

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ “ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ” ΤΗΣ ΠΑΥΛΙΝΑΣ ΛΙΑΤΣΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΤΟΥ 20^{ου} ΑΙΩΝΑ, ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ
ΤΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ



ΚΑΡΑΓΚΟΥΝΗ ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ

Α.Ε.Μ. 947

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Π. ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ

Paulle

Υπόσχεσή μου

Για μια καλύτερη ποσοτική εκπαίδευση

M

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1° ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΟΥ 20^{ου} ΑΙΩΝΑ	Σελ 4
□ ΕΙΣΑΓΩΓΗ	Σελ 5
□ Φωνητική αγωγή	Σελ 6
□ Αγωγή της Ακοής	Σελ11
□ Μουσικοκινητική Αγωγή	Σελ17
□ Μουσικά όργανα	Σελ20
□ Στοιχεία θεωρίας	Σελ25
□ Αυτοσχεδιασμός	Σελ31
□ Συμπέρασμα	Σελ35
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2° ΤΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΣΗΜΕΙΟ ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	 Σελ39
 ΕΠΙΛΟΓΟΣ	 Σελ44
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	 Σελ47
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	 Σελ53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο



**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΟΥ 20^{ου}
ΑΙΩΝΑ**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η παρουσίαση του προγράμματος «Μουσική Αγωγή» της Παυλίνας Λιάτσου και η κριτική θεώρησή του, χρησιμοποιώντας ως βάση τις προηγούμενες, ήδη καθιερωμένες, μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις των C. Orff, J. Dalcroze, Z. Kodaly, Maurice Martenot, Suzuki, Abel Struth, John Paynter, Edgar Willems και το Manhattanville Music Curriculum Program “Interaction”.

Οι τομείς εκπαίδευσης με τους οποίους ασχολείται ένα μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα είναι:

- Η φωνητική αγωγή
- Η αγωγή της ακοής
- Η μουσικοκινητική αγωγή
- Η γνωριμία και το παίξιμο με τα μουσικά όργανα
- Η γνωριμία με τα βασικά στοιχεία θεωρίας της μουσικής
(Παπανικολάου Χαρίκλεια, 2003:5)

Αυτοί είναι και οι βασικοί τομείς με τους οποίους ασχολείται το μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα της Παυλίνας Λιάτσου «Μουσική Αγωγή». Το πρόγραμμα αυτό αφορά παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, δηλαδή παιδιά 6-7 ετών, χωρίς να απαιτεί από αυτά προηγούμενη μουσική επαφή-εμπειρία. Το όλο πρόγραμμα διαρκεί τέσσερα εξάμηνα και αποτελείται από πενήντα ένα μαθήματα. Τα μαθήματα αυτά παρουσιάζονται στο βιβλίο του Δασκάλου για να τον κατευθύνουν ενώ οι μαθητές παίρνουν τα αντίστοιχα βιβλία εργασίας, τέσσερα στο σύνολο, ένα για κάθε εξάμηνο. Η «Μουσική Αγωγή» εφαρμόζεται ήδη στο Ωδείο «Μουσικό Κολέγιο Θεσ/νίκης».

1. ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ο Orff, στον τομέα αυτό, προτείνει την χρήση της πεντατονικής μελωδίας, με βασικό πλεονέκτημα το γεγονός ότι τα παιδιά ξεκινούν τη φωνητική τους αγωγή με απλά διαστήματα, που τους βοηθούν να σταθεροποιήσουν τη φωνή τους. Βασική αρχή που διέπει τη μέθοδό του είναι η προοδευτική γνωριμία με τα διαστήματα. Αρχίζει με το διάστημα της 3^{ης} μικρής (Sol – Mi) και συνεχίζει με την 4^η Καθαρή και τον τόνο, δουλεύοντας όλα τα διαστήματα που δημιουργούνται ανάμεσα στις νότες Ντο- Ρε –Μι-Σολ –Λα. Μια και ο πειραματισμός στο πρόγραμμα του Orff κατέχει σημαντική θέση, την φωνή τη μεταχειρίζεται σαν μια ηχητική πηγή που πρόκειται να εξερευνηθεί, παροτρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν νέους τρόπους παραγωγής ήχου από το στόμα και να παίξουν με ήχους ομιλίας. Με άλλα λόγια ο Orff προσεγγίζει τον τομέα της φωνητικής αγωγής με φωνητικά παιχνίδια που σαφώς και ευχαριστούν όχι μόνο τα παιδιά αλλά και τους ενήλικες. Μια και για τον Orff το σημαντικότερο όργανο στη μέθοδό του είναι το σώμα, η φωνή που εμπεριέχεται στο σώμα αποτελεί το δεύτερο πιο σημαντικό όργανο. Η καλή φωνητική τεχνική είναι πάντα στη κορυφή κάθε προσπάθειας για μουσική ανάπτυξη (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983:97, 98, 100, Λιάτσου, 2003:62).

Ο Dalcroze δίνει έμφαση σε φωνητικές ασκήσεις και στο τραγούδι. Η επαφή που είχε με έναν μεγάλο αριθμό μαθητών, τον βοήθησε να ανακαλύψει ότι πολλοί από τους μαθητές του αντιμετώπιζαν μεγάλο πρόβλημα γιατί δεν μπορούσαν να αισθανθούν και να εκφράσουν την μουσική. Ένα από τα προβλήματά τους ήταν η δυσκολία στην αίσθηση του ύψους και της τονικότητας. Αυτή η κατάσταση προβλημάτισε τον Dalcroze και προσπάθησε να βρει καινούριες λύσεις. Σχετικά με την φωνητική αγωγή, το δεύτερο μέρος της μεθόδου του που περιλαμβάνει το Solfege, αποτελείται από χιλιάδες σταδιακής αυξανόμενης δυσκολίας φωνητικές ασκήσεις. Οι ειδικές αυτές ασκήσεις στοχεύουν στην ανάπτυξη του τονικά σωστού τραγουδιού, της ικανότητας να γράφουν σωστό dictee και συνδυάζονται με ασκήσεις μουσικής μνήμης και συγκέντρωσης. Περιλαμβάνει επίσης, επιπλέον ασκήσεις για σωστή αναπνοή, ισορροπημένη στάση σώματος, μυϊκή χαλάρωση που απαιτούνται για το σωστό τραγούδι (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 27,28,52, Λιάτσου, 2003: 23,33).

Για τον Kodaly το τραγούδι αποτελεί τον πυρήνα του προγράμματος του. Ο ίδιος παρατήρησε ότι τα παιδιά από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους παράγουν μουσικούς ήχους. Το τραγούδι αποτελεί για το παιδί μια απολύτως φυσική διαδικασία, κάτι σαν την

ομιλία. Μάλιστα η μουσική γνώση που αποκτάται μέσω του τραγουδιού, σε αντίθεση με αυτή που αποκτάται μέσω της εκμάθησης ενός οργάνου, έχει το πλεονέκτημα να εσωτερικεύεται αμέσως, που είναι και το ζητούμενο ενός καλού μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος. Για τον σκοπό αυτό, λοιπόν, ο Kodaly, χρησιμοποιεί τα παραδοσιακά τραγούδια που περιέχουν ακούσματα γνωστά στα παιδιά και δεν αποτελούν κάτι το τελείως ξένο γι' αυτά. Αυτά τα τραγούδια κατά κύριο λόγο περιέχουν τρεις τέσσερις ή πέντε νότες και διαστήματα 2ας M, 3^{ης} μ και 4^{ης} K. Η επιλογή αυτών των διαστημάτων, γίνεται γιατί αν προσέξει κανείς αυτά τα διαστήματα, χρησιμοποιούνται εντελώς ασυνείδητα στις πρώτες λέξεις των μικρών παιδιών (μα-μά, μπα-μπά), στα πρώτα παιδικά τραγουδάκια που μαθαίνουν (π.χ. η μικρή Ελένη, γύρω- γύρω όλοι, ο κούκος κ.α.), είναι οικεία σε αυτά και μπορούν να τα αναπαραγάγουν χωρίς κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια. Αργότερα καθώς οι φωνές των παιδιών έχουν εκπαιδευτεί, έχουν ωριμάσει, οι μουσικές τους ικανότητες έχουν αυξηθεί, περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα τραγούδια σε διατονικές μείζονες και ελάσσονες κλίμακες, σε τρόπους και σε μετατροπικές κλίμακες. Σημαντικό όμως, είναι το γεγονός που επισημαίνει ο Kodaly, ότι σε κάθε στάδιο μουσικής εκπαίδευσης πρέπει οπωσδήποτε να προσφέρονται στα παιδιά και τραγούδια που εμπεριέχουν μουσικά στοιχεία άγνωστα για τα παιδιά, πέραν των μέχρι τότε δυνατοτήτων τους. Στην προκειμένη περίπτωση τραγούδια με διαστήματα 2ας μ, από το πρώτο στάδιο εκπαίδευσης. Αυτό γίνεται γιατί σε άλλη περίπτωση αυτά τα μουσικά στοιχεία θα είναι πάντα πέραν των δυνατοτήτων των παιδιών και δεν θα υπάρχει εξέλιξη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος ο Kodaly πιστεύει πως για να μπορέσει το παιδί να τραγουδήσει πρέπει πρώτα να ακούσει τον ήχο που θα αναπαραγάγει, όπως επίσης ότι δεν είναι δυνατόν το παιδί απλώς μαθαίνοντας να τραγουδάει μια καινούρια νότα, ότι είναι και ικανό να τραγουδήσει αυτή τη νότα σε οποιαδήποτε θέση σε κάποιο μελωδικό σχήμα. Πρέπει να έχει την απαιτούμενη εμπειρία, να έχει εξασκηθεί σε κάθε δυνατή θέση που μπορεί να εμφανιστεί αυτή, στο μελωδικό σχήμα που πρόκειται να διδαχτεί. Για να γίνει κατανοητό αυτό αρκεί να πούμε ότι το να γνωρίζει το παιδί τέσσερις νότες σε μια καθοδική σειρά δεν προετοιμάζει το παιδί να τραγουδήσει τις ίδιες τέσσερις νότες με μια ανοδική σειρά. Μόνο η εμπειρία με τέτοια σχήματα μπορεί να το κάνει αυτό (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 71,73,84, Λιάτσου, 2003: 87,99).

Ο Maurice Martenot ασχολείται αρχικά με το ελεύθερο τραγούδι. Το αντιμετωπίζει σαν αποτέλεσμα ανάγκης έκφρασης και είναι ένας τρόπος να αυξήσουν τα παιδιά τη φωνητική τους έκταση με φυσικό τρόπο. Χρησιμοποιεί τη μίμηση και τις χειρονομίες. Μετά το ελεύθερο τραγούδι ακολουθεί το συνειδητό στο οποίο δίνεται έμφαση, μαζί με τα άλλα, στην

σωστή στάση, αναπνοή , στη σωστή και σταθερή φωνή και στο εσωτερικό τραγούδι (Λιάτσου, 2003: 134-135).

Η μέθοδος του Shinichi Suzuki, μπορεί βέβαια να ασχολείται μόνο με την εκμάθηση μουσικών οργάνων είναι όμως σημαντική γιατί παρουσιάζει έναν νέο τρόπο εκπαίδευσης- διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμοστεί ακόμα και στη φωνητική αγωγή. Περιλαμβάνει ακουστική παρατήρηση, μίμηση, επανάληψη και σταδιακή νοητική συνειδητοποίηση (Λιάτσου, 2003: 149).

Η Sigrid Abel Struth αναφέρει ότι η φωνητική αγωγή υπερβαίνει το τραγούδι. Αφορά τον προφορικό λόγο, την προφορική επικοινωνία, την έκφραση και την ευαισθητοποίηση. Κάνει αναφορές και αυτή στην ανάγκη για σωστή στάση του σώματος, χαλάρωση, σωστή αναπνοή και καθαρή άρθρωση. Αναγνωρίζει την πολύπλευρη αξία της διδασκαλίας τραγουδιών, υποστηρίζει ότι η μέθοδος επεξεργασίας τραγουδιού που θα ακολουθήσει ο κάθε παιδαγωγός ποικίλλει από τραγούδι σε τραγούδι. Εισάγει και αυτή κινήσεις χεριού, βοηθητικές για την κατανόηση της μελωδίας. Ένας από τους κύριους στόχους του προγράμματος της Abel Struth είναι και η ουσιαστική καλλιέργεια της φωνής των παιδιών από μικρή ηλικία (Λιάτσου, 2003: 166-167).

Το αναλυτικό πρόγραμμα Μουσικής Εκπαίδευσης της Μεγάλης Βρετανίας , στη διαμόρφωση του οποίου συνέβαλλε ο John Paynter, προτείνει σχετικά με τη φωνητική αγωγή ποικιλία απλών τραγουδιών, φωνητικούς πειραματισμούς και αυτοσχεδιασμούς, απομνημόνευση μικρών μουσικών σχημάτων και όπως όλοι οι παραπάνω αναφέρεται σε ασκήσεις αναπνοής, άρθρωσης και τονικής ακριβείας (Λιάτσου, 2003: 188-189).

Στο Manhattanville Music Curriculum Program “Interaction” δεν προτείνεται κάποια χρονική ακολουθία σε διδακτικούς στόχους αλλά προβάλλονται πέντε Αναπτυξιακές φάσεις Μουσικής Εξερεύνησης. Μέσω της πρώτης και δεύτερης αναπτυξιακής φάσης (I:ελεύθερη εξερεύνηση, II:κατευθυνόμενη εξερεύνηση), προτείνεται εξερεύνηση ποικιλίας τρόπων παραγωγής ήχων από τα ίδια τα παιδιά που βοηθούν στην ανάπτυξη της φωνητικής αγωγής τους και γίνεται αναφορά για ατομικά και ομαδικά τραγούδια. (Λιάτσου, 2003: 198).

Επίσης ο Edgar Willems, συνιστά την χρήση απλών τραγουδιών με έμφαση στα διαστήματα 3^{ης} μικρής, 3^{ης} Μεγάλης, τόνου και στη μείζονα συγχορδία. Μετά περνάει σε ασκήσεις με πεντατονικές ή εξατονικές κλίμακες αλλά και με μείζονες κλίμακες (Λιάτσου, 2003: 120).

Μελετώντας κανείς το βιβλίο του δασκάλου από το μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Μουσική Αγωγή», μπορεί να αντιληφθεί ότι στον τομέα της φωνητικής αγωγής ασχολείται με τα παρακάτω θέματα:

Χρησιμοποιεί το τραγούδι από το πρώτο μάθημα σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες, κίνηση και παίξιμο μουσικών οργάνων. Όσον αφορά τα διαστήματα αρχίζει με τη διδασκαλία της 3^{ης} μικρής, πρώτα κάνει μια ακουστική προσέγγιση σ' αυτό το διάστημα και μετά προτρέπει τα παιδιά να το αναπαραγάγουν. Οι νότες που χρησιμοποιεί γι' αυτό το διάστημα είναι οι Sol και Mi, προφανώς γιατί είναι αυτές που μπορούν να τραγουδήσουν πιο εύκολα τα παιδιά μικρής ηλικίας. Μετά την εκμάθηση της 3^{ης} μικρής προσθέτει και τη νότα Re για την προσέγγιση του τόνου. Ακολουθεί ένας συνδυασμός της 3^{ης} μικρής και του τόνου πριν από την εκμάθηση της 4^{ης} Καθαρής. Μετά εισάγει και το ημιτόνιο και προς το τέλος του προγράμματος ασχολείται με ολόκληρη τη μείζονα κλίμακα. Όσον αφορά τις δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια της φωνής, κάνει χρήση φωνητικών πειραματισμών, πρώτα βάζοντας τα παιδιά να ακούσουν τέτοιους πειραματισμούς με σκοπό να δώσει ώθηση στη μουσική φαντασία των παιδιών και να τους παρουσιάσει τις ποικίλες δυνατότητες της ανθρώπινης φωνής. Οπότε μετά από αυτό το στάδιο τους προτρέπει να πειραματιστούν και τα ίδια, ακόμα και μέσω ηχητικής επένδυσης σε ηχοϊστορίες. Επιπλέον χρησιμοποιούνται ορισμένες φωνητικές ασκήσεις με σκοπό τη γνωριμία με τον τονικό χώρο, τη διάκριση υψηλού και χαμηλού τόνου, διαρκή και σύντομου ήχου, την εκμάθηση σωστής αναπνοής, άρθρωσης αλλά και φωνητική άσκηση πάνω στη συγχορδία της Do μείζονας. Παρατηρούμε επίσης ότι προς το τέλος του προγράμματος σημαντική θέση κατέχει και η ενασχόληση με τον κανόνα, αρχικά σε συνδυασμό με κίνηση και όργανα και σταδιακά αυξάνεται η δυσκολία, δοκιμάζεται μέχρι και τετράφωνος κανόνας. Γενικά σε ολόκληρο το πρόγραμμα μαθημάτων παρατηρείται ότι χρησιμοποιούνται ομαδικά τραγούδια, παραδοσιακά τραγούδια, εκφραστικό τραγούδι από τα πρώτα μαθήματα, κινήσεις χεριού για κατανόηση της μελωδίας, αλλά και απομνημόνευση τραγουδιών. Τέλος στα τελευταία μαθήματα προσπαθεί να φέρει τα παιδιά σε πιο λεπτομερή επαφή με την ανθρώπινη φωνή, με χορωδιακά έργα και τους χωρίζει σε φωνές (S.A. T. B.).

Από την παραπάνω παρουσίαση βλέπει κανείς ότι οι δραστηριότητες που ακολουθούνται για τη φωνητική αγωγή στη «Μουσική αγωγή» έχουν σαφείς επιρροές από όλα τα προηγούμενα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Γίνεται ένας συνδυασμός όλων. Παρατηρούμε ότι ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται την εκμάθηση των διαστημάτων θυμίζει κατά πολύ Orff και Willems. Προσεγγίζει τα διαστήματα χρησιμοποιώντας χαρακτηριστικά μοτίβα για κάθε διάστημα που προέρχονται από την ελληνική παιδική μουσική παράδοση. Κάνει χρήση μιας από τις βασικότερες αρχές του Kodaly ότι το παιδί πρέπει να ακούσει τον ήχο που θα αναπαραγάγει για να μπορέσει να τραγουδήσει. Η χρήση χειρονομιών, κινήσεις χεριού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι

προέρχονται από το πρόγραμμα του Maurice Martenot. Για τη μίμηση, την επανάληψη και την απομνημόνευση γίνονται αναφορές στα προγράμματα των Suzuki, Paynter. Πολλές είναι και οι επιρροές από την Abel Struth σχετικά με τη διδασκαλία τραγουδιών.

Στον τομέα αυτό της φωνητικής αγωγής μέσω αυτού του συνδυαστικού χειρισμού, καταφέρνει να παρουσιάσει την εκμάθηση μουσικής σαν παιχνίδι. Χρησιμοποιώντας ποικίλους τρόπους επεξεργασίας τραγουδιών κρατάει πάντα ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία μέσω του προγράμματος βρίσκουν τρόπο να διοχετεύσουν δημιουργικά την έμφυτη ενεργητικότητα τους. Κατορθώνει με σταδιακή αύξηση των απαιτήσεων και των δυσκολιών να φέρει τα παιδιά σε επαφή με την ανθρώπινη φωνή, να γνωρίσουν τις δυνατότητές της και μέσω αυτής να γνωρίσουν βασικά μουσικά στοιχεία.

