

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

- **Γάκη Ευγενία, Πουλαράκη Αικατερίνη,** *Ο ρόλος του δασκάλου-μουσικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η αμφίδρομη δημιουργική σχέση μαθητή-δασκάλου*
- **Λεοντάρη Βασιλική,** *Ο επαναπροσδιορισμός της θέσης και των στόχων της αισθητικής αγωγής και ειδικότερα του μαθήματος της μουσικής -Μια αναγκαιότητα στο σύγχρονο - πολύχρωμο” σχολείο*

## **Ο ρόλος του δασκάλου - μουσικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η αμφίδρομη δημιουργική σχέση μαθητή – δασκάλου**

*Γάκη Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.*

*Πουλαράκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.*

### **Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια και με εκπληκτική ταχύτητα οι μεταβαλλόμενες συνθήκες και ο τρόπος ζωής των Ελλήνων άλλαξαν άρδην και επέβαλλαν νέες εκπαιδευτικές πολιτικές μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων, γεγονός που φανερώνει αφενός την ευαισθητοποίηση της πολιτείας και αφετέρου την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαφαίνεται η συνεχής αναθεώρηση της θέσης του εκπαιδευτικού - δασκάλου, η ύπαρξη ή μη της αναγκαιότητάς του και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του στο σύγχρονο σχολείο.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να καταδείξει, παρουσιάζοντας μια διαθεματική εφαρμογή τη νέα πραγματικότητα: Πώς ο δάσκαλος μέσα από τις καινούργιες τεχνικές μάθησης και διδασκαλίας (βιωματική - επικοινωνιακή μέθοδος, project, διαθεματικότητα), μπορεί να εγκαταλείψει το «παραδοσιακό μοντέλο» του δασκάλου και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις νέες προκλήσεις, με πιο ρεαλιστικούς και ανθρώπινους ρόλους και εφόδια που αποκτά μέσω της διαρκούς επιμόρφωσης και της δια βίου μάθησης.

Αν ανατρέξει κανείς στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα διαπιστώσει πως το μοντέλο του δασκάλου - μουσικού και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία εμφανίζεται με τρεις πτυχές: συμβουλευτικός, εμπνευστικός και ερευνητικός.

Ο δάσκαλος ερευνητής όχι μόνο ερευνά και ανακαλύπτει, αλλά συμβουλεύει, εμπνεύσκει, καθοδηγεί, δίνει πνοή στο έμπνευχο δυναμικό (μαθητές), έχοντας βαθιά επίγνωση των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών τους αλλά, και του δικού του ρόλου μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παραπάνω ενέργειες τοποθετούν τον δάσκαλο σε άλλη κλίμακα «χρωματική» και τον θέλουν ενεργό μέλος της κοινωνίας, της σχολικής μονάδας και αποκλειστικό υπεύθυνο της ένταξης των μαθητών στην πολυπολιτισμική κοινωνία της διαφορετικότητας και των αποχρώσεων.

Μέσα από τις «νέου τύπου» μουσικές διδασκαλίες, και με υποτυπώδη απαραίτητα μέσα, τις προτάσεις και την σύνδεσή τους με το Ενιαίο Διαθεματικό πλαίσιο Σπουδών της μουσικής, αλλά και της αναγκαιότητάς της (ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας), ο δάσκαλος – μουσικός βρίσκεται σε μια διαρκή ερευνητική προσπάθεια ως προς το μαθητικό του δυναμικό και τις πρωτότυπες μεθόδους, χωρίς να ξεχνά να εμπνεύσκει το μαθητικό δυναμικό, να συμβουλεύει και να οδηγεί τους μαθητές του, μέσα από καινοτόμες επικοινωνιακές και δημιουργικές τεχνικές, στην κοινωνικοποίησή τους, στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους, στην αυτοέκφρασή τους, την ανθρώπινη συμπεριφορά και εν τέλει την διαμόρφωση των στάσεων .

### **Αμφίδρομη σχέση μαθητή – δασκάλου**

Σε κάθε οργανωμένο κοινωνικό σύστημα όπως είναι το σχολικό σχετίζονται άμεσα και αλληλεπιδρούν οι δυο βασικοί ρόλοι, του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Ο καθένας ξεχωριστά και ιδιαίτερα φέρει την ανάλογη προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα. Με την έννοια αυτή η συμπεριφορά των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική τάξη επηρεάζεται από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα στα πρόσωπα της

ομάδας, το οποίο βεβαίως και επηρεάζει με τη σειρά της. Με τον τρόπο αυτό οι αλληλεπιδράσεις και οι αλληλοκαθορισμοί δεν έχουν σοβαρές επιπτώσεις μόνο στη συμπεριφορά, αλλά επηρεάζουν γενικότερα και την προσωπικότητα των μελών της ομάδας και την αποτελεσματική ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου. Για να υλοποιηθεί το έργο που παράγεται σ' αυτό το σύστημα, το μάθημα, πρέπει να οριστεί από τους μετέχοντες η περίσταση. Ο από κοινού ορισμός της περιστασης υποβοηθείται βέβαια από την ύπαρξη του Σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος ή πιθανόν του εσωτερικού κανονισμού (Μπίκος Κ., 2004). Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή, όπως και κάθε ανθρώπου με τους συνανθρώπους του, είναι κατά βάση συμβολική. Ο G.M.Mead (1863-1931) εισηγήθηκε τον όρο «χειρονομία» (gesture) προκειμένου να μπορεί να αναλυθεί κάθε αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων. Παρατήρησε ότι οι άνθρωποι είναι με εξειδικευμένο τρόπο ευαίσθητοι σε συγκεκριμένα ερεθίσματα που διακρίνουν τον απέναντι. Τα συγκεκριμένα ερεθίσματα έχουν ντυθεί με σημασίες οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, εξαρτώνται από το χώρο και το χρόνο, έχουν δηλαδή κοινωνική και πολιτισμική καταγωγή.

Οι μαθητές προκειμένου να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους, πέρα από το σχολικό πλαίσιο, το πρόγραμμα ή τον κανονισμό, έχουν να αποκρυπτογραφήσουν και όλα τα σήματα του εκπαιδευτικού και τους άτυπους κανόνες που πιθανόν υποκρύπτονται (Κωνσταντίνου, 1997). Κάτι ανάλογο βέβαια συμβαίνει και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι κάθε τάξη αποτελεί έναν ανεπανάλητο σχηματισμό, αφού η σύνθεση των προσωπικών και κοινωνικών ταυτοτήτων των μαθητών διαμορφώνει την ξεχωριστή προσωπικότητα κάθε τάξης, ακόμη και αν τα παιδιά του αποτελούν μια τάξη έχουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως ηλικία, κοινωνικο πολιτισμική προέλευση, ακόμη και επιδόσεις (Κογκούλης, 1994, Μπακιρτζής, 1996).

Επομένως μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναπτύσσεται κοινωνική αλληλεπίδραση και πιο συγκεκριμένα παιδαγωγική μορφή αλληλεπίδρασης με ιδιαίτερο ενδιαφέρον: Η αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή. Οι ρόλοι των δυο φορέων εμπλέκονται, και εναλλάσσονται.

### Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού

Η αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα βρίσκει την εκπαιδευτική κοινότητα να αναζητά νέες προοπτικές για την εκπαίδευση, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Σε ένα σχολείο που εμφανίζεται με ανανεωμένη μορφή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται ταυτόχρονα. Μπροστά στις νέες συνθήκες διαμορφώνονται νέες προσδοκίες για όλες τις ομάδες και τα πρόσωπα που σχετίζονται με το σχολείο. Μέσα από αυτήν ακριβώς την ανανέωση των προσδοκιών και του αναπροσανατολισμού του σχολείου προκύπτουν νέες συνθήκες και νέα δεδομένα, που αναγκάζουν μοιραία τον εκπαιδευτικό σε ανασύνθεση και αναθεώρηση του ρόλου του μέσα και έξω από το σχολείο (Χανιωτάκης & Θωίδης, 2001). Ο σημερινός εκπαιδευτικός καλείται να προετοιμάσει τα παιδιά για έναν κόσμο όπου τα πάντα αλλάζουν με ταχύτατους ρυθμούς, και να τους καλλιεργήσει την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα, τη δημιουργικότητα, αλλά και τη συνεργασία και την αποδοχή του διαφορετικού. Καλείται να υποδυθεί τον ρόλο που του επιβάλουν οι εκάστοτε προσδοκίες και κοινωνικοί κανόνες και μέσα από ένα πλέγμα ρόλων και την σύγκρουση που επέρχεται από την προσπάθεια εκπλήρωσής του προσπαθεί να προσδιορίσει τον παιδαγωγικό του ρόλο. Για μια πλήρη και σωστή μόρφωση ο δάσκαλος πρέπει να εμβαθύνει στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, ώστε να γίνει ικανός να εκτιμήσει σωστά την ιδιαίτερη κατάσταση και την ιδιορρυθμία της προσωπικότητας του κάθε παιδιού και να το αντιμετωπίσει με ψυχική συμπάθεια και επιστημονική σταθερότητα (Bellebaum A., 1972). Η προετοιμασία του στην αρχιτεκτονική της μάθησης και στον σχεδιασμό της διδασκαλίας θα τον βοηθήσει να αναπτύξει τις δικές του ικανότητες ώστε να οδηγεί σωστά τους μαθητές του στην αναζήτηση

και στην κατάκτηση της γνώσης. Ο δάσκαλος εφαρμόζοντας καινούργιες τεχνικές μάθησης και διδασκαλίας (βιωματική - επικοινωνιακή μέθοδος, project, διαθεματικότητα), μπορεί να εγκαταλείψει το «παραδοσιακό μοντέλο» του δασκάλου και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις νέες προκλήσεις, με πιο ρεαλιστικούς και ανθρώπινους ρόλους και εφόδια που αποκτά μέσω της διαρκούς επιμόρφωσης και της δια βίου μάθησης.

Η προσπάθεια εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων διδασκαλίας όπως η μέθοδος Project, η ομαδική διδασκαλία, η διαθεματική προσέγγιση της ύλης, η εξατομικευμένη αντιμετώπιση αδυναμιών του μαθητή, η προετοιμασία διαφοροποιημένου υλικού μάθησης, επιφέρει αρκετές αλλαγές στην καθημερινή πρακτική του δασκάλου. Ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται όπως συμβαίνει και με το ρόλο του μαθητή, ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μαθητής γίνεται πραγματικά «δρών» πρόσωπο διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός από την άλλη ρυθμίζει τη διδασκαλία, γίνεται συντονιστής και καθοδηγητής στην εργασία της τάξης, οδηγώντας και επικρίνοντας στο βαθμό που πρέπει, επισημαίνοντας προβλήματα και εισάγει νέες διαστάσεις στο θέμα που μελετάται. Πέραν τούτου ο εκπαιδευτικός είναι παιδαγωγός με επιπρόσθετες, σε σχέση με το παραδοσιακό σχολείο, κοινωνικές, πολιτισμικές, δημιουργικές και επικοινωνιακές ικανότητες δράσης. Γίνεται εμπυχωτής με την έννοια της ενθάρρυνσης και παρώθησης του μαθητή, ώστε ο τελευταίος να ανακαλύψει, να αναπτύξει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Για να βοηθήσει να υλοποιηθούν στην πράξη οι διδακτικές αρχές που σχετίζονται με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και δράσεων πρέπει να εισαγάγει μια νέα του διάσταση στην εργασία του: την ερευνητική του στάση έναντι της γνώσης, το ερευνητικό του πνεύμα, γενικά την επιστημονική μέθοδο εργασίας (Θεοφιλίδης Χ. 1997). Το ζήτημα που προκύπτει όμως είναι πως ο δάσκαλος για να ασκήσει την επιστημονική μέθοδο εργασίας στους μαθητές πρέπει να την κατέχει ο ίδιος με επάρκεια και να μπορεί να την εφαρμόζει κατά περίπτωση. Ο εκπαιδευτικός που προσεγγίζει τα διάφορα προβλήματα και συνάγει συμπεράσματα με βάση την παράδοση, την αυθεντία ή την αυθόρμητη σκέψη, δεν θα μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές του να προσεγγίζουν με επιστημονικό τρόπο τα προβλήματά τους. Πρέπει ο δάσκαλος να ασκήσει τους μαθητές να διατυπώνουν συμπεράσματα τεκμηριώνοντάς τα, βασισμένοι στη ύπαρξη δεδομένων που τα υποστηρίζουν, για να μάθουν να εκτιμούν την ανάγκη ύπαρξης δεδομένων όταν οδηγούνται σε γενικεύσεις.

