

Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΑΪΚΗΣ & ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

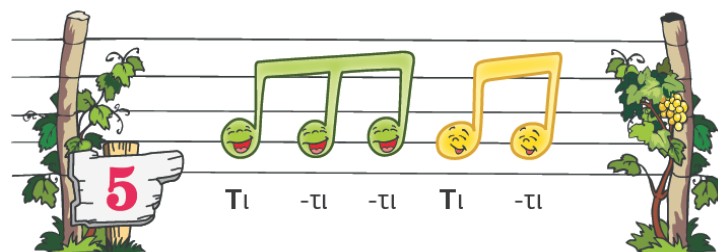
## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

" Ο ρυθμός στα νέα σχολικά εγχειρίδια μουσικής  
της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης"

ΓΙΟΥΛΤΟΥΡΗΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ

A.M.: 559

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΡΑΠΤΗΣ ΘΕΟΧΑΡΗΣ



ΑΡΤΑ 2011

## Πίνακας Περιεχομένων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο Ρυθμός στη Μουσικοπαιδαγωγική

1.1	Εννοιοδοτήσεις.....	9
1.2	Η σημασία και ο ρόλος του ρυθμού στην παιδική ηλικία.....	11
1.3	Ο ρυθμός στα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα Orff, Kodaly και Dalcroze.....	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Α΄ και Β΄ Δημοτικού

2.1	Εισαγωγή.....	18
2.2	Λόγος, Κίνηση και Μουσικά όργανα.....	19
2.3	Οπτικοποίηση και συμβολισμός του ρυθμού.....	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού

3.1	Εισαγωγή.....	33
3.2	Οπτικοποίηση του ρυθμού και σημειογραφία.....	35
3.3	Λόγος και ρυθμός.....	43
3.4	Ρυθμός και μουσικά όργανα.....	48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού

4.1	Εισαγωγή.....	51
4.2	Οπτικοποίηση του ρυθμού και σημειογραφία.....	52
4.3	Λόγος και ρυθμός.....	58
4.4	Κίνηση και ρυθμός.....	61
4.5	Μουσικά όργανα.....	63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα.....69

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....77

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο «*Ο ρυθμός στα νέα σχολικά εγχειρίδια μουσικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*» εκπονήθηκε από το Δεκέμβριο έως τον Απρίλιο του 2011 ενώ αφορμή για την ενασχόλησή μου με τη συγκεκριμένη εργασία αποτέλεσε το προσωπικό μου ενδιαφέρον αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η μουσική γενικότερα σε άτομα μικρής ηλικίας σε συνδυασμό με τη στενή σχέση που συνδέει την έννοια του ρυθμού με τις ηλικίες των τάξεων που μελετούνται στην παρούσα εργασία.

Βάσει των σχολικών συγγραμμάτων της μουσικής, στη συνδυαστική μελέτη των οποίων αφιέρωσα αρκετό χρόνο, μέσω της παρούσας εργασίας, επιδιώκεται η παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται ο ρυθμός στα βιβλία της δημόσιας εκπαίδευσης κατά τις έξι τάξεις του Δημοτικού και ειδικότερα η ανάδειξη των μέσων που προτείνονται ώστε οι μαθητές να διδαχθούν τις βασικές παραμέτρους του ρυθμού. Έχοντας ως βάση τα βιβλία που χρησιμοποιούνται ως υλικό για τη διδασκαλία της μουσικής (βιβλίο μαθητή, βιβλίο καθηγητή και τετράδιο εργασιών), μέσω της εργασίας πραγματοποιείται μια συστηματική καταγραφή της πορείας της διδασκαλίας από την Α΄ έως την ΣΤ΄ Δημοτικού, αναδεικνύοντας αφενός τη διαβάθμιση των στόχων που επιδιώκονται και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα μέσα (λόγος, κίνηση, τραγούδι) συνδυάζονται μεταξύ τους αλλά και με την προφορική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ώστε να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες στόχοι.

Αυτό που θα ήθελα να σημειώσω είναι ότι η εργασία αυτή αποτελεί μια αρχική προσπάθεια «χαρτογράφησης» του θέματος της διδασκαλίας του ρυθμού σε παιδιά του δημοτικού μέσα στη δημόσια εκπαίδευση και θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελέσει την αρχή για περαιτέρω προβληματισμό και έρευνα σχετικά με τον τρόπο που αυτά που εξετάζονται στα κεφάλαια που ακολουθούν εφαρμόζονται στην πράξη. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω συζητήσεων με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μουσική στις τάξεις του δημοτικού, οι οποίες θα μπορούσαν, μεταξύ άλλων, να αναδείξουν τυχόν προβλήματα που εμποδίζουν την εφαρμογή όσων προτείνονται στα συγγράμματα των καθηγητών.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον καθηγητή του Τμήματος Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου Θεοχάρη Ράπτη για τη σημαντική του βοήθεια καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

## Εισαγωγή

Ο ρυθμός είναι εκείνη η παράμετρος της μουσικής με την οποία τα παιδιά των ηλικιών που εξετάζουμε είναι εξοικειωμένα βιωματικά, καθώς σε κάθε δραστηριότητα της καθημερινότητάς τους η παρουσία του ρυθμού είναι εμφανής. Είτε μέσω του λόγου, είτε μέσω των κινήσεων του σώματος και των παιχνιδιών, τα παιδιά έχουν ήδη μια δυνατή αίσθηση του ρυθμού. Έτσι, στα πλαίσια της εργασίας, πραγματοποιείται και μια προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο αυτή η βιωματική σχέση των παιδιών με το ρυθμό έχει χρησιμοποιηθεί προκειμένου σταδιακά να γίνει το πέρασμα από τη βιωματική αντίληψη του ρυθμού στη γνωριμία με συγκεκριμένες ρυθμικές έννοιες (π.χ. η έννοια των ρυθμικών αξιών, η διάρκειά τους, ο συμβολισμός τους, οι μεταξύ τους σχέσεις).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να παραθέσουμε συνοπτικά μια παρουσίαση των συγγραμμάτων τα οποία μελετήθηκαν για τις ανάγκες της εργασίας, τα οποία, όπως αναφέρθηκε ήδη είναι τα βιβλία του μαθητή, τα βιβλία του καθηγητή και τα τετράδια εργασιών. Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι κατά την εκπόνηση της εργασίας, η μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στα συγγράμματα που απευθύνονται στον εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι μέσω των συγκεκριμένων βιβλίων προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκεται ο εκπαιδευτικός να οργανώσει ή ακόμα κι να προεκτείνει τη διδασκαλία καθώς και για τις επιδιώξεις κάθε διδακτικής ενότητας.

Όσον αφορά τα βιβλία του μαθητή, το περιεχόμενό τους έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε σε κάθε περίπτωση η θεματολογία με την οποία έρχεται σε επαφή ο μαθητής να συνάδει με τα βιώματά του έως εκείνη την ηλικία, τα ενδιαφέροντά του, τις ανάγκες του αλλά και την ικανότητά του να τα αντιληφθεί. Σε όλες τις τάξεις τα βιβλία του μαθητή είναι οργανωμένα σε διδακτικές ενότητες, κάθε μία εκ των οποίων πραγματεύεται συγκεκριμένες μουσικές έννοιες, οι οποίες σε κάθε περίπτωση εικονογραφούνται με απλό και προσιτό τρόπο για τα παιδιά. Παράλληλα, προτρέπουν για δραστηριότητες σχετικά με το τραγούδι και το παίξιμο μουσικών οργάνων και ενισχύουν τις δεξιότητες εκτέλεσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι από την Τρίτη τάξη κι έπειτα, όταν δηλαδή ξεκινάει η συστηματική διδασκαλία συγκεκριμένων εννοιών, τα εγχειρίδια του μαθητή περιλαμβάνουν προοργανωτή ύλης και ανακεφαλαίωση της κάθε διδακτικής ενότητας, γλωσσάρι και αλφαβητικό ευρετήριο όρων και ονομάτων, με σκοπό την όσο το δυνατόν καλύτερη ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των μαθητών.

Όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ σχετικά με το βιβλίο του μαθητή, οι θεωρητικές γνώσεις και η πράξη πρέπει να συνδυάζονται αρμονικά, ώστε το μάθημα να είναι ζωντανό,

ουσιαστικό και να παρέχει γνώσεις τέτοιες, που θα μπορεί ο μαθητής άμεσα να τις αφομοιώσει και να τις αξιοποιήσει σύμφωνα με το προηγούμενο επίπεδο γνώσεων και τις εμπειρίες του. Επίσης το βιβλίο πρέπει να καλλιεργεί δεξιότητες των μαθητών και να συμπεριλαμβάνει αντίστοιχες δραστηριότητες. Το βιβλίο πρέπει να είναι πηγή ερεθισμάτων, να δημιουργεί κίνητρα και να προσεγγίζει ακόμα και τις πιο δυσνόητες στους μαθητές έννοιες και τεχνολογίες μέσα από τη δική τους καθημερινή πραγματικότητα, τα ενδιαφέροντα και τα ακούσματά τους. Το βιβλίο πρέπει να ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών και να έχει γλώσσα κατανοητή και άμεση, και να απευθύνεται σε αυτούς με φιλικό, ακόμα και με προσωπικό τρόπο. Πρέπει να εμπεριέχει στοιχεία που να απευθύνονται σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων των μαθητών της ίδιας τάξης ή του ίδιου αναπτυξιακού επιπέδου, ώστε να εξασφαλίζεται η προσέγγιση της γνώσης με πολλαπλούς ή με συμπληρωματικούς τρόπους, π.χ. η υπόδειξη τριών μοτίβων διαφορετικής δυσκολίας για τη μελωδική ή τη ρυθμική συνοδεία ενός τραγουδιού, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με κάποιο από τα τρία μοτίβα. Πρέπει να παρέχει προϋποθέσεις για όλο και πιο υψηλή απόδοση των μαθητών μέσα στην τάξη και να δίνει ερεθίσματα για εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης<sup>1</sup>.

Το τετράδιο εργασιών του μαθητή περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με τους άξονες εκτέλεσης, δημιουργίας και αξιολόγησης, όπως αυτοί καθορίζονται από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ. Οι δραστηριότητες εντάσσονται στις διδακτικές ενότητες που υπάρχουν στο βιβλίο του μαθητή και στα αντίστοιχα σχέδια εργασίας που περιγράφονται στο βιβλίο του δασκάλου. Αναφορικά με το τετράδιο εργασιών, ο εκπαιδευτικός καλείται, ανάλογα με το δυναμικό των τάξεων στις οποίες διδάσκει, τον ακριβή χρονικό προγραμματισμό των μαθημάτων και την ανταπόκριση των παιδιών στις μουσικές δραστηριότητες, να επιλέγει όλες ή ορισμένες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες στο τετράδιο εργασιών του μαθητή.

Το βιβλίο του δασκάλου, το περιεχόμενο του οποίου χρησιμοποιήθηκε περισσότερο από τα υπόλοιπα όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τους ίδιους τους συγγραφείς, επιχειρεί τον προσδιορισμό του παιδαγωγικού και θεωρητικού πλαισίου που θα πρέπει να διέπει την ανάπτυξη του προγράμματος, ενώ παράλληλα περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής<sup>2</sup>. Επιπλέον, τα σχέδια εργασίας ανά ενότητα που περιέχονται στα συγκεκριμένα εγχειρίδια απαρτίζονται από αλληλοσχετιζόμενες δραστηριότητες, που αναπτύσσουν τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες σε όλα τα επίπεδα (σε αντιστοιχία με την ηλικία και τη σχολική τάξη), καλύπτοντας τους προτεινόμενους εξειδικευμένους στόχους ανά επίπεδο.

---

<sup>1</sup> ΔΕΠΠΣ, σελ. 352

<sup>2</sup> Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Α' και Β' Δημοτικού, σελ. 9

Οι στόχοι κάθε διδακτικής ενότητας, η ποικιλία των δραστηριοτήτων στην πορεία της διδασκαλίας, το εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό, τα φύλλα εργασίας των μαθητών, οι προτάσεις για επέκταση της μουσικής διδασκαλίας, για αναστοχασμό και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστούν αναγκαίο τον συστηματικό προγραμματισμό του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέγει από τις προτεινόμενες δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας εκείνες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στις δυνατότητές τους, αλλά παράλληλα είναι εφικτές με βάση τη διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας και τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή. Όπως σημειώνουν και οι ίδιοι οι συγγραφείς : *«Για κάθε ενότητα ακολουθήσαμε συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, σε μια προσπάθεια καλύτερου προγραμματισμού, οργάνωσης και αξιολόγησης του μαθήματος, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό ακόμη και στην αρχειοθέτηση των δικών του σχεδίων εργασίας»*. Το βιβλίο ολοκληρώνεται με το παράρτημα που περιέχει τις παρτιτούρες των μουσικών κομματιών που συναντώνται στις διδακτικές ενότητες καθώς και τη σχετική βιβλιογραφία που προτείνεται.

Μένοντας στην περίπτωση του βιβλίου του εκπαιδευτικού, πρέπει να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τους συγγραφείς, το συγκεκριμένο βιβλίο δεν αποτελεί το “απόλυτο” εργαλείο στα χέρια των διδασκόντων, καθώς η εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να επανακαθορίζεται και να μορφοποιείται ανάλογα με τις συνθήκες και τον χώρο στον οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Το εκπαιδευτικό υλικό που περιέχεται στο συγκεκριμένο διδακτικό πακέτο αποτελεί μία πρόταση, η οποία μπορεί να διαφοροποιηθεί ή και να εμπλουτιστεί από τους προβληματισμούς, τις ιδέες, τη φαντασία και τις πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και μαθητών. Το βιβλίο του δασκάλου δρα επεξηγηματικά και πάντα σε συνάρτηση με τις προτάσεις που περιλαμβάνονται ανά θεματική ενότητα στο βιβλίο και στο τετράδιο εργασιών του μαθητή.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθούν κάποια ειδικότερα στοιχεία αναφορικά με τα βιβλία που περιγράφηκαν στις προηγούμενες παραγράφους. Καταρχήν θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι τάξεις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού είναι οι μοναδικές περιπτώσεις όπου η ύλη είναι οργανωμένη σε ένα μόνο βιβλίο για το μαθητή, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες τάξεις, όπου κάθε τάξη έχει το δικό της ανεξάρτητο σύγγραμμα. Τα ειδικότερα θέματα που αφορούν το πώς πραγματοποιείται η διδασκαλία της μουσικής σε αυτές τις δύο τάξεις, δεδομένου του κοινού βιβλίου, είναι κάτι το οποίο θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί σε μια μελλοντική εργασία, όπως προαναφέρθηκε, η οποία θα περιλαμβάνει συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς της μουσικής. Είναι σημαντικό, επίσης, να σημειωθεί το γεγονός ότι όλα τα βιβλία δεν έχουν γραφτεί από έναν συγγραφέα ή μια συγγραφική ομάδα αλλά από τέσσερις διαφορετικές συγγραφικές ομάδες. Ειδικότερα:

1. Συγγραφική ομάδα βιβλίων Α΄ και Β΄ Δημοτικού:

- Μαρία Αργυρίου: Εκπαιδευτικός Μουσικής - Μουσικοπαιδαγωγός
- Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη: Μουσικοπαιδαγωγός
- Μαρία Μαγαλιού: Εκπαιδευτικός Μουσικής - Μουσικοπαιδαγωγός

2. Συγγραφική ομάδα βιβλίων Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού:

- Δέσποινα Μπογδάνη-Σουγιούλ: Εκπαιδευτικός Μουσικής,- Συγγραφέας - - Μουσικοπαιδαγωγός συστήματος Orff
- Δέσποινα Σαλκιτζόγλου: Εκπαιδευτικός Μουσικής
- Μαρία Καψιμάνη: Εκπαιδευτικός Μουσικής

3. Συγγραφική ομάδα βιβλίων Ε΄ Δημοτικού:

- Κατερίνα Αποστολίδου: Εκπαιδευτικός Μουσικής
- Χρυσάνθη Ζεπάτου: Εκπαιδευτικός Μουσικής

4. Συγγραφική ομάδα βιβλίων ΣΤ΄ Δημοτικού:

- Μαρία Θεοδωρακοπούλου: Εκπαιδευτικός
- Γρηγόριος Παπαντώνης: Εκπαιδευτικός Μουσικής
- Χαρίκλεια-Άννα Παρασκευοπούλου: Εκπαιδευτικός Μουσικής
- Ιωάννης Σπετσιώτης: Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής

Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί το γεγονός ότι τα βιβλία μουσικής για τις τάξεις από Γ΄ έως ΣΤ΄ Δημοτικού εκδόθηκαν το 2007 ενώ τα βιβλία που απευθύνονται στις δύο πρώτες τάξεις είναι τα τελευταία τα οποία εντάχθηκαν στο πρόγραμμα διδασκαλίας, με έτος έκδοσης το 2010. Αξίζει να παρατηρήσουμε, τέλος, ότι παρόλο που υπάρχουν 4 συγγραφικές ομάδες, παρατηρώντας τόσο το υλικό που περιέχεται στα βιβλία όσο και τις προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διαχείριση αυτού του υλικού, μπορούμε να πούμε ότι η γενικότερη κατεύθυνση που έχει ακολουθηθεί είναι η ίδια. Άλλωστε, η βάση στην οποία έχουν στηριχθεί και οι 3 συγγραφικές ομάδες είναι το περιεχόμενο το ΔΕΠΠΣ, το οποίο ουσιαστικά έχει ορίσει ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε κάθε περίπτωση.

Με αφορμή την παραπάνω αναφορά σχετικά με το περιεχόμενο του ΔΕΠΠΣ, αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά στους στόχους που τίθενται από το ΔΕΠΠΣ αναφορικά με τη διδασκαλία του ρυθμού, δεδομένου ότι οι μέθοδοι προσέγγισης του ρυθμού που περιγράφονται στα επόμενα κεφάλαια, όπως ήδη αναφέραμε, είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τις επιδιώξεις που περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ.

Όσον αφορά τις δύο πρώτες τάξεις, λοιπόν, μελετώντας το περιεχόμενο του ΔΕΠΠΣ, επιγραμματικά, οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να εκτελούν απλά ρυθμικά και μελωδικά σχήματα
- Να οργανώνουν και να χρησιμοποιούν εκφραστικά σε απλές δομές στοιχεία του τονικού ύψους, διάρκειας, δυναμικής, ρυθμικής αγωγής (τέμπο)
- Να καταγράφουν τη μουσική τους για να τη θυμούνται αργότερα, χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα
- Να εκτελούν συγχρόνως με άλλους, ανταποκρινόμενοι στις κατάλληλες οδηγίες.
- Να εκτελούν ρυθμικά και μελωδικά πρότυπα από μνήμης και από σύμβολα.
- Να πραγματοποιούν εκτελέσεις ανταποκρινόμενοι σε σημεία, σύμβολα, συνθήματα και από μνήμης.

Για τις επόμενες τάξεις (Γ', Δ', Ε', ΣΤ'), οι στόχοι, όπως είναι φυσικό είναι μεγαλύτερων απαιτήσεων. Ειδικότερα, αυτά που, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ επιδιώκονται είναι οι μαθητές:

- Να ερμηνεύουν πιο πολύπλοκα ρυθμικά σχήματα με βάση μουσικά σύμβολα, κατανοώντας τα στοιχεία της μουσικής σημειογραφίας
- Να τραγουδούν και να παίζουν μουσική από διάφορες εποχές και κουλτούρες
- Να δημιουργούν και να καταγράφουν συνθέσεις, κατανοώντας τα μουσικά σύμβολα
- Να ακούν με προσοχή, να εσωτερικεύουν και να ανακαλούν ήχους με αυξανόμενη ακουστική μνήμη.
- Να κατανοήσουν την επίδραση που ασκεί ο χρόνος και ο χώρος στη δημιουργία, εκτέλεση και ακρόαση της μουσικής.
- Να εκτελούν ως ομάδα απλά μουσικά κομμάτια, ανεξάρτητα από μια άλλη ομάδα.
- Να τραγουδούν και να παίζουν σε ομάδες ένα πιο απαιτητικό ρεπερτόριο και να εκτελούν ένα μέρος ανεξάρτητα από μια άλλη ομάδα.
- Να μεταχειρίζονται απλούς όρους, για να περιγράψουν με ποιον τρόπο και με ποιους εκφραστικούς σκοπούς χρησιμοποιούνται τα μουσικά στοιχεία σε διάφορα είδη μουσικής που έχουν ακούσει.



- Να ξεχωρίζουν διαφορές στον ήχο, την υφή και τα ρυθμικά και μελωδικά πρότυπα σε διάφορα είδη μουσικής.
- Να παίζουν, με αυξανόμενο έλεγχο της τεχνικής, πολλά όργανα ρυθμικά και μελωδικά.

Όπως θα δούμε στα κεφάλαια που ακολουθούν, η επίτευξη των παραπάνω στόχων επιδιώκεται μέσω του συνδυασμού διαφόρων μέσων, μεταξύ των οποίων τα μουσικά παιχνίδια, η κίνηση, ο λόγος, η χρήση κρουστών οργάνων και η ενεργητική ακρόαση. Αυτά, σε συνδυασμό με διαδικασίες άμεσης διδασκαλίας από τη μεριά του καθηγητή, οδηγούν στην εξοικείωση των παιδιών με το ρυθμό και τις επιμέρους έννοιες του μέσα σε ένα ελκυστικό περιβάλλον, το οποίο διαφοροποιεί το μάθημα της μουσικής από τα υπόλοιπα, και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διδαχθούν συστηματικά έννοιες του ρυθμού με τις περισσότερες εκ των οποίων έχουν ήδη έρθει σε επαφή βιωματικά.

Κλείνοντας την εισαγωγή αυτή και πριν το πέρασμα στο βασικό μέρος της εργασίας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εργασία έχει δομηθεί σε πέντε κεφάλαια. Ειδικότερα, στο **πρώτο κεφάλαιο** πραγματοποιείται μια απόπειρα προσέγγισης της σημασίας του ρυθμού στις ηλικίες που εξετάζουμε ενώ παράλληλα γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση του έργου και των μεθόδων κάποιων σημαντικών μουσικοπαιδαγωγών του 20<sup>ου</sup> αιώνα και συγκεκριμένα των Orff, Dalcroze και Kodaly. Το **δεύτερο**, το **τρίτο** και το **τέταρτο** κεφάλαιο είναι αφιερωμένα στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, στις Τάξεις Γ' και Δ' και στις δύο τελευταίες τάξεις αντίστοιχα. Τέλος, στο **πέμπτο** και τελευταίο κεφάλαιο τις εργασίες παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των συγγραμμάτων που προαναφέρθηκαν ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται κάποια βασικά πορίσματα που προέκυψαν μαζί με μια σειρά από προτάσεις. Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο έχουν δομηθεί τα κεφάλαια 2,3 και 4, δηλαδή το κύριο μέρος της εργασίας, θα πρέπει να αναφέρω ότι για την παρουσίαση της διδασκαλίας του ρυθμού στα εν λόγω κεφάλαια επιλέχθηκε η υιοθέτηση μιας κοινής φόρμας παρουσίασης έτσι ώστε να είναι εμφανής ο τρόπος με τον οποίο διαβαθμίζονται οι στόχοι που τίθενται για κάθε τάξη.

#### 1.1 Εννοιοδοτήσεις

Ο ρυθμός σαν έννοια αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ύπαρξης του ανθρώπου και υπάρχει μέσα στο σώμα του αλλά και γύρω του. Η αναπνοή, οι χτύποι της καρδιάς, το περπάτημα, η εναλλαγή της ημέρας και της νύχτας είναι όλα κομμάτια της μεγάλης και αέναης κίνησης του σύμπαντος<sup>3</sup>.

Όσον αφορά το μουσικό ρυθμό, σαν μια πρώτη προσέγγιση μπορούμε να πούμε ότι ρυθμό στη μουσική ονομάζουμε τον τρόπο με τον οποίο οι νότες οργανώνονται μέσα στο χρόνο. Αυτό είναι πολύ συγκεκριμένο και δεν εξαρτάται καθόλου από την ταχύτητα της εκτέλεσης. Είναι μία έννοια που έχει να κάνει με αναλογίες και όχι με απόλυτα μεγέθη ή διάρκειες. Όταν για παράδειγμα λέμε πως ένα απόσπασμα πρέπει να παιχτεί με σωστό ρυθμό, εννοούμε ότι οι διάρκειες των φθόγγων (και των παύσεων) πρέπει να είναι σωστές, αναλογικά μεταξύ τους. Τα όγδοα να διαρκούν ακριβώς όσο το μισό ενός τέταρτου, τα παρεστιγμένα τέταρτα να διαρκούν ακριβώς όσο τρία όγδοα κτλ. Όμως το πόσο αργά ή γρήγορα παίζονται κάποιες νότες, η απόλυτη δηλαδή διάρκειά τους, εξαρτάται από το τέμπο, την ταχύτητα δηλαδή που εκτελούμε το έργο. Είναι συνεπώς λάθος να λέμε έτσι αόριστα ότι πχ. τα τέταρτα είναι αργές νότες και τα δέκατα έκτα γρήγορες. Αν συγκρίνουμε τα τέταρτα σε ένα πολύ γρήγορο κομμάτι με τα δέκατα έκτα σε ένα πολύ αργό μέρος, πιθανώς τα πρώτα να είναι γρηγορότερα από τα δεύτερα. Ένα μουσικό έργο εξελίσσεται μέσα στη διάσταση του χρόνου. Θα μπορούσαμε να πούμε πως ο ρυθμός οργανώνει τον χρόνο σε μια μουσική σύνθεση. Δημιουργεί μια συμμετρική περιοδικότητα παρατάσσοντας ισχυρά και ασθενή μέρη.

Βέβαια, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι αρχικά ο ρυθμός δεν είχε καμία μουσική σημασία. Ως μουσικός όρος χρησιμοποιήθηκε κυρίως τον 4<sup>ο</sup>π.Χ αιώνα ενώ ο Αριστόξενος υπήρξε ο πρώτος που μελέτησε με συστηματικό τρόπο το φαινόμενο του μουσικού ρυθμού. Όπως αναφέρει ο Γ.Παπαδέλης, ο Αριστόξενος ορίζει την έννοια του

---

<sup>3</sup>Θεοδωράκου,Κ., Αντίληψη του ρυθμού και απόδοσή του με κίνηση:

<http://www.epfanh.gr/pdf%2018%20-1%209/1%2011%20-22%20THEODORKAKOU.pdf>

ρυθμού με την έκφραση «τάξις χρόνων», ενώ στη συνέχεια επισημαίνει ότι «... οὐ γὰρ πᾶσα χρόνων τάξις ἔνρυθμος»<sup>4</sup>.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή, στην αρχαία «Ρυθμική», δηλαδή την επιστήμη δηλαδή του ρυθμού η προοπτική μέσα από την οποία προσεγγίζεται ο μουσικός ρυθμός είναι αυτή μιας δομικής περιγραφής του τρόπου με τον οποίο τα στοιχεία που συνιστούν τη μουσική, δηλαδή οι ήχοι, οργανώνονται στο χρόνο, χωρίς να δίνονται ιδιαίτερες προεκτάσεις στον τρόπο με τον οποίο χαρακτηριστικά της οργάνωσης αυτής γίνονται αντιληπτά από τον ακροατή. Η τάση αυτή δεσπόζει, επίσης, χαρακτηριστικά σε όλα τα θεωρητικά πλαίσια που διατυπώθηκαν για τη ρυθμική οργάνωση της μουσικής μέχρι τα μέσα περίπου του 16<sup>ου</sup> αιώνα.

Από τα μέσα του 16<sup>ου</sup> αιώνα και ιδιαίτερα μέσα από το έργο των θεωρητικών του 17<sup>ου</sup> και 18<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρείται μια διεύρυνση στην προοπτική της θεώρησης των ρυθμικών φαινομένων, καθώς αυτή αναδεικνύει σταδιακά την εξέχουσα σημασία υποκειμενικών παραγόντων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την αντίληψη των φαινομένων αυτών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της τάσης αυτής, η οποία απαντάται σε ιταλικά συγγράμματα ήδη από τα τέλη του 16ου αιώνα, είναι η διάκριση διαδοχικών μουσικών φθόγγων μέσα σε ένα απόσπασμα σε *notebuone* και *notecattive*, δηλαδή σε καλές και κακές νότες, η οποία στη συνέχεια οδηγεί στη διάκριση μεταξύ του *tempo di buona* και *tempo di cattiva*, δηλαδή σε καλό και κακό χρόνο. Ανάλογες, επίσης, είναι και οι κάπως μεταγενέστερες αναφορές σε δύο χαρακτηριστικές μορφές της ρυθμικής αξίας των νοτών: μιας εξωτερικής και μιας εσωτερικής (*Quantitas Notarumextrinseca & intrinseca* [lat.]), που συμπεριλαμβάνονται στα λήμματα του Μουσικού Λεξικού του Johan Gottfried Walther (1732) και παραπέμπουν στη διάκριση ανάμεσα στην πραγματική χρονική διάρκεια μιας νότας (εξωτερική αξία) σε αντιδιαστολή με την αντίστοιχη αντιληπτή διάρκειά της (εσωτερική αξία)<sup>5</sup>.

Όσον αφορά τις σύγχρονες απόψεις αναφορικά με τον ορισμό του μουσικού ρυθμού, ενδεικτικά παρουσιάζουμε δύο από αυτούς. Ο πρώτος από αυτούς περιγράφει το ρυθμό ως «ένα σχήμα σχέσεων ανάμεσα σε χρονικές διάρκειες και σχέσεων ανάμεσα σε τονισμούς, το οποίο ξετυλίγεται στο χρόνο»<sup>6</sup> και επισημαίνει τις δύο σημαντικές συνιστώσες της αντίληψης του μουσικού ρυθμού: την αντίληψη της χρονικής δομής και την αντίληψη της σχετικής δυναμικής. Ο δεύτερος, συσχετίζει το ρυθμό με την ιδιότητα «μιας ακολουθίας ήχων να προκαλεί το αίσθημα των παλμών»<sup>7</sup>, δηλαδή την αίσθηση ότι κάποια, συνήθως ισαπέχοντα, χρονικά σημεία της ακολουθίας είναι περισσότερο τονισμένα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα. Η αίσθηση αυτή των παλμών είναι ο μηχανισμός που μας «υποβοηθά» και μας «ωθεί» να

<sup>4</sup> <http://users.auth.gr/~papadeli/PUBLICATIONS/Sinapsis%20Dec08.pdf>

<sup>5</sup> Παπαδέλης, 2007

<sup>6</sup> "A temporally extended pattern of durational and accentual relationships." (Dowling & Harwood, 1986)

<sup>7</sup> "An acoustic sequence evoking a sensation of pulse." (Parncutt, 1994)

συγχρονιστούμε κινητικά με τη μουσική, «ακολουθώντας την» με κινήσεις των χεριών, των ποδιών ή ολόκληρου του σώματός μας.

Μετά τη σύντομη ιστορική αναδρομή στις διάφορες εννοιοδοτήσεις του ρυθμού, θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεδομένου ότι το αντικείμενο της εργασίας είναι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται η έννοια του ρυθμού στους μαθητές του δημοτικού, δεν κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω ανάπτυξη του ζητήματος του ορισμού της συγκεκριμένης έννοιας. Στην επόμενη ενότητα γίνεται μια απόπειρα παρουσίασης της σχέσης που συνδέει το ρυθμό με τα άτομα των ηλικιών που μελετούμε και το ρόλο που διαδραματίζει η διδασκαλία του ρυθμού από παιδαγωγική άποψη.

## 1.2 Η σημασία και ο ρόλος του ρυθμού στην παιδική ηλικία

Ο μουσικοπαιδαγωγός Edwin Gordon χαρακτηρίζει τα πρώτα χρόνια των παιδιών ως περίοδο ανάπτυξης μουσικών ικανοτήτων. Σε αυτή την περίοδο οι μουσικές ικανότητες βρίσκονται σε μια κατάσταση συνεχούς αλλαγής, η οποία επηρεάζεται άμεσα από τα θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος<sup>8</sup>. Ήδη από τον πρώτο τους χρόνο η μουσική ικανότητα αρχίζει να επιβάλλεται. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στους όρους μουσική δεκτικότητα και μουσικά επιτεύγματα, τους οποίους ο Gordon διαχώρισε ξεκάθαρα<sup>9</sup>. Όπως αναφέρει η Στάμου, ο όρος μουσική δεκτικότητα αφορά το δυναμικό του παιδιού για μουσική μάθηση και μουσικά επιτεύγματα ενώ τα μουσικά επιτεύγματα αφορούν σε αυτά που τελικά έμαθε και μπορεί να επιδείξει μουσικά το άτομο.

