

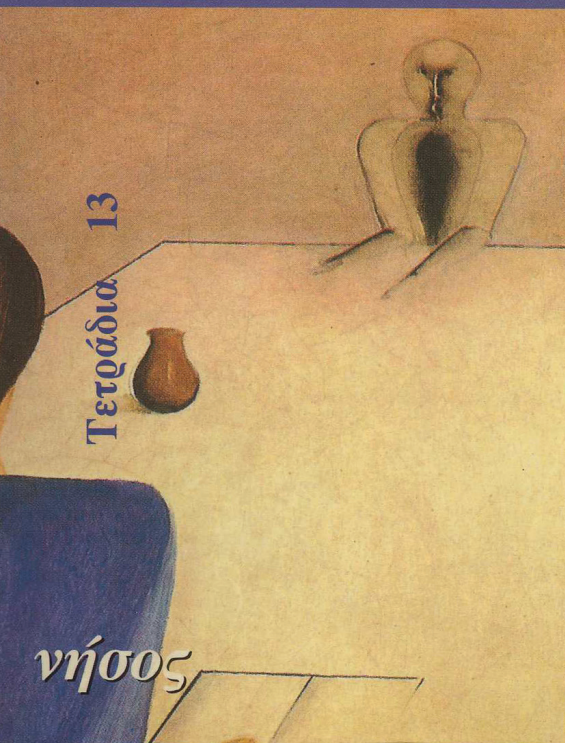
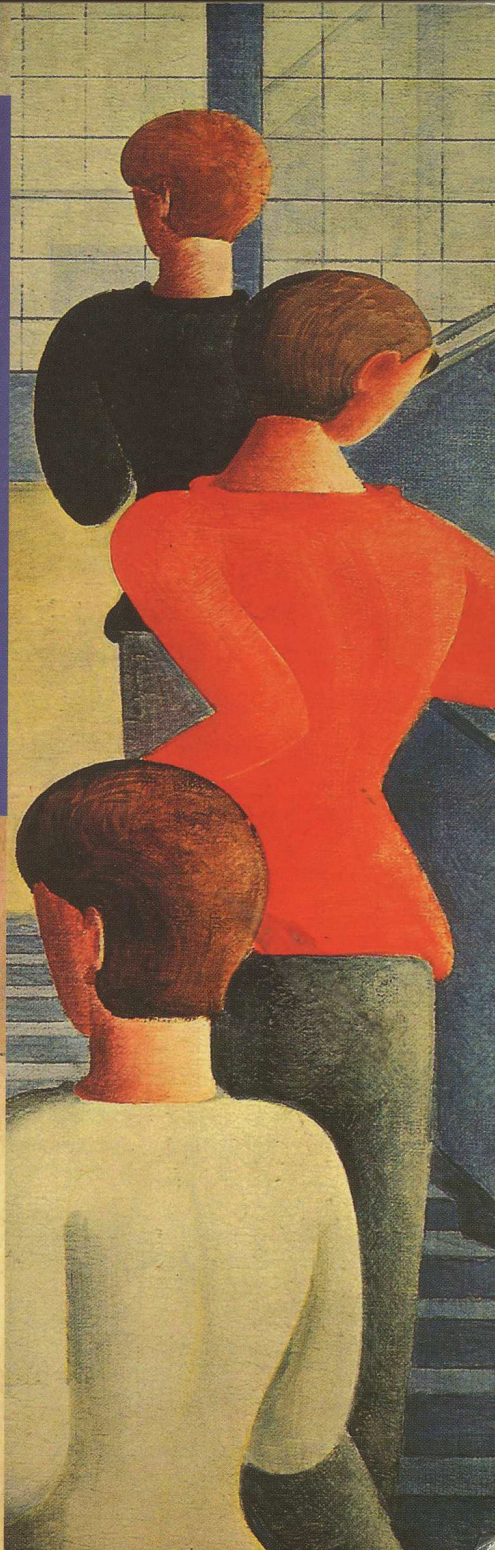
Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία

Επιμέλεια, εισαγωγή:
Κώστας Α. Βρατσάλης

13

Τετράδια

νήσος



Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία

Μικρή σημείωση στην ηλεκτρονική έκδοση

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έχω κάνει μόνο λίγες μικρές προσθήκες. Έχω αφαιρέσει τις μαυρόασπρες φωτογραφίες και τις έχω αντικαταστήσει με έγχρωμες. Επίσης, έχω αντικαταστήσει το σχήμα της έκτασης των φωνών όπου φαίνεται πλέον καθαρά «μουσικά αλλά και οπτικά» η κοινή τους περιοχή.

Πολλές ευχαριστίες στους εκδότες μου Πόλα Καπόλα και Μάκη Κουζέλη καθώς και στην Άρτεμη Πετροπούλου για τον ηλεκτρονικό σχεδιασμό της έκδοσης.

Αθήνα λίγο μετά τον εγκλεισμό μας λόγω covid-19

Νικόλας Τσαφταρίδης MA, PhD
ΕΕΠ Μουσικής Αγωγής
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
nikotsaf@ecd.uoa.gr

ΕΚΔΟΣΕΙΣ νήσος- Π. ΚΑΠΟΛΑ
Σαρρή 14, 105 53 Αθήνα
τηλ./fax: 210 3250058
e-mail: nissos92@otenet.gr www.nissos.gr

Διεύθυνση εκδόσεων: Πόλα Καπόλα
Επιστημονική διεύθυνση: Γεράσιμος Κουζέλης

Στο εξώφυλλο κολάζ της Barbara Kouzelis με έργο του Oskar Schlemmer

© 2005

Εκδόσεις νήσος - Π. Καπόλα
Σαρρή 14, 105 53 Αθήνα, τηλ./fax 210 3250058

Διόρθωση: Αρετή Μπουκάλα
Φιλμ: Ντίμης Καρράς
Εκτύπωση: Ηλιότυπο Ο.Ε.
Βιβλιοδεσία: Ηλιόπουλος-Ροδόπουλος

ISBN 960-87489-6-8

Η αρίθμηση των σελίδων του κυρίως περιεχομένου του παρόντος τευχιδίου ακολουθεί αυτήν του πρωτοτύπου εντύπου.

Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία

Επιμέλεια, εισαγωγή
Κώστας Α. Βρατσάλης

νήσος
ΑΘΗΝΑ 2005

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ ΚΩΣΤΑΣ: Εισαγωγή.....	11
ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ ΚΩΣΤΑΣ: Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	19
ΚΟΥΖΕΛΗΣ ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ: Πρακτικές της θεωρίας και θεωρίες της πρακτικής.....	55
ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ ΚΩΣΤΑΣ - ΣΚΟΥΡΤΟΥ ΕΛΕΝΗ: Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης.....	67
ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ ΚΩΣΤΑΣ: «Εξομοίωση»: Προς ένα μοντέλο μιας διαφορετικά οργανωμένης επιμορφωτικής διαδικασίας.....	89
ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΥ ΚΕΛΥ: Έκθεση Αξιολόγησης του Προγράμματος «Εξομοίωσης».....	109

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ ΦΡΑΓΚΙΣΚΟΣ: Η έννοια των σχολικών μαθηματικών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	139
ΤΣΕΛΦΕΣ ΒΑΣΙΛΗΣ: Η εκπαιδευτική δέσμευση και το «παιχνίδι» της νέας γνώσης: Πόσο ελεύθερος μπορεί να είναι ο «δάσκαλος» των Φυσικών Επιστημών;.....	157

ΤΣΟΛΑΚΙΔΗΣ ΚΩΣΤΑΣ - ΦΩΚΙΔΗΣ ΜΑΝΟΛΗΣ - ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ ΚΩΣΤΑΣ: Η στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας	175
ΚΟΚΚΙΝΟΣ ΓΙΩΡΓΟΣ: Η διδασκαλία του μαθήματος τη Ιστορίας στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εξομοίωσης»	199
ΚΑΠΛΑΝΟΓΛΟΥ ΜΑΡΙΑΝΘΗ: Ο λαϊκός πολιτισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	215
ΤΣΑΦΤΑΡΙΔΗΣ ΝΙΚΟΛΑΣ: Επιμόρφωση και μουσική αγωγή. Μουσική αγωγή και Παιδαγωγικές Ακαδημίες	231
ΣΚΟΥΡΤΟΥ ΕΛΕΝΗ: Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους	261
ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ: Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ως αντικείμενο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	273

Στη Θεώνη και στη Σοφία

... αυτές ξέρουν!



Κατασκευή συστοιχίας gong
των Βασίλη Γέρου και Νικόλα Τσαφταρίδη,
σε σχεδιασμό Βασίλη Γέρου
και εγκατάσταση στον Βρεφονηπιακό Σταθμό - Νηπιαγωγείο
"Καραμέλα" - www.karamelakids.gr.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΙΕΣ

Νικόλας Τσαφταρίδης

Το δίλημμα που αντιμετωπίζει κάποιος όταν καλείται να διδάξει στην εξομοίωση, αναλύεται διεξοδικά στο κείμενο του Κ. Βρατσάλη με τίτλο «Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διετούς φοίτησης». Εδώ, θα αναφερθούμε πιο ειδικά στο θέμα της μουσικής αγωγής, για να δούμε και την αναγκαιότητα για την ύπαρξη ενός μαθήματος μουσικής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών της εξομοίωσης.

Το μαθήματα μουσικής που διδάσκονταν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, περιλάμβαναν τη θεωρία της δυτικής μουσικής, τη διδασκαλία ενός οργάνου και την εκμάθηση τραγουδιών.

