

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η Όπερα ως Συνθετική Τέχνη.
Μια Έρευνα Δράσης σε Μουσικό Γυμνάσιο.

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ζώη Αναστασία

Επιβλέπων καθηγητής: Θεοχάρης Ράπτης

Ιωάννινα, 2025

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί αποκλειστικά δικό μου πνευματικό έργο και δεν περιέχει στοιχεία λογοκλοπής. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν έχουν αναφερθεί και τεκμηριωθεί σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Οποιαδήποτε ομοιότητα με άλλο έργο είναι συμπτωματική ή προκύπτει από σωστή και δεοντολογική χρήση των αναφορών.

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).

Στον φύλακα Άγγελό μου.

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με τίτλο «Η όπερα ως συνθετική τέχνη. Μία έρευνα δράσης σε μουσικό γυμνάσιο», είναι αποτέλεσμα της έντονης αγάπης μου για το κλασικό τραγούδι και την όπερα, και εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία», που διεξάγεται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αποτελεί μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Θεοχάρη Ράπτη, καθηγητή του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, η καθοδήγησή του υπήρξε πολύτιμη και στάθηκε αρωγός στην προσπάθειά μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τη μουσικολόγο, καθηγήτρια και φίλη μου, Ειρήνη Νικολάου, η οποία από την αρχή πίστεψε στις δυνατότητές μου και με ενθάρρυνε να ακολουθήσω το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την απέραντη ευγνωμοσύνη μου στον άνθρωπο και σύντροφο της ζωής μου, Δημήτρη Αγγέλου. Με την αμέριστη συμπαράσταση, την υπομονή και την ανιδιοτελή υποστήριξή του, στάθηκε αδιάκοπα στο πλευρό μου, δίνοντάς μου τη δύναμη να ολοκληρώσω αυτήν την προσπάθεια.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει, επίσης, στην οικογένειά μου, η οποία υπήρξε σταθερά δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, παρέχοντας μου αγάπη και στήριξη σε κάθε βήμα.

Περίληψη

Η όπερα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα είδη της Δυτικής λόγιας μουσικής, συνδυάζοντας διάφορες μορφές τέχνης σε ένα διακαλλιτεχνικό σύνολο. Στα χέρια των εκπαιδευτικών, μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα εξαιρετικά πολύτιμο εργαλείο, προσφέροντας πλήθος ωφελημάτων και δημιουργώντας ευκαιρίες διακαλλιτεχνικής προσέγγισης μέσω ποικίλων μαθημάτων και δραστηριοτήτων. Παράλληλα, είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να ευαισθητοποιούνται απέναντι στα διαφορετικά μουσικά είδη, ιδίως οι μαθητές/τριες των Μουσικών Γυμνασίων, οι οποίοι αποτελούν τους αυριανούς μουσικούς. Ωστόσο η θέση της όπερας στο Πρόγραμμα Σπουδών των Μουσικών Γυμνασίων παραμένει αρκετά περιορισμένη.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα project, το οποίο υλοποιήθηκε από μαθητές και μαθήτριες της Α' Γυμνασίου Μουσικού Γυμνασίου και περιλαμβάνει μία σειρά 8 διαφορετικών δραστηριοτήτων. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με την όπερα, εξοικειώθηκαν με σχετικές έννοιες, κατανόησαν τη διακαλλιτεχνική της φύση και τη σύνδεσή της με άλλες τέχνες, προσεγγίζοντας βιωματικά και σε αρκετές περιπτώσεις με παιγνιώδη τρόπο τα βασικά της χαρακτηριστικά. Το project σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι πλήρως εναρμονισμένο με τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) των Μουσικών Γυμνασίων, χρησιμοποιώντας παράλληλα από μέρους μου νέες τεχνολογίες, καθώς επίσης και σύγχρονες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας.

Μέσα από τις δραστηριότητες και το παιδαγωγικό κλίμα που καλλιεργήθηκε στην τάξη, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν συλλογικά, ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, τόνωσαν τη φαντασία τους και ενίσχυσαν την ικανότητά τους να συνεργάζονται αρμονικά με τους συμμαθητές τους.

Λέξεις - Κλειδιά:

Όπερα, διακαλλιτεχνικότητα, μουσικά γυμνάσια, δημιουργικότητα, φαντασία, συνεργατικότητα

Abstract

Opera is one of the most significant genres of Western classical music, combining various forms of art into an interdisciplinary whole. In the hands of educators, it can be utilized as an exceptionally valuable tool, offering numerous benefits and creating opportunities for interdisciplinary approaches through diverse lessons and activities. At the same time, it is important for students to be sensitized to different musical genres, especially students of Music High Schools, who represent the future generation of musicians. However, the place of opera in the curriculum of Music High Schools remains rather limited.

This paper presents a project implemented by first-year students of a Music High School, which includes a series of eight different activities. Through these activities, the students were introduced to opera, were familiarized with relevant concepts, understood its interdisciplinary nature and its connection to other art forms, and explored its fundamental characteristics in a hands-on and, in many cases, playful manner. The project was designed and implemented in a way that fully aligns with the requirements of the Music High School Curriculum, while also incorporating modern technologies and contemporary teaching methods.

Through the activities and the pedagogical atmosphere cultivated in the classroom, students worked collaboratively, developed their creativity, enhanced their imagination, and strengthened their ability to cooperate harmoniously with their peers.

Keywords:

Opera, interdisciplinarity, music high schools, creativity, imagination, collaboration

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο 1^ο: ΟΠΕΡΑ, ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ	
1.1 Τι είναι όπερα.....	11
1.2 Σύντομη ιστορία της όπερας.....	12
Κεφάλαιο 2^ο: Η ΟΠΕΡΑ ΚΑΙ ΤΑ ΔΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΜΕΡΗ	
2.1 Τα δομικά μέρη της όπερας.....	19
2.2 Οι φωνές στην όπερα.....	23
2.3 Τα είδη της όπερας.....	25
2.4 Η σχέση της όπερας με τις άλλες τέχνες.....	26
2.4.1 Όπερα και ποίηση.....	27
2.4.2 Όπερα και πεζογραφία.....	28
2.4.3 Όπερα και ζωγραφική.....	29
2.4.4 Όπερα και θέατρο.....	29
Κεφάλαιο 3^ο: Η ΟΠΕΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
3.1 Η όπερα στην εκπαίδευση.....	31
3.2 Το πρόγραμμα σπουδών μουσικών σχολείων και η θέση της όπερας.....	33
Κεφάλαιο 4^ο: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΗΣ ΟΠΕΡΑΣ	
4.1 Διδακτικές μέθοδοι που προτείνονται από το ΑΠΣ και χρησιμοποιήθηκαν στο project	37
4.2 Κριτήρια επιλογής του Κουρέα της Σεβίλλης	39
4.3 Ο Κουρέας της Σεβίλλης.....	41
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
5.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	42
5.2 Μεθοδολογία.....	42

5.2.1 Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας.....	42
5.2.2 Συμμετέχοντες.....	43
5.3 Σχεδιασμός του project	45
5.4 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων.....	46
Κεφάλαιο 6 ^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
6.1. Παρουσίαση συναντήσεων του project.....	49
6.2. Παρουσίαση ευρημάτων από τη συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο..	80
6.3. Παρουσίαση ευρημάτων της ανάλυσης των ερωτηματολογίων.....	84
Κεφάλαιο 7 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
7.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση	95
7.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	103
7.3 Αξιοποίηση της έρευνας στην εκπαιδευτική κοινότητα.....	104
Βιβλιογραφία	
Παραρτήματα	

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται η προσέγγιση του μουσικού είδους της όπερας από μαθητές και μαθήτριες της Α' Γυμνασίου, που φοιτούν σε μουσικό σχολείο. Συγκεκριμένα, μέσω της εφαρμογής ενός project που περιέχει την εφαρμογή βιωματικών, ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, καθώς και την αξιοποίηση του διαδικτύου, επιδιώκεται η βιωματική και ολιστική προσέγγιση του εν λόγω μουσικού είδους.

Η όπερα, ένα μουσικό είδος που συχνά θεωρείται δύσκολο και μουσειακό, εκλαμβάνεται από πολλούς μαθητές και μαθήτριες ως κάτι απομακρυσμένο από τη δική τους πολιτισμική και αισθητική πραγματικότητα. Παράλληλα, αρκετοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να ασχοληθούν με τη διδασκαλία της, είτε λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζει ως μουσικό είδος, είτε επειδή αγνοούν τα πολυδιάστατα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η επαφή των μαθητών/τριών με αυτή.

Η έρευνα αποσκοπεί να αναδείξει τη σημασία της όπερας ως μουσικό είδος, αλλά και ως εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο προάγει τη συναισθηματική έκφραση, τη φαντασία και την πολιτισμική καλλιέργεια των μαθητών/τριών. Επιπλέον, εστιάζει στη διακαλλιτεχνική φύση της όπερας, αναδεικνύοντας την αλληλεπίδρασή της με άλλες μορφές τέχνης. Μέσα από αυτήν την επαφή, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να εμπλακούν ενεργά σε πολυδιάστατες καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια συνοπτική αναδρομή στην ιστορία της όπερας, την εξέλιξή της μέσα στο χρόνο και τα βασικά χαρακτηριστικά του είδους μέσα από τα μουσικά ρεύματα και τις εποχές της Δυτικής μουσικής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια πιο αναλυτική παρουσίαση του μουσικού είδους, όπου εξετάζονται τα διαφορετικά είδη όπερας, οι κατηγορίες φωνών που τη χαρακτηρίζουν, καθώς και η διασύνδεσή της με άλλες μορφές τέχνης.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αρχικά εξετάζεται αναλυτικά η θέση της όπερας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Μουσικών Γυμνασίων ενώ, αναλύονται επίσης και κάποιες προσπάθειες που έγιναν κατά το παρελθόν, με σκοπό την ένταξη της

όπερας στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται μια εις βάθος διερεύνηση των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Γυμνασίων και του βαθμού αναφοράς της όπερας σε αυτά.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια του project, με βάση αυτές που προτείνονται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μουσικά Γυμνάσια. Ακόμη, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις νέες τεχνολογίες και τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται τα κριτήρια επιλογής της όπερας του Κουρέα της Σεβίλλης, ως βασικό διδακτικό εργαλείο της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο που αποτελεί και το κύριο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται οι σκοποί της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την υλοποίηση του project. Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας.

Επιπλέον στο πέμπτο κεφάλαιο, παρατίθενται όλα τα δεδομένα και οι γενικές πληροφορίες που αφορούν τους συμμετέχοντες του project, καθώς και η μέθοδος σχεδιασμού που ακολουθήθηκε, ενώ επίσης, παρουσιάζονται οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων της έρευνας (ημερολόγιο, ηχογράφηση, ερωτηματολόγιο). Ακόμη, παρατίθενται τα ευρήματα από τη συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο, οργανωμένα με βάση τη στοχοθεσία, την περιγραφή και την αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας ξεχωριστά. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση του project.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της έρευνας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, τα οποία επιχειρούν να απαντήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, σχολιάζεται η καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν, οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και η αξιοποίησή της από μελλοντικούς ερευνητές.

Η έρευνα αυτή αποτελεί σημείο εκκίνησης για μελλοντικές μελέτες και πειραματισμούς στον τομέα της διδασκαλίας της όπερας, καθώς και άλλων μουσικών

ειδών, προσφέροντας πολύτιμα δεδομένα για την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών στρατηγικών. Στα παραρτήματα παρατίθεται το σύνολο των δημιουργιών των μαθητών/τριών, οι σύνδεσμοι που χρησιμοποιήθηκαν από τη διαδικτυακή πλατφόρμα του YouTube καθώς επίσης και το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους μαθητές/τριες και χρησιμοποιήθηκε για ανάλυση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΟΠΕΡΑ, ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

1.1. Τι είναι όπερα

«Ας προσπαθήσουμε να γυρίσουμε χρόνια πίσω, στους ανθρώπους των σπηλαίων, και ας υποθέσουμε πως μία φυλή έχει παλέψει με μία άλλη, την έχει κερδίσει και έχει τελικά καταφέρει να πάρει τους πολυπόθητους καρπούς. Γυρνώντας πίσω στην σπηλιά και την υπόλοιπη φυλή σίγουρα φανταζόμαστε ότι θα επικρατήσουν πανηγυρισμοί για την επιτυχία αυτή. Στην διάρκεια των πανηγυρισμών θα ακούγονται φωνές, ουρλιαχτά, κραυγές ενθουσιασμού, το πλήθος θα χορεύει ξέφρενο και πολύ πιθανόν αυτούς τους πανηγυρισμούς να συνοδεύουν με οποιοδήποτε όργανο είχαν τότε διαθέσιμο όπως κοχύλια, πέτρες, ξύλα κ.α.

Όλη αυτή η γιορτή της φυλής μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί μία αρχέγονη μορφή όπερας. Ειδικότερα η απαγγελία των ατόμων αποτελεί το *recitativo*, οι διακηρύξεις των ηρώων που έφεραν στη φυλή τους καρπούς αποτελούν τα τραγούδια, τα υπόλοιπα μέλη της φυλής που ουρλιάζουν αποτελούν τη χορωδία, οι άνθρωποι που χορεύουν αποτελούν τον χορό και τέλος τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα αποτελούν την ορχήστρα.» (Fisher, 2003:15)

Μια από τις σημαντικότερες μορφές λόγιας Δυτικής μουσικής που αναπτύχθηκε και καθιερώθηκε σε ολόκληρο τον Δυτικό κόσμο είναι η όπερα. Η όπερα αποτελεί ένα πολυδιάστατο και μεγαλειώδες δημιούργημα. Πηγάζει από τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό και αποτέλεσε κυρίαρχο μουσικό είδος στην ευρωπαϊκή μουσική κουλτούρα για περίπου τρεις αιώνες (Small, 1983:271). Μέσα από το πέρασμα των αιώνων δέχθηκε, όπως όλα τα μουσικά είδη, πολλές μεταβολές και επιρροές, διατηρώντας παράλληλα τα βασικά χαρακτηριστικά της.

Ετυμολογικά ο όρος «όπερα» προέρχεται από τον πληθυντικό αριθμό της λατινικής λέξης «*opus*», η οποία στα ελληνικά σημαίνει «*έργο*». Αυτό σύμφωνα με τον Wechsberg δεν είναι απολύτως ξεκάθαρο, καθώς αναφέρεται στον όρο της όπερας ως μία «αμφιλεγόμενη τέχνη» [*opera: a controversial art*], (βλ. Wechsberg, 2023).

Πράγματι, η όπερα αποτελεί ένα πολύπλευρο και ολοκληρωμένο μουσικό είδος, καθώς συνδυάζει αρμονικά τη μουσική, τον λόγο, τη θεατρική τέχνη και τον χορό. Κατά τον Fisher (2003:14), η όπερα αποτελεί ένα θεατρικό είδος που εκφράζει το δράμα με την ενσωμάτωση των λέξεων, της δράσης και κυρίως της μουσικής.

1.2. Σύντομη ιστορία της όπερας

Εποχή Μπαρόκ

Η όπερα γεννιέται την εποχή του Μπαρόκ, μία εποχή που ξεκινάει από το 1600 και φτάνει έως το 1750. Ο όρος Μπαρόκ προέρχεται από την ιταλική λέξη «*barroco*» που σημαίνει μαργαριτάρι με ακανόνιστο σχήμα. Την εποχή εκείνη η λέξη είχε αρνητική σημασία, καθώς δήλωνε το υπερβολικό, φορτωμένο και πολλές φορές το κακόγουστο ύφος (Κουτσομπίνα, 2022:161). Οι όπερες κατά την εποχή του Μπαρόκ αντλούν τη θεματολογία τους από τα ποιμενικά δράματα και την ελληνική μυθολογία. Το κοινό της εποχής τέρπονταν από θέματα συναφή των θαυμάτων και των έντονων συναισθημάτων, ενώ έβρισκαν ενδιαφέρουσα την πλοκή μιας όπερας που σχετιζόταν με τα μάγια και τις εκπλήξεις (Ulrich, 1995:309).

Προς το τέλος του 16^{ου} αιώνα στη Φλωρεντία μία ομάδα λόγιων και ευγενών με αρχηγό τον Vincenzo Galilei, επιχείρησαν να ξαναζωντανέψουν την αρχαία Ελληνική τραγωδία (Ulrich, 1995:309). Η ομάδα αυτήν των ακαδημαϊκών ονομάστηκε «*Καμεράτα*» και είχε ως βασικό της στόχο, με πρότυπο την αρχαία Ελληνική τραγωδία, να δημιουργήσει ένα αρμονικό ταίριασμα λόγου και μουσικής (Snowman, 2009:15). Η Καμεράτα σύντομα αντιλήφθηκε ότι οι αρχαίες τραγωδίες προσομοίαζαν με μουσική απαγγελία. Σε μικρό χρονικό διάστημα λοιπόν άρχισαν να δραματοποιούνται ολόκληρες ιστορίες, οι οποίες τραγουδιόταν από την αρχή μέχρι το τέλος και έτσι μπήκαν οι βάσεις για το νέο αυτό είδος της όπερας (Κουτσομπίνα, 2022:157).

Κατά τον 17^ο αιώνα η ιταλική όπερα κυριάρχησε σε ολόκληρη την Ευρώπη και αγαπήθηκε πολύ από τους ανθρώπους. Μάλιστα, κατάφερε να αποκτήσει ένα φανατικό κοινό. Σύμφωνα με τον Θεοδωρίδη «ο αιώνας αυτός πέρασε μέσα σε ένα παραλήρημα φανατικού πάθους για το μελόδραμα που παίχτηκε ακόμη και σε μοναστήρια της εποχής του Μπαρόκ» (Θεοδωρίδης, 1980:29).

Εποχή του κλασικισμού

Κατά τα μέσα του 18^{ου} αιώνα η εποχή του κλασικισμού διαδέχεται την εποχή Μπαρόκ. Ο κλασικισμός οροθετείται με βάση τον θάνατο δύο κορυφαίων συνθετών. Συγκεκριμένα ξεκινάει με τον θάνατο του Bach (1750) και τελειώνει με τον θάνατο του Beethoven (1827) (Ulrich, 1995:367).

Κατά την περίοδο του κλασικισμού η λογική και το συναίσθημα βρίσκονται σε πλήρη αρμονία, αντικατοπτρίζεται η τελειότητα στη γραφή, το υποδειγματικό, το όμορφο, το διαχρονικό, το γνήσιο και σε όλα τα έργα τέχνης δεσπόζει το ανθρωπιστικό περιεχόμενο (Ulrich, 1995:367). Ο άνθρωπος και τα προβλήματά του βρίσκονται πλέον στο επίκεντρο και αρχίζουν να απασχολούν ιδιαίτερα τους μεγάλους διανοούμενους της εποχής, όπως ο Μοντεσκιέ, ο Βολτέρος και ο Ρουσσώ. Το πνεύμα του διαφωτισμού διαποτίζει ολόκληρη την Ευρώπη και επηρεάζει έντονα τις τέχνες και φυσικά τη μουσική της περιόδου αυτής (Παπαδόπουλος Γ. & Παπαδοπούλου Α., 1992:75).

Στην όπερα λοιπόν, όπως και στις άλλες τέχνες, κυριαρχεί το ρεύμα της εποχής, το οποίο μιμείται τη φύση και παρουσιάζει μία ροπή προς την απλότητα και την έλλειψη των έντονων στολιδιών. Επιπλέον, η περίοδος του κλασικισμού είναι η χρονική στιγμή όπου η *opera seria* βρίσκεται σε παρακμή. Οι άνθρωποι αποζητούν την ψυχαγωγία μέσω των κωμικών θεμάτων στις όπερες, απορρίπτοντας έτσι τη σοβαρή θεματολογία της *opera seria* (Headington, 2000:181-186).

Ένα νέο είδος όπερας, η κωμική όπερα, αρχίζει να ανθίζει. Στη Γαλλία είναι γνωστή ως *opéra comique*, στην Ιταλία ως *opera buffa* και στη Γερμανία ως *Singspiel*. Η *opera buffa* αφήνει στην άκρη τους παλιούς κανόνες που ίσχυαν για την *opera seria*. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η μουσική και δραματική καινοτομία και ο προσανατολισμός στην καθημερινή ζωή, παρουσιάζοντας σχεδόν αποκλειστικά τη ζωή απλών ανθρώπων, οι οποίοι όμως τραγουδούσαν, όπως στην *opera seria*, ρετσιτατίβι και άριες (Ardelian, 2018).

Ο Gluck είναι ο πρώτος που αναζητά και εφαρμόζει τις ιδέες της απλότητας, της λιτότητας και της ισορροπίας στην όπερα (Fisher, 2003:39). Συγκεκριμένα, στην προσπάθειά του αυτή, καταργεί την *aria da capo*, κάνοντας τις άριες μικρότερες σε έκταση και περιορίζοντας το τραγουδιστικό μέρος στα όρια της σύνθεσης. Ακόμη, μια καινοτομία του Gluck στη φόρμα της όπερας, έχει να κάνει και με το *recitativo*. Ειδικότερα ο Gluck απορρίπτει το *recitativo secco* και εισάγει το *recitativo*

accompagnato με τη συνοδεία ορχήστρας εγχόρδων. Αντίθετα το *basso continuo*, που χρησιμοποιούνταν στην εποχή του Μπαρόκ ως απλή συγχορδιακή συνοδεία με το τσέμπαλο, παύει πλέον να χρησιμοποιείται (Ulrich, 1995:381). Τέλος καθιερώνει την ουβερτούρα ως αναπόσπαστο στοιχείο του δράματος (Fisher, 2003:39).

Μέσα στο ίδιο κλίμα των κοινωνικών και πολιτικών αγώνων της εποχής του διαφωτισμού κινήθηκε και ο Mozart, ο οποίος αν και αυστριακός, γράφει τις περισσότερες από τις όπερές του στα ιταλικά (Fisher, 2003:52). Προσπαθώντας να ανταγωνιστεί τους υπόλοιπους συνθέτες όπερας της εποχής, χρησιμοποιεί κοινό ύφος με αυτούς, προσδίδει όμως στις όπερές του περισσότερο δραματικό ρεαλισμό, «σπάει» τα όρια της κωμικής όπερας και αρχίζει να χρησιμοποιεί την ορχήστρα με πιο ευρηματικό τρόπο (Platoff, 1993:110).

Εποχή του Ρομαντισμού

Το κίνημα του Ρομαντισμού ξεκίνησε στα τέλη του 18^{ου} και τις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Κατά τον 19^ο αιώνα συντελούνται πολλές κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές στην Ευρώπη και τον κόσμο. Ο ρομαντισμός ως καλλιτεχνικό ρεύμα απορρέει πολλά στοιχεία του και επηρεάζεται βαθύτατα από τις αλλαγές αυτές. Κυρίως όμως, από την Γαλλική Επανάσταση που συντελείται κατά το δεύτερο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα (Machlis J. & Forney K., 1996:265).

Παράλληλα, την περίοδο εκείνη η Βιομηχανική Επανάσταση επιφέρει ραγδαίες μεταβολές στην κοινωνική και οικονομική ζωή που οδήγησαν στην «εκβιομηχάνιση» και εξέλιξη της κοινωνίας. Ο εκβιομηχανισμός της Ευρώπης σε συνδυασμό με τις σκέψεις του διαφωτισμού, είχαν αφήσει την προσδοκία ότι θα εξαφανίζονταν η κοινωνική ανισότητα και η φτώχεια. Αυτές οι ανέφικτες και ονειρικές σκέψεις οδήγησαν στη γέννηση του Ρομαντισμού (Fisher, 2003:78).

Ο όρος ρομαντισμός λοιπόν, δηλώνει το ονειρικό, το ανέφικτο αυτό δηλαδή που δεν συνάδει με την εμπειρία, με τη λογική και την αυστηρότητα που πρέσβευε ο κλασικισμός (Παπαδόπουλος Γ. & Παπαδοπούλου Α., 1992:75). Είναι ουσιαστικά ένα καλλιτεχνικό ρεύμα το οποίο αποτινάσσει και επαναστατεί ενάντια στο «κλασικό» και το «παραδοσιακό». Ειδικότερα δίνεται πλέον έμφαση στη φαντασία και στο συναίσθημα, ενώ αντίθετα υπάρχει απομάκρυνση από τον ορθολογισμό. Παρατηρείται

έντονος συναισθηματισμός, ποιητικότητα και πάθος στον λόγο και ταυτόχρονα η θεματολογία κινείται γύρω από τον έρωτα, τον θάνατο, την πατρίδα και τον ηρωισμό (Κουτσομπίνα, 2022:26).

Ο Ρομαντισμός είναι η εποχή όπου κάνουν την εμφάνισή τους οι εθνικές σχολές και κυριαρχεί η ανάπτυξη του εθνικού πνεύματος (Παπαδόπουλος Γ. & Παπαδοπούλου Α., 1992:86). Ο άνεμος ανεξαρτησίας που ξεκίνησε από την Γαλλική επανάσταση, επηρεάζει και τη μουσική. Διάφοροι συνθέτες προσπέφτουν πάνω από τις χώρες τους με αγάπη και ενδιαφέρον και αντλούν τη θεματολογία τους από τις λαϊκές παραδόσεις των χωρών τους (Παπαδόπουλος Γ. & Παπαδοπούλου Α., 1992:140). Αναλυτικότερα συνθέτες από διαφορετικές χώρες, δια μέσου της τέχνης και της μουσικής τους, εκφράζουν τα εθνικά τους ιδεώδη (Machlis J. & Forney K., 1996:325). Ωστόσο, τρεις χώρες αναδεικνύονται ως οι ηγέτιδες δυνάμεις στη μουσική σκηνή: η Γαλλία, η Ιταλία και η Γερμανία. (Machlis J. & Forney K., 1996: 325).

Αναλυτικότερα, στη Γαλλία συνυπάρχουν τρία οπερετικά είδη, αυτό της *grand opera*, η *opera comique* και το *drama lyrique* με σαφή όρια μεταξύ τους (Ulrich, 1995:447). Η Grand opera είναι το οπερετικό είδος που δεσπόζει και γεννήθηκε σε μία εποχή μεγάλων δημοκρατικών αλλαγών και πολιτικών εντάσεων. Δραματοποιώντας τις κοινωνικοπολιτικές αυτές συγκρούσεις και αλλαγές, καταφέρνει να ενσωματώνει μεγάλα ιστορικά γεγονότα και να δώσει στο κοινό μία αίσθηση συνέχειας μεταξύ παρελθόντος και παρόντος (Fisher, 2003:148).

Στην Ιταλία συνεχίζουν να συνυπάρχουν τα δύο διαφορετικά είδη όπερας που υπάρχουν από τη γέννησή της, δηλαδή αυτό της σοβαρής και αυτό της κωμικής όπερας. Παράλληλα όμως ένα καινούργιο καλλιτεχνικό ρεύμα που ονομάζεται Βερισμός κάνει την εμφάνισή του. Ο όρος προέρχεται από την ιταλική λέξη *vero* που σημαίνει αληθινό και στοχεύει στην ρεαλιστική αναπαράσταση του κόσμου, χωρίς τις εξιδανικεύσεις και τις ψευδαισθήσεις του ρομαντισμού (Ulrich, 1995:443). Η ρεαλιστική αυτή σχολή, γεμάτη πάθος και ένταση έχει βασικούς εκπροσώπους τους Μασκάνι, Λεονκαβάλο, Πουτσίνι και Τζιορντάνο (Παπαδόπουλος Γ. & Παπαδοπούλου Α., 1992:117)

Οι πρωτεργάτες της Ιταλικής όπερας είναι ο Bellini, ο Rossini και ο Donizetti, οι οποίοι βασιζόμενοι στη θεματολογία που αφορά τα πάθη, τις συγκρούσεις και τα σχέδια των ηρώων, καταφέρνουν να βρουν την ισορροπία μεταξύ πλοκής και μουσικής (Ulrich, 1995:244). Ταυτόχρονα οι τρεις συνθέτες είναι οι κύριοι εκπρόσωποι του *Bell*

Canto. Το *Bell Canto* δηλώνει το όμορφο τραγούδι, αυτό δηλαδή που εστιάζει στην ωραία φωνή που διαθέτει κομψότητα και ευελιξία, στην καλή τεχνική του τραγουδιστή και στις άριστες φωνητικές δεξιότητες του ιδίου (Fisher, 2003:102).

Από την άλλη μεριά στη Γερμανία, η οποία δεν έχει την ίδια παράδοση στην όπερα όπως οι παραπάνω δύο χώρες, ο Καρλ Μαρία Φον Βέμπερ βάζει τα θεμέλια για τη γερμανική όπερα. Στα λιμπρέτα του που είναι γραμμένα στη γερμανική γλώσσα, δεσπόζει το στοιχείο της φαντασίας και η πολυρυθμία. Επιπλέον ο Βέμπερ καταφέρνει μέσω των συνθέσεών του, την έντονη εκφραστικότητα κατά την εκτέλεση των έργων από τις ορχήστρες της εποχής (Λίμπεκ, 1786 οπ. αναφ. σε Παπαδόπουλος Γ. & Παπαδοπούλου Α., 1992:99).

Επηρεασμένος από τον Βέμπερ, ο Wagner παίρνει τα ηνία και είναι αυτός που εμπνέεται το μουσικό δράμα και ενώνει τη μουσική με το θέατρο (Machlis J. & Forney K., 1996:325). Προσπαθεί να φτάσει την όπερα ως είδος στο απόγειό της δημιουργώντας το *leit motiv* (= προεξαγγελτικό μοτίβο), το οποίο υπενθυμίζει μουσικά μοτίβα που έχουν προηγηθεί (Ulrich, 1995:453) και επιπλέον δημιουργεί μία αλληλεπίδραση μεταξύ πλοκής και χαρακτήρων (Fisher, 2003:245).

Όσον αφορά τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, τον 19^ο αιώνα στα πλαίσια των εθνικών σχολών, όπως προαναφέραμε, γεννιέται η εθνική όπερα που αντανakλά τις εθνικές και πολιτικές συνειδήσεις των χωρών αυτών (Ulrich, 1995:457). Ειδικότερα τα Σλαβικά έθνη της κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης στράφηκαν στις τέχνες και μέσω της όπερας εξωτέρικευσαν τα εθνικά και πατριωτικά τους γεγονότα. Βασικοί εκπρόσωποι είναι ο Dvorak, ο Smetana και ο Korsakov (Fisher, 2003:268).

Από την άλλη μεριά, οι Ρώσοι που αγνοούν τη φιλοσοφική σκέψη της Δύσης, ασχολούνται με τις θρησκευτικές και πολιτιστικές συγκρούσεις μεταξύ Δύσης και Ανατολής και προσπαθούν μέσω της μουσικής να εκφράσουν την εθνική τους διαμαρτυρία. Ο εθνικισμός ενυπάρχει μέσα σε πολλές μουσικές φόρμες, εκφράζεται όμως κυρίως μέσα από την όπερα (Fisher, 2003:270).

Γνωστοί και ως η «ομάδα των πέντε», οι Korsakov, Balakirev, Mussorgsky, Borodin και Tchaikovsky, αποτελούν μία ομάδα Ρώσων συνθετών που εισάγουν πολλές καινοτομίες στις όπερές τους και κάνουν την πατρίδα τους πλουσιότερη με πολυάριθμες αξιόλογες μουσικές συνθέσεις (Παπαδόπουλος Γ. & Παπαδοπούλου Α., 1992:143).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τον 19^ο αιώνα και συγκεκριμένα κατά την εποχή του Ρομαντισμού, η μουσική τοποθετείται ψηλά στην ιεραρχία των τεχνών. Είναι ο αιώνας όπου η όπερα, αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα και πιο αγαπημένα μουσικά είδη. Καταφέρνει μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα να κερδίσει το απαιτητικό κοινό της εποχής και αναγκάζει τους συνθέτες να εργάζονται με πυρετώδεις ρυθμούς και φαντασία, για να παραδώσουν στο κοινό πολύ σπουδαία οπερετικά έργα (Sterbini et al., 2007:21).

Εποχή του 20^{ου} αιώνα – Σήμερα

Ο 20^{ος} αιώνας είναι αρκετά διαφορετικός. Η τεχνολογική πρόοδος, οι κοινωνικές μεταβολές και οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι επέφεραν σημαντικές αλλαγές που επηρέασαν βαθύτατα την τέχνη και ιδιαίτερα τη μουσική ανατρέποντας τους κανόνες της κλασικής αρμονίας (Παπαδόπουλος Γ. & Παπαδοπούλου Α., 1992:143). Οι συνθέτες της εποχής ενστερνίζονται την ατονική μουσική, ενώ ταυτόχρονα δοκιμάζουν διαφορετικά μοτίβα όπως αυτά του μινιμαλισμού και του σειραϊσμού. Είναι η χρονική περίοδος όπου οι συνθέτες επεξεργάζονται υπό το πρίσμα της μουσικής ακόμη και τον «Θόρυβο» (Riding A., Dunton – Downer L., 2006:21).

Τον ίδιο αιώνα εμφανίζεται στο προσκήνιο η μουσική σκηνή της Αμερικής. Το Αμερικανικό μουσικό θέατρο έχει τις ρίζες του στην Ευρωπαϊκή οπερέτα και στις επόμενες δεκαετίες θα μείνει στην εποχή ως «*Μιούζικαλ*» (Machlis J. & Forney K., 1996:406). Η Αμερική έχει τη δική της μουσική ταυτότητα και γράφει όπερες αντλώντας θέματα από τη δική της ιστορία και με τους δικούς της μουσικούς ιδιοματισμούς.

Στη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων στην ιστορία της όπερας, υπήρξαν πολλές αλλαγές, πολλοί σταθμοί και το καθένα από αυτά στόχευε στην εξέλιξη του μουσικού δράματος. Στις μέρες μας η όπερα συνεχίζει να είναι μία δυναμική μορφή τέχνης που έχει την ικανότητα να μετουσιώνει τις λέξεις μέσα από τη μουσική (Fisher, 2003:407).

Παρόλα αυτά ως είδος έχει παραγκωνιστεί, αφήνοντας την εντύπωση στο μουσικόφιλο κοινό ότι πρόκειται για ένα είδος μουσικής που ανήκει σε μια παλαιότερη εποχή. Όπως αναφέρει και ο Herbert Lindenberger (1986), στο βιβλίο του “Opera, the extravagant art” «στις μέρες μας η όπερα θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα μουσειακό

είδος. Η δημιουργική δραστηριότητα έχει σταματήσει και πλέον υπάρχει μόνο μια επανερμηνεία παλαιότερων έργων».

Πολλοί συνθέτες βέβαια, σήμερα προσπαθούν να κρατήσουν την όπερα ζωντανή, επιχειρώντας να δημιουργήσουν νέα έργα. Επιπλέον, πολλοί είναι οι σκηνοθέτες που προσπαθούν σε οπερετικά έργα του παρελθόντος να δώσουν μια νέα σκηνοθετική άποψη, ικανή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σημερινής εποχής. Ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος μέσα από αυτή την προσπάθεια, ένα μέρος του κοινού να απομακρυνθεί από την όπερα, καθώς προτιμά να απολαμβάνει ξανά τα κλασικά αριστουργήματα (Riding A., Dunton – Downer L., 2006:21).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΟΠΕΡΑ ΚΑΙ ΤΑ ΔΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΜΕΡΗ

2.1. Τα δομικά μέρη της όπερας

Η όπερα, είναι ένα από τα πιο σύνθετα και ολοκληρωμένα είδη σκηνικής τέχνης. Είναι το δράμα που τραγουδιέται. Συνδυάζει στοιχεία φωνητικής και οργανικής μουσικής και αποτελείται από διάφορα συστατικά μέρη. Απαρτίζεται από σολίστες, σύνολα, χορωδίες, ορχήστρα και μπαλέτο, ενώ ταυτόχρονα συνιστά ένα αδιάσπαστο σύνολο που ενσωματώνει τη μουσική, το τραγούδι, την υποκριτική και τη σκηνοθεσία. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί μια συναρπαστική αφηγηματική δομή, προσφέροντας στον ακροατή μια μοναδική μουσική εμπειρία κάθε φορά. (Machlis J. & Forney k., 1996:145).

Στην όπερα υπάρχει εναλλαγή μεταξύ της άριας και του *recitativo*. Ειδικότερα από τη μία έχουμε την άρια, το τραγούδι δηλαδή του ήρωα μέσα από το οποίο θα εκφράσει τα συναισθήματά του, καθώς και τη σκέψη του και θα δείξει στο κοινό τις φωνητικές του δεξιότητες. Από την άλλη έχουμε το προφορικό *recitativo*, το οποίο εξυπηρετεί την εξέλιξη της πλοκής (Lindenberger, 1986:82). Η διττή αυτή φόρμα που μόλις αναφέραμε, εμπλουτίζεται με μια σειρά από συστατικά μέρη που της προσδίδουν μια πιο ολοκληρωμένη μορφή.

Ουβερτούρα

Η ουβερτούρα ή αλλιώς εισαγωγή, εισάγει τον ακροατή στην όπερα. Πρόκειται για ένα ορχηστρικό κομμάτι, το οποίο παίζεται στην αρχή, πριν ακόμη σηκωθεί η αυλαία. Στις αρχές του 17^{ου} αιώνα αποτελούσε την ένδειξη ότι ξεκινάει η όπερα τραβώντας την προσοχή του ακροατηρίου (Karolyi, 1976:145). Η ουβερτούρα, είναι αυτή που δίνει την πρώτη εντύπωση για το έργο, αφού συνήθως σε αυτήν περιέχονται μελωδίες ή στοιχεία από τις άριες που θα ακολουθήσουν στη συνέχεια. Τα μουσικά αυτά στοιχεία, σηματοδοτούν κάποιον από τους χαρακτήρες ή σχετίζονται με μια συγκεκριμένη ψυχολογική κατάσταση του (Αθανασίου, 2018:51).

Ο Rossini χρησιμοποιούσε στις ουβερτούρες του μουσικά θέματα και στοιχεία όχι μόνο από τη συνέχεια του ίδιου του έργου αλλά και από παλιότερες όπερές του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ουβερτούρα από την όπερα «Ο κουρέας της

Σεβίλλης», στην οποία χρησιμοποιεί μουσικά θέματα από την παλιότερη όπερά του «Aureliano in Palmira» (Fisher, 2003:102).

Άρια

Ο όρος *άρια* προέρχεται από την ιταλική λέξη *aria* που σημαίνει *αέρας*. Στην άρια, ο ήρωας έχει την ευκαιρία να εκφράσει όλα τα συναισθήματα που έχουν προκύψει κατά τη διάρκεια της δράσης (Machlis J. & Forney k., 1996:145). Με άλλα λόγια την ώρα που εκτελείται μία άρια, ο χρόνος σταματάει, για να αποκαλύψει ο ήρωας στο κοινό την εσωτερική συναισθηματική του κατάσταση.

Μέσα στην ιστορία της όπερας, η μορφή της άριας έχει πάρει ποικίλες μορφές. Πάντα όμως περιλαμβάνει την επανάληψη κάποιων στροφών, όπως παρατηρούμε και στα σημερινά τραγούδια (Αθανασίου, 2018:51). Οι άριες έχουν συνήθως τη μορφή *da capo*. Αποτελούνται δηλαδή από τρία μέρη, όπου το πρώτο επαναλαμβάνεται ξανά στο τέλος (Karolyi, 1976:147).

Ο Rossini κατά τον 19^ο αιώνα, ήταν αυτός που έδωσε στις άριες και στα ρετσιτατίβι του νέα πνοή. Δίνοντάς τους μεγαλύτερη δυναμική και εντονότερο ρυθμό, κατάφερε να ενθουσιάσει το κοινό της Ευρώπης (Lindenberger, 1986:90). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η άρια του Φίγκαρο από την όπερα «Ο κουρέας της Σεβίλλης», με τον γρήγορο ρυθμό και την ιλιγγιώδη ταχύτητα. Πρόκειται για μια σύνθεση πασίγνωστη στο κοινό, ακόμη και σε ανθρώπους που δεν έχουν ακούσει ποτέ όπερα (Sterbini et al., 2007:21).

Συμπερασματικά, η άρια θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα συγκινητικό και γεμάτο συναισθήματα τραγούδι, το οποίο, ακόμη κι αν αποκοπεί από όλο το έργο, παραμένει εντυπωσιακό και αυτοτελές (Machlis J. & Forney k., 1996:145). Κάθε άρια έχει τη δική της ξεχωριστή μελωδική γραμμή και δραματική ένταση, που την καθιστούν μοναδική. Μπορεί να αφηγείται, ανάλογα με την εποχή στην οποία έχει δημιουργηθεί, μια προσωπική ιστορία, μια ερωτική εξομολόγηση, μια στιγμή θλίψης ή εσωτερικής σύγκρουσης, γεγονός που την καθιστά μια από τις πιο συναρπαστικές εμπειρίες για τον ακροατή. Επιπλέον, η αυτοτέλεια της άριας επιτρέπει την ανεξάρτητη απόλαυσή της σε συναυλίες και ρεσιτάλ, έξω από τα πλαίσια της όπερας, ενισχύοντας έτσι την διαχρονική της αξία.

