

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ – ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΑΣΚΗΤΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ Α.Ε.Μ. 809

Θέμα: Η λειτουργία του τραγουδιού στο δημοτικό σχολείο.
Σχεδιάσμα μιας παιδαγωγικής πρότασης

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης Κανελλόπουλος

Θεσσαλονίκη 2006

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
A. Παιδαγωγικές μέθοδοι και έρευνα για το τραγούδι	3
Μεθοδολογίες διδασκαλίας τραγουδιού	3
Η μέθοδος Dalcroze	3
Σολφέζ	4
Το τραγούδι- ο αυτοσχεδιασμός στο τραγούδι	5
Η μέθοδος Kodaly	5
Τραγούδι	7
Η μέθοδος Orff	9
Τραγούδι- φωνή	10
Έρευνα	12
Έρευνες για το παιδικό τραγούδι	13
Έρευνες που έχουν σχέση με τη μουσική και το λόγο	18
B. Το τραγούδι στο δημοτικό σχολείο	21
Εισαγωγή	21
Σκοποί της διδασκαλίας τραγουδιού	22
Καλλιέργεια φωνής	22
Μουσική ανάγνωση και γραφή	23
Ρεπερτόριο	23
Δημιουργικότητα	24
Παρατηρήσεις	25
Επιλογή τραγουδιών	26
Καλλιέργεια φωνής	29
Στάση	29
Αναπνοή	30
Άρθρωση	32
Τονική ακρίβεια	32
Τεχνικές τραγουδιού	34
Διδασκαλία τραγουδιού	35
Δημιουργία από τα παιδιά	39
Επίλογος	41
Βιβλιογραφία	43

Εισαγωγή

«Μερικά τραγούδια έχουν τόσο απαλή μουσική που, ακόμη κι αν είσαι ο πιο λυπημένος άνθρωπος του κόσμου, σε κάνει χαρούμενο. Αν αφήσεις τη μουσική να σε παρασύρει, θα νιώσεις κάτι διαφορετικό.» (Αμαλία, 9 χρονών)

“Το μάθημα της μουσικής είναι η ώρα του παιδιού. Με το τραγούδι τα παιδιά εκτονώνονται και εκφράζονται.” Εκφράσεις σαν κι αυτές φτάνουν καθημερινά στα αυτιά μας, από γονείς, δασκάλους κ.λ.π. Λίγο ως πολύ αυτές οι γενικές κρίσεις ενοχλούν τον μουσικοπαιδαγωγό που έχει μια φιλοσοφία για το περιεχόμενο του μαθήματός του και προσπαθεί να μεταδώσει ένα τρόπο σκέψης στα παιδιά του δημοτικού. Πολλοί μπαίνουν στην τάξη με σαφή διάθεση να αντιστρέψουν αυτό το κλίμα και να αποδείξουν την αξία της μουσικής.

Αλλάζοντας οπτική, ας εστιάσουμε στο τι πραγματικά συμβαίνει σε ένα μάθημα μουσικής. Γεγονός είναι ότι τα παιδιά αγαπούν τη μουσική και τα τραγούδια. Τα τραγούδια είναι για αυτά μουσική, χορός, κίνηση, αυτοσχεδιασμός, παιχνίδι. Η στάθμη θορύβου στην τάξη είναι υψηλή, ο ενθουσιασμός διάχυτος και η εικόνα θυμίζει κάτι από ώρα διαλείμματος, που τα παιδιά παίζουν στην αυλή.

Σε πρώτο επίπεδο, μια τέτοια εικόνα τρομάζει. Οι περισσότεροι έχουν στο μυαλό τους τη μάθηση ως μια διαδικασία που προϋποθέτει συγκέντρωση, αφοσίωση, δουλειά και οργάνωση. Βλέποντας ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν το μάθημα σαν παιχνίδι, εύλογο είναι το ερώτημα κατά πόσο αντιμετωπίζουν σοβαρά τη μουσική στην τάξη.

Με το σκεπτικό αυτό, ζήτησα από τα παιδιά μιας τάξης, να μου γράψουν τη γνώμη τους για το τραγούδι και το μάθημα της μουσικής στο σχολείο. Μάλιστα, για να έχουν όλοι το θάρρος της γνώμης τους, δεν απαιτήσα να γράψουν το όνομά τους. Με έκπληξη διαπίστωσα ότι οι απαντήσεις (όπως το αρχικό απόσπασμα) δεν περιέγραφαν ούτε στο ελάχιστο, αυτό που εγώ νόμιζα ότι συμβαίνει στο μάθημά που δίδασκα. Κανείς δεν μίλησε για εκτόνωση, ούτε για έκφραση. Κανείς δεν έκανε παράπονα ότι γίνεται φασαρία στην τάξη. Οι περισσότεροι κατέγραφαν τις εντυπώσεις τους και την αίσθηση που τους άφηνε το μάθημα.

Με δεδομένο ότι στην όλη διαδικασία υπάρχει ένα ενδεχόμενο λάθους, με την έννοια ότι αν δεν με εμπιστευόταν τα παιδιά μπορεί τα όσα γράφουν να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, μπήκα σε σκέψεις για το αν τελικά παίρνουν

το μάθημα στα σοβαρά ή όχι. Η απάντηση δόθηκε όταν ένα παιδί μου είπε πως η μουσική είναι για αυτόν σαν παιχνίδι.

Την απάντηση αυτή την έκρινα ιδιαίτερα ειλικρινή, αλλά δεν ήξερα πώς να την εκλάβω, ως θετικό ή αρνητικό σχόλιο; Παρατηρώντας το παιχνίδι των παιδιών διαπίστωσα ότι ο μαθητής μου είχε δίκιο. Η συμπεριφορά τους στο παιχνίδι παρουσίαζε σημαντικές αναλογίες με τη συμπεριφορά στο μάθημα της μουσικής.

Διαπίστωσα όμως και κάτι ακόμα: το παιχνίδι είναι για τα παιδιά μια πολύ σοβαρή υπόθεση. Έχει πάντα κάποιο σκοπό. Έχει μια οργάνωση και αρκετούς κανόνες. Υπάρχουν αυστηρά πλαίσια συμπεριφοράς. Υπάρχουν παιχνίδια που δημιουργούν άλλα παιχνίδια, που αλλάζουν ανάλογα με την έμπνευση της στιγμής, που εξελίσσονται και εμπλουτίζονται. Όποιος δε συμμορφώνεται με τους κανόνες βγαίνει εκτός ομάδας. Όποιος δεν είναι “παραγωγικός” για την ομάδα δέχεται τα ανάλογα σχόλια. Με λίγα λόγια το παιχνίδι είναι μια οργανωμένη και ολοκληρωμένη δραστηριότητα με σκοπό, δομή και περιεχόμενο.

Αν, λοιπόν, τα παιδιά, κάνοντας “φασαρία”, τρέχοντας και γελώντας, με λίγα λόγια παίζοντας, μπορούν να διατηρούν ένα υψηλό ποιοτικό επίπεδο σε μια δραστηριότητα που οι “μεγάλοι” έχουν συνηθίσει να υποτιμούν, δηλαδή το παιχνίδι, μήπως είναι καλύτερο να παρατηρούμε τα ίδια τα παιδιά αντί να αναλύουμε τις εντυπώσεις των άλλων;

«Αν καταλάβουμε πώς μαθαίνουν τα παιδιά εκτός σχολείου, θα είμαστε σε καλύτερη θέση να σχεδιάσουμε τη σχολική διδασκαλία που χρησιμοποιεί τις στρατηγικές εκμάθησης που (τα παιδιά) έχουν ήδη αποκτήσει και χρησιμοποιούν αλλού» (Harwood, 1998, σ.53)

Μήπως τελικά δεν είναι τόσο υποτιμητικό να είναι ένα μάθημα μουσικής ένας χώρος παιχνιδιού; Μήπως η ώρα της μουσικής είναι και πρέπει να είναι η ώρα του παιδιού, του παιδιού που παίζει, χαίρεται και “...αφήνει τη μουσική να το παρασύρει”;

«το παιχνίδι δεν είναι το αντίθετο της δουλειάς. Και τα δύο είναι μέρος του όλου στη ζωή μας» (Moyles, 1989, σ.17)

Έχοντας αυτά στο μυαλό μου και μια τριετή εμπειρία (δεν τολμώ να πω ακόμα πείρα) σε δημοτικά σχολεία ως μουσικός, αποφάσισα να ασχοληθώ με ένα

θέμα που να φωτίσει περισσότερο τα ερωτηματικά και τους προβληματισμούς που έχω για τη διδασκαλία της μουσικής: με το τραγούδι, το παιδικό τραγούδι, το τραγούδι που τα παιδιά δημιουργούν, και τους τρόπους ανάπτυξης και καλλιέργειας της φωνής. Αυτονόητο είναι ότι όλα τα παραπάνω ανήκουν σε ένα κοινό πλαίσιο, τη διδασκαλία της μουσικής στο δημοτικό σχολείο, γι' αυτό έκρινα σκόπιμο να γίνουν κάποιες αναφορές στο γενικό προσανατολισμό της μουσικής αγωγής στο σχολείο.

A. Παιδαγωγικές μέθοδοι και έρευνα για το τραγούδι

Μεθοδολογίες διδασκαλίας τραγουδιού

Όλα τα παιδαγωγικά συστήματα ασχολήθηκαν με το τραγούδι ως μέσο έκφρασης του παιδιού, αλλά και ως μέσο καλλιέργειας της φωνής και της μουσικότητας του παιδιού. Εδώ παρουσιάζονται τα βασικά σημεία τριών μεθόδων, των Dalcroze, Kodaly, Orff, και μόνο τα στοιχεία της μεθόδου που αφορούν το τραγούδι. Δε γίνεται λεπτομερής περιγραφή των τριών αυτών συστημάτων, γιατί ο στόχος μας εδώ είναι να καταδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι τρεις αυτές μέθοδοι προσεγγίζουν συγκεκριμένα το τραγούδι και το χρησιμοποιούν για παιδαγωγικούς σκοπούς.

Η μέθοδος Dalcroze

Το κεντρικό στοιχείο στη μέθοδο Dalcroze είναι ο ρυθμός. Βασικός σκοπός της θεωρίας του είναι η ισορροπία ανάμεσα στο σώμα, το μυαλό και το συναίσθημα. Μελετώντας επί σειρά ετών το φαινόμενο του ρυθμού, ο Dalcroze, κατέληξε σε 34 σημεία- βασικές αρχές, που αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία δημιουργείται μια σειρά ασκήσεων για κάθε ηλικία. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003)

Η αρχή της μουσικής αγωγής θα έπρεπε να είναι να αναπτυχθεί η μουσικότητα του παιδιού. Κρίνοντας τις μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους της εποχής του, ο Dalcroze διαπίστωνε ότι τα παιδιά μάθαιναν να τραγουδούν και να παίζουν όργανο εντελώς μηχανικά, χωρίς να εκφράζουν τη μουσικότητά τους

Τα μέσα για την ανάπτυξη της μουσικότητας του παιδιού ήταν κατά τον Dalcroze ο ρυθμός και η κίνηση. Έδινε επίσης ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της εσωτερικής ακοής, δημιουργώντας μια σειρά από τραγούδια με χειρονομίες, στις οποίες τα παιδιά “χτυπούν” μόνα τους το ρυθμικό παλμό. Τα «τραγούδια με χειρονομίες» συνδυάζουν τη μουσική με την κίνηση, που αποτελεί τη βασική ιδέα της μεθόδου του. (Mark, 1978)

Η μέθοδος Dalcroze βασίζεται στο τρίπτυχο:

1 Eurythmics

2 Solfège Dalcroze – Solfège Rythmique

3 Αυτοσχεδιασμός

Παρακάτω θα παρουσιαστεί μόνο το Σολφέζ και η καλλιέργεια της ακοής, που έχουν σχέση με το τραγούδι και την καλλιέργεια της φωνής.

Σολφέζ

Το Σολφέζ του Dalcroze αποτελείται από τα εξής συστατικά: καλλιέργεια της ακοής, καλλιέργεια του εσωτερικού αυτιού, ανάγνωση φωνητικών κομματιών (και *prima vista*) θεωρίας, εκτέλεσης και φωνητικού αυτοσχεδιασμού. Για την καλλιέργεια των παραπάνω, χρησιμοποιείται η βιωματική οδός και η κίνηση, καθώς βασική αρχή του Dalcroze ήταν η πράξη να προηγείται της όποιας θεωρητικής κατάρτισης. (Ανδρούτσος, 1995)

Ο Dalcroze εξέδωσε μια σειρά βιβλίων με ασκήσεις για τη διδασκαλία του σολφέζ, για το οποίο είχε θέσει τους εξής στόχους:

- Ανάπτυξη της αντίληψης του απόλυτου τονικού ύψους
- Τονική ακρίβεια στο τραγούδι
- Ανάπτυξη της προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης και μνήμης
- Γρήγορη μουσική ανάγνωση
- Τραγούδι με σωστή αναπνοή και σωστή στάση σώματος

(Ανδρούτσος, 1995)

Ο Dalcroze έδινε μεγάλη σημασία στην εσωτερική ακοή. Πίστευε ότι πρέπει να αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορούμε βλέποντας μια νότα να μπορούμε να την ακούσουμε εσωτερικά. Οι προϋποθέσεις για το σωστό τραγούδι κατά τον Dalcroze είναι η ανάπτυξη της μνήμης, συγκέντρωσης και ακρίβειας σε συνδυασμό με τη σωστή αναπνοή και σωστή στάση του σώματος. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Επίσης, πριν από το πεντάγραμμο, χρησιμοποιεί μία μόνο γραμμή για την ανάγνωση των φθόγγων, όπου οι νότες έχουν όλες την ίδια αξία. Η γραμμή αυτή ονομάζεται ανάλογα ντο, φα ή σολ, οπότε τα παιδιά εισάγονται στην ανάγνωση με βάση ένα κλειδί από την αρχή. Στη συνέχεια οι γραμμές γίνονται δύο κοκ μέχρι να “χτίσουν” το πεντάγραμμο. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Για τη διδασκαλία του σολφέζ, ο Dalcroze δε χρησιμοποιούσε παρά ελάχιστα την τεχνική του κινητού ντο. Αντίθετα, δίνοντας έμφαση στην απόκτηση της αίσθησης του απόλυτου τονικού ύψους, χρησιμοποιούσε το σταθερό ντο, ενώ η έκταση περιοριζόταν σε μια οκτάβα c-c’ για να ανταποκρίνεται στην –περιορισμένη συνήθως- έκταση των παιδικών φωνών. Η διδασκαλία ξεκινούσε με τη ντο μείζονα, την οποία θεωρούσε ιδανική μελωδία. Στη συνέχεια η έκταση παρέμενε η ίδια, αλλά προσέθετε αλλοιώσεις για να εισαχθούν τα παιδιά και σε άλλες κλίμακες. Π.χ. με την προσθήκη ενός φα# προκύπτει η σολ μείζονα (Ανδρούτσος, 1995).

Το τραγούδι - ο αυτοσχεδιασμός στο τραγούδι

Το τραγούδι έχει αδιαμφισβήτητη ευεργετική επίδραση, ενώ σε περιπτώσεις διαταραχών της ομιλίας μπορεί να έχει και θεραπευτικές ιδιότητες. Με το τραγούδι το παιδί εξωτερικεύει συναισθήματα και αναπτύσσει την ευαισθησία του. Το αυτοσχέδιο τραγούδι των παιδιών, μας αποκαλύπτει τις δυνατότητες και την μουσικότητά τους. Παιγνιοτραγούδα δίνουν τη δυνατότητα μίμησης-κίνησης, ενώ προσφέρονται και για αυτοσχεδιασμό. Το χορωδιακό τραγούδι είναι σημαντικό για την άσκηση της πειθαρχίας στην τάξη και την ανάδειξη των συνεσταλμένων μαθητών. Και τα τρία αυτά είδη βοηθούν στην κοινωνικοποίηση και συλλογική, αρμονική δουλειά στην τάξη (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Ειδικότερα σ’ ότι αφορά τον αυτοσχεδιασμό, η μέθοδος Dalcroze τον χρησιμοποιεί ως μέσο διδασκαλίας συγκεκριμένων εννοιών, καθώς και ως εμπέδωση και εφαρμογή των εμπειριών και γνώσεων που ήδη αποκτήθηκαν στο μάθημα. Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν για να εκφραστούν μουσικά, κι όχι για να κριθούν, επομένως η ομάδα δεν αξιολογεί το αποτέλεσμα. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Η μέθοδος Kodaly

Η μέθοδος Kodaly έχει ως βασική αρχή ότι η μουσική ανήκει σε όλους. Όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη μουσικότητά τους,

χωρίς να γίνεται διαχωρισμός σε ταλαντούχους και μη. Η μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να αρχίζει από πολύ νωρίς, από τη προνηπιακή ηλικία. Οι βασική φιλοσοφία της μουσικής αγωγής συνοψίζεται στα εξής:

- Σε κάθε παιδί ενυπάρχει μια έμφυτη μουσικότητα. Ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει τη μουσικότητα του παιδιού όσο γίνεται περισσότερο.
- Η μουσική αποτελεί μια γλώσσα την οποία το παιδί πρέπει πρώτα να γνωρίσει για να μπορέσει μετά να διαβάσει, να γράφει και να δημιουργεί.
- Κυρίαρχο μέσο στην μουσική εκπαίδευση είναι το τραγούδι. Η μουσική αγωγή πρέπει να ξεκινά από μικρή ηλικία με την καλλιέργεια της φωνής, του πιο άμεσου και φυσικού οργάνου.