Από την άλλη πλευρά διαβάζοντας κανείς μόνο το πρόγραμμα των μαθημάτων της «Μουσικής Αγωγής» παρατηρεί ότι υπάρχουν ελλείψεις όσον αφορά στην καλλιέργεια της φωνής. Μόνο προς το τέλος του προγράμματος αναφέρονται ελάχιστες ασκήσεις αναπνοής, άρθρωσης και χαλάρωσης, παρόλο που το παιδί από το πρώτο κίόλας μάθημα καλείται να τραγουδήσει. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι το τραγούδι αποτελεί τον πυρήνα της φωνητικής αγωγής στο πρόγραμμα.

Όλα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις της ίδιας της δημιουργού του προγράμματος που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο «Σύνθεση Απόψεων» του βιβλίου της «Η μουσικοπαιδαγωγική στον 20^ο αιώνα». Εκεί πολύ σωστά αναγνωρίζει την αναγκαιότητα των φωνητικών ασκήσεων για χαλάρωση, για σωστή αναπνοή και άρθρωση και υποστηρίζει ότι πρέπει να προηγούνται της ενασχόλησης με το τραγούδι. Ένα είδος πλάνου που διαφαίνεται σε αυτό το κεφάλαιο για τη φωνητική αγωγή περιλαμβάνει αρχικά μια προεργασία με ασκήσεις χαλάρωσης, αναπνοής και άρθρωσης, ακολουθούν ασκήσεις για καλλιέργεια φωνής, περιλαμβάνοντας και φωνητικούς πειραματισμούς, ασκήσεις για γνωριμία με τον τονικό χώρο, απαραίτητες για το σωστό και σταθερό τραγούδι και εν συνεχεία ποικίλλες επεξεργασίες τραγουδιών. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι ξεκαθαρίζει πως η φωνή δεν πρέπει να αποτελεί μόνο μέσο τραγουδιού και αυτό γιατί είναι αδύνατο το μικρό παιδί να μάθει να τραγουδάει χωρίς καμιά προεργασία από τη μια στιγμή στην άλλη. Αρχικός σκοπός λοιπόν είναι να μάθει το παιδί να τραγουδά σωστά, δεύτερον να τραγουδά σταθερά και τρίτο να γίνεται επεξεργασία του τραγουδιού με ποικίλους τρόπους, για καθολικά μουσικά αποτελέσματα.

2.ΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΑΚΟΗΣ

Ο δεύτερος τομέας με τον οποίο ασχολείται ένα μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα είναι η αγωγή της ακοής, που στους περισσότερους μουσικοπαιδαγωγούς που εξετάζονται αποτελεί κεντρικό σημείο της μεθόδου τους.

Ο Dalcroze σχετικά με τον τομέα αυτό παρατήρησε ότι οι μαθητές κατείχαν την μουσική τέχνη, περισσότερο με έναν μηχανικό παρά μουσικό τρόπο. Δεν μπορούσαν να ακούσουν αρμονίες, απλές μελωδίες ή συγχορδίες, γι' αυτό το λόγο χρησιμοποίησε την ακρόαση ως ένα από τα βασικά στοιχεία του προγράμματός του και συνέδεσε την ακρόαση με το πρωταρχικό στοιχείο του προγράμματός του : την κίνηση. Η εφαρμογή των ακουστικών ασκήσεων είναι εμφανής στην προσχολική ηλικία, εκεί όπου φαίνεται καθαρά ότι χρησιμοποιεί τις δραστηριότητες ακρόασης για να εισάγει και να δουλέψει τις διάφορες μουσικές έννοιες. Αλλά και στην πρώτη σχολική ηλικία είναι σαφές ότι ένας από τους κύριους στόχους της ρυθμικής είναι η ανάπτυξη της ακουστικής ευαισθησίας. Πέρα από αυτά όμως για τον Dalcroze εξαιρετική σημασία έχει η εσωτερική ακρόαση, που γι' αυτόν εσωτερική ακρόαση είναι η «ειδική χρήση της κινητικής και ηχητικής αίσθησης, που κάνει έναν μουσικό να ακούει μια εκτέλεση χωρίς να παίζει ένα όργανο. Επιτρέπει στον εκτελεστή να φανταστεί και να δει μια εκτέλεση και να κάνει τις αναγκαίες διορθώσεις» (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 39). Οι δραστηριότητες που προτείνει ο Dalcroze για την ανάπτυξη της εσωτερικής ακρόασης περιέχουν την σταδιακή μετατροπή μιας πραγματικής μουσικής δράσης – δραστηριότητας σε φανταστική. Αυτό θα γίνει πιο κατανοητό με την παρουσίαση μιας τέτοιου είδους δραστηριότητας, στην πιο απλή της μορφή:

1. Αρχικά ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να χτυπήσουν ένα ρυθμικό σχήμα δυνατά, να κινηθούν στο χώρο, να τραγουδήσουν ή οποιοδήποτε συνδυασμό αυτών.
2. Μετά ζητά να χτυπήσουν τα χέρια πιο σιγά, να ψιθυρίσουν.
3. Αρχίζει να τους ζητά να αφαιρέσουν μέρη της κίνησης και μέρη που ηχούν, αλλά να αισθάνονται εσωτερικά τα μέρη που αφαιρούν.
4. Στο τέλος τους ζητά να αφαιρέσουν όλους τους εξωτερικούς ήχους και τις κινήσεις με απαραίτητη προϋπόθεση να αισθάνονται και να ακούν την όλη δραστηριότητα μέσα στο σώμα τους.
5. Μετά από αυτό αρχίζει η επαναφορά της δραστηριότητας και πάλι σταδιακά.

Τελικός στόχος τέτοιας μορφής δραστηριοτήτων είναι πάντα η εσωτερική αίσθηση και ακρόαση (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 28,33,39,40, Λιάτσου, 2003: 38).

Ο Orff δίνει μεγάλη σημασία στα ακούσματα που έχει κάθε άνθρωπος. Υποστηρίζει ότι για να μπορέσουν τα παιδιά να ασχοληθούν με την μουσική ελεύθερα, χωρίς προκαταλήψεις, απαραίτητο είναι να έχουν πολλά και διαφορετικά ακούσματα. Σημαντικό επίσης είναι ότι στο πρόγραμμά του κάνει χρήση ασκήσεων με στόχο την ανάπτυξη της ακουστικής μνήμης, κυρίως με ρυθμικά μοτίβα, κάνει αναφορές σε μελοποίηση κειμένων, συμπλήρωση μελωδιών, τα οποία καλλιεργούν με τον δικό τους τρόπο την εσωτερική ακρόαση των παιδιών (Λιάτσου, 2003: 55,69).

Ο πρώτος όμως που κάνει ξεκάθαρη αναφορά στην σπουδαιότητα της ακρόασης είναι ο Kodaly. Πιστεύει ότι η ακρόαση είναι απαραίτητη ακόμα και για το σωστό τραγούδι, αν δεν ακούσει το παιδί αυτό που θα αναπαράγει δεν θα τραγουδήσει σωστά. Είναι της άποψης ότι πρέπει να προσφέρουμε στα παιδιά έργα μεγάλης καλλιτεχνικής αξίας, να τους παροτρύνουμε να ακούν μεγάλα έργα γιατί είναι ο μόνος τρόπος να αγαπήσουν και να εκτιμήσουν την καλή μουσική. Κάνει αναφορά σε ασκήσεις ακουστικής μνήμης και υποστηρίζει ότι είναι μια ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί με την κατάλληλη ενασχόληση και εκπαίδευση. Αρχίζοντας με το νηπιαγωγείο και τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, ένα παράδειγμα τέτοιας άσκησης είναι και η εξής : ο δάσκαλος τραγουδά ένα τραγούδι ή ένα μέρος του με μια ουδέτερη συλλαβή και ζητάει από τα παιδιά πρώτα να αναγνωρίσουν το τραγούδι και μετά να ελέγξουν τις απαντήσεις τους συγκρίνοντας με την επαναλαμβανόμενη μελωδία.

Επίσης είναι από τους πρώτους που μιλάνε για εσωτερική ακρόαση. Με τον όρο αυτό αναφέρεται στην ικανότητα να σκέφτεται κανείς μουσικούς ήχους χωρίς εξωτερική φωνή. Ένα παράδειγμα τέτοιας άσκησης είναι και η εξής:

Ο δάσκαλος ζητάει από τα παιδιά να τραγουδήσουν την πρώτη, την δεύτερη και τέταρτη φράση δυνατά και την τρίτη από μέσα τους. Εάν συνεχίσουν μαζί, έχουν σκεφτεί την μουσική της τρίτης φράσης και την έχουν τραγουδήσει από μέσα τους. Αυτή είναι μια από τις αρχικές ασκήσεις που χρησιμοποιεί ο Kodaly για να εκπαιδεύσει την ικανότητα της εσωτερικής ακρόασης. Σχετικά με την ακρόαση γενικότερα αναφέρει ότι το παιδί πρέπει να μάθει να ακούει κριτικά τον εαυτό του και τους άλλους, την μουσική που παίζει ο ίδιος και οι άλλοι (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 72,89,90,Λιάτσου, 2003: 95,110-112).

Και ο Edgar Willems έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης. Χρησιμοποιεί αρχικά ακουστικές ασκήσεις μέσω των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν να παρατηρούν ήχους και θορύβους, να

τους διακρίνουν και να συνειδητοποιούν τις ιδιότητές τους. Βοηθητικά κάνει χρήση και γραφικών σχημάτων για την περιγραφή μουσικών εννοιών και μελωδικών κινήσεων, όπως επίσης κάνει χρήση του αυτοσχεδιασμού για να αναπτύξει την ακουστική μνήμη και την εσωτερική ακρόαση. Ο Willems μιλάει για μια νέα νοοτροπία και κριτική στάση απέναντι σε όλα τα ηχητικά φαινόμενα της ζωής. Γενικότερος στόχος του προγράμματός του είναι να μάθουν τα παιδιά να παρατηρούν όλους τους ήχους που ακούν, μια και για τον Willems η ακουστική παρατήρηση είναι η βάση για την ανάπτυξη της ακουστικής φαντασίας και κατ' επέκταση της εσωτερικής ακρόασης (Λιάτσου, 2003: 119,121,123).

Ως επίκεντρο της μουσικής παιδείας θεωρούσε την ακουστική αντίληψη και ο M. Martenot. Καταλυτικός παράγοντας για την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης υποστήριζε πως ήταν η οικογένεια από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής των παιδιών. Και αυτός ασχολείται με την ακρόαση μέσω ακουστικών ασκήσεων –παιχνιδιών – και καταφέρνει να εισάγει τα παιδιά σε βασικές μουσικές έννοιες (Λιάτσου, 2003: 127,128,140).

Για τον Shinichi Suzuki η ακρόαση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μέθοδό του. Από τη βρεφική ηλικία, απ' όπου αρχίζει η μέθοδός του, τα παιδιά ακούν ηχογραφημένη μουσική, έτσι ώστε να γίνει μέρος της καθημερινότητάς τους. Χρησιμοποιεί τις ηχογραφήσεις πρότυπο για να αναπτύξουν τα παιδιά τη μουσικότητα και την τονική σωστότητα (Λιάτσου, 2003:150).

Η ενεργοποίηση της αίσθησης της ακοής αποτελεί έναν από τους τρεις βασικούς διδακτικούς στόχους και για την Abel Struth. Είναι και αυτή υποστηρικτής της άποψης που θέλει τον άνθρωπο να κρατά μια κριτική στάση απέναντι στους ήχους της καθημερινότητάς του, να παρατηρεί τον κόσμο των ήχων. Μέσω της μεθόδου της προσπαθεί αρχικά να ενεργοποιήσει την ακουστική παρατήρηση των παιδιών, που θα τα οδηγήσει από την περιέργεια στον πειραματισμό, δίνοντάς τους βέβαια τις ευκαιρίες γι' αυτόν τον πειραματισμό. Έτσι οι ακουστικές ασκήσεις που χρησιμοποιεί σαν στόχο έχουν την ανάπτυξη της ακουστικής προσοχής σε ήχους, χρησιμοποιώντας και παράλληλες δραστηριότητες για να το πετύχει αυτό, μετά την ανάπτυξη της ικανότητας διαφοροποίησης αυτών των ακουστικών εντυπώσεων, αλλά ταυτόχρονα και την ενίσχυση της ακουστικής μνήμης των παιδιών (Λιάτσου, 2003: 159-161).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα Μουσικής Παιδείας του Υπουργείου Παιδείας της Μ. Βρετανίας, στο οποίο ο John Paynter είχε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή του, επισημαίνεται η αναγκαιότητα της ακρόασης για την εκτέλεση μουσικής, για τον αυτοσχεδιασμό και για τη σύνθεση. Ο Paynter τονίζει την άρρηκτη σχέση μεταξύ αυτών. Η ακρόαση

χρησιμοποιείται στην εκτέλεση παροτρύνοντας τους μαθητές να ακούν και να αντιδρούν με διάφορους τρόπους στην μουσική, σε μουσικά και ρυθμικά σχήματα και στον ρυθμικό παλμό. Σχετικά με την σχέση ακρόασης -σύνθεσης, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να διακρίνουν τα δομικά και εκφραστικά στοιχεία τα οποία χτίζουν το μουσικό έργο το οποίο ακούν, να πειραματίζονται και να εξερευνούν ήχους από ποικιλία ηχητικών πηγών. Επίσης μέσω της ακρόασης τα παιδιά πρέπει να μπορούν “ να αναγνωρίζουν και να αντιδρούν στη μουσική, στη σιωπή σε ήχους του περιβάλλοντος, σε σχέση με τα στοιχεία της δυναμικής, του τέμπο, του παλμού, της χροιάς και της δομής” (Λιάτσου, 2003:189). Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι ο Paynter χρησιμοποιεί την ακρόαση για συζήτηση και ανάλυση διαφόρων μουσικών στυλ, εποχών και παραδόσεων. Για να αναπτύξει τη μουσική σκέψη των μαθητών του χρησιμοποιεί για την ακρόαση έργα κυρίως σύγχρονων συνθετών, αλλά και πολλά παράλληλα εξωμουσικά ερεθίσματα, όπως ποίηση, λόγο, ζωγραφική, γλυπτική, αρχιτεκτονική, χορό, θέατρο, σινεμά κ.α. Τέλος κάνει και κάποια αναφορά στην καλλιέργεια της εσωτερικής ακρόασης, παροτρύνοντας τα παιδιά να απομνημονεύουν και να ακούν εσωτερικά μικρά μουσικά σχήματα και απλά τραγούδια, τα οποία φυσικά θα μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν σε δικές τους δραστηριότητες σύνθεσης και εκτέλεσης. (Λιάτσου, 2003:186-190).

Τέλος ένας από τους πέντε τομείς με τους οποίους ασχολείται το Manhattanville music curriculum program είναι και η ανάπτυξη ακουστικής ευαισθησίας στους ήχους. Με άλλα λόγια πρέπει το παιδί αρχικά να εξερευνά βιωματικά τους ήχους του περιβάλλοντός του, να τους διακρίνει, μετά να τους αντιμετωπίζει κριτικά, να σκέφτεται αν η σχέση ανάμεσα σ’ αυτούς τους ήχους έχει νόημα και να τους αντιμετωπίζει δημιουργικά ερευνώντας τη φύση τους και την εκφραστική τους δύναμη (Λιάτσου, 2003:196).

Από την άλλη πλευρά, στο πρόγραμμα Μουσική Αγωγή της Παυλίνας Λιάτσου, μελετώντας κανείς μόνο το βιβλίο του δασκάλου μπορεί να αντιληφθεί τη σπουδαιότητα που παίζει στο πρόγραμμα η ακρόαση.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί σχεδόν κεντρικό ρόλο και αυτό γιατί από πολύ λίγα μαθήματα λείπει η ενασχόληση με την άσκηση της ακοής και γενικότερα η άσκηση για την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης. Ο τρόπος λοιπόν με τον οποίο χειρίζεται το θέμα της ακρόασης είναι ο εξής:

Καταρχήν τα είδη μουσικής που χρησιμοποιεί ποικίλλουν και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα. Χρησιμοποιεί σύγχρονη μουσική, κλασική μουσική, παραδοσιακή και μερικές φορές και τζαζ επιλέγοντας ανάλογα με το τι θέλει να διδάξει και το είδος μουσικής με το οποίο θα γίνει πιο εύκολα κατανοητό αυτό.

Επίσης βλέπουμε ότι προσεγγίζει την ακρόαση μέσω παράλληλων δραστηριοτήτων, όπως είναι η κίνηση, η ζωγραφική, η αφήγηση ιστοριών και ο χορός. Σκοπός όλων αυτών είναι να πετύχει ενεργητική ακρόαση και όχι παθητική. Η ενεργητική ακρόαση είναι αυτή που θα χρησιμεύσει στα παιδιά και θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν την ακουστική τους αντίληψη. Αυτού του είδους η ακρόαση απαιτεί αυξημένη συγκέντρωση και είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί ακόμα και από ενήλικες που δεν έχουν ασκηθεί σ' αυτό. Από την στιγμή λοιπόν που το πρόγραμμα έχει να κάνει με μικρά παιδιά, που σαφώς και η ικανότητα συγκέντρωσής τους είναι περιορισμένη, χρειάζεται να κάνουν παράλληλα κάτι άλλο που θα τους ευχαριστεί και ταυτόχρονα θα τους «αναγκάζει» να ακούν ενεργητικά, με άλλα λόγια να παρακολουθούν τη ροή της μουσικής, να βρίσκουν κάποιο νόημα σε αυτό που ακούν. Πρέπει δηλαδή να αποφευχθεί η παθητική ακρόαση, κατά την οποία ενώ κάποιος ακούει μουσική, στην ουσία απασχολεί το μυαλό του με άλλες σκέψεις, άσχετες με μουσική. Τέτοιες παράλληλες δραστηριότητες που βοηθούν στην ουσιαστική ακρόαση είναι η ταυτόχρονη κίνηση, η ταυτόχρονη ζωγραφική, η εκφραστική κίνηση του σώματος, ο συσχετισμός της μουσικής με τον λόγο κ.α. (Λιάτσου, 2003:230-232).