Ρετσιτατίβο (*recitativo*)

Από την άλλη πλευρά, έχουμε το *recitativo* που στα ιταλικά ο όρος δηλώνει την απαγγελία. Στην όπερα το *recitativo* είναι το σημείο στο οποίο εξελίσσονται οι διάλογοι και οι μονόλογοι των ηρώων, είναι δηλαδή το διάστημα στο οποίο οι πρωταγωνιστές δρουν και έτσι επιτυγχάνεται η εξέλιξη της πλοκής (Αθανασίου, 2018:51). Στη μουσική αυτή απαγγελία ο ρυθμός και η μελωδία ακολουθούν και συμμορφώνονται με τη γραμμή του λόγου (Karolyi, 1976:147).

Οι μελωδίες του *recitativo* βασίζονται σε πρώιμες μονωδίες της Καμεράτα. Παράλληλα είναι το σημείο όπου ακούγεται η φυσική χροιά της φωνής, χωρίς να χρησιμοποιούνται οι κεφαλικές αντηχήσεις της φωνής. Το *recitativo* ακολουθεί το τέμπο του προφορικού λόγου και ακούγεται σαν μια γρήγορη ομιλία που βασίζεται στην επανάληψη της ίδιας νότας. Οι γρήγοροι διάλογοι ή *recitativi* που υπάρχουν ανάμεσα στις άριες, αυξάνουν την ένταση και την αγωνία των θεατών κατά τη διάρκεια εξέλιξης μίας όπερας (Machlis J. & Forney k., 1996:145).

Υπάρχουν δύο είδη *recitativo*. Ειδικότερα, από τη μία πλευρά, έχουμε το *recitativo secco* και από την άλλη πλευρά, έχουμε το *recitativo accompagnato*. Αρχικά στο πρώτο η τραγουδιστή ομιλία του ήρωα, συνοδεύεται από απλές συγχορδίες στο πιάνο, ενώ από την άλλη στο *accompagnato* υπάρχει από πίσω συνοδεία από ολόκληρη την ορχήστρα. Το *recitativo accompagnato* συνήθως εκφράζει έντονα πάθη. Όταν ακολουθεί ένα *recitativo secco*, προκαλεί ισχυρή συναισθηματική αντίδραση στο κοινό (Lindenberger, 1986:83).

Καταλήγοντας, το *recitativo* αποτελεί με τη σειρά του ένα θεμελιώδες στοιχείο της όπερας, αφού αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ μουσικής και λόγου. Σε οποιαδήποτε μορφή και να είναι, είτε *secco* είτε *accompagnato*, κατέχει μία ιδιαίτερη θέση στη μουσικοθεατρική τέχνη της όπερας και μαγνητίζει το ενδιαφέρον του κοινού.

Τραγουδιστικά σύνολα και χορωδία

Πολλές είναι οι περιπτώσεις σε μία όπερα, όπου περισσότεροι από ένας ήρωες, βρίσκονται επί σκηνής και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους εκφράζοντας διάφορα συναισθήματα (Machlis J. & Forney k., 1996:140). Πιο συγκεκριμένα, όταν έχουμε δυο πρωταγωνιστές, μιλάμε για ντουέτο. Όταν στη σκηνή βρίσκονται τρεις σολίστες, τότε μιλάμε για τρίο, ενώ όταν έχουμε τέσσερις τραγουδιστές επί σκηνής, τότε μιλάμε για κουαρτέτο. Στο κουϊντέτο έχουμε τη συνύπαρξη πέντε τραγουδιστών. Σε αρκετές περιπτώσεις, έχουμε τη συμμετοχή και ολόκληρης χορωδίας (Αθανασίου, 2018:52).

Στην όπερα τα χορωδιακά μέρη είναι άλλες φορές ανεξάρτητα και άλλες φορές αλληλένδετα με τις άριες των πρωταγωνιστών. Οι χορωδίες συνήθως αποτελούνται από 60 έως 80 χορωδούς, οι οποίοι περιβάλλουν τους πρωταγωνιστές. Οι χορωδοί ως βασικό χαρακτηριστικό πρέπει να έχουν τη δυνατή φωνή, η οποία αρκετές φορές είναι σημαντικότερη από την όμορφη χροιά. Κατά τον 19^ο αιώνα οι χορωδοί στεκόντουσαν ακίνητοι πάνω στην σκηνή την ώρα που τραγουδούσαν (Barbier, 1994:54). Σε κάποιες όπερες επίσης, ακόμη και σήμερα, δίνεται η ευκαιρία στο κοινό που παρακολουθεί να γίνει το ίδιο χορωδία και να εκφραστεί κατά την εξέλιξη της πλοκής της όπερας (Lindenberger, 1986:35).

Χορευτικά μέρη ή μπαλέτα

Εκτός από τις χορωδίες στην όπερα υπάρχουν και τα χορευτικά μέρη. Το μενουέτο, το βαλς και το κανκάν (βλ. για τα χορευτικά μέρη Mc Kee, 2012) εκτελούνται επί σκηνής και αποτελούν αναφαίρετα κομμάτια του θεάματος (Αθανασίου, 2018:52). Στις όπερες τα μπαλέτα αποτελούνταν από 100 χορευτές και τον 19^ο αιώνα με αυτοκρατορικό νόμο, κάθε λυρικό έργο ήταν υποχρεωμένο να έχει ένα μπαλέτο (Bardier, 1994:56).

Φινάλε

Το τελευταίο μέρος της όπερας, το οποίο αποτελεί και το κλείσιμο της κάθε πράξης, ονομάζεται *finale*. Στο φινάλε, συνήθως κλιμακώνεται η δράση και η ένταση και όλος ο θίασος βρίσκεται και τραγουδάει επί σκηνής. Το τελικό αυτό μέρος της όπερας είναι πολύ σημαντικό, καθώς με αυτό επέρχεται και η ολοκλήρωση της πλοκής (Αθανασίου, 2018:52).

2.2. Οι φωνές στην όπερα

Η κατάταξη των φωνών στην όπερα, πέρα από τη διάκριση σε γυναικείες και ανδρικές, καθορίζεται και από άλλα βασικά στοιχεία όπως είναι ο τύπος, η έκταση, το ηχόχρωμα και το τονικό ύψος τους. Πιο συγκεκριμένα έξι είναι οι βασικές κατηγορίες των φωνών, τις οποίες θα αναλύσουμε στη συνέχεια. Αυτές είναι: η σοπράνο, η μέντζο σοπράνο, η άλτο, ο τενόρος, ο βαρύτονος και ο μπάσος (Αθανασίου, 2018:37).

Κάθε τύπος φωνής, μπορεί εύκολα να διακριθεί από τους άλλους, αφού διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι επίσης κατάλληλος για την ενσάρκωση διαφορετικών ρόλων (Kar Suen, 2009:4). Εκτός από την παραπάνω βασική διάκριση, να επισημάνουμε ότι υπάρχει μια πληθώρα υποκατηγοριών που εξυπηρετούν διαφορετικούς ρόλους αλλά δεν θα αναλυθούν περαιτέρω στην παρούσα έρευνα.

Σοπράνο

Η φωνή της σοπράνο, είναι η ψηλότερη γυναικεία φωνή που υποδύονταν συνήθως πρωταγωνιστικούς ρόλους στην όπερα (Αθανασίου, 2018:37). Είναι συνήθως ζεστή, γλυκιά και μεστή, αλλά παράλληλα και πολύ δυνατή σε ένταση, καλύπτοντας ολόκληρη την ορχήστρα. Η έκτασή της κινείται κατά προσέγγιση μεταξύ του μεσαίου Ντο (C4) στο πιάνο και φτάνει μέχρι 2 οκτάβες πάνω από αυτό (δηλαδή C6), (Ζγούρας, 2019:46. Βλ. για σοπράνο και Miller, 1987).

Μέντζο σοπράνο ή μεσόφωνος

Η φωνή της μέντζο σοπράνο ή μεσόφωνος είναι πιο γεμάτη σε όγκο και πιο βαθιά σε σύγκριση με αυτή της σοπράνο. Η έκτασή της ξεκινά κατά προσέγγιση, από το Φα που βρίσκεται κάτω από το μεσαίο Ντο (δηλαδή στο F3) και εκτείνεται σε δυο οκτάβες (δηλαδή στο F5). Συνήθως ενσαρκώνει δευτερεύοντες και όχι πρωταγωνιστικούς ρόλους (Αθανασίου, 2018:37). Εξαίρεση σε αυτό αποτελεί η όπερα «Ο κουρέας της Σεβίλλης», όπου ο πρωταγωνιστικός ρόλος της Ροζίνας ανήκει σε μεσόφωνο (Ζγούρας, 2019:47).

Άλτο

Η φωνή της άλτο είναι η πιο βαθιά και ιδιαίτερα χαρακτηριστική, όσον αφορά τη χροιά, σε σχέση με τις άλλες γυναικείες φωνές που μόλις αναφέραμε. Η έκτασή της ξεκινά κατά προσέγγιση από το Σολ κάτω από το μεσαίο Ντο (δηλαδή G3) και εκτείνεται ως την Φα, σχεδόν δυο οκτάβες πάνω (δηλαδή F5). Είναι σπάνια και

δυσεύρετη φωνή που ενσαρκώνει ρόλους που θα υποδυόταν ένα άντρας (Αθανασίου, 2017:37. Βλ. για άλλο και Ardran & Wulstan, 1967).

Τενόρος

Η φωνή του τενόρου είναι η πιο ψιλή ανδρική φωνή, όπου αντικατέστησε τους καστράτι κατά τον 17^ο και 18^ο αιώνα. Ο Rossini ήταν αυτός που καθιέρωσε τους τενόρους και έγραψε πρωταγωνιστικούς ρόλους για αυτούς (Αθανασίου, 2017:37). Η φωνή ενός τενόρου διαθέτει ζεστή χροιά και δεξιοτεχνία και έτσι μπορεί να εκτελεί με ευκολία στολίδια και γυρίσματα σε ψιλές τονικές περιοχές (Ζγούρας, 2019:47). Εκτείνεται κατά προσέγγιση από το Ντο, μια οκτάβα κάτω από το μεσαίο Ντο του πιάνου (δηλαδή C3) και μπορεί να τραγουδήσει έως και δυο οκτάβες πάνω από αυτό (δηλαδή C5).

Καστράτι

Η φωνή των καστράτι ανήκει σε ευνουχισμένους άντρες της εποχής του μεσαίωνα, όπου με τον τρόπο αυτό κατάφερναν να διατηρήσουν για όλη τους τη ζωή την ευκινησία της φωνής που είχαν στην παιδική ηλικία (Machlis J. & Forney k., 1996:143). Οι Καστράτι συνδύαζαν στη φωνή τους την καθαρότητα της παιδικής ηλικίας με την ευρωστία και δύναμη ενός ενήλικα. Με τον ευνουχισμό κατάφερναν δηλαδή να διατηρήσουν την παιδικότητα και την πλαστικότητα της φωνής των νεαρών αγοριών (Ulrich, 1995:315).

Βαρύτονος

Η φωνή του βαρύτονου δεν είναι τόσο ψιλή όσο του τενόρου, ενώ διαθέτει γεμάτες χαμηλές νότες (Αθανασίου, 2017:37). Κινείται δηλαδή ανάμεσα στην περιοχή του τενόρου και του μπάσου (Ζγούρας, 2019:47). Πιο συγκεκριμένα η έκτασή του καλύπτει δυο οκτάβες, μεταξύ του Σολ, δυο οκτάβες περίπου κάτω από το μεσαίο Ντο του πιάνου (δηλαδή G2) και προσεγγίζει το Φα, δυο οκτάβες πιο πάνω (δηλαδή F4). Πρόκειται για τον πιο συνηθισμένο τύπο αντρικής φωνής, που ενσαρκώνει ρόλους όπως αυτούς των βασιλιάδων, των ιερέων και των μάγων (Xu, 2020:9)

Μπάσος

Η φωνή του μπάσου, είναι η πιο βαθιά αντρική φωνή. Χρησιμοποιείται για ρόλους πιο μεγάλους σε ηλικία όπως σοφούς ήρωες, θεούς και πατριούς (Αθανασίου,

2017:37). Χαρακτηρίζεται από ένα ήρεμο και μεστό τόνο χωρίς υπερβολικό βιμπράτο (Ζγούρας, 2019:47). Η έκτασή του ξεκινά από το Μι, δύο οκτάβες κάτω από το μεσαίο Ντο του πιάνου (δηλαδή E2) και έχει έκταση έως και δυο οκτάβες πιο πάνω (δηλαδή E4)

2.3. Τα είδη της όπερας

Τα δυο κυρίαρχα είδη της όπερας, όπως διαμορφώθηκαν μέσα από την αλλαγή των εποχών της μουσικής, είναι η “*opera seria*” και η “*opera buffa*”. Και τα δυο είδη όπερας που μόλις αναφέραμε, διαμορφώνουν τα βασικά τους χαρακτηριστικά, από τον τρόπο που εναλλάσσονται τα δομικά τους μέρη (ουβερτούρα, άριες, ντουέτα, κ.α.).

Κατά την εποχή του Μπαρόκ αναπτύχθηκε το είδος της σοβαρής όπερας *opera seria*. Ο όρος σημαίνει σοβαρή όπερα και η θεματολογία της προέρχεται από τις περιπέτειες των βασιλιάδων, των ηρώων αλλά και από την αρχαιοελληνική μυθολογία (Machlis J. & Forney k., 1996:250).

Στην *opera seria* η εσωτερική δομή είναι συγκεκριμένη. Ειδικότερα παρατηρείται μία αλληλουχία από άριες, ενώ υπάρχουν πολύ λίγα χορωδιακά μέρη (Fisher, 2003:21). Στις άριες οι ήρωες εξέφραζαν τα συναισθήματά τους, ενώ είχαν την ευκαιρία αυτοσχεδιαστικά να αναπτύξουν τη δεξιότητά τους, ενώ το τσέμπαλο συνόδευε τον σολίστα με ένα απλό συνεχόμενο μπάσο, το *basso continuo* (Ulrich, 1995:315).

Μέσα από τη σοβαρή όπερα οι αριστοκράτες της εποχής, προσπαθούσαν να απεικονίσουν τις δικές τους προσωπικότητες και τη μεγαλοπρέπειά τους. Πιο συγκεκριμένα μέσα από τα κατορθώματα των θεών και των ηρώων και μέσω των μύθων και των ιστοριών, προσπαθούσαν να δημιουργήσουν μια εικόνα μεγαλείου και κύρους, για να ενισχύσουν την κοινωνική τους θέση και επιρροή (Fisher, 2003:53).

Στο τέλος της εποχής του μπαρόκ και στις αρχές του κλασικισμού, εμφανίζεται ο αντίποδας της σοβαρής όπερας που ονομάζεται κωμική όπερα. Η κωμική όπερα αρχίζει και έχει τεράστια απήχηση και εμφανίζει αρκετές διαφορές σε σύγκριση με τη σοβαρή όπερα.

Η θεματολογία της αφήνει πίσω τους θεούς, τους ευγενείς και τους ήρωες της σοβαρής όπερας και ασχολείται με χαρακτήρες πιο καθημερινούς που αναμειγνύονται με πιο κωμικά και σατιρικά θέματα (Κουτσομπίνα, 2002:22). Είναι γεμάτη από

κωμικές καταστάσεις, οι οποίες δημιουργούν ζωηρότερη και πιο αστεία πλοκή και διαλόγους (Machlis J. & Forney k., 1996:250). Ασχολείται με γήινα ζητήματα και αναζητά μια απλούστερη μορφή και μια φυσικότητα, η οποία να ταιριάζει με τα αυθεντικά συναισθήματα και παθήματα των ανθρώπων.

Η κωμική όπερα ερμηνεύεται πλέον στη γλώσσα του ακροατηρίου και όχι στην ιταλική, η οποία θεωρούνταν η επίσημη γλώσσα της όπερας (Machlis J. & Forney k., 1996:250). Η χρήση πιο καθημερινού λεξιλογίου, εμπλουτισμένου με τοπικές διαλέκτους, χασμουρητά, φταρνίσματα και γέλια, ενσαρκώνει καλύτερα την απλότητα, καθώς οι πρωταγωνιστές είναι πλέον άνθρωποι της διπλανής πόρτας, όπως οι υπηρέτες και οι κουρείς (Ulrich, 1995:375).

2.4. Η σχέση της όπερας με τις άλλες τέχνες

Κάθε μορφή τέχνης διαθέτει τις δικές της τεχνικές και φόρμες. Ειδικότερα διαθέτει μοναδικούς τρόπους έκφρασης και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που την κάνουν να ξεχωρίζει από τις άλλες. Όλες όμως οι μορφές τέχνης, όταν εφαρμοστούν στην εκπαίδευση, αποκτούν κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Κοκκίδου, 2015:452).

Τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα που αποκτά κανείς μέσω της επαφής του με όλες τις μορφές τέχνης στα πλαίσια της εκπαίδευσης, είναι η απόκτηση ευρύτερης καλλιτεχνικής πρόσληψης, η ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης, η καλύτερη κατανόηση του ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου και ίσως η δημιουργία σωστότερων αισθητικών κρίσεων (Κοκκίδου, 2015:452).

Η προσέγγιση που στηρίζεται στην πεποίθηση ότι όλες οι μορφές τέχνης (μουσική, εικαστικά, θέατρο, χορός), αν διδάσκονται με εναρμονισμένο και ενοποιημένο τρόπο, βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες στο να αποκτήσουν πιο πλούσιες και ολοκληρωμένες εμπειρίες ονομάζεται ολιστικό μοντέλο αισθητικής αγωγής. Στο μοντέλο αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν στους/στις μαθητές/τριες τις επιμέρους τέχνες συνδυαστικά, γιατί τότε αυτές αποκτούν τα παραπάνω κοινά χαρακτηριστικά (Κοκκίδου, 2015:453).

Τον συνδυασμό πολλών επιμέρους τεχνών, βρίσκει κανείς αναμφίβολα στην τέχνη της όπερας. Σύμφωνα με τον Νταλχάου (Νταλχάου, 2000:144), η όπερα είναι μία συνθετική μορφή τέχνης, στην οποία επιτυγχάνεται μία «ταυτοχρονία των τεχνών».

Όταν μιλάμε για όπερα, μιλάμε αναμφίβολα για ένα διακαλλιτεχνικό είδος. Για ένα είδος το οποίο προκύπτει από τη συνένωση πολλών επιμέρους τεχνών που λειτουργούν όλες μαζί συγχρονισμένα και ο θεατής τις εισπράττει ταυτόχρονα (Αντωνοπούλου, 2010:34).

Η όπερα, ως μια πολυδιάστατη και εκφραστική μορφή τέχνης, ενέχει στα δομικά της χαρακτηριστικά τη μουσική, το θέατρο, την πεζογραφία, τον χορό και τις εικαστικές τέχνες, διαμορφώνοντας έτσι, ένα ενιαίο και αρμονικό σύνολο. Αυτή η μοναδική σύμπραξη μεταξύ των τεχνών επιτρέπει στην όπερα να εκφράζει τις διαφορετικές όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας.

Στα πλαίσια της όπερας ο συνδυασμός όλων αυτών των επιμέρους τεχνών είναι που τη μετατρέπουν σε χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, όταν αυτός επιθυμεί να εφαρμόσει μία ολιστική προσέγγιση στον κόσμο της τέχνης.

2.4.1 Όπερα και ποίηση

Αρχικά, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στους/στις μαθητές/τριές μας τη διττή φύση της όπερας, δεδομένης της γνωστής στενής σχέσης της με την ποίηση. Λόγος και μουσική λειτουργούν σε συνδυασμό και φτιάχνουν ένα είδος τέχνης διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Η άμεση σύνδεση της μουσικής με τον λόγο, φαίνονται από την ύπαρξη και τη σημαντικότητα του λιμπρέτου στην όπερα (Lindernberger, 1986:17&143).

Ως λιμπρέτο ορίζουμε ένα θεατρικό κείμενο, στο οποίο θα βασιστεί ολόκληρη η υπόθεση του έργου και το οποίο στη συνέχεια θα συμπληρωθεί μέσω της μουσικής. Η συμπλήρωση του λιμπρέτου από τη μουσική είναι και αυτή που τονίζει την αδιάσπαστη ενότητά του με αυτήν (Αντωνοπούλου, 2010:34). Η πλοκή, οι χαρακτήρες αλλά και οι καταστάσεις στις οποίες αυτοί εμπλέκονται, είναι επινόηση του λιμπρετίστα. Μέσα στο λιμπρέτο περιλαμβάνονται τα δύο βασικότερα μέρη της όπερας: η άρια και το *recitativo* (Machlis J. & Forney k., 1996:250).

2.4.2. Όπερα και πεζογραφία

Εκτός από την ποίηση, η πεζογραφία διατηρεί επίσης μια στενή και αλληλένδετη σχέση με την όπερα. Πολλές όπερες αντλούν την έμπνευσή τους από λογοτεχνικά αριστουργήματα, μεταφέροντας στη σκηνή τα θέματα, τους χαρακτήρες και τις πλοκές των έργων.

Ιδιαίτερα την περίοδο του κλασικισμού, η πεζογραφία επηρέασε βαθιά την όπερα. Δύο από τις πιο πετυχημένες όπερες όλων των εποχών ήταν βασισμένες σε μυθιστορήματα (Ράστον, 1994:42). Πιο συγκεκριμένα η όπερα του Mozart «Οι γάμοι του Φίγκαρο» και η όπερα του Rossini «Ο κουρέας της Σεβίλλης», στηρίζονται πάνω σε μυθιστορήματα του Γάλλου θεατρικού συγγραφέα Beaumarchais (Fisher, 2003:58).

Σε δεύτερο χρόνο, ο λιμπρετίστας Da Ponte ανέλαβε να μετατρέψει το λογοτεχνικό κείμενο του Beaumarchais σε λιμπρέτο. Όταν ένα θεατρικό έργο μετατρέπεται σε λιμπρέτο, είναι απαραίτητο να συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις της όπερας, οι οποίες είναι διαφορετικές από αυτές του θεατρικού έργου. Οι καταστάσεις και οι διάλογοι μεταξύ των πρωταγωνιστών με τις κατάλληλες προσθήκες, αφαιρέσεις και τροποποιήσεις, δίνουν τον απαραίτητο χώρο στη μουσική, για να έρθει να τα συμπληρώσει. Προσαρμόζοντας επομένως το θεατρικό έργο στις ανάγκες της μουσικής δημιουργείται η όπερα που ενσωματώνει τόσο τη μουσική όσο και την μυθιστορηματική αφήγηση (Ottermann, 2004:60).

2.4.3. Όπερα και ζωγραφική

Η όπερα, πέρα από την ποίηση και την πεζογραφία, διατηρεί στενή σχέση και με τη ζωγραφική. Παρά τις διαφορές τους ως μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, η όπερα και η ζωγραφική συναντώνται και αλληλοσυμπληρώνονται. Η μουσική γενικότερα έχει να κάνει με την οργάνωση του ήχου, ενώ η ζωγραφική ασχολείται με την οργάνωση των χρωμάτων και των σχημάτων (Παπαζαρή, 1991:9). Η όπερα, όμως, ως σύνθετη τέχνη, συνδυάζει την ηχητική οργάνωση με τη σκηνοθετική διάταξη των αντικειμένων και των σκηνών, προκειμένου να προωθήσει την εξέλιξη της δράσης και της πλοκής.

Πιο συγκεκριμένα, η σύνδεση μουσικής και ζωγραφικής εδράζεται και στη "γλώσσα" που τις ενώνει ως μέσα αφήγησης. Ο Adorno (1998:19) εντοπίζει αυτό το κοινό σημείο, υποστηρίζοντας πως η ενοποίηση των σκηνών στην όπερα θυμίζει την ενοποίηση των χρωμάτων στη ζωγραφική. Όπως σε έναν πίνακα οι διάσπαρτες λεπτομέρειες συνθέτουν ένα ενιαίο έργο, έτσι και στην όπερα, οι επιμέρους σκηνές, τοποθετημένες διαδοχικά, δημιουργούν μια ολοκληρωμένη δραματουργία.

Κάθε μορφή τέχνης λοιπόν διαθέτει τα δικά της χαρακτηριστικά, μέσω όμως της αλληλεπίδρασης τους, οι τέχνες μπορούν να εκφράσουν μια ιδέα, ένα συναίσθημα ή μια αφήγηση. Η κοινή αυτή αφηγηματική δομή μεταξύ μουσικής και ζωγραφικής προσπαθεί να μεταδώσει στον θεατή μια ιστορία ή ένα συναίσθημα με διαφορετικά μέσα (Κουτσουπίδου, 2010:70).

Συνοψίζοντας, η όπερα και η ζωγραφική, αν και διαφορετικές τέχνες, συχνά συγκλίνουν και αλληλοσυμπληρώνονται. Συνδυάζοντας τα επιμέρους στοιχεία τους, δημιουργούν ολοκληρωμένα καλλιτεχνικά έργα, αφηγούνται ιστορίες και ενισχύουν τη συναισθηματική και αισθητική εμπειρία του κοινού.

2.4.4. Όπερα και θέατρο

Μια ακόμη τέχνη που συνδέεται στενά με την όπερα, είναι το θέατρο. Η γέννηση της όπερας, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, οφείλεται στα μέλη της Καμεράτας, τα οποία επιδίωξαν να αναβιώσουν τη μουσικοδραματική τέχνη μέσω της αναγέννησης της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας (Machlis, J. & Kristine, F., 1996:139). Από τότε, η όπερα και το θέατρο παραμένουν στενά συνδεδεμένα, καθώς μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία, αν και διαφέρουν ως προς την εκφραστική τους προσέγγιση.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που συνδέουν αυτές τις δύο τέχνες περιλαμβάνουν τη δραματουργία, τους χαρακτήρες, τη σκηνοθεσία, την υποκριτική και την αφηγηματική μέθοδο. Όσον αφορά τη δραματουργία, η όπερα αντλεί τη δομή της από το θέατρο. Τα μέρη μιας όπερας μπορούν να παραλληλιστούν με τα μέρη μιας αρχαίας θεατρικής παράστασης. Ο πρόλογος ταυτίζεται με την ουβερούρα της όπερας, ο χορός με τα χορωδιακά μέρη, τα επεισόδια με τα *recitativi*, ενώ οι μονωδίες των ηθοποιών αντιστοιχούν στις άριες. Το φινάλε, τέλος, αντικατοπτρίζει την έξοδο της αρχαίας

τραγωδίας, όπου επέρχεται και η λύση του δράματος (βλ. για σχέση μεταξύ όπερας και αρχαίου δράματος και Storey & Allan, 2005).

Παράλληλα, η όπερα ενσωματώνει και άλλα βασικά θεατρικά στοιχεία όπως η πλοκή, οι συγκρούσεις μεταξύ των ηρώων και η σκηνοθεσία. Ωστόσο, η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις δύο τέχνες έγκειται στο ότι οι χαρακτήρες και οι σκηνικές καταστάσεις στην όπερα εκφράζονται κυρίως μέσω της μουσικής και του τραγουδιού, δίνοντας μια πρόσθετη συναισθηματική και αισθητική διάσταση στην αφήγηση. Ο Wagner, στο έργο του *Όπερα και Δράμα*, ανέλυσε λεπτομερώς τη σχέση αυτών των δύο μορφών τέχνης, τονίζοντας την αλληλεπίδρασή τους (Wagner, 1913).

Όσον αφορά τη σκηνοθεσία, αυτή εξελίχθηκε σημαντικά με την πάροδο των αιώνων. Στις πρώιμες όπερες, η σκηνοθεσία περιοριζόταν στην απλή τοποθέτηση αντικειμένων στη σκηνή και στη ρύθμιση της εισόδου και εξόδου των πρωταγωνιστών. Ο διευθυντής της σκηνής καθοδηγούσε τους ηθοποιούς για τις κινήσεις και τις χειρονομίες τους, προκειμένου να προωθηθεί η δράση (Bardier, 1994:102). Σήμερα, οι σκηνοθέτες επιχειρούν να προσδώσουν μία πιο σύγχρονη διάσταση στις όπερες, διατηρώντας όμως τη θεατρική δομή της παράστασης.

Στο κομμάτι της αφηγηματικής μεθόδου, η όπερα διαφοροποιείται από το θέατρο κυρίως λόγω της μουσικής. Το λιμπρέτο, δηλαδή το κείμενο της όπερας, συμπληρώνεται από τη μουσική, ενώ στο θέατρο οι διάλογοι είναι αυτόνομοι και δεν χρειάζονται μουσική επένδυση. Ωστόσο, δεν λείπουν οι περιπτώσεις όπου το θέατρο χρησιμοποιεί μουσικά στοιχεία για να ενισχύσει την ατμόσφαιρα και την αφήγηση.

Συμπερασματικά, αν και η όπερα διαφέρει από το θέατρο στην εκφραστική της μορφή, οι δύο τέχνες παραμένουν στενά συνδεδεμένες. Η όπερα δανείζεται τη δραματουργική δομή και τα θεατρικά χαρακτηριστικά του θεάτρου, προσθέτοντας τη μοναδική δύναμη της μουσικής. Αυτός ο συνδυασμός θεάτρου και μουσικής είναι που καθιστά την όπερα μια σύνθετη και ξεχωριστή καλλιτεχνική μορφή έκφρασης.

Η πολυδιάστατη φύση της όπερας, που συνδέεται στενά με την πεζογραφία, την ποίηση, τη ζωγραφική και τα εικαστικά, αλλά και με το θέατρο, αποδεικνύει πως οι τέχνες μπορούν να αλληλοεπιδρούν και να εμπλουτίζουν η μία την άλλη. Εμείς με εργαλείο την όπερα «ο Κουρέας της Σεβίλλης» και στα πλαίσια του μαθήματος της

χορωδίας σε ένα μουσικό σχολείο, θα προσπαθήσουμε να αποδείξουμε στους/στις μαθητές/τριές μας ότι η όπερα συνενώνει ποικίλες μορφές τέχνης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η ΟΠΕΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με τον Hoffman, τα παιδιά μπορεί να βιώνουν περιορισμένες μουσικές εμπειρίες για διάφορους λόγους (Hoffmann, 1973:46). Παρά το γεγονός ότι η μουσική είναι πανταχού παρούσα στην καθημερινότητά τους, τα παιδιά συχνά την καταναλώνουν παθητικά, χωρίς να εμπλέκονται ενεργά στη δημιουργία ή στην κατάκτηση μουσικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι γονείς, το σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον δεν παρέχουν τα απαραίτητα κίνητρα ή ερεθίσματα για την ενθάρρυνση της μουσικής εξερεύνησης και δημιουργικότητας, περιορίζοντας έτσι τις ευκαιρίες για προσωπική έκφραση μέσω της μουσικής.

Από την άλλη μεριά, τα νεανικά χρόνια χαρακτηρίζονται από μία έντονη τάση για καλλιτεχνική έκφραση. Με βάση αυτό, τα νεαρά άτομα είναι απαραίτητο να είναι ευαισθητοποιημένα προς όλες τις μορφές τέχνης, να τις κατανοούν και να μπορούν να αντιλαμβάνονται το ωραίο σε αυτές. Το σχολείο γενικά και το μουσικό σχολείο ειδικότερα, αποτελεί κοιτίδα καλλιτεχνικής δραστηριότητας προς την επίτευξη των σκοπών αυτών (Κυριαζικίδου, 1998:11).

3.1. Η όπερα στην εκπαίδευση

Η όπερα ήταν ένα μουσικό είδος, το οποίο κατά το παρελθόν δεν χρησιμοποιούνταν ως εργαλείο μουσικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Μάλιστα όπως αναφέρει ο Hoffman, (1973:46) «η όπερα αποτελεί ένα δύσκολο μουσικό είδος για τους/τις μαθητές/τριες, οπότε οι καθηγητές/τριες δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με αυτό και παρέχουν ελάχιστο υλικό που να αναφέρεται σε αυτήν. Αυτό έχει ως απόρροια να χάνονται κάποιες σημαντικές διαστάσεις που η όπερα μπορεί να προσφέρει όπως η δύναμη της δραματοποίησης, το εύρος των ανθρωπίνων συναισθημάτων που εκφράζονται μέσα από αυτήν, οι ιστορικές προοπτικές και οι διάφορες κοινωνικές συνθήκες».

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σημαντική στροφή προς την ενσωμάτωσή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αρχικά στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες η όπερα έχει έρθει σε επαφή με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι μαθητές/τριες από νωρίς μαθαίνουν τα βασικά στοιχεία της όπερας, την ιστορία και την εξέλιξή της. Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές/τριες εκτός από την πρόσληψη βασικών πληροφοριών για αυτήν, συμμετέχουν βιωματικά και σε ποικίλα προγράμματα, με σκοπό τη δημιουργία δική τους όπερας. Τα σχολεία σε συνεργασία με διάφορους καλλιτέχνες του είδους, επιχειρούν να κάνουν την όπερα προσιτή στα παιδιά (Σμύριλος, 2018:19).

Στη χώρα μας, το λυρικό θέατρο δεν έχει την ίδια παράδοση με την Ευρώπη. Ενώ στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γινόταν μια γενική αναφορά στη λόγια δυτική μουσική, στα βασικά είδη αυτής και στους βασικότερους εκπροσώπους της, η αναφορά αυτή ήταν επιδερμική και δεν υπήρχε εμβάθυνση στο κάθε είδος ξεχωριστά. Η όπερα, ως μέρος της λόγιας δυτικής μουσικής, δεν αποτελούσε είδος προς διερεύνηση με σκοπό να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, όπως η διακαλλιτεχνικότητα και η πολυδιάστατη φύση της.

Μία ιδιαίτερα σημαντική προσπάθεια ένταξης της όπερας στα σχολεία, που αξίζει να σημειωθεί, έγινε με πρωτοβουλία της Εθνικής Λυρικής Σκηνής το 2012. Ειδικότερα, από το 2012 έως το 2015 η όπερα με τη βοήθεια της ΕΛΣ, κατάφερε να βρει αρχικά μια θέση στα δημοτικά σχολεία με το πρόγραμμα «Η όπερα διαδραστικά στα δημοτικά σχολεία». Συνέχεια του προγράμματος αυτού αποτελεί το πρόγραμμά «Η όπερα διαδραστικά στα σχολεία», όπου η όπερα κατάφερε να βρει μία θέση σε λίγα όμως σχολεία και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βλάχου, 2010:58).

Πιο συγκεκριμένα η Εθνική Λυρική Σκηνή υποστηρίζει ότι με το ανωτέρω πρόγραμμα η όπερα καταφέρνει και ταξιδεύει είτε ψηφιακά είτε δια ζώσης σε όλα τα γυμνάσια της χώρας μας και φέρνει τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή, εξοικειώνοντάς τους με το είδος. Η εξερεύνηση της δημιουργικής διαδικασίας που βρίσκεται πίσω από τη σκηνή της όπερας και η ανακάλυψη της πολυεπίπεδης και διακαλλιτεχνικής φύσης του είδους, αποτελούν τους κεντρικούς άξονες του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος «Η Όπερα Διαδραστικά στα Σχολεία». Η Εθνική Λυρική Σκηνή, «προσπαθεί να παρουσιάσει την όπερα ως ένα δίκτυο ανάλογο της σχολικής κοινότητας, όπου η συνομιλία, το μοίρασμα και το αίσθημα του ανήκειν είναι δομικά

συστατικά της ελεύθερης έκφρασης, της εξέλιξης και της ανάπτυξης» (ιστοσελίδα Εθνικής Λυρικής Σκηνής).

3.2. Το πρόγραμμα σπουδών των μουσικών σχολείων και η θέση της όπερας

Τα μουσικά σχολεία ξεκίνησαν να λειτουργούν το 1988. Το πρώτο τους ξεκίνημα ήταν πιλοτικό και αφορούσε την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας στον τομέα της αισθητικής παιδείας. Τα μουσικά γυμνάσια είναι εξατάξια και ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο (Ν.1924/1988) η ίδρυση τους σκόπευε να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες που σκοπεύουν να ακολουθήσουν μουσική επαγγελματική πορεία, χωρίς όμως να υστερούν στα μαθήματα γενικής παιδείας (Μπαζεβάνη, 2018:41).

Για τον σκοπό αυτό, οι μαθητές/τριες στα μουσικά σχολεία παρακολουθούν εβδομαδιαίως μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας. Για τα μαθήματα γενικής παιδείας αφιερώνουν 29 ώρες την εβδομάδα, ενώ για τα μουσικά μαθήματα 13 ώρες την εβδομάδα. Από αυτό εξαιρείται μόνο η Β΄ γυμνασίου που έχει 28 ώρες εβδομαδιαίως για μαθήματα γενικής παιδείας και 14 ώρες εβδομαδιαίως για τα μουσικά μαθήματα (ΦΕΚ 1817 Β΄/2015, σελ. 21358).

Τα μαθήματα των μουσικών γυμνασίων είναι χωρισμένα σε τρεις ομάδες ως εξής: Στην ομάδα Α΄ έχουμε τα μαθήματα:

- Ευρωπαϊκή μουσική θεωρία και πράξη
- Ευρωπαϊκή μουσική θεωρία και πράξη – εισαγωγή στην αρμονία
- Ελληνική παραδοσιακή μουσική – θεωρία και πράξη
- Πιάνο
- Όργανο αναφοράς
- Όργανο επιλογής

Στην ομάδα Β΄ έχουμε τα εξής μαθήματα:

- Ιστορία της μουσικής
- Κριτική μουσική ακρόαση

Στην ομάδα Γ΄ έχουμε τα εξής μαθήματα:

- Χορωδία
- Μουσικό σύνολο οργανοχρησίας ή άλλου είδους
- Μουσικό σύνολο έκφρασης και δημιουργίας

(ΦΕΚ 878 Β'/2021, σελ. 10488).

Στις τάξεις του λυκείου υπάρχει και μία τέταρτη ομάδα μαθημάτων που εκτός των άλλων, αφορά και σε μαθήματα μουσικής τεχνολογίας. Η ομάδα αυτή περιλαμβάνει:

- Οργανολογία ελληνικών παραδοσιακών οργάνων
- Οργανολογία μουσικών οργάνων συμφωνικής ορχήστρας
- Σημεία αντίστιξης
- Εφαρμογές μουσικής στην πληροφορική
- Επεξεργασία μουσικού κειμένου με Η/Υ
- Στοιχειώδης αρχές ηχοληψίας

(ΦΕΚ 1817 Β'/2015, σελ. 21360).

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για όλα τα μαθήματα μουσικής που εφαρμόζεται στα μουσικά γυμνάσια, βρίσκεται σε ισχύ από το 2015, καθώς έχει δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στο δεύτερο τεύχος και στο φύλλο υπ' αριθμόν 2858 (ΦΕΚ 2858Β/2015).

Μέσα σε όλα αυτά τα μουσικά μαθήματα, η όπερα εντοπίζεται μόνο στα πλαίσια των μαθημάτων της Ευρωπαϊκής μουσικής ιστορίας, της κριτικής μουσικής ακρόασης και του μαθήματος της χορωδίας. Το κάθε μάθημα έχει διαφορετική στοχοθεσία και προσέγγιση της όπερας.

Ευρωπαϊκή ιστορία της μουσικής:

Όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας, μέσα από το πέρασμα των εποχών αναλύονται τα διάφορα μουσικά είδη και πως αυτά επηρεάστηκαν, διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν. Ανάμεσα σε αυτά παρουσιάζεται και η ιστορική εξέλιξη της όπερας και οι ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που την επηρέασαν, ενώ προτείνεται η ακρόαση σχετικών μουσικών αποσπασμάτων για κάθε εποχή (ΦΕΚ 2858 Β'/2015, σελ. 34271).

Αξίζει να αναφέρουμε, ότι στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος, προτείνεται η διαθεματικότητα και η σύνδεση του μαθήματος και με άλλα γνωστικά

αντικείμενα, με σκοπό μία πιο σφαιρική προσέγγιση του μουσικού είδους της όπερας. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η σύνδεση της όπερας με τα μαθήματα του θεάτρου και των εικαστικών. Τέλος στα πλαίσια πολιτιστικών προγραμμάτων, προτείνεται η παρακολούθηση συναυλιών ή και ολόκληρης όπερας στα πλαίσια εκπαιδευτικών εκδρομών (ΦΕΚ 2858 Β'/2015, σελ. 34238).

