



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Χαντέ Αικατερίνη Α.Ε.Μ.958

Θέμα διπλωματικής εργασίας:

**Μουσικοπαιδαγωγικές Δραστηριότητες και
Ανάπτυξη της Μουσικής Δημιουργικότητας.**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Ελένη Λαπιδάκη, Επίκουρη
Καθηγήτρια**

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	6
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
Γιατί είναι απαραίτητη η μουσική στο δημοτικό σχολείο	7
Στόχοι που επιτυγχάνονται μέσω της μουσικής	8
Πως βιώνουν τα παιδιά τη μουσική	9
Η μουσική ανάπτυξη του παιδιού	10
Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας	13
Βασικοί άξονες για τη διδασκαλία της μουσικής	16
Βασικές παράμετροι που συνιστούν την επιτυχία της διδασκαλίας- Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος της μουσικής	21
Μουσικές δραστηριότητες	22
Το μουσικό παιχνίδι και ο ρόλος του στην εκπαίδευση	24
Ο ρόλος της αξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία	26
Βασικές αρχές στη μουσική εκπαίδευση	29

Ποια μουσική είναι «καλή» για τα παιδιά	29
Η αξία του χρόνου που πρέπει να παραχωρείται στη μουσική	30
Δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον	30

2° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Εννοιολογική προσέγγιση	32
Μελέτες βασισμένες στον αυτοσχεδιασμό των παιδιών	36
Η γνωστική αξία, η θέση και ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση	41
Δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός	44
Ομαδικός αυτοσχεδιασμός	48
Το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα του Carl Orff (1895-1982)	50
Το παιδαγωγικό έργο του Orff	51
Η ορχήστρα του Orff	56

3° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΗΧΟΥ	59
--	----

Παιχνίδια με “στόχο” τη χροιά	59
Παιχνίδια με “στόχο” τη διάρκεια	61
Παιχνίδια με “στόχο” την ένταση	62
Παιχνίδι με “στόχο” το τονικό ύψος	63
Κριτική θεώρηση	64
ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	65
Παίζοντας με το ρυθμό	65
Παίζοντας με τη μελωδία	69
Κριτική θεώρηση	70
ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟΝ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟ	72
αυτοσχεδιασμός με μουσικά όργανα	72
Ρυθμικός αυτοσχεδιασμός	73
Κριτική θεώρηση	75
Πως μπορούμε να ξεκινήσουμε έναν αυτοσχεδιασμό	75
Ολοκληρώνοντας έναν μουσικό αυτοσχεδιασμό	77
ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΒΑΣΗ ΓΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	80

Δημιουργώντας μία ηχοϊστορία	80
Κριτική θεώρηση	81
Θετικά αποτελέσματα των μουσικών δραστηριοτήτων	82
Προβλήματα και ελλείψεις των μουσικών δραστηριοτήτων	83
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	86

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μουσική και οι ήχοι επηρεάζουν και διαμορφώνουν τόσο τη συμπεριφορά όσο και τη γενικότερη εξέλιξη του ανθρώπου από την εμβρυακή ηλικία. Ωστόσο, καθοριστικός είναι ο ρόλος της μουσικής στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού κατά τη σχολική περίοδο, όταν ακόμη οι ψυχοκινητικές, νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές του δεξιότητες βρίσκονται σε ένα πρώιμο και κρίσιμο στάδιο ανάπτυξης. Στόχος της μουσικής στην εκπαίδευση είναι ο εμπλουτισμός της ποιότητας της ζωής καθώς προσφέρει γερές βάσεις για τη δημιουργία ενός κοινωνικού χαρακτήρα, ο οποίος θα καταφέρει αργότερα να περάσει σε ανώτερα πνευματικά και ψυχικά επίπεδα.

Η παρούσα εργασία στοχεύει σε μια προσπάθεια αξιολόγησης των προτεινόμενων μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων, τέτοια ώστε να επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εκτενής αναφορά για τον ρόλο της μουσικής όπως και του/της εκπαιδευτικού στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της μουσικής εκπαίδευσης. Το δεύτερο κεφάλαιο εισάγει και αναλύει την έννοια του αυτοσχεδιασμού και τη θέση του στη μουσική εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Στη συνέχεια γίνεται μια παρουσίαση του μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος του Carl Orff. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο επιλέγονται, κρίνονται και αξιολογούνται μουσικές δραστηριότητες με κύριο στόχο τη σωστή υιοθέτησή και εφαρμογή τους από τους παιδαγωγούς έτσι ώστε να πραγματοποιείται η μουσική διδασκαλία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Γιατί είναι απαραίτητη η μουσική στο δημοτικό σχολείο

Η μουσική είναι ένα πεδίο μελέτης που περιλαμβάνει τρόπους, ικανότητες και μουσικές δραστηριότητες. Η ικανότητα της μελέτης, της δημιουργίας και της ακρόασης της μουσικής σε συνδυασμό με τη σκέψη, είναι ωφέλιμη για κάθε μέλος της κοινωνίας. Πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διδασκαλίας καθώς βοηθά στην ανάπτυξη της μουσικής δυναμικότητας του ανθρώπου. Μεταβιβάζει τη μορφωτική κληρονομιά, αυξάνει και βελτιώνει την ποιότητα ζωής (Hackett, 2004).

Η μελέτη της μουσικής συντελεί στην ολοκλήρωση της αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού. Καθιστά ικανά τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, την αυτοπειθαρχία, την ομαδική εργασία και τις ακουστικές τους ικανότητες, γίνονται δηλαδή ευαίσθητοι ακροατές, ενώ μαθαίνουν να αναλαμβάνουν την επίλυση ενός δύσκολου προβλήματος χρησιμοποιώντας τη σκέψη τους και συμμετέχοντας ενεργά και με ιδιαίτερη προσοχή σε μουσικές δραστηριότητες. Τους επιτρέπει να εξερευνήσουν και να βελτιώσουν τη γλώσσα, τη λογική και δημιουργική σκέψη, τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα τους (Hackett, 2004).

Στην Αμερική η μουσική είχε γίνει αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης από το 1838, όταν ο Lowell Mason εισήγαγε τη φωνητική μουσική στο σχολείο της Βοστώνης. Σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, και για αρκετές δεκαετίες αργότερα, η στοιχειώδης μουσική εκπαίδευση βασιζόταν κυρίως στο τραγούδι και στη μουσική ανάγνωση. Σταδιακά όμως επεκτάθηκε και περιλάμβανε τη μουσική ακρόαση, το παίξιμο μουσικών οργάνων, δημιουργικές και κινητικές δραστηριότητες. Από το 1960, η μουσική εκπαίδευση επικεντρώθηκε στην κατανόηση και στην ανάπτυξη μουσικών εννοιών (Hackett, 2004). Σήμερα, η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς μέσα από τη διδασκαλία της επιτυγχάνονται σημαντικοί στόχοι και οι δραστηριότητες που πηγάζουν από αυτή

έχουν άμεση σχέση με τη δημιουργική φύση του παιδιού. Επιπλέον, θεωρητικοί και εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη σημασία της μουσικής αγωγής στην ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Επομένως, πρέπει οι ίδιοι να είναι καλά οργανωμένοι, να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη τους (Hackett, 2004). Η μουσική, ως ένας βασικός παράγοντας ανάπτυξης, προσφέρει στο άτομο και ιδιαίτερα στο παιδί, ένα ισχυρό μέσο για προσωπική έκφραση και ανθρώπινη επικοινωνία, ενώ μέσα από τη μουσική αγωγή το παιδί αποκτά μουσικότητα και ευαισθησία, ακουστική ικανότητα και αισθητική εκτίμηση. Το παιδί ικανοποιεί βασικές του ανάγκες, ανάγκες που αναφέρονται στη γνώση, αλλά κυρίως στο συναίσθημα και τον εσωτερικό του ψυχισμό. Συμμετέχοντας στην εκπαίδευση το παιδί «πρέπει να βιώνει και να αισθάνεται, να γνωρίζει και να μαθαίνει, να ανακαλύπτει και να αναπτύσσει τις επίκτητες ικανότητες του» (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:13). Η μουσική είναι επομένως, «μία τέχνη που μέσα από ένα συνεχή και διαρκή διάλογο με την εκπαίδευση θα προωθήσει τη μαθησιακή διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα, δίνοντας καλύτερα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα» (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:11). Στόχος της μουσικής στο δημοτικό σχολείο είναι η καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου, της αισθητικής κρίσης και της δημιουργικής μουσικής σκέψης του παιδιού όπως και η ένταξη του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Στόχοι που επιτυγχάνονται μέσω της μουσικής

Ένας από τους βασικότερους και κυρίαρχους στόχους της μουσικής αγωγής είναι η ανάπτυξη μιας προσωπικής και συναισθηματικής σχέσης του παιδιού με τη μουσική, μία σχέση που επιτρέπει στο παιδί να βρει τη μουσική του έκφραση χωρίς συγκεκριμένα όρια και περιορισμούς (Herrold, 2001). Η μουσική ικανότητα του παιδιού εμφανίζεται από πολύ μικρή ηλικία και γι' αυτό το λόγο - για να μπορέσει το παιδί να αναπτυχθεί και να ωριμάσει μουσικά - θα πρέπει να συμμετέχει σε δημιουργικές δραστηριότητες όπως, το τραγούδι, η κίνηση, η ενόργανη εκτέλεση, η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός, από τις οποίες θα αποκομίσει πλούσιες μουσικές εμπειρίες. Επιπλέον, η μουσική είναι «ένας ισχυρός παράγοντας κοινωνικοποίησης» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:18), που βοηθά το παιδί στο να αποβάλλει τις προκαταλήψεις και τους φόβους του. Μαθαίνει να έρχεται σε επαφή με τα υπόλοιπα

παιδιά της τάξης, να αποδέχεται και να σέβεται τις απόψεις των άλλων ενώ συγχρόνως μαθαίνει να συμμετέχει ενεργά σε ομαδικά σύνολα. Κατά συνέπεια, όταν το παιδί νιώθει ότι έχει την ευκαιρία, από το/τη δάσκαλο/α, να δημιουργήσει και να εκφραστεί μέσω της μουσικής, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του, γεγονός που βοηθάει στην ανάπτυξη και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του.

Ένας ακόμη στόχος που προάγεται με τη μουσική είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας του παιδιού. Το παιδί την ώρα που πειραματίζεται και δημιουργεί μουσικά, αισθάνεται απελευθερωμένο από όλες τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του, φαντάζεται ότι βρίσκεται σε άλλους κόσμους, εξωπραγματικούς, ενώ νιώθει χαρά και ευδαιμονία που κατορθώνει κάτι αξιόλογο και σημαντικό (Σέργη, 1991). Τελικός στόχος της μουσικής αγωγής είναι η ενίσχυση της πολιτικής και θρησκευτικής συνείδησης των παιδιών μέσα από τη διδασκαλία τραγουδιών με θρησκευτικό και πολιτιστικό περιεχόμενο, που βοηθούν και συμβάλλουν στη διαιώνιση και στη μετάδοση της ιστορίας, της λογοτεχνίας, της πολιτιστικής κληρονομιάς (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001).

Πως βιώνουν τα παιδιά τη μουσική

«Συνήθως ο ρόλος της μουσικής στην αγωγή του παιδιού περιβάλλεται με εξωμουσικές έννοιες, δίνοντας, για παράδειγμα, μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο που παίζει η μουσική στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού, και όχι τόσο στον τρόπο που την αισθάνονται και τη βιώνουν. Ίσως όμως ο πιο σημαντικός λόγος που δικαιολογεί την ένταξη της μουσικής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι το τι σημαίνει τελικά η μουσική για τα ίδια τα παιδιά» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:18). Τα παιδιά βιώνουν τη μουσική πολυδιάστατα και πιο συγκεκριμένα ως:

- Συναισθηματική έκφραση: Τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα τους, είτε είναι ευχάριστα είτε δεν είναι, μέσα από ένα τραγούδι, έναν χορό ή ακόμη έναν αυτοσχεδιασμό.
- Αισθητική εμπειρία: Τα παιδιά, μέσω της μουσικής, έρχονται σε επαφή με μια βαθύτερη συναισθηματική και πνευματική ευχαρίστηση. Μαθαίνουν να αγαπούν το πραγματικά ωραίο, και αργότερα αυτή την ικανότητα τους τη μεταφέρουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

- Τρόπο διασκέδασης: Τα παιδιά βλέπουν τη μουσική σαν ένα παιχνίδι, όπου τους δίνεται η ευκαιρία να εξωτερικεύσουν και να κάνουν πραγματικότητα τις σκέψεις και τις ιδέες τους.
- Συμβολική αναπαράσταση: Τα παιδιά για την αναπαράσταση των μουσικών ήχων χρησιμοποιούν σύμβολα και εικόνες που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το οικογενειακό και το κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Σωματική έκφραση: Τα παιδιά εκφράζονται μέσα από την κίνηση και τον χορό, ενώ διοχετεύουν και ένα μέρος της ενέργειάς τους.

(Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001)

Η μουσική ανάπτυξη του παιδιού

«Ο μουσικοπαιδαγωγός Edwin Gordon χαρακτηρίζει τα πρώτα χρόνια των παιδιών ως περίοδο ανάπτυξης μουσικών ικανοτήτων. Σε αυτή την περίοδο οι μουσικές ικανότητες βρίσκονται σε μία κατάσταση συνεχούς αλλαγής, η οποία επηρεάζεται άμεσα από τα θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:19). Ήδη από τον πρώτο τους χρόνο η μουσική ικανότητα αρχίζει να επιβάλλεται. Τα παιδιά πειραματίζονται με τους ήχους, τη διάρκεια και το ρυθμό. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά γεννιούνται με μία δυνατή αίσθηση του ρυθμού - που είναι σχετική με τους χτύπους καρδιάς της μητέρας - και με μια έντονη μουσική αντίληψη, καθώς μπορούν να ξεχωρίσουν το τονικό ύψος, που είναι απαραίτητη ικανότητα και για την κατάκτηση της γλώσσας. Έτσι λοιπόν, «είναι εμφανές ότι στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, η ανάπτυξη της γλώσσας συμβαδίζει με την πορεία της μουσικής. Για παράδειγμα, η ικανότητα των παιδιών για τον σχηματισμό απλών προτάσεων αναπτύσσεται παράλληλα με την ικανότητα τους για αυτοσχέδια τραγούδια» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:19,20). Τέλος, ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η τονική και η ρυθμική μνήμη πρέπει να αναπτύσσεται πολύ νωρίς, από τη στιγμή που ένα νήπιο μπορεί να αντιληφθεί και να κατανοήσει τις ρυθμικές και μελωδικές αλλαγές σε μια μελωδία που έχει ακουστεί αρκετές φορές (Herold, 2001). Ο Piaget χαρακτηρίζει αυτό το

αρχικό στάδιο ανάπτυξης ως κινητική περίοδο και περιλαμβάνει τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Herold, 2001).

Τα ενδιαφέροντα των μικρών παιδιών περιστρέφονται κυρίως γύρω από τους εαυτούς τους και την οικογένεια τους. Πολλές φορές τα παιδιά, προκειμένου να βρουν τρόπους και μέσα για να συνοδεύσουν το παιχνίδι τους, χρησιμοποιούν αντικείμενα του περιβάλλοντος τους για την παραγωγή ήχων ή δημιουργούν ρυθμικά τραγούδια συνοδευμένα με κινήσεις του σώματος. Οι δραστηριότητες αυτές αντανακλούν τη ζωνή φαντασία και την εφευρετικότητα που εμφανίζουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία ενώ, παράλληλα, αποτελούν δείγμα της έντονης επιθυμίας τους για εξερεύνηση και μουσική δημιουργία. Επιπλέον, ένα άλλο χαρακτηριστικό που εμφανίζεται στα μικρά παιδιά, είναι ο ιδιαίτερος ενθουσιασμός και ζήλος να μάθουν καινούργια ενδιαφέροντα πράγματα. Αυτός ο ενθουσιασμός και ο ζήλος μπορεί να καρποφορήσει, αν δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ανήκουν στα πλαίσια των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων τους (Σέργη, 1991). Σε αυτές λοιπόν τις περιπτώσεις, πρέπει ο δάσκαλος να βρει τρόπους να οδηγήσει το παιδί στη γνώση χωρίς να εμποδίσει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα του. Επομένως, «είναι καλό να γνωρίζει κάποια βασικά στοιχεία για τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού σε σχέση με τη μουσική, ώστε να μπορέσει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις διαφορετικές ανάγκες της κάθε ηλικίας» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:20).

Αρχικά, τα παιδιά ηλικίας τριών ετών «έχουν την ανάγκη να ακούσουν πολλές φορές ένα τραγούδι και πάντα στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού προτού αρχίσουν τα ίδια να τραγουδούν. Τα πρώτα μουσικά παιχνίδια που εισάγονται είναι στον κύκλο, αρχικά με τα παιδιά καθιστά και αργότερα όρθια να περπατούν» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:20). Η μίμηση σύντομων μελωδικών μοτίβων, η ανακάλυψη και η μίμηση νέων κινήσεων, το απλό περπάτημα στον κύκλο και η σταδιακή ανάπτυξη του μουσικού συντονισμού, είναι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά ανάπτυξης που εμφανίζουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία. Στοχεύοντας στην ανάπτυξη του ρυθμού, ο δάσκαλος πρέπει να τραγουδά επαναλαμβανόμενα ρυθμικά σχήματα με κάθε παιδί ξεχωριστά. Τα παιδιά των τεσσάρων ετών είναι πιο κοινωνικά και μπορούν να λειτουργήσουν πιο εύκολα σε μία μικρή ομάδα. «Με τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζει η εξερεύνηση του ρυθμού παράλληλα με τον παλμό καθώς και η επανάληψη σύντομων ρυθμικών μοτίβων στα μουσικά όργανα» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:20). Σε αυτή την ηλικία οι δραστηριότητες μπορούν να επεκταθούν σε παιχνίδια

κύκλου με πιο πολύπλοκες κινήσεις, όπως ρυθμικά παλαμάκια, χτυπήματα στα γόνατα, αλλαγή κατεύθυνσης και ζευγάρια. «Η μίμηση του δασκάλου-προτύπου συνεχίζει να κατέχει σημαντικό και πρωταρχικό ρόλο» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:20). Τα παιδιά των πέντε ετών «είναι πιο ανεξάρτητα και αγαπούν τα ομαδικά παιχνίδια. Αντιλαμβάνονται πιο εύκολα τις αλλαγές στον ρυθμό, μαθαίνουν διαφορετικά τραγούδια και παιχνίδια ενώ, αρχίζουν σταδιακά να δημιουργούν τα δικά τους. Στόχος είναι η ατομική ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού, γι' αυτό το λόγο πρέπει να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις ομαδικές και στις ατομικές δραστηριότητες» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:20,21). Με τα ομαδικά παιχνίδια, το παιδί μαθαίνει να λειτουργεί και να συντονίζεται ρυθμικά με την υπόλοιπη ομάδα, ενώ παράλληλα χρειάζεται και τις ατομικές δραστηριότητες που θα εξάψουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του. «Στην ηλικία των έξι με οκτώ χρονών, το παιδί παρουσιάζει έντονη σωματική και ψυχική ανάπτυξη. Μαθαίνει να συνεργάζεται ουσιαστικότερα με την ομάδα, οπότε μπορεί να αποδώσει και να εκτελέσει καλύτερα τους ομαδικούς σηματοποιήσεις στον χώρο» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:21). Προς το τέλος αυτής της περιόδου το παιδί σημειώνει σημαντική εξέλιξη και πρόοδο καθώς αντιλαμβάνεται τις διαφορές στην ταχύτητα και στη διάρκεια, αναγνωρίζει τις ρυθμικές αξίες και μπορεί να τραγουδήσει ολόκληρες μουσικές φράσεις. Ακούει με προσοχή και συμμετέχει ενεργά σε οποιοδήποτε μουσικό είδος, αρκεί να κινήσει το ενδιαφέρον και να διεγείρει τη φαντασία του (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001). «Στα οκτώ με έντεκα χρόνια το παιδί έχει καλύτερο συντονισμό κινήσεων, αυξημένη παρατηρητικότητα και μνήμη, και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Αντιλαμβάνεται καλύτερα την έννοια της φόρμας» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:21), αλλά και τον χώρο που το περιβάλλει. Η μουσική ικανότητα αναπτύσσεται ραγδαία κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων. Το παιδί είναι ικανό σε αυτήν την ηλικία να συσχετίσει σωστά έναν ήχο με μια συγκεκριμένη φωνή ή ένα μουσικό όργανο. Μπορεί να τραγουδήσει ένα τραγούδι που περιέχει ένα ή δύο μέρη με ακεραιότητα, χωρίς να αλλάξει τονικότητα. Επιπλέον, σε αυτό το στάδιο μπορεί να παίζει πιο εύκολα οργανικές συνοδείες ενώ μπορεί να συγκεντρωθεί ταυτόχρονα σε δύο ή σε περισσότερα πράγματα (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001). Στην ηλικία έντεκα με δεκατριών ετών τα παιδιά μπορούν πιο ικανά να εξετάσουν ένα πρόβλημα ή να ερευνήσουν μία υπόθεση και να βρουν κάποια λύση, χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση που θα τους οδηγήσει σε ένα σωστό και λογικό συμπέρασμα (Herrold,2001). Γνωρίζουν τον ρυθμό, την τονικότητα, τις δυναμικές ενός

τραγουδιού, έχουν μεγαλύτερη ευκινησία και καλύτερο έλεγχο της αναπνοής (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου τα παιδιά είναι ανταγωνιστικά και διασκεδάζουν κυρίως με δραστηριότητες που περιέχουν ατομικό ή ομαδικό συναγωνισμό. Τέλος, είναι η κατάλληλη χρονική στιγμή για να δημιουργήσουν τις δικές τους μουσικές συνθέσεις (Herrold,2001).

Όλα τα παιδιά έχουν μια έμφυτη μουσικότητα. «Σύμφωνα με τον εθνομουσικολόγο John Blacking (Μπλάκινγκ), όλα τα παιδιά έχουν βιολογικά την ικανότητα να αντιληφθούν, να νιώσουν και να εκφράσουν, ο καθένας με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο, τους οργανωμένους ήχους που αποτελούν μια μουσική. Αυτή η διαπίστωση έρχεται να ενισχύσει την τάση για μια μουσική αγωγή που θα αφορά και θα απευθύνεται σε όλα τα παιδιά» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:13,14). Κανένας άνθρωπος δεν γεννιέται μουσικός, μαθηματικός, επιστήμονας. Η ανάγνωση, η γραφή, η αριθμητική και η μουσικότητα αποκτώνται μέσα από τη διδασκαλία και τη μάθηση (Elliott, 1995).Ενώ υπάρχουν ορισμένοι άνθρωποι που φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα γλωσσικά, μαθηματικά ή μουσικά επίπεδα που τους επιτρέπει να αναπτυχθούν πιο γρήγορα και να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις από τους υπόλοιπους ανθρώπους, ωστόσο η πλειοψηφία των ανθρώπων έχει επαρκείς γλωσσικές, μαθηματικές ή μουσικές ικανότητες για να μπορέσουν να πετύχουν ικανοποιητικά και αποτελεσματικά σε αυτά τα πεδία μέσα από συστηματικά και ολοκληρωμένα προγράμματα εκπαίδευσης (Elliott, 1995).

Επομένως, οι δάσκαλοι, μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, οφείλουν να προσπαθήσουν να διδάξουν μουσική που να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά υιοθετώντας «έναν ευέλικτο τρόπο διδασκαλίας που θα προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού χωριστά, ανάγκες που θα έχουν άμεση και στενή σχέση με τα μουσικά του βιώματα, την πολιτιστική και κοινωνική του καταγωγή» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:14).

Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας

Το πρώτο πράγμα που θα πρέπει να κάνει ένας σωστός εκπαιδευτικός είναι να αφήσει ο ίδιος τον εαυτό του ελεύθερο να εκφραστεί απομακρύνοντας όλους τους αυτοπεριορισμούς και τις προκαταλήψεις του σωστού και του λάθους (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004). Έτσι, «θα μπορέσει να ενσωματωθεί στην ομάδα των παιδιών που

θα τον οδηγήσουν με τον ενθουσιασμό τους στον μαγικό κόσμο της δημιουργίας και της φαντασίας» (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:13).

Ενώ είναι εύκολο να ενθαρρύνει ο/η δάσκαλος/α τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν και να δημιουργήσουν, είναι δύσκολο να καταστήσει τον αυτοσχεδιασμό και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας ως μια διαρκώς αναπτυσσόμενη και συστηματική μουσικοπαιδαγωγική πρακτική. Ο κατάλληλος τρόπος για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να το πετύχει αυτό είναι «να εκφράζει τον θαυμασμό του προς τα παιδιά μέσα από τον τρόπο που ακούει τη μουσική τους, αλλά και τις σκέψεις τους γι' αυτήν, δίνοντας τους έτσι την αίσθηση της αφοσίωσης σ' αυτό που του προσφέρουν» (Κανελλόπουλος, 2004:7). Η προσεκτική παρακολούθηση και, ταυτόχρονα, η κριτική συζήτηση και ο διάλογος είναι δύο θεμελιώδεις αρχές που πρέπει να καθοδηγούν την πράξη των παιδαγωγών (Κανελλόπουλος, 2004). Επιπλέον, παρατηρώντας τους μαθητές, δίνεται η δυνατότητα στον/στην δάσκαλο/α να μάθει πολλά για τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και εργάζονται τα παιδιά, να ανακαλύψει νέες πλευρές του χαρακτήρα τους, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους.

Ο/Η δάσκαλος/α πρέπει να υποστηρίζει και να διευκολύνει τις μαθησιακές διαδικασίες, να σέβεται τις ανάγκες των παιδιών για ελεύθερη έκφραση και αυτοσχεδιασμό, να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εξωτερικεύσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και να δημιουργήσουν μαζί του/της έναν ισχυρό δεσμό μέσα στον οποίο θα νιώθουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004). Επιπλέον, θα πρέπει να δείχνει κατανόηση και σεβασμό στις προσπάθειες των παιδιών για μουσική δημιουργία με βάση τις γνώσεις που διαθέτουν καθώς οφείλει να υποστηρίζει τις ιδέες τους όταν πειραματίζονται με καθετί καινούργιο και διαφορετικό. Έτσι, τα παιδιά «θα αισθάνονται ενεργά μέλη της ομάδας και θα αποκτήσουν αυτοεκτίμηση (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:14). Το πιο σημαντικό είναι ότι κάθε δάσκαλος/α χρειάζεται να διαθέτει υπομονή και να διατηρεί μια ενθαρρυντική και θετική στάση απέναντι στις προσπάθειες των παιδιών. Όταν ένα παιδί δεν συμμετέχει στις μουσικές δραστηριότητες της τάξης οφείλεται κυρίως στην αρνητική στάση ή σε μια απερίσκεπτη παρατήρηση ενός δασκάλου ή ενός γονιού κατά την παιδική ηλικία (Hackett, 2004). Το τραγούδι, η κίνηση, ο ρυθμός, η ενόργανη εκτέλεση και ο αυτοσχεδιασμός είναι ικανότητες που εξελίσσονται και βελτιώνονται με την πρακτική, αρκεί βέβαια να παρέχονται και οι ανάλογες ευκαιρίες στα παιδιά. Ένας

ευαίσθητος και συναισθηματικός εκπαιδευτικός θα μπορέσει να δημιουργήσει στο παιδί μια έμφυτη αγάπη για τη μουσική και τον αυτοσχεδιασμό (Hackett, 2004).

Υπάρχουν ορισμένα δημοτικά σχολεία που διαθέτουν ειδικό δάσκαλο/α για τη διδασκαλία της μουσικής ενώ ορισμένα άλλα δεν διαθέτουν (Herrold, 2001). Όταν είναι διαθέσιμος ο/η δάσκαλος/α της μουσικής τότε ο δάσκαλος της τάξης, ύστερα από συζήτηση με τον ειδικό καθηγητή, βοηθά συνήθως στην οργάνωση και στον σχεδιασμό του μαθήματος ενισχύοντας τη μουσική παιδεία και μάθηση. Στην περίπτωση όμως που ο μουσικός δάσκαλος/α δεν είναι διαθέσιμος, τότε ο/η δάσκαλος/α της τάξης αναλαμβάνει την ευθύνη για το μέρος της μουσικής στη διδασκαλία των παιδιών (Herrold, 2001). Επομένως, πρέπει να οργανώνει το μάθημα με τέτοιο τρόπο που να χρησιμοποιεί ως βάση τα στοιχεία εκείνα της μουσικής που γνωρίζει και χειρίζεται καλύτερα (Herrold, 2001). Εάν, για παράδειγμα, ο/η δάσκαλος/α αισθάνεται καλύτερα προετοιμασμένος/η για να προσφέρει μαθήματα με κίνηση αλλά δεν αισθάνεται ακόμη άνετα να διδάξει μουσική ανάγνωση, τότε η κίνηση μπορεί να είναι ένα καλό ξεκίνημα για τους μαθητές ή εάν ο/η δάσκαλος/α δεν αισθάνεται επαρκώς προετοιμασμένος/η να τραγουδήσει τραγούδια, υπάρχουν ηχογραφήσεις που μπορούν να βοηθήσουν σε αυτή τη διαδικασία (Herrold, 2001).

