

# ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ



## E.E.M.E.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συνδεδεμένο μέλος και  
Εκπρόσωπος στην Ελλάδα της  
Διεθνούς Ένωσης για τη  
Μουσική Εκπαίδευση (ISME)

Ερμού 7, ΤΚ 54625, Θεσσαλονίκη.

Τηλ. / Fax: 2310 858658

email: [info@eeme.gr](mailto:info@eeme.gr)

Web site: <http://www.eeme.gr>

### ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ

Ετήσια Επιστημονική Έκδοση της

Ελληνικής Ένωσης για τη

Μουσική Εκπαίδευση

ISSN 17901618

Τεύχος 14, 2016

#### Διευθύντριες Σύνταξης

Ζωή Διονυσίου, Μαίη Κοκκίδου

#### Επεξεργασία-σελιδοποίηση:

Κώστας Τσούγκρας

Εξώφυλλο

Χρήστος Μητσάκης

#### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ολυμπία Αγαλιανού

Πολύβιος Ανδρούτσος

Μαρία Βαρβαρίγου

Πέτρος Βούβαρης

Δημήτρης Γιάννου

Ζωή Διονυσίου

Κωνσταντίνα Δογάνη

Νίκος Ζαφρανάς

Νίκος Θεοδορίδης

Παναγιώτης Κανελλόπουλος

Λευκοθέα Καρτασίδου

Μαίη Κοκκίδου

Γιάννης Μυράλης

Νατάσα Οικονομίδου-Σταύρου

Ιουλία Παπαγεώργη

Θεοχάρης Ράπτης

Λήδα Στάμου

Γεωργία Τσερπέ

Νικόλας Τσαφταρίδης

Κώστας Τσούγκρας

Αθηνά Φυτίκα

Σμαράγδα Χρυσοστόμου

Ντόρα Ψαλτοπούλου

Jere Humphreys

Graham Welch

Εκτύπωση: **COPYCITY**, Ν. Κ. Επισκόπου 7, Θεσσαλονίκη - [www.copycity.gr](http://www.copycity.gr)

**Τιμή τεύχους: 15 €**

Το τεύχος εκδίδεται και διανέμεται δωρεάν στα μέλη της ΕΕΜΕ. Η συνδρομή για βιβλιοθήκες και οργανισμούς είναι 30 € για ένα αντίτυπο κάθε τεύχους και 45 € για δύο αντίτυπα κάθε τεύχους.

Όλα τα παλαιότερα τεύχη των Μουσικοπαιδαγωγικών διατίθενται από την Ε.Ε.Μ.Ε. Για περισσότερες πληροφορίες επικοινωνήστε μαζί μας στα τηλ. 6939560404 και 2310858658 ή επισκεφθείτε την ιστοσελίδα της Ε.Ε.Μ.Ε.

*Τα ενυπόγραφα άρθρα εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων τους.*

*Απαγορεύεται η ανατύπωση και κάθε είδους χρησιμοποίηση του υλικού του περιοδικού χωρίς τη γραπτή έγκριση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*

© Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση

# MUSICAL PEDAGOGICS

Annual Scientific Edition of the  
Greek Society for Music Education,  
Vol. 14, 2016



# MUSICAL PEDAGOGICS



Greek Society for Music Education

## ISME National Affiliate

7 Ermou Str., 54625, Thessaloniki.

Tel. / Fax: +30 2310 858658

email: [info@eeme.gr](mailto:info@eeme.gr)

Web site: <http://www.eeme.gr>

## MUSICAL PEDAGOGICS

*Annual Scientific Edition of the  
Greek Society for Music Education*

ISSN 17901618

Vol. 14, 2016

### Editors

Zoe Dionyssiou, May Kokkidou

### DTP

Costas Tsougras

### Cover Design

Christos Mitsakis

### SCIENTIFIC COMMITTEE - REVIEW PANEL

Olympia Agalianou

Polyvios Androutsos

Smaragda Chrysostomou

Zoe Dionyssiou

Konstantina Dogani

Athina Fytika

Jere Humphreys

Panayotis Kanellopoulos

Leftothea Kartasidou

May Kokkidou

Yannis Myralis

Natasa Oikonomidou-Stavrou

Ioulia Papageorgi

Theocharis Raptis

Lelouda Stamou

Georgia Tserpe

Nicholas Tsaftaridis

Costas Tsougras

Dora Psaltopoulou

Nikos Theodoridis

Maria Varvarigou

Petros Vouvaris

Demetre Yannou

Graham Welch

Nikos Zafranas

Musical Pedagogics is published yearly and distributed free  
to all members of the Greek Society for Music Education.

*The authors are responsible for the English texts.*

**Price: 15 €**

© Greek Society for Music Education

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα των διευθυντριών σύνταξης	4
<b>Αθηνά Φυτίκα, Ζωή Διονυσίου:</b> Σχεδιάζοντας συναυλίες για παιδιά προσχολικής ηλικίας	7
<b>Ευαγγελία Κ. Μητρογιάννη:</b> Η μέθοδος Μαλιάρα για τη μουσική στο σχολείο	30
<b>Μαρία Τσαλίκη:</b> Διερεύνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής ως προς την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών	45
<b>Ζωή Διονυσίου:</b> Παιδαγωγικές και ιδεολογικές όψεις μιας συλλογής τραγουδιών του 19 <sup>ου</sup> αιώνα: τα Νέα Παιδαγωγικά Άσματα του Ιούλιου Έννιγγ (1880-1890)	58
<b>Ελένη Χαλάτση:</b> Αυτοσχεδιασμός και δημιουργικότητα στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος πιάνου στο Μουσικό Γυμνάσιο: μια μελέτη περίπτωσης	89
<b>Άννα Μπαμπάλι:</b> Διαθεματικότητα και μουσική δημιουργικότητα μέσα από τη διδασκαλία πιάνου στα Μουσικά Σχολεία: Μια υποδειγματική διδασκαλία με βάση το έργο για πιάνο αρ. XI, Τεύχος 1 από τα «44 παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς» του Γιάννη Κωνσταντινίδη	116

## CONTENTS

Editorial	4
<b>Athina Fytika, Zoe Dionyssiou:</b> Designing music concerts for young children	7
<b>Evangelia K. Mitrogianni:</b> The proposal of Maliaras for school music	30
<b>Maria Tsaliki:</b> The Development of Pupils' Environmental Awareness in the Greek New School Music Curriculum	45
<b>Zoe Dionyssiou:</b> Educational and ideological views on a song collection of the 19 <sup>th</sup> century: New Pedagogical Songs by Julius Enning (1880-1890)	58
<b>Eleni Chalatsi:</b> Improvisation and Creativity in individual piano lessons in a Greek Music High School: a case study	89
<b>Anna Babali:</b> Interdisciplinarity and Musical Creativity in piano teaching in Music Schools: A teaching scenario based on the piano piece no. XI, Vol. 1 from the set “44 Piano pieces for Children on Greek folk Dances”, by Yiannis Constantinidis	116

## ☞ Σημείωμα των διευθυντριών σύνταξης

Στο 14ο τεύχος των Μουσικοπαιδαγωγικών έχουμε τη χαρά να φιλοξενούμε έξι άρθρα που προέρχονται από ένα εύρος ερευνητικών κατευθύνσεων της μουσικής παιδαγωγικής. Είμαστε στην ευχάριστη θέση να βλέπουμε το πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής -το οποίο υπηρετεί το περιοδικό- να διευρύνεται σε πολλούς τομείς, που αφορούν την ιστορική έρευνα, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, τη διδακτική των οργάνων, και τη μουσική στην προσχολική ηλικία.

Το πρώτο άρθρο του παρόντος τεύχους με τίτλο «Σχεδιάζοντας συναυλίες για παιδιά προσχολικής ηλικίας», των Αθηνά Φυτίκα και Ζωής Διονυσίου, είναι αφιερωμένο σε μία σύγχρονη ενδιαφέρουσα πρακτική, τις συναυλίες για παιδιά (Baby concerts), που τα τελευταία χρόνια βρίσκει εφαρμογή σε πολλές χώρες του κόσμου. Το άρθρο βασίζεται σε ερευνητική παρατήρηση της συμπεριφοράς και αντιδράσεων του παιδικού κοινού σε μια σειρά τεσσάρων συναυλιών με διαφορετικά στίλ μουσικής (μπαρόκ, σύγχρονη, δημοφιλής και παραδοσιακή). Αναλύονται ζητήματα όπως η αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των γονιών, μεταξύ των παιδιών και των μουσικών, η προσήλωση και η συγκέντρωση των παιδιών στη μουσική, η εκδήλωση των συναισθημάτων τους κ.λπ. Η μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία είναι ένα πεδίο που κερδίζει συνεχώς έδαφος, καθώς αναγνωρίζεται το μεγάλο ενδιαφέρον των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη μουσική, αλλά και το ενδιαφέρον των γονιών τους να εισάγουν τα παιδιά τους στο κόσμο της μουσικής. Θεωρούμε ότι το άρθρο αυτό θα βοηθήσει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση αντίστοιχων δράσεων για το παιδικό κοινό.

Τα επόμενα δύο άρθρα αφορούν προγράμματα σπουδών μουσικής. Στο άρθρο «Η Μέθοδος Μαλιάρα για τη μουσική στο σχολείο», η Ευαγγελία Μητρογιάννη παρουσιάζει την μέθοδο του καθηγητή Νίκου Μαλιάρα, όπως αυτή υλοποιείται εδώ και είκοσι χρόνια σε ιδιωτικό σχολείο στον Άλιμο Αττικής και αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο. Η μέθοδος παρουσιάζεται σε αντιπαραβολή με τη διεθνώς αναγνωρισμένη μέθοδο Kodály και συγκρίνεται με σύγχρονα δεδομένα της επιστήμης της Μουσικής Παιδαγωγικής στους τομείς της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και των Νευροεπιστημών. Στα θετικά της μεθόδου έγκειται ότι οι μαθητές που την εφαρμόζουν μπορούν να φτάσουν σε ένα υψηλό επίπεδο μουσικής κατάρτισης, ως προς τη μουσική ανάγνωση και μουσική εκτέλεση σε μονόφωνο πνευστό μουσικό όργανο (σοπράνο και τενόρο, ή άλτο και μπάσο φλάουτο με ράμφος), συγκροτώντας έτσι πολυφωνικές σχολικές ορχήστρες.

Η Μαρία Τσαλίκη στο άρθρο της «Διερεύνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής ως προς την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών»,

ανιχνεύει πώς καλλιεργείται ο οικολογικός γραμματισμός των μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής μέσα από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής. Η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών κρίνεται πολύ σημαντική για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου και την αειφορία του πλανήτη. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι η μουσική μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά για την καλύτερη σύνδεση του ανθρώπου με το περιβάλλον και τον τόπο. Στο άρθρο προτείνονται επίσης τρόποι ενίσχυσης του μαθήματος της μουσικής προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της οικολογικής συνείδησης των μαθητών.

Το επόμενο άρθρο αφορά σε ιστορικά θέματα που σχετίζονται με τη μουσική εκπαίδευση. Η ιστορική έρευνα της μουσικής εκπαίδευσης -με όσα μέσα είναι διαθέσιμα στους ερευνητές σήμερα- είναι σημαντική για την καλύτερη κατανόηση του παρελθόντος, αλλά και για την καλύτερη στάση και προοπτική του σύγχρονου εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Η Ζωή Διονυσίου στο άρθρο της «Παιδαγωγικές και ιδεολογικές όψεις μιας συλλογής τραγουδιών του 19<sup>ου</sup> αιώνα: τα Νέα Παιδαγωγικά Άσματα του Ιουλίου Έννιγγ (1880-1890)» ερευνά ένα μουσικό ανθολόγιο του 19ου αιώνα, που αποτέλεσε σημαντικό σχολικό εγχειρίδιο για πολλά χρόνια σε πολλές περιοχές του ελληνισμού. Τα Νέα Παιδαγωγικά Άσματα, σε επιμέλεια και μουσική Ιουλίου Έννιγγ, και στίχους Αλέξανδρου Κατακουζηνού και άλλων στιχουργών, εκδόθηκε από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρία σε 10 τεύχη μεταξύ του 1880 και του 1890. Μέσα από ανάλυση περιεχομένου των 300 παιδαγωγικών ασμάτων, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να σκιαγραφήσει τη σχολική μουσική εκπαίδευση του 19ου αιώνα, να ερευνήσει τη θεματολογία των σχολικών τραγουδιών της εποχής, τους εκπαιδευτικούς τους στόχους, και άλλα ιδεολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα.

Τα επόμενα δύο άρθρα είναι αφιερωμένα στη διδακτική του πιάνου. Η Ελένη Χαλάτση στο άρθρο της «Αυτοσχεδιασμός και δημιουργικότητα στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος πιάνου στο Μουσικό Γυμνάσιο: μια μελέτη περίπτωσης», ερευνά τρόπους εισαγωγής του μουσικού αυτοσχεδιασμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας του ατομικού μαθήματος πιάνου στα Μουσικά Σχολεία. Δείγμα της έρευνας ως μελέτη περίπτωσης αποτέλεσαν πέντε μαθητές/μαθήτριες ενός Μουσικού Γυμνασίου, οι οποίοι κλήθηκαν να αυτοσχεδιάσουν ένα κομμάτι με αρμονική συνοδεία της εκπαιδευτικού και έπειτα να αναστοχαστούν σχετικά με τη δημιουργική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν. Η έρευνα διήρκησε τρεις μήνες. Ανάμεσα στα σημαντικά ευρήματα, η έρευνα αναδεικνύει τη μεγάλη συνεισφορά του αυτοσχεδιασμού στην καλλιέργεια της μουσικής έκφρασης και ελευθερίας των μαθητών, για την προσωπική τους ανάπτυξη, την καλλιέργεια του αναστοχασμού, καθώς και για την προώθηση της μουσικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία.

Η Άννα Μπαμπαλή στο άρθρο της «Διαθεματικότητα και μουσική δημιουργικότητα μέσα από τη διδασκαλία πιάνου στα Μουσικά Σχολεία: Μια υποδειγματική διδασκαλία με βάση το έργο για πιάνο αρ. XI, Τεύχος 1 από τα “44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς” του Γιάννη Κωνσταντινίδη», παραθέτει ένα προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας μουσικού έργου για πιάνο με στόχο τη διδασκαλία ρεπερτορίου έργων Ελλήνων συνθετών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η συγγραφέας επιλέγει ως παράδειγμα το κομμάτι αρ. XI από το πρώτο τεύχος του έργου «44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς» του Γιάννη Κωνσταντινίδη, και παραθέσει ιδέες και προτάσεις για τη συνδυαστική διδασκαλία του με γνώμονα τη διαθεματικότητα και την ολοκληρωμένη μουσική γνώση στο ατομικό μάθημα του πιάνου.

Ευχόμαστε καλή ανάγνωση.

Οι διευθύντριες σύνταξης των Μουσικοπαιδαγωγικών,

*Ζωή Διονυσίου & Μαίη Κοκκίδου*

## Σχεδιάζοντας συναυλίες για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Αθηνά Φυτίκα, Ζωή Διονυσίου

*Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα ερευνητικό project που αφορούσε τη διοργάνωση μιας σειράς συναυλιών, οι οποίες σχεδιάστηκαν για βρέφη και νήπια από 6 μηνών έως 6 χρονών. Οι συναυλίες προσφέρθηκαν από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου με στόχο να δημιουργηθεί ένα εναλλακτικό και άτυπο συναυλιακό περιβάλλον, ώστε τα παιδιά και οι γονείς τους να μπορούν να ακούσουν προσεκτικά, να συνδεθούν με τη μουσική και το συναυλιακό περιβάλλον, και να εκφραστούν κατά βούληση στο άκουσμα της μουσικής. Αυτός ο σχεδιασμός μας επέτρεψε να παρατηρήσουμε και να ελέγξουμε τα διαφορετικά επίπεδα συμπεριφοράς και αντίδρασης του κοινού, όπως την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, μεταξύ των παιδιών και των γονιών τους, μεταξύ των παιδιών και των μουσικών, την προσήλωση και τη συγκέντρωση των παιδιών στη μουσική, την εκδήλωση των συναισθημάτων τους κ.λπ. Τόσο για το σχεδιασμό του προγράμματος, όσο και για την πραγματοποίησή της ερευνητικής παρατήρησης, λάβαμε υπόψη μας ευρήματα από προϋπάρχουσες έρευνες που αφορούσαν την αντίληψη της μουσικής στην προσχολική ηλικία.*

**Λέξεις κλειδιά:** συναυλίες για παιδιά, μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία, παρατήρηση παιδιών

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες χώρες, παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον των γονιών να συμμετέχουν τα παιδιά τους σε οργανωμένες δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης από τη νηπιακή ή τη βρεφική ηλικία. Έτσι καταγράφεται μία πληθώρα προγραμμάτων που σχετίζονται με τις τέχνες, και απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ή δράσεις που αφορούν την οικογένεια. Το ενδιαφέρον των γονιών για τα προγράμματα αυτά πιθανόν αντανακλά την επιθυμία τους να αξιοποιήσουν με βέλτιστο τρόπο τον περιορισμένο χρόνο που μοιράζονται με τα παιδιά τους, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων του σύγχρονου τρόπου ζωής. Οι γονείς αναζητούν δραστηριότητες που είναι ευχάριστες τόσο για αυτούς όσο και για τα παιδιά τους, ενώ παράλληλα ενισχύονται οι οικογενειακοί δεσμοί και η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Πολλά καλλιτεχνικά ιδρύματα στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, όπως ωδεία, μουσεία, πανεπιστήμια, αίθουσες τέχνης κ.ο.κ., έχουν αρχίσει να υποδέχονται νεαρότερο κοινό και να σχεδιάζουν προγράμματα κατάλληλα για μικρές ηλικίες, διαγράφοντας έτσι ένα καινοτόμο άνοιγμα προς το παιδικό κοινό.



Παρά την πληθώρα σχετικών δράσεων για νήπια ή οικογένειες, πολύ σπάνια διοργανώνονται συναυλίες που απευθύνονται ειδικά σε βρέφη και νήπια και πολύ λιγότερο αυτές μαγνητοσκοπούνται και αναλύονται. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην κοινή αντίληψη του Δυτικού πολιτισμού ότι το συναυλιακό κοινό πρέπει να είναι αρκετά ώριμο, ώστε να μπορεί να παραμείνει στα καθίσματα για αρκετή ώρα και να μπορεί να συγκεντρωθεί στο ηχητικό ερέθισμα με ελάχιστη φυσική δραστηριότητα κατά την ώρα της συναυλίας. Για το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας στηριχθήκαμε σε ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τη μουσική αντίληψη και τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, που παρουσιάζονται παρακάτω.

### **Μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία**

Οι συναυλίες αποτελούν μια σημαντική εκδήλωση της μουσικής και καλλιτεχνικής αγωγής των ανθρώπων στο Δυτικό κόσμο εδώ και αρκετούς αιώνες. Παρά την αναμφισβήτητη αξία τους για την καλλιέργεια της μουσικής τέχνης, μόνο πρόσφατα ερευνητές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως η ψυχολογία της μουσικής, η εθνομουσικολογία και η μουσική παιδαγωγική, άρχισαν να ερευνούν τις κοινωνικές και καλλιτεχνικές αντιδράσεις των συστηματικών ακροατών σε σχέση με τους ακροατές που έχουν την πρώτη τους συναυλιακή εμπειρία. Οι Dobson και Pitts (2011) κατέδειξαν πολλαπλές ψυχολογικές διεργασίες που έχει το κοινό κατά τη διάρκεια μιας συναυλιακής εμπειρίας, όπως: την αναζήτηση της ταυτότητας, την καλλιέργεια των μουσικών προτιμήσεων, τη συναισθηματική εμπειρία και τον ενδοπροσωπικό συσχετισμό διεργασιών που συμβαίνουν ταυτόχρονα με την πολύπλοκη διαδικασία της αναγνώρισης και ερμηνείας της μουσικής μέσω σωματικών και γνωστικών διαδικασιών που συνοδεύουν την ακρόαση. Ως αποτέλεσμα, η αντίδραση του κοινού σε μια ζωντανή συναυλία είναι δύσκολο να κατανοηθεί πλήρως μόνο από τη σκοπιά της ψυχολογίας της μουσικής.

Στην περίπτωση των βρεφών και νηπίων -που στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για νέους ακροατές, δηλαδή για ακροατές με καθόλου ή ελάχιστες συναυλιακές εμπειρίες- η έρευνα είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη λόγω του εξαιρετικά μικρού αριθμού συναυλιακών δράσεων που έχουν σχεδιαστεί στοχευμένα για αυτές τις ηλικίες. Εντούτοις, για το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε βιβλιογραφία σχετιζόμενη με τη μουσική αντίληψη και τη μουσική κατανόηση σε πολύ μικρές ηλικίες. Οι Demany, McKenzie, και Vurpillot (1977) μετά από σχετική έρευνα υποστήριξαν ότι μωρά ακόμη και ηλικίας δύο μηνών μπορούν να αναγνωρίζουν ρυθμικά μοτίβα και να τα διαφοροποιούν από απλές ρυθμικές ακολουθίες παλμού. Τα μωρά είναι ακόμη ικανά να ταυτοποιούν ρυθμικά μοτίβα από μουσικά κομμάτια που ακούνε (Philips-Silver & Trainor, 2005).

Οι Baruch και Drake (1997) κατέδειξαν ότι τα μωρά στην ηλικία μεταξύ δύο και τεσσάρων μηνών μπορούν να αναγνωρίζουν μικρές διαφοροποιήσεις σε μελωδικές γραμμές, όταν η μουσική παίζεται σε μέτριο tempo. Εν τούτοις, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν διαφορές σε πολύ γρήγορα ή πολύ αργά tempi. Προφανώς οι παιδικές προτιμήσεις για το tempo αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, αφού τα μεγαλύτερα παιδιά δείχνουν μια σαφή προτίμηση για γρηγορότερα tempi (Baruch et al., 2004· Conrad, Walsh, Allen & Tsang, 2011).

Η Papoušek (1996) υποστήριξε ότι η έκθεση των μωρών σε ήχους με περίπλοκη αρμονία, ρυθμό, αλλαγές δυναμικών, με απροσδόκητη ανάπτυξη και αρμονικές πτώσεις μπορεί να αποδειχθεί υπερβολική και κουραστική για αυτά. Αντίθετα, οι Pary & Polka (2006) καταλήγουν ότι τα βρέφη ακούν με προσοχή αρκετά πιο πολύπλοκη μουσική από ότι η παλαιότερη έρευνα υποστήριζε. Φυσικά όλες οι σχετικές έρευνες συμφωνούν ότι τα μωρά δείχνουν ξεκάθαρη προτίμηση για τη μητρική τραγουδιστή φωνή (Lecanuet, 1996· Trehub et al., 1997· Trehub & Trainor, 1998· Bergeson & Trehub, 1999· Milligan et al., 2003· Oldfield et al., 2003· Shenfield et al., 2003). Επίσης, προτιμούν απλούστερες μελωδίες και αρμονίες, όπως αυτές που συναντώνται σε νανουρίσματα (Schwarz, 2004). Η Nawrot (2003) υποστηρίζει ότι τα βρέφη (5-9 μηνών) αντιλαμβάνονται τα μουσικά χαρακτηριστικά και το συναισθηματικό περιεχόμενο ενός μουσικού κομματιού, με τρόπους παρόμοιους σε σχέση με νήπια (3 με 5 χρονών) και με ενήλικες, και δείχνουν προτίμηση στην ακρόαση χαρούμενης μουσικής.

Τα βρέφη δεν είναι ικανά να κάνουν γνωστικές ομαδοποιήσεις διανοητικού επιπέδου. Αντίθετα είναι ικανά για πρωταρχικές ομαδοποιήσεις ακουστικών γεγονότων, όπως ακριβώς είναι ικανά να βλέπουν σχήματα, περιγράμματα και χρώματα οπτικών αντικειμένων χωρίς να γνωρίζουν τι ακριβώς βλέπουν (Trehub & Trainor, 1993· Fassbender, 1996: 76-80). Οι διαδικασίες πρωταρχικής ομαδοποίησης λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο σε όλες σχεδόν τις ηλικίες, σχεδόν υποσυνείδητα: ασκούμε πολύ λίγο έλεγχο πάνω σε αυτές. Βασικά χαρακτηριστικά, όπως η συχνότητα, το εύρος και τα όρια στα οποία κάθε γεγονός αρχίζει και τελειώνει γίνονται αντιληπτά στο αρχικό στάδιο της διαδικασίας στην εξαγωγή χαρακτηριστικών (βραχυπρόθεσμη μνήμη), από όπου και εξάγονται αναγνωρίσιμα σήματα από την επεξεργασία υψηλότερου επιπέδου (μακροπρόθεσμη μνήμη) (Snyder, 2000: 32).

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει το πόσο σημαντικό είναι για τους γονείς να συμμετέχουν ενθαρρύνοντας, υποστηρίζοντας και αναπτύσσοντας συναισθηματική εμπλοκή με τα μωρά τους στην καθημερινή τους ζωή. Είναι επίσης σημαντικό για τα μωρά να συνοδεύουν τη μουσική με συμπληρωματικές δραστηριότητες μέσω των οποίων μπορούν να εκφράσουν τη μουσικότητά τους (Papoušek, 1996). Για παράδειγμα, η διαισθητική ικανότητα των βρεφών και νηπίων να κινούνται ή να χορεύουν με τη μουσική, να συνοδεύουν με ήχους τη μουσική (παλαμάκια,

κρουστά μουσικά όργανα, ήχους φωνητικούς ή σώματος) συμβάλλουν καθοριστική στη μουσική τους εμπειρία. Η κίνηση είναι μια φυσική δραστηριότητα για τα μωρά και τα βρέφη: το περπάτημα, το τρέξιμο, το πήδημα, το άλμα, το χειροκρότημα και οι χειρονομίες που προέρχονται από γνώριμες εμπειρίες παιχνιδιού είναι για τα παιδιά ένας δρόμος για τη μουσική κατανόηση. Η κίνηση είναι η πιο φυσική δίοδος και ενασχόληση ζωτικής σημασίας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Είναι αποτελεσματικότερη καθώς διευκολύνει τη μάθηση, ενεργοποιεί την κιναισθητική τους αντίληψη, και τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν εκφραστικά το σώμα τους με οποιαδήποτε μουσική εμπειρία (Shehan, 1990: 364). Μόλις τα νεογέννητα καταφέρουν να κρατήσουν αντικείμενα, είναι δυνατόν να παίξουν κρουστά όργανα, ώστε να ικανοποιήσουν την επιθυμία τους να δημιουργήσουν ήχο και την ίδια στιγμή να εργαστούν για τον συντονισμό αυτιού, ματιού και χεριού. Σταδιακά στην ηλικία των δύο, τα βρέφη αρχίζουν να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με το ρυθμικό παλμό αρχικά άτακτα με μη περιοδικούς ήχους, μέχρι να επιτύχουν κανονικό και σταθερό παλμό (Tafuri, 2008: 152-153).

Η ιδέα των μουσικών συναυλιών για μωρά και βρέφη είναι ένα σχετικά νέο πεδίο δραστηριοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας που εφαρμόζεται σε αρκετές χώρες. Αυτές οι συναυλίες διαφέρουν ως προς την προσέγγιση σε σχέση με το ρεπερτόριο, τους εκτελεστές, την επισιμότητα της ακρόασης, τις συνοδευτικές δραστηριότητες, τη διάταξη κοινού, τις ηχητικές πηγές, καθώς και άλλα θέματα. Κάποια σχετικά παραδείγματα συναυλιών για βρέφη, εγκύους και γονείς/φροντιστές παιδιών, είναι οι συναυλίες για βρέφη και εγκύους από τη Συμφωνική Ορχήστρα της Pomeranian Philharmonic στο Bydgoszcz της Πολωνίας (Kaminska & Kortas, 2009), τα *Concertos para bebés* στην Πορτογαλία, το συγκρότημα *Musicullanti* στην Ιταλία, συναυλίες για παιδιά του GMVL (Groupe Musiques Vivantes de Lyon) στη Γαλλία, κ.λπ.

Σε προηγούμενή μας έρευνα που βασίζονταν σε συναυλίες για μωρά και βρέφη που οργανώθηκαν από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο, παρατηρήσαμε την προσήλωση των παιδιών στο πλαίσιο των συναυλιών σε σχέση με την ύπαρξη συνοδευόμενων δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι προσεκτικά σχεδιασμένες συνοδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια μιας συναυλίας, μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμες καθώς βοηθούν τα παιδιά να παρακολουθούν και να συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη μουσική εμπειρία, και βοηθούν τα παιδιά και τους γονείς να ευχαριστηθούν περισσότερο τη συναυλία (Dionyssiou & Fytika, 2013). Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις αντιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια μιας σειράς συναυλιών, και εξετάζει τις αντιδράσεις τους σε μια σειρά παραμέτρων της μουσικής εμπειρίας, με τρόπους που αναλύονται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

## Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της έρευνας βασίστηκε σε ευρήματα και διαδικασίες που προέκυψαν μετά από προηγούμενη σχετική έρευνα (Dionyssiou & Fytika, 2013). Στην παρούσα μελέτη αποφασίσαμε να ερευνήσουμε την ανταπόκριση των νηπίων σε συναυλίες που ήταν εστιασμένες σε διαφορετικά είδη μουσικής. Δηλαδή να δούμε αν τα παιδιά έχουν παρόμοια ή διαφορετική ανταπόκριση σε τέσσερα διάφορα είδη μουσικών συναυλιών. Σύμφωνα με τον στόχο της έρευνας, σχεδιάσαμε συνολικά τέσσερις συναυλίες που πραγματοποιήθηκαν στην πόλη της Κέρκυρας, με τη συμμετοχή τριών διαφορετικών ομάδων παιδιών σε κάθε μία από αυτές. Οι τέσσερις συναυλίες ήταν επικεντρωμένες σε διαφορετικά μουσικά είδη: μπαρόκ, σύγχρονη, παραδοσιακή Ελληνική και δημοφιλής μουσική, με συμμετοχή πολλών διαφορετικών μουσικών συνόλων. Η κάθε μία από τις τέσσερις συναυλίες παρουσιάστηκε σε κάθε ομάδα παιδιών στον ίδιο χώρο και την ίδια ημέρα, αλλά σε διαφορετικές ώρες. Για παράδειγμα, το πρώτο ρεσιτάλ παρουσιάστηκε ένα Σάββατο απόγευμα στις 5 μ.μ. για την μικρότερη ηλικιακή ομάδα, στις 6 μ.μ. για τη μεσαία και στις 7 μ.μ. για τη μεγαλύτερη. Η διάρκεια κάθε συναυλίας ήταν 30 με 40 λεπτά, ενώ η συναυλιακή δράση διαρκούσε συνολικά μια ώρα, αφού για ένα επιπλέον 20λεπτο τα νήπια είχαν ελεύθερη αλληλεπίδραση με τη σκηνή, τους μουσικούς, τον κόσμο, και τα μουσικά όργανα. Δύο από τις συναυλίες ήταν απογευματινές και δύο πρωινές (βλ. Εικόνα 1).

Οι τρεις ομάδες παιδιών που συμμετείχαν ήταν: α) από 6 μηνών μέχρι 2 ετών, β) από 2 έως 4 ετών, γ) από 4 μέχρι 6 ετών. Η αρχική μας σκέψη ήταν να πραγματοποιηθούν όλες οι συναυλίες στον ίδιο χώρο. Για λόγους οργανωτικούς αποφασίσαμε πως θα ήταν πιο ωφέλιμο για τα νήπια και τους γονείς τους να παραβρεθούν σε διαφορετικά ιστορικά κτήρια της Κέρκυρας, διευρύνοντας έτσι την οπτική και ακουστική ποικιλία, και αισθητική τους εμπειρία. Η συναυλία με έργα εποχής μπαρόκ έγινε στην Κεντρική Δημόσια Βιβλιοθήκη της Κέρκυρας. Οι δύο συναυλίες με σύγχρονο και δημοφιλές ρεπερτόριο πραγματοποιήθηκαν σε μια από τις ιστορικές Φιλαρμονικές Πνευστών της Κέρκυρας, τη Φιλαρμονική Ένωση «Καποδίστριας», ενώ η τελική συναυλία με παραδοσιακή μουσική έγινε στο Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στην Κέρκυρα.

Η πρώτη συναυλία επικεντρώθηκε στη μουσική της εποχής Μπαρόκ περιλαμβάνοντας έργα για σόλο τσέμπαλο, και ντουέτα με βάση το τσέμπαλο και συνοδεία βιολιού, φλάουτου και φωνής. Η δεύτερη συναυλία περιλάμβανε σύγχρονη μουσική παρουσιάζοντας μια ποικιλία διαφορετικών οργάνων και συνδυασμών τους: σόλο πιάνο, πιάνο για τέσσερα χέρια, σύνολο φλάουτων, ντούο με κλαρινέτο και πιάνο και ντούο με φλάουτο και πιάνο. Η τρίτη συναυλία ήταν αφιερωμένη στη δημοφιλή μουσική. Η ερμηνεία μας για τον όρο «δημοφιλής» στηρίχτηκε σε μουσικά ακούσματα με τα οποία συνήθως είναι εξοικειωμένα τα

νήπια. Αυτά περιλάμβαναν νανουρίσματα, ελληνικά παιδικά τραγούδια, τραγούδια από ταινίες, κινούμενα σχέδια και μιούζικαλ, καθώς επίσης και επιλογές του κλασικού ρεπερτορίου, όπως για παράδειγμα αποσπάσματα από τον Καροθθράυση, τον Peer Gynt, κ.λπ. Σε αυτή τη συναυλία η ποικιλία ενορχηστρώσεων και διαφορετικών φωνητικών στίλ ήταν μεγάλη. Η τέταρτη και τελευταία συναυλία ήταν αφιερωμένη στην Ελληνική παραδοσιακή μουσική. Ένα σύνολο παραδοσιακής μουσικής που αποτελούνταν από επτά μουσικούς/τραγουδιστές παρουσίασε μια μεγάλη ποικιλία από τραγούδια, και οργανικά κομμάτια της Ελληνικής μουσικής παράδοσης (τα προγράμματα των συναυλιών παρατίθενται αναλυτικά στο Παράρτημα).

Κατά τη διάρκεια όλων των συναυλιών, επιλεγμένο μουσικοπαιδαγωγικό υλικό ήταν διαθέσιμο για χρήση από τα παιδιά. Το μουσικοπαιδαγωγικό υλικό περιλάμβανε κρουστά όργανα Orff, χρωματιστά μαντίνια, μπαλόνια, κορδέλες και υλικά ζωγραφικής. Εν τούτοις, κατά τη διάρκεια της πρώτης συναυλίας δεν δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες ή καθοδήγηση για τη χρήση τους. Στις επόμενες συναυλίες ένας μουσικός παιδαγωγός επωμίστηκε το ρόλο του «εμπυχωτή» του κοινού, παρουσιάζοντας κάποιες βασικές πληροφορίες για τη μουσική, συντονίζοντας ταυτόχρονα τη χρήση του υλικού, καθώς και άλλων δραστηριοτήτων. Όλοι οι εκτελεστές των συναυλιών ήταν φοιτητές του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου.

Στην αρχή κάθε συναυλίας οι γονείς καλούνταν να παραμερίσουν τις τυπικές τους αντιλήψεις για την παρακολούθηση συναυλιών, και να αφήσουν τα παιδιά τους να εκφραστούν με όποιο τρόπο αυτά επιθυμούσαν. Σε αυτό το πλαίσιο ήταν ελεύθερα να καθίσουν στο πάτωμα, παρά το γεγονός ότι υπήρχαν καθίσματα διαθέσιμα και στημένα σε ημικυκλική διάταξη για το κοινό. Είχε ακόμη δοθεί η οδηγία στους γονείς να μειώσουν κατά το δυνατό τη λεκτική επικοινωνία τόσο μεταξύ τους όσο και με τα παιδιά τους. Η μέση προσέλευση κοινού για την κάθε ομάδα ήταν 20 - 25 παιδιά, τα οποία συνοδεύονταν από τον ένα ή και τους δύο γονείς. Στις συναυλίες παραβρέθηκαν κυρίως γονείς, λίγοι παππούδες/γιαγιάδες και φοιτητές. Προκειμένου να επιτευχθεί παρατήρηση πολλαπλών γωνιών υπήρχαν αρκετές βιντεοκάμερες που μαγνητοσκοπούσαν ταυτόχρονα τους μουσικούς και το κοινό (Custodero & Xu, 2008).

Όλες οι συναυλίες πραγματοποιήθηκαν τον Μάρτιο του 2014. Μια ομάδα παρακολούθησης που αποτελούνταν από τις δύο ερευνήτριες και μια ομάδα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών (μερικοί από τους εκτελεστές και ομάδα φοιτητών μουσικοπαιδαγωγικής κατεύθυνσης που παρακολούθησαν τις συναυλίες) παρακολούθησαν το βιντεοσκοπημένο υλικό μερικές εβδομάδες μετά την πραγματοποίηση των συναυλιών. Συλλέξαμε και αναλύσαμε το υπό εξέταση υλικό με δύο διαφορετικές προσεγγίσεις: α) στοχαστικοκριτικές παρατηρήσεις (reflective diary) από τη συμμετοχή μας, που γράφτηκαν μετά την κάθε συναυλία,

και β) φαινομενολογικές παρατηρήσεις του μαγνητοσκοπημένου υλικού. Κατά τη διάρκεια των συναυλιών οι ερευνητές λειτούργησαν ως «γονείς» ή «διαμεσολαβητές»: συμμετείχαν στη διαμόρφωση του πλαισίου, διαμεσολάβησαν ώστε να πραγματοποιηθούν κάποιες από τις δραστηριότητες και αλληλεπιδρούσαν με παιδιά και γονείς, κατευθύνοντας διακριτικά τη ροή των δράσεων. Συμπερασματικά δεδομένα προέκυψαν και από τις δύο τεχνικές. Η τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης μας διευκόλυνε να αντιληφθούμε την ατμόσφαιρα των γεγονότων, τις αντιδράσεις του κοινού και την επίδραση που κάθε σύνθεση, κομμάτι, όργανο ή μουσικό στιλ είχαν στο κοινό. Η παρατήρηση των μαγνητοσκοπήσεων μας έδωσε τη δυνατότητα να αναλύσουμε αντιδράσεις που δεν είχαν γίνει αντιληπτές κατά τη διάρκεια των συναυλιών. Όλα τα σχόλια των παρατηρήσεων συγκεντρώθηκαν σε γραπτές σημειώσεις και συζητήθηκαν ανοιχτά σε δύο συναντήσεις της ομάδας παρατήρησης, καταλήγοντας σε γενικές ποιοτικές παρατηρήσεις για την κάθε συναυλία.

Τα σχόλια των παρατηρήσεων βασίστηκαν σε οκτώ κυρίως κατηγορίες, οι οποίες στηρίχθηκαν στην αρχική μας ερευνητική σύλληψη αναφορικά με την προσοχή των παιδιών σε σχέση με: α) το μουσικό στιλ, β) την προηγούμενη εξοικείωσή τους με τη μουσική, γ) την ενορχήστρωση, δ) τους μουσικούς, στ) την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, ζ) την αλληλεπίδραση με τους γονείς, η) τις δραστηριότητες, και θ) το συναυλιακό χώρο. Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες, αρκετά άλλα ζητήματα αναδείχθηκαν που θα συζητηθούν στη συνέχεια.

## **Αποτελέσματα**

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τις κατηγορίες, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τα σχόλια παρατήρησης:

### **Α. Η προσοχή των νηπίων σε σχέση με το μουσικό στιλ**

Το πιο εντυπωσιακό εύρημα σε σχέση με τα διαφορετικά μουσικά είδη ήταν ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών ήταν εξαιρετικά δεκτικά σε όλα τα είδη. Προκειμένου να τονιστεί η ευρύτητα του ρεπερτορίου, αρκεί να σημειωθεί ότι ένα εξαιρετικά διάφωνο κομμάτι για σόλο πιάνο του Kurtág είχε εξίσου καλή αποδοχή από το παιδιά, όσο μια μπαρόκ άρια του Bach ή το εξαιρετικά δημοφιλές παραδοσιακό τραγούδι *Μήλο μου κόκκινο*. Υπήρχαν συγκεκριμένα μουσικά χαρακτηριστικά τα οποία φαίνεται ότι καθόρισαν τη μουσική αντίληψη. Για παράδειγμα, κομμάτια που είχαν γοργό tempo έτυχαν περισσότερο ενθουσιώδους υποδοχής από κομμάτια με αργά tempi. Τραγούδια, ιδιαίτερα με ελληνικό στίχο, κέντρισαν την προσοχή της πλειοψηφίας του κοινού. Το εύρος των δυναμικών εκτιμήθηκε από τα νήπια, τα οποία πρόσεξαν ιδιαίτερα τις απότομες αλλαγές δυναμικής, ενώ

ταυτόχρονα έδειξαν επίμονη προσοχή στα πλέον δυναμικά και δυνατά κομμάτια. Επιπρόσθετα, πρέπει να σημειωθεί ότι η έλλειψη στιλιστικής ποικιλίας μέσα στο κάθε μουσικό είδος είχε απογοητευτικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η συναυλία μαρόκ περιλάμβανε πολλά διαδοχικά κομμάτια παρεμφερούς αισθητικής και ενορχήστρωσης, γεγονός που οδήγησε στη σταδιακή έλλειψη ενδιαφέροντος σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.

Συνολικά ήταν προφανές ότι ανεξαρτήτως του μουσικού είδους τα παιδιά ήταν πολύ δεκτικά σε όλα τα είδη ηχητικών συνδυασμών, διαδοχών και στιλ, έτοιμα να απολαύσουν τη μουσική με χαρά, περιέργεια και γνήσιο ενδιαφέρον. Μερικά κομμάτια περιλάμβαναν εκτεταμένες (extended) τεχνικές παιξίματος, για παράδειγμα ένα από τα κομμάτια για σύνολο φλάουτων περιλάμβανε χτύπημα ποδιών, και ένα κομμάτι πιάνου περιείχε κλάστερ με το βραχίονα και εκτέλεση με γάντια. Αυτά τα κομμάτια κέντρισαν το κοινό τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών, παρά το γεγονός ότι αυτά δεν συνοδεύονταν από σχεδιασμένες δραστηριότητες. Ένας από τους λόγους επιτυχίας τους ήταν η διαφορά στην πηγή του ήχου, τόσο ως ακουστικό όσο και ως οπτικό ερέθισμα.

Η έλλειψη προϋπαρχουσών αντιλήψεων για το τι αντιπροσωπεύει κάθε είδος μουσικής επέτρεψε στα παιδιά να αντιδράσουν με διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με την εσωτερική τους παρόρμηση. Για παράδειγμα, παιδιά που είχαν έφεση στο χορό, κινούνταν με φυσικές κινήσεις τόσο κατά τη διάρκεια της ακρόασης παραδοσιακής και δημοφιλούς μουσικής, όσο και στη συναυλία μαρόκ και σύγχρονης μουσικής. Αυτό το εύρημα συνάδει με τη θέση ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι πιο δεκτικά σε ένα μεγάλο εύρος μουσικών προτιμήσεων σε σχέση με μεγαλύτερες ηλικίες (Papapanagiotou 1998· Παπαπαναγιώτου 2006).

## **B. Η προσοχή των νηπίων σε σχέση με την προηγούμενη εξοικείωσή τους με τη μουσική**

Η πλειοψηφία των κομματιών που παρουσιάστηκε στις δύο πρώτες συναυλίες ήταν κατά πάσα πιθανότητα εντελώς άγνωστη στα παιδιά και πολύ πιθανό και στις οικογένειες που τα συνόδευαν. Το κοινό έδειξε περιέργεια για κάθε μουσικό κομμάτι που παρουσιάστηκε. Ωστόσο, αυτό το ενδιαφέρον περιορίστηκε όταν η μουσική ήταν αργή και ήρεμη, χωρίς συγκεκριμένες οδηγίες κίνησης ή ανταπόκρισης.

Η συναυλία της «δημοφιλούς» μουσικής σχεδιάστηκε ειδικά ώστε να περιλάβει γνωστά κομμάτια στις περισσότερες οικογένειες. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα οι γονείς να είναι εξοικειωμένοι με τη μουσική και να αντιδρούν με ενθουσιώδη τρόπο μουρμουρίζοντας τη μελωδία, χειροκροτώντας, τραγουδώντας ή ακόμη και χορεύοντας κατά τη διάρκεια της παράστασης. Τα νήπια μπορεί να μην γνώριζαν όλα τα έργα, αλλά έδειξαν ενθουσιασμό με κάθε μουσική που

αναγνώριζαν. Επίσης φαινόταν να παρασύρονται από τον ενθουσιασμό των γονιών τους ακολουθώντας τους σε σχέση με την κίνηση, το χειροκρότημα κ.λπ. Αυτό ήταν προφανές όχι μόνο για τη νεαρότερη ομάδα - που κινητικά στηρίζονταν περισσότερο στις κινήσεις των γονιών, αλλά ακόμη περισσότερο για τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Κατά τη διάρκεια της συναυλίας παραδοσιακής μουσικής παρατηρήθηκε μια παρόμοια συμπεριφορά, ειδικά προς στο τέλος της, όταν οι ενήλικοι και τα παιδιά άρχισαν να χορεύουν σε κύκλο σαν να επρόκειτο για παραδοσιακή γιορτή.

### Γ. Η προσοχή των νηπίων σε σχέση με την ενορχήστρωση

Κάθε αλλαγή στην ενορχήστρωση φαινόταν να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Η πρώτη συναυλία είχε λιγότερες διαφοροποιήσεις από αυτή την άποψη, αφού περισσότερο από τη μισή της διάρκεια αποτελούνταν από κομμάτια για σόλο τσεμπάλο. Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με το σεμνό ήχο του τσεμπάλου είχε μια αρνητική επίδραση στην προσοχή των παιδιών. Τα μωρά ηλικίας 6 μηνών με 2 χρονών έχασαν εντελώς την συγκέντρωση και το ενδιαφέρον τους μετά από 20 λεπτά, η μεσαία ομάδα διατήρησε το ενδιαφέρον της μόνο για 15 λεπτά, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά έχασαν τη συγκέντρωσή τους μόνο λίγα λεπτά μετά την έναρξη της συναυλίας. Η ενορχήστρωση δεν ήταν η μόνη αιτία για αυτή την έλλειψη συγκέντρωσης, καθώς πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτή ήταν και η μοναδική συναυλία που το ανήλικο κοινό δεν είχε κάποιον «εμφυχωτή» για να παρουσιάσει τα μουσικά στοιχεία και πιθανές δραστηριότητες.

Η σύγχρονη και η δημοφιλής συναυλία είχαν σχεδιαστεί ώστε να περιέχουν αλλαγή ενορχήστρωσης μετά από κάθε κομμάτι. Παρότι το παρουσιαζόμενο ρεπερτόριο είχε σημαντικό εύρος, αφού κινούνταν για παράδειγμα από το *Νανούρισμα* του Brahms μέχρι το *Κομμάτι για σόλο κλαρινέτο* του Stravinsky, και στις δύο περιπτώσεις τα νήπια όλων των ηλικιών υποδέχονταν με χαρά τις αλλαγές στην ενορχήστρωση, εστιάζοντας το βλέμμα και την ακοή τους στο νέο συνδυασμό οργάνων.

Η τελευταία συναυλία ήταν η πιο εντυπωσιακή από πλευράς ενορχήστρωσης, αφού οι εκτελεστές ήταν ένα σύνολο επτά μουσικών που έπαιζαν διάφορα παραδοσιακά όργανα όπως κανονάκι, ούτι, λάφτα, βιολί, ποντιακή λύρα, κιθάρα, ακκορντέόν, τουμπερλέκι, νταούλι κ.λπ. Όπως συνήθως συμβαίνει με μεγάλα σύνολα, η πολυπλοκότητα της ενορχήστρωσης ήταν αισθητή. Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με το γεμάτο και πλούσιο ηχώχρωμα ενός πλήρους συνόλου παραδοσιακής μουσικής είχε σαν αποτέλεσμα την καλύτερη εστίαση της προσοχής των παιδιών ανεξαρτήτως ηλικίας για όλη τη διάρκεια της συναυλίας.



#### **Δ. Η προσοχή των παιδιών σε σχέση με τους μουσικούς**

Τα παιδιά όλων των ηλικιών έδειξαν ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τους μουσικούς εκτελεστές. Ιδιαίτερα στην πρώτη εμφάνισή τους, οι μουσικοί απολάμβαναν το εξερευνητικό βλέμμα της πλειοψηφίας του κοινού. Τα παιδιά συχνά πλησίαζαν τους μουσικούς, ώστε να βλέπουν από κοντά πώς παίζεται η μουσική. Με αυτόν τον τρόπο εδραιώθηκε μια πρώτη εξοικείωση με τους μουσικούς και τα μουσικά όργανα ενώ τα πιο «εξερευνητικά» νήπια κινούνταν ακόμη πιο κοντά, αγγίζοντας τους μουσικούς και τα μουσικά τους όργανα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του πιάνου, τα παιδιά έπαιζαν μαζί με τον πιανίστα πατώντας πλήκτρα στην υψηλή ή χαμηλή περιοχή του πληκτρολογίου. Όποτε υπήρχε στη σκηνή ένας τραγουδιστής, τα παιδιά φαίνονταν να έχουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συγκέντρωση στη φωνή του και τις κινήσεις του, μια και ήταν ο μουσικός με τον οποίο μπορούσαν να συνδεθούν ευκολότερα με βλεμματική επαφή.

Ίσως η πιο σημαντική παρατήρηση όσον αφορά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα νήπια και τους μουσικούς προήλθε από τη συμπεριφορά των ίδιων των μουσικών. Οι μουσικοί ήταν κατά κανόνα φοιτητές της κατεύθυνσης εκτέλεσης, και ως εκ τούτου ήταν συνηθισμένοι σε τυπικές συμπεριφορές συναυλιών κλασικής μουσικής, όπου οι εκτελεστές σπάνια απευθύνονται στο κοινό τους οπτικά ή λεκτικά. Οι τραγουδιστές, όντας πιο εξοικειωμένοι με θεατρικές κινήσεις και λεκτική επικοινωνία δημιούργησαν τις βάσεις για ένα ισχυρότερο επικοινωνιακό κώδικα με τα βρέφη: τα κοίταζαν και έκαναν κινήσεις απευθυνόμενοι σε αυτά. Σε μια περίπτωση δε, ένας τραγουδιστής πήρε ένα νήπιο στην αγκαλιά του ενώ τραγουδούσε.

Οι εκτελεστές της παραδοσιακής συναυλίας είχαν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με το νεαρό κοινό σε σχέση με τους μουσικούς στις τρεις άλλες συναυλίες. Αυτή η αλληλεπίδραση παρουσιάστηκε κυρίως μέσω της οπτικής επικοινωνίας με τα παιδιά, και την ανταπόκριση των εκτελεστών στην προτροπή του «εμπυχωτή» να παρουσιάσουν τα ονόματα των οργάνων, παίζοντας ένα ηχητικό δείγμα με αυτά ώστε να ακουστεί καθαρά το ηχόχρωμά τους. Τα ευρήματα αντανακλούν το λιγότερο τυπικό χαρακτήρα μουσικών γεγονότων παραδοσιακής μουσικής, όπου η κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μουσικούς, τη μουσική και το κοινό είναι πιο σαφής από αυτή της κλασικής μουσικής.