- Η θεωρία της μουσικής περιλάμβανε την πεντάγραμμη σημειογραφία της δυτικής μουσικής και, ενίοτε, διανδιζόταν με βιογραφίες μουσικών ή και λίγη μορφολογία. Η βασική ύλη όμως παρέμεναν οι νότες, το κλειδιά, οι αξίες των φθογοσήμων, τα μέτρα κτλ.

- Τα μουσικά όργανα ήταν, κυρίως, σοπράνο φλάουτο με ράμφος (φλογέρα) και ένα υβριδικό κατασκευάσμα με πλήκτρα που ονομαζόταν μελόντικα ή πιανίκα, ανάλογα με το μέγεθος που είχε, ενώ, λίγο αργότερα, με την πρόοδο της τεχνολογίας, άρχισαν να χρησιμοποιούνται μικρά ηλεκτρονικά πληκτροφόρα όργανα, γνωστά ως αρμόνια. Σπάνιες ήταν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν πολυφωνικά όργανα, όπως το ακορντεόν ή ακόμη λιγότερο η κιθάρα.

- το τραγούδι περιοριζόταν στην εκμάθηση «παιδικών» τραγουδιών με περιεχόμενο δρασησκευτικό, πατριωτικό ή εποχιακό. Το βασικό κριτήριο για την επιλογή τους ήταν οι σίχοι.

Το αναλυτικό πρόγραμμα περιλάμβανε δύο-τρεις ώρες τη βδομάδα μουσική και κατά τα δύο χρόνια που διαρκούσαν οι σπουδές. Θεωρητικά, ο χρόνος για να διδαχθούν τα συγκεκριμένα μαθήματα ήταν αρκετός και οι σπουδαστές και οι σπουδάστριες θα μπορούσαν να αποκτήσουν μουσικές δεξιότητες. Στην πράξη όμως τα πράγματα ήταν τελείως διαφορετικά. Η διδασκαλία του τραγουδιού και της θεωρίας γινόταν ομαδικά, αλλά η διδασκαλία του οργάνου γινόταν ατομικά μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, δηλαδή αντιστοιχούσαν δύο-τρία λεπτά στον κάθε σπουδαστή. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι όχι μόνο δεν αρκούσε ο χρόνος αλλά και η όλη διαδικασία ήταν στην πράξη υποτιμημένη.

Το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών χαρακτηριζόταν από μια μηχανιστική μεταφορά της ωδειακής εκπαίδευσης στον χώρο του σχολείου. Η φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος των ωδείων αντιμετωπίζει τον μαθητή ως τον μελλοντικό σολίστα ενός οργάνου ή τον μελλοντικό καθηγητή των θεωρητικών μαθημάτων. Με αυτό τον τρόπο δεν υπάρχει αυτονομία στους κύκλους σπουδών και οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές δεν βρίσκουν εφαρμογή παρά μόνο στο πλαίσιο της συνεχούς και επίπονης προσπάθειας για την κατάκτηση του πτυχίου και την αναπαραγωγή πια των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει. Αποτέλεσμα αυτής της φιλοσοφίας είναι το συχνό φαινόμενο κάποιος να σπουδάζει για δύο, τρία ή και περισσότερα χρόνια σε ένα ωδείο, αλλά από τη στιγμή που θα εγκαταλείψει τις σπουδές του να μην ασχοληθεί άλλο με το μουσικό όργανο που σπούδαζε. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται και στους αποφοίτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών σε ό,τι αφορά το μάθημα της μουσικής. Ο στόχος των περισσότερων ήταν να περάσουν το μάθημα. Κάτι που γινόταν εφικτό με την απομνημόνευση άχρηστων γνώσεων, κυρίως θεωρητικών, γύρω από τις νότες, και δύο-τριών τραγουδιών μη-

χανικά παιγμένων σε όργανα τα οποία είχαν «διδασχτεί». Η πεντάγραμμη σημειογραφία γινόταν αυτοσκοπός και μάλιστα θεωρούνταν ως η κατεξοχήν μουσική γνώση. Με το τέλος των σπουδών και την απόκτηση του πτυχίου τελείωνε και η ενασχόληση των νέων δασκάλων με τη μουσική, ως αντικείμενο διδασκαλίας στο σχολείο. Βέβαια, τόσο οι περιπτώσεις των ωδείων όσο και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο της αντιμετώπισης της μουσικής στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία, ενώ μας βομβαρδίζει με σχετικές πληροφορίες, ωστόσο μας καθιστά παθητικούς ακροατές. Δίκαια ο Small (1998) αναφέρει:

[...] αυτό όμως που δεν υπάρχει πια στη βιομηχανική κοινωνία είναι το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το παίξιμο [οργάνου ή το τραγούδι] καθώς και η ακρόαση διδάσκονται με συνέπεια και η μουσική πράξη (musicking) ενθαρρύνεται ως μια κοινωνική δραστηριότητα του κάθε μέλους της κοινότητας. Πολλοί διδάσκονται να παίζουν, αλλά λίγοι ενθαρρύνονται να κάνουν μουσική.
(σ. 207)

Πρέπει να σημειωθεί ότι η έλλειψη σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων επέτρεπε να ωφεληθούν από τη διδασκαλία της μουσικής μόνο εκείνοι και εκείνες που είχαν την προδιάθεση ή κάποια προηγούμενη εμπειρία. Ακόμη και στην περίπτωση που κάποιοι φωτισμένοι δάσκαλοι είχαν τη γνώση και την εμπειρία των σύγχρονων μουσικοπαιδαγωγικών ιδεών, το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών τους κρατούσε δέσμιους και δεν μπορούσαν παρά να κάνουν απλές αναφορές. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως φορείς της κυρίαρχης ιδεολογίας δεν επέτρεπαν την ελεύθερη διακίνηση ιδεών ούτε και τον πειραματισμό σε νέες κατευθύνσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι το πρωτοποριακό βιβλίο της Μυρσίνης Κλεάνδους-Παπαδημητρίου¹, το οποίο κάνει διαθεματική προσέγγιση των σχολικών αντικειμένων μέσα από παιχνίδια και μουσική,

δεν στέριωσε στα ιδρύματα αυτά επειδή κυκλοφόρησε λίγο πριν από τη δικτατορία του Μεταξά.

Ένα πανεπιστημιακό μάθημα όμως θα πρέπει να ανοίγει «δρόμο», να δημιουργεί προϋποθέσεις αυτομόρφωσης και να ενεργοποιεί τον διδασκόμενο σε μια κατεύθυνση έρευνας και συνεχούς επανεκτίμησης γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευόμενος μετά το πέρας των σπουδών του έχει δύναμη τις δεξιότητες να αντεπεξέλθει σε νέες καταστάσεις. Ένα εμφανές παράδειγμα είναι η πολυπολιτισμική διάσταση που έχει πάρει το σημερινό σχολείο, κάτι που αντανακλάται και στον τομέα της διδασκαλίας της τέχνης και ειδικότερα της μουσικής. Οι δάσκαλοι βρέθηκαν ανέτοιμοι (κατά το τέλος του 1990) να αντιμετωπίσουν το σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο, όχι μόνο γιατί δεν διδάχτηκαν αντίστοιχα μαθήματα, αλλά κυρίως εξαιτίας του γεγονότος ότι η διδακτική αντιμετωπίζεται ως ένα μάθημα με αναλλοίωτες αρχές (βλέπε σχετικά Βρατσάλης στο παρόν βιβλίο). Δεν μιλάμε λοιπόν μόνο για απαξίωση των γνώσεων που πήραν οι δάσκαλοι από τις Ακαδημίες, πράγμα που θα αφορούσε γνώσεις από οποιονδήποτε φορέα, αλλά για την αντιμετώπιση κυριολεκτικά νέων καταστάσεων που εμφανίστηκαν στο σημερινό σχολείο.

Το μάθημα της μουσικής λοιπόν θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός πανεπιστημιακού κύκλου σπουδών που θα συνεκτιμά τη διδακτική εμπειρία των δασκάλων:

- πρέπει να περιέχει την κατανόηση των όρων του μουσικού λεξιλογίου που περιέχονται στον καθημερινό λόγο και τη μεταφορά τους στον επιστημονικό-παιδαγωγικό,
- να καθορίζει στόχους που βρίσκονται μέσα στο πλαίσιο και τις δυνατότητες των δασκάλων της τάξης, οι οποίοι δεν είναι ειδικοί στη μουσική,
- να υπολογίζει τη διδακτική τους εμπειρία, και τέλος
- να εκμεταλλεύεται την όποια μουσική παιδεία διαθέτουν.

Με αυτή την έννοια, η εκμάθηση κάποιων τραγουδιών, μουσικών παιχνιδιών και γενικά «πρακτικών λύσεων άμεσης εφαρμογής» δεν πρέπει να αποτελεί τον κορμό μιας τέτοιας προσέγγισης επειδή πολύ γρήγορα απαξιώνεται, με αποτέλεσμα να γινόμαστε δέσμιοι αναποτελεσματικών προσεγγίσεων. Μπορεί όμως και πρέπει να λειτουργεί ως παράδειγμα των θεωρητικών προσεγγίσεων.