«Κατά συνέπεια, για μια επιτυχημένη εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο της μουσικής, ο παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει τον παιδικό ψυχισμό, να αναγνωρίζει τη σημασία που παίζει η μουσική σε αυτή την ηλικία και κυρίως να αντιλαμβάνεται τη μουσική μέσα από τα μάτια των παιδιών» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:19). «Η μουσική αγωγή πρέπει να αποτελεί μέλημα όχι μόνο του εξειδικευμένου μουσικού αλλά και του/της δασκάλου/ας της τάξης» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:19), που έχει την ευκαιρία να επικοινωνεί σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά, να γνωρίζει καλύτερα τις ικανότητες και τις δυνατότητες τους ώστε να ενσωματώσει τις κατάλληλες δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στόχος του/της δασκάλου/ας είναι να προσφέρει μια ολοκληρωμένη και στοιχειώδη μουσική διδασκαλία που θα περιλαμβάνει το τραγούδι, την ακρόαση, τη μουσική ανάγνωση και γραφή, το παίξιμο μουσικών οργάνων, την κίνηση και τη δημιουργία. Ωστόσο, ο ίδιος ο/η παιδαγωγός οφείλει να έχει ορισμένες ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες για τη διδασκαλία της μουσικής και την ικανότητα να δημιουργήσει την κατάλληλη «ατμόσφαιρα» μέσα στην τάξη ώστε να μπορεί το παιδί να κινείται ελεύθερα και να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες. Η επιθυμία του/της

δασκάλου/ας να παίζει και να αυτοσχεδιάσει με τα παιδιά αποτελούν εξίσου σημαντικά στοιχεία για μια σωστή και ολοκληρωμένη μουσική αγωγή (Σέργη, 1991).

Βασικοί άξονες για τη διδασκαλία της μουσικής

α) Τραγούδι

Το τραγούδι παίζει σημαντικό ρόλο στη μουσική εκπαίδευση και στη μουσική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς είναι ο πιο φυσικός τρόπος για να δημιουργήσουν τα παιδιά τη δική τους μουσική και να εκφραστούν μέσα από αυτή. Ο/Η δάσκαλος/α πρέπει να γνωρίζει τις φωνές των παιδιών και οφείλει να τα βοηθήσει να μάθουν να τοποθετούν σωστά τη φωνή τους όταν τραγουδούν. Οι βάσεις για σωστό τραγούδι μπαίνουν κατά τη σχολική περίοδο, που θεωρείται και η πιο κρίσιμη για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Αρχικά, η φωνή των παιδιών αποκτά ρυθμική ακρίβεια με την αναπαραγωγή των λέξεων και ένα γενικό μελωδικό περίγραμμα. Στη συνέχεια, τα παιδιά μπορούν να τραγουδήσουν μεμονωμένα διαστήματα μέσα από τη μελωδία για να καταλήξουν στην ικανότητα να συγκρατούν την τονικότητα ενός τραγουδιού από την αρχή ως το τέλος χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα τονικού ύψους (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001). Σταδιακά αρχίζουν τα παιδιά να αποκτούν εκφραστικότητα και να τραγουδούν σε μορφή κανόνα. Αφού πρώτα τα παιδιά μάθουν να χειρίζονται σωστά τη φωνή τους είναι καλό στη συνέχεια να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν τα δικά τους τραγούδια. Τα θέματα των τραγουδιών μπορούν να προέρχονται μέσα από τα βιβλία του σχολείου ή από ιστορίες και παραμύθια που γνωρίζει ο/η δάσκαλος/α ή τα ίδια τα παιδιά. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο ρόλος του/της παιδαγωγού «είναι κυρίως αυτός του καλού ακροατή» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:43) και παρατηρητή.

β) Μουσική ακρόαση

«Η μουσική είναι πρώτιστα μία τέχνη που απευθύνεται κυρίως στην ακοή» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:48) και γι' αυτό το λόγο η ανάπτυξη της είναι ιδιαίτερα σημαντική. Μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες, που

πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου, «το παιδί καλείται να αναπτύξει μια σχέση με τη μουσική που να βασίζεται στη σωστή ακρόαση» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:48). Για να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν μία σωστή μουσική ακοή πρέπει, σε πρώτο στάδιο, να μάθουν να συγκεντρώνονται σε αυτό που ακούνε με ιδιαίτερη προσοχή. Στη συνέχεια τα παιδιά πρέπει σταδιακά να μάθουν να συγκεντρώνονται σε διάφορα στοιχεία της μουσικής, όπως το ηχόχρωμα, το ρυθμό, το τονικό ύψος, τις δυναμικές. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό «μέσα από την κίνηση, την ενόργανη εκτέλεση και τη γραφική αναπαράσταση» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:48). Επιπλέον, για να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει καλύτερα τα μουσικά στοιχεία, πρέπει ο/η δάσκαλος/α να επιλέγει μουσικά παραδείγματα για ακρόαση τα οποία να μην ξεπερνούν σε διάρκεια το ένα λεπτό. Καλό είναι επίσης να παρουσιάζονται μουσικά παραδείγματα - τα οποία να εμφανίζουν αρχικά κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενώ στη συνέχεια αντίθετα χαρακτηριστικά - ώστε να μάθει το παιδί να αναγνωρίζει ακουστικά το στοιχείο εκείνο (ρυθμός, μελωδία, τονικό ύψος κ.τ.λ.) που διαφέρει ανάμεσα στα δύο παραδείγματα. Στο τέλος, μέσα από αυτή τη διαδικασία, το παιδί μαθαίνει να ακούει και να αξιολογεί όχι μόνο τη δική του μουσική αλλά και τη μουσική των υπόλοιπων συμμαθητών του (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001).

γ) Μουσική εκτέλεση

Η ενόργανη εκτέλεση αποτελεί ουσιώδη και απαραίτητη ανάγκη της μουσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά, συνήθως, κατανοούν και χρησιμοποιούν τις μουσικές έννοιες μέσα από τη μουσική εκτέλεση όταν, για παράδειγμα, παίζουν στα μουσικά όργανα μελωδίες ή όταν δημιουργούν ρυθμικές συνοδείες για τα τραγούδια τους. «Το πρώτο μουσικό όργανο που γνωρίζουν τα παιδιά είναι το ίδιο τους το σώμα. Με διάφορες ηχηρές κινήσεις (παλαμάκια, χτυπήματα στα πόδια, στα γόνατα, στους ώμους), τα παιδιά παράγουν διάφορους ήχους» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:55) για να συνοδεύσουν τα τραγούδια ή τα παιχνίδια τους. Επιπλέον, τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνται κυρίως σε μία τάξη του δημοτικού σχολείου είναι τα ρυθμικά και τα μελωδικά κρουστά. «Τα όργανα αυτά μπορούν να παιχθούν είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμούς, για να συνοδεύσουν τραγούδια, ποιήματα,

αφηγήσεις ιστοριών, αυτοσχεδιασμούς και συνθέσεις των ίδιων των παιδιών» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:56).

Η ενορχηστρωτική εμπειρία δημιουργεί μια συγκεκριμένη βάση για την εννοιολογική μάθηση της μουσικής και οδηγεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων και λογικής (Hackett,2004). Πιο απλά, τα μουσικά όργανα προσφέρουν μελωδική και αρμονική εμπειρία. Είναι απαραίτητο να μάθουν τα παιδιά να χειρίζονται σωστά τα μουσικά όργανα και για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει ο/η δάσκαλός/α να παρέχει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες εκτέλεσης σε όλους τους μαθητές. «Η ικανότητα των παιδιών να παίζουν μουσικά όργανα έχει άμεση σχέση με τη σωματική τους ανάπτυξη. Ακριβώς για αυτό το λόγο, ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει και να σέβεται τη φυσική τους ανάπτυξη, και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του σε αυτή» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:55). Ο ίδιος ο/η παιδαγωγός χρειάζεται να γνωρίζει και να έχει ικανότητες στη διδασκαλία των μουσικών οργάνων, να συλλέγει και να συγκεντρώνει τον απαραίτητο εξοπλισμό.

Τα παιδιά, σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, θα πρέπει να μάθουν:

- Να εκτελούν σωστά τονικά, ρυθμικά και με κατάλληλες δυναμικές μουσικά κομμάτια
- Να διατηρούν ένα σταθερό tempo
- Να εκτελούν, με ακρίβεια, εύκολα ρυθμικά, μελωδικά και συγχορδιακά σχήματα
- Να συμμετέχουν σε ομαδικά σύνολα δημιουργώντας δικές τους συνθέσεις και αυτοσχεδιασμούς
- Να εκτελούν εκφραστικά ένα μουσικό κομμάτι
- Να δημιουργούν δική τους μουσική χρησιμοποιώντας φυσικούς ήχους

(Hackett,2004)

δ) Κίνηση

Η κίνηση βοηθάει τα παιδιά να εξερευνήσουν τη μουσική μέσα σε ένα περιβάλλον χαράς και δημιουργίας. Όλα τα στοιχεία της μουσικής αγωγής συνδέονται και εκφράζονται άμεσα με κινήσεις του σώματος, «γεγονός που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν μια κιναισθητική σχέση με τη μουσική» (Μακροπούλου-

Βαρελάς, 2001:63) και ένα πλούσιο λεξιλόγιο μουσικών εννοιών. Κίνηση και μουσική μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία και συνεισφέρουν σημαντικά στην ολοκληρωτική ανάπτυξη του παιδιού. «Όταν τα παιδιά ακούν μουσική, τραγουδούν ή παίζουν ένα μουσικό όργανο, ενεργοποιούν όχι μόνο την ακοή και την όραση, αλλά και την κιναισθησία» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:63) - η οποία αναπτύσσεται σταδιακά, αρχικά μέσα από βασικές δημιουργικές κινήσεις του σώματος και στη συνέχεια μέσα από παιχνίδια που βασίζονται στο τραγούδι και στο χορό.

Η μουσικοκινητική αγωγή έχει σαν στόχο να κατευθύνει την αυθόρμητη κίνηση των παιδιών μέσα από τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις μουσικές έννοιες. Οι μουσικοκινητικές εμπειρίες που απορρέουν μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες βοηθούν και συμβάλλουν στον έλεγχο των φυσικών κινήσεων και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών.

ε) Μουσική δημιουργία

Οποιαδήποτε ενασχόληση του παιδιού με τη μουσική πηγάζει, σε μεγάλο βαθμό, «από τη δημιουργική του φαντασία και την ανάγκη του για εξερεύνηση» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:70). Τα παιδιά είναι από τη φύση τους δημιουργικά, επομένως η δημιουργικότητα τους αυτή πρέπει να καλλιεργείται στοργικά και να επεκτείνεται μέσα από ποιοτικές μουσικές εμπειρίες (Hackett,2004). Οι δημιουργικές μουσικές εμπειρίες και δραστηριότητες ενθαρρύνουν την αυτοέκφραση, την αυτεκτίμηση και τοποθετούν τα παιδιά στο ρόλο του συνθέτη. Μέσα από αυτές τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν και να εκδηλώνουν τις βαθύτερες επιθυμίες και σκέψεις τους, ενώ συγχρόνως μαθαίνουν να χρησιμοποιούν πρώτες ύλες για τη δημιουργία μουσικής - όπως μελωδία, ρυθμό, αρμονία, μουσική φόρμα - που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και το σωστό χειρισμό των μουσικών στοιχείων (Hackett,2004). Αυτή η τάση προς τη μουσική δημιουργία συναντάται σε όλα τα παιδιά κάθε ηλικίας, επομένως ο/η δάσκαλος/α οφείλει, «για να προαχθεί η δημιουργικότητα των παιδιών» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:70), να δίνει περισσότερες ευκαιρίες για σύνθεση και μουσικό αυτοσχεδιασμό.

στ) Μουσική ανάγνωση και γραφή

Έχει καλλιεργηθεί η αντίληψη ότι «η καταγραφή της μουσικής δεν αποτελεί το πρώτο στάδιο της μουσικής μάθησης» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:76). Θεωρείται, λοιπόν, ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν συνήθως πιο εύκολα τη σύνθεση δικής τους μουσικής σε αντίθεση με τη διαδικασία καταγραφής της μουσικής τους. Ωστόσο, σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, τα ίδια τα παιδιά βιώνουν την ανάγκη καταγραφής, με οποιοδήποτε τρόπο, της μουσικής που δημιούργησαν και των ήχων που παράγαγαν χρησιμοποιώντας τα μουσικά όργανα, το σώμα ή τη φωνή τους (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001). Επιπλέον, ειδικεύοντας τη διαδικασία καταγραφής της μουσικής, υπάρχουν δύο τρόποι μουσικής σημειογραφίας: η συμβατική και η γραφική σημειογραφία. Πιο συγκεκριμένα, «η συμβατική σημειογραφία χρησιμοποιεί νότες πάνω στο πεντάγραμμο, ενώ η γραφική σημειογραφία εκφράζεται με τη χρησιμοποίηση διάφορων συμβόλων, σχημάτων, γραμμών, λέξεων ή συλλαβών» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:77). Κάθε σημειογραφία ξεχωριστά εξυπηρετεί τους δικούς της στόχους, οι οποίοι συνήθως διαφέρουν αλλά λειτουργούν αλληλένδετα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως «στον εκπαιδευτικό χώρο η γραφική σημειογραφία προτιμάται από τους δασκάλους, γιατί θεωρείται ότι είναι ένας ευκολότερος, για τα παιδιά, τρόπος καταγραφής της μουσικής» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:78).

Παράλληλα, αναμφισβήτητης σημασίας είναι πως «η ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν και να γράφουν μουσική είναι επιτακτική ανάγκη να πάρει τη θέση που της αξίζει μέσα στο σχολικό μουσικό πρόγραμμα» (Σταυρίδης, 1985:76) διότι διευκολύνει σημαντικά τα παιδιά στην καλλιέργεια της μνήμης και «στην ερμηνεία της μουσικής των άλλων παιδιών» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:77). Επιπλέον, τα παιδιά είναι ευνοημένα αφού εξάπτουν τη φαντασία τους «εφευρίσκοντας τρόπους ερμηνείας μιας γραφικής παρτιτούρας» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:77). Με τον τρόπο αυτό, η αναγκαία αυτή δραστηριότητα αποβλέπει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και παρέχει τα εφόδια ώστε τα παιδιά να αντιμετωπίζουν σφαιρικά τις μουσικές καταστάσεις. Σύμφωνα όμως με τα δεδομένα της σημερινής εποχής, η ανάγνωση και η γραφή της μουσικής εισάγονται από νωρίς στο σχολικό πρόγραμμα χωρίς να αφήνει περιθώρια εξοικείωσης των παιδιών με τη μουσική και τη κίνηση, το τραγούδι, την ενόργανη εκτέλεση, τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό. Τα παιδιά αρχικά θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα δικό τους απόθεμα μουσικών ήχων και

εννοιών μέσα από διάφορες μουσικές δραστηριότητες (Σταυρίδης, 1985). Εφόσον τηρηθούν οι προϋποθέσεις αυτές, στη συνέχεια, αναπτύσσεται στα παιδιά η ανάγκη να ασχοληθούν με τα μουσικά σύμβολα και επιτυγχάνεται αποδοτικότερα η κατανόηση της μελωδικής και ρυθμικής σημειογραφίας (Σταυρίδης, 1985).

Βασικές παράμετροι που συνιστούν την επιτυχία της διδασκαλίας- Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος της μουσικής

Όπως συμβαίνει στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, έτσι και στο μάθημα της μουσικής, για να επιτευχθούν οι διάφοροι εκπαιδευτικοί στόχοι στον γνωσιολογικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό τομέα απαιτείται προγραμματισμός, ώστε οι μουσικές εμπειρίες και δραστηριότητες να μην προκύπτουν από μια τυχαία διδασκαλία, αλλά από έναν σωστά μελετημένο προγραμματισμό. Οι δάσκαλοι πρέπει να υπογραμμίζουν όσα χρειάζεται να μάθουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου. Η απόδοση των μαθητών στη μουσική εξαρτάται από τον τρόπο που θα οργανώσει ο/η δάσκαλος/α το μάθημα, από τον τρόπο και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει για να διδάξει τις βασικές μουσικές έννοιες.

Ο σωστός προγραμματισμός και σχεδιασμός του μαθήματος της μουσικής απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό να γνωρίζει «τόσο το επίπεδο των μουσικών ικανοτήτων των παιδιών όσο και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:12). Επομένως, οι διάφορες μουσικές έννοιες και δραστηριότητες που παρουσιάζονται στα παιδιά πρέπει να πραγματοποιούνται σε μια πολύ καλά οργανωμένη διδασκαλία και να συμβαδίζουν παράλληλα με το επίπεδο ανάπτυξης τους. Ωστόσο η χρονολογική ηλικία ενός παιδιού δεν προδικάζει πάντα και το ίδιο μουσικό επίπεδο ανάπτυξης (Σέργη,1991).«Η μουσική πρέπει να αποτελεί μέρος της γενικότερης ζωής του παιδιού» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:12). Ο/Η δάσκαλος/α στον προγραμματισμό του/της και κυρίως στην ύλη που θα επιλέξει για να παρουσιάσει στα παιδιά, θα πρέπει να ανατρέξει σε ιστορίες και σε τραγούδια που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των παιδιών, όπως το σχολείο, η οικογένεια, η κοινότητα. Επιπλέον, θα πρέπει να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να ακούσει προσεχτικά τις σκέψεις τους για το πώς αντιλαμβάνονται τη μουσική και τι αισθάνονται πραγματικά γι'αυτή. Στη συνέχεια, οφείλει να δημιουργεί ευκαιρίες για

παιχνίδι και εξερεύνηση μέσα από σωστά οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες ώστε, με αυτόν τον τρόπο, να μπορεί να συγκρατεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Ο/Η δάσκαλος/α πρέπει να επιδέχεται καινούργιες ιδέες και να ενθαρρύνει συνεχώς τα παιδιά για δημιουργικότητα και ενεργή συμμετοχή σε όλες τις μουσικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε μία σχολική τάξη.

Το μάθημα της μουσικής θα μπορούσε να ξεκινήσει με μια δραστηριότητα που θα «τραβήξει» την προσοχή των παιδιών όπως είναι, για παράδειγμα, η παρουσίαση ενός αντικειμένου ή μιας εικόνας, μία ερώτηση ή ένα πρόβλημα που θα μπορούσε να θέσει ο δάσκαλος και να σταθεί η αφορμή για να ξεκινήσει ένας εποικοδομητικός διάλογος με τους μαθητές. Σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος πρέπει να πραγματοποιούνται πολλές δραστηριότητες που να βασίζονται στο τραγούδι, την κίνηση, το παίξιμο μουσικών οργάνων, στη δημιουργία μουσικής, την ακρόαση και τον αυτοσχεδιασμό - δραστηριότητες που βοηθούν και συμβάλλουν στη βελτίωση των ικανοτήτων και στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών. Είναι επίσης πολύ σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να σχεδιάζει με ιδιαίτερη προσοχή τη μετάβαση από τη μία δραστηριότητα σε μία άλλη ακολουθώντας μια λογική σειρά (Hackett, 2004). Ολοκληρώνοντας, η τελική διαδικασία θα μπορούσε να περιέχει όλα αυτά που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ώστε να φύγουν τα παιδιά με θετικές σκέψεις γι' αυτή τη μουσική εμπειρία που έζησαν (Hackett, 2004).

Η ποιοτική μουσική διδασκαλία περιέχει τον προσεχτικό σχεδιασμό του μαθήματος της μουσικής καθώς και έναν συστηματικό υπολογισμό όσων έχουν μάθει μέχρι τώρα τα παιδιά (Hackett, 2004). Η μάθηση και η εκτίμηση συχνά καθορίζονται από τα αντικείμενα και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο/η δάσκαλος/α για την οργάνωση του μαθήματος. Για να είναι αποτελεσματική και ουσιαστική η μάθηση των παιδιών, οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιούν αξιόπιστες μεθόδους οι οποίες να βασίζονται σε δημιουργικές δραστηριότητες όπως η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός.

Μουσικές δραστηριότητες

«Οι σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις θεωρούν σαν κύριο σκοπό της μουσικής αγωγής, την απόκτηση μουσικής δεκτικότητας και ανταπόκρισης, μέσα από τη μελέτη μουσικών εννοιών που περιλαμβάνει η μουσική αγωγή και που αφορούν» (Σέργη, 1991:35):

- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ήχου - χροιά, διάρκεια, ένταση, τονικό υψος
- Τα στοιχεία της μουσικής- ρυθμός, μελωδία, αρμονία
- Τη μορφολογική δομή της μουσικής
- Το μουσικό ύφος και το μουσικό στυλ

(Σέργη, 1991:35)

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός πρέπει η μουσική αγωγή να χρησιμοποιήσει μία μορφή διδασκαλίας που να περιστρέφεται γύρω από τις συγκεκριμένες μουσικές έννοιες, οι οποίες είναι καλό να συνδυάζονται με δημιουργικές δραστηριότητες όπως το τραγούδι, την κίνηση, τη μουσική ακρόαση, την ενόργανη εκτέλεση και τον αυτοσχεδιασμό (Σέργη, 1991). Κάθε μία από τις προαναφερθείσες δραστηριότητες χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές, διδακτικά υλικά και μέσα για την καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή αυτών από τα παιδιά (Σέργη, 1991). Μέσα από τη μουσική αγωγή και τις μουσικές δραστηριότητες το παιδί πρέπει:

1. Να αποκτήσει αντίληψη του ήχου ως προς τη χροιά, το τονικό ύψος, το χρόνο, την ένταση.
2. Να μάθει να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα μέσα παραγωγής ήχου- φωνή, σώμα, μουσικά όργανα.
3. Να αποδίδει με ακρίβεια τα διάφορα ρυθμικά σχήματα ως προς το χρόνο και το ρυθμό και να τα ερμηνεύει χρησιμοποιώντας ορισμένα μέσα όπως το σώμα, τη φωνή, τα μουσικά όργανα.
4. Να καλλιεργηθεί ακουστικά και φωνητικά, ώστε να αποδίδει με ακρίβεια τους διάφορους ήχους.
5. Να μπορεί να δημιουργεί και να εκφράζεται μουσικά.
6. Να ερμηνεύει μουσική με κίνηση χρησιμοποιώντας το σώμα του σαν εκφραστικό μέσο.
7. Να αποκτήσει ένα πλούσιο ρεπερτόριο από πολλά τραγούδια.
8. Να γνωρίζει και να αναλύει απλές μουσικές φόρμες, όπως AB, ABA.

9. Να γνωρίζει τα διάφορα μουσικά στυλ, μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων του, και να μάθει να εκτιμά τη μουσική δημιουργία κάθε εποχής.
10. Να γνωρίζει και να σέβεται τη δική του παραδοσιακή μουσική αλλά και τη μουσική των άλλων λαών.
11. Να μάθει να αγαπά τη μουσική σαν μια μορφή τέχνης.
12. Να αποκτήσει, μέσα από τις διάφορες μουσικές δραστηριότητες, αυτοπεποίθηση, αίσθηση ευθύνης και συνεργασίας, αυτοπειθαρχία, πνεύμα ομαδικότητας και κοινωνικοποίηση για τη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης προσωπικότητας.

(Σέργη, 1991:36,37)

Μουσικές δραστηριότητες πρέπει να συμβαίνουν σε καθημερινή βάση επειδή τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τις μουσικές έννοιες, ενώ την ίδια στιγμή, έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να χαρούν και να διασκεδάσουν. Οι μουσικές δραστηριότητες επομένως, απαιτούν την ολική και ενεργή συμμετοχή του παιδιού, διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική (Hackett, 2004). Εάν οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν τα παιδιά μέσα από κατάλληλες και σταδιακά αναπτυσσόμενες μουσικές εμπειρίες τότε τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν τη μουσική και τελικά, μέσα από αυτή, μαθαίνουν να αγαπούν τον ίδιο τους τον εαυτό.

Το μουσικό παιχνίδι και ο ρόλος του στην εκπαίδευση

Το μουσικό παιχνίδι κατέχει μια σημαντική και ξεχωριστή θέση στη διαδικασία της μάθησης καθώς λειτουργεί ως «μέσο έκφρασης, κοινωνικοποίησης, διοχέτευσης της ενεργητικότητας» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:30) και της μουσικής δημιουργίας. Συντελείται σε ένα ευχάριστο και χαρούμενο κλίμα, μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά, ενώ προωθεί «την καλύτερη κατανόηση των αφηρημένων μουσικών εννοιών, τη ρυθμική και τονική ικανότητα των παιδιών, τη νοητική τους ικανότητα, αλλά και την αισθητηριακή – κινητική τους ανάπτυξη» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:31). Βασικός στόχος για τη σωστή διδασκαλία ενός μουσικού παιχνιδιού είναι η ενεργή και ενθουσιώδης

συμμετοχή του/της δασκάλου/ας σε αυτό. Ένας καλός τρόπος για να μπορέσουν τα παιδιά να συγκεντρωθούν σε μια δραστηριότητα είναι «να ξεκινήσει το μάθημα της μουσικής με ένα παιχνίδι σε κύκλο όπως για παράδειγμα, ένα παιχνίδι με παλαμάκια» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:32). Η επιλογή των μουσικών παιχνιδιών πρέπει να ανταποκρίνεται στις ικανότητες των παιδιών. Πρέπει ο/η δάσκαλος/α να «έχει επίγνωση του επιπέδου δυσκολίας του παιχνιδιού που επιλέγει και αν χρειαστεί να προσαρμόζει τους κανόνες του παιχνιδιού στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:32). Δεν πρέπει να επιλέγονται μόνο μουσικά παιχνίδια που είναι αυστηρά δομημένα, αλλά είναι καλό επίσης να παραχωρούνται ορισμένα περιθώρια και να «δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:32) όπως, για παράδειγμα, να εφευρίσκουν ήχους ή να δημιουργούν τις δικές τους συνθέσεις χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να υπερβούν ή να ξεπεράσουν ορισμένα όρια. Επιπλέον, το μουσικό παιχνίδι λειτουργεί θεραπευτικά καθώς εμπλέκει ακόμη και τα παιδιά εκείνα που είναι ντροπαλά και δεν έχουν θάρρος συμβάλλοντας, με αυτό τον τρόπο, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους. Επομένως, τα παιδιά απελευθερώνονται από τους φόβους και τους περιορισμούς που είχαν θέσει στους εαυτούς τους και δείχνουν τις πραγματικές τους ικανότητες.

«Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Jean Piaget, το μουσικό παιχνίδι μπορεί να διακριθεί σε: α) *λειτουργικό παιχνίδι* (functional play), που περιλαμβάνει την εξερεύνηση της φωνής, των οργάνων και των ήχων του περιβάλλοντος, β) *δημιουργικό παιχνίδι* (constructive play), όπου μέσα από την εξερεύνηση προκύπτει μια δομή με ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα, δυναμικές, ηχοχρώματα, και γ) στη *δραματοποίηση* (dramatization), με τη χρήση τραγουδιών και οργάνων για την επένδυση μιας ιδέας ή ενός θέματος» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:32). «Ως προς τη δομή τα παιχνίδια μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σε ανοιχτά και σε κλειστά. Κλειστά είναι τα παιχνίδια που έχουν αυστηρή δομή και προκαθορισμένους κανόνες, για αυτό το λόγο ταιριάζουν καλύτερα στα μικρά παιδιά που στην αρχή έχουν ανάγκη από συγκεκριμένα όρια, ενώ, αντιθέτως, τα ανοιχτά παιχνίδια παρουσιάζουν μεγαλύτερη ελαστικότητα στους κανόνες και ενδείκνυνται για “δεμένες” ομάδες» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:32,33).

Το παιχνίδι και η πειθαρχία είναι δύο έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται. «Το σωστά οργανωμένο και δομημένο παιχνίδι εισάγει τα παιδιά στους κανόνες και την πειθαρχία, ενώ μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο με απώτερο στόχο την ευγενή

άμιλλα και την απόκτηση δεξιοτήτων» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:33). Εκτός όμως από το οργανωμένο μουσικό παιχνίδι υπάρχει και το ελεύθερο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες και να θέσουν τους δικούς τους όρους και τους δικούς τους κανόνες (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001). Το πιο σημαντικό απ' όλα είναι πως το μουσικό παιχνίδι προσφέρει σε κάθε παιδί την πραγματική χαρά και ευχαρίστηση για εσωτερική έκφραση και δημιουργία (Σέργη, 1991), ένα συναίσθημα που αισθάνονται τα παιδιά την ανάγκη να το μοιραστούν με τους ανθρώπους που υπάρχουν γύρω τους.