Αξιοσημείωτο είναι ότι στο πρόγραμμα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ακουστική αναγνώριση – διάκριση ήχων, αλλά και στο dictée. Όσον αφορά στο πρώτο, παρουσιάζοντας τους ήχους διαφόρων οργάνων, συγκρίνοντάς τους μεταξύ τους, συγκρίνοντας ήχους και θορύβους, παραδοσιακά όργανα και όργανα ορχήστρας, καταφέρνει να αυξήσει τα μουσικά ερεθίσματα των παιδιών και να δώσει ώθηση στη μουσική τους φαντασία. Από την άλλη, όσον αφορά στο dictée θα λέγαμε ότι γίνεται μια πολύ καλή με σταδιακής όλο και πιο αυξανόμενης δυσκολίας ασκήσεις – παιχνίδια. Μερικές από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιεί είναι οι εξής: αναγνώριση τραγουδιού απ' το ρυθμό, αναγνώριση μελωδίας, αντιστοίχιση ήχων με εικόνες, με παρτιτούρες, καταγραφή ήχων με γραφικά σύμβολα που έχουν ανακαλύψει τα ίδια και τα έχουν καθιερώσει ως κοινή μουσική γλώσσα, dictée σταδιακής δυσκολίας, γίνεται μέχρι και ακουστικός εντοπισμός μοτίβων που σίγουρα για να γίνει απαιτεί έναν εξασκημένο ακροατή.

Σημαντικό επίσης είναι να αναφερθεί ότι γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί και η εσωτερική ακρόαση. Αυτό γίνεται μέσω αυτοσχεδιασμών, μέσω της ακρόασης και του σχολιασμού του δικού τους αυτοσχεδιασμού, όπως επίσης και με παιχνίδια που παρακινούν τα παιδιά να φανταστούν ήχους και τους παροτρύνουν να κάνουν δικές τους συνθέσεις.

Τέλος προσεγγίζει πολλά μουσικά στοιχεία, τα οποία γίνονται πιο εύκολα κατανοητά εντελώς εμπειρικά μέσω της ακρόασης. Και πάλι επειδή το πρόγραμμα αναφέρεται σε διδασκαλία μουσικών εννοιών,

πολλές από τις οποίες είναι αφηρημένες, είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτές με καθαρά θεωρητικό τρόπο. Το παιδί καταλαβαίνει καλύτερα κάποια πράγματα καθώς τα βιώνει με τις δικές του αισθήσεις, μια από τις οποίες είναι και η ακοή.

Από τα παραπάνω καταλαβαίνει κανείς ότι και πάλι είναι πολλές οι επιρροές από όλους τους μουσικοπαιδαγωγούς που προαναφέρθηκαν όσο αναφορά την αγωγή της ακοής. Πιο έντονες θα λέγαμε ότι είναι οι επιρροές από την Abel Struth και τον Paynter, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν στοιχεία και από τους άλλους, μια και η σημερινή εξέλιξη των μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στηρίζεται στην επιμέρους συνεισφορά όλων των προηγούμενων παιδαγωγών που ασχολήθηκαν αποκλειστικά με την μουσική εκπαίδευση.

Η ίδια η Παυλίνα Λιάτσου έχει ασχοληθεί και πιο διεξοδικά με το θέμα της ακρόασης στο βιβλίο «Από την ακοή στην ακρόαση» (2001) στο οποίο προτείνει δραστηριότητες που δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε η ακρόαση να μπει στη διδασκαλία. Αναγνωρίζει αυτό που φαίνεται και μέσα από τη Μουσική Αγωγή, ότι η ακουστική αντίληψη είναι ο σημαντικότερος μουσικός στόχος και πρέπει να είναι το επίκεντρο ενός μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος. Επιπλέον παρουσιάζει και το γενικότερο σκοπό της Μουσικής Αγωγής, που όπως και η Abel Struth υποστηρίζει ότι είναι η αλλαγή συμπεριφοράς του παιδιού απέναντι στο ηχητικό και μουσικό του περιβάλλον. Να μην ακούει παθητικά το παιδί αλλά ενεργητικά, να οδηγηθεί από την ακοή στην ακρόαση. Να ευαισθητοποιηθεί στους ήχους και στους θορύβους του περιβάλλοντός του, να μάθει να τους διακρίνει και να τους συσχετίζει με την ηχητική πηγή που τους προκαλεί (αρχή που διαφαίνεται και στο M.M.C.P. "Interaction").

3. ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ο επόμενος τομέας με τον οποίο ασχολείται ένα μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα είναι η μουσικοκινητική αγωγή.

Η αναφορά στην κίνηση και η συνειδητοποίηση της μεγάλης αξίας και χρησιμότητάς της στην διδασκαλία της μουσικής έγινε για πρώτη φορά με τον Dalcroze και συνεχίστηκε με τον Orff, οι θεωρίες των οποίων επηρέασαν και όλους τους υπόλοιπους μουσικοπαιδαγωγούς.

Ο Dalcroze πίστευε ότι χρησιμοποιώντας την κίνηση σαν πυρήνα της μεθόδου του, θα βοηθούσε τους μαθητές να κατανοήσουν τα διάφορα μουσικά στοιχεία πιο εύκολα, μια και η κίνηση μαζί με τον ρυθμό αποτελούν τις δραστηριότητες που βρίσκονται πιο κοντά στην καθημερινότητα των παιδιών. Πριν από την χρησιμοποίηση οποιασδήποτε κινητικής δραστηριότητας, ο Dalcroze, προσπάθησε να εκπαιδεύσει του μύες των μαθητών να συστέλλονται και να χαλαρώνουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό όριο, σε ένα συγκεκριμένο χώρο και με μια συγκεκριμένη δύναμη, κάτι σαν ένα είδος ρυθμικής γυμναστικής. Μετά χρησιμοποιούσε όλο και πιο δύσκολες ασκήσεις, ώστε να διευρύνει την ρυθμική αίσθηση των μαθητών του, μέσω της κίνησης πάντα. Ένα από τα πιο απλά παραδείγματα κινητικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται στην μέθοδο Dalcroze είναι και το εξής:

Αρχίζει παίζοντας μουσικούς ρυθμούς που προσφέρονται για την κίνηση του βαδίσματος και ζητάει από τους μαθητές να ανταποκριθούν σε αυτό που ακούν, ρυθμίζοντας τις κινήσεις του βαδίσματος τους έτσι ώστε να εκφράζουν την ταχύτητα, τις διάρκειες και τους τονισμούς του μουσικού αποσπάσματος που ακούνε. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για να λειτουργήσει αυτό είναι να υπάρχει πίσω από κάθε κίνηση του μαθητή η πραγματική αίσθηση της κίνησης σε όλο το σώμα, η αίσθηση της μεταφοράς του βάρους σε όλο το σώμα κατά το βάδισμα, στην προκειμένη περίπτωση.

Η κίνηση χρησιμοποιείται ως απαραίτητο μέσο διδασκαλίας σχεδόν σε όλα τα στοιχεία μουσικής (ρυθμό, τέμπο, παλμό, δυναμική, μουσική άρθρωση, μέτρο, παύσεις, αξίες, φόρμα) για την κατανόηση και την εμπέδωση τους. Κάνει χρήση μουσικοκινητικών παιχνιδιών, με στόχο την ανάπτυξη της προσοχής και της συγκέντρωσης, τη γνωριμία με το χώρο και το σώμα, την κοινωνικοποίηση, τον συντονισμό και την ανεξαρτησία των κινήσεων, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Ο Dalcroze ήταν ένας σωστός παρατηρητής της ρυθμικής κίνησης γενικότερα στον κόσμο. Έβρισκες ρυθμικές κινήσεις στη φύση, στις αλλαγές των εποχών, του καιρού, στις φυσικές δυνάμεις του ανέμου, της βροχής, της θάλασσας και των πλανητών, και όλα αυτά τα μελετούσε

για να τα συνδέσει με την μουσική και την κίνηση (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 31,32,38,39,Λιάτσου, 2003: 23,29-33).

Τις αρχές αυτές του Dalcroze για την κίνηση και την μουσική ήρθε να τις συμπληρώσει ο Orff. Ο Orff χρησιμοποίησε τις απόψεις του Dalcroze αλλά τις προχώρησε ένα βήμα πιο πέρα, εισάγει την έννοια του ρυθμού μέσω της κίνησης αλλά και μέσω του λόγου. Στα πρώιμα στάδια εκπαίδευσης η κίνηση του σώματος είναι το πρωταρχικό συνοδευτικό όργανο για ομιλία και τραγούδι, πριν ακόμα να προστεθούν άλλα μουσικά όργανα. Η κίνηση αποτελεί το επίκεντρο κάθε δραστηριότητας στη μέθοδο Orff. Μάλιστα χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενθαρρύνονται τα παιδιά με ειδικές ασκήσεις να νιώθουν κάθε κίνηση του σώματός τους σε βάθος, είτε πρόκειται για εσωτερικές κινήσεις του σώματος (αναπνοή, αίσθηση των κτύπων της καρδιάς), είτε για εξωτερικές κινήσεις (φυσικές δραστηριότητες, περπάτημα κ.τ.λ.). Μαθαίνουν να συνδυάζουν αυτά τα δύο είδη και μάλιστα βιώνουν μέσω κινήσεων του σώματος εκφραστικά μουσικά χαρακτηριστικά (βαρύ, ελαφρύ, κοφτά, απαλά κ.τ.λ.). Το γεγονός ότι με την κίνηση τα παιδιά βιώνουν τον εσωτερικό ρυθμό του σώματός τους, είναι και ο λόγος που ο Orff χρησιμοποιεί την κίνηση για να διδάξει οποιαδήποτε νέα μουσική έννοια, είτε αυτή έχει να κάνει με τον ρυθμό, είτε με άλλα μουσικά στοιχεία θεωρίας (φόρμα) (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 96,98,100,Λιάτσου, 2003:55,56).

Μετά από αυτές τις ανατρεπτικές για την εποχή τους απόψεις των δύο αυτών μεγάλων μουσικοπαιδαγωγών βλέπουμε ότι όλοι οι υπόλοιποι χρησιμοποιούν αυτές τις αρχές στα προγράμματά τους, άλλοι πιο λίγο και άλλοι πιο πολύ. Για τον Kodaly η κίνηση αποτελεί απλά ένα βοηθητικό μέσο για την κατανόηση του ρυθμού, και στο πρόγραμμά του συναντάμε στοιχειώδη σημεία της Ρυθμικής του Dalcroze. Μια και το τραγούδι αποτελεί τον πυρήνα της μεθόδου Kodaly, η κίνηση, όποτε χρησιμοποιείται σε μουσικές δραστηριότητες, συνοδεύεται σχεδόν πάντα από τραγούδι. Η κίνηση χρησιμοποιείται κυρίως για να αναπτυχθεί η αίσθηση του παλμού, του τονισμού και του ρυθμού, και για να μπορέσουν τα μικρά παιδιά να διακρίνουν και να ξεχωρίσουν τα τρία αυτά σημαντικά μουσικά στοιχεία (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983:80,Λιάτσου, 2003: 90,121,133,156,161).

Για τον Willems η κίνηση του σώματος συνδέει την αίσθηση του χρόνου με την αίσθηση του χώρου, και την χρησιμοποιεί για να βιώσει το παιδί την ροή του χρόνου, δηλαδή τον μουσικό ρυθμό. Όμοια και όλοι οι υπόλοιποι μουσικοπαιδαγωγοί τους οποίους εξετάζουμε μπορεί να έχουν σαν βασικό σημείο του προγράμματός τους κάτι άλλο, σε όλους όμως βλέπουμε πως κίνηση και μουσική είναι δύο τομείς αναπόσπαστα συνδεδεμένοι μεταξύ τους (Λιάτσου, 2003: 90,121,133,156,161).

Στο πρόγραμμά του δασκάλου της Βασικής Μουσικής Αγωγής συναντούμε σχεδόν σε κάθε μάθημα κάποιο μουσικοκινητικό παιχνίδι.

Αρχίζει με παιχνίδια που βοηθούν στην κοινωνικοποίηση και στην γνωριμία με τον χώρο. Μέσω τέτοιων παιχνιδιών τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να εντάσσονται ομαλά σε μια ομάδα.

Ακολουθούν παιχνίδια με στόχο την ανάπτυξη της μνήμης γενικότερα, αλλά και της ακουστικής μνήμης ειδικότερα. Η ικανότητα αυτή στα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας είναι αρκετά περιορισμένη και για να αναπτυχθεί χρειάζεται εξάσκηση.

Επίσης παρατηρούνται αρκετά παιχνίδια που σαν γενικότερο στόχο έχουν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Μέσα από τέτοια παιχνίδια, τα παιδιά ανακαλύπτουν τις δυνατότητες του σώματός τους και ελέγχουν τις κινήσεις τους. Αυτού του είδους τα παιχνίδια είναι απαραίτητα για την μετέπειτα μουσική τους πορεία. Όσα από τα παιδιά προχωρήσουν στην εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου είναι απαραίτητο να έχουν απόλυτο έλεγχο του σώματος και των κινήσεών τους για να μπορούν να εκφραστούν μέσα από την μουσική τους.

Μετά ακολουθούν κάποια μουσικοπαιδαγωγικά παιχνίδια που έχουν ως στόχο την εμπέδωση κάποιων μουσικών εννοιών μέσω της κίνησης. Η Λιάτσου ασχολείται λοιπόν με τις μουσικές έννοιες του τέμπο, της έντασης, του ύψους, της διάρκειας, της έννοιας της φόρμας, του cluster-glissando, του μέτρου και των παύσεων. Κάποια άλλου είδους προσέγγιση αυτών των εννοιών, πέρα από το παιχνίδι, θα ήταν αρκετά δύσκολη και σαφώς όχι αποδοτική ως προς την κατανόηση από τα παιδιά. Βιώνουν κυριολεκτικά τις έννοιες αυτές και νιώθουν με όλο τους το σώμα το βάρος που απαιτεί κάθε μια κίνηση.

Συναντούμε βέβαια και παιχνίδια που χρησιμοποιούν την κίνηση για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την φαντασία τους και την δημιουργικότητά τους. Αυτά τα παιχνίδια έχουν να κάνουν με μιμήσεις διαφόρων φυσικών φαινομένων, καταστάσεων, επινόηση αυτοσχέδιων χορευτικών σχημάτων, μελοποίηση ποιημάτων, παραμυθιών και ηχητική επένδυση ιστοριών (λέγοντας ηχητική επένδυση εννοούμε επένδυση με ήχους όχι μόνο μουσικών οργάνων αλλά και με ήχους που προκύπτουν με την χρήση του ανθρώπινου σώματος σαν ηχητική πηγή).

Η αλήθεια είναι πως η κίνηση αποτελεί έναν από τους πιο δυσδιάκριτους τομείς του προγράμματος γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθεί με κάθε είδους δραστηριότητα. Συναντάμε την κίνηση με ακρόαση, με φωνητικές δραστηριότητες, με ρυθμικά παιχνίδια και αυτοσχεδιασμούς, δεν εμφανίζεται ποτέ μόνη της, αλλά πάντα σε συνδυασμό με κάτι άλλο. Είναι δύσκολο λοιπόν να μπούνε κάποια όρια πέρα από τα οποία η κίνηση δεν θα αντανακλά πλέον σωματικές εμπειρίες αλλά θα αναπτύσσει μόνο την μουσικότητα των παιδιών. Η Λιάτσου στο βιβλίο της « Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20^ο αιώνα », στο κεφάλαιο Σύνθεση

Απόψεων αναγνωρίζει την σπουδαιότητα των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, όπως επίσης και αυτή την ευελιξία της κίνησης να μπορεί να συνδυαστεί σχεδόν με όλες τις μουσικές δραστηριότητες. Οι επιρροές της και πάλι είναι φανερές, από τον Dalcroze και τον Orff, όμως βλέπουμε πως το μουσικοκινητικό πρόγραμμα που ακολουθεί συμπίπτει κατά κάποιο τρόπο με την μουσικοκινητική αγωγή που αναφέρει η Χαρίκλεια Παπανικολάου στο βιβλίο της «Μουσικοκινητική Αγωγή». Σε αυτό γίνεται ένας διαχωρισμός διαφόρων μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων σε έξι ενότητες. Η πρώτη αφορά την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ τους, η δεύτερη την ανάπτυξη ικανότητας συγκέντρωσης και μνήμης, η τρίτη την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, η τέταρτη την εμπέδωση μουσικών εννοιών μέσω της κίνησης, η πέμπτη την ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας και η έκτη αφορά την χρήση του σώματος σαν ηχητική πηγή. Αυτοί οι ίδιοι τομείς διακρίνονται και στα μουσικοκινητικά παιχνίδια που χρησιμοποιεί η Λιάτσου (Λιάτσου, 2003: 304,305).

4. ΜΟΥΣΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Άλλος ένας αρκετά δυσδιάκριτος τομέας είναι και αυτός της χρήσης και γνωριμίας με τα μουσικά όργανα.

Όλοι σχεδόν οι μουσικοπαιδαγωγοί χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα. Σε άλλους βέβαια παίζουν σημαντικό ρόλο και σε άλλους όχι και τόσο. Επίσης οι απόψεις δίστανται όσον αφορά στα όργανα που καλό θα ήταν να ενταχθούν σε ένα μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, ποια από αυτά βοηθούν και με ποιο τρόπο στην κατανόηση διαφόρων μουσικών εννοιών και ποια από αυτά είναι πιο κατάλληλα και ταιριάζουν στη φυσιολογία και στις δυνατότητες των μικρών παιδιών. Η αλήθεια πάντως είναι ότι όσο πιο σύγχρονο είναι ένα μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα τόσο και πιο ευρεία χρήση μουσικών οργάνων γίνεται, όπως επίσης και διαφόρων ηχητικών αντικειμένων.

Ο Dalcroze, παρατηρούμε ότι χρησιμοποιεί σαν υλικά για το πρόγραμμά του το πιάνο, τις φλογέρες και τα κρουστά. Μεγαλύτερη σημασία όμως δίνει στο πιάνο γιατί θεωρεί ότι είναι το πιο πλήρες όργανο και με τον τόσο μεγάλο πλούτο ήχων που έχει μπορεί να εισάγει

το παιδί στην μουσική. Για τις φλογέρες θεωρεί ότι είναι αρκετά βοηθητικές γιατί χαλαρώνουν το παιδί με τον ήχο τους, αλλά κυρίως τις χρησιμοποιεί γιατί το παιδί παίζοντας φλογέρα μπορεί να κινηθεί, μιας και για τον Dalcroze η κίνηση είναι το κεντρικό σημείο του προγράμματός του. Από την άλλη, για τα κρουστά υποστηρίζει ότι θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν στην κατανόηση της ρυθμικής κίνησης αλλά και στη γνώση διαφόρων ηχητικών χρωμάτων, ενώ δεν συμφωνεί ότι θα πρέπει κάποιος δάσκαλος να στηριχτεί μόνο στα κρουστά όργανα. Το σίγουρο όμως είναι ότι για τον Dalcroze το αρχικό όργανο διδασκαλίας είναι το σώμα. Τα μουσικά όργανα θα χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της τάξης αργότερα και πάντα μέσω αυτοσχεδιασμών (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983:338,339, Λιάτσου, 2003: 41-43).

