

Αγαλιανού, Ο., & Τσαφταρίδης, Ν. (2016). Άτυπες μορφές γνώσης και μάθησης στη Μουσικοπαιδαγωγική Θεώρηση του C. Orff. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 87-95). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Άτυπες μορφές γνώσης και μάθησης στη Μουσικοπαιδαγωγική Θεώρηση του C. Orff

Ολυμπία Αγαλιανού

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και Χορού/Μουσικοπαιδαγωγός (Ph.D)
16^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας
oagalianou@yahoo.com

Νικόλας Τσαφταρίδης

ΕΕΠ Μουσικής Αγωγής
ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
nikotsaf@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Το Orff-Schulwerk είναι μια ευρέως διαδεδομένη μουσικοκινητική προσέγγιση από τη δεκαετία του 1950. Η μεγάλη απήχυσή της οφείλεται, κυρίως, στην αντιμετώπιση της μουσικής, της κίνησης και του λόγου ως αδιάσπαστης ενότητας και στον ανοιχτό της χαρακτήρα. Η παρούσα εργασία διερευνά τις σχέσεις μεταξύ της τυπικής και της άτυπης μάθησης όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από τη συνεχή επικαιροποίηση του Orff-Schulwerk στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα και στο Orff-Schulwerk Forum. Η διερεύνηση αξιοποιεί την υπάρχουσα βιβλιογραφία και εμπειρικά δεδομένα και τα εξετάζει με βάση τη διάκριση του Gilbert Ryle μεταξύ του γνωρίζω «τι» και γνωρίζω «πώς». Στόχος είναι η ανάδειξη των νέων τάσεων του Orff-Schulwerk, η σχέση τους με τις άτυπες μορφές μάθησης και οι τρόποι με τον οποίο αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Για το σκοπό αυτό υπογραμμίζεται ένα είδος μαθητείας το οποίο αναδύεται από το Orff-Schulwerk και έχει τη δυναμική να λειτουργήσει ως μοντέλο διδασκαλίας και στρατηγική μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Orff-Schulwerk, μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση, δημιουργικότητα, άρρητη γνώση, άτυπη γνώση, συμμετοχή

Agalianou, O., & Tsafaridis, N. (2016). Informal ways of learning and the notion of knowledge in C. Orff's music education approach. In M. Kokkidou & Z. Dionysiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 87-95). Thessaloniki: GSME.

Informal ways of learning and the notion of knowledge in C. Orff's music education approach

Olympia Agalianou
oagalianou@yahoo.com

Nikolas Tsafaridis
nikotsaf@ecd.uoa.gr

Abstract

Orff-Schulwerk has been a widely known music and movement education approach for quite some time now. The idea that music, movement and language exist in an inseparable unity and the flexibility of its application have rendered Orff-Schulwerk a very fertile approach to music teaching and learning. In this paper, we examine the potential of the relation between formal and informal learning strategies in formal educational contexts regarding to Orff-Schulwerk Forum new ideas and practices. Based on Gilbert Ryle's distinction between knowing that and knowing how, this paper analyses empirical data from music and movement education lessons collected by the speakers. We aim thus to introduce the new trends in Orff-Schulwerk and to raise a problematic, concerning the introduction of informal ways of learning and the importance of tacit knowledge in formal educational settings. To this end special reference will be made to an emerging type of apprenticeship, which has the dynamic to act as a model of teaching and learning strategy.

Keywords: Orff-Schulwerk, creativity, tacit knowledge, informal learning, participation

Εισαγωγή

Η μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση του Carl Orff, την οποία ο ίδιος ονόμασε Orff-Schulwerk (OS), είναι ευρέως διαδεδομένη στη μουσική παιδαγωγική με εφαρμογές σε ποικίλα παιδαγωγικά και θεραπευτικά πλαίσια. Η μεγάλη απήχυσή της -από την δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα- οφείλεται κυρίως στην αντιμετώπιση της μουσικής, της κίνησης και του λόγου ως μιας αδιάσπαστης ενότητας, στον ανοιχτό της χαρακτήρα, στην προτεραιότητα που δίνει στη δημιουργία και στην εξασφάλιση της χαράς της συμμετοχής σε μουσικοκινητικά δρώμενα, ανεξάρτητα από το επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων των συμμετεχόντων. Ένας επιπλέον λόγος της μεγάλης διάδοσης του OS είναι ότι εμπεριέχει εγγενώς τη δυνατότητα της συνεχούς εξέλιξης και προσαρμογής στον χώρο και τον χρόνο αλλά και στις άτυπες μορφές μάθησης και γνώσης οι οποίες αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία μιας μουσικοκινητικής συμμετοχικής πρακτικής.

Σύμφωνα με τον ίδιο τον Orff, το OS οφείλει να παραμένει ανοιχτό σε μια διεργασία συνεχούς εξέλιξης και προσαρμογής σε κάθε κοινωνική και ιστορική ιδιαιτερότητα προσελκύνοντας εκπαιδευτικούς που έλκονται από τη δημιουργία, τον αυτοσχεδιασμό και δεν αποζητούν συνταγές (Orff, 1976). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των άτυπων μορφών μάθησης ως μια εγγενής διαδικασία στο Orff-Schulwerk.