Το πρώτο μουσικό υλικό με το οποίο πρέπει να έρχεται σε επαφή το παιδί είναι η παραδοσιακή μουσική της χώρας του. Η μουσική παράδοση αποτελεί τη μουσική μητρική γλώσσα την οποία το παιδί κατέχει, επομένως είναι το μέσο για να διδαχτούν οι απαραίτητες δεξιότητες για την ανάπτυξη της μουσικότητας. (Σέργη, 1994)

Ο Kodaly και ο Bela Bartok συγκέντρωσαν υλικό από τα παραδοσιακά τραγούδια της Ουγγαρίας, το οποίο ταξινόμησαν για να χρησιμοποιηθεί στη μουσική εκπαίδευση. Η λαϊκή μουσική της Ουγγαρίας είναι πεντατονική, γι' αυτό και ο Kodaly χρησιμοποιεί βασικά τη πεντατονική κλίμακα. Τα παιδιά εισάγονται στην πεντατονική διαδοχικά, ξεκινώντας με τραγούδια με 2 ή 3 νότες και σταδιακά "χτίζουν" την πεντατονική και μετά τη διατονική κλίμακα. Τα βασικά μελωδικά και ρυθμικά στοιχεία διδάσκονται μέσω του παραδοσιακού τραγουδιού και στη συνέχεια τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μουσική άλλων χωρών (Σέργη, 1994).

Πρωταρχικό μέσο στην μέθοδο Kodaly είναι το φυσικό όργανο κάθε παιδιού, η φωνή. Η φωνητική μέθοδος του Kodaly αποτελείται από σειρά παραδοσιακών πεντατονικών τραγουδιών και από ασκήσεις που ο ίδιος επινόησε, με σκοπό βασικά την καλλιέργεια της φωνής και του εσωτερικού αυτιού χωρίς τη χρήση οργάνων. Εργαλείο της μεθόδου αυτής είναι το κινητό ντο, ένα σύστημα όπου το ντο αντιπροσωπεύει πάντα την τονική σε μια μείζονα κλίμακα και είναι κινητό. Αντίστοιχα το λα είναι η τονική σε μια ελάσσονα διατονική κλίμακα. Επίσης,

χρησιμοποιείται ένα σύνολο συμβόλων του χεριού για να απεικονιστούν τα σχετικά τονικά ύψη, γνωστά ως φωνομιμικά σύμβολα. Το πρώτο διάστημα πδ̣ μαθαίνουν τα παιδιά είναι το κινητό σολ-μι. Σταδιακά εισάγονται και οι υπόλοιποι φθόγγοι της πεντατονικής ντο, ρε, μι, σολ, λα, ντο (Σέργη, 2004).

Η μουσική που θα πρέπει να χρησιμοποιείται στη μουσική αγωγή πρέπει να είναι η καλύτερη μουσική. “Καλή” μουσική για τον Kodaly αποτελεί η παραδοσιακή μουσική της Ευρώπης. Σε κάθε είδος μουσικής που διδάσκεται, τα μουσικά αποσπάσματα πρέπει να είναι τα πιο αντιπροσωπευτικά (Campbell, 1995).

Τραγούδι

Πριν τραγουδήσει το παιδί πρέπει να ακούσει από το δάσκαλο τον ήχο που θα αναπαράγει. Πολλά παιδιά μπορούν να αναπαράγουν τον ήχο και μόνα τους να ελέγξουν αν είναι ο ίδιος ήχος με αυτόν που άκουσαν. Άλλα χρειάζονται από το δάσκαλο να τους επισημάνει αν τραγούδησαν τον ίδιο ήχο. Επομένως, η διαδικασία αυτή πρέπει να γίνει σε ατομικό επίπεδο, για να φανούν οι αδυναμίες του κάθε παιδιού και να έχει το κάθε παιδί την δυνατότητα να ακούσει και να συγκεντρώσει την προσοχή του στον ήχο-πρότυπο του δασκάλου (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Το κάθε παιδί μόνο του λοιπόν προσπαθεί να διακρίνει αν ο ήχος του είναι ίδιος ή διαφέρει από το πρότυπο. Η υπόλοιπη τάξη παρακολουθεί και ο δάσκαλος υποβοηθά. Είναι σημαντική η αποδοχή του δασκάλου και η στάση του απέναντι σε ενδεχόμενο λάθος του παιδιού, καθώς θα αποτελέσει τη βάση για την αποδοχή και αλληλοϋποστήριξη των παιδιών. Έχοντας την αίσθηση ότι οι ασκήσεις τραγουδιού είναι το μέσο και όχι ο αυτοσκοπός, ούτε πρόκειται για εξέταση αλλά για μια διαδικασία μάθησης, καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι δεν ψάχνουμε να ξεχωρίσουμε τον πιο προικισμένο μαθητή, αλλά προσπαθούμε όλοι να καλλιεργήσουμε τη φωνή μας. Συνεπώς πρέπει να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να δοκιμάσουν τη φωνή τους, να την ακούσουν, να την αποδεχτούν. (Καραδήμου-Λιάτσου 2003)

Κάποιες τεχνικές που χρησιμοποιεί η μέθοδος Kodaly είναι:

1. Το πρώτο διάστημα που αναπαράγουν τα παιδιά είναι η τρίτη μικρή. Επομένως, τα πρώτα παιχνίδια, τραγούδια μπορούν να περιέχουν μόνο τις νότες σολ-μι ή λα-σολ-μι.

2. Το καλύτερο φωνήεν για την τοποθέτηση της φωνής φαίνεται να είναι το «ου». Επομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα παιχνίδια και τραγούδια, π.χ. Κούκου

3. Είναι σημαντικό να ξεχωρίσουν τα παιδιά τη διαφορά ανάμεσα στη φωνή της ομιλίας και την τραγουδιστή φωνή. Πολλά προβλήματα στα παιδιά που παρουσιάζουν τονική αστάθεια ξεκινούν από την αδυναμία τους να κάνουν αυτή τη διάκριση, με αποτέλεσμα να τραγουδάνε όπως μιλάνε. Στην περίπτωση αυτή βοηθάει αν ο δάσκαλος ζητήσει να επαναλάβουν μετά από αυτόν δυο φράσεις, μια μιλώντας και μια τραγουδώντας, ενώ ταυτόχρονα αγγίζουν το λαιμό του δασκάλου και μετά το δικό τους.

4. Είναι σύνηθες φαινόμενο τα παιδιά να τραγουδούν με δυνατή ένταση. Κάτι τέτοιο όμως δεν τους επιτρέπει να πετύχουν εύκολα σωστή τοποθέτηση στη φωνή τους, και να ακούσουν τη φωνή τους και τη φωνή των άλλων. Η ένταση λοιπόν είναι σημαντικός παράγοντας για το τραγούδι. Είναι καλύτερο η φωνή να βγαίνει αβίαστα και φυσικά, κάτι που επιτυγχάνεται αν τα παιδιά τραγουδήσουν απαλά, εφιστώντας τους την προσοχή να ακούν παράλληλα τον εαυτό τους και τους άλλους.

5. Εκτός από την ένταση, σημαντικό είναι και το τέμπο που θα επιλέξουμε. Τα γρήγορα τραγούδια μπορεί να αρέσουν περισσότερο στα παιδιά, δεν τα βοηθούν ωστόσο να προλάβουν να σκεφτούν τις νότες που τραγουδάνε. Είναι καλύτερο να χρησιμοποιείται ένα σχετικά αργό τέμπο, ώστε να προλαβαίνει το παιδί να τραγουδά συνειδητά και καθαρά.

6. Η έκταση είναι άλλος παράγοντας. Ξεκινώντας με τραγούδια μικρής έκτασης, σταδιακά «ανοίγει» η αρχικά περιορισμένη έκταση των παιδιών. Άλλωστε από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι είναι απαραίτητο το παιδί να καταλάβει πως λειτουργεί η φωνή του τραγουδώντας έστω και μία νότα, παρά να δοκιμάσει μια ολόκληρη οκτάβα.

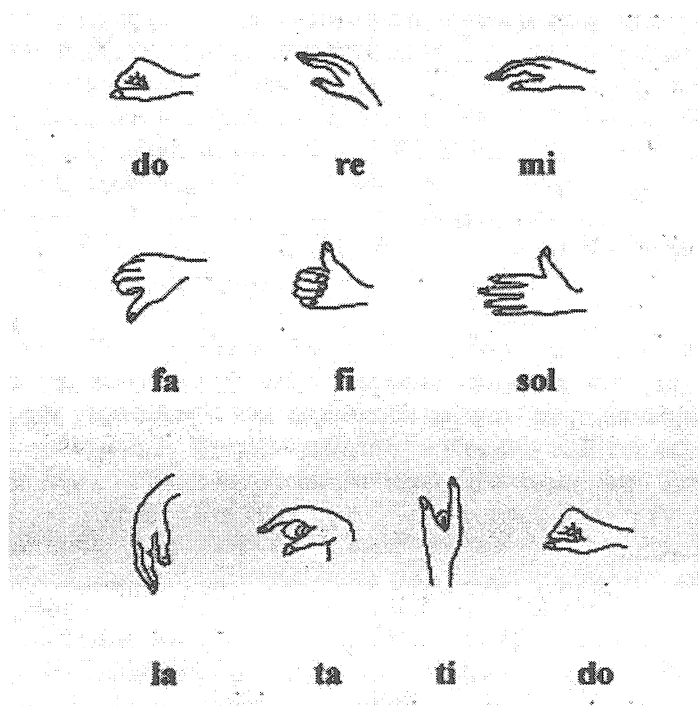
7 Η τεχνική του τραγουδιού με κλειστό στόμα –*bouche fermee*– βοηθάει τα παιδιά όχι μόνο να «κουρδίσουν» στην τονικότητα, αλλά και να ακούσουν τη φωνή τους μέσα από τη δόνηση των μυών και των οστών.

8. Στα παιδιά που παρουσιάζουν τονική αστάθεια είναι χρήσιμο να τραγουδήσει ο δάσκαλος στο αυτί το σωστό τόνο. Μπορεί να εφευρεθούν διάφορα παιχνίδια για να γίνει αυτό πιο ενδιαφέρον, όπως το «μαγικό χωνί», που δεν είναι τίποτα άλλο από απλό ρολό από χαρτί κουζίνας, μέσω του οποίου ο δάσκαλος προφέρει τη νότα στο παιδί για να την αναπαράγει.

10. Όταν τα παιδιά μάθουν πια το τραγούδι, ο δάσκαλος τα αφήνει να τραγουδήσουν μόνα τους, χωρίς βοήθεια. Αυτό βοηθάει στο αποκτήσει η φωνή τους ανεξαρτησία.

11 Τέλος, σύμφωνα με τον Kodaly τα παιδιά πρέπει να μάθουν να τραγουδούν χωρίς τη συνοδεία οργάνου. Είναι καλύτερο το τραγούδι να συνοδεύεται από τη φωνή του δασκάλου, η οποία λειτουργεί ως πρότυπο και όχι από όργανα. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Φωνομιμικά σύμβολα



Η μέθοδος Orff

Ο Orff βάσισε τη μεθοδολογία του στην πίστη του ότι η μουσική παιδεία πρέπει να ακολουθεί τα εξελικτικά στάδια του ανθρώπου. Επηρεασμένος από την αρχαία ελληνική παιδεία, την αναγεννησιακή παράδοση, αλλά και από ανατολικές μουσικές παραδόσεις, (Παυλίνα Καραδήμου-Λιάτσου, 2003) δημιούργησε μια εκπαιδευτική πρόταση που είχε ως βάση τη σύνδεση του λόγου με την κίνηση με τη μουσική (Ανδρούτσος, 1995).

Τα βασικά στοιχεία της μεθοδολογίας του Orff είναι τα εξής:

- Πρωταρχική σημασία για κάθε μουσική δραστηριότητα αποτελεί η συνειδητοποίηση του ρυθμού.
- Η δημιουργική επαφή με τη μουσική, που επιτυγχάνεται μέσω του αυτοσχεδιασμού, ατομικού και ομαδικού.

- Η ομαδική μουσική δραστηριότητα, μέσα από την οποία πίστευε ότι οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσουν καλύτερα τη μουσικότητά τους.
- Η χρήση κρουστών οργάνων γνωστών και ως «όργανα του Orff»
- Η εξοικείωση των παιδιών με μουσικές έννοιες και σχήματα μέσω της βιωματικής προσέγγισης.

(Καραδήμου-Λιάτσου, 2003)

Ο Orff δεν κατέγραψε ο ίδιος τις θεωρητικές αρχές του για την μουσική εκπαίδευση. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Το έργο που αντικατοπτρίζει τη μεθοδολογία του είναι η σειρά βιβλίων του με τον τίτλο Orff Schulwerk, το οποίο έγραψε ο ίδιος με τη συνεργασία της Gunild Keetman.

Το τραγούδι-φωνή

Το τραγούδι στη μέθοδο Orff θεωρείται από τα πιο σημαντικά μέσα έκφρασης του παιδιού, καθώς συνδυάζει μουσική και λόγο. Τα παιδιά εισάγονται στο τραγούδι αφού έχουν εξοικειωθεί με το ρυθμό, μέσα από διάφορα παιχνίδια και ρυθμικές ασκήσεις που περιλαμβάνουν και ρυθμικό λόγο, που μπορεί να συνδυαστεί και με μελωδία. Η μελωδία για τον Orff αποτελεί βάση για αυτοσχεδιασμό, ο οποίος πρέπει να ξεκινάει με πράγματα ήδη γνωστά στα παιδιά. Το πρώτο υλικό για αυτοσχεδιασμό μπορεί να είναι ρίμες, λαχνίσματα, γλωσσοδέτες, παροιμίες, τραγούδια κ.α. Στην αρχή τα παιδιά πειραματίζονται με λεκτικά ρυθμικά σχήματα. (Ανδρούτσος, 1995).

Το πρώτο διάστημα που διδάσκονται τα παιδιά είναι η 3^η μικρή (σολ-μι). Το διάστημα αυτό συναντάται σε πολλά παιδικά τραγούδια από όλον τον κόσμο και φαίνεται να είναι το πιο οικείο στα παιδιά. Επίσης έχει το κατάλληλο τονικό ύψος για να τραγουδηθεί από τα παιδιά που στην ηλικία που ξεκινάνε τη μουσική τους παιδεία έχουν περιορισμένη έκταση. (Ανδρούτσος, 1995).

Ο Orff όπως και ο Kodaly έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στην πεντατονική κλίμακα. Έτσι, μετά το σολ-μι, ακολουθούν σταδιακά οι νότες λα, ντο και ρε, σχηματίζοντας την πεντατονική, που διευκολύνει το παιδί να εκφραστεί άνετα με το δικό του τρόπο. Η πεντατονική σύμφωνα με τον Orff έχει και άλλα θετικά στοιχεία που την καθιστούν ιδανική για τα παιδιά: η έλλειψη ημιτονίων προσφέρει μελωδικό άκουσμα, χωρίς διαφωνίες που ξενίζουν στο αυτί. Επίσης δεν παραπέμπει σε κάποιο

τονικό κέντρο, αντίθετα με τις μείζονες και ελάσσονες κλίμακες. (Ανδρούτσος, 1995).

Όπως προαναφέρθηκε, ο πειραματισμός και η μελοποίηση ξεκινάει με πράγματα γνωστά στα παιδιά. Μπορεί τα παιδιά να παροτρυνθούν να μελοποιήσουν με αφετηρία απλά τραγούδια, κάτι ανάμεσα στην ομιλία και το τραγούδι, που τα ίδια τα παιδιά δημιουργούν συχνά όταν επικοινωνούν μεταξύ τους. (Ανδρούτσος, 1995).

