

<http://www.hejmec.eu>

Hellenic Journal

of Music, Education & Culture

Volume 1
September 2010

Hellenic Journal of Music, Education and Culture (ISSN online version 1792-2518) is published by GAPMET Publications (Athens, Greece). Copyright © 2010 GAPMET EDITIONS

Apart from fair dealing for the purposes of research or private study, or criticism or review, and only as permitted under the Copyright, Designs and Patents Act, 1988, this publication may only be reproduced, stored or transmitted in any form or by any means, with the prior permission in writing of the Publishers, or in the case of reprographic reproduction, in accordance with the terms of licences issued by the Copyright Licensing Agency. Inquires concerning reproduction outside those terms should be sent to the publishers at the address:

Z.Pigis 2-4, 106 79, ATHENS, GREECE

To access your electronic subscription simply visit <http://hejmec.eu/>
Abstracts and contents are available on this site free of charge for all.

▶▶▶ 1 (1) September 2010 ||

Editors and Editorial Board

Editors

Graham Welch, Institute of Education, United Kingdom
Anastasia Siopsi, Music Department, Ionian University, Greece

Associate Editors

Maria Argyriou, Music Department, Ionian University, Greece
Panagiotis Kampylis, University of Jyväskylä, Finland
Alexandros Charkiolakis, Music Library of Greece "Lilian Voudouri" & Ionian University, Greece

Editorial Board

Jose Luis Arostegui, Music Education Department, University of Granada, Spain
Margaret Barrett, School of Music, University of Queensland, Australia
Liora Bresler, School of Art and Design and School of Music, University of Illinois, United States
Pamela Burnard, Faculty of Education, University of Cambridge, United Kingdom
Patricia Campbell, School of Music, University of Washington, USA
Paulo Ferreira de Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Kostas Chardas, Music Department, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
Michael Christoforidis, School of Music, University of Melbourne, Australia
Konstantina Dogani, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
Jean Downey, Irish World Academy of Music and Dance, University of Limerick, Ireland
Göran Folkestad, Malmö Academy of Music, Lund University, Sweden
Athina Fytika, Music Department, Ionian University, Greece
Lucy Green, Institute of Education, University of London, United Kingdom
David Hargreaves, Southlands College, Roehampton University, United Kingdom
Sarah Hennessy, University of Exeter, United Kingdom
Evangelos Himonides, Institute of Education, University of London, United Kingdom
Xie Jiaxing, Music Research Institute, China Conservatory, China
Miranda Kaldi, Music Department, Ionian University, Greece
Stephanie Merakos, Music Library of Greece "Lilian Voudouri", Greece
Melita Milin, Muzikoloski institut SANU, Serbia and Montenegro
Nopi Nicolaou-Telemachou, Department of Educational Sciences, University of Cyprus, Cyprus
Max Paddison: Durham University, U.K.
Eutixia Papanikolaou: Bowling Green State University, USA.
Stephanie Pitts, University of Sheffield, Department of Music, United Kingdom
Luca Sala, Université de Poitiers, France
Jim Samson, Department of Music, Royal Holloway, University of London, United Kingdom
Lelouda Stamou, Department of Music Science and Art University of Macedonia, Greece
Danae Stefanou, Department of Music Studies, School of Fine Arts, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
Diane Toulaitos, Department of Music, University of Missouri-St. Louis, United States
Bennett Zon, School of Music, Durham University, United Kingdom

Contents

[2] Editorial



▶ ▶ ▶ Articles

- | | | | |
|---|----|---|---|
| [| 4 |] | <p>PAMELA BURNARD</p> <p>Creativity in music education: Inspiring creative mediation in pedagogic practice</p> |
| [| 17 |] | <p>JOSE LUIS AROSTEGUI</p> <p>Risks and Promises of ICT for Music Education</p> |
| [| 32 |] | <p>MARKUS CSLOVJECSEK</p> <p>How Young Children Teach us to Teach – Steps Towards an Integrative Music Education</p> |
| [| 42 |] | <p>ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΑΧΟΥΡΙΔΗΣ</p> <p>Η φωνή στις ηλικίες των 6-8 ετών. Προετοιμασία και διδακτική του ομαδικού τραγουδιού.</p> |
| [| 63 |] | <p>ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΡΗ</p> <p>Ανάπτυξη Κοινού: Αξιοποιώντας Τη Λαϊκή Και Παραδοσιακή Μουσική</p> |

▶ ▶ ▶ Editorial

It is with great pleasure that we launch the first edition of the Hellenic Journal of Music, Education and Culture. The international, on-line, peer-reviewed and open-access journal has been designed to provide a unique opportunity for researchers across the world to engage with important contemporary issues at the interface of these three fields. As you will see from the opening articles, we have colleagues from diverse cultural and international settings who are reporting and discussing their research and practice. Articles are in English or Greek to reflect the origins of the journal and also to facilitate its potential impact in the symbiotic development of the research communities both in and outside Greece. We hope that you will enjoy the journal contents and that you will take an opportunity to contribute in the future.

Our first paper, Pamela Burnard's "Creativity in primary music education: inspiring creative mediation" explores the policy trajectories of 'creativity' and 'performativity' in relation to the overall provision of music education across the UK. Pamela Burnard describes how *creative mediation* could act as both catalyst and response in creating a practical agenda for pedagogic change and improvements in music education. The author points out that '...Building in adequate amounts of time for reflection on practice and for supporting peer - mentoring collaborations and collegiality is essential if teachers are to search and re-search practice and submit each other to questioning their pedagogic practices'. The article concludes with pedagogical spaces for creative mediation, providing basic ideas on how music educators can successfully develop pupils' creativity in music.

Our second paper, José Luis Aróstegui's "Risks and promises of ICT for music education" discusses the conditions influencing the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the music classroom. The author focuses on three issues: the first deals with the use of computers in music education. The second looks at the use of audiovisual media in this same environment of music education. Finally, José Luis Aróstegui proposed that the use of ICT should not be limited to the use of the aforementioned resources, but must also be used to educate students in the

comprehension of the audiovisual language used by these devices, a task in which music education can and should make a decisive contribution.

Markus Cslovjecsek's "How young children teach us to teach – Steps towards an integrative Music Education", deals with the understanding of how learning processes have been fundamentally changed by scientific findings in the psychology and the neurophysiology of learning. The article addresses children's engagement with music, sound, movement and language in their daily lives and how all these basic elements enable the learner to gain access to a broad learning field with many possibilities. In addition, Markus Cslovjecsek underlines the fact that tutors have restricted access to what is happening inside the head of a child. This is the reason why participants - teachers, students, principals, and professors - must get involved in projects in which the approach is highly practical and curriculum-oriented. Both the teachers' as well as children's knowledge is integrated into the research and reflects different perspectives such as music, foreign language, motivation, fun, and much more.

The next paper, Konstantinos Tsahouridis's "The voice for ages 6-8. Preparation and teaching of song as team-work [Greek]", deals with current educational realities. The author introduces vocal anatomy and function, presents the preparation and teaching of song for the ages 6-8 and attempts to bridge the 'gap' between theory and practice in vocal training.

Moving on to Greek issues in music education and policies, the last paper, Maria Kouri's "Cultivating an audience: utilizing urban and traditional music [Greek]", presents a case study of cultivating an audience (in the community of Arta, Epeiros) with annual concerts by the Polytechnic Department of Urban and Traditional Music of Epeiros.

We are most grateful to the authors of these papers.

GRAHAM WELCH and ANASTASIA SIOPSI



Creativity in music education: Inspiring creative mediation in pedagogic practice

HeJMEC

Hellenic Journal of Music, Education, and Culture

Copyright © 2010

Vol. 1 | Article 1

ISSN 1792-2518

<http://hejmec.eu>

PAMELA BURNARD

University of Cambridge, UK

pab61@cam.ac.uk

ABSTRACT *This paper explores the policy trajectories of 'creativity' (less easily measurable and frequently working outside the mainstream curriculum) and 'performativity' (easily measurable and working inside the mainstream curriculum) in relation to the overall provision of music education across the UK. The paper begins with an introduction to the broad discursive contexts within which educational policy and practice has developed in the UK. This is followed by a description of the ways in which music teachers can appropriate reforms and adapt them in practice through creative mediation¹.*

KEY WORDS: creativity, performativity, pedagogic practice

Introduction

Teachers are an integral part of change in 'an emerging knowledge-based economy wherein creativity is at a premium' (Hartley, 2003, p. 81). The ways in which teachers balance the conflicting requirements of performativity (associated with improving standards) and creativity (associated with the empowerment of teachers and learners as creative thinkers), remain an imperative and a dilemma. Teachers presently face uncertainty and ambiguity in negotiating the gap between the rhetoric of policy and the realities of practice.

Political imperatives for a 'new balance in education' (NACCCE, 1999), together with new national priorities, as well as the organization of the school curriculum and relationships between schools and other agencies, have led to attempts to mobilize art teachers and pupils in 'exciting activities which are structured differently from their mainstream lessons, [where] pupils will gain a different perspective on subjects, and their knowledge and understanding will increase' (Creative Partnerships website, 2004a). However, these activities, although enjoyable and motivating to both pupils and teachers, remain outside of the formal curriculum. They are only seen as *supporting* formal learning in ways which stimulate pupils' imagination, promote creativity and

¹ Creative mediation is a term coined by Marilyn Osborn (1996) who identified factors influencing teachers ability to 'creatively mediate' external reforms which increase the involvement and commitment of teachers in their work and which consequently enhance their level of professional confidence (p. 80).

innovation in teaching, and raise standards across the curriculum (Creative Partnerships website, 2004b).

If, at the beginning of the twenty-first century, the aim is to 'give school children aged 5-18 and their teachers the opportunity to explore their creativity by working on sustained projects with creative professionals [i.e. visiting artists]' (Creative Partnerships website, 2004b), then we need research which focuses on pedagogy for creativity in the arts. We have seen an extraordinary expansion of opportunities for visiting contemporary artists in educational settings. Recent developments in education have begun to reconceptualize artists' work in schools in relation to community regeneration and social inclusion (Pringle, 2008). We now have numerous accounts of the pedagogy of artists when engaged in the arts (for example, Burnard and Swann, 2010; Galton, 2008; Pringle, 2008) along with studies which focus on the pedagogy for creativity of teachers (Craft, *et al*, 2007; Burnard and White, 2008). In contrast, what pupils deem to be significant about the experience of music learning with artists is less understood. What and how do the participating pupils learn? Does working with professional musicians lead to pedagogic change for music teachers? How do music teachers perceive these changes and assess the losses and gains in the teaching of music?

The following sections provide an introduction to the broad discursive contexts within which educational policy and practice has developed in the UK. This leads to a description of how music teachers can appropriate reforms and prevent music from becoming marginal to the mainstream curriculum through creative mediation.

The creativity discourse

Economic and political imperatives have led to appeals for creativity and to its politicization. The global educational challenge is to enable people successfully and effectively to adapt new knowledge and cope with new situations (UNESCO, 1992; Darling-Hammond & Sclan, 1996). Many countries have initiated educational reforms that emphasize the 'role of knowledge, technology and learning in economic performance' in a global knowledge economy (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 1999, p. 1).

In the UK, the Robinson Report, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, NACCCE, 1999) enunciated the following key recommendations: (a) The importance of creative and cultural education should be explicitly recognized and provided for, both in schools' policies and curricula and in Government policy; (b) Teachers and other professionals should be trained to use methods and materials that facilitate the development of young people's creative abilities and cultural understanding; and (c) There should be partnerships between schools and outside agencies to provide the kinds of creative and cultural education that young people need and deserve.

In a number of debates about efforts to improve schools (Roberts, 2006), creativity is seen as having the potential to raise standards and contribute to the core goals of excellence and enjoyment (Burnard, Craft, Cremin, & Chappell, 2006; Craft, 2005, 2002, 2000). Yet creativity is more often located outside mainstream school structures in

'creative' projects where artists are contracted (bought-in) to schools to enable teachers to support, implement and enhance the development of creativity. On the one hand, teachers are caught in the bind of wanting to pass more control to students and provide more space and time to enable risk-taking and pupil agency, while simultaneously adhering to the performance agenda and its standards of measured achievement. On the other hand, the creativity agenda has promoted new support for the arts.

The commitment to educational partnerships between artists and schools involves policy initiatives embedded within a context of ongoing educational reform. Since the publication of the report of the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE, 1999), there has been a steady flow of government policies and advisory documents which refer to the importance of developing the creativity of children and young people in England. With this has come a burgeoning interest in the work of artists in schools. The 2002 policy initiative *Creative Partnerships*² (2005a, 2005b) - set up under the auspices of the Department of Culture Media and Sport (DCMS, 2004) and the Arts Council, with funding of £150 million - has brought artists and creative practitioners into schools to enhance young people's learning through arts and cultural experiences. With over 330,000 young people and over 4,500 creative practitioners³ working in 36 areas of the country, learning with artists and contemporary arts practice is increasingly becoming part of the development of young people.

More recently, a new national agency, Creativity, Culture & Education (CCE, 2009), has been created to fund and manage cultural and creative programmes for young people. This entails the investment of a further £100 million between 2009 and 2011. One of the key policy messages has been to establish 'a new balance in education' through 'relationships between schools and other agencies' (NACCCE, 1999, p. 10). In the light of these policy initiatives (as well as CCE, 2009; NCSL, 2002; OfSTED, 2003; QCA, 2005 and *Creative Partnerships*, 2007; Hall and Thomson, 2007) close partnerships are being forged between schools, creative professionals and cultural organizations.

In the light of these commitments key questions are: How do pupils experience learning with artists? What do their experiences tell us about pedagogic practices which enhance learning?

Whilst the desirability of creativity and its application has gained increasing prominence in educational policy, calls for higher standards and increased accountability has required music teachers to think deeply about how we understand, articulate and hope to answer questions such as: What do pedagogies which enable creativity look like? When is a pedagogy innovative?

² 'Creative Partnerships' initiative is the government's flagship creative learning programme designed to develop the skills of young people across England which, from 1 April 2009, will be delivered by a new national agency called Creativity, Culture and Education (CCE).

³ 'Creative practitioners' is a term used interchangeably with 'creative professionals' and refers to artists, architects, scientists, and multimedia developers (Sefton-Green, 2008). The former terms recognise that the word 'artist' is often associated with arts specialists, whereas in the various Creative Partnership projects there are environmentalists, horticulturalists, media specialists and other partners who are not usually regarded as 'artistic' among the population at large.

The performativity discourse

There is a sharp divergence between the trajectories of the educational policies and agendas that apply to 'creativity' and those that apply to 'performativity'. Underpinning the standards of accountability and school improvement is the achievement of performance-based objectives. The development of an *audit and surveillance culture* has led school leaders to make greater demands on teachers. Performance targets, delivering better results, raising standards, benchmarks and accountability are all part of the performativity discourse. The struggle to manage change, meet targets, and develop creative teaching strategies in what has been described as an 'Ofsted-endorsed traditional pedagogy' is the cause of great tension and job stress amongst teachers (Hartley, 2003; Craft, Twining & Chappell, 2007; Twining, Broadie, Cook, Ford, Morris, Twiner, *et al.* 2006).

In the UK, the dominant model of schooling is a 'high performance' one – for the most part, students are valued in terms of the extent that their own attainments contribute to the school's organizational performance. The pressure under which both pupils and teachers seek to improve performance and raise standards are immense and can undermine the purpose, aspirations and justification of the school (Fielding, 2007).

As Andy Hargreaves (2001) has noted, the educational outcomes and standards movement, as it applies to teacher effectiveness, appears to be overreaching itself, leading to teacher shortages together with a loss of creativity and inspiration in the classroom. Descriptors like 'good', 'best' or 'effective'⁴ pedagogy, particularly in the light of national and international league tables of *educational performance*, highlight how work environments and job stress operate within the *audit and surveillance cultures* in the educational context of the UK (Goddard, *et al.*, 2006).

The term *performativity* may be related to a performance (Moore, 2004, p. 104) where, for example, a play or piece of music is publicly shown and shared. Literature on solo musical performances and musical identity (Davidson, 2002) introduces the *performance* 'mask' theory, where a projected self is presented to the world. This 'mask' emerges from beliefs and backgrounds, but is also influenced by external factors which trigger behaviours and responses deemed appropriate to individuals.

On the one hand, then, there is conflict between the self-defined 'public' image (for example, good teachers might engage, entertain or show off in a number of different ways as part of the performance of teaching) and the more private and 'vulnerable' aspects of an individual (for example, a teacher might experience disillusionment, disempowerment, self-doubt and extreme professional pressure). On the other hand, a *performance-oriented* teacher has the opportunity to choose the level of risk and difficulty in teaching particular lessons and may sometimes decide to work in

⁴ Alexander (1984) provides arguments for how each of these bears on the teacher's planning and action and defines good classroom practice as not merely a technical matter; it requires the reconciliation of empirical, pragmatic, political, conceptual and ethical imperatives, and in any given context this resolution may not be straightforward.

performance mode in order to develop a sense of themselves as being 'performers' (Woods, 1990, 1995; Woods & Jeffrey, 1996; Jeffrey & Woods, 2003; White, 2006).

Francois Lyotard (1984), the French philosopher, uses '*performativity*' to represent political and bureaucratic mechanisms of control. Performativity can refer to the drive to achieve goals in increasingly efficient ways, which helps to understand performativity within both the arts and education.

In contrast, performativity epitomizes what Judyth Sachs (2005) calls an 'audit society' where 'surveillance and inspection go hand in hand. Regulation, enforcement and sanctions are required to ensure its compliance. Of its professionals it requires self-ordering, based not on individual or moral judgement, but rather upon meeting externally applied edicts and commands' (p. 2).

The emerging thesis is that music needs to be repositioned inside the mainstream of schooling. A new professionalism is needed (Sachs, 2005; Schome, 2007). The music teaching profession is staring tragedy in the face: many music teachers are retiring early because of stress, burnout or disillusionment with the impact of years of mandated reform and marginalisation of their lives and work. Added to the climate of naming and shaming - particularly in the UK (Furlong, et al., 2000) - music teaching is perceived as unattractive to newcomers and this gives rise to a teacher recruitment problem. As a result more and more schools rely, increasingly, on the casual labour of visiting artists or professional musicians in partnership with music teachers.

Having explored some of the elements of policy discourses in the UK, I now turn to the way in which music teachers can balance these issues. It reaches into the core of who the teacher is and what the teacher values (Lingard, et al., 2003). It includes the teacher's thinking about how to perform the work of teaching and handle constraints. It also encompasses the way in which teachers - and schools - embrace a school's musical culture (that is, if a school is regarded as a 'learning organization', ever ready for continued changes, self-renewal and self-improvement.)

Appropriating new pedagogical spaces for creativity in music education

The term *performativity* may be related to a performance (Moore, 2004, p. 104) where, for example, a play or piece of music is publicly shown and shared. Literature on solo musical performances and musical identity (Davidson, 2002) introduces the *performance* 'mask' theory, where a projected self is presented to the world. This 'mask' emerges from beliefs and backgrounds but is also influenced by external factors which trigger behaviours and responses deemed appropriate to individuals.

On the one hand, then, there is conflict between the self-defined 'public' image (for example, good teachers might engage, entertain or show off in a number of different ways as part of the performance of teaching) and the more private and 'vulnerable' aspects of an individual (for example, a teacher might experience disillusionment, disempowerment, self-doubt and extreme professional pressure). On the other hand, a *performance-oriented* teacher has the opportunity to choose the level of

risk and difficulty in teaching particular lessons and may sometimes decide to work in performance mode in order to develop a sense of themselves as being 'performers' (Woods, 1990, 1995; Woods & Jeffrey, 1996; Jeffrey & Woods, 2003; White, 2006).

Francois Lyotard (1984), the French philosopher, uses '*performativity*' to represent political and bureaucratic mechanisms of control. Performativity can refer to the drive to achieve goals in increasingly efficient ways, which helps to understand performativity within both the arts and education.

In contrast, performativity epitomizes what Judyth Sachs (2005) calls an 'audit society' where 'surveillance and inspection go hand in hand. Regulation, enforcement and sanctions are required to ensure its compliance. Of its professionals it requires self-ordering, based not on individual or moral judgement, but rather upon meeting externally applied edicts and commands' (p. 2).

The emerging thesis is that music needs to be repositioned inside the mainstream of schooling. A new professionalism is needed (Sachs, 2005; Schome, 2007). The music teaching profession is staring tragedy in the face: many music teachers are retiring early because of stress, burnout or disillusionment with the impact of years of mandated reform and marginalisation of their lives and work. Added to the climate of naming and shaming - particularly in the UK (Furlong, et al., 2000) - music teaching is perceived as unattractive to newcomers and this gives rise to a teacher recruitment problem. As a result more and more schools rely, increasingly, on the casual labour of visiting artists or professional musicians in partnership with music teachers.

Having explored some of the elements of policy discourses in the UK, I now turn to an empirical study which highlights the conflicting agendas of creativity and performativity, as experienced in a school where partnerships with visiting artists enabled risk-taking and pupil agency, as well as support for teachers in raising standards. However, as the project was located outside the mainstream curriculum, despite improving achievement and promoting creativity, it contributed to the further marginalisation of the arts - particularly music, - with the mainstream curriculum and teachers left largely unaffected by the initial set of funded arts activities.

Appropriating a new professionalism through creative mediation

At centre stage is creativity and performativity. Both concepts are linked with the performance of pedagogy and what it means to be a 'good' or 'good enough' teacher (as described by Swanwick, 2008). Teachers' creative participation (in the context of contemporary music practices) and collaboration (in the context of working with community musicians and practising artists), draws upon an alternative model of music teachers' work - one which presents them not only with the opportunity to become creative mediators, but also, in some instances, allows them to transform themselves into policy-makers in the classroom. In this view, music teachers have the ability to mediate educational policy in the light of their own beliefs about teaching and the constraints that operate on them in the classroom. The creative mediation of pedagogic practice

can result in the construction of socially engaged collaborative learning practices (Pringle, 2008; Galton, 2008; Burnard & Swann, 2010).

We know that pedagogies which enable creativity include allowing children **choice** and **ownership** of their learning, **time** for reflection, creating a stimulating environment; an **enabling context** within which **posing questions** and **play, innovation and risk-taking, being imaginative, self-determined** and **intentional**. The pedagogies which foreground **flexibility of space and time** and engage the **imagination** are more often those in which the teachers position themselves off-centre stage, where teachers find themselves **standing back** and promoting learning through the children's self chosen activities and interests. Whilst not afraid to use direct instruction and teacher-led work where necessary, music teachers who seek to balance teacher and child-led initiatives, explicitly fostering a sense of possibility and agency in their young learners, more often create the time and space for children to explore their environment and the materials provided, encouraging both actual and mental play. The features of this distinct pedagogic practice appear to promote and foster the children's full engagement in problem solving - problem finding activities and thus support their development as young creative thinkers (see Figure 1).

Underpinning the pedagogic practices of standing back, profiling learner agency and creating time and space are the teachers' conceptions of children as young musical thinkers and creators and of learning as a process of discovery. These pedagogues often lead by following, creating flexible maps en route with the class, and enabling the children to experience a high degree of ownership of their musical learning. Creative pedagogies involve being co-participative and combine in action as the music teachers encourage the children to direct more of their learning journeys.

The literature tells a story, by no means consistent, of what we know about how teachers conceptualize musical creativity at classroom level, what teachers do in their classrooms, the nature of tasks given, and the longstanding problem of making judgments about creativity in music. The story assumes a common understanding of how, and by whom, the construct 'creativity' is defined, interpreted and made real, in terms of curriculum, pedagogy, and assessment practices in music.

Inspirational spaces are not simply rooms for teaching and performance of the arts. The whole curriculum can be approached through creativity. Bringing together more than one curriculum area into a single space can promote creativity in musical teaching and learning. Spaces that suggest creativity should signal a respectful and trusting relationship between learner and teacher in the physical setting because the required acceptance of risk, trial and error.

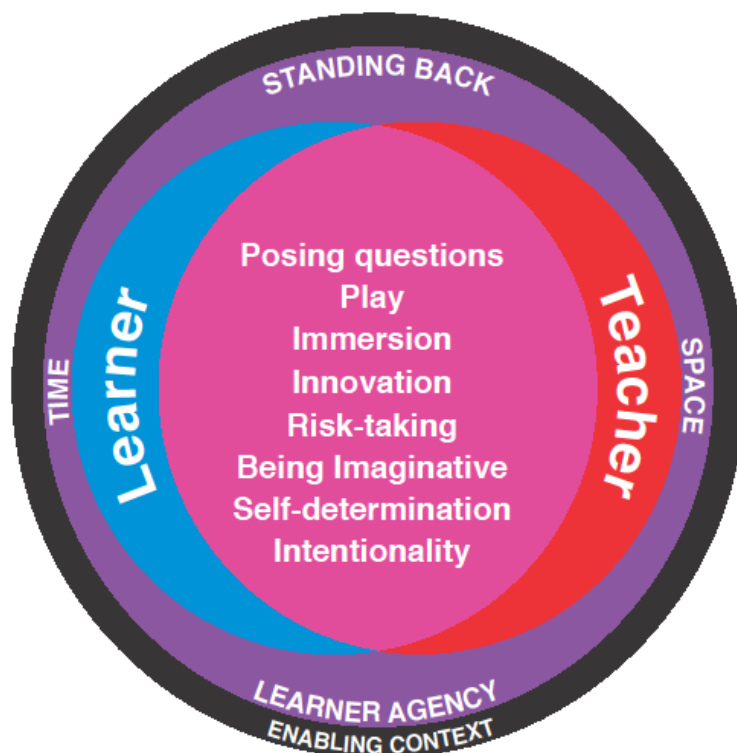


Figure 1: Characterising pedagogical spaces for creative mediation

It is important that music teachers respect the knowledge and inventiveness that young people bring with them to school that can become a resource for others, including teachers themselves.

Creative spaces are more likely to found on the edges of rooms than in the middle because these are the sites where we might find nooks and crannies, meeting corners and softer, less exposed areas for dreaming and thinking. The same might be said of the outdoor school environment, where it is often around the edges of buildings that students gather to socialise and where imagination and meaning-making flourishes in relation to the natural and built environment. The degree of time and space enabled by the timetable for talking about pedagogic practice is crucial for pedagogic innovation to flourish. Building in adequate amounts of time for reflection on practice and for supporting peer mentoring collaborations and collegiality, is essential if teachers are to search and re-search practice and submit each other to questioning their pedagogic practices.

Start simply, build progressively:

- Find easy ways in to creative musical learning. Start with the classroom environment. Set it up as an enabling context for releasing children's imagination as they engage with music.

- Be a creative advocate for music. Create a presentation or materials that you can use both within your school to convince colleagues and out of school. This will help to build a whole-school ethos around creativity in music.
- Focus on one area at a time, for example, in developing more creative learning in music, and use this to raise awareness and encourage staff to think about applications in other spaces in the school.
- Organize a 'Musical Enquiring Minds-type' project where pupils have an opportunity to negotiate the aim of the project and are instrumental in designing how it is carried out (see www.enquiringminds.org.uk)
- Set up a 'music inventors' or 'music creators' club after school
- Transform one small area in the school as a space designed for creativity in music and imagination. Make sure that the pupils have some ownership of the project.

If music educators are to successfully develop pupils' creativity in music, further attention will need to be paid to what it might mean to develop creativity in a way which progresses, for all students. The study described above sought to explore the potential for mapping progression in musical composition; it has brought to light some little considered, but very serious, problems that may be encountered when bringing empirical research methods to the study of progression in musical creativity. We need to place more reliance on empirical research to fully comprehend how children's understanding changes over time, and focus on developing theoretical explanations.

