



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Δημιουργικότητα, Αυτοσχεδιασμός και Hip Hop:
Παιδαγωγικές προεκτάσεις**

Χλόη Αμυδαλίτση (Α.Μ. 0217005)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Παναγιώτης Κανελλόπουλος, Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε., Π.Θ.
Νίκη Νικονάνου, Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε., Π.Θ.

Βόλος, 2022

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την Adlibia JJ, τον DJ Freestone και τον Booker Daniels για την πολύτιμη συμμετοχή τους στην εργασία.

Ευχαριστώ επίσης τους γονείς μου για τη διαρκή ενθάρρυνση και τη γενναιόδωρη υποστήριξη.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	v
Κατάλογος Εικόνων.....	vii
Περίληψη.....	ix
Abstract.....	xi
Κεφάλαιο 1.....	13
Η μουσική ως κεφάλαιο του κοινωνικού κόσμου	13
1.1 Τι είναι μουσική;.....	13
1.2 Η μουσική ως αντικείμενο μελέτης	14
1.3 Η κοινωνιολογία της μουσικής	17
Κεφάλαιο 2.....	21
Δημιουργικότητα - Αυτοσχεδιασμός. Άτυπη εκπαίδευση.....	21
2.1 Δημιουργικότητα.....	22
2.2 Αυτοσχεδιασμός.....	25
2.3 Άτυπη μάθηση (<i>Informal learning</i>).....	29
Κεφάλαιο 3.....	35
Hip-Hop	35
3.1 Η γέννηση του Hip-Hop.....	35
3.2 Τα τέσσερα στοιχεία του Hip-Hop	37
3.2.1 Γκραφίτι.....	38
3.2.2 Ντιτζέινγκ.....	39
3.2.3 Μπρεϊκντάνσινγκ.....	40
3.2.4. Εμσίινγκ.....	41
3.3 Hip-Hop: Παιδαγωγικές προεκτάσεις.....	42
Κεφάλαιο 4.....	47
Η έρευνα πεδίου	47
4.1 Μεθοδολογία.....	47
4.2 Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων	48
4.3 Πριν τη συνέντευξη	49
4.4 Τα βασικά σημεία των συνεντεύξεων.....	50
4.5 Συζήτηση των αποτελεσμάτων – Περιορισμοί – Προτάσεις.....	54
Βιβλιογραφία	59
Ελληνική βιβλιογραφία	59
Ξένη βιβλιογραφία.....	61
Παράρτημα 1. Οδηγός συνέντευξης	65
Παράρτημα 2. Έντυπο συναίνεσης.....	69

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1.1. Η γέννηση της μουσικής. Σκίτσα από το βιβλίο «Η Ιστορία της Μουσικής σε σκίτσα» (Deyries, Lemery & Sadler, 1990).....	15
Εικόνα 2.1 Σχηματική απεικόνιση του μηχανισμού της αποκλίνουσας σκέψης (αριστερά) και της συγκλίνουσας σκέψης (δεξιά)	23
Εικόνα 2.2. Η Satis Coleman με τους μαθητές της και τα ιδιοκατασκευασμένα τύμπανα και κουδουνίστρες.....	24
Εικόνα 3.1. Φωτογραφίες από τις εργασίες κατασκευής του αυτοκινητοδρόμου Cross Bronx Expressway.	36
Εικόνα 3.2. Ένα βαγόνι με την υπογραφή (tag) του Έλληνα Taki 183 (αριστερά). Ο Δημήτρης Σπυρόπουλος στη Νέα Υόρκη (δεξιά).	38
Εικόνα 3.3. Η χειρόγραφη ανακοίνωση του ιστορικού πάρτι της 11 ^{ης} Αυγούστου 1973 που θεωρείται και ως γενέθλια ημερομηνία του Hip-Hop.	40

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί έρευνες που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο διάφορα είδη μουσικής, όπως για παράδειγμα η Jazz, μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της μουσικής παιδείας, στην δημιουργική σκέψη και στην ικανότητα του αυτοσχεδιασμού. Το Hip-Hop αποτελεί ένα ιδιαίτερα προσφιλές σύνολο καλλιτεχνικής έκφρασης (μουσική, χορός, εικαστικά) που έχει αναπτύξει τη δική του κουλτούρα, τους κανόνες και τη σημειολογία του, με σημαντική παρουσία στην ελληνική σκηνή για περίπου τρεις δεκαετίες. Καθώς το Hip-Hop δημιουργήθηκε στις γειτονιές του Μπρονξ της Νέας Υόρκης, η πλειονότητα των μελετών που εξετάζουν την παιδαγωγική αξία του προέρχεται κυρίως από Αμερικανούς ερευνητές. Στην ελληνική βιβλιογραφία το ερευνητικό ενδιαφέρον για την πιθανή σύνδεση της popular μουσικής με την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ακόμη αρκετά περιορισμένο. Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στοιχεία του Hip-Hop που να στοιχειοθετούν παιδαγωγικές προεκτάσεις, εάν δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως άτυπο εργαλείο μάθησης. Μεθοδολογικά η εργασία αναπτύχθηκε ως συνδυασμός αναλυτικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης και έρευνας πεδίου, ακολουθώντας την ποιοτική προσέγγιση, με βάση υλικό που αντλήθηκε από συνεντεύξεις. Τόσο από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο από την ανάλυση των συνεντεύξεων, διαπιστώνεται ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση του Hip-Hop με τη δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό. Επίσης η εργασία υποστηρίζει ότι οι πρακτικές καλλιτεχνικής έκφρασης του Hip-Hop διαθέτουν τη δυναμική να αποτελέσουν άτυπα παιδαγωγικά εργαλεία μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά

Hip-Hop, Μουσική εκπαίδευση, Δημιουργικότητα, Αυτοσχεδιασμός, Άτυπη εκπαίδευση, Παιδαγωγικά εργαλεία

Creativity and Improvisation in Hip Hop: Educational implications

BA dissertation by Chloe Amygdalitsi

Department of Early Childhood Education, University of Thessaly, Greece

Abstract

In recent years, research has been carried out to examine how different genres of music, such as Jazz, can contribute pedagogically to the development of musical literacy, creative thinking and the ability to improvise. Hip-Hop is a particularly popular set of artistic expression (music, dance, visual arts), with its own culture, rules and semiotics, that has a significant presence in the Greek music scene for about three decades. As Hip-Hop originated in Bronx, the majority of studies that examine its pedagogical value have been conducted by American researchers. In Greece, there has been limited research interest in the possible connection of popular music with the educational process. The aim of this study is to investigate whether there are elements of Hip-Hop that may have pedagogical implications. Methodologically, the study is based on literature review, as well as on a qualitative analysis of interviews with Greek Hip-Hop artists. On the basis of both, the literature review and the analysis of the interviews, the study argues that there is a significant connection between Hip-Hop, creativity and improvisation, and that Hip-Hop's artistic expression practices have the potential to become important pedagogical learning tools.

Key words

Hip-Hop, Music education, Creativity, Improvisation, Informal learning, Educational tools

Κεφάλαιο 1

Η μουσική ως κεφάλαιο του κοινωνικού κόσμου

«Η μουσική είναι η ομορφιά του Σύμπαντος, δίνει ψυχή στις καρδιές και φτερά στην σκέψη».

Πλάτων

1.1 Τι είναι μουσική;

Μελετητές της μουσικής από την επιστήμη της ανθρωπολογίας, ή περισσότερο εξειδικευμένους χώρους, όπως η κοινωνική ανθρωπολογία και η εθνομουσικολογία, θεωρούν ως βασική προϋπόθεση την έννοια του «οργανωμένου ήχου», της τέχνης με άλλα λόγια μέσω της οποίας εκφράζονται σκέψεις και συναισθήματα με ήχους (Φλώρος, 2013).

Στο έγκριτο διεθνές λεξικό του Webster, η μουσική ορίζεται ως «η επιστήμη ή η τέχνη που ενσωματώνει ευχάριστους, εκφραστικούς ή έξυπνους συνδυασμούς τόνων από τη φωνή ή τα μουσικά όργανα σε μια σύνθεση που έχει καθορισμένη δομή και συνέχεια» (Webster, 1981, όπ. αναφ. στο Σέργη, 1993). Η Σέργη αναφέρεται στη μουσική ως «...η τέχνη των ήχων», διευκρινίζοντας ότι «ο ήχος είναι ένα μέσο που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος, για να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο» (Σέργη, 1993, σελ.45). Στη δημοφιλή μελέτη «How musical is man» του 1973, ο John Blacking θεωρεί τη μουσική «ήχο, οργανωμένο με ανθρώπινο τρόπο» (Blacking, 1981, σελ. 28), καθώς εάν δεν υπήρχε η ικανότητα αντίληψης της οργάνωσης του ήχου, η μουσική δεν θα ήταν τίποτε παρά απλή παραγωγή θορύβων.

Ενδιαφέρουσες όμως είναι και οι αντιλήψεις για το τι είναι μουσική των ίδιων των μουσικών, χωρίς να παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις από όσα προαναφέρθηκαν. Ενδεικτικά, ο Richard Melville Hall, γνωστός με το σκηνικό του όνομα Moby, διεθνής βραβευμένος μουσικός, DJ και φωτογράφος, θεωρεί ότι ένα από τα συναρπαστικά πράγματα για τη μουσική είναι ότι τεχνικά - με πολύ κυριολεκτικό τρόπο - δεν υπάρχει, όπως υπάρχει ένας πίνακας, ένα γλυπτό ή μια φωτογραφία. Η μουσική είναι απλώς αέρας που χτυπά το τύμπανο, όχι όμως με τυχαίο τρόπο (Shah, 2017). Από την άλλη πλευρά, ο Γερμανός μουσικός παραγωγός και συνθέτης κινηματογραφικής (κυρίως) μουσικής Hans Zimmer, αποδίδει στη μουσική (με διάθεση χιούμορ) τα χαρακτηριστικά του οργανωμένου χάους, χωρίς αυτό να ερμηνεύεται αποκλειστικά ως κάτι αρνητικό, καθώς σπεύδει να διευκρινίσει ότι το οργανωμένο χάος μπορεί να ακούγεται εξαιρετικά ευχάριστα. Για τον ίδιο αρκούν δύο λόγια για να εκφράσει ένα συναίσθημα πολύ καλύτερα από ό,τι θα μπορούσε να κάνει με λέξεις και αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ποτέ δεν ήμουν πολύ καλός στο «να μεγαλώσω» και στην πραγματικότητα, αυτό αντανάκλαται σε αυτό που έκανα χθες το βράδυ. Πήγα σε ένα δωμάτιο με μια ομάδα

μουσικών - καθίσαμε και ξεκινήσαμε να παίζουμε, δεν χρειαζόμαστε καν να μιλήσουμε μεταξύ μας. Αυτό το επίπεδο επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και φιλίας είναι εκπληκτικό. Είναι ένα από τα πιο ξεχωριστά πράγματα στη ζωή μου και πιστεύω ότι όποιος δεν μπορεί να έχει τέτοιες εμπειρίες μπορεί να ζει μια λιγότερο ικανοποιητική ζωή» (Shah, 2017). Τέλος, ο Αμερικανός μουσικός και συνθέτης John Cage¹, σχολιάζει: «η μουσική είναι ήχοι, ήχοι που ακούγονται γύρω μας είτε είμαστε μέσα είτε είμαστε έξω από τις αίθουσες συναυλιών» (Schafer, 1973, p.30).

1.2 Η μουσική ως αντικείμενο μελέτης

Στοιχεία μουσικής έκφρασης ιχνηλατούνται στους πρώιμους πολιτισμούς που ανέπτυξαν βασικές κοινωνικές δομές, ενώ σταδιακά η μουσική εντάχθηκε σε όλο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Ο άνθρωπος χρησιμοποίησε δομημένους ήχους για να επικοινωνήσει και να υποστηρίξει τελετές εξορκισμού των φόβων του, ή για να εξευμενίσει τους θεούς, για να συνοδεύσει καθημερινές του δραστηριότητες και λαϊκές εορτές. Η μουσική ως αντικείμενο μελέτης προσέελκυσε το ενδιαφέρον των ανθρωπολόγων, οι οποίοι την αντιμετώπισαν ως στοιχείο ενός πολιτισμικού συστήματος και ενός συστήματος κοινωνικών σχέσεων τα οποία αλληλοεπιδρούν για να της προσδώσουν το τελικό της νόημα, χωρίς ωστόσο η συγκεκριμένη προσέγγιση, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια των μελετών, να γίνει ολιστικά και κατ' επέκταση να επιτελέσει το στόχο της (Πανόπουλος, 2005). Ένας από τους βασικούς λόγους των προβληματικών προσπαθειών καταγραφής και μελέτης της μουσικής άλλων πολιτισμών, υπήρξε η επιμονή των ερευνητών να έχουν ως αναφορά τη δυτική κλασική μουσική και την ορολογία της.

Ο Small (1983) αναφέρει το χαρακτηριστικό παράδειγμα του Einstein με το ψάρι που δεν μπορούσε να αντιληφθεί τι είναι το νερό διότι δεν γνώριζε κάποιο άλλο φυσικό στοιχείο και συμπληρώνει ότι σχετικά πρόσφατα οι δυτικοί ερευνητές έπαψαν να αντιμετωπίζουν τους άλλους μουσικούς πολιτισμούς ως άτεχνους και κακώηχους.

Ο Blacking (1981) σημειώνει:

Αυτό που χαρακτηρίζουμε σα μουσική συμπεριφορά, όταν αναλυθεί με ορισμένους τρόπους, εμφανίζει πάντα μια μορφή οργάνωσης σε κάποιο επίπεδο. Η οργάνωση αυτή

¹ Ο John Milton Cage, Jr (1912-1992), υπήρξε Αμερικανός συνθέτης της avant-garde σκηνής. Οι εφευρετικές συνθέσεις και οι «ανορθόδοξες» ιδέες του επηρέασαν έντονα τη μουσική των μέσων του 20^{ου} αιώνα (Britannica, n.d.).

μπορεί να αντιστοιχεί σε βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή καθαρά μουσικές διαδικασίες. Κατά συνέπεια μπορούν πάντα να υπάρχουν περισσότερες από μία αναλύσεις για την ερμηνεία της δομής ενός μουσικού έργου. (σελ. 31)



Εικόνα 1.1. Η γέννηση της μουσικής. Σκίτσα από το βιβλίο «Η Ιστορία της Μουσικής σε σκίτσα» (Deyries, Lemery & Sadler, 1990)

Ωστόσο, όπως υποστηρίζει, οι Ευρωπαίοι έχουν μάθει να κρίνουν τη μουσική, ή αυτό που αντιλαμβάνονται ως μουσική, με βάση τη δομική συνθετότητα, σε αντίθεση με άλλες φυλές ή πολιτισμούς, όπως για παράδειγμα οι Nsenga από τη Ζάμπια, που «...αξιώνουν από τη μουσική μερικά συγκεκριμένα ψυχολογικά και κοινωνικά αποτελέσματα» (Blacking, 1981, σελ. 32).

Ο Merriam (1964) αναφέρει ότι για τους μουσικολόγους η ανθρωπολογία της μουσικής θέτει το πλαίσιο για την κατανόηση των διαδικασιών παραγωγής των μουσικών ήχων. Ταυτόχρονα, για τους ανθρωπολόγους συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς η μουσική αποτελεί δομικό στοιχείο της και καταλήγει: «Χωρίς τους ανθρώπους που σκέφτονται, ενεργούν και δημιουργούν, ο ήχος της μουσικής δεν μπορεί να υπάρξει. Καταλαβαίνουμε τον ήχο πολύ καλύτερα από όσο καταλαβαίνουμε τη συνολική οργάνωση της παραγωγής του» (σελ. viii).

Είναι αξιοσημείωτη η χρήση του όρου «ήχος» έναντι του όρου μουσική στην τοποθέτηση του Merriam. Ο Steven Feld στην εθνογραφική του έρευνα «Η δομή του ήχου ως κοινωνική δομή»², αναφέρει ως μελέτη περίπτωσης τους Καλούλι από την Παπούα της Νέας Γουινέας. Αναφερόμενος στον κοινωνικομουσικό τύπο των Καλούλι παρατηρεί ότι για αυτούς «...δεν υπάρχει «μουσική», μόνον ήχοι, διευθετημένοι σε κατηγορίες κατά το μάλλον ή ήττον κοινές για τη φύση, τα ζώα και τους ανθρώπους» (Feld, 1984, σελ. 389). Τα μέλη της φυλής,

² Τίτλος πρωτότυπου: Sound Structure as Social Structure.

σημειώνει, θεωρούν ότι η απόκτηση δεξιοτήτων στην αναγνώριση και έκφραση του ήχου συντελείται με φυσικό τρόπο για όλα τα κοινωνικά όντα, όπως ακριβώς γίνεται για παράδειγμα με την απόκτηση ικανοτήτων στο λόγο και στις χειρονομίες. «Εάν μπορείς να μιλάς, μπορείς και να τραγουδάς. Εάν μπορείς να περπατάς, μπορείς να χορεύεις» λέει μία παροιμία από τη Ζιμπάμπουε (Wade, 2004, στο Δογάνη, 2012, σελ. 27). Κάτι ανάλογο δεν θεωρείται αυτονόητο στις δυτικές κοινωνίες όπου η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου προϋποθέτει πολλές ώρες μελέτης, σκληρής δουλειάς και ασκήσεων ώστε ο μαθητευόμενος «να μπορέσει κάποια στιγμή να παίξει», όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Small (1983, σελ. 244), ενώ ο Blacking (1981) εγείρει ακόμη και ταξικά ζητήματα:

Γιατί σε κοινωνίες που είναι περισσότερο αναπτυγμένες πολιτιστικά, αυτές οι γενικές μουσικές ικανότητες του ανθρώπου περιορίζονται σε ορισμένες επίλεκτες κοινωνικές ομάδες; ...Πρέπει άραγε η πλειοψηφία να εμφανίζεται στερημένη από μουσικές ικανότητες, έτσι ώστε μια μειοψηφία να καυχείται γι' αυτές; (σελ. 19-20)

Ένα σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση της δυτικο-ευρωπαϊκής μουσικής μετά την Αναγέννηση αποτελεί η καθολική επικράτηση της τονικής αρμονίας. Οι ακουστικά ασαφείς ήχοι του Μεσαίωνα που παράγονταν από όργανα όπως τα από τα τρίγωνα, τα ταμπουρίνα, οι ροκάνες και κάποια ιδιόφωνα όργανα θεωρήθηκαν πρωτόγονοι και σταδιακά αφαιρέθηκαν. Ο Pousseur (1970, στο Small, 1983, σελ. 29) έλεγε: «Η τονική αρμονία αποτελεί πράγματι έναν τύπο μουσικής γλώσσας όπου επικρατεί η πιο ξεκάθαρη λογική, αποτελεί την ίδια την υλοποίηση της λογικής, στην πιο αφηρημένη της μορφή, γι' αυτό και μπορεί να μας γεννά μια μοναδική ικανοποίηση». Η λογική καθορίζει την μετα-αναγεννησιακή τέχνη και στον τομέα της μουσικής η οποία τοποθετείται σε χωρικά και χρονικά πλαίσια³ και απομακρύνεται σταδιακά από την κοινωνική λειτουργία (Small, 1983). Η χωρική και χρονική οριοθέτηση της μετα-αναγεννησιακής μουσικής σε συνδυασμό με την έλλειψη συμμετοχής του ακροατή στη δημιουργική διαδικασία έχουν ως αποτέλεσμα μία μονοσήμαντη μορφή επικοινωνίας η οποία διατηρείται έως σήμερα, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κλασική μουσική.

Ο καθηγητής εθνομουσικολογίας Anthony Seeger (1980), στην προσπάθειά του να συσχετίσει τα μουσικά χαρακτηριστικά μίας κοινωνίας με τα πολιτισμικά της στοιχεία, πρότεινε την προσέγγιση της μουσικής ως επιτέλεση. Σύμφωνα με τον ορισμό του Richard Bauman (1975,

³ Για παράδειγμα οι συναυλίες γίνονται σε κλειστούς χώρους, μονωμένους από τους ήχους του περιβάλλοντος με συγκεκριμένη χρονική διάρκεια.

σελ. 298)⁴, επιτέλεση είναι μία «οριοθετημένη συμπεριφορά εντός πλαισίων και νοηματοδοτημένη από αυτά». Για τον Seeger το πλαίσιο καθορίζεται από πολλαπλούς παράγοντες που σχετίζονται με το χρόνο, τον τόπο, τους επιτελεστές, το ακροατήριο και τις προθέσεις. Στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, σαφέστατα, η μουσική δεν παίζεται από όλους, ούτε ακούγεται από όλους και προφανώς υπάρχουν σχέσεις που υφίστανται μεταξύ μουσικής, μουσικών και ακροατών. Η απομόνωση του ηχητικού περιεχομένου εμπόδιζε διαχρονικά την εθνομουσικολογική ανάλυση και καθυστέρησε τις απαντήσεις στα ερωτήματα: «Γιατί η μουσική είναι σημαντική σε μία δεδομένη κοινωνία;» και «Τι κάνει η μουσική που δεν το κάνουν τα άλλα είδη κοινωνικής συμπεριφοράς, ή το κάνουν λιγότερο καλά;» (Seeger, 1980, σελ. 92).