ΓΙΑΤΙ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ;

Όπως είναι γνωστό, τα τελευταία χρόνια έχουν διοριστεί αρκετοί δάσκαλοι μουσικής οι οποίοι διδάσκουν τα μαθήματα της μουσικής. Οι ειδικοί αυτοί δάσκαλοι όμως καλύπτουν ανάγκες σε μεγάλη σχολεία και μάλιστα από την Γ' Δημοτικού και μετά. Έτσι, η επιμόρφωση στη μουσική έχει εμφανή αξία για εκείνους τους δασκάλους που δουλεύουν σε ολιγοθέσιο σχολεία ή διδάσκουν στις μικρές τάξεις. Η αλλαγή όμως του αναλυτικού προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου κάνει αναφορά στη διαθεματική προσέγγιση για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και «η μουσική μπορεί να έχει έναν ενοποιητικό ρόλο μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου» (D. Whewey και S. Thomson, 2002: 21). Ένα τραγούδι μπορεί να περιέχει πλήθος πληροφορίες για επεξεργασία από τους μαθητές και να καλύπτει αρκετά διδακτικά αντικείμενα. Η μουσική από κάποιον άλλο μουσικό πολιτισμό ή από συγκεκριμένη περιοχή μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για ένα μάθημα γεωγραφίας, ιστορίας, ακόμη και γλώσσας.

Επιπλέον μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο εμπέδωσης κάποιου μαθήματος, κίνητρο για μάθηση ή και μέσο διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου θέματος (Σέρρη, 1995). Πολλά μουσικά παιχνίδια χρησιμοποιούν τις μαθηματικές σχέσεις και πράξεις, όπως είναι τα σύνολα, οι συγκρίσεις μεγεθών, προσθέσεις, αφαιρέσεις κτλ., αλλά και φυσικές έννοιες όπως είναι ο ήχος και τα χαρακτηριστικά του. Μπορούν ακόμη να «ντύνουν» ηχητικά μια ιστορία ή και να

«αφηγούνται» γεγονότα. Και όσο κι αν φαίνονται εξωμουσικοί οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιείται η μουσική, δεν μπορεί να παραγνωριστεί η αισθητική καλλιέργεια που αναπτύσσεται με τη συνειδητή πια χρήση της. Επιπλέον, αν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τη σωστή ορολογία και λειτουργούν μέσα σε ένα μουσικό πλαίσιο, είναι πολύ πιθανόν οι μαθητές να κερδίζουν και σε μουσική γνώση, ενώ παράλληλα διδάσκονται κάποιο άλλο αντικείμενο μέσω της μουσικής (Goldberg, και Scott-Kassner, 2002).

Ίσως πρέπει να σημειώσουμε ότι ακόμη και οι σχολικές γιορτές, κομμάτι αναπόσπαστο της ζωής του σχολείου, είτε ως αποτέλεσμα είτε ως διαδικασία -που έχει και μεγαλύτερη σημασία-, τονίζουν την ανάγκη για την επιμόρφωση των εξομοιωμένων.

ΟΡΟΙ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

Στο καθημερινό μας λεξιλόγιο χρησιμοποιούμε μια σειρά από μουσικούς όρους δίνοντάς τους τελείως διαφορετικό νόημα² και περιεχόμενο από αυτό που έχουν στη μουσική. Με αυτόν τον τρόπο θολώνει το τοπίο, με αποτέλεσμα να αφήνεται η μουσική στα χέρια των «εκπαιδευμένων ταλαντούχων».

Αν και η κοινωνία μας δέχεται στην πράξη τη μουσικότητα όλων των ανθρώπων (Μηλάκινγκ, 1981: 25), εντούτοις παρεμβάλλει μια σειρά εμπόδια τα οποία κατατάσσουν τους ανθρώπους σε δύο κατηγορίες: τους μουσικά ικανούς και τους άμουσους. Αυτό αποτελεί τροχοπέδη στη χρήση της μουσικής από τον μη ειδικό δάσκαλο της τάξης, ο οποίος συνήθως κατατάσσει τον εαυτό του ή και τους μαθητές του στη δεύτερη κατηγορία. Η επαναδιαπραγμάτευση των όρων αυτών βέβαια δεν σημαίνει και αυτόματη αλλαγή στάσης σε κάτι που έχουμε συνηθίσει, αποτελεί όμως το θεωρητικό υπόβαθρο για μια εκκίνηση των αλλαγών αυτών.

Η ΜΟΥΣΙΚΗ

Το υλικό της μουσικής είναι ο ήχος. Κάθε ήχος που ακούμε όμως δεν είναι μουσική. Ο ήχος παράγεται από τα όργανα, τη φωνή, τα αυτοκίνητα, τις ηλεκτρονικές συσκευές, τη φύση, τα ζώα. Ο ήχος δεν χωρίζεται σε μουσικό ή μη μουσικό. Η χρήση του είναι αυτή που θα τον κάνει να γίνει αποδεκτός ως «μουσικός». Παραδείγματα μπορούμε να βρούμε όχι μόνο στην παραδοσιακή μουσική διαφόρων λαών αλλά και στον χώρο της επονομαζόμενης κλασικής μουσικής³. Η *Συμφωνία των παιχνιδιών* του Λέοπολντ Μότσαρτ (1719-1787) χρησιμοποιεί λαλίτσες, ροκάνες, κουδούνισμα από ξυπνητήρι. Ο Βάγκνερ στο *Rheingold* χρησιμοποιεί μια σειρά από αμόνια σιδηρουργού και ο Γκέρσουιν στο *An American in Paris* τους ήχους από τις κόρνες των αυτοκινήτων. Αν και όλοι οι ήχοι έχουν χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται στη μουσική, εντούτοις υπάρχει κάτι που διαφοροποιεί τη μουσική από την απλή παραγωγή ήχου. Κατά τον Swanwick (1992), τρεις είναι οι συνθήκες σύμφωνα με τις οποίες θα μπορούσαμε να ορίσουμε κάτι ως μουσική. Η επιλογή, ο συσχετισμός και η πρόθεση. Σε ένα μουσείο σύγχρονης τέχνης θα συναντήσουμε εκθέματα που μπορεί να έχουν γίνει με καθημερινά αντικείμενα, με πράγματα που υπάρχουν γύρω μας και βέβαια στην καθημερινή μας ζωή δεν τα αντιμετωπίζουμε ως έργα τέχνης. Ο εικαστικός καλλιτέχνης όμως μπορεί να τα παρουσιάσει ως έργα τέχνης. Έχει επιλέξει υλικά, χρώματα, σχήματα, τα έχει συσχετίσει μεταξύ τους αλλά και με τον χώρο, με την πρόθεση να δημιουργήσει ένα έργο τέχνης και να το εκθέσει. Αντίστοιχα στη μουσική επιλέγουμε και απορρίπτουμε ήχους και μάλιστα κάποιους τους χρησιμοποιούμε περισσότερο. Συσχετίζουμε τους ήχους που έχουμε επιλέξει με τέτοιον τρόπο ώστε κάποιοι να προηγούνται, κάποιοι να έπονται και κάποιοι να ακούγονται ταυτόχρονα. Τέλος, έχουμε συνείδηση ότι κάνουμε μουσική ως δημιουργοί και απολαμβάνουμε ως ακροατές. Έναν παρόμοιο ορισμό εισάγουν και άλλοι, όπως ο Μπλάκινγκ (1981)

και ο Γρηγορίου (1994). Κατά μία μινιμαλιστική διατύπωσή του, θα μπορούσαμε να πούμε ότι *μουσική είναι ο οργανωμένος ήχος που έχει νόημα για άτομα ή ομάδες και ότι η οργάνωση του ήχου εξαρτάται και επηρεάζεται από τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες*. Ένας τέτοιος ορισμός καθορίζει όλα τα μουσικά ιδιώματα οποιασδήποτε περιόδου και μουσικού πολιτισμού. Κατ' αυτή την έννοια, ο μεσαίωνας οργανώνει τον ήχο έτσι ώστε να φτιάξει τους μουσικούς *τρόπους*⁴ τους οποίους θα επεξεργαστεί με συγκεκριμένες τεχνικές, οργανώνοντάς τους σε φόρμες με συγκεκριμένη δομή. Η βυζαντινή μουσική θα κάνει κάτι αντίστοιχο με τους βυζαντινούς *ήχους*, το ρεμπέτικο με τους *δρόμους*, η ινδική μουσική με τα *raga*⁵ κτλ.

ΜΕΛΩΔΙΑ

Στο καθημερινό μας λεξιλόγιο η λέξη *μελωδία* χρησιμοποιείται για να εκφράσει την έννοια του ωραίου, του ευχάριστου, να περιγράψει κάτι που μπορούμε να σιγομουρμουρίσουμε ή να τραγουδήσουμε, κάτι που μας αρέσει. Αυτό όμως αποδίδει μόνο ένα μικρό μέρος της έννοιας που έχει η λέξη *μελωδία* στη μουσική. Η μελωδία μπορεί να ακούγεται μικρή, όπως ένα μικρό «λάιτ μοτίφ» του Βάγκνερ ή μεγάλη όπως σε ένα παραδοσιακό ινδιάνικο τραγούδι. Μπορεί ακόμη να είναι «χτισμένη» με πολλούς φθόγγους⁶, όπως οι μελωδίες του Μότσαρτ, ή με δυο-τρεις όπως σε ένα αφρικανικό τραγούδι. Μπορεί να τραγουδιέται εύκολα, όπως σε ένα παιδικό παραδοσιακό τραγούδι, ή πολύ δύσκολα, όπως σε μια σύνθεση του Μπεργκ. Όλα αυτά μπορεί να είναι μελωδίες. Με άλλα λόγια, *μελωδία είναι η διαδοχή των ήχων με διαφορετική οξύτητα και όχι αν αυτή η διαδοχή μας αρέσει ή αν μπορούμε να την τραγουδήσουμε, αν περιέχει λίγες ή πολλές διαφορετικές οξύτητες, αν είναι εύκολη ή δύσκολη*.

