

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ της ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ
ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ.
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

19-20 Απριλίου 2024
Αμφιθέατρο Διδασκαλείου Νεοελληνικών Σπουδών
Φιλοσοφική Σχολή



Επιμέλεια Πρακτικών
Αγγελική Τριανταφυλλάκη
Σμαράγδα Χρυσοστόμου
Χριστίνα Αναγνωστοπούλου



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
Εθνικού και Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών



Εργαστήριο Μουσικής,
Γνωσιακών Επιστημών και
Κοινότητας
ΤΜΣ ΕΚΠΑ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ της ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ

**ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,
ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
19-20 Απριλίου 2024**

Επιμέλεια Πρακτικών

**Αγγελική Τριανταφυλλάκη
Σμαράγδα Χρυσοστόμου
Χριστίνα Αναγνωστοπούλου**

Επιμελητές έκδοσης: Αγγελική Τριανταφυλλάκη, Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Χριστίνα Αναγνωστοπούλου

Τίτλος: Άτυπη μουσική μάθηση, Εκπαίδευση, Κοινότητα, Πολιτισμός / Πρακτικά διημερίδας 19-20 Απριλίου 2024

Γλώσσα: Ελληνική / Αγγλική

Γραφιστική επεξεργασία Τμήμα Τυπογραφείου, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Έτος έκδοσης: 2024

© Copyright 2024, Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Απαγορεύεται η κατά οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγή, δημοσίευση ή χρησιμοποίηση όλων ή μερών του βιβλίου αυτού, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη και του συγγραφέα.

ISBN: 978-960-466-333-0

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόγραμμα Διημερίδας	5
Χαιρετισμός Καθηγήτριας Αναστασίας Γεωργάκη, Προέδρου ΤΜΣ ΕΚΠΑ	8
Χαιρετισμός Διευθύντριας Εργαστηρίου Μουσικής Παιδαγωγικής Σμαράγδας Χρυσοστόμου	9
Χαιρετισμός Επικουρης Καθηγήτριας Αγγελικής Τριανταφυλλάκη, εκ μέρους της Επιστημονικής και Οργανωτικής Επιτροπής	10
Κείμενα Εισηγητών	12
Σύντομες Περιλήψεις	59
Σύντομα Βιογραφικά	65
Αφίσες συνεδρίου	70

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ

Παρασκευή 19.4.2024

15:30-16:00: Προσέλευση

16:00-16:30: Χαιρετισμοί

Αναστασία Γεωργάκη, Καθηγήτρια, Πρόεδρος ΤΜΣ ΕΚΠΑ

Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Καθηγήτρια ΤΜΣ ΕΚΠΑ

Αγγελική Τριανταφυλλάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΜΣ ΕΚΠΑ

Κεντρική Ομιλία

16:30-17:45: Music learning styles and learning strategies: Things to watch and listen out for in the informal music class

Professor Lucy Green

Εισήγηση

17:45-18:15: Incorporating Green's pedagogy in a primary classroom in Cyprus and beyond: A personal perspective as a music educator

Dr. Maria Papazachariou-Christoforou

18:15-18:30: Συζήτηση με το κοινό

18:30-19:30: Κλείσιμο εργασιών πρώτης μέρας - Ευχαριστίες - Κέρασμα

Σάββατο 20.4.2024

Εισηγήσεις

10:00-10:30: Μουσική στην κοινότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές

Δρ. Χριστίνα Αναγνωστοπούλου- Δρ. Χριστιάνα Αδαμοπούλου

10:30-11:00: Συνεργασίες σχολείων και πολιτιστικών φορέων: ένα πλαίσιο γόνιμης συνδιαλλαγής τυπικής και άτυπης μάθησης στο πεδίο των τεχνών και του πολιτισμού

Δρ. Μαρία Μαγαλιού

11:00-11:30: Προφορικότητα και μουσική παράδοση: από την άτυπη εκπαίδευση στη μουσική αγωγή γονέων και νηπίων

Δρ. Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού

11:30-12:00: Ενίσχυση της αυθόρμητης μουσικής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών μέσω της εφαρμογής της άτυπης παιδαγωγικής της Green σε ένα νηπιαγωγείο

Υπ. Δρ. Εύη Ανδριώτη

12:00-12:30: Διάλειμμα

Εργαστήρια

12:30-13:30: Το Κιθάρα Express και ένας ιπτάμενος φελλός σαμπάνιας

Δρ. Ιωάννα Ετμεκτσόγλου

13:30-14:30: Ο εμπυχωτής και ο εκπαιδευτικός μπροστά στην πρόκληση της ομαδικής σύνθεσης. Από την πράξη στην τάξη

Υπ. Δρ. Νίκος Ζιάζιαρης

14:30-14:40: Κλείσιμο εργασιών δεύτερης μέρας - Ευχαριστίες

Χαιρετισμός Καθηγήτριας Αναστασίας Γεωργάκη, Προέδρου Τμήματος Μουσικών Σπουδών

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι, αγαπητές και αγαπητοί φοιτητές,

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τη συντονιστική επιτροπή αυτής της επιστημονικής διημερίδας με τίτλο «Άτυπη Μουσική Μάθηση: Εκπαίδευση, Κοινότητα, Πολιτισμός» που οργανώθηκε από τα Εργαστήρια Μουσικής Παιδαγωγικής και Μουσικής, Γνωσιακών Επιστημών και Κοινότητας και το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μουσικής Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα του Τμήματος Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ.

Καλωσορίζω επίσης στο τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ την καταξιωμένη και διακεκριμένη επιστήμονα της Μουσικής Παιδαγωγικής, Ομότιμη Καθηγήτρια Lucy Green, UCL Institute of Education, London UK, ως προσκεκλημένη ομιλήτρια στη διημερίδα αυτή, καθώς το αξιόλογο επιστημονικό της έργο αναδεικνύει διαφορετικές πτυχές της δύναμης της μουσικής εκπαίδευσης για τη καταπολέμηση των ανισοτήτων στις σύγχρονες κοινωνίες και την ανάδειξη των ιδιαίτερων δεξιοτήτων παιδιών που βρίσκονται στο περιθώριο. Η Lucy Green έχει εργαστεί ιδιαίτερα στην κατανόηση των εμπειριών των μαθητών μέσω της μουσικής δημιουργίας σε διαφορετικά πλαίσια ενσωματώνοντας μια παγκόσμια προοπτική και συζητώντας τις ποικίλες ερμηνείες της "μη τυπικής" μάθησης.

Σε μια εποχή ψηφιακού μετασχηματισμού με τεράστιες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, η μουσική εκπαίδευση είναι ένα εργαλείο για τη σμίλευση των κοινωνικών ανισοτήτων σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, για την ισορροπημένη κατοχύρωση των ταυτοτήτων, για τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής σε περιβάλλοντα παιδιών με ιδιαίτερες δεξιότητες, εφήβων και ανθρώπων τρίτης ηλικίας αλλά και για την προβολή μηνυμάτων Ειρήνης για την αδελφοσύνη των λαών και των κοινωνιών.

Η σύμπραξη των δύο εργαστηρίων του Τμήματος Μουσικών Σπουδών -Μουσικής Παιδαγωγικής και Μουσικής, Γνωσιακών Επιστημών και Κοινότητας- αναδεικνύει αυτή την επιστημονική σύγκλιση όπου η μουσική εκπαίδευση με διαφορετικές μεθοδολογίες σε διαφορετικά πλαίσια και την χρήση των νέων τεχνολογιών είναι μέσο για την αυτοέκφραση ανθρώπων που ζουν στο περιθώριο αλλά και για την ανάπτυξη του λεγόμενου «κοινωνικού

κεφαλαίου» , συνδυάζοντας την πνευματική και ψυχική ανάπτυξη των ατόμων με τη θεραπεία μέσω της μουσικής.

Στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών, όπου θεραπεύονται διαφορετικά πεδία της μουσικής δημιουργίας και έκφρασης (Αρχαία Ελληνική μουσική, Βυζαντινή μουσική, Δημοτική μουσική, μουσικές της Μεσογείου και της Ανατολής, Jazz μουσική, Ηλεκτρακουστική μουσική, Δημοφιλής μουσική, Σύγχρονη μουσική), δίνεται η δυνατότητα στους παιδαγωγούς και στους φοιτητές μας να αντλήσουν στοιχεία από διαφορετικές παραδόσεις για να δώσουν τη δυνατότητα στις διαφορετικές κοινότητες να εκφραστούν πολυποίκιλα και να αναπτύξουν νέα δίκτυα μουσικής παιδαγωγικής σε διαφορετικά πλαίσια ως μέσο κοινωνικής συνοχής και ευημερίας.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω ξανά την επιτροπή διοργάνωσης αυτής της διημερίδας καθώς ευελπιστώ ότι τα επιστημονικά συμπεράσματα και οι συμπράξεις που θα προκύψουν, θα ανοίξουν νέα μονοπάτια στη σύγχρονη εκπαίδευση και σε διαφορετικά περιβάλλοντα όπως δήμοι, θεραπευτικές μονάδες, λέσχες φιλίας, φυλακές, προσφυγικές δομές με άξονα τη μουσική έκφραση και δημιουργία ως μέσα για την κοινωνική ανάπτυξη και συνοχή!

Χαιρετισμός Διευθύντριας Εργαστηρίου Μουσικής Παιδαγωγικής Σμαράγδας Χρυσοστόμου

Καλησπέρα σας αγαπητοί φίλοι και φίλες, συνάδελφοι, φοιτήτριες και φοιτητές.

Χαίρομαι πολύ που σας βλέπω σήμερα όλους εδώ, στον φιλόξενο χώρο του Διδασκαλείου.

Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα», σε συνεργασία με τα δύο Εργαστήρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών, το Εργαστήριο Μουσικής Παιδαγωγικής και το Εργαστήριο Μουσικής, Γνωσιακών Επιστημών και Κοινότητας, διοργανώνει τη διημερίδα αυτή, με την υποστήριξη του Τμήματος Μουσικών Σπουδών και της κας Προέδρου προσωπικά.

Το μεταπτυχιακό μας πρόγραμμα ξεκίνησε το 2018, το πρώτο στην Ελλάδα που καλύπτει τόσο την τυπική όσο και την άτυπη εκπαίδευση, αναδεικνύοντας την οργανική σχέση που υπάρχει στην ενασχόληση με τη μουσική, είτε αφορά διδασκαλία και μάθηση είτε όχι, με το πλαίσιο στο οποίο οργανώνεται και λαμβάνει χώρα. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις, η ουσιαστική διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η καλλιέργεια της ερευνητικής ματιάς και της συστηματικής και εμπειρισταωμένης μελέτης αποτελούν κεντρικούς άξονες στη φιλοσοφία του μεταπτυχιακού μας προγράμματος. Οι δράσεις που οργανώνουμε κάθε χρόνο εντάσσονται στο πλαίσιο αυτό και εξυπηρετούν αυτούς τους σκοπούς.

Σας καλωσορίζω λοιπόν με τη σειρά μου στη διημερίδα αυτή με μεγάλη χαρά!

Θα απευθύνω τώρα το καλωσόρισμα στην κα Green στα αγγλικά.

Dear Professor Green, we are very happy to welcome you to our Department, the Department of Music Studies. This conference was organized by our MA program 'Music Education in formal and informal environments', the first postgraduate program in Greece to include formal, non-formal and informal settings and approaches in its aims and objectives, as well as syllabus content. The support of the two Laboratories - Music Education and Music, Cognition and Community as well as our Head of Department Professor Georgaki, was invaluable.

I would like to thank my colleague Dr Angeliki Triantafyllaki, for the initiative and the impeccable organization of this conference. She took care of everything and everyone. I would also like to thank our presenters who have graciously accepted our invitations. We are looking forward to your presentations and the discussions that will follow.

Dear Lucy, it is a true joy to have this conference in person after all the previous years' difficulties and online conferences. And to be able to enjoy your presentation in person.

Thank you.

Χαιρετισμός Επίκουρης Καθηγήτριας Αγγελικής Τριανταφυλλάκη

Αγαπητή Πρόεδρε του Τμήματος Μουσικών Σπουδών,

Αγαπητοί συνάδελφοι και φίλοι,

Αγαπητοί φοιτητές και αγαπητές φοιτήτριες,

Σας καλωσορίζω με τη σειρά μου στην επιστημονική διημερίδα με τίτλο «Άτυπη Μουσική Μάθηση. Εκπαίδευση, Κοινότητα, Πολιτισμός», που διοργανώνει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα» σε συνεργασία με τα Εργαστήρια Μουσικής Παιδαγωγικής και Μουσικής, Γνωσιακών Επιστημών και Κοινότητας.

Σας ευχαριστούμε θερμά για την παρουσία σας εδώ σήμερα. Γνωρίζουμε ότι αρκετοί από εσάς ταξιδέψατε από μακριά για να είστε κοντά μας και να συμμετέχετε στη σημαντική αυτή συνάντηση. Όταν στις αρχές του ακαδημαϊκού έτους 2023-24 η διοργάνωση μιας διημερίδας για την άτυπη μουσική μάθηση προτάθηκε στις Διευθύντριες των δύο Εργαστηρίων, την Καθηγήτρια Σμαράγδα Χρυσοστόμου και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Χριστίνα Αναγνωστοπούλου, έγινε δεκτή η πρόταση με μεγάλο ενθουσιασμό. Τις ευχαριστώ θερμά για τη στήριξη και την πολύτιμη συνδρομή τους στη διοργάνωση αυτής της εκδήλωσης. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης όλα τα μέλη της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής της Διημερίδας, καθώς χωρίς την πολύτιμη συνδρομή τους δεν θα ήταν εφικτή αυτή η συνάντηση. Ευχαριστούμε επίσης το Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας για τη φιλοξενία της εκδήλωσης στους υπέροχους χώρους του.

Οι εξαιρετικές εισηγήτριες και εισηγητές που αποδέχτηκαν την πρόσκλησή μας να παρουσιάσουν τη δουλειά τους, μας τιμούν σήμερα με την παρουσία τους. Ευχαριστούμε ιδιαίτερος την κα Lucy Green, Ομότιμη Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, για τη θερμή αποδοχή της πρόσκλησής μας να μετέχει σε αυτή την επιστημονική συνάντηση. Είμαστε πραγματικά συγκινημένοι για τη συμμετοχή της ως κεντρική ομιλήτρια στην επιστημονική αυτή διημερίδα του Τμήματος Μουσικών Σπουδών, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Θα μου επιτρέψετε να συνεχίσω τον χαιρετισμό μου στην αγγλική γλώσσα.

Dear Professor Green, we are honoured to have you with us here today as keynote speaker for our conference on the theme of “Informal Music Learning: Education, Community, Culture”. Informal music learning has slowly but surely gained recognition not only for its role in fostering musical creativity and improvisation, personal musical expression and peer collaboration but also for encouraging a re-evaluation of traditional pedagogies in the formal music classroom. In 2008 when reading your book “Music, Informal Learning and The School: A New Classroom Pedagogy”, I remember thinking how this would stir up the waters of traditional music pedagogies rooted in the European art music traditions and it has, in ways that are obvious, judging by the diversity of contexts that your work has had a direct impact on, but also in ways that are far-reaching and perhaps not so immediately evident. I truly believe that, as a direct result of your work, there is a continuous call to make classroom music more relevant and accessible to all.

Dear Lucy, on behalf of the Scientific and Organising Committee of this conference I would like to welcome you to the National and Kapodistrian University of Athens and thank you for accepting our invitation to deliver your keynote presentation titled “Music learning styles and learning strategies: Things to watch and listen out for in the informal music class”.

We are truly honoured and humbled to have you here with us today. Thank you.

