

Ευθυμίου, Α. (2016). Η αισθητική εμπειρία ως δημιουργική αντίδραση μέσα από την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στο συνδυασμό μουσικής και εικόνας. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Ατυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 186-199). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η αισθητική εμπειρία ως δημιουργική αντίδραση μέσα από την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στο συνδυασμό μουσικής και εικόνας

Αυγούστα Ευθυμίου
Υποψήφια Διδάκτορας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
avgoustae@hotmail.com

Περίληψη

Το πρόγραμμα που διαμορφώθηκε για την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε και παρουσιάζεται εδώ, προτείνει η αισθητική εμπειρία να συνοδεύεται και από πρακτική δράση δημιουργικής εμπειρίας και έκφρασης των συναισθημάτων που προκαλούνται και των εννοιών που γίνονται αντιληπτές. Αυτό υποστηρίζεται ότι θα μπορούσε να αναπτύξει την ευαισθησία των παιδιών σε μια καλλιτεχνική φόρμα και να κάνει την εμπειρία πιο πλούσια και απολαυστική. Η αισθητική εμπειρία είναι μια φυσική και αναγκαία εμπειρία για τα παιδιά και ο στόχος της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της αισθητικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί μια αισθητική εμπειρία ώστε να εκφράσουν και να μεταδώσουν δημιουργικά αυτή τους την εμπειρία. Μέσα από την έρευνα δράσης διαφαίνεται η ανάγκη για διδακτικές εφαρμογές όπου η αισθητική εμπειρία είναι μια δημιουργική εμπειρία έκφρασης. Το γεγονός ότι ζητήθηκε από τα παιδιά να μεταφέρουν αυτό που αντιλήφθηκαν και ένιωσαν, σε μια νέα μορφή τέχνης, έδωσε σε αυτά τη δυνατότητα για ακόμα πιο προσεχτική παρατήρηση των αισθητικών στοιχείων των έργων, να ανακαλύψουν ακόμα και νέους τρόπους έκφρασης αλλά και να δουν με κριτική ματιά, και να εκτιμήσουν τα έργα τέχνης, τα δικά τους αλλά και των άλλων.

Λέξεις κλειδιά: αισθητική εμπειρία, δημιουργική αντίδραση, αντίληψη, αντίδραση, έκφραση.

Efthimiou, A. (2016). Aesthetic experience as creative reaction through the application of teaching approaches based on the combination of music and visual art. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 186-199). Thessaloniki: GSME.

Aesthetic experience as creative reaction through the application of teaching approaches based on the combination of music and visual art

Avgousta Efthimiou

PhD Candidate, Ionion University
avgoustae@hotmail.com

Abstract

The study presented here suggests the aesthetic experience to be accompanied by practical, creative reaction and expression of emotions and meanings perceived. The implementation of the teaching approaches took into consideration the claims that aesthetic experience is natural, normal and necessary for children and based on opinions considering that the aim of education and specifically of aesthetic education must be, children to use the knowledge and emotions caused from an aesthetic experience, to express and transmit that experience, creatively through their own work. That is considered to increase child's sensitivity to art form and could make the aesthetic experience more enjoyable and richer. The experimental program has been implemented for three months and the examination of its influence on children's creative and aesthetic work has been based on qualitative methods of research. The findings of the action research showed that the fact that children were asked to convey what it understood and felt, in a new art form, gave them the opportunity for more careful observation of the aesthetic elements of projects, and even discover new ways of expression, but also to see with review look, and appreciate works of art, their own and others.

Keywords: aesthetic experience, creative reaction, perception, reaction, expression

Εισαγωγή

Η αντίδραση κάποιου σε μια εμπειρία μπορεί να είναι ένας δείκτης της αντίληψής του. Όταν για παράδειγμα ένα παιδί στο μάθημα των Μαθηματικών αντιδρά σε μια ερώτηση /πρόβλημα λέγοντας την απάντηση και εξηγώντας το γιατί, δείχνει το πόσο καλά αντιλήφθηκε το πρόβλημα. Με τον ίδιο τρόπο σε μια αισθητική εμπειρία η αντίδραση κάποιου σε ένα αντικείμενο μπορεί να είναι δείκτης της αισθητικής του αντίληψης. Επομένως η αντίληψη ενός έργου τέχνης μπορεί να φανεί μέσα από την αντίδραση που θα έχει κάποιος.

