

Παιδαγωγικά και αισθητικά κριτήρια για την επιλογή και επεξεργασία τραγουδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τραγούδια για «χρώματα»

Μαρίνα Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά

Με ποια κριτήρια ένας εκπαιδευτικός, εξειδικευμένος ή μη, επιλέγει τα ερεθίσματα, στα οποία θα βασιστεί για να ασκήσει Αισθητική και συγκεκριμένα Μουσική Αγωγή στους μαθητές του; Ποια τραγούδια επιλέγει να διδάξει; Επίσης, πώς επεξεργάζεται διδακτικά τις μουσικές επιλογές του; Σε αυτή την εργασία, επιχειρείται η διατύπωση των κριτηρίων ενός πιθανού σκεπτικού, που μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την παιδαγωγική αξιολόγηση των τραγουδιών. Θεωρώντας ότι τα αυστηρά μουσικολογικά κριτήρια είναι αναγκαία αλλά όχι ικανά, προβάλλεται η ανάγκη να συμπληρωθούν από παιδαγωγικά και αισθητικά, τα οποία, μάλιστα φαίνεται ότι παραμελούνται συστηματικά. Μέσα από παραδείγματα, αναλύονται τρόποι επιλογής και διαχείρισης των τραγουδιών στην πρωτοβάθμια τάξη. Αρχικά, δίνονται στοιχεία από τη σύγχρονη έρευνα της αισθητικής αγωγής, σύμφωνα με τα οποία ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξειδικευμένος και μη, παρωθείται να θεωρήσει το τραγούδι ως ένα πεδίο για να αντιληφθούν τα παιδιά τα θέματα που διδάσκονται. Στη συνέχεια, παρέχονται επιχειρήματα και μοντέλα δραστηριοτήτων, που οδηγούν τον εκπαιδευτικό να προσφύγει στους διάφορους άξονες της αισθητικής θεωρίας, αναζητώντας φίλτρα επιλογής και τρόπους επεξεργασίας των τραγουδιών, στα οποία θα επιτρέψει να περάσουν το ιερό κατώφλι της σχολικής αίθουσας. Ο τελικός σκοπός είναι να αναδειχθεί ένα γεγονός που ακούγεται αυτονόητο, αλλά προδίδεται καθημερινά στη σχολική πρακτική: πόσο νευραλγικός μπορεί να είναι ο ρόλος της αισθητικής έρευνας και θεωρίας στην εφαρμογή της αισθητικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: Επιλογή τραγουδιού, διδασκαλία τραγουδιού, «ενσωμάτωση» αισθητικών δραστηριοτήτων, αισθητική θεωρία

Το τραγούδι κάνει τα γεγονότα να φαίνονται αξιοσημείωτα (Murfee, 1995). Ίσως γι αυτό υπήρξε, ανέκαθεν, το πιο σημαντικό στοιχείο του μαθήματος της Μουσικής στο σχολείο. Στο σύγχρονο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Μουσική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι επίσης φανερό μια ιδιαίτερη επικέντρωση στο τραγούδι. Συγκεκριμένα, στα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (Φ.Ε.Κ. 1376/ τ. Β' /18-10-2001, και ΦΕΚ 304, τ. Β' / 13-03-03), ο ένας από τους τρεις «άξονες», στους οποίους οργανώνεται η μουσική δραστηριοποίηση των

παιδιών, αφορά στη μουσική εκτέλεση με τραγούδι και με παίξιμο οργάνων¹. Σύμφωνα με τις ίδιες πηγές, τα άτομα που αναλαμβάνουν να εφαρμόζουν δραστηριότητες με τραγούδια, στο πλαίσιο του σημερινού νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, είναι τόσο ο εκπαιδευτικός Μουσικής, όσο και ο εκπαιδευτικός της τάξης, δηλαδή, ο νηπιαγωγός και ο δάσκαλος². Με ποια κριτήρια, όμως, ένας παιδαγωγός εξειδικευμένος ή μη, επιλέγει τα ερεθίσματα, στα οποία θα βασιστεί για να ασκήσει την Αισθητική και συγκεκριμένα τη Μουσική Αγωγή στους μαθητές του; Με ποια έργα τέχνης θα τους φέρει σε επαφή και, αν επικεντρωθούμε στο θέμα της παρούσας εργασίας, ποια τραγούδια θα επιλέξει να διδάξει και ποια θα θεωρήσει ακατάλληλα για τη σχολική του τάξη; Επίσης, πώς θα επεξεργάζεται διδακτικά τα τραγούδια, έτσι ώστε να αποτελούν ευκαιρίες αυθεντικών μουσικών εμπειριών για τα παιδιά;

Σ' αυτά τα ευαίσθητα ζητήματα, οι απαντήσεις που δίνονται σε μορφή έτοιμων λύσεων δεν αρκούν. Γι αυτό το λόγο, τα ΑΠΣ της Μουσικής (όπως και των υπόλοιπων αισθητικών πεδίων) είναι λιγότερο περιγραφικά από των άλλων γνωστικών αντικειμένων. Αποτελούν ένα ευρύ πλαίσιο που περιέχει δράσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει με ευελιξία. Οι τελικοί σχεδιασμοί των μαθημάτων βραίνουν τον ίδιο και είναι ευθύνη του να γίνουν έτσι, ώστε να εξειδικεύονται σύμφωνα με το ιδιαίτερο πλαίσιο που διαμορφώνουν τα άτομα και οι συνθήκες της σχολικής του ομάδας (Φ.Ε.Κ. 21072α/Γ, 2304/τ. Β'/13-03-03, σ.σ. 4070-4084). Ενδεικτική αυτού του εύστοχου, «ανοιχτού» πνεύματος είναι, η παρώθηση του εκπαιδευτικού, που αναφέρεται στον πρόσφατο «οδηγό Νηπιαγωγού», «να επιλέγει ανάμεσα σε ένα πλήθος ωραίων τραγουδιών κάθε είδους» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006, σ. 332).

Με την ίδια λογική, οι προτάσεις και οι κρίσεις των ειδημόνων, οι οποίες διατίθενται, για παράδειγμα, σε μορφή «μουσικών ανθολογιών», μπορούν μεν να παρέχουν άριτους γενικούς προσανατολισμούς για την επιλογή τραγουδιών, δεν περιέχουν, όμως, οπωσδήποτε ένα ρεπερτόριο που είναι προσαρμοσμένο στο ιδιόμορφο και μοναδικό πλαίσιο που αποτελεί η κάθε σχολική ομάδα. Επίσης, ούτε η κατηγοριοποίηση των τραγουδιών σε είδη μπορεί να αποτελεί ένα στέρεο σημείο αναφοράς για τις παιδαγωγικές επιλογές και δράσεις. Δηλαδή, ο παιδαγωγός που θα σκεφτεί να φέρει σε επαφή τους μαθητές του με «ποιοτικά» τραγούδια και να αποφύγει τα «εμπορικά» ή τα «ελαφρά», δεν είναι διασφαλισμένος, αφού οι διαχωρισμοί αυτοί προκύπτουν από διαδικασίες υποκειμενικές και «αρκετές φορές οι αισθητικές τους λειτουργίες ...

¹ Οι άλλοι δύο άξονες καλύπτουν τη μουσική δημιουργία και τη μουσική αξιολόγηση.

² Στη συνέχεια, θα διαχωρίζονται ο Νηπιαγωγός και ο Δάσκαλος από τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό που διδάσκει το μάθημα της Μουσικής, με τους όρους «γενικός εκπαιδευτικός» και «εκπαιδευτικός Μουσικής», για την κάθε μία περίπτωση αντίστοιχα.

επικαλύπτονται» (Γρηγορίου, 1994, σ. 475). Επίσης, αμφίβολων παιδαγωγικών αποτελεσμάτων είναι ένα ρεπερτόριο τραγουδιών, το οποίο περιέχεται σε βοηθήματα - εγχειρίδια που απευθύνονται στους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς, και είναι γραμμένο από μουσικοπαιδαγωγούς. Συχνά, στις συνθέσεις αυτές η πιθανή μουσική έμπνευση των δημιουργών τους εκλείπει ή θυσιάζεται, αφού η προτεραιότητα τίθεται στη σκόπιμη υιοθέτηση μιας απλοϊκής μουσικής γραφής, έτσι ώστε τα τραγούδια αυτά να φαίνονται και να είναι προσιτά στους μη εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, αυτού του τύπου τα ακούσματα, ενώ μπορεί να είναι εξαιρετικά δημοφιλή στον παιδαγωγικό κόσμο, δεν καλύπτουν στοιχειώδη μουσικά κριτήρια (Swanwick, 1999).