**Επιστημονική Διημερίδα
Ατυπη μουσική μάθηση, Εκπαίδευση, Κοινότητα, Πολιτισμός
19-20 Απριλίου 2024
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών**

Οργανωτική και Επιστημονική Επιτροπή

Αδαμοπούλου Χριστιάνα
Αναγνωστοπούλου Χριστίνα
Ανδριώτη Εύη
Ζιάζιαρης Νίκος
Κωνσταντακοπούλου Αγγελική
Περακάκη Ελισσάβητ
Τριανταφυλλάκη Αγγελική
Χρυσοστόμου Σμαράγδα

ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ

Κεντρική Ομιλία

Things to look and listen out for in the informal music lesson

Lucy Green

Emerita Professor of Music Education, UCL Institute of Education, London UK

Many musicians and music educators might nowadays agree that the informal learning practices of popular musicians seem to offer a range of simple, flexible and enjoyable ways to learn. Shared in different ways by folk, jazz and many other musicians, they can also lead to high levels of skill-development, particularly in the realms of ear-playing. Young popular musicians tend to experience a great deal of enjoyment and motivation in learning. Usually, they start by choosing their own familiar, well-liked music to work on, listening to recordings and attempting to copy them by ear, often working in friendship groups. This can lead to the development of sophisticated aural and improvisatory abilities. Whilst such abilities are highly regarded by many classical musicians, some classically trained music teachers lack confidence in these areas, and many are unfamiliar with the worlds of aural learning and informal learning. Yet, many of the skills involved can be just as relevant to classical music learning as to any other musical style.

The aims and objectives of adapting informal music learning practices for formal music education

In this presentation I played a number of audio examples of children learning to play during one-to-one instrumental lessons and classroom lessons, using various adaptations of informal popular music learning practices. In a written paper it is impossible to do justice to the effect of listening to such examples, so here I will simply try to convey the main background and some of the findings of the work.

The central aim of the approach is to give students a relevant, accessible and enjoyable skill which they may not otherwise come across, and which they can continue to build on for the rest of their lives if they so wish; and to give teachers some strategies for teaching ear-playing and group learning, which they may find helpful and interesting in a range of ways. The more specific objectives are to show students some basic steps involved in ear-playing, based on popular musicians' learning practices; enhance students' enjoyment of music-making and learning in a variety of ways; connect aural skills to a range of music, including drawing on students' existing tastes and knowledge; and give simple strategies to instrumental and classroom teachers, who may or may not be familiar with ear-playing or informal learning themselves.

What happens during the lessons?

In a one-to-one lesson, teacher and student together listen to an audio track in a basic funk or riff style, which has been specially recorded. After the full piece come several other tracks, each of which contains one riff, usually four bars long, repeated over and over for two minutes. This gives the student enough time to listen to a track and attempt to find

the pitches, without having to stop and start the track too often. The teacher encourages and guides where necessary, but rather than giving the note-names immediately, allows the student time to experiment, listen, and learn by trial and error. Most students succeed in picking up at least one riff within about 10 minutes; and some can pick up two or three within that time. Some will get an approximation of pitch-contour and rhythm, whereas others can become note-perfect quite quickly. The aim is not perfection – this is a very different approach to the Suzuki method. Rather, the aim is to get ‘flow’, and for the student to play something that ‘works’. Notions of ‘right’ and ‘wrong’ are replaced by ‘sounds OK!’ Later on, further strategies and audio materials are added, including both classical music and the students’ own choice of music.

For classroom work, essentially the same procedures are followed: students are allowed to work in friendship groups, choose music for themselves at first, listen to the recording together and attempt to play the music, as a group, by ear. Later, other music is introduced, including classical music. Different individuals will start to pick out and try pitches, while both group learning and peer-directed learning take place. Gradually some kind of a group consensus emerges and the ensemble starts to gel. What is played may or may not be entirely accurate compared to the pitches on the recording, but it is more important to get ensemble and flow in the early stages.

Unlike most formal music education, the approach is not structured by providing easier tasks for beginners, which get gradually more demanding as time goes by. Rather, each learner is presented with the same task as everyone else, so that the task is ‘differentiated by outcome’. In other words, what teachers put in is the same for all, but what each individual does in response is different according to their ability, prior experience, age, instrument played and a range of other factors. Each learner will approach the task at their own level.

A brief overview of findings

To me, one of the most interesting findings concerns the ways that different students approach the task. There are signs that the very initial approaches may fall into four or more broad categories, which tend to be shared across a range of learners. These are as follows:

Impulsive: Students tend to start playing immediately without seeming to listen; they seem unconcerned about making mistakes; they often play loudly, and just ‘go’ for any note without any apparent strategy. However, whilst their sense of pitch appears to be unanchored to the music they are listening to, often their rhythmic sense can be very strong. They will frequently find a pitch-contour that fits the music quite well after a few minutes, or find themselves playing the rhythm all on one note.

Practical: A student will often play quietly so that they can listen carefully; many will start by playing up a scale to find a note that fits; they will then recognise it when they hit upon one, and use it as a basis for finding other notes. They do not seem to have a fear of the task, and tend to make fewer mistakes than other students. Often they can pick up three or more riffs within ten minutes.

Shot-in-the-dark: Students in this category often appear to be listening carefully, but unlike the confident and carefree approach of the ‘impulsive’ learners, they seem to be afraid of making a mistake; they are hesitant, often grimacing, and needing encouragement to even try a note at all. Unlike the strategic approach of those

described above, but like that of the impulsive player, they will, when they dare to play anything at all, stab arbitrarily at any note; once stabbed they often will not recognise it as correct even if it is.

Theoretical: Here, students usually listen very carefully, but rather than attempting to play, they will ask many questions such as ‘Are there three notes in the first bit? Is it the same note twice then a different note? Does the first note come back at the end?’ and so on. Like the ‘shot-in-the-dark’ students, they seem to have a certain hesitation and even fear of playing. Their inclination is to attempt to conceptualise the music mentally before trying to play anything.

It has been found that students tend to adopt similar approaches and have similar outcomes, whether they were playing popular musics, traditional musics or classical musics.

The pedagogy is somewhat different to the usual strategies of formal music education. Rather than immediately correcting errors, the teacher is asked to stand back, observe what the children are doing, try to understand the goals the children are setting for themselves, and then guide them towards achieving their goals. Generally, so long as the child is engaged in the learning, there is no need for the teacher to step in. However, the teacher will begin to step in as the task continues, and different teaching approaches can range from: attempting to find the pitches oneself so the learner can observe how that can be done; singing the melody whilst the learner plays, and thus slowing it down to enable the student to tackle the task at their own speed; asking the student to sing it; linking the melody to already-known theory such as familiar scales and keys; using the task to discuss and enhance technique; and teacher-modelling of how to play the end

result of each phrase. All this can be done without giving away note-names, until such time as professional judgement suggests it is the right moment. Gradually students will improve, and even those who start off by making ‘shots-in-the-dark’ develop strategies through which they can function more and more independently.

The main points of doing this are as follows. It leads to high levels of motivation and enjoyment, not only among the students but also the teachers. Students have overwhelmingly reported that they enjoyed the task very much and that they found themselves not only learning new skills, but also cooperating well. One of the most important findings, to me, is that many students whom teachers had previously been considered unmusical and unmotivated, especially in the classroom, rose up to take leadership of their groups, and showed themselves to have musicianship skills and leadership skills which had previously remained hidden from their teachers. Teachers taking these approaches tend to see more, and hear more. I end with three thoughts:

1. There are many ways to acquire musical skills, not only the ways we ourselves learnt;
2. Our pupils may not naturally learn in the way we ourselves learnt;
3. We need to *listen to them*, respect them, and learn from them if we are to teach them to our fullest capacity, and their fullest capacity.

*

I would like to thank Assistant Professor Angeliki Triantafyllaki and Professor Smaragda Chrysostomou for their kind invitation to present at this wonderful conference. It was a real pleasure to meet all the delegates and presenters. This work has spread to various countries

across the world, and it is very exciting to know that Greek and Cypriot researchers such as Dr. Maria Papazachariou and Evi Andrioti are taking the work into new contexts. I would like to thank them and acknowledge their great work; and also to thank Prof. Zoe Dionyssiou for facilitating the publication of my teachers' guide in the Greek language. There are many, many others to thank as well, but I must stop there for now!

Brief suggestions for further reading, especially in the Greek and Cypriot context

- Andrioti, E. (2024). Playing by ear and the development of music skills at preschool age, *International Journal of Music Education*, Online first; <https://doi.org/10.1177/02557614241244794>; accessed 25th April 2024
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Routledge.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Routledge.
- Green, L. (2014). *Hear, Listen, Play! How to Free Your Students' Aural, Performance and Improvisation Skills*, Oxford University Press (pb); ISBN: 978-0-19-999576-9. (2015), published in Greek, Fagotto Books; ISBN: 978-960-6685-57-6
- Papazachariou-Christoforou, M. (2023). Incorporation of informal music learning practices in a primary classroom in Cyprus, *International Journal of Music Education*, 41(2).

Εισηγήσεις

Incorporating Green's pedagogy in a primary classroom in Cyprus and beyond: A personal perspective as a music educator

Maria Papazachariou-Christoforou

*Assistant Professor of Music Education & Pedagogy, Department of Education Sciences,
European University Cyprus*

Individuals take several different routes to become musicians in the spectrum of formal to informal education. Their journeys might include conservatories, studios, private lessons, community ensemble participation, self-teaching, or music-making with peers and friends.

Having experienced both participation in formal and informal music learning settings, emerging both in my family and culture music traditions and in classical piano performance training, I identify myself as “bi-musical” (Green, 2002). At the beginning of my career as an educator at a primary school context, my “bi-musical” identity was projected in my teaching.

I was often reluctant to employ the sequenced, teacher-led pedagogy, usually framed by learning goals, strategies, methods, and outcomes. In many cases, I have been allowing my students to experience music enculturation (Green, 2002) by providing open teaching approaches. Green (2002) defines ‘enculturation’ as the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one’s social context” (p. 22). However, as a music educator, I was expected to plan my teaching in a linear way, following the goals of the curriculum and employing a structured path in delivery.

Developing my students' musicality was set in the focus of my teaching, and while in the position of a music educator at primary public-school settings, I observed and reflected on my pedagogy aiming to improve it. On many occasions I noticed that the implementation of a structured sequenced approach for developing musical skills, not only failed to foster my students' musicality but also failed to motivate them in music participation. My students' unwillingness to participate in music activities, and the fact that the methodical instruction did not have an obvious impact in the development of their musicality, made me wonder. How could I provide a workable space for elementary students to emerge themselves in music making, and enjoy music?

The revised Cyprus National Curriculum for Music¹ (2010), in which informal learning appears in the formal document, and the absence of awareness and application of informal pedagogy in Cyprus, intrigued me to investigate the incorporation of music learning practices derived from the Musical Futures project (stages 1-3) (Green, 2008) in a public 5th grade primary classroom in a rural school in Cyprus. Participants were my 18 fifth-grade students, and 8 parents. I played both the teacher/facilitator and researcher/participant observer roles. The focus of the research was on exploring the learning processes, possible benefits (musical and nonmusical), and the ways in which students valued the experience. Apart from taking place in a different country, some other interesting differences from Green's (2008) project were: a traditional Cypriot song in 7/8 meter was used in Stage 2, whereas in Green's stage 2, a US funk song was used; the Cypriot children were aged 10-11 whereas those in Green's study were aged 13-14; and the children's parents were interviewed, whereas Green did not interview parents. Data were triangulated and analyzed thematically (Papazachariou-Christoforou, 2023).

This study's findings were largely consistent with those of Green (2008) and others on informal music education in various countries, including Singapore (Chua & Ho, 2013),

¹ See also <http://mousd.schools.ac.cy/index.php/el/mousiki/analytiko-programma>

Australia (Benson, 2012; Jeanneret et al., 2011 Lill & University of Sydney, 2015), Canada (Linton, 2014; O' Neill & Bessflug, 2012; Wright, 2011), the UK (Mariguddi, 2019; Evans et.al., 2015; Lill & University of Sydney, 2015; Moore, 2019), the USA (Kastner, 2012), and Brazil (Narita, 2012). The study findings revealed that the Musical Futures approach motivated students and facilitated their musical and social skills. The social aspect of the task, working in friendship groups, and the challenge of working autonomously with agency throughout the learning process were essential in the present study and in Green (2008) and the other studies (e.g., Evans et al., 2015; Lill & University of Sydney, 2015; Linton, 2014). The human elements of trust and choice have been shown to be important, as also highlighted by Mariguddi (2019) and “prompts one to wonder to what extent educators underestimate the abilities of these young students” (Linton, 2014, p. 236). The project fostered a collaborative ethos where students engaged in dialogues, discussions, decision-making, idea sharing, and peer teaching. Listening carefully to the music they selected while thinking about their own performance facilitated their musical understanding, as reported in Green (2008); however, there were some differences.

The lack of electronic instruments in the classroom did not seem to hinder the process, as also found by Kastner (2012) and Linton (2014). My students had available mainly Orff instruments and keyboards, so they arranged their performances using what they had access to. My students chose to perform songs in various genres (Greek pop, English pop, Greek laika, Cypriot traditional and rock songs), bringing in the learning setting of their musical cultures (Lill & University of Sydney, 2015). The Cypriot traditional song in 7/8 (with complex rhythm) used in the second stage, appeared to be appropriate for them as they were enculturated in this style of song (Green, 2002). This finding strongly supports the position that informal pedagogy can embrace music other than popular music (Allsup, 2008; Folkestad, 2006).

As an educator, I faced several challenges while incorporating informal learning practices with my students. I had to deal with the lack of infrastructure, insufficient musical

instruments, and inadequate technological means at school. In addition, my colleagues and school staff doubted the value of informal pedagogy, and having to justify its manifestation, was stressful. However, giving control of the teaching-learning process to my students felt like a natural and comfortable approach for me, reflecting my musical identity.

During the incorporation of Green's pedagogy in this primary classroom, I witnessed my students appear as “real” musicians through embodied participatory music-making learning, and their musicality to flourish. I observed the complex and diverse pathways they followed to achieve each musical task and questioned myself once again, whether the structured step-by-step approach that we usually use as educators might not be the best way to enhance our students’ musicianship. Supervision upon their needs was found to work beautifully in the teaching-learning context. I admit that sometimes the musical performances of my students were not excellent, but the notion of “correct” musical performance was overlapped by the excitement of performing what they had come up with autonomously.

Unfortunately, public education in Cyprus has not fully embraced informal learning practices. Misleading information about the informal pedagogy and resistance from policymakers and stakeholders to change the teaching philosophy and approach have hindered progress. However, since I have experienced the value of this approach, I envision the intersection of Green’s pedagogy in the Cypriot educational context.

References

- Allsup, R. E. (2008). Creating an educational framework for popular music in public schools: Anticipating the second-wave. *Visions of Research in Music Education*, 12(1), 1–12. <http://users.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/1%20AERA%20-%20Allsup.pdf>
- Benson, F. (2012). “*Thrown in the deep end*”: *Informal learning in a primary music classroom* [Honors thesis]. University of Sydney. <http://hdl.handle.net/2123/8857>

- Chua, S. L., & Ho, H. P. (2013). Piloting informal and non-formal approaches for music teaching in five secondary schools in Singapore: An introduction. In S. L. Chua & H. P. Ho (eds.), *Connecting the stars: Essays on student-centric music education* (pp. 52–65). Singapore Teachers' Academy for the Arts.
- Evans, S. E., Beauchamp, G., & John, V. (2015). Learners' experience and perceptions of informal learning in Key Stage 3 Music: A collective case study, exploring the implementation of "Musical Futures" in three secondary schools in Wales. *Music Education Research, 17*(1), 1–16.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education, 23*(2), 135-145. doi:10.1017/S0265051706006887
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and, the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Jeanneret, N., McLennan, R., & Stevens-Ballenger, J. (2011). *Musical futures: An Australian perspective: Findings from a Victorian pilot study*. Melbourne: University of Melbourne. www.musicalfuturesaustralia.org
- Kastner, J. D. (2012). Exploring informal music pedagogy in a professional development community of elementary music teachers [Doctoral Dissertation, Michigan State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/exploring-informal-music-pedagogy-professional/docview/1282404696/se-2>
- Lill, A. L., & University of Sydney. (2015). *Informal learnings? Young people's informal learning of music in Australian and British schools*. University of Sydney.
- Linton, L. S. (2014). Interpretive Reproduction and Informal Music Learning in the Grade One Classroom. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*.
- Mariguddi, A. (2019). *Perceptions of the informal learning branch of Musical Futures*. Cambridge University Press.
- Moore, G. (2019). Musical futures in Ireland: findings from a pilot study in primary and secondary schools. *Music Education Research, 21*(3), 243–256.
- Narita, F. (2012). Music education in the Open University of Brazil: Informal learning practices. *ICT in Musical Field, 3*(2), 43–48.
- O' Neill, S., & Bessflug, K. (2012). Musical futures comes to Canada: Engaging students in real-world music learning. *Canadian Music Educator, 53*(2), 25–34.

