

## Τα κοινωνικά μουσικά παιχνίδια της αυλής από την οπτική των παιδιών

Ρεγγίνα Σαλτάρη

Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
regina.saltari@gmail.com

*Το μουσικό παιχνίδι που παίζουν τα παιδιά σε μέρη που συγκεντρώνονται και εκφράζονται ελεύθερα αποτελεί ένα πολύ πρόσφατο ερευνητικό πεδίο (Harwood, 1998; Marsh, 2008; Harrop-Allin, 2010; Bishop, 2014). Ωστόσο, στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ερευνητικό κενό σχετικά με το μουσικό παιχνίδι της ζώσας πραγματικότητας. Σε αυτή τη βάση προβληματισμού, πραγματοποιήθηκε εθνογραφική έρευνα σε διάστημα έξι μηνών στις αυλές εννιά ελληνικών δημοτικών σχολείων. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά από ανάλυση δεδομένων που συλλέχτηκαν με το εργαλείο της συνέντευξης με 53 μαθητές. Τα ζητήματα που αναδείχθηκαν σχετικά με το μουσικό παιχνίδι περιλαμβάνουν το πλαίσιο, τη σύσταση και τη δυναμική της ομάδας, τις προτιμήσεις των παιδιών, τη διάδοση από ανθρώπινες και τεχνολογικές πηγές, τις εκφάνσεις δημιουργικότητας, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και το φύλο. Η εις βάθος μελέτη του μουσικού παιχνιδιού θα επιτρέψει στους μουσικοπαιδαγωγούς να επικαιροποιήσουν την εικόνα που έχουν για αυτό, να το αναγνωρίσουν ως σημαντική πτυχή στη ζωή των παιδιών και να το αξιοποιήσουν στο μάθημα της μουσικής.*

**Λέξεις κλειδιά:** μουσικό παιχνίδι, κουλτούρα των μουσικών παιχνιδιών, σχολική αυλή, εθνογραφία

## Social music games in the playground from children's perspective

Regina Saltari

PhD Candidate, Department of Music Studies, Ionian University  
regina.saltari@gmail.com

*Children's music play in places where they meet and express themselves freely has been a very recent research focus (Harwood, 1998; Marsh, 2008; Harrop-Allin, 2010; Bishop, 2014). However, a research gap has been identified in today's music play in Greece. On this basis, an ethnographic research was carried out for six months on children's music games in nine Greek school playgrounds. This article presents results derived from the analysis of the interviews with 53 students, and include the following themes with regard to music play: the context, group composition and dynamics, children's preferences, transmission through human and technological sources, creativity, teaching and learning practices, and gender. Exploring music play in depth will allow the music educators to update their views on this cultural practice, identify it as an important aspect in children's lives and use it in the music class.*

**Keywords:** music play, culture of music games, school playground, ethnography

## Εισαγωγή

Το παιχνίδι έχει μελετηθεί συστηματικά και έχει χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως σε εκπαιδευτικά πλαίσια λόγω της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής αξίας του (Cohen, 2006). Ωστόσο, το μουσικό παιχνίδι αποτελεί ένα πολύ πρόσφατο ερευνητικό πεδίο. Μέχρι και τις αρχές του 20ού αιώνα, οι μελέτες είχαν λαογραφικό προσανατολισμό και αποσκοπούσαν στη συλλογή τραγουδιών, ρυθμικών απαγγελιών, αστειών κ.ά. με μία νοσταλγική διάθεση για τη χαμένη παιδικότητα και το παιχνίδι που έφθινε (Gomme, 1894· Opie & Opie, 1959). Το υλικό αντιμετωπιζόταν ως πρακτικές και έθιμα προηγούμενων εποχών που σώζονταν στον χρόνο, περνώντας από γενιά σε γενιά, με τα παιδιά να αποτελούν τους καλύτερους θεματοφύλακες αυτής της παράδοσης.

Η στροφή στον τρόπο κατά τον οποίο μελετάται το μουσικό παιχνίδι πραγματοποιείται καθώς η μουσική παιδαγωγική εμπνέεται από τη θεώρηση που αναπτύσσει η ανθρωπολογία σχετικά με την αναγνώριση της μουσικής ως μέρους της ευρύτερης κουλτούρας (βλ. Merriam, 1964), καθώς και από τις πρακτικές των εθνομουσικολογικών ερευνών (βλ. Blacking, 1967). Αυτές περιλαμβάνουν την είσοδο του ερευνητή στο πεδίο, την επιτόπια παρατήρηση και τη συνομιλία με τους ανθρώπους υπό μελέτη. Στην κομβικής σημασίας έρευνα *Songs in their heads* (1998), η Patricia Campbell αναδεικνύει την έννοια της μουσικής κουλτούρας των παιδιών, καθώς οι μουσικές δραστηριότητές τους μελετώνται ως δικές τους πολιτισμικές εκφράσεις που εκδηλώνουν στις κοινωνικές τους ομαδοποιήσεις. Μέρος αυτών των πολιτισμικών εκφράσεων αποτελεί το μουσικό παιχνίδι, μέσω του οποίου τα παιδιά διατυπώνουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και τα νοήματα για τον κόσμο στον οποίο ζουν.

Σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε –αγγλόφωνες κυρίως– χώρες όπως Βρετανία, Αυστραλία, Νότια Αφρική, Αμερική κ.ά. με κύρια εστίαση στο μουσικό παιχνίδι, τα χαρακτηριστικά του και τα νοήματα που φέρει για τα παιδιά στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Harwood, 1998· Marsh, 2008· Harrop-Allin, 2010· Bishop, 2014). Ωστόσο, στην Ελλάδα διαπιστώθηκε ερευνητικό κενό και αναδύθηκε το ερώτημα «πώς βιώνουν και πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το μουσικό παιχνίδι που παίζουν στις αυλές των δημοτικών σχολείων τους;».

## Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος διδακτορικής διατριβής η οποία έχει ως σκοπό τη μελέτη του μουσικού παιχνιδιού ως σημαντικής πτυχής της ζωής των παιδιών. Για την εκπόνησή της πραγματοποιήθηκε εθνογραφική έρευνα σε διάστημα έξι μηνών σε εννιά ελληνικά σχολεία και χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον τα εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης, της βιντεοσκόπησης των εκτελέσεων των μουσικών παιχνιδιών και της συνέντευξης με εκπαιδευτικούς. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μετά από ανάλυση δεδομένων τα οποία συλλέχτηκαν με το εργαλείο της συνέντευξης με τους μαθητές. Η επιλογή του δείγματος των παιδιών έγινε μετά από επιτόπια παρατήρηση στο σχολικό προαύλιο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς και στους διαδρόμους και τις τάξεις πριν την είσοδο του

εκπαιδευτικού σε αυτές. Αρχικά, παρατηρήθηκε ο συνολικός πληθυσμός του κάθε σχολείου, στη συνέχεια εντοπίστηκε ένας μικρότερος αριθμός παιδιών που έπαιζαν μουσικά παιχνίδια και στο τελικό στάδιο διαμορφώθηκε μία ομάδα με όσα παιδιά είχαν την επιθυμία να συνομιλήσουν με την ερευνήτρια για το θέμα της έρευνας. Συνολικά, για την επιλογή του δείγματος των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015), με κριτήρια τη γνώση και το ενδιαφέρον των παιδιών για τα μουσικά παιχνίδια καθώς και την επιθυμία τους να μιλήσουν για αυτά. Πραγματοποιήθηκαν δεκατρείς ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με πενήντα-τρία παιδιά, από τα οποία τα πενήντα-δύο ήταν κορίτσια και το ένα ήταν αγόρι, από την τρίτη μέχρι την έκτη τάξη δημοτικού. Οι ομαδοποιήσεις έγιναν από τα ίδια τα παιδιά στη βάση των φιλικών σχέσεων, με 2-6 άτομα σε κάθε συνέντευξη. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στο πού, πότε και με ποιους παίζουν μουσικά παιχνίδια, από πού τα μαθαίνουν, ποια τους αρέσουν και γιατί, πώς τα μαθαίνουν, καθώς και σε επιλογές που κάνουν σχετικά με συγκεκριμένες κινήσεις ή/και λόγια στα μουσικά παιχνίδια. Ο σκοπός ήταν να διερευνηθεί σε βάθος ο τρόπος που οι παίκτες βιώνουν την εμπειρία του μουσικού παιχνιδιού, τις αντιλήψεις τους για αυτό καθώς και τις πρακτικές που αναπτύσσουν κατά τη διάρκειά του.

### **Αποτελέσματα**

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006) και ανέδειξε θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με το πλαίσιο του μουσικού παιχνιδιού, τη σύσταση και δυναμική της ομάδας, τις προτιμήσεις των παιδιών για τα μουσικά παιχνίδια, τη διάδοση από ανθρώπινες και τεχνολογικές πηγές, τους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται η δημιουργικότητα, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσονται κατά το μουσικό παιχνίδι καθώς και τα ζητήματα φύλου που αναδύονται σε αυτό.