### Ο ρόλος του δασκάλου - μουσικού στο σύγχρονο σχολείο

Ο δάσκαλος-μουσικός, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσπαθεί να συνυπάρξει και να επιβιώσει σε πολλαπλά σχολικά περιβάλλοντα ίσως και, καμιά φορά, κι εδώ όπως διαφαίνεται, η αμφισβήτηση της θέσης του και του ρόλου του από διάφορες οπτικές γωνίες επιβάλλει μια γενική αναθεώρηση. Επιβάλλει γρήγορη προσαρμογή στα διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα, στο διαφορετικό μαθητικό δυναμικό και αρκετές φορές μεγάλες ταχύτητες για να προσπεράσει τον χρόνο. Εντούτοις, αντλεί δύναμη από την τέχνη του και προσπερνά όχι μόνο τον χρόνο αλλά και τις πραγματικές δυσκολίες που υπάρχουν στα δημόσια σχολεία, χωρίς, πολλές φορές, και με έλλειψη απαραίτητων μέσων που θα διευκόλυναν το έργο του, καταφέρνει και αποδίδει τα μέγιστα. Η πρόκληση για δημιουργία, μουσική εκτέλεση και απόκτηση μουσικών και όχι μόνο δεξιοτήτων είναι το κίνητρο που δίνει στον μουσικό την δύναμη να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του στο σύγχρονο σχολείο με τις σύγχρονες απαιτήσεις του. Η μουσική φαίνεται να έχει την δύναμη να βοηθήσει τόσο τον μαθητή όσο και τον δάσκαλο. Η ύπαρξη του ( Π.Ι., Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2001) είναι μια καλή αρχή από την πλευρά της πολιτείας, γιατί δίνει ένα ισχυρό κίνητρο και μια πρόκληση στον μουσικό, παρόλο που δεν υπάρχουν τα αντίστοιχα βοηθήματα για τον μαθητή και τον καθηγητή. Μέσα από την εφαρμογή των νέων τεχνικών μάθησης οι στόχοι της μουσικής αγωγής φαίνεται να πραγματοποιούνται με πολύ καλά αποτελέσματα. Οι τρεις

άξονες του αναλυτικού προγράμματος (εκτέλεση – δημιουργία - δεξιότητες αξιολόγησης), δίνουν την προοπτική της γενικότερης αφύπνισης σχετικά με την μουσική. Η ακρόαση, ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργία ωθούν στον βιωματικό τρόπο της μουσικής και βοηθούν του μαθητές να αποκτήσουν ένα απόθεμα μουσικών εικόνων μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες (τραγούδια, ακρόαση διαφόρων ειδών μουσικής, χρήση μουσικών οργάνων, μουσικά παιχνίδια, ομαδικές και ατομικές εργασίες), που στοχεύουν στην ισόρροπη ανάπτυξη νοητικών και ψυχικών δυνατοτήτων του ανθρώπου και τελικά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Ο Swanwick (1979) ενισχύει την άποψη για τον ρόλο των μουσικών δραστηριοτήτων στην αισθητική συγκίνηση στη μουσική με τα ακόλουθα: «*Τα μουσικά μέσα είναι το επίκεντρο της μουσικής εμπειρίας και συνεπώς της μουσικής εκπαίδευσης. Αυτή η εμπειρία μπορεί να αποκτηθεί μόνο μέσα από τις δραστηριότητες της σύνθεσης, της ακρόασης και της εκτέλεσης. Καθένας από αυτούς τους τρεις τομείς περιέχει μια σχέση με τη μουσική που έχει ξεχωριστή σημασία. Η ακρόαση κατέχει την πρώτη θέση μεταξύ τους. Οι μουσικές εμπειρίες στο αποκορύφωμά τους διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους αισθανόμαστε τη ζωή*» (Swanwick, K.A 2001). Σύμφωνα με τον John Paynter οι παραπάνω μουσικές δραστηριότητες αφορούν την ποιότητα των αισθημάτων, της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Paynter J., 1992). Αυτό, θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η μουσική είναι ένας κόσμος με νόημα και είναι μέσα από αυτόν τον κόσμο που οι άνθρωποι κάνουν αισθητικές αποτιμήσεις και καταλήγουν να εκτιμούν τη μουσική ως μια μορφή τέχνης (Plummeridge, C. 2001). Όπως βέβαια είναι φανερό οι μουσικές τεχνικές και στρατηγικές διδακτικής δεν είναι άσχετες με τις γενικότερες και προϋπάρχουσες στρατηγικές διδακτικής του Jean Piaget, John Dewey κ.α. (Κουτσουβάνου Ε., 2004). Ο John Dewey είχε δώσει έμφαση στο συνδυασμό γνώσεων και εμπειριών, σε αντίθεση με την επικέντρωση σε ένα μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο και στη σημασία της παιδοκεντρικής αυτοκατευθυνόμενης δραστηριότητας και ο William Kilpatrick έδινε σημασία στο πρόγραμμα το οποίο οργανώνουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός και στο οποίο το παιδί συμμετείχε ενεργά και έπαιρνε πρωτοβουλίες (Kilpatrick W.1941). Το μάθημα της μουσικής είναι αυτό που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται η Διαθεματική διδακτική προσέγγιση και το project όπως αυτό φαίνεται και από το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και από τη διδακτική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο των σχέσεων και της αλληλεπίδρασης η προσέγγιση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός είναι συμβουλευτική. Στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητος, στο επίπεδο ψυχολογικής στήριξης. Απαραίτητη προϋπόθεση να γνωρίζει τις ανάγκες και την ψυχολογία των παιδιών της ηλικίας που απευθύνεται. Το κάθε παιδί έχει τον δικό του ψυχικό κόσμο και τα προβλήματα λόγω ηλικίας είναι διαφορετικά κάθε φορά. Στο σημείο αυτό η σύνδεση του δασκάλου της μουσικής με τον συμβουλευτικό ρόλο διαφαίνεται από την παράθεση της σύντομης πορείας του project, αλλά και από την σύνδεση της μουσικής ως τέχνης, διαφαίνεται και ο εμπνευστικός ρόλος του μουσικού (Μαλικιώση-Λοίζου Μ., 2002). Βεβαίως κάποιοι ρόλοι δύσκολα διαχωρίζονται σε συγκεκριμένα πλαίσια και αυτό γίνεται ακόμα δυσκολότερο, όταν μιλάμε για τον κόσμο των τεχνών και του πολιτισμού γενικότερα. Δεν θα μπορούσε ο δάσκαλος της μουσικής να αγνοήσει τον δραματικό χαρακτήρα, τον θεραπευτικό χαρακτήρα και τον ενωτικό χαρακτήρα της μουσικής. Η τέχνη ενώνει τους ανθρώπους σε οποιοδήποτε σημείο και αν βρίσκονται διασυνδέει τις ομάδες μέσα από κοινές εκφράσεις και συμβολισμούς, δένει τους πολιτισμούς διαχρονικά και συγχρονικά επικεντρώνοντας στο κοινό που έχουν οι άνθρωποι κι όχι σε αυτό που τους χωρίζει. Αυτό συμβαίνει γιατί σύμφωνα με τον Huizinga, οι τέχνες είναι ένα παιχνίδι, όπως άλλωστε και ολόκληρος ο πολιτισμός. Θεωρεί ότι το «παίζει» είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της πολιτισμικής ζωής και του πολιτισμού γενικά. (Huizinga, J. 1949/1970). Στη βιωματική προσέγγιση η τέχνη είναι ο κύριος άξονας, μπορεί να απελευθερώσει την ενέργεια του παιδιού, να προωθήσει αρμονικά και συνολικά την ανάπτυξή του από πλευρά

επικοινωνιακή, κοινωνική και συναισθηματική, με σεβασμό στην κριτική και επιστημονική τέχνη (Edwards,C.,Gandini,L. &Forman,G.,1995). Η εμπλοκή όλων των τεχνών, που επιβάλλει η βιωματική-διαθεματική προσέγγιση, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθορίζει τον δάσκαλο ως εμπνευστή.

Ο εμπνευστής – δάσκαλος είναι γνώστης των τεχνικών της δραματικής τέχνης και των διαδικασιών της ομάδας. Γνωρίζει τις φάσεις που διέρχεται η ομάδα παρατηρεί και σχολιάζει τις αλληλεπιδράσεις των μελών μέχρι να «βρουν» τη δημιουργική τους φαντασία και να τη χρησιμοποιήσουν ώστε να αισθάνονται καλύτερα (Cattanach,A.1996). Εδώ ο δάσκαλος – εμπνευστής είναι ο μοχλός που θα θέσει σε λειτουργία το πρόγραμμα και θα έχει την κύρια ευθύνη για την επιτυχή έκβασή του, έτσι ώστε η τάξη του να γίνει εργαστήριο χαράς και δημιουργίας (Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα: Γκανά Γ., Ζησοπούλου Ε., Θεοδωρίδης Ν., Καραχάλιου Κ., Κοκκίδου Μ., Χατζηκαμάρη Π, 1998). Σε πολλές μουσικές δραστηριότητες όπου απαραίτητο είναι και το θεατρικό παιχνίδι, χρειάζεται να γίνει διανομή ρόλων κι έτσι δημιουργείται ένας άλλος ρόλος για τον δάσκαλο της μουσικής που είναι απαραίτητος να εφαρμόζεται ειδικά όταν αφορά μικρότερα παιδιά στην ηλικία. Απαραίτητη κρίνεται εδώ η κατάρτιση του δασκάλου και καλλιέργεια γύρω από τις τέχνες κυρίως από αισθητική άποψη, πείσει τα παιδιά για την αξία της τέχνης, να τους μεταδώσει την αγάπη του γι' αυτή, να αναπτύξει το αισθητικό τους κριτήριο και να τους εμπνεύσει στις δημιουργικές καλλιτεχνικές τους απόπειρες. (Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα: Γκανά, Γ., Ζησοπούλου Ε., Θεοδωρίδης Ν., Καραχάλιου Κ., Κοκκίδου Μ., Χατζηκαμάρη Π, 1998). Η σωστή επαφή με τα παιδιά, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και η συνεχής μάθηση και προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες σχολικές συνθήκες του δασκάλου της μουσικής αλλά και η συνεχής ενημέρωσή του και επαφή με τις άλλες τέχνες και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα αλλά και την σύνδεση όλων αυτών με τις καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας, ωθούν τον δάσκαλο σε ένα ερευνητικό πεδίο που καλείται ο ίδιος να ανακαλύψει και να εφαρμόσει στην διδακτική πράξη. *«Η έρευνα θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως μια εσωτερική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στα πανεπιστήμια και έχει πολύ μικρή σχέση με αυτό που οι ίδιοι κάνουν καθημερινά κατά τη διδασκαλία. Αυτό το σκεπτικό περιορίζει τις πηγές πληροφοριών που θα μπορούσαν να έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί ώστε να βελτιώσουν τη διδακτική πράξη, καθώς και να κατανοήσουν βαθύτερα τις ποικίλες πτυχές της μουσικής μάθησης»*, (Abeles, H.1992). Κατά την τελευταία δεκαετία έρχεται στο προσκήνιο όλο και περισσότερο, ένα είδος έρευνας, η Έρευνα Δράσης, η οποία φέρνει πολύ κοντά την ερευνητική διαδικασία με την εκπαιδευτική πράξη και δίνει έμφαση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών παρά στο μετρούμενο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την Bresler (1995) η έρευνα δράσης βασίζεται στη στενή αλληλεπίδραση πράξης, θεωρίας και αλλαγής (αναθεώρησης), (Bresler,L., 1995).