Ανάμεσα σε αρκετούς στόχους του μαθήματος, οι μόνοι που έχουν μία σχέση με την όπερα είναι οι εξής:

- Να μπορούν να αναγνωρίζουν και να ξεχωρίζουν τα διάφορα μουσικά στιλ της κάθε εποχής αρά και την όπερα (ΦΕΚ 2858 Β'/2015, σελ. 34274).
- Να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στην κοσμική και φωνητική μουσική (ΦΕΚ 2858 Β'/2015, σελ. 34275).
- Να έρθουν σε επαφή με τους εκπροσώπους της Ιταλικής όπερας και του *bell canto* (ΦΕΚ 2858 Β'/2015, σελ. 34284).

Κριτική μουσική ακρόαση:

Στα πλαίσια του μαθήματος της κριτικής μουσικής ακρόασης, οι μαθητές/τριες έρχονται ξανά σε μικρότερη αυτή τη φορά επαφή με την όπερα, καθώς ασχολούνται με τα δομικά της στοιχεία ακούγοντας διάφορα μουσικά αποσπάσματα από άριες, ουβερτούρες, χορωδιακά μέρη και ρετσιτατίβι, ενώ γίνεται και μία αναφορά στα είδη των φωνών (ΦΕΚ 2858 Β'/2015, 34226).

Στόχος του συγκεκριμένου μαθήματος είναι να δημιουργήσουν οι μαθητές/τριες θετική στάση και συμπεριφορά ακόμη και απέναντι σε πρωτόγνωρες για αυτούς μουσικές εμπειρίες και ενθαρρύνεται η έκθεση σε μουσικές από διάφορα είδη και εποχές όπως η όπερα (ΦΕΚ 2858Β'/2015, σελ. 34214).

Χορωδία:

Ας εστιάσουμε τώρα στο μάθημα της χορωδίας, στα πλαίσια του οποίου αναπτύχθηκε και η παρούσα έρευνα. Η όπερα, στο πλαίσιο του μαθήματος της χορωδίας, φαίνεται να ενσωματώνει πολλούς από τους στόχους του μαθήματος, οι οποίοι αποτέλεσαν αργότερα και βασικούς στόχους του project.

Οι μαθητές/τριες ειδικότερα καλούνται να:

- Να έρθουν επαφή με ποικίλα μουσικά ακούσματα από διαφορετικά μουσικά είδη, στιλ και πολιτισμούς.
- Να αναπτύξουν επαρκώς την αισθητική/αισθητηριακή αγωγή.
- Να αναπτύξουν κριτική σκέψη και κατανόηση του εκάστοτε μουσικού είδους και της εκάστοτε εποχής.
- Να αποκτήσουν έλεγχο της σκηνικής τους παρουσίας.
- Να αποκτήσουν αίσθηση συνεργατικότητας και αλληλεγγύης (ΦΕΚ 2858 Β΄/2015, σελ. 34092).

Μελετώντας κανείς το ΠΣ που αφορά τα μουσικά γυμνάσια, γίνεται φανερό ότι η όπερα, παρά το γεγονός ότι αποτελεί ένα σημαντικό και πολυδιάστατο κεφάλαιο της ευρωπαϊκής μουσικής, έχει ελάχιστη παρουσία ανάμεσα στα πολλά άλλα μουσικά μαθήματα. Αν και η όπερα συνδυάζει μουσική, θέατρο, πεζογραφία και εικαστικές τέχνες, προσφέροντας μια μοναδική ευκαιρία για ολιστική καλλιτεχνική εκπαίδευση, περιορίζεται σε μικρό κομμάτι της διδασκαλίας, σε σύγκριση με άλλα μουσικά είδη και μαθήματα που έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα.

Η υποβάθμιση της όπερας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες χάνουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ένα σύνθετο καλλιτεχνικό είδος, το οποίο θα μπορούσε να τους προσφέρει πολύτιμες μουσικές και πολιτιστικές γνώσεις. Σύμφωνα με τον Hoffmann, (1973) η όπερα μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο, για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να επεκτείνουν τους μουσικούς τους ορίζοντες και να μεγαλώσουν τη μουσικότητά τους.

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τους γενικότερους στόχους που απορρέουν από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ), οι οποίοι αφορούν τη βιωματική διδασκαλία, την ολιστική ανάπτυξη της μουσικότητας των παιδιών και τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), αποτέλεσε το έναυσμα για τον σχεδιασμό ενός project που επιδιώκει να ανταποκριθεί σε αυτές τις κατευθύνσεις.

Μέσα από τη βιωματική προσέγγιση και τη διαθεματική χρήση των ΤΠΕ, το project στοχεύει να καλύψει αυτό το κενό, δίνοντας στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να γνωρίσουν την όπερα με τρόπους που θα ενισχύσουν την καλλιτεχνική τους ανάπτυξη και θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν το εύρος και την πολυπλοκότητα αυτού του μουσικού είδους. Έτσι, όχι μόνο θα διευρυνθεί η μουσική τους παιδεία, αλλά

θα ενισχυθούν και οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, συνεργασίας και δημιουργικότητας, στοιχεία που συνάδουν με τους γενικότερους εκπαιδευτικούς στόχους του ΑΠΣ. Μέσα από την επίτευξη των ανωτέρω, ο/η μαθητής/τρια θα δομήσει μια δική του προσωπικότητα σε σχέση με τη μουσική και θα δημιουργήσει μέσα από την επαφή του με την τέχνη μία ποιοτικότερη πνευματική ζωή (Διονυσίου, 2009:280).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΗΣ ΟΠΕΡΑΣ

4.1. Διδακτικές μέθοδοι που προτείνονται μέσω του ΑΠΣ και χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του project

Διαβάζοντας κανείς το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και το ΦΕΚ, που αφορά τα μουσικά γυμνάσια, αντιλαμβάνεται ότι, πέρα από την καλλιέργεια άρτια εκπαιδευμένων μουσικών, ο στόχος της μουσικής εκπαίδευσης είναι και η ενίσχυση της μουσικής παιδείας των μαθητών/τριών. Μέσα από την σύνδεσή τους με διάφορες καλλιτεχνικές εμπειρίες, τα μουσικά σχολεία επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια γενιά μαθητών/τριών που όχι μόνο θα αγαπούν τη μουσική, αλλά θα διαθέτουν επίσης ανεπτυγμένη αισθητική και ευρύτερη καλλιέργεια στον τομέα της μουσικής (Κοκκίδου, 2015:23).

Με βάση όλα τα παραπάνω, καθώς επίσης και τις βασικές αρχές που ισχύουν στη διδακτική της μουσικής αλλά και την ηλικία των μαθητών/τριών επιλέχθηκαν οι μέθοδοι και τα εργαλεία διδασκαλίας του project. Όλα είχαν ως στόχο:

- να μετατρέψουν τον/την μαθητή/τρια σε ευαισθητοποιημένο και ενημερωμένο μουσικό ακροατή.
- να τον/την βοηθήσουν να αναπτύξει την κριτική του σκέψη.
- να εξερευνήσει γενικότερα τη μουσική.
- να δείξει ενδιαφέρον για καινούργια ακούσματα ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και κουλτούρας που έχει ο καθένας ή η καθεμία από αυτούς (Περακάκη, 2009:23).

Οι κυρίαρχες μέθοδοι διδασκαλίας, που προτείνονται μέσα από το ΑΠΣ και εφαρμόστηκαν κατά τη διεξαγωγή του project, είναι κατά βάση μαθητοκεντρικές και στοχεύουν στην ενεργητική μάθηση. Ειδικότερα και η βιωματική αλλά και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που χρησιμοποιήσα, έχουν ως κέντρο τον/την μαθητή/τρια. Προσπαθούν να παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εντάξουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες τους με σκοπό την ενεργητική ενδυνάμωση ή αναμόρφωσή τους (ΦΕΚ 2858 Β'/σελ. 34094).

Κατά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, έμφαση δίνεται στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών με σκοπό την ανάπτυξη της ομαδικότητας και των δεξιοτήτων συνεργασίας. Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε μικρές ομάδες και βοηθούν ο ένας τον άλλον με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων (ΦΕΚ 2858 Β'/σελ. 33742). Ακόμα και οι μαθητές/τριες που είναι λιγότερο ενεργοί, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά, μέσω της ανάθεσης συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων μέσα στην ομάδα (Κοκκίδου, 2015:189). Επιπλέον, μέσα από τη συνεργασία τα παιδιά βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καλλιεργούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και καταλαβαίνουν τη σημασία της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας.

Όσον αφορά τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας, αυτή στηρίζεται στη μάθηση μέσω των αισθήσεων και λειτουργεί μέσω της ενεργού συμμετοχής των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες. Επιπλέον δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και τους βοηθά να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη (Κοκκίδου, 2015:391).

Παράλληλα, μέσα στο πρόγραμμα σπουδών, προτείνονται και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την ενσώματη σχέση του παιδιού με τη μουσική (Body percussion).

Οι σύγχρονες διδακτικές πρακτικές των Dalcroze, Orff και Kodaly, που προτείνονται στο ΦΕΚ, αποσκοπούν στην ολιστική ανάπτυξη της μουσικότητας των μαθητών/τριών μέσω του λόγου, της κίνησης και του ρυθμού (ΦΕΚ 2858 Β'/2015, σελ. 34095). Τα μουσικοπαιδαγωγικά αυτά συστήματα υποστηρίζουν επίσης ότι μια μουσική έννοια μπορεί να προσεγγιστεί καλύτερα μέσα από μουσικές δράσεις που σχετίζονται με κίνηση, απόδοση μουσικού κειμένου, εικαστικά, τραγούδι. Οι μαθητές/τριες καταφέρνουν να εξοικειωθούν με την έννοια χρησιμοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις (Κοκκίδου, 2015:225).

Στα πλαίσια αυτά, ο Orff υποστήριξε ότι υπάρχει ενότητα μεταξύ μουσικής και κίνησης, ενώ ο Dalcroze εισήγαγε την άποψη ότι είναι πιο εύκολο για τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την έννοια του ρυθμού, αν την συνδυάσουν με σωματικές κινήσεις. Επίσης υποστήριξε ότι με τη συμμετοχή όλου του σώματος επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση του ρυθμού (Νικολάου, 2021:34).

Έτσι αναπτύχθηκε το «body percussion» το οποίο και διδάσκουμε στους/στις μαθητές/τριες στα πλαίσια του project. Σύμφωνα με τον Carl Orff, το «body percussion», είναι μια αυτοσχεδιαστική μορφή με την οποία ο/η μαθητής/τρια μπορεί να αναπαραστήσει διάφορες παραμέτρους ενός μουσικού κομματιού με ηχηρές κινήσεις από το σώμα. Πιο συγκεκριμένα οι ηχηρές κινήσεις από το σώμα είναι α) τα παλαμάκια (Klatschen), β) τα χτυπήματα στους μηρούς (patschen), γ) τα δαχτυλοκροτήματα (Schnalzen) και δ) τα χτυπήματα με τα πόδια στο πάτωμα (Stampfen), (Ράπτης, 2015:32-80).

Σημαντική είναι επίσης η συμβολή των τεχνολογιών της πληροφορίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία. Αναλυτικότερα, προσφέρουν σύγχρονα εργαλεία και μέσα που βοηθούν τον/την μαθητή/τρια να γίνει «μουσικά ενεργός» σε όλη τη διαδικασία της μάθησης, χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικά μέσα ακρόασης όπως για παράδειγμα τα video (ΦΕΚ 2858 Β'/2015, σελ. 34095). Επιπλέον, το διαδίκτυο προσφέρει έναν τεράστιο πλούτο πληροφοριών. Ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας το, μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα υλικού, όπως μουσικά τραγούδια, βίντεο, μουσικές από διάφορους πολιτισμούς και πολλά άλλα. Παράλληλα, καθιστά το μάθημα πιο άμεσο και παραστατικό μέσω της χρήσης οπτικοακουστικού υλικού, ενώ ενισχύει τη διαδραστικότητα και την καινοτομία στη διδασκαλία (Μακροπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ., 2009:71-72).

Ως παράδειγμα σύνθετης καλλιτεχνικής δημιουργίας, το ΦΕΚ (2858 Β'/2015, σελ. 34205) προτείνει την ανάπτυξη project στο πλαίσιο πολλών μαθημάτων. Ακολουθώντας αυτήν την προσέγγιση, στο μάθημα της χορωδίας, σχεδίασα και υλοποίησα ένα project με θέμα την όπερα, εφαρμόζοντας τις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές. Το project αυτό έδωσε στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να δομήσουν τη νέα γνώση μέσα από διάφορες δραστηριότητες (Κοκκίδου, 2015:189). Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν βασίστηκαν σε παλιότερες έρευνες που έχουν

εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, με εργαλείο την όπερα «Ο κουρέας της Σεβίλλης» (Σπυριάδου, 2022).

4.2. Κριτήρια επιλογής της όπερας ο κουρέας της Σεβίλλης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η όπερα που επιλέχθηκε για το project ήταν «Ο κουρέας της Σεβίλλης» του Rossini. Η επιλογή του συγκεκριμένου έργου βασίστηκε σε μια σειρά από κριτήρια, που καθιστούν την όπερα αυτή ιδανική για εκπαιδευτική χρήση.

Αρχικά η όπερα «Ο κουρέας της Σεβίλλης» αποτελεί ένα έργο το οποίο πολλές φορές έγινε απόπειρα να παρουσιαστεί σε παιδιά. Πιο συγκεκριμένα η εθνική λυρική σκηνή κατά την περίοδο από το 2012 έως το 2014 σε μια περιοδεία στα δημοτικά σχολεία όλης της χώρας, επέλεξε τη συγκεκριμένη όπερα, για να φέρει σε επαφή τους μικρούς μαθητές/τριες με το είδος.

Ο «Κουρέας της Σεβίλλης» αποτελεί μια κλασική κωμική όπερα και ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του *bel canto*, το οποίο προτείνεται για ακρόαση από τους/τις μαθητές/τριες σύμφωνα με το ΦΕΚ (2858 Β'/2015, σελ. 34258). Η συγκεκριμένη όπερα, μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για τη γνωριμία των μαθητών/τριών με το συγκεκριμένο είδος. Πιο συγκεκριμένα, είναι μια *opera buffa*, με ευχάριστο και διασκεδαστικό περιεχόμενο, που την καθιστά κατάλληλη για νέους μαθητές/τριες, καθώς μπορούν να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες και να απολαύσουν τη χιουμοριστική της πλοκή.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη όπερα αποτελεί σημαντικό κομμάτι του πολιτιστικού πλούτου του 19ου αιώνα, αντιπροσωπεύοντας μία από τις πιο χαρακτηριστικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης της εποχής. Η διδασκαλία της δίνει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία όχι μόνο να εμβαθύνουν στην ιστορία της όπερας, αλλά και να κατανοήσουν τη σημασία της στην κοινωνία της εποχής, όπου η όπερα λειτουργούσε ως ένα ισχυρό μέσο πολιτιστικής επικοινωνίας και καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Η συγκεκριμένη όπερα επιλέχθηκε επίσης, επειδή περιέχει εντυπωσιακές άριες και διάσημα μουσικά θέματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διάσημη άρια του Φίγκαρο και η ουβερτούρα της που μπορούν να εμπνεύσουν τους/τις μαθητές/τριες, να κατανοήσουν τα μουσικά μοτίβα και να αναγνωρίσουν τα επαναλαμβανόμενα μουσικά θέματα. Σύμφωνα με το ΦΕΚ (2858 Β'/2015, σελ. 34227), οι μαθητές/τριες, με βάση τα εργαλεία και τις γνώσεις που αποκτούν, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν

μουσικά θέματα που ακούν παντού, ακόμη και μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, με τα οποία έρχονται σε επαφή καθημερινά.

Τέλος η συγκεκριμένη όπερα επιλέχθηκε, καθώς αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα που διευκολύνει τη σύνδεσή του με την πεζογραφία. Ειδικότερα, η όπερα είναι εμπνευσμένη από το ομώνυμο θεατρικό έργο του Πιερ-Ωγκυστέν Καρόν ντε Μπομαρσέ. Αυτό προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συνδέσουν τη μουσική με την πεζογραφία, ανακαλύπτοντας πώς ένα λογοτεχνικό δημιούργημα μπορεί να μετασχηματιστεί σε μουσικό έργο. Μέσα από αυτή τη διαθεματική προσέγγιση, οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών μορφών τέχνης και να εμβαθύνουν τόσο στην πεζογραφία όσο και στη μουσική.

4.3. Ο Κουρέας της Σεβίλλης

Η όπερα που επιλέχθηκε στα πλαίσια του project είναι «Ο κουρέας της Σεβίλλης» του Rossini. Πρόκειται για μια όπερα σε δύο πράξεις σε λιμπρέτο του Cesare Sterbini. Η πρεμιέρα έγινε στη Ρώμη το 1816 και εξελίχθηκε σε αποτυχία, είτε εξαιτίας του κακοπροαίρετου κοινού, είτε εξαιτίας της κακής προετοιμασίας των τραγουδιστών. Αντίθετα τη δεύτερη φορά που παίχτηκε, έγινε μεγάλη επιτυχία και απέκτησε πολλούς θαυμαστές (Sterbini et al., 2007:22).

Κατά την εποχή της πρεμιέρας, η Γαλλική Επανάσταση είχε αφήσει το στίγμα της στην ευρωπαϊκή ιστορία, και για αυτόν τον λόγο το λιμπρέτο ελέγχθηκε από την αριστοκρατία. Επειδή δεν περιείχε προσβλητικά στοιχεία, έλαβε την έγκριση από τον λογοκριτή της Ρώμης (Fisher, 2003:58).

Τα πρόσωπα του έργου είναι 11 αλλά πλαισιώνονται και από άλλους κομπάρσους. Οι πρωταγωνιστές είναι: Ο κόμης Αλμαβίβα, ο Δόκτωρ Μπαρτόλο, η Ροζίνα, ο Φίγκαρο, ο Δον Μπαζίλιο, ο Φιορέλλο, η Μπέρτα, ο Αμβρόσιος, ένας συμβολαιογράφος, ένας ειρηνοδίκης, ένας αξιωματικός και κομπάρσοι στους ρόλους των μουσικών και των στρατιωτικών (Θεοδωρίδης, 1980:163).

Το έργο είναι γεμάτο με αξέχαστες άριες, έντονους ρυθμούς δράσης και μια καταγιστική εξέλιξη γεγονότων. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τις κωμικές σκηνές του Figaro, φτιάχνουν ένα εντυπωσιακό σύνολο (Sterbini et al., 2007:22) και καθιστούν τη συγκεκριμένη όπερα μία από τις μεγαλύτερες κωμικές όπερες που γράφτηκαν ποτέ. Η

όπερα του Rossini, παρουσιάζει με χιούμορ τις περιπέτειες του Κόμη Αλμαβίβα, ο οποίος με τη βοήθεια του Φίγκαρο ξεγελάει τον Μπαρτόλο και παίρνει τη Ροζίνα (Fisher, 2003:58).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Σκοπός έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί και πόσο οι μαθητές/τριες, μέσα από την εφαρμογή ενός project, είναι σε θέση να γνωρίσουν την όπερα μέσα από δραστηριότητες που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τους βασικούς όρους και τις έννοιες που συνδέονται με το συγκεκριμένο μουσικό είδος, να τους δοθούν ευκαιρίες να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να συνεργαστούν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, να συνδυάσουν τη μουσική με άλλες τέχνες και να αναπτύξουν μία θετική στάση απέναντι στην όπερα γενικότερα, που θα βασίζεται στην γνώση και στην εξοικείωση. Συγκεκριμένα τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν συνετέλεσαν στην καλύτερη προσέγγιση της όπερας και στην εξοικείωση και κατανόηση των βασικών σχετικών όρων και εννοιών;
2. Με ποιους τρόπους οι μαθητές/τριες εξέφρασαν και ενίσχυσαν τη δημιουργικότητά τους;
3. Βελτιώθηκε το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη κατά τη διάρκεια των συναντήσεων;
4. Ενισχύθηκε και αν ναι με ποιους τρόπους η συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων; Πώς βίωσαν οι μαθητές/τριες αυτήν τη συνεργασία;
5. Μεταβλήθηκε γενικότερα η στάση των μαθητών/τριών σε σχέση με το είδος της όπερας;

5.2. Μεθοδολογία

5.2.1. Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολούθησα στην παρούσα εργασία, βασίστηκε στην έρευνα δράσης (Bryman, 2017:440). Η έρευνα δράσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε περιβάλλον και μπορεί να διεξαχθεί από έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία έρευνας είναι απόλυτα συμβατή με τους στόχους που τέθηκαν εξ αρχής για την υλοποίηση του project.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της έρευνας δράσης είναι εφικτή μία μορφή έρευνας που μπορεί να συμβάλλει στην αντικατάσταση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας με προτάσεις για νέες μεθόδους και πρακτικές. Επιπλέον, μέσω της προώθησης μίας ανακαλυπτικής μεθόδου για τους/τις μαθητές/τριες, που συνδυάζεται με την προσωπική τους εμπειρία στο υπό εξέταση μουσικό είδος, οι μαθητές/τριες μπορούν να εμφανίζουν διαφορετικές στάσεις απέναντι στην όπερα, που βασίζονται στην καλύτερη γνώση και στην προσωπική τους εμπειρία.

Επιπρόσθετα, μέσω της ενίσχυσης της συνεργατικότητας, της καλλιέργειας του διαλόγου και της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στο project, μπορεί να επιτευχθεί η αναθεώρηση μιας όχι θετικής στάσης ή ακόμη και μια εκ νέου γνωριμία με το υπό διερεύνηση μουσικό είδος (Cohen, Manion & Morrison, 2007:385-410).

Κατά την πορεία υλοποίησης του project βασίστηκα στους πέντε βασικούς άξονες της έρευνας δράσης:

1. Στον σχεδιασμό πλάνων δράσης - διδασκαλίας, που αφορούν αρχικά τη στοχοθέτηση και στη συνέχεια την υλοποίησή τους, μέσω των επιλεγμένων από εμένα δραστηριοτήτων στη σχολική αίθουσα (399).
2. Στην υλοποίησή των πλάνων και των δραστηριοτήτων στην τάξη με την καθολική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών (401) και στον επανασχεδιασμό με βάση τα αποτελέσματα κάθε προηγούμενης φάσης.
3. Στην παρατήρηση των αποτελεσμάτων μέσω της τήρησης προσωπικού ημερολογίου και της ηχογράφησης των δέκα (10) βασικότερων συναντήσεων.
4. Στον σχεδιασμό και τη διάθεση ερωτηματολογίων προς τους/τις μαθητές/τριες με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου με σκοπό τη συλλογή δεδομένων (413).

5. Τέλος, στην παρατήρηση και στον αναστοχασμό πάνω στις δραστηριότητες και στις αντιδράσεις των μαθητών/τριών μέσω της σχολαστικής αξιολόγησης του υπό μελέτη υλικού.

5.2.2. Συμμετέχοντες

Το project υλοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της χορωδίας κατά τη σχολική περίοδο 2022-2023 σε μουσικό γυμνάσιο της Δυτικής Ελλάδας. Σε αυτό συμμετείχαν 16 μαθητές/τριες (7 αγόρια και 9 κορίτσια) ηλικίας 12-13 ετών.

Η έρευνά μου συμπεριελάμβανε μαθητικό δυναμικό με διαφορετικά ενδιαφέροντα και αντιλήψεις, πράγμα το οποίο απαιτούσε από την πλευρά μου μια προσέγγιση, η οποία θα έδινε στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το είδος μουσικής που θα ερχόταν σε επαφή, και να διαμορφώσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά, είτε να τις αναθεωρήσουν, είτε να συνεχίσουν να τις έχουν ή και να τις ενισχύσουν (Cohen, Manion & Morrison, 2007:385).

Το δείγμα μου αποτελούνταν από μαθητές/τριες της Α' Γυμνασίου, οι οποίοι κατά την αρχή του project, είχαν μόνο τις βασικές γνώσεις μουσικής θεωρίας που δύναται να αποκτήσει κανείς μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού. Οι γνώσεις αυτές δεν επαρκούν για να κατανοήσει κανείς την πολυπλοκότητα και το μουσικό βάθος της όπερας.

Επιπλέον το δείγμα μου χαρακτηριζόταν από μία σχετική έλλειψη πολιτισμικών ερεθισμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από τους/τις μαθητές/τριες προερχόταν από μη αστικό περιβάλλον ή από μικρές επαρχιακές πόλεις, όπου η έκθεση σε διαφορετικά είδη μουσικής, όπως η όπερα, είναι περιορισμένη. Επιπρόσθετα η έλλειψη πρόσβασης σε πολιτισμικές εκδηλώσεις και εμπειρίες σχετικές με την κλασική μουσική, συνέβαλε στη διατήρηση αρνητικών στάσεων ή της αδιαφορίας απέναντι σε αυτά τα μουσικά είδη.

Οι αρνητικές αυτές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στο είδος, πέρα από την έλλειψη έκθεσης ή πρόσβασης σε τέτοιου είδους μουσικές εμπειρίες, είναι πιθανό να οφειλόταν και στην αδυναμία κατανόησης της μουσικής πολυπλοκότητας της όπερας. Ακόμη, η ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων από την πλευρά των

μαθητών/τριών για το μουσικό αυτό είδος, είναι πιθανό να δυσκόλευε την αποδοχή και την εκτίμηση της όπερας ως μορφή τέχνης.

Για τον λόγο αυτόν επέλεξα μία δομημένη βιωματική προσέγγιση με ποικίλες δραστηριότητες, που θα με βοηθούσε να προσφέρω στους/στις μαθητές/τριες μία περαιτέρω ανάπτυξη σχετικών με την όπερα γνώσεων. Οι δραστηριότητες που σχεδίασα και οι στόχοι που έθεσα για την υλοποίηση του project, έπρεπε να είναι προσαρμοσμένα στο επίπεδό και τη μουσική εμπειρία των μαθητών/τριών, καθώς επίσης να συνδυάζουν τη θεωρία με την πρακτική της μουσικής αυτής. Επιπλέον, να είναι αρκετά δημιουργικές και διαδραστικές, ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους και τέλος να αξιοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, με σκοπό την απόκτηση ολοκληρωμένης άποψης είτε θετικής, είτε αρνητικής για το θέμα.

5.3. Σχεδιασμός του project

Το project ξεκίνησε στις 9 Ιανουαρίου 2023 και ολοκληρώθηκε με το τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν, ξεκίνησαν και ολοκληρώθηκαν μέσα σε δεκαέξι συναντήσεις, οι οποίες υλοποιήθηκαν μέσα στη σχολική αίθουσα.

Κατά τη διάρκεια του project τηρήθηκε προσωπικό ημερολόγιο από εμένα ως συντονίστρια και παρατηρητή, ηχογραφήθηκε μέρος των συναντήσεων και στο τέλος όλης της διαδικασίας μοιράστηκε στους/στις μαθητές/τριες ερωτηματολόγιο με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Στις 16 συναντήσεις σχεδίασα και υλοποίησα 8 δραστηριότητες, οι οποίες στηρίχθηκαν στους παρακάτω βασικούς στόχους:

- Γνωριμία με το μουσικό είδος της όπερας και τα δομικά της μέρη.
- Ανάδειξη της διακαλλιτεχνικής φύσης της όπερας.
- Χρήση και ανάδειξη καινοτόμων τεχνολογικών εφαρμογών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- Χρήση συνεργατικής και βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας.
- Προώθηση συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών.

Επέλεξα τον «Κουρέα της Σεβίλλης», καθώς, όπως φαίνεται και από το θεωρητικό μου πλαίσιο, πρόκειται για μια κωμική όπερα με ευχάριστο περιεχόμενο και δημοφιλή μουσικά θέματα.

Οι δραστηριότητες ήταν σύμφωνες με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Επιπλέον, ήταν βασισμένες στις οδηγίες του ΦΕΚ για τα μουσικά γυμνάσια και συγκεκριμένα δομημένες για τα πλαίσια του μαθήματος της χορωδίας της Α' Γυμνασίου. Τέλος, ήταν προσαρμοσμένες στην υλικοτεχνική υποδομή μιας σχετικά νεοσύστατης σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα οι δραστηριότητές περιείχαν:

- Προβολή βίντεο.
- Διαδραστικά παιχνίδια.
- Περιήγηση στην ιστοσελίδα της εθνικής λυρικής σκηνής.
- Μουσική ακρόαση γνωστών οπερετικών αποσπασμάτων.
- Χρήση του σώματος ως κρουστό μουσικό όργανο.
- Ζωγραφική – κατασκευή αφίσας.
- Συγγραφή λιμπρέτου.
- Κατασκευή κούκλων για κουκλοθέατρο.

Οι πρώτες συναντήσεις, δεν ήταν δυνατό να ηχογραφηθούν, καθώς δεν είχα λάβει ακόμη την έγκριση από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για να προβώ σε ηχογράφηση των συναντήσεων. Παρόλα αυτά, για το συγκεκριμένο διάστημα, κράτησα φωτογραφικό υλικό και συγκεκριμένα για τη δραστηριότητα της «Ιδεοθύελλας» (βλ. σελ 50 της παρούσας), καθώς επίσης και παρατηρήσεις στο προσωπικό μου ημερολόγιο.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, με τη χρήση προσωπικού ημερολογίου, με ηχογραφήσεις των συναντήσεων καθώς επίσης και με τη διανομή ημερολογίων στους/στις μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση του project.

Το υλικό των ηχογραφήσεων είχε συνολική διάρκεια 6 ώρες και αναλύθηκε συστηματικά μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των ευρημάτων από τις ηχογραφήσεις, τη συμμετοχική παρατήρηση και τις σημειώσεις ημερολογίου, μετά την ολοκλήρωση του project μοίρασα στα παιδιά ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου.

5.4. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, με τη συλλογή δεδομένων να γίνεται μέσω ημερολογίου, ερωτηματολογίων και ηχογραφήσεων των συναντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, ως συμμετοχική παρατήρηση ορίζουμε τη μέθοδο στην οποία ο ερευνητής/τρια μετέχει ο ίδιος, είτε λιγότερο είτε περισσότερο, στο ερευνητικό πεδίο. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πούρκο η διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης «προϋποθέτει ο ερευνητής/τρια να αφιερώσει χρόνο, να παρατηρήσει, να ακούσει, να θέσει ερωτήσεις» και γενικώς να συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:107).

Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης κρίνεται κατάλληλη, καθώς ο/η εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και ερευνητής/τρια. Έχει τη δυνατότητα δηλαδή να συμμετέχει και ο/η ίδιος/ίδια στις δραστηριότητες με στόχο την καλύτερη κατανόηση αυτών που ερευνά. Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη βοήθεια τριών εργαλείων: α) του ημερολογίου, β) των ηχογραφήσεων των συναντήσεων και γ) των ερωτηματολογίων.

Επίσης με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, δίνεται η δυνατότητα να μελετηθούν οι συμπεριφορές των μαθητών/τριών μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον και ειδικότερα επιτυγχάνεται μία πιο άμεση παρατήρηση των γεγονότων και των συμπεριφορών των μαθητών την ώρα που αυτές εξελίσσονται.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων:

α) Ηχογράφηση των συναντήσεων.

Η ηχογράφηση των συναντήσεων συμβάλλει στην καλύτερη συμπλήρωση των καταγραφών του ημερολογίου. Ειδικότερα, η ηχογράφηση επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να ακούσει ξανά σε δεύτερο χρόνο όσα διαδραματίστηκαν εντός της τάξης και επιτυγχάνεται έτσι μια πιο ολοκληρωμένη ανάλυση και ερμηνεία των συναντήσεων. Επίσης με το εργαλείο της ηχογράφησης, αναδεικνύονται κάποια μουσικά στοιχεία του μαθήματος ενώ ταυτόχρονα διαφυλάσσεται ο αυθορμητισμός και η πρωτοτυπία στον λόγο των μαθητών/τριών.

β) Ημερολόγιο ερευνήτριας.

Στην παρούσα έρευνα στο ημερολόγιο υπήρχαν διάφορα σχόλια και αντιδράσεις μαθητών/τριών, δικές μου σκέψεις, δυσκολίες που αντιμετώπισα αλλά και διάφορες ιδέες που μου επέτρεπαν να αναλογιστώ και να αναστοχαστώ για την εξέλιξη της έρευνας.

Αναλυτικότερα με τις σημειώσεις ημερολογίου μου δινόταν η δυνατότητα να καταγράφω τις παρατηρήσεις μου ύστερα από την εφαρμογή κάθε δραστηριότητας και ακόμη να σημειώνω οτιδήποτε παρατηρούσα και θεωρούσα ενδιαφέρον.

Είναι φανερό ότι η συγκεκριμένη μέθοδος κρίνεται κατάλληλη για τη λεπτομερή καταγραφή, όλων όσων παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Επίσης η καταγραφή του ημερολογίου επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να επιδρά και να τροποποιεί την έρευνα καθόλη την διάρκειά εξέλιξής της (Scott, 2018).

Το υλικό που συνελέγη από το ημερολόγιο και από τις ηχογραφήσεις, αναλύθηκε και κωδικοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, με στόχο να αναδειχτούν κάποιοι βασικοί θεματικοί άξονες.

γ) ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου (βλ. παράρτημα σελ. 123).

Στους/στις μαθητές/τριες μοιράστηκαν στο τέλος ολόκληρου του project ερωτηματολόγια με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, τα οποία κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμα.

Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις βοήθησαν τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν αυτό που ένιωθαν ή πίστευαν για τις δραστηριότητες αυθόρμητα, χωρίς να υπάρχει η πρόθεση να κατευθυνθεί η σκέψη τους προς οποιαδήποτε απάντηση (Nikolaou, 2023).

Οι τρεις παραπάνω μέθοδοι επιλέχθηκαν με στόχο την επίτευξη τριγωνοποίησης. Τριγωνοποίηση ονομάζεται ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων πάνω στη διερεύνηση του ίδιου θέματος. Η συλλογή δεδομένων μέσα από πολλές και διαφορετικές πηγές συμβάλλει στην ισχυροποίηση των ευρημάτων που συλλέχθηκαν και στην απόκτηση βαθύτερης και πλουσιότερης πληροφορίας (Leavy, 2014). Επίσης μέσα από την τριγωνοποίηση, κάθε πηγή δεδομένων επιβεβαιώνεται και μέσα από τις άλλες πηγές δεδομένων (Συμεού, 2007).

Όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων, ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου, η οποία μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί σε δεδομένα που προέρχονται από ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Ο/η ερευνητής/τρια αρχικά εντοπίζει τα μοτίβα που επαναλαμβάνονται μέσα στα ερευνητικά του δεδομένα, τα ομαδοποιεί και στη συνέχεια προχωρά στην ανάλυσή τους (Clarke & Braun, 2013). Η «ομαδοποίηση» και «θεματοποίηση» των κοινών ευρημάτων συμβάλλει στην ευκολότερη μελέτη και ανάλυση τους από τον/την ερευνητή/τρια (Ισαρη & Πουρκός, 2015:107).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1 Παρουσίαση συναντήσεων του project

Το project βασίστηκε σε βιωματικές και πολυτροπικές δραστηριότητες, με στόχο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών. Σε κάθε δραστηριότητα, ξεκινούσα εξερευνώντας τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και, στη συνέχεια, έχτιζα πάνω σε αυτές παρέχοντάς τους νέες πληροφορίες.

Η πολυτροπικότητα των δραστηριοτήτων λειτούργησε ως εργαλείο έκφρασης για τα παιδιά, επιτρέποντάς τους να επικοινωνούν με διάφορους τρόπους. Όλες οι δράσεις αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, βοηθώντας τους να ανακαλύψουν και να εκτιμήσουν την όπερα, σαν ένα διαφορετικό και ιδιαίτερο είδος μουσικής (Διονυσίου, 2009:279-281).

Δραστηριότητα 1^η

Χώρος: σχολική αίθουσα

Διάρκεια: 35΄

1^η Δραστηριότητα: Εισαγωγή στην έννοια όπερα.

Στόχοι:

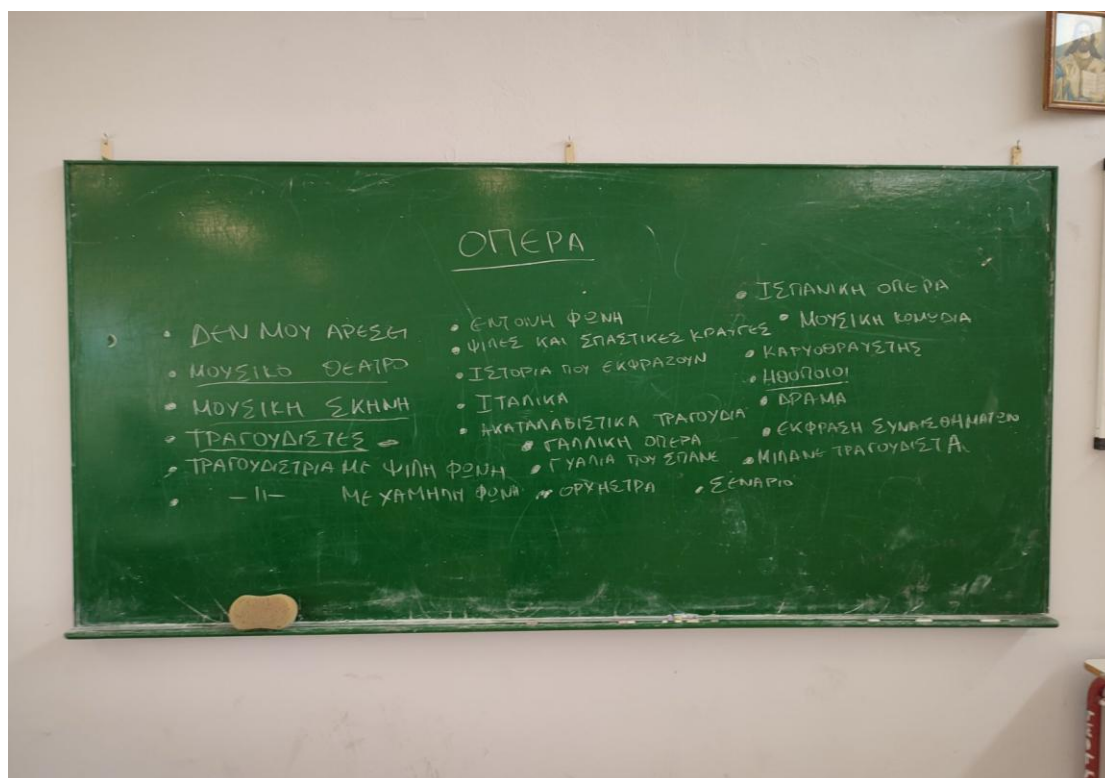
- Η γνωριμία- πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με την όπερα.
- Η διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών σχετικά με την όπερα.
- Η ανταλλαγή απόψεων και ο διάλογος μεταξύ των μαθητών/τριών.

Πορεία δραστηριότητας: Πριν ξεκινήσω οτιδήποτε, έδωσα στα παιδιά την εικόνα για το τι θα ακολουθήσει τους επόμενους μήνες, στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος. Τους εξήγησα ότι βασική μας ενασχόληση θα είναι το μουσικό είδος της όπερας, και ότι μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων θα καταφέρουμε στο τέλος της χρονιάς να έχουμε μια πιο πλήρη εικόνα γι' αυτή.

Ανακοίνωσα από την αρχή στους/στις μαθητές/τριες ότι μέρος του project, θα παρουσιαζόταν στην τελική εκδήλωση του σχολείου. Αυτό όμως που τους ενθουσίασε περισσότερο και κατάφερε να τους τραβήξει την προσοχή, ήταν η ανακοίνωση της εκδρομής στη Θεσσαλονίκη και η επίσκεψή τους στο Μέγαρο Μουσικής της πόλης, όπου θα είχαν τη δυνατότητα να δουν από κοντά ένα λυρικό θέατρο και πιθανόν να καταφέρουν να παρακολουθήσουν μια όπερα.

Έτσι λοιπόν ξεκίνησα τη διαδικασία. Αρχικά έγραψα στον πίνακα με κεφαλαία γράμματα την λέξη «όπερα». Παράλληλα, εξήγησα στους/στις μαθητές/τριες ότι θέλω χωρίς φόβο, να μου πουν αυθόρμητα, ό,τι τους έρχεται στο μυαλό, όταν ακούνε τη λέξη «όπερα». Επισήμανα ότι οι ιδέες και οι απόψεις που θα εκφραστούν στην ολομέλεια της τάξης δεν θα κριθούν, ούτε θα αξιολογηθούν αλλά, αντίθετα όλες θα καταγραφούν στον πίνακα και ίσως βοηθήσουν κάποιον άλλον/άλλη συμμαθητή/τρια τους να εκφράσει κι αυτός/ή μια ιδέα ή σκέψη.