#### **Ε. Η αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους**

Όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το συναυλιακό πλαίσιο φαίνονταν να ικανοποιούνται ιδιαίτερα από την παρουσία συνομήλικων παιδιών. Εξέφραζαν την περιέργειά τους σχετικά με τη δραστηριότητα των υπολοίπων παιδιών, ενώ σε

πολλές περιπτώσεις μιμούνταν το ένα το άλλο. Η θετική ατμόσφαιρα ήταν έκδηλη και από το γεγονός ότι με ελάχιστες εξαιρέσεις κανένα παιδί ή μωρό δεν έκλαψε, παρά το γεγονός ότι κυρίως για κάποια από τα μωρά οι συναυλίες ήταν σχετικά φορτισμένες εμπειρίες λόγω του αριθμού των ανθρώπων που συναθροίζονται σε σχετικά μικρούς συναυλιακούς χώρους, αλλά και λόγω των ηχητικών και οπτικών ερεθισμάτων.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά καθορίστηκε από το επίπεδο κινητικότητάς τους και ήταν προφανώς μεγαλύτερη στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα. Επίσης αυξήθηκε σημαντικά όταν υπήρχε διαθέσιμο συνοδευτικό υλικό: η χρήση των μαντηλιών, των κρουστών οργάνων και των υλικών ζωγραφικής επαύξησε την επικοινωνία των παιδιών. Η αναμενόμενη ανταλλαγή οργάνων, μαντηλιών, μολυβιών και άλλων υλικών γενικά συνέβαινε σε καλό κλίμα. Πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι στην πρώτη συναυλία όπου όλα τα υλικά και οι δραστηριότητες δεν κατευθύνονταν από κάποιον εμψυχωτή, τα νήπια ανέπτυξαν κυρίως λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους, η οποία πολύ σύντομα μετατράπηκε σε δυνατό θόρυβο υπονομεύοντας την πορεία της συναυλίας. Στις υπόλοιπες τρεις συναυλίες, όπου η αλληλεπίδραση ήταν κατευθυνόμενη από τον «εμψυχωτή» της ομάδας, τα παιδιά χόρευαν σε ζευγάρια, σε κάποιες περιπτώσεις πιασμένα χέρι-χέρι, μοιράζονταν τα μαντήλια τους, επικοινωνούσαν βλεμματικά, ενώ μιλούσαν μεταξύ τους ελάχιστα, που δείχνει ότι είχαν απορροφηθεί από τη μουσική.

Κάποιες απομονωμένες υπερβολικές αντιδράσεις είχαν μεγάλη επίδραση στην συμπεριφορά της ομάδας. Για παράδειγμα, στο μεσαίο ηλικιακό επίπεδο της συναυλίας μαρκόκ, ένα τριχρόνο αγόρι επέδειξε υπερκινητική συμπεριφορά τρέχοντας αδιάκοπα κυκλικά στο συναυλιακό χώρο από την αρχή της μουσικής παράστασης. Αυτό δημιούργησε μια αναστάτωση στο νεαρό κοινό που παρακολούθουσε το αγόρι αντί των μουσικών, κάτι το οποίο πιθανό οδήγησε σε γρηγορότερη απώλεια συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια της συναυλίας.

Σε δύο ακόμη περιπτώσεις όπου μωρά έκλαψαν κατά τη διάρκεια της συναυλίας (και οι δύο περιπτώσεις προήλθαν από τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα), τα υπόλοιπα βρέφη εστίασαν το βλέμμα τους στην πηγή του κλάματος, αντί της μουσικής πηγής.

## **ΣΤ. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους γονείς τους**

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους γονείς τους εξαρτώνταν κυρίως από την προσωπικότητα των παιδιών, το επίπεδο άνεσής τους σε ένα χώρο με μεγάλο αριθμό αγνώστων ανθρώπων, καθώς και από το βαθμό εμπλοκής των γονιών τους. Κάποια νήπια ήταν πολύ ανεξάρτητα και κινούνταν ελεύθερα σε όλο το χώρο χορεύοντας και πηδώντας χωρίς να αναζητούν την παρουσία των γονιών τους.

Άλλα πάλι, παρόλο που μπορούσαν να περπατούν άνετα, επέλεξαν να μείνουν κοντά διατηρώντας συνεχή σωματική επαφή με τους γονείς τους.

Η μεσαία ομάδα φάνηκε περισσότερο ανεξάρτητη από την σωματική στάση των γονιών τους: τα παιδιά ηλικίας 2 με 4 ετών σε όλες τις συναυλίες κάθισαν στο πάτωμα σχηματίζοντας ημικύκλιο ή δημιουργώντας μικρές ομάδες, παραμένοντας πάντα κοντά στους μουσικούς και στην πηγή του ήχου. Στην περίπτωση των μωρών που η κινητικότητά τους είναι περιορισμένη, αυτά στηρίζονταν απόλυτα στην κίνηση και το λίκνισμα των γονιών τους, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη συναυλία. Η δεδομένη αντίληψη για «σωστή» συναυλιακή συμπεριφορά ήταν εμφανής στα μεγαλύτερα παιδιά. Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών 4 με 6 χρονών καθόταν σε καρέκλες αντί στο πάτωμα ή σε ημικύκλιο, παρατηρώντας τη συναυλία με συμπεριφορά «ενηλίκων» δίπλα στους γονείς τους. Αυτό ήταν πιο έντονο στην πρώτη συναυλία, ενώ στις επόμενες που υπήρχαν κατευθυνόμενες δραστηριότητες, η πλειοψηφία των μεγαλύτερων παιδιών απομακρύνθηκε από τους γονείς τους ακολουθώντας την υπόλοιπη ομάδα που καθόταν στο πάτωμα.

Κάθε είδος ενεργούς συμμετοχής των γονιών είχε σαν αποτέλεσμα αυξημένο επίπεδο ενθουσιασμού από την πλευρά των παιδιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο ήταν προφανές ότι τα παιδιά σε ένα μεγάλο βαθμό καθρέφτιζαν τους γονείς και τον «εμπυχωτή» τους. Η αρχική μιμητική κίνηση σχεδόν σε όλες τις συναυλίες είχε σαν αποτέλεσμα μια ελευθερία έκφρασης των παιδιών, με τα νήπια να δείχνουν ιδιαίτερη χαρά όταν οι γονείς τα ακολουθούσαν στα χορευτικά τους βήματα. Σχεδόν όλοι οι γονείς ήταν εσωστρεφείς και διστακτικοί κατά τη διάρκεια της συναυλίας μπαρόκ και της σύγχρονης μουσικής, ενώ αντίθετα ήταν εξωστρεφείς και εκφραστικοί στις συναυλίες παραδοσιακής και δημοφιλούς μουσικής, επηρεάζοντας σε ένα βαθμό και την αντίδραση των παιδιών τους.

Η μόνη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά που ήταν ενοχλητική ήταν η περιοδική λεκτική επικοινωνία, η οποία ομολογουμένως μειώθηκε σημαντικά στην εξέλιξη της έρευνας μετά από παραινέσεις και επεμβάσεις από τον «εμπυχωτή» της ομάδας κατά τη διάρκεια των συναυλιών.

## **Z. Η προσοχή των νηπίων σε σχέση με τις δραστηριότητες**

Η παρατήρηση και των τεσσάρων συναυλιών επιβεβαίωσε τα βασικά ευρήματα της προηγούμενης μας έρευνας. Η έλλειψη κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων και εισαγωγικών σχολίων στην πρώτη συναυλία είχε σαν αποτέλεσμα τον περιορισμό στην έκφραση και την αισθητική εμπειρία. Επιπρόσθετα προκάλεσε την απώλεια συγκέντρωσης και ενδιαφέροντος για τη μουσική πηγή (Dionyssiou & Fytika, 2013). Η πρώτη συναυλία ήταν η λιγότερο επιτυχημένη με αυτή την έννοια, καθώς τα νήπια και τα παιδιά επιβεβαίωσαν τα ευρήματα της έρευνας των Silva & Silva (2009) που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κοινό των συναυλιών είναι πιθανό

να έχει πιο δυνατή μουσική εμπειρία αν έχει διαβάσει μια περιγραφή ή έχει ακούσει τη συναυλία στο πλαίσιο των εννοιών που εισήχθησαν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η διανοητική ακρόαση είναι πιο ευχάριστη (2010: 298). Αυτό το αποτέλεσμα αφορά το ενήλικο κοινό, αλλά είναι το ίδιο σημαντικό και για το κοινό βρεφών και νηπίων.

Επιπρόσθετα, σχετικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κίνηση, χορό και χρήση οργάνων διευκολύνουν τη συγκέντρωση και την ευχαρίστηση, ενώ ταυτόχρονα εδραιώνουν μια προσωπική σχέση με το μουσικό γεγονός της συναυλίας. Προφανώς είναι καίριο για το νεαρό κοινό να εναλλάσσεται από το ρόλο του παρατηρητή στο ρόλο του συμμετέχοντα, μια παρατήρηση που συνάδει με τους τρεις τύπους ακρόασης που περιέγραψε η Campbell (2004): προσεκτική (attentive), συμμετοχική/με ενασχόληση (engaged), και ενεργητική/με δράση (enactive) μουσική ακρόαση.

Στις τρεις συναυλίες ο «εμπυχωτής» έδινε βασικές πληροφορίες και επεξηγήσεις για τη μουσική, σχόλια για τις αλλαγές στην ενορχήστρωση, οδηγίες για τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης κάθε κομματιού, κ.λπ. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας πολύ θετικής ατμόσφαιρας, όπου η πλειοψηφία των παιδιών συμμετείχε πλήρως χαμογελώντας, γελώντας και δείχνοντας υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης. Κάποια από τα παιδιά χειροκροτούσαν ακολουθώντας τους γονείς στο τέλος κάθε κομματιού, ενώ μερικά άρχισαν να κινούνται ελεύθερα περπατώντας και πηδώντας στο ρυθμό.

Η μοναδική δραστηριότητα που δεν φάνηκε να αυξάνει το επίπεδο συγκέντρωσης ήταν η ζωγραφική. Καθώς οι οδηγίες για αυτή τη δραστηριότητα ήταν μάλλον ασαφείς και γενικές («αφήστε τη μουσική να σας εμπνεύσει»), και δεδομένου του περιορισμένου χρόνου και στόχου, το αποτέλεσμα ήταν τα παιδιά να ζωγραφίσουν τα αγαπημένα τους σχέδια (κυρίως σπίτια και λουλούδια), τα οποία δεν σχετίζονταν με το θέμα ή την αισθητική του μουσικού κομματιού, ενώ η προσοχή τους στη μουσική ήταν σημαντικά μειωμένη.

## **Η. Η προσοχή των παιδιών σε σχέση με το συναυλιακό χώρο**

Η επιλογή του συναυλιακού χώρου δεν φάνηκε να έχει καθοριστικό ρόλο στην πορεία των συναυλιών. Ο πρώτος χώρος - η Δημόσια Εθνική Βιβλιοθήκη της Κέρκυρας - φαινόταν να είναι ο λιγότερο επιτυχημένος χώρος λόγω του μικρού διαθέσιμου χώρου κίνησης για τα παιδιά. Επίσης οι συναυλίες σε αυτό τον χώρο έλαβαν χώρα αργά το απόγευμα, γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα να συνδυαστεί η έλλειψη φυσικού φωτός με τη φορτωμένη αισθητική του χώρου (η αίθουσα περιστοιχιζόταν από σκουρόχρωμες ξύλινες βιβλιοθήκες με σπάνια παλιά βιβλία), δημιουργώντας έτσι ένα αυστηρό περιβάλλον. Πιθανόν η πλέον επιτυχής επιλογή να ήταν το Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στην Κέρκυρα

που παρείχε πάρα πολύ χώρο για τους μουσικούς και το κοινό για να κινηθούν και να παίξουν με άνεση, ενώ τα έργα τέχνης που πλαισιώναν το χώρο δημιούργησαν ένα γοητευτικό και μοναδικό σκηνικό. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το πρωινό φως αυτής της τελευταίας συναυλίας συνέβαλε θετικά στην χαρούμενη ατμόσφαιρα του χώρου. Οι δύο μεσαίες συναυλίες πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές ώρες (μία απογευματινή και μία πρωινή) στον ίδιο χώρο, στην αίθουσα συναυλιών μιας Φιλαρμονικής Εταιρείας. Η διαφορετική ώρα της εκδήλωσης δεν φάνηκε να έχει καμμία επίδραση στην διαφαινόμενη ικανοποίηση, παρουσία και συμμετοχή που παρατηρήθηκε τόσο από τους γονείς όσο και από τα παιδιά.

Γενικά ήταν προφανές ότι το πιο σημαντικό στοιχείο επιλογής χώρων για την οργάνωση παρόμοιων εκδηλώσεων στο μέλλον είναι η καταλληλότητα και το μέγεθος του χώρου για τους ακροατές, ο οποίος πρέπει να διαμορφωθεί έτσι ώστε να επιτρέπει την ελεύθερη κίνηση των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα να παρέχει και τη δυνατότητα αμφιθεατρικών καθισμάτων για τους γονείς και τους συνοδούς. Τέλος, καλό θα είναι ο χώρος να είναι φωτεινός και με ευχάριστη διακόσμηση.

### **Συμπεράσματα**

Η συνολική αποτίμηση είναι ότι συναυλίες που σχεδιάζονται για το νεαρό κοινό δεν χρειάζεται να περιορίζουν το ρεπερτόριό τους σε μουσική με την οποία τα νήπια είναι εξοικειωμένα. Τα νήπια αντιδρούν πολύ καλά στους απρόσμενους ήχους και τις απροσδόκητες ενορχηστρώσεις. Χωρίς αμφιβολία το αφηγηματικό στοιχείο του συναισθηματικού μηνύματος που παρέχεται μέσα από τους στίχους κάνει τα τραγούδια εύκολα προσβάσιμα σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Εντούτοις, ο αφηρημένος κόσμος της οργανικής μουσικής ανεξαρτήτως του είδους και του βαθμού πολυπλοκότητάς της μπορεί να είναι πηγή ικανοποίησης, ενθουσιασμού ή στην χειρότερη περίπτωση πηγαίου ενδιαφέροντος για το νεαρό κοινό.

Τα ηχητικά συμβάντα φαίνεται να αποσπούν την προσοχή των νηπίων με ευκολία. Όταν συνοδεύονται από ιστορίες, στοχευμένη πληροφόρηση και κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, τότε προσφέρουν μια ποικιλία εμπειριών και δυνατοτήτων ώστε τα παιδιά να συνδεθούν με τη μουσική, τους γονείς και άλλα παιδιά. Αυτές οι δραστηριότητες δεν φαίνεται να περιορίζουν τη φυσική ανταπόκριση των παιδιών στη μουσική, ούτε τη φαντασία των παιδιών. Αντίθετα, δημιουργούν ένα πλαίσιο έκφρασης, ώστε τα παιδιά να πραγματώσουν την εσωτερική τους επιθυμία να συμμετέχουν στο ζωντανό μουσικό δρώμενο.

Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας συνάδουν με πολλές πτυχές της σχετικής βιβλιογραφίας. Κατ' αρχήν, ήταν προφανές ότι όλα τα μωρά και τα νήπια χρησιμοποίησαν το σώμα τους με όποιο τρόπο μπορούσαν ώστε να συμμετέχουν στο μουσικό δρώμενο ανεξάρτητα από το πλαίσιο της προτεινόμενης

δραστηριότητας. Το ρυθμικό στοιχείο γενικά είναι μεγίστης σημασίας για τη συμμετοχή των παιδιών και τη συγκέντρωσή τους κατά τη διάρκεια της μουσικής συναυλίας. Ιδιαίτερα τα νήπια αρέσκονται στους ισχυρούς παλμούς που σηματοδοτούν συχνά τα πλέον ζωντανά ρυθμικά κομμάτια, όπως και στα ζωηρά tempi. Τέλος, η συμμετοχή των γονιών σε οποιαδήποτε μουσική δραστηριότητα ήταν καθοριστική για το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών και την αίσθηση άνεσης και ικανοποίησής τους. Η έρευνα δεν έδειξε ωστόσο ότι οι απρόσμενες πτώσεις μπορεί να αποδειχθούν υπερβολικές για τα παιδιά, αλλά αντίθετα επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά μπορούν να ακούν πιο πολύπλοκη μουσική από όσο συνήθως αναμένεται.

Αυτή η συγκεκριμένη έρευνα περιέγραψε αρκετές πτυχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν διοργανώνονται συναυλίες για παιδιά. Πέρα από τα προσεκτικά σχεδιασμένα προγράμματα, αυτές οι συναυλίες πρέπει να περιλαμβάνουν μια ποικιλία διαφορετικών ενορχηστρώσεων, δημιουργώντας έτσι έναν αριθμό διαφορετικών ηχοχρωμάτων και ηχητικών εμπειριών. Επιπρόσθετα, οι μουσικοί πρέπει να αλληλεπιδρούν με το νεαρό κοινό και όταν αυτό δεν είναι δυνατό, τότε ένας ακόμη εκτελεστής ή εμπνευστής μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο κοινό και τους μουσικούς. Επιπρόσθετα, αναλυτικές οδηγίες πρέπει να δίνονται στους γονείς όσον αφορά τη ελαχιστοποίηση της λεκτικής επικοινωνίας και της μεγιστοποίηση της ενεργούς συμμετοχής τους στη συναυλία.

Πιστεύουμε ότι η σειρά από μουσικές συναυλίες για νήπια προσέφερε μια πλούσια μουσική εμπειρία στα παιδιά και τους γονείς τους. Πέρα από τις στιγμές ευχαρίστησης και καλλιτεχνικής απόλαυσης και στις δύο κατηγορίες κοινού, εμπλουτίστηκε η μουσική επικοινωνία και δόθηκαν ιδέες στους γονείς για δημιουργική ακρόαση στο σπίτι. Αυτή η σειρά μπορεί επίσης να αποτελέσει και ένα έναυσμα στη μουσική κοινότητα να επαναξιολογήσει το ηλικιακό εύρος του μουσικόφιλου κοινού, δημιουργώντας περισσότερες ευκαιρίες για μουσικά δρώμενα για βρέφη, νήπια, οικογένειες, εγκύους και ανθρώπους που ασχολούνται με τη φροντίδα παιδιών.

## Βιβλιογραφία

- Baruch, C., & Drake, C. (1997). Tempo discrimination in infants. *Infant Behavior and Development*, 20, 573–577. doi:10.1016/S0163-6383(97)90049-7.
- Baruch, C., Panissal-Vieu, N., & Drake, C. (2004). Preferred perceptual tempo for sound sequences: Comparison of adults, children, and infants. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 325-339.

- Bergeson, T.R., & Trehub, S.E. (1999) Mothers' singing to infants and preschool children. *Infant Behavior and Development*, 22(1), 51-64. doi:10.1016/S0163-6383(99)80005-8.
- Brand, M. (2000) Music Teachers' role in preparing students for live symphonic experiences. *Research Studies in Music Education*, 1(5), 24-30. doi 10.1177/1321103X0001500104.
- Campbell, P.S. (2004) *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Conrad, N., Walsh, J., Allen, J., & Tsang, C. (2011) Examining Infants Preferences for Tempo in Lullabies and Playsongs. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(3), 168-172.
- Custodero, L.A., & Xu, Z. (2008) Teachers as researchers: The use of video analysis in early childhood music educator preparation. In L. Suther (Ed.), *Proceedings of ECME Commission - 13th International Seminar of ISME: Music in the early years: Research, Theory and Practice* (p. 89), Centro Giovanni XIII, Frascati, Rome, Italy.
- Deliège, I., & Sloboda, J. (Eds.) (1996). *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence*. New York, USA: Oxford University Press.
- Demany, L., McKenzie, B., & Vurpillot, E. (1977). Rhythm perception in early infancy. *Nature*, 266, 718-719.
- Dionyssiou, Z., & Fytika, A. (2013). Analyzing reactions of toddlers in music concerts designed for a six month to three years old audience. In J. Pitt & J. Retra (Eds.), *Proceedings of the 6th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children* (pp. 52-64). The Hague: MERYC.
- Dobson C.M., & Pitts, S.E. (2011) Classical Cult or Learning Community? Exploring New Audience Members' Social and Musical Responses to First-time Concert Attendance, *Ethnomusicology Forum*, 20(3), 353-383. doi: 10.1080/17411912.2011.641717.
- Fassbender, C. (1996). Infants Auditory Sensitivity Towards Acoustic Parameters of Speech and Music. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 56-87). New York: Oxford University Press.
- Ilary, B., & Polka, L. (2006). Music cognition in early infancy: infants' preferences and long-term memory for Ravel. *International Journal of Music Education*, 24(1), 7-20. doi: 10.1177/0255761406063100.
- Kaminska, B., & Kortas, A. (2009) Infants and babies as the audience of philharmonic concerts. In A.R. Addressi & S. Young (Eds.), *Proceedings of the 4th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children* (pp. 147-153). Bologna, Italy: Bononia University Press.

- Lecanuet, J.P. (1996). Prenata auditory experience. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds), *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence* (pp. 3-34). New York: Oxford University Press.
- Milligan, K., Atkinson, L., Trehub, S.E., Benoit, D., & Poulton, L. (2003). Maternal attachment and the communication of emotion through song. *Infant Behavior and Development*, 26, 1-13. doi:10.1016/S0163-6383(02)00165-0.
- Nawrot, E.S. (2003). The perception of emotional expression in music: evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*, 31(1), 75-92. doi: 10.1177/0305735603031001325.
- Oldfield, A., Adams, M., & Bunce, L. (2003). An investigation into short-term music therapy with mothers and young children. *British Journal of Music Therapy*, 17, 1, 26-41.
- Papapanagiotou, X. (1998). *The Acquisition of Musical Preferences: A Study of Three Age Groups in the Social and Cultural Environment of Greece*. Unpublished PhD, Institute of Education, University of London, London.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2006). Η ηλικία και η μουσική εκπαίδευση ως παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων Ελλήνων μαθητών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 5-30.
- Papoušek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliege, & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 88-112). Oxford: Oxford University Press.
- Phillips-Silver, J., & Trainor, L.J. (2005). Feeling the beat in music: Movement influences rhythm perception in infants. *Science*, 308, 1430. doi: 10.1126/science.1110922.
- Radbourne, J., Johanson, K., Glow, H., & White, T. (2009). The Audience Experience: Measuring Quality in the Performing Arts, *International Journal of Arts Management*, 11, 3, 16-29.
- Schwartz, F. J. (2004) Medical music therapy for the premature baby - research review. In M. Nocker- Ribaupierre (Ed), *Music therapy for premature and newborn infants* (pp. 85-96). Gilsum, NH: Barcelona Pub.
- Shehan, P.K. (1990). Movement in the music education of children. In F.R. Wilson & F. L. Roehmann (Eds.) *Music and Child Development*. Missouri, USA: The Biology of Making Inc MMB. Proceedings of the 1987 Denver Conference.
- Shenfield, T., Trehub, S.E., & Nakata, T. (2003) Maternal singing modulates infant arousal. *Psychology of Music*, 31, 365-375. doi: 10.1177/03057356030314002.
- Silva, K.M., & Silva, F.J. (2009). What radio can do to increase a song's appeal: A study of Canadian music presented to American college students. *Psychology of Music*, 37(2), 181-194. doi: 10.1177/0305735608094513.
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.



- Tafari, J. (2008). *Infant musicality: New research for educators and parents*. G. Welch (Ed.), E. Hawkins (Transl.). SEMPRE Studies in the Psychology of Music. Furnham, UK: Ashgate.
- Trehub, S. & L. Trainor (1993). Listening Strategies in Infancy: The Roots of Music and Language Development. In S. Mc Adams & E. Bigand (Eds.), *Thinking in Sound: The Cognitive Psychology of Audition*. New York: Oxford University Press.
- Trehub, S. E., & Trainor, L. (1998) Singing to infants: lullabies and play songs. In C. Rovee-Collier, L. P. Lipsitt & H. Hayne (Eds), *Advances in Infancy Research*, 12, 43-77.
- Trehub, S.E., Hill, D. S., & Kamenetsky, S.B. (1997) Parents' sung performances for infants. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51(4), 385-396. doi: 10.1037/1196-1961.51.4.385.

## Παράρτημα: τα προγράμματα των συναυλιών

### Πρόγραμμα - 1η Συναυλία

J.S. Bach	<i>Two-Part Invention BWV 772</i>
G.P. Telemann	<i>Fantasia for harpsichord TWV 33:10 in A minor</i>
J.S. Bach	<i>Two-Part Invention BWV 777</i>
Ar. Corelli	<i>Sonata for violin and harpsichord Op. 5, No. 6</i>
F. Couperin	<i>Ordre No 17 in E minor for harpsichord:</i> I. La souperbe
J.P.Rameau	<i>Suite in A minor: Sarabande I &amp; II</i>
J.S. Bach	<i>Sonata in B minor, BWV 1030 for flute and harpsichord:</i> II. Largo e Dolce
D. Scarlatti	<i>Sonata K. 9 in D minor for harpsichord</i>
F. Couperin	<i>L'art de toucher le clavecin: Preludes 1, 2 &amp; 7 for harpsichord</i>
A. Campra	<i>"O Dulcis Amor!", motet for voice and harpsichord</i>

### Πρόγραμμα - 2η Συναυλία

F. Gottsche Niessner	<i>A Little Animal Suite: "The Bees" and Musical Short Stories: "The Raindance" for flute ensemble</i>
W. Mertens	<i>Struggle for pleasure for piano solo</i>
B. Bartók	<i>Romanian Folk Dances, Sz.56: 2, 3, 5 &amp; 6, arr. for clarinet and piano</i>
M. Ravel	<i>Ma Mère l'Oye: "Laideronette, Imperatrice des Pagodes" for piano 4 hands</i>
F. Schmitt	<i>Flute Quartet, Op.106</i>
G. Kurtág	<i>Játékok: "Hommage à Tchaikovsky" for piano solo</i>
I. Stravinsky	<i>Three Pieces for Clarinet: No 3</i>
P. Hindemith	<i>Sonata for Flute and Piano:</i> I. Heiter bewegt
W. Mertens	<i>4 Mains for piano 4 hands</i>
F. Poulenc	<i>Sonata for clarinet and piano in B flat (FB 184):</i> III. Très animé

### Πρόγραμμα - 3η Συνανλία

V. Guaraldi	<i>Peanuts animations</i> : “Linus and Lucy” for piano solo
E. Grieg	<i>Peer Gynt Suite</i> :“In the Hall of the Mountain King,” arr. for clarinet and piano
N. Κυπουργός	<i>Λιλλιπούπολη</i> : “Το Χρυσολιφούρφουρο” για σοπράνο και πιάνο (στίχοι: Μ. Κριεζή)
P. I Tchaikovsky	<i>The Nutcracker</i> : “The Dance of the Sugar Plum Fairy” arr. for clarinet and piano
Y. Tiersen, R. Rodgers	<i>Amélie</i> : “La Valse d’Amélie” arr. for accordion and piano <i>The Sound of Music</i> : “My favorite things” for soprano and piano (lyrics: O. Hammerstein)
C. Debussy	<i>Le Petit Nègre</i> , arr. for clarinet and piano
J. Brahms	<i>Wiegenlied</i> : <i>Guten Abend, gute Nacht</i> , arr. for piano solo
R. Korsakov	<i>The Tale of Tsar Saltan</i> : “Flight of the bumblebee,” arr. for clarinet solo
R. Newman	<i>Toy Story</i> : “You've got a friend in me”, for male singer and piano (ελλ. στίχοι: Γ. Πανούσης)
J. Offenbach	<i>Orpheus in the Underworld</i> : “Can-can”, arr. for violin and piano

### Πρόγραμμα - 4η Συνανλία

Ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια από:

Μακεδονία	<i>Απάνω στην τριανταφυλλιά</i>
Μακεδονία	<i>Άνοιξαν τα δέντρα</i>
Μικρά Ασία	<i>Από ξένο τόπο</i>
Θράκη	<i>Με γέλασανε τα πουλιά</i>
Μικρά Ασία	<i>Ρουμπαλιά - Μαζωμένος</i>
Μακεδονία	<i>Μήλο μου κόκκινο</i>
Μακεδονία	<i>Τι ήθελα και σ' αγαπούσα</i>
Πόντος	<i>Αδά στον κόσμο αγαπώ</i>
Ικαρία	<i>Ταχτάρισμα</i>
Θράκη	<i>Δω στα Λιανοχορταρούδια</i>



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

# Baby Concerts

Συναυλίες για μικρά παιδιά  
(6 μηνών έως 6 ετών)

**Σάββατο 8 Μαρτίου 2014**

Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη - Μπαρόκ Μουσική

5.00 - 6.00 μ.μ. 6 μηνών-2 ετών

6.00 - 7.00 μ.μ. 2-4 ετών

7.00 - 8.00 μ.μ. 4-6 ετών

**Σάββατο 15 Μαρτίου 2014**

Φιλαρμονική Ένωση «Καποδίστριας» - Σύγχρονη Μουσική

5.00-6.00 μ.μ. 6 μηνών-2 ετών

6.00-7.00 μ.μ. 2-4 ετών

7.00-8.00 μ.μ. 4-6 ετών

**Κυριακή 23 Μαρτίου 2014**

Φιλαρμονική Ένωση «Καποδίστριας» - Δημοφιλής Μουσική

11.00-12.00 π.μ. 6 μηνών-2 ετών

12.00-13.00 μ.μ. 2-4 ετών

13.00-14.00 μ.μ. 4-6 ετών

**Σάββατο 29 Μαρτίου 2014**

Εθν. Πινακοθήκη Κάτω Κορακιάνα - Παραδοσιακή Μουσική

11.00 - 12.00 π.μ. 6 μηνών-2 ετών

12.00 - 1.00 μ.μ. 2-4 ετών

1.00 - 2.00 μ.μ. 4-6 ετών

**Είσοδος Ελεύθερη**



ΕΘΝΙΚΗ ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ  
ΜΟΥΣΕΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΣΟΥΤΖΟΥ  
ΙΔΡΥΜΑ ΕΥΡΥΠΙΔΗ ΚΟΥΤΛΙΔΗ



ΔΗΜΟΣΙΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΚΕΡΚΥΡΑΣ



Φιλαρμονική Ένωση Κέρκυρας «Ι. Καποδίστριας»

Χορηγός  
Επικοινωνίας

**Κύμα**  
90.3 FM

Εικόνα 1: Αφίσα των συναυλιών για παιδιά

**Αθηνά Φυτίκα:** Η Αθηνά Φυτίκα γεννήθηκε στην Αθήνα και μελέτησε πιάνου με τις Στέλλα Μακρυγιάννη, Χρυσή Παρθεσιάδη και Δόμνα Εννουχίδου. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Γεωλογίας του Α.Π.Θ και έλαβε το Δίπλωμά της στο πιάνο από το Σ.Ω.Θ. Ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές μουσικές της σπουδές στο FSU των ΗΠΑ, με τους Leonard Mastrogiacomo και Carolyn Bridger. Η διατριβή της τιτλοφορείται: «Ιστορική ανασκόπηση της φιλοσοφίας της διδασκαλίας δακτυλισμών πληκτροφόρων οργάνων από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα». Έχει δώσει μεγάλο αριθμό συναυλιών, τόσο ατομικών όσο και μουσικής δωματίου, σε πολλά μέρη της Ελλάδας και του εξωτερικού, ενώ το 2013 κυκλοφόρησε ένα δίσκο ακτίνας με έργα για πιάνο Ελλήνων Συνθετών (Le clavier d' Apollon). Έχει παρουσιάσει ρεσιτάλ-διαλέξεις, ανακοινώσεις και σεμινάρια πάνω σε θέματα παιδαγωγικής του πιάνου και νεοελληνικής μουσικής για πιάνο σε συνέδρια και ημερίδες στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου στο γνωστικό αντικείμενο της παιδαγωγικής του πιάνου.

E-mail: athina\_f@yahoo.com

**Ζωή Διονυσίου:** Η Ζωή Διονυσίου είναι Επίκουρος Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Παράλληλα με την ακαδημαϊκή διδασκαλία σε προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές, συντονίζει μια σειρά μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων του Ιονίου Πανεπιστημίου στην κοινότητα (προγράμματα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια, διακαλλιτεχνικά μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσεία, πινακοθήκες, βιβλιοθήκες, κλπ.). Τα κυριότερα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική αγωγή στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, τα παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδα, τη διδακτική της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, το συνδυασμό τεχνών στη μουσική εκπαίδευση, κλπ. Είναι συνεπιμελήτρια του επιστημονικού περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά (που εκδίδεται από την Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση). Είναι επιστημονική υπεύθυνη του Προγράμματος Εντέρπη: Ψηφιακό Μουσικό Αποθετήριο για εκπαιδευτική χρήση, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του βραβείου ISME - Gibson Award από την EEME και τη Μουσική Βιβλιοθήκη «Αίλιαν Βουδούρη». Ήταν επιστημονικός συνεργάτης στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «MusChild - Προσχολική Μουσική Εκπαίδευση στη Μεσόγειο» (Erasmus+, K.A.2, 2014-16).

E-mail: dionyssiou@gmail.com

## Designing music concerts for young children

*Athina Fytika, Zoe Dionysiou*

This article presents a research project that involved the design of a series of concerts for babies and infants between 6 months and 6 years old. The concerts were presented in Corfu by the Department of Music Studies, Ionian University.

The aim of the study was to create an alternative informal environment, in which children and their parents could attend the music event, get connected with the music and the concert environment, and express themselves freely. We designed the concert series in a manner that enabled us to observe and analyse different levels of the audience's reaction, such as children's reaction among themselves, among children and their parents, among children and performers, the levels of their attention and concentration to music, the expression of their emotions, etc. In the course of the projects' design and observation process, we took into account findings from previous research concerning children's music understanding in the early childhood years.

**Keywords:** concerts for children, baby concerts, music in early childhood education, children's observation

*Athina Fytika is an Associate Professor of Piano Pedagogy at Ionian University's Music Department, Corfu, Greece. She holds a MM and a DMA from Florida State University and she has performed extensively presenting solo, chamber, and lecture recitals. She has released a recording with piano works by Greek composers. Her recent research focuses on Greek piano repertoire and teaching methodologies of piano skills and contemporary piano music. The results of this research are introduced in conferences, articles, recitals, and piano pedagogy seminars. Her teaching experience includes music instruction in elementary schools and piano instruction in both conservatory and college settings.*

E-mail: athina\_f@yahoo.com

*Zoe Dionysiou is Assistant Professor of Music Education at the Department of Music Studies, Ionian University. Besides her academic teaching in undergraduate and postgraduate studies, she also coordinates a series of community music educational activities organised by Ionian University (music education programmes for babies and toddlers, interdisciplinary music-based educational programmes in museums, art galleries, libraries, etc). Her main research interests include early childhood music education, children's traditional singing games, teaching of Greek folk music, interdisciplinary music and arts projects, etc. She is co-editor of the scientific journal Musical Pedagogics (published by the Greek Society for Music Education). She is co-ordinator for the Project Euterpi - Digital Music Repository, a project designed upon the receipt of ISME - Gibson award 2012 to both the Greek Society for Music Education and Lilian Voudouri Music Library. She was partner to the programme "MusiChild - Mediterranean Early Childhood Music Education" (Erasmus+, 2014-16).*

E-mail: dionyssiou@gmail.com

## Η Μέθοδος Μαλιάρα για τη μουσική στο σχολείο

Ευαγγελία Κ. Μητρογιάννη

*Η μέθοδος Μαλιάρα για τη μουσική στο σχολείο, από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο, εφαρμόζεται για πάνω από είκοσι χρόνια σε ένα ιδιωτικό εκπαιδευτήριο στην Ελλάδα. Τα παιδιά που μετέχουν αυτού του συστήματος μπορούν να φτάσουν σε ένα υψηλό επίπεδο μουσικής κατάρτισης, ως προς τη μουσική ανάγνωση και εκτέλεση αυτής σε μονόφωνο πνευστό μουσικό όργανο (σοπράνο και τενόρο, ή άλλο και μπάσο φλάουτο με ράμφος), αποτελώντας έτσι σταδιακά μέλη μιας ολοένα και πιο «απαιτητικής» πολυφωνικής σχολικής ορχήστρας. Στην παρούσα εργασία η μέθοδος Μαλιάρα παρουσιάζεται κατά αντιπαράβολή με τη διεθνώς αναγνωρισμένη μέθοδο Kodály και συγκρίνεται με τωρινά δεδομένα της Μουσικής Παιδαγωγικής Επιστήμης σε επίπεδο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και Νευροεπιστημών.*

**Λέξεις κλειδιά:** μουσική στο σχολείο, μέθοδος, φλάουτο με ράμφος, Μαλιάρας

### Εισαγωγή

**Τ**α τελευταία είκοσι και πλέον χρόνια οι μαθητές στο Ιδιωτικό Εκπαιδευτήριο Γ. Μαλλιάρα στον Άλιμο Αττικής βιώνουν μια διαφορετική σχολική μουσική εκπαίδευση από μαθητές αντίστοιχης ηλικίας στα ελληνικά σχολεία. Τα παιδιά του Δημοτικού, από τη Β΄ τάξη, διδάσκονται να διαβάζουν μουσική και να παίζουν στο φλάουτο με ράμφος (φλογέρα) αυτό που διαβάζουν, από κοινού, σε οργανικά σύνολα δηλαδή των εξήντα παιδιών, ενώ σε ηλικία δώδεκα ετών, στην Στ΄ τάξη του Δημοτικού, τα ίδια παιδιά συμμετέχουν σε πολυμελείς πολυφωνικές ορχήστρες, παίζοντας φλογέρες *soprano*, *alto*, *tenoro*, *basso*, μεταλλόφωνα κ.ά., αποτελώντας τα ίδια την ορχήστρα μιας παιδικής όπερας, τη «live» δηλαδή μουσική μιας μουσικοθεατρικής παράστασης (*musical*). Το σύστημα αυτό για τη μουσική εκπαίδευση σε σχολικό επίπεδο που ανέπτυξε ο καθηγητής Ιστορικής Μουσικολογίας του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και διευθυντής χορωδιών (μικτή χορωδία Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθηνών, παιδική χορωδία *Μανώλης Καλομοίρης κ.ά.*) κ. Νίκος Μαλιάρας (γεν. 1959) στην παρούσα εργασία θα παραλληλιστεί με την αντίστοιχη διεθνώς αναγνωρισμένη μέθοδο για τη μουσική στο σχολείο του επίσης πολυδιάστατου μουσικού δασκάλου, συνθέτη και εθνομουσικολόγου Zoltán Kodály (Ουγγαρία 1882 – 1967) που πρωτοαναπτύχθηκε στην Ουγγαρία και αφορούσε στην εκμάθηση του μουσικού συστήματος (ανάγνωση και εκτέλεση),

στο οποίο αξιοποιείται πρωτίστως η ανθρώπινη φωνή, το μουσικό όργανο που όλοι διαθέτουμε.

Ο λόγος που συγκρίνουμε το σύστημα Μαλιάρα με τη μέθοδο Kodály είναι γιατί σύμφωνα με σύγχρονους επιστήμονες της Μουσικής Παιδαγωγικής Επιστήμης (Kite, 2014· Choksy, 2014· Χρυσοστόμου, 2003) από όλες τις γνωστές και διεθνώς αναγνωρισμένες μεθόδους διδασκαλίας της μουσικής η μέθοδος Kodály ξεχωρίζει γιατί: (α) εφαρμόστηκε και εφαρμόζεται σε σχολικό περιβάλλον σε μια διαβαθμισμένη πορεία, (β) ταιριάζει με τα πορίσματα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και των Νευροεπιστημών (έχοντας ισχυρές επιστημονικές βάσεις σε αυτές τις επιστήμες) και (γ) πλήθος μουσικοπαιδαγωγικών πειραματικών εφαρμογών έχουν αποδείξει την επιτυχία της σε πολλούς τομείς.

Επιπλέον, η μελέτη από τη μεριά μας, μεταξύ άλλων, του συστήματος Μαλιάρα σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής (Μητρογιάννη, 2015α) έδειξε ότι αντίστοιχα χαρακτηριστικά διακρίνουμε και σε αυτό: (α) εφαρμόζεται σε σχολικό περιβάλλον σε μια διαβαθμισμένη πορεία, (β) δείχνει να ταιριάζει με τα πορίσματα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και των Νευροεπιστημών, επομένως φαίνεται ότι έχει ισχυρές επιστημονικές βάσεις στις παραπάνω επιστήμες, αλλά και (γ) η προσωπική μας εφαρμογή αυτού του συστήματος στη δημόσια εκπαίδευση τα τελευταία δέκα χρόνια έδειξε ότι μπορεί να υφίσταται με ενδιαφέροντα αποτελέσματα σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο κατόπιν σχετικής μας έρευνας, «proof of concept» (Μητρογιάννη, 2015β).

Με σεβασμό στην ιστορική γραμμή στο εν λόγω άρθρο θα παρουσιάσουμε κατά αντιπαράβολή πρώτα τους στόχους και στη συνέχεια τα γενικά χαρακτηριστικά της μεθόδου Kodály, και τα αντίστοιχα του συστήματος Μαλιάρα, με περισσότερες πληροφορίες για την πρόταση Μαλιάρα για ευνόητους λόγους (η μέθοδος Kodály είναι ήδη γνωστή στην επιστημονική κοινότητα), για να τονίσουμε, σε ιστορικό – φιλοσοφικό επίπεδο, τα σημεία που συνδέονται οι δύο εκπαιδευτικές προτάσεις για τη μουσική στο σχολείο και στη συνέχεια θα συγκρίνουμε την πρόταση Μαλιάρα με τωρινά δεδομένα της Σύγχρονης Μουσικοπαιδαγωγικής Επιστήμης.

### **Αντιπαράβολή στοχοθεσίας Kodály - Μαλιάρα**

Ο Kodály από πολύ νωρίς είχε αντιληφθεί τη σημασία της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης. Έλεγε χαρακτηριστικά:

*Είναι πολύ πιο σημαντικό ποιος είναι ο μουσικός δάσκαλος στην Kisvárda, από το ποιος είναι ο Διευθυντής της Όπερας της Βουδαπέστης... Για έναν κακό Διευθυντή η αποτυχία είναι μια φορά... για έναν κακό μουσικοδάσκαλο η*



*αποτυχία είναι για πάνω από τριάντα χρόνια, αφού σκοτώνει την αγάπη για τη μουσική σε τριάντα γενεές παιδιών (Choksy, 1999, σ. 1).*

Επίσης, ο Kodály επιθυμούσε τη δημιουργία ενός μουσικά εγγράμματου λαού και μάλιστα για συγκεκριμένο λόγο, την καλλιέργεια εθνικής ταυτότητας. Έλεγε χαρακτηριστικά με αφορμή τη συγγραφή της μεθόδου του:

*Θα πάρει χρόνια, ίσως δεκαετίες για να γίνει το περιεχόμενο του βιβλίου ευρέως γνωστό. Όταν γίνει αυτό στην μουσική εκπαίδευση τότε θα έχουν προετοιμαστεί τα θεμέλια πάνω στα οποία θα χτίσουμε στην συνέχεια. Όμως μέχρι τότε, εάν δεν θέλουμε να μετατρέψουμε τα παιδιά μας σε ξένους, δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα άλλο από το να τους διδάσκουμε αυτές τις μελωδίες, μαθαίνοντας τα παιδιά, μέσα από αυτές, να διαβάζουν και να γράφουν και ύστερα να στηρίξουμε την μελέτη ενός οργάνου πάνω σε αυτά τα θεμέλια (Μητρογιάννη, 2015α, σ.665).<sup>1</sup>*

Έτσι ο Kodály, μαζί με συνεργάτες (Fuller, 2005· Choksy, 1999), σχεδίασε τη γνωστή συστηματική μέθοδο του για το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, η οποία περιελάμβανε μουσική από το νηπιαγωγείο μέχρι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσω μιας σειράς διαβαθμισμένων μουσικών εμπειριών: ρυθμική αγωγή, τραγούδι και εκμάθηση μουσικής σημειογραφίας, εκμάθηση στα μουσικά όργανα – αρχικά ξυλόφωνα κι έπειτα φλογέρα (Μητρογιάννη, 2015α· Cary, 2012· Choksy, 1999).

Αντίστοιχα, ο Μαλιάρας στοχεύει στη δημιουργία ενός μουσικά εγγράμματου λαού πηγαίνοντας ίσως κι ένα βήμα παραπέρα – λαμβάνοντας, κατά τη γνώμη μας, υπόψιν τη γενικότερη παγκόσμια πολιτική και πολιτιστική κατάσταση – από τη «μουσική εκπαίδευση για το έθνος» του Kodály, «στη μουσική εκπαίδευση για τον άνθρωπο». Ο Μαλιάρας αναφέρει χαρακτηριστικά:

*Η μουσική, συντελεί τα μέγιστα στην πνευματική καλλιέργεια και την ψυχική ισορροπία του ανθρώπου. Η δημιουργία στο παιδί πνευματικών ενδιαφερόντων και ανησυχιών και η γενικότερη αισθητική καλλιέργεια πρέπει να είναι ένας από τους κυριότερους στόχους της αγωγής που παρέχεται από το σχολείο. Πόσο μάλλον, που ο σημερινός νέος ζει σ' ένα περιβάλλον που παραμελεί ή περιφρονεί πολλές αισθητικές αξίες (Μαλιάρας, 2001, σ. 56).*

Με αυτό το ιδανικό ο Μαλιάρας σχεδίασε μια συστηματική μέθοδο για το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα η οποία περιελάμβανε μουσική από το νηπιαγωγείο μέχρι

---

<sup>1</sup> Πρόκειται για μια διάλεξη με τίτλο «Ουγγρική Μουσική Εκπαίδευση», που έδωσε ο συνθέτης στην Ουγγρική πόλη Πεκς το 1945. Το απόσπασμα μετέφρασε το Μάρτιο του 1999 ο τότε φοιτητής του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθηνών και σημερινός διδάκτορας κ. Πέτρος Μουστάκας. Στο Μαλιάρας, 2000, σσ. 44 – 45.

και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μια διαβαθμισμένη πορεία με υψηλές προσδοκίες. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

[...] Πάντως, η μουσική ως μάθημα δεν μπορεί να περιοριστεί στον αυτοσχεδιασμό και τις ελεύθερες ψυχοκινητικές δραστηριότητες, όπως γίνεται συχνά σήμερα σε διάφορα πειραματικά προγράμματα, παρόλο που κι αυτές είναι πολύ χρήσιμες. Η εκμάθηση της σημειογραφίας είναι σκοπός, αλλά και μέσον για την επίτευξη υψηλότερων στόχων, όπως είναι η συμμετοχή σε ολόενα και απαιτητικότερες μουσικές δραστηριότητες (Μαλιάρας, 2001, σ. 65).

Έτσι, η μέθοδος οργανώθηκε μέσω μιας σειράς μουσικών εμπειριών σε ένα διαβαθμισμένο επίπεδο: Ρυθμική αγωγή – τραγούδι, εκμάθηση μουσικής σημειογραφίας και εκτέλεση αυτής στη φλογέρα από τη Β΄ Δημοτικού (Μαλιάρας, 2010α, 2010β). Εδώ εντοπίσαμε την πρώτη διαφοροποίηση από τη μέθοδο Kodály, την «πρώρη» εισαγωγή του μελωδικού οργάνου και τη λίγο μεγαλύτερη έμφαση σε αυτό.

### **Αντιπαραβολή μεθοδολογίας Kodály - Μαλιάρα**

Ο Kodály ήταν ένας ισχυρός συνήγορος για τη δημόσια μουσική εκπαίδευση, δεδομένου ότι το 1950 έπεισε το Υπουργείο Παιδείας να ξεκινήσει ένα ειδικό πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης στην πόλη της γέννησής του, στο Kecskemét. Έτσι δημιουργήθηκε το πρώτο από τα «Τραγουδιστά Δημοτικά Σχολεία» (Singing Primary Schools) στην Ουγγαρία. Στα «Τραγουδιστά Δημοτικά Σχολεία», τα παιδιά διδάσκονταν μουσική όχι μία ή δύο φορές την εβδομάδα, αλλά σε καθημερινή βάση. Το πρόγραμμα στο Kecskemét σε επιμέλεια της Márta Nemesszeghy ήταν τόσο επιτυχημένο που ο αριθμός των «Τραγουδιστών Δημοτικών Σχολείων» στην Ουγγαρία αυξήθηκε σε πάνω από διακόσια (Fuller, 2005).

Στην Ελλάδα η μουσική σήμερα διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, ενώ το μάθημα στο Δημοτικό μπορεί να το διδάξει, εκτός από τον ειδικό εκπαιδευτικό μουσικής, κατά περίπτωση κι ο δάσκαλος της τάξης (Μητρογιάννη, 2015α). Στο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο Γ. Μαλλιάρας, όπου εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πρόταση του Μαλιάρα, η μουσική διδάσκεται συστηματικά δύο ώρες την εβδομάδα και μόνον από ειδικό δάσκαλο μουσικής σε όλες τις τάξεις (Μαλιάρας, 2001) και βαθμίδες (Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση).

Σύμφωνα με τη Fuller (2005), η μέθοδος του Kodály, ως προς τη φιλοσοφία της, φαίνεται να είναι μια υποδειγματική μέθοδος Pestalozzi, που ενσωματώνει τις αρχές του, οι οποίες είναι: οργάνωση της μάθησης από το απλό στο σύνθετο, σε μικρά, λογικά βήματα, παρουσίαση ενός νέου πράγματος κάθε φορά, μη

παρουσίαση περιπτώσεων περιπλοκών, υποβοήθηση της μάθησης με μνημονικά «δεκανίκια». Ειδικότερα στο βιβλίο της Vajda (1974), *The Kodály way to music*,<sup>2</sup> όπου παρουσιάζεται αναλυτικά η μέθοδος Kodály, οι παραπάνω αρχές διακρίνονται και στα τέσσερα στάδια της μεθόδου, στα οποία «αλληλοπλέκονται» όλες οι παράμετροι της μουσικής (ακρόαση, τραγούδι, μουσική ανάγνωση και εκτέλεση) με εμπειρικό τρόπο αρχικά (εικονικά, χειρονομικά σημάδια) που στη συνέχεια γίνεται όλο και πιο θεωρητικός (μουσική σημειογραφία), με σταδιακά αυξανόμενο τον βαθμό δυσκολίας. Κύριο μουσικό όργανο η φωνή που αναπτύσσεται τόσο σε έκταση όσο και χρωματικά σε δίφωνα και τρίφωνα τραγούδια, ενώ σταδιακά εισάγονται κρουστά μουσικά όργανα ρυθμικά, μελωδικά και φλογέρα.

Η πρόταση του Μαλιάρου (2010α-ι, 2000) από πλευράς φιλοσοφίας είναι κι αυτή οργανωμένη σε μικρά λογικά βήματα που θυμίζει και αυτή τις αρχές του Pestalozzi που προαναφέρθηκαν (οργάνωση της μάθησης από το απλό στο σύνθετο, παρουσίαση ενός νέου πράγματος κάθε φορά, υποβοήθηση της μάθησης με μνημονικά «δεκανίκια») και περιλαμβάνει κι αυτή τέσσερα στάδια (βλ. πίν.1) που αφορούν συγκεκριμένες τάξεις σε μια γραμμική και σπειροειδή διάταξη. Μάλιστα για κάθε τάξη υπάρχει αντίστοιχο εγχειρίδιο μαθητή με την εξής διαφοροποίηση: Από τη Β΄ τάξη του Δημοτικού (και για όλα τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) η μία σειρά μαθητών παρακολουθεί τα εγχειρίδια που αφορούν τη φλογέρα σοπράνο (Μαλιάρου, 2010α, 2010γ, 2010ε, 2010ζ, 2010θ), ενώ η επόμενη σειρά μαθητών της Β΄ τάξης του Δημοτικού, την επόμενη σχολική χρονιά (και για όλα τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) παρακολουθεί τα εγχειρίδια που αφορούν τη φλογέρα άλτο (Μαλιάρου 2010β, 2010δ, 2010στ, 2010η, 2010ι) κ.ο.κ. Με άλλα λόγια στην πρόταση Μαλιάρου τα παιδιά ανάλογα της χρονιάς φοίτησης που θα τύχουν θα διδαχθούν είτε τη φλογέρα σοπράνο, είτε τη φλογέρα άλτο για όλα τα χρόνια της υποχρεωτικής του σχολικής εκπαίδευσης, κι αυτό έχει το σκοπό του, όπως θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια. Μόνο στην Α΄ τάξη το εγχειρίδιο είναι κοινό για όλους τους μαθητές (Παπαδοπούλου, 2010). Αναλυτικά οι στόχοι ανά επίπεδο:

---

<sup>2</sup> Όταν ο Yehudi Menuhin ρώτησε τον ίδιο τον Kodály για το ποιος θα μπορούσε να του μεταφέρει την προσέγγιση, εμπειρία και φιλοσοφία του στο μικρό του Μουσικό Σχολείο στη Μεγάλη Βρετανία, ο ίδιος ο Kodály πρότεινε τη Cecilia Vajda θεωρώντας τη ως την πιο αυθεντική, έμπειρη και ιδανική για αυτό (από τον πρόλογο του Menuhin στο βιβλίο της Vajda, 1974, σ. iii).