Creative mediation could act as both catalyst and response in creating a practical agenda for pedagogic change and improvements in music education. By becoming creative mediators, music teachers can take ownership and control of the innovations required to develop new forms of practice in pedagogy and assessment while, at the same time, building on what they feel to be good about their existing practice. Pedagogy could then become a means by which the teacher is able to sustain the self and retain professionalism. It would involve connection with other teachers and allow time to discuss professional issues.

Creative mediation can enable teachers to take control and make choices about how to implement change. While understanding the role of creative mediation as a catalyst for change may be rooted in all kinds of practice and research, the most important is practitioner (or teacher) and pupil research, since this is the process whereby teachers (along with their pupils) look critically, not only at their own practice (and learning), but at broader educational questions (Fischman *et al.* 2006; Burton & Bartlett, 2005). This should involve both teachers and pupils in the development of new strategies and ways of thinking in response to new experiences - of musical networks, of new forms of musical participation and of collaborative mediation.

Music needs to be repositioned at the heart of the school curriculum. We need to encourage new music pedagogies which step outside the boundaries of traditional assumptions, allowing teachers to balance creative mediation and accountability against the requirements to teach in different ways. We need a transforming

professionalism where music teachers become convinced of their own 'can-do-ness' (Hartley, 1997, p. 119) and their ability to adopt a creative response to reforms. In that realization, they can re-balance the rhetoric of performativity with creativity through their own innovations in classroom practice.

The serious challenge is not what music teachers won't do. Rather it is in using the creative and collaborative professionalism of the music teacher to implement and take control of educational changes and to respond to them in a positive way.

References

- Alexander, R.J. (1984). *Primary teaching*. London: Cassell.
- Burton, D. and Bartlett, S. (2005), *Practitioner research for teachers*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burnard, P. & White, J. (2008) Rebalancing pedagogy: performativity, creativity and professionalism in British and Australian education. *British Educational Research Journal*, 34(5), 667-682.
- Burnard, P. & Swann, M. (2010). Pupil perceptions of learning with artists: a new order of experience? *Thinking Skills and Creativity* (in press)
- Burnard, P., Craft, A., Cremin, T. & Chappell, K. (2006). Documenting possibility thinking: a journey of collaborative enquiry, *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 243-262.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P. & Chappell, K. (2007) Teacher stance in creative learning: A study of progression. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 136-147.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education: A lifewide foundation*. London: Continuum.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing Practice*. London: Routledge Falmer.
- Creativity, Culture and Education (CCE) (2009). Homepage. <http://www.creativitycultureeducation.org/> (Last access January, 2009).
- Creative Partnerships website: <http://www.creative-partnerships.com/soc> Schools of Creativity, Prospectus for Schools (Last accessed November 2007).
- Creative Partnerships (2007). *This much we know*. London: Creative Partnerships.
- Creative Partnerships (2005a). Creative Partnership Website. <http://www.creative-partnerships.com/aboutcp/> (Last accessed February, 2005).
- Creative Partnerships (2005b). Creative Partnership Website. Retrieved on 29 February 2005 from <http://www.creative-partnerships.com/cpandyou/creatives>.
- Creative Partnerships (2004a). Catalyst: *This is how education should be, isn't it?* Summer. London: Creative Partnerships.
- Creative Partnerships (2004b). Creative Partnerships Website: <http://www.creative-partnerships.com/aboutcp/> (Last accessed July 2004).
- Darling-Hammond, L. & Sclan, E. L. (1996). Who teachers and why: dilemmas of building a profession for twenty-first century schools. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research of teacher education* (pp. 67-101). New York: MacMillan.

- Davidson, J. (2002). The solo performer's identity. In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.). *Musical identities*, (pp.97-116). Oxford: Oxford University Press.
- Department of Culture, Media and Sport (2004). Available online at: <http://www.culture.gov.uk> (Last accessed September 2004)
- Department for Education and Skills (2003). *Excellent and enjoyment - a strategy for primary schools*. London: HMSO.
- Department for Education and Skills (2004). Available online at: <http://www.dfes.gov.uk> (Last accessed July 2004).
- Fielding, M. (2007). The Human cost and intellectual poverty of high performance schooling: Radical philosophy, John MacMurray and the remaking of person-centred education, *Journal of Educational Policy*, 22(4), 383-409.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* Buckingham UK: Open University Press.
- Fischman, W., DiBara, J. & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383-398.
- Galton, M. (2008). *Creative Practitioners in Schools and Classrooms*. Creative Partnerships, Arts Council England, London.
- Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout, *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874
- Hall, C. & Thomson, P. (2007). Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school, *British Educational Research Journal*, 33(3), 315-330.
- Hargreaves, A. (2001). *Learning to change: Beyond teaching subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartley, D. (2003). New economy, new pedagogy? *Oxford Review of Education*, 29(1), 81-94.
- Hartley, D. (1997). *Re-schooling society*. London: Falmer.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2008). Creativity and performativity in teaching and learning. *British Educational Research Journal*, 34(5), 577-683.
- Jeffrey, B. (2006). (Ed.). *Creative learning practices: European experiences*. London: Tufnell.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2003). *The creative school: A framework for success, quality and effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Lingard, B., Hayes, D. & Mills, M. (2003). Teachers and productive pedagogies: Contextualising, conceptualising, utilizing, *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 399-424.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester UK: Manchester University Press.
- Music Manifesto (2007) <http://www.musicmanifesto.co.uk/about-the-manifesto> (Last accessed July 2007).
- Moore, B. (2004). (Ed.). *The Australian Concise Oxford Dictionary*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: Department for Education and Employment.

- National College for School Leadership (NCSL) (2006), http://www.ncsl.org.uk/research/leading_practice_seminars/research-leadingpractice-previous.cfm (Last accessed August 2006).
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (1999). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD.
- Osborne, M. (1996). Teachers mediating change: Key Stage 1 revisited. In P. Cross (Ed.). (pp. 35-52) *Teachers, pupils and primary schooling*. London: Cassell.
- Osborne, M., McNess, E. & Broadfoot, P. (2000). *What teachers do: Changing policy and practice in primary education*. London: Continuum.
- OFSTED (2003) *Expecting the Unexpected: Developing Creativity in Primary and Secondary Schools*. Online at: www.ofsted.gov.uk (Last accessed August, 2003).
- Pringle, E. (2008) Artists' perspectives on art practice and pedagogy. In J. Sefton-Green (Ed.). *Creative Learning*. (pp. 41-50), England: Arts Council.
- Qualifications and Curriculum Authority (2005). *Creativity: Find it, Promote it*. <http://www.ncaction.org.uk/creativity/about.htm> (last access 7 April 2005).
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005) *Creativity: Find it, promote It! – Promoting pupils' creative thinking and behaviour across the curriculum at key stages 1, 2 and 3 - practical materials for schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005b) National Curriculum website: <http://www.ncaction.org.uk/creativity/about.htm> (Last accessed June 2008).
- Roberts, P. (2006). *Nurturing creativity in young people: a report to government in inform future policy*. Nottingham UK: Department for Education and Skills, and Department for Culture, Media and Sport.
- Sachs, J. (2005). Teacher professional standards: A policy strategy to control, regulate or enhance the teaching profession?, In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.). *The International handbook of educational policy*, (pp. 579-592). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Schome - the education system for the learning age (2007) <http://www.schome.ac.uk/> (Last accessed August 2007).
- Swanwick, K. (2008). The 'good-enough' music teacher. *British Journal of Music Education*, 25(1), 9-22.
- Twining, P., Craft, A. & Chappell, K. (2007). Learners reconceptualising education: Widening participation through creative engagement? Paper presented at Creativity or Conformity? *Building cultures of creativity in Higher Education* A conference organised by the University of Wales Institute (Cardiff in collaboration with the Higher Education Academy, Cardiff January).
- Twining, P., Broadie, R., Cook, D., Ford, K., Morris, D., Twiner, A. & Underwood, J. (2006). *Educational change and ICT: An exploration of priorities 2 and 3 of the DfES e-strategy in schools and colleges*. Coventry UK: Becta.
- UNESCO (1992). Principal Regional Office for Asia and the Pacific. *Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms*. Bangkok, Thailand: UNESCO.

- White, J. (2006). Arias of learning: Creativity and performativity in Australian Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, Special Edition on 'Creativity in Education' 36(3), 435-454.
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. London: Falmer.
- Woods, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. Buckingham, UK: Open University Press.

PAMELA BURNARD,

SENIOR LECTURER, UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, UK

Pamela Burnard (BMus, MMus, MEd, PhD) is a Senior Lecturer at the University of Cambridge, UK where she manages Higher Degree courses in Arts, Culture and Education, Educational Research, and Musical Creativity. She is Co-Editor of the *British Journal of Music Education*, Associate Editor of *Psychology of Music* and serves on numerous editorial boards. She is section editor of the 'Creativity' section in the *International Handbook of Research in Arts Education* (Springer, 2007), the 'Musical Creativity as Practice' section of the forthcoming *Oxford Handbook of Music Education* (OUP, 2010). She has co-edited several books including *Reflective Practice in Arts Education* (Springer, 2009/2006), *Creative Learning 3-11* (Trentham, 2007) and *Teaching Music with Digital Technologies* (Continuum, 2009/2007). Her research interests and most recent funded projects include 'Children's Improvisation and Composition' (CIC), 'Artists' Pedagogy and School Change' (APaSC), 'Progression in Creative Learning' (PiCL), 'Creativity and Assessment Practices in the Arts' (CAPA) and 'The Practice and Value of Creative Arts Assessment', a cross-cultural comparison of UK, Hong Kong and Australian assessment practices. She is convener of British Education Research Association (BERA) Special Interest Group Creativity in Education and has served on the Board of Directors for ISME (2004-2008).

Risks and Promises of ICT for Music Education

HeJMEC

Hellenic Journal of Music, Education, and Culture

Copyright © 2010

Vol. 1 | Article 2

ISSN 1792-2518

<http://hejmec.eu>

JOSE LUIS AROSTEGUI

Music Education Department, University of Granada, Spain

arostegu@ugr.es

ABSTRACT *This article discusses about the conditions influencing the usage of the Information and Communication Technologies (ICT) in the music classroom. Peter Webster (2002) considers three circumstances allowing or restraining how ICT is employed in music education: (1) technological development; (2) availability and integration; and (3) a constructivist approach being followed for teaching and learning. I will discuss a fourth feature: the similarity between the musical concept supported both by ICT and the school curriculum. I will develop these four circumstances and provide illustrations from a European context.*

In the ending, I will conclude that the potentiality of teaching materials that use ICT for music education by can be jeopardized for global and economic interests beyond schools. ICT is more than being proficient using technologies, but also being an active reader of mass media productions. Teachers should be aware of both potentials and risks to promote reflective listeners and thinkers rather than reproductive listeners and consumers.

KEY WORDS: Information and Communication Technology; Music technology;

Introduction

It might seem obvious to state that we live in an information society based on a technological revolution in the use and distribution of information, but it is important never to lose sight of this fact. Digital television and radio, broadband Internet connections, for example, are part of day-to-day life for a significant amount of people, at least in the Western World, and this phenomenon has only just begun. In the field of music, synthesizers and MIDI keyboards, computer-assisted composition, editing music scores, sequencing and sound editing are readily available for contemporary musicians and these technologies have opened up a wide range of new possibilities.

Arguably, inability to use these resources may lead to serious limitations in terms of people's social and cultural development and these limitations will only increase. The educational possibilities of Information and Communication Technologies (ICT) and the need to teach students how to use them are two major challenges faced by the school

system. In order to deal with these new challenges successfully, it is necessary to provide schools with materials which will also have to be constantly updated as this technology advances, in addition to proper training for teachers - not only in technical terms, but also in terms of the educational use of these resources.

In this article, I will examine the implications of ICT for music education. Burbules (2000), in his book "Watch IT: The Risks and Promises of Information Technologies for Education", discusses several critical issues and controversies concerning the potential of new information technology for education. I partially borrowed the title as the purpose of this paper is similar with regard to music education.

I will begin with a definition of musical technology as "*inventions that help human produce, enhance, and better understand the art of sounds organized to express feelings*" (Webster, 2002: 416). This definition includes not only the design of new devices, the use of computer programs or the Internet, or the creation of multimedia presentations, but also a commitment to music as a way of improving the musical experience. In my opinion, this last element is the most important since the impact of these technologies is so strong that it is easy to notice only the technical possibilities of these devices and programs, thus overlooking the fact that all technology is a means to an end, in our case, to transmit emotions and communicate through music as a main contribution of this subject to the general objectives of the school curriculum.

This article has three sections: the first deals with the use of computers in music education. The second looks at the use of audiovisual media in this same environment of music education. Finally, in conclusion it is proposed that the use of ICT should not be limited to the use of the aforementioned resources, but must also be used to educate students in the comprehension of the audiovisual language used by these devices, a task in which music education can and should make a decisive contribution. In each of these three sections, I will be focusing on the ideological and contextual comprehension that is involved in the use of ICT and will only partially be dealing with technical questions.

Computers in the music classroom

The use of computers in the music classroom requires devices with sound cards and electronic instruments, normally synthesizers or master keyboards (without their own sounds, but rather that are computer generated), which use the MIDI protocol to connect these instruments to each other and to the computers. Roca (1998) considers two possible modes of organization in educational centers: the musical computer room, devoted to autonomous learning, and the music classroom with a computer prepared for musical use, exclusively by teachers. The differing educational uses and the economic costs of each model are obvious.

There are great deal of computer applications for music education. I will now offer a brief summary of each type of programme. It is not a taxonomic classification, but structured according to the use in the music classroom:

- Score editors. These allow us to write scores with a computer. *Finale*, and *Sibelius* are probable the best known. These programmes are useful for

teachers in creating scores and parts which can then be handed out to students.

- Sequencers. These are programmes that work as virtual mixing desks. They allow us to use digitized audio tracks with others taken from MIDI instruments. *Logic Audio* and *Cubase* are two of the most popular programmes. For music teachers these are useful for recording and editing the performances of students, for example.
- Sound editors. These are programmes that allow us to manipulate the type of wavelength. Nowadays, they are integrated into sequencers. An example of the didactic application of sound editors can be their usefulness for explaining sound parameters. *Sound Edit* is one of these programs.
- Music arrangers. These make an instrumental arrangement from the chords that the user chooses from among those offered by the programme. *Band in a Box* is probably the best known and the most powerful. In the music classroom they are useful in order to provide accompaniment while students play or sing. These can be of practical use also for teachers to create their own arrangements for school orchestras.
- Educational programmes. These programmes are created with avowedly educational objectives. They may include sound recognition and discrimination, intervals, scales, etc, and different aspects of musical language, instrument encyclopedias, composers... there are a considerable amount of programmes with educational possibilities.
- Internet. An Internet connection allows for infinite educational possibilities: educational resources and materials, downloading of MIDI files or compressed MP3 files, web searches for information related to a specific educational methodology, musical style, composer... The *Biblioteca Virtual de Educación Musical* (Musical Education Virtual Library), for instance, consists of a wide range of available web resources of interest for musical education. Evidently, no matter how extensive this list may be, it can only reflect part of these resources. This is available at «<http://www.bivem.net>».
- Author tools. They allow teachers to create their own materials. The universally popular *PowerPoint* programme is a tool that can be used in this way. Programmes used for web page creation such as *Dreamweaver* can also be used by teachers to create their own materials. There are certain programmes which, in addition to the basic Internet protocol, html, allow us to use more sophisticated ones such as dhtml, java, flash, xml, etc, to generate pages of exercise in those languages. *Hot potatoes* is one of these free tools and allows us to create crosswords and other word puzzles, amongst other possibilities, in a simple and attractive fashion. The open source platform *Moodle* is another tool developed for instruction by using the Internet.

Peter Webster (2000) identified three circumstances which influence the use of ICT in education: technological development, greater availability and integration and a constructivist approach as the basis for learning. To these three, I would add the degree of agreement between the musical model proposed by the curriculum and that implicit in ICT.

The influence of technological development on its use in the classroom is related to the question of user-friendliness, particularly if it allows for use by younger students, a simple configuration, and the decreasing cost of these technologies as they become more and more common. The question of price is decisive for their implantation in public schools, given the volume of material necessary to provide for all students, including maintenance and updating.

Regarding availability and integration, these depend to a great extent on the technological development of each country and its economic capacity, as national administrations appear to be aware of the need to implant this technology. I will offer some data from the USA¹, the European Union and Spain ² in order to analyze to what extent ICT is available and integrated within educational centres in general and music classes in particular. The data is presented in the following table³:

USA (2000)	European Union (2003)	Spain (2007)
63% of public schools have Internet connection	2.6 Internet connections per 100 students in Primary Education, 3.6 in Secondary Education	85% of public schools with Internet connection
1 computer per 5.7 students	1 computer per 11.6 students	1 computer per 10 students
97% of teachers use a computer at home or at work		
53% use programmes in class, 61% use the Internet	36% of teachers use the Internet on a weekly basis	20% of teachers use the Internet on a weekly basis (2003)
77% use computers as a complementary activity, 17% base their teaching on computers, and 6% use it as an extra		

At the same Educared conference in which these data about the EU and Spain were given, it was pointed out that the main problem in computer use in Spanish schools is not the lack of computers, but rather the question of access to the computer room.

In terms of the presence of ICT in the music classroom, I will now present some data from the USA. In the cases of the EU and Spain, it has been impossible to find data, which presumably means that there is no intention to implant musical technology in a

¹ Obtained from the US National Survey on Teacher's Use of Digital Contents in 1999 (2000) and from Reese and Hickey (1999).

² Given at the II and IV *Educared* International Conferences in 2003 and 2007.

³ When comparing the data, it should be observed that the figures from the USA were published in 1999 and 2000, and in 2003 and 2007 in the case of the European Union and Spain. It should also be noted that as we are dealing with data from different sources and years there can be no direct extrapolation of the data between the USA, Europe and Spain.

generalized way, and the existing experiences in this field tend to be isolated cases rather than the consequence of clear policies in this speciality.

- 94% of music teachers demand more training, although 83% say that they have some knowledge.
- 26% of general music teachers⁴ use computers (2 out of 3 for administrative and communication based reasons).
- 45% of schools have computers in the music classroom (16% have Internet).
- Low availability of MIDI keyboards and specific music equipment.

An initial conclusion that can be drawn from the previous figures is that there is still a long way to go in the implementation of computer use in schools, and this technology needs to be more widely used, not only for logistical and organizational reasons among schools and teachers, but also because of its instructional applications. In terms of the educational use of musical computer technology, a second consequence is that although the path ahead may be long and arduous, it is necessary to begin work immediately. It could be argued that in the first place it is necessary to meet the general needs of schools, and then the specific needs of each subject with common resources. Some might respond that this is tantamount to putting music education into a secondary position once more, and that much more attention would be given to the so called "core" subjects on the curriculum. The overall state of computer use in the music classroom in developed countries does not leave much room for optimism. The requirements of availability and integration of computers in the music classroom are generally not being fulfilled.

In order to attempt to change this situation, there are various projects currently being supported by different administrations. The European Union is developing the *eEurope Program*⁵ with the aim of encouraging the development of an information society in a non-discriminatory way all around Europe. In broad terms, the plan is based on the following ideas: the promotion of a favourable environment for private investment and for the creation of jobs; boosting productivity; and the modernization of public services, especially in terms of training. Among other objectives, we can highlight the provision of broadband Internet access for public administrations, schools and health centres.

In the case of Spain and its educational context, the central government developed the *Internet in Schools Project* to meet to the *eEurope* objectives of establishing an Information Society in schools. Although it is coordinated by Central Government, a significant role is also played by regional governments. I will now offer some general data from the project and some specific data from the region of Andalusia.

⁴ In US schools, in addition to general music teachers there are also teachers for school choirs and bands.

⁵ <http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/l24226.htm>

The objectives of Central Government with their *Internet in Schools Project* can be summarized in two ways⁶: seeking a certain homogeneity in the initiatives undertaken by each regional government in line with the principles established at a European level, providing finance which high economic costs. By providing 726.4 million euros from 2003 to 2009, central and regional governments have been developing an Information Society for 20,000 schools, 500,000 teachers and 7 million pupils in Primary Education, Secondary Education and Vocational Training centres which are maintained with state funding⁷, whilst always taking into account the fact the rate of implantation in each region will depend on the previous level of technological development. These initiatives can be summarized in four main areas:

- Providing schools with broadband Internet connections, local networks and computer equipment;
- Developing educational contents and programs;
- Effective introduction of new technologies to the teaching-learning scenario;
- Training teachers in the use of new technologies and facilitating access to equipment.

In the case of Andalusia, there are currently three projects: *And@red* (Department of Education and Science, known as "C.E.C.A", 2003^a) is perhaps the most ambitious of these projects, with three basic lines of action: providing 17,000 computers for schools; broadband Internet access, and use of the Linux operating system. The next program is the Educational Project for ICT schools (C.E.C.A., 2003^b), whose aim is to provide schools in the program with one computer for every two pupils. Finally, the Digital Schools Project (C.E.C.A., 2003^c), seeks to achieve the "virtualization" of schools so that the Internet can be used for registration purposes, grant applications, school information ... as well as information for parents (tutorials, academic information....) and student support (career advice, extra study...).

In my opinion, the implementation of the plan is not been as successful as had been hoped in terms of the money spent and the level of expectations created by the project. The *And@red* Plan started in 50 centres, a number which represents 1.5% of the 3,378 schools which make up the network of Andalusian state schools.⁸ It should also be noted that the computer resources available before the implementation of the Plan in September 2003 covered 33% of the objectives of the *Internet in Schools Project*⁹. The agreement signed with Central Government has raised the number of computers to be implanted to 50,000 units and thus achieve a ratio of one computer for every twelve pupils. For the academic year 2004/2005, there were 200 schools which received funding for computer equipment¹⁰, 5.9% of the total number of schools. In the light of these figures, it seems that the expectations of the Internet in Schools Project of reaching an

⁶ Information obtained at <http://red.es>

⁷ Information available at <http://www.congresointernetenlaescuela.es>

⁸ Source: Ibidem

⁹ Source: Ibidem

¹⁰ Information published on the 11th of February 2004 in the newspaper *Granada Hoy*.

average of 70% of implementation of the Project on a national level–66% in Andalusia–were not achieved. In the Project, there is also no explicit indication as to the proper maintenance of material in order to guarantee an optimal use of resources.

Another problem that has arisen is the use the Linux operating system. It appears that teachers have not received enough training to be able to use this system properly. In the case of music education, the operating system presents an additional problem: the programmes available for music education in Linux are scarce, at least in comparison with other subjects. In practice, teachers work with two and occasionally three different operating systems: Windows, Macintosh and Linux. It could be argued that in the process of transition from platform to another it is normal for these problems to arise. Proper teacher training in this field is key to the success or failure of this type of initiative.

The third situation mentioned by Peter Webster (2000) which influences the use of computers is the adoption of a constructivist approach as the basis for learning, stressing how students learn rather than the possibilities offered by the resource itself. In the use of computers, there has been a historic tendency towards a deterministic approach, a procedure which suits the logic and internal structure of these devices. Music education represents a clear example: auditory discrimination of intervals, notes or scales was one of the first computer applications for music education, and these programs worked and still work by a process of trial and error. The resources which are currently available allow for a teaching process in line with the principle of knowledge being constructed in terms of pedagogical context. A less deterministic teaching model which facilitates this construction of learning by students makes computers a more effective tool for learning since the computer is adapted for students and not vice versa.

Webster described two factors that influence students when using computers: cognitive style and gender. Both factors can be explained following the theories proposed by Caputo (1993-1994), who considered that the linear and rational way of thinking which is usually followed in music teaching is best suited to a male way of thinking. On the other hand, the argument was made that the more relational and analogical way of obtaining information normally used by women means that female students have to adapt more when using computers.

The three key factors identified by Webster in the use of ICT in education, although specifically referring to musical computer technology, are by no means specific to this subject and can be applied to any discipline. In my opinion, there is a specific factor in music education that may influence the use of computers in the classroom: the level of agreement between the concept of music proposed in the curriculum and that which is made possible by music computer technology. We would argue that musical computer technology assumes a concept of music which is more applicable to “low-brow”, popular music than to “high-brow”, classical music which is only partially reflected in the curriculum.

In order to defend this line of argumentation, I would refer to the work of Théberge (1999), who states that the history of music is to some extent part of the technological development which has accompanied the evolution of music, from the construction of

simple musical instruments to the digitization of sound. Each one of these technologies is more than just the use of “machines”, since they involve determined processes of musical production and consumption. Technology has many kinds of influence on music, although this influence is perhaps most evident in sound production and in the distribution of music and this is where we can appreciate a different underlying musical model.

The methods of sound production in “high-brow” and “low-brow” music are substantially different (Burgess, 2003), and the technologies and techniques are used as legitimizing mechanisms for what is considered artistic or not. According to this author, there is an important distinction between high-brow and low-brow music in terms of the type of instrument, although sometimes it may be the same instrument, and how this instrument is played. In the case of “high-brow” music, acoustic instruments are normally used, whilst in the case of popular music technological development has always been a major factor in the evolution of this genre. There are three main resources which have conditioned this evolution (Shuker, 2001): the appearance of the microphone in the 1920s, the electric guitar in the 1950s, and synthesizers and digital sound devices in the 1960s and 1970s.

The influence of ICT is also important in the distribution and dissemination of music. Both on modern music channels broadcast on cable and satellite television, and on radio stations, whether they use a conventional format or broadcast through a digital or internet format, there is a clear dominance of popular music over classical music. To demonstrate this phenomenon, it is sufficient to observe the FM radio options in any town or city along with the digital and internet options and the music for sale at online music stores. Internet music downloads, especially since the advent of MP3, show the same tendency. In 2003, the consultancy firm *Nielsen/Netratings*¹¹ carried out a market study on US internet use in terms of music. Rap was the popular genre. This conclusion seems to be *intuitive* in two ways. On the one hand, the previously cited relationship between popular music and technological development is clear especially in the cases of genres such as techno, industrial music and rap. On the other hand, it is difficult to imagine a music lover downloading classical music in MP3 files if he or she is looking for the best possible sound quality, unless it is a musical work which is impossible to find in any format or is of particular interest to the listener. The fact that the most frequently downloaded music is popular music would confirm this impression.

To return to my initial argument, the concept of music proposed in most curricula and in the main musical methodologies is based on traditional music and, above all, on the Western musical tradition which is the main reference point¹², largely neglecting the importance of modern musical technology. Evidently, there are programs which are based on other concepts of music more in line with that proposed in the curriculum, although it seems clear that it is more useful to reflect popular music in music education. I do not mean to suggest that we need to change the model of music reflected in the curriculum, but rather that it is necessary to reflect upon our preconceptions regarding

¹¹ <http://www.nielsen-netratings.com>

¹² I realize that this information is debatable and needs to be explained in more detail. Nevertheless, this explanation is not part of the objectives of this article.

music in education and therefore avoid teaching uncritically the contents given by textbooks, computer programs or conventional thinking on the part of teaching staff. I believe that the music taught in schools should always be open to review in order to update and adapt our teaching to changing social circumstances. It is also even more necessary to develop general curricular materials and specific computer programs which can be adapted to our method of music education and not vice versa. Teachers must develop and apply the curriculum in context instead of merely copying that proposed by the authors of the textbook or the software manufacturer which do not take into account the specific details of each teaching context.