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες συνειρμικά ανακάλεσαν όποιες γνώσεις και αντιλήψεις είχαν πάνω στο θέμα αυτό και η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια τις κατέγραφε στον πίνακα. Έτσι λοιπόν κατέγραψα στον πίνακα τις ακόλουθες λέξεις και φράσεις: «Δε μου αρέσει», «μουσικό θέατρο», «μουσική σκηνή», «τραγουδιστές», «τραγουδιστές με ψιλή φωνή», «τραγουδιστές με χαμηλή φωνή», «έντονη φωνή», «ψιλές και σπαστικές κραυγές», «ιστορία που εκφράζουν», «ιταλικά», «ακαταλαβίστικα τραγούδια», «γαλλική όπερα», «άρια», «γυαλιά που σπάνε», «ορχήστρα», «ισπανική όπερα», «μουσική κωμωδία», «ηθοποιοί», «δράμα», «έκφραση συναισθήματος», «τραγουδιστή ομιλία» και «σενάριο».



Εικόνα 1: Οι λέξεις που είπαν οι μαθητές/τριες στη δραστηριότητα με την ιδεοθύελλα.

Όταν οι ιδέες των μαθητών/τριών άρχισαν να φθίνουν τους ξαναρώτησα, αν τους έρχεται κάτι άλλο στο μυαλό, προσπαθώντας να παρακινήσω και τους πιο διστακτικούς μαθητές/τριες να εκφραστούν. Έτσι προέκυψαν τα εξής: Ο Γρηγόρης είπε: «Μαρία Κάλλας», η Ευαγγελία είπε: «φάντασμα της όπερας», η Ιλιάδα είπε: «Μότσαρτ», ενώ η Νικόλ πρόσθεσε «θέατρο» και «παράσταση».

Στο επόμενο βήμα προσπάθησα να τους δώσω κάποια ερεθίσματα, για να προσεγγίσουμε σιγά σιγά την έννοια της όπερας. Έτσι λοιπόν τους έβαλα να παρακολουθήσουν τέσσερα βίντεο με πολύ γνωστές μελωδίες που προέρχονται από διάσημες όπερες (οι διευθύνσεις περιήγησης στα βίντεο παρατίθενται στο παράρτημα στη σελ. 101-102).

Η διαδικασία με την προβολή των βίντεο χωρίστηκε σε δυο στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν τα δυο από τα τέσσερα βίντεο με τα οποία προσπάθησα να τους δείξω ότι τελικά κάποια ακούσματα μπορεί να είναι αρκετά πιο οικεία, καθώς τα έχουμε ακούσει σε διάφορες περιπτώσεις στην καθημερινή μας ζωή,

όπως για παράδειγμα σε διαφημίσεις στην τηλεόραση και το ραδιόφωνο ή ακόμη και σε ταινίες.

Αφού τελείωσαν τα δυο πρώτα βίντεο οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν ξανά, αν οι μελωδίες είναι γνώριμες στα αυτιά τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών γνώριζε τις μελωδίες, ενώ κάποιοι από αυτούς ήξεραν και σε ποια διαφήμιση ή ταινία τις είχαν ακούσει. Μάλιστα ο Γρηγόρης είπε: «Κυρία, μη μου πείτε τώρα ότι αυτό είναι όπερα!». Απέδειξα λοιπόν μέσα από τα βίντεο ότι αρκετές μελωδίες της όπερας, τους είναι πολύ οικείες στο άκουσμά τους, απλά δεν γνωρίζουν την προέλευσή τους.

Στο επόμενο στάδιο πρόβαλα και τα άλλα δυο βίντεο και ζήτησα από τους/τις μαθητές/τριες να τα παρακολουθήσουν με προσοχή, με σκοπό να παρατηρήσουν ποιες από τις έννοιες που γράψαμε προηγουμένως στον πίνακα εμφανίζονται στα βίντεο. Μόλις τελείωσαν τα βίντεο, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι κάποιες από τις έννοιες που υπήρχαν στο πίνακα ήταν εν τέλει εσφαλμένες («γυαλιά που σπάνε»), ενώ κάποιες άλλες («μουσικό θέατρο», «ηθοποιού», «τραγουδιστές»), είχαν κάποια βάση, η οποία στη συνέχεια θα μας βοηθούσε να δώσουμε τον ορισμό της όπερας.

Αφού τέλειωσα με την προβολή του οπτικοακουστικού υλικού, ρώτησα τα παιδιά ξανά, αν θα πρόσθεταν κάποια καινούργια έννοια στον πίνακα. Τα παιδιά τότε ανέφεραν μερικές νέες έννοιες. Πιο συγκεκριμένα η Δώρα είπε: «σκηνικά» και «εντυπωσιακά κοστούμια», ο Γεράσιμος πρόσθεσε «μουσικοί διάλογοι», ενώ η Καίτη συμπλήρωσε «τραγούδι, κίνηση και χορός».

Προς το τέλος της πρώτης συνάντησης πραγματοποίησα με τους/τις μαθητές/τριες μια συζήτηση σχετική με το νέο είδος που ήρθαν σε επαφή. Ειδικότερα κάποια από τα λόγια των παιδιών ήταν: «Κυρία, πόσο καιρό τους παίρνει να μάθουν να τραγουδάνε έτσι; (Νικόλ)», «Ακούγεται λίγο περίεργο, σαν να φωνάζουν συνέχεια φαίνεται! (Θωμάς)», «Ωραία κοστούμια φοράνε, σαν να είναι από άλλη εποχή. (Πέτρος)», «Σαν να βλέπεις θέατρο είναι. (Μαρίνα) (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 1^η). Ύστερα από τη συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα σπουδαίο και ιδιαίτερο μουσικό είδος, το οποίο σχετίζεται και με άλλες τέχνες. Συνδυάζει, τη μουσική με την κίνηση, το θέατρο και τα εντυπωσιακά σκηνικά.

Αποτίμηση: Σχετικά με τους στόχους που τέθηκαν για την πρώτη συνάντηση, έχω να παρατηρήσω τα εξής: Όσον αφορά τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών/τριών, οι περισσότεροι από τους/τις μαθητές/τριες είτε δε γνώριζαν καθόλου τι είναι όπερα είτε δεν είχαν ξεκάθαρη εικόνα. Ακόμη, ήταν πολύ έντονη η αίσθηση της υποτίμησης και του χλευασμού του είδους από τα παιδιά και αυτό αποδεικνύεται τόσο από τις εκφράσεις «γυαλιά που σπάνε» που είπε ο Πέτρος, το «ψιλές και σπαστικές κραυγές» που ειπώθηκε από τον Θωμά και το «δεν μου αρέσει» που φώναξε η Ιλιάδα, καθώς επίσης και από το κοροϊδευτικό ύφος που είχαν, μιμούμενοι σατιρικά τον τρόπο με τον οποίο τραγουδάνε στην όπερα οι τραγουδιστές.

Σχετικά με την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και της επαφής αυτών με την όπερα, κατάφερα να κρατήσω αμείωτο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των περισσότερων στο μάθημα. Οι μαθητές/τριες άρχισαν να μπαίνουν στο κλίμα του μαθήματος και παράλληλα κάποιοι/ες από αυτούς άρχισαν να ξανασκέφτονταν ότι ίσως η όπερα να μην ήταν αυτό που αρχικά είχαν στο μυαλό τους. Φυσικά δεν έλειψε και ο προβληματισμός για κάποιους/ες μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες ακόμη είχαν θολή εικόνα για την όπερα, αν και κανείς τους πλέον δεν έχει κοροϊδευτική/χλευαστική στάση όπως στην αρχή.

Μετά την παρακολούθηση του οπτικοακουστικού υλικού, καταφέραμε να εντοπίσουμε με τους/τις μαθητές/τριες κάποια βασικά χαρακτηριστικά της όπερας και έτσι αντιλήφθηκαν ότι μέσα στην όπερα υπάρχουν διάλογοι μεταξύ των πρωταγωνιστών, υπάρχει πλοκή και δράση και δεν πρόκειται απλώς για ένα τραγούδι, το οποίο εκτελείται από έναν τραγουδιστή επί σκηνής. «Μοιάζει με θεατρικό έργο που αντί για λόγια έχει τραγούδια! (Καίτη) (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 1^η).

Στο τέλος της πρώτης συνάντησης και ύστερα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών/τριών, καταφέραμε να καταλήξουμε σε βασικά και ουσιαστικά συμπεράσματα σχετικά με την όπερα, τα οποία θα μας φαινόταν χρήσιμα για τη συνέχεια.

Δραστηριότητα 2^η

Χώρος: σχολική αίθουσα

Διάρκεια: 35' & 35'

2^η Δραστηριότητα: «Βασικοί όροι της όπερας». Σχολιασμός του βίντεο «Όλα είναι όπερα» με τους/τις μαθητές/τριες. Καταλήγοντας στον ορισμό της και στα βασικά της χαρακτηριστικά.

Στόχοι:

- Η κατανόηση της όπερας ως πολυσύνθετο μουσικό είδος.
- Η κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών της όπερας από τους/τις μαθητές/τριες. (θέατρο, εντυπωσιακά σκηνικά, τραγούδι)
- Η εκμάθηση κάποιων δομικών στοιχείων της όπερας από τους/τις μαθητές/τριες. (*aria*, *recitativo*, *libretto*, *trio*)

Πορεία δραστηριότητας: Έχοντας πλέον αναδείξει και καταλάβει τις σκέψεις των μαθητών/τριών πάνω στην όπερα, αποφάσισα να τους παρουσιάσω με έναν ελκυστικό τρόπο περισσότερες πληροφορίες για το συγκεκριμένο μουσικό είδος.

Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αφιέρωσα δύο συναντήσεις, ενώ για την επίτευξη των στόχων που προανέφερα, επέλεξα να προβάλλω στους μαθητές/τριες ένα βίντεο διάρκειας πενήντα λεπτών. Το βίντεο αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος «Το Μέγαρο των παιδιών», παραγωγής του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών, με τίτλο «Όλα είναι όπερα!».

Το συγκεκριμένο βίντεο είναι η μετάδοση μιας εκ των δύο παραστάσεων που «ανέβηκαν» στο χώρο του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών και απευθύνεται σε μαθητικό κοινό με σκοπό οι μικρές ηλικίες να γνωρίσουν το μουσικό είδος της όπερας.

Από την αρχή, οι συντελεστές έδωσαν έναν σαφή και περιεκτικό ορισμό της όπερας και οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή για πρώτη φορά με τις έννοιες του λιμπρέτου, του λιμπρετίστα, του συνθέτη, της άριας, του ντουέτου, του τρίο, του κουαρτέτου και του *recitativo*. Επίσης έλαβαν τις απαραίτητες πληροφορίες για τα είδη των γυναικείων και των ανδρικών φωνών από δύο λυρικούς τραγουδιστές που βρέθηκαν επί σκηνής για τις ανάγκες της παραγωγής.

Παράλληλα, μοίρασα στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας, το οποίο περιείχε ένα σταυρόλεξο. Το σταυρόλεξο ήταν σχετικό με όλες τις έννοιες που παρουσίαζε το βίντεο. Κάποιοι από τους/τις μαθητές/τριες φάνηκε να δυσανασχετούν, καθώς νόμιζαν

ότι πρόκειται για γραπτή δοκιμασία. «Ο Γιάννης απευθύνεται στον διπλανό του με απογοήτευση.» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 3^η).

Αφού εξήγησα στα παιδιά ότι δεν πρόκειται για γραπτή δοκιμασία αλλά για ένα απλό σταυρόλεξο, συνέχισα την πορεία της διαδικασίας και τους διάβασα τις ερωτήσεις που καλούνταν να συμπληρώσουν στο σταυρόλεξο. Τους έδωσα παράλληλα την οδηγία να μην συμπληρώσουν το σταυρόλεξο κατά την διάρκεια της προβολής του βίντεο, αντίθετα θα τους έδινα χρόνο στο τέλος. Ύστερα από τις διευκρινήσεις προχώρησα στην προβολή του βίντεο.

Μόλις τελείωσε το βίντεο, οι μαθητές/τριες ξεκίνησαν να συμπληρώνουν το σταυρόλεξο. Κατά τη συμπλήρωσή του, φάνηκε οι μαθητές/τριες να έχουν κατανοήσει πολύ καλά τις έννοιες του λιμπρέτου, του λιμπρετίστα, του συνθέτη, της άριας, του ντουέτου, του τρίου, του κουαρτέτου και του *recitativo*. Αντίθετα όσον αφορά τη διάκριση των φωνών, εντόπισα μία δυσκολία.

Αποτίμηση: Σχετικά με τους στόχους της δεύτερης συνάντησης, παρατήρησα τα εξής: Τα παιδιά παρακολούθησαν με ιδιαίτερη προσοχή το βίντεο, το οποίο τους έδωσε τις απαραίτητες πληροφορίες για τον ορισμό της όπερας αλλά και για τα βασικά χαρακτηριστικά του είδους. Φάνηκε ότι το βίντεο τράβηξε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και αποδείχθηκε απαραίτητο για την κατανόηση των βασικών εννοιών της όπερας.

Αυτό που φάνηκε να δυσκολεύει αρκετά τους/τις μαθητές/τριες ήταν οι έννοιες που αφορούσαν τη διάκριση των φωνών. Τα παιδιά δεν κατάφεραν μέσω του βίντεο να κατανοήσουν τις μικρές λεπτομέρειες στη διάκριση των φωνών. «Πω, άντε να ξεχωρίσεις όλες αυτές τις φωνές (Δώρα) (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 3^η). Η δυσκολία που εντόπισα αποτέλεσε για εμένα ανατροφοδότηση και έτσι αποφάσισα να οργανώσω σε επόμενη συνάντηση μια νέα δραστηριότητα, με περισσότερα ακουστικά παραδείγματα για την κάθε φωνή, μέσω της οποίας θα εξηγούσα στα παιδιά ακριβώς την έκταση και το ρόλο των φωνών στην όπερα.

Δραστηριότητα 3^η

Χώρος: Σχολική αίθουσα

Διάρκεια: 35' & 35'

3^η δραστηριότητα: Γνωριμία με τις φωνές. Προβολή βίντεο, περιήγηση στη διαδικτυακή πλατφόρμα της Εθνικής Λυρικής σκηνής και διαδραστικό παιχνίδι μέσω της εφαρμογής «Learning app».

Στόχοι:

- Η κατανόηση της διάκριση των φωνών στην όπερα.
- Η ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών/τριών μέσω της συνεννόησης και της αλληλοβοήθειας μεταξύ τους.
- Η προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών μέσω τραγουδιού από εμένα ενώπιόν τους στην τάξη.

Πορεία διδασκαλίας: Έπειτα από τη δυσκολία που εντόπισα στην αποτίμηση της προηγούμενης φάσης του project σχετικά με τον διαχωρισμό των φωνών, έπρεπε οι μαθητές/τριες να ξεκαθαρίσουν στο μυαλό τους την κάθε φωνή. Αφιέρωσα για τον σκοπό αυτό δύο συναντήσεις.

Αρχικά έβαλα στους/στις οι μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν ένα βίντεο μέσα στο οποίο λυρικοί τραγουδιστές παρουσίαζαν την κάθε φωνή ξεχωριστά. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν το βίντεο της Royal Opera μέσα από το οποίο γινόταν μια «εισαγωγή στα διαφορετικά είδη ανδρικών και γυναικείων φωνών». Ειδικότερα έξι λυρικοί τραγουδιστές οι οποίοι αντιπροσώπευαν τις έξι διαφορετικές φωνές που εντοπίζουμε στην όπερα (μπάσος, βαρύτονος, τενόρος, κόντρα τενόρος, μέντζο σοπράνο, σοπράνο) έκαναν αρχικά μια μικρή τραγουδιστική παρουσίαση με σκοπό να καταλάβει ο ακροατής τη χροιά και την οξύτητα της κάθε φωνής. Έπειτα, ο καθένας από αυτούς τραγουδούσε ένα μικρό απόσπασμα από γνωστές όπερες χαρακτηριστικό για την κάθε φωνή. Κατά τη διάρκεια του βίντεο ενόσω οι τραγουδιστές έκαναν την παρουσίαση, στο κάτω μέρος της οθόνης αναγραφόταν η ονομασία της κάθε φωνής (π.χ. σοπράνο, τενόρος κ.λπ.). Στη συνέχεια αναφερόταν το όνομα της άριας και το όνομα της όπερας στην οποία ανήκε (Σπυριάδου, 2022).

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούσαν με ιδιαίτερη προσοχή και ταυτόχρονα σχολίαζαν διάφορα πράγματα που τους έκαναν εντύπωση. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο

πράγμα που σχολίασαν ήταν ο τρόπος που ανοιγόκλειναν το στόμα τους οι τραγουδιστές. Ο Γεράσιμος συγκεκριμένα είπε: «Κυρία, γιατί ανοιγοκλείνουν τόσο έντονα το στόμα;».

Τότε εξήγησα στους/στις μαθητές/τριες ότι στην όπερα οι τραγουδιστές καλούνται να τραγουδήσουν χωρίς μικρόφωνο και ταυτόχρονα η φωνή τους να ακουστεί πιο δυνατά από ολόκληρη την ορχήστρα. Έτσι, ανοίγουν πολύ το στόμα τους για να χρησιμοποιήσουν ολόκληρη την στοματική τους κοιλότητα ως ηχείο (Greene, 1991).

Ύστερα από την παρατήρηση των μαθητών/τριών, μου δόθηκε η ευκαιρία να πραγματοποιήσω έναν από τους στόχους που κατέγραψα και έθεσα εξαρχής για τη συγκεκριμένη συνάντηση. Αυτός ήταν το ζωντανό τραγούδι από εμένα, στην ολομέλεια της τάξης. Έτσι λοιπόν, τραγούδησα μια άρια με απλή συνοδεία στο πιάνο, με σκοπό να δουν μπροστά στα μάτια τους τόσο τον τρόπο τραγουδήματος όσο και την τεχνική που χρησιμοποιούμε στην όπερα. Στο σημείο αυτό να επισημάνω ότι κι εγώ η ίδια είμαι κάτοχος διπλώματος κλασικού τραγουδιού, πράγμα το οποίο με βοήθησε στο να δώσω πολύ πιο εύκολα αυτές τις πληροφορίες στους/στις μαθητές/τριες.

Το ζωντανό παράδειγμα που έδωσα στα παιδιά, τα ενθουσίασε ιδιαίτερα και άρχισαν να χειροκροτούν. «Μεγάλος ενθουσιασμός, πηγαδάκια συζητήσεων μεταξύ μαθητών.» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 4^η). Οι ερωτήσεις μετά από αυτό έπεφταν βροχή. Η Καίτη είπε: «Κυρία, εσείς που μάθατε να το κάνετε αυτό;». Η Μαρίνα ακούγοντας τη φωνή μου πρόσθεσε: «Πω κυρία, αυτό που κάνετε πρέπει να είναι πολύ δύσκολο!», ενώ ο Γρηγόρης αποκρίθηκε: «Κυρία, Ουάου!!!». Κοινή απορία των μαθητών/τριών, μετά από το ζωντανό τραγούδι αλλά και την παρακολούθηση του βίντεο, ήταν το πως ένας άνθρωπος είναι δυνατόν να τραγουδάει τόσο δυνατά, χωρίς κάποια μικροφωνική ενίσχυση και ταυτόχρονα να καλύπτει ολόκληρη την ορχήστρα.

Το επόμενο πράγμα το οποίο τους κέντρισε το ενδιαφέρον και τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, ήταν η φωνή του κόντρα τενόρου. Έβρισκαν πολύ παράξενο το γεγονός ότι η φωνή ενός άντρα προσομοιάζει με τη φωνή μιας γυναίκας. Μίλησα τότε στα παιδιά για την έννοια του «καστράτου», του ευνουχισμένου δηλαδή νεαρού άνδρα κατά την εποχή του Μπαρόκ. Οι αντιδράσεις των μαθητών/τριών ήταν ποικίλες. Ειδικότερα κάποιοι έδειχναν σοκαρισμένοι, ενώ κάποιοι άλλοι είχαν έντονες απορίες σχετικά με τον λόγο που γινόταν ο ευνουχισμός. «Μεγάλη αναστάτωση των μαθητών.

Ιδιαίτερα στα αγόρια. Έντονες συζητήσεις μεταξύ τους.» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 5^η). Επίσης μερικοί απορούσαν σχετικά με την σύνδεση του ευνουχισμού και της λεπτής φωνής. Ο Θωμάς ρώτησε: «Κυριά δηλαδή, αν κάποιον τον ευνουχίσουμε θα έχει λεπτή φωνή;»

Αφού ολοκληρώσαμε τη συζήτηση και την προβολή του βίντεο, περιηγηθήκαμε με τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικτυακή πλατφόρμα της Εθνικής Λυρικής Σκηνής. Συγκεκριμένα ασχοληθήκαμε με μια δραστηριότητα που έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνα σχετική με την όπερα κατά το παρελθόν από τις κ. Μαυρουδή & Κατσαρού (2015) και αφορούσε ξανά τον διαχωρισμό των ανδρικών και γυναικείων φωνών. Οι μαθητές/τριες άκουγαν αποσπάσματα από διάσημες όπερες, οι οποίες ήταν κατηγοριοποιημένες ανάλογα με το είδος της κάθε φωνής, και εντοπίζανε την έκταση της κάθε μιας ξεχωριστά αποτυπωμένη επάνω στα πλήκτρα του πιάνου (Μαυρουδή & Κατσαρού, 2015).

Αφού τελειώσαμε και την περιήγηση, έδωσα στα παιδιά την ευκαιρία να χαλαρώσουν παίζοντας ένα παιχνίδι μέσω της πλατφόρμας «Learning app», το οποίο ήταν και πάλι σχετικό με την διάκριση των φωνών (Μαυρουδή & Κατσαρού, 2015). Στο συγκεκριμένο παιχνίδι οι μαθητές/τριες καλούνταν να ακούσουν, να αναγνωρίσουν και να αντιστοιχίσουν διάφορα ηχητικά αποσπάσματα με το αντίστοιχο είδος της φωνής. «Ανυπομονησία των παιδιών για το παιχνίδι. Θέλουν όλοι να παίζουν.» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 5^η).

Χτυπώντας το κουδούνι που σήμανε και τη λήξη του παιχνιδιού, παρατήρησα ότι, οι μαθητές/τριες βγαίνοντας για διάλειμμα, συζητούσαν ακόμη μεταξύ τους και για τις λάθος απαντήσεις που είχαν δώσει προηγουμένως στο παιχνίδι της αντιστοίχισης αλλά κυρίως για τους ευνουχισμένους καστράτι (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 5^η).

Αποτίμηση: Όσον αφορά την αποτίμηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, έχω να αναφέρω τα εξής: Αρχικά, αυτό που φάνηκε να δυσκολεύει ακόμη τους/τις μαθητές/τριες ήταν ο διαχωρισμός των φωνών του κόντρα tenόρου και της φωνής της άλτο. Η φωνή του κόντρα tenόρου τους φαινόταν γυναικεία και ψιλή και δεν μπορούσαν να καταλάβουν ότι πρόκειται για ανδρική φωνή. Κατέγραψα στο ημερολόγιο παρατήρησης τη δυσκολία αυτή, με σκοπό σε επόμενη συνάντηση να

επανέλθω με περισσότερα παραδείγματα που πιθανόν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες ως προς την διάκριση αυτή.

Παρατηρώντας τις αντιδράσεις των παιδιών μετά από το τραγούδι ενώπιόν τους, αντιλήφθηκα ότι κάτι το οποίο για εμένα ήταν εντελώς φυσικό και δεδομένο, στα παιδιά φάνταζε πρωτόγνωρο, παράξενο και εντυπωσιακό. Η αμεσότητα και η ένταση του λυρικού τραγουδιού, που εκτυλίχθηκε μπροστά τους, σε καμία περίπτωση δεν μπορούσε να γίνει αντιληπτή μέσα από ένα βίντεο. Τα παιδιά μετά από αυτό, απέκτησαν περισσότερο ενδιαφέρον ως προς την πορεία και την εξέλιξη του project και φάνηκε ότι άρχιζαν να μεταβάλλουν την αρχική τους στάση απέναντι στην όπερα.

Όσον αφορά το διαδραστικό παιχνίδι, τα παιδιά φάνηκε να το ευχαριστιούνται και μάλιστα κατά τη διάρκειά του δεν έχαναν την ευκαιρία να βοηθήσουν το ένα το άλλο. Σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις έπαιρναν τον ρόλο του δασκάλου και προσπαθούσαν με δική τους πρωτοβουλία, να εξηγήσουν στους/στις συμμαθητές/τριές τους τις έννοιες που έκαναν λάθος κάτι που φάνηκε να ενισχύει τη συνεργατικότητα μεταξύ τους και τη λήψη πρωτοβουλιών.

Συμπερασματικά, ο παιγνιώδης και κυρίως βιωματικός τρόπος που χρησιμοποίησα στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενθουσίασε τα παιδιά περισσότερο από ότι περίμενα. Φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες κατανόησαν πολύ πιο εύκολα τις διδασκόμενες έννοιες, καθώς αυτές τους παρουσιάστηκαν υπό την μορφή παιχνιδιού. Τέλος, φάνηκε ότι μέσω του διαδραστικού παιχνιδιού επιτεύχθηκε έως ένα βαθμό η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια μεταξύ τους.

Δραστηριότητα 4^η

Χώρος: Σχολική αίθουσα

Διάρκεια: 35΄

4^η δραστηριότητα: «Παρουσίαση του έργου ο κουρέας της Σεβίλλης και η πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με τους πρωταγωνιστές»

Στόχοι:

- Η γνωριμία των μαθητών/τριών με την όπερα «Ο κουρέας της Σεβίλλης».
- Η κατανόηση του γεγονότος ότι όπερα αποτελεί θεατρικό είδος και έχει ένα σενάριο, μία πλοκή.
- Η παρακολούθηση αποσπασμάτων και σκηνών μιας όπερας.
- Η ανάδειξη της σύνδεσης – σχέσης της όπερας με την πεζογραφία.

Πορεία διδασκαλίας: Οι μαθητές/τριές μας έχοντας πλέον εξοικειωθεί με την όπερα, τα συστατικά της μέρη και τα διαφορετικά είδη αντρικών και γυναικείων φωνών, ήταν ώρα να γνωρίσουν μία ολόκληρη όπερα. Είναι σημαντικό να καταλάβουν ότι η όπερα αποτελεί ένα αυτοτελές μουσικοθεατρικό έργο με αρχή, μέση και τέλος.

Η όπερα που επιλέχθηκε για αυτό το σκοπό ήταν «Ο Κουρέας της Σεβίλλης» του Rossini και οι μαθητές/τριες θα “συστήνονταν” για πρώτη φορά με τα πρόσωπα του έργου. Η δραστηριότητα αυτή διήρκεσε τριανταπέντε λεπτά.

Στην αρχή της δραστηριότητας προσπάθησα να δώσω στα παιδιά το ιστορικό πλαίσιο της εποχής μιας και το έργο είναι γραμμένο κατά τον 18^ο αιώνα και συγκεκριμένα αρκετά κοντά στα γεγονότα της Γαλλικής επανάστασης. Στη συνέχεια περιηγήθηκα στην ιστοσελίδα της εθνικής λυρικής σκηνής και ξεκινήσαμε να διαβάζουμε την πλοκή και να γνωρίζουμε τα πρόσωπα του έργου.

Σε όλη την πορεία της ανάγνωσης οι μαθητές/τριες διέκοπταν τη ροή, αφού είχαν συνεχώς απορίες. Μια από τις βασικότερες είχε να κάνει με τον διαχωρισμό της υπόθεσης του έργου σε πρώτη και δεύτερη «πράξη». Συγκεκριμένα ο Μανώλης είπε: «Κυρία, γιατί το έργο χωρίζεται σε πράξεις; Τι είναι αυτό;». Αnéφερα στους/στις μαθητές/τριες ότι «πράξη» στην όπερα εννοούμε μια μεγάλη ενότητα ή ένα κεφάλαιο, το οποίο περιέχει αρκετές σκηνές “επενδυμένες” με μουσική, οι οποίες συνθέτουν ένα σύνολο.

Μια ακόμη πληροφορία που έδωσα στους/στις μαθητές/τριες, είχε να κάνει με τη διάκριση μεταξύ «κωμικής» και «σοβαρής» όπερας. Η κωμική όπερα (opera buffa), όπως το παράδειγμα του Κουρέα της Σεβίλλης, έχει συνήθως εύθυμο σενάριο/περιεχόμενο. Για παράδειγμα στην άρια του Φίγκαρο τα λόγια του πρωταγωνιστή: *Ξυράφια και χτένες, τσιμπίδια ψαλίδια όλα με τις διαταγές μου βρίσκονται εδώ! Όλοι με θέλουν. Γυναίκες, παιδιά, γέροι, κοπέλες. Ένας ένας, αχ! τι*

τρέλα! , θα τρελαθώ! Είναι ιδιαίτερα αστεία και προξενούν τη συμπάθεια του αναγνώστη – ακροατή ως προς τον Φίγκαρο (Rossini: *il Barbier di Siviglia* πράξη πρώτη, σκηνή Τρίτη). Αντίθετα η σοβαρή όπερα (*opera seria*), έχει σοβαρό περιεχόμενο. (βλ. για τα δύο είδη της όπερας σελ. 25-26 της παρούσας εργασίας).

Ένα επιπλέον στοιχείο που έκανε τους/τις μαθητές/τριες να απορούν, ήταν η προσφώνηση «Ντον» μπροστά από τα ονόματα του Μπαζίλιο και του Μπάρτολο. Εξήγησα στους μαθητές ότι η λέξη προέρχεται από το ιταλικό “Don” και σημαίνει “κύριος”. Την εποχή εκείνη χρησιμοποιούνταν ως τιμητικός τίτλος και έμπαινε μπροστά από ένα όνομα, για να υποδηλώσει σεβασμό ή ανώτερη κοινωνική τάξη.

Κάποιες ακόμη απορίες είχαν να κάνουν με το σενάριο της όπερας και συγκεκριμένα με το γεγονός ότι ο Ντον Μπάρτολο, ο κηδεμόνας της Ροζίνας, επιθυμούσε να την κάνει δικιά του και στη συνέχεια να την παντρευτεί. Τα παιδιά είχαν την εσφαλμένη εντύπωση ότι η έννοια «κηδεμόνας» είναι συνώνυμη της έννοιας του πατέρα. Μάλιστα η Νικόλ είπε: «Μα πώς γίνεται να θέλει να την παντρευτεί ο πατέρας της; Καλά ανώμαλος είναι;». Εξήγησα στους/στις μαθητές/τριες ότι την εποχή εκείνη κηδεμόνας δεν ήταν μόνο όποιος είχε σχέση αίματος με κάποιον ανήλικο. Αντίθετα, μπορούσε να έχει κάποιος την κηδεμονία ενός ανηλίκου, αρκεί να φρόντιζε για την προστασία του και την ανατροφή του μέχρι να ενηλικιωθεί.

Τα παιδιά συνέχιζαν να έχουν κάποιες απορίες, οι οποίες δεν είχαν να κάνουν τόσο με το σενάριο της όπερας, αλλά με άλλου είδους πληροφορίες. Ειδικότερα η Μαρία ρώτησε: «Κυρία, η Ροζίνα δεν είχε γονείς; Γιατί έμενε με τον Μπαρτόλο;». Ο Γρηγόρης επίσης ρώτησε: «Τα πρόσωπα του έργου είναι αληθινά, υπήρξαν όντως κάποτε;» η Λένα συμπλήρωσε: «Έτσι ζούσαν οι άνθρωποι τότε, φορούσαν αυτά τα ρούχα;» Βρήκα τότε την ευκαιρία να πω στα παιδιά, ότι η συγκεκριμένη όπερα, αποτελεί μια διασκευή του λογοτεχνικού έργου «Ο κουρέας της Σεβίλλης» του θεατρικού συγγραφέα Beaumarchais. Με αφορμή αυτήν την πληροφορία εξήγησα στα παιδιά, ότι η όπερα έχει άμεση σχέση με την πεζογραφία, καθώς πολλές φορές βασίζει το λιμπρέτο της σε λογοτεχνικά κείμενα.

Αφού έλυσα όλες τις απορίες των μαθητών/τριών και ολοκλήρωσα την ανάγνωση της υπόθεσης και των προσώπων του έργου, έκανα μία ανακεφαλαίωση όλων όσων γνωρίσαμε στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ειδικότερα έγραψα τα ονόματα όλων των πρωταγωνιστών στον πίνακα και προσπαθήσαμε με τους

μαθητές/τριες να αναγνωρίσουμε τον ρόλο τους μέσα στο έργο. Αν και κατάφεραν να αναγνωρίσουν όλα σχεδόν τα πρόσωπα, υπήρξε μία μόνο σύγχυση σχετικά με τον Μπάρτολο και τον Μπαζίλιο. Οι μαθητές/τριες αδυνατούσαν να ξεχωρίσουν ποιος είναι ο κηδεμόνας και ποιος ο δάσκαλος μουσικής.

Όταν τελειώσαμε και αυτήν τη μικρή ανακεφαλαίωση σχετικά με τους πρωταγωνιστές, πληροφόρησα τους/τις μαθητές/τριες ότι στην επόμενη συνάντηση, θα κληθούν να ζωγραφίσουν την αφίσα του έργου.

Αποτίμηση: Όσον αφορά την επίτευξη των στόχων στην παρούσα δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες φάνηκε να αντιλαμβάνονται πλήρως ότι η όπερα είναι μία θεατρική παράσταση στην οποία οι πρωταγωνιστές δεν είναι μόνο ηθοποιοί, είναι ταυτόχρονα και τραγουδιστές. Η σύνδεση της όπερας με την πεζογραφία φάνηκε από το γεγονός ότι θεατρικά έργα της εποχής, ύστερα από την αναπροσαρμογή τους με την κατάλληλη μουσική μετατρέπονταν σε πολυδιάστατες και πιο σύνθετες καλλιτεχνικές δημιουργίες.

Η διαφορά ανάμεσα σε ένα λογοτεχνικό βιβλίο και στο λιμπρέτο μιας όπερας, καθώς και η μετατροπή του βιβλίου σε θεατρική παράσταση, με ώθησαν στο επόμενο βήμα και στον σχεδιασμό της επόμενης δραστηριότητας: να βάλω τους/τις μαθητές/τριες να ζωγραφίσουν. Στην επόμενη συνάντηση ήθελα με τη βοήθεια μίας εικαστική δραστηριότητας να βοηθήσω τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τη μεταφορά ενός έργου από τον γραπτό λόγο στη σκηνή ή ακόμη και στο χαρτί.

Στόχος μου ήταν να δώσω στους/στις μαθητές/τριες να καταλάβουν πώς η όπερα αλλά και το θέατρο αποδίδουν τα συναισθήματα, τις σκηνές αλλά και γενικότερα όλα αυτά που περιγράφονται μέσα σε ένα βιβλίο με διαφορετικά εκφραστικά μέσα. Έτσι λοιπόν και με τη ζωγραφική τα παιδιά κλήθηκαν να αποδώσουν με μία εικόνα οτιδήποτε είχαν στο μυαλό τους σχετικά με την όπερα «Ο κουρέας της Σεβίλλης».

Όσον αφορά την ανακοίνωσή μου ότι θα κληθούν να ζωγραφίσουν σε επόμενη δραστηριότητα, αυτή έφερε σε κάποιους/ες μαθητές/τριες αναστάτωση, καθώς αρκετοί/ές επικαλέστηκαν την έλλειψη ταλέντου στη ζωγραφική. Αντίθετα, κάποιοι άλλοι έδειξαν χαρά και ανυπομονησία και ανυπομονούσαν για το επόμενο μάθημα.

Όσον αφορά το ιστορικό πλαίσιο της εποχής, και αυτό φάνηκε να προβληματίσε έντονα τους/τις μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά απόρησαν,

όπως είδαμε και παραπάνω, με τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής. Είχαν αρκετές απορίες σχετικά με το πώς διαμορφώνονταν οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, τον ρόλο και τη μορφή που είχε η οικογένεια εκείνη την εποχή αλλά και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονταν οι γυναίκες.

Μετά την περιήγηση στην ιστοσελίδα της εθνικής λυρικής σκηνής και την προβολή των φωτογραφιών, οι μαθητές/τριες κατάλαβαν επίσης ότι στην όπερα υπάρχουν εντυπωσιακά κουστούμια και σκηνικά τα οποία κάνουν το αποτέλεσμα πολύ πιο όμορφο και πιο ρεαλιστικό. Όλα εκτυλίσσονται μπροστά στον θεατή συνθέτοντας με αυτόν τον τρόπο μια άρτια μουσικοθεατρική παράσταση.

Σχετικά με τους πρωταγωνιστές του έργου στην τελική φάση της ανακεφαλαίωσης, οι μαθητές/τριες φάνηκε να μπερδεύουν τον Ντον Μπαζίλιο με τον Ντον Μπάρτολο. Η λύση ήρθε από μία μαθήτριά, όπου πρότεινε έναν έξυπνο τρόπο στους συμμαθητές/τριές της, για να μπορούν να ξεχωρίζουν τους δύο ήρωες.

Δραστηριότητα 5^η

Χώρος: Σχολική αίθουσα

Διάρκεια: 35' και 35'

5^η δραστηριότητα: Δημιουργία αφίσας για την όπερα «Ο κουρέας της Σεβίλλης».

Στόχοι:

- Η προσπάθεια ανάδειξης της σύνδεσης της όπερας με τις άλλες τέχνες και συγκεκριμένα με τη ζωγραφική.

- Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών.
- Η ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών.

Πορεία διδασκαλίας: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, είχε ανακοινωθεί στους/στις μαθητές/τριες ήδη από το τέλος της προηγούμενης συνάντησης και έτσι είχα καταγράψει ήδη τις πρώτες αντιδράσεις. Στο άκουσμα ότι θα έπρεπε να ζωγραφίσουν την αφίσα μερικοί από τους/τις μαθητές/τριες άρχισαν να δυσανασχετούν, καθώς όπως ισχυρίζονταν δεν ήξεραν και πολύ καλά να ζωγραφίζουν. Συγκεκριμένα ο Θωμάς είπε: «Κυρία, εγώ ζωγραφίζω χάλια!» ενώ η Εύη πρόσθεσε: «Κυρία, δεν θα θέλατε να με δείτε να ζωγραφίζω!».

Παρά τις αντιδράσεις κάποιων μαθητών/τριών υπήρξε και η άλλη πλευρά των παιδιών, όπου έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Σιγά σιγά ξεκίνησα, ρωτώντας τα παιδιά ένα προς ένα τι θα ήθελαν να περιέχει η δική τους αφίσα σχετικά με τον «Κουρέα της Σεβίλλης». Τα παιδιά μοιράστηκαν μαζί μου τις ιδέες τους μέσα στην τάξη και παράλληλα βοήθησαν τόσο τους αναποφάσιστους και ανασφαλείς, όσο και αυτούς που πιο πριν αντιδρούσαν, να βρουν μια καλή ιδέα και να την αποτυπώσουν ως ζωγραφιά στο χαρτί.

Ενδεικτικά παραθέτω κάποια από τα λόγια των μαθητών/τριών: Ο Γιάννης είπε: «Τι να ζωγραφίσουμε κυρία; Εγώ δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι!». Ο Κώστας συμφώνησε προσθέτοντας: «Ούτε εγώ μπορώ κυρία. Πωω τι βαρετό!». Αντίθετα η Λένα έδωσε κάποιες ιδέες λέγοντας: «Μπορούμε, άμα θέλουμε, να ζωγραφίσουμε και τους πρωταγωνιστές;».

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, μερικοί από τους/τις μαθητές/τριες φάνηκε να απολαμβάνουν τη διαδικασία και να είναι απορροφημένοι σε αυτήν. Μάλιστα, διαρκώς αλληλοεπιδρούσαν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και ανταλλάσσαν ιδέες και απόψεις, σχετικά με τη ζωγραφιά που δημιουργούσαν, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που ζητούσαν και τη δική μου άποψη. «Μαθητές συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις. Με ρωτάνε διαρκώς τη γνώμη μου» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 7^η).

Παράλληλα, την ώρα που τα παιδιά ζωγράφιζαν την αφίσα, εγώ στον προτζέκτορα πρόβαλλα την όπερα του κουρέα της Σεβίλλης με σκοπό τα παιδιά να πάρουν ιδέες από τα σκηνικά και τα κοστούμια. Φυσικά, δεν έλειψαν και οι

μαθητές/τριες που φάνηκε ότι ήταν πολύ αγχωμένοι και δυσανασχετούσαν με την όλη διαδικασία. Η ιδέα του να προβάλλεται η όπερα στον πίνακα βοήθησε τα παιδιά να αποτυπώσουν πολλά απ' όσα είδαν στα σχέδιά τους και στο τέλος να έχουμε πολλές όμορφες ζωγραφιές. Αρκετοί/τές μαθητές/τριες κατάφεραν να αποδώσουν αρκετά καλά κάποιους από τους χαρακτήρες του έργου και να αναδείξουν κάποια από τα στοιχεία της πλοκής. Όλα τα σκίτσα των μαθητών/τριών παρατίθενται στο παράθεμα.