<p><i>Το πρώτο επίπεδο: (Νηπιαγωγείο) και Πρώτη Δημοτικού</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατανόηση βασικών μουσικών εννοιών μέσα από το παραμύθι και το μουσικό παιχνίδι</li> <li>• Εξάσκηση στο ρυθμό και τις ρυθμικές κινήσεις</li> <li>• Ενεργητική μουσική ακρόαση</li> <li>• Παιδικό τραγούδι</li> <li>• Προγραμματικά στάδια μουσικής σημειογραφίας</li> <li>• Τέταρτα – όγδοα – μισά</li> <li>• Εκτέλεση σε απλά ρυθμικά και μελωδικά κρουστά</li> </ul>
<p><i>Το δεύτερο επίπεδο: Δευτέρα Δημοτικού</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Όλα τα παραπάνω</li> <li>• Απλή μουσική ανάγνωση και γραφή μέσω φωνής</li> <li>• Εισαγωγή στη φλογέρα εκμάθηση πέντε νοτών (Σι – Λα – Σολ – Ντο – Ρε) - (Μι – Ρε – Ντο – Φα – Σολ)</li> </ul> <p>Εναλλάξ η μια «φουρνιά» μαθαίνει τη φλογέρα Σοπράνο, η άλλη την άλτο</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ολόκληρο - μισό - μισό παρεστιγμένο - τέταρτο</li> </ul>
<p><i>Τρίτο επίπεδο: Τρίτη και Τετάρτη Δημοτικού</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αφαιρούνται τα καθαρά βιωματικά στάδια.</li> <li>• Μουσική ακρόαση (είδος μουσικής, συνθέτη, χώρα κτλ.)</li> <li>• Προστίθενται τα όγδοα (σημειογραφικός συμβολισμός)</li> <li>• Ολοκλήρωση εκμάθησης των νοτών στη φλογέρα (Ντο – Σολ για τη σοπράνο, Φα, – Ντο για την άλτο: μια δωδέκατη).</li> <li>• Παράλληλη εφαρμογή στη φωνητική μουσική (solfege)</li> <li>• Βοηθητικά σημάδια σημειογραφίας (επανάληψης, δυναμικής κτλ.)</li> <li>• Κομμάτια για δύο – τρεις φλογέρες με συνοδεία κρουστών ή πιάνου.</li> </ul>
<p><i>Τέταρτο επίπεδο: Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξάσκηση στα προηγούμενα</li> <li>• Τρίγχα ογδόων και δέκατα έκτα</li> <li>• Χρήση φλογέρας τενόρο (σε αντιστοιχία με τη σοπράνο) και μπάσο (σε αντιστοιχία με την άλτο)</li> <li>• Τα μουσικά παραδείγματα χρησιμοποιούνται για διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και μορφολογίας της μουσικής</li> <li>• Οργανωμένα μουσικά σύνολα (χορωδία και ορχήστρα)</li> </ul>

**Πίνακας 1:** Τα στάδια της πρότασης Μαλιάρα στην Α/θμια Εκπαίδευση (Μητρογιάννη, 2015α, σσ. 477 - 478)

Ενώ ξεκινά και ο Μαλιάρας (βλ. πίν. 1, πρώτο επίπεδο), όπως ο Kodály, με τη φωνή στο νηπιαγωγείο και την Α΄ τάξη του Δημοτικού με σκοπό τη συγκέντρωση μουσικών εμπειριών – αντίστοιχο στάδιο συναντούμε και στον Kodály, αποκαλείται «*collecting experience*» (Vadja, 1974) – από τη Β΄ κιόλας τάξη αξιοποιεί, παράλληλα με τη φωνή(!), ένα μουσικό όργανο, που αποτελεί προέκταση της ανθρώπινης φωνής, το φλάουτο με ράμφος (φλογέρα), με την εξής διαφοροποίηση, που προαναφέραμε: η μια σειρά παιδιών της Β΄ Δημοτικού μαθαίνει τη φλογέρα σοπράνο, που έχει τους ίδιους δακτυλισμούς με τη φλογέρα τενόρο και η επόμενη σειρά παιδιών της Β΄ Δημοτικού την επόμενη σχολική χρονιά μαθαίνει τη φλογέρα άλτο, που έχει τους ίδιους δακτυλισμούς με τη φλογέρα μπάσο. Με αυτόν τον τρόπο, και μετά την εφαρμογή για μερικά χρόνια, κάθε σχολική χρονιά, τα παιδιά της Ε΄ και της Στ΄ Δημοτικού του Σχολείου ξεκινούν να παίζουν και στις αντίστοιχες βαθύφωνες φλογέρες (τενόρο όσοι μαθαίνουν σοπράνο και μπάσο όσοι μαθαίνουν άλτο), συγκροτώντας μια πλήρη τετράφωνη ορχήστρα από φλογέρες (σοπράνο, άλτο, τενόρο, μπάσο). Αυτό συνεχίζεται και στο Γυμνάσιο, μέχρι και το τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Παράλληλα όλα αυτά τα χρόνια στη μέθοδο εισάγονται και άλλα ρυθμικά και μελωδικά κρουστά μουσικά όργανα, όπως και στη μέθοδο Kodály.

Ειδικότερα στο πρώτο επίπεδο η μουσική διδάσκεται μέσω παραμυθιού (Παπαδοπούλου, 2010), έναν προσφιλή και οικείο για τα παιδιά τρόπο, με στόχο να την αγαπήσουν και να κατανοήσουν τα βασικά της στοιχεία.

Στο δεύτερο επίπεδο συνεχίζεται η γνωριμία με τα μουσικά σύμβολα μέσα από παραμύθια που αφηγείται ο εκπαιδευτικός μουσικής και οι μαθητές αρχίζουν να εκτελούν διάφορα σύντομα μελωδικά μοτίβα στη φλογέρα και τη φωνή. Να σημειωθεί ότι οι προσφερόμενες μελωδίες για εκμάθηση στη φλογέρα πρώτα τραγουδιούνται από τους μαθητές ως μελωδική ανάγνωση - *solfège*, κι έπειτα εφαρμόζονται στις φλογέρες.

Στο τέλος του τρίτου επιπέδου τα παιδιά γνωρίζουν να παίζουν ήδη μια δωδέκατη στη φλογέρα, τις ρυθμικές αξίες από τα ολόκληρα μέχρι τα όγδοα, ενώ τη θέση των παραμυθιών, που μέχρι πρότινος εξιστορούσε ο εκπαιδευτικός μουσικής για να μάθουν τη μουσική σημειογραφία, παίρνουν οι ιστορίες και τα διηγήματα, που δραματοποιούνται από τους μαθητές με δική τους μουσική υπόκρουση (τραγούδι και οργανοχορησία στη φλογέρα).

Στο τέταρτο και τελευταίο επίπεδο τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τρίγχα και δέκατα έκτα, τα οποία εκτελούν στη φλογέρα. Τα παιδιά σε αυτό το επίπεδο καλούνται να συμμετέχουν σε πολυφωνικά οργανικά σύνολα (Μαλιάρας, 2010α, 2010β, 2010γ, 2010δ, 2010ε, 2010στ, 2010ζ, 2010η, 2010θ, 2010ι) με φλογέρες σοπράνο, άλτο, τενόρο, μπάσο και διάφορα κρουστά (μελωδικά και ρυθμικά), εμπλουτίζοντας μουσικά τις μουσικοθεατρικές παραστάσεις του Σχολείου. Από εκεί και ύστερα στο Γυμνάσιο οι γνώσεις των παιδιών

εμπλουτίζονται ακόμη περισσότερο σε επίπεδο Ιστορίας, Μορφολογίας, Οργανογνωσίας πάντα μέσα από την πράξη όπου είναι δυνατόν. Ο Μαλιάρας αναφέρει χαρακτηριστικά για αυτό:

*Οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο πρέπει να προέρχεται μέσα από την πράξη και να διδάσκεται μέσα από την πρακτική διδασκαλία. Να ακολουθείται δηλαδή η οδός από την πράξη προς τη θεωρία. Είτε διδάξουμε ιστορία, είτε μορφολογία, είτε άλλες παραμέτρους των θεωρητικών της μουσικής, το ξεκίνημα και η αφορμή πρέπει να δοθεί από το σύντομο μουσικό παράδειγμα, το οποίο τα παιδιά θα τραγουδήσουν, ή θα παίξουν στις φλογέρες τους, ή αν είναι πολύπλοκότερο, θα ακούσουν από σχετική ηχογράφιση. Τα παραδείγματα πρέπει να επιλέγονται καλά, έτσι ώστε να δίνουν πραγματικές αφορμές για να διδαχθεί επαρκώς το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο που έχει προγραμματιστεί (Μαλιάρας, 2001, σ. 64).*

### **Κριτική θεώρηση της πρότασης Μαλιάρα με τα δεδομένα της Μουσικής Παιδαγωγικής**

Κρίνοντας την πρόταση Μαλιάρα με σύγχρονα δεδομένα της Μουσικής Παιδαγωγικής Επιστήμης φαίνεται να έχει ισχυρές επιστημονικές βάσεις (Μητρογιάννη 2015α). Ειδικότερα η πρόταση του Μαλιάρα, όπως είδαμε, έχει μια διαβαθμισμένη εξέλιξη των μουσικών εννοιών και δεξιοτήτων στους στόχους του μαθήματος, μια διαβάθμιση που παρουσιάζει κοινά σημεία με τα νοητικά στάδια της θεωρίας του Piaget (1969) που η σημερινή Αναπτυξιακή Ψυχολογία της μουσικής «ασπάζεται» σε μεγάλο βαθμό (Μητρογιάννη, 2015α· Hargreaves, 2004). Εκτός του ότι είναι οργανωμένη σε τέσσερα επίπεδα – στα κρίσιμα ηλικιακά χρόνια του Δημοτικού, αντίστοιχα με τα στάδια του Piaget – μέχρι και την ηλικία των δώδεκα ετών (ηλικία που τα παιδιά ολοκληρώνουν το δημοτικό σχολείο) δίδεται έμφαση στην αισθησιοκινητική νόηση και στην άμεση εμπειρική επαφή του παιδιού με τη μουσική και του συστήματός της, κάτι που θεωρείται απαραίτητο για την κατάκτηση της γνώσης, όπως τονίζεται μέσα από έρευνες της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας της μουσικής (Hargreaves, 2004).

Επιπλέον η πρόταση του Μαλιάρα, δεδομένου ότι τοποθετεί στο επίκεντρο την επαφή με το μουσικό όργανο (οργανοχρησία στη φλογέρα), φαίνεται ότι ταιριάζει και με τα δεδομένα των νευροεπιστημών για τα στάδια της εγκεφαλικής μουσικής ανάπτυξης (Thorbrietz, 2009· Στάμου, 2006· Κόνιαρη, 2005). Ο ανθρώπινος εγκέφαλος, σύμφωνα με τους νευροεπιστήμονες, είναι ένας μουσικός εγκέφαλος (Welch, 2006) και για αυτό τα παιδιά έρχονται ήδη στο Δημοτικό Σχολείο με αφυπνισμένες μουσικές δυνάμεις.

Όμως, οι νευροεπιστήμονες (Hodges, 2005· Δρίτσας, 2003) τονίζουν ότι η μουσική ανάπτυξη (ακοή, τραγούδι, εκτέλεση) έχει συγκεκριμένα χρονοπαράθυρα, δηλαδή κάποιες δεξιότητες αναπτύσσονται γρηγορότερα από τις άλλες και έχουν και σημείο που η ανάπτυξή τους φθίνει κι είναι πολύ σημαντικό να δώσουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα στην κατάλληλη ηλικία. Π.χ. το χρονοπαράθυρο της ακοής έρχεται πρώτο (0 – 2 ετών). Το τραγούδι ακολουθεί στη συνέχεια, το οποίο φτάνει στο απόγειο του στην ηλικία των επτά ετών. Μάλιστα ήδη στα επτά - οκτώ έτη η φωνή πληροί όλες τις προϋποθέσεις ώστε να μπορεί να συγκριθεί με τη φωνή ενός ενήλικα (Τσαχουρίδης, 2010). Η επαφή με το μουσικό όργανο (εκτέλεση) πρέπει να τοποθετεί (το αργότερο) πριν την ηλικία των εννέα ετών που «κλείνει» το χρονοπαράθυρο της ανάπτυξης του μουσικού δυναμικού – χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι κάποιος δεν μπορεί να μάθει να παίζει και μετά, αλλά αν ξεκινήσει πριν τα εννέα έτη κάποιος μουσική θα μπορέσει να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό το μουσικό του δυναμικό (Στάμου, 2006). Επιπλέον οι νευροεπιστήμονες (Hodges, 2005· Δρίτσας, 2003) αναφέρουν ότι η μουσική νοημοσύνη αναπτύσσεται ιδιαίτερα όταν τοποθετείται στο επίκεντρο η συστηματική επαφή με ένα μουσικό όργανο (Μητρογιάννη, 2015<sup>α</sup>). Στην πρόταση Μαλιάρα η επαφή με το μουσικό όργανο ξεκινά πριν την ηλικία των εννέα ετών, και η ενασχόληση με αυτό είναι συστηματική.

Επιπλέον η συσχέτιση της μουσικής μάθησης με το παραμύθι στην πρόταση Μαλιάρα δείχνει να ταιριάζει και με ένα άλλο κρίσιμο σημείο, σύμφωνα με τα δεδομένα των νευροεπιστημών, για την ενεργοποίηση της συγκέντρωσης των μαθητών, που θεωρείται απαραίτητο για την μαθησιακή διαδικασία τη «διέγερση του συναισθήματος». Τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με το μουσικό όργανο και τη μουσική σημειογραφία μέσα από παραμύθια κι ιστορίες, εκτός του ότι βιώνουν τα συναισθήματα που εκπροεύονται μέσα από αυτά «αγωνία», «φόβος», «έκπληξη», κ.ο.κ. βιώνουν κι ένα ακόμη συναίσθημα αυτό της «επιτυχίας» που νιώθουν παίζοντας σε ένα μουσικό όργανο. Παράλληλα η συστηματική επανάληψη για την εδραίωση της γνώσης (Μητρογιάννη, 2015α· Thorbrietz, 2009) που απαιτείται έρχεται μέσα από την πραγματοποίηση τακτικών μουσικών εκδηλώσεων.

Αν συγκρίνουμε την πρόταση Μαλιάρα με το υπάρχον καθεστώς της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων (2011, 2003) και συνοδευτικών εγχειριδίων μουσικής, η πρόταση Μαλιάρα δεν τα αναιρεί, στην ουσία τα συγκεκριμενοποιεί στο σημείο που τα Αναλυτικά Προγράμματα αναφέρονται στην «κατανόηση της σημειογραφίας» και στη «διερεύνηση της δεξιότητας ανάγνωσης της μουσικής»: (α) θέτοντας ξεκάθαρους διαβαθμισμένους μουσικούς στόχους, καθώς συγκεκριμένες μουσικές έννοιες εφαρμόζονται σε δεξιότητες οργάνου, ανά τάξη, (β) αναβαθμίζοντας το γνωστικό τομέα μάθησης της μουσικής σε μια σπειροειδή διάταξη, ισότιμα με τους άλλους δύο τομείς (συναισθηματικό και ψυχοκινητικό), και (γ) προσθέτοντας τη διαβαθμισμένη

οργανοχρησία σε ένα μουσικό όργανο που αποτελεί προέκταση της φωνής, δεδομένου ότι ο εκτελεστής ενός πνευστού χρειάζεται να «τραγουδά» (να δίνει την πνοή του στο όργανο) ταυτόχρονα με τη μουσική εκτέλεση.

Η σαφής διαφοροποίηση με το υπάρχον νομοθετικό εκπαιδευτικό καθεστώς που τίθεται, σε μια υποτιθέμενη πιλοτική εφαρμογή της πρότασης Μαλιάρα στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση είναι ότι το μάθημα της μουσικής χρειάζεται να διδάσκεται απαραίτητως δύο ώρες την εβδομάδα σε όλες τις τάξεις και δεν μπορεί να το διδάξει ο γενικός δάσκαλος της τάξης, αλλά μουσικός με γνώσεις μουσικής (πρακτικής στο φλάουτο με ράμφος – φλογέρα), παιδαγωγικής και μουσικολογίας. Η εφαρμογή μέρους αυτής της πρότασης στη δημόσια εκπαίδευση που εργαζόμαστε τα τελευταία δώδεκα χρόνια έδειξε ότι είναι εφικτή και με πολύ σημαντικά αποτελέσματα σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Μητρογιάννη, 2015β), παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν στο Δημόσιο σχολείο – λιγότερες ώρες μουσικής, έλλειψη αιθουσών μουσικής, έλλειψη οργάνων ορχήστρας Orff (Κοκκίδου, 2003)– καθώς η πρόταση του Μαλιάρα είναι τόσο ευέλικτη που ο εκπαιδευτικός μουσικής μπορεί να την προσαρμόσει ανάλογα στο εκάστοτε μαθησιακό περιβάλλον που έχει στη διάθεσή του.

### **Αντί επιλόγου**

Τα όσα αναφέραμε για την πρόταση του Μαλιάρα παρουσιάστηκαν επιγραμματικά και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης σε όλα τα επίπεδα. Για αυτό συμπερασματικά και συνοψίζοντας θα ήθελα να κλείσω με μια ευχή. Μακάρι η συγγραφή του παρόντος άρθρου να αποτελέσει αφορμή, ώστε να βρεθούν νέοι ερευνητές που θα ήθελαν να μελετήσουν ακόμη περισσότερο την πρόταση Μαλιάρα στον τομέα της Πειραματικής Παιδαγωγικής. Στο σύγχρονο σχολείο που αναζητά γρήγορα αποτελέσματα σε σύντομο χρονικό διάστημα – αφού τα μαθήματα είναι πολύ περισσότερα από παλαιότερα και ο όγκος της πληροφορίας τεράστιος (Κούσουλας, 2004) – και χρειάζεται να απευθύνεται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών (Gardner, 2011), κατ' επέκταση και στη μουσική νοημοσύνη, η πρόταση του Μαλιάρα είναι, κατά τη γνώμη μας, μια πρόταση που θα πρέπει να αξιολογηθεί άμεσα.



## 46. Εμβατήριο από την Ουγγαρία

The image displays a musical score for a piece titled "46. Εμβατήριο από την Ουγγαρία". The score is arranged in two systems, each with five staves. The instruments are labeled on the left of each staff: Φλ. 1 (Flute 1), Φλ. 2 (Flute 2), Φλ. Τ. (Flute Tenor), Κρ. Σ. (Clarinet in B-flat), and Μετ. Μπ. (Mellophone). The music is written in a 3/4 time signature and a key signature of one flat (B-flat major or D minor). The first system covers measures 1 through 8, and the second system covers measures 9 through 16. The notation includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests.

Χαρακτηριστικό απόσπασμα από παρτιτούρα του μαθητικού εγχειριδίου μουσικής Στ΄ τάξης του Δημοτικού της πρότασης Μαλιάρα για τη μουσική στο σχολείο που δείχνει που μπορούν να φτάσουν οι μαθητές σε επίπεδο μουσικής ανάγνωσης και εκτέλεσης (Μαλιάρας, 2010θ, σ. 37).

## Βιβλιογραφία

- Bennett, P.D. (2005). So, Why Sol - MI? American Music Education. *Music Educators Journal*, v. 91, n. 3, 43 - 49.
- Cary, D. (2012), Kodály and Orff: A comparison of two approaches in early music education. *Journal of Social Sciences*, 8 (15), 1-16.
- Choksy, L. (2014). The Kodály movement: Past, present and future. *The Kodály Envoy*, 40(3), 44-46.
- Choksy, L. (1999). *The Kodály Method I: Comprehensive Music Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Δρίτσας, Θ. (2003). Η μουσική ως Φάρμακο: Μια συμπληρωματική θεραπευτική προσέγγιση στη σύγχρονη ιατρική. Στο Θ. Δρίτσας (επίμ.) *Μουσικοκινητικά Δρώμενα ως μέσον Θεραπευτικής Αγωγής*. Επιστημονική επιμέλεια: Θανάσης Δρίτσας, Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 13 - 25.
- Fuller, L.M. (2005). *History of the inclusion of Orff and Kodály Methodologies in Oregon Music Educator Preparation*. Texas Tech University - Fine Arts - Music: Dissertation.
- Gardner, H. (2011). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Επιμ. Ε. Κουτσουβάνου, Σπύρος Πανταζής, μτφρ. Αθηνά Βεργιοπούλου. Αθήνα: Διάδραση.
- Hargreaves, D.J. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*. μετ. Έφη Μακροπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto, α' έκδ. 1986.
- Hodges, D. (2005). Why study music?, *International Journal of Music Education*, 2005, 23, 111 Kite, T.S. (2014). Zoltan Kodaly: His contribution to Music Education. *The Kodály Envoy*, 40(3), 25-33.
- Κοκκίδου, Μ. (2003). Έρευνα: Προσέγγιση του θεσμού της ανάθεσης του μαθήματος της μουσικής σε δασκάλους μουσικής στην Α/θμια Εκπαίδευση. Β' μέρος. *Μουσική Εκπαίδευση*, 13, 32-51.
- Κόνιαρη, Δ. (2005). Απόλυτη ακοή. Σύντομη ανασκόπηση στο μύθο και την πραγματικότητα. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τεύχος 2, 42 - 49.
- Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλιάρας, Ν. (2010α). *Μουσική στο Σχολείο. Ασκήσεις και κομμάτια για φλογέρα σοπράνο. Β' Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρα.
- Μαλιάρας, Ν. (2010β). *Μουσική στο Σχολείο. Ασκήσεις και κομμάτια για φλογέρα άλτο. Β' Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρα.
- Μαλιάρας, Ν. (2010γ). *Μουσική στο Σχολείο. Ασκήσεις και κομμάτια για φλογέρα σοπράνο. Γ' Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρα.

- Μαλιάρας, Ν. (2010δ). *Μουσική στο Σχολείο. Ασκήσεις και κομμάτια για φλογέρα άλτο. Γ΄ Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρια.
- Μαλιάρας, Ν. (2010ε). *Μουσική στο Σχολείο. Ασκήσεις και κομμάτια για φλογέρα σοπράνο. Δ΄ Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρια.
- Μαλιάρας, Ν. (2010στ). *Μουσική στο Σχολείο. Ασκήσεις και κομμάτια για φλογέρα άλτο. Δ΄ Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρια.
- Μαλιάρας, Ν. (2010ζ). *Μουσική στο Σχολείο. Ασκήσεις και κομμάτια για φλογέρα σοπράνο. Ε΄ Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρια.
- Μαλιάρας, Ν. (2010η). *Μουσική στο Σχολείο. Ασκήσεις και κομμάτια για φλογέρα άλτο. Ε΄ Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρια.
- Μαλιάρας, Ν. (2010θ). *Μουσική στο Σχολείο. Ασκήσεις και κομμάτια για φλογέρα σοπράνο. Στ΄ Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρια.
- Μαλιάρας, Ν. (2010ι). *Μουσική στο Σχολείο. Ασκήσεις και κομμάτια για φλογέρα άλτο. Στ΄ Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρια.
- Μαλιάρας, Ν. (2001). *Διδακτική της Μουσικής – Πρακτική*. Διδακτικές Σημειώσεις. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαλιάρας, Ν. (2000). *Διδακτική της Μουσικής – Πρακτική*. Διδακτικές Σημειώσεις. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μητρογιάννη, Ε. (2015α). *Η διαθεματική προσέγγιση της Διδακτικής της μουσικής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Σύστημα θεωρίας και πρακτικής διδασκαλίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μητρογιάννη Ε. (2015β). Μουσική Ανάγνωση και εκμάθηση φλογέρας μέσω ενεργητικού παραμυθιού και αφήγησής του στα αγγλικά σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα ενός Πολιτιστικού Προγράμματος. Στα Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: *Συνδέοντας διδακτικές, ικανότητες και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσα από τις Τέχνες*. Οργάνωση: Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Φ.), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ. 20 - 21 Νοεμβρίου 2015, Αμερικάνικο Κολλέγιο Αγ. Παρασκευής (υπό έκδοση).
- Παπαδοπούλου, Μ. (2010). *Ήχος Μαγικός. Α΄ Δημοτικού*. Άλιμος: Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρια.
- Παρθένης, Χρ. (2009). *Επιστημολογικές παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Τόμος Α΄, Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.
- Piaget, J. (1969). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική* (τίτλος πρωτότυπου: *Psychologie et Pedagogie*). Μετάφραση: Απόστολος Βερβερίδης, επιμέλεια έκδοσης: Τάσος Ανθούλιας, Αθήνα: «Νέα Σύνορα», Α.Α. Λιβάνη, 1979.
- Στάμου, Λ. (2006). «Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία. Η σπουδαιότητα των πρώτων χρόνων της

- ζωής.” Στο Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη: Κύκλος Διαλέξεων Βιβλιοθήκης ‘Άλιαν Βουδούρη’. Ανακτήθηκε στις 24/07/2013 από:  
<http://www.mmb.org.gr/page/default.asp?la=1&id=3653>
- Thorbrietz, P. (2009). *Συγκέντρωση. Πώς μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν το παιδί τους*. (πρωτ. τίτλος: *Konzentration: Wie eltern ihr kind unterstützen können*), α΄ εκδ. 2007. Μετ. Ευαγγελία Γεωργούλα. Αθήνα: Αερόστατο.
- Τσαχουρίδης, Κ. (2010). Η φωνή στις ηλικίες των 6-8 ετών. Προετοιμασία και διδακτική του ομαδικού τραγουδιού. *Hellenic Journal of Music, Education & Culture*, vol. 1, 4, 42 – 62.
- Vajda, C. (1974). *The Kodály Way To Music* London: Boosey & Hawkes.
- Χρυσοστόμου, Σμ. (2003). *Μουσικοπαιδαγωγικά Συστήματα*. Διδακτικές Σημειώσεις. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Welch, Gr. (2006). *Singing and Vocal Development. Child as Musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 311 - 329.

Η Ευαγγελία Μητρογιάννη (Πάτρα, 1979) είναι διδάκτωρ (Phd) και αριστούχος απόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Παν/μίου Αθηνών. Το θέμα της διδακτορικής της διατριβής είναι «Η Διαθεματική προσέγγιση στη Διδακτική της Μουσικής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Σύστημα Θεωρίας και Πρακτικής Διδασκαλίας». Είναι πτυχιούχος πιάνου από το Αττικό Ωδείο, και Ανώτερων Θεωρητικών. Έχει ολοκληρώσει το ετήσιο Μεταπτυχιακό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών στη «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών», το ετήσιο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff στη «Σχολή Ματέν», και το μονοετή κύκλο σπουδών φλογέρας στο Ωδείο Αθηνών. Ως μουσικολόγος - ερευνήτρια έχει συνεργαστεί με το Μέγαρο Μουσικής στο Ερευνητικό του Πρόγραμμα «Η μουσική παράδοση της Ανατολικής Μακεδονίας», με το μουσικό αρχείο του Σίμωνος Καρά, με το Ερευνητικό Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών «Το τραγούδι της Καρπάθου» και με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στον τομέα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Είναι εκπαιδευτικός μουσικής στην Α/θμια Εκπαίδευση.

Email: [gellymi@yahoo.gr](mailto:gellymi@yahoo.gr)

## The proposal of Maliaras for school music

*Evangelia K. Mitrogianni*

The educational proposal of Maliaras for teaching music at public schools (from kindergarten to high school) applies for more than twenty years in a greek private school. The children, who participate in this Programme, can reach a high level of music ability in reading music and performing in a wind musical instrument (soprano and tenor or alto and bass beak flute). By this Programme, all students gradually become members of an increasingly demanding polyphonic school orchestra. In this paper Professor Maliaras' proposal is presented and compared to the internationally recognized Kodály's method and the current knowledge of Developmental Psychology and Neuroscience.

**Keywords:** music school, method, beak flute, Maliaras.

*Evangelia Mitrogianni (Patras, 1979) has a Phd diploma and graduated with honours from the Department of Musical Studies of the University of Athens. The thesis of her doctorate is: "Interdisciplinary approach in the Teaching of Music in Greek Primary Schools: Theory System and Teaching Practice". She holds a piano diploma from the "Attico Conservatory" and a certificate in advanced theory (Harmony). She has completed the annual Graduate Training Programme of the Laboratory of Experimental Pedagogy of Athens University in "Social Sciences: Research and Methodology", the annual Training Carl Orff Music Educational Programme in "School Matéy", and studied a full course beak flute for a year at the "Conservatory of Athens". As a musicologist-researcher she has collaborated with the "Athens Hall of Music" (for the Research Programme "Music Tradition of East Macedonia"), with the Musical Archive of Simon Karas and the Research Programme of the University of Athens ("The song of Karpathos") and with the Institute IPODE that deals with the Education of the Greeks living abroad and Intercultural Studies. She teaches music in Greek Primary Schools.*

E-mail: gellymi@yahoo.gr

## Διερεύνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής ως προς την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών

Μαρία Τσαλίκη

*Η σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης με την κοινωνία και την πραγματικότητα δεν θα μπορούσε να παραλείπει τη σύνδεση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, γεγονός που αποτελεί και έναν από τους στόχους που θέτει το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (ΝΠΣΜ). Ο οικολογικός γραμματισμός στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής, αν και σε χαμηλό επίπεδο ακόμα, κρίνεται απαραίτητος για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου και τη βιωσιμότητα του πλανήτη. Η μουσική μπορεί να προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για να βοηθήσει στη σύνδεση του ανθρώπου με το περιβάλλον του και τον τόπο του, κυρίως λόγω των συναισθηματικών αντιδράσεων που προκαλεί, λόγω του ότι η ίδια η φύση περιέχει πολλά στοιχεία της μουσικής, λόγω του ότι η μουσική δημιουργία είναι συνυφασμένη με το περιβάλλον και εκδηλώνεται μέσα από τα παραδοσιακά, και όχι μόνο, τραγούδια, τις πρακτικές κατασκευής οργάνων, αλλά και τα τοπικά έθιμα. Μπορεί επίσης μέσα από το τοπικό στοιχείο και τη μουσική «βιοποικιλότητα» να μεταφέρει τη γνώση του τοπικού στο οικουμενικό και να βοηθήσει στη συνειδητοποίηση της παγκόσμιας οικολογικής κρίσης, αλλά και να λειτουργήσει ως μέσο έκφρασης των περιβαλλοντικών προβληματισμών. Το ΝΠΣΜ αναφέρει με υπερτονισμένη γραμματοσειρά την ανάγκη για καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, όμως μεταφέρει αυτή την αναγκαιότητα στη στοχοθεσία του προγράμματος μόνο μέσα από δύο πρακτικές, τη διδασκαλία τραγουδιών σε σχέση με το περιβάλλον και τον πειραματισμό με αυτοσχέδια όργανα από άχρηστα (ή μη) υλικά. Στην παρακάτω μελέτη παρουσιάζεται η συνέπεια των στόχων περιβαλλοντικού περιεχομένου σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο του ΝΠΣΜ και προτείνονται τρόποι ενίσχυσης του μαθήματος της μουσικής στον τομέα της καλλιέργειας της οικολογικής συνείδησης των μαθητών.*

**Λέξεις κλειδιά:** περιβαλλοντική εκπαίδευση, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, μουσική, διαθεματικότητα

### Εισαγωγή

**Μ**ε φόντο τα οικολογικά ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η ανθρωπότητα, ώστε να εξασφαλίσει τη βιωσιμότητα του πλανήτη, ο οικολογικός γραμματισμός αναδεικνύεται ως αναγκαίος και καθοριστικός. Ο οικολογικός γραμματισμός απαιτεί την ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης (Shevock, 2015), και είναι παραδεκτό πως είναι καλό να διαχέεται

κατά μήκος του αναλυτικού προγράμματος σε κάθε τάξη (Simmons, 1989-Ετμεκτσόγλου, 2014). Η μουσική εκπαίδευση έχει την μοναδική ευκαιρία να καλλιεργήσει την οικολογική συνείδηση των μαθητών και παρότι η μουσική εκπαίδευση με προσανατολισμό τον οικολογικό γραμματισμό είναι ζήτημα μάλλον παραμελημένο, παραμένει ουσιαστικό θέμα για την παιδαγωγική της μουσικής και το αναλυτικό πρόγραμμα (Shevock, 2015). Είναι σημαντικό λοιπόν να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής<sup>1</sup> εμπεριέχει περιβαλλοντικό γραμματισμό. Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος στάθηκε η έμφαση που έδωσαν οι συγγραφείς σε ένα σημείο του μέρους «Θεωρητικό Πλαίσιο - Εισαγωγή» (σ. 4), όπου θέτουν ως έναν από τους στόχους του ΝΠΣΜ την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, και μάλιστα το υπερτονίζουν σε σχέση με το υπόλοιπο Πρόγραμμα Σπουδών μέσω της γραμματοσειράς που επιλέγουν. Στη συνέχεια θα μελετηθεί η συνέπεια των στόχων στην ανάπτυξη του προγράμματος σε σχέση με το θεωρητικό υπόβαθρο, όπως αναφέρθηκε στο πρώτο μέρος «Θεωρητικό Πλαίσιο - Εισαγωγή» του ΝΠΣΜ<sup>2</sup>.

### **Ο ρόλος της μουσικής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο μάθημα της μουσικής**

Η μουσικολογία ως επιστημονικός κλάδος συντονίζεται με τις οικολογικές ανάγκες και τάσεις της εποχής με την ανάδυση του κλάδου της οικομουσικολογίας (ecomusicology) και της ακουστικής οικολογίας (acoustic ecology). Η οικολογία στη μουσική ξεκίνησε ως λογοτεχνική μεταφορά, ώστε να περιγράψει την ποικιλομορφία των μουσικών πολιτισμών ως αντίστοιχο της βιοποικιλότητας και τον φόβο εξάλειψης ορισμένων μουσικών ιδιωμάτων και πολιτισμών κατ'αντιστοιχία με τα είδη χλωρίδας και πανίδας προς εξαφάνιση (Perlman, 2014). Η μουσική οικολογία έχει χρησιμοποιηθεί ως αναφορά στις μιμητικές σχέσεις μεταξύ των τεχνητών και των φυσικών ήχων, ως το περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει η μουσική (ηχοτοπίο), ως τη σύνδεση των ήχων που έφτιαξε ο άνθρωπος σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον, αλλά και ως αλληγορία για την βιωσιμότητα και την συνεχιζόμενη διάδοση των ποικίλων μουσικών πολιτισμών (Keogh, 2013). Η οικομουσικολογία απασχολείται με το πως η τέχνη αντανakλάται, σχετίζεται ή βασίζεται στη φύση (Allen, 2011). Στην εποχή της ραγδαίας κλιματικής αλλαγής, η ακουστική οικολογία και οι

---

<sup>1</sup> Πηγή: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Τέχνες%20-%20Πολιτισμός%20—%20Πρόταση%20α΄/Μουσική%20—%20Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf>, ανακτήθηκε στις 17/1/2016.

<sup>2</sup> Η συγγραφή του μεγαλύτερου μέρους του παρόντος άρθρου πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μαθήματος, στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του ΠΑ.ΜΑΚ., υπό την επίβλεψη της κας Μαίης Κοκκίδου.

σπουδές ήχου, καθώς και το πεδίο της οικομουσικολογίας, παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της επιρροής της παγκόσμιας οικονομίας βοηθώντας στη συνειδητοποίηση της διασύνδεσης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος (Kinneear, 2014).

Ο οικολογικός γραμματισμός θεωρείται σημαντικός στην εκπαιδευτική φιλοσοφία. Όπως αναφέρει ο Shevock (2015), ο πλανήτης βρίσκεται σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι περιβαλλοντικών κρίσεων - κρίσεων τροφής, καυσίμων και κλίματος - οι οποίες απαιτούν διαθεματικές προσεγγίσεις στον οικολογικό γραμματισμό και όλα τα αντικείμενα, ακόμα και η μουσική εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζει την οικολογική κρίση και να παρέχει επίγνωση για τη φύση και άμεση εμπειρία σε σχέση με αυτήν. Στο ίδιο άρθρο αναφέρει ότι η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί διεπιστημονικά με διάφορα μοντέλα όπως υποστηρικτικά σε κάποιο άλλο επιστημονικό αντικείμενο, συνεργατικά χρησιμοποιώντας τη συναισθηματική της επιρροή ή μέσα από κοινωνικές εκδηλώσεις για το περιβάλλον. Η Ακουστική Οικολογία γεννήθηκε ως κλάδος από τον M.R. Schafer στον Καναδά στο τέλος της δεκαετίας του 1960 (Ετμεκτσόγλου, 2009) και στηρίζεται στην έννοια του ηχοτοπίου ως πεδίο ηχητικής εξερεύνησης και ως μουσικής σύνθεσης ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχει το άτομο ως μερικά υπεύθυνο για τη διαμόρφωσή του (Wrightson, 2000). Ο Schafer (1993) μάχεται για την καθαριότητα του παγκόσμιου ηχητικού περιβάλλοντος και υποστηρίζει πως αυτό είναι δυνατό μόνο μέσω της ολοκληρωμένης εκτίμησης του και στη συνέχεια βελτίωσής του, ενισχύοντας τους ήχους που θεωρούνται ευχάριστοι ώστε να υποσκελίσουν όσους θεωρούνται θόρυβοι. Ο Schafer προχώρησε επίσης στην πρόταση διδακτικών εφαρμογών μέσω ασκήσεων με στόχο την καλλιέργεια της ακουστικής συνείδησης μέσα σε ένα ηχοτοπίο και αφορμή για την ενασχόλησή του με το συγκεκριμένο πεδίο στάθηκε η παρατήρηση ότι ενισχύεται σημαντικά η οπτική κουλτούρα έναντι της ακουστικής (Wrightson, 2000). Μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της μελέτης, κάθε ηχοτοπίο μπορεί να γίνει πεδίο εξερεύνησης του ήχου και καλλιέργειας των ακουστικών δεξιοτήτων μαθητών/μαθητριών, όπως και να λειτουργήσει ως όχημα ώστε να ενισχυθεί η σύνδεση του ατόμου με το περιβάλλον του και κατ' επέκταση η διάθεση και ικανότητα να παρέμβει βελτιωτικά στο ηχητικό του περιβάλλον. Ο Schafer ηγήθηκε του World Soundscape Project, ενός πρωτοπόρου ερευνητικού προγράμματος με κέντρο τον ακροατή και την υποκειμενική του εμπειρία μέσα στο ηχοτοπίο το οποίο ορίζεται ως ένα ηχητικό περιβάλλον με έμφαση στο πως αυτό γίνεται αντιληπτό από το άτομο ή την κοινωνία (Truax & Barret, 2011).

Η Ετμεκτσόγλου (2014) καταθέτει μία ολοκληρωμένη πρόταση για την ενσωμάτωση των βασικών αρχών της Ακουστικής Οικολογίας στο μάθημα της μουσικής και το ονομάζει «Οικολογική Ακουστική Αγωγή». Βασισμένες κυρίως στο μοντέλο ανάλυσης και τις εκπαιδευτικές εφαρμογές που προτείνει ο Schafer



(Ετμεκτσόγλου 2014· Etmektsoglou, Mniestris and Lotis, 2008), προτείνονται εκπαιδευτικές εφαρμογές οι οποίες αποτελούνται από αντιληπτικές ασκήσεις, ακροάσεις, συνθέσεις και αυτοσχεδιασμούς ηχοτοπίου, ηχοπεριπάτους, επίλυση προβλημάτων μουσικής/ήχου της καθημερινότητας, αλλά και συστηματικά επαναλαμβανόμενες επισκέψεις στο πεδίο με στόχο την καλλιέργεια τόσο των ακουστικών δεξιοτήτων ως «ηχητική» εκπαίδευση, την καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στο ηχητικό περιβάλλον αλλά και την δημιουργία ενεργών πολιτών.

Η χρήση της μουσικής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει, ώστε να ενημερωθούν οι μαθητές για ιδέες που ενσωματώνονται σε στίχους και να ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους σε περιβαλλοντικά θέματα (Turner & Freedman, 2004). Επίσης, όπως επισημαίνουν οι ίδιοι ερευνητές, η μουσική μπορεί να ενισχύσει πεποιθήσεις γύρω από την αξία του φυσικού περιβάλλοντος ιδίως όταν η ίδια η φύση αναγνωρίζεται ως μουσική. Η φύση επιδεικνύει τακτικά μία αφθονία μουσικοτροπίας, ηχητικά τοπία από τα οποία εκπαιδευτικά οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν, αν γίνουν σημαντικό μέρος της μάθησής τους και συνδεθούν με τον τόπο τους (Shevock, 2015). Η καλλιέργεια του δεσμού με τον τόπο και το ξεχωριστό νόημα που δίνει ο καθένας σε αυτόν ευνοεί θετικότερες περιβαλλοντικές συμπεριφορές και μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Kudryavtsev *et.al.*, 2012). Η μουσική μπορεί, επίσης, να παίξει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για την αειφορία, εξαιτίας της ικανότητάς της να προσελκύει την προσοχή και να προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις (Ετμεκτσόγλου, 2009). Όταν υπάρχει συναισθηματική ενέργεια η οποία ενσωματώνεται στη μαθησιακή εμπειρία τότε αυτή γίνεται πιο συναρπαστική και μένει στη μνήμη (Jacobson *et.al.*, 2007).

Το μάθημα της μουσικής μπορεί να ενώσει τους μαθητές με τον κόσμο γύρω τους, μέσω των μουσικών εμπειριών, για ευρύτερους σκοπούς, όπως την καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης, τη γνώση για την τοπική κοινότητα, την ενσυναίσθηση για το διαφορετικό και την κατανόηση των οικογενειακών ιστοριών (Shevock, 2015). Όπως αναφέρει ο Shevock (2015), οι περισσότεροι άνθρωποι περικυκλώνονται από ήχους και οικολογίες της δημοφιλούς μουσικής μέσω της τεχνολογίας, το οποίο αποτελεί εικονικό περιβάλλον και απομακρύνονται από το τοπικό φυσικό περιβάλλον τους. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εξοικειωθούν με τον τόπο τους. Ο ίδιος επισημαίνει τη σπουδαιότητα της διαμόρφωσης οικολογικής συνείδησης γύρω από τον τόπο μας μέσα από το συναισθηματικό δέσιμο, την έννοια του «σπιτιού» (home), μέσα από το ενδιαφέρον για τον τόπο στον οποίο ανήκουμε ή μας ανήκει. Η Ετμεκτσόγλου (2009), σε μία πιο εξειδικευμένη εισήγηση σε σχέση με την ηχητική προσέγγιση του δάσους στο σχολείο, αναφέρεται στην αναγκαιότητα της σπειροειδούς προσέγγισης της περιβαλλοντικής αγωγής μέσα στο μάθημα της

μουσικής με στόχο την εξοικείωση, την εμπάθυνση και κατ' επέκταση την συναισθηματική ευαισθητοποίηση των μαθητών σε σχέση με τον τόπο και το ηχοτοπίο του. Ο Shevock (2015) υπογραμμίζει επίσης την εγγχώρια και αυτόχθονη γνώση, η οποία προέρχεται από πατροπαράδοτα τραγούδια, έθιμα και πρακτικές. Σε πολλές κουλτούρες, τα τραγούδια είναι ο παραδοσιακός τρόπος να διαδίδονται ιστορίες, και έχουν χρησιμοποιηθεί για να χτίσουν την ενημέρωση γύρω από μία ποικιλία περιβαλλοντικών προβλημάτων (Jacobson *et.al.*, 2007). Επίσης, η κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων διδάσκει αειφόρες αισθητικές σχεδιασμού ενώ συνεχίζει μουσικές και κατασκευαστικές παραδόσεις (Soltau, 2014).

Ακόμα και στα σύγχρονα βιομηχανοποιημένα περιβάλλοντα, όπως οι μεγαλουπόλεις, η φύση μπορεί να αποτελέσει έμπνευση για δημιουργία, ορμώμενη από το φυσικό περιβάλλον και την πανίδα ακόμα και αν αυτή αποτελείται από περιστέρια, ποντίκια ή σκύλους (Feisst, 2014). Η ηχητική οικολογία στην πράξη μπορεί να πρόκειται για έργα εμπνευσμένα από οικολογικές καταστροφές ή τα αποτελέσματα της υπερκατανάλωσης (Ottum, 2014), για χορωδίες ή άλλα μουσικά σύνολα, όπου ο ακτιβισμός για το περιβάλλον συνδέεται με το ρεπερτόριο και τις εκδηλώσεις (Rickwood, 2014), ακόμη και για ηχοτοπία που δημιουργούνται σε εκδηλώσεις ακτιβισμού για το περιβάλλον (Galloway, 2014).

Η ουσία της μουσικής εκπαίδευσης η οποία καλλιεργεί τον οικολογικό γραμματισμό και κατ' επέκταση την οικολογική συνείδηση είναι ότι λειτουργεί ως συνδετικός παράγοντας μεταξύ των ανθρώπων και των τόπων, βρίσκεται στο βίωμα μουσικής και φύσης με συνδεδεμένους, γεμάτους νόημα και ηθικούς τρόπους, και συνδέεται με τον πλανήτη ευρύτερα με το να μεταφέρει την τοπική κατανόηση στην κατανόηση της παγκόσμιας οικολογικής κρίσης (Shevock, 2015). Συνοψίζοντας, μπορούμε να αναφέρουμε την ισχυρή σύνδεση της μουσικής με το περιβάλλον τόσο συναισθηματικά, όσο και γνωστικά, πολιτισμικά, κοινωνικά, γεωγραφικά, δημιουργικά, διαχρονικά και συγχρονικά. Η μουσική έχει μοναδικές ευκαιρίες να συνδέσει τον άνθρωπο με το περιβάλλον του και τον τόπο του λόγω των συναισθηματικών αντιδράσεων που προκαλεί, λόγω του ότι η ίδια η φύση έχει μουσικά στοιχεία, λόγω του ότι η μουσική δημιουργία είναι συνυφασμένη με το περιβάλλον και εκδηλώνεται μέσα από τα παραδοσιακά, και όχι μόνο, τραγούδια, τις πρακτικές κατασκευής οργάνων, αλλά και τα τοπικά έθιμα. Μπορεί επίσης μέσα από το τοπικό και τη μουσική «βιοποικιλότητα» να μεταφέρει τη γνώση του τοπικού στο οικουμενικό και να βοηθήσει στη συνειδητοποίηση της παγκόσμιας οικολογικής κρίσης, αλλά και να λειτουργήσει ως μέσω έκφρασης των περιβαλλοντικών προβληματισμών.

## Η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στο πρόγραμμα σπουδών μουσικής για το «Νέο Σχολείο»

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, στην πρώτη σελίδα, δηλώνεται ότι οι στόχοι του προγράμματος μεταξύ άλλων «πηγάζουν από τη σύνδεση της μουσικής με την ευρύτερη κοινωνία, την ιστορία του ανθρώπου και το περιβάλλον του (φυσικό και ανθρωπογενές)». Αν και στα υποκεφάλαια «1.1. Σκοπός του μαθήματος Μουσικής» (σ. 2), «2. Συντελεστές διαμόρφωσης του Π.Σ. Μουσικής» (σ. 2), «1.3. Γενικοί Στόχοι» (σ. 4), «4. Οι Επιδιώξεις του μαθήματος» (σ. 3), του κεφαλαίου «1. Θεωρητικό Πλαίσιο - Εισαγωγή» δεν υπάρχει κάποια αναφορά σε στόχους ή επιδιώξεις που να άπτονται της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στο υποκεφάλαιο «1.5. Στόχοι Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής - Θεματικοί Οργανωτές» (σ. 4) υπάρχει μία σημαντική αναφορά στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης. Η αναφορά αυτή φαίνεται να έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τους συγγραφείς, καθώς είναι το μοναδικό σημείο σε ολόκληρο το ΝΠΣΜ που χρησιμοποιείται έντονη (**bold**) και πλάγια (*italics*) γραμματοσειρά ταυτόχρονα, πιθανώς με στόχο να υπερτονίσουν τη σημασία της:

*Θεωρείται πολύ σημαντικό για τη μουσική παιδεία των μαθητών και μαθητριών μας να οργανώνεται η διαδασκαλία γύρω από θεματικές ενότητες που συνδέουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές για τα στοιχεία της μουσικής με τη μουσική ως μορφή επικοινωνίας τόσο με τον εξωτερικό κόσμο (φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον) όσο και με τον εσωτερικό κόσμο τους. Το ΝΠΣΜ έχει ως στόχο τη δημιουργία πολιτών που δεν είναι μουσικά απομονωμένοι αλλά έχουν μια υγιή σχέση με τον εσωτερικό τους κόσμο και επικοινωνιακή σχέση με το άμεσο περιβάλλον τους (φυσικό, τεχνητό, κοινωνικό και πολιτισμικό) από το οποίο αντλούν έμπνευση και ερεθίσματα και για τον οποίον την αειφόρο ανάπτυξη ενδιαφέρονται. Η αλλαγή στον τρόπο εκμετάλλευσης της φύσης και η ανάγκη προστασίας της, καθιστούν αναγκαία τη συνειδητοποίηση της ανάγκης προσανατολισμού σε ανανεώσιμες μορφές ενέργειας και σε πιο βιώσιμες μορφές ανάπτυξης. Η αναφορά σε δημοτικά τραγούδια που καλλιεργούν και πηγάζουν από την αγάπη για τη φύση και αναφέρονται σε παραδοσιακές μορφές δημιουργίας ενέργειας, και ακόμη και σύγχρονα τραγούδια που περιέχουν τέτοιους προβληματισμούς, συγκινούν και εμπνέουν τους νέους (ΝΠΣΜ, σ. 4).*

Στη συνέχεια του κεφαλαίου «Θεωρητικό Πλαίσιο - Εισαγωγή» δεν υπάρχει κάποια άλλη αναφορά σε ζητήματα που σχετίζονται με την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών.

Οι στόχοι του ΝΠΣΜ παρουσιάζονται ανά βαθμίδα (Νηπιαγωγείο-Α' και Β' Δημοτικού/ Γ'-Δ' Δημοτικού/ Ε'-ΣΤ' Δημοτικού/ Α' Γυμνασίου/ Β' Γυμνασίου/ Γ' Γυμνασίου) χωρισμένοι σε Οργανωτές όπως αναφέρεται στο υποκεφάλαιο 1.5 (σ. 5). Στον 1ο Οργανωτή, ο οποίος τιτλοφορείται «Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής», περιλαμβάνονται στόχοι οι οποίοι σχετίζονται με το περιβάλλον ως προς τη διάκριση ήχων του περιβάλλοντος σε σχέση με βασικά χαρακτηριστικά του ήχου (ύψος, ταχύτητα και ηχόχρωμα) στην πρώτη ηλικιακή βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο - Α' και Β' Δημοτικού). Επίσης αναφέρεται ως στόχος «Να αναπτύξουν οικολογική συνείδηση κατασκευάζοντας αυτοσχέδια μουσικά όργανα από άχρηστα υλικά και να πειραματίζονται με τις ακουστικές τους δυνατότητες» (σ. 20). Για τις τάξεις Γ'-Δ' Δημοτικού στην αντίστοιχη ενότητα, η κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων αναφέρεται μόνο στις ενδεικτικές δραστηριότητες στη θεματική ενότητα «Ηχόχρωμα» (σ. 43). Στις υπόλοιπες τάξεις, στον οργανωτή αυτό, απουσιάζει η αναφορά σε ήχους του περιβάλλοντος ή σε αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Η κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων στις τάξεις Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ' αναφέρεται στον 3ο οργανωτή, στη σύνδεση με άλλα μαθήματα, στις ενδεικτικές δραστηριότητες και όχι στους στόχους (σ. 54, 78).

Στον 2ο Οργανωτή, ο οποίος τιτλοφορείται «Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά», εντοπίστηκε ο εξής στόχος ο οποίος σχετίζεται άμεσα με την υπερτονισμένη αναφορά του Θεωρητικού Πλαισίου: «οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο περιβάλλον μέσα από αγερμικά τραγούδια και αντίστοιχα έθιμα που πηγάζουν από την αλληλένδετη σχέση του ανθρώπου με τη φύση» (σ. 22). Ο στόχος αυτός εμφανίζεται σε όλες τις ηλικιακές βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς εξαίρεση ενώ από την Γ'-Δ' Δημοτικού δεν αναφέρεται σε «αγερμικά τραγούδια» αλλά σε «δημοτικά ελληνικά τραγούδια» (σ. 45). Στην ενότητα περιεχομένων 2.2 αυτού του οργανωτή η οποία αφορά στη σύγχρονη και λόγια μουσική δημιουργία υπάρχει αναφορά για εκμάθηση τραγουδιών που σχετίζονται με περιβαλλοντικά ζητήματα μόνο στις ενδεικτικές δραστηριότητες και όχι στους στόχους (σ. 47, 72, 102).

