάθημα, ωστόσο, αυτήν τη φορά, υπήρξε πιο συνειδητοποιημένη στάση απέναντι στη λειτουργία των αρμονικών βαθμίδων.

Τέλος, δίχως να έχει εγκαταλειφθεί η ιδέα της εναρμόνισης του *Happy Birthday*, δόθηκε λίγος χρόνος στη μαθήτριά να πειραματιστεί, με στόχο την αντιστοίχιση της θεμελίου των κύριων βαθμίδων στη μελωδία του κομματιού. Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, λήφθηκε υπόψη ο αρμονικός ρυθμός που είχε καθοριστεί, βιωματικά, σε προηγούμενο μάθημα.² Η απόπειρα αυτής της εναρμόνισης παρήγαγε ένα χαώδες ακουστικό αποτέλεσμα, το οποίο περιορίστηκε με την αποκάλυψη κάποιων εναλλακτικών προτάσεων από την διδάσκουσα. Το μάθημα ολοκληρώθηκε με τη σύμπραξη μαθήτριας - διδάσκουσας. Όπως και στο 4^ο μάθημα, έτσι και σε αυτό, η μαθήτριά διατηρούσε τη φόρμα του κομματιού, μέσω της αλληλουχίας blues συγχορδιών, και η διδάσκουσα αυτοσχεδίαζε αντιστικτικά μέσω μιας μελωδικής γραμμής.

3.6. Μάθημα 6^ο

Η εκκίνηση αυτού του μαθήματος στόχευε στην υπενθύμιση του περιεχομένου της μελέτης («μουσικής ρουτίνας») της μαθήτριας, όπως αυτό είχε εδραιωθεί στα προηγούμενα μαθήματα. Η μαθήτριά έπαιξε στο πιάνο τη ντο μείζονα και την αλληλουχία των βασικών αρμονικών βαθμίδων, όπως αυτή εμφανίζεται στο προαναφερθέν εγχειρίδιο (*The Complete Book of Scales*, [...], ό.π.). Εμβόλιμα, η μαθήτριά πρότεινε έναν δικό της τρόπο εύρεσης του οπλισμού των μείζονων κλιμάκων με διέσεις. Η πρότασή της βασιζόταν σε μια αντιστοίχιση των βάσεων των κλιμάκων με νούμερα, τα οποία αντιπροσώπευαν τον αριθμό των αλλοιώσεων που εμφανίζονται στον οπλισμό κάθε κλίμακας.³

Στη συνέχεια, σχημάτισε όλες τις αρμονικές βαθμίδες της ντο μείζονος στο πιάνο και αναφέρθηκε στην ποιότητα κάθε συγχορδίας. Κατέχοντας αυτήν τη γνώση

² Η βιωματική προσέγγιση και εξοικείωση με τον αρμονικό ρυθμό πραγματοποιήθηκε με βηματισμούς της διδάσκουσας και της μαθήτριας στον χώρο, στα ισχυρά μέρη του μέτρου, ενώ παράλληλα η διδάσκουσα τραγουδούσε το *Happy Birthday*.

³ Πιο συγκεκριμένα, η σκέψη της μαθήτριας ήταν να δημιουργήσει μια παρατακτική σειρά των κλιμάκων με διέσεις, αντιστοιχίζοντας τον εναρκτήριο φθόγγο της κλίμακας με ένα νούμερο που παρέπεμπε στον αριθμό αλλοιώσεων που αντιστοιχούσε στην εκάστοτε κλίμακα (π.χ. για τις μείζονες κλίμακες με διέσεις: C=0, C#=7, D=2, E=4, F#=6, G=1, A=3, B=5). Το επιχείρημα της μαθήτριας για αυτήν την πρόταση ήταν ότι μια επιπρόσθετη απομνημόνευση (εκτός της σειράς των αλλοιώσεων, στις μείζονες κλίμακες με διέσεις) θα επιτάχυνε και θα αυτοματοποιούσε πιο αποτελεσματικά τη διαδικασία της εύρεσης του οπλισμού.

πλέον, και βάσει μιας «συγχορδιο-κεντρικής» αντίληψης, η μαθήτρια ήταν ικανή να σχηματίζει μια μείζονα ή μια ελάσσονα συγχορδία, σκεπτόμενη τη διαστηματική της διάρθρωση μέσα από την ποιότητα της αρμονικής βαθμίδας σε μια δεδομένη κλίμακα. Με αυτόν τον τρόπο, παρήγαγε τη συγχορδία, ελέγχοντας τη διαστηματική της δομή σύμφωνα με τον οπλισμό της κλίμακας.⁴ Ακολούθησαν ορισμένα παραδείγματα προκειμένου να εφαρμοστεί αυτή τη διαδικασία, τα οποία – κατά κύριο λόγο, εκτός από μία περίπτωση – αφορούσαν σε μείζονες συγχορδίες.

Αργότερα, έγινε λόγος για τα διαστήματα 3^{ης} και τη συνεισφορά αυτών στον σχηματισμό των μειζόνων και ελασσόνων συγχορδιών. Δεν έγινε κάποια νύξη στο διάστημα της 5^{ης} καθαρής, προκειμένου να μην δοθούν περαιτέρω πληροφορίες που ενδεχομένως θα αποπροσανατόλιζαν τη μαθήτρια. Εν συνεχεία, με γνώμονα την αγγλική ονομασία των νοτών, η διδάσκουσα σημείωσε ενδεικτικά μια συγχορδιακή αλληλουχία (D - G - D - A - D), διευκρινίζοντας ότι τα κεφαλαία γράμματα συμβολίζουν μείζονες συγχορδίες (π.χ. G = σολ μείζονα). Η μαθήτρια αναγνώρισε όλες της συγχορδίες, εκτός από τη λα μείζονα. Στην προσπάθειά της να σχηματίσει τη συγχορδία, σκέφτηκε τον οπλισμό της ομώνυμης κλίμακας, ενώ η διδάσκουσα την παρότρυνε να σκεφτεί αυτόνομα τη διάρθρωση του συγχορδιακού υλικού, αναφερόμενη στις διαδοχικές 3^{ες} πάνω από τον θεμέλιο φθόγγο (λα).

Με πρόθεση να εμπλουτιστεί το μάθημα με ρυθμικά στοιχεία, και χρησιμοποιώντας ως πηγή αναφοράς το βιβλίο *Syncopation-Exploration (Book one)* του Forrest Kinney, αντλήθηκαν απλά ρυθμικά μοτίβα με στόχο να εκτελεστούν από τη μαθήτρια με την παράλληλη χρήση της συγχορδιακής αλληλουχίας που προαναφέρθηκε (D - G - D - A - D). Επίσης, το φθογγικό υλικό των συγχορδιών κατανεμήθηκε διαφορετικά συγκριτικά με τη συνηθισμένη συγχορδιακή διάταξη που είχε συνηθίσει η μαθήτρια. Ασφαλώς, το στοιχείο αυτό αύξησε το επίπεδο δυσκολίας. Έτσι, λοιπόν, αφιερώθηκε λίγη ώρα στην προσπάθεια της μαθήτριας να πειραματιστεί με τα νέα δεδομένα (συγχορδιακή αλληλουχία βασιζόμενη σε ένα ρυθμικό μοτίβο). Συμβουλευτικά, η διδάσκουσα παρότρυνε στη μαθήτρια να ελέγχει οπτικά τις νέες

⁴ Το συγκεκριμένο σκεπτικό για τον σχηματισμό μιας συγχορδίας (μείζονος ή ελάσσονος), με σημείο επαλήθευσης τις κλίμακες και τους οπλισμούς τους, αναπτύχθηκε δεδομένου ότι, μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή, δεν είχε εδραιωθεί η κατασκευαστική λογική της μέσω των διαστημάτων. Με άλλα λόγια, δεν είχε αφομοιωθεί η γνώση που αφορούσε στον σχηματισμό των συγχορδιών μέσα από τις ποιότητες των διαστημάτων.

αποστάσεις σε κάθε χέρι και να προσθέτει το φθογγικό υλικό που απουσιάζει (ώστε να συμπληρωθεί η συγχορδία) από το αριστερό στο δεξί χέρι (π.χ. αριστερό χέρι: ντο-σολ, δεξί χέρι: μι-ντο). Μετά την προσπάθεια της μαθήτριας, η διδάσκουσα ανέλαβε τον ρόλο του δεξιού χεριού. Έτσι λοιπόν, καθώς η μαθήτρια διατηρούσε σταθερό τον ρυθμό τεσσάρων τετάρτων, η διδάσκουσα έπαιζε το ζητούμενο ρυθμικό μοτίβο, με αποτέλεσμα να υπάρξει μια πρώτη επαφή και εξοικείωση με τις συγχορδιακές εναλλαγές και κάποιες απλές ρυθμικές αξίες που δημιουργούσαν την αίσθηση του αντιχρονισμού (θεμελιώδες στοιχείο στη μουσική της Jazz).

3.7. Μάθημα 7^ο

Καθώς η διδάσκουσα αφουγκράστηκε την έλλειψη προετοιμασίας της μαθήτριας στο σπίτι, το μάθημα ξεκίνησε επεξηγώντας απορίες και αναλύοντας, περιληπτικά, στοιχεία του προηγούμενου μαθήματος. Η αδρομερής αναμόχλευση παλαιότερων μουσικών υλικών πραγματοποιήθηκε προκειμένου να αποφευχθεί η «απολογία» της μαθήτριας ή η εκδήλωση μιας κάποιας αμυντικής στάσης (όπως είχε γίνει στο παρελθόν, βλ. Μάθημα 5^ο, σελ. 26). Έτσι, λοιπόν, επισημάνθηκε η σημασία της «μουσικής της ρουτίνας» που περιελάμβανε την εκτέλεση μιας κλίμακας και των αντίστοιχων βαθμίδων, με αναφορά στις ποιότητές τους (μείζονες-ελάσσονες), αλλά και την αλληλουχία συγχορδιών που αναφερόταν στο βιβλίο με τις κλίμακες ως “cadenzes” (Alfred’s Basic Piano Library). Στόχος της «μουσικής ρουτίνας» ήταν να παιχτούν σε βάθος χρόνου όλες οι μείζονες κλίμακες με αυτόν τον τρόπο.

Εφόσον η προαναφερθείσα διαδικασία δεν είχε γίνει για κάποια καινούρια κλίμακα, σημείο αναφοράς υπήρξε η ντο μείζονα, παίζοντας ξανά την αλληλουχία των συγχορδιών I-IV-I-V-V⁷-I. Έπειτα, η μαθήτρια έπαιξε τη σολ μείζονα και την αλληλουχία των ίδιων αρμονικών βαθμίδων σε ευθεία κατάσταση, αρχικά χωρίς να διατηρεί κοινό φθόγγο μεταξύ των συγχορδιών και στη συνέχεια αξιοποιώντας τη λογική του κοινού φθόγγου. Ιδιαίτερη δυσκολία παρατηρήθηκε στη σύνδεση I-V και στην εύρεση της 7ης στη V⁷. Προκειμένου να προσπελαστεί η συγκεκριμένη δυσκολία, της ζητήθηκε να ανατρέξει ξανά στις αναλογίες της συγχορδιακής αλληλουχίας στο περιβάλλον της ντο μείζονας. Επίσης επισημάνθηκε η σημασία του να ονοματίζει φωναχτά τους φθόγγους των συγχορδιών, τακτική που αποδείχθηκε ιδιαίτερος

λειτουργική και εποικοδομητική σε προηγούμενα μαθήματα.⁵ Υιοθετώντας αυτές τις προτάσεις, η μαθήτρια κατάφερε με επιτυχία να εκτελέσει την αλληλουχία των συγχορδιών στη σολ μείζονα.

Μετά από ένα μικρό διάλειμμα – στο οποίο συζητήθηκαν η πρόοδος που είχε πραγματοποιηθεί ως προς την ταχύτητα εύρεσης αλλά και εκτέλεσης των συγχορδιών – το σημείο ενδιαφέροντος μετατοπίστηκε στο περιβάλλον της ρε μείζονος. Με επιτυχία, η μαθήτρια έπαιξε τη νέα κλίμακα, αφού πρώτα επισήμανε τον οπλισμό της. Στη συνέχεια προσέγγισε με ευκολία στο πιάνο την αλληλουχία I-IV-I, αλλά στις συνδέσεις I-V-V⁷ εξακολουθούσε να υπάρχει μια δυσκαμψία. Ωστόσο, έγινε πάλι μια επανάληψη σχετικά με την κίνηση των φωνών, τον τρόπο διατύπωσης της V⁷ (παράλειψη της 5^{ης} της συγχορδίας και διπλασιασμός της θεμελίου) και τη χρηστικότητα της ενσωμάτωσης «φωναχτών ονομάτων» των φθόγγων στη διαδικασία, και η συγχορδιακή διαδοχή πραγματοποιήθηκε με επιτυχία. Στο πλαίσιο της «μουσικής ρουτίνας» επισημάνθηκε το στοιχείο της επανάληψης των κλιμάκων που είχαν δουλευτεί και η πρόσθεση μίας καινούργιας κλίμακας το επόμενο μάθημα.

Με κριτήριο την πρόοδο που είχε σημειωθεί στις κλίμακες με διέσεις, έγινε μια πρώτη προσέγγιση στις κλίμακες με υφέσεις. Στο σημείο αυτό, επιστρέφοντας στον κύκλο των 5^{ων} (με αφορμή τη σειρά εμφάνισης των κλιμάκων με υφέσεις), η μαθήτρια συνειδητοποίησε ότι ο τρόπος που προτάθηκε από την ίδια για την εύρεση του οπλισμού των κλιμάκων δεν ήταν λειτουργικός και εμπιστεύθηκε τη μεθοδολογία της διδάσκουσας. Η εκκίνηση πραγματοποιήθηκε με σημείο αναφοράς τη φα μείζονα και, εστιάζοντας στον δακτυλισμό της, η μαθήτρια την έπαιξε στο πιάνο. Στη συνέχεια έπαιξε όλες τις βαθμίδες, αναφέροντας συνάμα τις ποιότητες αυτών. Δεδομένου ότι οι συγχορδιακές ποιότητες δεν είχαν αφομοιωθεί, σε κάθε ανεπιτυχή χαρακτηρισμό υπήρχε προτροπή να σχηματιστεί ηχητικά η ποιότητα που απαντήθηκε, για να δημιουργηθεί ένα συγκριτικό πλαίσιο.

Το μάθημα έκλεισε με ένα Jazz κομμάτι (*Threesome*) από το εγχειρίδιο *Exploring Jazz Piano (Volume 1)* του Tim Richards. Η επιλογή του κομματιού στόχευε

⁵ Μολονότι η πρόταση της διδάσκουσας να ονοματίζει φωναχτά τους φθόγγους που απαρτίζουν τις συγχορδίες αποδείχθηκε βοηθητική και ιδιαίτερα αποτελεσματική, εντούτοις, η μαθήτρια, στο μεγαλύτερο μέρος των συγχορδιακών επαναλήψεων, αντιστεκόταν στην εφαρμογή αυτής της προσέγγισης, αξιολογώντας τη ως μη χρήσιμη διαδικασία που επιβαρύνει τη δημιουργία της συγχορδιακής αλληλουχίας.

στη βελτίωση της ανάγνωσης της παρτιτούρας, στην ενδυνάμωση του ρυθμικού παράγοντα και, ασφαλώς, στη μουσική πράξη με σημείο αναφοράς τη Jazz μουσική. Παράλληλα λύθηκαν απορίες που σχετίζονταν με ρυθμικά στοιχεία, τα οποία η μαθήτρια γνώριζε, αλλά δυσκολευόταν να ανακαλέσει. Το μάθημα ολοκληρώθηκε με μουσική σύμπραξη, μοιράζοντας το υλικό των δύο χεριών ανάμεσα σε μαθήτρια και διδάσκουσα (μαθήτρια-δεξί χέρι, διδάσκουσα-αριστερό χέρι).