Στην ελληνική πραγματικότητα, στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης οι έρευνες που έχουν γίνει είναι ελάχιστες, με έλλειψη όγκου ερευνητικών προγραμμάτων προς διάχυση. Αυτή η κατάσταση ουσιαστικά μετατρέπεται σε πλεονέκτημα, διότι υπάρχει χρόνος να φτιαχτεί μια τέτοια υποδομή, με βάση την εμπειρία και τις προτεινόμενες λύσεις της διεθνούς μουσικοπαιδαγωγικής κοινότητας, που θα εξασφαλίσει την ομαλή και γόνιμη σχέση διαλόγου ανάμεσα στην έρευνα και τη διδακτική πράξη. Έστω όμως και με την παρούσα κατάσταση, μπορεί να γίνει μια έρευνα από τον κάθε δάσκαλο, πρώτον, ως προς το μαθητικό του δυναμικό και τις ανάγκες των παιδιών, δεύτερον, τα γενικότερα ενδιαφέροντά τους, τρίτον τις κρυφές τους καλλιτεχνικές επιθυμίες και ότι άλλο προβληματίζει τον δάσκαλο στο δικό του σχολικό περιβάλλον. Αυτό ουσιαστικά είναι μία έρευνα ως προς τα αυτονόητα, τις καθημερινές καταστάσεις που έπρεπε να είναι γνωστές στον κάθε δάσκαλο του οποιουδήποτε σχολείου και εν τέλει δεν είναι σε κανέναν. Δεν είναι αναγκαίο να χαρτογραφηθούν λεπτομερώς για να μετρηθούν ποσοτικά καθημερινές ανάγκες των παιδιών, αλλά είναι αναγκαίο να ενημερωνόμαστε γι αυτές και για ό,τι άλλο που έχει να κάνει με το ανθρώπινο στοιχείο. Με αυτή τη μέθοδο αποκρυπτογράφησης και αιτιών των συνθηκών εργασίας μας,

όχι μόνο μπαίνουμε στην διαδικασία της έρευνας αλλά, πολλές φορές, ξεπερνούμε το στάδιο αυτής παίρνοντας ερεθίσματα από τα ίδια τα παιδιά και προάγουμε την έρευνα δράσης σε δημιουργικές εφαρμογές τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτή. Μέσα από την εφαρμογή επικοινωνιακών τεχνικών και προσπαθώντας για την κοινωνικοποίηση των μαθητών μας οδηγούμαστε σε μια αμφίδρομη σχέση ωρίμανσης και δημιουργίας. Η ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών, η αυτοέκφρασή τους, η ανθρώπινη συμπεριφορά τους και η σταδιακή διαμόρφωση των στάσεών τους δεν αφήνουν ανέγγιχτο τον δάσκαλο και την δική του προσωπικότητα και τις δικές του στάσεις και συμπεριφορές (Βοσνιάδου Στέλλα, 2005).

## Η μέθοδος project

Η μέθοδος project λειτουργεί στο πλαίσιο της επικοινωνιακής σχέσης και του παιδοκεντρικού μοντέλου μάθησης και ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις βασικές αρχές της ψυχολογίας της μάθησης:

α. η γνώση έχει σημασία μόνο όταν οδηγεί σε ικανοποιητικά αποτελέσματα.

β. ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα επιβεβαιώνει μια εξέλιξη.

γ. οι ίδιοι οι μαθητές είναι σε θέση να σχεδιάσουν μόνοι τους του ενισχυτικούς μηχανισμούς.

δ. ανυπέβλητες δυσκολίες οδηγούν σε αμάθεια και μπλοκάρουν τη γνώση.

ε. ο ρόλος των αμοιβών είναι κυρίως θετικός.

στ. συχνές και μεγάλης διάρκειας επαναλήψεις οδηγούν σε απάθεια.

ζ. η έγκαιρη διακοπή αποτελεί βασική αρετή.

η. η αποστροφή για κάποιο μάθημα είναι αποτέλεσμα των εμπειριών στο μάθημα αυτό.

θ. η προσωπική ενεργητικότητα οδηγεί σε επιτυχία.

ι. πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο προσωπικός ρυθμός του καθενός.

Η μέθοδος project αναλαμβάνει το ρόλο διδακτικής στρατηγικής στην υπηρεσία συγκεκριμένων στόχων. Η προβολή υποδειγματικών καταστάσεων ως υλικού σωφρονισμού αποτελεί μια ατελέσφορη προσπάθεια όταν πλέον επιτυχημένος άνθρωπος του μέλλοντος είναι εκείνος που έχει την ικανότητα να ενεργεί αυτόνομα, δημιουργικά, ευέλικτα, αξιοποιώντας όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς του κι όχι ο κάτοχος θεσμοθετημένων γνώσεων (Judy Harris, Lilian Katz, 2002).

## Η Βιωματική-Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η Βιωματική-Επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις δεξιότητες κάθε μέλους, έχοντας υπόψη την αρχή ότι δεν υπάρχει παιδί χωρίς ιδιαίτερες ικανότητες, ότι όλα τα παιδιά είναι χαρισματικά, το καθένα σε άλλο τομέα. Δεν υπάρχει παιδί χωρίς αρετές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα δώσει στο καθένα τη δυνατότητα να δείξει στην ομάδα τις ικανότητές του, να προβληθεί και να κερδίσει την εκτίμησή της. Καλλιεργεί την δημιουργική σκέψη και την εντάσσει στην προσπάθεια να καλλιεργήσουν οι μαθητές την ικανότητα να μαθαίνουν να προσεγγίζουν την γνώση αυτόνομα. Καλλιεργεί επίσης το πνεύμα συνεργατικότητας, προσπαθεί μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης να πετύχει ολιστική προσέγγιση της γνώσης των αντικειμένων των γεγονότων και των καταστάσεων άρα και την σύνδεση της σχολικής ζωής με την κοινωνική (Judy Harris, Lilian Katz, 2002).

## Η Διαθεματική Προσέγγιση στο μάθημα της Μουσικής

Η διαθεματική διδασκαλία δίνει την δυνατότητα στον δάσκαλο - μουσικό να ασχοληθεί με διάφορα θέματα και να αναπτύξει θεματικές ενότητες με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, προσφέροντας έτσι ποικιλία ερεθισμάτων, δράσεων και εμπειριών. Μπορεί να εμπλέκει άλλα αντικείμενα και να εντάσσει και άλλες γνώσεις συνδυαστικά με τις μουσικές, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν και άλλες ικανότητες συνδυαστικού και εμπεδωτικού χαρακτήρα, κάνοντας το μάθημα ευχάριστο και εμπλουτισμένο με εμπειρίες και εικόνες όπως η πραγματική ζωή. (Κουτσοβάνου Ευγενία, 2004).

### Διαθεματικά σχέδια εργασίας

Θέμα: Μετατρέποντας μια ιστορία σε ηχοϊστορία

Η ιστορία που θα μας απασχολήσει για την επένδυση με ήχους μπορεί να είναι γνωστή, (μια πολύ καλή πρόταση αποτελούν οι μύθοι του Αισώπου που περιέχονται στα Ανθολόγια της Γλώσσας των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου), ή να είναι επινοημένες από τα ίδια τα παιδιά.

#### Το λιοντάρι και η σκνίπα

Μια φορά ένα λιοντάρι υπερήφανο γύριζε στο δάσος και φώναζε. Δεν άφηνε τα άλλα ζώα να κοιμηθούνε, αλλά και κανένα τους δεν ετόλμαε να του πει τίποτα. Μονάχα η σκνίπα πετάχτηκε και του λέει:

- *Τι φωνάζεις έτσι; Δεν ξέρεις πως μας ανησυχείς και δεν μπορούμε να κοιμηθούμε;*
- *Εγώ είμαι ο βασιλιάς των ζώων, της λέει το λιοντάρι, και θα κάνω ό,τι θέλω!*
- *Να δεις, του λέει η σκνίπα, που δεν μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις!*

Και φσουτ! Πέταξε και μπήκε στο ρουθούνι του. Το λιοντάρι άρχισε να γυρίζει από δω και από κει, να κουνάει το κεφάλι του, την ουρά του, τ' αυτιά του, φουσούσε, ξεφουσούσε, μα η σκνίπα όλο το κεντούσε μέσα στη μύτη του.

- *Το παραδέχεσαι τώρα, του λέει, πως δεν είσαι ο βασιλιάς των ζώων;*
- *Το παραδέχομαι, της λέει το λιοντάρι, κι έβγα να φύγεις να μ' αφήσεις ήσυχο!*

Βγήκε τότε καμαρωτή η σκνίπα και πετούσε ψηλά, σαν να 'ταν αυτή η βασίλισσα. Μα δεν πρόφτασε να πάει λίγα μέτρα και μπλέχτηκε πάνω σε κάτι αράχνες, που ήτανε στημένες στο δάσος. Έτσι την έπαθε κι αυτή και τιμωρήθηκε, που ήταν φαντασμένη.

*Μύθος του Αισώπου*

*(λαϊκή παραλλαγή)*

Στόχοι:

Να αφηγούνται σωστά το κείμενο, να εντοπίζουν ηχητικά σημεία με ηχητικό ενδιαφέρον, να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά κάθε είδους, όπως π.χ. πως αρχίζει μια ιστορία, πως οργανώνεται η πλοκή της, πως διαρθρώνεται η δράση και πως κορυφώνεται, πως προωθείται η εξέλιξή της.



## Ενδεικτική πορεία Διαθεματικής διδασκαλίας

Εντοπίζουμε το χώρο και το χρόνο της ιστορίας. Αφηγούμαστε την ιστορία με αργό ρυθμό και καθαρή άρθρωση. Ζητάμε από τα παιδιά να υπογραμμίσουν ή να πουν λέξεις - έννοιες που θεωρούν άγνωστες και προχωρούμε στην επεξήγησή τους (Γλώσσα).

Ζητάμε από τα παιδιά να υπογραμμίσουν ή να πουν λέξεις έννοιες που να δηλώνουν ήχο ή που εμείς μπορούμε με αυτές να προκαλέσουμε ήχο (συναισθηματικές καταστάσεις, φόβο, βήματα, θόρυβο, κ.λ.π.). Παράλληλα υποβοηθάμε τα παιδιά να εντείνουν την παρατηρητικότητα και τη φαντασία τους, δίνοντας ένα παράδειγμα από αυτά που έχουμε ξεχωρίσει μέσα στο μάθημα (Μουσική).

Στη συνέχεια συζητούμε με τα παιδιά τα παρακάτω θέματα που προκύπτουν παρέχοντάς τους τη δυνατότητα για ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Γλώσσα):

Τα θέματα υλισμού, εξουσίας, επιβολής της βίας που εμφανίζονται στην ιστορία.

Το θέμα της τυφλής υποταγής, της πιστής υπακοής, το θέμα της διαμαρτυρίας και της αντίδρασης. Το θέμα της διαφορετικότητας των ανθρώπων. Το θέμα της ελευθερίας που είναι φυσικά δικαίωμα κάθε ύπαρξης. Το θέμα της δικαιοσύνης και της ισότητας.

Στο βήμα αυτό καταγράφουμε στον πίνακα όλες τις λέξεις που βρήκαμε και που μπορούμε να ντύσουμε με ήχους (Μουσική).

Γίνεται η επιλογή μουσικών οργάνων με τον τρόπο που περιγράψαμε παραπάνω και προτρέπουμε τα παιδιά να πειραματιστούν με αυτά για την απόδοση του ήχου, ώστε να επιλέξουμε το κατάλληλο ( Μουσική).

Ρωτάμε αν η ιστορία θα μπορούσε να συμβεί και σήμερα (Γλώσσα). Πως περνούσε τη μέρα του το λιοντάρι (Γλώσσα); Γνωρίζετε αν ζουν πολλοί έτσι σήμερα (Γλώσσα); Πως κάνει την εμφάνισή της η σκνίπα (Γλώσσα); Πως ήταν η σκνίπα;(Γλώσσα) Πως μίλησε στο λιοντάρι; (Γλώσσα). Τι απέγινε;.....

