



Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Π.Μ.Σ.)
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ κ. ΘΕΟΧΑΡΗΣ ΡΑΠΤΗΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
κ. ΧΑΡΙΛΑΟΣ ΖΑΡΑΓΚΑΣ, κ. ΜΑΡΙΑΝΑ ΣΠΑΝΑΚΗ

**Η προσέγγιση του τραγουδιού από παιδιά προσχολικής και
πρώτης σχολικής ηλικίας: παραγωγή υλικού και πιλοτική εφαρμογή**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ANNA (AM 45)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

«Η μουσική αρχίζει στο μύχιο εσωτερικό των ανθρώπων, όπως πρέπει να συμβαίνει με κάθε είδους εκπαίδευση. Όχι με το μουσικό όργανο, όχι με το πρώτο δάχτυλο, ούτε με την πρώτη θέση, ούτε με αυτή ή εκείνη τη χορδή. Σημείο εκκίνησης είναι η ίδια η προσωπική ηρεμία, το να ακροάται κάποιος τον εαυτό του, το να βρίσκεται σε ετοιμότητα για τη μουσική, το να αφουγκράζεται τον χτύπο της ίδιας του της καρδιάς, καθώς αναπνέει».

“Music begins inside human begins, and so must any instruction. Not at the instrument, not with the first finger, nor with the first position, nor with this or that chord. The starting point is one’s own stillness, listening to oneself, the being ready for music, listening to one’s own heart-beat and breathing.” (Carl Orff, 1932)



Φωτογραφία 1

Carl Orff (Φωτογράφος: Daniela-Maria Brandt, Orff-Stiftung/Archiv: Orff-Zentrum, München) (CC BY-SA 4.0).

Ευχαριστίες (Acknowledgments)

Με την ολοκλήρωση της σύνταξης της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, αισθάνομαι την επιθυμία να ευχαριστήσω θερμά τον επίκουρο καθηγητή Μουσικής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Θεοχάρη Ράπτη για την αδιάλειπτη και ενδεδειγμένη επίβλεψη τόσο της διπλωματικής εργασίας, όσο και της συνολικής σπουδαστικής πορείας μου, καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Αισθάνομαι ευγνώμων για τη μετάδοση ενός τόσο σημαντικού εύρους γνώσεων και πληροφοριών.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τον επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Χαρίλαο Ζάραγκα καθώς και την επίκουρο καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Μαριάννα Σπανάκη για τη συμμετοχή τους στην επιτροπή αξιολόγησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστώ συνολικά το διδακτικό - επιστημονικό προσωπικό του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, καθώς και τις/τους βιβλιοθηκονόμους της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ευχαριστώ από καρδιάς τη διευθύντρια του ΚΔΑΠ *Ρόδα* του Πνευματικού Κέντρου Δήμου Ιωαννιτών, συνάδελφο παιδαγωγό κ. Ωρέλια Στήκα-Χρήστου, για την ακούραστη βιντεοσκόπηση των δράσεων, τις παιδαγωγικές συμβουλές και επισημάνσεις, καθώς και για τη χορήγηση της κάμερας.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τη χορογράφο κ. Διονυσία Φειδοπούλου για την ευγενική παραχώρηση του τυμπάνου ωκεανού (ocean drum) για τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας.

Ευχαριστώ θερμά τον συνάδελφο, μουσικό-κιθαριστή κ. Φώτη Παπαδόπουλο για τη συνοδεία των δραστηριοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια των μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων.

Ευχαριστώ θερμά τη συνάδελφο εικαστικό κ. Σταυρούλα Συγκούνα για τη συμμετοχή και βοήθειά της στη διαδικασία της βιντεοσκόπησης και για τη φωτογράφιση των εικαστικών δημιουργιών των παιδιών.

Ευχαριστώ με όλη μου την αγάπη καθεμία από τις μαθήτριες και καθέναν από τους μαθητές, που με ενθουσιασμό συμμετείχαν στις δράσεις της έρευνας, για τα τραγούδια, τα παιχνίδια και την πολύτιμη εμπειρία αλληλεπίδρασης.

Ευχαριστώ επίσης τους γονείς για την άμεση ανταπόκρισή τους στην πρόσκλησή μου για τη συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις της έρευνας, για την εμπιστοσύνη και τη συνέπειά τους.

Ευχαριστώ θερμά τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου στο ΠΜΣ και ιδιαιτέρως την κ. Βιβιάνα Αποστολοπούλου και την κ. Μαλαματένια Λίζου για τη φιλία, τη στήριξη, την ανταλλαγή απόψεων και τη συνεργασία, κατά τη διάρκεια των κοινών μας σπουδών.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και ιδιαιτέρως την αδελφή μου, ιστορικό τέχνης κ. Εύη Βασιλείου, για την αγάπη, την υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές της. Η παρούσα εργασία αφιερώνεται σε εκείνη.

Με εκτίμηση
Άννα Βασιλείου

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά, προωθεί και πραγματεύεται τη βιωματική προσέγγιση του τραγουδιού από παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (5-7 ετών). Έχει διεξαχθεί μέσω βιβλιογραφικής μελέτης αλλά και συμμετοχικής ποιοτικής έρευνας πιλοτικού χαρακτήρα, η οποία δομήθηκε μέσω εννέα ωριαίων μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων-συναντήσεων. Η συγκεκριμένη σειρά αλληλένδετων δράσεων, στις οποίες συμμετείχαν συνολικά δεκαεπτά παιδιά, υλοποιήθηκε στην Αίθουσα Μουσικών Δραστηριοτήτων του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιού του Δήμου Ιωαννιτών *Ρόδα*, κατά το χρονικό διάστημα 2/4/2019 - 11/6/2019. Η έρευνα καταδεικνύει ότι το τραγούδι αποτελεί μία ιδιαίτερα συναρπαστική, πολυαισθητηριακή και πολυδιάστατη διαδικασία μουσικής γνώσης, ευρύτερης νοηματοδότησης και χαράς, μέσω της οποίας τα παιδιά ως ενσώματοι ακούοντες εαυτοί συνδέονται, αλληλοεπιδρούν και επικοινωνούν μεταξύ τους αλλά και με τον ολοζώντανο κόσμο και παλλόμενο ηχητικό σύμπαν που τα περιβάλλει.

Όροι - κλειδιά

προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, τραγούδι, βιωματική προσέγγιση, μουσικοπαιδαγωγική πράξη, το παιδί ως ενσώματος ακούων εαυτός, ενεργητική ακρόαση, φωνή, κίνηση, ροή, ηχοπερίπατοι, συμμετοχική πιλοτική ποιοτική έρευνα

Abstract

The present thesis explores, promotes and addresses an experiential approach to singing by preschool and elementary school children (5-7 years old). The thesis has been pursued by means of both a bibliographic study as well as a participatory qualitative pilot research, structured through nine hourly music-educational meetings. This series of interconnected activities, involving a total of seventeen children, was implemented in the Music Activities Room of the *RODA* Children's Centre of Leisure Activities and Creative Learning of The Municipal Cultural Centre of Ioannina, Greece, during the period 2/4/2019 - 11/6/2019. This research argues that singing is an incredibly exciting, multi-sensory and multidimensional process of musical knowledge acquisition, signification, and joy, through which children-as-embodied-listening-selves connect, interact and communicate with one another as well as with the vibrant world of sound that surrounds them.

Keywords

preschool and early school age, singing, experiential approach, music-educational praxis, embodied listening self, active listening, voice, movement, flow, soundwalking, participatory pilot qualitative research

Κατάλογος Φωτογραφιών

Φωτογραφία 1

Carl Orff (Φωτογράφος: Daniela-Maria Brandt, Orff-Stiftung/Archiv: Orff-Zentrum, München) (CC BY-SA 4.0)

Φωτογραφία 2

Μελοποιημένες φράσεις της ηχοϊστορίας Μια μικροσκοπική μαργαρίτα μέσα στο πελώριο δάσος (Μελοποίηση Άννα Βασιλείου) 99

Φωτογραφία 3

Παρτιτούρα Πάνω στο πιο ψηλό κλαδί. Πηγή: Κυνηγού-Φλάμπουρα, Μ. (2006). *Μουσικά ρυθμικά & κινητικά παιχνίδια*, Εκδόσεις Διάπλαση, 35.....100

Φωτογραφία 4

Παρτιτούρα Ο αέρας μουρμουρίζει, Λίλη Αρζιμάνογλου – Μαντζαρή.....101

Φωτογραφία 5

Παρτιτούρα Τραγούδι για τα χρώματα (μπλε). Πηγή: Μακροπούλου, Ε., Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική: Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*, Fagotto Books, 46.....102

Φωτογραφία 6

Παρτιτούρα Ο κούκος (στην τάξη παίχτηκε από μνήμης). Πηγή: Παπαδόπουλος, Γ. Παπαδοπούλου, Α. (2000). *Τα πρώτα βήματα στο πιάνο* (βιβλίο και CD), εκδόσεις Νάκας, 30.....103

Φωτογραφία 7

Παρτιτούρα Δύο μελοποιημένοι γλωσσοδέτες (Μελοποίηση: Άννα Βασιλείου).....104

Φωτογραφία 8

Ακατανόητα: «Άκατα, μάκατα, σούκου τουμπέ...» (Λάχνισμα). Πηγή: Κλιάφα, Μ., Βαλάση, Ζ. (2010). *Ας παίξουμε πάλι*, Εκδόσεις Κέδρος, 55.....105

Φωτογραφία 9

«Κικιρίκου...». Πηγή: Κουλεντιανού, Μ. (1998) (β' έκδοση). *Νανουρίσματα, Ταχταρίσματα, Παινέματα, Πρωτοβαδίσματα, Χελιδονίσματα, Ξορκίσματα, Γιατροσόφια, Παιχνίδια, Κάλαντα, Γλωσσοδέτες-Αινίγματα, Σπαζοκεφαλιές*, Εκδόσεις Θυμάρι, σελ. 102.....109

Φωτογραφία 10

Πέντε ποντικοί. Πηγή: Κουλεντιανού, Μ. (1998) (β' έκδοση). *Νανουρίσματα, Ταχταρίσματα, Παινέματα, Πρωτοβαδίσματα, Χελιδονίσματα, Ξορκίσματα, Γιατροσόφια, Παιχνίδια, Κάλαντα, Γλωσσοδέτες-Αινίγματα, Σπαζοκεφαλιές*, Εκδόσεις Θυμάρι, σελ. 100.....110

Φωτογραφίες 11-20

Εικαστικά έργα των παιδιών της ομάδας με έναυσμα την ηχοϊστορία Μια μικροσκοπική μαργαρίτα μέσα στο πελώριο δάσος.....111

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ (ACKNOWLEDGMENTS).....	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ & ΟΡΟΙ-ΚΛΕΙΔΙΑ	ii
ABSTRACT & KEY WORDS.....	iii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	iv
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ

ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1. Το παιδί ως ενσώματος ακούων εαυτός: μία φιλοσοφική προσέγγιση.....	8
1.2. Το παιδί ως «μουσικός ομιλητής» και οι εξελισσόμενες μουσικές ικανότητες του.....	10
1.3. <i>Τραγουδοτροπώντας κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.....</i>	12
1.4. Το τραγούδι μέσα από τη συγκριτική ανασκόπηση κλασσικών μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων	
1.4.1. Γενικά.....	17
1.4.2. Κιναισθησία και ευρυθμία: Émile Jaques-Dalcroze (1865 - 1950)	19
1.4.3. Η πρωτοκαθεδρία του τραγουδιού: Zoltán Kodály (1882 - 1967).....	20
1.4.4. Ηχηρή κίνηση, ρυθμός και λόγος: Carl Orff (1895- 1982).	22
1.4.5. Επιχειρώντας την προσέγγιση του τραγουδιού μέσω της σύνθεσης των τριών προσεγγίσεων: σημεία σύγκλισης.....	23

1.5. Η προσέγγιση του τραγουδιού στο πλαίσιο της σύγχρονης «πραξιακής» μουσικοπαιδαγωγικής θεώρησης.....	23
1.6. Το τραγούδι ως «εμπειρία ροής».....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1. Γενικά.....	27
2.2. Η ανθρώπινη φωνή στη μουσική.....	27
2.3. Επιχειρώντας τη διερεύνηση του τραγουδιού υπό το πρίσμα των ενεργοποιούμενων ψυχολογικών μηχανισμών.....	30
2.4. Ας αφουγκραστούμε το τραγούδι: ενεργητική ακρόαση.....	35
2.5. Περιπατώντας προς το τραγούδι: Κίνηση, ηχοπερίπατοι και το παιγνιώδες στο τραγούδι των παιδιών.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σχεδιασμός και υλοποίηση της ποιοτικής έρευνας: προβληματισμοί, δυνατότητες, πιλοτικός χαρακτήρας.....	39
3.1.1. Οργάνωση του χώρου	40
3.1.2. Συμμετέχοντες	41
3.1.3. Οργάνωση των δραστηριοτήτων.....	42
3.2. Ανασκόπηση των δράσεων - συναντήσεων	
3.2.1. Πρώτη δράση	44

3.2.2. Δεύτερη δράση	48
3.2.3. Τρίτη δράση.....	52
3.2.4. Τέταρτη δράση	57
3.2.5. Πέμπτη δράση	62
3.2.6. Έκτη δράση	68
3.2.7. Έβδομη δράση	73
3.2.8. Ογδοη δράση.....	77
3.2.9. Ένατη δράση.....	83
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
1. Διάγραμμα οργάνωσης συναντήσεων (Απρίλιος - Ιούνιος 2019).....	97
2. Μία μικροσκοπική μαργαρίτα μέσα στο πελώριο δάσος: πρωτότυπη ηχοϊστορία με μελοποιημένες φράσεις.....	98
3. Τραγούδια	
Πάνω στο πιο ψηλό κλαδί.....	100
Ο αέρας μουρμουρίζει.....	101
Τραγούδι για τα χρώματα (μπλε).....	102
Ο κούκος.....	103
Δύο μελοποιημένοι γλωσσοδέτες.....	104
4. Στίχοι	
Ακατανόητα: «Άκατα, μάκατα, σούκου τουμπέ...» (Λάχνισμα).....	105
«Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια».....	106
Το παζάρι/«Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι»/Το κοκοράκι.....	106

Το μαντηλάκι.....	108
Γεράκια και τρυγόνες.....	108
«Κικικιρίκουουουου...».....	109
Πέντε ποντικοί.....	110
Καλημέρα, καλημέρα (Guten Morgen, guten morgen).....	110
4. Εικαστικά έργα των παιδιών της ομάδας.....	111

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ, ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	117
Βιβλιογραφία μεταφρασμένη στα ελληνικά.....	121
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	123
Ελληνόγλωσσες διαδικτυακές πηγές.....	139
Ξενόγλωσσες διαδικτυακές πηγές.....	141
Μουσικό εποπτικό υλικό: Δίσκοι.....	144
Μουσικό εποπτικό υλικό: Ψηφιακοί δίσκοι (CD).....	144
Μουσικό εποπτικό υλικό: Διαδικτυακές μουσικές πηγές.....	144

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εμπίπτει στο ευρύτερο θεωρητικό και ερευνητικό πεδίο της μουσικής αγωγής παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, πραγματεύεται την προσέγγιση του τραγουδιού από ομάδα παιδιών 5-7 ετών στο πλαίσιο στοχευμένων και οργανωμένων βιωματικών μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων με επίκεντρο το τραγούδι. Οι δράσεις αυτές οργανώθηκαν και διεξήχθησαν από τη μουσικοπαιδαγωγό, ωστόσο ήταν πάντα ανοιχτές σε προτάσεις, αυθόρμητες αντιδράσεις και αυτοσχεδιασμούς των παιδιών.

Εστιάζοντας στο τραγούδι κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, η παρούσα εργασία επιχειρεί την προσέγγισή του ως επίκεντρο της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης, μέσω σειράς βιωματικών δράσεων, οι οποίες ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες ως ανεξάρτητες και ταυτόχρονα αλληλοεπιδρώσες ενσώματες κοινωνικές οντότητες, με αρκετά κοινό, στην προκειμένη περίπτωση, ηχητικό, γλωσσικό, μουσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, να βιώσουν μία διαδικασία μέθεξης στην εκπαιδευτική, δημιουργική, κοινωνικά συνεκτική, και απελευθερωτική δύναμη του τραγουδιού. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται να διαφανούν οι ποικίλες λειτουργίες του τραγουδιού, όταν αυτό εντάσσεται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία σε μικρές ηλικίες, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν, αφήνοντας να αναδειχτεί η πολυδιάστατη φύση της μουσικής.

Συγκεκριμένα, οργανώθηκαν εννέα ωριαίες βιωματικές δράσεις, με συχνότητα υλοποίησης μία φορά την εβδομάδα, οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση του συγκεκριμένου εγχειρήματος και υλοποιήθηκαν στην Αίθουσα Μουσικών Δραστηριοτήτων του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιού του Δήμου Ιωαννιτών (ΚΔΑΠ) *Ρόδα*, παιδαγωγική δομή στην οποία εργάζομαι ως μουσικοπαιδαγωγός, καθώς και στο φυσικό περιβάλλον του πάρκου Κουραμπά, το οποίο περιβάλλει το συγκεκριμένο Κέντρο. Τα ΚΔΑΠ δεν συγκαταλέγονται στις δομές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ωστόσο η λειτουργία τους μπορεί πρακτικά να κινείται στο μεταίχμιο τυπικής και άτυπης μάθησης, αναλόγως με τους εκάστοτε μουσικοπαιδαγωγούς και το πρόγραμμα κάθε ΚΔΑΠ. Οι συγκεκριμένες κοινωνικές δομές εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας στα παιδιά ευκαιρίες άτυπης μάθησης και διεύρυνσης των οριζόντων τους με τρόπο ελεύθερο και δημιουργικό. Το τραγούδι αποτελεί ιδιαίτερα δημοφιλή δραστηριότητα για τα παιδιά τα οποία επισκέπτονται τα ΚΔΑΠ και προσεγγίζεται με βιωματικό τρόπο.

Στις δράσεις, οι οποίες έλαβαν χώρα κατά το χρονικό διάστημα 2/4/2019 - 11/6/2019, συμμετείχαν συνολικά δεκαεπτά παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (5-7 ετών). Οι εννέα δράσεις, οι οποίες ήταν αλληλένδετες και συχνά αλληλοεπικαλυπτόμενες, προσέγγισαν το τραγούδι ως μία πολυσύνθετη και πολύπλευρη, και όχι μόνο φωνητική, διαδικασία με σκοπό να καταδείξουν ότι το τραγούδι δεν είναι απλώς η παραγωγή μουσικών ήχων μέσω της ανθρώπινης φωνής. Πρόκειται για πολυαισθητηριακή διαδικασία στην οποία συμμετέχει το παιδί ως ενσώματος ακούων εαυτός και μέσω της οποίας τα παιδιά συνδέονται, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με τον κόσμο που τα περιβάλλει.

Οι δράσεις, οι οποίες δεν εμπεριείχαν συμβατική (γραπτή) σημειογραφία, συμπεριέλαβαν βασικές κατηγορίες μουσικών δραστηριοτήτων, κατάλληλων για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Οι συγκεκριμένες δράσεις, οι οποίες βιντεοσκοπήθηκαν, απαρτίστηκαν κάθε φορά από ένα φάσμα δραστηριοτήτων με επίκεντρο το τραγούδι ως διαδικασία αλληλένδετη με την αναπνοή, την ενεργητική ακρόαση, την κίνηση, τη γλώσσα, τον ρυθμό, το παιχνίδι, και, εν γένει, τη μουσικότητα του παιδιού και του κόσμου που το περιβάλλει.

Οι δραστηριότητες αυτές συνοψίζονται ως εξής:

- παιδικό τραγούδι με απλή μελωδία
- λάχνισμα ή κληρωσιά (μουσικό παιχνίδι με τραγούδι μέσα από το οποίο αποφασίζεται και ονοματίζεται το παιδί το οποίο θα παίξει πρώτο) (Διονυσίου, 2018: 58-59)
- παιγνιδοτράγουδο (παραδοσιακό μουσικό παιχνίδι το οποίο εμπεριέχει μελισμένο λόγο ή τραγούδι) (Διονυσίου, 2018:53, Trehub & Trainor, 1998, Δογάνη 2012:42, υποσημείωση 4)
- παιχνίδια εισπνοής-εκπνοής, χαλάρωσης, φωνητικών πειραματισμών, μουσικού λόγου, αφήγησης, ακρόασης και αναπαραγωγής ήχων
- ακρόασεις ζωντανής και ηχογραφημένης μουσικής και ήχων προερχόμενων από το φυσικό περιβάλλον καθώς και αναπαραγωγή των ήχων αυτών
- παιχνίδια με παράλληλη έμφαση στο τραγούδι και στη στοχευμένη εμπλοκή συγκεκριμένων μελών του σώματος
- παιχνίδια με μουσικά όργανα, αυτοσχέδια μουσικά όργανα και αντικείμενα ως ηχητικές πηγές

- ομαδικά κινητικά μουσικά παιχνίδια στον χώρο, σε κύκλο, με διάλογο (όπου τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και εμπλέκονται μέσω του τραγουδιού)
- πρωτότυπη ηχοϊστορία, με πολλά από τα χαρακτηριστικά του είδους, η οποία εμπεριέχει μελοποιημένες μουσικές φράσεις
- ρυθμική και μελωδική απόδοση μελοποιημένων γλωσσοδετών
- εικαστική απεικόνιση ηχητικού περιβάλλοντος, συγκεκριμένα των ήχων ενός δάσους, με έναυσμα την προαναφερόμενη ηχοϊστορία
- συζήτηση με τα παιδιά όσον αφορά πτυχές της διαδικασίας του τραγουδιού

Ως προς την επιλογή των τραγουδιών, έγινε κυρίως με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: α) θέμα (τραγούδια με έμφαση στον κόσμο της φύσης, στα μικρά ζώα, πουλιά και φυτά) β) μουσικά χαρακτηριστικά εντός του φάσματος των φωνητικών και μουσικών δυνατοτήτων των παιδιών γ) μεθοδολογικές ευκαιρίες παιχνιδιού και άλλων δράσεων δ) λεξιλόγιο ε) δυνατότητες διαθεματικών προεκτάσεων.

Μέσω της προετοιμασίας και διεξαγωγής αυτών των δράσεων και των φωνητικών, κινησιολογικών, ψυχικών, γνωστικών και επικοινωνιακών συμβάντων τα οποία προέκυψαν, συμπεριλαμβανομένων και των αυτοσχεδιασμών των μελών της ομάδας, επιτεύχθηκε η παραγωγή, συλλογή, λεπτομερής καταγραφή και παρατήρηση μουσικοπαιδαγωγικού υλικού, καθώς και η κριτική μελέτη, ανάλυση και αποτίμησή του, έτσι ώστε το υλικό αυτό να αποτελέσει τον πυρήνα πιλοτικής εφαρμογής μίας βιωματικής γνωριμίας των παιδιών με διαδικασίες οι οποίες αφορούν το τραγούδι. Η παρούσα έρευνα και οι σχετικές μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις προσέφεραν την ευκαιρία βιωματικών διυποκειμενικών, αλλά και διαγενεακών (παιδαγωγός-παιδιά), συναντήσεων, κατά τις οποίες αλληλεπέδρασαν οι ενσώματοι ακούντες εαυτοί των συμμετεχόντων, ποικίλα «σώματα» θεωριών, γνώσεων, πρακτικών, εποπτικών μέσων, μουσικών αποσπασμάτων και μουσικών οργάνων, τα οποία υποστήριξαν τις συγκεκριμένες δράσεις, καθώς και το σύνολο των σωματοποιημένων ήχων, κινήσεων, και κάθε μορφή λεκτικής (verbal) και μη λεκτικής (non-verbal) καθώς και μουσικής (musical) και εξω-μουσικής (extramusical) έκφρασης.

Ως μουσικοπαιδαγωγός, επέλεξα το τραγούδι των παιδιών ως θεματικό πυρήνα της έρευνάς μου, λόγω όχι μόνο της μακρόχρονης βιωματικής και εκπαιδευτικής ενασχόλησής μου με αυτό από τα

δικά μου παιδικά χρόνια ως σήμερα, αλλά και λόγω του άμεσα ενσώματου χαρακτήρα του, της μοναδικότητάς του όσον αφορά κάθε άνθρωπο, και άρα κάθε παιδί, καθώς και χάρη στην πράγματι συναρπαστική, και θα τολμούσα να πω καθηλωτική, δυνατότητά του να εγείρει και να εκφράζει σχεδόν ακαριαία, ποικίλα συναισθήματα, σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, με ανεξίτηλα βιωματικό και αναπτρωτικό τρόπο.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία, επιλέχθηκε η συμμετοχική ποιοτική έρευνα-δράση, με τις αρχές και τα χαρακτηριστικά του είδους (Cohen et al., 2008:389-391), η οποία συμπεριέλαβε παρατήρηση και παρέμβαση, ώστε να συνενώσει τη θεωρητική έρευνα με τη διδακτική πράξη (Cohen et al., 2008:387).

Ως κομβικό ερευνητικό ερώτημα και στόχος της έρευνας τέθηκε η παρατήρηση και διερεύνηση βιωματικών τρόπων και διαδικασιών, εδραζόμενων στις ήδη υπάρχουσες μουσικοπαιδαγωγικές θεωρήσεις, μελέτες και πράξεις, ωστόσο σε ένα βαθμό πιλοτικών ως προς τη σύλληψη και την υλοποίησή τους, μέσω των οποίων το τραγούδι μπορεί να προσεγγίζεται και να προσλαμβάνεται από ομάδα παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Οι θεματικοί άξονες της παρούσας έρευνας μορφοποιούνται μέσα από ένα εύρος βιωματικών δράσεων οι οποίες συνδέουν, θεωρητικά και πρακτικά, το ατομικό και συλλογικό τραγούδι με το ανθρώπινο σώμα και τις διαδικασίες του, όπως την αναπνοή, τη φωνή, την άρθρωση ήχων και λόγου, τη γνωριμία με μουσικές έννοιες (τονικό ύψος, ένταση, ταχύτητα, χροιά, ηχόχρωμα) και με τις ιδιαίτερες φωνές και ηχοχρώματα μουσικών οργάνων, τη ρυθμική ομιλία, το παιγνίδι το οποίο εμπεριέχει τραγούδι, τους μελοποιημένους γλωσσοδέτες, τις ηχοϊστορίες, την κίνηση στο χώρο, την ενεργητική ακρόαση, και την πραξιακή και βιωματική μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση ως πεδίο επικοινωνίας και πολλαπλών πολυεπίπεδων αλληλεπιδράσεων.

Ως προς τη χρησιμότητα και συνεισφορά της παρούσας έρευνας και τα ερευνητικά κενά τα οποία καλύπτει, θεωρώ ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική εφόσον εστιάζει στο τραγούδι, στις δραστηριότητές του και στις διαδικασίες του στο ελληνικό πλαίσιο άτυπης βιωματικής μάθησης παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας το οποίο παρέχεται στα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ).

Όσον αφορά τη δομή, η παρούσα εργασία απαρτίζεται από τα εξής αλληλένδετα μέρη, τα οποία ακολουθούν την εισαγωγή:

Το πρώτο κεφάλαιο, με τίτλο «Φιλοσοφικό, θεωρητικό και μουσικοπαιδαγωγικό υπόβαθρο», συνδέει τη συγκεκριμένη έρευνα με το ευρύτερο και διαρκώς εξελισσόμενο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο της. Αρχικά, εξετάζεται η φιλοσοφική προσέγγιση της έννοιας του παιδιού ως μία πορεία θεωρητικής και φιλοσοφικής υπέρβασης νοησιαρχικών, δυσιστικών θεωρήσεων του εαυτού με στόχο την κατανόηση του παιδιού ως πολυσχιδούς και αναπτυσσόμενου ενσώματου ακούοντος εαυτού. Στη συνέχεια, εξετάζεται η έννοια του παιδιού ως εξελισσόμενου «μουσικού ομιλητή», ο οποίος από την αρχή της ζωής εκφράζεται στον μεταιχμιακό χώρο μεταξύ μουσικού «ψελίσματος» και του υπό δόμηση λόγου. Ακολουθεί επισκόπηση της πολλαπλής συμβολής του τραγουδιού στην ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Περιλαμβάνεται επίσης συνοπτική αναφορά στα επίσημα αναλυτικά μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα τα οποία αφορούν τη διδασκαλία του τραγουδιού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Α' επίπεδο), δηλαδή στο Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' Δημοτικού. Σύντομη αναφορά γίνεται και σε αρχές οι οποίες διέπουν τα συγκεκριμένα προγράμματα, όπως στη θεωρία της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης* (ZEA) (*Zone of Proximal Development, ZPD*), η οποία προτάθηκε από τον ψυχολόγο Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). Επιχειρείται επίσης η σύντομη περιγραφή των στόχων του τραγουδιού, όπως ορίζονται από τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα. Ως επόμενο βήμα, επιχειρείται μία συγκριτική ανασκόπηση τριών κλασσικών μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, συγκεκριμένα αυτών του Émile Jaques-Dalcroze (1865 - 1950), του Zoltán Kodály (1882 - 1967) και του Carl Orff (1895- 1982), με τελικό σκοπό τον (συγ)κριτικό αναστοχασμό του βαθμού και του τρόπου ενασχόλησης των συγκεκριμένων προσεγγίσεων με το τραγούδι των παιδιών, καθώς και των σημείων σύγκλισης και σύνθεσής τους στη μετανεωτερική εποχή. Στη συνέχεια, επιχειρείται μία προσέγγιση του τραγουδιού υπό το πρίσμα της σύγχρονης πραξιακής μουσικοπαιδαγωγικής θεώρησης (David J. Elliott, 2005, 2007) (Elliott, & Silverman, 2012, 2015) (Silverman, Davis, & Elliott, 2013). Επιχειρείται, τέλος, η κατανόηση του παιδικού τραγουδιού, αλλά και της μουσικής εκπαίδευσης σε αυτό, υπό το φως των ευρύτερων μελετών του ψυχολόγου Mihaly Csikszentmihalyi (1990, 2008, 2014) η οποίες αφορούν τις έννοιες της «ροής» (flow) και της «βέλτιστης εμπειρίας ροής» (optimal experience). Γίνεται επίσης αναφορά στις επικεντρωμένες στην προσχολική ηλικία μουσικοπαιδαγωγικές έρευνες «εμπειριών ροής» οι οποίες έχουν διεξαχθεί και αναλυθεί από τη Lori A. Custodero (1998, 2002, 2005).

Το δεύτερο κεφάλαιο, με τίτλο «Η φύση του τραγουδιού και η μουσικοπαιδαγωγική του προσέγγιση», είναι αλληλένδετο με το πρώτο, ωστόσο εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στο τραγούδι των παιδιών ως παιδαγωγική διαδικασία και στους ψυχοσωματικούς και συναισθηματικούς τρόπους βίωσής του. Το κεφάλαιο αυτό δεν εμμένει στην παρουσίαση του τραγουδιού ως νευροφυσιολογικής διαδικασίας, εφόσον το θέμα καλύπτεται αναλυτικά στη βιβλιογραφία και προτεραιότητα της παρούσας εργασίας είναι η επικέντρωση στη μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση του τραγουδιού. Στο πρώτο υποκεφάλαιο, εξετάζεται η ανθρώπινη φωνή στη μουσική και στο τραγούδι, ενώ στο δεύτερο υποκεφάλαιο επιχειρείται ένας αναστοχασμός των ψυχολογικών μηχανισμών σε μία προσπάθεια να διαπιστωθεί ο συσχετισμός τους με τις διαδικασίες του τραγουδιού κατά την παρούσα έρευνα, με συγκεκριμένα παραδείγματα από τη μουσικοπαιδαγωγική τάξη. Οι ψυχολογικοί μηχανισμοί οι οποίοι εξετάζονται είναι αυτοί που ορίζονται από το θεωρητικό μοντέλο BRECVEM(A) των Juslin και Västfjäll (2008). Επίσης θα παρουσιαστούν και πέντε (5) νέες διαστάσεις που προσέθεσαν οι Elliott και Silverman (2012), οι οποίοι υιοθέτησαν και επέκτειναν το μοντέλο BRECVEM(A). Το τρίτο υποκεφάλαιο εστιάζει στην άρρηκτη σχέση του τραγουδιού με την ενεργητική ακρόαση. Τέλος, στο τέταρτο υποκεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο τραγούδι σε σχέση με την κίνηση, τον ηχοπερίπατο και το παιγνιώδες, ως αλληλένδετα στοιχεία, κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών με την μουσικοπαιδαγωγό και τον ευρύτερο κόσμο ο οποίος τους περιβάλλει. Μέσω του τραγουδιού και της μουσικής επιτελείται η υπέρβαση των ορίων της μουσικής αίθουσας, ώστε να συμπεριληφθούν ήχοι της φύσης.

Το τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο «Μεθοδολογία και υλοποίηση της έρευνας», αφορά, πρώτον, τη μεθοδολογία η οποία επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε, με έμφαση στις πιλοτικές της δυνατότητες και με σκοπό τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας-δράσης (συμμετοχικής παρατήρησης). Στη συνέχεια, γίνεται μία ανασκόπηση θεμάτων, ζητημάτων, προβληματισμών και ευκαιριών όσον αφορά τους συμμετέχοντες, την οργάνωση του χώρου και των δράσεων. Ακολουθεί η όσο το δυνατόν αναλυτικότερη ανασκόπηση των εννέα ωριαίων δράσεων-συναντήσεων. Ωστόσο, για λόγους συστηματοποίησης και αδήριτης ανάγκης περιεκτικότητας του εκτεταμένου υλικού, το οποίο καταγράφει τη βιωματική και παλλόμενη ατμόσφαιρα της τάξης, ακολουθήθηκε ένα συγκεκριμένο, κοινό για όλες τις συναντήσεις, και ακαδημαϊκά αποδεκτό σχήμα παρουσίασης με τις εξής υπο-ενότητες: ημερομηνία, τόπος, διάρκεια, συμμετέχοντες, θεματικοί άξονες, μέσα, στόχοι, δραστηριότητες (παιδαγωγικό κλίμα-

προετοιμασία, εξέλιξη), διαθεματικότητα, αξιολόγηση-ερμηνεία. Μέσω των δραστηριοτήτων, έγινε εφικτή η συστηματικότερη παρατήρηση της πορείας της γνωριμίας των παιδιών με το τραγούδι και τον εαυτό τους, της επικοινωνίας και του κλίματος το οποίο αναπτύχθηκε, και του πλέγματος των μουσικών, κινητικών, γνωστικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων οι οποίες καλλιεργήθηκαν. Οι περιγραφές των δράσεων και αποσπάσματα από τους διαλόγους με τα παιδιά παρατίθενται, στα όρια της παρούσας εργασίας, με σκοπό να μεταφέρουν το συμμετοχικό και ομαδικό κλίμα της τάξης.

Το κύριο μέρος της παρούσας εργασίας ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο «Συμπεράσματα», το οποίο συνοψίζει τις ερευνητικές παρατηρήσεις και επιβεβαιώνει τον ιδιαίτερα πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο χαρακτήρα της διαδικασίας του παιδικού τραγουδιού και την ανάγκη μίας εξίσου σύνθετης και μη-φορμαλιστικής προσέγγισής του.

Στην παρούσα εργασία κρίθηκε ιδιαίτερα σκόπιμο να συμπεριληφθεί παράρτημα, όπου παρατίθενται: το πρωτότυπο μουσικό και λογοτεχνικό υλικό των δράσεων και εν γένει το υλικό το οποίο χρησιμοποιήθηκε με τα παιδιά κατά την έρευνα, καθώς και τα εικαστικά έργα των παιδιών τα οποία ζωγραφίστηκαν με βασικά ερεθίσματα την ηχοϊστορία, δραστηριότητες της τάξης, καθώς και τα ευρύτερα βιώματα των παιδιών. Το παράρτημα ακολουθεί επικαιροποιημένη ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθώς και όλες οι διαδικτυακές και μουσικές πηγές από τις οποίες αντλήθηκε εποπτικό υλικό για τη διεξαγωγή της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1. Το παιδί ως ενσώματος ακούων εαυτός: μία φιλοσοφική προσέγγιση

Ως «εαυτός» ορίζεται «η μοναδική, πρωτότυπη, ατομική εμπειρία του κόσμου που μας περιβάλλει» (Elliott & Silverman, 2012: 42).

Η προσέγγιση της έννοιας του εαυτού έχει ιστορικά συμπεριλάβει δύο φιλοσοφικά αντιπαρατιθέμενες τάσεις, οι οποίες μπορούν συνδυαστικά να αποτελέσουν μία αφετηρία για την κατανόηση της οντότητας του παιδιού ως ενσώματος ακούοντος εαυτού και της σχέσης του με το τραγούδι, στο πλαίσιο των ευρύτερων εξελισσόμενων φιλοσοφικών και μουσικοπαιδαγωγικών θεωρήσεων.

Η έννοια του εαυτού μελετήθηκε παραδοσιακά υπό το πρίσμα της φιλοσοφικής θεώρησης του δυισμού, η οποία πρεσβεύει την εξέχουσα θέση του νου στο πλαίσιο του νοησιαρχικού, ιεραρχικού δίπολου νου-σώματος (Πλάτων, 427 π.Χ. – 347 π.Χ.) (Αριστοτέλης, 384 π.Χ. - 322 π.Χ.) (R. Descartes, 1596-1650), (Kant, 1724-1804). Στον Πλατωνικό διάλογο *Φαίδων* χαρακτηριστικά αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι, σε αντίθεση με τον νου, οι σωματικές αισθήσεις εξαπατούν εξαιτίας της ανακριβούς και ασαφούς φύσης τους (*Φαίδων*, 65b). Ο Descartes πρέσβευε ότι οι αισθήσεις είναι γνωστικές δυνάμεις, στις οποίες δεν μπορούμε να βασιστούμε με την ίδια βεβαιότητα όπως στην περίπτωση του νου. Ως θεμέλιος λίθος της φιλοσοφίας του Descartes προτάσσεται συχνά το απόφθεγμα *cogito ergo sum* («σκέφτομαι άρα υπάρχω») (Descartes, 1637:IV).

Σημαντικό ορόσημο της φιλοσοφικής πορείας αμφισβήτησης της πρωτοκαθεδρίας του νου στάθηκε η απόρριψη της νοησιαρχικής προσέγγισης του Descartes από τον Baruch Spinoza (1632-1677) (Spinoza, 1677, Della Rocca, 2003). Στον αντίποδα της νοησιαρχικής θεώρησης, αναπτύχθηκαν, σταδιακά και μη γραμμικά, φιλοσοφικές προσεγγίσεις οι οποίες επηρέασαν βαθιά τη μουσικοπαιδαγωγική σκέψη και έχουν σήμερα θέσει στο επίκεντρο της την έννοια του ακούοντος ενσώματος εαυτού (embodied listening self) ως ενιαίου, πολύπλοκου, συνδυαστικού, και συνεχώς ρέοντος και μεταβαλλόμενου μέσου, συστήματος και διαδικασίας αντίληψης του περιβάλλοντος και αλληλεπίδρασης με αυτό (Elliott, & Silverman: 2012: 42-45).

Η περίπλοκη και ενδιαφέρουσα πορεία κατανόησης του εαυτού ως όλον, καθώς και η φιλοσοφική επικέντρωση στη διερεύνηση της ενσώματης αντίληψης του κόσμου, σηματοδοτήθηκε από διάφορες σημαντικές διεπιστημονικές συνεισφορές, σε ορισμένες μόνο από τις οποίες ακολουθεί συνοπτική αναφορά. Ο ενσώματος εαυτός ως πηγή ενοποιημένης βιωματικής αντίληψης του κόσμου και ως μέσο εσωτερικής σύνδεσης με αυτόν σε μία διαδικασία νοηματοδότησης γεμάτη αμφισημίες τέθηκε στο επίκεντρο της φιλοσοφικής σκέψης από τον γάλλο εκπρόσωπο της Φαινομενολογίας φιλόσοφο Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Στο σύγγραμμά του *Φαινομενολογία της αντίληψης (Phénoménologie de la perception, 1942)*, ο Merleau-Ponty συμπεριλαμβάνει αναφορά και στη φωνή. Εξηγεί ότι η φωνή συνδέεται με τις στιγμές κατά τις οποίες «το σώμα ανοίγεται για μία ακόμη φορά προς τους άλλους ή στο παρελθόν, όταν ανοίγει τον δρόμο προς τη συνύπαρξη και για ακόμη μία φορά (με την ενεργητική έννοια) αποκτά σημασία πέρα από τα όριά του» (Merleau-Ponty, 1966 : 199). Από την πλευρά του, ο φιλόσοφος, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής John Dewey (1859-1952) επικεντρώθηκε επίσης στον ενσώματο εαυτό και κατέδειξε τον κοινωνικό χαρακτήρα του, όσον αφορά το παιδί και τον παιδαγωγό, καθώς και τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου της μάθησης, ενώ επίσης προσέγγισε την τέχνη ως εμπειρία του σώματος-ως-ολότητα (Dewey, 1934). Ο φιλόσοφος Mark Johnson, επίσης, έχει καταδείξει την πολυδιάστατη σωματική βάση του νοήματος, της φαντασίας και της λογικής και έχει ορίσει τον ενσώματο εαυτό ως διαδικασία με πέντε διαστάσεις: βιολογική, οικολογική, πολιτισμική, φαινομενολογική και κοινωνική (Johnson, 1987). Η σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση η οποία αφορά το παιδί προσχολικής ηλικίας ως ενσώματο εαυτό οφείλει πολλά στη σκέψη τόσο του Dewey όσο και του Johnson (Carroni-Savolainen, & Kivijärvi, 2017). Αξίζει, επίσης, να αναφερθούμε στο διεπιστημονικό ερευνητικό εγχείρημα της Σωματαιοθητικής (Somaesthetics), το οποίο προτάσσει την ιδέα του σώματος ως αδιαίρετου συνόλου σώματος-νου (soma). Το εγχείρημα αναπτύχθηκε από τον αμερικανό φιλόσοφο Richard Shusterman, ο οποίος έδωσε τον εξής ορισμό:

«Η Σωματαιοθητική μπορεί προσωρινά και υπό όρους να οριστεί ως η κριτική και βελτιόδοξη [meliorative] μελέτη της εμπειρίας και της χρήσης του ζώντος σώματος ως πεδίο αισθητηριακής αισθητικής πρόσληψης [αίσθησις] καθώς και δημιουργικής αυτό-διαμόρφωσης [...] Εάν αφήσουμε στην άκρη την παραδοσιακή φιλοσοφική προκατάληψη εναντίον του σώματος και αντ' αυτού απλώς ανακαλέσουμε τους κεντρικούς στόχους της φιλοσοφίας της γνώσης, αυτογνωσίας, σωστής δράσης και αναζήτησης της ευζωίας, τότε η φιλοσοφική αξία της σωματαιοθητικής γίνεται σαφής με διάφορους τρόπους» (Shusterman, 1999: 302).

Τέλος, μία ακόμη σημαντική συνεισφορά στη φιλοσοφία του ενσώματου εαυτού αποτελεί το έργο του σύγχρονου καθηγητή φιλοσοφίας και θεωρητικού των γνωστικών επιστημών Alva Noë, το οποίο αφορά την ενσώματη ανθρώπινη αντίληψη, τις γνωστικές διαδικασίες και τη συνειδητότητα πέρα από τα όρια του νου σε συνάρτηση με την τέχνη (Noë, 2016).

Υπό το πρίσμα των βιοματικών ενσώματων αυτών προσεγγίσεων, η σωματικότητα του παιδιού σε σχέση με την πρόσληψη, παραγωγή και βίωση της μουσικής και του τραγουδιού δεν μπορεί παρά να τίθεται σταθερά στο επίκεντρο του φιλοσοφικού μουσικοπαιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Παράλληλα, ως μουσικοπαιδαγωγοί αντιλαμβανόμαστε και βιώνουμε τη μουσική και το τραγούδι ως ενσώματες διαδικασίες και διαρκώς καθορίζουμε και επανακαθορίζουμε τη βίωση του τραγουδιού και κάθε μουσικής εμπειρίας μας, υπερβαίνοντας τη διάκριση μεταξύ αφηρημένης διανοητικής μουσικοπαιδαγωγικής θεωρίας (θεωρία) (*theoria*) και μουσικοπαιδαγωγικών τρόπων και τεχνικών δράσης (τέχνη) (*techne*) με στόχο να εντρυφήσουμε στη μουσικοπαιδαγωγική πράξη (πράξις) (*praxis*) (Elliot, 2005:14, Elliott & Silverman, 2012: 44-5) και να αντλήσουμε από αυτήν γνώση, χαρά και απόλαυση.