Στον 3ο Οργανωτή, τίθεται ως στόχος η σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες και επιστήμες. Η μόνη αναφορά που σχετίζεται με περιβαλλοντική εκπαίδευση βρίσκεται στις ενδεικτικές δραστηριότητες, όπου αναφέρεται η κατασκευή μουσικών οργάνων για τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ', όπως προαναφέρθηκε. Ο 4ος Οργανωτής αφορά στη σύνδεση της μουσικής με τη ζωή εντός και εκτός σχολείου, στον οποίο δεν υπάρχει κάποια αναφορά στη στοχοθεσία σε σχέση με το περιβάλλον. Από την Ε' Δημοτικού και μετά, όπως και στο Γυμνάσιο, προτείνεται στις ενδεικτικές δραστηριότητες η συμμετοχή σε εκδηλώσεις περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος με στόχο «να νιώσουν οι μαθητές την χαρά και την ικανοποίηση

που προσφέρει η παρουσίαση μιας εκδήλωσης με μουσική που εκτελείται ζωντανά και σε πραγματικό χρόνο ενώπιον κοινού» (σ. 83).

## Συζήτηση

Συνοψίζοντας τα ευρήματα σχετικά με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών Μουσικής που αφορούν στον περιβαλλοντικό γραμματισμό, παρατηρείται εστίαση στην εκμάθηση στο μάθημα της μουσικής δημοτικών τραγουδιών, και στις μεγαλύτερες τάξεις δημοτικών και δημοφιλών, τραγουδιών, τα οποία μέσω του στίχου μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Υπάρχει επίσης αναφορά σε κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων με άχρηστα υλικά, ώστε να ενισχύσουν την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Ο πρώτος και κυρίαρχος περιβαλλοντικός στόχος που προαναφέρθηκε, μέσω της χρήσης τραγουδιών με αντίστοιχο στίχο, είναι αυτό που υπερτονίζεται και στην εισαγωγή με τη φράση *«Η αναφορά σε δημοτικά τραγούδια που καλλιεργούν και πηγάζουν από την αγάπη για τη φύση και αναφέρονται σε παραδοσιακές μορφές δημιουργίας ενέργειας, και ακόμη και σύγχρονα τραγούδια που περιέχουν τέτοιους προβληματισμούς, συγκινούν και εμπνέουν τους νέους»*.

Οι λέξεις «συγκινούν» και «εμπνέουν» φανερόνουν την διάθεση επίκλησης του συναισθήματος των μαθητών. Η συναισθηματική χρήση της μουσικής, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να ευνοήσει την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όμως πολλές φορές η «συναισθηματική» εκπαίδευση βασίζεται στην εξιδανικευμένη άποψη των ενηλίκων για τη φύση και όχι με την πραγματικότητα και τις ανάγκες των παιδιών (Gurevitz, 2000). Παρόλα αυτά, η παραπάνω δήλωση στο θεωρητικό πλαίσιο συνάδει με τους περιβαλλοντικούς στόχους που τίθενται μέσα στην ανάπτυξη του ΝΠΣΜ.

Στο Θεωρητικό Πλαίσιο του ΝΠΣΜ αναφέρεται επίσης ότι επιθυμεί «να δημιουργήσει πολίτες οι οποίοι θα σχετίζονται υγιώς με το άμεσο περιβάλλον τους (φυσικό, τεχνητό, κοινωνικό και πολιτισμικό), από το οποίο θα αντλούν έμπνευση και ερεθίσματα και για του οποίου την αιεφόρο ανάπτυξη θα ενδιαφέρονται» (σ. 4). Παρόλα αυτά δεν εντοπίζονται στόχοι που να σχετίζονται με την έμπνευση από το περιβάλλον για σύνθεση ή δημιουργία. Επιπροσθέτως, η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών για την αιεφόρο ανάπτυξη εμφανίζεται περιορισμένα στους στόχους του προγράμματος μιας και χρησιμοποιείται μικρό εύρος των δυνατοτήτων που προσφέρει η μουσική ως αντικείμενο για να καλλιεργήσει τη σύνδεση των μαθητών με το περιβάλλον.

Πολλοί από τους στόχους του ΠΣΜ, αν και δεν αναφέρουν την περιβαλλοντική τους διάσταση, θα μπορούσαν με τις κατάλληλες προσθήκες από τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιηθούν για την καλλιέργεια της

περιβαλλοντικής συνείδησης και της οικολογικής ευαισθησίας των μαθητών. Στόχοι που αναφέρονται στην εκμάθηση μουσικών εννοιών μπορούν να επιτευχθούν, ενώ παράλληλα προστίθενται στις δραστηριότητες που έχουν οικολογικές διαστάσεις. Η πιο συστηματική χρήση αυτοσχέδιων οργάνων στην τάξη μπορεί να λειτουργήσει προς αυτήν την κατεύθυνση, μιας και τα «ανακλυωμένα» σύνολα μουσικής μπορούν να επιτύχουν τόσο τις επιδιώξεις του μαθήματος όσο και στόχους αειφορίας (Soltau, 2014). Θα μπορούσε να ενταχθεί στους στόχους η άμεση επαφή με τη φύση στο μάθημα της μουσικής, δηλαδή το να πραγματοποιηθεί το μάθημα σε εξωτερικό χώρο και σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, καθώς το ΝΠΜΣ εστιάζει στη βιωματική προσέγγιση, οπότε δε θα έπρεπε να λείπει το άμεσο βίωμα της φύσης και του περιβάλλοντος (Shevock, 2015· Ετμεκτσόγλου, 2009· Ετμεκτσόγλου 2014). Επίσης στους στόχους του ΝΠΜΣ θα μπορούσαν να προστεθούν, με σκοπό την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, η επιτόπια μελέτη και εξερεύνηση αστικών και αγροτικών ηχοτοπιών, η εξερεύνηση και άντληση γνώσης από τα καθημερινά ηχοτοπία στα οποία εκτίθενται οι μαθητές και ο αναστοχασμός και η δημιουργία (σύνθεση και αυτοσχεδιασμός) εμπνεόμενοι από περιβαλλοντικά ζητήματα ή από τα προαναφερθέντα ηχοτοπία. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος θα εργαστεί για την επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την παραδοσιακή μουσική του τόπου και την ελληνορθόδοξη παράδοση μπορεί να επισημάνει και να καλλιεργήσει τη σύνδεση των μαθητών με τον τόπο τους και το ενδιαφέρον τους για αυτόν σε συναισθηματικό επίπεδο, ώστε να ενδυναμωθεί η επιθυμία τους για αειφορία και βιωσιμότητα. Οι στόχοι που σχετίζονται με την διαπολιτισμική αγωγή μπορούν επίσης να συνυπάρξουν με τις περιβαλλοντικές επιδιώξεις, ώστε να οδηγήσουν στη συνειδητοποίηση ότι το τοπικό συνδέεται με το οικουμενικό περιβάλλον, και ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι σημαντικά τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και σε παγκόσμιο. Η ενημέρωση και σωστή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών όπως και το διαθέσιμο υλικό προς χρήση φαίνεται να είναι σημαντικό ώστε να επιτευχθεί τελικά μία μουσική εκπαίδευση με οικολογικό προσανατολισμό (Simmons, 1998). Θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διαθεματική προσέγγιση, η οποία προτείνεται από το ΝΠΜΣ (σ.8), ώστε να «υπερβεί τα διαχωριστικά όρια» που θέτει το ίδιο το πρόγραμμα με τους θεματικούς οργανωτές και να εντάξει τη σύνδεση της γνώσης με το καθημερινό «περιβαλλοντικό» βίωμα των μαθητών σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας του.

## **Επίλογος**

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε πως η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών είναι καλό να διαχέεται σε ολόκληρο το ΝΠΜΣ και μπορεί να συνυπάρχει και να συμπορεύεται με τους υπόλοιπους

στόχους που έχει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός. Οι ευκαιρίες που παρέχει το μάθημα της μουσικής είναι πολλαπλές όπως προαναφέρθηκε λόγω της συναισθηματικής δύναμης που έχει η μουσική και της ισχυρής σύνδεσης με τον τόπο που τη γεννά, όπως και λόγω των μουσικών στοιχείων της φύσης. Ακόμη μπορεί να μεταφέρει τη γνώση του τοπικού στο οικουμενικό και να βοηθήσει στη συνειδητοποίηση της παγκόσμιας οικολογικής κρίσης και στην έκφραση σχετικών προβληματισμών. Το ΝΠΣΜ καλεί τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν το μάθημά τους έτσι ώστε οι μαθητές να «συνδέουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές για τα στοιχεία της μουσικής με τη μουσική ως μορφή επικοινωνίας τόσο με τον εξωτερικό κόσμο (φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον) όσο και με τον εσωτερικό κόσμο τους» (σ. 4). Η σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης με την πραγματικότητα και την κοινωνία (Regelsky, 2006) ως απαραίτητος προσανατολισμός, δεν θα μπορούσε να αγνοήσει την καθημερινότητα της οικολογικής κρίσης και οφείλει να ενδυναμώσει τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον με όλα τα μέσα που διαθέτει, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, και όχι απλώς ως ένας στόχος μέσα στους δεκάδες που αναφέρονται μέσα στο ΝΠΣΜ. Η παρούσα μελέτη αντιμετωπίζει το μάθημα της μουσικής μέσα από το πρίσμα της διαθεματικότητας, ανοίγοντας το μάθημα σε άλλα αντικείμενα και κατ' επέκταση ενεργοποιεί τη σύνδεση του μαθήματος της μουσικής με την πραγματική ζωή. Ποια θα μπορούσε άλλωστε να είναι η δυνατότερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την καθημερινή ζωή από αυτήν που συνδέει τον άνθρωπο με το περιβάλλον του, τον τόπο που ζει, το κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι, τον πολιτιστικό παρόν και παρελθόν;

### Βιβλιογραφία

- Allen, A. (2011). Ecomusicology: Ecocriticism and Musicology. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 391-398.
- Etmechtsoglou, I., Mniestris, A., & Lotis, T. (2008). Balancing Between Schafer and Schaeffer in Refining Young Children's Aural Perception within an Ecological Approach to Education. *Proceedings of the Electroacoustic Music Studies Network International Conference*. Retrieved from <http://www.ems-network.org>, in 15/11/2016.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2009). Η Ακουστική Οικολογία στο σχολείο: Το δάσος ως πηγή και διαμορφωτής των ήχων του περιβάλλοντος. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2014). Εκπαίδευση στην Ακουστική Οικολογία για παιδιά και νέους με έμφαση σε θέματα αισθητικής και ηθικής του ηλεκτρονικά διαμεσολαβημένου ήχου. *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση», Αθήνα*.

- Feisst, S. (2014). Animal ecologies: Laurie Spiegel's musical explorations of urban wildlife. *Social Alternatives*, 33(1), 16-22.
- Galloway, K. (2014). Ecotopian spaces: Soundscapes of environmental advocacy and awareness. *Social Alternatives*, 33(3), 71-79.
- Gurevitz, R. (2000). Affective Approaches to Environmental Education: Going beyond the Imagined Worlds of Childhood? *Ethics, Place and Environment*, 3(3), 253-268.
- Jacobson, S., McDuff, M., Monroe, M. (2007). Promoting Conservation through the Arts: Outreach for Hearts and Minds. *Conservation Biology*, 21(1), 7-10.
- Koegh, B. (2013). On the Limitations of Music Ecology. *Journal of Music Research Online*. Ανακτήθηκε στις 17/1/2016 από <http://www.jmro.org.au/index.php/mca2/article/view/83>
- Kinnear, T. (2014). Introduction to Special Issue: "Sound, Environment and Action". *Music & Politics*, 8(2). Ανακτήθηκε στις 17/1/2016 από <http://quod.lib.umich.edu/m/mp/9460447.0008.201/--introduction-to-special-issue-sound-environment-and-action?rgn=main;view=fulltext>
- Kudryavtsev, A., Stedman, R., Krasny, M. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(2), 229-250.
- Ottum, J. (2014). Sounds like garbage: Paddling through an imaginary island of trash toward a new sonic ecology. *Social Alternatives*, 33(1), 52-59.
- Perlman, M. (2014). Ecology and Ethno/musicology: The Metaphorical, the Representational and the Literal. *Ethnomusicology Review*, 20. Ανακτήθηκε στις 17/1/2015 από <http://www.ethnomusicologyreview.ucla.edu/content/ecology-and-ethnomusicology-metaphorical-representational-and-literal>
- Regelski, T. (2006). Reconnecting Music Education With Society. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 5(2). Ανακτήθηκε στις 27/12/15 από [http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski5\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski5_2.pdf)
- Rickwood, J. (2014). Choralecology?: Community choirs and environmental activism. *Social Alternatives* 33(1), 30-38.
- Schafer, R. M. (1993). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Inner Traditions/Bear & Co.
- Shevock, D. (2015). The Possibility of Eco-Literate Music Pedagogy. *Topics for Music Education Praxis*. Ανακτήθηκε στις 27/12/15 από <http://topics.maydaygroup.org/2015/Shevock15.pdf>
- Simmons, D (1998). More Infusion Confusion: A Look at Environmental Education Curriculum Materials. *The Journal of Environmental Education*, 20(4), 15-18.
- Soltau, S. (2014). Reclaim & Sustain: Homemade Instruments in Music Education. *Ecomusicology Newsletter*, 3(1), 1-5.



- Truax, B., & Barrett, G. W. (2011). Soundscape in a context of acoustic and landscape ecology. *Landscape Ecology*, 26(9), 1201-1207.
- Turner, K. & Freedman, B. (2004). Music and Environmental Studies. *The Journal of Environmental Education*, 36(1), 45-52.
- Wrightson, K. (2000). An introduction to acoustic ecology. *Soundscape: The journal of acoustic ecology*, 1(1), 10-13.

*Η Μαρία Τσαλίκη είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, της τάξης πιάνο του Ούβε Μάτσκε και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ίδιου τμήματος στην κατεύθυνση “Διδακτική της Μουσικής”. Ζει και εργάζεται στη Θεσσαλονίκη, στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός μουσικής από το 2009 και στην ιδιωτική ωδειακή εκπαίδευση ως καθηγήτρια πιάνο και ανώτερων θεωρητικών από το 2001. Παράλληλα έχει καλλιτεχνική δράση ως μουσικός, ενώ από το 2013 είναι καλλιτεχνική διευθύντρια του Ωδείου Καλαμαριάς Γιάννη Τσαλίκη. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε μουσικοπαιδαγωγικά περιοδικά, όπως και σε πρακτικά επιστημονικών και εκπαιδευτικών συνεδρίων.*

## **The Development of Pupils' Environmental Awareness in the Greek New School Music Curriculum**

*Maria Tsaliki*

The connection between music education and society should not neglect the connection between humans and their environment, a fact that is taken under consideration in the goals set by the New School Music Curriculum in Greece. Ecological literacy, in the context of the music lesson at school, yet at a low level, is essential for the improvement of the quality of human life and for the viability of the planet. Music can offer unique opportunities for enhancing the above mentioned connection between humans and their environment or their region mostly because of the emotional reactions it can trigger, because nature itself shows a lot of musical elements and because music composition is profoundly linked to the environment where is born and performed, a fact which becomes evident in traditional and other kinds of songs, in the ways people create their instruments and in other regional customs. Music can facilitate the transfer of the environmental knowledge from a regional level to the universal through the idea of the “biodiversity” of musical cultures and also can enhance the awareness of the worldwide ecological crisis and act as a means of expressing relevant concerns. The NSMC refers to the need of cultivating the environmental consciousness of the pupils using hyper-emphasized fonts but this necessity is manifested in the goals of the program only via two practices; teaching songs related to the environment and creating and experimenting with instruments made of used or disposed material. The following study discusses the consistency of the environmental goals with the theoretical framework of the NSMC and suggests practices for enriching the music lesson in regards with raising ecological awareness.

**Keywords:** environmental education, curriculum, music, interdisciplinarity

*Maria Tsaliki is an alumni of the Department of Music Science and Art (University of Macedonia, Greece) and a graduate student at the above Department with a specialization in “Didactics of Music”. She lives in Thessaloniki and is currently employed in public elementary schools as a music educator. She, also, works as a private instructor of piano and music theory (harmony, counterpoint and fugue), since 2001. She works as a performing artist as well. She is the artistic director of the Giannis Tsalikis Conservatory of Kalamaria, since 2013. Her papers have been published in music education journals and conference proceedings.*

## Παιδαγωγικές και ιδεολογικές όψεις μιας συλλογής τραγουδιών του 19<sup>ου</sup> αιώνα: τα Νέα Παιδαγωγικά Άσματα του Ιούλιου Έννιγγ (1880-1890)

Ζωή Διονυσίου

*Η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα αναδιπλώθηκε μέσα σε ένα σχετικά συντηρητικό εκπαιδευτικό κλίμα, το οποίο συνδέθηκε με την καλλιέργεια χριστιανικής ηθικής και πατριωτισμού. Καθώς ένας από τους στόχους του σχολείου ήταν η διάπλαση του παιδιού, το μάθημα της μουσικής, όπως ήταν αναμενόμενο, θεωρήθηκε ότι υπηρετεί πρωτίστως μία ηθικοπλαστική διάσταση. Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε μία συλλογή ασμάτων που χρησιμοποιήθηκε ευρέως ως διδακτικό εγχειρίδιο στην εκπαίδευση, τα Νέα Παιδαγωγικά Άσματα, σε επιμέλεια και μουσική Ιουλίου Έννιγγ, και στίχους Αλέξανδρου Κατακουζηνού, κ.ά., που εκδόθηκε από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρία σε 10 τεύχη μεταξύ του 1880 και του 1890. Μέσα από ανάλυση περιεχομένου των 300 παιδαγωγικών ασμάτων, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα: ποια ήταν η θεματολογία των σχολικών τραγουδιών της εποχής; ποιους εκπαιδευτικούς στόχους εξυπηρετούσαν; Η συλλογή των Νέων Παιδαγωγικών Ασμάτων γίνεται αφορμή για να πλησιάσουμε το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία του μαθήματος της μουσικής στο ελληνικό σχολείο, όπως διαμορφώθηκε στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα.*

**Λέξεις κλειδιά:** μουσικά ανθολόγια, εκπαιδευτικό τραγούδι, μουσική εκπαίδευση του 19<sup>ου</sup> αιώνα, Νέα Παιδαγωγικά Άσματα, Ιούλιος Έννιγγ, Αλέξανδρος Κατακουζηνός

### Εισαγωγή

**Κ**ατά το μεγαλύτερο μέρος του 19<sup>ου</sup> αιώνα το νεοσύστατο και μικρό γεωγραφικά ελληνικό κράτος συμπορεύτηκε με τις έννοιες του πατριωτισμού, του εθνικισμού και της χριστιανικής ηθικής. Οι κάτοικοί του αναζητούσαν τη νέα τους ταυτότητα μετά την κληρονομιά της επανάστασης, και προσπαθούσαν να ξεπεράσουν το Οθωμανικό παρελθόν μέσα από τη νέα προοπτική που διαφαίνονταν στο Ευρωπαϊκό μέλλον. Κάποια από τα κρίσιμα προβλήματα της εποχής ήταν: α) οι πολιτικές διαμάχες σχετικά με το παρόν και το μέλλον του ελληνικού κράτους, την ανάγκη διεύρυνσης των συνόρων, τη σχέση του κράτους με τον ελληνισμό που ήταν διασκορπισμένος σε όλη σχεδόν την Οθωμανική αυτοκρατορία, και φυσικά την έκβαση των πολέμων, β) το άγχος των Νεοελλήνων να αποδείξουν την άμεση καταγωγή τους από τους αρχαίους Έλληνες, και γ) η αφύπνιση της Εθνικής συνείδησης των λαών των Βαλκανίων

που απειλούσαν τα εδάφη του αλύτρωτου Ελληνισμού (Πολίτης, 2003: 23-29). Η δημιουργία κοινής Ελληνικής εθνικής συνείδησης πρόβαλε ως απάντηση στα παραπάνω προβλήματα. Η εθνική ιστοριογραφία, κυρίως με την καθοριστική συμβολή του Κωνσταντίνου Παπαρηγόπουλου και του Σπυρίδωνα Ζαμπέλιου, προσπάθησε και μάλλον πέτυχε να ενώσει το τόξο Αρχαιότητα - Βυζάντιο - Νέος Ελληνισμός (Παπαρηγόπουλος, 1853/1874· Ζαμπέλιος, 1852). Η Λαογραφία στην Ελλάδα, όπως και σε άλλα Ευρωπαϊκά κράτη, δημιουργήθηκε κυρίως για να υποστηρίξει την κοινή εθνική ταυτότητα των λαών, δηλαδή την ενότητα των διαφόρων τοπικών παραδόσεων, κοινοτήτων και εθνοτήτων του ελληνισμού κάτω από την κοινή γλώσσα του δημοτικού τραγουδιού. Κύριος συνδετικός άξονας αυτών των παραδόσεων ήταν η ελληνική γλώσσα, φυσικά μόνο όταν εξυπηρετούσε το βαθύτερο σκοπό της λαογραφίας, δηλαδή την εθνική ενότητα. Το 1857 ήδη μία υπουργική εγκύκλιος συνιστούσε στους δασκάλους της επαρχίας να συλλέγουν δημοτικά τραγούδια (Πολίτης, 2003: 52), μηνύματα που προμήνυαν την γέννηση της επιστήμης της Λαογραφίας στην Ελλάδα.

### **Σταθμοί στη μουσική εκπαίδευση κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα**

Τα προβλήματα του νέου ελληνικού κράτους που συνοπτικά αναφέρθηκαν ήταν αναμενόμενο να αντικατοπτρίζονται και στην εκπαίδευση. Κατά το μεγαλύτερο μέρος του 19<sup>ου</sup> αιώνα η εκπαίδευση χαρακτηρίστηκε από εμμονή στο πνεύμα του κλασικισμού, παρελθοντολογία και υπεροχή του αριστοκρατικού πνεύματος. Η Ερβαρτιανή παιδαγωγική, δηλαδή η παιδαγωγική που βασιζόταν στον ηθικοθηρησκευτικό φρονηματισμό και υποστήριζε τον αρχαισμό στην εκπαίδευση, τροφοδότησε την αυθεντία του δασκάλου που αποσκοπούσε στη διάπλαση ατόμων υποταγμένων στην πολιτική και τη στρατιωτική εξουσία.

Από το Προσωρινό Πολίτευμα της Ελλάδας του 1822 η εκπαίδευση τέθηκε ως ένα από τα θέματα πρωταρχικής σημασίας του υπό σύσταση Ελληνικού κράτους, πολύ πριν την ίδρυσή του. Πολλές αποφάσεις που σχετίζονταν με την εκπαίδευση φαίνονται επηρεασμένες από Ευρωπαϊκές χώρες και κυρίως από την Αγγλία, όπως η υιοθέτηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (16 Μαρτίου 1822) (Δημαράς, 1991: 4-5· Παπαδάκη, 1992), καθώς και ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης σε τρία επίπεδα: κατώτερη, μεσαία και ανώτερη εκπαίδευση (13 Απριλίου 1823) (Ανδρέου & Τζήκας, 1988: 11). Οι προσπάθειες αυτές μαρτυρούν όχι τόσο διάθεση μίμησης Ευρωπαϊκών προτύπων, αλλά κυρίως την προσπάθεια των Ελλήνων να επαναπροσδιορίσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα μέσα από την αρχαιολατρία που χαρακτήριζε την Ευρώπη του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Δημαράς, 1991). Ο *Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου* του Ι. Κοκκώνη που εκδόθηκε το 1830 αποτέλεσε μία πρώτη οργανωμένη παρέμβαση στην εκπαίδευση. Στον Οδηγό «το μάθημα του άσματος ή ψαλτικής» δεν προτείνεται ανάμεσα στα διδασκόμενα,

καθώς θεωρεί «την ιδική μας μουσική» (εννοώντας την παραδοσιακή) «άμορφο», ενώ την τέχνη του εκκλησιαστικού άσματος κατάλληλη για μεγαλύτερους νέους (Σταύρου, 2009: 22).

Με την έλευση του Βαυαρού Όθωνα ως Βασιλιά του νέου Ελληνικού κράτους (1833), η Βαυαρο-Γερμανική κουλτούρα ήρθε να αναστείλει την προσπάθεια εσωτερικής αναζύμωσης του Ελληνικού φρονήματος και ένα γερμανικό πνεύμα για την εκπαίδευση μεταλαμπαδεύτηκε στην Ελλάδα, προσανατολισμένο στις κλασικές σπουδές. Αυτό το πνεύμα χαρακτήρισε την εκπαίδευση σε όλη την περίοδο της Βαυαροκρατίας, μέχρι την εκθρόνηση και εξορία του Όθωνα από την Ελλάδα το 1862 (Ευαγγελόπουλος, 1984: 12· Δημαράς: 1991: 12). Η εκπαίδευση οργανώθηκε στα εξής τρία σχολεία: τέσσερα έτη Δημοτικού Σχολείου (κατώτερη εκπαίδευση), τρία έτη Ελληνικού Σχολείου και τέσσερα έτη Γυμνασίου (μεσαία εκπαίδευση), κατά τα γερμανικά πρότυπα. Για όσους δεν ήθελαν να συνεχίσουν στο Ελληνικό Σχολείο, δόθηκε η δυνατότητα του εξατάξιου Δημοτικού, που στην πράξη ατρόφησε. Εδώ θα ασχοληθούμε κυρίως με το δημοτικό σχολείο για το οποίο προοριζόνταν το εξεταζόμενο σχολικό εγχειρίδιο.

Στο Νομικό Διάταγμα *Περί Δημοτικών Σχολείων* του 1834 για το πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, που αποτελούσε κάτι σαν προσχέδιο αναλυτικού προγράμματος (ΦΕΚ, 11/ 3.3.1834), το μάθημα της μουσικής εμφανίζεται με την ονομασία «Ωδική» (Δημαράς, 1991: 45-50). Δύο χρόνια αργότερα η μουσική εμφανίζεται στο πρόγραμμα του Γυμνασίου, σαν μάθημα «ήσσανος» σημασίας (ΦΕΚ, 87/ 31.12.1836), με τη διευκρίνηση ότι η «Ωδική», μαζί με κάποια άλλα μαθήματα (Γερμανική γλώσσα, Σχέδιο και Ιχνογραφία), συνιστούνται να διδάσκονται με εγκυκλοπαιδικό τρόπο (ΦΕΚ, 87/ 31.12.1836). Η έκφραση μάλλον αναφέρεται στον τύπο της γνώσης στην οποία στόχευαν οι διδάσκοντες. Δεδομένων των συνθηκών, η μουσική στην εκπαίδευση ήταν μάλλον προαιρετική και ποίκιλε ανάλογα με τις μουσικές γνώσεις και εμπειρίες των διδασκόντων<sup>1</sup>.

Το 1862 λήγει η περίοδος της Βαυαροκρατίας με κύριο υποκινητή τον Όθωνα και στο θρόνο ανεβαίνει ο πρίγκιπας Γεώργιος Γλύξμπουργκ της Δανίας, υποδηλώνοντας μια στροφή της Ελληνικής πολιτικής προς τη Μεγάλη Βρετανία. Ανάμεσα στα χρόνια 1836 και 1878 οι αντιπαραθέσεις πολιτικής υφής εμπόδισαν καθοριστικά την εξέλιξη της εκπαίδευσης και της μουσικής εκπαίδευσης (Δημαράς, 1991: λδ-λθ). Παρόλο που η μουσική αποτελούσε ήδη μέρος του σχολικού προγράμματος από το 1834, το 1864 όταν τα Δωδεκάνησα και τα Ιόνια νησιά προσαρτήθηκαν στο ελληνικό κράτος, η μουσική δεν περιλαμβανόταν στο

---

<sup>1</sup> Η εκπαίδευση των δασκάλων που ξεκίνησε το 1834 με το Πρώτο Διδασκαλείο στο Ναύπλιο άρχισε να συμπεριλαμβάνει συστηματικά τη μουσική εκπαίδευση (τραγούδι και εκμάθηση οργάνου) μόνο από το 1856 κι έπειτα (ΦΕΚ 31, 18.7.1856).

σχολικό πρόγραμμα για χάρη των επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων, πάλι κατά τα Ευρωπαϊκά πρότυπα (Δημαράς, 1991: 191).

Μεταξύ του 1878 και του 1881 έγιναν κάποιες σημαντικές προσπάθειες βελτίωσης των διδακτικών μεθόδων και των προγραμμάτων σπουδών (Ανδρέου & Τζήκας, 1988: 40). Με το νόμο του 1878 (Νόμος ΧΘ), το δημοτικό και το γυμνάσιο απέκτησαν από τέσσερις τάξεις, η εκπαίδευση των δασκάλων αναδιοργανώθηκε, ανανεώθηκε το εκδοτικό ενδιαφέρον για διδακτικά βιβλία, η αλληλοδιδασκική αντικαταστάθηκε από τη συνδιδασκική, και εισάχθηκε επίσημα η Ερβαρτιανή παιδαγωγική στην Ελλάδα (Διάταγμα 3-9-1880) (Χατζηστεφανίδης, 1990: 71· Ευαγγελόπουλος, 1984: 116-119). Η χρονιά εκείνη (1880) χαρακτηρίστηκε ως το τέλος μιας περιόδου μεγάλης στασιμότητας για την Ελληνική εκπαίδευση (Κούκκου, 1975: 589-593).

Από τη δεκαετία του 1880 και έπειτα, το εκσυγχρονιστικό πρότυπο του Τρικούπη αποτέλεσε το όραμα για την ανάπτυξη μιας εγχώριας αστικής τάξης, που αποτυπώθηκε στην οικονομία, την κοινωνία, και την εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1977: 18· Frangoudakis, 1981). Οι μουσικοί σύλλογοι άνθισαν σε όλη την Ελλάδα, και σήριξαν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία της μουσικής (Μπαρμπάκη, 2015). Το 1881 ο επιθεωρητής Δημήτριος Πετρίδης συνέταξε και εξέδωσε τις *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία της διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*, που ήταν το πρώτο ανεπίσημο πρόγραμμα για το Δημοτικό Σχολείο. Η *Φωνητική μουσική* προβλεπόταν να διδάσκεται δύο φορές την εβδομάδα σε όλες τις τέσσερις τότε τάξεις του Δημοτικού Σχολείου κατά τις τελευταίες ώρες του ημερησίου προγράμματος, ως πιο ξεκούραστο μάθημα. Η ψαλτική τέχνη ήταν καθημερινά μέρος του προγράμματος ως μέρος των *Ιερών μαθημάτων* και όχι της μουσικής (Κουλούρη, 1988). Οι οδηγίες αυτές ήταν η πρώτη προσπάθεια να ξεκαθαριστούν οι διδακτικές αρχές και να δοθούν οι στόχοι, το περιεχόμενο και πρακτικές οδηγίες για κάθε μάθημα, αν και τελικά αποτιμήθηκαν ως δύσκολα υλοποιήσιμες (Λέφας, 1942: 126-127). Για αυτούς τους λόγους και για το ότι οι οδηγίες στάλθηκαν επίσημα σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία του κράτους, χαρακτηρίστηκαν ως η πρώτη απόπειρα αναλυτικού προγράμματος στην Ελλάδα (Ανδρέου & Τζήκας, 1988: 50, 74-75).

Το 1890 εκδόθηκε το *Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων του πλήρους Δημοτικού Σχολείου των αρρένων κατά τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια*, που συνέταξε ο παιδαγωγός και γενικός επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων Χ. Παπαμάρκου. Το μάθημα της Ωδικής προβλέπονταν να διδάσκεται τρεις ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη με συγκεκριμένα προτεινόμενα τραγούδια, ακολουθώντας ένα εξαιρετικό πρόγραμμα δημοτικού σχολείου, κατά τα Ευρωπαϊκά πρότυπα (ενώ το δημοτικό σχολείο ήταν ακόμα τετρατάξιο). Αυτή ήταν η πρώτη αναλυτική αναφορά στο περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής, όπου βαρύτητα δίνεται στο τραγούδι και ειδικά σε τραγούδια εκκλησιαστικού περιεχομένου, ενώ

σε μεγαλύτερες τάξεις προτείνονται και κάποια φυσιολατρικά και πατριωτικά (Σταύρου, 2009: 24-25).

Ο Παπαμάρκου εξέδωσε ξανά το *Ωρολόγιο πρόγραμμα και διδακτέα ύλη όλων των μαθημάτων* το 1894, που ήταν μια πιο ολοκληρωμένη επανέκδοση του προγράμματος που είχε προηγηθεί από τον ίδιο το 1890, και συμπεριλάμβανε τώρα όλους τους τύπους Δημοτικών Σχολείων. Σύμφωνα με αυτό, η *Ωδική* διδάσκονταν και στις τέσσερις τάξεις των Δημοτικών (αρρένων και θηλέων) τρεις ώρες εβδομαδιαία σε κάθε τάξη. Στο Γυμνάσιο η *Ωδική* οριζόταν να διδάσκεται τρεις ώρες εβδομαδιαία και στις τέσσερις τάξεις του Γυμνασίου, αλλά ως προαιρετικό μάθημα (Δημαράς, 1991: 297-299). Τα αναλυτικά προγράμματα περιλάμβαναν λίστες τραγουδιών (φυσιολατρικού, πατριωτικού και θρησκευτικού περιεχομένου), χωρίς αναφορά σε διδακτικές μεθόδους, στόχους, ή θεματικούς τομείς του μαθήματος (θεωρία μουσικής, μελωδικές, ή ρυθμικές ασκήσεις, κ.λπ.).

Από τα προαναφερθέντα προγράμματα και έγγραφα αυτής της περιόδου μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η μουσική διδασκόταν κατά προσέγγιση περίπου 2 ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη και ότι το τραγούδι ήταν η μόνη δραστηριότητα που εφαρμόζονταν στο σχολείο. Δεν υπάρχει επίσημη αναφορά σε παραδοσιακά δημοτικά τραγούδια, ενώ η ευρωπαϊκή λόγια μουσική εμφανίζεται ως το μόνο είδος μουσικής κατάλληλο για διδασκαλία. Αυτό αποδεικνύει το πρότυπο της εξευρωπαϊσμένης μουσικής παιδείας που ήταν ο στόχος της μουσικής εκπαίδευσης ήδη στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Άλλωστε το τραγούδι ήταν η βασική δραστηριότητα σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες την ίδια εποχή. Το ότι δεν αναφέρονται πουθενά οι στόχοι του μαθήματος μαρτυρά μία έλλειψη φιλοσοφίας και προσανατολισμού για το μάθημα της μουσικής, κάτι που θα συνεχίσει να ταλανίζει την ελληνική εκπαίδευση για πολλά ακόμα χρόνια (Dionyssiou, 1955).

Κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα στα περισσότερα Ευρωπαϊκά κράτη η μουσική εκπαίδευση σχετίστηκε με την ηθικοπλαστική διάπλαση των νέων, τη βελτίωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και την προετοιμασία τους για να ψάλλουν ως χορωδοί ή ψάλτες στην εκκλησία. Η διδασκαλία της μουσικής στηρίζονταν στη μουσική σημειογραφία, γιατί η ικανότητα μουσικής ανάγνωσης θεωρούνταν προϋπόθεση για την ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Αντίστοιχα, στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες δόθηκε μεγάλη έμφαση στο τραγούδι και στην εκμάθηση σημειογραφίας (Plummeridge, 2001). Κατά τη Βικτωριανή εποχή στην Αγγλία το τραγούδι στο σχολείο ήταν σχεδόν η αποκλειστική δραστηριότητα το μάθημα της μουσικής, καθώς οι δάσκαλοι το διδάσκονταν και σε όλα τα κολέγια εκπαίδευσης, ενώ προς τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα η μέθοδος του «κινητού

ντο»<sup>2</sup> του John Curwen γνώρισε μεγάλη διάδοση ως μέθοδος εκμάθησης τραγουδιού. Στην Αγγλία εκείνης της εποχής, διατυπώθηκαν κριτικές ότι το ρεπερτόριο των σχολείων ήταν τόσο παιδικό και ανούσιο, που συχνά ήταν μειονέκτημα για το μάθημα της μουσικής (Cox, 2005· Rainbow, 1989: 243-265).

### **Σχολικά εγχειρίδια και βιβλία μουσικής προς παιδαγωγικήν χρήση**

Κατά την περίοδο που εξετάζουμε —τέλη του 19ου αιώνα— δεν υπήρχαν επίσημα διδακτικά εγχειρίδια για τους μαθητές, παρό μόνο κάποιες συλλογές τραγουδιών που προτείνονται ή προορίζονται για διδακτική χρήση, τα οποία είχαν θέση εγχειριδίων. Τα βιβλία αυτά, ως επί το πλείστον, ήταν το μόνο βοήθημα μουσικής για τους δασκάλους και μας παρέχουν μια κάπως πιο ζωντανή εικόνα για τη σχολική μουσική εκπαίδευση της εποχής. Βέβαια δε γνωρίζουμε την αποδοχή που γνώρισαν τα εγχειρίδια, ούτε τις μεθόδους διδασκαλίας με τις οποίες διδάχθηκαν, ούτε φυσικά αν και σε τι βαθμό οι μαθητές κατακτούσαν και αφομοίωναν την προτεινόμενη ύλη. Με αυτούς τους περιορισμούς ξεκίνησε η παρούσα μελέτη.

Στα τραγούδια των συλλογών αντικατοπτρίζονται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης της εποχής που είναι η ανάπτυξη ηθικής και θρησκευτικής συνείδησης και υποταγή στην πολιτική εξουσία (Σταύρου, 2009: 73). Οι πρώτες συλλογές σχολικών τραγουδιών του 19<sup>ου</sup> αιώνα στερούνται ως επί το πλείστον μουσικής γραφής, ενώ η μουσική γραφή απαντάται για πρώτη φορά το 1869. Μόνο κοντά στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα εμφανίζονται τραγούδια που είναι νέες συνθέσεις και προορίζονται για σχολική χρήση. Στο μεγαλύτερο μέρος του 19<sup>ου</sup> αιώνα στις συλλογές που προορίζονταν για διδακτική χρήση κυριάρχησαν ψαλμοί και άσματα εκκλησιαστικά, που καταδεικνύουν την χρήση της μουσικής για θρησκευτικούς σκοπούς. Το δάνειο ευρωπαϊκών μελωδιών στις οποίες προσάρμοζαν ελληνικούς στίχους αποτέλεσε κυρίαρχη πρακτική. Εμφανίζονται τραγούδια που εκφράζουν ενδιαφέρον για την αρχαιότητα, τραγούδια που αναφέρονται στον βασιλιά ή τη βασίλισσα, που επιχειρούν να πλάσουν το ήθος των νέων (ηθικοπλαστικά ή ηθοπλαστικά), ενώ τις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα άρχισαν να εμφανίζονται πατριωτικά τραγούδια. Η ανάγκη καλλιέργειας του πατριωτισμού και της εθνικής συνείδησης των παιδιών αρχίζει να διαφαίνεται από το 1880 και έπειτα.

---

<sup>2</sup> Μέθοδος κατά την οποία η νότα ντο δεν αντιστοιχεί στη νότα C, αλλά στην πρώτη βαθμίδα της κάθε κλίμακας όπου είναι γραμμένο το κομμάτι. Η μέθοδος του κινητού ντο γνώρισε μεγάλη άνθηση και εξέλιξη αργότερα γύρω στα μισά του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Ουγγαρία από τον Zoltan Kodaly (tonic sol-fa).



Στη συνέχεια παρατίθενται οι συλλογές τραγουδιών που εκδόθηκαν τον 19<sup>ο</sup> αιώνα που προορίζονταν για διδακτική χρήση. Πιθανολογούμε ότι δεν είναι οι μοναδικές, αλλά είναι μία βάση για την ιστορική προσέγγιση του θέματος (Σταύρου, 2009· Dionyssiou, 1995).

Έτος έκδοσης	Τίτλος συλλογής	Συγγραφέας - Επιμελητής
1835	<i>Ανθολογία ή Συλλογή Ασμάτων ηρωικών και ερωτικών</i>	Εκδ. Κορομηλά
1838	<i>Συλλογή εκ της Οκτώηχου και Αγίου Ιωάννου του Δαμασκηνού Συλλογή εκ των ψαλλομένων εις τον εσπερινόν, όρθρον και εις την Θεϊαν Λειτουργίαν. Προς χρήσιν της εις τα δημοτικά σχολεία διδασκομένης νεολαίας</i>	Εκδ. Ηλία Χριστοφίδου
1838	<i>Προσευχαί δια τα αλληλοδιδασκόμενα παιδιά</i>	Άγγελου Αγγελίδη (επιμ.)
1843	<i>Εκ του ψαλτηρίου του Δαβίδ. Προς χρήσιν εις τα δημοτικά σχολεία διδασκομένων</i>	Εκδ. Χρ. Αναστασίου
1846/1868	<i>Ευχαι, δεήσεις και άσματα αδόμενα εις τα δημοτικά σχολεία της Ελλάδος</i>	Εκδ. Ν. Παπαδόπουλου (1846)/ Εκδ. Κορομηλά (1868)
1860	<i>Άσματα αδόμενα εις τα δημοτικά σχολεία της Ελλάδος</i>	Εκδ. Βλαστού
1869	<i>Άσματα Παιδαγωγικά προς χρήσιν των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών Σχολείων (με μουσική σημειογραφία)</i>	Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία
1876	<i>Άσματα εις Ευρωπαϊκής μελωδιαν</i>	Ηλία Τανταλίδη, Εκδ. Χ. Νικολαΐδου
1877	<i>Άσματα χριστιανικά μετά δύο μουσικών μελών προς χρήσιν των ελληνοπαίδων</i>	Λ. Μελά
1880	<i>Άσματα προς χρήσιν των Ελληνοπαίδων</i>	Αγ. Βλάχου, Αλ. Κατακουζηνού, Ηλ. Τανταλίδη - Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων
1880-1890	<i>Νέα Άσματα Παιδαγωγικά (10 μέρη)</i>	Ιουλ. Έννιγγ - Φιλεκπαιδευτική Εταιρία
1881	<i>Συλλογή Εθνικών Ασμάτων</i>	Αντωνίου Σιγάλα

1882	<i>Μούσα ήτοι βιβλίον μουσικόν παιδαγωγικόν</i>	Ι. Σακελλαρίδη
1884 (τ.Α΄) 1885 (τ.Β΄)	<i>Τερψιχόρη ήτοι Συλλογή χορικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων</i>	Αν. Ν. Μάλτου
1887	<i>Μελπομένη ήτοι Συλλογή Εκλεκτών Παιδικών Ασμάτων υπό κρούσιν κλειδοκύμβαλου</i>	Αν. Ν. Μάλτου, Οδησός
1889	<i>Τραγουδάκια για παιδιά</i>	Αλέξανδρου Πάλλη
1898	<i>Τυρταίος ήτοι άσματα πατριωτικά, ορχηστικά και γυμνασιακά</i>	Ι. Θ. Σακελλαρίδη

**Πίνακας 1:** Συλλογές ανθολογίων τραγουδιών για εκπαιδευτική χρήση του 19<sup>ου</sup> αιώνα

Το δυτικοευρωπαϊκό πνεύμα κυριαρχεί στη μουσική εκπαίδευση του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ τα δημοτικά τραγούδια παρακάμπτονται, πλην δύο συλλογών. Η «Συλλογή Εθνικών Ασμάτων» του Αντωνίου Σιγάλα που εκδόθηκε το 1881 περιλαμβάνει 400 Ελληνικά λαϊκά τραγούδια (δημοτικά, βυζαντινούς ύμνους, θρησκευτικά και πατριωτικά τραγούδια, όπως και λαϊκά τραγούδια από την Κρήτη, τα Ιόνια νησιά κ.ά.) Ήταν η πρώτη έκδοση που περιλάμβανε παραδοσιακά λαϊκά τραγούδια, χρησιμοποιώντας την παρασημαντική. Η άλλη έκδοση που κινήθηκε στο ίδιο πλαίσιο ήταν η «Μούσα» του Ιωάννη Σακελλαρίδη (1882).

Αξιωματική ήταν η συμβολή των Ελλήνων της Διασποράς στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής. Ανάμεσα στους υποστηρικτές του δημοτικισμού ο Αλέξανδρος Πάλλης, ομογενής από το Λίβερπουλ του Ηνωμένου Βασιλείου εξέδωσε το 1889 το έργο του «Τραγουδάκια για παιδιά», τους στίχους των οποίων έγραψε ο ίδιος, επιδιώκοντας να συμβάλει στην ελληνική ανατροφή των παιδιών του, αλλά τους δημοσίευσε «με την ελπίδα πως μπορούν να χρησιμεύουν και σε άλλα ελληνόπουλα». Τα 26 τραγούδια του Πάλλη είναι συχνά διασκευές Γαλλικών και Αγγλικών παιδικών τραγουδιών κάτι που φυσικά δεν μειώνει την αξία τους. Η συλλογή συντάσσεται με την πρώτη παιδαγωγική παρέμβαση του κινήματος του δημοτικισμού στη μουσική εκπαίδευση, προτείνοντας μία παιδαγωγική στάση μέσα από ένα λογοτεχνικά άρτιο κείμενο και από κάθε άποψη διαφορετικό από τα προηγούμενα ρομαντικά και εθνοφρονηματιστικά άσματα που υπηρετούσαν τον αρχαϊσμό. Χαρακτηρίζονται ως τα «πρώτα έντεχνα κείμενα για παιδιά που φροντίζουν να ανοίξουν διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στο δημιουργό τους και στον αναγνώστη ή ακροατή-παιδί» (Μελετιάδης, 1989: 37-39). Σε αυτά ανιχνεύονται στοιχεία με προσανατολισμένη

ιδεολογική αξία (χρήση δημοτικής γλώσσας, ανοιχτή κριτική σε κοινωνικούς θεσμούς), στοιχεία που συνιστούν μία καθορισμένη παιδαγωγική δράση<sup>3</sup>.

Η ποίηση του Αλ. Πάλλη, χωρίς να είναι ο ίδιος παιδαγωγός, αποπνέει μία παιδοκεντρική διάθεση με χιούμορ, εξυπνάδα και ενδιαφέρον για τις ατομικές ανάγκες του παιδιού. Ο ίδιος παρακολουθούσε και συμμετείχε ενεργά στα κοινωνικά, γλωσσικά και εκπαιδευτικά προβλήματα της χώρας, ενώ συνέβαλε στην ανανέωση των παιδαγωγικών αντιλήψεων που εφαρμόζονταν στην Ελλάδα (Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη 2002: 158-164). Η έκδοση αυτή αποτελεί σταθμό στην εξέλιξη της παιδικής λογοτεχνίας στη χώρα μας, καθώς αναδεικνύει την εκφραστική ζωντάνια της δημοτικής έναντι της καθαρεύουσας και των αρχαϊκών εκφράσεων. Στα παιδικά τραγούδια του Πάλλη υπάρχει διάχυτος παιδοκεντρισμός: παιδιά και ζώα είναι κεντρικοί ήρωες των τραγουδιών, που ενεργούν έτσι ώστε τα αποτελέσματα των πράξεών τους εμφανίζονται πάντα αποδεκτά από την κοινωνία των μεγάλων. Χαρακτηρίζονται ακόμα από: α) φιλελεύθερη προσέγγιση της παιδικής ηλικίας, β) η παιδική συμπεριφορά εμφανίζεται ως ένα μέσο καταγγελίας και άρνησης αρκετών ελληνικών κρατικών μηχανισμών (βουλή, σχολείο), γ) αποδοχή της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού, δ) άνεση κι ελευθερία στις σχέσεις τους με το περιβάλλον, και ε) συγχρονισμό της γλώσσας και περιεχομένου της επικοινωνίας του παιδιού με τους μεγάλους (Μελετιάδης, 1989: 38-41).

Τα «Νέα Άσματα Παιδαγωγικά» του Γερμανού φιλέλληνα Ιούλιου Έννιγγ αποτελεί ίσως το πιο διαδεδομένο και σημαντικό βιβλίο μουσικής για παιδαγωγική χρήση που χρησιμοποιήθηκε από τη δεκαετία του 1880 και έπειτα μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Περιλαμβάνει συνολικά 300 τραγούδια γραμμένα σε ελληνική καθαρεύουσα και αποτελείται από 10 μέρη που τυπώθηκαν με δαπάνη της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας σταδιακά από το 1880 ως το 1890. Η σημασία του εγχειριδίου έγκειται στο ότι πρόκειται ίσως για την πιο σημαντική προσπάθεια μιας εκτενούς συλλογής σχολικών τραγουδιών για κάθε ηλικία, που περιλαμβάνει όχι μόνο δανεισμένες ευρωπαϊκές μελωδίες, αλλά και άσματα που γράφτηκαν για αυτό το σκοπό. Το βιβλίο αποτέλεσε για πολλά χρόνια τον κορμό της μουσικής εκπαίδευσης των δασκάλων και μαθητών (Σταύρου, 2009: 75) και είναι καρπός της συνεργασίας πολλών αξιόλογων στιχουργών και μουσικών της εποχής. Παρακάτω θα ασχοληθούμε με το εξεταζόμενο εγχειρίδιο: *Τα νέα άσματα παιδαγωγικά*, τους συγγραφείς και το περιεχόμενό του.

---

<sup>3</sup> Εκφράσεις όπως: «Περώνοντας από τα σχολιά,/ μυτόφωνη αγρικώ λαλιά/ 'ψιλήν κι οξείαν απαιτεί'/ κι εμένα θες να μου φανεί/ πως κάποια φώναξε φωνή/ 'Βρε τράβα του τ'αφτί/ βρε τράβα του τ'αφτί'».

## Ιούλιος Έννιγγ και Αλέξανδρος Κατακουζηνός

Ο Ιούλιος Έννιγγ (ή Έννιγκ) (Julius Eppig) ήταν Γερμανός μουσικοδιδάσκαλος με αξιοσημείωτη προσφορά στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Πρόκειται για τον γνωστότερο μουσικοπαιδαγωγό της εποχής στη χώρα μας. Γεννήθηκε στην Πρωσία (Bahn) και εκπαιδεύτηκε στο Βερολίνο. Ήρθε στην Ελλάδα το 1833, ακολουθώντας τον βασιλιά Όθωνα και υπηρέτησε στο Πυροβολικό ως το 1938. Μετά την αποχώρηση των Βαυαρών, ο Έννιγγ παρέμεινε στην Ελλάδα, και δραστηριοποιήθηκε αρχικά στην Ύδρα, όπου παντρεύτηκε, και στη Σύρο. Υπηρέτησε ως παιδαγωγός (1843-1855) και ως υπάλληλος του αυλαρχείου (1855-1867). Έμεινε αρκετά χρόνια στην Ερμούπολη της Σύρου, όπου είχε πλούσια μουσικοδιδασκαλική δράση διδάσκοντας μουσική στο ιδιωτικό «Λύκειο Ευαγγελίδη» (1853-54) και φωνητική μουσική, γυμναστική και πιάνο και σε άλλα εκπαιδευτήρια της Ερμούπολης. Από τη διδακτική του παρουσία στο Λύκειο Ευαγγελίδη ξεχωρίζει ότι ανέβασε την τραγωδία *Εσθήρ* του Ρακίνα σε μετάφραση του δεκαεξάχρονου μαθητή του σχολείου Δημητρίου Βικέλα, για την οποία ο Ιούλιος Έννιγγ έγραψε τη μουσική και επιμελήθηκε τη διδασκαλία της παράστασης (Κουρμπανά, 2007). Στη συνέχεια δίδαξε ωδική και γυμναστική για πολλά χρόνια σε σχολεία και παρθεναγωγεία της Αθήνας. Το 1871 συμμετείχε στην ίδρυση της «Ευτέρπης» (Καλογερόπουλος, 1998: 272-273· Μοτσαένιγος, 1958, σ. 310-311).<sup>4</sup> Δίδαξε για επτά χρόνια στο Ωδείο Αθηνών (1872-1879) ως επιμελητής, αλλά παραιτήθηκε τον Αύγουστο του 1879, όταν το Συμβούλιο του Ωδείου προσκάλεσε τον Φρ. Στήβενς από το Παρίσι για να αναλάβει τη διεύθυνση του Ωδείου (Καλογερόπουλος 1998 199-200). Από το 1875 δίδαξε στο *Παιδαγωγείο* (1875-1878), κέντρο για την εκπαίδευση των δασκάλων, που ιδρύθηκε το 1875 στην Αθήνα από τον *Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων*, αλλά καταργήθηκε μόλις τρία χρόνια μετά, το 1878. Ο Έννιγγ δημοσίευσε διάφορες μελέτες και πραγματείες περί μουσικής, ίσως με πιο γνωστή το *Εγχειρίδιο Φωνητικής Μουσικής, ήτοι διδασκαλία ωδικής κατά τη μέθοδο του Γερμανού δασκάλου Γ. Κυμπλέρου*, που δημοσιεύτηκε στην Αθήνα το 1875 (Τύποις Χ.Ν. Φιλαδελφέως).