Δεδομένων όσων αναφέρθηκαν, ο εκπαιδευτικός μπορεί να νιώσει μόνος και ανήμπορος να διεκπεραιώσει σωστά την επιλογή τραγουδιών, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ως «αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές» (Bredenkamp & Copple, 1997), στο πλαίσιο της αισθητικής – μουσικής, αλλά και της γενικής εκπαίδευσης των μαθητριών/ών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου. Σε αυτή την εργασία, λοιπόν, με βάση την παρουσίαση επιστημονικών μελετών σχετικών με την επιρροή της Τέχνης στη διδασκαλία και μάθηση, επιχειρείται η διατύπωση των κριτηρίων ενός πιθανού σκεπτικού, που μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την παιδαγωγική αξιολόγηση των τραγουδιών. Θεωρώντας ότι τα αυστηρά μουσικολογικά κριτήρια είναι αναγκαία αλλά όχι ικανά, προβάλλεται η ανάγκη να συμπληρωθούν από παιδαγωγικά και αισθητικά, τα οποία, μάλιστα φαίνεται ότι παραμελούνται συστηματικά. Μέσα από παραδείγματα³, αναλύονται τρόποι επιλογής αλλά και διαχείρισης των τραγουδιών στην πρωτοβάθμια τάξη. Αρχικά, δίνονται στοιχεία από τη σύγχρονη έρευνα της αισθητικής αγωγής, σύμφωνα με τα οποία ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξειδικευμένος και μη, παρωθείται να θεωρήσει το τραγούδι ως ένα πεδίο για να αντιληφθούν τα παιδιά τα θέματα που διδάσκονται. Στη συνέχεια, παρέχονται επιχειρήματα και μοντέλα δραστηριοτήτων, που οδηγούν τον εκπαιδευτικό να προσφύγει στην αισθητική θεωρία, αναζητώντας φίλτρα επιλογής και τρόπους επεξεργασίας των τραγουδιών, στα οποία θα επιτρέψει να περάσουν το ιερό κατώφλι της σχολικής αίθουσας. Ο

³ Τα παραδείγματα των προτάσεων που θα διατυπωθούν αντλήθηκαν από τα ακούσματα - τραγούδια της «Λιλιπούπολης», χαρακτηριστικά δείγματα έντεχνης - λαϊκής δημιουργίας, της Ελλάδας στην αρχή της μεταπολίτευσης (Σαρρής, 2001). Η Λιλιπούπολη ήταν μια πόλη ονειρική αλλά γεμάτη αλήθειες και η ζωή σ' αυτήν μεταδιδόταν από το τρίτο πρόγραμμα του ραδιοφώνου, όταν διευθυντής του ήταν ο Μάνος Χατζιδάκις. Η εκπομπή ήταν παιδική, αλλά όχι παιδιάστικη και σε πολλά σημεία θύμιζε μουζικάλ, καθώς η πρόζα εναλλασσόταν με το τραγούδι. Η μουσική και τα τραγούδια της γράφτηκε από το Νίκο Κυπουργό, τη Λένα Πλάτωνος και το Δημήτρη Μαραγκόπουλο. Οι ευρηματικοί στοίχοι είναι έργο της Μαριανίνας Κριεξή και τα τραγούδια εκτέλεσαν οι Αντώνης Κοντογεωργίου, Σαββίνα Γιαννάτου, Μαριέλλη Σφακιανάκη και Σπύρος Σακκάς (Γαλάτου, 1992).

τελικός σκοπός είναι να αναδειχθεί ένα γεγονός που ακούγεται αυτονόητο, αλλά προδίδεται καθημερινά στη σχολική πρακτική: πόσο νευραλγικός μπορεί να είναι ο ρόλος της αισθητικής έρευνας και θεωρίας στην εφαρμογή της αισθητικής αγωγής.

Σύμφωνα με τον αφετηριακό προσανατολισμό της εργασίας αυτής, η προτεραιότητα δεν τίθεται σε φιλοσοφικά ζητήματα σχετικά με το αν η Τέχνη στερείται αυτονομίας όταν αξιοποιείται για την επίτευξη τυπικά εξω-αισθητικών στόχων. Προτεραιότητα δίνεται αφενός στην αυτονόητη ανάγκη και υποχρέωση του βασικού εκπαιδευτικού της τάξης να εμπλουτίζει τη διδακτική διαδικασία με ερεθίσματα ολιστικά, που ενεργοποιούν ταυτόχρονα το σώμα, την ψυχή και το νου, και αφετέρου στη δυνατότητα του μουσικού εκπαιδευτικού να αξιοποιεί διαθεματικά τις δυνάμεις του, μετέχοντας ουσιαστικά στο συνολικό έργο της διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

Είναι απαραίτητο, όμως, προκαταβολικά να τονιστεί ότι, σε αυτό το σκεπτικό κρύβεται ένας κίνδυνος, σύμφωνα με τον οποίο η αξία της Τέχνης αμφισβητείται, και επιβεβαιώνεται μόνον όταν αναδεικνύονται τα δευτερογενή οφέλη της (Burton, Horowitz, & Abeles, 1999· Eisner, 2002· Μουρίκη, 1998, 2001· Winner & Hetland, 2000). Η διαθεματική αξιοποίηση της Μουσικής μπορεί να οδηγήσει σε μια παρανόηση, σχετικά την οποία οι Winner & Hetland (2000) διατυπώνουν: «όπως ακριβώς δεν στηρίζουμε τη διδασκαλία της ιστορίας στη δύναμή της να επηρεάζει την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά (πράγμα που δεν μπορεί να κάνει), δεν πρέπει να επιτρέψουμε σε όσους χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική να στηρίζουν (ή να απορρίπτουν) τη θέση των τεχνών, αναλογικά με την υποτιθέμενη δυνατότητα των τελευταίων να επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών σε άλλες ακαδημαϊκές ενότητες» (σ. 5). Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζει την Τέχνη χρησιμοθηρικά, δηλαδή να την τοποθετεί στη θέση ενός συμπληρώματος ή ενός εργαλείου. Η μελέτη των παιδαγωγικών επιδιώξεων της καλλιτεχνικής δραστηριοποίησης είναι σημαντικό να γίνεται πάντα υπό το πρίσμα της αυταπόδεικτης αξίας της Τέχνης. Αναζητώντας σε όλο τους το εύρος και αναλύοντας σε όλο τους το βάθος τις ωφέλειες των αισθητικών δράσεων στο σχολείο, δεν πρέπει να περάσει σε δεύτερη θέση η φυσική και αξιωματική σημαντικότητα της Τέχνης, έτσι όπως αυτή έχει εκφραστεί στα κείμενα περί Φιλοσοφίας και θεωρίας της Αισθητικής, περί Ανάλυσης, Ιστορίας και Ψυχολογίας της Τέχνης, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα (ενδεικτικά: Beardsley, 1989· Τζαβάρας, 2007).

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να δρα γνωρίζοντας και αναγνωρίζοντας την αυτοτελική οντότητα της Τέχνης, ενώ, ένας σταθερός της στόχος παραμένει η ανάδειξη όλο και περισσότερων πτυχών της αισθητικής αγωγής.

Η «ενσωμάτωση» του τραγουδιού στη διδασκαλία

Για τη μελέτη της θέσης της Τέχνης στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών και πιο συγκεκριμένα, της θέσης του τραγουδιού στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο, είναι χρήσιμη η αναφορά σε επιλεγμένα αποτελέσματα ερευνών, σχετικών με τις βελτιώσεις που εμφανίζονται στα πλούσια σε δραστηριότητες Τέχνης μαθησιακά περιβάλλοντα (Rooney, 2004).

