

# Η μουσική αγωγή στην πρώτη παιδική ηλικία

του Νικόλα Τσαφταρίδη\*



Κάθε χρόνο καινούρια παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο και καινούρια παιδιά εγγράφονται στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου· νέες έρευνες γύρω από τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας έρχονται στη δημοσιότητα και νέες εμπειρικές προσεγγίσεις καταγράφονται. Ανάμεσα στους παιδαγωγούς της μουσικής, τους φιλοσόφους και τους δασκάλους που έχουν ασχοληθεί με το θέμα της μουσικής αγωγής στην πρώτη παιδική ηλικία, όσο διαφορετική και αν είναι η προσέγγιση που υιοθετούν, υπάρχει η κοινή αντίληψη ότι η μουσική αγωγή πρέπει να προσφέρεται σε όλα τα παιδιά (Reimer 1970, Salaman 1983, Elliot 1993), και ότι η φωνή είναι ένα σημαντικό εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία· κάποιιοι, όπως ο Curwen (1816-1880) και ο Kodaly (1882-1967), της αποδίδουν κεντρικό ρόλο, και άλλοι όχι, όπως ο Dalcroze (1865-1950) και ο Orff (1895-1982).

\* Ο Νικόλας Τσαφταρίδης ανήκει στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Διδακτικό Προσωπικό του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ίσως τα όσα αναφέραμε παραπάνω να συνδέονται με την επιφυλακτικότητα με την οποία πολλοί νηπιαγωγοί και δάσκαλοι προσεγγίζουν το θέμα της μουσικής αγωγής μέσα στο πλαίσιο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πρακτικής που εφαρμόζουν, καθώς θα πρέπει να καταρριφθούν εσφαλμένες ιδέες και να ξεπεραστούν προκαταλήψεις γύρω από θέματα όπως η «ωραία φωνή», το «μουσικό αυτί», το «μουσικό ταλέντο», χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να αποτολμήσει να αναπτύξει δράσεις μουσικής αγωγής.

Βέβαια θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι δεν είναι λίγες οι φορές που τέτοιου είδους προκαταλήψεις χαρακτηρίζουν εκείνους τους επαγγελματίες μουσικούς (δασκάλους, ερμηνευτές, συνθέτες) που δεν αντιμετωπίζουν τη μουσική αγωγή ως διαδικασία, μια πορεία δηλαδή μέσα από την οποία το παιδί θα εκφραστεί συναισθηματικά, θα έχει μια αισθητική εμπειρία, θα διασκεδάσει, αλλά την εκτιμούν μόνο σε σχέση με κάποιο τελικό προϊόν, είτε αυτό είναι σύνθεση είτε είναι ερμηνεία, είτε γνώση της πεντάγραμμης σημειογραφίας. Αντίστοιχες αντιλήψεις βρίσκουμε τόσο στο οικογενειακό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η αλήθεια είναι ότι είναι ακόμα βαθιά εδραιωμένη η αντίληψη πως οι άνθρωποι (δάσκαλοι και παιδιά στην προκειμένη περίπτωση) διακρίνονται σε μουσικά ταλαντούχους και σε άμουσους.

Θα προσπαθήσω εν συντομία να αποσαφηνίσω τις έννοιες αυτές και να δείξω γιατί ούτε η «ωραία φωνή», ούτε το «μουσικό αυτί», ούτε το «μουσικό ταλέντο» είναι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της μουσικής αγωγής στην πρώτη παιδική ηλικία.

