

Μουσική με κουτιά. Η διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική ηλικία, μέσα από αναδυόμενες δραστηριότητες των παιδιών στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας

Ζωή Κωνσταντινίδου
Νηπιαγωγός - Παιδικό Κέντρο Α.Π.Θ.
konstzoe@auth.gr

Σταματία Σακελλαρίου
Βρεφονηπιοκόμος - Παιδικό Κέντρο Α.Π.Θ.
ssakella@auth.gr

Η μουσική είναι μια γλώσσα με την οποία εκφράζουμε όσα δε λέγονται ακριβώς ή καθόλου με λόγια. Κινητοποιεί το σώμα μέσα από το έντονο ενδιαφέρον που προκαλεί, ενώ ταυτόχρονα δίνει ευκαιρίες συνύπαρξης των ατόμων και ανταλλαγής ιδεών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης, όπου το ενδιαφέρον των παιδιών μιας τάξης προσχολικής ηλικίας 3 ετών (N=23) για τα κουτιά τροφοδότησαν την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας για την αναδυόμενη μουσική μάθηση. Η εργασία εστιάζει στον τρόπο που αναδύθηκαν το ενδιαφέρον και οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών, ενώ παρουσιάζει και αναλύει βασικές φάσεις από την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας. Μέσα από αυτή την ουσιαστική μουσική επικοινωνία, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή, αντάλλαξαν μουσικές, απόψεις και εμπειρίες, συνεργάστηκαν και δούλεψαν ατομικά και ομαδικά ανακαλύπτοντας τα ίδια τη μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική διδασκαλία, project, βιωματική μάθηση, αναδυόμενες δραστηριότητες, προσχολική ηλικία.

Making music with boxes. Teaching music through children's emergent activities, as a part of a project, in preschool age

Zoe Konstantinidou
Kindergarten teacher
konstzoe@auth.gr

Stamatia Sakellariou
Nursing teacher
ssakella@auth.gr

Music is a language in which we express what we are not saying exactly or at all in words. It mobilizes the body through its intense interest, while giving opportunities for coexistence and exchange of ideas. This paper presents a case study in a pre-school age group of 3 years (N=23), where children's interest for the boxes fed the implementation of a project for emerging musical learning. The paper focuses on the way child interest and experiences have emerged, while presenting and analyzing key phases of the development of the project. Through this essential musical communication, children came into contact, exchanged music, views and experiences, collaborated and worked individually and collectively, discovering learning themselves.

Keywords: Music teaching, project, experiential learning, emerging activities, preschool age

Εισαγωγή

Τα πρώτα χρόνια ενός παιδιού είναι πολύ σημαντικά όσο αφορά την επαφή του με τη μουσική και την ανάπτυξη του μέσω αυτής (Στάμου, 2004), ενώ η πιο κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη του μουσικού δυναμικού, δηλαδή της μουσικής δεκτικότητας ενός ατόμου είναι η ηλικία από τη γέννηση έως τα τρία έτη (Gordon, 1990· 1986· Στάμου, Schmidt & Humphreys, 2006). Η μουσική αποτελεί μια σημαντική διέξοδο και ευκαιρία συναναστροφής και αλληλεπίδρασης καθώς αποτελεί μια ανθρώπινη δραστηριότητα που περιλαμβάνει την άμεση συμμετοχή των ατόμων (Small, 1998) και μέσο με το οποίο μοιράζονται συναισθήματα, σκοπούς και νοήματα (Δογάνη, 2012). Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι η μουσική γνώση συνδέεται με τη σωματική εμπειρία (Westerlund & Juntunen, 2005). Είναι το αποτέλεσμα μιας τυποποιημένης ή μιας άτυπης συμπεριφοράς της ανθρώπινης ομάδας (Blacking, 1981:28), που συγχρόνως αναδεικνύει τις εμπειρίες τους (Reimer, 1997). Το κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι προκαλεί στην ψυχή των ανθρώπων την ανάγκη της φαντασίας και της πραγμάτωσης, την ανάγκη να βγούμε από τον εαυτό μας, να εξωτερικεύσουμε τα συναισθήματα μας και να επικοινωνήσουμε (Martin, 1965).