Ένα υψηλό επίπεδο αισθητικής αντίληψης χωρίς αντίδραση δεν οδηγεί απαραίτητα στην αισθητική εμπειρία. Ο Gardner (1973/1994) επισημαίνει ότι η καλλιτεχνική (αισθητική) αντίληψη δεν προϋποθέτει απαραίτητα ότι το άτομο προσδιορίζει με ακρίβεια αυτό που ο δημιουργός του έργου τέχνης ήθελε να επικοινωνήσει. Το έργο τέχνης θα περιέχει, θα περικλείει πολλούς υπαινιγμούς και αυτός που το παρατηρεί ή το ακούει πρέπει να προσεγγίσει αυτά τα νοήματα, ανεξαρτήτως από αυτά που επιδίωκε ο ίδιος ο καλλιτέχνης. Η Dissanayake (1988/2002) διακρίνει δύο είδη ικανοποίησης, την εκστατική αντίδραση μέσα από αισθησιακές, ψυχολογικές ιδιότητες σε ένα έργο τέχνης και την αισθητική αντίδραση στους χειρισμούς των κωδικών ή σε μοτίβα προσδοκιών μέσα σε αυτό. Για την ίδια, η αισθητική αντίδραση είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης ενώ η εκστατική αντίδραση δημιουργείται από μια εντύπωση.

Η αισθητική αντίληψη αφορά μια πράξη που εμπλέκει το άτομο στις εκφραστικές ιδιότητες ενός αντικειμένου. Όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται τις εσωτερικές, εκφραστικές ιδιότητες ενός αντικειμένου, έχουμε συνύπαρξη διαφορετικών συμπεριφορών: αναγνώρισης, ανάκλησης, διαφοροποίησης, ένταξης, σύγκρισης, διάκρισης, σύνθεσης και άλλων. Αυτές οι συμπεριφορές δεν κατονομάζονται από το άτομο αλλά περνούν από το μυαλό ως διαδικασίες (Reimer, 1970/1989). Η αντίληψη και η γνώση για ένα αντικείμενο που παρατηρεί ή ακούει κάποιος είναι το μέσο για να αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία. Για παράδειγμα για να γίνει πιο κατανοητό το συναίσθημα το οποίο προκαλεί η μουσική, αλλά και τι είναι αυτό μέσα στο κομμάτι που προκαλεί αυτά τα συναισθήματα, χρειάζεται γνώση για το αντικείμενο. Αυτή η γνώση βοηθά το άτομο να κρίνει το έργο αισθητικά (Fletcher, 1987/1991).

Η αισθητική εμπειρία, όπως υποστηρίζεται, είναι μια φυσική και αναγκαία εμπειρία για τα παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας. Στα πρώτα τραγούδια που τραγουδούν τα παιδιά, αντιλαμβάνονται το περίγραμμα της μελωδίας, το πώς πάει ο ρυθμός, και νιώθουν την εκφραστικότητα των τραγουδιών, όπως και ένας μουσικολόγος που είναι απορροφημένος σε μια συμφωνία του Beethoven. Η διαφορά είναι ο βαθμός της αισθητικής εμπειρίας. Ο ρόλος της αισθητικής εκπαίδευσης είναι να επηρεάσει αυτό το βαθμό, ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών (Reimer, 1970/1989). Η Campbell (2002) μέσα από έρευνες της υποστηρίζει ότι τα παιδιά "χρησιμοποιούν" τη μουσική για διάφορους σκοπούς στις διάφορες κουλτούρες τους και διαπιστώνει 9 λειτουργίες της μουσικής στις ζωές των παιδιών: Συναισθηματική έκφραση· **Αισθητική απόλαυση**· Ψυχαγωγία· Επικοινωνία· Σωματική αντίδραση· Ενδυνάμωση της προσαρμογής σε κοινωνικές νόρμες· Ισχυροποίηση θρησκευτικών λειτουργιών· Συνέχεια και σταθερότητα της κουλτούρας· και Ενσωμάτωση, ολοκλήρωση της

κοινωνίας. Η Campbell δεν προτείνει αυτές τις λειτουργίες αναπτυξιακά, αλλά τονίζει την ποικιλία στις χρήσεις της μουσικής στις ζωές των παιδιών όλων των ηλικιών.