1.3 Η κοινωνιολογία της μουσικής

Όπως κάθε τέχνη, η μουσική αποτελεί μέσο έκφρασης της κοινωνίας, αφουγκράζεται τις αλλαγές της και πορεύεται μαζί της εκφραστικά και δημιουργικά. Σε όλα τα εξελικτικά της στάδια, αποτέλεσε τρόπο ανθρώπινης επικοινωνίας, η λύση κατά κάποιον τρόπο της εξίσωσης «Ηχος + Μουσικός + Κοινωνία = Επικοινωνία» (Σέργη, 1993, σελ.49). Στα νεότερα χρόνια, με αφετηρία τη δεκαετία του 1980, η μουσική υπερέβη τα εθνικά σύνορα και πρωταγωνίστησε στον τομέα της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης, με χαρακτηριστικά την κινητικότητα, τη σύνδεση λαών και πολιτισμών και αποτέλεσμα τη μείξη και την αλληλεπίδραση μουσικών ρευμάτων ή παραδόσεων δημιουργώντας τελικά τον όρο «μουσική του κόσμου» (Λαλιώτη, 2016, σελ. 157).

Τον 19^ο αιώνα αναπτύχθηκε η επιστημονική προσέγγιση της κοινωνιολογικής θεώρησης της μουσικής με τον August Comte να αναπτύσσει την έννοια της κοινωνιολογίας το 1830, θεωρώντας τη μουσική την πιο κοινωνική από όλες τις τέχνες (Shepherd & Devine, 2015, σελ. 1). Ο Max Weber μελέτησε διαφορετικές μουσικές για να περιγράψει την ιδιαιτερότητα της δυτικής μουσικής, για την οποία επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σύμφωνα με την Αναγνώστου (2008, σελ. 242), η κοινωνιολογική του προσέγγιση στη μουσική διατυπώθηκε στη βάση τριών μεθοδολογικών αρχών: «την αξιολογική ουδετερότητα, τη συγκριτική και ιστορική προσέγγιση και την πολλαπλότητα των εμπλεκόμενων παραγόντων». Με αυτές τις αρχές διαχώρισε το αισθητικό αποτέλεσμα του μουσικού έργου από την τεχνική συμβολή της

⁴ Η αναφορά στο πρωτότυπο κείμενο έχει ως εξής: The act of performance as situated behavior, situated within and rendered meaningful with reference to relevant contexts.

κοινωνίας που το δημιούργησε. Μελέτησε και ερμήνευσε τα μουσικά φαινόμενα εισάγοντας τη διαλεκτική της εκλογίκευσης όπου «λόγος και αλογικότητα αποτελούν τους δυο πόλους της ιστορικής ανέλιξης, με εμφανή την τάση για επικράτηση της εκλογικευμένης διαδικασίας σε όλες τις σφαίρες της ζωής» (Τερλεξής, 1999, σελ. 299).

Ο Theodor Adorno εκτός από φιλόσοφος, ήταν συνθέτης και εκτελεστής. Ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη μουσική και έθεσε τις βάσεις για μία κριτική κοινωνιολογία της μουσικής. Διερεύνησε τη δυτική καπιταλιστική κοινωνία και τη μουσική της όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο της πολιτιστικής βιομηχανίας. Σύμφωνα με τον Adorno, οι σχέσεις παραγωγής ορίζονται από τις οικονομικές και ιδεολογικές συνθήκες που επικρατούν και που, φυσικά, επηρεάζουν και τους ήχους. Με αυτή τη λογική «μία πτυχή των σχέσεων παραγωγής αποτελούν η μουσική νοοτροπία και το γούστο» (Adorno 1994, σελ. 223, στο Αναγνώστου, 2008, σελ. 250).

Από τη δεκαετία του 1970 η κοινωνιολογία της μουσικής μελετά συστηματικά πολλά είδη μουσικής. Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στο έργο των Shepherd και Frith που μελέτησαν κυρίως μουσικές προερχόμενες από τις ΗΠΑ, το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Η Σχολή του Birmingham και οι ακόλουθοί της ανέπτυξαν μέσω της ενασχόλησής τους με τις μουσικές και νεανικές υπο-κουλτούρες, τις σημαντικές έννοιες που γεννούσε η μουσική στους ακροατές. Πρόκειται για ένα κοινωνιολογικό παράδειγμα που αναπτύσσονταν παράλληλα και στις ΗΠΑ, με κύριο εκφραστή και αρχιτέκτονα τον Αμερικανό κοινωνιολόγο Richard Peterson. (Shepherd & Devine, 2015, σελ. 6). Για αυτόν τα «προϊόντα του πολιτισμού», όπως η μουσική, δεν αποτελούσαν παράγωγα μίας μοναδικής ευφυούς οντότητας, αλλά καθημερινών, θεσμικών ρυθμίσεων και διαδικασιών αλληλεπίδρασης που έμοιαζαν με άλλες μορφές εργασίας (Peterson, 1976· Peterson & Anand, 2004).

Επισημαίνεται ότι τα σύνορα μεταξύ κοινωνιολογίας, κοινωνικής ανθρωπολογίας, εθνομουσικολογίας, πολιτισμικών σπουδών, φεμινισμού και κάποιων μορφών μουσικολογίας έγιναν σταδιακά λιγότερο ξεκάθαρα, καθώς είχε πλέον γίνει κατανοητό ότι το βασικό ήταν να υπάρξει μια κριτική πολιτισμική μουσικολογία, παρά μία διεργασία με συγκεκριμένα διεπιστημονικά όρια. Οι συνδετικοί κρίκοι μεταξύ εθνομουσικολογίας και κοινωνιολογίας της μουσικής έγιναν πιο στενοί τη δεκαετία του '90, περίοδο κατά την οποία κοινωνιολόγοι και κοινωνικοί ανθρωπολόγοι ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με ερωτήσεις αναφορικά με την εθνικότητα, τη διαφοροποίηση, την ταυτότητα και την παγκοσμιοποίηση, μέσα από τη μελέτη της παγκόσμιας popular μουσικής (Shepherd & Devine, 2015, σελ. 5 & 6).

Διερευνήθηκε η κοινωνική σημασία της μουσικής, η συμβολή της στην ανάπτυξη κοινωνικής ταυτότητας, η μουσική ως εμπορική και βιομηχανική διαδικασία και η λειτουργία της τεχνολογίας. Οι σύγχρονες μέθοδοι έρευνας της κοινωνιολογίας της μουσικής δείχνουν μία πληθώρα προσεγγίσεων στην αλληλεπίδραση του μουσικού γίνεσθαι με το κοινωνικό και αποδεικνύουν μία στροφή προς την διεπιστημονικότητα που χαρακτηρίζει την ακαδημαϊκή μελέτη ενός πολιτισμού, με την πιο ευρεία έννοια. Αυτό καθιστά δύσκολο το να ξεχωρίσει κανείς που τελειώνει η κοινωνιολογία της μουσικής και που αρχίζουν οι προσεγγίσεις άλλων ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών (Shepherd & Devine, 2015, σελ. 14 & 15).

Το να κατανοήσει κάποιος τους τρόπους με τους οποίους η κουλτούρα και η κοινωνία επηρεάζουν τους τρόπους εκμάθησης που χρησιμοποιούν οι μουσικοπαιδαγωγοί, είναι κρίσιμο για όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα αν προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Η ιδανικότερη προσέγγιση είναι αυτή που εκτιμά το ίδιο την παράδοση, την αυθεντικότητα, αλλά αγκαλιάζει και την καινοτομία (Barton, 2018, 3).

Κεφάλαιο 2

Δημιουργικότητα - Αυτοσχεδιασμός. Άτυπη εκπαίδευση

Η σημερινή, επικρατούσα αντίληψη για τους στόχους της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την παροχή καθορισμένων γνώσεων ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, με έμφαση στη μέτρηση της προσλαμβανόμενης γνώσης. Η λογική αυτή απέχει σημαντικά από την αρχαιοελληνική έννοια του «παιδεύειν», της προσπάθειας δηλαδή για ισόρροπη πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Λιοναράκης, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο η γνώση περιχαρακώνεται με κριτήριο τη «χρησιμότητά» της, αποκλείοντας εκείνο το σύνολο γνώσεων που απέχει από τους εκάστοτε διατυπωμένους ωφελμιστικούς στόχους (Odine, 2015, στο Κανελλόπουλος & Στεφάνου, 2015). Ωστόσο, «δεν είναι η γνώση καθευατή ο πραγματικός σκοπός του σχολείου, αλλά η ανακάλυψη του πως αποκτιέται η γνώση όταν χρειάζεται», υποστήριζε ο Dewey (1915, στο Ξανθάκου, 1998, σελ.55). Αν και από τη δεκαετία του 1990 παρατηρείται μία διαρκής προσπάθεια αναμόρφωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αυτή αναπτύσσεται περισσότερο σε επίπεδο ρητορικής, παρά ουσιαστικής εφαρμογής. Στο κείμενο του προγράμματος σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2014) αναφέρεται χαρακτηριστικά:

Η μάθηση τον 21^ο αιώνα δεν μπορεί να στηρίζεται σε προγράμματα σπουδών που οργανώνονται, αποκλειστικά, σύμφωνα με τα γνωστικά αντικείμενα. Τα παιδιά χρειάζεται να αναπτύξουν ικανότητες - κλειδιά που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση ώστε να είναι σε θέση να μαθαίνουν και να εξελίσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (σελ. 9).

Το ίδιο κείμενο επικαλείται την έννοια της δημιουργικότητας, υπερασπίζοντας την αναγκαιότητα προαγωγής της στη διαδικασία οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2003), ως κύριος σκοπός της μουσικής αγωγής ορίζεται:

...η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης (σελ. 337).

Τι είναι όμως δημιουργικότητα; Ποιά η σχέση της με τον μουσικό αυτοσχεδιασμό; Πως ενσωματώνονται οι δύο έννοιες και αξιοποιούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία; Ποιος ο ρόλος της άτυπης εκπαίδευσης στη μουσική καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του αυτοσχεδιασμού;

2.1 Δημιουργικότητα

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Joy Paul Guilford (1897-1987) διερεύνησε συστηματικά το φαινόμενο της δημιουργικότητας στην προσπάθεια να τεκμηριώσει τους ισχυρισμούς του για την μη συσχέτιση της δημιουργικής σκέψης και της συμβατικής νοημοσύνης. Αρχικά έθεσε στον εαυτό του και στην επιστημονική κοινότητα απλά ερωτήματα όπως, γιατί η δημιουργική παραγωγικότητα είναι σπάνιο φαινόμενο, γιατί υπάρχει τόσο μικρή φαινομενική συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικής και δημιουργικής παραγωγικότητας και γιατί οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές αδυνατούν να αναδείξουν μεγαλύτερο αριθμό δημιουργικών-ιδιοφυών ατόμων. Συσχέτισε τη δημιουργικότητα με τις ικανότητες που είναι πιο χαρακτηριστικές στους δημιουργικούς ανθρώπους και καθορίζουν εάν το άτομο έχει τη δύναμη να επιδείξει δημιουργική συμπεριφορά σε αξιοσημείωτο βαθμό (Guilford, 1950, σελ. 444).

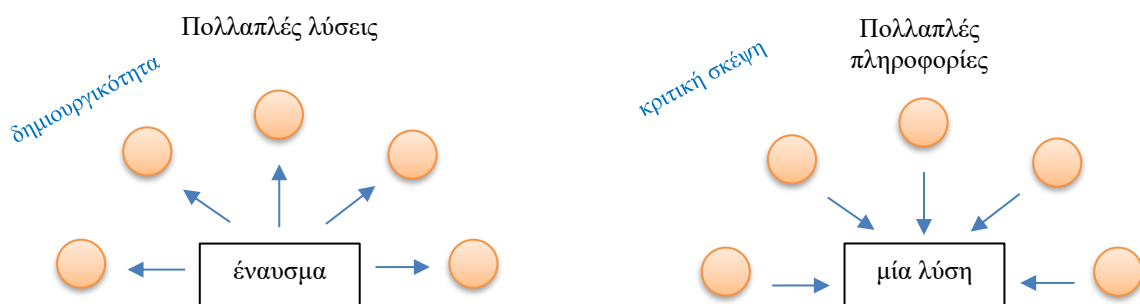
Στο λεξικό ψυχολογίας του Norbert Sillamy (2000, σελ. 84), η δημιουργικότητα προσδιορίζεται ως η έμφυτη προδιάθεση για δημιουργία που διαθέτει κάθε άτομο, ανεξάρτητα από την ηλικία. Σε αυτή την προδιάθεση έχει αναφερθεί και ο Maslow (1962, όπ. ανάφ. στο Ξανθάκου, 1998, σελ. 30), υποστηρίζοντας ότι εκδηλώνεται με τα χαρακτηριστικά της περιέργειας και της φαντασίας, χαρακτηριστικά γνώριμα της παιδικής ηλικίας, που αναστέλλονται όμως συχνά στην πορεία προς την ενηλικίωση. Όπως άλλωστε χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (2004): «Το δημιουργικό άτομο είναι ένα παντοτινό παιδί. Είναι τραγικό που οι περισσότεροι από εμάς μεγαλώνουμε». Η δημιουργικότητα και η φαντασία αποτελούν έννοιες αλληλένδετες καθώς η μία προϋποθέτει την ύπαρξη της άλλης (Διονυσίου, 2008, σελ. 46). Επιπρόσθετα, οι παράγοντες του κατάλληλου περιβάλλοντος και της σωστής καθοδήγησης συμβάλλουν στην επιτυχή καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Σέργη, 1994, σελ. 87).

Σύμφωνα με τις μελέτες του Guilford για τη φύση της ανθρώπινης νοημοσύνης, η δημιουργικότητα έχει συνδεθεί με τη δημιουργική ή φερόμενη ως αποκλίνουσα σκέψη

(divergent thinking), η οποία μαζί με την συγκλίνουσα σκέψη (convergent thinking) συγκροτούν την παραγωγική σκέψη (Σμυρναίου, χ.η., σελ. 3· Ξανθάκου, 1998, σελ. 88).

Στην απόφαση 1350/2008 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με το Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας (2009), αναφέρεται ότι:

Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να φροντίζουν επαρκώς και σε όλα τα κατάλληλα επίπεδα για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων που στηρίζουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ενόψει της εξεύρεσης καινοτόμων και πρωτότυπων λύσεων για την προσωπική, την εργασιακή και την κοινωνική ζωή.



Εικόνα 2.1. Σχηματική απεικόνιση του μηχανισμού της αποκλίνουσας σκέψης (αριστερά) και της συγκλίνουσας σκέψης (δεξιά). Πηγή: Προσαρμογή από <http://www.senseandsensation.com>

Στην πρόσφατη απόφαση για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021) και ειδικότερα στο Άρθρο 3, βασικός δείκτης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας αποτελεί, μεταξύ άλλων, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Η έννοια της καινοτομίας αναφέρεται ως χαρακτηριστικό του ετήσιου σχεδιασμού διδακτικών/παιδαγωγικών πρακτικών και δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς (Άρθρο 4). Σε κανένα άρθρο της απόφασης δεν γίνεται έμμεση ή άμεση αναφορά στη δημιουργικότητα ως συστατικό καλλιέργειας της παραγωγικής σκέψης.

Σχετικές έρευνες άλλωστε (Getzels & Jackson, 1963· Guilford, 1967· Torrance, 1965, στο Ξανθάκου, 1998, σελ. 58-61), έχουν προ πολλού αναδείξει τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων στην άνιση καλλιέργεια των διεργασιών ανάπτυξης της αποκλίνουσας και της συγκλίνουσας σκέψης, ευνοώντας συστηματικά τη δεύτερη. Οι πανελλαδικές εξετάσεις αποτελούν αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτής της πρακτικής. Το σχολείο, όπως εύστοχα συνοψίζεται σε σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση (Αλβανούδη κ.ά., 1998), αναστέλλει τη δημιουργική έκφραση και πρωτοτυπία που χαρακτηρίζει τους μικρούς μαθητές, αναγκάζοντάς τους να υποκύψουν σε μεθόδους μηχανικής απομνημόνευσης. Η

απάντηση σε όλα αυτά κατά τον Blacking (1981) είναι μία παιδαγωγική στρατηγική βασισμένη στην αφύπνιση της δημιουργικότητας και της φαντασίας, καθώς για τους νέους ανθρώπους αυτά τα στοιχεία αποτελούν τα θεμέλια μιας ολοκληρωμένης και υγιούς εξέλιξης. «Ο δρόμος προς την απλότητα είναι στρωμένος με δημιουργικές προθέσεις»⁵ σχολιάζει ο Bruner (1997, σελ. 18) περιγράφοντας ως «αποτελεσματική έκπληξη» το παραγόμενο της δημιουργικότητας.

Αν και η δημιουργικότητα θεωρείται το χαρακτηριστικό γνώρισμα όσων δραστηριοποιούνται στον καλλιτεχνικό χώρο, η σημασία της είναι εξίσου σημαντική και στα υπόλοιπα γνωστικά πεδία. Ωστόσο, δημιουργικότητα και μουσική παιδαγωγική συμπορεύονται σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής για περίπου έναν αιώνα. Πρωτοπόρος στον τομέα αυτό η Αμερικανίδα μουσικοπαιδαγωγός Satis Coleman (1878–1961). Η ελευθερία που της παρείχε το Lincoln School, το σχολείο στο οποίο ξεκίνησε να διδάσκει το 1919, της έδωσε την ευκαιρία να μπορεί να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα με νέες ιδέες, την οδήγησε στη δημιουργία ενός προγράμματος που σύντομα έγινε γνωστό ως «δημιουργική μουσική» (creative music). Το πρόγραμμα στηρίχθηκε σε μία ιδέα της Coleman που, αν και φαινομενικά απλή, στηρίζονταν στις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας και του παιδοκεντρικού προγράμματος σπουδών. Εφόσον η μουσική εξελίχθηκε από απλές εκφράσεις σε σύνθετη μορφή τέχνης, με την ίδια δυναμική, οι μικροί «πρωτόγονοι άνθρωποι», τα παιδιά δηλαδή που διανύουν τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους, θα μπορούσαν να μάθουν μουσική, ξεκινώντας με «πρωτόγονη» μουσική.



Εικόνα 2.2. Η Satis Coleman με τους μαθητές της και τα ιδιοκατασκευασμένα τύμπανα και κουδουνίστρες.
Πηγή: Volk, 1996

⁵ Η αναφορά στο πρωτότυπο κείμενο έχει ως εξής: «The road to banality is paved with creative intentions»

Για το σκοπό αυτό ενθάρρυνε τα παιδιά να παίζουν με δικά τους, χειροποίητα μουσικά όργανα, υποστηρίζοντας μάλιστα ότι όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο απλούστερο πρέπει να είναι το μουσικό όργανο (Volk, 1996, σελ. 31-32).

Σταδιακά ο όρος «δημιουργικότητα» συνδέθηκε με το σύνολο των δραστηριοτήτων που οδηγούν το παιδί σε εμπνευσμένες εμπειρίες, συμβάλλοντας στη ανάπτυξή του σε μουσικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Η δημιουργικότητα προωθήθηκε από τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα του Carl Orff, του Zoltán Kodály και του Émile Jaques-Dalcroze που επικράτησαν στην Ευρώπη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και συνδύασαν τη μουσική με την κίνηση στην προσπάθεια ευκολότερης κατανόησης των σύνθετων μουσικών εννοιών από τα μικρά παιδιά (Διονυσίου, 2008, σελ. 50· Δογάνη, 2012, σελ. 133). Τα τελευταία χρόνια, εκτός από τη χρήση των «παραδοσιακών» μουσικών οργάνων, η δημιουργική εργαλειοθήκη αξιοποιεί και τις δυνατότητες της μουσικής τεχνολογίας.