Ο Orff από την άλλη παρουσιάζεται λίγο επιφυλακτικός με τη χρήση των μουσικών οργάνων και κυρίως των κρουστών. Αναγνωρίζει βέβαια το γεγονός ότι παίζονται με απλές φυσιολογικές κινήσεις και μπορούν να βοηθήσουν στην εμπέδωση του ρυθμού, αλλά προτείνει ότι για να γίνει χρήση τέτοιων οργάνων καλό είναι να προηγηθεί η κατανόηση του ρυθμού πρώτα μέσω ολόκληρου του σώματος, μετά μέσω των χεριών και των ποδιών και στο τέλος να χρησιμοποιηθούν τα όργανα. Αυτό γίνεται γιατί θεωρεί τα όργανα ως κάτι το 'ξένο', που μπορεί να μπερδέψει το παιδί, να το δυσκολέψει, και να μην φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Καλύτερα είναι να γίνει η εμπέδωση διαφόρων μουσικών εννοιών εμπειρικά μέσω του ιδίου του σώματος και μετά να προστεθεί κάτι ξένο. Παράλληλα με τα κρουστά όργανα αναφέρεται ότι χρησιμοποιεί και φλογέρες, μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα, στα οποία και πάλι για να μη μπερδέψει τα παιδιά προτείνει να αφαιρούνται τα περιττά πλήκτρα και να μένουν μόνο αυτά που πρόκειται να χρησιμοποιήσει κάθε φορά το παιδί. Η αλήθεια είναι πάντως ότι μπορεί η κανονική εκμάθηση της χρήσης οργάνου να γίνεται μετά από αρκετό καιρό, πάντως ο Orff με σκοπό να πειραματιστούν τα παιδιά και να εξερευνήσουν νέους ήχους και νέους τρόπους παραγωγής ήχου χρησιμοποιεί ορισμένα όργανα. Μάλιστα ο προβληματισμός του αυτός τον οδήγησε να δημιουργήσει όργανα κατάλληλα για τον τρόπο εργασίας του. Το σετ αυτών των οργάνων που σήμερα είναι γνωστά ως όργανα Orff (Instrumentarium) προσφέρουν μια ποικιλία από χροιές και χρώματα και μπορούν να παιχτούν εύκολα ακόμα και από τα πιο μικρά παιδιά. Μερικά από αυτά τα όργανα είναι: τα ξυλόφωνα, τα μεταλλόφωνα, οι φλογέρες, διάφορα μικρά κρουστά, ταμπορίνια, τύμπανα, ξυλάκια, μαράκες, κουδουνάκια, bongo drums, ντέφια, τριγωνάκια, ξύστρες, σείστρες και πολλά άλλα. Τα πρώτα αυτά όργανα, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, προσπαθεί να είναι όσο το δυνατόν πιο φυσικά, ή ακόμα πολλές φορές χρησιμοποιεί όργανα που έχουν εφεύρει τα ίδια τα παιδιά, αυτοσχέδια όργανα, που βοηθούν να

κατανοήσουν τις βασικές λειτουργίες του ήχου (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 97-100). Όταν χρησιμοποιεί μεταλλόφωνα-ξυλόφωνα, για να μην μπερδευτούν τα παιδιά προτείνει να αφαιρούνται τα περιττά πλήκτρα και να μένουν μόνο αυτά που πρόκειται να χρησιμοποιήσει κάθε φορά το παιδί (Λιάτσου, 2003: 56,63).

Ο Kodaly, στου οποίου το πρόγραμμα το τραγούδι παίζει κεντρικό ρόλο, είναι πολύ αρνητικός στην χρήση του πιάνου ως βοηθητικό όργανο για την εκμάθηση τραγουδιών. Αυτά που χρησιμοποιεί είναι τα μικρά κρουστά όργανα και πάλι βέβαια με σκοπό να αναπτύξει μουσικές έννοιες, διάκριση ηχοχρωμάτων κ.τ.λ. Επιπλέον κάνει αναφορά και σε πειραματισμούς με διάφορα ηχητικά αντικείμενα. Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο Kodaly και μεν χρησιμοποιεί βοηθητικά τα μουσικά όργανα αλλά είναι παράλληλα και από τους πρώτους που μέσω πειραματισμών προσπαθεί να διευρύνει τις ηχητικές εμπειρίες των μικρών παιδιών (Λιάτσου, 2003: 99,110).

Ο Willems προτείνει να χρησιμοποιούνται διάφορα όργανα, όπως μικρά κρουστά, μεταλλόφωνα, αρμόνιο, πιάνο, καμπανούλες Μοντεσόρι, πάντα όμως με στόχο την διδασκαλία διαφόρων μουσικών εννοιών αλλά και την συνειδητοποίηση των ιδιοτήτων του ήχου. Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν η χρήση των οργάνων είναι καθαρά βοηθητική στο όλο πρόγραμμα διδασκαλίας (Λιάτσου, 2003: 118,119).

Ο Suzuki από την άλλη βλέπει τα όργανα από εντελώς διαφορετική οπτική γωνία. Ασχολείται περισσότερο με την ανάπτυξη των τεχνικών δεξιοτήτων από πολύ μικρή ηλικία. Από τριών ετών τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν βιολί. Θα λέγαμε ότι τα μουσικά όργανα παίζουν κεντρικό ρόλο σε αυτή τη μέθοδο ή πιο καλά η τεχνική παιξίματος είναι αυτή που υπερέχει στο πρόγραμμα του Suzuki (Λιάτσου, 2003: 150).

Για την Abel Struth το παίξιμο οργάνων αποτελεί έναν από τους διδακτικούς στόχους. Αρχικά προσπαθεί να φέρει τα παιδιά σε επαφή με διάφορα όργανα (πνευστά, έγχορδα, κρουστά), με διάφορα ηχητικά αντικείμενα τους παροτρύνει να ανακαλύψουν νέους τρόπους παιξίματος, να πειραματιστούν με τις ηχητικές πηγές έτσι ώστε να εξοικειωθούν με αυτές. Μετά ακολουθεί χρήση των μουσικών οργάνων με σκοπό να εισάγει διάφορες μουσικές έννοιες, να αναπτύξει την επινοητικότητα, την φαντασία και την μνήμη των παιδιών, και να συνειδητοποιήσουν τον ρυθμό (Λιάτσου, 2003: 158-160,164,168-170).

Οι στόχοι που βάζει ο Paynter στο πρόγραμμα που προτείνει και έχουν σχέση με τα μουσικά όργανα είναι:

- Να μπορέσουν τα παιδιά να παράγουν απλά ηχητικά σχήματα με διάφορα όργανα, αναπτύσσοντας τεχνικές δεξιότητες απαραίτητες για τον έλεγχο παραγωγής ήχου,
- Να εκτελούν ομαδικά με κατευθύνσεις που τους δίνονται από τον δάσκαλο.

- Ομαδική σύνθεση / σύνθεση ύστερα από πειραματισμό / αυτοσχεδιασμοί (ομαδικοί)

Για τον Paynter ο οργανικός αυτοσχεδιασμός είναι ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος γι' αυτό και προσφέρει στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα ηχητικών πηγών, κατάλληλο για εξερεύνηση και πειραματισμό (Λιάτσου, 2003:188-190).

Τέλος, αναφορά στον τρόπο γνωριμίας με τα μουσικά όργανα γίνεται και στο M.M.C.P. Οι υπεύθυνοι αυτού του προγράμματος προτείνουν την χρήση απλών μουσικών οργάνων αλλά και αυτοσχεδίων μουσικών οργάνων. Όπως έχει αναφερθεί ξανά, το M.M.C.P. στηρίζεται άμεσα στη βιωματική διδασκαλία. Αυτός ο τρόπος εφαρμόζεται και στη χρήση μουσικών οργάνων. Παροτρύνουν τα παιδιά να γνωρίσουν μόνα τους με πειραματισμό και εξερεύνηση τον τρόπο που διάφορα όργανα παράγουν ήχο, τον τρόπο που μπορούν να παιχτούν, τις ηχητικές τους ιδιότητες και το πώς κατασκευάζονται. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι κατασκευάζουν τα ίδια τα παιδιά από άχρηστα υλικά ηχητικές πηγές και έχουν άμεση επαφή με τον τρόπο παραγωγής ήχου (Λιάτσου, 2003: 196,198,200,207,213).

Ένας συνδυασμός όλων των παραπάνω γίνεται και στην Μουσική Αγωγή της Λιάτσου. Παρατηρεί κανείς ότι γίνεται διπλή χρήση των οργάνων. Από την μια πλευρά τα χρησιμοποιεί έμμεσα για να εισάγει νέες μουσικές έννοιες, για να γίνουν κατανοητές πιο εύκολα έννοιες όπως διάρκεια, δυναμικές, cluster, glissando, ostinato. Γίνεται ευρεία χρήση τους σε μουσικοκινητικά παιχνίδια, τα χρησιμοποιεί για ρυθμική συνοδεία σε αυτοσχεδιαστικά παιχνίδια, σε ηχοϊστορίες και σε απλά τραγούδια για να τα κάνει όλα αυτά πιο ευχάριστα και δημιουργικά. Από την άλλη παράλληλα με τον βοηθητικό ρόλο που παίζουν, υπάρχουν αρκετά σημεία στο πρόγραμμα που οι δραστηριότητες που χρησιμοποιεί αποσκοπούν στην σωστή γνωριμία και επαφή των παιδιών με διάφορα όργανα. Όσα από τα όργανα μπορεί να τα παρουσιάσει στα παιδιά ζωντανά, σαφώς και το προτιμάει, δίνοντας την δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν με αυτά. Καλεί τα παιδιά να ανακαλύψουν από μόνα τους πως παράγεται ο ήχος από κάθε όργανο, και να βρουν νέους τρόπους παραγωγής ήχου (δραστηριότητα που θυμίζει αρκετά M.M.C.P. και Paynter). Ο πειραματισμός αυτός δεν περιορίζεται στα ήδη υπάρχοντα όργανα αλλά και σε οτιδήποτε υλικό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σαν ηχητική πηγή. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι πολλά από τα όργανα που χρησιμοποιούνται τα κατασκευάζουν τα ίδια τα παιδιά με απλά υλικά που δεν τα χρειάζονται. Έτσι έρχονται σε άμεση επαφή με τις ιδιότητες του ήχου, τις συνειδητοποιούν και τις εμπεδώνουν καλύτερα. Επίσης συγκρίνοντας μεταξύ τους όργανα που έχουν κάποιες ομοιότητες, γνωρίζουν καλύτερα πως αυτά λειτουργούν, γίνονται

ακουστικά πιο ευαίσθητα στα διαφορετικά ηχοχρώματα, μπορούν πιο εύκολα να τα διακρίνουν και έτσι εξοικειώνονται πιο εύκολα με τα όργανα που τους παρουσιάζονται.

Όσα από τα όργανα δεν μπορεί να τα φέρει στην τάξη, είτε δεν υπάρχει η δυνατότητα να ασχοληθούν τα παιδιά τόσο διεξοδικά με αυτά, να πειραματιστούν και να γνωρίσουν την λειτουργικότητά τους, αρκείται στο να τα παρουσιάσει με φωτογραφίες, απλά και μόνο για να τα δουν.


Τα όργανα με τα οποία ασχολείται η Λιάτσου είναι κατά κύριο λόγο το μεταλλόφωνο και το ξυλόφωνο, τα κρουστά (πιάτα, ξυλάκια, ποικίλα μικρά κρουστά), τα οποία προφέρονται και για πειραματισμό, καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος. Τα πνευστά (χάλκινα και ξύλινα), έγχορδα (μονόχορδο, λαϊκά έγχορδα με ή χωρίς δοξάρι, κιθάρα, μαντολίνο, οικογένεια βιολιού, λύρα), όπως επίσης και τα : πιάνο, τσέμπαλο, εκκλησιαστικό όργανο, άρπα, αλλά και παραδοσιακά όργανα όπως λύρες, κλαρίνα, ζουρνάδες, σαντούρι, μπαλαλάικες, μπουζούκια κ.α., απλά παρουσιάζονται στο πρόγραμμα.

Η αλήθεια είναι ότι στα δυο πρώτα εξάμηνα δεν υπάρχει τόσο ευρεία παρουσίαση οργάνων, κυρίως επικεντρώνεται στο μεταλλόφωνο και στην διδασκαλία μουσικών εννοιών χρησιμοποιώντας κάποια από τα παραπάνω όργανα βοηθητικά. Από το τρίτο εξάμηνο και μετά, γίνεται μια πιο διεξοδική παρουσίαση όλων των παραπάνω οργάνων. Ο λόγος που γίνεται αυτό είναι γιατί, προφανώς, σκοπός της Λιάτσου είναι να διευρύνει τις γνώσεις των παιδιών πάνω στα όργανα που υπάρχουν, έτσι ώστε τον επόμενο χρόνο να είναι ικανά τα παιδιά να επιλέξουν από μόνα τους το όργανο με το οποίο θέλουν να συνεχίσουν την μουσική τους παιδεία (Λιάτσου, 2003: 313-324).

5. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΘΕΩΡΙΑΣ

Ένας ακόμα αρκετά δυσδιάκριτος τομέας που χρειάζεται να αναφερθεί είναι και αυτός της γνωριμίας με τα βασικά στοιχεία θεωρίας της μουσικής. Σε πολλούς από τους προηγούμενους τομείς αναφερθήκαμε αναγκαστικά σε κάποια στοιχεία θεωρίας που περνούν στο παιδί μέσω της γνωριμίας με τα μουσικά όργανα, μέσω της ακρόασης, μέσω μουσικοκινητικών παιχνιδιών κ.α.

Πιο συγκεκριμένα στο πρόγραμμα του Dalcroze, σαφώς και για να κάνει κατανοητά στα παιδιά διάφορα στοιχεία θεωρίας χρησιμοποιεί την κίνηση, π.χ. για τα μέτρα, τις παύσεις, τις αξίες. Επιπλέον υποστηρίζει ότι έννοιες όπως ρυθμικά σχήματα, φράσεις, περίοδοι και φόρμες πρέπει να επισημαίνονται στα παιδιά από την προσχολική ηλικία γιατί έτσι είναι πιο ικανά να αντιληφθούν τη φόρμα των μουσικών έργων. Σχετικά με την εκμάθηση των φθόγγων, πρώτα χρησιμοποιεί μια γραμμή για να μάθουν να λένε και να τραγουδούν λίγες νότες πάνω και κάτω από την γραμμή. Στις γραμμές δίνει συνήθως τα ονόματα do, fa, sol. Αφού τα παιδιά έχουν εξασκηθεί στο να αναγνωρίζουν νότες σε συστήματα δύο γραμμών, εισάγει και το ρυθμό. Όταν δει ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται στα παραπάνω, τότε παρουσιάζει και τα τρία κλειδιά


Σολ, Φα, Ντο. Τέλος αρχίζει να προσθέτει σταδιακά και τις υπόλοιπες γραμμές έως ότου σχηματιστεί κανονικό πεντάγραμμο.

Σχετικά με την μελωδική ανάγνωση ο Dalcroze δίνει μεγάλη σημασία στην εκμάθηση της κλίμακας. Χαρακτηριστικά υποστηρίζει ότι «Όταν μαθευτούν οι κλίμακες, όλες οι υπόλοιπες μουσικές σπουδές είναι ένα παιχνίδι», εξηγεί τα πάντα μέσω αυτών. Αποτελούν γι' αυτόν τις ιδανικές μελωδίες, μέσω των οποίων εξηγούνται όλες οι διαδικασίες της μουσικής. Μάλιστα βλέποντας το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές του, που δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν διαφορές ανάμεσα στις τονικότητες και να διακρίνουν την σχέση ανάμεσα σε διαφορετικές τονικότητες πρότεινε την λύση του κινητού do για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα. Με αυτή τη μέθοδο ο Dalcroze χρησιμοποιούσε τη Ντο μείζονα σαν τη φυσική κλίμακα με την οποία συγκρίνονταν όλες οι άλλες. Με το κινητό do μπορούσαν πολύ πιο εύκολα τα παιδιά να συγκρίνουν τις διάφορες τονικότητες και να βρουν σχέσεις μεταξύ τους, να κατανοήσουν το πιο δύσκολο κομμάτι της μουσικής θεωρίας και αρμονίας, τις μετατροπίες. Σημαντικό ήταν το γεγονός ότι με αυτή τη μέθοδο τα παιδιά αποκτούσαν το αίσθημα τονικής έλξης και κατανοούσαν την αρμονική λειτουργία των νοτών. Με άλλα λόγια

καταφέρνουν να κατανοούν την μουσική θεωρία και πράξη σε βάθος και έννοιες που από μόνες τους είναι δυσνόητες ακόμα και για ενήλικες απλουστεύονταν και γίνονταν προσιτές στα μικρά παιδιά (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 52-61, Λιάτσου, 2003: 31-35).

Από την άλλη, ο Orff προτιμάει να αποκτήσουν τα παιδιά αυτές τις θεωρητικές γνώσεις προοδευτικά, με βιωματικό όμως τρόπο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η βασική αρχή που ακολουθεί στην εισαγωγή κάθε έννοιας είναι : «ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ->ΜΙΜΗΣΗ->ΠΕΙΡΑΜΑ->ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ» (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 97). Αλλά και αυτός εισάγει σε μικρά παιδιά έννοιες μορφολογίας μια και είναι υποστηρικτής της ιδέας ότι τα παιδιά μπορούν να συλλάβουν την έννοια της φόρμας και μάλιστα το αποδεικνύει αυτό μέσα από το πρόγραμμά του. Σύμφωνα με αυτό οι κινήσεις οργανώνονται σε σχήματα και τα σχήματα σε χορούς. Αντίστοιχα, οι ήχοι οργανώνονται σε συνθέσεις με όμοιες και ανόμοιες φράσεις, με εισαγωγές και καταλήξεις. Αυτή είναι και η έννοια της φόρμας και από εδώ ξεκινάει και η έννοια-ανάγκη για σημειογραφία. Πρέπει με κάποιο τρόπο να εφευρεθούν σύμβολα που να αντιπροσωπεύσουν αυτά τα σχήματα των κινήσεων και των ήχων (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983:96-98, Λιάτσου, 2003:57,61-62).

Με ανάλογο τρόπο ο Orff προσεγγίζει και την ανάγνωση μουσικής. Δεν ορίζει στη μέθοδό του κάποια συγκεκριμένη στιγμή που να πρέπει το παιδί να μάθει να διαβάσει μουσική, αλλά το αφήνει στην κρίση του δασκάλου. Όταν το παιδί καθώς πειραματίζεται και βιώνει ουσιαστικά τη μουσική, νιώσει την ανάγκη για μουσική ανάγνωση, τότε ο δάσκαλος θα προχωρήσει σ' αυτή. Πάντως κάτι παρόμοιο ισχύει και για την εξοικείωση με τη μουσική γραφή. Προτείνει να γίνεται προοδευτικά και να προκύψει από την ανάγκη του ίδιου του παιδιού να συνθέσει μελωδίες και ρυθμικές συνοδείες. Τέλος ένα άλλο εργαλείο της μεθόδου του είναι και η πεντατονική κλίμακα, που ο Orff χρησιμοποιεί πολύ συχνά μια και είναι πολύ εύκολη η χρήση της από το μικρό και αδούλευτο μουσικά παιδί, που δεν μπορεί ακόμα να διακρίνει τη διαφορά ανάμεσα στον τόνο και το ημιτόνιο. (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983:96-98, Λιάτσου, 2003:57,61-62).