Κάθε άτομο γεννιέται με κάποιο επίπεδο μουσικής δεκτικότητας, το οποίο αξιοποιεί σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό προκειμένου να παράγει μουσικά επιτεύγματα. Η μουσική δεκτικότητα είναι μεταβαλλόμενη ως την ηλικία των 9 περίπου χρόνων, περίοδο κατά την οποία το επίπεδο της μουσικής δεκτικότητας μεταβάλλεται κάτω από την επίδραση του περιβάλλοντος. Μετά την ηλικία των 9 περίπου χρόνων, το επίπεδο μουσικής δεκτικότητας σταθεροποιείται ανεξαρτήτων των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων στα οποία εκτίθεται το άτομο<sup>10</sup>. Ο Hargreaves υποστηρίζει πως μετά την ηλικία των 7 το παιδί διαθέτει πολλές θεμελιώδεις ικανότητες για πλήρη μουσική αντίληψη ενώ στην ηλικία των 10 τα παιδιά διακρίνουν τις μουσικές ακολουθίες, τηρούν τους κανόνες της μουσικής και έχουν κρίση για τον αισθηματικό χαρακτήρα των μουσικών κομματιών<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup>Μακροπούλου – Βαρελάς, 2001, σελ. 19

<sup>9</sup>Στάμου, 2004

<sup>10</sup>Στάμου, 2004

<sup>11</sup>Hargreaves, 2004

Ερχόμενοι ειδικότερα στο ζήτημα του ρυθμού, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά γεννιούνται με μια δυνατή αίσθηση του ρυθμού – που είναι σχετική με τους χτύπους της καρδιάς της μητέρας – και με μια έντονη μμουσική αντίληψη. Πολλές φορές τα παιδιά, προκειμένου να βρουν τρόπους και μέσα για να συνοδεύσουν το παιχνίδι τους, χρησιμοποιούν αντικείμενα του περιβάλλοντός τους και την παραγωγή ήχων ή δημιουργούν ρυθμικά τραγούδια συνοδευόμενα με κινήσεις του σώματος. Οι δραστηριότητες αυτές αντανακλούν τη ζωηρή φαντασία και την εφευρετικότητα που εμφανίζουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία ενώ, παράλληλα, αποτελούν δείγμα της έντονης επιθυμίας τους για εξερεύνηση και μμουσική δημιουργία.

Η έννοια του ρυθμού και ειδικότερα του μουσικού ρυθμού έχει απασχολήσει όχι μόνο μουσικούς και ερευνητές αλλά και φιλοσόφους και παιδαγωγούς, ενώ οι απόψεις κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα συγκλίνουν στο ότι ο μουσικός ρυθμός μπορεί να επιδράσει θετικά και να συμβάλει στην παιδαγωγική μεθοδολογία<sup>12</sup>. Μέσω του ρυθμού, άτομα της ηλικίας που εξετάζεται στην παρούσα εργασία (7-12 ετών) αντιλαμβάνονται έννοιες που δεν αφορούν μόνο τον τομέα της μουσικής αλλά έχουν να κάνουν με τα μαθηματικά ή και με τη γλώσσα. Για παράδειγμα, όπως θα δούμε μέσω της προσέγγισης των σχολικών βιβλίων, με τη βοήθεια του ρυθμού δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν λεκτικά μοτίβα τα οποία αντιστοιχούν σε ρυθμικά μοτίβα (πχ το μοτίβο των δύο τετάρτων ταιριάζουν με τις δυσύλλαβες λέξεις όπως ρό-δι, μή-λο, τα τέσσερα όγδοα με τις τετρασύλλαβες λέξεις κ.ο.κ.).

Η Ρυθμική είναι η μουσική εκπαίδευση που ενώνει το ρυθμό και τη κίνηση, μέσα στο χώρο και το χρόνο, ενώ τα όρια της με τη μουσικοπαιδαγωγική είναι δυσδιάκριτα, ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία και τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Είναι μια βιωματική μέθοδος, που κάνει ορατό αυτό που τα παιδιά ακούν καθώς μετατρέπει την κινητική αντίδραση σε μουσική πράξη και το αντίθετο. Ο ρυθμός αποτελεί ένα μέσο διδασκαλίας, που διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κινητικών εννοιών και δεξιοτήτων, καθώς και στην ενεργοποίηση του κινητικού μηχανισμού. Θα μπορούσαμε να πούμε πως με την χρήση του ρυθμού και ειδικότερα της Ρυθμικής, ανεξαρτήτως μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος, τα παιδιά μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν και να αναπαράγουν βασικά χαρακτηριστικά του ρυθμού και της μουσικής γενικότερα. Επίσης, η ρυθμική καλλιεργεί τον αυτοσχεδιασμό, που αυτός με την σειρά του είναι σημαντικός για την ανάπτυξη της φαντασίας και για την εκδήλωση των πραγματικών ικανοτήτων του παιδιού. Όπως θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια, ο αυτοσχεδιασμός καταλαμβάνει ένα σημαντικό μέρος στη διδασκαλία της μουσικής στο Δημοτικό και σχετίζεται με ποικίλους τρόπους με το ρυθμό. Όταν τα παιδιά συντονίζονται ρυθμικά, βιώνουν την κίνηση και την συγκίνηση που

---

<sup>12</sup>Κεφάλου-Χορς, 2001

απορρέει απ' αυτήν. Μια τέτοια εμπειρία έχει την δύναμη να αλλάξει την διάθεση των παιδιών και να τα τονώσει βοηθώντας την επικοινωνία μεταξύ τους και την κοινωνικοποίησή τους<sup>13</sup>.

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ο παιδαγωγικός προβληματισμός σχετικά με την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, οδηγεί στην τάση ενοποίησης των τεχνών της μουσικής, του λόγου και της κίνησης. Την ίδια περίοδο, ο μουσικοσυνθέτης και παιδαγωγός E.Z. Dalcroze, παρατηρεί ότι η πηγή των μουσικών ρυθμών, βρίσκεται στο ρυθμό των κινήσεων και των λειτουργιών του ανθρώπινου σώματος. Διατυπώνει επίσης την άποψη ότι ακούμε το ρυθμό με όλο το σώμα και τον αντιλαμβανόμαστε αποκτώντας μια μυϊκή ρυθμική ευαισθησία. Τα γεγονότα αυτά, θέτουν τη βάση της Μουσικοκινητικής Αγωγής, πάνω στην οποία δομούνται και αναπτύσσονται διάφορες μουσικοκινητικές μέθοδοι διδασκαλίας από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι και σήμερα (Dalcroze, Kodaly, Orff, Takatina, κ.α.).

Μιλώντας για μουσικοκινητική αγωγή, αναφερόμαστε στον συνδυασμό της μουσικής με την κίνηση, ο οποίος ουσιαστικά είναι ο ρυθμός. Όπως αναφέρει η Καρτασίδου: «Ο συνδετικός κρίκος της μουσικής και της κίνησης είναι ο ρυθμός<sup>14</sup>». Η κίνηση στην μουσικοκινητική αγωγή δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο για την μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Το παιδί, μέσω της μίμησης, της εξερεύνησης και του αυτοσχεδιασμού, αναπτύσσει την αισθητική του ικανότητα και ταυτόχρονα ανακαλύπτει την μουσική μέσα από την κίνηση, μαθαίνει να απελευθερώνεται σωματικά αλλά και ψυχικά, γνωρίζει τις ιδιότητες του ήχου -διάρκεια, ένταση, συχνότητα- αλλά και άλλες μουσικές έννοιες. Με την μουσικοκινητική αγωγή, τα παιδιά βιώνουν μέσα από το σώμα και την κίνησή του, τους νόμους της μουσικής, του λόγου, του χορού. Κάθε παιδί έχει δικό του ατομικό ρυθμό και με τον δικό του τρόπο βλέπει, ακούει και προσλαμβάνει έννοιες. Κατά την διαδικασία της μουσικοκινητικής αγωγής τα παιδιά έρχονται σε επαφή με βασικές αρχές (ρυθμός, μελωδία, τραγούδι, κίνηση, χορός) με ευχάριστο τρόπο. Η μουσικοκινητική επιστρατεύει το σώμα και το πνεύμα, ενώ επιτρέπει στα παιδιά να αποκτήσουν σταδιακά τον έλεγχο των μυών του σώματός τους και θέτει τα θεμέλια για την σωστή κινητική τους ανάπτυξη. Έτσι, τα παιδιά, μέσω των μουσικοκινητικών παιχνιδιών, μαθαίνουν να συγκεντρώνονται, να αποκτούν έλεγχο, μνήμη, αίσθηση ευθύνης, να αναπτύσσουν την φαντασία τους, την μουσικότητα, την ευαισθησία τους, να έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά, να γνωρίζουν το σώμα τους. Πάνω απ' όλα όμως, τα παιδιά μαθαίνουν τον εαυτό τους, για να είναι σε θέση να τον εκφράσουν.

Η μεγάλη γοητεία της μουσικής γενικά και της μουσικοκινητικής αγωγής ειδικά, είναι ότι όλες οι ανώτερες αυτές διεργασίες που συμβάλουν για την πραγμάτωση αυτών των στόχων, γίνονται τις περισσότερες φορές ασυνείδητα, αυθόρμητα, φυσικά, ενεργοποιώντας δυνάμεις του παιδιού που μέχρι τώρα βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση. Όπως γίνεται φανερό

---

<sup>13</sup>Καραδήμου-Λιάτσου, 2003, σ. 231

<sup>14</sup>Καρτασίδου, 2004, σελ. 141

από τα επόμενα κεφάλαια, η μουσικοκινητική προσέγγιση εκμάθησης εννοιών σχετικών με το ρυθμό κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στον τρόπο με τον οποίο έχει δομηθεί το υλικό διδασκαλίας της μουσικής στο Δημοτικό. Παρόλο που όπως θα δούμε είναι περισσότερο έντονη κατά τις δύο πρώτες τάξεις, έως και το τέλος της Έκτης Δημοτικού, η εξοικείωση με αρκετές έννοιες πραγματοποιείται κάνοντας χρήση τέτοιων μεθόδων.

### 1.3 Ο ρυθμός στα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα Orff, Kodaly και Dalcroze

Έχοντας ως άξονα τους τρεις μεγάλους μουσικοπαιδαγωγούς (Dalcroze, Kodaly, Orff), θα μπορούσαμε να πούμε πως η μουσικοκινητική και ειδικότερα η κίνηση, παίζει σημαντικό, αν όχι καθοριστικό ρόλο, στις τρεις αυτές μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους. Λόγω του ότι ο ρυθμός είναι άμεσα συνυφασμένος με την μουσικοκινητική αγωγή και για τους τρεις μουσικοπαιδαγωγούς,

Θα πρέπει αρχικά να πούμε, ότι βασικά κοινά στοιχεία των μεθόδων αυτών είναι η μουσική, ο λόγος και η κίνηση ενώ βασικός κοινός τους στόχος είναι η αφύπνιση των εκφραστικών ικανοτήτων και η προαγωγή τους σε δεξιότητες. Η έννοια του ρυθμού μέσω της κίνησης και του λόγου προέρχεται από την Αρχαία Ελληνική Μουσική. Κάθε έννοια του ρυθμού αλλά και του μέτρου απορρέει από την αρχαία ελληνική ποίηση ενώ ο Orff και ο Dalcroze έχοντας ως πρότυπο τα μουσικά δρώμενα της Αρχαίας Ελλάδας, εφάρμοσαν την σύνδεση λόγου, κίνησης και μουσικής στο μουσικοπαιδαγωγικό τους έργο. Στη μέθοδο Dalcroze, ο ρυθμικός λόγος δεν παίζει τόσο πρωτεύοντα ρόλο όσο στη μέθοδο Orff.

Ο ρυθμός, είναι το κεντρικότερο στοιχείο στην θεωρία του Dalcroze. Κατά τον Dalcroze, η λέξη ρυθμός σήμαινε μια ισόρροπη ροή ανάμεσα στο σώμα, στο μυαλό και στο συναίσθημα, που υφίσταται σε ένα πλαίσιο χώρου-χρόνου και ενέργειας. Σύμφωνα με την θεωρία του, ο ρυθμός (και ιδιαίτερα ο κινητικός ρυθμός), είναι ο συνδυασμός χώρου, χρόνου και ενέργειας, σε μια δυναμική αλληλένδετη σχέση-πλοκή μεταξύ τους και παράγεται από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε πολλά στοιχεία της κίνησης<sup>15</sup>. Με λίγα λόγια, ο ρυθμός εκτελείται στους άξονες του χρόνου, του χώρου και της ενέργειας που συνδέονται μεταξύ τους διαμέσου του ρυθμού και εκφράζεται με την κίνηση.

Στην μελέτη του για τον ρυθμό, ο Dalcroze κατέληξε σε 34 βασικές αρχές για τον ρυθμό, δημιουργώντας έτσι μια ποικιλία εμπειριών και ασκήσεων για οποιαδήποτε ηλικία. Ο Dalcroze πίστευε ότι οι αισθήσεις που παρέχουν οι φυσικοί ρυθμοί του σώματος, ενδυναμώνουν το ένστικτο για ρυθμό, δημιουργώντας ρυθμική συνείδηση. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνει ασκήσεις απλές, παιγνιοδοτά, παίξιμο με κρουστά, κείμενα με συνοδεία μουσικής και ρυθμικές κινήσεις. Παιχνίδια με έμφαση στη στάση και την αναπνοή,

---

<sup>15</sup> Ανδρούτσος, 1995, σ. 37

προετοιμάζουν τα παιδιά για το τραγούδι και την κίνηση. Όλα τα παραπάνω, όπως θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια, είναι ουσιαστικά τα μέσα τα οποία σε συνδυασμό με διαδικασίες άμεσης διδασκαλίας και προφορικής καθοδήγησης από το διδάσκοντα, χρησιμοποιούνται για την πολύπλευρη εξοικείωση του παιδιού με το ρυθμό και με τις επιμέρους έννοιες που αυτός περιλαμβάνει.

Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο μουσικοπαιδαγωγό, η διάρκεια ενός ήχου και οι υποδιαίρεσεις της, μπορούν με την βοήθεια της κίνησης, να γίνουν ευκολότερα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες. Κατά την διαδικασία της διδασκαλίας, ο Dalcroze, προτείνει την χρήση σταθερών μουσικών συμβόλων, τα οποία κάθε φορά υποδεικνύουν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, το περπάτημα συμβολίζεται με αξίες τετάρτων, το τρέξιμο με όγδοα, τρίηχα ογδών ή δέκατα έκτα, το πήδημα με όγδοο παρεστιγμένο που ακολουθείται από δέκατο έκτο κ.ο.κ. Τέλος, το γράψιμο του ρυθμού, γίνεται με απλά ελεύθερα ρυθμικά σύμβολα.

Σύμφωνα με το πλάνο μαθήματος Ρυθμικής του Dalcroze, η σειρά που πρέπει να κατακτώνται οι διαφορές έννοιες είναι η παρακάτω<sup>16</sup>:

1. Αίσθηση του χώρου.
2. Αντιδράσεις των αισθήσεων.
3. Μελέτη μέτρου και ρυθμού.
4. Μελέτη και απόδοση των όρων της μουσικής, μέσα από τη κίνηση.
5. Κινητική έκφραση και ομαδική δουλειά.
6. Αυτοσχεδιασμός (μουσικός-κινητικός).
7. Κρουστά-Ορχήστρα

Παρατηρούμε ότι το πρωταρχικό στοιχείο στο πλάνο του μαθήματος Ρυθμικής του Dalcroze, είναι η αντίληψη και η αίσθηση του χώρου, κάτι που σημαίνει ότι η Ρυθμική, ο ρυθμός και η Μουσική μπορούν να αναπαραχθούν μέσω της κίνησης, ενώ η κίνηση είναι άμεσα συνυφασμένη με το χώρο στον οποίο εκτελείται. Στην Ρυθμική Dalcroze, τα παιδιά με την βοήθεια των λέξεων, τα λεγόμενα ρυθμικά και μετρικά σχήματα λόγου, "απεικονίζουν" ρυθμικά μοτίβα.

Στη μέθοδο Dalcroze, στόχος είναι η μουσική εκμάθηση, η οποία επιτυγχάνεται και κατακτάται βιωματικά και όχι εγκεφαλικά. Η βίωση του μουσικού ρυθμού εξαρτάται ολοκληρωτικά από την κίνηση. Όπως λέει και ο ίδιος ο μουσικοπαιδαγωγός "να εξασκηθεί

---

<sup>16</sup>Αρζιμανόγλου, 1988, σ. 45



και να ρυθμιστεί ολόκληρο το νευρικό σύστημα έτσι ώστε να δώσει στο μυαλό την απόλυτη ελευθερία ελέγχου των μυϊκών κινήσεων" <sup>17</sup>.

Ο Kodaly υποστηρίζει ότι η γνώση και η αίσθηση του ρυθμού αναπτύσσονται μέσα από ενεργό συμμετοχή σε ρυθμικά παιχνίδια, δηλαδή η κίνηση αντιμετωπίζεται ως ένα στοιχείο που αναπτύσσεται παράλληλα με τη μουσική στο παιδί και βοηθά στην ουσιαστικότερη βίωση μουσικών εννοιών. Θα μπορούσαμε να πούμε πως σημαντικά και στοιχειώδη σημεία της θεωρίας του Dalcroze βρίσκονται και στην θεωρία του Kodaly. Παρόλα αυτά, η κίνηση στον Kodaly είναι ένα βοηθητικό μέσο για την κατανόηση του ρυθμού και δεν έχει τον κεντρικό ρόλο που της αποδίδει ο Dalcroze.

Οι ρυθμικές συλλαβές, ένας τρόπος απαγγελίας του ρυθμού, είναι ένα από τα τρία βασικά εργαλεία της μεθόδου Kodaly. Επινοήθηκαν από τον γάλλο Jacques Cheve περίπου το 1800. Ο ρυθμός στην μέθοδο Kodaly, διδάσκεται σε μικρά μοτίβα από την προσχολική ηλικία, πριν μάθουν τα παιδιά τις ονομασίες τέταρτο, όγδοο, ήμισυ κ.ο.κ. Τα παιδιά προφέρουν μικρές συλλαβές για κάθε αξία. Αργότερα μαθαίνουν και την ονομασία της κάθε αξίας:

- ta = 1 τέταρτο
- titi = 2 όγδοα
- taaaa = 1 ολόκληρο

Η αίσθηση του ρυθμού μπορεί να αναπτυχθεί και να υποστηριχθεί με κινήσεις -βήματα, ποικιλία κινήσεων- ενώ συγχρόνως το παιδί τραγουδάει. Κλείνοντας, πρέπει να σημειώσουμε ότι το ενδιαφέρον για το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα του Kodaly, έχει τελευταία αυξηθεί διεθνώς ενώ η πιο σημαντική ίσως συνεισφορά του Kodaly στην πρόοδο της μουσικής αγωγής είναι οι μουσικές δυνατότητες που αναγνωρίζει στον ανθρώπινο παράγοντα.

Ο Orff, από νωρίς στην καριέρα του, ανακάλυψε την δημιουργική δύναμη του ρυθμού. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι ο ρυθμός είναι σημείο αφετηρίας για την μουσικοπαιδαγωγική του θεωρία. Η εκμάθηση της μουσικής γίνεται μέσα από την ρυθμισμένη κίνηση του σώματος και από τον ρυθμό που δημιουργείται από τις λέξεις.

Σύμφωνα με τον Orff, ο ρυθμός θεωρείται βάση στην μουσική αγωγή. Δεν διδάσκεται με αφηρημένες μαθηματικές μεθόδους, αλλά σε σχέση με τον λόγο και την ζωντανή κίνηση του παιδιού. Θα πρέπει να δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για αυτοσχεδιασμό και ελεύθερη και δημιουργική έκφραση στη μουσική, με την χρήση του σώματος και της φωνής τους, καθώς και των μουσικών οργάνων που παίζονται εύκολα χωρίς τεχνικές δυσκολίες.

Ο Orff για την εξερεύνηση του ρυθμού ως στοιχείο της μουσικής, χρησιμοποιεί, όπως και οι περισσότεροι μουσικοπαιδαγωγοί, ονόματα, λέξεις ή μικρές φράσεις, προκειμένου να

---

<sup>17</sup> Ανδρούτσος, 1995, σ. 55

"περιγράψει" διάφορα ρυθμικά σχήματα. Σταδιακά τα παιδιά είναι ικανά να μεταφέρουν αυτά τα ρυθμικά σχήματα στα ρυθμικά ή μελωδικά μουσικά κρουστά όργανα.

Τα παιδιά ασκούνται με ρυθμικές λεκτικές ασκήσεις, εξοικειώνονται με τις αξίες τέταρτο και όγδοο και αυτοσχεδιάζουν με παροιμίες στίχους ή διάφορες φράσεις. Προοδευτικά, ασκούνται σε άλλες αξίες όπως ήμισυ, παρεστιγμένες νότες, δέκατα έκτα και παύσεις. Στις λεκτικές ασκήσεις, θα πρέπει κάθε συλλαβή να αντιστοιχεί σε μία νότα και όχι σε παύση, καθώς και οι τονισμοί των λέξεων να συμπίπτουν με τους τονισμούς του μέτρου, με την πρώτη νότα πάντα να έχει τον κύριο τονισμό.

Σημαντικό, επίσης, μέσο στη διδασκαλία του Orff είναι τα μουσικά όργανα. Τα παιδιά γοητεύονται γενικά από τους ήχους, αλλά με τα όργανα Orff ενθουσιάζονται γιατί αυτά παράγουν μια μεγάλη ποικιλία ηχοχρωμάτων. Εκτός από το ακουστικό, αποτελούν και οπτικό ερέθισμα και προσφέρονται για πειραματισμό και δημιουργική επεξεργασία μουσικών ιδεών. Βοηθούν τα παιδιά στην κατανόηση του τονικού ύψους όχι μόνο ακουστικά, αλλά και οπτικά (κρουστά καθορισμένου τονικού ύψους-μελωδικά) και είναι κατάλληλα να συνοδεύουν ρυθμικές φράσεις, γλωσσοδέτες κ.τ.λ. (κρουστά ακαθόριστου τονικού ύψους-ρυθμικά κρουστά). Με τα ευκολόπαικτα, σχετικά, όργανα του Orff τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν όλα τα στοιχεία της μουσικής μ' ένα επιπρόσθετο ερέθισμα που αντλούν από την ενασχόλησή τους με αυτά, δηλαδή τον αυτοσχεδιασμό<sup>18</sup>.

Σύμφωνα με τον Ανδρούτσο<sup>19</sup>, τα όργανα Orff έδωσαν μια νέα διάσταση στη διδακτική μεθοδολογία της μουσικής και αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι πολλοί δάσκαλοι μουσικής ανά τον κόσμο τα χρησιμοποιούν-σε ωδεία, αλλά και σε σχολεία-ακόμα και όταν διδάσκουν με τη μέθοδο Orff. Αυτό συμβαίνει γιατί «τα όργανα αυτά προσφέρουν έναν ολόκληρο κόσμο πειραματισμού για να συνδεθεί ο ήχος με τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα και ωθούν στην παραγωγή μουσικών ιδεών»<sup>20</sup>. Αξίζει όμως να αναφέρουμε σε σχέση με τα μελωδικά κρουστά που προτείνει ο Orff ότι δεν είναι κατάλληλα για τη διδασκαλία των μουσικών αξιών.

---

<sup>18</sup> Αντωνακάκης, 1996, σσ.74-79.

<sup>19</sup> Ανδρούτσος, 1995, σ.107.

<sup>20</sup> Fletcher, P., 1987, σ.39.

## **2.1 Εισαγωγή**

Οι πρώτοι στόχοι που τίθενται από το ΔΕΠΠΣ αναφορικά με την αντίληψη του ρυθμού σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να ακούν και να ανταποκρίνονται με διάφορους τρόπους σε ρυθμικά πρότυπα. Όπως θα δούμε στις επόμενες ενότητες, η αναπαραγωγή ρυθμικών μοτίβων και γενικότερα ο συντονισμός με το ρυθμό γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργητικής ακρόασης και δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης<sup>21</sup>. Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσονται το τραγούδι, η κίνηση καθώς και η εκτέλεση απλών κρουστών μουσικών οργάνων.

Ωστόσο, πέραν της ανταπόκρισης σε ρυθμικά πρότυπα, αφού τα παιδιά αποκτήσουν αρκετές εμπειρίες με την ενεργητική ακρόαση, την κίνηση, το τραγούδι, το παίξιμο οργάνων και τις δημιουργικές εργασίες, ο δευτερεύων στόχος που τίθεται σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας τους για αναπαράσταση της μουσικής με σύμβολα. Όπως θα δούμε αναλυτικά στις ενότητες που ακολουθούν, στα πλαίσια των μουσικών δραστηριοτήτων δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να συνδυάσουν τους μουσικούς ήχους με σύμβολα, χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους συμβολισμού πριν από τη διδασκαλία της καθιερωμένης σημειογραφίας.

Συνοψίζοντας τους στόχους που τίθενται αναφορικά με την αντίληψη του ρυθμού κατά τις 2 πρώτες τάξεις του Δημοτικού, μπορούμε να σημειώσουμε ότι ο μαθητής επιδιώκεται να είναι σε θέση να<sup>22</sup>:

- Ανταποκρίνεται με ακρίβεια σε ρυθμικά μοτίβα μέσω της φωνής, του σώματος/της κίνησης και των μουσικών οργάνων
- Διακρίνει απλά ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα κατά την ακρόαση μουσικής
- Αντιλαμβάνεται την έννοια της παύσης
- Μπορεί να «διαβάξει» μη συμβατικές ρυθμικές παρτιτούρες, αποτελούμενες από σύμβολα που αναπαριστούν ρυθμικές αξίες τέταρτου και μισού

---

<sup>21</sup> ΔΕΠΠΣ σελ. 337

<sup>22</sup> Βιβλίο Δασκάλου Α΄ και Β΄, σελ. 7 και 8

Στις ενότητες που ακολουθούν περιγράφονται οι τρόποι με τους οποίους παρουσιάζεται ο ρυθμός στα συγγράμματα της Α΄ και Β΄ Δημοτικού (βιβλία μαθητή, δασκάλου και τετράδια εργασιών), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο έχει δομηθεί το εκπαιδευτικό υλικό έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που περιγράφηκαν στην παρούσα ενότητα.

## 2.2 Λόγος , Κίνηση και Μουσικά όργανα

Κατά τα πρωταρχικά στάδια της διδασκαλίας, όπου οι μαθητές δεν έχουν έρθει σε επαφή με κανενός τύπου σημειογραφία (μη συμβατική ή συμβατική), η εκτέλεση ρυθμικών μοτίβων βασίζεται στην ακουστική ικανότητα των παιδιών και στην ακουστική τους μνήμη. Γι αυτό το λόγο, όπως διαφαίνεται από τις δραστηριότητες που προτείνονται από τα βιβλία των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού, είναι υψίστης σημασίας η επιδίωξη τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες ακρόασης όπως η ακουστική παρατήρηση, διάκριση και μνήμη. Σε αυτό το πλαίσιο, η κίνηση και ο λόγος κατέχουν σημαντική θέση και όπως θα δούμε στη συνέχεια, ειδικά κατά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, το μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων είναι βασισμένες στο σχήμα λόγος – κίνηση.

Όσον αφορά το λόγο, βάσει του περιεχομένου της διδασκαλίας όπως αυτή παρουσιάζεται από τα βιβλία των πρώτων τάξεων, είναι αισθητή η σημασία που δίνεται στο συγκεκριμένο μέσο, ακολουθώντας τις αρχές του Orff, ο οποίος είχε δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στο στοιχείο του λόγου, γιατί πίστευε ότι το σταδιακό πέρασμα από τα λεκτικά σχήματα στις ρυθμικές δραστηριότητες, από το τραγούδι και την κίνηση στα μουσικά όργανα, είναι η πιο αβίαστη και φυσική διαδοχή ολοκληρωμένων μουσικών εμπειριών. Μ' αυτόν τον τρόπο, ο έμφυτος ρυθμός της μητρικής γλώσσας των παιδιών, χρησιμοποιείται ως αφετηρία για την παραπέρα εξερεύνηση του ρυθμού<sup>23</sup>.

Στις τάξεις που εξετάζουμε, είναι συχνή η παρουσία λαχνισμάτων και γλωσσοδετών (πχ «Ο Καρακατσάνης») που προτείνεται στο βιβλίο της Α΄ Δημοτικού), τα οποία διευκολύνουν την κατανόηση του ρυθμού σε διάφορα ρυθμικά μοτίβα ενώ παράλληλα, μέσω των απλών στίχων που περιέχουν ενισχύεται η ρυθμική μνήμη των παιδιών καθώς και η ικανότητά τους να συγκεντρώνονται και να διακρίνουν διάφορα χαρακτηριστικά του ρυθμού. Γενικότερα, αυτό που επιδιώκεται είναι μέσα από τη συντονισμένη εκτέλεση φράσεων τα παιδιά να συνδυάσουν το ρυθμό με τα λόγια των τραγουδιών που ακούν, πριν ακόμη διδαχθούν τις έννοιες των αξιών (τέταρτα, όγδοα κλπ). Επιδιώκεται δηλαδή, μέσα από ένα απλό σχήμα από το οποίο αρχικά απουσιάζει η μουσική, τα παιδιά να μπορούν να ακολουθούν το ρυθμικό σχήμα κάθε φράσης. Εκτός αυτού, ο στίχος βοηθάει σημαντικά στην απομνημόνευση

---

<sup>23</sup>Αντωνακάκης,2006

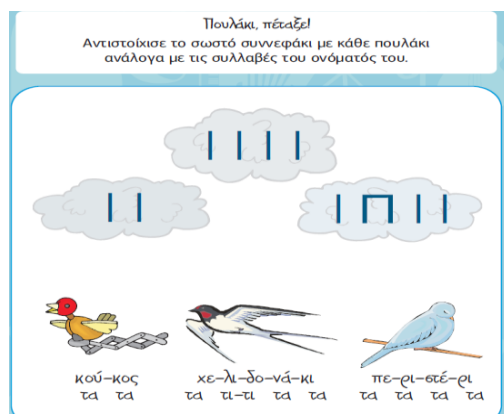
ρυθμικών μοτίβων, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική στις μικρές ηλικίες όπου ακόμα δεν είναι δυνατή η ανάγνωση ρυθμικής παρτιτούρας. Προκειμένου να αναπτυχθεί η ακουστική μνήμη των μαθητών, στα σχολικά συγγράμματα έχουν συμπεριληφθεί αντίστοιχες δραστηριότητες (*Παίζουμε τον ρυθμό από ένα παιχνιδοτραγούδο που διδάξαμε και σταματάμε ξαφνικά σε κάποιο σημείο του τραγουδιού για λίγο. Μετά από σχετική οδηγία τα παιδιά συνεχίζουν να τραγουδούν κανονικά το υπόλοιπο τραγούδι από το σημείο που προηγουμένως σταματήσαμε*). Παρόλο που διαδικασίες όπως η παραπάνω ενέχουν την απαιτούμενη απλότητα, οι μαθητές ασυνείδητα εισάγονται στη διαδικασία εκτέλεσης μιας ρυθμικής παρτιτούρας από μνήμης, μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος ουσιαστικά υπαγορεύει το ρυθμικό σχήμα που θα πρέπει οι μαθητές να εκτελέσουν. Ακολουθεί ένα παράδειγμα υποδείγματος από το βιβλίο του εκπαιδευτικού των τάξεων Α΄ και Β΄:

Πες το όνομά σου μέσα στον ρυθμό. ♪ ♪ ♪ ♪ | ♪ ♪ ♪ ♪  
 φτιάξ' ένα τραγούδι όπως κάνω γω. ♪ ♪ ♪ ♪ | ♪ ♪ ♪ ♪

Μέσω της ρυθμικής απαγγελίας και της επαφής με την ποίηση και τον έμμετρο λόγο, επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν καλύτερη ανταπόκριση των παιδιών σε οργανωμένα ρυθμικά μοτίβα. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά σταδιακά μαθαίνουν να συγχρονίζουν τη ρυθμική απαγγελία με την εκτέλεση του αντίστοιχου ρυθμικού μοτίβου είτε μέσω κινήσεων είτε μέσω κρουστών μουσικών οργάνων. Εκτός αυτού, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ύπαρξη των στίχων βοηθάει τα παιδιά να αποδίδουν καλύτερα τα ρυθμικά τραγούδια καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να συνδυάσουν ένα σύνολο συλλαβών με συγκεκριμένα ρυθμικά μοτίβα. Με γνώμονα αυτό, η πρώτη επαφή των παιδιών με τις έννοιες του τετάρτου και του ογδού γίνεται μέσω «σπασίματος» απλών λέξεων:

μή - λο = ♪ ♪    α - κλά - δι = ♪ ♪    κα - στα - νά - κια = ♪ ♪ ♪

Παρατηρώντως τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η διδασκαλία, προκύπτει ότι αυτό που επιδιώκεται σταδιακά είναι μετά την εξοικείωση με το «σπάσιμο» των λέξεων, οι μαθητές να εξοικειωθούν με μια σταθερή «λεκτική» απεικόνιση των αξιών του τετάρτου, του ογδού και του ολόκληρου, η οποία από ένα σημείο και πέρα και έως ότου οι μαθητές μάθουν να αναγνωρίζουν τη σημειογραφική απεικόνιση των αξιών χρησιμοποιείται ως οδηγός. Το παρακάτω στιγμιότυπο είναι χαρακτηριστικό του τρόπου με τον οποίο γίνεται η μετάβαση στη σταθερή λεκτική απεικόνιση των αξιών:



Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να εισαχθούν στη διαδικασία να συνδέσουν συγκεκριμένες συλλαβές με αντίστοιχες ρυθμικές αξίες, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε αξία θα έχει το δικό της συμβολισμό, με τον οποίο θα αναπαρίσταται στις αρχικές «συμβολικές» ρυθμικές παρτιτούρες. Συγκεκριμένα, μέσα από τα συγγράμματα των πρώτων τάξεων του δημοτικού προτείνεται η συλλαβή «τα» να αντιστοιχεί στο τέταρτο, η συλλαβή «τι-τι» στα όγδοα και η συλλαβή «τα-α» στα μισά. Είναι σαφές ότι η παραπάνω προσέγγιση που προτείνεται από τα σχολικά συγγράμματα του δημοτικού συμβαδίζει με τη μέθοδο Kodaly, στην οποία ο ρυθμός διδάσκεται σε μικρά μοτίβα που αποτελούνται από μικρές συλλαβές (ta= τέταρτο κοκ). Συνεπώς, μέσω του λόγου έχει επιτευχθεί η πρώτη σταθερή «απεικόνιση» των αξιών. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα αναπαράστασης των ρυθμικών μοτίβων μέσω των συλλαβών – αναγνωριστικών με τα οποία έχουν σταδιακά εξοικειωθεί οι μαθητές. Η καθιέρωση της συγκεκριμένης «αντιστοίχισης» στη συνείδηση των παιδιών πραγματοποιείται και αξιολογείται μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων οι οποίες ταυτόχρονα προετοιμάζουν τους μαθητές για την «ανάγνωση» ρυθμικών σχημάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η μουσική δραστηριότητα των «Ρυθμικών» καρτελών που περιέχεται στα συγγράμματα, σύμφωνα με την οποία κάθε καρτέλα που παρουσιάζεται στους μαθητές περιέχει κάποια λεκτική και ταυτόχρονα οπτική απεικόνιση κάποιας αξίας ενώ στο σύνολό τους σχηματίζουν ένα ρυθμικό μοτίβο, το οποίο οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν.