Αφού όλοι οι μαθητές/τριες ολοκλήρωσαν τις ζωγραφιές τους, ο/η καθένας/καθεμία από αυτούς παρουσίασε στην ολομέλεια της τάξης την ιδέα που είχε αποτυπώσει στο χαρτί. Κατά την παρουσίαση αρκετοί ήταν οι μαθητές/τριες που είχαν αποτυπώσει με πολύ ωραίο τρόπο την ιδέα τους.

Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες σχολίαζαν τις παρουσιάσεις των συμμαθητών/τριών τους και υπήρχε στην αίθουσα ένα ευχάριστο κλίμα. Αφού τελείωσαν οι παρουσιάσεις, έβαλα τα παιδιά να ψηφίσουν την καλύτερη αφίσα και έπειτα τις κολλήσαμε όλες σε ένα μεγάλο μαύρο χαρτόνι και το βάλαμε να κοσμεί την αίθουσα.

Αποτίμηση: Σχετικά με την αποτίμηση της δραστηριότητας έχω να αναφέρω τα εξής: Αρχικά οι μαθητές/τριες φάνηκε να κατανοούν τη στενή σχέση της όπερας με τη ζωγραφική. Μέσω της δημιουργίας αφίσας που αποτύπωνε μέρος από την υπόθεση της όπερας «Ο κουρέας της Σεβίλλης», τα παιδιά μπόρεσαν να οπτικοποιήσουν τα κύρια μηνύματα και την πλοκή του έργου, καθώς επίσης και τους πρωταγωνιστές. Αυτό συνέβαλε στην καλύτερη κατανόησή του.

Όλη η ανωτέρω διαδικασία, βοήθησε στο να συνδέσουν οι μαθητές/τριες την έννοια της εικαστικής τέχνης με την όπερα, στην οποία τα σκηνικά, τα κοστούμια αλλά και ολόκληρη η αισθητική προσέγγιση της, εμπνέεται από τη ζωγραφική. Στα περισσότερα σκίτσα τα παιδιά επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν έντονα χρώματα και ως επί το πλείστον απεικόνιζαν τους βασικούς πρωταγωνιστές, τον Φίγκαρο και τη Ροζίνα. Επιπλέον σε αρκετά από αυτά οι μαθητές/τριες επέλεξαν να ζωγράφισαν το εξωτερικό μέρος ενός παλατιού ή ενός μεγάλου κάστρου. Τα ζωντανά και έντονα χρώματα καθώς επίσης και τα μεγάλα παλάτια, ίσως να μου έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες είχαν στο μυαλό τους την όπερα σαν κάτι λαμπερό, μεγαλειώδες και ιδιαίτερο. Τέλος κάποιοι/ες επέλεξαν να απεικονίσουν ένα ψαλίδι εμπνευσμένοι από τον τίτλο της όπερας.

Παρατηρώντας λοιπόν τα σκίτσα των μαθητών/τριών, οδηγήθηκα στο συμπέρασμα ότι μέσω της ζωγραφικής, οι μαθητές/τριες κατάφεραν να εκφράσουν με έναν διαφορετικό τρόπο την προσωπική τους αντίληψη για την όπερα. Ειδικότερα μέσα από την ελευθερία και την εκφραστικότητα που προσφέρει η ζωγραφική, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να αποτυπώσουν στο χαρτί όλες τις εκφάνσεις του μουσικού αυτού είδους όπως για παράδειγμα τα λαμπερά κοστούμια, τα έντονα χρώματα και τα μεγαλειώδη σκηνικά. Η τέχνη της ζωγραφικής λοιπόν, αποτέλεσε «τη γέφυρα» - «το μέσο» για την καλύτερη κατανόηση του μουσικού αυτού είδους από τους/τις μαθητές/τριες.

Στο πλαίσιο μίας διακαλλιτεχνικής εκπαίδευσης, δραστηριότητες που συνδυάζουν μουσική και ζωγραφική ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, κατάφεραν να αποτυπώσουν στο χαρτί τους πρωταγωνιστές όπως οι ίδιοι τους φαντάστηκαν. Μέσω της απεικόνισης μουσικών ιδεών ή εννοιών μέσα από τη ζωγραφική, οι μαθητές/τριες φάνηκε να αναπτύσσουν μια πιο ολοκληρωμένη σχέση με τις τέχνες, κατανοώντας τις εκφραστικές δυνατότητες κάθε μορφής τέχνης (Μακατσιάνου, 2011:59).

Όσον αφορά τη μεταξύ τους συνεργασία, παρατήρησα στενό και αποτελεσματικό συντονισμό μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά ανατροφοδοτούσαν το ένα το άλλο ανταλλάσσοντας μεταξύ τους ιδέες και απόψεις, ενισχύοντας έτσι τη δημιουργική αυτή διαδικασία. Από ένα σημείο και πέρα θα έλεγα ότι η δραστηριότητα εξελίχθηκε σε ομαδική, αφού κάθε μαθητής/τρια που ολοκλήρωνε το δικό του έργο, πήγαινε και παρείχε βοήθεια στους/στις συμμαθητές/τριές του ενδυναμώνοντας το κλίμα αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας.

Τέλος, όσον αφορά τη διστακτικότητα μερικών μαθητών/τριών στην αρχή, κατάφεραν τελικά να ανταποκριθούν στην εν λόγω δραστηριότητα, αφού πήραν αρκετές ιδέες τόσο από την προβολή της όπερας στον προτζέκτορα, όσο και από τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη.

Δραστηριότητα 6^η

Χώρος: Σχολική αίθουσα

Διάρκεια: 35', 35', 35' και 35'

6^η δραστηριότητα: Ενεργητική μουσική ακρόαση με συνοδεία ηχηρών κινήσεων από το σώμα. «Ενορχηστρώνοντας» την ουβερτούρα του «Κουρέα της Σεβίλλης» με σωματικά κρουστά και δημιουργία μη συμβατικής παρτιτούρας.

Στόχοι:

- Η ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών.
- Η αντίληψη της μουσικής ως παιχνίδι.
- Η διασκέδαση και η συνεργασία μεταξύ τους.
- Η λειτουργία ως ένα ενιαίο σύνολο.
- Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την όπερα.
- Η κατανόηση βασικής ρυθμικής αγωγής (Ολόκληρα, μισά. Τέταρτα, όγδοα) μέσα από τη σωματοποίηση του ρυθμού.
- Η κατανόηση της δομής της ουβερτούρας.
- Η δημιουργία και ανάγνωση μη συμβατικής σημειογραφίας.

Πορεία διδασκαλίας: Στην προηγούμενη δραστηριότητα είχαμε μεταφερθεί σε έναν εντελώς διαφορετικό κόσμο, εξερευνώντας με τους/τις μαθητές/τριες μια νέα μορφή τέχνης. Συγκεκριμένα, εστιάσαμε στη ζωγραφική, η οποία συνδέεται όμως άμεσα με τη μουσική και συγκεκριμένα με την όπερα. Στην έκτη δραστηριότητα, η μουσική θα αποτελούσε για εμάς κεντρικό άξονα, αλλά αυτή τη φορά τα παιδιά θα τη βίωνανε μέσω της κίνησης του σώματός τους.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε αρκετά μεγάλη διάρκεια και ολοκληρώθηκε μέσα από τέσσερις συναντήσεις. Στο τέλος της χρονιάς, τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν την «ενορχηστρωμένη» ουβερτούρα στην τελική σχολική εκδήλωση. Στην ανωτέρω δραστηριότητα οι μαθητές/τριες κινήθηκαν αυτοσχεδιαστικά και «έντυσαν» την ουβερτούρα από την όπερα «Ο κουρέας της Σεβίλλης» με ηχηρές κινήσεις από το σώμα.

Η απόφαση για την παρουσίαση της ουβερτούρας στην τελική εκδήλωση, πάρθηκε με αφορμή τη συμμετοχή του σχολείου στο 3^ο φεστιβάλ τεχνών για παιδιά και

εφήβους. Συγκεκριμένα το φεστιβάλ αυτό θα περιλάμβανε συμμετοχή των μαθητών στο ανέβασμα μίας θεατρικής παράστασης βασισμένης στο βραβευμένο μυθιστόρημα της Μάγια Δεληβοριά «Η αλφαβήτα της εφηβείας». Οι μαθητές/μαθήτριες εκτός από την συμμετοχή τους ως ηθοποιοί στη θεατρική αυτή παράσταση, θα συμμετείχαν και σε πλήθος άλλων μουσικοθεατρικών δράσεων. Μία από αυτές ήταν η παρουσίαση της ενορχηστρωμένης με σωματικά κρουστά ουβερτούρα από την όπερα «Ο κουρέας της Σεβίλλης».

Στην πρώτη συνάντηση, ανακοίνωσα στο σύνολο της τάξης ότι για τις επόμενες τέσσερις συναντήσεις θα μετατρέπαμε το σώμα μας σε «κρουστό μουσικό όργανο» και θα μαθαίναμε την έννοια του «body percussion». Οι μαθητές/τριες, μόλις άκουσαν για την εν λόγω δραστηριότητα, ενθουσιάστηκαν και άρχισαν να παρακολουθούν με ιδιαίτερη προσοχή τις οδηγίες μου.

Αυτός ο ενθουσιασμός, συνοδευόταν παράλληλα και από πάρα πολλές απορίες. Μερικές από αυτές είχαν να κάνουν με το πως μπορεί το ανθρώπινο σώμα να χρησιμοποιηθεί ως κρουστό μουσικό όργανο, ενώ μερικοί από τους/τις μαθητές/τριες γέλασαν και άρχισαν να χτυπούν αυτοσχέδια το σώμα τους, ρωτώντας με, αν οι κινήσεις αυτές, ανήκουν στο «body percussion». Πιο συγκεκριμένα ο Θωμάς χτυπώντας με την παλάμη το κεφάλι του ρώτησε γελώντας: «Κυρία, αυτό ανήκει στο body percussion;».

Για να τους λυθούνε όλες οι απορίες και να καταφέρω να τραβήξω την προσοχή τους, χρησιμοποίησα οπτικοακουστικό υλικό. Συγκεκριμένα τους έβαλα να παρακολουθήσουν βίντεο από διάσημα μουσικά κλασικά κομμάτια, όπως για παράδειγμα η 5^η συμφωνία του Μπετόβεν, καθώς επίσης και η «Alla turca» του Μότσαρτ, τα οποία ενορχηστρώνονταν με σωματικά κρουστά από μαθητές/τριες διαφόρων ηλικιών.

Στη συνέχεια ζήτησα από τους/τις μαθητές/τριες να σηκωθούν από τα θρανία τους και να σταθούν σε κύκλο. Αυτό θα βοηθούσε, ώστε τα παιδιά να έχουν άμεση οπτική επαφή μεταξύ τους για καλύτερο συγχρονισμό, να αλληλοσυμπληρώνει το ένα το άλλο και έτσι να πετύχουμε όλοι μαζί σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα την συντονισμένη ενορχήστρωση της ουβερτούρας του «κουρέα της Σεβίλλης».

Στο αμέσως επόμενο βήμα αναπαράστηκα μπροστά στα παιδιά τις τέσσερις κύριες ηχηρές κινήσεις του «body percussion» και τους ανέφερα την ονομασία της

κάθε μίας. Στη συνέχεια τους εξήγησα ότι με τις συγκεκριμένες κινήσεις θα «ντύνουμε» κι εμείς, όπως στα προηγούμενα βίντεο, το κομμάτι που είχα επιλέξει.

Κάποιοι/ες από τους/τις μαθητές/τριες, φαινόταν ανυπόμονοι να ξεκινήσει η διαδικασία, αφού όση ώρα εγώ τους έδινα τις οδηγίες, αυτοί είχαν αρχίσει ήδη να πειραματίζονται μόνοι τους. Αντίθετα κάποιοι/ες μαθητές/τριες φάνηκαν ιδιαίτερα αγχωμένοι. Η Μαρία είπε: «Κυρία, που θα θυμηθούμε εμείς όλες αυτές τις κινήσεις σε ολόκληρο το κομμάτι, είναι πολύ δύσκολο!» Παράλληλα, κάποιοι/ες άλλοι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν: «Πρώτη φορά κάνω κάτι τέτοιο», είπε ο Γιάννης, ενώ ο Γεράσιμος συμπλήρωσε: «Πολύ περίεργο ακούγεται.»

Η διαδικασία συνεχίστηκε βάζοντας στους/στις μαθητές/τριες να ακούσουν την ουβερτούρα. Κάποιοι/ες από αυτούς/ες μόλις άκουσαν το κομμάτι, άρχισαν να αναφωνούν με ενθουσιασμό: «Αυτό ακούγεται στην τηλεόραση!» είπε ο Κώστας. Ο Γρηγόρης μάλιστα θυμήθηκε και τη διαφήμιση που ακουγόταν εκείνο το διάστημα το τραγούδι.

Ένα από τα επόμενα βήματα της δραστηριότητας, περιλάμβανε τη σταδιακή αυτή τη φορά ακρόαση του κομματιού, η οποία θα τους βοηθούσε να συνειδητοποιήσουν ότι στο κομμάτι επαναλαμβάνονται κάποιες μουσικές φράσεις. Ακούσαμε λοιπόν τα πρώτα 66 μέτρα και ρώτησα τα παιδιά, αν διέκριναν κάποια επανάληψη σε κάποιο μουσικό θέμα. Τα παιδιά αμέσως αναγνώρισαν ότι το πρώτο μουσικό θέμα του κομματιού επαναλαμβανόταν και δεύτερη φορά.

Στο σημείο αυτό ρώτησα τους/τις μαθητές/τριες, πως μπορούμε με τα σωματικά κρουστά να δείξουμε στον ακροατή ότι μια μουσική φράση επαναλαμβάνεται. Τότε τα παιδιά πρότειναν, τη συγκεκριμένη μουσική φράση να την αποτυπώσουν με τις ίδιες ηχηρές κινήσεις. Αποφασίσαμε λοιπόν από την αρχή ότι καθόλη την διάρκεια του κομματιού οι ίδιες φράσεις θα αποτυπώνονται με τις ίδιες ηχηρές κινήσεις.

Σε επόμενο βήμα, χωρίσαμε αυτά τα 66 πρώτα μέτρα σε τέσσερα μουσικά θέματα εκ των οποίων το ένα επαναλαμβανόταν. Στη συνέχεια προσπάθησα να βάλω τα παιδιά να σκεφτούν με ποιες ηχηρές κινήσεις θα ήθελαν να επενδύσουν το συγκεκριμένο μουσικό απόσπασμα. Τα παιδιά έλεγαν τις προτάσεις τους: Ο Θωμάς είπε: «Μπορούμε εδώ αντί για παλαμάκι, να βάλουμε αυτό;» και μας έδειξε την κίνηση. Ο Μανώλης αμέσως πήρε το λόγο και του απάντησε: «Δεν μπορούμε να βάλουμε εδώ αυτό που λες, γιατί την ίδια κίνηση είχαμε ξανά πριν από λίγο. Όλο τα ίδια θα

κάνουμε;» Άφησα τους/τις μαθητές/τριες να συζητήσουν μεταξύ τους και αποφασίσαμε στο τέλος όλοι μαζί ποιες από αυτές θα υιοθετήσουμε. Τον πρώτο λόγο ως προς την επιλογή των ηχηρών κινήσεων, που θα αποτελούσαν τη ρυθμική συνοδεία την είχαν πάντοτε οι μαθητές/τριες. Μέσα στο ίδιο πλαίσιο συνεχίσαμε την «ενορχήστρωση» και στο υπόλοιπο κομμάτι.

Σε κάποιο σημείο τόνισα στους/στις μαθητές/τριες ότι για να μπορούν να θυμούνται τις κινήσεις αυτές έπρεπε να φτιάξουμε έναν «οδηγό» ή αλλιώς μια δική μας αυτοσχέδια «μη συμβατική παρτιτούρα». Η χρήση μη συμβατικής παρτιτούρας θεώρησα ότι θα βοηθούσε τους/τις μαθητές/τριες στη μουσική κατανόηση του έργου μέσω της «οπτικής αναπαράστασης» (Νικολάου, 2021:116). Έτσι ντύσανε τα τέσσερα μουσικά θέματα με εναλλαγή των τεσσάρων ηχηρών κινήσεων και τις αποτυπώσαμε σε χαρτί.

Αφού λοιπόν ολοκληρώσαμε με τους/τις μαθητές/τριες την επένδυση όλων των μέτρων της παρτιτούρας με ηχηρές κινήσεις από το σώμα, προχωρήσαμε στο επόμενο και τελευταίο στάδιο της δραστηριότητας, που ήταν η ανάγνωση και εκτέλεση ολόκληρης της ουβερτούρας. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές/τριες έπρεπε να διαβάσουν από την αρχή ως το τέλος τη μη συμβατική παρτιτούρα που είχαμε δημιουργήσει στην τάξη και να μπορέσουν να λειτουργήσουν συγχρονισμένα με τους/τις συμμαθητές/τριές τους ως ενιαίο σύνολο.

Αυτή η διαδικασία, φάνηκε να δυσκόλεψε αρκετά τα παιδιά, καθώς σε πολλά σημεία δεν μπορούσαν να ταυτίσουν την παρτιτούρα που είχαν φτιάξει, με αυτό που άκουγαν. Στα σημεία αυτά, τους βοήθησα αρκετά θυμίζοντας τους τον τρόπο και τη σειρά εκτέλεσης των κινήσεων με βάση τον ρυθμό των μέτρων που τους δυσκόλευαν.

Στο τέλος, και μετά από πολύ μεγάλη προσπάθεια τα παιδιά κατάφεραν να συντονιστούν και να θυμηθούν όλες τις κινήσεις και ήταν ικανά να εκτελέσουν με επιτυχία την ουβερτούρα εφαρμόζοντας σε αυτή «body percussion». Εντέλει, κατάφερα η συγκεκριμένη δραστηριότητα, όπως ανέφερα και στην αρχή του κεφαλαίου, να παρουσιαστεί στην τελική εκδήλωση του σχολείου.

Στο σημείο αυτό να αναφέρω ότι η παρουσίαση της εν λόγω δραστηριότητας στην τελική εκδήλωση του σχολείου, δεν αποτελούσε αρχικό στόχο του project. Αυτό λοιπόν με έβγαλε αρκετά εκτός προγραμματισμού, καθώς σε πολλές από τις συναντήσεις μου με τους/τις μαθητές/τριες χρειάστηκε να κάνουμε πρόβες. Αυτό είχε

ως αποτέλεσμα να μην μπορώ να προχωρήσω στην υλοποίηση κάποιων άλλων δραστηριοτήτων, που είχα αρχικά στο μυαλό μου για τα πλαίσια του project. Βέβαια όσον αφορά την τελική εκδήλωση, οι μαθητές/τριες φάνηκε να ευχαριστιούνται πάρα πολύ την τελική παρουσίαση μπροστά στο κοινό και να δείχνουν απόλυτη σιγουριά γι' αυτό που κάνουν.

Αποτίμηση: Παρακολουθώντας τα παιδιά καθόλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, θα έλεγα ότι απόλαυσαν την όλη διαδικασία έχοντας τον ρόλο του ενορχηστρωτή. Ήταν πολύ συγκεντρωμένα και δεν έχασαν λεπτό το ενδιαφέρον τους παρόλο που η ουβερτούρα έχει μεγάλη διάρκεια και πολλά επαναλαμβανόμενα σημεία.

Ταυτόχρονα φαίνεται ότι είχαν κατανοήσει απόλυτα τη δομή του κομματιού, καθώς αναγνώριζαν αμέσως τις επαναλαμβανόμενες φράσεις, και τις επένδυναν με τις ίδιες ρυθμικές κινήσεις, για να δείξουν την ομοιότητα τους. Επίσης μέσω της σωματοποίησης του ρυθμού, φάνηκε ότι κατανόησαν τη βασική ρυθμική αγωγή της ουβερτούρας.

Κατάφεραν επίσης να εκφραστούν ελεύθερα και να προτείνουν και δικές τους κινήσεις σε αρκετά σημεία. Η ικανότητά τους να αναζητούν διαφορετικούς τρόπους ενορχήστρωσης ενός κομματιού, τόνωσε τη δημιουργικότητα τους και τους βοήθησε να αναπτύξουν τη μουσική τους φαντασία (Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ.2008:50).

Όσον αφορά την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, αυτά κατάφεραν να συνεργαστούν αρκετά καλά και να αποτελέσουν μια συντονισμένη ομάδα. Το τελικό αποτέλεσμα που παρουσιάστηκε στην τελική εκδήλωση, ήταν πολύ καλά συντονισμένο και ιδιαίτερα πετυχημένο.

Σχετικά με την εξοικείωσή τους με το είδος, η ουβερτούρα της συγκεκριμένης όπερας αποτελούσε ένα πολύ γνώριμο στα αυτιά τους κομμάτι, καθώς έπαιζε και σε μία διαφήμιση εκείνο τον καιρό. Οι μαθητές/τριες, αντιλήφθηκαν ότι πρόκειται για ένα είδος που χρησιμοποιείται ευρέως ακόμη και σήμερα, καθώς αρκετές φορές παρατηρήσαμε ότι το ανέφεραν μέσα στην τάξη «Κυρία πάλι άκουσα χθες τη μελωδία στην τηλεόραση.» είπε ο Γεράσιμος, «Στο betsson ακούγεται η μελωδία κυρία..», πρόσθεσε ο Γρηγόρης.

Αυτό που φάνηκε να μη λειτούργησε θετικά για όλους τους/τις μαθητές/τριες, ήταν η ανάγνωση της μη συμβατικής παρτιτούρας. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν μέρη πάνω στην παρτιτούρα που τους δημιούργησαν μεγάλη σύγχυση ως προς την εκτέλεση

τους, αφού δε μπορούσαν να θυμηθούν ποια σύμβολα αντιστοιχούν σε ποιες κινήσεις. Αυτό ίσως είχε να κάνει με το γεγονός, ότι το μικρό χρονικό διάστημα που είχαν στη διάθεσή τους για να αναγνώσουν μια τέτοιου είδους παρτιτούρα, να μην επαρκούσε για την εξοικείωσή τους με αυτήν.

Από την άλλη, για εμένα που ήμουν η συντονίστρια της δραστηριότητας, η μη συμβατική παρτιτούρα αποτέλεσε σημείο - κλειδί, για να μπορέσω να επέμβω στα μέρη αυτά και να θυμίσω στα παιδιά τις κινήσεις, όταν αυτά βρίσκονταν σε τέλμα. Παρόλα αυτά δεν πρέπει να παραλείψω το γεγονός ότι τα παιδιά κατέβαλαν πολύ μεγάλη προσπάθεια, ώστε να συντονιστούν και να θυμηθούν όλες τις κινήσεις απ' έξω.

Δραστηριότητα 7^η:

Χώρος: Σχολική αίθουσα

Διάρκεια: 35' & 35'

7^η δραστηριότητα: Κατασκευή κούκλας. «Δίνοντας μορφή στους πρωταγωνιστές μας!»

Στόχοι:

- Η βιωματική προσέγγιση της διακαλλιτεχνικής φύσης της όπερας από τους/τις μαθητές/τριες.
- Η προώθηση της συνεργασίας και της ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών/τριών.
- Η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και αυτοσχεδιασμού.
- Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μεταξύ των μαθητών/τριών.

Πορεία διδασκαλίας: Αφού ολοκληρώσαμε με τους μαθητές/τριες μία αρκετά μεγάλη δραστηριότητα που αφορούσε το body percussion, ήθελα τώρα για τις επόμενες συναντήσεις, να προσεγγίσουν τα παιδιά με βιωματικό τρόπο τη σχέση της όπερας με τις άλλες τέχνες και να γνωρίσουν την διακαλλιτεχνική φύση της. Η έκτη δραστηριότητα ήταν μια από τις πιο δημιουργικές δραστηριότητες ολόκληρου του project. Πρόκειται για τη δραστηριότητα, όπου οι μαθητές/τριες δημιούργησαν τους πρωταγωνιστές της όπερας «Ο κουρέας της Σεβίλλης».

Η δραστηριότητα αυτή ήταν αρκετά απαιτητική και χρειαζόταν ιδιαίτερο συντονισμό από μέρους μου. Καθώς ο χρόνος μας ήταν περιορισμένος, ήταν

απαραίτητη η δουλειά των παιδιών σε ομάδες και η καλή συνεργασία μεταξύ τους για να παραγάγουν ένα ωραίο αποτέλεσμα μέσα στα χρονικά πλαίσια που απαιτούνταν.

Για τον λόγο αυτό, χώρισα τους/τις μαθητές/τριες σε τρεις ομάδες. Δημιούργησα τις ομάδες με βάση τις δυνατότητες και την προθυμία των μαθητών/τριών. Ειδικότερα η κάθε ομάδα αποτελούνταν και από ενεργούς και αποδοτικούς μαθητές/τριες αλλά και από διστακτικούς-αδύναμους μαθητές/τριες. Η συγκεκριμένη δημιουργία των ομάδων έγινε με σκοπό οι αδύναμοι μαθητές/τριες να παρακινηθούν και να βοηθηθούν από τους πιο δραστήριους και ενεργητικούς συμμαθητές/τριές τους. Η κάθε ομάδα θα έφτιαχνε έναν από τους τρεις βασικούς πρωταγωνιστές. Οι τρεις πρωταγωνιστές ήταν, η Ροζίνα, ο Φίγκαρο και ο κόμης Αλμαβίβα.

Αφού οι ομάδες των παιδιών διάλεξαν τον πρωταγωνιστή που θα δημιουργούσαν, τότε τους έβαλα να παρακολουθήσουν ένα βίντεο πάνω στο οποίο θα βασίζονταν με σκοπό να δημιουργήσουν τις κούκλες. Το βίντεο αυτό, αποτελούσε μια προσωπική μου δημιουργία στα πλαίσια των Μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο βίντεο προβαλλόταν ένα παιδικό μουσικό παραμύθι, οι πρωταγωνιστές του οποίου ήταν κούκλες. Ο ρόλος της προβολής του βίντεο ήταν διττός.

Αρχικά, ήθελα να δείξω στους/στις μαθητές/τριες μου πώς θα έπρεπε να μοιάζουν οι κούκλες τις οποίες θα κατασκεύαζαν και από την άλλη, ήθελα να αποτελέσω για τα παιδιά -μέσω της προβολής του βίντεο- το παράδειγμα προς μίμηση, για να μπορέσουν και αυτά να δημιουργήσουν εξ αρχής κάτι ολοκληρωτικά δικό τους.

Τέλος μέσω της δραστηριότητας, ήθελα να φέρω τα παιδιά ένα βήμα πιο κοντά στην όπερα και να τους αποδείξω ότι σαν είδος, παρόλο που φαντάζει δύσκολο και αναχρονιστικό, στην πραγματικότητα όσο πιο πολύ το προσεγγίζεις, τόσο πιο κατανοητό και ενδιαφέρον γίνεται.

Τα παιδιά, στην αρχή φαινόταν διστακτικά «Μαθητές κοιτούν με απορία, δισταγμό και άγχος. Ένας μαθητής γυρίζει και λέει κάτι στο αυτί του συμμαθητή του» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 13^η). Μερικά από αυτά αρνούνταν να συμμετάσχουν φοβούμενα την αποτυχία. «Κυρία, εγώ δεν το κάνω αυτό. Δεν έχω ξανά κάνει ποτέ στη ζωή μου κούκλες, πώς θα το κάνω τώρα;» είπε ο Γιάννης.

Αυτό αρχικά μου δημιούργησε την εντύπωση ότι ο χρόνος μας δεν θα ήταν αρκετός, ώστε να καταφέρουν οι ομάδες των παιδιών, να φέρουν εις πέρας αυτό που τους ανέθεσα. Μόλις όμως έβγαλα στα θρανία τα υλικά για να φτιάξουν τις κούκλες, είδα ότι τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και άρχισαν να μπαίνουν πιο ενεργά στη διαδικασία. «Τα παιδιά παίρνουν τα υλικά στα χέρια τους, μιλάνε μεταξύ τους, δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον από πριν» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 13^η).

Με την δική μου καθοδήγηση και μέσα σε πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας, οι μαθητές/τριες κατάφεραν στο τέλος της συνάντησης να δώσουν μία μορφή στις κούκλες τους.

Στη δεύτερη συνάντηση, οι μαθητές/τριες ολοκλήρωσαν με επιτυχία τη δουλειά που τους είχα αναθέσει, πράγμα το οποίο με χαροποίησε μιας και η αρχικά πίστευα ότι δεν είναι εφικτό να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα μέσα στο χρονικό πλαίσιο που είχα ορίσει.

Στο τέλος των δυο συναντήσεων, αποφάσισα να κάνω με τα παιδιά μια συζήτηση, σχετικά με τις εντυπώσεις τους πάνω στη δραστηριότητα. Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι παρόλο που βρήκαν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αρκετά δύσκολη, τους έκανε εντύπωση το γεγονός ότι στα πλαίσια ενός μαθήματος μουσικής και συγκεκριμένα στα πλαίσια του μαθήματος της χορωδίας, ασχολήθηκαν με κάτι εντελώς διαφορετικό, όπως είναι η κατασκευή μίας κούκλας. «Κυρία, δεν περίμενα ποτέ ότι θα έφτιαχνα κούκλα για κουκλοθέατρο.» είπε η Νικόλ. Η Δώρα συμπλήρωσε: «Ειδικά την ώρα του μαθήματος της χορωδίας.»

Αυτό μου έδωσε την ευκαιρία να ξανά τονίσω στους/στις μαθητές/τριες πως η μουσική και συγκεκριμένα η όπερα, είναι μια πολυδιάστατη τέχνη που διαρκώς σχετίζεται και αλληλοεπιδρά με άλλες τέχνες. Στην επόμενη και τελευταία δραστηριότητα θα προσπαθούσα να αποδείξω στους/στις μαθητές/τριες τη σημαντικότητα του λιμπρέτου στην όπερα.

Αποτίμηση: Όσον αφορά την επίτευξη των στόχων στη συγκεκριμένη δραστηριότητα έχω να αναφέρω τα εξής:

Σχετικά με την απόφαση μου να δημιουργήσω ομάδες που θα περιέχουν ποικίλο μαθητικό δυναμικό, με βάση την απόδοσή τους, αυτή φάνηκε να λειτουργεί θετικά. Αναλυτικότερα, παρατήρησα ότι αυτή η ανομοιομορφία των ομάδων, βοήθησε

σημαντικά τους/τις μαθητές/τριες που ήταν πιο αδύναμοι να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία «μαθητής προτρέπει τον συμμαθητή του να αναλάβει κι αυτός κάποια εργασία με σκοπό να προχωρήσει η διαδικασία» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 14^η)

Τα παιδιά έδειξαν να συνεργάζονται άψογα μεταξύ τους και να υπάρχει ένα εξαιρετικό ομαδικό κλίμα. Φάνηκε δηλαδή να επιτυγχάνεται η συνεργασία μεταξύ τους. Όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες οι οποίοι δεν έπαιρναν εύκολα την πρωτοβουλία, έδειξαν και αυτοί να προσαρμόζονται και να αποδίδουν μέσα στην ομάδα που εντάχθηκαν. Έκαναν δειλά - δειλά κάποιες ενέργειες, παίρνοντας κίνητρο και από τους ίδιους τους/τις συμμαθητές/τριές τους, αλλά και εμένα που παρακολουθούσα διακριτικά την απόδοσή τους «Ο μαθητής φαίνεται αδιάφορος, κοιτάζει έξω από το παράθυρο, ενώ τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας εργάζονται» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού συνάντηση 13^η).

Η ταυτόχρονη παρακολούθηση του βίντεο, επίσης συνέβαλλε θετικά στην όλη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες εμπνεύστηκαν από αυτό και δημιούργησαν φιγούρες-κούκλες παρόμοιες με τις δικές μου. Βλέποντας το προσωπικό μου παράδειγμα, οι μαθητές/τριες πίστεψαν ότι μπορούν να δημιουργήσουν και οι ίδιοι κάτι αξιόλογο. Ακόμη βλέποντας το βίντεο με το αποτέλεσμα της δικής μου προσπάθειας, φάνηκε και οι ίδιοι να έχουν λιγότερο άγχος και περισσότερη ασφάλεια για αυτό που πήγαιναν να κάνουν «μαθητής γυρίζει στον συμμαθητή του και λέει: δεν πρέπει να είναι και πολύ δύσκολο τελικά!» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 13^η). Κατάλαβαν ότι αυτό που τους είχα ζητήσει, ήταν κάτι εφικτό και πραγματοποιήσιμο.

Οι μαθητές/τριες στα πλαίσια της ελεύθερης έκφρασης και του αυτοσχεδιασμού κατάφεραν τελικά και με εξέπληξαν θετικά, δημιουργώντας ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Τα παιδιά μέσα από τη συζήτησή μας στο τέλος της ώρας, έδειξαν να αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει «σωστός» και «λάθος» τρόπος ως προς την καλλιτεχνική έκφραση. Το μόνο που απαιτείται, για να πετύχουν το σκοπό τους, είναι η ενεργοποίηση της φαντασία και της δημιουργικότητα, γι' αυτό που επιλέγουν να δημιουργήσουν, είτε αυτό είναι μια κούκλα, ένα σενάριο ή οτιδήποτε άλλο απαιτεί ελεύθερη έκφραση.

Τέλος, παρατηρώντας τις κούκλες που έφτιαξαν οι μαθητές/τριες, είναι εμφανές ότι τους εντυπωσίασε ο τρόπος με τον οποίο τραγουδούν οι λυρικοί τραγουδιστές. Τα ανοιχτά στόματα που έφτιαξαν στις κούκλες τους, αποτυπώνει την ένταση και τη δύναμη που έχει η φωνή των τραγουδιστών της όπερας. Ακόμη το ανοιχτό στόμα, που αποτέλεσε κεντρικό στοιχείο στις κούκλες και των τριών ομάδων, δείχνει ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν πως η όπερα δεν αποτελείται από ένα απλό τραγούδι αλλά αντίθετα πρόκειται για κάτι πολύ πιο δυνατό και θεατρικό που απαιτεί συγκεκριμένη τεχνική.

Δραστηριότητα 8^η:

Χώρος: Σχολική αίθουσα

Διάρκεια: 35' & 35'

8^η δραστηριότητα: Δημιουργία λιμπρέτου. «Δίνοντας φωνή στους πρωταγωνιστές μας!»

Στόχοι:

- Η κατανόηση της έννοιας του λιμπρέτου καθώς και η κατανόηση της σημασίας του στην όπερα.
- Η άμεση επαφή των μαθητών/τριών με τα δομικά μέρη της όπερας και συγκεκριμένα με το μουσικό κείμενο.
- Η ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών/τριών.
- Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας.
- Η ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών.
- Η ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης.

Πορεία διδασκαλίας: Αφού τα παιδιά κατασκεύασαν στην προηγούμενη δραστηριότητα τις κούκλες και ενσάρκωσαν τους πρωταγωνιστές της όπερας, σε αυτήν την δραστηριότητα, κλήθηκαν να συνθέσουν το δικό τους λιμπρέτο για μια δική τους σκηνή.

Η δημιουργία του λιμπρέτου διήρκησε δυο διδακτικές ώρες. Στην πρώτη διδακτική ώρα εξήγησα στους/στις μαθητές/τριες ότι στη σκηνή που θα δημιουργήσουν πρέπει να συμμετέχουν μόνο οι τρεις πρωταγωνιστές-κούκλες που κατασκεύασαν στην προηγούμενη δραστηριότητα.

Τους προέτρεψα στη συνέχεια να σκεφτούν τον χώρο στον οποίο θα εκτυλίσσονταν η σκηνή και αφού κατέληξαν στον χώρο που θα διαδραματιζόταν η σκηνή, τότε τα παρότρυνα να φανταστούν το περιεχόμενό της.

Ανέφερα στο σημείο αυτό στους/στις μαθητές/τριες ότι μία σκηνή πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος και φυσικά μια ροή. Στη συνέχεια τους διάβασα ξανά μία μεμονωμένη σκηνή από το συγκεκριμένο έργο, με σκοπό να εμπνευστούν και να μπουν πιο γρήγορα στο νόημα.

Μετά το άκουσμα της σκηνής, τα παιδιά άρχισαν διστακτικά να δίνουν τις πρώτες ιδέες και μετά από συζητήσεις μεταξύ τους κατέληξαν στον τόπο όπου θα διαδραματιζόταν η σκηνή. «Εγώ προτείνω να παιχτεί στην αυλή η σκηνή» είπε ο Μανώλης, «Κυρία εγώ λέω να την κάνουμε μέσα στο δωμάτιο της Ροζίνας» συνέχισε η Μαρίνα. Εκείνη την ώρα πετάχτηκε η Ιλιάδα και είπε: «Εγώ παιδιά λέω να την κάνουμε στο δωμάτιο μουσικής, αφού μουσική κάνουμε κι εμείς.» Οι μαθητές/τριες συμφώνησαν και επέλεξαν ως χώρο δράσης το εσωτερικό του σπιτιού της Ροζίνας και συγκεκριμένα το δωμάτιό της.

Στο επόμενο βήμα τους ζήτησα να δημιουργήσουν τη δομή της σκηνής και να σκεφτούν τα γεγονότα που θα διαδραματίζονταν σε αυτήν. Μετά από συζήτηση μεταξύ τους αποφάσισαν ότι στη σκηνή αυτή οι τρεις πρωταγωνιστές θα συζητούσαν και θα σκάρωναν με ποιον τρόπο ο κόμης Αλμαβίβα θα έκλεβε τη Ροζίνα με τη βοήθεια του σατανικού και πανούργου κουρέα Φίγκαρο. «Οι μαθητές συζητούν. Έντονη αντιπαράθεση. Φωνάζουν. Φαίνονται ενθουσιασμένοι» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 15^η).

Εν συνεχεία, χώρισα τα παιδιά σε ομάδες και ανέθεσα στην κάθε ομάδα να σκεφτεί και να γράψει τα λόγια του κάθε πρωταγωνιστή χωριστά. Πιο συγκεκριμένα η ομάδα Α θα έγραφε τα λόγια της Ροζίνας, η ομάδα Β θα έγραφε τα λόγια του κόμη και η ομάδα Γ θα έγραφε τα λόγια του Φίγκαρο. Στο σημείο αυτό για να βοηθήσω τα παιδιά με τη συγγραφή της πλοκής, τους πρότεινα να ξεκινήσει η σκηνή με τα λόγια του κόμη Αλμαβίβα. Έτσι λοιπόν, την πλοκή θα ξεκινούσε η ομάδα Β. Στο σημείο αυτό ανέφερα στα παιδιά, ότι η φράση για την έναρξη της σκηνής θα ήταν η εξής: «Αγαπημένη μου Ροζίνα, δεν αντέχω άλλο να κρυβόμαστε, θέλω να σε πάρω και να φύγουμε μακριά από όλους και από όλα». «Ο Θωμάς βάζει σε τα χέρια του στην καρδιά και λέει με ύφος

κοροϊδευτικό: ωωωω Ροζίνα, σε θέλω πολύ! Οι υπόλοιποι μαθητές γελάανε.» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 15^η).

Αφού έδωσα στους/στις μαθητές/τριες το έναυσμα να αυτοσχεδιάσουν, τα άφησα να δημιουργήσουν μόνα τους τη στιχομυθία της σκηνής μεταξύ των πρωταγωνιστών. Χρειάστηκε ολόκληρη η διδακτική ώρα για να σκεφτούν, να αλληλοεπιδράσουν, να συζητήσουν μεταξύ τους και στη συνέχεια να ξεκινήσουν να γράψουν αυτό το οποίο είχανε φανταστεί και αποφασίσει μεταξύ τους σχετικά με τους διαλόγους.

Στην επόμενη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες κατά τα πρώτα δέκα λεπτά, συνέχισαν την ίδια διαδικασία που άφησαν στη μέση της προηγούμενης διδακτικής ώρας. Αφού ολοκλήρωσαν τη δημιουργία του λιμπρέτου, τους ζήτησα να διαβάσουν φωναχτά τους διαλόγους που δημιούργησαν. Στη συνέχεια κάναμε όλοι μαζί τις απαραίτητες διορθώσεις – προσθήκες και καταλήξαμε στο τελικό λιμπρέτο το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα.