Σκοπός της έρευνας

Το πρόγραμμα που διαμορφώθηκε για την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε προτείνει την αισθητική εμπειρία να συνοδεύεται και από πρακτική δράση δημιουργικής εμπειρίας και έκφρασης των συναισθημάτων που προκαλούνται και των εννοιών που γίνονται αντιληπτές. Η διαμόρφωση των διδακτικών εφαρμογών στηρίχτηκε σε απόψεις που θεωρούν ότι ο στόχος της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της αισθητικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί μια αισθητική εμπειρία ώστε να εκφράσουν και να μεταδώσουν δημιουργικά αυτή την εμπειρία. Αυτό είναι που θα κάνει την εμπειρία πιο πλούσια. Όπως αναφέρει και ο Bruner (1960) η μάθηση δεν πρέπει μόνο να μας παίρνει κάπου, αλλά πρέπει να μας επιτρέπει αργότερα να πάμε και πιο πέρα πιο εύκολα. Ο Gardner (1973/1994) επισημαίνει ότι η ευαισθησία των παιδιών σε μια καλλιτεχνική φόρμα γίνεται πολύ πιο ξεκάθαρη μέσα από τα δικά τους έργα παρά μέσα από τις αντιλήψεις έργων άλλων καλλιτεχνών. Η αντίληψη ενός έργου τέχνης ως μια μορφή επικοινωνίας μετατρέπει την εμπειρία σε μια γεμάτη νόημα μάθηση, όταν το άτομο ενεργά φτιάχνει κάτι και βρίσκει νόημα μέσα από την ίδια τη διαδικασία της δημιουργίας. Σημασία έχει το παιδί με αυτά που παίρνει ως ερεθίσματα, και αντιλαμβάνεται, να μπορεί να δημιουργεί κάτι νέο, στον ίδιο ή σε άλλο τομέα.

Η έρευνα, επίσης, βασίστηκε στην άποψη ότι όταν η μουσική διδασκαλία προσεγγίζεται μέσα από ένα πιο ολιστικό με συσχετισμούς πρίσμα, οι μαθητές μπορούν πιο εύκολα να αναπτύξουν μουσική σκέψη και να πάρουν μουσικές αποφάσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί κατανοώντας τη μεγαλύτερη εικόνα τούς κάνει πιο ικανούς να έχουν τη βάση για να πάρουν αποφάσεις και να συλλάβουν νέες ιδέες (Wiggins & Espeland, 2012). Όπως υποστηρίζει και ο J. Shepherd (2009) "ζούμε σε ένα "συνδεδεμένο" κόσμο, όπου η απομόνωση δεν είναι ούτε καλή αλλά ούτε και βιώσιμη και αυτό πρέπει να το εκμεταλλευτούμε στη μουσική παιδαγωγική" (σ. 111).

Αυτό μπορεί να συμβεί πολύ πιο εύκολα όταν τα μαθήματα ή τα αντικείμενα μοιράζονται κοινά στοιχεία ή κάποια παράλληλα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η μουσική με τη ζωγραφική ή η μουσική με την κίνηση και γενικά οι τέχνες μεταξύ τους. Πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν τις πολύτιμες μουσικές και γνωστικές πληροφορίες που δίνουν τα παιδιά μέσα από τις αναπαραστάσεις τους μέσα από σχέδιο, ζωγραφική, κιναισθητική ή λεκτική περιγραφή των μουσικών γεγονότων. Η χρήση οπτικών αναπαραστάσεων και κιναισθητικών χειρονομιών από τα παιδιά, ως αντιληπτικές μεταφορές αυτού που βίωσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μουσικής ακρόασης είναι θέμα πολλών μελετών (Cohen, 1980· Sims, 1985, στο Kerchner, 2000). Όπως εισηγήθηκαν οι Pugh, Hicks και Davis (1997), «Οι μεταφορές ξεκινούν από την εμπειρία, όχι με λόγια. Μπορούμε να δούμε, να ακούσουμε, να ακουμπήσουμε, να γευτούμε, να μυρίσουμε χωρίς να χρησιμοποιήσουμε καθόλου λόγια. Αναζητώντας μεταφορές στην παρατήρηση και την εμπειρία είναι ο ανθρώπινος τρόπος μας να βρίσκουμε νόημα στον κόσμο» (στο Kerchner, 2000, σ. 47). Έτσι, μπορεί, μη λεκτικές αντιδράσεις, όπως είναι η οπτική αναπαράσταση, η κιναισθητική αντίδραση στη μουσική, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση, να είναι πιο αποτελεσματικές.

Μεθοδολογία

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκε ένα πρόγραμμα 24 Μαθημάτων, το οποίο αφορούσε εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στο συνδυασμό μουσικής και εικόνας μέσα από δραστηριότητες συνδυασμού μουσικής ακρόασης με ζωγραφική και παρατήρησης εικόνων ή ζωγραφικών έργων με μουσικό αυτοσχεδιασμό. Το πειραματικό πρόγραμμα, όπως διαμορφώθηκε, εφαρμόστηκε σε Ε' τάξη Δημοτικού σχολείου, σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών. Η συγκεκριμένη ομάδα αποτελούνταν από 15 μαθητές, 9 κορίτσια και 6 αγόρια. Η ομάδα συμμετείχε στις μουσικές δραστηριότητες δύο φορές την εβδομάδα. Οι δραστηριότητες ήταν διάρκειας 40 περίπου λεπτών (όση και η διδακτική ώρα στο πλαίσιο του σχολικού ωρολόγιου προγράμματος).