Για τον Kodaly, ένας από τους βασικότερους στόχους μιας μουσικής αγωγής είναι η πλήρης μουσική μόρφωση του παιδιού, δηλαδή να μάθει να γράφει, να διαβάσει και να δημιουργεί με την γλώσσα της μουσικής. Αυτό που ουσιαστικά θέλει να πει ο Kodaly είναι ότι στη διδασκαλία όλα τα στοιχεία της μουσικής (ρυθμός, μελωδία, θεωρία, φόρμα) πρέπει να συνδυάζονται. Μια και τα στοιχεία αυτά δεν συναντώνται ποτέ απομονωμένα δεν θα πρέπει να διδάσκονται και έτσι. Ρυθμικά, μελωδικά στοιχεία, φόρμα, τέμπο, δυναμικές κ.ο.κ. πρέπει να συνυπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Λιάτσου, 2003: 112).

Σαν εργαλεία γι' αυτό χρησιμοποιεί στην μέθοδό του, στα πρώτα κυρίως χρόνια, το σχετικό sol-fa, με το οποίο καταφέρνει να περάσει την προσοχή του παιδιού στην σχέση ανάμεσα στις δύο νότες που ακούει και όχι στο απόλυτο τονικό τους ύψος. Έτσι αποκτά το παιδί μια πιο «άμεση» σχέση με τα διαστήματα, τις νότες και την λειτουργία τους στο τονικό σύστημα. Σχετικά με την διδασκαλία του ρυθμού, και αυτός προτιμάει να γίνεται μέσω μικρών ρυθμικών μοτίβων-συλλαβών που απαγγέλλονται, και μετά να μάθει στο παιδί τις καθιερωμένες πλέον ονομασίες των ρυθμικών αξιών (τέταρτο, όγδοο κ.τ.λ.). Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει και στην διδασκαλία του ρυθμού να αποσπάσει τα παιδιά από την μαθηματική σχέση των αξιών, αρκετά δυσνόητη για μικρά παιδιά, και να τα οδηγήσει να αντιμετωπίζουν τις αξίες σαν μουσικούς ήχους. Μια και η μέθοδος του Kodaly έχει ως επίκεντρο τις δυνατότητες του παιδιού ξεκινάει από αυτές και προσπαθεί να τις διευρύνει. Έτσι και στη ρυθμική εκμάθηση το εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρει στα πολύ μικρά παιδιά βασίζεται κατεξοχήν στο δίσημο μέτρο μια και είναι πιο οικείο στα παιδιά μικρής ηλικίας. Τα τρίσημα μέτρα εισάγονται αργότερα, όταν έχουν εμπεδωθεί τα δίσημα. Σύμφωνα με τον Kodaly οι έννοιες παλμός, τονισμένος παλμός και ρυθμός θα έπρεπε να διδαχτούν. Κάθε νέο ρυθμικό σχήμα που παρουσιάζει ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλλες δραστηριότητες από το παιδί για να το συνηθίσει και να νιώθει ότι το κατέχει. Όπως και οι προηγούμενοι, έτσι και ο Kodaly, πιστεύει ότι τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν την έννοια της φόρμας γι' αυτό και εντάσσει την διδασκαλία της, όπως και την μορφολογική ανάλυση απλών τραγουδιών, στο πρόγραμμά του. Πιστεύει πως αν τα παιδιά έρθουν σε επαφή με την ανάλυση τραγουδιών από μικρή ηλικία θα είναι πιο εύκολο γι' αυτά μετά να αναλύσουν πιο δύσκολα μουσικά κομμάτια σε μεγαλύτερη ηλικία. Στις μικρές ηλικίες γίνεται κανονικά λόγος για την έννοια της φόρμας. Αρχικά μιμούμενα τα παιδιά τον δάσκαλο να χωρίζει κάθε νέο κομμάτι σε φράσεις έρχονται σε επαφή με την έννοια της φράσης, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα ίδια, μόνα τους, φράσεις, να βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές και στο τέλος μαθαίνουν να οργανώνουν τις φράσεις σε μεγαλύτερες ομάδες, στις φόρμες. Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν σύμβολα στις φράσεις για να διαγράψουν ίσως την μορφή του τραγουδιού και να μπορούν πιο εύκολα να βρουν τη φόρμα. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι ο Kodaly κάνει αναφορές και για διδασκαλία αρμονίας και θεωρίας. Αυτό βέβαια γίνεται όταν τα παιδιά έχουν ήδη αποκτήσει κάποια εμπειρία στη μουσική ενασχόληση, στο τραγούδι και στο γράψιμο απλών ρυθμών και μελωδιών. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί εδώ είναι ότι μέσω των εκπαιδευτικών διαδικασιών τα παιδιά οδηγούνται να ανακαλύψουν μόνα τους την ανάγκη για χρήση ορισμένων αρχών αρμονίας. Όλα τα στοιχεία αρμονίας και θεωρίας διδάσκονται με όμοιο τρόπο, πάλι μέσω

τραγουδιών και πηγάζοντας πάντα από τα ήδη γνωστά (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 85,86,87, Λιάτσου, 2003: 87-90,94-95).

Ο Willems υποστηρίζει και αυτός ότι μουσικές έννοιες όπως ένταση, χροιά, τονικό ύψος, διάρκεια, πρέπει με ειδικές ασκήσεις και παιδαγωγικό υλικό να ξεκαθαρίζονται από την αρχή. Μαθαίνει στα παιδιά την κλίμακα και τα ονόματα των φθόγγων. Όσον αφορά στον παλμό, δεν προχωράει στις υποδιαιρέσεις του, αρκείται να τον χρησιμοποιεί, αρχικά, μόνο για την εκμάθηση του τέμπο (μέσα από το χτύπημα του παλμού). Πολύ αργότερα προτρέπει τα παιδιά να ασκηθούν σε συνδυασμούς κινήσεων που εκφράζουν τον παλμό και τις υποδιαιρέσεις του χρόνου (Λιάτσου, 2003: 119,122).

Ο Martenot ήταν αντίθετος με το δυτικό πρότυπο διδασκαλίας της μουσικής που επικρατούσε την εποχή του, γι' αυτό προσπάθησε να περάσει τα στοιχεία θεωρίας μέσα από παιχνίδια. Σχεδίασε μια σειρά από παιχνίδια που εισάγουν με ευχάριστο τρόπο τα παιδιά όχι μόνο σε μουσικές έννοιες, αλλά και σε μαθηματικές σχέσεις, που χρησιμοποιούνται συνεχώς στη μουσική, αλλά είναι πολύ δύσκολο να εξηγηθούν, πόσο μάλλον να κατανοηθούν από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Από αυτά τα παιδιά δεν εξαιρούνται ούτε η γνωριμία με το πεντάγραμμο, ούτε τα ονόματα των φθόγγων, ούτε καν η μουσική γραφή. Ο Martenot με αυτό τον τρόπο έδωσε νέα πνοή στα μαθήματα μουσικής θεωρίας και πέτυχε το καλύτερο δυνατό μουσικό αποτέλεσμα (Λιάτσου, 2003: 137,140-143).

Ο Suzuki, μιας και τον ενδιέφερε κυρίως η εκμάθηση οργάνου μέσω της μίμησης του δασκάλου, φυσικό είναι να χρησιμοποιεί την ανάγνωση μουσικής πολύ αργότερα. Μάλιστα η γνώση της μουσικής θεωρίας και ανάγνωσης προέρχεται από τα ήδη οικεία στο παιδί κομμάτια, που έχει μάθει τόσο καιρό να παίζει στο βιολί απέξω, μιμούμενο τον δάσκαλο (Λιάτσου, 2003: 150).

Αξιοσημείωτες είναι και οι απόψεις της Abel Struth σχετικά με την εκμάθηση μουσικής γραφής και ανάγνωσης. Πιστεύει ότι αυτά δεν έχουν καμιά θέση στη προσχολική αγωγή και ότι πριν από την εκμάθηση της γραφής πρέπει τα παιδιά να έχουν εξοικειωθεί με την ακρόαση μουσικής. Η γνωριμία με αυτές τις μουσικές έννοιες και πάλι δεν γίνεται με θεωρητικό τρόπο. Με τη χρησιμοποίηση των αντιθέσεων γίνονται κατανοητές έννοιες όπως ένταση, τέμπο, τονικό ύψος. Με το στοιχείο της επανάληψης και της παραλλαγής εισάγονται οι έννοιες του Ροντό, του οστινάτο, του κανόνα και των παραλλαγμένων μουσικών θεμάτων. Η παρατήρηση αποτελεί ένα βασικό συστατικό του μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος της Struth. Μέσω αυτής της παρατήρησης τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με τον ήχο και τα χαρακτηριστικά του, παίζουν

με τους ήχους και μέσω του παιχνιδιού αποκτούν και τις καθαρά θεωρητικές γνώσεις (Λιάτσου, 2003: 155,158,164,165).

Από την άλλη πλευρά ο Paynter στο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας κάνει αναφορά στους τρεις τομείς της Ακρόασης-Εκτέλεσης- Σύνθεσης. Αρχικά μέσω της προσεκτικής ακρόασης στοχεύει στην κατανόηση διαφόρων μουσικών χαρακτηριστικών, έτσι ώστε τα παιδιά να ακούν και να αντιδρούν σε μουσικά ρυθμικά σχήματα. Έπειτα μέσω της σύνθεσης παροτρύνει τα παιδιά να επινοήσουν δικά τους σύμβολα για να καταγράψουν τις δικές τους ιδέες και για να μπορούν να συνεννοηθούν μουσικά μεταξύ τους (αυτές είναι και οι λεγόμενες γραφικές παρτιτούρες που χρησιμοποιούνται και από την Λιάτσου). Με άλλα λόγια ο Paynter δεν επιμένει στην θεωρητική προσέγγιση στοιχείων θεωρίας της μουσικής, αλλά δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της μουσικότητας του ατόμου και περνάει τις διάφορες μουσικές έννοιες μέσω δραστηριοτήτων που εμπλέκουν το παιδί άμεσα στα μουσικά φαινόμενα που εξετάζονται (Λιάτσου, 2003: 188-189).

Παρόμοιος είναι και ο χειρισμός του θέματος από τους συγγραφείς του M.M.C.P. Και αυτοί υποστηρίζουν ότι η απασχόληση με την γραφή και την ανάγνωση της μουσικής περιορίζει τα παιδιά και κυρίως τα εμποδίζει να αναπτυχθούν μουσικά και να σκεφτούν δημιουργικά. Προτρέπουν τα παιδιά, μέσω των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν, να ανακαλύπτουν μόνα τους και να χρησιμοποιούν δικά τους μουσικά σύμβολα, να συμμετέχουν τα ίδια και να ανακαλύπτουν τις διάφορες μουσικές έννοιες. Καταφέρνουν με αυτό τον τρόπο να κάνουν τα παιδιά να λειτουργούν ως δημιουργικοί μουσικοί, αναπτύσσοντας μια θετική συμπεριφορά απέναντι στη μουσική και κατ' επέκταση απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό (Λιάτσου, 2003: 195-197).

Εξετάζοντας το πρόγραμμα Μουσική Αγωγή της Λιάτσου, βλέπουμε ότι δίνει αρκετή έμφαση στα διάφορα στοιχεία θεωρίας. Ο τρόπος που προσπαθεί να τα περάσει στα παιδιά έχει πολλές επιρροές από τους μουσικοπαιδαγωγούς που προαναφέρθηκαν.

Από τον Paynter και το M.M.C.P. χρησιμοποιεί τους γραφικούς συμβολισμούς από τα πρώτα κιόλας μαθήματα. Παροτρύνει αρχικά τα παιδιά να βρουν δικούς τους συμβολισμούς όσον αφορά στην απόδοση του τονικού ύψους, τα μουσικά όργανα, την διάρκεια, τις δυναμικές και τα ηχοχρώματα. Όταν τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με αυτούς τους συμβολισμούς και καταλαβαίνει ο παιδαγωγός ότι αρχίζουν να κατανοούν τις μουσικές έννοιες, τους εισάγει στα προβλήματα και στους περιορισμούς που μπορεί να θέτουν αυτοί οι συμβολισμοί, έτσι σχεδόν από «μόνα» τους τα παιδιά οδηγούνται σταδιακά στην επιλογή της χρησιμοποίησης της παραδοσιακής μουσικής γραφής. Για ένα πρώτο διάστημα δουλεύουν τα παιδιά και με γραφικούς συμβολισμούς και με νότες για να μην τους φανεί δύσκολο αυτό το πέρασμα. Και πάλι αυτή η

επαφή με τις νότες και το πεντάγραμμο γίνεται σταδιακά (σταδιακά προστίθενται οι γραμμές του πενταγράμμου και οι νότες). Επίσης οι διάφορες μουσικές έννοιες πρέπει να αναφερθεί ότι προσεγγίζονται όπως έχει ήδη ειπωθεί μέσω δραστηριοτήτων παιχνιδιών που εισάγουν τα παιδιά με ευχάριστο τρόπο στην διδασκαλία της μουσικής και στην δημιουργικότητα.

Μετά από αυτήν την επαφή με την μουσική γραφή αρχίζει μια σταδιακή και πάλι προσέγγιση ενός αρκετά δύσκολου μέρους της θεωρίας της μουσικής, των αξιών. Με δραστηριότητες φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τις απλούστερες αξίες αρχικά και σταδιακά φτάνει μέχρι και στην διδασκαλία του παρεστιγμένου. Οι δραστηριότητες αυτές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα τρόπων διδασκαλίας μια και επεξεργάζεται το αντικείμενο που θέλει να διδάξει αρχικά ακουστικά, μετά χρησιμοποιώντας τον πιο οικείο για τα παιδιά γραφικό συμβολισμό και τέλος προχωρώντας στην παραδοσιακή μουσική γραφή. Παράλληλα με αυτή την πορεία διδασκαλίας που ακολουθεί εισάγει διάφορες δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση των μέτρων (από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα), και την γνωριμία με τις διάφορες φόρμες (όπως προτείνεται από την Abel Struth και από τους προηγούμενους μουσικοπαιδαγωγούς). Τέλος σε ένα πολύ μικρό μέρος του προγράμματός της, η Λιάτσου, παρουσιάζει την έννοια της κλίμακας, των διαστημάτων και των συγχορδιών (τρίφωνων και κατά κύριο λόγο στη Do).

6. ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Ένα τελευταίο σημείο, που μπορεί να έχει αναφερθεί πιο πάνω, αλλά ίσως δεν του έχει δοθεί η απαραίτητη σημασία είναι και η εμφάνιση-χρήση του αυτοσχεδιασμού στα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα.

Ο αυτοσχεδιασμός είναι μια δραστηριότητα που εμφανίζεται σε πολλούς μουσικούς πολιτισμούς από πολύ παλιά. Είχε σημαντική θέση στις αρχαίες ελληνικές παραστάσεις και κεντρική θέση στην εποχή baroque, στον κλασικισμό και φυσικά τον συναντάμε ακόμα και σήμερα ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της μουσικής σε πολλούς πολιτισμούς της Ασίας, της Αφρικής και της Ινδίας (Elliot, 1995:3, International journal of music education, 26).

Με τον όρο αυτοσχεδιασμό το “The New Grove Dictionary of Music and Musicians” (Stanley Sadie, volume 9, 1980) ορίζει «Την δημιουργία ενός μουσικού έργου, ή την τελική μορφή ενός μουσικού έργου, καθώς αυτό εκτελείται. Μπορεί να περιλαμβάνει την άμεση σύνθεση του έργου από τους εκτελεστές του, ή την επεξεργασία, ή την προσαρμογή ενός ήδη υπάρχοντος σκελετού ή οτιδήποτε ενδιάμεσο».

Στο πρόγραμμα του Dalcroze βλέπουμε ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι το τρίτο μέρος του προγράμματος « Ρυθμική- Solfège- αυτοσχεδιασμός». Ειδικότερα στα αρχικά στάδια η αυτοσχεδιαστική μουσική αποτελεί το σημαντικότερο διδακτικό υλικό μια και ενισχύει την δημιουργικότητα των παιδιών. Ξεκινώντας από τις ήδη κατακτημένες γνώσεις προχωρούν παραπέρα κατανοώντας σε βάθος διάφορα μουσικά στοιχεία και κάνοντας αισθητικές κριτικές, γεγονός που προκύπτει από την ενασχόλησή τους με αυτοσχεδιαστικούς πειραματισμούς. Στους πρώτους τους αυτοσχεδιασμούς οι μαθητές χρησιμοποιούν το λόγο, τα παλαμάκια, τραγούδια και κρουστά όργανα για να αναπτύξουν τις ιδέες τους και να παίξουν με τα υλικά που τους προσφέρονται στο μάθημα. Συχνά αυτοί οι πρώτοι αυτοσχεδιασμοί έχουν μια απλότητα αρκετά ευχάριστη και γοητευτική. Αργότερα γίνονται πιο περίπλοκοι αυτοσχεδιασμοί, συνδυάζοντας ρυθμό, ύψος και φόρμα και στο τέλος καταλήγουν σε οργανικούς αυτοσχεδιασμούς με φλογέρες, έγχορδα και πιάνο. Σύμφωνα με τον Dalcroze αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία στον αυτοσχεδιασμό των μαθητών είναι να μάθουν να χειρίζονται τις αυτοσχεδιαστικές ασκήσεις σαν πειραματισμούς και όχι να συγκρίνουν τα κομμάτια τους με δεξιοτεχνικές μουσικές συνθέσεις (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 27,36,51,52,61-68).

Ο δάσκαλος με την σειρά του μπορεί να αυτοσχεδιάζει με σκοπό πάντα να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους ,

προσέχοντας όμως πάντα να μην καταπνίξει την φυσική τους εφευρετικότητα. Ο ίδιος ο Dalcroze αυτοσχεδίαζε τη μουσική για τα μαθήματα που δίδασκε. Ακόμα και σήμερα πολλοί είναι οι δάσκαλοι ρυθμικής που χρησιμοποιούν αυτοσχεδιαστική μουσική στα μαθήματά τους, είτε φωνητική, είτε οργανική. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη μέθοδο Dalcroze για αυτοσχεδιασμό είναι, η κίνηση, ο λόγος, οι ηχοϊστορίες, το τραγούδι, κρουστά, έγχορδα, πνευστά, πιάνο ή και συνδυασμός αυτών. Ο δάσκαλος στην μέθοδο Dalcroze πρέπει να εκπαιδεύει ώστε να μπορεί να δημιουργεί παραλλαγές των ασκήσεων και των παιχνιδιών χρησιμοποιώντας τον αυτοσχεδιασμό. Για τον δάσκαλο της μουσικής ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο που έχει στα χέρια του, αρκεί να μπορεί να τον χρησιμοποιήσει σωστά και εποικοδομητικά (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 27,36,51,52,61-68,).