- Papazachariou-Christoforou, M. (2023). Incorporation of informal music learning practices in a primary classroom in Cyprus. *International Journal of Music Education*, 41(2), 330-341. <https://doi.org/10.1177/02557614221096149>
- Wright, R. (2011). Musical futures: A new approach to music education. *Canadian Music Educator*, 53(2), 19–21.

Μουσική στην Κοινότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Προκλήσεις και Προοπτικές

Χριστίνα Αναγνωστοπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ

Χριστιάνα Αδαμοπούλου

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Η ένταξη του μαθήματος «Μουσική στην Κοινότητα» στα ακαδημαϊκά μουσικά προγράμματα σπουδών (είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ως εξειδίκευση σε μεταπτυχιακό επίπεδο) αποτελεί μία διευρυνόμενη πρακτική διεθνώς (Cole, 2011). Ένας από τους λόγους είναι -μεταξύ άλλων- η αυξανόμενη ορατότητα της ανάγκης κάθε ανθρώπου για πρόσβαση και συμπερίληψη στη μουσική εμπειρία και μάθηση. Ταυτόχρονα, η ένταξη του μαθήματος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντικατοπτρίζει σε έναν βαθμό και το αίτημα για περισσότερες ευκαιρίες έκφρασης της ανθρώπινης μουσικότητας μέσα στον χώρο των ακαδημαϊκών θεωρητικών μουσικών σπουδών. Έρευνες έχουν δείξει ότι η παρακολούθηση του συγκεκριμένου μαθήματος συνεισφέρει στη γενικότερη ευημερία των φοιτητών, στην προσωπική τους ανάπτυξη, διευρύνει τους επαγγελματικούς τους ορίζοντες και προάγει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης και της κατανόησης των σύγχρονων πρακτικών για τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη (Willingham & Carruthers, 2018· Triantafyllaki, & Anagnostopoulou, 2013· Mellor, 2011).

Παράδειγμα μιας τέτοιας πρακτικής είναι το πρόγραμμα «Μουσική στην Κοινότητα», του οποίου μέρος αποτελεί και το αντίστοιχο μάθημα που προσφέρεται στο Τμήμα Μουσικών

Σπουδών του ΕΚΠΑ στο προπτυχιακό αλλά και στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Μέσα από ένα αναστοχαστικό πρίσμα, η παρουσίαση αυτή επιχειρεί μία σύντομη αναφορά στις προκλήσεις του μαθήματος στο προπτυχιακό πρόγραμμα, προκλήσεις που ανακινούν συχνά υφιστάμενες κρίσεις που σχετίζονται με την ηλικιακή περίοδο που διανύουν οι φοιτητές αλλά και τις στρεσογόνες συνθήκες των σπουδών στο πανεπιστήμιο. Ως εκ τούτου, οι στόχοι του μαθήματος εκφεύγουν των ορίων της παραγωγής γνώσης ή/και έρευνας και επικεντρώνονται στην ενδυνάμωση και την ψυχολογική ευημερία (wellbeing) των συμμετεχόντων.

Η κατεξοχήν βιωματική φύση του μαθήματος που προκύπτει κυρίως από το γεγονός ότι ο βασικός του άξονας αφορά τον συντονισμό μουσικών δράσεων στην κοινότητα από τους φοιτητές, αναπόφευκτα φέρνει στο προσκήνιο της στοχοθεσίας ζητήματα που συνδέονται όχι μόνο με την καλλιέργεια γνωσιακών, μουσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των φοιτητών αλλά και με την προσωπική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, το “ευαίσθητο” πέρασμα στη λειτουργία του συντονιστή (facilitator) σηματοδοτεί μία μετάβαση από τη «μαθητική» συνθήκη της απλής παρακολούθησης μαθημάτων στο πανεπιστήμιο σε ρόλο ενηλίκου που περιλαμβάνει -μεταξύ άλλων- τη διεκπεραίωση ευθυνών, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη διαμεσολάβηση με επαγγελματίες και θεσμικά πλαίσια. Επιπλέον, ζητήματα όπως η διεύρυνση του μουσικού ρεπερτορίου και η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων που βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό φαίνεται πολύ συχνά να κινητοποιούν διεργασίες σχετικά με τη μουσική ταυτότητα, την ανάγκη αλλαγής παγιωμένων πρακτικών, νέων τρόπων εκμάθησης της μουσικής και ανατροπής στερεοτύπων σχετικά με τη μουσική επιτέλεση.

Όλα τα παραπάνω ζητήματα, που ανακινούνται στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής στην κοινότητα, αποτελούν συχνά μέρος μιας διεργασίας που εντάσσεται σε μία ευρύτερη προβληματική η οποία αναπτύσσεται έντονα κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης (Arnett, 2000), μίας αναπτυξιακής φάσης που εκτείνεται από το 18^ο έως το 25^ο έτος ζωής και χαρακτηρίζεται από την ανάγκη διερεύνησης της ταυτότητας, αισθήματα

αστάθειας, επικέντρωση στον εαυτό, αναζήτηση νέων δυνατοτήτων και τέλος, αίσθημα του ενδιάμεσου. Τα αναφερόμενα κριτήρια της αναδυόμενης ενηλικίωσης επιβεβαιώνονται και από έρευνες σε φοιτητές των ελληνικών πανεπιστημίων (Galanaki & Leontopoulou, 2017).

Φαίνεται λοιπόν ότι η αναδυόμενη ενηλικίωση χαρακτηρίζεται έντονα από το αίσθημα της μεταβατικότητας, της ρευστότητας και της αμφιθυμίας, προκλήσεις που αν και είναι συμβατές με την αναπτυξιακή περίοδο που διανύουν οι νέοι φοιτητές, ταυτόχρονα εξακολουθούν να αποτελούν ένα κρίσιμο σταυροδρόμι στο δρόμο προς την ενηλικίωση. Επιπλέον, η ηλικιακή περίοδος που διανύουν οι νέοι κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών συνδέεται με αυξημένη ευαλωτότητα σε διαταραχές άγχους και κατάθλιψης (Campbell et al., 2022), ενώ παράλληλα φαίνεται ότι ειδικά οι φοιτητές μουσικής εμφανίζουν χαμηλότερους δείκτες ψυχολογικής ευημερίας και αντιμετωπίζουν επιβαρυνόμενη ψυχική υγεία συγκριτικά με τον φοιτητικό πληθυσμό άλλων ειδικοτήτων και τον γενικό πληθυσμό (Rosset et al., 2022· Alessandri et. al, 2020· Spahn et al., 2004).

Με δεδομένα όλα τα παραπάνω και επιστρέφοντας στη διεξαγωγή του μαθήματος «μουσική στην κοινότητα», είναι φανερό ότι είναι ανάγκη να λαμβάνεται μέριμνα για τη διαμόρφωση ενός καταρχήν αναπτυξιακά κατάλληλου πλαισίου για τους φοιτητές που θα υποστηρίζει ταυτόχρονα την ψυχική ευημερία τους. Το μοντέλο της θετικής ψυχολογίας (Seligman, 2002) και ειδικότερα, οι άξονες της ψυχολογικής ευημερίας (Ryan et al., 2008· Keyes et al., 2002), οι οποίοι συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος έχουν επιλεγεί ως πλαίσιο αναφοράς για την υποστήριξη της προσωπικής ανάπτυξης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών από τις εισηγήτριες/διδάσκουσες. Οι άξονες αυτοί περιλαμβάνουν: α) την έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανάπτυξη δικτύων υποστήριξης, β) τον εστιασμό σε νοηματοδοτημένες εμπειρίες, γ) την αναγνώριση και ενίσχυση των δυνατών σημείων και αποδοχή των περιορισμών του κάθε φοιτητή, δ) την ενθάρρυνση της αυτονομίας και της αυτενέργειας.

Η ομάδα αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο για την επεξεργασία των παραπάνω ζητημάτων καθώς λειτουργεί συχνά ως ένα εργαστήριο, μια πρόβα για αυτά που θα συμβούν έξω από αυτήν. Η ανταλλαγή εμπειριών, η δοκιμή ρόλων -μουσικών και άλλων- ο πειραματισμός με τον βαθμό προσαρμογής ή διαφοροποίησης στην ομάδα συνιστούν διεργασίες πολύτιμες για την υποστήριξη όχι μόνο των στόχων του μαθήματος αλλά κυρίως μίας συνθήκης η οποία -στο μέτρο του εφικτού- θα προάγει την ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των φοιτητών του μαθήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alessandri, E., Rose, D., & Wasley, D. (2020). Health and wellbeing in higher education: A comparison of music and sport students through the framework of self determination theory. *Frontiers in psychology*. DOI:10.3389/fpsyg.2020.566307 (Πρόσβαση 10 Μαΐου 2024).
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties, *American Psychologist*, 55(5), 469-480. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469> (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).
- Araújo, L. S., Wasley, D., Perkins, R., Atkins, L., Redding, E., Ginsborg, J., & Williamon, A. (2017). Fit to perform: An investigation of higher education music students' perceptions, attitudes, and behaviors toward health, *Frontiers in psychology*, 8, 1558. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01558 (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).
- Campbell, F., Blank, L., Cantrell, A., Baxter, S., Blackmore, C., Dixon, J. & Goyder, E. (2022). Factors that influence mental health of university and college students in the UK: a systematic review. *BMC Public Health*, 22, 1778. DOI: 10.1186/s12889-022-13943-x (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).
- Cole, B. (2011). Community music and higher education: a marriage of convenience. *International Journal of Community Music*, 4(2). DOI: 79–89.10.1386/ijcm.4.2.79_1(Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).

- Galanaki, E. P., & Leontopoulou, S. (2017). Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among Greek studying youth. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 417–440
DOI:10.5964/ejop.v13i3.1327 (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).
- Harrop-Allin, S. (2017). Higher education student learning beyond the classroom: findings from a community music service learning project in rural South Africa, *Music Education Research*, 19(3), 231-251. DOI: 10.1080/14613808.2016.1214695 (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).
- Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., & Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007> (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).
- Mellor, L. (2011) What is 'known' in community music in higher education? Engagement, emotional learning and an ecology of ideas from the student perspective. *International Journal of Community Music*, 4(3), 257–275. DOI: 10.1386/ijcm.4.3.257_1(Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).
- Rosset, M., Baumann, E., & Altenmüller, E. (2022). A Longitudinal Study of Physical and Mental Health and Health-Related Attitudes Among Music Students: Potentials and Challenges for University Health Promotion Programs. *Frontiers in psychology*, 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.885739 (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).
- Ryan, R.M., Huta, V., & Deci, E.L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), σ. 139–170. DOI:10.1007/s10902-006-9023-4 (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*, New York, Free Press.
- Spahn C., Strukely S., Lehmann A. (2004). Health conditions, attitudes toward study, and attitudes toward health at the beginning of university study: music students in comparison with other student populations. *Medical Problems of Performing Artists*, 19, σ. 26–33. DOI:10.21091/mppa.2004.1005 (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).

- Triantafyllaki, A., & Anagnostopoulou, C. (2013). Undergraduate students' experiences of community music: developing the musician within a university module, στο Stakelum, M. (επιμ.), *Developing the musician: contemporary perspectives on teaching and learning*, Ashgate, σ. 63–9. DOI: 10.13140/2.1.4424.2722 (Πρόσβαση 12 Μαΐου 2024).
- Willingham, L., & Carruthers, G. (2018). Community music in higher education, στο Bartleet, B. & Higgins, L. (επιμ.), *The Oxford handbook of community music*, σ. 595–616. Oxford University Press.

Συνεργασίες σχολείων και φορέων πολιτισμικής αναφοράς: Ένα πλαίσιο γόνιμης συνδιαλλαγής τυπικής και άτυπης μάθησης στο πεδίο των Τεχνών και του Πολιτισμού.

Παραδείγματα από την υλοποίηση Πολιτιστικών Προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μαρία Μαγαλιού

Δρ. Τ.Μ.Σ. Ιονίου Πανεπιστημίου, εκπαιδευτικός Μουσικής, Διευθύντρια 3ου Δ.Σ. Χαϊδαρίου

Τόσο τα σχολεία όλων των βαθμίδων όσο και οι φορείς πολιτισμικής αναφοράς² αποτελούν σημαντικούς θεσμούς παιδείας και πολιτισμού, με συχνά παράλληλες ιστορικές διαδρομές, οι οποίες αντανακλούν το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτικό και αξιακό σύστημα. Διαφοροποιούνται ωστόσο, καθώς το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν φορέα τυπικής, επίσημης εκπαίδευσης, ενώ οι φορείς πολιτισμικής αναφοράς αποτελούν πλαίσια άτυπης μάθησης και δια βίου παιδείας. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου και του τρόπου λειτουργίας τόσο του σχολείου όσο και των φορέων πολιτισμικής αναφοράς κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για γόνιμες αλληλεπιδράσεις και ουσιαστικές συνεργασίες μεταξύ τους, προς όφελος της καλλιτεχνικής-πολιτισμικής εκπαίδευσης.

Από τη μια μεριά, το σημερινό σχολείο επιχειρεί να ανατρέψει την παραδοσιακή του αποσύνδεση από το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον, γεφυρώνοντας την τυπική σχολική γνώση με την μη τυπική και άτυπη μάθηση που συμβαίνει σε εξωσχολικά εκπαιδευτικά πλαίσια και στην καθημερινή κοινωνική ζωή. Αυτή η επιδίωξη για «άνοιγμα» του σχολείου

² Στην παρούσα εργασία, ο όρος «φορείς πολιτισμικής αναφοράς» εμπεριέχει όλους τους φορείς και τους οργανισμούς που εντάσσουν στις δράσεις τους τον Πολιτισμό και προωθούν τα πολιτιστικά αγαθά και τις πολιτιστικές υπηρεσίες (μουσεία, με την ευρύτερη έννοια που αποδίδεται σήμερα στον όρο, πολιτιστικοί οργανισμοί, τοπικοί πολιτιστικοί φορείς, κτλ.) (Ζούνης, 2008)

προς την κοινωνία επαναπροσδιορίζει την ίδια την έννοια του σχολείου, θεωρώντας το ως έναν δυναμικό και ανοιχτό οργανισμό, σε διαρκή αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο. Ένα σχολείο με αυτόν τον προσανατολισμό αξιοποιεί κάθε δυνατή ευκαιρία συνεργασιών με γονείς, τοπικούς φορείς, ειδικούς επιστήμονες και καλλιτέχνες, ιδρύματα και οργανώσεις. Επιπλέον, επιδιώκει την υπέρβαση των τοίχων της σχολικής τάξης και της αυλόπορτας του σχολείου, διευρύνοντας τους χώρους μάθησης σε περιβάλλοντα που έχουν σχέση με τη φύση, τον αθλητισμό, την ιστορία, την τέχνη και τον πολιτισμό.

Μία αντίστοιχη στάση ανοιχτότητας προς το κοινωνικό σύνολο φαίνεται να υιοθετούν και οι φορείς πολιτισμικής αναφοράς, που επιδιώκουν να λειτουργήσουν ως ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνιακή τους πολιτική και τον εκπαιδευτικό τους προσανατολισμό (Αθανασοπούλου, 2003· Καλοφορίδης, 2012). Σκοπός τους είναι η επικοινωνία όχι μόνο με τους λίγους μνημένους, αλλά με όλες τις κοινωνικές ομάδες και η δημιουργία των προϋποθέσεων για την άμεση επαφή του σύγχρονου κοινού με τον υλικό και άυλο πολιτισμό (Νικονάνου, 2015). Στο πλαίσιο του «ανοίγματος» των χώρων πολιτισμικής αναφοράς προς το κοινωνικό σύνολο εντάσσεται και η συνεργασία τους με τη σχολική κοινότητα, που συμβάλλει στη δημιουργία σταθερού και ενεργού κοινού, ενισχύοντας μακροπρόθεσμα τη βιωσιμότητα, την ανάπτυξη και τη γόνιμη λειτουργία τους (Νάκου, 2006).