Πέραν όσων αναφέρθηκαν, τόσο στις τάξεις που μελετάμε όσο και στις επόμενες, ο ρυθμικός λόγος προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες για μουσικούς και ρυθμικούς πειραματισμούς. Για παράδειγμα, η ρυθμική απαγγελία μπορεί να γίνει πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά όταν συνοδεύεται από την χρήση μουσικών οργάνων ενώ ο συνδυασμός του ρυθμικού λόγου με το χτύπημα του παλμού σε κάποιο κρουστό όργανο, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά να αντιληφθούν βιωματικά την έννοια του ρυθμού. Αυτή η κατεύθυνση ακολουθείται και από τα συγγράμματα του δημοτικού όπου τα διάφορα λαχίσματα που

προτείνονται, σταδιακά επιδιώκεται οι μαθητές να τα συνοδεύουν με το ρυθμικό χτύπημα των κρουστών της τάξης («Ένας μουσικομάγος αποφάσισε να εξαφανίσει μερικά λόγια από τα παρακάτω τραγούδια και να τους αφήσει μόνο το ρυθμό και τη μελωδία. Βρες τα λόγια που...χάθηκαν και στη συνέχεια παίξε το τραγούδι με τα κρουστά όργανα») Αναφορικά με τα μουσικά όργανα, έχει γίνει σαφές ότι ως πρώτο «μουσικό όργανο» τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους. Τα παλαμάκια, τα χτυπήματα των χεριών στους μηρούς και άλλες ηχηρές κινήσεις του σώματος πρέπει να χρησιμοποιηθούν πριν από την εξοικείωση των παιδιών με τα μουσικά όργανα. Όταν τα παιδιά έχουν μάθει να χτυπούν ένα ρυθμικό μοτίβο ή να κρατούν έναν σταθερό παλμό με το σώμα τους, μπορούν πιο εύκολα να επιτύχουν το ίδιο και με τα μουσικά όργανα.

Ωστόσο, εκτός από την ανταπόκριση στο ρυθμό μέσω της ρυθμικής απαγγελίας, σταδιακά οι μαθητές καλούνται να τραγουδήσουν τα μελωδικά κομμάτια που ακούν με την επιδίωξη να μπορούν να ανταποκρίνονται σωστά και στη μελωδική εκτέλεση αλλά και στη ρυθμική. Οι έρευνες στον τομέα της ακρόασης μουσικής για την ηλικία αυτή, έχουν δείξει ότι τα παιδιά προτιμούν μουσικά κομμάτια σχετικά απλά, με εντάσεις και ενδιαφέρουσες εναλλαγές ενώ η διάρκεια δεν θα πρέπει να είναι μεγάλη λόγω του ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν από ένα χρονικό διάστημα και μετά <sup>24</sup>. Πολλά παιδικά κομμάτια (πχ η «Μικρή Ελένη» που προτείνεται από το βιβλίο του εκπαιδευτικού της Α΄ και Β΄ Τάξης) έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά, τα οποία σε συνδυασμό με τον έντονο παλμό, τονίζουν ιδιαίτερα την έννοια του ρυθμού. Άλλωστε, το τραγούδι αποτελεί μία από τις σπουδαιότερες μουσικές δεξιότητες, καθώς η φωνή είναι το πρώτο “μουσικό όργανο” με το οποίο θα πειραματιστεί κάθε παιδί. Από τη βρεφική ακόμη ηλικία ξεκινούν οι πρώτες φωνητικές εξερευνήσεις και σταδιακά, καθώς το παιδί αναπτύσσεται νοητικά, ψυχοκινητικά και συναισθηματικά, το τραγούδι αναδεικνύεται σε σημαντικό μέσο έκφρασης, επικοινωνίας, αλλά και μάθησης. Αυτή η έμφυτη σχέση του παιδιού με το τραγούδι, καθιστά τη συγκεκριμένη διαδικασία (δηλαδή της μελωδικής αναπαραγωγής ακουσμάτων) ιδιαίτερα ένα σημαντικό εργαλείο για τη ρυθμική αναπαραγωγή διαφόρων σχημάτων, πάντα σε συνδυασμό με τα διαδικασία της ακρόασης.

Σε αυτό το σημείο, και με αφορμή τις αναφορές περί ακρόασης και αναπαραγωγής, αξίζει να αναφερθούμε στο ζήτημα της «μίμησης» το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο στην ακουστική ικανότητα του παιδιού και στην ανάπτυξη της ακουστικής του μνήμης. Οι μιμητικές δραστηριότητες, παραδείγματος χάρι, είναι ένας αγαπημένος τρόπος βοήθειας των μαθητών όλων των ηλικιών και των ικανοτήτων να αναπτύξουν και να δημιουργήσουν ακουστικές ικανότητες. Η ταυτόχρονη μίμηση είναι ένα τέτοιο τέχνασμα<sup>25</sup>. Από την πρώτη

---

<sup>24</sup>Καραδήμου – Λιάτσου, Π. (2003)

<sup>25</sup>Frazee, 1987, σσ.26, 29.

κιάλας δημοτικού, μέσα από τα συγγράμματα προτείνεται οι μαθητές να μιμηθούν διάφορους φυσικούς ήχους (πχ ζώων) . Χαρακτηριστική είναι η δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να μιμηθούν τους ισόχρονους ήχους που παράγει ο κούκος (3<sup>η</sup> δραστηριότητα της Α΄ Δημοτικού). Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, είναι σαφές ότι οι μαθητές δεν πειραματίζονται απλά με φυσικούς ήχους σχετικά γνώριμους σε εκείνους αλλά ταυτόχρονα εισέρχονται σταδιακά, μέσω της διαδικασίας της μίμησης ενός πολύ απλού μοτίβου στην έννοια του συντονισμού με το ρυθμό. Από ένα σημείο κι έπειτα, οι μαθητές καλούνται να «μιμηθούν» τον εκπαιδευτικό, ακολουθώντας τα ρυθμικά μοτίβα που εκείνος εκτελεί αλλά και γενικότερα ακολουθώντας τον τρόπο που εκείνος ανταποκρίνεται στα ακούσματα («Σε κάθε φράση κάνουμε κάποια κίνηση τραγουδώντας και τα παιδιά πρέπει να τη μιμηθούν π.χ. στην α΄ φράση χτυπάμε παλαμάκια, στη β΄ φράση χτυπάμε τα πόδια, στην γ΄ φράση χτυπάμε το στήθος και στην δ΄ φράση σηκώνουμε τα χέρια ψηλά»).

Ωστόσο, θα πρέπει να πούμε όταν χρησιμοποιείται η μίμηση ως μέσο διδασκαλίας, πρέπει οι ασκήσεις να δίνουν έμφαση στην σταδιακή αυξανόμενη αντίληψη του ρυθμού και στην εξάσκηση του αυτιού διότι τα άτομα της ηλικίας που εξετάζουμε έχουν αυξανόμενη τάση για μίμηση. Σε έρευνα ο Gilbert (1980) κατέληξε ότι η ικανότητα των παιδιών στην εκτέλεση καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων βελτιώνονται με την αύξηση της χρονολογικής ηλικίας<sup>26</sup>. Βάσει αυτού, τόσο οι δραστηριότητες που προτείνονται από τα τετράδια εργασιών των μαθητών όσο και οι οδηγίες που περιέχονται στα βιβλία του δασκάλου είναι κλιμακούμενης «δυσκολίας». Αυτό είναι φανερό τόσο στο ρεπερτόριο που προτείνεται για τη λεκτική και «μελωδική» μίμηση των αναπαραγόμενων μοτίβων όσο και στην κινητική προσέγγιση, η οποία αναλύεται ακολούθως, η οποία περιέχει δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά καλούνται να «μιμηθούν» τον εκπαιδευτικό.

Η απόκτηση ρυθμικών εμπειριών μέσω της κίνησης είναι ιδιαίτερα σημαντική και έχει υιοθετηθεί σε πληθώρα προτεινόμενων δραστηριοτήτων από τα σχολικά εγχειρίδια. Ο συνδυασμός εκτέλεσης μουσικής και κίνησης είναι παρατηρημένο ότι αποτελεί μια έμφυτη τάση των μικρών παιδιών, γνώριμη και “φυσική” σε όλους τους πολιτισμούς. Στις διάφορες καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά βιώνουν την αλληλεπίδραση της μμουσικής και της κίνησης αναπτύσσονται οι αισθησιοκινητικές, επικοινωνιακές και δημιουργικές ικανότητές τους, ενώ συγχρόνως ενισχύεται ο κοινωνικός τομέας μέσα από τις ομαδικές μμουσικές δραστηριότητες. Τα παιδιά μαθαίνουν να έχουν κινητικό έλεγχο, να εκτελούν, να ανακαλύπτουν και να διαφοροποιούν τις κινήσεις, διαμορφώνοντας την κίνηση ελεύθερα ή οργανωμένα μέσα στα πλαίσια των μουσικών δραστηριοτήτων και ακουστικών ερεθισμάτων<sup>27</sup>. Επιπλέον, η κίνηση του σώματος μπορεί να αποτελέσει ένα άριστο μέσο για

---

<sup>26</sup>Σέρρη (1995) , σελ 95

<sup>27</sup>Καρτασίδου, 2004



την αναπαράσταση μουσικών εννοιών. Το τέμπο, η ένταση, ο ρυθμός, η φόρμα είναι έννοιες κοινές για τη μουσική και την κίνηση, και οι δυνατότητες που προσφέρονται για συσχετισμό είναι πάρα πολλές. Το γεγονός άλλωστε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει ακόμη επαρκώς το λεξιλόγιο, που θα τους επέτρεπε να περιγράψουν τις μουσικές τους εμπειρίες λεκτικά, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην κίνηση ως μέσο ανταπόκρισης στη μουσική.<sup>28</sup> Χαρακτηριστικό απόσπασμα προτεινόμενης δραστηριότητας από το βιβλίο του δασκάλου για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού: *«Ακούμε και τραγουδάμε το δημοτικό τραγούδι της Κύπρου Αλαλί. Μαθαίνουμε πρώτα στα παιδιά τα λόγια και στη συνέχεια τους ζητάμε να περπατούν σε κύκλο σύμφωνα με τον ρυθμό του τραγουδιού. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο αντικριστές ομάδες και ζητάμε να ενώνουν και να απομακρύνουν τις παλάμες τους σύμφωνα με τον ρυθμό (στα μισά)»*

Κινητικές δραστηριότητες όπως η παραπάνω, είναι σαφές ότι στις ηλικίες που εξετάζουμε είναι στενά συνδεδεμένες με την έννοια του παιχνιδιού. Η αναγνώριση της σημασίας του παιχνιδιού στη μάθηση αποτελεί κοινά αποδεκτή αρχή όλων των σύγχρονων προσεγγίσεων για την προσχολική και την πρωτοσχολική εκπαίδευση. Παιχνίδι, ως γνωστόν, σημαίνει ακόμη ευχάριστο κλίμα και διάθεση, ξύπνημα του ενδιαφέροντος, αποδοχή κανόνων, ανάδειξη της προσωπικότητας και συχνά συνεργασία και ομαδικότητα<sup>29</sup> ενώ μέσω του παιχνιδιού η γνώση προκύπτει αυθόρμητα και αβίαστα. Παράλληλα, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να προσεγγίζουν δύσκολα ρυθμικά σχήματα ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει εάν οι μαθητές είναι σε θέση να συντονίζουν τις κινήσεις του σώματος, να ανταποκρίνονται ανάλογα στο ρυθμό και να επαναλαμβάνουν ρυθμικές φράσεις και μουσικές ιδέες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο αυτοσχεδιασμός σε διάφορες μουσικές επενδύσεις είναι, επίσης, μια πολύ σημαντική παράμετρος που συνδέεται με την ακρόαση και την κίνηση (*«Βάζουμε μουσική της επιλογής μας και ζητάμε από τα παιδιά να σκορπιστούν στην τάξη αυτοσχεδιάζοντας με κινήσεις στον ρυθμό της μουσικής»*) Μέσω του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές καλούνται να μετατρέψουν τον ήχο σε εκφραστικές μουσικές και ρυθμικές ιδέες μέσα από μια αίσθηση ελευθερίας που αναπτύσσει τη δημιουργική του έκφραση. Οι αυτοσχεδιασμοί μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα από την κίνηση, τη φωνή και το «παίξιμο» ρυθμικών οργάνων, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να επιλέξουν εκείνα τον τρόπο που θα παρουσιάσουν ρυθμικά τραγούδια. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται και ο αυτοσχεδιασμός όσον αφορά τη ρυθμική επένδυση δοσμένων στίχων, κάτι το οποίο βοηθάει στην εξοικείωση με τα διάφορα ρυθμικά σχήματα μέσω του πειραματισμού. Παρόλο που ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι η ερμηνεία ενός μουσικού κομματιού, αλλά το αποτέλεσμα μιας

---

<sup>28</sup> Μαγαλιού (2007)

<sup>29</sup> Θεοδωρίδης (2000)

σύνθεσης της στιγμής, ο Dalcroze και άλλοι μουσικοπαιδαγωγοί ισχυρίζονται ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί, αρκεί να υπάρχει μεθοδολογία στην διδασκαλία του. Όλες οι δραστηριότητες των παιδιών, αποτελούν μέσα για αυτοσχεδιασμό: το τραγούδι, η κίνηση, ο λόγος, ο ρυθμός, οι ηχηρές κινήσεις και ειδικά η επαφή με τα μουσικά όργανα.

Εξίσου σημαντική παράμετρος με τον ατομικό αυτοσχεδιασμό είναι και η συλλογική απόδοση των ρυθμικών σχημάτων σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, η οποία προτείνεται από τα συγγράμματα από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού. Άλλωστε, τα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα με τις ομαδικές δραστηριότητες, μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού. Μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνουν τα σχολικά συγγράμματα, τα παιδιά καλούνται να συνυπάρξουν με τους συμμαθητές τους και να είναι «συγχρονισμένοι» κατά την εκτέλεση διαφόρων ρυθμικών σχημάτων. Ακόμη και στην περίπτωση ενός απλού λαχνίσματος, εκτός από την ατομική σωστή ανταπόκριση κάθε μαθητή στο ρυθμό, επιδιώκεται και η σωστή συντονισμένη εκτέλεση ρυθμικών σχημάτων. Άλλωστε, όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται από τα συγγράμματα είναι ομαδικές και στοχεύουν στην ενεργοποίηση και συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες που θα αποδίδουν σωστά δοσμένα ρυθμικά σχήματα. Η κοινή συνύπαρξη των παιδιών στα ρυθμικά σχήματα μπορεί να γίνει και μέσω ανταπόκρισής τους στον ίδιο πάντα ρυθμό με διαφορετικά μέσα. Για παράδειγμα, προτείνονται δραστηριότητες όπου κάθε ομάδα μαθητών ακολουθεί ένα συγκεκριμένο ρυθμικό σχήμα μέσω διαφορετικών κρουστών οργάνων:

ομάδα με τυμπανάκια: <i>Με το τύμπανο...</i>	<i>τώρα που χτυπώ σταθερά κρατώ βήμα και ρυθμό.</i>
ομάδα με ντέφια: <i>Με το ντέφι μου...</i>	<i>τώρα που χτυπώ σταθερά κρατώ βήμα και ρυθμό.</i>
ομάδα με κλάβες: <i>Τα ξυλάκια μου...</i>	<i>τώρα που χτυπώ σταθερά κρατώ βήμα και ρυθμό.</i>

Μέσω τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν στα πλαίσια των ομάδων, ώστε να συντονιστούν μεταξύ τους κατά τη φωνητική και την οργανική εκτέλεση των ρυθμικών μοτίβων. Είναι σαφές, επίσης, ότι η ύπαρξη διαφορετικών μουσικών οργάνων, και κατ' επέκταση διαφορετικών ταυτόχρονων ακουσμάτων, αναπτύσσει την «εσωτερική ακοή» των μαθητών, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την δημιουργική ικανότητά τους. Σταδιακά, μέσα από τα σχολικά συγγράμματα προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να επιδιώξουν οι μαθητές να εξοικειωθούν με το «παίξιμο» διαφορετικών ρυθμικών σχημάτων, εφόσον βέβαια πρώτα έχει αναπτυχθεί η ικανότητά τους να συγχρονίζονται στην εκτέλεση

των ίδιων ρυθμικών μοτίβων, κάτι το οποίο αποτελεί μια αρχική εισαγωγή στην έννοια των συνόλων και γενικότερα στην έννοια της συλλογικής δράσης στη μουσική δημιουργία.

Σημαντικό, επίσης, ζήτημα που σχετίζεται τη σχέση του ρυθμού με το λόγο και την κίνηση είναι η έννοια των παύσεων και το πώς αυτή προσεγγίζεται από τα σχολικά συγγράμματα των δύο πρώτων τάξεων, όπου ουσιαστικά γίνεται η πρώτη γνωριμία των παιδιών με τη συγκεκριμένη έννοια. Ο στόχος που τίθεται αναφορικά με τις παύσεις σε πρώτη φάση, είναι οι μαθητές να αντιληφθούν ότι η σιωπή είναι το «αντίθετο» του ήχου, καθώς δηλώνει την έλλειψη του σε ένα μουσικό κομμάτι. Η αρχική προσέγγιση της έννοιας της παύσης γίνεται χωρίς την παρουσία της μουσικής, μέσα από τη ρυθμική συνοδεία λαχνισμάτων και την κίνηση (*«Με λάχνισμα διαλέγουμε ένα παιδί που θα χτυπάει παλαμάκια στο δικό του ρυθμό, καθώς περπατάει. Η υπόλοιπη τάξη επαναλαμβάνει το προηγούμενο ρυθμικό σχήμα με παλαμάκια. Βοηθάμε τα παιδιά να μετρήσουν 4 χρόνους παύση και ευθύς αμέσως η άσκηση ξεκινά με το παιδί μπροστά από το οποίο ο μαθητής που μόλις τελείωσε τη δραστηριότητα. Μετά το τέλος της δραστηριότητας μπορούμε να σχεδιάσουμε 4 φιδάκια εξηγώντας ότι αντιστοιχούν στους 4 χρόνους παύσης που προηγήθηκαν»*). Γενικότερα, αναφορικά με το θέμα της παύσης, παρατηρείται η προσπάθεια η παύση να συνδυαστεί με την ακινησία ενώ ταυτόχρονα ο διδάσκων καλείται να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η παύση αποτελεί συστατικό στοιχείο της μουσικής, καθώς η μουσική ασχολείται αποκλειστικά με τους ήχους. Μέσω προφορικής καθοδήγησης επιδιώκεται να τονιστεί η αξία των παύσεων στη μουσική καθώς και ότι ακόμα και η ακινησία – σιωπή αποτελεί στιγμή δράσης στο μουσικό παιχνίδι, καθώς οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ότι ακόμα και η «σιωπή» έχει διάρκεια και καταλαμβάνει «χρόνο» από τη διάρκεια ενός ηχητικού κομματιού (είτε είναι λάχνισμα, χτύποι στο τύμπανο, είτε είναι μουσικό κομμάτι). Μέσα στο πλαίσιο της πρώτης προσέγγισης των παύσεων, γίνεται και η αρχική προσπάθεια τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη διάρκεια των παύσεων, σε μη συστηματικά, βέβαια, βάση και συγκεκριμένα μέσω της «λεκτικής» προσέγγισης: *«Βρίσκουμε ονόματα ψαριών τετρασύλλαβα, τρισύλλαβα και δισύλλαβα, όπως: καρ-χα-ρί-ας, πέ-στρο-φα, τό-νος. Επίσης, βρίσκουμε μία μονοσύλλαβη λέξη σχετική με τη θάλασσα, όπως: πλιτς ή πλατς. Χτυπώντας το τύμπανο συλλαβίζουμε δυνατά το όνομα του ψαριού και ακολούθως κάνουμε, για ίσο αριθμό παλμών, ανάλογη παύση. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται τέσσερις φορές και στο τέλος ρωτάμε τα παιδιά αν κατάλαβαν πόσο διαρκεί η παύση»*

Παράλληλα, μέσω λεκτικών και κινητικών προσεγγίσεων γίνεται και η προσέγγιση του τέμπο κατά τις τάξεις του Δημοτικού που εξετάζουμε στην παρούσα ενότητα. Προσεγγίζοντας «λεκτικά» το ζήτημα, οι μαθητές έρχονται σε μια πρώτη επαφή με το τέμπο μέσω της επιλογής του ρεπερτορίου. Για παράδειγμα, οι γλωσσοδέτες στους οποίους έγινε αναφορά νωρίτερα δίνουν την αίσθηση του γρήγορου τέμπο ενώ διάφορα νανουρίσματα και

ταχταρίσματα που περιέχονται στα συγγράμματα του δημοτικού δίνουν την αίσθηση του αργού τέμπο.

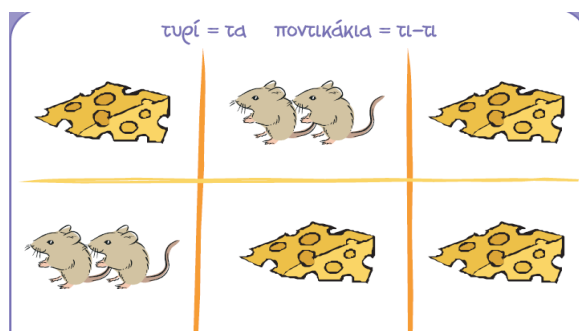
Η έννοια του tempo σ'ένα μουσικό κομμάτι μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτή στα παιδιά μέσω των αντιθέσεων της ταχύτητας «γρήγορα-αργά». Όταν όμως η έννοια του tempo χρησιμοποιείται για τη διατήρηση του ρυθμικού παλμού, τότε ίσως να μην γίνει εύκολα κατανοητό από τα παιδιά. Είναι ίσως δύσκολο να αντιληφθούν ότι ενώ ο παλμός είναι σταθερός και ίδιος στην εκτέλεση ενός κομματιού, μπορεί να γίνει γρηγορότερος ή πιο αργός. Ο Dalcroze, στην αρχή της διδασκαλίας του, παρατήρησε ότι οι μαθητές του δεν μπορούσαν να παίζουν σωστά σε ένα tempo στο «μουσικό κόσμο», μπορούσαν όμως να περπατήσουν σωστά στον «πραγματικό κόσμο». Αυτό το περπάτημα των παιδιών ήταν αυθόρμητο και ανεπηρέαστο από τη σκέψη ή οποιαδήποτε ευδιάκριτη ενέργεια της θέλησης. Ακόμα μερικοί από τους καλύτερους μαθητές του χτύπησαν ρυθμικά τα πόδια τους ή κουνούσαν το κεφάλι τους, ως αντίδραση στη μουσική που άκουγαν. Τότε ο Dalcroze συνειδητοποίησε ότι οι διαβαθμίσεις του tempo μπορούσαν να κατανοηθούν και να εκφραστούν ευκολότερα με το σώμα. Η προαναφερθείσα «παρατήρηση» του Dalcroze σχετικά με την ευκολία έκφρασης του τέμπο βρίσκει εφαρμογή κατά τα πρώτα στάδια της εξοικείωσης των παιδιών με τις έννοιες «αργά» και «γρήγορα». Χαρακτηριστική είναι η δραστηριότητα που προτείνεται από το βιβλίο της Α' Δημοτικού μέσω της οποίας επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με την εναλλαγή του γρήγορου και απλού τέμπο μέσω μιας κινητικής δραστηριότητας – παιχνίδι: «*Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες: στους κυνηγούς και τις αρκούδες. Επιλέγουμε δύο ηχητικά αποσπάσματα σε γρήγορη (κυνηγοί) και σε αργή ταχύτητα (αρκούδες). Προτρέπουμε τα παιδιά να αποδώσουν σωστά τις κινήσεις του ρόλου που υποδύονται, ανάλογα με το τι ακούν κάθε φορά. Προσεγγίζοντας εμπειρικά τη γρήγορη και την αργή ταχύτητα, επαναλαμβάνουμε την ίδια δραστηριότητα χτυπώντας τέταρτα και όγδοα στο τύμπανο*». Συνεπώς, και στην περίπτωση του τέμπο, οι κινητικές δραστηριότητες έχουν σημαντικό ρόλο, καθώς η ταχύτητα, στην αντίληψη των παιδιών δεν είναι συνυφασμένη μόνο με το λόγο αλλά συνδέεται άρρηκτα με τις σωματικές – κινητικές δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται καθημερινά (περπάτημα, τρέξιμο κλπ).

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα, και με αφορμή τη βιωματική σχέση των παιδιών με το τέμπο που σημειώθηκε προηγουμένως, συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι αφετηρία για το σχεδιασμό όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων αποτελούν οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, ο τρόπος σκέψης και μάθησης των παιδιών της ηλικίας που εξετάζουμε ενώ οι λεκτικές και κινητικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν επιτρέπουν τον κατάλληλο χειρισμό της σύνδεσης της γνώσης με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών.

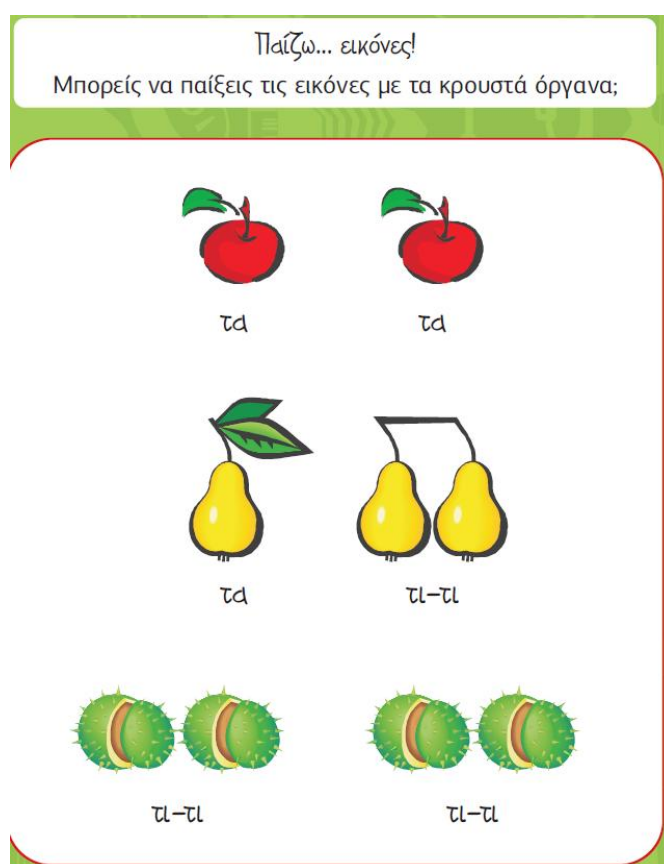
### 2.3 Οπτικοποίηση και συμβολισμός του ρυθμού

Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να διακρίνουν ρυθμικά μοτίβα μέσω οπτικών απεικονίσεων έχει ως στόχο τη σταδιακή εξοικείωση τους με την αναγνώριση ρυθμικών σχημάτων μέσα από την καθιερωμένη μουσική σημειογραφία. Κατά τα πρώτα στάδια διδασκαλίας, όπως κατέστη σαφές στην προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ακοή τους και τη μνήμη τους προκειμένου να ανταποκριθούν στα διάφορα ρυθμικά μοτίβα. Ουσιαστικά, εκτελούν ρυθμικές παρτιτούρες που έχουν αποστηθίσει μέσα από τη διαδικασία της ακρόασης. Σε επόμενο στάδιο, οι δραστηριότητες έχουν διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε σταδιακά να γίνει το πέρασμα στην οπτική αναγνώριση του ρυθμού. Αφετηρία σε αυτό το εγχείρημα είναι και σε αυτή την περίπτωση η γνώριμη διαδικασία του παιχνιδιού. Αξίζει να παρατεθεί μια δραστηριότητα που προτείνεται από το σύγγραμμα που απευθύνεται στον εκπαιδευτικό, η οποία στην ουσία αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια «οπτικής» απεικόνιση ενός ρυθμικού σχήματος: «Επίσης, μπορούμε να σχηματίσουμε με τα μαντίλια μια «ρυθμική παρτιτούρα»: μαντίλια τοποθετημένα αραιά → αργά, μαντίλια τοποθετημένα κοντά → γρήγορα, από αραιά σε πυκνά → επιτάχυνση, από πυκνά σε αραιά → επιβράδυνση»

Στην προηγούμενη ενότητα περιγράφηκε ο τρόπος με τον οποίο έγινε το πέρασμα από την ακουστική αναταπόκριση στο ρυθμό στη λεκτική απεικόνιση των αξιών (τα = τέταρτο κοκ), η οποία έχει δημιουργήσει ένα σταθερό πλαίσιο αντιστοίχισης λόγου – ρυθμού. Η εξοικείωση των μαθητών με αυτή τη λεκτική απεικόνιση των αξιών λειτουργεί ως αφετηρία για την εισαγωγή τους στη μη συμβατική σημειογραφία για την αναπαράσταση ρυθμικών μοτίβων. Σε πρώτο στάδιο, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μη καθιερωμένες ρυθμικές παρτιτούρες αποτελούμενες από ελκυστικές εικόνες, οι οποίες συνδυάζονται με τις γνώριμες συλλαβές – αναγνωριστικά των ρυθμικών αξιών:



Οπτικά ερεθίσματα όπως το παραπάνω προτείνεται να συνδυάζονται με δραστηριότητες κινητικές, οι οποίες έχουν ως στόχο οι μαθητές να μπορούν να «παίξουν» διάφορα ρυθμικά μοτίβα, όχι ακολουθώντας κάποιο ακουστικό ερέθισμα αλλά κάποιο οπτικό. Απώτερος στόχος είναι βέβαια η σταδιακή εισαγωγή στο συμβολισμό της μουσικής. Συνεπώς, οι μαθητές δεν καλούνται μόνο να συγχρονιστούν με ρυθμικά μοτίβα που αναγνωρίζουν με το «αυτί» (είτε μέσα από ρυθμικές απαγγελίες είτε μέσα από μελωδικές εκτελέσεις) αλλά σταδιακά εισάγονται στην έννοια της οπτικής αναγνώρισης του ρυθμού, έστω και σε πρώιμο στάδιο, το οποίο περιλαμβάνει μια συμβολική και σαφώς μη καθιερωμένη απεικόνιση ρυθμικών μοτίβων. Σταδιακά οι εικόνες που περιέχονται στα σχολικά συγγράμματα για την αναπαράσταση των αξιών λαμβάνουν μορφή που παραπέμπει στα συμβατικά τους σύμβολα:



Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές είναι σε θέση να «διαβάζουν» ρυθμικά μοτίβα, τα οποία κατά τα πρωταρχικά στάδια διδασκαλίας εκτελούσαν χρησιμοποιώντας μόνο την ακουστική τους ικανότητα και τη μνήμη τους. Και σε αυτή την περίπτωση προτείνεται ο αυτοσχεδιασμός, μέσω του οποίου τα παιδιά καλούνται να «εφεύρουν» ρυθμικά μοτίβα και να τα εκτελέσουν χρησιμοποιώντας τις λεκτικές απεικονίσεις για τις ρυθμικές αξίες που έχουν διδαχθεί. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η επεξεργασία του ρυθμού ξεινάει με τατέταρτα

και τα όδγροα ενώ η αξία του ολόκληρου είναι η τελευταία κατά σειρά που διδάσκεται, χρησιμοποιώντας τις αξίες του τετάρτου και του ογδού με τις οποίες τα παιδιά έχουν ήδη εξοικειωθεί. Και στην περίπτωση του ολόκληρου, βέβαια, η λεκτική προσέγγιση είναι παρούσα. Τετρασύλλαβες συλλαβές (πχ «Ωχ-θα-βρέ-ξει») προτείνονται από τα συγγράμματα ως εισαγωγή στην έννοια του ολόκληρου.