Αποτίμηση: Συμπερασματικά, η όγδοη δραστηριότητα φάνηκε να άρεσε πολύ στους/στις μαθητές/τριες, αν και υπήρξαν και μερικοί οι οποίοι δυσκολεύτηκαν. Στο σημείο αυτό πολύ καλή εντύπωση μου έκανε το γεγονός ότι ένας από τους μαθητές, ο οποίος στις προηγούμενες δραστηριότητες έδειχνε ελάχιστο ενδιαφέρον, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, λόγω του ιδιαίτερου χιούμορ του, αποδείχθηκε εξαιρετικά αποτελεσματικός για την ομάδα του.

Ειδικότερα, στην αρχή της δραστηριότητας, ο μαθητής φάνηκε να αντιμετωπίζει τη διαδικασία κοροϊδευτικά, με αρκετά ειρωνικά σχόλια και μιμούμενος την ισπανική προφορά. Για παράδειγμα, ανέφερε με κοροϊδευτικό τόνο: «Αυτόθ ο Δον Μπαρτόλο με καταδιώκει παντού και μου θπάει τα νεύρα» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 15^η). Προσπάθησα να αξιοποιήσω το χιούμορ του δημιουργικά, δίνοντας μια θετική διάσταση σε αυτή την αντίδραση. Του απάντησα: «Εσύ παιδί μου, με τόσο χιούμορ, θα είσαι πολύ χρήσιμος στη διαδικασία και θα βοηθήσεις σημαντικά τους συμμαθητές σου να γράψουν έναν εξαιρετικό διάλογο».

Πράγματι, οι μαθητές/τριες έδειξαν να κατακτούν ουσιαστικές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Μέσα από τη διαδικασία, κατάφεραν να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά μεταξύ τους,

ανταλλάσσοντας ιδέες και ενισχύοντας την ομαδικότητα. Η συνεργασία αυτή ήταν εμφανής στη συνεισφορά του/της καθενός/καθεμιάς ξεχωριστά για τη δημιουργία των λόγων των πρωταγωνιστών, αφού η συμμετοχή του κάθε παιδιού, εμπλούτισε τη συλλογική προσπάθεια.

Επιπλέον, η ομαδική δουλειά τους έδωσε την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις και τη δημιουργικότητά τους, αναδεικνύοντας την προσωπική τους ματιά. Οι ιδέες τους, αν και διαφορετικές, βρήκαν χώρο να συνυπάρξουν, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας ενιαίας και ολοκληρωμένης αφηγηματικής γραμμής. Αυτή η δυναμική τους ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση, ενώ παράλληλα καλλιέργησε την ικανότητά τους να λειτουργούν μέσα σε μια ομάδα με κοινούς στόχους.

Επίσης, τους δόθηκε η ευκαιρία να δράσουν αυθόρμητα, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να λειτουργήσουν αυτοσχεδιαστικά, δημιουργώντας κάτι μοναδικό και εντελώς δικό τους. Επιπρόσθετα μέσα από τη συγγραφή λιμπρέτου οι μαθητές/τριες κατανόησαν καλύτερα τα δομικά στοιχεία της όπερας αλλά και τη σημασία του λιμπρέτου.

Μέσα από τη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες κατανόησαν ακόμα τη βαθιά σύνδεση μεταξύ της μουσικής και της σκηνικής δράσης των πρωταγωνιστών σε μια όπερα. Συγκεκριμένα, τα λίγα λόγια που έγραψαν για να συνδέσουν τους διαλόγους των πρωταγωνιστών ανέδειξαν την κατανόησή τους ότι το λιμπρέτο αποτελεί τον συνδετικό κρίκο της ιστορίας. Το λιμπρέτο δεν είναι απλώς μια συλλογή λόγων, αντίθετα αποτελεί το στοιχείο που δίνει νόημα, καθοδηγεί τη σκηνική δράση και ενισχύει την κατανόηση της πλοκής.

Μέσα από την εμπειρία αυτή, οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν ότι η μουσική και η δράση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και αλληλεξαρτώμενες. Το λιμπρέτο δεν λειτουργεί μόνο ως αφηγηματική βάση, αλλά προσφέρει μια ολοκληρωμένη θεατρική εμπειρία, συνδυάζοντας αρμονικά τη μουσική σύνθεση με τη σκηνική απεικόνιση.

6.2. Παρουσίαση ευρημάτων από τη συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο

Μέσα από την παρατήρηση των μαθητών/τριών έγινε καταγραφή ημερολογίων και ηχογράφηση των συναντήσεων του project που είχα αναλάβει. Μέσα από τη θεματική ανάλυση που ακολούθησε και με βάση το υλικό που συγκεντρώθηκε και κωδικοποιήθηκε, οδηγήθηκα στους ακόλουθους βασικούς θεματικούς άξονες:

- Η σημασία της βιωματικής προσέγγισης

Οι διδακτικές μέθοδοι που επέλεξα να χρησιμοποιήσω, φάνηκε να εξυπνέτησαν αποτελεσματικά τους στόχους που είχα θέσει. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν την όπερα μέσα από δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες ενίσχυσαν την ενεργό συμμετοχή τους. Αυτό τους επέτρεψε να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του είδους, καθώς η εμπειρία τους δεν περιορίστηκε μόνο στη θεωρητική προσέγγιση του μουσικού αυτού είδους μέσω ενός εγχειριδίου ιστορίας ή μορφολογίας της μουσικής. Αντίθετα προσεγγίστηκε μέσα από βιωματικές και δημιουργικές εξερευνήσεις.

Η βιωματική μέθοδος στην εκπαίδευση, συχνά αναφερόμενη ως «learning by doing» αφορά στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που συνδέονται με πραγματικές εμπειρίες. Πρώτος ο John Dewey, σημαντικός φιλόσοφος και παιδαγωγός του 20ού αιώνα, εισήγαγε την έννοια της εμπειρικής μάθησης, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση είναι πιο αποτελεσματική όταν βασίζεται σε εμπειρίες του πραγματικού κόσμου. Στο πλαίσιο αυτό, η βιωματική μάθηση σχετίζεται και με τη διερευνητική μάθηση και ιδιαίτερα με τη μέθοδο project. Μάλιστα «ο όρος project, έχει αποδοθεί στα ελληνικά από την Μ. Κλεάνθους - Παπαδημητρίου (1952) ως μέθοδος βιωμάτων» (οπ. αναφ. σε Δεδούλη, 2002:148).

Η επιλογή μου να υλοποιήσω κι εγώ με τους/τις μαθητές/τριές μου ένα project βασίστηκε σε αρχές της βιωματικής μάθησης. Μία από τις βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης, στηρίζεται στην αξιοποίηση των προϋπαρχουσών εμπειριών των παιδιών. Έτσι λοιπόν κι εγώ προσπάθησα να αξιοποιήσω στο project τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, όπως και έκανα στην πρώτη δραστηριότητα με την ιδεοθύελλα, και στη συνέχεια συνέχισα τη διαδικασία δομώντας τις καινούργιες έννοιες πάνω στις ήδη υπάρχουσες.

Στη συνέχεια, στις δραστηριότητες με τη δημιουργία αφίσας και την κατασκευή λιμπρέτου και κούκλων, αποπειράθηκα να κινητοποιήσω και να ενεργοποιήσω τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αυτών, αλλά και κατά τη διάρκεια ολόκληρου του project τους προέτρεπα να δημιουργήσουν και να δώσουν ένα δικό τους νόημα σε όλο αυτό. Σε καμία περίπτωση δεν ήθελα να απομνημονεύσουν απλώς πληροφορίες για την όπερα, τις οποίες εγώ θα τους υπαγόρευα.

- Η χρήση τεχνολογιών

Η χρήση της τεχνολογίας από την άλλη και συγκεκριμένα η χρήση του διαδικτύου, συνέβαλλε στο να επιτευχθούν καλύτερα οι στόχοι του project. Η τεχνολογία είναι πανταχού παρούσα και η χρήση της – ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Στο δικό μου project, το διαδίκτυο και συγκεκριμένα η πλατφόρμα του YouTube και η ιστοσελίδα της Εθνικής Λυρικής Σκηνής, αποδείχθηκαν καθοριστικής σημασίας εργαλεία, καθώς με βοήθησαν να έχω πρόσβαση σε πληροφορίες, πηγές και πολυμέσα με σκοπό να μεταδώσω και να διδάξω αυτά που ήθελα στα παιδιά.

Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι με τη βοήθεια του διαδικτύου, οι μαθητές/τριες κατάφεραν να έρθουν σε επαφή με την παγκόσμια και την εγχώρια καλλιτεχνική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, το διαδίκτυο μάς έδωσε την ευκαιρία να έχουμε πρόσβαση σε υλικό και εκπαιδευτικά προγράμματα από ντόπιους πολιτιστικού φορείς όπως η Εθνική Λυρική Σκηνή. Μέσα από το βίντεο «όλα είναι όπερα», οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν ότι η όπερα είναι ένα είδος που μπορεί να αφορά τα παιδιά και πως έχει παρουσιαστεί ξανά σε παιδιά και μάλιστα σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Αυτό βοήθησε στο να συνειδητοποιήσουν ότι η όπερα, ενώ είναι ένα δύσκολο μουσικό είδος, δεν είναι απρόσιτο για τα παιδιά. Επιπρόσθετα, το βίντεο της Metropolitan opera τους έδωσε ένα μικρό δείγμα σχετικά με αυτά που συμβαίνουν στη διεθνή καλλιτεχνική κοινότητα, αλλά τους έδειξε επίσης ότι η πρόσβαση στην τέχνη της όπερας δεν υπόκειται σε γεωγραφικούς περιορισμούς.

Τέλος, η ενσωμάτωση του διαδικτύου στο project, συνέβαλλε επίσης στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας κάνοντάς την πιο διαδραστική, ευχάριστη, αποτελεσματική και δημιουργική για τους/τις μαθητές/τριες. Τα παιδιά στην

καθημερινότητά τους, χρησιμοποιούν συνεχώς τέτοιου είδους πλατφόρμες όπως το YouTube, πράγμα που τους έκανε τη διδασκαλία πιο οικεία.

- Συνεργασία και ομαδικότητα

Η βιωματική μάθηση, σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, οδήγησαν τους/τις μαθητές/τριες στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα ο τρόπος που σχεδιάστηκε το project και οι πλευρές της όπερας που αναδείχθηκαν ενίσχυσαν τις δεξιότητες της ομαδικής εργασίας, της επικοινωνίας και της υπευθυνότητας, αφού τα παιδιά κατάφεραν να λειτουργήσουν συλλογικά και να πετύχουν ένα κοινό αποτέλεσμα. Έφτιαξαν τις κούκλες, το λιμπρέτο, ενώ επίσης κατάφεραν να παρουσιάσουν με επιτυχία στο τέλος της σχολικής χρονιάς την ουβερτούρα από την όπερα «Ο κουρέας της Σεβίλλης».

Όσον αφορά τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, αυτοί/τές φάνηκε να ευχαριστήθηκαν αρκετά το ομαδικό κλίμα που επικρατούσε στην τάξη. Ειδικότερα παρατηρώντας τους/τις μαθητές/τριες την ώρα που εργάζονταν σε ομάδες, έβλεπα το αυξημένο ενδιαφέρον, τον ζήλο αλλά και το κίνητρό τους να συμμετέχουν στη διαδικασία. Μοιράζονταν συνεχώς ιδέες μεταξύ τους, ένιωθαν άνετα να πούνε τις σκέψεις τους, ακόμη και όταν αυτές έφερναν διαφωνία στην ομάδα. Επίσης μοίραζαν μεταξύ τους τις αρμοδιότητες και αναλάμβαναν, ο καθένας ξεχωριστά, έναν ρόλο μέσα στην ομάδα «ο ένας φτιάχνει τα μαλλιά, ο άλλος ζωγραφίζει το χαμόγελο» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 14^η).

Σημαντικό είναι ότι τελικά κανένας από τους/τις μαθητές/τριες δεν έμεινε ανενεργός, αντίθετα όλοι αναλάμβαναν να κάνουν κάτι. Ο ένας ζητούσε από τον άλλον τη συμβουλή – γνώμη του, ενώ αρκετές ήταν οι φορές που ζητούσαν και τη δική μου γνώμη. «Δείχνουν ενθουσιασμένοι, όλοι επιζητούν να κάνουν κάτι μέσα στην ομάδα», «Η Ιλιάδα απευθύνεται στη συμμαθήτριά της και λέει: δώσε σε εμένα να ζωγραφίσω το χαμόγελο, ζωγραφίζω καλά» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 14^η). Τέλος, στη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων που ήταν χωρισμένοι σε ομάδες, ένιωθαν όλοι/όλες οι μαθητές/τριες άνετα και όλη η διαδικασία φάνηκε να λειτουργήσει ιδιαίτερος θετικά.

- Εξοικείωση και αλλαγή στάσης απέναντι στο μουσικό είδος

Σχετικά με την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την όπερα, αυτή φάνηκε να επιτυγχάνεται σταδιακά και σε μεγάλο βαθμό. Ασφαλώς σημαντικό ρόλο στην εξοικείωση έπαιξε σίγουρα και το ότι επέλεξα μία όπερα που κάποια αποσπάσματα της ήταν ήδη γνωστά. Στη συνέχεια, μέσα από τις συναντήσεις, φάνηκε το συγκεκριμένο είδος να γίνεται πιο οικείο.

Πιο συγκεκριμένα, στην τελευταία δραστηριότητα με το λιμπρέτο οι μαθητές/τριες φάνηκε να συζητούν για την όπερα χρησιμοποιώντας πλέον πιο εξειδικευμένους όρους. «Να βάλουμε τη Ροζίνα να πει μια άρια» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, συνάντηση 14^η). Με τη χρήση της λέξης άρια, φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες είχαν αποκτήσει πλέον γνώση σχετικά με τη δομή και τα επιμέρους μέρη μίας όπερας.

Πολύ σημαντικό για την εξοικείωση των μαθητών/τριών μου με την όπερα, ήταν και το γεγονός ότι τραγούδησα ζωντανά μπροστά τους, κάτι το οποίο σχετίζεται και με τη βιωματικότητα, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε. Η ζωντανή απόδοση μίας άριας ενώπιον των μαθητών/τριών, τους πρόσφερε μία άμεση εμπειρία, στην οποία συμμετείχαν οπτικά, ακουστικά και συναισθηματικά. Ειδικότερα, βλέποντάς με να τραγουδώ μπροστά τους, κατανόησαν καλύτερα ότι η όπερα δεν είναι ένα τόσο απρόσιτο μουσικό είδος, αντίθετα είναι μία μορφή τέχνης στην οποία όλοι μπορούν να συμμετέχουν. Αυτή η άμεση έκθεση τους στο τραγούδι, ενίσχυσε τη σύνδεσή τους με το υλικό, καθώς είδαν έναν οικείο άνθρωπο, τον δάσκαλό τους, να τραγουδά όπερα μπροστά τους, στην τάξη τους. Αυτό μπορεί να ενέπνευσε τα παιδιά να ασχοληθούν πιο ενεργά, να πειραματιστούν με τις φωνές τους και να εκφραστούν χωρίς φόβο.

Η επιλογή μου να τραγουδήσω μπροστά στους/στις μαθητές/τριες, φάνηκε να ενθάρρυνε τα παιδιά να εκφράσουν τις απορίες τους, να αναλύσουν όσα παρακολούθησαν και να εμπλακούν πιο ενεργά στον διάλογο που κάναμε γύρω από την όπερα. Όπως κατέγραψα στο ημερολόγιό μου κατά την 4η συνάντηση, «οι ερωτήσεις τους μετά το τέλος του τραγουδιού ήταν πάρα πολλές». Επιπλέον, η εμπειρία αυτή πυροδότησε την περιέργειά τους και ενίσχυσε την επιθυμία τους να εμβαθύνουν στο αντικείμενο. Η απόφασή μου να τραγουδήσω μπροστά στους/στις μαθητές/τριές μου, δημιούργησε έναν ισχυρό δεσμό τόσο ανάμεσα σε εμένα και τα παιδιά, όσο και μεταξύ των ίδιων και του υλικού. Ταυτόχρονα, τους προσέφερε μια ουσιαστική βιωματική και καλλιτεχνική εμπειρία που διεύρυνε τους ορίζοντές τους.

Γενικότερα, όπως φάνηκε από την παρατήρηση, διαπιστώθηκε ότι μέσα από τη συνολική διαδικασία υπήρξε σαφώς μία θετική μεταστροφή στην αρχική τους στάση. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, το ενδιαφέρον των παιδιών για το συγκεκριμένο μουσικό είδος ενισχύθηκε, καθώς τα εντυπωσίασαν τόσο τα σκηνικά και τα κοστούμια όσο και η ζωντανή εμπειρία του τραγουδιού που ανέφερα προηγουμένως. Αυτή η οπτική επαφή, συνέβαλλε στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων για την όπερα. Συγκεκριμένα ο Γεράσιμος στην τέταρτη δραστηριότητα, μόλις είδε τα σκηνικά και τα κοστούμια των πρωταγωνιστών είπε: «Ωωω, είναι πολύ ωραία τα σκηνικά! Τα κοστούμια είναι σαν να βλέπεις παραμύθι.» Επίσης, οι μαθητές/τριες εξέφρασαν επιθυμία και ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν μια παράσταση όπερας από κοντά. Χαρακτηριστικά, η Ιλιάδα ανέφερε: «Κυρία, εγώ θα ήθελα κάποια στιγμή να παρακολουθήσω και από κοντά μία παράσταση όπερας».

Τέλος, η αλλαγή στάσης οφείλεται εν μέρει και στο ότι μέσα από τη συλλογική τους εργασία για την επίτευξη ενός καλού αποτελέσματος, οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι η όπερα είναι ένα κατεξοχήν συλλογικό είδος τέχνης. Ολόκληρο το project τούς δίδαξε τη σημασία της συνεργασίας, της αλληλοϋποστήριξης και της σύνθεσης διαφορετικών ρόλων και δεξιοτήτων για την παραγωγή ενός αρμονικού και ολοκληρωμένου αποτελέσματος. Με τον τρόπο αυτό, κατανόησαν ότι η ομαδική δουλειά δεν είναι απλώς απαραίτητη, αλλά αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός άρτιου αποτελέσματος.

6.3. Παρουσίαση των ευρημάτων της ανάλυσης των ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους/στις μαθητές/τριες περιείχαν συνολικά 5 ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα αποτελούνταν από 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες μου έδιναν την ευκαιρία να ακούσω και να καταγράψω τη φωνή των μαθητών/τριών.

Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν με απλές και σύντομες ερωτήσεις, προσαρμοσμένες στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών, ώστε να είναι εύκολα κατανοητές και να μην τους αποθαρρύνουν από τη συμμετοχή. Τέτοιες

ερωτήσεις διευκολύνουν την κατανόηση και την άμεση ανταπόκριση. Επιπλέον, οι μικρές ερωτήσεις αποτρέπουν την κόπωση και την ανία που συχνά προκαλούν τα μεγάλα και περίπλοκα ερωτηματολόγια, ενισχύοντας τη διάθεση συμμετοχής. Τα παιδιά, όταν βλέπουν ότι το ερωτηματολόγιο είναι εύκολο συμμετέχουν πιο εύκολα, ενώ παράλληλα εξοικονομείται χρόνος τόσο για τους/τις μαθητές/τριες, όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνολικά, οι μικρές ερωτήσεις είναι ένας απλός, αλλά στρατηγικά αποτελεσματικός τρόπος για την εξασφάλιση αξιόπιστων αποτελεσμάτων και συμμετοχής.

Η πρώτη δραστηριότητα, που αφορούσε την εισαγωγή στην έννοια της όπερας, δεν συμπεριλήφθηκε στις ερωτήσεις. Αποτελούσε για εμένα μια ευκαιρία να διερευνήσω τι γνωρίζουν οι μαθητές/τριες γύρω από το θέμα και με βάση τις γνώσεις αυτές να δομήσω τη συνέχεια.

Από την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων προέκυψαν τα παρακάτω θέματα:

1. Στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στις δραστηριότητες, 2. Στάσεις των μαθητών/τριών σε σχέση με την κατανόηση των βασικών όρων και εννοιών της όπερας, 3. Στάσεις των μαθητών/τριών ως προς τις δυνατότητες που τους δόθηκαν να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους, 4. Στάσεις των μαθητών/τριών ως προς την ατμόσφαιρα που υπήρχε στην τάξη και τον τρόπο που ένιωσαν, 5. Στάσεις των μαθητών/τριών ως προς την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων και 6. Διαμόρφωση άποψης των μαθητών/τριών απέναντι στην όπερα και σκέψεις για το μέλλον.

1. Στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στις δραστηριότητες

Όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στις δραστηριότητες, αυτές φάνηκε να άρεσαν στο σύνολό τους στους/στις μαθητές/τριες. Μεγαλύτερη προτίμηση φάνηκε να έχουν στη Δραστηριότητα 3, «Γνωριμία με τις φωνές» και 5, «Δημιουργία αφίσας». Ακολουθεί στις προτιμήσεις τους η 4^η δραστηριότητα, «Παρουσίαση του έργου», ενώ η 2^η, «Βασικοί όροι της όπερας», η 7^η, «Κατασκευή κούκλων» και η 8^η, «Δημιουργία λιμπρέτου» βρίσκονται στην ίδια θέση. Τέλος λιγότερο άρεσε η 6^η δραστηριότητα, «Μουσική ενεργητική ακρόαση με συνοδεία ηχηρών κινήσεων (body percussion)» (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατάταξη δραστηριοτήτων σε σχέση με τον αν άρεσαν στους/στις μαθητές/τριες

Δραστηριότητα:	Ερώτηση: Ποια δραστηριότητα σας άρεσε περισσότερο;
Δραστηριότητα 3 ^η : Γνωριμία με τις φωνές.	4 άτομα
Δραστηριότητα 5 ^η : Δημιουργία αφίσας.	4 άτομα
Δραστηριότητα 4 ^η : Παρουσίαση του έργου.	3 άτομα
Δραστηριότητα 2 ^η : Βασικοί όροι της όπερας.	2 άτομα
Δραστηριότητα 7 ^η : Κατασκευή κούκλων.	2 άτομα
Δραστηριότητα 8 ^η : Δημιουργία λιμπρέτου.	2 άτομα
Δραστηριότητα 6 ^η : Μουσική ενεργητική ακρόαση με συνοδεία ηχηρών κινήσεων.	1 άτομο

Η δραστηριότητα που φάνηκε να δυσκόλεψε περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες ήταν η 5^η, που αφορούσε τη «Δημιουργία αφίσας». Στη δεύτερη θέση βρίσκονται η 3^η δραστηριότητα, «Γνωριμία με τις φωνές», η 6^η δραστηριότητα, «Μουσική ενεργητική ακρόαση με συνοδεία ηχηρών κινήσεων», η 7^η, «Κατασκευή κούκλων», και η 8^η δραστηριότητα, «Δημιουργία του λιμπρέτου». Αυτές που τους δυσκόλεψαν λιγότερο ήταν η 2^η, «Βασικοί όροι της όπερας», και η 4^η, «Παρουσίαση του έργου». (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατάταξη δραστηριοτήτων σε σχέση με τη δυσκολία τους

Δραστηριότητα	Ερώτηση Ποια δραστηριότητα σας δυσκόλεψε περισσότερο;
----------------------	--

Δραστηριότητα 5 ^η : Δημιουργία αφίσας.	4 άτομα
Δραστηριότητα 3 ^η : Γνωριμία με τις φωνές.	3 άτομα
Δραστηριότητα 6 ^η : Μουσική ενεργητική ακρόαση με συνοδεία ηχηρών κινήσεων.	3 άτομα
Δραστηριότητα 7 ^η : Κατασκευή κούκλων.	3 άτομα
Δραστηριότητα 8 ^η : Δημιουργία λιμπρέτου και σκηνής.	3 άτομα
Δραστηριότητα 2 ^η : Βασικοί όροι της όπερας.	1 άτομο
Δραστηριότητα 4 ^η : Παρουσίαση του έργου.	1 άτομο

Οι δραστηριότητες που φάνηκε να δυσκόλεψαν τους/τις μαθητές/τριες ήταν κυρίως εκείνες που απαιτούσαν δημιουργία από την αρχή ή ενεργή συμμετοχή. Παρ' όλα αυτά, δεν προκύπτει ότι οι δραστηριότητες που αντιμετώπισαν με μεγαλύτερη δυσκολία ήταν απαραίτητα και αυτές που τους άρεσαν λιγότερο. Σε αυτές δεν συμπεριλαμβάνεται η 3^η δραστηριότητα που αφορούσε τη γνωριμία με τις φωνές της όπερας. Για παράδειγμα στη δραστηριότητα της δημιουργίας της αφίσας, που φάνηκε να δυσκόλεψε περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες, οι δυσκολίες παρουσιάστηκαν καθώς για κάποιους/ες η ζωγραφική ήταν δύσκολη ή δεν τους άρεσε, ή τους προκαλούσε άγχος. Τα σχόλια των μαθητών/τριών για τη δραστηριότητα 5 σχετικά με τη δυσκολία της είναι τα παρακάτω:

«Δεν έχω καλή σχέση με τη ζωγραφική και μου ήταν πολύ δύσκολο να αποτυπώσω στο χαρτί ότι είχα στο μυαλό μου.»

«Δεν μου αρέσει καθόλου η ζωγραφική, γιατί πιστεύω ότι δεν είμαι καλή στη ζωγραφική.»

«Δεν μπορώ να ζωγραφίσω τόσο εύκολα, οπότε αυτή η δραστηριότητα με έκανε νιώσω άγχος.»

«Με δυσκόλεψε αρκετά και μου πήρε χρόνο να φτιάξω μια όμορφη αφίσα. Στο τέλος όμως κατάφερα να κάνω ένα όμορφο σχέδιο.»

Επιπλέον στη δραστηριότητα της μουσικής ενεργητικής ακρόασης με συνοδεία ηχηρών κινήσεων παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα στον συντονισμό, καθώς κάποιοι/ες μαθητές/τριες θεώρησαν περίπλοκες τις κινήσεις. Αναφέρω σχόλια των μαθητών από την 6^η δραστηριότητα:

«Είχε πολλές κινήσεις και ήταν δύσκολο να συντονιστούμε όλοι μαζί.»

«Ήταν πολύ κουραστική και δεν μπορούσα εύκολα να συντονιστώ με τους υπόλοιπους συμμαθητές μου.»

«Μου πήρε πολύ καιρό να μάθω όλες τις κινήσεις. Έκανα πολλά λάθη και μερικές φορές δεν μετρούσα καλά τα μέτρα.»

Στη Δραστηριότητα που αφορούσε τη γνωριμία με τις φωνές εντοπίστηκαν κάποιες δυσκολίες σε σχέση με τη διάκριση των φωνών.

«Δεν μπορούσα να ξεχωρίσω τις ψηλές, γυναικείες φωνές.»

Στην κατασκευή κούκλων υπήρξαν δύο αρνητικά σχόλια τα οποία σχετίζονταν περισσότερο με το γεγονός ότι ήταν κάτι το πρωτόγνωρο για αυτούς ή στο ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες στην κατασκευή τους.

«Η δημιουργία κούκλας μου φάνηκε πολύ δύσκολη, αφού δεν είχα ξανά κάνει κάτι παρόμοιο.»

«Οι κούκλες μου φάνηκαν δύσκολες αφού δεν μπορούσα να τις στερεώσω στο ξύλο.»

Τέλος ένα μόνο αρνητικό σχόλιο υπήρξε ως προς τη δημιουργία του λιμπρέτου:

«Το λιμπρέτο με δυσκόλεψε αρκετά, αφού δεν είμαι καλός στο να φτιάχνω ομοιοκαταληξία.»

2. Στάσεις των μαθητών/τριών σε σχέση με την κατανόηση των βασικών όρων και εννοιών που συνδέονται με την όπερα

Σύμφωνα με τα σχόλια των μαθητών/τριών όπως αποτυπώνονται κάτω από τις τρεις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες κατανόησαν τους βασικούς όρους της όπερας και σε αυτό βοήθησε αρκετά η επανάληψη που πραγματοποιήθηκε στις έννοιες μέσω του διαδραστικού παιχνιδιού που πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη. Ενδεικτικά αναφέρω σχόλια των μαθητών/τριών:

Για την 2^η δραστηριότητα:

«Μάθαμε πολλά για την όπερα όπως τα χαρακτηριστικά της.»

«Κατάλαβα, διότι κάναμε με το παιχνίδι επανάληψη στα όσα είχαμε δει στο βίντεο για την όπερα.»

Για την 3^η δραστηριότητα:

«Μάθαμε τις ανδρικές και τις γυναικείες φωνές. Επίσης με τα παιχνίδια περάσαμε πολύ ωραία.»

«Μάθαμε με διασκεδαστικό τρόπο τις φωνές της όπερας και ακούσαμε πράγματα που δεν τα είχαμε ξανά ακούσει.»

«Μάθαμε πολλά για το πως ακούγονται οι φωνές και για τις ονομασίες τους.»

«Επίσης περάσαμε πολύ καλά παίζοντας παιχνίδια.»

«Μέσα από τα παιχνίδια καταφέραμε να αφομοιώσουμε τις έννοιες και να αποκτήσουμε ενδιαφέρουσες γνώσεις.»

Για την 4^η δραστηριότητα:

«Η όπερα είχε πολύ αστεία υπόθεση.»

«Το σενάριο ήταν διασκεδαστικό και αστείο.»

«Μου άρεσε που μάθαμε για τις φωνές στην όπερα και ακούσαμε και διάφορα παραδείγματα για την κάθε φωνή.»

Η κατανόηση της όπερας και των βασικών στοιχείων που συνδέονται με αυτή επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στην ερώτηση 4 «Τι είναι η όπερα;». Από τις απαντήσεις τους συμπεραίνω ότι το μεγαλύτερο ποσοστό έδωσε σημασία σε στοιχεία που παρουσιάζουν την όπερα ως μουσικό-θεατρικό είδος:

«Η όπερα είναι τραγούδι και θέατρο. Τραγουδάνε διαφορετικές φωνές και μιλάνε διαφορετικές γλώσσες.»

«Η όπερα είναι ένα μουσικό θέατρο που γίνεται σε διάφορες γλώσσες.»

«Η όπερα είναι μία μουσική παράσταση όπου είναι συνδυασμένη με πολλές τέχνες όπως μουσική, χορός και θέατρο.»

«Η όπερα είναι ένα μουσικό θεατρικό είδος που περιλαμβάνει μουσική σύνθεση και ταυτόχρονα σκηνική δράση.»

«Όπερα είναι ένα θεατρικό μουσικό είδος όπου οι διάλογοι αποδίδονται με τη μορφή τραγουδιού. Η θεατρική παράσταση για να πραγματοποιηθεί χρειάζεται ένα μουσικό σύνολο.»

«Όπερα είναι ένα μουσικό θέατρο που περιέχει μουσικούς, ηθοποιούς και άλλους.»

«Η όπερα αποτελεί μουσικό θεατρικό είδος που συνδυάζει τη μουσική με τη σκηνική δράση.»

Άλλοι ορισμοί ήταν πιο αναλυτικοί και παρουσίασαν την όπερα ως ένα διακαλλιτεχνικό είδος.

«Η όπερα έχει μουσική, θέατρο, χορό και γενικά συνδυάζει πολλές τέχνες.»

«Η όπερα αποτελεί ένα μουσικό θεατρικό είδος. Συνδυάζει τη μουσική, το τραγούδι και τη σκηνική δράση.»

«Η όπερα αποτελεί μία μουσική θεατρική σκηνή στην οποία συμμετέχουν ηθοποιοί, τραγουδιστές, μουσικοί όπου συνεργάζονται ώστε να καταφέρουν να αποτελέσουν ένα θεατρικό έργο.»

«Η όπερα δεν είναι μόνο ένα απλό τραγούδι. Είναι μια ολόκληρη περιγραφή ενός παραμυθιού, μίας εικόνας, ενός τοπίου.»

Τρεις μαθητές/τριες αναφέρθηκαν και στα επαγγέλματα που σχετίζονται με την όπερα.

«Πίσω από την όπερα υπάρχει σκηνογράφος, χορογράφος και σεναριογράφος.»

«Στην όπερα χρειάζονται ηθοποιοί, σκηνοθέτες, σκηνογράφοι, μουσικοί και πολλοί άλλοι ώστε να είναι ολοκληρωμένη.»

«Σε μια όπερα για να είναι πετυχημένη πρέπει να συμμετέχουν πολλοί ακόμη άνθρωποι εκτός από τους τραγουδιστές και μουσικούς. Χρειάζονται σκηνοθέτες, μουσικοί συνθέτες και άλλοι.»

Ένας μαθητής αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα ύπαρξης λιμπρέτου για τη θεματική της όπερας.

«Όπερα είναι ένα είδος μουσικού θεάτρου με ένα θέμα.»

Ενώ άλλες απαντήσεις επικέντρωσαν στην ετυμολογία της λέξης με το «opus-opera» που σημαίνει «έργο».

«Ο όρος προέρχεται από το λατινικό «opus» και σημαίνει έργο.»

«Ο όρος σημαίνει έργο και προέρχεται από το λατινικό opus.»

Ωστόσο, υπήρχαν και κάποια λιγότερο θετικά σχόλια σχετικά με την κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με την όπερα και το έργο που παρουσιάστηκε. Οι μαθητές/τριες, αν και αναγνώρισαν ότι απέκτησαν πολλές γνώσεις, ανέφεραν

δυσκολίες σε κάποια σημεία όσον αφορά την κατανόηση ή εμπέδωση ορισμένων όρων και εννοιών, όπως το να ξεχωρίζουν τις φωνές, φάνηκε να δυσκολεύονται στο να μάθουν κάποια πράγματα απ' έξω και έδειχναν να μπερδεύουν τα ονόματα των ηρώων.

Για την 2^η δραστηριότητα:

«Έπρεπε να μάθουμε πολλά πράγματα απέξω και αυτό με δυσκόλεψε πολύ.»

Για την 3^η δραστηριότητα:

«Μου ήταν δύσκολο να μάθω τις φωνές και να καταφέρω να τις ξεχωρίζω.

Απέκτησα όμως πολλές γνώσεις.»

Για την 4^η δραστηριότητα:

«Μπέρδευα τους ήρωες του έργου γιατί είχαν παρόμοια ονόματα.»

3. Στάσεις των μαθητών/τριών ως προς τις δυνατότητες που τους δόθηκαν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.

Πίνακας 3. Απαντήσεις των μαθητών/τριών ως προς τις δυνατότητες να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους.

Δραστηριότητα	Ερώτηση Σε ποια από τις δραστηριότητες νιώσατε πιο δημιουργικοί;
Δραστηριότητα 7 ^η : Κατασκευή κούκλων.	8 άτομα
Δραστηριότητα 8 ^η : Δημιουργία λιμπρέτου.	8 άτομα
Δραστηριότητα 6 ^η : Μουσική ενεργητική ακρόαση με συνοδεία ηχηρών κινήσεων.	4 άτομα
Δραστηριότητα 5 ^η : Δημιουργία αφίσας.	3 άτομα
Δραστηριότητα 4 ^η : Παρουσίαση του έργου.	1 άτομο
Δραστηριότητα 2 ^η : Βασικοί όροι της όπερας.	0 άτομα
Δραστηριότητα 3 ^η :	0 άτομα

Γενικά οι μαθητές/τριες ένιωσαν ότι μέσω του project τους δόθηκαν δυνατότητες για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, με τον τρόπο που κάθε παιδί την αντιλαμβάνεται. Η δραστηριότητα που συνέβαλε περισσότερο σε αυτό ήταν η 7^η, «Κατασκευή κούκλων» και η 8^η «Δημιουργία λιμπρέτου και σκηνής». Ακολουθούσε η 6^η, «Μουσική ενεργητική ακρόαση με συνοδεία ηχηρών κινήσεων» και στο τέλος βρίσκεται η 5^η «Δημιουργία αφίσας» (Πίνακας 3).

Οι λόγοι που συνετέλεσαν στο να νιώσουν οι μαθητές/τριες δημιουργικοί/ές συνδέονται με το γεγονός ότι τους δόθηκε αρχικά η ευκαιρία να φανταστούνε τον εαυτό τους ως ήρωα της όπερας, στη συνέχεια κατάφεραν να αξιοποιήσουν δημιουργικά το σώμα τους ως ένα κρουστό μουσικό όργανο, να αποτυπώσουν μέσω της δημιουργίας αφίσας στο χαρτί εκείνο το οποίο είχαν φανταστεί, να δημιουργήσουν τις δικές τους κούκλες και τέλος να φτιάξουν το δικό τους λιμπρέτο και τη δική τους σκηνή αφήνοντας τη φαντασία τους να αυτοσχεδιάσει. Ενδεικτικά είναι τα σχόλια των μαθητών/τριών σχετικά με την τόνωση της δημιουργικότητάς τους:

«Είχε ενδιαφέρον η πλοκή και μου άρεσε που μέσα στο μυαλό μου σκεφτόμουν κι εγώ δικές μου φάρσες που θα έκανα, αν ήμουν ο Φίγκαρο.»

«Το έργο ήταν πολύ ενδιαφέρον με ωραία πλοκή. Επίσης μου άρεσε καθώς ήταν σαν να έμπαινα εγώ μέσα στο έργο και να έπαιζα κάποιον από τους χαρακτήρες.»

«Μου φάνηκε πολύ όμορφο που χορεύαμε όλοι μαζί και χρησιμοποιούσαμε το σώμα μας ως κρουστό μουσικό όργανο.»

«Μου αρέσει πολύ ο χορός. Ήταν πολύ δημιουργικό που χορεύαμε και καταφέραμε να χρησιμοποιήσουμε το σώμα μας για να καταλάβουμε τον ρυθμό.»

«Ήταν πολύ δημιουργικό που οι κινήσεις από το σώμα χρησιμοποιήθηκαν σαν κρουστό μουσικό όργανο.»

«Ήμασταν όλοι μαζί και ζωγραφίζαμε. Ένιωσα ότι φτιάχνω κάτι δικό μου.»

«Μου άρεσε που μπόρεσα να αποτυπώσω στο χαρτί ό,τι φαντάστηκα για το θέμα.»

«Μου αρέσει πολύ να ζωγραφίζω και να δημιουργώ νέα πράγματα και μετά να τα παρουσιάζω στους/στις συμμαθητές/τριές μου.»

«Περάσαμε πολύ ωραία ζωγραφίζοντας και μου άρεσε που μας δόθηκε η δυνατότητα να ζωγραφίσουμε μέσα σε ένα μάθημα μουσικής.»

«Ήταν πολύ ωραίο το ότι δημιουργήσαμε τις δικές μας κούκλες.»

«Ήταν πολύ ωραίο το ότι δημιουργήσαμε το δικό μας λιμπρέτο. Ένιωσα σαν να δίνω στη σκέψη μου υπόσταση.»

«Ένιωσα δημιουργικός, γιατί άφησα τον εαυτό μου και τη φαντασία μου να αυτοσχεδιάσει.»

Ωστόσο υπήρχε και ένας μαθητής ο οποίος, αν και το σύνολο των δραστηριοτήτων το θεώρησε δημιουργικό, κάποιες τις βρήκε εντελώς βαρετές, χωρίς να προσδιορίζει ποιες ακριβώς.

«Κάποιες δραστηριότητες μου φάνηκαν πολύ δημιουργικές και κάποιες εντελώς βαρετές.»

4. *Στάσεις των μαθητών/τριών ως προς την ατμόσφαιρα που υπήρχε στην τάξη και τον τρόπο που ένιωσαν.»*

Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν μέσα σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα όπου οι μαθητές/τριες διασκέδασαν, γέλασαν και αισθάνθηκαν πολύ θετικά ως μέλη μιας ομάδας. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

«Πέρασα διασκεδαστικά και όμορφα με τους/τις συμμαθητές/τριες μου.»

«Μου άρεσαν πολύ όλες οι δραστηριότητες και πέρασα πολύ όμορφα με τους/τις συμμαθητές/τριες μου.»

«Περάσαμε πολύ ωραία με την ομάδα μου και δημιουργήσαμε τη δική μας κούκλα.»

«Είχε πολύ γέλιο, όταν φτιάχναμε το λιμπρέτο. Ένιωσα σαν ράπερ.»

5. *Στάσεις των μαθητών/τριών ως προς την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων.*

Οι μαθητές/τριες έδειξαν θετική στάση ως προς την ανάπτυξη των συνεργατικών τους δεξιοτήτων, σύμφωνα με τα σχόλιά τους στην ερώτηση ανοιχτού τύπου όπου τους ζητήθηκε να αναστοχαστούν πάνω στις δραστηριότητες.