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, ο Persiceti (1961) σημειώνει ότι κάθε ήχος μπορεί να διαδεχθεί κάποιον άλλο ή να προηγηθεί ενός άλλου, εισάγοντας και θεωρητικά κάτι που οι συνδέτες το είχαν καθιερώσει πρακτικά πολλά χρόνια πριν.

ΑΡΜΟΝΙΑ

Όπως η μελωδία έτσι και η αρμονία έχουν διαφορετικό περιεχόμενο στη μουσική απ' ό,τι στο καθημερινό μας λεξιλόγιο. Μιλάμε για αρμονικές σχέσεις, αρμονία χρωμάτων, αρμονική συνεργασία, με τρόπο που μας παραπέμπει σε έννοιες οι οποίες εμπεριέχουν το καλό, το ωραίο, το ευχάριστο. Η αρμονία στη μουσική όμως μπορεί να ακούγεται στ' αυτιά μας ευχάριστη, όπως μια συμφωνία του Χάιντν, αλλά μπορεί να ακούγεται και «δυσάρεστη ή σκληρή» όπως στην *Ιεροτελεστία της Άνοιξης* του Στραβίνσκι ή το *Threnody to the Victims of Hiroshima* του Πεντερέσκι. Μπορεί να είναι απλή όπως σε ένα ρεμπέτικο ή ένα αμερικανικό μπλουζ, αλλά μπορεί να είναι και πολύπλοκη όπως στη τζαζ ή σε μια σύνθεση του Μπέλα Μπάρτοκ. Η αρμονία στη μουσική έχει την έννοια του κάθετου ακούσματος, της συνήχησης περισσότερων από δύο ήχων, σε αντίθεση με τη μελωδία που είναι η οριζόντια ανάπτυξη, το διαδοχικό άκουσμα ήχων. Αν ακούσουμε δυο ήχους τον ένα μετά τον άλλο, έχουμε μελωδικό άκουσμα· αν τους ακούσουμε ταυτόχρονα, έχουμε αρμονικό άκουσμα. Αν και η έννοια της αρμονίας δεν ταυτίζεται με την έννοια της συγχορδίας, κάποιες φορές οι λέξεις αυτές χρησιμοποιούνται εναλλάξ για να ορίσουν το ίδιο πράγμα. Οι συγχορδίες είναι παραπάνω από δύο ήχοι που ακούγονται ταυτόχρονα, ενώ η αρμονία είναι περισσότερο η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις συγχορδίες. Όπως στη μελωδία κάθε ήχος μπορεί να ακολουθείται από οποιονδήποτε άλλο, έτσι και στην αρμονία κάθε ήχος μπορεί να ακούγεται ταυτόχρονα με κάποιον άλλο. Από κει και πέρα είναι η αλληλεπίδραση του ιδιώματος, της

περιόδου και του συνθέτη που θα καθορίσουν την επιλογή της χρήσης ή όχι της εκάστοτε αρμονίας.

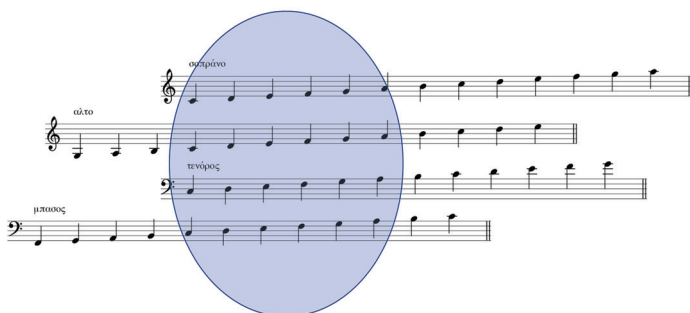
Η ΦΩΝΗ

Για πολλά χρόνια η έννοια της μουσικής στην εκπαίδευση ταυτιζόταν με το τραγούδι. Αυτό σήμαινε ότι η ενασχόληση με τη μουσική γινόταν κυρίως μέσω της σωστής αναπαραγωγής συγκεκριμένου τονικού ύψους. «Να μάθουμε να τραγουδάμε σωστά». «Να μην είμαστε φάλτσοι». «Να μάθουμε τις νότες του τραγουδιού». Αυτές ήταν μερικές από τις φράσεις που ακούγαμε στο μάθημα της μουσικής. Η μουσική αντιμετωπιζόταν μόνο ως χρήση της φωνής, με συγκεκριμένο και πολύ περιορισμένο τρόπο. Η χρήση της φωνής στη μουσική σημαίνει ωστόσο πολύ περισσότερα από το να τραγουδήσουμε χωρίς «φάλτσο». Ένα από το πιο σημαντικά πράγματα που κάνουν οι νηπιαγωγοί με τη φωνή τα τελευταία χρόνια είναι η ακρόαση και η αναπαραγωγή των ήχων που μας περιβάλλουν. Μπορεί να είναι οι ήχοι της πόλης, οι ήχοι από τα ζώα του δάσους ή τα οικόσιτα ζώα. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι εξερευνούν όλες τις δυνατότητες της φωνής και πειραματίζονται πάνω σε αυτή. Η διαδικασία αυτή όμως δεν πρέπει να διακόπτεται, αλλά να εξελίσσεται έτσι ώστε να γίνεται συνειδητή χρήση όλων των ήχων στη μουσική πράξη. Η φωνή είναι ένα σπουδαίο όργανο και θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε όλη της την έκταση και με όλους τους τρόπους. Έχει μεγάλη σημασία οι δάσκαλοι να ενθαρρύνουν τη χρήση και την ανάπτυξη της φωνής. Η έννοια του «φάλτσο» είναι ένα τεχνικό δημιούργημα που οφείλεται κυρίως στη μη ανάπτυξη της φωνής. Ο Tomatis (1999) αναφέρει:

[...] ο λάρυγγας είναι ένα όργανο ιδιαίτερα ανθεκτικό. Πρέπει ο βοκαλιστής⁷ να τον έχει υποβάλει σε σκληρές δοκιμασίες για να τον καταστρέψει και να μην μπορεί να

τραγουδήσει· δυσκολίες θα φανούν τότε και στην προφορική ομιλία. (σ. 47)

Αν και αυτή η αναφορά γίνεται ως προς τους επαγγελματίες τραγουδιστές, μία άποψη όπως αυτή, γραμμένη από τον μεγαλύτερο ακουοφωνολόγο, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η φυσιολογική πορεία της φωνής είναι να μπορεί να τραγουδάει, ενώ συσχετίζει τη δυσκολία στο τραγούδι με τη δυσκολία στην προφορική ομιλία. Το ενδιαφέρον εδώ είναι ότι κάποιος που έχει δυσκολίες στην προφορική ομιλία δεν σημαίνει ότι έχει δυσκολία στο τραγούδι, ενώ κάποιος που έχει δυσκολία στο τραγούδι, μπορεί να έχει δυσκολίες στην προφορική ομιλία. Γενικά η ανθρώπινη φωνή χωρίζεται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες (σχήμα 1) που είναι, κατά σειράν από την οξύτερη στη βαρύτερη:



Σχήμα 1.

Μία άλτο γυναικεία φωνή δηλαδή είναι οξύτερη από μία φωνή τενόρου, ενώ η φωνή του τενόρου είναι βαρύτερη από τη φωνή της σοπράνο. Αν και η ομαδοποίηση των φωνών έχει προέλθει από το χώρο της «κλασικής» μουσικής, ουσιαστικά ισχύει για όλα τα είδη. Πολλές φορές μπερδεύουμε την ωραία φωνή με τη σωστή φωνή. Σωστή είναι η φωνή που μπορεί να αναπαραγάγει κάτι που ακούμε. Και όλοι μπορούμε, άλλος με μεγαλύτερη και άλλος με μικρότερη ευκολία, να αναπαραγάγουμε μια μελωδική γραμμή με

άλλα λόγια, να τραγουδήσουμε. Η διαφορά που σίγουρα υπάρχει είναι η ευκολία μας να ακούσουμε κάτι και να μπορέσουμε να το αναπαραγάγουμε. Άλλοι έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν μια μελωδία δύο-τρεις φορές και να την τραγουδήσουν και άλλοι θα χρειαστούν πολύ περισσότερες φορές. Αυτό όμως δεν μας κατατάσσει αυτόματα στους φάλτσους αφού, όπως ανέφερα, η έννοια αυτή δεν υπάρχει, αλλά σε εκείνους που έχουν μεγαλύτερη δυσκολία πρόσβασης στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Η δυνατότητα που έχουμε όλοι μας να τραγουδάμε είναι κάτι που έχει αποδειχθεί και χρησιμοποιηθεί πια ως βάση για τη μουσική εκπαίδευση απ' όλους τους μεγάλους παιδαγωγούς της μουσικής.⁸ Όσο για την ωραία φωνή είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα που έχει να κάνει με την κυρίαρχη άποψη για ωραία φωνή. Η λαμπερή φωνή της Μαρίας Κάλλας είναι μια υπέροχη φωνή για το είδος του τραγουδιού που υπηρέτησε. Δεν ταιριάζει όμως καθόλου σε ένα βαρύ ζειμπέκικο του Μάρκου Βαμβακάρη που απαιτεί μια «βραχνή» φωνή. Τα τραγούδια των «Χειμερινών Κολυμβητών» ερμηνεύονται θαυμάσια από την «μπουκωμένη» φωνή του Αργύρη Μπακιρτζή. Ένας βυζαντινός ύμνος απαιτεί την ένρινη φωνή ενός ψάλτη και τα παραδείγματα δεν έχουν τέλος. Με άλλα λόγια, η φωνή που διαθέτουμε μπορεί να μην είναι «ξεχωριστή», σίγουρα όμως εντάσσεται σε κάποια κατηγορία.