Το πέρασμα από τη μη καθιερωμένη σημειογραφία στη συμβατική μουσική σημειογραφία γίνεται αντιστοιχίζοντας «αναγνωριστικά» σύμβολα που ήδη γνωρίζουν και με τα οποία έχουν εξοικειωθεί με τα καινούρια πλέον σύμβολα της δυτικής σημειογραφίας:

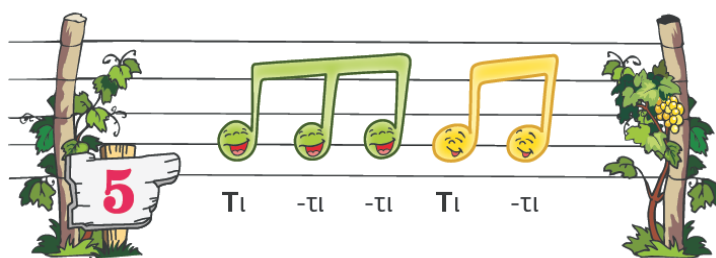


Ή σε μια περισσότερο συστηματική προσέγγιση:

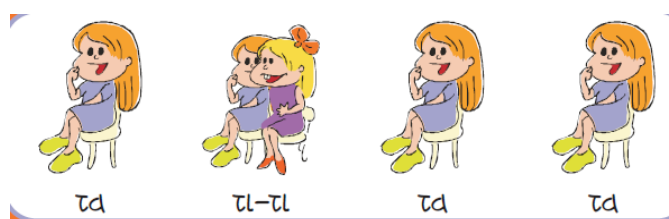
Π	Ι	Π	Ι
τι - τι	τα	τι - τι	τα
ντιν - ντιν	νταν	ντιν - ντιν	νταν

Ο Orff, τονίζει, ότι "τα παιδιά πρέπει να κάνουν τα ίδια μουσική και να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες μουσικής δημιουργίας πριν από οποιαδήποτε θεωρητική

διδασκαλία".<sup>30</sup> Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση της μουσικής γραφής και ανάγνωσης δεν πρέπει να αρχίζει νωρίτερα από την ηλικία των 8-9 χρονών ενός παιδιού<sup>31</sup>. Στην περίπτωση που μελετάμε, η πρώτη επαφή των μαθητών με τη συμβατική σημειογραφία γίνεται κατά τη Β΄ Τάξη του Δημοτικού (ηλικία 7-8 χρόνων περίπου), όπου οι αξίες και ο συμβολισμός του μέτρου έχουν πλέον λάβει μορφή παρόμοια με τη συμβατική, έχοντας ωστόσο την ελκυστική εικόνα που απαιτείται ως οπτικό ερέθισμα για αυτές τις ηλικίες:



Κατά τη διάρκεια της πρώτης δημοτικού πραγματοποιούνται και οι πρώτες προσπάθειες για αντίληψη των σχέσεων που συνδέουν τις αξίες μεταξύ τους. Υπενθυμίζεται ότι σε αυτή την ηλικία, το «τέταρτο» έχει εντυπωθεί στην αντίληψη των παιδιών ως «τα», το όγδοο ως «τι τι» και το μισό ως «τα – α». Ακολουθεί μια χαρακτηριστική εικόνα από το βιβλίο μαθητή της Α΄ Δημοτικού, μέσω της οποίας οι μαθητές δέχονται το μήνυμα περί ισότητας του τετάρτου (το οποίο όπως είπαμε έχουν στο μυαλό τους ως «τα») με 2 όγδοα («τι τι»):



Και στην περίπτωση που εξετάζουμε, δηλαδή στην πρώτη εισαγωγή των παιδιών στις σχέσεις μεταξύ των ρυθμικών αξιών, η κίνηση κατέχει εξίσου σημαντική θέση με την λεκτική και οπτική απεικόνιση. Μέσω κινητικών δραστηριοτήτων που προτείνονται, καλλιεργείται η αντίληψη των μαθητών σχετικά με τη διαφοροποίηση των ρυθμικών αξιών

<sup>30</sup> Πατσαντζόπουλος & Μαγαλιού, 2002, σ.300

<sup>31</sup> Ανδρούτσος (1995), σελ 116-117



ως προς τη διάρκειά τους. Ενδεικτικά παρατίθεται μια εκ των δραστηριοτήτων από το βιβλίο του δασκάλου:

- Χτυπάμε απλά και ευδιάκριτα μοτίβα 4/4 όπως: ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ και ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ κρατώντας σταθερό τον παλμό. Στα τέταρτα τα παιδιά περπατάνε μόνα τους, ενώ στα όγδοα γίνονται ζευγάρια και τρέχουν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρχικά, η «οπτική» επαφή των παιδιών με τα όγδοα γίνεται μέσω «ζευγαριών ογδών», κάτι το οποίο διευκολύνει και την κατανόηση της σχέσης τους με το τέταρτο. καθιστώντας παράλληλα ευκολότερη και τη σύνδεση με τις συλλαβές – αναγνωριστικά που έχουν διδαχθεί. Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται και η κινητική δραστηριότητα που παρατέθηκε. Ωστόσο, όπως θα δούμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί, η συστηματική διδασκαλία των σχέσεων που συνδέουν τις ρυθμικές αξίες πραγματοποιείται από την Τρίτη τάξη κι έπειτα, παράλληλα με τη γνωριμία των παιδιών με το συμβολισμό των αξιών.

### **3.1 Εισαγωγή**

Από την Γ΄ Τάξη κι έπειτα ξεκινάει η συστηματική προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών με τις θεμελιώδεις έννοιες που συνδέονται με το ρυθμό. Το βιωματικό στοιχείο είναι και σε αυτή την περίπτωση έντονο αλλά όπως θα δούμε στις ενότητες που ακολουθούν, δεδομένης της ηλικίας των παιδιών αλλά και της αντιληπτικής τους ικανότητας η οποία έχει αναπτυχθεί, πραγματοποιείται μια προσπάθεια οι μαθητές να συνδέσουν έννοιες που ήδη γνωρίζουν (είτε βιωματικά είτε από τις δύο προηγούμενες τάξεις) με συγκεκριμένες παραμέτρους του ρυθμού. Οι στόχοι που τίθενται σε αυτή τη φάση διδασκαλίας, δηλαδή για τις τάξεις Γ΄ και Δ΄ είναι αφενός οι μαθητές να αντιληφθούν τι ουσιαστικά είναι ο ρυθμός σε ένα μουσικό κομμάτι και αφετέρου να είναι σε θέση να κάνουν ανάγνωση μιας ρυθμικής παρτιτούρας γραμμένης σε συμβατική σημειογραφία και να ανταποκρίνονται με διάφορους τρόπους σε αυτά που «διαβάζουν» (μέσω του λόγου, της κίνησης, των μουσικών οργάνων).

Αφετηρία στην προσπάθεια οι μαθητές να εισαχθούν στην έννοια του ρυθμού είναι η γνωριμία με το σταθερό παλμό, ο οποίος έστω και ασυναίσθητα τους είναι ήδη γνώριμος. Ακόμα και στην περίπτωση των ηλικιών που εξετάζουμε, πολλές φορές ακούγοντας μουσική, εκφράζεται αβίαστα η έννοια του παλμού καθώς όσο πολύπλοκο και αν είναι ένα μουσικό έργο, το αυτό δεν μπορεί να ξεφύγει από την παρουσία και τη ροή ισόχρονων χτυπημάτων, δηλαδή των παλμών. Η ανθρώπινη φύση, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών των ηλικιών στις οποίες απευθύνονται τα υπό μελέτη συγγράμματα, αντιλαμβάνεται την παρουσία και την επανάληψη του χρόνου μέσω καθημερινών δραστηριοτήτων. Οι διδάσκοντες, μέσα σε ένα πλαίσιο προφορικότητας, καλούνται να παρουσιάσουν την περιοδικότητα του χρόνου μέσα από διαδικασίες που είναι ήδη γνωστές στους μαθητές (*«Κοίταξε! Μια βόλτα στην πόλη κι αμέσως βλέπεις ότι πολλά από όσα συμβαίνουν έχουν το δικό τους ρυθμό. Τα κύματα στη θάλασσα χτυπούν τα βράχια με το δικό τους ρυθμό, ένα ρολόι χτυπάει τις ώρες με σταθερό ρυθμό ενώ σταθερά χτυπάει και η καρδιά σου από τότε που γεννήθηκες!»*)

Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί για παράδειγμα να ζητηθεί από τους μαθητές να αφουγκραστούν τους χτύπους της καρδιάς τους ή και να μιμηθούν με τη φωνή τους τους χτύπους, κάτι το οποίο, μεταξύ άλλων, προσδίδει την απαραίτητη ζωντάνια στη διδασκαλία και ταυτόχρονα καθιστούν το μαθητή όχι απλά έναν ακροατή αλλά του δίνουν ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία του μαθήματος. Αυτό που επιχειρείται γενικότερα είναι οι μαθητές να συνδέσουν την ήδη υπάρχουσα βιωματική γνώση τους σχετικά με το σταθερό

παλμό με τη σημασία του στη μουσική εν γένει και ειδικότερα με τον τρόπο με τον οποίο καθορίζει το ρυθμό ενός μουσικού κομματιού. Έχοντας οι μαθητές κατανοήσει τη γενικότερη συμμετρία που παρατηρείται στους περιβάλλοντες ρυθμούς μέσω βιοματικών εμπειριών, γίνεται αβίαστα η σύνδεση με το επόμενο στάδιο διδασκαλίας όπου οι διδάσκοντες καλούνται να διδάξουν στα παιδιά ότι και στη μουσική, η διαίρεση του χρόνου γίνεται με ανάλογο τρόπο, δηλαδή με μια υποθετική ροή ισόχρονων χτύπων, οι οποίοι ονομάζονται παλμοί. Οι παραπάνω γνώσεις αποκτιούνται μέσω των μεθόδων που περιγράφονται στις επόμενες ενότητες, κυρίαρχο ρόλο στις οποίες έχουν τα οπτικά ερεθίσματα, ο λόγος, η κίνηση και τα απλά κρουστά όργανα.

Όσον αφορά τη μουσική σημειογραφία, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ επιδιώκεται οι μαθητές να είναι σε θέση να ερμηνεύουν πιο πολύπλοκα ρυθμικά σχήματα με βάση μουσικά σύμβολα, κατανοώντας τα στοιχεία της μουσικής σημειογραφίας<sup>32</sup>. Η εισαγωγή των μαθητών στο συμβολισμό των ρυθμικών αξιών πραγματοποιείται ταυτόχρονα με την προσπάθεια κατανόησης της διάρκειας κάθε αξίας, έχοντας ως βάση το τέταρτο, ενώ η διδασκαλία ολοκληρώνεται με την επεξήγηση και τον συμβολισμό εννοιών που συνδέονται με το μουσικό μέτρο, κάτι το οποίο καθιστά τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίζουν μια απλή ρυθμική παρτιτούρα και να είναι σε θέση να αναπαράγουν ρυθμικά σχήματα γραμμένα σε συμβατική παρτιτούρα δυτικής σημειογραφίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, τέλος, στη κατανόηση των βασικών σχέσεων που συνδέουν τις ρυθμικές αξίες, κάτι το οποίο, πραγματοποιείται μέσα από το συνδυασμό της προφορικής καθοδήγησης και των δραστηριοτήτων που προτείνονται από τα συγγράμματα. Η κίνηση, ο λόγος και η χρήση μουσικών οργάνων αποτελούν το βασικό «τρίπτυχο» στο οποίο στηρίζεται η διδασκαλία των παραπάνω.

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι για τη διδασκαλία των προαναφερθέντων εννοιών (αναγνώριση σταθερού παλμού, συμβολισμός των αξιών, σχέσεις μεταξύ ρυθμικών αξιών) αφιερώνονται τρεις ειδικές ενότητες στο βιβλίο διδασκαλίας. Ωστόσο, σε όλη τη ροή διδασκαλίας, έστω και μη συστηματικά, οι παραπάνω έννοιες είναι παρούσες. Για παράδειγμα, η αναπαραγωγή ρυθμικών μοτίβων ή η αξιολόγηση αναφορικά με τις σχέσεις των ρυθμικών αξιών παρουσιάζονται εμβόλιμα σε άλλες διδακτικές ενότητες με στόχο αφενός την καλύτερη εξοικείωση των μαθητών μέσω της επανάληψης και της αξιολόγησης και αφετέρου την ανάπτυξη της συνδυαστικής αντίληψης των παιδιών, συνδυάζοντας τις γνώσεις τους αναφορικά με το ρυθμό με άλλες έννοιες σχετιζόμενες με τη μουσική.

---

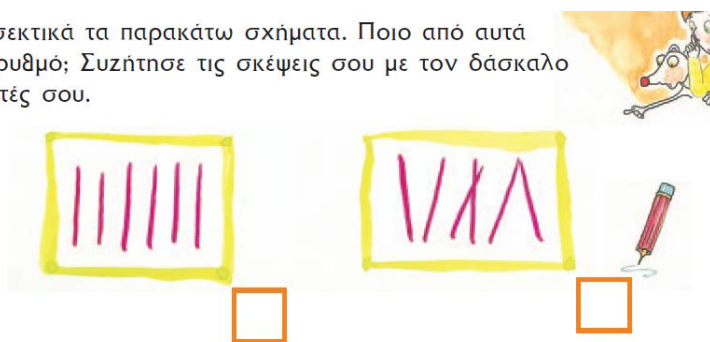
<sup>32</sup> ΔΕΠΣ Μουσικής, σελ. 337

### 3.2 Οπτικοποίηση του ρυθμού και σημειογραφία

Οι τάξεις που εξετάζονται στην παρούσα ενότητα και ειδικότερα η Τρίτη τάξη θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν το στάδιο εκείνο το οποίο είναι απαραίτητο για τη μετάβαση του παιδιού από τη φάση της χρήσης μη συμβατικής σημειογραφίας για την αναπαράσταση και αντίληψη του ρυθμού στη χρήση της καθιερωμένης μουσικής σημειογραφίας. Πριν, ωστόσο, αναφερθούμε στην περίπτωση της διδασκαλίας του συμβατικού συμβολισμού των αξιών, θα πρέπει να αναφερθούμε στην οπτικοποίηση του ρυθμού γενικότερα, η οποία, όπως και στις προηγούμενες τάξεις, έτσι και στην περίπτωση που μελετούμε είναι ιδιαίτερα έντονη.

Η περίπτωση της ενότητας κατά την οποία οι μαθητές διδάσκονται την έννοια του σταθερού ρυθμού και τη διαφοροποίησή του από το ρυθμό είναι ενδεικτική της χρήσης οπτικών ερεθισμάτων για την προσέγγιση και κατανόηση διαφόρων ζητημάτων. Στη συγκεκριμένη ενότητα, ο βασικός στόχος που τίθεται είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πότε ένα άκουσμα έχει σταθερό ρυθμό και πότε όχι. Είναι χαρακτηριστικό, λοιπόν, ότι πριν την παράθεση δραστηριοτήτων μέσω των οποίων οι μαθητές αναγνωρίζουν το σταθερό ρυθμό σε ήχους και μελωδίες, τα παιδιά καλούνται να διαχωρίσουν «οπτικά» τις δύο έννοιες, δηλαδή του παλμού και του ρυθμού. Αξίζει να παραθέσουμε δύο χαρακτηριστικές δραστηριότητες:

Παρατήρησε προσεκτικά τα παρακάτω σχήματα. Ποιο από αυτά νομίζεις ότι έχει ρυθμό; Συζήτησε τις σκέψεις σου με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές σου.



**Δημιούργησε και εσύ τις δικές σου εικόνες για να δείξεις:**

Μουσική που έχει ρυθμό

Μουσική που δεν έχει ρυθμό

Είναι φανερό οι συγγραφείς έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση οπτικών ερεθισμάτων. Άλλωστε, προκειμένου να προχωρήσει η διδασκαλία περαιτέρω είναι απαραίτητο να έχει εντυπωθεί έστω και στοιχειωδώς ποια είναι η έννοια του ρυθμού και

ποιος είναι ο ρόλος που κατέχει σε ένα μουσικό κομμάτι. Βέβαια, όπως θα δούμε και σε επόμενες ενότητες, η οπτικοποίηση είναι ένα μόνο μέσο για τη γνωριμία με την έννοια του σταθερού παλμού και του ρυθμού, το οποίο σε συνδυασμό με μέσα όπως η κίνηση και η χρήση κρουστών οργάνων βοηθούν στην όσο το δυνατόν καλύτερη αποτύπωση των συγκεκριμένων εννοιών στη συνείδηση των παιδιών.

Όσον αφορά τη σημειογραφία, οι τάξεις που μελετούμε είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς στις συγκεκριμένες τάξεις ουσιαστικά τα παιδιά γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο συμβολίζονται οι μουσικοί φθόγγοι. Είναι σημαντικό το ότι η συστηματική διδασκαλία της σημειογραφίας ξεκινάει κατά την Τρίτη τάξη, όπου οι μαθητές έχουν πλέον πειραματιστεί αρκετά με διάφορους ήχους και μουσικές. Άλλωστε, οι μουσικοπαιδαγωγοί Dalcroze, Orff και Kodaly έχουν τονίσει την ιδέα του «ήχου πριν από το σύμβολο», τη σημασία δηλαδή της απόκτησης αρκετών μουσικών εμπειριών πριν από τη διδασκαλία του συμβολικού συστήματος της μουσικής σημειογραφίας, έτσι ώστε η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της μουσικής από τα παιδιά να γίνεται σταδιακά, φυσικά και αβίαστα.

Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μια πρώτη προσέγγιση της συμβατικής σημειογραφίας των αξιών έχει γίνει από την Α΄ κιόλας τάξη, μέσω της παράθεσης διάσπαρτων εικόνων χωρίς, ωστόσο, οι συγγραφείς να θεωρούν σκόπιμη την αναφορά στις ονομασίες των αξιών, στη διάρκειά τους κ.λπ. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι έστω και ασυνείδητα, τα παιδιά πριν διδαχθούν συστηματικά το συμβολισμό των ρυθμικών αξιών, έχουν έρθει σε επαφή με τις «εικόνες» του τετάρτου και του μισού, για παράδειγμα, κάτι το οποίο έχει δημιουργήσει μια σχετική εξοικείωση έτσι ώστε τα σύμβολα που θα διδαχθούν να μην είναι τελείως ξένα σε αυτά.

Αυτό που θα πρέπει να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι πριν την έναρξη της συστηματικής - άμεσης διδασκαλίας, θεωρείται σκόπιμο οι μαθητές να κατανοήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας κοινής μουσικής σημειογραφίας, κάτι το οποίο πραγματοποιείται μέσω γνώριμων σε αυτούς παραλληλισμούς. Και στην περίπτωση της σημειογραφίας, λοιπόν, δίνεται έμφαση στις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως αφετηρία για την περαιτέρω διδασκαλία: *«Από τα πολύ παλιά χρόνια οι άνθρωποι που ζούσαν μαζί είχαν την ανάγκη να επικοινωνούν μεταξύ τους. Έτσι φτάσαμε μέχρι σήμερα όπου κάθε λαός έχει τη δική του γλώσσα και τον δικό του τρόπο να την καταγράφει. Το ίδιο συμβαίνει και με τη γλώσσα της μουσικής, που έχει τα δικά της σύμβολα επικοινωνίας και έκφρασης»* και *«Σπουδαία θέση στον κόσμο της μουσικής έχουν τα σύμβολα που μας δείχνουν τη χρονική διάρκεια του κάθε μουσικού ήχου και με τα οποία καταγράφουμε τον ρυθμό. Τα σύμβολα αυτά τα ονομάζουμε ρυθμικές αξίες»*.

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, δηλαδή της χρήσης παραλληλισμών με γνώριμες στα παιδιά έννοιες, θεωρείται σκόπιμο οι μαθητές να γνωρίζουν ότι η σημειογραφία η οποία θα διδαχθούν και με την οποία θα εξοικειωθούν από την Τρίτη τάξη κι έπειτα είναι η δυτική

σημειογραφία. Η χρήση του παραδείγματος των διαφορετικών γλωσσών που χρησιμοποιούν οι διάφοροι λαοί του κόσμου και η οποία προτείνεται από τους συγγραφείς είναι εξαιρετικά εύστοχη ενώ ο συγκεκριμένος παραλληλισμός βρίσκει εφαρμογή και σε επόμενες τάξεις όπου πραγματοποιείται μια σύντομη αναφορά σε εναλλακτικές σημειογραφίες όπως η βυζαντινή. Σε αυτό το πλαίσιο, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να πειραματιστεί με διάφορα σύμβολα αναπαράστασης της μουσικής γενικότερα, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τη δημιουργικότητά του και τη φαντασία του («Σε πολλές χώρες όπως, για παράδειγμα, στην Ινδία, οι μουσικοί έχουν τα δικά τους σύμβολα για τη μουσική, διαφορετικά από αυτά που θα γνωρίσεις εσύ σε αυτό το βιβλίο. Βρες κι εσύ τα δικά σου σύμβολα για να γράψεις αυτό που ακούς να παίζει ο δάσκαλός σου στο τύμπανο<sup>33</sup>»)

Ερχόμενοι στο ζήτημα της σημειογραφίας, κατά τις τάξεις Γ' και Δ' οι μαθητές επιδιώκεται να εξοικειωθούν με το συμβολισμό του τετάρτου, του ογδού και του μισού καθώς και με τις αντίστοιχες παύσεις τους. Αυτό που θα πρέπει να σημειωθεί αρχικά είναι το γεγονός ότι η επεξεργασία του ρυθμού ξεκινάει με τα τέταρτα και τα όγδοα και όχι με τα ολόκληρα, όπως ήταν καθιερωμένο στις σχολές μουσικής. Ο λόγος γι' αυτήν την αλλαγή, όπως πολύ σωστά αναφέρει η Καραδήμου-Λιάτσου, είναι ότι οι αξίες τετάρτου και ογδού αντιστοιχούν σε ρυθμούς του ανθρώπινου οργανισμού (σφυγμός, χτύποι της καρδιάς) και σε κινήσεις του σώματος (περπάτημα, τρέξιμο)<sup>34</sup>. Επίσης μεθοδολογικά για τις συγκεκριμένες ηλικίες ενδείκνυται η συγκεκριμένη αρχή, καθώς η προσέγγιση με βάση π.χ. το ολόκληρο βασίζεται στη νοητική-μαθηματική προσέγγιση του φαινομένου.

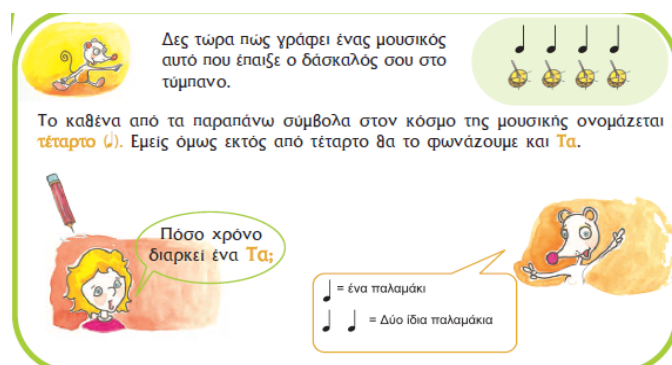
Οι μέθοδοι που έχουν υιοθετηθεί για τη διδασκαλία των ρυθμικών αξιών που προαναφέρθηκαν στηρίζονται στα βασικά σημεία της θεωρίας του Orff σύμφωνα με τον οποίο πριν από κάθε απόπειρα θεωρητικής προσέγγισης πρέπει να έχει υπάρξει η αντίστοιχη κατανόηση της έννοιας που θα διδαχθεί. Έτσι, ο εκπαιδευτικός προτείνεται πριν την καταγραφή των συμβόλων των ρυθμικών αξιών να έχει προηγουμένως συμπεριλάβει στη διδασκαλία του τις απαραίτητες δραστηριότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν στην απόκτηση της γνώσης πρώτα βιωματικά κι έπειτα «εγκεφαλικά». Με αυτό ως γνώμονα, η διδασκαλία των συμβατικών συμβολισμών πραγματοποιείται παράλληλα με τη διδασκαλία της χρονικής διάρκειας κάθε αξίας, σε συνάρτηση βέβαια με τη διάρκεια των υπόλοιπων αξιών που διδάσκονται, δεδομένης της σχετικότητας που χαρακτηρίζει τη διάρκεια των φθόγγων αφού σε κάθε περίπτωση εξαρτάται από το τέμπο κάθε κομματιού.

Όπως αναφέρθηκε, η πρώτη αξία με την οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά είναι εκείνη του τετάρτου και ο αρχικός και ουσιαστικός στόχος που τίθεται είναι να εντυπωθεί στην αντίληψη τους ότι ένα ρυθμικό σχήμα από τέταρτα είναι ένα σύνολο ισόχρονων χτύπων.

<sup>33</sup> Τ.Ε Γ' και Δ' Δημοτικού, σελ. 13

<sup>34</sup> Καραδήμου – Λιάτσου (2003), σελ. 66

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, προτείνεται ο διδάσκων να αναπαράγει αυτούς τους ισόχρονους ήχους είτε με παλαμάκια είτε με τη χρήση κάποιου κρουστού οργάνου, ζητώντας παράλληλα από τους μαθητές να μιμηθούν τους χτύπους που ακούν. Εφόσον οι μαθητές εξοικειωθούν «ακουστικά» με τη χρονική διάρκεια του τέταρτου, η μετάβαση στη σύνδεση του ακουστικού ερεθίσματος με τη σημειογραφία γίνεται ομαλά:



Στην περίπτωση του ογδόου, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η χρονική διάρκειά του, ο εκπαιδευτικός καλείται να παίζει στο τύμπανο ρυθμικά σχήματα από τέταρτα και όγδοα ενώ οι μαθητές να πρέπει να αναγνωρίσουν τις διαφορές μεταξύ τους (τα όγδοα ακούγονται πιο γρήγορα). Με αντίστοιχο, συνεπώς, τρόπο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον καθιερωμένο συμβολισμό του ογδόου. Αξίζει να σημειώσουμε, σε αυτό το σημείο, ότι η εισαγωγή στο συμβολισμό των τετάρτων, των ογδών και των μισών πραγματοποιείται στην ίδια διδακτική ενότητα. Με αυτό ως δεδομένο, προκειμένου να «αφομοιωθούν» ευκολότερα από τους μαθητές όσα διδάσκονται, στο βιβλίο του μαθητή υπάρχουν αναφορές οι οποίες διευκολύνουν αυτό το εγχείρημα. Για παράδειγμα, κατά την εισαγωγή στο συμβολισμό του μισού, χρησιμοποιείται το «εύρημα» της ομοιότητας του συμβολισμού με το τέταρτο, με χαρακτηριστική διαφορά το «Χρώμα» απεικόνισης («Αυτό το σύμβολο το οποίο μοιάζει με ένα τέταρτο που έχει πέσει σε λευκή μπογιά ονομάζεται μισό»)

Παράλληλα με τη διδασκαλία του συμβολισμού κάθε ρυθμικής αξίας πραγματοποιείται και η προσπάθεια οι μαθητές να κατανοήσουν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ αυτών των αξιών. Σε πρώτη φάση αυτό πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία της άμεσης διδασκαλίας («Τι συμβαίνει όμως αν κόψουμε το τέταρτο στη μέση;»), αλλά όπως θα δούμε σε επόμενες ενότητες, δεδομένης της μεγάλης σημασίας που έχει το συγκεκριμένο ζήτημα, μέσα όπως η κίνηση και ο λόγος συνδυάζονται κατάλληλα ώστε να το εν λόγω θέμα να προσεγγιστεί και βιωματικά.

Συνεπώς, μέσα από διαδικασίες άμεσης διδασκαλίας αλλά και μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων τις οποίες θα δούμε στην επόμενη ενότητα, έχει επιτευχθεί ο πρώτος στόχος αναφορικά με τη σημειογραφία του ρυθμού: έχει πραγματοποιηθεί η γνωριμία και η σταδιακή

εξοικειώση με το συμβολισμό κάθε φθόγγου. Αυτό που επιδιώκεται εφόσον επέλθει η εξοικειώση με τους συμβολισμούς είναι οι μαθητές να συνδέσουν αυτό που ακούν με τα σύμβολα τα οποία έχουν γνωρίσει. Επιχειρείται δηλαδή τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ο ρυθμός που έχει κάθε τραγούδι που ακούν καταγράφεται ως συνδυασμός των ρυθμικών αξιών που έχουν διδαχθεί («Πως όμως όλοι οι μουσικοί ήχοι αυτού του τραγουδιού καταγράφονται ρυθμικά; Πως όλες αυτές οι ρυθμικές αξίες που γνωρίζεις εμφανίζονται και εναλλάσσονται μεταξύ τους σε αυτό το τραγούδι; Βάλε σε έναν κύκλο τα τέταρτα, σε έναν κύκλο τα όγδοα και σε ένα τρίγωνο τα μισά»). Γενικότερα, οι συγγραφείς θεωρούν σκόπιμο τα παιδιά σε κάθε περίπτωση να κατανοούν πως αντιστοιχίζεται μουσικά-ηχητικά κάθε τι που ακούν με τα σύμβολα ή το συνδυασμό συμβόλων που γραμμένα στις παρτιτούρες («Τραγουδώντας ένα τραγούδι, άλλες φορές τραγουδάς γρήγορα και άλλες φορές αργά. Παρατηρώντας τη μουσική παρτιτούρα ενός τραγουδιού μπορείς να καταλάβεις γιατί συμβαίνει αυτό;»). Στο απόσπασμα που ακολουθεί είναι φανερή η προσέγγιση που περιγράφηκε:

Σίγουρα θα πρόσεξες ότι τραγουδώντας ένα τραγούδι άλλες φορές τραγουδάς αργά και άλλες φορές γρήγορα.