## Το «μουσικό αυτί»

Συνήθως όταν αναφερόμαστε στο «μουσικό αυτί» εννοούμε την ευαισθησία που έχει κάποιος στο να διακρίνει τα διαφορετικά ύψη των φθόγγων. Η ευαισθησία αυτή είναι τριών ειδών: το απόλυτο αυτί, το σχετικό αυτί και η δυνατότητα αναπαραγωγής του ήχου (Judy 1990). Το απόλυτο αυτί είναι η ικανότητα που έχουν ορισμένοι να ακούν τους ήχους ως συχνότητες και άρα να μπορούν να τους ονομάζουν νότες, χωρίς να χρειάζονται καμιά άλλη βοήθεια. Έτσι, όταν ακούν ήχους ή κάποια μελωδία, μπορούν να πουν τα ονόματα των φθόγγων· για παράδειγμα ντο(C), φα(F), σολ(G). Οι λόγοι που κάποιοι γεννιούνται μ' αυτή τη δυνατότητα δεν είναι γνωστοί. Πιθανόν να είναι κληρονομικοί και να ενισχύονται περισσότερο από την ενεργή συμμετοχή

τους στη μουσική, είτε επειδή ακούν πολλή μουσική είτε επειδή παίζουν κάποιο όργανο· απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια για να μπορεί κάποιος να δώσει όνομα στις συχνότητες που ακούει είναι να έχει τουλάχιστον τις στοιχειώδεις τυπικές γνώσεις μουσικής. Αυτός είναι και ο λόγος που το απόλυτο αυτί μπορεί να διερευνηθεί μόνο σε εκπαιδευμένους μουσικούς, είτε η εκπαίδευση αυτή τους παρέχεται από κάποιο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό ίδρυμα είτε είναι αποτέλεσμα προσωπικής ενασχόλησης. Στην κατηγορία αυτή ανήκει το μικρότερο ποσοστό των μουσικών με μουσική εκπαίδευση (Pogue & Speck 1998).

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει το μεγαλύτερο μέρος των μουσικών με μουσική εκπαίδευση. Είναι οι μουσικοί των οποίων το αυτί έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις διαφορές των συχνοτήτων, όχι όμως και τις συχνότητες αυτές καθαυτές. Μπορεί δηλαδή να αναγνωρίζει το πόσο οξύτερα ή βαρύτερα ακούγεται ένας φθόγγος από έναν άλλον, μπορεί να αναγνωρίσει τη διαφορά, αλλά δεν μπορεί να ονομάσει τους φθόγγους που ακούει, όταν τους ακούει απομονωμένους τον έναν από τον άλλο. Αυτό που ακούει δηλαδή είναι τα σχετικά διαστήματα. Και για να μπορέσει να ονομάσει τους φθόγγους πρέπει να του δοθεί μια βάση, ένας φθόγγος και το όνομά του, ώστε να υπολογίσει και να ονομάσει και τους υπόλοιπους. Συνήθως η βάση που παίρνουν όλοι οι μουσικοί είναι ο φθόγγος ΛΑ (440Hz), το περίφημο διαπασών, η μεταλλική φουρκέτα, που χτυπά ελαφρά ο μουσικός και την πλησιάζει στο αυτί του ώστε να πάρει τη βάση.

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν όλοι αυτοί που δεν μπορούν να ονομάσουν τους φθόγγους, δεν αναγνωρίζουν τις σχετικές διαφορές, μπορούν όμως να συνταιριάσουν τους ήχους μεταξύ τους. Μπορούν δηλαδή, χωρίς να ξέρουν νότες, να ανιχνεύσουν μια απλή μελωδία πάνω σε ένα όργανο (πληκτροφόρο, ξυλόφωνο κτλ.) ή να τραγουδήσουν μια απλή μελωδία ή ένα αγαπημένο τους τραγούδι. Στην κατηγορία αυτή θα συναντήσουμε όλους εκείνους που δεν έχουν ασχοληθεί με τη μουσική, αλλά που την απολαμβάνουν χορεύοντας, τραγουδώντας ή χτυπώντας παλαμάκια, συμμετέχοντας δηλαδή ενεργά σε ένα μουσικό δρώμενο.