Τους άρεσε που συνεργάστηκαν και αλληλοεπίδρασαν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους σε δράσεις που περιλάμβαναν όλη την τάξη, τους άρεσε που βοηθούσε ο ένας τον άλλο για το τελικό αποτέλεσμα και τέλος απόλαυσαν το γεγονός ότι μέσα από τις δραστηριότητες μάθανε πράγματα ενώ παράλληλα δέθηκαν ως ομάδα.

«Μου άρεσε που συνεργαστήκαμε με τους/τις συμμαθητές/τριές μου.»

«Είχα την ευκαιρία να ζωγραφίσω κάτι που θα έκανε όλη η τάξη και στο τέλος είχα ένα καλό αποτέλεσμα.»

«Μου άρεσε που έφτιαξα το λιμπρέτο με την ομάδα μου. Υπήρχε συνεργασία και ο ένας βοηθούσε τον άλλον.»

«Μάθαμε για τις φωνές της όπερας μέσα από παιχνίδια και δεθήκαμε με τους/τις συμμαθητές/τριές μας.»

6. Διαμόρφωση άποψης των μαθητών/τριών απέναντι στην όπερα και σκέψεις για το μέλλον

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στην ερώτηση που τους ζητούσε να αναστοχαστούν συνολικά μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής των δραστηριοτήτων παρατηρήθηκαν τα παρακάτω σε σχέση με την άποψη που διαμόρφωσαν για την όπερα, την εκδήλωση ενδιαφέροντος για το είδος αυτό, αλλά και διάφορες σκέψεις και συναισθήματα που προέκυψαν από τη διαδικασία.

i. Αύξηση του ενδιαφέροντος σχετικά με το να μάθουν και άλλα πράγματα για την όπερα.

«Μου άρεσαν όλες οι δραστηριότητες πάρα πολύ και θα ήθελα να μάθω και άλλα για την όπερα.»

«Μάθαμε πολλά πράγματα και ήταν πολύ ωραία και η όπερα με την οποία ασχοληθήκαμε.»

«Θα ήθελα πολύ να διαβάσω και να ακούσω και άλλες όπερες.»

«Θα ήθελα να έρθω σε επαφή και με άλλες όπερες.»

ii. Δημιουργία της επιθυμίας να δούνε μία όπερα από κοντά.

«Μου άρεσε πολύ ολόκληρο το πρότζεκτ και θα ήθελα πολύ να πάω να δω και μία όπερα από κοντά.»

«Θα ήθελα να δω μια όπερα από κοντά και να ακούσω αυτές τις φωνές μέσα σε πραγματικό θέατρο.»

«Θα ήθελα να δω από κοντά πως τραγουδάνε οι τραγουδιστές αυτοί και να προσπαθήσω κι εγώ να τραγουδήσω έτσι.»

«Θα προτιμούσα να πάμε να δούμε από κοντά κι εμείς μια όπερα.»

iii. Επιθυμία για δημιουργία της δικής τους όπερας.

«Θα ήθελα να φτιάξω και άλλες δικές μου σκηνές ή καλύτερα να φτιάξουμε μια δική μας όπερα από την αρχή.»

«Θα μου άρεσε να φτιάχναμε δική μας παράσταση και να την παίζαμε όλοι μαζί.»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1. Συμπεράσματα – συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες, μέσα από την υλοποίηση ενός project, θα μπορέσουν να έρθουν σε ουσιαστική επαφή με την όπερα και να κατανοήσουν τους βασικούς όρους και τις έννοιες που τη χαρακτηρίζουν. Παράλληλα, σκοπός μου ήταν να διαπιστώσω αν, με ποιους τρόπους και σε ποιο βαθμό το project έδωσε ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ τους, να προαχθεί η σύνδεση της μουσικής με άλλες μορφές τέχνης, και να καλλιεργηθεί μια θετική στάση απέναντι στην όπερα. Η στάση αυτή μπορεί να βασίζεται στη γνώση και στην εξοικείωση με το συγκεκριμένο μουσικό είδος.

Οι δραστηριότητες που επέλεξα να εφαρμόσω, επιδιώχθηκε να συμβάλλουν στην εφαρμογή των προτεινόμενων στόχων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) που σχετίζονται με το μάθημα της Χορωδίας για την Α' Γυμνασίου στα Μουσικά Γυμνάσια (βλ. ΦΕΚ σελ. 34099).

Μία εξίσου σημαντική παράμετρος έρευνας αφορούσε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων και των τεχνολογικών εφαρμογών που χρησιμοποιήθηκαν, στα πλαίσια της βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, τις οποίες επέλεξα ως βασικές μεθόδους για την υλοποίηση του project. Οι μέθοδοι αυτές εναρμονίζονται με τις κατευθύνσεις που προτείνονται στο σχετικό ΦΕΚ (βλ. ΦΕΚ σελ. 34094) για τα Μουσικά Γυμνάσια.

Όσον αφορά την επίτευξη των στόχων, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να θεωρηθούν θετικά. Αρχικά, οι μαθητές/τριες φάνηκε ότι προσέγγισαν, κατανόησαν και εξοικειώθηκαν με το μουσικό είδος της όπερας αλλά και τις βασικές σχετικές έννοιες και όρους. Σε αυτό φάνηκε να συνέβαλε αρκετά αρχικά το άκουσμα γνωστών αποσπασμάτων όπερας που άκουσαν οι μαθητές/τριες από την πρώτη

συνάντηση. Σκοπός ήταν τα παιδιά να αισθανθούν μια πρώτη οικειότητα με τη μουσική που θα έρχονταν σε επαφή και να κατανοήσουν ότι η όπερα είναι εν μέρει ένα μουσικό είδος οικείο, καθώς γνωστά αποσπάσματα και άριες ακούγονται στην καθημερινή μας ζωή.

Ακόμη, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι τεχνολογικές εφαρμογές που χρησιμοποιήσα, προσέφεραν στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα, μιας βιωματικής προσέγγισης, ενώ παράλληλα, η χρήση εφαρμογών του διαδικτύου, με το οποίο τα παιδιά είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα, συνέβαλε ώστε αυτά να αποκτήσουν μεγαλύτερη οικειότητα με το υλικό.

Λαμβάνοντας υπόψη το υλικό που κωδικοποιήθηκε και αναλύθηκε από την συμμετοχική παρατήρηση, αλλά και την ανάλυση των δεδομένων από τα σύντομα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους/στις μαθητές/τριες, μπορούμε να επιχειρήσουμε μία πρώτη απάντηση των κεντρικών ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά την κατανόηση των βασικών όρων και εννοιών της όπερας, φαίνεται ότι, οι δραστηριότητες διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο, διευκολύνοντας την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τους σχετικούς όρους και έννοιες, μέσα από την επιλεγμένη εφαρμογή μιας ολιστικής προσέγγισης του είδους. Ως ιδιαίτερα σημαντικός αναδείχθηκε και ο τρόπος με τον οποίο υλοποιήθηκαν κάποιες δραστηριότητες, δηλαδή με τη μορφή παιχνιδιού και με στοιχεία βιωματικά. Με το σταυρόλεξο που χρησιμοποίησα στη δεύτερη δραστηριότητα καθώς επίσης και με το διαδραστικό παιχνίδι στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες φάνηκε να απολαμβάνουν τη διαδικασία και να κατανοούν πολύ πιο εύκολα τη διδασκόμενη και υπό εξέταση έννοια. Το γεγονός αυτό επισφραγίζει την άποψη ότι τα παιδιά φαίνεται να κατανοούν πολύ πιο εύκολα τις έννοιες που καλούμαστε να τους διδάξουμε, όταν αυτές παρουσιάζονται υπό τη μορφή παιχνιδιού.

Οι τεχνολογικές εφαρμογές διαδραμάτισαν επίσης καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των εννοιών. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δεύτερη δραστηριότητα, όπου οι μαθητές/τριες αντιμετώπισαν δυσκολίες στην αναγνώριση των φωνών. Η χρήση της εφαρμογής *Learning App* προσέφερε μια βιωματική και

διαδραστική προσέγγιση, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με το άκουσμα των φωνών με τρόπο αποτελεσματικό και ευχάριστο.

Τα δημιουργικά έργα των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, όπως οι ζωγραφιές, οι κούκλες και το λιμπρέτο, συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό και στην κατανόησή του ιστορικού πλαισίου της όπερας. Χαρακτηριστικά, τα σκίτσα με άνδρες που απεικονίζονταν με χαρακτηριστικά ισπανικά μουστάκια, οι ενδυμασίες της εποχής και οι απεικονίσεις αρχοντικών σπιτιών μαρτυρούν την επιρροή του ιστορικού πλαισίου στις δημιουργίες τους και αναδεικνύουν τη βαθιά εμπλοκή τους στη δραστηριότητα. Επιπλέον, ο λόγος που χρησιμοποίησαν στο λιμπρέτο τους ήταν προσεγμένος, αποπνέοντας την ευγένεια και το ύφος επικοινωνίας που τα παιδιά θεώρησαν ότι χαρακτήριζε τους ανθρώπους της συγκεκριμένης εποχής, κάτι που υπογραμμίζει την κατανόησή τους απέναντι στις πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες της περιόδου.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες ενίσχυσαν τη δημιουργικότητά τους καταλήγουμε στα ακόλουθα: Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες, εκδηλώνοντας όμως ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις καλλιτεχνικές – δημιουργικές διαδικασίες. Αυτό αποδεικνύεται και από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα στην ερώτηση 3 (βλ. σελ.90 της παρούσας). Το ενδιαφέρον τους κορυφώθηκε στις δραστηριότητες όπου είχαν την ευκαιρία να παράγουν κάτι εντελώς δικό τους, τα δικά τους έργα, όπως η κατασκευή αφίσας, η δημιουργία κουκλών, το λιμπρέτο με τη σκηνή της όπερας, αλλά και η ενορχήστρωση της ουβερτούρας με τα σωματικά κρουστά.

Κατά τη δημιουργία της αφίσας, οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους μέσα από το σχέδιο, δημιουργώντας ένα εικαστικό αποτέλεσμα που αντικατοπτρίζει τη φαντασία και τις ιδέες τους. Η συγγραφή του λιμπρέτου προσέφερε την ευκαιρία να καλλιεργήσουν το συγγραφικό τους ταλέντο, συνεργαζόμενοι για τη δημιουργία μιας πρωτότυπης ιστορίας με αρχή, μέση και τέλος, η οποία διαδραματίζεται σε τόπο της επιλογής τους.

Η δημιουργία των κουκλών συνέβαλε καθοριστικά στη δημιουργική έκφραση, καθώς οι μαθητές/τριες σχεδίασαν, έφτιαξαν και διακόσμησαν τις κούκλες με βάση τους χαρακτήρες της ιστορίας τους. Αυτή η διαδικασία όχι μόνο ενίσχυσε τη

δεξιοτεχνία και την καλλιτεχνική τους φαντασία, αλλά τους επέτρεψε να συνδέσουν χειροπιαστά τις δημιουργίες τους με τη δραματουργία της όπερας.

Η δραστηριότητα με το *body percussion* ενίσχυσε την αίσθηση του ρυθμού, την ακουστική τους αντίληψη, καθώς και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Παράλληλα, τους έδωσε την ευκαιρία να προσεγγίσουν τη μουσική με έναν βιωματικό και διαδραστικό τρόπο, καθώς το ίδιο τους το σώμα τους έγινε μουσικό όργανο. Η ενασχόληση με το *body percussion* όχι μόνο προώθησε τη δημιουργικότητά τους, αλλά καλλιέργησε και τη φαντασία τους, καθώς χρειάστηκε να συνδυάσουν κινήσεις και ήχους για να αποδώσουν τη δομή και την ένταση της ουβερτούρας. Το αποτέλεσμα ήταν εντυπωσιακό, με τους μαθητές/τριες να εμπλέκονται ενεργά, να διασκεδάζουν και να νιώθουν μέρος μιας πρωτότυπης μουσικής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, η δημιουργικότητα των παιδιών ενισχύθηκε, όταν αυτά κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους. Σύμφωνα με τη Διονυσίου «η φαντασία είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας» (Διονυσίου, 2009:276). Ειδικότερα, μέσω της ζωγραφικής και της δημιουργίας λιμπρέτου, για μία σκηνή στην οποία τα ίδια σκέφτηκαν το σενάριο, οι μαθητές/τριες λειτούργησαν αυτοσχεδιαστικά, πειραματίστηκαν με διάφορες ιδέες και ανέπτυξαν την ικανότητα τους να σκέφτονται με διαφορετικούς τρόπους. Χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, ανασύνθεσαν γνωστές πληροφορίες και τις μετέτρεψαν σε κάτι καινούργιο πράγμα που αποτελεί τη βάση της δημιουργικότητας.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, φάνηκε ότι οι δραστηριότητες που επέλεξα να χρησιμοποιήσω δημιούργησαν ένα ευχάριστο και υποστηρικτικό κλίμα μέσα σε αυτήν. Αυτό αποτέλεσε θεμελιώδη παράγοντα για τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων τους.

Ειδικότερα, οι αδύναμοι και ανασφαλείς μαθητές/τριες βρήκαν το θάρρος να συμμετάσχουν ενεργά στο project, καθώς η ζεστή και φιλική ατμόσφαιρα τους ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που ακολούθησα αλλά και η αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους σε αυτό το θετικό περιβάλλον όχι μόνο τους βοήθησε να ξεπεράσουν τις ανασφάλειες τους, αλλά τους επέτρεψε να εκφράσουν τις ιδέες και τις

απόψεις τους χωρίς φόβο κριτικής. Επιπλέον, μέσα από αυτή τη διαδικασία, καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση και ο αλληλοσεβασμός ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες, ενώ δημιουργήθηκε χώρος για γόνιμο διάλογο και συνεργασία.

Έτσι, οι δραστηριότητες αυτές λειτούργησαν ως εργαλείο ενδυνάμωσης, ενισχύοντας τη συλλογικότητα και την ατομική αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα όλοι οι μαθητές/τριες να νιώσουν δημιουργικοί και ισότιμοι. Ακόμη η υλοποίηση του project, μου έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξω κι εγώ μια ισχυρή σχέση με τους/τις μαθητές/τριές μου. Πιο συγκεκριμένα, κατάφερα να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους και να δημιουργήσω σε αυτούς μια δέσμευση για μια πιο ενεργή συμμετοχή σε μελλοντικές διαδικασίες μάθησης.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές/τριες φάνηκε να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να υιοθετούν θετική στάση απέναντι σε όλες τις δραστηριότητες. Η συνεργασία μεταξύ τους ενισχύθηκε μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ομαδικές δραστηριότητες, όπου τους παρέχονταν η ευκαιρία να δουλέψουν ομαδικά. Στα περισσότερα παιδιά φάνηκε να αρέσει η εργασία σε ομάδες, αφού ήρθαν πιο κοντά με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και συνεργάστηκαν αποτελεσματικά βοηθώντας ο ένας τον άλλο, πράγμα που τους βοήθησε να δεθούν ως ομάδα. Καθώς τα παιδιά εργάζονται μαζί, μαθαίνουν να διαχειρίζονται διαφωνίες, να λαμβάνουν αποφάσεις συλλογικά και να αναγνωρίζουν τη σημασία της συμβολής του καθενός στην επίτευξη του στόχου. Η ευκαιρία που είχαν μέσα από τις δραστηριότητες να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλο δημιούργησε έναν δεσμό εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης μεταξύ τους.

Προχωρώντας στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, αξίζει να επισημανθούν ορισμένες σημαντικές παρατηρήσεις. Αρχικά, οι μαθητές/τριες έδειξαν μια εμφανώς αρνητική στάση απέναντι στο συγκεκριμένο μουσικό είδος, κάτι που κατέστη σαφές κατά τη δράση της ιδεοθύελλας, όπου εκφράστηκαν στερεοτυπικές αντιλήψεις ή ακόμα και αδιαφορία. Ωστόσο, αυτή η αρχική αρνητικότητα σταδιακά μεταβλήθηκε. Μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν το μουσικό είδος πιο ουσιαστικά, τόσο από ιστορική όσο και από καλλιτεχνική σκοπιά.

Οι δραστηριότητες, που περιλάμβαναν ακροάσεις, δημιουργικές συνθέσεις, κινησιολογικές προσεγγίσεις και διακαλλιτεχνικές δράσεις, όπως η σύνδεση της όπερας και με άλλες τέχνες, όπως για παράδειγμα με τα εικαστικά, συνέβαλαν στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μια νέα οπτική. Μέσα από αυτές, συνειδητοποίησαν τη διαχρονική αξία του είδους, την τεχνική του πολυπλοκότητα και τη δυνατότητά που μπορεί να παρέχει να εκφράζει κανείς έντονα συναισθήματα. Σταδιακά, η αρχική προκατάληψη αντικαταστάθηκε από περιέργεια και ενδιαφέρον, τελικά, από εκτίμηση προς το είδος.

Η αλλαγή στάσης δεν οφείλεται μόνο στη γνωστική διεύρυνση που προσπάθησα να πετύχω με τους μαθητές/τριες μου αλλά είναι και αποτέλεσμα της βιωματικής προσέγγισης που χρησιμοποίησα. Οι μαθητές/τριες, συμμετέχοντας ενεργά στο project, απέκτησαν μια προσωπική εμπειρία, η οποία τους βοήθησε να δουν το μουσικό αυτό είδος ως κάτι περισσότερο από έναν αφηρημένο όρο. Αυτή η μεταστροφή στη στάση των παιδιών αποδεικνύει και τη σημασία της ενεργής συμμετοχής και της πολυδιάστατης προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο σημείο αυτό να υπογραμμίσουμε ότι ορισμένα έργα τέχνης απαιτούν μια ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη προσέγγιση για να γίνουν πραγματικά κατανοητά και να εκτιμηθούν πλήρως. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες δεν εξοικειώθηκαν μόνο με την τέχνη της όπερας αλλά συνειδητοποίησαν και τη σημασία που έχει το να εμβαθύνει κάποιος μέσα σε ένα έργο και να το προσεγγίζει μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Τα παιδιά, μέσα από την ενεργό τους δράση, αντιλήφθηκαν την πολυπλοκότητα της όπερας και άρχισαν να την αντιμετωπίζουν ως μια πολυδιάστατη μορφή τέχνης και όχι σαν ένα αδιάφορο και ξεπερασμένο καλλιτεχνικό είδος άλλης εποχής. Αυτό όχι μόνο ενίσχυσε τη γενικότερη παιδεία τους, αλλά και καλλιέργησε την ικανότητά τους να εκτιμούν τη σύνθετη φύση της τέχνης, διευρύνοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, μέσα από τους ορισμούς που έδωσαν για αυτήν στα ερωτηματολόγια, φάνηκε να έχουν κατανοήσει τον διαθεματικό και διακαλλιτεχνικό χαρακτήρα της όπερας. Η ενσωμάτωση διαφορετικών μορφών τέχνης και θεμάτων σε μια κοινή αφήγηση δεν ήταν πλέον γι' αυτούς μια θεωρητική έννοια, αλλά κάτι που

γνώρισαν εμπειρικά και εκτίμησαν μέσα από το project. Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι αντιλήφθηκαν πώς η συνεργασία αυτών των στοιχείων δημιουργεί έργα που δεν περιορίζονται σε μία μόνο τέχνη, αλλά αντλούν από πολλές πηγές για να εκφράσουν βαθύτερες ιδέες και συναισθήματα.

Τέλος, γνωρίζοντας καλύτερα το είδος της όπερας, με το οποίο οι μαθητές/τριες δεν ήταν προηγουμένως εξοικειωμένοι, είχαν την ευκαιρία να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη, να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για αυτήν, να τους γεννηθεί η επιθυμία να παρακολουθήσουν μία όπερα από κοντά, αλλά και να δημιουργήσουν τη δική τους σκηνή σε συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι οι μαθητές/τριες αντιμετώπισαν και κάποιες δυσκολίες κατά την εφαρμογή του project. Αναλυτικότερα, οι δυσκολίες αφορούσαν περισσότερο τις δραστηριότητες στις οποίες έπρεπε οι ίδιοι/ίδιες να δημιουργήσουν κάτι και όχι τόσο στις δραστηριότητες που απαιτούσαν κατανόηση των εννοιών και των στοιχείων της όπερας. Η ενεργητική συμμετοχή μπορεί να αυξάνει τον βαθμό δυσκολίας, ωστόσο τα αποτελέσματα είναι πολύ πιο ουσιαστικά για τα παιδιά.

Για παράδειγμα, η 5^η δραστηριότητα που περιείχε την δημιουργία της αφίσας, παρόλο που φάνηκε στα παιδιά αρκετά δημιουργική, φάνηκε παράλληλα να τους δυσκολεύει. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό και από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα ερωτηματολόγια και συγκεκριμένα στην ερώτηση 2. Το ίδιο παρατηρήσαμε και κατά την 6^η δραστηριότητα, όπου τα παιδιά για πρώτη φορά, κλήθηκαν να δημιουργήσουν και να αναγνώσουν μια μη συμβατική παρτιτούρα. Και στις δυο περιπτώσεις η δυσκολία είχε να κάνει πιθανότατα και με το γεγονός ότι ποτέ στο παρελθόν δεν είχαν ξανακάνει κάτι ανάλογο όπως το να δημιουργήσουν μια αφίσα για μια όπερα ή, να δημιουργήσουν και να διαβάσουν μη συμβατική σημειογραφία.

Επίσης να σημειωθεί ότι, στη δραστηριότητα με το body percussion, ενώ στην αρχή οι μαθητές/τριες φάνηκε να απολαμβάνουν το γεγονός ότι η δραστηριότητα έθετε τους ίδιους σε κίνηση, στην πορεία αρκετοί μαθητές/τριες φάνηκε να χάνουν το ενδιαφέρον τους. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι χρειάστηκε να κάνουμε αρκετές πρόβες, με σκοπό την επιτυχία της τελικής σχολικής εκδήλωσης, πράγμα που φάνηκε να κούρασε αρκετά τους/τις μαθητές/τριες.

Οι δυσκολίες που εμφανίστηκαν είναι κατανοητές, καθώς τόσο το project όσο και οι δραστηριότητες, ήταν κάτι το καινούριο για τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης ο τρόπος εργασίας μέσα στην τάξη ήταν εντελώς διαφορετικός από τις δασκαλοκεντρικές

μεθόδους, καθώς απαιτούνταν εργασία από κάθε μαθητή/τρια που έπρεπε να συμβάλλει ατομικά στην εκάστοτε ομάδα. Επίσης απαιτούνταν ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους.

Όσον αφορά την δική μου πλευρά, και συγκεκριμένα την εκπαιδευτική διαδικασία, έχω να παραθέσω τα εξής. Αρχικά το project απαιτούσε από τον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει και να αναπτύξει ο ίδιος πρώτα τη δημιουργικότητά του μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση καινοτόμων δραστηριοτήτων. Η προετοιμασία των πλάνων διδασκαλίας, αλλά και η ανατροφοδότηση από τους/τις μαθητές/τριες, μού έδιναν διαρκώς την ευκαιρία να αναπτύξω και να κατανοήσω κι εγώ πληρέστερα κάποιες έννοιες ή διαστάσεις του θέματος που μέχρι εκείνη τη στιγμή ίσως αγνοούσα ή φαινόταν για εμένα δεδομένες.

Ακόμη, το project μού προσέφερε την ευκαιρία να τονώσω και να ενισχύσω την ικανότητά μου για γρήγορη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των διαφόρων προκλήσεων που αναδύθηκαν στην πορεία του project, ως συντονίστρια κλήθηκα αρκετές φορές να πάρω πρωτοβουλίες, για να λύσω τα προβλήματα που προκύπταν. Για παράδειγμα, σε αρκετές δραστηριότητες, ενώ αρχικά το πλάνο φαινόταν εύκολα υλοποιήσιμο κατά τη σχεδιάσή του, όταν βρισκόμουν ενώπιον των μαθητών/τριών, χρειάστηκε πολλές φορές να λειτουργήσω ως εμψυχώτρια ή να επανασχεδιάσω και να κάνω αλλαγές για να λύσω επί τόπου το πρόβλημα, ώστε να προχωρήσει η διαδικασία.

Τέλος, δε θα μπορούσα να μην αναφερθώ στην ικανοποίηση που ένιωσα ως εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση και τη θετική έκβαση του project. Ενώ στην αρχή αυτό φαινόταν ένα πολύ δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα, με την βοήθεια και την θετική ανταπόκριση των παιδιών, κατάφερα να το φέρω εις πέρας, παρά τις διάφορες προκλήσεις που αντιμετώπισα. Συνεπώς, η εμπειρία αυτή ενίσχυσε την πίστη μου στη δύναμη της συνεργασίας και της καλλιτεχνικής έκφρασης, αποδεικνύοντάς μου ότι μπορώ να πετύχω και τον πιο απαιτητικό στόχο, αρκεί να έχω επιμονή και αφοσίωση σε αυτόν.

Όσον αφορά τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για το μάθημα της χορωδίας, στους οποίους βασίστηκε το συγκεκριμένο project, αυτοί επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα μέσα από τη διαδικασία, προωθήθηκαν οι βασικές αρχές του ΑΠΣ, όπως η συνεργασία, η καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων, η επαφή των μαθητών/τριών με διαφορετικά μουσικά ερεθίσματα, η

ανάπτυξη της αισθητηριακής τους αγωγής, η κατανόηση του εκάστοτε μουσικού είδους καθώς και η ενίσχυση της ομαδικής συμμετοχής και της αίσθησης της αλληλεγγύης.

Συμπερασματικά, μέσα από την έρευνα έγινε σαφές ότι το project πέτυχε τους βασικούς του στόχους και συνεισέφερε στην περαιτέρω μουσική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν ένα εντελώς διαφορετικό μουσικό είδος, το οποίο σπάνια είχαν συναντήσει ή επιλέξει στο παρελθόν όπως και οι ίδιοι/ίδιες επεσήμαναν. Αυτή η επαφή συνέβαλε στο να διευρύνουν τους μουσικούς τους ορίζοντες και να αποκτήσουν μεγαλύτερη εκτίμηση για τη διαφορετικότητα στη μουσική έκφραση.

7.2. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και ασφαλώς αντιμετωπίζει κάποιους περιορισμούς, όπως κάθε επιστημονική έρευνα. Αρχικά ο αριθμός του δείγματος ήταν μικρός, που περιορίζει την απαίτηση γενίκευσης των συμπερασμάτων. Ωστόσο το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δεν είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία στο μουσικό είδος της όπερας και για όλους/όλες ήταν ένα άγνωστο πεδίο προσδίδει μία ομοιογένεια στο δείγμα μας σχετικά με το κεντρικό ζητούμενο της έρευνας, γεγονός που επιτρέπει να θεωρηθούν τα συμπεράσματα σημαντικά.

Αν και ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας στην αρχή φαινόταν αρκετός, ώστε να υλοποιηθούν όλες οι δραστηριότητες που είχα αρχικά στο πλάνο μου, εν τέλει αποδείχθηκε ανεπαρκής. Συνεχώς χανόταν συναντήσεις με τους/τις μαθητές/τριες, εξαιτίας κάποιων δράσεων που υλοποιούνταν παράλληλα στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, διαρκώς να βρίσκομαι υπό την πίεση του χρόνου για την υλοποίηση των δράσεων που είχα σχεδιάσει και να συρρικνώνω διαρκώς κάποιες από αυτές. Ακόμη, κάποιες πρόσθετες δράσεις που είχα σκοπό να υλοποιήσω κατά τη διάρκεια του project, δεν κατέστη δυνατόν να τις πραγματοποιήσω εξαιτίας της έλλειψης χρόνου.

Για παράδειγμα, αρχική μου σκέψη ήταν οι μαθητές/τριες στο τέλος του project να παίξουν κουκλοθέατρο με ολόκληρη τη σκηνή που έγραψαν οι ίδιοι. Αυτό θα τους έδινε τη δυνατότητα να μπούνε καλύτερα στον ρόλο των πρωταγωνιστών και να έρθουν ακόμη πιο κοντά στο μουσικό είδος της όπερας. Επιπλέον, ήθελα τα παιδιά μέσα από

το στήσιμο ολόκληρης της σκηνής, να έρθουν σε επαφή με τον ρόλο του σκηνοθέτη και να δουν μέσα από το πρίσμα του, ακόμη μια διάσταση αυτού του μουσικού είδους. Αυτό απαιτούσε αρκετές διδακτικές ώρες, τις οποίες δεν είχα στη διάθεσή μου.

Τέλος, όσον αφορά τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας, θα μπορούσα να πω ότι ήταν ελλιπής. Το σχολείο λόγω του ότι ιδρύθηκε πρόσφατα, δε διέθετε αίθουσα υπολογιστών. Αυτό εμπόδιζε τον αρχικό μου σχεδιασμό, που προέβλεπε οι μαθητές/τριες να εργαστούν σε ομάδες έχοντας έναν υπολογιστή για την κάθε ομάδα. Έτσι με ανάγκαζε, όταν είχαμε με τους/τις μαθητές/τριες διαδραστικό παιχνίδι, να το υλοποιώ μέσα από τον προσωπικό μου υπολογιστή και τον προτζέκτορα περιορίζοντας τη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών/τριών σε όλες τις ερωτήσεις του παιχνιδιού.

Ακόμη, ο προτζέκτορας που αποδείχθηκε βασικό εργαλείο κατά τη διάρκεια του project, δεν ήταν εγκατεστημένος εξαρχής όπως συμβαίνει σε αρκετές σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα να χρειάζεται σε κάθε διδακτική ώρα να τον εγκαθιστώ από την αρχή, περιορίζοντας ακόμη περισσότερο τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

7.3 Αξιοποίηση της έρευνας στην εκπαιδευτική κοινότητα

Η όπερα, ως πολυδιάστατη μορφή τέχνης, συνδυάζει διάφορες τέχνες όπως τη μουσική, το θέατρο, την πεζογραφία και τις εικαστικές τέχνες. Η έρευνά μου ανέδειξε ότι η όπερα μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, προσφέροντάς του τη δυνατότητα να δημιουργήσει πλούσιες και πολυδιάστατες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Μέσω της όπερας, οι μαθητές/τριες μπορούν να ανακαλύψουν και να εμπεδώσουν καλύτερα έννοιες, γνώσεις και δεξιότητες από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, αναπτύσσοντας έτσι μια πιο ολιστική και εμπλουτισμένη προσέγγιση στη μάθηση.

Ιδιαίτερα, χρησιμοποιώντας οι εκπαιδευτικοί την όπερα ως εργαλείο μάθησης στα μουσικά σχολεία μπορούν να δώσουν στους/στις μαθητές/τριες πολλές ευκαιρίες να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και να έρθουν σε επαφή με άλλες μορφές τέχνης, ώστε να γίνουν πιο ολοκληρωμένοι μουσικοί. Επιπλέον, η αξιοποίηση του παραπάνω project, παρέχει στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες να διευρύνουν τους καλλιτεχνικούς τους ορίζοντες και τους βοηθά να αντιληφθούν τις κλήσεις και τα ταλέντα τους.

Μέσα στην τάξη, οι μαθητές/τριες έχουν επίσης τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα πιο ελεύθερο και ανοιχτό μουσικό περιβάλλον, να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, να αισθανθούν μέλη μιας ομάδας και να πάρουν αποφάσεις από κοινού και τέλος, να ενισχύσουν τους δεσμούς φιλίας μεταξύ τους.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, αξιοποιώντας τα πορίσματα και τις ιδέες από την παραπάνω έρευνα, έχει στη διάθεση του μία σειρά από προτάσεις, τόσο τεχνολογικές όσο και σε επίπεδο μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει νέες δυνατότητες και προσεγγίσεις.

Η χρήση τεχνολογικών εφαρμογών, όπως το YouTube, σε διάφορες δραστηριότητες, προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να ανακαλύψουν νέους τρόπους μάθησης. Παρόλο που για τα παιδιά το YouTube αποτελεί κυρίως μέσο ψυχαγωγίας στον ελεύθερο χρόνο τους, μέσα από την υλοποίηση του project, έμαθαν να το χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο. Αυτή η αλλαγή στη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης των παιδιών για τη μάθηση και τους αποκαλύπτει τις πολλαπλές δυνατότητες των νέων τεχνολογιών.

Η έρευνα έδειξε ότι η όπερα, επειδή ακριβώς αποτελεί τον χώρο πολλών διαφορετικών τεχνών και καλλιτεχνικών μέσων, μπορεί να αποτελέσει το πεδίο τα παιδιά να συνεργαστούν, να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν νέους τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης. Η χρήση νέων τεχνολογιών και νέων μεθόδων μπορεί να μεταφέρει το συγκεκριμένο μουσικό είδος στο σήμερα και να ανταποκριθεί έτσι στις ανάγκες των παιδιών στην εποχή μας. Η παρουσίαση του project θα μπορούσε απλώς να αποτελέσει ένα έναυσμα, ώστε κάθε εκπαιδευτικός, σε ένα μουσικό σχολείο, αλλά και σε ένα γενικό σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη του τη δική του τάξη και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών του να χρησιμοποιήσει την πολλαπλότητα της όπερας για να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και την έκφραση των μαθητών/τριών του.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Alan, R., & Dunton – Downer, L. (2006). *Opera [ebook]*. Ανακτήθηκε 11 Σεπτεμβρίου, 2024 από: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=W6Uk0KgKps4C&oi=fnd&pg=PA10&dq=women+in+romanticism+opera&ots=BWKhzRiRcr&sig=ChDptN0fS5wwdHoNN9UTUiwo8kI&redir_esc=y#v=onepage&q=women%20in%20romanticism%20opera&f=false
- Ardran, G. M., & Wulstan, D. (1967). The Alto or Countertenor Voice. *Music & Letters*, 48(1), 17–22. <https://www.jstor.org/stable/733148>
- Ardelean, I. (2018). Opera buffa, origins and becoming until W. A. Mozart. *Învățământ, Cercetare, Creație*, 25(1), 21-25. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2024 από: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=681425>
- Arvidson, J., Askander, M., Bruhn, J., Fuher, H. (2007). Changing Borders: *Contemporary Positions in Intermediality*. Intermedia Studies Press, 1. Intermedia studies press.
- Clarke, V., Braun, V. (2013). *Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning*.
- Cloete, A. L. (2017). Technology and education: Challenges and opportunities. *HTS: Theological Studies*, 73(3), 1-7.
- Fisher, D.B. (2003). *A history of opera: Milestones and metamorphoses*. Miami Florida: Opera journeys publishing.
- Hutcheon, L. (2006). Interdisciplinary Opera Studies. *PMLA*, 121(3), 802–810. <http://www.jstor.org/stable/25486355>.
- Hoffmann, B. (1973). Opera is music. Opera is people. Children are people. People have life and meaning. Children are people. music and people and life and meaning. Hear the opera. *Music Educators Journal*, 60(4), 46-47.
- Kap Suen, T. (2009). *Vocal dimensional characteristics of professional male and female singers with different types of singing voices*. University of Hong Kong, Hong Kong.
- Leavy, P. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. New York: Oxford.

- Lendenberg, H., (1929). *Opera, the extravagant art*. London: Cornell University Press.
- McKee, E. (2012). *Decorum of the Minuet delirium of the Waltz* [ebook]. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου, 2024 από:
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=7Jau7GfQkq8C&oi=fnd&pg=PP1&dq=menueto,+vals,+can+can&ots=nGdjLH9vxx&sig=qoCagqCIwWIBcXHTeXU0AWxOUM0&redir_esc=y#v=onepage&q=menueto%2C%20vals%2C%20can%20can&f=false
- Milasinovic, I. (2006). *The Rossini Mezzo-Soprano* (Master's thesis, Høgskolen i Agder).
- Miller, D. G. (1987). Some observations on the soprano voice. *NATS Journal*, 43(5), 12-15.
- Morrell-Scott, Ne. (2018). Using diaries to collect data in phenomenological research. *Nurse researcher*, 25(4), 26-29.
- Naranjo, F., J., F. (2013). Science and art of body percussion: a review. *Journal of human sport and exercise*, 8(2), 442-457. doi:10.4100/jhse.2012.82.11
- Ottermann, B. (2004). *The marriage of Figaro. A comparative study of theatre play by Beaumarchais and the opera by Mozart and Da Ponte*. University of Cape Town, Cape Town.
- Platoff, J. (1993). *Mozart and his rivals: Opera in Vienna in Mozart's time*. Trinity College, Hartford, Connecticut.
- Reese, H. W. (2011). The learning-by-doing principle. *Behavioral development bulletin*, 17(1), 1.
- Snowman, D. (2009). *The glided stage. Social history of opera* [ebook version]. Ανακτήθηκε 13 Σεπτεμβρίου, 2024 από
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=UAtjI4IYHTeC&oi=fnd&pg=PP2&dq=history+of+opera&ots=edmD_bzKyg&sig=M83Q2aUrtiouWVn-g-6-kmUhCjY&redir_esc=y#v=onepage&q=history%20of%20opera&f=false
- Storey, I., C. & Allan, A. (2014). *A guide to ancient Greek drama* [ebook version]. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2024 από
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=yd1nAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=storey+and+Allan+2005&ots=nb92aOlgle&sig=BeF8cVYY9jgPg0IDGPBU58dw_o&redir_esc=y#v=onepage&q=storey%20and%20Allan%202005&f=false
- Wechsberg, J. (2023). *The opera* [ebook version]. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2024, από
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=5cDUEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=history+of+opera&ots=9vVUL1vb28&sig=ZQpFCb0KQOgnmkVoCz6YSdQVFQE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Wagner, R. (1913). *Opera and drama*. London: W. Reeves.

Xu, B. (2020). *Classification of Baritone Voice and its Training Problems* (Doctoral dissertation).

Ελληνική Βιβλιογραφία:

Adorno, T. W. (1998). Μερικές σχέσεις μεταξύ μουσικής και ζωγραφικής. *Μουσικολογία*, 10-11.

Αναγνωστόπουλος, Α., & Διονυσίου, Ζ. (2019). Σωματικά κρουστά: μία πρόταση ενσωμάτωσής τους στα μαθήματα γενικής παιδείας. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί*. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (σ.σ. 43–51). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε

Αντωνοπούλου, Α. (2010). Η όπερα ως τόπος διακαλλιτεχνικότητας. Η συνεργασία των Ουγκό φον Χόφμανσταλ και Ρίχαρντ Στράους. *Σύγκριση*, 21, 34-52.

Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., Πετροπούλου, Π. (2015). Διακαλλιτεχνικότητα – Διαμεσικότητα [Κεφάλαιο] στο Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. (2015). *Συγκριτολογία [Προπτυχιακό Εγχειρίδιο]*. Κάλλιπος, Ανοιχτές ακαδημαϊκές εκδόσεις.

Αθανασίου, Ε. (2018). *Όπερα για όλους*. Αθήνα: Fagotto books.

Barbier, P. (1994). *Η καθημερινή ζωή στην όπερα τον καιρό του Ροσίνι και του Μπαλζάκ (Παρίσι 1800-1850)*. Μετ.: Βλοντάκη. Αθήνα: Παπαδήμα.

Βασάλα, Π., & Φλογαίτη, Ε. (2002). Ο καταγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. *1^ο Περιβαλλοντικό συνέδριο*. (444-445). Θεσσαλονίκη.

Βλάχου, Τ. (2010). *Η όπερα και οι παραστάσεις μουσικής για παιδιά στη Θεσσαλονίκη κατά την περίοδο 1997-2009* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.

Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη διδακτική της μουσικής. στο Παπαπαναγιώτου, Ξ.(επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ, σελ, 274.

Διονυσίου, Ζ., & Αγγελίδου, Σ. (2008). *Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση*. Ελληνική ένωση για τη μουσική εκπαίδευση.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ν. 2858/2015. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μαθημάτων μουσικής παιδείας για τα μουσικά σχολεία (Γυμνάσια – Λύκεια). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 2858/Β/28-12-2015).

