

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

« Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία »

Διπλωματική εργασία:

« Παίζοντας με τις έννοιες της μουσικής. Συμβολή στη δημιουργία
μουσικοπαιδαγωγικού υλικού.»

Επιβλέποντες: Κανελλόπουλος Παναγιώτης, Επίκουρος Καθηγητής
Κακανά Δόμνα – Μίκα, Καθηγήτρια

Βασδέκη Αικατερίνη

Βόλος 2009

μ.1



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7485/1 μ.1
Ημερ. Εισ.: 23-09-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
372.21
ΒΑΣ

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

« Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία »

Διπλωματική εργασία:

« Παίζοντας με τις έννοιες της μουσικής. Συμβολή στη δημιουργία
μουσικοπαιδαγωγικού υλικού.»

Επιβλέποντες: Κανελλόπουλος Παναγιώτης, Επίκουρος Καθηγητής
Κακανά Δόμνα – Μίκα, Καθηγήτρια

Βασδέκη Αικατερίνη

Βόλος 2009

Δύο μεγάλα και ιδιαίτερα ευχαριστώ στους δύο επιβλέποντές καθηγητές μου: κύριο Παναγιώτη Κανελλόπουλο και κυρία Δόμνα –Μίκα Κακανά για τις πολύτιμες και χρήσιμες συμβουλές που μου προσέφεραν.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
Εισαγωγή	5
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
1.1. Η έννοια της μουσικής	7
1.2. Δημιουργικότητα και μάθηση	9
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
2.1. Κατασκευή του υλικού: περιγραφή και αιτιολόγηση	14
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	
3.1. Συζήτηση και Προβληματισμοί	30
Βιβλιογραφία	33
Παράρτημα	35

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η διαδικασία παραγωγής ενός μουσικοπαιδαγωγικού υλικού που στόχο και σκοπό έχει να εξοικειώσει τα παιδιά προσχολικής και Α' σχολικής ηλικίας με μουσικές έννοιες, μέσα από ένα παιγνιώδη τρόπο. Παρουσιάζεται επίσης το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο εδράζεται αυτή η προσέγγιση. Το υλικό περιλαμβάνει ένα μουσικό παραμύθι που συνοδεύεται και με προτεινόμενες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν σε μια δημιουργική παρακίνηση προς μία βιωματική προσέγγιση της μουσικής.

Η εργασία περιλαμβάνει τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται μια προσέγγιση του ορισμού της μουσικής και της δημιουργικότητας. Στο δεύτερο μέρος γίνεται αναλυτική παρουσίαση της κατασκευής και των στόχων του μουσικοπαιδαγωγικού υλικού, και στο τρίτο μέρος παρατίθενται οι προβληματισμοί γύρω από τους τρόπους εφαρμογής ενός τέτοιου υλικού. Η εργασία ολοκληρώνεται με το παράρτημα στο οποίο παρουσιάζεται ολόκληρο το υλικό.

Abstract

The aim of this thesis is to provide a conceptual framework for developing an original resource material which constitutes a playful introduction to basic music concepts. This music teaching material has been designed for use in the kindergarten but also in the early years of primary school. This material consists in a 'musical tale' accompanied with suggestions for music education activities that focus on working with the concepts that emerge out of the story. It comes in two formats – first as a picture book accompanied by a description of possible activities, and also as a narrated story accompanied by original music and songs (audio cd). The thesis has been organised in three parts. The first part presents a conceptual framework for defining music and musical creativity. The second part is devoted to a detailed presentation of the process of the material's production and provides a discussion of its aims and purposes. The third part discusses possible problems and issues that might arise during the process of implementing the material. In the appendix the whole teaching material is presented.

Εισαγωγή

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξηγήσει και να τεκμηριώσει τους επιστημονικούς άξονες πάνω στους οποίους βασίστηκε η δημιουργία του μουσικοπαιδαγωγικού υλικού το οποίο συνοδεύει.

Το υλικό που παρήγαγα είναι ένα μουσικό παραμύθι που σκοπό και στόχο έχει να εξοικειώσει το παιδί της προσχολικής και Α΄σχολικής ηλικίας με ορισμένες βασικές μουσικές έννοιες και όρους. Το παραμύθι αυτό συνοδεύουν και δραστηριότητες που προτείνω για την καλύτερη κατανόηση του και για την καλύτερη επίτευξη παιδαγωγικών, διδακτικών και ψυχαγωγικών σκοπών όπως θα εξηγήσω παρακάτω. Ολόκληρο το παραμύθι (αφήγηση με συνοδεία μουσικής και τραγούδια) έχει αποτυπωθεί σε ηχητική μορφή, και περιέχεται μέσα στο μουσικό cd το οποίο συμπεριλαμβάνεται στην εργασία ως αναπόσπαστο μέρος της. Τα τρία διαφορετικά τμήματα του υλικού (γραπτός λόγος (παραμύθι) – δραστηριότητες – αφήγηση και μουσική) μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο σε συνδυασμό όσο και αυτόνομα.

Πιο συγκεκριμένα με ενδιαφέρει να φέρω το παιδί σε επαφή με μουσικές έννοιες μέσα από ένα παιγνιώδη τρόπο. Έννοιες και όροι όπως τονικό ύψος, ψηλά, χαμηλά, μπάσα, μουσική διάρκεια, πεντάγραμμα, έννοια του ρυθμού, ήχος διαρκής και στιγμιαίος, προσεγγίζονται με τρόπους που στόχο έχουν να γοητεύσουν τα παιδιά, να τα ωθήσουν να δράσουν δημιουργικά και να τα κάνει να αρχίσουν τη δική τους αναζήτηση στο κόσμο της μουσικής.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος θα προσπαθήσω να παραθέσω διάφορες θεωρήσεις για το τί είναι η μουσική και πώς αυτή ορίζεται. Προχωρώντας θα προσπαθήσω να αναπτύξω της έννοια της δημιουργικότητας. Πόσο σημαντική είναι για τη μάθηση και πώς κάθε παιδί μπορεί να σκεφτεί δημιουργικά και να δράσει δημιουργικά. Στη συνέχεια, θα αναλύσω διεξοδικά το υλικό μου κάνοντας μια λεπτομερή παρουσίαση της μορφής του περιεχομένου και των στόχων του.

Τέλος θα κλείσω με το τρίτο μέρος στο οποίο θα αναφέρω προβλήματα που υποθέτω πως ίσως θα υπάρξουν, μιλώντας σε μια υποθετική βάση εφόσον το υλικό δεν έχει ακόμη δοκιμαστεί σε «πραγματικές συνθήκες».

Στο παράρτημα θα μπορείτε να δείτε το μουσικό παραμύθι σε μορφή καρτελών ώστε να ανατρέχετε εύκολα και γρήγορα στα στοιχεία που θα τεκμηριώνω.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Η Έννοια της Μουσικής

Στην προσπάθεια του κάποιος να ορίσει το τί είναι η μουσική, βρίσκεται αντιμέτωπος με έναν ατελείωτο κατάλογο ετερόκλητων ορισμών.

«Η μουσική είναι ήχοι. Κάθε ήχος όμως που ακούμε δεν είναι μουσική. Η μουσική λοιπόν είναι οργανωμένοι ήχοι... είναι ήχοι που οργανώνει ένας άνθρωπος για να εκφράσει κάτι με αυτούς. Είναι μια γλώσσα » (Γρηγορίου, 1994, σσ. 19-21). Επιπλέον «η μουσική είναι η τέχνη των ήχων. Ο ήχος είναι το μέσο που χρησιμοποιεί το άτομο για να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο. Η μουσική μπορεί να θεωρηθεί και σαν επιστήμη, μια και ο ήχος είναι ένα φυσικό φαινόμενο που το διέπουν νόμοι της φύσης» (Σέργη, 1987, σ. 13).

Η μουσική λοιπόν εδώ προσεγγίζεται και ορίζεται ως έκφραση, επικοινωνία, δημιουργία αλλά και επιστήμη. Μια άλλη άποψη περί ορισμού της μουσικής από την Langer (1953, σ. 32) αναφέρει πως «η μουσική είναι μια σημαίνουσα μορφή και έχει τη σημασία του συμβόλου, είναι ένα αναλυτικά διατυπωμένο αισθησιακό (sensuous) αντικείμενο το οποίο λόγω της δυναμικής του δομής μπορεί να εκφράσει τους τύπους της ζωτικής εμπειρίας την οποία η γλώσσα είναι εντελώς ακατάλληλη να επικοινωνήσει» στο Λαπιδάκη (2005, σ. 4).

Αυτή η άποψη τονίζει ότι η μουσική ξεπερνά τη λειτουργία μιας «τυπικής» γλώσσας, μιας τυπικής επικοινωνίας, φτάνοντας στα όρια μιας ζωτικής εμπειρίας, μιας βιωματικής απόλαυσης. Πρόκειται λοιπόν για μια αισθητική απόλαυση με ανοιχτά όρια ή για ένα γνωστικό πεδίο με συγκεκριμένες φόρμες και δομές;

Ανατρέχοντας σε παλιότερους ορισμούς παρατηρούμε πως η μουσική δημιουργία οριζόταν από τη μεριά του παντοδύναμου συνθέτη – δημιουργού. «Η έννοια της μουσικής ήταν στέρα ριζωμένη σε ένα συγκεκριμένο «σώμα» μουσικών έργων και, μέσω αυτού, σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο... ο όρος μουσική σήμαινε τότε (τέλη 19^{ου} αιώνα) την έντεχνη ευρωπαϊκή παράδοση, η οποία εστίαζε σε αριστοτέχνες όπως ο Γ.Σ. Μπαχ, Μπετόβεν, και Μπραμς» (Cook, 2007, σ. 19).

Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη ως μουσική νομιμοποιείται ό,τι σχετίζεται με μια πολύ συγκεκριμένη μουσική παράδοση. Και οι κανόνες στους οποίους

υπακούει η μουσική θεωρούνται ότι έχουν καθολική ισχύ. Όπως όμως υποστηρίζει ο εθνομουσικολόγος Μπλάκινγκ, αν «εξετάσουμε τη μουσική κάτω από ένα οικουμενικό πρίσμα, κι αν σκεφτούμε τη μουσική παράδοση σε κοινωνίες που δεν έχουν σημειογραφία, τότε γίνεται φανερό ότι η δημιουργία και η εκτέλεση της μουσικής στις περισσότερες περιπτώσεις βασίζεται κυρίως στην ανθρώπινη εκείνη ικανότητα ανακάλυψης μορφών οργάνωσης του ήχου» (Μπλάκινγκ, 1981, σσ. 27-28). Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, η μουσική ορίζεται πρωταρχικά ως μια διαδικασία δημιουργίας ηχητικών σχηματισμών και όχι ως μια συλλογή σπουδαιών έργων (χωρίς αυτό σημαίνει ότι η έννοια της καλλιτεχνικής αξίας είναι δίχως σημασία – είναι όμως δευτερεύουσας σημασίας όταν εστιάζουμε στον ορισμό της μουσικής).

Όλοι λοιπόν οι παραπάνω ορισμοί αποτελούν παραδείγματα του ότι οι όροι που χρησιμοποιούμε για τη μουσική μας βοηθούν να προσδιορίσουμε τί είναι μουσική, τί εννοούμε μέσω αυτής και τί σημαίνει η ίδια για μας (Cook, 2007). Προσπαθούμε δηλαδή να ορίσουμε εννοιολογικά μια έννοια που ίσως «χάνει» μέρος της ουσίας της και της αξίας της στην προσπάθειά μας αυτή.

Γιατί, όπως αναφέρει ο Dewey (1958: 74) «εάν όλες οι έννοιες μπορούσαν να εκφραστούν επαρκώς με λέξεις, οι τέχνες της ζωγραφικής και της μουσικής δε θα υπήρχαν. Πρόκειται για αξίες και έννοιες που μπορούν να εκφραστούν μόνο μέσω των άμεσα ορατών και ακουστικών ιδιοτήτων, και το να προσπαθούμε να διατυπώσουμε με λόγια αυτό που σημαίνουν, είναι σα να απορρίπτουμε την αυτόνομη ύπαρξή τους» (Λαπιδάκη, 2005, σ. 8).

Προχωρώντας θα αναφερθώ στη έννοια της δημιουργικότητας. Τι σημαίνει να είναι κάποιος δημιουργικός; Μπορεί η δημιουργική σκέψη να είναι αντικείμενο μάθησης; Είμαστε όλοι δυνάμει δημιουργικοί; Πώς μπορούμε να πούμε για ένα παιδί ότι είναι πιο δημιουργικό από ένα άλλο και γιατί τις περισσότερες φορές η δημιουργική σκέψη χάνεται με τον καιρό;

1.2. Δημιουργικότητα και μάθηση

«Τί εννοούμε αλήθεια όταν αναφερόμαστε στη δημιουργικότητα και τη μουσικότητα; Είναι όροι βάσει των οποίων διδάσκουμε τους μαθητές ή είναι οι τελικοί στόχοι, η κατάληξη των προσπαθειών που έχουν κάνει οι δάσκαλοι με τους μαθητές; Είναι τα μέσα με τα οποία θα διδάξουμε βασικές γνώσεις και δεξιότητες;» (Kratus, 1990, σ. 33). Ή μιλάμε για ικανότητες – δεξιότητες οι οποίες ενυπάρχουν σε όλα τα άτομα απλά σε διαφορετικό βαθμό και διάφοροι παράγοντες ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την εμφάνισή τους;

Η δημιουργικότητα φαίνεται είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο του οποίου οι συνιστώσες δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια (Kratus, 1990). Αφορά ενέργειες στις οποίες η φαντασία και η προσωπική έκφραση κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο, αφορά μια αλλαγή του τρόπου σκέψης του κάθε ατόμου. Η δημιουργικότητα βέβαια – όπως είναι φυσικό- δεν περιορίζεται μόνο στο πεδίο της μουσικής. Αφορά περισσότερο ένα ευρύτερο τρόπο αντιμετώπισης και χειρισμού των πραγμάτων του οποίου η ανάπτυξη από την παιδική ηλικία έχει μεγάλη σημασία.

Η δημιουργικότητα είναι μια έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με τις Τέχνες. Γι' αυτό το λόγο και το 1994 στην Αμερική προσπάθησαν ενισχύσουν το γεγονός ότι οι Τέχνες θα συμπεριλαμβανόταν στο Πρόγραμμα Σπουδών ως απαραίτητο συστατικό του (Hickey, 2001).

Πώς όμως θα μπορούσαμε να «μετρήσουμε» τη δημιουργικότητα; Στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας, ο Webster εισήγαγε το 1994 ένα τεστ μέτρησης της δημιουργικότητας, το MCTM (Measurement of Creative Thinking in Music). Το τεστ αυτό ζητά από μαθητές να δημιουργήσουν μια μουσική σύνθεση βάση θεμάτων που τους πρότειναν π.χ. ένα ρομπότ στο μπάνιο, ένας βάτραχος που πηδά κ.λ.π. Η σύνθεση των παιδιών αξιολογούνταν βάσει τεσσάρων (4) παραγόντων. Της πρωτοτυπίας (originality), της ευχέρειας (fluency), της επεξεργασίας (elaboration) και της ευελιξίας (flexibility).