Κατά τον Elliott (1995, σελ. 192) η μουσική ακρόαση είναι στην πράξη στοχασμός και η ακρόαση της μουσικής δέχεται την επίδραση της κοινωνικής ποιότητας μιας συγκεκριμένης περίπτωσης με αποτέλεσμα να οδηγεί σε ποικίλες ερμηνείες καθώς κατά τον Regelski (2003) το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει το ενυπάρχον νοηματικό φορτίο κάθε μουσικής. Για το λόγο αυτό η εκπαίδευση θα πρέπει να ενδυναμώνει ουσιαστικά και να διευρύνει τους δεσμούς της μουσικής με την καθημερινή ζωή των μαθητών, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και ουσιαστικά δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα. Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία επισημαίνει ότι οι έννοιες αποκτούν νόημα μέσα από κοινωνικές πρακτικές σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, 2011). Ένα από αυτά είναι και η τάξη. Το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε να υποστηρίξει την πρόκληση της σκέψης του μαθητή (Di Vesta, 1987), ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούν στο ρόλο των διευκολυντών (Bauersfeld, 1995) εμπλουτίζοντας αυτό το περιβάλλον με κίνητρα, ερωτήσεις και υποστήριξη, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση και συζήτηση ώστε οι μαθητές να φτάσουν στα δικά τους συμπεράσματα (Rhodes & Bellamy, 1999).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο παιδιά 3 ετών (N=23) κατευθύνουν μόνα τους τη μουσική μάθηση, μέσα από την ενασχόλησή τους με σχέδια εργασίας (projects). Παρουσιάζονται συγκεκριμένα περιστατικά τα οποία βοήθησαν στην πορεία και εξέλιξη ενός σχεδίου εργασίας των παιδιών με θέμα τα «μουσικά κουτιά». Τα παιδιά διερεύνησαν τον ήχο που παράγουν τα διάφορα κουτιά και οδηγήθηκαν σε αυθόρμητους μουσικούς αυτοσχεδιασμούς. Έκαναν υποθέσεις για τις διαφορές που εντόπισαν στο ηχόχρωμα και την ένταση που παράγουν τα κουτιά, καταλήγοντας στα δικά τους συμπεράσματα μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης, του πειραματισμού και της καταγραφής. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η αξιοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και των αυθόρμητων δράσεων που αναδύονταν στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος του προγράμματος ήταν να δοθούν κίνητρα στους μαθητές να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μουσική μάθηση μέσα

από ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον που θα ενθάρρυνε την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους με τη χρήση μουσικού υλικού στο πλαίσιο της αναδυόμενης και βιωματικής μάθησης.

Μεθοδολογία

Η μελέτη αυτή υλοποιήθηκε σε μια τάξη παιδικού σταθμού με 23 παιδιά ηλικίας 3 ετών και διήρκεσε συνολικά 3 μήνες, όπου στο διάστημα αυτό υλοποιούνταν και άλλα προγράμματα. Τη συγκεκριμένη χρονιά τα παιδιά έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στα κουτιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού χρησιμοποιώντας τα πολυδυναμικά. Αρχικά ξεκίνησαν να συγκεντρώνουν στην τάξη κουτιά κάθε είδους, μεγέθους και χρήσης. Τα παρατηρούσαν και τα χρησιμοποιούσαν στο ελεύθερο παιχνίδι τους, κυρίως το συμβολικό, το παιχνίδι ρόλων δηλαδή και το φανταστικό παιχνίδι, που επιτρέπει στα παιδιά να πειραματιστούν με τις κοινωνικές δεξιότητες σε μελλοντικές πραγματικές καταστάσεις. Βλέποντας οι εκπαιδευτικοί το έντονο και συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον των παιδιών συγκέντρωσαν τις αρχικές τους απόψεις και ιδέες και τις μετέφεραν στην ολομέλεια τροφοδοτώντας την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας για τα κουτιά. Η εξέλιξη του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας ανέδειξε τρεις διαστάσεις, μια εκ των οποίων ήταν η μουσική με κουτιά την οποία θα παρουσιάσουμε παρακάτω.

Οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατά κύριο λόγο η μέθοδος project, η βιωματική μάθηση, η αλληλεπίδραση, η επίλυση προβλημάτων και οι αμοιβαίες ερωτήσεις όπου οι μαθητές συνεργάστηκαν για να ρωτήσουν και να απαντήσουν ερωτήσεις και η τάξη αλληλοδιδασκτικής όπου οι μαθητές έγιναν "ειδικοί" σε ένα μέρος του έργου μιας ομάδας και το δίδαξαν/παρουσίασαν στους υπόλοιπους (Woolfolk, 2010).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, με βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση και σημειώσεις πεδίου, η οποία αποτελεί τη θεμελιώδη παιδαγωγική στρατηγική των εκπαιδευτικών της τάξης. Τα δεδομένα μελετήθηκαν με στόχο να εντοπιστούν οι κομβικές φάσεις-περιστατικά που καθόρισαν την έναρξη και την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας και που αναδεικνύουν την εξέλιξη της σκέψης των παιδιών σχετικά με την μουσική με κουτιά. Οι φάσεις αυτές αναφέρονται ως κρίσιμα σημεία. Σύμφωνα με αυτές τις φάσεις παρουσιάζονται στη συνέχεια τα αποτελέσματα της μελέτης.