Επαναλαμβάνουμε την αφήγηση της ιστορίας, αυτή τη φορά όμως ζητάμε από τα παιδιά, με τη δική μας πάντα καθοδήγηση, να την αποδώσουν ηχητικά (Μουσική).

Ο ρόλος του δασκάλου θα είναι εμπνευστικός και καθοδηγητικός, αφού θα πρέπει να «δίνει οδηγίες» για το πότε θα παίζει το κάθε όργανο, πότε θα σταματάει, πότε θα ξεκινάει το άλλο, ή πότε θα παίζουν όλα μαζί, πότε αργά και πότε γρήγορα, ανάλογα πάντα με τις ανάγκες που προκύπτουν μέσα από την ίδια την ιστορία (Μουσική).

Γίνεται μόνο ηχητική επένδυση τη ιστορίας χωρίς αφήγηση, με τη βοήθεια μιας γραφικής παρτιτούρας (Μουσική). Ακολουθεί ηχογράφηση της ιστορίας και στη συνέχεια ακρόαση της ηχοιστορίας και σχολιασμός της (Μουσική – Γλώσσα). Τελική αφήγηση σε συνδυασμό με τη μουσική και εκφραστικές κινήσεις για δραματοποίηση από τα παιδιά (Θεατρικό παιχνίδι). Συζητούμε για τον Αίσωπο (Γλώσσα). Εκτελούμε τις εργασίες που περιλαμβάνονται στο βιβλίο του μαθητή (Γλώσσα).

Μορφές επικοινωνίας και μέθοδοι διδασκαλίας: Ομαδική, μετωπική, ερωτηματικά εξελισσόμενη, καθοδήγηση, εμπύχωση, ενεργητική συμμετοχή

Υλικά και μέσα: Αρμόνιο, κρουστά μουσικά όργανα, βιβλίο δασκάλου-μαθητή, κασετόφωνο

Βρισκόμαστε σ' ένα δάσος..., Όργανο που θα χρησιμοποιήσουμε για να υποβάλουμε τα παιδιά είναι το Αρμόνιο, ήχος απαλός - μελωδικός

Η παρουσία του λιονταριού → Όργανο που θα χρησιμοποιήσουμε για την ηχητική απόδοση το Αρμόνιο, → Ο όγκος του σώματος λιονταριού και ανάλογη βαριά κίνηση που του αποδίδουμε.

Μονάχα η σκνίπα πετάχτηκε..., → Ήχητική απόδοση με τρίγωνο → Κίνηση σώματος ανάλαφρη. Άμεση παρουσία, καθοριστική, κινεί το ενδιαφέρον του ακροατή.

*Εγώ είμαι ο βασιλιάς...*, Ήχητική απόδοση με Αρμόνιο → Δημιουργία ηχητικών εφέ με το αρμόνιο, π.χ. αστραπές, βροντές κ.λ.π. ή γλισάντο.

*Να δεις που δεν μπορείς να κάνεις ότι θέλεις...*, Ήχητική απόδοση με Χειροτύμπανο → κίνηση, φωνή.

Φσουτ..., Ήχητική απόδοση με Τρίγωνο

Γυρίζει από δω..., Ήχητική απόδοση με Αρμόνιο → γλισάντο → Αυξομείωση της έντασης (crescendo, decrescendo).

Κουνάει το κεφάλι του..., Ήχητική απόδοση με μαράκας, → κίνηση με το κεφάλι.

Φυσούσε, → Ήχητική απόδοση με Φλογέρα, Ξεφυσούσε, → Ήχητική απόδοση με Φλογέρα.

Καταγραφή συναισθημάτων που νιώθουν τα παιδιά, ευχαρίστηση, ικανοποίηση.

Η σκνίπα κεντούσε μέσα στη μύτη..., → Ήχητική απόδοση ζύσιμο στη μεμβράνη του χειροτύμπανου *Το παραδέχεται...*, Δραματοποίηση, φωνή. *Το παραδέχεται...*, Δραματοποίηση, φωνή

## Εφαρμογή Σχεδίου project

Στο σημείο αυτό δίνεται ένα παράδειγμα ενός σχεδίου project που εφαρμόστηκε στο μάθημα της μουσικής στην Α και Β τάξη του 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου Φλώρινας : Η εφαρμογή έγινε σε όλα τα τμήματα των τάξεων, με τον βαθμό δυσκολίας να ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, την ηλικία, τις προϋπάρχουσες μουσικές γνώσεις και εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους.

Το σύνολο των μαθημάτων ήταν μέσω όρο 14 ώρες.

Ο στόχος ήταν προς την κατεύθυνση δημιουργίας μουσικής φόρμας με στίχο (τραγούδι) χωρίς περιορισμό του στυλ. Οι παράλληλοι στόχοι ήταν η εκμάθηση και ακρόαση διαφόρων ειδών μουσικής και η αναγνώρισή τους, η εκμάθηση της ευρωπαϊκής σημειογραφίας, η γραφή, ανάλυση και ακουστική αναγνώριση και δημιουργία απλών ρυθμικών μοτίβων και η συγγραφή στίχου.

Το πλαίσιο δεν ήταν καθορισμένο και από την αρχή δόθηκαν ερεθίσματα μέσω ενός ερωτηματολογίου για την έναρξη των δραστηριοτήτων στο μάθημα. Τα παιδιά μέσα από την περιέργειά τους και τον αυθορμητισμό τους αλλά και την προθυμία και τη ζωντάνια τους έδιναν κίνητρα και στον εκπαιδευτικό να ψάξει μεθόδους, μέσα και υλικά για να υλοποιήσει τις δραστηριότητές τους. Σε αυτό το σημείο πρέπει να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν ασχοληθεί με τη μουσική εκτός σχολείου και τα μέσα που διαθέταμε στο σχολείο ήταν αρμόνιο και κασετόφωνο. Ελάχιστα παιδιά (10 στα 220) αγόρασαν όργανα. Με μοναδικό μουσικό όργανο λοιπόν την φωνή και το σώμα, μέσα σε δυο τρίμηνα, οι μαθητές εκτέλεσαν το πρώτο τους τραγούδι. Η δουλειά παραδόθηκε σε ομαδικό επίπεδο και κατά το μεγαλύτερο ποσοστό επιτεύχθηκε ο στόχος της ομαδικότητας. Η έκπληξη όλων ακόμα και της διδάσκουσας ήταν διάχυτη, η χαρά όμως της δημιουργίας ήταν απερίγραπτη. Βέβαια μέσα σε αυτό το δημιουργικό κλίμα έπεφτε και η σκιά της αξιολόγησης των τριμήνων και το βάρος της παράλληλης διδασκαλίας των εννοιών και όρων της μουσικής. Μέσα σε δυο τρίμηνα οι μαθητές εκτέλεσαν το πρώτο τους τραγούδι. Η δουλειά παραδόθηκε σε ομαδικό επίπεδο και κατά το μεγαλύτερο ποσοστό επιτεύχθηκε ο στόχος της ομαδικότητας. Οι τομείς της εκτέλεσης- δημιουργίας - δεξιοτήτων αξιολόγησης καλύφθηκαν και η αυτοαντίληψη των παιδιών άρχισε να διαμορφώνεται προς καινούργιους δρόμους.

## Συμπερασματικά

Κλείνοντας πρέπει να τονίσουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού που εμπλέκεται σε μια τέτοια διαδικασία. Το κυριότερο σημείο βρίσκεται στην εξωτερικευμένη συμπεριφορά του

δασκάλου, στο κατά πόσο θα δείξει εμπιστοσύνη στους μαθητές του, με ποιον τρόπο θα τους ενθαρρύνει όταν αυτοί κουραστούν, πώς θα τους εισάγει στο γενικό κλίμα της εργασίας παράλληλα με την ανάπτυξη καινούργιων όρων και θεμάτων, πως δηλαδή θα σταθεί ως εμπυχωτής κοντά τους και πως θα τους συμβουλέψει κατάλληλα. *«Για να θεωρηθεί επιτυχημένος ένας εκπαιδευτικός, υπό την έννοια ότι διευκολύνει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών του, θα πρέπει εκτός από την κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο, να διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να μπορεί να μεταδίδει την προς μάθηση ύλη στους μαθητές κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτά προσωπικό νόημα για τους ίδιους. Επιπλέον, θα πρέπει να κατέχει τις διαπροσωπικές δεξιότητες με τις οποίες θα καταφέρει να δημιουργήσει, να διατηρήσει και να προωθήσει επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη του. Η συγκεκριμένη περιγραφή του ρόλου προϋποθέτει εξύψωση της έννοιας του εαυτού, θετική σκέψη, παρρησία και εσωτερικό κέντρο ελέγχου, παράγοντες οι οποίοι βρίσκονται πίσω από συμπεριφορές που δείχνουν κοινωνική προσαρμογή, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, θετικά κίνητρα, φυσική υγεία και ικανοποιητικά επίπεδα αποδοτικότητας»* (Burns, R. 1982).

Παρόλο που η χρήση των ονομάτων «μαθητής» και «δάσκαλος» παραπέμπει κατά πολλούς σε διαφορετική θεώρηση των ρόλων αλλά και των θέσεων των συμβαλλομένων στην εκπαιδευτική πράξη απ' ό,τι έχουμε υποστηρίξει ως τώρα, θέλουμε να δούμε την αισιόδοξη πλευρά των πραγμάτων. Δεν είναι παράλογη η θεώρηση ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μορφές παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, στηρίζονται αποκλειστικά στη γλωσσική αλληλεπίδραση και το είδος της διαπροσωπικής σχέσης προσδιορίζεται από την αντίληψη της ακολουθίας που απαρτίζουν οι επιμέρους επικοινωνιακές στιγμές. Δεν είναι αναγκαίο να σταθούμε στην επιλεκτική αντίληψη της σειράς των επιμέρους γεγονότων που συνθέτουν την επικοινωνία και πολλές φορές ορίζουν και ακραίες συμπεριφορές που όμως δεν είναι ευρύτερες χρονικά, αλλά στιγμιαίες ή βραχύχρονες (Γκότοβος Αθανάσιος, 2002). Από την στιγμή που τα καινούργια μοντέλα διδασκαλίας αρχίζουν να κυκλοφορούν και δειλά - δειλά να εφαρμόζονται και από τη στιγμή που το παραδοσιακό πλαίσιο της διδασκαλικής ταυτότητας, της κοινωνικής θέσης του καθηγητή, της αυθεντίας της τάξης και της αξιολόγησης του έργου του υπό διαφορετικό πρίσμα, αρχίζουν να αμφισβητούνται ή να αλλάζουν οπτική γωνία, τότε μπορούμε να μιλήσουμε για μια υγιή αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή και δασκάλου. Ίσως ο δάσκαλος της μουσικής να βρίσκεται τελικά σε πλεονεκτικότερη θέση παρ' όλες τις πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει, λόγω κυρίως αντικείμενου και διαφορετικής υφής του μαθήματος. Έτσι μπορεί από ένα πιο ελεύθερο βήμα να κινηθεί και να διαμορφώσει την διδακτέα ύλη σύμφωνα με τις προτιμήσεις των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους και να τους οδηγήσει στην δημιουργία χωρίς το άγχος της διδακτέας ύλης και των εξετάσεων. Αυτό βέβαια το γεγονός μπορεί να είναι πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον για τα παιδιά αλλά απαιτεί προετοιμασία από τον δάσκαλο. Πολλές φορές οι προετοιμασίες δεν αρκεί όταν μάλιστα το θέμα αρχίζει να ξεφεύγει από τις προγραμματισμένες δραστηριότητες και τότε χρειάζεται η εφευρετικότητα του δασκάλου για να μην ξεφύγει το μάθημα και χαθεί ο στόχος. Μέσα στην δημιουργική φύση των παιδιών ο ρόλος του δασκάλου της μουσικής αρχίζει και γίνεται πιο σύνθετος και προσαρμόσιμος στις απαιτήσεις των μικρών δημιουργών, ειδικά τις στιγμές όπου τα παιδιά απαιτούν από τον δάσκαλο να αυτοσχεδιάσει, να χορέψει, να μιμηθεί τραγουδιστές ή ηθοποιούς και να θυμηθεί αρκετές άσχετες πληροφορίες γύρω από τις αναζητήσεις των παιδιών. Τα παιδιά όμως δίνουν και κίνητρα για προβληματισμό σε ομαδικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο. Ο προβληματισμός οδηγεί σε σκέψη, δράση και αντίδραση και όλος αυτός ο κύκλος σε δημιουργικότητα και όχι σε απλή κατανάλωση. Τόσο το παιδί που δημιουργεί όσο και ο δάσκαλος που γίνεται αποδέκτης των δημιουργημάτων αποκτούν μια πιο στενή επαφή, πιο δημοκρατική, που οδηγεί μέσα από τη συζήτηση και τον αλληλοσεβασμό σε καινούργιες ιδέες και καινοτόμες δράσεις αλλά και πρωτόγνωρες εμπειρίες για τα παιδιά αλλά και τον δάσκαλο. Μέσα από τις «νέου τύπου» μουσικές διδασκαλίες, και με υποτυπώδη απαραίτητα μέσα, τις προτάσεις και