Sound and Music in Audiovisual Media

The second sphere of influence of ICT is audiovisual media and this field has received much less attention than computers in the context of music education. When using these media for educational purposes, it is necessary to distinguish between teaching with audiovisual media and these media in themselves.

The first option involves the use of televisions and over-head projectors, record-players music decks, power point presentations, slide shows and CD, CD-ROM, DVD, DVD-ROM, MP3, minidisc, DAT music players or recorders, synthesizers and music systems with or without acoustic surround systems ... in the classroom with the aim of teaching specific contents to students. The objective is to use these resources as an instructional medium, whether that be watching a documentary or listening to a piece of music. Teaching with audiovisual media is relatively common although radio, cinema and television do not have the impact on teaching that was initially expected of them and, in this sense, the Internet is having a much greater impact.

A practical case of teaching with audiovisual media could be the use of films whose contents are related to the curriculum. This is the idea proposed by the *Editex* publishing company¹³ to teach philosophy to Secondary Education pupils using films, for example the work of Kant through the film *Do the right thing* (Spike Lee, 1989), “which dramatizes the need to take a stand against racial violence from an ethical and political perspective”¹⁴. A second example can be found in the educational TV service called *Youth News Network* (McLean, 2001) which is a channel which broadcasts for schools in Montreal (Canada) and consists of a weekly program of fifteen minutes of news including two and a half minutes of advertising. The edition broadcast on the 29th of February 2000, for example, included the following subjects: the Stock Market and business; an anti-racist message; the Canadian federal budget; an advert; a competition: What day did the Great Depression of 1929 begin?; and addresses and contact details.

Teaching through audiovisual media seeks to provide pupils with the skills that will allow them fully to decipher a coded document and it leaves the task of interpreting and accepting up to the audience (Masterman, 1993). The increase in communication

¹³ Collection of 19 monographical studies on the same number of philosophers ranking from Plato to Ortega y Gasset.

¹⁴ This information in an article written by Mar Padilla which was published on page 40 of the newspaper *El País* on the 24th of May 2004.

mass media makes this task even more necessary, although it does not seem to be properly dealt with in classrooms and when it is used the emphasis tends to be placed on its visual aspects. Its auditory qualities tend to be overlooked due to the dominance of visual images and the subdependence of sounds. Nevertheless, sound is there in dialogues, sound effects or in the example music present in films, documentaries, cartoons, and news programs, all of which transmit a message which is often subconscious and that the audience needs to understand rather than an educational focus.

The knowledge of how sound relates to image in audiovisual language is important because the message of the document is dialectical (*ibid.*) and is a consequence of the interaction between the audience and a specific work. If we want to decipher the message, the receiver must understand the language used by the sender and this means interaction between both parties. Practically any film is a good example in this respect, although I would like to cite the relatively recent use of music during news programmes. The background noise and the inclusion of non-diegetic background music during some sections of the programme devoted to cultural or sports news are very common and can also be found when there is a news story with strong social relevance.

I would like to comment upon two randomly chosen cases – the news bulletins of *Euronews* and *Telecinco* TV Channels broadcasted on the 11th of June 2004. On the first TV channel, the news was about the European Parliament elections, the deaths of Ronald Reagan and Ray Charles, and the awarding of the *Prince of Asturias Prize* to Claudio Magris. In the last two cases, music was used: in the case of the death of the jazz musician, the news was accompanied by images and sound from one of his performances, thus using a diegetic approach¹⁵, and in the case of the prize, classical music was used as a background, we would suggest with a clear intention to display cultural convergence: the seriousness and formality associated with these prizes requires *serious* music and *vice versa*; the use of this type of music conveys solemnity. In the *Telecinco* news bulletin there were more news stories; in all of them, once the newsreader had told us the *facts*, the story was commented upon using images. There was also diegetic music during the information concerning Ray Charles, although this use was less significant than the use of non-diegetic music during the information on the Montreal Formula 1 Grand Prix. In this case, the music had a dynamic, pop style, applying a form of physical convergence. The fact that this channel had exclusive TV rights for Formula 1 that season probable explains why this music was used to highlight this story.

What is the point of reporting on an award ceremony or a car race with a musical background and a voice-over describing these images? The attempt to give an air of protocol to a prestigious award ceremony, to highlight one sports story above all others for commercial reasons and to seek a greater audience share is undoubtedly what led the channel to make this choice of background music. How many viewers were aware

¹⁵ Diegesis refers to all that naturally belongs to the story narrated. When, e.g., there are musicians playing that justify the presence of music, we have diegetic music. Non-diegetic music, with no justification, is the most frequent.

of this added sound effect? And of those who noticed, how many deciphered the message with enough resources to be able to interpret the meaning of that music and why it was used precisely in those news stories? The use of music during the news is an extreme case of the importance of working on these contents in the music classroom. The ability to decipher a coded document and simultaneously develop the capacity to feel aesthetic appreciation of this music are two good reasons to deal with this issue in our schools.

One possible methodology for the teaching of audiovisual language is proposed by Sampaio (1998), and (in my view) is based on the work of Willems. It distinguishes four working levels applicable both to the auditory and to the visual, and ranges from the most concrete to the most abstract: hearing/seeing; listening/looking; understanding; and comprehending. From this initial distinction, the author proposes a sequence of contents which begins with soundtracks: firstly, sound effects, followed by music, then language and finally experiences with educational radio. The author then proposes work with images, firstly in a static form, secondly by analyzing meaning (which is connected to the analysis of advertising), and thirdly by creating interdisciplinary activities with other branches of artistic education, and finally using the cinema.

In my view, this proposal is related to different teaching methodologies within the field of music education, since movement and sound are two basic principles of all of these methodologies and, ultimately, all movement implies images. Work on sound effects, language and image is also related to Willems and Orf, but especially with the concept of a sound landscape proposed by Schafer (e.g., 1994), or with the creation of musical stories. The proposal to sequence contents corresponds with perception, production and analysis and the principle of overall artistic education, which is reflected in current Spanish education legislation. Moreover, the three reasons given in the introduction to the current Spanish Education Law for the inclusion of music in the curriculum are applicable to audiovisual language: (1) it is so overwhelmingly present in our society; (2) we are not always aware of it, as we often just hear it but we do not listen to it; and (3) a greater level of musical comprehension will increase our enjoyment of this art form. Therefore, there is no need to insert anything new in the curriculum as the teaching principles for audiovisual language are already there as is the case with soundtracks. However, it is necessary to raise awareness of the need to work on these subjects with students. Whatever the methodology used in the classroom, in my opinion two requirements must be fulfilled:

To focus on the understanding of the meaning of audiovisual language, not only in terms of the more widely studied use of images, but also in the case of soundtracks. In his classic study from 1972, 'Ways of Seeing', John Berger described how images in a capitalist society imply the presence of the observer. This idea and the way he deals with this question not only connects with the analysis of the meaning of images proposed by Sampaio, but can also be transferred to the field of audition; the soundtrack may be there with the intention of not being *listened to*, as is argued by Adorno and Eisler (1981), but this does not mean that the message is not sent; its use means that the person on the other side of the relationship may not be listening but is certainly hearing, "*influencing*

the spectator in a secret way", according to Francis Ford Coppola (see Nieto, 1996: 1), i.e., sending a message that the spectator is not normally aware of.

To use the cinema as an art form that is inspired by other art forms and as an integrating resource, not only in artistic, but also in educational terms. The cinema not only combines music, plastic and visual arts and drama, regardless of the values these forms have in themselves, and the need to provide education in audiovisual language, it also implies the use of ICT and encourages creativity and the ability to write a script and work in a team.

It is not my intention to support the teaching of cinema in an article on ICT in music education, nor to defend the position of any pressure group within any particular academic discipline. My objective in this paper is to show how soundtracks are part of audiovisual language and have semanticity, which is not usually explored in the classroom and which I believe should be worked on in the context of music education.

Conclusions

Information and Communication Technology have two aspects, computers and audiovisual media, which must be used in the classroom as objectives in themselves and as an educational medium. In practice, the availability and integration of computers in music education is very limited in terms of resources and teacher education. The teaching of audiovisual media, particularly in terms of sound, has been exploited even less. ICT in the music classroom should mean not only knowledge and use of new technologies, but also teaching students to comprehend the meaning of audiovisual language from the assumption that knowledge is a social construction. This is an ideological question, which is frequently denied if it is stated that this resource is objective and aseptic in itself.

Nevertheless, using an operating system which belongs to a multinational company is not the same as using other open source software which does not require any payment for use; it is not the same to know how to use a machine as knowing how to decode the meaning of a document which is transmitted through that technology; it is not the same to use a computer or any other resource in the classroom in a deterministic manner as taking into account the method of individual acquisition of knowledge in relation to social circumstances; it is not the same to search for and select information with the intention of encouraging equal opportunities as paying for access to this information, whether this be through watching a TV program or accessing a particular data base; it is not the same to watch an educational program in the classroom with the aim of learning some specific contents as watching in class with advertising; nor is it the same to install computers and broadband Internet connections in schools in terms of the educational opportunities and the potential for equal opportunities that they offer in educating students as to face the labour market and its current demands.

It may seem only too obvious to state that teaching ICT and music are social constructions within a determined cultural context which depend on the people that perceive and identify them as such. Within the field of Educational Policy Studies there are numerous studies on the ideological nature of the educational nature of ICT (e.g.

Sancho, 2001, Burbules, 2000), which is not the case with Music Education, where there is a predominance of studies on the use of computers and even the cognitive implications that they entail. This could explain the fact that there are hardly any studies on the teaching of audiovisual language, especially in relation to music, as what is of most interest is technical training in the use of ICT, not the message transmitted by these media, which is in keeping with the lack of investment in specific material for musical computer use in school.

Understanding that the significance of an audiovisual, musical or artistic work in general is a consequence of a dialectic interaction between people can be one of the most important contributions of artistic education to the overall education of pupils, since although this procedure may be obvious in art, the construction of knowledge within a given sociocultural context in which subjects interact is something inherent to human nature. The skills acquired will allow us to educate not only from an artistic point of view, but inevitably they will also be applied to other spheres of pupils' lives which will enable them to become people with their own criteria who, for example, do not let themselves be too influenced, neither by the mass media, nor by the music industry when deciding to listen to music or watch a film. The opposite approach would mean training students to become workers capable of using technology in line with the demands of the labour market and docile consumers who purchase disposable products regardless of their aesthetic value in order to carry on shopping.

Training pupils in the use of ICT as an end in itself is absolutely necessary. Furthermore, we also need to consider the usual assumptions implicit in the messages transmitted. Teachers have to rethink what they want do and why. The Information and Communication Technology revolution will not truly begin until we reflect on what we understand by music education.

References

- Adorno, T.W. & Eisler, H. (1981). *El cine y la música*. Madrid: Fundamentos.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: BBC / Penguin.
- Burbules, N. (2000). *Watch IT: the risks and promises of information technologies for education*. Boulder: Westview Press.
- Burgess, J. (2003). Genre, creativity and the mastery of technologies in Brisbane's contemporary music scene. Available at <http://www.members.optusnet.com.au/creativitymachine/sonics.html>
- Caputo, V. (1993-1994). Add technology and stir: Music, gender, and technology in today's music classrooms. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 4-5 (4-1): 85-90.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2003^a). *And@red. Plan educativo para el impulso de la sociedad del conocimiento*. Unpublished.
- (2003^b). Orden de 27 de marzo de 2003 por la que se regula la convocatoria de selección de Proyectos Educativos de Centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (B.O.J.A.), 65: 7035-7040.

(2003^c). Orden de 27 de marzo de 2003 por la que se regula la convocatoria de selección de Proyectos de Centro Digitales. B.O.J.A., 65: 7041-7045.

II Congreso Internacional de EducaRed (2003). Hacia una nueva reformulación de la tarea docente. *Escuela Española*, suplementum #2: I-IV.

McLean, L. (2001). *Metamorphosis of YNN. An evaluation of the pilot program of the Youth News Network*. The Ontario Institute of Studies in Education, Toronto.

Muriel, S. (2007). Impulsamos la educación en red. IV Congreso Internacional de EducaRed. Educar en comunidad. Available at

http://www.educared.net/congresoiv/docs/experiencias/BLOQUE%20INTEGRACI%D3N%20TIC%20TENDENCIAS/Impulsando%20educaci%F3n%20en%20Red/Educacion%20en%20Red_Red.es.pdf

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: de la Torre.

Nieto, J. (1996):: *Música para la imagen. La influencia secreta*. Madrid: S.G.A.E.

Reese, S. & Hickey, M. (1999). Music technology in Illinois public schools. *Update*, 18 (2): 27-32.

Roca, F. (1998). La informática musical en el aula de música. *Eufonía*, 13, 37-47.

Sampaio, M. (1998). La sombra de la imagen. *Eufonía*, 13: 15-23.

Sancho, J. M. (2001). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.

Shuker, R. (2001). *Understanding popular music*. London: Routledge.

Technology counts: 1999 National survey of teachers' use of digital content (2000). Available at <http://www.edweek.org/sreports/99/articles/survey.htm>

Théberge, P. (1999). Technology. In Horner, B. & Swiss, T. (ed.): *Key terms in popular music and culture*. Oxford: Blackwell.

Webster, P. (2002). Computer-based technology and music teaching and learning. In Colwell, R. & Richardson, C. (eds.): *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: MENC / Oxford University Press.

JOSE LUIS AROSTEGUI,
SSOCIATE PROFESSOR, MUSIC EDUCATION DEPARTMENT, UNIVERSITY OF GRANADA,
SPAIN

José Luis Aróstegui is a faculty member in the Department of Music Education at the University of Granada, Spain. His formal training is in Western classical music, education and qualitative research. During 2001-2003, he held a postdoctoral fellowship sponsored by the Ministry of Education of Spain at CIRCE, University of Illinois at Urbana-Champaign. He has presented papers at a number of international conferences (AERA, ISME, AEA) and published papers in international journals and publishing companies. From 2004 to 2007, he was appointed by the European Commission to co-ordinate a major evaluation of Music Teacher Education Programmes in Europe and Latin America. He is currently leading a research project sponsored by the Spanish Government about the role of women at the Spanish school system.

He has also been appointed to serve as a member of the Editorial Committees of The Quality of Higher Education journal, and the International Journal of Music Education. He has served as a commissioner of the Music in Schools and Teacher Education Commission (MISTEC), of the ISME, since 2004, being the current Chair.

How Young Children Teach us to Teach – Steps Towards an Integrative Music Education

HeJMEC

Hellenic Journal of Music, Education, and Culture

Copyright © 2010

Vol. 1 | Article 3

ISSN 1792-2518

<http://hejmec.eu>

MARKUS CSLOVJECSEK

University of Applied Sciences Aargau, Northwestern Switzerland

markus.cslovjecsek@fhnw.ch

ABSTRACT *The understanding of learning processes has been fundamentally changed by scientific conclusions of the psychology and the neurophysiology of learning. Learning is understood as a construction process on the part of the learner. It is imperative to create the corresponding learning fields in order to be able to efficiently learn. The prelinguistic child is capable of learning its mother tongue without any previous language skills. Based on today's findings on the nature of learning processes, it can be assumed that learning from and with sound signs is decisive for the neonatal cognition. Those learning experiences are the „previous knowledge “and therefore formative for the future learning. However, they are hardly recognized within the academic environment: musical thinking and acting are almost always restricted to music class and are hardly ever connected to extra musical learning by the governmental education plan. Learning with and through music in educational psychology has rarely been discussed and has hardly been explored. It is to be expected that this paradigm shift in the understanding of sound will evoke critical questions from within all fields of education and will have an influence on the formation of teachers as well as on the overall understanding of teaching. The way young children learn and the way the school teaches has to be compatible.*

KEY WORDS: music education, integrated curriculum, multiple intelligences, multisensorial learning, teacher education

1.Theoretical Framework

This contribution is based on the experiences with different models of the enhanced music education, the examinations of the basics of the learning psychology and the latest findings in neurophysiology. A curriculum with integrative music education, which understands music as an independent art as well as a means for learning and teaching, can create new learning fields and learning possibilities for the school. Children, the knowing learners, take those possibilities seriously. It is crucial, as a first step, to define music the way contemporary artists understand it as well: *everything we do is music* (John Cage). Another precondition is to perceive music in this wider sense as a sign

system of human communication (Spychiger 2001). The close connection of our projects with everyday life generates knowledge as regards the function and the qualities of the learning tool called music (see *Maths made by Music* (Cslovjecsek 2001/2004) and *early learning of foreign languages through music* (Kramer 2002)). Remaining true to the Methods of Grounded Theory (Glaser /Strauss 1967), the observations, experiences and findings are compared with the current discussion of learning theories. As the approach is highly practical and curriculum-oriented, both the teachers' as well as the children's knowledge is integrated into the research. The basis of this activity forms a transdisciplinary research paradigm (Thompson Klein 2001), i.e. the approach is action-oriented, interdisciplinary and participative.

2. Main Contribution

How Young Children Teach us to Teach – Steps Towards an Integrative Music Education

a) The prelinguistic learning and the expertise of young children

When we talk about educational learning of young children, there are at least two reasons to develop an interest in their previous learning experiences:

- New knowledge and skills are based on the already acquired knowledge. In order to successfully learn, the existing structures and skills have to be included.
- Young children have just learnt their mother tongue – they are the experts at least when it comes to learning languages and their methods are highly efficient.

Considering the book *Weltwissen der Siebenjährigen* (*World Knowledge of the Seven-Year Olds*) by Donata Elschenbroich (2001) and how little children learn languages, it is obvious that musical forms play a major role when children start „entering the world“. During the initial phase, sound and movement are the two fundamental means of perception and effect within the cultural development process of humans (Bruner 1983). Only at a later stage, are they being replaced more and more by image and language.

Therefore, children are learning their first tongue entirely without language, but only with their being in the world and the help of their ears, eyes, nose, tongue and their sense of touch. Bruner recapitulates this ability in four “more or less assured statements on the perception, the abilities and the problem-solving skills of the prelinguistic child” as follows:

1. A major part of the cognitive learning process of the infant supports and accompanies outcome-oriented action.
2. A major part of infantile activity during the first year and a half is extremely social and communicative.
3. Many of the early actions show a surprisingly high level of order and systematics.

4. There is an early ability to follow abstract rules as regards cognitive as well as communicative aspects.

Therefore, young children learn a language by means of dealing with sounds they create themselves or sounds that have an outside origin and their effects on objects and relations. This stimulates simultaneously learning on three different levels:

- Form (syntax): the accordance of linguistic utterances and the rules of grammar
- Meaning (semantics): the interpretation of signs within a context
- Function (pragmatics): the impact and effectiveness in communication

When learning their mother tongue, children focus on sounds. Sounds and noises are structured, the child develops theories on their functions and their efficiency is being assessed and varied by means of their social and target-oriented effects. For young children learning their mother tongue, the most important medium is sound. It appears that small children possess a high level of aural literacy, with which they can decipher the sign system of sound. The question has to be raised, whether this musical ability is similar to what Noam Chomsky (1965) described as the inherent Language Acquisition Device.

Breuer and Weuffen's (2000) survey supports the hypothesis that elementary musical skills correlate with the educational success expected at the point of school enrolment. In their empirical studies they demonstrate the effect on the learning success of phonetic-acoustic, kinesthetic-articulatory, melodic and rhythmical abilities to differentiate. Tewes and Warnke (2003) confirm these results and additionally show possibilities to train such skills by practicing.

However, the apparent ability of humans to structure sounds, to add a meaning to them and to detect certain rules does not suffice. New findings clearly demonstrate that parents play a much more active role in their children's language acquisition than, according to Chomsky, merely being a language model. They are partners in the so-called Language Acquisition Support System (Bruner 1983) and enable the language learning by adapting their level of speaking to what the children can understand.

b) Sound and Movement – Learning Media in Theory and Practise

Sound appears to be an extremely helpful means of the language learning process. It is therefore surprising, that sound and movement are hardly discussed as possible learning media. Examining the psychology on learning and teaching, there is indeed a difference between personal and non-personal media and between soft and hardware, different sign systems and sense modalities are being analyzed. We encounter

- the text as a means for learning,
- the illustration as a means for learning,
- film, TV and video as a means for learning,
- the computer as a means for learning.

However, sound is not an independent means for learning outside of music class. In the research on educational media, sound is merely mentioned in connection with text (spoken text, paraverbal communication) or image (sound track). Since some years one's own body as a learning medium is discussed outside the sports and movement education as well within the context of the so-called embodied learning (Lakoff/Núñez 2002), based on former ideas on reforming education (for example the *rhythmics* by Emile Jacques-Dalcroze).

The questions asked as regards texts, images, video and computer by the educational psychology are also relevant concerning the qualities of sound and movement as a means for learning and teaching:

- How can music enhance learning processes? How does it differentiate from other media?
- How much media is necessary for certain goals, what are the characteristics of learners and the learning situation?
- Which media enables which learning forms?
- What do the respective media demand of the learner? How are they being used by the learner?
- What do the respective media demand of the teacher? How are they being used by the teachers?
- What are the negative influence points of the media on the learner and on learning?

Experience demonstrates that situations generated by music stand out by their volatile nature, their repeatability, their variability, their emotional charge as well as physical coordination, their demanding timing and their distinctive personal dimension. Other players and a differentiated non-verbal communication culture are required for this game; in order to retain an acoustic event, we have to transfer it onto a new medium. Since music can be repeated and varied, there is a possibility to test and to modify the perspective of a musical statement itself or a therewith connected motion sequence as well as a text or a procedure. Such educational approaches are based on Spychiger's understanding of music as a sign system of human communication Spychiger (2001). Gardner also defined his multiple intelligences by means of independent sign systems. However, we distance ourselves from the notion that (a) musical notation is the sign system of music and that (b) there is no transfer between the independent intelligences.

c) Practical Approach:

The sign system of music is sound. Sound itself is the means by which young children learn to develop a language and which accompanies the actions. Musical notation is one (of many) possibilities to transfer sound into a visual sign system. The ratio is similar to the ratio between language and writing, or between quantities, sizes and numbers and the corresponding graphical signs. Let us have a look at a concrete example:

(clapping game; has to be demonstrated)

1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	rep.
0	X	X	0	-	-	0	X	X	0	-	-	0	X	X	0	-	-	0	-	-	0

O = Stamp with left or right foot

x = clap

It obviously is already a part of the learning process to try to repeat this game. However, taking a second look enables us to learn more about learning itself. For example, how our previous knowledge and the current form of education effects the learning: we are structuring sounds (like the prelinguistic infants), we come up with theories (like the prelinguistic infants), and we have difficulties assessing these theories (however, the prelinguistic infants seem to have less of a problem with the latter).

1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	rep.
0	X	X	0	-	-	0	X	X	0	-	-	0	X	X	0	-	-	0	-	-	0
Doom	dash	dash	Doom	-	-	Doom	dash	dash	Doom	-	-	Doom	dash	dash	Doom	-	-	Doom	-	-	Doom

We have now amplified the sound of hand and feet by vocal means. It is apparent that we all understand the syllables in a similar way. This happens within the social contact – the most important factor in the acquisition of culture.

1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	rep.
0	X	X	0	-	-	0	X	X	0	-	-	0	X	X	0	-	-	0	-	-	0
Stomp	clap	clap	stomp			...															
Left	clap	clap	right			...															

Now, we combine terms with actions. According to the research conducted with prelinguistic children, this is one of the fundamental gateways to language. At this point, we are already replacing the sound of stamping and clapping by different linguistic symbols, such as a noun and a verb.

1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	rep.
0	X	X	0	-	-	0	X	X	0	-	-	0	X	X	0	-	-	0	-	-	0
Un	deux	trois	salue	-	-	quatre	cinque	six	salue	-	-	sept	huit	neuf	Salue	-	-	salue	-	-	salue
Eins	zwei	drei	di di	-	di di	vier	fünf	sechs	du du du du du			sieben	acht	neun	das	-	ist	-	schön	-	

Therefore, the process of abstraction continues. What is happening in the brain of the child, more precisely inside the head of the prelinguistic child or in this case inside the head of a person learning a foreign language? A new language, in the beginning, is a succession of sounds – which are the existing structures this series encounters?

Maybe there have been previous ideas developed by children to establish those spaces not only by means of sound, but also in a linguistic or

physical manner. Creating rhymes is basically a musical phenomenon of stress and measure. This musical approach is important in prelinguistic sound experiments. It contains the first approaches to learning the syntax and the creation and identification of rules.

d) Does primary school maths make music?

Since the classical antiquity music and mathematics have been described as a wonderful pair. Gottfried Wilhelm von Leibniz (17th century) for example says: «Music is arithmetical work of the mind, to which it remains concealed that it thinks in numbers». Yet until now the lucky relation between the two disciplines has been associated neither with primary school mathematics nor with the topics of primary school musical instruction. Topics of an interdisciplinary discussion have rather been questions of harmonics, acoustics, and - for some years - the digitalization of sound or the discussion about the pitch of instruments and the mathematical conceivability of composition and interpretation.

The domains of physics, stochastics, combinatorics and informatics dealing with these topics do not have much in common with the curriculum of primary school. Therefore, it is not surprising that the kick-off to «Mathe macht Musik», a project about educational material, did not develop out of this ancient relationship of the two disciplines but out of the observation of learning children and of successful instruction.

These observations have been supported and promoted by the concept of multiple intelligence formulated in 1983 by Howard Gardner and the sign-system oriented comprehension of musical instruction that has been based on it (Spychiger 2001).

Proceeding from the experiences with a project with "increased musical instruction" the work with the participating classes soon showed that a modified time-table also entailed quite some changes apart from musical instruction. The intense work with music soon urged out of its topical borders and the musical perspective offered interesting practices and tasks in the instruction of languages, mathematics and general studies - or formulated the other way round - we realized that many topics and methods in school are basically full of music.

Regarding the concept of transdisciplinary teaching, it becomes apparent that - apart from the interdisciplinary subjects, which so to say lie "between" subject-matters - activities are important, which illuminate and explore the disciplinary work from the point of view of other subjects (transdisciplinary thinking and acting).

For the realization of this discovery we have created the term of "Music as a teaching principle" (Cslovjecsek and Sychiger 1998). This led to the availability of lessons with much music for all interested teachers and independently of time-tables.

Practical work with many classes has shown since that the elementary connections between instruction in mathematics and music enrich experience-oriented, exploratory and pleasure-centred learning and teaching in many ways.

On the other hand, didactics of mathematics have since the beginning of the nineties developed in direction of John Dewey's (1859-1952)

concept of exploratory learning. Together with this new orientation, the point of view and way of thinking of children are more and more taken into consideration and approaches are postulated, which are linked to the context of teaching subjects. This change also implies "concentration on fundamental ideas of arithmetic's and geometry" and "turning away from instruction in tiny steps in favour of a conceptual entirety of the learning situation". Based on this concept, the means and ways of visualization are basically discussed as well. The way from perception to mental conception is comprehended as idiosyncratic constructional process (which also depends on the person). It consciously comes with individual and social interpretation and requires openness, time and space for creativity. To facilitate the learning process, specific materials have been introduced into the math classroom. The materials must comply with a number of criteria, such as:

- adequate representation of the structure of the mathematical fact
- manifold possibilities of usage
- possibility of continuation
- simple handling and simple (easily surveyable) structure
- simple possibility of transfer to graphical representations
- easy practicability of mental operations
- possibility of discovering individual and differential strategies of solution and of social interchange on it
- continuous availability for all students and demo version for the class
- low price
- stability and environmentally harmless material

Sound and motion highly comply with these conditions. Due to the missing tradition of a corresponding approach, the two have until now hardly been brought into consideration as working or illustrative material - as tools for teaching and learning. If they appear in educational material, corresponding patterns of action are applied quite accidentally now and then and mostly as a means of decoration. This deficit is often compensated by music-minded teachers and their imaginative teaching and methodical skills. But this is no justification for the limitation of educational material to verbal, visual, haptic and mathematically-abstract approaches; acoustical (sound), kinesthetical (motion) and tactile (touch) impulses are of high value, especially with respect to acting and experiencing of children of primary school age. The integration of this type of experiences in mathematical instruction can make accessible important active learning paths of children in classroom; simultaneously, the insight of teachers in unexpected 'thinking paths' of their pupils is promoted.