«Συνοπτικά η διαδικασία της μελοποίησης μπορεί να ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

- Ανάγνωση και ανάλυση του στίχου
 - αριθμός συλλαβών
 - τονισμοί λέξεων
 - φράσεις, σημεία στίξης, αναπνοές
 - στοιχεία φόρμας (επαναλήψεις, αντιθέσεις, παραλλαγές, ερωτήσεις κ.λ.π.)
 - εκφραστική απαγγελία
- Ρυθμική επεξεργασία του στίχου
 - επιλογή αξιών, παύσεων, μέτρου
 - ρυθμικά μοτίβα, φόρμα
- Μελωδική επεξεργασία του στίχου
 - επιλογή των φθόγγων ή της πεντατονική κλίμακας που θα χρησιμοποιηθούν
 - επιλογή μελωδικών μοτίβων
 - τελική κατάληξη της μελωδίας στο βασικό φθόγγο
 - καταλήξεις των ενδιάμεσων φράσεων σε άλλους φθόγγους εκτός του βασικού
 - συνδυασμός της μελωδικής φόρμας με τη φόρμα κειμένου
- Έλεγχος του αποτελέσματος
 - τραγούδι και ταυτόχρονη συνοδεία από όργανα
 - διορθώσεις και προτάσεις από τα παιδιά και το δάσκαλο»

(Καραδήμου-Λιάτσου, 2003,σ.65)

Συγκεκριμένες οδηγίες υπάρχουν και για την εκμάθηση τραγουδιών στα παιδιά. Καταρχήν η πρώτη εντύπωση που θα κάνει ο δάσκαλος στο παιδί τραγουδώντας το τραγούδι έχει ιδιαίτερη σημασία. Το τραγούδι παρουσιάζεται με απλό τρόπο και χωρίς συνοδεία από όργανο, στο tempo του και με εκφραστικό τρόπο που να αναδεικνύει τη σχέση στίχου-μουσικής. Ο σκοπός είναι να κινηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να αντιληφθούν την αισθητική αξία του τραγουδιού. Στη συνέχεια το τραγούδι διδάσκεται μέσω της μίμησης, ο δάσκαλος τραγουδά φράση-φράση και τα παιδιά επαναλαμβάνουν, μέχρι να το μάθουν. Αν στη διάρκεια της

εκμάθησης γίνονται λάθη, ο δάσκαλος καλό είναι να μη διακόπτει τη διαδικασία, αλλά να υποβοηθά με κινήσεις των χεριών του, δείχνοντας την πορεία της μελωδίας. Επίσης, η γραφική παράσταση της μελωδίας βοηθά τα παιδιά να οπτικοποιήσουν την πορεία της μελωδίας και να την εμπεδώσουν πιο εύκολα. (Ανδρούτσος, 1995)

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται και στον τρόπο που τραγουδούν τα παιδιά. Πρέπει να προσέχουμε να αναπνέουν σωστά, να έχουν σωστή στάση σώματος και καθαρή άρθρωση. Αφού έχουν μάθει το τραγούδι, ο δάσκαλος τα παροτρύνει να το βιώσουν μέσω της κίνησης και να το συνοδέψουν με ρυθμικές κινήσεις ή όργανα, με λίγα λόγια να χρησιμοποιήσουν όλες τις μουσικές τους γνώσεις για να αποδώσουν το τραγούδι. Αφού γίνουν τα παραπάνω, και μόνο τότε πια, εισάγεται στα παιδιά η ιδέα της μουσικής γραφής ως μνημοτεχνικό μέσο για την οπτικοποίηση της μουσικής. Η μουσική σημειογραφία, δηλαδή, εισάγεται ως μέσο καταγραφής του τραγουδιού που μάθανε, κι όχι ως αυτοσκοπός. (Ανδρούτσος, 1995)

Έρευνα

Εκτός από τις μεθόδους που έχουν δημιουργηθεί στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής, γίνονται τα τελευταία χρόνια συστηματικές έρευνες για το παιδικό τραγούδι, αλλά και τη σχέση του λόγου με τη μουσική. Αυτές οι έρευνες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών πεδίων και συμπεριλαμβάνουν στοιχεία επιστημών όπως η παιδοψυχολογία, η εθνομουσικολογία, η γλωσσολογία κ.λ.π. Οι προβληματισμοί αλλά και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις έρευνες αυτές δίνουν καθημερινά νέες διαστάσεις στη μουσική αγωγή, καθώς από τη μια αποκαλύπτουν άγνωστες πτυχές της μουσικότητας των παιδιών και από την άλλη αντικατοπτρίζουν τη διαρκή εξέλιξη της μουσικής (και της φωνητικής μουσικής) και την αναγκαιότητα που προκύπτει να συμβαδίσει η μουσική παιδαγωγική με τα διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα στο χώρο της μουσικής δημιουργίας.

Παρουσιάζονται παρακάτω δυο τομείς ερευνών: ο πρώτος έχει να κάνει με τη μελέτη και ανάλυση των παιδικών τραγουδιών και ο δεύτερος με τη σχέση λόγου και μουσικής.

Έρευνες για το παιδικό τραγούδι

Το παιχνίδι είναι για τα παιδιά ο δικός τους κόσμος, αποκομμένος από ενήλικες. Παίζοντας τα παιδιά συχνά αυτοσχεδιάζουν μουσικά εντελώς αυθόρμητα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι αυτοσχεδιασμοί αυτοί δεν έχουν κανένα σκοπό και δεν εξελίσσονται, παρά χάνονται μόλις το παιχνίδι σταματήσει. Άλλες φορές γίνονται η αρχή για τη δημιουργία τραγουδιών που φτιάχτηκαν με σκοπό το παιχνίδι. Κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες όμως, τα τραγούδια αυτά αποτελούν την κοινή μνήμη μιας ομάδας ισότιμων μελών και η χρήση τους μπορεί να έχει διάρκεια από μερικές μέρες μέχρι και μια ολόκληρη γενιά. Τα παιγνιοτραγούδα λοιπόν είναι ένας κορμός από τραγούδια φτιαγμένα από τα παιδιά που διαρκώς μεταβάλλεται, γι' αυτό και τα τραγούδια διαρκώς ανανεώνονται και αλλάζουν (Kartomi, 1991).

Οι απλοί αυτοσχεδιασμοί των παιδιών και τα παιγνιοτραγούδα παρουσιάζουν ομοιότητες στο στυλ. Χρησιμοποιούν ρυθμικά στοιχεία που έχουν εξαπλωθεί ανάμεσα στις κουλτούρες του κόσμου και έχουν χαρακτηριστεί παιδικοί ρυθμοί. Οι συλλαβές και οι λέξεις του κειμένου, καθώς και τα ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα, συχνά επαναλαμβάνονται. Η διαφορά στην περίπτωση των αυτοσχεδιασμών είναι ότι εκτελούνται πιο ντροπαλά και συνεσταλμένα από τα παιδιά, γιατί αποτελούν νέες ακατέργαστες ιδέες και έχουν τη μορφή της “φωναχτής σκέψης” (Kartomi, 1991).

Τα παιγνιοτραγούδα αποτελούν ιδιόμορφες μουσικές δημιουργίες, καθώς δεν λείπει και εδώ το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού, σε σημείο που καμία εκτέλεση δεν είναι ίδια με την άλλη. Αυτό που συνήθως μένει σταθερό είναι τα ρυθμικά στοιχεία του τραγουδιού, ενώ το κείμενο και οι επαναλαμβανόμενες φράσεις μπορεί να αλλάξουν στη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα μελωδικά στοιχεία συχνά μεταβάλλονται, ακολουθώντας το κείμενο και την έμπνευση της στιγμής, ενώ δε λείπουν και παραδείγματα στίχων που απαγγέλλονται σε ένα μόνο τόνο. Το τέμπο, οι δυναμικές και το μέτρο είναι επίσης στοιχεία που κάποιες φορές διαφοροποιούνται (Kartomi, 1991).

Μία από τις έρευνες που εξετάζουν το παιδικό τραγούδι είναι αυτή της Campbell, η οποία προσπάθησε να αναλύσει τα τραγούδια που γράφτηκαν για τα παιδιά και τα τραγούδια που προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά. Στην έρευνά της ανέλυσε παιδικά τραγούδια από διάφορες κουλτούρες της Αμερικής καθώς και τραγούδια που γράφτηκαν για παιδιά.

Η Campbell διαπίστωσε ότι τα τραγούδια που είναι ευρέως γνωστά με τον όρο παιδικά τραγούδια και έχουν γραφτεί από τους ενήλικους για τα παιδιά συχνά δεν είναι κατάλληλα για παιδιά. Κάποια είχαν στίχο που το περιεχόμενό του δεν ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς μιλούσε για ποτό, τζόγο, φαντάσματα κ.λ.π., ενώ και στη μουσική υπήρχε συχνά πρόβλημα, καθώς υπήρχαν δύσκολα στοιχεία που δεν βοηθούν τα παιδιά να εκτελέσουν το τραγούδι. Μερικές δυσκολίες που εντοπίστηκαν ήταν η μεγάλη έκταση του τραγουδιού, οι δύσκολες χρωματικές κινήσεις στη μελωδία, οι συχνές μετατροπίες και οι πολύπλοκες εναλλαγές στο ρυθμό (Campbell, 1991).

Τα τραγούδια των παιδιών παρουσιάζουν σύμφωνα με την έρευνα πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Στη μελωδία εμφανίζεται συχνά η κατιούσα τρίτη μικρή (σολμι) ενώ η έκταση συνήθως περιορίζεται το πολύ σε μια οκτάβα. Ο στίχος έχει συχνές επαναλήψεις, περισσότερες από το στίχο των τραγουδιών για παιδιά από μεγάλους. Μερικά τραγούδια είναι ρυθμικά τραγούδια ή συνδυασμός τραγουδιού και ρυθμικής απαγγελίας. Αντίθετα με τα τραγούδια των ενηλίκων για παιδιά, τα τραγούδια των παιδιών ενσωματώνουν κίνηση, χειρονομίες, παλαμάκια και χορό, ενώ ο ρυθμός τους είναι συχνά πιο πολύπλοκος (Campbell, 1991).

Με το παιδικό τραγούδι ασχολήθηκε και η Mang (2005), η οποία δούλεψε με παιδιά ηλικίας 2-3 και 3-4 ετών για να παρατηρήσει τις αλλαγές που προκύπτουν στα εξελικτικά αυτά στάδια του παιδιού. Τα μικρότερα παιδιά ηλικίας 2-3 ετών τραγουδούσαν γνωστά τους τραγούδια αντικαθιστώντας λέξεις και προσθέτοντας συλλαβές χωρίς νόημα. Για να ανακαλέσουν τη μελωδία, έπρεπε να θυμούνται τις λέξεις του τραγουδιού, ενώ τα ρυθμικά και μελωδικά πρότυπα αποδίδονταν κατά προσέγγιση. Άλλοι τρόποι για να ανακαλέσουν ένα τραγούδι ήταν μέσω κινήσεων ή φανταστικών παιχνιδιών, παρά τραγουδώντας το. Εκτός από τα γνωστά τους τραγούδια, τα παιδιά είχαν δημιουργήσει και δικά τους, ιδιαίτερα τραγούδια “ποτπουρί”, δηλαδή μια μίξη γνωστών τραγουδιών και αυτοσχεδιασμού, όπου άλλαζαν λέξεις και συλλαβές. Τα τραγούδια που τα παιδιά δημιούργησαν υπήρχαν λίγες αναφορές στο διατονικό σύστημα και το μετρικό ρυθμό σε αντίθεση με τα τραγούδια που είχαν μάθει.

Παρόμοιες είναι και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας που αφορούν τα παιδιά ηλικίας 3-4 χρονών. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά γνώριζαν περισσότερα τραγούδια και απέδιδαν τα ρυθμικά και μελωδικά στοιχεία με μεγαλύτερη ακρίβεια. Η αίσθηση του τονικού κέντρου ήταν σαφώς πιο αναπτυγμένη, αν και στη διάρκεια του τραγουδιού

είχαν την τάση να κάνουν μετατροπίες. Τα λόγια του τραγουδιού και όχι η μελωδία ήταν το σημείο αναφοράς για να ανακαλέσουν κάποιο τραγούδι. Αν δεν μπορούσαν να θυμηθούν τα λόγια, δεν μπορούσαν να θυμηθούν το τραγούδι, ενώ συχνά τοποθετούσαν λέξεις ή συλλαβές χωρίς νόημα σε στίχους που είχαν ξεχάσει. Πολλά από τα τραγούδια που τα ίδια δημιουργούσαν ήταν “ποτ-πουρί” γνωστών τραγουδιών. Τα τραγούδια αυτά συχνά συνοδεύονταν από αυτοσχεδιαστικές κινήσεις και μουσικά όργανα ή και άλλες δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική. (Mang, 2005)

Οι λέξεις λοιπόν φαίνεται πως αποτελούν τη μεγαλύτερη πρόκληση για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, που βρίσκονται και στα πρώτα στάδια εκμάθησης τραγουδιών. Η μελωδία και η δομή του τραγουδιού ανακαλείται μέσω των λέξεων και των ήχων των λέξεων, που αποτελούν το σημείο αναφοράς. Η μίξη στοιχείων από γνωστά τραγούδια και η αντικατάσταση λέξεων και συλλαβών ίσως να αποτελεί την προσπάθεια κατασκευής ενός παραπροϊόντος (όπως είναι τα τραγούδια “ποτ-πουρί”) για να ανακαλέσουν τα παιδιά τραγούδια που τους είναι γνωστά. Εκτός όμως από τον ήχο των λέξεων τα παιδιά χρησιμοποιούν και το νόημα των λέξεων για να επινοήσουν παιχνίδια και να εκφράσουν την ιστορία του τραγουδιού δημιουργώντας και ερμηνεύοντας ρόλους και κινήσεις. Σ’ ότι αφορά την αίσθηση του τονικού κέντρου, είδαμε πως σταδιακά επιτυγχάνεται, αν και τα παιδιά δυσκολεύονται να διατηρήσουν την ίδια τονικότητα σε ολόκληρο το τραγούδι (Mang, 2005).

Η εκτέλεση ενός γνωστού τραγουδιού διαφέρει από την εκτέλεση ενός τραγουδιού που τα παιδιά δημιούργησαν. Το γνωστό τραγούδι υπόκειται σε μια σειρά κανόνες, τόσο φωνητικούς όσο και κοινωνικούς. Υπάρχει σε αυτό ένα συγκεκριμένο πρότυπο, ένα μοντέλο που τα παιδιά καλούνται να αναπαράγουν. Για να μπορέσει το παιδί να ανακαλέσει το μουσικό υλικό πρέπει να έχει καλό έλεγχο των δυνατοτήτων του. Αντίθετα, τα τραγούδια των παιδιών ξεκινούν από το παιδί. Τα μουσικά στοιχεία σε αυτή την περίπτωση είναι πηγή υλικού, εύπλαστα στοιχεία και όχι πρότυπα που καλείται να αναπαράγει (Mang, 2005).

Μια άλλη οπτική γωνία δίνει η εθνομουσικολογική επιστήμη, που ερευνά μεταξύ άλλων και τη σχέση μουσικής και κοινωνίας, πολιτισμού, κοινωνικής τάξης κ.λ.π. Η μουσική αναλύεται ως κοινωνικό-πολιτισμικό φαινόμενο και τίθενται ερωτήματα όπως, τι σημαίνει μουσική για κάθε πολιτισμό, με ποιες κοινωνικές δραστηριότητες είναι συνυφασμένη, αν εξυπηρετεί κάποιους λειτουργικούς σκοπούς κ.λ.π.

Μέσω της εθνομουσικολογίας μπορούμε να προσεγγίσουμε το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βιώνεται και εξελίσσεται η μουσική. Στην περίπτωση των παιδιών είναι σημαντικό να ερευνηθεί η λειτουργικότητα της μουσικής σε ένα κόσμο που διαφέρει από αυτό των ενηλίκων, αντλώντας συμπεράσματα από την σχέση μουσικής και κοινωνίας.

Ο Nettl (1996) σημειώνει πως για να αναλύσουμε τα αποτελέσματα της μουσικής σκέψης, δεν αρκεί να αναλύσουμε την παρτιτούρα και τις ηχογραφήσεις. Η παρτιτούρα είναι η οπτική απεικόνιση της μουσικής σκέψης στο χρόνο και δεν αρκεί για την κατανόηση της μουσικής σκέψης. Ο όρος μουσική, δεν χρησιμοποιείται από όλους με το ίδιο περιεχόμενο, αν και η μουσική αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο. Η μουσική υπάρχει σε όλες τις κοινωνίες, όπως και η σκέψη για τη μουσική. Οι ιδέες που προκύπτουν για τη μουσική της κάθε κοινωνίας ενώνουν τη μουσική με σημαντικές αξίες και αρχές της κουλτούρας τους.

Ο Blacking χρησιμοποιεί επίσης την εθνομουσικολογική έρευνα για να μελετήσει τη μουσική που τα παιδιά δημιουργούν. Η εθνομουσικολογία δεν αντιμετωπίζεται ως μια επιστήμη που ασχολείται με διαφορετικά μουσικά συστήματα, αλλά ως ένας τρόπος να εξετάζεται όλη η μουσική δραστηριότητα σε μια κοινωνία σε κάποια στιγμή.

Η έρευνα του Blacking έγινε με παιδιά 5-8 χρονών της φυλής Venda και διήρκεσε δυο χρόνια, δίνοντάς τους αυτοσχέδια τεστ για να μελετήσει τη μουσική τους σκέψη. Τα συμπεράσματά του ήταν πως τα παιδιά είχαν διαμορφώσει ιδέες και κανόνες για τη μουσική που δημιουργούν. Είχαν τη δυνατότητα να ξεχωρίσουν τα διαφορετικά είδη παιδικών τραγουδιών και να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στο τραγούδι και την ομιλία. Μάλιστα, είχαν κατανοήσει σε τέτοιο βαθμό τη σχέση μελωδίας και λόγου, ώστε να μπορούν να διορθώνουν λάθη και να προσθέτουν λόγια σε δοσμένη μελωδία. (Blacking, 1970)

«Τα παιδιά έμαθαν πώς να σκέφτονται και πώς να ενεργούν, πώς να αισθάνονται και πώς να συσχετίζουν. [...] Το συναίσθημα και η λογική, η αφοσίωση και η γνώση μέσα από αυτή τη διαδικασία, δεν ήταν διαχωρισμένα στοιχεία, αλλά ολοκληρωμένες όψεις της κοινωνικής τους ζωής.» (Blacking, 1990, σ.77)

Η σημασία του περιβάλλοντος σε όλη τη διαδικασία φαίνεται από το ρόλο που έπαιξαν οι γονείς και συγγενείς των παιδιών, οι οποίοι υπήρξαν υποστηρικτές της

προσπάθειας και ταυτόχρονα αποτέλεσαν το ακροατήριο. Το περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά δημιούργησαν μουσική και χορό τα βοήθησε να καταλάβουν, μεγαλώνοντας, ότι η μουσική εμπειρία είναι σημαντικό κλειδί για την αυτογνωσία και την κατανόηση του κόσμου. Μέσα από την όλη διαδικασία της δημιουργίας τα παιδιά κατανόησαν τη σχέση ανάμεσα στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες και τους κοινωνικούς θεσμούς και εκτίμησαν τις δραστηριότητες αυτές ως μέσο επικοινωνίας όχι κατώτερο από τη γλώσσα. (Blacking, 1970)

Ο Moog ασχολήθηκε με τα πρώτα στάδια της εξέλιξης του παιδιού. Παρατήρησε ότι στα πρώτα στάδια της εξερεύνησης της γλώσσας, οι πειραματισμοί και οι αναζητήσεις του παιδιού εμπεριέχουν ένα ισχυρό μουσικό στοιχείο. Ο σκοπός όλης αυτής της εξερεύνησης είναι η απόκτηση της γλώσσας και όλη η προσπάθεια του παιδιού επικεντρώνεται σε αυτό τον στόχο. Η μουσική ελευθερία που έχει έμφυτη το παιδί δεν αναπτύσσεται, καθώς το βάρος δίνεται στη γλώσσα. Το αντίστροφο δε θα ήταν δυνατό να συμβεί. Ωστόσο παρατηρώντας την ελευθερία με την οποία το παιδί χρησιμοποιεί τα μουσικά στοιχεία, διαπιστώνουμε ότι από την κούνια ακόμη τραγουδά ελεύθερα και με έκταση μεγάλου εύρους. Παρ' όλα αυτά τα περισσότερα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας χάσει πια αυτή την ικανότητά τους και η έκτασή τους είναι εξαιρετικά περιορισμένη (Davies, 1986).