Λοιπόν, σε ποια κατηγορία ανήκει ο καθένας από μας; Όλα τα άτομα, των οποίων οι δυνατότητες της ακοής και της παραγωγής φωνής βρίσκονται μέσα στα κοινώς αποδεκτά πλαίσια της «φυσιολογικής» λειτουργίας, εντάσσονται σε μία από τις τρεις αυτές κατηγορίες. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κάποιο είδος



«μουσικού αυτιού» και ότι ο βαθμός της καλλιέργειάς του συνδέεται ως ένα βαθμό με την προσωπική ενασχόληση που έχει ο καθένας με τη μουσική.

## Μουσικότητα, ταλέντο

Είναι βαθιά εδραιωμένη η αντίληψη ότι η μουσική είναι μια «υψηλή» τέχνη με την οποία μπορούν να ασχοληθούν μόνο όσοι είναι ταγμένοι, όσοι προορίζονται γι' αυτήν· «ο μουσικός γεννιέται, δε γίνεται» είναι το μότο που συνοδεύει ή βρίσκεται πίσω από τέτοιες αντιλήψεις. Το αν και σε ποιο βαθμό υπάρχει το ταλέντο είναι μια συζήτηση που ξεπερνά τα πλαίσια αυτού του άρθρου. Εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι να δούμε αν πράγματι, και σε ποιο βαθμό, το λεγόμενο ταλέντο μπορεί να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ενασχόληση ενός εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη μουσική μέσα στην τάξη.

Αν δούμε τη μουσική μέσα από το πρίσμα της καθημερινότητας, πρέπει να δεχτούμε ότι πρόκειται για κάτι που είναι πολύ κοντά μας, καθώς μας συντροφεύει σε κάθε μας βήμα και σε κάθε μας δραστηριότητα. Σιγομουρμουρίζουμε τη μουσική που ακούμε όταν δουλεύουμε, όταν ψωνίζουμε στο σούπερ μάρκετ, όταν διαβάζουμε, όταν ταξιδεύουμε. Χορεύουμε με μουσική, χτυπάμε παλαμάκια όταν χορεύουν οι φίλοι μας, «διευθύνουμε» κουνώντας τα χέρια μας φανερά ή κρυφά, όταν βρισκόμαστε σε μια συναυλία. Διασκεδάζουμε με μουσική στην ταβέρνα ή στις φιλικές συναντήσεις, τραγουδάμε συνθήματα για την ομάδα μας, δακρύζουμε με τα μοιρολόγια. Εκείνες τις στιγμές δεν ενδιαφερόμαστε για τη μουσικότητά μας, ούτε αν έχουμε ταλέντο ή μουσικό αυτί, αλλά συμμετέχουμε με όλη μας την ύπαρξη σε μια διαδικασία άλλοτε ατομική, άλλοτε συλλογική. Είναι οι



στιγμές που δεν μας ενδιαφέρει τόσο το αποτέλεσμα όσο η διαδικασία. Με άλλα λόγια «κάνουμε μουσική», μεταφράζοντας αδόκιμα τον όρο *musicising* που έχει προτείνει ο Elliot (1993) και τον όρο *musicking* που έχει εισαγάγει ο Small (1998), όταν μιλούσαν για τέτοιου είδους καταστάσεις.

Για πολλά χρόνια τα περισσότερα βιβλία θεωρίας της μουσικής ξεκινούσαν με έναν ορισμό, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο ποιητικό, που μέσα από γενικότητες και αοριστολογίες έδειχνε την «υψηλή» αξία της μουσικής, χωρίς όμως να μπαίνει στην ουσία. Αποτέλεσμα τέτοιων ορισμών ήταν να ταυτίζεται η μουσική με τη γνώση των οργάνων, τη γνώση της πεντάγραμμης σημειογραφίας, την «ωραία» φωνή, τις σπουδές σε οργανωμένα ιδρύματα (ωδεία, μουσικές σχολές, ιδιαίτερα μαθήματα μουσικής). Μερικές φορές, ακόμα και αν υπήρχε η εμπειρική γνώση των οργάνων, αυτό δεν αρκούσε. Η γνώση της σημειογραφίας ή το πέρασμα από κάποιο ωδείο ήταν αυτό που καταξίωνε κάποιον στη μουσική ιεραρχία. Ο οργανοπαίκτης που είχε «μάθει μουσική» θεωρούνταν καλύτερος από τον εμπειρικό (Λιάβας 1999).