Κύριος στόχος των μαθημάτων ήταν η δημιουργική και η εκφραστική αντίδραση των παιδιών στη μουσική ή σε μια εικόνα ή σε ένα έργο τέχνης, να αποτελεί μια προέκταση της αισθητικής τους αντίληψης. Στόχος ήταν τα παιδιά να βιώσουν την αισθητική εμπειρία τους μέσα από δημιουργική εμπειρία έκφρασης, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν μέσα από την τέχνη.

Στα μαθήματα που έγιναν επιδίωξη ήταν:

- τα παιδιά μέσα από την ακρόαση συγκεκριμένων μουσικών αποσπασμάτων να εκφραστούν δημιουργικά και να αναπαραστήσουν εικαστικά τις εικόνες που προέκυπταν στη φαντασία τους.
- η ζωγραφική να διεγείρει τη φαντασία των παιδιών ώστε να εκφραστούν δημιουργικά και να αναπαραστήσουν μέσα από το μουσικό αυτοσχεδιασμό αυτά που παρατήρησαν ή αντιλήφθηκαν.

Επισημαίνεται ότι ήταν πολύ σημαντικό και αποτέλεσε απαραίτητο στόχο στη διεξαγωγή των μαθημάτων:

- η προσεκτική μουσική ακρόαση από τα παιδιά
- η γνωριμία τους με τα μουσικά έργα μέσα από μουσικές δραστηριότητες που αφορούσαν έννοιες, όπως ο ρυθμός, η μελωδία, η φόρμα και η χροιά των μουσικών οργάνων.
- η προσεκτική παρατήρηση των ζωγραφικών έργων αλλά και εικόνων, όπου γινόταν μαζί με τα παιδιά ανάλυση των στοιχείων τους.

Τα μουσικά και ζωγραφικά έργα επιλέχθηκαν με σκοπό να διεγείρουν τη φαντασία των παιδιών, ούτως ώστε μέσα και από τη δική μου καθοδήγηση να μπορέσουν να εκφραστούν δημιουργικά. Έγινε προσπάθεια ώστε τα θέματα των καλλιτεχνικών έργων να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτής της ηλικίας. Επιδιώχθηκε επίσης να έρθουν τα παιδιά σε επαφή και με είδη τέχνης ξένα προς αυτά, με στόχο να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν το διαφορετικό για αυτά. Θεωρήθηκε σημαντικό να δοθούν για μουσική ακρόαση και παρατήρηση, έργα διαφορετικά μεταξύ τους και από διαφορετικές εποχές. Σημαντικό επίσης ήταν τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία για ποικιλία δραστηριοτήτων που αφορούσαν το συνδυασμό μουσικής και εικόνας. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται περιεκτικά τα μαθήματα του πειραματικού προγράμματος.

