

Αναπτύσσοντας τη μουσική κατανόηση μέσα από δραστηριότητες κίνησης

Μαρία Παπαζαχαρίου – Χριστοφόρου
Λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
m.papazachariou@euc.ac.cy

Η κίνηση αποτελεί ουσιαστικό συστατικό της μουσικής ανάπτυξης. Η αντίληψη και κατανόηση της μουσικής σε όλο της το φάσμα διαπερνά το ανθρώπινο σώμα, το οποίο συμμετέχει αδιαμφισβήτητα σε κάθε μουσική εμπειρία. Τα παιδιά σε όλους τους πολιτισμούς εμφανίζουν φυσική ροπή στην κίνηση την οποία χρησιμοποιούν στο αυθόρμητο μουσικό τους παιχνίδι για να εκφραστούν, να κοινωνικοποιηθούν και να ψυχαγωγηθούν. Η έρευνα στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής επισημαίνει ότι η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων κίνησης στη διαδικασία μουσική μάθησης προάγει τη μουσική κατανόηση και μετατρέπει τη μουσική εμπλοκή σε ευχάριστη και απολαυστική εμπειρία για τα παιδιά. Η παρούσα περίληψη εξετάζει τη σημασία της κίνησης στη διαδικασία μουσικής μάθησης και υποστηρίζει την αξία της στην ανάπτυξη της μουσική κατανόησης, παραθέτοντας πρακτικές εισηγήσεις που εξελικτικά αναπτύσσουν τις κινητικές δεξιότητες. Η ένταξη της κίνησης φαίνεται να αποτελεί ουσιαστική μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση για την αντίληψη του ρυθμού, και ενθαρρύνει την εκτέλεση μουσικής με εκφραστικότητα.

Λέξεις κλειδιά: κίνηση, μουσική κατανόηση, ρυθμική ανάπτυξη, μουσική έκφραση

Developing musical understanding through movement: Nobody should have to sit still when there's music. It "moves" and it make you move!

Maria Papazachariou – Christoforou
Lecturer of Music Education, European University Cyprus
m.papazachariou@euc.ac.cy

Movement is essential to musical development, for whenever one performs or listens to music with comprehension. Children in all cultures love to move and naturally get engaged in musical activities that involve body movement. In that way children express and entertain themselves musically. In this article I will discuss findings of seminal studies done in music classrooms that confirm the importance of the use of movement to enhance musical understanding. Furthermore I will present curricula considerations on how movement could be implemented in the learning setting. The use of movement in the learning context is considered a fundamental approach that provides necessary experience leading to steadier beat, to the improvement of rhythmic skills and to expressive and comprehensive music making.

Keywords: movement, musical understanding, rhythmic development, expressive music making

Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο επιχειρείται η παρουσίαση της άρρηκτης σχέσης της μουσικής και της κίνησης, όπως και η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης κινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο μουσικής μάθησης (κυρίως στη νηπιακή ηλικία) για τη μουσική ανάπτυξη του ατόμου. Αναφέρεται ο καθοριστικός ρόλος της χρήσης της κίνησης για την ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης, μέσα από αποτελέσματα ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα, και εν κατακλείδι παρατίθενται εισηγήσεις πρακτικών εφαρμογών ένταξης της κίνησης στη διαδικασία μουσικής μάθησης με βάση τη θεωρία *Music Learning Theory* του Edwin E. Gordon και την εξέταση των πτυχών κίνησης από τον Rudolf Von Laban.

Η σημασία της κίνησης στη μουσική ανάπτυξη του ατόμου έχει απασχολήσει σοβαρά το χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις μουσικής μάθησης, ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, θέτουν την κίνηση στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η εδραίωση της ενσωμάτωσης της κίνησης στη διαδικασία μουσικής μάθησης, έχει γίνει σταδιακά με αφετηρία το τέλος του 19ου αιώνα, όταν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις μάθησης ξεκίνησαν πλέον να αντικαθίστανται με παιδοκεντρικές προσεγγίσεις.

Στη σημερινή πραγματικότητα η μουσική παιδαγωγική αναγνωρίζει ότι η κίνηση αποτελεί ουσιαστικό «συστατικό» της μουσικής ανάπτυξης και γι' αυτό η ενσωμάτωσή της στα διαφορετικά μουσικά πλαίσια μάθησης θεωρείται απαραίτητη (Campbell, 1991). Πληθώρα επιστημόνων επισφραγίζουν την αναγκαιότητα ένταξης της κίνησης στο μάθημα μουσικής στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Achilles, 1991· Andress, 1991· Metz, 1989· Moog, 1976· Sims, 1985· Σέργη, 1982). Σημαντική διαφαίνεται επίσης και η επέκταση χρήσης της κίνησης και σε άλλα προγράμματα μουσικής μάθησης, όπως οργανικά και φωνητικά σύνολα (Cheek, 1979· Conway, 2003· Gordon, 1997· Westervelt, 2002).

Ακολούθως θα γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή που αφορά την ένταξη της κίνησης στο μάθημα της μουσικής, έπειτα θα αναφερθούν αποτελέσματα σημαντικών ερευνών που υποστηρίζουν τη δυνατότητα χρήσης κινητικών δραστηριοτήτων για ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης και τέλος θα απαριθμηθούν προτάσεις βαθμιαίας ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων.