1.2. Το παιδί ως «μουσικός ομιλητής» και οι εξελισσόμενες μουσικές ικανότητές του

Η «μουσικότητα» έχει ορισθεί ως «έμφυτη ψυχοβιολογική ανάγκη» και «φυσική ροπή των παιδιών προς τη μουσική, που εκφράζεται είτε ως σωματική ανάγκη συντονισμού με τη μουσική, είτε ως έκφραση της μουσικής στο σώμα, ενώ παράλληλα συνοδεύεται από ευχαρίστηση και έκφραση συναισθημάτων» (Διονυσίου, 2018: 55). Η μουσικότητα αποτελεί, πρωτίστως, τρόπο επικοινωνίας του παιδιού με το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τους Malloch & Trevarthen (2009), η έννοια της επικοινωνιακής μουσικότητας (*communicative musicality*) ορίζεται ως «η σχέση που επικεντρώνεται στη συμπάθεια ή τη συνέργεια της μουσικής έκφρασης στην ανθρώπινη επικοινωνία» (Διονυσίου, 2018: 55).

Το παιδί, ως πολυσύνθετη αναπτυσσόμενη ενσώματη οντότητα, προσλαμβάνει και εκπέμπει από την αρχή της ζωής του ηχητικά και μουσικά ερεθίσματα, και έχει παρατηρηθεί ότι λειτουργεί και επικοινωνεί με τον περιβάλλον του ως «μουσικός ομιλητής» (Δογάνη, 2012:43-47), με τη χαρακτηριστική για την πρώιμη παιδική ηλικία, και εξελικτικά σημαντικότερη, «μουσική ομιλία» (*music babble*) (Διονυσίου, 2018: 55) ή «ρυθμική ομιλία» (*rhythmic babbling*) (Trehub & Rut Gudmundsdottir, 2015: 8 από 22). Οι έρευνες του John Holahan (1987) με παιδιά 5 μηνών έως 5

ετών περιγράφουν τρία διαδοχικά στάδια «μουσικής ομιλίας»: α) το στάδιο παραγωγής μεμονωμένων μουσικών στοιχείων και ήχων μετά από κάποιου είδους μουσική ενεργοποίηση, παρότρυνση και ενθάρρυνση από κάποιον ενήλικα β) το στάδιο αυθόρμητου και χωρίς ερέθισμα συνδυασμού ξεχωριστών μουσικών στοιχείων και ήχων γ) το στάδιο της δημιουργικής και περισσότερο συνεκτικής «μουσικής ομιλίας» (Δογάνη, 2012: 45-47).

Ο Harmš Papoušek (1996) έχει μελετήσει τις εκφάνσεις της μουσικότητας (φωνητικές αλλά και κινητικές αντιδράσεις) στη βρεφική ηλικία ως τρόπο επικοινωνίας. Έρευνες δείχνουν ότι τα έμβρυα ανταποκρίνονται στη μουσική από τον 7ο μήνα κύησης, τα βρέφη ηλικίας 2 μηνών κατακτούν το στάδιο της θεμελιώδους φώνησης, ενώ κατά τη συνέχεια της ανάπτυξής τους διακόπτεται η συνεχής φώνηση και προφέρονται οι πρώτες συλλαβές (Ράπτης, 2015:52). Τα βρέφη ανταποκρίνονται στα ηχητικά ερεθίσματα, εκφράζονται και επικοινωνούν με το περιβάλλον και τους ενήλικες μέσω προ-γλωσσικών φωνητισμών (vocalizations) (Ράπτης, 2015:53). Αυτή η επικοινωνία ονομάζεται «μητρική ομιλία» (*motherese*) (Papoušek, 1996, Trevarthen, 2002, 2012). Οι Sandra Trehub και Helga Rut Gudmundsdottir (2015) έχουν προσεγγίσει το μητρικό τραγούδι προς τα βρέφη ως πηγή ευχαρίστησης και θαλπωρής, ως μέσο επίτευξης ηρεμίας, ύπνου, κατευνασμού του άγχους, και ως δομικό στοιχείο βίωσης στενών και ψυχικά τροφοδοτικών διαπροσωπικών δεσμών. Περιγράφουν επίσης τα βρέφη με τον όρο «υπερακουστές» (“super-listeners”), εξηγώντας ότι τα βρέφη και τα νήπια ευαισθητοποιούνται ιδιαίτερα στα μουσικά ακούσματα και στο τραγούδι των προσώπων των οποίων τη φροντίδα δέχονται. Τέλος, οι Trehub και Gudmundsdottir (2015) τονίζουν όχι μόνο τον χαρακτήρα του τραγουδιού ως μέσο διαπροσωπικής επικοινωνίας αλλά και την ψυχολογική του αξία ως μέσο «ατομικής συναισθηματικής αυτορρύθμισης» (“emotional self-regulation”) των βρεφών και νηπίων, τα οποία συχνά τραγουδούν και χωρίς την παρουσία άλλων (“singing in moments of solitude”).

Το πως ακριβώς τα παιδιά περνούν από το στάδιο της μουσικής ομιλίας στο τραγούδι δεν φαίνεται να είναι ακόμη ξεκάθαρο στους μελετητές. Ωστόσο, κατά την πρώιμη «μουσική ομιλία» τους, τα βρέφη μιμούνται φωνητικά τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους και εκφράζονται μέσα από φωνητικά παιγνίδια, τα οποία ηχητικά θυμίζουν κάποιο είδος «ψελίσματος» ή «σκαριφήματα τραγουδιών» (Ράπτης, 2015:53). Μέχρι και την ηλικία των 2 ετών, τα όρια μεταξύ ομιλίας και πρώιμης «μουσικής ομιλίας» μοιάζουν να παραμένουν ρευστά και ακαθόριστα. Περίπου στην

ηλικία των τριών ετών, τα τραγούδια των παιδιών αποκτούν μεγαλύτερη ρυθμική οργάνωση, ενώ στο παιχνίδι παιδιών αυτής της ηλικίας απαντώνται πολλοί φωνητισμοί, πειραματισμοί, στοιχεία τραγουδιού, εξάσκηση των φωνητικών δεξιοτήτων και απόκτηση νέων (Young & Glover, 2004:110, Ράπτης, 2015: 140). Καθώς τα νήπια μεγαλώνουν και αναπτύσσονται, κατακτώντας δεξιότητες, πειραματίζονται αρχικά ως «αβέβαιοι τραγουδιστές» και στη συνέχεια ως «αρχικού εύρους τραγουδιστές», μέχρι να μπορούν να τραγουδούν εύκολα και απλά τραγούδια με τονική και ρυθμική ακρίβεια (Δογάνη, 2013:119, Welch, 2006). Αν και τα ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζουν αντιφάσεις, δυσκολίες συστηματοποίησης και ατομικές διαφορές, ως προς τις ακριβείς ηλικίες, οι ερευνητές φαίνεται να συγκλίνουν στο ότι η ηλικία των 5 ετών αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εξελικτικό ορόσημο νοητικής, γλωσσικής, κινητικής και φωνητικής εξέλιξης, ενώ στην ηλικία των 6 ή 7 ετών το παιδί μπορεί γενικά να μιλά, να τραγουδά και να κινείται με σχετική άνεση, ακρίβεια και ανεξαρτησία (Ράπτης, 2015: 52-53, Δογάνη, 2013: 117).

Συμπερασματικά, πολλές από τις διαδικασίες της πρώιμης «μουσικής ομιλίας» των παιδιών συνδέονται με την απόκτηση ακουστικής, φωνηματικής και (σταδιακά νοηματικής) γλωσσικής συνείδησης και είναι ιδιαίτερα σημαντικές, εφόσον θα μπορούσαν να φωτίσουν το υπόβαθρο του τραγουδιού στην πρώτη παιδική ηλικία, τους άπειρους δημιουργικούς και σταδιακά συνειδητούς συγκερασμούς «ομιλούσας και τραγουδιστής φωνής», τα βιώματα και τις αντιδράσεις των παιδιών και ολόκληρο τον θαυμαστό κόσμο του τραγουδιού και του ίδιου του παιδιού.

1.3. Τραγουδοτροπώντας κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Μελετητές έχουν καταδείξει εμφατικά την κριτική σημασία της πρώτης περίπου δεκαετίας της ζωής ως περιόδου διάπλασης του νευρικού συστήματος. Τα χρόνια αυτά έχουν χαρακτηριστεί ως «περίοδος ειδικής ευαισθησίας» και ως ένα από τα σημαντικά «παράθυρα ευκαιρίας» (Ζαφρανάς, Ν., Ζαφρανάς, Α., 2015: 12-13), όσον αφορά το χρονικό διάστημα κατά το οποίο υπάρχει η δυνατότητα πολυαισθητηριακών εγγραφών και ευρείας πρόσληψης μουσικών ερεθισμάτων. Η «ερεθισμικότητα» (Ζαφρανάς, Ν., Ζαφρανάς, Α., 2015:1-2), δηλαδή η δυνατότητα πρόσληψης ερεθισμάτων ως ενέργεια, αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα ανάπτυξης, ενώ αντίθετα η «αισθητηριακή στέρηση» (Ζαφρανάς, Ν., Ζαφρανάς, Α., 2015: 13), ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία, λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την νοητική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Από τα προαναφερόμενα, γίνεται αισθητή η σημασία της ολόπλευρης ενασχόλησης με τη μουσική και το τραγούδι για την ανάπτυξη του

νευρικού και αισθητηριακού συστήματος του παιδιού, καθώς και για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των μουσικών του δεξιοτήτων.

Περιγράφοντας την οποιαδήποτε ανθρώπινη ενασχόληση με τη μουσική και την πρόσληψη μουσικών ερεθισμάτων, ο μουσικολόγος Christopher Small (1927–2011) επινόησε τον αγγλικό νεολογισμό “musicking”, ο οποίος αποδίδεται στα ελληνικά ως «μουσικοτροπώντας» (Σμολ, 2010, Δογάνη, 2013: 112, υποσημείωση 9). Κατά παρόμοιο τρόπο, θα μπορούσαμε να επινοήσουμε τον όρο «τραγουδοτροπώντας», ώστε να θέσουμε το τραγούδι στο κέντρο της μουσικής δραστηριότητας των παιδιών και της σχετικής έρευνας.

Ο Graham Welch, ο οποίος έχει μελετήσει το τραγούδι στην παιδική ηλικία, συνοψίζει τη θέση του για την καίρια σημασία του τραγουδιού ως εξής:

«...το τραγούδι αποτελεί τμήμα της ανθρώπινης ύπαρξης. Όλοι γεννιούνται με μουσικές δεξιότητες σε κάποιο βαθμό και όλοι μπορούν να τραγουδούν. Τα παιδιά είναι εξελισσόμενοι τραγουδιστές και, μέσω εμπειριών ευαισθητοποίησης και υποστήριξης, θα αποκομίσουν δια βίου οφέλη από το επιτυχημένο τραγούδι στο σχολείο» (Welch, 2001:5).

Ο θετικός αντίκτυπος της ενασχόλησης με τη μουσική γενικά, αλλά και με το τραγούδι ειδικότερα, στη φυσική, νοητική, γνωστική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών έχει τονισθεί ιδιαίτερα (Hallam, 2010:278-280). Η συμμετοχή σε μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες συνδέεται με ποικίλα οφέλη, τα οποία παρατηρούνται από γονείς, εκπαιδευτικούς και ερευνητές: αίσθηση επίτευξης στόχων και επιτυχίας, αυτοπειθαρχία, ψυχαγωγία, ενεργή συμμετοχή, ωρίμανση διαπροσωπικών σχέσεων, σφυρηλάτηση ομαδικού πνεύματος, αίσθηση υπερηφάνειας, αυτοπεποίθησης και αυτοαξίας, απόκτηση δεξιοτήτων χρήσιμων για όλη τη διάρκεια της ζωής, συνεργατικότητα, αίσθηση του ανήκειν και της συντροφικότητας, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, κοινωνική ανάπτυξη και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, φυσικός συντονισμός (Brown 1980, Hallam & Prince, 2000, Hallam, 2010:279, Ginsborg & Wistreich, 2010). Ως οφέλη του τραγουδιού επισημαίνονται επίσης η συναισθηματική εκτόνωση, η ψυχική ηρεμία, η διασκέδαση, η ομαδική συνένωση, και η επικοινωνία (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003:261). Τέλος, το τραγούδι των παιδιών αποτελεί μέσο ανάπτυξης των γλωσσικών και μουσικών ικανοτήτων τους, πεδίο αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού με τους ήχους, μέσο εξάσκησης της ακουστικής τους φαντασίας και οδό εξοικείωσης με τον πολιτισμό τους (Δογάνη, 2012:116).

Όσον αφορά τη μουσική μάθηση και ανάπτυξη ο John Sloboda (1985) περιέγραψε τη διαδικασία εξοικείωσης με τη μουσική ως κοινό αποτέλεσμα φυσικής εμπειρίας και εκπαίδευσης. Όπως είδαμε, τα παιδιά διακρίνουν τη μουσική από τους πρώτους μήνες της ζωής, μπορούν να πειραματίζονται μελωδικά στην πρώτη παιδική ηλικία και να κατανοούν απλά μουσικά στοιχεία στη μέση παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τον Sloboda, η μουσική εκπαίδευση εστιάζει στην ενίσχυση δεξιοτήτων με τις οποίες τα παιδιά έχουν ήδη αναπτυξιακά εξοικειωθεί. Ένας από τους τρόπους εξοικείωσης των παιδιών με τη μουσική και το τραγούδι είναι η συμμετοχή σε μουσικές ομάδες, όπως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας. Έχει παρατηρηθεί ότι η συμμετοχή σε μικρές μουσικές ομάδες έχει ως σημαντική προϋπόθεση αλλά και ως καίριο αποτέλεσμα την προσωπική σύνδεση και φιλία μεταξύ των μελών, καθώς και την ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, παρότι φαίνεται να χαρακτηρίζεται επίσης και από έντονη δυναμική συγκρούσεων και συμβιβασμών. Ένα παράδειγμα από όπου προκύπτουν αυτά τα συμπεράσματα αποτελεί η έρευνα της Riitta Rauhala (2015), η οποία, αν και εστιάζει στο Φινλανδικό σχολικό σύστημα, συνεισφέρει γενικότερα στην κατανόηση της διαδικασίας μάθησης εντός μικρών μουσικών ομάδων και στις σχετικές παιδαγωγικές δυνατότητες, ευκαιρίες και προκλήσεις που αναπτύσσονται σε αυτές τις ολιγομελείς μουσικές κοινότητες.

Η νοητική ανάπτυξη του παιδιού διακρίνεται σε τέσσερα, μάλλον αρκετά γενικευμένα στάδια, σύμφωνα με τη θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget (1896-1980): α) αισθησιοκινητική περίοδος β) προσυλλογιστική περίοδος (2-7 ετών) γ) περίοδος συγκεκριμένης σκέψης (7-11 ετών) δ) περίοδος αφαιρετικής σκέψης (11-16 ετών). Η ηλικία και το τυπικό στάδιο νοητικής ανάπτυξης των παιδιών αποτελούν παράγοντες οι οποίοι προσμετρήθηκαν στην περίπτωση της παρούσας έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, η ομάδα μας απαρτίστηκε από παιδιά 5-7 ετών, στο μεταίχμιο της προσυλλογιστικής και συγκεκριμένης σκέψης, όπου έχει κατακτηθεί η χρήση της γλώσσας και τα παιδιά αρχίζουν να είναι σε θέση να οργανώνουν τη σκέψη τους πολύ πιο συστηματικά, να αντιστρέφουν συλλογισμούς και να διακρίνουν με ξεκάθαρο τρόπο τις χωροχρονικές έννοιες (Ράπτης: 2015, 45-46). Τα στοιχεία αυτά καθόρισαν την επιλογή των τραγουδιών, η οποία έγινε με βάση τα ηλικιακά στάδια ανάπτυξης αλλά και μία σειρά ακόμη παραγόντων οι οποίοι αφορούν το ίδιο το τραγούδι. Στους παράγοντες αυτούς συγκαταλέγονται η θεματική των τραγουδιών, τα μουσικά τους στοιχεία, οι μεθοδολογικές προοπτικές, το λεξιλόγιο και η τυχόν ύπαρξη άγνωστων λέξεων και ιδιωματικών φράσεων, καθώς και επιμέρους κατηγοριοποιήσεις, όπως το είδος και η μουσική κατηγορία του τραγουδιού, η έκταση, η δομή της

μελωδίας, η κλίμακα και η τονικότητα, οι μελωδικές φράσεις, οι ρυθμικές αξίες, το μέτρο, και τυχόν ιδιαιτερότητες ως προς τις επιμέρους νότες και συλλαβές (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003: 274276, Ράπτης, 2015: 140).

Έχει επισημανθεί επίσης ότι στην ηλικία των 5 ετών περίπου το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να επηρεάζεται από το τι θεωρείται στο κοινωνικό του πλαίσιο «σωστό τραγούδι», ή όχι, και κατά συνέπεια ο μουσικός αυθορμητισμός μειώνεται (Ράπτης, 2015:140). Για αυτόν τον λόγο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού όσον αφορά το τραγούδι των παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας και ως εκ τούτου χρειάζεται πάντα να είναι ενθαρρυντικός προς όλα τα παιδιά-εξερευνητές του μαγικού κόσμου του τραγουδιού και φυσικά ουδέποτε επικριτικός ή κατηγοριοποιητικά στερεοτυπικός (Welch, 2002, 2006). Η/Ο μουσικοπαιδαγωγός, μέσα από ενδελεχή προετοιμασία, καθοδηγεί και ενθαρρύνει πάντα τα παιδιά να εξερευνήσουν το τραγούδι, επιλέγοντας κατάλληλα τραγούδια τα οποία να ανταποκρίνονται στις φωνητικές δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα τους. Επίσης ενθαρρύνει τα παιδιά να τραγουδήσουν, τα υποβοηθά με συνοδευτικές μουσικές κινήσεις, τα ωθεί να επικεντρωθούν στη διαδικασία της ακρόασης, και τους προσφέρει διαρκή και ουσιαστική ανατροφοδότηση. Μέσω αυτών των μουσικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, τα παιδιά εξοικειώνονται ατομικά και συλλογικά με το τραγούδι και τις διαδικασίες του, τόσο σε επίπεδο ακρόασης όσο και φωνητικής έκφρασης (Δογάνη, 2012: 124-125).

Τα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και οι σχετικές θεσμοθετημένες πρακτικές μουσικής εκπαίδευσης που εστιάζουν στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία αξίζει να αναφερθούν, έστω και εν τάχει στο τέλος αυτού του υποκεφαλαίου, λόγω του ότι συνάδουν με ευρύτερα εκπαιδευτικά μοντέλα και διέπονται από ευρύτερες ιδεολογικές θέσεις και πολιτικές με εφαρμογή στις μουσικές τάξεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Επίσης, μέσω της μελέτης των αναλυτικών προγραμμάτων γίνεται ο εντοπισμός ερευνητικών και σχεδιαστικών κενών και η διερεύνηση προτάσεων για περαιτέρω έρευνες που αφορούν τη μάθηση, παραγωγή και κατανόηση της διαδικασίας του τραγουδιού από τα παιδιά. Η επισκόπηση των συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων δείχνει ότι το τραγούδι εντάσσεται στη μουσικοπαιδαγωγική διδακτική πράξη, αν και θα υποστήριζα ότι αυτό συμβαίνει σχετικά περιορισμένα και κυρίως ως μέσο επίτευξης άλλων μουσικοπαιδαγωγικών ή ευρύτερα παιδαγωγικών στόχων. Αντίθετα, όπως έχει επισημανθεί, στο πρώτο Πρόγραμμα του 1894 (ΦΕΚ 28/21-03-1894) ως επίκεντρο του μαθήματος της Μουσικής είχε τεθεί η εκμάθηση τραγουδιών με θρησκευτικό χαρακτήρα ή με θέματα που αφορούσαν,

μεταξύ άλλων, τη φύση, τις εποχές και τα επαγγέλματα. Κατά παρόμοιο τρόπο, το 1913 το μάθημα της Μουσικής επικεντρώθηκε εκ νέου στη διδασκαλία εκκλησιαστικών και δημοτικών τραγουδιών (Μαρκέα, 2008:4). Οι κατηγορίες τραγουδιών οι οποίες θεωρούνται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα κατάλληλες σήμερα για παιδιά των ηλικιών 5-7 είναι, εκτός του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού, η επιλεγμένη μελοποιημένη ελληνική ποίηση και το σύγχρονο ελληνικό τραγούδι, τραγούδια της λόγιας δυτικής παράδοσης αλλά και παραδοσιακά τραγούδια του κόσμου. Έμφαση δίνεται στο παραδοσιακό τραγούδι, συχνά ως αλληλένδετο με την αγάπη για τη φύση ή άλλοτε ως πηγή κοινωνικού προβληματισμού σχετικά με αυτήν.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι μία αρχή η οποία διέπει αυτά τα αναλυτικά προγράμματα είναι η θεωρία της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης* (ZEA, *Zone of proximal development*, ZPD). Η ZEA ορίστηκε από τον Vygotsky (1978) ως εξής:

«η απόσταση μεταξύ της πραγματικής ανάπτυξης όπως καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλήματος και το επίπεδο πιθανής ανάπτυξης όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλήματος κάτω από καθοδήγηση ή σε συνεργασία με τους ικανότερους συμμαθητές» (Vygotsky, 1978:86).

Ο Vygotsky κατανοεί και πρεσβεύει τη μάθηση ως σταδιακή διαδικασία, όπου κάθε βήμα προετοιμάζει το παιδί για το επόμενο και τα μέλη της ομάδας λειτουργούν συχνά ως συνεργάτες με μεγαλύτερη εμπειρία ή γνώση, σαν ένα είδος «σκαλωσιάς» (scaffolding), ώστε το παιδί να μεταβεί από μία κατάσταση εμπλουτισμένης συνειδητοποίησης στην πλήρη ικανότητα και στη χρήση νέων δεξιοτήτων με τρόπο αυτόνομο και σίγουρο. Το κάθε μεταβατικό στάδιο ανάπτυξης δεξιοτήτων περιγράφεται σύμφωνα με τον Vygotsky ως «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης».

Αυτή η μεταβατική διαδικασία παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα, όπως επίσης και το ότι η μετάδοση της μουσικοπαιδαγωγικής γνώσης από την/τον μουσικοπαιδαγωγό ή τους συνομηλίκους δεν αποτελούν διαδικασίες οι οποίες εξελίσσονται με φορμαλιστικό τρόπο ή γραμμικά αλλά ιδιαίτερα δυναμικές διαδικασίες οι οποίες μοιάζουν περισσότερο με ένα ολοζώντανο και πολύπλοκο «δίκτυο ή με τη συναρμολόγηση ενός puzzle παρά μ' οποιαδήποτε γραμμική διαδοχή» (Small, 1983:273).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) στο επιστημονικό πεδίο «Τέχνες-Πολιτισμός», συμπεριλαμβάνεται η Μουσική και ορισμένες

αναφορές στο τραγούδι. Παρατίθεται απόσπασμα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών το οποίο αφορά το τραγούδι στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία και την προσέγγισή του:

«Η φωνή, το πρώτο και το πιο εύκολα προσβάσιμο όργανο που διαθέτει ο άνθρωπος και το τραγούδι, μια από τις πρώτες δραστηριότητες που παιδιού, προκαλούν ιδιαίτερη ευχαρίστηση και ταυτόχρονα αποτελούν μέσο για την απόκτηση και την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων. Το τραγούδι αφορά όλους τους μαθητές και πρέπει να μπορούν να το χρησιμοποιούν ως μέσο κοινωνικοποίησης και έκφρασης των συναισθημάτων τους σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχία των παιδιών στην απόκτηση φωνητικών δεξιοτήτων έχει η καταλληλότητα των τραγουδιών που επιλέγονται: να ανταποκρίνονται στο φωνητικό εύρος των παιδιών κάθε βαθμίδας, να μην έχουν δύσκολα διαστήματα και ρυθμικές αξίες, το περιεχόμενο τους να είναι κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών και κοντά στα ενδιαφέροντά τους και τις δικές τους επιλογές. Πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό του μαθήματος και οι νέες τεχνολογίες (π.χ. διαδίκτυο, караόке, караόке με ηλεκτρονικά παιχνίδια, κ.ά.) που δίνουν μια άλλη διάσταση στο παιδικό τραγούδι. Ο ρόλος, βέβαια του δασκάλου ως καλό πρότυπο προς μίμηση παραμένει αναντικατάστατος».¹

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ακόμη το ότι η ενασχόληση των παιδιών με το τραγούδι όχι μόνο τα ωφελεί με τρόπους που προαναφέρθηκαν αλλά δημιουργεί επίσης γόνιμο κλίμα για τον περαιτέρω μουσικό τους γραμματισμό (music literacy), δηλαδή για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής ανάγνωσης και γραφής, θεωρίας και ιστορίας της μουσικής, και ενεργητικής μουσικής ενασχόλησης με ποικίλους τρόπους. Πρόκειται για μία συναρπαστική πορεία ανακαλυπτικής μουσικής μάθησης με αφετηρία το τραγούδι των παιδικών χρόνων (Κοκκίδου, 2015:31-32).

1.4. Το τραγούδι μέσα από τη συγκριτική ανασκόπηση κλασσικών μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων

1.4.1. Γενικά

Στο σημείο αυτό θα στραφούμε σε τρεις πολύ σημαντικές μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις με μακρόχρονη και εκτεταμένη σε παγκόσμια κλίμακα εκπαιδευτική παράδοση, οι οποίες έχουν διαμορφώσει τη μουσικοπαιδαγωγική πράξη. Θα επιχειρηθεί η ανασκόπηση της θέσης και του

¹ http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10875/1967_ΠΣ_ΜΟΥΣΙΚΗ_ΝΗΠ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ_ΑΝΑΡΤΗΤΕΟ.pdf

ρόλου του τραγουδιού στις προσεγγίσεις αυτές όσον αφορά τα παιδιά. Πρόκειται για τις προσεγγίσεις του Émile Jaques-Dalcroze (1865 - 1950), του Zoltán Kodály (1882 - 1967) και του Carl Orff (1895- 1982).

Οι μουσικοπαιδαγωγικές αυτές προσεγγίσεις αποτελούν πολιτισμικά προϊόντα της εποχής και των συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών και ιδεολογικών πλαισίων τους, με όλες τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που αυτό συνεπάγεται (Ράπτης, 2015:86). Παρά τις κριτικές που δέχθηκαν ως «μονομερή» και «κλειστά» συστήματα (Allsup & Westerlund, 2012, Κοκκίδου, 2015:187), έχουν αποδειχθεί ευέλικτες στον χρόνο και παραμένουν καίριας μουσικοπαιδαγωγικής σημασίας, εφόσον χρησιμοποιούνται ευρέως και σήμερα στη μουσική τάξη. Μάλιστα, ενώ μέχρι και τη δεκαετία του 1980 οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις αντιμετωπίζονταν μεμονωμένα ως διαφορετικά μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα, σήμερα η εξελισσόμενη μετανεωτερική μουσικοπαιδαγωγική επιστήμη τις προσεγγίζει μέσω της σύνθεσης των στοιχείων τους, δίνοντας έμφαση στην «εκλεκτική και συνδυαστική» τους χρήση, συχνά με αρκετά ελεύθερο τρόπο, ειδικά στα πλαίσια της άτυπης μουσικής εκπαίδευσης (Δογάνη, 2012:134).

Οι τρεις προαναφερόμενες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν ως κοινό τους στοιχείο, παρά τις διαφορές τους ως προς το ρεπερτόριο και τα αναλυτικά τους προγράμματα, την έμφαση στο σώμα, την ενσώματη βίωση της εμπειρίας της μουσικής, την ενεργητική ακρόαση και το ότι αντιμετωπίζουν και κατανοούν τα παιδιά ως ενσώματους εαυτούς και τα παροτρύνουν να λειτουργούν και να εξελίσσονται βιωματικά ως ενεργοί και ενσώματοι δημιουργοί μουσικής, καθώς και να αισθάνονται και να μαθαίνουν τη μουσική μέσα από όλες τις δυνάμεις και δυναμικές του σώματος. Τα στοιχεία αυτά βρίσκονται στην καρδιά της μουσικής μάθησης η οποία αφορά το τραγούδι.

Το τραγούδι, χρησιμοποιήθηκε ως μέσο και στις τρεις μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, αν και η προσέγγιση Kodály έδωσε στο τραγούδι καθαυτό κεντρική θέση σε σύγκριση με τις άλλες δύο προσεγγίσεις. Θα ήταν χρήσιμο, άρα, να επανεστιάσουμε στις τρεις προσεγγίσεις θέτοντας το τραγούδι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, ώστε να τονιστεί η μουσικοπαιδαγωγική τους αξία στον τομέα αυτό, ακόμη και όταν το τραγούδι δεν προβλήθηκε ως μοναδικός ή άμεσος στόχος τους. Εξάλλου, το τραγούδι αποτελεί ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, η οποία υπερβαίνει τη φωνή, εμπλέκει τον ενσώματο εαυτό ως ολότητα και προσεγγίζεται με διάφορους μουσικοπαιδαγωγικούς τρόπους, όχι μόνο αυστηρά φωνητικούς, οι οποίοι μπορούν να

συντίθενται, να εναλλάσσονται και να εξελίσσονται. Μέσω του τραγουδιού και των συνδεόμενων με αυτό διαδικασιών τα παιδιά ως ενσώματοι εαυτοί θα μπορούσαν να αποκληθούν «αρχιτέκτονες του ήχου», όπως πολύ εύστοχα έχει περιγράψει όσους ασχολούνται με τη μουσική ο Καναδός συνθέτης, συγγραφέας και μουσικοπαιδαγωγός Murray R. Schafer (1973:3-4).

1.4.2. Κινησθησία και ευρυθμία: Émile Jaques-Dalcroze (1865 - 1950)

Η μέθοδος Dalcroze (μέθοδος MJD), η οποία αναπτύχθηκε από τον συνθέτη και μουσικό εκπαιδευτή Émile Jaques-Dalcroze, αρχικά δεν δημιουργήθηκε με ειδικό σκοπό να πραγματεύεται τη μουσική εκπαίδευση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Ωστόσο, το ενδιαφέρον του Jaques-Dalcroze στράφηκε και στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών, ενώ πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί ενστερνίζονται και ενσωματώνουν σήμερα αρχές της συγκεκριμένης μεθόδου στη μουσικοπαιδαγωγική τους πράξη, διότι οι αρχές αυτές αποτελούν βιωματική οδό προσέγγισης της μουσικής και του τραγουδιού μέσω του σώματος.

Ο Jaques-Dalcroze καταγόταν από μουσική οικογένεια. Ως παιδί, ζούσε στην Αυστρία με τους Ελβετούς γονείς του και την αδερφή του Hélène. Η μητέρα τους, Julie, ήταν δασκάλα μουσικής και πιανίστα και είχε δεχθεί την επιρροή των παιδαγωγικών ιδεών του σημαντικού ελβετού ιδεαλιστή εκπαιδευτικού μεταρρυθμιστή και κοινωνικά ευαισθητοποιημένου υπέρμαχου της μουσικής μάθησης Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Οι ιδέες του Pestalozzi έθεταν τον μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λάμβαναν υπ' όψιν τις ατομικές διαφορές και τόνιζαν την αξία της αισθητηριακής αντίληψης και της αυτενέργειας του ίδιου του μαθητή. Σύμφωνα με τον Pestalozzi, το τραγούδι μαζί με την «αγάπη για το ωραίο» είναι οι δύο έμφυτοι τρόποι «με τους οποίους η φύση καθοδηγεί την ανθρώπινη δράση προς την καλλιέργεια των τεχνών» (Pestalozzi, 1894:204).

Ο ίδιος ο Jaques-Dalcroze έθεσε στο επίκεντρο της μεθόδου του την έννοια της κινησθησίας (*kinesthesia*), δηλαδή της αστραπιαίας επικοινωνίας μεταξύ των αισθήσεων (ακοής, όρασης και αφής) και της κίνησης, καθώς και τον ρυθμό, τον οποίον ουσιαστικά συνέδεσε με τη φυσική κίνηση στον χώρο και στον χρόνο, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τη μουσική αντίληψη και κατανόηση (Seitz, 2005:422). Τα προαναφερόμενα στοιχεία αποτελούν και διαστάσεις του τραγουδιού και διανοίγουν δρόμους κατανόησής του.

Ο Jaques-Dalcroze έδωσε έμφαση σε τρία κυρίως βασικά αλληλένδετα στοιχεία: πρώτον, στη σημασία της *Ευρυθμίας* (*Eurhythmics*), δηλαδή του «καλού ρυθμού» ο οποίος συνδέεται άρρηκτα με τον σωστό φυσικό μυϊκό έλεγχο ως αντίποδα της «αρρυθμίας», δηλαδή της αδυναμίας σωστού ελέγχου των φυσικών μυϊκών κινήσεων· δεύτερον, στο ρυθμικό σολφέζ, το οποίο πρωτίστως, αλλά όχι μόνο, εκγυμνάζει την εσωτερική ακοή, η οποία θα τονίζαμε ότι είναι απαραίτητο στοιχείο του τραγουδιού· τρίτον, στον αυτοσχεδιασμό (*Improvisation*) μέσω της κίνησης, της φωνής και του μουσικού οργάνου (Dalcroze-Jaques, 1912:36).

Ο Jaques-Dalcroze διαπίστωσε ότι η εξοικείωση και ο συγχρονισμός με το ρυθμό επιτυγχάνονται μέσω του σώματος και της φυσικής κίνησης των μυών, μέσω της οποίας μπορούν να αποδίδονται και να αναπαρίστανται βιωματικά, εκτός από τον ρυθμό, και άλλες σημαντικές μουσικές έννοιες, όπως το τέμπο, η μουσική δυναμική --δηλαδή το «επίπεδο ενέργειας και βάρους που ορίζει κάθε [μουσική] κίνηση» (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003:30)--, η μουσική άρθρωση (*articulation*), το τονικό ύψος, η διάρκεια, οι παύσεις, η ταχύτητα, η ένταση, οι χρωματισμοί ο τονισμός, και ούτω καθεξής (Ράπτης, 2015:76-77, Καραδήμου-Λιάτσου, 2003: 28 και εξής). Η σωματική απόδοση της μουσικής κατά τη μέθοδο Jaques-Dalcroze περιλαμβάνει: α) επιτόπιες φυσικές κινήσεις (παλαμάκια, αιώρηση, στροφή, λύγισμα, κάμψη, ταλάντευση) και β) φυσικές κινήσεις στον χώρο (περπάτημα, τρέξιμο, σύρσιμο, πήδημα, γλύστρημα, καλπασμός) (Δογάνη, 2012, 137, πίνακας 5).

Ο Jaques-Dalcroze διέκρινε τρεις φάσεις στη μουσική κίνηση αλλά και στην αναπνοή, τις οποίες απέδωσε με τους όρους *anacrusis*, *crusis*, *metacrusis*: α) ανάκρουση, δηλαδή η φάση προετοιμασίας του σώματος για δράση και απελευθέρωση ενέργειας ή εισπνοή β) μετάκρουση, δηλαδή η απαλή εξακολούθηση του παλμού ή το κράτημα του αέρα στους πνεύμονες γ) κρούση, δηλαδή η φάση κατά την οποία παράγεται ο ήχος ή εκλύεται η ενέργεια με την εκπνοή (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003:30). Οι φάσεις αυτές συμβάλλουν στην κατανόηση της διαδικασίας του τραγουδιού ως αλληλένδετης με την αναπνοή. Τέλος, ορισμένες από τις πρακτικές του Jaques-Dalcroze, όπως η εκπαίδευση στο σολφέζ, υιοθετήθηκαν και από τον Zoltán Kodály.

1.4.3. Η πρωτοκαθεδρία του τραγουδιού: Zoltán Kodály (1882 - 1967)

Αναφέρεται ότι ο συνθέτης, εθνομουσικολόγος και μουσικοπαιδαγωγός Zoltán Kodály, ακούγοντας μαθητές να τραγουδούν γύρω στα 1925 έμεινε άναυδος από τη χαμηλή τους απόδοση σε τέτοιο βαθμό ο οποίος τον ώθησε να θέσει ως στόχο ζωής του τη συνολική ριζική επανεξέταση

του μουσικού εκπαιδευτικού συστήματος της Ουγγαρίας. Τη δεκαετία του 1950 οι μουσικοπαιδαγωγικές προτάσεις του Kodály εφαρμόστηκαν επίσημα, ολοκληρωμένα και εκτεταμένα στο ουγγρικό μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας προτεραιότητα στο τραγούδι. Ο Kodály θεωρούσε το τραγούδι ως το βέλτιστο και πιο άμεσο μέσο μουσικής εκπαίδευσης, το οποίο βρίσκεται στον πυρήνα της μουσικής μάθησης, διότι η φωνή είναι το πιο φυσικό μουσικό όργανο και το τραγούδι η πιο φυσική μουσική δραστηριότητα.

Ορισμένες βασικές αρχές διέπουν την προσέγγιση του Kodály με κύριο μέσο εφαρμογής τους το τραγούδι: α) η μουσικότητα είναι έμφυτη σε κάθε παιδί και η μουσική μάθηση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ανθρώπων, υπερβαίνοντας τους ταξικούς φραγμούς β) η μουσική εξοικείωση πρέπει να αρχίζει πολύ νωρίς κατά την παιδική ηλικία με έναυσμα τη μουσική και κυρίως τα παραδοσιακά τραγούδια του λαϊκού (folk) εγχώριου πολιτισμού του παιδιού γ) η σύνδεση του παιδιού με την εξέχουσα λαϊκή παγκόσμια μουσική κληρονομιά και δημιουργία πρέπει να γίνεται στην κατάλληλη φάση, αφού το παιδί έχει εξοικειωθεί με τα τραγούδια του τόπου του και πριν από την σταδιακή εισαγωγή του στην κλασική μουσική (Choksy, 1999, 2001) (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003:87-88), (Göktürk-Cary, 2012:183).

Ο Kodály μαζί με τον επίσης ούγγρο συνθέτη, πιανίστα και εθνομουσικολόγο Béla Bartók (1881-1945) ταξίδεψαν στην ύπαιθρο και συνέλεξαν παραδοσιακά τραγούδια. Η προσέγγιση του Kodály συνέδεσε τη μουσική εκπαίδευση στο τραγούδι με την έμφαση στην πεντατονική κλίμακα ντο-σολ, στο σολφέζ, στις μουσικές χειρονομίες/κινήσεις μέσω συμβολικών κινήσεων του χεριού (φωνομιμικά) (The Curwen hand signs/The Kodaly hand signs/The solfège hand signs), τα οποία είχαν αρχικά αναπτυχθεί από τον John Curwen (1816–1880) στα 1870 (Δογάνη, 2012:144, σχήμα 8). Επίσης χρησιμοποιήθηκε από τον Kodály σειρά ρυθμικών συλλαβών, οι οποίες είχαν επινοηθεί γύρω στα 1800 από τον θεωρητικό και δάσκαλο μουσικής Émile-Joseph-Maurice Chev  (1804-1864): ta=1 τέταρτο, ti ti=2 όγδοα, ta a=1 ήμισυ, ta a a =1 ήμισυ παρεστιγμένο, ta a a a=1 ολόκληρο, ti ri ti ri=4 δέκατα έκτα, ta-i=τέταρτο παρεστιγμένο και όγδοο, ti ta i=όγδοο τέταρτο παρεστιγμένο, triola=τρίηχο, ti-tiri= όγδοο και 2 δέκατα έκτα, tiri ti=2 δέκατα έκτα και όγδοο, syn co pa=όγδοο τέταρτο όγδοο κ.τ.λ. Η έμφαση της μεθόδου του Jaques-Dalcroze στο σολφέζ απαντάται και στη μέθοδο του Kodály, ενώ και όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία ο Kodály ήταν επηρεασμένος σε μεγάλο βαθμό επίσης από τις ιδέες του Pestalozzi.

1.4.4. Ηχηρή κίνηση, ρυθμός και λόγος: Carl Orff (1895- 1982)

Η βιωματική μουσική προσέγγιση η οποία αναπτύχθηκε από τον Γερμανό συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγό Carl Orff και συγκεντρώθηκε στο εγχειρίδιο του με τίτλο *Orff-Schulwerk: Musik für Kinder (Εγχειρίδιο Orff: Μουσική για παιδιά) (Orff-Schulwerk: Music for children, 1977)*. Η προσέγγιση Orff δίνει έμφαση πρώτον στον λόγο, δεύτερον στη χρήση του σώματος σαν ηχηρό κρουστό όργανο μέσω του οποίου παράγονται ρυθμικοί ήχοι, καθώς και έντονα διαπεραστικοί ρυθμικοί ήχοι από παλαμάκια (klatschen), χτύπους ποδιών στο πάτωμα (stampfen), χτύπους στους μηρούς και γονυκροτήματα (patschen), κρούσεις των δακτύλων (schnalzen), όπως χτύπημα αντίχειρα και μέσου (στράκες), και τέλος στην ενασχόληση των παιδιών με κάποιο από τα εύχρηστα και εύκολα ως προς την οργανοπαιξία μουσικά όργανα τα οποία ανήκουν στο οργανολόγιο της μεθόδου Orff (Orff instrumentarium)² ως μια δραστηριότητα κατ' επέκταση του σώματος ως κρουστού οργάνου (Ράπτης, 2015:82-83). Στην προσέγγιση του Orff τα παιδιά βιώνουν τη μουσική μέσω των προαναφερόμενων τρόπων πριν από την παρουσίαση σημειογραφίας. Επιπλέον, η προσέγγιση του Orff υποστηρίζει τη διαδικασία μουσικής διδασκαλίας σε τέσσερα στάδια: μίμηση (imitation), εξερεύνηση (exploration), γραμματισμός (literacy) και αυτοσχεδιασμός (improvisation).

Τα όργανα τα οποία χρησιμοποιούνται στη μέθοδο Orff είναι: πρώτον, κρουστά με ακαθόριστο τονικό ύψος (τρίγωνα, κύμβαλα, ντέφια, καμπάνες και κουδουνάκια, ξύλινοι ράβδοι, κασετίνα, καστανιέτες, ταμπούρα διαφορετικών μεγεθών, tom-tom, gong και άλλα όργανα, όπως μαράκες, guiro, bongos, claves, congas κτλ. τα οποία έχουν ενταχθεί στο οργανολόγιο Orff και χρησιμοποιούνται σήμερα από τους μουσικοπαιδαγωγούς), δεύτερον ρυθμικά κρουστά με καθορισμένο τονικό ύψος (glockenspiel, μεταλλόφωνο, ξυλόφωνο, τύμπανα, μουσικά ποτήρια), τρίτον αυτοσχέδια όργανα, και τέλος, μεταγενέστερα, κάποια μελωδικά όργανα, όπως τσέμπαλο, κιθάρα και λαούτο (Ράπτης, 2015:82-83).

Η προσέγγιση Orff-Schulwerk όσον αφορά τη μουσική εκπαίδευση χρησιμοποιεί την πεντατονική κλίμακα και παραδοσιακά τραγούδια αυτής της κλίμακας. Αξίζει επίσης να τονιστεί η επιρροή του Orff από τη γερμανική παραδοσιακή μουσική. Επίσης, ο Orff επηρεάστηκε από διάφορους μη

² Orff Instruments (Studio 49) <https://www.studio49.de/en/ueber-uns/history-of-studio-49.html> (Προσπελάστηκε στις 29.11.2019).

ευρωπαϊκούς πολιτισμούς όσον αφορά τα κρουστά όργανα (μουσικά σύνολα Gamelan του Μπαλί, Ινδονησία).

1.4.5. Επιχειρώντας την προσέγγιση του τραγουδιού μέσω της σύνθεσης των τριών προσεγγίσεων: σημεία σύγκλισης

Κατά τον Jaques-Dalcroze, η ευεργετική και θεραπευτική δράση του τραγουδιού καθώς και ο σημαντικός κοινωνικοποιητικός του ρόλος είναι στοιχεία αδιαμφισβήτητα (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003: 42). Ωστόσο, ο Jaques-Dalcroze επικεντρώθηκε όχι στο τραγούδι καθαυτό όσο στην αναπνοή και στα ρυθμικά της σχήματα (breathing patterns) (Seitz, 2005:424). Η μέθοδος Orff, αν και επίσης δεν επικεντρώθηκε στο τραγούδι καθαυτό αλλά στον λόγο, το ενέταξε στις διαδικασίες της, μαζί με τον χορό και τη δραματοποίηση. Ο Orff ενστερνίστηκε ιδέες του Jaques-Dalcroze για τη σημασία του ρυθμού στη μουσική, καθώς και για τη συνεισφορά του αυτοσχεδιασμού και της προσωπικής έκφρασης. Όσον αφορά τη χρήση συνοδευτικών οργάνων στο τραγούδι ή γενικότερα, ο Jaques-Dalcroze τόνιζε τη χρήση του πιάνου, σε αντίθεση με το οργανολόγιο του Orff. Τέλος, τόσο ο Kodály όσο και ο Orff συμφωνούσαν ότι το διάστημα της τρίτης μικρής Σολ-Μι είναι αυτό το οποίο ενδείκνυται για την έναρξη της φωνητικής αγωγής.