### **Το πλαίσιο**

Οι αναφορές που έγιναν από όλα σχεδόν τα παιδιά σχετικά με το πότε και πού παίζουν μουσικά παιχνίδια συγκρότησαν τις υποκατηγορίες του χρόνου και του χώρου αντίστοιχα. Στη βάση αυτών των αναφορών διαμορφώθηκε το πλαίσιο στο οποίο το λαμβάνει χώρα μουσικό παιχνίδι, σύμφωνα με τα παιδιά:

Πιο πολύ, όταν είμαστε κάπου, ας πούμε σε μια δραστηριότητα, και έχουμε τελειώσει, και περιμένουμε τον μπαμπά, τότε παίζουμε για να περάσει η ώρα. (κορίτσι, Γ' τάξη)

Σε περιόδους αναμονής, όπως ανάμεσα στις διάφορες δραστηριότητες που έκαναν ή καθώς περίμεναν τον εκπαιδευτικό ή άλλον ενήλικα, φάνηκε να εμφανίζονται μικρά παράθυρα χρόνου τα οποία αντιμετωπίστηκαν από τα παιδιά ως ευκαιρία για μουσικό παιχνίδι. Φαίνεται ότι η αναμονή δεν αποτελούσε μία κατάσταση κενού χρόνου και αδράνειας. Αντίθετα, τα παιδιά στρέφονταν στο μουσικό παιχνίδι με ιδιαίτερη ευκολία καθώς εκμεταλλεύονταν τον λίγο χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους ανάμεσα

σε άλλα πράγματα που συνέβαιναν ταυτόχρονα. Η ευελιξία τους να κινούνται ανάμεσα στο παιχνίδι και το μάθημα –ή άλλη οργανωμένη δραστηριότητα– και αντίστροφα, είναι πιθανό να φανέρωνε μία πηγαία ανάγκη να παίζουν, η οποία ήταν πάντα παρούσα αλλά εκδηλωνόταν όταν δινόταν η ευκαιρία:

Όταν η δασκάλα μάς έβαζε μια άσκηση και οι άλλοι δεν την είχαν τελειώσει, μας έμενε λίγος χρόνος και παίζαμε. Αυτά με τα χέρια. (κορίτσι, Γ΄ τάξη)

### Η σύσταση και δυναμική της ομάδας

Τα παιδιά αναφέρθηκαν πολλές φορές στους ανθρώπους με τους οποίους έπαιζαν μουσικά παιχνίδια, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις εκφράστηκαν με περισσότερη λεπτομέρεια σχετικά με το ποιους επέλεγαν ως συμπαίκτες. Σύμφωνα με τα ίδια, το μουσικό παιχνίδι συνέβαινε σε ομάδες φιλίας που δημιουργούνταν στη βάση της καθημερινής επαφής και ρουτίνας, καθώς και από άτομα που συνδέονταν με δεσμούς συγγένειας. Εκτός από τη φυσική εγγύτητα, ιδιαίτερα σημαντική διάσταση ήταν στις απαντήσεις τους η συναισθηματική εγγύτητα, καθώς οι παίκτες επέλεγαν να παίζουν με άτομα τα οποία εμπιστεύονταν και με τα οποία ένιωθαν άνετα. Φαίνεται ότι τα μέλη της ανέπτυσαν ισχυρούς δεσμούς και αντιπαρέβαλαν την υπόστασή της απέναντι στους άλλους μέσα από αξιολογικές δηλώσεις για την ικανότητα, το ενδιαφέρον ή τη γνώση τους για το μουσικό παιχνίδι:

Με την Ελίνα [κάθομαι]. [...] Η Ελίνα δεν μπορεί να παίζει γενικά και, δεύτερον, εντάξει, δεν είναι και κολλητή μου. Είναι κολλητή μιας άλλης. (κορίτσι, Ε΄ τάξη)

### Οι προτιμήσεις των παιδιών

Πολλές φορές τα παιδιά εξέφρασαν τον ενθουσιασμό ή την αποδοκιμασία για κάποια μουσικά παιχνίδια και αιτιολόγησαν τις προτιμήσεις τους στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Οι σχολιασμοί τους αφορούσαν κυρίως στα δύο από τα δομικά στοιχεία του μουσικού παιχνιδιού, τα λόγια και τις κινήσεις. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι παίκτες αναζητούσαν μουσικά παιχνίδια με ενδιαφέρουσες ιστορίες και κινήσεις και τα οποία διέφεραν από τα συνηθισμένα. Επίσης, τις περισσότερες φορές φάνηκε να επιθυμούν κάποιο βαθμό δυσκολίας και να βαριούνται αυτά που είναι εύκολα, ενώ τόνισαν τη σημασία που έχει για τα ίδια να υπάρχει στο παιχνίδι κάποιο «νόημα»:

Κυρία, να σας πω εγώ γιατί δεν μ' αρέσει το [*This is Teddy*]; [...] Γιατί δεν έχει κανένα νόημα. Δηλαδή δεν χάνει κάποιος. (κορίτσι, Ε΄ τάξη)

Συνολικά, φαίνεται ότι οι προτιμήσεις των παιδιών για τα μουσικά παιχνίδια σύμφωνα με τα λόγια τους καθορίζονταν από τρία χαρακτηριστικά: την πρωτοτυπία σε κίνηση και λόγια, την ύπαρξη πρόκλησης (βαθμού δυσκολίας) και την ύπαρξη στόχου (ανάδειξη νικητή).