2.2 Αυτοσχεδιασμός

Θεωρείται δεδομένο ότι ο άνθρωπος χρησιμοποιούσε ανέκαθεν τον αυτοσχεδιασμό στη μουσική. Από τους μουσικούς πολιτισμούς της Ασίας και της Αφρικής, ως την παραδοσιακή μουσική της Ελλάδας, ο αυτοσχεδιασμός «...αποτελεί το θεμέλιο της μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης» (Κοκκίδου, 2015, σελ.107). Επιπρόσθετα, η Κοκκίδου (2015) αναφέρεται στην αυτοσχεδιαστική ικανότητα του Παγκανίνι, αλλά και του Mozart, την οποία για τον δεύτερο «...μαρτυρούν οι καντέντσες των κονσέρτων του, η φαντασία στα πρελούδια και τα καπρίτσια του και οι μουσικές του ιδέες για παραλλαγές» (σελ. 107). Αξιοσημείωτες επίσης είναι οι αναφορές στις αυτοσχεδιαστικές δεξιότητες του Μέντελσον (Little, 2010). Στο λεξικό μουσικών όρων των Stainer και Barrett (2009, σελ. 161), ο μουσικός αυτοσχεδιασμός (musical improvisation) συναντάται ως επεξήγηση του όρου «extempore». Περιγράφεται ως η τέχνη, ή το χάρισμα (gift) της δημιουργίας μη προμελετημένων συνθέσεων.⁶ Η ικανότητα της αυτοσχεδιαστικής ερμηνείας (performing extempore) με μουσικά όργανα προϋποθέτει πολύ καλή μουσική γνώση και ικανότητα του μουσικού να δημιουργεί μουσική, ανασύροντας αυτή τη γνώση σε πραγματικό χρόνο (Κοκκίδου, 2015, σελ. 106). Ο Κανελλόπουλος (2010^a, σελ. 122) θεωρεί την αυτοσχεδιαστική δημιουργία ως μία σημαντική μορφή μουσικής πράξης, η

⁶ Η αναφορά στο πρωτότυπο κείμενο έχει ως εξής: Extempore. Musical improvisation. The art, or rather gift, of creating melody and harmony without premeditation.

οποία «διασώζει τον αγώνα για προσωπική νοηματοδότηση της σχέσης με τη μουσική, τη φευγαλέα, αυθόρμητη, αλλά παθιασμένη απόπειρα μουσικής δημιουργίας».

Ο Small (1983, σελ. 256) σημειώνει ότι η σημειογραφικά αποτυπωμένη μουσική σύνθεση μπορεί να θεωρηθεί ως μία περιγραφή των εμπειριών ενός ταξιδιού εξερεύνησης που έκανε ο μουσικός, την οποία ο συνθέτης «επιστρέφοντας», την παρουσιάζει στους ακροατές του και επομένως τη μοιράζεται μαζί τους. Αντιθέτως, κατά τον αυτοσχεδιασμό οι ακροατές είναι συνταξιδιώτες του μουσικού και μοιράζονται την εμπειρία της ζωντανής δημιουργίας της μουσικής την ώρα που αυτή συμβαίνει. Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει ο μουσικός (ή οι μουσικοί) και οι ακροατές να διαπνέονται από υψηλό αίσθημα συλλογικότητας, με άλλα λόγια να είναι διατεθειμένοι να ζήσουν την εμπειρία, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα (Small, 1983, σελ. 258).

Ποιος θα μπορούσε να είναι όμως ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση; Τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένου του ελληνικού, εφησυχάζουν επιλέγοντας το «σίγουρο» μοντέλο της κατανάλωσης προκατασκευασμένης γνώσης. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση στη νέα γνώση, αφού έχουν αποδείξει ότι έχουν καταναλώσει επιτυχώς προηγούμενα περιεχόμενα που τους έχουν προσφερθεί, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να την παράξουν μόνοι τους. Το σημερινό σχολείο προάγει τον εκτελεστικό τύπο σκέψης, αυτόν δηλαδή που στηρίζεται σε δομημένες μαθησιακές δραστηριότητες, στην ανάκληση πληροφοριών, στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, οδηγώντας τελικά στο σύνδρομο της εύθραυστης γνώσης (Ξανθάκου, 1998, σελ. 111). «Ο συνδυασμός της αντίληψης της γνώσης ως corpus, και της έμφασης στη βιολογική πλευρά της ανάπτυξης, χαρακτηρίζει το σύγχρονο παιδαγωγικό συντηρητισμό» σχολιάζει χαρακτηριστικά ο Κανελλόπουλος (2010^α, σελ. 121).

Ένα μεγάλο επίσης πρόβλημα προκύπτει από το γεγονός ότι η μουσική συμπεριφορά των παιδιών προσεγγίζονταν διαχρονικά με τους όρους των ενηλίκων. Η αντίληψη ότι η μουσική αφορά λιγιστούς, ταλαντούχους ανθρώπους, λειτούργησε διαχρονικά με έναν απωθητικό τρόπο απέναντι σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Δογάνη, 2012, σελ. 28). Η μουσική εκπαίδευση των παιδιών περνά αποκλειστικά μέσα από τον μονόδρομο της γνωριμίας με το «κλασικό» παρελθόν, την απαρέγκλιτη αναπαραγωγή των αξιών του δυτικού μουσικού Κανόνα, ενώ εξελίσσεται γραμμικά και με έμφαση στη διαρκή βελτίωση της τεχνικής μέσω επίπονων επαναλήψεων (Κανελλόπουλος, 2010^α, σελ.119 & 120). Η μουσική σκέψη των παιδιών και η κοινωνική τους συμπεριφορά σε περιβάλλοντα ενεργητικής και δημιουργικής συμμετοχής, όπως για παράδειγμα οι μουσικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του

παιχνιδιού μέσα και έξω από την τάξη, αναδείχθηκαν σχετικά πρόσφατα ως αντικείμενα μελέτης της σύγχρονης εθνομουσικολογίας των παιδιών, επηρεάζοντας τη μουσική παιδαγωγική (Campbell, 2008, στο Δογάνη, 2012, σελ. 30).

Τα αποτελέσματα των μελετών έχουν δείξει ότι οι εξερευνήσεις των παιδιών που παίζουν με μουσικά όργανα στο πλαίσιο αυθόρμητων μουσικών δραστηριοτήτων, ευνοούν την ικανότητα αντίληψης και δημιουργίας μουσικών ενοτήτων με μοτίβα και μικρές δομές. Παράλληλα, η συμμετοχή σε παιχνιδιότραγουδα τα βοηθά να κατανοήσουν, να μεταμορφώσουν και να ενσωματώσουν δημιουργικά μουσικές έννοιες. Ο Holahan (1987, στο Δογάνη, 2012, σελ. 44), εστιάζοντας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, διέκρινε τρία επίπεδα μουσικής ομιλίας σε ανάλογες δραστηριότητες: Στο πρώτο εντοπίζονται στοιχειώδεις αυθόρμητες εκτελέσεις με παραγωγή μεμονωμένων μουσικών στοιχείων, στο δεύτερο τα μουσικά στοιχεία συνδυάζονται οδηγώντας σε περισσότερο σύνθετες εκτελέσεις και στο τρίτο στάδιο εμφανίζονται ικανότητες αυτοσχεδιασμού και δημιουργικής παραγωγής.

Η γνώση της μουσικής και το να είσαι γνώστης της μουσικής είναι δύο διακριτές καταστάσεις που δεν θα πρέπει να συγχέονται, υποστηρίζει ο Bennett Reimer (1989, στο Nguik & Chong, 1997, σελ. 19). Ο γνώστης της μουσικής μιλά και γράφει για την τέχνη της μουσικής. Το να γνωρίζει όμως κάποιος μουσική αποτελεί τον ύψιστο στόχο της μουσικής εκπαίδευσης, αυτόν που επιτυγχάνεται με μεθόδους ενεργητικής μάθησης, αποδεικνύεται με την ικανότητα σύνθεσης, εκτέλεσης ή/και αυτοσχεδιασμού και οδηγεί στο κέντρο της μουσικής δημιουργικότητας. Ειδικότερα για τον αυτοσχεδιασμό, ο Reimer τον θεωρεί ως ένα ισχυρό εργαλείο που ξεκλειδώνει τη μουσική φαντασία των παιδιών και συμβάλλει την ανάπτυξη της μουσικής τους δημιουργικότητας, επισημαίνοντας μάλιστα ότι, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά μικρής ηλικίας χωρίς να απαιτείται προηγούμενη εκπαίδευσή τους σε συγκεκριμένες τεχνικές.

Όπως έχει αναφερθεί (Παράγραφος 2.1), οι μουσικοπαιδαγωγικές θεωρίες των Orff, Kodály και Dalcroze επηρέασαν έντονα τη σύγχρονη μουσική παιδαγωγική πράξη. Η μέθοδος που ανέπτυξε ο Dalcroze τοποθετεί το σώμα ως διαμεσολαβητή ανάμεσα στη μουσική και στον άνθρωπο (Kessler-Κακουλίδη, 2011, σελ. 44). Η ευρυθμία, το σολφέζ και ο αυτοσχεδιασμός αποτελούν τα τρία στοιχεία της μεθόδου, με τον τελευταίο να αξιοποιείται ώστε να γίνουν κατανοητές μουσικές έννοιες μέσα από συνθήκες αυθόρμητης μουσικής δημιουργίας, χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα, φωνή και κίνηση (Δογάνη, 2012, σελ. 136). Ο Carl Orff εστίασε στη θετική επίδραση του αυτοσχεδιασμού στην ανάπτυξη της παιδικής μουσικής φαντασίας (Κοκκίδου, 2015, σελ. 101). Σε έρευνα για τις επιπτώσεις του βασισμένου στη

μέθοδο Kodály φωνητικού αυτοσχεδιασμού σε μαθητές χορωδιακής μουσικής, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Nonnemaker (2017) έδειξε ότι ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ρυθμικό και τονικό λεξιλόγιο και να εξερευνήσουν ακουστικά τις λειτουργίες της αρμονικής δομής.

Βιώνοντας τα παιδιά τη μουσική και τις έννοιές της μέσα από το μουσικό παιχνίδι και όχι ακολουθώντας τους «παραδοσιακούς» τρόπους μουσικής εκμάθησης, τους παρέχεται η δυνατότητα να προβούν στις δικές τους συνθέσεις ενσωματώνοντας σε αυτές δημιουργικά τα μουσικά τους βιώματα. Με τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση τα παιδιά ακολουθούν μία εξελικτική πορεία ωρίμανσης, αφού μέσα από την αυτό-έκφραση κατανοούν σταδιακά τη μουσική και τις έννοιές της (Δογάνη, 2012, σελ. 131· Moore, 1990, σελ. 42).

Ο Κανελλόπουλος (2010^β) στην προσπάθεια κατανόησης του μουσικού αυτοσχεδιασμού τον προσεγγίζει: α) ως απαρχή, ως διεργασία γένεσης μιας τέχνης, β) ως εγγενές χαρακτηριστικό της μουσικής πράξης και γ) ως μία αέναα ατελή πράξη, για να εισηγηθεί στη συνέχεια ισάριθμες προσεγγίσεις για τον ρόλο του αυτοσχεδιασμού στη μουσική παιδαγωγική:

- α) Σαν εργαλείο για τη διδασκαλία και τη βιωματική κατανόηση των δομικών στοιχείων της μουσικής.
- β) Σαν ένα πολύτιμο στάδιο ανακαλυπτικών διαδικασιών που μετατρέπει τη σύνθεση σε «ζωντανό οργανισμό» απελευθερώνοντάς την από τα δεσμά της παραδοσιακής σημειογραφίας.
- γ) Σαν μία άσκηση ελευθερίας, μία σημαντική μουσική εμπειρία που μπορεί να αποκτηθεί κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης.

Σε αναθεωρημένη του εργασία ο καθηγητής επαναδιατυπώνει τις προαναφερόμενες προσεγγίσεις προσθέτοντας μία ακόμη, αυτή του αυτοσχεδιασμού ως τρόπου εισαγωγής σε μουσικές παραδόσεις και πρακτικές, ενώ συμπερασματικά υπεραμύνεται του αυτοσχεδιασμού ως μία μουσική πράξη που εναντιώνεται «...τη δύναμη της αυθεντίας και την εξουσία με την οποία συχνά ταυτίζεται η κατοχή της γνώσης...» (Κανελλόπουλος, 2013, σελ. 25). Ωστόσο, η εργαλειοποίηση του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση ενέχει το κίνδυνο της ακύρωσης κάθε δυναμικού του χαρακτηριστικού (Κανελλόπουλος & Στεφάνου, 2015, σελ. 50), καθώς η μουσική δημιουργικότητα μπορεί πολύ εύκολα να μετατραπεί σε μία ακόμη προβλέψιμη ακαδημαϊκή άσκηση για την οποία απαιτούνται δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Lapidaki, 2007, σελ. 110).

Όπως γίνεται αντιληπτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και κρίνεται ως ζωτικής σημασίας για την επίτευξη της λεπτής ισορροπίας ανάμεσα στην ελευθερία και στην

καθοδήγηση. Η Ελένη Λαπιδάκη (2007, σελ. 111) θέτει τη ρητορική ερώτηση: Πόσοι δάσκαλοι μουσικής γνωρίζουν πως να βοηθήσουν έναν μαθητή που θέλει να συνθέσει ένα ραπ τραγούδι, ή τη μουσική για ένα βιντεοπαιχνίδι ώστε να διευρύνει τις γνώσεις του και την εκφραστικότητά του; «Όλα τα παιδιά έχουν τρομερά ταλέντα αλλά δυστυχώς τα σπαταλάμε αλύπητα» είχε πει σε ένα συνέδριο του οργανισμού TED⁷ ο εκπαιδευτικός, συγγραφέας και ειδικός σε θέματα δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, Sir Ken Robinson.⁸ Τα παιδιά ρισκάρουν, δεν φοβούνται να κάνουν λάθος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το λάθος ταυτίζεται με τη δημιουργικότητα. Εάν όμως δεν προετοιμαστείς για να κάνεις λάθος, δεν πρόκειται ποτέ να σκεφτείς κάτι πρωτότυπο. Το σχολείο και τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά συστήματα δεν επιτρέπουν τα λάθη με αποτέλεσμα τα παιδιά, περνώντας στην ενηλικίωση να ξεχνούν τις δημιουργικές τους ικανότητες.

Πως ο σημερινός δάσκαλος της μουσικής θα ξεπεράσει τις δικές του αναστολές, θα αξιολογήσει το περιβάλλον μάθησης, θα εκτιμήσει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και θα ανταπεξέλθει στους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος προάγοντας τη δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό; Μάλλον είναι σίγουρο ότι η τυπική εκπαίδευση (formal learning) δεν αποτελεί το καλύτερο πεδίο ανάπτυξης ανάλογων προβληματισμών.

2.3 Άτυπη μάθηση (Informal learning)

Ο Aslanbek Naziev στο άρθρο του «What is an education» (2017), ξεκινά με την παράθεση ενός ορισμού: «Η εκπαίδευση είναι η κοινωνικά οργανωμένη και ρυθμιζόμενη διαδικασία συνεχούς μεταφοράς της κοινωνικά σημαντικής εμπειρίας, από τις προηγούμενες στις επόμενες γενιές. Ο κύριος τρόπος λήψης εκπαίδευσης είναι η παρακολούθηση μαθημάτων σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα». Ο Παρασκευόπουλος (2009) στο βιβλίο του «Περιβαλλοντικός Εγγραμματισμός» αναφέρεται στις θέσεις του Δημήτρη Γληνού για την εκπαίδευση (1927):

Η εκπαίδευση έχει στατική μορφή και υπηρετεί τους εκάστοτε κοινωνικούς σκοπούς της αγωγής και της μόρφωσης. Είναι μια διαδικασία που καθορίζεται από το επίπεδο της κοινωνικής ζωής κι από τη στιγμή που θεσμοθετήθηκε μέσα στις οργανωμένες κοινωνίες απέκτησε προφανή ταξικό χαρακτήρα. Μέσα στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζονται αλλά

⁷ Technology, Entertainment, Design, TED, είναι αμερικανικός οργανισμός μέσωσ ενημέρωσης που δημοσιεύει δωρεάν συνομιλίες που λαμβάνουν χώρα στο διαδίκτυο.

⁸ https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=el#t-353458

και αναπτύσσονται οι αντιφάσεις που προκύπτουν από την κρίση του κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού (σελ. 10).

Ωστόσο αυτός ο ορισμός θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν νοείται παρά μόνο ως μια αυστηρά οριοθετημένη/θεσμοθετημένη διαδικασία. Θεμελιώδες δομικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί, «...οι δηλώσεις που εκφράζουν τα αποτελέσματα της αγωγής και αναφέρονται στις ανθρώπινες δραστηριότητες ή λειτουργίες που είναι δυνατό να επιτευχθούν με τη μάθηση και που συχνά υλοποιούνται μέσω της καλά οργανωμένης διδασκαλίας» (Gagne & Briggs στο Φλουρή, 1995, σελ. 13). Πιο συγκεκριμένα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπει και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την ύλη που θα διδαχθεί, το διδακτικό υλικό, τα είδη μάθησης, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας, ό,τι δηλαδή χρειάζεται για την πρόκληση της μάθησης και την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών. Για τη μάθηση θα ήταν αρκετά απλουστευτική η παράθεση ενός ορισμού, κυρίως εξαιτίας του πλήθους των θεωριών που περιγράφουν τον μηχανισμό της.

Τι επιπλέον προσδιορίζουν όμως οι όροι «τυπική» και «άτυπη» εκπαίδευση και μάθηση στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος; Οι Comms και Ahmed (1974, σελ. 8) περιγράφουν την τυπική εκπαίδευση ως «το έντονα θεσμοθετημένο, χρονολογικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, που εκτείνεται από την πρώτη σχολική εκπαίδευση έως τις ανώτερες σπουδές του πανεπιστημίου». Στον νόμο 3879/2010 με θέμα «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010), η τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως «η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας». Η Ανθογαλίδου, 2003, όπ. αναφ. στο Παγγέ, 2015) επισημαίνει την άρρηκτη σχέση της δασκαλοκεντρικής διδακτικής διαδικασίας και του κλειστού χώρου της σχολικής τάξης, αναγνωριστικά στοιχεία που συγκροτούν μία εκπαιδευτική νοοτροπία που ταυτίζεται με την τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) αναφέρει ως τυπική μάθηση (formal learning) αυτή «που λαμβάνει χώρα σε ένα οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον και έχει σχεδιαστεί σκόπιμα ως προς τους στόχους, το χρόνο και τους πόρους (Cedefop, 2014. σελ. 99).

Σύμφωνα με αυτούς τους (ενδεικτικούς) ορισμούς, ως αναγνωριστικό στοιχείο της τυπικής εκπαίδευσης διακρίνεται η περιορισμένη δυνατότητα ευελιξίας ή με άλλα λόγια, απόκλισης από το παραδοσιακά ορθό. Οι Jeffs και Smith (1990, σελ. 3) αποδίδουν στην άτυπη εκπαίδευση διαστάσεις «μίας άλλης παιδαγωγικής προσέγγισης». Συγκεκριμένα υποστηρίζουν την

αδυναμία κατανόησης της ωφελιμότητας των άτυπων μορφών μάθησης, επειδή οι διαδικασίες που τις πλαισιώνουν δεν ορίζονται με σαφήνεια στα προγράμματα σπουδών. Ο τρόπος σκέψης και δράσης δεν είναι μοναδικός, δεν χρειάζεται η ύπαρξη τυποποιημένης μεθοδολογίας. Αυτή αναδύεται μέσα από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία μετατοπίζοντας το επίκεντρο από τον δάσκαλο στον μαθητή.

«Σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας οι άνθρωποι μάθαιναν χωρίς να νοιάζονται τις περισσότερες φορές για τη φύση της διαδικασίας μάθησης» (Bigge, 1999, σελ. 19).