Ένας επίσημος εκπαιδευτικός θεσμός που έχει δημιουργήσει ένα γόνιμο έδαφος για την υλοποίηση συνεργασιών μεταξύ σχολείων και φορέων πολιτισμικής αναφοράς είναι αυτός των Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Από τη θεσμοθέτησή τους ως μιας αυτοτελούς κατηγορίας προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων το 2003, τα Πολιτιστικά Προγράμματα έχουν δώσει χώρο μέσα στη σχολική πραγματικότητα για την προώθηση καλλιτεχνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων και δράσεων σε όλο το φάσμα της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Τα Πολιτιστικά Προγράμματα συνιστούν μία μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να συνδιαλέγεται εποικοδομητικά με την τυπική εκπαίδευση που παρέχεται από το αναλυτικό

πρόγραμμα σπουδών και την άτυπη εκπαίδευση, που προσφέρεται από πολιτιστικούς φορείς (Παλαιοχωρινού, 2018). Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών, η πολιτιστική δραστηριότητα των μαθητών αντιμετωπίζεται ως βασικός άξονας της παιδαγωγικής πράξης, ώστε το σχολείο να γίνει πιο ελκυστικό για το μαθητή και ο πολιτισμός να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος της σχολικής κοινότητας με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία.

Τα Πολιτιστικά Προγράμματα έχουν συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη γόνιμης συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ του σχολείου και των φορέων πολιτισμικής αναφοράς σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και δράσεις που πραγματοποιούνται από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, δια των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων/ Σχολικών Δραστηριοτήτων, όπως:

- τα σεμινάρια, ημερίδες και εργαστήρια για εκπαιδευτικούς που διοργανώνονται από κοινού με πολιτιστικούς φορείς,
- η ίδρυση και υποστήριξη τοπικών, περιφερειακών ή και εθνικών θεματικών δικτύων
- ο διαμεσολαβητικός και υποστηρικτικός ρόλος των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων/Σχολικών Δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών
- η προβολή και διάχυση καλών πρακτικών συνεργασίας σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο.

Οι ανωτέρω δράσεις έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ειδικών στον πολιτισμό, από την οποία επωφελούνται τόσο οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία όσο και οι καλλιτέχνες-εμψυχωτές και οι πολιτιστικοί φορείς που εκπροσωπούν. Οι πρώτοι εμπλουτίζουν τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις και αναπτύσσονται επαγγελματικά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους ειδικούς στον πολιτισμό (Vermeersch & Vandembroucke, 2013), ενώ οι δεύτεροι, μέσα από την αλληλεπίδραση με τις σχολικές ομάδες, ανανεώνουν την καλλιτεχνική και παιδαγωγική τους ματιά, ενώ παράλληλα «φυτεύουν» τους σπόρους για τη διαμόρφωση του μελλοντικού κοινού των φορέων που εκπροσωπούν (Carlisle, 2011· Μαγαλιού και Πераκάκη, 2018).

Οι συνεργασίες των σχολείων και των φορέων πολιτισμικής αναφοράς μπορούν να έχουν διάφορες μορφές. Μπορεί να πραγματοποιούνται σε τοπικό επίπεδο σε άτυπο πλαίσιο και να εκκινούν από πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και των μαθητικών ομάδων ή να εντάσσονται στο οργανωμένο πλαίσιο τοπικών, περιφερειακών ή εθνικών θεματικών δικτύων, που υποστηρίζονται από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται και συνέργειες που εκκινούν από πρωτοβουλίες των φορέων πολιτισμικής αναφοράς, στην προσπάθειά τους να «ανοίξουν» τις δράσεις τους προς τη σχολική κοινότητα και να διαμορφώσουν ένα ευαισθητοποιημένο μελλοντικό κοινό. Ως πρόσφατα και ιδιαίτερα επιτυχημένα, χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων συνεργασιών μπορούν να αναφερθούν τα χρηματοδοτούμενα μακροπρόθεσμα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολεία της Εθνικής Λυρικής Σκηνής («Η όπερα διαδραστικά στα σχολεία», «Τρίτο κουδούνι όπερα») και της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών (όπως το πρόγραμμα «Σύγχρονη Τέχνη: Πρώτα ζεις και μετά κατανοείς») (βλ. Ιστοσελίδα Εθνικής Λυρικής Σκηνής και Ιστοσελίδα Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών).

Η εμπειρία των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, αλλά και τα πορίσματα σχετικών ερευνών (Bamford, 2006· Lauret & Marie, 2010· Vermeersch & Vandembroucke, 2013· Μαγαλιού & Περακάκη, 2018· Παλαιοχωρινού, 2018· Ρέλου, 2022) δείχνουν ότι οι συχνές και μακροπρόθεσμες συνεργασίες σχολείων και φορέων πολιτισμικής αναφοράς συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στον εμπλουτισμό της πολιτισμικής εκπαίδευσης (Harland *et al.*, 2005· Bamford, 2006), στον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Μαγαλιού & Περακάκη, 2018). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω οφέλη δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι οι συνέργειες αυτές αποτελούν ανεκτίμητη συμβολή στη σημερινή εκπαίδευση, αλλά και στην πολιτιστική ζωή της χώρας. Για την αποτελεσματική υλοποίησή τους όμως, εκτός από τη δέσμευση και το όραμα των εμπλεκόμενων για τον

μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα ζωντανό πολιτιστικό κύτταρο, απαιτείται και η έμπρακτη υποστήριξή τους από την εκπαιδευτική και πολιτισμική πολιτική με την παροχή του απαραίτητου θεσμικού πλαισίου και της απαιτούμενης χρηματοδότησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασοπούλου, Α. (2003). Ευαισθητοποίηση και συμμετοχή του κοινού. Στο Α. Αθανασοπούλου, Κ. Δάλλας, Α. Μακρή & Α. Χαμπούρη-Ιωαννίδου, *Πολιτιστική Επικοινωνία - Τόμος Β, Μέσα Επικοινωνίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 107-158.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann.
- Carlisle, K. (2011). Arts Education Partnerships: Informing Policy through the Development of Culture and Creativity within a Collaborative Project Approach. *Arts Education Policy Review*, 112(3), 144-148.
- Ζούνης, Π. (2008). Στρατηγικές στο τοπίο των πολιτιστικών οργανισμών στην κοινωνία των πληροφοριών και της γνώσης. Στο Γ. Γκαντζιάς (επιμ.), *Πολιτιστική διαχείριση και πολιτική στην εποχή της κοινωνίας των πληροφοριών και της γνώσης* (Εναλλακτικό Διδακτικό Υλικό, ΔΠΜ51). ΕΑΠ.
- Harland, J., P. Lord, A. Stott, K. Kinder, E. Lamont & M. Ashworth (2005). *The Arts-Education Interface: A Mutual Learning Triangle?* NFER.
- Ιστοσελίδα Εθνικής Λυρικής Σκηνής: <https://www.nationalopera.gr/ekpaideusi-koinonia/i-opera-sta-sxoleia> <https://www.nationalopera.gr/sxoleia-opera-diadrastika>, <https://www.nationalopera.gr/ekpaideusi-koinonia/ekpaideutikes-koinonikes-draseis-els/draseis-gia-sxoleia/item/5796-3o-koudoyini-opera>
- Ιστοσελίδα Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών: <https://www.onassis.org/el/initiatives/onassis-educational-programs>
- Καλοφορίδης, Β. (2012). Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας e-Journal of Science & Technology (e-JST)*: Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://ejst.teiath.gr/issue_28/Kaloforidis_28.pdf [5/4/2017].

- Lauret, J.M., & Marie. F. (Eds) (2010). *European Agenda for Culture – Open Method of Coordination Working Group on developing synergies with education, especially arts education– Final Report*. European Commission.
- Μαγαλιού, Μ., & Περακάκη, Ε. (2018). Συνεργασία σχολείων -χώρων πολιτισμικής αναφοράς: Μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(1), 96–116. <https://doi.org/10.26248/.v2018i1.309>.
- Νάκου, Ει. (2006). Μουσεία και Σχολεία: Εμπειρίες και Προοπτικές. Στο Α. Χουρδάκης & Ε. Νικολουδάκη Σουρή (επιμ.) *Πρακτικά Διήμερου Επιστημονικού Συνεδρίου «Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως Πεδίο Ευέλικτων Διαθεματικών Προσεγγίσεων- Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»*, Κρήτη, 13-14 Μαΐου 2006. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/NAKOY.pdf> [5/4/2017].
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσεία και Τυπική Εκπαίδευση. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλίππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, & Ν. Γιαννούτσου (2015). *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Κάλλιπος- Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 89-108. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712> [4/3/2017].
- Παλαιοχωρινού Π. (2018). *Το Σχολείο ως Χώρος Παραγωγής και Επικοινωνιακής Διάχυσης του Πολιτισμού: Πολιτιστικά Προγράμματα στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης* Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΑΠ.
- Ρέλου, Β. (2022). *Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων ως καινοτόμο μορφή μη τυπικής, βιωματικής και συνεργατικής μάθησης και φυτώριο ανάπτυξης δεξιοτήτων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Vermeersch, L. & A. Vandenbroucke (2013). Schools and cultural organisations. Natural partners in art and cultural education (ACE) *Procedia - Social and Behavioral Sciences 116*, 1032 – 1039.

Προφορικότητα και Μουσική Παράδοση: Από την άτυπη εκπαίδευση στη μουσική αγωγή γονέων και νηπίων

Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού

Δρ. Μουσικής Παιδαγωγικής ΤΜΣ ΕΚΠΑ, Καθηγήτρια Μουσικού Σχολείου Ρόδου

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την έννοια της προφορικότητας και της πλούσιας μουσικής παράδοσης, μέρος της οποίας αποτελεί η παιδική ποιητική και το παιδικό τραγούδι, του οποίου η έρευνα, καταγραφή και μελέτη εντάσσεται στην κατηγορία της παιδικής λαογραφίας (children's folklore - folklore enfantin), ή λαογραφίας της παιδικής ηλικίας (childlore - folklore del' enfance). Η εργασία εστιάζει κυρίως στα παιδικά τραγούδια της λαϊκής προφορικής μουσικής παράδοσης και στην ενδυνάμωση της σχέσης γονέα-παιδιού μέσα από αυτά, αναζητώντας τους τρόπους ένταξής τους σε τυπικά περιβάλλοντα μάθησης. Συγκεκριμένα, αναζητείται ένας λειτουργικός τρόπος ανάδειξης της ρευστής βιωματικής γνώσης που χαρακτηρίζει την προφορικότητα σε νέα «εγγράμματα» πλαίσια με τον πιο «φυσικό» τρόπο, ζήτημα το οποίο απασχολεί τα τελευταία χρόνια τον κλάδο της Μουσικής Εκπαίδευσης. Το θέμα αυτό συνδέεται άμεσα με τη σημασία της μουσικής στην ανάπτυξη των παιδιών κατά την πρώιμη νηπιακή ηλικία ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας και επικοινωνίας μέσα από τα παραδοσιακά παιδικά τραγούδια, τα οποία υποστηρίχθηκε ότι αποτέλεσαν την πρώτη άτυπη μουσική μάθηση των παιδιών (Αγαλιανού, 2021). Καθώς όμως διαμορφώνεται μια μεταβιομηχανική κοινωνία της οποίας ένα από τα χαρακτηριστικά αποτελεί η απομάκρυνση από το φυσικό περιβάλλον, ο μετασχηματισμός των παιδικών τραγουδιών μιας προγενέστερης εποχής κατέστη αναπόφευκτος, ενώ η αναπαραγωγή της αυθόρμητης επιτέλεσής τους είναι

ιδωμένη μέσα από ένα σύγχρονο πρίσμα αποτύπωσης μιας άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς χρόνων που τείνει να εξαφανιστεί.

Είναι αναγκαίο να γίνει μια προσέγγιση του φαινομένου, ώστε να αναδειχθούν στοιχεία, όπως ο διαχρονικός κώδικας που συνδέει οργανικά το ρυθμό και τη μουσικότητα ως πρωτογενή στοιχεία των παραδοσιακών παιδικών τραγουδιών, η βαθιά βιωματική, σωματική και ρυθμική αίσθηση της γλώσσας που τα χαρακτηρίζει, τα στοιχεία της συλλογικότητας, της εξωστρέφειας και της επικοινωνίας που ενέχουν, ο παιγνιώδης και τελετουργικός χαρακτήρας τους και ο καθοριστικός ρόλος της προφορικότητας. Θεμελιώδες χαρακτηριστικό της παιδικής ποιητικής συνιστά ο ήχος, ο οποίος χτίζεται με φωνήματα, ομοηχίες, ομοιοκαταληξίες, παρηχήσεις κι επαναλήψεις που εκφέρονται μέσα από το σχήμα ενός ρυθμού. Τα προφορικά ποιήματα που συνήθιζαν να απαγγέλλουν τα παιδιά στις παραδοσιακές κοινωνίες έχουν ως βασικό γνώρισμα την κυριαρχία του ήχου εις βάρος του νοήματος πολλές φορές, ενώ πρέπει να τονιστεί ότι ο ρυθμός στην προφορική ποίηση των παιδιών δεν είναι αμιγώς ακουστικός, αλλά ενέχει και μια έντονα σωματική διάσταση (Kokkinos, 2002· Κόκκινος & Κολιάδη-Τηλιακού, 2023). Εστιάζοντας σε μια ρυθμική ανάλυση των παιδικών ποιημάτων της νεοελληνικής προφορικής παράδοσης επιβεβαιώνεται ότι ο ποιητικός ρυθμός που συναντάται συχνότερα είναι ο οχτασύλλαβος τροχαϊκός, ενώ ένα ακόμη στοιχείο που προκύπτει είναι η ισόχρονη επανάληψη συγκεκριμένων φθόγγων (Δαμιανού, 2000). Ο στίχος του παιδικού ποιήματος αποτελεί μια φωνολογικά καθορισμένη ακολουθία που χαρακτηρίζεται από ρυθμική ενότητα, η οποία συνήθως παρουσιάζει και νοηματική αυτοτέλεια, γεγονός που σχετίζεται με τη θεωρία του περίφημου «παγκόσμιου παιδικού ρυθμού», όπως ορίστηκε από τον εθνομουσικολόγο C. Brailoiu (Brailoiu, 1973). Ο ερευνητής υποστήριξε ότι η προφορική ποίηση των παιδιών σε διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς παρουσιάζει έναν “κοινό ρυθμό” με φωνητικό/συλλαβικό χαρακτήρα σε οκτώ παλμούς, χωρίς την υποχρεωτική συνύπαρξη μελωδικής γραμμής. Κατά την εκφορά κάθε ποιήματος η ρυθμική και γλωσσική

εκφραστικότητα συμπίπτουν με την κινητική και έτσι συνδέονται σε μια ενιαία ολότητα. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, σταδιακά χειρίζεται με μεγαλύτερη άνεση τα γλωσσικά του εργαλεία χρησιμοποιώντας φωνήματα, συλλαβές και λέξεις ως «πρώτη ύλη» για να δημιουργήσει τα πρώτα του αυτοσχέδια και αυθόρμητα τραγούδια (Κολιάδη-Τηλιακού & Ζάχαρη, 2020). Η αίσθηση του ρυθμού εμφανίζεται στο παιδί κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του μέσα από το τραγούδι των οικείων προσώπων του άμεσου περιβάλλοντος και καθώς μεγαλώνει, η συχνότητα της χρήσης του «παιδικού ρυθμού» υποχωρεί σταδιακά αφήνοντας τη θέση της στην ανάπτυξη της αντίληψης πολυπλοκότερων ρυθμών, ενώ παράλληλα η κατάκτηση της αίσθησης του ρυθμού φαίνεται να προηγείται της αντίληψης της μελωδίας, της αρμονίας και της τονικότητας (Gordon, 1997· Hargreaves, 2004· Κολιάδη-Τηλιακού, 2019). Σύγχρονοι μελετητές όμως θέτουν υπό αμφισβήτηση την απόλυτη οικουμενικότητα του παιδικού ρυθμού κάνοντας λόγο για “στοιχεία συμμετρίας” στην παιδική προφορική ποίηση που αποδίδονται στον λειτουργικό-μνημοτεχνικό της χαρακτήρα και αφετέρου στον δυαδικό ρυθμό που χαρακτηρίζει βασικές εγγενείς λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος (Arleo, 2013). Τα ομοιοκατάληκτα δίστιχα θεωρούνται οικουμενικά, καθώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος τα συλλαμβάνει ως επαναλαμβανόμενες μουσικο-ποιητικές φόρμες και τις αποθηκεύει ως «προεπιλεγμένες δομές» για μελλοντική επεξεργασία.