Παραδείγματα μουσικού παιχνιδιού συναντάμε σε ομαδικά παιχνίδια, σε μουσικοκινητικά αλλά και σε παιχνίδια που έχουν σαν βάση τη μουσική σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό. Η θεματολογία αυτών των μουσικών παιχνιδιών στηρίζεται συνήθως σε θρησκευτικά, κοινωνικά και εποχιακά ερεθίσματα που έχουν σαν κύριο στόχο τη διαίωνιση της παράδοσης και του πολιτισμού (Σέργη, 1991).

Ο ρόλος της αξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία

«Η αξιολόγηση είναι σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και των μαθητών και δυναμώνει τη διαδικασία μάθησης αλλά και τον ρόλο εμπλοκής των μαθητών σε αυτή» (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:20). «Για τους περισσότερους δασκάλους η αξιολόγηση είναι ταυτόσημη έννοια με τη βαθμολόγηση» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:80). Ωστόσο, η αξιολόγηση στη σύγχρονη εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει μόνο την αντικειμενική βαθμολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων ενός μαθητή, αλλά κυρίως δίνει την ευκαιρία στον/στην δάσκαλο/α να εξετάσει το επίπεδο της τάξης του/της, ώστε να μπορέσει αργότερα στο μέλλον να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία και το υλικό του. Επομένως, με τον όρο «αξιολόγηση» δεν εννοούμε τη βαθμολογία (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:80) μιας δημιουργικής δραστηριότητας, αλλά τον διάλογο και την επικοινωνιακή συζήτηση που θα ακολουθήσει μέσα στην τάξη με το τέλος της δραστηριότητας και που θα πηγάζει από τα ίδια τα παιδιά, με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του/της δασκάλου/ας (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001).

Υπάρχουν ορισμένοι μουσικοπαιδαγωγοί που θεωρούν ότι «η αξιολόγηση είναι μια έννοια αντίθετη με τη φύση της μάθησης της μουσικής» (Μακροπούλου-

Βαρελάς, 2001:80). Συμβαδίζοντας με αυτή την άποψη «η μουσική δεν μπορεί και δεν πρέπει να μετρηθεί με αντικειμενικά κριτήρια» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:80). Άλλωστε η αξιολόγηση δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι ένα πρόβλημα ιδιαίτερα πολύπλοκο και σύνθετο. Αν, για παράδειγμα, ο/η δάσκαλος/α αξιολογεί «έναν μαθητή σύμφωνα με τη “μουσικότητα” με την οποία τραγουδά ή παίζει ένα μουσικό όργανο» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:80) ή αν ακόμη αυτοσχεδιάζει σωστά και πως πρέπει να αυτοσχεδιάζει, τότε ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι δύσκολος. Αν όμως καταφέρει ο/η δάσκαλος/α να έχει συγκεκριμένους στόχους και να χρησιμοποιεί συγκεκριμένη ορολογία, τότε η αξιολόγηση γίνεται πιο εύκολη. Για παράδειγμα, ο/η δάσκαλος/α κρίνει αν ο μαθητής τραγούδησε ένα κομμάτι στο σωστό ρυθμό και στο σωστό tempo, με σωστές ή όχι δυναμικές, χρησιμοποιώντας σωστή τεχνική και αναπνοή (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001).

Εκτός όμως από το διάλογο υπάρχουν και άλλες μορφές αξιολόγησης όπως, για παράδειγμα, η αυτοαξιολόγηση. Στην περίπτωση, λοιπόν, που ο/η εκπαιδευτικός ζητήσει από τους μαθητές να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, θα πρέπει να τους θέσει ορισμένα ζητήματα και προβληματισμούς που θα οξύνουν την κριτική τους σκέψη, όπως, για παράδειγμα, ποια μουσικά όργανα θεωρούν πως είναι κατάλληλα για ένα συγκεκριμένο κομμάτι ή για έναν αυτοσχεδιασμό, αν οι ήχοι «συνδέονται αρμονικά μεταξύ τους» και αν «γίνεται αποτελεσματική η χρήση των δυναμικών» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:81). Επίσης, θα πρέπει να ρωτήσει αν επικρατεί πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας ή αν ο καθένας παίζει ή αυτοσχεδιάζει μόνος του, αν γίνεται σαφής η αρχή και το τέλος του κομματιού και αν το τελικό αποτέλεσμα είναι το επιδιωκόμενο. «Με αυτή την προσέγγιση είναι φανερό ότι, τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί, αξιολογούν οι ίδιοι τα επιτεύγματα τους» (Σταυρίδης, 1985:90), εντοπίζουν τις δυσκολίες τους, «αναζητούν τους λόγους για τις αδυναμίες τους και παρακολουθούν την πρόοδο τους» (Σταυρίδης, 1985:90). Υπάρχουν διάφορες μορφές αυτοαξιολόγησης. Μία από αυτές είναι ο κατάλογος ελέγχου (Checklist), ο οποίος περιέχει το όνομα του κάθε παιδιού και τα στοιχεία από την εργασία και την πρόοδο του καταγραμμένα από τον/την δάσκαλο/α (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004). Ο/Η δάσκαλος/α, όμως, πρέπει να αξιολογεί και να κρίνει έχοντας υπόψη τους στόχους της αξιολόγησης, την ουσία και την αξία της δημιουργικότητας. Συνεπώς, θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν «ένα μουσικό λεξιλόγιο, ώστε να μπορούν οι ίδιοι να περιγράψουν εμπειρίες, κυρίως κιναισθητικές και ακουστικές» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:81), κατά τη διάρκεια της

αυτοαξιολόγησης. Ένας εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ποιες μουσικές έννοιες πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές και τι δεξιότητες πρέπει να δείξουν με σκοπό να επιτύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα. Τέλος, οφείλουν να διδάσκουν ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες καλλιεργώντας, με αυτόν τον τρόπο, το συλλογικό δημιουργικό πνεύμα (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001).

Για να είναι αποτελεσματική, δίκαιη και ακριβής μία αξιολόγηση, θα πρέπει να γίνεται σε όλη τη διάρκεια της θεματικής ενότητας και όχι μόνο στο τέλος. Να δίνει στον/στην εκπαιδευτικό και στους μαθητές πληροφορίες για τη μαθησιακή διαδικασία και πρόοδο, «να είναι πολυδιάστατη και να πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους», να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας δασκάλου και μαθητών και «να βασίζεται σε στοιχεία και δραστηριότητες που συναντούν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή» (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:20). Μόνο μέσα από αυτό τον τρόπο θα μπορέσει η αξιολόγηση να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τη μάθηση. Βασικός παράγοντας στην αξιολόγηση αποτελεί το να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός αυτό που «θέλει να κατανοήσει το παιδί και στη συνέχεια να προσπαθήσει να βρει με ποιον τρόπο θα το κατακτήσουν όλοι μαζί» (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:20). Έτσι η «συνεχής αξιολόγηση» θα βοηθήσει τον/την δάσκαλο/α για τον αν θα πρέπει «να προχωρήσει στην κατάκτηση άλλης ύλης ή ποια στρατηγική θα εφαρμόσει για να θεραπεύσει τις αδυναμίες που αποκαλύφθηκαν» (Σταυρίδης, 1985:86).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι αξιολόγησης. «Ο τρόπος που κάθε δάσκαλος διαλέγει για να αξιολογήσει τους μαθητές του έχει σχέση τόσο με την εκπαιδευτική του φιλοσοφία όσο και με το περιβάλλον στο οποίο διδάσκει» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:81). Για την επιτυχή εφαρμογή και έκβαση της διδασκαλίας, ο παιδαγωγός σε κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να ανακαλύψει τρόπους και μεθόδους, σε συνεργασία με τους μαθητές, μέσα από τις οποίες θα αξιολογήσει την πρόοδο και την ανάπτυξη τους. Για παράδειγμα κάποιοι δάσκαλοι μπορεί να διαλέξουν να στηρίζουν την αξιολόγηση των μαθητών τους πάνω σε «σχέδια δράσης» - τα λεγόμενα Projects - «που καλούνται οι μαθητές να φτιάξουν, μόνοι τους ή σε ομάδες, κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:82). «Κάποιοι άλλοι μπορεί να προτιμήσουν να συντάξουν μαζί με τους μαθητές μία φόρμα αξιολόγησης» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:82). Όταν τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης και θέτουν από κοινού με τον/την δάσκαλο/α τα κριτήρια αξιολόγησης, τότε τα παιδιά αισθάνονται ότι πετυχαίνουν

κάτι καινούργιο ενώ παράλληλα γνωρίζουν τις προσδοκίες του/της δασκάλου/ας. Τέλος, κάποιιοι «μπορεί να σκεφτούν πιο πρωτότυπους τρόπους, όπως το να κρατούν οι μαθητές ένα είδος “ημερολογίου”, όπου θα καταγράφουν τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:82).όποιον τρόπο αξιολόγησης και αν επιλέξει ο/η δάσκαλος/α, «αυτό που προέχει είναι η αξιολόγηση να μη λειτουργήσει ανασταλτικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:82).

Βασικές αρχές στη μουσική εκπαίδευση

- Ατομικό και ομαδικό τραγούδι
- Εκτέλεση μουσικών οργάνων
- Αυτοσχεδιασμός μελωδιών, μουσικών παραλλαγών και ενορχηστρωτικών συνοδειών
- Σύνθεση μουσικής μέσα σε καθορισμένα πλαίσια
- Μουσική ανάγνωση και σημειογραφία
- Ακρόαση, ανάλυση και περιγραφή της μουσικής
- Εκτίμηση της μουσικής και μουσικές παραστάσεις
- Κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στη μουσική και τις άλλες τέχνες
- Κατανόηση της μουσικής σε σχέση με την ιστορία και τον πολιτισμό

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν όχι μόνο να γνωρίζουν τις παραπάνω αρχές αλλά και να τις χρησιμοποιούν σωστά για την επίτευξη της πολύπλευρης μουσικής ανάπτυξης και ολοκλήρωσης των μαθητών.

(Hackett, 2004)

Ποια μουσική είναι «καλή» για τα παιδιά

Τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής περιόδου είναι ιδιαίτερα δεκτικά σε διάφορα είδη μουσικής. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν πιο ευχάριστα και πιο αποτελεσματικά κυρίως μέσα από μουσικές δραστηριότητες που συνδυάζουν το

τραγούδι με την ενόργανη εκτέλεση. Καλό είναι φυσικά να προσπαθεί ο/η δάσκαλος/α να ανανεώνει συνεχώς τις μουσικές επιλογές χρησιμοποιώντας παραδείγματα κλασικής ή σύγχρονης μουσικής, παραδοσιακά τραγούδια και χορούς, ή ακόμη μουσική άλλων λαών (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001). Τα μουσικά αποσπάσματα που επιλέγει ένας παιδαγωγός «πρέπει να είναι σύντομα σε διάρκεια και να στοχεύουν στην ενεργητική και όχι στην παθητική ακρόαση από τα παιδιά» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:52) – αφού τα παιδιά δεν μπορούν να συγκεντρωθούν για μεγάλο χρονικό διάστημα.. Τέλος, είναι ωφέλιμο τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν μέσα στην τάξη τις ηχογραφήσεις των δικών τους συνθέσεων αλλά και των υπόλοιπων παιδιών. μέσα στην τάξη καθώς, με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται η μουσική τους ικανότητα και κρίση. Η συζήτηση που ακολουθεί τις ηχογραφήσεις των παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για την ανάπτυξη της μουσικής τους σκέψης.

Η αξία του χρόνου που πρέπει να παραχωρείται στη μουσική

Για να μπορέσουν τα παιδιά να γνωρίσουν και να αγαπήσουν τη μουσική πρέπει η εκπαίδευση να παραχωρεί ένα αρκετά ικανοποιητικό χρονικό διάστημα στο μάθημα της μουσικής (Hackett, 2004). Στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου οι μαθητές θα πρέπει να έρχονται σε επαφή και να ασχολούνται με τη μουσική σε καθημερινή βάση - ενώ ένα μέρος αυτής της καθημερινής επαφής πρέπει να αφιερώνεται στις μουσικές εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες (Hackett, 2004).

Δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον

α) χώρος- οργάνωση

«Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να δημιουργούν, να εκφράζονται και να παίζουν σε οποιοδήποτε χώρο και οποιαδήποτε στιγμή» (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:18). Ωστόσο είναι σημαντικό να μπορούν να παίζουν και να εκφραστούν μουσικά μέσα σε έναν χώρο που θα έχει επιμεληθεί σωστά, λαμβάνοντας υπόψη τις

ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους. Συνεπώς, για ένα πετυχημένο μάθημα μουσικής, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η άνετη, στρωμένη με μοκέτα αίθουσα έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να περπατούν ξυπόλυτα ή να μπορούν να κάθονται κάτω. Επιπλέον, η διαρρύθμιση των επίπλων σε μία αίθουσα επηρεάζει σημαντικά και τη μέθοδο διδασκαλίας. Είναι χρήσιμο να υπάρχει μία γωνία στρωμένη με μαξιλάρια στην οποία θα πραγματοποιούνται δραστηριότητες, ατομικές και ομαδικές, τα παιδιά θα μπορούν να ακούν μουσική και να συμμετέχουν σε συζητήσεις για θέματα που τα απασχολούν και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004).

β) υλικά- μέσα

Για να προσφέρει μία τάξη δημοτικού σχολείου ένα βιώσιμο μουσικό πρόγραμμα, είναι απαραίτητο να υπάρχει ο βασικός εκπαιδευτικός εξοπλισμός (Hackett, 2004). Κατά συνέπεια, ο χώρος αυτός θα πρέπει να διαθέτει τα κατάλληλα υλικά για να ξεκινήσει η δράση, ο πειραματισμός και το παιχνίδι. Αρχικά «είναι απαραίτητη μια μεγάλη συλλογή από μουσικά όργανα, ρυθμικά και μελωδικά - ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, τυμπανάκια, μαράκες - τα οποία θα πρέπει να είναι τοποθετημένα σε συγκεκριμένα ράφια, ώστε να μπορούν τα παιδιά να τα χρησιμοποιούν» (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:19). Επίσης, στα ίδια ράφια πρέπει να υπάρχουν αντικείμενα καθημερινής χρήσης, χρώματα, μολύβια, χρωματιστά χαρτιά, ξυλομπογιές, κορδέλες, και πολλά άλλα υλικά, τα οποία θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά στις δραστηριότητες τους. Τέλος, είναι απαραίτητος ένας χώρος όπου θα υπάρχει ο τεχνολογικός εξοπλισμός, «μηχανήματα με τα οποία θα μπορούν τα παιδιά να ηχογραφούν τις εργασίες τους ή να ακούν μουσική» (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:19) – ένας διαθέσιμος χώρος για την εκμάθηση μουσικών εμπειριών (Hackett, 2004).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Εννοιολογική προσέγγιση

Με τον όρο «αυτοσχεδιασμό» εννοούμε την αυθόρμητη δημιουργία μουσικής, «τον πηγαίο, παρορμητικό και απρόβλεπτο χαρακτήρα μουσικών πράξεων, γεγονός που αφορά την υποκειμενική αίσθηση του κάθε αυτοσχεδιαστή. Ωστόσο, από τεχνική άποψη ο αυτοσχεδιασμός αφορά την ταυτόχρονη σύνθεση και εκτέλεση της μουσικής» (Γιάννου, 1994: 73). Πρωταρχικό στάδιο του αυτοσχεδιασμού αποτελεί ο πειραματισμός, η εξερεύνηση και ο τρόπος παραγωγής των μουσικών ήχων όταν αυτοί παράγονται με τη φωνή, το σώμα, τα μουσικά όργανα ή οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο. Στο στάδιο του αυτοσχεδιασμού ο μουσικός χρησιμοποιεί όλη αυτή τη γνώση -που έχει αποκτήσει κατά τον πειραματισμό- για τους ήχους και τον τρόπο παραγωγής τους, οπότε κάνει και τις επιλογές του. Συμβαίνει όμως πολλές φορές να εμπιρεύεται η έννοια του πειραματισμού στην πράξη του αυτοσχεδιασμού καθώς μπορεί ο εκτελεστής να ανακαλύψει κάποιον ήχο κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης και να τον χρησιμοποιήσει στο κομμάτι του. Ποτέ όμως δε συμβαίνει το αντίθετο, καθώς ο αυτοσχεδιασμός είναι μια συνειδητή μουσική πράξη και δεν μπορεί να αποτελεί μέρος πειραματισμού.

«Σε ένα πρώτο στάδιο, και ιδιαίτερα στις πιο μικρές ηλικίες, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση δεν διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ τους» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:74) αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο μοναδικές μουσικές έννοιες που αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται (Elliott, 1995). Άλλωστε τα ίδια τα παιδιά δεν διαχωρίζουν πάντα τη μία διεργασία από την άλλη. «Συχνά, για παράδειγμα, μπορεί μια δραστηριότητα να ξεκινήσει αυτοσχεδιαστικά για να καταλήξει σε οργανωμένη και ολοκληρωμένη σύνθεση. Οι ερευνητές, επίσης, δεν συμφωνούν για τον βαθμό δυσκολίας αυτών των δύο δραστηριοτήτων, έτσι άλλοι θεωρούν πιο δύσκολη τη σύνθεση και άλλοι τον αυτοσχεδιασμό» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:74).

Ο Philip Alperson αναφέρει ότι ο μουσικός αυτοσχεδιασμός περιλαμβάνει την εκτέλεση και τη σύνθεση. Πρόκειται για μια μορφή μουσικής δημιουργίας κατά την

οποία ένας ή και περισσότεροι άνθρωποι συνθέτουν, αποδίδουν και εκτελούν αυθόρμητα ένα μουσικό έργο. Αυτό που διαφοροποιεί και ξεχωρίζει τον αυτοσχεδιασμό από μία ερμηνεία γραμμένης μουσικής είναι η προσπάθεια του μουσικού να συνθέσει και να εκτελέσει το κομμάτι σε πραγματικό χρόνο (Elliott, 1995:168-170). Αντιθέτως, η σύνθεση είναι μια απόλυτα οργανωμένη μουσική δημιουργική διεργασία. Διαφέρει από τον αυτοσχεδιασμό στο ότι δίνει την ευκαιρία στο δημιουργό «να σκεφτεί και να επανεξετάσει μια μουσική ιδέα» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001), κάτι το οποίο δεν επιτρέπεται στον αυτοσχεδιασμό.

Ο αυτοσχεδιασμός χωρίζεται στον «ελεγχόμενο» ή «περιορισμένο» και στον «απόλυτο» ή «ελεύθερο». Στην πρώτη περίπτωση γίνεται χρήση κάποιου υλικού όπως, για παράδειγμα, μια δοσμένη μελωδία ή μια σειρά από συγχορδίες με σκοπό την παραλλαγή τους από τον εκτελεστή. Επίσης, μπορεί να υπάρχει ένα είδος προεργασίας το οποίο να καθοδηγεί τους εκτελεστές χωρίς όμως να καταργεί τη δημιουργικότητά τους. Στον «ελεύθερο» υπάρχει η δυνατότητα επιλογής και επεξεργασίας του υλικού από τον μουσικό κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης, χωρίς όμως αυτό να έχει την έννοια του εντελώς καινούριου ή να οδηγεί σε μουσική αταξία (Pressing, 1984). Φυσικά, ο αυτοσχεδιασμός δεν πρέπει να θεωρηθεί σαν μία απλή εμπειρία που δεν ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία και δεν έχει συγκεκριμένο στόχο. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να έχει πολλές διαβαθμίσεις, να κυμαίνεται από τη μικρή παραλλαγή μιας σύνθεσης μέχρι τη δημιουργία ενός ολόκληρου μουσικού έργου. Μπορεί, επίσης, να είναι αυστηρά δομημένος και να απαιτεί προχωρημένη τεχνική και βαθιά γνώση του μουσικού ιδιώματος, όπως είναι ο αυτοσχεδιασμός στην τζαζ μουσική ή να είναι ελεύθερος, όπως είναι ο αυτοσχεδιασμός των μικρών παιδιών. Τέλος, οι αυτοσχέδιες τεχνικές, τα υλικά και οι προσεγγίσεις ποικίλουν από εποχή σε εποχή και από το ένα είδος μουσικής σε κάποιο άλλο. Για παράδειγμα, οι κανόνες που καθοδηγούν την πραγματοποίηση ενός αυτοσχεδιασμού σε στυλ Bach, είναι τελείως διαφορετικοί από τους κανόνες ενός αυτοσχεδιασμού σε στυλ Jazz.

«Το κλειδί για να κατανοήσει ένας μουσικός την εξέλιξη του αυτοσχεδιασμού βρίσκεται στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται ένα μουσικό έργο σαν μια συνεχόμενη ανάπτυξη ήχων και όχι σαν ένα στατικό αντικείμενο που προσαρμόζεται και περιορίζεται σε μία γραφική παρτιτούρα. Κάθε μουσική ιδέα υποδεικνύει μία πιθανότητα για αλλαγή και ανάπτυξη, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την πορεία και την εξέλιξη του μουσικού έργου και εξαρτάται από την ικανότητα και την ευαισθησία του αυτοσχεδιαστή» (Dobbins, 1980:37). Ο

αυτοσχεδιασμός αντανακλά συνήθως την εσωτερική ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο μουσικός κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης. Ένας ικανός αυτοσχεδιαστής, σε οποιαδήποτε παράδοση (ή στυλ), πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει και θα αποδώσει τα στοιχεία της μελωδίας, του ρυθμού και της αρμονίας σε ένα μουσικό έργο. Τα στοιχεία αυτά πρέπει να είναι κατανοητά και να αφομοιώνονται τεχνικά, ακουστικά, κινητικά και θεωρητικά (Dobbins, 1980: 38,39). Ο ικανός έλεγχος αυτών των στοιχείων συμβάλλει σημαντικά στην απόκτηση τεχνικής ικανότητας. Κατά τη διάρκεια ενός πραγματικού αυτοσχεδιασμού υπάρχει έλλειψη χρόνου για πνευματική και διανοητική ανάλυση. Επομένως, ο αυτοσχεδιαστής θα πρέπει να ακούει ακριβώς τις μελωδικές, αρμονικές και ρυθμικές τάσεις που χρησιμοποιεί οποιαδήποτε στιγμή, με σκοπό να διαισθάνεται την πορεία και την εξέλιξη της μουσικής που δημιουργεί ο ίδιος. Το πιο σημαντικό είναι να κατορθώσει ο μουσικός την ώρα που αυτοσχεδιάζει «τη σπουδαιότερη διαύγεια έκφρασης με την πιο συνοπτική και περιεκτική χρήση μουσικού υλικού. Χωρίς αυτό τον σκοπό ο αυτοσχεδιασμός μετατρέπεται είτε σε μία ανούσια επίδειξη τεχνικών δεξιοτήτων είτε σε μία ανεξέλεγκτη συναισθηματική κάθαρση (Dobbins, 1980:39).

Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που χρησιμοποιείται ο αυτοσχεδιασμός σαν μία έννοια μουσικής μάθησης είναι η ολοκληρωτική συμμετοχή του δασκάλου και του μαθητή. Η παθητικότητα και η αποχή από τις δημιουργικές διεργασίες είναι ο πιο αποτρεπτικός τρόπος μάθησης γι' αυτό το λόγο ο/η δάσκαλος/α πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε μία τάξη, μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα αποκτήσουν εμπειρίες και θα μάθουν να χειρίζονται σωστά τα μουσικά στοιχεία. Ορισμένοι μουσικοπαιδαγωγοί πιστεύουν ότι ο/η μαθητής/τρια θα έπρεπε να ασχολείται με τον αυτοσχεδιασμό, αφού πρώτα θα έχει αναπτύξει τη μουσική του/της παιδεία και τις εκτελεστικές του/της ικανότητες σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Άλλοι παιδαγωγοί βλέπουν τον αυτοσχεδιασμό σαν μία φυσική συμπεριφορά που οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της προσχολικής και σχολικής μουσικής εκπαίδευσης. Στις πολύ μικρές ηλικίες, ο/η δάσκαλος/α πρέπει να συμμετέχει κατά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού, βοηθώντας τα παιδιά να αφυπνίσουν τη δημιουργικότητά τους μέσω μουσικών παιχνιδιών (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001). Σημαντικό στοιχείο στην πορεία της μάθησης είναι η συζήτηση και η αξιολόγηση που ακολουθεί τη δημιουργική διεργασία του αυτοσχεδιασμού. Σε αυτό βοηθά ιδιαίτερα η ηχογράφηση των αυτοσχεδιασμών και η ακουστική αναπαραγωγή τους μέσα στην τάξη. «Έτσι

δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να παίζουν, παράλληλα με το ρόλο του δημιουργού - εκτελεστή και αυτόν του καλού ακροατή» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:75,76).

Η εισαγωγή αυτοσχέδιων μουσικών επεξεργασιών έγινε αναπόσπαστο μέρος της Ευρωπαϊκής παράδοσης και η πρώτη γνωστή εποχή που συναντάται είναι αυτή του Μεσαίωνα και πιο συγκεκριμένα στο τέλος του 9^{ου} αιώνα στο ανώνυμο μουσικοθεωρητικό εγχειρίδιο *Musica Enchiriadis*, στο οποίο «δίνονται οι κανόνες του αυτοσχεδιασμού για *organum* (ευρωπαϊκή πολυφωνία), οι οποίοι είναι αρκετά απλοί αλλά και αυστηροί αντίστοιχα» (Γιάννου,1994: 75). Ο άγνωστος συγγραφέας καταγράφει για πρώτη φορά μια πρακτική ψαλμωδίας που γινόταν, όταν γινόταν, κατά κάποιον τρόπο ως αυτοσχεδιασμός κατά την εκτέλεση (Γιάννου,1995). Ως τα τέλη του 14^{ου} αιώνα «οι παλιές αυτοσχεδιαστικές πρακτικές εξακολουθούν να υπάρχουν, να εξελίσσονται, να διαφοροποιούνται από παράδοση σε παράδοση» (Γιάννου,1994: 76) και να συνδυάζονται με τη σύνθεση. Κατά την περίοδο της Αναγέννησης (15^{ος} – 16^{ος} αιώνας) συναντάται η έννοια του αυτοσχεδιασμού στην ενόργανη μουσική όπως και στο στόλισμα των μελωδιών. Κατά τη διάρκεια της εποχής Μπαρόκ και στα πρώτα χρόνια της κλασικής εποχής, η τέχνη του αυτοσχεδιασμού έφτασε στην κορυφή με τους Bach, Mozart, Cherny, Beethoven όπως και οι Chopin και List της Ρομαντικής περιόδου οι οποίοι «θαυμάζονταν από τους συγχρόνους τους όχι μόνο για τις συνθέσεις τους αλλά και για την εξαιρετική ικανότητά τους στην αυτοσχεδιαστική τέχνη» (Γιάννου,1994: 88). Από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα οι φαντασίες, οι παραλλαγές (κυρίως πάνω σε θέματα από όπερες), τα πρελούδια και οι καντέντες αποτελούσαν σημαντικές μορφές εκδήλωσης της αυτοσχεδιαστικής δεξιότητας των εκτελεστών (Γιάννου,1994). Η μουσική ακμάζει σε κάθε εκκλησία, στη βασιλική αυλή, στην κοινωνική καθιέρωση και ο αυτοσχεδιασμός κατέχει ένα ακέραιο και ολοκληρωτικό μέρος της δημιουργικής μουσικής δραστηριότητας. Κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ο αυτοσχεδιασμός υποβαθμίζεται και περιθωριοποιείται σε σχέση με τη σύνθεση, συνεχίζει όμως να υφίσταται στη λαϊκή μουσική παράδοση για να επανέλθει μετά τη δεκαετία του 1950, χάρη στις πρωτοποριακές τάσεις της τότε ευρωπαϊκής μουσικής.

Από το 1910 συναντάται στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής η τζαζ μουσική, δημιούργημα των Αφροαμερικανών κυρίως μουσικών, η οποία συμβάλλει περισσότερο από κάθε άλλη λαϊκή μουσική στην αναγέννηση του αυτοσχεδιασμού. Σε όλη την περίοδο του 20^{ου} αιώνα η τζαζ εξελίσσεται και παίζεται από μεγάλα μουσικά σχήματα (Big Bands), μικρότερα μουσικά σύνολα όπως για παράδειγμα τρίο

και ακόμη από μεμονωμένους σολίστες. Παίρνει διάφορες μορφές και φτάνει μέχρι και τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό (Free Jazz). Κύριο και ουσιώδες χαρακτηριστικό αυτού του είδους μουσικής είναι «η ικανότητα του μουσικού να αυτοσχεδιάζει απεριόριστα πάνω σε ένα θέμα (δανεισμένο συνήθως από την ‘ελαφρά’ πολιτιστική παραγωγή), στη συνέχεια να το αποδομεί και να δημιουργεί μια ιδιαίτερη επικοινωνία με τους άλλους μουσικούς, θέτοντας έτσι με τελετουργικό τρόπο ως προτεραιότητα το ίδιο το μουσικό συμβάν και όχι το μουσικό αποτέλεσμα» (Τερζάκης, 1990: 56).