- Greene, A. (1991). *Πως να μιλάτε και να τραγουδάτε σωστά*. Μετ.: Τραμπίδης. Αθήνα: Fagotto.
- Γρηγορέας, Γ. (2019). *Η εξέλιξη της εποχής από την Χριστιανική εποχή έως την πολυφωνία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Καλαμάτα.
- Γρηγορίου, Μ. (1994). *Μουσική για παιδιά και έξυπνους μεγάλους*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Headington, C. (2000). *Ιστορία της Δυτικής μουσικής: Από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζγούρας, Ι. (2019). *Η μουσική προετοιμασία της όπερας* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Karolyi, O. (1976). *Εισαγωγή στη μουσική*. Μετ.: Τρισεύγενη. Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής. Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto books.
- Κουτσομπίνα, Β. (2022). *Η μουσική στην Ιταλία από τους μεσαιωνικούς χρόνους έως τον 21ο αιώνα, τ. Α': Μεσαίωνας, Αναγέννηση, Μπαρόκ* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-65>
- Κουτσουπίδου, Θ., Λαμπίση, Β. (2010). *Διαθεματικότητα και αφήγηση στην εικαστική και μουσική αγωγή: Διασχολικά σχέδια εργασίας για το δημοτικό σχολείο. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, (16), 69-83.
- Κυριαζικίδου, Π. (1998). *Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Machlis, J. & Forney, K. (1996). *Η απόλαυση της μουσικής: Εισαγωγή στην ιστορία - μορφολογία της δυτικής μουσικής*. Fagotto.
- Μακατσιάνου, Α. (2011). *Χορός, μουσική, ζωγραφική της "Belle Epoque": μία διακαλλιτεχνική εκπαιδευτική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.
- Μακροπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ. (2009). *Plug and play. Οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα μουσικής*. Αθήνα: Fagotto.
- Μαυρουδή, Ε., Κατσαρού, Ε. (2015). *Η διδασκαλία της όπερας στην πρωτοσχολική και πρώτη σχολική ηλικία* (Πτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Μπαξεβάνη, Ε. (2018). *Πρόταση εφαρμογής ομαδικής διδασκαλίας πιάνου σε αρχάριους μαθητές της Α' Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη
- Νάστα, Ε., Α. (2013). *Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση: εκπαίδευση, απόψεις, στάσεις και ανάγκες των νηπιαγωγών* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Νικολάου, Ε. (2021). *Με αφορμή ένα τραγούδι... Δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες*: Εισαγωγή στη μουσική παιδαγωγική. Θεωρητικό και βιωματικό μέρος. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Νικολάου, Ε. (2023). Encouraging creativity through music improvisation activities: Pre-service primary general teacher-students reflections and beliefs. *International society for music education*, 1-19. Doi:10.1177/02557614231178925
- Νταλχάους Κάρλ. (2000). *Αισθητική της μουσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Στάχυ
- Παπαδοπούλου, Γ., Παπαδοπούλου, Α. (1992). *Συνοπτική ιστορία της μουσικής: Μια προσέγγιση στην τέχνη των ήχων από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Παπαζαρή, Α. (1991). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Κατερίνη: Εκδόσεις Τέρτιος.
- Περακάκη Ε. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κριτική διδασκαλία (Διδακτορική διατριβή)*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική παιδαγωγική μία συστημική προσέγγιση: Με εφαρμογές για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ορφέας.
- Ράστον, Τ. (1995). *Κλασική μουσική*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Ρούπα, Ν. Α. (2013). *Η δύναμη της μουσικής στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα.
- Small, Christopher. (1983). *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση*. Μετ.: Γρηγορίου. Αθήνα: Νεφέλη.
- Σμύριλος - Ντελής, Ι. (2018). *Διδακτική της ιστορίας μέσω της όπερας με τη χρήση τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Διπλωματική εργασία)*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.
- Σπυριάδου, Κ. (2022). Η Τέχνη της Όπερας: Διδακτικό Σενάριο για το Μάθημα της Μουσικής. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(9B), 105-113.
- Sterbini, C. (2007). *Rossini: Il barbiere di Siviglia: 10 όπερες 4 αιώνες*. Αθήνα: Το βήμα τέχνη.
- Συμεού, Α. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη*. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τομ. 2, 333-339. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Θεοδωρίδης, Μ. (1980). *Ανθολογία κλασικής μουσικής: αθάνατα συμφωνικά και μελοδραματικά έργα*. Αθήνα:

Ulrich, M. (1985). *Ο Άτλας της μουσικής. Τόμος 2*. Μετ.: Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής Ακουστικής. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

Τσαλίκη, Μ. (2015). Μουσική και ζωγραφική για μία ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης. *Research gate*, (25), 41-46. Ανακτήθηκε από: [\(PDF\) Music and painting for an holistic educational approach: A project in the music classroom based on a painting by Edward Hopper \(researchgate.net\)](#)

Παραρτήματα

Τα βίντεο που παρακολούθησαν οι μαθητές/τριες:

Δραστηριότητα 1^η:

<https://youtu.be/K2snTkaD64U?si=TFiemsAXyVvj7RPo>

<https://youtu.be/-ipb9xbXSAY?si=IOJnhsNV8fX5Sfyh>

https://youtu.be/YuBeBjqKSGQ?si=7hDPQf_wSMfqRDRQ

https://youtu.be/OloXRhesab0?si=D7r5KW2_CrZNwKJv

Δραστηριότητα 2^η:

<https://youtu.be/xh6uVqICi2k?si=4wJAEK7IzqFczcc9>

Δραστηριότητα 3^η:

<https://youtu.be/hLfvkwTnJVM?si=Bg8dxQHzfAUG9KfT>

<https://learningapps.org/view10777273>

Δραστηριότητα 4^η:

<https://virtualmuseum.nationalopera.gr/el/ekpaideytikes-efarmoges/%E2%80%A6sto-paihni/>

Δραστηριότητα 6^η:

https://youtu.be/cx-hHGoVJ4w?si=9aoD-PJ5NLN_8aSD

<https://youtu.be/ahl14ynBu4E?si=zY3Y13tEr1zQ9ZdA>

Δραστηριότητα 7^η:

<https://youtu.be/HhJCw2Rqjb8?si=oDU6Cpr4TWW4z4QC>

Οι κούκλες των μαθητών/τριών:

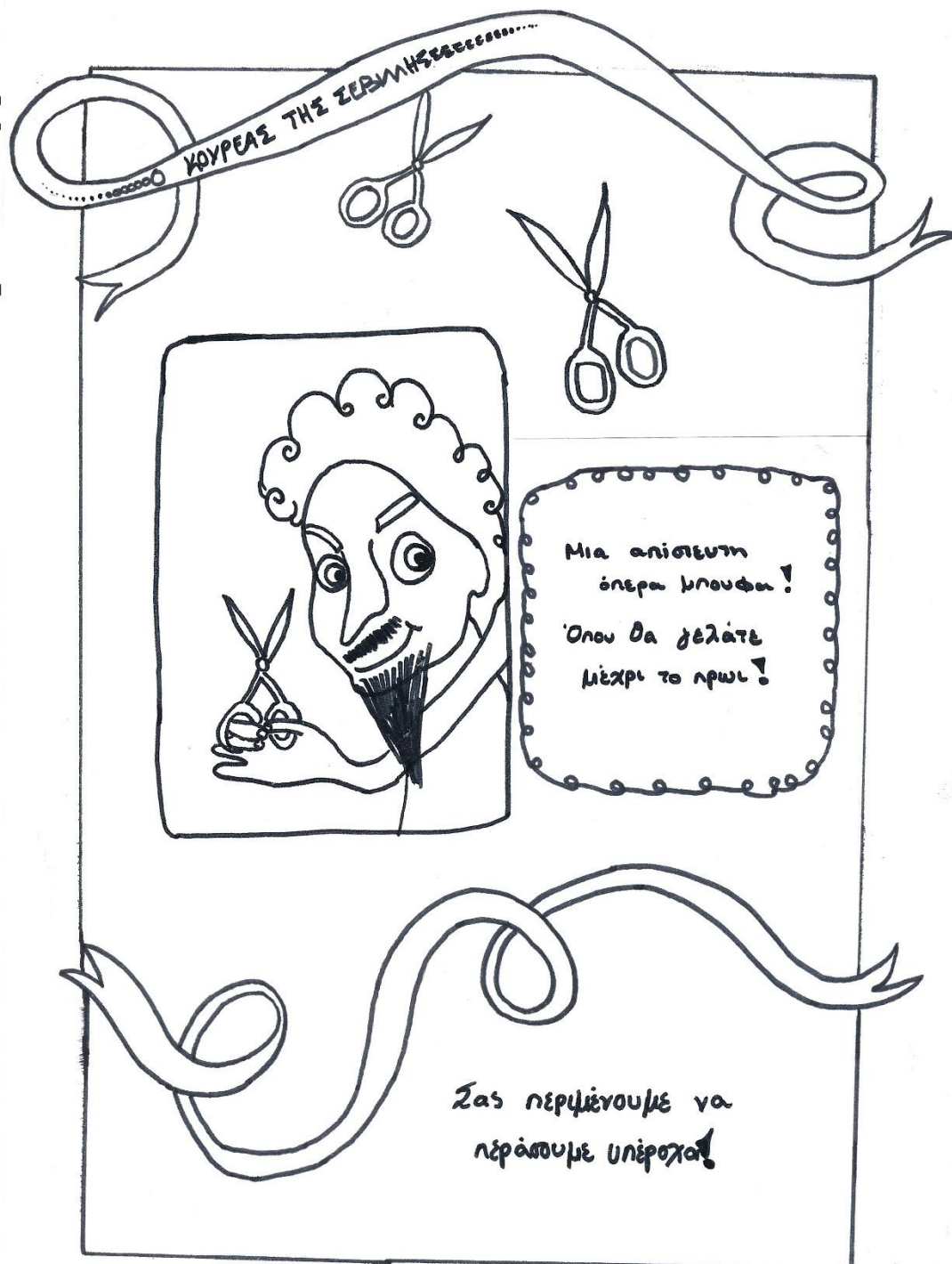






Τα σκίτσα των μαθητών/τριών:

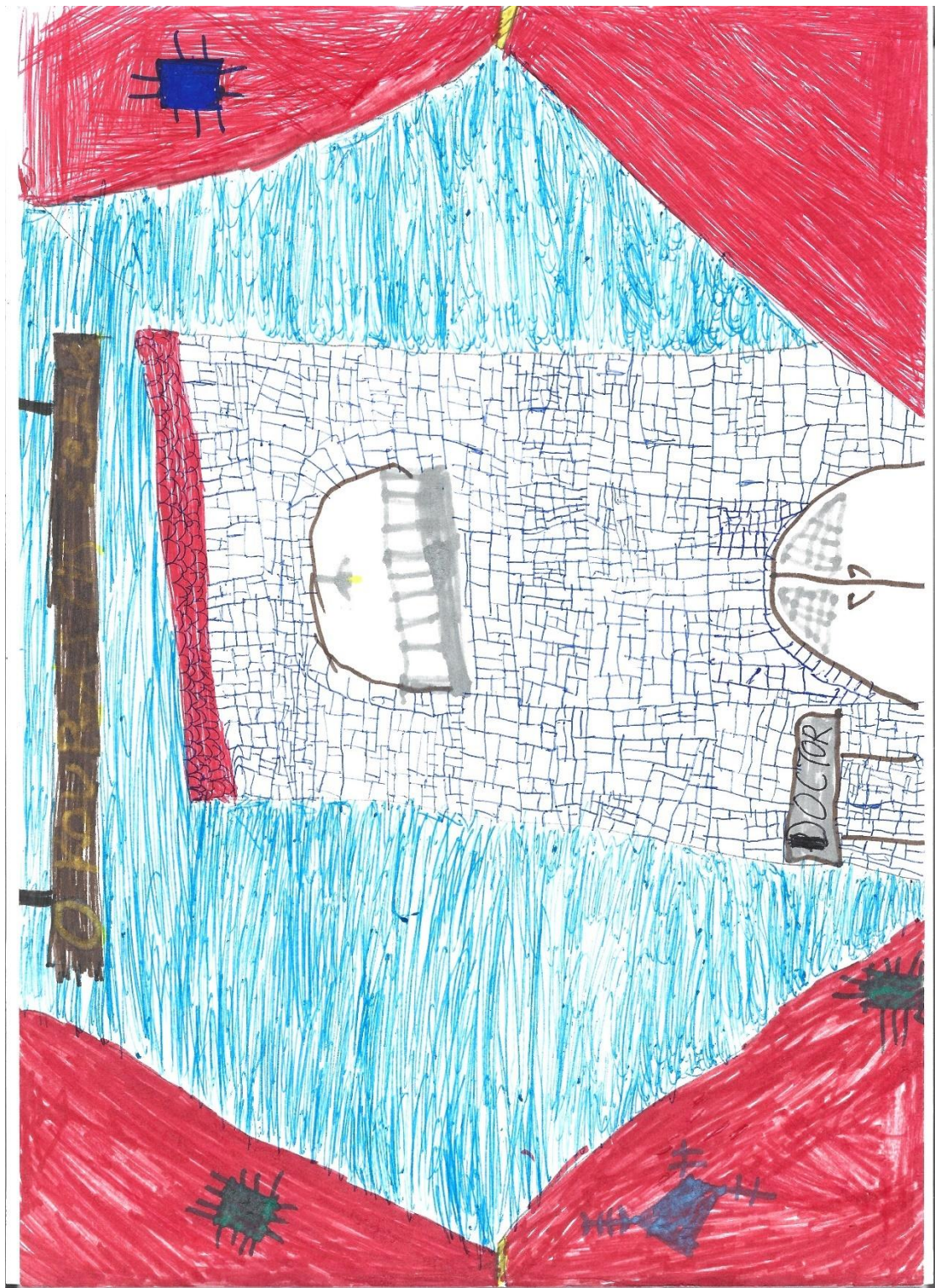




Ζας περιμένουμε να
πράψουμε υπέροχα!

Ο Χουρράς της Σεβίλλης



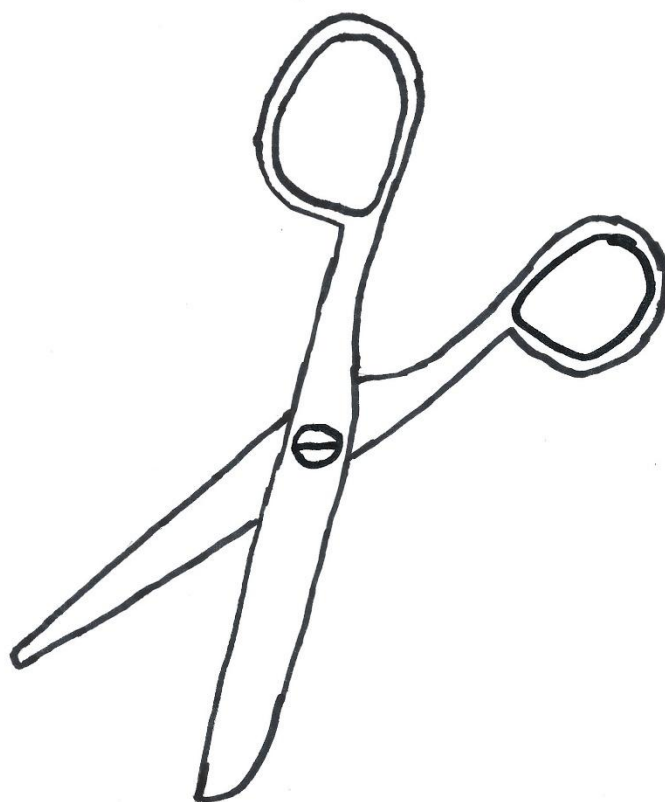






Ο ΚΟΥΡΕΑΣ ΤΗΣ ΣΕΒΙΛΛΗΣ





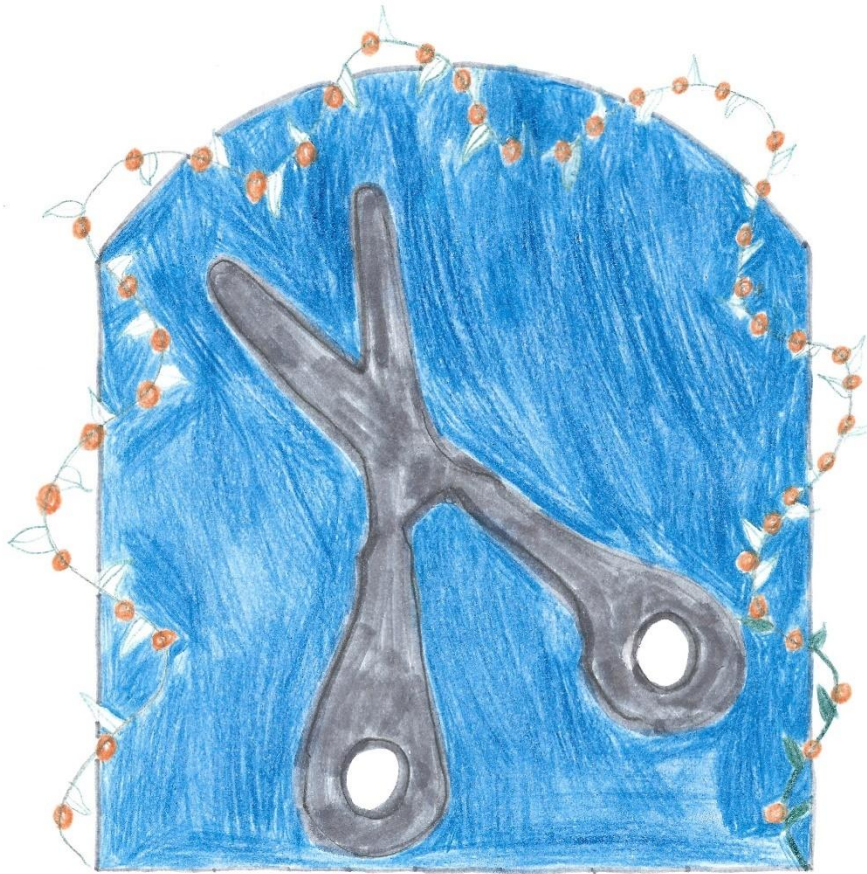
Ο Κούρας
της Σελίνας



Ο ΚΟΥΡΕΑΣ ΤΗΣ ΣΕΒΙΛΛΗΣ



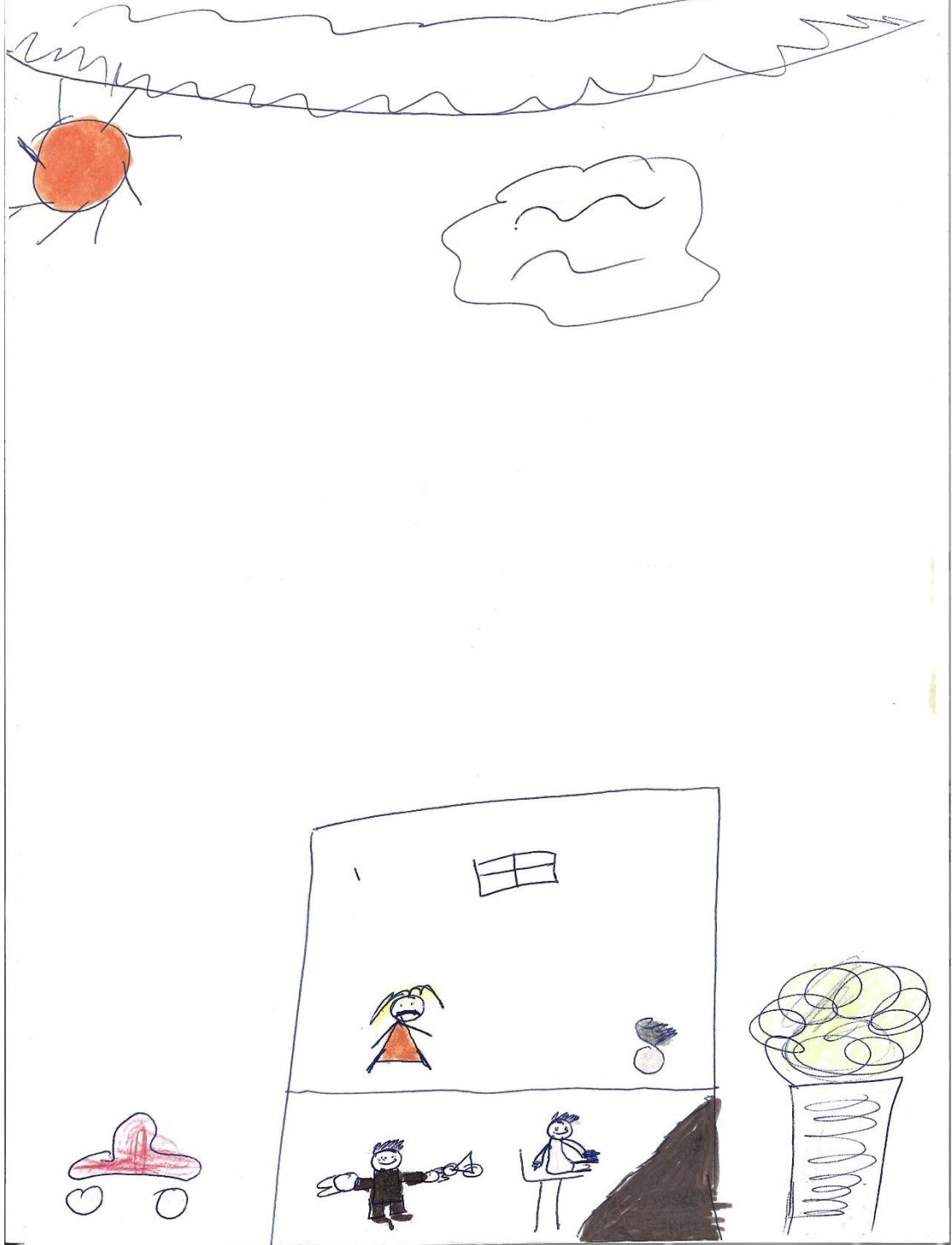
Ο ΚΟΥΡΕΑΣ ΤΗΣ ΣΕΒΙΛΛΗΣ

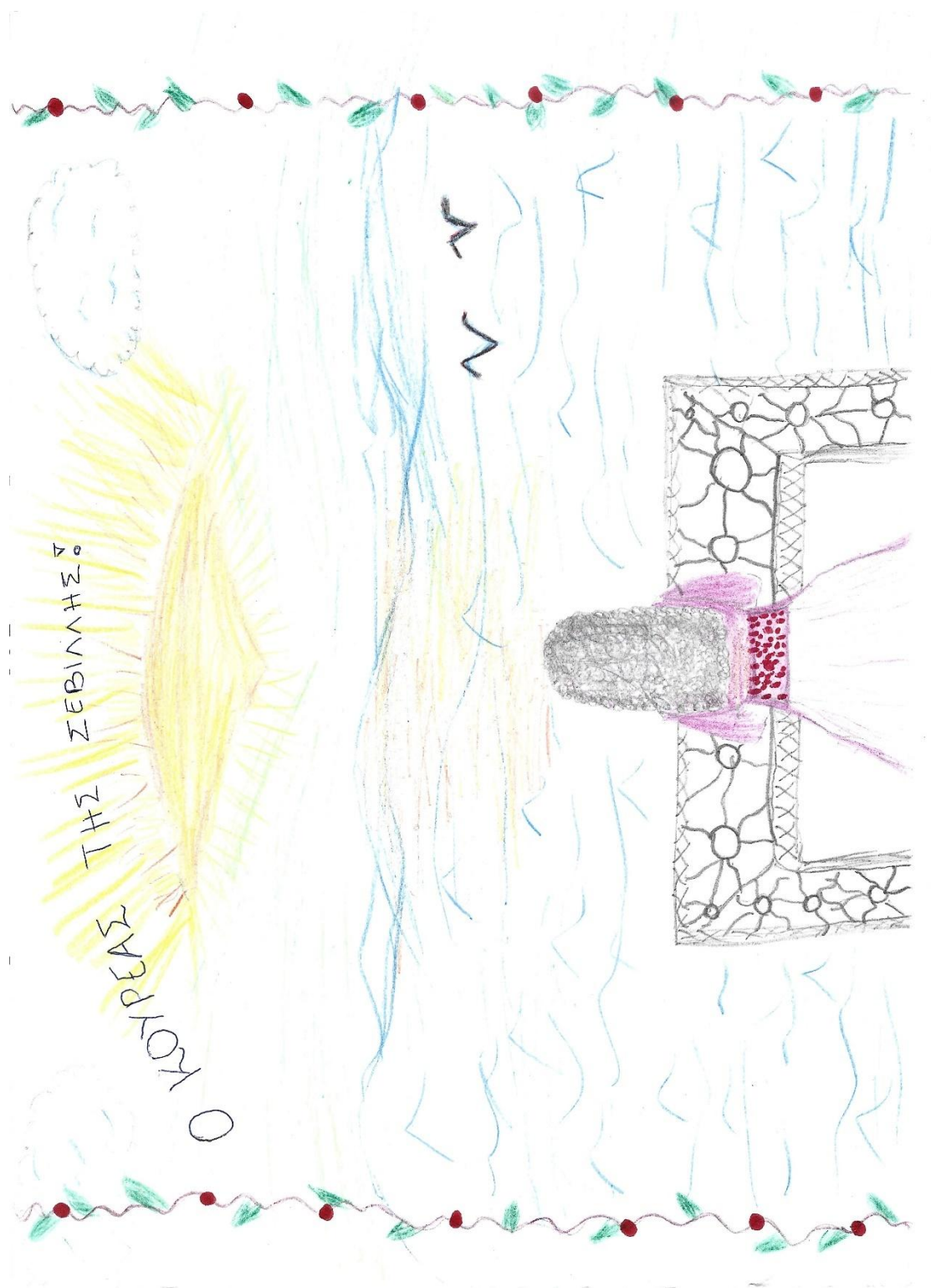


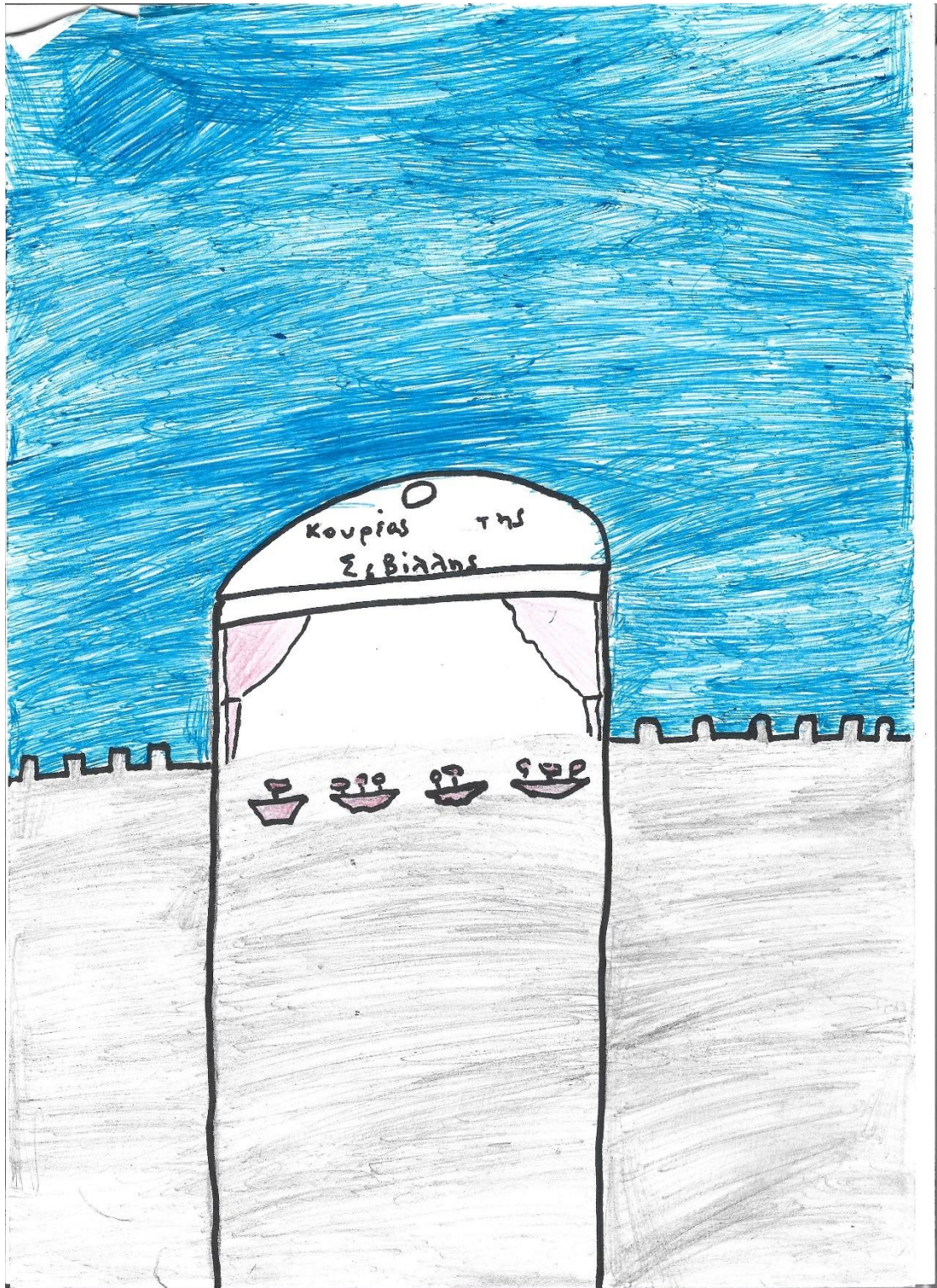
Ο ΚΟΥΡΕΑΣ ΤΗΣ ΣΕΒΙΛΛΗΣ



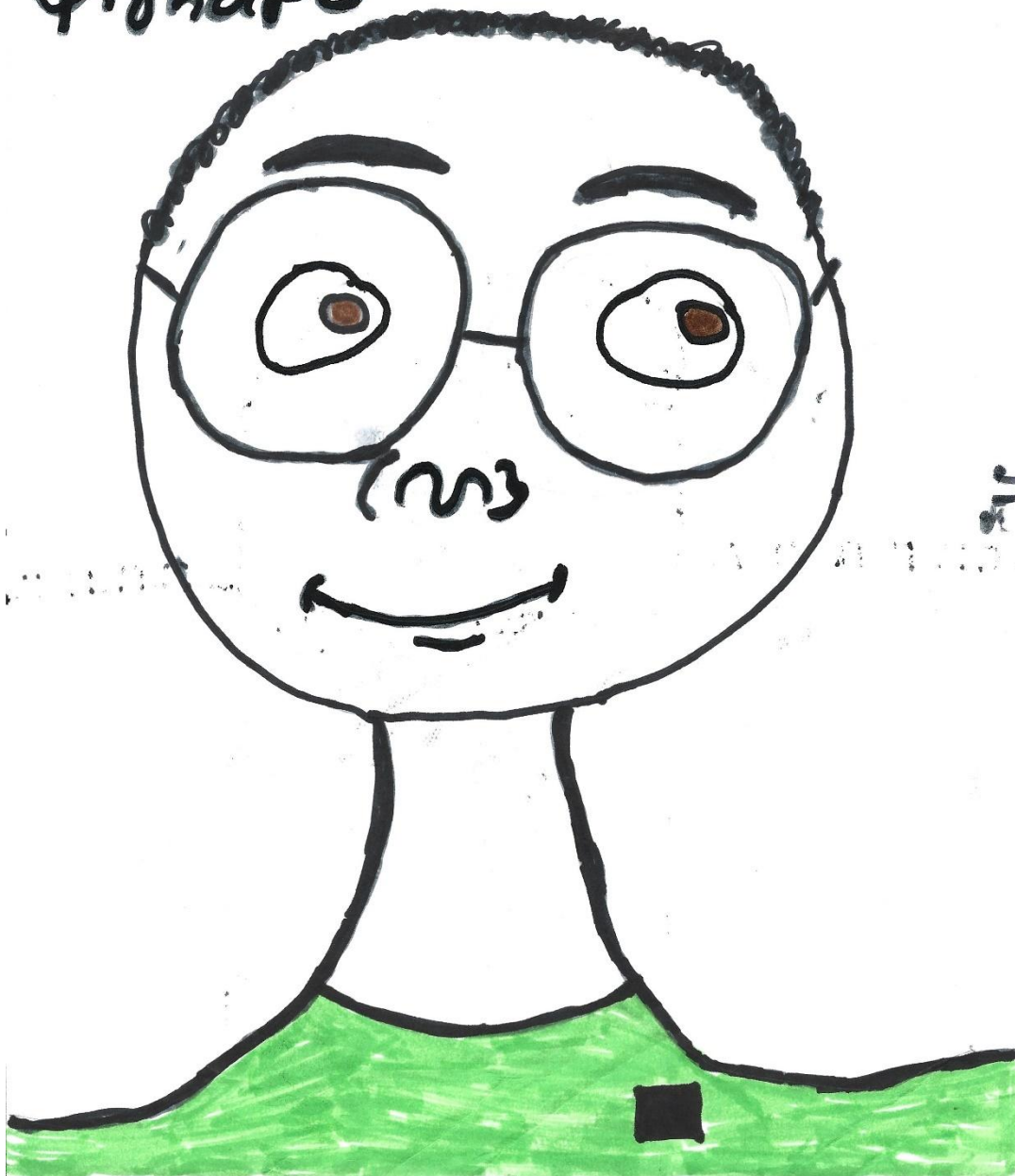
Ο κύριος της ΣΕΒΙΛΛΗΣ







Ο Κουρέας της Σεβίλλης
Φίγκαρο



Ο ΚΟΥΡΕΑΣ ΤΗΣ
ΣΕΒΙΔΗΣ ✓



Κόμης Αλμαμίβα

Φιχκαρο



Το λιμπρέτο των μαθητών/τριών:

Κόμης Αλμαμίβα: - Αγαπημένη μου Ροζίνα δεν αντέχω άλλο να κρυβόμαστε, θέλω να σε πάρω και να φύγουμε μακριά από όλους και από όλα.

Ροζίνα: -Κι εγώ το θέλω αγαπημένε μου Λιντόρο, αλλά γνωρίζουμε και οι δύο πως ο έρωτάς μας δε θα βρει εύκολα καταφύγιο. Ο Μπαρτόλο δε θα με αφήσει να φύγω από

την προστασία του χωρίς να παλέψει για να με κρατήσει κοντά του. Βλέπεις, η περιουσία μου είναι πολύ σημαντική για αυτόν!

Φίγκαρο: - Μην απελπίζεσαι Ροζίνα! Θα βρείτε έναν τρόπο να δραπετεύσετε και να ζήσετε τη ζωή που ονειρεύεστε! Εγώ πάντως υπόσχομαι να σταθώ δίπλα σας! Είμαι πρόθυμος μέχρι και να του χώσω τη φαλτσέτα στο λαιμό την ώρα του ξυρίσματος, αν είναι για το καλό σας!

Οι τρεις φίλοι ξέσπασαν σε γέλια και ο Λιντόρο – Κόμης Αλμαβίβα πήρε στην αγκαλιά του την αγαπημένη του, που είχε αρχίσει να χάνει τις ελπίδες της για ένα μέλλον με τον άντρα που αγαπά. Χαϊδεύοντάς της το μάγουλο της είπε:

Κόμης Αλμαβίβα: -Σου δίνω το λόγο μου, πως η μέρα της ελευθερίας μας πλησιάζει. Οργανώνουμε ένα σχέδιο με τον Φίγκαρο για να μπούμε μέσα στο σπίτι για παραπάνω από τα πέντε λεπτά που κατορθώνω συνήθως να σε δω! Θα τα καταφέρουμε Ροζίνα! Θα σε ανεβάσω πάνω στο άσπρο αλόγο μου και θα φύγουμε καλπάζοντας από την είσοδο αυτού του καταραμένου σπιτιού. Και ο Μπαρτόλο θα μας κοιτάει δυστυχισμένος με την ήττα και την κατάντια του. Θα πάμε στη Μαδρίτη, όπου σε πρωτοείδα και θα σε παντρευτώ. Θα ζεις πλέον με τον άνδρα που αγαπάς και θα έχεις ό,τι θέλεις. Θα είμαστε ελεύθεροι να ζήσουμε τον έρωτά μας και δεν θα κρυβόμαστε από κανέναν, ούτε θα χρειάζεται να λογοδοτούμε σε κανέναν! Θα πάρουμε μαζί μας και τον Φίγκαρο, και θα ζήσουμε όλοι ευτυχισμένοι.

Ροζίνα: -Αχ Λιντόρο, μακάρι τα λόγια σου να γίνουν αλήθεια μία μέρα! Μακάρι σε ένα μήνα από τώρα να βρισκόμαστε οι τρεις μας κάπου, οπουδήποτε, ελεύθεροι, και ο Μπαρτόλο να φαντάζει μακρινή σκοτεινή ανάμνηση!

Κόμης Αλμαβίβα: Έτσι θα γίνει αγάπη μου! Θα το δεις!

Εκείνη τη στιγμή άκουσαν βήματα στον διάδρομο έξω από το δωμάτιο της Ροζίνας, και ο Λιντόρο με τον Φίγκαρο, κατάλαβαν πως ήρθε η ώρα να φύγουν, αφού μάλλον ο Μπαρτόλο ήταν στο σπίτι. Ωστόσο, αν άνοιγαν την πόρτα θα έπεφταν πάνω του. Έπρεπε να βρουν μία άλλη λύση για να φύγουν. Τότε ακούστηκε η φωνή της Ροζίνας,

- Κρυφτείτε κάτω από το κρεβάτι μου! Δε θα σας δει!

Οι δύο ήρωες με την καρδιά τους έτοιμη να βγει από το στήθος τους λόγω της αγωνίας κρύφτηκαν κάτω από το κρεβάτι, ακριβώς την κατάλληλη στιγμή, αφού μόλις καλύφθηκαν εντελώς, άνοιξε η πόρτα του δωματίου και μπήκε μέσα ο Μπαρτόλο. Οι δύο άντρες αδυνατούσαν να ακούσουν τα λόγια του, γιατί ο φόβος τους είχε κατακλύσει, αντιλαμβάνονταν όμως την παρουσία του στον χώρο. Η αγωνία τους κορυφώθηκε όταν ο Μπαρτόλο έκατσε πάνω στο κρεβάτι και το στρώμα άρχισε να πλησιάζει επικίνδυνα τα πρόσωπα του Λιντόρο και του Φίγκαρο, μειώνοντας τους έτσι τον διαθέσιμο αέρα.

Μετά από εφτά εφιαλτικά λεπτά –που κράτησε η επίσκεψη του Μπαρτόλο στο δωμάτιο της Ροζίνας- η τελευταία τους φυγάδευσε από το παράθυρο. Με τη βοήθειά της, ο αγαπημένος της και ο Φίγκαρο κατέβηκαν με ασφάλεια στο έδαφος. Αφού οι τρεις ήρωες αναστέναξαν με ανακούφιση, ο Λιντόρο αποχαιρέτησε τη Ροζίνα και της υποσχέθηκε να θέσει σύντομα σε εφαρμογή το σχέδιό του, απομακρύνοντάς την από αυτό το σπίτι, και κάνοντας δική του για πάντα.

Ερωτηματολόγιο:

Ερώτηση 1^η: Ποια από τις παρακάτω δραστηριότητες σας άρεσε περισσότερο και γιατί;
A. Παρουσίαση βασικών όρων της όπερας και διαδραστικό παιχνίδι.
B. Γνωριμία με τις βασικές φωνές της όπερας και διαδραστικό παιχνίδι.
Γ. Παρουσίαση του έργου ο «Κουρέας της Σεβίλλης».
Δ. Ενεργητική μουσική ακρόαση της ουβερτούρας με συνοδεία ηχηρών κινήσεων από το σώμα.
Ε. Δημιουργία αφίσας για το έργο.
ΣΤ. Κατασκευή κούκλων για μία σκηνή του έργου.
Ζ. Δημιουργία Λιμπρέτου και σκηνής.
Γιατί.....
Ερώτηση 2^η: Ποια από τις δραστηριότητες σας δυσκόλεψε περισσότερο και γιατί;
A. Παρουσίαση βασικών όρων της όπερας και διαδραστικό παιχνίδι.
B. Γνωριμία με τις βασικές φωνές της όπερας και διαδραστικό παιχνίδι.
Γ. Παρουσίαση του έργου ο «Κουρέας της Σεβίλλης».
Δ. Ενεργητική μουσική ακρόαση της ουβερτούρας με συνοδεία ηχηρών κινήσεων από το σώμα.
Ε. Δημιουργία αφίσας για το έργο.
ΣΤ. Κατασκευή κούκλων για μία σκηνή του έργου.
Ζ. Δημιουργία λιμπρέτου και σκηνής.
Γιατί.....
Ερώτηση 3^η: Σε ποια δραστηριότητα νιώσατε πιο δημιουργικοί και γιατί;
A. Παρουσίαση βασικών όρων της όπερας και διαδραστικό παιχνίδι.
B. Γνωριμία με τις βασικές φωνές της όπερας και διαδραστικό παιχνίδι.
Γ. Παρουσίαση του έργου ο «Κουρέας της Σεβίλλης».
Δ. Ενεργητική μουσική ακρόαση της ουβερτούρας με συνοδεία ηχηρών κινήσεων από το σώμα.
Ε. Δημιουργία αφίσας για το έργο.
ΣΤ. Κατασκευή κούκλων για μία σκηνή του έργου.
Ζ. Δημιουργία λιμπρέτου και σκηνής.
Γιατί.....
Ερώτηση 4^η : Τι είναι για εσάς όπερα;
.....
Ερώτηση 5^η: Γράψτε οποιαδήποτε σκέψη σας έρχεται στο μυαλό για τις δραστηριότητες.
.....