The present website "Music by Maths" (based on the volume «Mathe macht Musik») wants to help to cultivate approaches to mathematics via sound and motion and to enrich musical instruction.

Training ideas and impulses for a "musical" realisation of actual subjects of the mathematical curriculum as "patterns and orders", "numerical series and the concept of "number", "estimating", "calculating", "measuring", "arithmetic operations", "chance and hazard", "decimal system", "problem based learning", "calculating with money", "forms", "shapes and spaces in the world around us", "clock and timing" and "mathematical series" are shown. Games of perception, instructions to motion, songs, rhythmical games, concentration and observation tasks and exercises for creativity are used to transdisciplinarily exploit the musical potential and to create a positive atmosphere for learning. This type of instruction also supports the relaxed access of children to music and transdisciplinary acting and thinking.

Many of the proposed musical impulses for mathematical topics and many of the musical exercises and applications of mathematical questions are by themselves not spectacular and they do not imply an extraordinary musical talent of the teacher. Yet the impact of their consistent application on individual children and on classes as a whole, especially on motivation and the learning climate, is remarkable. Due to their inborn musical potential, impulses are always fun to play with. The mathematical and musical processes of exercise and automation stimulated by them often can be combined with the tasks of daily mathematical training.

3. Implications

It is a quality of sound and movement as a learning media, that they enable the learner to gain access to a broad learning field with many possibilities and that we as learning tutors have restricted access to what is happening inside the head of a child. The medium possesses multiple dimensions and they are at the same time a chance and an obstacle. We have to ask the following question:

Why have sound and movement hardly ever been systematically researched as a means for learning? Maybe because they can hardly be materialized and it is difficult to firmly grasp the concept. However, these cannot be justified reasons for not understanding sound and movement as a means for learning.

Within the scope of postgraduate studies, we have been involved for some time now with the connection of early foreign language learning and music as well as with mathematics and music.

The children are important factors in those projects, as they are the true experts when it comes to efficient and eager learning. The younger they are, the closer they are to the primary experience. Those projects are interdisciplinary, action-oriented and participative. The participants - teachers, students, principals, professors – act, observe and reflect from different perspectives such as music, foreign language, motivation, fun, and much more. It is this interdisciplinary approach which makes the project so exciting and promising.

References

- Breuer, H. & Weuffen, M. (2000). *Lernschwierigkeiten am schulanfang, schuleingangsdagnostik zur früherkennung und frühförderung*. Weinheim: Beltz.
- Bruner J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton & Company Inc.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press
- Cslovjecsek, M. & Spychiger M., (1998). *MUS IK oder MUS IK nicht? Musik als unterrichtsprinzip*. Hölstein: Verlag SWCH.
- Cslovjecsek, M., Fontana, S., Hettelingh, D., & Spühler, M. (2001/2004). *Mathe macht Musik. Bd. 1-3: Impulse zum musikalischen unterricht mit dem zahlenbuch, lehrmittel*. Zug: Klett und Balmer.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der siebenjährigen. Wie kinder die welt entdecken können*. München: Kunstmann Verlag.
- Gardner, H., (1983). *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Glaser, B.G. & Strauss A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago, Illinois
- Kramer, A. (2002). *Musikalische wege zur fremdsprache in der grundschule. Lehren und lernen, Zeitschrift des Landesinstitutes für Erziehung und Unterricht, Stuttgart, 2002(9), 19-25.*
- Lakoff G. & Núñez, R. E. (2000). *Where mathematics comes from – How the embodied mind brings mathematics into being*. New York: Basic Books.
- Spychiger, M. (2001). *Understanding musical activity and musical learning as sign processes: Toward a semiotic approach to Music Education*. *The Journal of Aesthetic Education*, 35(1), 53-67.
- Tewes, U., Steffen, S. & Warnke, F. (2003). *Automatisierungsstörungen als Ursache von Lernproblemen. Forum Logopädie, Schulz-Kirchner Verlag Idstein, Heft 03(1), 2-8.*
- Thompson Klein, J., Grossenbacher-Mansuy, W., Häberli, R., Bill, A., Scholz, R.W., & Welti, M. (eds.), (2001). *Transdisciplinarity: Joint problem solving among science, technology, and society – an effective way for managing complexity*. Basel: Birkhäuser.
- Wittmann, E., Müller, G. (1995). *Zahlenbuch 1 + 2. Begleitband zum Zahlenbuch*. Zug: Klett und Balmer.

MARKUS CSLOVJECSEK,
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES AARGAU, NORTHWESTERN SWITZERLAND

Markus Cslovjecsek, diploma as a primary school generalist teacher, holds diplomas in school music education, in church music, in violoncello and in solo vocal studies at the Lucerne University of Applied Sciences and Arts. He is a professor of Music Education and head of the Chair of Music Pedagogy at the School of Teacher Education of the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland.

He oversaw the project called «Erweiterter Musikunterricht» (Swiss school experiment with extended music teaching) in the canton of Solothurn. He was the first president of the delegates of music education in the Conference of the Ministers of education in the Northwestern part of Switzerland and on the Board of «Extended Music Teaching» in the canton of Aargau.

The focus of his work is on the development of new perspectives within the scope of music in learning and teaching environments. He coordinates the international network on «Practice and Research in Integrated Music Education» (PRIME). For Klett und Balmer Editors he leads the project «Mathe macht Musik» www.mamu.ch; for the Ministry of Education of Baden-Württemberg (Germany) he runs a project «Fremdsprachenlernen mit Musik» and for schools he developed the multisensorial educational playground «creafon» www.creafon.com. He has published widely on the development of new perspectives concerning the role and place of music at school and is involved in workshops and lectures in Switzerland as well as abroad.

Η φωνή στις ηλικίες των 6-8 ετών.

Προετοιμασία και διδακτική του
ομαδικού τραγουδιού.

HeJMEC

Επιστημονική Έκδοση για την Μουσική, την
Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό.

Copyright © 2010

Vol. 1 | Άρθρο 4

ISSN 1792-2518

<http://hejmec.eu>

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΑΧΟΥΡΙΔΗΣ

Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας

konstantinos@tsahouridis.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ Ανάμεσα στην τύχη και την αναγκαιότητα που πορεύεται η τρέχουσα διδασκαλία της φωνής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, η παρούσα εισήγηση στοχεύει: (α) να μας εισάγει στον κόσμο της φωνητικής ανατομίας και λειτουργίας, (β) να παρουσιάσει την προετοιμασία και γενικότερη διδακτική του ομαδικού τραγουδιού λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ιδιαιτερότητες της φωνής στις ηλικίες των 6-8 ετών, και (γ) να «γεφυρώσει» το κενό που δημιουργείται μεταξύ θεωρίας και πρακτικής στις φωνητικές σπουδές. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι πέρα από το κυριότερο εκφραστικό και επικοινωνιακό μέσο του ανθρώπου, η φωνή ως ήχος κωδικοποιεί, αντανακλά, και μεταδίδει αναρίθμητες πληροφορίες, γεγονός που προσδίδει σημαντικότερες διαστάσεις στον παιδαγωγικό ρόλο της φωνής. Εξάλλου, η τραγουδιστική συμπεριφορά, από τις προσχολικές ακόμα ηλικίες, αποτελεί σημαντικό αντικείμενο μελέτης στην εξέλιξη του ατόμου η οποία με τη σειρά της πλάθεται μέσα από μαθησιακές εμπειρίες. Δίνοντας μεγάλη βαρύτητα όχι μόνο στο ΤΙ εκτελούμε αλλά κυρίως στο ΠΩΣ και γιατί το εκτελούμε, η παρούσα εισήγηση έχει ως απώτερο σκοπό την εξεύρεση μιας ποθητής ισορροπίας μεταξύ του τρόπου μιας φωνητικής εκτέλεσης αλλά και της αιτίας για την οποία υφίσταται.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: φωνή, ανατομία, ομαδικό τραγούδι, φωνητικές ασκήσεις, ηλικίες 6-8 ετών

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση στοχεύει να φέρει τους ενδιαφερόμενους σε όσο το δυνατόν πληρέστερη επαφή με τον κόσμο της φωνής, κατανοώντας εμβριθέστερα τον ρόλο της ως μέσο επικοινωνίας, έκφρασης, μάθησης και εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός των όσων θα ειπωθούν παρακάτω είναι η κατανόηση ενός «ακίνδυνου», δημιουργικού και ευχάριστου τρόπου διδασκαλίας του μουσικού υλικού της Α' και Β' Δημοτικού, δίνοντας έμφαση όχι στο ΤΙ (μιας και αυτό είναι ήδη δημοσιευμένο) αλλά στο ΠΩΣ ένα τραγούδι πρέπει να διδάσκεται και να εκτελείται. Ερευνώντας την ανθρώπινη φωνή βρισκόμαστε πάντα μπροστά σε ένα ερευνητικό διακύβευμα: την αποκρυσταλοποίησή της με τέτοιο ορθολογικό τρόπο ώστε να διαθέτουμε πληροφορίες αλλά και εικόνες όσον αφορά στη

λειτουργία και στις δυνατότητες της. Αυτό το, εν μέρει, δυσεπίτευκτο εγχείρημα βασίζεται στο γεγονός του ότι η φωνή είναι μέρος του ανθρωπίνου σώματος αρά και των όποιων εξελίξεων αλλά και παθογόνων καταστάσεων του. Έτσι, αυτό που συνήθως εννοούμε με τον όρο φωνή είναι ένας πολύπλοκος μηχανισμός που δυστυχώς δεν είναι ορατός λόγω της τοποθέτησής του στο σώμα μας.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι πέρα από το κυριότερο εκφραστικό και επικοινωνιακό μέσο του ανθρώπου, η φωνή¹ ως ήχος κωδικοποιεί, αντανακλά, και μεταδίδει αναρίθμητες πληροφορίες. Έτσι, μπορεί να αποτελεί σημαντικότερο παιδαγωγικό μέσο μιας και ο ήχος δεν προϋποθέτει το λογικό για την όποια επεξήγηση. Δεν θα μπορούσαμε άλλωστε να φανταστούμε τη μητέρα να προσφέρει αγάπη στο παιδί της με έναν τραχύ, οξύ και δυνατό ήχο! Προικισμένα από το χάρισμα να συνδέει μουσική και λόγο η ανθρώπινη φωνή ξεχωρίζει από όλα τα άλλα μουσικά όργανα που ο άνθρωπος επινόησε. Πρώτον γιατί το ίδιο το ανθρώπινο σώμα ορίζει ένα σημαντικό μουσικό διακύβευμα: πρόκειται για πνευστό ή έγχορδο όργανο; Δεύτερον, γιατί διαθέτει την προαναφερθείσα μοναδικότητα να συνδέει την γλωσσική επικοινωνία των ανθρώπων με τη μουσική. Τρίτον, γιατί πολύ απλά εάν κοπεί η χορδή του βιολιού μπορούμε να την αλλάξουμε, το ίδιο όμως δεν συμβαίνει με τις φωνητικές μας πτυχές. Παράδειγμα προς μίμηση αποτελεί άλλωστε το γεγονός ότι κυβερνήσεις διαφόρων χωρών όπως η Βραζιλία (2008), η Ιταλία (2005) αλλά και η Μεγάλη Βρετανία (2007) συνέταξαν ειδικά καταστατικά για την ωφελιμότητα και υποχρεωτική χρησιμοποίηση της ομαδικής ωδής στην δημόσια εκπαίδευση.

Σε πολλά μέρη του κόσμου η ικανότητα του ατόμου να τραγουδά αντιμετωπίζεται ως ένας σημαντικός δείκτης μουσικότητας του καθενός (Sloboda 2005), ορίζοντας έτσι την τραγουδιστική ικανότητα ως βασικό κριτήριο στη μουσική εξέλιξη του ατόμου. Επιπρόσθετα, πολλές φορές ερχόμαστε αντιμέτωποι με επιπόλαιες στερεότυπες αντιλήψεις του στυλ «είναι φάλτσος», «δεν μπορεί να πιάσει ούτε μια νότα», «τραγουδάει στον τόνο» και ούτω καθ' εξής που άλλοτε αποτελούν τροχοπέδη και άλλοτε ώθηση στην εξέλιξη της τραγουδιστικής μας ικανότητας (Knight 2009). Ωστόσο, έρευνες στο πεδίο της τρέχουσας πρακτικής επιβεβαιώνουν πως το τραγούδι αποτελεί αδιάψευστα αντικείμενο εξέλιξης για όλους όσους διαθέτουν ένα υγιές φωνητικό όργανο (Brown 2004, Mang 2006, Fuchs 2007).

Καίριος, επομένως, είναι ο ρόλος του δασκάλου όπου κλίνεται να δημιουργήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις έτσι ώστε η προετοιμασία και διδακτική της ομαδικής ωδής να προκύπτει ευχάριστα και με φυσικό τρόπο για όλα τα παραπάνω. Έτσι το τραγούδι δύναται να αποτελεί σημαντικό μέσο απόκτησης γνώσεων αλλά και σημαντικός δείκτης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Piaget, 1962). Η φωνή, όπως είναι κοινά αποδεκτό, αποτελεί το πρώτο «μουσικό όργανο» με το οποίο ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή από την βρεφική του ακόμα ηλικία. Το παιδικό κλάμα είναι ίσως η πρώτη φωνητική εξερεύνηση και ανθρώπινη έκφραση που λαμβάνει χώρα στην νοητική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Αυτό, κατά τον Vihman (1996) αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το κλάμα συμβαίνει κάθε φορά σε διαφορετικό τονικό ύψος και διαφορετική ρυθμική

¹ Ο όρος «φωνή» σε αυτό το σημείωμα ανακαλεί την κοινή έννοια του όρου και αναφέρεται στο φωνητικό μηχανισμό που συναντάται σε όλα τα ανθρώπινα όντα και όχι στο υποκειμενικό, ηχόχρωμα του κάθε ανθρώπου το οποίο είναι μοναδικό όπως και τα δακτυλικά μας αποτυπώματα.

αγωγή και έκφραση. Προκειμένου να κατανοήσουμε το πόσο αναγκαία ανθρώπινη πράξη είναι το τραγούδι, αρκεί να αναφέρουμε ένα βασικό πόρισμα του Parousek (1994, 1996) όπου αποδεικνύει ότι η γλώσσα και το τραγούδι παράγεται και αφομοιώνεται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο από το νευρομυϊκό ανθρώπινο σύστημα. Έτσι εάν οι γονείς αναθρέψουν το παιδί με αποκλειστικά τραγουδιστική συμπεριφορά, αυτό θα συνεπάγεται πως το παιδί (πχ. σε ηλικία 2 ετών), δεν θα ξέρει να μιλάει!

Δεδομένου ότι το τραγούδι διακρίνεται και ορίζεται από το ακουστικό μας σύστημα αλλά και την μητρική μας γλώσσα, μελλοντικός στόχος του αντικειμένου, και συνάμα «ευχής έργον», θα ήταν να κατανοήσουμε την λειτουργία της φωνής έτσι όπως αυτή συναντάται αποκλειστικά στον Ελλαδικό χώρο. Απώτερος σκοπός η δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου φωνητικής παιδείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρωτοπόρος σε αυτού του είδους την έρευνα υπήρξε ο Γάλλος Alfred Tomatis (1987) του οποίου οι ανακαλύψεις επηρέασαν κατά πολύ την ροή και αντιπαράθεση στις φωνητικές σπουδές του 20^{ου} αιώνα. Κατά τον Τοματί η ανθρώπινη φωνή περιέχει μόνο τις συχνότητες που το αυτί μας δύναται να αναλύσει. Δηλαδή κάτι το οποίο δεν μπορούμε να ακούσουμε, δεν μπορούμε και να το προφέρουμε ή στην περίπτωση μας να το τραγουδήσουμε.

Αν και φαίνεται ένα απλοϊκό συμπέρασμα, αναλαμβάνοντας το κίνδυνο δημιουργίας ερωτήσεων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ως Έλληνες είναι δύσκολο να μιλήσουμε την αγγλική γλώσσα με αγγλική προφορά γιατί το αυτί μας δεν έχει συνηθίσει να αναλύει εκείνες τις συχνότητες στις οποίες παράγεται η αγγλική γλώσσα. Επομένως, δεν μπορούμε να προφέρουμε σωστά διότι δεν μπορούμε να «ακούσουμε σωστά» το φάσμα της αγγλικής γλώσσας. Με την ίδια λογική, ένας αλλοδαπός συναντά δυσκολίες όταν μιλάει την ελληνική μιας και η κάθε γλώσσα παράγεται σε συγκεκριμένα πεδία συχνότητων, δημιουργώντας έτσι έναν καινούριο όρο, το 'εθνικό αυτί' (κάθε γλώσσα έχει το δικό της προνομιούχο φάσμα συχνότητων). Ένας ακόμη λόγος, ίσως ο σημαντικότερος, για να δείξουμε τον απαραίτητο σεβασμό στη προφορά και εκφορά του φωνητικού ήχου ιδιαίτερα όταν βρισκόμαστε στο επίπεδο εκμάθησης μιας γλώσσας.

Αλήθεια όμως ακούμε όλοι με τον ίδιο τρόπο; Και αν ναι ή όχι τι είναι αυτό που προσδιορίζει την ακοή μας άρα και τη φωνή μας; Το ερώτημα είναι αρκετά πολύπλοκο για να απαντήσουμε μονολεκτικά. Στην πραγματικότητα, όπως και ο Τοματί παρατηρεί: το ίδιο το περιβάλλον καθορίζει την ηχητική αξία (των φορέων επικοινωνίας) και το αυτί προσαρμόζεται επιστρατεύοντας κάθε φορά τις ατομικές αντιδράσεις και επαναντιδράσεις του καθενός (2004:42). Άρα η αλυσίδα: «ανθρώπινη φωνή – αυτί – φυσικό περιβάλλον» προσδίδει στη τραγούδι μια ωτο-νευρολογική πραγματικότητα που ξεφεύγει από κάθε είδους φωνητικών ή γλωσσολογικών αναλύσεων. Το αυτί, ως όργανο υποδοχής του τραγουδιού κάνει τις απαραίτητες προσαρμογές στην φυσικό-ακουστική πυκνότητα του αέρα και ανοίγει το δρόμο προς τον εγκέφαλο προκειμένου ο λάρυγγας μας να τεθεί στην υπηρεσία της επικοινωνίας. Πίσω λοιπόν από μια απλή πρόταση υπάρχει ένας πολύπλοκος μηχανισμός του νευρικού συστήματος, του αυτιού, του οργάνου άρθρωσης και προφοράς και του ακουστικού περιβάλλοντος (Τοματί 2004).

Η φωνή στις ηλικίες των 6-8 ετών

Ας δούμε όμως σταδιακά τι συμβαίνει στην εξέλιξη του φωνητικού οργάνου μέχρι την ηλικία των 8 ετών. Λαμβάνοντας υπ' όψιν την ιδιαίτερη σχέση που προαναφέρθηκε μεταξύ του ακουστικού και του φωνητικού συστήματος πρέπει να αναφέρουμε πως το πρώτο προηγείται του δευτέρου μιας και το ακουστικό σύστημα εμφανίζεται μεταξύ της 16^{ης} και της 20^{ης} εβδομάδας (της εγκυμοσύνης) και λειτουργεί πλήρως μετά την 24^η εβδομάδα (Thurman, Grambsch 2000). Έτσι, μετά την 20^η εβδομάδα το ακουστικό σύστημα του εμβρύου μπορεί να συγκριθεί με ενός ενήλικα (Eisenberg, 1969). Είναι επίσης αξιοσημείωτο το γεγονός πως, αν και σπάνια, φωνητικοί ήχοι έχουν παραχθεί κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης κάτω από ιδιαίτερα ασυνήθιστες συνθήκες κατά τους Ryder (1943) και Thiery (1973). Τέτοιες συνθήκες σχετίζονται με έντονα συναισθήματα λύπης ή χαράς όπου η μητέρα μοιράζεται με το βρέφος όσο αυτό βρίσκεται ακόμα στην κοιλιά (Bauer 1996, Meyers 1994, Rovee-Collier 1993, Chamberlain 1988b). Αυτού του είδους οι μνήμες ακολουθούν το παιδί μέχρι και την ηλικία των 3-4 ετών όπου η πρώτη «παιδική αμνησία» συμβαίνει κατά τον Meltzoff (1995).

Τα νεογέννητα μωρά μπορούν να διακρίνουν διαφορετικά τονικά ύψη και να γυρίζουν το κεφάλι τους όπου διακρίνουν ήχο (Leventhal & Lipsett, 1954) ενώ από τη στιγμή της γέννησης και μέχρι τις πρώτες 72 ώρες τα νεογνά προτιμούν να ακούνε ηχογραφημένες ιστορίες με τη φωνή της μητέρας τους παρά άλλων γυναικών (DeCasper & Fifer, 1980). Στην ηλικία των μόλις 2-3 μηνών ακούμε τους πρώτους φωνητικούς ήχους ως αποτέλεσμα της ωτο-νεύρο-μυϊκής ικανότητας του βρέφους ενώ φτάνοντας στους 4-6 μήνες το μωρό διαθέτει την ικανότητα να μιμείται τους ήχους της μητέρας (Masataka, 1992). Έξι μηνών παρατηρούμε πλέον έντονα ένα φωνητικό «παιχνίδι» (Parousek, 1996) στην προσπάθειά του να μιμηθεί ήχους που ακούει αλλά και να «παιξει» με αυτούς. Τέλος, στην ηλικία του ενός έτους το μωρό είναι έτοιμο να δεχθεί τα πρώτα του γλωσσικά ερεθίσματα έτσι όπως αυτά εντοπίστηκαν από το ακουστικό του σύστημα φτάνοντας στο στάδιο της πρώτης ολοκληρωμένης λέξης (*ibid*). Το τραγούδι είναι πρωταρχικά υπεύθυνο για την αίσθηση της «έκφρασης» στον άνθρωπο, κάτι το οποίο η μητρική μας γλώσσα δεν μπορεί να πράξει από μόνη της (Thurman, Grambsch 2000).

Δύο με τριών ετών το παιδί είναι ικανό να αντιληφθεί «φωνητικά παιχνίδια» ρωτώντας και απατώντας με τραγουδιστικό τρόπο ενώ το φωνητικό όργανο ακολουθεί την ανάπτυξη του σώματος διακρίνοντας μια παρατεταμένη ανάπτυξη μεταξύ των ηλικιών 3-5 ετών και κατά την διάρκεια της μεταφώνησης (στην εφηβεία). Στην ηλικία των τεσσάρων ετών (δεδομένου ότι η ανάπτυξη του οργανισμού συνεχίζεται σε κανονικούς ρυθμούς) το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί και να μαθαίνει σχεδόν όλες τις ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στο άμεσο περιβάλλον ενώ, μέσω της μίμησης, αναπτύσσει τις συμπεριφορές που ήδη έχουν αρχίσει να εμφανίζονται προγενέστερα. Μεταξύ τεσσάρων και πέντε το παιδί παρατηρεί έντονα κάθε ήχο που συμβαίνει γύρω του (λόγου της αυξημένης ζωτικότητας των αισθήσεων του) και πλέον μπορεί να αφοσιωθεί σε κάτι συγκεκριμένο εφόσον το επιθυμεί. Αυτό με τη σειρά του δηλώνει όχι μόνο παρατηρητικότητα-αυτοσυγκέντρωση αλλά και προσαρμοστικότητα (Thurman, Welch 2000).

Στην ηλικία των 5 ετών η φωνή διαθέτει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την παραγωγή ήχου σε μορφή ενώ στην ηλικία

των 8 ετών ο φωνητικός μηχανισμός πληρεί όλες τις προϋποθέσεις ώστε να μπορεί να συγκριθεί με ενός ενήλικα, αν εξαιρέσουμε την παράμετρο του μεγέθους (Laitman & Crelin 1976, Crelin 1987, Kahane 1988). Επίσης, σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν ήχους συνδέοντάς τους τις περισσότερες φορές με συγκεκριμένες καταστάσεις που βίωσαν ή βιώνουν (παιχνίδια, ζώα, πρόσωπα, κα.). Η ικανότητα αυτή μεταφράζεται ως μία σημαντική νοητική εξέλιξη αφού το παιδί είναι ικανό πλέον να συνδυάζει σωστά ήχους με πράγματα και, αντιστοίχως, φωνές με ανθρώπους.

Το τραγούδι αποτελεί την πρώτη μουσική εμπειρία που αποκτούν τα παιδιά αλλά και ένα από τα πιο χρήσιμα εργαλεία μάθησης και έκφρασης. Αν και τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι ικανά να αναγνωρίσουν οποιαδήποτε μορφή αρμονίας, είναι ωστόσο ικανά να εκτελέσουν ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα όπου σε συνδυασμό με τις λέξεις παράγεται τραγούδι. Είναι γεγονός επίσης πως τα παιδιά των έξι, επτά και οχτώ χρονών τείνουν να τραγουδούν από μόνα τους όταν παίζουν, αυτοσχεδιάζοντας πολλές φορές με το λεξιλόγιο που διαθέτουν. Παρατηρώντας την προαναφερθείσα «ανατομική» διαδρομή του φωνητικού μηχανισμού η οποία σε ηλικία 8 ετών τολμά να συγκριθεί με τη φωνή ενός ενήλικα, ένα σημαντικό ερώτημα γεννιέται: ποιες είναι οι μουσικές δυνατότητες του φωνητικού οργάνου στις ηλικίες των 6-8 ετών;

Προκειμένου να προσεγγίσουμε απαντήσεις για το παραπάνω ερώτημα θα αναφερθούμε σε κάποια από τα πορίσματα ενός μεγάλου προγράμματος για το τραγούδι και την τραγουδιστική συμπεριφορά που λαμβάνει χώρα στην Αγγλία και διεξάγεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου του Λονδίνου (Welch 2008, 2005). Πρόκειται για το *National Singing Programme in England* όπου εγκαινιάστηκε τον Ιανουάριο του 2007 και εστιάζει το ερευνητικό του ενδιαφέρον στην υποστήριξη και την εξεύρεση πολύτιμων πληροφοριών που αφορούν στην τραγουδιστική συμπεριφορά. Κατά τον δεύτερο χρόνο του προγράμματος, η δειγματοληψία έγινε από 155 σχολεία από όλο το νησί της Αγγλίας (από 26 διαφορετικούς νομούς εκτός της Βόρειας Ιρλανδίας) και συμμετείχαν 8162 μέλη εκ των οποίων ορισμένοι αξιολογήθηκαν δύο φορές, ανεβάζοντας τον αριθμό των τελικών δειγμάτων στα 8799 (Welch 2009). Το γενικότερο υπόβαθρο καταγωγής και ανατροφής των παιδιών ποικίλει προσφέροντας έτσι μια διαφορετική πολυπολιτισμικότητα αλλά και εγκυρότητα στα πορίσματα της έρευνας.