Κατά την άποψή μου, οι μουσικοπαιδαγωγοί σήμερα θα πρέπει να εστιάσουν στη συνεισφορά των τριών προσεγγίσεων ως εξελισσόμενων μουσικοπαιδαγωγικών τόπων και να συνεχίσουν να ανασυνθέτουν δημιουργικά τα στοιχεία τους, υπό το πρίσμα και νέων θεωρήσεων, με σκοπό τη συνεχή και εκ νέου νοηματοδότηση της μουσικοπαιδαγωγικής πράξης του τραγουδιού. Η «πραξιακή» μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση του David Elliott, καθώς και η κατανόηση του τραγουδιού ως «εμπειρία ροής», υπό το φως των θεωρήσεων του Mihaly Csikszentmihalyi και άλλων, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια, έχουν πολλά να συνεισφέρουν σε αυτό το εγχείρημα μουσικοπαιδαγωγικής σύνθεσης.

1.5. Η προσέγγιση του τραγουδιού στο πλαίσιο της σύγχρονης «πραξιακής» μουσικοπαιδαγωγικής θεώρησης

Οι προσεγγίσεις του Jaques-Dalcroze, Kodály και Orff θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως συγκοινωνούσες με την πολύ πιο σύγχρονη «πραξιακή» μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση του Elliott ως προς την έμφαση όλων στην ενσώματη εμπειρία της μουσικής. Η βαρύτητα η οποία δίνεται από τον Elliot στη μουσική πράξη καθαυτή καθώς και στην ενεργητική ακρόαση συνδέει την

προσέγγισή του, παρά τις μεγάλες διαφορές χρονικού, κοινωνικοπολιτικού και θεωρητικού πλαισίου, με εκείνες των Jaques-Dalcroze, Kodály και Orff (Woodward in Elliott, 2005: 253). Παρόλα αυτά, η μουσικοπαιδαγωγική και φιλοσοφική προσέγγιση του David Elliott συνδέεται με τη μετανεωτερική σκέψη και διακρίνεται από τον πλουραλιστικό και διαπολιτισμικό της χαρακτήρα ως προς τα μουσικά ερεθίσματα.

Η κεντρική έννοια-διαδικασία η οποία διέπει τα μετανεωτερικά, και πολύ πιο πλουραλιστικά και διαπολιτισμικά ως προς τα μουσικά ερεθίσματα, αναλυτικά προγράμματα (*curricula*) και την ευρύτερη θεώρηση του David Elliott είναι αυτή της «πράξης» (*praxis*). Ωστόσο, κατά τον Elliott, η έννοια αυτή παραπέμπει όχι απλώς σε μία μουσικοπαιδαγωγική πράξη ή δράση αλλά σε «μία στοχευμένη πράξη εδραζόμενη και ανταποκρινόμενη σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο προσπάθειας» (Elliott, 2005:14).

Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ο διαδραστικός χαρακτήρας της «πραξιακής» μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στάδια: α) το στάδιο του προσανατολισμού και της αρχικής μορφοποίησης των δράσεων β) το στάδιο του σχεδιασμού γ) το στάδιο της μάθησης στην πράξη και δ) το στάδιο της αξιολόγησης (Ράπτης, 2015:115-122). Θέτοντας στο επίκεντρο της προσέγγισής τους την παραγωγή ήχου και μουσικής, με την ακρόαση ως ενεργητική διαδικασία, ο Elliott και οι «πραξιακοί» μουσικοπαιδαγωγοί ασκούν αναστοχαστική κριτική σε μηχανιστικά παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα τα οποία απομονώνουν τη μουσική πράξη από την πραγματική ζωή.

Ο μουσικοπαιδαγωγικός αναστοχασμός, σε αυτήν την περίπτωση με επίκεντρο το τραγούδι, είναι επίσης καίριας σημασίας και για τον ίδιο τον μουσικοπαιδαγωγό, ο οποίος καλείται, όπως είχε ήδη γράψει λίγο παλαιότερα ο φιλόσοφος Donald Alan Schön (1930-1997), να αναστοχαστεί: α) τις πρακτικές του ικανότητες και το ρεπερτόριο των δεξιοτήτων του β) το αξιακό του σύστημα γ) την ευρύτερη μουσικοπαιδαγωγική του θεωρία η οποία τροφοδοτεί την πρακτική του δράση δ) τους οριοθετημένους ρόλους και τις μορφές δράσης που αναλαμβάνει ο ίδιος και οι μαθητές του (Schön, 1983, Δογάνη, 2012:99). Στο πλαίσιο της πραξιακής θεώρησης, η Sheila C. Woodward (2009) μας καλεί επίσης να αναστοχαστούμε τη μουσική εκπαίδευση, και θα προσθέταμε το τραγούδι ειδικότερα, ως μία αενάως ρέουσα διαδικασία εξισορρόπησης τυπικών διαδικασιών εκπαιδευτικού ελέγχου και της ανάγκης για ελευθερία.

Τέλος, ο Elliott έχει αναφερθεί στην έννοια της ροής στη μουσική τάξη, περιγράφοντας την ως επικεντρωμένη αίσθηση σκοπού και ως απρόσκοπτη ευχέρεια δράσης, η οποία συνδέεται με θετικά ψυχικά συναισθήματα και με νέους και συνεχώς διευρυνόμενους ορίζοντες μουσικής και ευρύτερης αυτοανάπτυξης (Woodward in Elliott, 2005:255).

1.5. Το τραγούδι ως «εμπειρία ροής»

Η «πραξιακή» προσέγγιση θα μπορούσε να (επαν)εξεταστεί υπό το πρίσμα της θεωρίας της ροής, όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον ούγγρο-αμερικανό ψυχολόγο Mihaly Csikszentmihalyi, ώστε η πράξη του τραγουδιού, ειδικά όταν επιτελείται συμμετοχικά στο πλαίσιο μίας ομάδας, να γίνει αντιληπτή ως ιδιαίτερα σημαντική πράξη, εφόσον προσφέρει την πολύτιμη δυνατότητα της «βέλτιστης εμπειρίας ροής» (Τσίκζεντμιχαϊ, Μ., 1990).

Ο όρος «ροή» (flow) περιγράφει «τη νοητική εκείνη κατάσταση όπου η συνειδητότητα ελέγχεται αρμονικά, όταν τα άτομα επιθυμούν να ολοκληρώσουν οτιδήποτε κάνουν απλώς για τη χαρά της επίτευξης» (Τσίκζεντμιχαϊ, 1990:20). Πολλές σωματικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, μεταξύ αυτών και η τέχνη, και άρα κατ' επέκταση το τραγούδι, μπορεί να προσφέρουν την ευκαιρία, σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi, για τη βίωση της εμπειρίας της ανεμπόδιστης ροής της ψυχικής ενέργειας και ευχαρίστησης σε τέσσερα επίπεδα: αισθητηριακό, συναισθηματικό, γνωστικό, υπερβατικό (εναρμόνιση με το ευρύτερο «σύμπαν») (Csikszentmihalyi, 1997:33-38, Κοκκίδου, 2015:39-40). Αυτή η αβίαστη ροή της ενέργειας συνδέεται με τη βίωση μίας κατάστασης «ευρυθμίας του εαυτού» (Τσίκζεντμιχαϊ, 1990:65), νοηματοδότησης, απόλαυσης, δράσης και επίγνωσης, κατά την οποία μοιάζει να επιτελείται ένας «μετασχηματισμός του χρόνου», δηλαδή ο χρόνος κατά τη βέλτιστη εμπειρία ροής μοιάζει να κυλά γρήγορα, αβίαστα και αρμονικά (Τσίκζεντμιχαϊ, 1990:97-98).

Ωστόσο, δεδομένου του ότι οι έρευνες εμπειριών ροής από τον Csikszentmihalyi επικεντρώθηκαν σε αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες και εμπειρίες εφήβων, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το ότι η καθηγήτρια μουσικής και μουσικής εκπαίδευσης Lori A. Custodero έστρεψε το ενδιαφέρον στις «εμπειρίες ροής» παιδιών προσχολικής ηλικίας τόσο σε επίσημα και δομημένα μαθησιακά περιβάλλοντα όσο και κατά τη διαδικασία του ελεύθερου παιχνιδιού τους (Custodero, 1998, 2002, 2005). Σύμφωνα με την Custodero, η βίωση εμπειριών ροής από τα παιδιά, όταν

αυτά τραγουδούν ή απολαμβάνουν μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, έχει θετικό αντίκτυπο στην ευημερία και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη τους, αφού συνδέεται με την αίσθηση χαράς και ανακάλυψης του εαυτού και του περιβάλλοντος κόσμου. Κατά την Custodero, μία σειρά επιθέτων περιγράφουν πως αισθάνεται το παιδί όταν βιώνει την ελεύθερη ροή ενέργειας στο σώμα του: χαρούμενο (happy), εύθυμο (cheerful), συμμετοχικό (involved), κινητοποιημένο (alert), ενθουσιασμένο (excited), ικανοποιημένο (satisfied), με αίσθηση επίτευξης στόχου (successful), σε κατάσταση οικειότητας με το περιβάλλον του (comfortable). Αντιθέτως, το παιδί όταν δεν βιώνει την ανεμπόδιστη ροή ενέργειας αισθάνεται: λυπημένο (sad), ευερέθιστο (irritable), αφηρημένο (distracted), νωθρό (drowsy), παθητικό (passive), βαριεστημένο (bored), αγχωμένο (frustrated), αποτυχημένο (failure), σε κατάσταση μη οικειότητας με τον περίγυρό του (uncomfortable) (Custodero, 1998:23-24).

Η Custodero αναφέρει επίσης σειρά δεικτών οι οποίοι δηλώνουν την ύπαρξη θετικής ροής ενέργειας: α) δείκτες ότι το παιδί αναζητά την πρόκληση και την αίσθηση ροής (challenge seeking indicators) αποτελούν η αυτοανάληψη καθηκόντων (self-assignment), η αυτοδιόρθωση (self-correction) και η ηθελημένη κίνηση και δράση (deliberate gesture) β) δείκτες ότι το παιδί εποπτεύει την εξέλιξη της πρόκλησης (challenge monitoring indicators) αποτελούν η προσμονή (anticipation), η επιθυμία διεύρυνσης των δραστηριοτήτων (expansion) και η επιθυμία χρονικής επέκτασής τους (extension) γ) δείκτες ότι το παιδί παρακολουθεί τις αντιδράσεις των ενηλίκων και των παιδιών του κοινωνικού πλαισίου του (social context indicators: adults, peers) (Custodero, 2002:193-197).

Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi, την Custodero (1998:27) και άλλους μελετητές τα παιδιά βιώνουν τη ροή διαρκώς, ωστόσο αυτή η αίσθηση, καθώς και η «ανοιχτότητα» (θετική υποδοχή νέων μουσικών ερεθισμάτων) (Κοκκίδου, 2015:60), περιορίζονται σημαντικά με την έναρξη της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Επομένως, η διατήρηση και ενίσχυση της αίσθησης ροής αποτελεί μουσικοπαιδαγωγικό ζητούμενο και το τραγούδι θα μπορούσε να επιτελέσει σημαντικό ρόλο στο εγχείρημα αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1. Γενικά

Όπως έχει διαφανεί ως τώρα, το τραγούδι έχει ποικίλες νευροφυσιολογικές, σωματικές γνωστικές, ψυχοσυναισθηματικές, κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να εστιάσει στη μουσικοπαιδαγωγική, συναισθηματική και επικοινωνιακή σημασία της διαδικασίας του τραγουδιού και να ακολουθήσει αυτές τις τροχιές προς την κατανόηση της φύσης του. Όπως και όλη η παρούσα εργασία, όπου έμφαση δίνεται στη μουσικοπαιδαγωγική πράξη, το δεύτερο κεφάλαιο δεν εμμένει στη συστηματική ανάλυση του τραγουδιού ως νευροφυσιολογικής διαδικασίας, εφόσον υπάρχουν ήδη συστηματικές αναφορές στο πεδίο αυτό (Purves, 2017, Welch, Howard & Nix, 2014/2019). Παρόλα αυτά, γίνεται αναφορά στην ανθρώπινη φωνή και από τη σκοπιά της νευροφυσιολογίας. Διερευνάται επίσης το τραγούδι υπό το πρίσμα των ψυχολογικών μηχανισμών, με σκοπό να διαπιστωθεί η σχετικότητά τους με το τραγούδι των παιδιών και να δοθούν παραδείγματα από τις δράσεις στη μουσική τάξη. Το κεφάλαιο συνεχίζει με την ενότητα τραγουδιού και ενεργητικής ακρόασης. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύνδεση τραγουδιού-κίνησης, στο πλαίσιο της οποίας διερευνώνται επίσης οι έννοιες του ηχοπεριπάτου και του παιγνιώδους.

2.2. Η ανθρώπινη φωνή στη μουσική

Η φωνή είναι εξ αρχής συνυφασμένη με την ίδια την αναπνοή και τη ζωή. Επίσης, όπως τονίζεται από τους Juslin, & Laukka (2003:774), η άποψη ότι η ανθρώπινη φωνή και η μουσική είναι άρρηκτα συνδεδεμένες έχει διατυπωθεί από διάφορους μελετητές σε διάφορες εποχές και πλαίσια (Rousseau, 1761/1986) (Spencer, 1857) (Helmholtz, 1863/1954), (Kivy, 1980) (Scherer, 1995). Έχει επίσης επισημανθεί η ομοιότητα του ήχου κάποιων μουσικών οργάνων με τη φωνή, όπως χαρακτηριστικά έχει αναφερθεί η περίπτωση του βιολιού (Juslin, & Laukka, 2003:774). Οι ιδιότητες της μουσικής οι οποίες προσιδιάζουν στη φωνή μας διακινούν και άρα επεξεργαζόμαστε τη μουσική ως μια φωνή και μάλιστα ως μια «υπερ-εκφραστική φωνή» (super-expressive voice) (Juslin, & Laukka, 2003:774). Ο Weiss και οι συνεργάτες του έχουν καταδείξει ότι η μουσική και

οι διάφορες μελωδίες εντυπώνονται στη μνήμη αποτελεσματικότερα, όταν παρουσιάζονται μέσω μιας φωνής που τραγουδά παρά μέσω ενός μουσικού οργάνου (Weiss et al., 2012).

Η ανθρώπινη φωνή διαχωρίζεται συνήθως με βάση: (α) τη βασική συχνότητα (β) τις φωνητικές μεταβολές (βραχυπρόθεσμη μεταβλητότητα στην ηχητική παραγωγή), (γ) το ηχόχρωμα (timbre) (δ) την ένταση και ε) τους διάφορους συνδυασμούς των παραπάνω στοιχείων (προσωδιακά χαρακτηριστικά) (Juslin & Scherer, 2008). Παράλληλα, η έκφραση μέσω της φωνής έχει αναλυθεί σε τρία επίπεδα: α) στο σωματικό/φυσιολογικό επίπεδο (physiological level), που αφορά όλες τις νευρολογικές και άλλες σωματικές οργανικές δομές που εμπλέκονται στη διαδικασία της παραγωγής της ανθρώπινης φωνής β) στο επίπεδο της φωνητικής άρθρωσης (phonatory-articulatory level) γ) στο ακουστικό επίπεδο (acoustic level).

Το πως η φωνή και η μουσική σχετίζονται με εγκεφαλικές διαδικασίες έχει απασχολήσει τους μελετητές. Έχει παρατηρηθεί ότι η συναισθηματική αντίδραση στη μουσική και στη φωνή συνδέονται με την ενεργοποίηση κοινών, αλληλοεπικαλυπτόμενων εγκεφαλικών περιοχών (Nair, 2002), (Escoffier, et al. 2012). Το ζήτημα του ποιες εγκεφαλικές διαδικασίες εμπλέκονται στην περίπτωση της φωνής και της μουσικής έχει μακρά ερευνητική παράδοση (Escoffier et al. 2012). Όσον αφορά τη φωνή, πριν από τη χρήση μεθόδων νευροαπεικόνισης, τα συμπεράσματα προέκυπταν κυρίως μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων και κατέληγαν στην ύπαρξη ενός νευρολογικού και εγκεφαλικού δικτύου που αφορούσε την ομιλία και ενέπλεκε τις αριστερές μετωποκροταφικές περιοχές και αντιστοίχως ένα ανάλογο δίκτυο στο δεξιό ημισφαίριο που υποστηρίζει τη φωνητική αναπαράσταση της ομιλίας. Η νευροαπεικόνιση επιβεβαίωσε τα συμπεράσματα αυτά (Escoffier et al., 2012:2). Επισημαίνεται όμως ότι ακόμη και τώρα γνωρίζουμε λίγα για το πως η επεξεργασία των μουσικών συναισθημάτων στον εγκέφαλο μπορεί να ομοιάζει ή να διαφέρει από την επεξεργασία των συναισθημάτων που σχετίζονται με την ανθρώπινη φωνή. Έχει επίσης επισημανθεί η ανάγκη συνδυαστικής διατομεακής έρευνας (cross-modal research) που θα δώσει περαιτέρω πληροφορίες για τις παραμέτρους της συναισθηματικής εμπειρίας που συνδέεται με τη φωνητική έκφραση σε σύγκριση με τη συναισθηματική εμπειρία που συνδέεται με τη μουσική. Αυτές οι πληροφορίες θα είναι δύσκολο να αποκτηθούν, αν οι δυο τομείς μελετώνται χωριστά. (Juslin and Laukka, 2003: 802, πίνακας 11).

Όσον αφορά τις πέντε γενικές κατηγορίες συναισθημάτων που οι ερευνητές καταλήγουν ότι η φωνή εγείρει (θυμός, φόβος, χαρά, θλίψη, τρυφερότητα), φαίνεται να είναι κοινά με τα

συναισθήματα που έχουν μελετηθεί σε συνάρτηση με τη μουσική συναισθηματική εμπειρία ευρύτερα. Οι Juslin and Laukka (2003) έχουν συνοψίσει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά που αφορούν τόσο τη φωνητική έκφραση όσο και τη μουσική: Ο θυμός συνδέεται με ταχύ ρυθμό λόγου/γοργό μουσικό tempo, υψηλή ένταση φωνής/μουσικού ήχου, μεταβλητότητα φωνής/ηχητικής στάθμης, ενέργεια υψηλής συχνότητας, μεγάλο τονικό ύψος, μεγάλη μεταβλητότητα τονικού ύψους, κλιμακούμενο διάγραμμα τονικού ύψους, απότομες ενάρξεις/τονικές «επιθέσεις» και μικροδομικές ακανόνιστες εκφάνσεις. Ο φόβος συνδέεται με ταχύ ρυθμό λόγου/tempo, χαμηλή ένταση φωνής/μουσικού ήχου (με εξαίρεση τον φόβο πανικού), υψηλή μεταβλητότητα φωνής/ηχητικής στάθμης, χαμηλή ενέργεια υψηλής συχνότητας, μεγάλο τονικό ύψος, κλιμακούμενο διάγραμμα τονικού ύψους, μικρή μεταβλητότητα τονικού ύψους και πολλές μικροδομικές ακανόνιστες εκφάνσεις. Η χαρά συνδέεται με ταχύτητα λόγου/γοργό tempo, μέση ένταση φωνής/μουσικού ήχου, μέση ενέργεια υψηλής συχνότητας, μεγάλο τονικό ύψος, μεταβλητότητα τονικού ύψους, κλιμακούμενο διάγραμμα τονικού ύψους, γρήγορες ενάρξεις/τονικές «επιθέσεις» και περιορισμένη μικροδομική κανονικότητα. Η θλίψη συνδέεται με αργή ταχύτητα λόγου/tempo, χαμηλή ένταση φωνής/ηχητικής στάθμης, μικρή μεταβλητότητα ηχητικής στάθμης, χαμηλή ενέργεια υψηλής συχνότητας, χαμηλή στάθμη τονικού ύψους, χαμηλή μεταβλητότητα τονικού ύψους, πτωτικό διάγραμμα τονικού ύψους, χαμηλόφωνες ενάρξεις και μικροδομικές ακανόνιστες εκφάνσεις. Τέλος, η τρυφερότητα συνδέεται με χαμηλή ταχύτητα λόγου/tempo, χαμηλή ένταση φωνής /ηχητικής στάθμης, χαμηλή μεταβλητότητα έντασης φωνής/ηχητικής στάθμης, χαμηλή ενέργεια υψηλής συχνότητας, χαμηλό τονικό ύψος, χαμηλή διαφοροποίηση τονικού ύψους, πτωτικό διάγραμμα τονικού ύψους, αργές ενάρξεις/τονικές «επιθέσεις» και μικροδομική κανονικότητα (Juslin and Laukka, 2003:802).

Τέλος, όσον αφορά τις κοινές πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους και μηχανισμούς της μουσικής και της φωνής, διάφοροι μελετητές συνδέουν τη φωνή και τη μουσική με την κοινωνική συνοχή. Άρα το τραγούδι λειτουργεί ως σημαντικότετος και άμεσος διυποκειμενικός και διαπολιτισμικός συνδετικός κρίκος, συμπέρασμα το οποίο επιβεβαιώθηκε και με βάση την παρούσα έρευνα.

2.3. Το τραγούδι υπό το πρίσμα των ενεργοποιούμενων ψυχολογικών μηχανισμών

Θα ήταν χρήσιμο και ενδιαφέρον να επιχειρήσουμε, έστω εν συντομία, την προσέγγιση του τραγουδιού από τα παιδιά σε συνάρτηση με μία σειρά ψυχολογικών μηχανισμών. Ο όρος «ψυχολογικός μηχανισμός» αναφέρεται στη διαμεσολαβητική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών που γίνεται στον εγκέφαλο με αποτέλεσμα την πρόκληση συναισθημάτων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας παρατηρήθηκε ότι παρά το γεγονός ότι τα μουσικά ερεθίσματα υπήρξαν κοινά, τα διαφορετικά παιδιά της ομάδας αντιδρούσαν σε αυτά άλλοτε με σχετικά κοινό και άλλοτε με διαφορετικό τρόπο. Προκειμένου να εξηγηθούν οι αντιδράσεις των παιδιών, θα επιχειρήσουμε να εστιάσουμε στους ψυχολογικούς μηχανισμούς, οι οποίοι, εν δυνάμει, εξηγούν τις ομοιότητες και διαφορές αυτές, χωρίς σε καμία περίπτωση να υπερτονίζεται η ερμηνευτική αξία των μηχανισμών έναντι άλλων προσεγγίσεων, ούτε να παραγνωρίζεται ο ρόλος των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στη δημιουργία και ύπαρξη των διαφορών αυτών.

Υπάρχει μια ποικιλία «θετικών» και «αρνητικών» βιωμένων αισθήσεων και συναισθημάτων (*felt emotions*) τα οποία έχουν συνδεθεί και διερευνηθεί σε συνάρτηση με μουσικές συναισθηματικές εμπειρίες, στις οποίες συγκαταλέγεται και το τραγούδι: χαρά, ηρεμία, διέγερση, νοσταλγία, μελαγχολία, θυμός, φόβος, συγκίνηση, τρυφερότητα, αγάπη, θλίψη, ενδιαφέρον, ελπίδα, ενθουσιασμός, επιθυμία (καημός), θαυμασμός, δέος, απορία, υπερηφάνεια. Μπορεί επίσης να υπάρχουν συνδυασμοί παρόμοιων αλλά και αντίθετων συναισθημάτων (*complex emotions*), καθώς και ανάλογων σωματικών αντιδράσεων (π.χ. *ρίγη*, *frisson*). Τα συναισθήματα που προκύπτουν μέσα από μια μουσική εμπειρία, όπως το τραγούδι ή η ακρόαση, δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από το ύφος και τα χαρακτηριστικά των μουσικών κομματιών ή τραγουδιών. Εξαρτώνται επίσης και από παράγοντες που αφορούν τους ίδιους τους συμμετέχοντες όπως η ψυχοσύνθεση, οι μουσικές και άλλες εμπειρίες τους, η γενικότερη συναισθηματική κατάσταση τους. Τα μουσικά συναισθήματα προκύπτουν ως αποτελέσματα πολύπλοκων και σύνθετων αλληλεπιδράσεων. Παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις μουσικές συναισθηματικές αντιδράσεις είναι η ακριβής ηλικία των παιδιών, η έμφυλη ταυτότητα, η προσωπικότητα, η μουσική εκπαίδευση και κατάρτιση, οι μουσικές προτιμήσεις των παιδιών, αλλά και η διάθεση της στιγμής (Abeles & Chung, 1996). Έχουν επίσης επισημανθεί φυσικοί παράγοντες (*physical factors*) οι οποίοι σχετίζονται με την κατάσταση και τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη διάρκεια μιας μουσικής εμπειρίας, όπως ακουστικές και οπτικές συνθήκες (*acoustic and visual*

conditions), χρόνος (time) και τόπος (place). Επιπλέον, έχουν επισημανθεί κοινωνικοί παράγοντες (social factors), όπως η ατομική ή συλλογική μουσική ακρόαση και η σύνθεση της ομάδας. Ακόμη, παίζουν ρόλο οι ιδιαίτερες περιστάσεις και συνθήκες στις οποίες συντελείται η διαδικασία της ακρόασης ή της μουσικής εμπειρίας, εν γένει (Gabrielsson, 2001).

Οι οκτώ ψυχολογικοί μηχανισμοί, που θα αναλυθούν στη συνέχεια σε σχέση με την παρούσα έρευνα, συναποτελούν το μοντέλο BRECVEM(A) (Juslin και Västfjäll, 2008), (Juslin, 2011a), (Juslin, Harmat & Eerola, 2013). Επίσης θα παρουσιαστούν και οι πέντε νέες διαστάσεις που προσέθεσαν οι Elliott και Silverman (2012:53-57), οι οποίοι υιοθέτησαν και επέκτειναν το μοντέλο BRECVEM(A).

Ο πρώτος μηχανισμός αφορά τα *αντανακλαστικά του εγκεφαλικού στελέχους (brain stem reflexes)* και αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ένα συναίσθημα προκαλείται από τη μουσική και το τραγούδι λόγω του ότι βασικά ακουστικά χαρακτηριστικά της μουσικής γίνονται αντιληπτά από το στέλεχος του εγκεφάλου, προκειμένου να σηματοδοτήσουν ένα δυνητικά σημαντικό και επείγον γεγονός. Οι ήχοι που ενεργοποιούν τα αντανακλαστικά του εγκεφαλικού στελέχους είναι ξαφνικοί, δυνατοί, και διάφωνοι μεταξύ τους. Συχνά υπάρχουν γρήγορα ή ταχέως μεταβαλλόμενα μοτίβα που σχετίζονται με το tempo. Τα αντανακλαστικά του εγκεφαλικού στελέχους είναι γρήγορα και αυτόματα. Ένα παράδειγμα από τη μουσική τάξη ήταν η ακαριαία αντίδραση των παιδιών στους ήχους αυτοσχέδιου μεταλλικού μουσικού οργάνου (φύλλο ταμπάκι), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την αναπαραγωγή ήχων κεραυνού κατά την διάρκεια της υποτιθέμενης καταιγίδας στο δάσος (όγδοη δράση). Όσον αφορά το τραγούδι, δεν υπήρξε τέτοιου τύπου έντονο ερέθισμα, ούτε ανάλογη αντίδραση.

Ο δεύτερος μηχανισμός ονομάζεται *ρυθμικός συγχρονισμός (rhythmic entrainment or synchronization)*. Αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ένα συναίσθημα προκαλείται από τη μουσική ή από ένα τραγούδι, επειδή ένας ισχυρός, εξωτερικός ρυθμός στη μουσική ή στο τραγούδι αυτό αρχίζει να επηρεάζει σιγά-σιγά έναν εσωτερικό σωματικό ρυθμό του παιδιού-ακροατή (π.χ. τον καρδιακό ρυθμό), έτσι ώστε ο ρυθμός του παιδιού να προσαρμόζεται σε μια κοινή περιοδικότητα με τον μουσικό ρυθμό. Ο προσαρμοσμένος καρδιακός ρυθμός μπορεί στη συνέχεια να εξαπλωθεί και σε άλλα συστατικά του συναισθήματος μέσω ιδιοδεκτικής ανατροφοδότησης. Ένα παράδειγμα από τις δράσεις θα μπορούσε να είναι η περίπτωση του παιγνιδοτραγούδου *Γεράκια και Τρυγόνες* (Παράρτημα), όπου τα παιδιά κάθε ομάδας

απευθύνονταν στα παιδιά της άλλης ομάδας ή ανταπαντούσαν ρυθμικά και συντονισμένα κατά την «αντιπαράθεση», σιγά σιγά διακινούμενα σωματικά και συναισθηματικά από το ρυθμικό τραγούδι, κατά τη διάρκεια του οποίου έτρεχαν επίσης πολύ έντονα (ρυθμός βημάτων), προσπαθώντας να αρπάξουν μία τρυγόνα από την «αντίπαλη» ομάδα (έβδομη δράση).

Ο τρίτος μηχανισμός αφορά τη συναισθηματική *αξιολογητική προσαρμογή* (*evaluative conditioning*) και αναφέρεται σε μια διαδικασία όπου ένα συναίσθημα προκαλείται στα παιδιά από ένα τραγούδι ή μουσικό έργο, απλώς και μόνο επειδή αυτό το τραγούδι έχει ήδη συνδυαστεί με θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα. Ένα παράδειγμα από την τάξη θα μπορούσε να είναι το τραγούδι *Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια* (Παράρτημα), στο οποίο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν αμέσως με έντονο ενθουσιασμό, αναγνωρίζοντας το με χαρά ως πολύ συχνό κοινό άκουσμα συνδεδεμένο με το σχολείο, τους φίλους τους και παιδικές γιορτές (έβδομη δράση).

Ο τέταρτος μηχανισμός αφορά τη *συναισθηματική μετάδοση μέσω των νευρώνων-καθρεπτών* (*emotional contagion and mirror-neurons*). Ο μηχανισμός αυτός αναφέρεται σε μία διαδικασία κατά την οποία ένα συναίσθημα προκαλείται από ένα μουσικό κομμάτι, επειδή η συναισθηματική έκφραση της μουσικής και του τραγουδιού μεταδίδεται και ενεργοποιείται στο παιδί εσωτερικά και αυτόματα μέσω ενός δικτύου καθρεπτικών νευρώνων. Ένα παράδειγμα από την τάξη είναι η ακρόαση και ακολουθία με κίνηση του ηχογραφημένου μουσικού αποσπάσματος *Γαλάζιος Δούναβης* (*An der schönen blauen Donau*) του Johann Strauss II, όπου τα παιδιά άμεσα φάνηκαν να διακινούνται συναισθηματικά και σωματικά από τη συγκεκριμένη μουσική και από τις σωματικές και κινητικές αντιδράσεις των άλλων παιδιών σε αυτήν (πέμπτη δράση).

Ο πέμπτος μηχανισμός, ο οποίος θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα συναφής με τη διαδικασία του τραγουδιού, αφορά την *οπτική απεικόνιση* (*visual imagery*). Ένα συναίσθημα προκαλείται στον ακροατή, επειδή αυτός ή αυτή δημιουργεί εσωτερικές εικόνες (π.χ. ενός πανέμορφου τοπίου), ενώ ακούει το τραγούδι ή τη μουσική. Για παράδειγμα, ακούγοντας ένα κομμάτι με ανοδική μελωδική κίνηση, ορισμένα παιδιά οραματίστηκαν ότι πετούν. Επίσης, τα παιδιά στην τάξη, τραγουδώντας μελοποιημένες μουσικές φράσεις της ηχοϊστορίας, αισθάνθηκαν ότι «μεταφέρθηκαν» στο περιβάλλον του δάσους. Ως συναφής δράση ακολούθησε η εικαστική απεικόνιση σκηνών της ηχοϊστορίας (Παράρτημα). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν μεγάλες ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών-ακροατών ως προς τις αντιστοιχίσεις ηχητικών/μουσικών ερεθισμάτων και εικόνων.

Ο έκτος μηχανισμός αφορά τη *συσχετιστική επεισοδική μνήμη/αυτοβιογραφική μνήμη και τους αντίστοιχους μνημονικούς συσχετισμούς (episodic memory/autobiographical memory/associations)*. Η επεισοδική μνήμη αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία ένα συναίσθημα προκαλείται σε ένα παιδί, επειδή η μουσική επαναφέρει μια προσωπική μνήμη ενός συγκεκριμένου γεγονότος στη ζωή του παιδιού ή το παιδί την ανακαλεί συνειδητά. Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τη διαδικασία εξερεύνησης της αναπνοής τα παιδιά συνέδεσαν αυτήν τη διαδικασία με το κράτημα του αέρα στους πνεύμονες και με την επακόλουθη εκπνοή κατά το σβήσιμο του κεριού της γενέθλιας τούρτας και ανακάλεσαν αυθόρμητα το γνωστό τραγούδι γενεθλίων «Να ζήσεις...και χρόνια πολλά...» ή στην αγγλική μορφή του «Happy Birthday to you...» (πρώτη δράση).

Ο έβδομος μηχανισμός του μοντέλου BRECVEM(A) είναι η *μουσική προσδοκία (musical expectancy)*. Η μουσική προσδοκία αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία ένα συναίσθημα δημιουργείται σε ένα παιδί επειδή ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της μουσικής εν τέλει διαψεύδει ή επιβεβαιώνει τις προσδοκίες του παιδιού σχετικά με την εξέλιξη του συγκεκριμένου μουσικού κομματιού ή τραγουδιού. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική συνήθως προκαλούνται όταν οι μουσικές προσδοκίες του ακροατή διαταράσσονται κατά κάποιο τρόπο, παραδείγματος χάριν από απροσδόκητες αρμονικές αλλαγές. Το στοιχείο της προσδοκίας αξιοποιήθηκε επίσης μουσικοπαιδαγωγικά και μέσω σύντομων διηγήσεων που προηγούνταν της εκμάθησης του τραγουδιού ή μέσω ερωτήσεων πρόκλησης ενδιαφέροντος για την εξέλιξη της πλοκής του τραγουδιού. Στην περίπτωση του τραγουδιού *Ο αέρας μουρμουρίζει* (Παράρτημα) τα παιδιά ρωτήθηκαν τι άκουγε ένας περιπατητής μουσικός στο δάσος; Και ύστερα ποιος ανταπαντούσε; Και με ποια φωνή; (τρίτη δράση)

Υπάρχει ένας ακόμη, όγδοος, μηχανισμός ο οποίος αφορά την *αισθητική κρίση (aesthetic judgment)* και την υποκειμενική αξιολόγηση της αισθητικής αξίας της μουσικής και του τραγουδιού, βάσει ενός μεμονωμένου συνόλου σταθμισμένων κριτηρίων. Τα παιδιά της ομάδας, ωστόσο, δεν προέβησαν σε αισθητικές κρίσεις, τουλάχιστον λεκτικά, κάτι που θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω.

Συνεχίζοντας με τους πέντε επιπλέον μηχανισμούς που έχουν διερευνηθεί, αυτοί είναι:

α) ο μηχανισμός της *γνωστικής εποπτείας και ονοματοδοσίας (cognitive monitoring and naming)* που συνδέεται με τη γνωστική εποπτεία και επανεκτίμηση των άμεσων αρχικών συναισθηματικών και φυσικών αντιδράσεων, με την γλωσσική ονοματοδοσία αυτών των συναισθημάτων και με τον σχετικό αναστοχασμό. Ένα παράδειγμα από την τάξη είναι η συναισθηματική ονοματοδοσία του ακούσματος μείζονων και ελάσσονων συγχορδιών εκ μέρους των παιδιών. Οι μείζονες συγχορδίες ονοματοδοτήθηκαν ως «ήλιος και χαρά» (Κωνσταντίνος, 6 ετών), ενώ οι ελάσσονες ως «λύπη» (Αριάνα, 6 ετών) ή «κάθομαι στο δωμάτιο και έξω βρέχει» (Τέρεζα, 6 ετών) (ένατη δράση).

β) ο μηχανισμός των οπτικών-μουσικών αλληλεπιδράσεων (*visual-musical interactions*), ο οποίος αντλεί κοινές πληροφορίες από τον ήδη προαναφερθέντα μηχανισμό της οπτικής απεικόνισης (*visual imagery*) του μοντέλου BRECVEM(A).

γ) Ο μηχανισμός της *σωματικότητας (corporeality)*, σύμφωνα με τον οποίον οι μουσικές συναισθηματικές εμπειρίες αποτελούν ενσώματες αντιδράσεις στη μουσική. Ο ενσώματος ακούων εαυτός, βρίσκεται στο επίκεντρο της μουσικής συναισθηματικής εμπειρίας. Δεν ακούμε απλώς τη μουσική αλλά τη βιώνουμε με όλη μας την ύπαρξη.

δ) Ο μηχανισμός των *μουσικών περσόνων (musical personas)*, μέσω του οποίου το παιδί βιώνει τη μουσική εμπειρία και το τραγούδι ως τη συναισθηματική έκφραση του συνθέτη ή των χαρακτήρων του τραγουδιού ή του μουσικού έργου. Αυτός ο μηχανισμός είναι ιδιαίτερα εγγύς στην φωνητική/χορωδιακή μουσική. Υπήρξαν παραδείγματα προσέγγισης ή «ταύτισης» παιδιών με στοιχεία και πρωταγωνιστές των τραγουδιών. Οι περσόνες οι οποίες υιοθετούνται από τα παιδιά κατά το τραγούδι και το παίγνίδι τους ορίζονται φυσικά από πολιτισμικές παραμέτρους και στερεότυπα και θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για σκέψη και διάλογο.

ε) Τέλος, αναφέρεται ο μηχανισμός της *κοινωνικής συνεκτικότητας (social attachment)*. Μία από τις εκφάνσεις του μηχανισμού αυτού είναι και η συνεκτική δύναμη της μουσικής και η δημιουργία συνδετικών δεσμών όσων μοιράζονται μια συναισθηματική μουσική εμπειρία, όπως ένα τραγούδι. Ο μηχανισμός αυτός συμπεριλαμβάνει τόσο κοινωνικές και πολιτισμικές όσο και νευροβιολογικές παραμέτρους (έκλυση οξυτοκίνης κατά την ακρόαση μουσικής και τραγουδιού). Οι μελοποιημένοι γλωσσοδέτες, αν και εκ φύσεως περίπλοκοι, τραγουδήθηκαν στην τάξη με τρόπο ο οποίος αποτέλεσε θεαματική και ανεξίτηλη για όλους απόδειξη της συνεκτικής δύναμης και της συλλογικής χαράς που προσφέρει το ομαδικό τραγούδι.

2.4. Ας αφουγκραστούμε το τραγούδι: ενεργητική ακρόαση

Σύμφωνα με τον Keith Swanwick (2003) η ακρόαση είναι ο διαρκής και απόλυτος στόχος κάθε μουσικής εκπαίδευσης.

Ενώ η αίσθηση της ακοής είναι βιολογικά προκαθορισμένη και συνδέεται με την άμεση ακουστική πρόσληψη, η ακρόαση αποτελεί ενεργή και συνειδητή διαδικασία στην οποία τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να επιτελούν, εστιάζοντας σε ακουστικά ερεθίσματα και προσηλώνοντας την προσοχή τους σε αυτά. Ο Paul Madaule, ο οποίος συνδέθηκε πολύ στενά με τον Δρ Alfred Tomatis και τις έρευνες του για το «ενεργητικό αυτί» (Madaule, 1996:57-63), έχει εστιάσει σε βάθος στο θέμα της ενεργητικής ακρόασης την οποία όρισε ως την «ικανότητα του ατόμου να συντονίζεται και να εστιάζει την προσοχή του στα ηχητικά μηνύματα, καθώς και να αποσύρει την προσοχή του από αυτά κατά βούληση» (Madaule, 1996:57).

Δίνοντας ακόμη έναν ορισμό του όρου ενεργητική/εμφατική/δημιουργική ακρόαση (active/emphatic/creative listening), πρόκειται για:

«(1) μία ενεργητική διαδικασία η οποία εμπερικλείει μοναδικές, ατομικές γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική (2) επιτρέπει στα άτομα να γίνουν συν-δημιουργοί της μουσικής εμπειρίας (3) αφορά τόσο την αντικειμενική όσο και την υποκειμενική, συμπεριλαμβανόμενης της απορρέουσας από την φαντασία, αντίδραση (4) μπορεί να εμπεριέχει έξω-μουσικές αναφορές... (5) επηρεάζεται άμεσα από τα ατομικά συναισθήματα (6) μας επιτρέπει να δημιουργούμε ολιστικές, εσώτερες αντιληπτικές μουσικές δομές...(7) συμπεριλαμβάνει «το ηχητικό σκέπτεσθαι» (8) εμπερικλείει τον αναστοχασμό κατά τη δράση... (9) είναι μία αυθεντική φυσική διαδικασία (10) μπορεί να επηρεαστεί από την εκπαίδευση» (Kratus, 2017: 47, Dunn, 1997:42-45).

Η Κοκκίδου συνοψίζει μία σειρά παραγόντων οι οποίοι συνδέονται με την ενεργητική ακρόαση και συμβάλλουν σε αυτήν: προσωπική σχέση του ίδιου του μουσικοπαιδαγωγού με το μουσικό έργο ή ερέθισμα, ησυχία στην τάξη και προτεραιότητα στο ακροώμενο μουσικό ερέθισμα, διασφάλιση συγκέντρωσης και προσοχής των παιδιών, πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών, κίνητρα εκ μέρους του μουσικοπαιδαγωγού, οπτική επαφή με την ηχητική και μουσική πηγή, αξιοποίηση των ήδη υπάρχοντων και οικείων γνώσεων του παιδιού, και τέλος, διαχειρίσιμος, για το παιδί, όγκος μουσικών πληροφοριών (Κοκκίδου, 2015:62-63).

Μέσω της ενεργητικής ακρόασης, τα παιδιά παρακολουθούν συνειδητά και συστηματικά τη μουσική, ενώ επίσης προσλαμβάνουν και μετατρέπουν ένα ηχητικό ή μουσικό ερέθισμα σε τραγούδι, κίνηση, αφήγηση, εικαστική δημιουργία, και ούτω καθεξής. Αυτή η μετατροπή μπορεί να είναι συστηματική και οργανωμένη ή περισσότερο ελεύθερη και αυτοσχεδιαστική. Ο αυτοσχεδιασμός σε συνάρτηση με τις ευρύτερες διαδικασίες του τραγουδιού μπορεί να γίνει αντιληπτός ως μέσο ανάπτυξης των μουσικών δεξιοτήτων αλλά πρωτίστως ως μία δημιουργική διαδικασία παιγνιδιού, η οποία παράγει ανεξάρτητους στοχαστές και μουσικούς. Στην παρούσα έρευνα το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού ως απόρροια της ενεργητικής ακρόασης ενθαρρύνθηκε και παρατηρήθηκαν, σε σχέση με το τραγούδι, οι εξής παράμετροι: α) η έκταση των αυτοσχεδιασμών β) η φύση των αυτοσχεδιασμών γ) οι προσωπικές αντιδράσεις στους προσωπικούς αυτοσχεδιασμούς δ) οι αντιδράσεις της ομάδας στους αυτοσχεδιασμούς των άλλων παιδιών.

2.5. Περιπατώντας προς το τραγούδι: κίνηση, ηχοπερίπατοι και το παιγνιώδες στο τραγούδι των παιδιών

Η κίνηση έχει οριστεί ως πηγή ήχου, εφόσον κάθε κίνηση παράγει ήχο έστω και ανεπαίσθητο. Οι κινήσεις μπορούν να διακρίνονται σε επιτόπιες ή εκτεταμένες στον χώρο, σε κινήσεις αδρής και λεπτής κινητικότητας, σε κινήσεις μεμονωμένων σωματικών μελών ή κινήσεις ροής όλου του σώματος (Ράπτης, 2012:129). Όπως ήδη είδαμε, η μουσική, το τραγούδι και τα χαρακτηριστικά τους μπορούν να αποδοθούν μέσω της κίνησης αλλά και κάθε κίνηση έχει μουσικά χαρακτηριστικά. Ήχος και κίνηση είναι συγκοινωνούντα δοχεία και συχνά η κίνηση αυτή μπορεί να έχει έναν παιγνιώδη χαρακτήρα ακόμη και εκτός του πλαισίου του παιδικού παιγνιδιού.

Η κίνηση στη μουσική τάξη είναι επιθυμητή ως προϋπόθεση κλίματος αυτενέργειας και ελευθερίας. Ωστόσο, πολλές φορές εγείρει προβληματισμούς ως προς τον «έλεγχο» ή τη «διαχείριση» του «θορύβου» στην τάξη, διότι ο θόρυβος μπορεί να παρακωλύει τους στόχους της προσεκτικής ενεργητικής ακρόασης. Στην συγκεκριμένη έρευνα, το ζήτημα επιλύθηκε με έναν παράδοξο αλλά και διασκεδαστικό τρόπο για τα παιδιά. Χρησιμοποιήθηκε ένα κουδουνάκι το οποίο ονομάστηκε «το κουδουνάκι της ησυχίας», όπου ο ήχος του, αν και οξύς, λειτούργησε ως ηχώσημο ησυχίας για την ομάδα και ως παιγνιώδες στοιχείο. Έτσι ο αρνητικός χαρακτήρας του θορύβου μπόρεσε να μετατραπεί σε θετικό στοιχείο του ζωτικού χώρου (Farina, 2014:263).