3.8. Μάθημα 8^ο

Στο συγκεκριμένο μάθημα, η μαθήτρια προσπάθησε να διερευνήσει τη δυνατότητα να συνοδεύσει η ίδια στο πιάνο έναν κιθαριστή φίλο της σε δύο δικές του συνθέσεις. Όμως, τη στιγμή που ξεκίνησε η διαδικασία ακρόασης των κομματιών, υπήρξε διακοπή ρεύματος. Το απρόσμενο αυτό γεγονός αποσυντόνισε τη μαθήτρια, δημιουργώντας την αίσθηση ταυτόχρονα ότι, υπό αυτές τις συνθήκες, δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μάθημα πιάνου. Παρόλα αυτά, η διδάσκουσα έκρινε ότι μια συζήτηση σχετικά με το πιάνο, συνδυαστικά με κάποια στοιχεία επανάληψης θα μπορούσαν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά.

Αρχικά, υπήρξε ακρόαση των ηχογραφημένων κομματιών που είχε συνθέσει ο φίλος της μαθήτριας, με στόχο να βρεθεί ένα κοινό έδαφος ή μια αφετηρία προκειμένου να συνδεθούν γόνιμα οι πληροφορίες που είχαν συζητηθεί στα προηγούμενα μαθήματα. Η εύρεση των συγχορδιών και η καταγραφή τους, ώθησε τη διδάσκουσα να θίξει το ζήτημα των αναστρεφόμενων διαστημάτων.⁶ Αξιολογήθηκε ότι μια τέτοια αναφορά θα διεύρυνε το γνωστικό πεδίο της μαθήτριας ως προς τα διαστήματα, διευκολύνοντας και επιταχύνοντας την αναγνώριση μέσα από τον συσχετισμό τους. Σ' αυτή την προσπάθεια, χρησιμοποιήθηκε ως παράδειγμα από τη διδάσκουσα μια σοκολάτα που χωρίζεται σε δύο κομμάτια, ένα μικρό και ένα μεγάλο. Αφού κατέστη σαφές ότι τα κομμάτια σοκολάτας αντιπροσωπεύουν ένα μικρό και ένα μεγάλο μουσικό διάστημα (όχι σε ποιότητα, αλλά σε εύρος νοτών που εμπεριέχονται σ' αυτό), σχολιάστηκε ότι, εάν καλυφθεί με το χέρι μας το ένα κομμάτι, απομένει το αντίστροφο του κομμάτι (δηλαδή το αντίστροφο διάστημα). Το παράδειγμα έγινε πιο κατανοητό όταν η σοκολάτα και τα κομμάτια της σχεδιάστηκαν σε χαρτί. Τέλος

⁶ Η ιδέα δημιουργήθηκε μέσα από την ακρόαση των κομματιών, καθώς η διδάσκουσα κατέγραφε τις αξιοποιήσιμες συγχορδίες και τις αναστροφές αυτών.

επισημάνθηκε ότι τα διαστήματα αυτά ονομάζονται συμπληρωματικά, αφού το άθροισμά τους μας δίνει μία ολόκληρη σοκολάτα, δηλαδή μία οκτάβα.⁷

Στη συνέχεια, ακολούθησε ο σχηματισμός μειζόνων και ελασσόνων συγχορδιών και η διεύρυνσή τους με την προσθήκη της 7^{ης}. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, υπήρξαν ερωτήσεις προς τη μαθήτριά ως προς την ποιότητα της έβδομης (μικρή-μεγάλη), ενώ ως εργαλείο επαλήθευσης αξιοποιήθηκε το νέο δεδομένο των αντίστροφων διαστημάτων. Αφού ολοκληρώθηκε μια σύντομη επανάληψη στην κατασκευαστική λογική των μειζόνων και ελασσόνων συγχορδιών, τονίστηκε ο τρόπος παρασήμενσης των μειζόνων συγχορδιών με 7^η μικρή στη Jazz.⁸ Επίσης, η διδάσκουσα, βασιζόμενη σε μια «συγχορδιο-κεντρική» αντίληψη, αναφέρθηκε στη λειτουργικότητα της μείζονος συγχορδίας με 7^η μικρή, και πιο συγκεκριμένα στον ρόλο που διαδραματίζει ως V βαθμίδα. Με αφορμή το τελευταίο αυτό δεδομένο, αφιερώθηκε λίγος χρόνος στη δημιουργία μειζόνων συγχορδιών μεθ' εβδόμης με στόχο την εύρεση του περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί ως δεσπόζουσα. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, η μαθήτριά έπαιζε συγχορδίες με 7^η μεγάλη, στοιχείο που επισημαίνονταν και τροποποιούνταν.

Αφού έγιναν κατανοητά, έως έναν βαθμό, τα όσα συζητήθηκαν, η μαθήτριά έπαιξε στο πιάνο μερικές αλληλουχίες συγχορδιών (“cadenzes”), προκειμένου η μαθήτριά να αντιληφθεί την ιδιαίτερη φόρτιση που προσφέρει η V⁷ σε μια πιο εκτενή συγχορδιακή ροή. Οι “cadenzes” εκτελούνταν πλέον με μεγαλύτερη άνεση σε διάφορες κλίμακες, ενώ, εμφανώς, η μαθήτριά είχε κατανοήσει την κίνηση των φωνών. Ωστόσο, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνειδητή παρακολούθηση των βαθμίδων στην ανάγνωση του μουσικού κειμένου, προτάθηκε από τη διδάσκουσα η «φωναχτή» ονοματοδοσία της ευθείας κατάστασης των συγχορδιών.

Με την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, επανήλθε το ρεύμα. Η μαθήτριά, νιώθοντας ιδιαίτερη ανακούφιση, ευχαρίστησε τη διδάσκουσα για τον χρόνο που κύλησε αβίαστα σε συνθήκες σκοταδιού. Με νέα διάθεση, λοιπόν, και έχοντας τη δυνατότητα ανάγνωσης της παρτιτούρας, ζητήθηκε από

⁷ Το αθροιστικό αποτέλεσμα δύο συμπληρωματικών διαστημάτων επισημάνθηκε από τη μαθήτριά, η οποία παρατήρησε ότι το άθροισμά τους ισούται με 9. Σ' εκείνο το σημείο, διευκρινίστηκε από τη διδάσκουσα ότι, δύο συμπληρωματικά διαστήματα, λειτουργούν σε συγκεκριμένο χώρο, δηλαδή σε μία οκτάβα.

⁸ Χρήση κεφαλαίου λατινικού γράμματος με την προσθήκη του αριθμού 7.

τη μαθήτριά να παίξει το κομμάτι του προηγούμενου μαθήματος. Η απόδοση της μαθήτριάς, κυρίως στην περιοχή που απαιτούσε αυτοσχεδιασμό, παρουσίασε μεγάλη πρόοδο. Επίσης, το τελείωμα του κομματιού απέκτησε μεγαλύτερη σαφήνεια και καθαρότητα, με εξαίρεση κάποια ρυθμικά σχήματα. Αφιερώθηκε λίγος χρόνος στην επεξήγηση των τριήχων (με τη γνωστή μέθοδο Kodály), χρησιμοποιώντας λέξεις στην εμφάνιση των φθόγγων του σχήματος (π.χ. «τρί»-«η»-«χο»). Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε το κομμάτι με δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Στην πρώτη, η μαθήτριά κρατούσε σταθερό tempo, παίζοντας μόνο το αριστερό χέρι, ενώ η διδάσκουσα έπαιζε αυτοσχεδιαστικά με το δεξί χέρι. Στη δεύτερη, ζητήθηκε από τη μαθήτριά να παίξει πάλι το αριστερό χέρι, δίχως να διαβάζει τις νότες, αλλά κοιτώντας μόνο τον οδηγό που υπήρχε καταγεγραμμένος πάνω από κάθε μέτρο. Η προτροπή της διδάσκουσας για τη μελέτη στο σπίτι περιλάμβανε τα εξής: α) την ακρόαση της ηχογράφησης του κομματιού από το cd που συνόδευε το εγχειρίδιο και β) την προσπάθεια μίμησης του ρυθμού swing αλλά και του προτεινόμενου αυτοσχεδιαστικού αποσπάσματος.

3.9. Μάθημα 9^ο

Το μάθημα ξεκίνησε με μια συζήτηση, κατά την οποία η μαθήτρια εξέφρασε τον ενθουσιασμό της για την πρόοδο που σημείωσε η ίδια στις συγχορδιακές αλληλουχίες (“cadenzes”). Ισχυρίστηκε ότι είχε κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό τις κινήσεις των φωνών και αισθανόταν πολύ πιο σίγουρη στον σχηματισμό συγχορδιών μεθ’ εβδόμης. Έτσι, λοιπόν, η διδάσκουσα αποφάσισε να λειτουργήσει διερευνητικά ως προς το επίπεδο κατανόησης των συγχορδιών. Καθώς η μαθήτρια έπαιζε διάφορες συγχορδίες μεθ’ εβδόμης, διαπιστωνόταν μια αβεβαιότητα στην αξιολόγηση της ποιότητας της 7^{ης} (μικρή-μεγάλη). Η διδάσκουσα την παρότρυνε να παίζει ελεύθερα τις συγχορδίες μεθ’ εβδόμης και στη συνέχεια να ελέγχει το διάστημα 7^{ης}, απομονώνοντάς το. Η προσέγγιση αυτή συνεχίστηκε σε διάφορες συγχορδίες, οι οποίες επανεξετάζονταν, διορθώνοντας την ποιότητα της 7^{ης}, όπου κρινόταν σκόπιμο, με τον τρόπο που προαναφέρθηκε. Η «συγχορδιο-κεντρική» αυτή ενότητα ολοκληρώθηκε με αναφορά στην προοπτική αυτής της εργασίας, η οποία στόχευε στη δημιουργία συγχορδίας με αφετηρία όλες τις νότες του πληκτρολογίου και στη ρουτίνα που θα διευκόλυνε ανάλογη προσέγγιση και άλλου είδους συγχορδιών.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η ενασχόληση με το κομμάτι *Threesome* του Tim Richards (*Exploring Jazz Piano, Volume 1*). Μετά από παρότρυνση της μαθήτριας, προσπεράστηκε το μέρος με τον απαιτούμενο αυτοσχεδιασμό και τοποθετήθηκε στο τέλος του. Φανερά, η ίδια δεν αισθανόταν ακόμη άνετα με το αυτοσχεδιαστικό στοιχείο. Παρόλα αυτά, επεσήμανε ότι της άρεσε πολύ το συγκεκριμένο κομμάτι και ότι είχε ακούσει την ηχογράφηση πολλές φορές, καθώς οδηγούσε το αυτοκίνητό της. Η απόδοσή της ήταν πολύ καλή, παίζοντας καθαρά το μουσικό κείμενο με συγκέντρωση και σταθερότητα στο tempo. Αυτήν την πρώτη προσέγγιση της μαθήτριας διαδέχτηκε μία επανάληψη της εκτέλεσης, με στόχο την αδιάκοπη ροή, με την επικουρική συνεισφορά της διδάσκουσας στο σημείο του αυτοσχεδιασμού.

Σε γενικές γραμμές, βάσει προηγούμενων προσπαθειών της μαθήτριας να αυτοσχεδιάσει, είχε διαπιστωθεί η μη εξοικείωσή της με τη δημιουργία αυτοσχεδίων ρυθμικών μοτίβων. Το στοιχείο αυτό ώθησε τη διδάσκουσα στο να επιδιώξει τον εμπλουτισμό των ρυθμικών ιδεών της μαθήτριας. Χρησιμοποιήθηκαν, λοιπόν, εμβόλιμα ρυθμικά μοτίβα από το εγχειρίδιο *Syncopation-*

Exploration (Book one) του Forrest Kinney για το δεξί χέρι,⁹ ενώ το αριστερό χέρι έπαιζε τις δοσμένες συγχορδίες του κομματιού (*Threesome*), βλ. Παράδειγμα 2.

Threesome
The melody and improvisation section of this piece are based on the three five-finger positions of C, F and G major.
Tim Richards

1 straight 8s
2 swing - with play-along section
♩ = 120

5 G C F C Lead into your solo here

82 Solo
C G Five Finger Positions
1 2 3 4 5

11 G C F C

17 F C F C

© 2003 Schott & Co. Ltd., London

Παράδειγμα 2: Το κομμάτι *Threesome* του Tim Richards και η άσκηση από το βιβλίο *Syncopation-Exploration (Book one)* του Forrest Kinney, που χρησιμοποιήθηκε προπαρασκευαστικά στην προσέγγιση του αυτοσχεδιασμού.

Στην αρχή, η μαθήτρια δεν ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά. Το γεγονός αυτό οδήγησε τη διδάσκουσα στο να απλοποιήσει τη δραστηριότητα, έτσι ώστε, σε πρώτο επίπεδο, να επιτευχθεί ο συντονισμός των δύο χεριών. Έτσι, λοιπόν, η μαθήτρια κλήθηκε να παίζει το ρυθμικό σχήμα, χτυπώντας το δεξί χέρι στον δεξιό της μηρό, ενώ, με χτυπήματα στον αριστερό της μηρό, να διατηρεί σταθερό tempo σε αξίες ημίσεων. Μετά από κάποιες προσπάθειες, η συγκεκριμένη δραστηριότητα έγινε κατανοητή και υπήρχε ολοένα και πιο καθαρό αποτέλεσμα. Στη συνέχεια, σε δύο επιλεγμένα ρυθμικά σχήματα, προτάθηκε η αξιοποίηση νοτών.

Αφού ολοκληρώθηκε το προπαρασκευαστικό στάδιο του αυτοσχεδιασμού, η μαθήτρια άρχισε να αυτοσχεδιάζει, χωρίς απαραίτητως να χρησιμοποιεί μόνο τέταρτα (δεξί χέρι). Επιπροσθέτως, ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη των προπαρασκευαστικών ασκήσεων που προηγήθηκαν ήταν ότι η μελωδική εκκίνηση δεν γίνονταν πλέον μόνο στην αρχή του μέτρου, αλλά και ενδιάμεσα. Το στοιχείο αυτό γέννησε την ιδέα στην

⁹ Ας σημειωθεί ότι το φθογγικό υλικό του δεξιού χεριού προτεινόταν από τον συνθέτη Tim Richards.

διδάσκουσα να προτείνει περαιτέρω τριβή πάνω σε ρυθμικά σχήματα με μικρότερες αξίες και περισσότερη κίνηση. Σημειώθηκε στο τετράδιο της μαθήτριας, λοιπόν, ένα ακόμα ρυθμικό μοτίβο με όγδοα, με στόχο τη μελέτη στο σπίτι, με τον ίδιο τρόπο που δουλεύτηκαν νωρίτερα τα ρυθμικά σχήματα. Ας σημειωθεί ότι, σε όλες τις προσπάθειες της μαθήτριας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, έπαιζε ταυτόχρονα και η διδάσκουσα, δημιουργώντας την αίσθηση μιας παράλληλης μελέτης.