Κίνηση και μουσική εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή

Τα παιδιά από τη γέννησή τους λατρεύουν να κινούνται, και η γνωστική τους ανάπτυξη υποστηρίζεται από τις κινητικές δεξιότητες που αναπτύσσουν (Neil, 1990). Οι πρώτες μουσικές αποκρίσεις των παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας εμπεριέχουν ελεύθερες και αυθόρμητες κινήσεις τις οποίες απολαμβάνουν. Οι Piaget (1952) και Bruner (1969) μέσα από τις θεωρίες τους στην ψυχολογία της μάθησης, υποστηρίζουν πως η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στα πρώιμα στάδια έχει ως αφετηρία την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες διαμορφώνουν την τροχιά της μαθησιακής διαδικασίας (Swanwick & Runfola, 2002). Κατά τον Σταυρίδη (1994) η κίνηση αποτελεί αδιαμφισβήτητο τρόπο έκφρασης, διασκέδασης, εκτόνωσης και ενθαρρύνει την ολόπλευρη ανάπτυξη της αντίληψης.

Η σημερινή χρήση της κίνησης στη μουσική εκπαίδευση έχει εδραιωθεί στις αρχές του 20ού αιώνα. Οι συντηρητικές φιλοσοφικές αντιλήψεις των θεωρητικών μουσικής μάθησης Earhart, Giddings, Kwalwasswer και Seashore, για τη μη αναγκαία χρήση της κίνησης στη ρυθμική ανάπτυξη του ατόμου, είχαν παρεμποδίσει τη συνδυασμένη διδασκαλία της μουσικής και της κίνησης (Campbell, 1991). Ο ρυθμός κατά καιρούς θεωρούνταν ως έμφυτη δεξιότητα που έφερε κάθε άτομο από τη γέννησή του και επομένως δεν είχε περιθώρια εξέλιξης. Ως εκ τούτου, δραστηριότητες όπως ο χορός, οι ρυθμικές κινήσεις, τα πηδήματα και οι μετακινήσεις, εκλαμβάνονταν αχρείαστες για τη ρυθμική ανάπτυξη του ατόμου. “Do not rhythm, work as it is usually done. No dancing, drawing, hopping or other nonsense in the music lessons...” (Giddings, 1910, σελ. 41). Ο Giddings (1929) πίστευε πως η εκτέλεση ρυθμικών εννοημάτων με τη χρήση κρουστών οργάνων δεν θα έπρεπε να αποτελεί μέρος της μουσικής διδασκαλίας. Σε αντιδιαστολή είχε υποστηρίξει τη χρήση ενός συστήματος *ρυθμικών ασκήσεων*, “rhythmic exercises” όπως ορίζονταν από τον ίδιο, οι οποίες ήταν μικρές και γίνονταν κατεξοχήν με τα δάχτυλα (Giddings, 1929, σελ. 23). Οι αντιλήψεις του είχαν δεχθεί κριτική από τους Mursell και Glenn (1931), οι οποίοι στο βιβλίο τους *The Psychology of School Music Teaching* είχαν υποστηρίξει τη σημασία της εμπλοκής του σώματος στη μουσική εμπειρία. Αναφέρουν ότι η απόκριση στη μουσική θα πρέπει να γίνεται μέσω μεγάλων μυϊκών κινήσεων, και πως η αισθητοποίηση των μέτρων δεν μπορεί να εδραιωθεί χωρίς ογκώδεις, έντονες κινήσεις που να αφορούν στο σώμα ολόκληρο.

Η επιρροή της επιτυχίας της *Ρυθμικής* του Emile Jaques-Dalcroze (1921/1967) στη μουσική εκπαίδευση, όπως και οι πρωτοποριακές παιδαγωγικές θεωρήσεις του Dewey με έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών, είχαν δώσει το έναυσμα για τη χρήση της κίνησης στην εκπαίδευση, αφενός ως μέσου χαλάρωσης και συναισθηματικής αποφόρτισης και αφετέρου ως μέσου βελτίωσης της στάσης του σώματος και της φυσικής κατάστασης του ατόμου. Η προσέγγιση Dalcroze (η οποία μέσω της βιωματικής εμπειρίας της συμμετοχής του σώματος στο μουσικό ερέθισμα, αναπτύσσει -όπως αναφέρει ο ίδιος- τη μουσική συνείδηση του ατόμου) αποτέλεσε τη βάση της εμπειρικής προσέγγισης της διδασκαλίας της μουσικής. Επέδρασε επίσης στη σημαντική θεωρία της επικοινωνιακής μουσικότητας, κατά την οποία εκτός από την κυρίαρχη θέση του λόγου, σημαντικό ρόλο λαμβάνει η στάση και κίνηση του σώματος. Σύμφωνα με τον Dalcroze τα παιδιά νιώθουν ξεχωριστή ευτυχία όταν τους δίνεται η ευκαιρία να αποκριθούν στη μουσική με κινήσεις, και πιστεύει πως ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης ενδυναμώνει την αγάπη και εκτίμηση των παιδιών για τη μουσική πράξη. Μεγάλοι μουσικοπαιδαγωγοί μετά τον Dalcroze, όπως οι Orff, Kodály και Gordon, συνηγορούν στη σημαντικότητα της χρήσης της κίνησης για τη μουσική ανάπτυξη, ειδικά στα πρώτα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας (Chomsky, Abramson, Gillespie & Woods, 1986). Η μέθοδος Orff συνδυάζει τη μουσική, την κίνηση και το λόγο· και ο Kodály υποστηρίζει πως μέσω της κίνησης και της εκμάθησης παραδοσιακών χορών τα παιδιά της Ουγγαρίας εμπεδώνουν τον παλμό και τα ρυθμικά σχήματα. Ομοίως ο Gordon (2003) υπογραμμίζει εμφατικά τη σημασία της κίνησης του σώματος για τη ρυθμική κατανόηση και τονίζει πως η εκτέλεση του ρυθμού με χειροκροτήματα ή χτυπήματα δεν προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια για τη ρυθμική ανάπτυξη του ατόμου.