Ο Ολλανδός διανοητής στον τομέα της πολιτισμικής ιστορίας Johan Huizinga, στο σύγγραμμά του *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (1944/1987), αναφέρθηκε στο «παιγνιώδες στοιχείο» (the play element) και σε βασικά χαρακτηριστικά τα οποία διέπουν παιγνιώδεις δραστηριότητες: οι δραστηριότητες παιγνιδιού αρχίζουν και τελειώνουν μέσα σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια, επαναλαμβάνονται αυθόρμητα, ακολουθούν μία ροή και μέσω αυτών οι συμμετοχοί υπερβαίνουν τη σφαίρα της «απλής καθημερινότητας» (“...a stepping out of common reality...”) (Huizinga, 1949:13). Τα χαρακτηριστικά αυτά τα συναντούμε και στο τραγούδι των παιδιών.

Το παιγνιώδες στοιχείο στο παιδικό τραγούδι δεν συνιστά μία παιδική αντίδραση, ασύμβατη με τους κανόνες ωριμότητας, ή ένα απλό μέσο διασκέδασης. Αντίθετα, πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό πολιτισμικό στοιχείο, συνδεδεμένο με το παιδικό παιχνίδι και άμεσα συνυφασμένο με την ανάπτυξη και τη μάθηση, μέσα από το οποίο το παιδί ωφελείται με διάφορους τρόπους:

«το παιδί γνωρίζει τον εαυτό του, την οικογένεια και τον κόσμο του, μαθαίνει να μιλά, να εξερευνά, να επικοινωνεί και να κοινωνικοποιείται. Το παιχνίδι, συμπεριλαμβανομένου του μουσικού παιγνιδιού, είναι μία φυσική και απαραίτητη διαδικασία στη ζωή κάθε παιδιού, ενώ παράλληλα στηρίζει και βοηθά πολύπλευρα στην ανάπτυξή του σε γνωστικό, ψυχοκινητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο» (Διονυσίου, 2018:49).

Για να αναφερθούμε σε μερικά μόνο από τα οφέλη του παιγνιδιού αλλά και του τραγουδιού συνδεδεμένου με παιχνίδι και κίνηση, οι δραστηριότητες αυτές, ειδικά όταν συνδυάζονται, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της μνήμης, της αντίληψης και της κριτικής σκέψης των παιδιών, στην καλλιέργεια μίας σειράς ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (συντονισμός και συγχρονισμός, λεπτή και αδρή κινητικότητα, ισορροπία, αμφιπλευρικήτητα), στην ανάπτυξη του λόγου, του ρυθμού, της μουσικότητας και της επικοινωνίας, στην κοινωνικοποίηση αλλά και στην ανεξαρτησία του παιδιού, στη συναισθηματική ωρίμανση, και στην απελευθέρωση του άγχους. Όπως τονίζει η Διονυσίου, όταν το παιδί παίζει, όπως θα προσθέταμε και όταν τραγουδά, «βρίσκεται στην πορεία του για την ενηλικίωση, και την είσοδό του στον πραγματικό κόσμο, που επιδιώκει να είναι ένας κόσμος φιλικός, ευχάριστος και ασφαλής, καθώς έτσι οριοθετείται από το ίδιο το παιδί» (Διονυσίου, 2018:50).

Η κίνηση στον χώρο μπορεί να συνδεθεί επίσης με την εστιασμένη ακρόαση ήχων σε ένα ηχοτοπίο (soundscape) και με την έννοια του ηχοπεριπάτου (soundwalking).

Ο Schafer εισήγαγε την έννοια του ηχοτοπίου (soundscape) για να περιγράψει τους φυσικούς ήχους του περιβάλλοντος αλλά και αφηρημένες κατασκευές βασισμένες στο ακουστικό περιβάλλον με τη μορφή μουσικών συνθέσεων (Schafer, 1993). Δημιουργώντας το World Soundscape Project, ο Schafer και οι συνεργάτες του συνέβαλαν στην τεκμηρίωση και αρχειοθέτηση του ηχοτοπίου του Καναδά και της Ευρώπης.

Η Hildegard Westerkamp, από τον κύκλο του World Soundscape Project, στο άρθρο της με τίτλο *Soundwalking* (1974), ορίζει τον ηχοπερίπατο ως «έναν οποιοδήποτε περίπατο του οποίου βασικός στόχος είναι η ακρόαση του περιβάλλοντος. Είναι η ακουστική μας έκθεση σε κάθε ήχο που μας περιβάλλει όπου και αν βρισκόμαστε» (Westerkamp, 1974:4). Η γνωριμία με την εστιασμένη ακρόαση ήχων σε ένα ηχοτοπίο μπορεί να αρχίσει πολύ εύκολα για τα παιδιά, οπουδήποτε και οποτεδήποτε αυτά επιθυμούν.

«Ξεκινήστε ακούγοντας τους ήχους του σώματός σας, ενώ κινείστε. Αυτοί είναι οι πλησιέστεροι ήχοι σε εσάς και εγκαθιδρύουν τον πρώτο διάλογο ανάμεσα σε εσάς και το περιβάλλον...Με άλλα λόγια, με τη φωνή σας ή τα βήματά σας για παράδειγμα, "μιλάτε" στο περιβάλλον σας που με τη σειρά του σας απαντά δίνοντας στους ήχους σας μια συγκεκριμένη ακουστική ποιότητα» (Westerkamp, 1974: 19).

Οι ηχοπερίπατοι, οι οποίοι σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό θα γίνονταν στο πάρκο έξω από την τάξη, έλαβαν χώρα, αναγκαστικά λόγω βροχών, εντός της αίθουσας. Ωστόσο έγιναν με διάπλατα ανοιχτά παράθυρα, ώστε να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν στενότερη επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον και η καλύτερη δυνατή ακρόαση και αναπαραγωγή των φυσικών ήχων του. Το τραγούδι μπορεί να είναι ένα σημαντικότατο μέσο σύνδεσης με το ηχοτοπίο που μας περιβάλλει και τους ρυθμούς του, ενώ οι ηχοπερίπατοι εντός και εκτός της τάξης μπορούν να συμβάλλουν ιδιαίτερα στην ανάπτυξη και ενίσχυση της σύνδεσης αυτής.

Ως επίλογο του θεωρητικού μέρους και μεταβαίνοντας στη βιοματική εμπειρία της τάξης, θα ήθελα να συνενώσω τις σκέψεις μου με αυτές του Schafer:

«Ιδού η νέα ορχήστρα: το ηχητικό σύμπαν! Και οι νέοι μουσικοί: οποιοσδήποτε και οτιδήποτε ηχεί! Αυτό είναι ένα συγκλονιστικό επακόλουθο για τους μουσικοπαιδαγωγούς, γιατί είναι θεματοφύλακες της θεωρίας και της μουσικής πράξης. Όλη η φύση αυτής της θεωρίας και πρακτικής τώρα θα πρέπει να αναθεωρηθεί» (Schafer, 1993:95).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας: προβληματισμοί, δυνατότητες και πιλοτικός χαρακτήρας

Όπως προαναφέρθηκε εισαγωγικά, η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε είναι συμμετοχική ποιοτική έρευνα-δράση η οποία αφορά το πως το τραγούδι προσεγγίζεται και προσλαμβάνεται από ομάδα παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η έρευνα σχεδιάστηκε ως μικρής κλίμακας πιλοτικό εγχείρημα με στόχο τη διερεύνηση της προσέγγισης του τραγουδιού. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως βάση περαιτέρω έρευνας και μελέτης. Δόθηκε έμφαση σε έναν ελεύθερο και βιωματικό τρόπο προσέγγισης του τραγουδιού μέσα από την ενεργητική ακρόαση και την αλληλεπίδραση στην τάξη, καθώς και στη μουσική μάθηση με μη συμβατική σημειογραφία, μόνο με οπτική απόδοση των ήχων (Ράπτης, 2015:187-190). Αντί της γραπτής σημειογραφίας, η ενασχόληση με τους ήχους και το τραγούδι πραγματοποιήθηκε μέσω ακρόασης, κίνησης, φωνητικών πειραματισμών, μίμησης, επανάληψης, αυτοσχεδιασμού και αλληλεπιδράσεων των μελών της ομάδας.

Όσον αφορά τη γραπτή (συμβατική) σημειογραφία του τραγουδιού, αν και χρησιμοποιήθηκαν από τη μουσικοπαιδαγωγό παρτιτούρες για την οργάνωση ορισμένων δραστηριοτήτων (Παράρτημα), δεν επιδιώχθηκε σχετική ενασχόληση των παιδιών, λόγω τόσο μουσικοπαιδαγωγικών εκπαιδευτικών παραμέτρων όσο και πρακτικών δυσκολιών. Η ενασχόληση με τη γραπτή σημειογραφία πιθανόν θα παρουσίαζε δυσκολίες λόγω των μικτών ηλικιών αλλά και των διαφορετικών ήδη υπάρχοντων ή μη μουσικών γνώσεων των παιδιών, καθώς και λόγω του χρονοβόρου χαρακτήρα ενός τέτοιου διδακτικού εγχειρήματος, το οποίο θα συνδεόταν περισσότερο με μορφές τυπικής μουσικής εκπαίδευσης (Δογάνη, 2013:132).

Όσον αφορά τον σχεδιασμό των δράσεων, αυτές επελέγησαν ή σχεδιάστηκαν ως πολυεπίπεδος τρόπος προετοιμασίας των παιδιών για το τραγούδι. Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, ως προς την παρουσίαση των εννέα δράσεων-συναντήσεων, ακολουθήθηκε κοινό σχήμα συστηματοποίησης, το οποίο παρουσιάζεται σε κάθε δράση.

Όλα τα παιδιά είχαν ενημερωθεί από τους γονείς τους ότι οι δράσεις επρόκειτο να βιντεοσκοπηθούν. Υπήρξε αίτημά μου προς τους γονείς για έγκαιρη προσέλευση των παιδιών στο

χώρο κατά δέκα λεπτά νωρίτερα από την έναρξη των δράσεων με σκοπό την ηρεμία και συγκέντρωση των παιδιών ως προϋποθέσεις ενεργητικής ακρόασης. Ο χρόνος αυτός, κατά τον οποίον δεν υπήρξε βιντεοσκόπηση, αξιοποιήθηκε για την κατάλληλη προετοιμασία και εγκλιματισμό των μελών της ομάδας, τη δημιουργία κλίματος συγκέντρωσης και επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής απόψεων σχετικών, κυρίως, με τις δράσεις που θα ακολουθούσαν.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, ο χρόνος κάθε δράσης προσεγγίστηκε ως ανοιχτή και ρέουσα διαδικασία αναστοχασμού, η οποία επεκτεινόταν πέρα από τα χρονικά όρια της δράσης. Πολλά θέματα, ιδέες και πράξεις λειτούργησαν ως «τόποι» τους οποίους ανακαλύψαμε σταδιακά με τα παιδιά και επισκεφθήκαμε πολλές φορές με ενθουσιασμό στο ταξίδι μας προς το τραγούδι.

3.1.1. Οργάνωση του χώρου

Η Αίθουσα Μουσικών Δραστηριοτήτων του ΚΔΑΠ *Ρόδα* αποτελεί μέρος διατηρητέου κτηρίου της πόλης με συγκεκριμένα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά, όπως η ευρυχωρία και η ψηλή οροφή, τα οποία προσδίδουν ανάλογες κινητικές και ακουστικές δυνατότητες. Τα στοιχεία αυτά υπήρξαν σημαντικά για την άνετη διεξαγωγή των δράσεων και τη βιντεοσκόπηση. Επιπλέον, η αίθουσα είναι ενδιαφέρουσα και ευχάριστη γιατί διαθέτει, κατά το μεγαλύτερο μέρος της, κυκλικό σχήμα και μεγάλα παράθυρα που επιτρέπουν την αισθητηριακή επαφή με τα στοιχεία του εξωτερικού φυσικού περιβάλλοντος και τις μεταβολές τους (φως, αέρας, θερμοκρασία, καιρικά φαινόμενα, φυσικοί και άλλοι ήχοι).

Η αίθουσα φέρει ως αρχιτεκτονικό χαρακτηριστικό διαρρύθμισης κεντρική κολώνα στήριξης που διαιρεί τον χώρο σε δύο μέρη, στοιχείο που αξιοποιήθηκε, καθώς εξασφαλίζει περισσότερες πιθανές γωνιές δραστηριοτήτων. Στην αίθουσα υπήρχαν και οι ήδη διαμορφωμένες παιδαγωγικές γωνιές με μουσικά όργανα, βιβλία, παιχνίδια, αντικείμενα μουσικών δράσεων και διακοσμητικά αντικείμενα.

Η αίθουσα διαθέτει ικανοποιητική ηχητική μόνωση, ώστε να μην αποσπάται η συγκέντρωση της ομάδας, κατάλληλη θερμοκρασία, μοκέτα στο δάπεδο ώστε να μπορεί η ομάδα να κάθεται ή να ξαπλώνει. Διαθέτει επίσης ελαφρά καθίσματα τα οποία μεταφέρονταν και από τα παιδιά όποτε αυτό ήταν αναγκαίο.

Υπάρχουν καθρέφτες οι οποίοι αξιοποιήθηκαν αυθόρμητα από τα παιδιά για την παρατήρηση κινήσεων του σώματος καθώς και μερών του σώματος (π.χ. παρατήρηση στοματικής κοιλότητας κατά την εκπομπή φωνητικού ήχου).

Ο φυσικός χώρος του πάρκου, ο οποίος περιβάλλει το κτήριο έχει ψηλά δέντρα, τα οποία φιλοξενούν πουλιά και μικρά ζώα γεγονός που ενθουσιάζει τα παιδιά καθώς αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο διερεύνησης των αισθήσεων.

3.1.2. Οι συμμετέχοντες

Αναφορικά με τους συμμετέχοντες στις δράσεις, έλαβαν μέρος:

Παιδιά: Η ομάδα των δεκαεπτά παιδιών απαρτίστηκε από πέντε νήπια (τρία κορίτσια και δύο αγόρια), δέκα μαθήτριες/τες Πρώτης Δημοτικού (οχτώ κορίτσια και δύο αγόρια) και δύο μαθήτριες Δευτέρας Δημοτικού.

Ενήλικες: Συμμετείχα στην έρευνα ως μουσικοπαιδαγωγός-συντονίστρια των δράσεων. Συμμετείχαν επίσης δύο ακόμη παιδαγωγοί, μία εκ των οποίων ήταν παρούσα σε κάθε δράση προκειμένου να πραγματοποιηθεί λεπτομερής βιντεοσκόπηση. Επιπλέον, συμμετείχε ένας μουσικός-κιθαριστής (κλασική κιθάρα). Η συμμετοχή του πρόσφερε την ευκαιρία ζωντανών μουσικών ακροάσεων οι οποίες εμπλούτισαν τις δυνατότητες των μελών σε επίπεδο αυτοέκφρασης, επικοινωνίας και πολλαπλής αλληλεπίδρασης.

Αναλυτικότερα, τα περισσότερα παιδιά της ομάδας υπήρξαν ήδη εξοικειωμένα μεταξύ τους ως συμμαθήτριες/συμμαθητές σε κοινές σχολικές τάξεις και ως συμμετέχουσες/ συμμετέχοντες στα προγράμματα δραστηριοτήτων του ΚΔΑΠ Ρόδα. Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά υπήρξαν, επιπλέον, εξοικειωμένα με τις συμμετέχουσες παιδαγωγούς και τον κιθαριστή.

Η επιλογή των παιδιών έγινε με κριτήριο την ηλικία. Η αλληλεπίδραση παιδιών διαφορετικών αλλά πολύ κοντινών ηλικιών συνάδει με την αρχή της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης*. Το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά της ομάδας ήταν κορίτσια υπήρξε τυχαίο καθώς κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο η συμμετοχή κοριτσιών στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του ΚΔΑΠ Ρόδα ήταν μεγαλύτερη από αυτή των αγοριών.

Τρία από τα δεκαεπτά παιδιά (μία μαθήτρια, ένας μαθητής Α΄ Δημοτικού και μία μαθήτρια Β΄ Δημοτικού) παρακολουθούσαν μαθήματα πιάνου σε ωδείο της πόλης. Τα παιδιά αυτά βρίσκονταν

σε διαδικασία τυπικής μουσικής μάθησης, ενώ τα υπόλοιπα γνώριζαν το τραγούδι μέσα από ερεθίσματα άτυπης μουσικής μάθησης. Τα περισσότερα παιδιά διέθεταν ποικίλα μουσικά ακούσματα, υπήρξαν ήδη εξοικειωμένα με το να τραγουδούν τα ίδια και με το να ακούν άλλους να τραγουδούν και έδειξαν ενδιαφέρον για τις οργανωμένες μουσικές δράσεις στις οποίες συμμετείχαν.

3.1.3. Οργάνωση δραστηριοτήτων

Η συμμετοχή μου στην ομάδα αφορούσε τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την προετοιμασία και υλοποίηση των μουσικών δράσεων, τον συντονισμό της λεπτομερούς καταγραφής – βιντεοσκόπησης, καθώς και με τη μελέτη του υλικού που προέκυψε.

Συντόνισα την πρόσκληση των παιδιών για σύσταση ομάδας, διαδικασία που είχε ως απαραίτητη προϋπόθεση την παροχή συγκατάθεσης εκ μέρους των γονέων. Επίσης οργάνωσα τη συγκέντρωση, διαλογή και ενδεδειγμένη προετοιμασία μουσικού υλικού συναφούς με τους θεματικούς άξονες. Οι δραστηριότητες αυτές υπήρξαν προσεγγίσιμες, κατανοήσιμες και υλοποιήσιμες από τα παιδιά σε σχέση με τα στάδια ανάπτυξης στα οποία εκείνα βρίσκονταν. Επελέγη ή δημιουργήθηκε υλικό που θεματικά ενδιαφέρει τα παιδιά, όπως τραγούδια που τα παιδιά κατανοούν και αποδίδουν σωστά με τη φωνή τους καθώς και κινήσεις εντός του φάσματος των σωματικών και κινησιολογικών δυνατοτήτων των παιδιών. Επιμελήθηκα επίσης την παρατήρηση των δράσεων, τις παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, και, στη συνέχεια, τη μελέτη του βιντεοσκοπημένου υλικού με σκοπό την τροποποίηση και βελτίωση των δραστηριοτήτων που επρόκειτο να υλοποιηθούν ή τμημάτων των δραστηριοτήτων αυτών. Ασχολήθηκα επίσης με την προσθήκη νέου υλικού (όπως κάτι που διάβασα ή προέκυψε μέσα από την αλληλεπίδραση με την ομάδα) για τον εμπλουτισμό των δράσεων και με τη δημιουργία πρωτότυπου υλικού, το οποίο αναφέρεται αναλυτικά σε κάθε δράση. Τέλος, ασχολήθηκα με τη μελέτη του βιντεοσκοπημένου υλικού, με σκοπό την εξαγωγή και διατύπωση ορθών και επιστημονικά τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

Σημείο ιδιαίτερης προσοχής αποτέλεσε η συνειδητή χρήση και ο έλεγχος της φωνής μου κατά την ομιλία και το τραγούδι όσον αφορά την ένταση, την ταχύτητα, τον ρυθμό και το ηχόχρωμα. Αντιστοίχως σημαντικά ήταν η βλεμματική επαφή με την ομάδα και οι κινήσεις σώματος και των

χεριών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην προετοιμασία της ομάδας ώστε να φτάνει κάθε φορά στο τραγούδι, συνήθως στο τέλος των δράσεων.

Όλα τα παραπάνω λειτούργησαν ως συγκοινωνούντα δοχεία αποτελώντας εργαλεία για τη δημιουργία, την έκφραση, εξωτερίκευση και επικοινωνία συναισθημάτων, αντιλήψεων, αισθήσεων και εικόνων καθώς και κόμβους συνάντησης και ανταλλαγής σε λεκτικό και μη λεκτικό επίπεδο. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη χρήση λεξιλογίου κατάλληλου στο να εγείρει προβληματισμούς και ερωτήματα εκ μέρους των παιδιών σχετικών με τα θέματα της έρευνας. Για παράδειγμα, μιλώντας και τραγουδώντας σε χαμηλότερη ένταση μπορεί κανείς να περνά από το «ακούω» στο «ακροώμαι» και από το «ακροώμαι» στο «αφουγκράζομαι». Ο στόχος ήταν το παιδί να συγκεντρώνει τη σκέψη του, να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, να μεταδίδει, να ανταλλάσσει, να επικοινωνεί, να δημιουργεί συνεχώς πλαίσια όπου θα μπορεί να υπάρξει συνέργεια φωνής, βλέμματος και κίνησης προς την ίδια κατεύθυνση. Αποδόθηκε, τέλος, ιδιαίτερη σημασία στη χρήση της φωνής ως προς την ένταση και το ηχόχρωμα (σιγανή, γλυκιά και ζεστή - δυνατή, ενθουσιώδη και παρακινητική), ώστε να μεταδίδει στα παιδιά αίσθηση ηρεμίας και ασφάλειας, αποδοχής και ένταξης στην ομάδα, ενθάρρυνσης και τροφοδότησης.

3.2. Ανασκόπηση των δράσεων – συναντήσεων

3.2.1. Πρώτη δράση

Ημερομηνία Τρίτη, 2 / 4 / 2019

Διάρκεια 1:01:21

Συμμετέχοντες Δεκαπέντε παιδιά, τρεις ενήλικες (σύνολο 18)

Τέσσερα παιδιά μαθήτριες/τες Νηπιαγωγείου, πέντε ετών (δύο κορίτσια και δύο αγόρια)

Εννέα παιδιά μαθήτριες/τες Α΄ Δημοτικού, έξι ετών (επτά κορίτσια και δύο αγόρια)

Δύο παιδιά μαθήτριες Β΄ Δημοτικού, 7 ετών

Δύο παιδαγωγοί, ένας κιθαριστής

Μέσα Μουσικά όργανα: κιθάρα, κουδουνάκι

Αντικείμενα: Μεγάλο πανί, κερι, αναπτήρας, χρωματιστά μαντήλια και χαρτοπετσέτες

Μελωδίες τραγουδιών, που αποδόθηκαν ζωντανά από τον κιθαριστή από μνήμης, χωρίς χρήση παρτιτούρας:

Το κοκοράκι (παιδικό τραγούδι)

Χάρτινο το φεγγαράκι (Μάνος Χατζιδάκις, Λεωφορείον Ο πόθος, 1949)

Θεματικοί άξονες

Βιωματική εξοικείωση και διαχείριση της διαφραγματικής αναπνοής. Σωματικά ηχεία και παραγωγή φωνητικού ήχου.

Στόχοι

Η αναγνωριστική συνάντηση των παιδιών. Η διερεύνηση της αναπνοής και των σωματικών ηχείων. Η βίωση της φωνής ως σωματικού ήχου. Η αναπνοή ως μέσο ηρεμίας και χαλάρωσης.

Δραστηριότητες

Παιδαγωγικό κλίμα και προετοιμασία ομάδας

Η παιδαγωγός υποδέχτηκε τα παιδιά με χαρά. Οι διαθέσεις και αντιδράσεις τους ήταν ποικίλες: ενθουσιασμός και ανυπομονησία (6 ετών), διάθεση εξερεύνησης (5,6,7 ετών), ηρεμία (5 ετών), σιγή (5,6 ετών), εξεταστικότητα (5,6,7 ετών), επιφύλαξη προς την κάμερα (5,6,7 ετών).

Εξέλιξη

α) Μουσικά και φωνητικά παιχνίδια αυτοσυστάσεων, γνωριμίας και εξοικείωσης

Η παιδαγωγός σύστησε την κιθάρα ως όργανο με ιδιαίτερη φωνή (ηχόχρωμα). Ο κιθαριστής έπαιξε τη μελωδία του τραγουδιού *Το κοκοράκι*. Τα παιδιά όρθια σε κύκλο κρατούσαν ρυθμό 4/4 με παλαμάκια μέτριας έντασης και κινήσεις του κεφαλιού (5,6 ετών), στροφή του σώματος δεξιά αριστερά (5,6 ετών) και επιτόπιες κινήσεις των ποδιών (5, 6 ετών). Συνέχισαν με παλαμάκια και περπάτημα στο χώρο. Κατά τις παύσεις της μελωδίας, επέστρεφαν στον κύκλο, λέγοντας το όνομά τους με τη σειρά, χρησιμοποιώντας τη φωνή τους αυτόβουλα: ψιθυριστά (5 ετών), σιγά (5,6,7 ετών), σε μέτρια ένταση (6 ετών), δυνατά (6 ετών), με κραυγή (6 ετών), διστακτικά (5, 6 ετών). Κατά τις αυτοσυστάσεις τα νήπια ήταν περισσότερο χαμηλόφωνα συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά.

Ακολούθησε το παιχνίδι γνωριμίας «Ποιος λείπει από την παρέα μας;» με διπλό στόχο να εμπεδώσουν τα νέα πρόσωπα και ονόματα και να χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους κινούμενα. Η ομάδα ακολουθούσε τον ρυθμό με περπάτημα (5,6,7 ετών), τρέξιμο (6 ετών), κουτσό (5,6 ετών) και χόπλα (6 ετών). Υπήρξαν συνομιλίες (6 ετών), απόδοση μερών της μελωδίας με ενωμένους και κοφτούς ήχους («τα-τα-τα», 6 ετών). Η παιδαγωγός, στις παύσεις της μελωδίας, κάλυπτε με

ένα πανί κάποιο παιδί, ρωτώντας ποιος έλειπε από την παρέα. Τα παιδιά (5,6,7 ετών) αντιλαμβάνονταν γρήγορα ποια/ος έλειπε και φώναζαν με σιγουριά το όνομα της/του (17:55).

β) Προσεγγίζοντας τη διαδικασία της αναπνοής με το παιχνίδι «Ένας κύκλος σαν μπαλόνι»

Παιδαγωγός: «Ας φανταστούμε πως ο κύκλος είναι ένα μπαλόνι γεμάτο αέρα, που φουσκώνει και ξεφουσκώνει. Φουσκώνει όταν ανοίγουμε και ξεφουσκώνει όταν κλείνουμε» (20:30).

Τα παιδιά εισέπνεαν έντονα από το στόμα (6 ετών), ενώ η εισπνοή από τη μύτη με κλειστό στόμα δεν ήταν οικεία διαδικασία. Ανοίγοντας τον κύκλο τα παιδιά εισέπνεαν από το στόμα, φουσκώνοντας τα μάγουλα (6 ετών) με παραστατικότητα. Τα παιδιά έκλειναν τον κύκλο, εκπνέοντας με πρόταξη των χειλιών (6 ετών). Κατά το κλείσιμο του κύκλου, υπήρξε σωματική εγγύτητα, ηχηρές εκπνοές και γέλια (5,6,7 ετών).

γ) Αναπνοή από ξαπλωτή θέση και παραγωγή φωνητικών ήχων.

Η παιδαγωγός ξάπλωσε στο πάτωμα (25:04). Εισέπνεε διαφραγματικά, αργά και ηχηρά από τη μύτη και εξέπνεε ελεγχόμενα και ηχηρά από το στόμα. Η ομάδα παρακολουθούσε την ανοδική και καθοδική κίνηση του διαφράγματος οπτικά και απτικά. Κάποια παιδιά τοποθέτησαν τις παλάμες τους στο σώμα της παιδαγωγού, ώστε να νιώθουν την κίνηση του διαφράγματός της (5,6 ετών). Η Τερέζα (6 ετών) τοποθέτησε στο ίδιο σημείο το αυτί της, ακροώμενη τον ήχο του στομαχιού που περιέγραψε ως «μουρμουρητό» (27:53). Στη συνέχεια, πήρε τη θέση της παιδαγωγού, πειραματιζόμενη με τη δική της αναπνοή. Η παιδαγωγός ενθάρρυνε την εισπνοή από τη μύτη και την παραγωγή φωνητικών ήχων με κλειστό στόμα. Η Τερέζα παρήγαγε μουρμουρητά κυμαινόμενης έντασης, τα οποία ακουγόταν ως βρεφική φωνή, ενώ σχολίασε «Μια κινέζικη φωνή». Συνέχισε ο Ορφέας (5 ετών) εκπέμποντας κοφτούς φωνητικούς ήχους, οι οποίοι θύμιζαν φωνή βατράχου (30:31).

Βάλια (6 ετών): «Μου θυμίζει λόξυγγα».

δ) Διαχείριση της αναπνοής: Ένα κερι κι ένα τραγούδι

Η παιδαγωγός φυσούσε ένα αναμμένο κερι, ώστε η φλόγα να τρεμοπαίζει χωρίς να σβήσει (33:42). Πολλά παιδιά έσβηναν αμέσως το κερι εκπνέοντας δυνατά (5, 6 ετών), ενώ άλλα φυσούσαν ανεπαίσθητα χωρίς να κινείται η φλόγα (5, 6 ετών). Κάποια παιδιά έλεγχαν ικανοποιητικά τη ροή, την ταχύτητα και την ένταση, παρατείνοντας τον πειραματισμό (6, 7 ετών).

Ο Ορφέας (5 ετών) «κινούσε» τη φλόγα, διοχετεύοντας αέρα και από τη μύτη. Η Τερέζα (6 ετών) παρήγαγε ενωμένους και κοφτούς ήχους μπροστά στο κερί σαν να του μιλούσε (μακρόσυρτα «α» σε διαφορετικές τονικές περιοχές), και τέλος το έσβησε εκπνέοντας δυνατά με ανοιχτό στόμα. Άρχισε να τραγουδά το γνωστό τραγούδι γενεθλίων *Happy birthday to you*. Τα παιδιά τραγούδησαν ομαδικά με ενθουσιασμό, καθώς συνέδεσαν τη διαδικασία με την κοινή εμπειρία των γενεθλίων.

ε) Αναπνοή και φωνητικοί πειραματισμοί με μαντήλι και χαρτοπετσέτες από όρθια και ξαπλωτή θέση

Η παιδαγωγός κινούσε μπρος και πίσω ένα μαντήλι, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να το φυσούν (42:10). Το πετούσε ψηλά και η ομάδα ακολουθούσε την κίνησή του με φωνητικούς ήχους. Ο φωνητικός πειραματισμός έγινε με γέλια και ομαδικά επιφωνήματα, όσο το μαντήλι κινούταν στον αέρα. Σταματούσαν μόλις η παιδαγωγός το έπιανε. Στη συνέχεια, τα παιδιά τοποθέτησαν από μία χαρτοπετσέτα ανοιχτή επάνω στο πρόσωπό τους. Στις παύσεις φυσούσαν τη χαρτοπετσέτα με ηχηρή εκπνοή.

στ) Αναπνοή και χαλάρωση με ακρόαση της μελωδίας του τραγουδιού *Χάρτινο το φεγγαράκι*

Τα παιδιά ξάπλωσαν δίπλα δίπλα, τοποθετώντας τις παλάμες στο διάφραγμα του διπλανού παιδιού. Χαλάρωσαν, κλείνοντας τα μάτια και ακροώμενα την μουσική και την αναπνοή τους (53:40). Υπήρξε σταδιακή μείωση της έντασης και κλίμα σιωπηλής ομαδικότητας. Τα παιδιά εκτονωμένα απολάμβαναν την ακρόαση αναπνέοντας ρυθμικά και ήρεμα.

Διαθεματικότητα

Το ανθρώπινο σώμα και οι μηχανισμοί του

Αξιολόγηση – Ερμηνεία

Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για τη διαδικασία της αναπνοής και για τη συνέχιση της συμμετοχής τους στις δράσεις. Φάνηκε να κατανοούν τη σημασία του ελέγχου της αναπνοής τους για το τραγούδι. Έγινε σαφές ότι η όλη διαδικασία σωστής διαφραγματικής αναπνοής δεν τους ήταν καθόλου οικεία και έπρεπε να διδαχτεί, ώστε να κατανοήσουν τη σημασία ολόκληρου του σώματος για την παραγωγή της φωνής. Πάντως το δραματουργικό πλαίσιο που επιλέχτηκε (κεράκι γενεθλίων) τα βοήθησε να δουλέψουν συλλογικά και με ενθουσιασμό.

3.2.2. Δεύτερη δράση

Όνομα δράσης	ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΡΑΣΗ
Ημερομηνία	Τρίτη, 9 / 4 / 2019
Διάρκεια	1:00:03
Συμμετέχοντες	Δεκαέξι παιδιά, τρεις ενήλικες (σύνολο 19) Πέντε παιδιά μαθήτριες/τες Νηπιαγωγείου, πέντε ετών (τρία κορίτσια και δύο αγόρια) Εννέα παιδιά μαθήτριες/τες της Α΄ Δημοτικού, έξι ετών (επτά κορίτσια και δύο αγόρια) Δύο παιδιά μαθήτριες της Β΄ Δημοτικού, επτά ετών Δύο παιδαγωγοί, ένας κιθαριστής
Μέσα	Μουσικά όργανα: κιθάρα Μικρά μουσικά όργανα: ντέφι, κουδουνάκι, καλαμένιος αυλός Αντικείμενα ως ηχητικές πηγές: γυάλινο μπουκάλι, ποτήρια, νερό και καλαμάκια Αντικείμενα: χρωματιστά μαντήλια, μπαλόνια Ηχογραφημένη μουσική: W. A. Mozart, <i>Sonata par piano no 10 Kv 330 II (Andante Cantabile)</i> Παρτιτούρες: <i>Πάνω στο πιο ψηλό κλαδί</i> , Μαρία Κυνηγού-Φλάμπουρα

Θεματικοί άξονες

Αναπνοή. Ο φωνητικός ήχος (ένταση και διάρκεια). Ήχος και σιωπή. Μουσική κλίμακα και τονικό ύψος. Ρυθμός, μελωδία και στίχοι.

Στόχοι

Η εμβάθυνση στη διαχείριση και στον έλεγχο της αναπνοής και της φωνής. Ενεργητική ακρόαση φωνής και σιωπής. Η αντίληψη της έντασης, της διάρκειας και του τονικού ύψους στο τραγούδι. Εξοικείωση με τη μουσική κλίμακα Ντο μείζονα. Ομαδικό τραγούδι: απόδοση τονικού ύψους και έλεγχος φωνητικής έντασης.

Δραστηριότητες

Παιδαγωγικό κλίμα και προετοιμασία ομάδας

Ο κιθαριστής αυτοσχεδίαζε σε χαμηλή ένταση με χαλαρωτική επίδραση. Η Τερέζα (6 ετών) ανταπέδωσε το καλωσόρισμα της παιδαγωγού με δυνατή φωνή και ρυθμική εκφορά των συλλαβών («κα-λη-σπέ-ρα!!!»), δημιουργώντας ηχείο με τις παλάμες. Αναπτύχθηκε συζήτηση περί φωνής και κατάλληλου επιπέδου έντασης κατά την ομιλία ή το τραγούδι.

Εξέλιξη

α) Διάλογος περί φωνής και μουσικής

Ορφέας (5 ετών): «Ας ξεκινήσουμε πρώτα απ' τη φωνή» (έμφαση) (00:39).

Βάλια (6 ετών): «Εγώ έχω μία φωνή που μπορεί να ακουστεί από εδώ ως το τέλος του ΚΔΑΠ. Τσιρίζω πολύ δυνατά» (ψιθυριστά) (00:45).

Ο Ορφέας (5 ετών) παρήγαγε φωνητικούς ήχους κυμαινόμενης έντασης, ενώ έδειχνε την περιοχή του διαφράγματός του (ανάκληση εμπειρίας της πρώτης δράσης) (01:02).

Παιδαγωγός: «Μιλάμε και τραγουδάμε (δείχνει τον λαιμό και τα χείλη) με τρόπο που να ευχαριστεί εμάς (ακουμπά την παλάμη στο στέρνο), να ευχαριστεί το αυτί μας (δείχνει το αυτί), να ευχαριστεί τους άλλους που μας ακούνε (δείχνει κυκλικά την ομάδα), χωρίς να ταλαιπωρούμε τη φωνή μας. Αν τσιρίζουμε, δεν ακούμε τι λέμε, ούτε τι τραγουδάμε, και ούτε οι άλλοι μας ακούν ωραία» (01:06).

β) Παιγνίδι: Το κοιμισμένο ντέφι

Η παιδαγωγός έφερε στην ομάδα ένα ντέφι. Τα παιδιά πέρασαν το όργανο από χέρι σε χέρι με αργές και ήρεμες κινήσεις, ώστε αυτό να παραμείνει άηχο («κοιμισμένο»).

γ) Παιγνίδι με μαντήλια: δραστηριότητα αναπνοής, φωνής και κίνησης

Η παιδαγωγός πραγματοποιούσε άσκηση ηχηρής εισπνοής και εκπνοής συντονισμένης με την κίνηση του μαντηλιού. Πετούσε ψηλά το μαντήλι συνοδεύοντας την καθοδική κίνησή του με φωνητικό ήχο φθίνουσας έντασης («ααα») μέχρι το μαντήλι να πέσει στο πάτωμα, οπότε ακολουθούσε σιωπή. Τα παιδιά μιμούνταν την κίνηση του χεριού της παιδαγωγού. Ύστερα, όρθια χωρίστηκαν σε δύο αντικριστές ομάδες. Τα μισά παιδιά κρατώντας μαντήλια έκαναν ό,τι και η παιδαγωγός, ενώ τα υπόλοιπα αναπαρήγαγαν με ρυθμό την αναπνοή και την αντίστοιχη κίνηση του μαντηλιού με μακρόσυρτους φωνητικούς ήχους («ααα», «οοο») (24:20).

δ) Ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής με σιωπή και κίνηση στο χώρο: Ο αθόρυβος χορός των μπαλονιών

Κατά την ακρόαση, τα παιδιά, κρατώντας από ένα μπαλόνι, κινήθηκαν αθόρυβα και άφωνα μετά από παρότρυνση της παιδαγωγού, ωθώντας με τις άκρες των δαχτύλων τα μπαλόνια ψηλά και παρακολουθώντας τα οπτικά. Υπήρξαν μικρής έντασης φωνητικοί ήχοι, ένδειξη καλού φωνητικού ελέγχου (37:07).

ε) Διαχείριση αναπνοής ως προς την ένταση και τη διάρκεια: Μία ορχήστρα από μπουρμπουλήθρες

Τα παιδιά καθιστά κρατούσαν από ένα ποτήρι με νερό και καλαμάκι. Καθώς η παιδαγωγός, από θέση μαέστρου, με συνεχείς, ενωμένες (legato) κινήσεις του χεριού όριζε την αυξομείωση της έντασης του ήχου σε χαμηλό/μεσαίο/υψηλό επίπεδο, τα παιδιά ακολουθούσαν φυσώντας και παράγοντας μπουρμπουλήθρες ανάλογης έντασης. Όταν η παιδαγωγός ακουμπούσε το χέρι της στο στέρνο της, υπήρξε παύση ήχων. Η διαδικασία επαναλαμβανόταν με εκ νέου ρινική αναπνοή. Τα παιδιά παρακολουθούσαν την κίνηση του χεριού της παιδαγωγού, ενώ ταυτόχρονα έλεγχαν την αναπνοή τους. Στη συνέχεια, αρκετά παιδιά βρέθηκαν στη θέση του μαέστρου. Υπήρξε πολύ καλή ανταπόκριση και κλίμα χαράς (42:02).

στ) Τραγούδι και διαχείριση αναπνοής: ένταση και διάρκεια. Ανεβοκατεβαίνοντας τη μουσική κλίμακα Ντο μείζονα: οξύτεροι και βαρύτεροι φθόγγοι και η έννοια του τονικού ύψους

Η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι *Πάνω στο πιο ψηλό κλαδί* (Παράρτημα). Τα παιδιά άκουσαν πρώτα τη μελωδία από την κιθάρα σε δύο επαναλήψεις. Καθώς η κλίμακα ανέβαινε, ο κιθαριστής αύξανε την ένταση και την μείωνε κατά το κατέβασμα. Η παιδαγωγός καταδείκνυε με κίνηση του χεριού την ανιούσα και κατιούσα πορεία της κλίμακας. Τραγούδησε με μία αναπνοή για κάθε φράση. Τα παιδιά, αν και άκουγαν το τραγούδι για πρώτη φορά, ανταποκρίθηκαν άμεσα, τονικά σωστά, διαχειριζόμενα τις αυξομειώσεις της έντασης (48:43).

η) Επίλογος με έναν καλαμένιο αυλό

Η Βάλια (6 ετών) έφερε αυτόβουλα στην τάξη έναν καλαμένιο αυλό. Υπήρξε ομαδικό ενδιαφέρον και η παιδαγωγός επαίνεσε την πρωτοβουλία (58:15).

Βάλια (6 ετών): «Επειδή ήξερα πως μιλούσαμε για τους ήχους και την αναπνοή και αυτό χρειάζεται αναπνοή σκέφτηκα να το φέρω».

Παιδαγωγός: «Μπράβο Βάλια. Και έφτιαξες μία μελωδία» (59:23).

Διαθεματικότητα

Οι έννοιες της φωνής και της σιωπής

Αξιολόγηση - Ερμηνεία

Τα παιδιά κατανόησαν τη σχέση που έχει η αναπνοή τους και ο χειρισμός της αναπνοής με τη διακύμανση της έντασης της φωνής. Πολύ βοηθητικά λειτούργησε η οπτική αναπαράσταση της κίνησης της μελωδικής γραμμής, με αποτέλεσμα τα παιδιά να κατανοήσουν τις αλλαγές στο τονικό ύψος, αλλά και στην ένταση. Επίσης κατανόησαν τη σημασία της σιωπής ως στοιχείου της μουσικής και έγινε σαφές ότι ήχος και σιωπή, ως αλληλένδετα και εναλλασσόμενα στοιχεία αποτελούν τη βάση κάθε μουσικής δημιουργίας. Έτσι έγινε ένα ομαλό πέρασμα από την παραγωγή ήχου στην καθημερινή ζωή και στην ομιλία στη μουσική δημιουργία.

3.2.3. ΤΡΙΤΗ ΔΡΑΣΗ

Όνομα δράσης	ΤΡΙΤΗ ΔΡΑΣΗ
Ημερομηνία	Τρίτη, 16 / 4 / 2019
Διάρκεια	56:16
Συμμετέχοντες	Δεκαπέντε παιδιά, τρεις ενήλικες (σύνολο 18) Πέντε παιδιά μαθήτριες/τες Νηπιαγωγείου, πέντε ετών (τρία κορίτσια και δύο αγόρια) Οκτώ παιδιά μαθήτριες/τες της Α΄ Δημοτικού, έξι ετών (επτά κορίτσια και ένα αγόρι) Δύο παιδιά μαθήτριες της Β΄ Δημοτικού, επτά ετών Δύο παιδαγωγοί, ένας κιθαριστής
Μέσα	Μουσικά όργανα: κιθάρα, πιάνο, ταμπουρίνο Αντικείμενα ως ηχητικές πηγές: νεροσφυρίχτρα, γυάλινα μπουκάλια, ηλεκτρολογικός σωλήνας Αντικείμενα: χελιδόνι από <i>papier mache</i> , χρωματιστά μαντήλια, χρωματιστές χαρτοπετσέτες Ηχογραφημένη μουσική: George Frideric Handel, <i>Water Music Suite No 2 in D Major HMV 349: III Minuet</i> George Frideric Handel, <i>Water Music Suite No 2 in D Major HMV 349: VII Country Dance</i> Παρτιτούρες: <i>Ο αέρας μουρμουρίζει</i> , Λίλη Αρζιμάνογλου- Μαντζαρλή <i>Ο κούκος</i> , από μνήμης απόδοση

Θεματικοί άξονες

Ενεργητική ακρόαση: ρυθμός, φωνή και κίνηση. Φυσικά και αναπαραγόμενα ηχοπεριβάλλοντα: ο κόσμος των πουλιών. Φωνή και ηχητικοί διάλογοι. Ήχος: οξύτητα, βαρύτητα, τονικό ύψος. Ομαδικό τραγούδι.

Στόχοι

Η εξοικείωση με τη διαδικασία ενεργητικής ακρόασης. Η ακρόαση του ηχοπεριβάλλοντος των πουλιών και η αναπαραγωγή του. Η ενίσχυση της ακουστικής αντίληψης των παιδιών και η βίωση χαρακτηριστικών του ήχου (ένταση, ταχύτητα, τονικό ύψος). Ηχητικοί διάλογοι ως προστάδιο ομαδικού τραγουδιού. Η εκμάθηση, εμπέδωση και απόδοση ενός νέου τραγουδιού. Η μουσική αυτοέκφραση μέσω της φωνής και της κίνησης.

Δραστηριότητες

Παιδαγωγικό κλίμα και προετοιμασία ομάδας

Τα παιδιά κάθισαν σταυροπόδι, κυκλικά. Η παιδαγωγός τα καλωσόρισε, κρατώντας ένα χάρτινο χελιδόνι. Υπήρξε ηρεμία, συγκέντρωση, παρατηρητική διάθεση και ενδιαφέρον.