Κατά την τελευταία εικοσαετία, ερευνητικές εργασίες φανερώουν ότι ο παιδαγωγικός ρόλος της Τέχνης αναδεικνύεται με μεγαλύτερη πληρότητα, όταν οι μαθητές ασχολούνται με αισθητικές δραστηριότητες θεματολογικά ενταγμένες στη γενικότερη διδακτική διαδικασία (Dickinson, 1997). Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι ένας παράγοντας που αυξάνει τις ωφέλειες της αισθητικής αγωγής είναι η «ενσωμάτωση» (integration) των καλλιτεχνικών δράσεων στο πλαίσιο της προσέγγισης κάθε διδασκόμενου θέματος. Πρόκειται για άποψη που σχετίζεται με τη σημασία της ποικιλίας των σημειωτικών μέσων, κατά τη διδασκαλία (Malaguzzi, 2000· Χοντολίδου, χ.χ.). Συγκεκριμένα, έχει γίνει φανερό ότι, από την ενασχόληση των μαθητών με την Τέχνη κατά τη διδακτική διαδικασία διαφόρων θεμάτων, επηρεάζονται θετικά τα μαθησιακά τους κίνητρα (Darby & Catterall, 1994), αναδεικνύονται οι μη λεκτικές διαστάσεις των διδασκόμενων θεμάτων, εμπλουτίζεται το φάσμα των διδακτικών στρατηγικών, εφαρμόζονται δράσεις προσαρμοσμένες σε παιδιά με διαφορετικό μαθησιακό τύπο («learning style») (Fiske, 1999· Gardner, 1993, 1999) και τέλος, υπό προϋποθέσεις, βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών στις επιστήμες, στα μαθηματικά και τη γλώσσα (Burton, Horowitz, και Abeles, 1999· Ingram & Riedel, 2003). Ένα πεδίο παραγωγής δεδομένων, σε σχέση με όλα αυτά τα στοιχεία, αποτελούν τα προσχολικά κέντρα που βρίσκονται στο Reggio Emilia της Βόρειας Ιταλίας, από πολλούς ειδικούς θεωρούμενα ως τα καλύτερα στον κόσμο (Edwards, Gandini, & Forman, 2000).

Συμπερασματικά, η καλλιτεχνική δραστηριότητα στο σχολείο αποδίδει σημαντικά οφέλη, όταν είναι «ενσωματωμένη» στη διδασκαλία θεμάτων και ενοτήτων που το παιδί μαθαίνει (Catterall, 2002· Ingram & Riedel, 2003). Υπό αυτή την προϋπόθεση, η Τέχνη αξιοποιείται ως πεδίο κατανόησης και αντίληψης του κόσμου (Eisner, 2002) και, από παιδαγωγική άποψη, ανάγεται σε είδος διδασκαλίας, σε παράγοντα πολυτροπικής, πολυλογικής, και πολυεπίπεδης προσέγγισης και μάθησης των σχολικών γνώσεων (Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, 2007).

Με αυτό το σκεπτικό, είναι σημαντικό το τραγούδι να εντάσσεται στη διδακτική διαδικασία και να ενσωματώνεται θεματολογικά στην εκάστοτε διδασκόμενη γνωστική ενότητα. Στην περίπτωση της «ενσωμάτωσής» του στη διδακτική διαδικασία, το τραγούδι δεν αποτελεί απλώς μια συμπληρωματική δραστηριότητα για το διδασκόμενο θέμα. Συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας

«μουσικής νοημοσύνης» (musical intelligence), δηλαδή προωθεί την ηχητική - μουσική προσέγγιση όσων διδάσκονται τα παιδιά (Gardner, 1993). Με άλλα λόγια, το ενσωματωμένο στη διδασκαλία τραγούδι αποτελεί ένα αντιληπτικό φίλτρο, μέσα από το οποίο τα παιδιά θα μπορούσαν να επεξεργάζονται με ηχητικό - μουσικό τρόπο οτιδήποτε μαθαίνουν. Από αυτή την οπτική γωνία, η διδασκαλία τραγουδιών ανάγεται σε εργασία σημαντική, η οποία πρέπει να παρέχεται στο παιδί με συστηματικότητα, συνέπεια και μεθοδικότητα.

Συνεργασία εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να κρίνει την παιδαγωγική καταλληλότητα του τραγουδιού, εξετάζοντας τη δυνατότητα να το αξιοποιήσει ως παράγοντα της διδακτικής διαδικασίας που εκείνος σχεδιάζει. Πρόκειται για τη βάση της διαθεματικής αξιοποίησης της μουσικής στο σχολείο (Διονυσίου, 2006· Χρυσοστόμου, 2008), η οποία θα είναι πολύ πιο σταθερή αν προκύψει από τη σύζευξη των δυνάμεων των δύο παραγόντων της μουσικής αγωγής, του εκπαιδευτικού Μουσικής και του γενικού εκπαιδευτικού της τάξης.

Από αυτή τη συνεργασία, αρχικά, θα προκύψει ο εύστοχος προσδιορισμός της συνάφειας ενός τραγουδιού με ένα θέμα της ζωής και της γνώσης. Από την πλευρά τους, ο δάσκαλος και ο νηπιαγωγός γνωρίζουν τα γνωστικά δεδομένα μιας μαθησιακής ενότητας. Από τη δική του θέση, ο εκπαιδευτικός Μουσικής έχει τη δυνατότητα να αναζητά συσχετισμούς θέματος - τραγουδιού, όχι μόνο με βάση τον τίτλο και τους στίχους, αλλά και με βάση διάφορα μορφικά και άλλα μουσικά στοιχεία. Πιο παραγνωρισμένες παράμετροι συσχετισμού ενός διδασκόμενου θέματος και ενός τραγουδιού είναι ο δυναμισμός του τελευταίου (για παράδειγμα, στο πλαίσιο της προσέγγισης μιας ιστορικής περιόδου, τα παιδιά επιλέγουν να συνδυάσουν τραγούδια διαφορετικής δυναμικής, άλλα με τις πολεμικές συρράξεις και άλλα με ειρηνικά έργα κ.ά.), η ενορχήστρωσή του (στο πλαίσιο της Φυσικής, κατά την προσέγγιση π.χ. του «κύκλου του νερού» τα παιδιά μπορούν να εκτελέσουν ένα τραγούδι με τη συνοδεία ηχητικών αντικειμένων που έκριναν ότι έχουν «υδάτινη» χροιά), το ύφος του (στο πλαίσιο της Γλώσσας, το διδασκόμενο κείμενο μπορεί να συνδυαστεί με ένα τραγούδι, επειδή τα παιδιά έκριναν ότι συμπίπτει η συναισθηματική τους ατμόσφαιρα), το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται το τραγούδι, ειδικότερα η εποχή και η περιοχή στην οποία αναφέρεται και παραπέμπει (στη Γεωγραφία, μπορεί να γίνουν ακροάσεις τραγουδιών από τη διδασκόμενη περιοχή).

Ένα άλλο σημαντικό όφελος που προκύπτει από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού Μουσικής και του γενικού εκπαιδευτικού, κατά την ενσωμάτωση τραγουδιών στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, αφορά στην επίγνωση του ενός για το έργο του άλλου. Ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός μένει ενήμερος για

το περιεχόμενο των διδασκόμενων ενοτήτων και έχει τη δυνατότητα να συμβουλευτεί το δάσκαλο για να οργανώνει μουσικές δραστηριότητες ανάλογες με τις δεξιότητες του δεύτερου. Ο δάσκαλος, με την καθημερινή επαφή του με τα παιδιά, καλλιεργεί τον πρωτο-αισθητικό τους γραμματισμό. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό Μουσικής να εφαρμόζει μουσικές δράσεις υψηλότερου επιπέδου, στο πλαίσιο της μουσικής αγωγής.

Με λίγα λόγια, η ενσωμάτωση των τραγουδιών στις διαδικασίες της διδασκαλίας διάφορων θεμάτων προϋποθέτει και ταυτόχρονα καλλιεργεί το συνδυασμό των παιδαγωγικών κριτηρίων του κύριου εκπαιδευτικού της τάξης με τα μουσικά κριτήρια του εξειδικευμένου μουσικού εκπαιδευτικού. Από αυτή τη διαδικασία, η επιλογή των τραγουδιών, πιθανότατα θα έχει πιο εύστοχα αποτελέσματα.