Οι Comms και Ahmed (1974, σελ. 8) περιγράφουν την άτυπη εκπαίδευση ως μία διά βίου διαδικασία απόκτησης και συσσώρευσης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες. Η άτυπη εκπαίδευση φαίνεται να βρίσκεται στον αντίποδα της τυπικής εκπαίδευσης σε επίπεδο οργάνωσης και συστηματικότητας. Στο Άρθρο 2, Νόμος 3879/2010, η άτυπη μάθηση ορίζεται ως «Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων». Ανάλογη περιγραφή δίνεται και στο τεύχος με την ορολογία της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και την πολιτική κατάρτισης (Cedefop, 2014):

Η μάθηση που προκύπτει από καθημερινές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι οργανωμένη ή δομημένη ως προς τους στόχους, το χρόνο ή τη μαθησιακή υποστήριξη. Η άτυπη μάθηση είναι στις περισσότερες περιπτώσεις ακούσια από την πλευρά του μαθητή (σελ. 111).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς μπορεί να υποστηριχτεί πως η άτυπη μάθηση τοποθετείται εκτός χώρου και περιεχομένου (σχολείο, πρόγραμμα σπουδών). Ο Straka (2005, σελ.11), υποστηρίζει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται ανεξάρτητα από το μαθησιακό πλαίσιο, επισημαίνοντας την αξία της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης. Η οργάνωση της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητευόμενους με ελάχιστη ή καθόλου καθοδήγηση, η στοχοθεσία, η επιλογή των πηγών και η αυτο-αξιολόγηση των επιδόσεών τους, αποτέλεσαν τη βάση της εκπαίδευσης των ενηλίκων στις ΗΠΑ, όπως διατυπώθηκε αρχικά από τον Knowles (1975, σελ.18). Στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης, η αυτο-κατευθυνόμενη διαδικασία θα μπορούσε, στο σύνολο ή αποσπασματικά, να αποτελέσει ένα εν δυνάμει δάνειο προς τις κατώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, αν και δεν εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία μελέτες που να τεκμηριώνουν τα αποτελέσματα μιας τέτοιας εφαρμογής. Όπως άλλωστε διευκρινίζεται από τον Hiemstra (1994), η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση δεν αποτελεί μία διαδικασία που

υλοποιείται σε περιβάλλον πλήρους απομόνωσης του μαθητή, ούτε περιθωριοποιεί τον εκπαιδευτικό, αλλά ορίζει για αυτόν ένα νέο ρόλο. Επιπρόσθετα, αναφερόμενος ο Straka (2005) στην έννοια του «κρυφού προγράμματος σπουδών» (hidden curriculum), παρατηρεί ότι ακόμη και σε ένα τυπικό πλαίσιο με διατυπωμένους στόχους, χρονική διάρκεια και υποστήριξη, ενδέχεται να μην προκύψουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Την ίδια στιγμή, μπορεί να αναδυθούν ακούσια μαθησιακά αποτελέσματα εξαιτίας των γνώσεων και των αξιών που έχουν αποκτηθεί από τη δια βίου διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών. Σύμφωνα με τον Jackson (1990), το κρυφό πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται στις ανεπίσημες πλευρές μάθησης που συχνά προκύπτουν απρόσμενα και ερήμην των προθέσεων των εμπλεκόμενων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «πολλά φαινόμενα στην (σχολική) τάξη είναι τόσο απροσδόκητα και οι αιτίες που τα προκάλεσαν τόσο δυσδιάκριτες ώστε οι εκπαιδευτικοί τείνουν να τα αντιμετωπίζουν σαν μικρά θαύματα» (σελ. 145).⁹ Παρά τις διαφορές των δύο μορφών μάθησης, η καθημερινή πρακτική έχει αποδείξει ότι υπάρχει ένας σημαντικά ευρύς κοινός τύπος ανταλλαγής στοιχείων μεταξύ τους προς όφελος του μαθητευόμενου, καθώς και με τις δύο επιτυγχάνεται ο κοινός στόχος της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων (Feichas, 2010· Green, 2014).

Εστιάζοντας στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, η Green (2014, σελ. 17-18) παραθέτει πέντε χαρακτηριστικά των πρακτικών της άτυπης μάθησης, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από τη μελέτη των αντίστοιχων πρακτικών μάθησης στο χώρο της δημοφιλούς μουσικής (popular music):

- Εκμάθηση μουσικής που επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές επειδή τους αρέσει και ταυτίζονται με αυτή.
- Μάθηση που δεν βασίζεται στην ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας αλλά στην ακοή και στη συνέχεια, στην αναπαραγωγή μέσα από επαναλαμβανόμενες διαδικασίες σωστού - λάθους.
- Μάθηση που επιτυγχάνεται με διαμοιρασμό γνώσεων στην ομάδα (peer-group learning) χωρίς την εποπτεία ή καθοδήγηση εκπαιδευτικού.
- Η αφομοίωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων γίνεται ολιστικά και όχι ακολουθώντας απαραίτητα μία τυποποιημένη διαδικασία προόδου από το απλό στο σύνθετο.

⁹ Η αναφορά στο πρωτότυπο κείμενο έχει ως εξής: «Indeed, many classroom phenomena are so unexpected and their causes so hidden from sight that teachers tend to treat them as minor miracles».

- Η ακρόαση, η ερμηνεία, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση είναι πράξεις άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους αφού δεν αποτελούν επιμέρους στόχους διαφορετικών μαθημάτων.

Η ίδια επισημαίνει τον ρόλο που διαδραματίζει ο βαθμός οικειότητας του μαθητευόμενου με το εκάστοτε μουσικό είδος, του καθοριστικού παράγοντα με άλλα λόγια της μουσικής κουλτούρας του καθενός στην άτυπη μάθηση.

Ανάλογες απόψεις διατυπώνει η Barton (2018), η οποία υποστηρίζει ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας οφείλουν να αφογκράζονται και να αντανακλούν τους τρόπους με τους οποίους η μουσική καθορίζεται κοινωνικά και πολιτισμικά και σε άμεση σχέση με τον τόπο και τον χρόνο (σελ. 73). Η επιμονή στη διάκριση μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης λειτουργεί ανασταλτικά στην ίδια τη μάθηση. Η επικράτηση των τυπικών μεθόδων στη δυτικοκεντρική διδασκαλία μουσικής δίνει έμφαση περισσότερο στην ίδια τη διδασκαλία από ό,τι στη μάθηση, ενώ οι άτυπες πρακτικές εκλαμβάνονται ως μη ισότιμες και χαρακτηρίζονται ως «ευχάριστη» απόκλιση από το τυπικό πρόγραμμα (Barton, 2018, σελ. 5-6). Πιστεύει τέλος ότι οι μουσικοπαιδαγωγοί στη μουσική διδασκαλία θα πρέπει να διερευνούν διαρκώς τρόπους ώστε να αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους (ό.π., σελ. 54).

Δυστυχώς το σχολείο σπάνια αναγνωρίζει την αξία του εμπειρικού παράγοντα ο οποίος αποτελεί κεντρικό στοιχείο της άτυπης μάθησης. Η εμπειρική βίωση του κόσμου στην οποία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό η ανάπτυξη των παιδιών ανακόπτεται απότομα με την είσοδό τους στο σχολείο για να τη διαδεχτεί η «εμπειρία του ερμητικού κόσμου της τάξης» (Small, 1983, σελ. 279). Αν και το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει μέσα από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών, πρακτικά όλη του η δομή υποστηρίζει τη μνημονικού τύπου γνωστική λειτουργία, καλλιεργεί ελάχιστα την κριτική σκέψη και μάλλον κάνει ότι μπορεί για να καταστείλει τη δημιουργικότητα (Μπαλάσκας, 1997, σελ. 25).

Συμπερασματικά θα μπορούσε να παρατεθεί η παρατήρηση της Green (2002, σελ. 216) ότι η τυπική εκπαίδευση και η άτυπη μάθηση «κάθονται δίπλα – δίπλα» εδώ και αιώνες, έχοντας όμως ελάχιστη επικοινωνία μεταξύ τους. Η αναγνώριση, η κατανόηση και η ενσωμάτωση της πληθώρας των τρόπων απόκτησης γνώσεων και μουσικών δεξιοτήτων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα μόνο οφέλη μπορεί να αποκομίσει.

Κεφάλαιο 3

Hip-Hop

Ο όρος Hip-Hop ακούστηκε για πρώτη φορά το 1975 κατά τη διάρκεια ενός πάρτι, όταν ο Keith Cowboy¹⁰ πειράζοντας έναν φίλο του που είχε μόλις καταταχθεί στον αμερικανικό στρατό, άρχισε να μιμείται στο μικρόφωνο τον ρυθμικό βηματισμό των στρατιωτών και στη συνέχεια να επεκτείνει τον αυτοσχεδιασμό του «Hip Hip Hop bor bor ya don't stop...» (JayQuan, 2005). Ο όρος στη συνέχεια καθιερώθηκε στα μέσα ενημέρωσης της εποχής, έπειτα από μία συνέντευξη τύπου του πρωτοπόρου της Hip-Hop κουλτούρας Afrika Bambaataa, ο οποίος τον χρησιμοποίησε στην προσπάθειά του να αποδώσει έναν τίτλο στο πολιτιστικό κίνημα που διαμορφώνονταν στις γειτονίες του Μπρονξ: «Όλο αυτόν τον πολιτισμό το λέμε hip-hop» (Edwards, 2015, σελ. 9). Αν και οι συνήθειες αναφορές στο Hip-Hop παραπέμπουν σε ένα διακριτό μουσικό είδος, η ευρύτερη κοινότητά του το αντιλαμβάνεται ως μία κουλτούρα, μία πολιτισμική στέγη κάτω από την οποία τα μέλη της διαχρονικά, μοιράζονται τις καλλιτεχνικές τους ανησυχίες, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη και τη φυλή (Emmett, 2006, σελ. 1).

3.1 Η γέννηση του Hip-Hop

Το Hip-Hop λειτούργησε από την αρχή, ως ένας ακούσιος τρόπος έκφρασης/αντίδρασης της νεολαίας στις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονταν στις μεταβιομηχανικές μεγαλουπόλεις της Αμερικής στο τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Rose (1994), «τοποθετημένο στο σταυροδρόμι μεταξύ στέρησης και επιθυμίας, το Hip-Hop αναδύεται μέσα από την κατάρρευση που έφερε η αποβιομηχάνιση, στο σημείο όπου διασταυρώνονται η κοινωνική αποξένωση, η ενορατική φαντασία και η επιθυμία» (σελ. 21)¹¹. Μία αναλυτική περιγραφή της διαδρομής που έφερε την εργατική τάξη αντιμέτωπη με την αύξηση της ανεργίας, τη συρρίκνωση των κοινωνικών υπηρεσιών και τη δυσκολία πρόσβασης σε οικονομικά προσιτή στέγαση, σε όλα τα μεγάλα αμερικανικά αστικά κέντρα, υπερβαίνει τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, για να γίνει αντιληπτό το

¹⁰ Keith Wiggins ή Robert Keith Wiggins, περισσότερο γνωστός με το ψευδώνυμο Keith Cowboy (1960 – 1999). Αμερικανός καλλιτέχνης (χορευτής και backup rapper), μέλος της Hip-Hop μπάντας Grandmaster Flash and the Furious Five ([Official Website](#))

¹¹ Η αναφορά στο πρωτότυπο κείμενο έχει ως εξής: Situated at the "crossroads of lack and desire," hip hop emerges from the deindustrialization meltdown where social alienation, prophetic imagination, and yearning intersect.

πλαίσιο που οδήγησε στην ανάδυση της Hip-Hop κουλτούρας στο νότιο Μπρονξ, αξίζει να αναφερθούν οι ραγδαίες μεταβολές στην εθνοτική και φυλετική σύσταση του πληθυσμού του, ως απόρροια των ευρύτερων πολιτικών «αστικής ανάπλασης» που περιλάμβαναν μαζικές μετεγκαταστάσεις των ασθενέστερων οικονομικά κατοίκων άλλων περιοχών της Νέας Υόρκης προς το νότιο Μπρονξ (Rose, 1994, σελ. 30).

Στη γκετοποίηση της περιοχής συνέβαλε και η πολιτική επιλογή υποστήριξης της πρότασης για τη χάραξη του αυτοκινητοδρόμου που θα συνέδεε το Νιου Τζέρσεϊ με το Λονγκ Άιλαντ, χωρίζοντας το Μπρονξ ακριβώς στη μέση και διασχίζοντας πυκνοκατοικημένες εργατικές συνοικίες. Ως αποτέλεσμα, περίπου 60.000 σπίτια καταστράφηκαν και περισσότεροι από 170.000 άνθρωποι μετακινήθηκαν μέσω του προγράμματος «Title I Slum Clearance». Το πρόγραμμα περιλάμβανε μεταξύ άλλων την ανταλλαγή των μονοκατοικιών με διαμερίσματα, όμως οι ιδιοκτήτες βλέποντας να μειώνεται η αξία τους, τα πούλησαν σε χαμηλές τιμές. Την ίδια στιγμή, χιλιάδες φτωχές οικογένειες ισπανόφωνων και μαύρων που μετεγκαταστάθηκαν στο νότιο Μπρονξ αναζητώντας φθηνή στέγαση, έπεσαν θύματα της απληστίας των slumlords¹² (Bring the noise, 2018, σελ. 13· Emmett, 2006, σελ. 6).



Εικόνα 3.1. Φωτογραφίες από τις εργασίες κατασκευής του αυτοκινητοδρόμου Cross Bronx Expressway.
[Πηγή: Vassar College](#)

Η κατασκευή του αυτοκινητόδρομου και οι κοινωνικές του επιπτώσεις αποτελούν διαχρονικό αντικείμενο μελέτης που διχάζει τους ερευνητές, καθώς η παραβατικότητα στις γειτονιές του Μπρονξ απασχολούσε τις αρχές από τα μισά της δεκαετίας του 1940 (Ploschnitzki, n.d., σελ. 23). Χαρακτηριστική όμως είναι η περιγραφή του Marshall Berman:

Εκτάσεις χιλιομέτρων κατά μήκος του δρόμου πνίγονταν στη σκόνη, στο νέφος και στον εκκωφαντικό θόρυβο... Διαμερίσματα που κατοικούνταν μόνιμα για περισσότερα από

¹² Ιδιοκτήτες συγκροτημάτων κατοικιών οι οποίοι για να μεγιστοποιήσουν το κέρδος, συντηρούν ελάχιστα τα κτίρια, παρέχουν ελάχιστες υπηρεσίες και συχνά εκφοβίζουν τους ενοίκους οι οποίοι εξαιτίας της δεινής οικονομικής τους θέσης αδυνατούν να αντιδράσουν.

είκοσι χρόνια άδειασαν, ...φτωχές οικογένειες μαύρων και ισπανόφωνων, οι οποίες δραπέτευσαν από ακόμα χειρότερες παραγκουπόλεις, μετακινήθηκαν ομαδικά... Ερημωμένο, οικονομικά κατεστραμμένο και συναισθηματικά καταρρακωμένο, το Μπρονξ ήταν έτοιμο να βιώσει όλα τα φρικτά σπιράλ αστικής παρακμής. (1988, σελ. 293)

Μέσα σε αυτό το εχθρικό αστικό περιβάλλον της κοινωνικής απομόνωσης, της υποτίμησης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας, Τζαμαϊκανοί, Πορτορικανοί, μαύροι από τη Βόρεια Αμερική και κάτοικοι με καταγωγή από την Καραϊβική, άρχισαν να επαναπροσδιορίζουν τις πολιτιστικές τους ταυτότητες. Ανακάλυψαν ξανά τις πολιτιστικές τους παραδόσεις και τις επανεμήνευσαν, δημιουργώντας μία υβριδική μορφή τέχνης, με πλήθος αναφορών στην, έτσι κι αλλιώς, πλούσια καλλιτεχνική διαδρομή της αφρικανικής διασποράς (Bring the noise, 2018, σελ. 14). Όπως σημειώνει ο Αμερικανός ιστορικός και δημοσιογράφος Jeff Chang, κανείς δεν ισχυρίζεται ότι η βία και η εγκληματικότητα έπαψαν να υπάρχουν, την ίδια στιγμή όμως «...μία τεράστια ποσότητα δημιουργικής ενέργειας ήταν έτοιμη να απελευθερωθεί από τον πάτο της αμερικανικής κοινωνίας και οι συγκλονιστικές επιπτώσεις εκείνης της στιγμής θα αντηχούσαν τελικά σε ολόκληρο τον κόσμο» (Chang, 2005, σελ. 84). Οξύμωρο της υπόθεσης υπήρξε το γεγονός ότι, ασυνείδητα στην αρχή, και με επίγνωση της ανάγκης για συλλογική συμβίωση και αλληλοϋποστήριξη στη συνέχεια, οι ίδιοι απείθαρχοι, παραβατικοί και περιθωριοποιημένοι νέοι, στην προσπάθεια απόκτησης κοινωνικής αναγνώρισης, μετουσίωσαν τη νεανική τους δημιουργικότητα σε ένα καλλιτεχνικό κίνημα και έγιναν πρωτοπόροι μιας κουλτούρας με παγκόσμια αναγνώριση (Bring the noise, 2018, σελ. 16).

3.2 Τα τέσσερα στοιχεία του Hip-Hop

Στη Hip-Hop κουλτούρα αναφέρονται τέσσερα στοιχεία (elements) που αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους της δομής της: το γκραφίτι (graffiti), το ντιτζέινγκ (DJing), το εμσίνγκ (MCing) και το μπρέικντάνσινγκ (breakdancing ή b-boying/b-girling). Κάθε στοιχείο χρησιμεύει ως μέθοδος αυτοέκφρασης που στηρίζεται στην ατομική δημιουργικότητα και στους ιδιαίτερα εξατομικευμένους τρόπους απόδοσης (Emmett, 2006, σελ. 21). Ως αποτέλεσμα της φυσικής εξέλιξης, οι επιμέρους κοινότητες ανέπτυξαν τα στοιχεία εντός, αλλά και εκτός της συλλογικής κουλτούρας του Hip-Hop, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι στις μέρες μας έχουν σχεδόν αυτονομηθεί. Ωστόσο, από τα ελεύθερα εργαστήρια (DJing, MCing, Street Dance, Graffiti) που οργανώθηκαν στο πλαίσιο του ετήσιου φεστιβάλ τοιχογραφίας του

Βανκούβερ ([Vancouver Mural Festival, VMF](#)) το 2017, έως τα σάιφερ και τα μπατλ¹³ που συναντά κανείς σε κάθε γωνιά της Αθήνας (Μαυρομάτη, 2018), συλλογικά ή ανεξάρτητα, τα τέσσερα στοιχεία εξακολουθούν να υπάρχουν και να αποτελούν διαχρονικές αναφορές καλλιτεχνικής έμπνευσης και δημιουργίας.

3.2.1 Γκραφίτι

Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από αρχαιολόγους για να περιγράψουν τη μορφή επικοινωνίας και έκφρασης που αποδίδεται με κείμενα, σχέδια και σκαριφήματα πάνω σε επιφάνειες. Πρωτοπόρος του είδους, μάλλον όμως άθελά του, θεωρείται ένας μαύρος έφηβος από τη Φιλαδέλφεια, ο Darryl McCray, γνωστός με το όνομα «Cornbread», ο οποίος το 1965 για να κερδίσει την προσοχή μίας κοπέλας, άρχισε να γράφει το μήνυμα «Cornbread loves Cynthia» στα βαγόνια του μετρό της πόλης. Η πρακτική του Cornbread μεταφέρθηκε στη Νέα Υόρκη από τον φίλο του Topcat 126 στον οποίο πιστώνεται η ανάπτυξη της γραφής στενόμακρων γραμμάτων με λεπτό περίγραμμα, γνωστή ως «Broadway Elegant» (Emmett, 2006, σελ. 28).

Ο γραφέας (ή γκραφίτας) όμως που ενέπνευσε το κίνημα και απασχόλησε για πρώτη φορά τα μέσα ενημέρωσης ήταν ένας Έλληνας στην καταγωγή έφηβος, ο Δημήτριος Σπυρόπουλος ή Taki 183.



Εικόνα 3.2. Ένα βαγόνι με την υπογραφή (tag) του Έλληνα Taki 183 (αριστερά). Ο Δημήτρης Σπυρόπουλος στη Νέα Υόρκη (δεξιά). Πηγή: [Μηχανή του χρόνου](#)

¹³ Σάιφερ (cypher ή cipher) είναι μία άτυπη συγκέντρωση χορευτών και θεατών σε έναν κύκλο. Οι χορευτές (b-boys – b-girls) εισέρχονται στον κύκλο εκ περιτροπής και εκτελούν τη χορογραφία τους με την αναπαραγωγή μουσικής από μία φορητή συσκευή. Τα Μπατλ (Battle), βασίζονται στο στοιχείο του ανταγωνισμού και έλκουν την καταγωγή τους στη νοοτροπία και στον τρόπο οργάνωσης των συμμοριών του Μπρονξ της δεκαετίας του 1970, αλλά και στις ίδιες τις ρίζες της αφροαμερικανικής μουσικής παράδοσης και των αφροαμερικανικών χορών. Το μπατλ, η μάχη, μπορεί να γίνει κατόπιν πρόκλησης δύο αντίπαλων χορευτών ή και ομάδων για να καταλήξει με τη νίκη και την αναγνώριση της υπεροχής του νικητή από τον ηττημένο (Μαυρομάτη, 2018, σελ. 335-336).