Εργαλεία καταγραφής της διερεύνησης και ανατροφοδότησης της πορείας της έρευνας των παιδιών

Η καταγραφή κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας ήταν ιδιαίτερα σημαντική καθώς προσέφερε ένα οργανωμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης στο οποίο συγκεντρώνονταν οι παρατηρήσεις και καταγραφές της έρευνας (Helm & Katz, 2002). Ακόμη, βοήθησε τις διάφορες ομάδες παιδιών να κοινοποιήσουν τα ευρήματά τους και να ανταλλάξουν ιδέες και πληροφορίες μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το ιστόγραμμα και ο πίνακας καταγραφής τριών φάσεων «Γνωρίζουμε, Θέλουμε να μάθουμε, Μάθαμε» (Helm, Beneke & Steinheimer, 1998),

καθώς και ένας πίνακας στον οποίο πρόσβαση είχαν οι γονείς των παιδιών με στόχο την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή τους.



Εικόνα 1 & 2. Ιστογράμμο και πίνακας εμπλοκής γονέων

	ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ	ΘΕΛΟΥΜΕ ΝΑ ΜΑΘΟΥΜΕ	ΤΙ ΜΑΘΑΜΕ
Ερωτήματα που δημιουργήθηκαν στην αρχή της 2ης φάσης	- Τα κουτιά όταν τα χτυπάμε κάνουν θόρυβο-ήχο-μουσική - Τα κουτιά μπαίνουν το ένα μέσα στο άλλο - Υπάρχουν μουσικά κουτιά ξύλινα, χάρτινα και ντενεκεδένια	- Γιατί όλα τα κουτιά δεν έχουν τον ίδιο ήχο; - Πώς βγάζει μουσική ένα μουσικό κουτί;	- Τα μεγάλα κουτιά κάνουν πιο πολύ θόρυβο (παράγουν δυνατότερο ήχο) - Αν έχω 3 ίδια κουτιά από ντενεκέ, πλαστικό και χάρτι, πιο πολύ ακούγεται το ντενεκεδένιο, πιο λίγο το πλαστικό και πολύ λίγο το χάρτινο - Ένα κουτί κάνει ήχο χωρίς να το χτυπήσουμε άμα βάλουμε μέσα πράγματα - Ένα κουτί μπορούμε να το χτυπήσουμε με τα χέρια ή με πράγματα ή με άλλα κουτιά (το ένα με το άλλο)
Ερωτήματα που δημιουργήθηκαν στο τέλος της 2ης φάσης	- Τα μεγάλα κουτιά κάνουν μεγάλο ήχο και τα μικρά μικρό ήχο - Τα ντενεκεδένια κουτιά ακούγονται πιο δυνατά από όλα - Μέσα στο μουσικό κουτί έχει ένα μηχανισμό	- Τι κάνει ο μηχανισμός και βγάζει μουσική;	- Ο μηχανισμός έχει κάτι σαν ρόδα με μπίλιες και μια χτένα που πέφτει πάνω τους και τα χτυπάει. Όταν τα χτυπάει ακούγεται η μουσική - Αν το μηχανισμό τον γυρίζεις πολύ γρήγορα η μουσική είναι πολύ γρήγορη, αν τον γυρίζεις αργά τραγουδάει αργά.

Εικόνα 3. Πίνακας καταγραφής τριών φάσεων

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Ο παραγόμενος ήχος σε σχέση με το μέγεθος και το υλικό κατασκευής των κουτιών
 Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με τα κουτιά, τα παιδιά τα χρησιμοποιούσαν πολυδυναμικά, κυρίως κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, με σκοπό να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των αυθόρμητων σεναρίων τους (κρεβατάκι για τις κούκλες τους, βάρκα για να ταξιδέψουν, ρόδες για τα αυτοκίνητά τους κτλ). Με ανάλογο τρόπο, η χρήση των κουτιών οδήγησε τα παιδιά σε μουσικές εξερευνήσεις.

Αναζητώντας ένα κουτί για την κατασκευή τους δύο παιδιά άρχισαν να τα χτυπούν. Οι διαφορετικοί ήχοι που παρήγαγαν τους έκαναν εντύπωση και πυροδότησαν την έκφραση ελεύθερων συλλογισμών και παρατηρήσεων.

Θ: Τα μεγάλα ακούγονται πιο δυνατά. Τα μικρά όχι...
 Γ: Να βάλουμε μόνο μεγάλα!
 Θ: Ναι αλλά αυτό το μεγάλο (χάρτινο) ακούγεται σαν αυτό το μικρό (τενεκεδένιο)
 Γ: Να τα βάλουμε πάλι όλα να τα ακούσουμε!
 Ε: Τα τενεκεδένια είναι πιο δυνατά
 Γ: Ναι, κάνουν μπαμ μπαμ μπαμ
 Ε: Πώς να διαλέξουμε τότε;
 Θ: Να βάλουμε ίδια

Στη συνέχεια με σκοπό να απομονώσουν τον παράγοντα μέγεθος, τα παιδιά αναζήτησαν και επέλεξαν κουτιά με ίδιο μέγεθος αλλά διαφορετικό υλικό. Τα μέτρησαν προσεκτικά και τα συνέκριναν. Έπειτα, τα χτύπησαν και παρατήρησαν τον διαφορετικό ήχο που παρήγαγαν.