Στη μέθοδο Dalcroze ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιείται από τη μια για να διδάξει θεωρητικά στοιχεία και δομές και από την άλλη για να δείξει τις τεράστιες δυνατότητες συνδυασμού αυτών. Επίσης για τον Dalcroze σημαντική θέση στον αυτοσχεδιασμό κατέχει το πιάνο. Το θεωρούσε το πιο κατάλληλο και πλούσιο όργανο, που θα έπρεπε να χρησιμοποιείται από όλους τους μαθητές στον αυτοσχεδιασμό. Ένας από τους τρόπους που προτείνει για αυτοσχεδιασμό στο πιάνο είναι και οι αυτοσχεδιαστικοί διάλογοι. Έτσι χαρακτηρίζονται τα κομμάτια εκείνα που βασίζονται σε αυτοσχεδιαστική μουσική συνομιλία ανάμεσα σε δύο μαθητές, σε ένα μαθητή με το δάσκαλο ή ανάμεσα σε δύο μαθητές με ένα πιάνο σε διάλογο με μια ορχήστρα κρουστών. Αυτό που έχει σημασία και τονίζεται και από τον Dalcroze για να πετύχει ένας τέτοιος αυτοσχεδιασμός είναι να αναπτύξουν τα παιδιά έντονη συγκεντρωμένη ακρόαση στη «συνομιλία» τους. Αυτό είναι και ένα από τα απαραίτητα στοιχεία επιτυχίας κάθε μορφής αυτοσχεδιασμού (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 27,36,51,52,61-68, Λιάτσου, 2003: 36,37).

Στη μέθοδό του ο Orff μίλησε και αυτός για την σημασία του αυτοσχεδιασμού και της ελεύθερης μουσικής έκφρασης. Πίστευε ότι θα έπρεπε να εισάγεται από πολύ νωρίς, ακόμα και στις μικρές ηλικίες με τη μορφή ρυθμικού αυτοσχεδιασμού. Όταν ο δάσκαλος δει ότι τα παιδιά τα καταφέρνουν αρκετά καλά στον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό, αρχίζει να εισάγει σταδιακά και άλλα μουσικά στοιχεία όπως μελωδία, συνηχήσεις, αρμονία και φόρμα. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί και το γεγονός ότι ο Orff χρησιμοποιεί τον αυτοσχεδιασμό πολύ πριν την εκμάθηση της μουσικής γραφής, ώστε να αποκτήσει το παιδί βιωματική γνώση και να εξοικειωθεί με την μουσική εκπαίδευση (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 102, Λιάτσου, 2003: 60).

Με τον ίδιο περίπου τρόπο χειρίζεται τον αυτοσχεδιασμό και ο Maurice Martenot. Αρχίζει με αυτοσχεδιασμό, με ρυθμική ομιλία και

όταν δει ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται αρκετά καλά και άνετα στον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό, προχωράει στον μελωδικό. Για τον μελωδικό αυτοσχεδιασμό όμως απαραίτητο είναι να γνωρίζουν ήδη τα παιδιά ορισμένες παιδικές μελωδίες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν πιο εύκολα. Μετά από αυτό το στάδιο παροτρύνει τα παιδιά να αυτοσχεδιάζουν μέσω παιχνιδιών με δικές τους μελωδίες (Λιάτσου, 2003: 136).

Σύνθεση – Εκτέλεση - Ακρόαση αποτελούν το τρίπτυχο που προτείνεται από τον John Paynter. Ο Paynter δίνει εξαιρετική σημασία στη δημιουργικότητα των παιδιών. Επομένως θα ήταν αδύνατο να λείπει από την προσέγγισή του ο αυτοσχεδιασμός, ο οποίος αποτελεί βασικό στοιχείο της δημιουργικής προσέγγισης της μουσικής. Μάλιστα στο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας της Μ. Βρετανίας αναφέρεται ξεκάθαρα ότι τελικός στόχος της μουσικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι να μπορούν τα παιδιά να ακούν προσεκτικά, να αυτοσχεδιάζουν και να συνθέτουν. Εκτός από τον αυτοσχεδιασμό σημαντική θέση στο πρόγραμμα κατέχει και ο πειραματισμός. Τονίζεται πως πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να ανακαλύπτουν μόνα τους ήχους της καθημερινής ζωής, ήχους που μπορούν να παραχθούν από διάφορα αντικείμενα και ηχητικές πηγές. Εξερευνώντας και ανακαλύπτοντας νέους ήχους, από τη μία φυσικά, γνωρίζουν καλύτερα τις ιδιότητες του ήχου, και από την άλλη έχουν στη διάθεσή τους περισσότερους ήχους που θα μπορούσαν να τους χρησιμοποιήσουν στις δικές τους συνθέσεις και στους αυτοσχεδιασμούς τους, κάνοντάς τους πραγματικά πρωτότυπους (Λιάτσου, 2003: 175-190).

Στο Μ.Μ.Σ.Ρ για πρώτη φορά γίνεται και αναφορά στα δύο είδη του αυτοσχεδιασμού, στον κατευθυνόμενο και στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Αρχικά μέσω του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού παροτρύνονται τα παιδιά να ανακαλύψουν και να εμποδώσουν τις σχέσεις ανάμεσα στους ήχους. Αρχίζουν σιγά σιγά να ακούν τους ήχους των άλλων παιδιών, να προσπαθούν να επαναλάβουν κάποιο στοιχείο που τους άρεσε ή να προσπαθούν να ελέγξουν τις μουσικές ιδέες που παράγουν, έτσι ώστε να είναι σύμφωνες με το γενικότερο κλίμα του αυτοσχεδιασμού και να ενώνονται με τις μουσικές ιδέες των άλλων παιδιών. Μετά τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό ακολουθεί ο κατευθυνόμενος, μέσω του οποίου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να οργανώσουν τις μουσικές ιδέες που τους γέννησε ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός. Τα παιδιά αρχίζουν να αντιμετωπίζουν τους μουσικούς ήχους πιο κριτικά και μαθαίνουν να είναι πιο συγκεκριμένα στις μουσικές ιδέες που χρησιμοποιούν. Σε αυτό βέβαια βοηθάει και η αξιολόγηση που ακολουθεί κάθε αυτοσχεδιασμό, η οποία βάζει το παιδί να σκεφτεί τις μουσικές ιδέες που τελικά παρήγαγε, κατά πόσο ήταν αυτές που ήθελε και κατά πόσο συνδέονταν όλες μεταξύ τους.

Παρατηρώντας το πρόγραμμα της Λιάτσου βλέπουμε ότι σε ορισμένα μαθήματα χρησιμοποιεί και αυτή τον αυτοσχεδιασμό. Η Λιάτσου χρησιμοποιεί τον αυτοσχεδιασμό σαν ένα παιχνίδι αρκετά ευχάριστο και δημιουργικό, που κρατάει τα παιδιά συγκεντρωμένα σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τη μουσική. Το είδος των αυτοσχεδιασμών που συναντάμε είναι κυρίως κατευθυνόμενοι. Μάλιστα σε πολλούς από αυτούς τους αυτοσχεδιασμούς, τα πλαίσια τα οποία θέτει, είναι περιορισμένα, και προβληματίζει για το κατά πόσο αποτελούν αυτοσχεδιασμούς, έστω και κατευθυνόμενους. Όμως ένα από τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον αυτοσχεδιασμό είναι και η αξιολόγηση (ηχογράφιση και συζήτηση), που υπάρχει στο τέλος του. Στη Λιάτσου αυτό το συναντάμε σε τρεις μόνο δραστηριότητες σε όλο το πρόγραμμα. Αυτές οι τρεις δραστηριότητες είναι οι εξής:

ΜΑΘΗΜΑ 4

...Οι μαθητές σκέφτονται ποια άλλα ζώα κινούνται αργά, τα περιγράφουν, μιμούνται την κίνησή τους (αρκούδα, ελέφαντας, σκουλήκι). Διαλέγουν ένα ζώο, περιγράφουν τις δραστηριότητες τους και τους τρόπους κίνησης και τους βρίσκουν ήχους που να ταιριάζουν με αυτά, πάνω στα όργανα. Ηχογραφούν, ακούν και σχολιάζουν την μουσική εικόνα του ζώου.

ΜΑΘΗΜΑ 20

...Οι μαθητές επιλέγουν τα κατάλληλα όργανα και αποδίδουν αργά και θλιμμένα το Α μέρος, γρήγορα και θυμωμένα το Β και ξανά το Α μέρος. Ηχογραφούν, ακούν και σχολιάζουν τον αυτοσχεδιασμό τους σε φόρμα ΑΒΑ

ΜΑΘΗΜΑ 29

...Τα παιδιά θυμούνται τα ρυθμικά μοτίβα. Σκέφτονται πως μπορούν να γράψουν μια ρυθμική συνοδεία για το τραγούδι «οι τσιγγάνοι» με αυτά. Παίρνουν τις καρτέλες και τις τοποθετούν οριζόντια, σχηματίζοντας ένα τετράμετρο για το Α μέρος και ένα τετράμετρο για το Β. Τραγουδούν το τραγούδι και το συνοδεύουν με την παρτιτούρα που προέκυψε. Αν θέλουν συνεχίζουν τη ρυθμική παρτιτούρα και κάθετα (με πολλές σειρές που συνηθούν). Ηχογραφούν το αποτέλεσμα και το σχολιάζουν

(Βασική Μουσική Αγωγή, βιβλίο του δασκάλου, 1980)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Μετά από μια συγκριτική παρουσίαση του προγράμματος Μουσική Αγωγή, θα μπορούσαμε να δούμε το πρόγραμμα στο σύνολό του.

Το κεντρικό συμπέρασμα που βγαίνει από όλα τα παραπάνω είναι ότι είναι εμφανείς οι επιρροές της δημιουργού από όλους τους προηγούμενους μουσικοπαιδαγωγούς, που έδρασαν στον 20^ο αιώνα. Ουσιαστικά, αυτό που κάνει στο πρόγραμμά της είναι ένας συνδυασμός όλων των μεθόδων κατά τον εξής τρόπο:

Χρησιμοποιεί από κάθε πρόγραμμα τα σημεία και τις δραστηριότητες εκείνες που θεωρεί κατάλληλες και πιο ικανές να τη βοηθήσουν να πετύχει τον διδακτικό στόχο τον οποίο βάζει. Πράγμα αρκετά δύσκολο, μια και ο παιδαγωγός που θα αναλάβει να κάνει μια τέτοια επιλογή δραστηριοτήτων πρέπει και να έχει κριτική ικανότητα, αλλά και να έχει μια ουσιαστική γνώση όλων αυτών των μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Χρειάζεται να γνωρίζει ποιες από αυτές τις δραστηριότητες μπορούν να αποδώσουν καλύτερα στην πράξη, και αυτό που ουσιαστικά μετράει, ποιες δραστηριότητες μπορούν να βελτιώσουν και να διευκολύνουν την μουσική εκπαίδευση των παιδιών.

Αυτός ο συνδυασμός, στο πρόγραμμα που προτείνει η Λιάτσου σε πολλά σημεία φαίνεται να γίνεται αρκετά σωστά και να αποδίδει. Σαν παράδειγμα αναφέρουμε τις μουσικές δραστηριότητες που επιλέγει να χρησιμοποιήσει σχετικά με την καλλιέργεια της ακουστικής αντίληψης.

Ο βασικός τρόπος με τον οποίο χειρίζεται την αγωγή της ακοής είναι οι παράλληλες δραστηριότητες, δραστηριότητα που ναι μεν προέρχεται ξεκάθαρα από την Abel Struth αλλά είχε αρχίσει ήδη να χρησιμοποιείται από τον Dalcroze, με την διαφορά όμως ότι αυτός χρησιμοποιούσε σαν παράλληλη δραστηριότητα μόνο την κίνηση. Επίσης το άλλο στοιχείο που επιλέγει να χρησιμοποιήσει και έχει μεγάλη σημασία είναι η εξερεύνηση και παρατήρηση ήχων. Αναφορά σε αυτό συναντάμε και πάλι στην Abel Struth αλλά και στον E. Willems. Όλες οι δραστηριότητες που προτείνει, σύμφωνα πάντα με την ίδια, έχουν δοκιμαστεί πάνω από δεκαπέντε χρόνια σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αυτό όμως που κάνει το πρόγραμμα αρκετά ενδιαφέρον είναι το ότι όλες οι δραστηριότητες που χρησιμοποιεί έχουν πάντα την μορφή παιχνιδιού, γι' αυτό τον λόγο και η εφαρμογή τους είναι πολύ εύκολη. Με τις δραστηριότητες που χρησιμοποιεί ωθεί σταδιακά το παιδί να παρατηρεί τους ήχους, να μιλάει γι' αυτούς, να τους περιγράφει και να εκφράζει τις εντυπώσεις του. Μέσω των παιχνιδιών το παιδί γοητεύεται από τους ήχους και συγκεντρώνεται περισσότερο στο ακουστικό ερέθισμα.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο φαίνεται να έχει κάποια αξιόλογα αποτελέσματα το πρόγραμμα της Λιάτσου, είναι και στον τομέα της

μουσικοκινητικής αγωγής. Η χρήση μουσικοκινητικών παιχνιδιών, με στόχο την ανάπτυξη της προσοχής και της συγκέντρωσης, τη γνωριμία με το χώρο και το σώμα, την κοινωνικοποίηση, τον συντονισμό και την ανεξαρτησία των κινήσεων, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, αποτελούν καθαρή επιρροή από τους Dalcroze - Orff. Για την Λιάτσου η κίνηση συνδέεται αναπόσπαστα με την μουσική. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι “ ο ήχος είναι παλμική κίνηση και το ηχητικό κύμα επιδρά στο σώμα μας προκαλώντας μια κινητική αντίδραση”(Λιάτσου, 2003:304). Μέσω των μουσικοκινητικών παιχνιδιών που χρησιμοποιεί καταφέρνει να αναπτύξει την μουσικότητα των παιδιών, την ευαισθησία στον ήχο και την μουσική και τα βοηθάει να μάθουν να εκφράζονται με ήχους. Η χρήση του σώματος και της κίνησης είναι το πρώτο στάδιο από το οποίο πρέπει να περάσει κανείς για να μπορέσει να βιώσει την μουσική.

Σίγουρα όμως μια προσπάθεια συνδυασμού των μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων με σκοπό την δημιουργία ενός νέου, φυσικό είναι να παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες. Υπάρχουν λοιπόν κάποια σημεία στα οποία φαίνεται πως η Λιάτσου έρχεται σε ρήξη με τους μουσικοπαιδαγωγούς, στους οποίους βασίζει το πρόγραμμά της.

Ένα τέτοιο παράδειγμα ρήξης είναι και το γεγονός ότι ναι μεν χρησιμοποιεί αυτό που στο M.M.C.P. είναι βασικό και κεντρικό μέρος του προγράμματος, δηλαδή τους γραφικούς συμβολισμούς, χρησιμοποιώντας όμως ταυτόχρονα και την παραδοσιακή μουσική γραφή, δίνοντας τόση βαρύτητα σε αυτήν, έρχεται σε αντίθεση με την βασική αρχή του M.M.C.P. Αυτή η αρχή υποστηρίζει ότι η χρήση της μουσικής γραφής και ανάγνωσης πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά για να μην ενταχθούν τα παιδιά στους περιορισμούς της παραδοσιακής θεωρητικής εκμάθησης μουσικής. Όπως διαφαίνεται όμως από το πρόγραμμα της Λιάτσου είναι πολύ πιθανό και επικίνδυνο να γίνει αυτό, αν ο ίδιος ο παιδαγωγός δεν χειριστεί κάποια θέματα με λεπτότητα και προσοχή.

Κάποια αδυναμία επίσης διαφαίνεται και στην φωνητική αγωγή του προγράμματός της. Οι ασκήσεις, τις οποίες επιλέγει να προτείνει στο πρόγραμμά της, ελάχιστα θα λέγαμε ότι προετοιμάζουν το παιδί να μάθει να τραγουδάει σωστά. Αν και η ίδια αναγνωρίζει τη σημασία που έχει η χρήση φωνητικών πειραματισμών, ασκήσεων για χαλάρωση και για σωστή αναπνοή, δυστυχώς δεν φαίνεται κάπου μέσα σε όλο το πρόγραμμα να τους δίνει κάποια ιδιαίτερη σημασία, παρά μόνο σε ένα – δυο μαθήματα. Ενώ χρησιμοποιεί το τραγούδι σχεδόν σε όλα τα μαθήματα, ο τρόπος με τον οποίο το χειρίζεται δεν φαίνεται να βοηθάει και πολύ στην πρόληψη ή ακόμα και στην αντιμετώπιση φωνητικών προβλημάτων που ίσως εμφανιστούν κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ενδεικτικά θα παρουσιάσουμε δύο μαθήματα από το πρόγραμμα Μουσική Αγωγή της Λιάτσου, το πρώτο προέρχεται από την αρχή του προγράμματος και το δεύτερο λίγα μαθήματα πριν το τέλος της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΜΑΘΗΜΑ #3#

Υλικά: Κασετόφωνο, κασέτα με παραδείγματα, φλογέρα, τύμπανο, Βιβλίο εργασίας

Διδακτικοί στόχοι	Σχέδιο Μαθήματος
<p>Εξοικείωση με τις μπαγκέτες</p>	<p>Τα παιδιά χτυπούν ρυθμικά μία νότα (π.χ. οι μισοί Ρε και οι μισοί Λα), ενώ ο Δάσκαλος αυτοσχεδιάζει μια μελωδία στη φλογέρα. Ελέγχει και διορθώνει το κράτημα της μπαγκέτας.</p>
<p>Συνειδητή ακρόαση –έννοια: Tempo, αργά, γρήγορα</p>	<p>Ο Δάσκαλος εξηγεί ότι θα ακούσουν δύο μικρά έργα του Saint Saens που περιγράφουν ζώα. Ακούν τα δύο έργα και μαντεύουν τα ζώα (η μουσική μπορεί να μιμηθεί την φωνή των ζώων ή τον ρυθμό της κίνησής τους). Ξανακούν τα έργα και συγχρόνως κινούνται. Συμπληρώνουν την σελ.3 από το βιβλίο εργασίας του μαθητή (βλ. Παράρτημα). Ο Δάσκαλος παίζει στο τύμπανο μια φορά με αργό ρυθμό και μια με γρήγορο. Τα παιδιά περπατούν αντίστοιχα και αναγνωρίζουν τις εναλλαγές του ρυθμού.</p>
<p>Σχέση κίνησης και μουσικής</p> <p>Έννοια: Ένταση Piano Forte</p>	<p>Μετά παίζει ισόχρονα μια φορά δυνατά και μια σιγά. Τα παιδιά κινούνται αντίστοιχα και συζητούν γι' αυτό που κάνανε (βαρύ και ανάλαφρο περπάτημα). Παίρνουν όργανα. Ένα παιδί δείχνει με κινήσεις των χεριών – σαν μαέστρος- piano, forte και οι άλλοι παίζουν αντίστοιχα.</p>
<p>Γνωριμία με γραφικά σύμβολα</p>	<p>Βρίσκουν γραφικά σύμβολα για forte και piano. Κοιτάζουν στην σελίδα 3^α (βλ. Παράρτημα) την γραφική παράσταση και αναγνωρίζουν τα σύμβολα. Μαθαίνουν τους όρους :Forte Piano.</p>
<p>Συνειδητή ακρόαση</p> <p>Άσκηση ελεγχόμενης κίνησης</p>	<p>Ακούν το ακουστικό παράδειγμα και συμπληρώνουν την άσκηση 3^α, σχεδιάζοντας τις εναλλαγές της έντασης. Τραγουδούν και συνοδεύουν με τα όργανα ένα τραγούδι με εναλλαγές έντασης, με υπόδειξη του Δασκάλου. Άσκηση στη σελίδα 3β(βλ. Παράρτημα).</p>