Άλλο ένα «εργαλείο» για τη δημιουργικότητα είχε προτείνει η Amabile (1983) το CAT (Consensual Assessment Technique) με το οποίο θα μετρούσε την ποιότητα της δημιουργικότητας στα προϊόντα που έγιναν μέσα από δημιουργικές προσπάθειες (Hickey & Limscomp, 2006).

Ποιος όμως θα κρίνει κατά πόσο ένα προϊόν είναι δημιουργικό; Και πιο συγκεκριμένα ένα δημιουργικό προϊόν παιδιού. Η Hickey (2000) προτείνει ύστερα από έρευνα πως οι καταλληλότεροι για να κρίνουν τη δημιουργικότητα των παιδιών δεν είναι οι ειδικοί αλλά οι εκπαιδευτικοί που είναι περισσότερο κοντά στα παιδιά καθόλη τη διάρκεια της δημιουργικής τους πορείας. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι τα παραπάνω εργαλεία κρίνονται ανεπαρκή στο να μετρήσουν τη συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην πορεία της δημιουργικής σκέψης και στην παραγωγή του όποιου αποτελέσματος και επομένως δε μπορούμε να πούμε ότι καταφέρνουν να «ρίξουν φως» σε όλες τις πλευρές του φαινομένου της δημιουργικότητας (Hickey & Limscomp, 2006).

Ένα μουσικό προϊόν χαρακτηρίζεται δημιουργικό όταν είναι αποτέλεσμα πειραματισμού και καινοτομίας. Δεν χαρακτηρίζεται όμως δημιουργικό όταν δεν θα έχει καμιά χρησιμότητα ή καταλληλότητα και δεν χαρακτηρίζεται και δημιουργικό όταν δεν έχει καμιά πρωτοτυπία.(Hickey & Limscomp, 2006). Ένας χρήσιμος ορισμός για το τί είναι η δημιουργικότητα δόθηκε από το Baer (1997.σ.4) «Δημιουργικότητα είναι οτιδήποτε παράγει κάποιος με έναν πρωτότυπο τρόπο και εξυπηρετεί τους στόχους του ».

Κάθε άτομο μπορεί να είναι δημιουργικό μέσα στην καθημερινή του ζωή και πορεία μάθησης- αυτή η αντίληψη οδηγεί στη διάκριση της καθημερινής έννοιας της δημιουργικότητας [“small c” (small creativity)] (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994; Gardner, 1993) στο (Hickey & Limscomp, 2006). Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να θεωρούμε πως όλα τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν στην έκκλησή μας για δημιουργικές ενέργειες. Και αυτός είναι και ένας από τους δικούς μου στόχους για το υλικό που παρήγαγα.

Η δημιουργικότητα απαιτεί ευρύτητα πνεύματος, αυτό που στην καθημερινή γλώσσα λέγεται «ανοιχτό μυαλό». Η ανθρώπινη δημιουργικότητα εμφανίζεται σαν αποτέλεσμα μιας ατομικής προσπάθειας. Υπάρχουν ωστόσο ενδείξεις που υποδηλώνουν ότι η δημιουργικότητα βασίζεται κατά βάθος σε μια συλλογική προσπάθεια που εκδηλώνεται στη συμπεριφορά των ατόμων (Blacking, 1981). Πόσο λοιπόν κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας αποτελεί η σχολική τάξη; Και υπό ποιές προϋποθέσεις;

Η Hickey (2001) αναφέρει ότι στις μέρες μας το πλαίσιο για δημιουργική σκέψη μέσα στις τάξεις είναι καταλληλότερο από ποτέ. Κι αυτό διότι οι δάσκαλοι/δασκάλες δίνουν μεγάλη έμφαση στην εμπλοκή των παιδιών σε

δημιουργικές δραστηριότητες. Επιπλέον η γνώση μας για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά έχει διευρυνθεί τα τελευταία 30 χρόνια και τέλος τα πλεονεκτήματα που έχει προσφέρει η τεχνολογία στη μουσική είναι τεράστιας σημασίας.

Επομένως, σήμερα το πεδίο για την εκμετάλλευση ενός υλικού με προεκτάσεις δημιουργικές είναι περισσότερο από ποτέ ανοικτό και δεκτικό. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί αν ένα υλικό δε βρεθεί σε συνθήκες που μπορούν να το «εκμεταλλευτούν» και να το επεκτείνουν δημιουργικά χάνει μεγάλο μέρος της αξίας του και του στόχου του.

Παρατηρούμε λοιπόν πως περιβάλλον και υλικό έχουν ισάξια σημασία στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης ενός παιδιού. Ο Welch (1998) σχηματοποίησε τη σχέση πολιτισμού/κοινωνίας και δημιουργικότητας με 2 κάθετους άξονες που τέμνονται μεταξύ τους για να δείξει την άμεση αλληλεπίδραση. Ισχυρίστηκε πως όσο περνούν τα χρόνια ο εκπολιτισμός (οριζόντιος άξονας) του ατόμου το εξοικειώνει με τους κανόνες, τις συνήθειες και τη ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. μάθηση ενός μουσικού οργάνου) ενώ ο κάθετος άξονας σαν συνέχεια του οριζόντιου το κάνει να συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του και τις προοπτικές του και να δρα δημιουργικά. (Tafuri, 2006, σ. 136) Άρα η δημιουργικότητα δεν είναι μονόδρομος που κάπου σταματά αλλά μια συνεχής και ατέρμονη διαδρομή. Οι Stenberg and Lubart (1999, σ. 11) όρισαν τους παράγοντες που θεωρούν ότι «ευθύνονται» για τη δημιουργικότητα σε έξι (6) οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους: στις διανοητικές ικανότητες, στη γνώση, στον τρόπο σκέψης, στην προσωπικότητα, στα κίνητρα και στο περιβάλλον (Tafuri, 2006).

Επομένως, αν δεχτούμε πως μια μορφή της δημιουργικής σκέψης στη μουσική είναι και η μουσικότητα, τότε παρατηρούμε πως η απόδειξη της μουσικότητας αφορά πολλούς παράγοντες και κάποιος από αυτούς δεν είναι μουσικοί (Blacking, 1995).

Το κατά πόσο ένα παιδί αισθάνεται ελεύθερο να δημιουργήσει είναι ίσης σημασίας με το πόσο είναι ικανό να δημιουργήσει, εφόσον όπως προείπαμε η μουσική ικανότητα ενυπάρχει σε όλα τα παιδιά απλά σε διαφορετικό βαθμό. Επιπλέον η δημιουργικότητα δε θα πρέπει να συνδέεται αποκλειστικά με την παραγωγή ενός δημιουργικού προϊόντος. Ένας «δημιουργικός ακροατής» είναι το ίδιο σημαντικός με έναν «δημιουργικό συνθέτη». Η μουσική είναι επικοινωνία και ο καθένας μας βρίσκει δικούς του τρόπους να την επικοινωνήσει. Η διαισθητική αντίληψη και πρόσληψη της μουσικής (Blacking, 1995) αφήνει περιθώρια στο να μην πρέπει να αποσαφηνίσουμε πλήρως τη δομή της ώστε να την κατανοήσουμε. Πιο

συγκεκριμένα, ένας μαθητής δε χρειάζεται να μπορεί να περιγράψει με λόγια όλα τα στοιχεία τα οποία συγκροτούν τη μουσική πριν να καταφέρει να την κατανοήσει ή για να γίνει δημιουργικός με αυτή ή μέσα σε αυτή. Μαθαίνεις να συμπεριφέρεσαι μουσικά όχι μόνο μέσα από την εκμάθηση μουσικών κανόνων.

Η μουσική ως ένα σύνολο οργανωμένων ήχων που ενυπάρχει τόσο έντονα στην καθημερινή μας ζωή ώστε είναι αρκετά δύσκολο να υποθέσουμε ότι κάποιος δεν έχει καμιά σχέση με αυτό που λέμε μουσική. Η καθημερινή τριβή με τη μουσική αποτελεί μια σημαντική πηγή μάθησης. Αν δηλαδή δεχτούμε, όπως προανέφερα, ότι η μουσική είναι επικοινωνία, είναι μια μορφή γλώσσας, τότε καταλαβαίνουμε πως η βιωματική κατανόηση στοιχείων του μουσικού κώδικα δεν πρέπει να έπεται αλλά να προηγείται της αποτύπωσής του σε ένα σύνολο ρητών κανόνων. Συνεπώς το ζητούμενο είναι ο συνδυασμός γνωστικού υπόβαθρου και δημιουργικής σκέψης. Είναι όμως σημαντικό ότι η καλλιέργεια μέσω της δημιουργικής επαφής με τη μουσική δεν πρέπει να αποκλείει κανέναν – όπως ανέπτυξα προηγουμένως όλοι μπορούν να δημιουργούν. Γιατι η μουσική όπως αναφέρει ο Blacking (1995) αποτελεί «μέρος του ανθρώπινου βιογράμματος [biogrammar]» (σ. 238) και επομένως εάν κατανούσαμε τη μουσική ως ανθρώπινη ικανότητα και συνειδητοποιούσαμε τη δυνατότητά της να εμπλουτίζει την ανθρώπινη επικοινωνία τόσο σε πνευματικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, θα τη χρησιμοποιούσαμε πολύ ευρύτερα στην εκπαίδευση (Blacking, 1995, σ. 242).

Η δημιουργικότητα όπως προανέφερα έχει ως βασικό της γνώρισμα την πρωτοτυπία, την καινοτομία το να δημιουργεί κάποιος κάτι για πρώτη φορά. Κάτι καινούργιο, πρωτότυπο, προσωπικό και μοναδικό. Κάθε τι όμως όση ελευθερία και αν ενέχει και επιτρέπει, στη βάση του υπακούει σε κάποιους ευρύτερους κανόνες και κανονισμούς μορφής και περιεχομένου. Επομένως όπως αναφέρει και η Tafuri (2006, σ. 135) «είναι ξεκάθαρο πως για να παράγεις κάτι νέο πρέπει να διαχειριστείς ορισμένα βασικά συστατικά, ορισμένους κανόνες και εν γένει μια οργανωτική διαδικασία διότι», όπως συνεχίζει η ίδια «για να μπορείς να αποκλίνεις από τη κοινή γραμμή θα πρέπει και να τη γνωρίζεις ώστε να διαφοροποιηθείς από αυτή με έναν δημιουργικό τρόπο» (Tafuri, 2006, σ. 136).

Επομένως θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να μαθαίνουν τους «κανόνες της γραμματικής» της μουσικής και να εκφράζονται δημιουργικά με το να «απομακρύνονται» από αυτό. Αλλά σε αυτό το σημείο θα ήθελα να θέσω τα παρακάτω ερωτήματα : Πώς μπορούμε να ενσωματώσουμε τη δημιουργικότητα με

τόσο ουσιώδη τρόπο μέσα μας ώστε να μην χάνεται όσο περνάει ο καιρός. Πώς θα καταφέρουμε να μην εξαφανίζεται ως χαρακτηριστικό που ήταν απαραίτητο σε μικρή ηλικία αλλά με την πάροδο του χρόνου το αφανίσαμε υπακούοντας σε κοινωνικούς κανόνες και φόρμες κλειστές και αυστηρές; Γιατί με αυτό τον τρόπο είναι σα να αυτοκαταστρέφουμε τη δημιουργική σκέψη. Όπως υποστηρίζει η Tafuri (2006, σ. 137), εάν τα παιδιά απλώς μιμούνται τα «ενήλικα μοντέλα» χάνουν «την ελευθερία τους, την αυτοεκτίμησή τους, και ίσως και το ενδιαφέρον τους για δημιουργική δραστηριότητα». Κι λέγοντας δημιουργική δραστηριότητα εννοούμε και την ακρόαση, και την ανάλυση και την σύνθεση. Επομένως η δημιουργική σκέψη δεν είναι μόνο το αν και πόσο καλά κάποιος συνθέτει αλλά και το πώς ακούει και αναλύει κάτι.

Επομένως η καλύτερη δυνατή επιλογή στο να συμπεριφερόμαστε δημιουργικά είναι το να σκεφτόμαστε δημιουργικά, βρίσκοντας καθημερινά νέους τρόπους εξερεύνησης και μάθησης και δημιουργίας. Η Tafuri (2006) προτείνει για την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας την εξερευνητική δραστηριότητα γύρω από τον ήχο (φωνή, όργανα, αντικείμενα, ηλεκτρονικά μέσα κ.λ.π.), την αυτοσχεδιαστική δραστηριότητα που όμως θα στηρίζεται σε πολύ συγκεκριμένες εργασίες, την ανάλυση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων, την ενθάρρυνση αποφάσεων που θα οδηγήσουν σε αλλαγές και μεταμορφώσεις, στη γνώση του διαφορετικού, στην αυξανόμενη επίγνωση του αυτοσχεδιασμού κ.λ.π.

Κλείνοντας θα αναφέρω τα λόγια του Gardner (1993, σ. 31) ο οποίος σημειώνει πως «αν από νωρίς τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν πολλά πράγματα για τον κόσμο τους με έναν αβίαστο και εξερευνητικό τρόπο, θα συσσωρεύσουν ένα πολύτιμο «δημιουργικό κεφάλαιο» (“capital of creativity”) από το οποίο μπορούν να αντλούν στη μετέπειτα ζωή τους».

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1. Κατασκευή του υλικού: περιγραφή και αιτιολόγηση.

Ο Τάκης Τεταρτάκης είναι ένα μικρό σκουλήκι που ζεί μέσα σε ένα δάσος μαγικό. Μαγικό – μελωδικό. Φίλους ψάχνει για να βρεί και το παιχνίδι να αρχίσει. Αφού συναντά τον Τάσο τον Μπάσο – ένα χοντρό σκουλήκι με βαριά φωνή – και τη Λούλα τη Ψηλούλα – μια όμορφη πεταλούδα με ψηλή φωνή - , προσπαθούν να τραγουδήσουνε όλοι μαζί μα.....δε μπορούν!!!!Δεν υπάρχει συνοχή! Κάτι λείπει, αλλά τι; Λείπει ο ρυθμός!

Τους συναντά τότε ξαφνικά ο Μαέστρος ο Ερνέστος, και τους λέει δυνατά πώς αν δεν τον ακολουθήσουν στο Κάστρο των Χορδών και των 5 των Γραμμών για να τον υπηρετούν, τότε η μουσική ποτέ δε θα ακουστεί!!! Όμως 2 φίλοι κολλητοί του Τάκη Τεταρτάκη – ο ήχος ο διαρκής και ο ήχος ο στιγμιαίος – πάνε να τους σώσουν στη στιγμή! Καταστρώνουν λοιπόν ένα σχέδιο πονηρό και σώζουνε τη μουσική και τους φίλους στη στιγμή! Ο Μαέστρος τότε μετανοεί και όλοι τους τραγουδούν μαζί για το πόσο μαγική είναι η μουσική!

Πρόκειται για τη βασική πλοκή του μουσικού παραμυθιού, η οποία διανθίζεται και με τραγούδια στα οποία τα πρόσωπα του παραμυθιού έχουν την ευκαιρία να παρουσιαστούν και να συστηθούν.