Φαίνεται από τα παραπάνω ότι για χάρη της απόκτησης του λόγου, από τη μια το παιδί παραγκωνίζει τη μουσική εξερεύνηση, από την άλλη δεν του δίνονται αρκετά μουσικά ερεθίσματα και κίνητρα για να καλλιεργήσει τη μουσικότητα του. Αντίθετα, λαμβάνει ερεθίσματα για τη γλώσσα από το περιβάλλον του και πολύ πριν λάβει επίσημη γλωσσική εκπαίδευση έχει αποκτήσει ότι χρειάζεται για την κατανόηση της δομής της γλώσσας και την παραγωγή ακόμα και προτάσεων που μπορεί ποτέ να μην έχει ακούσει. Χωρίς απόλυτη βεβαιότητα, θα ήταν δυνατό, δημιουργώντας ένα αντίστοιχο μουσικό περιβάλλον, να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει ένα μουσικό λεξιλόγιο με το οποίο θα μπορούσε να εκφραστεί (Davies, 1986).

Τα παραπάνω μας βοηθούν να καταλάβουμε ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του δασκάλου για να προωθήσει τις μουσικές ικανότητες των παιδιών. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι τα περισσότερα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας ξεχάσει την εποχή που πειραματίζονταν με τη φωνή τους. Αρκετά παιδιά έχουν φτωχές μουσικές εμπειρίες, αλλά ο μηχανισμός του αυτοσχεδιασμού, του πειραματισμού και της αναζήτησης είναι κάτι έμφυτο που μπορεί να καλλιεργηθεί. Χρειάζεται όμως και οι μουσικοπαιδαγωγοί να έχουν την κατάρτιση και την θέληση

να διδάξουν κάτι παραπάνω εκτός από τραγούδια. Η σύνθεση είναι ένας όρος που φοβίζει αλλά είναι πραγματικότητα στον κόσμο του παιδιού και είναι μια πτυχή της μουσικής του σκέψης που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της μουσικότητάς του (Davies, 1986).

Οι Orff και Kodaly είχαν επενδύσει πολύ στην ανάπτυξη της μητρικής μουσικής γλώσσας, την οποία πίστευαν ότι το παιδί αποκτά αν βρεθεί στο κατάλληλο περιβάλλον. Ο Orff είχε μάλιστα σαφή πρόθεση την ανάπτυξη της συνθετικής ικανότητας των παιδιών. Και στις δυο περιπτώσεις όμως διακρίνεται η προσπάθεια ελέγχου -σε μεγάλο βαθμό- του μουσικού περιβάλλοντος με τη χρήση συγκεκριμένου και, επομένως, περιορισμένου μουσικού υλικού και τη δημιουργία μουσικών προτύπων που τα παιδιά πρέπει να ακολουθήσουν. Επιβάλλουν δηλαδή όρια που παρεμβαίνουν στη μουσική δραστηριότητα των παιδιών και μπορεί να την αναστείλουν άσκοπα. Αντίθετα, η πιο σημαντική συνεισφορά του δασκάλου φαίνεται πως είναι να εφοδιάσει το παιδί με ένα πλούσιο μουσικό υλικό και ρεπερτόριο για να τραγουδήσει, να παίξει και να ακούσει (Davies, 1986). Χρειάζεται επίσης, να δοθεί χώρος για μουσική δημιουργία που να ξεκινάει από το ίδιο το παιδί.

«Οι ενήλικες σε όλο τον κόσμο πρέπει να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τους αυτοσχεδιασμούς και τα παιγνιοτραγούδα των παιδιών. Δεν είναι απλώς οι ατελείς δημιουργίες μικρών ανθρώπων που μαθαίνουν να γίνονται μεγάλοι. Είναι προϊόντα αληθινών καταστάσεων την ώρα του παιχνιδιού και οι δημιουργοί τους έχουν τους δικούς τους σκοπούς και το δικό τους υπόβαθρο εμπειριών από τον κόσμο, με αποτέλεσμα οι δημιουργίες τους να έχουν τα δικά τους διακριτά στιλιστικά γνωρίσματα. Αν και οι αυτοσχεδιασμοί και τα παιγνιοτραγούδα των παιδιών έχουν δικές τους χρήσεις και λειτουργίες, είναι ταυτόχρονα πολύτιμα ως αυτόνομες καλλιτεχνικές δημιουργίες» (Kartomi, 1991, σ.64.)

Έρευνες που έχουν σχέση με τη μουσική και το λόγο

Μια άλλη πτυχή που έγινε αντικείμενο έρευνας είναι η σχέση της μουσικής με το λόγο. Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι ανάμεσα στη μουσική και τη γλώσσα υπάρχουν σημαντικές αναλογίες και συντακτικοί και γραμματικοί κανόνες. Μάλιστα κάποιοι θεωρούν ότι η μουσική αποτελεί μια φυσική γλώσσα. Είδαμε παραπάνω πόσο επιμένουν στην καλλιέργεια της μουσικής μητρικής γλώσσας οι Orff και Kodaly.

Επίσης, ο Chomsky υποστήριξε ότι υπάρχει ένα παγκόσμιο κοινό επίπεδο δομής σε όλες τις γλώσσες, το οποίο μαρτυρεί ότι υπάρχουν παγκόσμια κοινά στοιχεία στην ανθρώπινη διάνοηση. Αντίστοιχα, πολλοί μουσικολόγοι υποστήριξαν ότι το ίδιο συμβαίνει και στη μουσική. Έτσι προσπάθησαν να εξηγήσουν την παγκόσμια εμφάνιση της τονικότητας, ή του διαστήματος της τρίτης μικρής (σολ-μι) σε πολλά παιγνιοτράγουδα (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2005).

Γενικά, υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στις απόψεις των θεωρητικών για το αν συσχετίζονται η γλώσσα και η μουσική και σε ποιο βαθμό. Διαφωνία που ξεκινά από το επίπεδο προσδιορισμού των δυο εννοιών. Δεδομένης πάντως της ποικιλομορφίας και των πολλών πτυχών που συνθέτουν την γλώσσα και τη μουσική, είναι αρκετά δύσκολη η αποδοχή της άποψης περί παγκοσμίων στοιχείων (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2005).

Ο εθνομουσικολόγος Nettl (1983) υποστηρίζει ότι τα διάφορα μουσικά συστήματα μοιράζονται κάποια γενικά δομικά συστατικά. Ωστόσο, υπογραμμίζει ότι πρωταρχικά πρέπει να προσδιορίσουμε τι είναι μουσική, κάτι που θεωρείται αυτονόητο, αλλά δεν είναι. Διαφορετικές κουλτούρες σε όλο τον κόσμο οριοθετούν τελείως διαφορετικά μεταξύ τους την έννοια μουσική, δίνοντας τις περισσότερες φορές σημασία στο προσωπικό κάθε φορά μουσικό ιδίωμα. Με αυτό τον τρόπο, όμως, οι μουσικές αν τον κόσμο διαφέρουν σημαντικά σε πεδίο, μέγεθος και εσωτερικές σχέσεις. Για να βρεθούν τα κοινά τους σημεία ο Nettl προτείνει ο προσδιορισμός της μουσικής να γίνεται βάση του περιεχομένου της και όχι της μορφής της (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2005).

«Τα κοινά στοιχεία γλώσσας και μουσικής είναι τα εξής:

- Τόσο η γλώσσα όσο και η μουσική είναι τα μόνα επιτεύγματα που έχουν παγκόσμια εφαρμογή και αφορούν αποκλειστικά τον άνθρωπο.
- Τόσο η γλώσσα όσο και η μουσική είναι ικανές να παράγουν έναν απεριόριστο αριθμό νέων προτάσεων.
- Και τα δυο αυτά συστήματα κατηγοριοποιούνται με βάση τη φόρμα.
- Τα παιδιά δείχνουν μια φυσική ικανότητα στην εκμάθηση των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα και τη μουσική, μέσω της έκθεσής τους σε αυτές. Το αυθόρμητο τραγούδι και ο αυθόρμητος λόγος εμφανίζονται την ίδια περίπου ηλικία. (ενός με δύο ετών)
- Το φυσικό μέσο μετάδοσης και στα δύο συστήματα είναι το ακουστικό-προφορικό. Επομένως, πρέπει να είναι κοινοί πολλοί από τους νευρικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται

κατά την είσοδο και την παραγωγή των ήχων. Η πιο παγκόσμια μουσική φόρμα είναι το τραγούδι, ο συνδυασμός, δηλαδή, λόγου και μουσικής.

- Παρόλο που ο προφορικός τρόπος μετάδοσης είναι πρωταρχικός, πολλές κοινωνίες έχουν αναπτύξει τρόπους καταγραφής της μουσικής και της γλώσσας. Αν και η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης είναι ένα δύσκολο επίτευγμα, η απόκτησή της επηρεάζει ουσιαστικά τη γνωσιακή λειτουργία, όπως την ικανότητα ακριβούς απομνημόνευσης μεγάλων συνθέσεων.
- Η προσληπτική ικανότητα προηγείται αναπτυξιακά της παραγωγικής ικανότητας. Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν προτάσεις με συγκεκριμένα νοήματα προτού μπορέσουν να δημιουργήσουν τις δικές τους προτάσεις. Στη μουσική, τα παιδιά αντιδρούν στα μουσικά ερεθίσματα προτού μπορέσουν να παράγουν τη δική τους μουσική». (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2005, σ. 19-20)

Τέλος, είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά σε project που σκοπό έχουν την εξερεύνηση και ανάδειξη των δυνατοτήτων της φωνής και την χρήση μη συμβατικών τεχνικών τραγουδιού.

Ο Murray-Schafer (1970) στο project «When words sing» ασχολείται με ένα διαφορετικό τρόπο με τη φωνή. Η φωνή είναι ένα όργανο, του οποίου οι δυνατότητες ανακαλύπτονται και χρησιμοποιούνται για πειραματισμό, αυτοσχεδιασμό και κατανόηση των μουσικών στοιχείων. Ο λόγος αναλύεται στα συστατικά του: τα σύμφωνα, τα φωνήεντα, οι λέξεις γίνονται μουσικό υλικό για εξερεύνηση των χρήσεων της φωνής. Στοιχεία, όπως η διάρκεια, η δυναμική και η άρθρωση του λόγου χρησιμοποιείται με όρους μουσικούς.

«Σκοπός μου ήταν να δουλέψω με ακατέργαστους ήχους της φωνής, να ξαναρχίσω από την αρχή σαν τον πρωτόγονο που δε γνωρίζει καν τη διαφορά ανάμεσα στο λόγο και το τραγούδι, την έννοια και τον ήχο» (Murray-Schafer, 1970, σ.170-171)

Παρόμοιο περιεχόμενο έχει και το project των Paynter και Aston (1970). Στο βιβλίο «Sound and silence» παρουσιάζουν μια σειρά από εργασίες για την τάξη, μέρος των οποίων αποτελείται από φωνητικές εργασίες.

Ως μουσικό όργανο αντιμετωπίζεται η φωνή και στην εργασία των Bannan και Pimley (χ.χ.), οι οποίοι προχωρούν ένα βήμα παραπέρα. Αναλύουν το μηχανισμό της φωνής με όρους τόσο της ανθρώπινης φυσιολογίας όσο και της αντιστοιχίας της με ένα ηλεκτρονικό όργανο, σαν ένα συνθετητή που μπορεί να δημιουργεί και να διαμορφώνει ήχους με διάφορους τρόπους.

B. Το τραγούδι στο δημοτικό σχολείο

Εισαγωγή

«Έχουμε όλοι μουσικότητα: χρειαζόμαστε απλώς την ευκαιρία να εξυμνηθεί και να αναπτυχθεί η μουσικότητά μας. Αυτός είναι ο πρωταρχικός ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης.» (Welch, 2003, σ.1).

Ο μουσικός είναι ίσως ο μόνος δάσκαλος που χρειάζεται σε δεδομένες συνθήκες να υπερασπιστεί την επιστήμη του. Όλοι έχουν άποψη για το πόσο σημαντικά είναι τα μαθηματικά ή το μάθημα της “γλώσσας” όπως λέγεται, αλλά η μουσική για ποιο λόγο διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο; Για να εκτονωθούν, να παίξουν τα παιδιά; Ή για να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν μουσική. Προσφέρει και κάτι άλλο εκτός από ψυχαγωγία (με την έννοια που έχει πάρει σήμερα η λέξη) και γνώσεις;

Πίσω από αυτά εμφανίζεται το ερώτημα: πως θα πείσω τον εαυτό μου πως η δουλειά που κάνω με τους μαθητές μου είναι σημαντική για τη ζωή τους; Την αξία που έχει η μουσική για τον ίδιο τον μουσικοπαιδαγωγό τη γνωρίζει ο ίδιος πολύ καλά γιατί είναι ένα αντικείμενο που αγαπά. Αλλά για να συμπεριληφθεί ένα μάθημα μουσικής στο πρόγραμμα ενός σχολείου χρειάζεται να υπάρχει μια πειστική επιχειρηματολογία του σκοπού και του ρόλου της μουσικής αγωγής. (Swanwick, 1979). Μια επιχειρηματολογία που θα εντάσσεται στο πλαίσιο της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, ο οποίος είναι ο βασικός σκοπός της παιδείας.

Το παραπάνω απόσπασμα από άρθρο του Welch απαντά συμπτυκνωμένα και περιεκτικά στους προβληματισμούς αυτούς. Ο λόγος που διδασκόμαστε μουσική είναι γιατί όλοι έχουμε μια έμφυτη μουσικότητα. Η μουσικότητα δεν έχει τη μορφή ταλέντου ή χαρίσματος, αλλά είναι τομέας ευφυΐας, ένα από τα γνωστικά πεδία του εγκεφάλου. Δεν είναι προτέρημα κάποιων ανθρώπων, δεν αφορά τους λίγους, αλλά όλους. Αυτό σε ότι αφορά την *αιτία* της μουσικής εκπαίδευσης. Ο *σκοπός* είναι η καλλιέργεια αυτής της μουσικότητας.

Μιλώντας για καλλιέργεια ή ανάπτυξη ενός πράγματος, δεχόμαστε αυτονόητα ότι υπάρχει μια βάση πάνω στην οποία θα οικοδομήσουμε. Δεν υφίσταται ανάπτυξη εκ του μηδενός. Αν θεωρούσαμε ότι το παιδί δεν έχει κανένα μουσικό υπόβαθρο δε θα μπορούσαμε να καλλιεργήσουμε και να αναπτύξουμε τίποτα, αλλά θα το

διοχετεύαμε με μουσική γνώση. Ξέρουμε όμως ότι αυτό δε συμβαίνει, γιατί τα παιδιά έχουν και μουσικό υπόβαθρο και μουσικές προσλαμβάνουσες από το περιβάλλον τους, ακόμα κι αν είναι φτωχές σε ποιότητα. Επομένως, η μουσική αγωγή πρέπει να χρησιμοποιεί αυτή τη μουσική βάση που υπάρχει έμφυτη – ή έχει αποκτηθεί – από το παιδί και από κει να ξεκινάει να προσφέρει νέες ευκαιρίες για ανάπτυξη.

Σκοποί διδασκαλίας τραγουδιού

Το πρώτο ερώτημα που τίθεται όταν θέλουμε να διδάξουμε τραγούδι στην τάξη, είναι ακριβώς για ποιο λόγο διδάσκουμε τραγούδι. Όσο σημαντικό είναι για ένα δάσκαλο να έχει αναπτύξει τη δική του φιλοσοφία για το έργο του και την μουσική αγωγή, άλλο τόσο σημαντικό είναι να έχει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, τόσο γενικούς, όσο και ειδικούς για κάθε τι που κάνει. Μόνο έτσι μπορεί να υποστηρίξει έμπρακτα το μάθημα της μουσικής. Επομένως, η γνώση του τι κάνουμε και για ποιο λόγο είναι το πρώτο βήμα για κάθε διαδικασία μουσικής αγωγής. Εξίσου απαραίτητο είναι ο σκοπός αυτός να “περάσει” στα παιδιά.