Μάθημα 1	ήχων από το περιβάλλον β) Αναγνώριση και γραπτή περιγραφή	Μάθημα 13	έργο του Claude Debussy <i>Nocturnes</i> , το απόσπασμα <i>Nuages</i> . β) Ζωγραφική.
Μάθημα 2ο:	α) Ακρόαση ηχογραφημένων ήχων από το περιβάλλον (καταιγίδα & δάσος) β) Ζωγραφική	Μάθημα 14	έργου του V. Van Gogh <i>Starry Night</i> . β) Μουσικός Αυτοσχεδιασμός.
Μάθημα 3	τάξης.	Μάθημα 15	έργο <i>The Planets (Οι Πλανήτες)</i> , του Holst, τα αποσπάσματα <i>Mars- The Bringer of War (Άρης- Ο Θεός του Πολέμου)</i> , και <i>Neptune-The Mystic (Ποσειδώνας-Ο Μυστικιστής)</i> . β) Ζωγραφική.
Μάθημα 4	από φύση. β) Αυτοσχεδιασμός –Ηχοεικόνα.	Μάθημα 16	Εξπρεσιονισμού – Αναφορά στην εποχή που δημιουργήθηκε. β) Μουσικός Αυτοσχεδιασμός.
Μάθημα 5	<i>Καρναβάλι των Ζώων</i> , του Saint-Saens, το απόσπασμα <i>Ενυδρείο (Aquarium)</i> . β) Ζωγραφική.	Μάθημα 17	από τη δημιουργία γραφικών και μουσικών αναπαραστάσεων.
Μάθημα 6	<i>Καρναβάλι των Ζώων</i> , του Saint-Saens, το απόσπασμα <i>Το Εμβυτήριο των Λιονταριών</i> . β) Ζωγραφική.	Μάθημα 18	έργο του Webern <i>Six Pieces for Orchestra op.6</i> τα αποσπάσματα I και III. β) Γραφική αναπαράσταση με βάση το ύψος, την πορεία της μουσικής.
Μάθημα 7	έργο <i>Εικόνες από μια Έκθεση</i> , του Modest Mussorgsky, το απόσπασμα <i>Ballet of the Unhatched Chicks</i> (Το Μπαλέτο των ανεπώαστων κοτόπουλων). β) Ζωγραφική.	Μάθημα 19	έργο του Gunther Schuller <i>Studies on Themes of Paul Klee</i> , το μουσικό απόσπασμα <i>Twittering Machine</i> . β) Ζωγραφική. γ) Παρατήρηση του ζωγραφικού έργου του Paul Klee <i>Twittering Machine</i> .
Μάθημα 8	<i>Εικόνες από μια Έκθεση</i> , του Modest Mussorgsky, το απόσπασμα <i>Samuel Godenberg and Schmuyle</i> . β) Ζωγραφική.	Μάθημα 20	φωνητικών ήχων. β) Φωνητική εκτέλεση γραφικής παρτιτούρας.
Μάθημα 9	έργο <i>Ma mere l'oye</i> , του Maurice Ravel, το απόσπασμα <i>The Fairy Garden</i> (Ο Νεραϊδίσιος Κήπος). β) Ζωγραφική.	Μάθημα 21	από κρουστά όργανα τάξης. β) Εκτέλεση στα κρουστά όργανα τάξης, γραφικής παρτιτούρας.
Μάθημα 10	Ηχοεικόνα ενός Νεραϊδίσιου Κήπου με βάση τις ζωγραφιές των παιδιών από το 9	Μάθημα 22	έργου του V. Kandinsky <i>Κίτρινο, Κόκκινο, Μπλε</i> . β) Μουσικός Αυτοσχεδιασμός.
Μάθημα 11	και στη ζωγραφική. β) Μουσική Ακρόαση. γ) Παρατήρηση Ζωγραφικών έργων.	Μάθημα 23	του Varese <i>Ηλεκτρονικό Ποίημα</i> . β) Δημιουργία γραφικής παρτιτούρας.
Μάθημα 12	ζωγραφικών έργων του Monet <i>Water Lilies</i> και <i>Japanese Bridge</i> . β) Μουσικός Αυτοσχεδιασμός.	Μάθημα 24	των παιδιών για το πρόγραμμα.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Γενικά οι έρευνες δράσης βασίζονται κυρίως σε δεδομένα παρατήρησης και συμπεριφορικά δεδομένα (Cohen & Manion, 1980/1994). Έτσι πραγματοποιήθηκε διαρκής αξιολόγηση κάθε παιδιού, που βασίστηκε στη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς τους κατά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του προγράμματος.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων από όπου προέκυψαν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν:

- αξιολόγηση και ημερολόγια κάθε μαθήματος
- βιντεοσκοπήσεις των μαθημάτων
- σχόλια των παιδιών σε κάθε μάθημα, και στο τέλος των μαθημάτων.

Επίσης συλλέχθηκαν:

- οι ζωγραφιές και τα σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά κατά τις δραστηριότητες της μουσικής ακρόασης και
- οι ηχογραφήσεις των μουσικών αυτοσχεδιασμών της ομάδας.

Τα στοιχεία αυτά βοήθησαν στην εξέλιξη της μεθοδολογίας και κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης αλλά και στα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία ακολουθούν. Όπως υποστηρίζεται, σε μια έρευνα δράσης είναι καλό κατά τη διάρκεια της, ανά τακτά χρονικά διαστήματα να παρακολουθείται η διαδικασία με διάφορους μηχανισμούς όπως ερωτηματολόγια, ημερολόγια, συνεντεύξεις και μελέτες περιπτώσεων ώστε η επακόλουθη ανάδραση (ensuing feedback) να τύχει όσο γίνεται, αλλαγών, μετατροπών, προσαρμογών που θα βοηθήσουν την ίδια τη διαδικασία εκείνη τη στιγμή και όχι μόνο αργότερα σε μελλοντική περίπτωση (Cohen & Manion, 1980/1994). Η έρευνα δράσης προσφέρει τη δυνατότητα για μια συστηματική και κυκλική διαδικασία όπου η εμπειρία εξελίσσεται σε μάθηση, όπου ο ερευνητής καλλιτέχνης ή παιδαγωγός μπορεί να αναλογιστεί τις παιδαγωγικές του εφαρμογές (Burnard, 2009).