Ο Αλέξανδρος Κατακουζηνός γεννήθηκε στην Τεργέστη το 1824 και πέθανε στην Αθήνα το 1892. Ήταν μουσικός και ποιητής, εγγονός του δασκάλου του γένους Κωνσταντίνου Κούμα από τη Σμύρνη. Ξεκίνησε τις μουσικές του σπουδές

<sup>4</sup> Πρόκειται για τη Φιλαρμονική Εταιρεία Αθηνών «Ευτέρπη», που ιδρύθηκε τον Ιούνιο του 1871 από τον Ραφαήλ Παριζίνη και από εξέχοντα μέλη της αθηναϊκής κοινωνίας. Είχε χαρακτήρα Ωδείου και λειτουργούσε στο πρότυπο της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κερκύρας, όπου οι μαθητές διδάσκονταν θεωρία, σολφέζ, αρμονία, σύνθεση, εκκλησιαστική μουσική, βιολί, πιάνο και πνευστά όργανα. Ο Ιούλιος Έννιγγ διετέλεσε τακτικό μέλος της Εταιρείας. Στη βραχύβια πορεία της (1871-1875) η προσφορά της υπήρξε σημαντική στη διάδοση της λόγιας μουσικής.

στην Αθήνα σε ηλικία 16 ετών από τον μουσικοδιδάσκαλο Δημήτριο Διγενή και συνέχισε τις σπουδές του στη Βιέννη. Πρωτοπόρησε εισάγοντας την τετράφωνη εκκλησιαστική πολυφωνία στην ελληνική Ορθόδοξη εκκλησία της Βιέννης, διευθύνοντας ο ίδιος το χορό για 17 χρόνια (1844-1861), και στη συνέχεια στον ελληνικό ναό της Αγίας Τριάδας στην Οδησό (1861-1870). Η φήμη του ήταν μεγάλη μεταξύ των απανταχού Ελλήνων, ώστε η Βασίλισσα Όλγα τον προσκάλεσε από την Οδησό στην Ελλάδα για να οργανώσει τον εκκλησιαστικό χορό (μεικτό, ανδρικό και παιδικό) των ανακτόρων στο Ναό του Αγίου Γεωργίου. Ταυτόχρονα με την δραστηριότητά του στα ανάκτορα, δίδασκε αφιλοκερδώς μουσική σε πολλούς μουσικούς της εποχής (1872-1891), καθώς και στο νεοσύστατο τότε Ωδείο Αθηνών και στα παιδιά της ανακτορικής χορωδίας (Σκλάβος & Άγρας, 1930: 926-927· Καλογερόπουλος, 1998: 108-109). Διετέλεσε καθηγητής μουσικής στο Αρσάκειο Παρθεναγωγείο. Ο Κατακουζηνός προσπάθησε να εισάγει την τετράφωνη χορωδία στον Μητροπολιτικό Ναό Αθηνών, αλλά οι αντιδράσεις αντιπάλων του (με επικεφαλής τους Δημήτριο Βερναρδάκη και Αλέξ. Λυκούργου), ματαιώσαν τις προσπάθειές του. Ως συνθέτης έγραψε τρεις όπερες που δε σώζονται, ίσως γιατί ο Κατακουζηνός απαγόρευσε την έκδοση και κυκλοφορία των έργων του αντιδρώντας στους ζηλόφθονους επικριτές του.

Ο Κατακουζηνός είναι γνωστός όχι μόνο για τα μουσικά, αλλά και τα ποιητικά του έργα, παρόλο που η ποιητική του χαρακτηρίστηκε ως ήσσονος σημασίας σε σχέση με τη μουσική του δημιουργία. Σύμφωνα με τους Σκλάβο & Άγρα (1930), ως ποιητής ο Κατακουζηνός φαίνεται να επηρεάζεται από τα ρεύματα της εποχής του, έχει ρυθμό στο λόγο του, αλλά συχνά φαίνεται να τον διευκολύνει η γλωσσομάθεια και ευγλωττία του. Τα ποιήματά του δεν χαρακτηρίζονται από εξέλιξη ιδεών, ούτε από δουλεμένες ποιητικές μορφές. Η γλώσσα του είναι λόγια, μάλλον πλησιέστερα στην καθαρεύουσα, χρησιμοποιώντας μακρόπνοες και μονότονες εκφράσεις με ηθικοπλαστικό χαρακτήρα για τους μαθητές. Αυτή η κριτική αφορά κυρίως ποιήματα και τραγούδια διδακτικού περιεχομένου. Αντίθετα η ποιητική του συλλογή *Ερωτικόν Χαρτοφυλάκιον* εκτιμήθηκε ως το μοναδικό έργο στο οποίο παρουσιάζεται πηγαία και με ειλικρίνεια η μελαγχολία του Κατακουζηνού. Ο Κατακουζηνός για πολλά χρόνια ήταν ο προσφιλής σχολικός ποιητής και συνθέτης για τους δασκάλους, αλλά λόγω του γλωσσικού του ιδιώματος και της αυστηρής παιδαγωγικής τους μορφής, το ποιητικό του έργο αποτιμήθηκε ότι δεν κέρδισε τα παιδιά (Σκλάβος & Άγρας, 1930). Αυτά φυσικά ακούγονται σαν κριτική κυρίως για το γλωσσικό ιδίωμα και ίσως τις παιδαγωγικές του απόψεις από λίγο μεταγενέστερους ομοτέχνους του. Το ποιητικό έργο του Κατακουζηνού, άλλωστε, αντανάκλα τις ρομαντικές απόψεις της εποχής (Beaton, 1996).

Από τα 10 τεύχη της Συλλογής *Νέων Παιδαγωγικών Ασμάτων*, μόνο τα πρώτα δύο (1880 και 1883) αναγράφουν το όνομα του Αλ. Κατακουζηνού στο εξώφυλλο, αλλά τα περισσότερα τραγούδια και των επόμενων 8 τευχών είναι του Αλέξανδρου Κατακουζηνού. Στον επίλογο του 10<sup>ου</sup> τεύχους ο Ιούλιος Έννιγγ ευχαριστεί όσους ποιητές και μουσουργούς συνέδραμαν αφιλοκερδώς και ιδιαίτερα:

*[Τ]ον αείποτε αόκνως υπέρ της μουσικής εργαζόμενον κ. Αλέξανδρον Κατακουζηνόν, όστις, ουχί μόνο τα πλείστα άσματα επί τούτω εστιχούργησε και εμελοποίησεν, αλλά και των λοιπών ασμάτων τους στίχους και την μουσικήν διευθέτησε και την επίπονον της εκτυπώσεως επιμέλειαν ανεδέξατο. Ευγνωμονών εις πάντας, όσοι ως ποιηταί και μουσουργοί αφιλοκερδώς με συνέδραμον, ιδιαιτέρας χάριτας οφείλω εις τον αείποτε αόκνως υπέρ της μουσικής εργαζόμενον κ. Αλέξανδρον Κατακουζηνόν, όστις, ουχί μόνο τα πλείστα άσματα επί τούτω εστιχούργησε και εμελοποίησεν, αλλά και των λοιπών ασμάτων τους στίχους και την μουσικήν διευθέτησε και την επίπονον της εκτυπώσεως επιμέλειαν ανεδέξατο.*

*Εν Αθήναις τη 20 Φεβρουαρίου 1889, Ιούλιος Έννιγγ.*

### **Φιλεκπαιδευτική Εταιρία**

Η *Εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία*, γνωστή και μετέπειτα ως *Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία*, ιδρύθηκε στις 25 Ιουλίου 1836 με πρωτοβουλία του Ιωάννη Κοκκώνη, επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων του κράτους και διευθυντή του πρώτου διδασκαλείου αρρένων, και τη συμβολή πολλών επιφανών Ελλήνων πολιτών. Ανάμεσά τους υπήρχαν αγωνιστές της Επανάστασης, επίσκοποι, πολιτικοί, υπουργικοί σύμβουλοι, δικαστικοί και λόγιοι. Σκοπός της Εταιρείας ήταν η «προαγωγήν της παιδείας του ελληνικού λαού». Σύντομα η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία δραστηριοποιήθηκε στην εκπαίδευση των κοριτσιών με έμφαση στην προετοιμασία διδασκαλισσών, κάτι που δεν είχε ακόμα υλοποιηθεί από το ελληνικό κράτος. Το 1837 ιδρύθηκε το πρώτο σχολείο σε νοικιασμένο κτήριο, ενώ το 1846 θεμελιώθηκε το πρώτο ιδιόκτητο κτήριο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας στη γωνία των οδών Πανεπιστημίου και Μενάνδρου (σήμερα Πεσμαζόγλου), ενώ το 1852 ολοκληρώθηκε η ανέγερση του Παρθεναγωγείου γνωστό ως *Αρσάκειο Μέγαρο*.

Η Φ.Ε. φρόντισε να ενισχύει την παιδεία, τη γλώσσα και την εθνική ταυτότητα όχι μόνο στην Αθήνα, αλλά σε πολλές περιοχές κυρίως στα μόλις απελευθερωμένα εδάφη. Φρόντισε να δίνονται υποτροφίες σε μαθήτριες, ανέλαβε την έκδοση διδακτικών βιβλίων και την αποστολή εκπαιδευτικού υλικού σε σχολεία του υπόδουλου ελληνισμού, επισκεύασε σχολεία, εκκλησίες και

περιέθαλπε πρόσφυγες. Ίδρυσε Αστικά Σχολεία, Εμπορικές Σχολές Θηλέων και Οικοκυρικές Σχολές σε διάφορες πόλεις. Η μεγαλύτερη ίσως προσφορά της ήταν στον τομέα της εκπαίδευσης διδασκαλισσών με την ίδρυση και λειτουργία των Ανώτερων Σχολείων ή Παρθεναγωγείων. Για μία περίοδο 63 ετών η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ήταν το μόνο ίδρυμα που έδινε στις Ελληνίδες τη δυνατότητα να εκπαιδευθούν για να εργαστούν ως δασκάλες, αφού το κράτος είχε προβλέψει Διδασκαλεία μόνο για άρρενες. Το 1861 τα Ανώτερα Σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας αναγνωρίστηκαν ως ισότιμα των κρατικών, και το 1936 μετατράπηκαν σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Καψάλης, 1926: 49-50, 26-27)<sup>5</sup>. Αντίστοιχοι σύλλογοι ιδρύθηκαν σε διάφορες περιοχές του ελληνισμού και συνέβαλλαν σημαντικά στην ίδρυση και στήριξη των σχολείων και των άπορων μαθητών (Μπαρμπάκη, 2015).

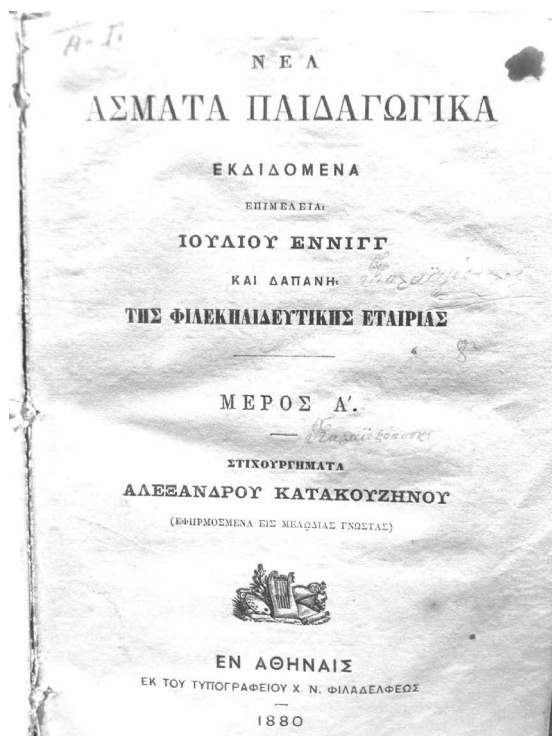
Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία το 1879 έδωσε εντολή στον Ιούλιο Έννιγγ να συλλέξει προς έκδοση παιδαγωγικά άσματα, για χρήση από τις μαθήτριες του Αρσακείου. Το εγχειρίδιο εικάζουμε ότι χρησιμοποιήθηκε σε πολλά άλλα σχολεία που στήριζε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία στην ελληνική επικράτεια του 19<sup>ου</sup> και αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς και στην εκπαίδευση του ελληνικού πληθυσμού στις αλύτρωτες περιοχές.

### **Νέα Παιδαγωγικά Άσματα: Ανάλυση περιεχομένου**

Η Συλλογή των Νέων Ασμάτων Παιδαγωγικών σχεδιάστηκε κυρίως ως εγχειρίδιο για τη διδασκαλία μουσικής, όπως μαρτυρεί ο τίτλος του και εκδόθηκε σε 10 τεύχη, τα οποία κυκλοφορούσαν αρχικά μεμονωμένα, ενώ αργότερα συνολικά σε βιβλίο. Η τιμή του κάθε τεύχος ήταν 40 λεπτά, πλην του α' και του ι' τεύχους που πωλούνταν προς 30 και 45 λεπτά αντίστοιχα. Όλα τα τεύχη τυπώθηκαν με δαπάνη της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (βλ. δείγματα από τα δύο πρώτα τεύχη στις εικόνες 1 και 2).

---

<sup>5</sup> Ιστοσελίδες της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και των Αρσάκειων-Τοσίσειων Σχολείων, της Στοάς του Βιβλίου.



Εικόνα 1: Εξώφυλλο του Α΄ τεύχους

51. Προσευχή.

Μετρίως

1. Ὁ ἀ-θά-νατος πα-τήρ, τῆς σο-φί-ας ὁ δο-  
2. Δι' ἡ-μᾶς ὁ στυρω-θείς, κ' ἐκτοῦ τάφου ἐ-γερ-  
τῆρ, δέ-ξαι παιδῶν προσευ-χὴν, φῶ-τι-  
θείς, δέ-ξαι κλπ.

3. Ἡ παρθένος ἡ σεμνή, ἣν ὁ κόσμος ἀνομνεῖ, [δέξαι κλπ].

Εικόνα 2: Δείγμα δίφωνου ἄσματος ἀπὸ το Β΄ τεύχος



## Μεθοδολογία της έρευνας

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου του υλικού, δηλαδή των παιδαγωγικών ασμάτων, ακολουθώντας την εξής διαδικασία: Έγινε λίστα με αριθμημένους τους τίτλους των τραγουδιών, τον μουσικοσυνθέτη και τον ποιητή που υπόγραφε το κείμενο. Όταν δεν υπήρχε διαφορετική ένδειξη, ποιητής και συνθέτης θεωρούνταν ο Αλέξανδρος Κατακουζηνός, όπως άλλωστε δηλώνει και ο επιμελητής του τόμου στον επίλογό του. Τα άσματα κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: θρησκευτικά, φυσιολατρικά, πατριωτικά και ηθικοπλαστικά. Σε αυτές τις κατηγορίες καταλήξαμε μετά από μελέτη του περιεχομένου των τραγουδιών, και κατανόηση των εκπαιδευτικών στόχων και αναγκών της εποχής, όπου απευθύνονταν. Κατηγοριοποιήσαμε τα τραγούδια κυρίως σε ότι αφορούσε στο κύριο περιεχόμενό τους, υπολογίζοντας το βαθύτερο νόημα, που πολλές φορές δεν εμφανίζονταν στον τίτλο, αλλά υπονοούνταν στους στίχους. Συχνά ένα τραγούδι συνέπιπτε σε περισσότερες από μία κατηγορίες, ή δεν ήταν ξεκάθαρο σε ποια από τις τέσσερις ανήκε. Εκεί προσπαθήσαμε να είμαστε όσο πιο πιστοί γίνεται στο συνολικό περιεχόμενο και το νόημα του κάθε τραγουδιού. Από το άσμα 1 ως το άσμα 199 όλα τα τραγούδια είναι δίφωνα, ενώ από το 200 ως το 300 είναι τρίφωνα. Παρακάτω παραθέτουμε πρώτα την ποσοτική ανάλυση του υλικού, και στη συνέχεια έπεται η ποιοτική ανάλυση επιμέρους θεμάτων.

## Ποσοτική ανάλυση

**Μέρος Α΄** (σελ. 1-50): Επιμέλεια Ι. Έννιγγ, Σίχοι Αλέξανδρου Κατακουζηνού, Εν Αθήναις, 1880, Τυπογραφείο Χ.Ν. Φιλαδελφέως.

Αναλυτικά το μέρος α΄ αποτελείται από 50 άσματα που κατηγοριοποιήθηκαν στις επόμενες τέσσερις κατηγορίες ως προς το περιεχόμενο των στίχων τους:

Θρησκευτικά	17
Φυσιολατρικά	23
Πατριωτικά	2
Ηθικοπλαστικά	8

Σε μια βαθύτερη ανάγνωση των νοημάτων που υπάρχουν πίσω από τις λέξεις και το αρχικό νόημα του τραγουδιού, παρατηρούμε ότι τουλάχιστον 14 τραγούδια από τις κατηγορίες πλην των θρησκευτικών τραγουδιών, έχουν θεολογικά μηνύματα και άλλο ένα πατριωτικά πρόσθετα με το κύριό τους περιεχόμενο.

**Μέρος Β΄** (σελ. 51-93): Επιμέλεια Ι. Έννιγγ, Στίχοι και μουσική: Α. Κατακουζηνού, Εν Αθήναις, 1883, Τυπογραφείο Χ.Ν. Φιλαδελφέως.

Στο μέρος Β΄ τα 43 άσματα κατατάχθηκαν στις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες ως εξής:

Θρησκευτικά	7
Φυσιολατρικά	15
Πατριωτικά	2
Ηθικοπλαστικά	19

**Μέρος Γ΄** (σελ. 94-130): Επιμέλεια Ι. Έννιγγ, Στίχοι και μουσική διαφόρων. Εν Αθήναις, 1883, Τυπογραφείο Κουσουλίνου και Αθανασιάδου.

Από τα 37 τραγούδια, 11 τραγούδια είναι θρησκευτικού περιεχομένου, 12 φυσιολατρικά, 5 πατριωτικά και 10 ηθικοπλαστικά. Από τις κατηγορίες που δεν σχετίζονται με θρησκευτικό περιεχόμενο βρέθηκαν άλλα 8 που έχουν σαφή θεολογικά μηνύματα. Από τα 37 τραγούδια του Γ΄ μέρους, τα 18 είναι σε μουσική του Αλέξανδρου Κατακουζηνού και τα υπόλοιπα των Δ. Δάλλα (1), Mehul (1), Jung Stilling (1), G. Becker (1), F.W.Berner (1), Anselm Weber (1), ένα σε γερμανική μελωδία και ένα σε σικελική μελωδία. Όσον αφορά τα ποιητικά κείμενα είναι των: Κατακουζηνού, Ραγκαβή, Καλογερόπουλου, Βικέλα, Εμμαρμένου, Παράσχου, Οικονομίδη, Κουμουνδουράκη και Τανταλίδη. Όλα τα άσματα είναι δίφωνα. Από την ανάλυση προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία:

Θρησκευτικά	11
Φυσιολατρικά	12
Πατριωτικά	5
Ηθικοπλαστικά	10

**Μέρος Δ΄** (σελ. 131-161): Επιμέλεια Ι. Έννιγγ, Στίχοι και μουσική διαφόρων, Εν Αθήναις, 1890, Τυπογραφείο Χ.Ν. Φιλαδελφέως (πιθανότατα β΄ έκδοση).

Από τα 30 τραγούδια του Δ΄ μέρους οι κατηγορίες διαμορφώνονται ως εξής:

Θρησκευτικά	13
Φυσιολατρικά	6
Πατριωτικά	7
Ηθικοπλαστικά	5

Στο Δ΄ τεύχος η μουσική φαίνεται να είναι σχεδόν σε όλα του Κατακουζηνού, πλην τριών Γερμανικών μελωδιών και μιας αγγλικής μελωδίας. Η ποίηση είναι κυρίως των Α. Κατακουζηνού, Ι. Καρασούτσα (3), Λέοντα Μελά, Ι. Πολέμη (2), Δ. Ιγγλέση (1), και Δ. Βικέλα (1).

**Μέρος Ε΄** (σελ. 162-192): Επιμέλεια Ι. Έννιγγ, Στίχοι Άγγελου Βλάχου (εφαρμοσμένα εις μελωδίας γνωστάς). Εν Αθήναις, 1884, Τυπογραφείο Χ.Ν. Φιλαδελφείως.

Τα 31 τραγούδια του Ε΄ τεύχους διαμορφώνονται ως εξής στις τέσσερις κατηγορίες περιεχομένου:

Θρησκευτικά	7
Φυσιολατρικά	13
Πατριωτικά	8
Ηθικοπλαστικά	3

Στο τεύχος αυτό παρατηρούμε ότι οι στίχοι σε όλα είναι του Κατακουζηνού, ενώ η μουσική στα περισσότερα, και υπάρχουν μελωδίες ξένων συνθετών: Verdi, Jos. Haydn, Anselm Weber, H.G.Naegeli, Fink, Karl Gross, M.Luther και Fr. Silcher.

**Μέρος ΣΤ΄** (σελ. 193-218): Επιμέλεια Ι. Έννιγγ, Στίχοι και μουσική διαφόρων, Εν Αθήναις, 1884, Τυπογραφείο Χ.Ν. Φιλαδελφείως.

Τα 26 άσματα του ΣΤ΄ τεύχους εμπίπτουν στις παρακάτω κατηγορίες:

Θρησκευτικά	5
Φυσιολατρικά	17
Πατριωτικά	2
Ηθικοπλαστικά	2

Από το ΣΤ΄ τεύχος και έπειτα παρατηρούμε μια πληθώρα γνωστών ποιητών της εποχής να συνδράμουν στην προσπάθεια αυτή (Βιζυηνός, Πολέμης, Βικέλας, Κονιδάρης, Βλάχος, Ραγκαβής), ενώ οι μελοποιήσεις ανήκουν στον Κατακουζηνό και σε χρήση μελωδιών ξένων συνθετών (Mozart, Schumann, Beethoven, Miller, Nageli, Schulz, Himmel, Hauptmann, μία ιρλανδική και μία γερμανική). Από το άσμα 200 και έπειτα όλα τα κομμάτια είναι τρίφωνα. Ανάμεσα στα 26 τραγούδια του τόμου παρατηρούμε μία αύξηση των φυσιολατρικών τραγουδιών και μια μείωση των θρησκευτικών.

**Μέρος Ζ΄** (σελ. 219-239): Επιμέλεια Ι. Έννιγγ, Στίχοι και μουσική διαφόρων, Εν Αθήναις, 1885, Τυπογραφείου Χ.Ν. Φιλαδελφείως.

Τα 21 τραγούδια του Ζ΄ τεύχους χωρίζονται ως εξής στις παρακάτω κατηγορίες:

Θρησκευτικά	2
Φυσιολατρικά	11
Πατριωτικά	2
Ηθικοπλαστικά	6

Τα άσματα του Ζ΄ τεύχους κινούνται στο ίδιο ύφος με αυτά του ΣΤ΄ τεύχους. Εμφανίζονται οι ποιητές Κατακουζηνός, Βικέλας, Βηλαράς, Τανταλίδης, Βλάχος, Κονιδάρης, Καλογερόπουλος και μελουργοί εκτός από τον Κατακουζηνό, οι: Παριζίνης, Gerbards, Haendel, Spohr, Silcher, Meves, Gregor.

**Μέρος Η΄** (σελ. 240-260): Επιμέλεια Ι. Έννιγγ, Στίχοι και μουσική διαφόρων, Εν Αθήναις, 1886, Τυπογραφείο Χ.Ν. Φιλαδελφέως.

Τα 21 τραγούδια του Η΄ τεύχους χωρίζονται ως εξής:

Θρησκευτικά	7
Φυσιολατρικά	6
Πατριωτικά	1
Ηθικοπλαστικά	7

Ακολουθούν το ίδιο στιλ με τα προηγούμενα, σε ποίηση και μουσική διαφόρων. Αναλυτικά, η μουσική είναι των: Κατακουζηνού, Mendelssohn, Schulz, Pax, Hoffmann von Fallersleben, Flemming, Louise Reichardt, Spazier και μία Γερμανική λαϊκή μελωδία. Ποίηση των: Κατακουζηνού, Οικονομίδη, Τανταλίδη, Ραγκαβή, Καλογερόπουλου, Βικέλα, Σκόκου, Κονιδάρη, Ηλιόπουλου, Λέοντος Μελά, Καραδούτσα.

**Μέρος Θ΄** (σελ. 261-280): Επιμέλεια Ι. Έννιγγ, Στίχοι και μουσική διαφόρων, Εν Αθήναις, 1888, Τυπογραφείο Ανέστη Κωνσταντινίδου.

Τα 20 τραγούδια του Θ΄ τεύχους διαχωρίστηκαν τα εξής:

Θρησκευτικά	3
Φυσιολατρικά	7
Πατριωτικά	5
Ηθικοπλαστικά	5

Οι στίχοι είναι των παρακάτω στιχουργών: Κατακουζηνού, Ραγκαβή (3), Βικέλα (1), Κοκκινάκη (1), Οικονομίδη (2), Καλογερόπουλο (1) και η μουσική των: Κατακουζηνού, Γερμανική μελωδία (3), Τυρωλική μελωδία (1), Λαμπίρη (1), Auber (1), Franz Abt (1), Zoellner (1), Danhauser (1), Eduard Huhn (1).

**Μέρος Ι΄** (σελ. 281-300): Επιμέλεια Ι. Έννιγγ, Στίχοι και μουσική διαφόρων, 1889, Τυπογραφείο Ανέστη Κωνσταντινίδου.

Τα 20 τραγούδια του Ι΄ τεύχους διαμορφώνονται ως εξής:

Θρησκευτικά	8
Φυσιολατρικά	1
Πατριωτικά	5
Ηθικοπλαστικά	6

Οι στίχοι προέρχονται από τους εξής στιχουργούς: Κατακουζηνό (13), Ιγγλέση (1), Βικέλα (1), Τανταλίδη (1), Οικονομίδα (2) και Ραγκαβή (2), ενώ η μουσική είναι του Κατακουζηνού (19) και του Μάλτου (1).

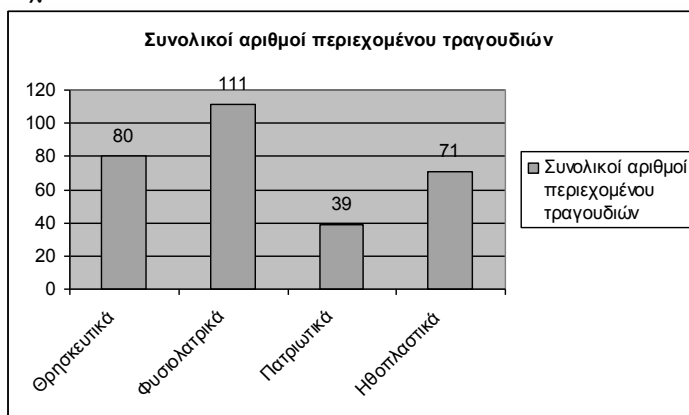
### Συνολικά στοιχεία για τα 10 τεύχη

Συνολικά για το σύνολο των 300 ασμάτων των 10 τευχών, οι τέσσερις κατηγορίες τραγουδιών διαμορφώνονται ως εξής:

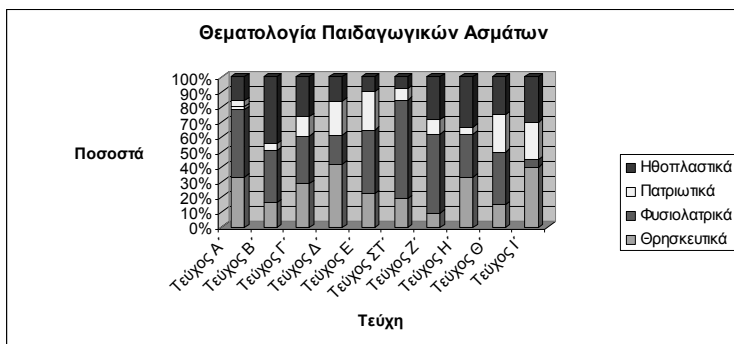
	Θρησκευτικά	Φυσιολατρικά	Πατριωτικά	Ηθικοπλαστικά
Τεύχος Α΄	17	23	2	8
Τεύχος Β΄	7	15	2	19
Τεύχος Γ΄	11	12	5	10
Τεύχος Δ΄	13	6	7	5
Τεύχος Ε΄	7	13	8	3
Τεύχος ΣΤ΄	5	17	2	2
Τεύχος Ζ΄	2	11	2	6
Τεύχος Η΄	7	6	1	7
Τεύχος Θ΄	3	7	5	5
Τεύχος Ι΄	8	1	5	6
	<b>80</b>	<b>111</b>	<b>39</b>	<b>71</b>

**Πίνακας 2:** Οι τέσσερις κατηγορίες τραγουδιών ανά τεύχος

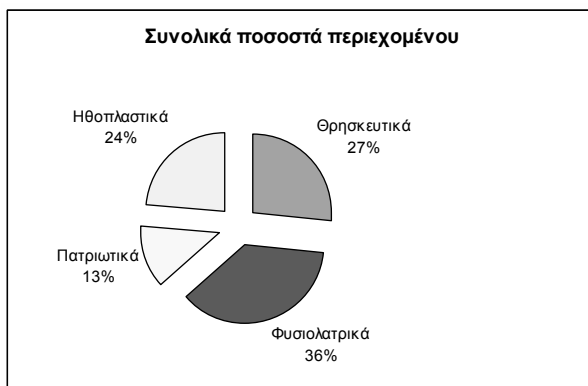
Στα παρακάτω τρία γραφήματα αναπαρίστανται οι τέσσερις κατηγορίες ασμάτων όλων των τευχών συνολικά και σε ποσοστά.



**Γράφημα 1:** Κατηγοριοποίηση περιεχομένου τραγουδιών (συνολικά)



Γράφημα 2: Θεματολογία περιεχομένου τραγουδιών ανά τεύχος (ραβδόγραμμα)



Γράφημα 3: Θεματολογία περιεχομένου τραγουδιών σε συνολικά ποσοστά (πίτα)

Σύμφωνα με την παραπάνω κατηγοριοποίηση προκύπτει ότι τα φυσιολατρικά και τα θρησκευτικά τραγούδια αποτελούν τις κυρίαρχες κατηγορίες (36% και 27% αντίστοιχα του συνολικού αριθμού), με τα ηθιοπλαστικά να έπονται (24%), ενώ τα πατριωτικά αποτελούν τη μειοψηφία (13%). Το αποτέλεσμα ίσως αποπνέει τις κυρίαρχες τάσεις της θεματολογίας των τραγουδιών του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η συλλογή επιχειρεί να θίξει θέματα που σχετίζονται με τον κόσμο των παιδιών, που αναφέρονται στη φύση και στο ζωικό βασίλειο, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί το χαρακτήρα και το θρησκευτικό τους φρόνημα. Στα πατριωτικά τραγούδια (39 άσματα), το μεγαλύτερο μέρος εισάγει έννοιες, όπως η ελευθερία, η πατρίδα, η μητέρα Ελλάδα. Υπάρχουν σχετικά λίγες αναφορές στον βασιλιά και τη βασίλισσα, ενώ ελάχιστες είναι οι αναφορές στο αρχαιοελληνικό παρελθόν. Αυτό συμβαδίζει με την τάση καλλιέργειας του πατριωτισμού και της εθνικής συνείδησης που αρχίζει να διαμορφώνεται τις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

## Ποιοτική ανάλυση

Η ποιοτική ανάλυση έγινε κυρίως με βάση τους στίχους των τραγουδιών. Εξετάζοντας τα τραγούδια στιχουργικά και μουσικά προέκυψαν κάποια επιμέρους θέματα που προβάλλονται, όπως οι θρησκευτικές απόψεις, το ηθικό φρόνημα για τη ζωή και το θάνατο, η συγκεκριμένη ιδεολογία για την πατρίδα, πεποιθήσεις και συμπεριφορές που αφορούν τη νεολαία. Το περιεχόμενο των τραγουδιών σχολιάζεται στη συνέχεια ακολουθώντας τις τέσσερις κατηγορίες περιεχομένου που ορίστηκαν παραπάνω: α) θρησκευτικά, β) φυσιολατρικά, γ) πατριωτικά και δ) ηθικοπλαστικά.

### α) Θρησκευτικό περιεχόμενο

Σε πολλά άσματα, ακόμα και μη θρησκευτικού περιεχομένου ο ποιητής φροντίζει να μεταδώσει κάποιες θεολογικές απόψεις. Για παράδειγμα το άσμα «Πτηνόν να ήμουν» (Αριθμός 126), ως θεματολογία παραπέμπει σε τραγούδι φυσιολατρικού περιεχομένου, αλλά το βαθύτερο νόημά του είναι θρησκευτικό, γιατί το πτηνό είναι μόνο η αφορμή για να υμνήσει ο στιχουργός το θεό. Παρόμοια και στο άσμα «Το στάδιον της παιδείας» (Αρ. 128), όπου η παιδεία είναι μόνο η αφορμή για να μιλήσει ο ποιητής για τον αγώνα στο δρόμο του Θεού.

### β) Φυσιολατρικό περιεχόμενο

Σε πολλά φυσιολατρικά τραγούδια υπάρχει μία διάθεση εξύμνησης της φύσης, η οποία επισκιάζεται από το θεολογικό και ρομαντικό πνεύμα της εποχής, ότι όλα στον κόσμο αυτό είναι μάταια. Για παράδειγμα τα άνθη του αγρού που «φύσημα θανάτου τα σβήνει στη στιγμή», όλα είναι μάταια στη ζωή, αμάραντος μόνο η ψυχή, κ.λπ. Η κατηγορία «φυσιολατρικά τραγούδια» δεν πρέπει να εννοηθεί με τη σημερινή της διάσταση, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος από το απόλυτα αστικό περιβάλλον επανανακαλύπτει τη φύση, αλλά ως τραγούδια που έχουν περιεχόμενο σχετικό με το άμεσο περιβάλλον των παιδιών, δηλαδή το φυτικό και ζωικό βασίλειο. Βέβαια πολλά τραγούδια αποτελούν ένα ύμνο προς τη φύση και τις ομορφιές της που σαφώς συνδέεται με το ρομαντικό κίνημα του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Επίσης συχνά καταλήγουν να εξυμνούν τη σχέση του ανθρώπου με το θείο, όπου ο Θεός αναφέρεται ως πλάστης, χορός των αγγέλων, κ.ά.

**Το άνθος του αγρού (Άσμα 124)**

[...]

Γελούν τα χρώματά του και λάμπουν δροσερά,  
Πλην φύσημα θανάτου τα σβήνει και περνά (ποίηση Δημ. Βικέλα)<sup>6</sup>

**γ) Πατριωτικό περιεχόμενο**

Στα ποιήματα της συλλογής που εξετάζεται καλλιεργείται ένας ήπιος πατριωτισμός, ο οποίος είναι μοιρασμένος ανάμεσα στο ιδεώδες της πατρίδας, και στην απόδοση τιμής στο Βασιλιά, τη Βασίλισσα, την Ελλάδα, και κάπως απρόσωπα την ελευθερία. Ο πατριωτισμός περιορίζεται σε σχετικά λίγα ποιήματα, περίπου 13% του συνολικού αριθμού. Λίγα μιλούν για την Αθήνα και το ένδοξο παρελθόν της (αρχαιότητα), κανένα τραγούδι δεν αναφέρει το Βυζάντιο, άρα οι συντελεστές συντάσσονται με την νεοκλασική άποψη του Ελληνισμού, και αρκετά διακατέχονται από φιλοβασιλικό πνεύμα. Εντύπωση προκαλεί στον αναγνώστη ότι λείπουν εντελώς άσματα που να αναφέρονται στον επαναστατικό αγώνα του 1821 και σε ήρωες της επανάστασης, κάτι που εμφανίστηκε αργότερα στον 20<sup>ο</sup> αιώνα.

Ακόμα και σε νανουρίσματα, παρατηρούμε μια παρόμοια διάθεση ενδυνάμωσης του πατριωτικού φρονήματος των παιδιών, που εύκολα μπορεί να χαρακτηριστεί μέσο προσηλυτισμού και επιβολής πολιτικών θέσεων. Οι άδοντες του νανουρίσματος εύχονται το μωρό να αγαπήσει τον Ύψιστο «πολύ, πολύ, πολύ» και την πατρίδα του. Για αυτούς τους δύο, όταν γίνει άνδρας, να δώσει ακόμα και τη ζωή του αν χρειαστεί. Αναφέρεται ακόμα ότι σε περίπτωση που χάσει τη ζωή του, η μάνα του θα είναι υπερήφανη γι' αυτό.

**Νανούρισμα (Άσμα 122)**

[...]

5. *Κι αν ίσως άνδρας μου γενή, κι αν ίσως μεγαλώση,  
Για σας τους δυο να δώση, το είμαι, την ψυχήν.*
6. *Και τωτ' εγώ περίφανη για την θανή του γιού μου  
Θα γράψω στον παιδιού μου το μνύμα μοναχή:*
7. *«Διαβάταις, που διαβαίνετε, στην πέτρ' αυτή σταθήτε,  
την κλίνη μη πατήτε μονάκριβου παιδιού,*
8. *»Όπου κοιμάται τον γλυκόν, τον ύπνον τιμημένον  
Δαφροστεφανωμένον, καλού παλληκαριού».*

---

<sup>6</sup> Η ορθογραφία του κειμένου σε όλα τα αποσπάσματα διατηρήθηκε σύμφωνα με το πρωτότυπο.



Τέτοια διάθεση αυτοθυσίας δεν συναντιέται ποτέ σε λαϊκά νανουρίσματα, που παρουσιάζουν την πιο ανθρώπινη πλευρά των γεγονότων. Στη λαϊκή μούσα, η μάνα ποτέ δεν τραγουδά ότι θα είναι υπερήφανη αν το παιδί της πεθάνει για την πατριδα και τον βασιλιά.

#### **δ) Ηθικοπλαστικό περιεχόμενο**

Τα τραγούδια ηθικοπλαστικού (ή ηθοπλαστικού) περιεχομένου με έντονο διδακτισμό ήταν συνηθισμένη πρακτική στα σιχουργήματα της εποχής, ειδικά εκείνα που προορίζονται για διδακτική χρήση. Εντύπωση προκαλεί ότι πολλά τραγούδια στόχευαν στο να δημιουργήσουν εξοικείωση με το θάνατο, κάτι που δεν εμφανίζεται σχεδόν καθόλου σε σύγχρονα παιδικά τραγούδια. Ένα παιδί παίζει στο γιαλό και εκεί που σκαρφαλώνει και πηδά, ενώ θα περίμενε ο αναγνώστης ότι πέφτει και χτυπά, το παιδίον πέφτει και μένει νεκρό στο γιαλό.

#### ***Παιδίον παρήκοον (Άσμα 8)***

*Μια μέρα κεφάλι με λίγο μυαλό  
Υπήγε να παίξη παιδί στον γιαλό.  
Σκαλώνει στο βράχο, πετιέται ψηλά,  
στη θάλασσα ρίχνει λιθάκια πολλά.  
Παιδάκι μου είναι η θέσις κακή,  
Γλιστάς και θα πέσης· μη μείνεις εκεί.  
Και τρέχει σκαλώνει, πηδά το τρελλό  
Και πέφτει και μένει νεκρό στο γιαλό.*

Σε άλλο τραγούδι το παιδί πεθαίνει επειδή δεν παίρνει το φάρμακό του.

#### ***Το απειθές παιδάκι (Άσμα 23)***

*Μητέρα μου είμαι πολύ ασθενής· αχ πώς μου χτυπά η καρδιά.  
Καλά να με κάμη δεν είναι κανείς, να τρέχω με τα' άλλα παιδιά;  
Παιδί μου, μη κάμης φωνή και κακό· καλός ιατρός θα έλθη.  
Αυτός θα σου δώση καλό γιατρικό· ο πόνος ευθύς θα χαθή.  
Η άτυχη μάνα του κάκου μιλεί, και δίνει ευχαίς και φιλιά.  
Δεν θέλει ν' ακούση αυτό συμβουλή· δεν βάζει στο στόμα σταλιά.  
Το πάθος αυξάνει, προβαίνει γοργά. Στενάζει, θρηνεί το μικρόν.  
Και πίνει και πίνει, αλλ' ήτο αργά· και τώρα το θάπτουν νεκρό.*

23. Τὸ ἀπειθὲς παιδίον.  
Ἄρκετὰ ἀργῶς

1. Μη - τέ-ρα μου, εἶμι πο - λὺ ἀ - σθε - νής· ἄλ -  
2. Παι - δὲ μου, μὴ κάμης φω - νή καὶ κα - κό· κα -  
πῶς μου κτυ - πᾶ ἡ καρ - διὰ. Κα - λὰ νὰ μὲ κά - μη δὲν  
λὸς ἰ - α - τρός θὰ ἐλ - θῆ. Αὐ - τὸς θὰ σοῦ δώσῃ κα -  
εἶ - ναι κα - νείς, νὰ τρέ - χω μὲ τ' ἄλλα παι - διὰ ;  
λὸ γιατρί - κό· ὁ πόνος εὐ - θὺς θὰ χα - θῆ.  
3. Ἡ ἄτυχη μάνα τοῦ κακοῦ μιλεῖ, καὶ δίνει εὐχαίς  
καὶ φιλιὰ. [-δὲν θέλει ν' ἀκούσῃ αὐτὸ συμβουλή· δὲν βάζει  
στὸ στόμα σταλιά. :]  
4. Τὸ πάθος αὐξάνει, προβαίνει γοργά. Στεναρίζει, θρη -  
νεῖ τὸ μικρόν. [: Καὶ πίνει, καὶ πίνει, ἀλλ' ἦτον ἀργά· καὶ

Εἰκόνα 3: Ἄσμα Το ἀπειθὲς παιδίον (α' τεύχος)

Το νόημα που μεταφέρεται είναι ὅτι ὅλα είναι φθαρτά στη ζωή μας, τα ἀνθη, η φύση, οἱ ἀνθρώποι. Ανά πάσα στιγμή αὐτὸ υπενθυμίζεται, σα να θέλει να εξοικειώσει και να νουθετήσει τα παιδιά να μὴ πιστεύουν σε ὅ,τι βλέπουν στον κόσμο αὐτὸ, γιατί ὑπάρχει και η μετὰ θάνατον ζωή.

### Το πάντα φθαρτά (Ἄσμα 30)

Ἀνθύλλιον ωραῖον, χθες ἐτι δροσερόν,  
Δεν θάλλεις τώρα πλέον. Ω τέλος λυπηρόν! [...]  
Ἰδοῦ, ο νόμος ποῖος της μοίρας της κοινής.  
Ω ἀνθος, αιωνίως δεν ἔζησε κανείς.

Μέχρι και ξεκάθαρα νουθετεῖ ο ποιητὴς να μὴ κλαῖνε τα παιδιά ὅταν βλέπουν νεκρό.

### Παρηγορία (Ἄσμα 31)

Μην κλαίετε, παιδιά, ὅταν βλέπετε νεκρόν.  
Εἶν' η στέρηση βραχεία· το διάστημα μικρόν.  
Ο Θεός θα μας ενώσῃ ὅλους πάλιν εὐτυχεῖς,  
Κι αιωνίαν θα μας δώσῃ την γαλήνη της ψυχῆς.

Συχνά υπενθυμίζεται ότι όλα στον κόσμο είναι μάταια και ότι ευτυχείς θα ανταμώσουμε όσους μας λείπουν στον άλλο κόσμο, εκεί όπου «κανένας δεν στενάζει δεν πονεί».

### *Εκεί πέρα (Άσμα 121)*

*Εδώ κάτω χωρισμένοι όσοι κλαίουν και ποθούν,  
εκεί πέρα ενωμένοι κι ευτυχείς θα ανταμωθούν.  
Η ψυχή σου ελευθέρα από χόμα πενιχρόν  
Θα πετάξει εκεί πέρα στον αγγέλων το χορόν  
Εκεί πέρα θα απαντήσεις, όσους έφυγαν προτού,  
Κι όσους κάτω παραιτήσης θάλθουν να σ' ευρούν αυτού  
Τας στιγμάς σου περασμένας εν κλανθμώ, εν ηδονή,  
Ξεχασέ τας. Κει κανένας δεν στενάζει δεν πονεί,  
Ξεχασέ τας. κει κανένας δεν στενάζει, δεν πονεί.*

Παρόμοιες τάσεις ως προς το διδακτισμό και την ηθοπλαστική διάθεση συναντιούνται και σε άλλες ποιητικές συλλογές της εποχής, ακόμα και σε πιο μοντέρνα γλωσσικά ποίηση.<sup>7</sup>

### **Μουσικά ζητήματα**

Ανάμεσα στα 300 τραγούδια της συλλογής, υπάρχουν 200 δίφωνα και 100 τρίφωνα άσματα. Φαίνεται παράδοξο για την εποχή, με τους δασκάλους που είχαν ελάχιστες γνώσεις μουσικής να είναι σε θέση να διδάξουν δίφωνα και τρίφωνα άσματα. Αυτό άλλωστε δεν συμβαίνει ούτε και στο σημερινό δημοτικό σχολείο, όπου μονοπωλούν ή σχεδόν μονοπωλούν τα μονόφωνα τραγούδια. Πιθανό να διδάχθηκαν ως δίφωνα ή τρίφωνα στο Αρσάκειο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας, ενώ σε άλλα σχολεία να τραγουδιόταν μόνο η πρώτη φωνή.

Τα κομμάτια κινούνται σε ψηλή περιοχή, που θεωρείται κατάλληλη και σωστή για τις φωνές των παιδιών (McRae, 1991· Philips, 2002· Μελιγκοπούλου, 2009: 60-65). Η ρυθμική και μελωδική τους ανάγνωση, καθώς και οι κλίμακες, όπου γράφθηκαν ή μεταφέρθηκαν, είναι αρκετά απαιτητικές, που μάλλον αποδεικνύει τη σοβαρή προσπάθεια του Αλέξανδρου Κατακουζηνού και των υπόλοιπων συνεργατών για ένα διδακτικό εγχειρίδιο υψηλών μουσικών προδιαγραφών, ανάλογο των μουσικών τους γνώσεων και της καριέρας τους.

---

<sup>7</sup> Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, ό.π., 262-279.

232. Ἄσμα μαθητιῶν. Spohr

1. Εἰς τὸ σά-δι-ον τῶν φω-των κοῦ-φρον  
αἰ-ρουσαι τὰρ-σὸν αἰ σεμναὶ καλλι-δρομοῦ-μεν λαμπρα-  
δοῦ-χοι τῶν Μου-σῶν. Καὶ ἃ - λεί-φο-μεν εἰς  
πλή-ρη δό-ξης δι-α-γω-νι-σμῶν πρὸς τὸ  
σθέ-νος τῶν ἄρ-ρέ-νων τὴν ἀσθένει-  
αν ἡ-μῶν, καὶ ἃ - λεί-φο-μεν εἰς πλή-ρη δό-ξης

231

δι-α-γω-νι-σμῶν, καὶ ἃ - λεί-φο-μεν  
πρὸς τὸ σθέ-νος τῶν ἄρ-  
εἰς πλή-ρη δό-  
ρέ-νων τὴν ἀσθένει-αν ἡ-μῶν  
ξης δι-α-γω-νι-σμῶν δό-ξης  
πρὸς τὸ σθέ-νος τῶν ἄρ-  
δι-α-γω-νι-  
ρέ-νων τὴν ἀσθέ-νει-αν ἡ-  
μῶν.

2. Εἰς τὴν γῆν τὸ πάλαι ταύτην κατεσπάρητον Ὀρ-  
φεις αἱ Μαινάδες, αἱ λυσσῶσαι θυγατέρες τῆς τρυφῆς,  
(ἐπαναλήψις τῆς μαῆς φωνῆς) [Ἰπλὸν ἐκείνου τὴν  
πικρὰ ἀνασῶζουσαι ἡμεῖς :]. (ἐπανάλ. τοῦ χοροῦ)  
[ἔγκολπούμεθα πατρῷας κληρονομίαν τιμῆς :].

Εικόνα 4: Τραγοῦδι Ἄσμα μαθητιῶν (ζ' τεύχος)

### Ιδεολογικά ζητήματα σχετικά με τη χρήση της συλλογῆς

Εκτός από τις μαθήτριες του Αρσακειού για τις οποίες προοριζόνταν η συλλογή, δεν γνωρίζουμε την ακριβή χρήση της στην υπόλοιπη Ελλάδα. Εικάζουμε ότι χρησιμοποιήθηκε ευρέως μια που ήταν ένα από τα λίγα εγχειρίδια μουσικής και ίσως το καλύτερο της εποχῆς του. Μάλιστα το εγχειρίδιο χρησιμοποιήθηκε και σε περιοχές που βρισκόνταν υπό οθωμανική κυριαρχία.

Το αντίγραφο που χρησιμοποιήσαμε ανήκε στο αρχεῖο του Δημητρίου Διον. Διονυσίου (Σέρρες, 1885-1960), παππού της ερευνήτριας. Ο Δημ. Διονυσίου ήταν δικηγόρος και πρώτος δημοσιογράφος των Σερρών. Ο Δημήτριος Διον. Διονυσίου μεταξύ 1906 και 1909 εργάστηκε ως δάσκαλος, στα 1906-07 δίδαξε στην Αστική Σχολή Πραβίου, στα 1907-08 στην Αστική Σχολή του Σοχού (Άδεια Διδασκαλίας στην Αστική Σχολή Σοχού από τη Μητρόπολη Θεσσαλονίκης, 4/9/1907) και στα 1908-09 στο Αρρεναγωγεῖο και Παρθεναγωγεῖο της Ξάνθης (Τζανακάρης, 1991, 238-240). Στο αντίγραφο που βρέθηκε ήταν πολύ προσεκτικά σβησμένα σχεδόν από κάθε ἄσμα ὅπου αναφερόταν οι λέξεις: Βασιλεύς, Βασίλισσα, Διάδοχον, Ἕλλην, Ελλάς, κλπ., καθώς και σκισμένα φύλλα ασμάτων φιλοβασιλικού περιεχομένου, για λόγους που προφανῶς σχετίζονταν με το ὅτι το εγχειρίδιο

χρησιμοποιούνταν εκτός του ελληνικού κράτους και ο διδασκαλικός κόσμος δεν έπρεπε να δημιουργήσει πρόσθετα πολιτικά προβλήματα.

### Επίλογος

Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου που πραγματοποιήθηκε στα *Νέα Άσματα Παιδαγωγικά*, μπορούμε να συμπεράνουμε όλα τα περισσότερα παιδαγωγικά τραγούδια που διδασκόταν στα σχολεία του 19<sup>ου</sup> αιώνα επιλέγονταν κυρίως βάσει του στιχουργικού τους περιεχομένου και του κοινού προσανατολισμού τους με τους στόχους της εκπαίδευσης και τις κυρίαρχες απόψεις της κοινωνίας. Το σχολείο και ιδιαίτερα το μάθημα της μουσικής είχε ηθικοπλαστική διάσταση, παρά ψυχαγωγική ή αισθητική. Τα τραγούδια είχαν στόχο κυρίως να μεταδώσουν πρότυπα και τρόπους συμπεριφοράς, παρά να ψυχαγωγήσουν τα παιδιά. Υπηρετούσαν την καλλιέργεια της θρησκευτικής ηθικής, της φιλοπατρίας, τη δημιουργία εθνικής συνείδησης και την ηθική συμπεριφορά προς τους γονείς, διδασκάλους και μεγαλύτερους. Όλα αυτά φαίνονται να αλλάζουν τον 20<sup>ο</sup> αιώνα κυρίως με το κίνημα του δημοτικισμού που έφερε αλλαγή στη γλώσσα και στην παιδαγωγική σκέψη.

Η παρούσα έρευνα πρότεινε έναν τρόπο ανάλυσης περιεχομένου ενός μουσικού ανθολογίου του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Ο τρόπος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε σίγουρα μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω και να εξετάσει και άλλα θέματα μορφής και περιεχομένου των τραγουδιών, που μπορούν να μεταφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για τα ήθη του σχολείου και της εποχής. Επίσης ο τρόπος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε μπορεί να φανεί χρήσιμος και σε άλλες παρόμοιες εκδόσεις μουσικών ανθολογιών, παλαιότερες ή σύγχρονες. Η ιστορική έρευνα της μουσικής παιδαγωγικής μπορεί να φωτίσει πολλές πλευρές γύρω από τη θέση, τη σημασία και το ρόλο της μουσικής στη σχολική ζωή της κάθε εποχής, αλλά και να αναδείξει την εξέλιξη της διδασκαλίας της μουσικής στην Ελλάδα.