Εξέλιξη

α) Ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής. Ακολουθία της μουσικής με κίνηση του χεριού (πέταγμα χελιδονιού) από καθιστή θέση. Φωνητικοί ήχοι και κίνηση

Η δράση ξεκίνησε με ακρόαση αποσπάσματος από το μινουέτο του Handel. Τα παιδιά στον κύκλο μετέφεραν από χέρι σε χέρι το χελιδόνι, ακολουθώντας τη μουσική. Ο Ορφέας (5 ετών) το κρατούσε με τις άκρες των δακτύλων, τιτιβίζοντας σαν να του μιλούσε (01:03). Εξακολούθησε να παράγει φωνητικούς ήχους, καθώς το χελιδόνι περνούσε από χέρι σε χέρι. Η Τερέζα (6 ετών) ακολουθούσε τη μουσική, κινώντας το χελιδόνι με κοφτές κινήσεις του χεριού και κοφτά σφυρίγματα. Προσγείωνε το χελιδόνι, το ανύψωνε, παρακολουθώντας το σταθερά με το βλέμμα και σφυρίζοντας. Τα υπόλοιπα παιδιά, με διάθεση παράτασης της διαδικασίας, ακολουθούσαν τη μουσική, κινώντας το χελιδόνι κυματοειδώς, με κάθετο ή κυκλικό ανεβοκατέβασμα (5, 6 ετών) ή σε όλα τα επίπεδα ανεστραμμένο με την κοιλιά προς τα πάνω (6 ετών).

β) Ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής. Ακολουθία της μουσικής από όρθια θέση με κίνηση στο χώρο. Παραγωγή φωνητικών ήχων. Μουσική και παύση, κίνηση και στάση

Ακολούθησε ο *Αγροτικός Χορός* του Handel (09:27). Τα παιδιά και η παιδαγωγός κινούνταν, κρατώντας μία χρωματιστή χαρτοπετσέτα σε κάθε χέρι και χρωματιστά μαντήλια. Υπήρξε ικανοποιητική ακολουθία της μουσικής ως προς το ρυθμό και τις αυξομειώσεις της ταχύτητας και της έντασης. Υπήρξε περπάτημα ή τρέξιμο με κυματοειδές ανεβοκατέβασμα των χεριών δεξιά κι αριστερά, σαν φτερά ή με ταυτόχρονη απαγωγή των χεριών και πλάγια κάμψη του κορμού (7 ετών), όπως και ακίνητος κορμός σε όρθια θέση με κυκλικές κινήσεις των χεριών πάνω από το ύψος του κεφαλιού (6 ετών) και τρέξιμο με κυκλικές κινήσεις των χεριών με φορά εμπρός (7 ετών).

Υπήρξαν σφυρίγματα και τιτιβίσματα από όλη την ομάδα. Χαρακτηριστική ήταν η χρήση της φωνής του Ορφέα (13:07, 13:30), ο οποίος παρήγαγε κοφτούς φωνητικούς ήχους (πι-πι-πι) ταυτόχρονα με την κίνηση των χεριών-φτερών. Ακολουθούσε τη μουσική με κίνηση και ένα σύνολο μη κατανοητών συλλαβών σε ροή ομιλίας. Υπήρξαν επιπλέον σημεία παύσης της μουσικής και στάσης της κίνησης, κατά τα οποία τα παιδιά έμεναν ακίνητα σε καθιστή ή ξαπλωτή θέση μαζεύοντας το σώμα τους σαν πουλιά σε φωλιές.

γ) Ακρόαση φυσικού ηχοπεριβάλλοντος πουλιών

Κάποια παιδιά ξάπλωσαν, σκεπάζοντας το σώμα τους με τις χαρτοπετσέτες. Τα περισσότερα παιδιά, ωστόσο, σηκώθηκαν αυτόβουλα μπροστά στο ανοιχτό παράθυρο, ακροώμενα τις φωνές των πουλιών.

δ) Ακρόαση ήχων παραγόμενων από αντικείμενα ως ηχητικές πηγές και αναπαραγωγή ήχων με την αναπνοή και τη φωνή

Η παιδαγωγός παρήγαγε ήχους ανέμου, κινώντας γρήγορα, κυκλικά και ψηλά τον ηλεκτρολογικό σωλήνα. Αναπαρήγαγε φωνές πουλιών, εκπνέοντας μέσα σε νεροσφυρίχτρα. Τα παιδιά αναπαρήγαγαν παρόμοιους ήχους με την αναπνοή και τη φωνή τους (20:13). Υπήρξε φύσημα με εκπνοή χαμηλής έντασης και συνεχής ήχος διαδοχικής εισπνοής και εκπνοής (7 ετών), κοφτές συλλαβές χαμηλής έντασης («τσίου-τσίου»). Ο Ορφέας σφύριζε δημιουργώντας κυλινδρικό ηχείο με την παλάμη και τιτιβιζε, αυξομειώνοντας την ηχητική ένταση και ταχύτητα.

ε) Διευθύνοντας την «ορχήστρα του ανέμου και των πουλιών»

Τα παιδιά διηύθυναν την ορχήστρα κινώντας το χέρι τους σε χαμηλό/μεσαίο/υψηλό επίπεδο (ένταση ήχων), γρήγορα ή αργά (ταχύτητα) και παράγοντας σφυρίγματα, τιτιβίσματα και συνεχείς φωνητικούς ήχους («ααα»).

στ) Ακρόαση ήχων παραγόμενων από αντικείμενα και μουσικά όργανα. Οξύτεροι και βαρύτεροι ήχοι, η έννοια του τονικού ύψους. Ηχητικοί διάλογοι

Η παιδαγωγός αναπαρήγαγε με τρία γυάλινα μπουκάλια, διαφορετικού μεγέθους, ήχους ανέμου και φωνές πουλιών. Σφύριζε με συνεχή, αργή εκπνοή σε μεσαία ένταση. Λόγω των διαφορετικών ηχείων, ακούστηκαν ήχοι διαφορετικής οξύτητας, προς κατάταξη από την ομάδα σε βαρύτερο, μεσαίο και οξύτερο. Ομόφωνα, τα παιδιά κατέταξαν τους ήχους. Η παιδαγωγός σφύριζε μέσα σε κάθε μπουκάλι και ο κιθαριστής ανταπαντούσε στο ίδιο τονικό ύψος, ενώ τα παιδιά έβλεπαν και ακροώνταν (37:47).

ζ) Αφήγηση και τραγούδι: *Ο αέρας μουρμουρίζει*

Η παιδαγωγός διηγήθηκε στην ομάδα πως ένας περιπατητής μουσικός εμπνευσμένος από τον διάλογο του αέρα και ενός κούκου δημιούργησε το τραγούδι (43:41). Τα παιδιά άκουσαν από την κιθάρα τη μελωδία (τονικότητα Φα Μείζονα) σε δύο επαναλήψεις, ενώ η παιδαγωγός τραγούδησε σε μέτρια ένταση και tempo. Όλα τα παιδιά σιγομουρμούριζαν, ενώ κατά τις επαναλήψεις τραγουδούσαν με διαρκώς μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ελαφρώς αυξημένη ένταση, ωστόσο με σταθερό tempo και αίσθηση της τονικότητας.

η) Τραγούδι και περπάτημα στο χώρο. Το πέραςμα από μία φωνή σε πολλές φωνές

Η παιδαγωγός περπατούσε γύρω από τον κύκλο, τραγουδώντας με τη συνοδεία της κιθάρας. Άγγιζε κάποιο παιδί κι εκείνο την ακολουθούσε και τραγουδούσε. Καθώς το ένα παιδί άγγιζε ένα άλλο, όλη η ομάδα εντάχθηκε στη διαδικασία. Τα παιδιά περπατούσαν σε γραμμή, τραγουδώντας και χτυπώντας παλαμάκια.

θ) Ένα τραγούδι για τον κούκο

Ο Μάριος (7 ετών, μαθητής πιάνου), πρότεινε να παίζει το τραγούδι *Ο κούκος*, γνωστό στα παιδιά. Τα παιδιά τραγούδησαν ομαδικά και η δράση ολοκληρώθηκε με χειροκροτήματα.

Διαθεματικότητα

Ο κόσμος των πουλιών

Αξιολόγηση - Ερμηνεία

Στη συγκεκριμένη συνάντηση δόθηκε έμφαση στην ενεργητική ακρόαση. Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι συγκεντρώθηκαν στο να ακούν ήχους και, στη συνέχεια, στο να αναπαράγουν ήχους του φυσικού περιβάλλοντος. Έτσι δόθηκε έμφαση στο ηχητικό μας περιβάλλον, που θα πρέπει να αποτελεί τη βάση κάθε μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος. Στη συνέχεια, η ακρόαση συνδέθηκε με την παραγωγή μουσικής (τραγουδιού) από τα ίδια τα παιδιά και μάλιστα σε επίπεδο ομαδικό. Φάνηκε ότι καθοριστικής σημασίας για την όλη διαδικασία υπήρξε η κίνηση, καθώς ο συντονισμός με το περπάτημα στην ομάδα τα βοήθησε να συνεργαστούν και να τραγουδήσουν ομαδικά. Μέσα από την κίνηση και το τραγούδι υπήρξε εμβάθυνση σε έννοιες που είχαν εισαχθεί και στις προηγούμενες συναντήσεις, όπως η ένταση. Φάνηκε πάντως ότι αναδεικνύοντας τη σωματική διάσταση της φωνής και εντάσσοντάς την σε ένα πλαίσιο συλλογικής κινητικής δράσης, τα παιδιά μπόρεσαν με άνεση να συνεργαστούν και να αποδώσουν ομαδικά. Επισημαίνεται η πρόοδος της ομάδας ως προς τη συγκέντρωση και την κατανόηση των εννοιών.

3.2.4. Τέταρτη δράση

Όνομα δράσης	ΤΕΤΑΡΤΗ ΔΡΑΣΗ
Ημερομηνία	Τρίτη, 7 / 5/ 2019
Διάρκεια	1:02:11
Συμμετέχοντες	Δεκατέσσερα παιδιά, τρεις ενήλικες (σύνολο 17) Πέντε παιδιά μαθήτριες/τες Νηπιαγωγείου, πέντε ετών (τρία κορίτσια και δύο αγόρια) Οκτώ παιδιά μαθήτριες/τες της Α΄ Δημοτικού, έξι ετών (έξι κορίτσια και δύο αγόρια) Ένα παιδί μαθήτρια της Β΄ Δημοτικού, επτά ετών Δύο παιδαγωγοί, ένας κιθαριστής
Μέσα	Μουσικά όργανα: κιθάρα, πιάνο Αντικείμενα ως ηχητικές πηγές: ηλεκτρολογικός σωλήνας Αντικείμενα: χρωματιστά φτερά Ηχογραφημένη μουσική: <i>Antonio Vivaldi Concerto in C Major RV 443 II. Largo</i> <i>Antonio Vivaldi Concerto in C Major RV 443 III. Allegro molto</i> Παρτιτούρες: <i>Ο αέρας μουρμουρίζει</i> , Λίλη Αρζιμάνογλου – Μαντζαρλή <i>Ο κούκος</i> , από μνήμης απόδοση

Θεματικοί άξονες

Τραγούδι. «Ακούω», «ακροώμαι», «αφουγκράζομαι». Εσωτερική ακοή. Τα πουλιά ως τραγουδιστές.

Στόχοι

Η εμπάθυνση στην αναπνοή, στο τραγούδι και στην εσωτερική ακοή. Η κατανόηση του ηχητικού χαρακτηριστικού της διάρκειας. Η βίωση του καρδιακού ρυθμού. Η γνωριμία με τη «φωνή» του *Piccolo flauto*, ως παρόμοιου ήχου με φωνή πουλιού.

Δραστηριότητες

Παιδαγωγικό κλίμα και προετοιμασία ομάδας

Αναπτύχθηκε διάλογος, εμπνευσμένος από την προηγούμενη συνάντηση, για τα πουλιά ως τραγουδιστές και τη σημασία της λέξης «αφουγκράζομαι».

Παιδαγωγός: «Το ξέρετε ότι τα πουλιά είναι τραγουδιστές με υπέροχες φωνές;».

Αριάνα (6 ετών): «Γιατί τραγουδάνε συνέχεια...Η επικοινωνία τους είναι τραγουδική!».

Βάλια (6 ετών): «Τα πουλιά καταλαβαίνουν τις νότες;» (01:25).

Παιδαγωγός: «Τα πουλιά ακούνε τους ήχους. Δεν γράφουν τις νότες σε πεντάγραμμο όπως οι άνθρωποι όμως έχουν τον δικό τους φωνητικό τρόπο με τον οποίο μπορούν να επικοινωνούν».

Παιδαγωγός: «Έχετε ακούσει τη λέξη ‘αφουγκράζομαι’; Τι μπορεί να σημαίνει;».

Βάλια (6 ετών): «Εγώ νομίζω πως σημαίνει ακούω μελωδία».

Παιδαγωγός: «Η λέξη ‘αφουγκράζομαι’ σημαίνει πολύ περισσότερα από τη λέξη ‘ακούω’. Σημαίνει συγκεντρώνομαι τόσο προσεκτικά, ώστε να μπορώ να νιώθω αυτό που ακούω και έτσι να καταλαβαίνω τη μουσική».

Εξέλιξη

α) Ακρόαση του αποσπάσματος από το έργο του Vivaldi. Εσωτερική ακοή

Τα παιδιά ακροώνταν τη μουσική. Ήταν ευδιάκριτος ο σολιστικός και δεξιοτεχνικός ρόλος του *piccolo flauto*, του οποίου η οξεία «φωνή» θύμιζε κελάϊδισμα πουλιού. Ακολούθησε άσκηση εσωτερικής ακοής, όπου τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να συνεχίσουν την κίνηση χωρίς μουσική. Αρχικά υπήρξε διστακτικότητα (5,6,7 ετών). Τα παιδιά ακολούθησαν ένα άλλο μέρος του ίδιου μουσικού έργου με ταχύτερο tempo. Ανταποκρίθηκαν ζωηρά με έντονες κινήσεις, τρέξιμο (5,6,7 ετών), και αυθόρμητους φωνητικούς ήχους ανάλογης έντασης (5 ετών). Αυτή τη φορά, κινήσεις και ήχοι συνεχίστηκαν και κατά την παύση της μουσικής. Κάποια διστακτικά νήπια τα κατάφεραν επίσης.

β) Ας αφουγκραστούμε το σώμα: Ο καρδιακός παλμός ως ρυθμός

Ενώ τα παιδιά κινούνταν έντονα υπήρξε παύση της μουσικής. Τους ζητήθηκε να μείνουν ακίνητα αγγίζοντας το στήρνο τους και νιώθοντας τον καρδιακό παλμό (14:00). Σχημάτισαν μικρότερες ομάδες (πηγαδάκια) όπου το ένα παιδί ακουμπούσε με εμπιστοσύνη και ενδιαφέρον το στήρνο του άλλου (15: 48).

Ακούστηκε ξανά η ίδια μουσική. Υπήρξε ζωηρή κίνηση με έντονη συμμετοχή του σώματος, των χεριών και του κεφαλιού και ανάλογης έντασης φωνητικοί ήχοι. Υπήρξε αίσθηση ροής (17:10).

Παιδαγωγός: «Ποιο παιδί ένιωσε πως συνάντησε αυτή τη μουσική;»

Ομάδα (5,6,7 ετών): «Εγώ, εγώ!» (ενθουσιασμός)

γ) Ρυθμός, σώμα και κίνηση. Ο χορός των φτερών

Τα παιδιά πήραν από ένα φτερό με το οποίο εξοικειώθηκαν παίζοντας μεταξύ τους. Ακολούθησε ο χορός των φτερών με ελεύθερη κίνηση στον χώρο (23:13) και πειραματισμοί με την αναπνοή.

δ) Διάρκεια της αναπνοής

Η παιδαγωγός εισέπνεε αργά από τη μύτη (μία εισπνοή) και περπατούσε ρυθμικά, σε μέτριο tempo, στο εσωτερικό ενός μεγάλου κύκλου της ομάδας. Παράλληλα εξέπεμπε ενωμένο φωνητικό ήχο («αααα») ο οποίος διαρκούσε όσο και η αναπνοή. Στο τέλος της αναπνοής σταματούσε

μπροστά σε κάποιο παιδί το οποίο ακολουθούσε την ίδια διαδικασία. Παρατηρήθηκε πως τα παιδιά έτειναν να εισπνέουν περισσότερες από μία φορές (5,6,7 ετών) (37:10).

ε) Δύο ήδη γνωστά τραγούδια: *Ο αέρας μουρμουρίζει* και *Ο κούκος*. Παρατήρηση εμπέδωσης και απόδοσης με έμφαση στο τονικό ύψος. Ομαδικοί και ατομικοί πειραματισμοί: χροιά φωνητικού ήχου και προσδιορισμός της κατεύθυνσης της ηχητικής πηγής

Η παιδαγωγός τραγούδησε το πρώτο τραγούδι *Ο αέρας μουρμουρίζει* με τη συνοδεία της κιθάρας σε μέτρια ένταση και tempo. Τα παιδιά τραγούδησαν ομαδικά με αυτοπεποίθηση ως προς τους στίχους και την απόδοση της τονικότητας. Η παιδαγωγός έπαιξε στο πιάνο ένα χαρακτηριστικό σημείο της μελωδίας (κατιόν διάστημα τρίτης μικρής), το οποίο αντιπροσώπευε τη φωνή του κούκου, ζητώντας από τα παιδιά να το αναπαράγουν τραγουδώντας αρχικά ομαδικά, ενώ η ίδια συνέχιζε να παίζει στο πιάνο. Υπήρξε σωστή απόδοση του τονικού ύψους (5,6,7 ετών). Ενώ τα παιδιά τραγουδούσαν, η παιδαγωγός σταμάτησε να παίζει. Τα παιδιά ήταν σε θέση να συνεχίσουν το ομαδικό τους τραγούδι και μάλιστα τονικά σωστά (5,6,7 ετών).

Η Νεφέλη (5 ετών) ζήτησε να τραγουδήσει στο αυτί της παιδαγωγού σε χαμηλή ένταση. Η Λήδα (5 ετών) ζήτησε να τραγουδήσει σε κοντινή απόσταση από την παιδαγωγό επίσης σε χαμηλή ένταση. Ο Ορφέας (5 ετών) τραγούδησε από τη θέση του δυνατά, παραλλάζοντας τις συλλαβές («ντριν», «ντριν», «νταν», «νταν»). Τα μεγαλύτερα παιδιά τραγούδησαν τονικά σωστά σε χαμηλή ένταση, ενώ ήταν πολύ συγκεντρωμένα στο άκουσμα (6 ετών).

Η παιδαγωγός μέσω του ηλεκτρολογικού σωλήνα δημιούργησε τον ήχο του αέρα (στοιχείο του τραγουδιού *Ο αέρας μουρμουρίζει*). Κάποια παιδιά πειραματίστηκαν τραγουδώντας μέσα στον σωλήνα ή ακούγοντας από την άλλη πλευρά του.

Παιδαγωγός: «Τι έκανε ο σωλήνας αυτός στον ήχο της φωνής;»

Κωνσταντίνος (6 ετών): «Τον έκανε ποιο βαρύ». Η απάντηση ήταν δείγμα ακουστικής ευαισθητοποίησης ως προς τη χροιά του ήχου.

Στη συνέχεια, ένα παιδί τραγούδησε ατομικά, χωρίς συνοδεία πιάνου, το μουσικό διάστημα 3ης μικρής, αλλάζοντας θέσεις στο χώρο. Τα παιδί-τραγουδιστής απέδωσε σωστά το τονικό ύψος, ενώ τα παιδιά-ακροατές έχοντας κλείσει τα μάτια, κατέδειξαν με επιτυχία το σημείο από όπου προερχόταν η φωνή.

Τέλος, τα παιδιά, με τη συνοδεία της κιθάρας, τραγούδησαν ομαδικά, σε χαμηλή ένταση και μέτριο τέμπο, καθώς και τονικά σωστά το τραγούδι *Ο κούκος*. Τα παιδιά τραγούδησαν ομαδικά τα δύο τραγούδια με τη συνοδεία της κιθάρας και παλαμάκια.

Διαθεματικότητα

Ο καρδιακός παλμός

Αξιολόγηση - Ερμηνεία

Επισημαίνεται ξανά η πρόοδος της ομάδας ως προς το υψηλότερο επίπεδο συγκέντρωσης, ηρεμίας και κατανόησης των εννοιών. Η αναφορά στην έννοια της χροιάς δεν αποτελούσε εκ των προτέρων στόχο, ωστόσο στην πορεία της δραστηριότητας προέκυψε αυθόρμητα. Στη συγκεκριμένη συνάντηση και ως συνέχεια των δύο προηγούμενων που σχετίζονταν με τον έλεγχο της αναπνοής και την ενεργητική ακρόαση προχωρήσαμε στην εσωτερική ακρόαση. Στις συγκεκριμένες δραστηριότητες τα παιδιά φάνηκε να επιτυγχάνουν συγκέντρωση σε υψηλά επίπεδα. Η εσωτερική ακρόαση βοήθησε σε μεγάλο βαθμό να συντονιστεί και να συνεργαστεί η ομάδα. Πρόκειται ουσιαστικά για μια άσκηση, όπου κάποιος μαθαίνει να αφουγκράζεται τον εαυτό του και σταδιακά να τον εντάσσει σε ένα σύνολο. Παράλληλα παρατηρήθηκε πρόοδος της ομάδας και ως προς την κατανόηση μουσικών εννοιών. Η αναφορά στην έννοια της χροιάς δεν αποτελούσε εκ των προτέρων στόχο, ωστόσο στην πορεία της δραστηριότητας προέκυψε αυθόρμητα.

3.2.5. Πέμπτη δράση

Όνομα δράσης	ΠΕΜΠΤΗ ΔΡΑΣΗ
Ημερομηνία	Τρίτη, 14 / 5/ 2019
Διάρκεια	1:02:14
Συμμετέχοντες	Δεκαπέντε παιδιά, τρεις ενήλικες (σύνολο 18) Πέντε παιδιά μαθήτριες/μαθητές Νηπιαγωγείου, πέντε ετών (τρία κορίτσια, δύο αγόρια) Οκτώ παιδιά μαθήτριες/μαθητές της Α΄ Δημοτικού, έξι ετών (επτά κορίτσια, ένα αγόρι) Δύο παιδιά μαθήτριες της Β΄ Δημοτικού, επτά ετών Δύο παιδαγωγοί, ένας κιθαριστής
Μέσα	Μουσικά όργανα: κιθάρα Μικρά μουσικά όργανα: κουδουνάκι Στίχοι και παρτιτούρες μελοποιημένων γλωσσοδετών (Παράρτημα): «Ράχη ράχη ανέβαινα κι έτρωγα φραγκόσυκα, «Καλημέρα, καμηλιέρα, καμηλιέρα καλημέρα» Ηχογραφημένη μουσική: Johann Strauss II, <i>An der schönen, blauen Donau</i> , <i>Op. 314</i> , Εισαγωγή (A major) (<i>Waltz</i>)

Θεματικοί άξονες

Ενεργητική ακρόαση. Ατομικό και ομαδικό τραγούδι. Ρυθμός, κίνηση και φωνή.

Στόχοι

Η επίτευξη αυτοέκφρασης μέσω των χρωμάτων: φωνή και κίνηση. Η εμπέδωση γνωστών εννοιών: ρυθμός, ένταση, ταχύτητα, τονικό ύψος, μουσικό ύφος. Η εμπέδωση της εσωτερικής ακοής. Η γνωριμία με την ρυθμική απαγγελία.

Δραστηριότητες

Παιδαγωγικό κλίμα και προετοιμασία ομάδας

Η ομάδα, από καθιστή θέση, παρουσίαζε ανησυχία. Η παιδαγωγός χρησιμοποίησε τα κουδουνάκια της ησυχίας και διαχειρίστηκε τη φωνή της με ηρεμία, χαμηλή ένταση και ζεστό ηχόχρωμα. Τα παιδιά κάθισαν σταυροπόδι, υπήρξε σταδιακή παύση ομιλιών και συγκέντρωση.

Εξέλιξη

α) Τα χρώματα ως αφόρμηση αυτοέκφρασης και αλληλεπίδρασης και ως προετοιμασία ενεργητικής μουσικής ακρόασης

Τα παιδιά ρωτήθηκαν ποιο ήταν το αγαπημένο τους χρώμα.

Ευαγγελία (6 ετών): «Το ουράνιο τόξο» (χαρά).

Ακολούθησε καταιγισμός απαντήσεων. Τα παιδιά φαντάστηκαν τα χέρια τους ως πινέλα ζωγραφικής με χρώματα. Ανακάτευαν με ένταση και ταχύτητα τα φανταστικά χρώματα απλώνοντάς τα σε όλο το σώμα.

β) Ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής και ακολουθία της μουσικής με κίνηση και φωνή από καθιστή και όρθια θέση

Τα παιδιά, από καθιστή θέση, ακούγοντας το ηχογραφημένο μουσικό απόσπασμα, φαντάστηκαν ένα ζωγραφικό καμβά και ακολούθησαν τη μουσική (*waltz*) «ζωγραφίζοντας» την πάνω σε αυτόν με κίνηση του χεριού ως φανταστικού πινέλου (06:42).

Παιδαγωγός: «Η μουσική, παιδιά, δεν είναι ευθεία γραμμή. Μπορούμε να ακούσουμε ότι έχει ανεβάσματα, κατεβάσματα, αναπνοές όπως κι εμείς, σταματήματα, αλλαγές. Την ακούμε σιγανή ή δυνατή. Την ακούμε να τρέχει κι άλλες φορές την ακούμε πιο αργή...Αφουγκραστείτε τη μουσική».

Ύστερα τα παιδιά ακολούθησαν τη μουσική «ζωγραφίζοντας» με κίνηση σε όλα τα επίπεδα του χώρου.

Συνολικά παρατηρήθηκαν:

Ακολουθία του μουσικού ύφους μέσω κινήσεων και φωνής με εκφραστικότητα.

Απόδοση αυξομειώσεων της έντασης και της ταχύτητας της μουσικής μέσω έντονων ή ήρεμων κινήσεων, ενωμένων (*legato*) ή κοφτών (*staccato*) κινήσεων, αργών ή γρήγορων κινήσεων του χεριού ή του δακτύλου από καθιστή θέση και ολόκληρου του σώματος από όρθια θέση και μέσω ανάλογα προσαρμοσμένων φωνητικών ήχων.

Ακολουθία της ανιούσας ή κατιούσας πορείας της μουσικής (6, 7 ετών).

Ακολουθία πτώσεων με κατέβασμα του χεριού ή του σώματος και φθίνουσας έντασης φωνητικού ήχους (7 ετών).

Συνολική εικόνα ηρεμίας και συγκέντρωσης στα πρόσωπα όλων.

Αναφορικά με τη φωνή υπήρξαν αυθόρμητοι συνεχείς ήχοι όπως «αααα» (5 ετών), ενωμένα ή κοφτά σφυρίγματα (5,6 ετών), ενωμένοι και κοφτοί ήχοι με τη συλλαβή «τα-τα-τα» (5, 6 ετών).

Αναφορικά με τις κινήσεις από όρθια θέση παρατηρήθηκαν περπάτημα, τρέξιμο, στροβιλισμοί, σήκωμα στις μύτες των ποδιών (5, 6, 7 ετών) συμμετοχή των χεριών και του κεφαλιού στην κίνηση (5,6,7 ετών), ξάπλωμα και «ρολάρισμα» του σώματος (5, 6, 7 ετών).

γ) Ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής και ακολουθία της μουσικής με κίνηση και φωνή στο χώρο. Μουσική και παύση, κίνηση και στάση, προσαρμογή φωνητικών ήχων. Κίνηση και φωνή με ή χωρίς μουσική - Εσωτερική ακοή

Ακολούθησαν διαδοχικές εναλλαγές κινήσεων και στάσεων που εκτελούνταν ήρεμα από όλες/ους όταν η μουσική σταματούσε. Παρατηρήθηκε πως όλα τα παιδιά (5,6,7 ετών) ήταν σε θέση να παραμένουν σιωπηλά όταν η κίνηση σταματούσε. Στη συνέχεια, με στόχο την ενίσχυση της εσωτερικής ακοής, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να συνεχίζουν την κίνηση όταν η μουσική σταματούσε (17:22).

δ) Κίνηση στο χώρο χωρίς μουσική. Κίνηση και στάση. Ακροώμαι και αισθάνομαι. Ένα αυτοσχέδιο τραγούδι

Τα παιδιά όρθια με κλειστά μάτια, ακίνητα χωρίς να μιλούν και χωρίς ηχητικά ερεθίσματα, ισορροπούσαν το σώμα τους, αφουγκράζονταν την αναπνοή τους, εξοικειώνονταν με την αίσθηση του σώματος στο χώρο αισθανόμενα την παρουσία των άλλων.

Ακούγοντας ή αισθανόμενα την κίνηση κάποιου παιδιού άρχιζαν να τρέχουν. Η κίνηση σταματούσε μόλις σταματούσαν τα ηχητικά ερεθίσματα (προτεραιότητα στην αίσθηση της ακοής). Τα παιδιά πραγματοποίησαν τη διαδικασία με εξαιρετικό συντονισμό και αίσθηση ροής (28:04).

Κατά την κίνηση η Τερέζα (6 ετών) τραγουδούσε αυτοσχεδιάζοντας: «Κάποιος ξεκινάει, κάποιος σταματάει, κάποιος περπατάει». Επαναλάμβανε τις φράσεις σε ρυθμό 4/4 και γρήγορο tempo, τονίζοντας την τρίτη συλλαβή κάθε ρήματος και προσαρμόζοντας το τραγούδι στο ρυθμό των βημάτων. Η ομάδα ακολούθησε το τραγούδι.

ε) Γλωσσοδέτες

Χρύσα (7 ετών): «Είναι κάτι ποιηματάκια που μας μπερδεύουν τη γλώσσα, όταν τα λέμε» (34:22).

Τα παιδιά ανέφεραν δύο ήδη γνωστούς γλωσσοδέτες από τη σχολική τάξη.

Αριάνα (6 ετών): «Ο Τζιτζιρας, ο μίτζιρας, ο τζιτζιμιτζιχόντζιρας».

Τερέζα (6 ετών): «Άσπρη πέτρα, ξέξασπρη κι απ' τον ήλιο ξεξασπρότερη».

Η παιδαγωγός παρουσίασε άλλους δύο γλωσσοδέτες, άγνωστους στην ομάδα (Παράρτημα) (39:55).

Ο πρώτος γλωσσοδέτης ήταν «Ράχη ράχη ανέβαινα κι έτρωγα φραγκόσυκα, φραγκόσυκα, φραγκόσυκα».

Η παιδαγωγός μπερδεύτηκε κατά την απαγγελία (γέλιο από όλη την ομάδα). Υπήρξε απαγγελία με σταθερό ρυθμό και καλή άρθρωση (7 ετών) και απαγγελία με ακατανόητες λέξεις που η ομάδα εκλάμβανε ως αστείες (5 ετών).

Παρατηρήθηκε ότι ορισμένα παιδιά (6 ετών) αρνήθηκαν να απαγγείλουν γιατί ο γλωσσοδέτης ήταν άγνωστος. Άλλα παιδιά, κυρίως νήπια, προσπάθησαν να απαγγείλουν.

Ο δεύτερος γλωσσοδέτης «Καλημέρα καμηλιέρη, καμηλιέρη καλημέρα» εμπειρείχε ηχητικά παρόμοιες λέξεις (44:40).

Δημιουργήθηκαν νέοι λεκτικοί συνδυασμοί με βάση την πιο οικεία λέξη π.χ. «κακημέρα, κακημέρη» (5 ετών), «καλημέρα καλιαμέρη» (6 ετών). Η παιδαγωγός εξήγησε ξανά τη λέξη «καμηλιέρης». Υπήρξε επίσης απαγγελία με σταθερό ρυθμό και καλή άρθρωση (Χρύσα, Μαριλένα 7 ετών).

στ) Μελοποιημένοι γλωσσοδέτες και ομαδικό τραγούδι. Ένταση και τονικότητα

Η παιδαγωγός τραγούδησε με τη συνοδεία της κιθάρας σε αργό ρυθμό και μέτρια ένταση τον πρώτο γλωσσοδέτη. Τα παιδιά ακολούθησαν άμεσα, ομαδικά, σε μέτριο tempo, με σωστή άρθρωση και αίσθηση της τονικότητας. Παρατηρήθηκε πως τραγουδώντας ομαδικά συμμετείχαν όλες/οι με αυτοπεποίθηση ανεξάρτητα από την ηλικία και τον προηγούμενο βαθμό συμμετοχής. Υπήρξε αίσθηση ασφάλειας.

Ύστερα η παιδαγωγός διαβάθμιζε τη φωνητική ένταση κινώντας το χέρι της, ενώ ο κιθαριστής διατηρούσε σταθερή μέτρια ένταση.

Σε μεσαίο και υψηλό επίπεδο έντασης τα παιδιά τραγουδούσαν δυνατά μην αποδίδοντας ικανοποιητικά το τονικό ύψος. Ύστερα, τραγουδώντας σε μικρότερη ένταση υπήρξε απόδοση τονικού ύψους και σωστή άρθρωση από όλες/ους (50:42).

ι) Μελοποιημένοι γλωσσοδέτες. Τραγουδιστής και ακροατής. Η φωνή στο χώρο και η αναγνώριση της χροιάς

Κάποιο παιδί βρισκόταν σε θέση ακροατή, ενώ κάποιο άλλο σε θέση τραγουδιστή του γλωσσοδέτη, χωρίς το ένα να βλέπει το άλλο. Τα παιδιά - ακροατές έδειξαν με επιτυχία το σημείο από όπου προέρχονταν η φωνή (5,6,7 ετών) και τα παιδιά - τραγουδιστές απέδωσαν σωστά το

τονικό ύψος τραγουδώντας αυτή τη φορά ατομικά, *a cappella*, με σταθερό ρυθμό και σωστή άρθρωση (52:49) μπροστά στα άλλα παιδιά νιώθοντας ασφαλή.

Στη συνέχεια τα παιδιά – ακροατές αναγνώρισαν με ευκολία ποιο παιδί τραγουδούσε τον γλωσσοδέτη (αναγνώριση χροιάς), στοιχείο ενδεικτικό της εξοικείωσης και ακουστικής ευαισθητοποίησής των παιδιών.

θ) Μελοποιημένοι γλωσσοδέτες - Ομαδικό τραγούδι με περπάτημα στο χώρο και παλαμάκια

«Ράχη ράχη ανέβαινα κι έτρωγα φραγκόσυκα,

βρίσκω έναν καμηλιέρη, καμηλιέρη καλημέρα».

Οι δύο γλωσσοδέτες ενώθηκαν μουσικά και θεματικά. Τα παιδιά με τη συνοδεία της κιθάρας, τραγούδησαν ομαδικά, με αυτοπεποίθηση, σταθερό ρυθμό και τονικά σωστά σε μεσαία φωνητική ένταση, περπατώντας με παλαμάκια. Η πέμπτη δράση ολοκληρώθηκε σε κλίμα ικανοποίησης.

Διαθεματικότητα

Η σύνδεση του τραγουδιού με τις εικαστικές τέχνες

Αξιολόγηση -Ερμηνεία

Στη συγκεκριμένη συνάντηση στόχος ήταν τα παιδιά να αποδώσουν με κινήσεις ολόκληρου του σώματος μουσικές παραμέτρους που άκουγαν. Αυτό έγινε με κινήσεις που αφορούσαν το ύψος και την εκφραστικότητα, την ταχύτητα, το τονικό ύψος, την ανιούσα ή κατιούσα κίνηση της μουσικής. Στην συνέχεια, αυτές οι παράμετροι αποδόθηκαν και με φωνήματα. Έτσι η κίνηση αποτέλεσε τη βάση για να κατανοήσουν τα παιδιά ό,τι άκουγαν και στη συνέχεια για να παράγουν τα παιδιά μουσική με τη φωνή τους. Τα παιδιά κατάφεραν να ανταποκριθούν σωστά και στις παύσεις. Η κίνηση χωρίς μουσική αποτελούσε συνέχεια των δραστηριοτήτων εσωτερικής ακρόασης και αποτέλεσε μια καλή βάση για ανάπτυξη ομαδικότητας και συνεργασίας. Η κίνηση αυτή φάνηκε ότι έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να αντιληφθούν ακουστικά τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους και να συντονιστούν. Ακολούθησαν παιχνίδια με γλωσσοδέτες και έτσι έγινε με τρόπο παιγνιώδη η εισαγωγή στην άρθρωση. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω φάνηκε ότι η γλώσσα, η κίνηση και η μουσική λειτουργούν ως μια ενότητα. Ως σημείο προόδου της ομάδας

αναφορικά με τον φωνητικό έλεγχο επισημαίνεται πως στα σημεία παύσεων της μουσικής και στάσεων της κίνησης όλες/οι παρέμεναν σιωπηλές/οι.

3.2.6. Έκτη δράση

Όνομα δράσης	ΕΚΤΗ ΔΡΑΣΗ
Ημερομηνία	Τρίτη, 21 / 5 / 2019
Διάρκεια	57:42
Συμμετέχοντες	Δώδεκα παιδιά, τρεις ενήλικες (σύνολο 15) Πέντε παιδιά μαθήτριες/μαθητές Νηπιαγωγείου, πέντε ετών (τρία κορίτσια και δύο αγόρια) Πέντε παιδιά μαθήτριες της Α΄ Δημοτικού, έξι ετών (πέντε κορίτσια) Δύο παιδιά μαθήτριες της Β΄ Δημοτικού, επτά ετών (δύο κορίτσια) Δύο παιδαγωγοί, ένας κιθαριστής
Μέσα	Μουσικά όργανα: κιθάρα, τύμπανο του ωκεανού (ocean drum) Αντικείμενα: Μεγάλο μπλε πανί Παρτιτούρα τραγουδιού <i>Μπλε</i> (Παράρτημα)

Θεματικοί άξονες

Ενεργητική ακρόαση. Εσωτερική ακοή. Διαχείριση φωνής.

Στόχοι

Η ενίσχυση της εσωτερικής ακοής. Η εκμάθηση ενός νέου τραγουδιού. Η εμπέδωση ήδη διδαγμένων εννοιών. Η φωνητική αυτονόμηση της ομάδας από την παιδαγωγό. Η γνωριμία με τη «φωνή» του τύμπανου του ωκεανού.

Δραστηριότητες

Παιδαγωγικό κλίμα και προετοιμασία ομάδας

Τα παιδιά ήταν ήρεμα καθισμένα κάτω, κυκλικά. Η παιδαγωγός τα καλωσόρισε με χαρά.

Εξέλιξη

α) Γνωριμία με το τύμπανο του ωκεανού

Η παιδαγωγός άρχισε να κινεί σε χαμηλή ένταση και κυκλική ροή, το τύμπανο του ωκεανού (05:13).

Λήδα (5 ετών): «Ακούγεται σαν τη θάλασσα».

Η διάφανη πλευρά του οργάνου επέτρεψε στα παιδιά να δουν τις μεταλλικές μπίλιες στο εσωτερικό, την κίνησή τους και τη μεταξύ τους κρούση.

β) Ηχητικοί πειραματισμοί με το τύμπανο του ωκεανού

Τα παιδιά διερεύνησαν το όργανο και τους ήχους του με ποικίλους τρόπους και κινήσεις (πλάγιες, κυκλικές, αντιστροφή). Τοποθέτησαν τις παλάμες τους στην επιφάνεια του οργάνου, χτυπώντας όλα μαζί. Ο υπόκωφος ήχος προκάλεσε ενθουσιασμό.

γ) Εσωτερική ακοή. Φωνητική αναπαραγωγή ήχων και παράλληλες σωματικές κινήσεις

Η παιδαγωγός κινούσε το όργανο, ενώ τα παιδιά ακροώνταν. Κατά την παύση, τα παιδιά αναπαρήγαγαν φωνητικά τον ήχο με μακρόσυρτες, ενωμένες φωνές μεσαίας έντασης («σσ», «ου»). Ύστερα κάθισαν σε καρέκλες, ώστε να εξυπηρετείται η ευχερέστερη διαχείριση της αναπνοής. Τα παιδιά αναπαρήγαγαν φωνητικά τους ήχους, χωρίς πλέον να τους ακούν με

μακρόσυρτους και κοφτούς ήχους («σ», «βρ», «φσ» 5,6,7 ετών), άναρθρους φωνητικούς ήχους («αααα») (Τερέζα, 6 ετών), σφύριγμα χαμηλής έντασης εκπνοή μέσα από τα δόντια με μισάνοιχτο στόμα (Αριάνα, 6 ετών) (19:59).

δ) Ακρόαση, φωνητική αναπαραγωγή ήχων και κίνηση από καθιστή θέση

Η παιδαγωγός κινούσε το τύμπανο του ωκεανού παράγοντας ήχους χαμηλής και μεσαίας έντασης (23:51). Εκτός των φωνητικών ήχων υπήρχαν κινήσεις όπως: κυματιστή κίνηση παλάμης δεξιά και αριστερά (6,7 ετών), περιστρεφόμενη και με αλλαγή φοράς κίνηση των χεριών και των δακτύλων (5,6,7 ετών), κίνηση του χεριού με κάθετο ανεβοκατέβασμα (6,7 ετών). Υπήρχε ακόμη κίνηση του κεφαλιού σαν τρέμολο (6 ετών) και κυκλικές κινήσεις των ποδιών (5,6,7 ετών). Παρατηρήθηκε η συνάφεια φωνητικών ήχων και σωματικών κινήσεων ως προς την ένταση και τη διάρκεια.

ε) Ακρόαση και φωνητική αναπαραγωγή ήχων και ελεύθερη κίνηση στο χώρο. Φωνή και παύση, κίνηση και στάση

Αριάνα (6 ετών): «Να το κάνουμε χορό».

Φωνή και κίνηση σταματούσαν μόλις σταματούσε το ηχητικό ερέθισμα. Παρατηρήθηκε συντονισμός των παιδιών μεταξύ τους, απόλυτη συγκέντρωση κατά τη διαδικασία και ενότητα φωνής και κίνησης (5,6,7 ετών).

στ) Το τύμπανο του ωκεανού: ήχοι και εικόνες

Στη συνέχεια, τα παιδιά μίλησαν για τις εικόνες που προέκυψαν μέσω της ακρόασης (29: 35).

Λήδα (5 ετών): «Θάλασσα, νερό, αέρας, μπίλιες και ροχαλητό».

Μαριλένα (7 ετών): «Κύματα στη θάλασσα».

Βάλια (6 ετών): «Φωνή μωρού».

Αριάνα (6 ετών): «Ο αέρας φυσά τα χόρτα» (παράλληλη κυματιστή κίνηση παλάμης).

Νεφέλη (5 ετών) : «Άλογα να αγωνίζονται, να τρέχουν».

Τερέζα (6 ετών): «Ένας βιαστικός κάβουρας πάνω σε βότσαλα» (35:59).

ζ) Ένα τραγούδι για το μπλε χρώμα - Ακρόαση και φωνητική αναπαραγωγή χαρακτηριστικών φθόγγων της μελωδίας. Τονικό ύψος

Ο κιθαριστής έπαιξε σταδιακά τρεις χαρακτηριστικούς φθόγγους της μελωδίας του τραγουδιού (41:33).

Παιδαγωγός: «Ας ακούσουμε τη φωνή της νότας Ντο». «Ας ανέβουμε τώρα δύο σκαλάκια για να ακούσουμε τη φωνή της νότας Μι». «Και δύο σκαλάκια ακόμη για τη νότα Σολ».

Οι φθόγγοι παίχτηκαν διαδοχικά και επαναλαμβανόμενα. Η παιδαγωγός παρότρυνε την ομάδα να αναπαράγει, ομαδικά, με κλειστό στόμα («μμμ») τους φθόγγους σε μέτρια ένταση. Υπήρξε σωστή τονική απόδοση (5,6,7 ετών) χωρίς τη συμμετοχή της παιδαγωγού.

η) Ένα τραγούδι για το μπλε χρώμα - Φθόγγοι και λέξεις

Τα παιδιά τραγούδησαν ομαδικά με τη συνοδεία της κιθάρας τους τρεις κατά ανιόντα διαστήματα τρίτης φθόγγους, χρησιμοποιώντας τη λέξη «μπλε» (44:10). Η παύση στο τέταρτο μέρος του πρώτου μέτρου χρησιμοποιήθηκε ως σημείο αναπνοής. Τα παιδιά (5,6,7 ετών) τραγούδησαν σε μέτρια ένταση τονικά σωστά. Ο Ορφέας (5 ετών) τραγουδούσε χρησιμοποιώντας τη λέξη «γκρυ».

Η ομάδα άκουσε από τον κιθαριστή το δεύτερο μέτρο της μελωδίας του τραγουδιού που εμπεριείχε τις ίδιες νότες (45:04). Ακολούθησε συνένωση των δύο μέτρων («μπλε, μπλε, μπλε, πες μας τι 'ναι μπλε»), τα οποία η ομάδα τραγούδησε με τη συνοδεία της κιθάρας και παλαμάκια.