Τα παιδικά παραδοσιακά τραγούδια λοιπόν στο πλαίσιο της κοινότητας που δημιουργήθηκαν αρχικά ως ενότητα μουσικής, λόγου και κίνησης, ενέχουν όλα τα χαρακτηριστικά (απλό δίστημο ρυθμό, μικρή μελωδική έκταση, ομοιοκατάληκτο στίχο, βασικές μορφές κίνησης) για να ισχυριστούμε ότι αποτελούσαν την πρώτη άτυπη μουσική εκπαίδευση των παιδιών, η οποία καθίσταται αποτελεσματικότερη όταν πραγματοποιείται με συνομήλικους που μοιράζονται γνώσεις και δεξιότητες, γεγονός που συνέβαινε με φυσικό και αβίαστο τρόπο αποτελώντας μια μορφή άμεσης βιωματικής γνώσης μέσα από την ομάδα και την κοινότητα. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση της προφορικής/ακουστικής

μάθησης που περιλαμβάνει τη μίμηση, τον αυτοσχεδιασμό και την απουσία μουσικής σημειογραφίας. Αδιαμφισβήτητα, τα στοιχεία της προφορικότητας και της ομαδικότητας, των άτυπων αυτών μορφών μάθησης που αναπτύχθηκαν στις ελληνικές παραδόσεις, εναρμονίζονται με τις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις της Μουσικής Εκπαίδευσης (Διονυσίου, 2016· Φλωράκη, 2019). Η μεθοδολογία της διδασκαλίας που συνδυάζει γόνιμα την «εγγενή προφορικότητα» των παραδοσιακών παιδικών τραγουδιών με την «εγγραμματοσύνη» του τυπικού σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος στηρίζεται στο σταδιακό «χτίσιμο» της ομάδας, όπως γινόταν στις ανθρώπινες κοινότητες. Μέσα από μια δημιουργική παιγνιώδη διαδικασία, η ομάδα/κοινότητα διαμορφώνει τις ιδέες της, ενώ ο δάσκαλος λειτουργεί ως διαμεσολαβητής και συνδημιουργός προσφέροντας ανατροφοδότηση. Η διδασκαλία βασίζεται στη μίμηση, παρατήρηση και συνεργασία, αξιοποιώντας διαδικασίες άμεσης μετάδοσης μέσω οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων, καθώς και τεχνικές διευκόλυνσης απομνημόνευσης του μουσικού υλικού (γνώση μέσω της εξοικείωσης), ενώ στοιχεία αυτοσχεδιασμού, σύνθεσης και εκτέλεσης γίνονται με την αξιοποίηση προσωπικών στοιχείων του λόγου, τη χρήση διαφόρων μορφών γραφικής παρτιτούρας, χειρονομιών και σωματικών κινήσεων (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016· Καρύκη & Αγαλιανού, 2019).

Το «ταχτάρισμα» για παράδειγμα αποτελεί ένα ουσιαστικό και λυτρωτικό τρόπο επικοινωνίας μεταξύ μητέρας-παιδιού, συνεπώς μπορεί να ενταχθεί λειτουργικά σε ομαδικά τμήματα γονέων-νηπίων, όπου στόχοι είναι: η επαφή με τη μητέρα (ενίσχυση της επικοινωνιακής μουσικότητας) και με τη μητρική γλώσσα, η καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν», η συναισθηματική ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση, η έκφραση αλλά και η αντίληψη μουσικών εννοιών (Διονυσίου, 2018). Μέσα από το τραγούδι και το παιχνίδι, την κίνηση, τον ρυθμό και την ανάλαφρη ποιητική φαντασία επιτυγχάνεται ένα «παίνεμα» απαραίτητο για να χτιστεί η αυτοπεποίθηση και η προσωπικότητα του μικρού παιδιού, ενώ ο ρυθμός και η μουσικότητα που διέπει όλα αυτά τα τραγούδια, χάρη στον βαθιά βιωματικό και

πολυαισθητηριακό τους χαρακτήρα, συνιστούν σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία, τα οποία δύνανται να εμπλουτίσουν ποικιλοτρόπως τη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, τόσο στον χώρο της προσχολικής όσο και σε εκείνον της πρωτοσχολικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγαλιανού, Ο. (2021). *Η μουσικοκινητική αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός*. Fagotto Books.
- Αγαλιανού, Ο., & Τσαφταρίδης, Ν. (2016). Άτυπες μορφές γνώσης και μάθησης στη Μουσικοπαιδαγωγική Θεώρηση του C. Orff. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 87-95). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Arleo, A. (2013). Investigating the Universal Children's Rhythm (UCR) Hypothesis: data, issues, perspectives. In Jean-Luc Leroy (dir.). *Topicality of Musical Universals - Actualités des Universaux Musicaux* (pp. 157-169), Editions des Archives Contemporaines.
- Brailoiu, C. (1973). *Problèmes d'ethnomusicologie* (Problems of ethnomusicology). Minkoff.
- Δαμιανού, Ε. (2000). Το παραδοσιακό παιδικό τραγούδι στην Ελλάδα: μουσικολογική και λαογραφική προσέγγιση. *Μουσική Εκπαίδευση*, 7(2), 94-102.
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)*, σσ. 176-185. Ε.Ε.Μ.Ε.
- Διονυσίου, Ζ. (2018). Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 49-68.
- Gordon, E.E. (1997). *Learning sequences in music*. GIA Publications, Inc.
- Hargreaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής* (Ε. Μακροπούλου, Μετ.). Oxford University Press.
- Καρύκη, Μ., & Αγαλιανού, Ο. (2019). Ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα: από την κοινότητα στη σχολική τάξη. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση*

και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (σσ. 178–186). Ε.Ε.Μ.Ε.

Κόκκινος, Δ., & Κολιάδη - Τηλιακού, Α. (2023). Ρυθμός και μουσικότητα στα παιδικά ποιήματα/τραγούδια της λαϊκής προφορικής παράδοσης. Από το πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης στον σχεδιασμό σύγχρονων διδακτικών εφαρμογών, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 11(2), 262-283, ISSN: 2241-7206, διαθέσιμο στο:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/31665/26924>

Kokkinos, D. (2002). *Approches pédagogiques de la chanson populaire grecque pour enfants* (Pedagogical approaches to Greek folk songs for children) [Unpublished Doctoral dissertation], Université de sciences humaines Marc Bloch.

Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2019). Το αυθόρμητο τραγούδι στην πρώιμη παιδική ηλικία:

Μαθησιακές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις. Στο Μ. Αργυρίου & Α.

Τριανταφυλλάκη (επιμ.), *Προς μια παιδαγωγική της πρώιμης παιδικής ηλικίας: Θεωρίες και πρακτικές στην εκπαίδευση. Μουσική σε πρώτη βαθμίδα* (σσ. 50-63), Θεματική περιοδική έκδοση ΕΕΜΑΠΕ, 18.

Κολιάδη-Τηλιακού, Α., & Ζάχαρη, Α. (2020). Το αυτοσχέδιο τραγούδι παιδιών σχολικής ηλικίας μέσα από το C. Orff-Schulwerk: Μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά, ΕΕΜΕ*, 18, 40-56.

Φλωράκη, Λ. (2019). Διδασκαλία και μάθηση του ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: Από τη ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Προσωπογραφίες τεσσάρων δασκάλων. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 17, 2019, 7-30.

Ενίσχυση της αυθόρμητης μουσικής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών μέσω της εφαρμογής της άτυπης παιδαγωγικής της Green σε ένα νηπιαγωγείο

Εύη Ανδριώτη

Υποψήφια Δρ. Μουσικής Παιδαγωγικής ΤΜΣ ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός Μουσικής

Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, τα παιδιά τείνουν να εξερευνούν, να φαντάζονται και να δημιουργούν ελεύθερα. Ανταποκρίνονται στη μουσική αυθόρμητα και συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες θεωρούνται ανεπίσημες και αυτοκατευθυνόμενες (Campbell, 2010). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συχνά επινοούν τα δικά τους τραγούδια ενώ συμμετέχουν σε δραστηριότητες παιχνιδιού και συχνά ενσωματώνουν στοιχεία ή παραλλαγές των αγαπημένων τους τραγουδιών στα σενάρια παιχνιδιού τους (Barrett, 2011· Campbell, 2010· Custodero, 2006· Koops, 2014· Lum, 2009· Moog, 1976· Young, 2002). Η μουσικτροπία τους (Small, 1998) ξετυλίγεται με ροή, πολυτροπικό τρόπο που ενσωματώνει κίνηση, φωνή και χειρονομίες. Επιπλέον, μελέτες έχουν δείξει ότι η κινητική και ρυθμική συμπεριφορά των παιδιών ευθυγραμμίζεται με τον ρυθμό της ηχογραφημένης μουσικής (Brodsky et al., 2020). Η άτυπη παιδαγωγική μάθησης της Green αντανακλάται σε αυτές τις παρατηρήσεις.

Έχοντας διερευνήσει στη διατριβή μου τις πρακτικές των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων που προέρχονται από την παιδαγωγική της Green, αυτή η εργασία στοχεύει να εντοπίσει πώς η εφαρμογή της παιδαγωγικής της Green ενίσχυσε τον αυθόρμητο και πολυτροπικό τρόπο μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών σε αυτήν την ηλικία.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα της διατριβής μου αποκάλυψαν ότι η παιδαγωγική της Green παρείχε ένα κατάλληλο πλαίσιο για την προώθηση της μουσικοτροπίας των παιδιών:

1. **Διαπιστώθηκε ότι η κίνηση συνυπάρχει εκτενώς στη μουσική ενασχόληση των παιδιών ως μέσο για την εμπειρία και την κατανόηση του ρυθμού. Μέσα από τα κρουστά σώματος, τις χορογραφίες και τις ρυθμικές χειρονομίες, τα παιδιά εκφράστηκαν μουσικά και ενσάρκωσαν τη ρυθμική και στυλιστική ερμηνεία της μουσικής. Συγκεκριμένα, χτυπούσαν τα χέρια τους, χτυπούσαν τα πόδια τους, χτυπούσαν τα μουσικά όργανα στο πάτωμα, κινούσαν τον κορμό τους, προσπαθώντας όλοι να εκφραστούν και να συμμετάσχουν στη δράση, όπως αναφέρεται συγκεκριμένα στη μελέτη της Campbell (2010). Στα μουσικά κομμάτια που επέλεξαν τα παιδιά παρατηρήθηκαν έντονες ρυθμικές κινήσεις ακόμη και χορογραφίες των παιδιών, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Purves (2017) ότι ο ρυθμός, η ταχύτητα εκτέλεσης (τέμπο) και το μέτρο, αποτελούν χρονικά χαρακτηριστικά της μουσικής που τη συσχετίζουν με την κινητική συμπεριφορά από το χτύπημα των ποδιών και τα παλαμάκια μέχρι περίπλοκες χορογραφίες. Αυτό επιβεβαιώνει επίσης την άποψη του Burke (2018), ότι τα παιδιά ηλικίας 3,5 - 5 ετών μπορούν να διατηρήσουν τον παλμό παίζοντας με ένα μουσικό όργανο, να δημιουργήσουν ρυθμούς με μουσικά όργανα και ηχηρές κινήσεις του σώματος, να συνοδεύσουν με ένα μουσικό όργανο τη φωνή τους ενώ τραγουδούν ή ακούνε μουσική και ακολουθούν τα χαρακτηριστικά της μουσικής. Υπήρχαν στιγμές που τα παιδιά δεν έπαιζαν τα μουσικά όργανα αλλά άφηναν τον εαυτό τους να κυλήσει σωματικά με το κομμάτι.**
2. Η παιδαγωγική της Green υποστήριξε **τον πειραματισμό και τον αυτοσχεδιασμό**, που βρέθηκαν ως βασικά στοιχεία στη μουσική ενασχόληση των παιδιών. Ήταν εντυπωσιακό ότι οποιεσδήποτε τέτοιες προσπάθειες ήταν αυθόρμητες και μη

προσχεδιασμένες όπως παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Green (2005· 2008), Varvarigou (2017) και Papazahariou-Christoforou (2023). Ένας ελεύθερος τύπος έκφρασης στη στιγμή και ο πειραματισμός έγινε εμφανής.

3. Τέλος, αναπτύχθηκαν πρακτικές και στρατηγικές μάθησης από τους μαθητές, όπως η **κατευθυνόμενη από τους συνομηλίκους μάθηση**, η ανάληψη ρόλων εντός των ομάδων και τέλος, η ομαδική συμπεριφορά και η **ομαδική μάθηση**. Αυτά ενίσχυσαν την άποψη ότι η μουσική εκμάθηση επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της αυτομάθησης, της διδασκαλίας από ομότιμους και της αλληλεπίδρασης (Campbell, 1995· Allsup, 2003· Green, 2008· Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2023). Τα παιδιά ανέπτυξαν με αυτόν τον τρόπο νέες πρακτικές και δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Όπως ορίζει συγκεκριμένα η Green (2008) η κατευθυνόμενη μάθηση συμβαίνει όταν οι μαθητές αφιερώνουν χρόνο βοηθώντας ο ένας τον άλλον ρυθμικά, μουσικά, κοινωνικά, προσπαθώντας να διατηρήσουν μια μουσική επαφή ή ακόμα και να κρατήσουν την ομάδα ενωμένη, ακόμη και να επιδιώξουν να διορθώσουν συμπεριφορές. Αυτές είναι πρακτικές που εντοπίστηκαν επίσης στην έρευνα της Harwood (1998). Συγκεκριμένα, η Harwood παρατήρησε ένα μοτίβο συμπεριφοράς εκμάθησης μουσικής στα παιδιά στον χώρο που παίζουν, στο οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν πρακτικές επικοινωνίας και διδασκαλίας από ομότιμους. Επιπλέον, η Green (2008) συζητά για την «ομαδική μάθηση», η οποία συμβαίνει με ασυνείδητο, σχεδόν τυχαίο τρόπο, μέσω παρατήρησης και μίμησης, καθώς τα άτομα συμμετέχουν στις συλλογικές διαδικασίες της ομάδας, και για την «κατευθυνόμενη από ομότιμους μάθηση», όπου η γνώση και οι δεξιότητες μαθαίνονται σκόπιμα μεταξύ των μελών της ομάδας, όπως επίσης βρέθηκε στη μελέτη της Σαλτάρη σχετικά με τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στη σχολική αυλή του ελληνικού σχολείου (2020).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adhitya, S. (2017). *Musical cities: Listening to Urban Design and Planning*. UCL Press.
- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51, 24–37.
- Barrett, M. S. (2011). Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, 39(4), 403-423.
- Brodsky, W., Sulkin, I., & Hefer, M. (2020). Musical engagement among families with young children: a CMBI (V. 972) study, *Early Child Development and Care*, 190(9), 1483-1496.
- Burke, N. (2018). *Musical development matters in early years*. The British Association for Early Childhood Education.
- Campbell, P. S. (1995). Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education*, 4, 12–20.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford University Press.
- Custodero, L.A. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37-56.
- Green, L. (2005). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. Inaugural professorial lecture published by the Institute of Education, University of London.
- Green, L. (2008a). Beyond Lucy Green: Operationalizing Theories of Informal Music Learning. *AERA Conference 2008 in New York, NY. American Educational Research Association. New York, NY: Visions of Research in Music Education*.
- Green, L. (2008b). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate.
- Harwood, E. E. (1998). Music learning in context: A playground tale. *Research Studies in Music Education*, 11, 52–60.