Αυτό συμβαίνει γιατί οι μουσικοί που γράφουν ένα τραγούδι ή ένα μουσικό έργο δε χρησιμοποιούν συνέχεια τις ίδιες ρυθμικές αξίες. Αν συνέβαινε αυτό, ένα τραγούδι ή ένα μουσικό έργο θα ήταν μάλλον βαρετό.





Χρησιμοποιώντας οι μουσικοί διάφορες ρυθμικές αξίες (♩, ♪) και τις παύσεις τους, γράφουν ένα μουσικό έργο ή ένα τραγούδι με ρυθμική ποικιλία. Έτσι το τραγούδι γίνεται πιο ευχάριστο και με περισσότερες εκπλήξεις, ειδικά όταν το ακούμε για πρώτη φορά. Και βέβαια ανάλογα με τις ρυθμικές αξίες που χρησιμοποιούμε κάθε φορά έχουμε διαφορετικό ρυθμικό αποτέλεσμα.



Παράλληλα με τη διδασκαλία του συμβολισμού των ρυθμικών αξιών πραγματοποιείται και η εισαγωγή στο συμβολισμό των αντίστοιχων παύσεων. Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η εξοικειώση των μαθητών με την έννοια της παύσης και με τη θέση που μπορεί κατέχει σε ένα μουσικό κομμάτι έχει ήδη επιχειρηθεί εν μέρει κατά τις δύο πρώτες τάξεις, σε μη συστηματικό, όμως, επίπεδο. Σε αυτό το στάδιο της διδασκαλίας, γίνεται η «σύνδεση» των ρυθμικών αξιών με τις αντίστοιχες παύσεις τους ενώ ταυτόχρονα μέσω δραστηριοτήτων επιδιώκεται τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίσουν τις παύσεις τόσο ως σύμβολα όσο και ως «διάρκεια». Στα πλαίσια της προσπάθειας για καλύτερη εμπέδωση εντάσσονται δραστηριότητες αξιολόγησης των μαθητών, οι οποίες, ωστόσο, βοηθούν παράλληλα στη ανάπτυξη της συνδυαστικής αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών. Για παράδειγμα, σε αρκετές δραστηριότητες που προτείνονται από το τετράδιο εργασιών, χρησιμοποιείται η «αντιστοίχιση» ως μέσο αξιολόγησης, η οποία είναι ήδη γνωστή στους μαθητές από τα υπόλοιπα μαθήματα της εκπαίδευσης:



Ένωσε με μια γραμμή τις ρυθμικές αξίες με το όνομά τους.

Παύση τετάρτου	
Παύση ογδού	
Τέταρτο	
Ογδοο	

Ή σε πιο συνδυαστική μορφή:

Ένωσε με ένα βέλος τις φράσεις με το σωστό κουτάκι.

Τα δύο ογδοο είναι ίσα σε διάρκεια με ένα τέταρτο.



Το μισό είναι ίσο σε διάρκεια με δύο τέταρτα.



Το μισό είναι ίσο σε διάρκεια με τέσσερα ογδοο.



Τα τέσσερα ογδοο είναι ίσα σε διάρκεια με δύο τέταρτα.



Δραστηριότητες όπως οι παραπάνω είναι μέρος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της συνδυαστικής αντίληψης των παιδιών και οι οποίες προτείνονται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά θέτουν σε εγρήγορση τη σκέψη τους συνδυάζοντας τις γνώσεις που έχουν λάβει ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει κατά πόσο οι γνώσεις έχουν αφομοιωθεί σωστά έτσι ώστε να προχωρήσει σε απόμενες ενότητες διδασκαλίας. Για παράδειγμα, προκειμένου να διδαχθεί σωστά η έννοια του μέτρου και των επιμέρους εννοιών που αυτή περιλαμβάνει, είναι απαραίτητο να έχει πραγματοποιηθεί σωστή κατανόηση της διάρκειας των φθόγγων, για το οποίο είναι απαραίτητη η συνεχής εξάσκηση των παιδιών.

Σταδιακά, αυτό που επιδιώκεται αναφορικά με τη σημειογραφία, αφού ολοκληρωθεί η πρώτη φάση διδασκαλίας και οι μαθητές γνωρίσουν τους διάφορους συμβολισμούς μεμονωμένα, είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν αυτά τα σύμβολα μέσα από απλές – και στη συνέχεια περισσότερο σύνθετες – ρυθμικές παρτιτούρες. Όπως θα δούμε στις επόμενες ενότητες, η ανταπόκριση των παιδιών σε ρυθμικά μοτίβα που διαβάζουν γίνεται με ποικίλους τρόπους, μεταξύ των οποίων η ρυθμική απαγγελία και η χρήση κρουστών οργάνων. Αυτό που θα πρέπει να αναφερθεί στην παρούσα ενότητα είναι ότι σε πρώτη φάση, οι πρώτες παρτιτούρες που τα παιδιά καλούνται να «αναγνώσουν» προέρχονται από συνδυασμούς αξιών που τα ίδια έχουν δημιουργήσει, κάτι το οποίο δίνει ταυτόχρονα τη δυνατότητα πειρασματοσμού και εξοικείωσης με τις ρυθμικές αξίες που έχουν διδαχθεί (*«Χωρίστε τους μαθητές σε ομάδες τεσσάρων ατόμων και μοιράστε σε κάθε ομάδα μια κόλλα χαρτί. Ζητήστε από κάθε ομάδα να φτιάξει ένα ρυθμικό σχήμα χρησιμοποιώντας τις ρυθμικές*

αξίες του μισού, του τετάρτου και των ογδόων. Έπειτα να το εκτελέσει χρησιμοποιώντας διαφορετικούς ήχους από χτυπήματα του σώματος για κάθε ρυθμική αξία»).

Πέραν, ωστόσο, από την ανάπτυξη της ικανότητας να «αποκωδικοποιούν» ρυθμικά σχήματα γραμμένα σε συμβατική παρτιτούρα, επιδιώκεται παράλληλα τα η ανάπτυξη της ικανότητας να μπορούν να συνδέσουν τα διάφορα ρυθμικά ακούσματα με τον τρόπο αναπαράστασής τους στην παρτιτούρα:

5. Γράψτε στον πίνακα τα παρακάτω ρυθμικά σχήματα.



Παιξτε με ένα κρουστό μουσικό όργανο τα ρυθμικά σχήματα με διαφορετική σειρά από αυτήν που τα έχετε γράψει.

Ζητήστε από τους μαθητές να γράψουν σε μια κόλλα χαρτί το νούμερο που αντιστοιχεί στο ρυθμικό σχήμα που ακούν κάθε φορά.






Είναι σαφές ότι τα πρώτα ρυθμικά σχήματα που παρουσιάζονται στα παιδιά είναι γραμμένα στην απλούστερη δυνατή μορφή. Υπάρχει μόνο η παρουσία των εννοιών που έχουν διδαχθεί. Δεν υπάρχει για παράδειγμα η παρουσία του μέτρου, το οποίο διδάσκεται αργότερα. Προκειμένου, όμως, το πέρασμα στο στάδιο διδασκαλίας στην έννοια του μέτρου να γίνει με ομαλό τρόπο, είναι απαραίτητο να έχει δημιουργηθεί το κατάλληλο υπόβαθρο όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των ρυθμικών αξιών. Γι αυτό άλλωστε όπως είδαμε αλλά και όπως θα φανεί στις επόμενες ενότητες είναι έντονη η προσπάθεια να δημιουργηθεί μια μαθηματική βάση αναφορικά με τις υποδιαίρεσεις των φθόγων.

Η κατανόηση της έννοιας του μέτρου είναι το επόμενο στάδιο μετά τη διδασκαλία των βασικών ζητημάτων γύρω από τις ρυθμικές αξίες και τις σχέσεις που τις συνδέουν. Οι μαθητές, από την Τρίτη τάξη του δημοτικού έρχονται σε επαφή με την έννοια του μέτρου, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για τη συστηματική διδασκαλία των απλών και μεικτών ρυθμών που πραγματοποιείται στις επόμενες τάξεις. Σε πρώτο στάδιο, οι μαθητές επιδιώκεται να αντιληφθούν ότι σε ένα μουσικό έργο οι νότες και οι αξίες είναι οργανωμένες σε μικρές ομάδες. Σύμφωνα με τα βιβλία των καθηγητών, η εισαγωγή προτείνεται να γίνει μέσω παραλληλισμών που οι μαθητές μπορούν εύκολα να αντιληφθούν. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένη η αίθουσα διδασκαλίας με αναφορά στην οργανωμένη διάταξη των θρανίων κ.λπ. Στα πλαίσια της οπτικής αναπαράστασης, το βιβλίο μαθητή της Ε' Δημοτικού περιέχει τον παραλληλισμό το μουσικού μέτρου με το βαγόνι ενός τρένου, το οποίο «χωράει» συγκεκριμένο αριθμό νοτών. Με αυτό τον τρόπο αφενός τα παιδιά γνωρίζουν τα καινούρια «σύμβολα» ενώ αφετέρου επιχειρείται να αντιληφθούν ότι τα μέτρα είναι ισότιμα, δηλαδή έχουν ίσο άθροισμα αξιών μεταξύ τους (*«Βλέπεις τα βαγόνια του τρένου; Οι κάθετες γραμμές πάνω στο πεντάγραμμα*

ονομάζονται διαστολές και είναι αυτές που χωρίζουν το μουσικό τρένο σε βαγόνια. Το κάθε βαγόνι ονομάζεται μέτρο», «Ο συνθέτης που είναι και οδηγός του μουσικού τρένου αποφασίζει πόσοι και ποιοι χωράνε σε κάθε βαγόνι. Γράφει την απόφασή του μπροστά στη μηχανή με έναν αριθμό (2/4, 3/4).

Με αφορμή την τελευταία αναφορά περί ισοτιμίας των μέτρων θα πρέπει να επαναλάβουμε και στην παρούσα φάση ότι είναι σημαντικό οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές σχετικά με τη διάρκεια των ρυθμικών αξιών να έχουν αφομοιωθεί καθώς η εξοικείωση με τα διάφορα μέτρα που επιδιώκεται σε αυτή τη φάση περιλαμβάνει ένα «μαθηματικό» υπόβαθρο που συνδέεται άμεσα με τη διάρκεια κάθε αξίας. Συνεπώς, μόνο έχοντας κατανοήσει πλήρως τα παραπάνω θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σε δραστηριότητες – εργασίες αξιολόγησης όπως αυτές που παρατίθενται:

3. Γράψτε στον πίνακα τα παρακάτω ρυθμικά σχήματα. Ζητήστε από τους μαθητές να σας πουν το μέτρο σε καθένα από αυτά. Γράψτε την απάντηση μπροστά από κάθε ρυθμικό σχήμα.

1. 	4. 
2. 	5. 
3. 	6. 

Κλείνοντας την αναφορά στη διδασκαλία του μέτρου αλλά και την ενότητα της σημειογραφίας γενικότερα, κατέστη σαφές ότι μετά το τέλος της Δ' τάξης τα παιδιά έχουν πλέον διδαχθεί τις θεμελιώδεις έννοιες σχετικά με το συμβολισμό του ρυθμού καθώς έχουν λάβει όλες εκείνες τις γνώσεις που απαιτούνται ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ρυθμικά μοτίβα γραμμένα με την καθιερωμένη σημειογραφία. Αυτό που επιδιώκεται από τη στιγμή που ολοκληρωθεί η διδασκαλία των συγκεκριμένων εννοιών είναι οι μαθητές να μπορούν να εκτελούν τα σχήματα που διαβάζουν με διάφορους τρόπους, οι οποίοι περιγράφονται στις επόμενες ενότητες του κεφαλαίου και σχετίζονται με τον λόγο, την κίνηση και τα μουσικά όργανα. Βέβαια, και στις δύο επόμενες τάξεις τα παιδιά έρχονται σε επαφή με επιμέρους στοιχεία σημειογραφίας (πχ ο συμβολισμός του παρεστιγμένου, του τριήχου κλπ) αλλά είναι σαφές ότι μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του μέτρου, έχει πλέον δημιουργηθεί η βάση πάνω στην οποία μπορεί να χτιστεί η περαιτέρω διδασκαλία, όχι μόνο αναφορικά με το ρυθμό αλλά όσον αφορά αρκετές άλλες παραμέτρους της μουσικής.

### 3.3 Λόγος και ρυθμός

Τη σύνδεση του λόγου με το ρυθμό τη συναντήσαμε ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο και όπως θα δούμε και σε αυτήν την ενότητα, η παρουσία του είναι έντονη και κατά τη διάρκεια της τρίτης και τετάρτης δημοτικού. Αυτό, ωστόσο, που διαφοροποιεί τις λεκτικές προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού με αυτές που πραγματοποιούνται στις τάξεις που μελετάμε σε αυτό το κεφάλαιο είναι το γεγονός ότι πλέον κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιείται τίθεται σε ένα πλαίσιο συστηματικής προσέγγισης εννοιών, κάτι το οποίο σημαίνει ότι η πραγματοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων συνοδεύεται από προφορική επεξήγηση του καθηγητή και από αναστοχασμό πάνω σε έννοιες που τα παιδιά γνωρίζουν συστηματικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η χρήση λαχνισμάτων και γλωσσοδετών τα οποία στις προηγούμενες τάξεις οι μαθητές καλούνταν να αναπαράγουν με διάφορους ρυθμούς. Με αυτό τον τρόπο είχαν εισαχθεί μη συστηματικά στην έννοια του τέμπο και των διαφορετικών ρυθμών. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες είναι παρούσες και στις τάξεις που μελετούμε με βασική διαφορά, όμως, την έντονη παρουσία της άμεσης διδασκαλίας μέσω της οποίας οι μαθητές καθοδηγούνται ώστε να καταλήξουν σε συμπεράσματα (*«Και όταν μιλάς τι γίνεται; Τα λόγια σου έχουν την ίδια ταχύτητα;»*)

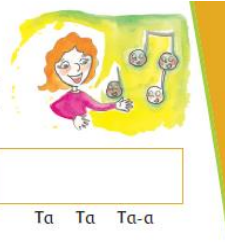
Επιπλέον, πριν την Τρίτη δημοτικού, το παιδί είχε μπει στη διαδικασία να απαγγείλει ρυθμικά διάφορες φράσεις, χωρίς ωστόσο να έχει εντυπωθεί στο μυαλό του η έννοια του ρυθμού. Στις τάξεις που μελετούμε τώρα, όταν πλέον έχει εισαχθεί συστηματικά στην έννοια του ρυθμού μπορεί να γίνει αυτή η σύνδεση του λόγου με το ρυθμό και να αποτυπωθεί στο μυαλό του παιδιού ότι εκτός από την ύπαρξη του ρυθμού στα μουσικά κομμάτια που ακούν είναι παρούσα σε πολλές πτυχές της καθημερινότητάς του και ειδικότερα στην περίπτωση της γλώσσας που χρησιμοποιεί καθημερινά για να συνομιλήσει με τους συμμαθητές του, την οικογένειά του κλπ. (*«Θέστε στους μαθητές το ερώτημα “Μπορεί ο ρυθμός να συνδυαστεί με το λόγο”; Με αυτό τον τρόπο θα σας διθεί η ευκαιρία να μιλήσετε στους μαθητές για το ρυθμό στον καθημερινό λόγο. Δώστε παραδείγματα στους μαθητές λέγοντας διάφορες λέξεις ρυθμικά και χρησιμοποιώντας ρυθμικά σχήματα από τέταρτα. Ζητήστε τους να γράψουν σε μια κόλλα χαρτί το ρυθμικό σχήμα που αντιστοιχεί σε κάθε λέξη*). Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο πρώτα επιχειρείται η ανταπόκριση του μαθητή σε ρυθμικά μοτίβα όπου απουσιάζει η μουσική και μετά το παιδί εισάγεται στη διαδικασία να αναπαράγει ρυθμικά μοτίβα παρουσία μελωδίας.

Είδαμε στην προηγούμενη ενότητα ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του συμβολισμού των ρυθμικών αξιών, οι γνωστές στους μαθητές αναγνωριστικές συλλαβές τι-τι, τα-α κλπ είναι και σε αυτή την περίπτωση παρούσες. Πρόκειται για μία γνώση με την οποία έχουν ήδη εξοικειωθεί κατά τις προηγούμενες τάξεις, Άλλωστε, αυτό είναι το πρώτο στάδιο

εξοικίωσης με τους συμβολισμούς και είναι απαραίτητη η σύνδεση με αντιστοιχίσεις που ήδη έχουν μάθει ενώ μετέπειτα επιχειρείται και η σύνδεση με λέξεις της καθημερινότητας. Παρατίθενται δύο ενδεικτικές δραστηριότητες:

**Δραστηριότητα 6η**

Οι ρυθμικές αξίες έφυγαν και έμειναν μόνο οι συλλαβές τους. Προσπάθησε να τις φέρεις πίσω γράφοντας πάνω από κάθε συλλαβή τη σωστή ρυθμική αξία.




Τα Τι-Τι Τα	Τι-Τι Τα-α Τι-Τι	Τα Τα Τα-α

**Δραστηριότητα 8η**

Προσπάθησε να ενώσεις με μια γραμμή τις παρακάτω λέξεις με τα ρυθμικά σχήματα που ταιριάζουν.





Βέλος 

Πεταλούδα 

Ακλάδι 

Διαστημόλοιο 

Αυτό που επιδιώκεται, δηλαδή, είναι η καινούρια γνώση που αποκτούν τα παιδιά αναφορικά με τις ρυθμικές αξίες (το συμβολισμό τους και τη διάρκειά τους) να αφομοιωθεί ομαλά, μέσω της αντιστοίχισης με συλλαβές που έχουν ήδη αφομοιώσει. Εκτός, όμως, από τις συγκεκριμένες συλλαβές αναγνώρισης, όπως είπαμε προτείνεται γενικότερα η χρήση του λόγου και η ρυθμική απαγγελία για την εξοικείωση με τη διάρκεια κάθε φθόγγου («Προσπάθησε εσύ και οι συμμαθητές σου να πείτε ρυθμικά τις παρακάτω λέξεις χτυπώντας

παλαμάκια:  Μή - λο  Μα - νια - ρι - νι . Όταν τα καταφέρετε, φτιάξτε ο καθένας από εσάς τις δικές του ρυθμικές λέξεις<sup>35</sup>) ενώ και στην περίπτωση της διδασκαλίας του μέτρου η παρουσία του λόγου είναι ιδιαίτερα εμφανής («Διάλεξε ποιες από τις παρακάτω λέξεις μπορούν να φτιάξουν μέτρα των 2/4 και φτιάξε ένα ρυθμικό σχήμα με αυτές: μήλο, βόλτα, αίνιγμα, φάντασμα, κύκλος, όνειρο»).

Εν τέλει, αυτό που είναι φανερό είναι το γεγονός ότι στις τάξεις που ερευνούμε στο κεφάλαιο αυτό ο λόγος-γλώσσα χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο και για την εμπέδωση συγκεκριμένων εννοιών που διδάσκονται οι μαθητές (διάρκεια ρυθμικών αξιών, μέτρο), σε

<sup>35</sup> Τ.Ε Γ' και Δ' σελ. 13

αντίθεση με τις δύο πρώτες τάξεις όπου το συγκεκριμένο μέσο χρησιμοποιήθηκε για τη βιωματική-εισαγωγική προσέγγιση του ρυθμού. Άλλωστε κατά την Α΄ και Β΄ δημοτικού δεν υπήρξε διδασκαλία συγκεκριμένων εννοιών αλλά ο βασικός στόχος ήταν η ανταπόκριση του παιδιού στο ρυθμό διαφόρων ακουσμάτων.

### 3.4 Κίνηση και ρυθμός

Όπως και στην περίπτωση της χρήσης της γλώσσας ως μέσο προσέγγισης του ρυθμού, έτσι και η κίνηση ως μέσο στην περίπτωση που εξετάζουμε χρησιμοποιείται κυρίως για την εμπέδωση βασικών εννοιών που διδάσκονται τα παιδιά χωρίς, ωστόσο, να λείπουν δραστηριότητες που δε σχετίζονται με συγκεκριμένες έννοιες (υποδιαιρέσεις φθόγγων για παράδειγμα) αλλά εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο της ανταπόκρισης των παιδιών στο ρυθμό με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο (*«Άκουσε το δάσκαλό σου να παίζει με κρουστά μουσικά όργανα διάφορους ρυθμούς. Σήκω όρθιος μαζί με τους συμμαθητές σου και κινηθείτε όπως η μουσική και ο ρυθμός σας κάνουν να νιώθετε»*). Παράλληλα, η κίνηση χρησιμοποιείται ως εισαγωγή για έννοιες με τις οποίες οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή αργότερα, όπως είναι για παράδειγμα η έννοια του τέμπο (*«Τι κίνηση θα έκανες στον ρυθμό ενός αργού τυμπάνου; Πως θα ήταν η κίνησή σου αν άκουγες ένα αργό ντέφι;»*), τις θεμελιώδεις έννοιες και ορολογίες του οποίου διδάσκονται σε επόμενη τάξη.

Αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα ότι η πρώτη συστηματική εισαγωγή στην έννοια του ρυθμού γίνεται μέσω της εξοικείωσης των παιδιών με το σταθερό παλμό και αυτό που επιδιώκεται είναι να αντιληφθούν τι ουσιαστικά είναι ο ρυθμός μέσω της αντιπαραβολής του με τον σταθερό παλμό. Για την επίτευξη αυτού του στόχου είδαμε προηγουμένως ότι ένα από τα μέσα που προτείνονται είναι η χρήση οπτικών ερεθισμάτων. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση η κίνηση αποτελεί ένα σημαντικό μέσο που προτείνουν οι συγγραφείς για την ανταπόκριση των παιδιών σε ακούσματα με σταθερό και μη ρυθμό. Έτσι, μέσω κομματιών που έχουν έντονα αντιληπτά στοιχεία σταθερού ρυθμού τα παιδιά ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν το σταθερό ρυθμό με μεγαλύτερη ευκολία:

Ο δάσκαλός σου θα βάλει να ακούσεις ένα μουσικό απόσπασμα από το μουσικό έργο που έγραψε ένας πολύ γνωστός Γάλλος συνθέτης, ο Ζορζ Μπιζέ (G. Bizet). Καθώς το ακούς, διάλεξε έναν από τους παρακάτω τρόπους και ακολούθησε τον ρυθμό του, όπως ο δάσκαλός σου.



Βλέπουμε, βέβαια, ότι πέραν της κίνησης, η αναπαραγωγή του σταθερού παλμού προτείνεται να γίνει με διάφορα μέσα, η ποικιλία των οποίων καθιστά τη διδασκαλία περισσότερο ενδιαφέρουσα ενώ ταυτόχρονα βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου. Τα μέσα αυτά ουσιαστικά είναι η κίνηση – χορός που μελετάμε σε αυτή την ενότητα αλλά και η χρήση κρουστών μουσικών οργάνων που θα δούμε στην επόμενη ενότητα καθώς η χρήση του σώματος ως μουσικού οργάνου. Σε κάποιες, δε, περιπτώσεις οι προαναφερθέντες τρόποι αναπαραγωγής του σταθερού ρυθμού συνδυάζονται στο πλαίσιο της συλλογικής συνύπαρξης των μαθητών:

3. Βάλτε στους μαθητές να ακούσουν το μουσικό απόσπασμα “Les Toreadors” από την όπερα του Ζορζ Μπιζέ «Κάρμεν» (cd 13). Ζητήστε από τους μαθητές να ακολουθήσουν τον σταθερό ρυθμό του διαλέγοντας έναν από τους τρόπους που δείχνουν οι εικόνες στο βιβλίο τους (βλ. Βιβλίο Μαθητή, σελ. 12).

Στη συνέχεια χωρίστε τους μαθητές σε τρεις ομάδες. Δείξτε σε κάθε ομάδα και έναν διαφορετικό τρόπο να ακολουθήσει τον σταθερό ρυθμό της μουσικής. Για παράδειγμα:

1<sup>η</sup> ομάδα: κρουστά μουσικά όργανα.

2<sup>η</sup> ομάδα: βηματισμός σύμφωνα με τον σταθερό ρυθμό.

3<sup>η</sup> ομάδα: χτυπάει τα μολύβια στο θρανίο.

Βάλτε στους μαθητές να ακούσουν για άλλη μια φορά το μουσικό απόσπασμα από την «Κάρμεν» και ζητήστε από όλες τις ομάδες ταυτόχρονα να ακολουθήσουν τον σταθερό ρυθμό η καθεμία με τον δικό της τρόπο.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι και σε αυτή την περίπτωση ο αυτοσχεδιασμός ως μέσο απόδοσης του ρυθμού είναι αρκετά έντονος. Κυρίως μέσω οδηγιών που περιέχονται στο σύγγραμμα του καθηγητή, υπάρχει η επιδίωξη οι μαθητές να αποδίδουν το σταθερό παλμό με το δικό τους τρόπο, κάτι το οποίο δίνει στα παιδιά την απαραίτητη ελευθερία και ανεξαρτησία ενώ ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα να πειραματιστούν. Για παράδειγμα, μπορεί ο διδάσκων να δώσει το γενικότερο πλαίσιο (πχ κίνηση) και μέσα σε αυτό κάθε παιδί ή κάθε ομάδα παιδιών να βρει το δικό της τρόπο να «ακολουθήσει» το παλμό κάθε ακούσματος. Με αυτό τον τρόπο, ενθαρρύνεται η εφευρετικότητα, η δημιουργικότητα και η ομαδική συνεργασία (χαρακτηριστικό παράδειγμα η τελευταία δραστηριότητα που



παρατέθηκε), έννοιες οι οποίες καθιστούν τη διαδικασία της μάθησης ένα κεφάτο παιχνίδι και όχι ένα μάθημα όμοιο με τα υπόλοιπα που διδάσκονται<sup>36</sup>.

Ο ίδιος ο Orff έδινε πολύ μεγάλη σημασία στο στοιχείο του αυτοσχεδιασμού, όσον αφορά στη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα του συστήματός του. Η πρωτογενής δημιουργία αυτοσχέδιων μουσικοκινητικών συνθέσεων από τα παιδιά και η συνεχής εξέλιξή τους από τα ίδια είναι μια αλυσιδωτή αντίδραση που ελευθερώνει όλες τις δημιουργικές εκφραστικές τους δυνάμεις<sup>37</sup>.

Οι κινητικές δραστηριότητες – παιχνίδια κατέχουν σημαντική θέση και στην περίπτωση της εξοικείωσης με τη διάρκεια των ρυθμικών αξιών και τις υποδιαιρέσεις αυτών. Για παράδειγμα, για την καλύτερη εμπέδωση της έννοιας του τετάρτου, μεταξύ των δραστηριοτήτων προτείνεται ο σταθερός βηματισμός σε συγχρονισμό με τους χτύπους των τετάρτων που ακούγονται. Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των φθόγγων, οι αρχικές προσεγγίσεις που είδαμε στην προηγούμενη ενότητα αναφορικά με αυτό το ζήτημα (απλή καταγραφή της ισότητας του μισού με τα δύο τέταρτα – άμεση διδασκαλία) δεν είναι αρκετές ώστε οι μαθητές να αφομοιώσουν τα παραπάνω. Έτσι, στη διδασκαλία έχει ενταχθεί μια σειρά δραστηριοτήτων οι οποίες βοηθούν στην επίτευξη του παραπάνω στόχου. Ακολουθεί μια χαρακτηριστική δραστηριότητα, η οποία συνδυάζει την κίνηση με το λόγο:

Σηκώστε τέσσερις μαθητές και ζητήστε να καθίσουν στις καρέκλες μπροστά από τον πίνακα. Ρωτήστε τους υπολοίπους μαθητές «Αν οι συμμαθητές σας που κάθονται στις καρέκλες ήταν ένα ρυθμικό σχήμα, ποιο θα ήταν αυτό;». Η σωστή απάντηση είναι τέσσερα τέταρτα (♩♩♩♩). Ζητήστε τους να παίξουν με παλαμάκια το ρυθμικό σχήμα που δημιουργήθηκε από τους τέσσερις μαθητές και τις καρέκλες και ταυτόχρονα να χρησιμοποιούν τη συλλαβή Τα.

Στη συνέχεια σηκώστε άλλον έναν μαθητή και ζητήστε και οι πέντε να καθίσουν στις τέσσερις καρέκλες. Αναγκαστικά δύο μαθητές θα καθίσουν στην ίδια καρέκλα. Θέστε άλλη μια φορά την ερώτηση «Αν οι συμμαθητές σας που κάθονται στις καρέκλες ήταν ένα ρυθμικό σχήμα, ποιο θα ήταν αυτό;». Η σωστή απάντηση είναι τρία τέταρτα και δύο όγδοα (με τυχαία σειρά). Επαναλάβετε τη δραστηριότητα με έξι, επτά και οχτώ μαθητές και ζητήστε κάθε φορά οι μαθητές να εκτελούν τα ρυθμικά σχήματα που δημιουργούνται. Εξηγήστε και βεβαιωθείτε πως οι μαθητές κατανοούν ότι το ένα τέταρτο μπορεί να αντικατασταθεί από δύο όγδοα.

Και στην περίπτωση των ρυθμικών αξιών ο αυτοσχεδιασμός έχει σημαντική θέση. Αφού οι μαθητές λάβουν τις βασικές γνώσεις σχετικά με τις ρυθμικές αξίες του τετάρτου, του μισού και του ογδού, υπάρχουν δραστηριότητες στο τετράδιο εργασιών, οι οποίες έχουν ως στόχο τη συνδυαστική εξάσκηση των μαθητών πάνω στις ρυθμικές αξίες που έχουν διδαχθεί. Για παράδειγμα, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να φτιάξουν δικά τους ρυθμικά σχήματα αποτελούμενα από μισά, τέταρτα και όγδοα και στη συνέχεια να τα εκτελέσουν με κινήσεις σώματος μέσα στα πλαίσια του αυτοσχεδιασμού.

<sup>36</sup> Γρηγορίου . (1994)

<sup>37</sup> Αντωννάκης, 1996, σ.98-99.



Συμπερασματικά, λοιπόν, μέσα από ένα συνδυασμό ελευθερίας-πειραματισμού και προφορικής καθοδήγησης, η κινητική προσέγγιση του ρυθμού αποτελεί ένα μέσο για την εμπέδωση καινούριων εννοιών, οι οποίες δεδομένης της πολυπλοκότητάς τους αλλά και της ανάγκης για σωστή αφομοίωσή τους ώστε να προχωρήσει περαιτέρω η διδασκαλία στις επόμενες τάξεις, χρήζουν πολύπλευρης προσέγγισης, στα πλαίσια της οποίας εντάσσεται και η χρήση κρουστών μουσικών οργάνων που εξετάζεται στην ενότητα που ακολουθεί.

### 3.4 Ρυθμός και μουσικά όργανα

Η εκτέλεση του ρυθμού μέσω κρουστών οργάνων στην περίπτωση που μελετούμε έχει δύο μορφές: εκτέλεση ρυθμικών σχημάτων γραμμένων σε ρυθμική παρτιτούρα και εκτέλεση χωρίς παρτιτούρα. Και τις δύο μορφές τις έχουμε συναντήσει στις δύο προηγούμενες τάξεις του Δημοτικού με τη βασική διαφορά ότι πλέον οι ρυθμικές παρτιτούρες δεν περιέχουν μη συμβατικά σύμβολα αλλά είναι γραμμένες σε συμβατική δυτική σημειογραφία.