Εργάζονταν ως διανομέας φαγητού και κατά τις μετακινήσεις του συνήθιζε να γράφει το όνομά του στα βαγόνια των τρένων. Ερωτώμενος για αυτή του τη συνήθεια από έναν δημοσιογράφο των New York Times είχε σχολιάσει: «...τα παιδιά (σ.σ. οι φίλοι του) με κάνουν να νιώθω διάσημος όταν με συστήνουν σε κάποιον» (Chang, 2005, σελ. 82). Σταδιακά οι γκραφιτάδες πέρασαν από την απλή γραφή με μαρκαδόρους σε περίτεχνα σχέδια με βαφές ψεκασμού. Η επιθυμία δημιουργίας προσωπικού στυλ οδήγησε στην ανάπτυξη τεχνικών και θεματικών χωρίς όμως να παραμερίζεται η συλλογική ταυτότητα. Οι γκραφιτάδες υιοθετούν τη δομή της κλίκας των συμμοριών, μόνο που αντί να μάχονται μεταξύ τους, σέβονται τη δουλειά του άλλου, ανταλλάσσουν ιδέες και πολλές φορές ακόμη και υλικά (Roze, 1994, σελ. 43). Το αστικό τοπίο του εγκαταλειμμένου νότιου Μπρονξ μετατράπηκε σταδιακά σε έναν τεράστιο καμβά έκφρασης όπου η καλλιτεχνική δημιουργία αποτελούσε ταυτόχρονα μία πολιτική δήλωση. «Το γκραφίτι είναι ένας τρόπος απόκτησης κύρους σε μία κοινωνία όπου έχεις ταυτότητα μόνο όταν έχεις ιδιοκτησία», υποστήριζε ο Hugo Martinez, ιδρυτής της Ένωσης Καλλιτεχνών Γκραφίτι (United Graffiti Artists) το 1972 (Chang, 2005, σελ. 126).

3.2.2 Ντιτζέινγκ

Οι πρώτοι DJs (δισκοθέτες) εντοπίζονται στις απαρχές του ραδιοφώνου ως μέσου ψυχαγωγίας, με πολύωρες μεταδόσεις μουσικών προγραμμάτων. Κατά τη δεκαετία του 1950, η απήχηση του rock'n'roll έφερε τους DJs «πρωταγωνιστές» στα σχολικά πάρτι. Ο άνθρωπος όμως που εισήγαγε και καθιέρωσε το ντιτζέινγκ, ως ένα από τα τέσσερα δομικά στοιχεία του Hip-Hop είναι ο DJ Kool Herc,¹⁴ αν και αξίζει να σημειωθεί ότι εμφανίστηκε αρχικά ως καλλιτέχνης γκραφίτι, μέλος της κλίκας Ex-Vandals. Μετακόμισε με τους γονείς του από τη Τζαμάικα στο Μπρονξ σε ηλικία 12 ετών και σχεδόν αμέσως άρχισε να διοργανώνει δωρεάν πάρτι στη γειτονιά του χρησιμοποιώντας το εξαιρετικά ισχυρό ηχοσύστημα που διέθετε. Ο Herc είχε παρατηρήσει ότι οι νεαροί χορευτές ενθουσιάζονταν και χόρευαν έντονα στο λεγόμενο «get-down part», στο σημείο δηλαδή των φανκ τραγουδιών όπου ακούγονταν έντονα το μπάσο και τα κρουστά, ενώ απουσίαζαν τα φωνητικά.

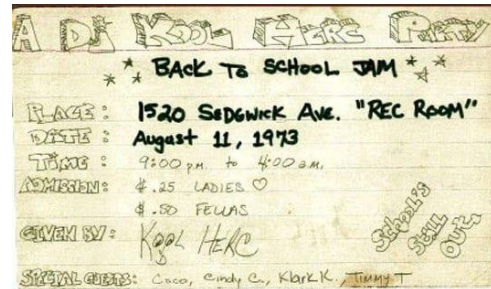
Πειραματίστηκε απομονώνοντας αυτά τα μέρη και χρησιμοποιώντας δύο αντίτυπα του ίδιου δίσκου, άρχισε να δημιουργεί επαναλαμβανόμενες μίξεις, επεκτείνοντας τη διάρκεια του θέματος. Στις 11 Αυγούστου 1973 διοργάνωσε ένα πάρτι για τα γενέθλια της αδερφής του, στην αίθουσα αναψυκτήριου της πολυκατοικίας που διέμενε, στην 1520 Sedgwick Avenue.

¹⁴ Ο Clive Campbell (DJ Kool Herc) γεννήθηκε το 1955 στο Κίνγκστον της Τζαμάικα.

Το πάρτι αυτό θεωρείται η γενέθλια ημέρα του Hip-Hop και ο Herc ο δημιουργός της τεχνικής «Merry-Go-Round», του καρουζέλ, ή απλά του break-beat που υιοθέτησαν και επέκτειναν οι DJs και που αποτελεί τη βάση της Hip-Hop μουσικής δημιουργίας.

Το σημαντικότερο όμως ήταν ότι δεν δίστασε να συμπεριλάβει στο πρόγραμμά του μουσικά θέματα από την Τζαμάικα, αν και γνώριζε ότι αυτό θα δυσαρεστούσε τους Αφροαμερικανούς έφηβους, γόνους μεταναστών οι οποίοι μεγάλωσαν αποστασιοποιημένοι από τις ρίζες τους, νιώθοντας ακόμη και ενοχές για την εθνική τους ταυτότητα (Emmett, 2006, σελ. 22· Marshall, 2007, σελ. 6· Hodges-Persley,

2007, σελ. xxi· Oldschoolhiphop, 2020· Hip Hop History Museum, n.d.).



Εικόνα 3.3. Η χειρόγραφη ανακοίνωση του ιστορικού πάρτι της 11^{ης} Αυγούστου 1973 που θεωρείται και ως γενέθλια ημερομηνία του Hip-Hop. Πηγή: hiphopcanada.com

3.2.3 Μπρέικντάνσινγκ

Όπως οι γκραφιτάδες χρησιμοποιούν το αστικό τοπίο για καμβά αποτύπωσης των δημιουργιών τους, έτσι οι χορευτές μπρέικντανς μετατρέπουν τις πλατείες και τους δρόμους σε αυτοσχέδιες σκηνές, όπου μαζί με τους DJ's δίνουν τις δικές τους παραστάσεις (Bring the noise, 2018, σελ. 12). Το μπρέικντάνσινγκ αποτελεί τη σωματική εκδήλωση του Hip-Hop. Κατά τη διάρκεια των τοπικών, υπαίθριων κυρίως πάρτι, οι χορευτές ανταποκρίνονταν στην προτροπή του DJ για συμμετοχή και επιδίδονταν σε δημιουργικές, αυτοσχεδιαστικές χορογραφίες (Emmett, 2006, σελ. 32). Σε αντίθεση με τους χορευτές της disco μουσικής που ακολουθούσαν τη συνέχεια και την κυκλικότητα του ρυθμού στο πρόγραμμα του DJ, οι μπρέικντάνσερς ταυτίστηκαν με τη ρήξη του ρυθμού. Εξελίσσοντας τις χορευτικές φιγούρες, τα b-boys και b-girls εναλλάσσουν τις περίτεχνες κινήσεις με το freeze, μία αυτοσχέδια πόζα που δηλώνει το «πάγωμα», το «σπάσιμο» (break) του ρυθμού (beat) δημιουργώντας μία εμφαντική ασυνέχεια μεταξύ χορού και μουσικής. Εάν η disco χορογραφία περιλάμβανε δάνεια από το mambo τη salsa και το swing, στις κινήσεις του μπρέικντάνσινγκ συναντώνται αναφορές σε μεγάλο αριθμό αφροαμερικάνικων χορών που έλκουν την καταγωγή τους στον χορό juba, όπως το charleston το double dutch ή το stepping, ενώ δεν λείπουν και οι συσχετισμοί με την αφροβραζιλιάνικη capoeira, την πολεμική τέχνη που συνδυάζει την πάλη με τον χορό (Rose, 1994, σελ. 49). Η πληρέστερη όμως περιγραφή για την τελετουργία του μπρέικντανς δίνεται από τον συγγραφέα, μουσικοκριτικό, δημοσιογράφο και δημιουργό ταινιών Nelson George (1985, όπ. αναφ. στο Rose, 1994):

Η είσοδος του χορευτή στον κύκλο ήταν πολύ σύντομη, έως τριάντα δευτερόλεπτα, αλλά γεμάτη δράση και νόημα. Ξεκινούσε με μερικά διστακτικά βήματα που του επέτρεπαν να συγχρονιστεί με τη μουσική και να πάρει τη θέση του "στη σκηνή". Στη συνέχεια, ο χορευτής έπεφτε στο πάτωμα για να εκτελέσει το footwork, ένα αστραπιαίο, κυκλικό σάρωμα του δαπέδου με τα αθλητικά του παπούτσια, στο οποία τα χέρια υποστήριζαν το βάρος του σώματος, ενώ το κεφάλι και ο κορμός περιστρέφονταν με πιο αργή ταχύτητα, ένα είδος συγκοπτόμενης με βαθμιαία βύθιση πιρουέτας, γνωστή ως ελικόπτερο. Ακροβατικές μεταβάσεις όπως περιστροφές κεφαλιού, χεριών και ώμων, τούμπες και swirea, μία μετατόπιση δηλαδή του βάρους από τα χέρια στα πόδια που περιλαμβάνει μία επίσης περιστροφή του σώματος που χρησιμεύουν ως γέφυρες ανάμεσα στο footwork και στο freeze. Το τελευταίο στοιχείο ήταν η έξοδος, ένα σάλτο στην όρθια στάση και η επιστροφή του χορευτή έξω από τον κύκλο.

3.2.4. Εμσίινγκ

Τα πάρτι στις γειτονιές του Μπρονξ (block parties) απέκτησαν σταδιακά τον χαρακτήρα των τελετών (ceremonies). Σε αυτά, όπως έχει ήδη αναφερθεί, κυριαρχούσαν οι DJ's, οι οποίοι παρακινούσαν το κοινό να διασκεδάσει μέσω μικροφώνου. Ο λόγος τους ήταν γρήγορος και συνήθως μιμούνταν τον τρόπο με τον οποίο οι μαύροι ραδιοφωνικοί DJ's μιλούσαν ταυτόχρονα με τη μουσική στις εκπομπές τους. Καθώς το μικρόφωνο ήταν στη διάθεση του καθενός, σύντομα κάποιοι εκμεταλλεύτηκαν το γεγονός και, επιστρατεύοντας τη φαντασία τους, άρχισαν να αυτοσχεδιάζουν απαγγέλοντας στον ρυθμό της μουσικής ευφάνταστους στίχους με ομοιοκαταληξία. Πολύ γρήγορα μάλιστα αναδείχθηκαν σε κυρίαρχους των τελετών (Master of Ceremonies, MC's), ενώ το καινοτόμο είδος ρυθμικής εκφοράς λόγου χαρακτηρίστηκε ως ραπ (rap) (Khalled, 2018, σελ. 190).

Ιστορικά το ραπ, η εκφορά έμμετρου λόγου πάνω σε μουσικά μοτίβα, εμφανίστηκε τον 15^ο αιώνα στη Δυτική Αφρική με τους γκράιोट (griot). Οι γκράιोट χαρακτηρίζονταν ως οι εμπειρογνώμονες της προφορικής παράδοσης. Εκτός από τροβαδούροι, συγκέντρωναν πολλαπλές ιδιότητες όπως αυτές του ποιητή, του τραγουδιστή, του παραμυθά ή του ιστορικού. Διέθεταν ιδιαίτερο ταλέντο στο να συνθέτουν στιγμιαία τραγούδια με σατυρικό κυρίως περιεχόμενο (Bebey, 1999, σελ. 24· Αγγελοπούλου, 2013, σελ. 81).

Για τον καθηγητή και συγγραφέα Adam Bradley, «...οι ράπερ είναι πιθανώς οι σπουδαιότεροι λαϊκοί ποιητές και ποιήτριες, καθώς συνεχίζουν μία λυρική παράδοση που εκτείνεται σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης και φτάνει πολλές χιλιάδες χρόνια πίσω (Bradley, 2009, όπ. ανάφ.

στο Khalled, 2018, σελ. 188). Για τον ίδιο, «κάθε ραπ είναι ένα ποίημα που περιμένει να επιτελεστεί» και θεωρεί ότι η δημοτικότητα της ραπ οφείλεται αρκετά στη μη αναγνώριση του ποιητικού της χαρακτήρα. Στην επιχειρηματολογία του επισημαίνει τη θέση που είχε κάποτε η ποίηση στην καθημερινότητα των ανθρώπων, στον δημόσιο και ιδιωτικό βίο και παραθέτει το σχόλιο του ποιητή Adrian Mitchell: «Οι περισσότεροι άνθρωποι αγνοούν την ποίηση διότι το μεγαλύτερο κομμάτι της ποίησης αγνοεί εκείνους» (Bradley, 2012, σελ. 36).

Τα τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ραπ είναι ο ρυθμός, η ομοιοκαταληξία και το παιχνίδι με τις λέξεις. Ο ρυθμός και ο έμμετρος λόγος βρίσκονται σε μία διαρκή σχέση αλληλεξάρτησης, αλλά και αμοιβαίας πρόκλησης. Στη ραπ στιχουργία το κάθε μπιτ αποτελεί τη μικρότερη μετρική μονάδα με κυρίαρχο τον ρυθμό 4/4 ο οποίος καθορίζει το μήκος των στίχων. Με άλλα λόγια, στη ραπ κάθε στίχος αποτελεί ένα μουσικό μέτρο, ενώ, χωρίς να αποτελεί απαράβατο κανόνα, η στιχουργία οργανώνεται σε στροφές των δεκαέξι στίχων/μέτρων. Αυτό όμως που προσδίδει στη ραπ μία ανεξάντλητη δυναμική δημιουργικότητας είναι η ελευθερία διαχείρισης της συγκοπής, του τονισμού και του τέμπο (Bradley, 2012, σελ. 38-40· Khalled, 2018, σελ. 191-193).

Η ομοιοκαταληξία ενισχύει τη ρυθμικότητα και προσδίδει μουσικότητα στο ακουστικό αποτέλεσμα. Στα δεκαεξάστιχα της ραπ μπορούν να συνυπάρχουν τέλειες και ατελείς ομοιοκαταληξίες με τις δεύτερες να προκαλούν τα συμβατικά αισθητικά κριτήρια του ακροατηρίου. Η χρήση της ομοιοκαταληξίας δεν περιορίζεται στο τέλος του στίχου. Οι ευρηματικοί MC's άλλοτε την εντάσσουν στο εσωτερικό του στίχου και άλλες φορές δημιουργούν αλυσίδες ομοιοκατάληκτων λέξεων στον ίδιο στίχο (Khalled, 2018, σελ. 191-195).

Το τρίτο χαρακτηριστικό, το παιχνίδι με τις λέξεις, αναδεικνύει την ικανότητα των MC's να αξιοποιούν δημιουργικά κάθε μορφής «γλωσσικό εργαλείο» στον προφορικό τους λόγο. Λογοπαίγνια, παρομοιώσεις, μεταφορές και ευρηματικοί νεολογισμοί διαπλέκονται, δημιουργώντας «έξυπνες» αποδόσεις και φανταστικά προφορικά τοπία.

3.3 Hip-Hop: Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η σύνδεση του Hip-Hop με την εκπαίδευση αποτελεί έναν εξαιρετικά δραστήριο και ενδιαφέροντα ερευνητικό τομέα. Στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνονται σημαντικές παιδαγωγικές προεκτάσεις του είδους, από την εφαρμογή ειδικών ή συνδυασμένων πρακτικών προσεγγίσεων και έχουν καταγραφεί θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Kruse, 2016). Οι

εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα, έχουν εφεύρει τρόπους εισαγωγής της Hip-Hop κουλτούρας στην τάξη, βοηθώντας τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στους τομείς των επιστημών, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών¹⁵ (Mills, 2020), στη λογοτεχνία (Baker, 1991· McKeithen, 2010· Sitomer & Cirelli, 2004) και στη μουσική (Södermana & Sernhedeb 2015· Vagi, 2010).

Τα τέσσερα βασικά στοιχεία της Hip-Hop κουλτούρας συνδέονται με τη δυναμική ανάπτυξης ισάριθμων δεξιοτήτων. Η τεχνική του break-beat μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης μουσικού περιεχομένου, ενώ η ενίσχυση των λεκτικών ικανοτήτων και η εκφορά προφορικού λόγου μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις τεχνικές αφήγησης και ανάπτυξης/διαχείρισης έμμετρου λόγου. Οι απαιτήσεις του breakdance για συνδυασμό περίτεχνων ακροβασιών και καλής φυσικής κατάστασης δημιουργεί συνθήκες εναλλακτικών προσεγγίσεων άθλησης και ευνοεί την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων. Καθώς η επιρροή του γκραφίτι στη εικαστική τέχνη είναι επίσημα αναγνωρισμένη, μπορεί να αξιοποιηθεί για την καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικής αναγνώρισης μοτίβων, τεχνοτροπιών, κ.α.

Η γνώση (knowledge) αποτελεί τον συνδετικό κρίκο των τεσσάρων στοιχείων και συχνά αναφέρεται ως το πέμπτο στοιχείο (Harlem Gallery of Science, n.d.). Πρόκειται για τη «γνώση του εαυτού» (knowledge of self), όπως αναφέρει ο καθηγητής Travis Gosa, καθώς με την ενσωμάτωση κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αναφορών στα τέσσερα στοιχεία, το Hip-Hop υποστηρίζει και εκπαιδεύει τις περιθωριοποιημένες ομάδες ανεξάρτητα από τη φυλή, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, το φύλο ή την σεξουαλικότητα. Θέτει όμως και ερωτήματα που αναδύονται κατά τη μεταφορά αυτής της γνώσης από τα γκέτο στην επίσημη εκπαίδευση. Αναρωτάται χαρακτηριστικά: «Τι σημαίνει η ‘γνώση του εαυτού’ για τους μαθητές που εκπαιδεύονται για να γίνουν οι μελλοντικοί επενδυτές της Wall Street;»¹⁶ και καταλήγει προβλέποντας ότι η προσαρμογή του πέμπτου στοιχείου στην αμερικανική εκπαίδευση μπορεί να είναι πιο επώδυνη από την επιβίωση στους δρόμους ή μέσα στη μουσική βιομηχανία (Gosa, 2015, σελ. 67).

Αναδιατυπώνοντας την ταξινόμηση του Marc Lamont Hill,¹⁷ ο Kruse (2016) προτείνει να θεωρήσουμε το Hip-Hop ως γέφυρα, ως φακό και ως πρακτική (Hip-Hop as a bridge, Hip-Hop as a lens, Hip-Hop as practice). Στη πρώτη περίπτωση ταξινομούνται οι μελέτες των

¹⁵ Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM)

¹⁶ Η αναφορά στο πρωτότυπο κείμενο έχει ως εξής: What does “knowledge of self” mean for students training to become future owners of Wall Street hedge funds?

¹⁷ Pedagogies with hip-hop, Pedagogies about hip-hop, Pedagogies of hip-hop (Hill, 2009)

υποστηρικτών της σύνδεσης (γέφυρας) του αναλυτικού προγράμματος με την κουλτούρα του Hip-Hop, ειδικά στον τομέα της λογοτεχνίας. Στη δεύτερη περίπτωση επιχειρείται μία σύνδεση με την κριτική παιδαγωγική του Freire και το Hip-Hop χρησιμοποιείται ως «...ως μέσο κοινωνικοπολιτικής ανάλυσης που ενδυναμώνει τις φωνές των περιθωριοποιημένων κοινοτήτων μέσω συνεργατικής και νεοκεντρικής μάθησης (σελ. 250). Εάν στις δύο προαναφερόμενες περιπτώσεις η βιβλιογραφία αναφέρεται, σύμφωνα με τον Kruse, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη τρίτη περίπτωση περικλείονται δράσεις (πρακτική) που αφορούν και μικρότερους μαθητές. Ο Mahiri (2006, σελ. 61) παρατήρησε πως το ψηφιακό DJ-ing ως πρακτική αλφαριθμητισμού στις νέες τεχνολογίες λειτούργησε καταλυτικά στις εργασίες μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Södermana και Sernhedeb (2015) σε σχετική τους μελέτη τεκμηριώνουν την άποψη ότι η κουλτούρα του Hip-Hop έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τη διδασκαλία της μουσικής και την παιδαγωγική θεωρία γενικότερα, μέσα από την αισθητική, την ιστορία και την κοινωνική συναναστροφή. Η εμπλοκή των καθηγητών στη κουλτούρα του Hip-Hop ενισχύει σημαντικά την καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές και συντείνει στην ανάπτυξη βαθύτερων σχέσεων μαζί τους. Σε αντίθεση με το τυπικό σχολείο το οποίο δίνει έμφαση στην ατομική προσπάθεια για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, η μάθηση μέσω της κουλτούρας του Hip-Hop τοποθετείται πιο κοντά στις αρχές της ομαδο-συνεργατικής μάθησης.