- Kokotsaki, D. & Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making, *Music Education Research*, 9(1), 93-109, DOI: 10.1080/14613800601127577
- Koops, L.H. (2014). Songs from the car seat: Exploring the early childhood music-making place of the family vehicle. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 52-65. <https://doi.org/10.1177/0022429413520007>
- Lum, C.H. (2009). Musical behaviors of primary school children in Singapore. *British Journal of Music Education*, 26(1), 27-42. <https://doi.org/10.1017/S0265051708008255>
- Μακροπούλου, Έ., & Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική: το πιο συναρπαστικό παιχνίδι: θεωρία και πράξη της μουσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Fagottobooks.
- Moog, H. (1976). The development of musical experience in children of pre-school age. *Psychology of Music*, 4(2), 38-45.
- Papazachariou-Christoforou, M. (2023). Incorporation of informal music learning practices in a primary classroom in Cyprus. *International Journal of Music Education*, 41(2), 330-341. <https://doi.org/10.1177/02557614221096149>
- Purves, D. (2017). *Η μουσική ως βιολογία – Οι ήχοι που μας αρέσουν να ακούμε*. Κάτοπτρο.
- Σαλτάρη, Ρ. (2020). *Τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στην ελληνική σχολική αυλή: Εθνογραφική έρευνα*, Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Young, S. (2002). Young children's spontaneous vocalizations in free-play: Observations of two- to three- year- olds in a day-care setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 43-53. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03168200>
- Varvarigou, M. (2017). Group playing by Ear in Higher Education: the processes that support imitation, invention, and group improvisation. *British Journal of Music Education*, 34(3). <https://doi.org/10.1017/S0265051717000109>.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Το Κιθάρα Express και ένας ιπτάμενος φελλός σαμπάνιας.

Ιωάννα Ετμεκτσόγλου

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Ψυχολογίας ΤΜΣ Ιόνιου Πανεπιστημίου,
Μουσικοθεραπεύτρια*

Τελευταίο μάθημα του εξαμήνου για το Μουσικό Σύνολο Κιθάρα Express (Κ.Ε.). Ενώ παίζουμε και τραγουδάμε, ακούγεται ξαφνικά ένα μπΑμ! και ένας φελλός από σαμπάνια, έχοντας χτυπήσει τον προτζέκτορα στο ταβάνι, προσγειώνεται με κρότο δίπλα μου. Έτσι ξεκινάει ένα αδιαπραγμάτευτο διάλειμμα. Οι φοιτήτριες, ο φοιτητής και μια συνάδελφος σχολιάζουν με γέλια το γεγονός, ενώ ταυτόχρονα ο κύριος Γιάννης--ο δράστης της έκρηξης-- βγάζει από την τσάντα του ποτήρια και συνοδευτικές λιχουδιές για την σαμπάνια. Μετά το ευχάριστο διάλειμμα, ξαναπαίρνουμε τις κιθάρες για να κλείσουμε το εξάμηνο με τραγούδια.

Ο κύριος Γιάννης έχει συμμετάσχει σε πολλές ομάδες Κ.Ε. μέχρι σήμερα, και με τις καλώς εννοούμενες πρωτοβουλίες και την κριτική του στα μαθήματα έχει συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη του προγράμματος. Ο ιπτάμενος φελλός της σαμπάνιας που άνοιξε μέσα στην αίθουσα του πανεπιστημίου, ως σύμβολο της παρέας, της διασκέδασης, του κοινωνικού χαρακτήρα της μάθησης, της διασύνδεσης, και της ροής, γίνεται αφορμή για να συζητηθούν στοιχεία του Κ.Ε. όπως α) η ομαδική μουσικοτροπία (Small, 1998), β) η διαφορετικότητα στις

ομάδες και οι δεξιότητες που απαιτούνται από τον/την δάσκαλο/α του *K.E.*, γ) οι συχνές μεταμορφώσεις στο συνεχές τυπικό-άτυπο πλαίσιο, αλλά και δ) οι ρέοντες ρόλοι των συμμετεχόντων στα συνεχή δάσκαλος/α-μαθητής/τρια και μουσικός-μη-μουσικός.

Τι είναι όμως το *Κιθάρα Express*; Είναι μια εξειδικευμένη προσέγγιση στη διδασκαλία-μάθηση της κιθάρας για συνοδεία αγαπημένων τραγουδιών από ομάδες ερασιτεχνών, μέσω εναλλακτικού κουρδίσματος. Πρωταρχικό μου μέλημα κατά τη δημιουργία του *K.E.* το 2014 ήταν η άμεση προσβασιμότητα στην ομαδική μουσική πράξη ατόμων από την κοινότητα, ανεξαρτήτου ηλικίας και μουσικών γνώσεων. Μετά από πολλαπλές εφαρμογές του *K.E.* στην κοινότητα από την γράφουσα και από δύο αποφοίτους του Ι.Π. (Κ. Κέρζελη και Γ. Σπανού), επιχειρήθηκε η εισαγωγή του στο πρόγραμμα σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου με τη μορφή Μουσικού Συνόλου, ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο εξοικείωσης των φοιτητών/τριών στη φιλοσοφία και διδακτική μεθοδολογία του. Έτσι αντί το πανεπιστήμιο (τυπική εκπαίδευση) να πηγαίνει στην κοινότητα, η κοινότητα *ερχόταν* για ένα δίωρο την εβδομάδα στο πανεπιστήμιο, δημιουργώντας νέες δυναμικές και συνδιαμορφώνοντας την ώρα του μαθήματος.

Το Μουσικό Σύνολο *K.E.* ως ομάδα μουσικοτροπίας

Η ομαδική *μουσικοτροπία* (Small, 1998) αποτελεί κοινό στόχο των ομάδων *K.E.* Υπάρχουν όμως και άλλοι πιθανοί στόχοι, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο υπο-ομάδων. Στο Μουσικό Σύνολο *K.E.* διακρίνονται τουλάχιστον δύο υπο-ομάδες συμμετεχόντων: αυτή της κοινότητας και εκείνη των φοιτητών/τριών. Πιθανοί επιμέρους στόχοι της υπο-ομάδας των μελών από την κοινότητα, είναι η ομαδική διασκέδαση και η ευζωία (Creech, Hallam, McQueen, & Varvarigou, 2013), η σωματική και ψυχική ενεργοποίηση, η οργάνωση του ελεύθερου χρόνου με ομαδικές δραστηριότητες με νόημα, η διαγενεακή αλληλεπίδραση σε πλαίσιο ομάδας, η αναγνώριση των προσωπικών επιτευγμάτων από τους άλλους (βλ. Maslow, 1943), κ.λπ. Αναφορικά με την υπο-ομάδα των φοιτητών/τριών, πιθανοί στόχοι της είναι η

κατανόηση της φιλοσοφίας και της λειτουργίας του *K.E.*, η ανάπτυξη εξειδικευμένων μουσικών και διδακτικών δεξιοτήτων, και η λειτουργία των ίδιων των φοιτητών/τριών ως μελών μιας τέτοιου τύπου μικτής μουσικής ομάδας αλλά και ως βοηθών και δυνητικά μελλοντικών δασκάλων. Το Μουσικό Σύνολο *K.E.*, ως ζωντανή συνθήκη για υλικές και κοινωνικές *συναισθηματικές προεκτάσεις (ExE)* (Krueger, & Szanto, 2016), με την κατάλληλη προσέγγιση του/της δασκάλου/ας παρέχει ευκαιρίες για εξισορρόπηση των ατομικών και ομαδικών στόχων.

Η διαφορετικότητα στο *K.E.* και οι δεξιότητες της/του δασκάλας/ου

Κάποιοι από τους άξονες γύρω από τους οποίους αναπτύσσεται η διαφορετικότητα στο Μουσικό Σύνολο *K.E.* είναι η ηλικία-αναπτυξιακή φάση, η κατάσταση της υγείας, οι μουσικές δεξιότητες, οι μουσικές προτιμήσεις, οι προσωπικοί στόχοι σε σχέση με τη συμμετοχή στην ομάδα, αλλά και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η εξωστρέφεια ή η εσωστρέφεια, η υπομονή, η ευελιξία, η αποδοχή της διαφορετικότητας κ.α. Ο/η δάσκαλος/α του *K.E.* χρειάζεται να έχει υψηλές μουσικές δεξιότητες, ώστε να δημιουργεί ενδιαφέρουσες ενορχηστρώσεις, και είτε μόνος/η είτε μαζί με άλλους μουσικούς να διασφαλίζει την τελική ποιότητα της μουσικής της ομάδας. Χρειάζεται ακόμα να αφουγκράζεται τις μουσικές προτιμήσεις των μελών της ομάδας και να προτείνει εναλλακτικές λύσεις και εξειδικευμένες προσαρμογές για την κάλυψη ατομικών ή/και ομαδικών αναγκών· να διευκολύνει και να εξισορροπεί· να σχεδιάζει εκ των προτέρων αλλά και να λειτουργεί ευέλικτα ως δάσκαλος, μαέστρος, συνοδός και σολίστας (Etmektsoglou, Kerzeli, & Vlachoutsou, 2019).

Οι μεταμορφώσεις των άτυπων και τυπικών πλαισίων

Εφαρμογές του *K.E.* έχουν υλοποιηθεί σε διάφορα πλαίσια της κοινότητας από καφεενία και βιβλιοπωλεία έως δημόσια ιδρύματα. Το *K.E.* δεν εμπίπτει πλήρως στην άτυπη μάθηση

μουσικής, όπως την περιγράφει η Green (2008), αλλά εμπεριέχει πολλά στοιχεία που σε ένα συνεχές από την τυπική προς την άτυπη μουσική εκπαίδευση θα το τοποθετούσαν πλησιέστερα στην άτυπη. Ανάμεσα σε αυτά τα στοιχεία είναι η αναγνώριση των προσωπικών στόχων των μελών της ομάδας και των μουσικών τους προτιμήσεων για την επιλογή του ρεπερτορίου, η δημιουργία ειδικής παρτιτούρας με τους στίχους των τραγουδιών και με αριθμητικά σύμβολα αντί της τυπικής μουσικής σημειογραφίας με νότες, η έμφαση -τουλάχιστον για τους/τις φοιτητές/τριες και δασκάλους/ες- στη μάθηση με το αφτί, και η ευέλικτη αξιοποίηση του χρόνου του μαθήματος με βάση τις εκτιμώμενες ανάγκες αλλά και τις προτάσεις των συμμετεχόντων.

Οι ρέοντες ρόλοι και ταυτότητες των συμμετεχόντων στο *K.E.*

Τυπικά, οι ρόλοι των συμμετεχόντων στο Μουσικό Σύνολο *K.E.* ήταν: άτομο από την κοινότητα ή φοιτητής/τρια, μουσικός ή μη-μουσικός, δάσκαλος/α ή μαθητευόμενος/η. Όμως οι ρόλοι που είχαμε υιοθετήσει δεν ήταν αμετακίνητοι, ούτε καν οι ταυτότητές μας στην ομάδα. Όπως έρεε το μάθημα, έρεαν και οι ρόλοι μας (Eisner, 1991). Οι μαθητές μεταμορφώνονταν σε δασκάλους και μουσικούς, η συνάδελφος κι εγώ σε μαθητές, και πολύ συχνά ο κύριος Γιάννης κατεύθυνε το μάθημα με τον τρόπο του. Η κατηγορία μη-μουσικός δεν υπήρχε· είχε αντικατασταθεί από αυτή του ερασιτέχνη μουσικού (Regelski, 2007· Stebbins, 1992). Η ομαδική μουσικοτροπία—ως το κοινό μας μέσον και μήνυμα—φαινόταν να μας συντονίζει κοινωνικά και συναισθηματικά (Trost, Labbé, & Grandjean, 2017), απορροφώντας τις όποιες εντάσεις. Τελικά, μήπως όλοι δεν ήμασταν - είμαστε δάσκαλοι, μαθητές και μουσικοί;

Ο ιπτάμενος φελλός της σαμπάνιας του κύριου Γιάννη έχοντας διανύσει τον μοναδικό του δρόμο στον αέέρα, μπΑμ! προσγειώθηκε δίπλα μου. Ήταν σαν στο πλαίσιο της μικτής αυτής ομάδας του *K.E.* να σηματοδοτούσε όχι την απόσταση που μας χώριζε αλλά τους δρόμους που μας συνέδεαν ως μέλη της μουσικής ομάδας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H., & Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. *Research Studies in Music Education* 35(1), 87–102.
<http://dx.doi.org/10.1177/1321103x13478862>
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate.
- Eisner, E. W. (1991). What the arts taught me about education. *Art Education* 44(5), 1019.
- Etmektsoglou, I., Kerzeli, K., & Vlachoutsou, K. (2019). Guitar Express: Accompanied ‘Songs of Deserts’ as oases in life-long memory journeys. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 18 (2), 25–56. <http://dx.doi.org/10.22176/act18.2.25>
- Krueger, J., & Szanto, T. (2016). Extended emotions. *Philosophy Compass*, 11, 863–878.
<http://dx.doi.org/10.1111/phc3.12390>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* 50(4), 370–96.
- Regelski, T. A. (2007). Amateuring in music and its rivals. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(3), http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_3.pdf
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, professionals and serious leisure*. McGill-Queen's University Press.
- Trost, W. J., Labbé, C., & Grandjean, D. (2017). Rhythmic entrainment as a musical affect induction mechanism. *Neuropsychologia*, 96, 96–110.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.01.004>

Ο εμπνευστής και ο εκπαιδευτικός μπροστά στην πρόκληση της ομαδικής σύνθεσης. Από την πράξη στην τάξη

Νίκος Ζιάζιαρης

Υποψήφιος Δρ. ΤΜΣ ΕΚΠΑ, Εμπνευστής μουσικής στην κοινότητα, Ερμηνευτής

Ένα από τα ζητούμενα της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της μουσικής προσωπικότητας ενός ατόμου. Με την ενσωμάτωση της ιδέας του “musicizing”, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μουσικής, για να εξυπηρετήσει τους σύγχρονους διδακτικούς σκοπούς, καλείται να εφαρμόσει εργαλεία και μεθόδους που αξιοποιούσε στο παρελθόν η άτυπη μάθηση. Η σύνθεση, είναι μια από αυτές τις δραστηριότητες που αξιοποιούν και καλλιεργούν στο έπακρο τις δεξιότητες του μαθητή. Εξάλλου, τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών για όλες τις βαθμίδες την αναφέρουν ως μία από τις δραστηριότητες τις οποίες καλείται να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του ώστε να επιτύχει την στοχοθεσία του μαθήματος (Υπουργική Απόφαση 49929/Δ1/2023 - ΦΕΚ 3056/Β/9-5-2023, ΦΕΚ Β 1998/27-3-2023).

Ωστόσο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πολλές φορές έρχεται αντιμέτωπος με κάποια αμηχανία στην εισαγωγή της σύνθεσης και ειδικότερα της ομαδικής σύνθεσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό δεν είναι παράξενο, αναλογιζόμενος κανείς τον χώρο που είχε η μουσική δημιουργία και η σύνθεση στα προγράμματα σπουδών των μουσικών τμημάτων των πανεπιστημίων της χώρας. Στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων γίνονται αξιόλογες προσπάθειες, ωστόσο η αμηχανία υποστήριξης μιας διαδικασίας ομαδικής σύνθεσης μέσα στην τάξη ή σε ένα άτυπο πλαίσιο είναι ακόμη αρκετά έκδηλη.

Στο εργαστήριο αυτό διερευνήσαμε μια μέθοδο σύνθεσης σε 5 βήματα. Ξεκινώντας από ένα γνωστό κομμάτι, δουλεύοντας σε ομάδες, το μεταμορφώσαμε, αλλάζοντας ή προσθέτοντας στίχους, μελωδία, ρυθμό, ενορχήστρωση και φτάσαμε στην σύνθεση ενός νέου έργου, το οποίο παρουσιάσαμε. Μια μέθοδος που αναπτύχθηκε από τον εισηγητή στην πράξη, μέσα από την δραστηριότητά του ως μουσικός στην κοινότητα με προσφυγικούς πληθυσμούς και με επιρροές από διάφορες μεθόδους άτυπης διδασκαλίας, με κυρίαρχη αυτή του Musical Futures της Lucy Green.