Η ενσωμάτωση του τραγουδιού στη διδασκαλία των χρωμάτων

Αξιοποιώντας τα μουσικά μέρη της Λιλιπούπολης ως ενδεικτικό μουσικό πεδίο, αναζητήθηκαν τραγούδια που μπορούν να «ενσωματωθούν» σε ένα συγκεκριμένο διδασκόμενο θέμα, το οποίο επελέγη, επίσης ενδεικτικά, να είναι «τα χρώματα». Με άλλα λόγια, όλα τα τραγούδια που θα αναφερθούν ως παραδείγματα τρόπων επιλογής και επεξεργασίας θα μπορούσαν να ενταχθούν σε διδασκαλία, της οποίας επιδιώξεις είναι η «γνωριμία με τα χρώματα ως μορφικά στοιχεία», η «αναγνώριση και η επεξεργασία των χρωμάτων, τόσο σε αντικείμενα της καθημερινότητας, όσο και σε έργα τέχνης», όπως ορίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα της Εικαστικής Αγωγής για το Νηπιαγωγείο (Υπ. Απ. Φ.Ε.Κ. 1376/18-10-2001 / τ. Β', σσ. 1699 - 1707) και για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Υπ. Απ. 21072α/Γ2 Φ.Ε.Κ. 303, /13-03-2003/τ. Α', σσ. 3827 – 3841). Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, η επιλογή των τραγουδιών αυτών βασίστηκε, αφενός σε μουσικά και αφετέρου σε παιδαγωγικά κριτήρια. Ως προς τα πρώτα, τα τραγούδια της Λιλιπούπολης, με βάση το μουσικό υλικό, τη μουσική έκφραση, τη μουσική μορφή και τη μουσική αξία τους (Swanwick, 1999), έχουν μια αναμφισβήτητα αξιόλογη θέση ανάμεσα στο έντεχνο λαϊκό ρεπερτόριο των τραγουδιών της μεταπολιτευτικής περιόδου της Ελλάδας. Τα παιδιά, μέσα από αυτό το μουσικό υλικό έρχονται σε επαφή με την νεοελληνική μουσική παράδοση και έχουν την ευκαιρία να εκτιμήσουν την αξία της (ΦΕΚ 304, τ. Β' / 13-03-03, σ. 4072). Ως προς τα παιδαγωγικά κριτήρια, τα τραγούδια αυτά προτείνονται για να αναδείξουν μια ηχητική μουσική διάσταση των χρωμάτων και, ως εκ τούτου, να εμπλουτίσουν το μαθησιακό περιβάλλον με ένα «μουσικό τρόπο αντίληψης». Η προσέγγιση αυτή συνήθως εκλείπει τελείως από τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, παρ' όλο που το πνεύμα που τη διέπει δεν είναι ξένο από την ισχύουσα μουσική μεθοδολογία, στο πλαίσιο της οποίας διατυπώνεται ότι «οι μουσικές εμπειρίες

μπορούν να ... οξύνουν την αντίληψη του παιδιού σε ό, τι αφορά την ακουστική κατανόηση». (Φ.Ε.Κ. 1376/τ. Β'/18-10-2001, σ. 1650).

Αναζητήθηκαν, λοιπόν, τραγούδια – ερεθίσματα τα οποία μπορούν να προκαλέσουν στα παιδιά ολιστικά βιώματα σχετικά με τα διάφορα χρώματα. Δηλαδή, επιδίωξη δεν είναι, σύμφωνα με την κλασική λεκτική λογική, τα παιδιά να διδαχθούν ποιο χρώμα καλείται π.χ. «καφέ», αλλά σύμφωνα με ένα πιο σύγχρονο πνεύμα, να βιώσουν σχετικές εμπειρίες. Έτσι, με το τραγούδι «μια αρκούδα καφέ» (σύνθεση: Μαραγκόπουλος, Δ., εκτέλεση: Κοντογεωργίου, Α. & Γιαννάτου, Σ.), τα παιδιά «μεταφέρονται» σε μια χωματένια καλύβα, που τα σπουργίτια έχουν κάνει φωλιές στους φεγγίτες της, ψηλαφίζουν έναν ξύλινο μπουφέ, μυρίζουν αχνιστή φακή, γεύονται ένα γλυκό σοκολατάκι και πιάνουν στα χέρια τους φλούδια από φουντούκια και ξερά καρύδια... Επίσης από τη Λιλιπούπολη, άλλο τραγούδι κατάλληλο για να ενταχθεί στη διδασκαλία των χρωμάτων είναι «η μαγιονέζα» (σύνθεση: Πλάτωνος, Α., εκτέλεση: Πλάτωνος, Α., & Κοντογεωργίου, Α.). Σε αυτό, το κίτρινο χρώμα ζωντανεύει μέσα σε μια θάλασσα από μαγιονέζα, στην οποία κολυμπάει μια κολυμβήτρια κινέζα, ενώ το κανόνι που βρίσκεται σε ένα καράβι πλάι της, αντί για βόμβες, εκσφενδονίζει πεπόνια και, καμιά φορά, «τυρί κασέρι φέτες – φέτες και χρυσαφένιες ομελέτες». Ένα λευκό τοπίο αποτελείται από ένα μυζηθρόκαμπο, εκεί που κυλάει ο «Γιαουροπόταμος» (σύνθεση: Κυπουργός, Ν., εκτέλεση: Σακκάς, Σ.) και μια νύφη, αφού έπλενε τα ασπρόρουχά της, «τ' αλάτιζε, τ' αλεύρωνε» και στο τέλος «τα ζαχαροσιδέρωνε»! Σε ροζ φόντο, η «Ρόζα Ροζαλία» (σύνθεση Πλάτωνος, Α., εκτέλεση: Πλάτωνος, Α.), σε μια «ροδοζαχαρένια παραλία, έβγαζε βόλτα μες στην ροζ ανατολή, το γουρουνάκι της το τριανταφυλλί». Σε ένα πράσινο πάρτι, στήνεται ο «χορός των μπιζελιών» (σύνθεση: Πλάτωνος, Α., εκτέλεση: Πλάτωνος, Α., Κοντογεωργίου, Α. & Γιαννάτου, Σ.). Με καλεσμένους ό, τι ζαρζαβατικό μπορεί να σκεφτεί κανείς, «το χοντρό μιζέλι χορεύει τσιφτετέλι», «το βλίτο και το σπανάκι χορεύουνε συρτάκι», «η μπάμια η μεγάλη χορεύει πεντοζάλη» και όλοι καλούνται να τραγουδήσουν, χορεύοντας «με λαχτάρα, αγκαλιά με μια αγκινάρα» ... Σ' αυτές τις «μεταφορές», οι πληροφορίες μπορούν να ενεργοποιούν τις αισθήσεις, να μετατρέπονται σε μουσικές συγκινήσεις και στη συνέχεια να καταλήγουν σε γνώσεις και επιγνώσεις αξέχαστες και στέρεες (Beaudoin, 1992). Το τραγούδι, με αυτό τον τρόπο, μπορεί να αποτελεί πλούσιο μαθησιακό πεδίο και να παρέχει την πιθανότητα πληρέστερων μαθησιακών, αλλά και αισθητικών εμπειριών (Μουρίκη, 2003· Broudy, 1994· Lakoff & Johnson, 1999), σε σχέση με τα χρώματα.

Τα κριτήρια αξιολόγησης των τραγουδιών που αναφέρθηκαν είναι φανερά. Είναι, αφενός μουσικολογικά, δηλαδή αυτά που ενεργοποιεί ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός Μουσικής για να αξιολογήσει τις βασικές μουσικές συνιστώσες, και αφετέρου παιδαγωγικά, δηλαδή αυτά που κάνουν τον εκπαιδευτικό της τάξης να θεωρήσει ένα τραγούδι μέρος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Τα

τραγούδια που έχουν επιλεγεί με βάση αυτά τα κριτήρια μπορούν να έχουν επάξια τη θέση τους μέσα στη σχολική αίθουσα, ως κατεξοχήν ερεθίσματα της μουσικής αγωγής των μικρών παιδιών και ως πεδίου της μουσικής αντίληψης των διδασκόμενων γνώσεων.

Από αυτό τον απολογισμό, όμως, είναι φανερή η παραμέληση του τραγουδιού ως αισθητικού αντικειμένου. Πρόκειται για λανθασμένη στάση που δεν βαρύνει μόνο το νηπιαγωγό και το δάσκαλο, αλλά και τους εκπαιδευτικούς Μουσικής. Αυτό συμβαίνει παρόλο που είναι αποδεκτό ότι μια πολύ σημαντική – ίσως η σημαντικότερη - επιδίωξη της επαφής των παιδιών με τραγούδια είναι η βίωση αισθητικών εμπειριών. Στη συνέχεια, χωρίς να μηδενίζεται η συμβολή των μουσικών και των γενικότερων παιδαγωγικών κριτηρίων, προς αυτή την κατεύθυνση, θα αναπτυχθούν επιχειρήματα για τη σημασία μιας ευρύτερης αισθητικής οπτικής. Συγκεκριμένα, θα επιχειρηθεί να φανεί ότι, με τη συμβολή της αισθητικής θεωρίας, το τραγούδι μπορεί να μετατραπεί μέσα στη σχολική τάξη σε ένα πεδίο γόνιμο για τη βίωση μουσικών και αισθητικών απολαύσεων.

Ο ρόλος της αισθητικής θεωρίας στη διδασκαλία τραγουδιού

Το πλαίσιο της αισθητικής θεωρίας, ενώ έχει πολλά να προσφέρει, παραμένει άγνωστο και παραγνωρισμένο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι όροι «αναπαραστατική θεώρηση», «εκφρασιοκεντρική θεωρία», «γνωσιοκρατία», «φορμαλισμός», «μοντερνισμός», «μετα-μοντερνισμός» ηχούν στους εκπαιδευτικούς δύσκολοι και δυσνόητοι, επειδή δεν έχει γίνει κατανοητό πόσο μπορούν να αποδειχθούν λειτουργικές παράμετροι των αισθητικών επιλογών και εφαρμογών. Δεν είναι γνωστό ευρέως στους εκπαιδευτικούς που ασκούν αισθητική αγωγή ότι οι διάφοροι άξονες της αισθητικής θεωρίας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως πλαίσια για την επιλογή των αισθητικών ερεθισμάτων, καθώς και για την δόμηση πολύπλευρων αισθητικών δραστηριοτήτων.