3.10. Μάθημα 10^ο

Στο τελευταίο μάθημα, οι επιδόσεις της μαθήτριας ατόνησαν, δημιουργώντας την αίσθηση ότι με το επίπεδο των γνώσεών της ακολουθούσε φθίνουσα πορεία στον χρόνο. Αδυνατούσε να θυμηθεί ένα πολύ μεγάλο ποσοστό πληροφοριών που είχαν συζητηθεί διεξοδικά στα μαθήματα, ενώ η επικοινωνία με τη διδάσκουσα δεν ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική. Υπήρχε διάχυτος ένας αποσυντονισμός, ο οποίος ήταν αμφίδρομος. Αρχικά, η μαθήτρια αναφέρθηκε στην πρωτοβουλία και προσπάθειά της να ασχοληθεί μόνη της με τις κλίμακες με υφέσεις, παρόλο που είχε γίνει ελάχιστη αναφορά σε αυτές στα μαθήματα. Επίσης, εξέφρασε το ενδιαφέρον να θυμηθεί τον χειρισμό των δαχτύλων σε μια κλίμακα που εκτελείται σε δύο οκτάβες.

Η διδάσκουσα σεβάστηκε την επιθυμία της μαθήτριας να συζητηθεί το ζήτημα αυτό και επιλέχθηκε η σολ μείζονα ως παράδειγμα. Αναπτύχθηκε η λογική της επιλογής των δαχτύλων, ενώ μέλημα της διδάσκουσας ήταν να προσανατολίσει τη σκέψη της μαθήτριας με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει την εποπτεία των χειρισμών της και να επιλέγει τα κατάλληλα δάχτυλα κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης. Εκείνη, παρόλα αυτά, ούσα πλήρως απορροφημένη από δικές της σκέψεις πάνω στο θέμα, δεν δοκίμασε τις προτάσεις της διδάσκουσας. Στη συνέχεια έπαιξε τη συγχορδιακή αλληλουχία I-IV-I-V-V⁷-I στη σολ μείζονα και υπήρξε εστίαση σε άλλο θέμα.

Το νέο θέμα που εξετάστηκε ήταν ο σχηματισμός μείζονος συγχορδίας με 7η μικρή, συγχορδία που λειτουργεί ως V⁷ σε μια κλίμακα. Η μαθήτρια φαινόταν να μη θυμάται ότι η ένδειξη με κεφαλαίο λατινικό γράμμα, συνδυαστικά με την προσθήκη του αριθμού 7 (V⁷) αναφέρεται σε μια μείζονα συγχορδία που περιλαμβάνει και ένα διάστημα 7^{ης}. Αφού αναλύθηκε για άλλη μία φορά η συγκεκριμένη συγχορδιακή διάρθρωση, έγινε προσπάθεια σύνδεσής της με τις cadenzes. Η διαδικασία, λοιπόν, περιελάμβανε τον σχηματισμό μιας V⁷ και στη συνέχεια την εύρεση αυτής μέσα στη cadenza. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι, κατά την εκτέλεση της συγχορδιακής

αλληλουχίας, δεν υπήρχε συνειδητοποιημένη στάση απέναντι στη λειτουργία των αρμονικών βαθμίδων. Η αναποτελεσματικότητα της μαθήτριας δημιούργησε αισθήματα εσωτερικής ταραχής στη διδάσκουσα, η οποία αναφέρθηκε ξανά σε όλα τα στοιχεία που είχαν διδαχθεί στα μαθήματα.

Το μάθημα κατέληξε να έχει χαρακτήρα διάλεξης. Πράγματι, εκτός από τις πολλές πληροφορίες που σχετίζονταν με το περιεχόμενο του μαθήματος, η διδάσκουσα απαντούσε πληθωρικά και σε ερωτήσεις της μαθήτριας πάνω σε επιπρόσθετα τεχνικά στοιχεία, τα οποία, όμως, παρέκκλιναν από τη στοχοθεσία. Δεδομένου ότι η διδάσκουσα ανησυχούσε ότι τα στοιχεία που αναλύονταν δεν θα αφομοιώνονταν στο μάθημα, σημείωσε στο τετράδιό της βασικές πληροφορίες που θα έπρεπε η μαθήτρια οπωσδήποτε να θυμάται, προκειμένου να οριοθετηθεί το γνωστικό πλαίσιο.

Στη συνέχεια, διδάσκουσα και μαθήτρια καταπιάστηκαν με το Jazz κομμάτι για πιάνο που είχε δουλευτεί και στο προηγούμενο μάθημα. Συναντήθηκαν ακριβώς οι ίδιες δυσκολίες που ανέκυψαν και στο προηγούμενο μάθημα, με επιπρόσθετο ζήτημα ένα πρωτόγνωρο εμπόδιο στη ρυθμική ανάγνωση. Το συγκεκριμένο εμπόδιο ήταν ακόμη πιο ορατό στην παρότρυνση της μαθήτριας να αποκτήσει επίγνωση του τρόπου με τον οποίο βρίσκει και διαβάζει ένα ρυθμικό σχήμα που τη δυσκολεύει.¹⁰ Η απόκτηση μιας πιο συνειδητής προσέγγισης θα διασφάλιζε την απουσία τυχαίων επιλογών ή επιλογών που γίνονται μόνο με τη βοήθεια του αφτιού.

¹⁰ Ενδεικτικά αναφέρουμε το τέταρτο παρεστιγμένο με όγδοο και την παύση ογδού με όγδοο, ως δύο ρυθμικά σχήματα στα οποία η μαθήτρια συναντούσε εμπόδιο.

4^ο Κεφάλαιο

Συμπεράσματα

4.1. Συγκλίνουσες στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Αρκετές έρευνες που σχετίζονται με την εκπαίδευση αρχάριων ενηλίκων στο πιάνο επικεντρώνονται στη σκιαγράφιση του προφίλ της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών, ενώ συχνά παρατηρείται μια σύγκλιση συμπεριφορών, στάσεων και εν γένει ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων. Τέτοια στοιχεία αφορούν στην επιθυμία και την πραγματική θέληση των αρχάριων ενηλίκων να ξεκινήσουν μαθήματα πιάνου, τη συνειδητή πρόθεση να επενδύσουν χρόνο και χρήματα στη διαδικασία, καθώς και το κίνητρο να ανταπεξέρχονται σε αναθέσεις εργασιών, κατακτώντας βραχυπρόθεσμους στόχους (Johnson 1986, 20· Orlofsky & Smith 1997, 22).

Λόγω των ειδικών συνθηκών που χαρακτήριζαν τη συνεργασία της διδάσκουσας και της μαθήτριας στην παρούσα έρευνα (ανάπτυξη φιλικής σχέσης, συναδελφική σχέση με κοινή παρουσία στον ίδιο επαγγελματικό χώρο, απουσία αμοιβής της διδάσκουσας κ.ά.), αναπτύχθηκε από την πλευρά της μαθήτριας μια χαλαρή δέσμευση. Αυτό το στοιχείο της χαλαρής δέσμευσης αντικατοπτρίζονταν αμφίδρομα. Ενδεικτικά, από την πλευρά της μαθήτριας, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την ανεστίαστη και πολλές φορές μειωμένη σε ένταση μελέτη, ενώ από την πλευρά της διδάσκουσας την ελαστικότητα ως προς τον προγραμματισμό του επόμενου μαθήματος. Οι Roulston & Jutras (2015, 332) ισχυρίζονται ότι οι ενήλικες μαθητές έχουν μεγαλύτερη ανοχή σε περιορισμούς και δυσκολίες που συναντούν στη διδασκαλία του οργάνου. Εξαιτίας της προαναφερθείσας μη δεσμευτικής εγγύτητας που είχε αναπτυχθεί μεταξύ των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, ο παραπάνω ισχυρισμός φαίνεται να μην δικαιώνεται. Η ελλειμματική ανοχή της μαθήτριας σε μία ανακύπτουσα δυσκολία είναι ορατή στο 2^ο, στο 4^ο και στο 5^ο μάθημα (βλ. ημερολόγιο σελ. 21, 24, 26) και αντικατοπτρίζεται στην προσπάθειά της να αλλάξει την κατεύθυνση ή να τροποποιήσει το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Η μαθήτρια που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα ξεκίνησε μαθήματα πιάνου ευχάριστα, δίχως όμως η ενέργεια αυτή να εκφράζει μια βαθιά επιθυμία αναζήτησης δημιουργικής εκτόνωσης (τουλάχιστον εκείνη την περίοδο της ζωής της). Οι περισσότεροι ενήλικοι ξεκινούν μαθήματα πιάνου από ειλικρινές ενδιαφέρον και για την προσωπική τους ευχαρίστηση (Johnson 1986, 20), και όχι, λόγω χάριν, επειδή παροτρύνθηκαν από τους γονείς τους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των ανήλικων μαθητών (Ozanian 1979, 26). Όπως φάνηκε στην πορεία, η πρόθεση της συγκεκριμένης μαθήτριας ήταν περισσότερο, μέσω του πιάνου, να ενδυναμωθεί η φιλία με τη διδάσκουσα και να αναπτυχθεί ένα εναλλακτικό πλαίσιο επικοινωνίας εντός αυτής της εγγύτητας. Υπό μία έννοια, λοιπόν, το μάθημα πιάνου είχε προσχηματικό χαρακτήρα για την μαθήτρια. Βάσει των προαναφερθέντων, συμπεραίνεται ότι δεν υπήρχε ένα δεσμευτικό πλαίσιο, το οποίο, σύμφωνα με την Ozanian, (1979, 28) συνιστά προϋπόθεση και κρίνεται απαραίτητο για την εύρυθμη πορεία των μαθημάτων. Μάλιστα, η ίδια προτείνει την προπληρωμή της αμοιβής, ώστε να ενδυναμωθεί το στοιχείο της δέσμευσης και να ελαχιστοποιηθούν ή να αποφευχθούν ενδεχόμενες ακυρώσεις ή αναβολές μαθημάτων.

Σε κάποιες περιπτώσεις, η διδακτική διαδικασία διέπονταν από παιδαγωγικές στρατηγικές που χαρακτηρίζονται ως «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up).¹¹ Πράγματι, δεν ήταν λίγες οι φορές κατά τις οποίες η διδάσκουσα επικαλέστηκε το μουσικό ένστικτο της μαθήτριας, πριν λειτουργήσει επεξηγηματικά ως προς το περιεχόμενο του διδακτικού στόχου. Η οπτική αυτή ενθαρρύνεται και από την Coats (2006, 19), η οποία θεωρεί ότι είναι εφικτή η προσέγγιση μιας λύσης ή η επίτευξη ενός θετικού αποτελέσματος, χωρίς να αναλύεται διεξοδικά μια κατάσταση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα της διδασκαλίας στην έρευνα αποτέλεσαν η διαισθητική προσέγγιση των συγχορδιακών ποιότητων (μείζονες-ελάσσονες συγχορδίες, συσχετισμός τους με συναισθήματα χαράς-θλίψης), η διερεύνηση της αναγκαιότητας αλλαγής της αρμονίας σε ένα κομμάτι και η επαλήθευση και η αξιολογική στάση στην ποιότητα της 7^{ης} κατά τον σχηματισμό μείζονος συγχορδίας με 7^η μικρή (βλ. ημερολόγιο σελ. 19, 20, 36). Παρόλα αυτά, οι ενήλικες μαθητές αισθάνονται απογοήτευση όταν προσεγγίζονται μέσω μιας διερευνητικής μεθόδου,

¹¹ Οι συγκεκριμένες παιδαγωγικές στρατηγικές προκρίνουν την κατάκτηση της γενικής, άρρητης γνώσης και κατευθύνονται στη συνέχεια σε πιο συγκεκριμένες και χειροπιαστές νοηματοδοτήσεις (Sun 2012, 479).

δεδομένου ότι επιθυμούν να κατανοούν σε βάθος τα στοιχεία που μαθαίνουν σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές, οι οποίοι είναι περισσότερο δεκτικοί σε bottom-up διδακτικές πρακτικές (Ozanian 1979, 26).

4.2. Περί «συνεργατικής μάθησης»

Βάσει της θεώρησης ότι η επικοινωνία των ενηλίκων εκπαιδευόμενων με τους δασκάλους δύναται να θεμελιωθεί σε μια σχέση επί ίσοις όροις (Yonge 1985, 163) και δεδομένου ότι οι ενήλικοι μαθητές χαρακτηρίζονται ως «αυτοκατευθυνόμενοι» (self-directed learners)(Brown 1989, 26· Gitterman 2004, 96), η «συνεργατική μάθηση» συνιστά ένα άμεσα εφαρμόσιμο και ιδιαιτέρως δόκιμο πλαίσιο διδασκαλίας μεταξύ των προαναφερθέντων εμπλεκομένων (Pratt 1988, 160). Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι οι ενήλικες μαθητές είναι προσανατολισμένοι στον στόχο τους και συνεργάζονται ομαλά με τους εκπαιδευτές στη συγκεκριμενοποίηση της στοχοθεσίας, στην επιλογή του υλικού, στην παροχή ανατροφοδότησης, εκφράζοντας, συνάμα, προς πολλές κατευθύνσεις την αξιολογική τους κρίση (Orlofsky & Smith 1997, 22). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι η στάση της μαθήτριας ήταν διακριτικά παρεμβατική στον σχεδιασμό των μαθημάτων με διακριτές, εμβόλιμες προτάσεις ως προς το ρεπερτόριο και διάφορους μηχανισμούς σκέψης και επεξεργασίας δεδομένων (βλ. ημερολόγιο σελ. 21, 24, 29)

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που ενυπάρχει στους ενήλικες μαθητές και διευκολύνει την εφαρμογή της «συνεργατικής μάθησης» είναι η υπευθυνότητα που χαρακτηρίζει τις αποφάσεις και τις επιλογές τους, στοιχείο που υποστασιοποιείται μέσα από τον έλεγχο των στόχων και των δραστηριοτήτων τους (Garrison, 1997, 18). Στο σημείο αυτό, θα μπορούσαμε να υπενθυμίσουμε την επιθυμία της μαθήτριας στην υπό μελέτη περίπτωση να ολοκληρώσει τη μελέτη όλων των μειζόνων κλιμάκων (βλ. ημερολόγιο σελ. 21). Ανεξάρτητα από την ορθότητα ή μη της πρότασης της μαθήτριας, είναι εφικτό να διακρίνουμε την τάση επαναπροσδιορισμού της στοχοθεσίας, εκπεφρασμένης μέσω της αποκλειστικής εστίασης στην εκμάθηση όλων των μειζόνων κλιμάκων. Επιπρόσθετα, η αξιολογική της κρίση φαίνεται να συνδέεται με μια αίσθηση ολοκλήρωσης που θα απέρρευε μέσα από την «κατάκτηση» του επαναπροσδιορισθέντος στόχου. Σε κάθε περίπτωση, οι ενήλικες μαθητές εκφράζουν την επιθυμία και είναι ικανοί να συμμετέχουν στη διάγνωση των μαθησιακών

αναγκών τους, στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των μαθησιακών εμπειριών και στην αξιολόγηση αυτών (Merriam κ.ά 2007, 85).

Κατά τη διάρκεια της πορείας των μαθημάτων, η πρόταση της μαθήτριας για παρενθετική ενασχόληση με το τραγούδι *Happy Birthday* δεν συνιστά απλά και μόνο μία αναιτιολόγητη αλλαγή πλεύσης στο ρεπερτόριο που είχε σχεδιαστεί από την διδάσκουσα. Η επιθυμία αυτή φαίνεται να αντανακλά την άμεση σύνδεση της μουσικής θεωρίας όχι μόνο με ένα τραγούδι, αλλά με το συναισθηματικό υπόβαθρο και τη λειτουργικότητα που αυτό εκφράζει. Πράγματι, η ανάγκη της μαθήτριας να κάνει έκπληξη σε φιλικό της πρόσωπο (παίζοντας στα γενέθλιά του το συγκεκριμένο τραγούδι) αποδεικνύει περίτρανα τη σύνδεση ενός μαθήματος μουσικής με την ίδια τη ζωή. Το παραπάνω περιστατικό φαίνεται να επαληθεύει ότι οι ενήλικοι μαθητές είναι αυτοκατευθυνόμενοι (*self-directed learners*), καθώς και ότι η ενεργός, συνεργατική διαδικασία μάθησης λειτουργεί υποστηρικτικά στη σύνδεση εννοιών του «αφηρημένου κόσμου» με τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα που εκτυλίσσονται στον «πραγματικό κόσμο» (Gitterman 2004, 95).