Αν και το παραμύθι αποτελεί ένα μουσικοπαιδαγωγικό υλικό και εν γένει ένα υλικό που το χαρακτηρίζουν διδακτικοί, γνωστικοί και παιδαγωγικοί στόχοι, ωστόσο σε καμιά περίπτωση δεν θα ήθελα να αποτελεί τον ένα και μοναδικό σκοπό η μετάδοση γνώσεων/πληροφοριών. Δεν είναι στόχος μου να μεταφέρω μουσικούς όρους και έννοιες μέσα από τραγούδια «εύκολα» στην ακρόαση τους, τα οποία όμως δεν θα έχουν τίποτε να προσφέρουν ως αφορμή για περαιτέρω δημιουργικές δραστηριότητες.

Ο βασικότερος στόχος είναι, με βάση τη ροή της ιστορίας, ο/η εκπαιδευτικός να μπορεί να «εκμεταλλεύεται» συνεχώς το υλικό αυτό ως αφορμή για περαιτέρω δραστηριότητες. Το ζητούμενο είναι η κατανόηση των εννοιών να γίνει βιωματικά και με ένα παιγνιώδη τρόπο. Γι'αυτόν ακριβώς το λόγο, ο οποίος είναι και βασική επιδίωξή μου, έχω παραθέσει ως δεύτερο μέρος του υλικού μου μια σειρά από δραστηριότητες που συνοδεύουν ολόκληρο το παραμύθι. Κάθε καρτέλα

δραστηριοτήτων δηλαδή, αντιστοιχεί σε αντίστοιχη σελίδα του παραμυθιού. Έτσι θεωρώ ότι διευκολύνω τον ενήλικα/εκπαιδευτικό να εκμεταλλευτεί το υλικό με τρόπους που ίσως δεν είχε σκεφτεί, και με τρόπους οι οποίοι βοηθούν το ίδιο το υλικό να «πραγματώσει» με μεγαλύτερη ακρίβεια στους στόχους για τους οποίους έχει δημιουργηθεί. Είναι ευνόητο πως ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει και σε δικές του δραστηριότητες με αφορμή το υλικό που έχει στα χέρια του.

Επιπρόσθετα, ένα από τα πλεονεκτήματα του υλικού είναι ότι μπορεί και να διαβαστεί, και να «ακουστεί», άλλα και να συνδυάσει παράλληλα αυτά τα δύο. Η μουσική συνοδεία της αφήγησης αλλά κυρίως τα τραγούδια του παραμυθιού θα οδηγήσουν αυθόρμητα τα παιδιά σε μια κινητική δραστηριότητα και σε υποσυνείδητες ίσως μουσικές λειτουργίες. Για παράδειγμα, μπορεί να αρχίσουν να χορεύουν ή να περπατάνε στο ρυθμό ή να προσπαθούν να τραγουδήσουν το εκάστοτε τραγούδι που ακούνε. Αυτό από μόνο του μπορεί να αποτελέσει μια σπουδαία αφορμή για δραστηριότητα πιο οργανωμένη και στοχευμένη την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί κατάλληλα.

Επιπλέον, το υλικό μπορεί και να χρησιμοποιηθεί και αυτόνομα- ασύνδετα. Δηλαδή, αν ο ενήλικας/εκπαιδευτικός επιθυμεί να κάνει λόγο για κάτι πολύ συγκεκριμένο π.χ. για το τονικό ύψος, μπορεί να χρησιμοποιήσει μόνο τα τραγούδια που αφορούν αυτή την μουσική έννοια και να εκμεταλλευτεί ανάλογα, χωρίς να τα τοποθετήσει μέσα στο πλαίσιο του παραμυθιού και της ιστορίας. Βέβαια εδώ όμως πρέπει να αναφέρω πως ίσως χρειάζεται ο εκπαιδευτικός ή ο ενήλικας να έχει πιο ειδικές μουσικές γνώσεις για να μπορεί να κάνει κάτι τέτοιο. Γι'αυτό το λόγο μέσα στο μουσικό cd τα τραγούδια υπάρχουν σε 2 μορφές. Η πρώτη μορφή χωρίζει τη μουσικά κομμάτια σε αντιστοιχία με τη σελίδα που αναφέρονται για να διευκολυνθεί ο χρήστης. Για παράδειγμα, το tr 4 αντιστοιχεί στη σελίδα 4 όπου είναι το τραγούδι του Τάκη Τεταρτάκη. Επιπλέον έχουμε τοποθετήσει στις σελίδες όπου αφορούν τραγούδια των ηρώων και όχι απλά αφήγηση με συνοδεία μουσικής, ένα ειδικό σηματάκι που απεικονίζει ένα μικρό κλειδί του σολ στο πάνω μέρος της σελίδας ώστε ο χρήστης να μπορεί να ανατρέχει εύκολα και γρήγορα στα τραγούδια. Στη δεύτερη μορφή έχουμε τοποθετήσει όλο το παραμύθι σε ένα ενιαίο κομμάτι που είναι το τελευταίο Track του cd. Με αυτό τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός θα μπορεί να δείχνει το παραμύθι με συνοδεία μουσικής σε συνεχή ροή.

Το υλικό όπως ανέφερα και στην εισαγωγή απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και Α' σχολικής ηλικίας όπου η ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης και

η κατανόηση εννοιών είναι σημαντικό να γίνεται μέσα από μουσικοκινητικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες οι οποίες καλλιεργούν τη δημιουργικότητα του παιδιού. Όπως αναφέρουν και οι Μακροπούλου & Βαρελάς (2001), η μουσική αγωγή τα πρώτα σχολικά χρόνια στοχεύει πιο άμεσα στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και θέτει διαφορετικούς στόχους για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σίγουρα όλοι έχουμε παρατηρήσει πως τα παιδιά από τον πρώτο τους κιόλας χρόνο ανταποκρίνονται σε μουσικά ερεθίσματα. « Στην ηλικία των 3 χρόνων έχουν ανάγκη να ακούνε περισσότερο πρωτού τραγουδήσουν...στην ηλικία των 4 χρόνων, που αρχίζει και η κοινωνικοποίηση τους στο σχολείο εξοικειώνονται περισσότερο με τα ομαδικά παιχνίδια και με τα κινήσεις όπως παλαμάκια, γονάτισμα, ζευγάρια. Η έννοια του ρυθμού και του παλμού αρχίζει να εξερευνάται...στην ηλικία των 5 μαθαίνουν αρκετά παιδικά τραγούδια. Αρέσκονται σε ομαδικά παιχνίδια και δημιουργούν δικά τους...βέβαια τώρα ζητούμενο είναι και η ατομική ανάπτυξη του κάθε παιδιού χωριστά...τέλος στην ηλικία των 6-8 χρόνων η σωματική ανάπτυξη σε συνδυασμό με την καλύτερη επικοινωνία με την ομάδα οδηγούν σε σημαντική αλλαγή στη σωματική και ψυχική ικανότητα...η αυξημένη ικανότητα κίνησης συνεπάγεται και με αυξημένη ικανότητα ανάπτυξη του ρυθμού.» (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001, σσ. 20-21).

Εδώ θα ήθελα να παραθέσω έναν εξαιρετικά χρήσιμο πίνακα που αναφέρει τις μουσικές ικανότητες που μπορεί να αναπτύξει κάθε παιδί σε συγκεκριμένη ηλικία (από τα 4 – 8χρ.) οι οποίες αφορούν τομείς όπως: τραγούδι, ρυθμό, ακουστική αντίληψη, κίνηση, μουσική ακρόαση, μουσική εκτέλεση (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001, σσ. 22-23).

Τραγούδι

4 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Έκταση φωνής από ντο' σε ντο'' • Διακρίνουν το τραγούδι από την ομιλία
5 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Έκταση φωνής από ρε' σε ρε''
6-7 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Έκταση φωνής από ρε' σε σι'

7-8 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Έκταση φωνής μια οκτάβα (ντο²-ντο³, ρε² – ρε³)
----------	--

Ρυθμός

4 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Συνοδεύουν ρυθμικά με παλαμάκια, χτυπήματα στα γόνατα κ.λ.π. • Επαναλαμβάνουν σύντομα ρυθμικά μοτίβα στα όργανα
5 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Αντιλαμβάνονται τις διαφορές στο ρυθμό των τραγουδιών • Αναγνωρίζουν τα τραγούδια από το ρυθμό τους
6-7 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Αντιλαμβάνονται τις διαφορές στην ταχύτητα • Μπορούν να τραγουδούν ένα τραγούδι πότε γρήγορα και πότε αργά • Αναγνωρίζουν τις ρυθμικές αξίες (τέταρτο, όγδοο και μισό)

Κίνηση

3-4 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Ανακαλύπτουν και μιμούνται νέες κινήσεις. Αρχίζουν και αναπτύσσουν το μυικό συντονισμό για μεγάλες κινήσεις, όπως πήδημα, στροφή κ.λ.π.
5 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχίζουν να χτυπούν ρυθμικά παλαμάκια

	<ul style="list-style-type: none"> • Αποκτούν τις ικανότητες για περισσότερες κινήσεις στο χώρο (πήδημα, καλπασμό, σκοινάκι κ.λ.π.) • Αλλάζουν κατεύθυνση και σταματούν επιτόπου κατά βούληση
6-7 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Ακολουθούν με το σώμα τους τον παλμό και τις δυναμικές της μουσικής.
8 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Επαναλαμβάνουν με ακρίβεια ρυθμικά μοτίβα • Απαντούν μέσα από την κίνηση σε όλες τις αλλαγές της μουσικής (τέμπο, ρυθμός, υφή κ.λ.π.)

Μουσική ακρόαση

4 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Παρακολουθούν ολιγόλεπτα αποσπάσματα οργανικής ή φωνητικής μουσικής.
5 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Ο χρόνος συγκέντρωσής τους είναι μεγαλύτερος
6-8 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Ακούν με προσοχή και συμμετέχουν ενεργά σε οποιοδήποτε μουσικό είδος αρκεί να τους κινήσει το ενδιαφέρον

Όλες οι παραπάνω μουσικές δεξιότητες, ενισχύουν το επιχείρημα του ότι το υλικό που παρήγαγα μπορεί και προορίζεται για να εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η έκταση των τραγουδιών που συνέθεσα είναι τέτοια ώστε τα παιδιά μπορούν να την τραγουδήσουν. Ο ρυθμός που ως μουσική έννοια είναι μια από αυτές που θα ήθελα να δουλευτούν με βάση το υλικό μου, είναι μέσα στις «αντιληπτικές δεξιότητες» που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας (4-8χρ.), γεγονός που διευκολύνει την εξοικείωσή τους και την ευκολία αφομοίωσης του. Επιπλέον όσον αφορά τις δραστηριότητες τις οποίες προτείνω, η κινητική τους ανάπτυξη, η επαφή τους με τα ομαδικά παιχνίδια, η ικανότητά τους να χειρίζονται μουσικά όργανα είναι αρκετά για να μπορέσουν να εφαρμόσουν όλα τα παιχνίδια – δραστηριότητες που προτείνω. Δραστηριότητες οι οποίες θα οδηγήσουν σε μια ευρύτερη «μάθηση» της μουσικής ως βιωματική γνώση και εμπειρία και όχι ως μουσική σημειογραφία.

Στο άκουσμα του όρου «μαθαίνω μουσική», οι δυτικές κοινωνίες το ταυτίζουν με την έννοια του μαθαίνω μουσική σημειογραφία. Ο γονιός θεωρεί πως το παιδί μαθαίνει μουσική όταν αρχίζει να γράφει νότες στο πεντάγραμμο, όταν το παιδί μπορεί και αναγνωρίζει και σχηματίζει το ολόκληρο, το τέταρτο και το μισό. Τις περισσότερες φορές όμως η ικανότητα γραφικής απόδοσης μιας μουσικής έννοιας, δε συνάδει και με την ουσιαστική κατανόηση της. Με την ουσία της. Σε τί χρησιμεύει λοιπόν μια μεμαθημένη σημειογραφία χωρίς περαιτέρω κατανόηση;

Ο Cook (2007) αναφέρει πως η σημειογραφία «έχει 3 διακριτές λειτουργίες. Η πρώτη και πιο προφανής είναι η συντήρηση: όπως και οι φωτογραφίες έτσι και αυτή σταματούν επιτόπου το χρόνο και δίνουν μια σταθερή ορατή μορφή σε αυτό που εξαφανίζεται. Η δεύτερη λειτουργία είναι σχεδόν εξίσου προφανής: συνιστά ένα μέσο μεταβίβασης από ένα πρόσωπο σε ένα άλλο (π.χ. από το συνθέτη στον εκτελεστή) . . . η τρίτη λειτουργία . . . είναι ενσωματωμένη στη φύση της μουσικής, στους τρόπους με του οποίους συνθέτες, εκτελεστές και όσοι άλλοι ασχολούνται με τη μουσική τη φαντάζονται ή σκέφτονται γι' αυτή» (σσ. 65-66). Αναφέρω τις παραπάνω λειτουργίες θέλοντας να επισημάνω πως το ότι δεν είναι ζητούμενο για το υλικό μου μια στείρα εκμάθηση μουσικής σημειογραφίας, δε σημαίνει πως αναιρώ ή υποβαθμίζω την αξία της και τη λειτουργικότητά που αυτή έχει. Το να αναγνωρίζει κάποιος μια μουσική παρτιτούρα ή να μπορεί να την εκτελεί είναι συνώνυμο της μουσικότητας;

Είναι σα να λέμε ότι κατανοεί κάποιος μια γλώσσα μόνο και μόνο επειδή μπορεί και τη διαβάζει, επειδή μπορεί και αποκωδικοποιεί τα σύμβολά της. Πώς ένα

παιδί θα κατανοήσει το ευρύτερο πλαίσιο της μουσικής πρωτού το σχηματοποιήσει; Τα παιδιά, αναφέρει ο ανθρωπολόγος Alan P. Merriam στο Μακροπούλου & Βαρελάς (2001, σ. 18) «βιώνουν τη μουσική πολυδιάστατα ως συναισθηματική έκφραση, αισθητική εμπειρία, τρόπο διασκέδασης...επικοινωνία ...συμβολική αναπαράσταση και σωματική έκφραση». Μόνο μέσα από αυτούς τους τρόπους μπορεί ένα παιδί να αναπτύξει ένα ευρύτερο μουσικό αισθητήριο, μια ευρύτερη μουσική αντίληψη που είναι και το ζητούμενο. Το σχολείο θα πρέπει να βοηθά στο να αποκτήσει το παιδί μια μουσική συμπεριφορά και όχι μόνο μια επιπλέον δεξιότητα μουσικής γραφής. Δε μπορεί η μουσική να διδαχτεί χωρίς να βρίσκεται μέσα σε ένα πλαίσιο ευχαρίστησης, παιχνιδιού και διασκέδασης. Δε μπορεί να διδαχτεί μόνο μέσα σε ένα πλαίσιο μουσικής ακρόασης. Χρειάζεται «κινητική συνοδεία» και «σωματική κατανόηση». Ο ρυθμός και η μουσική είναι κομμάτι ζωντανό της ζωής του. Δε μπορούμε να το απομονώσουμε και να το διδάξουμε σε μια κληρονομιά που δεν έχει πια χρήση και χρησιμότητα. Η μουσική θα πρέπει να ανακαλυφθεί εκ νέου από το ίδιο το παιδί. Μέσα από τα δικά του αυτιά, το σώμα του, τους ήχους που αυτό από μόνο του θα παράγει, τα παιχνίδια που από μόνο του θα δημιουργήσει.