Αρχικά, μέσα από μια αισθητική θεώρηση μπορεί να αξιολογηθεί το αισθητικό επίπεδο και να ερμηνευθεί η αισθητική ταυτότητα των τραγουδιών. Είναι λογικό ότι οι διάφορες απόψεις που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για το ρόλο της Τέχνης στην ανθρώπινη ζωή δεν μπορούν να συναντηθούν με ένα τραγούδι χωρίς μουσική «αξία». Ένα τραγούδι, του οποίου τα μουσικά χαρακτηριστικά και ο λόγος του δεν χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα, αυθεντικότητα, μουσική και ποιητική ευφυΐα, εκφραστική πρωτοτυπία δεν μπορεί να επαληθευτεί αναλογικά με θεωρίες που έχουν διατυπωθεί ακριβώς για να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν έργα με τέτοια χαρακτηριστικά.

Επιπρόσθετα, οι διαφορετικές πτυχές της αισθητικής θεωρίας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως άξονες δράσης, δηλαδή ως τρόποι παιδαγωγικής επεξεργασίας των τραγουδιών. Με αυτή την υπόθεση, θα αναφερθούν, τώρα,

μερικές από τις κυριότερες πτυχές της αισθητικής σκέψης και θα επιχειρηθεί να αξιοποιηθεί η κάθε μία από αυτές ως βασικός προσανατολισμός μιας δραστηριότητας επεξεργασίας ενός τραγουδιού από τη Λιλιπούπολη και να συνδυαστεί με τη διδασκαλία κάποιου χρώματος, στην οποία ενσωματώνεται το συγκεκριμένο τραγούδι (Πίνακας 1). Σκοπός είναι να φανεί ότι ένα τραγούδι μπορεί είτε να αποκτήσει αναπαραστατική διάσταση και μάλιστα σχετικά με ένα διδασκόμενο χρώμα, είτε να αντιμετωπιστεί ως έκφραση των συναισθημάτων που αυτό το χρώμα προκαλεί, είτε να αξιοποιηθεί ως μορφή υψηλής απόδοσης της πραγματικότητας στην οποία το χρώμα παραπέμπει, είτε να αποδώσει διάφορους τρόπους με τους οποίους γίνεται αντιληπτό το χρώμα αυτό, εντός συγκεκριμένων πολιτισμικών πλαισίων.

Τηρώντας μια ιστορική σειρά, αρχικά γίνεται αναφορά στη δυνατότητα του παιδιού να αντιληφθεί, μέσα από ένα τραγούδι, μια αναπαράσταση της πραγματικότητας της οποίας το χρώμα αποτελεί μορφικό στοιχείο (Δρομάζος, 1982· Gombrich, 1971). Η αναπαραστατική θεώρηση των αισθητικών ερεθισμάτων είναι πολύ σχετική με αυτήν που υιοθετούν τα μικρά παιδιά, για τα οποία «μικρή διαφορά φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα σε ένα πίνακα και μια οποιαδήποτε εικονογράφηση, ανάμεσα σε ένα πορτρέτο και μια φωτογραφία» (Μουρίκη, 2003, σ. 61). Μάλιστα, πολύ συχνά φαίνεται ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ως έργο, αυτό που η καλλιτεχνική μορφή αναπαριστά. Η επεξεργασία των αναπαραστάσεων οδηγεί τελικά στην επίγνωση ότι αυτές οι τελευταίες δεν αποτελούν φωτογραφική αναπαραγωγή της πραγματικότητας, αλλά τρόπους προσέγγισής της. Έτσι, σύμμαχοι της διδακτικής διαδικασίας μπορούν να θεωρηθούν τραγούδια που συμβάλλουν ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν αναπαραστατικά στοιχεία του θέματος που διδάσκεται. Εν προκειμένω, προτείνεται ένα τραγούδι που θα μπορούσε να αναδείξει διαφορετικές αναπαραστάσεις ενός χρώματος. Σε μια σχετική δραστηριότητα, με αφετηρία το τραγούδι «μια αρκούδα καφέ», τα παιδιά καλούνται να διαμορφώσουν μέσα στην αίθουσα, μια γωνιά στην οποία, φέρνοντας από το σπίτι τους αντικείμενα, θα αναπαρασταθεί το καφέ χρώμα.

Με αφορμή τις ιδέες που δίνουν οι στίχοι του τραγουδιού, τα παιδιά μπορούν να συμπληρώσουν βασισμένα στις δικές τους προσλαμβάνουσες εμπειρίες για το διδασκόμενο χρώμα. Με αυτό τον τρόπο, η προτεινόμενη δραστηριότητα συμβάλλει στην επίτευξη συγκεκριμένων επιδιώξεων που αναφέρονται στο ΑΠΣ Μουσικής, όπως η καλλιέργεια της αναλυτικής ικανότητας των παιδιών και η παροχή «στα παιδιά ευκαιριών να προσέξουν συγκεκριμένες πληροφορίες ή κεντρικές ιδέες» (Φ.Ε.Κ. 1376/ τ. Β'/18-10-2001, σ. 1650) σε σχέση με την διδασκόμενη γνώση.

Προχωρώντας σε μια διαφορετική αισθητική θεώρηση, με την ίδια διδακτική αφορμή, τη διδασκαλία των χρωμάτων μέσα από τα τραγούδια της Λιλιπούπολης,

τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με μια πτυχή της εκφρασιοκεντρικής - συμβολικής θεωρίας. Πρόκειται για τη ρομαντική θεώρηση της Τέχνης ως έκφρασης συναισθημάτων και συγκινήσεων των ατόμων που την δημιουργούν και την προσλαμβάνουν. Η Τέχνη, μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, θεωρείται ένας δρόμος προς την κατάκτηση της ενορατικής γνώσης, που μόνο μέσα από συγκινησιακές καταστάσεις αποκαλύπτεται (Croce, 1976). Σύμφωνα με αυτόν το θεωρητικό άξονα, η επαφή του παιδιού με έργα Τέχνης δεν αποβλέπει μόνο στην αισθητική του ανάπτυξη, αλλά αποτελεί μέσο της συναισθηματικής και της γενικότερης εξέλιξης της προσωπικότητάς του (Read, 1958). Με σκοπό το παιδί να κατανοήσει το τραγούδι ως έκφραση ανθρώπινων συναισθημάτων και συγκεκριμένα ως εκφραστική μορφή (Langer, 1953) των χρωμάτων, επιλέγεται από τη Λιλιπούπολη το τραγούδι «κύλα Γιαουρτοπόταμο» και ενσωματώνεται στη διδασκαλία του λευκού. Το άκουσμα δημιουργεί έντονη συναισθηματική ατμόσφαιρα, η οποία συμβάλλει ώστε το λευκό χρώμα να αποκτήσει «χαρακτήρα». Από διάφορα στοιχεία του τραγουδιού αυτού, π.χ. το δέσιμο των ήχων της βασικής μελωδίας μεταξύ τους (legato που σε κάποια μέρη ακούγεται σχεδόν σαν glissando), μπορεί να προκληθεί μια χωρική διάσταση του χρώματος, καθώς ο ακροατής μπορεί να βιώσει την ατμόσφαιρα ενός απέραντου, ενιαίου και «ήρεμου» λευκού. Με στόχο, τα παιδιά να ταυτίσουν το αισθητικό ερέθισμα με τη συναισθηματική ανταπόκρισή τους σε αυτό, προτείνεται η δραστηριότητα, κατά την οποία καλούνται να «μεταφερθούν» στο Γιαουρτοπόταμο, να ταυτιστούν με τους ανθρώπους που ζουν εκεί και να αυτοσχεδιάσουν διαλόγους για τα γεγονότα της ημέρας τους, όλα αυτά αποδίδοντας τη μουσική ατμόσφαιρα που τους δημιουργεί το άκουσμα.