Όσον αφορά την εκτέλεση από μνήμης, σε αρκετές περιπτώσεις το παιδί καλείται να συνοδέψει ρυθμικά την ίδια του τη φωνή, δηλαδή να αναπαράγει μοτίβα που το ίδιο έχει δημιουργήσει. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε την περίπτωση εκείνη κατά την οποία το παιδί διδάσκεται την έννοια του αργού και του γρήγορου τέμπο μέσω της ταυτόχρονης εκτέλεσης γλωσσοδετών με το λόγο και με τα κρουστά όργανα («Πάρε ένα κρουστό όργανο και συνόδεψε ρυθμικά τον γλωσσοδέτη όταν τον λες αργά και όταν τον λες γρήγορα. Τι παρατηρείς; Παίζεις το μουσικό όργανο και τις δυο φορές με την ίδια ταχύτητα;»). Στο ίδιο πλαίσιο το παιδί γενικότερα καθ'όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας καλείται να συνοδέψει ρυθμικά τα μουσικά κομμάτια που ακούει από το δάσκαλό του ή από κάποια μαγνητοφώνηση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ήταν παρούσα και στις προηγούμενες τάξεις και όπως βλέπουμε δεν παύει να προτείνεται:



Η δεύτερη περίπτωση εκτέλεσης του ρυθμού μέσω μουσικών οργάνων έχει να κάνει με την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να εκτελεί σε κρουστά όργανα ρυθμικά μοτίβα γραμμένα σε παρτιτούρα με συμβατική σημειογραφία. Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχει ήδη γίνει κάποια προσπάθεια το παιδί να εξοικειωθεί με την «ανάγνωση» του ρυθμού και την εκτέλεσή του μέσω οργάνων με τη διαφορά, βέβαια, ότι οι ρυθμικές παρτιτούρες σε εκείνη την περίπτωση αποτελούνταν από διάφορα σύμβολα, κάθε ένα από τα οποία παραπέμπει σε κάποια από τις γνωστές ρυθμικές αξίες. Αυτό που επιχειρείται σε πρώτη φάση είναι το άκουσμα που ακούν και το οποίο έχουν μάθει να εκτελούν από μνήμης να το συνδέσουν με τον τρόπο που γίνεται η καταγραφή του με τη συμβατική σημειογραφία και να μπορέσουν να εκτελέσουν το ρυθμό μέσα από την παρτιτούρα:



Κοίταξε ξανά στην προηγούμενη σελίδα πώς το τραγούδι που έμαθες καταγράφεται ρυθμικά. Αυτή τη φορά όμως τραγούδησε τον ρυθμό του χρησιμοποιώντας τις συλλαβές **τι-τι, τα-α, τα**. Πρόσεξε όμως! Μην ξεχνάς τι πρέπει να κάνεις όταν συναντάς τις παύσεις.

Όταν το καταφέρεις τραγούδησε ρυθμικά τα λόγια του τραγουδιού χτυπώντας παλαμάκια ή κάποιο κρουστό μουσικό όργανο.

Με αφορμή το παραπάνω απόσπασμα θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο συνδυασμός του λόγου με τα κρουστά μουσικά όργανα είναι συχνός. Αυτός ο συνδυασμός παρατηρείται τόσο μέσω της απαγγελίας των γνωστών συλλαβών **τι-τι κ.λπ** όσο και μέσω στίχων τραγουδιών ή ποιημάτων. Χαρακτηριστικό είναι και το επόμενο παράδειγμα κατά το οποίο το παιδί καλείται να απαγγείλει ρυθμικά τους στίχους ενός ποιήματος χωρίς την παρουσία μελωδίας ενώ ταυτόχρονα καλείται να το συνοδέψει με κάποιο κρουστό μουσικό όργανο:

#### Ο ρυθμός παίζει με το ποίημα

Προσπάθησε να απαγγείλεις την πρώτη στροφή του ποιήματος «**Το θαλασινό τριφύλλι**» ακολουθώντας το παρακάτω ρυθμικό σχήμα και χτυπώντας παλαμάκια ή ένα κρουστό μουσικό όργανο.



4/4

Μια	φο	ρά	στα	χι	-	λια	χρό	-	νια		
Του	πε	-	λά	-	γου	τα	τε	-	λώ	-	νια
μες	στα	σκο	-	τει	-	νά	τα	φύ	-	κια	
μες	στα	πρά	-	σι	-	νά	χα	-	λί	-	κια

Κλείνοντας την ενότητα περί προσέγγισης του ρυθμού μέσω των κρουστών, αξίζει να αναφέρουμε το γεγονός ότι παρόλο που λόγω της εκτεταμένης χρήσης των κρουστών οργάνων για την εκτέλεση του ρυθμού οι μαθητές ενδέχεται να έχουν ήδη συνδυάσει την έννοια του ρυθμού με τη συγκεκριμένη κατηγορία μουσικών οργάνων, παρατηρείται μια προσπάθεια συστηματικής αφομοίωσης της συγκεκριμένης σχέσης (*«Στα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούν οι Αφρικανοί, κύρια θέση έχουν τα κρουστά μουσικά όργανα. Αυτό συμβαίνει γιατί ο ρυθμός είναι βασικό στοιχείο στην αφρικανική μουσική και πολλές φορές είναι πιο σημαντικός και από τη μελωδία»*) ενώ ταυτόχρονα, παρατηρώντας το πλήθος των ενοτήτων και των δραστηριοτήτων που είναι αφιερωμένες στο ρυθμό, επιχειρείται οι μαθητές να αντιληφθούν ότι σε ένα κομμάτι ο ρυθμός κατέχει εξίσου σημαντικό ρόλο με τη μελωδία.

#### **4.1 Εισαγωγή**

Όταν οι μαθητές φτάσουν στην Πέμπτη Δημοτικού, έχουν ήδη λάβει αρκετές γνώσεις αναφορικά με τις πλέον θεμελιώδεις έννοιες που σχετίζονται με το ρυθμό. Συγκεκριμένα, έχουν πάρει τις κατάλληλες πληροφορίες ώστε να είναι σε θέση να διαβάζουν ρυθμικές παρτιτούρες καθώς και να αναγνωρίζουν τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων ρυθμικών αξιών αλλά και των αντίστοιχων παύσεών τους. Κατά τη διάρκεια της Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού οι καινούριες γνώσεις που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές σχετίζονται με τα απλά και μεικτά μέτρα (σε συστηματικό επίπεδο, όχι μόνο βιωματικά) καθώς και με την αντίληψη επιμέρους εννοιών (συγκοπή, αντιχρονισμός κ.α) σε βιωματικό επίπεδο, αυξάνοντας έτσι την «πολυπλοκότητα» των ρυθμικών σχημάτων με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά, κάτι το οποίο τονίζεται και στο ΔΕΠΠΣ για τη Μουσική («*Εκτελούν πιο σύνθετα ρυθμικά σχήματα και είδη ρυθμών με αυξανόμενη κινητική – ρυθμική ανεξαρτησία*<sup>38</sup>»)

Όσον αφορά τους απλούς και μεικτούς ρυθμούς, θα πρέπει να πούμε ότι οι μαθητές από τα πρώτα κιόλας στάδια της διδασκαλίας έχουν έρθει σε επαφή με διάφορα απλά και μεικτά μέτρα μέσω μουσικών κομματιών που έχουν αναπαραχθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων έχουν αναπτύξει την ικανότητα να ανταποκρίνονται σε αυτά τα μέτρα με το λόγο και την κίνηση. Ανεξάρτητα, όμως, από τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον, μέσω διάφορων ακουσμάτων που έχουν αποκτήσει μέσω του οικογενειακού τους περιβάλλοντος για παράδειγμα, έχουν ήδη έρθει σε μια βιωματική επαφή με διάφορα μέτρα. Ειδικά για τους μεικτούς ρυθμούς (πεντάσημους, επτάσημους και εννιάσημους), θα πρέπει να σημειώσουμε ότι με τους εν λόγω ρυθμούς οι περισσότεροι μαθητές του ελληνικού σχολείου είναι εξοικειωμένοι, καθώς απαντώνται τόσο στην παραδοσιακή όσο και τη σύγχρονη ελληνική μουσική. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές που προέρχονται από χώρες των Βαλκανίων, όπου συναντώνται ανάλογοι ρυθμοί. Πιθανότατα, λοιπόν, οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή να τους έχουν ήδη βιώσει

---

<sup>38</sup> ΔΕΠΠΣ Μουσικής, σελ. 342

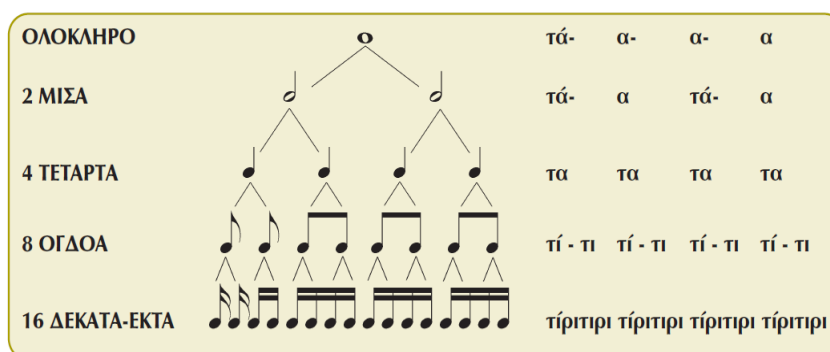
χορεύοντας, τραγουδώντας, παίζοντας και ακούγοντας μουσική. Από την Ε΄ Τάξη πραγματοποιείται μια προσπάθεια η βιωματική σχέση που έχουν οι μαθητές με τα διάφορα μέτρα να τεθεί σε μία συστηματική βάση, η οποία θα συνδέσει το άκουσμα με τη θεωρητική γνώση. Έτσι, αφότου δηλαδή έχουν αντιληφθεί τα βασικά ζητήματα γύρω από την έννοια του μέτρου και τις σχέσεις μεταξύ των μουσικών αξιών, κατά την Πέμπτη Δημοτικού ξεκινάει η συστηματική διδασκαλία των εννοιών γύρω από τα απλά και τα μεικτά μέτρα, μέσω μιας βιωματικής και ταυτόχρονα δημιουργικής προσέγγισης.

Ωστόσο, μέσα από το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων, ταυτόχρονα με τα παραπάνω πραγματοποιείται η επίτευξη μιας σειράς στόχων, οι οποίοι, έχουν να κάνουν, μεταξύ άλλων, με τη γνωριμία με τους ρυθμούς που προέρχονται από μουσικές άλλων χωρών και τη γνωριμία με άλλα συστήματα καταγραφής της μουσικής, όπως αυτό της βυζαντινής σημειογραφίας.

Γενικότερα, όπως θα δούμε στις επόμενες ενότητες, ο τρόπος με τον οποίο έχει δομηθεί το εκπαιδευτικό υλικό έχει να κάνει αφενός με το επίπεδο ωριμότητας και μαθησιακής ικανότητας των μαθητών και αφετέρου με τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει από προηγούμενες τάξεις.

## 4.2 Οπτικοποίηση του ρυθμού και σημειογραφία

Στη εισαγωγή του κεφαλαίου αναφέρθηκε ότι ένα μεγάλο μέρος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το ρυθμό στοχεύουν στη συνεχή επανάληψη εννοιών που έχουν ήδη διδαχθεί. Ειδικά στην περίπτωση της σημειογραφίας, παρατηρείται έντονη προσπάθεια καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας προς αυτή την κατεύθυνση, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος όχι μόνο στο συμβολισμό των αξιών αλλά και στις μεταξύ τους σχέσεις:




Στο ίδιο πλαίσιο έχουν ενταχθεί και άλλες δραστηριότητες, οι οποίες βρίσκονται εμβόλιμες σε διάφορα μέρη των βιβλίων που μελετούμε και έχουν ως στόχο την καλύτερη

εμπέδωση των σχέσεων των ρυθμικών αξιών που είδαμε στο παραπάνω στιγμιότυπο («Για να ελέγξει αν οι μαθητές κατανόησαν τις σχέσεις των αξιών μοιράζει καρτέλες με ρυθμικές αξίες και τους ζητά να εντοπίσουν δύο ή τρεις ακόμα συνδυασμούς αξιών με τους οποίους ταιριάζουν οι αξίες τους. Πχ κάποιος που έχει ένα τέταρτο αναζητά κάποιον που έχει δύο τέταρτα ή τέσσερα όγδοα») ή σε ένα πιο «μαθηματικό» πλαίσιο:

### 1. Μουσικός γρίφος για ποδοσφαιρόφιλους!

Αν κάθε τέταρτο  «αντιπροσωπεύει» ένα γκολ, μπορείς να βρεις τα «αποτελέσματα»;

α)  -  : 1 - 1		δ)  -  : .....
β)  -  : .....		ε)  -  : .....
γ)  -  : .....		στ)  -  : .....

Όπως σημειώθηκε ήδη δραστηριότητες όπως αυτές που παρατέθηκαν είναι παρούσες σε διάφορα στάδια της διδασκαλίας και παρεμβάλλονται μέσα σε διδακτικές ενότητες οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις εστιάζουν στη διδασκαλία άλλων μουσικών εννοιών. Αυτή η συνεχής «τριβή» των μαθητών κρίνεται απαραίτητη δεδομένου ότι στα συγγράμματα που εξετάζουμε σε αυτή την ενότητα, υπάρχουν διδακτικές ενότητες οι οποίες είναι εξολοκλήρου αφιερωμένες στη διδασκαλία συγκεκριμένων παραμέτρων του ρυθμού (όπως για παράδειγμα η ενότητα σχετικά με τα απλά και μεικτά μέτρα) που απαιτούν την ύπαρξη του κατάλληλου υποβάθρου. Βέβαια, η μαθηματική διάσταση που έχει δοθεί σε δραστηριότητες όπως η τελευταία που παρατέθηκε, αποτελούν, παράλληλα, αφετηρία για προέκταση της διδασκαλίας προκειμένου, για παράδειγμα, οι μαθητές να κατανοήσουν τη στενή σχέση μαθηματικών – μουσικής («Θα έχεις ίσως ακούσει ότι η μουσική έχει σχέση με τα Μαθηματικά. Μαθαίνοντας, για παράδειγμα, τις «αξίες», δηλαδή τις διάρκειες των μουσικών φθόγγων, εξασκείς παράλληλα και τη μαθηματική σου σκέψη») καθώς και το ότι τα μαθηματικά αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για την εμπέδωση των υποδιαίρεσεων των φθόγγων.

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του κεφαλαίου, από την Πέμπτη τάξη του δημοτικού, οι μαθητές διδάσκονται ολοκληρωμένα έννοιες σχετικές με τα απλά και μεικτά μέτρα ενώ ο βασικός στόχος που τίθεται αναφορικά με την κατανόηση των συγκεκριμένων εννοιών είναι η αντίληψη των τονισμένων και μη τονισμένων χρόνων σε κάθε περίπτωση. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιούνται μια σειρά μέσων, μεταξύ των οποίων είναι και η

οπτικοποίηση των μέτρων με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι φανερά τα παραπάνω. Για να γίνει περισσότερο αντιληπτός ο τρόπος που έχει πραγματοποιηθεί το παραπάνω, αξίζει να παραθέσουμε τον οπτικοποιημένο συμβολισμό για την περίπτωση των 9/4:



Μέσω της οπτικοποίησης των μέτρων που μελετώνται καθώς και της αναπαραγωγής των μέτρων κάνοντας χρήση των παραπάνω σχημάτων την οποία καλούνται να κάνουν οι μαθητές, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ο πρώτος χρόνος σε κάθε μέτρο είναι τονισμένος ενώ διαισθητικά αντιλαμβάνονται και τις διαφορές μεταξύ των μέτρων αυτών. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό που προτείνεται από τη συγγραφική ομάδα προς τους διδάσκοντες είναι να μην προχωρήσουν σε κάποια θεωρητική προσέγγιση των διαφορών των συγκεκριμένων ρυθμών αλλά να αφήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν βιωματικά τις διαφορές. Παρόλο που δεν υπάρχει κάποια θεωρητική προσέγγιση, οι μαθητές μέσω των προαναφερθέντων σχημάτων αντιλαμβάνονται, για παράδειγμα, ότι στην περίπτωση των 4/4 ο τρίτος χρόνος τονίζεται περισσότερο από τον τέταρτο και λιγότερο από τον πρώτο κ.ο.κ. Γενικότερα, η σχηματοποιημένη μορφή των ρυθμών λειτουργεί ως οπτικό ερέθισμα το οποίο ενισχύει την οπτική αντίληψη των ρυθμών ενώ ταυτόχρονα βοηθάει τους μαθητές να εκτελούν σωστά ρυθμικά σχήματα γραμμένα σε αυτούς τους ρυθμούς έχοντας αίσθηση των άρσεων και των θέσεων.

Παράλληλα, αυτή η οπτικοποίηση των ρυθμών αποτελεί την αφετηρία για τη διδασκαλία του τρόπου με τον οποίο γίνεται η καταγραφή αυτών των ρυθμών σε συμβατική παρτιτούρα. Όπως είδαμε και στα προηγούμενα κεφάλαια, σε κάθε περίπτωση, κάθε απόπειρα διδασκαλίας στοιχείων σχετικά με τη σημειογραφική απεικόνιση, πραγματοποιείται αφότου έχει πραγματοποιηθεί η βιωματική αντίληψη του στοιχείου που εξετάζεται κάθε φορά. Έτσι και στην περίπτωση που εξετάζουμε τώρα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το συμβολισμό των απλών και μεικτών μέτρων παράλληλα με τη βιωματική αντίληψη αυτών των ρυθμών (στις επόμενες ενότητες παρουσιάζεται η βιωματική προσέγγιση μέσω του λόγου, της κίνησης και των μουσικών οργάνων) και έχοντας ως βασική αφετηρία τη σχηματοποιημένη μορφή των ρυθμών που ήδη παρατέθηκαν. Ενδεικτικά παραθέτουμε την προσέγγιση της περίπτωσης του μέτρου των 2/4 όπου μέσω άμεσης διδασκαλίας διευκρινίζεται στα παιδιά ότι η αριθμητική ένδειξη στην αρχή του μέτρου δεν είναι κλάσμα (δεν πρόκειται για «τα δύο από τα τέσσερα» αλλά για «δύο τέταρτα»:



Κάθε χτύπος διαρκεί ένα **τέταρτο**. Η αριθμητική ένδειξη  $\frac{2}{4}$  μας δείχνει ότι σε κάθε μέτρο οι νότες διαρκούν συνολικά **δύο τέταρτα**. Η **πρώτη** νότα στην αρχή κάθε μέτρου είναι **τονισμένη**.

Όταν ένα μουσικό έργο έχει αυτό το ρυθμό, λέμε ότι το **μέτρο** του είναι **δύο τέταρτα**.

Με ανάλογο τρόπο οι μαθητές εξοικειώνονται με τη σημειογραφία όλων των διδασκόμενων μέτρων, κάτι το οποίο δίνει την απαραίτητη ελευθερία ώστε οι ρυθμικές παρτιτούρες που περιλαμβάνονται σε δραστηριότητες που προτείνονται σε επόμενα στάδια να είναι γραμμένες στην πλήρη τους μορφή. Έτσι, όλες οι δραστηριότητες που ακολουθούν, όπως για παράδειγμα η γνώριμη, πλέον δραστηριότητα αξιολόγησης – εμπέδωσης που σχετίζεται με την ικανότητα των μαθητών να συνδέουν ρυθμικά σχήματα που ακούν με ρυθμικές παρτιτούρες, λαμβάνει την ολοκληρωμένη της μορφή:

Ο δάσκαλός σου θα παίξει τους παρακάτω ρυθμούς αλλά... ανακατεμένους! Εσύ θα ακούς με προσοχή και θα γράφεις στο κουτάκι που βρίσκεται αριστερά από καθέναν τη σειρά με την οποία ακούστηκε (1ος, 2ος κ.ο.κ.).

□  $\text{II } \text{C}$  ||

□  $\text{II } \text{C}$  ||

□  $\text{II } \frac{2}{4}$  ||

□  $\text{II } \text{C}$  ||

□  $\text{II } \text{C}$  ||

Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συνδυάσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις προκειμένου να αυτοσχεδιάσουν διάφορα ρυθμικά σχήματα βασισμένα σε ρυθμικά ακούσματα:

### Ρυθμική συνοδεία

Μια ρυθμική συνοδεία για το τραγούδι αυτό μπορεί να είναι η ακόλουθη. Δεν είναι βέβαια η μοναδική. Εσείς μπορείτε να αυτοσχεδιάσετε και να δημιουργήσετε τη δική σας!



Και σε αυτή την περίπτωση, παρατηρώντας τις οδηγίες προς τους μαθητές που περιέχει η παραπάνω παρτιτούρα («Μια ρυθμική συνοδεία για το τραγούδι είναι η ακόλουθη. Δεν είναι βέβαια η μοναδική. Εσείς μπορείτε να δημιουργήσετε τη δική σας») είναι σαφές ότι ο



αυτοσχεδιασμός είναι μέρος του μαθήματος σε κάθε φάση της διδασκαλίας. Τη συναντήσαμε στην πρώτη δημοτικού με τη μορφή του κινητικού και λεκτικού αυτοσχεδιασμού και τη συναντούμε ακόμη και σε μεγαλύτερες τάξεις, όπου τα παιδιά καλούνται να αυτοσχεδιάσουν συνδυάζοντας όμως συγκεκριμένες γνώσεις που έχουν αποκτήσει. Άλλωστε, η ανάπτυξη μιας νέας μουσικής ιδέας, μέσω του αυτοσχεδιασμού και η εξέλιξη και η βελτίωσή της από τους ίδιους τους δημιουργούς της (τα παιδιά) είναι κάτι πολύ σημαντικό. Είναι από τους καλύτερους τρόπους για να αναπτυχθούν και να λειτουργήσουν οι μουσικές δημιουργικές ικανότητες του ανθρώπου<sup>39</sup>.

Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι οι συγγραφείς προτείνουν τόσο για την περίπτωση των απλών/μεικτών μέτρων όσο και γενικότερα η ρυθμική παρτιτούρα να έχει δευτερεύοντα ρόλο, λειτουργώντας βοηθητικά και ενισχυτικά. Ειδικότερα, οι συγγραφείς προτείνουν οι μαθητές να εκτελούν τα διάφορα ρυθμικά σχήματα με βάση το μουσικό ένστικτο και την ακουστική τους μνήμη και όχι ακολουθώντας μηχανικά την παρτιτούρα. Ειδικά για την περίπτωση των απλών και μεικτών μέτρων, ο βασικός στόχος είναι οι μαθητές να αντιλαμβάνονται βιωματικά τους τονισμένους και μη τονισμένους χρόνους ενός κομματιού και να μπορούν να εφαρμόσουν όσα διδάχθηκαν βασιζόμενοι στην ακουστική και αντιληπτική τους ικανότητα, η οποία έχει ήδη αναπτυχθεί τόσο λόγω ηλικίας όσο και λόγω της απαραίτητης προετοιμασίας κατά τις προηγούμενες τάξεις. Το ίδιο συμβαίνει και για επιμέρους έννοιες που διδάσκονται τα παιδιά σε αυτές τις τάξεις (πχ τρίηχο, παρεστιγμένο, ελλιπές μέτρο), όπου παρόλο που διδάσκονται τον τρόπο με τον οποίο συμβολίζονται τα παραπάνω, το μεγαλύτερο βάρος δίνεται στην ακουστική – βιωματική αντίληψη τους.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε και στην περίπτωση της διδασκαλίας των ενδείξεων της ρυθμικής αγωγής, παρόλο που το συγκεκριμένο ζήτημα δεν εντάσσεται άμεσα στον τομέα της σημειογραφίας. Αναφορικά με τη ρυθμική αγωγή, λοιπόν, αυτό που επιδιώκεται είναι αφενός να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών να αποδίδουν με διάφορους τρόπους τις μεταβολές της ρυθμικής αγωγής, κάτι το οποίο πραγματοποιείται και σε προηγούμενες τάξεις όπως έχουμε δει, και αφετέρου να μπορούν να περιγράψουν καταστάσεις και μεταβολές της ρυθμικής αγωγής σε ένα μουσικό έργο ή μεταξύ διαφορετικών έργων. Βέβαια, κατά το πρώτο στάδιο της διδασκαλίας χρησιμοποιούνται απλοί περιγραφικοί όροι προκειμένου οι μαθητές να χαρακτηρίσουν την ταχύτητα των μουσικών κομματιών που ακούνε. Η γνωριμία με τους βασικούς όρους που χρησιμοποιούνται για τη ρυθμική αγωγή στη δυτικοευρωπαϊκή μουσική γίνεται σε επόμενο στάδιο, μέσα από τη διαδικασία της άμεσης διδασκαλίας, αφού έχει επέλθει η απαραίτητη εξοικείωση με τα διάφορα χαρακτηριστικά της ρυθμικής αγωγής (*«Η ρυθμική αγωγή συμβολίζεται με ιταλικές λέξεις που περιγράφουν διαφορετικά επίπεδα ταχύτητας. Δες μερικές ενδείξεις ρυθμικής*

---

<sup>39</sup> Ανδρούτσος, 1995, σ.118.

αγωγής: *Αλέγκρο = γρήγορα*» κ.ο.κ) Οι όροι που παρατέθηκαν (αλέγκρο, πρέστο, αντάντε κλπ) αποτελούν στοιχεία με τα οποία οι μαθητές δεν έχουν έρθει ξανά σε επαφή. Ενδεχομένως, ακόμα και η ξένη προέλευσή τους να καθιστά την εξοικείωση των μαθητών μαζί τους σχετικά δύσκολη. Γι αυτό το λόγο, προτείνεται πριν την επιδίωξη της σύνδεσης των συγκεκριμένων όρων με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της ρυθμικής αγωγής, οι μαθητές να εξοικειωθούν αρχικά με τις ίδιες τις λέξεις, έτσι ώστε να αποτυπωθούν στο μυαλό τους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι συγγραφείς έχουν συμπεριλάβει τις αντίστοιχες προτάσεις τους προς τους εκπαιδευτικούς (*«Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν τον πίνακα με τους συμβατικούς όρους περιγραφής της ρυθμικής αγωγής στη δυτικοευρωπαϊκή μουσική και τους επαναλαμβάνει μεγαλόφωνα και αργά, με την ορθή προφορά στα Ιταλικά. Μπορεί, επίσης, να κάνει διασύνδεση με το μάθημα της Γλώσσας ρωτώντας τους μαθητές αν γνωρίζουν το νόημα της έκφρασης: «Αυτός είναι πολύ αλέγκρος τύπος!» [χαρούμενος, κεφάτος]*) Η εμπέδωση των παραπάνω ενδείξεων ρυθμικής αγωγής επιδιώκεται μέσα από δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης, καλούμενοι να διακρίνουν και να αντιστοιχίσουν σε διάφορα ακούσματα την αντίστοιχη ρυθμική ένδειξη (*«Άκουσε τέσσερα διαφορετικά μέρη από Κοντσέρτα που ανήκουν στον κύκλο έργων του Αντόνιο Βιβάλντι “Οι τέσσερις εποχές”. Παρατήρησε τη ρυθμική τους αγωγή και σημείωσε με ποια σειρά τα άκουσες»*), οι οποίες παρόλο που παρουσιάζονται με τη μορφή ασκήσεων αξιολόγησης, στην ουσία δεν έχουν την έννοια του «τεστ» αλλά συμπληρώνουν τη βιωματική μάθηση. Άλλωστε, είναι τέτοια η μορφή τους που τις διαφοροποιεί από τις γνωστές ασκήσεις αξιολόγησης που τα παιδιά έχουν γνωρίσει στα άλλα μαθήματα, κάτι το οποίο είναι απόλυτα φυσιολογικό καθώς πιεστικές δραστηριότητες του τύπου ασκήσεων και εργασιών στα τετράδια δεν προωθούν την ενεργητική συμμετοχή και τη δημιουργία του κατάλληλου και ουσιαστικού μουσικού περιβάλλοντος που είναι απαραίτητο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών<sup>40</sup>.

Κλείνοντας, παρόλο που το συγκεκριμένο θέμα δεν εντάσσεται στη διδασκαλία του ρυθμού, αξίζει να αναφέρουμε ότι στην έκτη τάξη πραγματοποιείται μια απόπειρα γνωριμίας με άλλες σημειογραφίες, μεταξύ των οποίων η χειρονομική καταγραφή του Ζ.Κοντάι αλλά και η βυζαντινή σημειογραφία. Μέσω δραστηριοτήτων οι μαθητές καλούνται να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν τη χρησιμότητα ενός αξιόπιστου συστήματος καταγραφής της μουσικής όπως είναι το πεντάγραμμο, με το οποίο έχουν ήδη εξοικειωθεί. (*«Μελέτησε τις δυο παρτιτούρες που ακολουθούν. Είναι το ίδιο τραγούδι γραμμένο πρώτα στο γνωστό μας πεντάγραμμο και έπειτα με την παρασημαντική, τον τρόπο δηλαδή καταγραφής της βυζαντινής μουσικής. Με τη βοήθεια του δασκάλου σας συγκρίνετε τις δυο καταγραφές και συζητήστε τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά σας»* ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν δημιουργώντας δικές τους «σημειογραφίες».

---

<sup>40</sup>Παπαζαρής, Κωτσογιάννη, 2007, σελ. 5

### 4.3 Λόγος και ρυθμός

Είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, ότι ακόμα και τώρα οι λεκτικές αντιστοιχίσεις των ρυθμικών αξιών τις οποίες οι μαθητές έχουν γνωρίσει από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού είναι και σε αυτό το στάδιο παρούσες. Μάλιστα, η απαγγελία ρυθμικών σχημάτων που είχε ξεκινήσει από την πρώτη δημοτικού, χωρίς τη χρήση σημειογραφίας βέβαια, είναι και στη συγκεκριμένη περίπτωση παρούσα, με τη διαφορά, βέβαια, ότι σε αυτή την περίπτωση ο λόγος, εκτός από μέσο πειραματισμού πάνω στο ρυθμό («Πάνω στο ρυθμό αυτό αυτοσχεδιάστε, απαγγέλλοντας τους παρακάτω στίχους»), χρησιμοποιείται για μια πρώτη προσέγγιση σχετικά πολύπλοκων ρυθμικά σχημάτων, τα οποία περιλαμβάνουν νέες έννοιες όπως αυτές του παρεστιγμένου και του αντιχρονισμού:

A musical notation box in 4/4 time showing a sequence of notes: a quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Below the notes are the syllables: τί\_ μι\_ τί\_ τι\_ σστ τα. Below the notation are three illustrations of a girl with pigtails performing hand gestures: clapping, touching her chin, and holding her hands out.

A musical notation box in 4/4 time showing a sequence of notes: a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Below the notes are the syllables: σστ τα σστ τα. To the right are two illustrations of a girl with pigtails performing hand gestures: holding her hands out and touching her chin. The gestures are labeled «(σστ)» and «(τα)» respectively.

Με αφορμή τις παραπάνω δραστηριότητες, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η πρόταση των συγγραφέων τα παιδιά να απαγγέλουν σιωπηρά ή φωναχτά τις συλλαβές που αντιστοιχούν σε κάθε κομμάτι του ρυθμικού σχήματος είναι μέρος της γενικότερης κατεύθυνσης που έχει δοθεί στα σχολικά συγγράμματα, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα όταν απαγγέλουν ή σκέφτονται την ακολουθία των συλλαβών που αντιστοιχούν στα ρυθμικά σχήματα. Παράλληλα, βλέπουμε ότι στην παραπάνω δραστηριότητα, ο λόγος συνδυάζεται με μια σειρά κινήσεων του σώματος (πχ παλαμάκια, χτύπημα των δαχτύλων), το οποίο ως κρουστό μουσικό όργανο, προσφέρει πολλές δυνατότητες παραγωγής ήχων. Κινήσεις σαν αυτές συναντάμε και στις παρτιτούρες του Orff: το κτύπημα του ποδιού (stampfen, συμβολίζεται sta), το κτύπημα στους μηρούς (patschen, συμβολίζεται pa), τα παλαμάκια

(klatschen, συμβολίζεται kla) και το κτύπημα των δακτύλων, τις λεγόμενες στράκες (schnalzen, συμβολίζεται schna)<sup>41</sup>. Αυτές οι ηχηρές κινήσεις, συνδυαζόμενες με λεκτικό και μουσικό-μελωδικό υλικό, μπορούν να δημιουργήσουν ολοκληρωμένες φόρμες μουσικής σύνθεσης.