Το γεγονός αυτό οδήγησε τη μουσική εκπαίδευση στο να δώσει μεγάλη έμφαση στο παιχνίδι. Ο Piaget στο Μακροπούλου & Βαρελάς (2001, σ. 32) κατηγοριοποιεί το μουσικό παιχνίδι σε «α) λειτουργικό παιχνίδι (**functional play**) που περιλαμβάνει την εξερεύνηση της φωνής, των οργάνων και των ήχων του περιβάλλοντος, β) δημιουργικό παιχνίδι (**constructive play**) όπου μέσα από εξερεύνηση προκύπτει μια δομή με ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα, δυναμικές, ηχοχρώματα κ.λ.π. και στη γ) **δραματοποίηση (dramatization)** με τη χρήση τραγουδιών και οργάνων για την επένδυση ενός θέματος».

Η διδασκαλία επομένως της μουσικής μπορεί να γίνει χρησιμοποιώντας τις 3 αυτές κατηγορίες παιχνιδιού αυτόνομα ή και συνδυαστικά. Δικιά μου προσπάθεια ήταν στις δραστηριότητες που συνοδεύουν το παραμύθι να χρησιμοποιήσω και τις 3 παραπάνω κατηγορίες που θα βοηθήσουν τα παιδιά στην κατανόηση και πρόσληψη μια ευρύτερης αίσθησης της μουσικής. «Μέσα από το μουσικό παιχνίδι μπορούμε να προωθήσουμε την καλύτερη κατανόηση των αφηρημένων μουσικών εννοιών, τη ρυθμική και την τονική ικανότητα των παιδιών, τη νοητική τους ικανότητα αλλά και την αισθητηριακή-κινητική τους ανάπτυξη (μέσα από τα παιχνίδια που περιέχουν κίνηση). Μέσα στην τάξη τα μουσικά παιχνίδια μπορούν να εμπλέξουν ακόμη και

παιδιά που είναι ντροπαλά ή που δεν τραγουδάνε σωστά.» Μακροπούλου & Βαρελάς (2001, σ. 31).

Εκτός λοιπόν από την ανάπτυξη των μουσικών ή των ευρύτερα γνωστικών δεξιοτήτων εδώ γίνεται δίκαια και λόγος για την κοινωνική υπόσταση του παιχνιδιού. Πόσο ικανό εργαλείο είναι το μουσικό παιχνίδι για να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση ενός παιδιού; Για να το βοηθήσει να ξεδιπλώσει μια ικανότητα που ούτε το ίδιο ήξερε ότι την κατέχει. Για να το ωθήσει να συμμετάσχει με ποικίλους τρόπους που δεν είχε σκεφτεί (τραγούδι, οργανική εκτέλεση κ.λ.π.) και έτσι να καταφέρει να γίνει ενεργό μέλος μιας ομάδας από την οποία ίσως θεωρούσε ότι ήταν παραμερισμένο ή ακόμη και αποκλεισμένο.

Πόσο εύκολα μπορούν να διδαχτούν όροι και έννοιες όπως ρυθμός, μελωδία, διάρκεια μέσα από μουσικά παιχνίδια και τραγουδοπαιχνίδια όπου το παιδί διασκεδάζει, τραγουδάει, χορεύει, γελάει και στο τέλος κατανοεί απόλυτα και ολοκληρωτικά τη μουσική έννοια η οποία τώρα έχει γίνει βίωμα.

Επιπρόσθετα, « μουσικοπαιδαγωγοί κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μουσική και κίνηση θα πρέπει να διδάσκονται ταυτόχρονα στα πρώτα στάδια της μουσικής αγωγής των παιδιών. Ο Emile Jaques Dalcroze πίστευε ότι αν δεν νοιώθει όλο το σώμα το ρυθμό, ο μέλλον μουσικός θα παράγει μουσική μηχανικά, χωρίς συναίσθημα και έτσι ουδέποτε θα μπορούσε να αναπτύξει την απαραίτητη δεκτικότητα και ανταπόκριση που είναι αναγκαία για την πραγματική μουσικότητα. Σκοπός επομένως της συνδυασμένης διδασκαλίας μουσικής και κίνησης στα πρώτα στάδια της μουσικής αγωγής, είναι να βοηθήσουμε το παιδί μέσα από την κίνηση του σώματος και τη χρησιμοποίηση των μυών του να μπορέσει να αντιληφθεί και να αναπτύξει καλύτερα τις βασικές μουσικές έννοιες.» (Σέργη, 1982, σ. 29)

Αυτό λοιπόν προσπάθησα να εφαρμόσω κι εγώ στο υλικό μου. Μια παράλληλη εμπειρία μουσικής και κίνησης που θα οδηγήσει σε μια συνδυασμένη και ευχάριστη μετάδοση μουσικών εννοιών. Και μιλώντας πιο ειδικά και συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που συνοδεύουν το παραμύθι χρησιμοποιούν τη δραματοποίηση, τη σωματοποίηση, την ομαδοσυνεργατικότητα και τη ζωγραφική είτε σε χαρτί είτε στους υπολογιστές χρησιμοποιώντας έτσι και μια δεξιότητα ενός νέου τομέα των Νέων Τεχνολογιών. Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι πολύτιμος οδηγός των δραστηριοτήτων είναι το θεατρικό παιχνίδι μέσα από τις τεχνικές του οποίου προσπάθησα να φέρω τις μουσικές έννοιες πιο κοντά στα παιδιά. «Τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν όλο τους το σώμα με ποικίλες και

ελεύθερες ερμηνευτικές κινήσεις. Αλλά καθώς τα παιδιά αποκτούν όλο και περισσότερες εμπειρίες στην κίνηση, πρέπει να βοηθηθούν να εκφράζουν με τις κινήσεις τους ένα συγκεκριμένο στοιχείο της μουσικής.» Σταυρίδης (1985, σ. 56). Με αυτόν τον τρόπο προσπαθώ να συνδυάσω τη μουσική εμπειρία του σώματος με την ακουστική εμπειρία της μουσικής.

Θεώρησα επίσης εξαιρετικά χρήσιμο να παραθέσω στο τέλος των δραστηριοτήτων και μια σειρά από βιβλία με δραστηριότητες τα οποία θα προσφέρουν μια επιπλέον καθοδήγηση και εξέλιξη αυτού που αισιοδοξώ να πετύχω. Τα βιβλία αυτά εμπεριέχουν δραστηριότητες άλλα σε σχέση με τη μουσική και άλλα σε σχέση με το θεατρικό παιχνίδι.

Προσπάθησα λοιπόν μέχρι αυτό το σημείο να εξηγήσω το γιατί το υλικό που παρήγαγα είναι κατάλληλο για τη προσχολική και την Α' σχολική ηλικία και το γιατί οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται ως συνοδευτικές στο μουσικό παραμύθι είναι κατάλληλες για την καλύτερη κατανόηση κάποιων μουσικών εννοιών.

Γιατί όμως επέλεξα τη μορφή παραμυθιού και μάλιστα έμμετρου για να πετύχω το στόχο μου; Δηλαδή την εξοικείωση των παιδιών με μουσικές έννοιες; Και για ποιο λόγο δεν το διατήρησα ως ένα απλό παραμύθι αλλά πρόσθεσα και μουσική συνοδεία και τραγούδια;

Το παραμύθι χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο και στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό. Παραμύθια που έχουν για πρωταγωνιστές τους ζώα, φυτά κ.λ..ελκύουν περισσότερο παιδιά της προσχολικής ηλικίας, και αστείες ιστορίες ελκύουν περισσότερο παιδιά μεγαλύτερα, της Α' σχολικής ηλικίας. Τα παραμύθια που συνοδεύονται και από μουσική δημιουργούν μια ατμόσφαιρα, συνοδεύουν τη δραματοποίηση, αφηγούνται βάζοντας τους χαρακτήρες να τραγουδούν, προσθέτουν ηχητικά εφέ, και λειτουργούν σαν λάιτ μοτιφ για κάθε χαρακτήρα της ιστορίας (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001).

Τα παιδιά μέσα σε ένα παραμύθι μπορούν να ταυτιστούν με κάποιο ήρωα, να αντιπαθήσουν κάποιον άλλον και με αυτό τον τρόπο να περάσουν υποσυνείδητα κάποιες έννοιες που θέλουμε να τους μεταδώσουμε. « Η διδασκαλία του παραμυθιού μπορεί να συνδυαστεί με μεγάλη επιτυχία με το μάθημα της μουσικής , όπως τονίζει ο Αναγνωστόπουλος... με τη σύνδεση του παραμυθιού και με άλλες τέχνες όπως η ζωγραφική, το θέατρο και η μουσική, πολλαπλασιάζονται οι μορφές προσέγγισης του παραμυθιού, λαϊκού ή εντέχνου παρέχοντας έτσι στα παιδιά περισσότερες

αφορμές για πολλαπλή βίωση και ανάγνωση» (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001, σ. 34).

Το μουσικό παραμύθι που έγραψα δεν ευελπιστεί στο να εξοικειώσει αποκλειστικά με μουσικές έννοιες. Ευελπιστεί και στο να μπορεί να παρουσιαστεί σαν ένα παραμύθι με ήρωες 3 ζώα μέσα σε ένα μαγικό δάσος τα οποία συναντάνε δυσκολίες που καταφέρνουν να ξεπεράσουν. Είναι όμως και μεγάλος ο ρόλος που θα παίξει ο ενήλικας/εκπαιδευτικός στο κατά πόσο θα καταφέρει να «χειριστεί» και να εκμεταλλευτεί το υλικό με τέτοιο τρόπο ώστε να πετύχει τους στόχους τους οποίους έθεσα.

Το παραμύθι εισάγει το παιδί σε μια ιστορία οπού ανυπομονεί να δει το τέλος της. Η αίσθηση της αγωνίας και της περιέργειας «αναγκάζουν» το παιδί να κάτσει και να ακούσει οτι έχει το παραμύθι να του πει. Το γεγονός οτι το παραμύθι διακόπτεται από τραγούδια τα οποία παρουσιάζουν τους ήρωες και εισαγάγουν με έναν έμμεσο ή άλλες φορές άμεσο τρόπο τις μουσικές έννοιες που θέλω να μεταδώσω στα παιδιά, διευκολύνουν το στόχο μου. Γιατί «τα παιδιά μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και πιο ευχάριστα μέσα από το τραγούδι...πρέπει όμως να έχουμε υπόψιν μας οτι ιδίως τα μικρότερα παιδιά μπορούν να συγκεντρωθούν για μικρό χρονικό διάστημα, όχι παραπάνω από λίγα λεπτά...και πρέπει να στοχεύουν στην ενεργητική και όχι στην παθητική ακρόαση από τα παιδιά» (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001, σ. 52).

Τα τραγούδια που έχω συνθέσει και έχω ενσωματώσει μέσα στο παραμύθι ως αναπόσπαστο μέρος της πλοκής του δεν υπερβαίνουν χρονικά το ένα (1) λεπτό και επιπλέον όπως έχω προαναφέρει διεξοδικά προτείνω δραστηριότητες με τις οποίες το παιδί δε θα κάθεται απλά και θα ακούει το τραγούδι (παθητική ακρόαση), αλλά θα ενθαρρύνεται στο να εκφραστεί κινητικά και μουσικά (ενεργητική ακρόαση). Επιπλέον το οτι η αφήγηση διακόπτεται θα δημιουργήσει και ένα στοιχείο έκπληξης στους μικρούς ακροατές που ευελπιστώ να τους κάνει θετική εντύπωση. Η αλλαγή στις φωνές και η παρουσία τραγουδιού εισαγάγει και το στοιχείο της θεατρικότητας το οποίο μπορούν να εκμεταλλευτούν δημιουργικά τα παιδιά υπό την καθοδήγηση ενός ενήλικα. Επίσης, «τα παιδικά τραγούδια είναι το πιο προσιτό και αποτελεσματικό μέσο για να εμπλέξει κανείς μικρά παιδιά σε δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες. Τα παιδιά προχωρούν με ευκολία από το γνωστό (γλώσσα) στο άγνωστο (γλώσσα της μουσικής)» (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2005, σ. 38).

Επιπλέον, μέσα από το τραγούδι έρχονται σε άμεση επαφή με έναν από τους σημαντικότερους στόχους της μουσικής παιδαγωγικής που είναι η εκμάθηση

τραγουδιών. Όμως μέσα στο πλαίσιο του παραμυθιού η εκμάθηση τραγουδιών δε γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο όπου ο δάσκαλος μαθαίνει τη μουσική και τους στίχους στα παιδιά, αλλά συμβαίνει μέσα από την πολλαπλή ακρόαση του παραμυθιού και της μουσικής που το συνοδεύει, διότι όπως αναφέρει και ο Σταυρίδης (1985, σ. 46) « τα τραγούδια κυρίως στα μικρότερα παιδιά διδάσκονται εμπειρικά με την ακοή και την ομοθυμία όλων των παιδιών, τα πιο προικισμένα παισιώνουν αυτά που δυσκολεύονται και τα παρακινούν με το παράδειγμά τους.» Έτσι λοιπόν τα παιδιά θα ακούσουν τα τραγούδια των ηρώων του παραμυθιού πολλές φορές και σε συνδυασμό με τα μουσικά μοτίβα που επαναλαμβάνονται με παραλλαγές μέσα στην αφήγηση του παραμυθιού θα μάθουν εύκολα και διασκεδαστικά παιδικά τραγούδια.

Προχωρώντας θα αναπτύξω το γιατί επέλεξα τον έμμετρο λόγο για το παραμύθι. Είναι γνωστό πως ο έμμετρος λόγος από μόνος του διατηρεί μια μορφή ρυθμού και τονισμού. Διαβάζεται διατηρώντας ένα σταθερό μέτρο και ρυθμό στην ανάγνωση και το γεγονός αυτό μου είναι εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο. Γιατί χρησιμοποιώντας τον έμμετρο λόγο δείχνω στο παιδί την έννοια του ρυθμού με κάτι που είναι πολύ οικείο στο ίδιο (μέσα από την ανάγνωση άλλων έμμετρων κειμένων π.χ. παραμυθιών, ποιημάτων κ.λ.π.) και πολύ στοχευμένο για τους δικούς μου σκοπούς οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν το να κατανοήσει την ευρύτερη μουσική αίσθηση του ρυθμού και του τονισμού. Επίσης πολύ σημαντικό για την επιλογή του έμμετρου λόγου στο παραμύθι είναι το γεγονός ότι τα «παιδιά δείχνουν μια μικρότερη ικανότητα αναγνώρισης μελωδιών, ίσως λόγω της μεγαλύτερης προσοχής που δίνουν στο κείμενο. Φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν πιο ανεπτυγμένη ικανότητα απομνημόνευσης των στίχων παρά της μελωδίας . ‘Αλλωστε άλλες μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά μαθαίνουν πρώτα τα λόγια και μετά τα άλλα στοιχεία ενός τραγουδιού (δηλαδή ρυθμός, μελωδική γραμμή), γεγονός που δείχνει ότι τα παιδιά προσέχουν περισσότερο το λόγο ίσως γιατί είναι κάτι χειροπιαστό, και όχι τα μουσικά στοιχεία ενός τραγουδιού» (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2005, σ. 41).