την σύνδεσή τους με το Ενιαίο Διαθεματικό πλαίσιο Σπουδών της μουσικής, αλλά και της αναγκαιότητάς της (ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας), ο δάσκαλος – μουσικός βρίσκεται σε μια διαρκή ερευνητική προσπάθεια ως προς το μαθητικό του δυναμικό και τις πρωτότυπες μεθόδους, χωρίς να ξεχνά να εμπνυχώνει, να συμβουλεύει και να οδηγεί τους μαθητές του, μέσα από καινοτόμες επικοινωνιακές και δημιουργικές τεχνικές, στην κοινωνικοποίησή τους, στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους, στην αυτοέκφρασή τους, την ανθρώπινη συμπεριφορά και εν τέλει την διαμόρφωση των στάσεων

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Βοσνιάδου Στέλλα, (2005), επιμέλεια, *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος β', Gutenberg.Αθήνα..
- Γκότοβος Α., (2002), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, σελ.58, 60, 147, Gutenberg, Αθήνα.
- Θεοφιλίδης Χ. (1997), *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρης.
- Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα: Γκανά Γ., Ζησοπούλου Ε., Θεοδωρίδης κ.α, (1998), *Το Σχολείο Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας*, ΣΕΑ. 26, Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Κογκούλης (1994), : *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Συνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κουτσοβάνου Ε., (2004), *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κουτσοβάνου Ε., *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου (1997), *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαλικιώση-Λοίζου Μαρία, (2002): *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*, Αθήνα σελ.110, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Μπακιρτζής (1996), *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg
- Μπερνστάιν Λέοναρντ, (1976), Παρατίθεται στο: D. Hargreaves, «*Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής*», σελ.26, εκδ. Fagotto.
- Μπίκος Κ., (2004), *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, σελ.26 27, ελληνικά γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, ΦΕΚ 1366, τχ. Β., 18-10-200.
- Χανιωτάκης & Θωίδης, (2001). Παρατίθεται στο Παπαπέτρου – Σουσαμίδου – Καραμπέρη Αικ.(2004), *Ολοήμερο Σχολείο Μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα* εκδ. University Studio Press.

### Ξένη

- Abeles, H., (1992), *A guide to interpreting research in music education*. In R.Colwell ed., *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* pp. 227-243, New York: Schirmer Books, Παρατίθεται στο: Πολύβιος Α., (2005), *Έρευνα και διδακτική πράξη: Διάλογος ή χάσμα;* περιοδικό: Μουσικοπαιδαγωγικά, Τεύχος 2, Ε.Ε.Μ.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Bellebaum Alfred, (1972): *Soziologische Grundbegriff, Stuttgart*, σελ.66, Παρατίθεται στο Πυργιωτάκης Ι., (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα Αθήνα.
- Bresler, L., (1995), *a.Ethnography ,phenomenology and action research in music education.The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, Παρατίθεται στο: Πολύβιος Α., (2005), *Έρευνα και διδακτική πράξη: Διάλογος ή χάσμα;* περιοδικό: Μουσικοπαιδαγωγικά, τεύχος 2, σελ.10, Ε.Ε.Μ.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Burns, R. (1982), *Self-concept development and education*.London: Hot Saunders, Rosenberg, M. J., (1965) *Society and the adolescent self image*.Prince town: University of Prince town Press. Αναφορά στο : Μαλικιώση - Λοίζου Μαρία, (2002), : *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*, σελ.81, Ελληνικά γράμματα , Αθήνα.
- Cattanach, A. (1996), *Drama for people with Special Needs*, London:A&Black,p.1, Παρατίθεται στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά, 2004, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, σελ. 68, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, άρθρο της: Κοντογιάννη Άλκηστις, *Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή*.
- Edwards,C., Gandini,L.& Forman,G., (1995), *The Hundred Languages of Children*.N.Jersey:Ablex Publishing Corporation. Παρατίθεται στο: Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά, 2004, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, σελ. 60 ελληνικά γράμματα, Αθήνα, άρθρο της: Κοντογιάννη Άλκηστις *Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή*.
- Huizinga, J., (1949/1970), *Homo Ludens*.London: Paladin Books, Παρατίθεται στο: Ζώνιου – Σιδέρη Α. 2004, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, ελληνικά γράμματα, σελ.63 Αθήνα, άρθρο της: Κοντογιάννη Άλκηστις, *Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή*.
- Judy Harris, Lilian Katz, *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση*, Επιστημονική Επιμέλεια - Εισαγωγή: Χρυσοφίδης Κ., Κουτσοβάνου Ε. Μεταίχιμο, (2002), σελ.17, 19.
- Kilpatrick W.1941, *The case for progressivism in education*.*Today's Education:Journal of the national education association*, 30, Παρατίθεται στο Κουτσοβάνου Ε., 2004, *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση*, σελ.57,97, Εκδόσεις Οδυσσέας , Αθήνα.
- Peynter J., (1992): *Sound and structure*, Cambridge: Cambridge University Press, Παρατίθεται στο Σταυρίδης Μ., (2001), *Μουσική αγωγή και παιδεία*, σελ.41, Gutenberg, Αθήνα.
- Plummeridge, C., (1991), *Music education in theory and practice*,London: The Falmer Press, Παρατίθεται στο Σταυρίδης Μ., *Μουσική αγωγή και παιδεία*, 2001 σελ.41, Gutenberg, Αθήνα.
- Swanwick,K.A, (1979), *basis for music education*,Windsor: Nfer Nelson, Παρατίθεται στο Σταυρίδης Μ., *Μουσική αγωγή και παιδεία*, σελ.41, Gutenberg, Αθήνα.

## **Ο επαναπροσδιορισμός της θέσης και των στόχων της αισθητικής αγωγής και ειδικότερα του μαθήματος της μουσικής. Μια αναγκαιότητα στο Σύγχρονο-«πολύχρωμο»<sup>1</sup>- Σχολείο.**

*Λεοντάρη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Δ.Ε, Δρ Παιδαγωγικής*

### 1. Η αιτιολογία της επιλογής του θέματος

Στο γνωστικό αντικείμενο της αισθητικής αγωγής και ειδικότερα στο μάθημα της μουσικής βιώνουμε σταθερά ένα εκπαιδευτικό, αλλά και κοινωνικό παράδοξο: Η μουσική, ύστερα από την αλματώδη ανάπτυξη κυρίως του τεχνοβιομηχανικού πολιτισμού και της τεχνολογίας του δυτικού κόσμου, μεταβλήθηκε στο πλέον επικερδές εμπορικό προϊόν. Και προφανώς εξαιτίας της ισχυρής υποβλητικότητας που διαθέτει, αλλά και του αδιευκρίνιστου του μηνύματός της, συνδέθηκε, πέραν της ψυχαγωγίας που από τα πανάρχαια χρόνια ήταν ο κυριότερος σκοπός της, και με ένα άλλο πλήθος από ανθρώπινες δραστηριότητες: Επιστρατεύεται προκειμένου να εξωραΐσει το περιβάλλον ώστε να γίνει ελκυστικότερο, υποστηρίζει τη διαφήμιση προϊόντων, ενισχύει την εκφραστικότητα των θεατρικών παραστάσεων και των κινηματογραφικών έργων, καλείται να συμβάλει στην προώθηση και αποδοχή πολιτικών και πολιτισμικών προγραμμάτων, τελευταία μάλιστα αξιοποιείται και ως θεραπευτικό μέσο. Καθώς δε μαζικοποιείται η παραγωγή της, μεταβάλλεται σε βιομηχανικό προϊόν που στηρίζει τη δημιουργία βιομηχανικών συγκροτημάτων και το σημαντικότερο, ως εμπορικό και κατ' ανάγκη και εξαγωγίμο πλέον προϊόν, συνδέεται άμεσα με τη στήριξη των εθνικών προϋπολογισμών, τουλάχιστον για τα ηγετικά περιβάλλοντα της παγκόσμιας οικονομίας.

Από την άλλη πλευρά και στο επίπεδο της προγραμματισμένης παιδείας η επιρροή αυτή δεν αγνοείται από καμιά κοινωνία, και βεβαίως ούτε από το νεοελληνικό κράτος, αφού ως «μάθημα» η μουσική συμπεριλαμβάνεται σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα<sup>2</sup> και βεβαίως και στα Ω.Π. της νεώτερης ιστορίας του.<sup>3</sup> Όμως η πρόθεση υποβαθμίζεται στην πράξη και η υποβάθμιση αυτή ενισχύεται και από το πρόσθετο γεγονός ότι η διδασκαλία της, σε πολλές περιπτώσεις, γίνεται από εκπαιδευτικούς πλημμελώς προετοιμασμένους ή και ακόμη εντελώς απροετοίμαστους.<sup>4</sup> Το σύνθημα αποτέλεσμα είναι το μάθημα να περιορίζεται στην εκμάθηση μερικών τραγουδιών κι αυτό για τις ανάγκες κυρίως των εορτών. Καθώς το επίσημο σχολείο στην πράξη «την αποποιείται ως υποχρέωση ή υποβαθμίζει την παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική της αξία»,<sup>5</sup> η φυσική συνέπεια ήταν, το κενό που παρουσιάστηκε να προσπαθεί να το καλύψει τουλάχιστον για τους έχοντες την οικονομική δυνατότητα, η ιδιωτική πρωτοβουλία δια μέσου κυρίως των Ωδειών. Αλλά και η διέξοδος αυτή, δεν καλύπτει στο σύνολό του το κενό, καθώς τα μαθήματα στο Ωδείο, βασίζονται στη διδασκαλία μουσικών οργάνων μέσω του ατομικού-ιδιαίτερου μαθήματος, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της αισθητικής του μαθητή από τη μία πλευρά, περιορίζεται όμως από την άλλη, λόγω της φύσης και της αναγκαιότητας του τρόπου διδασκαλίας, η ανάπτυξη της συνεργατικότητας και κατ' επέκταση της κοινωνικοποίησης του, από τη στιγμή που η βασική σχέση επικοινωνίας που αναπτύσσεται είναι αυτή ανάμεσα στο δάσκαλο και τον διδασκόμενο.

---

<sup>1</sup> .- Βαφέας Α., 1996

<sup>2</sup> .- Λέφας Χρ., 1942.

<sup>3</sup> .- Λέφας Χρ., 1942 και Δημαράς Α., 1973.

<sup>4</sup> .- Δήμου Γ., 1996.

<sup>5</sup> .- Δήμου Γ., 1996.