Μελέτες βασισμένες στον αυτοσχεδιασμό των παιδιών

«Πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει κατά καιρούς να κατηγοριοποιήσουν τις διάφορες μορφές αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, σύμφωνα με τα ρυθμικά, μελωδικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά τους, αλλά και να προσδιορίσουν τη φύση της μάθησης που συντελείται στο παιδί κατά τη διάρκεια της δημιουργίας. Οι περισσότερες θεωρίες ακολουθούν μια αναπτυξιακή προσέγγιση, θεωρούν δηλαδή ότι ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση σχετίζονται άμεσα με την ηλικία των παιδιών, ενώ στα πρώτα στάδια μουσικής ανάπτυξης τοποθετείται συνήθως η ελεύθερη εξερεύνηση» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:74).

Οι Gladys Moorhead και Donald Pond παρατήρησαν τα τραγούδια και τους ενόργανους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών, ηλικίας δύο μέχρι έξι ετών, που καταγράφονταν στο σχολείο. Οι δύο συγγραφείς διαπίστωσαν ότι μέσα από τις εμπειρίες και τις δημιουργικές δραστηριότητες τα παιδιά μπορούσαν να δημιουργήσουν, στους αυτοσχεδιασμούς τους, μελωδικά και ρυθμικά σχήματα, απλά και σύνθετα μέτρα και να διατηρήσουν έναν σταθερό παλμό. Ανακάλυψαν, επιπλέον, ότι τα παιδιά στην αρχή, όταν ξεκινούσαν να αυτοσχεδιάζουν πάνω σε μουσικά όργανα, επικεντρώνονταν κυρίως στη εξερεύνηση της χροιάς καθώς και σε άλλα ηχητικά χαρακτηριστικά, όπως η ένταση, το τονικό ύψος και η διάρκεια (Kratus, 1991:36). Στη συνέχεια, ο John Flohr διεξάγει δύο μελέτες πάνω στον αυτοσχεδιασμό των παιδιών. Στην πρώτη του μελέτη περιγράφει τις συμπεριφορές των παιδιών, ηλικίας τεσσάρων, έξι και οχτώ χρονών, καθώς αυτοσχεδιάζουν πάνω στο πεντατονικό ξυλόφωνο του Carl Orff (Kratus, 1991). Ο Flohr ανακάλυψε ότι οι αυτοσχεδιασμοί των μεγαλύτερων παιδιών ήταν περισσότερο συγκροτημένοι και προσανατολισμένοι προς ένα τονικό κέντρο σε σχέση με τους αυτοσχεδιασμούς των

μικρότερων παιδιών (Kratus, 1991). Επιπλέον αναφέρει ότι τα παιδιά στα οποία δίδασκε μουσική ήταν ικανά να αυτοσχεδιάζουν πάνω σε πρότυπα και να δημιουργούν ποικιλίες αυτοσχεδιασμών προκειμένου να εκφράσουν την εσωτερική τους διάθεση. Στη δεύτερη του μελέτη, η οποία διήρκεσε για τέσσερα χρόνια, διερεύνησε τα μουσικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών που έκαναν τα παιδιά, ηλικίας δύο ως έξι χρονών, πάνω σε πεντατονικά ξυλόφωνα. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης απέδειξαν ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν μουσικά πρότυπα – ρυθμικά και μελωδικά σχήματα – για να δημιουργήσουν ενιαίους αυτοσχεδιασμούς (Kratus, 1991).

Βασισμένος σε αυτά τα αποτελέσματα, ο Flohr πρότεινε τρία αναπτυξιακά στάδια για τον παιδικό αυτοσχεδιασμό:

1. **Στάδιο κινητικής ενέργειας – *motor energy stage*** (ηλικία 2-4): σε αυτό το αρχικό στάδιο τα παιδιά, κατά τη διαδικασία της μίμησης και μέσα από τη συνεχή και διαρκή επανάληψη, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν νέτες ίσης διάρκειας και νέα ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα.
2. **Στάδιο πειραματισμού – *experimentation stage*** (ηλικία 4-6): χαρακτηρίζεται από την ανάγκη που έχουν τα παιδιά να εξερευνούν και να επεκτείνουν αυτά που ήδη γνωρίζουν. Όταν η μίμηση δεν είναι πια ικανοποιητική, τα παιδιά προχωρούν στην εξερεύνηση του νέου δομικού υλικού και προσπαθούν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους για να το επεκτείνουν.
3. **Στάδιο τυπικών ιδιοτήτων – *formal properties stage*** (ηλικία 6-8): αφού τα παιδιά έχουν περάσει από τα στάδια της μίμησης και του πειραματισμού, έχουν αποκτήσει πλέον βασικά δομικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν στους αυτοσχεδιασμούς και στις μουσικές τους συνθέσεις, όπως είναι η χρήση τονικότητας και η επανάληψη μεγάλων μοτιβικών σχημάτων.

(Kratus, 1991: 36)

Η Deborah Reinhardt εξετάζει τα ρυθμικά χαρακτηριστικά των αυτοσχεδιασμών των παιδιών ηλικίας τριών, τεσσάρων και πέντε χρονών. Η Reinhardt ζήτησε από κάθε παιδί να αυτοσχεδιάσει ένα τραγούδι σε ένα διατονικό άλτο ξυλόφωνο ενώ η ίδια συνόδευε με ένα απλό ρυθμικό σχήμα σε ένα μπάσο

ξυλόφωνο. Ανακάλυψε λοιπόν ότι τα παιδιά ηλικίας πέντε χρονών χρησιμοποιούσαν αρκετά ρυθμικά σχήματα και ρυθμικές διάρκειες σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, ενώ σχεδόν όλα τα παιδιά μπορούσαν να αυτοσχεδιάσουν μία συνοδεία με σταθερό ρυθμό και συνεπές μέτρο (Kratus, 1991: 36,37).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα νέα παιδιά μπορούν να αυτοσχεδιάσουν μουσική χρησιμοποιώντας απλά δομικά στοιχεία. Ωστόσο, τα παιδιά προσεγγίζουν τον αυτοσχεδιασμό με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τον τρόπο που τον προσεγγίζουν οι έμπειροι μουσικοί και αυτοσχεδιαστές (Kratus, 1991:37). Για παράδειγμα, οι μουσικοί αντιλαμβάνονται τον αυτοσχεδιασμό σαν ένα μουσικό προϊόν, το οποίο μπορούν να το κατανοήσουν οι υπόλοιποι και επομένως, μπορούν να το μοιραστούν μαζί τους. Όμως, αυτή η αντίληψη δεν απευθύνεται σε όλους όσους αυτοσχεδιάζουν και φυσικά δεν απευθύνεται στον αυτοσχεδιασμό των νέων παιδιών. Ορισμένα παιδιά θεωρούν τη μουσική δημιουργία ιδιωτική υπόθεση και την αντιμετωπίζουν ως μία δραστηριότητα, η οποία μέσα από τη διαδικασία της εξερεύνησης και του πειραματισμού βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν νέους ήχους. Αντιθέτως άλλα παιδιά δημιουργούν μουσική για να την μοιραστούν με τον υπόλοιπο κόσμο (Kratus, 1991).

Ο John Kratus, σε ένα άρθρο του για τη διδασκαλία του μουσικού αυτοσχεδιασμού, ανέπτυξε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο αυτοσχεδιασμού το οποίο περιλαμβάνει επτά επίπεδα που συμβαδίζουν με τη σταδιακή μουσική ανάπτυξη του παιδιού από την πρώιμη σχολική ηλικία μέχρι την ανώτερη εκπαίδευση. Η άποψη του αυτή για τον αυτοσχεδιασμό βασίζεται σε αποτελέσματα ερευνών που έγιναν για τη συμπεριφορά και τη στάση των παιδιών απέναντι στη μουσική δημιουργία. Ο ρόλος ενός σωστού μουσικοπαιδαγωγού είναι να προσαρμόζει τη διαδικασία μάθησης και τις ανάγκες των παιδιών σε κάθε επίπεδο χωριστά (Kratus, 1996).

1. **Εξερεύνηση – Exploration:** Η εξερεύνηση θεωρείται το πρώτο βασικό και ουσιαστικό στάδιο πριν τον αυτοσχεδιασμό. Κατά τη διάρκεια της εξερεύνησης τα παιδιά αρχίζουν να εξοικειώνονται με τη μουσική και να εξερευνούν τους ήχους και τις δυνατότητες τους. Αρχίζουν να ανακαλύπτουν καινούργια ηχητικά αντικείμενα και νέους ηχητικούς συνδυασμούς όπως τις χροιές και τη δυναμική ενός οργάνου. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά μπορούν να χειριστούν καλύτερα τους φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς, επειδή έχουν περισσότερες εμπειρίες όσον αφορά τη χρήση της φωνής τους στην καθημερινή ζωή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εφοδιάζει με αρκετά

ικανοποιητικό χρονικό διάστημα ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν μία ποικιλία ηχητικών πηγών (Kratus, 1996).

2. **Αυτοσχεδιασμός που δίνει έμφαση στη διαδικασία της δημιουργίας – *Process-oriented improvisation*:** Από τη στιγμή που ο μαθητής αρχίζει να χειρίζεται το μουσικό όργανο, να ακούει τα ρυθμικά σχήματα που παράγει κατά τη διαδικασία της εξερεύνησης και να συνδέει τις κινήσεις του με τους παραγόμενους ήχους, ξεκινάει ο πραγματικός αυτοσχεδιασμός. Το παιδί μαθαίνει να οργανώνει το μουσικό του υλικό και να δημιουργεί αυτοσχεδιασμούς που περιλαμβάνουν μεγαλύτερες μουσικές δομές και προβάλλουν πιο ολοκληρωμένα ρυθμικά μοτίβα. Αρχίζουν να αυτοσχεδιάζουν μεταξύ τους και με τους δασκάλους και μαθαίνουν σιγά-σιγά την κοινωνική αξία της μουσικής. Ο ρόλος του δασκάλου και οι εκπαιδευτικές του δραστηριότητες είναι όμοιες με εκείνες του πρώτου επιπέδου (Kratus, 1996).
3. **Αυτοσχεδιασμός που δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα της δημιουργίας – *Product-oriented improvisation*:** Ο μαθητής συνειδητοποιεί τις αρχές δόμησης μιας μουσικής και αρχίζει να μοιράζεται με άλλους τους αυτοσχεδιασμούς του. Για παράδειγμα, ένα παιδί αποκτά συνείδηση των δομικών αρχών όταν μπορεί να αυτοσχεδιάσει με έναν σταθερό ρυθμό, σε τριπλό μέτρο, σε μείζονα ή ελάσσονα τονικότητα. Στο τρίτο επίπεδο ο/η δάσκαλος/α μαθαίνει στα παιδιά ορισμένα χαρακτηριστικά της τονικότητας, του μέτρου, του σταθερού παλμού, ενώ μπορεί να ζητήσει από τα ίδια να αυτοσχεδιάσουν χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο ρυθμικό σχήμα ή μία σειρά από συγχορδιακές αλλαγές στη μουσική τους. Οι μαθητές λειτουργούν περισσότερο ομαδικά αποκτώντας, με αυτό τον τρόπο, εμπειρία και μεγαλύτερη ευχέρεια στο χειρισμό του οργάνου ή της φωνής (Kratus, 1996).
4. **Ρέων αυτοσχεδιασμός – *Fluid improvisation*:** Ο μαθητής μαθαίνει να χειρίζεται με μεγαλύτερη άνεση τα μουσικά όργανα και τη φωνή του. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να επικεντρωθεί στην τεχνική ικανότητα δημιουργώντας ευκαιρίες για αυτοσχεδιασμό βασιζόμενος σε μια ποικιλία από τρόπους, τονικότητες, μέτρα και ρυθμούς. Από τη στιγμή που τα τεχνικά προβλήματα του αυτοσχεδιασμού έχουν ξεπεραστεί, ο μαθητής μπορεί να συγκεντρωθεί καλύτερα στον σχηματισμό και στη συγκρότηση του αυτοσχεδιασμού (Kratus, 1996).

5. **Δομημένος αυτοσχεδιασμός – *Structural improvisation*:** Ο μαθητής ανακαλύπτει συνεχώς νέους τρόπους, μουσικά σχήματα και μουσικές εικόνες για να διαμορφώσει και να δομήσει μία ολοκληρωμένη μουσική φόρμα. Ο/Η εκπαιδευτικός, σε αυτό το επίπεδο, καλείται να εισάγει τους μαθητές σε διαφορετικές μουσικές και εξωμουσικές ιδέες ενώ μπορεί να προτείνει ή να διαμορφώσει διάφορες μουσικές έννοιες για τη δομή του αυτοσχεδιασμού (Kratus, 1996).
6. **Στυλιστικός αυτοσχεδιασμός – *Stylistic improvisation*:** Το παιδί μπορεί να αυτοσχεδιάσει με άνεση και ιδιαίτερη ικανότητα, χρησιμοποιώντας τους κώδικες ενός συγκεκριμένου στιλ. Ο/Η δάσκαλος/α βοηθάει το μαθητή να αναπτύξει ένα ρεπερτόριο συγκεκριμένων ρυθμικών, μελωδικών σχημάτων και αρμονικών χαρακτηριστικών που αντιστοιχούν σε κάποιο στιλ. Πέρα από τη στενή παρατήρηση των μοντέλων και τη μίμηση, ο μαθητής αρχίζει να διαμορφώνει και τη προσωπική του φωνή μέσα στο στιλ (Kratus, 1996).
7. **Προσωπικός αυτοσχεδιασμός – *Personal improvisation*:** Το τελευταίο επίπεδο κατορθώνεται μόνο από εκείνους τους μαθητές που είναι ικανοί να υπερβούν και να ξεπεράσουν τα αναγνωρίσιμα αυτοσχεδιαστικά στιλ και να δημιουργήσουν ένα νέο προσωπικό ύφος στη δική τους μουσική. Για να φτάσει ένα παιδί σε αυτό το επίπεδο θα πρέπει ο δάσκαλος να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τις εξερευνήσεις και τους πειραματισμούς του. Οι μαθητές δεν μπορούν να μεταπηδήσουν από το ένα επίπεδο στο άλλο. Μπορούν όμως να επανέρχονται σε κάποια από αυτά κατά τη διάρκεια της προόδου τους.

(Kratus, 1996)

«Ευκαιρίες για αυτοσχεδιασμό πρέπει να δίνονται στα παιδιά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε σχέση πάντα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Η μουσική δημιουργία στοχεύει στο παιδί σαν ολότητα, στην προσωπικότητα του, στις μουσικές του εμπειρίες, στη λογική και την παιδεία του, σ' αυτό, άλλωστε, έγκειται και η εκπαιδευτική αξία του αυτοσχεδιασμού: προάγει τη μουσική ανεξαρτησία και την αυτοπεποίθηση του παιδιού» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:74).

«Οι θεωρίες αυτές, όμως, αν και βοηθούν τους δασκάλους να διακρίνουν το στάδιο ανάπτυξης των μαθητών τους, έχουν αμφισβητηθεί από άλλους ερευνητές και ιδιαίτερα από εκείνους που βλέπουν με δυσπιστία και σκεπτικισμό την οριοθέτηση

της δημιουργικότητας σε συγκεκριμένες φάσεις εξέλιξης» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:75) και υποστηρίζουν ότι η «ανάπτυξη ενός παιδιού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τους κοινωνιοψυχολόγους, με πρωτεργάτη τον Vygotsky και τη θεωρία του για “τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης”, η ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να υπολογιστεί κατά προσέγγιση» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:21). Αυτό όμως που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, άσχετα με την αξιοπιστία και την πρακτική εφαρμογή των παραπάνω και άλλων θεωριών, και πρέπει να απασχολεί και να αποτελεί κριτήριο σωστής διαπαιδαγώγησης για όλους τους μουσικοπαιδαγωγούς, είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και «το τι πραγματικά αισθάνονται τα παιδιά όταν δημιουργούν τη δική τους μουσική» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:75).

Η γνωστική αξία, η θέση και ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση

Για ορισμένους η λέξη «αυτοσχεδιασμός» είναι συνώνυμη με την έλλειψη πειθαρχίας, την απουσία πνευματικής και διανοητικής απαίτησης, την απλή σύνδεση με τη μουσική εφαρμογή και εκτέλεση. Αντιθέτως, για άλλους ο αυτοσχεδιασμός ενσωματώνει στοιχεία ελευθερίας, αυθορμητισμού και φυσικής έκφρασης (Peggie, 1985:167). Είναι μία εξαιρετικά περίπλοκη διανοητική, συναισθηματική, συνειδητή και ασυνείδητη μουσική πράξη που απαιτεί ισότιμες ψυχικές και φυσικές δυνάμεις, η οποία όχι μόνο προσφέρει ειδικές παιδαγωγικές ευκαιρίες αλλά αποτελεί στις νεοδημιουργηθείσες πειραματικές της μορφές ένα μέσον «ιδιαίτερης δημιουργικής επικοινωνίας» (Noll, 1989). Ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα έντονα δυναμικό στοιχείο που συμβάλλει στη μουσική ανάπτυξη για πολλούς και διάφορους λόγους. Αρχικά, προσφέρει μια ενεργητική προσέγγιση στην κατανόηση μουσικών στοιχείων και εννοιών, ενώ ενθαρρύνει τη δραστήρια συμμετοχή των παιδιών στη μουσική δημιουργία, σε αντίθεση με τις αντιλήψεις μιας συντηρητικής προσέγγισης που ασχολείται περισσότερο με την τελειότητα των τεχνικών δεξιοτήτων (Clarke, 1988). Αποτελεί το κλειδί που μπορεί να ξεκλειδώσει τις πόρτες της μουσικής δημιουργίας στο μέλλον. Η μουσική εκπαίδευση θα έπρεπε να ξεκινά δίνοντας προτεραιότητα περισσότερο στην έννοια της δημιουργικότητας παρά στη μεθοδολογία, την παράδοση και τις τεχνικές (Smith, XX: 4,5).

Οι Prevost και Grigson αντιπροσωπεύουν διαφορετικές απόψεις για τη θέση και την αξία του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση. Ο Eddie Prevost μελετά τη φύση της μουσικής, χρησιμοποιώντας τη λογική, τον πειραματισμό, την έρευνα, και συμμετέχει σε εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμογές του μουσικού αυτοσχεδιασμού, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι το ήθος και ο χαρακτήρας του αυτοσχεδιασμού δεν συμπίπτει πάντοτε με τις καθιερωμένες αντιλήψεις της μουσικής εκπαίδευσης. Ο Lionel Grigson παρουσιάζει τον αυτοσχεδιασμό σαν μία τεχνική ικανότητα όπου η διδασκαλία του πρέπει να πραγματοποιείται μέσα σε καθορισμένα όρια ενός συγκεκριμένου μουσικού στιλ. Επομένως, ενώ αποτελεί ένα ακέραιο και αναπόσπαστο μέρος ενός μουσικού ύφους, θεωρείται ένα ανεξάρτητο κομμάτι μουσικής γνώσης το οποίο θα μπορούσε να αφομοιωθεί πριν ακόμη ο μαθητής αποκτήσει την αντίστοιχη δεξιοτεχνική ικανότητα. Το έργο του Grigson στο μουσικοδραματικό σχολείο του Guildhall είναι σημαντικό, όχι μόνο για τη χρήση του αυτοσχεδιασμού σαν μία έννοια που συμβάλλει στην εξέλιξη της αρμονίας και της κατανόησης μουσικών στοιχείων, αλλά επιπλέον, επειδή αναγνώρισε και καθιέρωσε την αξία της jazz και rock μουσικής (Peggie, 1985).

Στη μουσική διδασκαλία όμως, σύμφωνα με το πρότυπο της κλασικής ευρωπαϊκής μουσικής παιδείας, τοποθετούνται συγκεκριμένα όρια και κανόνες που εμποδίζουν και φράζουν τον δρόμο του παιδιού προς τη δημιουργική και επαναστατική, με νέες ιδέες, μουσική (Basic, 1989). Με αυτόν τον τρόπο «έχει αποκλειστεί ο δρόμος προς την ελεύθερη ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού» (Basic, 1989:58). Αντιθέτως, όταν προβάλλεται ο αυτοσχεδιασμός ως μέσο προς τη σύγχρονη μουσική έκφραση, χωρίς καμία αναφορά σε προηγούμενες και παλαιότερες μεθόδους, τότε το παιδί αποξενώνεται από την παραδοσιακή μουσική αγωγή και εκπαίδευση. Επομένως για να αποφευχθούν λάθη και προστριβές πάνω στο σωστό τρόπο διαπαιδαγώγησης και μάθησης, θα πρέπει να βρεθεί μία μέση λύση που να εξυπηρετεί και τις δύο πλευρές. Άλλωστε αυτό που έχει πρώτιστη σημασία είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη σωστή ανάπτυξη του παιδιού.

«Μέχρι τώρα ο αυτοσχεδιασμός ήταν περιορισμένος μέσα στα πλαίσια μιας μουσικοδιδακτικής προσέγγισης, η οποία στόχευε στη συνειδητοποίηση περιορισμένων μουσικών πεδίων» (Noll, 1989:94). Σήμερα η διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού πρέπει να είναι ελεύθερη και ανεξάρτητη από κάθε αναγκαστικό και απαραίτητο στοιχείο που προκαλεί περιορισμούς και προκαταλήψεις. Ο

αυτοσχεδιασμός δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία ξεχωριστή δραστηριότητα μακριά από τη μουσική εκπαίδευση αλλά πρέπει να αποτελεί μέρος της και πρέπει να συμμετέχει σε ολόκληρη τη διαδικασία διαπαιδαγώγησης. Είναι πολύ σημαντικό να εμπλέκονται μονίμως στην εκπαίδευση οι τεχνικές και οι γνώσεις μιας μουσικής θεωρίας με τη φαντασία, τον αυθορμητισμό και την ελευθερία έκφρασης που χαρακτηρίζουν έναν αυτοσχεδιασμό ώστε να δοθεί η δυνατότητα στο παιδί να εκμεταλλευτεί και να συνδυάσει τα στοιχεία μεταξύ τους (Noll, 1989). Ο αυτοσχεδιασμός, εξαιτίας του αυθόρμητου, «παιδικού» στοιχείου που χαρακτηρίζει την έκφραση του, μπορεί να αφομοιωθεί από τα παιδιά – αν λειτουργήσει σαν πρωταρχικό εκπαιδευτικό μέλημα – καλύτερα από οποιαδήποτε άλλη μεθοδολογία ή παραδοσιακή τεχνική (Basic, 1989: 57). Έτσι, από τη μια μεριά, το παιδί κερδίζει σε θάρρος, περιέργεια και ζήλο για να κατακτήσει το άγνωστο και το καινούργιο, ενώ παράλληλα ενισχύονται η πνευματική διάνοηση και η τεχνική ικανότητα.

Κριτήριο για τη σωστή διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού αποτελεί η δημιουργία μουσικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό, μέσω της αναζήτησης μεθόδων που πρέπει να στηρίζονται κυρίως στη μουσική αντίληψη και εμπειρία των παιδιών. Η γνώση ότι τα παιδιά ζουν τη μουσική έντονα με ολόκληρο το «εγώ» τους, μέσω της κίνησης, της φαντασίας, του αυθορμητισμού και ότι «μπορούν να κάνουν τα πάντα, όχι όμως μόνα τους», πρέπει να είναι το σημείο εκκίνησης για την εκτέλεση του αυτοσχεδιασμού και τη μουσική δημιουργία (Basic, 1989: 61). «Τα παιδιά, από την πλευρά τους, για να μπορέσουν να αυτοσχεδιάσουν και να δημιουργήσουν μουσική πρέπει να είναι τελείως ελεύθερα από πιέσεις οπουδήποτε είδους. Η ανακάλυψη, η περιέργεια για πειραματισμό, η ελευθερία δράσεως, αντιδράσεως και ανταπόκρισης, οι ευκαιρίες μεταμόρφωσης και η απουσία κανόνων είναι ιδιαίτερες σημαντικές χάρες» (Stumme, 1989:99). Η ατομική δραστηριότητα κατά την εξέλιξη των διαδικασιών για την εύρεση μουσικών δομών και μορφών, και η αφαίρεση προτύπων και κανόνων παιχνιδιού, είναι μία προσωπική εμπειρία διαφορετική από τη συστηματική και τυποποιημένη διδασκαλία. Αυτές οι ατομικές δραστηριοποιήσεις επιτρέπουν στο κάθε παιδί να είναι ο εαυτός του, να εξωτερικεύεται και να εκφράζεται ελεύθερα. Επομένως, οι μουσικοπαιδαγωγοί χρειάζεται να διατηρούν μία ισορροπία ανάμεσα στο ένστικτο και τη νοημοσύνη, την εφεύρεση και την απόκριση, στη τεχνική ικανότητα, την επικοινωνιακή ευαισθησία και την ανάγκη για αυτοσχεδιασμό και αυτοέκφραση σε όλα τα επίπεδα χειρισμού.

Ο αυτοσχεδιασμός είναι ο μοναδικός κλάδος της μουσικής που στηρίζεται στον αυθορμητισμό, στην ελεύθερη έκφραση και δημιουργία επομένως είναι αδιανόητο να μην περιλαμβάνεται στη βασική μουσική εκπαίδευση. Πρόκειται για μια ιδανική δραστηριότητα που αναπτύσσει με τον πιο φυσικό τρόπο τη μουσικότητα των μαθητών σε αντίθεση με τις προφορικές ή γραπτές πάνω στην πάρτα υποδείξεις των δασκάλων. Επιπλέον ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να ωφελήσει τόσο στη βελτίωση των τεχνικών δεξιοτήτων του παιδιού, όσο και στην ανάπτυξη των ακουστικών του ικανοτήτων. Για το λόγο αυτό έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται ακόμη και στα πλαίσια της διδασκαλίας της καλλιέργειας ακοής (Santos και Del Ben, 2004). Σκοπός της διδασκαλίας του μουσικού αυτοσχεδιασμού είναι να δημιουργεί διαρκώς, μέσα σε μία σχολική τάξη, ευκαιρίες για μουσική εκτέλεση και δημιουργία, να πληροφορεί αντικειμενικά και να καθιστά ικανό το μαθητή για κατάλληλη και ελεύθερη συμμετοχή σε κάθε μουσική δραστηριότητα που πραγματοποιείται ώστε, με αυτόν τον τρόπο, να μπορέσουν να διευρυνθούν και να επεκταθούν οι μουσικές δυνατότητες των παιδιών. Η δημιουργική προσφορά του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση δεν είναι μόνο ένα υλικό γεγονός αλλά μια φαινομενολογική υπόδειξη, και αυτή η σημαντική αξία πρέπει να θεωρείται αξιόλογη όταν πραγματοποιείται για την ολοκλήρωση της μουσικής αγωγής.

Δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός

α) Δημιουργική δυνατότητα

Ο όρος «δημιουργικότητα», παλαιότερα, ήταν συνυφασμένος με ένα είδος αποκλειστικότητας, με την έννοια ότι οι άνθρωποι που έφεραν τη δημιουργικότητα κατείχαν, από τη γέννηση τους, κάποιες χαρακτηριστικές και σπάνιες ιδιότητες που ανέβαζαν το πνευματικό και κοινωνικό τους επίπεδο σε σχέση με τους υπόλοιπους ανθρώπους. «Τα τελευταία χρόνια όμως, ο ρόλος έχασε την αρχική του σημασία και τώρα χρησιμοποιείται με τη σημασία της “πρωτοτυπίας”, της “προοδευτικότητας”, του “νεωτερισμού” ή “ανακάλυψης”» (Σέργη, 1994:51,52). «Επιστημονικές έρευνες που έγιναν από ψυχολόγους, κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν οδηγήσει στη βαθύτερη γνώση της φύσης της δημιουργικότητας. Έχουν αποδείξει ότι όλοι οι

άνθρωποι γεννιούνται με δημιουργικές δυνατότητες, με την εσωτερική δύναμη για δημιουργία και εξερεύνηση. Οι έρευνες, επίσης, επισημαίνουν την αναγκαιότητα κατάλληλου περιβάλλοντος και κατάλληλων διαδικασιών, ώστε η έμφυτη δυνατότητα της δημιουργικότητας που υπάρχει στον άνθρωπο, να μπορεί να αναγνωριστεί, να καλλιεργηθεί και ακόμη να αξιολογηθεί» (Σέργη, 1994:52). Όπως κάθε άνθρωπος φέρει μέσα του την ανάγκη να παράγει κάτι καινούργιο και πρωτοποριακό έτσι κάθε παιδί είναι προικισμένο με δημιουργικές ικανότητες και δυνατότητες σε διάφορα επίπεδα. Κεντρικό σημείο εστίασης είναι ο «εαυτός», ο προσωπικός τρόπος που σκέφτεται, αισθάνεται, βλέπει και εκφράζεται το κάθε άτομο χωριστά (Σέργη,1991).