Λίγες ημέρες αργότερα τα παιδιά παίζουν τους πειρατές κατά τη διάρκεια του συμβολικού τους παιχνιδιού. Ο Γ. χρησιμοποιεί ένα τενεκεδένιο κυλινδρικό κουτί. Το χτυπάει και προχωράει, ενώ με το στόμα του μιμείται τον ήχο της ντουντούκας. Ο Θ. περπατάει από πίσω του και χτυπάει τα πόδια ρυθμικά στο πάτωμα. Δεν ικανοποιείται με το αποτέλεσμα και ανοίγει το καπάκι. Συνεχίζει να κάνει τον ήχο, αλλά αυτή τη φορά μέσα στο τενεκεδένιο κουτί. Ακούει τον αντίλαλο της φωνής του και σχολιάζει καθώς το αποτέλεσμα τον εκπλήσσει «Είναι δυνατά, σαν μικρόφωνο!». Ο Α. παίρνει ένα ορθογώνιο χάρτινο κουτί και μιμείται το συμμαθητή του.

Θ: Γιατί δεν ακούγεται;
 Μ: Επειδή είναι ανοιχτό! (κλείνει τα καπάκια και μιλάει από τη μικρή τρύπα που απομένει) Έτσι το κάνει και η μαμά μου όταν βάζει μέσα πράγματα.
 Θ: Ούτε έτσι... μήπως επειδή είναι μεγάλο;
 Α: Όχι, επειδή είναι τετράγωνο!
 Εκ: Αν πάρεις ένα άλλο τετράγωνο κουτί τι πιστεύεις ότι θα γίνει;

Πειραματίζονται για αρκετή ώρα χρησιμοποιώντας τα ίδια και άλλα κουτιά, επαναλαμβάνουν τη διαδικασία και καταλήγουν,

Α: Επειδή είναι χάρτινο δεν ακούγεται
 Θ: Ναι, όπως όταν κάναμε στην παρεούλα. Πιο δυνατά ακούγονται τα τενεκεδένια και μετά τα πλαστικά. Τα χάρτινα πιο λίγο από όλα...

Μουσικοί αυτοσχεδιασμοί

Λίγες ημέρες αργότερα ο Α. και ο Μ. παίρνουν τενεκεδάκια από καφέ, διάφορων μεγεθών, και μια μπαγκέτα και τα βάζουν στο τραπέζι για να παίξουν. Ο Μ. δεν έχει μπαγκέτα, ψάχνει γύρω του και βρίσκει μια κουτάλα από το κουκλόσπιτο. Τοποθετούν τα κουτιά με το καπάκι στο πάνω μέρος, ενώ τα μεγάλα κουτιά τα τοποθετούν ανάποδα ώστε να χτυπούν τον πάτο τους. Πειραματίζονται με τη διαφορά του ήχου από το μικρό στο μεγάλο κουτί και από την πλαστική στην τενεκεδένια επιφάνεια.

Λίγο αργότερα παίρνουν αγκαλιά τα μεγάλα κουτιά και κάνουν το γύρο της τάξης ξεσηκώνοντας το παιχνίδι των υπολοίπων. Στην αρχή παίζουν άναρχα, στη συνέχεια όμως συνεργάζονται για να βρουν ένα κοινό ρυθμικό μοτίβο.

Α: Κάνε μπαμ μπαμ μπαμ και μετά τίποτα...
 Μ: Όχι, να κάνουμε ΜΠΑΜ, ΜΠΑΜ (δυνατά), μετά μπαμ (σιγανά) και μετά τίποτα
 Α: Εντάξει...



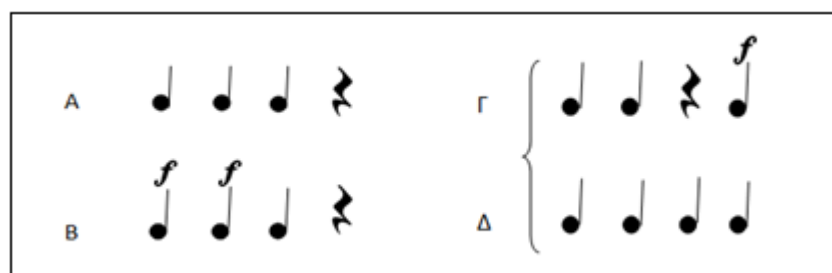
Εικόνα 4. Μουσικοί αυτοσχεδιασμοί

Λίγο αργότερα χάνουν το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο μοτίβο να αναζητούν νέο. Στην προσπάθειά τους αυτή εμπλουτίζουν το παιχνίδι τους με ήχους παραγόμενους από το σώμα,

A: Να το αλλάξουμε! Κάνε μπαμ (μπαγκέτα), μπαμ (πόδι), τίποτα και ΜΠΑΜ (μπακέτα)

M: Μπερδεύομαι...