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ

Συνήθως, το λάθος που γίνεται, είναι να επιλέγεται κάποιο τραγούδι με μοναδικό κριτήριο τους στίχους. Αν οι στίχοι έχουν εικόνες που ανταποκρίνονται σε ό,τι εννοούμε παιδικό, τότε χαρακτηρίζουμε αυτόματα και το τραγούδι παιδικό. Η εξαιρετική δουλειά που έχει γίνει στα τραγούδια της Λιλιπούπολης δεν έχει καμιά σχέση με το παιδικό τραγούδι. Τα περισσότερα είναι τραγούδια που απαιτούν αναπτυγμένες δεξιότητες ικανότητες.

Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι έχουν ερμηνευτεί από φωνές όπως του Σ. Σακκά, της Λ. Πλάτωνος ή της Σ. Γιαννάτου. Τα τραγούδια αυτά αρέσουν στα παιδιά όχι επειδή είναι παιδικά αλλά επειδή είναι μια σπουδαία δουλειά με χιούμορ και ευαισθησία. Και αυτό είναι μια απόδειξη ότι μπορεί τα παιδιά να ακούν τα τραγούδια αμφίβολης ποιότητας με τα οποία βομβαρδίζονται καθημερινά, αλλά στο καλό τραγούδι δεν γυρνούν την πλάτη όταν το συναντήσουν.

Αυτό που ορίζει ένα τραγούδι ως παιδικό είναι το αν ανταποκρίνεται στην έκταση της παιδικής φωνής. Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ενδεδειγμένη έκταση της παιδικής φωνής είναι μία όη (McDonald και Simons, 1989· Rutkowski, και Runfola, 1997). Με άλλα λόγια, ο βαρύτερος με τον οξύτερο φθόγγο του τραγουδιού θα πρέπει να βρίσκονται σε απόσταση μέχρι έξι φθόγγους. Αν ο βαρύτερος είναι ντο, ο οξύτερος δεν θα πρέπει να ξεπερνά το λα. Ένα τραγούδι με μικρή έκταση βέβαια δεν χαρακτηρίζεται αυτόματα παιδικό. Μπορεί όμως δαυμάσια να αποδοθεί απ' όλα τα παιδιά χωρίς να δημιουργήσει συγκρούσεις κατατάσσοντάς τα σε αυτά που μπορούν να τραγουδούν και στα «φάλτσα».

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η φωνητική έκταση των παιδιών αυξάνει με τα χρόνια. Αν όμως δεν υπάρχει εκπαίδευση της φωνής είτε από το άμεσο περιβάλλον είτε με συστηματικά μαθήματα μουσικής στο σχολείο, η έκταση της έκτης προσφέρει μια σιγουριά και μια βάση για παραπέρα ανάπτυξη. Η μικρή αυτή έκταση είναι μια κοινή *μουσική αξία* που συναντάται και στις τέσσερις κατηγορίες φωνών. Η έννοια της μουσικής αξίας εισάγεται από τον Μ. Μαυροειδή (1999) στο βιβλίο του *Οι μουσικοί τρόποι στην ανατολική Μεσόγειο* και αναφέρεται σε δύο διαφορετικά μουσικά στοιχεία που μπορεί να είναι δύο ρυθμικές αξίες ή δύο φθόγγοι ή δύο μελωδικές φράσεις ή δύο συγχορδίες, τα οποία μπορούν να υποκατασταθούν αμοιβαία κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες. Με άλλα λόγια σημαίνει ότι

[...] δύο στοιχεία με ίδια μουσική αξία λειτουργούν ακριβώς όπως οι συνώνυμες λέξεις στη γλώσσα, που μπορούν να αντικαθιστούν η μια την άλλη μέσα σε μια φράση, χωρίς να τροποποιείται το νόημα. (σ. 19)

Το παράδειγμα του δασκάλου (άρρενος) που τραγουδάει ένα τραγούδι με τα παιδιά εξηγεί ακόμη καλύτερα την έννοια αυτή. Αν και κάποιος θα αναγνωρίσει το τραγούδι είτε το τραγουδάει ο δάσκαλος είτε οι μικροί μαθητές, εντούτοις ο δάσκαλος το τραγουδάει μια οκτάβα χαμηλότερα (βαρύτερα) από τους μαθητές. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει αν τραγουδήσει μια σοπράνο με έναν τενόρο το «ίδιο» τραγούδι ή αν παίξει ένα βιολί με ένα κοντραμπάσο την «ίδια» μελωδία. Και τα τέσσερα είδη των φωνών έχουν μια περιοχή στην οποία τα παιδικά τραγούδια, δηλαδή η μικρή έκταση, μπορούν να αποδοθούν χωρίς να υπάρχει πρόβλημα, χωρίς να ζορίζεται η φωνή. Αυτή η περιοχή όπου τα τέσσερα είδη φωνών έχουν την ίδια μουσική αξία είναι και η περιοχή στην οποία μπορούν να αποδώσουν ένα τραγούδι.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του παιδικού τραγουδιού είναι η κίνηση της μελωδικής γραμμής, η οποία βασικά πρέπει να είναι βηματική, να πηγαίνει δηλαδή από τον ένα φθόγγο στον αμέσως επόμενο, και να μην υπάρχουν μεγάλα πηδήματα, δηλαδή κινήσεις των φθόγγων που απέχουν πολύ μεταξύ τους.

Φυσικά δεν είναι μόνο αυτά τα μουσικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το παιδικό τραγούδι,⁹ αποτελούν όμως μια βάση γι' αυτό. Ένα τραγούδι που το μαθαίνουμε εύκολα έχει μελωδική γραμμή που γενικά κινείται βηματικά. Αν μπορούμε να το τραγουδήσουμε ξεκινώντας και από διαφορετική τονική βάση, δηλαδή λίγο πιο ψηλά ή λίγο πιο χαμηλά από το σημείο που το τραγουδάμε αυθόρμητα, χωρίς να μας «ζορίζει» τη φωνή, τότε σημαίνει ότι έχει και μικρή έκταση. Φυσικά δεν μπορούμε να ξέρουμε τι έκταση έχει, αλλά σίγουρα είναι περιορισμένη.

Σκόπιμα δεν έκανα αναφορές σε ό,τι χαρακτηρίζουμε ρυθμικά

στοιχεία. Η μεγάλη ποικιλία ρυθμών που υπάρχει στην ελληνική μουσική συντελεί ώστε ακόμη και το πιο δύσκολο ρυθμικό πλαίσιο να είναι σχετικά εύκολα προσβάσιμο στα παιδιά και τούτο γιατί τα παιδιά έρχονται από μικρά σε επαφή με τους δύσκολους ρυθμούς που ακούγονται στο ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον.

ΤΑ ΟΡΓΑΝΑ

Είναι γνωστός ο παραδοσιακός χωρισμός των μουσικών οργάνων σε έγχορδα, πνευστά και κρουστά. Στις αρχές του 20ού αιώνα προτάθηκε¹⁰ μια κατηγοριοποίηση με βάση το μέρος του οργάνου που παράγει τον ήχο. Έτσι προέκυψαν τα εξής:

- *χορδόφωνα*, στα οποία το ηχογόνο σώμα είναι χορδή,
- *αερόφωνα*, στα οποία το ηχογόνο σώμα είναι αέρας,
- *μεμβρανόφωνα*, στα οποία το ηχογόνο σώμα είναι μεμβράνη,

και

- *ιδιόφωνα* στα οποία το ηχογόνο σώμα είναι το ίδιο το όργανο (ξυλάκια, πιάτα κτλ.).

Σήμερα στη μουσική αγωγή χρησιμοποιούνται αρκετά μικρά όργανα, τα οποία χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Τα μελωδικά, αυτά που μπορούν να παίξουν ήχους καθορισμένης οξύτητας, δηλαδή φθόγγους, και τα ρυθμικά τα οποία μπορούν να παράγουν ήχους μη καθορισμένης οξύτητας και χρησιμοποιούνται μόνο για ρυθμικά σχήματα. Στον χώρο του Παιδαγωγικού Έργου Ορφ (Orff-Schulwerk) τα μουσικά όργανα ταξινομούνται ανάλογα με το υλικό κατασκευής τους σε ξύλινα, μεταλλικά και δερμάτινα. Οι όροι που χαρακτηρίζουν τις κατηγορίες της ανθρώπινης φωνής πολλές φορές χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν και ένα οξύτερο ή ένα βαρύτερο όργανο. Για παράδειγμα, τα μεταλλόφωνα χωρίζονται σε σοπράνο, άλτο και μπάσο, δηλαδή από το οξύτερο, το σοπράνο, έως το βαρύτερο, το μπάσο. Τα ξυλόφωνα, τα μεταλλόφωνα και τα γκλόκενσπιλ ανήκουν στην κατηγορία των μελωδι-

κών οργάνων και αποτελούνται από μία ή δυο σειρές μεταλλικές ή ξύλινες πλάκες, τοποθετημένες άλλοτε πάνω σε ηχείο και άλλοτε όχι (σχήμα 2). Οι μεταλλικές πλάκες (μπάρες) γίνονται από ασάλι για το γκλόκενσιλ ή κράμα αλουμινίου για το μεταλλόφωνο. Οι ξύλινες πλάκες γίνονται συνήθως από παλίσανδρο ή έβενο, ενώ τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται και συνθετικό υλικό με πολύ καλά αποτελέσματα.