Η κίνηση στην αυθόρμητη μουσική συμπεριφορά των παιδιών

Η κίνηση ως φυσική ροπή είναι έκδηλη στις μουσικές συμπεριφορές των παιδιών από τη βρεφική ηλικία. Τα παιδιά κινούνται αυθόρμητα με τη μουσική και η εμπλοκή τους στη μουσική εμπειρία περιλαμβάνει τραγούδι, ρυθμικά χτυπήματα, πηδήματα και χορό (Campbell, 2010). Πληθώρα εθνογραφικών ερευνών, έχουν σκιαγραφήσει τη μουσική εμπλοκή και διάδοση μουσικών δεξιοτήτων σε παιδιά μικρής ηλικίας, η οποία γίνεται άτυπα και φυσικά μέσα στην καθημερινότητα. Σε όλους τους πολιτισμούς διαπιστώνεται ότι τα παιδιά συμμετέχουν αυθόρμητα σε παιγνιώδεις μουσικές δράσεις που τους επιτρέπουν να κινηθούν, να ψυχαγωγηθούν, να κοινωνικοποιηθούν και να εκφραστούν. Η σε βάθος παρατήρηση του τρόπου συμμετοχής μικρών παιδιών σε μουσικές δράσεις (χωρίς την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα) εκεί που περνούν τις ώρες της ημέρας τους (σε παιχνιδότοπους, σε γειτονιές, στις αυλές κτλ.), αποτελεί ουσιαστική πληροφόρηση για τον τρόπο μουσικής έκφρασης και ανάπτυξης μουσικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων-ερευνών αυτών συνδράμουν σημαντικά στη διεύρυνση των παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στη μουσική εκπαίδευση.

Ο Blacking (1967) είναι ο πρώτος ερευνητής ο οποίος αναγνώρισε και έδωσε έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο της μουσικής πράξης των παιδιών και φανέρωσε τη σημασία της συμπερίληψης χορών και κινητικών παιχνιδιών στη μουσική εμπλοκή των παιδιών. Αργότερα και άλλες έρευνες (Campbell, 1991· Harwood, 1998· Riddell, 1990) αναλύουν το περιεχόμενο και τις διαδικασίες που ακολουθούν τα παιδιά στην εκμάθηση τραγουδιών στους χώρους όπου παίζουν, και εντοπίζουν τη χρήση της κίνησης. Η Riddell (1990) ειδικότερα συγκέντρωσε και ανέλυσε το περιεχόμενο και τις κινήσεις του σώματος που συνόδευαν τις μουσικές εκτελέσεις παιδιών δημοτικού σχολείου και συμπέρανε ότι αυτές νοηματοδοτούν τη μουσική πράξη των παιδιών. Όλες οι πιο πάνω έρευνες φάνηκε να αναδεικνύουν ότι τα παιδιά που μελετήθηκαν επέδειξαν εκλεπτυσμένες ρυθμικές δεξιότητες, οι οποίες είχαν αναπτυχθεί μέσω κινητικών εκφράσεων, όπως χτυπήματα με τα χέρια και χορό (Campbell, 1991· Harwood, 1998· Marsh, 2008· Riddell, 1990).

Η Campbell επίσης (2010) στο βιβλίο της *Songs in their Heads*, περιγράφει το φυσικό τρόπο και τη συνεχή ροή της μουσικής δραστηριότητας των παιδιών, η οποία κάποτε γίνεται συνειδητά και κάποτε ασυνείδητα ως εξής:

«Σε διαφορετικούς χώρους κάτω από διαφορετικές συνθήκες τα παιδιά χτυπούν τα χέρια, τα δάκτυλα, τα πόδια σε ρυθμικά μοτίβα, είτε στο κορμί τους είτε στις καρέκλες, θρανία, πάτωμα, είτε σε πραγματικά μουσικά όργανα. Επίσης, κουνιούνται και χοροπηδούν στους ήχους που δημιουργούν στο μυαλό τους ή που ακούνε, κάνοντας χειρονομίες με τα χέρια, τα δάκτυλα και κινώντας ρυθμικά ολόκληρο το κορμί τους σε κάποιο εσωτερικό ή εξωτερικό παλμό. Πολύ σπάνια τα παιδιά στέκονται ακίνητα και σιωπηρά». (Campbell, 2010, σελ. 99)

Αναφορικά με τα πιο πάνω, οι Lew και Campbell (2005) σε άρθρο τους για το αυθόρμητο μουσικό παιχνίδι των παιδιών, που πραγματεύεται παρατηρήσεις ερευνών από διάφορες χώρες, κουλτούρες και πολιτισμούς (Ινδία, Μαλαισία, Κίνα Λατινική Αμερική κτλ.), καταλήγουν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά σε όλες τις κοινωνίες του κόσμου τραγουδούν, κινούνται και παίζουν με τη μουσική και πως έχουν την

εξυπνάδα και τη δυνατότητα να εμποτίζουν κάθε μουσική τους πράξη με κίνηση! Τα παιδιά συνεχώς «επεξεργάζονται ομαδικά, επικοινωνιακά, πολυτροπικά και μουσικά όλα τα στοιχεία και νοήματα που νοηματοδοτούν το μουσικό τους παιχνίδι» (Διονυσίου, 2018, σελ. 64).