Θα πρέπει όμως στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι η κοινωνικοποιητική διαδικασία που εξ ορισμού συντελείται στο σχολείο, πήρε τα τελευταία χρόνια νέες και συχνά δραματικές διαστάσεις: Είναι οι αλλαγές που συντελέστηκαν στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ύστερα από την αιφνιδιαστική σχεδόν εισροή των αλλοδαπών μαθητών. Το γεγονός αυτό άλλαξε ταυτόχρονα και το είδος της διαφορετικότητας και παράλληλα άφησε συχνά αμήχανους, αν μη και πανικόβλητους, γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η αλλαγή αυτή έδωσε νέα χαρακτηριστικά στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης τόσο των ημεδαπών όσο και - κυρίως- των αλλοδαπών μαθητών. Διαδικασία που προφανώς έφερε στην επιφάνεια πιεστικότερα την ανάγκη αξιοποίησης όλων των δυνατών μέσων που θα συνέβαλλαν στην ομαλότερη κοινωνικοποίηση των παιδιών, ημεδαπών και αλλοδαπών, και άρα και της μουσικής. Γεγονός που ταυτόχρονα θα μείωνε και το εκπαιδευτικό παράδοξο για το οποίο μίλησα στην αρχή.

## 2. Η δύναμη της επιρροής της μουσικής - Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η τέχνη ως έννοια γενικά, και κυρίως η επιρροή που ασκεί στη ζωή του ανθρώπου, είναι ένα πρόβλημα με μεγάλη ιστορία, αλλά και από τα πιο αμφιλεγόμενα. Δεν θα εκθέσουμε λεπτομερειακά τις διάφορες θεωρίες της αισθητικής που αναπτύχθηκαν στη μακραίωνα πορεία του θέματος. Όλες όμως προσπάθησαν να απαντήσουν στα εξής καίρια ερωτήματα: Τι είναι εκείνο που τελικά πραγματώνεται με το έργο τέχνης από την πλευρά του δημιουργού και τι ακριβώς βιώνεται από αυτή την πραγμάτωση από την πλευρά του αποδέκτη. Πρόκειται δηλαδή για τη μετάδοση ενός μηνύματος ή μιας αισθητικής πραγματικότητας ή μήπως και τα δύο; Και το σημαντικότερο που σχετίζεται με το θέμα μας: Πώς, και αν, η σχέση μας με την τέχνη γενικότερα και ειδικότερα με τη μουσική, «οδηγεί» – όταν «οδηγεί» – σε «νέα» διευθέτηση τον εσωτερικό μας χώρο.

Κατά καιρούς αναπτύχθηκαν διάφορες θέσεις, άλλες που εξαιρούν τη μορφή σ' ένα έργο τέχνης, άλλες που στο καλλιτεχνικό δημιούργημα την αξία την τοποθετούν στο περιεχόμενο και, τέλος, άλλες που αναγνωρίζουν στην καλλιτεχνική δημιουργία μια αδιάσπαστη ενότητα μορφής και περιεχομένου.<sup>6</sup> Είναι προφανές πως η τρίτη περίπτωση, κατά την άποψή μας, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Η τέχνη πράγματι τότε και μόνο τότε αποκτά παιδευτική αξία, όταν εκφράζει όλες τις αισθητικές και ηθικές δυνατότητες της ανθρωπότητας. Η σχέση δε της «μορφής» και της «περιεχόμενης» αλήθειας του, δεν είναι τυχαία σύγκλιση ετερόκλητων και αυτοαξιολογούμενων παραγόντων, αλλά αντίθετα, οι δυο αυτοί συντελεστές της τέχνης, «ως προερχόμενοι από τη ίδια ρίζα»<sup>7</sup> επιδρούν παλινδρομικά ο ένας στον άλλο και τελικά και οι δυο διαποτίζονται και καθορίζονται από το ίδιο ιδεολογικό και πνευματικό περιεχόμενο. Τότε μόνο, η τέχνη αποκτά παιδευτική δύναμη και αξία, όταν, κατά τον Jaeger, «ενσαρκώνει ένα ευρύ και ρωμαλέο ανθρωπιστικό ιδεώδες» του οποίου όμως η ψυχοκινητική του δύναμη και αξία διασφαλίζεται με μια αντιστοίχου επιπέδου καλλιτεχνική έκφραση.

Ως προς τη μουσική τα πράγματα είναι ακόμη πιο περίπλοκα κυρίως εξαιτίας του ότι το εκφραστικό της μέσο, που είναι ο ήχος, δεν διαθέτει κάποιο δεδηλωμένο και προαποδεκτό συμφωνημένο νοηματικό περιεχόμενο. Έτσι το πρόβλημα στην περίπτωση αυτή δεν εντοπίζεται στο αν η μουσική εκφράζει ή όχι κάτι, αλλά στο τί ακριβώς είναι αυτό που κάθε φορά εκφράζει. Και βέβαια στο συναφές, στο τί ακριβώς εννοεί, όταν εννοεί, ο ακροατής. Στο πλαίσιο αυτό ανέκυψε το πρόβλημα που θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής: Είναι η μουσική μια «άλλη» γλώσσα με συγκεκριμένες προθέσεις ώστε τα όποια «σημαινόμενά» της να καταλήγουν με αντιστοιχα αντιληπτό τρόπο και στον ακροατή; Για την προσέγγιση μιας θέσης θα αναφερθούμε κατ' ανάγκη επιλεκτικά στις πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις.

<sup>6</sup> .-Γεωργούλης Κ.Δ. 1974

<sup>7</sup> .- Jaeger W., 1971

Για το ότι η μουσική χαρακτηρίζεται από προθετικότητα την οποία επιχειρεί να εκφράσει και μάλιστα με μεγάλη ψυχοκινητική δυνατότητα κανείς δεν το αμφισβητεί. Κατά τον Πλάτωνα η μουσική αντιμετωπίζεται ως παιδαγωγούσα δύναμη υψηλών δυνατοτήτων, που όταν είναι «ένθεη»<sup>8</sup> μεγαλουργεί, οι δε νέοι «όταν ασχολούνται με αυτή τη μουσική, γεννιέται μέσα τους η σωφροσύνη»<sup>9</sup> και τούτο γιατί «ο ρυθμός και η αρμονία διαπερνούν ως τα τρίσβαθα την ψυχή και την κατεξουσιάζουν με όλη τους τη δύναμη και φέρνουν μαζί τους την ομορφιά και την κάνουν όμορφη, αν είναι ορθός ο τρόπος της ανατροφής, ειδικά το εναντίον».<sup>10</sup> Θεωρεί δε τόσο ισχυρή την επιρροή της ώστε σε περίπτωση που αλλάξει η μουσική τεχνοτροπία θα αλλάξουν μαζί της και οι νόμοι της Πολιτείας.<sup>11</sup>

Αλλά και ο Αριστοτέλης αναγνώριζε τη μουσική ως ένα από τα πλέον μορφωσιγόνα μέσα. Και είναι αξιοσημείωτο ότι από τα καθιερωμένα για την εποχή μαθήματα, γράμματα, γυμναστική, ιχνογραφία και μουσική, ξεχώριζε τη μουσική και της απέδιδε σημαντικότερο ρόλο. Την αναγκαιότητα δε της διδασκαλίας, θα την στηρίζει με τα εξής επιχειρήματα: Οι νέοι, εξαιτίας της ηλικίας τους, δεν υπομένουν τίποτα το δυσάρεστο με τη θέλησή τους. Η μουσική όμως, επειδή είναι από τη φύση της ευχάριστη, ταιριάζει στη φύση των νέων, γιατί ακριβώς τους ευχαριστεί και άρα ως «μέσο» μάθησης, δεν εμπεριέχει ενδογενή εμπόδια που θα μπορούσαν να αποθαρρύνουν, αλλά και γιατί γενικότερα η ίδια η ψυχή του ανθρώπου συγγενεύει με τη μουσική καθώς και αυτή, όπως και η μουσική, είναι αρμονία ή περιέχει αρμονία, με την έννοια του συνδυασμού των αντιθέτων.<sup>12</sup> Άλλωστε κατά τον Αριστοτέλη, η ευχαρίστηση δεν είναι πάντοτε αποκομμένη από το ηθικό περιεχόμενο: Γιατί το να ευχαριστείται κανείς, αλλά με το σωστό τρόπο, είναι αρετή.<sup>13</sup>

Κατά τον μεσαιώνα, αλλά και αργότερα η μουσική αντιμετωπίστηκε κυρίως ως προς τη φυσιολογία του ήχου της και πολύ λιγότερο ως οντολογικό πρόβλημα. Στα νεώτερα όμως χρόνια πολλοί φιλόσοφοι όπως ο Schopenhauer, ο Descartes, ο Leibniz ο Hegel, ο Adorno, κ.ά. επανέφεραν τον προβληματισμό των αρχαίων Ελλήνων και έθεσαν το πρόβλημα της μουσικής, νοούμενης ως μιας «άλλης γλώσσας», που χρησιμοποιώντας ως υλικό της τους ήχους μπορεί και παρεμβαίνει στη συμπεριφορά του ανθρώπου. Σύμφωνα δε με τον Schopenhauer επειδή διαθέτει «μια οικουμενική γλώσσα», «η επίδρασή της είναι πολύ ισχυρότερη και διεισδυτικότερη από την επίδραση των άλλων τεχνών» που φτάνει ως τα «μύχια του ανθρώπου». Η μουσική, υποστηρίζει, «δεν δηλώνει ποτέ το φαινόμενο, αλλά μόνο την εσώτατη ουσία, το καθαυτό κάθε φαινομένου, την ίδια τη βούληση».<sup>14</sup> Με άλλα λόγια η μουσική εκφράζει την ουσία ή αλλιώς «την καρδιά των πραγμάτων», ενώ οι άλλες τέχνες «μιλούν μόνο για τη σκιά».

Αλλά και ο Hegel, θεωρεί ότι η μουσική υπερέχει σε εκφραστικότητα σε σχέση με τις άλλες τέχνες, κυρίως από το γεγονός ότι χρησιμοποιεί ως «υλικό» τον ήχο που είναι απαλλαγμένος από κάθε υλικότητα.<sup>15</sup> Τον ήχο, που ακόμη και «έξω από την τέχνη, σαν επιφώνημα, σαν κραυγή της οδύνης, σαν στεναγμός... είναι η άμεση, πιο ζωντανή εκδήλωση των καταστάσεων και των συναισθημάτων της ψυχής».<sup>16</sup> Με τον τρόπο αυτό η μουσική και

<sup>8</sup>.- Πλάτων, Ίων 533 c, Νόμοι 669b, Φύληβος 17

<sup>9</sup>.- Πλάτων, Πολιτεία 410 α

<sup>10</sup>.-Πλάτων, Πολιτεία 401d “τοῦτων >neka kuriwtēth ἴν mousikí trof», ὅτι μέλιστα κατάδύεται ε,,j τῷ ἴντῶj τᾶj γυαῖj ὅ τε ·υγμῶj ka^ ἱrmon...a, ka^ ἴrwrmenšstata πρτεται αὔτᾶj fšronta τᾶn ὕschmosῦnhn, ka^ poie< eὔsc>mona, ἴfn tij Ἰrqríj trafí, e,, d m», τοῦnant...on;”

<sup>11</sup>.-Πλάτων, Πολιτεία, 424c

<sup>12</sup>.-Αριστοτέλης, Περί ψυχής, 407 b

<sup>13</sup>.- Αριστοτέλης, Πολιτικά, 1340 a 14

<sup>14</sup>.- Schopenhauer A. στο Τσέτσος Μ., 2004

<sup>15</sup>.- Hegel G., 1970

<sup>16</sup>.- Hegel G., 1970



ιδιαίτερα με τους αισθητούς τονισμούς που χρησιμοποιεί, ικανοποιεί «ανώτερα πνευματικά ενδιαφέροντα»<sup>17</sup> και εκφράζει το Πνεύμα.