Αδιαμφισβήτητα, οι μαθητές χρειάζονται καθοδήγηση και υποστήριξη για να αποκτήσουν αυτονομία και να αναπτύξουν αναστοχαστική διάθεση. Ανάλογη υποστήριξη και ενθάρρυνση έχουν ανάγκη και οι δάσκαλοι από τους μαθητές τους προκειμένου να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν τις διδακτικές τους μεθόδους (Carey κ.ά. 2018, 408). Μέσω της συνεργατικής διαδικασίας, ο δάσκαλος επηρεάζει έμμεσα και μοιάζει περισσότερο να συντονίζει, να διαμεσολαβεί ή να οργανώνει παρά να διδάσκει με την συμβατική έννοια του όρου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν συνεπάγεται απαλοιφή του δασκάλου από τη διδακτική διαδικασία. Αντίθετα, ο δάσκαλος συμμετέχει και αφοσιώνεται ολόψυχα στη διαδικασία μιας αμοιβαίας μάθησης, κατέχοντας τον ρόλο του επαΐοντος και του συμμαθητή συνάμα (Sheridan 1989, 3).

Η προαναφερθείσα αναφορά στο μοντέλο της συνεργατικής μάθησης αποσκοπούσε στην επισήμανση της καταλληλότητας της συγκεκριμένης προσέγγισης για την εκπαίδευση ενηλίκων (Sheridan 1989, 6). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, διδακτικές πρακτικές συμβατές με τη συνεργατική μάθηση εφαρμόστηκαν μόνο αποσπασματικά, καθώς, παρά την έμπρακτη εκδήλωση της διάθεσης της μαθήτριας να συμμετέχει στην συνδιαμόρφωση του πλαισίου διδασκαλίας, η διδάσκουσα δεν την συνυπολόγισε στον σχεδιασμό του. Προκειμένου να αξιοποιηθεί η συνεργατική

μάθηση, είναι απαραίτητο να οριστεί εκ των προτέρων ένα πλαίσιο που θα επιτρέψει στα μέλη μιας ομάδας να λειτουργήσουν με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας. Επί παραδείγματι, η συγκεκριμενοποίηση των ρόλων των μελών της ομάδας¹² και ο από κοινού ορισμός του μαθησιακών και συνεργατικών στόχων αποτελούν μερικά από τα στοιχεία που λειτουργούν προπαρασκευαστικά στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση (Χαραλάμπους 2000, 62). Στην περίπτωση μας, ένα τέτοιο πλαίσιο δεν ορίστηκε εξ αρχής, γεγονός που οδήγησε στη μη συστηματική και εμπρόθετη χρήση πρακτικών συνεργατικής μάθησης.

4.3. Περί «ανακαλυπτικής μάθησης»

Ένα από τα ζητήματα που τίγονται με σαφήνεια στη βιβλιογραφία της διδακτικής του πιάνου είναι η αναποτελεσματική και ελλιπής διδασκαλία, όταν εκείνη εκπορεύεται μόνο μέσω μιας λεκτικής μεταβίβασης των πληροφοριών (Gumm 2003, 61· Coats 2006, 22· McAllister 2008, 17). Όπως παρατηρείται στο ημερολόγιο, η διδάσκουσα μοιραζόταν μεγάλο όγκο πληροφοριών, κυρίως λεκτικά, ενώ εκ των υστέρων έγινε κατανοητό ότι θα μπορούσε να δοθεί η δυνατότητα στη μαθήτριά να ανακαλύψει – είτε με τη βοήθεια ερωτήσεων, είτε μέσω δραστηριοτήτων – αρκετά στοιχεία μόνη της (Ozdem-Yilmaz & Bilican 2021, 187). Παρόμοια, η Couatts (2016, 109-110) παραδέχεται ότι παρασύρθηκε τους πρώτους μήνες της διδακτορικής της έρευνας, συνειδητοποιώντας αφενός την απουσία καθοδηγούμενων ερωτήσεων προς τους ενήλικες μαθητές της στην τάξη θεωρίας της μουσικής που δίδασκε, αφετέρου, τη φλυαρία της στο μάθημα, καθώς μοιραζόταν περισσότερες πληροφορίες απ' όσες θα έπρεπε.¹³

Τα παραπάνω στοιχεία δημιουργούν μια ισχυρή αφορμή για να αναδυθεί στην επιφάνεια η σημασία της υιοθέτησης διδακτικών πρακτικών συμβατών με τη λεγόμενη «ανακαλυπτική μάθηση» (discovery learning). Πιο συγκεκριμένα, ο Bruner υποστηρίζει πως, μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης, επιτυγχάνεται η μαθητική

¹² Η έννοια της ομάδας προσαρμόζεται στην παρούσα περίπτωση στο δίπολο διδάσκουσας – μαθήτριάς.

¹³ Ενδεικτικά, η Couatts αναφέρει ότι, ενώ το μάθημα ήταν επικεντρωμένο στη διδασκαλία των κλιμάκων, πρόσθεσε επιπλέον θεωρητικά στοιχεία που αφορούσαν στις συγχορδίες, καθώς και στοιχεία ανάλυσης.

εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και διασφαλίζεται το ενδιαφέρον, η αφοσίωση και η συνεπής στάση των μαθητών στην ολοκλήρωση των εργασιών τους (Duckworth 1968, 54). Ωστόσο, φαίνεται πως αυτή η προσέγγιση είναι αποτελεσματικότερη όταν ο μαθητής έχει ήδη ένα γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο αποκτήθηκε μέσω μιας δομημένης εμπειρίας (Roblyer 2016, 46). Βάσει αυτής της θεώρησης, το ζητούμενο είναι η «καθοδηγούμενη ανακαλυπτική μάθηση» (Myers 1992, 24). Στο πλαίσιο αυτό, διασφαλίζεται η ελευθερία των μαθητών και ενισχύεται η ετοιμότητά τους στη διαδικασία δημιουργίας νοημάτων, ενώ, μέσω της καθοδήγησης, η γνωσιακή δραστηριότητα των μαθητών ευδοκιμεί και οδηγεί σε παραγωγή ωφέλιμης γνώσης (Mayer 2004, 16).

Διασταυρώνοντας και πάλι την παρούσα έρευνα με την αντίστοιχη έρευνα της Coutts, καταδεικνύεται ως κοινό χαρακτηριστικό αυτό της βιασύνης και των δύο διδασκουσών να επιταχύνουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που είχαν θέσει. Στην περίπτωση της Coutts, η επιλογή αυτή βασιζόταν σε μια ασυνείδητη – και, όπως αποδείχθηκε, απατηλή – προσδοκία δημιουργίας ενός είδους επίγνωσης της μουσικής ανάλογης με αυτήν που ενέχεται στη γνωσιακή εμπειρία της γλώσσας.¹⁴ Αντίστοιχα, στην δική μας μελέτη περίπτωσης, όπως διασαφηνίζεται στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, οι στόχοι που είχαν τεθεί προϋπέθεταν μια μεταγνωστική μουσική σκέψη, στοιχείο που αποδείχθηκε περισσότερο απαιτητικό, ξεπερνώντας την προσδοκία της διδάσκουσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε η ανάγνωση μίας παρτιτούρας υπό τη μορφή «οδηγού», η οποία απαιτούσε, αυτονόητα ίσως, μία αντίστοιχη μεταγνωστική μουσική σκέψη. Μολονότι οι στόχοι και οι επιθυμίες των εκπαιδευομένων ποικίλλουν, εντούτοις η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που επιτρέπει στους ενήλικες μαθητές να κάνουν μουσική με τον δικό τους ρυθμό και τις δικές τους ταχύτητες συνιστά σημαντική παράμετρο μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Pike 2022, 108).

4.4. Ενεργοποίηση του αφτιού κατά την εκμάθηση ρεπερτορίου

Έχοντας υπόψη κάποιες βασικές αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, η διδάσκουσα της παρούσας έρευνας προέτρεψε τη μαθήτριά να «βγάλει με το αφτί» το *Happy*

¹⁴ Η έννοια της γλώσσας, στην παρούσα αναφορά, αντικατοπτρίζει μια υπερκείμενη έννοια, μια ολότητα που μας επιτρέπει να μαθαίνουμε και να ελέγχουμε επιμέρους εμπειρίες (Adorno 1993, 401).

Birthday. Σύμφωνα με τους Colwell, Hewitt και Fonder (2018, 26), το να μπορέσει κάποιος να παίξει το *Happy Birthday* «με το αφτί», μπορεί να αποτελέσει δόκιμο εκπαιδευτικό στόχο. Επιπρόσθετα, οι ίδιοι υποστηρίζουν πως η ικανοποίηση και η γνώση που μπορεί να αντλήσει κάποιος γενικότερα μέσα από αυτή τη διαδικασία, είναι πολύ μεγάλη. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειώσουμε ότι η ίδια η μαθήτρια εξέφρασε την επιθυμία να μάθει το συγκεκριμένο τραγούδι. Το γεγονός ότι η διδάσκουσα δεν χρησιμοποίησε παρτιτούρα για την εκμάθησή του, επαληθεύει την προτροπή των Colwell, Hewitt και Fonder. (ό.π.) προς τους καθηγητές να ενθαρρύνουν τους μαθητές να παίζουν και να πειραματίζονται με την αγαπημένη τους μουσική. Οι ευεργετικές ιδιότητες του παιχνιδιού «με το αφτί» αναφέρονται και από τον Woody (2012, 82), επισημαίνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η δημιουργία ενός εσωτερικού καθοδηγητικού μοντέλου που υπαγορεύει τόσο την φθογορυθμική συνέχεια όσο και το ερμηνευτικό πλαίσιο ενός κομματιού.

Όσον αφορά στα οφέλη αυτής της προσέγγισης, φαίνεται πως οι μουσικοί που παίζουν αυτοσχεδιαστικά και μαθαίνουν ένα εκτενές ρεπερτόριο με το αφτί, είναι πιθανό να επιδείξουν ενδιαφέρουσες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να επιστρατεύσουν διάφορες πρακτικές απομνημόνευσης χωρίς τη διαμεσολάβηση των οπτικών νοητικών αναπαραστάσεων που σχετίζονται με την ανάγνωση παρτιτούρας (Lehmann κ.ά 2018, 563). Μολονότι, στη δική μας περίπτωση, η ιδέα ενασχόλησης με το *Happy Birthday* προέρχονταν από τη μαθήτρια, εντούτοις η ίδια δεν φάνηκε να ανταποκρίνεται στην πρόκληση για πειραματισμό. Αντίθετα, προσπάθησε να φτάσει σε κάποιο αποτέλεσμα γρήγορα, με την μικρότερη δυνατή προσπάθεια και δίχως προσωπική τριβή, ζητώντας από άλλον συνάδελφο να της δείξει ο ίδιος στο πιάνο τη μελωδία. Για τη μαθήτρια, η πρόκληση αυτή λειτούργησε ενδεχομένως σαν εμπόδιο για την επίτευξη του στόχου και την εκπλήρωση της επιθυμίας της. Πράγματι, για κάποιους μαθητές, τέτοιου είδους προκλήσεις είναι ευπρόσδεκτες, για κάποιους άλλους, όμως, είναι δυσάρεστες. Στη δεύτερη κατηγορία μαθητών, η πρόκληση δεν είναι ευκαιρία για μάθηση, αλλά μια διαδικασία κατά την οποία δοκιμάζεται η νοημοσύνη τους ενώ κυριεύονται από φόβο αποτυχίας (Dweck 2000, 15).

Σύμφωνα με τον Mainwaring (1951a, 1951b), η σκέψη με γνώμονα τον ήχο (*thinking in sound*) συνιστά τη δεξιότητα του μουσικού να παράγει νοερά τον ήχο που φαντάζεται. Πράγματι, οι μαθητές που έχουν αυτήν τη δεξιότητα μπορούν να

ανταποκριθούν καλύτερα σε δραστηριότητες αναπαραγωγής της μουσικής «με το αφτί», μουσικού αυτοσχεδιασμού, ανάγνωσης παρτιτούρας και τονικής μεταφοράς (transposition)(Winner & Martino 2000, 102). Προκειμένου να ενισχυθεί η συγκεκριμένη δεξιότητα, θα μπορούσε η διδάσκουσα, στο πλαίσιο μιας προετοιμασίας της προαναφερθείσας δραστηριότητας, να ενθαρρύνει τη μαθήτριά να χρησιμοποιεί τεχνικές φθογγικής ομαδοποίησης (Colwell κ.ά. 2018, 137),¹⁵ αλλά και να εκφράζει τον τρόπο σκέψης της κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων εκτέλεσης «με το αφτί» (McPherson 2005, 30-31.).¹⁶

Στην υπό μελέτη περίπτωση, η διδάσκουσα, γνωρίζοντας την αναγκαιότητα και τις ευεργετικές επιδράσεις των παραπάνω διδακτικών προσεγγίσεων, είχε ήδη στη διάθεσή της ασκήσεις προετοιμασίας του συγκεκριμένου τραγουδιού (Kinney 2018, 6 & 10). Ωστόσο, η «παράκαμψη» που επέλεξε να κάνει η μαθήτριά. ζητώντας από κάποιον άλλον να της δείξει τη μελωδία στο πιάνο, δίχως την ενεργητική ανακαλυπτική συμμετοχή της μαθήτριάς, στάθηκε αφορμή για να υιοθετηθεί μια διαφορετική προσέγγιση. Ουσιαστικά, η ανατροπή της προσχεδιασμένης πορείας δραστηριοτήτων ώθησε τη διδάσκουσα να χρησιμοποιήσει τις ασκήσεις αυτές, όχι για να προετοιμάσει τη μαθήτριά, αλλά για να την διευκολύνει ως προς την καλύτερη εμπέδωση του κομματιού. Επιπρόσθετα, η διδάσκουσα παρότρυνε στη μαθήτριά να μεταφέρει το μουσικό υλικό του *Happy Birthday* σε άλλη τονικότητα προκειμένου να αποκαλυφθούν τυχόν νέες απορίες, αλλά και να επιτευχθεί βαθύτερη εμπέδωση των πρακτικών εκτέλεσης του τραγουδιού.

¹⁵ Για παράδειγμα, οι Colwell κ.ά. (2018) θεωρούν τις κλίμακες και τους αρπισμούς σημαντικό εργαλείο στην εξάσκηση της ακοής. Προτείνει τυχαία επιλογή φθόγγων, τυχαιότητα η οποία αμβλύνεται προοδευτικά, καθώς εν συνεχεία οι φθογγικές διαδοχές αποκτούν μια τονική συνέπεια. Επιπρόσθετα, η διαδικασία αυτή εμπλουτίζεται μέσω μιας μιμητικής αναπαραγωγής αρπισμών ή ανωφερών πενταχόρδων, που αποτελούν υποσύνολα μειζόνων ή ελασσόνων κλιμάκων. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αναπαραγωγή και επανάληψη τραγουδιών που αξιοποιούν λίγους φθόγγους στη διάρθρωση της μελωδίας τους (έως και πέντε φθόγγους), ξεκινώντας κάθε φορά από διαφορετικό φθόγγο αφετηρία.