Αποτελέσματα

Μέσα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι παραπάνω στόχοι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Παρακάτω ακολουθεί ένα μικρό δείγμα των αποτελεσμάτων:

• Δημιουργία ιστορίας

Σημαντικό είναι ότι αρκετές φορές η μουσική διέγειρε τη φαντασία τους και δεν περιορίστηκαν σε μια απλή περιγραφή της μουσικής που άκουγαν αλλά παρουσίασαν μια ιστορία μέσα από τις ζωγραφιές τους. Ακόμα και όταν μέσα από τη μουσική δεν παρουσιαζόταν ένα πρόγραμμα ή μια ιστορία, τα παιδιά φαντάζονταν μία και προσπαθούσαν να την αποτυπώσουν στις ζωγραφιές τους. Αλλά και στην παρατήρηση ζωγραφικών έργων όπου δεν αναπαρίσταται μια ιστορία, τα παιδιά φαντάστηκαν μια και προσπάθησαν να την αποδώσουν μέσα από ομαδικό μουσικό αυτοσχεδιασμό. Για παράδειγμα, στο ζωγραφικό πίνακα του V. Van Gogh *Starry Night*, τα στοιχεία του έργου όπως οι καμπυλόσχημες φόρμες που γίνονται αστέρια στον ουρανό, οι πινελιές που μετατρέπονται σε κορυφές κυπαρισσιών, τα γεωμετρικά σχήματα σε αντίθεση με τις καμπύλες φόρμες που αποδίδουν την αρχιτεκτονική ενός χωριού, διέγειραν τη φαντασία των παιδιών ώστε να αυτοσχεδιάσουν στα κρουστά

όργανα τάξης. Η Σ. περιέγραψε τις γραμμές στον ουρανό σαν άνεμο. Ενώ η Κ. είπε: «μπορεί να είναι ένας δρόμος που βγαίνει σε ένα παλάτι ψηλά στον ουρανό». Ο Ν. ρώτησε που είναι το παλάτι. Η Α. είπε ότι «μπορεί να είναι μέσα στα άσπρα σύννεφα» και κάποιοι συμφώνησαν.

Γενικά στο μάθημα αυτό υπήρξε καταγισμός ιδεών και μέσα από τις προτάσεις των ίδιων των παιδιών δημιουργήθηκε ένας μουσικός αυτοσχεδιασμός που ξεκινάει με μια ήρεμη νύχτα σε ένα χωριό (παίζουν όλοι απαλά τα όργανα τους). Ξαφνικά ακούγεται το ρολόι του χωριού. *Η ώρα είναι 3 π.μ. (καμπάνες και ζήλιες) και τότε ένας δρόμος στον ουρανό ανοίγει.....* (κυκλικό σύρσιμο με το χέρι στη μεμβράνη του ταμπούρλου). *Ένας βασιλιάς κατεβαίνει για να πάρει τις νεράιδες πάνω μαζί του (τύμπανο και ντέφι ρυθμικά σαν βάδισμα) και πέφτει νεραιδόσκονη από τον ουρανό (glockenspiel, κουδουνάκια). Ο βασιλιάς φτάνει στη γη και μια καμπάνα ακούγεται να σημάνει τον ερχομό του. Ο δρόμος για το παλάτι, ανοίγει ξανά (τύμπανο όπως πριν). Οι νεράιδες ανεβαίνουν μαζί με τον βασιλιά ψηλά στο ουράνιο παλάτι τους (μελωδία στο μεταλλόφωνο και τα υπόλοιπα όπως πριν όταν κατέβαινε ο βασιλιάς). Φτάνουν όλοι στο παλάτι και χτυπάνε την πόρτα για να ανοίξει (χτυπήματα στο τύμπανο).*

• Μουσικό ύφος

Σημαντικό στοιχείο της αισθητικής εμπειρίας των παιδιών ήταν η ικανότητα τους να αντιληφθούν το μουσικό ύφος και το γιατί τους προκαλούσε συγκεκριμένα συναισθήματα, να τα χαρακτηρίσουν, να τα περιγράψουν λεκτικά και στη συνέχεια να τα αναπαραστήσουν μέσα από μια εικαστική μορφή ενός χαρακτήρα ή ζώου.

Για παράδειγμα στο μουσικό απόσπασμα *Νεραϊδένιος Κήπος* από το έργο *Ma Mere l'oye* του Ravel όλα τα παιδιά προσπάθησαν μέσα από τη ζωγραφιά τους να φανεί αυτή η ήρεμη, μαγική ατμόσφαιρα που είχε και το μουσικό κομμάτι και αντιλήφθηκαν και οι ίδιοι. Τα παιδιά περιέγραψαν τη μουσική που άκουσαν ως «απαλή», «αλλιιώτικη», «ήρεμη», «απαλή», «μαγική». Ενώ κάποια παιδιά σχολίασαν ότι στη ζωγραφιά τους δε θα ταίριαζε το μαύρο χρώμα γιατί θα «αγρίευε την εικόνα» όπως υποστήριζαν. Η κάθε ομάδα πέρα από τα συνηθισμένα που μπορεί να έχει ένας κήπος, πρόσθεσε με αισθητική άποψη και δημιουργικότητα κάποια στοιχεία για να αποδώσει τη μαγεία του. Ζωγράρισαν νεράιδες, πινελιές ασημί μέσα στο νερό (μαγικό), γλάρους πολύχρωμους, ουράνιο τόξο από το οποίο πέφτει χρυσή βροχή.