Διευρύνοντας την έρευνά του σχετικά με τις παιδαγωγικές προεκτάσεις του Hip-Hop, ο Kruse (2018) αναφέρεται στην αναζήτηση πτυχών της αυτο-διδασκαλίας, όπου ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει μέσα από το άκουσμα, τη δημιουργία, τον ανταγωνισμό και την συνεργασία. Επισημαίνει την αξία των μουσικών γνώσεων που υπάρχουν ήδη στους μαθητές και πως αυτές, μέσα από τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό, μπορούν να τους βοηθήσουν να εκπληρώνουν τους μαθησιακούς στόχους. Προτείνει επίσης, σε αντίθεση με τις συνήθεις μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες εστιάζουν στην ακριβή αναπαραγωγή ήδη υπάρχοντος μουσικού υλικού, να δοθεί έμφαση στην αυθεντική δημιουργία, ανοίγοντας τους ορίζοντες στους μαθητές για προσωπικές ή συλλογικές αναζητήσεις.

Η δασκάλα μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Elizabeth Caldwell, εξειδικεύει τη χρήση του Hip-Hop για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής. Ενδεικτικά αναφέρει ότι το συγκεκριμένο είδος μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία συζητήσεων, παρακολούθησης σχετικών ντοκιμαντέρ και ακροάσεων μουσικής αναφορικά με τη σύγχρονη μουσική, επιχειρώντας επισκοπήσεις της μουσικής εξέλιξης μέσα στο χρόνο. Με την ακρόαση επιλεγμένου ρεπερτορίου οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το χαρακτηριστικό και στη

συνέχεια να πειραματιστούν πάνω σε δικές τους ή χρησιμοποιώντας ελεύθερες ρυθμικές δομές (rhythmic loops). Η σύνθεση ρυθμικών δομών από τους μαθητές μπορεί να αποτελέσει μία ευχάριστη δημιουργική διαδικασία, επισημαίνοντας μάλιστα ότι η γνώση παραδοσιακής σημειογραφίας δεν αποτελεί προϋπόθεση. Στο διαδίκτυο διατίθενται πολλά λογισμικά και online εφαρμογές ελεύθερης πρόσβασης¹⁸ με χαμηλές απαιτήσεις σε επίπεδο hardware. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που ξεκινούν την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, μπορούν να χρησιμοποιούν τις απλές ρυθμικές δομές ως υπόβαθρο ανάπτυξης αυτοσχεδιασμών, παίζοντας απλούς συνδυασμούς νοτών, ή ακόμη και μεμονωμένες νότες (Caldwell, n.d.).

Ο καθηγητής μουσικής και μέλος του NAFME Robert Vagi ενθαρρύνει τους μαθητές του να συνθέτουν τραγούδια Hip-Hop. Η εμπλοκή τους σε αυτή τη διαδικασία επιφέρει πολλαπλά οφέλη. Οι βασικές έννοιες της μουσικής όπως το μέτρο και ο ρυθμός γίνονται ευκολότερα κατανοητές ακολουθώντας βιωματικές προσεγγίσεις. Ταυτόχρονα η εμπλοκή τους στη διαδικασία ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν το ρίσκο της συγγραφής και της έκθεσης του έργου τους στους συμμαθητές τους. Η διοίκηση του σχολείου όπου εργάζεται, ενθαρρύνει περαιτέρω τους μαθητές, παίζοντας τις συνθέσεις τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (Vagi, 2010).

Στο Berklee College of Music της Βοστώνης χρησιμοποιείται το turntablism (η μίξη αλλά και η παραγωγή νέων ήχων με τη χρήση δύο πικάπ και δίσκων βινυλίου) ως τέχνη αλλά και ως τεχνική. Με το turntablism οι φοιτητές προσεγγίζουν στις έννοιες του ρυθμού (beat match) και της αλλαγής του τονικού ύψους ως συνάρτηση της ταχύτητας αναπαραγωγής (pitch-aware), ενώ ευαισθητοποιούνται σχετικά με τα υπάρχοντα μουσικά στυλ. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση του turntablism για τη διδασκαλία μουσικής με επίκεντρο τον αυτοσχεδιασμό, εφορμώντας από την πεποίθηση ότι ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί τη βάση της μουσικής τους δημιουργίας (Snell, 2009, σελ. 421-427).

Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγείται ο Thompson (2012) μέσα από μία εμπειρική μελέτη για τις πρακτικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι DJs, οι Turntablists, και οι χορευτές Hip-Hop. Ο Thomson καταλήγει ότι ορισμένες πρακτικές της ηλεκτρονικής και της Hip-Hop μουσικής σκηνης, όπως το άκουσμα ενός ήχου και η αντιγραφή αυτού (άκουσμα και παίξιμο), αλλά και η κατανόηση και διάκριση των σύγχρονων μουσικών ειδών, μπορούν να ενταχθούν στη

¹⁸ [Sampulator](#)
[Drumbit](#)
[EasyBeats Drum Machine](#)
[Splice Beat Maker](#)

εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της άτυπης μάθησης. Επιπλέον, διαπίστωσε ότι για να κατανοηθεί και για να δημιουργηθεί Hip-Hop μουσική, δεν απαιτείται πρότερη γνώση κλασικής μουσικής σημειογραφίας ή κάποιου οργάνου.

Ο Thibeault (2010) εστιάζει στο χαρακτηριστικό της επανάληψης (του ρυθμού) στο Hip-Hop μουσικό περιεχόμενο, σχολιάζοντας ότι η επανάληψη αποτελεί μαθησιακό μηχανισμό που έχει επανειλημμένα αξιολογηθεί θετικά. Παράλληλα απαντά σε όσους θεωρούν τη Hip-Hop μουσική υπερβολικά απλή (ή την απορρίπτουν εντελώς ως «μη μουσική»), επικαλούμενος τις απόψεις της μουσικολόγου Susan McClary, η οποία συνδέει τον μινιμαλισμό με τις επαναληπτικές μουσικές δομές του Hip-Hop. Η McClary, προτείνει την κατανόηση του Hip-Hop και του μινιμαλισμού «...ως αντιδράσεις στην προηγούμενη κυριαρχία της επικής αφηγηματικής μουσικής, όπως οι συμφωνίες του Μάλερ και του Μπετόβεν» (1988, στο Thibeault, 2010, σελ. 47).¹⁹

Στη σύγχρονη μουσική τεχνολογία μέσω της ψηφιακής επεξεργασίας, ο καθένας έχει τη δυνατότητα να αποδημήσει υφιστάμενους ήχους, να τους επανεγγράψει και να τους χρησιμοποιήσει προκειμένου να παρουσιάσει τη δική του σύνθεση. Πρόκειται για μία πολυσυζητημένη αντίληψη για τη δημιουργικότητα που εγείρει ζητήματα πνευματικών δικαιωμάτων. Ωστόσο, ο Scott (2016, σελ. 11-12) επισημαίνει ότι «...η μεταμοντερνιστική θεωρία, ο μεταστρουκτουραλισμός και η αποδόμηση έχουν αμφισβητήσει έντονα τις έννοιες της οργανικής ενότητας και της εκφραστικής παρουσίας του συνθέτη μέσα στη μουσική του»,²⁰ και ότι η εκτεταμένη χρήση της δειγματοληψίας (sampling) σε μουσικά είδη όπως το Hip-Hop έχουν μετατοπίσει το ενδιαφέρον από την (παραδοσιακή) νέα δημιουργία στη νέα χρήση του υλικού.

¹⁹ Η αναφορά στο πρωτότυπο κείμενο έχει ως εξής: ... connects the repetitive structures of time found in hip-hop with minimalism, suggesting that hip-hop and minimalism should be understood as reactions to the prior dominance of epic narrative music such as the symphonies of Mahler and Beethoven

²⁰ Η αναφορά στο πρωτότυπο κείμενο έχει ως εξής: We must also recognize that postmodernist theory, poststructuralism and deconstruction have strongly challenged notions of organic unity and the composer's expressive presence within his or her music.

Κεφάλαιο 4

Η έρευνα πεδίου

4.1 Μεθοδολογία

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στοιχεία του Hip-Hop που να στοιχειοθετούν παιδαγωγικές προεκτάσεις, εάν δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως άτυπο εργαλείο μάθησης. Όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η αξιοποίηση της Hip-Hop «εργαλειοθήκης», δεν εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί, με κατάλληλη προσαρμογή, σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (Caldwell, n.d.· Kruse, 2016· Mahiri, 2006· Vagi, 2010). Ειδικότερα, στη μουσική εκπαίδευση, το Hip-Hop προσφέρεται για την εισαγωγή των μαθητών στις βασικές έννοιες της μουσικής, όπως το μέτρο, ο ρυθμός ή το τονικό ύψος, μέσα από διαδικασίες ακρόασης μουσικού περιεχομένου (Caldwell, n.d.· Kruse, 2018), αλλά και σύνθεσης των δικών τους δημιουργιών (Snell, 2009· Thompson, 2012· Thibeault, 2010). Η σύνθεση απλών ρυθμικών δομών δεν προϋποθέτει γνώσεις μουσικής σημειογραφίας (Caldwell, n.d.), αίροντας με αυτόν τον τρόπο πιθανές διακρίσεις που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη, ενώ παράλληλα ενισχύει την ομαδο-συνεργατική μάθηση (Södermana & Sernhedeb (2015) και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό (Kruse, 2018· Snell, 2009· Vagi, 2010).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο εμπειρικό τμήμα αυτής της εργασίας είναι:

- Πως βλέπουν οι Έλληνες δημιουργοί Hip-Hop τη σύνδεσή του με τη δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό
- Πως βλέπουν τις πιθανές παιδαγωγικές του προεκτάσεις

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν μέσα από συνεντεύξεις. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία εφαρμόζοντας το κριτήριο της εξασφάλισης «πλούτου πληροφοριών» (Creswell, 2011, σελ. 244). Οι ερωτήσεις-οδηγός της συνέντευξης συντάχθηκαν ως ερωτήσεις ανοικτού τύπου εξαιτίας της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία δεν θα μπορούσαν να απαντηθούν με άλλον τρόπο, όπως για παράδειγμα με ερωτήσεις κλίμακας. Οι ανοικτές ερωτήσεις ωστόσο, αυξάνουν τα προς επεξεργασία δεδομένα και εμπλέκουν σε μεγαλύτερο βαθμό την υποκειμενική κρίση του ερευνητή (Cohen & Manion, 1994). Επιπρόσθετα, για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το ημιδομημένο πρότυπο. Ο συνεντευκτής αποκτά μεγαλύτερη ευελιξία καθώς του παρέχεται η δυνατότητα να

αναδιατάσσει, να παραλείπει ή να προσθέτει ερωτήσεις ώστε να αντλήσει όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες για τα ζητήματα που ερευνά (Robson, 2010).

Εξαιτίας των διαφορετικών τρόπων διαβίωσης των συμμετεχόντων, αλλά και για λόγους που σχετίζονται με την υγειονομική κρίση κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, οι συνεντεύξεις έγιναν μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας με χρήση μικροφώνου και κάμερας και καταγράφηκε ψηφιακά το ηχητικό μέρος. Για την αποφυγή παραλείψεων οργανώθηκε ένας άτυπος οδηγός (Παράρτημα 1) ο οποίος περιλάμβανε τα εξής:

- Την ημερομηνία και το ονοματεπώνυμο του συμμετέχοντα
- Μία σύντομη περιγραφή του σκοπού και της σημασίας της έρευνας
- Ζητήματα δεοντολογίας
- Την εκτιμώμενη χρονική διάρκεια της συνέντευξης
- Το σώμα της συνέντευξης
- Ευχαριστίες και ολοκλήρωση της διαδικασίας

Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν από τις συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το σχετικό έντυπο συναίνεσης που συντάχθηκε ειδικά για την παρούσα εργασία (Παράρτημα 2), ενώ κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τους ζητήθηκε να μην έχουν σε εκκρεμότητα άλλες υποχρεώσεις ώστε η διεξαγωγή των συνεντεύξεων να είναι απρόσκοπτη.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων οι απαντήσεις οργανώθηκαν ως προς τη συνάφεια απέναντι στα δύο διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα ακολουθώντας την τεχνική της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2017). Όπου διαπιστώθηκε ελλιπής ή αμφισβητούμενη κάλυψη των ερωτημάτων, ή δημιουργήθηκε εκ των υστέρων ανάγκη για περαιτέρω διευκρινήσεις, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε συμπληρωματικές ερωτηματικές. Τέλος, στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας συνεπικουρούμενα από αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των απομαγνητοφωνημένων αρχείων.

4.2 Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν δύο άντρες και μία γυναίκα, με άμεση, ή έμμεση σχέση με την εγχώρια Hip-Hop σκηνή, για περισσότερο από μία δεκαετία. Οι δύο από τους τρεις είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών, ενώ ο τρίτος είναι απόφοιτος δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Κανένας από τους τρεις δεν έχει κάνει ολοκληρωμένες μουσικές

σπουδές. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται με τα καλλιτεχνικά τους ονόματα. Συγκεντρωτικά, τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.1.

Πίνακας 5.1

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

	Ad-libia JJ	DJ Freestone	Booker Daniels
Φύλο	Γυναίκα	Άντρας	Άντρας
Ηλικία	35-45	25-35	35-45
Βασικές σπουδές	ΕΚΠΑ - Φιλοσοφία	ΕΚΠΑ - Φιλολογία	ΤΕΛ - Ηλεκτρονικός
Πρόσθετοι τίτλοι - Επιμορφώσεις	Δραματοθεραπεία	SAE – Ηχοληψία & Μουσική παραγωγή	-
Μουσικές σπουδές	Βασικές γνώσεις (Δραματική σχολή)	Αυτοδίδακτος Μαθήματα Jazz	Μαθήματα μπουζουκιού
Ενεργή δραστηριότητα στην Hip-Hop σκηνή	≈ 20	10	≈ 23
Ιδιότητα	MC - Στιχουργός	DJ	DJ

4.3 Πριν τη συνέντευξη

Για την ανάπτυξη του αισθήματος της οικειότητας, δεδομένου του «ψυχρού» χαρακτήρα της εξ αποστάσεως επικοινωνίας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις γενικού περιεχομένου. Αν και οι δύο ερωτήσεις που τους απευθύνθηκαν δεν σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα, οι απαντήσεις τους αποτέλεσαν έναν ενδιαφέροντα προπομπό των όσων συζητήθηκαν στη συνέχεια.

Και για τους τρεις συμμετέχοντες η μουσική αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο προσωπικής έκφρασης και επικοινωνίας, «...είναι ένας τρόπος να είσαι και μέσα και έξω, συντονισμένος και με τον εαυτό σου και με τον έξω κόσμο», όπως ανέφερε η Ad-libia JJ. Η ένταξη στην Hip-Hop κουλτούρα έγινε για τους δύο DJ's στην εποχή της εφηβείας. Παρά τη διαφορά ηλικίας, και οι δύο είχαν ως κοινές προσλαμβάνουσες τη δύναμη που απορρέει από τη ρυθμικότητα του λόγου. «Μπορούσες άμεσα, με ένα ολόκληρο κατεβατό στίχων να θίξεις τεράστια θέματα, σαν να μιλάς στον κολλητό σου», σχολίασε ο Booker Daniels. Η επιλογή για έκφραση μέσα από το κανάλι της Hip-Hop καλλιτεχνικής δημιουργίας διαμορφώθηκε έπειτα από συνεκτίμηση όλων των στοιχείων που προσδίδουν στο «είδος» διαφορετικότητα και μοναδικότητα. Η κυρίαρχη παρουσία του ρυθμού, «...είναι ρυθμικό, μου αρέσει ο ρυθμός διότι δεν είναι μόνο ήχος, οδηγεί και σε κίνηση» (DJ Freestone), αλλά και «...ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η έκφραση των ιδεών και των πεποιθήσεων» (Ad-libia JJ).

4.4 Τα βασικά σημεία των συνεντεύξεων

Η εξέταση της ύπαρξης τρόπων εξοικείωσης των μαθητών, μέσα από το ρεπερτόριο του Hip-Hop με βασικές έννοιες της μουσικής, όπως το μέτρο, ο ρυθμός και το τονικό ύψος, βρήκε τους συμμετέχοντες να υποστηρίζουν ότι, τα εγγενή χαρακτηριστικά της απλής δομής και της επανάληψης διευκολύνουν την προσέγγιση αυτών των εννοιών. Σύμφωνα με τον DJ Freestone, η εισαγωγή στην έννοια του μέτρου μέσα από μουσικά θέματα που βασίζονται στο πιο κοινό μέτρο της δυτικής μουσικής (4/4), είναι κάτι «... που το Hip-Hop θα στο μάθει με το καλημέρα» και συνεχίζει: «με βάση αυτό, είναι πολύ εύκολο στη συνέχεια να κατανοήσεις τις υποδιαίρεσεις του μέτρου αλλά και έννοιες όπως ο αντιχρονισμός και οι πολυρυθμίες». Επεκτείνοντας αυτόν τον ισχυρισμό, η Ad-libia JJ επικαλείται την άμεση σχέση του ρυθμού με τον έμμετρο λόγο, διατυπώνοντας την άποψη ότι, έχοντας ως αφετηρία το μέτρο των 4/4, η απόδοση στίχων με διαφορετικό αριθμό συλλαβών εξυπηρετεί στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ μέτρου και ρυθμού με έναν πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο. Εξίσου προσιτός και ταυτόχρονα αποτελεσματικός είναι ο τρόπος αντίληψης της έννοιας του τονικού ύψους. Εφορμώντας από την ακούσια ιδιότητα «...της φωνής μας που ψάχνει τον τόνο της μουσικής που ακούμε και επιχειρούμε να τραγουδήσουμε» (Booker Daniels), η ακρόαση επαναλαμβανόμενων μουσικών θεμάτων ευνοεί την αφομοίωση απλών μουσικών φράσεων και δημιουργεί τις βάσεις εκμάθησης βασικών μελωδικών γραμμών, «...επομένως αρχίζεις να εξοικειώνεσαι με το ear training και να μαθαίνεις πράγματα που αφορούν την τονικότητα εκτός από τον ρυθμό» (DJ Freestone).

Ευθυγραμμισμένοι με τη γενική αντίληψη για τον αυτοσχεδιασμό, όπως παρουσιάστηκε στην Παράγραφο 2.2, οι συμμετέχοντες προσδίδουν σε αυτόν υψηλή καλλιτεχνική αξία. «...είναι η στιγμιαία σύνθεση μιας μουσικής ιδέας και η εκτέλεσή της σε πραγματικό χρόνο» (DJ Freestone), «...είναι αυτό που γεννιέται και πεθαίνει εκείνη τη στιγμή» (Ad-libia JJ). Ο Booker Daniels κάνει έναν ενδιαφέροντα παραλληλισμό του αυτοσχεδιασμού, όπως επιτελείται από τον μουσικό, και της τέχνης του DJing, εγείροντας έτσι το ενδιαφέρον για την εξερεύνηση και άλλων πιθανών παιδαγωγικών προεκτάσεων. Όπως για τον μουσικό, η αυτοσχεδιαστική ερμηνεία προϋποθέτει πολύ καλή μουσική γνώση και ικανότητα ανάκλησής της σε πραγματικό χρόνο, έτσι ο DJ αυτοσχεδιάζει χρησιμοποιώντας τη γνωστική βάση της δισκοθήκης του και έχοντας σαν μουσικό όργανο τα πικάπ. Μπορεί να εκτελέσει το ίδιο, προσχεδιασμένο πρόγραμμα (με ασφάλεια) δεκάδες φορές, ή να επιλέξει τον περισσότερο δημιουργικό δρόμο του αυτοσχεδιασμού. Στη δεύτερη περίπτωση, συμπληρώνει η Ad-libia JJ, ο αυτοσχεδιασμός λειτουργεί ως μία γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στον καλλιτέχνη και στο κοινό. Άλλωστε,

όπως διευκρινίζει ο DJ Freestone, εξ ορισμού ο αυτοσχεδιασμός δεν μπορεί να είναι κάτι προμελετημένο, χρειάζεται μία αφορμή για να γίνει. Ο MC καλείται να αυτοσχεδιάσει με αφορμή μία απρόσμενη αλληλεπίδραση με το κοινό, ενώ ο DJ αξιοποιεί το scratching «...παράγοντας ήχους με χαρακτηριστικά lead κρουστού, ή ρυθμικές φράσεις με τον τρόπο που το προσεγγίζει ένας περκασιονίστας». Η ικανότητα του καλλιτέχνη Hip-Hop στον αυτοσχεδιασμό θεωρείται σημαντική δεξιότητα όπως για κάθε καλλιτέχνη, ανεξάρτητα από το μουσικό είδος που εντάσσει τη δημιουργική του δραστηριότητα. Η ικανότητα γραφής στίχων και μουσικής δεν προδικάζει την ικανότητα κάποιου να αυτοσχεδιάζει, όπως ένας άριστος αυτοσχεδιαστής δεν είναι απαραίτητα ικανός συνθέτης ή στιχουργός. Αυτοσχεδιασμός στο Hip-Hop είναι να χρησιμοποιείς το γλωσσικό ή το μουσικό σου λεξιλόγιο ευφάνταστα (DJ Freestone). «Σημαίνει να έχεις άμεση επικοινωνία με το κοινό ή με αυτόν που βρίσκεται πάνω στη σκηνή μαζί σου. Εκείνη τη στιγμή δημιουργείς τέχνη και γίνεται τέχνη όλο το περιβάλλον» (Ad-libia JJ).