¹⁶ Ο McPherson (2005) προτείνει στρατηγικές που σχετίζονται με οδηγίες των δασκάλων προκειμένου να διευκολύνουν τους μαθητές στην αφομοίωση καινούργιων δεξιοτήτων. Κυρίως επικεντρώνεται στην ανάλυση των σφαλμάτων απόδοσης του μαθητή, στην ερμηνεία του τρόπου σκέψης του μαθητή (π.χ. ρωτώντας τον πώς επιτυγχάνει τον στόχο ή πόση σιγουριά και ν αυτοπεποίθησή νιώθει κατά τη δραστηριότητα κ.ά.) και στο πώς θα πετύχει ο μαθητής τον στόχο, παρά στο τι να κάνει ο ίδιος στο πλαίσιο της διδακτικής του προσέγγισης.

4.5. Περί μουσικής σύμπραξης

Η μουσική σύμπραξη αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι στη διδασκαλία της παρούσας έρευνας. Η σύμπραξη αυτή αφορούσε ρόλους που εναλλάσσονταν μεταξύ διδάσκουσας και μαθήτριας (μελωδία και αρμονία), με τη χρήση ή μη παρτιτούρας και με την αμφίδρομη αξιοποίηση – κατά περίπτωση – του στοιχείου του αυτοσχεδιασμού. Σύμφωνα με την Meulink (2011, 74), η μουσική σύμπραξη δύναται να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο της συνεργατικής μάθησης. Παράλληλα, η ίδια αναφέρεται στα ευεργετικά αποτελέσματά της σε ό,τι αφορά στη βελτίωση δεξιοτήτων όπως η διατήρηση του tempo, το ταυτόχρονο παίξιμο και η εξοικείωση με το μουσικό υλικό του συνεργάτη.¹⁷ Ταυτόχρονα, το κομμάτι της μουσικής σύμπραξης με τη μαθήτρια αποτελούσε ίσως το πιο διασκεδαστικό σημείο του μαθήματος (Foster 2006, 86· Shockley 1982, 104, 108).

Ασφαλώς, η μουσική σύμπραξη καλλιεργεί την ευελιξία διαχείρισης νέων μουσικών ιδεών, συνεισφέρει στη βελτίωση της ακουστικής ικανότητας και διευκολύνει την θεωρητική και πρακτική κατανόηση (Kokotsaki & Hallam, 2007, 96). Τα προαναφερθέντα οφέλη ήταν οικεία και γνώριμα στη διδάσκουσα και επιδιώχθηκαν, έως έναν βαθμό, και στην υπό μελέτη περίπτωση. Παράλληλα, η εξοικείωση με την έννοια του λάθους και η παράκαμψή του – δίνοντας προτεραιότητα στη διασφάλιση της μουσικής ροής – συνιστά έναν ακόμη διδακτικό στόχο, ο οποίος φαίνεται να εξυπηρετείται με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο μέσω μιας μουσικής σύμπραξης (Young 2010, 115). Έχει, όμως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός τα οφέλη της μουσικής σύμπραξης δεν αφορούν μόνο στις επιδόσεις του διδασκομένου στη μουσική αλλά και στην αντίληψη του εαυτού μέσα στην κοινότητα (Zhukon & Sætre 2021, 2). Πράγματι, και στη δική μας περίπτωση, η μαθήτρια, μέσα από τη μουσική συνεργασία με τη διδάσκουσα και φίλη, είχε την ευκαιρία να αναπτύξει την αίσθηση του ανήκειν στη μουσική κοινότητα, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή της.

¹⁷ Σύμφωνα με την Meulink, όταν η μουσική συνύπαρξη αφορά πάνω από δύο μέλη σε ένα ensemble, τότε αυξάνεται ο βαθμός πίεσης ως προς την απόδοση του κάθε μέλους.

4.6. Διδακτικό μοντέλο μαθητείας (master-apprentice learning model)

Εντέλει, στην υπό εξέταση διδασκαλία κυριάρχησε το μοντέλο της μαθητείας (master-apprentice learning model). Σύμφωνα με τον Burwell (2012, 43), το αξιακό σύστημα αυτού του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διέπεται από διδακτικές προσεγγίσεις, στάσεις και συμπεριφορές που συνοψίζονται στα ακόλουθα: α) στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με βιωματικό τρόπο, β) στο στοιχείο της επίδειξης και της μίμησης, γ) στην αποδοχή της υπεροχής του διδάσκοντα ως πομπού γνώσης, δ) στην απόκτηση ταυτότητας του εκπαιδευόμενου μέσω της μαθητείας και, εν τέλει, στην ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης σχέσης που χαρακτηρίζει το δυαδικό μοντέλο «ειδήμων - μαθητευόμενος» (ενδεικτικά βλ. ημερολόγιο σελ. 21, 26, 35, 37). Η αλήθεια είναι ότι το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας έχει δεχθεί κριτική για την ηγεμονική θέση του δασκάλου (Zhukov, 2012· Gaunt, 2008) και την παθητική στάση του μαθητή (Gaunt, 2010· Zhukov, 2007). Ωστόσο, το κύρος του παραμένει στην πράξη αδιαμφισβήτητο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας μουσικής εκπαίδευσης (Zhukov & Sætre 2021, 2), παρόλη την προσπάθεια ορισμένων να ανακατευθύνουν προς την υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (π.χ. Carey κ.ά. 2018)

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μολονότι η διδάσκουσα υιοθέτησε το εν λόγω διδακτικό μοντέλο, επισημαίνεται ότι δεν υπήρχε ούτε πλήρης ευθυγράμμιση με τις αρχές που το διέπουν ούτε η πρόθεση απαρέγκλιτης εφαρμογής του. Αξίζει να σημειώσουμε ότι δεν ήταν λίγες οι φορές που η μαθήτρια πρότεινε εμβόλιμες δραστηριότητες ή επικέντρωνε την προσοχή της επιλεκτικά και μονομερώς σε στοιχεία, η ανάπτυξη των οποίων δεν διευκόλυνε την επίτευξη του εκάστοτε διδακτικού στόχου. Στις περιπτώσεις αυτές, η διδάσκουσα έδειξε διαλλακτική στάση, προσπαθώντας να αφουγκραστεί τις προτάσεις της μαθήτριας, να τις εντάξει στη ροή της ευρύτερης διδακτικής διαδικασίας και να τις προσαρμόσει στα μέτρα της. Μια αντίστοιχη στάση περιγράφει και ο Hygy-Beihammer (2010, 172), ο οποίος μελετά το μοντέλο master-apprentice με τον τρόπο που αυτό εφαρμόζεται από τον Φινλανδό πιανίστα και παιδαγωγό Matti Raekallio. Διαπιστώνει και ο ίδιος, λοιπόν, ότι ο διδάσκων δεν χρειάζεται να ενστερνίζεται το αυταρχικό προφίλ μιας αυθεντίας, αλλά οφείλει να συμπλέει με τις ανάγκες των μαθητών του, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία του στα διαφορετικά επίπεδα των ικανοτήτων τους.

4.7. Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος ως συνδιαμορφωτής του μαθήματος

Στα ημερολόγια, αναφέρονται δύο περιστατικά που αφορούν σε προτάσεις της μαθήτριας για τη διαδικασία εκμάθησης στοιχείων θεωρίας και τον τρόπο ανταπόκρισής της σε αυτά. Στο πρώτο περιστατικό, η μαθήτρια προτείνει έναν δικό της μηχανισμό σκέψης για την εξεύρεση του οπλισμού στις μείζονες κλίμακες (βλ. ημερολόγιο, σελ. 29) και στο δεύτερο, η ίδια δεν ακολουθεί την προτροπή της διδάσκουσας να ονοματίζει φωναχτά τους φθόγγους της εκάστοτε συγχορδίας στην υπό εξέταση αρμονική διαδοχή (βλ. ημερολόγιο, σελ. 32). Προφανώς, στις προαναφερθείσες περιπτώσεις, εκφράζεται ένα είδος αντίστασης στις προτροπές της διδάσκουσας, η οποία πιθανόν εδράζεται, στην αντίληψη ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη αναπτύξει το δικό τους προτιμώμενο στυλ μάθησης ήδη, μάλιστα, από την εκκίνηση των μαθημάτων (Chen 2022, 10).

Εκείνο που θα μπορούσαμε να επισημάνουμε είναι ότι, καθαρά σε επίπεδο οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας, είχε σημασία να γίνει αντιληπτό αν είναι πιο ωφέλιμο για τη μαθήτρια να κατανοήσει το όλον (την υπερκείμενη έννοια, τον στόχο), ώστε να αποκτήσουν υπόσταση και να νοηματοδοτηθούν τα επιμέρους στοιχεία ή το αντίστροφο (Johnson 1986, 20). Δεδομένου ότι η πρόθεση της διδάσκουσας, στην παρούσα έρευνα, συνοψίζεται στο ότι «η μάθηση πραγματοποιείται από τον μαθητή και δεν γίνεται στον ή για τον μαθητή» (MacKeracher 2004, 5), δημιουργήθηκε πρόσφορο έδαφος από πλευράς της για να ακουστούν και να γίνουν σεβαστές οι επιθυμίες και οι προτάσεις της μαθήτριας, ώστε να αναπτυχθεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και αμοιβαίου σεβασμού.

Μία χαρακτηριστική περίπτωση αντιπρότασης της μαθήτριας, ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας, πραγματοποιήθηκε εμφατικά στην εκκίνηση του 5^{ου} μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, ενώ είχε ζητηθεί από διδάσκουσα το μάθημα να ξεκινήσει με συζήτηση αποριών, προτάθηκε από τη μαθήτρια η διατήρηση της συμβατικής διαδικασίας «εξέτασης», αντανακλώντας την επιθυμία μιας γρήγορης διεκπεραίωσης του συγκεκριμένου στοιχείου του μαθήματος. Μια τέτοια συμπεριφορά που στοχεύει στην τροποποίηση της ροής του μαθήματος, θα μπορούσε να ερμηνευτεί αμυντικός μηχανισμός για τη διατήρηση της αυτοεικόνας του ενήλικα μαθητευόμενου (Rogers 1998, 287-288). Σε κάθε περίπτωση, είναι δόκιμο οι μαθητές να μοιράζονται την αδιαμόρφωτη ή ακόμη και συγκεχυμένη σκέψη τους, να

εκφράζουν λεκτικά τις προτιμήσεις τους και, ασφαλώς, να διαφωνούν, εφόσον οι καθηγητές στοχεύουν στην προαγωγή της δημιουργικότητας και του συνεργατικού κλίματος μέσα στο μάθημα (Gitterman 2004, 103).

Συμπληρωματικά, με αφορμή τη διαχείριση της προαναφερθείσας συμπεριφοράς της μαθήτριας από τη διδάσκουσα, αξίζει να επισημανθεί ότι η διατύπωση μιας γενικής ερώτησης που αφορά στις απορίες ενός μαθητή, χωρίς αυτή να οριοθετείται μέσω κάποιας κατεύθυνσης, είναι ικανή να πολλαπλασιάσει την αδυναμία έκφρασης και να συρρικνώσει τη συμμετοχή του. Πράγματι, η διατύπωση διερευνητικών ερωτήσεων που θα αφορούσαν -φερ' ειπείν- σε στοιχεία προηγούμενων μαθημάτων, ενδεχομένως να ενεργοποιούσαν τη συμμετοχή της μαθήτριας και, συνεπακόλουθα, να οδηγούνταν στη συνειδητοποίηση των ελλείψεών της (Burwell 2005, 212). Η απόφαση της διδάσκουσας να μην ευθυγραμμιστεί με την πρόταση της μαθήτριας να παρουσιάσει το υλικό που είχε μελετήσει στο σπίτι (κυρίως τις κλίμακες) και να ακολουθήσουν επισημάνσεις και διορθώσεις, προκάλεσε ένα ξέσπασμα από τη μεριά της δεύτερης, στο οποίο ήταν έκδηλα ορατή μια γενικευμένη απαξιωτική στάση απέναντι στον τρόπο προσέγγισης της διδάσκουσας. Η αντίδραση της μαθήτριας μπορεί να εξηγηθεί στη βάση της διαπίστωσης ότι, όπως προβλέπεται και από τη βιβλιογραφία (Adamyan 2018, 200), η πλημμελής μελέτη ευθύνεται για σφάλματα μνήμης και για εκδήλωση άγχους που παρεμποδίζει τη μουσική επιτέλεση.¹⁸

Εστιάζοντας στους χειρισμούς της διδάσκουσας, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η ίδια δεν ήταν προετοιμασμένη να διαχειριστεί τις ιδιαιτερότητες του ψυχισμού και των συναισθηματικών αποκρίσεων ενός ενήλικα μαθητή. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι μία από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές των ενήλικων μαθητών είναι τα μαθησιακά εμπόδια που προκύπτουν από τα συναισθήματα των δευτέρων (Baharudin, Murad & Mat 2013, 775). Στην περίπτωσή μας, θα μπορούσαμε να λάβουμε υπόψη ή να προβλέψουμε ίσως συναισθήματα της μαθήτριας, όπως ο φόβος μήπως απογοητευτεί η διδάσκουσα (τόσο σε φιλικό επίπεδο, αλλά και ως πρόσωπο αυθεντία), η ανασφάλεια μιας ενδεχόμενης αξιολόγησης των ικανοτήτων και της κρίσης της ως «πολύ χαμηλών»,

¹⁸ Η Adamyan χρησιμοποιεί τον όρο «performance» για να αναφερθεί στη μουσική επιτέλεση. Κατ' αναλογία, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία, για να περιγράψει τη ρουτίνα της εξέτασης ως μια επιτελεστική διαδικασία.

ακόμη-ακόμη και ο κίνδυνος να υποβιβάσει τον εαυτό της, θεωρώντας ότι είναι «λιγότερο ενήλικας», στην περίπτωση παραδοχής των αναγκών της (Rogers 1998, 282). Στο σημείο αυτό, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αξιοποίηση άλλου τύπου ερωτήσεων (όπως π.χ. ρητορικές ή χαλαρού περιεχομένου ερωτήσεις) -εκτός των διερευνητικών που αναφέρθηκαν παραπάνω- δύναται να ενισχύσει το αίσθημα συμμετοχής της μαθήτριας. Μία τέτοιου είδους αντιμετώπιση ενδέχεται να οδηγήσει σε έναν ήπιο τρόπο ενθάρρυνσης της μαθήτριας, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι δικές της απορίες (Burwell 2005, ό.π.).

4.8. «Διαγνωστική διδασκαλία» και πρότερος εκπαιδευτικός βίος των μαθητών

Από την αρχή κιόλας των μαθημάτων, η διδάσκουσα, αποποιούμενη συνειδητά την επιλογή ενός ηγεμονικού προφίλ και αφουγκραζόμενη τις επιθυμίες/απορίες της μαθήτριας, προτεραιοποίησε τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες της μαθήτριας. Αυτό έπαιξε σημαντικό ρόλο στο να αποφευχθούν προσκόμματα στη διδακτική διαδικασία (Cumming 1992, 2). Παρόλα αυτά, είναι αναδρομικά κατανοητό ότι το εύρος των πληροφοριών που μοιράστηκε η διδάσκουσα με τη μαθήτρια στο πρώτο μάθημα ήταν μεγάλο. Η επιλογή αυτή της διδάσκουσας εκπορεύτηκε από την - όπως αποδείχθηκε αβάσιμη -πεποίθησή της ότι η μαθήτρια ήταν ήδη εξοικειωμένη με το συγκεκριμένο υλικό. Η υπερεκτίμηση του επιπέδου πρότερων γνώσεων της μαθήτριας και του βαθμού αφομοίωσής τους αποδείχθηκε αναδρομικά ότι παρεμπόδιση την ομαλή εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας (Polson, 1993, 4).

Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται η συσχέτιση της διδασκαλίας με την πρότερη γνώση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η προσαρμογή της διδασκαλίας στο διαγνωσθέν επίπεδο του μαθητή προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πρόσφορο υπόβαθρο για την αποτελεσματική επικοινωνία καθηγητή-μαθητή (Bransford κ.ά. 1999, 10). Μάλιστα, ο όρος «διαγνωστική διδασκαλία» (diagnostic teaching) αναφέρεται στην εκκίνηση της διδασκαλίας με τρόπο που αποσκοπεί στη διαπίστωση του γνωστικού υποβάθρου του εκπαιδευόμενου (Bell 1993, 11). Έτσι, λοιπόν, η ολοκλήρωση του πρώτου μαθήματος πραγματοποιήθηκε μέσω μιας δραστηριότητας, που στόχευε στην πρακτική εφαρμογή των πληροφοριών που συζητήθηκαν. Βάσει του προαναφερθέντος θεωρητικού πλαισίου, και προκειμένου να υπάρξει ένα σημείο

σύνδεσης της νέας πληροφορίας με την πρότερη γνώση της μαθήτριας, επαναπροσδιορίστηκε ο βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας και έγινε η κατάλληλη προσαρμογή στη διαδικασία.¹⁹

Αξίζει να επισημάνουμε ότι η αίσθηση της χαράς, της απόλαυσης και της ευχαρίστησης είναι άμεσα συνυφασμένη με τη συμμετοχή των ενηλίκων σε μουσικές δραστηριότητες (Pitts 2005, 120). Ωστόσο, στη διδασκαλία του πιάνου, παρά την ευεργετική προσφορά και τις θετικές απολαβές που οι ενήλικες μαθητές εισπράττουν παίζοντας το όργανο, οι ίδιοι δυσκολεύονται πολλές φορές να ξεπεράσουν την απογοήτευση που απορρέει από ενδεχόμενες νέες προκλήσεις. Η απογοήτευση αυτή εντείνεται ιδιαίτερα όταν προσπαθούν να εξοικειωθούν με νέες κινητικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να αφομοιώσουν θεωρητικές έννοιες (Taylor & Hallam 2008, 301). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τη δική μας μελέτη περίπτωσης, όταν, στο 2^ο μάθημα, η μαθήτρια εξέφρασε την απόλαυση που νιώθει όταν παίζει πιάνο, ενώ ήταν εμφανής η δυσανασχέτηση που προκάλεσε η ταυτόχρονη ανάγνωση της παρτιτούρας.

Άλλο ένα ζήτημα που προκύπτει συχνά στη διδασκαλία ενηλίκων είναι η ανάκληση μεμαθημένων πρακτικών από προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες. Το δεδομένο αυτό οφείλουμε να το λάβουμε σοβαρά υπόψη, δεδομένου ότι ευθύνεται για μια συνήθη εξάρτηση του μαθητή από συμβατικές διδακτικές πρακτικές που ήταν συστηματικά κατευθυνόμενες από προηγούμενους δασκάλους (Belzer 2004, 47). Στην περίπτωσή μας, λόγω της πρότερης εμπειρίας της μαθήτριας με τη διδασκαλία του πιάνου, παρατηρήθηκε η ανάκληση μιας πρότερης εμπειρίας της οργάνωσης του μαθήματος πιάνου, η οποία βασιζόταν στην προτεραιότητα στην παρτιτούρα ως βασικό μέσο εκμάθησης ενός μουσικού έργου. Μολονότι δεν υπήρξε προτροπή προς αυτήν την κατεύθυνση από πλευράς της διδάσκουσας, η μαθήτρια αφιέρωσε τον χρόνο μελέτης της σε κομμάτια που είχε δουλέψει στο παρελθόν, με την προσδοκία ότι θα τα ανακαλέσει εύκολα στη μνήμη της.

Ο Rogers (1993, 199), επικαλούμενος τη θεωρία των «μαθησιακών χαρτών» (learning maps),²⁰ ισχυρίζεται ότι η μάθηση συντελείται πιο εύκολα σε σχέση με

¹⁹ Ενώ αρχικά η δραστηριότητα στόχευε στην τοποθέτηση των κύριων συγχορδιών (I-IV-V) στα σημεία αρμονικής αλλαγής του τραγουδιού *Τρίγωνα Κάλαντα*, ο επαναπροσδιορισμός του στόχου αφορούσε την αναγνώριση των σημείων της αρμονικής αλλαγής.

εκείνα τα θέματα με τα οποία οι ενήλικες είναι εξοικειωμένοι. Στην περίπτωση μας, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε τον αποπροσανατολισμό της μαθήτριας όταν εκτέθηκε σε νέο υλικό μελέτης και σε μέχρι τότε ανοίκειες διδακτικές πρακτικές, καθώς η ίδια φαινόταν να αισθάνεται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση με την εφαρμογή ενός παλαιότερου μοντέλου διδασκαλίας που προτεραιοποιούσε την εκμάθηση και εκτέλεση μουσικής από παρτιτούρα. Άλλωστε, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών ως προς τον τρόπο διδασκαλίας επηρεάζουν την οπτική και τις προσδοκίες τους ως προς το τρέχον διδακτικό περιβάλλον (Roulston & Jutras 2015, 332). Στην περίπτωση μας, η μαθήτρια ανταποκρίθηκε στην έκθεσή της σε νέο υλικό και νέες διδακτικές πρακτικές, αναζητώντας καθοδήγηση από ένα πρότερο πρότυπο αυθεντίας (Rogers 1998, 283).

Αυτονόητα ίσως, η έννοια της «αυθεντίας», ταυτίζεται εδώ με τη διδάσκουσα του παρελθόντος. Αυτό που παρατηρήθηκε από τη μαθήτρια ήταν η πρόθεση να παρουσιάσει ένα αποτέλεσμα μέσα από το υπόβαθρο που έχει δημιουργηθεί από την πρότερη συνεργασία με την παλιά της δασκάλα. Εντέλει, η αναμόχλευση παλαιών διδακτικών πρακτικών αποδείχτηκε αναποτελεσματική, γιατί ούτε τα στοιχεία του παρελθόντος ήταν καθαρά στη μνήμη της μαθήτριας, ούτε υπήρχαν οδηγίες από τη διδάσκουσα να κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτή η αυθόρμητη οπισθοδρόμηση της μαθήτριας αποτελεί, ενδεχομένως, έναν αμυντικό μηχανισμό που υιοθετήθηκε προκειμένου να διατηρήσει την εικόνα της επιμελούς και φερέγγυας μαθήτριας.

²⁰ Ο όρος "learning maps" έχει μεταφορική σημασία: , οι άνθρωποι σχεδιάζουν στο μυαλό τους έναν «χάρτη» με τον εαυτό τους στο κέντρο, τοποθετώντας έννοιες, εμπειρίες και δραστηριότητες σε επιλεγμένη απόσταση από το κέντρο τους. Οι «χάρτες» αυτοί συνιστούν ένα δυναμικό περιβάλλον, αφού αλλάζουν διαρκώς. Με άλλα λόγια, τα γεγονότα και οι εμπειρίες διευρύνονται με νέα δεδομένα ή ορισμένα στοιχεία έρχονται πιο κοντά στο κέντρο του εαυτού. Αυτονόητα, ίσως, η μάθηση καθίσταται πιο εύκολη όταν πραγματεύεται εκείνα τα στοιχεία που βρίσκονται πιο κοντά στο κέντρο του εαυτού. Κατ' επέκταση, η διδασκαλία περιλαμβάνει μια διαδικασία που βοηθά κάθε συμμετέχοντα να σχεδιάσει εκ νέου τον εξατομικευμένο χάρτη του, ώστε να φέρει το θέμα πιο κοντά στο κέντρο του εαυτού. Συνεπακόλουθα, η μαθησιακή διαδικασία παρεμποδίζεται όταν οι μαθητές αισθανθούν ότι κάποιο γνωστικό αντικείμενο είναι πολύ απομακρυσμένο από το κέντρο του χάρτη τους (Rogers 1993)

4.9. Περί μελέτης και εκπαιδευτικού υλικού

Ένα αδύναμο σημείο στη διδακτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στο πρώτο μάθημα της υπό εξέταση περίπτωσης ήταν ότι δεν δόθηκαν ακριβείς οδηγίες για τον τρόπο μελέτης του υλικού που παρουσιάστηκε στο μάθημα. Ήταν μια αβλεψία που αντανακλά τη διαπίστωση του Kostka (2002, 152) ότι αρκετοί δάσκαλοι δίνουν έμφαση στο τι θα μελετήσουν οι μαθητές και όχι στο πώς. Στην ίδια γραμμή σκέψης, οι Duke κ.ά. (2009, 311) αναφέρονται στη συνήθεια των δασκάλων να προτείνουν διάρκεια μελέτης στο υλικό που δίνουν στους μαθητές, αντί να αναθέτουν μικρούς καθημερινούς στόχους προς επίτευξη. Σε κάθε περίπτωση, η συνειδητή μελέτη των μαθητών αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, τον οποίο οι δάσκαλοι είναι σημαντικό να συνυπολογίσουν κατά την επιλογή, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των διδακτικών τους στρατηγικών (Zhukon 2009, 5).

Όπως διαφαίνεται και από την καταγραφή των ημερολογίων, η ρουτίνα μελέτης που προτάθηκε από τη διδάσκουσα συνοψίζονταν σε μια μικρή αλλά καθημερινή επαφή της μαθήτριας με το υλικό της μουσικής θεωρίας. Επί παραδείγματι, η διδάσκουσα επέμεινε εμφατικά στη διατήρηση μιας συνεπούς και καθημερινής επαφής με τη μουσική θεωρία στο όργανο, η οποία θα περιλάμβανε την τουλάχιστον πεντάλεπτη μελέτη μιας νέας κλίμακας, την κατασκευή των αρμονικών βαθμίδων της και τη συγχορδιακή αλληλουχία I-IV-I-V⁷-I. Το πρότυπο της καθημερινής μελέτης επισημαίνει και η Seodi (2009, 108), η οποία εναλλακτικά προτείνει μελέτη μέρα παρά μέρα, στην περίπτωση που οι υποχρεώσεις του/της εκπαιδευόμενου/ης λειτουργούν απαγορευτικά για μια καθημερινή ενασχόληση. Η καθημερινή και συστηματική μελέτη ενθαρρύνεται και από τον Tortas (2016, 372-373), ο οποίος θεωρεί ότι αποτελεί το μοναδικό εχέγγυο αφομοίωσης της μουσικής γνώσης τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη.

Η πρώτη αντιπρόταση της μαθήτριας για μια νέα στοχοθεσία πραγματοποιήθηκε στο 2^ο μάθημα. Η μαθητευόμενη, μη έχοντας μελετήσει όσα παρουσιάστηκαν στο 1^ο μάθημα, αντιπρότεινε τον αναπροσανατολισμό του διδακτικού στόχου προς την κατεύθυνση της εκμάθησης και εκτέλεσης όλων των μειζόνων κλιμάκων. Ενδεχομένως η μαθήτρια αισθανόταν πιο άνετα με κάτι τέτοιο, δεδομένου ότι είχε κατανοήσει την κανονιστική/κατασκευαστική λογική που διέπει τις μείζονες κλίμακες. Πράγματι, οι Orlofsky και Smith (1997, 23) ισχυρίζονται ότι η

αίσθηση ολοκλήρωσης (sense of accomplishment) μπορεί να αποτελέσει ισχυρότατο κίνητρο για έναν ενήλικα μαθητή. Ταυτόχρονα, η λογική της διδάσκουσας να αξιοποιήσει ένα διευρυμένο εκπαιδευτικό υλικό και να μην στηριχτεί αποκλειστικά σε ένα διδακτικό εγχειρίδιο (Ματσαγγούρας 2006, 61), διαφοροποιούνταν από την πρότερη διδακτική εμπειρία της μαθήτριας. Η βιβλιοκεντρική εστίαση με την οποία ήταν εξοικειωμένη η μαθήτρια, αιτιολογεί ενδεχομένως την αντιπρότασή της να επαναπροσδιοριστεί ο μαθησιακός στόχος σε κάτι που είναι μετρήσιμο και εκφράζεται παρατακτικά σε ένα διδακτικό εγχειρίδιο.

Σε κάθε περίπτωση, το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και ειδικότερα το διδακτικό εγχειρίδιο, συνιστά σημαντικό εργαλείο στην εκπαίδευση ενηλίκων, δίχως αυτό σημαίνει ότι το εργαλείο αυτό δεν χρειάζεται τροποποιήσεις ή προσαρμογές στις ανάγκες του μαθητή. Ενδεικτικά, η Montparker (1993, 15) επισημαίνει τη δυσκολία εύρεσης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία αρχάριων ενηλίκων στο πιάνο, η επιλογή και η σχεδίαση του οποίου να μην προκαλεί αμηχανία (μεγάλα φθογγόσημα, παιδική εικονογράφηση κ.ά.) και να μην υπονομεύει την ειλικρινή επιθυμία τους να μάθουν να παίζουν πιάνο. Η ίδια, καθώς και άλλοι παιδαγωγοί που εξειδικεύονται στην εκπαίδευση αρχαρίων ενηλίκων στο πιάνο (Μενου 1981, Gay 1983), ανέπτυξαν διδακτικές προσεγγίσεις κατάλληλες για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι προσεγγίσεις αυτές διαφοροποιούνταν ως προς τη στόχευση των μαθημάτων, ορίζοντας συγκεκριμένο αριθμό μαθημάτων, θέτοντας μικρούς στόχους με ξεκάθαρο ορίζοντα επίτευξης, προτείνοντας μια γόνιμη εναλλαγή μεταξύ θεωρίας και πράξης, καλλιεργώντας μια αναγωγική προσέγγιση (π.χ. η έννοια της κλίμακας αναλύεται σε συνιστώσες όπως τα διαστήματα, τα υποσύνολα κλιμάκων κ.λπ.) και επιδιώκοντας γενικεύσεις ικανές να αναδείξουν την καθολική ισχύ ορισμένων θεωρητικών και πρακτικών στοιχείων.

Η διδασκαλία της δωδεκάμετρης φόρμας Blues²¹ αποτέλεσε ένα σημαντικό ερέθισμα για τη μαθήτρια προκειμένου η μουσική πράξη να συνδυαστεί δημιουργικά με τη θεωρία. Ενδεικτικά ας αναφέρουμε ότι οι συγχορδιακές αλληλουχίες που καλούνταν η μαθήτρια να αφομοιώσει παρέπεμπαν στη λειτουργική σχέση και θεμελιώδη σύνδεση των κύριων αρμονικών βαθμίδων (I-IV-V-I), στοιχεία που είχαν

²¹ Αξίζει να σημειώσουμε ότι η συγκεκριμένη επιλογή του ρεπερτορίου δικαίως εκφραστικά τόσο τις επιθυμίες της μαθήτριας όσο και τις προσδοκίες/επιδιώξεις της διδάσκουσας, δεδομένα που είχαν συζητηθεί εξ αρχής και διαμόρφωσαν τη στοχοθεσία της συνεργασίας.