## Η διάδοση από ανθρώπινες και τεχνολογικές πηγές

Τα παιδιά αναφέρθηκαν στους ανθρώπους καθώς και σε συγκεκριμένες τεχνολογικές εφαρμογές από όπου μαθαίνουν τα μουσικά παιχνίδια. Φάνηκε να αποδίδουν στην εκμάθηση χαρακτηριστικά μίας αλυσιδωτής διαδικασίας καθώς η πληροφορία μεταφέρεται από άτομο σε άτομο:

Εγώ τα παιχνίδια που βλέπω από άλλους, μεγαλύτερους, τα μαθαίνω στην αδερφή μου, και έτσι μετά η αδερφή μου τα μαθαίνει στην τάξη της, και πάει έτσι λέγοντας.[...] Πώς λέμε «ιός» σε εισαγωγικά; (Κορίτσι, Ε΄ τάξη)

Δήλωσαν ότι μάθαιναν μουσικά παιχνίδια όταν έπαιζαν με τους φίλους τους και άλλους συνομήλικους, καθώς και εντός άλλων κοινωνικών και τεχνολογικών δικτύων. Συνολικά διαπιστώθηκε ότι η μετάδοση της πληροφορίας των μουσικών παιχνιδιών είναι δυνατό να γίνει με οριζόντιο τρόπο, ανάμεσα σε άτομα παρόμοιας ηλικίας, κάθετο, από τους γονείς και συγγενείς στα παιδιά, καθώς και πλάγιο, από άλλους ενήλικες στα παιδιά, σε εκπαιδευτικά και άλλα περιβάλλοντα. Η οριζόντια διάδοση συνέβαινε ανάμεσα σε φίλους και συνομήλικους, ενώ παρατηρήθηκε μείξη ηλικιών, κυρίως λόγω της συγγένειας των παικτών. Η κάθετη διάδοση, που λαμβάνει χώρα τόσο στο σπίτι και την ευρύτερη οικογένεια, όσο και η πλάγια που συμβαίνει σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, φαίνεται ότι αφορούσαν κυρίως στα παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια και αυτά που είναι ευρέως γνωστά από παλιά. Έχει ενδιαφέρον ότι τα παιδιά αναφέρθηκαν μόνο σε γυναίκες ως πηγές μάθησης, όπως τη γιαγιά, τη θεία, τη δασκάλα της μουσικής και τη δασκάλα της γυμναστικής:

Το *Είσαι Κινεζάκι* το έπαιζα με τη γιαγιά μου για να κάτσω να φάω. (κορίτσι, Δ΄ τάξη)

Συμπερασματικά, από τα λόγια των παιδιών διαπιστώθηκε ότι οι ενήλικες στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης έτειναν να χρησιμοποιούν το μουσικό παιχνίδι για παιδαγωγικούς σκοπούς, ενώ στο σπίτι προσέδιδαν σε αυτό λειτουργικό ρόλο. Φαίνεται ότι αποτελούσε ένα εργαλείο, ένα μέσο, για να πετύχουν στόχους που έθεταν έξω από αυτό.

Σε κάποια σχολεία, παρατηρήθηκε αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μουσικό παιχνίδι της σχολικής αυλής και την τεχνολογία, με τη μεταφορά τηλεοπτικών μουσικών προγραμμάτων (πχ *The Voice*) και ενσωμάτωσή τους στο παιχνίδι, τον εμπλουτισμό του ρεπερτορίου με τραγούδια της δημοφιλούς μουσικής από το YouTube (πχ *When I'm gone*) καθώς και με εκτελέσεις από την εφαρμογή κινητού τηλεφώνου *musical.ly*. Επιπλέον, τα παιδιά ανέφεραν ότι ως εργαλείο διάδοσης χρησιμοποιούν ενίοτε τις διαδικτυακές πλατφόρμες ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων (πχ *Viber*, *Skype*), αν και όχι πάντα με επιτυχία:

Εγώ μερικές φορές μιλάω στο *Skype* με την Μαργαρίτα, και έχουμε την κάμερα και κάνουμε έτσι [δείχνει κινήσεις]. [...] Αλλά δεν γίνεται έτσι. (Κορίτσι, Ε΄ τάξη)