«Τα παιδιά διαφέρουν στις δημιουργικές τους ικανότητες όπως διαφέρουν και στα στάδια της ανάπτυξης τους. Ανεξάρτητα όμως από το επίπεδο ωριμότητας και πνευματικής συγκρότησης, οι δημιουργικές ικανότητες του κάθε παιδιού υπάρχουν και για να μπορέσουν να εκδηλωθούν θα πρέπει να ενθαρρυνθούν και να επηρεαστούν θετικά μέσα από τις ευκαιρίες για προσωπική έκφραση και την ποικιλία των μέσων και υλικών που θα προσφέρει ο/η δάσκαλος/α (Σέργη,1991:115). «Οι δημιουργικές προσπάθειες των παιδιών πιθανό να μην έχουν σαν αποτέλεσμα μεγάλες ανακαλύψεις ή λύσεις σε σημαντικά προβλήματα αλλά οπωσδήποτε τα παιδιά με τις εμπειρίες τους αυτές θα έχουν μια ζωή πιο ολοκληρωμένη» (Σέργη,1991:115). Μέσα από τη δημιουργικότητα μαθαίνουν να βλέπουν, να αισθάνονται και να νιώθουν καλύτερα την ύπαρξη τους, γιατί ανακαλύπτουν και δημιουργούν κάτι δικό τους.

Οι Paynter και Aston στο εισαγωγικό σημείωμα του βιβλίου τους, αναφερόμενοι στη σημασία και στον ρόλο της δημιουργικότητας, γράφουν:

«Είναι, κυρίως, ένας τρόπος για να ειπωθούν πράγματα που είναι απόλυτα προσωπικά στο άτομο. Επίσης, υπονοεί την ελευθερία για εξερεύνηση επιλεγμένου υλικού. Όσο είναι δυνατόν, η εργασία αυτή δεν θα πρέπει να ελέγχεται από το δάσκαλο. Ο ρόλος του είναι να θέτει σε κίνηση τους μηχανισμούς της σκέψης και να βοηθά το μαθητή να αναπτύξει τις δικές τους κριτικές ικανότητες και αντιλήψεις».

(Paynter και Aston, 1970 στη Σέργη, 1994:82)

Είναι εμφανές ότι ο όρος δημιουργικότητα δεν είναι μία ανεξάρτητη λειτουργία που περιγράφει μία συγκεκριμένη και μοναδική ικανότητα του ανθρώπου, αλλά ένα σύνολο νέων δυνατοτήτων, νέων σχέσεων, νέων πειραματισμών και νέων μουσικών εμπειριών που για να λειτουργήσουν απαιτούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη (Σέρρη, 1994).

β) Δημιουργική έκφραση

Η βάση της δημιουργικής έκφρασης βρίσκεται στον πειραματισμό. Κύριο χαρακτηριστικό του πειραματισμού είναι η μοναδικότητα της εμπειρίας που δοκιμάζει το άτομο να κάνει πράγματα για πρώτη φορά, με έναν ιδιαίτερο, καινούργιο τρόπο, που εμπεριέχει λειτουργίες όπως την αναγνώριση και την ερμηνεία νέων σχέσεων στον τρόπο σκέψης και στη μάθηση (Σέρρη, 1991). Η εξερεύνηση είναι ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας στη δημιουργική πορεία και εξέλιξη του ατόμου. Η δημιουργική δύναμη που βρίσκεται σε κάθε παιδί αναπτύσσεται μέσα από καινούργιες ανακαλύψεις που στηρίζονται σε νέα πρωτοποριακά αντικείμενα και ιδέες. «Η δημιουργική πορεία ενός παιδιού αρχίζει, όταν καθοδηγούμενο από τις μουσικές του εμπειρίες, καταλήγει σε μία καινούργια μορφή έκφρασης» (Σέρρη, 1991:116). Απαιτεί συνειδητή προσπάθεια από μέρος του παιδιού καθώς μαθαίνει να χρησιμοποιεί και να παρουσιάζει αισθήματα και έννοιες μέσα από μία τελείως προσωπική μορφή έκφρασης (Σέρρη, 1991).

Η δημιουργία είναι συναρπαστική καθώς προκαλεί ενδιαφέρον και ενθουσιασμό στα παιδιά, γιατί υπάρχει η αγωνία και η περιέργεια του τελικού αποτελέσματος. Είναι γεγονός ότι, εάν παρατηρηθούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δημιουργικών τους δραστηριοτήτων, σπανίως κάνουν ή λένε κάτι με τον ίδιο τρόπο. Αυτό που χαρακτηρίζει τις ενέργειες τους είναι ο νεωτερισμός και η πρωτοτυπία. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η δημιουργική πλευρά αυτών των δραστηριοτήτων είναι η μοναδικότητα της εμπειρίας, συναισθηματικής και διανοητικής, που έχει ένα παιδί σε μια δεδομένη στιγμή. Στη δημιουργική έκφραση του παιδιού, αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι αυτό που συμβαίνει στο παιδί εκείνη τη δεδομένη στιγμή, και όχι το τελικό αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας (Σέρρη, 1991). Όπως διαπιστώνει ο Fitzgerald:

«Το κίνητρο για δημιουργικότητα προσφέρεται ως ένα από τα πιο δυνατά κίνητρα για μάθηση και ως τέτοιο θα πρέπει να κατέχει ένα σημαντικό μέρος στα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης».

(Fitzerald, 1964 στη Σέρρη, 1994:76)

γ) Δημιουργική διεργασία

Η δημιουργική διεργασία αρχίζει από μία εμπειρία, που πιθανό να είναι μία εικόνα, ένας ήχος, ένα συναίσθημα, μία σκέψη ή μία πράξη, μέσα από την οποία το παιδί ανταποκρίνεται με τα δικά του συναισθήματα, τις δικές του προσωπικές ιδέες, εμπειρίες και συσχετίσεις εννοιών σε μία σύνθετη μορφή έκφρασης (Σέρρη, 1991).

«Τα παιδιά συμμετέχουν ως δημιουργικοί και ενεργητικοί μουσικοί. Απαιτείται από αυτά να κάνουν κρίσεις, να ανακαλύπτουν ιδέες, ήχους και σημασίες. Ευαισθησία στα στοιχεία, υλικά, και εκφραστικές δυνατότητες της μουσικής είναι οι ενυπάρχοντες σκοποί των εμπειριών των παιδιών».

(Mark, 1978 στη Σέρρη, 1994:79)

«Μία βασική τοποθέτηση είναι ότι η δημιουργικότητα είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης και αυτό που χρειάζεται για να βγει στην επιφάνεια είναι το κατάλληλο περιβάλλον και η σωστή καθοδήγηση» (Σέρρη, 1994:87). Για να αποτελέσει η δημιουργικότητα ένα σημαντικό παράγοντα και συντελεστή στη μουσική αγωγή των παιδιών, είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ειδικού δασκάλου/ας της μουσικής. Επομένως, ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι να δημιουργεί μουσικές δραστηριότητες που να εμπεριέχουν τις λειτουργίες του πειραματισμού, της εξερεύνησης και του αυτοσχεδιασμού και οι οποίες θα πρέπει να αποτελούν πηγή μάθησης, εσωτερικής έκφρασης και δημιουργίας για όλα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά θα οδηγηθούν στην πραγματοποίηση δημιουργικών πράξεων και ο/η δάσκαλος/α θα αισθανθεί ικανοποίηση μπροστά στη θέα επίτευξης του αρχικού στόχου.

Ομαδικός αυτοσχεδιασμός

Ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός απασχολεί στις μέρες μας, σχεδόν, κάθε μουσικό και παιδαγωγό. Είναι μία μουσική μορφή η οποία μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό και βασικό μέρος των μουσικοδιδακτικών προγραμμάτων. Αναπτύχθηκε με τη βαθύτερη διερεύνηση των αιτιών της κοινωνικής και πολιτικής πλευράς των πραγμάτων και άνοιξε νέους δρόμους στη μουσική δημιουργία. Ωστόσο, έχει παραμείνει ως κάτι ασυνήθιστο και ξένο προς τη μουσική εκπαίδευση και διδασκαλία λόγω των παρεξηγημένων απόψεων και προκαταλήψεων που δημιουργήθηκαν σε παλαιότερη εποχή (Friedemann, 1989). Ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός όμως, σύμφωνα με τις σημερινές αντιλήψεις και προσδοκίες, πρέπει να έχει συνειδητά υπεύθυνο και προοδευτικό χαρακτήρα για την πραγματοποίηση και επίτευξη παιδαγωγικών και δημιουργικών σκοπών. Πρέπει να θέτει τις βάσεις ως γόνιμη και καρποφόρα μουσικοπαιδαγωγική πρακτική. Ο Lockett αναφέρει χαρακτηριστικά: η πρακτική του αυτοσχεδιασμού εκφράζει την έντονη επιθυμία να αποδώσει κανείς τη δημιουργική ικανότητα ως ένα αντικείμενο σπουδαίας αξίας και όχι ως ένα καταναλωτικό προϊόν. Στον ομαδικό αυτοσχεδιασμό γίνεται μία προσπάθεια για την αναδιοργάνωση και ανακατασκευή της χαμένης κοινότητας, της αυθόρμητης ανακάλυψης και για μουσική δημιουργία που να βασίζεται σε μία αίσθηση προφορικής κοινωνικής ανταλλαγής και επικοινωνίας (Lockett, 1988 στο Clarke, 1992:797)

Η ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού των παιδιών μέσα στα πλαίσια της ομάδας (μουσική επικοινωνία, έναρξη και κλείσιμο ενός κομματιού, χρήση σιωπής, συνεργασία), τα βοηθά να διαμορφώσουν μια κοινή αντίληψη για την ενασχόληση τους με τη μουσική δημιουργία και να την αναγνωρίσουν ως αυθόρμητη μουσική πράξη, δηλαδή ως αυτοσχεδιασμό. Τα παιδιά είτε παίζουν μαζί είτε μόνα τους μπροστά σε μία ομάδα, οι προθέσεις τους είναι κοινές (Κανελλόπουλος, 2004:5): να συνεχίσει να υπάρχει μουσική. Αυτή η συλλογική προθετικότητα των παιδιών αναπτύσσει δύο κύριες ταυτότητες: του μουσικού-αυτοσχεδιαστή και του μουσικού-ακροατή. Το παιδί-ακροατής εντάσσεται στη μουσική που παίζουν οι υπόλοιποι μουσικοί-αυτοσχεδιαστές και όταν παίρνει τη θέση τους ακούει προσεκτικά και τη μουσική που παίζει το ίδιο (Κανελλόπουλος, 2004:5). Βασικό στοιχείο της ταυτότητας του ακροατή είναι η μη επικριτική διάθεση απέναντι στον αυτοσχεδιασμό των άλλων. Η συλλογική προθετικότητα είναι μία συνθήκη που πραγματοποιείται

αλληλοδραστικά, με μία διεργασία μέσα από την οποία όσοι μετέχουν σε μία κατάσταση διαμορφώνουν μία κοινή αντίληψη των ασχολιών στις οποίες επιδίδονται. Εκδηλώνεται με τη διαρκή και ενεργητική προσπάθεια των παιδιών να κατοχυρώσουν έναν δικό τους «χώρο ελευθερίας». Η “δεκτικότητα, η ευαισθησία και η ανοιχτότητα” (Κανελλόπουλος, 2004:5) με την οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά κάθε μουσικό κομμάτι που εξελίσσεται (είτε ως μουσικοί είτε ως ακροατές), τα καθιστά όχι μόνο ενεργητικούς παράγοντες της καλλιτεχνικής διεργασίας, αλλά και δέκτες της (Κανελλόπουλος, 2004:6).

Ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός εφαρμόζεται σήμερα στο σχολείο ως μέσον δημιουργίας μουσικής συνειδήσεως (Friedemann, 1989:86). Είναι αυτονόητο ότι πρόκειται για κάτι περισσότερο από μία νέα μουσικοπαιδαγωγική πρακτική καθώς μεταβάλλει τη μουσική σκέψη των παιδιών όταν αισθάνονται έτοιμοι για αυτό. Τα παιδιά μέσα από αυτή τη διαδικασία ζουν «μία δημιουργική αυτοπραγματοποίηση ως μία ελεύθερη από συγκεκριμένους στόχους μορφή επικοινωνίας» (Friedemann, 1989:85), μία κατάσταση παραγωγικότητας και εσωτερικού διαλογισμού. Για να μπορέσουν οι δάσκαλοι να καθοδηγήσουν τέτοιου είδους ομαδικό αυτοσχεδιασμό θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εγκαταλείψουν την παραδοσιακή τοποθέτηση τους (Friedemann, 1989:87) απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και να προσπαθήσουν να αναζητήσουν νέες πρωτοποριακές μεθόδους που θα συμβάλλουν στην πνευματική, διανοητική, κινητική και δημιουργική ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού. Πρέπει οι παιδαγωγοί να διαθέτουν μουσική διάνοηση και να διεγείρουν μέσα από γόνιμες και παραγωγικές δραστηριότητες τη δημιουργικότητα των παιδιών ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να αποκτήσουν ουσιαστικές γνώσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα στοιχεία της μουσικής μέσα από δημιουργικές διεργασίες που βασίζονται στον ομαδικό αυτοσχεδιασμό και όχι όταν προσπαθεί ο δάσκαλος να μεταδώσει έτοιμες τις μουσικές γνώσεις χωρίς να αφήνει περιθώρια εξερεύνησης από τα παιδιά. Επομένως, η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να τείνει βαθμιαία στο να γίνει περιττός προσωρινά ο δάσκαλος, να μπει δηλαδή στον ρόλο του παρατηρητή για να παρακολουθήσει τη συμπεριφορά και τη στάση των παιδιών κατά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού (Friedemann, 1989). Μέσα από τον γνήσιο και με εμπάθυση ομαδικό αυτοσχεδιασμό μπορεί κανείς να πράξει κάτι αξιόλογο και σημαντικό, από μουσικής και κοινωνικοπαιδαγωγικής απόψεως, με τα παιδιά.

Το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα του Carl Orff (1895-1982)

Η συμβολή του Carl Orff στην επιστήμη της μουσικής παιδαγωγικής είναι ιδιαίτερα σημαντική. Έγινε ευρέως γνωστός μέσα από την παιδαγωγική του εργασία, Orff-Schulwerk (Εργασία Σχολείου Orff), αλλά και μέσα από το συνθετικό του έργο. Γεννήθηκε στο Μόναχο της Γερμανίας και καταγόταν από οικογένεια αξιωματικών του στρατού, η οποία ήταν λάτρης της μουσικής και των τεχνών. Σε ηλικία πέντε ετών ξεκινά τις μουσικές του σπουδές μελετώντας πιάνο, τσέλο και εκκλησιαστικό όργανο. Οι μουσικές του σπουδές και οι πρώιμες συνθέσεις του είναι αρκετά αξιόλογες. Ο Orff μόλις στα τριάντα του χρόνια αποκτά τη μουσική του προσωπικότητα ιδρύοντας μαζί με την Dorothee Gunther μία σχολή ρυθμικής γυμναστικής, μουσικής και χορού στο Μόναχο το 1924. Εκεί ο συνθέτης αναπτύσσει τις μουσικές και παιδαγωγικές του μεθόδους οι οποίες συνδυάζουν κίνηση και μουσικό ρυθμό δημιουργώντας τις βάσεις για τη διαμόρφωση του συνθετικού του λόγου και στυλ. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου καταστράφηκε το Guntherschule και ο Carl Orff δεν επέστρεψε στη διδασκαλία μέχρι το 1948, όταν η κυβέρνηση της Βαυαρίας του ζήτησε να επικεντρωθεί στη μουσική εκπαίδευση προσαρμόζοντας τις ιδέες και τη μουσική του στις ανάγκες και στις ικανότητες των παιδιών. Για τα επόμενα χρόνια συνεργάστηκε με την Gunild Keetman, η οποία ανέπτυξε και καθόρισε τη διδασκαλία μέσα από προγράμματα που περιλάμβαναν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία μουσικής. Το τραγούδι άρχισε να γίνεται το πιο σημαντικό στοιχείο του μουσικού προγράμματος.

Σταδιακά η προσέγγιση του Orff για τη μουσική εκπαίδευση παρουσιάστηκε και διαδόθηκε και σε άλλες εκπομπές εκτός από το ραδιόφωνο. Πειραματικές εργασίες με παιδιά άρχισαν το 1950 από την Gunild Keetman στην ακαδημία της μουσικής του Salzburg στην Αυστρία. Το αποτέλεσμα αυτής της εργασίας ήταν να δημοσιευθούν πέντε βιβλία από τη μουσική των παιδιών. Η διδασκαλία του έγινε αναπόσπαστο μέρος του κύκλου σπουδών της ακαδημίας και σήμερα ο θεσμός του Orff προσφέρει εκπαίδευση πάνω στην μέθοδο των δασκάλων όχι μόνο στο Salzburg αλλά και σε άλλες χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο. Το 1959 του απονέμεται ο τίτλος του επίτιμου διδάκτορα από το Πανεπιστήμιο του Tubingen και το 1972 ο ίδιος τίτλος από το Πανεπιστήμιο του Μονάχου. Ο Carl Orff φεύγει από τη ζωή στις 29 Μαρτίου του 1982.

Το συνθετικό ύφος του Carl Orff επηρεάστηκε αισθητά από το παιδαγωγικό του έργο. Η ενασχόληση του με τα βασικά συστατικά της μουσικής γλώσσας και τον συνδυασμό τους τον ώθησε σε μία χαρακτηριστική απλότητα στο επίπεδο της μελωδικής κατεύθυνσης, της αρμονικής συνοχής και της μουσικής φόρμας. Το σημαντικότερο έργο, με το οποίο αναγνωρίστηκε η μουσική του, είναι η «Carmina Burana», η οποία παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στις 8 Ιουνίου του 1937 στη Φραγκφούρτη. «Αυτό που εντυπωσίασε περισσότερο το κοινό ήταν ο δυνατός και ζωντανός ρυθμός που κυριαρχεί στο έργο» (Σέρρη, 1994:41). «Αργότερα, το 1949, η παράσταση της «Αντιγόνης» του Σοφοκλή σε μετάφραση του Holderlin, του Γερμανού κλασικού ποιητή που πέτυχε να συγχωνεύσει τα Ελληνικά ποιητικά μέτρα με τα Γερμανικά, θα θεωρηθεί από τους κριτικούς σαν αναβίωση του αρχαίου Ελληνικού δράματος με το λόγο που γίνεται τραγούδι, με το δυνατό ρυθμό και τα κρουστά όργανα που τη χρήση του επινόησε ο Carl Orff» (Σέρρη, 1994:41).

Η επιστημονική έρευνα του Carl Orff πάνω στο αντικείμενο της Μουσικής Παιδαγωγικής και το σημαντικό συνθετικό του έργο, τον καθιστούν έναν από τους μεγαλύτερους μουσικούς στοχαστές στον 20ό αιώνα.

Το παιδαγωγικό έργο του Orff

«Η θεωρία του Carl Orff βασίστηκε στην πεποίθηση ότι παιδιά με παντελή έλλειψη μουσικότητας είναι κάτι το πολύ σπάνιο, και ότι κάθε παιδί είναι δυνατό να αποκτήσει μουσικότητα μέσα από την κατάλληλη αγωγή» (Σέρρη, 1994:41). «Με βάση αυτή την αρχή, ο Orff, από το 1931, άρχισε να διαμορφώνει τις ιδέες του για νέους τρόπους στη μουσική εκπαίδευση» (Σέρρη, 1994:41,43). Αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας είναι το Orff-Schulwerk, στο οποίο διαφαίνεται η μέθοδος του Orff στη μουσική αγωγή. «Η μέθοδος του δεν είναι ένα σύστημα αλλά μία θεωρητική σύλληψη, σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση της μουσικής γίνεται μέσα από τη ρυθμική κίνηση του σώματος σε συνδυασμό με το ρυθμό που δημιουργείται από τις λέξεις (Σέρρη, 1994:43). Ο λόγος και η ομιλία είναι τα βασικά στοιχεία στα οποία θεμελιώνεται η μουσική αγωγή γιατί, όπως αναφέρει και ο ίδιος σε εισαγωγικό του σημείωμα, «σε όλες τις μουσικές ασκήσεις, ρυθμικές και μελωδικές, θα πρέπει να προηγηθούν ασκήσεις στην ομιλία» (Σέρρη, 1994:44).

Στόχος της μουσικής διδασκαλίας του Carl Orff είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των παιδιών. Να μάθουν τα παιδιά να αισθάνονται άνετα με τη μουσική να τραγουδήσουν, να κινηθούν, να παίζουν μουσικά όργανα, να αυτοσχεδιάσουν και να δημιουργήσουν νέα μουσική που δεν θα έχει καμία σχέση με τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους (Herrold, 2001) - να γίνουν δηλαδή τα παιδιά δημιουργοί της δικής τους μουσικής.. Στόχος της αυτοσχέδιας παράστασης των παιδιών είναι να αποκτήσουν τη συνήθεια της δημιουργικής σκέψης (Herrold, 2001). Να μπορούν τα παιδιά να δημιουργήσουν μελωδικά και ρυθμικά σχήματα, συνοδείες, εισαγωγές και coda για τα τραγούδια τους.

Ο Carl Orff πίστευε πως είναι καθήκον των δασκάλων και των μουσικοπαιδαγωγών να οδηγήσουν τα νέα παιδιά, μέσα από κατάλληλες και δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες, στον αυτοσχεδιασμό και στη σύνθεση (Herrold, 2001). Είναι προτιμότερο ο/η δάσκαλος/α να ενθαρρύνει συνεχώς τους μαθητές να μάθουν να πειραματίζονται, να χειρίζονται, να χρησιμοποιούν και να διαμορφώνουν μουσικά υλικά από το να ακολουθούν συγκεκριμένα μουσικά παραδείγματα. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αποκτούν αυτοεκτίμηση και μαθαίνουν να ακούν προσεχτικά όσο οι άλλοι αυτοσχεδιάζουν, μαθαίνουν δηλαδή να γίνονται καλοί ακροατές (Herrold, 2001). Επιπλέον, ορισμένοι δάσκαλοι μπορεί να ακολουθούν μια συγκεκριμένη μέθοδο, ενώ άλλοι μπορεί να ακολουθούν έναν «εκλεκτικό» τρόπο διδασκαλίας και να αντλούν τεχνικές από διαφορετικές μεθόδους (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001). «Παρά τις επιμέρους διαφορές που παρουσιάζουν οι μέθοδοι διδασκαλίας, τόσο στη φιλοσοφία τους όσο και στις τεχνικές που χρησιμοποιούν, όλες έχουν έναν κοινό στόχο: την ανάπτυξη της μουσικότητας σε όλα τα παιδιά. Το πώς ορίζεται η «μουσικότητα» σε κάθε μέθοδο καθορίζει βέβαια και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:15). «Ωστόσο η προσέγγιση του Orff, δεν ακολουθεί μια συγκεκριμένη μέθοδο ή εργασία μελέτης και οι δάσκαλοι αποφεύγουν να μιλούν για σύστημα ή μέθοδο, καθώς ο ίδιος ο Orff πίστευε πως κάθε δάσκαλος πρέπει να βρει τον δικό του προσωπικό τρόπο διδασκαλίας» (Hackett, 2004:63).

Η μουσικοκινητική αγωγή του Carl Orff επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τη θεωρία του Dalcroze, ο οποίος ήταν από τους πρώτους μουσικοπαιδαγωγούς που πίστευε ότι «ο κύριος σκοπός της μουσικής αγωγής δε θα έπρεπε να είναι μόνο η παραγωγή εκτελεστών, αλλά και μουσικά αναπτυγμένων ανθρώπων» (Σέργη, 1994:30). Η προσέγγιση της μουσικής αγωγής του Dalcroze, βασίστηκε ουσιαστικά

σε ένα σύστημα ρυθμικής αγωγής, γνωστό ως «Eurhythmics» (Ευρυθμία: καλός ρυθμός) όπου αναγνωρίζει τον ρυθμό ως το πιο δυνατό στοιχείο της μουσικής (Σέργη, 1994). Ο Carl Orff όμως, στη δική του μουσική προσέγγιση, έδωσε μεγαλύτερη σημασία στο δημιουργικό παιχνίδι ως αναπόσπαστο στοιχείο της μουσικής μάθησης, στο οποίο «τα παιδιά βιώνουν τις μουσικές έννοιες εμπειρικά- μέσα από τον λόγο, την κίνηση, το τραγούδι και το παίξιμο μουσικών οργάνων- και πάντοτε μέσα από τη δραστήρια συμμετοχή και τον αυτοσχεδιασμό» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:15).

Θεμελιώδη συστατικά της μουσικής προσέγγισης του Orff είναι η εξερεύνηση και η ανακάλυψη. Τα παιδιά πρέπει να αφεθούν ελεύθερα να εξερευνήσουν το ηχόχρωμα των μουσικών οργάνων και της φωνής, τις δυναμικές και τονικό ύψος. Είναι φυσικό για τα παιδιά να θέλουν να ανακαλύψουν τον ήχο όλων των αντικειμένων που τα περιβάλλει. Οι παιδαγωγοί όμως μπορούν να εκμεταλλευτούν αυτή την προδιάθεση των παιδιών και να τα οδηγήσουν, μέσα από την εξερεύνηση, σε μορφές έκφρασης και δημιουργίας, τον μουσικό αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση σύντομων κομματιών. Προχωρούν σταδιακά προς την ολοκλήρωση, από το απλό στο σύνθετο και το πολύπλοκο και από ατομικές σε συνολικές και συλλογικές εμπειρίες (Hackett, 2004:63).

Σύμφωνα με τον Michael Mark, το σύστημα του Carl Orff βασίζεται στην πεποίθηση ότι «η μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να ακολουθεί το σχήμα των εξελικτικών σταδίων της ανθρωπότητας» (Mark, 1986 στη Σέργη, 1994:45). Τα παιδιά, για να μπορέσουν να αναπτυχθούν μουσικά, θα πρέπει να ξαναζήσουν και να κατανοήσουν την ιστορική ανάπτυξη της μουσικής. Ο Orff, στη μουσική του προσέγγιση, χρησιμοποιεί τον όρο elemental (στοιχειώδη), για να αναφερθεί στη μουσική του πρωτόγονου ανθρώπου και στη μουσική των μικρών παιδιών. Άλλωστε, η μουσική των μικρών παιδιών υπάρχει φυσικά και έχει τη δυνατότητα για περαιτέρω ανάπτυξη. Για τον Orff, αρχικό στοιχείο στη μουσική αγωγή θα πρέπει να είναι ο ρυθμός ενώ τα υπόλοιπα μουσικά στοιχεία, όπως η μελωδία και η αρμονία, μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από αυτόν (Σέργη, 1994:46).

α) Ρυθμός

Από τα πρώτα χρόνια της μουσικής του διαδρομής ο Orff διαπίστωσε την αστείρευτη ενέργεια του ρυθμού και προσπάθησε να τη διοχετεύσει μέσα από τα έργα του και τις παιδαγωγικές του θεωρίες. Ο ρυθμός είναι το αρχικό σημείο της μουσικής

μάθησης και αναπτύσσεται μέσα από το λόγο και την κίνηση. Ο ρυθμός των λέξεων ή τα σχήματα λόγου μεταφέρονται σε ρυθμικές κινήσεις και ήχους του σώματος όπως είναι το χειροκρότημα, ο ήχος των δάχτυλων ή το χτύπημα των ποδιών, και τελικά σε απλά κρουστά μουσικά όργανα (Herrold, 2001:246). Ορισμένες έννοιες μπορούν να αποδειχθούν δύσκολες και δυσνόητες όταν παρουσιάζονται για πρώτη φορά μέσα σε ένα μουσικό κείμενο ενώ μπορούν πιο εύκολα να γίνουν κατανοητές μέσα από το λόγο. Για παράδειγμα οι έννοιες του μέτρου και του τονισμού παρουσιάζονται αρχικά μέσα από το λόγο και την κίνηση ενώ στη συνέχεια μέσα σε μία μουσική σύνθεση (Herrold, 2001:246).

Η Keetman, στενή συνεργάτης του Orff, προτείνει τη χρήση σύντομων ρυθμικών μοτίβων, που θα βοηθήσουν τα παιδιά στις αρχικές φάσεις της εξερεύνησης και της μίμησης. Τα απλά αυτά μοτίβα συνδέονται και με απλές λέξεις, ώστε η απομνημόνευση τους να είναι πιο εύκολη, ενώ αποτελούν και το πρώτο στάδιο αυτοσχεδιασμού. «Τα παιδιά έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τις δικές τους λέξεις που θα ταιριάζουν στο δοσμένο ρυθμό» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:72). Έτσι τα παιδιά μπορούν να τραγουδήσουν ρυθμικά ονόματα συμμαθητών τους, αντικείμενα, ζώα, μέρη και τοποθεσίες αναπτύσσοντας ένα συναίσθημα μεγάλης ή μικρής διάρκειας, δυνατής ή χαμηλής δυναμικής, γρήγορο ή αργό ρυθμό, τονισμό και μέτρο. Τα τραγούδια μπορούν να συνοδευτούν από κινήσεις του σώματος, με χτύπημα των ποδιών στα ισχυρά μέρη του μέτρου και με χειροκρότημα ή χτύπημα δάχτυλων στα ασθενή, για την καλύτερη κατανόηση του μέτρου ενός κομματιού-τραγουδιού.