ήδη διδαχτεί. Η επιτυχία της συγκεκριμένης δραστηριότητας εντοπίστηκε όχι μόνο στην εύκολη και γρήγορη απομνημόνευση των συγχορδίων (Dube 2003, 3), αλλά και στη λειτουργική μουσική σύμπραξη δασκάλας και μαθήτριας (αυτοσχεδιασμός, συνοδεία). Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η θεωρία αξιολογείται θετικά από τους μαθητές, όταν αυτή συμπλέει γόνιμα με τη μουσική πράξη και όταν η σύζευξή αυτών εξυπηρετεί τους προσωπικούς μουσικούς τους στόχους (Gutierrez 2018, 17).

4.10. Περί αυτοέρευνας

Σε καθαρά προσωπικό επίπεδο, η επαφή της γράφουσας με την έρευνα αποτέλεσε μια συναρπαστική εμπειρία που οδήγησε στη συνειδητοποίηση των παιδαγωγικών αρχών, αντιλήψεων και στρατηγικών που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων αρχαρίων στο πιάνο. Μέσω της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, αποκαλύφθηκαν και κατανοήθηκαν πολλές απόψεις της διδακτικής πρακτικής της γράφουσας, τις οποίες η ίδια αγνοούσε ή θεωρούσε αυτονόητες και δεδομένες. Έχει ίσως νόημα να εξάρουμε τη λειτουργικότητα του στοιχειώδους εργαλείου που αξιοποιήθηκε στην έρευνα. Πράγματι, το ημερολόγιο συνδυαστικά με τις ηχογραφήσεις των μαθημάτων συνέβαλε σε μια χρονική διαστολή μεταξύ των μαθημάτων, επιτρέποντας την καθηγήτρια να ανατρέχει στα δεδομένα όποτε εκείνη το επιθυμούσε. Με άλλα λόγια, το όφελος ήταν η επιτάχυνση αφομοίωσης όλων εκείνων των στοιχείων που εντοπίζονταν από μάθημα σε μάθημα.

Ωστόσο, η ίδια η ερευνητική διαδικασία μέσω της δυναμικής της αυτοέρευνας συνεισέφερε στην ανάδειξη «τυφλών σημείων» της διδακτικής μας πρακτικής. Χαρακτηριστικά, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στην αρχική πρόθεση της γράφουσας να συνυπάρξει με τη μαθήτρια στα πλαίσια μιας μουσικής αναζήτησης και συμπόρευσης με την ενήλικη μαθήτρια, με αφετηρία και όχημα το ιδίωμα της Jazz μουσικής. Αυτός ο αρχικός σχεδιασμός εδράζονταν σε μια επιθυμία της καθηγήτριας αλλά και της μαθήτριας να ασχοληθούν με το ρεπερτόριο της Jazz, στοχεύοντας εντέλει σε μια παράλληλη διδασκαλία που θα αφορούσε τη μαθήτρια, αλλά θα εξυπηρετούσε συνάμα τις ανησυχίες της διδάσκουσας. Όμως, η ίδια η πράξη της διδασκαλίας ανέδειξε το ανέφικτο αυτής της επιλογής, τουλάχιστον στον περιορισμένο αριθμό μαθημάτων της παρούσας έρευνας, εξαιτίας της πλημμελούς γνώσης της μαθήτριας στη θεωρία της μουσικής.

Η μη τροποποίηση και μη απλοποίηση της αρχικής στοχοθεσίας της διδάσκουσας, συνδυαστικά με την παράλειψή της να λάβει υπόψη την ταχύτητα αφομοίωσης της μαθήτριας, συνέβαλαν σε μια δυσλειτουργία των μαθημάτων, η οποία γίνεται αντιληπτή στο σύνολό της. Η απουσία ευθυγράμμισης των προσδοκιών της διδάσκουσας με τις δυνατότητες της μαθήτριας αποτέλεσε ένα σημαντικό παιδαγωγικό ζήτημα από τη μία, και από την άλλη «τυφλό σημείο» για τη διδάσκουσα, το οποίο, εν τέλει, καθόρισε με πολύ ουσιαστικό τρόπο την πορεία των μαθημάτων της παρούσας έρευνας. Με την ασφάλεια της απόστασης του χρόνου και, φυσικά, μέσω του αναστοχασμού που ενυπάρχει στην αυτοέρευνα, ένα τέτοιο δεδομένο προσφέρει πολύτιμη γνώση στην πρακτική της διδασκαλίας.

5^ο Κεφάλαιο

Περιορισμοί – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Μουσικές Τέχνες: Διδακτική μουσικών οργάνων». Το πεδίο της έρευνας περιορίστηκε στην εμβέλεια του εύρους ενδιαφερόντων της γράφουσας, το οποίο αφορά κατά βάση στη διδασκαλία του πιάνου στο πλαίσιο των ιδιαίτερων συνθηκών του ατομικού μαθήματος. Ο περαιτέρω περιορισμός του πεδίου σε σχέση με τη διδασκαλία του πιάνου σε ενήλικες αρχάριους έγινε κατόπιν προτροπής και ενθάρρυνσης του επιβλέποντος καθηγητή. Εξάλλου, την χρονική περίοδο κατά την οποία η γράφουσα ξεκινούσε την εκπόνηση της διπλωματικής της εργασίας, συγκυριακοί λόγοι δημιούργησαν πρόσφορο έδαφος για την εστίαση της προσοχής στο συγκεκριμένο πεδίο, καθώς είχε μόλις ξεκινήσει να παραδίδει μαθήματα πιάνου σε μια ενήλικα μαθήτρια, συνάδελφο και προσωπική της φίλη.

Η επιλογή μιας μαθήτριας με τη διπλή ιδιότητα της φίλης και συναδέλφου της ερευνήτριας δημιούργησε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο συνθηκών για τη διδακτική πράξη. Από τη μια μεριά, η πρότερη φιλική σχέση, η συναδελφική συνύπαρξη στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον και η απουσία αμοιβής αποτέλεσαν παράγοντες που επηρέασαν πιο αποφασιστικά την πορεία των μαθημάτων από ότι είχε αρχικά εκτιμηθεί. Από την άλλη μεριά, το μουσικό υπόβαθρο της μαθήτριας σε σχέση με τη θεωρία της μουσικής και το πιάνο, αποδείχθηκε άλλοτε βοηθητικός και άλλοτε ανασταλτικό παράγοντας για την εξέλιξη των μαθημάτων. Αναδρομικά, οι συνθήκες διδασκαλίας θα ήταν ίσως ευκολότερα διαχειρίσιμες αν αφορούσαν σε μαθητή/ήτρια με τον/την οποίο/α δεν θα υπήρχε φιλική ή συγγενική σχέση. Επιπρόσθετα, το αμειβόμενο μάθημα ενδεχομένως θα συνεισέφερε στη διασφάλιση ξεκάθαρων ορίων και σαφέστερου πλαισίου προσδοκιών, δημιουργώντας ένα πιο πρόσφορο διδακτικό περιβάλλον.

Σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογική επιλογή της αυτοέρευνας, παρά την επίγνωση των ιδιαίτερων συνθηκών και απαιτήσεων της, προέκυψαν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της οι οποίες δεν μπορούσαν να έχουν προβλεφθεί πριν ξεκινήσει η

διαδικασία των μαθημάτων. Μία τέτοια δυσκολία αφορούσε στον χρόνο καταγραφής των ημερολογίων των μαθημάτων. Ήταν πρακτικά δύσκολο η διδάσκουσα να εστιάσει στο μάθημα και παράλληλα στην παρατήρηση του εαυτού και της μαθήτριας, όταν ταυτόχρονα έπρεπε να κρατάει σημειώσεις των όσων καταμαρτυρούσε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η επιλογή να γίνεται η καταγραφή του ημερολογίου μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθήματος ενείχε τον κίνδυνο ελλειμματικής ή και μη αξιόπιστης στοιχειοθέτησης των γεγονότων, σκέψεων και συμπεριφορικών αποκρίσεων τόσο της ίδιας όσο και της μαθήτριας. Για τον λόγο αυτό, η καταγραφή των ημερολογίων διευκολύνθηκε από την ηχογράφηση των μαθημάτων (φυσικά με την άδεια της μαθήτριας), εργαλείο που αποδείχθηκε ιδιαίτερος χρήσιμο και αξιόπιστο.

Βάσει των παραπάνω περιορισμών, θα μπορούσαν να διατυπωθούν διάφορες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα σε σχέση με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Κατά πρώτο λόγο, θα μπορούσε ανάλογη αυτοέρευνα να προσανατολιστεί στην ατομική διδασκαλία πιάνου αρχάριων μαθητών πιάνου μικρής ηλικίας ή ακόμη και πανεπιστημιακών φοιτητών που εξειδικεύονται στην πιανιστική εκτέλεση. Εναλλακτικά, θα μπορούσαμε να επικεντρωθούμε στην ομαδική διδασκαλία του πιάνου, πεδίο το οποίο παραμένει εν πολλοίς αδιερεύνητο για τα ελληνικά δεδομένα. Η συγκεκριμένη πρόταση θα μπορούσε να αφορά σε ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα εφαρμογής (π.χ. ομαδική διδασκαλία ανηλίκων, ενηλίκων ή και υπερηλίκων).

Τέλος, μια άλλη πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να αφορά στην επιλογή διαφορετικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε ενδεχομένως να αφορά στη διεύρυνση του δείγματος πέρα από το στενό εύρος της μίας και μόνο μελέτης περίπτωσης, και στον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, αποσκοπώντας στην επαγωγή συμπερασμάτων μεγαλύτερης εμβέλειας. Από την άλλη μεριά, θα μπορούσε να διατηρηθεί μεθοδολογικά η δέσμευση στην ποιοτική έρευνα και να επιλεγεί μια αυτοεθνογραφική προσέγγιση, ικανή να προσφέρει ένα ακόμη πιο διεισδυτικό βλέμμα στις κρυφές πτυχές της διδακτικής πράξης και κυρίως σε ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθηματικών αποκρίσεων.

Κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών

A. Ξενόγλωσσες πηγές

- Adamyan, Anna. 2018. "Music Education Issues for Adult Beginners in Armenia: Specifically the Analysis of the Difficulties of Piano Playing." *British journal of music education* 35, no. 2 (February): 191–202.
- Adorno, Theodore W. 1993. "Music, Language, and Composition" *The Musical Quarterly* 77, no. 3 (Autumn): 401-414, μετάφραση: Susan Gillespie, accessed September 12, 2023 <https://www.jstor.org/stable/742388?origin=JSTOR-pdf>
- Baharudin, A., Siti N., Munira Murad, & Nur Hana Hj Mat. 2013. "Challenges of Adult Learners: A Case Study of Full Time Postgraduates Students." *Procedia—Social and Behavioral Sciences* 90, no. 10 (October): 772–781.
- Ball, Christopher. 1991. *Learning Pays: The Role of Post-compulsory Education and Training*. London: Royal Society of Arts.
- Bell, Alan. 1993. "Principles for the design of teaching." *Educational Studies in Mathematics* 24, no. 1 (March): 5–34.
- Belzer, Alisa. (2004). "It's not like normal school': The role of prior learning contexts in adult learning." *Adult Education Quarterly* 55, no.1 (November): 41–59. doi:10.1177/0741713604268893.
- Bransford, John D., Ann L. Brown, & Rodney R. Cocking, eds. 1999. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brookfield, Stephen D. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, Andrew M. 1989. "Teaching Piano to Adults" *Clavier* 28, no. 5 (May- June): 24-25
- Burton, Leone. 2002. "Methodology and Methods in Mathematics Education Research: Where is 'The why'?" In *Researching Mathematics Classrooms: A Critical Examination of Methodology*, edited by Simon Goodchild and Lyn English, 1-10. Westport, Connecticut London: Praeger.
- Burwell, Kim. 2005. "A degree of independence: Teachers' approaches to instrumental tuition in a university college." *British Journal of Music Education* 22, no. 3 (November): 199–215. doi: 10.1017/S0265051705006601
- Burwell, Kim. 2012. "The epistemology of instrumental teaching and learning." In *Studio-based instrumental learning*, 9–45. Farnham, UK: Ashgate.
- Carey, Gemma, Leah Coutts, Catherine Grant, Scott Harrison, and Rachael Dwyer. 2018. "Enhancing learning and teaching in the tertiary music studio through reflection and collaboration." *Music Education Research* 20, no. 4 (November): 399–411. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1409204>
- Carol Montparker. 1993. "Second Thoughts on Teaching Adults", *Clavier* 32, no. 6 (July-August): 15-16, 50.
- Chen, Pei-Chen. 2022. *Off the Bench, Sing and Play: Lived Experiences in Dalcroze-inspired Piano Lessons for Amateur Adults. DMA Thes.* University of Toronto
- Coats, Sylvia. 2006. *Thinking as You Play Teaching Piano in Individual and Group Lessons*. Bloomington and Indianapolis: INDIANA UNIVERSITY PRESS.
- Cochran-Smith, Marilyn, and Susan L. Lytle. 1999. "The Teacher Research Movement: A Decade Later." *Educational Researcher* 28, no. 7 (October): 15-25.

- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison. 2008. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφραση των Σταύρου Κυριανάκη, Ματίνας Μαυράκη, Χρυσούλας Μητσοπούλου, Παναγιώτας Μπιθάρá & Μάνιας Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, Andra L., & J. Gary Knowles. 1996. "The Politics of Epistemology and the Self-study of Teacher Education Practices." In *Empowering Our Future in Teacher Education: Proceedings of the First International Conference on Self-study of Teacher Education Practices*, edited by J. Richards, 67-73. Sussex, England: Herstmonceux Castle.
- Colwell, Richard. J., Michael Hewitt & Mark Fonder. 2018. *The teaching of instrumental music*, 5th ed. Routledge.
- Conway, Colleen, John Eros, Kristen Pellegrino & Chad West. 2010. "The Role of Graduate and Undergraduate Interactions in the Development of Preservice Music Teachers and Music Teacher Educators: A Self-Study in Music Teacher Education" *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 183 (Winter): 49-64, accessed September 12, 2023. https://www.jstor.org/stable/27861472?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents.
- Coutts, Leah. 2016. "Engaging Adult Piano Students Through Transformative Pedagogical Approaches" PhD diss., Griffith University.
- Cumming, Alister. 1992. "Access to literacy for language minority adults." ERIC digest, National Clearinghouse on Literacy Education Washington DC, accessed July 30, 2023. [ED350886.pdf](https://eric.ed.gov/?id=ED350886)
- Darling-Hammond, Linda & Nicole Richardson. 2009. "Teacher Learning: What Matters?" *Educational Leadership* 66, no. 5 (February): 46-53.
- De Vries, Peter. 2006. "Engaging in music to enhance self-study" *International Journal of Qualitative Studies in Education* 19, no. 2 (June): 243-251. <https://doi.org/10.1080/09518390600576152>.
- Dube, Francis. 2003. "Pianist's Four Kinds of Memory." *La scena Musicale* 9, no. 3 (November) 28-30. μετάφραση: Susan Spier, accessed July 30, 2023. <http://scena.org/pdf-files/listcontent.asp>
- Duckworth, Guy. 1968. "Discovery Learning in Piano Instruction" *Music Educators Journal* 54, no. 6 (February): 53-55, 143-146. <https://doi.org/10.2307/3391268>
- Dweck, S. Carol. 2000. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. London, UK: Psychology Press.
- Duke, Robert A., Amy L. Simmons, & Carla Davis Cash. 2009. "It's not how much; it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills." *Journal of Research in Music Education* 56, no. 4 (January): 310-321. <https://doi.org/10.1177/0022429408328851>
- Eisner, Elliot W. 1991. *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Feldman, Alan. 2003. "Validity and Quality in Self-Study." *Educational Researcher* 32, no. 3 (April): 26-28.
- Foster, Amy. 2006. "The Piano Duet: Ten Exciting Pedagogical Benefits." *American Music Teacher* 55, no. 4 (2006): 86-86. <http://www.jstor.org/stable/43547585>.
- Garrison, D. R. 1997. "Self-directed learning: Toward a comprehensive model." *Adult Education Quarterly* 48, no. 1 (November): 18-33. DOI: 10.1177/074171369704800103