Όλα αυτά βέβαια σχετίζονται με τη μουσική, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να τα ταυτίσουμε με τη μουσική. Ο παραδοσιακός οργανοπαίκτης παίζει μουσική, ακόμα και αν δεν ξέρει κάποια μορφή σημειογραφίας. Η μάνα που τραγουδάει ένα νανούρισμα κάνει μουσική, ακόμα και αν δεν έχει διδαχτεί τραγούδι. Όταν τραγουδάμε στο μπάνιο, κάνουμε μουσική, ακόμα και αν δεν τολμάμε να τραγουδήσουμε μπροστά σε άλλους. Το μικρό παιδί που παίζει μόνο του και αυτοσχεδιάζει στίχους και

μελωδία κάνει μουσική, και ας μην έχει δεχτεί κάποιας μορφής μουσική διδασκαλία. Η παρέα των ερασιτεχνών μουσικών που τραγουδάει και παίζει όργανα κάνει μουσική, και ας μη βρίσκονται ανάμεσά τους οι βιρτουόζοι του είδους. Ακόμα και ο βοσκός που συνταιριάζει τα κουδούνια του κοπαδιού του (Ανωγειανάκης 1996) κάνει μουσική, και ας μην τον ηχογράφησε ποτέ καμιά δισκογραφική εταιρία. Οι ηχητικοί πειραματισμοί του Cage και του Ξενάκη είναι μουσική, και ας μην μπορούμε να σιγομουρμούρουμε τη μελωδία τους.

Τι είναι αυτό λοιπόν που κάνει τόσο διαφορετικά στοιχεία να τα αναφέρουμε ως μουσική; ...*Τόσο διαφορετικές μελωδίες, τόσο διαφορετικά μουσικά ιδιώματα, τόσο διαφορετικοί τρόποι για να οργανωθεί ο ήχος σε κάτι που έχει νόημα, και όλα αυτά τα ονομάζουμε με μια λέξη μουσική* (Small 1998). Αυτό το απόσπασμα του Small μάς παραπέμπει άμεσα στον ορισμό της μουσικής. Έναν ορισμό που έχει επικρατήσει τα τελευταία χρόνια και που καλύπτει όλες τις ιστορικές περιόδους και όλα τα μουσικά ιδιώματα. *Μουσική είναι ο ήχος που έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει ένα νόημα για ομάδες ή άτομα και που καθορίζεται από το συνδυασμό της μουσικής περιόδου, των κοινωνικών συνθηκών και του συνθέτη.*

## Οι εκπαιδευτικοί και η χρήση της μουσικής

Το βασικό λοιπόν υλικό της μουσικής είναι ο ήχος, και οποιοσδήποτε μπορεί να καθορίσει τα πλαίσια

για να οργανώσει τον ήχο και άρα να κάνει μουσική. Ως προς τον ήχο θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι τα βασικά χαρακτηριστικά του, που μας ενδιαφέρουν σε σχέση με τη μουσική, είναι τέσσερα:

α. Το ύψος, δηλαδή το πόσο βαρύς ή οξύς είναι ένας ήχος. Η ιδιότητα αυτή καθορίζει τη μελωδία, μιας και αυτή σχηματίζεται από την παράθεση διαφορετικών υψών. Είναι ένα στοιχείο ανεξάρτητο από το αν μας αρέσει μια μελωδία ή το πόσο «καλή» ή «κακή» μπορεί να είναι.

β. Η ένταση, δηλαδή το πόσο δυνατά ή σιγά ακούγεται ένας ήχος. Και αυτή την ιδιότητα δεν την αφήνουμε ανεκμετάλλευτη, όταν «κάνουμε μουσική». Μπορούμε να σκεφτούμε με πόσους διαφορετικούς τρόπους τραγουδάμε ή χτυπάμε παλαμάκια, ανάλογα με τη διάθεση της στιγμής ή τις απαιτήσεις των περιστάσεων.