Στο μουσικό απόσπασμα *Nuages* του Claude Debussy βλέπουμε σύννεφα και κάστρο πάνω σε ένα ουρανό. Κάποια παιδιά παρόλο που δεν ζωγράρισαν σύννεφα, παρατηρήθηκε ότι παρέμειναν στο ύφος του έργου ζωγραφίζοντας ένα πολύχρωμο αερόστατο που κινείται αργά στον ουρανό όπως και τα σύννεφα, ή σε άλλη περίπτωση πολύχρωμα μπαλόνια.





- **Στοιχείο Μουσικής φόρμας**

Αρκετές φορές τα παιδιά προσπάθησαν να δείξουν στη ζωγραφιά τους στοιχεία της μουσικής φόρμας. Όπως για παράδειγμα όταν άκουσαν το μουσικό απόσπασμα *το Εμβατήριο των Λιονταριών* από το *Καρναβάλι των Ζώων*. Στη ζωγραφιά του Π. η κίνηση και το περπάτημα του λιονταριού (α' θέμα) στο μουσικό απόσπασμα φαίνεται από τις πατούσες του Λιονταριού. Ενώ ο βρυχηθμός του (β' θέμα) φαίνεται από ένα πεντάγραμμο με νότες και το σύμβολο του Δυνατά (forte). Σημαντική λεπτομέρεια είναι το κόκκινο χαλί, αφού όπως υποστήριξε ο Π. "είναι ο βασιλιάς των ζώων" και η θέση πάνω ψηλά όπου το λιοντάρι έχει σταματήσει για να

μουγκρίσει. Ενώ πιο κάτω είναι τα πουλιά, «οι πιστοί υπήκοοι του λιονταριού», όπως είπε.



- **Αισθητική αντίληψη των εκφραστικών στοιχείων των έργων**

Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να αποδώσουν τα συναισθήματα και το ύφος των δύο μουσικών αποσπασμάτων από το έργο του Webern *Six Pieces for Orchestra* μόνο με γραμμές, σχήματα και χρώματα, χωρίς να κάνουν χρήση εικονικής αναπαράστασης, η πλειοψηφία των παιδιών το κατάφεραν. Το κάθε παιδί χρησιμοποίησε τα σχήματα, τα χρώματα με το δικό του μοναδικό τρόπο, προσπαθώντας έτσι να δείξουν τι αντιλήφθηκαν. Υπήρχαν κοινά στοιχεία μεταξύ τους όπως χρώματα αλλά ο κάθε ένας τα χρησιμοποίησε με διαφορετικό τρόπο. Είναι σημαντικό επίσης που μέσα στις ζωγραφιές τους, υπάρχει το στοιχείο της εξέλιξης όπως και στη μουσική.

Η Κ. χρησιμοποίησε μόνο μαύρο χρώμα στις γραμμές και τα σχήματα που σχεδίασε. Ανάμεσα σε αυτές συμπεριέλαβε μαύρα δάκρυα. Το μαύρο χρώμα το δικαιολόγησε και της φαινόταν απόλυτα φυσιολογική η χρήση του αφού ο συνθέτης ήταν λυπημένος. Όπως είπε στη συζήτηση που κάναμε, επειδή δεν είναι μόνο λύπη το συναίσθημα που ένιωσε ο συνθέτης, πρόσθεσε και άλλες γραμμές και σχήματα πέρα από τα δάκρυα. Όπως εξήγησε έκανε δύο ειδών γραμμές, απαλές και πιο έντονες. «Οι έντονες γραμμές είναι πιο δυνατές» όπως είπε, (όπως και η μουσική) «και δείχνουν ότι κάτι κακό θα συμβεί». «Ενώ οι πιο απαλές είναι όταν ο ίδιος ετοιμάζεται για αυτό που θα γίνει».