Κίνηση και μουσική κατανόηση

Μελετώντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία που αφορά στην ένταξη της κίνησης στη μουσική εκπαίδευση, παρατηρεί κανείς πως οι δραστηριότητες κίνησης έχουν αξιοσημείωτη επενέργεια στην εις βάθος κατανόηση της μουσικής. Η χρήση δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν μεγάλες κινήσεις ολόκληρου του σώματος στη διαδικασία μουσικής μάθησης, συμβάλλουν στην κατανόηση και αντίληψη ρυθμικών σχέσεων και ρυθμικών αξιών. Έρευνες με παιδιά και προδημοτικής αλλά και κατώτερης δημοτικής εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι η συμπερίληψη της Ρυθμικής Dalcroze στο μάθημα της μουσικής και η ψυχοκινητική εμπειρία που πρόσφερε στα παιδιά, ενίσχυσε την κατανόηση της έννοιας της μελωδίας (Crumpler, 1983) και την εμπέδωση των μουσικών εννοιών (Cheek, 1979). Επίσης, έχει αποδειχθεί ο ουσιαστικός ρόλος της ένταξης της κίνησης στη βελτίωση της εκτέλεσης μουσικών οργάνων (Rohwer, 1998). Τα παιδιά σε αυτή την περίπτωση φάνηκε να αναπτύσσουν σταθερό παλμό και να κατανοούν αποτελεσματικά έννοιες όπως της διάρκειας και της μουσικής έκφρασης. Τα πιο πάνω ευρήματα επιβεβαιώνει και η Conway (2003), η οποία εισηγείται την ενσωμάτωση της κίνησης ως στρατηγική ανάπτυξης του σταθερού παλμού και της ρυθμικής ακρίβειας στην εκτέλεση μουσικής σε οργανικά σύνολα. Τεκμηριώνεται επίσης ότι οι κιναισθητικές εμπειρίες που προσφέρει η ενσωμάτωση της κίνησης στο μάθημα της μουσικής σε δραστηριότητες ακρόασης, αναπτύσσουν τη φαντασία των παιδιών και οικοδομούν νοητικά μουσικά σχήματα, τα οποία προσδίδουν τα θεμέλια κατανόησης της μουσικής ακρόασης (Cohen, 1997, 1999· Shiobara, 1994). Η κίνηση, όπως αναφέρεται από τις Cohen και Shiobara, έχει τη δυνατότητα «να απεικονίζει τα μουσικά σχήματα» που εμπεριέχονται στη μουσική, και ως εκ τούτου επιδρά θετικά στην εμπέδωσή της. Έτσι, ο τρόπος που κινείται ένα παιδί όταν εκτεθεί σε μια μουσική εμπειρία «καθρεφτίζει» το βαθμό κατανόησης της μουσικής.

Εκτός από τη θετική επίδραση των κινητικών δράσεων, στη μουσική αντίληψη και κατανόηση της μουσικής, έρευνες έχουν φανερώσει και τη σπουδαιότητα της χρήσης της κίνησης για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών έναντι της μουσικής πράξης. Έρευνες των Carlson (1983, 1985), Dunn (1999), Taebel (1974) και Young (1982), έχουν προβάλει έντονα τη σχέση της χρήσης κίνησης με τη χαρά και απόλαυση της μουσικής εμπλοκής για τα παιδιά. Οι κιναισθητικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με τη μουσική, αυξάνουν τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των παιδιών για συμμετοχή στη μουσική, και διαμορφώνουν τη μουσική μάθηση σε αγαπημένη και αξιόλογη δραστηριότητα! Οι μαθητές εξέφρασαν την προτίμησή τους να εμπλέκονται σε κινητικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια μουσικών ακροάσεων, και βεβαίωσαν πως ο χορός και οι ρυθμικές εκτελέσεις χτυπημάτων και χειροκροτημάτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής νοηματοδοτούν τη μουσική τους εμπειρία (Carlson, 1983).

Η ενσωμάτωση κίνησης σε μαθησιακά πλαίσια μουσικής ανάπτυξης, μέσα από τον φακό των Edwin E. Gordon & Rudolf Laban

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια παράθεσης πρακτικών εισηγήσεων που συνδυάζουν την κίνηση και τη μουσική με στόχο τη μουσική κατανόηση και οι οποίες έχουν αποτελέσει τη βάση των πρακτικών εφαρμογών του εργαστηρίου που είχα παρουσιάσει στο συνέδριο. Οι προτάσεις αυτές έχουν αναπτυχθεί σύμφωνα με τη θεωρία του Edwin E. Gordon, *Music learning theory* και τις πτυχές κίνησης του Rudolf von Laban, για τις οποίες οι βασικότερες αρχές περιγράφονται στη συνέχεια. Σημειώνεται ότι βασικό εργαλείο – υλικό για την παρουσίαση των δράσεων του εργαστηρίου αποτέλεσαν μελωδίες και ρυθμοί λόγου με και χωρίς λόγια τραγουδισμένα από εμένα σε διάφορες τονικότητες και μέτρα.

Η θεωρία *Music Learning Theory* του Gordon (2003) έχει ως κεντρικό πυλώνα της την ανάπτυξη του *audiation* (ακουστικότητα, όπως αναφέρεται στη Στάμου, 2001) των ατόμων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση της μουσικής. Ο όρος *audiation* έχει επινοηθεί από τον Gordon, για να αποδώσει στη λειτουργία της ακρόασης την αντίστοιχη έννοια της λέξης *απεικόνιση* που χρησιμοποιείται για τη λειτουργία της όρασης (Walters, 1992). Η ανάπτυξη της ακουστικότητας των ατόμων είναι απαραίτητη για την κατανόηση της μουσικής πράξης (Gordon, 1999) και κατ' επέκταση, για την ικανοποίηση και απόλαυση της μουσικής. Θα μπορούσαμε, όπως αναφέρει ο Gordon (2003), να παρουσιάσουμε την ακουστικότητα ως *μετάφραση* της μουσικής.