### Βιβλιογραφία

- Beaton, R. (1996). *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία: ποίηση και πεζογραφία, 1821-1992*. Μτφ: Ευ. Ζουργού και Μ. Σπανάκη. Αθήνα: Νεφέλη.
- Cox, G. (2005). Inspecting the teaching of singing in the Teacher Training Colleges of England, Wales and Scotland 1883-1899. *Research Studies in Music Education*, 24, 17-27.
- Dionyssiou, Z. (1995). *Music Education in Greece: A Historical Perspective (1821-1995)*. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή εργασία (MA Dissertation). London: Institute of Education, University of London.

- Frangoudakis, A. (1981). The Impasse of Educational Reform in Greece, *Journal of the Hellenic Diaspora*, Vol. VIII (1-2), 7-18.
- McRae, Sh. (1991). *Directing the Children's Choirs*. New York: Schirmer Books.
- Philips, K.H. (1992). Research on the Teaching of Singing. Στο R. Colwell (Επιμ.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (σσ. 568-576). New York, Schirmer Books.
- Plummeridge, Ch. (2001). Schools. Στο S. Sadie και J. Tyrrell (επιμ.), *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Vol. 22, 614-629. London, Macmillan.
- Rainbow, B. (1989). *Music in Educational Thought and Practice: A Survey from 800 BC*. Aberystwyth, Wales: Boethius Press.
- Ανδρέου, Α. & Τζήκας, Χ. (1998). *Προγράμματα Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δημαράς, Α. (1991). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*. Τόμος Α' (1821-1894). 1η έκδοση: 1973. Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1984). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Ζαμπέλιου, Σ. (1852). *Άσματα δημοτικά της Ελλάδος: Εκδοθέντα μετά μελέτης ιστορικής περί Μεσαιωνικού Ελληνισμού*. Κέρκυρα: Τυπογραφείον Ερμής - Α. Τερζάκη και Θ. Ρωμαίου.
- Καλογερόπουλος, Τ. (1998). Λήμμα: «Ένιγκ (ή Ένιγγ) Ιούλιος», *Το Λεξικό της Ελληνικής Μουσικής*. Τόμος 2, σσ. 199-200.
- Καλογερόπουλος, Τ. (1998). Λήμμα: «Ευτέρπη», *Το Λεξικό της Ελληνικής Μουσικής*. Τομ. 2, σσ. 272-273.
- Καλογερόπουλος, Τ. (1998). Λήμμα: «Κατακουζηνός Αλέξανδρος», *Το Λεξικό της Ελληνικής Μουσικής*. Τόμος 3, σσ. 108-109.
- Καψάλης, Γ. (1926). Λήμμα «Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία». Στο Δρανδάκης, Π. (επιμ.) (1950-1980) *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, Τόμος 23, σσ. 49-50 και 26-27. Α' έκδοση 1926. Αθήνα: Φοίνιξ.
- Κούκκου, Ε. (1975). Η Παιδεία από το 1828-1831. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Τόμος ΙΒ', σσ. 589-593. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Κουρμπανά, Στ. (2007). Η μουσική εκπαίδευση στην Ερμούπολη. Προφορική ανακοίνωση στην Ημερίδα: *Μουσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: από το χθες στο αύριο*. Διοργάνωση: Εργαστήριο Ελληνικής Μουσικής, Τμήμα Μουσικών Σπουδών - Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Αθήνα, 9 Ιουνίου 2007.
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: ΟΕΔΔ.

- Μελετιάδης, Χ.Ν. (1989) *Ιστορία της Εκπαίδευσης Ι*. Σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορία της Εκπαίδευσης Ι». Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μελιγκοπούλου, Μ. (2009). *Η διδασκαλία της σχολικής χορωδίας στα ημερήσια δημόσια Γυμνάσια, τα Ιδιωτικά και τα Μουσικά Σχολεία μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Μοτσενίγος, Σ.Γ. (1958). *Νεοελληνική Μουσική: Συμβολή εις την Ιστορίαν της*. Αθήνα. σ. 310-311.
- Μπαρμπάκη, Μ. (2015). *Όψεις της μουσικής ζωής στα Ελληνικά αστικά κέντρα το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Παπαβασιλείου-Χαραλαμπάκη, Ι. (2002). *Τάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας (1900-1920) - Ποίηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκη, Λ. (1992). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπαρηγόπουλος, Κ. (1853/1874). *Ιστορία του Ελληνικού έθνους* (1η έκδοση: 1853, και 2η πεντάτομη έκδοση 1860-1874). Αθήνα: Τυπογραφίας Σ. Παυλίδου.
- Πολίτης, Α. (2003). *Ρομαντικά Χρόνια: Ιδεολογίες και Νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880*. Σειρά: Θεωρία και Μελέτες Ιστορίας 14. 1η έκδοση: 1993. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού – Μνήμων.
- Σκλάβος, Γ. & Άγρας, Τ. (1926). Λήμμα «Κατακουζηνός Αλέξανδρος». Στο Π. Δρανδάκης (επιμ.) (1950-1980) *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*. Τόμος 14, 1930, σ. 926-927, Αθήνα: Φοίνιξ. Α΄ έκδοση 1926.
- Σταύρου, Γ. (2009). *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας*. Σειρά: Τεκμήρια – Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 30. Αθήνα, Gutenberg.
- Στοά του Βιβλίου: <http://www.stoabibliou.gr/index.htm>, προσπελάστηκε στις 25/5/2007.
- Τζανακάρης, Β. (1991). *Εικονογραφημένη Ιστορία των Σεραφών*. Τόμος Α΄. Σέρρες: Εκδόσεις Περιοδικού Γιατί.
- Φιλεκπαιδευτική Εταιρία και Αρσάκεια - Τοσίτσεια Σχολεία. Ανασύρθηκε στις 25/5/2007 από τον ιστότοπο: <http://www.arsakeio.gr>.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. 1η έκδοση: 1986. Αθήνα: Παπαδήμας.

*Η Ζωή Διονυσίου είναι Επίκουρος Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Παράλληλα με την ακαδημαϊκή διδασκαλία σε προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές, συντονίζει μια σειρά μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων του Ιονίου Πανεπιστημίου στην κοινότητα (προγράμματα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια, διακαλλιτεχνικά μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσεία, πινακοθήκες, βιβλιοθήκες, κλπ.). Τα κυριότερα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική αγωγή στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, τα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, τη διδακτική της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, το συνδυασμό τεχνών στη μουσική εκπαίδευση, κλπ. Είναι συνεπιμελήτρια του επιστημονικού περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά (που εκδίδεται από την Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση). Είναι επιστημονική υπεύθυνη του Προγράμματος Εντέρπη: Ψηφιακό Μουσικό Αποθετήριο για εκπαιδευτική χρήση, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του βραβείου ISME - Gibson Award από την EEME και τη Μουσική Βιβλιοθήκη «Αίλιαν Βουδούρη». Ήταν επιστημονικός συνεργάτης στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «MusiChild - Προσχολική Μουσική Εκπαίδευση στη Μεσόγειο» (Erasmus+, K.A.2, 2014-16).  
E-mail: dionyssiou@gmail.com*

## **Educational and ideological views on a song collection of the 19<sup>th</sup> century: New Pedagogical Songs by Julius Enning (1880-1890)**

*Zoe Dionysiou*

During the 19th century music education in Greece was characterised by a relatively conservative educational ideal, which was associated with the cultivation of Christian ethics and patriotism. One of the school aims was the cultivation of children's morality; of course music had to primarily serve that moral dimension. The current research focuses on a songs' collection that was widely used as textbook in education, the New Pedagogical Songs, I by Julius Enning, lyrics by Alexander Katakouzinis and others, and music by different composers, published by the Educational Society in 10 volumes between 1880 and 1890. Through content analysis of the 300 teaching songs, this research attempts to answer the following questions: what was the 19<sup>th</sup> century school songs like? what educational goals did they fulfill? The collection of the New Pedagogical Songs gives us the chance to approach the content and the philosophy of the music lesson in the Greek primary schools during the late 19<sup>th</sup> century.

**Keywords:** music anthologies, school singing, 19<sup>th</sup> century music teaching, New Pedagogical Songs, Julius Enning, Alexander Katakouzinis



*Zoe Dionyssiou is Assistant Professor of Music Education at the Department of Music Studies, Ionian University. Besides her academic teaching in undergraduate and postgraduate studies, she also coordinates a series of community music educational activities organised by Ionian University (music education programmes for babies and toddlers, interdisciplinary music-based educational programmes in museums, art galleries, libraries, etc). Her main research interests include early childhood music education, children's traditional singing games, teaching of Greek folk music, interdisciplinary music and arts projects, etc. She is co-editor of the scientific journal Musical Pedagogics (published by the Greek Society for Music Education). She is co-ordinator for the Project Euterpi - Digital Music Repository, a project designed upon the receipt of ISME - Gibson award 2012 to both the Greek Society for Music Education and Lilian Voudouri Music Library. She was partner to the programme "MusiChild - Mediterranean Early Childhood Music Education" (Erasmus+, 2014-16).*

E-mail: dionyssiou@gmail.com

## Αυτοσχεδιασμός και δημιουργικότητα στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος πιάνου στο Μουσικό Γυμνάσιο: μια μελέτη περίπτωσης

Ελένη Χαλάτση

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνά τρόπους εισαγωγής του μουσικού αυτοσχεδιασμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας του ατομικού μαθήματος πιάνου με συμμετέχοντες πέντε μαθητές/μαθήτριες ενός Μουσικού Γυμνασίου. Μέσα από την επεξεργασία γνωστού ρεπερτορίου πιάνου, κάθε παιδί κλήθηκε να αυτοσχεδιάσει ένα κομμάτι με αρμονική συνοδεία της εκπαιδευτικού και έπειτα να αναστοχαστεί τη δημιουργική διαδικασία. Η μελέτη διήρκησε περίπου τρεις μήνες. Διερευνήθηκαν: (α) πώς οι μαθητές/μαθήτριες αποφασίζουν και ορίζουν τους κανόνες του μουσικού αυτοσχεδιασμού που θα εκτελέσουν ακολουθώντας την αρμονική συνοδεία της εκπαιδευτικού, (β) σε ποιο βαθμό οι παραπάνω κανόνες τηρήθηκαν τελικά, μέσα από μια διαδικασία διαπροσωπικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αναστοχαστικότητας των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού και (γ) πώς οι μαθητές/μαθήτριες εννοιολογούν την εμπειρία του αυτοσχεδιασμού και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των μαθητών/μαθητριών πριν και μετά τον αυτοσχεδιασμό, τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, τις ηχογραφήσεις των αυτοσχεδιασμών και το ερωτηματολόγιο «ανοιχτού τύπου» των μαθητών/μαθητριών. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων στηρίχθηκε στις τεχνικές της θεμελιωμένης θεωρίας. Συμπερασματικά, η λήψη αποφάσεων των μαθητών/μαθητριών κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού υπαγορευόταν από τον αυθορμητισμό τους, και συσχετίστηκε με το υλικό που προερχόταν από τον πειραματισμό πριν τον αυτοσχεδιασμό (πειραματισμός εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού). Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ενεργητική κριτική ακρόαση των μαθητών/μαθητριών ως βάση για μουσικό διάλογο, τις στιγμές «εμπειρίας ροής», την κοινωνική αλληλεπίδραση (ετερονομία) των μαθητών/μαθητριών με την εκπαιδευτικό κατά τον αυτοσχεδιασμό, την ελεύθερη έκφραση (αυτονομία) και την εμπλοκή τους στη μουσική δημιουργία. Η συνεισφορά του αυτοσχεδιασμού στην καλλιέργεια της μουσικής έκφρασης και ελευθερίας των μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα προσωπικής ανάπτυξης και αναστοχαστικότητας και συμβάλλει στην προώθηση της μουσικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας πιάνου στα Μουσικά Σχολεία

**Λέξεις κλειδιά:** αυτοσχεδιασμός, δημιουργικότητα, αλληλεπίδραση, διδασκαλία του πιάνου, Μουσικό Σχολείο, αναστοχαστικότητα

## Εισαγωγή

### 1.1. Η αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας έρευνας

**Η** εμπειρία μου στα Μουσικά Σχολεία της χώρας, ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός μουσικής για το ατομικό μάθημα πιάνου, αποτέλεσε το έναυσμα για τη διερεύνηση των διδακτικών τρόπων που προάγουν τη δημιουργικότητα και την έκφραση των παιδιών. Η έλλειψη στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικών ερευνών με τον αυτοσχεδιασμό και την ενσωμάτωσή του στην πρακτική της διδακτικής του πιάνου και παράλληλα η επιθυμία μου να βοηθήσω τους μαθητές και τις μαθήτριάς μου να εκφραστούν ελεύθερα μουσικά και πέρα από την ανάγνωση και εκτέλεση κομματιών, δημιούργησαν τα κίνητρα για το σχεδιασμό της παρούσας εκπαιδευτικής έρευνας. Η αναγκαιότητα της υλοποίησης της έρευνας στοχεύει στην ανάδειξη της αξίας του αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία του ατομικού μαθήματος πιάνου στα Μουσικά Σχολεία, τα οποία αποτελούν σύγχρονα εκπαιδευτικά πρότυπα και φορείς πολιτισμού.

### 1.2. Η εκτέλεση του αυτοσχεδιασμού στα ηλεκτροφόρα όργανα στην ιστορία της έντεχνης δυτικής μουσικής

Στην ιστορία της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής, ο αυτοσχεδιασμός διαδραμάτισε σπουδαίο ρόλο στον εμπλουτισμό των γραπτών συνθέσεων. Στην Αναγέννηση και στο Μπαρόκ αποτέλεσε τη βάση για την εξέλιξη της πολυφωνίας, ενθαρρύνοντας τους συνθέτες ηλεκτροφόρων οργάνων της εποχής να περιλαμβάνουν καλλωπισμούς (*embellishments*) και στολίδια (*ornaments*) στα έργα τους (Randel, 2003).

Στην κλασική περίοδο, η πρακτική του αυτοσχεδιασμού συνεχίστηκε και συνέβαλλε σημαντικά στις συνθέσεις για πιάνο με την ονομασία *φαντασία*. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η *Φαντασία σε ντο ελάσσονα K.475* του Mozart, η *Φαντασία D.2e σε ντο ελάσσονα* του Schubert και η *Φαντασία op.77 σε σολ ελάσσονα* του Beethoven. Ο Carl Czerny (1791-1857) στο πρώτο του παιδαγωγικό έργο, *A Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte, Opus 200 (A Systematic Introduction to Improvisation on the Pianoforte, Opus 200*, μεταφρ. Mitchell, 1983), που εξέδωσε το 1836, καλύπτει όλο το μουσικό φάσμα της πρακτικής του αυτοσχεδιασμού όπως ήταν γνωστή στην εποχή του (Mitchell, 1984). Σχεδόν όλοι οι συνθέτες ήταν γνωστοί για τους αυτοσχεδιασμούς τους εντυπωσιάζοντας το κοινό (Mirka, 2005). Λίγο αργότερα τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, με την άνοδο του κύρους και της αναγνώρισης των συνθετών, δόθηκε έμφαση στην ακριβή εκτέλεση του πρωτότυπου μουσικού κειμένου, ως αποτέλεσμα ο αυτοσχεδιασμός να περιοριστεί και να εφαρμόζεται μόνο ως ακαδημαϊκή

εξάσκηση. Πρώτος ο Beethoven ξεκίνησε να αποτυπώνει με μουσική σημειογραφία τις δικές του εκδοχές για τις καντέντσες των κοντσέρτων του, ενώ αργότερα τον ακολούθησαν οι ρομαντικοί συνθέτες Liszt, Grieg, Tchaikovsky και Rachmaninoff (Moore, 1992). Επίσης, η νέα εξελιγμένη μορφή του πιάνου ως πληκτροφόρο όργανο, έδωσε βαρύτητα στην τεχνική της εκτέλεσης και τη συγγραφή μεθόδων διδασκαλίας, παραμερίζοντας την πρακτική του αυτοσχεδιασμού (Bissell, 2007/2008).

### 1.3. Το ιστορικό πλαίσιο της δημιουργικής μουσικής παιδαγωγικής τον 20<sup>ο</sup> αιώνα

Στην επιστήμη της μουσικής παιδαγωγικής, ο όρος δημιουργικότητα άρχισε να χρησιμοποιείται συχνά από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η Αμερικανίδα μουσικοπαιδαγωγός Satis Coleman υπήρξε από τους πρωτοπόρους που εισήγαγαν τον όρο δημιουργικότητα στα έργα της *Creative School Music* (1922) και *Creative Music in the Home* (1927) με πρωτοποριακές ιδέες για τη εποχή της. Ανάμεσα στους στόχους που έθεσε για τη διδασκαλία της μουσικής στα παιδιά είναι η απόλαυση της μουσικής από τα παιδιά για την ίδια τη μουσική, κυρίως ως βιωματική εμπειρία. Επισήμανε ότι η δημιουργικότητα εκφράζεται κυρίως μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και την πρωτότυπη σύνθεση (Coleman, 1922).

Από τα μέσα του 1950, η μουσική παιδαγωγική κοινότητα στην Αμερική και την Ευρώπη έδωσε μεγάλη έμφαση στη δημιουργικότητα των παιδιών, προσφέροντας δραστηριότητες που συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Η μουσική ακρόαση, ο συνδυασμός μουσικής με την κίνηση, η ζωντανή εκτέλεση μουσικής, η δημιουργία πρωτότυπης μουσικής αποτέλεσαν προτάσεις διαφόρων μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως του Emile-Jaques Dalcroze, του Zoltan Kodaly και του Carl Orff.

Γνωστοί μουσικοπαιδαγωγοί του 20<sup>ου</sup> αιώνα των οποίων οι μουσικοπαιδαγωγικές προτάσεις ήταν πρωτοποριακές για την εποχή τους και εστιάζουν στη δημιουργικότητα των παιδιών είναι οι εξής: Murray Schaffer (1965), George Self (1967), Keith Swanwick (1968), Brian Dennis (1969), John Paynter & Peter Aston (1970), John Paynter & Elizabeth Paynter (1974), Gertrud Meyer – Denkmann (1977/1990). Η συμβολή τους στη μουσική παιδαγωγική επηρέασε την εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής σε όλο τον κόσμο, καθώς θεμελίωσε το τρίπτυχο σύνθεση-εκτέλεση-ακρόαση (*composing-performing-listening*) και ανέδειξε τη μουσική ως την καλλιτεχνική ενσάρκωση της παιχνιδιού φύσης του ανθρώπου, την οποία καλείται να διατηρήσει ακόμα και μετά την παιδική του ηλικία (Κανελλόπουλος & Τσαφταζίδης, 2010).

Στη δεκαετία του 1990, ο αυτοσχεδιασμός άρχισε να αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανακαλυπτικής μάθησης των παιδιών στη μουσική εκπαίδευση. Για πρώτη φορά παρουσιάστηκε η επιθυμία των εκπαιδευτικών μουσικής να

ενσωματώσουν τον αυτοσχεδιασμό στη διδασκαλία εντός τυπικού πλαισίου (Oakley, 1997). Από τα μέσα αυτής της δεκαετίας, η σύνθεση συμπεριλήφθηκε στο Α.Π.Σ. Μουσικής στην Αγγλία, στην Αμερική (International American School's Music Program), στη Γαλλία (International Baccalauréat) και σε πολλά άλλα Α.Π.Σ. στον κόσμο, ως αναπόσπαστη δημιουργική δραστηριότητα, καθώς προάγει τη φαντασία και την επινοητικότητα των παιδιών. Εκπαιδευτικές έρευνες, άρθρα και ηχογραφήσεις αποκαλύπτουν τα εντυπωσιακά ευρήματα στις μουσικές συνθέσεις των παιδιών (Paynter, 2000).

Συγκεκριμένα, ο John Paynter πρότεινε το 1991 στην Αγγλία το εκπαιδευτικό μοντέλο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής. Σύμφωνα με αυτό, η μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να διαπνέεται από μια ουσιαστική ενότητα σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, η οποία εκφράζεται μέσα από το τρίπτυχο της δημιουργικότητας: ακρόαση, εκτέλεση και σύνθεση. Ειδικά, στο πεδίο της σύνθεσης, σπουδαία θέση έχει ο αυτοσχεδιασμός, καθώς τα παιδιά εξερευνούν, επιλέγουν, αποφασίζουν και συνδυάζουν τους ήχους μεταξύ τους, επινοούν πώς θα παίξουν και πώς θα καταγράψουν τις μουσικές τους ιδέες (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Το αγγλικό μοντέλο που πρότεινε ο Paynter για τη διδασκαλία της μουσικής επηρέασε αργότερα τη διαμόρφωση και του ελληνικού Α.Π.Σ.

Η θέση του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση απασχόλησε ιδιαίτερα, εκτός από τον τομέα της μουσικοπαιδαγωγικής και τον τομέα της φιλοσοφίας της μουσικής. Ο David Elliott (1995, σελ. 39) παρουσιάζει την προξιακή φιλοσοφία του για τη μουσική εκπαίδευση, αναφερόμενος για τη μουσική διαδικασία/δραστηριότητα ως πράξη (*musical doing*) σε πέντε μορφές μουσικών δραστηριοτήτων (*musicking*) («το να κάνεις μουσική»), μεταξύ αυτών και ο αυτοσχεδιασμός (Silverman, Davis & Elliott, 2014).

Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (2010, 2013), οι προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το ζήτημα της παιδαγωγικής λειτουργίας του αυτοσχεδιασμού, μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες: (α) ο αυτοσχεδιασμός ως εργαλείο για τη διδασκαλία, εμπέδωση, κατανόηση των θεωρητικών στοιχείων της μουσικής καθώς και για την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, (β) ως μέσο πειραματισμού και αναζήτησης μουσικών ιδεών, με στόχο τη σύνθεση, (γ) ως βαθμιαία εισαγωγή σε πρακτικές αυτοσχεδιασμού που αποτελούν συστατικά στοιχεία συγκεκριμένων μουσικών παραδόσεων και (δ) ως «άσκηση ελευθερίας», χωρίς να κυριαρχούν συγκεκριμένοι κανόνες και προσχεδιασμένη εξέλιξη του μουσικού προϊόντος.

#### **1.4. Η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα πιάνου στα Μουσικά Σχολεία**

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα στοχεύει στην ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς της χώρας και τη σύνδεσή της με τη νέα γενιά. Τα Μουσικά Σχολεία παρέχουν στους μαθητές τους τις ίδιες δυνατότητες με τα υπόλοιπα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, προσφέροντας παράλληλα, δωρεάν ένα ευρύ φάσμα μουσικών μαθημάτων. Στα 27 χρόνια λειτουργίας τους τα Μουσικά Σχολεία έχουν καταφέρει να έχουν σημαντική παρουσία στα πολιτιστικά δρώμενα της πόλης όπου βρίσκονται.

Σκοπός της ίδρυσης και λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων (Γυμνασίων και Λυκείων) ως σχολεία «γενικής αισθητικής καλλιέργειας με άξονα τη Μουσική» (Υπουργική Απόφαση υπ'αριθμ. Γ2/3345/02.09.1988, ΦΕΚ 296/τ.Α', αρθ. 16 Ν.1824/1988 «Ίδρυση και Λειτουργία Μουσικών Σχολείων») είναι «να δώσει στους νέους τις δυνατότητες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, τις κλίσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, τη δημιουργικότητα και το ταλέντο τους». Σήμερα λειτουργούν 44 Μουσικά Σχολεία σε όλη τη χώρα, τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του ταλέντου των μαθητών/μαθητριών μέσω της αισθητικής παιδείας και της συγκρότησης μουσικών συνόλων, στην ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και τη σύνδεσή της με τη νέα γενιά.

Το πιάνο κατέχει κεντρική θέση στο πλαίσιο της διδασκαλίας μουσικών οργάνων στα Μουσικά Σχολεία. Ως πολυφωνικό όργανο, το πιάνο μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της ευρύτερης μουσικής εκπαίδευσης σε μια σειρά δραστηριοτήτων (συνοδεία συνόλων, καλλιέργεια ακουστικών δεξιοτήτων, σύνθεση) και να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες απόκτησης και βελτίωσης των μουσικών δεξιοτήτων τους. Όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών στα Μουσικά Σχολεία (Υ. Α. 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β'): «Το πιάνο είναι μία από τις 42 ειδικεύσεις που καθορίζονται για τα Μουσικά Σχολεία. Βάση του ισχύοντος ωρολογίου προγράμματος η διδασκαλία του πιάνου έχει δύο εκφάνσεις: α) το υποχρεωτικό πιάνο και β) το πιάνο ως ατομικό όργανο επιλογής. Και στις δύο εκφάνσεις της η διδασκαλία είναι ατομική». Το Α.Π.Σ. περιλαμβάνει έξι μαθησιακά επίπεδα με ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους και εντάσσει τον αυτοσχεδιασμό στους κεντρικούς άξονες δραστηριοτήτων. Για πρώτη φορά για τα ελληνικά δεδομένα η πρακτική του αυτοσχεδιασμού εισάγεται στη διδασκαλία του πιάνου με θεσμοθετημένο πλαίσιο, αποτελώντας ουσιαστικά μία καινοτομία στο χώρο της διδακτικής των ατομικών μουσικών οργάνων. Συγκεκριμένα, «[...] ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργική δραστηριότητα της σύνθεσης στο μάθημα του πιάνου αποτελούν αναντικατάστατα εργαλεία μιας διδασκαλίας που προσφέρει μια ολιστική, βιωματική μουσική μάθηση. Το εύρος των μαθησιακών επιλογών του αυτοσχεδιασμού δίνει τη δυνατότητα στο/στη

μαθητή/μαθήτρια να ενεργοποιεί τη φαντασία του/της, να εξελίξει τις ιδέες του/της, να κατανοεί τα βασικά μουσικά στοιχεία, να εξασκεί την ενεργητική κριτική ακρόαση και να αναπτύσσει τεχνικές επίλυσης μουσικών προβλημάτων. Κατά τη δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ή η μαθήτρια επικοινωνούν μουσικά, αλληλεπιδρούν και συνδιαλέγονται με μια συνεχή ανατροφοδότηση. Οι μαθητές/μαθήτριες που χρησιμοποιούν αυτοσχεδιαστικά τις μουσικές έννοιες που μόλις έχουν μάθει, έχει αποδειχθεί ότι τις αντιλαμβάνονται καλύτερα και τις αναγνωρίζουν συστηματικότερα μέσα στο ρεπερτόριο που μαθαίνουν» (Υ. Α. 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β’).

Μερικοί τύποι διδασκαλίας του αυτοσχεδιασμού που προτείνει το νέο Α.Π.Σ. για το μάθημα πιάνου είναι ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός, ως μορφή μουσικής έκφρασης χωρίς κάποια προκαθορισμένη ιδέα ή δομημένο πλαίσιο αλλά με οδηγό τη διάδραση, ο αυτοσχεδιασμός με συνοδεία του εκπαιδευτικού σε ένα μερικά προκαθορισμένο πλαίσιο (π.χ. δραστηριότητες τύπου ερώτησης/απάντησης, ρυθμικό/αρμονικό οσινάτο του εκπαιδευτικού και αυτοσχεδιαστική μελωδία του μαθητή ή της μαθήτριας). Ακόμη, μπορεί να γίνουν δραστηριότητες μελωδικού, ρυθμικού και στιλιστικού αυτοσχεδιασμού (π.χ. παραλλαγή γνωστών ή δοσμένων μελωδιών και ρυθμικών μοτίβων, παραλλαγές κομματιών στις δυναμικές, την άρθρωση, το τέμπο και τις διαφορετικές περιοχές του πιάνου, διασκευές ως προς το μουσικό στυλ προερχόμενες από όλο το φάσμα του ρεπερτορίου του πιάνου, μελοποίηση στίχων κ.ά.). Όπως προτείνει το νέο Α.Π.Σ. για το μάθημα πιάνου «σε ένα αρχικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει στο/στη μαθητή/μαθήτρια μερικούς περιορισμούς (π.χ. αυτοσχεδιασμός μόνο σε πέντε νότες ή στα μαύρα πλήκτρα ή σε νότες της τονικότητας της συνοδείας), έτσι ώστε να εξασφαλίζεται το μουσικό αποτέλεσμα και να αυξάνεται η αυτοπεποίθηση του/της μαθητή/μαθήτριας και έπειτα, σταδιακά, να έρχεται αυθόρμητα η ελευθερία επιλογών από το/τη μαθητή/μαθήτρια».

## **2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

### **2.1. Τα οφέλη του αυτοσχεδιασμού**

Ο αυτοσχεδιασμός ως μορφή δημιουργικής διαδικασίας συνδέεται με την ίδια τη στιγμή της μουσικής πράξης και νοείται ως η «αυθόρμητη ή συνειδητά κατευθυνόμενη μουσική δημιουργία στο τραγούδι ή σε μουσικό όργανο, η οποία δεν καταγράφεται με σημειογραφία ή άλλο τρόπο και στην οποία ο δημιουργός δεν επιστρέφει για να κάνει διορθώσεις» (Παπαπαναγιώτου, 2002, σελ. 189). Η αξία του αυτοσχεδιασμού στη ζωή ενός ανθρώπου συνοψίζεται μέσα σε τρεις φράσεις της Campbell, η οποία επισημαίνει ότι «κάποιος μπορεί να μάθει να

αυτοσχεδιάζει μουσική, να αυτοσχεδιάσει για να μάθει μουσική, να αυτοσχεδιάσει μουσική για να μάθει» (Solis & Nettle, 2009, σελ.12).

Ο αυτοσχεδιασμός στο πιάνο είναι μια δραστηριότητα που ενεργοποιεί πολλές λειτουργίες του εγκεφάλου. Κατά τη συνθετική διαδικασία ενεργοποιούνται τρία είδη σκέψης του μαθητή: η αναλυτική σκέψη, η κριτική σκέψη και η δημιουργική σκέψη (Κουτσουπίδου, 2005). Για παράδειγμα, ένας τρόπος αυτοσχεδιασμού στο πιάνο μπορεί να είναι το παίξιμο ενός σταθερού ρυθμού με συγχορδίες στο αριστερό χέρι με τη δημιουργία μελωδιών στο δεξί χέρι· τα παραπάνω συμβαίνουν με ταυτόχρονη λήψη αποφάσεων για την επόμενη κίνηση καθώς κυλάει ο χρόνος (Sowash, 2007/2008). Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να έχει σημαντική επιρροή στη δημιουργική σκέψη των παιδιών, καθώς καλλιεργεί μερικά από τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας: τη λήψη αποφάσεων, το «ανοιχτό μυαλό», την ικανότητα φαντασίας τη διορατικότητα και την έκφραση των συναισθημάτων (Κουτσουπίδου, 2010; Hickey & Webster, 2001; Veloso & Carvalho, 2012).

Η Kerzt-Welzel (2004) συμπληρώνει, λέγοντας ότι ο αυτοσχεδιασμός στο πιάνο αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών. Τα περισσότερα παιδιά που αυτοσχεδιάζουν ξεκινούν με ένα γνωστό μελωδικό θέμα ή αρμονική διαδοχή και το αναπτύσσουν μέσα από μια δημιουργική διαδικασία.

Επίσης, με την πρακτική του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές εξελίσσουν τη δεξιοτεχνία τους στο όργανο (Bissell, 2007/2008), ενώ η Blaker (2003) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «ο αυτοσχεδιασμός είναι ένας υπέροχος τρόπος να γνωρίσεις καλύτερα τα δάχτυλά σου» (σελ. 37). Επίσης, οι μαθητές των ατομικών οργάνων που αυτοσχεδιάζουν κατανοούν καλύτερα τη θεωρία και τη μορφολογική δομή της μουσικής, καθώς αποκτούν βιωματική προσέγγιση των μουσικών εννοιών (π.χ. μοτίβο, ρυθμός, ένταση, ύψος, μέτρο) (Azzara, 1999).

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Hickey, «ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο παραδοσιακό μάθημα διδασκαλίας οργάνου, για να απελευθερώσει τους μαθητές από την εξάρτηση από την παρτιτούρα και να ενδυναμώσει την εμπιστοσύνη στα αυτιά τους». (1997, σελ.19). Τα παιδιά που αυτοσχεδιάζουν, αναπτύσσουν σημαντικά τις ακουστικές τους ικανότητες, αφού δραστηριοποιούνται εξολοκλήρου μέσω της ακοής (Agrell, 2008).

Ακόμη, ανάμεσα στα οφέλη που προσφέρει ο αυτοσχεδιασμός στα παιδιά είναι η μείωση του άγχους της ζωντανής παράστασης στη σκηνή. Η French (2005) σημειώνει ότι τα παιδιά που μαθαίνουν να αυτοσχεδιάζουν, καταφέρνουν να ξεπερνούν το άγχος της σκηνικής παρουσίας. Καθώς παίζουν μουσική της δικής τους φαντασίας, ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους και απομακρύνουν το βάρος της άψογης «ζωντανής» εμφάνισης.



## 2.2. Διδακτικές πρακτικές του αυτοσχεδιασμού

Διαφορες εκπαιδευτικές έρευνες της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας διερευνούν τη σημασία του αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία μουσικών οργάνων, καθώς και τη συμπεριφορά των παιδιών που συμμετέχουν. Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας της Pike (2014) τονίζουν την αξία του αυτοσχεδιασμού για τα παιδιά, καθώς παρατηρήθηκε πρόοδος των γνωστικών τους δεξιοτήτων, ευχέρεια στην ανάγνωση και καλύτερη κατανόηση της εναρμόνισης. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αύξησαν τη συνεργατικότητα και την κοινωνικότητά τους, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, ενώ απέκτησαν ευχέρεια στην επίλυση προβλημάτων κατά τη μελέτη τους στο πιάνο.

Επίσης, στο εκπαιδευτικό project που εφάρμοσε η Green (2014) σε παιδιά και εφήβους, προτείνει δραστηριότητες που προάγουν τον αυτοσχεδιασμό στο πλαίσιο ατομικών μαθημάτων οργάνου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά διασκέδασαν πολύ τα συγκεκριμένα μαθήματα πιάνου, ανέπτυξαν την κριτική μουσική ακρόασή τους, ενδυνάμωσαν την αυτοπεποίθησή τους, καθώς επίσης βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στο όργανο.

Η Rabinof (1981) συμπληρώνει σε αντίστοιχη έρευνα, ότι τα παιδιά που μαθαίνουν να αυτοσχεδιάζουν από μικρή ηλικία στο πιάνο αποκτούν πολλαπλά οφέλη: συνδυάζουν ταυτόχρονα διάφορες δημιουργικές διεργασίες: την εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων, την εκτέλεση και τη σύνθεση, την εμπειρία τους και τη φαντασία τους. Η Rabinof (1981) προτείνει ότι ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να διδαχθεί εξελικτικά. Μάλιστα, σε ένα μέτριο επίπεδο το παιδί μπορεί να «δανειστεί» μουσικά μοτίβα από το κλασικό ρεπερτόριο του πιάνου, να τα επεξεργαστεί ρυθμικά, μελωδικά (με μίμηση, ακολουθία, αντίθεση, αναστροφή, μεγέθυνση/σμίκρυνση, αλλαγή της αρμονίας, του στυλ, της δομής του αρχικού κομματιού) και να συνθέσει το δικό του μουσικό έργο.

Σε ακόμη μία έρευνα με μαθητές πιάνου, όπως επισημαίνει ο Sowash (2007/2008), η γραπτή μουσική μπορεί να αποτελέσει τη βάση για να ξεκινήσουν να αυτοσχεδιάζουν, καθώς έχουν ανάγκη από ένα οριοθετημένο πλαίσιο, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να ξεκινήσουν επιλέγοντας μια φράση από ένα γνωστό γραπτό μουσικό κείμενο και να επιχειρήσουν να την παραλλάξουν με διάφορους τρόπους, ενώ ο εκπαιδευτικός θα τους συνοδεύει με μια αρμονική διαδοχή συγχορδιών, κρατώντας σταθερό ρυθμό. Επίσης, οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να αλλάξουν τις αξίες των νοτών, το ρυθμό ή την κατεύθυνση της κίνησης της μελωδίας, είτε όλους τους παραπάνω τρόπους όπως επιθυμούν.

Ο συλλογικός αυτοσχεδιασμός απαιτεί την ύπαρξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, την ενεργητική ακρόαση και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεταξύ τους (Dobbins, 1980). Οι Wirtanen & Littleton (2004) στη

έρευνά τους με μαθητές ατομικών μαθημάτων κλασικού πιάνου εντόπισαν στοιχεία έντονης κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη δημιουργική συνεργασία τους σε δραστηριότητες σύνθεσης με αυτοσχεδιασμό. Εκπαιδευτικός και μαθητής έπαιζαν μαζί, μοιράζονταν μουσικές ιδέες και έπειτα συζητούσαν και αξιολογούσαν την εμφάνισή τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τρόπους εισαγωγής του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα πιάνου. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους μαθητές/μαθήτριες ηλικίας 13-15 χρονών αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν τα δικά τους μουσικά έργα με αφορμή ένα γνωστό τους γραπτό μουσικό κείμενο στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος πιάνου ως όργανο επιλογής σε ένα Μουσικό Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε: (α) πώς οι μαθητές/μαθήτριες αποφασίζουν και ορίζουν τους κανόνες του μουσικού αυτοσχεδιασμού που θα εκτελέσουν σε συνοδεία της εκπαιδευτικού, (β) σε ποιο βαθμό οι παραπάνω κανόνες τηρήθηκαν τελικά, μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αναστοχαστικότητας των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού και (γ) πώς οι μαθητές/μαθήτριες εννοιολογούν την εμπειρία του αυτοσχεδιασμού και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **3. Μεθοδολογία**

#### **3.1. Σχεδιασμός της έρευνας**

Μελετήθηκαν πέντε μαθητές/μαθήτριες του Μουσικού Γυμνασίου στο οποίο υπηρετούσε η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια (έπειτα από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας) με ατομικό όργανο επιλογής το πιάνο, σε πραγματικές καταστάσεις μουσικής δημιουργίας, αυτοσχεδιασμού και αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, σε διάρκεια περίπου τριών μηνών. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης που ενσωματώνει στοιχεία εθνογραφίας, καθώς η ερευνήτρια συμμετείχε στις δραστηριότητες του αυτοσχεδιασμού. Η ζωντανή περιγραφή των καταστάσεων που διερευνώνται παρουσιάζεται από την οπτική των συμμετεχόντων, επιδιώκοντας να συλλάβει τη διαφορετικότητα, τη μοναδικότητα και το στιγμιαίο χαρακτήρα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την εμπειρία των παιδιών που αυτοσχεδιάζουν, ως περιπτώσεις μελέτης μοναδικών προσώπων σε πραγματικές καταστάσεις ζωής.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια καλεί το/τη μαθητή/μαθήτρια να επεξεργαστεί ένα μουσικό μοτίβο από ένα έργο για πιάνο (τόσο από το ρεπερτόριο της κλασικής μουσικής, όσο και από γνωστά σύγχρονα κομμάτια ή τραγούδια της αρεσκείας του μαθητή/της μαθήτριας) που έχει μάθει να παίζει (τόσο από τεχνικής και ερμηνευτικής πλευράς) και να δημιουργήσει ένα δικό του/της

καινούριο κομμάτι στο πιάνο. Το γνωστό γραπτό μουσικό κείμενο, δηλαδή, μετασχηματίζεται σε πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία καινούριων μουσικών έργων. Οι μαθητές/μαθήτριες πειραματίστηκαν με τα μοτίβα/μουσικές φράσεις του δοσμένου (γραπτού) κομματιού και αυτοσχεδίασαν στο πιάνο ένα δικό τους μουσικό κομμάτι (από τη μεσαία- ψηλή περιοχή του πιάνου) με τη συνοδεία της εκπαιδευτικού (αρμονικές διαδοχές στη χαμηλή περιοχή του πιάνου). Σε ένα πλαίσιο συνεχούς αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό, δοκιμάζονταν με παραδείγματα στο πιάνο διάφοροι τρόποι επεξεργασίας, εκτέλεσης και ερμηνείας του αρχικού κομματιού (με παραλλαγές, μιμήσεις, αντιθέσεις στο στυλ και τα θεωρητικά στοιχεία, εισαγωγή νέων μουσικών ιδεών).

Στους μαθητές αρχάριου επιπέδου δόθηκαν τα εξής μουσικά κομμάτια:

- *Πρωινό Ανοιξιάτικο Τραγούδι* (βιβλίο *Méthode Rose*, εκδ. Φ.Νάκας 1989),
- *Το Τραγούδι της Βρετάνης* (βιβλίο *Méthode Rose*, εκδ. Φ.Νάκας 1989),
- E. Davidsson: *Chinese Dragon Festival* (βιβλίο *The Red Carousel: 18 easy piano duets*, εκδ. Spartan Press 2014),
- E. Davidsson: *Diver's Ragtime* (βιβλίο *The Red Carousel: 18 easy piano duets*, εκδ. Spartan Press 2014),
- *Βαλς Αμελί, Comptine d'un autre ete* (Y. Tiersen, ανακτήθηκε από [www.piano-play-it.com/amelie-soundtrack.html](http://www.piano-play-it.com/amelie-soundtrack.html))

Στους μαθητές μεσαίου επιπέδου δόθηκαν τα εξής:

- M.Clementi: *Sonatina op.36 No.1, Spiritoso* (βιβλίο *Sonatinas for Piano, Album I*, εκδ. Φ.Νάκας),
- J.B. Duvernoy: *Σπουδή No.4 op.176* (εκδ. Φ.Νάκας),
- J. Burgmüller: *Arabesque No.2 op.100 (25 Etudes faciles et progressives*, εκδ. Schott & Co.),
- J. Brahms: *Cradle Song* (βιβλίο *Everybody's Favorite Series no.3, Piano Pieces for Children*, M. Eckstein edit., Amsco Publishing 1951),
- Μ. Χατζιδάκις: *Χάρτινο το Φεγγαράκι και η Κοντέσσα Εστερχάζυ* (βιβλίο *24 Τραγούδια του Μάνου Χατζιδάκι για νέους πιανίστες 1*, μεταγραφή Τ.Φαραζή, εκδ. Fagotobooks).

Στους μαθητές προχωρημένου επιπέδου δόθηκαν τα εξής:

- F. Mendelssohn: *Βενετσιάνικη Γόνδολα op.30 No.6* (βιβλίο *Lieder ohne Worte*, εκδ. Breitkopf & Härtel )
- L.v. Beethoven: *Rondo- Allegro* από τη *Sonatina in F major Ahn.5* (εκδ. Peters),
- F. Chopin: *Funeral March*, (βιβλίο *Everybody's Favorite Series no.3, Piano Pieces for Children*, M. Eckstein edit., εκδ. Amsco Publishing 1951),
- M. Nyman: *The heart asks pleasure first/ The Promise* (εκδ. Chester Music 1998).

Η διαδικασία της επεξεργασίας των μοτίβων και οι αυτοσχεδιασμοί, ηχογραφήθηκαν μετά από γραπτή άδεια των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/μαθητριών. Έπειτα, ακολουθούσε αναστοχαστική συζήτηση της εκπαιδευτικού με το μαθητή/τη μαθήτρια, κατά την οποία διερωτήθηκαν οι τρόποι επεξεργασίας, οι αποφάσεις που είχε να πάρει κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού, οι μουσικές ιδέες που συγκράτησε στην μνήμη του/της, η συνολική εκτίμηση της προσπάθειάς του/της, τυχόν αλλαγές που προέκυψαν στην εκτέλεση του αυτοσχεδιασμού κ.ά.

### 3.2. Το πλαίσιο διεξαγωγής και τα πρόσωπα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στο Μουσικό Γυμνάσιο που υπηρετούσε η αναπληρώτρια εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και διήρκησε χρονικά περίπου τρεις μήνες με γραπτή άδεια των γονέων/κηδεμόνων τους. Τα πρόσωπα που συμμετείχαν ήταν η Ζοζεφίνα (Α΄ τάξη Γυμνασίου, αρχαρίου επιπέδου στο πιάνο), η Μαρία (Α΄ Γυμνασίου, μεσαίου επιπέδου στο πιάνο), η Δήμητρα (Α΄ Γυμνασίου, προχωρημένου επιπέδου στο πιάνο, η Ελένη (Β΄ Γυμνασίου, προχωρημένου επιπέδου στο πιάνο), και ο Αλέξανδρος (Γ΄ Γυμνασίου, αρχαρίου επιπέδου στο πιάνο). Όλοι τους προέρχονταν από παρόμοιο (μεσαίο) κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και είχαν αναπτύξει καλές σχέσεις με την εκπαιδευτικό από την αρχή των μαθημάτων της σχολικής χρονιάς, γεγονός που αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα δημιουργίας φιλικού κλίματος στην τάξη, ελευθερίας έκφρασης και αυθορμητισμού. Πρόκειται για μια *σκοπίμη δειγματοληψία (purposive sampling)*, κατά την οποία επιλέγονται συμμετέχοντες που πληρούν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συνάδουν με το χαρακτήρα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Οι συγκεκριμένοι μαθητές επιλέχθηκαν με το κριτήριο ότι είχαν επιλέξει το πιάνο ως ατομικό όργανο επιλογής, γεγονός που σημαίνει ότι παρακολουθούσαν το μάθημα πιάνου τρεις ώρες την εβδομάδα (μία ώρα ως υποχρεωτικό όργανο ευρωπαϊκής μουσικής και άλλες δύο ώρες ως ατομικό όργανο επιλογής).

### 3.3. Οι τρόποι συλλογής των δεδομένων

Οι τρόποι και τα αντίστοιχα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων είναι τα ακόλουθα:

- η συμμετοχική παρατήρηση στην οποία εμπλέκεται η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια (*participant as observer*)
- οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά πριν και μετά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού
- οι ηχογραφήσεις των μαθημάτων πιάνου και των μουσικών αυτοσχεδιασμών των μαθητών/μαθητριών

- σημειώσεις πεδίου/ ημερολόγιο καταγραφής της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας (*field notes*)
- «ανοιχτού τύπου» ερωτηματολόγιο των μαθητών που δόθηκε μετά τη λήξη της έρευνας

#### 4. Ανάλυση

##### 4.1.1. Μαρία

Αρχικά, η Μαρία, μαθήτρια Α΄ τάξης Γυμνασίου, ήταν προσηλωμένη στις συγχορδίες και στην αρμονία που έπρεπε να ταιριάζει στη μελωδία που αυτοσχεδίαζε κάθε φορά, ενώ συχνά κοιτούσε τη δοσμένη παρτιτούρα προσπαθώντας να δανειστεί μουσικό υλικό. Με την πάροδο των αυτοσχεδιασμών, κατάφερε με εξελικτική πρόοδο να εκφραστεί και να αφηθεί ελεύθερη μουσικά. Χαρακτηριστικά επισημαίνει στη συνέντευξη μετά τον αυτοσχεδιασμό για το «*Χάρτινο το φεγγαράκι*», «*ήταν ο μόνος αυτοσχεδιασμός που αφήθηκα ελεύθερη!*», «*Ο αυτοσχεδιασμός είναι κάτι πολύ ωραίο, πολύ δημιουργικό, δείχνεις τα συναισθήματά σου εκείνη τη στιγμή!... Είναι ένα ταξίδι!*»

##### 4.1.2. Ζοζεφίνα

Χαρακτηριστικό στοιχείο σε όλους τους αυτοσχεδιασμούς της Ζοζεφίνας, μαθήτριας Α΄ τάξης Γυμνασίου, ήταν οι στιγμές «*εμπειρίας ροής*». Η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού της προσέφερε θετικά συναισθήματα, υψηλή συγκέντρωση, απορρόφηση και πλήρη εμπύθιση στη δημιουργική δραστηριότητα, δηλώνοντας «*ήμουν πολύ αφοσιωμένη..., με είχε παρασύρει το κομμάτι*». Επίσης, η μαθήτρια έδειχνε ότι είχε απώλεια της αίσθησης του χρόνου («*μου φαίνεται παράξενο ότι διήρρησε δέκα λεπτά, δεν κατάλαβα ότι κράτησε τόσο!*»).

##### 4.1.3. Ελένη

Η Ελένη, μαθήτρια Β΄ τάξης Γυμνασίου, είχε ντροπαλή παρουσία και χρειαζόταν μεγάλη εμπύχωση από την εκπαιδευτικό για να εκφράσει τις ιδέες της, της. Στην τελική συνέντευξή της, τονίζει ότι, παρόλο που τα μαθήματα αυτοσχεδιασμού ήταν για εκείνη μια σχετικά δύσκολη εμπειρία, τελικά της χρησίμευσαν στον ψυχολογικό τομέα: «*Ο αυτοσχεδιασμός με βοήθησε, πιστεύω, σε ένα πράγμα: να προχωρώ παρακάτω, άμα κάνω λάθη στο κομμάτι, να το συνεχίζω χωρίς να φαίνεται καθόλου*».

#### 4.1.4. Δήμητρα

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η Δήμητρα, μαθήτρια Α΄ τάξης Γυμνασίου, πίστευε ότι η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού θα ήταν κάτι το δύσκολο, καθώς δεν είχε ασχοληθεί ξανά στο παρελθόν. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«στην αρχή, η ιδέα του αυτοσχεδιασμού μου φαινόταν κάτι τρομερό, γιατί δεν είχα ξανακάνει ποτέ..., νόμιζα ότι μπορεί να είναι κάτι δύσκολο... Τελικά, εντάξει, δεν πιστεύω ότι είναι κάτι δύσκολο, βγήκε όπως ήθελα, αυθόρμητα!»*, φανερώνοντας την ικανοποιημένη προσπάθειά της. Επίσης, βασική πηγή έμπνευσης κατά τη δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού για τη Δήμητρα ήταν ο αυθορμητισμός εκείνης της στιγμής, δηλώνοντας *«...εκείνη την ώρα θα το βρω, θα μου έρθουν οι νότες!»*, και *«...αποφασίζα εκείνη την ώρα που έπαιζα, οι μελωδίες έρχονταν από μόνες τους, δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω!»*).

#### 4.1.5. Αλέξανδρος

Στην περίπτωση του Αλέξανδρου, μαθητή Γ΄ τάξης Γυμνασίου, ο αυτοσχεδιασμός βρήκε την απόλυτη εφαρμογή του. Ένα παιδί με δυσλεξία, το οποίο αρχικά δίσταζε και δυσκολευόταν να εκφραστεί λεκτικά, κατάφερε μέσω του δημιουργικού πλαισίου του αυτοσχεδιασμού να επικοινωνήσει τις ιδέες του, να αποδώσει τα συναισθήματα του με τη μουσική, να εμπεδώσει καλύτερα τις θεωρητικές γνώσεις, να τονώσει γενικά την αυτοπεποίθησή του και να μεγαλοουργήσει. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει: *«...είναι σαν να έχεις ελεύθερη γνώμη, το ίδιο είναι στον αυτοσχεδιασμό!»*

## 4.2. Ανοιχτή κωδικοποίηση

Η μεθοδολογική ανάλυση που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στις αναλυτικές τεχνικές της θεμελιωμένης θεωρίας, δηλαδή σε ένα σετ επαγωγικών στρατηγικών. Ένας ερευνητής μπορεί να ξεκινάει με τη μελέτη ατομικών περιπτώσεων, περιστατικών ή εμπειριών και προοδευτικά να αναπτύσσει πιο αφηρημένες εννοιολογικές κατηγορίες, κατασκευάζοντας μια θεωρία, προκειμένου να εξηγήσει και να κατανοήσει τα δεδομένα του και να απαντήσει στο ερώτημα της έρευνας (Charmaz, 1995).

Η τεχνική της θεμελιωμένης θεωρίας ήταν μια συνεχής ανατροφοδοτούμενη, κυκλική διαδικασία, καθώς υπήρχε διαλεκτική σχέση θεωρίας και δεδομένων. Στο πρώτο στάδιο της κωδικοποίησης επιλέχθηκαν τα δεδομένα και δόθηκαν κωδικό ανάλογα με τα νοήματά τους (ανοιχτή κωδικοποίηση). Στη συνέχεια, έγινε η απόδοση ίδιων κατηγοριών σε διαφορετικά τμήματα των δεδομένων και συγκρίθηκαν μεταξύ τους (αξονική κωδικοποίηση). Έπειτα, αναδύθηκαν οι

ευρύτερες κατηγορίες, το σύνολο των οποίων συνιστά το θεωρητικό σχήμα που αναδύθηκε (Ιωσηφίδης, 2008).

Κατά τη διαδικασία της ανοιχτής κωδικοποίησης, το ποιοτικό υλικό, δηλαδή οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές πριν και μετά τον αυτοσχεδιασμό στο πιάνο, κωδικοποιήθηκε αρχικά με βάση λέξεις ή φράσεις-κλειδιά των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίες στη συνέχεια μετασχηματίστηκαν σε βασικούς θεματικούς κωδικούς (Ιωσηφίδης, 2008).