A: Θα το κάνω εγώ, εσύ κάνε μπαμ, μπαμ, μπαμ, μπαμ....



Εικόνα 5. Αυτοσχέδιο ρυθμικό μοτίβο

Αργότερα ο M. ταξινομεί τα κουτιά πάνω σε ένα σκαλί ανά μέγεθος και τα χτυπάει με τη σειρά. Η B. τον παρατηρεί και αντιγράφει το παιχνίδι του. Κατά λάθος ένα της πέφτει κάτω και χτυπάει σε ένα άλλο. Ο ήχος της κεντρίζει το ενδιαφέρον και επαναλαμβάνει την κίνηση ξανά και ξανά χτυπώντας τα κουτιά μεταξύ τους. Στη συνέχεια αφήνει τα πεσμένα κουτιά κάτω και παίρνει κάποια άλλα ίδια προσπαθώντας να τα τοποθετήσει το ένα πάνω στο άλλο. Παίρνει μια μπαγκέτα και τα χτυπάει από κάτω προς τα πάνω. Ακούει τον ήχο. Έπειτα τα ξανακατεβάζει και τα επανατοποθετεί με διαφορετική σειρά. Τα χτυπάει πάλι και προσέχει τον ήχο τους. Έπειτα, προσθέτει και άλλα κουτιά διαφορετικού μεγέθους και τα χτυπάει ξανά. Το επάνω-μεγάλο κουτί έχει διαφορετικό ήχο και αυτό της αρέσει. Πειραματίζεται με αυτοσχέδιους ρυθμούς. Η E. την κοιτά και φαίνεται η ιδέα να την κερδίζει. Την προσεγγίζει και προσπαθεί να πάρει ένα κουτί από τον πύργο της όμως η B. σχολιάζει «Όχι αυτά, κάνουν μουσική έτσι!».

Τότε παίρνει τα κουτιά που άφησε προηγουμένως η B. και αντιγράφει τις κινήσεις των αγοριών, αλλά στις ηχογόνες της πηγές προσθέτει χάρτινα κουτιά. Δοκιμάζει τον ήχο που αφήνει η πλαστική κουτάλα πάνω στα κουτιά και μετά η ξύλινη μπαγκέτα. Επιλέγει τη δεύτερη και ξεκινά. Παίζει τα κουτιά με τη σειρά, από τα αριστερά προς τα δεξιά και το αντίθετο. Πειραματίζεται με τον ήχο και

αναποδογυρίζει μερικά κουτιά. Έτσι άλλα τα χτυπάει στον τενεκεδένιο πάτο και άλλα στο πλαστικό καπάκι. Στη συνέχεια ανοίγει μερικά κουτιά και αφήνει τα καπάκια στο πλάι. Έτσι μπορεί να παράγει άλλο ήχο από το ανοιχτό κουτί, αλλά και από το καπάκι που βρίσκεται τώρα στο πάτωμα. Σιγά σιγά συγκεντρώνονται γύρω της και άλλα παιδιά. Το καθένα παίρνει από ένα κουτί. Ψάχνουν να βρουν με τι θα το χτυπήσουν καθώς έχουν μόνο μια μπαγκέτα και μια κουτάλα. Η Κ. επιλέγει να τα χτυπήσει με τα χέρια, ή μεταξύ τους, η Ζ. επιλέγει ένα πλαστικό παιχνίδι η Β. ένα μικρότερο πλαστικό κουτί, η Φ. ένα κουταλάκι και χωρίς να το συνειδητοποιήσουν έχουν δημιουργήσει μια ορχήστρα ηχογόνων πηγών που πειραματίζεται με αυτοσχέδιες μπαγκέτες.

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ένα κρίσιμο σημείο και μεταφέρουν τους πειραματισμούς και τις εμπειρίες των παιδιών στην ολομέλεια

Θ: Κάναμε μια τεράστια ορχήστρα!

Λ: Στο σπίτι χτυπάω τα κουτιά της κουζίνας (τάπερ) και παίζω μουσική.

Γ: Εγώ χτυπάω τα κουτιά από την κρέμα του αδερφού μου και παίζω πειρατές...

Εκ: Τι ήχους μπορούμε να παράγουμε με πράγματα που έχουμε στο σπίτι μας;

Τα παιδιά συζητούν και αναλύουν τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους. Στη συνέχεια επιλέγουν διάφορα κουτιά και ορίζουν κάθε φορά ένα μαέστρο ο οποίος καθορίζει τον τρόπο και τη σειρά που θα παίζει η ορχήστρα.