β) Μελωδία

Η μελωδία ακολουθεί τον ρυθμό μαζί με το τραγούδι και τις εμπειρίες παιξίματος (Hackett, 2004:63). Αρχικά διδάσκονται τα τραγούδια που βασίζονται στους δύο τόνους σολ και μι, εισαγωγή που χρησιμοποιεί ο Orff στο τραγούδι. Οι υπόλοιποι τόνοι της κλίμακας διδάσκονται σε τραγούδια όπου προστίθενται με τη σειρά λα, ντο, ρε καταλήγοντας στο ψηλό ντο για να ολοκληρωθεί ο κύκλος της πεντατονικής κλίμακας. Το εύρος των τονικών υψών και η πολυπλοκότητα των διαστημάτων αυξάνεται συνεχώς μέχρι να περιληφθούν οι τόνοι της μείζονος και ελάσσονος κλίμακος καθώς και άλλοι τρόποι (Herrold, 2001).

γ) Αρμονία

Η αρμονία εισάγεται και παρουσιάζεται αρχικά μέσα από “Drones” (ανοιχτές πέμπτες) και “ostinati” (επαναλαμβανόμενα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα) που χρησιμοποιούνται σε ενορχηστρωτικές συνοδείες. Επίσης η αρμονία δοκιμάζεται μέσα από το τραγούδι και το παίξιμο κανόνων, κύκλοι όπου οι εκτελεστές τραγουδούν ή παίζουν την ίδια μελωδία με διαδοχικές εισόδους (Herrold, 2001).

δ) Αυτοσχεδιασμός

«Εννοίες όπως η ελεύθερη έκφραση, ενεργή συμμετοχή, πειραματισμός, ακούγονται όλο και περισσότερο, μετατοπίζοντας το βάρος από την έννοια του μαθητή-συνεχιστή μιας πολιτιστικής κληρονομιάς σε αυτήν του μαθητή ερευνητή. Η παιδοκεντρική διδασκαλία προσφέρει στο παιδί γνώσεις που σχετίζονται με τις εμπειρίες του, τις ικανότητες του, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του. Επομένως, η διδασκαλία επικεντρώνεται περισσότερο στο παιχνίδι που κατευθύνεται συχνά από την ανταπόκριση των παιδιών και όχι τόσο από τον ίδιο τον δάσκαλο. Η παιδοκεντρική αντίληψη έχει τις ρίζες της στο έργο των Pestalozzi (Πεσταλότσι) και Rousseau (Ρουσό), όμως η ολοκληρωμένη εδραίωση της στη μουσικοπαιδαγωγική πράξη ήρθε με το έργο του Carl Orff. Μέσα από το έργο του, δόθηκε για πρώτη φορά σημασία στον αυτοσχεδιασμό και την ομαδική συμμετοχή, ενώ οι μουσικές δραστηριότητες στηρίχθηκαν κυρίως στα βιώματα των παιδιών και όχι σε ξένα προς αυτά μουσικά ακούσματα» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:11,12).

Ο αυτοσχεδιασμός είναι το πιο σημαντικό κομμάτι όλων των εμπειριών καθώς συνδυάζει το λόγο, την κίνηση, το τραγούδι αλλά και την εκτέλεση μουσικών οργάνων. Ο αυτοσχεδιασμός, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται στη διδασκαλική προσέγγιση του Carl Orff (Thomas, 1980:58), θα μπορούσε να ξεκινήσει από ένα πρώιμο-εισαγωγικό στάδιο χρησιμοποιώντας αρχικά σύντομα ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα και μέσα από μια εξελικτική και δημιουργική πορεία σταδιακά να επεκταθεί σε πιο εκτενή, σύνθετα και πολύπλοκα σχήματα καταλήγοντας σε ολοκληρωμένες μελωδίες και συνθέσεις.

Η λέξη “αυτοσχεδιασμός” συμβαδίζει αρχικά με την κατανόηση και τη χρήση των βασικών μουσικών εννοιών. Στη συνέχεια έρχεται η ικανότητα ανάλυσης στοιχείων διαφορετικών εννοιών (Thomas, 1980). Επόμενο και τελευταίο στάδιο του

μουσικού αυτοσχεδιασμού είναι η σύνθεση. Εδώ δίνεται η ευκαιρία και η δυνατότητα στα παιδιά να σχεδιάσουν, να ξανασχεδιάσουν, να διασκευάσουν, να εκφράσουν και να επεκτείνουν όλα αυτά τα στοιχεία που έμαθαν μέσα από την πείρα και τη δοκιμασία σε όλα τα προηγούμενα επίπεδα γνώσης και σιγά-σιγά να αρχίσουν να δημιουργούν τα δικά τους μουσικά σχήματα, τις δικές τους μελωδίες και τέλος τις δικές τους συνθέσεις. Επομένως, η σκηνή για τον αυτοσχεδιασμό θα πρέπει να σχεδιαστεί προσεχτικά από τον δάσκαλο, ο οποίος αρχικά προμηθεύει με πληροφορίες και πρότυπα και στη συνέχεια δημιουργεί θέματα και δραστηριότητες που περιέχουν ατομικούς και ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς. Οι πλουσιότερες δημιουργίες βρίσκονται εκεί όπου το προεισαγωγικό έδαφος έχει προετοιμαστεί κατάλληλα (Thomas, 1980:58). Ο/Η μουσικοπαιδαγωγός μπορεί να γνωρίσει και να μάθει τις αξίες του αυτοσχεδιασμού μέσα από την έκφραση των παιδιών, παρατηρώντας προσεχτικά τα πρόσωπα τους την ώρα που αυτοσχεδιάζουν. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να κατανοήσει αυτό που συμβαίνει εσωτερικά στο παιδί, αν για παράδειγμα αισθάνεται άνετα, αν απολαμβάνει την κάθε στιγμή μέσα από τη δική του εφευρετικότητα και μέσα από τη δική του μουσική ανεξαρτησία ή αν είναι ολοκληρωτικά απορροφημένος σε κάτι και αν νιώθει ικανοποίηση για αυτό που κάνει.

Δεν υπάρχει καμία άλλη μουσική προσέγγιση πιο κοντά στον άνθρωπο και στις μουσικές ανάγκες των παιδιών όσο ο αυτοσχεδιασμός. Μέσα από τις δημιουργικές δραστηριότητες ο δάσκαλος έρχεται σε επαφή με τις ειδικές ικανότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού χωριστά. Για να ενισχύσει θετικά και να προβάλλει τον αυτοσχεδιασμό μπορεί ο εκπαιδευτικός να σχηματίσει και να εφοδιάσει μία τάξη με την πιο κατάλληλη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία τα παιδιά μπορούν να φανερώσουν την προσωπικότητά τους, να εκφραστούν και να αυτοσχεδιάσουν ελεύθερα (Thomas, 1980:61).

Η ορχήστρα του Orff

Αναπόσπαστο μέρος της θεωρίας αυτής είναι και η χρήση συγκεκριμένων μουσικών οργάνων, που μερικά έχουν ως πρότυπα τα παραδοσιακά όργανα διαφόρων λαών. Μέσα από το σύστημα που διαμορφώθηκε με βάση αυτή τη μέθοδο δίνεται η ευκαιρία σε κάθε παιδί να πειραματιστεί και να αυτοσχεδιάσει με τους ήχους έτσι

ώστε να βελτιώσει τον έλεγχο στο ρυθμό και τη μελωδία που απαιτείται για την ενασχόληση του με ένα μουσικό όργανο. Επιπλέον, το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα του Carl Orff δίνει την ευκαιρία στο παιδί δημιουργήσει ως μέλος της ομάδας με τη συμμετοχή σε απλά μουσικά δρώμενα όπως τραγούδι, ρυθμική κίνηση και χορός.

Η έμφαση του Orff στον ρυθμό τον οδήγησε στην ανάπτυξη των κρουστών μουσικών οργάνων που είναι ειδικά σχεδιασμένα για να προσαρμόζονται στις εξελικτικές ανάγκες των παιδιών. Τα μουσικά όργανα που σχεδιάστηκαν από τον Karl Maendler, είναι κατάλληλα για τη μεταφορά της μελωδίας και διαθέτουν μια απαλή χροιά που είναι κατάλληλη για να συνοδεύει τις φωνές των παιδιών. Το μουσικό σύνολο του Orff περιλαμβάνει κυρίως κρουστά όργανα ρυθμού όπως τύμπανα διαφόρων ειδών, ντέφια, καστανιέτες, μαράκες, τριγωνάκια, ξυλάκια, κουδουνάκια, και από τα μελωδικά κρουστά τα ξυλόφωνα, τα μεταλλόφωνα και τα Glockenspiels. Από τα πνευστά χρησιμοποιούνται όργανα από την οικογένεια των αυλών και από τα έγχορδα το bordum και η κιθάρα (Herrold, 2001). Επειδή υπάρχει ανάγκη για μια συνολική προσέγγιση στη στοιχειώδη μουσική εκπαίδευση, οι παιδαγωγοί προσθέτουν στα ορχηστρικά σύνολα μια σειρά από μουσικά όργανα που υπάρχουν σε ολόκληρο τον κόσμο για να συνοδεύουν τραγούδια και μουσικά κομμάτια από πολλές πηγές. Ανάμεσα σε αυτά τα όργανα που προσθέτουν συγκίνηση και νέα διάσταση στις εμπειρίες των παιδιών βρίσκονται όργανα από την Ινδονησία, την Αφρική, την Καραϊβική και τη Λατινική Αμερική (Herrold, 2001:175).

Ο Orff μέσα από το μουσικοπαιδαγωγικό του σύστημα δίνει την ευκαιρία σε κάθε παιδί να εξερευνήσει, να πειραματιστεί και να αυτοσχεδιάσει με τους ήχους. Αυτό όχι μόνο βελτιώνει τις ψυχοκινητικές του δεξιότητες, με την ακρίβεια και τον έλεγχο που απαιτείται, ιδίως στην εκτέλεση των μουσικών οργάνων, αλλά το κυριότερο δίνει την ευκαιρία στο παιδί να δημιουργήσει και να εκφραστεί ως μέλος της ομάδας (Σέργη, 1994:46). Διάφοροι μουσικοπαιδαγωγοί επισημαίνοντας τη σημασία του Orff-Schulwerk στη μουσική αγωγή, αναφέρουν:

«Η ουσία του διδακτικού σχεδίου του Orff είναι να βοηθήσει τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα λεξιλόγιο από ρυθμικά, μελωδικά και αρμονικά σχήματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, για να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική. Την ικανότητα αυτή την αποκτούν μέσα από μια προοδευτική διαδοχή δραστηριοτήτων: ομιλίας, κίνησης, τραγουδιού και εκτέλεσης οργάνων».

(Bergethon και Boardman, 1979 στη Σέργη, 1994:46,48)

«Η δύναμη του Orff-Schulwerk είναι το ότι αρέσει στα παιδιά. Μέσα από αυτό τα παιδιά συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τραγούδι, εκτέλεση οργάνων και κίνηση, με τρόπους που είναι κοντά στη φύση τους. Οι έννοιες που χρησιμοποιούν οι ενήλικες για τη μουσική, δεν επιβάλλονται στα παιδιά, αλλά αναπτύσσονται μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία και την εκτέλεση μουσικής».

(Mark, 1986 στη Σέργη, 1994:48)

«Το Orff-Schulwerk έχει ανοίξει μια ζωντανή και πλούσια κατεύθυνση για τα παιδιά, έδωσε βάθος στη στενή σχέση της μουσικής, της γλώσσας και του χορού, και έδωσε μια καινούργια διάσταση στη δύναμη του ρυθμού. Παρακινεί τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν, να μάθουν τους εαυτούς τους μέσα από την αυθόρμητη μουσική και χορευτική δημιουργία και να γνωρίσουν τη μουσική μέσα από τη δική του ανακάλυψη».

(Regner, 1975 στη Σέργη, 1994:48,49)

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Στο κεφάλαιο αυτό επιλέγονται, παρουσιάζονται, κρίνονται και αξιολογούνται μουσικές δραστηριότητες που έχουν ως στόχο, τόσο τη σωστή και εύκολη εκμάθηση βασικών παραμέτρων της μουσικής (χροιά, τονικό ύψος, ρυθμός, μελωδία κ.α.), όσο και την ώθηση του παιδιού προς τη συνθετική δημιουργία και τον αυτοσχεδιασμό. Μέσω της κριτικής θεώρησης δίνεται μια εικόνα για το τι ισχύει και τι δεν ισχύει στον παιδαγωγικό χώρο όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση αλλά και τη συμβολή των διεργασιών στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Στη συνέχεια αναπτύσσεται η ιδέα για το πώς μια ιστορία μπορεί να αποτελέσει βάση για τη δημιουργία μουσικών παιχνιδιών, ενώ στο τέλος γίνεται μια συνολική αποτίμηση των στόχων όπως και των ελλείψεων που πηγάζουν μέσα από τις δραστηριότητες της μουσικής αγωγής.

ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΗΧΟΥ

«Παιχνίδια με “στόχο” τη χροιά»

1. «Ο δάσκαλος κάθεται μαζί με τα παιδιά σε κύκλο. Θα ακούσουν βιολί, κοντραμπάσο, κιθάρα και ανθρώπινη φωνή (τραγούδι). Καθένας βέβαια μπορεί να κάνει τους δικούς του συνδυασμούς οργάνων κατά την εγγραφή. Συμφωνούν όλοι μαζί πως όταν παίζει κιθάρα θα συνοδεύουν χτυπώντας ρυθμικά παλαμάκια στο ύψος του στήθους. Στο βιολί χτυπούν και πάλι ρυθμικά παλαμάκια αλλά πάνω στο κεφάλι. Στο κοντραμπάσο, ξαπλώνουν προς τα πίσω, χωρίς να χαλάσει ο κύκλος, και προσπαθούν απλά να ηρεμήσουν. Στη φωνή αγκαλιάζονται και «χορεύουν» επί τόπου, δηλαδή πηγαινοέρχονται ρυθμικά».

(Σακελλαρίδης, 1994:108)

2. «Τα παιδιά κάθονται κάτω σε κυκλική διάταξη. Στη συνέχεια, ακούνε μία κασέτα, η οποία περιέχει ηχογραφημένους ήχους που μπορεί κανείς να ακούσει στην πόλη ή στη φύση. Οι ήχοι που ακούσανε όλοι μαζί γίνονται αφορμή για να συζητήσει ο δάσκαλος με τα παιδιά τα εξής ερωτήματα: Τι είναι ήχος; Τι είναι φυσικός και τι τεχνητός ήχος; Πόσα διαφορετικά είδη ήχων υπάρχουν; Τώρα, τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα ονομάζεται “φυσικοί ήχοι” και η άλλη “τεχνητοί ήχοι”. Ακούν από την αρχή τη κασέτα με τους ήχους και όταν ακούγεται φυσικός ήχος, ο δάσκαλος ζητάει να σηκώσουν τα χέρια τους τα παιδιά της ομάδας που ονομάζεται “φυσικοί ήχοι”, και όταν ακούγεται τεχνητός ήχος να σηκώσουν τα χέρια τους τα παιδιά της ομάδας που ονομάζεται “τεχνητοί ήχοι”».

(Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:28)

3. «Ο δάσκαλος εξηγεί στα παιδιά πως ήχο παράγουν ακόμη και τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή. Έτσι, μπορούν την επόμενη φορά να φέρουν στην τάξη αντικείμενα καθημερινής χρήσης. Τέτοια αντικείμενα μπορεί να είναι κιβώτια, μπουκάλια, χαρτιά, σακούλες κτλ. Αρχικά, πριν ξεκινήσει η μουσική δραστηριότητα, είναι καλό τα παιδιά να πειραματιστούν ελεύθερα και να ανακαλύψουν ήχους που παράγουν τα συγκεκριμένα αντικείμενα ενώ στη συνέχεια, μπορούν να παρουσιάσουν σε όλη την υπόλοιπη τάξη τις μουσικές τους εφευρέσεις. Έπειτα, αφού όλοι έχουν εξοικειωθεί με τους ήχους αυτούς, ο δάσκαλος μπορεί να κρύψει τα αντικείμενα και να ζητήσει από ένα παιδί, κάθε φορά διαφορετικό, να παράγει ήχο με κάποιο από τα αντικείμενα. Οι υπόλοιποι θα πρέπει να μαντέψουν από ποιο αντικείμενο προέρχεται ο ήχος που άκουσαν».

(Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:28)

4. «Ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να διαλέξουν φυσικούς και τεχνητούς ήχους που ακούν στην καθημερινή τους ζωή και να τους μιμηθούν χρησιμοποιώντας ήχους που παράγει το σώμα τους, το στόμα τους, τα χέρια και τα πόδια τους. Αφού δοκιμάσουν και πειραματιστούν, στη συνέχεια μπορούν να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης».

(Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:29)

5. «Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά θα μάθουν να αναγνωρίζουν τα ηχοχρώματα των οργάνων της ορχήστρας Orff. Ο δάσκαλος μοιράζει στα παιδιά έναν πίνακα που περιέχει πολλά και διαφορετικά όργανα. Κάποια από τα όργανα αυτά είναι όργανα της ορχήστρας Orff και κάποια άλλα όχι. Αμέσως μετά ζητάει από τα παιδιά να ακούσουν ηχογραφημένα τα ηχοχρώματα διαφόρων οργάνων και στη συνέχεια να κυκλώσουν στον πίνακα που έχουν μόνο τα όργανα της ορχήστρας Orff».

(Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004:30,32)

Παιχνίδια με “στόχο” τη διάρκεια

1. «Τα παιδιά κρατούν μουσικά όργανα και αποτελούν μέλη της “ορχήστρας”. Ο δάσκαλος χαράζει στον πίνακα άλλοτε μικρές γραμμές και άλλοτε μεγάλες. (Μπορεί να χαράζει και άλλα σχήματα που να υποδηλώνουν την αντίθεση του μικρού και του μεγάλου). Όση ώρα ο δάσκαλος χαράζει η ορχήστρα παίζει ενώ όταν δεν χαράζει επικρατεί απόλυτη ησυχία. Για αυτό το λόγο τα παιδιά πρέπει να βλέπουν συνεχώς προς το δάσκαλο, όπως οι μουσικοί το μαέστρο. Στη συνέχεια, αντί ο δάσκαλος να χαράζει γραμμές ή σχήματα στον πίνακα, χαράζει νοητά στον αέρα. Όταν τα χέρια του είναι κολλημένα κατά μήκος του σώματος του, δεν παίζει κανείς. Το παιχνίδι μπορεί να γίνει πιο ενδιαφέρον όταν τα παιδιά ξεχωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα. Έτσι, όταν ο “μαέστρος” σχηματίζει μικρούς ή μεγάλους κύκλους, παίζει μόνο η ομάδα που ανταποκρίνεται στο σχήμα του “κύκλου”. Όταν χαράζει μικρά ή μεγάλα τρίγωνα παίζει η ομάδα του “τριγώνου”. Αν σχηματίσει μικρά ή μεγάλα τετράγωνα, παίζει η ομάδα του “τετραγώνου”. Επομένως, έχουμε χωρίσει από την αρχή την τάξη σε τρεις ομάδες. Στις ευθείες γραμμές παίζουν όλοι ενώ κάθε ήχος σταματά όταν δεν κινούνται τα χέρια του “μαέστρου”».

(Σακελλαρίδης, 1994:116)

2. Χωρίζει ο δάσκαλος τη τάξη σε τρεις ομάδες. Η μία κρατά ξύλινα κρουστά, η άλλη μεμβρανόφωνα και η τρίτη μεταλλικά. Όταν ο «μαέστρος» φέρνει το ένα του χέρι στο στήθος παίζουν τα ξύλινα, όταν σηκώνει το άλλο ψηλά παίζουν μόνο τα μεμβρανόφωνα, όταν τοποθετηθεί το χέρι στο κεφάλι παίζουν τα μεταλλικά. Απόλυτη παύση έχουμε όταν ο «μαέστρος» ρίχνει τα

χέρια του κάτω και τα κρατά κολλημένα στα πόδια. Μπορούν να παίζουν και δύο ομάδες συγχρόνως. Έτσι γίνεται πιο εμφανής η διαφορά ως προς τη διάρκεια αφού μπορεί, για παράδειγμα, ο «μαέστρος» να αφήσει περισσότερη ώρα το ένα χέρι ψηλά για να συνεχίζουν να παίζουν τα μεμβρανόφωνα και να μαζεύει το άλλο για να σταματήσουν τα ξύλινα. Όποια ομάδα δεν παρακολουθεί το «μαέστρο» και αργεί να ξεκινήσει ή να σταματήσει χάνει και αποχωρεί από το παιχνίδι. Το ρόλο του «μαέστρου» μπορεί να αναλάβει ένα παιδί.

(Σακελλαρίδης, 1994)

«Παιχνίδια με “στόχο” την ένταση»

1. «Από το κασετόφωνο ακούγεται άλλοτε δυνατή και άλλοτε σιγανή μουσική. (Αν η ίδια η επιλογή της μουσικής δεν πετυχαίνει το δυνατό και το σιγανό ήχο, μπορούμε να έχουμε το ίδιο αποτέλεσμα ρυθμίζοντας ανάλογα κάθε φορά, το κασετόφωνο). Αφήνουμε τα παιδιά να κινηθούν και να εκφραστούν. Μπορεί να γίνει επίσης αποδεκτή κάποια πρόταση. Για παράδειγμα, στο σιγανό ήχο τα παιδιά να περπατούν στις μύτες των ποδιών, ή διαφορετικά από ό,τι στη δυνατή μουσική. Λίγο αργότερα μπορεί ο δάσκαλος να διακόψει τη μουσική και να ρωτήσει τα παιδιά πως θέλουν να συνεχιστεί το παιχνίδι, δηλαδή πώς να κινούνται στη σιγανή μουσική και πώς στη δυνατή. Το παιχνίδι συνεχίζεται σύμφωνα με την πρόταση που θα επικρατήσει».

(Σακελλαρίδης, 1994:113)

2. «Τα παιδιά κρατούν από ένα μουσικό όργανο. Όταν ο δάσκαλος στέκεται στο ένα πόδι η ορχήστρα παίζει σιγά, όταν όμως στέκεται και στα δύο τότε παίζει δυνατά. Αν αλλάξει πόδι θα συνεχίσουν να παίζουν σιγά. Αν έρθει σε βαθύ κάθισμα δεν παίζει κανείς. Το ρόλο του δασκάλου μπορεί να πάρει και ένα παιδί. Το παιχνίδι μπορεί να γίνει πιο σύνθετο. Έστω ότι τα παιδιά-μουσικοί κρατούν μουσικά όργανα από τα οποία άλλα είναι ξύλινα, άλλα μεμβρανόφωνα και άλλα μεταλλικά κρουστά. Η κάθε “οικογένεια” οργάνων έχει το δικό της “μαέστρο”. Έτσι, για παράδειγμα, αν ο “μαέστρος” των ξύλινων κρουστών πατά στο ένα πόδι, οι μουσικοί της συγκεκριμένης οικογένειας πρέπει να παίζουν σιγά. Αν ο “μαέστρος” των μεταλλικών

κρουστών πατά και στα δύο, τα παιδιά που κρατούν αυτά τα όργανα θα παίζουν δυνατά. Αν ο “μαέστρος” των μεμβρανόφωνων είναι σε βαθύ κάθισμα, η συγκεκριμένη οικογένεια δεν θα παίζει καθόλου».

(Σακελλαρίδης, 1994:113,114)

3. Ο δάσκαλος επιλέγει μια ζωνηρή μουσική για να ακούσουν τα παιδιά και τα προτρέπει να κινηθούν με όποιο τρόπο επιθυμούν στο χώρο. Όταν η μουσική δυναμώνει ζητάει από τα παιδιά να φουσκώσουν το σώμα τους σαν ένα μεγάλο μπαλόνι και να προφέρουν το όνομα τους (κάθε παιδί το δικό του), ανεβάζοντας ολοένα και περισσότερο την ένταση της φωνής τους. Στη συνέχεια, ζητάει όταν η μουσική χαμηλώνει να ξεφουσκώσουν και να μικρύνουν όπως ένα μπαλόνι που είναι ξεφούσκωτο και να προφέρουν και πάλι το όνομα τους, κατεβάζοντας ολοένα και περισσότερο την ένταση της φωνής τους. Τέλος, όταν η μουσική σταματήσει, τα παιδιά μένουν ακίνητα στη θέση που έχουν επιλέξει.

(Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004)

Παιχνίδι με “στόχο” το τονικό ύψος.

1. «Οι παίκτες κρατούν στα χέρια τους από ένα μπαλόνι. Από το κασετόφωνο ακούγονται άλλοτε λεπτοί ήχοι (βιολί, φλάουτο, φωνή σοπράνο) και άλλοτε χαμηλοί ήχοι (βιολοντσέλο, τούμπα, φωνή μπάσου). Μία αντιπροσωπευτική εγγραφή (30-40 δευτερόλεπτα για κάθε ήχο) θα μπορούσε να ακολουθεί τη σειρά: βιολί, βιολοντσέλο, σοπράνο, μπάσος, φλάουτο, τούμπα, βιολί. Όταν ακούγονται λεπτοί ήχοι τα παιδιά πετούν τα μπαλόνια ψηλά και παίζουν με αυτά στον αέρα ενώ όταν ακούγονται χαμηλοί ήχοι, αφήνουν τα μπαλόνια στο πάτωμα και τα “οδηγούν” με τα πόδια. Όταν η μουσική σταματά αλλάζουν μπαλόνια μεταξύ τους. Αυτή η αλλαγή θα πρέπει να είναι συνεχής μέχρι να ακουστεί κάποιο όργανο ή ανθρώπινη φωνή».

(Σακελλαρίδης, 1994:111)

Κριτική θεώρηση

Πρόκειται για παιχνίδια κλειστά, στηριζόμενα σε περιορισμούς και κανόνες, οι οποίοι σε συνδυασμό με την έντονη παραστατικότητα (ενόργανη εκτέλεση, διεύθυνση, κίνηση, τραγούδι, ενεργή συμμετοχή), διδάσκουν τις βασικές ιδιότητες του ήχου.

Αρχικά, οι μουσικές δραστηριότητες εξασφαλίζουν την ξεκάθαρη παρουσίαση πληροφοριών, αφού παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες της έντασης, του χρόνου, της χροιάς, του ύψους ακόμη και αν είναι περιορισμένη η χρήση και η εφαρμογή τους. Η συμμετοχή σε τέτοιες μουσικές δραστηριότητες βοηθά τα παιδιά στην αυτοσυγκέντρωση, στην προσεκτική οπτικοακουστική παρατήρηση προς τον/την παιδαγωγό και τους υπόλοιπους συμμαθητές. Καλλιεργείται το πνεύμα της συνεργασίας και της ομαδικότητας μεταξύ των παιδιών, με αποτέλεσμα να εξελίσσεται και να ενισχύεται η συμμετοχή τους σε ομαδικά σύνολα. Ακόμη σημαντική διαπιστώνεται και η συμβολή που παρέχουν τα παιχνίδια αυτά στην ανάπτυξη της αίσθησης της ακοής. Το παιδί αποκτά σταδιακά την απαιτούμενη ακουστική ευαισθησία ώστε να μπορεί να διακρίνει τους φυσικούς από τους τεχνητούς ήχους του περιβάλλοντος, να αναγνωρίζει τα ηχοχρώματα των οργάνων της ορχήστρας Orff, καθώς και να καλλιεργεί την ακουστική του ικανότητα και ευαισθησία για να μάθει να αντιλαμβάνεται και να εκτιμά τα ακούσματα γύρω του. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως ηχογόνο μέσο, να κινούνται, να τραγουδούν και να παίζουν μουσικά όργανα.

Ωστόσο, όσον αφορά τα παιχνίδια με στόχο τη διάρκεια, υπάρχει έντονη ασάφεια ως προς το αν στοχεύουν στην κατανόηση της χρονικής διάρκειας του κάθε ήχου ή της μουσικής εκτέλεσης. Επίσης στο σύνολο των δραστηριοτήτων απουσιάζει η συμβολή των παιδιών στη διαμόρφωσή τους, αφού τις αναγκαίες αποφάσεις τις παίρνει ο δάσκαλος χωρίς να προτρέπει την έκφραση ιδεών από τα παιδιά καθώς και την προώθηση της συζήτησης. Ο/Η δάσκαλος/α οφείλει να αποβλέπει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών μέσω του ουσιαστικού διαλόγου και της διατύπωσης των απόψεων τους, και να παρέχει τα εφόδια ώστε να αντιμετωπίζουν σφαιρικά και πολύπλευρα τις μουσικές τους εμπειρίες. Όμως σε περίπτωση απουσίας διαλόγου, ο δάσκαλος δυσκολεύεται να κρίνει αν τα παιδιά έχουν κατανοήσει το μουσικό υλικό, αν τους αρέσει αυτό που κάνουν ή αν παρουσιάζουν συστηματική πρόοδο. Τα παραπάνω παιχνίδια προσφέρουν ευκαιρίες για βιωματική κατανόηση

των μουσικών παραμέτρων, αλλά απουσιάζει ο πειραματισμός, η εξερεύνηση όπως και η μουσική εμπειρία καθώς τα παιδιά δεν καλούνται να παίξουν και να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική.