Η απλότητα της κατασκευαστικής δομής του Hip-Hop, αποτελεί σύμφωνα με τους ερωτηθέντες έναν εναλλακτικό τρόπο εισόδου των μαθητών στον κόσμο της μουσικής δημιουργίας. Και οι τρεις συμφωνούν με μία «ανορθόδοξη», σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα μουσική προπαίδεια, η οποία δεν βασίζεται στην κλασική σημειογραφία, ή έστω, δεν θεωρεί τη γνώση της απαραίτητη προϋπόθεση για να επιχειρήσει κάποιος να δημιουργήσει πρωτότυπες συνθέσεις. «Χτίζουμε πάνω σε απλές δομές», αναφέρει η Ad-libia JJ, δίνοντας παραδείγματα δημιουργίας πρωτόλειων συνθέσεων με φυσικά μέσα (χέρια, φωνή, αυτοσχέδια μουσικά όργανα), της γραφής στίχων πάνω σε ρυθμικές μελωδίες, ή το αντίστροφο και της ένταξης στίχων σε έναν ρυθμό πειραματιζόμενοι με την ταχύτητα. Πολλά από αυτά εντάσσονται, όπως έχει αναφερθεί, στον κύριο σκοπό της μουσικής αγωγής του ΔΕΠΠΣ (2003), όπως αναφέρθηκε στην Παράγραφο 2. «Ποιο παιδί δεν θέλει να παίζει μουσική;» αναρωτιέται ο Booker Daniels, για να υποστηρίξει ότι, σε προσωπικό επίπεδο το Hip-Hop του επέτρεψε να εκφραστεί μουσικά, χωρίς να διαθέτει θεωρητικές γνώσεις, μέσα από την τεχνική του sampling. Η αξιοποίηση της ικανότητας των μαθητών, ανεξάρτητα από την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης να μαθαίνουν και να χειρίζονται λογισμικά σε περιβάλλον H/Y, μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη στη μουσική εκπαίδευσή τους, υποστηρίζει ο DJ Freestone. Δουλεύοντας με digital audio workstations (DAWs) για την εγγραφή, την επεξεργασία και την παραγωγή αρχείων ήχου χρησιμοποιώντας για παράδειγμα εικονικά (virtual) μουσικά όργανα, οι μαθητές εκτός από τη δημιουργία πρωτότυπων συνθέσεων, εισάγονται έμμεσα στη μουσική θεωρία. «Το πρόγραμμα σε εξοικειώνει με την ορολογία, αργά ή γρήγορα όμως, ίσως ασχοληθείς

και με τη σημειογραφία. ...Αν έχεις μουσική εκπαίδευση και γνωρίζεις και υπολογιστές θα είσαι *on steroids*», αναφέρει χαρακτηριστικά.

Σημαντική είναι η σχέση που βλέπουν οι συμμετέχοντες ανάμεσα σε πρακτικές που έχουν τη ρίζα τους στη «δημιουργική μουσική» της Satis Coleman και στη συνθετική διαδικασία του Hip-Hop. Η χρήση μη παραδοσιακών μουσικών οργάνων (samplers, πικάπ), η έμφαση στον ρυθμό και η αφηγηματική απόδοση των στίχων, ευθύνονται για την διαφοροποίησή του από τα άλλα μουσικά είδη, αλλά και για την κριτική που του ασκείται. Το Hip-Hop αποτελεί μία μουσική φόρμα που επινοήθηκε και εξελίχθηκε από άτομα που δεν είχαν απαραίτητα μουσική εκπαίδευση. «Όπως και να έχει, εάν το δούμε αναπτυξιακά, το ίδιο το Hip-Hop είναι μία πρωτόγονη έκφραση» (Ad-libia JJ). Η απλή, ή έστω, η φαινομενικά απλή διαδικασία δημιουργίας συνθέσεων Hip-Hop, μπορεί να αποτελέσει αξιοποιήσιμο εργαλείο για κάθε βαθμίδα μουσικής εκπαίδευσης. «...μία τέτοια μέθοδος θα ήταν πολύ διασκεδαστική αλλά και ουσιαστική στην εκμάθηση μουσικής στα μικρά παιδιά, ...εάν οι πρωτόγονες μουσικές συνθέσεις βασίζονταν κυρίως στον ρυθμό, μου ακούγεται λογικό μία τέτοια μέθοδος να λειτουργήσει άμεσα στα παιδιά» (DJ Freestone). Ο Booker Daniels αναφερόμενος στη συνήθεια να απασχολούνται τα βρέφη και τα παιδιά προσχολική ηλικίας με παιχνίδια που παράγουν ήχους, διατυπώνει μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα παρατήρηση: «Έχετε σκεφτεί ότι τα μωρά σε αυτή την ηλικία χειρίζονται ουσιαστικά ένα sampler»; Η αναπαραγωγή δειγμάτων από προεγγεγραμμένους ήχους έχει – εμπειρικά τουλάχιστον – διαπιστωθεί ότι αποτελεί ιδιαίτερα ελκυστική και δημιουργική απασχόληση. Αν και η ιδέα ενός βρέφους-hiphoper ηχεί παράξενα, η παρατήρηση του Booker Daniels δεν απέχει από τη διαπίστωση του Παρασκευόπουλου, όπως αναφέρθηκε στην Παράγραφο 2.1: «Το δημιουργικό άτομο είναι ένα παντοτινό παιδί. Είναι τραγικό που οι περισσότεροι από εμάς μεγαλώνουμε».

Στην αντίληψη ότι η μουσική αφορά λιγιστούς, ταλαντούχους ανθρώπους και στο ερώτημα εάν η αντίληψη αυτή λειτούργησε διαχρονικά με απωθητικό τρόπο σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, η Ad-libia JJ αντιπαραθέτει έναν στίχο της και επικαλείται τον Picasso που συνήθιζε να λέει: «μακάρι να μπορούσα να μάθω να ζωγραφίζω κι εγώ σαν τα παιδιά».

Η ίση πρόσβαση στην τέχνη δεν θα έρθει από ψηλά

Γι αυτό ραπ είναι η απάντηση, όποια και να 'ναι η χρονιά

Και οι τρεις ερωτηθέντες διαφωνούν με την επιλεκτική πρόσβαση κάποιων στον χώρο της μουσικής με γνώμονα την ανίχνευση του ταλέντου και αποδίδουν στην παραπάνω αντίληψη μία σειρά παθογενειών που σχετίζονται με τη μουσική εκπαίδευση. Αντιθέτως, το περιβάλλον ανάπτυξης του παιδιού (οικογένεια, σχολείο), τα ακούσματα με τα οποία έρχεται σε επαφή

από μικρή ηλικία, αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με την εξασφάλιση μιας αδιάλειπτης επαφής με τη μουσική δημιουργία, θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα τη μουσική, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση για όλους. *«...το δημόσιο σχολείο δεν προσφέρει μαθήματα μουσικής οπότε αυτά μετατρέπονται σε πληρωμένη εξωσχολική δραστηριότητα. ...στην πραγματικότητα πολλοί από αυτούς που ασχολούνται με τη μουσική είναι αυτοί που στάθηκαν τυχεροί (σ.σ. υπό την έννοια) των ταξικά ευνοημένων. ...Είναι αντιφατικό να πιστεύεις στο ταλέντο και ταυτόχρονα να είσαι εκπαιδευτικός»* (DJ Freestone).

Τα τέσσερα δομικά στοιχεία του Hip-Hop, αν και έχουν σταματήσει να λειτουργούν συμπληρωματικά, καθώς η καλλιτεχνική υπόσταση του καθενός δεν εξαρτάται πλέον από τα υπόλοιπα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για ένα ενιαίο πλαίσιο διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Σύμφωνα με τον DJ Freestone, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι πιο συνηθισμένες εξωσχολικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν τη μουσική, τον χορό και τη ζωγραφική, ο δανεισμός των στοιχείων της Hip-Hop κουλτούρας των πρώιμων χρόνων, θα συνέθετε μία ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική φόρμα. Μία πιθανή αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, θα πρέπει να υποστηρίξει την αφιέρωση περισσότερου χρόνου στην ενασχόληση των μαθητών με τις τέχνες *«...να μη σκέφτονται τα παιδιά τη επίδοση αλλά το αισθητικό αποτέλεσμα, να κυριαρχεί ο αυθορμητισμός»* (Ad-libia JJ). Η υιοθέτηση της λογικής συνύπαρξης των τεσσάρων δομικών στοιχείων στην εκπαιδευτική διαδικασία δύναται να άρει τις παρωχημένες αντιλήψεις περί ταλέντου, να δημιουργήσει ένα ελκυστικότερο περιβάλλον και να οδηγήσει περισσότερους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά.

Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν στην ικανότητα αξιοποίησης των τεσσάρων στοιχείων, συλλογικά ή μεμονωμένα, ως άτυπα εργαλεία μάθησης. Ο Booker Daniels επικαλείται μία προσωπική του εμπειρία από τη λειτουργία ενός εργαστηρίου δημιουργικής απασχόλησης στο Βερολίνο, για παιδιά Ελλήνων και Τούρκων μεταναστών. Στο εργαστήρι λειτουργούσαν τμήματα graffiti, break dance, μουσικής παραγωγής και στιχουργικής, αίροντας καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού και εισάγοντας τα παιδιά στην καλλιτεχνική δημιουργία. Εξετάζοντας την καταλληλότητα κάθε στοιχείου αναφορικά με τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ο χορός προκρίνεται ως η καλύτερη, έμμεση γνωριμία με τον ρυθμό στις μικρότερες ηλικίες. *«...αναπτυξιακά, στο νηπιαγωγείο έχουμε το σώμα, άρα ο χορός θέτει τις πρώτες βάσεις της μουσικής μέσω του ρυθμού»* (Ad-libia JJ). Μεγαλώνοντας, αναφέρει ο Booker Daniels, καθώς τα παιδιά διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και αντιλαμβάνονται περισσότερα πράγματα για την κοινωνική δομή του σχολείου, ενδείκνυται η εισαγωγή στη σύνθεση, στη

μουσική παραγωγή και στον έμμετρο λόγο. Άλλωστε, «...το Hip-Hop είναι καταπληκτικό εργαλείο για *critical listening* σε πολλά επίπεδα ...από το να ακούσεις μία απλή pop δομή, μέχρι να μάθεις μουσική» (DJ Freestone).

Ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο εφαρμογής πρακτικών που συναντάται στους κόλπους των Hip-Hop κοινοτήτων, στο πλαίσιο χρήσης άτυπων εργαλείων μάθησης, είναι η μεταφορά των σάιφερ και των μπατλς με κατάλληλη προσαρμογή στο περιβάλλον της τάξης. Όπως υποστηρίζει η Ad-libia JJ, η συμμετοχή σε ανάλογου είδους δημιουργικά παιχνίδια προσφέρεται για την ένταξη στην ομάδα εκείνων των μαθητών που νιώθουν ότι δεν διαθέτουν το ταλέντο ή το γνωστικό υπόβαθρο. Εάν κάποιος για παράδειγμα είναι καλός στον λόγο ή διαθέτει κινητικές δεξιότητες μπορεί να τις επιστρατεύσει ως «δούρειο ίππο» για να εισαχθεί στον κόσμο της μουσικής. «Πιστεύω ότι θα το αντιμετώπιζαν με συμμετοχικότητα, διάδραση και ενθουσιασμό. ...Θα δημιουργήσει κινητοποίηση, ανταγωνισμό και θα φέρει ζωή στην τάξη και στην ομάδα» (Ad-libia JJ). «Θα εισάγει τον αυτοσχεδιασμό, αλλά και τον αλληλοσεβασμό που επιδεικνύουν τα μέλη των σάιφερ και των μπατλς» Booker Daniels. Ο DJ Freestone συγκρίνει την αξία ανάλογων δραστηριοτήτων με αυτή ενός μουσικού τζαμαρίσματος και προκρίνει ως περισσότερο κατάλληλη πρακτική για το σχολείο τη λογική των σάιφερ. Ωστόσο θέτει τους προβληματισμούς του σχετικά με την καταλληλότητα των σχολικών αισθουσών, της υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν καταστάσεις που μπορούν πολύ εύκολα να οδηγήσουν σε αμφιλεγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

4.5 Συζήτηση των αποτελεσμάτων – Περιορισμοί – Προτάσεις

Από την ανάλυση των τοποθετήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το Hip-Hop, ως ένα πολυδιάστατο σύνολο καλλιτεχνικής έκφρασης, έχει άμεση σχέση με τη δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό, έτσι όπως οι δύο έννοιες παρουσιάστηκαν στις παραγράφους 2.1 και 2.2. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές του δυνατότητες είναι μεγάλες. Σημαίνει επίσης ότι η ενσωμάτωση στοιχείων του Hip-Hop στη μουσικοπαιδαγωγική πράξη, βοηθά στο άνοιγμα της μουσικής εκπαίδευσης προς μία ποικιλία ρευμάτων της λεγόμενης popular music. Σύμφωνα με τη διακήρυξη του Tanglewood²¹ (Choate, 1968, στο Powell, Krikum & Pignato, 2015):

²¹ Συμπόσιο στο οποίο συμμετείχαν 50 μουσικοί, μουσικοί εκπαιδευτές, κοινωνιολόγοι, επιστήμονες, πρόεδροι συνδικάτων, στελέχη εταιρειών και κυβερνητικοί αξιωματούχοι. Διοργανώθηκε στο Tanglewood της Μασσαχουσέτης (23 Ιουλίου έως 2 Αυγούστου 1967) από το Εθνικό Συνέδριο Μουσικών Εκπαιδευτών (Educators National Conference -MENC) (Powell, Krikum & Pignato, 2015).

Η μουσική όλων των περιόδων, των στυλ, των μορφών και των πολιτισμών ανήκει στο πρόγραμμα σπουδών. Το μουσικό ρεπερτόριο θα πρέπει να επεκταθεί για να συμπεριλάβει τη μουσική της εποχής μας με την πλούσια ποικιλία της, συμπεριλαμβανομένης της τρέχουσας δημοφιλούς εφηβικής μουσικής, της μουσικής avant-garde, της αμερικανικής λαϊκής μουσικής και της μουσικής άλλων πολιτισμών (σελ. 5).²²

Όπως αναφέρουν οι Powell, Krikum & Pignato (2015), στις μέρες μας προσφέρονται πολλές επιλογές σε μαθητές 4-18 ετών να μελετήσουν popular music. Αν και δεν υπάρχει επίσημη αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις πρώτες δύο δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα αναπτύχθηκαν πολλές θεσμικές πρωτοβουλίες σε επίπεδο δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τουλάχιστον στις ΗΠΑ. Ως παράδειγμα αναφέρουν το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο σχολικό συγκρότημα Metro Nashville Public Schools του Tennessee, ένα προϊόν συνεργασίας του δήμου και της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την ενίσχυση της παραδοσιακής και σύγχρονης μουσικής στα δημόσια σχολεία, όπως το Hip-Hop, Rock, Bluegrass και της Country music. Το πρόγραμμα στοχεύει μεταξύ άλλων να μάθουν οι μαθητές να γράφουν τραγούδια και γενικότερα να αναπτύξουν τη μουσική τους ικανότητα.

Στην Ευρώπη, το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής άτυπων προσεγγίσεων μουσικής εκμάθησης στο περιβάλλον της τυπικής εκπαίδευσης, αποτελεί το πρόγραμμα Musical Futures. Όπως αναφέρεται στον επίσημο ιστότοπο²³, το πρόγραμμα αναπτύχθηκε από το Ίδρυμα Paul Hamlyn (Paul Hamlyn Foundation) το 2003, αξιοποιώντας κυρίως τη γνώση που είχε προκύψει από την εκτενή ακαδημαϊκή έρευνα της καθηγήτριας Lucy Green και τη δημοσίευση του βιβλίου της «How Popular Musicians Learn A Way Ahead for Music Education», το 2002. Αυτό που εξετάστηκε σε πιλοτική βάση και εφαρμόστηκε αρχικά σε τέσσερα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου, ήταν το πως οι άτυπες μορφές μουσικής εκμάθησης, αυτές δηλαδή που παρατηρούνται στον «πραγματικό» κόσμο, θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον της τυπικής εκπαίδευσης. Η τεράστια επιτυχία του προγράμματος είχε ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται σήμερα σε περισσότερες από 100 χώρες. Οι πέντε βασικές αρχές της άτυπης μάθησης, σύμφωνα με την Lucy Green, που διατρέχουν το πρόγραμμα, έχουν παρουσιαστεί στην παράγραφο 2.3.

²² Η αναφορά στο πρωτότυπο κείμενο έχει ως εξής: Music of all periods, styles, forms, and cultures belongs in the curriculum. The musical repertory should be expanded to involve music of our time in its rich variety, including currently popular teen-age music and avant-garde music, American folk music, and the music of other cultures.

²³ <http://www.musicalfuturesinternational.org>

Μέσα από αυτή την οπτική, η μεταφορά και η προσαρμογή ανάλογων πρακτικών στο ελληνικό σχολείο, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ισχυρό αντίβαρο απέναντι στην παντοκρατορία της απομνημόνευσης πληροφοριών, αφήνοντας περιθώρια εκδήλωσης της έμφυτης προδιάθεσης του ατόμου για δημιουργία.

Το Hip-Hop εμφανίζεται ως ένα σύνολο καλλιτεχνικών πρακτικών ικανών, όχι μόνο να διευρύνουν τη μουσική εμπειρία στο σχολείο, αλλά να λειτουργήσουν ως κοινή αναφορά με αφετηρία τη μουσική, σε πολλά διαφορετικά επιστημονικά πεδία (γλώσσα, εικαστικά, φυσική αγωγή). Μέσα από τις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων διακρίνεται η ταξινομία του Kruse (2016) (το Hip-Hop ως γέφυρα, φακός και πρακτική), αλλά και η προοπτική εφαρμογής των πέντε αρχών της άτυπης μάθησης της Green (2014). Ταυτόχρονα, το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού που χαρακτηρίζει σε σημαντικό βαθμό τη Hip-Hop δημιουργία, ικανοποιεί τις προτάσεις του Κανελλόπουλου (2010^α, 2010^β) για τον ρόλο του αυτοσχεδιασμού στη μουσική παιδαγωγική. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ικανοποιούνται οι προσεγγίσεις για: βιωματική κατανόηση των δομικών στοιχείων της μουσικής, απελευθέρωση της σύνθεσης από τα δεσμά της παραδοσιακής σημειογραφίας και κυρίως, απόκτηση μίας σημαντικής μουσικής εμπειρίας που μπορεί να αποκτηθεί κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Η γράφουσα θεωρεί ότι, «η φευγαλέα, αυθόρμητη, αλλά παθιασμένη απόπειρα μουσικής δημιουργίας», μπορεί να βρει το δρόμο για να εκφραστεί αυτοσχεδιαστικά μέσα από τα προσिता καλλιτεχνικά μονοπάτια του Hip-Hop, ενώ με την κατάλληλη υποστήριξη (εκπαιδευτικοί, μουσικός και τεχνολογικός εξοπλισμός), να «διασώσει τον αγώνα για προσωπική νοηματοδότηση της σχέσης με τη μουσική». Είναι άλλωστε αυτή η σχέση που ταλανίζεται από την εμμονή της πολιτείας να αντιλαμβάνεται τη μουσική εκπαίδευση ως «...την απαρέγκλιτη αναπαραγωγή των αξιών του δυτικού μουσικού Κανόνα».

Στις πιθανές δυσκολίες εφαρμογής συγκαταλέγονται η αδυναμία, ή η απροθυμία υιοθέτησης άτυπων μορφών εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς που αποφεύγουν οτιδήποτε παρεκκλίνει από το παραδοσιακό ορθό, αλλά και οι υψηλές απαιτήσεις σε χώρους και σε υλικοτεχνική υποδομή για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων βασισμένων στην Hip-Hop πρακτική (χορός, υπολογιστές, συστήματα ήχου, κ.α.).

Σε ό,τι αφορά τους περιορισμούς της παρούσας εργασίας, αυτοί σχετίζονται με τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Στους περιορισμούς συγκαταλέγεται επίσης και η διεξαγωγή της εργασίας σε περίοδο μεγάλης υγειονομικής κρίσης. Η εξ αποστάσεως υλοποίηση των συνεντεύξεων περιόρισε αρκετά την ανάδυση παραμέτρων που θα προκύπταν σε μία διά ζώσης διαδικασία.