Το Musical Futures είναι ένα ερευνητικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε 21 σχολεία της Αγγλίας από το 2002 έως το 2006 από την L. Green και που εισήγαγε στην τάξη, σε ένα τυπικό πλαίσιο δηλαδή, αυτές τις μεθόδους της άτυπης μάθησης που ακολουθούνται από τους μουσικούς της δημοφιλούς μουσικής. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν πολύ συγκεκριμένη και αποτελούνταν από 7 στάδια/βήματα. Αξιοποιεί βασικά τρεις μεθόδους εκμάθησης, το παίξιμο με το αφτί, τον αυτοσχεδιασμό και την σύνθεση (Green, 2005· Green, 2008· Green στον Abrahams 2009· Green στον Rodrigues, 2009· Green στους Wright και Κανελλόπουλος, 2010· Green στον Jenkins 2011). Μέσω της μεθοδολογίας της προτείνει:

- μια μάθηση βασισμένη στην προσωπική επιλογή των μαθητών και την απόλαυση
- χρήση ηχογραφημένης μουσικής και προφορικούς τρόπους μουσικής εκμάθησης στον αντίποδα της παρτιτούρας και άλλων γραπτών μορφών μουσικής
- αυτοδιδασκαλία και διδασκαλία μέσω της ομάδας αντί της εκμάθησης από τον καθηγητή
- ενσωμάτωση της ακρόασης, του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όλα όσα αναφέρει η Green φαίνεται να συμφωνούν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και με την μάλλον επικρατούσα φιλοσοφία περί της μουσικής εκπαίδευσης. Για να ξεκινήσω

με την δεύτερη, φαίνεται να ακολουθείται ο «πραξιαλισμός» και η ενεργή μουσική πράξη (musicking, Small 1998) όπως τα εισηγήθηκε ο Elliot, αλλά και όπως φαίνεται να ακολουθεί κι ο Reimer στην «Εμπλουτισμένη από την Πράξη Μουσική Εκπαίδευση ως Αισθητική Εκπαίδευση», εφόσον μέσα στην τάξη προτείνονται η ακρόαση, η εκτέλεση και ο αυτοσχεδιασμός (Παπαπαναγιώτου, 2009). Ενώ φαίνεται να βρίσκονται στο επίκεντρο η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η διδασκαλία με project, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η βιωματική μάθηση που συνιστούν σημεία της κριτικής παιδαγωγικής (critical pedagogy, Wright και Κανελλόπουλος, 2010).

Η μέθοδος που προτάθηκε και παρουσιάστηκε στην διημερίδα αυτή είχε ως αφετηρία τις προτάσεις και τα στάδια της Green, αλλά διαφοροποιημένα σε μεγάλο βαθμό.

Στην παρούσα προτεινόμενη μεθοδολογία έχουμε ομαδοσυνεργατική μάθηση, ωστόσο οι ομάδες που χωρίστηκαν δεν ήταν ομάδες φίλων, αλλά τυχαία χωρισμένες. Η πρόταση του ερευνητή είναι, ακόμη και στο πλαίσιο μιας τάξης, να γίνεται ένας χωρισμός που να «ανακατεύει» τις παρέες των παιδιών, με σκοπό να υποβοηθήσει την κοινωνικοποίηση, την συνεργασία, την διαπολιτισμικότητα και την συμπερίληψη.

Το τραγούδι που επιλέχθηκε δεν ήταν ελεύθερη επιλογή των συμμετεχόντων, αλλά ένα πολύ γνωστό παιδικό τραγούδι. Στην εφαρμογή της μεθόδου σε άλλα πλαίσια, προτάθηκε η εναλλαγή τραγουδιών που επιλέγουν τα παιδιά, αλλά και τραγουδιών που επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό ή τον εμπνευστή τα οποία να ανήκουν σε διάφορα είδη και όχι μόνο στην κλασική μουσική. Αυτό έρχεται και ως απάντηση για το ένα από τα σημεία κριτικής που αναφέρεται στο ζήτημα του μουσικού εύρους της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής του Musical Futures (Jenkins, 2011).

Τα στάδια εδώ είναι πέντε και όλα επικεντρώνονταν στην αλλαγή της δομής του δοσμένου κομματιού και όχι στην πιστή ή όσο το δυνατόν πιο πιστή αναπαραγωγή του από την ομάδα. Πιο συγκεκριμένα:

- πρόσθεση στίχων στη μελωδία, με ελεύθερη θεματολογία που αποφασίστηκε από τους συμμετέχοντες
- αλλαγή ρυθμού
- αλλαγή μελωδίας
- ενορχήστρωση του νέου τραγουδιού με όργανα που μπορεί να υπήρχαν στην τάξη ή με σωματικά κρουστά ή και με την προσθήκη συνοδευτικών φωνών
- παρουσίαση του νέου τραγουδιού κάθε ομάδα στις υπόλοιπες (παραστασιακό μέρος)

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε βήμα είχε έναν συγκεκριμένο χρονικό περιορισμό μέσα στον οποίο οι ομάδες καλούνταν να συζητήσουν, να αποφασίσουν και να υλοποιήσουν τον στόχο που ζητούνταν σε κάθε βήμα. Ο χρόνος αυτός κρίθηκε από τον εισηγητή με βάση τις δυνατότητες της ομάδας. Τα στάδια αυτά θα έχουν διαφορετική διάρκεια σε κάθε ομάδα, ενώ είναι πολύ πιθανόν να πρέπει κανείς να εξασκηθεί σε κάθε ένα από αυτά σε περισσότερα από ένα εργαστήρια.

Μια ακόμη δραστηριότητα που θα μπορούσε να προστεθεί στην μεθοδολογία είναι η ηχογράφηση, με σκοπό την ανατροφοδότηση της ομάδας από τα ίδια τα μέλη της, αλλά και η συζήτηση με τις άλλες ομάδες σχετικά με την διαδικασία της σύνθεσης, την παρουσίασή της και την πιθανή βελτίωση ή εξέλιξη του αποτελέσματος.

Συνοψίζοντας, η σύνθεση είναι το αποκορύφωμα της δημιουργικής διαδικασίας μέσα στην τάξη, αποτελεί μία από τις δραστηριότητες που μπορεί να προάγει στον ανώτερο βαθμό τις μουσικές, αλλά και εξωμουσικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων. Πολλές φορές η εισαγωγή αυτής της δραστηριότητας μέσα σε κάποιο πλαίσιο μπορεί να δημιουργήσει ένα

άγχος στον εκπαιδευτικό. Προσπαθήσαμε να εισάγουμε μια μέθοδο δοκιμασμένη στην πράξη με πληθυσμούς με μικρή μουσική εμπειρία, με επιρροές από διάφορες άτυπες μεθόδους μάθησης, και ιδίως των Musical Futures της L.Green. Φιλοδοξία μας ήταν να χρησιμοποιηθεί ως ένας πρακτικός και συνοπτικός οδηγός που μπορεί να είναι αφετηρία για το ταξίδι της ομαδικής σύνθεσης σε κάθε συνθήκη, σε κάθε τάξη, σε κάθε σύνολο ή ομάδα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abrahams, F., Rafaniello, A., Westawski, D., Vodicka, J., Wilson, J., & Abrahams, D. (2011). Going Green: The Application of Informal Music Learning Strategies in High School Choral and Instrumental Ensembles,
- Green, L. (2005). The music curriculum as lived experience: Children's "natural" music-learning processes. *Music Educators Journal*, 91(4), 27-32.
- Green, L. (2008). Response to panel: Beyond Lucy Green: Operationalizing theories of informal music learning panel presentation. *Visions of Research in Music Education (Special Edition – Beyond Lucy Green: Operationalizing Theories of Informal Music Learning)*, 12, 1-9.
- Jenkins, P. (2011). Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), pp. 179-197. doi:10.2979/philmusieducrevi.19.2.179
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (Επιμ.) (2009). *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Ε.Ε.Μ.Ε.
- Rodriguez, C. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2): 35–45.
- Wright, R. & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education, *British Journal of Music Education*, 27(1), 71–87. doi: 10.1017/S0265051709990210.

ΣΥΝΤΟΜΕΣ ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ

Music learning styles and learning strategies: Things to watch and listen out for in the informal music class

Professor Lucy Green

Emerita Professor of Music Education, UCL Institute of Education, London UK

We will listen carefully to some audio recordings of children and teenagers engaged in learning to play music by ear, and we'll discuss what we notice. We will hear some things going on which might give us pause for thought, as we consider how different children approach learning when they are using their ears rather than their eyes. A distinction between learning styles and learning strategies will be discussed, and we will think about the implications of the many different approaches to learning that children spontaneously adopt. What does it all mean and what are the causes? Finally, what can we teachers learn from listening carefully to our students' products?

Incorporating Green's pedagogy in a primary classroom in Cyprus and beyond: A personal perspective as a music educator

Maria Papazachariou-Christoforou

Assistant Professor of Music Education & Pedagogy, Department of Education Sciences, European University Cyprus

Green's informal learning pedagogy has received worldwide acknowledgment for its significance in providing a democratic context that motivates and engages students in music learning in school contexts. This presentation aims to explore the implementation of the Musical Futures project, originally conducted in the United Kingdom, in a different cultural context, Cyprus, with some notable variations in its application, and to reflect upon the underpinning principles of this pedagogical approach from the viewpoint of a music educator. Drawing from personal experiences of planning and employing informal learning practices based on the Musical Futures project in a primary school classroom in Cyprus and recently in a university setting, this presentation will unpack the key elements of its implementation and its significance.

Μουσική στην κοινότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές

Χριστίνα Αναγνωστοπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ

Χριστιάνα Αδαμοπούλου

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Η ένταξη του μαθήματος «Μουσική στην Κοινότητα» στα ακαδημαϊκά μουσικά προγράμματα σπουδών (είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ως εξειδίκευση σε μεταπτυχιακό επίπεδο) αποτελεί μία διευρυνόμενη πρακτική διεθνώς καθώς αναγνωρίζεται ότι η παρακολούθησή του συνεισφέρει στη γενικότερη ευημερία των φοιτητών, στην προσωπική τους ανάπτυξη, επεκτείνει τους επαγγελματικούς τους ορίζοντες και προάγει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης και της κατανόησης των σύγχρονων προσεγγίσεων για τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται το πρόγραμμα «Μουσική στην Κοινότητα», του οποίου μέρος αποτελεί και το αντίστοιχο μάθημα που προσφέρεται στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ στο προπτυχιακό αλλά και στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Μέσα από ένα αναστοχαστικό πρίσμα, οι εισηγήτριες καταθέτουν την εικοσαετή εμπειρία τους από το μάθημα στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Έμφαση δίνεται στην παρουσίαση των φοιτητοκεντρικών στόχων του μαθήματος αλλά και στο αποτόπωμα που αφήνει η παρακολούθησή του στην ακαδημαϊκή πορεία και εξέλιξη των φοιτητών.

Συνεργασίες σχολείων και πολιτιστικών φορέων: ένα πλαίσιο γόνιμης συνδιαλλαγής τυπικής και άτυπης μάθησης στο πεδίο των τεχνών και του πολιτισμού

Μαρία Μαγαλιού

*Δρ. Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Εκπαιδευτικός Μουσικής,
Διευθύντρια 3ου Δ.Σ. Χαϊδαρίου*

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία συστηματική προσπάθεια των φορέων πολιτισμικής αναφοράς να δώσουν έμφαση στην επικοινωνία με το κοινό, να λειτουργήσουν ως ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης (μη τυπικής και άτυπης) και ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ

του πολιτισμού και της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας εντάσσονται και οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνεργασίες τους με σχολεία όλων των βαθμίδων. Ο επίσημος θεσμός των Πολιτιστικών Προγραμμάτων στην Α/θμια και τη Β/θμια Εκπαίδευση έχει προσφέρει ένα γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών, γεφυρώνοντας τη σχολική πραγματικότητα με το πολιτιστικό γίνεσθαι των τοπικών κοινωνιών, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας και υιοθετώντας ανοιχτές, ευέλικτες και μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, με απώτερο σκοπό την ανάδειξη του πολιτισμού σε θεμελιώδες μορφωτικό αγαθό και πεδίο δια βίου μάθησης. Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία της γόνιμης συνδιαλλαγής της τυπικής εκπαίδευσης που παρέχεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου με την άτυπη εκπαίδευση που παρέχεται από πολιτιστικούς οργανισμούς και φορείς, μέσα από χαρακτηριστικά παραδείγματα συνεργασιών και αλληλεπιδράσεων, στο πλαίσιο υλοποίησης πολιτιστικών προγραμμάτων στην Α/θμια Εκπαίδευση.

Προφορικότητα και μουσική παράδοση: από την άτυπη εκπαίδευση στη μουσική αγωγή γονέων και νηπίων

Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού

Δρ. Μουσικής Παιδαγωγικής ΤΜΣ ΕΚΠΑ, Καθηγήτρια Μουσικού Σχολείου Ρόδου

Η μουσική της λαϊκής προφορικής παράδοσης αποτελεί είδος διαχρονικής πολιτισμικής έκφρασης, μέρος της οποίας αποτελούν τα παιδικά τραγούδια ως ενιαία οντότητα παιγνιώδους χαρακτήρα που δημιουργήθηκαν μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας. Την εποχή της λειτουργίας της η επιτέλεση των τραγουδιών χαρακτηριζόταν ως «άτυπη» μουσική εκπαίδευση, ενώ υποστηρίζεται ότι όταν αυτή πραγματοποιείται σε περιβάλλον συνομηλίκων και σημαντικών άλλων όπου διαμοιράζονται γνώσεις, καθίσταται αποτελεσματικότερη. Η παρουσίαση αυτή στοχεύει να αναδείξει α) την ύπαρξη ενός παγκόσμιου «κώδικα» που συνδέει οργανικά το ρυθμό και τη μουσικότητα ως πρωτογενή στοιχεία της προφορικής ποιητικής των παιδιών και β) τη σημασία της μουσικής στην ανάπτυξη των παιδιών κατά την πρώιμη νηπιακή ηλικία ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας και μουσικής επικοινωνίας με τους γονείς τους. Επιχειρείται μια «μεταφορά» και «επέκταση» της προφορικότητας καθώς και της σχέσης γονέα-παιδιού μέσα σε ένα τυπικό περιβάλλον μουσικής ευαισθητοποίησης, ενώ παρατίθενται παραδείγματα, πρακτικές, ανατροφοδότηση και συμπεράσματα και αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος.

Ενίσχυση της αυθόρμητης μουσικής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών μέσω της εφαρμογής της άτυπης παιδαγωγικής της Green σε ένα νηπιαγωγείο

Εύη Ανδριώτη

Υποψήφια Δρ. Μουσικής Παιδαγωγικής ΤΜΣ ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός Μουσικής

Αυτή η εργασία διερευνά πώς η άτυπη παιδαγωγική μάθησης της Green ενισχύει τις αυθόρμητες και πολυτροπικές μουσικές συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Με βάση την έρευνα για την ενασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη μουσική, είναι προφανές ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται φυσικά στη μουσική, συχνά ενσωματώνοντάς την στις δραστηριότητες παιχνιδιού τους. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι η παιδαγωγική της Green παρέχει ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την προώθηση της μουσικής των παιδιών. Πρώτον, η κίνηση αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής έκφρασης των παιδιών, με τα κρουστά σώματος, τις χορογραφίες και τις ρυθμικές χειρονομίες να χρησιμεύουν ως μέσα κατανόησης του ρυθμού και της στιλιστικής ερμηνείας. Δεύτερον, η παιδαγωγική της Green ενθαρρύνει τον πειραματισμό και τον αυτοσχεδιασμό, διευκολύνοντας την αυθόρμητη μουσική έκφραση. Τέλος, πρακτικές όπως η κατευθυνόμενη από ομότιμους μάθηση και η ομαδική εργασία αναδεικνύονται ως σημαντικές στις μουσικές μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, τονίζοντας τη σημασία της αλληλεπίδρασης και της αυτομάθησης. Συνολικά, η μελέτη υπογραμμίζει τον ρόλο της παιδαγωγικής της Green στην ενίσχυση της αυθόρμητης μουσικής συμπεριφοράς και μουσικής ανάπτυξης στην πρώιμη παιδική ηλικία, ενσωματώνοντας την κίνηση, τον πειραματισμό και την κοινωνική αλληλεπίδραση στο μουσικό παιχνίδι.