Προκειμένου να δημιουργηθεί μια ολιστική εικόνα για τη φωνητική συμπεριφορά των παιδιών, το πρωτόκολλο αξιολόγησης περιλάμβανε τρία βασικά ερευνητικά στάδια:

α) Την εξεύρεση του τονικού κέντρου της καθημερινής ομιλίας. Έτσι, ζητήθηκε από όλα τα παιδιά να μετρήσουν αντίστροφα από το 10 έως το μηδέν ηχογραφώντας το τονικό ύψος. Με αυτό τον τρόπο οι ερευνητές κατόρθωσαν να διακρίνουν τον μέσο όρο του τονικού κέντρου μιας και ενστικτωδώς σε αυτήν την αντίστροφη μέτρηση τα παιδιά συνήθως ξεκινούν από μία ψηλή τονικότητα που τους βολεύει και καταλήγουν σε μία χαμηλή τονικότητα που επίσης τους βολεύει. Επίσης, παρατηρήθηκε πως ανεβαίνοντας την μέτρηση από το ένα έως το 10 η τονικότητα ανέβαινε αντιστοίχως. Στις ηλικίες των 6-8 ετών βρέθηκε πως το τονικό κέντρο οριοθετείται μεταξύ του ΛΑ 3 και ΝΤΟ# 4 (Welch 2009:34), κάτι που μας οδηγεί, εν μέρει, στο επόμενο ερευνητικό στάδιο μιας και όπως μας πληροφορεί ο Harries (1996) το τονικό κέντρο της καθημερινής ομιλίας βρίσκεται δύο ή τρία ημιτόνια πάνω από τη χαμηλότερη τραγουδιστική νότα.

β) Την εξεύρεση μιας άνετης φωνητικής έκτασης για τραγούδι. Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινίσουμε πως η έκταση όπου η φωνή «κάθεται» άνετα (*tessitura*) είναι κάτι το διαφορετικό από τη εξεύρεση των ορίων της φωνητικής έκτασης.² Η έρευνα διεξήχθη με το να ζητηθεί από τα παιδιά να τραγουδήσουν μια απλή μελωδική γραμμή σε διάφορες τονικότητες γύρω από το τονικό κέντρο της καθημερινής ομιλίας ώσπου εν τέλει να αποφασιστεί ποια τονικότητα είναι η πιο άνετη (η τελική απόφαση πάρθηκε κυρίως με τη βοήθεια καθηγητών φωνητικής). Στις ηλικίες των 6-8 ετών βρέθηκε πως η πιο άνετη έκταση φωνητικής εκτέλεσης είναι μεταξύ ΣΟΛ 3 και ΝΤΟ# 5, προσφέροντας έτσι περίπου μιάμιση οκτάβα για το τραγούδι σε αυτές τις ηλικίες. Αυτό συνεπάγεται πως τα κομμάτια που διδάσκονται στην τάξη θα πρέπει να κυμαίνονται αυστηρώς στα παραπάνω φωνητικά όρια προς αποφυγή δυσάρεστων αποτελεσμάτων όπως πονόλαιμοι, ή ακόμα και απόκτηση μόνιμων φωνητικών προβλημάτων (*ibid*).

γ) Την έρευνα της τραγουδιστικής συμπεριφοράς δύο κομματιών³ που τα παιδιά γνωρίζουν καλά. Στόχος του τρίτου ερευνητικού πεδίου ήταν η εμπέδωση της εξελίξης φωνητικής ανταγωνιστικότητας μέσα από δύο βασικές κλίμακες βαθμολόγησης: (I) την κλίμακα Rutkowski (1997) όπου με άριστα το 5 βαθμολογεί κατά πόσο η φωνή μπορεί να ξεφύγει από το τονικό κέντρο της καθημερινής ομιλίας και κατά πόσο μπορεί χειριστεί επιδέξια τις δυναμικές ενός τραγουδιού, και (II) την κλίμακα Welch (1998) όπου με άριστα το 4 βαθμολογεί κατά πόσο η φωνή ακολουθεί τη σωστή τονικότητα του κομματιού. Για την ακριβή διεξαγωγή της έρευνας η χρονολογική σειρά που ακολουθήθηκε ήταν προσαρμοσμένη ανά εξάμηνα και όχι ανά έτη μιας και μέσα στην ίδια τάξη βρέθηκαν παιδιά που είχαν απόκλιση έως και 8 μήνες. Έτσι, από την ηλικία των 73 μηνών (6,08 ετών) και μέχρι 96 μηνών (8 ετών) τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά τραγουδούν με λιγότερη ακρίβεια από ότι στις μεγαλύτερες ηλικίες αν και παρατηρήθηκε μία σαφώς ανοδική πορεία στις προαναφερθείσες κλίμακες του Rutkowski και Welch (Welch, 2009:36-38).

Κατανοώντας τα όρια που συμβαίνουν στη φωνή κατά τις ηλικίες των 6-8 ετών στα πρώτα δύο στάδια της παραπάνω έρευνας, το τρίτο στάδιο αφήνει ανοιχτό το ερώτημα της τραγουδιστικής ανταγωνιστικότητας ιδιαίτερα στην χώρα που ζούμε. Αποπερατώνοντας τη διδακτορική μου διατριβή στο ΠΩΣ το τραγούδι παράγεται στον ελλαδικό χώρο διατηρώ επιφυλάξεις για μια παρόμοια έρευνα στα ελληνικά σχολεία που όμως θα λαμβάνει υπ' όψιν τις ιδιαιτερότητες της τραγουδιστικής μας παράδοσης. Το γεγονός του ότι στον ελλαδικό χώρο συναντάται μια σπάνια παραδοσιακή πολυφωνία, ένα εξαιρετικά μελισματικό τραγούδι, μία μοναδική ευελιξία του λάρυγγα αλλά και μία έκφραση που ορίζει η παράδοση μας, έρευνες αυτού του είδους θα φανέρωναν χρήσιμα πορίσματα όχι μόνο για το μάθημα της μουσικής αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτυσσόμαστε.⁴

² Δηλαδή εάν η ακραία νότα ενός τραγουδιστή είναι η ΝΤΟ 5 και η *tessitura* του κυμαίνεται στην Ρε 4 ή Μι ύφεση 4 τότε ο τραγουδιστής αυτός πρέπει να τραγουδήσει ρεπερτόριο υψηλού Βαρύτονου και όχι τενόρου. Εν αντιθέσει, φωνές όπως του ισπανού Plácido Domingo όπου η ακραία ψηλή νότα δεν υπερβαίνει το ΝΤΟ ή ΝΤΟ# 5 αλλά η *tessitura* οριοθετείται στο ΦΑ 4 ή ΦΑ# 4 τραγουδούν ως λυρικοί τενόροι.

³ Συνήθως το "Happy birthday" και το "Twinkle Twinkle" ή όποιο άλλο κομμάτι της επιλογής των παιδιών με τη καθοδήγηση του καθηγητή μουσικής.

⁴ Για την χρησιμότητα της παραδοσιακής μουσικής στην δημόσια εκπαίδευση αλλά και για το ρόλο της εκπαίδευσης στη διάδοση και διάσωση της παράδοσης, βλέπε ενδεικτικά: Kodaly 1972/1990, Σταύρου 2004, Καψωμένος 2001, Μαυροειδής 1987/1995, Fletcher 1991, Βασιλειάδης 2000.

Προετοιμασία και διδακτική του ομαδικού τραγουδιού

Ξεκινώντας με λίγη ανατομία...

Τα πρώτα βήματα στην εκμάθηση της φωνής ως «μουσικό όργανο» είναι καίριας σημασίας. Ίσως σε κανένα άλλο όργανο μια κακή αρχή δεν έχει τόσο σοβαρές συνέπειες όσο στη φωνή. Και αυτό γιατί όπως αναφέρθηκε στην αρχή εάν κοπεί η χορδή ενός βιολιού μπορούμε να την αλλάξουμε, το ίδιο όμως δεν συμβαίνει με τη φωνή. Για να κατανοήσουμε όμως την σωστή προετοιμασία και διδακτική του ομαδικού τραγουδιού μέσα στην τάξη θα πρέπει πρώτα να εμπεδώσουμε την σωστή λειτουργία της φωνής προκειμένου να παραχθεί ήχος χωρίς να προκαλείται η δημιουργία διαφόρων φωνητικών παθήσεων. Προτού να αναφερθούν οι παρακάτω πληροφορίες για τη λειτουργία και κατασκευή της φωνής θα πρέπει να υπομνήσουμε πως οι ακόλουθες πληροφορίες αποτελούν μόνο μια σύντομη και αναγκαία αναφορά στην ανατομία και φυσιολογία της φωνής προκειμένου να γίνει αντιληπτή η προετοιμασία και διδακτική του ομαδικού τραγουδιού. Ενδιαφερόμενοι που θέλουν να επεκταθούν πιο πολύ στο ζήτημα της φωνητικής ανατομίας-φυσιολογίας θα μπορούσαν να απευθυνθούν ενδεικτικά στην παρακάτω στους Leon Thurman–Graham Welch (2000), Χρήστος Κυριακίδης (2005), Johan Sundberg (1987), Βίκτωρ Φούξ (ελληνική μετάφραση 1999), Γεώργιος Ε. Ραυτόπουλος (2000), Richard Miller (1996), Samuel H. Nelson & Elizabeth Blades-Zeller (2002), Jo Thompson (2004).

Ξεκινώντας την ανατομική εξερεύνηση της φωνής, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς μηχανισμούς: αυτόν της **αναπνοής**, της **δόνησης** και της **ενίσχυσης-άρθρωσης**. Είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι έτσι όπως δεν υπάρχει ζωή χωρίς οξυγόνο έτσι δεν υπάρχει και φωνητικός ήχος χωρίς ανάσα. Ας δούμε λοιπόν τι γίνεται όταν το αναπνευστικό μας σύστημα είναι σε λειτουργία: κατ' αρχήν ο αέρας εισέρχεται από την ρινική ή την στοματική κοιλότητα, τον λάρυγγα έπειτα την τραχεία και τελικά φτάνει στα πνευμόνια μας. Ο παραγόμενος ήχος συμβαίνει -κατά συντριπτική πλειοψηφία- όταν ο αέρας εξέρχεται και αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με την βοήθεια διαφόρων μυών. Αναμφίβολα, θα λέγαμε ότι ο σημαντικότερος μυς στην λειτουργία της αναπνοής είναι το διάφραγμα. Είναι ένας από τους μεγαλύτερους μύες του οργανισμού μας ο οποίος μοιάζει σαν μια ακανόνιστη μπάλα που μπορεί και αλλάζει εύκολα το σχήμα της. Βρίσκεται ανάμεσα στους πνεύμονες και μπροστά στο στήθος, 'ανοίγει' καθώς βαδίζουμε στα κάτω πλευρά, και φτάνει ως την πίσω πλευρά του σώματος στο κάτω μέρος της σπονδυλικής στήλης. Όταν εισπνέουμε το διάφραγμα συμπιέζεται και πλαταίνει σαν μια 'ξεφούσκωτη μπάλα', δημιουργώντας έτσι χώρο για τον εισερχόμενο αέρα (απεικόνιση 1Α,Β). Κατά συνέπεια μια σωστή εισπνοή διασφαλίζεται μόνο εάν το διάφραγμα κινηθεί προς τα κάτω⁵. Η κίνηση του διαφράγματος είναι ορατή αρκεί να χαλαρώσουμε την κοιλιακή μας χώρα και να εισπνεύσουμε βαθιά και σταθερά.

Ο μηχανισμός της δόνησης είναι τοποθετημένος ανάμεσα στην τραχεία και την στοματική κοιλότητα. Έχει κυλινδρικό σχήμα και είναι ενωμένος με την τραχεία. Αυτό ακριβώς είναι το φωνητικό μας 'μαγικό κουτί' ή αλλιώς –στην επιστημονική του ονομασία–

⁵ Εδώ ίσως θα πρέπει να διευκρινίσουμε πως το διάφραγμα από μόνο του δεν μπορεί να κινηθεί. Συνήθως οι κάτω και άνω κοιλιακοί μύες το κινούν σε συνδυασμό με το άνοιγμα του θώρακα.

λάρυγγας (απεικόνιση 2). Πρόκειται για έναν κυλινδρικό χόνδρο κρέατος όπου μέσα του φιλοξενεί τις φωνητικές μας χορδές. Ο χόνδρος αυτός δεν είναι ενιαίος αλλά μοιράζεται σε δύο κύρια μέρη: το κάτω και το πάνω μέρος, πράγμα το οποίο βοηθάει την γενική κίνηση των ταλαντώσεων των φωνητικών μας χορδών. Όσον αφορά το κάτω μέρος του λάρυγγα οι διάφορες μελέτες με ακτίνες Χ δείχνουν πως πρόκειται για ένα χοντρό δακτύλιο ενισχυμένο στο πίσω μέρος όπου φέρει την επιστημονική ονομασία κρικοειδής (απεικόνιση 3).

Το πάνω μέρος του λάρυγγα είναι καλύτερα να το φανταστούμε σαν ένα ανοιχτό βιβλίο τοποθετημένο πάνω στον κρικοειδή και με το δέσιμο του βιβλίου να κοιτάζει εμπρός, μιας και το πίσω του μέρος είναι ανοιχτό. Πρόκειται για τον λεγόμενο θυρεοειδή (απεικόνιση 4), μέσα στον οποίο βρίσκονται οι φωνητικές μας χορδές και μάλιστα είναι ενωμένος με τον κρικοειδή με τέτοιον διαλλακτικό τρόπο ώστε τα δύο μέρη του λάρυγγα πάνω και κάτω αν είναι σε θέση να ανοιγοκλείνουν με μεγάλη ευκαμψία δημιουργώντας έτσι την κατάλληλη διαστολή. Αν και ακούγεται εντελώς ανορθόδοξο να έχουμε ανοιχτό το πίσω μέρος ενός τμήματος της τραχείας, ωστόσο τίποτα δεν είναι τυχαίο μιας και το κενό αυτό συμπληρώνεται από έναν άλλον μυϊκό χόνδρο, τον αριτενοειδή, ο οποίος βρίσκεται ακριβώς στην μέση του θυρεοειδή και αποτελεί την αρχή και την βάση στήριξης των φωνητικών μας χορδών, οι οποίες μοιάζουν με δύο σαρκικές μεμβράνες (απεικόνιση 5). Δύο πολύ ευαίσθητα και λεπτεπίλεπτα οργανικά μέρη που αποτελούν ένα από τα ζωτικότερα όργανα του σώματός μας όχι μόνο γιατί επηρεάζουν και επηρεάζονται από την καλή λειτουργία του οργανισμού μας αλλά γιατί είναι ίσως το πιο χρήσιμο εργαλείο στην ανθρώπινη επικοινωνία.

Έτσι, λοιπόν, όταν οι φωνητικές μας χορδές τείνουν να ενωθούν τότε παράγεται ήχος ενώ όταν απομακρύνονται –συνήθως- αφήνουν τον αέρα να εισέρθει στους πνεύμονες δημιουργώντας πάντα ένα κενό που ονομάζεται γλωττίδα.⁶ Κατά συνέπεια η νευρομυϊκή κίνηση των χορδών καθορίζει και την διαστολή τους η οποία σε συνδυασμό με τον αέρα που εξέρχεται από τους πνεύμονες παράγουν ήχο. Όσον αφορά την ευελιξία των χορδών είναι αρκετό να αναφέρω πως τραγουδώντας έναν φθόγγο ΝΤΟ της τέταρτης οκτάβας στο πιάνο οι ταλαντώσεις έχουν ήδη φτάσει τις 260 φορές το δευτερόλεπτο, αν δε ανέβουμε την ίδια κλίμακα στο ΛΑ -μόλις μία έκτη επάνω- μπορεί να φτάσουν και τις 400. Όπως προαναφέρθηκε, η διαστολή των χορδών καθορίζει και το ύψος του παραγόμενου φθόγγου. Κατά συνεπείαν, όσο πιο ψηλή είναι η νότα, τόσο πιο μεγάλη και η διαστολή, ενώ απεναντίας όσο πιο χαμηλή η νότα τόσο πιο μικρή η διαστολή. Ο όγκος της φωνής έγκειται στην πληθώρα των αρμονικών φθόγγων που παράγονται κατά την διάρκεια μιας παραγόμενης νότας και αυτό με την σειρά του καθορίζεται από το πάχος-πλάτος των φωνητικών μεμβρανών το οποίο ορίζεται από τα γονίδια μας. Η έκταση της φωνής καθορίζεται κυρίως από τις ορμόνες του κάθε οργανισμού καθώς και από την κατασκευή του φωνητικού μας οργάνου.

Ο τελευταίος μηχανισμός του φωνητικού μας οργάνου είναι αυτός που μπορεί και κάνει την φωνή μας μοναδική σε χροιά, ένταση και χρώμα. Θα μπορούσαμε κάλλιστα να ισχυριστούμε πως όλοι μας έχουμε το ίδιο αναπνευστικό σύστημα και τον ίδιο μηχανισμό δόνησης αλλά κανείς μας δεν έχει την ίδια αναλογία όσον αφορά τις κοιλότητες, την

⁶ Σε περίπτωση όπου η γλωττίδα τείνει να κλείσει λόγω οργανικής ανωμαλίας ή πάθησης καθιστά απίθανη την όποια παραγωγή του φωνητικού μας ήχου, επομένως θεωρούμαστε άφωνοι (μουγγαί).

μάσκα του προσώπου και το σχήμα του φάρυγγα, μιας και όλα αυτά εξαρτώνται άμεσα από τη γονιδιακή κατασκευή μας. Οι βασικές κοιλότητες ενίσχυσης – άρθρωσης του ήδη παραγόμενου λαρυγγικού ήχου είναι δύο⁷: η στοματική και η ρινική κοιλότητα (απεικόνιση 6). Η στοματική κοιλότητα περιέχει τα δόντια, την γλώσσα, τα μάγουλα, το σαγόνι, τα χείλια και τον ουρανίσκο. Ο ουρανίσκος επίσης χωρίζεται σε δύο μέρη: τον σκληρό που βρίσκεται στο μπροστινό μέρος της κοιλότητας και τον μαλακό που βρίσκεται στο πίσω μέρος. Ο τελευταίος είναι ένα από τα πιο σημαντικά όργανα αυτού του μηχανισμού μιας και λόγω της ελαστικής του κατασκευής μπορεί και κατευθύνει τον εξερχόμενο από τον λάρυγγα αέρα στην ρινική, στοματική ή και στις δύο κοιλότητες.

Έτσι όταν έχουμε ύψωση του μαλακού ουρανίσκου τότε ο αέρας κατευθύνεται στο στόμα ενώ όταν χαμηλώνει ο αέρας διοχετεύεται στην ρινική κοιλότητα, απεναντίας όταν παίρνει μια μεσαία θέση τότε έχουμε και το σύνηθες επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή την εισροή του αέρα και στις δύο κοιλότητες (απεικόνιση 7, 8, 9). Η ρινική κοιλότητα βρίσκεται πίσω από την μύτη μας και είναι ενωμένη με ένα άλλο βασικότατο μέρος της φωνής, τον φάρυγγα. Τον φάρυγγα θα μπορούσαμε να τον διακρίνουμε σε τρία μέρη: τον κάτω φάρυγγα που βρίσκεται πίσω από τον λάρυγγα και χρησιμεύει κυρίως για την εισροή τροφής, τον μεσαίο φάρυγγα που βρίσκεται πίσω από την στοματική κοιλότητα και τον άνω φάρυγγα που βρίσκεται πίσω από την ρινική κοιλότητα και ενώνεται μαζί της (απεικόνιση 6).

Προτεινόμενες φωνητικές ασκήσεις

Οι φωνητικές πτυχές, όπως και κάθε άλλος μυς του ανθρώπινου οργανισμού, χρειάζονται προθέρμανση για να μπορούν να αποδώσουν σωστά αλλά και να αποφευχθεί η οποιαδήποτε πάθηση ή ανωμαλία. Αρχικά θα πρέπει να μάθουμε στα παιδιά ποια είναι η σωστή θέση του σώματος όταν πρόκειται να τραγουδήσουμε. Για να το κάνουμε αυτό θα πρέπει πρώτα εμείς να δείξουμε τι είναι λάθος ρωτώντας τα παιδιά να μας διορθώνουν μιας και η σωστή στάση τραγουδιού δεν διαφέρει από την κανονική στάση του σώματος. Το μόνο που θα πρέπει να τονίσουμε στην παρούσα φάση είναι ότι τα πόδια θα πρέπει να έχουν ίση απόκλιση με τους ώμους, αφήνοντας να εννοηθεί ότι το σωματότυπο του καθένα από εμάς ορίζει και την συγκεκριμένη απόσταση.

Σε αυτήν την περίπτωση ίσως να θεωρείται ότι πράττουμε το αυτονόητο. Η χρόνια πρακτική όμως αποδεικνύει ότι αν και προτού να τραγουδήσουμε βρισκόμαστε στην σωστή θέση, τα λάθη ξεκινούν από την στιγμή που ανοίγουμε το στόμα για να εκστομίσουμε τις πρώτες συλλαβές. Έτσι θα πρέπει να διορθώνουμε κάθε μαθητή που έχει σηκωμένο το κεφάλι του, που τραγουδάει σκυφτός, που γέρνει το σώμα του δεξιά ή αριστερά και άλλες τέτοιες λανθάνουσες συμπεριφορές⁸. Έπειτα, θα πρέπει να μάθουμε

⁷ Σε εμβριθέστερο επίπεδο ανάλυσης θα μπορούσαμε να αναφέρουμε και την ενίσχυση που συντελείται πάνω από τον λάρυγγα και πριν από την στοματική ή ρινική κοιλότητα.

⁸ Η Alexander Technique παραμένει μία από τις πιο δημοφιλείς και εν ενεργεία τεχνική που σχετίζεται με τη σωστή χρήση και στάση του σώματος. Είναι γεγονός πως η χρόνια λανθάνουσα στάση του σώματος στις καθημερινές μας ασχολίες δημιουργεί μια σειρά κινητικών, μυϊκών και ψυχολογικών προβλημάτων με αποτέλεσμα την εμφάνιση μόνιμων σωματικών και ψυχολογικών παθήσεων. Ο F. M. Alexander ήταν ένας Αυστραλός τραγουδιστής-ηθοποιός όπου στις αρχές του 1890 υπέστη ένα σοβαρό φωνητικό πρόβλημα με αποτέλεσμα να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι δεν θα ήταν ποτέ ικανός πια να ξανατραγουδήσει μπροστά σε κοινό. Οι φαρμακευτικές αγωγές που ακολούθησε του πρόσφεραν μόνο προσωρινή ανακούφιση για αυτό και έστρεψε το ενδιαφέρον του στην βαθύτερη εξερεύνηση των πραγματικών αιτιών του προβλήματός του.

πώς να διασφαλίσουμε μια καλή αναπνοή η οποία με τη σειρά της ορίζει και την όλη τραγουδιστική μας συμπεριφορά. Όπως δεν υπάρχει ζωή χωρίς οξυγόνο, έτσι δεν υπάρχει τραγούδι χωρίς αναπνοή. Πρώτον, θα πρέπει να ζητήσουμε από τους μαθητές να πάρουν μια μεγάλη αναπνοή. Αυτό από μόνο του θα μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι ανέπνευσαν σηκώνοντας τους ώμους με αποτέλεσμα να γεμίσει αέρα μόνο ο θωρακικός χώρος, αφήνοντας έτσι ανεκμετάλλευτο τον στομαχικό χώρο.

Για να διορθώσουμε αυτήν την κακή συνήθεια, θα πρέπει, πάντα σε μορφή παιχνιδιού, να φανταστούμε δύο μπαλόνια στο σώμα μας. Το ένα θα βρίσκεται στον θώρακα και το άλλο στο στομάχι. Ακουμπώντας ελαφρώς τα δυο μας χέρια στα δύο αυτά «μπαλόνια» (θώρακα και στομάχι) θα πρέπει να φουσκώσουμε το ένα, έπειτα το άλλο και φυσικά και τα δύο συγχρόνως. Έτσι θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε πως έβραν του θώρακος υπάρχει και άλλος «χώρος» που μπορούμε να εκμεταλλευτούμε κατά την διάρκεια της εισπνοής. Σε αυτήν την περίπτωση οι ώμοι μας πρέπει να κινούνται λίγο προς τα πάνω, πίσω και κάτω, κάνοντας έτσι ένα ημικύκλιο. Ένας άλλος τρόπος για να πετύχουμε την σωστή εμπέδωση αυτής της άσκησης είναι να ξαπλώσουμε στο πάτωμα και τοποθετώντας ένα ελαφρύ τετράδιο στο στομάχι του καθενός να προσπαθήσουμε να το ανασηκώσουμε θέτοντας πάλι σε λειτουργία τους κοιλιακούς μύες στην περιοχή του στομαχιού.

Επίσης, μπορούμε να βάλουμε τα παιδιά ανά δυάδες και αγγίζοντας ο ένας τα σημεία «μπαλόνια» του άλλου να προσπαθήσουμε να τα «φουσκώσουμε». Σε περίπτωση όπου τα παιδιά δεν δείχνουν να κατανοούν τα σημεία του σώματος στα οποία αναφερόμαστε, μπορούμε να τοποθετήσουμε τα δάχτυλα μας στο στήρνο και κατεβαίνοντας προς τα κάτω να φτάσουμε στην κοιλιακή χώρα (εκεί δηλαδή που νιώθουμε να φεύγουμε από το σκληρό κόκαλο του στέρνου και να κατεβαίνουμε προς την «μαλακή» κοιλιακή χώρα). Σαν άσκηση θα πρέπει να μετρήσουμε από το ένα έως το τέσσερα εισπνέοντας και από το τέσσερα έως το ένα εκπνέοντας. Έτσι πετυχαίνουμε ένα είδος «ελέγχου» στην αναπνοή μας, ο οποίος είναι ζωτικής σημασίας κατά την συντέλεση του τραγουδιού. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι τα πνευμόνια των παιδιών (σε ηλικίες μέχρι και 8-9 ετών) λειτουργούν ευκολότερα σε υψηλές πιέσεις. Αυτό σημαίνει ότι τους είναι πιο ανώδυνο να παράγουν υψηλούς ήχους ή ακόμα και τσιρίγματα ενώ βρίσκουν ιδιαίτερα δύσκολο να παράγουν χαμηλούς ήχους (κυρίως σε ένταση αλλά και τονικότητα). Η ικανότητα δε να τραγουδούν *riantissimo* ή *riano* ή *crescendo* εμφανίζεται στις μετέπειτα ηλικίες.