Α: Όταν κάνω έτσι (*χέρια ψηλά*) θα παίζεται δυνατά και όταν κάνω έτσι (*χέρια χαμηλά*) θα σταματάτε

Θ: Άμα είναι κάτω να παίζουμε όχι δυνατά (σιγανά) και άμα κάθεται κάτω να σταματάμε

Ε: Όταν σηκώνω την μπαγκέτα θα παίζουν τα πλαστικά κουτιά και όταν την κατεβάζω τα χάρτινα. Όταν την έχω έτσι (οριζόντια) θα παίζουν τα τενεκεδένια και όταν σηκώνω και τα δύο χέρια όλοι μαζί!

Μουσικά κουτιά

Στην ενασχόλησή τους με τα κουτιά τα παιδιά συγκεντρώνουν στην τάξη διάφορα είδη κουτιών και τα επεξεργάζονται. Μια μέρα η Χ. φέρνει στο σχολείο ένα περίεργο κουτί. Τα παιδιά παρατηρούν τη λειτουργία του και προβληματίζονται,

Χ: Είναι ένα κουτί που βγάζει μουσική...

Ζ: Άμα ανοίγεις το κουτί αρχίζει η μουσική

Μ: Ναι, και άμα το κλείσεις σταματάει!

Ε: Και όταν ανοίγει το κουτί η μπαλαρίνα χορεύει και όταν κλείνει κρύβεται!

Φ: Κάνει ήχο, αλλά δεν ξέρω πώς...

Ζ: Δεν έχει τίποτα μέσα;

Φ: Όχι

Με αφορμή την πρόσκληση της εκπαιδευτικού τα παιδιά ξεκινούν μια σειρά από υποθέσεις,

Α: Το κουτί μέσα έχει πολλά μουσικά όργανα που τα παίζει η Ρεππα και όταν το ανοίγεις ακούγονται... (*εικόνα 6, πάνω αριστερά*)

Γ: Το μουσικό κουτί έχει μέσα έναν άνθρωπο και όταν το κουτί ανοίγει αυτός τραγουδάει και έτσι βγαίνει η μουσική (*εικόνα 6, πάνω δεξιά*).

Θ: Έχει γρανάζια που γυρνάνε και κάνουν θόρυβο... (*εικόνα 6, κάτω αριστερά*)

Α: Το κουτί μέσα έχει γυάλινα ποτήρια και όταν το κουνάς δυνατά τα ποτήρια σπάνε και κάνουν ήχο... (*εικόνα 6, κάτω δεξιά*)

Γ: Να ρωτήσουμε αυτόν που το έφτιαξε ή έναν μουσικό!

Οι προβληματισμοί οδηγούν στην επίσκεψη ειδικού (μουσικού) στην τάξη.



Εικόνα 6. Υποθέσεις των παιδιών για τον παραγόμενο ήχο από το μουσικό κουτί.

Στη συνέχεια τα παιδιά με τη βοήθεια του ειδικού αποδομούν το μουσικό κουτί και αναλύουν τη λειτουργία του. Ανακαλύπτουν το μηχανισμό που κρύβεται μέσα στο κουτί και τον παρατηρούν,

Κ: Μοιάζει με χτένα

Θ: Έχει πολλά δοντάκια σαν γραμμές

Εκπ: Τι παρατηρείτε όταν γυρίζουμε το χερουλάκι;

Θ: Γυρίζουν οι μπαλίτσες και πέφτουν πάνω τους οι γραμμούλες και κάνουν ντιν, ντιν, ντιν

Μ: Και πέφτουν πάνω στα στρόγγυλα και τα χτυπάνε και τα στρόγγυλα δεν είναι όλα ίδια, είναι πάνω κάτω πάνω κάτω, έτσι είναι



Εικόνα 7. Παρατηρώντας τον μηχανισμό του μουσικού κουτιού

Συζήτηση

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν πολυδιάστατα τη μουσική, συνδυάζοντας αυθόρμητα στο παιχνίδι τους πολλούς τρόπους έκφρασης (Campbell, 1998). Από τα παραπάνω παραδείγματα παρατηρούμε ότι τα παιδιά διερεύνησαν τον ήχο που παράγουν τα διάφορα κουτιά και μέσα από αυτή τη διαδικασία οδηγήθηκαν σε αυθόρμητους μουσικούς αυτοσχεδιασμούς. Σημαντικό είναι επίσης πως έκαναν υποθέσεις για τις διαφορές που εντόπισαν στο ηχόχρωμα και την ένταση που παράγουν τα κουτιά. Στις εξερευνήσεις αυτές το σημαντικό δεν είναι οι ίδιοι οι ήχοι, αλλά το πώς αυτοί γίνονται αντιληπτοί από τα παιδιά (Slobin, 1993) και ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά τους προσεγγίζουν.