Η παρατήρηση αυτή υποστηρίζει και το γεγονός ότι θέλησα να εντάξω την όλη προσπάθεια της εξοικείωσης με μουσικές έννοιες μέσα σε ένα παραμύθι, αλλά και το ότι ένα τραγούδι από μόνο του, χωρίς να εντάσσεται με αναγκαίο και φυσικό τρόπο μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, δεν θα ήταν αρκετό για να πραγματώσει τους στόχους μου. Ενώ μια «άσκηση ρυθμού» που συμβαίνει σε ολόκληρο το παραμύθι χρησιμοποιώντας ομοιοκαταληξίες και αλλαγές στο ρυθμό ανάγνωσης του, θεωρώ ότι πετυχαίνει το στόχο που έθεσα με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Προχωρώντας την ανάλυση και τεκμηρίωση της κατασκευής του υλικού μου, θα αναφερθώ με μεγαλύτερη ακρίβεια στο ποιοί είναι οι μουσικοί στόχοι που έχω θέσει. Ποιές συγκεκριμένα είναι οι μουσικές έννοιες που θα ήθελα να μεταδώσω στα παιδιά.

Η αντίληψη του τονικού ύψους -το να διακρίνει δηλαδή το παιδί το ψηλά από το χαμηλά-, η διάρκεια – το να αντιλαμβάνεται το πότε ένας ήχος διαρκεί πολύ, περισσότερο ή λιγότερο-, ο ρυθμός – να μπορεί να αντιληφθεί την έννοια του ρυθμού μέσα από το σώμα του, μέσα από το βίωμά του είναι κύριο μέλημά μου. Υπάρχουν όμως μέσα στο κείμενο εσκεμμένα και άλλοι μουσικοί όροι με τους οποίους επιθυμώ να εξοικειώσω τα παιδιά. Ο χαρακτήρας του Μαέστρου, το Κάστρο των Χορδών και των 5 των γραμμών, η έννοια της Μελωδίας είναι όροι που έχουν εξίσου μεγάλη σημασία και που αναφέρονται με σκοπό και στόχο να τους εξελίξει περαιτέρω ο/η εκπαιδευτικός.

Η μορφή και κατασκευή του υλικού έγινε έτσι ώστε το παιδί να μπορεί όχι μόνο να δει και να διαβάσει το παραμύθι, αλλά και να μπορεί να ακούσει το παραμύθι και τα τραγούδια του. Έτσι μέσα από την ενεργητική ακρόαση και την εκμάθηση τραγουδιών, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζονται κινητικά και δημιουργικά όσο ακούνε το παραμύθι. Τέλος στόχος είναι επίσης και η ευχαρίστηση και ικανοποίηση την οποία λαμβάνει ένα παιδί, διαβάζοντας ή ακούγοντας ένα παραμύθι με το οποίο ταξιδεύει, ταυτίζεται με τους χαρακτήρες του και εξασκεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του.

Τί σημαίνουν όμως οι μουσικοί όροι που προανέφερα; Ο ρυθμός , το τονικό ύψος και η διάρκεια;

Σύμφωνα με το Maurice Martenot (Μιχαήλ, 1998,σ. 51) «ο ρυθμός είναι το ζωτικό στοιχείο της μουσικής, τόσο απροσδιόριστο όσο και η ίδια η ζωή. Πρέπει να θεωρούμε το ρυθμό σα μια δύναμη σε συνεχή κίνηση , μια δύναμη η οποία προωθεί τη δράση, μια δύναμη η οποία είναι από μόνη της κίνηση.» Ο ρυθμός ενυπάρχει κάθε ώρα και στιγμή μέσα μας εφόσον η καρδιά μας δεν μας επιτρέπει να βρισκόμαστε εν ζωή αν δε χτυπάει ρυθμικά. Το περπάτημα μας δεν μπορεί να υπάρξει αν δεν περπατήσουμε με ρυθμικά βήματα και η αναπνοή μας δεν ακούγεται παρά μόνο ρυθμικά. Ο ρυθμός είναι πάρα πολύ σημαντικό πράγμα στη μουσική, γιατί η μουσική είναι μια τέχνη που χτίζεται μέσα στο χρόνο. Μπορεί να υπάρξει μουσική χωρίς μελωδία αλλά δεν μπορεί να υπάρξει μουσική χωρίς ρυθμό» (Γρηγορίου, 1994, σ. 105).

Με αφορμή τον τόσο σημαντικό ρόλο του ρυθμού προσπάθησα να μεταφέρω την σημαντικότητα της απουσίας του, στο σημείο του παραμυθιού όπου οι 3 φίλοι προσπαθούν να τραγουδήσουν αλλά δεν τα καταφέρνουν γιατί τους λείπει ο ρυθμός! Δεν μπορεί να υπάρξει μουσική χωρίς ρυθμό! Χρησιμοποιώντας την αφορμή αυτή ένας εκπαιδευτικός που θα χρησιμοποιήσει το υλικό μπορεί να εξηγήσει και να επεκτείνει το τί είναι ο ρυθμός, να το διανθίσει με πιο ειδικές δραστηριότητες και να αναλύσει το γιατί χωρίς το ρυθμό δεν μπορεί να υπάρξει η μουσική και το τραγούδι.

Τα παιδιά, έτσι, μέσα από την ιστορία αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα και κυρίαρχη θέση του ρυθμού στη μουσική και όχι μόνο ασυνείδητα – μέσα από το τραγούδι- αλλά και συγκεκριμένα σαν ουσιαστικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες του παραμυθιού.

Με αυτόν τον τρόπο και μέσα από τις δραστηριότητες, ευελπιστώ ο παιδαγωγός να καταφέρει με εύκολο και δημιουργικό τρόπο να οδηγήσει το παιδί σε μια ευρύτερη λογική και βιωματική αντίληψη του ρυθμού και να το κάνει να κατανοήσει πως «όταν η διαδοχή των ρυθμικών αξιών (και των τονισμών) είναι οργανωμένη με κάποιο τρόπο, τότε το μυαλό μας μπορεί να καταλάβει το μουσικό μέτρο και αντιλαμβάνεται αυτή τη διαδοχή σαν ρυθμό.» Γρηγορίου (1994, σ. 104). Έτσι ευελπιστώ ότι θα αντιληφθεί την έννοια του ρυθμού, και από μόνο του θα οδηγηθεί στο προσωπικό μουσικό ορισμό του (ρυθμού).

Όσον αφορά το τονικό ύψος, μέσα στο παραμύθι το προσωποποίησα στους 3 ήρωες (στον Τάκη Τεταρτάκη που είναι τενόρος, στον Τάσο τον Μπάσο, που είναι βαρύτονος, και στη Λούλα τη Ψηλούλα, που είναι σοπράνο). Ο Τάσος ο Μπάσος λοιπόν εκπροσωπεί το πολύ χαμηλό τονικό ύψος, γι αυτό και επέλεξα το σκουλήκι ως ζώο, γιατί το παιδί μπορεί να συνδυάσει το χρώμα που σέρνεται το σκουλήκι με το κάτω, με το χαμηλά. Επιπλέον το έβαλα να είναι και χοντρό, διότι πολλές φορές ονομάζουμε τη μπάσα φωνή, βαριά. Οτι δηλαδή είναι χαμηλή στην τονικότητα λόγω του βάρους της. Το ψηλό τονικό ύψος εκπροσωπείται από τη Λούλα, μια πεταλούδα που βρίσκεται πάνω στο δέντρο. Που πετάει με τα φτερά της και φτάνει ψηλά, φτάνει δηλαδή σε υψηλή ηχητική περιοχή. Το παιδί έτσι αμέσως σχηματίζει στο μυαλό του μια μεγάλη διαφορά ύψους ανάμεσα στο χοντρό σκουλήκι με τη βαριά φωνή και στη πεταλούδα που είναι πάνω στο δέντρο και έχει ψηλή φωνή. Προσπάθησα λοιπόν να τονίσω την αντίθεση των δύο για να κάνει μεγαλύτερη εντύπωση στο παιδί και να το κατανοήσει και να το θυμάται ευκολότερα. Ο συνεκτικός κρίκος των δύο αυτών ζώων είναι ο Τάκης Τεταρτάκης. Κι αυτός είναι σκουλήκι, άρα βρίσκεται στο χρώμα

και σε χαμηλά τονικά ύψη – εφόσον εκπροσωπεί τον τενόρο- άλλα είναι και αυτός που οργανώνει την παρέα, είναι ο συνεκτικός κρίκος της Λούλας και του Τάσου και είναι και ο συνεκτικός κρίκος ανάμεσα στα πολύ χαμηλά και στα πολύ ψηλά τονικά ύψη.

Το παιδί μέσα από την παρουσίαση των ηρώων και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων που προτείνω ελπίζω στο να καταφέρει να αντιληφθεί από μόνο του το ψηλά, το χαμηλά και τη διαφορά που έχουν. Να αντιληφθεί δηλαδή το τονικό ύψος ως μουσική έννοια. Έτσι πιο εύκολα ο παιδαγωγός θα μπορέσει να οδηγηθεί στο να του διδάξει πως «το πόσο ψηλός ή πόσο βαθύς είναι ένας ήχος λέγεται τονικό ύψος» (Γρηγορίου, 1994, σ. 68).

Προχωρώντας, θα αναφερθώ και στην έννοια της διάρκειας. Στο πόσο δηλαδή «κρατάει» ένας ήχος. Την μουσική αυτή έννοια μέσα στο παραμύθι προσπάθησα να τη μεταφέρω δημιουργώντας τους δύο κολλητούς φίλους του Τάκη, που είναι ο ήχος ο διαρκής και ο ήχος της στιγμής. Είναι δηλαδή ο ήχος που κρατάει πολύ και ο ήχος που κρατάει λίγο. Οι δύο αυτοί ήρωες αν και αναφέρονται ως φίλοι του Τάκη δεν τους έδωσα κάποια μορφή (ζώου, ανθρώπου κ.λ.π.) εσκεμμένα. Αισιοδοξώ και ελπίζω ο εκάστοτε παιδαγωγός να δουλέψει με την έννοια του τί είναι ο ήχος. Ο οποίος δεν έχει μορφή και σχήμα. Είναι το κάθε τι γύρω μας. Ήθελα να είναι κάτι αφηρημένο και απλά να δείξω πως σχετίζεται με του 3 φίλους, ότι δηλαδή ο ήχος σχετίζεται με το τονικό ύψος. Αλλά το τί και το πώς είναι ο ήχος θέλω να είναι αποκλειστικό δημιούργημα της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών. Ελπίζω το παιδί να καταφέρει να αντιληφθεί το τί σημαίνει διαρκής και ήχος στιγμιαίος, σύντομος ήχος, κυρίως μέσα από το τραγούδι των ήχων. Εκεί οι ήχοι συστήνονται, λένε ότι ονομάζονται «διαρκής» και «ήχος της στιγμής», γιατί ο ένας κρατάει πολύ και ο άλλος κρατάει λίγο, και αυτό το δείχνουν με το τραγούδι τους. Ο διαρκής δηλαδή τραγουδάει με νότες μεγάλης διάρκειας και ο ήχος της στιγμής με νότες μικρότερης διάρκειας. Το παιδί έτσι χωρίς πολλές εξηγήσεις μπορεί να καταλάβει τη διαφορά τους μέσα από τη σύνθεση και με τη βοήθεια του ενήλικα μπορεί να οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως «μια μελωδία αλλά και ένα οποιοδήποτε μουσικό κομμάτι, διαρκεί κάποια ώρα... και ότι κάθε μελωδία είναι μια σειρά από ήχους με διαφορετικό τονικό ύψος, αλλά και ο κάθε ήχος αυτής της μελωδίας έχει μια δική του χρονική διάρκεια ... η χρονική διάρκεια του κάθε ήχου σε μια μελωδία δεν είναι αναγκαστικά η ίδια. Άλλοι ήχοι μπορούν να διαρκούν πολύ και άλλοι πιο λίγο» (Γρηγορίου, 1994, σ.100).

Ευελπιστώ με αυτόν τον τρόπο να εισάγω τα παιδιά σε μουσικές έννοιες και όρους μέσα από ένα παιγνιώδες πλαίσιο, με ένα οικείο σε αυτούς τρόπο, τον τρόπο μια παραμυθένιας μουσικής ιστορίας που στόχο έχει να φτάσει τα παιδιά σε μια βαθύτερη, βιωματική κατανόηση μουσικών εννοιών μέσα από το παιχνίδι και τη μουσική.

Όσον αφορά το Μαέστρο πρόκειται για έναν χαρακτήρα που σκοπό δεν έχει να φανεί κακός αλλά σκοπό έχει να δείξει ότι είναι το κλειδί της ιστορίας, αυτός που οργανώνει την πλοκή του παραμυθιού, αυτός ο οποίος δείχνει να είναι αρχηγός αλλά εν τέλει δεν είναι. Γιατί πάνω από όλους και από όλα είναι η ίδια η Μουσική. Ο Μαέστρος, έχει κάνει ένα λάθος. Νομίζει πως επειδή έχει τη μαγική μπαγκέτα μπορεί να εξουσιάζει τη μουσική. Η απειλή του όμως αυτή είναι απόρροια απογοήτευσης, για το λόγο του ότι η κυρά του η Μουσική έφυγε από το Κάστρο του, το Κάστρο των 5 γραμμών, γιατί κουράστηκε να τον υπηρετεί. Έτσι έβαλα το Μαέστρο να μετανοεί άμεσα και ειλικρινά για τη λάθος συμπεριφορά του. Γι'αυτό άλλωστε τον ονόμασα και Ερνέστο, δηλαδή ειλικρινή. Ήθελα με αυτόν τον τρόπο εκτός του να αναφέρω τον Μαέστρο μέσα στο πλαίσιο των μουσικών όρων, να τονίσω και το ότι δεν υπάρχουν αρχηγοί όταν μιλάμε για τη μουσική και ότι μέσα σε μια ομάδα είναι όλοι εξίσου χρήσιμοι και αναγκαίοι.

Τέλος μέσα στην ιστορία μου, αναφέρω και άλλους μουσικούς όρους όπως χορδές, ποικίλματα κ.λ.π. Οι λέξεις αυτές λειτουργούν πιο πολύ ως ερεθίσματα και αφορμές τις οποίες θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί ο παιδαγωγός όποτε και αν επιθυμούσε ανάλογα με τους στόχους που θα έθετε.

Με αυτόν λοιπόν τον τρόπο αισιοδοξώ να « διατηρηθεί το φυσικό ένστικτο του παιδιού για τη μουσική» (Σέργη, 1982, σ. 4), αλλά και να εξελιχθεί σε κάτι πιο οργανωμένο και παράλληλα πλήρως κατανοητό. «Η επιθυμία και η τάση του, που είναι εμφανής στα πρώτα του χρόνια, για μουσική έκφραση και δημιουργικότητα δεν πρέπει να παραμεριστεί ούτε και να καταπνιγεί. Μέσα από τον πειραματισμό θα πρέπει να ανακαλύψει την αίσθηση του ήχου, την ευχαρίστηση της σωματικής κίνησης και τη χαρά του τραγουδιού» (Σέργη, 1982, σσ. 4-5).