Ερχόμενοι στο ζήτημα των απλών και μεικτών μέτρων, τα οποία είναι εκείνα που απασχολούν κυρίως τις τάξεις που μελετάμε σε αυτό το κεφάλαιο, πρέπει να σημειώσουμε ότι μέσω του λόγου, οι μαθητές έχουν ήδη έρθει σε επαφή, έστω και βιωματικά, με διάφορα μέτρα. Για παράδειγμα, μέσω του συνδυασμού δισύλλαβων και τετρασύλλαβων λέξεων έχουν έρθει σε επαφή με το μέτρο των 5/8. Άλλωστε, ειδικά οι πεντάσημοι, επτάσημοι και εννιάσημοι ρυθμοί σχετίζονται και με τη φυσική εκφορά του ελληνικού προφορικού λόγου, και μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν πάνω σε λέξεις ή φράσεις. Με αυτό ως δεδομένο, η πολύπλευρη προσέγγιση του ζητημάτων των απλών και μεικτών μέτρων περιλαμβάνει αρκετές δραστηριότητες οι οποίες χρησιμοποιούν το λόγο ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής φαντασίας του παιδιού ενώ ταυτόχρονα βοηθούν στο να γίνουν αντιληπτές οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων απλών και μεικτών ρυθμών.

Είναι χαρακτηριστικό ότι σε πρώτη φάση, η σύνδεση του λόγου με τα μέτρα που διδάσκονται οι μαθητές γίνεται χωρίς την παρουσία μουσικής. Αυτό που επιδιώκεται είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη δομή των ρυθμών και των σχέσεων των χρόνων τους πριν από τη μουσική τους εκτέλεση. Η μετάβαση στο στάδιο της ρυθμικής εκτέλεσης μουσικών κομματιών προτείνεται να γίνει αβίαστα ενώ ως μεταβατικό στάδιο προτείνεται να χρησιμοποιηθεί η απόδοση των ποιημάτων με ένα στυλ ρυθμικής απαγγελίας που θυμίζει ραπ μουσική. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και διάφορες δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού («Δημιούργησε ένα ποίημα στο ρυθμό των 5/8. Κάθε στίχος θα πρέπει να ταιριάζει ρυθμικά με την ακολουθία χτύπων που βλέπεις») καθώς και δραστηριότητες που συνδυάζουν τον λόγο αρχικά με την «σηματοποιημένη» μορφή των μέτρων και αργότερα με το συμβατικό συμβολισμό τους:

1. Διάβασε φρονεστά τις παρακάτω φράσεις για να καταλάβεις το ρυθμό τους. Έπειτα, παίξε τις ακολουθίες χτύπων με το μολύβι σου πάνω στο θρανίο και αντιστοίχαστέ τις με τις φράσεις.

	• Έλα στην πόλη
	• Ξύπνησαν όλοι τώρα
	• Φεύγω αέριο

Κατακλισμός •

•

Θάλασσα πλατιά •

•

Έλα 'δω •

•

<sup>41</sup> Χειμωνά, Μ., 2008

Και στην περίπτωση της ρυθμικής αγωγής, ο λόγος – γλώσσα λειτουργεί ως εισαγωγή για τη συστηματική διδασκαλία που είδαμε στην προηγούμενη ενότητα. Ο πρώτος στόχος που τίθεται αναφορικά με το ζήτημα της ρυθμικής αγωγής είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να αποδώσουν με τα δικά τους εκφραστικά μέσα καταστάσεις και μεταβολές της ρυθμικής αγωγής. Ένα από τα βασικότερα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι το τραγούδι σε συνδυασμό με τη διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης, η οποία είναι παρούσα σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας (*«Μάθετε το τραγούδι «Η ποδηλάτισσα» σε στίχους του ποιητή Οδυσσέα Ελύτη και μουσική του Μιχάλη Τρανουδάκη. Τραγουδήστε το σε διαφορετικές ταχύτητες. Ποια ταχύτητα ταιριάζει περισσότερο και γιατί;»*). Αυτό που θα πρέπει να σημειωθεί σχετικά με την απόδοση των διαφόρων ταχυτήτων της ρυθμικής αγωγής, είναι το γεγονός ότι στις τάξεις που μελετάμε, ο «πειραματισμός» με τα διάφορα τέμπο γίνεται σε κομμάτια που διαθέτουν μελωδία, σε αντίθεση με τις προηγούμενες τάξεις όπου κατά κύριο λόγο γινόταν χρήση λαχυσμάτων, γλωσσοδετών και ποιημάτων, από τα οποία απουσίαζε η μουσική. Κάτι τέτοιο είναι λογικό και αναμενόμενο καθώς πλέον οι μαθητές έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις ικανότητές τους και είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες, στις οποίες καλούνται να αποδώσουν τη μελωδία του κομματιού, το ρυθμό του καθώς και τις διάφορες διακυμάνσεις του τέμπο.

Με αφορμή την αναφορά στη ρυθμική αγωγή, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι δεν προτείνεται κάποια αναφορά σχετικά με τη διαφοροποίηση των όρων «Ρυθμός» και «Ρυθμική αγωγή». Το γεγονός ότι όταν ένα κομμάτι εκτελείται πιο αργά ή πιο γρήγορα δε μεταβάλλεται ο ρυθμός του αλλά η ρυθμική αγωγή του, προτείνεται να αφομοιωθεί από τα παιδιά με βιωματικό τρόπο, χωρίς ο διδάσκων να επιμείνει στο εν λόγω ζήτημα. Μέσα από τις διαφορετικές εκτελέσεις του ίδιου μουσικού κομματιού οι μαθητές εξοικειώνονται με το γεγονός ότι η δομή των σχέσεων και των διαδοχών των ήχων μέσα στο χρόνο παραμένει ίδια ενώ αυτό που αλλάζει είναι η χρονική διάρκεια των ρυθμικών αξιών, κατ' αναλογία με την ταχύτητα εκτέλεσης του ρυθμού ενός κομματιού.

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η παρουσίαση ρυθμικών σχημάτων με τη μορφή λεκτικών απεικονίσεων είναι παρούσα σε μια σειρά από προτεινόμενες δραστηριότητες, στις οποίες αυτές οι λεκτικές απεικονίσεις συνδυάζονται με άλλα μέσα (κίνηση, παιχνίδι), βοηθώντας στη συνδυαστική εξάσκηση των παιδιών:

### 3. Ρυθμική σκυταλοδρομία

Χωριστείτε σε ομάδες των 4 παικτών και ορίστε αρχηγούς. Οι αρχηγοί παίρνουν από τον εκπαιδευτικό Μουσικής τη «ρυθμική σκυτάλη», την οποία θα πρέπει να μεταφέρουν στους παίκτες της ομάδας τους.

Η σκυτάλη είναι ένα ρυθμικό μήνυμα, το οποίο ο εκπαιδευτικός «ψιθυρίζει» στο αυτί του αρχηγού (π.χ. τίρι τίρι τα τίτι τα). Ο αρχηγός γράφει το μήνυμα σε μία καρτέλα και το ψιθυρίζει στον επόμενο παίκτη της ομάδας, ο οποίος επαναλαμβάνει την ίδια διαδικασία κ. ο. κ. ως τον τελευταίο παίκτη της ομάδας.



Μόλις ολοκληρώσει τη «διαδρομή» της, κάθε ομάδα δίνει τις καρτέλες της στον εκπαιδευτικό Μουσικής. Κερδίζει η ομάδα που θα καταγράψει το μήνυμα σωστά και στις τέσσερις καρτέλες.

Η δραστηριότητα που παρατέθηκε είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο οι «απαιτήσεις» από τα παιδιά διαβαθμίζονται ανάλογα με το ηλικιακό και αντιληπτικό τους επίπεδο. Η δραστηριότητα της «Ρυθμικής σκυταλοδρομίας» θέτει σε εγρήγορση τη σκέψη των μαθητών καθώς μέσω αυτής ασκούνται οι δεξιότητες γραφής (κωδικοποίηση), ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση), ρυθμικής υπαγόρευσης (ηχητική αναπαράσταση) και αναπτύσσεται ο κιναισθητικός συντονισμός και η άμιλλα. Ωστόσο, πέρα από το μουσικό κομμάτι, θα πρέπει να πούμε ότι μέσω δραστηριοτήτων όπως αυτή επιτυγχάνεται και μια σειρά στόχων κοινωνικού χαρακτήρα. Τα παιδιά μαθαίνουν να τηρούν τη σειρά τους, να μοιράζονται δίκαια, να είναι μέλη μιας ομάδας, να κερδίζουν, να χάνουν και να συμμορφώνονται<sup>42</sup>.

### 4.4 Κίνηση και ρυθμός

Όπως έχουμε δει και στα προηγούμενα κεφάλαια που αφορούσαν τις μικρότερες τάξεις, ένας από τους βασικούς σκοπούς που επιτελεί η κίνηση είναι η ενθάρρυνση των παιδιών να ανταποκρίνονται σε διάφορους ρυθμούς που ακούν. Έτσι, και στην περίπτωση των τάξεων που μελετούμε τώρα, η κίνηση παίζει σημαντικό ρόλο στην ανταπόκριση των παιδιών στο ρυθμό. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι ο όρος κίνηση περιλαμβάνει επιμέρους έννοιες όπως είναι τα παιχνίδια αλλά και ο χορός. Ειδικότερα για το θέμα του χορού, η παρουσία του στις τάξεις που μελετάμε είναι εντονότερη από τις προηγούμενες τάξεις και εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της ανάπτυξης της ικανότητας των παιδιών να αυτοσχεδιάζουν με το

<sup>42</sup>Όγλυ, 1995, σ.4.

σώμα τους (*«Χωριστείτε σε ομάδες και αυτοσχεδιάστε μια χορογραφία, δηλαδή μια σειρά από χορευτικά βήματα και κινήσεις που νομίζετε ότι ταιριάζουν στο ρυθμό αυτό»*)

Μέσω δραστηριοτήτων όπως η τελευταία που παρατέθηκε, μεταξύ άλλων, αναπτύσσεται η ικανότητα των μαθητών να αυτοσχεδιάζουν ρυθμικά σχήματα μέσα στα πλαίσια που θέτουν τα μέτρα που έχουν διδαχθεί. Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Μακροπούλου και Βαρελάς: *«Το να στερήσουμε από το μάθημα της μουσικής τις δραστηριότητες της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού θα ήταν σαν να διδάσκαμε καλλιτεχνικά χωρίς να επιτρέπουμε στα παιδιά να ζωγραφίζουν ή λογοτεχνία χωρίς να γράφουν<sup>43</sup>»*. Ο αυτοσχεδιασμός, όπως είδαμε και σε προηγούμενες τάξεις, συναντάται αρκετά συχνά και ειδικότερα στην περίπτωση όπου πραγματοποιούνται ψυχοκινητικές προσεγγίσεις διαφόρων ζητημάτων. Για παράδειγμα στη διδασκαλία των διαφόρων ρυθμών, επιδιώκεται η αυθόρμητη ανταπόκριση των μαθητών σε διάφορους ρυθμούς μέσω του χορού. Ενδεικτικό παράδειγμα η περίπτωση του «Ζεϊμπέκικου της Ευδοκίας», το οποίο είναι το κομμάτι που προτείνεται στην περίπτωση των εννιάσημων ρυθμών προκειμένου οι μαθητές είτε να επαναλάβουν μιμητικά την εκτέλεση του ρυθμού που ακούν είτε να αυτοσχεδιάσουν μέσω κινήσεων του σώματος.

Παραμένοντας στο ζήτημα των απλών και μεικτών μέτρων, πέραν από την ανταπόκριση μέσω του χορού στους διάφορους ρυθμούς, η κίνηση έχει χρησιμοποιηθεί ως ένα πολύ βασικό μέσο για την κατανόηση των τονισμένων και μη τονισμένων χρόνων (χτύπων) κάθε μέτρου. Είναι χαρακτηριστικό ότι η πρώτη απόπειρα κατανόησης των παραπάνω στην περίπτωση του απλού μέτρου των 2/4 γίνεται στο παραπάνω πλαίσιο (*«Φαντάσου ότι είσαι σε μια αμμουδιά και «κάνεις» παρέλαση με τη μουσική ενός εμβατηρίου. Αν κοιτάξεις τα ίχνη που αφήνεις πίσω σου στην άμμο, θα παρατηρήσεις ότι το αποτύπωμα του πρώτου από τα δύο βήματα είναι πάντα πιο έντονο»*) ενώ και στην περίπτωση των άλλων μέτρων προτείνεται οι μαθητές να ακολουθούν με το βηματισμό τους το ρυθμό των μέτρων που ακούν.

Επιπλέον, η κίνηση αποτελεί ένα από τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την απόδοση των διαβαθμίσεων της ρυθμικής αγωγής, κάτι το οποίο το έχουμε δει και στις προηγούμενες τάξεις. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί για την περίπτωση που εξετάζουμε είναι το γεγονός ότι πλέον σε αρκετές περιπτώσεις κάποια ζητήματα χρησιμοποιούνται ως «αφορμές» για προέκταση της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι διαφορετικές εκτελέσεις του ρυθμικού σχήματος χρησιμοποιούνται ως αφετηρία για τη γνωριμία των παιδιών με παραδοσιακούς χορούς, ελληνικούς και ξένους και, βέβαια, την απόδοση αυτών των χορών μέσω της κίνησης (είτε αυτοσχεδιαστικά είτε ακολουθώντας τα βήματα που θα υποδείξει ο δάσκαλος):

---

<sup>43</sup>Μακροπούλου, Ε. και Βαρελάς, Δ., 2001

**Συρτό στα τρία:** Ο ρυθμός που συνοδεύει ομώνυμους νησιώτικους χορούς μας και είναι σε πολύ γρήγορο τέμπο.

Όπως άκουσες, ανάλογα με την ταχύτητα που το εκτέλεσες, το ρυθμικό σχήμα σου έδωσε τρεις διαφορετικούς ρυθμούς. Ο αργός ρυθμός ονομάζεται καγκέλι και τον συναντάμε κυρίως στην Ήπειρο. Με το ρυθμό αυτό χορεύεται ο γνωστός ελληνικός χορός «**συρτό στα τρία**». Στη μέτρια ταχύτητα έχουμε το ρυθμό **μπαγιό** που τον συναντάμε σε ολόκληρο σχεδόν τον κόσμο, σε αναρίθμητα ελληνικά και ξένα τραγούδια. Σε πολύ γρήγορο τέμπο ο ρυθμός ονομάζεται σουστά και είναι αυτός που συνοδεύει τους χαρακτηριστικούς ομώνυμους χορούς από πολλά νησιά μας (σουστά Κρήτης, σουστά Ρόδου κ.ά.).

Τι θα λέγατε να... παντρέψουμε αυτούς τους τρεις ρυθμούς;

**Μπαγιό:** Μέτριος ρυθμός που αντανάσσεται σε όλο τον κόσμο.

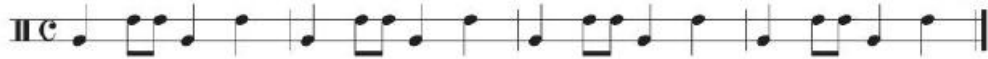
## 4.5 Μουσικά όργανα

Η εκτέλεση του ρυθμού μέσω μουσικών οργάνων αποτελεί ένα μέσο το οποίο συνδυαζόμενο κατάλληλα με άλλα μέσα όπως ο λόγος και η κίνηση βοηθάει στο να κρατηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον του παιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενώ ταυτόχρονα βοηθάει στην εξοικείωση του παιδιού με διάφορες επιμέρους έννοιες που συνδέονται με το ρυθμό έχοντας ενεργό ρόλο, όπως είναι για παράδειγμα η περίπτωση της προσέγγισης των διαφορετικών τέμπο («*Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να σκεφτούν δραστηριότητες που απαιτούν κινήσεις σε γρήγορη ή αργή ταχύτητα. Ένας μαθητής εκτελεί μια δραστηριότητα με τις αντίστοιχες κινήσεις, κρατώντας ένα ζευγάρι μαράκες που ηχούν στην ταχύτητα του ρυθμού των κινήσεών του. Οι υπόλοιποι πρέπει να μαντέψουν τι αναπαριστά ο συμμαθητής τους*»)

Όσον αφορά την εκτέλεση ρυθμικών σχημάτων μέσω παρτιτούρας, δεδομένου ότι κατά τις τάξεις που εξετάζουμε τα παιδιά έχουν λάβει πλήθος γνώσεων, η εκτέλεση μέσω κρουστών οργάνων αποτελεί έναν τρόπο τα παιδιά να εμπεδώσουν αλλά και να αξιολογηθούν όσον αφορά το επίπεδο ανάπτυξης των διαφόρων δεξιοτήτων τους. Για παράδειγμα, με την δραστηριότητα που περιγράφεται στο απόσπασμα που ακολουθεί οι μαθητές αφενός εμπεδώνουν τα στοιχεία σημειογραφίας που έχουν γνωρίσει σε προηγούμενες τάξεις και εξοικειώνονται με αυτά και αφετέρου εμπεδώνουν τη διαφορά ρυθμού και ρυθμικής αγωγής και εξασκούνται στο να αποδίδουν με μεγαλύτερη ευχέρεια τις εναλλαγές και τις μεταβολές της ρυθμικής αγωγής





Παίξε μερικές φορές το ρυθμικό σχήμα που ακολουθεί με μέτριο **τέμπο** (μοντεράτο, moderato). Μπορείς να χρησιμοποιήσεις παλαμάκια, το θρανίο ή ένα κρουστό μουσικό όργανο. Τώρα δοκίμασε να παίξεις το ίδιο ρυθμικό σχήμα αλλά σε αργό τέμπο (αντάντε, andante) και στη συνέχεια σε πολύ γρήγορο (πρέστο, presto).




Και στην περίπτωση της εκτέλεσης του ρυθμού με μουσικά όργανα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον αυτοσχεδιασμό, δίνοντας τη δυνατότητα στο παιδί να εκτελέσει ρυθμικά σχήματα που το ίδιο έχει δημιουργήσει («Μια ρυθμική συνοδεία για το τραγούδι αυτό μπορεί να είναι η ακόλουθη. Δεν είναι βέβαια η μοναδική. Εσείς μπορείτε να αυτοσχεδιάσετε και να δημιουργήσετε τη δική σας»)

Παράλληλα, μέσω της εκτέλεσης ρυθμικών σχημάτων γραμμένων σε παρτιτούρα δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εμπεδώσουν και καινούριες έννοιες όπως είναι για παράδειγμα η συγκοπή και ο αντιχρονισμός. Η εισαγωγή των μαθητών στις έννοιες της συγκοπής, του αντιχρονισμού, του παρεστιγμένου, του τρίγμου και του ελλιπούς μέτρου γίνεται μέσω δραστηριοτήτων που ενισχύουν βιωματικά την ψυχοκινητική αντίληψη των εννοιών αυτών. Αυτό πραγματοποιείται κυρίως μέσα από διαδικασίες άμεσης διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος εκτελεί υποδειγματικά ρυθμικά σχήματα και οι μαθητές τα επαναλαμβάνουν με μιμητικό τρόπο, στηριζόμενοι τόσο στην ακουστική τους μνήμη όσο και στην ικανότητά τους να διαβάζουν ρυθμική παρτιτούρα:


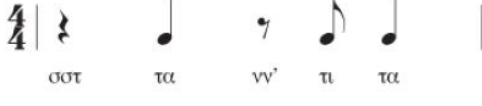
Ο εκπαιδευτικός θα παίξει τώρα το ρυθμικό σχήμα με μια μικρή παραλλαγή.  
Επανάλαβε το κι εσύ στο ταμπουρίνο:




τίμ\_ ρι τί\_ τι νν' τι τα




Δύο συμμαθητές σου μπορούν να σε συνοδέψουν παίζοντας στο ντέφι και στις μαράκες ως εξής:

σστ τα νν' τι τα

τί - τι τί - τι τί - τι τί - τι



Κάντε μερικές πρόβες παίζοντας ο καθένας το μέρος του χωριστά και μετά δοκιμάστε να παίξετε όλοι μαζί.

Οι δραστηριότητες συλλογικής εκτέλεσης ρυθμικών σχημάτων όπως η παραπάνω είναι παρούσες σε κάθε φάση της διδασκαλίας. Και σε αυτή την περίπτωση υπάρχουν δραστηριότητες που απαιτούν την πραγματοποίηση παράλληλων εκτελέσεων βάσει ρυθμικών παρτιτούρων, όπως αυτή που παρατέθηκε. Δεδομένου ότι ρυθμικά σχήματα όπως τα παραπάνω χαρακτηρίζονται από μια σχετική πολυπλοκότητα, αυτό που προτείνεται είναι σε πρώτο στάδιο η εκτέλεση να πραγματοποιηθεί υποδειγματικά από το δάσκαλο (πχ μέσω κρουστών οργάνων) και κατόπιν οι μαθητές να κληθούν να «μιμηθούν» την εκτέλεση που πραγματοποίησε ο διδάσκων. Θα πρέπει να σημειώσουμε, βέβαια, ότι στο στάδιο της διδασκαλίας που βρισκόμαστε, η μίμηση δεν έχει την έννοια που είχε στις πρώτες τάξεις. Λειτουργεί ως ένα αρχικό βοήθημα καθώς οι μαθητές στην ηλικία που μελετούμε έχουν λάβει όλες τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν σε ρυθμικά σχήματα μέσα από μια ολοκληρωμένη ρυθμική παρτιτούρα.

Είδαμε προηγουμένως ότι η διαδικασία της παράλληλης εκτέλεσης ρυθμικών σχημάτων (πχ με διαφορετικά όργανα: ξυλάκια και ντέφι) είναι παρούσα σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχουν δραστηριότητες που προτείνονται, οι οποίες, δεδομένης της διαβάθμισης των στόχων σε κάθε επίπεδο διδασκαλίας, στηρίζονται στην ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης και απαιτούν ανωτέρου επιπέδου ψυχοκινητικές ικανότητες από τους μαθητές. Εξετάζοντας συγκεκριμένα την τελευταία δραστηριότητα παράλληλης εκτέλεσης όπου οι μαθητές χωρίζονται σε μουσικά σύνολα με ταμπουρίνο, ντέφι και μαράκες και κάθε ομάδα εκτελεί το δικό της «μέρος», θα πρέπει να πούμε ότι οι

συγγραφείς έχουν δώσει ιδιαίτερη σημασία στις ατομικές δυνατότητες κάθε παιδιού και στο ρόλο που έχει ο δάσκαλος όσον αφορά την οργάνωση κάθε δραστηριότητας ανάλογα με το επίπεδο κάθε μαθητή που διακρίνει. Για παράδειγμα, προτείνεται προς τον εκπαιδευτικό να επιλέξει για το ταμπουρίνο μαθητές που μπορούν να εκτελέσουν τα σχήματα με ρυθμική ακρίβεια και σταθερό tempo, καθώς το μέτρο αυτό αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία «χτίζεται» η δραστηριότητα. Το μέρος που παίζει το ντέφι απαιτεί δεξιότητες που αφορούν τον αντιχρονισμό σε δύο επίπεδα: πρώτα σε σχέση με το ίδιο το ρυθμικό σχήμα που εκτελεί το ντέφι κι έπειτα σε συνάρτηση με το μέρος του ταμπουρίνου. Όπως φαίνεται και στην εικόνα που παρατέθηκε, το μέρος που παίζουν οι μαράκες είναι πολύ απλό, αλλά απαιτεί ο μαθητής να παίζει μέσα στο ρυθμικό πλαίσιο που δημιουργείται και να «ακούει» συγχρόνως με το «εσωτερικό του αυτί» μόνο το δικό του σχήμα και να μην μπερδεύεται από τα ρυθμικά σχήματα που παίζουν τα άλλα μέλη της ομάδας.

Κλείνοντας το ζήτημα της ταυτόχρονης εκτέλεσης ρυθμικών σχημάτων με κρουστά όργανα, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στις τάξεις που εξετάζουμε, και συγκεκριμένα στην Έκτη Δημοτικού, οι μαθητές σταδιακά εισέρχονται στη διαδικασία της «ενορχήστρωσης»:

Παίξε σε ένα κρουστό όργανο ή ακόμα και με παλαμάκια το παρακάτω ρυθμικό σχήμα.



Στη συνέχεια χωρίσε το σε δύο μέρη Α και Β. Παίξε το Α με το ένα χέρι και το Β με το άλλο ή χωριστείτε σε δύο ομάδες και παίξτε η πρώτη ομάδα το ένα μέρος και η δεύτερη το άλλο.



Στη συνέχεια φτιάξτε στον πίνακα μια παρτιτούρα σαν την παρακάτω:

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Νταϊρές	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩
Πήλινο τύμπανο	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩
Κουρτίνα	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩
Σείστρο	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩

Και στην περίπτωση της διδασκαλίας των απλών/μεικτών μέτρων, η χρήση απλών κρουστών οργάνων κατέχει σημαντική θέση. Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται μέσω απλών κρουστών οργάνων να εκτελέσουν διάφορους ρυθμούς είτε μέσω παρτιτούρας είτε ακολουθώντας ρυθμικά κομμάτια που ακούν. Για παράδειγμα, η επαφή με το μέτρο των 2/4 γίνεται μέσω του εμβατηρίου που έγραψε ο Μάνος Χατζιδάκις για την ταινία «Η Αλίκη στο Ναυτικό», με το μέτρο των 3/4 μέσω του «Βάλς του γάμου» της Ε.Καραϊνδρου, των 4/5 μέσω

του “SieDuke” του Stevie Wonder κ.ο.κ. Στο άκουσμα των μουσικών κομματιών αυτών, οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν το ρυθμό με μέσα τα οποία είναι ήδη γνώριμα σε αυτούς: κρουστά μουσικά όργανα (πχ ξυλάκια, ντέφι) , φωνή, κίνηση. Ωστόσο, όταν από το απλό μέτρο των 2/4 γίνεται η μετάβαση σε ρυθμούς περισσότερο πολύπλοκους, κατά τη διάρκεια της ακρόασης μουσικών κομματιών με τους παραπάνω ρυθμούς, δεδομένου ότι ενδέχεται οι μαθητές να δυσκολευτούν αρχικά να εκτελέσουν τους συγκεκριμένους ρυθμούς, προτείνεται ο εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει πρόσθετες υποδειγματικές εκτελέσεις έτσι ώστε να ενισχύσει την ακουστική μνήμη των μαθητών. Άλλωστε, σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας, όπως έχουμε δει, το μοντέλο της μίμησης ως μέσο διδασκαλίας έχει σαφώς σημαντική θέση, πολλώ δε μάλλον όταν πρόκειται για την εισαγωγή των μαθητών σε έννοιες καινούριες και σχετικά πολύπλοκες.

Το ελλιπές μέτρο είναι ακόμα μία βασική έννοια με την οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με βιωματικό τρόπο, και συγκεκριμένα μέσω της εκτέλεσης του ostinato στην εισαγωγή του παραδοσιακού αφρικανικού κομματιού «Μπατού». Μέσα από την εκτέλεση του ostinato με παλαμάκια ή κρουστά όργανα και των μικρών επαναλήψεών του, οι μαθητές αντιλαμβάνονται βιωματικά το ελλιπές μέτρο. Και σε αυτή την περίπτωση ο λόγος και η κίνηση κατέχουν σημαντική θέση καθώς οι μαθητές παράλληλα με την εκτέλεση του ostinato καλούνται αφενός να λένε τις συλλαβές που αντιστοιχούν σε αυτό και αφετέρου, σε επόμενη δραστηριότητα, καλούνται στα πλαίσια του αυτοσχεδιασμού και της συλλογικής δράσης να το αποδώσουν χορευτικά (*«Δοκίμασε τώρα να συνοδέψεις το τραγούδι παίζοντας το οστινάτο στο ταμπούρινο. Λέγε παράλληλα: του-μπα-του, του-μπα-του, του-μπα, του-μπα, του-μπα-τού»*)

Σύμφωνα με τον Αντωνάκη<sup>44</sup> μέσα στο Σύστημα Orff συναντάμε το ostinato τόσο ως λειτουργικό στοιχείο, όσο και ως συνοδεία, ρυθμική, μουσική ή κινητική. Έτσι, ένα κινητικό ostinato μπορεί να συνοδεύσει λεκτικές δραστηριότητες, ένα λεκτικό ostinato να ενδυναμώσει τη ρυθμική ανεξαρτησία του μουσικού αποτελέσματος, ένα τραγουδιστό ostinato να βοηθήσει στην κατανόηση μελωδικών γραμμών και τέλος, ένα οργανικό ostinato, μέσω ηχηρών κινήσεων ή κρουστών οργάνων (καθορισμένου ή ακαθόριστου τονικού ύψους), να στηρίξει ρυθμικές φράσεις, οργανικές μελωδίες και αφηγηματικό ή τραγουδισμένο λόγο.

Με αφορμή το παραδοσιακό αφρικανικό κομμάτι που χρησιμοποιείται για την εμπέδωση του ελλιπούς μέτρου, βλέπουμε ότι το υλικό διδασκαλίας αντλείται από διάφορα είδη μουσικής και χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα, κάτι το οποίο υπαγορεύεται από τις προσεγγίσεις των Kodaly, Dalcroze και Orff. Ωστόσο, και τα υπόλοιπα μουσικά κομμάτια που χρησιμοποιήθηκαν για την εμπέδωση των εννοιών που εξετάστηκαν σε αυτή την ενότητα περιέχουν στοιχεία άλλων πολιτισμών. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της συγκοπής και του αντιχρονισμού το υλικό που χρησιμοποιήθηκε προέρχονται από τον τσιγγάνικο και

---

<sup>44</sup>Αντωνάκης, 1996, σ.100.

βραζιλιάνικο μουσικό πολιτισμό αντίστοιχα («*Άκουσε δύο έργα Ελλήνων συνθετών, που έχουν δανειστεί στοιχεία από τη μουσική άλλων λαών ή πολιτισμών. Το πρώτο έργο έχει τίτλο “Ταμάρα-η αρχή του παραμυθιού”. Ο συνθέτης Νίκος Κυπουργός έχει βασιστεί για τη δημιουργία του σε μία τσιγγάνικη μελωδία. Το δεύτερο έργο είναι το τραγούδι “Η μπόσσα νόβα του ζαχαροπλαστέιου”. Ο συνθέτης έχει εμπνευστεί από το βραζιλιάνικο χορό μπόσσα νόβα”*»). Συνεπώς, είναι σαφές ότι και στην περίπτωση της επιλογής ρεπερτορίου η προσέγγιση των συγγραφέων έχει αντλήσει στοιχεία από τις μεθόδους των τριών σημαντικών μουσικοπαιδαγωγών Orff, Kodaly και Dalcroze, οι οποίες διέπονται από ελευθερία στις επιλογές αυτού που διδάσκει, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο υλικό που χρησιμοποιείται και στην προέλευσή του από το άμεσο περιβάλλον (γεωγραφικό, πολιτιστικό) των ατόμων στα οποία απευθύνεται, με όλες τις αναγκαίες παρεκκλίσεις, τροποποιήσεις και προσθήκες ενδεχομένως οι οποίες απαιτούνται<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Ανδρούτσος, Π., 1995

## Κεφάλαιο 5

### Συμπεράσματα

Στα προηγούμενα κεφάλαια έγινε μια προσπάθεια να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές του Δημοτικού έρχονται σε επαφή και εξοικειώνονται με το ρυθμό καθώς και με τις επιμέρους έννοιες που αυτός περιλαμβάνει, στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής. Βέβαια, δεδομένου ότι ως αποκλειστικό υλικό χρησιμοποιήθηκαν τα σχολικά συγγράμματα, είναι σαφές ότι ουσιαστικά στην παρούσα εργασία σκιαγραφήθηκε η γενικότερη κατεύθυνση που προτείνεται να ακολουθεί από τους καθηγητές. Το κατά πόσο ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται ο ρυθμός ακολουθεί τις προσεγγίσεις των σχολικών βιβλίων ή το πώς η διδασκαλία πραγματοποιείται στην πράξη είναι κάτι το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για μία νέα έρευνα. Συνεπώς, τα συμπεράσματα που παρουσιάζονται εδώ είναι σε θέση να απηχούν, σε συνδυασμό και με το ΔΕΠΠΣ, τις γενικότερες προθέσεις της Πολιτείας για τη διδασκαλία του ρυθμού στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι γενικότερα το υλικό διδασκαλίας, καθώς και οι προτάσεις που απευθύνονται στον εκπαιδευτικό, όπως παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια στην ουσία αποτελούν μια σύνθεση και περαιτέρω επεξεργασία κάποιων σημαντικών προσεγγίσεων της μουσικοπαιδαγωγικής, όπως των Kodaly, Dalcroze και Orff, οι οποίες εστιάζουν στην κίνηση, το λόγο, το παιχνίδι και την εκτέλεση του ρυθμού μέσω απλών κρουστών οργάνων.