Η συμπεριφορά του δασκάλου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την απήχηση που θα έχει η διδασκαλία. Ο δάσκαλος χρειάζεται να αντιμετωπίζει με σοβαρότητα τη διαδικασία της μάθησης, να μη δίνει την εντύπωση ότι αντιμετωπίζει το τραγούδι ως κείμενο στο οποίο απλώς προστέθηκε μια μελωδία (Salaman, 1983).

Έχοντας υπόψη την σπουδαιότητα του σκοπού, μπορούμε να εντάξουμε τη διδασκαλία του τραγουδιού στις ακόλουθες κατηγορίες (Salaman, 1983):

1. Καλλιέργεια φωνής
2. Μουσική ανάγνωση και γραφή
3. Ρεπερτόριο
4. Δημιουργικότητα

Καλλιέργεια φωνής

Έχοντας ως δεδομένο ότι η φωνή είναι μουσικό όργανο, χρειάζεται να καλλιεργηθεί μέσα από συστηματικές διαδικασίες για να αναπτυχθούν όλες τις οι δυνατότητες. Τα πεδία της ανάπτυξης της φωνής περιλαμβάνουν τη σωστή χρήση των ηχείων (στητικό, κεφαλικό), τις κατάλληλες μεθόδους αναπνοής και σωστής στάσης του σώματος, τον έλεγχο του τονικού ύψους και της έντασης, τις

διαφοροποιήσεις της έκφρασης, του τονισμού, της άρθρωσης και της ερμηνείας (Salaman, 1983).

Φυσικά δεν είναι δυνατόν σε ένα μάθημα τραγουδιού να αναπτυχθούν όλες αυτές οι παράμετροι διεξοδικά, γιατί η καλλιέργεια της φωνής δεν είναι αυτοσκοπός, ούτε μπορεί να δοθεί τόσο μεγάλη έμφαση όσο θα δινόταν σε ένα μάθημα χορωδίας. Είναι σημαντικό όμως να καταλάβουν τα παιδιά πως λειτουργεί η φωνή τους και να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητές της.

Μουσική ανάγνωση και γραφή

Το τραγούδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση και με διαφορετικό τρόπο, ως μέσο για την απόκτηση άλλων δεξιοτήτων. Το παιδί προσεγγίζει τη μουσική ανάγνωση και γραφή αφού έχει πρώτα εμπεδώσει βιωματικά τα συστατικά στοιχεία της μουσικής. Η βιωματική αυτή προσέγγιση μπορεί να έχει και το τραγούδι ως μέσο. Παράλληλα με την καλλιέργεια της φωνής μπορεί να εισαχθεί με κατάλληλα παραδείγματα και τραγούδια και η μουσική σημειογραφία.

Αφού λοιπόν τα παιδιά βιώσουν συγκεκριμένα μοντέλα, μελωδικά και ρυθμικά, μπορούν να περάσουν και στην οπτική απεικόνισή τους. Η μέθοδος Kodaly ιδιαίτερα, μπορεί να βοηθήσει, γιατί παρουσιάζει μοντέλα που στην αρχή τραγουδιούνται και μετά διαβάζονται από τα παιδιά (Salaman, 1983). Ακόμη κι αν αποφασίσουμε να χρησιμοποιήσουμε άλλο υλικό από την πεντατονική ή το κινητό ντο, ο τρόπος εισαγωγής του παιδιού στην παρτιτούρα μέσα από ρυθμικά και μελωδικά πρότυπα μπορεί να αποδειχτεί πολύ αποτελεσματικός.

Ρεπερτόριο

Ένας επιπλέον σκοπός που εξυπηρετεί η διδασκαλία τραγουδιού στο σχολείο είναι η διαμόρφωση ρεπερτορίου και η γνώση πολλών ειδών μουσικής. Το τραγούδι στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το μέσο για τη γνωριμία του παιδιού με την παραδοσιακή μουσική, την σύγχρονη, τη μουσική άλλων πολιτισμών, την ποπ, την ροκ κ.α. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να οριοθετήσει τα στυλ και τα είδη που θέλει να διδάξει και να διαλέξει αντιπροσωπευτικά τραγούδια για κάθε περίπτωση (Salaman, 1983).

Στην περίπτωση του Kodaly και του Orff είδαμε πως στην μεθοδολογία τους χρησιμοποιούν στοιχεία από τη μουσική παράδοση του τόπου τους. Ωστόσο στο

σύγχρονο σχολείο μια τέτοια προσέγγιση φαίνεται αρκετά μονομερής και ανολοκλήρωτη, δεδομένου ότι καθημερινά ερχόμαστε σε επαφή⁸⁸ με τόσα είδη μουσικής που είναι ανούσιο να προσποιούμαστε την άγνοια ύπαρξής τους. Κι από την άλλη, υπάρχουν τόσα είδη μουσικής που δεν θα έχουν ποτέ τα παιδιά την ευκαιρία να γνωρίσουν αν κάποιος δεν τα διδάξει. Επομένως, η εμμονή σε ένα και μοναδικό είδος ή στυλ μουσικής δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες. Αντιθέτως, ανεξάρτητα από τις προσωπικές προτιμήσεις του καθενός, φαίνεται καλύτερο να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερα είδη μουσικής (Salaman, 1983).

Ένα είδος τραγουδιών που μοιάζει επιβεβλημένο στο σχολείο λόγω των συνθηκών είναι τα τραγούδια που θα πλαισιώσουν τις σχολικές γιορτές. Καλώς ή κακώς η παράδοση των εθνικών επετείων με τη χορωδία του σχολείου να ερμηνεύει κάθε χρόνο τα ίδια τραγούδια είναι πραγματικότητα. Επίσης, άλλου είδους εκδηλώσεις του σχολείου, επιβάλλουν ένα συγκεκριμένο ρεπερτόριο στο κάθε μουσικό. Πέρα από αυτές όμως τις ιδιαίτερες περιπτώσεις, δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν τα παιδιά και άλλα είδη.

Δημιουργικότητα

Οι περισσότεροι από μας έχουν μια πολύ σαφή εικόνα για τον τρόπο που πρέπει να χρησιμοποιούν τη φωνή τους. Η χρήση της φωνής υπάγεται σε μια σειρά κανόνων που, όπως οι κανόνες συμπεριφοράς, υποτάσσονται στις προσδοκίες της κοινωνίας. Το κλάμα, το γέλιο, το ουρλιαχτό και άλλοι ανθρώπινοι θόρυβοι είναι αποδεκτοί σε ορισμένες συνθήκες αλλά όχι σε όλες (Salaman, 1983).

Η σύγχρονη μουσική δημιουργία ωστόσο, έχει χρησιμοποιήσει όλο το φάσμα των δυνατοτήτων της φωνής, συχνά αποδεσμεύοντας το λόγο από την εννοιολογική του διάσταση. Η φωνή (όπως είδαμε σε συγκεκριμένα project των Bannan και Pimley (χ.χ.), Schafer (1970), Paynter και Aston (1970) αντιμετωπίζεται ως όργανο, οι δυνατότητές της ανακαλύπτονται και χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία μουσικής. Πολλά παραδείγματα χρήσης της φωνής με μη συμβατικούς όρους υπάρχουν και στη μουσική σύγχρονων συνθετών (π.χ. σε έργα των Ligeti, Berio, Stockhausen, Απέργη, Kagel).

Η μουσική αγωγή δεν μπορεί παρά να συμπεριλάβει στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της και αυτή την πτυχή μουσικής δημιουργίας. Σκοπός θα είναι τα

παιδιά να πειραματιστούν με τη φωνή τους, να αποκτήσουν ακούσματα από το χώρο της φωνητικής μουσικής και να διευρύνουν τη μουσικότητά τους.

Ένας προβληματισμός που μπορεί να υπάρξει εδώ είναι για ποιο λόγο να συμπεριληφθεί στη διδασκαλία τραγουδιού μια τέτοια παράμετρος. Τι ακριβώς προσπαθούμε να διδάξουμε; Στην περίπτωση των άλλων κατηγοριών (καλλιέργεια φωνής, σημειογραφία, ρεπερτόριο), είναι σαφές ότι από μια σειρά διαδικασιών προσβλέπουμε σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα κάθε φορά. Στην περίπτωση της εξερεύνησης και της δημιουργικής χρήσης της φωνής, ποιος είναι ο απώτερος σκοπός (Salaman, 1983);

Η απάντηση για άλλη μια φορά είναι η ανάπτυξη της μουσικότητας του παιδιού, η νέα οπτική που δίνεται στη μουσική και η διεύρυνση των δυνατοτήτων που η φωνή ως μέσο μας προσφέρει. Εφόσον δεχόμαστε ότι πρόκειται για μια μουσική παράμετρο και ότι η προσπάθεια της μουσικής αγωγής είναι να παρουσιάσει στο παιδί όλες τις μουσικές παραμέτρους, είναι σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας να εισάγει νέους τρόπους θεώρησης της μουσικής πέρα από τα παραδοσιακά πρότυπα. Γιατί πέρα από τις ευκαιρίες για ανάπτυξη, η μουσική αγωγή πρέπει να προσφέρει και ερεθίσματα για δημιουργία.

Παρατηρήσεις

Οι παραπάνω στόχοι δεν είναι οι μοναδικοί που μπορεί να θέσει κάποιος όταν θέλει να διδάξει τραγούδι. Είναι όμως αντιπροσωπευτικοί και μπορούν να αποτελέσουν το βασικό οδηγό για να τεθούν οι επιμέρους στόχοι.

Το τραγούδι μπορεί να είναι το μέσο για να διδαχτούν όλες οι παράμετροι της μουσικής. Το να χρησιμοποιείται ακόμα και για ευχαρίστηση δεν είναι κατακριτέο, αντίθετα, όποιος κι αν είναι ο σκοπός κάθε φορά, βασική προϋπόθεση είναι τα παιδιά να χαίρονται με τη διαδικασία.

Το ίδιο τραγούδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διδαχτούν πολλά και διαφορετικά πράγματα. Για παράδειγμα, ένα τραγούδι που διδάσκουμε στα παιδιά για να εμπλουτίσουμε το ρεπερτόριό τους, μπορεί να μας χρησιμεύσει και για να διδάξουμε κάποιο ρυθμικό σχήμα, να αναλύσουμε ένα συγκεκριμένο στυλ, να παραστήσουμε γραφικά τη μελωδία του, να το ενορχηστρώσουμε για να συνοδευτεί από όργανα κ.λ.π.

Επιλογή τραγουδιών

Ένας μόνιμος προβληματισμός του μουσικοπαιδαγωγού είναι η επιλογή τραγουδιών για το μάθημά του. Με δεδομένο ότι δεν υπάρχει ένα καθορισμένο υλικό για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό και από την άλλη οι συλλογές παιδικών τραγουδιών που κυκλοφορούν στο εμπόριο είναι ελάχιστες ή δεν ανταποκρίνονται – στην πλειοψηφία τους- στην σύγχρονη πραγματικότητα, οι μουσικοπαιδαγωγοί επιδίδονται διαρκώς στην αναζήτηση κατάλληλων τραγουδιών για διδασκαλία.

Ήδη έχουν αναφερθεί μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα που υποστηρίζουν την σπουδαιότητα της μουσικής παράδοσης του κάθε τόπου και την ανάγκη να στραφεί η μουσική αγωγή προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, σήμερα θεωρείται καλύτερο να διδάσκονται τα παιδιά μια ποικιλία τραγουδιών από διάφορες παραδόσεις και στυλ (Salaman, 1983). Με αυτό τον τρόπο εμπλουτίζεται το μουσικό τους λεξιλόγιο και διευρύνονται οι μουσικοί τους ορίζοντες, μέσα σε ένα περιβάλλον που είναι ούτως ή άλλως διαπολιτισμικό.

Για να μπορέσουμε να αναλύσουμε τα στοιχεία ενός τραγουδιού είναι καλύτερο να εξετάσουμε ξεχωριστά τα συστατικά του, δηλαδή τον στίχο και τη μουσική.

Οι στίχοι των τραγουδιών πρέπει να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να είναι αντίστοιχα του επιπέδου τους. Πολλά τραγούδια, αν και γραμμένα από μεγάλους για παιδιά, πραγματεύονται θέματα που δεν αφορούν την παιδική ηλικία ή χρησιμοποιούν δύσκολη ή απαρχαιωμένη γλώσσα (Mills, 1991). Αν είναι δύσκολο να ξέρουμε κάθε φορά το επίπεδο των παιδιών, μια και οι συνθήκες διαφέρουν από ηλικία σε ηλικία αλλά και από τόπο σε τόπο, καλό είναι να λαμβάνουμε υπόψη και τα σχόλια των παιδιών.

Έχει τύχει να διδάξω το *Ας κρατήσουν οι χοροί* του Σαββόπουλου σε πέμπτη και έκτη τάξη, ενώ το απέφυγα σε μικρότερες τάξεις, με το σκεπτικό ότι τα λόγια είναι πολλά και οι στίχοι δυσνόητοι. Με έκπληξη διαπίστωσα μετά από λίγες μέρες ότι το τραγουδούσε όλο το σχολείο, ακόμα και τα μικρά παιδιά που δεν καταλάβαιναν τα λόγια, αλλά τους άρεσε πολύ το ζωνρό ρυθμικό στοιχείο του τραγουδιού και η φράση «Εθνική Ελλάδας γεια σου».

Έχοντας επίσης δουλέψει σε σχολείο που το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνούσε κατά πολύ αυτό των παιδιών ελληνικής καταγωγής, διαπίστωσα ότι προτιμούσαν τραγούδια με εύκολες λέξεις, επικέντρωναν περισσότερο την

προσοχή τους στο ρυθμό και την αίσθηση που προκαλούσε η εκφορά του λόγου περισσότερο παρά στο νόημα του κειμένου. Αντίθετα, όσο πιο ανεπτυγμένο ήταν το επίπεδο των μαθητών στη γλώσσα, τόσο πιο πολλές και οι απαιτήσεις τους για τραγούδια που το νόημά τους θα τα συγκινούσε.

Συνεπώς, όσο αφορά το στίχο των τραγουδιών, χρειάζεται προσοχή ώστε το περιεχόμενό του να μην είναι προσβλητικό και να ανταποκρίνεται στην ηλικία και το επίπεδο των παιδιών. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι κάποια τραγούδια είναι κατάλληλα για κάθε τάξη, ή ότι κάποια άλλα δεν μπορούν να διδαχθούν, αλλά ανάλογα με τις συνθήκες και με πειραματισμούς μπορεί το ρεπερτόριο να μεταβάλλεται.

Η άλλη παράμετρος του τραγουδιού είναι η μουσική. Τα παιδιά μπορούν να αντλήσουν σημαντικές εμπειρίες από τραγούδια με διαφορετικά ρυθμικά και μελωδικά μοντέλα, χρήση των δυναμικών και των ηχοχρωμάτων. Τραγούδια διαφόρων πολιτισμών, που ανήκουν σε ένα ευρύ φάσμα μουσικών στυλ και χρησιμοποιούν τη φωνή με διαφορετικούς τρόπους (Flash 1993).

Η έκταση του τραγουδιού, καλό είναι να είναι περιορισμένη ιδιαίτερα στην αρχή. Συνήθως η καλύτερη έκταση για τα παιδιά είναι από ντο1 ως ντο2 ή ρε2 (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Προοδευτικά σκοπός είναι η έκταση αυτή να διευρύνεται. Το μειονέκτημα είναι ότι πολλά τραγούδια για παιδιά δεν έχουν γραφτεί μέσα σ' αυτήν την έκταση και τελικά καταλήγουν να μην είναι παιδικά, αφού τα παιδιά δεν μπορούν να τα τραγουδήσουν. Αν έχουμε ως στόχο την καλλιέργεια της φωνής είναι χρήσιμο να ξεκινήσουμε με τραγούδια μικρής έκτασης, με δυο-τρεις νότες, ή τραγούδια που κάθε συλλαβή αντιστοιχεί σε μια νότα.

Η μελωδία βοηθά τα παιδιά να τη μάθουν και να την ακολουθήσουν αν είναι απλή, χωρίς δύσκολα και μεγάλα πηδήματα και συνεχή ανεβοκατεβάσματα της φωνής. Επίσης τραγούδια με επαναλήψεις φράσεων ή παραλλαγές βοηθούν στη γρήγορη εκμάθηση (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Κι αυτό όμως είναι σχετικό: αν σκοπός είναι να διδάξουμε το ανεβοκατέβασμα της μελωδίας ή ένα συγκεκριμένο πηδίο της φωνής δεν μας απαγορεύει κανείς να χρησιμοποιήσουμε αντίστοιχο υλικό.

Πέρα από τα τεχνικά χαρακτηριστικά της μελωδίας είναι χρήσιμη και μια αισθητική αξιολόγηση, για να διαπιστώσουμε αν μπορεί να τραγουδηθεί, αν κολακεύει τη φωνή, αν είναι εκφραστική και αν ταιριάζει με το κείμενο (Michelson, 1994).

Σε ότι αφορά στο ρυθμό, εξετάζουμε αν υπάρχει ενέργεια στο τραγούδι, αν ο ρυθμός ταιριάζει με τη φύση του κειμένου. Αν υπάρχει ρυθμική πδικιλία και πως μπορεί να επηρεάσει την εκτέλεση (Michelson, 1994).