Σχήμα 2. Σοπράνο και άλτο γκλόκενσιλ (μικρά μεταλλόφωνα) και μεταλλόφωνα. Σοπράνο, άλτο και μπάσο ξυλόφωνα*

Τα ξυλόφωνα, τα μεταλλόφωνα και τα γκλόκενσιλ που χρησιμοποιούνται στη μουσική αγωγή τα ανέπτυξε πρώτος ο Μέντλερ στο studio 49 στο Μόναχο, σύμφωνα με τις οδηγίες του Κ. Ορφ.

Συχνά τα συναντάμε σε ζεύγη, ένα σοπράνο και ένα άλτο.

* Τα επώνυμα όργανα είναι από τις ιστοσελίδες των αντίστοιχων εταιρειών.

ΤΟ ΦΛΑΟΥΤΟ ΜΕ ΡΑΜΦΟΣ

Το φλάουτο με ράμφος (σχήμα 3) χρησιμοποιείται πολύ στο Παιδαγωγικό Έργο Ορφ αλλά και γενικότερα στη μουσική αγωγή. Πρόκειται για τη γνωστή μας φλογέρα, την οποία όμως δεν πρέπει να συγχέουμε με τον παραδοσιακό τύπο της ελληνικής φλογέρας. Η οικογένεια της φλογέρας που χρησιμοποιείται στη μουσική αγωγή περιλαμβάνει πέντε διαφορετικά μεγέδη: τη σοπρανίνο, που είναι και η μικρότερη, τη σοπράνο, την άλτο, την τενόρο και την μπάσο που είναι η βαρύτερη και μεγαλύτερη σε μέγεθος. Κατασκευάζονται από ξύλο διαφόρων ειδών, όπως σφενδάμι, παλίσανδρο, έβενο ή από συνθετικά υλικά, όπως το πλαστικό.

Υπάρχουν δύο ειδών δακτυλισμοί: ο μπαρόκ που είναι και πιο ακριβής στην παραγωγή των φθόγγων και ο γερμανικός που είναι πιο εύκολος για τα μικρά παιδιά. Συνήθως χρησιμοποιούμε για τα παιδιά σοπράνο πλαστικές με γερμανικό δακτυλισμό. Η φλογέρα είχε ουσιαστικά εξαφανιστεί (Wollitz, 1982) μέχρι το 1919, όταν ο A. Dolmetsch, δεξιοτέχνης μουσικός, επανεισήγαγε τη χρήση της ως οργάνου σολιστικού και σιγά σιγά πέρασε και στη μουσική αγωγή. Στην μπάσο φλογέρα υπάρχουν κάποια κλειδιά για πιο εύκολη δακτυλοθεσία και ένας μικρός σωλήνας στο επιστόμιο για να διευκολύνεται το παίξιμο.

Τα ρυθμικά όργανα αποτελούν μια μεγάλη οικογένεια που περιλαμβάνει μουσικά όργανα από διάφορους μουσικούς πολιτισμούς.



Σχήμα 3. Η οικογένεια του φλάουτου με ράμφος.*

Τα πιάτα και τα ζίλια (σχήμα 4), τα τρίγωνα (σχήμα 5) και τα γκονγκ (σχήμα 8) γίνονται από διάφορα μέταλλα. Τα γκονγκ έχουν πολύ μεγαλύτερο πάχος από τα πιάτα. Επίσης, σχεδόν πάντα κρεμιούνται από τις άκρες, ενώ τα πιάτα από τη μέση. Το τρίγωνο είναι μια λυγισμένη σιδερένια βέργα και παίζεται με μεταλλική μπαγκέτα. Τα ζίλια παίζονται και κατά ζεύγη, ή συνηθέστερα, ένα ζεύγος για κάθε χέρι.



Σχήμα 4. Πιάτα και ζίλια

* [https://en.wikipedia.org/wiki/Recorder_\(musical_instrument\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Recorder_(musical_instrument))
From top to bottom: bass, tenor, alto/treble, soprano/descant and soprano recorders



Σχήμα 5. Τρίγωνο.

Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται όλο και πιο συχνά τα BoomWhackers, εμπορικό όνομα (Trade Mark) μιας εφεύρεσης του Craig Ramsell το 1995. Πρόκειται για ανοιχτούς σωλήνες από συνθετικό υλικό κομμένους σε συγκεκριμένα μήκη, τους οποίους όταν τους «χτυπάμε απότομα» (whack) σε μια επιφάνεια, ενεργοποιείται η στήλη αέρα που περικλείουν με αποτέλεσμα την παραγωγή φθόγγων καθορισμένης οξύτητας. Την ιδέα αυτών των οργάνων τη συναντάμε σε διάφορες κοινότητες στην Αφρική και στην Πολυνησία, όπου χρησιμοποιούν σωλήνες από μπαμπού (bamboo pipes ή boom pipes) τους οποίους χτυπούν είτε στο έδαφος είτε πάνω σε πέτρινες πλάκες. Η επιτυχία του Ramsell οφείλεται στο γεγονός ότι χρησιμοποίησε κατάλληλο συνθετικό υλικό το οποίο είναι ελαφρύ και κατάλληλο για χρήση από παιδιά.



Σχήμα 6. BoomWhackers.

Τα πιάτα και τα γκονγκ είναι φτιαγμένα από κράμα μετάλλων, στο οποίο μπορεί να υπάρχει χρυσός και ασήμι.



Σχήμα 7. Γκονγκ. (Κατασκευή: Β. Γέρος - Ν. Τσαφταρίδης)



Σχήμα 8. Κουρτίνα.

Οι κουρτίνες (σχήμα 8) αποτελούνται από μια σειρά μεταλλικών κυλίνδρων που αιωρούνται ελεύθερα και ηχούν με τη χρήση μπαγκέτας.

Τα σειόμενα ιδιόφωνα μπορούμε να τα χωρίσουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σε αυτά όπου μικρά σωματίδια χτυπούν το δοχείο στο εσωτερικό του (σχήμα 9δ, ε, ζ), όπως οι μαράκες, το μπαστούνι της βροχής κ.λπ., και σε αυτά όπου τα σωματίδια χτυπούν το δοχείο εξωτερικά, όπως οι καμπάσες (σχήμα 9β και σχήμα 10). Το δοχείο μπορεί να είναι από ξύλο, φλάσκα, δέρμα, καλάμι πλεγμένο, μέταλλο κ.λπ. τα σωματίδια μπορεί να είναι μικρά χαλίκια, σπόροι αποξηραμένοι, μικρά κοχύλια, χάντρες κ.λπ. τα σειόμενα ιδιόφωνα (κουδουνίστρες) αποτελούν μια μεγάλη οικογένεια οργάνων που παράγουν ήχους ακαθόριστου τονικού ύψους. Δεν μπορούν να παίξουν μελωδίες αλλά ρυθμικά σχήματα. Τόσο οι καμπάσες όσο και οι μαράκες έχουν διάφορα ονόματα ανάλογα με τον τόπο προέλευσής τους.

Οι ξύστρες (σχήμα 9γ) αποτελούνται από μια επιφάνεια που την «ξύνουμε» με μια μπαγκέτα. Και σε αυτή την κατηγορία θα συναντήσουμε διάφορα σχήματα, μεγέδη, ονόματα και υλικά.



Σχήμα 9. α) δίτονη ξύλινη κουδούνα, β) καμπάσα, γ) ξύστρα, δ) μαστουί της βροχής, ε) μαράκες, στ) κασετίνα και ζ) μεταλλικό σείκερ.



Σχήμα 10. Καμπάσα από κολοκύδα (shekere).

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί πολλά μικρά ρυθμικά κρουστά ιδιόφωνα. Μπορεί να είναι δύο κομμάτια ξύλου, ένα ξύλινο κουτί ή ακόμη και πιο εξελιγμένες φόρμες. Πολλά από αυτά χρησιμοποιούνται στη μουσική αγωγή. Κάποια κρατούν το όνομα της προέλευσής τους και άλλα ονομάζονται περιφραστικά.

Τα ξυλάκια (σχήμα 11α) χρησιμοποιήθηκαν από πολύ νωρίς σε πάρα πολλούς μουσικούς πολιτισμούς, έχουν επικρατήσει όμως με το λατινοαμερικανικό τους όνομα *claves* (κλειδί), επειδή δίνουν το «κλειδί» για να παιχτεί ένα κομμάτι.

Το (vibraslap) βάιμπρασλαπ είναι ένα ξύλινος κώδωνας με ένα ελατήριο στο εσωτερικό του (σχήμα 11γ). Όταν χτυπήσουμε απότομα την ξύλινη σφαίρα δονείται το ελατήριο με αποτέλεσμα ένα γρήγορο κροτάλισμα. Το (agogo) αγκόγκο (σχήμα 12) είναι μια δίτονη μεταλλική κουδούνα, αλλά κατασκευάζεται και από ξύλο (σχήμα 9α) και παίζεται με μπαγκέτα.



Σχήμα 11. α) *claves*, β) ντέφι, και γ) βάιμπρασλαπ.