Μέσα από τις αναδυόμενες δράσεις που προέκυψαν, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε ρυθμικά πρότυπα, αυτοσχεδίασαν και εκφράστηκαν μέσα από απλές ρυθμικές συνθέσεις, ενώ παράλληλα αναγνώρισαν και ανταποκρίθηκαν στη μουσική και συγκεκριμένα στο ρυθμό αναφορικά με τα στοιχεία της έντασης και του ηχοχρώματος. Πολλές φορές, μελετώντας τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης των παιδιών, διαπιστώνουμε τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνουν την υπάρχουσα κουλτούρα στο καθημερινό τους παιχνίδι (Δογάνη, 2012). Καθώς τα παιδιά πειραματίζονται με τον παραγόμενο ήχο, αντιλαμβάνονται και δημιουργούν μουσικές ενότητες με μοτίβα και μικρές δομές, παράλληλα με τους τυχαίους θορύβους που παράγουν (Young, 2003). Σε τέτοιους πειραματισμούς τα παιδιά ενσωματώνουν δημιουργικά και εσωτερικεύουν διάφορες μουσικές έννοιες (Marsh, 2009).

Από τις διερευνήσεις των παιδιών παρατηρούμε ότι χρησιμοποίησαν τον ήχο των κουτιών σε διάφορες περιστάσεις ανάλογα με τις ανάγκες του παιχνιδιού τους. Αυτό τα οδήγησε στο να εμπλακούν σε ποικίλες γνωστικές συγκρούσεις (Raynal & Rieunier, 1997), καθώς αναδύονταν συνεχώς νέες προκλήσεις μέσα από τους πειραματισμούς και αυτοσχεδιασμούς τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εξελίσουν συλλογισμούς και επιχειρήματα κάνοντας σημαντικές διαπιστώσεις. Για παράδειγμα, τα παιδιά παρατήρησαν διαφορές στο ηχόχρωμα ανάλογα με το υλικό κατασκευής του κουτιού και στην ένταση ανάλογα με το υλικό και το μέγεθός τους.

Σύμφωνα με τους Thomson και Besler (2002) τα παιδιά εξοικειώνονται συνεχώς με διαφορετικές μουσικές πρακτικές μέσα από την καθημερινή επαφή που έχουν με τους συνομήλικούς τους. Κοινές εμπειρίες ακρόασης μπορεί να αποτελούν πλούσιο υλικό διαπροσωπικής επικοινωνιακής εμπειρίας, διευρύνοντας τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών (Campbell, 1998). Στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μουσικά μέσα από τη μουσική διερεύνηση απλών αντικειμένων της καθημερινότητάς τους και από αυτοσχέδια παιχνίδια που δημιουργούσαν βασιζόμενα σε εμπειρίες τους εντός και εκτός της τάξης.

Τέλος, τα παιδιά οδηγήθηκαν στην αναγνώριση της αναγκαιότητας για αλληλουχία ήχων ή/και ρυθμό με σκοπό την δημιουργία ενός μοτίβου. Είναι λοιπόν φανερό πως τα μικρά παιδιά αποκτούν μια ιδέα των μουσικών στοιχείων μέσα από την επαναλαμβανόμενη παραγωγή και ακρόαση ήχων (ΔΕΠΠΣ, 2001), ενώ ανταποκρίνονται και κατανοούν μουσικά χαρακτηριστικά και έννοιες πριν ακόμη έρθουν σε επαφή με την ακριβή ορολογία (Young, 2009a).

Ακολουθώντας το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δόθηκαν στα παιδιά τα απαραίτητα κίνητρα για την προσέγγιση της μουσικής εξασφαλίζοντας ότι η ακρόαση και η εφαρμογή της γνώσης και κατανόησης αναπτύσσονται μέσα από τις συσχετιζόμενες δεξιότητες της εκτέλεσης, της μουσικής δημιουργίας και της αξιολόγησης (ΔΕΠΠΣ, 2001).

Το σχολικό πλαίσιο αποτέλεσε αφορμή για μουσικές ανακαλύψεις συμβάλλοντας στην εξοικείωση των παιδιών με διαφορετικές πλευρές της πολιτισμικής ζωής (Δογάνη, 2012) βοηθώντας τα να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης, του πειραματισμού και της καταγραφής. Οι εκπαιδευτικοί σε ρόλο διευκολυντή παρατηρούσαν τις εξερευνήσεις των παιδιών και επενέβαιναν τα παιδιά όταν τις καλούσαν ή τις χρειαζόνταν, με τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, συζήτησης και ανατροφοδότησης. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί απέφυγαν το ρόλο του παντογνώστη, ενισχύοντας την προβολή των κουτιών ως πηγή ήχου και διευκόλυναν την πρόσβαση των παιδιών σε αυτά, παρέχοντας πληθώρα διαφορετικών ευκαιριών και μορφών μουσικής έκφρασης, κατάλληλων να δημιουργήσουν άμεσα μουσικά βιώματα στα παιδιά (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Παράλληλα, βοήθησαν έμμεσα στην εξέλιξη του σχεδίου εργασίας, με την άμεση ανταπόκριση τους στα κρίσιμα συμβάντα με διακριτικές αλλά καταλυτικές παρεμβάσεις και την επιλεκτική μεταφορά δράσεων στην ολομέλεια, δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά να μοιραστούν προβληματισμούς και να συν-οικοδομήσουν γνώσεις (Κωνσταντινίδου & Παπανδρέου, 2018).