Σημείωση: Στα μουσικά παραδείγματα μπορούν να ακουστούν:
Saint Saens ---Χελώνα και Σπίτι των πουλιών απ' το Καρναβάλι των Ζώων
J. Haydn: απόσπασμα από την Συμφωνία αρ.94

ΜΑΘΗΜΑ #45#

Υλικά: Κασετόφωνο, Κασέτα με παραδείγματα, όλα τα κρουστά όργανα

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
Άσκηση με τη φόρμα κανόνας	ΤΑ παιδιά παίζουν και τραγουδούν την “Καμπάνα”. Χωρίζονται σε 4 ομάδες και την τραγουδούν σε κανόνα (ή και την παίζουν)
Μελέτη δυναμικών δομών	Ο Δάσκαλος ρωτάει ποιο είναι το ηχητικό αποτέλεσμα όταν αρχίζουν διαδοχικά οι φωνές, όπως π.χ. στον κανόνα. Τα παιδιά αναφέρουν το διαδοχικό δυνάμωμα και σβήσιμο. Σχεδιάζουν το αποτέλεσμα στο βιβλίο εργασίας. (βλ. Παράρτημα)
Ακουστική αναγνώριση μείζονος – ελάσσονος	Ο Δάσκαλος εξηγεί την χρησιμοποίηση του τραγουδιού “Η καμπάνα” από τον συνθέτη Gustav Mahler. Α παιδιά να παίζουν το παιχνίδι αρχίζοντας από τη νότα Λα. Εξηγούν την διαφορά στη μελωδία (αλλάζουν τα διαστήματα).
Αναγνώριση μελωδικού θέματος σε συμφωνικό έργο.	Ακούν το απόσπασμα από την πρώτη συμφωνία, αναγνωρίζουν τη μελωδία και το crescendo που προκύπτει από την προσθήκη πολλών φωνών – οργάνων.
Γραφική απεικόνιση δυναμικής	Ο δάσκαλος γράφει τον ρυθμό - οστινάτο απ’ το Bolero του Ραβέλ και λέει ότι είναι ένας ισπανικός χορός. Ένα παιδί παίζει τον ρυθμό και κάθε φορά προστίθεται κι άλλο ένα παιδί ώσπου να παίζουν όλα. Ηχογραφούν και ακούν το αποτέλεσμα. Σχεδιάζουν με γραφική αυτό το crescendo που επιτυγχάνεται με την προοδευτική προσθήκη πολλών οργάνων.
Γνωριμία με την έννοια ostinato	Ο δάσκαλος εξηγεί την έννοια ostinato
Εργασία	Ακούν το Bolero του Ραβέλ και αναγνωρίζουν τα όργανα που παίζουν. Μαθαίνουν το τραγούδι “Βαρυχειμωνιά”

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο



**ΤΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΑΝ ΣΗΜΕΙΟ
ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάσαμε το πρόγραμμα Μουσική Αγωγή της Λιάτσου συγκριτικά με τις μεγάλες, καθιερωμένες ως τώρα μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους. Είδαμε ότι σε πολλά σημεία συνδυάζει πολλά από αυτά τα προγράμματα για να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Το ερώτημα που γεννάται από εδώ και πέρα είναι κατά πόσο ένας τέτοιος συνδυασμός μπορεί να συμβάλλει στη σωστή μουσική εκπαίδευση και φυσικά ποια θα πρέπει να είναι τελικά τα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου μουσικού προγράμματος.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, αν δηλαδή ένας συνδυασμός δύο και παραπάνω προγραμμάτων είναι δυνατόν να γίνει, η απάντηση σύμφωνα με τους Choksy, Abramson, Gillespie, και Woods (1983) είναι αρνητική. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο “ Specific method of eclectism” (σελ.335-343) οι συγγραφείς του συγκεκριμένου βιβλίου υποστηρίζουν κατηγορηματικά ότι ο συνδυασμός αυτών των προγραμμάτων είναι αδύνατος να γίνει. Είναι προτιμότερο κάποιος μουσικοπαιδαγωγός, για να εκπαιδεύσει σωστά τους μαθητές του και για να τους προσφέρει μια σωστή μουσική παιδεία, να επιλέξει εγκαίρως ποιο μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα θα ήθελε να ακολουθήσει, να εκπαιδευτεί κατάλληλα σε αυτό και να το εφαρμόσει. Κάθε ένα από τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν, για να μπορέσει να λειτουργήσει, πρέπει ο δάσκαλος που θα το εφαρμόσει να είναι σωστά εκπαιδευμένος, να έχει κατανοήσει τις αρχές του προγράμματος αυτού, και πάνω απ’ όλα να έχει δουλέψει ο ίδιος και να έχει ασχοληθεί διεξοδικά με τις δραστηριότητες που πρόκειται να προτείνει στα παιδιά. Επίσης θα πρέπει να γνωρίζει τα προβλήματα που είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά σε οποιαδήποτε στιγμή της μουσικής εκπαίδευσης, και φυσικά να είναι προετοιμασμένος να προτείνει λύσεις σίγουρες και αποδοτικές.

Το σημαντικότερο όμως είναι ότι χρειάζεται ο δάσκαλος να εκπαιδευτεί στις δραστηριότητες που προτείνει η μέθοδος που θα ακολουθήσει. Το γεγονός ότι είναι κάποιος δάσκαλος μουσικής δεν συνεπάγεται ότι έχει ξεπεράσει αυτόματα όλα τα προβλήματα που και ο ίδιος πιθανώς να έχει λόγω κακής μουσικής εκπαίδευσης που ίσως να έχει λάβει. Χρειάζεται ώρα, να δουλέψει πολύ πάνω στο πρόγραμμα που έχει επιλέξει, να ξεπεράσει οτιδήποτε δυσκολία μπορεί να έχει, να είναι σίγουρος για τον εαυτό του και πάνω απ’ όλα να είναι σίγουρος για την επιτυχία, και κυρίως για την χρησιμότητα αυτών που κάνει.

Κάθε ένα από αυτά τα προγράμματα έχει δημιουργηθεί μέσα από συνεχείς δοκιμές και αλλαγές, προσπαθώντας να πετύχει τον στόχο του, μέσα όμως πάντα από την συγκεκριμένη αρχή που έχει θέσει ο δημιουργός του προγράμματος. Αυτό είναι και το κεντρικό σημείο στο οποίο διαφέρουν όλα τα προγράμματα που προαναφέρθηκαν. Για τον Dalcroze βάση της μεθόδου του είναι η κίνηση. Μέσω της κίνησης

προχωράει και δουλεύει την επίτευξη των μουσικών στόχων που βάζει κάθε φορά. Αντίστοιχα για τον Kodaly είναι το τραγούδι, για τον Orff βάση της μεθόδου του είναι η μουσική εμπειρία και παράδοση που έχει το παιδί και τέλος για όλα τα υπόλοιπα σύγχρονα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα βάση της μεθόδου αποτελεί η ανακάλυψη, ο πειραματισμός που οδηγούν στην σύνθεση, στην ακρόαση και στην εκτέλεση. Στους γενικούς τους στόχους δεν υπάρχει καμία σύγκρουση απολύτως. Και οι τέσσερεις έχουν σαν γενικότερο στόχο έχουν την βελτίωση της ζωής και την όσο το δυνατόν εκτενέστερη ανάπτυξη της έμφυτης μουσικότητας που υπάρχει σε κάθε άνθρωπο. Το ότι υπάρχουν περισσότεροι από έναν δρόμοι για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι αυτονόητο (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983: 335-343).

Κάθε ένα λοιπόν από τα παραπάνω προγράμματα έχει τις δικές του απαιτήσεις και για να μπορέσει να αποδώσει σωστά θέλει πλήρη αφοσίωση στις δραστηριότητες και στους στόχους του. Κάτι παρόμοιο συναντάει και ο κάθε άνθρωπος στην καθημερινότητά του. Όταν κανείς προσπαθεί να επιτύχει κάτι χρησιμοποιώντας περισσότερους από έναν σκελετούς δράσης, αναλώνεται, αποπροσανατολίζεται και δεν πετυχαίνει τον τελικό του στόχο.

Η Λιάτσου από την άλλη πλευρά, βλέπουμε ότι αντιτίθεται σε αυτή την άποψη. Μελετώντας το πρόγραμμα της “Μουσικής Αγωγής” βλέπει κανείς ότι κάνει συνδυασμό όλων των προγραμμάτων που έχουν προαναφερθεί, χρησιμοποιώντας ορισμένα βασικά στοιχεία από το κάθε ένα. Μάλιστα αυτή η στάση της επιβεβαιώνεται και από την ίδια στο κεφάλαιο 10 “Σύνθεση Απόψεων” του βιβλίου της “Η μουσικοπαιδαγωγική στον 20ό αιώνα” (2003). Μοιάζει κάτι σαν μια απάντηση σε όλους τους παραπάνω, που υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί και δεν πρέπει να γίνεται συνδυασμός των προγραμμάτων. Η Λιάτσου υποστηρίζει ότι λόγω της εξέλιξης της σημερινής εποχής, της ανάπτυξης της τεχνολογίας δεν μπορεί κανείς να ακολουθήσει σήμερα πιστά ένα μόνο πρόγραμμα. Χρειάζεται ο μουσικοπαιδαγωγός να έχει άρτια μουσική αλλά και παιδαγωγική κατάρτιση, για να μπορέσει να επιλέξει ποια στοιχεία από κάθε μέθοδο θα του ήταν χρήσιμα να εφαρμόσει στο δικό του μάθημα για να κάνει πιο προσιτή τη μουσική εκπαίδευση στους μαθητές του. Έτσι, και μεν η ίδια κάνει μια πρόταση σύμφωνα με τις δικές της ανάγκες και εμπειρίες αλλά ταυτόχρονα αφήνει το πεδίο ελεύθερο σε κάθε μουσικοπαιδαγωγό να συνθέσει απόψεις και να κάνει αυτό που ο ίδιος νομίζει σωστό. (Λιάτσου, 2003: 217-219)

Από όλα τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς ότι είναι δύσκολο να βγει ένα συμπέρασμα σχετικά με το ποια τελικά πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά ενός σωστού μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος. Ίσως και η ίδια η φύση της μουσικής να δυσκολεύει την κατάσταση. Αναλόγως με τις εμπειρίες που έχει ο καθένας, αλλά και στο πολιτισμικό

πλαίσιο στο οποίο ζει αντιμετωπίζει διαφορετικά τον αφηρημένο αυτό όρο «μουσική». Αυτό φυσικά έχει αντίκτυπο και στη μουσική εκπαίδευση η οποία φυσικά και αλλάζει όχι μόνο από τόπο σε τόπο αλλά και από χρόνο σε χρόνο.

Ανεξάρτητα από το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας την μουσική, ανεξάρτητα από το τι θεωρεί πιο σημαντικό και τι λιγότερο στη μουσική πράξη και ανεξάρτητα από το μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που ίσως θεωρεί πιο σωστό, όλοι συγκλίνουν να στο σημείο ότι η δημιουργικότητα είναι ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους στην μουσική εκπαίδευση, αν και όχι για όλους ο κεντρικός.

Αναφορές στη δημιουργικότητα συναντάμε σε όλα τα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα που προαναφέρθηκαν.

Στο πρόγραμμά του ο Dalcroze θεωρεί ότι η κίνηση είναι το πρώτο επίπεδο της δημιουργικότητας. Χρησιμοποιεί διάφορους συνδυασμούς κινήσεων για συνοδεία. Και όσον αφορά το βασικό στοιχείο δημιουργικότητας, τον αυτοσχεδιασμό τον χρησιμοποιεί μέσω του Solfège και του Ρυθμικού Solfège (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983:337).

Ο Kodaly με την σειρά του πιστεύει ότι η δημιουργικότητα πηγάζει από την γνώση. Με αυτό ο Kodaly εννοεί πως, όπως κανείς για να μιλήσει πρέπει να ξέρει λέξεις, έτσι και για να δημιουργήσει κανείς μουσική, για να συνθέσει, για να αυτοσχεδιάσει, πρέπει να έχει κάποια μουσική εμπειρία, να γνωρίζει κάποια μουσικά σχήματα, φράσεις και να έχει μουσικά ακούσματα (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983:337).

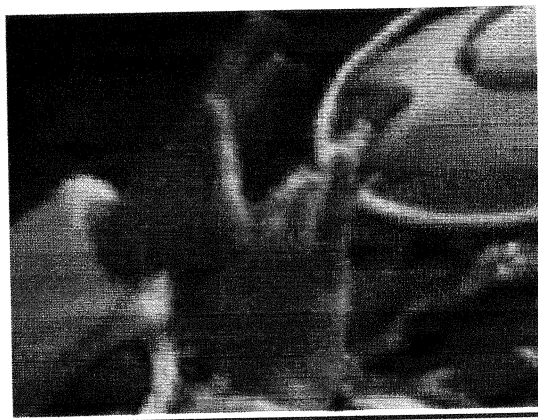
Από την άλλη ο Orff υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα δεν απαιτεί γνώση σημειογραφίας. Κάνει αναφορά σε ένα είδος αυτοσχεδιασμού, “ανεξάρτητο από γνώση”, το οποίο το κρατάει μέχρι το τέλος του προγράμματος του. Θεωρεί πως σωστό είναι πρώτα να δημιουργούν τα παιδιά μουσικά σχήματα και μετά να οργανώνουν τα μουσικά σχήματα σε φόρμες, ώστε να δημιουργούν συνθέσεις (Choksy, Abramson, Gillespie και Woods, 1983:337-338)

Σε όλα τα άλλα πιο σύγχρονα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η δημιουργικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο. Δεν χρησιμοποιούν απλώς δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. αυτοσχεδιασμός) αλλά έχουν και ως στόχο μέσα από αυτές να αναπτύξουν την φαντασία και την δημιουργικότητα των παιδιών, και φυσικά να διευρύνουν την μουσική τους αντίληψη. Ο στόχος του Paynter δεν ήταν να προσφέρει μια μέθοδο διδασκαλίας αλλά ένα νέο τρόπο αντίληψης της δημιουργικής μουσικής εκπαίδευσης, η οποία θα συμπεριλάμβανε όλα τα παιδιά. Επέμενε ότι τα παιδιά θα έπρεπε να πειραματιστούν και να αναπτύξουν τις δικές τους κριτικές ικανότητες.

Αυτό θα ήταν δυνατό μόνο εφόσον θα δινόταν στα παιδιά ακατέργαστο υλικό πάνω στο οποίο θα μπορούσαν να πειραματιστούν.

Σε πιο σύγχρονες μελέτες η αξία της δημιουργικότητας στην μουσική εκπαίδευση σαφώς και αναγνωρίζεται. Μάλιστα ο Swanwick στο βιβλίο του *A basis for music education* (1979) κάνει αναφορά στην ανάγκη που έχουν οι σύγχρονες κοινωνίες όχι μόνο στο να χρησιμοποιηθεί η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση αλλά κυρίως στο να γίνουν οι άνθρωποι δημιουργικοί. Ο Swanwick πιστεύει πως η δημιουργικότητα δεν πρέπει να είναι προνόμιο των συνθετών μόνο, πρέπει οι εκτελεστές και οι ακροατές να έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν, για τους εαυτούς τους και για τους άλλους, “εναλλακτικούς κόσμους εμπειρίας”, μέσω της σχέσης τους με την μουσική. Σημαντικό είναι να μπορέσει κανείς μέσα από την μουσική εκπαίδευση να οδηγήσει τα άτομα, χρησιμοποιώντας την φαντασία, όχι απλώς να εκτελούν και να ακούν παθητικά την μουσική των άλλων, αλλά να κρατούν μια κριτική στάση απέναντι σε κάθε μουσική που μας περιβάλλει. Με άλλα λόγια σκοπός ενός σωστού εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να μετατρέψει τους μαθητευόμενους σε δημιουργούς-ακροατές. Αυτό γίνεται εφικτό όταν το πρόγραμμα συνδυάζει στοχαστική, κριτική και ερμηνευτική ακρόαση, αυτοσχδιασμό και σύνθεση. Σε ένα τέτοιας μορφής πρόγραμμα κάθε πρόβλημα που μπορεί να συναντήσει το παιδί αντιμετωπίζεται με βάση έννοιες και αξίες ήδη γνωστές στο παιδί. Με αυτό τον τρόπο νιώθει και το ίδιο σημαντικό σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, μια και παρόλο που μπορεί να κατευθύνεται από τον δάσκαλο, την ουσιαστική λύση στο πρόβλημα που μπορεί να έχει συναντήσει, την βρίσκει μόνο του, με την δημιουργική του ενασχόληση. Έτσι δουλεύει, ή καλύτερα πρέπει να δουλεύει ένας δημιουργικός μουσικός : “να σχηματίζει νέες μουσικές καταστάσεις σε σχέση με κάτι που έχει ήδη κατανοήσει. Ξεκινάει από παλιές μουσικές καταστάσεις, γνώριμες σε αυτόν για να περάσει και να κατανοήσει κάποια μη οικεία γι’ αυτόν γνώση (Swanwick, 1979:81-95, Elliot, 1996:1-15, *International Journal of music education*, volume 28).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ



“Οι δημιουργικές προσπάθειες των παιδιών ίσως να μην οδηγήσουν σε μεγάλες ανακαλύψεις ή στη λύση σπουδαίων προβλημάτων, αλλά η απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνάμεων συμβάλλει θετικά σε έναν πιο ολοκληρωμένο τρόπο ζωής.”
(Σέρρη, 1995: 60)

Πέρα όμως από την αδιαμφισβήτητη αξία της δημιουργικότητας, μέσα στον 20^ο αιώνα, φαίνεται να έχουν δημιουργηθεί δύο αντίπαλες απόψεις σχετικά με τη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης.

Ένα μεγάλο μέρος μουσικοπαιδαγωγών θεωρούν ότι η μουσική εκπαίδευση πρέπει να είναι αισθητική εκπαίδευση. Ανάμεσα σε αυτούς αξίζει να αναφερθούμε στον Reimer και στον Swanwick. Χαρακτηριστικά ο Reimer αναφέρει πως “ ο κλάδος της φιλοσοφίας που ασχολείται με τα ερωτήματα της φύσης και της αξίας των τεχνών ονομάζεται αισθητική”(Reimer, 1970: 1). Γι’ αυτόν πρώτιστος στόχος της μουσικής εκπαίδευσης είναι η “αισθητική εκπαίδευση” (Reimer, 1970:2). Το μοντέλο διδασκαλίας το οποίο προτείνει ο Reimer είναι :

- Μουσική εμπειρία
- Μουσική μελέτη
- Μουσική “επανεμπειρία” (re-experience)(Reimer, 1970: 116),

Δηλώνοντας βέβαια ότι το μοντέλο αυτό θα έπρεπε να προσαρμοστεί στις ικανότητες και στην ηλικία των παιδιών. Ένα αισθητικό μουσικό πρόγραμμα, για τον Reimer όπως επίσης και για τον Swanwick, είναι αυτό που βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τα εκφραστικά στοιχεία των μουσικών έργων. Για να το πετύχουν όμως αυτό πρέπει να μπορούν να κατανοούν τη δομή αυτών των έργων.