Με αφορμή αυτό το τραγούδι, ο παιδαγωγός μπορεί να οδηγήσει την ομάδα σε δράσεις ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης. Μέσα από αυτές, εκτός των άλλων, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να αντιληφθούν ότι μέσα από ένα έργο Τέχνης μπορούν να ξεπερνούν το μικρόκοσμό τους και να ενώνονται με τους συμμαθητές τους, σε ένα κοινό και συλλογικό βίωμα. Επίσης, στη δραστηριότητα περιέχονται πολλά στοιχεία του συστήματος εργασίας που διαμορφώνεται σύμφωνα με τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Μουσικής για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία αυτά αφορούν στην εκφραστική χρησιμοποίηση της φωνής, στην ανταπόκριση σε αισθητικά στοιχεία ενός τραγουδιού, στην ομαδική έκφραση, στην καλλιέργεια της φαντασίας και της επινοητικότητας και στο συσχετισμό της Μουσικής με το Θέατρο (Φ.Ε.Κ. 1376/ τ. Β' /18-10-2001, και ΦΕΚ 304, τ. Β' / 13-03-03).

Από μια γνωσιοκεντρική άποψη (Goodman, 1978· Davey, 1989), ένα τραγούδι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως πεδίο γνωστικών διεργασιών, αλλά και πιο άμεσα ως πλαίσιο επεξεργασίας συγκεκριμένων πληροφοριών. Με τέτοιου τύπου επιδιώξεις θα μπορούσε να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά το πιο δημοφιλές τραγούδι της Λιλιπούπολης, «ο χορός των μπιζελιών».

Στο πλαίσιο της επεξεργασίας του τραγουδιού αυτού, τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν με τους χορούς που αναφέρονται στους στίχους, με τα όργανα της ενορχήστρωσης του τραγουδιού, με το ρυθμό του, με τη μορφή του, με τους συνθέτες του, με τους εκτελεστές του, με τις κοινωνικο - πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε κ.ά.

Όπως φαίνεται, από την εφαρμογή της δραστηριότητας μπορεί να καλυφθεί ένα ευρύ στοχοθεσιακό πεδίο, και πιο συγκεκριμένα τα παιδιά μπορούν να αναπτύσσουν φωνητικές και εκτελεστικές ικανότητες, να αναγνωρίζουν ξεχωριστά μουσικά στοιχεία, να συνειδητοποιούν τη επίδραση που ασκεί ο χώρος και ο χρόνος στη μουσική δημιουργία, να αποκτούν γνώσεις σχετικά με τη θεωρία, τη μορφολογία και την ιστορία του μουσικού ακούσματος, κ.ά. (Φ.Ε.Κ. 1376/τ. Β'/18-10-2001, και ΦΕΚ 304, τ. Β' / 13-03-03). Για να λειτουργήσει αυτή η προσέγγιση φαίνεται ότι είναι απαραίτητο η μουσική διαδικασία να συμπληρώνεται από διαλόγους που προκαλούνται από τον εκπαιδευτικό, με σκοπό να προκύψουν σχόλια που έχουν νόημα για τα παιδιά, σχετικά με τη γνωστική διάσταση του τραγουδιού.

Μεταπηδώντας, τώρα, σε ένα πιο μοντέρνο θεωρητικό μοντέλο, το φορμαλισμό (Bell, 1958), αναζητιέται ένα τραγούδι, του οποίου τα μορφικά χαρακτηριστικά είναι εντυπωσιακά και ακούγοντάς το, ο ακροατής του «ταξιδεύει» σε κόσμους εξωπραγματικούς, νιώθει συγκινήσεις διαφορετικές και απολαύσεις πιθανώς ανώτερες από αυτές που είναι ικανές να προκαλέσουν οι κοινές, καθημερινές του εμπειρίες. Η δημιουργική πρωτοτυπία του ακούσματος πρέπει να είναι έντονη και τα έντεχνα στοιχεία του εμφανή. Ως τέτοιου τύπου τραγούδι από τη Λιλπούλολη, που προσφέρεται για τη διδασκαλία κάποιου χρώματος, προτείνεται αυτό που έχει τον τίτλο «Ρόζα – Ροζαλία». Πρόκειται για ένα άκουσμα με πρωτότυπη ενορχήστρωση και σχετικά τολμηρή μελωδία, της οποίας η εκτέλεση απαιτεί ιδιαίτερες φωνητικές ικανότητες. Ως δραστηριότητα προανατολισμένη προς το πνεύμα του μοντερνισμού, άρα και προς τα μορφικά χαρακτηριστικά του τραγουδιού που τα παιδιά επεξεργάζονται, προτείνεται η δράση, κατά την οποία «στήνεται» σκηνικά ένα «play back» του ακούσματος, δηλαδή μια κινητική παρουσίαση της ορχήστρας και της τραγουδίστριας, ως ατόμων εξαιρετικών, σπουδαίων και ικανών να αποδώσουν με «υψηλή τέχνη το χρώμα ροζ». Στην παρουσίαση του αποτελέσματος, ενώ ακούγεται το τραγούδι από το CD, η ομάδα προσπαθεί να πετύχει τον ακριβέστερο δυνατό κινητικό συντονισμό. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, τα «έντεχνα» χαρακτηριστικά της μουσικής τονίζονται μέσα από το ύφος της εκτέλεσης του τραγουδιού από τα παιδιά.

Η ταύτιση των στόχων της δραστηριότητας με αυτούς που αναφέρονται στα ΑΠΣ Μουσικής είναι, και σε αυτή την περίπτωση, φανερή. Γενικά, τα παιδιά αναπτύσσουν την «ακουστική τους ικανότητα» και την ικανότητά τους «να

εκτιμούν και να ανταποκρίνονται σε αισθητικά στοιχεία της μουσικής» (ΦΕΚ 304, τ. Β' / 13-03-03, σ. 4072).

Στο τέλος της αναδρομής σε διάφορους αισθητικούς άξονες, συναντάται η πιο σύγχρονη και απελευθερωμένη θεώρηση της Τέχνης, ως εξερεύνησης χωρίς όρια, χωρίς κανόνες και προδιαγραφές περί προκαθορισμένης ποιότητας (Danto, 1997). Πρόκειται, δηλαδή, για τη λεγόμενη «μετα-μοντέρνα» αντίληψη, κατά την οποία τα όρια της Τέχνης διευρύνονται τόσο ώστε όχι απλώς να μην είναι ξεκάθαρα, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις να μην είναι καν ορατά. Σήμερα, ο κύριος παράγοντας βάσει του οποίου ένα αισθητηριακό ερέθισμα μπορεί να προσδιοριστεί ως «αισθητικό» εξαρτάται από τα κίνητρα και την ψυχολογική στάση αυτών που το προσλαμβάνουν (Parsons, & Blocker, 1993). Με άλλα λόγια, το οποιοδήποτε έργο μπορεί να συγγέεται με την «Τέχνη», καθώς ο κοινός θνητός μπορεί να συγγέεται με τον καλλιτέχνη. Στις σύγχρονες καλλιτεχνικές συνθήκες όλα επιτρέπονται και είναι αποδεκτά, ως τρόποι συμμετοχής στον κόσμο. Σε αυτό το πνεύμα, προτείνεται μια δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να γίνουν τα ίδια καλλιτέχνες, να παράγουν, δηλαδή, το δικό τους τραγούδι με θέμα τα χρώματα. Στη δράση των παιδιών, τα ετερόκλιτα μουσικολογικά στοιχεία που άκουσαν στα προηγούμενα τραγούδια (στοιχεία ελληνικά παραδοσιακά, έντεχνα, λαϊκά, αναγεννησιακά, διάφοροι ρυθμοί όπως βαλς, ταγκό, εμβατήρια), αλλά και άλλα μπορούν να συνδυαστούν και να ενσωματωθούν σε μια νέα δημιουργία.

Η προσπάθεια αξίζει να γίνει αφού, σύμφωνα με την επικρατούσα αισθητική άποψη, εφόσον το εγχείρημα των παιδιών είναι καλλιτεχνικών προθέσεων, ακόμη και αν το άκουσμα που προκύψει δεν χαρακτηρίζεται από αισθητική επιδεξιότητα, δηλαδή, ακόμη και αν δεν θεωρηθεί έργο Τέχνης, είναι οπωσδήποτε ένα «μετα – μοντέρνο αισθητικό αντικείμενο» και ίσως μία ιδιότυπη στιλιστική πρόταση!

Εξ άλλου, στην προτεινόμενη εφαρμογή μπορούν να ενσωματωθούν διάφοροι άλλοι τρόποι εργασίας, που αναφέρονται ως ενδεδειγμένοι στο ΑΠΣ Μουσικής π.χ. η επιλογή οργάνων για τη συνοδεία της σύνθεσης, η εκτέλεση της σύνθεσης είτε κάνοντας το μαέστρο είτε ακολουθώντας το μαέστρο, η εκτέλεση της σύνθεσης σε διάφορα είδη κοινού, η επινόηση τρόπων για την καταγραφή της σύνθεσης κ.ά. Τέτοιου τύπου δράσεις αποβλέπουν στην ανάπτυξη του πνεύματος της ομαδικότητας και στη «γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών» (ΦΕΚ 304, τ. Β' / 13-03-03, σ. 4070).