θ) Ένα τραγούδι για το μπλε χρώμα. Μελωδία και στίχοι. Τραγουδώντας σε χαμηλή, μεσαία και υψηλή ένταση

Στη συνέχεια, η παιδαγωγός τραγούδησε με τη συνοδεία της κιθάρας δύο φορές ολόκληρο το τραγούδι σε τονικότητα Μι ύφεση μείζονα (49:33). Ύστερα τραγούδησαν τα παιδιά, ενώ η παιδαγωγός τα συνόδευε χαμηλόφωνα, διαβαθμίζοντας τη φωνητική ένταση με ανεβοκατέβασμα του χεριού (51:23). Τα παιδιά, ήταν όλο και πιο συχνά σε θέση να τραγουδούν σωστά ένα τραγούδι (έλεγχος αναπνοής και απόδοση τονικού ύψους) με τη διακριτική συμμετοχή ή και χωρίς τη συμμετοχή της παιδαγωγού. Επίσης υπήρξε σωστή απόδοση τονικού ύψους ακόμη κι όταν τα παιδιά τραγουδούσαν δυνατά, (πρόοδος από την προηγούμενη δράση) καθώς και στην απόδοση

του ανιόντος διαστήματος 8ης μεταξύ 4ου και 5ου μέτρου (6,7 ετών). Στο σημείο αυτό τα νήπια τραγούδησαν αυτόβουλα σε χαμηλότερη ένταση.

ι) Ένα τραγούδι για το μπλε χρώμα. Τραγούδι, παλαμάκια, βήματα σε γραμμή και ελεύθερη κίνηση στο χώρο

Τα παιδιά τραγουδούσαν, με συνοδεία της κιθάρας, περπατώντας σε γραμμή και χτυπώντας παλαμάκια, ενώ στη συνέχεια περπάτησαν τραγουδώντας (52:36).

κ) Το τύμπανο του ωκεανού. Τραγούδι και κίνηση στο πανί

Τα παιδιά από καθιστή θέση, κυκλικά, κινούσαν ένα μεγάλο μπλε πανί ενώ τραγουδούσαν ομαδικά με συνοδεία της κιθάρας. Η παιδαγωγός κινούσε από καθιστή θέση το τύμπανο του ωκεανού και η Λήδα (5 ετών) αυτόβουλα περπατούσε γύρω από τον κύκλο (55:52). Το τραγούδι και η μουσική συνοδεία σταμάτησαν σταδιακά. Η παιδαγωγός μείωνε σταδιακά την ένταση των ήχων του οργάνου. Υπήρξε σταδιακή μείωση της έντασης στην κίνηση του πανιού και πλήρη παύση εκ μέρους των παιδιών.

Για λίγα δευτερόλεπτα οι συμμετέχοντες βίωσαν την ακρόαση της παύσης. Η έκτη δράση ολοκληρώθηκε με αρμονία και ήρεμη διάθεση.

Διαθεματικότητα

Ο κόσμος της θάλασσας

Αξιολόγηση – Ερμηνεία

Στη συγκεκριμένη συνάντηση και με βάση τις βιωματικές κατακτήσεις των προηγούμενων συναντήσεων τα παιδιά προχώρησαν αρκετά πιο αυτόνομα σε ένα νέο τραγούδι. Ένα βασικό στοιχείο που φάνηκε εδώ να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο είναι η ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους μέσα από την ακρόαση. Ουσιαστικά τα παιδιά δημιούργησαν εικόνες από ακουστικά ερεθίσματα, οι οποίες, στη συνέχεια, τα βοήθησαν να τραγουδήσουν εκφραστικά. Η κίνηση έπαιξε και πάλι καθοριστικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία και αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα συντονισμού της ομάδας. Για μια ακόμη φορά φάνηκε ότι η ενεργητική ακρόαση αποτελεί τη βάση του τραγουδιού. Το μουσικό όργανο που έδειξε η παιδαγωγός ήταν σε θέση να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των παιδιών, βοηθώντας τα να κατανοήσουν τους πολλούς και

διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να παράγεται μουσική. Σε σχέση με το τραγούδι, τα παιδιά μπόρεσαν να χειρίζονται πολύ καλύτερα και πιο αυτόνομα τη φωνή τους και να αποδώσουν βιωματικά έννοιες που γνώρισαν στις προηγούμενες συναντήσεις (τονικό ύψος, ένταση, μελωδικό περίγραμμα). Διαπιστώθηκε ακόμη μία φορά ότι ο ρόλος της ενεργητικής και της εσωτερικής ακρόασης είναι αναντικατάστατος όσον αφορά το σωστό τραγούδι.

3.2.7. Έβδομη δράση

Όνομα δράσης	ΕΒΔΟΜΗ ΔΡΑΣΗ
Ημερομηνία	Τρίτη, 28 / 5 / 2019
Διάρκεια	58:12
Συμμετέχοντες	Δέκα παιδιά, τρεις ενήλικες (σύνολο 13) Τρία παιδιά μαθήτρια/μαθητές Νηπιαγωγείου, πέντε ετών (ένα κορίτσι και δύο αγόρια) Έξι παιδιά μαθήτριες/ μαθητές της Α΄ Δημοτικού, έξι ετών (τέσσερα κορίτσια και δύο αγόρια) Ένα παιδί μαθήτρια της Β΄ Δημοτικού, επτά ετών Δύο παιδαγωγοί, ένας κιθαριστής
Μέσα	Μουσικά όργανα: κιθάρα, πιάνο, ταμπουρίνο Αντικείμενα: χρωματιστές χαρτοπετσέτες, μπάλα Τραγούδι σωματογνωσίας <i>Κεφάλι, ώμοι γόνατα και πόδια</i> (Παράρτημα) Παιχνιδοτραγούδο <i>Το μαντηλάκι</i> (Παράρτημα) Λάχνισμα <i>Άκατα Μάκατα...</i> (Παράρτημα) Τραγούδι <i>Πέντε ποντικοί</i> (Παράρτημα) Παιχνιδοτραγούδο <i>Γεράκια και τρυγόνες</i> (Παράρτημα)

Θεματικοί άξονες

Παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα. Ο ρυθμός στη φωνή, στην κίνηση και στην ομιλία.

Στόχοι

Η επιτέλεση του ομαδικού τραγουδιού μέσω των παραδοσιακών παιχνιδοτράγουδων σε κλίμα διασκέδασης και εκτόνωσης. Η τήρηση του φωνητικού, κινητικού και λεκτικού ρυθμού και η βίωση της ροής.

Δραστηριότητες

Παιδαγωγικό κλίμα και προετοιμασία ομάδας

Η δράση άρχισε με το τραγούδι σωματογνωσίας *Κεφάλι, ώμοι γόνατα και πόδια* (Παράρτημα) με τη συνοδεία της κιθάρας σε διαρκώς αυξανόμενο, με κάθε επανάληψη, tempo. Το ήδη γνώριμο τραγούδι και ο υπερβολικά γρήγορος ρυθμός των επιτόπιων κινήσεων, καθώς τα παιδιά έδειχναν με ενθουσιασμό τα μέρη του σώματος, συνδέθηκε με εξίσου γρήγορο ρυθμό στο τραγούδι τους και υψηλή ένταση φωνής. Η υψηλή ένταση και ταχύτητα δημιούργησαν έλλειψη συγκέντρωσης κατά την ακρόαση της μελωδίας και, κατ' επέκταση, δυσκολίες στη σωστή απόδοση του τονικού ύψους. Ωστόσο, υπήρξε αξιοσημείωτη διασκέδαση και εκτόνωση.

Εξέλιξη

α) Ρυθμική απαγγελία του λαχνίσματος *Άκατα Μάκατα...* (Παράρτημα)

Κρατώντας ρυθμό 4/4 με το ταμπουρίνο, η παιδαγωγός απήγγειλε ρυθμικά σε μέτρια ένταση το λάχνισμα (06:26).

Παιδαγωγός: «Πότε λέμε ένα λάχνισμα;»

Θανάσης (5 ετών): «Όταν κάνουμε μαγικά».

Τα παιδιά επανέλαβαν ομαδικά με παλαμάκια, μέτρια φωνητική ένταση και σωστή άρθρωση (07:08). Απήγγειλαν το λάχνισμα από όρθια θέση σε κύκλο, περνώντας σε κάθε συλλαβή μία μπάλα από χέρι σε χέρι (09:22). Η ροή κίνησης της μπάλας αναπροσαρμοζόταν από τα παιδιά καθώς αρκετά από αυτά (5,6 ετών) επιθυμούσαν να παίξουν μαζί της περισσότερο. Παρόλα αυτά υπήρχε τήρηση του ρυθμού και εξακολούθηση της ροής. Η ρυθμική απαγγελία ευνόησε τη ροή

της κίνησης και αντίστροφα. Ακολούθησαν παιχνίδια τήρησης του ρυθμού με στράκες με το δεξί και το αριστερό χέρι εναλλάξ (αμφιπλευρικότητα).

γ) Λάχνισμα, ρυθμική απαγγελία με εναλλασσόμενες στράκες και βήματα

Τα παιδιά και η παιδαγωγός απήγγειλαν ρυθμικά το λάχνισμα από καθιστή θέση συνοδεύοντας με στράκες εναλλάξ στο δεξί κι αριστερό χέρι ανά λέξη (18:40). Από όρθια θέση ακολούθησε ρυθμική απαγγελία με επιτόπια βήματα συντονισμένα ισοπλευρικά και αμφιπλευρικά με στράκες. Η εκτέλεση ήταν συνολικά επιτυχής (5,6,7 ετών). Ο Ορφέας (5 ετών) συνδύασε στράκες με περιστροφικά βήματα γύρω από τον εαυτό του. Συνολικά, παρατηρήθηκε ικανοποιητικός συντονισμός κινήσεων και φωνής καθώς και προσπάθεια από όλες/ους πραγματοποίησης της δραστηριότητας με επιτυχία.

δ) Παραδοσιακά παιγνιδοτραγούδα και παιχνίδια

Τα παιδιά έπαιζαν το παιγνιδοτραγούδο *Το μαντηλάκι* (Παράρτημα) (24:40). Άκουσαν τη μελωδία και τραγούδησαν άμεσα σε μέτρια ένταση και σωστή τονική απόδοση, από καθιστή θέση με στράκες και από όρθια θέση με παλαμάκια και επιτόπια βήματα. Σημειώνεται πως η Τερέζα (6 ετών), αν και δεν τραγουδούσε, υπογράμμισε με παραστατικότητα και σωστή ακολουθία του ρυθμού τους στίχους («...παπούτσια δεν μου πήρε», δείχνοντας τα παπούτσια της...«να πάω στο χορό», στροβιλιζόμενη στις μύτες των ποδιών).

Στη συνέχεια, τα παιδιά έπαιζαν το ομαδικό παραδοσιακό παιχνίδι ερωταποκρίσεων *Κικιρίκου...* (Παράρτημα). Το άγνωστο παιχνίδι κέντρισε το ενδιαφέρον (33:22). Χρησιμοποιούνταν οι ίδιες ερωτήσεις κάθε φορά, ενώ το παιδί που βρισκόταν στη θέση του κόκορα τροποποιούσε με φαντασία τις απαντήσεις του. Στην αρχή του παιχνιδιού γινόταν μίμηση της φωνής του κόκορα, ενώ κατά τη διάρκεια υπήρξε γρήγορος ρυθμός ερωταποκρίσεων, φαντασία, αυθορμητισμός και περιγραφικότητα.

Μαριλένα (7 ετών): «Κικιρίκου».

Δανάη (6 ετών): «Τι λαλάς κόκορα;»

Μαριλένα (7 ετών): «Θέλω φαγητό».

Δανάη (6 ετών): «Και που είναι το φαγητό;»

Μαριλένα (7 ετών): «Στο δάσος».

Δανάη (6 ετών): «Και που είναι το δάσος;»

Μαριλένα (7 ετών): «Στα βουνά».

Ο Μάριος (6 ετών, μαθητής πιάνου) έπαιξε στο πιάνο τη μελωδία του παραδοσιακού παιδικού τραγουδιού *Πέντε ποντικοί*. Η παιδαγωγός τραγούδησε το τραγούδι, γνωστό στα περισσότερα παιδιά, με τη συνοδεία της κιθάρας. Τα παιδιά τραγούδησαν ομαδικά, ακολουθώντας τον ρυθμό με παλαμάκια και στη συνέχεια προστέθηκαν και βήματα. Ο Μάριος (6 ετών) ακολουθούσε αυτόβουλα τον ρυθμό με όγδοα στα παλαμάκια.

Το παιγνιδοτράγουδο *Γεράκια και τρυγόνες* (Παράρτημα), άγνωστο στα παιδιά, παίχτηκε στον αύλειο χώρο του ΚΔΑΠ γεγονός που ενθουσίασε και εκτόνωσε την ομάδα (45:53). Το παιχνίδι εμπεριείχε δύο σύντομα τραγούδια που το καθένα ανήκε στη μία από τις δύο ομάδες, αυτές των γερακιών και των τρυγόνων. Αποτελούσαν διάλογο μεταξύ των δύο ομάδων και η εκμάθησή τους από τα παιδιά υπήρξε εύκολη και διασκεδαστική. Η παιδαγωγός εξήγησε τους κανόνες του παιχνιδιού και τραγούδησε σε μέτρια ένταση και τέμπο με τη συνοδεία της κιθάρας. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο παιχνίδι και το τραγούδι με αμεσότητα και παλμό. Η έβδομη δράση ολοκληρώθηκε σε κλίμα χαράς και ομαδικότητας.

Διαθεματικότητα

Παιχνίδι και τραγούδι. Τα ζώα και τα πουλιά: οι φωνές και οι συμπεριφορές τους

Αξιολόγηση -Ερμηνεία

Στα παιγνιδοτράγουδα παρατηρείται απρόσκοπτη ροή ενέργειας και αποτελούν έναν πολύ φυσικό, διασκεδαστικό και αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης του τραγουδιού. Στη συγκεκριμένη ενότητα έγινε χρήση λαχνισμάτων, τα οποία αποτελούν έναν από τους πιο αποτελεσματικούς και προσφιλείς τρόπους να συνδυάσουν τα παιδιά γλώσσα, κίνηση και μουσική. Από την άλλη, η εξοικείωση των παιδιών με τα λαχνίσματα, αλλά και με το πρώτο μουσικοκινητικό τραγούδι της συνάντησης, βοήθησε σημαντικά στον συντονισμό της ομάδας και στη δημιουργία ενός καλού κλίματος. Από τη ρυθμική απαγγελία ήταν εφικτό να γίνει και το πέρασμα στα παιγνιδοτράγουδα. Ο συντονισμός κίνησης και φωνής που απαιτείται στα περισσότερα από αυτά ενισχύει τη σωστή ρυθμική απόδοση στο τραγούδι. Τα πολλά επίσης παιχνίδια ερωταποκρίσεων τονίζουν την

επικοινωνιακή διάσταση της μουσικής και ενισχύουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία στην ομάδα.

3.2.8. ΟΓΔΟΗ ΔΡΑΣΗ

Όνομα δράσης	ΟΓΔΟΗ ΔΡΑΣΗ
Ημερομηνία	Τρίτη, 4 / 6 / 2019
Διάρκεια	56:18
Συμμετέχοντες	Επτά παιδιά, τρεις ενήλικες (σύνολο 10) Δύο παιδιά, μαθήτρια/της νηπιαγωγείου, πέντε ετών Πέντε παιδιά, μαθήτριες/της της Α΄ Δημοτικού, έξι ετών (τέσσερα κορίτσια, ένα αγόρι) Δύο παιδαγωγοί, ένας κιθαριστής
Μέσα	Μουσικά όργανα (κιθάρα, ροκάνα, ξύστρα, ταμπουρίνο, κασετίνα, ξύλινες μπαγκέτες, μαράκες) Αυτοσχέδια μουσικά όργανα - αντικείμενα ως ηχητικές πηγές (νερό, γυάλινο μπουκάλι, δοχείο με μεγάλη διάμετρο, όσπρια, ποτήρι, καλαμάκι, ηλεκτρολογικός σωλήνας, μεταλλικό φύλλο ταμπάκι) Λογοτεχνικό και μουσικό υλικό: Κείμενο πρωτότυπης ηχοϊστορίας <i>Μια μικροσκοπική μαργαρίτα μέσα στο πελώριο δάσος</i> Παρτιτούρα των μελοποιημένων φράσεων της ηχοϊστορίας <i>Μια μικροσκοπική μαργαρίτα μέσα στο πελώριο δάσος</i> (Παράρτημα) Εικαστικό υλικό (χαρτί του μέτρου, κηρομπογιές)

Θεματικοί άξονες

Το ηχοπεριβάλλον του δάσους. Ηχοπερίπατος. Γνωριμία με τις «φωνές» μικρών μουσικών οργάνων και αντικειμένων. Μείζον και ελάσσον μουσικό άκουσμα.

Στόχοι

Η διερεύνηση του ηχητικού περιβάλλοντος του δάσους και η φωνητική και ηχητική αναπαραγωγή του με μικρά και με αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Η κινητική και φωνητική αυτοέκφραση των παιδιών και η ανάπτυξη της φαντασίας και της λεκτικής περιγραφικής ικανότητάς τους. Η διάκριση μείζονων και ελάσσονων ακουσμάτων.

Δραστηριότητες

Παιδαγωγικό κλίμα και προετοιμασία ομάδας

Η μουσικοπαιδαγωγός προσκάλεσε τα παιδιά στη διερεύνηση του ηχητικού περιβάλλοντος του δάσους.

Εξέλιξη

α) Διερεύνηση ηχητικού περιβάλλοντος του δάσους με μικρά μουσικά όργανα

Η διαδικασία υπήρξε συμμετοχική και ανακαλυπτική με ηχητικά ερεθίσματα που τα παιδιά είτε προσλάμβαναν κατά τη δραστηριότητα, είτε ανακαλούσαν ως ηχητική ανάμνηση (02:28).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη χρήση και στη μουσικότητα λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν για την ακριβή περιγραφή των ήχων: «Το ρυάκι κελαρύζει», «η βροχή σταλάζει», «το λιοντάρι βρυχάται».

β) Η εξοικείωση με τη «φωνή» μικρών μουσικών οργάνων για την αναπαραγωγή ήχων της φύσης

Ροκάνα: Ο ήχος παρομοιάστηκε με «κλαδιά που τρίζουν και σπάνε αργά» (6 ετών), «πουλί που σπάει το ράμφος του», «κοράκι» (6,7 ετών), «πουλί που κελαηδά» (6 ετών), «καρακάξα» (6 ετών), «βάτραχος» (5,6 ετών), «μηχανάκι που περνά» (5,6 ετών). Παράλληλα υπήρξαν οι αντίστοιχοι φωνητικοί ήχοι.

Ξύστρα και ξύλινη μπαγκέτα: Υπήρξε παίξιμο σε διαφορετικά σημεία του οργάνου ώστε να παραχθούν οξύτεροι ή βαρύτεροι ήχοι, όπου τα παιδιά αναφέρθηκαν σε «φωνές μικρών και μεγαλύτερων βατράχων» (5,6 ετών).

Ταμπουρίνο: Χρησιμοποιήθηκε ως δοχείο για τα όσπρια που ρίχονταν σταδιακά από ψηλά στην επιφάνεια της μεμβράνης ή κινούνταν σε κυκλική ροή. Αναφέρθηκε «χαλάζι» (5,6 ετών) και «ανεμοστρόβιλος» (5,6 ετών). Υπήρξαν κινήσεις όπως πέταγμα πουλιού (5,6 ετών) και σφυρίγματα σαν τριγμοί δέντρων («σκρτ» 5,6 ετών).

Κασετίνα και ξύλινη μπαγκέτα: Υπήρξαν γρήγοροι, κοφτοί ήχοι, όμοιοι με χτύπο του ράμφους ενός τρυποκάρυδου πάνω σε κορμό.

Μαράκες: Υπήρξαν χαμηλής έντασης κοφτοί ήχοι τους οποίους τα παιδιά ερμήνευσαν ως γρήγορα βήματα μικρών ζώων πάνω σε ξερά φύλλα π.χ. ποντικοί (5 ετών).

β) Διερεύνηση ηχητικού περιβάλλοντος του δάσους με αυτοσχέδια μουσικά όργανα

Γυάλινο μπουκάλι: Ακούστηκαν κοφτά και ενωμένα σφυρίγματα. Τα παιδιά ανέφεραν τον αέρα και φωνές πουλιών (5,6 ετών). Όσον αφορά τους κοφτούς ήχους, αναφέρθηκε ομόφωνα ο κούκος. Επισημαίνεται πως σε προηγούμενη δράση είχε χρησιμοποιηθεί το ίδιο αντικείμενο και ο ίδιος τρόπος παραγωγής ήχου για την απόδοση της φωνής του κούκου.

Νερό σε δοχείο και ρίψη οσπρίων: Η παιδαγωγός και τα παιδιά με διάφορες κινήσεις των χεριών παρήγαγαν ήχους στο νερό. Αναφέρθηκαν «σταγόνες βροχής που σταλάζει από κλαδιά», «ποτάμι που τρέχει» (5,6 ετών), «ψάρια που αναπηδούν στα νερά μιας λίμνης» (5,6 ετών).

Νερό σε ποτήρι με καλαμάκι: Τα παιδιά παρήγαγαν ήχους σαν μπουρμπουλήθρες (5,6 ετών) και κελαριστό ρυάκι.

Ηλεκτρολογικός σωλήνας: Ο ήχος παρομοιάστηκε με ανεμοστρόβιλο (5,6 ετών) και υπήρξαν ανάλογες παραστατικές κινήσεις και φωνητικοί ήχοι όπως μακρόσυρτα ή σύντομα σφυρίγματα («σςς», «φφφφ») (5,6 ετών).

Μεταλλικό φύλλο ταμπάκι: Το αντικείμενο και η «φωνή» του, άγνωστα στην ομάδα, προκάλεσαν ενθουσιώδη διάθεση. Αναφέρθηκαν ήχοι κεραυνού και ανεμοστρόβιλου (5,6 ετών). Υπήρξε έντονη συναισθηματική διακίνηση και γρήγορο τρέξιμο με χέρια τοποθετημένα στο κεφάλι ως

προστασία από τη βροχή και τους κεραυνούς (6 ετών). Εκδηλώθηκε φόβος και έκπληξη μέσω των εκφράσεων του προσώπου (5, 6 ετών) και μακρόσυρτοι, αυξανόμενης έντασης φωνητικοί ήχοι παραγόμενοι με ανοιχτό στόμα («ααααα») (6 ετών).

Φωνητική αναπαραγωγή ήχων: Ζώα και πουλιά του δάσους

Κουκουβάγια: Διαπεραστικός, συνεχόμενος ήχος με μισόκλειστο στόμα.

Λύκος: Διαπεραστικός, συνεχόμενος ήχος, σταδιακά αυξανόμενης έντασης («ου-ου») (5,6 ετών).

Νυχτερίδα: Ήχος όμοιος με σφύριγμα χαμηλής έντασης, ανάμεσα από τα μπροστινά δόντια (Αριάνα 6 ετών).

Αρκούδα: Σύντομος οξύς ήχος «χχχ» (6 ετών).

Λιοντάρι: Δυνατός βρυχηθμός. Αναφέρθηκε η αυτοσχέδια λέξη «ηχολιόνταρο» (Βάλια, 6 ετών).

Καρακάξα: Διαπεραστικός, δυνατός και σύντομος ήχος «κρα» (5,6 ετών).

Τρυποκάρυδος: Η Βάλια (6 ετών) πρόφερε γρήγορα και επαναλαμβανόμενα τη συλλαβή «τικ».

β) Διαδραστική αφήγηση ηχοϊστορίας με μαργαρίτες και ηλιαχτίδες

Κατά την αφήγηση, τα παιδιά συμμετείχαν με ακρόαση, φωνητική απόδοση ήχων, σωματικές αναπαραστατικές κινήσεις, τραγούδι και, τέλος, εικαστικές δημιουργίες (Παράρτημα). Η παιδαγωγός έδωσε έμφαση στην κατάλληλη χρήση της φωνής, στην εκφραστικότητα των κινήσεων του σώματος και των χεριών τις οποίες αρκετά από τα παιδιά μιμούνταν, στην έκφραση του προσώπου και τη βλεμματική επαφή με την ομάδα. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να αυτοσχεδιάσουν φωνητικά και κινητικά. Ο ήχος «ηλιαχτίδας που κατρακυλά πάνω στον κορμό ενός δέντρου» αποδόθηκε ως γρήγορος διαπεραστικός φωνητικός ήχος με πλάγια κίνηση της παλάμης (6 ετών) (27:52).

Κατά την παρουσίαση των μουσικών φράσεων της ηχοϊστορίας, η ομάδα, ακούγοντας κατ' επανάληψη τη μελωδία μέσω της κιθάρας και το τραγούδι από την μουσικοπαιδαγωγό, τραγούδησε με ικανοποιητική απόδοση ως προς την άρθρωση, το τονικό ύψος και την ακολουθία του ρυθμού. Κατά το μουσικό αυτό διάλογο, μετά από πρόταση των παιδιών δημιουργήθηκαν δύο ομάδες. Η ομάδα των ηλιαχτίδων και αυτή των μαργαριτών. Εδώ τα παιδιά ανέτρεψαν την

αναμενόμενη εξέλιξη, καθώς οι μαργαρίτες με όποιο τρόπο κι αν τραγουδούσαν οι ηλιαχτίδες δεν ξυπνούσαν για να τους απαντήσουν.

Κύρια χαρακτηριστικά του κειμένου υπήρξαν:

Αντιθέσεις σε επίπεδο ήχων και εικόνων (πελώριο δάσος γεμάτο ήχους και τραγούδια και μικροσκοπική σιωπηλή μαργαρίτα, χαρούμενο και φωτεινό τραγούδι (μείζονα τονικότητα) και μελαγχολικό τραγούδι «σαν θαμπό σύννεφο» (ελάσσονα τονικότητα), το τραγούδι έμοιαζε να δυναμώνει και να έρχεται κοντά (*crescendo*), ενώ την άλλη γινόταν σιγανό και χανόταν (*diminuendo*).

Παρομοιώσεις και μεταφορές, όπως «πανύψηλοι κορμοί που ανέβαιναν και κατέβαιναν σαν μεγάλες σκάλες» (μουσικές κλίμακες), «μονάχα που και που ακουγόταν οι στάλες της βροχής» (η παύση και η περιοδικότητα των ήχων).

Η ηχοϊστορία συμπεριλάμβανε δύο πρωτότυπες μουσικές φράσεις (Παράρτημα) σε μέτρο 4/4. Η πρώτη μουσική φράση σε τονικότητες Ντο μείζονα και Λα ελάσσονα (η τελευταία χρησιμοποιήθηκε μόνο ως στοιχείο ακρόασης χωρίς φωνητική απόδοση). Η δεύτερη φράση γράφτηκε σε τονικότητα Ντο μείζονα.

γ) Οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών και η παρουσίασή τους στην ομάδα

Τα παιδιά επέλεξαν προσεκτικά τα χρώματα, ολοκληρώνοντας την ηχοϊστορία με τις ζωγραφιές τους με συγκέντρωση και συνεργατικότητα (40:12).

Κατά τα παιδιά αιτία της σιωπής ήταν η βροχή και τα πυκνά σύννεφα που εμπόδισαν τις ηλιαχτίδες να φτάσουν στο δάσος και να τραγουδήσουν.

Διαθεματικότητα

Το δάσος και οι ήχοι του

Αξιολόγηση – Ερμηνεία

Στη συγκεκριμένη συνάντηση τα παιδιά συνέδεσαν ήχους από το ηχητικό τοπίο του δάσους με την ποικιλία από ήχους οργάνων που ακούστηκαν και παίχτηκαν ζωντανά στον χώρο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της φαντασίας τους, αλλά και τον πειραματισμό σε σχέση με τις ακουστικές αποχρώσεις που μπορεί να παράγονται. Καινούρια στοιχεία στα οποία δόθηκε έμφαση

στη συγκεκριμένη συνάντηση υπήρξαν η έκφραση συναισθημάτων μέσα από τη χρήση των οργάνων και σε συνδυασμό με το δραματουργικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε. Τα παιχνίδια ερωταποκρίσεων που πραγματοποιήθηκαν με φωνή και με όργανα αλλά και η βλεμματική επικοινωνία συνέβαλαν στην ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Παράλληλα, πέρα από τη βιωματική προσέγγιση μουσικών εννοιών που είχαν γίνει ήδη γνωστές στις προηγούμενες συναντήσεις, προσεγγίστηκε και η έννοια της αρμονίας, μέσα από τη χρήση μείζονος και ελάσσονος ακούσματος. Και εδώ υπήρξε συνδυασμός με τις συναισθηματικές αποχρώσεις της μουσικής. Παρότι ο όγκος των πληροφοριών υπήρξε μεγάλος, τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον.

3.2.9. ΕΝΑΤΗ ΔΡΑΣΗ

Όνομα δράσης	ΕΝΑΤΗ ΔΡΑΣΗ
Ημερομηνία	Τρίτη, 11 / 6 / 2019
Διάρκεια	51:44
Συμμετέχοντες	Έξι παιδιά, τρεις ενήλικες (σύνολο 9) Ένα παιδί μαθήτρια Νηπιαγωγείου, πέντε ετών Πέντε παιδιά μαθήτριες/της της Α΄ Δημοτικού, έξι ετών (τέσσερα κορίτσια και ένα αγόρι) Δύο παιδαγωγοί, ένας κιθαριστής
Μέσα	Μουσικά όργανα: κιθάρα Μικρά μουσικά όργανα: ντέφι, ταμπουρίνο, ξύλινη μπαγκέτα, μαράκες. Αυτοσχέδια μουσικά όργανα και αντικείμενα ως ηχητικές πηγές: ηλεκτρολογικός σωλήνας, μεταλλικό φύλλο ταμπάκι, ταμπουρίνο και όσπρια Τραγούδι <i>Καλημέρα, καλημέρα (Guten morgen, guten morgen)</i> (από μνήμης απόδοση από τον κιθαριστή) (Παράρτημα)

Θεματικοί άξονες

Μουσική αυτενέργεια. Μελωδία και Συγχορδία. Μείζονες και ελάσσονες τονικότητες. Ακουστική αντίληψη. Αντίληψη ήχων χαμηλής έντασης και της διάρκειάς τους. Εμπέδωση της εσωτερικής ακοής.

Στόχοι

Η μουσική και φωνητική αυτενέργεια των παιδιών. Η αντίληψη των μελωδιών και των συγχορδιών. Η εμπέδωση του διαφορετικού χαρακτήρα ακουσμάτων μείζονας και ελάσσονας τονικότητας. Η ακουστική αντίληψη ήχων χαμηλής έντασης και της διάρκειάς τους. Η ενίσχυση της εσωτερικής ακοής μέσω του άφωνου τραγουδιού.

Δραστηριότητες

Παιδαγωγικό κλίμα και προετοιμασία ομάδας

Δίπλα στο ανοιχτό παράθυρο η ομάδα αφουγκραζόταν, στο τέλος μιας καλοκαιρινής μπόρας, το ηχοτοπίο του εξωτερικού χώρου με ανοιχτά ή κλειστά μάτια: ήπιος ήχος βροχής, σποραδικό κελιάδισμα πουλιών, αιφνίδιος ήχος αέρα που κινούσε τα κλαδιά των δέντρων, φωνές παιδιών και ενηλίκων που περνούσαν βιαστικά, ήχος αυτοκινήτου που απομακρυνόταν.

Βάλια (6 ετών): «Θυμάμαι τα τραγούδια που μαθαίναμε».

Ευαγγελία (6 ετών): «Όταν χορεύαμε με τη μουσική».

Εξέλιξη

α) Αναπαραγωγή ήχων μπόρας

Ευαγγελία (6 ετών): «Ένας κεραυνός έπεσε κι ένιωσα μεγάλο φόβο».

Αριάνα (6 ετών): «Άκουγα βροχή μπουμπουνητά κι αστραπές» (δυνατές, συνεχόμενες κρούσεις των μηρών με τις παλάμες).

Στη συνέχεια ζητήθηκε η αναπαραγωγή των ήχων με έμφαση στην αυτενέργεια των παιδιών. Η ομάδα επέλεξε και χρησιμοποίησε μουσικά όργανα όπως ντέφι (5 ετών), ταμπουρίνο και ξύλινη μπαγκέτα (6 ετών), μαράκες (5,6 ετών), ηλεκτρολογικό σωλήνα (6 ετών), μεταλλικό φύλλο ταμπάκι (6 ετών), ταμπουρίνο και όσπρια (6 ετών).

Υπήρξαν σωματικοί ήχοι όπως παλαμάκια και στράκες (5, 6 ετών), δυνατές κρούσεις των μηρών με τις παλάμες (6 ετών), βαριά επιτόπια βήματα (5, 6 ετών), κρούσεις με τις παλάμες στο κάθισμα (6 ετών). Υπήρξαν φωνητικοί ήχοι όπως φύσημα, σφύριγμα, ηχηρές εκπνοές (5, 6 ετών) και κοφτές συλλαβές («μπουμ» «μπουμ» (6 ετών).

β) Μουσική ευαισθητοποίηση μέσω της ακρόασης αυτοσχέδιων μελωδιών και συγχορδιών σε μείζονα και ελάσσονα τονικότητα

Ο κιθαριστής έπαιξε δίφωνες και τρίφωνες συγχορδίες με ενδιάμεσες παύσεις σε τονικότητες ντο μείζονα, σολ μείζονα και λα ελάσσονα (17:38).

Αριάνα (6 ετών): «Η μελωδία είναι σαν τραγούδι χωρίς τα λόγια».

Ευαγγελία (μαθήτρια πιάνου, 6 ετών): «Οι συγχορδίες είναι νότες που τις παίζουμε μαζί».

Στη συνέχεια η παιδαγωγός ρώτησε τα παιδιά πως ένιωθαν ακούγοντας μελωδίες και συγχορδίες σε μείζονα και ελάσσονα τονικότητα .

Κωνσταντίνος (6 ετών): «Ήλιος και χαρά» (μείζονα).

Τερέζα (6 ετών): «Κάθομαι στο δωμάτιο και έξω βρέχει» (ελάσσονα).

γ) Μουσική ακρόαση αυτοσχέδιων μελωδιών σε μείζονα και ελάσσονα τονικότητα. Αντίληψη ήχων χαμηλής έντασης και της διάρκειάς τους

Ενώ ο κιθαριστής έπαιξε αυτοσχεδιαστικά μελωδίες και συγχορδίες σε μείζονα και ελάσσονα τονικότητα, ένα χρωματιστό φτερό μεταφερόταν από χέρι σε χέρι όσο διαρκούσαν οι ήχοι, έστω κι αν ακουγόταν ανεπαίσθητα. Ακολούθησε κίνηση στον χώρο όπου τα παιδιά σταματούσαν όταν δεν άκουγαν κανέναν ήχο. Η ομάδα ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά (22:50).

δ) Μία φανταστική τσιχλόφουσκα: ένα παιγνίδι προετοιμασίας για το τραγούδι

«Μασώντας» ένα κομμάτι της φανταστικής τσιχλόφουσκας, κάθε παιδί πρόφερε λέξεις και φράσεις. Μέσω του διασκεδαστικού αυτού τρόπου, διερευνήθηκαν σημεία της στοματικής κοιλότητας και έγινε εκγύμναση («ζέσταμα») των μυών του προσώπου (ομιλία και «μάσημα»

με τα μπροστινά δόντια, από τη δεξιά και αριστερή πλευρά της στοματικής κοιλότητας, με ολόκληρη τη στοματική κοιλότητα και έντονες κυκλικές κινήσεις του στόματος και του προσώπου).

ε) Τέσσερις καλημέρες σε ένα τραγούδι

Στη συνέχεια, η παιδαγωγός δίδαξε στα παιδιά το τραγούδι *Καλημέρα, καλημέρα (Guten morgen, guten morgen)* (Παράρτημα) σε τονικότητα Φα μείζονα του οποίου η μελωδία κινούνταν στα όρια της οκτάβας, εμπειρείχε διαβατικές νότες, νότες σε επανάληψη στο ίδιο μέτρο και διαστήματα τετάρτης καθαρής. Η λέξη «καλημέρα» ακουγόταν σε τέσσερις γλώσσες με δύο επαναλήψεις σε κάθε στίχο.

Αρχικά η παιδαγωγός εξήγησε και πρόφερε ρυθμικά τις λέξεις με παλαμάκια, ενώ τα παιδιά ακολουθούσαν σιγοψιθυρίζοντας. Αφομοίωσαν τις λέξεις γρήγορα και με επιτυχία. Ύστερα άκουσαν δύο φορές προσεκτικά τη μελωδία από την κιθάρα και η παιδαγωγός τραγούδησε σε αργό tempo. Κατά την τρίτη επανάληψη τα παιδιά τραγούδησαν σε μέτριο tempo και ένταση, με σωστή άρθρωση, ακολουθία της μελωδικής γραμμής και απόδοση του τονικού ύψους, κρατώντας τον ρυθμό με παλαμάκια.

Η ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες καθισμένες αντικρουστά. Η παιδαγωγός τραγουδούσε τείνοντας την παλάμη της προς μία από τις δύο ομάδες που τραγουδούσε, ενώ η άλλη συνέχιζε να τραγουδά άφωνα. Όταν η παιδαγωγός έτεινε τις παλάμες της προς τις δύο ομάδες εκείνες τραγουδούσαν ταυτόχρονα κι όταν τις τοποθετούσε στα γόνατα οι ομάδες τραγουδούσαν ταυτόχρονα άφωνα. Παρατηρήθηκε πως στα σημεία όπου υπήρχαν οξύτερες νότες, τα παιδιά χαμήλωναν αυτόβουλα την ένταση της φωνής εστιάζοντας την προσοχή τους στο τραγούδι της παιδαγωγού προσπαθώντας να τραγουδήσουν σωστά.

Η δράση ολοκληρώθηκε με ηρεμία και θετική διάθεση. Τα παιδιά αποχαιρέτησαν την παιδαγωγό κι εκείνη ανταπέδωσε ευχαριστώντας τα για τα κοινά τους παιχνίδια και τραγούδια.

Διαθεματικότητα

Διαπολιτισμικότητα

Αξιολόγηση - Ερμηνεία

Στη συγκεκριμένη συνάντηση δόθηκε έμφαση στο τραγούδι πάνω σε μια αρμονικά δοσμένη βάση και τα παιδιά τραγούδησαν και κατανόησαν τις διαφορές μεταξύ μείζονος και ελάσσονος κλίμακας. Αυτές οι διαφοροποιήσεις συνδυάστηκαν και με διαφοροποιήσεις στη μελωδία και στην ένταση και συνδέθηκαν, όπως και στην προηγούμενη ενότητα, με συγκεκριμένες συναισθηματικές εκφράσεις. Έτσι τα παιδιά κατανόησαν το τραγούδι ως πεδίο έκφρασης συναισθημάτων. Και πάλι έγιναν ασκήσεις εσωτερικής ακοής, ενώ η κίνηση και η ενεργητική ακρόαση αποτέλεσαν τη βάση για το καλό τραγούδι.

Ένα στοιχείο που φάνηκε να αναδεικνύεται έντονα σε αυτήν την τελευταία δράση, είναι ότι τα παιδιά μέσα από τις επαναλήψεις και τη βιωματική προσέγγιση των τραγουδιών, απέκτησαν αυτοπεποίθηση και ήταν σε θέση να τραγουδούν με μεγαλύτερη αίσθηση ασφάλειας. Αυτό ενίσχυσε και την φωνητική τους έκφραση και ήταν έκδηλη σε όλη τη σωματική τους στάση και την κινητική τους έκφραση. Τα παιδιά τραγουδούσαν πλέον με καλό φωνητικό έλεγχο και αίσθηση αυτοπεποίθησης. Βιώνοντας το έκδηλο ενδιαφέρον των παιδιών για το τραγούδι και την χαρά την οποία αντλούν από αυτό, σχεδιάζεται η συστηματική συνέχιση δραστηριοτήτων οι οποίες αφορούν το τραγούδι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη βιωματικής προσέγγισης του τραγουδιού από παιδιά 5-7 ετών κατέληξε, σε σχέση και με τους στόχους και τα ερωτήματα που είχαν τεθεί στην αρχή της εργασίας, σε σειρά συμπερασμάτων. Η προσέγγιση του τραγουδιού από τα παιδιά τέθηκε στο επίκεντρο όλης της εργασίας.

Εντός ενός διαρκώς διερυνόμενου και εξελισσόμενου, θεωρητικού, φιλοσοφικού, μουσικοπαιδαγωγικού και ερευνητικού πλαισίου, το παιδί προσεγγίστηκε πέρα από τα δυσιαστικά μοντέλα ως πολυσύνθετος ενσώματος ακούων εαυτός και το τραγούδι ως πολυδιάστατη, και όχι ως αποκλειστικά φωνητική, διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίστηκε και καταδείχτηκε ο πολυσχιδής και πολύπλευρος (σωματικός, γνωστικός, ψυχοσυναισθηματικός, κοινωνικός, επικοινωνιακός) ρόλος του τραγουδιού κατά την παιδική ηλικία.

Η χρησιμότητα των ενσώματων βιωματικών προσεγγίσεων ως μέσων κατανόησης και ερμηνείας της διαδικασίας του παιδικού τραγουδιού επιβεβαιώνεται και από την παρούσα μελέτη. Έγινε προσπάθεια να καταδειχτεί η συνεισφορά των κλασικών μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων των Jaques-Dalcroze, Kodály και Orff, καθώς και η αναγκαιότητα της σύνδεσής τους με τη σύγχρονη προσέγγιση του τραγουδιού υπό ένα μετανεωτερικό «εκλεκτικό» και «συνδυαστικό» πρίσμα. Κατά τη μελέτη, αξιοποιήθηκαν στοιχεία όπως η κιναισθησία και η ευρυθμία της μεθόδου του Jaques-Dalcroze, το τραγούδι, στο οποίο ο Kodály έδωσε πρωτοκαθεδρία, καθώς και οι παράμετροι της ηχηρής κίνησης, του ρυθμού και του λόγου οι οποίες διέπουν τη θεώρηση του Orff. Οι αρχές των τριών αυτών προσεγγίσεων συνεχίζουν να εξελίσσονται και να βρίσκουν ως σήμερα εφαρμογή στη βιωματική προσέγγιση του τραγουδιού. Οι προαναφερόμενες προσεγγίσεις μελετήθηκαν συνδυαστικά με τη σύγχρονη βιωματική προσέγγιση της πραξιακής μουσικής αγωγής, όπως αυτή εκφράστηκε κυρίως από τον David Elliott. Η μελέτη επιβεβαίωσε την αναγκαιότητα συνδυαστικής προσέγγισης των θεωρήσεων αυτών, υπό το φως ωστόσο και νεότερων θεωριών από άλλους χώρους όπως αυτή της εμπειρίας «ροής», η οποία ορίστηκε χάρη στη συμβολή του M. Csikszentmihalyi και μεταφέρθηκε στον χώρο της μουσικής κυρίως από την L. Custodero και άλλους μελετητές. Ο συνδυασμός όλων των προαναφερθέντων προσεγγίσεων διαμόρφωσε το project που υλοποιήθηκε και μπόρεσε να συνεισφέρει ουσιαστικά στην κατανόηση και ερμηνεία της πολυεπίπεδης διαδικασίας του παιδικού τραγουδιού μέσω αναστοχαστικής κριτικής και σύνδεσης της πράξης του τραγουδιού με τη ζωή των παιδιών.

Η έρευνα-δράση, η οποία σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε κατέγραψε ενδελεχώς τη βιωματική και πολυδιάστατη πορεία του εγχειρήματος με τις πολλαπλές φωνητικές, μουσικές, γνωστικές, ακουστικές, κινητικές, ψυχοσυναισθηματικές και επικοινωνιακές του διαστάσεις. Τα βήματα τα οποία ακολουθήθηκαν με σκοπό την προσέγγιση του τραγουδιού ήταν η εξοικείωση των παιδιών με τη διαφραγματική αναπνοή, η απόκτηση ελέγχου της αναπνοής και της φωνής, η εκπαίδευση στην ενεργητική και εσωτερική ακρόαση, η εξοικείωση με τις έννοιες της έντασης, της διάρκειας, του τονικού ύψους, της ταχύτητας και του μελωδικού περιγράμματος και η απόδοσή τους με κινήσεις όλου του σώματος. Καθώς οι συναντήσεις προχωρούσαν, γινόταν εμπέδωση των εννοιών που είχαν ήδη προσεγγιστεί, ενώ παράλληλα προσεγγίζονταν και νέες έννοιες. Από τη δεύτερη δράση τα παιδιά τραγούδησαν, αρχίζοντας από τη μουσική κλίμακα Ντο μείζονα. Από το μέσο του όλου εγχειρήματος, στην τέταρτη δράση, προσεγγίστηκε επίσης η έννοια της χροιάς της φωνής και του ηχοχρώματος των μουσικών οργάνων και ερευνήθηκε βιωματικά η σύνδεσή τους με φωνητικούς ήχους, όπως στην περίπτωση του *piccolo flauto* και της φωνής των πουλιών. Το φυσικό ηχοπεριβάλλον και ο κόσμος της φύσης αποτέλεσε πηγή έμπνευσης, γνώσης και πειραματισμού. Από την πέμπτη δράση επίσης προσεγγίστηκε το πεδίο της φωνητικής άρθρωσης μέσω της ρυθμικής απαγγελίας γλωσσοδετών για να υπάρξει το πέρασμα στη ρυθμική απαγγελία του λαχνίσματος και στα παιχνιδοτραγούδα στην έβδομη δράση. Κατά αυτόν τον τρόπο, μέσω σταδιακών βιωματικών κατακτήσεων και συνεχούς εμπέδωσης καταδείχτηκε η δημιουργική ενότητα αναπνοής, φωνής, άρθρωσης, ενεργητικής ακρόασης και κίνησης κατά την επιτέλεση του τραγουδιού. Στην όγδοη και ένατη δράση προσεγγίστηκε και η έννοια της αρμονίας και τα παιδιά γνώρισαν τις μείζονες και ελάσσονες μελωδίες και συγχορδίες, καθώς και τις διαφορετικές συναισθηματικές και μουσικές αποχρώσεις τους. Η συλλογή των δεδομένων μέσω συμμετοχικής παρατήρησης οδήγησε στη συναγωγή σημαντικών συμπερασμάτων.