Η Ε. χρησιμοποίησε εκτός από το μαύρο χρώμα, και μπλε. Όταν την ρώτησα γιατί, μου είπε ότι «θεωρεί το μπλε λυπημένο και ψυχρό χρώμα». Ξεκίνησε την ζωγραφιά της με γραμμές απαλές, διακεκομμένες σε διάφορες κατευθύνσεις για να δείξει όπως είπε την αγωνία, που παρακάτω γίνεται πιο έντονη, όπως φαίνεται και από τις γραμμές και τα σχήματα τα οποία σχεδίασε. Στα σημεία που ο συνθέτης νιώθει μεγαλύτερη αγωνία σχεδίασε τελείες. Όλη η ζωγραφιά γενικά, δείχνει ένταση, έτσι όπως φαινόταν να νιώθει και ο ίδιος ο συνθέτης. Κάτω αριστερά όμως υπάρχει ένα μαύρο κομμάτι με μπλεγμένες μεταξύ τους γραμμές. Μας εξήγησε ότι αυτό δείχνει ότι έχει πεθάνει πια η μαμά του και είναι όλα μονότονα και στάσιμα (όπως και το σχήμα), και ο ίδιος δεν έχει διάθεση να κάνει κάτι.



Επίλογος

Ο στόχος της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της αισθητικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί ένα έργο τέχνης ώστε να εκφράσουν και να μεταδώσουν δημιουργικά αυτή την εμπειρία τους. Αυτό θα μπορούσε να κάνει την εμπειρία πιο πλούσια και απολαυστική. Είναι σημαντικό τα παιδιά να μαθαίνουν να δημιουργούν κι όχι μόνο να θαυμάζουν τα έργα των προγόνων τους. Όπως επισημαίνει και ο Gardner (1973/1994), η ευαισθησία των παιδιών σε μια καλλιτεχνική φόρμα γίνεται πολύ πιο ξεκάθαρη μέσα από τα δικά τους έργα παρά μέσα από τις αντιλήψεις έργων άλλων καλλιτεχνών. Ένα έργο τέχνης έχει νόημα όταν μπορεί να συνδεθεί με άλλα έργα τέχνης, ιδέες και γεγονότα (Parsons, 2002, στο Colwell, 2009).

Το γεγονός ότι ζητήθηκε από τα παιδιά να μεταφέρουν αυτό που αντιλήφθηκαν και ένιωσαν, σε μια νέα μορφή τέχνης, έδωσε σε αυτά τη δυνατότητα για ακόμα πιο προσεχτική παρατήρηση των αισθητικών στοιχείων των έργων, να ανακαλύψουν ακόμα και νέους τρόπους έκφρασης αλλά και να δουν με κριτική ματιά, και να εκτιμήσουν τα έργα τέχνης (μουσικά και εικαστικά), τα δικά τους αλλά και των άλλων.

Μέσα στα πλαίσια της αισθητικής εκπαίδευσης, υποστηρίζεται ότι μπορούμε να έχουμε, όχι μόνο αισθητική αντίληψη της τέχνης, αλλά και αντίδραση σε αυτήν και των στοιχείων της, μέσα από δημιουργία/πράξη. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά είναι δυνατόν να βιώσουν τις έννοιες (δομικές και εκφραστικές) μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και μέσα από τη δημιουργική έκφραση να καλλιεργήσουν αισθητικές απόψεις που θα τους οδηγήσουν στο μέλλον και σε αισθητικές εκτιμήσεις.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1960/1977). *The Process of Education*, USA: Harvard University Press.
- Burnard, P. (2009). Rethinking the imperatives. In P. Burnard & S. Hennessy, S. (Eds.), *Reflective Practices in Arts Education* (pp. 3-12), Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Campbell, P. S. (2002). The musical cultures of children. In L. Bresler & C. Marme Thompson (Eds.), *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum* (pp. 57-69). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cohen L., & Manion L. (1980/1994). *Research Methods in Education*, 4th edition, New York: Routledge.
- Colwell, R. (2009). An Expanded Research Agenda for Music Education. In T. Regelski & T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times, Guiding Visions for Practice* (pp. 139-148). London: Springer.
- Dissanayake, E. (1988/2002). *What is art for?* Seattle: University of Washington Press.
- Fletcher P. (1987/1991). *Education and Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1973/1994). *The Arts and Human Development*, New York: BasicBooks, a division of Harper Collins Publishers, Inc.

- Kerchner, J. L. (2000). Children's Verbal, Visual, and Kinesthetic Responses: Insight into their Music Listening Experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 31-49.
- Reimer, B. (1970/1989). *A Philosophy of Music Education*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2nd Edition.
- Shepherd, J. (2009). Breaking Through Our Own Barriers. In T. Regelski & T. Gates, (Eds.), *Music Education for Changing Times, Guiding Visions for Practice* (pp. 111-121). London: Springer.
- Wiggins, J., & Espeland, M. (2012). Creating in Music Learning Contexts. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1* (pp. 341-360). Oxford: Oxford University Press.