Γραπτές μαρτυρίες του ίδιου φανερώνουν τις υποψίες του ότι χειριζόταν με «λάθος τρόπο» τον φωνητικό του μηχανισμό. Έτσι αποφάσισε να παρατηρεί όσο πιο πολύ μπορούσε τον εαυτό του στον καθρέφτη την ώρα που μιλούσε ή τραγουδούσε. Τότε ανακάλυψε πως αυτό που έπραττε και νόμιζε ότι ήταν σωστό διέφερε κατά πολύ από αυτό που στην κυριολεξία έκανε. Συνειδητοποίησε ότι αυτό που θεωρούσε «άνετο, φυσικό και σωστό» έως τότε, στην ουσία εμπόδιζε το σώμα ώστε να λειτουργήσει ισορροπημένα και με τις σωστές αναλογίες. Έτσι αντιλήφθηκε ότι το κεφάλι του έγερνε προς τα κάτω με πίεση όταν τραγουδούσε. Όταν έτεινε να σηκώσει λίγο το κεφάλι ένιωθε τους μύες του λάρυγγα και του άνω θώρακος να ελευθερώνονται ενώ πολλά άλλα μέρη του σώματος του ένιωθαν έντονη χαλάρωση (ιδιαίτερα κατά το μήκος της σπονδυλικής στήλης). Μελετώντας σιγά σιγά την στάση του σώματος του με γνώμονα την «φυσική θέση» που όλοι γνωρίζουμε, κατάφερε να επιστρέψει στο θέατρο και να συνεχίσει την καριέρα του. Μόνο που αυτήν τη φορά οι αντιδράσεις των συναδέλφων του ήταν τόσο έντονες που τον παρότρυναν να γράψει ένα εγχειρίδιο με τις ανακαλύψεις του. Μετά και από τις έντονες συμβουλές του Δρ J. W. Stewart McKay, μετέβη στο Λονδίνο όπου άρχισε να διδάσκει αυτό που σήμερα έχει καθιερωθεί ως *Alexander technique*.

Αφήνοντας πίσω μας τις ασκήσεις της αναπνοής οδεύουμε προς την παραγωγή του ήχου μιας και ο εισερχόμενος αέρας με τον οποίο δουλέψαμε έως τώρα θα μετατραπεί σε εξερχόμενος αέρας δονούμενος με τέτοιον τρόπο ώστε να μπορεί να αρθρώνει λέξεις και τραγουδά μελωδίες. Η πρώτη άσκηση που ακολουθεί είναι το «μουρμούρισμα». Αυτό μπορεί και επιτυγχάνεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους τους οποίους πρέπει να βιώσουμε. Ο πρώτος τρόπος σχετίζεται με το σύμφωνό «Μ» και είναι μια προέκταση της συλλαβής μάμμ.... . Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε και φέρνουμε τον ήχο στο μπροστά μέρος του στόματός μας και ενώ έχουμε κλεισμένα τα χείλη. Ο δεύτερος τρόπος σχετίζεται με την προέκταση της συλλαβής άννν.... και μας τοποθετεί στο μέσο της στοματικής μας κοιλότητας (με ανοιχτά τα χείλη), ενώ ο τρίτος τρόπος σχετίζεται με την προέκταση του συμφώνου «Ν» στην μέση της συλλαβής αν.....γκ και μας τοποθετεί στην ρινική κοιλότητα (επίσης με ανοιχτά τα χείλη).

Ένας καλός τρόπος για να παίξουμε με τα παιδιά και να σιγουρευτούμε ότι η άσκηση γίνεται σωστά είναι να βάλουμε το ένα μας δάχτυλο από την πλάγια μεριά του στόματος. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να σιγουρευτούμε ότι κανείς δεν δάγκωσε το δάχτυλο του! Εάν το δάγκωσε σημαίνει ότι το μουρμούρισμα με το γράμμα «μ» που θέλουμε να παράγουμε δεν είναι σωστό. Με την ίδια λογική, η άσκηση-παιχνίδι συνεχίζεται με δύο δάχτυλα στο πλάγιο μέρος του στόματος μουρμουρίζοντας αυτήν τη φορά την προέκταση της συλλαβής άννν... . Το άνοιγμα του στόματος που επιτυγχάνεται με τα δύο δάχτυλα βοηθά στην σωστή εκτέλεση της άσκησης. Τέλος, τοποθετώντας τρία δάχτυλα μπροστά από το στόμα (με σκοπό να κατεβάσουμε το σαγόني μας όσο πιο πολύ μπορούμε) πετυχαίνουμε τον τρίτο τρόπο μουρμουρίσματος της συλλαβής ανν.....γκ. Μια σημαντική διαφορά στα δύο τελευταία «ν» είναι ότι το πρώτο μουρμουρίζεται με την γλώσσα κάτω ενώ το δεύτερο με την άκρη της γλώσσας κολλημένη στον ουρανίσκο. Κατά αυτήν τη μέθοδο τα παιδιά βιώνουν για πρώτη φορά την αντιφώνηση ή την φωνητική άρθρωση. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως ενώ ο μηχανισμός της αναπνοής και της δόνησης είναι παρόμοιος σε όλους τους ανθρώπους, ο μηχανισμός της άρθρωσης είναι αυτός που, κατά βάση, αλλάζει τα ακουστικά δεδομένα του κάθε ανθρώπου μιας και οι κοιλότητες της μάσκας (στοματική και ρινική κοιλότητα) διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο.

Σε αυτό το σημείο οι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν να παράγουν ήχους προφέροντας πάντα φωνήεντα (α, ε, ι, ο, ου) και όχι ολοκληρωμένες λέξεις. Η όποια χρήση ολοκληρωμένων λέξεων ενδέχεται να επιστρέψουν όλες τις «κακές» συνήθειες της μητρικής γλώσσας⁹ καταστρέφοντας ότι «χτίσαμε» στις προηγούμενες ασκήσεις. Ξεκινώντας με όποιο φωνήεν θέλουμε (κατά προτίμηση α, ε, ι) προσπαθούμε να «ακολουθήσουμε» με τη φωνή μας το ασανσέρ μιας πολυκατοικίας που κατεβαίνει γρήγορα. Έτσι με ένα απότομο φωνήεν τα παιδιά ξεκινούν από ένα υψηλό τονικό ύψος της αρεσκείας τους και καταλήγουν σε ένα χαμηλό. Προσοχή: δεν πρέπει να καθορίσουμε εμείς το τονικό ύψος αλλά τα παιδιά από μόνα τους! Αυτό επαναλαμβάνεται με όλα τα φωνήεντα μιας και το καθένα από αυτά απαιτεί διαφορετική εκφορά. Ωστόσο η συγκεκριμένη άσκηση παρουσιάζει πιο έντονο ενδιαφέρον όταν γίνετε ανάποδα. Όταν δηλαδή προσπαθούμε να ανέβουμε γρήγορα με το ασανσέρ μιας πολυκατοικίας και

⁹ Στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας συναντούμε συχνά την ένρινη προφορά, η οποία έρχεται σε αντίφαση με την σωστή τραγουδιστική εκφορά του ήχου.

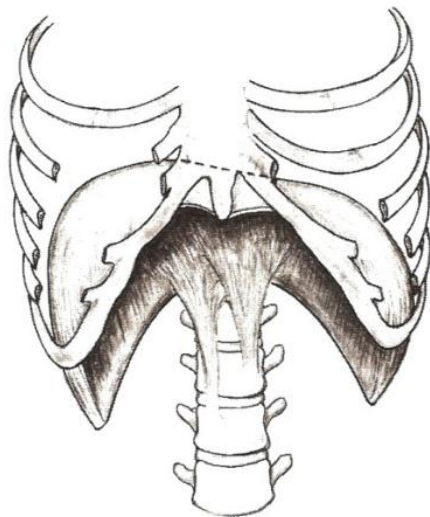
ξεκινάμε με ένα φωνήεν από χαμηλά προς ψηλά κάνοντας στάση όπου θέλουμε! Ο δάσκαλος μπορεί, επίσης, να διευθύνει την άσκηση ανεβοκατεβάζοντας τα χέρια του. Έτσι τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι βιώνουν την διαφορά στην τονικότητα χρησιμοποιώντας όλα όσα έχουν προειπωθεί. Τελειώνοντας την παρούσα άσκηση (με όλα τα φωνήεντα) καταφέρνουμε, κατά ένα μεγάλο βαθμό, να έχουμε έτοιμες τις φωνές των παιδιών για να τραγουδήσουν.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να τραγουδήσουν τα φωνήεντα σε όποιο τόνο θέλουν αυτά και διευθύνοντάς τα με τα χέρια μας να ανεβάσουμε ή να κατεβάσουμε την τονικότητα. Επίσης, εκτός της κάθετη κίνηση των χεριών μας και εφόσον η ανταπόκριση των παιδιών είναι ικανοποιητική, μπορούμε να προσθέσουμε και μια οριζόντια κίνηση η οποία θα υποδεικνύει τις δυναμικές του Ρίανο και Forte. Έτσι, όσο πιο πολύ ανοίγουμε τα χέρια μας τόσο πιο δυνατός θα πρέπει να γίνεται ο τραγουδιστικός ήχος και το αντίθετο. Έπειτα μπορούμε να ζητήσουμε ένα από τα παιδιά να έρθει να διευθύνει από μόνος του όλη την τάξη. Εν συνεχεία, χωρίζουμε στα δύο την τάξη και με τα δυο μας χέρια διευθύνουμε τις δύο ομάδες. Έτσι μπορεί η μία να ανεβαίνει ενώ η άλλη να κατεβαίνει δείχνοντας το με τα δυο μας χέρια. Και ενώ το παιχνίδι συνεχίζεται απώτερος σκοπός μας είναι να ισορροπήσουμε τα χέρια μας έτσι ώστε να ακούσουμε το ίδιο τονικό ύψος από όλα τα παιδιά! Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η σταδιακή συνειδητοποίηση των παιδιών στην ομοφωνία-ετεροφωνία αλλά και στην τονικότητα μαθαίνοντας σιγά σιγά να τραγουδούν «στον τόνο».

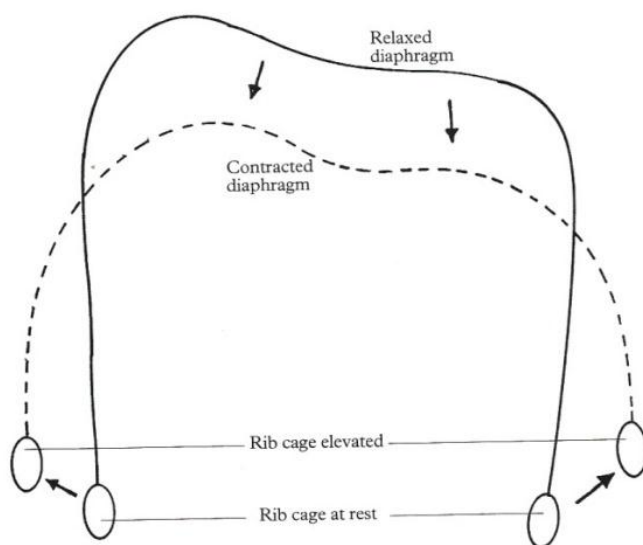
Όσον αφορά στην ρυθμική αγωγή των παιδιών θα πρέπει να δημιουργήσουμε παιχνίδια με παλαμάκια, χτυπήματα στο θρανίο ή στα γόνατα, η χρησιμοποίηση των όποιων κρουστών διαθέτει η τάξη συνοδεύοντας πάντα το τραγούδι εκμάθησης από CD ή από την φωνή του δασκάλου. Επίσης μπορούμε να βάλουμε τα παιδιά να χοροπηδάνε στον ρυθμό με τα δυο τους ή και με το ένα πόδι ή ακόμα και να δημιουργήσουν έναν κύκλο όπου θα μπορούν να περπατάνε στο ρυθμό έτσι ώστε να επιτυγχάνεται πλήρως ομαδική προετοιμασία και συνειδητοποίηση του ρυθμού. Εάν παρατηρήσουμε παιδιά που αδυνατούν να συντονιστούν με το ισχυρό μέτρο του κομματιού τότε πρέπει να τα διορθώσουμε παίζοντας μαζί τους το σωστό ρυθμό-τέμπο. Στο τέλος αυτών των ασκήσεων και αφού έχουμε εξηγήσει στα παιδιά το νόημα και τις λέξεις του τραγουδιού που θα διδάξουμε, ακούμε το τραγούδι από το CD ή από τη φωνή του δασκάλου. Έπειτα χωρίζουμε το κομμάτι σε δύο ή τρία μέρη και το τραγουδάμε σαν ξεχωριστές μελωδίες σε διαφορετικές τονικότητες. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εξοικειώνονται στο γενικότερο άκουσμα και τη μελωδία του τραγουδιού. Όταν θα είναι σε θέση όλη η τάξη να τραγουδήσει τα μικρά αυτά κομμάτια που συνθέτουν το τραγούδι τότε μπορούμε να το τραγουδήσουμε από την αρχή μέχρι το τέλος. Ιδιαίτερη προσοχή συνιστάται στην επιλογή της τονικότητας του κομματιού η οποία δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα φωνητικά όρια μιας άνετης τραγουδιστικής συμπεριφοράς όπως προαναφέρθηκε.

ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΙΣ

Απεικόνιση 1 Α: Διαφραγματική αναπνοή: η κίνηση του διαφράγματος (Rubin, 1998:55).

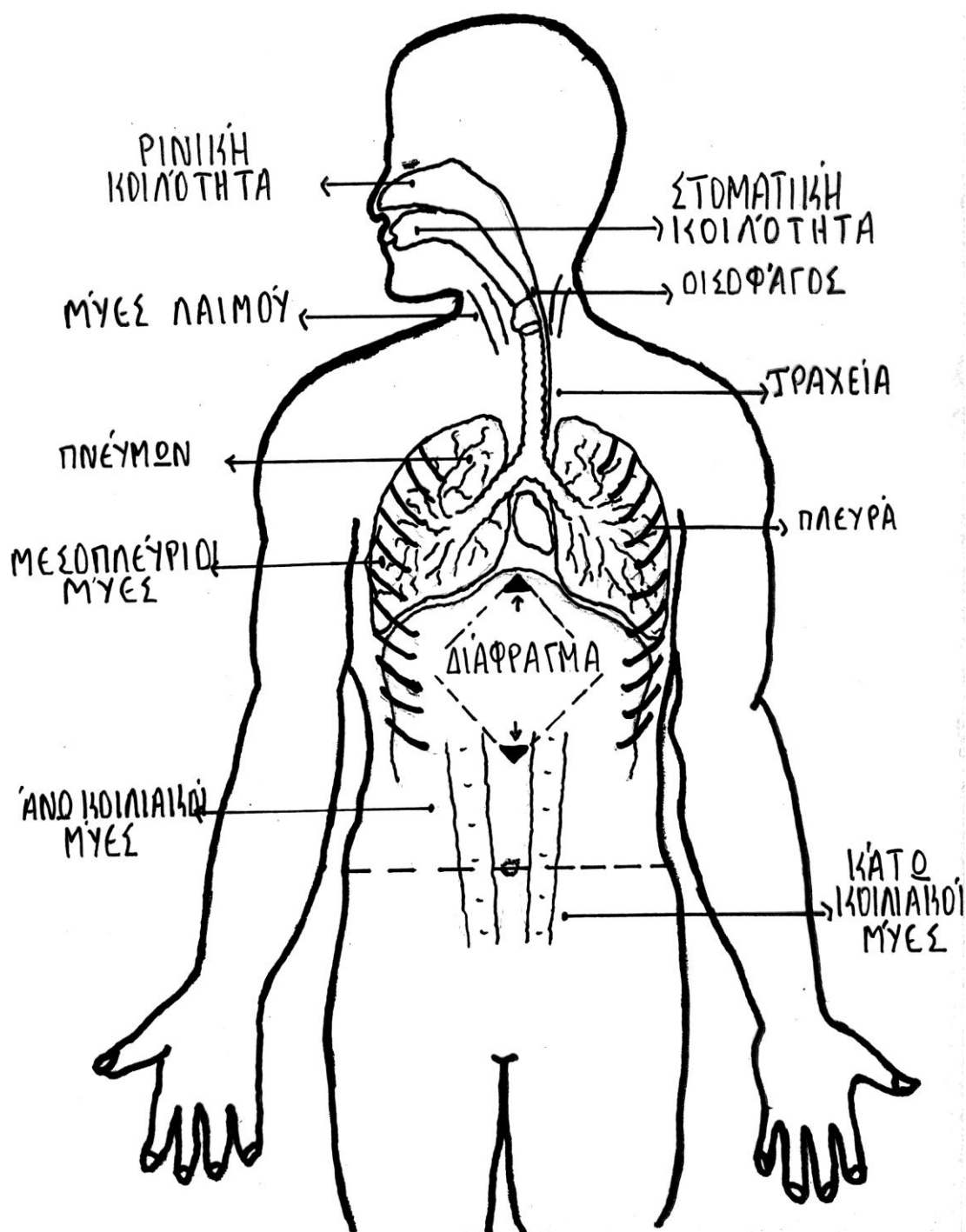


Anterior view of the diaphragm with the lower costal cartilages partially removed

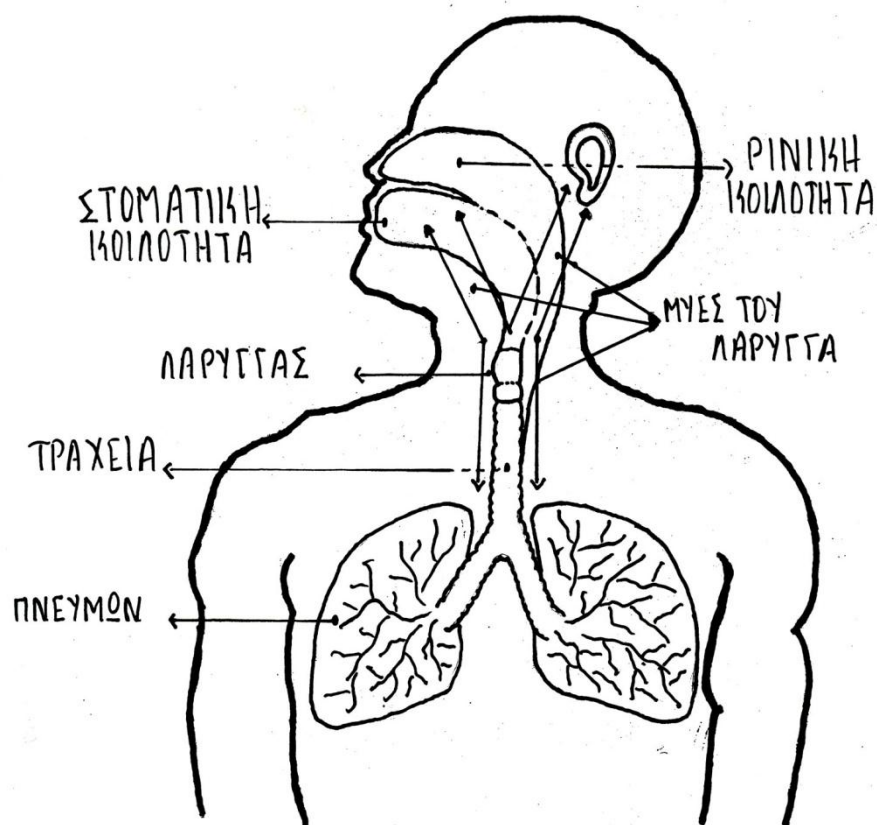


Antero-posterior view of diaphragmatic activity

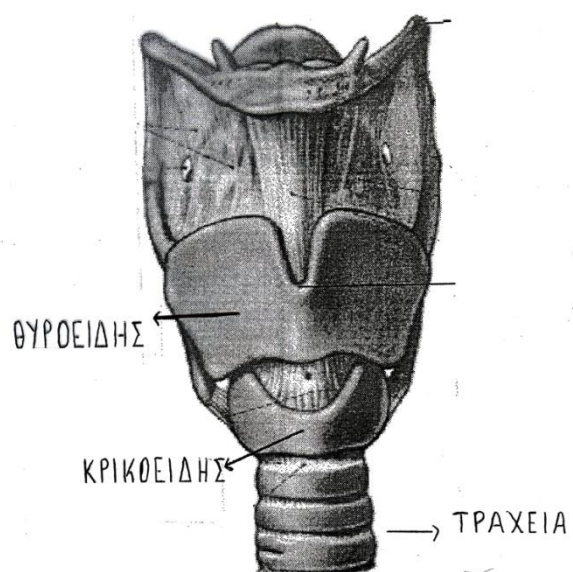
Απεικόνιση 1 Β: Φωνητικός μηχανισμός



Απεικόνιση 2

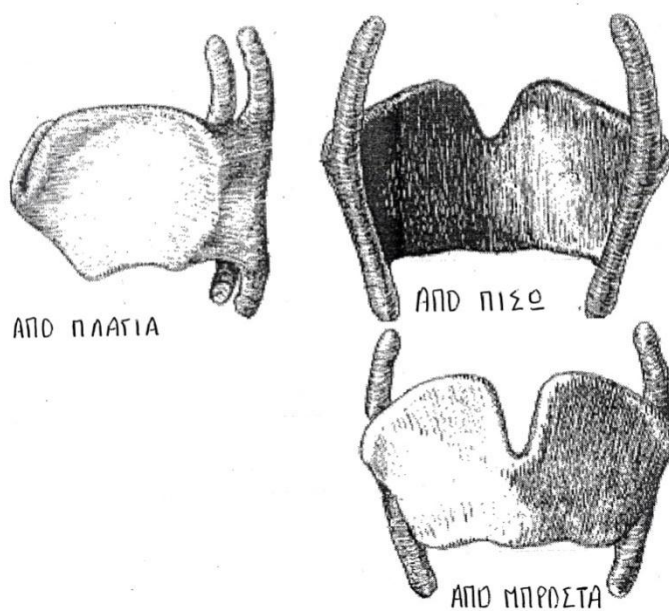


Απεικόνιση 3

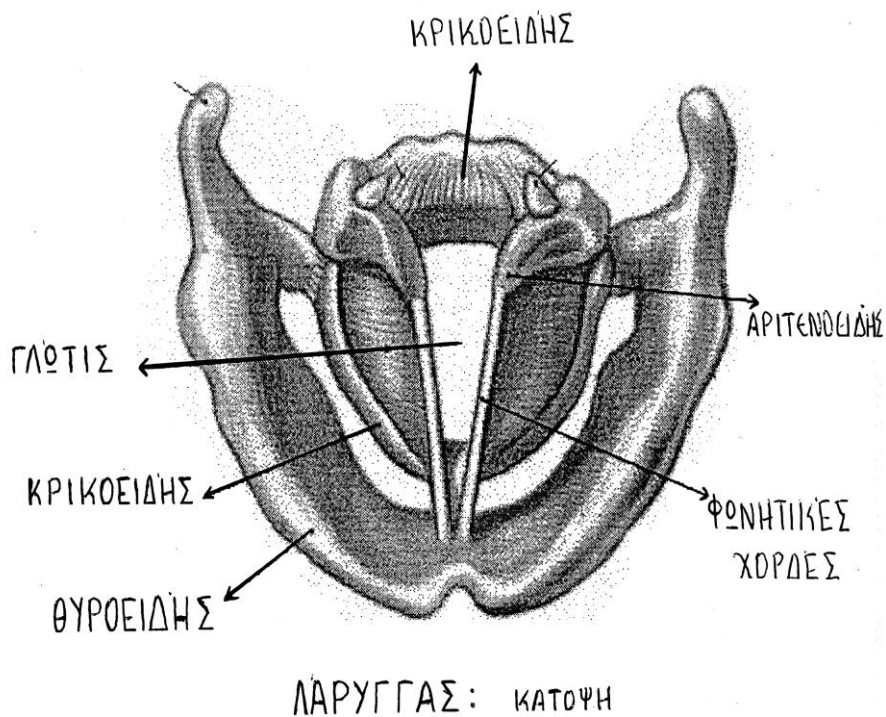


Απεικόνιση 4

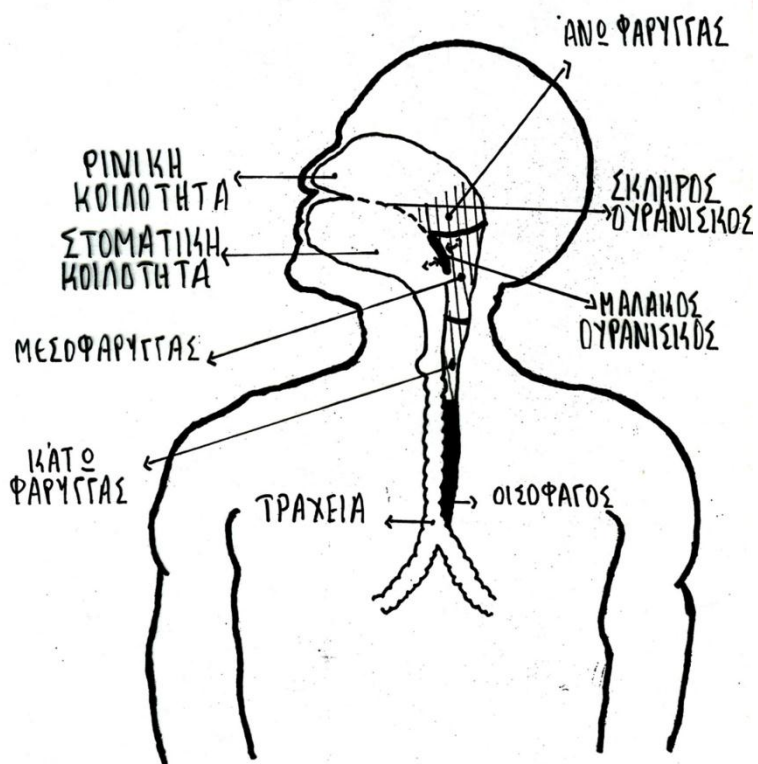
ΘΥΡΟΕΙΔΗΣ



Απεικόνιση 5 (εικόνα απο το διαδίκτυο)

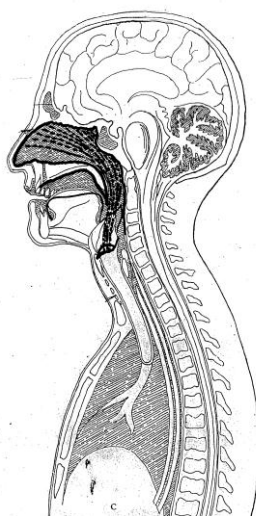


Απεικόνιση 6 (Προσωπικός σχεδιασμός)

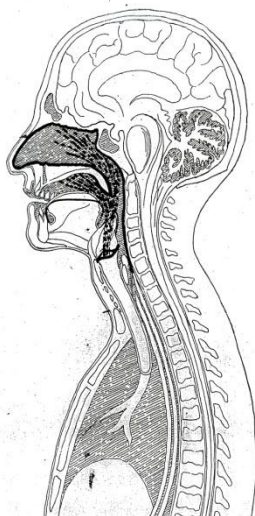


(εικόνες απο το διαδίκτυο)