Για όλους λοιπόν τους παραπάνω λόγους που ανέφερα, ελπίζω και προσπάθησα να κατασκευάσω το μουσικό αυτό παραμύθι που θα επιθυμούσα πέρα από μια πρώτη επαφή με τις μουσικές έννοιες να προσφέρει στο παιδί και μια αυθόρμητη και γνήσια πηγή ευχαρίστησης και ψυχαγωγίας.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος θα αναφερθώ στις δυσκολίες που υποθέτω ότι μπορεί να έχει μια μελλοντική εφαρμογή του υλικού.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

3.1. Συζήτηση και προβληματισμοί

Όπως προανέφερα και στην εισαγωγή μου, το υλικό που παρήγαγα δεν έχει εφαρμοστεί και δοκιμαστεί σε παιδιά εφόσον ζητούμενο ήταν η παραγωγή του και η τεκμηρίωση των κριτηρίων που οδήγησαν στις συγκεκριμένες επιλογές. Η εφαρμογή του και η μεθοδολογική αξιολόγησή του χρειαζόνταν επιπλέον χρόνο τον οποίο η παρούσα συνθήκη δεν επέτρεπε.

Ωστόσο δουλεύοντας λεπτομερειακά το υλικό θα παραθέσω κάποιους προβληματισμούς μου οι οποίοι δε θα μπορούσαν να απαντηθούν παρά μόνο ύστερα από την εφαρμογή του υλικού.

Ένα θέμα που προκύπτει και είναι βασικό για μένα ως δημιουργό του υλικού είναι το αν θα μπορέσουν το υλικό αυτό να το «εκμεταλλευτούν» οι εκπαιδευτικοί με τρόπο δημιουργικό. Αυτός όμως ο προβληματισμός με οδηγεί άμεσα σε έναν ακόλουθο προβληματισμό. Το μουσικό αυτό παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί εν τέλει μόνο από εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς και γονείς που έχουν μουσικές γνώσεις ή θα μπορεί και να χρησιμοποιηθεί και από ενήλικες χωρίς καμιά γνώση οι οποίοι όμως θα μπορέσουν να το εκμεταλλευτούν κατάλληλα βάσει των δραστηριοτήτων που προτείνω;

Θα μπορούσε ένα παιδί να το να το χρησιμοποιήσει μόνο του ως μια μουσική ιστορία και αυτό να είναι αρκετό; Ή πρόκειται για ένα υλικό το οποίο αποκτά αξία μόνο όταν επιτευχθούν οι μουσικοί στόχοι που έχω ορίσει, με τη βοήθεια ενός γνώστη-ενήλικα;

Οι δραστηριότητες θα εφαρμοστούν στο πλαίσιο του παραμυθιού ή θα αρκестούν μόνο στο άκουσμα του μουσικού cd χωρίς περαιτέρω ανάπτυξη; Επίσης μήπως η έκταση του παραμυθιού θεωρηθεί αρκετά μεγάλη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αν ο ενήλικας δεν το χειριστεί κατάλληλα;

Η βασικότερη ανησυχία επομένως, είναι το αν αυτό το υλικό θα μπορέσει να αναπτυχθεί και να χρησιμοποιηθεί με τον πλέον κατάλληλο τρόπο. Και αυτό, γιατί οι δραστηριότητες που είναι απαραίτητο συμπλήρωμα για την ανάδειξη και επιτευξη των στόχων του υλικού απαιτούν μια ευρύτερη «ανοικτότητα» από μέρους του εκπαιδευτικού σε κίνηση και ομαδικές ενέργειες. «Οι περισσότεροι δάσκαλοι όμως αν και αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της κίνησης και τη στενή σχέση της με τη μουσική, δε νοιώθουν πάντα έτοιμοι να ενσωματώσουν κινητικές δραστηριότητες στο μάθημά τους. Η ανεπαρκής εξοικείωσή τους με την κίνηση, ο φόβος ότι θα χάσουν τον έλεγχο μέσα στην τάξη, η έλλειψη επαρκούς χώρου, ο κίνδυνος για τη σωματική ασφάλεια των παιδιών, είναι μερικοί από τους λόγους για τους οποίους ορισμένοι δάσκαλοι απορρίπτουν την κίνηση» (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001, σ. 65).

Το παραπάνω γεγονός με καθιστά επιφυλακτική στο κατά πόσο το υλικό μου θα μπορέσει να εφαρμοστεί με τη μορφή που του έδωσα, ή εαν χρειάζεται να απευθύνεται σε ανθρώπους που έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση – πράγμα που δεν θα επιθυμούσα γιατί θα περιόριζε την ευρεία εφαρμογή του.

Επιπλέον αναρωτιέμαι, αν το υλικό βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να μιλήσει στα παιδιά για τα νοήματα του παραμυθιού και να τα συσχετίσει με τους μουσικούς στόχους. Διότι όπως αναφέρει ο Reimer, θα ήταν λάθος (1989, σ. 96) «για τους δασκάλους να συμπεράνουν ότι εφόσον το νόημα μιας εκφραστικής φόρμας δεν μπορεί να ειπωθεί με λόγια, τα λόγια είναι ανίκανα να τη διδάξουν.»

Η επιτυχία λοιπόν του υλικού και η επίτευξη των στόχων του εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη χρήση και την εφαρμογή που θα του κάνει ο εκάστοτε ενήλικας. Επειδή όμως δεν γίνεται να ελέγξω το κατά πόσο ο ενήλικας – ειδικός ή μη- θα χρησιμοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο το υλικό θα αναφέρω απλά πως «είμαστε υπεύθυνοι να δώσουμε στα παιδιά το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο πειραματισμός, η έρευνα και η ανακάλυψη να λειτουργούν στέρεα και με σιγουριά.» Σταυρίδη (1989, σ. 70). Φυσικά ελπίζω και μόνο η ακρόαση του μουσικού cd να προσφέρει μια πρώτη επαφή και ευχαρίστηση σε ένα παιδί χωρίς επιπλέον εξήγηση, αλλά επειδή όπως προανέφερα πρόκειται για ένα μουσικοπαιδαγωγικό υλικό, δε θα μπορούσα να μην αναφέρω και να μη λάβω υπόψιν μου τους παιδαγωγικούς στόχους που έχω θέσει και που είναι απαραίτητοι προκειμένου να μπορεί να ονομαστεί αυτό το υλικό μουσικοπαιδαγωγικό.

Μια επιπλέον δυσκολία που συνάντησα στην παραγωγή του παρόντος υλικού αφορά τα μέρη της εικονογράφησης και της ηχογράφησης. Ελλείπει επαγγελματία εικονογράφο και επαγγελματικό στούντιο ηχογράφησης το αποτέλεσμα που προκύπτει, απέχει από αυτό που θα μπορούσε να γίνει αν υπήρχε η δυνατότητα για έναν επαγγελματία εικονογράφο ή αν γινόταν η ηχογράφηση μέσα σε ένα επαγγελματικό στούντιο ηχογράφησης.

Η εικονογράφηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος ενός παραμυθιού, το οποίο θα ασκούσε τρομερή επιρροή στα παιδιά κυρίως των μικρότερων ηλικιών (προσχολικής) τα οποία επειδή δεν ξέρουν να διαβάζουν δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην εικονογράφηση του παραμυθιού. Θα μπορούσε να υπογραμμίσει και να συμπληρώσει με μεγαλύτερη ακρίβεια και ευκρίνεια στοιχεία που θα ήθελα.

Επιπλέον η έλλειψη μουσικών οργάνων και στούντιο με οδήγησε στην αναγκαία λύση του να χρησιμοποιήσω ένα μόνο όργανο (πίانو) μέσα σε ένα ερασιτεχνικό στούντιο, χωρίς την κατάλληλη επεξεργασία του ήχου γεγονός το οποίο αναγκαστικά μειώνει τις αρχικές επιδιώξεις για ένα άρτιο αποτέλεσμα.

Όλοι οι παραπάνω προβληματισμοί βέβαια αφορούν τη δημιουργία ενός επαγγελματικού υλικού που θα μπορούσε να διατίθεται στο εμπόριο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως το υλικό δημιουργήθηκε με πενιχρά μέσα, στα πλαίσια μια διπλωματικής εργασίας.

Στόχος είναι το να υπογραμμιστεί το πώς υποστηρίζω ότι θα πρέπει να γίνεται η εκμάθηση της μουσικής μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας βιωματικής δημιουργικότητας. Το ότι όλα τα παιδιά είναι «μουσικά ταλέντα» και δημιουργικοί άνθρωποι και στόχος θα πρέπει να είναι το να βρούμε τρόπους να διευκολύνουμε την έκφραση των ταλέντων τους. Γιατί «η δημιουργικότητα είναι ταυτόχρονα και διαδικασία και αποτέλεσμα...δεν μπορεί να διδαχτεί. Εμείς το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να δημιουργούμε προϋποθέσεις για δημιουργικές διαδικασίες» Σταυρίδης (1989, σ. 68)

*«Η έκσταση είναι κάτι που δε χωράει σε λέξεις.
Μας αγγίζει όπως η μουσική, είναι όμως
αδύνατον να μιλήσουμε σε κάποιον για μια
μουσική κι αυτός να τη νιώσει.» Mark Twain,
Wit and Wisecracks (Λαπιδάκη, 2005, σ. 3)*

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1997). *Τέχνη και Τεχνική του Παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Amabile, T.M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer – Verlag.

Baer, J. (1997). *Creative Teachers, Creative Students*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Blacking, J. (1995). *Music, Culture, & Experience*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Cook, N. (2007). *Μουσική* (μτφ. Ιωάννης Φούλιας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. New York: Putnam's Sons.

Feldman, D., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the World. A Framework for the Study of Creativity*. Westport, CT: Praeger.

Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books.

Γρηγορίου, Μ. (1994). *Μουσική για Παιδιά και για Εξυπνους Μεγάλους*. Αθήνα: Νεφέλη.

Hickey, M. (2001). Creativity in Music Classroom. *Music Educators Journal*, 88 (1). 17-18.

Hickey, M. & Lipscomb, S.D. (2006). How Different is Good? How Good is Different? The Assessment of Children's Creative Musical Thinking. Στο I. Deliege, G. Wiggins (Επιμ.), *Musical Creativity* (σσ. 97- 110). Hove and New York: Psychology Press.

Kratus, J. (1990). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. *Music Educators Journal*, 76 (9), 33-37.

Langer, S.K. (1953). *Feeling and Form*. New York: Charles Scribner;s Sons.

Λαπιδάκη, Ε. (2005). Αισθητικές Θεωρίες και Μουσική Εκπαίδευση: σχέσεις και αντιπαραθέσεις. *Μουσικός Λόγος*, (6), 3-14.

Μακροπούλου, Ε., Βαρελάς, Δ. (2005). *Τραγουδώντας Λέξεις*. Αθήνα: Fagotto.

Μακροπούλου, Ε., Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική το πιο Συναρπαστικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Fagotto.

Μπλάκινγκ, Τ. (1981). *Η Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας* (μτφ. Μιχάλης Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.

Μιχαήλ, Γ. (1998). *Πινακωτή-Πινακωτή και στα Παιχνίδια Μουσική*. Αθήνα: Σπουδή.

Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.

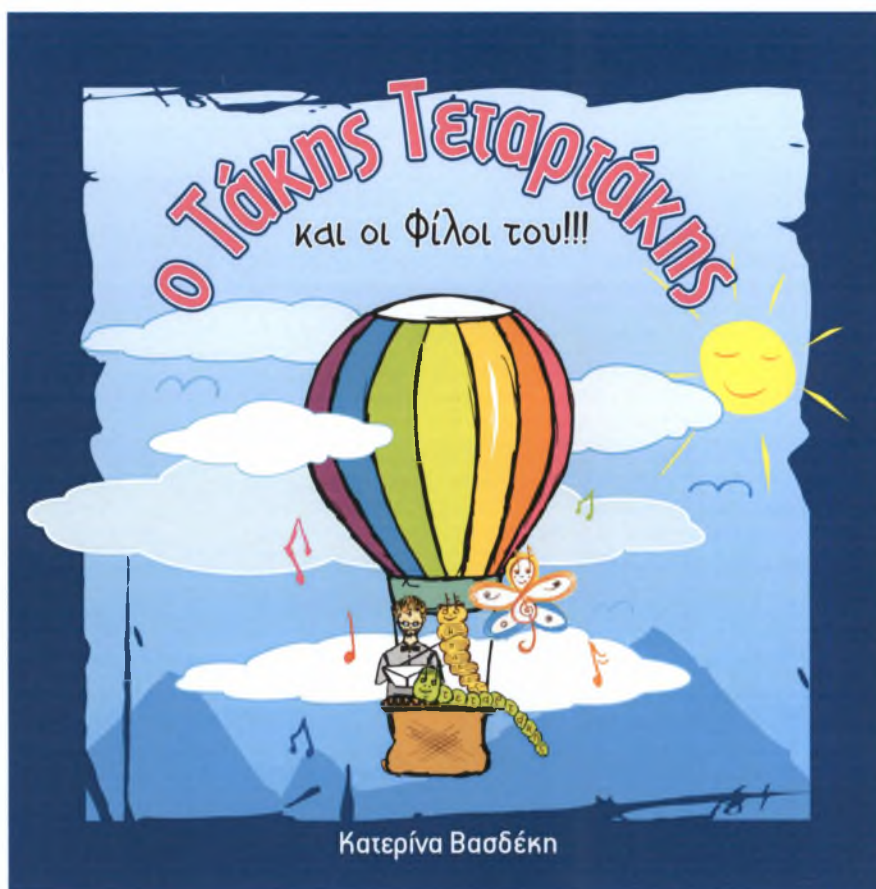
Σέργη, Λ. (1987). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρίδη, Μ. (1985). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Sternberg, R.J., & Lupart, T.I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (σσ. 3 – 15). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tafari, J. (2006). Musical Improvisation with Children. Στο I. Deliege, G. Wiggins (Επιμ.), *Musical Creativity* (σσ. 134-157). Hove and New York: Psychology Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ





Ήχοι που ηχούν πολύ...

Ήχοι που ηχούνε λίγο...

Ήχοι μακρινοί και βιγανοί...

Ήχοι βροντεροί πολύ...



Και εαν ήρθε το πρωί...

σταματάω μια στιγμή:

το ακούω περπατά.

Περπατά ή έρχεται:

Να το, έρχεται...



Σαν βγαίνω απ' τη φωλιά
και βέρνομαι αργά-αργά
τους φίλους μου ζητώ
για να παίξω να χαρώ.
Τάκη θα τους πω με λένε
Τάκη, Τάκη Τεταράκη!



Και ... στο δρόμο συναντώ ένα ψηλό κορμό,
στις ρίζες του θα δω
το πιο κοντρό εκουλήκι.
Κι απάνω στον κορμό,
στα φύλλα και στα κλώνια
χρώματα θα δω τριγύρω σ'ένα σώμα.



-Είμαι ο Τάκης θα τους πω! Τάκης, Τάκης Τεταράκης.
 -Τεια σου Τάκη φίλε μας,
 μου είπε το εκουλήκι με τη βραχνή και μπάσα του φωνή!
 -Τι κάνεις και πώς είσαι;
 -Καλά ευχαριστώ! Στο δάσος τριγυρνώ και φίλους ψάχνω για να βρω!
 Εσύ ποιος είσαι φίλε μου;
 τον ρώτησε ο Τάκης
 Πούθ' έρχεσαι και πού θα πας;



Είμαι ο Τάσος,
 ο Τάσος ο Μπάσος
 κοντρός εα βαρέλι
 μα η καρδιά μου μέλι!
 Βαριά η φωνή μου
 ωσάν το κορμί μου,
 και ήχους εαν βγάζω
 στα μπάσα τους βάζω.