Σχήμα 12. Αγκόγκο μεταλλική δίτονη κουδούνα.*

Οι καστανιέτες είναι είτε απλές είτε με λαβή για πιο εύκολη χρήση. Προέρχονται από το φλαμένκο.

Τα ντέφια είναι άλλοτε με μεμβράνη και άλλοτε χωρίς. Η διαφορά ανάμεσα στο ντέφι και στο χειροτύμπανο (ταμπουρίνο) είναι ότι το πρώτο έχει ζίλια (μικρούς μεταλλικούς δίσκους), ενώ το δεύτερο δεν έχει.



Σχήμα 13. Κόνγκας.

* <https://kkfsamba2014.files.wordpress.com/2014/10/agogo.jpg>



Σχήμα 14. Μπόνγκος με κλειδιά και με σταθερό κούρδισμα.

Τα μεμβρανόφωνα κρουστά τα συναντάμε σε μεγάλη ποικιλία σχημάτων. Άλλα παίζονται με τα χέρια και άλλα με μπαγκέτες (επικρουστήρες). Τα κόνγκας (σχήμα 13) και τα μπόνγκος (σχήμα 14) που συναντάμε στην κουβανέζικη και τη βραζιλιάνικη μουσική παράδοση παίζονται με τα χέρια, ενώ το χειροτύμπανο (ταμπούρινο), άλλοτε με τα χέρια και άλλοτε με μια μπαγκέτα. Τα μεμβρανόφωνα μπορεί να έχουν κλειδιά και να κουρδίζονται ή να έχουν σταθερά κολλημένη τη μεμβράνη. Η μεμβράνη είναι είτε από συνθετικό υλικό είτε από φυσικό δέρμα.

Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ

Αν και η χρήση των μουσικών οργάνων βοηθάει στην ενασχόληση με τη μουσική, η απουσία τους δεν αποτελεί δικαιολογία για τη μη χρήση της μουσικής στην εκπαίδευση. Τα όργανα είναι σημαντικά βοηθήματα αλλά όχι αναγκαία. Επιπλέον, αν λάβουμε υπόψη μας, όπως προαναφέραμε, ότι στη μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάθε ήχος, τότε μας δίνεται η δυνατότητα να εξερευνήσουμε τους ήχους που μπορούν να παραχθούν από αντικείμενα καθημερινής χρήσης όπως αυτά που βρίσκονται στην τάξη. Θρανία, καρέκλες,

σχολικές τσάντες, κασετίνες με μολύβια, κουτιά, συρτάρια από γραφεία είναι πολύτιμες πηγές ήχου που μπορούν να εξερευνηθούν τα παιδιά και να τις χρησιμοποιήσουν σε ένα μουσικό δρώμενο. Η κατασκευή επίσης των μουσικών οργάνων είναι μια ομαδική εργασία με πολλές εφαρμογές. Πρόκειται στην ουσία για μια διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, αφού μέσα από τη διαδικασία της κατασκευής γίνεται εφικτή η επεξεργασία πολλών διδακτικών αντικειμένων (Τσαφταρίδης 1995). Μετρήσεις και υπολογισμοί για τα μαθηματικά, καταγραφή της διαδικασίας για τη γλώσσα, προέλευση του οργάνου για τη γεωγραφία και την ιστορία, περιβαλλοντικά θέματα, αφού για τις κατασκευές χρησιμοποιούμε υλικά που συνήθως είναι για πέταμα. Επιπλέον, επειδή πρόκειται για ομαδική εργασία, υποχρεώνονται οι μαθητές σε μια συμμετοχική διαδικασία συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος. Ταυτόχρονα, δημιουργούνται και ανατροπές στην ιεραρχία της τάξης, αφού τον ηγετικό ρόλο στην ομάδα τον αναλαμβάνουν συνήθως μαθητές με περιορισμένο ενδιαφέρον για τα συμβατικά μαθήματα της τάξης.

Στην κατασκευή του μουσικού οργάνου θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας τα εξής:

- Η κατασκευή του μουσικού οργάνου *δεν είναι αυτοσκοπός αλλά ένα επιπλέον κίνητρο για την παιδαγωγική προσέγγιση της μουσικής*. Με αυτή την έννοια, δεν μας ενδιαφέρει ένα όργανο το οποίο μοιάζει με κάποιο συμβατικό, για παράδειγμα μια κιθάρα, αλλά δεν παράγει ήχο. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι μια τετνωμένη χορδή, η οποία όμως μπορεί να παράγει ήχο και ας μη θυμίζει σε τίποτε ως προς το σχήμα μια κιθάρα.

- *Τα υλικά τα βρίσκουμε και τα ανακυκλώνουμε και δεν αγοράζουμε σχεδόν τίποτε*. Υδραυλικοί, ξυλουργοί και γενικά γονείς που χρησιμοποιούν στη δουλειά τους διάφορα υλικά μπορούν να μας προμηθεύσουν με περισσεύματα που γι' αυτούς είναι άχρηστα.

- *Χρησιμοποιούμε όσο λιγότερα εργαλεία γίνεται*, τόσο για λόγους ασφάλειας όσο και γιατί πολλές φορές τα υλικά είναι καθ' εαυτά έτοιμες ηχογόνες πηγές. Παράδειγμα, δύο κομμάτια ξύλου

ή κλαδιού για ξυλάκια, δύο κουτάκια γεμισμένα με χαλίκια για μαράκες, ένα δέρμα που θα το κολλήσουμε σε ένα παλιό κόσκινο για τύμπανο, μια τεντωμένη χορδή για χορδόφωνο ή ένα σωλήνα που τον φυσάμε για αερόφωνο.

Βασική μας προϋπόθεση είναι να χρησιμοποιούνται οι κατασκευές στη μουσική πράξη και να μη γίνονται διακοσμητικά στοιχεία της τάξης ή του σχολείου. Έτσι, μετά από κάθε κατασκευή θα πρέπει να ακολουθεί κάποιο μουσικό παιχνίδι, ένα τραγούδι που θα το συνοδεύσουμε με τα όργανα αυτά ή μια ιστορία την οποία θα επενδύσουμε με ήχους από τα όργανα που φτιάξαμε.

ΚΑΙ ΤΩΡΑ ΤΙ ΚΑΝΟΥΜΕ:

Ίσως το να συνδέσουμε τα κομμάτια του παζλ που εισηγήθηκα πιο πάνω, ώστε να καταλήξουμε σε μια διδακτική χρήση της μουσικής ή, πιο απλά, μουσικής αγωγής μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης από τον μη ειδικό, να μην είναι και η πιο εύκολη υπόθεση. Σίγουρα πάντως δεν μπορεί να εξαντληθεί στις λίγες γραμμές αυτού του κεφαλαίου. Το βέβαιο είναι ότι μπορούμε να καταλήξουμε σε προτάσεις μουσικής αγωγής, μιας και πρόκειται για πρακτικές οι οποίες έχουν δοκιμαστεί στην πράξη τα τελευταία είκοσι χρόνια. Οι αναφορές που έχω κάνει μέχρι στιγμής είναι για χρήση της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι για τη διδασκαλία της μουσικής. Την έννοια της χρήσης την αντιμετωπίζω με μια δημιουργική διάθεση τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των μαθητών. Εκτός από τη χρήση της μουσικής στη διαθεματική προσέγγιση, έτσι όπως την ανέφερα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του, να τους εισαγάγει σε μουσικές ή ιδιώματα από άλλους χώρους, με τα οποία δεν θα είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή. Μπορεί να επιλέξει, με μουσικά κριτήρια, παιδικά τραγούδια τα οποία μπορούν να αποδοθούν από τα παιδιά. Άλλωστε η *μουσική εμπειρία*

έρχεται κατευθείαν από τους οργανωμένους με εκφραστικότητα ήχους, αναφέρει ο Reimer (1989: 176), εννοώντας πρώτον και κύριο την ενεργητική ακρόαση, το τραγούδι αλλά και τη σύνθεση. Αν δεχτούμε τον ορισμό της μουσικής, την οργάνωση δηλαδή του ήχου ώστε να έχει νόημα, τότε η σύνθεση μπορεί να αποτελέσει το όχημα για τη μουσική εμπειρία. Και τη σύνθεση μπορούμε να τη δούμε από το ελάχιστο επίπεδο δημιουργίας μιας ηχο-ιστορίας μέχρι εκεί που μπορούν να φτάσουν τα παιδιά· να συνδέσουν τραγούδια ή ακόμη και μουσικές, χρησιμοποιώντας όργανα είτε αυτοσχέδια είτε συμβατικά. Ένα μαγνητόφωνο είναι ένα πολύτιμο μέσο καταγραφής των συνδέσεων αλλά και αναπαραγωγής για την αξιολόγηση της σύνθεσης*. Μια αξιολόγηση που δεν σχετίζεται με την αριθμητική βαθμολογία της, αλλά με τη βελτίωση και την επανεκτίμηση των στοιχείων που έχουν χρησιμοποιηθεί. Ο δάσκαλος της τάξης, έστω κι αν δεν έχει ειδικές γνώσεις μουσικής, πλεονεκτεί έναντι του ειδικού δασκάλου μουσικής ως προς τη σχέση του με τα παιδιά, αφού βρίσκεται μαζί τους πολλές ώρες την ημέρα και γνωρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα που θα του χρησιμεύσει στη διαθεματική προσέγγιση. Η μουσική του εμπειρία, όπως και κάθε ανθρώπου, είναι σημαντική, αρκεί ως δάσκαλος να παρακάμψει τα εμπόδια εκείνα που γίνονται τροχοπέδη στη χρήση της μουσικής. Κλείνω αυτό το σημείωμα προσυπογράφοντας τη φράση του Σμωλλ (1983) «η μουσική είναι πολύ σοβαρή υπόθεση για να την αφήσουμε στους μουσικούς» (σ. 306).