Σε ένα επόμενο βήμα, δόθηκε στους κώδικες ένα χαρακτηριστικό προσδιοριστικό στοιχείο με τη μορφή ετικετών για διευκόλυνση της ανάλυσης, της ταξινόμησης και της ερμηνείας των δεδομένων της έρευνας. Για παράδειγμα, στον Πίνακα 1 χρησιμοποιήθηκε η ετικέτα Φ<sub>z</sub>1, στην οποία το γράμμα Φ συμβολίζει τη λέξη «Φράση-λέξη κλειδί», οι αριθμοί 1,2,3... συμβολίζουν τον αύξοντα αριθμό των φράσεων όπως εμφανίζονται στις συνεντεύξεις της Ζοζεφίνας και το κεφαλαίο γράμμα συμβολίζει το αρχικό γράμμα του ονόματός της.

ΕΤΙΚΕΤΑ	ΛΕΞΕΙΣ - ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	ΚΩΔΙΚΑΣ
Φ <sub>z</sub> 1	<i>«έπαιξα αρχικά τις ιδέες που είχαμε συζητήσει πριν μαζί και ταυτόχρονα σκεφτόμουν τι άλλο μπορεί να ταιριάζει παρακάτω, δοκιμάζοντας κι άλλες παραδιπλανές νότες»</i> <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Χρήση προηγούμενου υλικού Πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού (experimentation in performance) Συσχέτιση πειραματισμών εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>z</sub> 2	<i>«βρήκα την αγαπημένη μου μελωδία και τα άλλα μοτίβα που θα έχουν συνδεδετικό ρόλο»</i> <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Πειραματισμός εκτός πλαισίου και λήψη αποφάσεων πριν τον αυτοσχεδιασμό
Φ <sub>z</sub> 3	<i>«επειδή στην αρχή ήμουν λίγο διστακτική, έπαιξα τις νότες του (δοσμένου) κομματιού, αλλά μετά που πήγα να το κάνω δικό μου, έπαιξα μια λάθος νότα και βρήκα ένα νέο συνδυασμό!»</i> <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Πειραματισμός εντός πλαισίου Το λάθος ως στοιχείο διάνοιξης δυνατοτήτων  Δημιουργικότητα
Φ <sub>z</sub> 4	<i>«Πιστεύω ότι με ακούγατε κατά τη διάρκεια του κομματιού, γιατί ταιριάζανε αυτά που παίζαμε και επειδή παίζατε αυτά που έπαιξα εγώ»</i> <b>2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Ενεργητική μουσική ακρόαση Αναγνώριση της αξίας της διάδρασης

Φ <sub>z</sub> 5	«έπαιξα κατά λάθος το μι και μου άρεσε και είπα, γιατί να μη δοκιμάσω και τις υπόλοιπες νότες!...» <b>3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Πειραματισμός εντός πλαισίου Το λάθος ως στοιχείο διάνοιξης δυνατοτήτων
Φ <sub>z</sub> 6	«...ο αυτοσχεδιασμός είχε αρχή, μέση και τέλος. Στο μεσαίο μέρος μου βγήκε η κορυφή...» <b>3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Ο αυτοσχεδιασμός ως κάτι οργανωμένο με τρόπο που να επιτρέπει αυθορμητισμό
Φ <sub>z</sub> 7	«Προσπάθησα να βγει κάτι ολοκληρωμένο, έπαιξα την αγαπημένη μελωδία στην αρχή..., μετά την ανέπτυξα, σε κάποιο σημείο έγινε η κορυφή του κομματιού, το δυνάμωσα και στο τέλος το κατέβασα...» <b>3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Ο αυτοσχεδιασμός ως κάτι οργανωμένο με τρόπο που να επιτρέπει αυθορμητισμό
Φ <sub>z</sub> 8	«μου φαίνεται παράξενο ότι διήρκησε δέκα λεπτά, δεν κατάλαβα ότι κράτησε τόσο πολύ...» <b>5ος αυτοσχεδιασμός</b>	Εμπειρία ροής Απώλεια της αίσθησης του χρόνου
Φ <sub>z</sub> 9	«σας κοιτούσα να δω τι παίζετε, πώς πάει ο ρυθμός, για να κάνω κάτι ανάλογο...» <b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Προτίμηση στον ετεροκαθορισμό/ μη αυτόνομη λήψη αποφάσεων
Φ <sub>z</sub> 10	«όταν αυτοσχεδιάζω, δε σκέφτομαι, εκείνη την ώρα το ακούω λες και είμαι ακροατής σε κοινό!» <b>τελική συνέντευξη</b>	Εμπειρία ροής Ο αυτοσχεδιαστής ως «παρατηρητής» του αυθορμητισμού του

**Πίνακας 1.** Απόδοση κωδικών και ετικετών στις λέξεις-φράσεις κλειδιά της Ζοζεφίνας.

Στο επόμενο στάδιο αναλύθηκαν οι κώδικες και αφού αξιολογήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Αυτή η διαδικασία ομαδοποίησης των κωδικών οδήγησε στη δημιουργία κατηγοριών χαμηλού επιπέδου. Οι τρεις πρώτες κατηγορίες χαμηλού επιπέδου που προέκυψαν από τη συνέντευξη της Ζοζεφίνας φαίνονται στον Πίνακα 2. Για παράδειγμα, από τις ετικέτες Φ<sub>z</sub>1 και Φ<sub>z</sub>2 προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Πειραματισμός εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού» με ετικέτα X<sub>z</sub>1.



ΕΤΙΚΕΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΕΝΝΟΙΕΣ	Α/Α Χ.Ε.Κ.
Φ <sub>2</sub> 1, Φ <sub>2</sub> 2	Πειραματισμός εκτός πλαισίου αυτοσχεδιασμού (επεξεργασία πριν τον αυτοσχεδιασμό)	Χ <sub>2</sub> 1
Φ <sub>2</sub> 1, Φ <sub>2</sub> 6, Φ <sub>2</sub> 7	Ο αυτοσχεδιασμός ως κάτι οργανωμένο που επιτρέπει αυθορμητισμό	Χ <sub>2</sub> 2
Φ <sub>2</sub> 1, Φ <sub>2</sub> 3, Φ <sub>2</sub> 5	Πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού Το λάθος ως στοιχείο διάνοιξης δυνατοτήτων	Χ <sub>2</sub> 3
Φ <sub>2</sub> 4, Φ <sub>2</sub> 9	Προτίμηση στον ετεροκαθορισμό – μη αυτόνομη λήψη αποφάσεων - αναγνώριση της ανάγκης για διάδραση	Χ <sub>2</sub> 4

**Πίνακας 2.** Απόδοση ετικετών στις χαμηλού επιπέδου κατηγορίες-έννοιες που αναδύθηκαν στην περίπτωση της Ζοζεφίνας.

Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση κάθε χαμηλού επιπέδου κατηγορίας με όλες τις άλλες χαμηλού επιπέδου κατηγορίες, και βρέθηκαν ομοιότητες μεταξύ τους. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στη δημιουργία των ευρύτερων κατηγοριών. Στους πίνακες 3, 4, και 5 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι ευρύτερες κατηγορίες που αναδύθηκαν σχετικά με το κάθε ερευνητικό ερώτημα:

Μαθητές	Μαρία	Ζοζεφίνα	Ελένη	Δήμητρα	Αλέξανδρος
<b>Ευρύτερες κατηγορίες</b>					
Πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού		•	•	•	
Αναγνώριση του αυθορμητισμού κατά τον αυτοσχεδιασμό	•	•	•	•	•
Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για την επίτευξη μουσικού διαλόγου		•	•	•	•
Αυτονομία/ετερονομία κατά τη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό	•	•		•	
Αναστοχασμός εν δράσει				•	•
Λήψη αποφάσεων/χρήση υλικού με βάση τον εκτός πλαισίου πειραματισμό	•	•	•	•	

**Πίνακας 3.** Ευρύτερες κατηγορίες σχετικά με το (α) ερευνητικό ερώτημα: πώς αποφασίζουν και ορίζουν τους κανόνες του μουσικού αυτοσχεδιασμού που πρόκειται να εκτελέσουν σε συνοδεία της εκπαιδευτικού.

Μαθητές	Μαρία	Ζοζεφίνα	Ελένη	Δήμητρα	Αλέξανδρος
<b>Ευρύτερες κατηγορίες</b>					
Αίσθηση ανασφάλειας/ δυσκολία εύρεσης τρόπου εκκίνησης	•		•		
Συσχέτιση πειραματισμού εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού			•	•	•
Εμπειρία ροής/απώλεια αίσθησης του χρόνου κατά τον αυτοσχεδιασμό	•	•			•
Αναφορά στο στοιχείο του «λάθους»		•		•	
Οπτική επαφή με την παρτιτούρα του «κομματιού- έναυσμα» κατά τον αυτοσχεδιασμό	•	•	•	•	
Ανάδυση κριτηρίων ορθότητας ως οδηγός για διάδραση κατά τον αυτοσχεδιασμό		•	•	•	
Το κομμάτι «έναυσμα» ως εμπόδιο για πειραματισμό/ κυριαρχία του μουσικού προτύπου				•	
Εκκίνηση πειραματισμού με βάση την ακουστική προτίμηση στο διαφορετικό ηχόχρωμα					•

**Πίνακας 4.** Ευρύτερες κατηγορίες σχετικά με το (β) ερευνητικό ερώτημα: πόσο τηρήθηκαν οι κανόνες του αυτοσχεδιασμού που ανέφεραν οι μαθητές.

Μαθητές	Μαρία	Ζοζεφίνα	Ελένη	Δήμητρα	Αλέξανδρος
<b>Ευρύτερες κατηγορίες</b>					
Ελεύθερη έκφραση του εαυτού μέσω του αυτοσχεδιασμού		•			•
Ο αυτοσχεδιασμός ως μια ευχάριστη δραστηριότητα	•	•	•	•	•
Αναγνώριση της ωφέλειας του αυτοσχεδιασμού	•	•	•	•	•
Τόνωση της αυτοπεποίθησης			•		•
Ο αυτοσχεδιασμός ως αυτονομία					•

**Πίνακας 5.** Ευρύτερες κατηγορίες σχετικά με το (γ) ερευνητικό ερώτημα: πώς εννοιολογούν οι μαθητές την εμπειρία του αυτοσχεδιασμού και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία.

## 5. Συμπεράσματα

Σχετικά με το ερώτημα (α) πώς οι μαθητές/μαθήτριες αποφασίζουν και ορίζουν τους κανόνες του μουσικού αυτοσχεδιασμού που θα εκτελέσουν σε συνοδεία της εκπαιδευτικού, συμπεραίνονται τα εξής (όπως παρουσιάστηκαν συνοπτικά στον Πίνακα 3): οι αποφάσεις που έπαιρναν οι μαθητές/μαθήτριες κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού ήταν στην πλειοψηφία τους αυθόρμητες (*Αναγνώριση του αυθορμητισμού κατά τον αυτοσχεδιασμό*) και πραγματοποιούνταν τη στιγμή του αυτοσχεδιασμού (*Πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού*). Επίσης, υπαγορεύονταν από την προσωπική αισθητική κρίση των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή σύμφωνα με την προσωπική τους ακουστική προτίμηση των συνηχήσεων εκείνη τη στιγμή (*Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για την επίτευξη μουσικού διαλόγου*). Κατά την έναρξη των αυτοσχεδιασμών, τα παιδιά έδειξαν να χρησιμοποιούν το υλικό που είχαν συζητήσει προηγουμένως στην επεξεργασία του δοσμένου κομματιού (*Λήψη αποφάσεων/χρήση υλικού με βάση τον εκτός πλαισίου πειραματισμό*). Στην πορεία, όμως, της μουσικής δημιουργίας, η έμπνευσή τους εξελισσόταν, η ελευθερία κινήσεων και ο αυθορμητισμός τους ολοένα και αυξανόταν, η αλληλεπίδραση με τη συνοδεία της εκπαιδευτικού φαινόταν πιο έντονη (*Αυτονομία/ετερονομία κατά τη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό*), με αποτέλεσμα οι μαθητές να επιχειρούν δικές τους, νέες μουσικές ιδέες, τις οποίες δεν είχαν περιγράψει κατά τη συζήτηση πριν τον αυτοσχεδιασμό (*πειραματισμός εκτός πλαισίου*). Επίσης, δύο μαθητές αποκάλυψαν ότι αναστοχάζονταν μουσικά επί της διαδικασίας του

αυτοσχεδιασμού εκείνη τη στιγμή που εξελισσόταν, γεγονός που αποκαλύπτει την αναστοχαστική περιγραφή της διαδικασίας του πειραματισμού εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού (*Αναστοχασμός εν δράσει*).

Σχετικά με το ερώτημα (β) σε ποιο βαθμό οι παραπάνω κανόνες τηρήθηκαν τελικά, μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού (όπως παρουσιάστηκαν συνοπτικά στον Πίνακα 4), συμπεραίνονται τα εξής: οι μαθητές/μαθήτριες προέβαλλαν την ανάγκη ύπαρξης κριτηρίων ορθότητας, τα οποία χρησιμοποιούσαν ως οδηγό για τη μουσική διάδρασή τους με την εκπαιδευτικό (*Ανάδυση κριτηρίων ορθότητας ως οδηγός για διάδραση κατά τον αυτοσχεδιασμό*). Για παράδειγμα, υποστήριζαν την προσχεδιασμένη δομή του κομματιού που αυτοσχεδίασαν στηριζόμενοι στη λογική των αντιθέσεων του ρυθμού και της δυναμικής. Οι μαθητές/μαθήτριες ξεκινούσαν τις περισσότερες φορές με έναν σχετικά αργό (*andante*) και ήρεμο (*piano*) ρυθμό, τον οποίο διαδεχόταν ένα γρήγορο (*allegro*), δυναμικό (*forte*) μέρος· στο τέλος, επανέφεραν ένα ήρεμο μέρος που θύμιζε το αρχικό, ελαττώνοντας σταδιακά την ένταση του ήχου (*diminuendo*).

Ακόμη, τρία κορίτσια αναφέρθηκαν μετά τους αυτοσχεδιασμούς τους σε «λάθη» που έγιναν εκείνη την ώρα (*Αναφορά στο στοιχείο του «λάθους»*), εστιάζοντας κυρίως στο σωστό ακουστικό ταίριασμα της μελωδίας που έπαιζαν με την αρμονία της συνοδείας της εκπαιδευτικού. Ανέκυψε, επομένως, η πεποίθηση των μαθητριών ότι η καινούρια, νέα νότα που μπορεί να παιχθεί κατά τον αυτοσχεδιασμό, θεωρείται «λανθασμένη» (σε σχέση πάντα με το γραπτό μουσικό κείμενο του συγκεκριμένου συνθέτη), αλλά μπορεί να ακούγεται εξίσου ωραία στο δικό τους κομμάτι που συνθέτουν εκείνη τη στιγμή.

Επίσης, τα τέσσερα κορίτσια παρουσίασαν την ανάγκη να βλέπουν το αρχικό (δοσμένο) κομμάτι, καθώς αυτοσχεδίαζαν, προκειμένου να εμπνέονται από αυτό, να το παραλλάσσουν και να βρίσκουν νέες ιδέες. Η οπτική επαφή με την παρτιτούρα του κομματιού «ένανυσμα» κατά τον αυτοσχεδιασμό αποδείχθηκε μεθοδολογική πρακτική έναρξης, καθώς στην αρχή των αυτοσχεδιασμών τα παιδιά διακατέχονταν από συναισθήματα ανασφάλειας και υπήρχαν στιγμές δυσκολίας εύρεσης τρόπου εκκίνησης του πειραματισμού. Ακόμη, οι μαθητές/μαθήτριες φάνηκε να συσχετίζουν το μουσικό υλικό που δημιουργούσαν πριν τη δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού, δηλαδή κατά την επεξεργασία του αρχικού μοτίβου (πειραματισμός εκτός πλαισίου), με τα μουσικά στοιχεία που παρουσίαζαν την ώρα του αυτοσχεδιασμού (πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού).

Ένα ακόμη συμπέρασμα είναι ότι η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού προσέφερε στους μαθητές/μαθήτριες «εμπειρίες ροής», παρουσιάζοντας υψηλή συγκέντρωση και πλήρη αφοσίωση εκείνα τα λεπτά που δημιουργούσαν με ταυτόχρονη απώλεια της αίσθησης του χρόνου.

Μία μαθήτρια παρουσίασε δυσκολία προσαρμογής στην ιδέα του πειραματισμού, δηλαδή να παραλλάσσουμε τις φράσεις των δοσμένων κομματιών. Κύριος λόγος αυτής της αντίδρασης ήταν, όπως υποστήριξε, η ακουστική προτίμηση στο πρωτότυπο κομμάτι (*Το κομμάτι «ένανσμα» ως εμπόδιο για πειραματισμό/κυριαρχία του μουσικού προτύπου*). Επίσης, ένας μαθητής αποκάλυψε ότι η έμπνευσή του και οι αποφάσεις του κατά τον αυτοσχεδιασμό προέρχονταν από την επιθυμία του για εξερεύνηση του διαφορετικού ηχοχρώματος του πιάνου, παίζοντας με δεξί πεντάλ στην ψηλή περιοχή (*Εκκίνηση πειραματισμού με βάση την ακουστική προτίμηση στο διαφορετικό ηχοχρώμα*).

Σχετικά με το ερώτημα (γ) πώς οι μαθητές/μαθήτριες εννοιολογούν την εμπειρία του αυτοσχεδιασμού και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία (όπως παρουσιάστηκαν συνοπτικά στον Πίνακα 5), όλοι οι μαθητές/μαθήτριες αναγνώρισαν την αξία του πειραματισμού και την ωφέλεια του αυτοσχεδιασμού, τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Οι μαθητές/μαθήτριες βίωσαν τον αυτοσχεδιασμό σαν μια ευχάριστη δραστηριότητα, σαν παιχνίδι, σαν μέσο ελευθερίας και έκφρασης του εαυτού τους. Χαρακτηριστικά, ένας μαθητής παρομοίωσε τον αυτοσχεδιασμό με το δικαίωμα της ελεύθερης γνώμης (*Ο αυτοσχεδιασμός ως αυτονομία*). Οι γνώσεις που αποκόμισαν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τους βοήθησε σημαντικά να κατανοήσουν καλύτερα ζητήματα σχετικά με τη θεωρία της μουσικής (αναγνώριση συγχορδιών, κλιμάκων και διαστημάτων, εναλλαγές δυναμικής, ρυθμικών και μελωδικών μοτίβων, κατανόηση μορφολογικών στοιχείων) αλλά και την τεχνική και ερμηνεία στο πιάνο (άρθρωση, μουσικότητα, μουσικό στυλ/ύφος). Σπουδαιότερα, βεβαίως, οι μαθητές/μαθήτριες απέκτησαν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και τόνωσαν την αυτοπεποίθησή τους, αποκάλυπτοντας νέες δημιουργικές πλευρές του εαυτού τους που δεν γνώριζαν ότι έχουν.

## 6. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης προσπάθησε να περιγράψει και να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αναστοχάζονται επάνω στις δημιουργικές δραστηριότητες μαθητών στο ατομικό μάθημα πιάνου, αναδεικνύοντας τη σημαντική παιδαγωγική αξία του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά ευρήματα αποκαλύπτουν τη σπουδαία συμβολή του αυτοσχεδιασμού στην ελεύθερη έκφραση, με ποικίλες μουσικές ιδέες και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών. Σε όλες τις περιπτώσεις των μαθητών/μαθητριών ίσχυσε ότι η ενθάρρυνση από πλευράς της εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της δημιουργικότητας του/της μαθητή/μαθήτριας. Η επικοινωνία που υπήρχε μεταξύ μαθητή/μαθήτριας και εκπαιδευτικού από την αρχή της υλοποίησης της έρευνας, η κατανόηση, η συνεχής

εμπύχωση και επιβράβευση του μαθητή/μαθήτριας από την εκπαιδευτικό έθεσαν τις βάσεις για τη δημιουργία ενός κατάλληλου, οικείου μαθησιακού περιβάλλοντος του Μουσικού Σχολείου που προάγει τη δημιουργικότητα και αναπτύσσει τις ικανότητες του/της μαθητή/μαθήτριας. Ο μουσικός διάλογος μαθητή/μαθήτριας και εκπαιδευτικού, καθισμένοι σε ένα πιάνο έχοντας ίσους ρόλους, η αλληλεπίδραση που υπήρχε μεταξύ τους κατά τη δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού και η ανταλλαγή μουσικών ιδεών έδωσαν την ευκαιρία σε κάθε μαθητή/μαθήτρια να εκφράσει τον εαυτό του/της και να δημιουργήσει πρωτότυπες συνθέσεις. Ένα ατομικό μάθημα πιάνου, διαφορετικό από τα παραδοσιακά κατεστημένα, που περιλαμβάνει δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και εναρμονίζεται με τις σύγχρονες διδακτικές αντιλήψεις, προσφέρει στο/στη μαθητή/μαθήτρια ανεκτίμητης αξίας δυνατότητες προσωπικής ανέλιξης και μόρφωσης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, μπορούμε να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα: ο οργανωμένος αυτοσχεδιασμός που διεξάγεται βάσει σχεδίου, δημιουργεί την επαφή του/της μαθητή/μαθήτριας με τη μουσική, προκαλεί τον αυθορμητισμό του/της και παρέχει τη δυνατότητα έκφρασης στο ταλέντο και τη φαντασία του/της.

Η ενισχυμένη πίστη στον εαυτό του, την οποία προσφέρει ο αυτοσχεδιασμός, είναι σπουδαία για την ανάπτυξη του παιδιού. Ιδιαίτερα στα παιδιά με δυσλεξία, η εκμάθηση μουσικών οργάνων αναπτρώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση του Αλέξανδρου, ο αυτοσχεδιασμός τον βοήθησε να ανιχνεύσει τις δημιουργικές δυνάμεις του, να ανταποκρίνεται μουσικά στο διάλογο με την εκπαιδευτικό και να επινοεί πρωτότυπες μουσικές φράσεις, ενισχύοντας την ακουστικές ικανότητες, την αυθόρμητη έκφραση και την αυτοπεποίθησή του.

Σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Ένας σημαντικός παράγοντας που ίσως να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ο υποκειμενικός ρόλος της ερευνήτριας. Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Για την ανάλυση, όμως, δεν εφαρμόστηκε κάποιο εξειδικευμένο λογισμικό, η χρήση του οποίου ίσως βοηθούσε σε μια πιο έγκυρη και αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων. Η διαδικασία της ανάλυσης έγινε με την εμπειρία της ερευνήτριας, έπειτα από τη συνεχή ανάγνωση των δεδομένων, την κωδικοποίησή τους, την ανάδυση των κατηγοριών και την ερμηνεία τους. Βεβαίως, σε όλη τη διαδικασία της ανάλυσης υπήρχε διαρκής αναστοχασμός της ερευνήτριας για το αν τα αναδυόμενα νοήματα αντικατόπτριζαν πλήρως τα δεδομένα, παρόλα αυτά, η ερευνήτρια είναι πιθανό να επηρέασε την ερμηνεία των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τις προκαταλήψεις, τις προσδοκίες, την προσωπική της ιδεολογία και συναισθηματική φόρτιση, καθώς συμμετείχε ενεργά στην όλη ερευνητική

διαδικασία. Υπάρχει, επομένως, το ενδεχόμενο να έχει επιβάλλει τις δικές της προκατασκευασμένες αντιλήψεις στα αποτελέσματα της έρευνας, ιδιαίτερα αν οι συμμετέχοντες ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνον (Φραγκιαδάκη, 2010). Επίσης, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, αφού παρουσιάζουν μεμονωμένες καταστάσεις μοναδικών ατόμων και είναι σε κάποιο βαθμό επιρρεπή στην προσωπική, υποκειμενική ερμηνεία της ερευνήτριας (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Σε συνέχεια της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν να μελετηθούν ζητήματα που αφορούν τους ίδιους τους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών. Με μουσική σημειογραφία και αναλύσεις των συγκεκριμένων ακουστικών αυτοσχεδιαστικών παραδειγμάτων, θα μπορούσαν να συσχετιστούν και βρεθούν περαιτέρω δεδομένα σε ένα πιο εξειδικευμένο μουσικολογικό επίπεδο.

Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση του αυτοσχεδιασμού με την αυτοπεποίθηση των μαθητών/μαθητριών στα μαθήματα πιάνου ή/και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, από γνωστικής και ψυχολογικής πλευράς. Στην ειδική αγωγή έχουν γίνει μερικές διερευνητικές προσπάθειες για τα επικοινωνιακά οφέλη του αυτοσχεδιασμού στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, θα μπορούσε να μελετηθεί η συμπεριφορά των παιδιών με δυσλεξία σε μαθήματα αυτοσχεδιασμού στο πιάνο, στο οποίο θέμα η βιβλιογραφία είναι περιορισμένη.

Ακόμη μία πρόταση για μελλοντική διερεύνηση αφορά τις απόψεις εκπαιδευτικών πιάνου για τον αυτοσχεδιασμό, θα μπορούσε να διεξαχθεί σε όλα τα Μουσικά Σχολεία μια έρευνα για τη χρήση και την αξιοποίηση των δημιουργικών δραστηριοτήτων στο ατομικό μάθημα πιάνου. Τα αποτελέσματα μιας μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικής έρευνας θα παρουσίαζαν την προσέγγιση του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργικότητας στα ελληνικά δεδομένα της μουσικής παιδαγωγικής του πιάνου.

Σύμφωνα με τους Wright & Kanellopoulos (2010), ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να θεωρηθεί άτυπη μορφή διαδικασίας μουσικής εκπαίδευσης των νέων εκπαιδευτικών, καθώς προσφέρει μουσικές εμπειρίες που συνδυάζουν κριτικά τη θεωρία με την πράξη σε ένα υποδειγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων. Η επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με θέματα που περιλαμβάνουν τον αυτοσχεδιασμό στη μουσική διδασκαλία και πράξη αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Εξάλλου, ένα πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης διέπεται από αληθινές μαθητοκεντρικές αντιλήψεις, προσφέρει ευκαιρίες για υψηλού επιπέδου γνώση, με απαραίτητη προϋπόθεση την κατάρτιση και προθυμία του εκπαιδευτικού (Kaschub & Smith, 2009).

Η δημιουργικότητα δεν είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί, τουλάχιστον με την παραδοσιακή έννοια του όρου «διδασκαλία». Για να καλλιεργηθεί πρέπει εμείς οι εκπαιδευτικοί να μπορούμε να δημιουργούμε το κατάλληλο πλαίσιο ώστε τα

παιδιά να εντρυφούν σε δημιουργικές διαδικασίες, αναπτύσσοντας επομένως τις δημιουργικές τους ικανότητες μέσα από την εντρύφηση σε δημιουργικές πρακτικές. Για να επιτευχθεί αυτό, βασική προϋπόθεση αποτελεί η προώθηση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών για μάθηση, που πηγάζουν από τη συναισθηματική ευχαρίστηση που λαμβάνουν από τη μουσική δραστηριότητα (Randles, 2015, σελ.342). Η μουσική διδασκαλία των οργάνων θα πρέπει να κινείται με δημιουργική πορεία και να αντικαταστήσει την αναπαραγωγική, μιμητική κατεύθυνση. Για να αλλάξει αυτό, πρέπει η άτυπη μουσική διδασκαλία, όπως η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού να αποτελεί σταθερό μέρος της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης. Είναι σπουδαίο να αλληλοσυμπληρώνονται οι τεχνικές διδασκαλίας και οι γνώσεις με τη φαντασία-ελευθερία στην εκπαίδευση (Randles, 2015), καθώς προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για εξερεύνηση, λήψη αποφάσεων, εποικοδομητική κριτική, αξιολόγηση και αναστοχασμό, δεξιότητες που ολοκληρώνουν την προσωπικότητά τους (Allsup, 2013).

**Σημείωση:** Η παρούσα έρευνα έλαβε την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και διεξήχθη το 2014 στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διατριβής της υπογράφουσας ερευνήτριας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η ερευνήτρια δεν έλαβε χρηματοδότηση από κανέναν φορέα για την υλοποίηση της έρευνας. Για την έκδοση των αποτελεσμάτων της έρευνας, λήφθηκαν όλα τα αναγκαία νόμιμα μέτρα για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα, την προστασία, την εντιμότητα, την αξιοπρέπεια, και εχεμύθεια των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.

## Βιβλιογραφία

- Agrell, J. (2008). *Improvisational Games for Classical Musicians*. Chicago: GIA Publications.
- Allsup, R. E. (2013). The compositional turn in music education: from closed forms to open texts. Στο M. Kaschub και J. Smith (Επιμ.), *Composing Our Future: Preparing Music Educators to Teach Composition* (σσ. 57-70). New York: Oxford University Press.
- Azzara, C.D. (1999). An Aural Approach to Improvisation. *Music Educators Journal*, 86 (3), 21-25. doi:10.2307/3399555.
- Bissell, P.M. (2007/2008). Improvising Attitudes. *American Music Teacher*, 57 (3), 18-21.
- Blaker, F. (2003). Opening Measures: Improvising. *American Recorder*, 44(3), 37-38.



- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. Στο J. A. Smith, R. Harr & L. van Langenhove (Επιμ.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετάφρ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., κ.ά.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Colema, S. N. (1922). *Creative Music for Children*. New York: G. P. Puttnam.
- Dobbins, B. (1980). Improvisation: An Essential Element of Musical Proficiency. *Music Educators Journal*, 66 (5), 36-41. doi:10.2307/3395774.
- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- French, L. (2005). Improvisation: An integral step in piano pedagogy. Music Honors Theses, Paper 1. Ανακτήθηκε στις 27/06/2015 από [http://digitalcommons.trinity.edu/music\\_honors?utm\\_source=digitalcommons.trinity.edu%2Fmusic\\_honors%2F1&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](http://digitalcommons.trinity.edu/music_honors?utm_source=digitalcommons.trinity.edu%2Fmusic_honors%2F1&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- Green, L. (2014). *Άκουσε και παίξε! Πώς να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητές τους στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση* (Μεταφρ. – επιμ.: Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Αθήνα: Fagotto books.
- Hickey, M. (1997). Teaching ensembles to compose and improvise. *Music Educators Journal*, 83, 17-21. doi:10.2307/3399019.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88 (1), 19-23. doi:10.2307/3399772.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.
- Κανελλόπουλος, Π. Α. (2010). Μουσικός Αυτοσχεδιασμός και Μουσική Εκπαίδευση: Σχέσεις και (εν)τάσεις. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 239-264). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.)
- Κανελλόπουλος, Π. Α. & Τσαφταρίδης, Ν. (2010). *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – Η Εκπαίδευση στην Τέχνη*: Εισαγωγή. Στο Π.Α. Κανελλόπουλος και Ν.Τσαφταρίδης (Επιμ.) *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – Η Εκπαίδευση στην Τέχνη: Εξερευνήσεις του Δημιουργικού Ρόλου της Τέχνης στην Εκπαίδευση* (σσ. 11-17 ) Αθήνα: Νήσος
- Κανελλόπουλος, Π.Α. (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 5-43.
- Kaschub, M. & Smith, J. (2009). *Minds on music: Composition for creative and critical thinking*. Plymouth, NH: MENC

- Kertz-Welzel, A. (2004). Piano improvisation develops musicianship. *Orff-Echo*, 38 (1), 11–14.
- Κουτσοπίδου, Θ. (2005). Η Επίδραση του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Δημιουργική Σκέψη των Παιδιών: Μια Πειραματική Μελέτη. Στα Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Ε., «Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη», Λαμία: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κουτσοπίδου, Θ. (2010). Μουσική, Δημιουργικότητα και Μάθηση. Στο Ξανθ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ.215-237). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.)
- Mitchell, A.L. (1984). Translator's Forward, σελ. 268-269. Στο Mitchell, A.L. (Επιμ.) *A Systematic Introduction to the Pedagogy of Carl Czerny*. New York: Longman
- Mirka, D. (2005). The Cadence of Mozart's Cadenzas. *The Journal of Musicology*, 22 (2), 292-325. doi: 10.1525/jm.2005.22.2.292.
- Moore, R. (1992). The decline of improvisation in western art music: An interpretation of change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 23(1), 61-84.
- Oakley, G. (1997). *The devil's music: A history of the blues*. Second Revised Edition. Cambridge: DaCapo Press.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2002). Η σύνθεση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: έρευνα, θεωρίες ανάπτυξης και διδακτικές μέθοδοι. Μουσική Εκπαίδευση (Ειδική Έκδοση). Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., 11 (3), 187-196.
- Paynter, J. (2000). Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 17 (1), 5-31.
- Pike, P.D. (2014). An Exploration of the Effect of Cognitive and Collaborative Strategies on Keyboard Skills of Music Education Students. *Journal of Music Teacher Education*, 23 (2), 79-91. doi: 10.1177/1057083713487214.
- Rabinof, S. (1981). Improvisation. Στο Agay, D. (Ed.), *Teaching Piano. A Comprehensive Guide and Reference Book for the Instructor* (vol.2) (pp.227-234). New York: Yorktown Music Press.
- Randel, D.M.(edited). (2003). *The Harvard Dictionary of Music*. 4th ed. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Randles, C. (2015). *Music Education: Navigating the Future*. New York: Routledge
- Scott, J.K. (2007). Me? Teach Improvisation to Children? *General Music Today*, 20 (2), 1. doi: 10.1177/10483713070200020103.
- Silverman, M., Davis, S.A. & Elliott, D.J. (2014). Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries. *International Journal of Music Education*, 32 (1), 53–69. doi:10.1177/0255761413488709.

- Solis, G. & Nettl, B., (2009). *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*. U.S.A.: Urbana: Illinois University Press.
- Sowash, B. (2007/2008). Balancing the eye and the ear: You can teach improvisation. *American Music Teacher*, 57 (3), 24 - 26.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Veloso, A.L. & Carvalho, S. (2012). Music composition as a way of learning: emotions and the situated self . Στο Oscar Odena (Επιμ.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*, pp. 73-91. London: Ashgate.
- Υπουργική Απόφαση υπ'αριθμ 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β´ «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)».
- Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη Θεωρία: Ανασκόπηση των Σύγχρονων Προσεγγίσεων και Μεθοδολογικά Ζητήματα. Στο Μ.Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες* (σσ. 413-433). Αθήνα: Τόπος.
- Wirtanen, S. & Littleton, K. (2004). Collaboration, conflict and the Musical Identity Work of solo-piano students: The significance of the student-teacher relationship. Στο D. Miell & K. Littleton (Επιμ.), *Collaborative Creativity* (σσ. 26-39). London, UK: Free Association Books.
- Wright, R. & Kanellopoulos, P. A. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27 (1), 71-87. doi: 10.1017/S0265051709990210.

Η Ελένη Χαλάτση αποφοίτησε από το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στην ειδίκευση πιάνου (καθηγ. Β. Τσόπελα) με «Άριστα» και έλαβε υποτροφία του Ι.Κ.Υ. Είναι απόφοιτη Μουσικού Σχολείου, κάτοχος Πτυχίου και Διπλώματος πιάνου με «Άριστα» (καθηγ. Ν. Τασόπουλος, Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης). Έχει λάβει τα Πτυχία Αρμονίας, Αντίστιξης, Φούγκας, έχει παρακολουθήσει σεμινάρια πιάνου, μουσικής δωματίου και μουσικοπαιδαγωγικών και έχει δώσει ρεσιτάλ πιάνου. Από το 2010 είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός πιάνου σε Μουσικά Σχολεία. Επίσης, το Φεβρουάριο του 2016 ολοκλήρωσε με «Άριστα» τις μεταπτυχιακές σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (πρόγραμμα «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»). Το θέμα της διπλωματικής της ερευνητικής εργασίας (επιβλέπων καθηγητής, Π. Κανελλόπουλος) ήταν «Αυτοσχεδιασμός και Δημιουργικότητα στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος πιάνου στο Μουσικό Γυμνάσιο: μια μελέτη περίπτωσης».

E-mail: elenachal4@yahoo.gr

## **Improvisation and Creativity in individual piano lessons in a Greek Music High School: a case study**

*Eleni Chalatsi*

This case study explores ways of cultivation of musical creativity through improvisation in piano pedagogy in a Greek Music High School. More specifically, the study focused on how five students of individual piano lessons approached the creation of a series of improvisations, accompanied by their teacher, based on piano pieces they were studying. We were particularly interested in how they “abstracted” improvisation parameters based on these pieces, how they decided upon a set of “rules”. Each student was asked to improvise on a piece of piano repertoire that had previously learned and then to reflect on the creative process. The research was carried out with the permission of the Greek Ministry of Education, Research and Religious Affairs. Data were gathered through qualitative interviews collected over a three-month period, questionnaires, researcher observation notes and recordings of the actual improvisations. Grounded theory approach was the analysis’ basis. The findings suggest that critical listening emerged as a core category, as the core base for the emergence of spontaneity and the experience of flow moments. Moreover, musical experimentation took the form both of exploratory trials before the actual improvisations (experimentation beyond the performance context), as well as of risk-taking in the actual performance of improvisations. The contribution of improvisation to the cultivation of the students’ musical expressive freedom promotes piano teaching in Greek Music High Schools.

**Keywords:** improvisation, musical creativity, piano pedagogy, Greek Music High School, reflection

*Eleni Chalatsi graduated from the Department of Music Science and Art, University of Macedonia in piano specialization (prof. V. Tsopela) with "Excellent" and received a scholarship from the State Scholarships Foundation. She is a Music School's graduate, and she holds a Bachelor and Master Degree in Piano with "Excellent" (prof. N. Tasopoulos, State Conservatory of Thessaloniki). She has received Diploma in Harmony, Counterpoint, Fugue, she has attended piano, chamber music and music educational seminars, and has given piano recitals. Since 2010 she is associate piano teacher in Music Schools in Greece. In February 2016, she completed her postgraduate studies at the University of Thessaly, at the Department of Early Childhood Education (postgraduate program “Educational Play and Educational Material in the Early Childhood”). The issue of her diplomatic research work (supervisor professor P. Kanellopoulos) was “Improvisation and creativity in piano lessons in a Greek Music High School: a case study”.*

## **Διαθεματικότητα και μουσική δημιουργικότητα μέσα από τη διδασκαλία πιάνου στα Μουσικά Σχολεία: Μια υποδειγματική διδασκαλία με βάση το έργο για πιάνο αρ. XI, Τεύχος 1 από τα «44 παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς» του Γιάννη Κωνσταντινίδη**

*Άννα Μπαμπαλή*

*Θεωρητικά η διδασκαλία του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία, σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία, λειτουργεί κυρίως υποστηρικτικά στο μάθημα της Ευρωπαϊκής Θεωρίας και Πράξης. Στην πραγματικότητα παραμένει στα πλαίσια του μοντέλου μαθητείας σε κάποιο ωδείο. Είναι όμως αυτά αρκετά για έναν μαθητή, που φοιτά σε Μουσικό Σχολείο και παρακολουθεί μαθήματα πιάνου ως υποχρεωτικό μάθημα; Με το παρόν άρθρο γίνεται μία προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, παραθέτοντας ένα πιθανό σενάριο διδασκαλίας μουσικού έργου για πιάνο και βασίζεται σε πραγματική διαδικασία διδασκαλίας μουσικών έργων Ελλήνων συνθετών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το μουσικό έργο που επιλέχθηκε ως παράδειγμα είναι το αρ. XI, στο πρώτο τεύχος, από τα «44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς» του Γιάννη Κωνσταντινίδη. Στόχος του άρθρου είναι να παραθέσει ιδέες και προτάσεις για συνδυαστική διδασκαλία με γνώμονα τη διαθεματικότητα και την ολοκληρωμένη μουσική γνώση με κεντρικό άξονα το μάθημα του πιάνου.*

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση, διαθεματικότητα, διδασκαλία πιάνου, Μουσικό Σχολείο, Γιάννης Κωνσταντινίδης

### **Εισαγωγή**

**Η** δυνατότητα εξερεύνησης της μουσικής από τον μαθητή, αλλά και η εξέλιξη της προσωπικής του μουσικής δημιουργικότητας αποτελεί εδώ και χρόνια επιτακτική ανάγκη στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδος. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που ίσχυε τα τελευταία χρόνια (μέχρι το 2015), το υποχρεωτικό πιάνο είχε κυρίως υποστηρικτικό ρόλο στο μάθημα της Ευρωπαϊκής Θεωρίας και Πράξης. Αυτό αλλοίωσε και υποβάθμιζε το χαρακτήρα και το ρόλο του μέσα στο πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Σχολείων, αποξενώνοντάς το από τα υπόλοιπα διδασκόμενα μαθήματα. Ο μάλλον ατυχής προσδιορισμός ως «πιάνο υποχρεωτικό» προδιέθετε εξαρχής τους μαθητές αρνητικά για τη θέση του στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους. Το όργανο επιλογής τους συνήθως αποτελεί τον κύριο σκοπό και μέλημά τους στη σχολική τους

φοίτηση, σε αντίθεση με το υποχρεωτικό μάθημα του πιάνου. Με αυτές τις συνθήκες ο ρόλος του καθηγητή του «υποχρεωτικού πιάνου» καθίσταται δυσχερέστερος.

Με αφορμή αυτό το ζήτημα πραγματοποιήθηκε το πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα «Όταν η λόγια μουσική συναντά την παράδοση» κατά το σχ. έτος 2014-15, με μαθητές Λυκείου, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές διδάχθηκαν έργα για πιάνο Ελλήνων συνθετών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, που είναι επηρεασμένα από την παραδοσιακή μουσική. Στόχος του προγράμματος αυτού ήταν να εντάξει το πιάνο σε ένα ευρύτερο επιστημονικό πλαίσιο, που επιδιώκει να συνδυάσει ποικίλες γνώσεις και, με γνώμονα τη διαθεματικότητα, να συνδεθεί και με άλλα όργανα και μαθησιακά πεδία, δημιουργώντας μια διαφορετική πρόταση μεθοδολογίας της διδασκαλίας μουσικών έργων για πιάνο. Η υποδειγματική διδασκαλία που αναλύεται σε αυτό το άρθρο πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προαναφερθέντος πολιτιστικού προγράμματος.

Το κομμάτι που είχε επιλεγεί είναι το αρ. XI από τα «44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς», τεύχος πρώτο, του Γιάννη Κωνσταντινίδη, το οποίο διδάχθηκε σε μαθήτρια της Α΄ Λυκείου του Μουσικού Σχολείου Πειραιά, κατά το σχ. έτος 2014-15, η οποία συμμετείχε στο ανωτέρω πολιτιστικό πρόγραμμα. Το κριτήριο της επιλογής αυτού του μουσικού έργου είναι ότι, ενώ είναι μικρό σε διάρκεια και απλό στην πιανιστική τεχνική του, συγκεντρώνει αρκετά στοιχεία για ανάπτυξη της πρακτικής εξερεύνησης της μουσικής και της δημιουργικότητας στο πιάνο. Τα στοιχεία αυτά αφορούν στο ρυθμό, στη μορφή και στη συνθετική πλοκή του κομματιού, η οποία μένει πιστή στην παραδοσιακή μελωδία, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη σύνδεσή του και με άλλες μουσικές γνώσεις και δεξιότητες, επιστήμες και τέχνες. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να γίνει περιγραφή της μεθοδολογίας της διδασκαλίας που ακολουθήθηκε και, έχοντας αυτό ως εφαλτήριο, να δημιουργηθούν και να καταγραφούν προτάσεις μεθοδολογίας της διδασκαλίας του πιάνου, παρουσιάζοντας έτσι ένα πιθανό σενάριο για διδασκαλία έργων ανάλογου ρεπερτορίου για πιάνο.

### **Θεωρητικό πλαίσιο της διδασκαλίας του πιάνου**

Η μεθοδολογική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία του θεωρητικού πλαισίου οποιουδήποτε μουσικού έργου ξεκινά από την εποχή που έχει γραφτεί το εν λόγω έργο. Συγκεκριμένα ο καθηγητής οφείλει να δώσει περισσότερη βαρύτητα στο συνθέτη και στο ρόλο που διαδραμάτισε αυτός κατά την περίοδο που έζησε. Θα πρέπει να αναφερθούν βασικά βιογραφικά στοιχεία του Γιάννη Κωνσταντινίδη, σχετικά με τις επιρροές, που δέχτηκε από την καταγωγή του και τις σπουδές του στο εξωτερικό, καταλήγοντας έτσι στο συνθετικό ύφος του γενικά, αλλά και ειδικά στο ύφος του προς διδασκαλία έργου του (αρ. XI, από τα «44 Παιδικά κομμάτια

πάνω σε ελληνικούς χορούς», τεύχος πρώτο). Το συνθετικό του ύφους «διαφοροποιείται ριζικά από το ρομαντικό και ύστερο-ρομαντικό πληθωρικό ύφος και χαρακτηρίζεται από λεπτότητα, διαφάνεια και οικονομία εκφραστικών μέσων» (Τσούγκρας, 2007: 67).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο ρόλο που έπαιξε ο Γ. Κωνσταντινίδης στη διαμόρφωση της Ελληνικής Εθνικής Μουσικής Σχολής, καθώς ήταν από τους αξιολογότερους Έλληνες συνθέτες του 20<sup>ου</sup> αιώνα που έγραψαν πλούσιο πιανιστικό ρεπερτόριο με έντονη επιρροή από την ελληνική παραδοσιακή μουσική. Το έργο του «βασίζεται εξ ολοκλήρου σε αυστηρά αναλλοίωτες ελληνικές παραδοσιακές μελωδίες, ενώ οι μόνες επεμβάσεις που γίνονται από τον ίδιο είναι η τροπική αρμονική επεξεργασία, η ευφάνταστη ρυθμική συνοδεία και η προσθήκη ποικιλιμάτων, μέσα στο ύφος της εκτέλεσης από λαϊκούς οργανοπαίχτες» (Τσούγκρας, 2007: 67). Έτσι «...δημιουργεί ένα ηχητικό αποτέλεσμα που προσομοιάζει κατά το δυνατόν την υφή λαϊκών ορχηστρών, οι οποίες κινούνται συχνά σε κοινές περιοχές τονικού ύψους εκτελώντας εκ περιτροπής ετεροφωνικά τις μελωδικές γραμμές» (Φυτίκα, 2007: 59).

Ειδικά τα «44 παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς», όπως καταδεικνύει και ο τίτλος τους, αλλά σύμφωνα και με τον πρόλογο του συνθέτη στα τρία τεύχη, είναι άμεσα συνδεδεμένα με συγκεκριμένα παραδοσιακά τραγούδια, που αναφέρονται στο τέλος του κάθε τεύχους.<sup>1</sup> Ο ίδιος ο συνθέτης παραθέτει και τον τίτλο του παραδοσιακού κομματιού αλλά και τη συλλογή από την οποία το επέλεξε, σε όποιες περιπτώσεις υπάρχει. Προτείνεται να δείξει ο καθηγητής και τα τρία τεύχη στον μαθητή, υποδεικνύοντάς του πού και πώς αναγράφονται όλες οι ανωτέρω πληροφορίες σε αυτά, ώστε ο μαθητής να γνωρίζει να μελετά μια έκδοση μουσικού έργου.

Μέσω του συνθέτη αυτού ο καθηγητής μπορεί να αναφερθεί στην Εθνική Μουσική Σχολή στην Ελλάδα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στον τρόπο δημιουργίας της, στις αρχές της, στο κοινωνικό-πολιτιστικό υπόβαθρο, στους συνθέτες που τη δημιούργησαν, αλλά και σε αυτούς που τη συνέχισαν. Με αφετηρία αυτόν τον συνθέτη ο καθηγητής έχει τη δυνατότητα να αναφέρει και άλλους Έλληνες συνθέτες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αλλά και προγενέστερους αυτών. Ενδεικτικά αναφέρονται εδώ ο Νικόλαος Χαλικιάπουλος-Μάντζαρος, ο Σπυρίδωνας Ξύνδας, ο Γεώργιος Λαμπελέτ, ο Σπύρος Σαμάρας, ο Μανώλης Καλομοίρης, ο Μάριος Βάρβογλης, ο Λώρης Μαργαρίτης, ο Γεώργιος Πονηρίδης, ο Κωνσταντίνος

---

<sup>1</sup> Τα «44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς λαϊκούς σκοπούς» (1949-1951) είναι σε τρία τεύχη. Στο πρώτο τεύχος περιλαμβάνονται τα δεκαέξι πρώτα κομμάτια και είναι αφιερωμένο στο Rudolph Goehr, στο δεύτερο τεύχος περιλαμβάνονται δεκατέσσερα κομμάτια και είναι αφιερωμένο στο Γιάννη Παπαδόπουλο, ενώ το τρίτο τεύχος που είναι αφιερωμένο στο Γιώργο Χατζηνίκο περιλαμβάνει τα υπόλοιπα δεκατέσσερα κομμάτια. Η έκδοση που χρησιμοποιείται σε αυτό το άρθρο είναι του 1996 από τον εκδοτικό οίκο Παπαρηγορίου-Νάκα.

Κυδωνιάτης, ο Γεώργιος Καζάσογλου, ο Γεώργιος Σισιλιάνος, ο Γιάννης Παπαϊωάννου, ο Νίκος Σκαλκώτας ο Δημήτρης Μητρόπουλος κ.ά.

Προτείνεται μια μικρή εργασία για τους μαθητές, στα πλαίσια του μαθήματος του πιάνου, σχετικά με Έλληνες συνθέτες που ανήκουν στην Εθνική Μουσική Σχολή αλλά και Έλληνες συνθέτες του 20<sup>ου</sup> αιώνα γενικά, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια ευρύτερη εικόνα για την προσφορά και το έργο τους, πέραν από τις γνώσεις που τους παρέχονται στα θεωρητικά μαθήματα. Σημειώνεται ότι η περίπτωση Γιάννη Κωνσταντινίδη έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι ο ίδιος συνθέτης, με το ψευδώνυμο Κώστας Γιαννίδης, ανέπτυξε ένα άλλο είδος μουσικής, αυτό του ελαφρού ελληνικού τραγουδιού, παράλληλα με την συνθετική του δράση ως Γιάννης Κωνσταντινίδης με έργα για πιάνο, για ορχήστρα, για φωνή και χορωδία.

Σύμφωνα με τον ίδιο τον συνθέτη, το κομμάτι, από τα «44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς», πρώτο τεύχος, αρ. XI, βασίζεται στο παραδοσιακό τραγούδι «Σου 'πα μάνα», που αντιστοιχεί στον παραδοσιακό τσακωνικό χορό, με μέτρο 5/4. Προτείνεται, πριν την διδασκαλία του κομματιού, ο καθηγητής να ρωτήσει τον μαθητή αν γνωρίζει αυτόν το χορό ή έχει ακούσει το παραπάνω παραδοσιακό τραγούδι. Θεωρείται πολύ σημαντικό να έχει ακούσει ο μαθητής το συγκεκριμένο παραδοσιακό τραγούδι, έτσι ώστε να τον βοηθήσει στην κατανόηση και ερμηνεία του πιανιστικού κομματιού και ιδιαίτερα στο πεντάσημο μέτρο του. Οι μαθητές συνήθως δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους ρυθμούς και δυσκολεύονται στην κατανόηση και απόδοση αυτών στο πιάνο. Για αυτό συνιστάται η προετοιμασία του μαθητή, είτε μέσω ακρόασης του παραδοσιακού τραγουδιού με τη βοήθεια της τεχνολογίας και του διαδικτύου, είτε, ιδανικά, με τη βιωματική προσέγγιση, δηλαδή χορεύοντας τον τσακωνικό χορό, μέσα στο Σύνολο παραδοσιακών χορών του σχολείου.

Εναλλακτικά, θα μπορούσε να τραγουδήσει το τραγούδι «Σου 'πα μάνα» στο Σύνολο παραδοσιακής μουσικής του σχολείου ή να το διδαχθεί στα πλαίσια του μαθήματος του ταμπουρά, αν είναι μαθητής γυμνασίου. Ειδικά η συμμετοχή σε παραδοσιακό Σύνολο ή η διδασκαλία του δημοτικού αυτού τραγουδιού στον ταμπουρά δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να κατανοήσει καλύτερα την μορφή ενός παραδοσιακού τραγουδιού, η οποία συνήθως βασίζεται σε τετράμετρες φράσεις, που επαναλαμβάνονται και σχηματίζουν φόρμα ABA ή φόρμα ABAΓA. Παράλληλα ο μαθητής εκπαιδεύεται και στον εντοπισμό και των πιο ιδιαίτερων στοιχείων του δημοτικού τραγουδιού, όπως στολίδια, ιδιαίτερα διαστήματα, ρυθμικά σχήματα και την ύπαρξη του ισοκράτη, έτσι ώστε να έχει την δυνατότητα να τα διακρίνει ακουστικά κατόπιν και στο έργο για πιάνο.

Συνεχίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο της προετοιμασίας του μαθητή για το συγκεκριμένο κομμάτι για πιάνο του Γ. Κωνσταντινίδη, ο καθηγητής έχει την ευχέρεια να δώσει κάποιες πληροφορίες εθνομουσικολογικού περιεχομένου



σχετικά με την ιστορική σημασία του πεντάσημου ρυθμού, ο οποίος μας παραπέμπει στο αρχαίο Παίωνα, έναν από τους σημαντικότερους αρχαιοελληνικούς ρυθμούς. Επί πλέον έχει την δυνατότητα να αναφερθεί και στη χρήση αυτού του ρυθμού σε όλη την Νοτιοανατολική Μεσόγειο και τα Βαλκάνια. Τέτοιου είδους πληροφορίες θα μπορούσε να συγκεντρώσει και ο ίδιος ο μαθητής σε ανάλογη ερευνητική εργασία στο σχολείο, π.χ. στα πλαίσια του μαθήματος των projects ή ακόμη και σε σχετικό πολιτιστικό πρόγραμμα. Ο καθηγητής σε αυτό το σημείο έχει την δυνατότητα να αναφέρει και άλλους συνθέτες που έχουν χρησιμοποιήσει στις συνθέσεις τους τέτοιου είδους ασύμμετρους ρυθμούς, όπως π.χ. ο Béla Bartók. Ακόμη σημαντικότερο θα ήταν, αν ο καθηγητής ανέθετε στο μαθητή να ερευνήσει και να καταγράψει και άλλους συνθέτες, οι οποίοι έχουν συνθέσει έργα σε ρυθμό  $5/4$  ή  $5/8$ , συμπεριλαμβανομένων και των Ελλήνων συνθετών του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

### **Πρακτικό πλαίσιο της διδασκαλίας του πιάνου**

#### *Ρυθμός- Μέτρο*

Η προσέγγιση στη διδασκαλία του κομματιού μπορεί να ξεκινήσει από την κατανόηση του μέτρου  $5/8$ . Αν ο μαθητής δεν είναι εξοικειωμένος με το πεντάσημο μέτρο, προτείνεται η πρακτική εξάσκηση είτε με παλαμάκια, είτε με βηματισμό, ενώ ο καθηγητής παίζει το κομμάτι στο πιάνο. Έτσι ο μαθητής ταυτόχρονα και ακούει το κομμάτι και μαθαίνει να ακολουθεί ρυθμικά τον καθηγητή. Διαφορετικά, για την εξοικείωση με ασύμμετρα μέτρα στο πιάνο, προτείνεται η προετοιμασία του μαθητή με πολύ απλά κομμάτια σε αντίστοιχους ρυθμούς, είτε στα πλαίσια του μαθήματος, είτε στο *prima vista*, όπως το κομμάτι αρ. 48 από τη σειρά *Mikrokosmos*, τεύχος δεύτερο, του Béla Bartók, που είναι γραμμένο σε μέτρο  $5/4$ .

Πρέπει να αναφερθεί ότι ο μαθητής, αφού κατανοήσει βιωματικά την αίσθηση αυτού του ασύμμετρου μέτρου, τότε και μόνο τότε μπορεί να ακολουθήσει την μέθοδο σύμφωνα με την οποία μετρά μέσω της φωνής του. Αν δεν ακολουθεί σωστά τη ρυθμική αγωγή, τότε ο καθηγητής μετρά μαζί του μέχρι ο μαθητής να εξοικειωθεί με το μέτρομα.

#### *Μορφολογία- Διάρθρωση*

Στη συνέχεια ο μαθητής με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του καθηγητή διακρίνει τα μέρη του έργου, ορίζοντας τα μέτρα που αντιστοιχούν σε κάθε μέρος. Το συγκεκριμένο έργο αποτελείται από δεκατέσσερα μέτρα που μπορούν να χωριστούν σε τρία μέρη. Τα δύο πρώτα μέτρα έχουν το ρόλο της εισαγωγής, στην

οποία ο συνθέτης παρουσιάζει την βασική μελωδία στην απλούστερη μορφή της. Έτσι το μέρος Α είναι μέχρι το μέτρο οχτώ (8) και περιέχει τα Α1 (1-4) και Α2 (5-8). Το μέρος Β είναι πολύ μικρής διάρκειας μόλις δύο μέτρα (9 & 10) και το τελευταίο μέρος Α' περιλαμβάνει τα υπόλοιπα τέσσερα μέτρα, δηλαδή έντεκα ως δεκατέσσερα (11-14). Σε όλο το έργο είναι εμφανής η μορφή της περιοδικότητας που προσομοιάζει στα παραδοσιακά τραγούδια. Αν κάποιος παρατηρήσει το κομμάτι, εύκολα μπορεί να διακρίνει τις «φωνές» στις οποίες αυτό κινείται, την αντιστροφή των ρόλων τους, όταν η βασική μελωδία περνά από το επάνω πεντάγραμμο στο κάτω και φυσικά την παρουσία του αρμονικού μπάσου (ισοκράτη).

Παρατηρώντας το κομμάτι στη διάρθρωσή του διαπιστώνεται ότι ο συνθέτης παραθέτει το κεντρικό θέμα ως σύντομη εισαγωγή, που εκτελείται από το δεξιό χέρι στα δύο πρώτα μέτρα.

**Poco moderato** (♩ = 126)



Piano

### Παρ. 1 (μέτρο 1)

Στα μέτρα 4-6 επαναλαμβάνεται η βασική μελωδία από το αριστερό χέρι με συνοδεία απλών συγχορδιών στολισμένων με βραχείες χρωματικές επερεϊσεις (*acciacaturas*) από το δεξιό χέρι.



*mp*

### Παρ. 2 (μέτρα 4-5)

Αυτή η μεταφορά του κεντρικού θέματος της μελωδίας από το δεξιό χέρι, στα μέτρα 1 και 2, στο αριστερό χέρι, στα μέτρα 4 έως 6, δίνει την εντύπωση ότι υπάρχει διάλογος μεταξύ των δύο χεριών ή μεταξύ του μπάσου και των επάνω φωνών. Αυτήν ακριβώς τη μεταφορά της μελωδίας από το δεξιό στο αριστερό χέρι ο μαθητής οφείλει να την προσέξει και να τονίσει κάθε φορά αναλόγως, ώστε να αποδοθεί ορθά το απαιτούμενο άκουσμα. Δηλαδή, θα τονίζει το δεξιό χέρι, όταν η μελωδία βρίσκεται στο επάνω πεντάγραμμο και αντίστοιχα το αριστερό χέρι, όταν η μελωδία βρίσκεται στο κάτω πεντάγραμμο. Θα πρέπει να τονισθεί στον μαθητή η αναγκαιότητα για αυτονομία των χεριών και μάλιστα και των δακτύλων σε ορισμένες περιπτώσεις, καθώς το αριστερό χέρι παίζει και τον ισοκράτη και το συνοδευτικό μπάσο. Ειδικά ο ισοκράτης είναι απαραίτητο να τονισθεί, επειδή παραμένει κρατημένος για πολλά μέτρα και έτσι σταδιακά ο ήχος του χάνεται.

### *Αρμονική ανάλυση*

Σημαντικό στοιχείο αυτού του μουσικού έργου είναι η αρμονική ανάλυσή του. Ο μαθητής αναγνωρίζει τις κλίμακες, στις οποίες βασίζεται το κομμάτι, τις μετατροπίες και ίσως και το είδος των διαστημάτων που χρησιμοποιεί ο συνθέτης. Αν κριθεί απαραίτητο για την πιανιστική ερμηνεία αλλά και την αποστήθιση του κομματιού μπορεί να γίνει αρμονική ανάλυση και να καταγραφούν οι συγχορδίες. Στο συγκεκριμένο έργο, το οποίο αξιοποιεί διαφορετικές συνθετικές τεχνικές, που βασίζονται σε τρόπους (modal harmony) και όχι στις συνηθισμένες μείζονες και ελάσσονες κλίμακες, η καθοδήγηση και η βοήθεια από τον καθηγητή κρίνεται άκρως απαραίτητη.

Ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή στην Ευρωπαϊκή Θεωρία και Πράξη, αρκεί η απλή αναφορά στους εκκλησιαστικούς τρόπους (κλίμακες) της δυτικής μουσικής (δώριος, φρύγιος, λύδιος, μιξολύδιος, κ.λπ.), όπως αυτοί έχουν χρησιμοποιηθεί στην ευρωπαϊκή τροπική (modal) μουσική. Κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός αυτών των τρόπων από τους αρχαίους ελληνικούς, αφού δεν βρίσκονται σε αντιστοιχία, παρά το γεγονός ότι η ορολογία τους παραμένει ίδια. Συνιστάται η μη περαιτέρω ανάλυση του συγκεκριμένου θέματος, όπως η αναφορά στους πλάγιους αυτών, επειδή πιθανόν να προκαλέσει σύγχυση στον μαθητή. Όμως είναι απαραίτητη η διευκρίνιση ότι οι συγκεκριμένοι τρόποι δημιουργήθηκαν μέσα σε διάστημα αιώνων, δηλαδή από την εποχή του Γρηγοριανού Μέλους ως και το 1558, που προστέθηκε ο λόκριος τρόπος. Παρόλα αυτά, τα στοιχεία που πρέπει να τονισθούν είναι οι βάσεις των εν λόγω τρόπων και κυρίως η διαφορετική αλληλουχία των διαστημάτων τους.

Ο παρακάτω πίνακας μπορεί να βοηθήσει στην πρακτική κατανόηση των όσων αναφέρθηκαν:

Τρόπος	Φθογγικό κέντρο	Κλίμακα φθόγγων	Σειρά διαστημάτων
Dorian	Ρε	ΡΕ-ΜΙ-ΦΑ-ΣΟΛ-ΛΑ-ΣΙ-ΝΤΟ-ΡΕ	Τ-Η-Τ-Τ-Τ-Η-Τ
Phrygian	Μι	ΜΙ-ΦΑ-ΣΟΛ-ΛΑ-ΣΙ-ΝΤΟ-ΡΕ-ΜΙ	Η-Τ-Τ-Τ-Η-Τ-Τ
Lydian	Φα	ΦΑ-ΣΟΛ-ΛΑ-ΣΙ-ΝΤΟ-ΡΕ-ΜΙ-ΦΑ	Τ-Τ-Τ-Η-Τ-Τ-Η
Mixolydian	Σολ	ΣΟΛ-ΛΑ-ΣΙ-ΝΤΟ-ΡΕ-ΜΙ-ΦΑ-ΣΟΛ	Τ-Τ-Η-Τ-Τ-Η-Τ
Aeolian	Λα	ΛΑ-ΣΙ-ΝΤΟ-ΡΕ-ΜΙ-ΦΑ-ΣΟΛ-ΛΑ	Τ-Η-Τ-Τ-Η-Τ-Τ
Locrian	Σι	ΣΙ-ΝΤΟ-ΡΕ-ΜΙ-ΦΑ-ΣΟΛ-ΛΑ-ΣΙ	Η-Τ-Τ-Η-Τ-Τ-Τ
Ionian	Ντο	ΝΤΟ-ΡΕ-ΜΙ-ΦΑ-ΣΟΛ-ΛΑ-ΣΙ-ΝΤΟ	Τ-Τ-Η-Τ-Τ-Τ-Η

Σημαντική άσκηση θα ήταν, αν ο μαθητής έπαιζε στο πιάνο τους ανωτέρω αναγραφόμενους τρόπους, ώστε να του αποτυπωθούν και ηχητικά. Η αναζήτηση στο διαδίκτυο μπορεί να προσφέρει σχετικές πληροφορίες για συνθέτες της Δύσης, οι οποίοι τους χρησιμοποίησαν στα έργα τους.

Ο μαθητής, βασιζόμενος στον παραπάνω πίνακα με τους τρόπους και το φθογγικό τους υλικό, μπορεί να ταυτοποιήσει τους τρόπους που χρησιμοποιεί ο συνθέτης μέσα στο εν λόγω έργο. Ο μαθητής καλείται να λειτουργήσει με παρατηρητικότητα, ενώ η κριτική και συνδυαστική σκέψη είναι στοιχεία απαραίτητα. Συγκεκριμένα, πρέπει να παρατηρήσει για το πρώτο και το τελευταίο μέρος του έργου τα ακόλουθα:

- 1) Τη νότα στην οποία καταλήγει η βασική μελωδία, που είναι η ΛΑ.
- 2) Την περιορισμένη σε έκταση κίνηση της μελωδίας, μεταξύ ΣΟΛ και ΜΙ μέσα στο πεντάγραμμο.
- 3) Τη χρήση ενός συγκεκριμένου φθόγγου στο ρόλο του ισοκράτη, που είναι ο ΛΑ (ίδιος με το φθόγγο που καταλήγει η βασική μελωδία).
- 4) Την έλλειψη προσαγωγή.
- 5) Την έλλειψη αλλοιώσεων στη βασική μελωδία.

Σύμφωνα με αυτά μπορεί να συμπεράνει ότι το κομμάτι κινείται στον τρόπο που έχει ως βάση το φθόγγο ΛΑ, δηλαδή τον αιολικό, που είναι η φυσική ελάχιστο κλίμακα από ΛΑ. Βέβαια λαμβάνοντας υπόψη την πρωτογενή ύλη του εν λόγω έργου, δηλαδή την παραδοσιακή μουσική και ανατρέχοντας στην θεωρία της, ο μαθητής πρέπει να αναφέρει ότι το κομμάτι κινείται στο διατονικό πεντάχορδο ΛΑ-ΜΙ. Στα μέτρα 3, 7 & 11 ο καθηγητής μπορεί να παρατηρήσει την αλλοίωση, ΦΑ δίεση, που δημιουργεί διαφορετική διαδοχή διαστημάτων στην κλίμακα του ΛΑ αιολικού τρόπου, σχηματίζοντας την κλίμακα λα-σι-ντο-ρε-μι-φα#-σολ-λα, δηλαδή αυτή του δώριου από ΛΑ.

Παρατηρούμε ότι το κομμάτι από την άρση του μέτρου οχτώ, στο μέτρο εννέα και στη θέση του μέτρου δέκα κινείται μεταξύ της κλίμακας του ΝΤΟ, της σχετικής

της, ΛΑ ελάσσονος και του τρόπου ΛΑ αιολικού, χρησιμοποιώντας το φθόγγο ΝΤΟ ως ισοκράτη.

Η κύρια μελωδία, όταν ακούγεται από το αριστερό χέρι, όπως στα μέτρα 4, 5 & 6, εναρμονίζεται από το δεξιό χέρι με τις συγχορδίες ΝΤΟ-ΜΙ-ΣΟΛ, ΣΟΛ-ΣΙ-ΡΕ (σε πρώτη αναστροφή) και ΛΑ-ΝΤΟ-ΜΙ.

Παρ. 3 (μέτρα 4-5)

### Κλίμακες

Ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει να παίζει και με τα δύο χέρια τη ΛΑ ελάσσονα αρμονική και μελωδική κλίμακα, σε δύο οκτάβες σε ικανοποιητική ταχύτητα με τις αντίστοιχες συγχορδίες τους στις βαθμίδες I, IV, V & V7 και τα σχετικά *arpeggios* (broken chords) της συγχορδίας της τονικής σε ευθεία κατάσταση, πρώτη και δεύτερη αναστροφή. Στη συνέχεια πρέπει να μάθει να παίζει την κλίμακα του Λα αιολικού τρόπου σε δύο οκτάβες και σε ικανοποιητική ταχύτητα. Αποτελεσματικότερο είναι να γίνει εξάσκηση πρώτα με τα χέρια χωριστά, για την ισόρροπη λειτουργία των δακτύλων, και κατόπιν και τα δύο χέρια μαζί. Προτείνεται για τον μαθητή η πρακτική εξάσκηση της κλίμακας του αιολικού τρόπου από όλους τους φθόγγους. Αυτό μπορεί να το επιτύχει ο μαθητής αν συμβουλευτεί την τέταρτη στήλη του ανωτέρω πίνακα που δείχνει τη διαδοχή των διαστημάτων του αιολικού τρόπου.

### Σημεία έκφρασης

Δεδομένης της συχνής επανάληψης της κύριας μελωδίας σε αυτό το κομμάτι, ο μαθητής πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στα σημεία έκφρασης, όπως *leggero* και *piu espressivo*, ώστε να επιτευχθεί η μουσικότητα του κομματιού. Η πρώτη ένδειξη σημαίνει ότι θα παίζει το μέρος εκείνο με ελαφρύ άγγιγμα. Και σε συνδυασμό με την ένδειξη χρωματισμού *mp* στα μέτρα 4 (άρση), 5 & 6, ο μαθητής

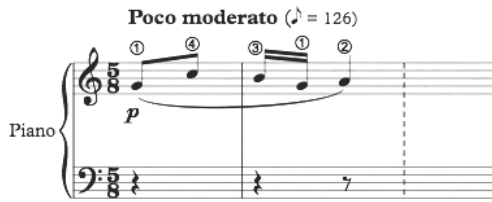
πρέπει να κρατήσει ένα ελαφρύ παίξιμο, γεμάτο βάθος και ευαισθησία. Η επόμενη ένδειξη *piu espressivo*, στα μέτρα 8 (άρση), 9 & 10 (θέση), σημαίνει περισσότερο εκφραστικά. Σε συνδυασμό με την ένδειξη χρωματισμού για σταδιακή αυξομείωση της έντασης του ήχου, απαιτείται μια σαφήνεια στην εκφραστικότητα, αφού οι ενδείξεις αυτές αφορούν δύο όμοιες φράσεις που λειτουργούν σε μελωδική αλυσίδα και με χρωματικότητα στην αρμονική συνοδεία. Τις φράσεις αυτές ο μαθητής οφείλει να τις αποδώσει με διαφορετικό ύφος από το υπόλοιπο έργο, το οποίο κινείται σε ήπιους τόνους, επειδή έχουν μικρή διάρκεια, μόλις δύο μέτρων, και φέρουν έντονα εκφραστικά στοιχεία. Θα τολμούσε κανείς να ερμηνεύσει την έκφραση *piu espressivo* ως «λίγο πιο έντονα» σε σχέση με το υπόλοιπο κομμάτι. Γενικά το κομμάτι αυτό έχει ήπιους χρωματισμούς όπως *p* στην αρχή και *piu piano* (περισσότερο απαλά) στο τέλος, δηλαδή σαν να σβήνει ο ήχος.

Στη συνέχεια ο μαθητής οφείλει να προσέξει τις μουσικές φράσεις σε κάθε χέρι ξεχωριστά, έτσι ώστε να προσεγγίσει σωστά την εκφραστικότητα του έργου. Συνήθως καταβάλλεται προσπάθεια να μην τονίζονται η πρώτη και τελευταία νότα μιας φράσης, εκτός αν το επιθυμεί ο ίδιος ο συνθέτης, ώστε να ακούγεται πιο εύηχη και κατανοητή η μουσική αφήγηση-ερμηνεία. Ένα παράδειγμα διαφορετικής απόδοσης της πρώτης νότας μιας μουσικής φράσης είναι στην άρση των μέτρων 2, 6, 8 & 9, όπου υπάρχουν σημεία τονισμού, *tenuto*. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής πρέπει να τονίσει τις αντίστοιχες νότες, προβάλλοντας αυτές με τέτοιο τρόπο ώστε να ξεχωρίσουν από τις υπόλοιπες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην απόδοση αυτού του στεγνού και εντονότερου ήχου του φθόγγου με *tenuto* βοηθά πολύ ο ασθενής ήχος που πρέπει να έχει η νότα που παίζει το άλλο χέρι. Δηλαδή η νότα ΣΟΛ στο δεξιό χέρι στην άρση των μέτρων 2 & 6, καθώς και οι νότες ΣΟΛ και ΦΑ από το αριστερό χέρι στην άρση των μέτρων 8 & 9, αντίστοιχα.

Τα σημεία έκφρασης *crescendo-decrescendo* στα μέτρα (2-3, 6-7, 8-11) έρχονται να συμπληρώσουν και να βοηθήσουν στην εκφραστικότητα και την σωστή ερμηνεία των μουσικών φράσεων. Οι κρατημένοι φθόγγοι στα ίδια μέτρα στην κάτω φωνή, στο αριστερό χέρι, που έχουν το ρόλο του Ισοκράτη, είναι απαραίτητο να τονισθούν τόσο, ώστε ο ήχος τους να μη σβήσει. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει ίσως η χρήση του *pedal* που ακολουθεί τις καμπύλες των μουσικών φράσεων. Τα *staccato* στα μέτρα (4-6 & 12-14) πρέπει να αποδοθούν ανάλαφρα και κοφτά, ώστε να ακουστεί η μελωδία στο αριστερό χέρι. Η μελέτη για κάθε χέρι ξεχωριστά για τα ανωτέρω σημεία, τουλάχιστον μέχρι να γίνουν κατανοητές οι φράσεις και ο ρόλος των χεριών, θα βοηθήσει πολύ στην γρήγορη εκμάθηση και ορθότερη ερμηνευτικά απόδοση του έργου.

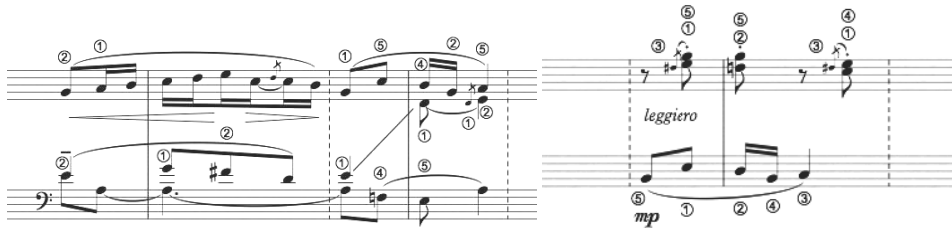
Δακτυλοθεσία

Σχετικά με τη δακτυλοθεσία είναι σημαντικό να προστεθούν τα παρακάτω επιπλέον βοηθητικά στοιχεία στα πρώτα δύο μέτρα, όπως στο παράδειγμα 4,



Παρ. 4

στα μέτρα τρία, τέσσερα, πέντε και έξι για το αριστερό χέρι (παρ. 5, 6),



Παρ. 5 (μέτρο 3, 4) & Παρ. 6 (μέτρο 5, 6)

καθώς και στα μέτρα οχτώ, εννέα και δέκα πάλι για το αριστερό χέρι (παρ. 7).



Παρ. 7 (μέτρα 8, 9 & 10)

### Ενεργητική ακρόαση

Η ενεργητική ακρόαση του μαθητή είναι άμεσα συνυφασμένη με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές του. Σημαντική προϋπόθεση είναι να γνωρίζει ο καθηγητής την ύλη που έχει διδαχθεί ο μαθητής και να διακρίνει, αν ο μαθητής έχει εμπειρία στον πεντάσημο ρυθμό από προηγούμενα κομμάτια. Σε αυτή την περίπτωση, η διαδικασία κατά την οποία ο καθηγητής παίζει στο πιάνο το κομμάτι και ο μαθητής τον συνοδεύει με παλαμάκια στον ρυθμό, πρέπει να προηγηθεί όλων των ανωτέρω αναφερόμενων στοιχείων του θεωρητικού πλαισίου. Με αυτό τον τρόπο ακολουθείται η εκπαιδευτική διαδικασία που κινείται από την πράξη στη θεωρία και ο μαθητής, συμμετέχοντας σε μια μορφή ενεργητικής ακρόασης, θα πρέπει να διακρίνει ο ίδιος το ρυθμό του κομματιού.

Σημειώνεται ότι είναι απαραίτητο στο επίπεδο αυτό ο μαθητής, όταν ακούει το κομμάτι, να ξεχωρίζει αν αυτό ξεκινά με θέση ή με άρση, να μπορεί να περιγράφει τη διαδοχή των χρωματισμών, δηλαδή αν είναι σταδιακή η εναλλαγή τους ή είναι απότομη. Ακόμη πρέπει να έχει την ευχέρεια να διακρίνει ηχητικά το *staccato* από το *legato*. Σχετικά με αυτό προτείνεται να παίξει στο πιάνο ο καθηγητής, τα μέτρα 4-6 και να ζητήσει από το μαθητή να ξεχωρίσει ηχητικά ποιο χέρι παίζει *staccato* και ποιο *legato*. Στη συνέχεια ο καθηγητής μπορεί να ξαναπαίξει τα μέτρα 4-6 σε συνδυασμό με τα μέτρα 12-14 και να ρωτήσει τον μαθητή αν διακρίνει κάποια διαφορά μεταξύ των δύο περιπτώσεων, ζητώντας του να προσδιορίσει με ακρίβεια αυτή τη διαφορά. Ο μαθητής πρέπει να ξεχωρίσει άμεσα την τονική διαφορά στο επάνω πεντάγραμμο και να την προσδιορίσει αναφέροντας ότι το δεξιό χέρι τη δεύτερη φορά ακούγεται μια οκτάβα πιο κάτω σε σύγκριση την πρώτη φορά.

Ασκήσεις σχετικές με τους χρωματισμούς μπορούν να γίνουν στα μέτρα 2-3, 6-7 & 8-11, όπου ο καθηγητής μπορεί να θέσει τις ακόλουθες ερωτήσεις στον μαθητή:

1. Διέκρινες χρωματισμούς στο κομμάτι;
2. Σε ποιο σημείο ήταν πιο απαλός ο ήχος;
3. Σε ποιο σημείο ήταν πιο δυνατός ο ήχος;
4. Η εναλλαγή στους χρωματισμούς ήταν ξαφνική ή σταδιακή;

Ασκήσεις σχετικές με το ρυθμό μπορούν να γίνουν στα τέσσερα πρώτα μέτρα, με βάση τις ακόλουθες οδηγίες:

1. Χτύπα παλαμάκια ακολουθώντας το μέτρο του κομματιού
2. Χτύπα παλαμάκια ακολουθώντας τη ρυθμική αγωγή του κομματιού

Στα πλαίσια λοιπόν της ενεργητικής ακρόασης του μαθητή, εκτός από την προαναφερθείσα διαδικασία, σχετικά με το ρυθμικό μέρος του έργου, είναι δυνατό να συμπεριληφθούν και άλλα παραδείγματα, όπως η αναγνώριση από τον μαθητή του μείζονα, ελάσσονα ή και τροπικού χαρακτήρα του κομματιού ή η



διαδοχή αυτών από μέτρο σε μέτρο ή από μέρος σε μέρος, ενώ ο καθηγητής παίζει το κομμάτι στο πιάνο. Έτσι στο συγκεκριμένο κομμάτι σημαντικός φθόγγος που πρέπει να ακούσει με προσοχή ο μαθητής είναι εκείνος ο φθόγγος, στον οποίο καταλήγει κάθε φορά η μελωδία και ο οποίος έχει τη μεγαλύτερη αξία, δηλαδή η νότα ΛΑ. Πιθανώς να χρειαστεί ο καθηγητής να τονίσει τη νότα ΛΑ, όταν παίζει το κομμάτι.

Άλλα στοιχεία που πρέπει να ξεχωρίσει ο μαθητής στο άκουσμα του εν λόγω μουσικού κομματιού είναι η περιορισμένη έκταση των φθόγγων της μελωδίας σε συνδυασμό με την επανάληψη της βασικής μελωδίας σε περιοδικότητα, το αρκετά συχνό άκουσμα του φθόγγου ΛΑ και η γενικότερη συνήχιση των φθόγγων, για να συμπεράνει ότι το κομμάτι έχει τροπικό χαρακτήρα.

Με αφορμή τις μουσικές φράσεις στα μέτρα 3-4, 6-7 & 10-11 προτείνεται ο καθηγητής να παίξει την κλίμακα του ΛΑ αιολικού και κατόπιν του δώριου από ΛΑ, τονίζοντας τη δεύτερη φορά τη ΦΑ δίεση. Αυτό είναι καλό να επαναληφθεί αρκετές φορές. Με αυτό τον τρόπο ο καθηγητής βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει την ακουστική του ικανότητα, ξεχωρίζοντας το ΦΑ δίεση από το ΦΑ φυσικό, ενώ ταυτόχρονα διδάσκεται να διακρίνει ηχητικά τον δώριο τρόπο από τον αιολικό.

Αν ο καθηγητής επιθυμεί να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στην περαιτέρω εξάσκηση των ακουστικών δεξιοτήτων του μαθητή, συνιστάται να παίξει στη σειρά πολλές φορές όλους τους τρόπους που αναφέρονται στον ανωτέρω πίνακα, ώστε ο μαθητής να τους ακούσει και έτσι να μάθει να ξεχωρίζει ηχητικά τις ελάσσονες και μείζονες κλίμακες από τους τρόπους. Για αυτό ο καθηγητής, κάθε φορά που παίζει μια κλίμακα, πρέπει να επισημαίνει τον οξυμένο προσαγωγέα στις μείζονες και ελάσσονες κλίμακες σε αντίθεση με την έβδομη νότα της κλίμακας του τρόπου, η οποία είναι φυσική νότα.

Κατά αντιστοιχία, είναι δυνατό να ζητηθεί από τον μαθητή να διακρίνει τις φωνές στις οποίες κινείται το μουσικό έργο, τα μέρη στα οποία χωρίζεται μορφολογικά, και να αναγνωρίσει τη διαδοχή και την κατάσταση των συγχορδιών σε κάθε μέτρο ή ανά μουσική φράση. Τέλος είναι δυνατόν να του ζητηθεί να ξεχωρίσει ή/και να ταυτοποιήσει διαστήματα  $3^{ns}$ ,  $4^{ns}$ ,  $5^{ns}$ ,  $6^{ns}$  και  $7^{ns}$  που υπάρχουν μέσα στο κομμάτι και να αναφέρει πόσες φορές ακούγεται η κύρια μελωδία ή και οποιοδήποτε άλλο επαναλαμβανόμενο μελωδικό ή/και ρυθμικό σχήμα μέσα στο κομμάτι και από ποια φωνή (ή ποιο χέρι). Σημειώνεται ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες προϋποθέτουν ότι ο μαθητής είναι σε ανάλογη τάξη στο μάθημα της Θεωρίας και Πράξης της Ευρωπαϊκής Μουσικής και φυσικά ότι έχει υπάρξει κάποια προετοιμασία και από τον ίδιο τον καθηγητή με ανάλογου τύπου ερωτήσεις και ασκήσεις σε προηγούμενα μαθήματα.

Αναλογικά με τις δεξιότητες και γνώσεις του μαθητή, ο καθηγητής θα μπορούσε να του ζητήσει να τραγουδήσει τη βασική μελωδία σε ταυτοφωνία ή μια  $5^{\eta}$  καθαρή επάνω ή κάτω από την κύρια μελωδία, ανάλογα με τις φωνητικές του

δυνατότητες. Αφού ο μαθητής έχει ακούσει δύο ή και περισσότερες φορές την κύρια μελωδία από τον καθηγητή στο πιάνο, πρέπει να έχει τη δυνατότητα να την τραγουδήσει με ή χωρίς την υποστήριξη του συνοδευτικού πιάνου. Απαραίτητο κρίνεται να επισημανθεί ότι και αυτή η δραστηριότητα εξαρτάται από την τάξη στην οποία βρίσκεται ο μαθητής και δεν συνιστάται σε μαθητές που βρίσκονται στην μεταφώνηση ή δεν έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον δύο χρόνια το μάθημα της χορωδίας.

Γενικά για την ενεργητική ακρόαση θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία του καθηγητή του πιάνου με τον καθηγητή και του μαθήματος της Χορωδίας και με αυτόν της Ευρωπαϊκής Θεωρίας και Πράξης για ένα αριότερο αποτέλεσμα άσκησης και ανάπτυξης της ενεργητικής ακρόασης.

### **Πρακτική εφαρμογή των ανωτέρω στοιχείων και σύνδεσή τους με άλλα γνωστικά πεδία**

Προτείνεται μια σειρά από δραστηριότητες εμπέδωσης και διεύρυνσης των ανωτέρω γνώσεων και στοιχείων μέσα από τη συνεργασία με άλλες ειδικότητες καθηγητών. Μια από αυτές είναι η ειδικότητα του Φιλολόγου, ο οποίος μπορεί να αναφερθεί στον πεντάσημο ρυθμό της αρχαίας ελληνικής μουσικής, στο λαογραφικό πλαίσιο του τσακωνικού χορού, στην ιδιαιτερότητα της περιοχής της Τσακωνιάς, ως προς τη διάλεκτο της, η οποία θεωρείται δωρικής προέλευσης και ομιλείται μέχρι σήμερα από τους πιο ηλικιωμένους. Ο καθηγητής του πιάνου μπορεί να συνεργαστεί ακόμη και με τον καθηγητή της Φυσικής Αγωγής για την εκμάθηση του τσακωνικού παραδοσιακού χορού είτε με τον καθηγητή της Παραδοσιακής Μουσικής ή τον καθηγητή του Ταμπουρά, αν απευθύνεται σε μαθητή γυμνασίου, για την εκμάθηση του παραδοσιακού τραγουδιού «Σου 'πα μάνα». Επί πλέον είναι δυνατή η συνεργασία με τον καθηγητή των θεωρητικών στο μάθημα της Αρμονίας ή της Ανάλυσης. Ακόμη και με τον καθηγητή των projects είναι δυνατή η σύμπραξη σε συνεργατική ερευνητική εργασία επάνω στις Εθνικές Μουσικές Σχολές άλλων χωρών και στην Ελληνική Εθνική Μουσική Σχολή ή/και σχετικά με τον συνθέτη Γ. Κωνσταντινίδη και το έργο του.

Αν ο μαθητής που διδάσκεται το παραπάνω πιανιστικό κομμάτι έχει πρόταση αυτοσχεδιασμού επάνω στο ρυθμό 5/8 (ή 5/4) ή στο βασικό θέμα του μουσικού έργου, αυτή η σύνθεσή του θα μπορούσε να παρουσιαστεί από το Σύνολο αυτοσχεδιασμού του σχολείου. Σε περίπτωση έλλειψης τέτοιου Συνόλου, θα ήταν εφικτό στο μάθημα της Μουσικής Τεχνολογίας να ηχογραφήσει τη σύνθεσή του ή να την γράψει σε ειδικό πρόγραμμα, (όπως το Finale ή το Cubase ή κ.ά.) και να την παρουσιάσει στους συμμαθητές του. Σημειώνεται ότι μικρά κομμάτια αυτοσχεδιασμού με ποικίλες μεθόδους και μορφές θα είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν μαθητής και καθηγητής κατά την ώρα του μαθήματος.

Στην περίπτωση, κατά την οποία ο μαθητής που διδάσκεται το παραπάνω κομμάτι του Γ. Κωνσταντινίδη έχει όργανο επιλογής άλλο εκτός του πιάνου, ανάλογα με το επίπεδο του σε αυτό το όργανο, θα ήταν σημαντικό να διδαχθεί και ένα άλλο κομμάτι του ίδιου συνθέτη ή κάποιου άλλου Έλληνα συνθέτη της ίδιας χρονικής περιόδου.

Ο τρόπος γραφής των έργων για πιάνο τα '44 Παιδικά Κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς' του Γ. Κωνσταντινίδη, δίνει τη δυνατότητα στον καθηγητή να δημιουργήσει συνδυασμούς οργάνων. Έτσι η κάθε φωνή θα μπορούσε να παιχτεί από κάποιο όργανο που ταιριάζει ηχητικά και τονικά με την εκάστοτε μελωδία. Με αυτόν τον τρόπο προτρέπει τον μαθητή να συνεργαστεί με άλλους συμμαθητές του, καθώς εντάσσεται σε μικρά πρόχειρα Σύνολα των δύο ή τριών οργάνων. Παράλληλα τον προετοιμάζει για συμμετοχή σε Σύνολο μουσικής δωματίου, καθιστώντας ταυτόχρονα το μάθημα του πιάνου παιδαγωγικά πιο αποτελεσματικό, αλλά και πιο διασκεδαστικό.

Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής θα αποκτήσει πειθαρχία στο ρυθμό και το tempo και θα αναπτύξει ικανότητες προσαρμογής της έντασης και της ποιότητας του ήχου μέσα στην ομάδα. Επί πλέον θα εξασκήσει την ακουστική του αγωγή, θα αυξήσει την αυτοπεποίθηση και την ομαδοσυνεργατικότητα του, ενώ παράλληλα θα βελτιώσει και την εκ πρώτης όψεως μουσική ανάγνωση (prima vista).

Συγκεκριμένα, στο κομμάτι του Γ. Κωνσταντινίδη, αρ. XI από το έργο «44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς», πρώτο Τεύχος, το επάνω πεντάγραμμο στο κλειδί του Σολ μπορεί να παιχτεί στο πιάνο, ενώ το μέρος του αριστερού χεριού μπορεί να μοιραστεί σε φλάουτο ή βιολί και ο ισοκράτης (αρμονικός μπάσος) σε τσέλο ή κιθάρα. Αν σκοπός μας είναι ο συνδυασμός του πιάνου με τα παραδοσιακά μουσικά όργανα, υπάρχει η δυνατότητα να παραμείνει η μελωδία στο πιάνο και να συνδυασθεί με κλαρίνο για την κύρια φωνή στο αριστερό χέρι και με λαούτο ή κιθάρα για τον ισοκράτη. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι ανωτέρω συνδυασμοί με μουσικά όργανα μπορεί να είναι μια από τις πολλές δραστηριότητες που προτείνονται, χωρίς να είναι αυτοσκοπός.

Σύμφωνα με τις τελευταίες επιταγές του «Νέου Σχολείου» και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, των λεγόμενων ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και με δεδομένο ότι οι μαθητές είναι θερμοί υποστηρικτές αυτών και αρέσκονται σε παιχνίδια που περιλαμβάνουν ενασχόληση με τον υπολογιστή/iPad/smartphone, θα ήταν δυνατή η δημιουργία διάφορων quiz tests εμπέδωσης αλλά και ελέγχου γνώσεων σε μορφή πολλαπλών ερωτήσεων που θυμίζουν περισσότερο παιχνίδι παρά τεστ. Αυτό μπορεί να γίνει πιο αποδοτικό, αν περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο μαθητές, που έχουν διδαχθεί το ίδιο κομμάτι, έτσι ώστε να αναπτυχθεί ευγενής άμιλλα. Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένες ερωτήσεις που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε ανάλογο διαδικτυακό παιχνίδι πολλαπλών ερωτήσεων σχετικές με το θέμα:

1. Πόσες φορές ακούγεται το θέμα στο δεξιό χέρι;
  - I. Μια φορά
  - II. Τρεις φορές
  - III. Πέντε φορές
2. Πόσες φορές ακούγεται το θέμα από το αριστερό χέρι;
  - I. Δύο φορές
  - II. Τέσσερις φορές
  - III. Πέντε φορές
3. Ποια είναι η νότα που παίζει το αριστερό χέρι στο ρόλο του ισοκράτη;
  - I. Η σολ
  - II. Η λα
  - III. Η μι
4. Ποιος τρόπος έχει σαν τονική την παραπάνω νότα;
  - I. Ο λύδιος
  - II. Ο φρύγιος
  - III. Ο αιολικός
5. Σε ποιο χορό αντιστοιχεί ο πεντάσημος ρυθμός 5/4;
  - I. Καλαματιανός
  - II. Τσακώνικος
  - III. Πεντοζάλη
6. Πώς ονομάζονται οι μικρές νότες ΡΕ δίεση μπροστά από τις συγχορδίες στα μέτρα πέντε και έξι;
  - I. Βραχεία επέριση
  - II. Διαβατικός φθόγγος
  - III. Μακρά επέριση

Τέλος, θεωρείται απαραίτητο ο μαθητής να ερμηνεύσει το κομμάτι του μπροστά στους συμμαθητές του, στα πλαίσια σχετικής θεματικής σχολικής συναυλίας. Με όλα τα ανωτέρω εξασφαλίζεται η διαθεματικότητα του μαθήματος του πιάνου, εντάσσοντάς το σε ένα γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό της «ολιστικής» εκπαίδευσης. Στο ανωτέρω σενάριο διδασκαλίας καταβάλλεται μία προσπάθεια να συμπεριληφθούν όσο το δυνατό περισσότερες πτυχές της διδασκαλίας του εν λόγω μουσικού έργου για πιάνο, με έναυσμα κάθε στοιχείο και σημείο του, ώστε να δημιουργήσει μια γενικότερη φιλοσοφία για τη διδασκαλία του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία. Σκοπός μας ήταν να προχωρήσει η διδασκαλία του πιάνου πέρα από την καθαρά μουσική ερμηνεία του ίδιου του έργου, δεδομένου ότι το σολιστικό μέρος δεν είναι απαραίτητα ο κύριος στόχος του αρχάριου μαθητή στο μάθημα του «υποχρεωτικού πιάνου».

Σημειώνεται ότι κάποιες από τις παραπάνω δραστηριότητες πιθανώς να συμπίπτουν με ανάλογες δραστηριότητες καθηγητών άλλης ειδικότητας στα

Μουσικά Σχολεία. Διευκρινίζεται λοιπόν ότι το αναφερόμενο σενάριο διδασκαλίας αντιμετωπίζει τη μουσική ως ενιαία γνώση και την παιδαγωγική του πιάνου σφαιρικά. Έγκειται στην κρίση του καθηγητή του πιάνου να επιλέξει το δρόμο που εκείνος θα ακολουθήσει στη διδασκαλία του, αλλά και στην συνεργατικότητά του ώστε να επιλέξει τους συναδέλφους συνεργάτες του.

Το παρόν άρθρο κλείνει με την ελπίδα ότι το ρεπερτόριο για πιάνο Ελλήνων συνθετών του 20<sup>ου</sup> αιώνα θα αποτελέσει σημαντική πηγή για καινοτόμες διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία.

### Βιβλιογραφία

- Κωνσταντινίδης, Γ. (1996). *44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Κώστας, Α. (1999). Με αφορμή την περίπτωση Γιάννης Κωνσταντινίδης- Κώστας Γιαννίδης, *Μουσικολογικά*, I, 115-141.
- Σακαλλιέρου, Γ. (2010). *Γιάννης Κωνσταντινίδης (1903-1984). Η ζωή και το έργο του. Αναλυτική προσέγγιση και παρουσίαση του συνθετικού του ύφους, με άξονα τα έργα για ορχήστρα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τσούγκρας, Κ. (2003). *Τα 44 Παιδικά κομμάτια του Γιάννη Κωνσταντινίδη- Ανάλυση με χρήση της Γενετικής Θεωρίας της Τονικής Μουσικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τσούγκρας, Κ. (2007). Τα 44 Παιδικά κομμάτια του Γιάννη Κωνσταντινίδη ως μοντέλο για μια εκπαιδευτική Συνθετική Προσέγγιση του ύφους της Ελληνικής Εθνικής Σχολής. Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Συνέδριου της Ε.Ε.Μ.Ε., 66-78.
- Φυτίκα, Α. (2007). Τα έργα των Καλομοίρη, Βάρβογλη και Κωνσταντινίδη για νέους πιανίστες: Η διαμόρφωση της «ελληνικής» Μουσικής Ταυτότητας μέσα σε τρεις διαφορετικές Παιδαγωγικές, Συνθετικές και Αισθητικές προσεγγίσεις. Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Συνέδριου της Ε.Ε.Μ.Ε., 53-65.
- Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/3100/8.5.1995 «Αναλυτικό πρόγραμμα πιάνου για τα Μουσικά Γυμνάσια –Λύκεια», ΦΕΚ 424/τ.Β'/16.5.1995. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.Α. υπ' αρ. 68092/Γ7/12-6-2009 «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια), ΦΕΚ 1304/τ.Β'/2.7.2009). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

*Άννα Μπαμπαλή. Σπουδές: πτυχίο πιάνου και πτυχίο αντίστιξης με άριστα, Bachelor of Arts στην Μουσική με ειδίκευση στο πιάνο από το πανεπιστήμιο AngliaRuskin στο Cambridge, μεταπτυχιακές σπουδές πιανιστικής ερμηνείας στο πανεπιστήμιο του Λονδίνου και παιδαγωγική της μουσικής στο πανεπιστήμιο του Middlesex. Ενεργή συμμετοχή σε σεμινάρια πιάνου, παιδαγωγικής του πιάνου με Φιλιππίνα Φιλίποβα, Ιρίνα Οσίποβα κ.ά. και μουσικοκινητικής αγωγής Orff, Kodaly και Dalcroze με Αγγέλικα Σλάβικ κ.ά. Πραγματοποίηση συναυλιών πιάνου και μουσικής δωματίου σε Ελλάδα, Κύπρο και Αγγλία, επετειακών ομιλιών του συλλόγου Μανόλης Καλομοίρης σε Άργος, Χαλκίδα και Αθήνα για το συνθέτη, συμμετοχής σε Φεστιβάλ, ως πιανίστρια Χορωδιακού Συλλόγου Χαλκίδας (Θέατρο Βράχων, «Φ.Σ. Παρνασσός» κ.ά.) Διδασκαλία σε: γενικά σχολεία (Μεγάλη Βρετανία), μουσικά σχολεία (Ελλάδα), ωδεία και τώρα μόνιμη καθηγήτρια πιάνου στο Μουσικό Σχολείο Πειραιά. Δράσεις: Προγράμματα Erasmus+, ανακοινώσεις σε διεθνή συνέδρια, άρθρα σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά, ειδικός επιστήμονας εκπόνησης Οδηγού Εκπαιδευτικού πιάνου Μουσικών Σχολείων (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.-Ι.Ε.Π.) και μέλος Σ.Φ. Μανόλης Καλομοίρης, Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. και Ε.Ε.Μ.Ε.*

**Interdisciplinarity and Musical Creativity in piano teaching in Music Schools: A teaching scenario based on the piano piece no. XI, Vol. 1 from the set “44 Piano pieces for Children on Greek folk Dances” by Yannis Constantinidis**

*Anna Babali*

Musical knowledge and musical creativity of students is the demand of education in Music Schools in Greece. This article endeavors to show a different approach to piano teaching in Music Schools based on a real piano teaching scenario, using as example the piano piece no. XI, Vol. 1 from the set “44 Piano pieces for Children on Greek folk Dances”, by Yannis Constantinidis. The aim of this article is to provide new ideas for an interdisciplinary piano lesson, which creates musical creativity in students and places the piano more centrally in the curriculum of Music Schools.

**Key words:** Education, piano teaching, Music Schools, interdisciplinarity, Yannis Constantinidis

***Anna Babali** works as a piano teacher at the Music High School of Piraeus. She took her piano degree with excellence, from the Municipal Conservatory of Chalkida. She also holds the Advanced Harmony degree and the Counterpoint degree. She studied music at Anglia Ruskin University at Cambridge (B.A. Music), at Goldsmiths College- University of London (MMus) and at Middlesex University (MA Music Education). She has participated in various piano master classes given by famous pianists, and she has given performances of solo piano repertoire and chamber music in Greece and abroad. She has presented papers at International Conferences and Symposiums and she has given seminars about the 20<sup>th</sup> century Greek composers in England, Cyprus and Greece. Her articles have been published in academic international Journals. She has taught music in UK schools and the piano in State Music Schools and Private Conservatories in Greece. She has organised and administrated school exchange programs (Erasmus+) during the last years with students of the Music High School of Piraeus, performing piano music abroad. She is co-author of the Guide for Piano Teachers for Music Schools in Greece, published by Institute of Education (I.E.P) and the Ministry of Education. She is a member of European EPTA, GAPMET and of the Greek Society of Music Education. Her research interests are related to music/piano teaching and the 20<sup>th</sup> century Greek composers.*

## Πληροφορίες για την αποστολή άρθρων

Το περιοδικό *Μουσικοπαιδαγωγικά* είναι η ετήσια επιστημονική έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.). Τα άρθρα που δημοσιεύει προέρχονται από το πεδίο της Μουσικής Παιδαγωγικής και αποτελούν -μεταξύ άλλων- αναφορές αποτελεσμάτων ποιοτικής ή ποσοτικής έρευνας, βιβλιογραφικές έρευνες, μετα-αναλύσεις ερευνών, παρουσιάσεις θεωριών, μοντέλων ή φιλοσοφικών θέσεων, κλπ. Τα άρθρα είναι θεμιτό να περιέχουν προβληματισμό ως προς τις εφαρμογές των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην μουσική διδασκαλία και μάθηση.

Τα άρθρα προς δημοσίευση πρέπει να είναι πρωτότυπα, γραμμένα στην ελληνική γλώσσα, να μην υπερβαίνουν τις 6.000 λέξεις και να συνοδεύονται από περίληψη (μέχρι 250 λέξεις) στα ελληνικά και στα αγγλικά, από 4-5 λέξεις-κλειδιά (keywords) και από σύντομο βιογραφικό του συγγραφέα (μέχρι 150 λέξεις) στα ελληνικά και στα αγγλικά. Το κείμενο πρέπει να είναι γραμμένο με γραμματοσειρά μεγέθους 12 points και 1,5 διάστιχο (1,5 space). Τα σχήματα και οι πίνακες μπορούν για τις ανάγκες της διαδικασίας ελέγχου να βρισκονται ενσωματωμένα στο κείμενο. Για τη δημοσίευση του άρθρου πρέπει να αποστέλλονται ως αρχεία γραφικών σε μορφή jpg ή tiff ανάλυσης τουλάχιστον 300 dpi. Το πλήρες άρθρο, μαζί με περίληψη, σχήματα, πίνακες και παραπομπές, συνιστάται να μην υπερβαίνει τις 25 σελίδες. Η σελίδα του τίτλου πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής πληροφορίες: τίτλος άρθρου στα ελληνικά και αγγλικά, όνομα συγγραφέα στα ελληνικά και αγγλικά, θέση και συνδεδεμένο εκπαιδευτικό/ερευνητικό ίδρυμα, διεύθυνση, τηλέφωνο και e-mail του συγγραφέα. Στην περίπτωση περισσότερων του ενός συγγραφέα, πρέπει να αναφέρεται ο υπεύθυνος επικοινωνίας του άρθρου. Τα άρθρα αποστέλλονται στη διεύθυνση σύνταξης του περιοδικού σε ηλεκτρονική μορφή ως συνημμένα αρχεία σε e-mail. Τα αρχεία πρέπει να είναι σε Word Document Format (doc) και να έχουν τίτλο: "όνομα συγγραφέα.doc".

Η **βιβλιογραφία** θα πρέπει να γράφεται αλφαβητικά σύμφωνα με το διεθνές πρότυπο APA, 6<sup>η</sup> έκδοση, όπως τα παρακάτω δείγματα:

### **Βιβλία:**

Machlis, J. & Forney, K. (1996). *Η απόλαυση της μουσικής - Εισαγωγή στην ιστορία-μορφολογία της Δυτικής Μουσικής* (Δ. Πυργιώτης, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto (Έκδοση πρωτότυπου: 1955).

### **Άρθρα σε περιοδικά:**

Kokkidou, M., Dionyssiou, Z. & Androutsos, P. (2014). Problems, visions and concerns of pre-service music and general education teachers in Greece resulting from their teaching practice in music. *Music Education Research*, Vol. 16 (4), 485-504. DOI 10.1080/14613808.2014.881795

Κανελλόπουλος, Π. Α. (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 5-43.

### **Άρθρα σε συλλογικά έργα:**

Κοκκίδου, Μ. (2008). Σχεδιασμός και ανάπτυξη ημερήσιου μαθήματος μουσικής. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 1-29). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Dionyssiou, Z. (2011). Music-learning and the formation of local identity through the Philharmonic Society Wind Bands of Corfu. Στο: L. Green (Ed.) *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across Cultures* (pp. 142-155). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Οι **παραπομπές** θα αναφέρονται στο κύριο σώμα του κειμένου μέσα σε παρενθέσεις, π.χ.: (Ανδρούτσος, 1995: 34-38), και το συγκεκριμένο βιβλίο ή άρθρο θα αναγράφεται στη βιβλιογραφία. Εάν υπάρχουν δύο βιβλιογραφικές αναφορές με το ίδιο όνομα και την ίδια χρονολογία έκδοσης, τότε δίπλα στη χρονολογία έκδοσης προστίθεται ένα γράμμα του αλφαβήτου, π.χ. (Ανδρούτσος, 1995α: 34-38).

Τα άρθρα προς δημοσίευση ακολουθούν τη διαδικασία αξιολόγησης μέσα από τυφλό σύστημα κριτών.

**Καταληκτική ημερομηνία αποστολής άρθρων για το επόμενο τεύχος: 1 Μαΐου 2017**

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις αποστολής άρθρων:

dionyssiou@gmail.com, ugenius@otenet.gr ή musicalpedagogics@eeme.gr