Οι κλίμακες και οι τονικότητες που χρησιμοποιούνται καλό είναι να εναλλάσσονται για να προκαλείται το ενδιαφέρον των παιδιών και να γνωρίσουν διαφορετικά είδη. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Είναι σημαντικό να προσαρμόζουμε τις τονικότητες των τραγουδιών στην έκταση των παιδιών κάνοντας μεταφορές. Στόχος είναι κάθε φορά να μπορούν τα παιδιά να τραγουδήσουν χωρίς δυσκολίες, επομένως δεν βοηθά να μάθουν ένα τραγούδι από cd γραμμένο σε μια τονικότητα που δεν ανταποκρίνεται στη δική τους έκταση.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν γενικές οδηγίες και σε καμιά περίπτωση δεν είναι οι χρυσοί κανόνες για την επιλογή τραγουδιών. Όπως προαναφέρθηκε, η αρχή όλων είναι να υπάρχει συγκεκριμένος στόχος για να διδαχτεί ένα τραγούδι και η πρόθεση που έχει ο δάσκαλος κάθε φορά καθορίζει και το περιεχόμενο του τραγουδιού.

Σημαντικός παράγοντας που συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη είναι η ψυχαγωγική διάσταση του τραγουδιού. Αν έχουμε να διαλέξουμε μεταξύ δυο τραγουδιών που θέλουμε να διδάξουμε για τον ίδιο σκοπό, γιατί να μη διαλέξουμε αυτό που θα μας φανεί πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών (Salaman, 1983).

Τέλος, υπάρχει πάντα η δυνατότητα να μεταβάλλουμε τα στοιχεία κάποιου τραγουδιού που θέλουμε να διδάξουμε και έχει αντικειμενικές δυσκολίες για τα παιδιά. Μικρές αλλαγές στις φράσεις, στο κείμενο ή τη μελωδία μπορεί να βοηθήσουν τα παιδιά σε σημεία που δυσκολεύονται. Οι αλλαγές αυτές δεν θα αλλοιώνουν το περιεχόμενο του τραγουδιού, αλλά θα το κάνουν πιο προσιτό στα παιδιά. Ιδιαίτερα αν πρόκειται για κάποιο τραγούδι πολύ γνωστό στα παιδιά, η ιδέα να αλλάξουμε κάτι (π.χ. την ρυθμική αγωγή, κάνοντας το «Χιόνια στο καμπαναριό» από τρίσημο τετράσημο στο ρεφραίν) τους φαίνεται πολύ διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα.

Υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν υπάρχει κατάλληλο τραγούδι που να ανταποκρίνεται στους στόχους μας. Μπορεί να ψάχνουμε καιρό άσκοπα σε βιβλία με τραγούδια και να μην μας ικανοποιεί κάτι για ένα συγκεκριμένο θέμα. Στην περίπτωση αυτή μπορεί ο μουσικός να γράψει το δικό του τραγούδι. Μπορεί να τοποθετήσει νέους στίχους σε γνωστό τραγούδι ή να μελοποιήσει ένα ποίημα, και με τη συμμετοχή των παιδιών (Mills 1991).

Η δημιουργία τραγουδιών από τα ίδια τα παιδιά είναι ένα άλλο θέμα που αναλύεται παρακάτω.

Καλλιέργεια φωνής

Ένα μέρος της διδασκαλίας μας επικεντρώνεται στο να μάθουν τα παιδιά να τραγουδούν “σωστά”. Με τη λέξη σωστά εννοούμε να κατακτήσει το παιδί ένα επίπεδο ελέγχου του μηχανισμού της φωνής και της αναπνοής, για να μπορέσει να τραγουδάει στον τόνο χωρίς να επιβαρύνει την υγεία του.

Σε μια γιορτή του σχολείου χάλασε το μικρόφωνο της χορωδίας με αποτέλεσμα να μην ακούγεται. Ένας δάσκαλος πετάχτηκε μπροστά μου, την ώρα που συνόδευα τα παιδιά στο αρμόνιο και τους ζήτησε επιτακτικά να φωνάζουν πιο δυνατά. Εννοείται πως ο φυσικός ήχος των παιδιών δεν μπορούσε να αντικαταστήσει το μικρόφωνο και το μόνο αποτέλεσμα ήταν να “γδάρουν” τις φωνές τους.

Για να αποφευχθούν τέτοια φαινόμενα, χρειάζεται μέσω ασκήσεων να προετοιμάσουμε τα παιδιά για το τραγούδι. Ασκήσεις για τη σωστή στάση, αναπνοή, άρθρωση, καλό είναι να προηγούνται των ασκήσεων για καλλιέργεια των φωνητικών δυνατοτήτων.

Στάση

Η σωστή στάση του σώματος είναι σημαντική προϋπόθεση για να μπορέσει ένα παιδί να τραγουδήσει σωστά. Η σωστή στάση βοηθά να είναι το σώμα χαλαρό, να μην πιέζονται τα μέρη του σώματος που συμμετέχουν στο τραγούδι. Η έλλειψη χαλάρωσης μπορεί να είναι βασική αιτία δυσκολίας του παιδιού να προφέρει έναν ήχο. Γι’ αυτό μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να χαλαρώσουν και με κάποιες κινητικές ασκήσεις για όλο το σώμα και το πρόσωπο. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Ένας τρόπος για ζέσταμα είναι ο εξής: Τεντώνουμε το σώμα προς τα πάνω με κάποιες επαναλήψεις και πέφτουμε απαλά προς τα κάτω με τα χέρια και το κεφάλι χαλαρό. Στη συνέχεια γυρίζουμε κυκλικά τους ώμους μπρος και πίσω. Τέλος, κάνουμε ελαφρό μασάζ στους μυς του προσώπου (Rao, 1993).

Για να πετύχουμε την πιο κατάλληλη στάση είναι χρήσιμες οι παρακάτω οδηγίες. Τα πόδια είναι ελαφρώς ανοιχτά και το βάρος πέφτει σε όλο το πέλμα. Μια – δυο ταλαντεύσεις του κορμού μπορούν να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε τη διαφορά όταν το βάρος πέφτει σε ένα σημείο του ποδιού (φτέρνα ή μύτες).

Χαλαρώνουμε τα γόνατα κάνοντας επιτόπια πηδηματάκια στο ένα και στα δύο πόδια. Η σπονδυλική στήλη πρέπει να είναι ίσια, αλλά όχι άκαμπτη και ο θώρακας ελαφρώς σηκωμένος. Οι ώμοι χαλαρώνουν κάνοντας κυκλικές κινήσεις μπρος και πίσω, προσέχουμε σε όλη τη διάρκεια του τραγουδιού να είναι χαλαροί γιατί είναι ένα από τα σημεία που συγκεντρώνεται όλη η ένταση της προσπάθειας. Το ίδιο και το κεφάλι, κάνοντας μια περιστροφή προς τη μια και την άλλη μεριά με πολύ αργούς ρυθμούς, χαλαρώνει και καταλήγει σε μια φυσική θέση, ελαφρώς υψωμένο. Τα χέρια, τέλος, πέφτουν απαλά στο πλάι, χωρίς καμία προσπάθεια (Campbell, 1995).

Εκτός από την όρθια στάση, μπορούν τα παιδιά να τραγουδούν καθιστά. Όλα τα παραπάνω ισχύουν και όταν τα παιδιά κάθονται. Προσέχουμε να μην είναι πολύ πίσω στην καρέκλα, δεν πρέπει να ακουμπούν στην πλάτη παρά μόνο αν δεν φτάνουν τα πόδια τους στο πάτωμα. Η όρθια και η καθιστή στάση καλό είναι να εναλλάσσονται στη διάρκεια ενός μαθήματος για να μην κουράζονται τα παιδιά (Campbell, 1995).

Αναπνοή

Η διαφραγματική αναπνοή είναι η καλύτερη για το τραγούδι. Τα παιδιά μπορούν δύσκολα να φτάσουν σε ένα καλό επίπεδο διαφραγματικής αναπνοής, ωστόσο είναι χρήσιμο να γίνονται κάποιες ασκήσεις τόσο για τόνωση του διαφράγματος, όσο και για σταδιακό έλεγχο του αέρα.

Σε πρώτο στάδιο είναι σημαντικό τα παιδιά να κατανοήσουν τη λειτουργία της εισπνοής και εκπνοής, καθώς και το ότι το είδος της εκπνοής καθορίζει και τον ήχο της φωνής (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Πριν τραγουδήσουν τα παιδιά είναι καλό να προηγηθούν κάποιες ασκήσεις αναπνοής. Σκοπός δεν είναι η απόλυτη κατάκτηση του μηχανισμού της αναπνοής, αλλά η ενεργοποίηση του διαφράγματος και η απόκτηση του ελέγχου της εισπνοής και εκπνοής. Αν ξεκινάμε το τραγούδι πάντα με μια δυο ασκήσεις για την αναπνοή, τα παιδιά θα αντιληφθούν τη σπουδαιότητά της, όπως θεωρούν αυτονόητο ότι για το μάθημα της γυμναστικής πρέπει να κάνουν προθέρμανση. Για να μη βαριούνται τα παιδιά, καλό είναι να έχουμε μια σειρά ασκήσεις που θα εναλλάσσονται. Μερικές ασκήσεις είναι οι εξής:

Για να αντιληφθούν τα παιδιά την έννοια και τη λειτουργία του διαφράγματος, ξαπλώνουν και παρατηρούν την κοιλιά τους που ανεβοκατεβαίνει με κάθε αναπνοή.

Μετά μπορούν να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους αναπνοής, την βαθιά αναπνοή (π.χ. λέμε να αναπνεύσουν αργά όπως όταν κοιμούνται), τη γρήγορη αναπνοή (π.χ. λέμε να παραστήσουν το λαχάνιασμα (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Άλλος τρόπος για να παρατηρήσουν την κίνηση του διαφράγματος είναι ο λόξυγκας. Οι απότομες συσπάσεις που κάνει η κοιλιά μας είναι λόγω των συσπάσεων του διαφράγματος.

Έχοντας το σώμα ελαφρώς σκυμμένο, εισπνέουν και σηκώνονται αργά. Μόλις φτάσουν σε όρθια θέση εκπνέουν με “σ” και όπου τελειώνει η αναπνοή του καθενός σταματάει την άσκηση με ένα “τ”. Το σκυμμένο σώμα βοηθά για να στείλουμε τον αέρα κάτω στην κοιλιά λόγω της θέσης που παίρνουν τα εσωτερικά μας όργανα, ενώ, και η επιλογή των συμφώνων δεν είναι τυχαία. Το “σ” μας επιτρέπει να έχουμε καλύτερο έλεγχο του αέρα που εκπνέουμε ενώ το “τ” βοηθά τα πλευρά να κλείσουν.

Κάνοντας την ίδια άσκηση με πριν μπορεί να αλλάξει μόνο η εκπνοή με το “σ”. Αντί για μια συνεχόμενη εκπνοή, κάνουν στακάτο με το “σ”. Για να βοηθάμε στο συγχρονισμό μπορούμε να διευθύνουμε αυτή την άσκηση.

Για τον έλεγχο της έντασης και της ποσότητας του αέρα που εκπνέουν τα παιδιά μπορούν να εφευρεθούν διάφορες ασκήσεις που θα κινήσουν το ενδιαφέρον τους. Για παράδειγμα, μπορούμε να ζητήσουμε να σβήσουν ένα κερί από απόσταση, να κρατήσουν στον αέρα ένα πούπουλο φυσώντας το μόνο, να κάνουν σαπουνόφουσκες χωρίς να τις σπάσουν κλπ. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Η δραστηριότητα από μόνη της δεν αρκεί, αλλά χρειάζεται να συζητήσουμε μετά, για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τους μηχανισμούς της αναπνοής. Ερωτήσεις όπως: Πώς πρέπει να φυσήξω (δυνατά, απαλά, συνεχόμενα, διακοπτόμενα), πόσο αέρα πρέπει να πάρω κ.λ.π. βοηθούν τα παιδιά να παρατηρήσουν και να καταλάβουν την αναπνοή τους, που μέχρι τώρα ήταν αυτοματοποιημένη διαδικασία.

Άλλη μια άσκηση είναι η εισπνοή με στρογγυλό στόμα σαν να ρουφάμε από καλαμάκι. Με αυτό τον τρόπο ελέγχουμε τον αέρα που εισπνέουμε και παίρνουμε σταδιακά και αργά αναπνοή. Μετά μπορούμε να παρομοιάσουμε τα πνευμόνια μας με ένα μπαλόνι, και εισπνέοντας κάνουμε κινήσεις που δείχνουν ότι το μπαλόνι φουσκώνει. Τα χέρια ανοίγουν και τα δάχτυλα στην αρχή ακουμπούν και μετά απομακρύνονται, μέχρι την εκπνοή που ενώνονται ξανά (Rao, 1993).

Το λαχάνιασμα του σκύλου είναι μια άλλη άσκηση που τα παιδιά προσπαθούν να μιμηθούν έναν σκύλο που έχει τρέξει πολύ και έχει λαχανιάσει. Μπορούν να εκπνέουν στακάτο λέγοντας “χα” χωρίς ήχο, ή μπορεί να δώσουμε ένα τονικό ύψος και να ανεβοκατεβαίνουν μια πέμπτη ή να μένουν στην ίδια νότα κ.λ.π. (Rao, 1993).

Η χρήση του συμφώνου “μ” σε συνδυασμό με φωνήεντα είναι μια άλλη άσκηση, που φέρνει τον ήχο στο ρινικό ηχείο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ζέσταμα για τη φωνή. Διαδοχικά αρπάζ σε όλη την έκταση της φωνής των παιδιών, ή διαστήματα τρίτης, πέμπτης με τις συλλαβές μι, μα, με, μο, μου ή ακόμα και στην ίδια νότα μπορούν να χρησιμοποιηθούν (Rao, 1993).

Άρθρωση

Η άρθρωση έχει ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στο τραγούδι αλλά και στην ομιλία και ανάγνωση. Είναι κάτι που χρειάζεται να προσεχτεί από την προσχολική ηλικία. Ωστόσο, κάποια παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα άρθρωσης και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Για να μη ξεχνάμε και τα αλλοδαπά παιδιά που μπορεί να δυσκολεύονται να προφέρουν αρκετά σύμφωνα. Φυσικά εμάς πρωτίστως μας ενδιαφέρει η μουσική, αλλά για τα παιδιά αυτά η μουσική είναι συχνά ένα πολύ προσιτό και ευχάριστο μέσο για να αποκτήσουν κι άλλου είδους δεξιότητες.

Το κλειδί για την σωστή άρθρωση είναι το παιδί να βιώσει και να καταλάβει πως η εκφορά του λόγου συνδέεται με ορισμένες κινήσεις του στόματος. Μετά μέσα από ασκήσεις πρώτα προσπαθούμε να χαλαρώσει και μετά να παίξουμε ένα παιχνίδι, όπως να μαντεύουμε λέξεις χωρίς να προφέρουμε τον ήχο. Έτσι, το παιδί παρατηρεί το σχήμα που παίρνει το πρόσωπό μας για κάθε φώνημα και αντίστοιχα προσπαθεί να το αναπαραστήσει πειστικά (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Ένας άλλος τρόπος είναι οι ρυθμικές δραστηριότητες. Διάφορες παροιμίες ή γλωσσοδέτες μπορούν να γίνουν υλικό για ασκήσεις, καθώς έχουν ρυθμικά στοιχεία και έντονη εκφορά των συμφώνων. Απαγγέλλοντας τις λέξεις ρυθμικά, απομονώνονται οι συλλαβές και τα παιδιά τις προσέχουν. Ακόμα ίσως είναι χρήσιμο να δίνεται έμφαση σε κάποιες συλλαβές, να εκφέρονται με κάποια υπερβολή. Με το ρυθμικό παιχνίδι τα παιδιά ξεκαθαρίζουν λέξεις που τους είναι γνωστές και τις προφέρουν “μασημένα”. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Τονική ακρίβεια

Υπάρχουν διάφορες πτυχές του τραγουδιού που μπορούν να καλλιεργηθούν. Η βασικότερη ίσως που επηρεάζει και όλα τα άλλα επίπεδα ανάπτυξης της φωνής είναι η δυνατότητα να τραγουδά κανείς στον τόνο (Forrai, 1974). Συχνά ακούμε να λέγεται ότι υπάρχουν παράφωνοι μαθητές, φάλτσοι, χωρίς δυνατότητα βελτίωσης. Όπως είδαμε, η έρευνα όχι μόνο ανατρέπει τις δοξασίες περί προικισμένων μαθητών

και άμουσων μαθητών, αλλά και καθημερινά αποκαλύπτει νέες πτυχές του προβλήματος και τρόπους αντιμετώπισης. Η μουσικότητα είναι έμφυτη και καλλιεργείται. Και η φωνή είναι μέρος αυτής της μουσικότητας.

Γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι δεν είναι δυνατό μια συγκεκριμένη τεχνική να μπορέσει να βοηθήσει σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με πρόβλημα στη φωνή, κάποιες αρχές έχουν αποδειχτεί ιδιαίτερα σημαντικές. Έτσι πριν από όλα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας ότι τα παιδιά χρειάζονται πολλές ευκαιρίες για να τραγουδήσουν. Το τραγούδι χρειάζεται να είναι μια οργανωμένη δραστηριότητα, στην οποία όλοι θα συμμετέχουν χωρίς ίχνος φόβου και ντροπής. Και τέλος, θα πρέπει να ελέγχεται η προσωπική πρόοδος του κάθε παιδιού (Mills, 1991).