Ένας άλλος φιλόσοφος που έθεσε θέμα σχέσης της μουσικής με τη γλώσσα ήταν ο Adorno ο οποίος υποστήριξε ότι η μουσική «μοιάζει με τη γλώσσα»<sup>18</sup> αλλά δεν ταυτίζεται με αυτή. Είναι δηλαδή και αυτή ακολουθία αρθρωμένων ήχων και χρησιμοποιεί όρους όμοιους με εκείνους της γλώσσας, όπως η πρόταση, η φράση, το μέρος, η στίξη, αλλά και η ερώτηση, η αντιφώνηση, η παρένθεση κ.λ.π. Όμως, όσο και αν «μοιάζει» ή φιλοδοξεί να είναι γλώσσα, σε κάθε περίπτωση είναι μια άλλη γλώσσα. Και τούτο γιατί κατ' αρχή δεν δημιουργεί σημειωτικό σύστημα και, αν και «διαπερνάται από άκρου εις άκρον από προθετικότητα»<sup>19</sup> παραμένει πάντοτε χωρίς σαφείς προθέσεις. Έτσι, «αν και δείχνει προς την αληθινή γλώσσα κατά την έννοια ότι το περιεχόμενο είναι εμφανές σε αυτή» ωστόσο τελικά καταλήγει να είναι «η δεσποτική κατάφαση κάποιου πράγματος που δεν έχει ρητά δηλωθεί».<sup>20</sup> Και «ακριβώς με το να αποστασιοποιείται από τη γλώσσα βρίσκει η ομοιότητά της με τη γλώσσα την πλήρωσή της».<sup>21</sup>

Έχοντας υπόψη μας την παιδευτική αξία της μουσικής, κυρίως όμως τις δυνατότητες που κάτω από ορισμένες συνθήκες δίνει το μάθημα ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν όλοι ανάλογα με τις δυνατότητές τους και τις κλίσεις τους, και με τον τρόπο αυτό να κατανοούν τη χρησιμότητα των διαφορετικών ρόλων, την ανάγκη του συντονισμού τους, τη συμπληρωματικότητά τους ως προς το τελικό αποτέλεσμα, αλλά και την υπεροχή της συλλογικότητας και της αλληλοαποδοχής, πραγματοποίησα επί ένα σχολικό έτος διδακτική παρέμβαση σε σχολείο της Αττικής, στο οποίο το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνούσε το 50%.

### 3.- Οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα.

Ο στόχος της παρέμβασης ήταν προφανής: Να διαφανεί αν το μάθημα της μουσικής κάτω από αυτές τις συνθήκες θα συνέβαλλε ή όχι προς την κατεύθυνση της κοινωνικοποίησης των μαθητών σε σχέση βέβαια με τα αντίστοιχα ευρήματα μιας άλλης ομάδας που λειτουργούσε ως ομάδα ελέγχου. Ειδικότερα στις γενικότερες επιδιώξεις ήταν η συμμετοχή όλων των μαθητών και όχι των λεγόμενων «προικισμένων», σε μια διαδικασία ενεργητικής ακρόασης, με την έννοια της αμφίδρομηςφοράς, που σημαίνει να «κατανοούν» τη μουσική «γλώσσα» των άλλων, θέτοντας ο καθένας σε κίνηση τις ιδιαίτερες κλίσεις του (φωνή, σώμα, ευρηματικότητα κ.λ.π.) αλλά και να εκφράζονται με την ίδια «γλώσσα» με τρόπο που να τους κατανοούν οι άλλοι και ταυτόχρονα να ενισχύουν, τόσο την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους, όσο και την εικόνα του άλλου.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές να γνωρίσουν τον κόσμο των ήχων, την εξέλιξή τους στο χρόνο, τα μελωδικά και ρυθμικά στοιχεία, τις εντάσεις και τα ηχοχρώματα με τα οποία οικοδομείται ένα είδος «αφήγησης» κατά το ανάλογο μιας ιστορίας, να μπορούν να ανταποκρίνονται σ' αυτά που σημαίνουν να τα μεταπλάθουν σε ανάλογα συναισθήματα χαράς ή λύπης, ή μυστηρίου κ.λ.π. ή και σε σωματικές κινήσεις. Ακόμη να εθιστούν στον εντοπισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μιας μουσικής εξέλιξης, να μπορούν να κωδικοποιούν αυτά τα χαρακτηριστικά, να τα ταξινομούν, να τα συγκρίνουν και έτσι να προσεγγίζουν την

<sup>17</sup> .- Hegel G., 1970

<sup>18</sup> .- Adorno Th ., 1997

<sup>19</sup> .- Adorno Th ., 1997

<sup>20</sup> .- Adorno Th ., 1997

<sup>21</sup> .- Adorno Th ., 1997

ιδιαίτερη ταυτότητά της. Τέλος, και ειδικότερα, με την παρέμβαση αυτή επιδιώκονταν οι μαθητές:

Να προσεγγίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τη μουσική και τη διαφοροποιούν από τις άλλες τέχνες, όπως είναι ο ήχος με τα επιμέρους χαρακτηριστικά του το ύψος, τη χροιά και την ένταση.

Να κατανοήσουν ότι οι ήχοι αυτοί, σε αντίθεση με τους φυσικούς ήχους, στη φάση της σύνθεσης αρθρώνονται και συγκροτούν έναν άλλο επικοινωνιακό κώδικα, δηλαδή μια άλλη «γλώσσα» έκφρασης που τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η μελωδία και ο ρυθμός.

Να επισημάνουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα αυτής της μουσικής έκφρασης, που δεν περιορίζεται μόνον στις συμβάσεις της γραπτής μουσικής, αλλά που μέσα από την ατελεύτητη ποικιλία των συνδυασμών της δίνει τη δυνατότητα ώστε να μπορούν και βρίσκουν πολυεπίπεδη εκφραστική διέξοδο άτομα, ομάδες, λαοί, αλλά και η οικουμένη ολόκληρη.

Να επιχειρήσουν να επικοινωνούν, μέσα από κλιμακούμενης δυσχέρειας και ποικιλίας μουσικά παραδείγματα, που σημαίνει να «κατανοούν» τα μουσικά δρώμενα, να συγκινούνται αναλόγως και να «ανταποκρίνονται». Με άλλα λόγια να «μεταπλάθουν» τα μουσικά ερεθίσματα σε εσωτερικές παραστάσεις και ακόμη να «εκφράζονται» με την ίδια γλώσσα ατομικά ή ομαδικά.

Να αναγνωρίσουν, μέσα από ανάλογες δραστηριότητες, την υπεροχή της συλλογικής προσπάθειας, της συνεργασίας και της πειθαρχίας σε προαποφασισμένους κανόνες και προοδευτικά, εκτός από τη «στάση» του παθητικού καταναλωτή της μουσικής να παίρνουν τη «θέση» του δημιουργού μουσικών προϊόντων.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι από την πλευρά μου, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας φρόντιζα έτσι ώστε οι ομάδες συνεργασίας να μη συγκροτούνται αποκλειστικά με την ευθύνη των παιδιών, αλλά με τη διαδικασία μιας «εσκεμμένης τυχαιότητας» και δίνοντας έμφαση στην «κοινωνικό-πολιτική»<sup>22</sup> λειτουργία της ομάδας, τελικά οι ομάδες να είναι «ανομοιογενείς» δηλαδή πολιτιστικά «πολύχρωμες». Με κύριο άξονα λοιπόν, την ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ως μέσο για την κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας αρχικά<sup>23</sup> και την δημιουργία ενδοομαδικών και διομαδικών σχέσεων για την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στη συνέχεια, οργανώθηκε η παρέμβαση. Οι ομάδες λειτούργησαν είτε συνεργατικά προκειμένου να υπάρξει θετική αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα μέλη τους, «...η οποία εξασφαλίζεται από το κοινό έργο και την συλλογική αξιολόγηση»,<sup>24</sup> είτε ανταγωνιστικά, έχοντας πάντα τη μορφή παιχνιδιού.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, ανέδειξαν ότι η πειραματική ομάδα στην οποία έγινε και η παρέμβαση δέχτηκε με ενθουσιασμό τόσο το μάθημα της μουσικής, το οποίο για πρώτη φορά διδάχτηκαν οι μαθητές συστηματικά, τον τρόπο διδασκαλίας, όσο και την ίδια τη μουσική που χρησιμοποιήθηκε στα μαθήματα, άκουσμα τελείως διαφορετικό από αυτό που είχαν συνηθίσει να ακούν μέχρι εκείνη τη στιγμή. Έτσι, το μάθημα αναδεικνύεται στο τέλος της χρονιάς ως το αγαπημένο τους, ενώ τον Σεπτέμβριο της ίδιας χρονιάς δεν είχε αναφερθεί καν από τους μαθητές (Εικόνα 1).

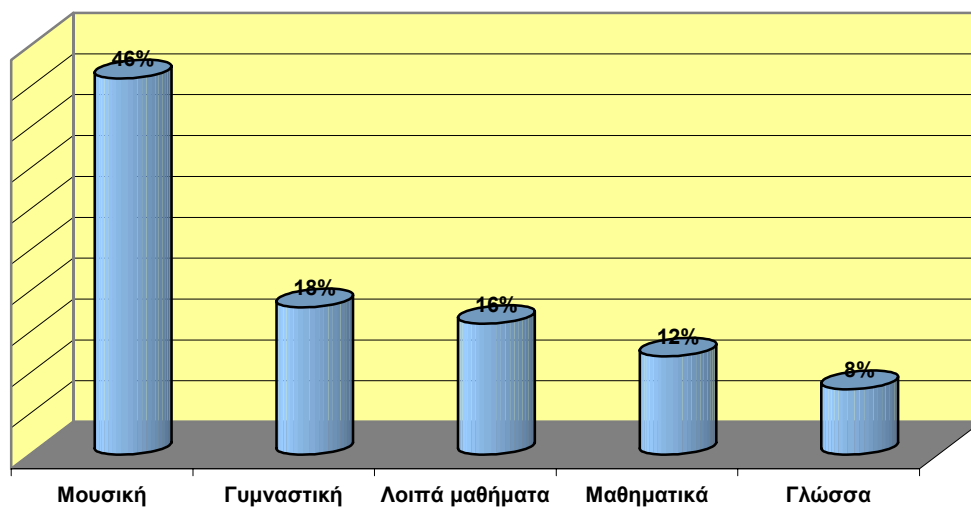
---

<sup>22</sup> .- Ματσαγγούρας Η., 2002

<sup>23</sup>.- Κωνσταντίνου Χ., 2001

<sup>24</sup>.- Ματσαγγούρας Η., 2002

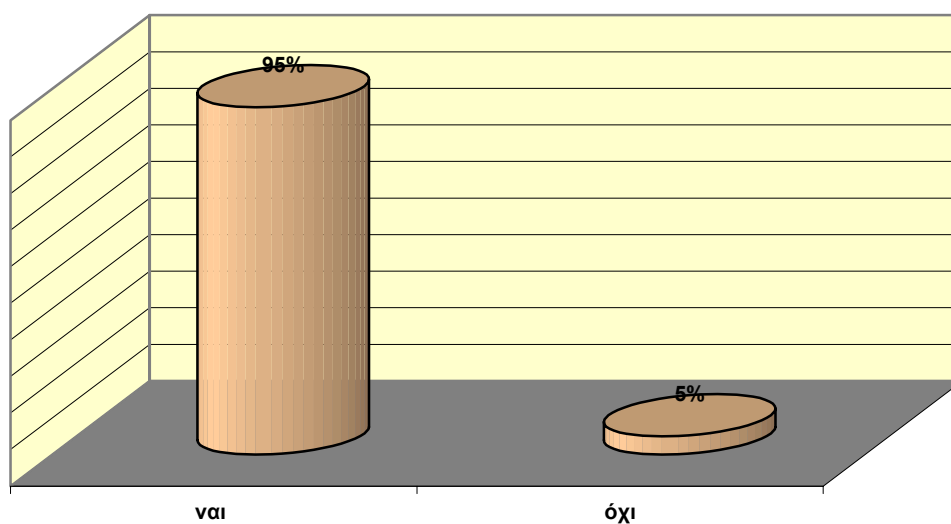
### Αγαπημένα μαθήματα



**Εικόνα 1**

Μετά το πέρας της παρέμβασης θεαματικά, και αντίθετα από ό, τι είχε δηλωθεί πριν από τη διδακτική παρέμβαση, δηλώθηκε η προτίμησή τους να συνεχίσουν να ακούνε τα μουσικά ακούσματα που αξιοποιήθηκαν κατά την παρέμβαση που κατά κύριο λόγο ήταν κλασική (προκλασική, αναγεννησιακή, μπαρόκ κ.λπ.) και παραδοσιακή από διάφορα μέρη του κόσμου. Ο παρακάτω πίνακας είναι ενδεικτικός.