* Σήμερα ένα κινητό ή Η/Υ διευκολύνει ακόμα περισσότερο όχι μόνο την καταγραφή αλλά και την επεξεργασία τους. Βασική υπόθεση η αναπαραγωγή από καλά ηχεία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το βιβλίο με τίτλο *Παιχνίδια με τραγούδια* επανεκδόθηκε το 1979 από τις εκδόσεις Κνωσός. Η πρώτη έκδοση πρέπει να έγινε το 1932, όπως αναφέρεται στον πρόλογο του εκδότη. Δυστυχώς δεν σημειώνονται άλλα στοιχεία ή βιογραφικά της συγγραφέως. Βλέπε για νέα στοιχεία στο Ζεπάτου, Χ. (2017). *Το έργο της Μυρσίνης Κλεάνθους-Παπαδημητρίου «Παιχνίδια με τραγούδια: Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων»: άξονες σύνδεσης με τις αρχές και τη φιλοσοφία της Νέας Αγωγής και των μουσικοπαιδαγωγικών θεωριών της αντίστοιχης περιόδου (τέλη 19ου αιώνα και πρώτες δεκαετίες 20ου αιώνα)*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Μουσικών Σπουδών - Τμήμα Μαζικής Επικοινωνίας και Μέσων Ενημέρωσης. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

2. Δες και Βρατσάλη στο παρόν βιβλίο σχετικά με τα εμπόδια.

3. Χρησιμοποιώ τη λέξη *επονομαζόμενη* όχι με υποτιμητική διάθεση αλλά για να τη διαφοροποιήσω από την κλασική περίοδο 1750-1820. Κατά τον L. Bernstein (1986), ο πιο σωστός όρος είναι *ακριβής μουσική* αν και τον αναφέρει με ερωτηματικό. Σήμερα χρησιμοποιείται περισσότερο ο όρος *Λόγια Δυτική Μουσική* αν και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει έντονος σκεπτικισμός.

4. *Τρόπος* λέγεται η διαδοχή ήχων με διαφορετική οξύτητα, από τον βαρύτερο στον οξύτερο.

5. Ο βυζαντινός ήχος, ο δρόμος στα ρεμπέτικα και το ινδικό *raga* είναι τα αντίστοιχα του τρόπου, αν και οι διαφορές δεν περιορίζονται μόνο στις διαφορετικές οξύτητες.

6. Η λέξη *φθόγγος* χρησιμοποιείται εδώ με τη δυτική έννοια του όρου, δηλαδή ως ήχος καθορισμένης οξύτητας.

7. Από το *vocal* που σημαίνει φωνητικός, αδόμενος.

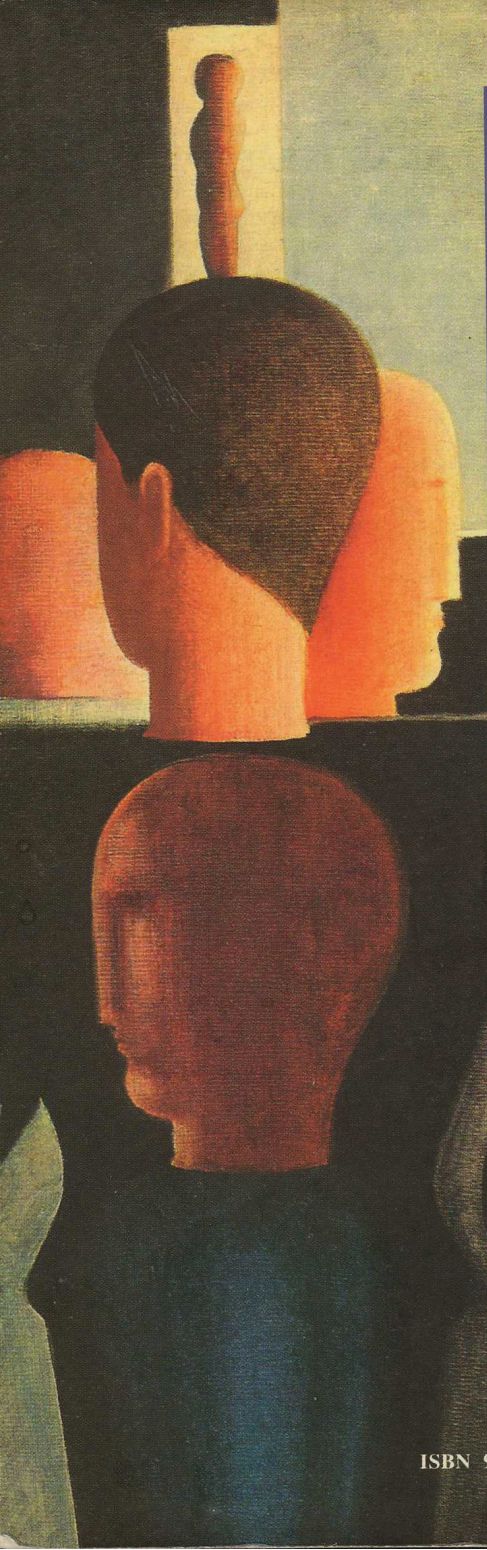
8. Βλ. σχετικά τις απόψεις του Dalcroze, του Kodaly, του Orff, για να αναφέρω τους πιο γνωστούς και στην Ελλάδα.

9. Βλ. σχετικά Ν. Τσαφταρίδης, *Παραδοσιακά τραγούδια για παιδιά*, Νάκας, 1996.

10. Την ομαδοποίηση αυτή πρότειναν ο Hornbostel και ο C. Sachs το 1914, ενώ λίγο αργότερα πρόσθεσαν κι άλλη μία κατηγορία: τα ηλεκτρόφωνα (Michels, 1994).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, L., *Κονσέρτα για νέους. Βασική θεωρία της μουσικής*, Δίδυμοι, Αθήνα 1986.
- Γρηγορίου, Μ., *Μουσική για παιδιά και για έξυπνους μεγάλους τόμ. Α', Τα υλικά και τα εργαλεία. Η γραμματική και το συντακτικό*, Νεφέλη, Αθήνα 1994.
- Goldberg, M., και Scott-Kassner, C., «Teaching other subjects through music», στο Colwell, R., και Richardson, C. (επιμ.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Oxford University Press, Οξφόρδη 2002: 1 053-1 065.
- Κλεάνδους-Παπαδημητρίου, Μ., *Παιχνίδια με τραγούδια. Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά έως 12 χρονών*, Κνωσός, Αθήνα 1979.
- Μαυροειδής, Μ., *Οι μουσικοί τρόποι στην ανατολική Μεσόγειο*, Fagotto, Αθήνα 1999.
- McDonald, D., και Simons, G., *Musical Growth and Development*, Schirmer Books, Νέα Υόρκη 1989.
- Michels, U., *Άτλας της μουσικής, τόμ. 1*, Φίλιππος Νάκας, Αθήνα 1994.
- Μπλάκινγκ, Τζ., *Η έκφραση της ανθρωπίνης μουσικότητας*, Νεφέλη, Αθήνα 1981.
- Persiceti, V., *Twentieth century harmony. Creative aspects and practise*, WW. Norton and Company, Νέα Υόρκη 1961.
- Reimer, B., *A Philosophy of music education*, Prentice-Hall, Νιου Τζέρσι 1989.
- Rutkowski, J., και Runfola, M., *Tips the Voice Child*, MENC, Βιρτζίνια 1997.
- Σέργη, Λ., *Προσχολική μουσική αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη προσωπικότητας των παιδιών*, Gutenberg, Αθήνα 1995.
- Swanwick, K., *A basis for Music education*, Routledge, Λονδίνο 1992.
- Small, C., *Musicking. The meaning of performing and listening*, Wesleyan University Press, Νέα Αγγλία 1998.
- Σμωλλ, Κ., *Μουσική - Κοινωνία - Εκπαίδευση*, Νεφέλη, Αθήνα 1983.
- Tomatis, A. Dr., *Το αυτί και η φωνή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Τσαφταρίδης, Ν., *Αυτοσχέδια μουσικά όργανα- κατασκευές*, Νάκας, Αθήνα 1995.
- , *Παραδοσιακά τραγούδια για παιδιά*, Νάκας, Αθήνα 1996.
- Wheway, D., και Thomson, S., *Εξερευνώντας τη μουσική ...*, νήσος, Αθήνα 2002.
- Wollitz, K., *The recorder book*, Gollancz, Λονδίνο 1982.



Τα κείμενα του παρόντος τόμου αφορούν την επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τρεις είναι οι κύριες μεταβολές που έχουν επιβάλει την επιμόρφωση:
α) η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η μετατροπή της σε κοινωνία υποδοχής μεταναστών,
β) η ραγδαία εξάπλωση των Νέων Τεχνολογιών και γ) η κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Σκοπός του βιβλίου είναι να αποτιμήσει την υπάρχουσα εμπειρία και να προτείνει νέες κατευθύνσεις επιμόρφωσης θέτοντας στο επίκεντρο της κριτικής διερεύνησης την παιδαγωγική διάσταση της διαδικασίας που ακολουθείται.