Μόλις διαπιστώσουμε ότι ένα παιδί έχει δυσκολίες στο τραγούδι, καλό είναι να μην του το επισημάνουμε. Ακόμη κι αν δεν μπορεί να το διορθώσει, το παιδί είναι πολύ πιθανό να γνωρίζει και να καταλαβαίνει τη δυσκολία του. Αν χρειαστεί να πούμε κάτι, λέμε στο παιδί ότι τραγουδά “λίγο πιο χαμηλά” ή “με διαφορετική φωνή” ή “λίγο διαφορετικά”, αποφεύγοντας να κάνουμε χαρακτηρισμούς. Επισημαίνουμε ότι αυτή η κατάσταση είναι προσωρινή και αναστρέψιμη και επαινούμε κάθε ένδειξη βελτίωσης (Forrai, 1974).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να βοηθήσουμε τα παιδιά να τραγουδήσουν με ακρίβεια. Θα λέγαμε ότι υπάρχουν τόσοι τρόποι όσα και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολία στο τραγούδι. Μπορούμε να προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το παιδί ζητώντας του να μας τραγουδήσει μια νότα για να δούμε την έκταση της φωνής του και να προσπαθήσουμε να προσαρμόσουμε το τραγούδι μας στην έκταση αυτή. Επίσης, καλό είναι να προσέχουμε να μην τραγουδούν μαζεμένοι όλοι οι μαθητές που παρουσιάζουν το ίδιο πρόβλημα. Όσο μπορούμε να βοηθήσουμε εμείς, άλλο τόσο μπορούν να βοηθηθούν κι από τους συμμαθητές τους αν έχουν ένα σωστό τονικό σημείο αναφοράς (Mills, 1991).

Για να μπορέσουμε να ανιχνεύσουμε τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες, είναι αυτονόητο ότι θα προσφέρουμε στην τάξη ευκαιρίες για να τραγουδήσουν μόνο τους (Forrai, 1974). Αυτό στην αρχή μπορεί να γίνει με τη μορφή παιχνιδιού, για να μην νιώθουν ότι περνάν από ακρόαση. Για παράδειγμα, ζητάμε από όλα τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και περνώντας από τον καθένα ζητάμε να μας τραγουδήσει ότι του τραγουδάμε. Μάλιστα για να είναι σίγουρο το κάθε παιδί τότε είναι η σειρά του, το ακουμπάμε στην πλάτη τραγουδώντας του τη νότα στο δεξί αυτί. Αν το παιδί δεν την τραγουδήσει στο ίδιο ύψος, τραγουδάμε τη νότα που μας δίνει και

προσπαθούμε ξανά. Με κλειστά μάτια τα παιδιά συγκεντρώνονται περισσότερο στην αίσθηση της ακοής και δεν αποσπάται η προσοχή τους.

Άλλο παιχνίδι είναι το μαγικό χωνί που ενδείκνυται ειδικά για τις μικρές ηλικίες. Πρόκειται για ένα απλό ρολό από χαρτί κουζίνας, το οποίο διακοσμούμε ώστε να είναι δελεαστικό και μέσα από κει “προσφέρουμε” νότες στο παιδί. Παραπλήσιο παιχνίδι είναι και το “σκουριασμένο τηλέφωνο” αλλά με νότες αντί για λόγια. Τα παιδιά ψιθυρίζουν το ένα στο άλλο μια νότα και ο τελευταίος την τραγουδάει δυνατά. Αυτό το παιχνίδι είναι καλό να γίνεται με λίγα παιδιά, χωρισμένα σε ομάδες, γιατί είναι πολύ δύσκολο να διατηρήσουν τον τόνο αν είναι πολλά.

Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η τονική ακρίβεια είναι μία μόνο πτυχή της μουσικότητας του παιδιού. Δεν επιτρέπεται να βγάζουμε αυθαίρετα συμπεράσματα για τη συνολική μουσική αντίληψη του παιδιού. Το μόνο που μπορούμε να πούμε με σιγουριά για τη φωνή ενός παιδιού με ανακριβές τονικό ύψος είναι πως δεν έχει τον έλεγχο του μηχανισμού της φωνής του. Μπορεί ωστόσο να έχει πολύ καλή ακοή. Το σημαντικό είναι να μην θεωρούμε τίποτα μη αναστρέψιμο (Mills, 1991).

Τεχνικές τραγουδιού

Εκτός από τις συνηθισμένες για τα παιδιά τεχνικές της φωνής, καλό είναι να έρθουν σε επαφή και με άλλα στυλ μουσικής και παραδόσεις για να γνωρίσουν διαφορετικές τεχνικές. Το ηχόχρωμα της φωνής είναι καθοριστικό του στυλ μουσικής. Ακούγοντας λίγα δευτερόλεπτα από ένα απόσπασμα τραγουδιού είναι αρκετό για να καταλάβουμε που ανήκει γεωγραφικά, στιλιστικά, ιστορικά (Glover & Young, 1999)

Το να προσπαθήσουμε ωστόσο να περιγράψουμε αυτές τις τεχνικές και το ηχόχρωμα της φωνής με λόγια είναι δύσκολο και αναποτελεσματικό. Μόνο η ακρόαση πολλών διαφορετικών ειδών και παραδόσεων (όπως επανειλημμένα έχει τονιστεί) μπορεί να βοηθήσει το παιδί να βιώσει και να καταλάβει τις διαφορές ανάμεσα στα είδη και τους λαούς (Glover & Young, 1999)

Μέσα από κατάλληλα παραδείγματα που ο κάθε μουσικός θα αντλήσει από τη δισκοθήκη του μπορούν να διδαχθούν τεχνικές όπως: το φαλτσέτο (χαρακτηριστικό ιδιαίτερα σε κόντρα-τενόρους), το βιμπράτο (χαρακτηριστικό στην όπερα), το μέλισμα (μια συλλαβή της λέξης αντιστοιχεί σε μεγάλη μουσική φράση-πολλές νότες), δυνατή-φωναχτή φωνή (ροκ, heavy metal), ψίθυρος, αναστεναγμοί κ.λ.π. (σε πολλά σύγχρονα κομμάτια, ποπ) στολίδια (όπως σε παραδοσιακές μουσικές της

Βουλγαρίας, της Πορτογαλίας- fado, τσακίσματα (παραδοσιακή Ελληνική μουσική) κ.α. (Glover & Young, 1999).

Μια σειρά από δυνατότητες επεξεργασίας της φωνής δίνει η χρήση της τεχνολογίας. Τα περισσότερα σχολεία έχουν τουλάχιστον ένα μικρόφωνο και ηχεία. Αν υπάρχει και η δυνατότητα να βρεθεί ένας επεξεργαστής ήχου, μπορούν να γίνουν πολλοί πειραματισμοί με τη φωνή. Το πιο απλό είναι να χρησιμοποιήσουμε μικρόφωνα και διάφορα εφέ για εμπλουτισμό και ενίσχυση της φωνής. Τα καινούρια ηχοχρώματα που προκύπτουν και το μεγαλύτερο εύρος στις δυναμικές (από τον ψίθυρο ως τη δυνατή κραυγή) είναι στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για επαναπροσδιορισμό των δυνατοτήτων της φωνής με τα σύγχρονα μέσα. (Bannan and Pimley, χ.χ.).

Λίγο πιο δύσκολο αλλά όχι ακατόρθωτο είναι να χρησιμοποιήσουμε και H/Y, με μουσικά προγράμματα που δίνουν τη δυνατότητα να συνθέσουμε νέα ηχοχρώματα, έχοντας σαν βάση τη φυσική φωνή. Με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, δίνεται επίσης η δυνατότητα να απομονώσουμε κάποιους ήχους από το φυσικό τους περιβάλλον και να τους τοποθετήσουμε σε ένα άλλο περιβάλλον. (Bannan and Pimley, χ.χ.).

Διδασκαλία τραγουδιού

Ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας είναι να προσεγγίσουμε κάθε φορά τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά. Αυτό κάνει άλλωστε και η έρευνα, μέσω της παρατήρησης και του πειράματος. Σε ότι αφορά στο τραγούδι, γεγονός είναι πως τα παιδιά προσέχουν περισσότερο τα λόγια από τη μουσική. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι πρέπει πρώτα να διδάσκουμε τα λόγια ενός τραγουδιού, για να μπορούν απερίσπαστα στη συνέχεια να μάθουν τη μουσική. Η άλλη άποψη είναι να ακολουθηθεί ο ολιστικός τρόπος μάθησης, σύμφωνα με τον οποίο λέξεις και μουσική διδάσκονται ταυτόχρονα. Η αλήθεια είναι πως τα λόγια δεν μπορούν να απομονωθούν από το τραγούδι, γιατί η δύναμη που κρύβουν απορρέει από την ένωση μουσικής και λόγου και έξω από αυτή τη σχέση χάνουν την υπόστασή τους (Μακροπούλου- Βαρελάς, 2001).

Εκτός από την προτίμηση των παιδιών στα λόγια, αν παρατηρήσουμε τον τρόπο που μαθαίνουν και βιώνουν τα τραγούδια, θα διαπιστώσουμε ότι: η μουσική

και η κίνηση είναι για αυτά ένα ενιαίο σύνολο. Όταν τα παιδιά ακούν, τραγουδούν ή παίζουν μουσική κάνουν πάντα κάποια κίνηση, μικρή ή μεγάλη. Επίσης, ακούν για μεγάλο διάστημα τα ίδια τραγούδια, δεν τα βαριούνται εύκολα. Τέλος, τα τραγούδια τα βιώνουν ως μέρος μιας παράστασης, δεν μπορούν να ακούσουν αποσπάσματα τραγουδιών, επιμένουν σε ολόκληρο το τραγούδι (Μακροπούλου- Βαρελάς, 2001).

Έχοντας αυτά υπόψη, ας δούμε πως μπορεί να ξεκινήσει η διδασκαλία ενός τραγουδιού. Η πρώτη εντύπωση που θα κάνει το τραγούδι στα παιδιά έχει ιδιαίτερη σημασία. Ο τρόπος που θα το ερμηνεύσουμε και το πόσο θα το υποστηρίξουμε καθορίζει το ενδιαφέρον που θα δείξουν τα παιδιά. Στην παρουσίαση του τραγουδιού καλό είναι να χρησιμοποιήσουμε και ένα όργανο συνοδείας. Τα περισσότερα σχολεία έχουν ένα αρμόνιο. Οι αρμονική και ρυθμική συνοδεία του τραγουδιού βοηθά τα παιδιά να το καταλάβουν ως μια ολότητα (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Πολλοί παιδαγωγοί αναπαράγουν το τραγούδι από το κασετόφωνο. Θεωρώ, όμως, αδυναμία του δασκάλου τη χρήση cd ή κασέτας. Τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη ζωντανή ερμηνεία στην οποία συμμετέχει ο δάσκαλος με όλο του το σώμα, με κινήσεις, εκφράσεις του προσώπου, αλλαγές στις δυναμικές κ.λ.π. Πρόκειται για μια παράσταση, μια ιεροτελεστία, κατά την οποία παρουσιάζεται το τραγούδι και τα παιδιά προετοιμάζονται για μια κατάσταση, “μπαίνουν” σε ένα κλίμα, δεν ακούν παθητικά, αλλά συμμετέχουν.

Μερικές βασικές αρχές πριν ξεκινήσει η διδασκαλία είναι χρήσιμες: ο παιδαγωγός παίρνει τον τόνο από το διαπασών ή από κάποιο όργανο. Δεν ξεκινάει το τραγούδι χωρίς να έχουμε πάρει τον τόνο. Επίσης πριν ξεκινήσουν τα παιδιά χρειάζεται να προηγείται μια προετοιμαστική κίνηση για συγχρονισμό. Στη διάρκεια του τραγουδιού είναι σκόπιμο ο παιδαγωγός να καθοδηγεί με διάφορες κινήσεις, επισημαίνοντας και το τέλος των μουσικών φράσεων και τα σημεία που χρειάζεται να πάρουμε αναπνοή (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Η χρήση οργάνων κατά τη διδασκαλία τραγουδιών είναι ένα στοιχείο διαφωνίας. Είδαμε ότι το σύστημα Kodaly για παράδειγμα δεν παραδέχεται την χρήση οργάνων, αλλά υποστηρίζει ότι μόνο η φωνή μπορεί να αποδώσει σωστά το τραγούδι για να το μιμηθούν σωστά τα παιδιά. Ωστόσο, η πείρα δείχνει ότι τα όργανα (ιδιαίτερα τα όργανα συνοδείας, όπως το αρμόνιο και η κιθάρα) είναι πολύτιμα για να καταλάβουν τα παιδιά όλες τις διαστάσεις του τραγουδιού. Αναμφισβήτητα το πιο σημαντικό είναι τα παιδιά να αποδώσουν σωστά τη μελωδία και τα λόγια του τραγουδιού. Υπάρχουν παρόλα αυτά και άλλες διαστάσεις στο τραγούδι, όπως το

στυλ, η αρμονία, τα σημεία μεταξύ των φράσεων, οι παύσεις, που δεν μπορούν να αποδοθούν σωστά μόνο με τη φωνή. Καλύτερο επομένως φαίνεται να αποφασίζει ο παιδαγωγός κατά περίπτωση τι μέσα θα χρησιμοποιήσει, χωρίς να γίνονται γενικεύσεις που περισσότερο σύγχυση προκαλούν.

Αν και είναι δύσκολο για ένα μουσικό να παίζει περισσότερα από ένα όργανα, είναι ωστόσο χρήσιμο να μπορεί να συμπεριλάβει στο δυναμικό της διδασκαλίας του όργανα συνοδείας. Δεν είναι ακατόρθωτο για ένα πιανίστα να μάθει τις βασικές συγχορδίες στη κιθάρα, ούτε για ένα βιολιστή να μάθει τρόπους συνοδείας στο αρμόνιο. Το αρμόνιο (ως υποκατάστατο του πιάνου, που σχεδόν κανένα σχολείο δεν έχει, αφού δεν έχει καν αίθουσα μουσικής) και η κιθάρα μπορούν να χρησιμοποιηθούν εξίσου. Το κάθε ένα έχει τα πλεονεκτήματά του.

Με το αρμόνιο τα παιδιά μπορούν να ακούν ταυτόχρονα τη μελωδία και τη συνοδεία του τραγουδιού, εκτός από τη φωνή του δασκάλου. Επίσης έχει μεγαλύτερη ένταση από την κιθάρα. Η κιθάρα έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να μεταφέρεται πιο εύκολα. Προσφέρει τη δυνατότητα να αλλάζει ο δάσκαλος θέση, να είναι κοντά στα παιδιά. Επίσης ο ήχος της είναι πολύ πιο δελεαστικός, γιατί πρόκειται για φυσικό όργανο και τα παιδιά παρατηρούν πιο εύκολα τον τρόπο που παίζουμε. Η χαμηλότερη ένταση έχει ως αποτέλεσμα να είναι τα παιδιά πιο συγκεντρωμένα και ήσυχα, να αφοσιώνονται πιο εύκολα στη δραστηριότητα.

Κάθε τραγούδι είναι διαφορετικό από τα άλλα σε δομή, χαρακτήρα και ύφος. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι δεν είναι δυνατό να υπάρχει μία μέθοδος διδασκαλίας για όλα τα τραγούδια. Η διδασκαλία ενός τραγουδιού με 5 στροφές είναι διαφορετική από τη διδασκαλία τραγουδιού με 1 στροφή, ένα απλό κείμενο θα το διδάξουμε με άλλο τρόπο από ότι ένα μεγάλο και σύνθετο, μια διμερή φόρμα διαφορετικά από ότι μια φόρμα ροντό κ.λ.π. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Κάποιες γενικές ιδέες είναι οι παρακάτω. Ο κάθε παιδαγωγός μπορεί να τις προσαρμόσει στα δικά του μέτρα και λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη το υλικό που θα διδαχθεί. Ένας τρόπος είναι η διαρκής επανάληψη ενός τραγουδιού, έως ότου τα παιδιά το απομνημονεύσουν. Αν το τραγούδι είναι μεγάλο, είναι δυνατό να χωριστεί σε τμήματα και τα παιδιά να το μάθουν στίχο στίχο. (Mills, 1995). Σε μερικά τραγούδια η εκμάθηση μπορεί να υποβοηθηθεί και με τη χρήση γραφικών απεικονίσεων της μελωδίας (Καραδήμου-Λιάτσου 2003). Αυτό μπορεί να γίνει από το δάσκαλο ή (ακόμα καλύτερα) από τα ίδια τα παιδιά, με συμβολισμούς που τα ίδια θα επιλέξουν.

Είναι καλό να διδάσκονται μαζί τα λόγια και η μουσική. Πολλές φορές τα παιδιά μέχρι να συνηθίσουν το ρυθμό του λόγου κάνουν αρκετά λάθη. Στην περίπτωση αυτή, καλύτερα να μην διακόπτεται το τραγούδι, παρά μόνο αν κρίνεται απαραίτητο. Πολλά λάθη διορθώνονται από μόνα τους με τις επαναλήψεις. Αν διδάσκεται το τραγούδι με συνοδεία οργάνου, ένα χρήσιμο κόλπο για να μην διακόπτεται η συνέχεια είναι να επαναλαμβάνουμε τη φράση χωρίς διακοπή και υποδείξεις. Αρκεί να ξανατραγουδήσει ο δάσκαλος το σημείο που χρειάζεται προσοχή και τα παιδιά θα το μιμηθούν ακολουθώντας το ρυθμό.