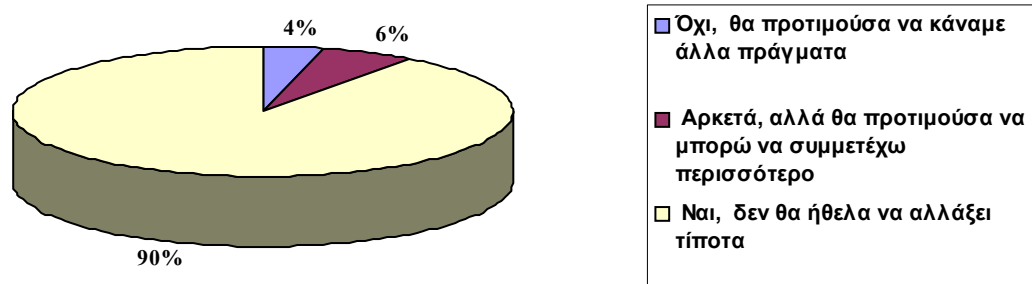
Θα ήθελες να ακούς τη μουσική των μαθημάτων και εκτός σχολείου;



**Εικόνα 2**

Αλλά και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, οι μαθητές στη συντριπτική πλειονότητά τους δηλώνουν ότι δεν θα ήθελαν να αλλάξει τίποτα στον τρόπο που γινόταν το μάθημα.

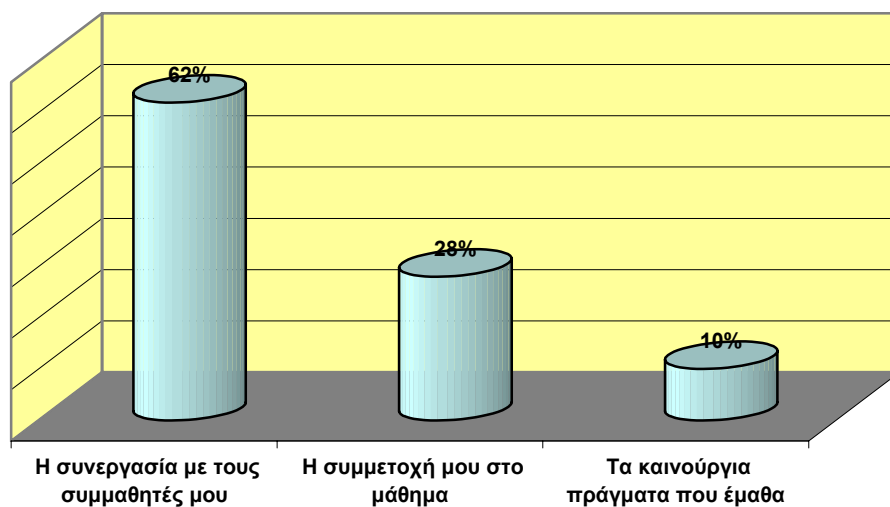
Σου άρεσε πώς γινόταν το μάθημα της μουσικής;



Εικόνα 3

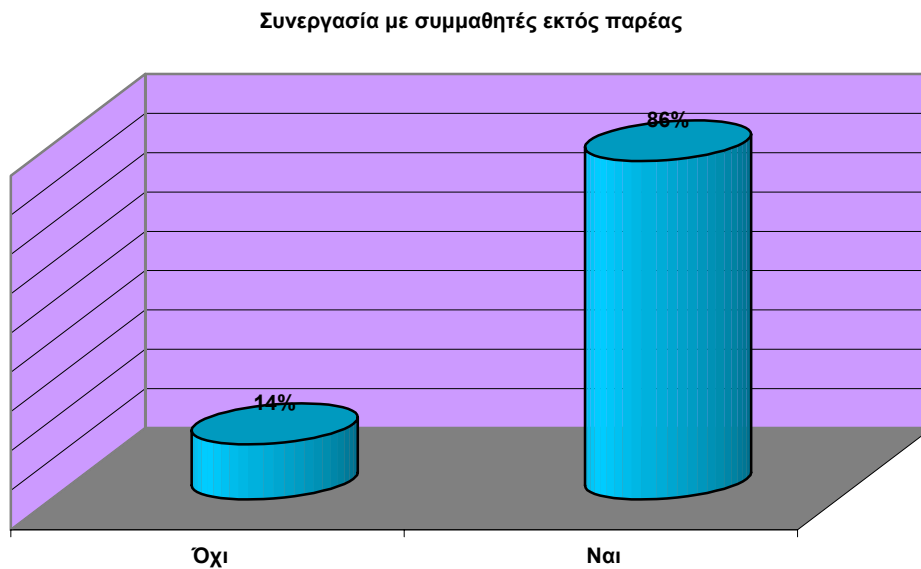
Από τις απαντήσεις των παιδιών συμπεραίνουμε ότι αυτό που εντυπωσίασε περισσότερο στο μάθημα της μουσικής ήταν η συνεργασία και η συμμετοχή, απαντήσεις που συνολικά συγκεντρώνουν το 90%, ενώ μόνο το 10% περιορίζεται αποκλειστικά στο γνωστικό αντικείμενο

Τι σου άρεσε περισσότερο στο μάθημα της μουσικής

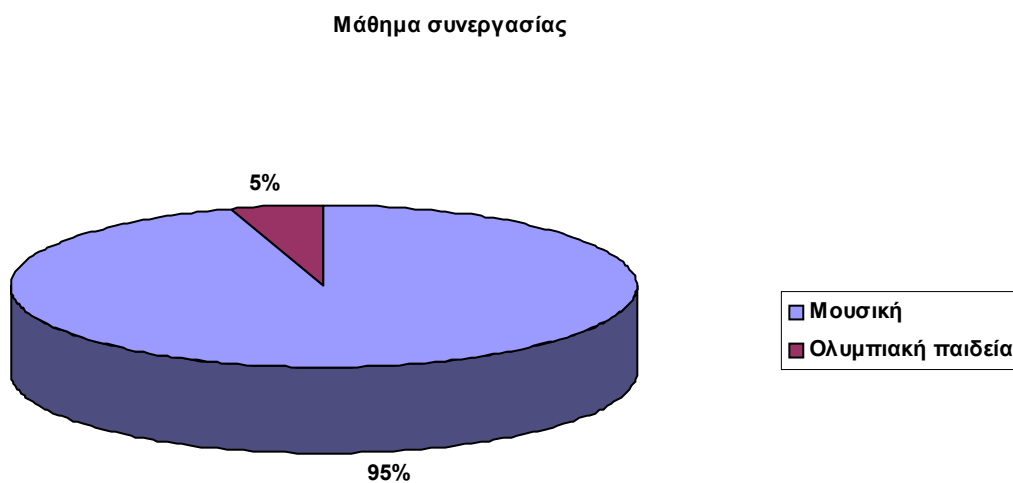


Εικόνα 4

Η πειραματική ομάδα απαντά ότι συνεργάστηκε με συμμαθητές με τους οποίους δεν ανήκαν στην ίδια παρέα σε ποσοστό 86% (Εικόνα 5), ενώ ταυτόχρονα το 95% δηλώνει ότι το μάθημα που τους έδωσε αυτή την ευκαιρία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ήταν η μουσική (Εικόνα 6).



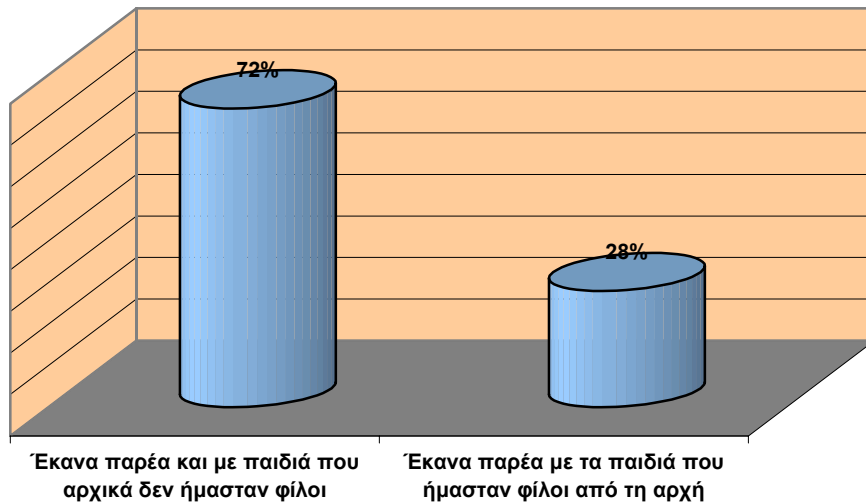
**Εικόνα 5**



**Εικόνα 6**

Τέλος, τα ευρήματα της εικόνας 7 ενισχύουν την υπόθεση ότι το μάθημα της μουσικής αποτέλεσε μια ευκαιρία για νέες γνωριμίες μέσα από την ομαδική συνεργασία των μαθητών, αφού το 72% απαντά ότι στο τέλος της χρονιά έκανε παρέα και με συμμαθητές του που αρχικά δεν ήταν φίλοι.

### Αναδιαμόρφωση παρέας



**Εικόνα 7**

Ασφαλώς το σύνολο των λόγων και συντελεστών που καθόρισαν τις τελικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα αρχικά ευρήματα δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο και αποκλειστικά στο είδος της παρέμβασης ως γνωστικού αντικειμένου. Γιατί πέρα από αυτό, στην τελική έκβαση σημαντικός είναι ο ρόλος της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στο μάθημα και κυρίως στις δυνατότητες του μαθητή. Είναι και ο τρόπος της διδασκαλίας και η μορφή που θα πάρει το κάθε ξεχωριστό μάθημα, Είναι και η αξιοποίηση της δύναμης που δημιουργείται από τη συμβολή όλων με τρόπο ώστε «αντί να επιβάλλεται πάνω στους άλλους...να μοιράζεται σε όσους μετέχουν στη σχέση» που σημαίνει η σχέση «.. να λειτουργεί προσθετικά ως προς τη δύναμη και όχι αφαιρετικά.<sup>25</sup> Η ακριβής καταγραφή της συμμετοχής όλων αυτών – και όχι μόνο – είναι έργο άλλης ερευνητικής διαδικασίας. Αυτό όμως που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί είναι πως το μάθημα της μουσικής έχει να προσφέρει πολλά και θεαματικά προς την κατεύθυνση της παιδείας γενικότερα, αλλά και της κοινωνικοποίησης των παιδιών των αλλοδαπών ειδικότερα .

<sup>25</sup> .- Cummins J., 2003

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αριστοτέλης, *Περί ψυχής*.

Αριστοτέλης, *Πολιτικά*.

Γεωργούλης Κ.Δ., 1974 *Ειδική διδακτική*. Παπαδήμα, Αθήνα.

Δαυίδ Α., 1989, *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης 1833-1929*. Γεν. Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.

Δημαράς Α., 1973, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Ερμής, Αθήνα.

Δήμου Γ., 1996, *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα*. Παν/μιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κωνσταντίνου Χ., 2001, *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Gutenberg Αθήνα

Λέφας Χρ., 1942, *Η Ιστορία της εκπαίδευσως*. Ο.Ε.Σ.Β. Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η., 2006, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Γρηγόρης, Αθήνα

Πλάτων, *Ίων*.

Πλάτων, *Νόμοι*.

Πλάτων, *Πολιτεία*.

Πλάτων, *Φίληβος*.

Τσέτσος Μ., 2004, *Βούληση και ήχος*, Εστία, Αθήνα.

Adorno Th., 1997, *Η κοινωνιολογία της μουσικής*. Νεφέλη, Αθήνα.

Adorno Th., 2000, *Αισθητική θεωρία*. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Chatelet Fr., 1985, *Η φιλοσοφία*. Γνώση, Αθήνα.

Cummins J., 2003, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Gutenberg, Αθήνα.

Hargreaves D., 2004, *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*. Fagotto, Αθήνα

Hegel G., 1970, *Αισθητική*. Αναγνωστίδη, Αθήνα.

Jaeger W., 1971, *Παιδεία*. Παιδεία, Αθήνα.

Schopenhauer A. *Ο κόσμος ως βούληση και παράσταση* στο Τσέτσος Μ. 2004