Ιδιαίτερα κατά τις πρώτες τάξεις, οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά αναφορικά με το ρυθμό προέρχονται μέσα από διάφορες δημιουργικές εργασίες που προτείνονται από τα συγγράμματα, οι οποίες περιέχουν έντονα στοιχεία των μεθόδων των μουσικοπαιδαγωγών που προαναφέρθηκαν και οι οποίες επιτρέπουν στο παιδί μέσω της κίνησης, του λόγου και των κρουστών οργάνων να μιμείται μικρά ρυθμικά μοτίβα, χωρίς τεχνικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να μοιάζει με παιχνίδι και να ενθουσιάζει τα παιδιά.

Ακόμα και στις μεγαλύτερες τάξεις, ωστόσο, όπου πλέον η διδασκαλία εννοιών αποκτά σταδιακά βαρύτητα μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνονται τα βιβλία παρουσιάζονται ως ευχάριστα βοηθήματα για τους μαθητές, τα οποία είναι ταυτόχρονα και βιωματικά καθώς περιέχουν δραστηριότητες που το βοηθούν να αυτοεκφραστεί και να επικοινωνήσει. Έτσι, η προσέγγιση συγκεκριμένων εννοιών, όπως για παράδειγμα οι σχέσεις μεταξύ των ρυθμικών αξιών ή οι απλοί/μεικτοί ρυθμοί, με ποικίλα μέσα όπως η κίνηση, ο λόγος, η οπτικοποίηση του κλπ καθιστούν ευκολότερη την αφομοίωση τους καθώς η γνώση λαμβάνεται μέσω διαφορετικών αλλά εξίσου δυνατών ερεθισμάτων.

Όπως είδαμε, τα παραπάνω μέσα δεν έχουν χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα το ένα από το άλλο αλλά εμπλέκονται δημιουργικά, κάτι το οποίο έχει ως αποτέλεσμα η ικανότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται σε διάφορα ρυθμικά μοτίβα (αρχικά απλά και στη συνέχεια πιο σύνθετα) να αναπτύσσεται σταδιακά μέσα σε ένα ελκυστικό περιβάλλον. Έτσι, όπως είδαμε, οι θεματικές ενότητες σε όλες τις περιπτώσεις είναι εμπλουτισμένες με εναλλαγές στον τρόπο προσέγγισης των ζητημάτων που εξετάζονται, κάτι το οποίο βοηθάει στο να αποφεύγεται η δημιουργία κορεσμού και στασιμότητας. Ο συνδυασμός διαφορετικών μέσων προσέγγισης (κίνηση, λόγος, όργανα κλπ) έχει ως αποτέλεσμα γενικότερα το μάθημα της μουσικής να μην έχει την κλασική μορφή του «μαθήματος», δίνοντας, μεταξύ άλλων, την ευκαιρία για απόκτηση βιωματικών εμπειριών που θα βοηθήσουν στην αφομοίωση σημαντικών εννοιών.

Με αφορμή την παραπάνω αναφορά περί απόκτησης βιωματικών εμπειριών, αυτό που προέκυψε από τη μελέτη των συγγραμμάτων είναι το γεγονός ότι οι συγγραφείς έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών αναφορικά με το ρυθμό ενώ παράλληλα, βασιζόμενοι στη βιωματική σχέση που συνδέει το ρυθμό με τα παιδιά, έχει πραγματοποιηθεί μια προσπάθεια οι μαθητές να αποκτήσουν επιπρόσθετες βιωματικές εμπειρίες, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις έχουν χρησιμοποιηθεί ως «εισαγωγή» για τη διδασκαλία θεμελιωδών εννοιών γύρω από το ρυθμό, με τις οποίες οι μαθητές δεν είχαν έρθει ακόμα σε συστηματική επαφή. Ειδικότερα, πέραν από τη βιωματική προσέγγιση του ρυθμού μέσω του καθημερινού λόγου, του παιχνιδιού κλπ, αυτό που παρατηρείται, επίσης, είναι η χρήση παραλληλισμών βιωματικού χαρακτήρα για την κατανόηση καινούριων προς τα παιδιά. Χαρακτηριστικά παραδείγματα η χρήση του τρένου και των βαγονιών για τη διδασκαλία του χωρισμού σε μέτρα ενός μουσικού κομματιού καθώς και οι χτύποι της καρδιάς για την εξοικείωση με την έννοια του σταθερού παλμού.

Συνδυαστικά με τη βιωματική προσέγγιση, παρούσα είναι και η άμεση διδασκαλία, ειδικά από την Γ' Δημοτικού κι έπειτα. Ειδικότερα, η προφορική καθοδήγηση του διδάσκοντα προτείνεται σε κάθε περίπτωση: τόσο κατά την εισαγωγή σε καινούριες έννοιες όσο και αφότου πραγματοποιηθεί η βιωματική προσέγγιση διαφόρων ζητημάτων, προκειμένου τα παιδιά να αφομοιώσουν αυτά που γνώρισαν βιωματικά. Από τα διάφορα αποσπάσματα που παρατέθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια από τα βιβλία του καθηγητή, είναι σαφές ότι από άποψη «μεθοδολογίας», το δίπτυχο που κυριαρχεί είναι ο συνδυασμός άμεσης διδασκαλίας και βιωματικής προσέγγισης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρουσιάσει την ύλη βήμα-βήμα και να διασφαλίσει την κατανόησή της από τους μαθητές παρεμβάλλοντας σε κατάλληλα σημεία ασκήσεις βιωματικής εμπέδωσης, ατομικές εργασίες και δραστηριότητες ομαδικής συνεργασίας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνδυασμού βιωματικής προσέγγισης και άμεσης διδασκαλίας είναι η περίπτωση της εξοικείωσης των παιδιών με τη σημειογραφία του ρυθμού, όπου επιδιώκεται πρώτα το παιδί να αποκτήσει αρκετές βιωματικές εμπειρίες κι

έπειτα ο δάσκαλος καλείται να διδάξει ζητήματα όπως ονομασίες των ρυθμικών αξιών, συμβολισμός κλπ. Πάνω στο ζήτημα της σημειογραφίας, αξίζει να συνοψίσουμε τις γενικότερες κατευθύνσεις που έχουν δοθεί. Αυτό που καταρχήν πρέπει να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι πρώτα εξασφαλίζεται ότι το παιδί έχει εξασκήσει αρκετά το «αυτί» του, δηλαδή έχει αποκτήσει αρκετές εμπειρίες ενεργητικής ακρόασης, και ύστερα πραγματοποιείται η πρώτη προσπάθεια καταγραφής του ρυθμού, κάτι το οποίο συνάδει με τις θεωρίες των Kodaly, Orff και Dalcroze. Ο Orff υπογράμμισε ότι το να μάθουν τα παιδιά την κλασική μουσική σημειογραφία, πριν μάθουν να εκφράζονται με τη μουσική, είναι σαν να διδάσκονται ανάγνωση, ενώ δεν μπορούν να εκφραστούν με τη γλώσσα τους. Θα πρέπει να τονιστεί, βέβαια, ότι η αναγκαιότητα ύπαρξης σημειογραφίας είναι επιτακτική, τόσο για πρακτικούς όσο και για παιδαγωγικούς λόγους. Όχι μόνο κατακτούν τη γνώση ενός σημαντικού εργαλείου για την περαιτέρω ενασχόληση με τη μουσική, αλλά και αν καταφέρουν να απεικονίσουν έναν ηχητικό τους αυτοσχεδιασμό, τότε μπορούν να τον ξαναπαίξουν, αναπτύσσοντας έτσι την αφαιρετική τους ικανότητα και μνήμη κάνοντας ακόμη παράλληλα μια πρώτη γνωριμία με το χώρο της σύνθεσης. Έτσι, η ανάγκη για την καταγραφή του ρυθμού αλλά και της μουσικής εν γένει, οδηγεί αρχικά σε πειραματισμούς εναλλακτικών σημειογραφιών και στη συνέχεια στη χρήση πενταγράμμου.

Οι πρώτες «παρτιτούρες» που παρουσιάζονται στα παιδιά δεν περιλαμβάνουν τα καθιερωμένα μουσικά σύμβολα, αλλά διάφορα σύμβολα, όπως εικόνες, σχήματα, γραμμές, γραφικές παραστάσεις κτλ., δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να προτείνουν και τους δικούς τους τρόπους για το συμβολισμό της μουσικής. Όπως υποστηρίζουν, οι Durrant & Welch, κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα θετικό καθώς η δημιουργία προσωπικών μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων είναι αποτελεσματική, ενδιαφέρουσα και ταυτόχρονα προκλητική<sup>46</sup>. Παράλληλα ο μαθητής εισάγεται στη λογική, ότι αυτό που ακούγεται μπορεί με κάποιο τρόπο να παριστάνεται και οπτικά.

Έως και τη Β΄ Δημοτικού, ο βασικός στόχος ως προς τη σημειογραφία είναι η κωδικοποίηση και η καταγραφή της μουσικής με ποικίλους τρόπους από τα παιδιά ενώ από την Τρίτη τάξη επιδιώκεται η γνωριμία των παιδιών με τη συμβατική σημειογραφία. Αυτό που είδαμε είναι το ότι ακολουθείται η αρχή που αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο: ο ήχος πριν το σύμβολο. Δηλαδή, σε κάθε περίπτωση επιδιώκεται οι μαθητές πρώτα να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με κάποια έννοια (πχ ρυθμική αξία, παύση, παρεστιγμένο) κι έπειτα να διδαχθούν πως αυτή καταγράφεται. Παρακολουθώντας κυρίως τις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τα συγγράμματα των δύο τελευταίων τάξεων, αυτό που προκύπτει είναι ότι ο στόχος εν τέλει είναι οι μαθητές να φύγουν από το δημοτικό με τη δυνατότητα να μπορούν να παρακολουθήσουν μια απλή παρτιτούρα γραμμένη σε

---

<sup>46</sup> Durrant C. & Welch G. (1995)



πεντάγραμμο, έχοντας την ικανότητα να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν στις ρυθμικές αξίες, τα διάφορα μέτρα και τις ενδείξεις ρυθμικής αγωγής.

Βλέπουμε ότι στην περίπτωση της σημειογραφίας, όπως είναι φυσικό άλλωστε, σε κάθε τάξη έχουν τεθεί στόχοι ανάλογα με τις εμπειρίες και τις ικανότητες των παιδιών. Αυτό είναι κάτι το οποίο παρατηρείται γενικότερα στη διδασκαλία του ρυθμού. Αυτό που προκύπτει από τα προηγούμενα κεφάλαια είναι ότι τόσο η προτεινόμενη ύλη όσο και οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην εμπέδωσή της από ένα σημείο κι έπειτα χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες «απαιτήσεις», κάτι το οποίο είναι απολύτως φυσιολογικό και εντάσσεται στη γενικότερη κατεύθυνση που παρατηρείται για συνεχή διαβάθμιση των στόχων και των «δυσκολιών» στις διδακτικές ενότητες από τάξη σε τάξη.

Με αφορμή, λοιπόν, την παραπάνω παρατήρηση αλλά και κάποια αποσπάσματα από το βιβλίο του εκπαιδευτικού που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενες ενότητες, αξίζει να αναδειχθεί το γεγονός ότι το βιβλίο του εκπαιδευτικού για τις δύο τελευταίες τάξεις, περιέχει αναλυτική περιγραφή κάθε σχεδίου διδασκαλίας και ειδικότερα κάθε προτεινόμενης δραστηριότητας. Επιπλέον, μελετώντας τα σχετικά συγγράμματα, είναι φανερό η παρουσία πολυάριθμων συμβουλών προς τους διδάσκοντες, ειδικά για περιπτώσεις συνδυαστικών δραστηριοτήτων οι οποίες απαιτούν συνδυασμό διαφόρων δεξιοτήτων των παιδιών και κοινή συνύπαρξή τους.

Λόγω της αυξανόμενης δυσκολίας στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι συγγραφείς έχουν εντάξει αρκετές δραστηριότητες αξιολόγησης, προκειμένου αφενός ο διδάσκων να επιβεβαιώσει ότι οι μαθητές έχουν αφομοιώσει σωστά όσα έχουν διδαχθεί έτσι ώστε να προχωρήσει η διδασκαλία και αφετέρου να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να «εξασκούν» συνεχώς αυτά που έχουν διδαχθεί ώστε να εξοικειώνονται περισσότερο κυρίως με σχετικά πολύπλοκες έννοιες. Όπως προκύπτει από τα κεφάλαια που προηγήθηκαν, η αξιολόγηση δεν πραγματοποιείται με τις κλασικές μεθόδους, οι οποίες ακολουθούνται κατά κύριο λόγο στα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα. Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση έχει άμεση σχέση με τους στόχους που τίθενται σε κάθε διδακτική ενότητα και μπορούν να πάρουν είτε γραπτή μορφή, είτε προφορική είτε να πραγματοποιηθούν υπό τη μορφή συζήτησης, παρατήρησης και ανατροφοδότησης πληροφοριών. Ειδικότερα για το θέμα του συμβολισμού των ρυθμού αλλά και για τις σχέσεις μεταξύ των ρυθμικών αξιών, οι δραστηριότητες αξιολόγησης είναι αρκετές, κάτι το οποίο, είναι απολύτως φυσιολογικό δεδομένου ότι πάνω στις συγκεκριμένες έννοιες βασίζεται η διδασκαλία των περαιτέρω εννοιών που θα διδαχθούν οι μαθητές. Ένας ακόμη βέβαια λόγος είναι ότι εδώ η αξιολόγηση είναι πιο εύκολη και ακριβής σε σχέση με κάποιες άλλες δραστηριότητες, όπως π.χ. την απόδοση ρυθμικών σχημάτων με κινήσεις. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι συγγραφείς, οι δραστηριότητες αξιολόγησης στοχεύουν στην

καλύτερη ανάπτυξη και κατανόηση των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων όσο και στην καλύτερη εφαρμογή της κάθε διδακτικής ενότητας<sup>47</sup>.

Αυτό που είδαμε έντονα στα προηγούμενα κεφάλαια είναι το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχουν ζητήματα τα οποία επανέρχονται διαρκώς με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Αυτό παρατηρείται όχι μόνο κατά τη διάρκεια της ίδιας τάξης αλλά κυρίως από τάξη σε τάξη. Κάτι τέτοιο, παρόλο που όπως αναφέρθηκε προηγουμένως εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της απόπειρας για καλύτερη εμπέδωση ορισμένων θεμάτων, θα μπορούσε σε ορισμένες περιπτώσεις να αποδοθεί και στο γεγονός ότι υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές ομάδες οι οποίες έχουν συγγράψει τα βιβλία. Στο βαθμό που η συγκεκριμένη τακτική αποτελεί επίσημη επιλογή, θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναδεικνύουν αυτήν την αυξανόμενη δυσκολία, κυρίως να μην έχει το παιδί την αίσθηση ότι διδάσκεται συνεχώς τα ίδια πράγματα, γεγονός που μπορεί να το οδηγήσει σε αδιαφορία. Σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσε να μελετηθεί ακόμη και το κατά πόσο επηρεάζει τον εκπαιδευτικό το γεγονός ότι από τάξη σε τάξη, δεν ακολουθείται η ίδια μεθοδολογία και ο ίδιος τρόπος οργάνωσης της παρουσίασης των στοιχείων διδακτικής που παρέχονται στον εκπαιδευτικό. .

Επανερχόμενοι στο ζήτημα του ρυθμού και της αξιολόγησης, δεδομένης της άρρηκτης σχέσης μουσικής-μαθηματικών, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σε αρκετές δραστηριότητες αξιολόγησης αλλά και στα πλαίσια της συστηματικής προσέγγισης διαφόρων εννοιών σημαντική θέση έχουν τα μαθηματικά, από τα οποία προέρχονται σημαντικές έννοιες όπως όπως η διάταξη των μουσικών φθόγγων σε σειρές, οι υποδιαίρεσεις της διάρκειας των μουσικών φθόγγων και η χρήση αριθμητικών ενδείξεων στο μέτρο. Σε αυτές, κυρίως, τις περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε μια μαθηματική προσέγγιση (πέραν της βιωματικής) η οποία έθεσε τη διδασκαλία σε ένα πιο συστηματικό επίπεδο. Βέβαια, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι η σχέση μαθηματικών και μουσικής είναι αμφίπλευρη. Με την εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας και την εφαρμογή της θεωρίας στη μουσική πράξη, οι μαθητές εμπνέδωνουν βιωματικά βασικές μαθηματικές έννοιες, μαθαίνουν να επικοινωνούν με ένα νέο σύστημα συμβόλων και εσωτερικεύουν οπτικές και ηχητικές αναπαραστάσεις.

Ένα άλλο ζήτημα το οποίο αξίζει να θιχτεί είναι το θέμα του μουσικού ρεπερτορίου που προτείνεται από τους συγγραφείς για τη διδασκαλία του ρυθμού αλλά και γενικότερα, το οποίο, όπως είδαμε, χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Τα διαφορετικά ακούσματα, πέραν από τον στόχο για γνωριμία των μαθητών με διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς και τον εμπλουτισμό των μουσικών ακουσμάτων, σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται ως βασικό μέσο για τη γνωριμία των παιδιών με έννοιες – στην προκειμένη περίπτωση με

---

<sup>47</sup>Βιβλίο Δασκάλου, Γ' και Δ' Δημοτικού, σελ. 9

έννοιες γύρω από το ρυθμό- μέσα από διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα. Παράλληλα με αυτό, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ανταποκρίνονται ψυχοκινητικά σε πολύπλοκους ρυθμούς και ρυθμικά σχήματα (πχ μέσω ελληνικών παραδοσιακών τραγουδιών γνωρίζουν τους μεικτούς ρυθμούς). Επιπλέον, μέσα από τη διδασκαλία των διαφόρων μέτρων καθώς και της ρυθμικής αγωγής οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ελληνική παραδοσιακή μουσική αλλά και με μουσικές άλλων μουσικών πολιτισμών (είδαμε για παράδειγμα την περίπτωση αφρικανικών παραδοσιακών κομματιών, βραζιλιάνικων κλπ). Σημαντικό θα πρέπει να θεωρηθεί ότι οι μεικτοί ρυθμοί της παραδοσιακής μουσικής εισάγονται σχετικά νωρίς, πράγμα που οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές έχουν μια σχετική εξοικείωση με αντίστοιχα ακούσματα.

Μέσω των διαφόρων μουσικών κομματιών που αναπαράγονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δίνεται, παράλληλα η δυνατότητα στα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν πάνω στα διάφορα ρυθμικά σχήματα είτε μέσω της κίνησης-χορού είτε με άλλα μέσα όπως είναι τα κρουστά όργανα. Γενικότερα, ο αυτοσχεδιασμός είναι κάτι που επιδιώκεται σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και δεν περιορίζεται μόνο στον αυτοσχεδιασμό πάνω σε μουσικά ακούσματα. Σε αυτή την κατεύθυνση σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος, όπως είδαμε στις «οδηγίες» των συγγραφέων, καλείται να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα του κάθε παιδιού, δίνοντάς του ευκαιρίες και δημιουργώντας καταστάσεις που παραπέμπουν σε αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες.

Και στην περίπτωση του αυτοσχεδιασμού είδαμε ότι οι «απαιτήσεις» παρουσιάζουν μια αυξανόμενη διακύμανση από τάξη σε τάξη. Για παράδειγμα, στις πρώτες τάξεις οι μαθητές καλούνταν απλά να αυτοσχεδιάσουν με το σώμα τους διάφορα ρυθμικά σχήματα που ακούν ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις οι καλούνταν να δημιουργήσουν τα δικά τους ρυθμικά σχήματα βασιζόμενοι στις νέες γνώσεις που έχουν αποκτήσει (ρυθμικές αξίες, διάφορα απλά και μεικτά μέτρα) κλπ. Από ένα σημείο και μετά, όταν έχουν λάβει αρκετές γνώσεις, τα παιδιά καλούνται να καθορίζουν τα ίδια τη μορφή και το περιεχόμενο της σύνθεσης που έχουν δημιουργήσει αυτοσχεδιάζοντας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο δάσκαλος καλείται να παρωθεί τα παιδιά να αυτενεργούν, να πειραματίζονται και να ακούνε ενεργητικά κατά τη διάρκεια μιας αυτοσχεδιαστικής εμπειρίας, ώστε να προβαίνουν τελικά σε γόνιμη κριτική, όταν αυτή (η εμπειρία) τελειώνει, κάτι που αναπτύσσει την αισθητική κρίση τους. Άλλωστε, η ανάπτυξη μιας νέας μουσικής ιδέας, μέσω του αυτοσχεδιασμού και η εξέλιξη και η βελτίωσή της από τους ίδιους τους δημιουργούς της (τα παιδιά) είναι κάτι πολύ σημαντικό. Είναι από τους καλύτερους τρόπους για να αναπτυχθούν και να λειτουργήσουν οι μουσικές δημιουργικές ικανότητες του ανθρώπου<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup>Ανδρούτσος, 1995, σ.118.

Παράλληλα, αυτό που παρατηρείται έντονα στις προτεινόμενες δραστηριότητες είναι μια προσπάθεια οι μαθητές να εξοικειωθούν με την ταυτόχρονη συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους στην ταυτόχρονη απόδοση ρυθμικών σχημάτων, έχοντας ως αφετηρία το παιχνίδι και ειδικότερα τα ομαδικά παιχνίδια, με τα οποία είναι ήδη εξοικειωμένα. Έτσι, σταδιακά τα παιδιά εξοικειώνονται με τη συλλογική εκτέλεση του ρυθμού είτε μέσω της φωνής είτε μέσω μουσικών οργάνων, κάτι το οποίο αποτελεί τη βάση για τις πρώτες απόπειρες γνωριμίας των παιδιών με την έννοια της ενορχήστρωσης.

Αυτές οι συμμετοχικές δραστηριότητες που προαναφέρθηκαν, οι οποίες αποτελούν θεμελιώδεις δραστηριότητες στη μέθοδο Orff, περιέχουν σε μεγάλο βαθμό και την έννοια της μίμησης, καθώς, ειδικά όταν οι μαθητές καλούνται να εκτελούν το ίδιο ρυθμικό σχήμα, έστω και ασυνείδητα, «μιμούνται» κινήσεις και ακούσματα που προέρχονται από τους συμμαθητές τους (ή το δάσκαλό τους). Γενικότερα, η μίμηση κατέχει σημαντική θέση στη γενικότερη διδασκαλία, όπως είδαμε. Αυτό που πρέπει να σημειώσουμε είναι ότι παρατηρήθηκαν δύο τύποι μίμησης: η ταυτόχρονη μίμηση και η μίμηση από μνήμης.

Όσον αφορά τη ταυτόχρονη μίμηση, είδαμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις προτείνεται ο δάσκαλος να καλέσει τα παιδιά να αναπαράγουν κάποιο ρυθμικό μοτίβο ταυτόχρονα με αυτόν. Δηλαδή το ερέθισμα (το παίξιμο του δασκάλου) και η απόκριση υφίστανται ταυτόχρονα). Αυτό είναι φανερό ειδικά στα πρώτα στάδια της διδασκαλίας και βοηθάει τα παιδιά να εξελίξουν και να αναπτύξουν τη μουσικότητα, τη δημιουργικότητα και την παρατηρητικότητά τους. Στην ταυτόχρονη μίμηση, το ερέθισμα και η απόκριση υφίστανται ταυτόχρονα. Αναφορικά με τη μίμηση από μνήμης, τα παιδιά καλούνται να απομνημονεύσουν τα ερεθίσματα που λαμβάνουν (είτε από το δάσκαλο είτε από κάποιο μουσικό κομμάτι που ακούν) και να το αποδώσουν έτσι ακριβώς όπως το άκουσαν. Αυτή η διαδικασία έχει μεγάλη σημασία γιατί βοηθά στην εδραίωση και ανάπτυξη τονικής και ρυθμικής μνήμης<sup>49</sup>.

Κλείνοντας, θα πρέπει να πούμε ότι η διδασκαλία του ρυθμού αλλά και της μουσικής γενικότερα, δεν εστιάζει στην αποσπασματική προσέγγιση της γνώσης και στη στεία απομνημόνευση. Αντιθέτως, ακόμη και κατά τη διδασκαλία καινούριων και σχετικά πολύπλοκων εννοιών, δίνονται δυνατότητες για ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, παρέχονται περιθώρια αυτονομίας στο διδάσκοντα, προκειμένου εκείνος να οργανώσει τη διδασκαλία του, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις ικανότητες και τις εμπειρίες κάθε παιδιού ή ομάδας παιδιών. Αυτή η αυτονομία που παρέχεται στους δασκάλους θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για επέκταση της παρούσας εργασίας στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι που καλούνται να διδάξουν τη μουσική στο δημοτικό, και κατ' επέκταση το ζήτημα του ρυθμού, συνδυάζουν τα περιεχόμενα των βιβλίων

---

<sup>49</sup>Αντωνακάκης, 1996, σ.92.

με τις δικές τους προσωπικές προσεγγίσεις. Άλλωστε, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, πέρα από το περιεχόμενο των συγγραμμάτων που αυτό περιλαμβάνει, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>50</sup>. Ειδικά τα τελευταία χρόνια, όπου οι απαιτήσεις του μαθήματος της μουσικής είναι ιδιαίτερα αυξημένες, όπως είδαμε και στα προηγούμενα κεφάλαια, η διδασκαλία του μαθήματος απαιτεί δάσκαλο με ειδικές μουσικές γνώσεις, κάτι το οποίο, άλλωστε εφαρμόζεται πλέον.

Τέλος, σε πιθανή μελλοντική μελέτη, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να παρουσιαστεί το κατά πόσο όσα οι συγγραφείς προτείνουν είναι εφαρμόσιμα στην πράξη, δεδομένων των διαθέσιμων ωρών διδασκαλίας και άλλων παραγόντων οι οποίοι ενδεχομένως να αποτελούν εμπόδιο στην πολύπλευρη προσέγγιση του ζητήματος του ρυθμού, όπως αυτή παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας.

---

<sup>50</sup> Σταύρου, 2009

**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Ανδρούτσος, Π.,(1995).** *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής.Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze.* Αθήνα, Orpheus
- Αντωνακάκης, Δ., (1996).** *Carl Orff 1895 -1982.* Ηράκλειο: Orfefs
- Αποστολίδου, Κ., Ζεπάτου, Χ., (2007).** Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Αποστολίδου, Κ., Ζεπάτου, Χ., (2007).** Βιβλίο Μουσικής Δασκάλου Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Αποστολίδου, Κ., Ζεπάτου, Χ., (2007).** Τετράδιο Μουσικής Μαθητή Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Αργυρίου, Μ. , Μαγαλιού Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., (2010).** Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Α΄ Τάξης Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Αργυρίου, Μ. , Μαγαλιού Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., (2010).** Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Β΄ Τάξης Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Αργυρίου, Μ. , Μαγαλιού Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., (2010).** Βιβλίο Μουσικής Δασκάλου Α΄ και Β΄ Τάξης Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Αργυρίου, Μ. , Μαγαλιού Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., (2010).** Τετράδιο Εργασιών Μουσικής Α΄ Τάξης Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Αργυρίου, Μ. , Μαγαλιού Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., (2010).** Τετράδιο Εργασιών Μουσικής Β΄ Τάξης Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Αρζιμανόγλου, Λ. Απρίλης – Μάης – Ιούνης (1988).** Μουσικοκινητική και Ρυθμική Αγωγή, Μέθοδος Dalcroze. Χορός (5),43-45
- Γρηγορίου, Μ. (1994).** *Μουσική για παιδιά και έξυπνους μεγάλους,* Τόμος Α΄, εκδόσεις Νεφέλη
- Θεοδωρακοπούλου,Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ.Α, Σπετσιώτης, Ι., (2007).** Βιβλίο Μουσικής Μαθητή Ε΄ Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Θεοδωρακοπούλου,Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ.Α, Σπετσιώτης, Ι., (2007).** Βιβλίο Μουσικής Δασκάλου Ε΄ Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Θεοδωρακοπούλου,Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ.Α, Σπετσιώτης, Ι., (2007).** Τετράδιο Εργασιών Μουσικής Μαθητή Ε΄ Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Θεοδωρίδης, Ν. (2000, β΄ έκδοση).** Τραγουδοπαιχνίδια. Θεσσαλονίκη: Ο ίδιος.

- Καραδήμου – Λιάτσου, Π. (2003).** Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Αθήνα: Orpheus
- Καρτασίδου, Λ. (2004, α' έκδοση).** Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καφιμάνη, Μ., Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., (2007)** Βιβλίο Μουσικής Μαθητή ΣΤ' Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Καφιμάνη, Μ., Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., (2007)** Βιβλίο Μουσικής Δασκάλου ΣΤ' Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Καφιμάνη, Μ., Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., (2007)** Τετράδιο Εργασιών Μουσικής Μαθητή ΣΤ' Δημοτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Κεφάλου-Χορς, Ε. (2001).** *Ρυθμική Το χρονικό της ρυθμικής: Σύστημα και μέθοδος διδασκαλίας*, Αθήνα, Orpheus
- Μαγαλιού, Μ., & Πατσαντζόπουλος, Κ. (2002).** Παρουσίαση του νέου Διαθεματικού Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής με επικέντρωση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία και η σχέση του με τις κυριότερες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις (Kodaly, Orff, Dalcroze), Μουσική Εκπαίδευση, 11, (3),299-309
- Μαγαλιού, Μ. (2007).** Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις (Διδακτορική διατριβή). Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Μακροπούλου, Ε. και Βαρελάς, Δ., (2001).** *Μουσική – Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*, Εκδόσεις Fagotto
- ΟΞΛΥ, Κ. (1997).** Παιχνίδια Στην Τάξη ή Στην Αυλή (απόδοση Ι. Κουτσόγιωργα), Πατάκης, Αθήνα.
- Παπαδέλης, Γ. (2007).** *Ζητήματα αντίληψης του μουσικού ρυθμού*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαζαρής, Α. Χρ., Κωτσόγιαννη, Β. Ηρ. (2007).** Ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και τα νέα διδακτικά πακέτα Μουσικής
- Σέργη, Λ., (1995).** Προσχολική Μουσική Αγωγή. Αθήνα: Gutenberg
- Στάμου Λ., (2004).** Η επίδραση της διδασκαλίας με τη μέθοδο Suzuki και των προσχολικών μουσικών εμπειριών στη μεταβαλλόμενη μουσική δεκτικότητα και στα εκτελεστικά επιτεύγματα αρχάριων μαθητών εγχόρδων της μεθόδου Suzuki), *Μουσικοπαιδαγωγικά, Τεύχος 1, 2004, σ.σ 6-33*
- Σταύρου, Ι., (2009).** Η διδασκαλία της μουσικής στα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007), Αθήνα, Gutenberg

**Χειμωνά, Μ., (2008).** Η μουσική ως μέσο κοινωνικών σχέσεων στο Νηπιαγωγείο. Πανεπιστήμιο Πατρών

**Hargreaves D.(1986/2004).** Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής, Cambridge University Press, Εκδ.Fagotto

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

**Dowling, J. & Harwood, D. (1986).** Music Cognition. London: Academic Press

**Durrant C. & Welch G. (1995)** Making Sense of Music. London, Cassell

**FRAZEE, J., KREUTER, K. (1987),** Discovering Orff: A Curriculum For Music Teachers, Schott, New York.

**Fletcher, P., (1987).** Education and Music, Oxford University Press

**Parncutt, R. (1994).** A Perceptual Model of Pulse Saliency and Metrical Accent in Musical Rhythms. Music Perception, 11 (4), 409-464.

### ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

**Αντωνακάκης, Δ., (2006).** Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες ORFF ως μέσο υποστηρικτικής παρέμβασης στην εξελικτική ανάπτυξη των παιδιών. Διαθέσιμο: [http://www.peemde.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=306&Itemid=74](http://www.peemde.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=306&Itemid=74)

**Θεοδωράκου, Κ.,** Αντίληψη του ρυθμού και απόδοσή του με κίνηση, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΤΕΦΦΑΑ, διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.epfanh.gr/pdf%2018%20-1%209/1%2011%20-22%20THEODORKAKOU.pdf>

**Παπαδέλης, Γ. ,** Χαρακτηριστικά της αντίληψης του χρόνου στη μουσική, Διαθέσιμο Ηλεκτρονικά: <http://users.auth.gr/~papadeli/PUBLICATIONS/Sinapsis%20Dec08.pdf>

**ΔΕΠΠΣ Μουσικής:**

[http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps\\_Mousikis.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf)