Επιλέγω να δίνω τις οδηγίες κρατώντας το ρυθμό και την αρμονία στο αρμόνιο και αποφεύγοντας να προετοιμάζω την ατάκα με λόγια. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά δε χάνουν τη συγκέντρωσή τους και ακολουθούν τις κινήσεις ή τα νεύματά μου.

Ένα άλλο στοιχείο όπως προαναφέρθηκε είναι η επιμονή των παιδιών στην επανάληψη των τραγουδιών που τους αρέσουν. Οι συχνές επαναλήψεις των τραγουδιών που διδάχθηκαν είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη του αισθήματος της σταθερότητας, πράγμα πολύ σημαντικό για τις ηλικίες αυτές του δημοτικού. Αυτό που μπορεί να διαφέρει είναι ο τρόπος παρουσίασης του τραγουδιού. Σε ένα γνωστό παι τραγούδι μπορούν να δοθούν διαφορετικές προεκτάσεις, όπως συνοδεία από όργανα κ.λ.π. να γίνει δηλαδή υλικό για περαιτέρω δραστηριότητες (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001).

Κάποιες ιδέες για να συνδυαστεί το τραγούδι με κίνηση: συνοδεία από απλές κινήσεις όπως περπάτημα, τρέξιμο, παλαμάκια, ηχηρές κινήσεις στο σώμα. Επίσης, παντομίμα, χορογραφία με συνδυασμό των παραπάνω και με κινήσεις που τα παιδιά θα αποφασίσουν. Ακόμη μπορεί να συνοδέψουν ένα παιχνίδι (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Με την κίνηση και τους ήχους του σώματος μπορούν να εφευρεθούν πολλά παιχνίδια, όπως το κράτημα του παλμού, αντιχρονισμοί στο ρυθμό, “γέμισμα” των σημείων που έχουν παύσεις κ.λ.π. (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Κάτι αντίστοιχο μπορεί να γίνει και με όργανα. Τα περισσότερα σχολεία έχουν έστω κάποια κρουστά όργανα όπως μαράκες, ξύστρες, μεταλλόφωνα, καστανιέτες κ.λ.π. Τα όργανα αυτά, όπως και στην περίπτωση των ήχων του σώματος, χρησιμοποιούνται με πολλούς τρόπους: συνοδεύοντας ρυθμικά το τραγούδι, παίζοντας διάφορα *ostinati*, κάνοντας αντιχρονισμούς και μιμήσεις ρυθμικών μοτίβων κ.λ.π. Η χρήση οργάνων και κινήσεων μπορεί να γίνει πιο εύκολη με γραφικές αναπαραστάσεις των στοιχείων του τραγουδιού, με σκοπό την

ολοκληρωμένη παρουσίασή του και την οπτικοποίηση της δομής του (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Δημιουργία από τα παιδιά

Μέχρι τώρα παρουσιάστηκαν μια σειρά από ιδέες για δημιουργικό τρόπο οργάνωσης του μαθήματος. Ωστόσο, ακόμα και η πιο δημιουργική ιδέα δεν μπορεί να συγκριθεί με την ίδια την δημιουργία μουσικής. Η ικανότητες των παιδιών για μουσική δημιουργία είναι ένας τομέας της μουσικότητάς τους που δεν έχει αξιοποιηθεί ακόμα επαρκώς στην εκπαίδευση, είτε από άγνοια, είτε επειδή οι μουσικοπαιδαγωγοί τρομάζουν ακούγοντας τη λέξη δημιουργία ή σύνθεση, νομίζοντας ότι δεν έχουν επαρκή προσόντα.

Η σύνθεση τραγουδιών είναι ένας τρόπος που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη της μουσικότητας των παιδιών, γιατί είναι για αυτά μια φυσική συνήθεια, την οποία ο δάσκαλος με τα κατάλληλα ερεθίσματα μπορεί να καλλιεργήσει. Η δημιουργία μουσικής δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο κάποιων προικισμένων ανθρώπων, αλλά ένας μηχανισμός σκέψης και οργάνωσης των ήχων, στον οποίο έχουν όλοι πρόσβαση.

Επομένως, σε ένα μάθημα μουσικής πρέπει να δίνονται ευκαιρίες και για μουσική δημιουργία και -στην περίπτωση που ενδιαφέρει- δημιουργία τραγουδιών. Το βασικότερο όργανο στη δημιουργία τραγουδιών θα είναι η φωνή, ενώ αφορμές για σύνθεση μπορούν να βρεθούν πολύ εύκολα.

Υπάρχουν δυο τρόποι για να ξεκινήσει η διαδικασία της σύνθεσης από τα παιδιά. Ο πρώτος είναι απλώς να τους το ζητήσει ο δάσκαλος, δίνοντας καθορισμένο θέμα ή αφήνοντας το θέμα εντελώς ελεύθερο, δίνοντας συγκεκριμένο κείμενο ή ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν, δουλεύοντας μόνα τους ή σε ομάδες, χωρίς καθοδήγηση. Ο άλλος τρόπος είναι να ξεκινήσει σταδιακά να καθοδηγεί τα παιδιά στη σύνθεση. Όποιον τρόπο και να επιλέξει κανείς, το σημαντικό είναι να “περάσει” στα παιδιά η ιδέα ότι δεν υπάρχει ένας τρόπος για να γράψει κανείς ένα τραγούδι, ούτε συγκεκριμένη σειρά που χρειάζεται να ακολουθήσει κανείς και ότι οι επιλογές γίνονται κατά περίπτωση και είναι προσωπικές (Glover & Young, 1999).

Ο ρόλος του δασκάλου σε ένα περιβάλλον ελεύθερης δημιουργίας από τα παιδιά (σαν αυτό που παρουσιάστηκε παραπάνω) συνεχίζει να είναι σημαντικός. Παιχνίδια, αυτοσχεδιασμοί με λέξεις, ρυθμό, τραγούδια κ.λ.π. μπορούν να

δημιουργήσουν τη βάση-ερέθισμα για δημιουργία. Οι δουλειές των παιδιών καλό είναι να καταγράφονται, αν όχι με τη συμβατική μουσική σημειογραφία, μέσω γραφικών παραστάσεων της μελωδίας, αλλά και με τη χρήση κασετόφωνου. Αφού ολοκληρωθεί μια σύνθεση, ο δάσκαλος θα παίξει το ρόλο του ακροατή: ακούγοντας με προσοχή το τραγούδι, θα ξεκινήσει μια συζήτηση για το περιεχόμενο του τραγουδιού, τα στοιχεία που χρησιμοποιεί, τη δομή του κ.λ.π. σκοπός δεν είναι η αξιολόγηση της ποιότητάς του, αλλά η ανάλυση των συστατικών του και ο προβληματισμός για τις πτυχές της δημιουργίας (Μακροπούλου- Βαρελάς, 2001).

Η δυσκολία των περισσότερων δασκάλων είναι πώς να ξεκινήσουν και να κατευθύνουν μια τέτοια συζήτηση. Όμως, αν κάποιος θέλει να συμπεριλάβει στην διδασκαλία του την παράμετρο της σύνθεσης, τότε ο επικοινωνητικός διάλογος με τα παιδιά είναι απαραίτητος (Μακροπούλου-Βαρελάς, 2001). Ο λόγος είναι ότι αποκωδικοποιεί μια διαδικασία, την σύνθεση, που τα παιδιά κάνουν αυτόματα και μηχανικά, και από το βιωματικό στάδιο τα εισάγει στην κριτική σκέψη της δραστηριότητας στην οποία λάβανε μέρος.

Κάποιες ερωτήσεις που δείχνουν το κλίμα στο οποίο είναι καλό να γίνεται η συζήτηση είναι οι παρακάτω:

- Υπάρχει επανάληψη κάποιων στίχων ή κάποιων φράσεων της μελωδίας;
- Υπάρχει στροφή που επαναλαμβάνεται αυτούσια από στροφή σε στροφή (ρεφρέν);
- Η μουσική ταιριάζει με το περιεχόμενο των στίχων;
- Μοιάζει το τραγούδι με κάποιο άλλο; Σε τι;
- Τι ήχους επέλεξαν οι ερμηνευτές για να το συνοδέψουν; Κρουστούς; Δυνατούς;

(Μακροπούλου- Βαρελάς, 2001).

Τα παιδιά μπορούν να συνθέσουν τη μουσική και τον στίχο. Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά παιχνιδιών για να προσφέρει ερεθίσματα. Η αρχή μπορεί να γίνει με αυτοσχεδιασμό με μελωδίες, λέξεις και ρυθμό. Ένα παιχνίδι είναι να ζητηθεί από τα παιδιά να βρουν λέξεις με ομοιοκαταληξία και να φτιάξουν στίχους που μπορεί να μην έχουν και λογικό ειρμό (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Άλλη δραστηριότητα είναι: τα παιδιά σε κύκλο χτυπούν ένα ρυθμικό σχήμα που επαναλαμβάνεται και με τη σειρά πρέπει να βγουν μπροστά από τα άλλα παιδιά λέγοντας μια φράση μέσα στο ρυθμό.

Διάφορα τέτοια παιχνίδια μπορούν να εφευρεθούν. Το επόμενο βήμα, μπορεί να είναι η μουσική επένδυση των στίχων ή η ενορχήστρωση με μουσικά όργανα. Σε αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά μπορούν να δουλέψουν μόνα ή σε ομάδες. Είναι καλύτερο να δουλεύουν σε ομάδες στα πλαίσια του μαθήματος, αλλά μπορούν να δοκιμάσουν και μόνα τους στο σπίτι (Glover-Young, 1999).

Μια άσκηση που μπορεί να γίνει για ανακάλυψη των δυνατοτήτων της φωνής, είναι να ζητήσουμε από τα παιδιά να παράγουν διαφορετικούς ήχους, χρησιμοποιώντας ένα μόνο φωνήεν. Τους ζητάμε να παράγουν τον πιο δυνατό ήχο που μπορούν, τον πιο σιγανό, τον πιο αστείο, τον πιο σοβαρό, τον πιο βαρετό κ.λ.π. σαν εξέλιξη αυτής της διαδικασίας, μπορούμε να ηχογραφήσουμε τους ήχους αυτούς στην τάξη και να τους παρατηρήσουμε. Στη συνέχεια μπορούμε να προσπαθήσουμε να τους παραστήσουμε γραφικά. (Schafer, 1970).

Η αντίστροφη διαδικασία είναι εξίσου ενδιαφέρουσα. Χρησιμοποιώντας εικόνες και σχήματα μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να ερμηνεύσουν σε ομάδες την ιδιόμορφη αυτή μουσική παρτιτούρα και μετά να συζητήσουμε τις διαφορετικές ερμηνείες που προκύπτουν. (Schafer, 1970).

Ανακαλύπτοντας τον ήχο των λέξεων μπορούμε να φτιάξουμε με τα παιδιά λέξεις που να είναι αντιπροσωπευτικές για κάποιους ήχους. Για παράδειγμα να εφεύρουν λέξεις για τη σταγόνα, τη βροχή, τον ήχο της καμπάνας κ.λ.π. (Schafer, 1970).

Επίλογος

Το τραγούδι στο μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο είναι ένα από τα βασικότερα μέσα για την ανάπτυξη της μουσικότητας του παιδιού. Με αφετηρία την φωνή και το λόγο, τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργία η μουσική αγωγή μπορεί να αγγίξει όλες τις πτυχές της μουσικής δραστηριότητας.

Δεν είναι τυχαίο ότι η σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα ασχολείται τόσο με το παιδικό τραγούδι, καθώς όλο και περισσότερο αποδεικνύεται η αξία του στην εκπαίδευση και το πόσο άρρηκτα είναι συνδεδεμένο με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού.

Ένας προβληματισμός που έχει ένας μουσικοπαιδαγωγός είναι πως θα καταφέρει να συνδυάσει όλες τις γνώσεις που έχει και που διαρκώς αποκτά για να δημιουργήσει τη δική του φιλοσοφία για τη δουλειά του. Αυτό είναι και το πιο

ενδιαφέρον, όμως, στη διαδικασία της μουσικής αγωγής: η βασική ιδέα, ο σκοπός, δεν αλλάζει. Το περιεχόμενο, ο τρόπος και η διαδικασία διαρκώς βελτιώνονται, εμπλουτίζονται και εξελίσσονται.

Στη διδασκαλία του τραγουδιού ειδικότερα, χρειάζεται να δοθεί μεγάλη έμφαση σε δύο τομείς: στη δημιουργικότητα και στη δημιουργία. Η δημιουργικότητα κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και διασκεδαστικό, προσφέρει ερεθίσματα, αναπτύσσει και χρησιμοποιεί τη φαντασία. Η δημιουργία προσφέρει την ευχαρίστηση της προσωπικής συμμετοχής και ξεκινάει από τα ίδια τα παιδιά, προσφέροντας τη δυνατότητα για μια «εκ των έσω» βίωση της μουσικής. Δίνοντας την ευκαιρία να δημιουργούν τα ίδια τα παιδιά, μπορούμε να προσεγγίσουμε το δικό τους κόσμο και να έχουμε μια παιδοκεντρική παιδεία στην πράξη.

Το τραγούδι για τα παιδιά δεν είναι εκτόνωση, ούτε απλό ψυχαγωγικό μέσο. Είναι τρόπος γνωριμίας με τον κόσμο, είναι μέσο αναζήτησης της σχέσης λόγου και μουσικής, είναι συνδεδεμένο με τη γνώση που αποκτούν για το σώμα τους (μέσω της κίνησης) και ταυτόχρονα τομέας δημιουργίας.

Το τραγούδι, τέλος, είναι μια μορφή κοινωνικοποίησης, ένα κοινό στοιχείο ανάμεσα σε ανθρώπους που μοιράζονται ιδέες, συναισθήματα, όνειρα.

«Πιστεύω πως η τέχνη του τραγουδιού αποτελεί κοινωνικό λειτουργήμα, γιατί το τραγούδι μας ενώνει μέσα σ' ένα μύθο κοινό. Κι όπως στο χορό ενώνουμε τα χέρια μεταξύ μας για ν' ακολουθήσουμε ίδιες ρυθμικές κινήσεις, έτσι και στο τραγούδι ενώνουμε τις ψυχές μας για να ακολουθήσουμε μαζί, τις ίδιες εσωτερικές δονήσεις.» (Μάνος Χατζιδάκις, 1998, σ.34-35).

Βιβλιογραφία

Ελληνική:

- Ανδρούτσος Π. (1995). *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής: Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: edition Orpheus.
- Καραδήμου-Λιάτσου Π. (2003). *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20^ο αιώνα: οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: edition Orpheus.
- Μακροπούλου Ε. και Βαρελάς Δ. (2001). *Μουσική: το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*. Αθήνα: Fagotto.
- Μακροπούλου Ε. και Βαρελάς Δ. (2005). *Τραγουδώντας λέξεις: Από τη θεωρία στην... τάξη*. Αθήνα: Fagotto.
- Σέρρη Λ. (1994). *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζιδάκης Μ. (2004) *Ο καθρέφτης και το μαχαίρι*. Αθήνα: Ίκαρος

Ξενόγλωσση:

- Bannan N. and Pimley B. *Creative projects for vocal work*. Ιδιωτική έκδοση
- Blacking, J. (1990). Music in Children's Cognitive and Affective Development: Problems Posed by Ethnomusicological Research. In F. R. Wilson & F. L. Roehmann (eds.), *Music and Child Development*. Missouri: MMB Music.
- Campbell P.S. (1991). The child-song Genre: A Comparison of Songs by and for Children. *International Journal of Music Education*, 17, 14-23.
- Campbell P.S. (1995). *Music in childhood: from Preschool through the Elementary Grades*. New York: Schirmer Books.
- Davies C. (1986). Say it till a song comes (reflections on songs invented by children 3-13), *British Journal of Music Education*, 3(3), 279-293.
- Forrai K. (1985) *Music in Preschool*. Budapest: Kultura
- Glover, J. & Young, S. (1999) *Primary Music later years*. London: Falmer.
- Harwood E. (1998) Music Learning in Context: A Playground Tale *Research Studies in Music Education*, 11, 52-60
- Kartomi M.J. (1991). Musical Improvisations by Children at Play. *The World of Music*, 33(3), 53-65.
- Mang E. (2005). The referent of children's early songs. *Music Education Research*, 7(1), 3-20.

- Mark M.L (1978). *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer books, a division of Macmillan, Inc.
- Michelson S.K. (1994). *Getting started with High School Choir*. Music Education National Conference (MENC).
- Mills J. (1991). *Music in the primary school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moyles J.R. (1989) *Just Playing? The role and status of play in early childhood education*, Philadelphia: Open University Press
- Murray Schafer, R. (1970). *When Words Sing*. Toronto: Berandol Music.
- Nettl B. (1983) *The study of ethnomusicology: 25 issues and concepts*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press
- Nettl B. (1996). Ideas about Music and Musical Thought: Ethnomusicological Perspectives. *Journal of Aesthetic Education*, Vol.30(2), 173-187.
- Paynter J. and Aston P. (1970) *Sound and Silence*. London: Cambridge University Press
- Rao D. (1993). *We will sing*. London: Bossey and Hawkes.
- Salaman W. (1983). *Living school music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanwick K. (1979). *A basis for music education*. London: NFER.
- Welch G.F. (2003). *We are musical* [http:// www.isme.org/article/articleview/192/1/26](http://www.isme.org/article/articleview/192/1/26)