Βασικό είναι πως ο Gordon (1997) υπογραμμίζει ότι η μουσική μάθηση πρέπει να ξεκινά -χωρίς εξαίρεση- από το αυτί, και στη διαδικασία αυτή απαραίτητο στοιχείο παρουσιάζεται να κατέχει η χρήση της κίνησης. Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την *από το αυτί* μουσική μάθηση, από τη νηπιακή ηλικία, θεωρούνται από τον Gordon ως οι βασικότεροι άξονες της μουσικής μάθησης. Μέσα από δραστηριότητες κίνησης, σε συνδυασμό με τη χρήση τραγουδιών σε διαφορετικούς τρόπους και κλίμακες, και ρυθμών σε απλά και σύνθετα μέτρα, επιτυγχάνεται από τα πρώτα χρόνια του ατόμου η καλλιέργεια της λειτουργίας του *audiation*. Οι σειρές βιβλίων *Jump Right In* που έχουν γραφεί για τη γενική μουσική μάθηση, αλλά και για την εκμάθηση μουσικών οργάνων, εισηγούνται τη χρήση κίνησης σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια.

Στην ανάπτυξη της θεωρίας του ο Gordon (2003) χρησιμοποίησε τις πτυχές κίνησης όπως έχουν αναπτυχθεί από τον Laban. Ο Laban (1971), μελετώντας το φάσμα των κινητικών δεξιοτήτων, υποστήριξε ότι η δομή της μουσικής μπορεί να εκφραστεί μέσω της κίνησης και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αντίληψη και κατανόηση των μουσικών εννοιών. Όπως αναφέρει, η διδασκαλία της μουσικής με την παράλληλη χρήση συγκεκριμένων πτυχών κίνησης (ροής, βάρους, χώρου και χρόνου) βοηθά στην αντίληψη του ρυθμού, και ενθαρρύνει την εκτέλεση μουσικής με εκφραστικότητα. Ο Laban απαριθμεί τις ακόλουθες πτυχές κίνησης:

- **Ροή (flow)**: αναφέρεται στο πόσο ελεύθερη ή περιορισμένη είναι μια κίνηση
- **Βάρος (weight)**: αναφέρεται στο πόσο βάρος-δύναμη χρησιμοποιείται για την κίνηση

- **Χώρος (space):** αναφέρεται στο χώρο που χρησιμοποιείται για κάποια κίνηση. Σε αυτή την πτυχή, περιλαμβάνονται τα επίπεδα κίνησης (χαμηλό, μεσαίο και ψηλό), η πορεία μετακίνησης στο χώρο, όπως και η κίνηση σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο
- **Χρόνος (time):** αναφέρεται στην ταχύτητα της κίνησης

Οι δεξιότητες κίνησης θα πρέπει να καλλιεργούνται συστηματικά, εξελικτικά και με πρόγραμμα. Η γενική οδηγία «κινήθειτε» που απευθύνεται συχνά στα παιδιά, δεν είναι αρκετή τις περισσότερες φορές για να ξεκλειδώσει και να κινητοποιήσει το σώμα τους. Χρειάζεται εστιασμένη προσπάθεια απόκτησης *κινητικού λεξιλογίου*, δηλαδή συγκεκριμένων κινητικών δεξιοτήτων που αφορούν στις παραμέτρους της κίνησης, όπως απαριθμούνται πιο πάνω. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα μπορέσουν σταδιακά να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές στον τρόπο με τον οποίο εκτελούν τη μουσική σε μουσικά όργανα. Θα αποκτήσουν την ικανότητα αναπαράστασης της μουσικής με κίνηση, και έτσι θα συνειδητοποιούν, θα εδραιώνουν και θα εμπεδώνουν τις μουσικές έννοιες, με αποτέλεσμα την ισχυροποίηση της μουσικής κατανόησης.

Πιο κάτω αναφέρονται εξελικτικά οι πρακτικές εισηγήσεις ανάπτυξης κινητικού λεξιλογίου σε σχέση με την ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης όπως παρουσιάστηκαν στο εργαστήριο:

Σε πρώτο στάδιο δόθηκε στους συνέδρους η ευκαιρία γνωριμίας με το σώμα και το φάσμα των κινήσεων που μπορεί να επιτελέσει, εστιάζοντας αρχικά στο κάθε μέλος του σώματος χωριστά. Στην πορεία καλλιεργήθηκαν πιο σύνθετες δεξιότητες που κινητοποιήσαν πιο πολλά μέρη του σώματος. Με διάφορες δραστηριότητες που αρχικά δεν συνοδεύονταν απαραίτητα από μουσική, οι συνέδροι ενθαρρύνθηκαν να νιώσουν άνετα με το σώμα τους και να γνωρίσουν τις δυνατότητές του. Είχαν περιγραφεί από εμένα πραγματικές καταστάσεις οι οποίες δίνουν το πλαίσιο κίνησης με στόχο τη γνωριμία με το σώμα και τις δυνατότητες κίνησης του, (π.χ. «Μπορείς να βάνεις έναν τοίχο χρησιμοποιώντας τις παλάμες σου;» ή «Μπορείς τώρα να βάνεις τον τοίχο χρησιμοποιώντας τις πατούσες των ποδιών σου;»). Είχε επεξηγηθεί σε αυτό το πρωταρχικό στάδιο, πόσο βοηθητική είναι η δημιουργία πραγματικών συνθηκών κίνησης που βοηθά τα παιδιά να αποδώσουν τις κινήσεις με μεγαλύτερη επιτυχία. Π.χ. «Σπρώξε έναν τοίχο.» (ένταση, βάρος και δύναμη), «Δες τα φύλλα που πέφτουν. Γίνε και εσύ ένα φύλλο που πέφτει στο έδαφος.» (ροή, χρόνος), «Περπάτησε προσεκτικά σε ένα δωμάτιο γεμάτο μικρά φουσκωμένα μπαλόνια και προσπάθησε να μην μετακινήσεις ούτε να σπάσεις κανένα» (ελαφριά κίνηση, περιορισμένη, σε ισορροπία). Άλλες ιδέες – παραδείγματα εμπνευσμένα από πραγματικές καταστάσεις ζωής είναι επίσης τα πιο κάτω:

- Είμαι ένα μπαλόνι και σταδιακά φουσκώνω και μεγαλώνω (το σώμα παίρνει σταδιακά ένα μεγάλο στρογγυλό σχήμα)
- Είμαι ένα ρομπότ/μια μαριονέτα και κινούμαι (συγκεκριμένη κοφή κίνηση)
- Περπατώ σε παγοδρόμιο με τα πατίνια μου/ γλιστρώ (ροή-ελεύθερη κίνηση)
- Είμαι ποντικάκι και κινούμαι για να γλιτώσω από τη γάτα που με κυνηγά (χρόνος-γρήγορη κίνηση, λίγο βάρος)
- Υπάρχει γόμα στο πάτωμα, περπατώ και κολλώ (ροή-συγκεκριμένη κίνηση, βάρος στα πόδια)
- Είμαι στο διάστημα χωρίς βαρύτητα (ροή-ελεύθερη κίνηση, χωρίς βάρος)

Επισημάνθηκε στη συνέχεια ότι η χρήση υλικών – μέσων μπορεί να αποβεί εξαιρετικά υποβοηθητική στο να παροτρύνει τα παιδιά να κινηθούν. Μαξιλαράκια, μαντίλια, κορδέλες, αερόστατο, μπάλες, στεφανάκια, λάστιχα, γίνονται μέσα έκφρασης των παιδιών και σε συνδυασμό με παιγνιώδεις μουσικές δραστηριότητες, εξασφαλίζουν το ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά θα πειραματιστούν με το κορμί τους, και θα πετύχουν καλύτερη ποιότητα στην κίνησή τους. Παροτρύνσεις όπως «χόρευε το μαντίλι σου όσο πιο αργά μπορείς», ή «κάνε ένα σχήμα με το κορμί σου χρησιμοποιώντας το στεφάνι σου», μπορούν να ενθαρρύνουν και τα πιο ντροπαλά παιδιά, που δεν έχουν την αυτοπεποίθηση, να πειραματιστούν με το σώμα τους.

Σημαντική είναι και η ανάπτυξη πολυποίκιλων δεξιοτήτων μετακίνησης στο χώρο και στον χρόνο, ξεκινώντας από το περπάτημα, σταμάτημα, πήδημα, χοροπήδημα κτλ. Τα παιδιά μιμούνται ζώα, κινούνται ατομικά ή ομαδικά σε ευθείες, καμπύλες και ζικ-ζακ πορείες, αργά ή γρήγορα, με επιτάχυνση ή επιβράδυνση κτλ. Η εκτέλεση μελωδιών από τον εκπαιδευτικό (μέσα από μελωδίες που τραγουδά ο ίδιος), πλαισιώνει τις μετακινήσεις αυτές και συνδέει συγκεκριμένους τρόπους μετακίνησης με μουσικές έννοιες. Οι σύνεδροι μέσα από τις δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν είχαν την ευκαιρία να μετακινηθούν από τη μια άκρη της αίθουσας διδασκαλίας μέχρι την άλλη, να κινηθούν και να σταματούν στα σημεία παύσεων των μελωδιών, όπως και να κινηθούν σε ζευγάρια αποδίδοντας διαφορετικά εκφραστικά στοιχεία της μουσικής (π.χ. πηδηματάκια για μελωδίες σε staccato και περπάτημα για μελωδίες σε legato).

Στη συνέχεια περιγράφηκε η σημασία της χρήσης ελεύθερης ροής του σώματος σε ένα μουσικό ερέθισμα ως απαρχή της κατανόησης του παλμού. Συνδέοντας τη θεωρία που υποστηρίζει την πιο πάνω εκδοχή, αναφέρθηκαν οι απόψεις του Gordon (2003) ο οποίος υποστηρίζει την χρήση κίνησης σε συνεχόμενη ελεύθερη ροή (*continuous flow movement*, όπως ορίζεται από τον Laban, 1971) από τα πρώτα στάδια μουσικής μάθησης θεωρώντας την θεμέλιο της ανάπτυξης του παλμού. Τα παιδιά μέσα από τη συνεχόμενη ελεύθερη ροή, έχουν την ευκαιρία να συγκεντρωθούν στη μουσική, να απολαύσουν τη μουσική εμπειρία, και να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους. Αυτή η μορφή κίνησης, επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν την ισορροπία, τις κατευθύνσεις και προσφέρει τη συνειδητοποίηση της διάστασης του χρόνου σε σχέση με το χώρο. Αυτή η σχέση αποτελεί τον βασικότερο πυλώνα για την ανάπτυξη της ρυθμικής ανάπτυξης και κατανόησης. Ο Gordon (2003) ενδεικτικά είχε επισημάνει ότι οι αστάθειες στο τέμπο είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας του ατόμου να τοποθετεί το βάρος του μέσα στο χρόνο. Η κίνηση σε ροή διευκολύνει το συντονισμό του σώματος και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη της λειτουργίας του *audiation* και της μουσικής σκέψης.