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης και ανάλογων δεξιοτήτων εξαρτάται από την ποιότητα, ποικιλία και καταλληλότητα των μουσικών εμπειριών των παιδιών (ΔΕΠΠΣ, 2001). Μέσα από την ουσιαστική μουσική επικοινωνία του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ανακαλέσουν την οικογενειακή και πολιτισμική γνώση και εμπειρία που διέθεταν σε διάφορες φάσεις του σχεδίου εργασίας, να έρθουν σε επαφή με μουσικές έννοιες και να τις αναπτύξουν καθοδηγώντας τα ίδια τη μουσική τους μάθηση. Τα παιδιά επικοινωνήσαν μουσικά μέσα από την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και προτάσεων, τη συνεργασία, τη διατύπωση και τον έλεγχο αρχικών ερωτημάτων και υποθέσεων, τον πειραματισμό και τη βιωματική μάθηση και κατέληξαν στα δικά τους συμπεράσματα. Με τη διακριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία αναζήτησής του τα παιδιά εξελίσσονται μέσα από τη συστηματική επαφή τους με τους παραγόμενους ήχους. Κατανοούν τη δυνατότητα παραγωγής ήχων με τη χρήση απλών αντικειμένων από το κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον, το ρόλο του μεγέθους, του υλικού και της επιφάνειας στον παραγόμενο ήχο. Ακόμη, προσεγγίζουν την έννοια του ηχοχρώματος, καθώς και την αναγκαιότητα για αλληλουχία των ήχων στην προσπάθειά τους να παράγουν μια ρυθμική γραμμή/μοτίβο. Αναδεικνύεται λοιπόν η ανάγκη για διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική ηλικία, μέσα από αναδυόμενες δραστηριότητες των παιδιών που θα αξιοποιούνται και ανατροφοδοτούνται μέσα στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας και το αντίστροφο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχοντάκη, Α., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bauersfeld, H. (1995). The structuring of the structures: Development and function of mathematizing as a social practice. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale.
- Campbell, P. Sh. (1998). *Songs in their hands: Music and it's Meaning in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- ΔΕΠΠΣ (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Δογάνη, Κ. (2012). *Η μουσική στην προσχολική ηλικία. Αλληλεπίδραση παιδιού-παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Di Vesta, F. (1987). The cognitive movement and education. In J. Glover & R. Royce (Eds.), *Historical Foundations of Education Psychology* (pp. 203–233). New York: Plenum Press.
- Dogani, K. (2008). Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music. *Music Education Research*, 10(1), 125–139.
- Gordon, E. E. (1986). *The nature, description, measurement and evaluation of music aptitudes*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1990). *Tonal Register Books One and Two*. Chicago: GIA Publications.
- Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on Learning: Documenting Young Children's Work*. New York: Teachers College Press.
- Helm, L. H., & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωνσταντινίδου, Ζ., & Παπανδρέου Μ. (2018). Η μέτρηση μήκους ως πολιτισμική πρακτική στο Νηπιαγωγείο με την αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου για το εκπαιδευτικό υλικό στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες*. Ρόδος, Νοέμβριος 2018 (υπό δημοσίευση).
- Marsh, K. (2009). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. Oxford: Oxford University Press
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pedagogie: dictionnaire des concepts cles*. Paris: ESF Editeur.
- Rhodes, L. K., & Bellamy, T. (1999). Choices and consequences in the reform of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 50, 17–26.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Στάμου, Α. (2004). Η επίδραση του μουσικού περιβάλλοντος στα πρώτα χρόνια της ζωής. *Σχέδια στην Πόλη*, 12, 4–5.
- Στάμου, Α., Schmidt, C., & Humphreys, J. (2006). *Ερευνητική Μονογραφία: Η έρευνα στάθμησης του Primary Measures of Music Audiation (Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Thomson, C. M., & Besler, L. (2002). Prelude. In L. Bleser & C. M. Thomson (Eds.), *The arts in children's lives: Context, culture and curriculum*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 5–8.
- Young, S. (2009a). *Music 3-5*. London: Routledge.
- Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play in educational percussion instruments among three-and four-years-olds. *British Journal of Music Education*, 20(1), 45–49.
- Westerlund, H., & Juntunen, M. L. (2005). *Music and knowledge in bodily experience*. In D.J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 112–122). Oxford: Oxford University Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.