Η γνώμη του Swanwick για την αναγκαιότητα της αισθητικής εκπαίδευσης διαφαίνεται και από τα εξής λόγια του “έχουμε αποτύχει να τονίσουμε τον κεντρικό πυρήνα της μουσικής εκπαίδευσης που είναι ότι η μουσική εκπαίδευση είναι αισθητική εκπαίδευση” (Swanwick, 1979: 6).

Αν και αυτή η φιλοσοφία περί αισθητικής στη μουσική εκπαίδευση εφαρμόστηκε για χρόνια από αρκετούς μουσικοπαιδαγωγούς έχει αρχίσει να απομυθοποιείται και να εγκαταλείπεται (Elliot, 1994: 9-20, international journal of music education, volume 24).

Ένας από τους κύριους “αντίπαλους” της αισθητικής εκπαίδευσης είναι ο Elliot. Τόνισε αρκετά από τα αδύναμα στοιχεία της προηγούμενης φιλοσοφίας και μάλιστα μίλησε για την «πραξιακή» εκπαίδευση (praxial education). Αυτή η πρόταση του Elliot περιλαμβάνει εκτέλεση και ακρόαση, αυτοσχεδιασμό και ακρόαση, σύνθεση και ακρόαση, μελοποίηση και ακρόαση και τέλος διεύθυνση και ακρόαση. Για τον Elliot η ακρόαση πρέπει να έχει άμεση σχέση-επίδραση με τη μουσική που μαθαίνουν και δημιουργούν τα παιδιά. Η μουσική γι’ αυτόν είναι πολυδιάστατη και με αυτόν τον τρόπο πρέπει να διδάσκεται. Στο κέντρο ενός μουσικού προγράμματος πρέπει να είναι η μουσική δημιουργία(όλων των ειδών), ενώ η απλή ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής και η «συζήτηση» για τη μουσική πρέπει να έχει μεν σημαντική θέση

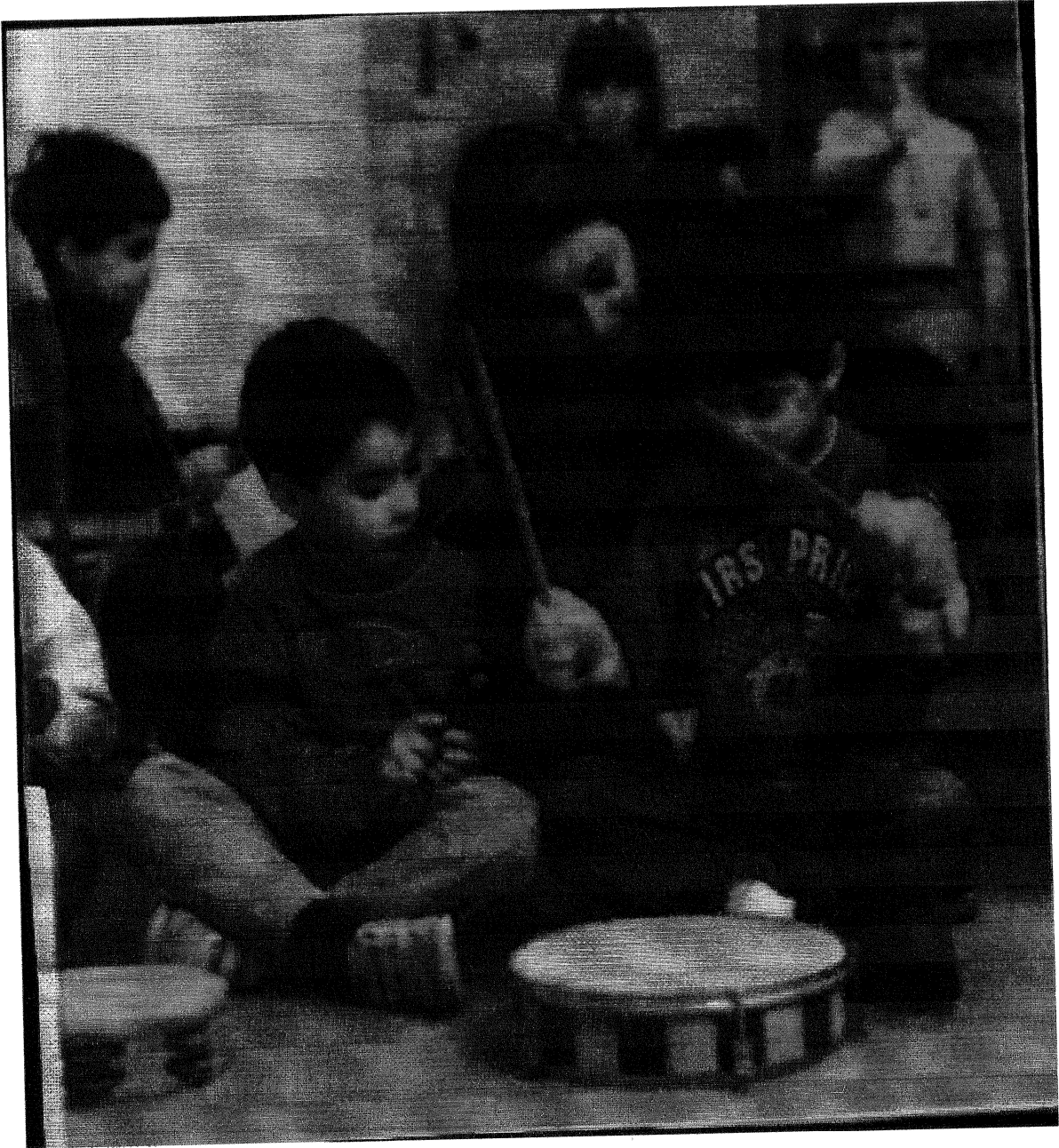
αλλά όχι την κεντρική. Η ανάπτυξη της μουσικότητας για τον Elliot είναι το κλειδί για μια σωστή μουσική εκπαίδευση (Elliot, 1995).

Ένα από τα θέματα στα οποία οι Reimer και Elliot έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους είναι και το γεγονός ότι ο πρώτος χωρίζει τη μουσική εκπαίδευση σε δύο μέρη. Το ένα βασίζεται στην ακρόαση και είναι προσβάσιμο από όλους τους μαθητές της γενικής μουσικής εκπαίδευσης, ενώ το δεύτερο βασίζεται στην εκτέλεση και προορίζεται για μαθητές που επιλέγουν να κάνουν μουσική. Αντίθετα ο Elliot πιστεύει πως η μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι η ίδια για όλους τους μαθητές και μάλιστα πως η μάθηση πρέπει να γίνεται και μέσω της εκτέλεσης (Elliot, 1995: 32, 172).

Σύμφωνα και πάλι με τον Elliot η αισθητική εκπαίδευση είναι αρκετά περιοριστική και μειώνει τον απέραντο πλούτο της μουσικής ακρόασης και των μουσικών έργων (Elliot, 1995:14,36).

Στις δύο αυτές αντίθετες απόψεις περί αισθητικής ή μη εκπαίδευσης το πρόγραμμα της Λιάτσου καταφέρνει να ανταποκριθεί αρκετά ικανοποιητικά. Δεν θα λέγαμε ότι φαίνεται να αποδέχεται την μία ή την άλλη άποψη. Ουσιαστικά ακροβατεί ανάμεσα στα δύο. Ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται τη μουσική εκπαίδευση δείχνει να αποδέχεται, σε ορισμένα σημεία, τη νέα αυτή φιλοσοφία που αρνείται την αισθητική εκπαίδευση, παρόλα αυτά υπάρχουν ακόμα αδύναμα σημεία που ίσως δεν έχουν ξεφύγει από τον περιοριστικό τρόπο αντιμετώπισης που ακολουθούσαν παλαιότεροι μουσικοπαιδαγωγοί. Το σίγουρο πάντως είναι πως κάθε προσπάθεια που κάνει ένας μουσικοπαιδαγωγός, όπως αυτό το πρόγραμμα της Λιάτσου, προσφέρει μεγάλη βοήθεια στην εξέλιξη της μουσικής εκπαίδευσης. Τέτοιες προσφορές αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για τους νεότερους και τους δίνουν το έναυσμα να βελτιώσουν παλαιότερες ιδέες και να δημιουργήσουν νέες, ώστε να μπορέσει η μουσική παιδαγωγική να πλησιάσει στον στόχο της: την σωστή μουσική εκπαίδευση των παιδιών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

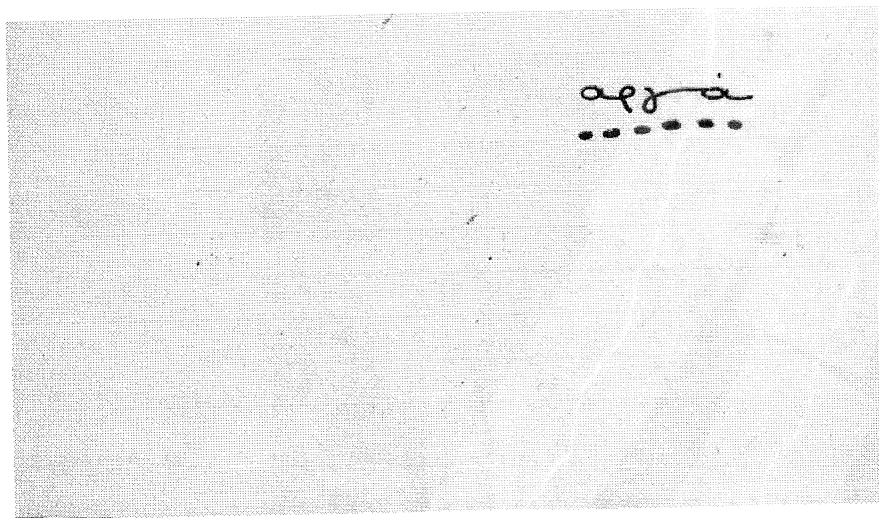
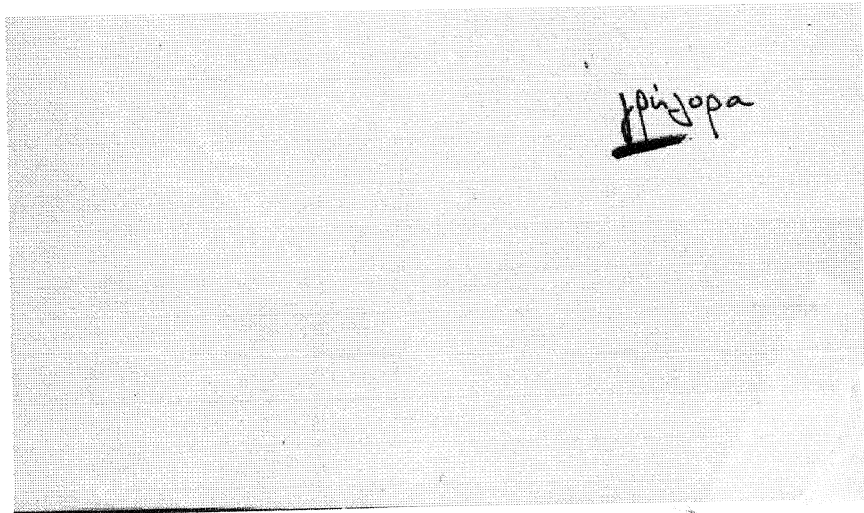


ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ:

ΓΡΗΓΟΡΑ-ΑΡΓΑ

(Μουσική Αγωγή
Μάθημα 3

τετράδιο εργασίας ά εξάμηνο: σελ3)



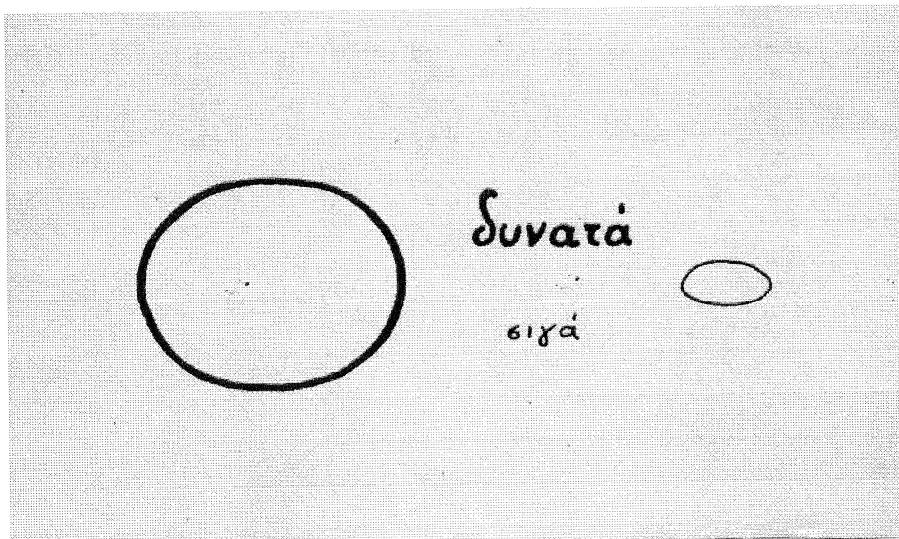
Ζωγράφισε την χελώνα και τα πουλιά στον χώρο που ταιριάζει με την κίνησή τους (γρήγορα ή αργά)

ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ:

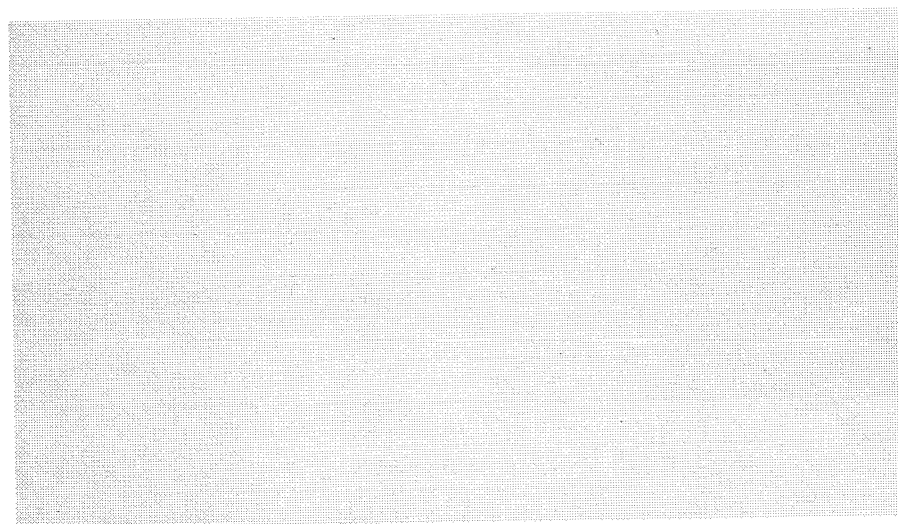
ΔΥΝΑΤΑ-ΣΙΓΑ

(Μουσική Αγωγή
Μάθημα 3

τετράδιο εργασίας ά εξάμηνο: σελ3α)



Ένωσε τις λέξεις “δυνατά – σιγά” με τον ανάλογο κύκλο



Σχεδιάσε μεγάλους και μικρούς κύκλους

(Μουσική Αγωγή
Μάθημα 3

τετράδιο εργασίας ά εξάμηνο: σελ3β)

Δοκίμασε να παίζεις την παρακάτω παρομοία. Προσοχή! Δεν είναι πάντα η ίδια νότα.



Φα σού λι το φα σού λι γε μί ζει το σα κού λι.

Βρες μάν άλλη παρομοία, χώρισε την σε δύο φράσεις και παίξε κάθε φράση σε διαφορετική νότα.

ΜΕΙΖΟΝΕΣ ΚΑΙ ΕΛΑΣΣΟΝΕΣ

ΚΛΙΜΑΚΕΣ

(Μουσική Αγωγή

Μάθημα 45

τετράδιο εργασίας 'γ εξάμηνο: σελ25)

The image displays a musical exercise on a grey background. It consists of six staves of music, each beginning with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The first two staves show a simple ascending and descending scale. The third and fourth staves introduce eighth notes and sixteenth notes, creating a more complex rhythmic pattern. The fifth and sixth staves continue with similar rhythmic patterns, ending with double bar lines. The notation is clear and designed for a student's workbook.

(Μουσική Αγωγή
Μάθημα 45
τετράδιο εργασίας γ' εξαμήνου: σελ26)

Βαρυχειμωνιά



1. Στα ψηλά βου νά χιονί ζει, τρα λα λα λα λα λα λα



στην αυλή μας ψιχαλί ζει, αχί πι βα ρυ χειμωνιά.

2. Αχί πι κρύο τσουχτερό, τρα λα λαλαλα λα λαλα,
χόνι πέφτει και νερό, αχί πι βαρυχειμωνιά.
3. Έξω η πόρτα να σφαλίζει, τρα λα λαλαλαλ λα λαλα,
και κανείς μη ξεμυτίσει, αχί πι βαρυχειμωνιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. βιβλία:

Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E., Woods, D. (1983). *Teaching Music in the Twentieth century*. New Jersey: Prentice – Hall

Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge

Stanley, S. (1980) (επιμ.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, volume 9:31-51. London: Macmillan Publishers Limited.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor, U.K.: NFER- Nelson.

Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Elliot, D. (1995). *Music matters*. New York: Oxford University Press.

Λιάτσου, Κ. Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20^ο αιώνα*. Αθήνα: Edition Orpheus.

Λιάτσου, Κ. Π. (1980). *Βασική Μουσική Αγωγή* : Βιβλίο του δασκάλου. Θεσ/κη.

Λιάτσου, Κ. Π. (2001). *Από την Ακοή στην Ακρόαση*. Αθήνα: Edition Orpheus.

Λιάτσου, Κ. Π. (1980). *Μουσική Αγωγή*, τετράδιο Εργασίας: Α, Β, Γ, Δ εξάμηνα. Θεσ/κη.

Παπανικολάου, Χ. (2003). *Μουσικοκινητική Αγωγή*. Θεσ/κη.

Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική Κίνηση, Λόγος*. Αθήνα: Νήσος.

Σέργη, Λ. (1982). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg .

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή : Η επίδραση της μουσικής μέσα από την διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

2. άρθρα σε περιοδικό

Elliot, D. (1994). *Rethinking music: first steps to a new philosophy of music education*. International journal of music education, 24, 9-20.

Elliot, D. (1996). *Consciousness, culture and curriculum*. International journal of music education, 28,1-15.

Elliot, D. (1989). *Key concepts in Multicultural music education*. International journal of music education, 13,11-18.

3. άρθρο σε ηλεκτρονικό περιοδικό

Elliot, D. (2005). *The Praxial Philosophy of Music Education*(January,2005).

<http://education.nyu.edu/music/musicmat/musicmat/TOC.htm#top>