Στη συνέχεια παρατίθεται πίνακας, στον οποίο φαίνεται συνοπτικά ο ρόλος της αισθητικής θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη, όπως προσδιορίστηκε στην προηγούμενη ενότητα:

Πίνακας 1: ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΓΙΑ ΧΡΩΜΑΤΑ

Αναπαραστατική επεξεργασία του θέματος “χρώμα καφέ”	Τραγούδι: «Αρκούδα καφέ»	Δραστηριότητα: δημιουργία μιας καφέ «γωνιάς» στην τάξη
Συμβολική επεξεργασία του θέματος “χρώμα λευκό”	Τραγούδι: «Γιαουρτοπόταμος»	Δραστηριότητα: δραματοποίηση της ζωής στο «Γιαουρτοπόταμο»
Γνωστική επεξεργασία του θέματος “χρώμα πράσινο”	Τραγούδι: «Ο χορός των μπιτζελιών»	Δραστηριότητα: εκμάθηση χορών, ή ανάλυση του μουσικού έργου της Λιλιπούπολης
Φορμαλιστική επεξεργασία του θέματος “χρώμα ροζ”	Τραγούδι: «Ρόζα - Ροζαλία»	Δραστηριότητα: οργάνωση και παρουσίαση «play back» του ακούσματος
Μετα-νεωτεριστική προσέγγιση των χρωμάτων	Σύνθεση παιδιών	Δραστηριότητα: σύνθεση αυτοσχέδιου έργου: «το χρωματιστό τραγούδι»

Επίλογος

Στην εργασία αυτή, γίνεται η απόπειρα να φανεί ότι τα κριτήρια επιλογής και επεξεργασίας των τραγουδιών, τα οποία διδάσκονται στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο, πρέπει να βασίζονται σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά και αισθητικά στοιχεία. Φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αξιολογεί παιδαγωγικά ένα τραγούδι, πρέπει να προβληματιστεί αν αυτό 1) μπορεί να εντάσσεται στις διδακτικές διαδικασίες που ο ίδιος δρομολογεί και να ενσωματώνεται στα θέματα που διδάσκει και 2) είναι πρόσφορο για μια μεγάλη ποικιλία τρόπων επεξεργασίας, με άλλα λόγια μπορεί να αποτελεί το πλαίσιο πολλαπλών και πολυτροπικών αισθητικών δράσεων με τα παιδιά.

Από τις αναφερόμενες πηγές και από τις προτεινόμενες διαδικασίες φαίνεται ότι, αφενός η σύγχρονη έρευνα της αισθητικής αγωγής παρέχει στους εκπαιδευτικούς γνώση και επίγνωση σχετική με το είδος της αντίληψης στο οποίο αντιστοιχεί η ενασχόληση των παιδιών με την Τέχνη στο σχολείο, και αφετέρου η αισθητική θεωρία μπορεί να αποκτήσει πρακτική λειτουργικότητα στα χέρια των εκπαιδευτικών. Φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός, για να επιλέξει και να επεξεργαστεί διδακτικά το τραγούδι, πρέπει να ενημερώνεται διαρκώς για τα σύγχρονα

συμπεράσματα σχετικά με την επιρροή που ασκεί η Τέχνη στην εκπαίδευση, καθώς και να βασίζεται σε γνώσεις σχετικές με τις διάφορες θεωρητικές ερμηνείες του ρόλου της Τέχνης στη ζωή του ανθρώπου. Έτσι, μπορεί να έχει πιο σφαιρικά και άρτια κριτήρια επιλογής των τραγουδιών που θα διδάξει, ενώ παράλληλα μπορεί να υιοθετεί πολλαπλά σημεία αναφοράς για την παιδαγωγική διαπραγμάτευση και επεξεργασία των τραγουδιών αυτών. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει δραστηριότητες τραγουδιού λειτουργώντας εμπειρικά, εν αγνοία των διάφορων σύγχρονων επιστημονικών εξελίξεων σχετικά με την αισθητική αγωγή και των βασικών αξόνων της αισθητικής θεωρίας, καταργεί κάθε έννοια της επιστημονικότητας, της μεθόδου και του συστήματος, υποβαθμίζει το έργο του και εν τέλει αυτοαναιρείται.

Ένα πλεονέκτημα του εφαρμοστή της αισθητικής αγωγής στο σχολείο είναι ότι, απαλλαγμένος από το χρέος της επιλογής της τάδε ή της δείνα αισθητικής θεωρητικής άποψης, είναι ελεύθερος να αξιοποιήσει, ως πλαίσιο της δράσης του, άλλοτε τις αναπαραστατικές θεωρίες που στήριξαν την αναγεννησιακή και την κλασική τέχνη, άλλοτε τις εκφρασιοκεντρικές απόψεις που ερμήνευσαν τη ρομαντική τέχνη, άλλοτε τις φορμαλιστικές επεξηγήσεις της μοντέρνας τέχνης, ακόμη και τις μετα - μοντέρνες απόψεις, οι οποίες σήμερα σβήνουν τα αισθητικά σύνορα. Επίσης, στη διάθεση, τόσο του μουσικού, όσο και του μη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού είναι όλες οι παραλλαγές και οι συνδυασμοί αυτών των θεωρήσεων της Τέχνης που έχουν διατυπωθεί από τους θεωρητικούς της αισθητικής. Όλα αυτά μπορούν να βρίσκονται στα χέρια του γνώστη παιδαγωγού και να μεταφράζονται σε αισθητηριακή, συναισθηματικά φορτισμένη, ενδιαφέρουσα, βιωματική, επικοινωνιακή, με μία λέξη, αισθητική διδασκαλία του τραγουδιού.

Εν κατακλείδι, σε όσα προηγήθηκαν, πιθανολογείται ότι ο παιδαγωγός που γνωρίζει την αισθητική θεωρία και έρευνα δημιουργεί πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα, εντός των οποίων το τραγούδι δεν αποτελεί μόνον το διάλλειμα από τη διανοητική εργασία ή τη χαλάρωση από τα καθήκοντα. Δομεί και εφαρμόζει δραστηριότητες τραγουδιού που δεν χαρακτηρίζονται από μηχανική επανάληψη και παθητική ακρόαση. Η αισθητική θεωρητική και παιδαγωγική υποδομή φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει ώστε το τραγούδι να λειτουργεί ως πεδίο γόνιμης προσέγγισης των θεμάτων που το παιδί μαθαίνει, ως ώρα δημιουργική, ως αβίαστη και συγκινησιακά πλούσια εργασία, ως αισθητική εμπειρία.

Οι προτάσεις που αναφέρθηκαν αξίζει να ερευνηθούν πειραματικά και μάλιστα να μελετηθεί η πιθανότητα τα παιδιά που συμμετέχουν σε δραστηριότητες τραγουδιού ενταγμένες σε ένα διδασκόμενο θέμα και δομημένες σύμφωνα με κάποια αισθητική θεώρηση, να αρθρώσουν αντίστοιχο αισθητικό λόγο για το θέμα αυτό. Γενικότερα, πειραματικά πρέπει να ανιχνευθεί η πιθανότητα όσα υποστηρίχθηκαν να μπορούν να ισχύουν για κάθε μορφή και έργο Τέχνης που ζωντανεύει στην πρωτοβάθμια τάξη.