## Εκφάνσεις δημιουργικότητας

Από τα λόγια των παιδιών διαπιστώθηκε ότι στο ρεπερτόριό τους εμπεριέχονταν μουσικά παιχνίδια τα οποία φαίνονταν ίδια, ωστόσο παρουσίαζαν διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργικότητα των παιδιών εκφράστηκε με αυτοσχεδιασμούς κυρίως στην κίνηση και στα λόγια, με προσθήκη, αφαίρεση και αντικατάσταση στίχων ή κινήσεων, και λιγότερο συχνά της μελωδίας:

Είναι ανάλογα πόσο γρήγορα πάει η ταχύτητα των χεριών και πώς το λέμε. Ανάλογα, δεν τελειώνει πάντα έτσι. Μπορεί να τελειώσει κι έτσι. [δείχνει ένα διαφορετικό τέλος] (κορίτσι, Δ' τάξη)

Επιπλέον, το υλικό που τα παιδιά αντλούσαν από την τεχνολογία φάνηκε ότι δεν υιοθετούνταν πάντα αυτούσιο, αλλά κάποιες φορές το προσάρμοζαν στις δικές τους συνθήκες και τα δικά τους ενδιαφέροντα. Σε ένα σχολείο μία παρέα κοριτσιών προσάρμοσαν το τραγούδι *When I'm gone*, το οποίο στην αρχική εκτέλεση στο YouTube συνοδεύεται από κινήσεις με τη χρήση ποτηριού, και δημιούργησαν δύο παραλλαγμένες εκτελέσεις, μία για δύο παίκτριες με κινήσεις στα χέρια και μία με μία παίκτρια με κινήσεις στα χέρια παίζοντας στο θρανίο.

Φάνηκε ότι είναι δυνατό οι παραλλαγές των μουσικών παιχνιδιών να διαδοθούν ευρέως, καθώς γίνονταν γνωστές σε παιδιά εκτός από αυτά της στενής παρέας και ενσωματώνονταν στο ρεπερτόριό τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν αλλαγές την ώρα της εκτέλεσης χωρίς να είναι καθολικές, αλλά αφορούσαν στα άτομα που τις δημιουργούσαν. Στην πρώτη περίπτωση οι παραλλαγές αποκτούσαν μόνιμο χαρακτήρα και τα αυτοσχεδιαστικά στοιχεία εδραιώνονταν ως συνθέσεις. Στη δεύτερη, οι παραλλαγές είχαν εφήμερο και αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα και υπήρχαν μόνο για όσο διαρκούσε η συγκεκριμένη εκτέλεση. Αυτές προέκυπταν κατά την εκτέλεση, γιατί πιθανώς εξυπηρετούσαν κάποια ανάγκη ή επιθυμία που υπήρχε εντός της ομάδας ή στις παίκτριες ατομικά:

Κορίτσι 1: Κυρία να σας πω κάτι αστείο; Εκεί που λέει «φτου λαχάνιασα», η Γιώτα είπε «φτου νίκησα». [γέλια]  
Κορίτσι 2: Φτου σου λαχάνιασα, φτου σου.  
(Ε' τάξη)

Αν και δεν ήταν πάντα σαφής ο τρόπος με τον οποίο γινόταν κάτι τέτοιο, παρατηρήθηκαν παραλλαγές που δημιουργούνταν τη στιγμή της διάδοσης των μουσικών παιχνιδιών από παιδί σε παιδί:

Ρωτήσαμε την Μαρία ποιο είναι το σωστό, και λέει αυτό που κάνω εγώ. Αλλά στη Μελίκε το χει δείξει διαφορετικά. Στον καθένα το δείχνει διαφορετικά. (κορίτσι, Στ' τάξη)

## Πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης

Τα παιδιά ανέπτυσαν πρακτικές κατά την αλληλοδιδασκαλία και αλληλομάθηση των μουσικών παιχνιδιών. Η εκμάθηση των μουσικών παιχνιδιών συνέβαινε σε ένα

πλαίσιο κοινωνικοποίησης, όταν τα παιδιά συγκεντρώνονταν και αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους στον ελεύθερο χρόνο τους και η διαδικασία ξεκινούσε με διαφορετικούς τρόπους. Αφενός, από κάποια μαθήτρια που γνώριζε το παιχνίδι καλά και το έδειχνε στους υπόλοιπους, αφετέρου από παιδιά-παρατηρητές μίας εκτέλεσης, την οποία στη συνέχεια επιχειρούσαν να αναπαράγουν στις δικές τους παρέες.