Ο/Η δάσκαλος/α καλείται να επέμβει στους κανόνες των μουσικών παιχνιδιών σύμφωνα με τα δεδομένα και τις ανάγκες της τάξης. Για παράδειγμα, στο πρώτο παιχνίδι που αφορά την εκμάθηση της έννοιας της χροιάς (βλ. σελ. ??), θα μπορούσαν τα παιδιά αντί να χτυπούν παλαμάκια, να μιμούνται την κίνηση του κάθε οργανοπαίκτη που ακούγεται από την κασέτα. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει να έχουν δει προηγουμένως βίντεο με μουσικούς που παίζουν ή να έχει γίνει η περιγραφή από το/τη δάσκαλο/α. Μια άλλη ιδέα για το ίδιο παιχνίδι θα ήταν στη μουσική της κασέτας να ακούγονται όργανα τα οποία να υπάρχουν στην τάξη (π.χ. όργανα της ορχήστρας Orff) και το κάθε παιδί να καλείται να παίξει και να αυτοσχεδιάσει συγχρόνως με την κασέτα όταν θα ακούει το όργανο που θα κρατά. Επίσης όσον αφορά τη διάρκεια, θα μπορούσε να αποφευχθεί η ασάφεια που αναφέρθηκε παραπάνω αν παρουσιαστεί το πρώτο παιχνίδι (βλ. σελ. 59) ως εξής: Ο/Η δάσκαλος/α χαράζει μικρές και μεγάλες γραμμές στον πίνακα και εξηγεί στα παιδιά ότι η κάθε γραμμή αντιστοιχεί σε μια νότα. Αφού γίνει η μουσική εκτέλεση, προτρέπει στη συνέχεια τα ίδια τα παιδιά να φτιάξουν και να εκτελέσουν ξεχωριστά ή όλοι μαζί τις δικές τους γραφικές παρτιτούρες.

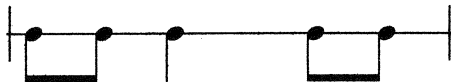
Με τον τρόπο αυτό θα αποφευχθεί η μουσική πνευματική μονομέρεια καθώς και η έλλειψη φαντασίας στην οργάνωση και τη δομή των παιχνιδιών, και μόνο τότε η διδασκαλία της μουσικής μέσα από νέους τρόπους προσέγγισης θα τελέσει τον προορισμό της.

ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

«Παίζοντας με το ρυθμό»

1. Τα παιδιά σχηματίζουν δύο ομόκεντρους κύκλους. Στον εξωτερικό κύκλο αντιστοιχεί ο ήχος του μεταλλόφωνου και στον εσωτερικό ο ήχος του ταμπουρίνου. Έτσι, όταν ο δάσκαλος χτυπάει τέταρτα (που σημαίνουν

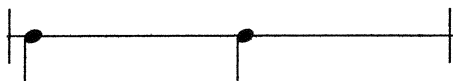
Έχουμε λοιπόν έξι παίκτες με οργανάκια στα χέρια. Σε κάθε παίκτη αντιστοιχεί και ένα ρυθμικό σχήμα. Αφού τα μελετήσουν προσεκτικά αρχίζει το παιχνίδι. Πρώτος παίζει ο δάσκαλος. Αν χτυπήσει, για παράδειγμα



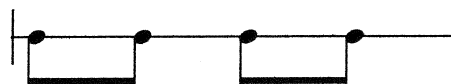
δηλαδή τον αριθμό τηλεφώνου του παίκτη με τον αριθμό 5, θα πρέπει με τη σειρά του να απαντήσει παίζοντας πρώτα το δικό του ρυθμικό σχήμα και στη συνέχεια να καλέσει έναν άλλο παίκτη (όποιον θέλει) παίζοντας ένα ρυθμικό σχήμα από τα υπόλοιπα πέντε. Ο νέος παίκτης που θα πάρει το μήνυμα θα κάνει ό,τι και ο προηγούμενος. Με αυτό τον τρόπο συνεχίζεται το παιχνίδι. Ο δάσκαλος μπορεί φυσικά ανάλογα με τις δυνατότητες της τάξης, να διαλέξει πιο εύκολα ή πιο δύσκολα ρυθμικά σχήματα».

(Σακελλαρίδης, 1994:134)

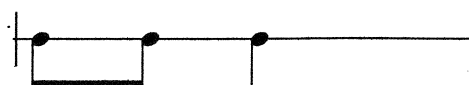
4. Ο δάσκαλος δείχνει την εικόνα ενός λαγού και το ρυθμικό σχήμα:



Την εικόνα μιας πεταλούδας και το ρυθμικό σχήμα:



Την εικόνα καγκουρό και το ρυθμικό σχήμα:

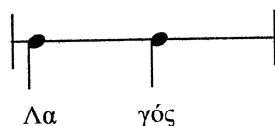


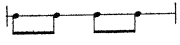

Την εικόνα ενός ελαφιού και το ρυθμικό σχήμα:



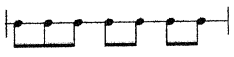
Είναι απαραίτητο τα παιδιά να μάθουν καλά ποιο ρυθμικό σχήμα ταιριάζει σε κάθε ζώο, να τα θυμούνται και να τα παίζουν σωστά.

Το όνομα κάθε ζώου ταιριάζει στο ρυθμό:



Στο πάτωμα υπάρχουν 2-3 εικόνες από κάθε ζώο και κάτω από αυτές βρίσκεται άλλοτε το σωστό και άλλοτε λάθος ρυθμικό σχήμα. Για παράδειγμα, το  ταιριάζει στην πεταλούδα, όχι όμως και το . Ξεκινά ο πρώτος παίκτης με ένα ταμπουρίνο στα χέρια. Έστω ότι συναντά πρώτα το λαγό, σηκώνει την εικόνα και αν βρει από κάτω το αντίστοιχο ρυθμικό σχήμα το παίζει, αν όμως βρει διαφορετικό ρυθμικό σχήμα προχωρεί στην άλλη εικόνα χωρίς να παίζει τίποτα. Οι εικόνες είναι τοποθετημένες κατά τέτοιο τρόπο που να δημιουργείται στην πορεία μια κατανοητή σειρά από τα παιδιά ώστε να φτάσουν σε ένα τέρμα και ίσως πλάσουν μία δική τους ιστορία. Μπορούν να υπάρχουν δύο ή και τρεις διαφορετικοί «δρόμοι» από εικόνες. Το πρώτο παιδί θα ακολουθεί ένα δρόμο ενώ το επόμενο θα ακολουθήσει έναν άλλο «δρόμο» αφού πρώτα τελειώσει το προηγούμενο ώστε να ακούγεται μόνο ένας παίκτης. Όταν οι παίκτες «περάσουν» για πρώτη φορά όλους τους δρόμους ο δάσκαλος μπορεί να αλλάξει θέση σε μερικά σχήματα. Η τάξη μπορεί να χωριστεί σε δύο ομάδες: σε αυτή που τα παιδιά παίζουν και σε εκείνη που προσέχουν ποια παιδιά από την πρώτη ομάδα κάνουν τα λιγότερα λάθη. Μετά οι ομάδες μπορούν να αλλάξουν ρόλους.

(Σακελλαρίδης, 1994)

5. Οι μαθητές στέκονται όρθιοι σε κυκλική διάταξη. Στον ίδιο κύκλο ανήκει και ο δάσκαλος, ο οποίος ξεκινά να χτυπά στο σώμα του το ρυθμό 7/8
- 
- με τον εξής τρόπο: χτυπάει με το αριστερό του χέρι μια φορά το αριστερό του πόδι, με το δεξί του χέρι δύο φορές το δεξί του πόδι και στην συνέχεια τους δύο ώμους του δύο φορές εναλλάξ (δεξιά-αριστερά/δεξιά-αριστερά). Οι μαθητές παρατηρούν και μιμούνται το δάσκαλο τους χτυπώντας με τον ίδιο τρόπο το ρυθμό 7/8. Για να γίνει πιο εύκολη η διαδικασία αυτή και για να βιώσουν οι μαθητές το ρυθμό αυτό όχι μόνο ρυθμικά αλλά χρησιμοποιώντας και το λόγο, μπορούν να απαγγέλλουν μία φράση ενώ παράλληλα χτυπούν στο σώμα τους το ρυθμό. Η δραστηριότητα αυτή συνεχίζεται αλλά αυτή τη φορά οι μαθητές χτυπούν το συγκεκριμένο ρυθμικό σχήμα σε διάφορα σημεία του χώρου ή κρατώντας ο καθένας από ένα ζευγάρι μπαγκέτες.

(Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004)

Παίζοντας με τη μελωδία

1. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Ένα παιδί θα πρέπει να τραγουδάει, πάνω σε ένα σταθερό ρυθμικό σχήμα που κρατούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, μία συλλαβή κάθε φορά, από μία φράση που έχει ορίσει ο δάσκαλος στην αρχή, ακολουθώντας αρχικά ένα αργό tempo ενώ στη συνέχεια ένα πιο γρήγορο. Αφού κάθε μέλος της ομάδας έχει επαναλάβει την ίδια φράση και έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία, τότε οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους φράσεις με μοναδική απαίτηση να βρουν τον ανάλογο ρυθμό για να τις συνοδεύσουν. Το επόμενο βήμα είναι ο δάσκαλος μαζί με τους μαθητές να καθίσουν κυκλικά και να προσπαθήσουν όλοι μαζί να χαλαρώσουν μέσα από συνεχόμενες βαθιές αναπνοές. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία αυτή, κάθε παιδί χωριστά μπορεί να τραγουδήσει έναν δικό του μουσικό τόνο, χωρίς να είναι αναγκαίο να τραγουδήσουν όλα τα παιδιά τον ίδιο. Στη συνέχεια, έχοντας τα μάτια κλειστά, μπορούν όλοι μαζί να προσπαθήσουν να τραγουδήσουν, ο καθένας τη δική του νότα, και να

ακούσουν προσεχτικά το τελικό ηχητικό αποτέλεσμα. Η ίδια διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί με ανοιχτά τα μάτια αυτή τη φορά παρατηρώντας προσεχτικά ο ένας τον άλλο.

(Goldstaub, 1996)

2. Τραγουδώντας με τα χέρια: Ο δάσκαλος σαν αρχικό πρότυπο αυτοσχεδιάζει ένα τραγούδι στη Ντο πεντατονική σκάλα χρησιμοποιώντας τα χέρια για τις νότες λα, σολ, μι, ρε, ντο σε αργό ρυθμό. Οι μαθητές τραγουδούν παρακολουθώντας τις κινήσεις των χεριών. Στη συνέχεια μπορεί ένα παιδί να πάρει τη θέση του δασκάλου και να κάνει τις κινήσεις με τα χέρια ενώ τα υπόλοιπα παιδιά να τραγουδούν. Όσο διαρκεί αυτή η διαδικασία ο δάσκαλος μπορεί να ηχογραφή το μουσικό κομμάτι ώστε αμέσως μετά να ακολουθήσει συζήτηση και αξιολόγηση του ηχητικού αποτελέσματος.

(Thomas, 1980)

Κριτική θεώρηση

Τα μουσικά παιχνίδια που διδάσκουν ουσιώδη στοιχεία της μουσικής αρχικά επιτυγχάνουν τη μάθηση βασικών ρυθμικών σχημάτων και αξιών μέσα από τις δημιουργικές διεργασίες της ρυθμικής κίνησης, της φωνητικής και ενόργανης εκτέλεσης. Η συμμετοχή σε τέτοιες μουσικές δραστηριότητες διευκολύνει τα παιδιά στη ρυθμική ανάγνωση και γραφή ενώ σημαντική είναι η συμβολή τους στην ακουστική αναγνώριση και εκτέλεση ρυθμικών σχημάτων. Το παιδί αποκτά σταδιακά την ικανότητα να παρατηρεί και να ακούει προσεχτικά όλα όσα συμβαίνουν γύρω του ώστε να μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις διαδικασίες, να αναγνωρίζει ρυθμικά σύμβολα και να παρουσιάζει την απαιτούμενη δεξιότητα χειρισμού και εκτέλεσης μουσικών οργάνων.

Προχωρώντας στα προβληματικά σημεία των συγκεκριμένων μουσικών δραστηριοτήτων, αξίζει να αναφέρουμε την αδυναμία των παιχνιδιών όσον αφορά την εύκολη και βαθύτερη κατανόηση, από τα παιδιά, των βασικών στοιχείων της μουσικής. Τα παιχνίδια αυτά απευθύνονται πολλές φορές σε παιδιά που ήδη γνωρίζουν μουσική γραφή και ανάγνωση όπως συμβαίνει στο δεύτερο και στο τρίτο παιχνίδι, τα οποία αφορούν την κατανόηση της έννοιας του ρυθμού. Στην ουσία, είναι αδύνατο να πραγματοποιηθούν οι συγκεκριμένες δραστηριότητες από παιδιά που δεν

κατέχουν μουσικές γνώσεις. Ουσιαστικός ρόλος της μουσικής είναι να κατανοήσουν, τα παιδιά, σε βάθος τις μουσικές έννοιες έτσι ώστε να μπορούν να τις εφαρμόσουν και σε πρακτική εξάσκηση.

Πρόκειται για κλειστά παιχνίδια καθώς παρουσιάζουν αυστηρή δομή και προκαθορισμένους κανόνες, περιορίζοντας την ελεύθερη δημιουργική δράση και την προσωπική έκφραση. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο ρόλος του παιδιού δεν είναι πρωταγωνιστικός αφού απέχει αρκετά από τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης, εξερεύνησης και πειραματισμού. Τα παιδιά έχουν διδαχθεί να χρησιμοποιούν ως μέσα έκφρασης και επικοινωνίας, με το δάσκαλο και τα υπόλοιπα παιδιά, την κίνηση και το τραγούδι παραλείποντας ορισμένες άλλες δημιουργικές δραστηριότητες όπως η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, το τέταρτο ρυθμικό παιχνίδι (βλ. σελ.67,68) να αφυπνίσει τη δημιουργικότητα των παιδιών, παρουσιασμένο στην εξής παραλλαγή του: Το κάθε παιδί καλείται να γράψει μία φράση. Στη συνέχεια, κρατώντας ένα μουσικό όργανο διαβάζει φωναχτά τη φράση, ενώ συγχρόνως παίζει μουσική πάνω στο ρυθμό που δημιουργούν οι συλλαβές. Αφού παρουσιάσουν όλα τα παιδιά τις μουσικές τους φράσεις, δημιουργούν μια ιστορία και την αναπαράγουν με τη συνοδεία των μουσικών οργάνων. Με το τέλος της δραστηριότητας, είναι ωφέλιμο να ακολουθήσει διάλογος που θα έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της κριτικής σκέψης.

Ένα ακόμη βασικό στοιχείο της μουσικής γνώσης είναι η μελωδία η οποία προβάλλεται συνήθως μέσα από παιχνίδια που συνδυάζουν τραγούδι, ρυθμική κίνηση, ενόργανη εκτέλεση και δραματοποίηση. Οι προαναφερθείσες δραστηριότητες που αφορούν στη διδασκαλία της έννοιας της μελωδίας, ωθούν τα παιδιά στη συλλογική άσκηση και τη μουσική επικοινωνία, όμως απουσιάζει η εμπειρία του αυτοσχεδιασμού. Οι μελωδικές ασκήσεις, ειδικότερα σε περίπτωση φωνητικής μουσικής, αποτελούν τη βάση για γρήγορη και εύκολη μουσική δημιουργία. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, τα παιδιά και ο/η δάσκαλος/α καθισμένοι σε κύκλο να παίζουν το εξής παιχνίδι: Το παιδί που κάθεται δίπλα στο/στη δάσκαλο/α τραγουδά μία νότα. Στη συνέχεια ο/η δάσκαλος/α τραγουδά την ίδια νότα και άλλη μία. Τα παιδιά συνεχίζουν με τον ίδιο τρόπο και έτσι δημιουργείται μια μελωδία από τα ίδια τα παιδιά, η οποία σε κάθε επανάληψή της αναπτύσσεται. Στη συνέχεια, μπορούν να γράψουν τα λόγια με τα οποία θα τραγουδήσουν τη μελωδία αυτή, όπως και να την αναπαράγουν με τη συνοδεία μουσικών οργάνων. Έτσι, τα παιδιά βιώνουν τη χαρά της μουσικής δημιουργίας χωρίς την απαίτηση βαθύτερων μουσικών γνώσεων.

Με την εξερεύνηση και ανακάλυψη νέων πρακτικών μεθόδων της διδασκαλίας ενισχύεται η αναλυτική κατανόηση και αντίληψη της μουσικής ενώ παράλληλα βελτιώνονται οι εκτελεστικές και οι φωνητικές δυνατότητες των παιδιών. Ο δάσκαλος σε αυτή την περίπτωση οφείλει να λειτουργεί πάνω από όλα ως μουσικός συμμετέχοντας ενεργά στους μελωδικούς διαλόγους, και να παροτρύνει συνεχώς τα παιδιά για αυτοσχεδιασμό και μουσική δημιουργία. Η συλλογική δράση και ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν μουσικά, να μοιραστούν τις σκέψεις τους με συμμαθητές τους και να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη προσωπική και κοινωνική υπόσταση.

ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟΝ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟ

αυτοσχεδιασμός με μουσικά όργανα

Αρχικά, πριν ακόμη αρχίσει η διαδικασία του μουσικού αυτοσχεδιασμού, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να καθίσουν στο πάτωμα, σε κυκλική διάταξη, τοποθετώντας τα μουσικά όργανα μπροστά τους. Αμέσως μετά οι μαθητές ξεκινούν τους πειραματισμούς, τόσο ήσυχα και ήρεμα ώστε να μην τους ακούσει κανείς άλλος, για να ανακαλύψουν τους μοναδικούς και ιδιαίτερους ήχους των μουσικών οργάνων. Στη συνέχεια, παράλληλα με τους απαλούς, μπορούν να παράγουν ορισμένους ήχους κατά έναν τόνο δυνατότερα από τους υπόλοιπους ενώ πρέπει να αρχίζουν να προσθέτουν περισσότερους ήχους στις συνθέσεις τους. Αυτή η διαδικασία είναι καλό να διαρκέσει κάποια λεπτά ώστε να έχουν τα παιδιά τον απαραίτητο χρόνο να ακούσουν και να αντιληφθούν τις ηχητικές εναλλαγές μίας μουσικής σύνθεσης και δημιουργίας.

Το επόμενο βήμα είναι να χωριστεί η τάξη σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και η κάθε μία χωριστά να τοποθετηθεί σε διαφορετικό σημείο μέσα στη σχολική αίθουσα. Κάθε ομάδα μπορεί να υλοποιήσει έναν αυτοσχεδιασμό βασισμένη σε διαφορετικά στοιχεία του ρυθμού, της έντασης και της χροιάς, έτσι, για παράδειγμα, η πρώτη ομάδα θα μπορούσε να παίξει αρχικά με ήχους μεγάλης διάρκειας και στη συνέχεια με πιο σύντομους ενώ η δεύτερη να ασχοληθεί περισσότερο με τις διαφορές έντασης (δυνατά-σιγανά). Η τρίτη και η τέταρτη ομάδα μπορούν να κινηθούν στα

ίδια πλαίσια με τις προηγούμενες ακολουθώντας όμως αντίθετες πορείες- η τρίτη παίζοντας πρώτα σύντομους και στη συνέχεια ήχους μεγαλύτερης διάρκειας και η τέταρτη πρώτα σιγανούς και μετά δυνατούς ήχους. Μία τελευταία ομάδα θα μπορούσε να είναι ανεξάρτητη, κρατώντας ένα συγκεκριμένο ρυθμικό ή μελωδικό σχήμα.

Στο τέλος αυτής της διαδικασίας θα ήταν χρήσιμο να ηχογραφηθεί ο μουσικός αυτοσχεδιασμός ώστε να δοθεί η ευκαιρία και η δυνατότητα στα παιδιά μέσα από έναν εποικοδομητικό διάλογο, να σχολιάσουν το τελικό ηχητικό αποτέλεσμα. Το πιο συναρπαστικό στοιχείο σε ένα μουσικό έργο που πρέπει ταυτόχρονα να αποτελεί και θέμα προς συζήτηση, είναι ο μεθοδικός τρόπος που έχει ακολουθήσει μία ομάδα σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, οι ηχητικοί και μελωδικοί συνδυασμοί, τα ενδιαφέροντα ρυθμικά σχήματα και η λογική ανέλιξη και πορεία του αυτοσχεδιασμού. Τέλος, είναι καλό μία συζήτηση να περιέχει μουσικούς όρους και μουσικές έννοιες ανάλογα με το επίπεδο μιας σχολικής τάξης για την καλύτερη κατανόηση της κλασικής μουσικής ορολογίας και την πνευματική ενδυνάμωση των μαθητών. Μία διαφοροποίηση σε αυτή τη δραστηριότητα είναι να τοποθετηθούν οι ομάδες μουσικών οργάνων σε κυκλική ορχηστρική διάταξη και ένα παιδί να μπει στη θέση του μαέστρου δίνοντας οδηγίες για τον τρόπο παιξίματος.

(Goldstaub, 1996)

Ρυθμικός αυτοσχεδιασμός

«Η ρυθμική ικανότητα περιλαμβάνει τη σωστή αίσθηση του παλμού, του tempo και των μοτίβων. Το πιο σημαντικό στοιχείο του ρυθμού είναι ο παλμός» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:24). Στα περισσότερα παιδικά τραγούδια ο παλμός αντιστοιχεί κυρίως σε ένα τέταρτο, ενώ τα διάφορα ρυθμικά μοτίβα που απαντώνται σε μία μελωδία είναι συνήθως απλά, καθώς αποτελούνται από τέταρτα, ολόκληρα και μισά, και αντιστοιχούν στις συλλαβές του κειμένου. «Σπανιότερα συναντάμε τραγούδια με συγκοπές και μοτίβα δεκάτων έκτων» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:24).

«Σε πρώτο στάδιο «τα παιδιά μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τον παλμό, στη συνέχεια το ρυθμό και στο τέλος μαθαίνουν να διακρίνουν τον παλμό από το ρυθμό.

Η αίσθηση του παλμού και του ρυθμού μπορεί να εξασκηθεί μέσα από διάφορες δραστηριότητες» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:24), όπως:

- Μίμηση με παλαμάκια: Σε αυτή την απλή δραστηριότητα, όπου οι μαθητές μιμούνται το δάσκαλο, πρέπει να γίνονται αλλαγές στην δυναμική, στη διάρκεια (μακρύς-σύντομος ήχος), αλλά και στην ταχύτητα.
- Παλαμάκια πάνω σε επαναλαμβανόμενο μοτίβο.
- Τα παιδιά μπορούν να χτυπήσουν τον παλμό γνωστών τραγουδιών με παλαμάκια ή πάνω σε μουσικά όργανα.
- Στη συνέχεια, τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν ένα τραγούδι από λέξεις με δύο ή τρεις συλλαβές μιας συγκεκριμένης κατηγορίας, για παράδειγμα χρώματα, ζώα, ενώ παράλληλα πρέπει να σκεφτούν έναν τρόπο για να υποδηλώσουν τον παλμό του κομματιού.

(Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001)

- Αυτοσχεδιασμός με παλαμάκια: Μία άσκηση που κρίνεται και θεωρείται κατάλληλη για τα πρώτα στάδια του ρυθμικού αυτοσχεδιασμού είναι η «απάντηση» των μαθητών στην «ερώτηση» του/της δασκάλου/ας. Το παιδί πρέπει να εκτελέσει ένα ρυθμικό σχήμα που να ταιριάζει στο μέτρο και να έχει το ίδιο μήκος με την αρχική φράση του δασκάλου. Ένα απλό *ostinato* μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη συνειδητοποίηση των φράσεων. Ο/Η δάσκαλος/α επισημαίνει ότι σε αυτή τη δραστηριότητα είναι σημαντικό να τονίσει τον τελευταίο χτύπο ώστε το παιδί να καταφέρει να ξεκινήσει σωστά. Αυτή η διαδικασία είναι καλό να πραγματοποιηθεί σε ολόκληρη την τάξη ώστε κάθε παιδί να έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει μία απάντηση, ενώ τα παλαμάκια μπορούν να αντικατασταθούν από ρυθμικά όργανα ή από ηχηρές κινήσεις του σώματος.

(Hackett, 2004)

«Ο ρυθμός μπορεί, επίσης, να αναπτυχθεί και μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η μουσική επένδυση μιας εικόνας» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:25) ή μιας ιστορίας που εμπεριέχει κίνηση. Για παράδειγμα, ένας χορευτικός

ρυθμός μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία ενός μουσικού αυτοσχεδιασμού. Είναι καλό η άσκηση του ρυθμού να συνδυάζεται με δραστηριότητες και εμπειρίες από την καθημερινή ζωή των παιδιών.

Κριτική θεώρηση

Με τη δημιουργία ενός αυτοσχεδιασμού προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα απόκτησης προσωπικών εμπειριών μέσα από την εξερεύνηση των ήχων του περιβάλλοντος και των μουσικών οργάνων, και μέσα από τη διαδικασία του πειραματισμού εξασφαλίζουν ουσιαστικές και ολοκληρωμένες μουσικές γνώσεις και πληροφορίες. Παράλληλα ενισχύεται ο ρόλος του παιδιού, το οποίο πρωταγωνιστεί σε δημιουργικές διεργασίες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο τη κριτική του σκέψη, ενώ μαθαίνει να λειτουργεί και να εκφράζεται ελεύθερα όχι αποκλειστικά και μόνο σε ομαδικά σύνολα αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκειται για ανοιχτά λειτουργικά παιχνίδια που παρουσιάζουν μεγαλύτερη ελαστικότητα στους κανόνες που σε συνδυασμό με την έντονη δημιουργικότητα, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσα από τις διαδικασίες της εξερεύνησης και του πειραματισμού, συμβάλλουν στο να προκύψουν μικροί συγκροτημένοι αυτοσχεδιασμοί με ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα, δυναμικές και ηχοχρώματα. Οι δραστηριότητες αυτές ενδείκνυνται κυρίως για δεμένα και οργανωμένα ομαδικά σύνολα. Τέλος, οι δραστηριότητες αυτές όταν ενισχύονται με δημιουργικές διεργασίες όπως η μουσική σύνθεση και εκτέλεση, η ακρόαση, η εκτίμηση και αξιολόγηση του τελικού ηχητικού αποτελέσματος, δημιουργούν μια ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία, μία ανεκτίμητη πηγή μάθησης για τους μαθητές και μία προσέγγιση για την ολόπλευρη προσωπική μουσική ανακάλυψη.

Πως μπορούμε να ξεκινήσουμε έναν αυτοσχεδιασμό

Ένα μουσικό κομμάτι μπορεί να ξεκινήσει εντελώς αυθόρμητα είτε μέσω μιας εσωτερικής ανάγκης για αυτοέκφραση, δημιουργία και κοινωνική επαφή με τον υπόλοιπο κόσμο, είτε ως μία διασκεδαστική και ευχάριστη προσπάθεια για μουσική εκτέλεση και αυτοσχεδιασμό. Σε έναν μουσικό αυτοσχεδιασμό η εξέλιξη της σκέψης,

η απόκτηση εμπειριών, ο χειρισμός μουσικών όρων και στοιχείων πραγματοποιούνται αυθόρμητα μέσω της αντίληψης, της αξιολόγησης, της δημιουργίας και της μουσικής παράστασης. Η δομή του μουσικού κομματιού πρέπει να αναδύεται κυρίως από τη μουσική αντίληψη και τη δημιουργική συμμετοχή. Η ικανότητα να αυτοσχεδιάζει κανείς μπορεί να είναι, εν μέρει, αποτέλεσμα μιας έμφυτης μουσικότητας, εκπαίδευσης, πρακτικής ή ένας συνδυασμός όλων αυτών, αλλά η ευκαιρία για μουσική δημιουργία και εκτέλεση πρέπει να παρέχεται σε κάθε τάξη καθώς μπορεί να αποτελέσει μία ουσιαστική επίδραση στην καθημερινή ζωή των παιδιών.