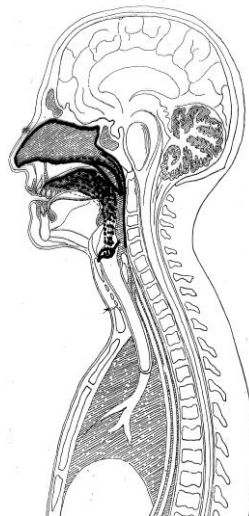
Απεικόνιση 7



Απεικόνιση 8



Απεικόνιση 9



Προτεινόμενη βιβλιογραφία

- Κυριακίδης, Χ. (2005). Μάθε να τραγουδάς σωστά. Αθήνα: Fagotto books.
- Ραυτόπουλος, Γ. Ε. (2000). Η φωνή στον άνθρωπο. Μέσο μουσικής έκφρασης και λόγου. Αθήνα: Αλκυών.
- Φούξ, Β. (1999). Η τέχνη του τραγουδιού και η τεχνική της φωνής. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος Α. Ε.
- Bauer, P.J. (1996). What do infants recall of their lives? Memory for specific events by one- to-two-year-olds. *American Psychologist*, 51, pp. 29-41
- Brown, S., Martinez, M. J. Hodges, D. A., Fox, P.T., & Parsons, L.M. (2004). The Song System of the Human Brain. *Cognitive Brain Research* 20, pp. 363-375.
- Chamberlain, D.B. (1988b). Babies remember birth. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher.
- Crelin, E.S. (1987). The human Vocal Tract. New York: Vantage Press
- DeCasper, A.J., & Fifer, W. (1980). Of Human Bonding: Newborns prefer their Mother's Voices. *Science*, 208, pp.1174-1176.
- Eisenberg, R.B. (1969). Auditory Behaviour in the Human Neonate: Functional Properties of Sound and their Ontogenic Implications. *International Audiology*, 8, pp.34-45.
- Fuchs, M., Meyret, S., Thiel, S., Taschner, R., Dietz, A., & Gelbrich, G. (2007). Influence of Singing Activity, Age and Sex on Voice Performance Parameters, on Subject's Activity and Use of Their Voice in Childhood Adolescence. *Journal of Voice*. (Published on line September 2007).
- Kahane, J.C. (1988). Anatomy and Physiology of the Organs of the Peripheral Speech Mechanism. In N.J. Lass, L.V. McReynolds, J.L. Northern, & D.E. *Handbook of Speech-Language Pathology and Audiology*. Philadelphia: B.C. Decker.
- Laitman, J. , & Crelin, E.S., (1976). Postnatal Development of the Basicranium and Vocal Tract in Man. In J.F. Bosma (Ed), *Symposium on the Development of the Basicranium*. Washington: Department of Health, Education and Welfare.
- Leventhal, S.A., & Lipsett, L.P. (1954). Adaptation, Pitch Discrimination and Sound Localization in the Neonate. *Child Development*, 35, pp.759-767
- Mang, E. (2006). The effects of age, gender and Language on children's singing competency, *British Journal of Music Education*, 23, pp. 161-174
- (2003). Singing competency of monolingual and bilingual children in
- Hong Kong. In L.C.R. Tip, C.C. Leung, & W.T. Lay (Eds.), *Curriculum Innovation in Music* (pp. 237-242). Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Masataka, N. (1992). Pitch characteristics of Japanese maternal speech to infants. *Journal of Child Language*, 19, pp. 213-223.
- Meltzoff, A. N. (1995). What infant memory tells us about infant amnesia: Long-Term recall and deferred imitation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, pp. 497-515.
- (2002). Elements of a developmental theory of imitation. In A.N. Meltzoff & W. Prinz, (Eds.),

- The Imitative Mind. (pp. 19-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyers, N.A., Perris, E.E., & Speaker, C.J. (1994). Fifty months of memory: A longitudinal study in early childhood. *Memory*, 2, pp. 383-415
- Miller, R. (1996). On the art of singing. Oxford University Press
- Nelson, S. H. & Blades-Zeller, E. (2002). Singing with your whole self. The scarecrow Press, Inc
- Papousek, H. (1994). Emergence of Musicality and its Adaptive Significance. In C. Faienza (Ed.), *Music, Speech and the Developing Brain* (pp. 111-135). Milan, Italy: Guerini e Associati.
- Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliege & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings* (pp.88-112). Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1962). Play, Dreams, and Imitation in Early Childhood. New York: Norton.
- Rovee Collier, C. (1993). The Capacity for Long-Term Memory in Infancy. *Current Directions in Psychological Science*, 2, pp.130-135.
- Rutkowski, J. (1997). The Nature of Children's Singing Voices: Characteristics and assessment. In: B.A. Roberts (ed.), *The Phenomenon of Singing* (pp.201-209). St John's, NF: Memorial University Press.
- Ryder, G.H. (1943). Vagitus uterinus. *American Journal of Obstetrics & Gynecology*, 46, pp. 867-872.
- Sloboda, J. A., Wise, K. J., & Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population, *Ann N. Y. Acad. Sci.* 1060, pp. 255-261
- Stathopoulos, E.T. (2000). A review of the development of the child voice: an anatomical and functional perspective. In P. J. White (Ed.), *Child Voice* (pp.1-12). Stockholm: Royal Institute of Technology, Voice Research Centre.
- Sundberg, J. (1987). The science of the singing voice. Northern Illinois University Press.
- Thiery, M. Yo Le San, A., Vrijens, M., & Janssens, D. (1973). Vagitus Uterinus. *The Journal of Obstetrics and Gynecology of the British Commonwealth*, 80, pp. 183-185
- Thompson, J. (2004). Learn to use the one musical instrument we *all* have... find your voice. Artemis Editions
- Thurman L. & Welch G. (2000). Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education. Iowa: National Center for Voice and Speech.
- Tomatis A. (1987). Ontogenesis of the Faculty of Listening. In T.R. Verny, (Ed.), *Pre- and Peri- Natal Psychology: An Introduction* (pp. 23-35). New York: Human Sciences Press
- (1999). Το αυτί και η φωνή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- (2004). Το μουσικό των ξένων γλωσσών. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΕΩ
- Vihman, M.M. (1996). Phonological development. Oxford: Blackwell.
- Welch, G. F. (1998). Early childhood musical development. *Research Studies in Music Education*, 11, pp.27-41.
- (2000a). Singing development in early childhood: the effects of culture and education on the realization of potential. In P. J. White (Ed.), *Child Voice* (pp. 27-44). Stockholm: Royal Institute of Technology.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΑΧΟΥΡΙΔΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (ΠΤΝ), ΕΛΛΑΔΑ

Ο Κωνσταντίνος Τσαχουρίδης γεννήθηκε και μεγάλωσε στη Βέροια. Από την μικρή ηλικία των 7 ετών ξεκίνησε να τραγουδάει και από τότε έως και σήμερα, η φωνή παραμένει το «όργανο» με το οποίο εκφράζει την αγάπη και τον σεβασμό του σε αυτό που υπηρετεί. Εργάζεται ως λέκτορας (Τραγούδι-Ορθοφωνία) στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) ενώ παράλληλα είναι Επισκέπτης Βοηθός Ερευνητή στο παιδαγωγικό ινστιτούτο του Πανεπιστημίου του Λονδίνου υπό την εποπτεία του Prof Graham Welch. Το 1996 κερδίζει το πρώτο πανελλήνιο βραβείο ερμηνείας παραδοσιακής μουσικής σε διαγωνισμό που διοργάνωσε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών. Στη συνέχεια μεταβαίνει στο Λονδίνο για τις ακαδημαϊκές του σπουδές στη μουσική και το τραγούδι, κατόπιν χορήγησης υποτροφίας από την Ιερά Μητρόπολη Βεροίας. Ο Κων/νος είναι πτυχιούχος μουσικών σπουδών του πανεπιστημίου του Λονδίνου (Goldsmiths). Το 2003 τελειώνει τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην Εθνομουσικολογία και την ίδια χρονιά του χορηγείται υποτροφία από το ίδρυμα Michael Marks Charitable Trust για την αποπεράτωση Διδακτορικής διατριβής (2008) με θέμα: «Φωνητικές τεχνικές του Πόντου και της Ηπείρου στην σύγχρονη Ελλάδα: μια αντανakλαστική μουσική εθνογραφία». Η διατριβή του είναι η πρώτη σε πανελλαδικό επίπεδο που ασχολείται με την παραγωγή της φωνής στις ελληνικές παραδοσιακές κοινωνίες του Πόντου και της Ηπείρου και μια από τις λίγες έρευνες παγκοσμίως στη μουσική πρακτική παραδοσιακών φωνών

Ανάπτυξη κοινού: Αξιοποιώντας τη λαϊκή και παραδοσιακή μουσική

ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΡΗ

Διδάκτωρ Φιλοσοφικής Πανεπιστημίου Βιέννης
maria.kouri@hotmail.com

HeJMEC

Επιστημονική Έκδοση για την Μουσική, την
 Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό.
 Copyright © 2010
 Vol. 1 | Article 6
 ISSN 1792-2518
<http://hejmec.eu>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ Οι δύσκολες συνθήκες του σύγχρονου περιβάλλοντος καλούν τους μη κερδοσκοπικούς πολιτιστικούς οργανισμούς να επιβιώσουν με μεγαλύτερη οικονομική αυτάρκεια συνεχίζοντας παράλληλα την εκπλήρωση της καλλιτεχνικής και κοινωνικής αποστολής τους. Ως κλειδί στην πρόκληση αυτή αναδεικνύεται η Ανάπτυξη Κοινού, η οποία όμως, με την εξαίρεση της Μεγάλης Βρετανίας, παραμένει σε μεγάλο βαθμό άγνωστη στον ευρωπαϊκό πολιτιστικό χώρο. Καθώς οι κρατικές χρηματοδοτήσεις αποδεικνύονται ανεπαρκείς να καλύψουν τις ανάγκες του πολιτιστικού τομέα, η ανάγκη υιοθέτησης μεθόδων ανάπτυξης κοινού από τους πολιτιστικούς οργανισμούς προβάλλει ολοένα και επιτακτικότερη. Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα του ετήσιου Θεσμού των συναυλιών του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης ερευνητικού προγράμματος ανάπτυξης κοινού για τη λαϊκή και παραδοσιακή μουσική και, βάσει αυτών, κατατίθενται προτάσεις ανάπτυξης κοινού για την κοινότητα της Άρτας, με στόχο την ανάδειξη της σημασίας της ανάπτυξης και της έρευνας κοινού για τη λειτουργία των σύγχρονων πολιτιστικών οργανισμών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ Ανάπτυξη κοινού, λαϊκή και παραδοσιακή μουσική, έρευνα κοινού, Άρτα, Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, ΤΕΙ Ηπείρου

1. Η Ανάπτυξη Κοινού

Στη σύγχρονη εποχή οι μη κερδοσκοπικοί πολιτιστικοί οργανισμοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες, στις οποίες εντάσσονται οι ολοένα και μεγαλύτεροι οικονομικοί περιορισμοί (μείωση των κρατικών επιχορηγήσεων και των χορηγιών, γενικότερη οικονομική ύφεση, μείωση εσόδων από εισιτήρια κ.ά.), ο δευτερεύων ρόλος του πολιτισμού στις σύγχρονες δυτικές τεχνοκρατικές κοινωνίες (McCarthy, et al., 2001), η πλειάδα ανταγωνιστικών του πολιτισμού δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και οικονομικών, υψηλής ποιότητας παραγώγων των πολιτιστικών βιομηχανιών (πχ. CDs, DVDs, mp3 κτλ., Kotler and Scheff, 1997), καθώς επίσης οι ριζικές μεταβολές στον τρόπο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (περιορισμός ελεύθερου χρόνου, υπεράριθμες ανάγκες κτλ., Engel, Blackwell and Miniard, 1987). Παρά τις απαιτητικές συνθήκες δρομολογείται διεθνώς η σχετική αυτονόμηση των επιχορηγούμενων πολιτιστικών οργανισμών από την κρατική οικονομική υποστήριξη· πλέον αναμένεται από τους οργανισμούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τους οικονομικούς πόρους τους και να εξασφαλίζουν

νέους, εκπληρώνοντας ταυτόχρονα την καλλιτεχνική και την κοινωνική αποστολή τους, δηλαδή την προστασία της ελευθερίας της καλλιτεχνικής έκφρασης από τις πιέσεις της αγοράς (Kolb, 2000). και τη διάδοση του πολιτιστικού αγαθού σε ευρεία κοινωνικά στρώματα χωρίς εξαιρέσεις (Morris, 1996). Ως λύση στην πρόκληση εξισορρόπησης οικονομικών, καλλιτεχνικών και κοινωνικών στόχων προτείνεται η ανάπτυξη κοινού, μια σχετικά σύγχρονη πρακτική που ξεκίνησε τις δεκαετίες '70-'80 στις ΗΠΑ λόγω των παραδοσιακά ελάχιστων έως ανύπαρκτων κρατικών επιχορηγήσεων, που ώθησαν τους πολιτιστικούς οργανισμούς να στραφούν πιο ουσιαστικά στους επισκέπτες τους, προκειμένου να εξασφαλίσουν εναλλακτικές πηγές εσόδων.

Σε γενικές γραμμές η ανάπτυξη κοινού είναι σύνολο στρατηγικών που αφορούν σε όλη τη λειτουργία του πολιτιστικού οργανισμού, και κυρίως στη συντονισμένη δράση των τμημάτων καλλιτεχνικού προγραμματισμού, μάρκετινγκ (προβολής και επικοινωνίας) και εκπαίδευσης (Maitland, 2000). Στόχος των στρατηγικών αυτών είναι η αντιμετώπιση όποιων παραγόντων παρεμποδίζουν τη συμμετοχή στις τέχνες, με αντικειμενικό σκοπό να καταστεί η καλλιτεχνική δημιουργία προσιτή σε όλους πέρα από κοινωνικούς αποκλεισμούς. Συνεπώς, οι αναπτυξιακές στρατηγικές αποσκοπούν αφενός στον πολλαπλασιασμό του αριθμού και στην αύξηση της συχνότητας συμμετοχής του υπάρχοντος κοινού, και αφετέρου στη διεύρυνση του κοινού μέσω της προσέλκυσης μη συμμετεχόντων (McCarthy & Jinnett, 2002). Έτσι, παράλληλα με την ποσοτική, η ανάπτυξη κοινού έχει και ποιοτική εκδοχή που περιλαμβάνει την επέκταση των πνευματικών και συναισθηματικών οριζόντων του ατόμου διαμέσου όχι μόνον της παθητικής αλλά και της ενεργητικής συμμετοχής του στην εκτίμηση, απόλαυση και δημιουργία τέχνης (Connolly & Cady, 2001).

Επιπλέον, η ανάπτυξη κοινού αποσκοπεί στη θεμελίωση μακροπρόθεσμων, αμφίδρομων δεσμών μεταξύ του οργανισμού, των ανθρώπων και των τεχνών, όχι απλώς για να καλυφθούν οι άμεσες ανάγκες ενός οργανισμού, αλλά για να καλλιεργηθεί το κοινό του μέλλοντος, αφενός βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής των ανθρώπων και αφετέρου εξασφαλίζοντας τη συνέχεια του οργανισμού σε βάθος χρόνου (Κουρή, 2005α). Πράγματι, η ανάπτυξη του υπάρχοντος κοινού και η προσέλκυση δυνητικών επισκεπτών συντελούν τόσο στην πραγματοποίηση της κοινωνικής αποστολής του οργανισμού όσο και στην οικονομική του ενίσχυση. Ταυτόχρονα, εκπληρώνεται και η καλλιτεχνική αποστολή του οργανισμού, αφού τα αυξημένα έσοδα προάγουν την καλλιτεχνική ποιότητα, ενώ η διεύρυνση των οριζόντων των ατόμων επιτρέπει την αποδοχή πρωτότυπων, νέων καλλιτεχνικών δημιουργιών (Κουρή, 2005β).

Με την εξαίρεση της Μεγάλης Βρετανίας, που ήδη έχει υιοθετήσει σε μεγάλο βαθμό αναπτυξιακές πρακτικές, η ανάπτυξη κοινού διαδίδεται στον ευρωπαϊκό χώρο με αργούς ρυθμούς, ενώ στην χώρα μας παραμένει εν πολλοίς ακόμη άγνωστη. Μια από τις δυσκολίες που αποτρέπουν την ευρύτερη υιοθέτηση ανάπτυξης κοινού είναι η έλλειψη σχετικής τεχνογνωσίας εκ μέρους των φορέων που προάγουν μορφές του πολιτισμού. Παρακάτω παρουσιάζονται το πλαίσιο, η διεξαγωγή των πρώτων πρακτικών βημάτων και η χάραξη στόχων προς την εφαρμογή ανάπτυξης κοινού για τη λαϊκή και παραδοσιακή μουσική στην τοπική κοινωνία της Άρτας, όπως σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σε σχετικό ερευνητικό πρόγραμμα ανάπτυξης κοινού με αφετηρία τις ετήσιες συναυλίες του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου.

2. «Ανοίγοντας τις πύλες» μέσω της λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής

Το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής (ΤΛΠΜ) του ΤΕΙ Ηπείρου με έδρα την Άρτα καθιέρωσε το 2004 τον θεσμό της «Εβδομάδας Ανοιχτών Πυλών» στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ «Αναμόρφωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών», με στόχο την γεφύρωση του ακαδημαϊκού χώρου με την ευρύτερη κοινωνία, τη διάχυση του ακαδημαϊκού πνεύματος και την προσέλκυση φοιτητών (Ζουμπούλη, ανέκδοτη ομιλία). Η Εβδομάδα λαμβάνει χώρα στο τέλος κάθε ακαδημαϊκού έτους και περιλαμβάνει μια επιστημονική ημερίδα καθώς και μια σειρά συναυλιών με τη σύμπραξη φοιτητών-καθηγητών στις πλατείες της Άρτας με την επωνυμία «Αρταίων Πόλις - Αρταίνον Μέλος». Η ιδιαιτερότητα των συναυλιών αυτών έγκειται στην εθελοντική συμμετοχή των φοιτητών που δεν βαθμολογούνται για την δράση τους αυτή, στη μοναδικότητα των συναυλιών που προσφέρονται ως δώρο από το Τμήμα στην πόλη που το φιλοξενεί, και στη μεταφορά της τέχνης από τον επίσημο θεσμικό χώρο στις πλατείες, αποδίδοντας σε αυτές τον αρχικό τους χαρακτήρα ως φόρα διαλόγου και ανταλλαγών εμπειριών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.

Ύστερα από τέσσερα χρόνια λειτουργίας οι συναυλίες φαίνονταν να ριζώνουν και να χαίρουν γενικότερης αποδοχής, δεν υπήρχαν όμως στοιχεία που να υποστήριζαν ή να ανέτρεπαν την υπόθεση αυτή. Συνεπώς, σχεδιάστηκε από τη γράφουσα κατά τη διάρκεια της επιστημονικής συνεργασίας της με το ΤΛΠΜ ένα ερευνητικό πρόγραμμα ανάπτυξης κοινού στο Νομό Άρτας, το οποίο προσλήφθηκε θερμά από το Τμήμα και υποστηρίχθηκε από το έργο «Ενθάρρυνση επιχειρηματικότητας στο Τ.Ε.Ι. Ηπείρου» (Χρηματοδότηση ΕΠΕΑΕΚ II/Γ' ΚΠΣ). Κύριοι στόχοι του ερευνητικού προγράμματος ήταν α) η ενδυνάμωση του ρόλου του Τμήματος στην τοπική κοινωνία β) η σταδιακή διάδοση της λαϊκής-παραδοσιακής μουσικής προκειμένου να προαχθεί η ποιότητα ζωής της πόλης της Άρτας και των περιχώρων της, γ) η προσέγγιση ιδιαίτερα της νέας γενιάς και δυνητικών φοιτητών και δ) η πρακτική εξάσκηση των φοιτητών σε διδαγμένες μεθόδους πολιτιστικής διαχείρισης. Απώτερος μακροπρόθεσμος σκοπός ήταν η σταδιακή ένταξη της πλούσιας μουσικής παράδοσης τους τόπου μας στην καθημερινότητα των ανθρώπων ανεξαρτήτως ηλικίας, βιωμάτων, κοινωνικής τάξης, οικονομικής κατάστασης, επιπέδου γνώσεων και προϋπάρχουσας εμπειρίας στις τέχνες.

Αφετηρία και βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινού είναι η καλή γνώση των ποικίλων χαρακτηριστικών τόσο των Συμμετεχόντων όσο και των Μη συμμετεχόντων. Η έρευνα αγοράς-κοινού μεταφέρεται σταδιακά από τον επιχειρηματικό στον μη κερδοσκοπικό τομέα, αφού μέσω των παραγόμενων ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων ορίζεται η αγορά, μετριέται η ζήτηση τη δεδομένη χρονική στιγμή και προβλέπονται μελλοντικές τάσεις, χαράσσονται και αξιολογούνται στρατηγικές για κάθε τομέα λειτουργίας του εκάστοτε φορέα (Kotler, 1994). Άλλωστε, οι σύγχρονες τάσεις ζωής της «κατανάλωσης κατά παραγγελία» και της «εξατομικευμένης κατανάλωσης» (niching) τονίζουν τη μοναδικότητα κάθε ατόμου εστιάζοντας στα ιδιαίτερα, προσωπικά ενδιαφέροντα που ικανοποιούνται στον χρόνο, τον τόπο και με τον τρόπο επιλογής του ατόμου (Porcorn, 1992). Καθώς οι αγορές εξατομικεύονται, οι μαζικές προσεγγίσεις

χάνουν έδαφος: ο γενικός πληθυσμός χρειάζεται να υποδιαιρείται βάσει ερευνητικών στοιχείων σε μικρότερες υπο-ομάδες (Kotler, 1994, σ. 443), από τις οποίες κάθε οργανισμός επιλέγει τα κοινά-στόχος στα οποία θα απευθυνθεί επικεντρωμένα και επισταμένα.

Ακολουθως, η πρώτη φάση του project περιλάμβανε τη διερεύνηση του προφίλ, των απόψεων, της συχνότητας και της συμπεριφοράς συμμετοχής, καθώς και του τρόπου ενημέρωσης των κατοίκων της Άρτας και των περιχώρων της σχετικά με τις συναυλίες του ΤΛΠΜ. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της τυχαίας απλής δειγματοληψίας σε δείγμα 180 ατόμων. Σχεδιάστηκαν σύντομα ερωτηματολόγια με ποσοτικές και κάποιες ποιοτικές ερωτήσεις, τα οποία μοιράστηκαν, συμπληρώθηκαν επιτόπου από τους ερωτώμενους και συλλέχθηκαν στο διάστημα 8-15 Δεκεμβρίου 2006. Καλύφθηκαν τρεις χρονικές ζώνες (πρωί-μεσημέρι-βράδυ) και πέντε διαφορετικές περιοχές¹, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο δείγμα. Τα αποτελέσματα καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά και αναλύθηκαν στατιστικά με το πρόγραμμα SPSS 12.

2.1 Ερευνητικά αποτελέσματα

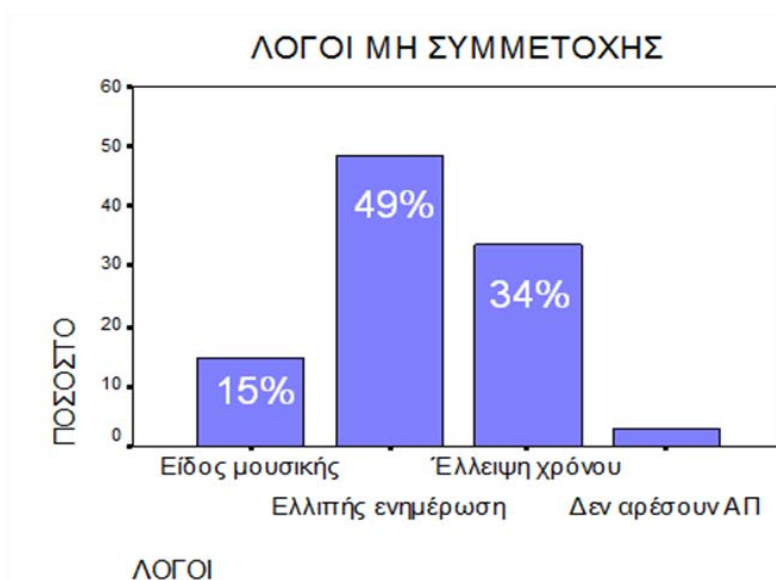
Βάσει των αποτελεσμάτων της ανάλυσης, η διαφορά Συμμετεχόντων (47%) και Μη Συμμετεχόντων (45%) στις συναυλίες είναι οριακή, ενώ σε συνδυασμό με το σημαντικό ποσοστό Μη Συμμετεχόντων αποδεικνύεται η ύπαρξη περιθωρίου για ανάπτυξη του κοινού των συναυλιών (Εικ.1).



Εικόνα 1: Συχνότητα συμμετοχής στις συναυλίες (καμμία, 1-3 φορές, 3+ φορές)

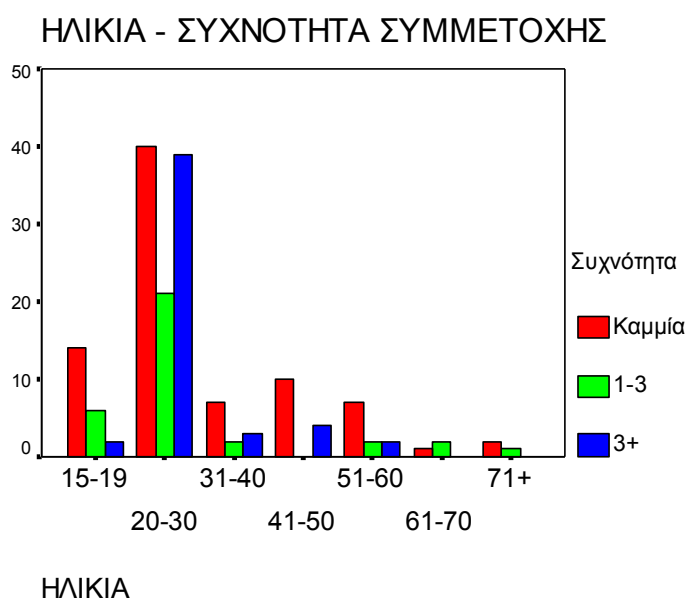
Βασικοί λόγοι μη συμμετοχής είναι καταρχάς η ελλιπής ενημέρωση (49%) και η έλλειψη χρόνου (34%), που αποτελεί κύριο λόγο μη συμμετοχής για τις ηλικιακές ομάδες 31-50 ετών, κάτι που εξηγείται από τις έντονες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις στη συγκεκριμένη φάση ζωής. Σε μικρότερο βαθμό δρα αρνητικά το είδος της παρουσιαζόμενης μουσικής (15%) ενώ σε πολύ λίγους δεν αρέσουν οι συναυλίες (μόλις 3%) καταδεικνύοντας τη γενικότερη θετική αποδοχή τους (Εικ.2).

¹ Πλατεία Αγ. Δημητρίου, κεντρικός πεζόδρομος Σκουφά, πλατεία Ζέρβα, Campus T.E.I., Κωστακιοί.



Εικόνα 2: Λόγοι μη συμμετοχής στις συναυλίες

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, συγκριτική μελέτη της ηλικίας με τη συχνότητα συμμετοχής αποδεικνύει ότι το κυρίως κοινό των συναυλιών είναι νέοι άνθρωποι μέχρι 40 ετών. Έντονη είναι η παρουσία των φοιτητών, μάλλον λόγω «συναδελφικής αλληλεγγύης» στους φοιτητές-μουσικούς των συναυλιών, αλλά ενδεχομένως και λόγω των περιορισμένων εναλλακτικών πολιτιστικών δυνατοτήτων που προσφέρονται στον Νομό Άρτας. Στις ηλικίες 41-60 ετών η συμμετοχή υποχωρεί, κυρίως λόγω της έλλειψης χρόνου όπως προαναφέρθηκε, ενώ άτομα άνω των 61 ετών παρακολουθούν ως επί το πλείστον από μια έως τρεις συναυλίες, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι η ηλικία δεν αποτελεί εμπόδιο συμμετοχής. Εξίσου σημαντικό εύρημα, όμως, είναι ότι σε όλες σχεδόν τις ηλικιακές κατηγορίες (με εξαίρεση τις ομάδες 20-30 ετών και 60+) οι Μη Συμμετέχοντες υπερτερούν, υποστηρίζοντας, όπως σημειώθηκε και προηγουμένως, την ανάγκη για ανάπτυξη του κοινού (Εικ. 3).