Σημαντικότερη είναι η επίγνωση ότι οι επιλογές και δραστηριότητες του τραγουδιού στο σχολείο απαιτούν «αυστηρότερο, πληρέστερο και προσεκτικότερο έργο» και για να παρακινηθούμε προς αυτή την κατεύθυνση αρκεί να αναλογιστούμε «την παραμέληση και την επιπολαιότητα που σημάδεψαν μερικές φορές τη μούρα» των αντικειμένων αυτών (Beardsley, 1989, σ. 13).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beardsley, M. (1989). *Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών*. Επιμ. Π. Χριστοδουλίδης, Μετάφρ. Δ. Κούτροβικ & Π. Χριστοδουλίδης, Αθήνα: Νεφέλη.
- Beaudoin, H. (1992). *Modele du Processus d' Experience Esthétique*. *Journal of Education Thought / Revue de la Pensée Educative*, 26 (3), 202-219.
- Bell, C. (1958). *Art*. New York: Capricorn Books.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington DC: NAYEC.
- Broudy, H. (1994). *The Enlightened Cherishing, An Essay on Aesthetic Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). *Learning in and through the arts: Curriculum implications*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Γαλάτου, Β. (Επιμ.). (1992). *Εδώ Λιλιπούπολη*. Φυλλάδιο μουσικού δίσκου. Αθήνα: Δισκογραφική εταιρεία EMI.
- Γρηγορίου, Μ. (1994). *Μουσική για παιδιά και για έξυπνους μεγάλους*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Δρομάζος, Σ. (εκδ., μετ., εισ.). (1982). *Αριστοτέλους Ποητική*. Αθήνα: Κέδρος.
- Catterall, J.S. (2002). The arts and the transfer of learning. Στο: R. Deasy (Ed.). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development* (pp. 162-168). Washington, DC: Art Education Partnership.
- Croce, B. (1976). *Κείμενα αισθητικής ιστοριογραφίας, δοκίμια*. Μετάφρ., Προλ., Σημειώσ. Κ. Λασιθιωτάκης. Αθήνα: Δωδώνη.
- Δαφτέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Διονυσίου, Ζ. (2006). Διαθεματική προσέγγιση και μουσική αγωγή. Στο Μ. Αργυρίου, Φ. Καλαμάρη, Σ. Κατσάς, Δ. Τσιγλή (Επιμ.). *Πρακτικά Ημερίδας: Εκπαίδευση με έκφραση: Μουσικές και χρώματα. Διαθεματικότητα στην τέχνη*. Αθήνα: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά.
- Danto, A. (1997). *After the end of art: Contemporary art and the pale of history*. Princeton: Princeton University Press.
- Darby, J.T., & Catterall, J.S. (1994). The fourth R: The arts and learning. *Teachers College Record*, 96, 299-328.

- Davey, E. (1989). The cognitive in aesthetic activity. *Journal of Aesthetic Education*, 23 (2), 107-112.
- Dickinson, D. (1997). Learning through arts, New Horizons for Learning, ανακτήθηκε τον 3/2006, από <http://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=author:%22Dickinson%22+intitle:%22Learning+Through+the+Arts%22+&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2000). *Reggio Emilia: οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, (Επιμ.) Ε. Κουτσοβάνου, Μετάφρ. Α. Βεργιοπούλου. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Fiske, E. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington DC: President's Committee on the Arts and Humanities and the Arts Education Partnership.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). All Kinds of Smarts. *National Education Association*, 1, 42.
- Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking*. Indianapolis – Cambridge: Hackett.
- Gombrich, E. H. (1971). *L'art et l'illusion. Psychologie de la representation picturale*. Μετάφρ. G. Durant, Paris: Gallimard.
- Ingram, D. & Riedel, E. (2003). *Arts for academic achievement: What does arts integration do for students*. University of Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement, College of Education and Human Development.
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form*. London: Routledge Kegan & Paul.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Μουρίκη, Α. (1998). Αισθητική της έκφρασης και επικοινωνία. Προβληματισμοί σχετικά με μια μουσική – αισθητική αγωγή. *Μουσικολογία*, 10-11, 97-123.
- Μουρίκη, Α. (2001). Αισθητική Αγωγή: η θέση και ο ρόλος της αισθητικής στην εκπαίδευση. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.). *Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση* (σσ. 247-254). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.
- Μουρίκη, Α. (2003). *Μεταμορφώσεις της αισθητικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Malaguzzi, L. (2000). Ιστορία, ιδεολογία και βασική φιλοσοφία. Στο Ε. Κουτσοβάνου (Επιμ.). *Reggio Emilia: οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (σσ. 101–173). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Murfee, E. (1995). *Eloquent evidence: Arts at the core of learning*. Washington, D.C.: President's Committee on the Arts and Humanities.
- Parsons, M. J. & Blocker, H. G. (1993). *Aesthetics and Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Read, H. (1958). *Education through Art*. New York: Pantheon Books.
- Rooney, R. (2004). *Arts – based teaching and learning. Review of the literature*. VSA Arts, Washington DC: WESTAT Rockville, Maryland, ανακτήθηκε τον 4/2006 από http://www.vsarts.org/documents/resources/research/VSAarts_Lit_Rev5-28.pdf.

- Σαορής, Χ. (2001). Λιλιπούπολη / Οι εκπομπές, ανακτήθηκε τον 10/20/08 από <http://www.in.gr/musiccd/mcddsk.asp?mcdi=0005016>.
- Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά, Μ. (2007). *Κάθε μέρα προεμέρα. Αισθητική Προσέγγιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.
- Τζαβάρας, Γ. (2007). *Ανθολόγιο Αισθητικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1376/ τ. Β´/18-10-2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα για το Νηπιαγωγείο*.
- Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2. (Φ.Ε.Κ. 304/ τ. Β´/13-03-03). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Δημοτικού-Γυμνασίου*, σ.σ. 4070-4084.
- Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1376/18-10-2001 /τ. Β´). *Η εικαστική αγωγή στο νηπιαγωγείο* σ.σ. 1699 – 1707.
- Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2 (Φ.Ε.Κ. 303, /13-03-2003/τ. Α´). *Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών Δημοτικού-Γυμνασίου*, σ.σ. 3827 – 3841.
- Χοντολίδου, Ε. (χ.χ.). *Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροπικότητας*, ανακτήθηκε τον 7/2008, από: <http://www.netschoolbook.gr>.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2008). Η διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής. Στο: Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.). *Σχολική μουσική εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σ.σ. 31-42). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Winner, E. & Hetland, L. (2000). The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows. Στο E. Winner & L. Hetland (Eds.). *Full Set of Articles Published in The Journal of Aesthetic Education*. University Illinois Press, 34 (3-4), pp. 2-11.

Η Μαρίνα Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά είναι επίκουρη καθηγήτρια Αισθητικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Είναι κάτοχος πτυχίου πιάνου (Εθνικό Ωδείο), πτυχίου Φιλοσοφικής Σχολής Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ψυχολογίας της Τέχνης (D.E.A. Psychologie de l' Art, Paris V – Sorbonne et Paris X - Nanterre) και έχει εκπονήσει διδακτορική διατριβή (Φ. Π. Ψ.) με θέμα: «Ο ήχος ως διδακτικό μέσο, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Είναι υπεύθυνη ύλης του επιμορφωτικού κέντρου δημιουργικής εκπαίδευσης "ANIMA". Συμμετείχε στην αξιολόγηση των υπό συγγραφή μουσικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου, υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Επιμελείται παιδαγωγικά τις θεατρικές παραστάσεις του «Θεάτρου Γνώσης». Στο συγγραφικό και διδακτικό της έργο επικεντρώνεται σε θέματα «ενσωμάτωσης» δημιουργικών – αισθητικών δραστηριοτήτων στις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες.

Pedagogical and aesthetic criteria for the selection and processing of songs in kindergarten and elementary education: Songs for the ‘colors’

Marina Sotiropoulou-Zorbala

Under what criteria does teachers, general or art specialist, select the stimuli on which to base an Aesthetic –specifically, a musical– education? Which songs do they choose to teach? Also, how do they process their musical choices? This paper attempts to describe the criteria of a possible approach that primary-school teachers could adopt for the pedagogical evaluation of songs. Starting from the premise that the strictly musicological criteria are necessary but not sufficient, the need is stressed to complement them with educational and aesthetic ones which seem to be overlooked as a rule. Examples are given to analyze ways of selecting and managing songs in the classroom. The paper starts with giving reasons and ways for general or music specialist educators, to treat songs as a field for children to assimilate the subjects they are taught. It then provides arguments and models for activities which lead the teacher to resort to the various axes of aesthetic theory in search of selection filters and ways of processing the songs which he or she allow through the sacred threshold of the classroom. The ultimate aim is to highlight a fact which seems self-evident yet is invariably betrayed in everyday school practice: the potentially crucial role of aesthetic research and theory in the implementation of an aesthetic education.

Marina Sotiropoulou-Zorbala is assistant professor of Aesthetic Education in the Department of Preschool Education, University of Crete. She holds a piano diploma (National Conservatoire), a degree from the School of Philosophy of the University of Athens, a postgraduate degree (D.E.A.) in Psychology of Art (Paris V - Sorbonne et Paris X - Nanterre) and has completed a doctoral thesis (University of Athens) on “Sound as a teaching medium in primary Education”. She is in charge of the syllabus of the “ANIMA” training centre for creative education. She took part in the evaluation of the proposed music textbooks for Primary Schools, under the auspices of the Pedagogical Institute (Minister of Education). She is responsible for the pedagogical aspect of the stage productions of “Theatro Gnosis” [Knowledge Theater]. Her writing and teaching work focuses on issues of integrating creative-aesthetic activities in the learning and teaching processes.

email: marinazorb@edc.uoc.gr