Οι συνεντεύξεις ανέδειξαν ποικίλες πρακτικές μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες των παικτριών. Ενώ σε μερικές περιπτώσεις διατηρούσαν την εκτέλεση όπως ήταν, σε άλλες επέλεγαν να προσαρμόζουν την πληροφορία προκειμένου να την επεξεργαστούν πιο αποτελεσματικά. Ο τρόπος που το έκαναν εξαρτιόταν από το τι διευκόλυνε την κάθε παίκτρια προσωπικά κατά τη μάθηση. Οι προσαρμογές που εντοπίστηκαν περιλάμβαναν την επίδειξη της εκτέλεσης σε αργότερη από την αρχική ταχύτητα, την κατάτμηση του μουσικού παιχνιδιού σε επιμέρους μέρη έτσι ώστε να μαθευτεί σταδιακά και όχι ως όλο, και την απομόνωση κάποιων στοιχείων των μουσικών παιχνιδιών, όπως τους στίχους και την κίνηση:

Εγώ το θέλω λίγο αργά. [...] Χωρίς τα λόγια θέλω. [...] Γιατί μου μπερδεύεται η γλώσσα μου. (κορίτσι, Γ΄ τάξη)

Συνολικά, κατά την αλληλοδιδασκαλία και αλληλομάθηση, διαφάνηκε μία δομή στα βήματα που ακολουθήθηκαν και αυτά είναι η επίδειξη, η συγκέντρωση, η παρατήρηση, η μίμηση, η εξάσκηση και η απομνημόνευση.

### **Ζητήματα φύλου**

Η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις ήταν κορίτσια, καθώς ένα αγόρι συμμετείχε σε αυτές. Εκ των πραγμάτων, κυριαρχούσαν οι αντιλήψεις και η οπτική των κοριτσιών τόσο για τις δικές τους πρακτικές στη σχολική αυλή όσο και για τον τρόπο που σχετίζονταν τα αγόρια με τα μουσικά παιχνίδια. Σύμφωνα με τα κορίτσια, τα αγόρια δεν έπαιζαν μουσικά παιχνίδια πολύ συχνά, και, όταν το έκαναν, επέλεγαν κάποια συγκεκριμένα. Τα χαρακτηριστικά τους εντοπίζονται στη μικρή διάρκεια, τον ανταγωνισμό για ανάδειξη του νικητή και τις έντονες κινήσεις (πχ χτύπημα στο χέρι ή στο μάγουλο).

Γενικά, φάνηκε ότι μουσικό παιχνίδι αποτέλεσε άλλοτε την αφορμή και άλλοτε την αιτία για σύγκρουση ανάμεσα στα δύο φύλα. Παρατηρήθηκε συσπείρωση των κοριτσιών και συγκρότηση στη βάση της ταυτότητας του φύλου, καθώς κάποια δήλωσαν ρητά ότι δεν ήθελαν να παίζουν με τα αγόρια, χωρίς ωστόσο να μπορούν πάντα να το αιτιολογήσουν. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα κορίτσια εισέπραξαν την αποδοκιμασία των αγοριών, ενώ σε άλλες χρησιμοποίησαν το μουσικό παιχνίδι για να τους κοροϊδέψουν:

Τα αγόρια κοροϊδεύανε το *Μπουμ Σλακ Μπαμ* (κορίτσι, Δ΄ τάξη)  
Το *Κόκα κόλα*, εκεί που λέει «και τ' αγόρια μάς κοιτούν», το 'χουν κάνει «τα κορίτσια μάς κοιτούν και τους κάνουμε ένα να» [χειρονομία μούτζας] (κορίτσι, Δ΄ τάξη)

Ωστόσο, υπήρξαν περιπτώσεις στις οποίες ξεπεράστηκαν τα όρια που θέτει το φύλο με τη συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών σε ομαδικά μουσικά παιχνίδια, καθώς και

λόγω συγγενικής σχέσης. Αυτό επιβεβαιώθηκε από το αγόρι που συμμετείχε στις συνεντεύξεις καθώς ανέφερε ότι παίζει τα μουσικά παιχνίδια «πάντα με κορίτσια» (αγόρι, Ε΄ τάξη).

Το μουσικό παιχνίδι φάνηκε, επιπλέον, να αποτελεί μέσο έκφρασης στάσεων και αξιών. Τα κορίτσια δίστασαν να απευθύνουν αγενείς χειρονομίες που εμπεριέχονταν στο μουσικό παιχνίδι προς τα αγόρια, άλλοτε λόγω ηθικών ενδοιασμών και άλλοτε επιθυμώντας να μην συγκρουστούν μαζί τους:

Τους μουτζώνουμε κάτω [...] γιατί άμα το πουν στη διευθύντρια θα έχουμε πρόβλημα.  
(κορίτσι, Γ΄ τάξη)  
Είναι λες και κοροϊδεύουμε τα αγόρια, γι' αυτό δε θέλουμε να το κάνουμε. (κορίτσι, Στ΄ τάξη)