Σε ένα μεταγενέστερο στάδιο ανάπτυξης του ρυθμού, επισημάνθηκε ότι θα πρέπει να εισάγεται η συνεχόμενη ελεύθερη ροή στο σώμα με παράλληλες εκτινάξεις (*pulsation*) ενός μέρους του σώματος (π.χ. στις παλάμες), στα σημεία της μουσικής που το κάθε άτομο αισθάνεται τον παλμό. Στο εργαστήριο δόθηκε η οδηγία στους συνέδρους να κινήσουν ελεύθερα ολόκληρο το σώμα χαλαρά και με την αίσθηση ότι το κορμί γίνεται εύπλαστο λάστιχο, ενώ εγώ τραγουδούσα μια μελωδία σε φρύγιο τρόπο και έπειτα μαζί με τη κίνηση σε ροή να προσθέσουν παλμικές κινήσεις σε κάποιο μέρος του σώματος εκεί όπου αισθάνονταν τον παλμό. Σε ένα επόμενο στάδιο

η κίνηση εστιάστηκε μόνο σε παλμικές κινήσεις οι οποίες μετακινήθηκαν σε διαφορετικά μέλη του σώματος και συνεχίστηκαν να εκτελούνται από τους συνέδρους και μετά την αφαίρεση του ηχητικού ερεθίσματος από το τραγούδι της μελωδίας, με την οδηγία να συνεχίσουν να ακούνε την μελωδία στο μυαλό τους. Για την κατανόηση του παλμού είχαν παρουσιασθεί οι κινήσεις ταλάντευσης δεξιά – αριστερά ή μπρος – πίσω ή ως σήκωμα πάνω κάτω των πελμάτων. Σημειώθηκε ότι όλες αυτές οι κινητικές δραστηριότητες αναπαράστασης ή απεικόνισης της αίσθησης του παλμού είναι σημαντικό να χρησιμοποιούν το βάρος του σώματος. Αυτός είναι και ο λόγος που ο Gordon (2003) ενδεικτικά αναφέρει ότι η εκτέλεση του παλμού με χειροκροτήματα, χτυπήματα ή με κρουστά όργανα θα πρέπει να αποφεύγεται στα πρώτα στάδια. Ακόμα και σε ενήλικες μουσικούς οι οποίοι παρουσιάζουν ρυθμικές αστάθειες στην εκτέλεση μουσικής, ο Gordon εισηγείται την εφαρμογή των πιο πάνω κινητικών δραστηριοτήτων ως θεραπευτική δράση.

Για την ανάπτυξη και κατανόηση του ρυθμού και του μέτρου (απλού και σύνθετου) παρουσιάστηκε η δραστηριότητα μετακίνησης μιας μαλακής μπαλίτσας στον παλμό ενώ οι σύνεδροι κάθονταν σε κύκλο, της μετακίνησης στο χώρο με διαφορετικούς τρόπους (περπάτημα – τρέξιμο) ανάλογα με το μέτρο της μελωδίας αλλά και η χρήση λάστιχου ρυθμού όπου οι σύνεδροι κινήθηκαν κρατώντας το λάστιχο ομαδικά. Άλλες δραστηριότητες, εστίασαν στη χρήση μαντιλιών για κίνηση στο χώρο και δημιουργία σχημάτων με το σώμα, στην τοποθέτηση των μαξιλαριών σε διάφορα μέρη του σώματος με έμφαση την κατανόηση της τονικής της μελωδίας (όταν το μαξιλαράκι έπεφτε στο πάτωμα τραγουδώντας ταυτόχρονα με τη συλλαβή «μπαμ» την τονική της μελωδίας), στη χρήση κορδελών για κατανόηση μελωδικών σχημάτων και συγκεκριμένα του διαστήματος V-I, όπως και στη χρήση του αερόστατου για την κατανόηση των διαφορετικών φράσεων μιας μελωδίας και της μουσικής φόρμας. Το εργαστήριο έκλεισε με την παρουσίαση κινητικών μοτίβων που οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να φανταστούν και να εκτελέσουν, βασισμένοι σε ακρόαση ηχητικού αρχείου το οποίο είχε επιλεγεί για το σκοπό αυτό.

Επίλογος

Η κίνηση αποτελεί ουσιαστικό «συστατικό» της μουσικής ανάπτυξης. Η αντίληψη και κατανόηση της μουσικής σε όλο της το φάσμα «περνά» από το ανθρώπινο σώμα, το οποίο συμμετέχει αδιαμφισβήτητα σε κάθε μουσική εμπειρία. Τα παιδιά από τη γέννησή τους λατρεύουν να κινούνται, και η γνωστική τους ανάπτυξη υποστηρίζεται από τις κινητικές δεξιότητες που αναπτύσσουν (Neil, 1990). Ο Laban (1971), μελετώντας το φάσμα των κινητικών δεξιοτήτων, υποστήριξε ότι η δομή της μουσικής μπορεί να εκφραστεί μέσω της κίνησης και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αντίληψη και κατανόηση των μουσικών εννοιών. Όπως αναφέρει, η διδασκαλία της μουσικής με την παράλληλη χρήση συγκεκριμένων πτυχών κίνησης (ροής, βάρους, χώρου και χρόνου) βοηθά στην αντίληψη του ρυθμού, και ενθαρρύνει την εκτέλεση μουσικής με εκφραστικότητα. Οι δραστηριότητες κίνησης προσφέρουν ουσιαστικό παράγοντα προετοιμασίας του ατόμου για τη μουσική εκτέλεση και αναπτύσσουν τη δυνατότητα κατανόησης και εμπέδωσης των μουσικών εννοιών. Η σταδιακή ανάπτυξη των πτυχών κίνησης του Laban από τα πρώτα χρόνια της