Εικόνα 3: Συγκριτικός πίνακας Συχνότητας συμμετοχής ανά Ηλικιακή κατηγορία

Συγκρίνοντας τη συμμετοχή με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (67%) και από αυτούς συμμετέχουν σχεδόν οι μισοί. Ακολουθούν απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (19%) με ποσοστό συμμετοχής $\frac{2}{3}$, το οποίο πάντως θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει τους φοιτητές και τους διδάσκοντές τους. Ανησυχητική είναι η μικρή συμμετοχή (μόλις $\frac{1}{3}$) των αποφοίτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (11% των ερωτώμενων): εδώ προφανώς διαφαίνεται ένα εμπόδιο συμμετοχής ψυχολογικού ή ενημερωτικού χαρακτήρα, το οποίο πρέπει να ξεπεραστεί μέσω της επισταμένης προβολής ότι η απόλαυση της μουσικής κουλτούρας του τόπου μας δεν προϋποθέτει ειδική προετοιμασία, εμπειρία ή γνώσεις, αλλά απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως.

Αναφορικά με τον *τόπο διαμονής*, οι περισσότεροι Συμμετέχοντες μένουν στην πόλη της Άρτας, ενώ παρατηρείται μικρότερη συμμετοχή από τα περίχωρά της μάλλον λόγω της δυσκολίας πρόσβασης στην πόλη κατά τις βραδυνές ώρες χωρίς ιδιωτικό μεταφορικό μέσον. Συχνή συμμετοχή παρουσιάζει η ομάδα που κατάγεται από διαφορετικές περιοχές (αδιευκρίνιστες) προφανώς λόγω φοιτητών και διδασκόντων προερχόμενων από άλλα μέρη της Ελλάδας.

Διερευνώντας την *αποτελεσματικότητα των επικοινωνιακών μέσων*, οι αφίσες είναι το κατεξοχήν ενημερωτικό μέσον (χρήση 57%). Ακολουθεί η δια στόματος διαφήμιση (54%), της οποίας όμως η μη χρήση δεν αποκλείει αυξημένη συμμετοχή. Ο ρόλος του διαδικτύου είναι μηδαμινός (μόλις 5%) παρά την ύπαρξη σχετικής ιστοσελίδας στον ιστότοπο του Τμήματος, κάτι όμως που συνδέεται με τη γενικότερα περιορισμένη χρήση του διαδικτύου στην ελληνική κοινωνία. Αναφέρεται επίσης η χρήση άλλων μέσων (αδιευκρίνιστα), που ίσως πρόκειται για καταχωρήσεις στα ΜΜΕ, οι οποίες είχαν ενταθεί το 2006.

Περνώντας στις ανοιχτές ερωτήσεις και εξετάζοντας τις *θετικές απόψεις* για τις συναυλίες, η ποικιλία του ρεπερτορίου και το γεγονός ότι οι φοιτητές είναι οι μουσικοί και μάλιστα επιπέδου αποτελούν τα κύρια πλεονεκτήματα του θεσμού. Θετικά αξιολογούνται επίσης η επιλογή των χώρων για τις συναυλίες, το γενικότερο κέφι που δημιουργείται, όπως και η συμμετοχή του κόσμου, ενώ γίνεται αναφορά και στη συμβολή των συναυλιών στην πολιτιστική ζωή της Άρτας.

Στα *αρνητικά*, ενδιαφέρουσα είναι η ισοψηφία των δύο πλειοψηφουσών αντιθετικών απόψεων: αφενός αρνητικά κρίνονται οργανωτικές ελλείψεις (πχ. καθυστερήσεις έναρξης, τεχνικά ζητήματα κτλ.), αφετέρου τονίζεται ότι οι συναυλίες δεν έχουν «τίποτε αρνητικό» υποστηρίζοντας ακόμη μια φορά την ευρύτερη θετική αποδοχή του θεσμού. Αρνητικά εκλαμβάνεται η έλλειψη κάποιων μουσικών ειδών από τις συναυλίες (πχ. έντεχνη ελληνική μουσική, ροκ, μουσικές του κόσμου κτλ.), όπως και η συντομία των συναυλιών (παρόλο που η διάρκειά τους δεν είναι ποτέ μικρότερη της μίας ώρας) που αποτελεί ακόμη μια εμμέσως θετική αξιολόγηση για τον θεσμό. Ακολουθεί η ελλιπής ενημέρωση του κόσμου εγείροντας για άλλη μια φορά τα ζητήματα τόσο της αδύναμης προβολής των συναυλιών, όσο και της ελλιπούς πληροφόρησης σχετικά με το μουσικό περιεχόμενο των συναυλιών. Τέλος, αρνητική θεωρείται η μικρή προσέλευση κοινού και φοιτητών κυρίως από άλλα τμήματα του ΤΕΙ Ηπείρου, ενώ σημειώνεται η δυσκολία πρόσβασης στην Άρτα κατά τις νυχτερινές ώρες, καταδεικνύοντας την ύπαρξη γεωγραφικού εμποδίου.

Στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι επιθυμούν τη διεύρυνση του ρεπερτορίου καθώς και τον εμπλουτισμό των συναυλιών και με άλλα είδη τέχνης, όπως έκθεση βιβλίου, φωτογραφίας, θεατρικές παραστάσεις κτλ. Ακολουθεί το αίτημα για προσφορά εδεσμάτων (φαγητό-ποτό) κατά τη διάρκεια των συναυλιών, αποτέλεσμα που δεν εκπλήσσει λαμβάνοντας υπ' όψιν τις σύγχρονες τάσεις κάλυψης περισσότερων αναγκών στον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο. Τρίτη κατά σειρά έρχεται η άποψη ότι οι συναυλίες δεν χρειάζονται «τίποτε άλλο». Για άλλη μια φορά διαφαίνεται η υποστήριξη του θεσμού, που συμπληρώνεται με την επιθυμία για περισσότερες και μεγαλύτερες σε διάρκεια συναυλίες. Επιπλέον, σημαντικός αριθμός ατόμων αποζητά καλύτερη ενημέρωση σχετικά με τα παρουσιαζόμενα είδη μουσικής καθώς και ευρύτερη προβολή των συναυλιών. Τέλος, γίνεται λόγος για μεγαλύτερη συμμετοχή του κόσμου, και προτείνονται συμπράξεις με σχολεία, υποδηλώνοντας ότι ο δρόμος για συνεργασίες με φορείς της κοινότητας είναι ανοιχτός.

2.2 Προτάσεις ανάπτυξης κοινού

Τα ερευνητικά αποτελέσματα διευκολύνουν μια πρώτη κατηγοριοποίηση του πληθυσμού καθώς και την παρουσίαση προτάσεων για ανάπτυξη κοινού.

Εξετάζοντας τις κατηγορίες στις οποίες δυνητικά μπορούμε να απευθυνθούμε (**κοινό-στόχος**) από ηλικιακή σκοπιά, πρωταρχικός στόχος είναι τα *παιδιά*: η επαφή τους με διάφορα μουσικά είδη και ιδιαίτερα την μουσική ποικιλία της χώρας συμβάλλει στη διεύρυνση των γνώσεων, των εμπειριών και των οριζόντων τους. Στόχος πρέπει να είναι όχι απλώς η παθητική αλλά η ενεργητική συμμετοχή τους, πχ. με συμπράξεις με το Τμήμα, προκειμένου να ανακαλύψουν νέες οδούς έκφρασης αλλά και επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Οι *φοιτητές* αποτελούν τη δεύτερη ομάδα-στόχος: αντιπροσωπεύοντας το κυρίως κοινό των συναυλιών είναι ανάγκη η συμμετοχή τους να διατηρηθεί και η συχνότητά της να αυξηθεί, ενώ η διεύρυνση της ομάδας αυτής με την προσέλκυση φοιτητών και από άλλα τμήματα είναι επιθυμητή.

Όπως φάνηκε, για τις ηλικίες 31-60 ετών κύριοι ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής είναι η έλλειψη χρόνου και η ελλιπής ενημέρωση. Στο δεύτερο θα αναφερθούμε παρακάτω. Για να αντιμετωπιστεί το εμπόδιο του χρόνου, οι συναυλίες μπορούν να προβληθούν ως οικογενειακό - κοινωνικό γεγονός, έτσι ώστε να ενθαρρυνθεί η συχνότερη συμμετοχή οικογενειών με τα παιδιά τους.

Άλλωστε, η εμφανής συμμετοχή ανθρώπων *μεγαλύτερης ηλικίας* αποδεικνύει ότι οι συναυλίες αποτελούν σημαντική διέξοδο ψυχαγωγίας και κοινωνικοποίησης, επομένως προτείνεται η καλύτερη ενημέρωση της ομάδας αυτής και η υποστήριξη συνεργασιών μεταξύ σχετικών φορέων (πχ. ΚΑΠΗ) με το Τμήμα.

Έχοντας ορίσει πιθανά κοινά-στόχος, περνούμε στον πρώτο βασικό τομέα που συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινού, στον **καλλιτεχνικό προγραμματισμό**. Η υπάρχουσα ποιότητα και η πρωταγωνιστική παρουσία των φοιτητών πρέπει να διατηρηθούν αφού αξιολογούνται με ιδιαίτερα θετικό τρόπο. Το ρεπερτόριο μπορεί να διευρυνθεί με περισσότερες θεματικές, να συνδεθεί με άλλες μορφές τέχνης και να εμπλουτιστεί με προσεκτικά σχεδιασμένες συμπράξεις με φορείς της κοινότητας, προκειμένου να

ενθαρρυνθεί μεν η ενεργητική συμμετοχή του ευρύτερου κοινού όχι όμως εις βάρος του ιδιαίτερου χαρακτήρα των συναυλιών. Το αίτημα για μεγαλύτερη διάρκεια πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά, αφού η προετοιμασία ήδη απαιτεί από τους φοιτητές πολύ χρόνο και κόπο, ενώ δεν βαθμολογείται. Η απαλλαγή από επιπλέον εξετάσεις εργαστηρίων μουσικών συνόλων ή η απόδοση διδακτικών μονάδων για τη συμμετοχή στα σχήματα θα ήταν τρόποι διευκόλυνσης και παρακίνησης των φοιτητών να καλλιεργούν την αναγκαία δημόσια παρουσία τους ως μουσικοί.

Το καλλιτεχνικό πρόγραμμα καλό είναι να υποστηριχθεί με **εκπαιδευτικές δράσεις**, πχ. ενημερωτικές σύντομες μα περιεκτικές εισαγωγές πριν τις συναυλίες (όπως εκφράστηκε ως επιθυμία στην έρευνα), διανομή πληροφοριακού υλικού (πχ. φυλλάδια), ενώ μπορούν να διοργανωθούν διαδραστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα όλων των ηλικιών, όπως για παράδειγμα εργαστήρια κατασκευής οργάνων ή μουσικών συνόλων για παιδιά. Έτσι θα ενθαρρυνθεί η ενεργητική συμμετοχή μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, καταρρίπτοντας το εμπόδιο της ελλιπούς γνώσης, προσεγγίζοντας άτομα κάθε εκπαιδευτικού υπόβαθρου, και, ουσιαστικά, «ανοίγοντας τις πύλες» στην μουσική παράδοση.

Περνώντας στον τρίτο σημαντικό τομέα, την **προβολή και επικοινωνία (marketing)**, διαπιστώθηκε μέσω της έρευνας το μεγάλο εμπόδιο της ελλιπούς ενημέρωσης καθώς και της περιορισμένης αναγνωρισιμότητας του θεσμού από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Απαραίτητος είναι ο σχηματισμός ενός ξεκάθਾਰου προφίλ και ονόματος για τις συναυλίες, αφού το όνομα «Αρταίων Πόλις- Αρταίων Μέλος» δεν φαίνεται να αποτελεί μοναδικό σημείο αναφοράς ούτε για τους κατοίκους ούτε όμως και για όλα τα μέλη και φοιτητές του Τμήματος. Συνεπώς, προτείνεται η αυξημένη αλλά επικεντρωμένη χρήση επικοινωνιακών μεθόδων καθώς και ο σχεδιασμός καμπάνιας δημοσίων σχέσεων, βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων και με συγκεκριμένους κάθε φορά αποδέκτες. Επιπλέον κεντρικό επικοινωνιακό μήνυμα του Τμήματος πρέπει να είναι ότι η μουσική απευθύνεται σε όλους ανεξαρτήτως μόρφωσης, οικονομικής ή κοινωνικής κατάστασης, έτσι ώστε να ξεπεραστούν όποια εμπόδια περιορίζουν τη συμμετοχή ατόμων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να ενσωματωθεί η μουσική στην καθημερινότητα της κοινότητας. Φυσικά, τα αποτελέσματα των ανειλημμένων δράσεων πρέπει να ελέγχονται συστηματικά με τα κατάλληλα πρότυπα και με τακτικές έρευνες, προκειμένου οι επικοινωνιακές και οι λοιπές στρατηγικές να αναπροσαρμόζονται ανάλογα.

Τέλος, βασικές **οργανωτικές αδυναμίες** πρέπει να ξεπεραστούν (πχ. ζητήματα ήχου, άνεσης των θεατών, καθυστερήσεις στην έναρξη κτλ.), για τη βελτίωση της όλης εμπειρίας της συμμετοχής για τους επισκέπτες. Το αίτημα προσφοράς εδεσμάτων μπορεί να ληφθεί υπ' όψιν εν όψει της αναγωγής των συναυλιών σε κοινωνικό-οικογενειακό γεγονός, χωρίς όμως να μεταβάλει τον χαρακτήρα και την ιδιαίτερη αισθητική των συναυλιών. Βοηθητική θα ήταν η οργάνωση μεταφοράς από και προς την πόλη της Άρτας πριν και μετά το τέλος κάθε συναυλίας, προκειμένου να ξεπεραστούν τα γεωγραφικά εμπόδια συμμετοχής. Επιπλέον, η εκτέλεση συναυλιών σε περιφερειακές της Άρτας περιοχές –ενδεχομένως εκτός του θεσμού της «Εβδομάδας Ανοιχτών Πυλών»– θα προωθούσε το έργο του Τμήματος ευρύτερα, αφού θα προσέγγιζε και άλλες ομάδες αφενός εμπλουτίζοντας το πολιτιστικό τοπίο της περιοχής και προάγοντας την ποιότητα ζωής των κατοίκων, αφετέρου προσελκύοντας τις ομάδες αυτές και στις καλοκαιρινές συναυλίες.

2.3 Περαιτέρω δράσεις – αναμενόμενα αποτελέσματα

Έχοντας διαφωτίσει το προφίλ, τις απόψεις και τη συμπεριφορά συμμετοχής τόσο του κοινού όσο και του μη κοινού μέσω έρευνας, έγινε δυνατή η πρόταση αρχικών βασικών στόχων για τη χάραξη στρατηγικών ανάπτυξης κοινού. Η δεύτερη φάση του project πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των συναυλιών της «Εβδομάδας Ανοιχτών Πυλών 2007» (15-20 Ιουνίου 2007) και περιλάμβανε επισταμένη έρευνα αποκλειστικά των Συμμετεχόντων, αποκαλύπτοντας περισσότερα στοιχεία σχετικά με το κοινό των συναυλιών, προκειμένου να ενημερωθεί η δράση του Τμήματος².

Αναμένεται ότι η υλοποίηση των προτάσεων μπορεί να ενδυναμώσει τις σχέσεις μεταξύ της τοπικής κοινότητας και του εν λόγω περιφερειακού Τμήματος και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή περισσότερων ατόμων όχι μόνο στην παθητική απόλαυση αλλά και στην ενεργητική δημιουργία της τέχνης, παράγοντας τις κατάλληλες συνθήκες για τη βελτίωση της καθημερινότητας των πολιτών αυτής τα πραγματικά φτώχης σε πολιτιστική ζωή περιοχής.

3. Εν κατακλείδι

Αντιμέτωποι με τις δυσχερείς σύγχρονες συνθήκες οι μη κερδοσκοπικοί πολιτιστικοί οργανισμοί δεν έχουν πλέον την πολυτέλεια να αναμένουν παθητικά όσους ίσως περάσουν τις πύλες τους, αλλά οφείλουν να επανεξετάσουν τον ρόλο και τη λειτουργία τους, να επαναπροσδιορίσουν τη στάση τους απέναντι στους επισκέπτες τους και την κοινωνία εν γένει, και να επιδιώξουν αποτελεσματικά την προσέγγιση του σύγχρονου ανθρώπου. Υπό αυτό το φως, η ανάπτυξη κοινού, με την έμφαση που δίνει αφενός στους υπάρχοντες και στους δυνητικούς αποδέκτες του πολιτιστικού αγαθού και αφετέρου στην καλλιέργεια και στη μακροπρόθεσμη διατήρηση αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ του πολιτιστικού οργανισμού, του πολιτιστικού αγαθού και των θεατών/επισκεπτών/ακροατών, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία. Όπως παρουσιάστηκε μέσω του παραδείγματος του ΤΛΠΜ, η γνωριμία με το σύνολο των αποδεκτών αποτελεί ένα από τα πρώτα βήματα προς την ανάπτυξη κοινού. Οι έρευνες κοινού είναι ουσιαστικές όχι μόνον για τον επιχειρηματικό αλλά και για τον πολιτιστικό μη κερδοσκοπικό τομέα, αφού η αποκάλυψη των χαρακτηριστικών, της συμπεριφοράς και των επιθυμιών Συμμετεχόντων και Μη Συμμετεχόντων επιτρέπει τη χάραξη και την αποτίμηση στρατηγικών που προάγουν αποτελεσματικά τους στόχους του πολιτιστικού οργανισμού και, παράλληλα, καλύπτουν τις ανάγκες των αποδεκτών του πολιτιστικού αγαθού στο πλαίσιο των αποστολών, των ιδιομορφιών και των δυνατοτήτων του οργανισμού.

Από την άλλη πλευρά, η υιοθέτηση μεθόδων ανάπτυξης κοινού προϋποθέτει επαρκείς επενδύσεις ανθρώπινων, χρονικών και οικονομικών πόρων και κυρίως βούληση για την ανάληψη σχετικών δράσεων. Όμως, εν όψει των προαναφερθεισών σύγχρονων προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μη κερδοσκοπικοί πολιτιστικοί οργανισμοί και κυρίως της υποχώρησης του «κρατικοδίαιτου πολιτισμού» (Καρκαγιάννης, 2005, σ. 24) , η αναπροσαρμογή της λειτουργίας των πολιτιστικών οργανισμών δεν είναι θέμα επιλογής αλλά επιτακτικής ανάγκης για τη μακροπρόθεσμη επιβίωση αυτών, και η

² Σχετικά με τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της δεύτερης ερευνητικής φάσης βλ. Kouri, M. (2008).

ανάπτυξη κοινού προτείνεται ως μια πιθανή λύση: ο αριθμητικός πολλαπλασιασμός των επισκεπτών των πολιτιστικών οργανισμών καθώς και η προσέλκυση και η ικανοποίηση των αναγκών ποικίλων κοινωνικών ομάδων, όπως επιδιώκεται μέσω της ανάπτυξης κοινού, δεν συμβάλλουν μόνο στην εκπλήρωση των οικονομικών, καλλιτεχνικών και κοινωνικών στόχων των οργανισμών, αλλά κυρίως βοηθούν τους τελευταίους να κερδίσουν την κεντρική θέση, που τους αρμόζει, στη ζωή των σύγχρονων κοινωνιών.

Βιβλιογραφία

- Connolly, P., & Cady, M. H. (2001). *Increasing cultural participation. An audience development planning handbook for presenters, producers, and their collaborators*. Illinois: The unit for contemporary literature, Illinois State University.
- DiMaggio, P. J. (ed.) (1996). *Nonprofit enterprise in the arts. Studies in mission and constraint*. New York: Oxford University Press.
- Engel, J., Blackwell, R. D. & Miniard, P. W. (1987). *Consumer behavior*. USA: The Dryden Press.
- Kolb, B. (2000). *Marketing cultural organizations. New strategies for attracting audiences to classical music, dance, museums, theatre and opera*. Ireland: Oak Tree Press.
- Kotler, P., & Scheff, J. (1997). *Standing room only. Strategies for marketing in the performing arts*. Boston: Harvard School Press.
- Kotler, P. (1994). Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ. Ανάλυση, σχεδιασμός υλοποίηση, έλεγχος, Τόμος Α' (7^η έκδοση), Αθήνα: EMI Interbooks.
- Kouri, M. (2008). Towards regional cultural regeneration. The case of the city of Arta in Epirus. Στο Ψηφιακή έκδοση των Πρακτικών του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Έρευνα της Πολιτιστικής Πολιτικής, Κωνσταντινούπολη.
- Maitland, H. (2000). *A guide to audience development*. U.K.: The Arts Council of England.
- McCarthy, K. F. & Jinnett, K. (2002). *A new framework for building participation in the arts*. CA: Rand.
- McCarthy, K. F., Brooks, A., Lowell, J. & Zakaras, L. (2001). *The performing arts in a new era*. CA: Rand.
- Morris, J. M. (1996). Public support for the performing arts in Europe and the United States. In P. J. DiMaggio (ed.), *Nonprofit enterprise in the arts. Studies in mission and constraint* (pp. 287-319). New York: Oxford University Press.
- Popcorn, F. (1992). *Der Popcorn-Report. Trends für die Zukunft*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Καρκαγιάννης, Α. (2005, 5 Οκτωβρίου). Πολιτική για τον Πολιτισμό. *Καθημερινή*, σελ. 24
- Κουρή, Μ. (2005α). Ανάπτυξη κοινού: μια νέα πρακτική για τους πολιτιστικούς οργανισμούς. *Αντίφωνον*, τ.12, σελ. 37-39
- Κουρή, Μ. (2005β). Οι προκλήσεις της ανάπτυξης κοινού. *Πολύτονον*, τ. 13, σελ. 37-38
- Kouri, M. (2008). Towards regional cultural regeneration. The case of the city of Arta in Epirus" στο Ψηφιακή έκδοση των Πρακτικών του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Έρευνα της Πολιτιστικής Πολιτικής, Κωνσταντινούπολη.

Ζουμπούλη, Μαρία. «Πάμε πλατεία; Ακαδημαϊκή πράξη και κοινωνική παρέμβαση στο ΤΛΠΜ του ΤΕΙ Ηπείρου». Ανέκδοτη ομιλία.

ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΡΗ

Διδάκτωρ Φιλοσοφικής Πανεπιστημίου Βιέννης

Ερευνητικό επίκεντρο η Πολιτιστική Διαχείριση και η Ανάπτυξη Κοινού για τους μη κερδοσκοπικούς πολιτιστικούς οργανισμούς. Μεταπτυχιακές σπουδές πολιτιστικής πολιτικής και διαχείρισης στο Πανεπιστήμιο Warwick Αγγλίας με υποτροφία του Συλλόγου «Οι Φίλοι της Μουσικής». Αριστούχος πτυχιούχος Παντείου Πανεπιστημίου (Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού). Από το 2004 διδάσκει μαθήματα πολιτιστικής πολιτικής, διαχείρισης και επικοινωνίας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Επαγγελματικά έχει συνεργαστεί με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, το Πάντειο Πανεπιστήμιο, το ΤΕΙ Ηπείρου, το Υπουργείο Πολιτισμού, το Διεθνές Φεστιβάλ Χορού Καλαμάτας, τον Οργανισμό Μεγάρου Μουσικής Αθηνών, την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδας, την Λαϊκή Όπερα Βιέννης, το Φεστιβάλ Οπερέτας Κάτω Αυστρίας, το Warwick Arts Society κ.ά. Υπήρξε μεταξύ άλλων υπότροφος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών για τα έτη 1997-1999 κατά τις προπτυχιακές σπουδές, ενώ πρόσφατα ολοκλήρωσε με υποτροφία ΙΚΥ μεταδιδακτορική έρευνα με ερευνητικό θέμα τις αντιλήψεις στην Ελλάδα για την Όπερα με στόχο την περιφερειακή πολιτιστική ανάπτυξη. Άρθρα της έχουν δημοσιευθεί σε συλλογικούς τόμους και περιοδικά. Αριστούχος Διπλωματούχος Πιάνου Εθνικού Ωδείου (τάξη Μυρτώ Μαυρίκου).

<p>Aims and Scope</p> <p>The Hellenic Journal of Music, Education, and Culture (HeJMEC) is a new international, on-line, open-access, and peer reviewed journal devoted to critical study and critical analysis of issues related to the fields of Music, Education, and Culture.</p> <p>HeJMEC welcomes single, multi- and inter-disciplinary contributions of research and literature in the areas of music, education, and culture and publishes both qualitative and quantitative research with substantive and theoretical merit, along with critical reviews, theoretical articles, and invited book reviews related to these fields. The journal will have articles in either Greek or English (depending on the language of submission), but with structured abstracts appearing in both languages. There is also an opportunity to include media files (such as music, video) to illustrate the text.</p>	<p>Images, graphics, and tables:</p> <p>Images should be easily readable, clear, and neat; colour images are preferred. All musical examples, line diagrams and photographs are termed 'Figures' and should be referred to as such in the manuscript. They should be submitted in black and white, and numbered consecutively. Except for notation files created with Finale* software, all images should be submitted in the original program in which they were created (JPG, TIFF, or EPS; Microsoft Application Files are acceptable for line art). Any scanned images should be set at 1200 dpi for line art and 300 dpi for colour or greyscale. All diagrams, images, photographs, and tables should be placed at the end of the manuscript file and numbered in the order they appear in text. Insert callouts for figures and tables on a separate line just after the paragraph where each image or table should appear (example: "[Figure 1 here]"). To avoid delays in typesetting, please convert any music-specific symbols and notation (using MuliSync or MS reference font, for instance) to images.</p> <p>*Finale files should be saved and submitted as images (JPG, TIFF files).</p>
<p>Notes For Contributors</p> <p>Submission of mss: Submissions should be sent via email to co-editors: Maria Argyriou, Ionian University, maria.argiriou@gmail.com in either Microsoft Word format and/or rich text format (RTF).</p> <p>Covering letter: please attach a letter to every submission confirming that all authors have agreed to the submission and that the article is not currently being considered for publication by any other journal.</p> <p>Formats of mss: Manuscripts should be written in a style that is clear and concise, avoiding technical jargon. A consistent style should be used for both format and references. Preferred manuscript style should conform to the Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition). All manuscripts must not exceed 8000 words in length. However, some exceptions can be made after consideration by the editorial team. Titles of the articles should not exceed the length of 15 words and all manuscripts should include an abstract (100-200 words) and résumé (50-100 words). All the above should be submitted through the submission form as Open Office Writer or Microsoft Office Word documents (.odt or .doc file extensions). Authors should also submit 3 to 8 keywords relating to their article's content.</p>	<p>Copyright</p> <p>Before publication authors are requested to assign copyright to GAPMET, subject to retaining their right to reuse the material in other publications in a significantly different way, written or edited by themselves, and due to be published preferably at least one year after initial publication in the journal. Authors are responsible for obtaining permissions from copyright holders for reproducing any illustrations, musical examples, tables, figures or lengthy quotations previously published elsewhere. Permission letters must be supplied to GAPMET Publications.</p> <p>Greek Association of Primary Music Education Teachers (GAPMET)</p> <p>See the website: http://primarymusicenglish.primarymusic.gr/primarymusicenglish/</p> <p>Contact: gr.primarymusic@gmail.com</p>

<http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu>
<http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu>
<http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu>
<http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu>
<http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu>
<http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu> <http://www.hejmec.eu>



Hellenic Journal of Music, Education and Culture

HeJMEC



H6JMEC



ISSN 1792-2518