## Συζήτηση

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το μουσικό παιχνίδι ξεκινά αιφνίδια και αστραπιαία, είναι εφήμερο και επιτόπιο, και συμβαίνει μακριά από τα μάτια των ενηλίκων. Οι στιγμές αναμονής ή αδράνειας μετατρέπονται από τα παιδιά σε παιχνίδι εκφράζοντας μια πιθανή πηγαία ανάγκη τους να βρίσκονται συνέχεια σε αυτή τη συνθήκη. Αυτό αποτυπώνεται στην ευελιξία την οποία αναπτύσσουν καθώς κινούνται ανάμεσα στο μουσικό παιχνίδι και στο μάθημα ή σε κάποια άλλη οργανωμένη δραστηριότητα. Οι περιορισμένες συνθήκες του χώρου και του χρόνου φαίνεται ότι δεν εμποδίζουν, αντίθετα τείνουν να ευνοούν το μουσικό παιχνίδι. Παρόμοια, η Marsh (2008) εντοπίζει τα *πλαίσια του μουσικού παιχνιδιού* και αναφέρεται στη μικρή χωροχρονική έκταση που καταλαμβάνει αυτό στις ζωές των παιδιών που το παίζουν.

Φαίνεται ότι η ανάγκη των παιδιών για κοινωνικοποίηση και συμμετοχή σε μια ομάδα είναι δυνατό να ικανοποιηθεί μέσα από την κοινότητα του μουσικού παιχνιδιού. Η σημασία που έχουν οι ομάδες φιλίας για τα παιδιά σε πρακτικές άτυπης μάθησης και δημιουργικότητας έχει επισημανθεί από διάφορους ερευνητές (Green, 2002· Miell & MacDonald, 2000), ενώ η Marsh (2011) τονίζει ότι μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και ελεύθερης έκφρασης, είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί συνοχή και ισορροπία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Η πρόκληση (βαθμός δυσκολίας) και ο στόχος (ανάδειξη νικητή) είναι κάποια από τα ελκυστικά χαρακτηριστικά που αναδείχθηκαν στα μουσικά παιχνίδια, τα οποία, σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1990/2008), συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας κατάστασης ροής. Ο συμμετέχων σε τέτοιες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δεξιοτήτων του, απορροφάται, καθώς επικεντρώνεται στην επίτευξη του στόχου.

Φαίνεται ότι οι αλλαγές είναι εγγενές στοιχείο της παράδοσης και του τρόπου διάδοσής της. Καθώς τα παιδιά παίζουν, προσθέτουν, αφαιρούν ή αντικαθιστούν κινητικά, ρυθμικά ή μελωδικά μοτίβα στα μουσικά παιχνίδια, γίνονται τα ίδια καταναλωτές και δημιουργοί αυτού του υλικού. Αναπαράγουν και ταυτόχρονα μετασχηματίζουν τα μουσικά παιχνίδια σε νέο υλικό που εμπεριέχει παλαιά και νέα στοιχεία. Η επιρροή και συμβολή της τεχνολογίας σε αυτή τη διαδικασία έχει αποτελέσει αντικείμενο προς μελέτη από διάφορους ερευνητές (Marsh, 2008· Marsh, 2014· Bishop, 2014). Διαπιστώνεται ότι οι έννοιες της προφορικότητας και της



προφορικής παράδοσης δεν μένουν αναλλοίωτες από τις τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας. Αναπόφευκτα δημιουργείται η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό τους συμπεριλαμβάνοντας τις τεχνολογικές πρακτικές που εφαρμόζουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους.

Οι πρακτικές εκμάθησης και διδασκαλίας που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι παρόμοιες με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών. Η αλληλοδιδασκαλία και η συνεχής εξάσκηση είναι βασικά στοιχεία εκμάθησης του μουσικού παιχνιδιού. Επιλέγοντας τον τρόπο που τα διευκολύνει περισσότερο, τα παιδιά διαχωρίζουν το μουσικό παιχνίδι στα μέρη του (Harwood, 1998· Bishop, 2014), ενώ σε άλλες περιπτώσεις το διατηρούν στην ολότητά του (Marsh, 2008). Επιπλέον, διαφάνηκε μία δομή στα βήματα που ακολουθούν και αυτά είναι η επίδειξη, η συγκέντρωση, η παρατήρηση, η μίμηση, η εξάσκηση και η απομνημόνευση.