- Gaunt, Helena. 2008. "One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers." *Psychology of Music* 36, no. 2 (October): 215–245. <https://doi.org/10.1177/0305735607080827>.
- Gaunt, Helena. 2010. "One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students." *Psychology of Music* 38, no. 2 (August): 178–208. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Gay, Wayne L. 1983. "Setting Goals for Adult Students," *Clavier* 22, no. 9 (November): 31-32.
- Gitterman, Alex. 2004. "Interactive Andragogy." *Journal of Teaching in Social Work* 24, no. 3-4, 95-112.
- Gumm, Alan. 2003. *Music teaching style: Moving beyond tradition*. Galesville, MD: Meredith Music.
- Gutierrez, James A. W. 2018. "Students Evaluate Music Theory Courses: A Reddit Community Survey." *College Music Symposium* 58, no .1 (September): 1–27. doi:10.18177/sym.2018.58.sr.1139.
- Hauge, Kåre. 2021. "Self-Study Research: Challenges and Opportunities in Teacher Education." In *Teacher Education in the 21st Century - Emerging Skills for a Changing World*, edited by Maria Jose Hernández-Serrano. IntechOpen. Προσπελάστηκε στις 16 Αυγούστου 2023. <https://www.intechopen.com/chapters/75416>
- Holloway, Immy. 1997. *Basic Concepts for Qualitative Research*. London: Blackwell Science.
- Hry-Beihammer, Eeva K. 2010. "Master-apprentice relation in music teaching From a secret garden to a transparent modelling" *Nordic Research in Music Education* 12 (Yearbook): 161-178. Προσπελάστηκε 18 Αυγούστου 2023. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172285/Hry-Beihammer_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Johnson, Rebecca. 1986. "Meeting the Challenge of the Adult Beginner," *Clavier* 25, no. 2, (February):20-23.
- Kinney, Forrest. 2018. *Puzzle Play prep: Exploring Chords and Arranging at the Piano*. North Bend: Two Streams Press.
- Kokotsaki, Dimitra & Susan Hallam. 2007. "Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making." *Music Education Research* 9, no 1, (January): 93–109. <https://doi.org/10.1080/14613800601127577>
- Kostka, Marilyn J. 2002. "Practice expectations and attitudes: A survey of college-level music teachers and students." *Journal of Research in Music Education* 50, no. 2 (Summer): 145-154.
- Kruse, Nathan B. 2023. "Inservice Music Teachers' Vernacular Practices: A Self-Study of Curricular Application" *Journal of Music Teacher Education* (June): 1-19. <https://doi.org/10.1177/10570837231182400>.
- LaBoskey, Vicki K. 2004a. "The Methodology of Self-Study and its Theoretical Underpinnings" In *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, edited by J. John Loughran, Mary Lynn Hamilton, Vicki K. LaBoskey, & Tom Russell, 817-869. Kluwer.
- LaBoskey, Vicki K. 2004b. "Moving the methods of self-study research and practice forward: Challenges and opportunities". In *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, edited by J. John Loughran, Mary Lynn Hamilton, Vicki K. LaBoskey, & Tom Russell, 1169- 1184. Kluwer.

- Lehmann, Andreas C., Hans Gruber & Reinhard Kopiez. 2018. "Expertise in music." In *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, edited by K. Anders Ericsson, Robert. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Mark Williams, 535–549. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Lily Menou. 1981. "Be Kind to Your Unprepared Adult Student," *Clavier* 20, no. 5(May-June): 45.
- Loughran, John., & Northfield, Jeff. 2005. "A Framework for the Development of Self-Study of Practice." In *Reconceptualizing Teaching Practice: Self-Study in Teacher Education*, edited by Mary Lynn Hamilton, Stefinee Pinnegar, Tom Russell, John Loughran & Vicki LaBoskey, 7-18. Taylor & Francis e-Library.
- Machover, Wilma. 1990. "Creating An Adult Center For Lifelong Learning." *The American Music Teacher* 39, no. 6 (June-July): 28, accessed September 14, 2023. <https://www.proquest.com/openview/94b38bf341068450da2ed468a4865a2f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819728>
- MacKeracher, Dorothy. 2004. *Making Sense of Adult Learning*. University of Toronto Press Incorporated.
- Mainwaring, James. 1951a. "Psychological factors in the teaching of music: Part I: Conceptual musicianship." *British Journal of Educational Psychology* 21 (June): 105–121.
- Mainwaring, James. 1951b. "Psychological Factors in the Teaching of Music: Part II: Applied Musicianship." *British Journal of Educational Psychology* 21 (November): 199–213.
- Mantie, Roger, & Gareth Dylan Smith, eds. 2017. *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure*. Oxford Handbooks. New York: Oxford University Press.
- McAllister, Lesley S. 2008. "Evaluating Teaching Effectiveness in Music." *American music teacher* 58, no. 3 (December/January): 14-17. Προσπελάστηκε 18 Αυγούστου 2023. <http://drora.me/wp-content/uploads/2014/04/evaluating-teaching-effectiveness-in-music.pdf>.
- McPherson, Gary. E. 2005. "From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument." *Psychology of Music* 33 (January): 5–35.
- Mason, Jennifer. 2003. *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μετάφραση της Ελένης Δημητριάδου, επιμέλεια της Νότας Κυριαζή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mayer, Richard E. 2004. "Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction." *American Psychologist* 59, no. 1 (January): 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Menou, Lily. 1981. "Be Kind to Your (Unprepared) Adult student" *Clavier* 20, no. 5 (May-June): 45.
- Merriam, Sharan B., Rosemary S. Caffarella, & Lisa M. Baumgartner. 2007. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, 3rd ed. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Meulink, Judie, N. 2011. "Cooperative learning methods for group piano: The development of a teaching guide" Phd diss., Ball State University.
- Morfidi, Eleni, & Anastasia P. Samaras. 2015. "Examining Greek Special Education Teachers' Individual and Collaborative Teaching Experiences" *Teacher Education and Special Education* 38, no. 4 (November): 347-363.
- Munby, Hugh., & Tom Russell. 1994. "The Authority of Experience in Learning to Teach: Messages from a Physics Methods Class." *Journal of Teacher Education* 45, no. 2 (March-April): 86-95.

- Myers, David, E. 1992. "Teaching Adults of All Ages" *Music Educators Journal* 79, no. 4 (December): 23-26. <https://doi.org/10.2307/3398525>.
- Neuman, Laurence W. 1997. *Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches*. Needham Heights, MA, USA: Allyn & Bacon.
- Ozanian, Carole. 1979. "Teaching the Older Beginner," *Clavier* 18, no. 9 (December): 26-29, 36.
- Ozdem-Yilmaz, Yasemin, & Bilican, Kader. 2021. "Discovery Learning – Jerome Bruner." In *Science Education in Theory and Practice*, edited by Ben Akpan and Teresa J. Kennedy, 177–190. Springer.
- Orlofsky, DeNicola D. & Rhenella Smith. 1997. "Strategies for Adult Keyboard Learners." *Music Educators Journal* 83, no4 (January): 22–26. doi:10.2307/3399037.
- Pellegrino, Kristen, Jennifer P. Beavers, Susan Dill. 2019. "Working with College Students to Improve Their Improvisation and Composition Skills: A Self-Study with Music Teacher Educators and a Music Theorist" *Journal of Music Teacher Education* 28, no. 2 (June): 28-42. DOI: 10.1177/1057083718787825.
- Pike, Pamela D. 2001. "Leisure Piano Lessons: a Case Study of Lifelong Learning" Phd diss., University Of Oklahoma.
- Pike, Pamela D. 2022. *The Adult Music Student: Making Music throughout the Lifespan* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003359>.
- Pinnegar, Stefinee. 2005. "Introduction (Part II)." In *Reconceptualizing Teaching Practice: Self-Study in Teacher Education*, edited by Mary Lynn Hamilton, Stefinee Pinnegar, To Russell, John Loughran & Vicki K. LaBoskey, 34-36 Taylor & Francis e-Library.
- Pinnegar, Stefinee E., & Mary Lynn Hamilton. 2005. "Conclusion: The Value and the Promise of Self-study". In *Reconceptualizing Teaching Practice: Self-Study in Teacher Education*, edited by Mary Lynn Hamilton, Stefinee Pinnegar, Tom Russell, John Loughran & Vicki K. LaBoskey, 264-276. Taylor & Francis e-Library.
- Pinnegar, Stefinee E., & Mary Lynn Hamilton. 2009. *Self-Study of Practice as a Genre of Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Pitts, Stephanie. 2005. *Valuing musical participation*. Hants, UK: Ashgate.
- Polson, Cheryl J. 1993. "Teaching adult students." *IDEA Paper*, no.29 (September): 2-7. Accessed July 30, 2023. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395136.pdf>.
- Pratt, Daniel D. 1988. "Andragogy as a Relational Construct" *Adult Education Quarterly* 38, no. 3 (Spring): 160-181. <https://doi.org/10.1177/0001848188038003004>.
- Richardson, Laurel, and Elizabeth A. St. Pierre. 2005. "Writing: A Method of Inquiry." In *SAGE Handbook of Qualitative Research*, edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, 5th ed., 1410–1444. SAGE Publications, Inc.
- Ritter, Jason K. 2020. "The Educational Self as a Starting Point for Understanding and Self-study in Teaching and Teacher Education." In *Exploring Self Toward Expanding Teaching, Teacher Education and Practitioner Research*, edited by Oren Ergas and Jason K. Ritter, 129-142. *Advances in Research on Teaching*, Vol. 34. Emerald Publishing Limited. DOI:10.1108/S1479-368720200000034008.
- Roblyer, M. D. 2016. *Integrating Educational Technology into Teaching*. 7th ed. Pearson Education, Inc.
- Rogers, Alan. 1993. "Adult learning maps and the teaching process." *Studies in the Education of Adults* 22, no. 2 (October): 199-220.
- Rogers, Alan. 1998. *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* [Teaching Adults]. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Roulston, Kathryn & Peter Jutras. 2015. "Adult perspectives of learning musical instruments" *International Journal of Music Education* 33, no.3 (September):325-335. <https://doi.org/10.1177/0255761415584291>.
- Rutland, Elizabeth. 1986. "The Challenge of Teaching Adult Piano Lessons" *The American Music Teacher* 36, no. 2 (November): 56.
- Schulte, Ann K. 2004. "Examples of Practice: Professional Knowledge and Self-Study in Multicultural Teacher Education." In *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, edited by J. John Loughran, Mary Lynn Hamilton, Vicki K. LaBoskey, & Tom Russell, 709-742. Kluwer.
- Seodi, Ruth. 2009. *Time to Play a Musical Instrument How to take up an Instrument Later in Life*. Oxford: How To Books.
- Sheridan, Jean. 1989. "Rethinking Andragogy: The Case for Collaborative Learning in Continuing Higher Education." *The Journal of Continuing Higher Education* 37, no. 2 (Spring): 2-6. <https://doi.org/10.1080/07377366.1989.10401167>.
- Shockley, Rebecca, P. 1982. "Advanced group instruction: Some implications for teacher training." *College Music Symposium* 22, no.2, (Fall):103-109.
- Sobol, Nataliia. 2019. "Lifelong Learning: Music Adult Education" *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)* 58, no.1(October):17-22. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.1.1722>
- Stake, Robert E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Sun, Ron. 2012. "Bottom-Up Learning and Top-Down Learning." In *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, edited by Norbert M. Seel, 387. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_387.
- Taylor, Angela. & Susan Hallam. 2008. "Understanding what it means for older students to learn basic musical skills on a keyboard instrument." *Music Education Research* 10, no. 2 (May) 285–306.
- Toptaş, Barış. 2016. "Effect of daily work on student's memorization ability in piano education." *Educational Research and Reviews* 11, no.7, (April): 371-376.
- Uszler, Marianne, & Upitis, Rena. 2000. "The adult student." In *The well-tempered keyboard teacher* edited by Marianne Uszler, Stewart Gordon & Scott McBride Smith, 55–78. Belmont, CA: Schirmer.
- Vanassche, Eline, and Geert Kelchtermans. 2015. "The State of the Art in Self-Study of Teacher Education Practices: A Systematic Literature Review." *Journal of Curriculum Studies* 47, no. 4 (January): 508-528. DOI: 10.1080/00220272.2014.995712.
- Walker-Gibbs, Bernadette, & Ann K. Schulte. 2016. "Introduction" In *Self-studies in Rural Teacher Education*, Edited by Ann K. Schulte & Bernadette Walker-Gibbs, 1-13. Springer.
- Wilcox, Susan, Jinx Watson & Margo Paterson. 2004. "Self-study in professional practice". In *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, edited by J. John Loughran, Mary Lynn Hamilton, Vicki K. LaBoskey, & Tom Russell, 273–312. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Winner, Ellen & Gail Martino. 2000. "Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music" In *International Handbook of Giftedness and Talent, 2nd ed .*, edited by Kurt A. Heller, Franz J Mönks, Robert J. Sternberg & Rena F. Subotnik. Kidlington, Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Woody, Robert. H. 2012. "Playing by Ear: Foundation or Frill?" *Music Educators Journal* 99 (December): 82–88. doi:10.1177/0027432112459199.

- Wristen, Brenda. 2006. "Demographics and Motivation of Adult Group Piano Students." *Music Education Research* 8, no. 3: 387-406. <https://doi.org/10.1080/14613800600957503>.
- Yonge, George D. 1985. "Andragogy and Pedagogy: Two Ways of Accompaniment" *Adult Education Quarterly* 35, no. 3 (Spring): 160-167. <https://doi.org/10.1177/0001848185035003005>.
- Young, Margaret, M. 2010. "The Use of Functional Piano Skills by Selected Professional Musicians and Its Implications for Group Piano Curricula" Phd diss., The University of Texas.
- Zhukov, Katie. 2007. "Student learning styles in advanced instrumental music lessons." *Music Education Research* 9, no. 1 (January): 111-127. <https://doi.org/10.1080/14613800601127585>.
- Zhukov, Katie. 2009. "Effective practising: A research perspective." *Australian Journal of Music Education*, no. 1 (January): 3-12.
- Zhukov, Katie. 2012. "Teaching strategies and gender in higher education instrumental studios." *International Journal of Music Education: Research* 30, no. 1 (February): 33-46. <https://doi.org/10.1177/02557614111431392>.
- Zhukov Katie & Jon Helge Sætre. 2021. "'Play with me': Student perspectives on collaborative chamber music instruction" *Research Studies in Music Education* 44, no. 1 (March): 1-14. <https://doi.org/10.1177/1321103X20974804>.

B. Ελληνόγλωσσες πηγές

- Ίσαρη, Φιλία, and Μάρκος Πουρκός. 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Accessed August 12, 2023. <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED263/%CE%8A%CF%83%CE%B1%CF%81%CE%B7%20%26%20%CE%A0%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82%202015%20book.pdf>.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας. 2006. «Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 7, 60-92.
- Σαραφίδου, Γιασεμή-Όλγα. 2011. *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Χαραλάμπους, Νεόφυτος. 2000. *Συνεργατική Μάθηση: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>.