Το Κιθάρα Express και ένας ιπτάμενος φελλός σαμπάνιας

Ιωάννα Ετμεκτσόγλου

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Ψυχολογίας ΤΜΣ Ιόνιου Πανεπιστήμιου,
Μουσικοθεραπεύτρια*

Εκείνο το απόγευμα δεν ήμασταν η πλήρης ομάδα, αλλά ακόμα και έτσι ήμασταν μια κοινότητα μουσικοτροπίας του *Κιθάρα Express* και ήταν το τελευταίο μάθημα του εξαμήνου. Κατά τη γνώμη του κύριου Γιάννη οφείλαμε να σηματοδοτήσουμε το προσωρινό τέλος της ομάδας μας με μια τελετουργία. Ο φελλός της σαμπάνιας του- ο ήχος του οποίου κήρυξε την

έναρξη ενός διαλείμματος 'έκπληξη!' -γίνεται αφορμή για να συζητηθούν στοιχεία του *Κιθάρα Express* όπως α) η ομαδική μουσικοτροπία της μορφής τραγουδι με οργανική συνοδεία και οι ανάγκες που καλύπτει, β) η διαφορετικότητα στις ομάδες *Κιθάρα Express* και οι δεξιότητες που απαιτούνται από τον/την δάσκαλο ή δασκάλα, γ) οι ρέοντες ρόλοι των συμμετεχόντων στα συνεχή δάσκαλος/α-μαθητής/τρια και μουσικός-μη-μουσικός, αλλά και δ) οι συχνές μεταμορφώσεις στο συνεχές τυπικό-άτυπο πλαίσιο. Η παρουσίαση-εργαστήριο θα συμπεριλάβει πρακτικά παραδείγματα προσομοίωσης ομάδων *Κιθάρα Express* μέσα από την επιτέλεση τραγουδιών με τη συνοδεία κιθάρας και άλλων διαθέσιμων μουσικών οργάνων (νυκτών εγχόρδων, κ.α.)

Ο εμπνευστής και ο εκπαιδευτικός μπροστά στην πρόκληση της ομαδικής σύνθεσης. Από την πράξη στην τάξη

Νίκος Ζιάζιαρης

Υποψήφιος Δρ. ΤΜΣ ΕΚΠΑ, Εμπνευστής μουσικής στην κοινότητα, Ερμηνευτής

Ένα από τα ζητούμενα της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της μουσικής προσωπικότητας ενός ατόμου. Με την ενσωμάτωση της ιδέας του “musicizing”, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μουσικής, για να εξυπηρετήσει τους σύγχρονους διδακτικούς σκοπούς καλείται να εφαρμόσει εργαλεία και μεθόδους που αξιοποιούσε στο παρελθόν η άτυπη μάθηση. Η σύνθεση, είναι μια από αυτές τις δραστηριότητες που αξιοποιούν και καλλιεργούν στο έπακρο τις δυνατότητες του μαθητή. Πόσο έτοιμος είναι ωστόσο ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο εμπνευστής μπροστά σε αυτή την πρόκληση της σύνθεσης; Σε αυτό το εργαστήριο θα διερευνήσουμε μαζί μια μέθοδο σύνθεσης σε 5 βήματα. Ξεκινώντας από ένα γνωστό κομμάτι, δουλεύοντας σε ομάδες, το μεταμορφώνουμε, αλλάζοντας ή προσθέτοντας στίχους, μελωδία, ρυθμό, ενορχήστρωση και φτάνουμε στην σύνθεση ενός νέου έργου, το οποίο παρουσιάζουμε. Μια μέθοδος που αναπτύχθηκε από τον εισηγητή στην πράξη, μέσα από την δραστηριότητά του ως μουσικός στην κοινότητα με προσφυγικούς πληθυσμούς και με επιρροές από διάφορες μεθόδους άτυπης διδασκαλίας. Από την πράξη, στην τάξη λοιπόν. Σε κάθε τάξη, σύνολο, ομάδα. Ένας πρακτικός και συνοπτικός οδηγός που μπορεί να είναι αφετηρία για το ταξίδι της ομαδικής σύνθεσης σε κάθε συνθήκη.

ΣΥΝΤΟΜΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ

LUCY GREEN

Lucy Green is Emerita Professor of Music Education at the UCL Institute of Education, London UK. She is internationally known for her work in music education, particularly in relation to gender, popular music, informal learning, new pedagogies, ideology, musical meaning and more generally, the sociology of music. She has written four academic books on music education, co-authored one, edited two, and written one practical handbook for teachers. Her publications have been translated into thirteen languages. She has presented keynotes in countries around the world and serves on the Editorial Boards of numerous journals. Lucy developed the research and development project “Informal Learning in the Music Classroom” within the British movement “Musical Futures” – www.musicalfutures.org and www.musicalfuturesinternational.org – and this work is now being implemented in countries across the world. She holds an Honorary Doctorate from the University of Hedmark, Norway, for services to music education, and is an elected Fellow of the British Academy for the Arts and Humanities. Currently she is beginning work on a new project concerning self-accompanied singing.

MARIA PAPAZACHARIOU- CHRISTOFOROU

Dr. Maria Papazachariou-Christoforou holds the position of Assistant Professor in Music Education and Pedagogy at the Department of Education Sciences, European University of Cyprus. She is also the Director of the *LifeLong Music Engagement Research Unit*, SosciEAth, and a Board Member of EuNetMERYC. Her primary research interests include the sociological dimensions of music pedagogy and musical identities, music education in early childhood, informal learning practices, and lifelong music engagement and well-being. She is an active member of GIML and specializes in Edwin Gordon's Music Learning Theory. She has worked as a music educator for 25 years within the Public Education in Cyprus, as well as serving as the Director of Music Education at the Pedagogical Institute Cyprus. Dr. Papazachariou-Christoforou has presented research papers at numerous conferences worldwide, and her publications include peer-reviewed journal papers and research papers in refereed conference proceedings.

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ

Η Χριστίνα Αναγνωστοπούλου είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ και διευθύντρια του εργαστηρίου Μουσικής, Γνωσιακών Επιστημών και Κοινότητας. Έχει διδάξει επίσης στα πανεπιστήμια του Εδιμβούργου, της Γλασκόβης και του Queen's Belfast. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα συμπεριλαμβάνουν την υπολογιστική μουσικολογία, τη μουσική ψυχολογία, τη μουσική στην κοινότητα και τις σχέσεις γλώσσας μουσικής.

ΧΡΙΣΤΙΑΝΑ ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΥ

Η Χριστιάνα Αδαμοπούλου σπούδασε μουσική στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου και μουσικοθεραπεία στο Anglia Ruskin University (Master of Arts). Είναι διδάκτωρ μουσικοθεραπείας στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Είναι επίσης διπλωματούχος πιάνου. Από το 2022 ανήκει στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό του (Ε.Ε.Π.) του Τμήματος Μουσικών Σπουδών στο ΕΚΠΑ. Ως μουσικοθεραπεύτρια έχει εργαστεί ιδιωτικά, έχει συνεργαστεί με την Παιδοψυχιατρική Κλινική Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών του Νοσοκομείου Παιδών «Αγία Σοφία» και από το 2019 συνεργάζεται με το «Λίλιαν Βουδούρη» Ινστιτούτο Θεραπείας δια των Τεχνών. Έχει πραγματοποιήσει εκπαίδευση στην ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία ομάδων.

ΜΑΡΙΑ ΜΑΓΑΛΙΟΥ

Η Μαρία Μαγαλιού αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του ΕΚΠΑ το 1996. Συνέχισε τις σπουδές της με υποτροφία του ΙΚΥ στο Πανεπιστήμιο του Reading της Μ. Βρετανίας και απέκτησε τον τίτλο “Master of Arts in Music Education” με διάκριση. Έπειτα εκπόνησε διδακτορική διατριβή στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου και ανακηρύχθηκε διδάκτορας το 2007. Είναι κάτοχος διπλώματος πιάνου και ανωτέρων θεωρητικών της Μουσικής. Υπηρετεί στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός μουσικής (ΠΕ 79.01) από το 1996, ενώ από τον Σεπτέμβριο του 2012 έως τον Ιούνιο του 2023 ήταν Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων στη

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας, ιδιότητα με την οποία διοργάνωσε πλήθος σεμιναρίων και βιωματικών εργαστηρίων για εκπαιδευτικούς, καθώς και μαθητικά φεστιβάλ. Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε πανελλήνια και διεθνή επιστημονικά συνέδρια και άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά. Έχει συνεργαστεί με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως εκπρονήτρια επιμορφωτικού υλικού και επιμορφώτρια. Από τον Ιούνιο του 2023 υπηρετεί ως Διευθύντρια στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Χαϊδαρίου.

ΑΝΘΟΥΛΑ ΚΟΛΙΑΔΗ - ΤΗΛΙΑΚΟΥ

Η Ανθούλα Κολιάδη – Τηλιακού είναι Διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής του ΤΜΣ ΕΚΠΑ, κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου MA in Music Education του Πανεπιστημίου Reading (Μεγάλη Βρετανία) με υποτροφία από το ΙΚΥ, Πτυχιούχος Τμημάτων ΦΠΨ και ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, Διπλωματούχος Φούγκας (Ελληνικό Ωδείο) και Πτυχιούχος Πιάνου (Εθνικό Ωδείο) με εξειδίκευση στην Παιδαγωγική του Πιάνου (ΚΕΔΙΒΙΜ ΤΜΣ Ιονίου Παν/μίου). Από το 2000 εργάζεται ως καθηγήτρια Πιάνου (Μουσικό Σχολείο Ρόδου) και ως μουσικοπαιδαγωγός σε παιδικούς σταθμούς και ωδεία με εξειδικευμένη επιμόρφωση στη Μουσική Αγωγή παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας (ΚΕΔΙΒΙΜ ΤΜΣ Παν/μίου Μακεδονίας και Ιονίου Παν/μίου). Έχει εργαστεί ως επιμορφώτρια/εμπνευστήρια σε ομάδες νηπιαγωγών/βρεφονηπιοκόμων, καθηγήτρια Μουσικής στην Πρωτοβάθμια και Φιλολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Υπήρξε συνεργάτης στο Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ», εκπρονήτρια στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του ΙΕΠ για τη διδασκαλία του Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία, εισηγήτρια σε σεμινάρια/Συνέδρια, έχει δημοσιεύσει άρθρα, είναι μέλος του ΔΣ της ΕΕΜΕ, καθώς και επικεφαλής της Ομάδας Εργασίας της ΕΕΜΕ για τα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας.

ΙΩΑΝΝΑ ΕΤΜΕΚΤΣΟΓΛΟΥ

Η Ιωάννα Ετμεκτσόγλου σπούδασε στο Πανεπιστήμιο του Ιλλινόις (Η.Π.Α.), από όπου έλαβε πτυχίο (B.S) και μεταπτυχιακό (M.S) στη μουσική παιδαγωγική καθώς και διδακτορικό (Ph.D) στη μουσική ψυχολογία με έμφαση στην εκπαίδευση (1992). Αργότερα σπούδασε μουσικοθεραπεία (M.A. 2007) στο Anglia Ruskin University (Cambridge, Αγγλία). Από το 1995 διδάσκει στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Πειραματίζεται με διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται στην ανακάλυψη, επεκτείνουν τη μουσική εκπαίδευση σε πλαίσια εκτός τάξης και στοχεύουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και

της περιβαλλοντικής συνείδησης παιδιών και ενηλίκων. Έχει δημιουργήσει το πρόγραμμα “*Κιθάρα Express*”, τις εφαρμογές του οποίου εποπτεύει και ερευνά σε πλαίσια δια βίου μάθησης καθώς και ειδικής και γενικής μουσικής παιδαγωγικής. Είναι ιδρυτικό μέλος της Ελληνικής Εταιρείας Ακουστικής Οικολογίας.

ΕΥΗ ΑΝΔΡΙΩΤΗ

Η Εύη Ανδριώτη είναι εκπαιδευτικός μουσικής τα τελευταία 15 συναπτά έτη. Είναι πτυχιούχος Μουσικολογίας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου ολοκλήρωσε και τις μεταπτυχιακές της σπουδές στη Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα. Είναι Υποψήφια Διδάκτωρ Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει πτυχίο ανώτερων θεωρητικών (Αρμονίας, Αντίστιξης και Βυζαντινής Μουσικής). Έχει διδάξει στην ιδιωτική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε Ωδεία και Μουσικές Σχολές. Συμμετέχει με ανακοινώσεις σε συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Είναι μέλος της EEME και της International Society for Music Education (ISME). Είναι συγγραφέας δύο παιδικών βιβλίων, ένα εκ των οποίων αφορά στη μουσική.

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΖΙΑΖΙΑΡΗΣ

Ο Νικόλαος Ζιάζιαρης είναι εμπνευστής μουσικής στην κοινότητα, υποψήφιος διδάκτορας και ενεργός μουσικός ερμηνευτής. Επίσης, είναι κάτοχος πτυχίου νομικής. Έχει εργαστεί ως μουσικός εμπνευστής και διευθυντής παιδικής χορωδίας σε προσφυγικούς πληθυσμούς με το El Sistema Greece (2016-2019). Έχει συνεργαστεί με τη UNICEF και το British Council (2017-2018) σαν εμπνευστής δεξιοτήτων ζωής μέσω μουσικών δραστηριοτήτων σε έφηβους πρόσφυγες. Από το 2020, είναι υπεύθυνος μουσικής εκμάθησης σε αρκετά προγράμματα των Εκπαιδευτικών και Κοινωνικών Δράσεων της Εθνικής Λυρικής Σκηνής. Η ακαδημαϊκή του εμπειρία στην διδασκαλία περιλαμβάνει την υποστηρικτική διδασκαλία ως ακαδημαϊκός υπότροφος για το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2021-2022).

ΑΦΙΣΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑ "ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ"

Κεντρική ομιλία:

Professor Lucy Green

Emerita Professor of Music Education, UCL Institute of Education, London UK



Εισηγήσεις:

Δρ. Μαρία Παπαζαχαρίου - Χριστοφόρου

Δρ. Χριστίνα Αναγνωστοπούλου

Δρ. Χριστίνα Αδαμοπούλου

Δρ. Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού

Δρ. Μαρία Μαγαλιού

Υπ. Δρ. Εύη Ανδριώτη

Εργαστήρια:

Δρ. Ιωάννα Ετμεκτσόγλου

Υπ. Δρ. Νίκος Ζιάζιαρης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑ Άτυπη Μουσική Μάθηση: Εκπαίδευση, Κοινότητα, Πολιτισμός

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών:
"Μουσική Εκπαίδευση
σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα"

Κεντρική Ομιλήτρια **Lucy Green**

Emerita Professor of Music Education
UCL Institute of Education, London



**"MUSIC LEARNING STYLES AND
LEARNING STRATEGIES:
THINGS TO WATCH AND LISTEN OUT
FOR IN THE INFORMAL MUSIC CLASS"**

19-20 Απριλίου 2024
Αμφιθέατρο Διδασκαλείου
Νεοελληνικών Σπουδών
Φιλοσοφική Σχολή

Συμμετέχουν με
παρουσιάσεις
και εργαστήρια:

- Ιωάννα Ετμεκτσόγλου
- Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου
- Χριστίνα Αναγνωστοπούλου
- Χριστιάνα Αδαμοπούλου
- Μαρία Μαγαλιού
- Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού
- Εύη Ανδριώτη
- Νίκος Ζιάζιαρης



Παρακολούθηση ελεύθερη με εγγραφή



Μουσικής Παιδαγωγικής

Συνδιοργάνωση Εργαστηρίων



Μουσικής, Γνωσιακών Επιστημών
και Κοινότητας

ISBN 978-960-466-333-0