Ο ρόλος και η συμβολή του δασκάλου στη μαθησιακή διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού, είναι να προκαλεί την αφύπνιση του μουσικού ενδιαφέροντος των παιδιών και να εφευρίσκει συνεχώς νέες μεθόδους για τη μετάδοση και τη συγκρότηση της μουσικής γνώσης. Είναι αναγκαίο να γνωρίζει και να κατανοεί την εξελικτική πορεία της μουσικής ιστορίας, τις εθνικές και λαϊκές μουσικές παραδόσεις, να έχει πρακτική εμπειρία με μουσικά όργανα και στοιχειώδεις οργανικές συνοδείες και την ικανότητα να οργανώνει το μάθημα της μουσικής με ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία ανάλογα με τη μουσική ανάπτυξη κάθε παιδιού. Είναι καθήκον των δασκάλων να αναπτύξουν το λεξιλόγιο, να συλλέξουν πρότυπα και μοντέλα, να ενθαρρύνουν και να ενισχύουν τις ικανότητες και να καθοδηγούν τους μαθητές στις επιλογές τους χωρίς όμως να εμποδίζουν την ενεργή συμμετοχή τους στη διέγερση της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Επομένως, οι δάσκαλοι της μουσικής μπορούν να προσφέρουν βασικές πληροφορίες μέσα από την παρουσίαση ιδεών και τη χρήση ερεθισμάτων για τη δημιουργία ενός αυθόρμητου, και γεμάτο εξερεύνηση, μουσικό αυτοσχεδιασμό. Άλλωστε η μάθηση επιταχύνεται όταν η διαδικασία είναι ευχάριστη και τα παιδιά χρειάζεται να αυτοσχεδιάσουν μέσα σε ένα κλίμα ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας.

«Ιδέες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για μουσική δημιουργία» (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:76), θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- «Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν τη δική τους μελωδία πάνω σε ένα δοσμένο ρυθμό».
- «Αυτοσχεδιάζουν μία “απάντηση” με παλαμάκια, που διαρκεί όσο και η “ερώτηση” του δασκάλου».
- Μπορεί ο ίδιος ο δάσκαλος, μέσα από την προσωπική του επιθυμία για πειραματισμό και εξερεύνηση με τους φυσικούς ήχους και με ήχους που

παράγουν τα μουσικά όργανα, να αποτελέσει βασικό ερέθισμα για μουσική δημιουργία μέσα στην σχολική τάξη.

- «Δημιουργούν μουσική πάνω σε δοσμένες συγχορδίες όπως, για παράδειγμα, πάνω σε μια 12μετρη διαδοχή συγχορδιών (όπως απαντάται στη μουσική μπλουζ)».
- Μπορούν να δημιουργήσουν μουσική βασιζόμενοι στις σκέψεις και τα συναισθήματα τους.
- Αυτοσχεδιάζουν πάνω σε ένα θέμα, όπως “μία επίσκεψη στο ζωολογικό κήπο”, “καταιγίδα” κ.λ.π.
- «Φτιάχνουν μια μουσική πάνω σε μία εικόνα, σε ένα ποίημα, σε μία ιστορία».
- Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν στους αυτοσχεδιασμούς τους συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία όπως ρυθμικά ή μελωδικά μοτίβα, δοσμένες μουσικές φόρμες, δυναμικές, ηχοχρώματα.

(Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:76)

Ολοκληρώνοντας έναν μουσικό αυτοσχεδιασμό

Ένας καλός τρόπος για να ολοκληρωθεί ένα μάθημα ομαδικού αυτοσχεδιασμού είναι η ανακεφαλαίωση και η επανάληψη που συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της μουσικής μνήμης. Κάθε ομάδα, τοποθετημένη σε διαφορετικό σημείο της σχολικής τάξης, μπορεί να σχεδιάσει έναν σύντομο αυτοσχεδιασμό χρησιμοποιώντας όλα εκείνα τα στοιχεία που διδάχθηκε σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Πρέπει να δίνονται ισότιμες ευκαιρίες για δημιουργία και εκτέλεση σε κάθε μέλος της ομάδας και στο τέλος να γίνεται η παρουσίαση των εργασιών στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Μετά την παρουσίαση είναι καλό να ακολουθήσει, από τους ίδιους τους εκτελεστές της ομάδας, μία περιγραφή των σκέψεων, των ιδεών και των συναισθημάτων τους για τη συνολική διαδικασία και για το τελικό επιδιωκόμενο ή μη αποτέλεσμα.

Εξίσου σημαντική και για τον αυτοσχεδιασμό μέσα στην τάξη είναι και η συζήτηση, η κρίση ή η αξιολόγηση που τον ακολουθεί. Καθήκον αρχικά του δασκάλου είναι να επικεντρώσει την προσοχή των παιδιών στη μουσική δράση,

ξεκινώντας από τη βασική ιδέα και τα μουσικά ρυθμομελωδικά και ενορχηστρωτικά υλικά που χρησιμοποίησε ο μαθητής-συνθέτης (Paynter, 2000). Αμέσως μετά ο/η δάσκαλος/α μπορεί να ξεκινήσει τη συζήτηση θέτοντας κάποια ερωτήματα ή θέματα που τον/την απασχόλησαν επάνω στους αυτοσχεδιασμούς που ακουστήκαν μέσα στην τάξη. Τα ερωτήματα αυτά συνήθως αφορούν την πορεία και την εξέλιξη της μουσικής, την αρχική ιδέα, τις μουσικές σκέψεις και τα συναισθήματα που ήθελαν να περάσουν τα παιδιά στους υπόλοιπους αλλά και τις αλλαγές που θα μπορούσαν πιθανόν να γίνουν προκειμένου το μουσικό κομμάτι να δημιουργεί μία αίσθηση ολοκλήρωσης. Η ανάπτυξη της συζήτησης του αυτοσχεδιασμού με τα παιδιά απαιτεί επίμονη και αδιάκοπη προσπάθεια από την πλευρά του/της δασκάλου/ας για να πειστούν τα παιδιά ότι σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να τους δοθεί η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους όχι μόνο για τις δικές τους μουσικές συνθέσεις αλλά και για τις συνθέσεις των άλλων. Προς την κατεύθυνση αυτή θα βοηθήσει ο εγκωμιαστικός αλλά και κριτικός (και όχι επικριτικός) διάλογος, καθώς επίσης σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσει η επιβεβαίωση και η αναγνώριση της προσπάθειας κάθε παιδιού από τον/την δάσκαλο/α. Επομένως, ο διάλογος δεν είναι μια απλή ανταλλαγή πληροφοριών αλλά μετατρέπεται σε μία ζωτική πηγή μάθησης που ενισχύει την κριτική και παραγωγική σκέψη.

Είναι αξιοθαύμαστος ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν τα παιδιά τον αυτοσχεδιασμό. Καταρχήν, συμμετέχουν ενεργά, συνειδητά και με ιδιαίτερη προσήλωση στην αυτοσχεδιαστική διαδικασία (Κανελλόπουλος, 2004:1) και «προσπαθούν έντονα να επιτύχουν την αδιάλειπτη συνέχειά της» (Κανελλόπουλος, 2004:2). Οριοθετούν κάθε μουσική τους προσπάθεια και «εισβάλλουν» στη μουσική δημιουργία, απελευθερώνοντας τη φαντασία τους και υπερβαίνοντας τον εαυτό τους, για να αναζητήσουν νέους δρόμους έτσι ώστε να εξακολουθεί να υφίσταται η μουσική (Κανελλόπουλος, 2004:2,3). Βιώνουν τον αυτοσχεδιασμό όχι ως διαδικασία εξερεύνησης πριν από τη μουσική δημιουργία, αλλά ως την ίδια μουσική δημιουργία (Κανελλόπουλος, 2004:2,3). Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά συνειδητοποιούν «ότι ο αυτοσχεδιασμός προέρχεται από τα ίδια, ότι είναι οι δημιουργοί της μουσικής που παίζουν και οι μοναδικοί υπεύθυνοι για το τι θα ακολουθήσει και ότι αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στη δική τους μουσική δημιουργία και στην προϋπάρχουσα μουσική (Κανελλόπουλος, 2004:4). Γι' αυτό το λόγο τα παιδιά θα πρέπει να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις για την εξέλιξη και την πορεία του κομματιού όπως για την αρχή και το τέλος, για τον συνδυασμό και τη

διαδοχή των ήχων, για το γρήγορο ή το αργό tempo. Άλλωστε το παιδί δεν ενδιαφέρεται τόσο πολύ για το τελικό αποτέλεσμα αλλά για ολόκληρη τη διαδικασία, αντιλαμβάνεται τη μουσική εμπειρία του αυτοσχεδιασμού σαν μία συνεχή «γιορτή» (Κανελλόπουλος, 2004:2,3).

Πρώτιστη σημασία για την επιτυχία μιας δημιουργικής δραστηριότητας δεν είναι τόσο η επίτευξη ενός στόχου αλλά η ολοκληρωμένη προετοιμασία και διαδικασία που πραγματοποιείται για την κατάκτηση του. Τα παιδιά θα κερδίσουν περισσότερα πράγματα εάν συμμετέχουν σε διεργασίες που προσφέρουν ευκαιρίες για αυτοέκφραση, προβληματισμό, απελευθέρωση ιδεών και συναισθηματική έπαρση μέσω της μουσικής δημιουργίας. Ο δάσκαλος στις περιπτώσεις αυτές, οφείλει να επεμβαίνει στις εργασίες των παιδιών μόνο όταν είναι απαραίτητο, και ο ρόλος του να συμβαδίζει με εκείνον του καλού ακροατή και παρατηρητή, γιατί άλλωστε και η απόλυτη ελευθερία δεν είναι πάντα επιθυμητή. Το ιδανικότερο θα ήταν να υπάρχει μία διδασκαλία που να συνδυάζει τη δημιουργική πράξη με τις παραδοσιακές τεχνικές και τις σύγχρονες μεθόδους και να αποφεύγεται η διδασκαλία μίας μόνο προσέγγισης (Paynter, 1992 στο Κανελλόπουλος, 2004:1). Επιπλέον, πρέπει να ασκεί εποικοδομητική κριτική και να ενθαρρύνει τα παιδιά στο να καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες που να συμφωνούν και να είναι ανάλογες με τις δυνατότητες τους. Τα αποτελέσματα των παιδιών στον αυτοσχεδιασμό είναι εμφανή όταν οι ίδιοι οι δάσκαλοι δημιουργούν μουσικά (Paynter, 2000). Επιβάλλεται λοιπόν, ο/η δάσκαλος/α να λειτουργεί ως μουσικός-δημιουργός, να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες, να έχει πείρα, γνώση, μουσική κατάρτιση και κυρίως, πρέπει να αντιμετωπίζει τα παιδιά ως μικρούς μουσικούς που έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν τις δικές τους συνθέσεις. Ο/Η δάσκαλος/α οφείλει να διδάξει στα παιδιά ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος στον αυτοσχεδιασμό και ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς περιορισμούς και φοβίες. «Σε τελική ανάλυση, ο αυτοσχεδιασμός απελευθερώνει κάποιον από το φόβο της σωστής ή λάθος απάντησης, της σωστής ή λάθος νότας. Βοηθά τα παιδιά να πειραματίζονται με το ηχητικό υλικό, έτσι απλά όπως μαθαίνουν οτιδήποτε άλλο στη ζωή τους» (Goodkin, 2000 στο Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001:71)

«Ο αυτοσχεδιασμός μαθαίνεται, δε διδάσκεται (Κανελλόπουλος, 2004:7). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη διαρκή και παθιασμένη ενασχόληση των παιδιών μ' αυτόν, την προσεχτική παρακολούθηση του αυτοσχεδιασμού των άλλων (Κανελλόπουλος, 2004) και τέλος μέσα από την εποικοδομητική συζήτηση που

προκύπτει έπειτα από κάθε μουσική δημιουργία. Επομένως «τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η πράξη του αυτοσχεδιασμού αποτελεί και τον μοναδικό τρόπο για να μάθουν να αυτοσχεδιάζουν» (Κανελλόπουλος, 2004:7).

ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΒΑΣΗ ΓΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δημιουργώντας μία ηχοϊστορία

- Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να ξεκινήσει με ένα αίνιγμα:
«Σε δροσίζει, σε χαϊδεύει,
μα καμιά φορά αγριεύει».
Τι είναι;
(ο αέρας)
Αφού τα παιδιά βρουν τη σωστή απάντηση, ο/η δάσκαλος/α μπορεί να συζητήσει μαζί με τα παιδιά τα χαρακτηριστικά του, σε ποιες εποχές του χρόνου εμφανίζεται και τι γίνεται όταν φυσάει.
- Ύστερα, ο/η δάσκαλος/α δίνει στα παιδιά διάφορα μουσικά όργανα από αυτά που υπάρχουν ήδη στη τάξη ή ακόμη και αντικείμενα καθημερινής χρήσης, για να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν να βρουν ήχους που μοιάζουν με το φύσημα του αέρα. Έτσι, για παράδειγμα, θα τους δοθεί η ευκαιρία να σύρουν τα νύχια τους πάνω στο δέρμα του τυμπάνου, να τρίψουν μία εφημερίδα κτλ. Ο ήχος που θα προκύπτει κάθε φορά θα μοιάζει με το φύσημα του αέρα, που άλλες φορές θα είναι άγριος και δυνατός ενώ άλλες φορές θα χαϊδεύει απαλά τα φύλλα των δέντρων.
- Στην επόμενη δραστηριότητα, τα παιδιά θα μεταμορφωθούν σε δυνατούς ανέμους. Ο/Η δάσκαλος/α θα πρέπει να έχει προμηθευτεί χαρτομάντιλα, τα οποία θα έχει ξεχωρίσει σε λεπτότερα φύλλα. Τα παιδιά θα πρέπει να ξαπλώσουν αναπαυτικά στο πάτωμα, να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν τον εαυτό τους σαν ένα δυνατό άνεμο και τα χαρτομάντιλο που έχουν στο πρόσωπο τους σαν ένα μικρό φυλλαράκι. Στη συνέχεια, ο/η δάσκαλος/α μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να μετακινήσουν τα φυλλαράκια

τους στο χώρο φυσώντας τα. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να διασκεδάσουν αλλά και να εξασκηθούν στην εισπνοή και εκπνοή. Στο τέλος, όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν συγκεντρώσει τα φυλλαράκια τους στο κέντρο της τάξης.

- Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά θα ακούσουν την ιστορία του αέρα, επομένως θα πρέπει να κάθονται όσο πιο αναπαυτικά μπορούν στο πάτωμα και σε κυκλική διάταξη. Ο/Η δάσκαλος/α αφού διηγηθεί την ιστορία στα παιδιά, χωρίζει τη τάξη σε μικρότερες ομάδες. Κάθε ομάδα έχει τα δικά της μουσικά όργανα για να προσπαθήσει να μετατρέψει την ιστορία σε ηχοϊστορία, δηλαδή να παρουσιάσει με το ηχόχρωμα των μουσικών οργάνων κάποια από τα στοιχεία της συγκεκριμένης ιστορίας. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να παρουσιάσουν τον αέρα ή τα μανιασμένα κύματα της θάλασσας σέρνοντας τα νύχια τους στο τύμπανο. Για να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα αυτή, θα πρέπει ο δάσκαλος να αφήσει ένα ικανοποιητικό χρονικό περιθώριο που θα επιτρέπει στα παιδιά να πειραματιστούν και να παίζουν με τους ήχους. Στο τέλος, κάθε ομάδα θα παρουσιάσει την εργασία που ετοίμασε στο δάσκαλο και στα υπόλοιπα παιδιά.

(Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004)

Κριτική θεώρηση

Κατά γενική ομολογία, η δημιουργία μιας ηχοϊστορίας ενισχύει την εξερεύνηση και τη δυνατότητα πειραματισμού των παιδιών με τους ήχους του περιβάλλοντος, των μουσικών οργάνων και γενικότερα άλλων αντικειμένων, εξασφαλίζοντας τους ουσιαστικές και ολοκληρωμένες γνώσεις. Παράλληλα, η ηχοϊστορία λειτουργεί ως ανοιχτό και ως λειτουργικό παιχνίδι. Ανοιχτό θεωρείται το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του οποίου επιτυγχάνεται η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ του δασκάλου και των υπόλοιπων παιδιών, και λειτουργικό είναι εκείνο το παιχνίδι που χαρακτηρίζεται από έντονα στοιχεία δραματοποίησης, αφού χρησιμοποιούνται τραγούδια, κινήσεις και μουσικά όργανα για την επένδυση ενός θέματος ή μιας ιστορίας αντίστοιχα. Η ενόργανη εκτέλεση, η κίνηση στη μουσική, η μουσική ακρόαση αλλά και η δραματοποίηση αποτελούν απαραίτητα στοιχεία που διέπουν την παραστατικότητα και τη δημιουργικότητα των παιδιών και αναπτύσσονται γόνιμα

μέσω της ηχοϊστορίας. Προχωρώντας θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά στην αναμφισβήτητη προσφορά της ηχοϊστορίας στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και χαρακτηριστικών. Εξάπτεται το πνεύμα της ομαδικότητας και ενισχύεται η συνεργασία, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων καθώς και στην καλύτερη επίτευξη κοινών στόχων.

Από την άλλη πλευρά, με τη δημιουργία μιας ηχοϊστορίας παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν και να πειραματιστούν πάνω στους ήχους περιορίζοντας τα, αποκλειστικά και μόνο στην περιγραφή μιας ιστορίας ή μιας εικόνας (προγραμματική μουσική) και όχι στον αυτοσχεδιασμό ήχων με ρυθμική και μελωδική δομή που θα συνοδεύονται από δημιουργικές διεργασίες όπως το τραγούδι, η κίνηση και η ενόργανη εκτέλεση. Η συνολική οργάνωση για τη δημιουργία εικόνων και μουσικών σχημάτων απορρέει κυρίως από το/τη δάσκαλο/α με αποτέλεσμα να μειώνονται τα περιθώρια πρωτοβουλίας και δημιουργικής έκφρασης από τη μεριά των παιδιών. Απόρροια της κατάστασης αυτής είναι η αποξένωση των παιδιών από δεξιότητες σκέψης. Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός αφού οφείλει να δίνει την απαιτούμενη σημασία στα παιδιά και να ενισχύει τον διάλογο.

Θετικά αποτελέσματα των μουσικών δραστηριοτήτων

- Το παιδί μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τον ήχο ως προς τη χροιά, το ύψος, το χρόνο, την ένταση.
- Αναγνωρίζει και αποδίδει με ακρίβεια τα διάφορα ρυθμικά σχήματα και τα ερμηνεύει μέσα από το σώμα, τη φωνή ή τα μουσικά όργανα.
- Μαθαίνει να χρησιμοποιεί το σώμα του αλλά και διάφορα αντικείμενα για να παράγει ήχους.
- Αναγνωρίζει τους φυσικούς και τεχνητούς ήχους του περιβάλλοντος.
- Μαθαίνει να χρησιμοποιεί το σώμα, τη φωνή και τα μουσικά όργανα.
- Καλλιεργείται η ακουστική του ευαισθησία.
- Αποκτά την ικανότητα να συνδυάζει, με δραματικό τρόπο, τη μουσική και το λόγο με διάφορους χαρακτήρες, ζώα ή καταστάσεις.
- Μαθαίνει να αγαπά τη μουσική ως τέχνη.

- Καλλιεργείται το αισθητικό αισθητήριο και η δυνατότητα του να αντιλαμβάνεται και να δέχεται το ωραίο.
- Μαθαίνει να βλέπει και να νιώθει τον κόσμο με λεπτότητα και ευαισθησία.
- Μαθαίνει να ζει σε κλίμα φιλίας και κατανόησης.
- Μέσα από τις ομαδικές εργασίες το παιδί μαθαίνει να λειτουργεί συλλογικά και να σέβεται τις απόψεις και τα δικαιώματα των συμμαθητών του.
- Αποκτά επαφή και συνδέεται συναισθηματικά με το δάσκαλο.
- Με την αποδοχή ορισμένων κανόνων και περιορισμών, και μέσα από την επικοινωνία με τα άλλα παιδιά συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του μαθήματος.
- Σέβεται τη δημιουργική δουλειά των άλλων.
- Ασκείται στον αυτοέλεγχο και στην αυτοπειθαρχία.
- Στις παραπάνω δραστηριότητες, ο γλωσσικός χειρισμός και η συντακτική δομή του δασκάλου κρίνονται κατάλληλοι για τη συγκεκριμένη ηλικία που απευθύνονται.

Προβλήματα και ελλείψεις των μουσικών δραστηριοτήτων

- Σύμφωνα με τις παραπάνω διεργασίες η δομή της μελωδίας και η αρμονική τοποθέτηση των ήχων δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές.
- Δεν δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να επινοήσουν τα δικά τους ρυθμικά σχήματα ή σύμβολα.
- Δεν έχει την ευκαιρία να γνωρίσει τα διάφορα μουσικά στυλ ώστε να μάθει να εκτιμά τη μουσική δημιουργία κάθε εποχής.
- Συνήθως η μουσική δημιουργία ενός παιδιού περιορίζεται στην περιγραφή μιας εικόνας ή μιας ιστορίας με ήχους του περιβάλλοντος ή των μουσικών οργάνων (περιγραφική μουσική), και όχι στη δημιουργία μιας σύνθεσης που να μπορεί να συνδυάζει στοιχεία και έννοιες της μουσικής με έντονη κίνηση, δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι.
- Σπάνια δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει τον εσωτερικό συναισθηματικό του κόσμο.

- Οι συγκεκριμένες μουσικές δραστηριότητες δεν προάγουν και δε συμβάλλουν στην ανάπτυξη πολιτιστικών στοιχείων και παραδόσεων που έχουν να κάνουν με τη μουσική τόσο της χώρας τους, όσο και άλλων πολιτισμών.
- Τα παιδιά δεν ασκούνται σε δεξιότητες σκέψης και δεν συνεισφέρουν, σχεδόν καθόλου, στη διαμόρφωση των μουσικών δραστηριοτήτων.
- Η μουσική αντίληψη, η φαντασία και η επινοητικότητα παραμένουν στάσιμες χωρίς να υπάρχουν περιθώρια ανάπτυξης.
- Δεν διευρύνονται οι πνευματικοί ορίζοντες ενώ τα ενδιαφέροντα των παιδιών παραμένουν ελλιπή.
- Η παθητική στάση και συμμετοχή στα μουσικά παιχνίδια συνοδεύεται με την έλλειψη προσωπικής ικανοποίησης και ολοκλήρωσης.
- Δεν αναπτύσσεται διάλογος μεταξύ δασκάλου και μαθητών.
- Δεν γίνεται κριτική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση για τις εργασίες που πραγματοποιούνται σε μία σχολική τάξη ούτε από την πλευρά του δασκάλου ούτε από την πλευρά των μαθητών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι μουσικές δραστηριότητες ακολουθούν συνήθως έναν ενιαίο τρόπο σκέψης, τον τρόπο σκέψης του εκπαιδευτικού, ενώ θα ήταν σίγουρα προτιμότερο, σε μία σχολική αίθουσα να ακούγονται διαφορετικές απόψεις με εφαρμογές στη γνώση που θα συνέβαλαν στη διαμόρφωση κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Άλλωστε η μουσική είναι μια διαδικασία και διεργασία που επιδρά στο συγκινησιακό κόσμο του ανθρώπου κεντρίζοντας την ικανότητα του να αισθάνεται, να ενεργεί και να σκέφτεται. Ενεργοποιεί την ευαισθησία και ενθαρρύνει την πρωτοβουλία για δημιουργική δράση και ενεργή συμμετοχή.

Η μουσική τέχνη αποτελεί μέσο που εκφράζει την ιδιαιτερότητα της προσωπικής δημιουργίας και ικανοποιεί την άμεση ανάγκη του ανθρώπου να εξωτερικεύσει τις ιδέες και τις ανησυχίες του, να εκφράσει τη διαφορετικότητα του ως άτομο μέσα από τις ικανότητες, τις απόψεις, τις πράξεις, τις ιδιότητες που συνιστούν την ανθρώπινη υπόσταση. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες που να μπορούν να εκβαθύνουν και να αποδίδουν ερμηνευτικά μουσικές έννοιες και μουσικά έργα, και όχι η μόρφωση να στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στην αποστήθιση μουσικών στοιχείων και στην απόκτηση δεξιοτεχνικών ικανοτήτων. Η επιτυχία και η κατάκτηση της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από την ποιότητα και τη συνεχή εφαρμογή.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί πως κύριος στόχος της παρούσης εργασίας είναι η αφύπνιση των δασκάλων όσον αφορά την αναζήτηση και τη δημιουργία μουσικών παιχνιδιών, τέτοιων που να συμβάλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, D.N. (1980). Improvisation: A Tool for Music Learning. *Music Education Journal*, 66 (5): 42-51.
- Basic, E. (1989). Ο αυτοσχεδιασμός ως δημιουργικό μήνυμα. Στο W. Stumme (επιμ.), *Ο Αυτοσχεδιασμός*. Αθήνα: Νάσος, 56-77.
- Bradshaw, M. (1980). Improvisation and Comprehensive Musicianship. *Music Education Journal*, 66 (5): 113-115.
- Clarke, E. (1988). The Role of Improvisation in Aural Perception. In M. Henson (επιμ.), *Musical Awareness: A Conference on Aural training (22-24 / 4 / 1987)*. Huddersfield: Huddersfield Polytechnic. 42-48.
- Clarke, E. F. (1992). Improvisation, Cognition and Education. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton and P. Seymour (επιμ.), *Companion to Contemporary Musical Thought* (Vol. 2). London: Routledge.
- Dobbins, B. (1980). Improvisation: An Essential Element of Musical Proficiency. *Music Education Journal*, 66 (5): 36-41.
- Edward W.S. (1993). Improvisation for Global Musicianship. *Music Education Journal*, 23-26.
- Elliott, D.J. (1995). Music Matters: a new philosophy of music education. Oxford: Oxford University Press, 168-170.
- Friedemann, L. (1989). Συνάντηση με τον ομαδικό αυτοσχεδιασμό. Στο W. Stumme (επιμ.), *Ο Αυτοσχεδιασμός*. Αθήνα: Νάσος, 78-87.
- Γιάννου, Δ. (1994). *Θέματα Μουσικολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, IV: 73-90.
- Goldstaub, P. (1996). Opening the door to Classroom Improvisation. *Music Education Journal*, 45-51.
- Hackett, P. – Lindemann, C.A. (2004). The Musical Classroom. *Backgrounds, Models and Skills for Elementary Teaching*. San Francisco State University, Sixth Edition. Upper Saddle River, New Jersey, 07458.
- Herrold, R.M. (2001). New Approaches to Elementary Classroom Music. San Jose State University, Third Edition. Upper Saddle River, New Jersey, 07458.
- Κανελλόπουλος, Π. (2004). Παρατηρήσεις επάνω στον αυτοσχεδιασμό των παιδιών. Σημειώσεις στο μάθημα: Προσεγγίσεις στην Παιδαγωγική του μουσικού αυτοσχεδιασμού, 1-7.
- Kratus, J. (1991). Growing with Improvisation. *Music Education Journal*, 78 (4): 35-40.

- Kratus, J. (1996). A Develomental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education*, 26: 27-38.
- Μακροπούλου, Ε. – Βαρελάς, Δ. (2001). Μουσική: Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι. *Θεωρία και πράξη της μουσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Εκδόσεις: Fagotto.
- Μπογδάνη – Σουγιούλ, Δ. (2004). Πώς να Διδάξω Μουσική; 15 ενότητες για τη διδασκαλία της μουσικής στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. Εκδόσεις: Πατάκη.
- Noll, G. (1989). Επί της διδακτικής του μουσικού αυτοσχεδιασμού στα σχολεία γενικής μορφώσεως. Στο W. Stumme (επιμ.), *Ο Αυτοσχεδιασμός*. Αθήνα: Νάσος, 88-98.
- Paynter, J. (2000). Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 17 (1): 5-31.
- Peggie, A. (1985). The Place of Improvisation in Music Education. *British Journal of Music Education*, 2,2, 167-169. Printed in Great Britain.
- Pressing, J. (1984). Part 1: The History of Classical Improvisation. A Thousand years of Fluid Performance Traditions. *Keyboard*, 5: 64-68.
- Smith, L.D. (XX). Music Education Liberated from new praxis. *International Journal of Music Education*, 28: 16-24.
- Σακελλαρίδης, Γ. (1994). Παίζοντας με τη Μουσική.
- Σέργη, Λ. (1991). Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας. Εκδόσεις: Gutenberg – παιδαγωγική σειρά.
- Σέργη, Λ. (1994). Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής. Εκδόσεις: Gutenberg – παιδαγωγική σειρά.
- Sorrell, N. (1992). Improvisation. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton and P. Seymour (επιμ.), *Companion to Contemporary Musical Thought* (Vol. 2). London: Routledge, 787-802.
- Σταυρίδης, Μ. (1985). Η Μουσική στην Εκπαίδευση.
- Stumme, W. (1989). Ο Μουσικός αυτοσχεδιασμός στη μη ειδική και στην ειδική εκπαίδευση. Στο W. Stumme (επιμ.), *Ο Αυτοσχεδιασμός*. Αθήνα: Νάσος, 99-126.
- Τερζάκης, Φ. (1990). Σημειώσεις για μιαν ανθρωπολογία της μουσικής. Αθήνα: Πρίσμα, V: 52-60.
- Thomas, J. (1980). Orff – Based Improvisation. *Music Education Journal*, 66 (5): 58-61.
- Welwood, A. (1980). Improvisation with Found Sounds. *Music Education Journal*, 66 (5): 72-77.