Από την πρώτη αναγνωριστική συνάντηση της ομάδας, δόθηκε έμφαση στη σωματική διάσταση του τραγουδιού και επιχειρήθηκε η βιωματική εξοικείωση με τη διαδικασία της αναπνοής, τα σωματικά ηχεία και την παραγωγή φωνητικού ήχου. Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαχείριση της εισπνοής και εκπνοής. Συμπερασματικά, ενώ η διαδικασία της διαφραγματικής αναπνοής θεωρείται φυσική και αυτονόητη, τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με αυτήν, ούτε με τη ρινική εισπνοή. Υπήρξε ανάγκη συνειδητοποίησης, εκ μέρους των παιδιών, της διαφραγματικής αναπνοής και της ρινικής εισπνοής ως αναπόσπαστα στοιχεία του τραγουδιού. Προβληματίζει το γεγονός ότι ενώ τα νεογέννητα χρησιμοποιούν αυτόματα τη διαφραγματική αναπνοή, τα

περισσότερα παιδιά φτάνουν να χρησιμοποιούν συνήθως ένα ρηχό θωρακικό αναπνευστικό τρόπο, εκτός και αν βρίσκονται σε ύπτια θέση και κατάσταση ηρεμίας (Kajander & Peper, 1998, 14). Επίσης, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα συνέδεαν αυτόματα το τραγούδι αποκλειστικά με τη στοματική κοιλότητα και τον λάρυγγα, χωρίς να συνειδητοποιούν τη συμμετοχή του διαφράγματος. Η βίωση της αναπνοής ως διαφραγματικής διαδικασίας δεν είναι πια αυτονόητη για τα παιδιά 5-7 ετών και αναμφισβήτητα χρειάζεται χρόνος και ηρεμία για να συνειδητοποιηθεί και να επανακατακτηθεί ως βίωμα.

Από την πρώτη συνάντηση και κατά τη διάρκεια όλου του εγχειρήματος, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνάρτηση του τραγουδιού με την ενεργητική ακρόαση, για την επιτέλεση της οποίας απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η ηρεμία, η συγκέντρωση και η διαχείριση της έντασης ήχου/φωνής. Δόθηκε επίσης βαρύτητα και στην αξία της σιωπής τόσο ως μουσικού στοιχείου (μουσική παύση) όσο και ως ψυχοσυναισθηματικού. Καθ' όλη τη διαδικασία αναδείχτηκε η σημασία της κατανόησης, εκ μέρους των παιδιών, της σπουδαιότητας των προϋποθέσεων της ενεργητικής ακρόασης καθώς και της σιωπής-παύσης ως μη «κενού» χρόνου αλλά ως χρόνου διεπόμενου από μουσικότητα και ως εγγενούς και ουσιαστικού μέρους του ρέοντος τραγουδιού και της ρέουσας επικοινωνίας. Ακόμη έγινε σαφές ότι η εσωτερική ακρόαση, χάρη στην οποία τα παιδιά κατά τις δράσεις μπορούσαν να ακολουθούν τη μουσική και κατά την παύση της, αποτελεί διαδικασία που τα παιδιά θα πρέπει να διδαχθούν, εφόσον δεν είναι αυτόματη, ειδικά στις μικρότερες ηλικίες. Κατά τη διάρκεια του όλου εγχειρήματος, μετά από ασκήσεις καλλιέργειας της εσωτερικής ακοής, παρατηρήθηκε ότι τα νήπια κατάφεραν τελικά να ακολουθούν τη μουσική και στις παύσεις της.

Η ενεργητική ακρόαση συνδυάστηκε και με τη διαχείριση της έντασης της φωνής στο τραγούδι. Η διαχείριση της φωνητικής έντασης στάθηκε σημαντικό στοιχείο που έπρεπε τα παιδιά να κατανοήσουν και έγινε κατανοητό από τα ίδια ότι όταν τραγουδούν σε χαμηλότερη ένταση, ακροώνται καλύτερα, στοιχείο που αποτελεί προϋπόθεση για να τραγουδούν σωστότερα.

Η επανάληψη των τραγουδιών αποδείχθηκε σημαντικός παράγοντας κατανόησης, εμπέδωσής τους αλλά και ευρύτερης σύνδεσης με τους γνωστικούς και συναισθηματικούς κόσμους οι οποίοι διανοίγονται μέσω του τραγουδιού. Σε πολλές περιπτώσεις φάνηκε πως όταν τα τραγούδια είναι γνωστά, αποδίδονται από τα παιδιά με πολύ μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Αυτό αποτελεί μια παράμετρο που θα πρέπει να λαμβάνεται γενικότερα υπ' όψιν κατά τον σχεδιασμό μουσικών

προγραμμάτων για παιδιά. Η επανάληψη μπορεί να προσφέρει πλαίσιο ασφάλειας και αυτοπεποίθησης που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση, τα βέλτιστα μουσικά αποτελέσματα, αλλά και την ικανοποίηση των παιδιών. Το ίδιο ισχύει πολύ περισσότερο και στην περίπτωση του ομαδικού τραγουδιού, όπου παράλληλα αναδεικνύεται και ο ρόλος της ομάδας και της συνεργασίας. Μέσω των δράσεων καταδείχτηκε πως κατά τη διαδικασία του ομαδικού τραγουδιού όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να συμμετέχουν αισθανόμενα ασφαλή, ενώ κατά το ατομικό τραγούδι πολλά παιδιά, κυρίως νήπια, παρουσίαζαν φόβο έκθεσης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι σταδιακά υπήρξε σημαντική πρόοδος στον τομέα αυτό, καθώς πολλά από τα διστακτικά παιδιά τραγούδησαν μόνα τους με αυτοπεποίθηση. Μία ακόμη σημαντική κατάκτηση των παιδιών ήταν η εδραίωση καλής αίσθησης της τονικότητας. Όπως παρατηρήθηκε, πολλά από τα παιδιά, κυρίως τα μεγαλύτερα και αυτά τα οποία είχαν εμπειρία τυπικής μουσικής μάθησης μέσω ωδείου, κατέκτησαν την ικανότητα να τραγουδούν τονικά σωστά *a cappella* όχι μόνο στο ομαδικό αλλά και στο ατομικό τους τραγούδι.

Μέσα από τις συναντήσεις και σε σχέση με κάποια πιο ιδιαίτερα μουσικά χαρακτηριστικά, φάνηκε ότι τα παιδιά μπορούσαν να τραγουδούν με τη μεγαλύτερη άνεση και τονικά σωστά το διάστημα 3ης μικρής, κάτι που άλλωστε έχει παρατηρηθεί από πολλούς μουσικοπαιδαγωγούς (Kodaly, Orff) και έχει βρει εφαρμογή στις μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις τους. Παρατηρήθηκε ακόμη ότι τα παιδιά κατάφεραν να διαχειρίζονται σταδιακά με μεγαλύτερη άνεση διαστήματα 4ης και 5ης καθαρής όπως και την οκτάβα. Σταδιακά τα παιδιά ήταν σε θέση να αντιλαμβάνονται την ανιούσα ή κατιούσα πορεία της μελωδικής γραμμής. Αυτό παρατηρήθηκε πως πραγματοποιούνταν ευκολότερα όταν υπήρχαν διαβατικοί φθόγγοι. Κατανόησαν τη μελωδία ως άκουσμα διαδοχικών φθόγγων και τη συγχορδία ως ταυτόχρονη συνήχηση. Αντιλήφθηκαν τις μείζονες και ελάσσονες συγχορδίες και μελωδίες ως ακούσματα διαφορετικού χαρακτήρα και συνέδεσαν τα ακούσματα αυτά με συγκεκριμένα συναισθήματα. Επίσης τα παιδιά κατάφεραν να αποδίδουν σωστά τα τραγούδια που ήταν γραμμένα σε τονικότητες πέραν των βασικών (ντο μείζονος, σολ μείζονος). Επισημαίνεται επίσης ότι αν και τα παιδιά δεν τραγουδούσαν βάσει παρτιτούρας, πολλά από αυτά, κυρίως τα μεγαλύτερα, αξιοποιούσαν τα σημεία των παύσεων ως αναπνοές. Επιπλέον, μέσω της καλλιέργειας της εσωτερικής ακρόασης, τα παιδιά σταδιακά κατάφεραν να εστιάζουν απερίσπαστα στο ηχητικό ερέθισμα καθ' όλη τη διάρκειά του και να το αντιλαμβάνονται ακόμη και όταν ήταν ανεπαίσθητο.

Δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες αισθητικές προτιμήσεις των παιδιών όσον αφορά τα τραγούδια ούτε εκφράστηκαν λεκτικά ανάλογες κρίσεις. Τα τραγούδια που τα παιδιά έδειξαν με μη λεκτικούς, ωστόσο ενθουσιώδεις, τρόπους ότι τους άρεσαν ιδιαίτερα ήταν τα ήδη γνωστά τους τραγούδια τα οποία εμπειρείχαν έντονη κλιμακούμενη κίνηση και είχαν συνδεθεί με κοινές βιωματικές εμπειρίες. Το τραγούδι *Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια*, κατά την έβδομη δράση, αποτέλεσε χαρακτηριστικό παράδειγμα. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου τραγουδιού, όπως ισχύει και ευρύτερα, φάνηκε ξεκάθαρα ότι η επιτάχυνση του ρυθμού στην κίνηση συνδέεται με αύξηση της φωνητικής έντασης. Στην έβδομη δράση παρατηρήθηκε γενικά καλή ροή στον ρυθμό της κίνησης κατά τη ρυθμική απαγγελία του λαχνίσματος. Ως συμπέρασμα, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι ο σωστά τηρούμενος ρυθμός απαγγελίας και τραγουδιού παρέχει ροή στην κίνηση και αντίστροφα. Αυτό θα μπορούσε να αποτελεί και τη βάση για μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές όπου μουσική, κίνηση και λόγος βρίσκονται σε συνεχή και άμεση αλληλεπίδραση και όπου το ένα μπορεί να αποτελεί τη βάση για τη βελτίωση του άλλου, ανάλογα με τη στόχευση στην κάθε περίπτωση. Η σύνδεση του σωστά τηρούμενου ρυθμού με την αίσθηση ροής αποτελεί στοιχείο περαιτέρω μουσικοπαιδαγωγικής διερεύνησης.

Σε σχέση με αυτό ακριβώς έγινε επίσης σαφές ότι τα τραγούδια αφομοιώνονται σωστότερα, ευκολότερα και φυσικότερα, όταν συνοδεύονται από κινήσεις, με κύριες τα βήματα και τα παλαμάκια, που ενισχύουν την αίσθηση ροής. Η συγκεκριμένη αίσθηση είναι προσωπική και έχει έντονα εσωτερικό βιωματικό χαρακτήρα και έτσι δεν ήταν πάντα εύκολο να πιστοποιηθεί και να οριστεί λεκτικά. Η περιγραφή, από την Custodero, ενός παιδιού σε κατάσταση ψυχικής ροής με μία σειρά επιθέτων είναι βέβαια χρήσιμη και επιβεβαιώθηκε κατά τη διάρκεια των δράσεων, κατά τις στιγμές όπου επικρατούσε η αίσθηση ότι η διαδικασία έρεε αβίαστα και εξελισσόταν με ιδιαίτερα συναρπαστικό τρόπο. Σε αυτές τις στιγμές τα παιδιά έδειχναν πράγματι χαρούμενα, εύθυμα, συμμετοχικά, κινητοποιημένα, ενθουσιασμένα, ότι είχαν κατακτήσει τους στόχους τους και ένιωθαν ασφαλή στο περιβάλλον. Σε αυτές τις στιγμές κανένα από τα παιδιά δεν έδειχνε λυπημένο, ευερέθιστο, αφηρημένο, νωθρό, παθητικό, βαριεστημένο, αγχωμένο, με αίσθημα μη επίτευξης και σε κατάσταση μη οικειότητας με τον περίγυρό του. Οι θετικές ενδείξεις ροής επισημάνθηκαν ιδιαίτερα κατά τα παιγνιοδοτάγρουδα, τα οποία αποτελούν έναν πολύ φυσικό, διασκεδαστικό και αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης του τραγουδιού, όπως παρατηρήθηκε με τον καλύτερο τρόπο κατά την έβδομη δράση. Αίσθηση ροής υπήρξε επίσης κατά τη ρυθμική απαγγελία και το τραγούδι των μελοποιημένων γλωσσοδετών στην πέμπτη δράση, κατά την

αφήγηση της ηχοϊστορίας στην όγδοη δράση, καθώς και κατά την αναπαραγωγή ήχων του φυσικού ηχοπεριβάλλοντος κατά την τρίτη, έκτη και όγδοη δράση. Παρόλα αυτά η αίσθηση ροής θα μπορούσε να εκφράζεται με προσωπικούς και διαφοροποιημένους τρόπους και η διάθεση εξωτερίκευσης να ποικίλει. Ένα στιγμιότυπο από την τάξη ήταν η εικόνα ενός νηπίου που έδειχνε συνεπαρμένο από τη δράση, ωστόσο προτιμούσε απλά να παρακολουθεί. Επίσης ορισμένα από τα νήπια σε στιγμές έντονου ενθουσιασμού δεν στρέφονταν απαραίτητα προς την ομάδα αλλά προς τον εαυτό τους και τους προσωπικούς τους φωνητικούς και κινητικούς αυτοσχεδιασμούς, ορίζοντας έτσι μια περισσότερο προσωπική σφαίρα ροής. Στην κατανόηση των ψυχικών διεργασιών που σχετίζονται με την αίσθηση της ροής θα μπορούσαν να φανούν ερμηνευτικά χρήσιμοι οι ψυχολογικοί μηχανισμοί οι οποίοι ενεργοποιούνται από το τραγούδι. Στο κεφάλαιο το οποίο αφορά τον ρόλο των ψυχολογικών μηχανισμών στο τραγούδι αναφέρθηκαν ήδη παραδείγματα ενεργοποίησης των μηχανισμών της *οπτικής απεικόνισης*, της *επεισοδικής μνήμης*, των *μουσικών περσόνων*, της *κοινωνικής συνεκτικότητας*, και της *γνωστικής εποπτείας και ονοματοδοσίας*. Μέσω του τραγουδιού, τα παιδιά δημιουργούν εσωτερικές εικόνες εμπνευσμένες από τα τραγούδια, ανακαλούν στιγμές και συναισθήματα, διακινούνται από τους πρωταγωνιστές των τραγουδιών και συνδέονται συναισθηματικά με αυτούς, και, τέλος, παρατηρούν τον κόσμο γύρω τους σε μία διαδικασία ονοματοδοσίας και βαθύτερης νοηματοδότησης.

Εστιάζοντας στην ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και επικοινωνιακή αξία του τραγουδιού οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι το τραγούδι προκαλεί στα παιδιά ιδιαίτερη ευχαρίστηση και με την αμεσότητά του φέρει σε άμεση σύνδεση βιολογικούς, ψυχικούς και κοινωνικούς παράγοντες που καθορίζουν τη συναισθηματική και επικοινωνιακή συμπεριφορά τους. Μάλιστα φάνηκε ότι στα παιδιά αρέσει ιδιαίτερα να τραγουδούν, όταν συνομήλικοί τους τα συνοδεύουν παίζοντας κάποιο όργανο, όπως συνέβη στην τρίτη και στην έβδομη δράση. Προφανώς, η συγκεκριμένη δραστηριότητα ενίσχυε ακόμη περισσότερο την αίσθηση ομαδικότητας και συνεργασίας. Γενικότερα, στις περισσότερες συναντήσεις έγινε σαφές ότι η κοινωνικοποιητική και επικοινωνιακή αξία του τραγουδιού είναι αναντικατάστατη. Η επικοινωνιακή διάσταση του τραγουδιού φάνηκε σε διάφορες στιγμές των δράσεων. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να κατανοήσουν ότι όλα έχουν διαφορετική, ωστόσο ισότιμη, φωνή και μπορούν να «τραγουδούν», άνθρωποι, μουσικά όργανα, πλάσματα της φύσης, καθώς και ότι το τραγούδι μεταδίδει χαρά σε αυτόν που τραγουδά και σε όσους ακροώνται και τραγουδούν μαζί του. Με τον τρόπο αυτόν το τραγούδι επιτελεί και έναν βαθύτατα πολιτικό ρόλο. Αυτός ο ρόλος περιλαμβάνει την αγάπη των

παιδιών για οτιδήποτε τα περιβάλλει, τη φύση, τους ανθρώπους, και τους ήχους. Στην τρίτη, έκτη και όγδοη δράση, μέσω των φυσικών και νοερών ηχοπεριπάτων σε εγγύτητα με τη φύση, τα παιδιά δημιούργησαν ένα διάυλο επικοινωνίας με τον εαυτό τους, το φυσικό περιβάλλον, τους φίλους τους και τους άλλους ανθρώπους, που θα αποτελεί συνεχή πηγή έμπνευσης, αγαλλίασης, ενσυναίσθησης και συντροφικότητας. Παρατηρήθηκε ότι κατά τον ηχοπερίπατο, αλλά και ευρύτερα στις δράσεις, τα παιδιά στρέφονταν στον κόσμο της φύσης για να του τραγουδήσουν και να συνομιλήσουν μαζί του συχνά σε μια δική τους γλώσσα. Η συνομιλία του παιδιού με το χελιδόκι μέσω μουσικών ψελισμάτων στην τρίτη δράση παραπέμπει στην επικοινωνία των βρεφών μέσω φωνητισμών με όσους τα αγαπούν και τα φροντίζουν.

Κατά την ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής και την ακολουθία της με κίνηση στο χώρο παρατηρήθηκε στις περισσότερες περιπτώσεις αυθόρμητη προσαρμογή των σωματικών κινήσεων και των φωνητικών ήχων στις διαφοροποιήσεις του ήχου. Εντονότερα φάνηκε τα παιδιά να ανταποκρίνονται κινητικά στις διακυμάνσεις της έντασης και του ρυθμού, ενώ ήταν σε θέση να ανταποκρίνονται και στις μεταβολές της διάρκειας, των ηχοχρωμάτων της μουσικής και στις μετατροπές του τονικού ύψους.

Επιπλέον, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα πως για το τραγούδι είναι σημαντική η ύπαρξη μίας καθοδηγητικής φωνής σε ένα περιβάλλον αποδοχής και παιγνιώδους εξερεύνησης και πως αυτό καθιστά καθοριστική την κατάλληλη παρέμβαση των μουσικοπαιδαγωγών. Τα παιδιά, επιθυμώντας να αποδώσουν σωστά το τραγούδι, στρέφονται στην ενήλικη φωνή. Η διαδικασία που ακολουθείται συνήθως είναι τα παιδιά να προσπαθούν σταδιακά, με βάση τη φωνή που τα καθοδηγεί, να ελέγξουν και να χειριστούν σωστά τη δική τους φωνή. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία ακρόασης και φωνητικού πειραματισμού και για τον λόγο αυτό οι «παραφωνίες» των παιδιών δεν θα πρέπει να επικρίνονται, αλλά να θεωρούνται πηγή δημιουργικής εξερεύνησης της φωνής και εξέλιξης των φωνητικών δεξιοτήτων.

Το τραγούδι καθώς και η βιωματική μουσικοπαιδαγωγική ενασχόληση με αυτό, μπορεί να γίνουν αντιληπτά ως μία ενδοατομική και ομαδική μεταμορφωτική συνάντηση και πράξη ενσυναίσθησης και συμπονετικής σχέσης όσων μετέχουν σε αυτήν (“art as compassion”) (Ettinger et al., 2011). Η ενασχόληση με το τραγούδι αποτελεί μια διαδικασία σεβασμού αλλά και υπέρβασης των ατομικών ορίων, γεγονός που δημιουργεί νέες αισθητικές και ηθικές προοπτικές. Το τραγούδι και η συμμετοχή σε αυτό μεταμορφώνει τον τόπο και τον χρόνο μιας συνάντησης σε ένα πεδίο

(αυτο)ενσυναίσθησης, προσωπικής αλλά και κοινής κοινωνικής ανάπτυξης, όπου ο κάθε άλλος, εντός και εκτός μας, καθίσταται και παραμένει πάντα αναγκαίος και αναπόσπαστος. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, το επίκεντρο δεν είναι μόνο το τραγούδι αλλά η εξερεύνηση της ίδιας της ζωής και της μουσικότητάς της. Και θέτοντας και πάλι στο επίκεντρο το παιδί, κλείνουμε με μια φράση της Barbara Andress (1998):

«Μέσα σε ένα μικρό παιδί υπάρχουν πολλά τραγούδια».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ (Απρίλιος - Ιούνιος 2019)

Πρόγραμμα: Έρευνα στη Μουσική Αγωγή παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Ημερομηνίες δραστηριοτήτων Απριλίου 2019

Τρίτη 2/ 4/ 2019

Τρίτη 9/ 4 / 2019

Τρίτη 16/ 4 / 2019

Ημερομηνίες δραστηριοτήτων Μαΐου – Ιουνίου 2019

Μάιος

Τρίτη 7 / 5 / 2019

Τρίτη 14 / 5 / 2019

Τρίτη 21 / 5 / 2019

Τρίτη 28 / 5 / 2019

Ιούνιος

Τρίτη 4 / 6 / 2019

Τρίτη 11 / 6 / 2019

Οι δραστηριότητες θα εξακολουθήσουν να πραγματοποιούνται στην αίθουσα μουσικής του ΚΔΑΠ Ρόδα και ώρα 18.00 – 19.00 μ.μ.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Άννα Βασιλείου

Μουσικοπαιδαγωγός

2. ΜΙΑ ΜΙΚΡΟΣΚΟΠΙΚΗ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΠΕΛΩΡΙΟ ΔΑΣΟΣ: ΠΡΩΤΟΤΥΠΗ ΗΧΟΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕ ΜΕΛΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΦΡΑΣΕΙΣ

(Συγγραφή & Μελοποίηση Άννα Βασιλείου)

Κάποτε, μέσα σε ένα δάσος γεμάτο ήχους και τραγούδια, ζούσε σιωπηλή μια μαργαρίτα. Το δάσος ήταν πελώριο και η μαργαρίτα τόση δα. Είχε λευκά, τρυφερά πέταλα και κίτρινη γύρη, ενώ η μικρή της ρίζα ήταν φυτρωμένη χαμηλά στη γη δίπλα στα γιγάντια πόδια ενός δέντρου. Το δάσος είχε πυκνά καταπράσινα δέντρα με πανύψηλους κορμούς που ανέβαιναν και κατέβαιναν σαν μεγάλες σκάλες από τη γη ως τον ήλιο κι από τον ήλιο ως τη γη.

Τα πρωινά της Άνοιξης, η μαργαρίτα ξυπνούσε νωρίς, μόλις οι ηλιαχτίδες τρύπωναν στα κλαδιά και κατακυλούσαν ως τη γη για να της τραγουδήσουν ένα γλυκό τραγούδι.

«Ξύπνα, ξύπνα μαργαρίτα,

άνοιξε τα πέταλά σου».

Το τραγούδι των ηλιαχτίδων ήταν πάντα το ίδιο όμως κάθε φορά εκείνες φρόντιζαν να το τραγουδούν με διαφορετικό τρόπο. Τη μία με σιγανή, σχεδόν ψιθυριστή φωνή, ενώ την άλλη με φωνή δυνατή. Τη μία γρήγορα, ενώ την άλλη αργά. Τη μία το τραγούδι έμοιαζε να δυναμώνει και να έρχεται κοντά, ενώ την άλλη γινόταν σιγανό και χανόταν κι ύστερα πάλι δυνάμωνε και πλησίαζε. Τη μία ακουγόταν χαρούμενο και φωτεινό, ενώ την άλλη μελαγχολικό σαν θαμπό σύννεφο.

Μόλις η μαργαρίτα άκουγε τις φωνές των ηλιαχτίδων απαντούσε κι εκείνη τραγουδώντας, πάντα ζωηρά και χαρούμενα.

«Καλημέρα ηλιαχτίδες,

καλημέρα φίλες μου καλές».

Κάποια βροχερή μέρα, οι ηλιαχτίδες δεν φάνηκαν κι ούτε το τραγούδι τους ακούστηκε. Κανένας ήχος. Σιωπή. Μονάχα που και που ακούγονταν οι στάλες της βροχής, όμως κι αυτές σιωπούσαν πάνω στα κλαδιά. «Γιατί δεν ήρθαν σήμερα οι ηλιαχτίδες;», αναρωτήθηκε η μαργαρίτα. Ανασήκωσε τα πέταλά της, ελπίζοντας να τις ακούσει να τραγουδούν όμως κανένας ήχος και καμιά φωνή δεν έφτανε ως εκεί

Ας ζωγραφίσουμε τη συνέχεια...

Ξύπνα Ξύπνα μαργαρίτα άνοιξε τα πέταλά σου Άννα Βασιλείου

Ξύπνα Ξύπνα μαργαρίτα άνοιξε τα πέταλά σου

Ξύπνα Ξύπνα μαργαρίτα άνοιξε τα πέταλά σου Άννα Βασιλείου

Ξύπνα Ξύπνα μαργαρίτα άνοιξε τα πέταλά σου

Καθημέρα ηλιόχρτες καθημέρα ρίτες μου καρτές Άννα Βασιλείου

Καθημέρα ηλιόχρτες καθημέρα ρίτες μου καρτές

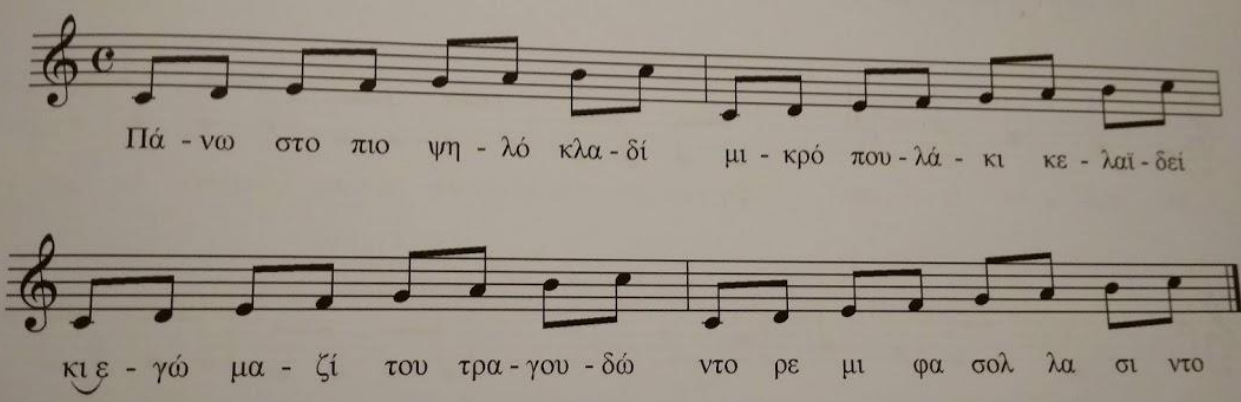
Φωτογραφία 2

Μελοποιημένες φράσεις της ηχοϊστορίας *Μια μικροσκοπική μαργαρίτα μέσα στο πελώριο δάσος*

(Μελοποίηση Άννα Βασιλείου)

3. ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ

Αρ. 26 Πάνω στο πιο ψηλό κλαδί



Πά - νω στο πιο ψη - λό κλα - δί μι - κρό που - λά - κι κε - λαϊ - δει
κι ε - γώ μα - ζί του τρα - γου - δώ ντο ρε μι φα σολ λα σι ντο

Πάλι τραγούδι και όταν είναι τα ονόματα από τις νότες, as δείχνουν το ανέβασμα του ήχου

Φωτογραφία 3

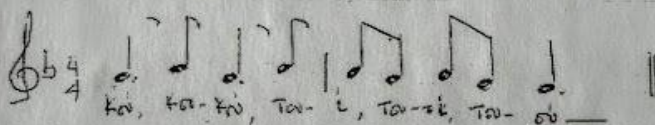
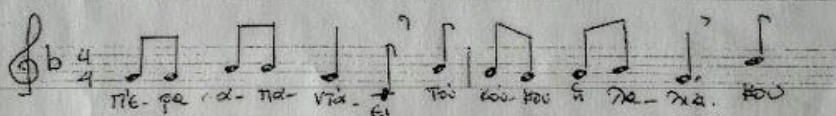
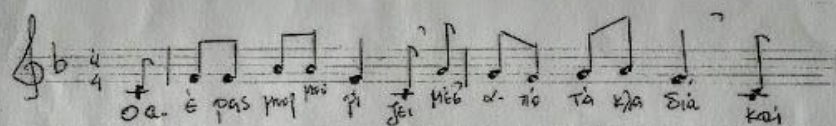
Παρτιτούρα Πάνω στο πιο ψηλό κλαδί. Πηγή: Κυνηγού-Φλάμπουρα, Μ. (2006). *Μουσικά ρυθμικά & κινητικά παιχνίδια*, Εκδόσεις Διάπλαση, 35.

ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ CARL ORFF
ΜΟΥΣΙΚΗ – ΡΥΘΜΙΚΗ – ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
JAQUES DALCROZE



ΜΟΝΟΕΤΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

Ο αέρας μουρμουρίζει



Λίλη Αρζιμάνογλου – Μαντζαρλή
Καθηγήτρια Ρυθμικής DALCROZE
Απόφοιτος της Σχολής DALCROZE του Βελγίου
Οργάνωση Επιμορφωτικών σεμιναρίων

Φωτογραφία 4

Παρτιτούρα Ο αέρας μουρμουρίζει, Λίλη Αρζιμάνογλου – Μαντζαρλή

Τραγούδι για τα χρώματα

Παρακάτω προτείνεται ενδεικτικά πώς ένα τραγούδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί δημιουργικά μέσα στην τάξη. Τα παιδιά μαθαίνουν στην αρχή το τραγούδι που έχει τη μορφή ερωταπαντήσεων. Κάθε παιδί πρέπει να ταιριάζει την δική του απάντηση στην δοσμένη μελωδία όπως «μπλε είναι η θάλασσα» ή «μπλε είναι ο ουρανός» κ.λπ. Όταν όλα τα παιδιά το καταφέρουν με επιτυχία, μπορούμε να επεκτείνουμε τη δραστηριότητα, αντικαθιστώντας τα χρώματα με παλαμάκια, π.χ. στη θέση του «μπλε» να χτυπάμε ένα παλαμάκι, στη θέση του «πράσινο» τρία γρήγορα παλαμάκια κ.λπ.

Το μέτρο 7 επαναλαμβάνεται τίσες φορές όσα και τα χρώματα του τραγουδιού.

Φωτογραφία 5

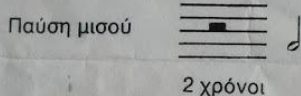
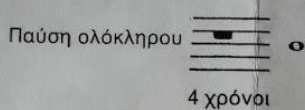
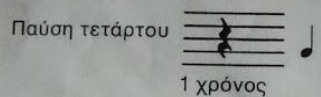
Παρτιτούρα Τραγούδι για τα χρώματα (μπλε). Πηγή: Μακροπούλου, Ε., Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική:*

Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι, Fagotto Books, 46.

Ο ΚΟΥΚΟΣ

Παύσεις: Στη μουσική εκτός από τις νότες υπάρχουν και σημάδια σιωπής, οι ΠΑΥΣΕΙΣ. Έχουν τις ίδιες αξίες που έχουν και οι νότες. Βέβαια όσο διαρκεί η παύση τα δάχτυλα δεν πρέπει να ακουμπούν στα πλήκτρα.

Τα σχήματα των παύσεων και οι αντίστοιχες αξίες:



f Κού-κου κού-κου ε- να που- λι *p* μέ- στο δά- σος κά-ποιον κα- λει

f Πώς να σε βρού- με μό- νο σ'α- κού- με κού- κου κού- κου μι- κρό που- λι

Φωτογραφία 6

Παρτιτούρα Ο κούκος (στην τάξη παίχτηκε από μνήμης). Πηγή: Παπαδόπουλος, Γ. Παπαδοπούλου, Α. (2000).

Τα πρώτα βήματα στο πιάνο (βιβλίο και CD), εκδόσεις Νάκας, 30.

Ράχη ράχη ανέβαινα κι έτρωγα φραγκόσυκα Άννα Βασιλείου

Ρά χη ρά χη α νε βαι να κι έτρω γα φρα γκο συ κα

Καλημέρα καμηλιέρα, καμηλιέρα καλημέρα Άννα Βασιλείου

Κα λι μέ ρα κα μη λιέ ρη κα μη λιέ ρη κα λι μέ ρα

Φωτογραφία 7

Παρτιτούρα Δύο μελοποιημένοι γλωσσοδέτες (Μελοποίηση: Άννα Βασιλείου)

«Ράχη ράχη ανέβαινα

κι έτρωγα φραγκόσυκα, φραγκόσυκα, φραγκόσυκα».

Πηγή: Κουλεντιανού, Μ. (1998) (β' έκδοση). *Νανουρίσματα, Ταχταρίσματα, Παινήματα, Πρωτοθαδίσματα, Χελιδονίσματα, Ξορκίσματα, Γιατροσόφια, Παιχνίδια, Κάλαντα, Γλωσσοδέτες-Αινίγματα, Σπαζοκεφαλίες*, Εκδόσεις Θυμάρι, σελ. 126.

«Καλημέρα καμηλιέρα,

καμηλιέρα καλημέρα».

Πηγή: Κουλεντιανού, Μ. (1998) (β' έκδοση). *Νανουρίσματα, Ταχταρίσματα, Παινήματα, Πρωτοθαδίσματα, Χελιδονίσματα, Ξορκίσματα, Γιατροσόφια, Παιχνίδια, Κάλαντα, Γλωσσοδέτες-Αινίγματα, Σπαζοκεφαλίες*, Εκδόσεις Θυμάρι, σελ. 124.

4. ΣΤΙΧΟΙ

2. Ακατανόητα

Άκατα μάκατα
σούκου τουμπέ
άμπερ φάμπερ ντομινέ
άκατα μάκατα
σούκου τουμπέ
άμπερ φάμπερ, βγε!

Α μπε μπα μπλομ
του κίθε μπλομ
α μπε μπα μπλομ
του κίθε μπλομ
μπλιμ μπλομ.

Άβλα κατάβλα
μπέκι μπέκι
τούζα τούζα
μένε σούζα
βήτα οχτώ
όντζο μόντζο ζόντζο τζουφ!

◆◆◆

Α μπε μπα μπλομ
του κίθε μπλομ
α μπε μπα μπλομ
του κίθε μπλομ
μπλιμ μπλομ.
Σα θα πάμε κει
στη Νότια Αμερική
θα δούμε τον Ερμή
να παίζει μουσική
με κόκκινο (ή κίτρινο κ.λπ.)
σκουφί (ή βρακί).

Παραλλαγή:

Έχω έν' αυτοκίνητο
που όλο όλο τρέχει.
Και πού θα σταματήσει;
– Στη Γαλλία. (π.χ.)
– Και τι χρώμα θα ζητήσει;
– Μπλε. (π.χ.)
– Η Γαλλία έχει χρώμα μπλε.

Φωτογραφία 8

Ακατανόητα: «Άκατα, μάκατα, σούκου τουμπέ...» (Λάχνισμα). Πηγή: Κλιάφα, Μ., Βαλάση, Ζ. (2010). *Ας παίξουμε πάλι*.

Εκδόσεις Κέδρος, 55.

«Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια»

Τα χέρια στο κεφάλι, στους ώμους στα γόνατα, στα πόδια. Στα γόνατα, στα πόδια. Κεφάλι, ώμοι γόνατα και πόδια γόνατα και πόδια. Κεφάλι, ώμοι γόνατα και πόδια γόνατα και πόδια. Μάτια, μύτη, μάγουλα και αυτιά Κεφάλι, ώμοι γόνατα και πόδια, γόνατα και πόδια. Κεφάλι, ώμοι γόνατα και πόδια γόνατα και πόδια. Κεφάλι, ώμοι γόνατα και πόδια γόνατα και πόδια. Μάτια, μύτη, μάγουλα και αυτιά. Κεφάλι, ώμοι γόνατα και πόδια, γόνατα και πόδια γόνατα και πόδια πόδια, πόδια πόδια, πόδια.

Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=lwJNb9MRrwo> (Προσπελάστηκε στις 26.1.2020)

Το παζάρι/«Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι»/Το κοκοράκι

(Μουσική: Ζοζέφ Κορίνθιος, Στίχοι: Φατσέας Νίκος, Ερμηνεία: Νίκος Γούναρης, Μαρίζα Κωχ, Διονύσης Σαββόπουλος, Αδερφοί Κατσάμπα)

Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι
θα σου αγοράσω ένα κοκοράκι,
το κοκοράκι κικιρικικί
να σε ξυπνάει κάθε πρωί.

Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι
θα σου αγοράσω μία κοτούλα,
η κοτούλα κοκοκό, το κοκοράκι κικιρικικί,
να σε ξυπνάει κάθε πρωί.

Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι
θα σου αγοράσω μία γατούλα,
η γατούλα νιάου νιάου,
η κοτούλα κοκοκό, το κοκοράκι κικιρικικί,
να σε ξυπνάει κάθε πρωί.

Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι
θα σου αγοράσω ένα πουλάκι,

το πουλάκι τσίου τσίου,
η γατούλα νιάου νιάου
η κοτούλα κοκοκό, το κοκοράκι κικιρικικί,
να σε ξυπνάει κάθε πρωί.

Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι
θα σου αγοράσω ένα γουρουνάκι,
το γουρούνι γρουτς γρουτς,
το πουλάκι τσίου τσίου,
η γατούλα νιάου νιάου
η κοτούλα κοκοκό, το κοκοράκι κικιρικικί,
να σε ξυπνάει κάθε πρωί.

Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι
θα σου αγοράσω ένα σκυλάκι,
το σκυλάκι γάου γάου,
το γουρούνι γρουτς γρουτς,
το πουλάκι τσίου τσίου,
η γατούλα νιάου νιάου
η κοτούλα κοκοκό, το κοκοράκι κικιρικικί,
να σε ξυπνάει κάθε πρωί.

Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι
θα σου αγοράσω ένα κοκοράκι,
το κοκοράκι κικιρικικί
να σε ξυπνάει κάθε πρωί.

Πηγή: <https://www.partitura.gr/to-kokoraki-otan-tha-pao-kyra-mou-sto-pazari.html> (Προσπελάστηκε στις 26.1.2020)

Το μαντηλάκι (παραδοσιακό παιγνιδοτράγουδο) (από μνήμης)

«Αλάτι ψιλό, αλάτι χοντρό,
έχασα τη μάνα μου και πάω να τη βρω
παπούτσια δεν μου πήρε να πάω στο χορό"!»

Γεράκια και τρυγόνες (παραδοσιακό παιγνιδοτράγουδο) (από μνήμης)

(Ομάδα των γερακιών)

Πολλές τρυγόνες έχεις εσύ

Κι εγώ καμιά δεν έχω.

Θα στείλω το γεράκι μου

Να αρπάξει μια τρυγόνα.

(Απάντηση της ομάδας των τρυγόνων)

Για στείλε το, για στείλε το,

πετριές θα το φορτώσω.

Δημοτικά Τραγούδια και Παιχνίδια για Παιδιά

Κικιρίκουουουου...

- Τι λαλάς κόκκορα;
 - Θέλω τη μάνα μου.
 - Και πού είν' η μάνα σου;
 - Πήγε για ξύλα.
 - Και πού είν' τα ξύλα;
 - Τα 'καψε η φωτιά.
 - Και πού είν' η φωτιά;
 - Την πήραν τα πουλάκια.
 - Και πού είν' τα πουλάκια;
 - Πήγανε στον ουρανό.
- Ουρανό καταρανό
το παιδί που βάφτισες
έκανε να πει το γάλα
και κατάπιε την κουτάλα.



Φωτογραφία 9

«Κικιρίκου...». Πηγή: Κουλεντιανού, Μ. (1998) (β' έκδοση). *Νανουρίσματα, Ταχταρίσματα, Παινέματα, Πρωτοβαδίσματα, Χελιδονίσματα, Ξορκίσματα, Γατροσόφια, Παιχνίδια, Κάλαντα, Γλωσσοδέτες-Αινίγματα, Σπαζοκεφαλιές*, Εκδόσεις Θυμάρι, σελ. 102.

Πέντε ποντικοί μουτζούροι
κι άλλοι τρεις αλευρομούροι
μια φρεγάδα αρματώσαν
και φακή την εφορτώσαν.
Πέντε μέρες αρμενίζουν
και καιρό δεν εγνωρίζαν
και στο πέλαο που βγήκαν
'κει βαριά φουρτούνα βρήκαν.
Τρέχει ο ένας στο τιμόνι:
“Ωχ! κακός καιρός πλακώνει!”.
Τρέχει ο άλλος στην αντένα:
“Θα χαθούμε τα καημένα!”.
Πάει κι ο άλλος μες στ' αμπάρι:
“Βρε παιδιά, κακό χαμπάρι!”.
Πάει κι ο άλλος μες στ' αρμάρι
για να τρώει παξιμάδι.
Πάει το ένα, πάει το άλλο
γίνηκε κακό μεγάλο.
Πέρα στο νησί εβγήκαν,
το 'στρωσαν και κοιμηθήκαν.



Φωτογραφία 10

Πέντε ποντικοί. Πηγή: Κουλεντιανού, Μ. (1998) (β' έκδοση). *Νανουρίσματα, Ταχταρίσματα, Παινέματα, Πρωτοθαδίσματα, Χελιδονίσματα, Ξορκίσματα, Γιατροσόφια, Παιχνίδια, Κάλαντα, Γλωσσοδέτες-Αινίγματα, Σπαζοκεφαλιές, Εκδόσεις Θυμάρι*, σελ. 100.

Καλημέρα, καλημέρα (Guten Morgen, guten morgen)

(από μνήμης)

Guten Morgen, guten morgen.

Καλημέρα, καλημέρα.

Good morning, good morning.

Buenos dias, Buenos dias.

Buongiorno, Buongiorno.

5. ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ



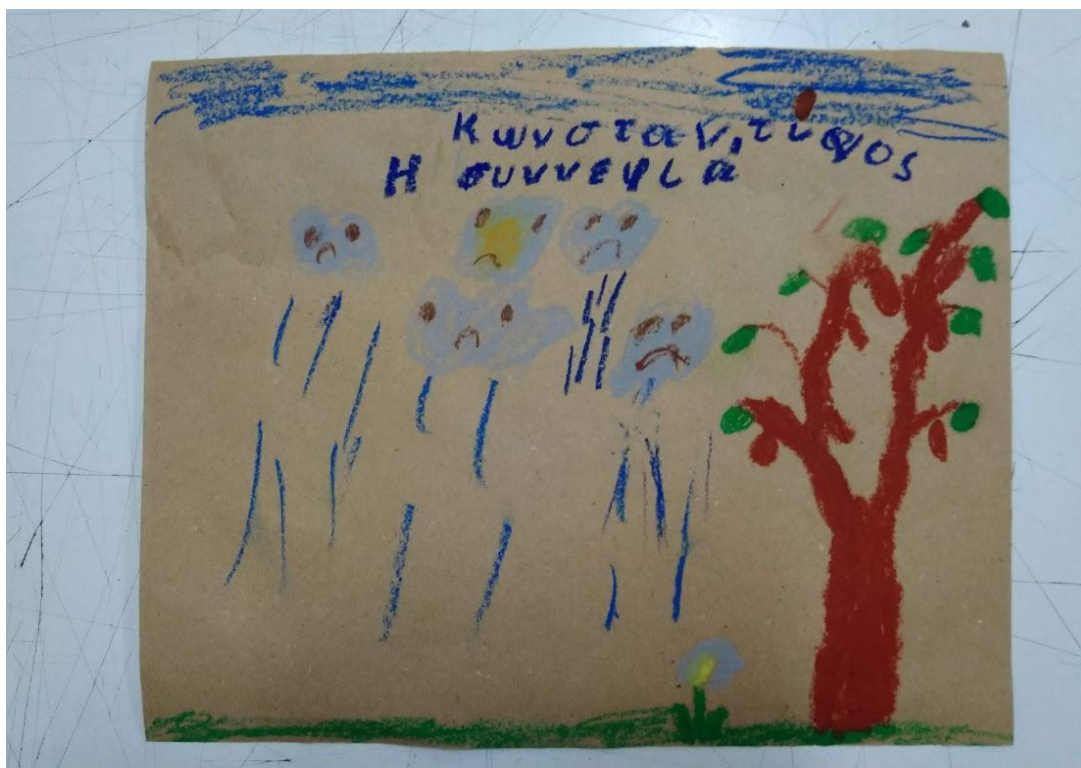
Φωτογραφία 11



Φωτογραφία 12



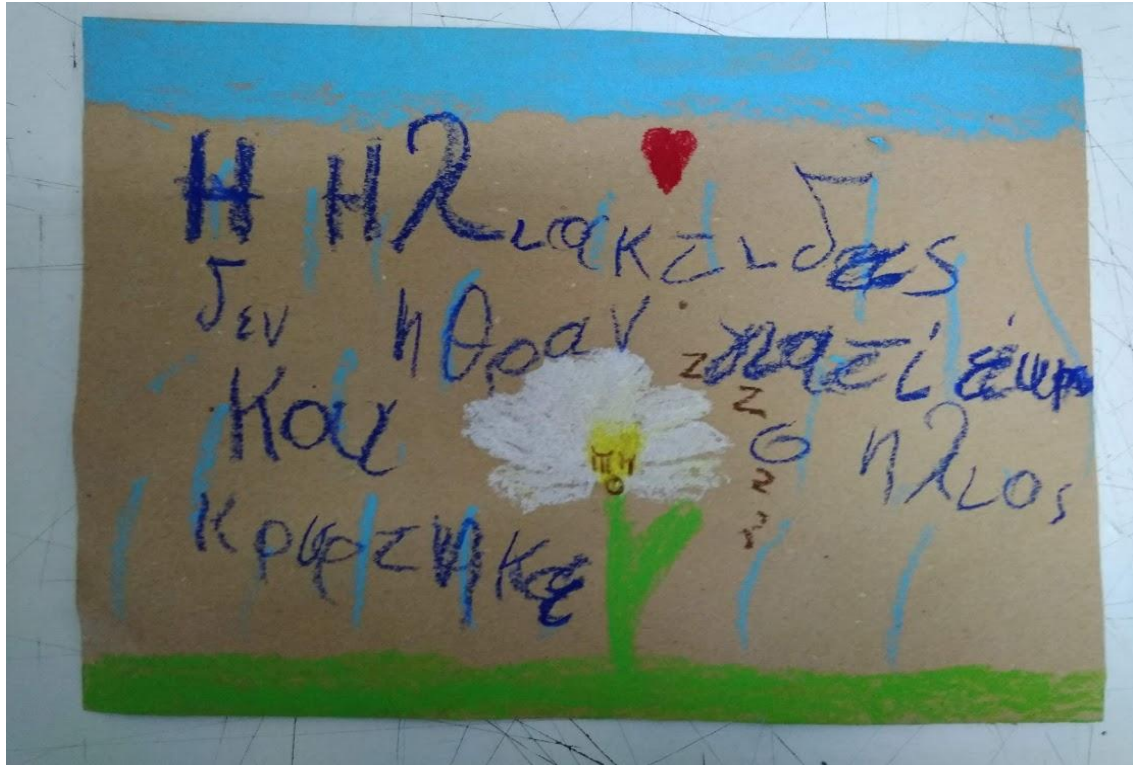
Φωτογραφία 13



Φωτογραφία 14



Φωτογραφία 15



Φωτογραφία 16



Φωτογραφία 17



Φωτογραφία 19



Φωτογραφία 20

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ, ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρούτσος, Π. Π. (1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής παρουσίασης και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*, Εκδόσεις Orpheus-Νικολαΐδης.

Αργυρίου, Μ. (2008). *Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της Σχολικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση και στη μουσική παιδαγωγική*. Πρακτικά συμποσίου (11-12 Απριλίου 2008). Εκδόσεις Διάπλαση, Αθήνα 2008.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Δαράκη, Π. (1980). *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*. Gutenberg.

Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση, *Σχολική μουσική εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*, 43-64.

Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη διδακτική της μουσικής, *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*, 4, Απρ. 2009, 267-296.

Διονυσίου, Ζ. (2018). Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδιότραγουδα, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τεύχος 16, 49-68.

Διονυσίου, Ζ. Αγγελίδου, Σ. (2005). *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα Σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Λαμία: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή: Αλληλεπίδραση παιδιού-παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg.

Δογάνη, Κ. (2015). Ήχος και τόπος ως εμπειρία μάθησης για το παιδί. Στο: Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.) *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*. Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, σσ. 378-390, <<http://learningplaces.web.auth.gr>>

Δογάνη, Κ. (2015). Ηχοτοπία και ηχητικοί περίπατοι στην προσχολική μουσική εκπαίδευση. Στο: Κ. Παπαρρηγόπουλος & Ι. Εκμεκτσόγλου (Επιμ.) *Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση*, Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών 3ου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας. Αθήνα-Κέρκυρα. σ. 76-86.

Εκμεκτσόγλου, Ι. (2008). Ο ρόλος του σύγχρονου μουσικού παιδαγωγού ως ενορχηστρωτή της ενέργειας της σχολικής τάξης μέσω της παροχής ηχητικών πλαισίων. Αργυρίου, Μ. (2008). *Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της Σχολικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση και στη μουσική παιδαγωγική*. Πρακτικά συμποσίου (11-12 Απριλίου 2008). Εκδόσεις Διάπλαση, Αθήνα 2008, 111-122.

Εκμεκτσόγλου, Ι. (2014). *Βασική Ορολογία Ακουστικής Οικολογίας για Παιδιά & Ενήλικες: Το Ηχοτοπίο & οι Σημασίες των Ήχων*. Έκδοση Ελληνικής Εταιρείας Ακουστικής Οικολογίας. Διαθέσιμο στο <http://akouse.gr/wp/?wpfb_dl=21%A0>

Ζάραγκας, Χ. Κ. (2011). *Ψυχοκινητική αγωγή: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Διάδραση.

Ζαφρανάς, Ν., Ζαφρανάς, Α., (2015). *Εγκέφαλος, φυσιολογία και μουσική*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://hdl.handle.net/11419/1684>

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2001). *Από την ακοή στην ακρόαση*. Αθήνα: Εκδόσεις Orpheus.

Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα: οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Μουσική Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα: Εκδόσεις Orpheus.

Κλιάφα, Μ., Βαλάση, Ζ. (2010). *Ας παίξουμε πάλι*. Εκδόσεις Κέδρος.

Κουλεντιανού, Μ. (1998) (β' έκδοση). *Νανουρίσματα, Ταχταρίσματα, Παινέματα, Πρωτοβαδίσματα, Χελιδονίσματα, Ξορκίσματα, Γιατροσόφια, Παιχνίδια, Κάλαντα, Γλωσσοδέτες-Αινίγματα, Σπαζοκεφαλιές*, Εκδόσεις Θυμάρι.

Κυνηγού-Φλάμπουρα, Μ. (2006). *Μουσικά ρυθμικά & κινητικά παιχνίδια*, Εκδόσεις Διάπλαση.

Μακροπούλου, Ε., Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική: Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*, Fagotto Books.

Μαρκέα, Γ. Γ., (2008). «Αγκαλιάζοντας» το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική με το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, στο *Current Trends and Dynamics of School Psychology in Education and Music Pedagogy, Symposium Minutes [Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική, Πρακτικά Συμποσίου]*, Επιμ. Μαρία Αργυρίου, Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Εκδόσεις Διάπλαση (11 – 12 Απριλίου 2008), 59-69.

Μιχαήλ, Γ. (2008). *Πινακωτή-πινακωτή και στα παιχνίδια μουσική*, Εκδόσεις Σπουδή.

Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη Θεωρία του L.S. Vygotsky*, Αθήνα: Gutenberg.

Παπανικολάου, Χ. (1998). *Μουσική Αγωγή στην προσχολική ηλικία: ένα διετές μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Παπανικολάου, Χ. (2009). *Μουσική, με κίνηση: παιχνίδια μουσικοκινητικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Παπαπαναγιώτου, Ξ. (επιμέλεια) (2009). *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*, ΕΕΜΕ, Θεσσαλονίκη.

Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική και ρυθμική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση - Από την θεωρία στην πράξη*, εκδόσεις Ζυγός, Θεσσαλονίκη.

Περακάκη, Ε. (2008). *Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα μουσικής: βοήθημα για τους υποψήφιους διαγωνισμού ΑΣΕΠ και για την καθημερινή διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.

Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική παιδαγωγική: μια συστηματική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Orpheus.

Ρέτσιου, Σ. (2011). *Εξερευνώντας τη μουσική και την κίνηση - θεωρητικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες μουσικοκινητικής αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Εκδόσεις Ξιφαράς.

Σέργη, Λ., (1989). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*, Gutenberg.

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η επίδραση της Μουσικής μέσα απ' τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Στάμου, Λ. (2001). Μουσική και κίνηση: μια αναπτυξιακή προσέγγιση της διδακτικής της κίνησης στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικής, *Ρυθμοί*, 34:10-14.

Στάμου, Λ. (2012). *Μία ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής - Η φιλοσοφία και η πράξη της μεθόδου Suzuki*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Στάμου, Λ. (επιμέλεια) (2019). *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Συλλογικό (1991). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Συλλογικό (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΕΣΠΑ «Νέο Σχολείο».

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμέλεια), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Σελ. 97-125.

Χαντζής, Γ. (2016). *Ρίτσαρντ Σούστερμαν: Σωματισθητική*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/38231>

Χατζημιχαήλ, Μ. Α. (2010). *Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική* (Β' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας) Αθήνα.

Χρυσικόπουλος, Μ. (2006). *Ελληνικά παραδοσιακά παιχνίδια: Τα παιχνίδια που παίζαμε μικροί*. Θεσσαλονίκη: Salto.

Ψαλτοπούλου, Θ., Ζαφρανάς, Ν., Καμίνης, Ι. (2015). *Επικοινωνία στη μουσική-θεραπεία-παιδεία*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφάλαιο 2. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3537>

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

(Csikszentmihalyi, Mihaly) Τσίκζεντμιαϊ, Μ. (1990). *Ροή: η ψυχολογία της ευτυχίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη, 2009.

Edwards, L. C. et al. (2010). (επιμέλεια: Ευρυδίκη Ζαχοπούλου, μετάφραση: Ευρυδίκη Ζαχοπούλου, Ελισάβετ Κωνσταντινίδη). *Μουσική και κίνηση: ένας τρόπος ζωής για το μικρό παιδί*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

(Descartes René) Ντεκάρτ, Ρ. (2003), *Στοχασμοί περί της πρώτης φιλοσοφίας*, (μετάφραση Ε. Βανταράκης), Εκδόσεις Εκκρεμές: Αθήνα.

Gallahue, D. L. (2002). *Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά*, University Studio Press.

Hargreaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*, Αθήνα: Fagotto.

(Huizinga, Johan) Χουιζίνγκα, Γ. (1987). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, εκδ. Γνώση.

Humphreys, J. (2007). Οι απόψεις του Πλάτωνα για τους τρεις τρόπους της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πράξης: σύνθεση, εκτέλεση και ακρόαση, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τεύχος 4: 78-90.

https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Mousikopaidagogika_T4_2007/mp04-5_humpheys_78-90.pdf (02.02.2018)

Madaule, P. (1996). *Με ανοιχτά αυτιά...και τότε άκουσε*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Purves, D. (2015). *Η μουσική ως βιολογία: Οι ήχοι που μας αρέσουν και γιατί*, Εκδόσεις Κάτοπτρο.

Schafer, M. (2013). *Ακουλαλείτε*, Εκδόσεις Orpheus.

(Small, Christopher) Σμολ, Κ. (2010). *Μουσικοτροπώντας: τα νοήματα της μουσικής πράξης και ακρόασης*, Αθήνα: Ιανός.

(Small, Christopher) Σμώλ, Κ. (1983). *Μουσική - Κοινωνία - Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα.

Storms, G. (1979). *100 Μουσικά παιχνίδια*, (μετάφραση Μ. Τόμπλερ), Εκδόσεις Orpheus-Νικολαΐδης ΟΕ.

Tomatis, A. (2000). *Το αυτί και η φωνή*, Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

Vygotsky, L. S., (1935/1994). *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg

Wheway, D., Thomson, Sh. (2000). *Εξερευνώντας τη Μουσική μέσα από την ποίηση, την τέχνη, την επιστήμη, τα μαθηματικά, την ιστορία, τη γεωγραφία, την κίνηση, τα παιχνίδια λόγου, τους μύθους*, Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα.

Wiertsema, H. (2009). *100 παιχνίδια με κίνηση*. Μετάφραση: Τόμπλερ, Μ. Αθήνα: Εκδόσεις Orpheus.

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής: από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, Εκδόσεις Αθλότυπο.

_____ (2007). *Εγχειρίδιο ψυχοκινητικής-Θεωρία και πράξη της ψυχοκινητικής παρέμβασης* (Μετάφραση: Ι. Θεοδώρου & Π. Ξανθή). Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abeles, H. f & Chung, J, W. (1996). Responses to music in D. A. Hodges (ed). *Handbook of music psychology* (2nd edition), San Antonio, TX: IMR Press.

Allsup E. R. & Westerlund, H. (2012). Methods and Situational Ethics in *Music Education, Action, Criticism, and Theory for Music Education Electronic Article*, Volume 11, No. 1 March, 124-148.

https://www.researchgate.net/publication/267323542_Methods_and_Situational_Ethics_in_Music_Education

Andress, B. (1998). *Music for young children*. Fort Worth, TXQ Hartcourt Brace College.

Blašković, J. & Kuliš, A. (2017). Preschool Children's Reactions to Active Music Listening through Movement, Visual Arts and Verbal Expression, *Croatian Journal of Education*, Vol.19; Sp.Ed.No.3/2017, 273-292. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2726>

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1972).

Bowman, W. D. and Frega, A. L. (2012). *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, Oxford University Press.

Boyne, R. (2004). Uterine Self-Understanding and the Indispensable Other: Editorial Reflections on the Work of Bracha Lichtenberg Ettinger, *Theory Society and Culture*, 21:1, pp. 1-3.

Brown, J. (1981). Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual-motor performance, *Perceptual and Motor Skills*, 53, 151-154.

Campbell, P. & Scott-Kassner, C. (2002). *Music in childhood: From Preschool through the Elementary Grades*. USA: Schirmer.

Capponi-Savolainen, A. & Kivijärvi, S. (2017). Exploring aesthetic experience in early childhood music education: John Dewey's and Mark Johnson's views on embodiment, *FJME*, vol. 20, pp. 100-106.

https://www.researchgate.net/publication/319451828_Exploring_aesthetic_experience_in_early_childhood_music_education_John_Dewey's_and_Mark_Johnson's_views_on_embodiment

Cassam, Q. (2011). (Edited by Sh. Gallagher). The Embodied Self, *The Oxford Handbook of the Self*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199548019.003.0006

<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199548019.001.0001/oxfordhb-9780199548019-e-6>

Chemin, B. et al. (2014). Body Movement Selectively Shapes the Neural Representation of Musical Rhythms, *Psychological Science*, 1 –13.

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797614551161?related-urls=yes&cited-by=yes&legid=sppss%3B25%2F12%2F2147&journalCode=pssa>

Choksy, L. (1999). *The Kodály method I: Comprehensive music education*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Choksy, Lois et al. (2001), *Teaching Music in the Twenty-First Century*, Prentice Hall, New Jersey.

Chronopoulou, E., Riga, V. (2012). The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-School Children, *Creative Education*, Vol.3, No.2, 196-204
Published Online April 2012 in SciRes (<http://www.SciRP.org/journal/ce>)

Csikszentmihalyi, M. (1997). Assessing Aesthetic Education: Measuring the Ability to “Ward off Chaos”, *Arts Education Policy Review*, Volume 99- Issue 1, 33-38.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial Modern Classics.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. New York: Springer.

Custodero, L. A., (1998). *Observing Flow in Young Children's Music Learning*, vol. 12:1, 21-27.

Custodero, L. A., (2002). Seeking Challenge, Finding Skill: Flow Experience and Music Education, *Arts Education Policy Review*, vol. 103:3, 3-9.

Custodero, L. A., (2005). Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age, *Music Education Research Vol. 7, No. 2, (July), 185-209*.

Dainow, E., (1977). *Physical effects and motor responses to music*, *Journal of Research in Music Education*, Vol. 25:3 211-221.

Dalcroze-Jaques, E. (1912). *The Eurythmics of Jaques-Dalcroze*, Boston, Small Maynard and Company, Printed in Great Britain, www.gutenberg.org/files/21653/21653-h/21653-h.htm

Dalcroze-Jacques, E. (2000). *Rhythm, music, and education*, 5th ed. Translated by H. F. Rubenstien. London: The Dalcroze Society, Inc.

Decarbo-Jordan, J. and Nelson J. A, (2002). Music and early childhood education. In *The new handbook of research on music teaching and learning*, ed. R. Colwell and C. Richardson, 210–42. New York: Oxford University Press.

Della Rocca, M. (2003). The Power of an Idea: Spinoza's Critique of Pure Will. *Noûs*, Vol. 37, No. 2 (June), pp. 200-231.

Derri, V. et al. (2001). Effect of a Music and Movement Programme on Development of Locomotor Skills by Children 4 to 6 Years of Age, *European Journal of Physical Education*, vol. 6, 16-25.

Descartes, R. (1637). *Discourse on the Method of Rightly Conducting One's Reason and of Seeking Truth in the Sciences*. <http://www.gutenberg.org/files/59/59-h/59-h.htm>

Devries P. (2004). The Extramusical Effects of Music Lessons on Preschoolers. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 6ff.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*, New York: Minton, Balch.

Dobszay, L. (1972). The Kodály Method and Its Musical Basis, *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, T. 14, Fasc. 1/4 (1972), pp. 15-33 Published by: Akadémiai Kiadó Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/901863> Accessed: 09-02-2020 14:53 UTC.

Dolata, J.K., Davis, B.L., and MacNeilage, P.F. (2008). Characteristics of the rhythmic organization of vocal babbling: Implications for an amodal linguistic rhythm. *Infant Behavior and Development* 31: 422–431.

Dunn, R. E. (1997). Creative Thinking and Music Listening, *Research Studies in Music Education*, 8: 42–45.

Elliott, D. J. (2005). *Praxial Music Education - Reflections and dialogues*, Oxford University Press.

Elliott, D. J. (2007). Praxial music education explained: Replies to commentators. In Polyvios Androutsos (Ed.), *Music pedagogics: Annual scientific edition of the Greek society for music education—special issue on the praxial philosophy of music education* (Vol. 4). Thessaloniki, Greece: Greek Society for Music Education.

Elliott, D. J & Silverman M. (2012). Rethinking philosophy, re-viewing musical-emotional experiences. In W. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, pp. 37-62.

DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195394733.013.0003

Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015a). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015b). *Why Music Matters: Philosophical and Cultural Foundations*, Oxford University Press.

https://www.researchgate.net/publication/284909621_Why_Music_Matters_Philosophical_and_Cultural_Foundations

DOI:10.1093/acprof:oso/9780199586974.003.0003

Elliott, D. J. (2016). Artistic citizenship, personhood, and music education. In L. DeLorenzo (Ed.), *Giving voice to democracy in music education* (pp. 13-35). New York: Routledge.

Escoffier, N., Zhong, J., Schirmer, A., Qiu, A. (2012). Emotional Expressions in Voice and Music: Same Code, Same Effect, *Human Brain Mapping*, 1-15.

Ettinger, B., de Zegher, C., Hunn, R. (2011). *Art as Compassion: Bracha L. Ettinger*, Asp / Vubpress / Upa.

Farina, A. (2014). *Soundscape Ecology Principles, Patterns, Methods and Applications*. Dordrecht: Springer.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning, *B. J. Music*. 23:2, 135–145, Cambridge University Press.
doi:10.1017/S0265051706006887

Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds), *Music and emotion theory and research*, Oxford: OUP.

Ginsborg, J., Wistreich, R. (2010). *Promoting Excellence in Small Group Music Performance: Teaching, learning and assessment*, pp. 33-34.

Goble, J. Scott (2003). Perspectives on Practice: A Pragmatic Comparison of the Praxial Philosophies of David Elliott and Thomas Regelski Author(s): J. Scott Goble Source: *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 11, No. 1 (Spring, 2003), pp. 23-44, published by: Indiana University Press.

Göktürk-Cary, D. (2012). Kodály and Orff: A comparison of the two approaches in early music education, *Journal of Social Sciences*, Volume 8, Number 15, 179-194.

Gruenhagen L. M. & Whitcomb, R. (2014). Improvisational Practices in Elementary General Music Classrooms, *Journal of Research in Music Education*, Vol. 61, No. 4 (January 2014), pp. 379-395 Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/43900219>

Guillain, C. (2009). *What is sound?* Portsmouth, NH: Heinemann Library.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*, Institute of Education, University of London.

Hallam S. et al. (2009). *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford University Press.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people, *International Journal of Music Education*, 28:3, 269–289.

Hardy, L. et al. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children, *Journal of science and medicine*, 13:503-508.

Helmholtz, H. L. F. von. (1954). *On the sensations of tone as a psychological basis for the theory of music*. New York: Dover. (Original work published 1863).

Holahan J. M. (1987). Toward a Theory of Music Syntax: Some Observations of Music Babble in Young Children, In: Peery J.C., Peery I.W., Draper T.W. (eds) *Music and Child Development*. Springer, New York, NY.

Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul.

http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949.pdf

Izdebski, K. (2007). *Emotions in the Human Voice*, Volume I, Foundations.

Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, University of Chicago Press.

Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education*, University of Illinois Press.

Jucan, D., & Simion, A. (2015). Music background in the classroom: its role in the development of social-emotional competence in preschool children. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 180, 620 – 626.

Juslin, N. P. and Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: different channels, same code? *Psychological Bulletin*, Sep: 129 (5):770-814.

Juslin, N. P. and Scherer, K. R. (2005). Vocal expression of affect in *The New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*, Oxford University Press.

Juslin P. and Scherer K. R. (2008). Speech emotion analysis, *Scholarpedia*, 3 (10): p. 4240.

http://www.scholarpedia.org/article/Speech_emotion_analysis (29.1.2017).

Juslin N. P. and Västfjäll D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms, *Behavioral and Brain Sciences*, 31: 559-621.

Juslin, N. P. (2011a). Music and emotion: seven questions, seven answers. *Music and the Mind*, Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:osobl/9780199581566.003.0007 (25.1.2017).

Juslin, N. P. and Sloboda, J. (2011b). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, OUP, Oxford.

Juslin, N. P. (2011a). Music and emotion: seven questions, seven answers. *Music and the Mind*, Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:osobl/9780199581566.003.0007 (25.1.2017).

Juslin, N. P. and Sloboda, J. (2011b). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, OUP, Oxford.

Juslin, N. P., Harmat L. & Eerola, T. (2013). What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms, *Psychology of Music*, 0(0) 1–25
DOI: 10.1177/0305735613484548

Kajander, R., Peper, E. (1998). Teaching diaphragmatic breathing to children. *Biofeedback*, 26 (3), 14-17.

Kang J., Scholp, A., Jiang, J. J. (2018). A Review of the Physiological Effects and Mechanisms of Singing, *Journal of Voice*, Jul: 32(4), 390-395, doi: 10.1016/j.jvoice.2017.07.008

Kenney Hobson, S. (2013). Moving Music, Mapping Music: Connecting Children to the Classics, *General Music Today* 26:3, 44 –47 © National Association for Music Education. DOI: 10.1177/1048371312474463

Kivy, P. (1980). *The corded shell*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Kivy, P. (2002). *Introduction to a Philosophy of Music*, Oxford: Oxford University Press.

Kratus, J. (2017). Music Listening Is Creative, *Music Educators Journal*, March, 46-51. DOI: 10.1177/0027432116686843 <http://mej.sagepub.com>

Langer, K. [1942] (1976). *Philosophy in a new key*. Cambridge: Harvard University Press.

Langer, S. K. (1953). *Feeling and Form: a theory of art*, London: Routledge & Kegan Paul. https://ia801607.us.archive.org/31/items/LangerSusanneKFeelingAndFormATheryOfArt1953/Langer_Susanne_K_Feeling_and_Form_A_Theory_of_Art_1953.pdf (25.1.2017).

Levinson, J. (1990). *Music, Art, and Metaphysics*, Ithaca, NY: Cornell University Press.

Likesas, G., Zachopoulou, E. (2006). Music and movement education as a form of motivation in teaching Greek traditional dances, *Perceptual and Motor Skills*, 102,552-562. DOI 10.2466/PMS.102.2.552-562

McCormick Smith, M., Trundle, K. (2014). Shrieks and shrills exploring sound with preschoolers, *Science and Children*, December, 38-43.

McPherson, G. E., Welch, G. F. (2012). *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 1, Oxford University Press.

Malloch, S., & Trevarthen, C. (eds.) (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.

Merleau-Ponty, M. (1965). Trans: Colin Smith. *Phenomenology of Perception* (London: Routledge & Kegan Paul.

<http://alfa-omnia.com/resources/Phenomenology+of+Perception.pdf> (02.02.2018).

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

Meyer, L. (1994). *Music, the arts and ideas - Patterns and predictions in twentieth - century culture*, The University of Chicago Press.

Moors, A. (2009). Theories of emotion causation: a review. *Cognition & Emotion*, 23: 625-662.

Mourelatos, A. P. D. (2008). *The Route of Parmenides: Revised and Expanded Edition*. Las Vegas: Parmenides.

Nair D., et al., (2002). Perceiving emotion in expressive piano performance: a functional MRI study in *Proceedings of the 7th International Conference on Music Perception and Cognition* (2002).

Needham, A., Libertus, K., (2011). Embodiment in early development, *WIREs Cognitive Science*, vol 2, 117-123.

<https://my.vanderbilt.edu/infantlearninglab/files/2012/01/NeedhamLibertusEmbodiment1.pdf> (02.02.2018)

Niland, A. The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education, *General Music Today*, 23:1, 17 –21.

Noë, A. (2016). *Strange Tools: Art and Human Nature*, Hill and Wang.

North, A. C. & Hardgreaves, D. J & Hardgreaves, J. J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music perception*, 22:41-47.

Orff, C. (1932). Gedanken über Musik mit Kindern und Laien / Thoughts about Music with Children and Nonprofessionals. In: Haselbach, B (Hrsg.) (2011). *Orff-Schulwerk Basistexte / Basic Texts. Studententexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks / Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk Band 1 | Volume 1*, Schott, Mainz.

Orff-Schulwerk (1977). *Music for children*, NY: Schott Music.

Özevin, B. (2019). Music Out of Movement, *ATINER's Conference Paper Proceedings Series EDU2019-0142*, Athens, 14 August 2019, 1-10.

Papoušek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In, Deliège I. and Sloboda, J. A. (Eds). (1996). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*, Oxford: Oxford University Press.

DOI:10.1093/acprof:oso/9780198523321.001.0001

<https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198523321.001.0001/acprof-9780198523321>

Parten, Mildred; Newhall, S. M. (1943).". In Barker, Roger G.; Kounin, Jacob S.; Wright, Herbert F. (eds.). *Child Behavior and Development: A Course of Representative Studies*. New York: McGraw-Hill. pp. 509–525. OCLC 223918.

Pestalozzi, H. J. (1894). *How Gertrude teaches her children; an attempt to help mothers to teach their own children and an account of The method, a report to the Society of the Friends of Education, Burgdorf*; translated by Lucy E. Holland and Francis C. Turner
London: S. Sonnenschen & Co.; Syracuse, N. Y., C. W. Bardeen.

Phillips, K. (2008). *Exploring research in music education and music therapy*, Oxford University Press.

Rajan-Rankin, S. (2014). Self-Identity, Embodiment and the Development of Emotional Resilience, *The British Journal of Social Work*, Volume 44: 8, pp. 2426–2442
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bct083>

<https://academic.oup.com/bjsw/article/44/8/2426/1622727>

Rauhala, R. (2015). Students' Experiences of Studying Music in Small Groups, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, pp. 695-702.

Reimer, B. (2005). *A Philosophy of Music Education - Advancing the vision*, Pearson Education, Inc.

Rousseau, J. J. (1986). Essay on the origin of languages. In J. H. Moran & A. Gode (Eds.), *On the origin of language: Two essays* (pp. 5–74). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1761).

Salmon, Sh. (2012). MUSICA HUMANA – thoughts on humanistic aspects of Orff-Schulwerk. In: Haselbach, B (Hg) *Orff-Schulwerk Informationen 87, The Three Pillars of Orff-Schulwerk*. Winter 2012. Hrsg. Universität Mozarteum, Carl Orff Institut und Orff-Schulwerk Forum Salzburg; Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg. p. 13 – 19.

Schafer, M. R. M. (1973). *Music of the environment*, Universal Edition, Austria.

Schafer, M. R. (1986). *The Thinking Ear: Complete Writings on Music Education*. Toronto: Arcana Editions.

Schafer, R. M. (1993). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, Destiny Books.

Schafer, R. M. (1993). (3rd ed.) *The New Soundscape*. In: *The Thinking Ear*, Toronto: Arcana.

Scherer, K. R. (1995). Expression of emotion in voice and music. *Journal of Voice*, 9, 235–248.

Scherer, K.R. (2003). Vocal communication of emotion: A review of research paradigms. *Speech Comm.*, 227-256.

Scherer, K. R. et al, (2017). The expression of emotion in the singing voice: Acoustic patterns in vocal performance. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 142, <https://doi.org/10.1121/1.5002886> (2.2.2018).

Schubert, F and Wolfe, J. (2016). Voice likeness of musical instruments: A literature review of acoustical, psychological and expressiveness perspectives, *Musicae Scientiae* 1 – 15 © The Author(s) 2016 DOI: 10.1177/1029864916631393 <https://newt.phys.unsw.edu.au/jw/reprints/Voicelikeness.pdf> (2.2.2018).

Seehan, P.K. (1987). Movement: the heart of music, *MEJ*, November, 25-30.

Scherer, K.R. (2003). Vocal communication of emotion: A review of research paradigms. *Speech Comm.*, 227-256.

Seitz, J. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality, *Psychology of Music*, 33(4):419-435. DOI: 10.1177/0305735605056155

Shilling, W. A. (2002). Arts and Young Children: Mathematics, Music, and Movement: Exploring Concepts and Connections, *Early Childhood Education Journal*, Vol. 29, No. 3, 179-184.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Shusterman, R. (1999). Somaesthetics: A Disciplinary Proposal, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 57, No. 3 (Summer, 1999), pp. 299-313, Published by: Wiley on behalf of The American Society for Aesthetics.

Shusterman, R. (2012). *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics*, Cambridge: Cambridge University Press.

Shusterman, R. (2013). *Body and the Arts: The Need for Somaesthetics*, *Diogenes*, 59 (1–2), pp. 7–20. DOI: 10.1177/0392192112469159

Simpson, E.A., Oliver, W.T. & and Fragaszy, D., Super-expressive voices: Music to my ears? 596-598. In Juslin N. P. and Västfjäll D. (2008). *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms*, *Behavioral and Brain Sciences*, 31: 559-621. doi:10.1017/S0140525X08005517

Silverman, M., Davis, S. A., & Elliott, D. J. (2013). *Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries*. *International Journal of Music Education*, 32(1), 53–69. doi:10.1177/0255761413488709

Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press, pp. 291.

_____(1994). *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press.

_____ (1995). *The Origins and Development of Musical Competence*. London: Oxford University Press/ Paris: Presses Universitaires de France.

_____ (1997). *Perception and Cognition of Music*. Psychologists Press.

_____ (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford University Press.

_____ (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition: Emotion: Ability: Function*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2007). *Psychology for Practicing Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.

_____ (2009). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford: Oxford University Press.

Sloboda, J. A., O' Neill, S. A. Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Sampling Method, *Musicae Scientiae*, 5:9-32.

Sogin, D., W., Chu Wang, C. (2008). Music activity reports by music teachers with varying training in Orff Schulwerk, *International journal of music education*, Vol 26:3, 269–277.

Spencer, H. (1857). The origin and function of music. *Fraser's Magazine*, 56, 396–408.

Spinoza, B. (1677). *The Ethics (Ethica Ordine Geometrico Demonstrata)*
<https://www.gutenberg.org/files/3800/3800-h/3800-h.htm>

Srinivasen, S., Bhat, A. N. (2013). *Front. Integr. Neuroscience*, vol. 7: 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00022>

Swanwick, K. (2003). *Music, Mind and Education*, London & New York:Routledge/Farmer.

Taylor, Satomi, I. et al. (2012). Music and Movement for Young Children's Healthy Development, *Dimensions of Early Childhood*, 40:2, 33-40.

Thomas, Ronald B (1970). *MMCP Synthesis; a structure for music education*, Bardonia, N.Y., Media Materials, inc.

Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children, *B. J. Music Ed.*, 17:1, 51-60.

Trehub, S. E., & Trainor, L. (1998). Singing to infants: lullabies and play songs. In C. Rovee-Collier, L. P. Lipsitt & H. Hayne (Eds), *Advances in Infancy Research*, 12, 43-77.

Trehub, S. E. & Rut Gudmundsdottir, H., (2015). Mothers as Singing Mentors for Infants,

The Oxford Handbook of Singing (Edited by Graham Welch, David M. Howard, and John Nix), OUP, Online Publication Date: Jan 2015.

DOI:10.1093/oxfordhb/9780199660773.013.25

Truax, B. (1996). Soundscape, Acoustic Communication and Environmental Sound Composition, *Contemporary Music Review*, 15:1-2, 49-65.

Van der Merwe, L. (2015). The first experiences of music students with Dalcroze-inspired activities: A phenomenological study, *Psychology of Music*, Vol. 43:3, 390-406.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et Penseur de notre temps*. Paris: Hachette.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, Robert. (1984). Innovation in the Music Classroom: II The Manhattanville Music Curriculum Project. *Psychology of Music*, Vol. 12, No. 1, 25-33.

Weiss, M. W., Trehub, S. E., & Schellenberg, E. G. (2012). Something in the way she sings enhanced memory for vocal melodies. *Psychological Science*, 23, 1074–1078.

Welch, G. F., Sergeant, D. C., White, P. (1995/1996). The Singing Competencies of Five-Year-Old Developing Singers, *Bulletin of the Council for Research in Music Education* No. 127, The 15th International Society for Music Education: ISME Research Seminar (Winter, 1995/1996), pp. 155-162.

Welch, G. F. (2001). The importance of singing, *Five to seven*, 1 (6), 35-37.

Welch, G. F. (2002). Early childhood musical development. IN L. Bresler & Thompson, C.M. (Eds). *The arts in children's lives*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 113-128.

Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 311-329). New York: Oxford University Press.

Welch, F. G. Howard, D.M, Nix, J. (Eds). (Print Publication Date: Apr 2019, Published online: Apr 2014). *The Oxford Handbook of Singing*, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199660773.001.0001
<https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199660773.001.0001/oxfordhb-9780199660773>

Westerkamp, H. (1974). Soundwalking, *Sound Heritage*, 3, 4, 18-27.

Woodward, S. C. (2009). Critical matters in early childhood music education in Elliott, D. J. (2005). *Praxial Music Education - Reflections and dialogues*, Oxford University Press, pp. 249-266.

Young, S., Glover, J. (2004). *Music in the early years*, London & New York, Routledge.
Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance, *Early Childhood Research Quarterly* 19:631–642.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΣ-ΑΠΣ)
https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf
(Προσπελάστηκε στις 2.1.2020).

Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.)
<https://www.eeme.gr/free-staff/papers.html#> (Προσπελάστηκε στις 2.1.2020).

Επιλογή βιβλιογραφίας για τη μουσική εκπαίδευση (Προσπελάστηκε στις 2.1.2020).

<https://dspace.mmb.org.gr/mmb/bitstream/123456789/23104/1/Επιλογή%20Βιβλιογραφίας%20για%20την%20Μουσική%20Εκπαίδευση.pdf>

Ευτέρπη (Τραγούδια για εκπαιδευτική χρήση – Ψηφιακό Μουσικό Ανθολόγιο), Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση - Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος «Λίλιαν Βουδούρη», euterpe.mmb.org.gr/ (Προσπελάστηκε στις 26.1.2020).

Η Πραξιακή Φιλοσοφία του David Elliott, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τεύχος 4 (2007). <https://www.eeme.gr/publications/musical-pedagogics/114-mp-t4.html>

Πλάτων, *Διάλογος Πρωταγόρας*. Plato. *Platonis Opera*, (ed. John Burnet). Oxford University Press. (1903). <https://el.wikisource.org/wiki/Πρωταγόρας> (Προσπελάστηκε στις 25.1.2020).

Πλάτων, *Φαίδων*, *Platonis Opera*, (ed. John Burnet). Oxford University Press. (1903). <https://el.wikisource.org/wiki/Φαίδων> (Προσπελάστηκε στις 9.2.2020).

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011) <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Προσχολική%20-%20Πρώτη%20Σχολική%20Ηλικία/Οδηγός%20για%20Νηπιαγωγείο.pdf> (Προσπελάστηκε στις 2.1.2020).

Τρίτο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας: Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση, 28-29-30 Ιουνίου 2014, Πρακτικά, Αθήνα, Κέρκυρα 2015. <https://akousedu.files.wordpress.com/2018/05/praktika-3o-sunedrio-akoustikis-oikologias1.pdf> (Προσπελάστηκε στις 7.2.2020).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Acoustic Ecology and the Soundscape Bibliography, Compiled by Maksymilian Kapelanski, October 2003.

<https://www.leonardo.info/isast/spec.projects/acousticecologybib.html> (Προσπελάστηκε στις 27.01.2018).

***A Critical Reflection on the Kodály Approach and the Lens of Praxial Music Education,*
(Article by Dafu Lai)**

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.533.9217> (Προσπελάστηκε στις 27.01.2018).

Alva Noë, Why You are not Your Brain? A conversation on consciousness with Alva Noë, Bridging the Gaps: A Portal for Curious Minds

<https://www.bridgingthegaps.ie/2017/04/why-you-are-not-your-brain-a-conversation-with-alva-noe/> (Προσπελάστηκε στις 02.02.2018).

Bulletin of the International Kodály Society Index:

(<https://iks.hu/index.php/home1/bulletin>) (Προσπελάστηκε στις 29.11.2019).

**Collection (full-text) of The Kodály Music Education Institute of Australia (KMEIA) national publications <https://search.informit.com.au/titles;term=kodaly>
(Προσπελάστηκε στις 30.12.2019).**

Descartes' Epistemology, Stanford Encyclopedia of Philosophy.

<https://plato.stanford.edu/entries/descartes-epistemology/> (Προσπελάστηκε στις 14.02.2020)

**<https://plato.stanford.edu/entries/descartes-epistemology/#CogiErgoSum>
(Προσπελάστηκε στις 14.02.2020)**

Elliott, David, J., Praxial Music Education <http://www.davidelliottmusic.com/praxial-music-education/> (Προσπελάστηκε στις 30.11.2019).

Embodied Cognition <https://plato.stanford.edu/entries/embodied-cognition/>
(Προσπελάστηκε στις 02.02.2018).

German Kodály Society: Selected Bibliography on the Kodály Adaptation
<http://www.kodaly.de/literaturliste-kodaly.pdf> (Προσπελάστηκε στις 30.12.2019).
<http://www.kodaly.org.au/akj/index/> (Προσπελάστηκε στις 30.12.2019).

Holy Names University Kodály Center, The American Folk Song Collection
<http://kodaly.hnu.edu/> (Προσπελάστηκε στις 30.12.2019).

Internet Archive: The Sounds of Nature Collection
https://archive.org/details/Sounds_of_Nature_Collection (Προσπελάστηκε στις 30.12.2018).

La Voix de Kodály en France: Selected Bibliography on the Kodály Adaptation
http://kodaly.fr/wp-content/uploads/2018/09/VKF_Bibliographie.pdf (Προσπελάστηκε στις 30.12.2019).

Listen (2009), a film by David New featuring Murray R. Schafer,
<http://www.nfb.ca/film/listen/> (Προσπελάστηκε στις 30.12.2019).

<https://www.orff.de/en/start-englisch/> (Προσπελάστηκε στις 30.12.2019).

Maurice Merleau-Ponty (2014), Stanford Encyclopaedia of Philosophy
<https://plato.stanford.edu/entries/merleau-ponty/> (Προσπελάστηκε στις 30.12.2019).

Orff Schulwerk Research (American Orff Schulwerk Association):
<https://aosa.org/resources/research/> (Προσπελάστηκε στις 29.11.2019).

Orff Instruments (Studio 49) <https://www.studio49.de/en/ueber-uns/history-of-studio-49.html> (Προσπελάστηκε στις 29.11.2019).

Parmenides of Elea (late 6th-mid 5th B.C.E.), *Internet Encyclopedia of Philosophy* (Προσπελάστηκε στις 02.02.2018).

Social-Emotional development Domain

California Infant/Toddler Learning & Development Foundations.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09socemodev.asp> (Προσπελάστηκε στις 05.05.2018).

Somaesthetics (By Richard Shusterman), *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, 2nd Ed. <https://www.interaction-design.org/literature/book/the-encyclopedia-of-human-computer-interaction-2nd-ed/somaesthetics>(Προσπελάστηκε στις 01.02.2020).

Soundwalking (By Hildegard Westerkamp), originally published in *Sound Heritage*, Volume III Number 4 Victoria B.C., 1974, revised 2001.

https://econtact.ca/4_3/Soundwalking.html (Προσπελάστηκε στις 10.02.2020).

The Dalcroze Society of America <https://dalcrozeusa.org/resources/bibliography/> (Προσπελάστηκε στις 30.12.2019).

The Importance of Music and Movement by April Kaiser (CCC Teacher),

www.niu.edu/ccs/resources/importanceofmusicandmovement.pdf (Προσπελάστηκε στις 02.02.2018).

The Philosophy of Music, <https://plato.stanford.edu/entries/music/> (Προσπελάστηκε στις 02.02.2018).

The World Soundscape Project (established by Murray R. Schafer),

<https://www.sfu.ca/~truax/wsp.html> (Προσπελάστηκε στις 31.01.2020).

ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΔΙΣΚΟΙ

Κωχ, Μαρίζα (1978) Παιχνιδοτραγουδα. ΑΑ 10486. Columbia.

ΨΗΦΙΑΚΟΙ ΔΙΣΚΟΙ (CD)

Κυνηγού-Φλάμπουρα, Μ. (2006). *Μουσικά ρυθμικά & κινητικά παιχνίδια*, Εκδόσεις Διάπλαση.

ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Ευτέρπη (Τραγούδια για εκπαιδευτική χρήση – Ψηφιακό Μουσικό Ανθολόγιο), Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση - Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος «Αίλιαν Βουδούρη», euterpe.mmb.org.gr/ (Προσπελάστηκε στις 26.1.2020).

Johann Strauss II, *The Blue Danube Waltz, An der schönen blauen Donau, Op. 314*, contactor: Zubin Mehta, Wiener Philharmoniker, Licensed to YouTube by SME (on behalf of Sony Classical); SODRAC, LatinAutor, UMPG Publishing, and 5 Music Rights Societies https://www.youtube.com/watch?v=_CTYymbbEL4 (Προσπελάστηκε στις 25.3.2019).

George Frideric Handel, *Water Music Suite No 2 in D Major HMV 349: III Minuet* & George Frideric Handel, *Water Music Suite No 2 in D Major HMV 349: VII Country Dance* <https://www.youtube.com/watch?v=A3N-OJTpikc&t=2516s> (Προσπελάστηκε στις 25.3.2019)

Mozart. *Sonata par piano n° 10 Kv 330 II Andante cantabile* <https://www.youtube.com/watch?v=IRrBvUCFVUI> (Προσπελάστηκε στις 25.3.2019)

Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια (τραγούδι) <https://www.youtube.com/watch?v=lwJNb9MRrwo> (Προσπελάστηκε στις 26.1.2020).

«Το παζάρι»/«Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι»/«Το κοκοράκι» (Μουσική: Ζοζέφ Κορίνθιος, Στίχοι: Φατσέας Νίκος, Ερμηνεία: Νίκος Γούναρης, Μαρίζα Κωχ, Διονύσης Σαββόπουλος, Αδερφοί Κατσάμπα)

<https://www.partitoura.gr/to-kokoraki-otan-tha-pao-kyra-mou-sto-pazari.html>

(Προσπελάστηκε στις 26.1.2020).

Vivaldi, Piccolo Concerto C major RV443 with The Armenian National Chamber Orchestra <https://www.youtube.com/watch?v=EpiOB1iRisc> (Προσπελάστηκε στις 25.3.2019).