Αναφορικά με το ζήτημα του φύλου, αφενός, παρατηρήθηκαν περιπτώσεις με συμμετοχή και των δύο φύλων στα μουσικά παιχνίδια, αφετέρου, η συμμετοχή μόνο ενός αγοριού στις συνεντεύξεις αναδεικνύει το έμφυλο πρόσημο του μουσικού παιχνιδιού. Το ζήτημα αυτό έχει γίνει αντικείμενο μελέτης σε σχετικές έρευνες οι οποίες παρουσιάζουν αποτελέσματα τα οποία ωστόσο δεν είναι ομοιογενή (Campbell, 1991· Grugeon, 2001· Marsh, 2008). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι η χρήση παραδοσιακών μουσικών παιχνιδιών στη σχολική και οικογενειακή ρουτίνα για εκπαιδευτικούς ή άλλους σκοπούς, η οποία τείνει να γίνεται από ενήλικες γυναίκες, πιθανόν επηρεάζει την αναπαραγωγή των έμφυλων προτύπων και αξιών στην (ελληνική) κουλτούρα του μουσικού παιχνιδιού. Ενώ κάποια αγόρια έπαιζαν μουσικά παιχνίδια, η συμμετοχή των κοριτσιών σε αυτά, καθώς και η επιθυμία τους να μιλήσουν για αυτά, ήταν πιο έντονη.

### **Επίλογος: περιορισμοί και συμπεράσματα**

Καθώς η εργασία αποτελεί μέρος μίας εθνογραφικής έρευνας, η τελική ερμηνεία θα εμπλουτιστεί με δεδομένα και από τα υπόλοιπα εργαλεία. Επιπλέον, η έρευνα σε πλαίσια με συμμετέχοντες από διαφορετικές εθνικότητες θα φώτιζε μία ακόμα πτυχή του μουσικού παιχνιδιού των παιδιών.

Ωστόσο, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει την κουλτούρα των παιδιών στη ζώσα πραγματικότητα της Ελλάδας μέσα από τα μουσικά παιχνίδια που παίζουν στην καθημερινότητά τους, καθώς και να επικαιροποιήσει την εικόνα που έχουμε για αυτά. Η εις βάθος μελέτη τους θα επιτρέψει στους μουσικοπαιδαγωγούς να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν ένα ρεπερτόριο που λαμβάνει χώρα στη σχολική αυλή παράλληλα και ανεξάρτητα με αυτό στην τάξη, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσονται σε άτυπα περιβάλλοντα όπως η σχολική αυλή, καθώς και το μουσικό παιχνίδι ως σημαντική πτυχή στη ζωή των παιδιών και μέσο διαχείρισης ποικίλων ζητημάτων, όπως οι δυναμικές στην ομάδα, το φύλο, οι αξίες και οι συμπεριφορές.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Bishop, J. C. (2014). 'That's how the whole hand-clap thing passes on': Online/Offline Transmission and Multimodal Variation in a Children's Clapping Game. In A. Burn & C. Richards (Eds.), *Children's Games in the New Media Age: Childlore, Media and the Playground* (pp. 53–84). Ashgate.
- Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs: A Study in Ethnomusicological Analysis*. The University of Chicago Press: Chicago and London
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Campbell, P. S. (1991). The Child-song Genre: A Comparison of Songs by and for Children. *International Journal of Music Education*, 17(14).
- Cohen, D. (2006). *The Development Of Play* (3 edition). London ; New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins e-books. Ανακτήθηκε από <https://www.harpercollins.com/9780061876721/flow/> (Αρχική έκδοση έργου 1990)
- Gomme, A. B. (1894). *The Traditional Games of England, Scotland, and Ireland (Vol 1 of 2) With Tunes, Singing-Rhymes and Methods of Playing etc.* Ανακτήθηκε από: <http://www.gutenberg.org/ebooks/41727> στις 10/12/2017
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Ashgate.
- Grurgeon, E. (2001). 'We like singing the Spice Girls songs...and we like Tig and Stuck in the Mud': girls' traditional games on two playgrounds. In J.C. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground* (pp. 98–114). Open University Press: Buckingham, Philadelphia
- Harrop-Allin, S. (2010). *Recruiting learners' musical games as resources for South African music education, using a Multiliteracies approach*. Unpublished Doctoral thesis, Faculty of Humanities, University of Witwatersrand, Johannesburg.
- Harwood, E. (1998). Music Learning in Context: A Playground Tale. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 52–60.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ.
- Marsh, K. (2008). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. Oxford; New York: Oxford University Press, U.S.A.
- Marsh, K. (2011). Meaning-making through musical psychology of the playground. In M. S. Barrett (Ed.), *A cultural psychology of music education* (pp. 41–60). New York, NY, US: Oxford University Press play: Cultural
- Marsh, J. (2014). The Relationship between Online and Offline Play: Friendship and Exclusion. In A. Burn & C. Richards (Eds.), *Children's Games in the New Media Age: Childlore, Media and the Playground* (pp. 109–131). Ashgate
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press
- Miell, D., & MacDonald, R. (2000). Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on a musical composition. *Social Development*, 9(3), 348–369
- Opie, I., & Opie, P. (1959). *The Lore and Language of Schoolchildren*. New York Review Books.