Η παρούσα μελέτη μπορεί μελλοντικά να διευρύνει τα εμπειρικά της δεδομένα με την προσθήκη συνεντεύξεων από περισσότερους καλλιτέχνες του Hip-Hop, αλλά και να διερευνήσει τις αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα ίδια ζητήματα. Στις ερωτήσεις-οδηγό της συνέντευξης μπορούν επίσης να προστεθούν ειδικότερες ερωτήσεις που θα προσφέρουν διεισδυτικότερες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Εξαιρετικά ενδιαφέρονσα θα ήταν και η σχεδίαση δραστηριοτήτων με μεταφορά των Hip-Hop πρακτικών στην τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός θα υπακούει στις αρχές της οργάνωσης ερευνών δράσης (Creswell, 2011, σελ. 639), σε εκείνες δηλαδή τις συστηματικές διαδικασίες που υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς/ερευνητές ώστε να συγκεντρωθούν δεδομένα για τους τρόπους που λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, για τα οφέλη, τις αδυναμίες και τη σύνταξη προτάσεων για τη βελτίωσή του.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Μ. (2013). Το Hip Hop σε δημογραφική σύγχυση. Στο: Τ. Βογιατζής (Επιμ.), *Hip Hop code of the secrets* (σσ. 80-83). Αθήνα: Brainfood Εκδοτική / Sonic Magazine.
- Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Στ., Καλλιμάνη, Ευ., Κολέτος, Γ. Ντάγκου Ευ., & Τσκαλίδου, Α. (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα.
- Αναγνώστου, Π. (2008). Max Weber και Theodor Adorno: διαφωνία ή πολυφωνία στην κοινωνιολογία της μουσικής; *Επιστήμη και Κοινωνία*, 20, σσ. 241-261. Ανακτήθηκε 8/6/2012 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr>
- Bring the noise. (2018). *Δεκαπέντε κείμενα για το χιπ χοπ*. Αθήνα: Τεφλόν
- Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Στο: Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Θέματα Σχεδιασμού, Μεθοδολογίας και Εφαρμογών* (σσ. 43- 63). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού – παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εθνικό Τυπογραφείο. (2021). [ΦΕΚ τ.Β' 140/20-1-2021](#)
- Κανελλόπουλος, Π. (2010^α). Σχεδιάσμα μιας παιδαγωγικής του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού. Στο: Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Τέχνη στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην τέχνη* (σσ. 119-146). Αθήνα: Νήσος.
- Κανελλόπουλος, Π. (2010^β). Προσεγγίσεις στην έννοια και την παιδαγωγική σημασία του μουσικού αυτοσχεδιασμού: σχεδιάσμα μιας πρότασης. *Μουσικός λόγος*, 9, σσ. 5-36.
- Κανελλόπουλος, Π. (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, σσ. 5-43. Ανακτήθηκε 22/5/2021 από <https://www.academia.edu>
- Κανελλόπουλος, Π., & Στεφάνου, Δ. (2015, Οκτώβριος). *Ασκήσεις κριτικής δημιουργικότητας: Ο ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός στην εκπαίδευση - αναστοχασμός πάνω σε ένα εργαστήριο*. Εργαστήριο στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα, Αθήνα.
- Kessler-Καουλίδη, L. (2011). Η Μέθοδος «Ρυθμική Dalcroze»: Μία Εναλλακτική Πρόταση Ανάμεσα στη Μουσικοπαιδαγωγική και τη Μουσικοθεραπεία. Στο: Γ. Τσίρης (Συντ.) *Approaches. «Μουσικοθεραπεία: Θεωρία και Πράξη»*. Πρακτικά της 1^{ης} Επιστημονικής

- Ημερίδας του Ελληνικού Συλλόγου Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ). Ανακτήθηκε 10/6/2021 από <http://approaches.gr>
- Khaleed, J. (2018). Οι γλωσσοκοπάνες της ραπ. Στο: *Bring the noise* (σσ. 188-202). Αθήνα: Τεφλόν.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής. Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: fagotto books.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές* (σσ.13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρομάτη, Τ. (2018). Δείξε μου τι έχεις: Η αθηναϊκή σκηνή του μπρέικ. Στο: *Bring the noise* (σσ. 325-352). Αθήνα: Τεφλόν.
- Μπαλάσκας, Κ. (1997). *Εκπαιδευτική θεωρία και πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παγγέ, Τ. (2015). *Τυπική, Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από <https://www.eureka.edu.gr>
- Πανόπουλος, Π. (2005). *Από τη μουσική στον ήχο. Εθνογραφικές μελέτες των S. Feld, M. Roseman, A. Seeger*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παρασκευόπουλος, Σ. (2009). *Περιβαλλοντικός Εγγραμματισμός*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Σέρρη, Λ. (1993). *Η μουσική αγωγή ως παράγοντας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: Διαθεματική διδασκαλία με κεντρικό άξονα τη μουσική σε παιδιά ηλικίας έως έξι χρόνων* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 2466).
- Σέρρη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σμυρναίου, Ζ. (χ.η.). *Δημιουργικότητα. Σημειώσεις μαθήματος «Θεωρίες μάθησης και διδασκαλία» του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ*. Ανακτήθηκε από <https://eclass.uoa.gr>
- Τερλεξής, Π. (1999). *Max Weber Κριτική και συγκριτική θεώρηση: Το ζεμάγμα του κόσμου*. Τόμος πρώτος. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές*

και Μελέτες Περίπτωσης (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net>

Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φλώρος, Α. (2013). *Ήχος και τέχνες: Ήχος και ακουστική στη μουσική*. Αθήνα: ΕΑΠ.

Ξένη βιβλιογραφία

Baker Jr, H. (1991). Hybridity, the Rap Race, and Pedagogy for the 1990s. *Black Music Research Journal*, 11(2), pp. 217-228. Retrieved from <https://www.jstor.org>

Barton, G. (2018). *Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts. Implications for Classroom Practice*. Queensland: Palgrave Macmillan.

Bauman, R. (1974). Verbal Art as Performance. *American Anthropologist*, 77(2), pp. 290-311. doi.org/10.1525/aa.1975.77.2.02a00030

Bebey, F. (1975). *African music. A people's art* (J. Bennett, trans.). New York: Lawrence Hill Books. (Original work published 1969).

Berman, M. (1988). *All That Is Solid Melts Into Air. The Experience of Modernity*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books Ltd.

Bigge, M. (1999). *Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Blacking, J. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας* (μτφ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.

Bradley, A. (2012). Rap poetry 101. In C. Pence (Ed.), *The poetics of American song lyrics* (pp. 35-42). University Press of Mississippi.

Bruner, J. (1997). *On knowing. Essays for the left hand* (expanded edition). Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University. (Original work published 1962).

Caldwell, E. (n.d.). *Bringing Hip-Hop to the Music Room*. Retrieved 2 September 2021 from <https://caldwellorganizedchaos.blogspot.com>

Chang, J. (2005). *Can't stop. Won't stop. A History of the Hip-Hop Generation*. New York: St. Martin's Press.

Edwards, P. (2015). *The concise guide to hip-hop music A fresh look at the art of hip-hop, from old-school beats to freestyle rap*. New York: St. Martin's Press.

Emmett, G.P. (2006). *Hip Hop culture*. Santa Barbara: ABC Clio.

- Feld, S. (1984). Sound Structure as Social Structure. *Ethnomusicology*, 28(3), pp. 383-409. doi.org/10.2307/851232
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate.
- Green, L. (2014). *seeger* (μτφ. Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Αθήνα: Fagotto books.
- Gosa, T. (2015). The fifth element: knowledge. In: J. Williams (Ed.), *The Cambridge Companion to Hip-Hop* (pp. 56-70). Cambridge University Press.
- Guilford, J.P. (1950). *American Psychologist*, 5, pp. 444-454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>
- Harlem Gallery of Science. (n.d.). The five pillars of Hip Hop. Retrieved September 10, 2021 from <https://hgs-ny.org>
- Hiemstra, R. Self-Directed Learning. In: T. Husen & N. Postlethwaite, Neville (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Hill, M. L. (2009). *Beats, rhymes, and classroom life: Hip-hop pedagogy and the politics of identity*. New York: Teachers College Press
- Hip Hop History Museum. (n.d.). *DJ Kool Herc (Clive Campbell)*. Retrieved September 12, 2021 from <https://history.hiphop/dj-kool-herc-clive-campbell/>
- Hodges-Persley, N. (2007). A Timeline of Hip Hop History. In M. Hess (Ed.), *Icons of Hip Hop. An Encyclopedia of the Movement, Music, And Culture* (pp. xxi-xxx). London: Greenwood Press.
- Jackson, Ph. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press. (Original work published 1968).
- JayQuan. (2005). *Remembering Keith Cowboy*. Retrieved from <http://www.thafoundation.com/cowboy.htm>
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Kruse, A. (2016). Toward hip-hop pedagogies for music education. *International Journal of Music Education*, 34(2), pp. 247-260. doi.org/10.1177/0255761414550535
- Kruse, A. (2018). Hip-hop wasn't something a teacher ever gave me': exploring hip-hop musical learning. *Music Education Research*, 20(3), pp. 317-329. doi.org/10.1080/14613808.2018.1445210
- Lapidaki, E. (2007). Learning from masters of music creativity. Shaping compositional experiences in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), pp. 93-117. Retrieved 2/6/2021 from <http://users.auth.gr/>

- Little, Wm. (2010). *Mendelssohn and the Organ*. Oxford University Press.
- Mahiri, J. (2006). Digital DJ-ing: Rhythms of learning in an urban school. *Language Arts*, 84(1), pp. 55-62. Retrieved from <http://vassarliteracy.pbworks.com>
- Marshall, W. (2007). Kool Herc. In M. Hess (Ed.), *Icons of Hip Hop. An Encyclopedia of the Movement, Music, And Culture* (pp. 1-25). London: Greenwood Press.
- McKeithen, C. (2019). *Play it loud: hip hop in the language arts classroom*. (Master's Theses, Louisiana State University). Available from [LSU Digital Commons](https://lsu-digital-commons.com)
- Mills. (2020). Hip Hop Pedagogy: Using Music as a Tool for Learning. Retrieved September 12, 2021 from <https://online.mills.edu>
- Moore, J. (1990). Strategies for Fostering Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), pp. 38-42. doi.org/10.2307/3401076
- Naziev, A. (2017, June). What is an education? Paper presented at the 7th International Conference: The Future of Education, Florence, Italy. Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Nquik, S., & Chong, Y. (1997). Fostering musical creativity in children. *REACT*, 2, pp. 19-24. Retrieved from <https://repository.nie.edu.sg/>
- Nonnemaker, B.M. (2017). *The effects of vocal improvisation on Kodály-based sight singing technique in high school choral music students* (Dissertation, University of Georgia). Available from Athenaeum University of Georgia Theses and Dissertations [database](#).
- Oldschoolhiphop. (2010). *Kool Herc*. Retrieved September 12, 2021 from <http://www.oldschoolhiphop.com>
- Ploschnitzki, P. (n.d.). *Robert Moses, the construction of the Cross-Bronx Expressway and its impact on the Bronx*. Retrieved from <https://www.academia.edu>
- Peterson, R. (1976). The Production of Culture: A Prolegomenon. *American Behavioral Scientist*, 19(6), pp. 669-684. doi.org/10.1177/000276427601900601
- Peterson, R., & Anand, N. (2004). The Production of Culture Perspective. *Annual Review of Sociology*, 30, pp. 311-334. doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110557
- Powell, B., Krikum, A., & Pignato, J.M. (2015). “Something’s Happening Here!”: Popular Music Education in the United States. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music*, 5(1), pp. 4-22. Retrieved from <https://iaspmjournal.net>
- Rose, T. (1994). *Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Scott, D. (2016). *Musical Style and Social Meaning*. London & New York: Routledge.

- Shah, V. (2017). *The Role of Music in Human Culture*. Retrieved 5/6/2021 from <https://thoughtconomics.com>
- Schafer, M. (1973). *The Music of the Environment*. Retrieved from https://www.sfu.ca/sonic-studio-webdav/WSP_Doc/Booklets/MOTE.pdf .
- Seeger, A. (1980). Τραγούδα για την αδελφή σου: Η δομή και η επιτέλεση των τραγουδιών ακία στους Ινδιάνους Σούγια του Αμαζονίου. Στο Π. Πανόπουλος (Επιμ.), *Μουσική και ήχος: Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις. Εθνογραφικές μελέτες των Steven Feld, Marina Roseman και Anthony Seeger*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρια.
- Sitomer, A., & Cirelli, M. (2004). *Hip-Hop Poetry and The Classics For The Classroom*. California: Milk Mug Publishing.
- Shepherd, J., & Devine, K. (2015). Music and the Sociological Imagination – Pats and Prospects. In J. Sepherd & K. Devine (Ed.), *The Routledge Reader on the Sociology of Music* (pp. 1-21). New York and London: Routledge.
- Small, Ch. (1983). *Μουσική – Κοινωνία - Εκπαίδευση* (μτφ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Snell, K. (2009). Turntablism: A Vehicle for Connecting Community and School Music Learning. In J. O'Flynn (Ed.) *Proceedings of the Sixth International Symposium on the Sociology of Music Education*. Dublin: St. Patrick's College.
- Söderman, J., & Sernhede, O. (2015). Hip-hop – what's in it for the academy? Selfunderstanding, pedagogy and aesthetical learning processes in everyday cultural Praxis. *Music Education Research*, 18(2), pp. 142-155. doi.org/10.1080/14613808.2015.1049257
- Stainer, J., & Barrett, W. (2009). *A Dictionary of Musical Terms*. New York: Cambridge University Press. (Original work published 1876).
- Straka, G. (2005). *Informal learning: genealogy concepts antagonisms and questions*. Bremen: Institut Technik und Bildung. Retrieved from www.itb.uni-bremen.de
- Thibeault, M.D. (2010). Hip-Hop, Digital Media, and the Changing Face of Music Education. *Journal of General Music Education*, 24(1), pp. 46-49. doi.org/10.1177/1048371310379097
- Thompson, P. (2012). An empirical study into the learning practices and enculturation of DJs, turntablists, hip hop and dance music producers. *Journal of Music, Technology and Education*, 5(1), pp. 43-58. Retrieved from <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk>
- Vagi, R. (2010). From Haydn to hip-hop: Meeting students' needs in an urban classroom. *Teaching Music*, 17(4), pp. 28-30. Retrieved from <https://nafme.org/>
- Volk, T. (1996). Satis Coleman's "Creative Music". *Music Educators Journal*, 82(6), pp. 31-33&47. doi.org/10.2307/3398949

Παράρτημα 1. Οδηγός συνέντευξης

Θέμα: Hip Hop, δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός: Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Ημερομηνία συνέντευξης: -----

Ωρα συνέντευξης: -----

A.A. Συνέντευξης: -----

Πρώτα απ' όλα σας ευχαριστώ που δεχθήκατε να μου παραχωρήσετε αυτή τη συνέντευξη. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν σήμερα, μαζί με τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν από δύο ακόμη συνεντεύξεις με συναδέλφους σας από τον μουσικό-καλλιτεχνικό χώρο που δραστηριοποιείστε, θα αποτελέσουν το προς ανάλυση υλικό για την πτυχιακή μου εργασία με θέμα «Hip Hop, δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός: Παιδαγωγικές προεκτάσεις». Όπως σας ανέφερα και στην τηλεφωνική επικοινωνία που είχαμε, με αυτή την καταγραφή θα επιχειρήσω να εντοπίσω πιθανές προεκτάσεις του Hip Hop στην παιδαγωγική πρακτική με παράλληλες συγκρίσεις/αναφορές στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αν και έχετε ήδη υπογράψει το σχετικό έντυπο συναίνεσης να σας υπενθυμίσω ότι στο τελικό κείμενο της μελέτης θα εμφανίζεται το καλλιτεχνικό σας όνομα. Η συνέντευξη υπολογίζεται ότι θα διαρκέσει περίπου 45 λεπτά και για καθαρά πρακτικούς λόγους πρόκειται να ηχογραφηθεί. Θα ήθελα επίσης να μη διστάσετε να ζητήσετε διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Μπορούμε να ξεκινήσουμε;

Βασικά δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Άντρας	Γυναίκα
--------	---------

Ηλικία

35-45	46-55	56-65
-------	-------	-------

- i. Δύο λόγια για εσάς.
- ii. Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;
- iii. Έχετε πρόσθετους τίτλους; Περιγράψτε.
- iv. Έχετε κάνει μουσικές σπουδές;
- v. Πόσα χρόνια δραστηριοποιείστε στον συγκεκριμένο καλλιτεχνικό χώρο;

Εισαγωγικές ερωτήσεις

α) Τι είναι για εσάς μουσική;

β) Γιατί επιλέξατε το Hip Hop ως είδος μουσικής έκφρασης;

γ) Σε τι διαφέρει από τα άλλα είδη;

Κύριες ερωτήσεις

1. Με ποιους τρόπους η Hip Hop μουσική μπορεί να εξοικειώσει τους μαθητές με βασικές έννοιες της μουσικής όπως για παράδειγμα του μέτρου, του ρυθμού ή του τονικού ύψους

2. Τί είναι για εσάς ο αυτοσχεδιασμός;

α). Θα ήθελα να μου περιγράψετε τον τρόπο που λειτουργεί ο αυτοσχεδιασμός στο Hip Hop

β). Τι σημαίνει για έναν καλλιτέχνη του Hip Hop το να μπορεί να αυτοσχεδιάσει;

3. Πως οι μαθητές μέσω του Hip Hop, ανεξάρτητα από το αν έχουν γνώσεις μουσικής σημειογραφίας, μπορούν να δημιουργήσουν πρωτότυπες συνθέσεις;

Η Αμερικανίδα μουσικοπαιδαγωγός Satis Coleman συνήθιζε να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα με νέες ιδέες. Έτσι δημιούργησε ένα πρόγραμμα που σύντομα έγινε γνωστό ως «δημιουργική μουσική» (creative music). Το πρόγραμμα στηρίχθηκε σε μία ιδέα της Coleman που, αν και φαινομενικά απλή, στηρίζονταν στις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας και του παιδοκεντρικού προγράμματος σπουδών. Εφόσον η μουσική εξελίχθηκε από απλές εκφράσεις σε

σύνθετη μορφή τέχνης, με την ίδια δυναμική, οι μικροί «πρωτόγονοι άνθρωποι», τα παιδιά δηλαδή που διανύουν τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους, θα μπορούσαν να μάθουν μουσική, ξεκινώντας με «πρωτόγονη» μουσική.

4. Υπάρχουν κοινά στοιχεία ανάμεσα στο πρόγραμμα της Coleman και στο πως εκφράζει τις ιδέες του ο δημιουργός Hip-Hop μουσικής;

Η αντίληψη ότι η μουσική αφορά λιγοστούς, ταλαντούχους ανθρώπους, λειτούργησε διαχρονικά με έναν απωθητικό τρόπο απέναντι σε μαθητές και εκπαιδευτικούς

5α. Πως το σχολιάζετε;

5β. Πως τα δομικά στοιχεία του Hip Hop μπορούν να ανατρέψουν αυτή την αντίληψη;

6. Θα μπορούσαν αυτά τα τέσσερα στοιχεία, μόνα τους ή σε συνδυασμούς, να αποτελέσουν άτυπα εργαλεία μάθησης;

6α. Ποιο από τα τέσσερα στοιχεία ανταποκρίνεται καλύτερα σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και γιατί;

6β. Πως θα αντιμετώπιζαν οι μαθητές τη μεταφορά των σάιφερ και των μπατλς μέσα στη σχολική τάξη;

Εδώ ολοκληρώθηκαν οι ερωτήσεις. Εάν κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων χρειαστώ κάποιες συμπληρωματικές απαντήσεις, ή διευκρινίσεις θα επικοινωνήσω και πάλι μαζί σας. Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Παράρτημα 2. Έντυπο συναίνεσης

Συναίνεση συμμετοχής σε έρευνα με τη μέθοδο της συνέντευξης

Τίτλος έρευνας: Hip Hop, δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός: Παιδαγωγικές προεκτάσεις.

[] Έχω ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας από την υπεύθυνη για την υλοποίηση της, κ. Χλόη Αμυγδαλίτση

[] Συμφωνώ να παραχωρήσω συνέντευξη στην υπεύθυνη, εκθέτοντας τις απόψεις μου σχετικά με το θέμα της έρευνας.

[] Έχω ενημερωθεί ότι η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί.

[] Έχω ενημερωθεί ότι τα προσωπικά μου στοιχεία θα αναφερθούν στο τελικό κείμενο της εργασίας.

Υπογραφή: -----

Ονοματεπώνυμο: -----

Ημερομηνία: -----

Σημείωση: Αντίγραφο του παρόντος εγγράφου θα μου παραδοθεί μετά την υπογραφή του.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.