- Πω πω, τι βαριά φωνή
 και στα μπάσα δυνατή
 μες το δάσος αντηχεί και διαλύει τη βιωπή...
 Μα... δεν είναι υποφερτή
 μια φωνή μπάσα πολύ,
 είτε μια ψηλή γλυκειά φωνή.



08

Στα φτερά της τυλιγμένη
 και στα χρώματα λουομένη
 μια ψηλή λεπτή φωνή
 απ'τα φύλλα αντηχεί!



09

Σαν αρχίω να μιλώ, να μιλώ να τραγουδώ
η δικιά μου η φωνή, φτάνει στα ψηλά πολύ.
Σαν τη σκάλα ανεβαίνω, στον ουρανοξύστη μένω
και πηγαίνω και πηγαίνω και ψηλά ακόμη μένω!
Και κοιτάζω να μην πέσω...
Πεεεέφτω πεεεέφτω! Πέεεεεφτω!!
Απ' αυτή μου τη φωνή μ' ονομάσαν οι πολλοί
Να, η Λούλα η Ψηλή!



Να τοι και οι τρεις μαζί που χορεύουν και που παίζουν
τραγουδώντας δυνατά μια ψηλά, μια χαμηλά
ρυθμικά-μελωδικά με ποικίλματα πολλά!
Αρχινά να τραγουδά ο Τάσος χαμηλά
και η Λούλα ακολουθεί στη νότα τη ψηλή,
και ο Τάκης προσπαθεί στη μέση να κωδεί!
Μα, βαν προσπαθούν και οι τρεις μαζί είναι μια καταστροφή!
Δεν υπάρχει συνοχή!!!



- 1,2 και πάμε! λέει ο Τάκης
 - 1,2 και! λέει ο Τάσος
 - 1,2,3 και... λέει η Λούλα
- και ο καδένας τους αλλιώςτικα μετρά
και μονάχος τραγουδά.

Κι η καημένη η μελωδία, μένει πάντα στη γωνία
μπερδεμένη και χαμένη, το ρυθμό να περιμένει...



Μπαίνει ο Τάκης με το ΝΤΟ
και ο Τάσος με το ΡΕ
και η Λούλα ακολουθεί με τη νότα τη ψηλή
- μάλλον τραγουδάει ΣΙ -
κι ο καδένας τραγουδεί
ΦΑ-ΛΑ-ΝΤΟ, ΜΙ-ΣΟΛ-ΣΙ.
Μα... είναι μια καταστροφή! Μία τρέλα και μισή!
Δεν μπορεί να ακουστεί χωρίς ρυθμό η Μουσική!

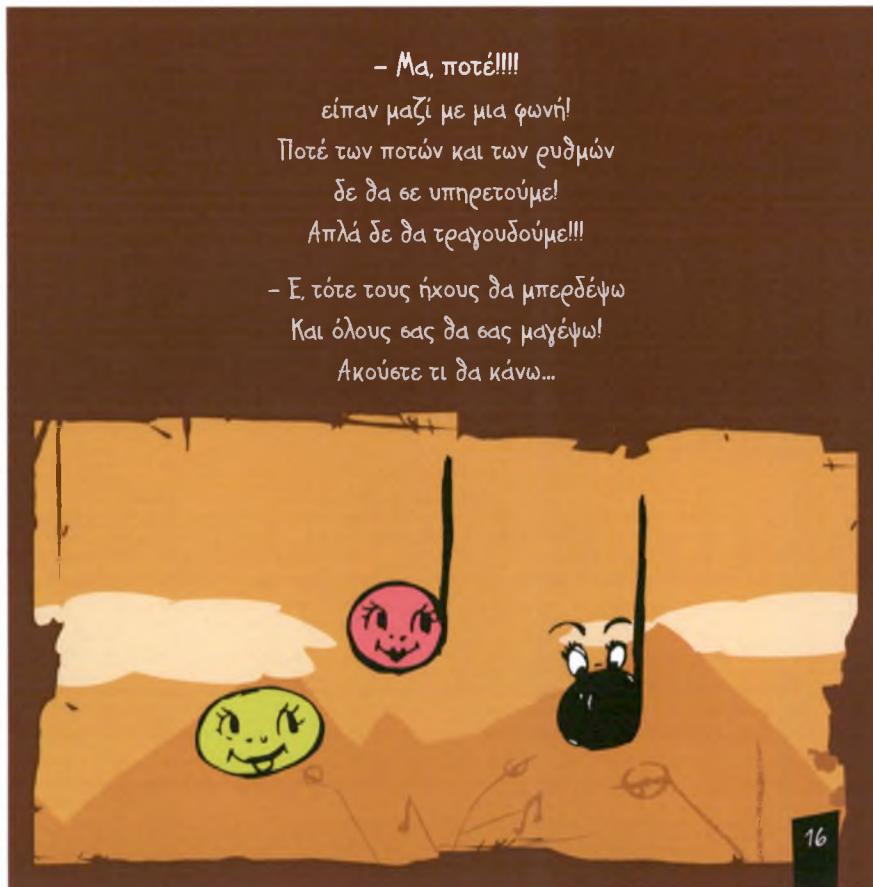


Κάποιος έρχεται από κει!
 Τι κρατάει και τι δέλει να μας πει:
 Πλησιάζει αργά-αργά
 μ' ένα φράκο και γυαλιά
 και μας λέει δυνατά...



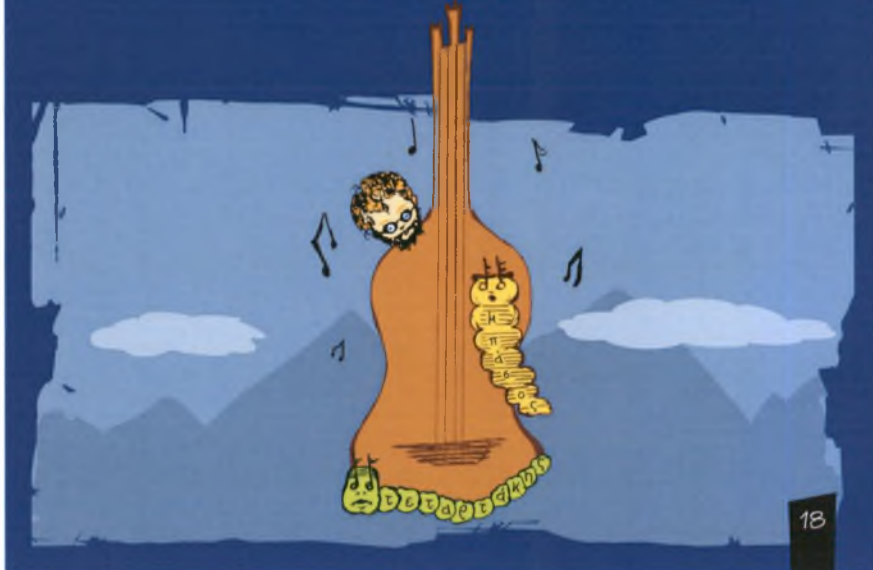
Ερνέστο, με λένε! Ερνέστο-Μαέστρο
 κι ήρδα εδώ με έναν και μοναδικό σκοπό!
 Το τραγούδι θα καλώ, με τη μπαγκέτα τούτη εδώ
 και μόνο αν με υπηρετείτε
 τη μουσική σας θα χαρείτε, χι... χι... χι... χι...
 Γιατί, έχω μέσα μου θυμό και αβάσταχτο καημό
 απ'όταν η κυρά μου η Μουσική
 έφυγε απ'την αυλή και κανείς δεν με υπηρετεί!







- Εκτός και αν δεχτείτε
στο Κάστρο μου να ρθείτε και να με υπηρετείτε!
Στο Κάστρο των Χορδών και των Πέντε των Γραμμών.
Τότε... το δάσος θα εωθεί
και μουσική θα ακουστεί!



Δίχως άλλη επιλογή
ακολούθησαν και οι τρεις μαζί
του Μάεστρου την παράλογη εντολή
βουτηγμένοι στη βιωπή...

Μα... τη συζήτηση αυτή, την ακούσαν στη στιγμή
δύο φίλοι κολλητοί του Τάκη Τεταρτάκη.
...Ποιοι είναι αυτοί:



Είμαστε οι ήχοι οι ξακουστοί
του Τάκη φίλοι καρδιακοί.

-Εγώ είμαι ο ήχος που κρατάω πολύ.
-Κι εγώ ο ήχος που κρατάω λίγο.

Είμαστε ο διαρκής και ο ήχος της στιγμής!



20

- Εγώ που διαρκώ μπορώ για ώρα να ακουτώ
χωρίς ποτέ να κουρατώ.

-Κι εγώ μπορώ για λίγο να ακουτώ
και στη στιγμή να εξαφανιστώ!

Πάμε λοιπόν μαζί
να σώσουμε τον Τάκη απ'την καταστροφή....



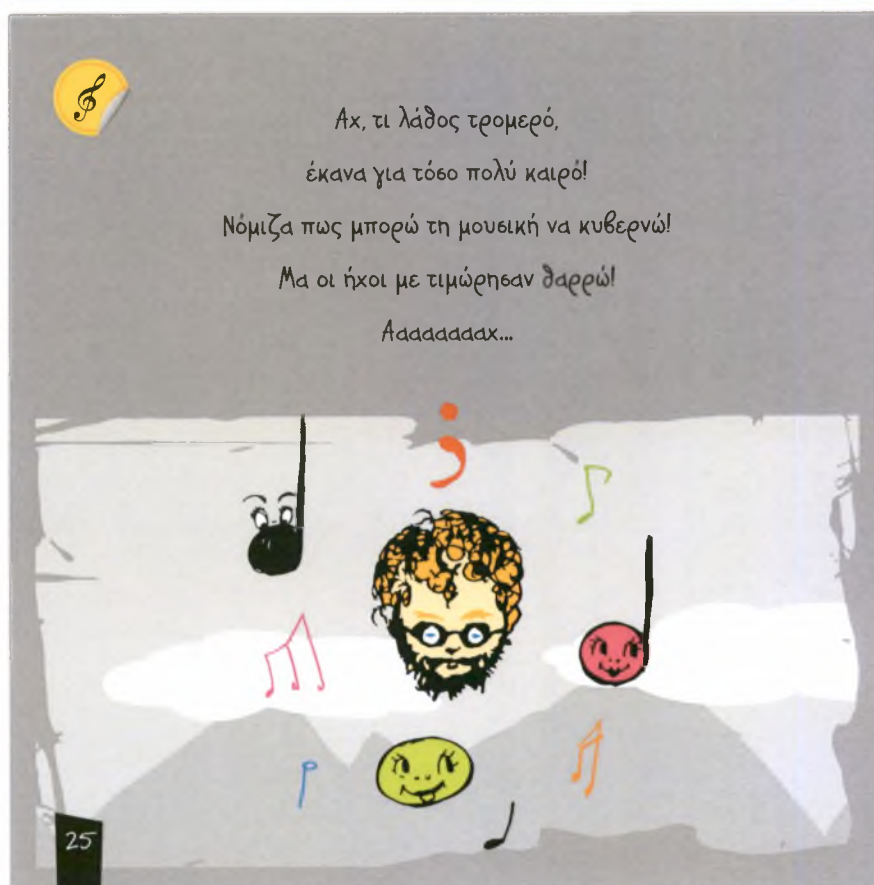
21

Φτάβανε λοιπόν γοργά-γοργά
και κρυφτήκανε καλά, πίσω από την βελανιδιά
που πάνω της ακουμπά
ο ύπουλος και φοβερός
ο Ερνέστος ο κακός!



Βγάζει λοιπόν ο διαρκής μία δυνατή στριγγλιά
που ποτέ δε σταματά.
Και τότε ο Ερνέστος ξαφνικά,
πάει να βάλει τα χέρια του στα αυτιά
για να μην ακούει άλλο πια!
Μα... του πέφτει η μαγική η μπαγκέτα στη στιγμή!
Την αρπάζει στα κρυφά ο ήχος της στιγμής
και τότε ο διαρκής σταματάει τη στριγγλιά ευθύς!





Αφού κατάλαβες το λάθος σου αυτό
 -λέει ο Τάκης στο λεπτό-
 σε προσκαλούμε στο δάσος μας το μουσικό
 μελωδίες να διδάξεις
 και τραγούδια να μας μάθεις...

Κι έτσι μπορεί η μπαγκέτα σου η μαγική
 σε βένα να γυρίσει και Μελωδία να αρχινήσει!



Μαγική μελωδική
 είναι μόνο η Μουσική,
 που τους ήχους τους μαγεύει
 και παντού μας ταξιδεύει!
 Ας αρχίσουμε μαζί
 το ταξίδι στη στιγμή,
 το ταξίδι μας στους ήχους,
 στους ρυθμούς, στη Μουσική!
Πάμε λοιπόν όλοι μαζί!!!





ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1.

- Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και κάποιος αρχίζει με το **μια φορά κι έναν καιρό...** και ο διπλανός του συνεχίζει την ιστορία. Δημιουργούν από κοινού μια ιστορία.
- Μετέπειτα μπορούν να «ντύσουν» την ιστορία (ίδια ή διαφορετική) με ήχους. **Ηχοϊστορία:** ήχοι με το στόμα, το σώμα, τυχαία αντικείμενα, ή όργανα (π.χ. χαρτί που τσαλακώνουμε, παλαμάκια, κραυγές, σφουρίγματα, ήχοι ζώων κ.λ.π.).

2.

- **Τί ήχοι ακούγονται στο δάσος;** (ζώα, αέρας, φύλλα που πατάμε κ.λ.π.).
- **Φανταστικές διαδρομές μέσα σε ένα δάσος.**
Βρισκόμαστε μέσα σ'ένα δάσος με πυκνή βλάστηση και από παντού ακούμε ήχους από πουλιά και έντομα (ας προσπαθήσουμε να τους ακούσουμε και να τους κάνουμε) και περπατάμε με προσοχή γιατί τα κλαδιά μας εμποδίζουν... Ξαφνικά! σταματάμε φοβισμένοι γιατί βλέπουμε μπροστά μας ένα φίδι... (ας μεταμορφωθούμε λουπόν σε φίδια, ήχος φιδιού) και αφού γλιτώσαμε από το φίδι, αντικρίζουμε μπροστά μας ένα άλογο (ας το περιγράψουμε, ας μεταμορφωθούμε, ήχος) ανεβαίνουμε λουπόν πάνω στο άλογο και αυτό καλπάζοντας (ήχος) μας πάει σε ένα ξέφωτο όπου αντικρίζουμε το πιο όμορφο θέαμα... (τί βλέπουμε;)

3.

- **Πώς ακούγεται ένα ζώο από μακριά και πώς όταν είναι κοντά μας;**
- Ποια είναι διαφορά του ήχου ενός λύκου και ενός σπουργιτιού; Θα μπορούσαμε να προτείνουμε στα παιδιά να κάνουν παντομίμα τα ζώα. Ξεκινούμε να μιλάμε για την έννοια της διάρκειας.

- Προσπαθούμε να βρούμε μέσα στην τάξη αντικείμενα που βγάζουν ήχους (χρησιμοποιούμε και όργανα αν έχουμε) με μεγάλη και μικρή διάρκεια.