εμπλοκής των παιδιών με τη μουσική, μπορεί να αποτελέσει βασική προϋπόθεση για την εκτέλεση της μουσικής με εκφραστικότητα και να προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες για απόλαυση της μουσικής εμπειρίας (Conway, 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andress, B. (1991). From research to practice: preschool children and their movement responses to music. *Young Children*, 47(1), 22–27.
- Achilles, E. (1991). A review of research involving movement responses to music among preschool children: 1980–1990. *Music in Early Childhood: A Research Journal*, 1(1), 8–11.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Blacking, J. (1982). *Movement and meaning; Dance in anthropological perspective*. London. Edinburgh University Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of Education*. Harvard University, Cambridge, Mass.
- Campbell, S., P. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (1991a). *Lessons from the world: A cross cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Campbell, P.S. (1991b). Rhythmic movement and public school music education: Conservative and progressive vies of the formative years. *Journal of Research in Music Education*, 39(1), 12–22.
- Carlson, D. L. (1983). The effect of movement on attitudes of fifth grade students toward their music class. *Dissertation Abstracts International*, 44(4), 1015A (UMI No. 8319315)
- Cheek, H.Y. (1979). The effects of psychomotor experiences on the perception of selected musical elements and the formation of self-concept in fourth grade general music students. *Dissertation Abstracts International*, 40(5), 253A. (UMI No. 7925121)
- Chomsky, L. Abramson, R. M., Gillespie, A., & Woods, D. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cohen, V. W. (1999). Emerging harmonic schema as observed in children's kinesthetic analogues [abstract]. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 78–79.
- Conway, C. (2003). Good rhythm and intonation from day one in beginning instrumental music. *Music Educators Journal*, 89(5), 26–31.
- Crumpler, S. E. (1983). The effect of Dalcroze eurhythmics on melodic musical growth of first grade students. *Dissertation Abstracts International*, 43(08), 2587A. (UMI No. 8229498)
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Διονυσίου, Ζ. (2018). Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 49–68.
- Dunn, R. E. (1999). Stop, look, listen, and move: Children's perceptual modalities and music listening. Paper presented at the Zimmerman Conference on Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity, University of Illinois at Urbana, Champaign.
- Giddings, T. (1910). *School music teaching*. Chicago: C. H. Congod.
- Giddings, T. (1929). Seeing rhythm. *Music Supervisors Journal*, 15(3), 23–26.
- Gordon, E. E. (1999). All about auduation and aptitude. *Music Educators Journal*, 86(2), 41–44.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content and patterns*. Chicago: GIA.
- Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: GIA Publications.
- Harwood, E. (1998). Music learning in context: A playground tale. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 52–60.
- Joseph, A. S. (1982). A Dalcroze eurhythmic approach to music in kindergarten through rhythmic movement, ear training and improvisation. *Unpublished dissertation*, Carnegie-Mellon University.
- Laban, R. (1971). *Rudolf Laban speaks about movement and dance*. U.K.: Laban Art of Movement Centre.

- Lew, J. C.-T., & Campbell, P. S. (2005). Children's Natural and Necessary Musical Play: Global Contexts, Local Applications. *Music Educators Journal*, 91(5), 57–62. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.2307/3400144>
- Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games*. New York, NY: Oxford University Press.
- Metz, E. (1989). Movement as a Musical Response among Pre-school Children. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 48–60.
- Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Preschool Child* (trans. by C. Clarke). London: Schott & Co. Ltd.
- Mursel, J., & Glenn, M. (1931). *The psychology of school music teaching*. New York: Silver Burdett.
- Neil, J. (1990). Elementary music con moto. *Music Educators Journal*, 76(5), 29–31.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: Norton.
- Riddell, C. (1990). Traditional singing games of elementary school children in Los Angeles. Ανακτήθηκε από ProQuest Dissertation and Theses. (ProQuest Document ID303827713). <https://search.proquest.com/docview/303827713?accountid=10394>
- Rohwer, D. (1998). Effect of movement instruction on steady beat Perception, synchronization, and performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 414–424.
- Shiobara, M. (1994). Music and movement: the effects of movement on musical comprehension. *British Journal of Music Education*, 11, 113–127.
- Sims, W. L. (1985). Young children's creative movement to music: Categories of movement, rhythmic characteristics and reactions to changes. *Contributions to Music Education*, 12, 42–50.
- Taebel, D. K. (1974). The effect of various instructional modes on children's performance on music concept tasks. *Journal of Research in Music Education*, 22(3), 170–183.
- Walters, D. L. (1991). Edwin Gordon's Musical Aptitude work. *The Quarterly*, 2(1&2), 65–72.
- Westervelt, G.T. (2002). Beginning continuous fluid motion in the music classroom. *General Music Today*, 15(3).
- Young, L. P. (1982). An investigation of young children's music concept development using nonverbal and manipulative techniques. *Dissertation Abstracts International*, 43(5), 1345A (No. DA8222205).
- Σέργη, Α. (1982). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sims, W. L. (1985). Young children's creative movement to music: Categories of movement, rhythmic characteristics and reactions to changes. *Contributions to Music Education*, 12, 42–50.
- Στάμου, Α. (2001). Η μεταβαλλόμενη μουσική δεκτικότητα και οι «Στοιχειώδεις μετρήσεις μουσικής ακουστικότητας»: Ο σκοπός και το περιεχόμενο του τεστ. *Μουσικοτροπίες*, 38-39, 90–98.
- Σταυρίδης, Μ. (1994). *Η Μουσική στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shiobara, M. (1994). Music and movement: the effects of movement on musical comprehension. *British Journal of Music Education*, 11, 113–127.
- Swanwick, K., & Runfola, M. (2002). Developmental characteristics of music learners. In R. Colwell & C. P. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educational Conference* (pp. 373–397). Oxford: Oxford University Press.
- Taebel, D. K. (1974). The effect of various instructional modes on children's performance on music concept tasks. *Journal of Research in Music Education*, 22(3), 170–183.
- Walters, D. L. (1991). Edwin Gordon's Musical Aptitude work. *The Quarterly*, 2(1&2), 65–72.
- Westervelt, G.T. (2002). Beginning continuous fluid motion in the music classroom. *General Music Today*, 15(3).
- Young, L. P. (1982). An investigation of young children's music concept development using nonverbal and manipulative techniques. *Dissertation Abstracts International*, 43(5), 1345A. (No. DA8222205)