γ. Η διάρκεια του ήχου, η οποία καθορίζει τα ρυθμικά σχήματα, αφού τα ρυθμικά σχήματα δεν είναι τίποτα άλλο από παράθεση ήχων με διαφορετικές διάρκειες.

δ. Η χροιά, η διαφορετική ποιότητα που μας κάνει να ξεχωρίζουμε τον ήχο ενός βιολιού από τον ήχο του μπουζουκιού, το χτύπημα των ποδιών από τα παλαμάκια ή τη φωνή της Μαρίας από τη φωνή της Άννας.

Όλα αυτά είναι στοιχεία τα οποία χρησιμοποιούμε, ανεξάρτητα από το αν είμαστε ή δεν είμαστε εκπαιδευμένοι στη μουσική. Και μόνο η ενεργοποίηση των τεσσάρων αυτών βασικών στοιχείων του ήχου μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην αποτελεσματική χρήση της μουσικής μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Το μουσικό παιχνίδι, οι ηχοϊστορίες, η χρήση της φωνής (τραγούδι, βοκαλισμός, ρυθμική απαγγελία), οι ηχηρές κινήσεις, το παίξιμο οργάνων, οι ήχοι από αυτοσχέδια όργανα και τόσα άλλα είναι μερικά από τα εργαλεία στα χέρια των δασκάλων για μια ενεργητική συμμετοχή σε ένα μουσικό δρώμενο. Αν δεχτούμε ότι μουσική παιδεία είναι η διαδικασία ή το αποτέλεσμα μιας διαλεκτικής μαθησιακής σχέσης με τη μουσική, η οποία διέρχεται μέσα από την εκπαίδευση ή άλλες επίσημες ή και ανεπίσημες οδούς μάθησης (Παπαπαναγιώτου 2000), τότε σίγουρα κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση.

Πολλοί άνθρωποι διδάσκονται μουσική, αλλά λίγοι ενθαρρύνονται να παίζουν (Small 1998), και αυτό είναι μια πρόκληση στην οποία οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού καλούνται να ανταποκριθούν.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανωγειανάκης, Φ. 1996. *Νεοελληνικά ιδιόφωνα. Το κουδούνι. Αποτρεπτικό στοιχείο – Ηχητικό αντικείμενο – Μουσικό όργανο*. Αθήνα: Μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Οργάνων.

Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E. & D. Woods. 1986. *Teaching Music in the Twentieth Century*. New Jersey: Prentice-Hall.

Elliot, D. J. 1993. Musicing, Listening and Musical Understanding. *Contributions to Music Education* 20: 64-83.

Judy, S. 1990. *Making Music for the Joy of it*. Los Angeles: Tarcher.

Kemp, A. E. 1990. Kinaesthesia in Music and its Implications for Developments in Microtechnology. *British Journal of Music Education* 7 (3): 223-229.

Λιάβας, Λ. 1999. Τα μουσικά όργανα στο Έβρο. Παράδοση και νεωτερικότητα. Στο *Μουσικές της Θράκης*, 293. Αθήνα: Σύλλογος Οι Φίλοι της Μουσικής.

Pogue, D. & S. Speck. 1998. *Κλασική μουσική για πρωτάρηδες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Παπαπαναγιώτου, Ξ. 2000. Βιβλία μουσικής για παιδιά: κατηγορίες και μουσικοπαιδαγωγικό περιεχόμενο. *Διαδρομές*.

Reimer, B. 1970. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Salaman, W. 1983. *Living School Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Simpson, K. 1981. The Antiquity of Modern Educational Ideas. Στο Kenneth Simpson (επιμ.). *Some Great Music Educators*. Borough Green: Novelo.

Slavic, A. 1992. Αφιέρωμα στη διδακτική της μουσικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 16: 27-34.

Small, C. 1998. *Musicking, the meaning of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press.