- **Σωματοποίηση της εικόνας του δάσους** (άλλοι κάνουν τα δέντρα, άλλοι τα πουλιά, την αρκούδα, έναν κυνηγό κ.λ.π.). Τί ήχοι ακούγονται σε ένα δάσος την ημέρα; Τη νύχτα; Όταν έχει κακοκαιρία;

4.

- Τα παιδιά δημιουργούν έναν κύκλο και ο ενήλικας χτυπάει το τύμπανο, ή βάζει μουσική και ζητά από τα παιδιά να περπατήσουν σαν να είναι: **γίγαντες, νάνοι, ζώα, χοντροί, ψηλοί, αδύνατοι, θυμωμένοι κ.λ.π.**

- Τα παιδιά μιμούνται το περπάτημα ενός μέλους της ομάδας

- **Γινόμαστε σκουλήκια** που βγαίνουν από τη φωλιά τους και σέρνονται μια αργά και μια γρήγορα (κάνουμε και τον ήχο).

5. (για το τραγούδι 4, σελ. 4)

- **Συνοδεύουμε το τραγούδι ρυθμικά** με παλαμάκια, χτυπώντας με τα χέρια μας διάφορα σημεία του σώματος (π.χ. ώμοι, γόνατα, στήθος κ.λ.π.) με τα όργανα. Σηκωνόμαστε και χτυπάμε παλαμάκια και ταυτόχρονα προσπαθούμε να περπατήσουμε στο ρυθμό.

- **Σταματάμε το τραγούδι** σε διάφορα σημεία και ζητάμε από τα παιδιά είτε να το συνεχίσουν τραγουδιστά ή να συνεχίσουν να χτυπούν παλαμάκια στο ρυθμό.

30

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- **Τραγουδάμε άλλοτε πολύ δυνατά και άλλοτε πολύ σιγά. Μπορούμε να ορίσουμε διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους που σηματοδοτούν την αλλαγή** (π.χ. δυνατά όταν θα σηκώσουμε το χέρι, σιγανά όταν θα το κατεβάζουμε, ή δυνατά όταν θα βγάζουμε το κόκκινο μαντήλι, σιγανά όταν θα βγάζουμε το άσπρο, ή δυνατά όταν θα δείχνουμε τη φωτογραφία του λιονταριού και σιγανά όταν θα δείχνουμε τη φωτογραφία ενός σπουργιτιού κ.ο.κ..)

6.

- Με συνοδεία μουσικής **σωματοποιούμε τη μεταμόρφωση του σκουληκιού σε πεταλούδα.**

- Επίσης, τη μεταμόρφωση της φύσης από εποχή σε εποχή (πέσιμο φύλλων, ανθίζουν λουλούδια, χιονίζει κ.λ.π.).

- Φωνητικός πειραματισμός. Πειραματιζόμαστε με τις διάφορες φωνές που μπορούμε να κάνουμε (ψηλές, χαμηλές) ή με τους διαφορετικούς τρόπους σμιλίας.

7.

- Χορεύουμε ακούγοντας χαρούμενη μουσική. Όταν η μουσική σταματήσει χαιρετάμε τους γύρω μας χρησιμοποιώντας:

- μόνο τα χέρια
- μόνο τα μάτια
- μόνο το κεφάλι

- **Σχηματίζουμε δύο παράλληλες γραμμές. Κάθε παιδί που είναι απέναντι στο άλλο θα πρέπει να συστηθεί** (-Γεια σου είμαι η Κατερίνα. Εσύ ποιος είσαι;) με διαφορετικούς τρόπους: δυνατά, σιγανά, τραγουδιστά, θυμωμένα, γλυκά κ.λ.π. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν και ψεύτικα ονόματα.

31

Ο ΤΑΚΗΣ ΤΕΤΑΡΤΑΚΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΦΙΛΟΙ ΤΟΥ

8.

- Καθόμαστε σε κύκλο και ζητάμε από τα παιδιά να πουν το όνομα τους τραγουδιστά αλλά σύμφωνα με διαφορετικά μουσικά στιλ. Π.χ. να πείς το όνομα σου:
 - σαν να λες ένα ροκ τραγούδι
 - σαν να λες ένα λαϊκό τραγούδι
 - μία όπερα (πολύ ψηλά ή πολύ χαμηλά)
- Κάνουμε παντομίμα διάφορα μουσικά όργανα. Οι άλλοι προσπαθούν να βρουν ποιο φανταστικό μουσικό όργανο “κρατάμε”.

9. (για το τραγούδι 7, σελ. 7)

- Προσπαθούμε να μιλήσουμε με την πιο βαριά φωνή μας.
- Περπατάμε ή χορεύουμε σαν να είμαστε...
 - πολύ χοντροί,
 - έγκυες,
 - σαν να κουβαλάμε ένα πολύ βαρύ σάκο
- Ζωγραφίζουμε το πώς φανταζόμαστε ότι μπορεί να είναι ο Τάσος (μπορούμε να το ζωγραφίσουμε είτε σε χαρτί, είτε στον υπολογιστή).

10.

- Χωρίζουμε το χώρο σε 4 φανταστικές ζώνες. Κάθε ζώνη αντιπροσωπεύει κι έναν τρόπο εκφοράς λόγου π.χ. χαμηλά, ψηλά, τραγουδιστά και θυμωμένα. Επιλέγουμε μια τυχαία φράση π.χ. **η μουσική είναι ωραία!** Τα παιδιά περπατάνε μέσα στο χώρο, και όποτε περνάνε από τις ζώνες που έχουμε ορίσει λένε τη φράση με τον αντίστοιχο τρόπο (π.χ. Έδρα-χαμηλά, πόρτα-ψηλά, κ.ο.κ.).

32

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

11. (για το τραγούδι 10, σελ. 10)

- Κάνουμε ότι είμαστε πεταλούδες που πετάμε από δέντρο σε δέντρο (με συνοδεία μουσικής).
- Φανταζόμαστε ότι ανεβαίνουμε σε μια φανταστική σκάλα η οποία παίρνει μερικές φορές τη μορφή τσουλήθρας. Όσο ανεβαίνουμε τη σκάλα τόσο πιο ψηλά πάμε και τη φωνή μας χρησιμοποιώντας ένα φωνήεν. Μπορούμε να καθοδηγούμε την κίνηση της φωνής σε αντιστοιχία με τις κινήσεις τους.
- Προτείνουμε στα παιδιά να ζωγραφίσουν με το δικό τους τρόπο την κίνηση της φωνής τους.

12.

- Χωρίζουμε σε ομάδες των 3 ατόμων.
Τα δύο παιδιά πιάνονται μεταξύ τους και το άλλο είναι έξω από το μικρό κύκλο. Για να καταφέρει να μπει στο κύκλο των δύο παιδιών θα πρέπει να πει ένα γνωστό τραγούδι μια ψηλά και μια χαμηλά. Αμέσως μετά βγαίνει έξω από τον κύκλο το άλλο παιδί ώστε να παίξουν και να τραγουδήσουν όλοι!

13. (για τη σελίδα 12)

- Χωρίζουμε σε 4 ομάδες
Η μια ομάδα λέει 1
Η άλλη ομάδα λέει 2
Η τρίτη ομάδα λέει 3
Και η τέταρτη ομάδα λέει ΚΑΙ
Ο ενήλικας θα κάνει τον μάστορο δείχνοντας μια ομάδα, η οποία θα πρέπει να πει τον αριθμό της ταυτόχρονα.

33

Ο ΤΑΚΗΣ ΤΕΤΑΡΤΑΚΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΦΙΛΟΙ ΤΟΥ

14.

- Είμαστε σε κύκλο και με μουσική **χορεύουμε μόνο με το κεφάλι, μόνο με τα φρύδια, μόνο με τη μύτη** (σταδιακή ενεργοποίηση ολόκληρου του σώματος).
- Σχηματίζουμε **ζευγάρια** και βάζουμε γρήγορη, χαρούμενη μουσική. Τους λέμε να χορέψουν με **ενωμένα τα κεφάλια τους, τις πλάτες, τα μάγουλα, τις παλάμες κ.λ.π.**
- Χορεύουμε ελεύθερα και ο καθένας μπορεί να **μιμηθεί το χορό οποιοδήποτε άλλου μέλους της ομάδας.**

15.

- Δίνουμε σε κάθε παιδί το όνομα μιας νότας
ΝΤΟ - ΡΕ - ΜΙ - ΦΑ - ΣΟΛ - ΛΑ - ΣΙ.
Έχουμε ζωγραφίσει στο πάτωμα με κμωλία **επτά κουτάκια**, το ένα δίπλα στο άλλο. Φωνάζουμε το όνομα μιας νότας και το παιδί με το αντίστοιχο όνομα πρέπει να πάει στο σωστό κουτάκι (το ντο στο πρώτο, το ρε στο δεύτερο κ.ο.κ.).

16.

- Προσπαθούμε να κάνουμε όση περισσότερη **ησυχία** μπορούμε για να ακούσουμε ήχους που συνήθως περνούν απαρατήρητοι.
- Μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να **κλείσουν τα μάτια και έπειτα να πετάμε στο πάτωμα αντικείμενα. Ζητάμε από τα παιδιά να μαντέψουν το είδος των αντικειμένων.**

17.

- “Συνέντευξη”: καλούμε όποιο παιδί θέλει να υποδυθεί τον **Μαέστρο**, και οι υπόλοιποι του κάνουν ερωτήσεις. Μπορούμε να έχουμε ένα μαύρο γιλεκάκι και γυαλιά για να μεταμφιεστεί το παιδί-μαέστρος.
- **Ζωγραφίζουμε** τον μαέστρο σε υπολογιστή ή χαρτί.

18.

- Χωριζόμαστε σε ομάδες 3-5 ατόμων και προσπαθούμε να σωματοποιήσουμε ένα Κάστρο.
- Μπορούμε και να χωριστούμε σε 2 ομάδες. Σε αυτούς που **θα κάνουν τον αρχηγό και θα διατάζουν να γίνονται οι δουλειές στο Κάστρο και στους υπηρέτες που θα κάνουν τις δουλειές**. Οι ρόλοι θα αλλάζουν για να κάνουν όλοι και τις 2 πλευρές.
- Φέρνουμε στα παιδιά παραδείγματα εικόνες με παρτιτούρες που βασίζονται στο πεντάγραμμο.
- Προσπαθούμε να σωματοποιήσουμε το πεντάγραμμο.
- Προσπαθούμε να το **ζωγραφίσουμε**.

19.

- Χτυπάμε το τύμπανο και ζητάμε από τα παιδιά να περπατούν ανάλογα με το παίξιμό μας (αργά - αργό περπάτημα, γρήγορα - γρήγορο περπάτημα). Ύστερα το αντιστρέφουμε: όταν χτυπάμε το τύμπανο αργά, τα παιδιά θα πρέπει να περπατάνε γρήγορα και αντίστροφα. Όσα παιδιά μπερδεύονται βγαίνουν από το παιχνίδι (παραλλαγές: σιγά-δυνατά, ψηλά-χαμηλά).

20.

- Χωριζόμαστε σε ομάδες των δύο ατόμων και δίνουμε σε κάθε ομάδα 2 μπαλόνια. Ο ένας θα κάνει οτι είναι ο ήχος ο διαρκής και ο άλλος οτι είναι στιγμιαίος ήχος. Το παιδί που είναι ο διαρκής ήχος θα πρέπει με μια ανάσα μεγάλη να φουσκώσει το μπαλόνι όσο περισσότερο μπορεί. Το παιδί που είναι ο στιγμιαίος ήχος θα πρέπει με μια μικρή ανάσα να φουσκώσει όσο το δυνατόν λιγότερο το μπαλόνι. (μιλάμε για τη διάρκεια και την αναπνοή).
- **Ξεφουσκωμα μπαλονιού:** ζητάμε από τα παιδιά να ξεφουσκώσουν το μπαλόνι μια φορά με μεγάλη διάρκεια και μια φορά με μικρή διάρκεια (δηλαδή μια φορά να ακούγεται συνεχόμενα ο ήχος όταν ξεφουσκώνει το μπαλόνι, και μια φορά να ακούγεται μικρός και διακοπτόμενος).

21. (Για τις σελίδες 22-26)

- **Δραματοποιούμε όλη τη σκηνή** της απελευθέρωσης του Τάκη και των φίλων όπου ο Μάεστρος μετανιώνει για τη λάθος συμπεριφορά του. Ύστερα μπορούμε να συζητήσουμε για τη σημασία του να καταλαβαίνει κάποιος το λάθος του.

22.

- Με συνοδεία είτε χαρούμενης μουσικής, είτε του τελευταίου κομματιού που περιέχεται το cd (28) αναπαριστούμε ένα γιορτινό τραπέζι (τις ετοιμασίες που κάνουμε: μαγείρεμα, στρώσιμο τραπέζιού κ.λ.π.). Επιπλέον μπορούμε να τοποθετήσουμε και μια φανταστική ορχήστρα με φανταστικά ή πραγματικά όργανα την οποία διευθύνει ο μάεστρος.

Τα παιδιά μπορούν να συνθέσουν το δικό τους τραγούδι γι' αυτήν τη γιορτή!

36

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Προτεινόμενα Βιβλία δραστηριοτήτων

Γκόβας, Ν. (2002).

Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Faure, G. & Lascar, S. (1994).

Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Θεοδωρίδης, Ν. (2000).

Τραγουδοπαιχνίδια. Ιδιωτική έκδοση.

Κουρετζής, Λ. (1991).

Το Θεατρικό Παιχνίδι. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μακροπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ. (2005).

Τραγουδώντας Λέξεις. Αθήνα: Fagotto.

Μιχαήλ, Γ. (1998).

Πινακωτή Πινακωτή και στα Παιχνίδια Μουσική. Αθήνα: Σπουδή.

Παπαθανασίου, Α. & Μπασκαβάνη, Ο. (2001).

Θεατροπαιχνίδια. Αθήνα: Κέδρος.

37

Ο ΤΑΚΗΣ ΤΕΤΑΡΤΑΚΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΦΙΛΟΙ ΤΟΥ

Μουσική Σύμβαση & Κείμενα: Βασδέκη Κατερίνα
 Εικονογράφηση - Σκίτσο: Βασδέκη Καλλιόπη (Μαμά)
 Επεξεργασία Εικόνας & Επιμέλεια Εντύπου: Γεωργίου Βασίλης
 Ηχογράφηση & Ενορχήστρωση: Γεωργίου Βασίλης
 Χορηγός: Βασδέκης Παύλος (Μπαμπάς)

Φωνές:

Τάκης Τεταρτάκης, Ερνέστος Μαέστρος, τραγούδι Λούλας, Ήχος Διαρκής: Βασδέκη Κατερίνα
 Τάσος Μπάσος, Ήχος της Στιγμής: Γεωργίου Βασίλης
 Αφηγήτρια: Λάλα Στέλλα
 Λούλα Ψηλούλα: Παπανικολάου Σωτηρία
 Πιάνο: Βασδέκη Κατερίνα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΤΙΣ ΦΩΝΕΣ ΜΟΥ!!!!!!!

Ευχαριστώ πολύ όσους δεν εμποδίζουν το όνειρο...

Επιστημονική επίβλεψη: Κανελλόπουλος Παναγιώτης
 Συνεπιβλέπουσα: Δόμνα-Μίκα Κακανά

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

2009





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000100673