Η εργασία βασίστηκε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία/αρθρογραφία και στην ανάλυση των εμπειριών των συγγραφέων οι οποίοι, τα τελευταία τριάντα χρόνια, συμμετέχουν συνεχώς και με ποικίλους ρόλους στην ελληνική και παγκόσμια κοινότητα του OS.

Η ευρύτατη διάδοση του OS και οι πολλαπλές πρακτικές εφαρμογές αναπόφευκτα -σε ορισμένες περιπτώσεις- έχουν οδηγήσει σε παρερμηνείες, αλλοιώσεις εννοιών και απομάκρυνση από τις αξίες, τις αρχές και τα μέσα της συγκεκριμένης μουσικοπαιδαγωγικής θεώρησης. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε απαραίτητη μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση από τις απαρχές του OS στη μετάβαση από τον 20ό στον 21ο αιώνα και μέχρι σήμερα. Η ανασκόπηση συνδυάζεται με την επικαιροποίηση της έννοιας του OS, καθώς και άλλων κομβικών εννοιών, όπως αυτές διαμορφώνονται από την παγκόσμια κοινότητα και διατυπώνονται στο Orff-Schulwerk Forum. Παράλληλα, γίνεται σύνδεση των εννοιών αυτών με τις σύγχρονες τάσεις της μουσικής αγωγής και ειδικά με ζητήματα σχετικά με τις άτυπες μορφές μάθησης και τη λειτουργία τους σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Μια ματιά στην ιστορία

Η ανάπτυξη των μουσικοκινητικών προσεγγίσεων ξεκινά στην κεντρική Ευρώπη στις αρχές του 20ού αιώνα. Εντάσσεται δε στη γενικότερη τάση της εποχής για επαναπροσδιορισμό των αξιών της εκπαίδευσης η οποία αναδύεται την εποχή εκείνη ως φυσικό αποτέλεσμα της επιστημονικής προόδου, των καλλιτεχνικών ρευμάτων και των κοινωνικών αλλαγών.

Ο Orff, αναφερόμενος στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία εστιάζει στο «νέο κίνημα του χορού το οποίο σαρώνει ως ανοιξιάτικη καταιγίδα το Μόναχο και παρασύρει ενθουσιώδεις ποιητές, συγγραφείς, ζωγράφους και μουσικούς» (Orff, 1976: 7). Για τον ίδιο, καταλυτική υπήρξε η επαφή του με το καλλιτεχνικό έργο της

Mary Wigman η οποία ονόμαζε το χορό της «εκφραστικό» (Ausdruckstanz) και χόρευε συνήθως χωρίς συνοδεία μουσικής. Ο Orff διέκρινε στο χορό της Wigman μια έντονη μουσικότητα: μπορούσε να κάνει μουσική με το σώμα, να μεταφέρει την έννοια της μουσικής στην κίνηση και να της δίνει μια σωματική διάσταση. Χαρακτήρισε το χορό της ως «στοιχειακό» (elementar¹) και από τότε η αναζήτηση του στοιχειακού στη μουσική καθόρισε το παιδαγωγικό έργο του.

Την ίδια εποχή ο Orff δέχεται έντονες επιρροές από τις επιστημονικές θέσεις της νεοεμφανιζόμενης μουσικής ανθρωπολογίας και κυρίως του Curt Sachs οι οποίες καθορίζουν την πορεία του έργου του. Η νέα αυτή γνώση έρχεται να συμπληρώσει την έντονη επιρροή του από το παιδαγωγικό έργο του Πλάτωνα και τον αρχαιοελληνικό ορισμό της μουσικής (Goodkin, 2002). Ο Sachs μύησε τον Orff στην ανθρωπολογική θεώρηση του χορού και της μουσικής, στην εκφραστική ποικιλία των κρουστών οργάνων, στο νόημα της ανατολικής μουσικής και στη σημασία της για την ευρωπαϊκή μουσική. Παράλληλα, έντονη επιρροή στον προβληματισμό του Orff ασκεί η μουσική ψυχολογία και ειδικά το έργο των Fritz Brehmer και Georg Schünemann (Kugler, 2014). Μέσα από αυτή την πνευματική αναζήτηση, ο Orff φτάνει στο συμπέρασμα ότι ο χορός βρίσκεται πιο κοντά στη ρίζα όλων των τεχνών και θέτει ως στόχο του την αναγέννηση της μουσικής μέσα από την κίνηση και το χορό (Orff, 1976).

Η ευκαιρία για την προσπάθεια πραγμάτωσης αυτού του στόχου παρέχεται με την ίδρυση της Güntherschule, μιας σχολής χορού και γυμναστικής την οποία ιδρύει η Dorothee Günther το 1924. Εκεί ο Orff, ως ο μόνος δάσκαλος μουσικής, διαμορφώνει μια διδασκαλία βασισμένη στη θεμελιώδη ιδέα ότι η κίνηση και η μουσική πρέπει να διδάσκονται ταυτόχρονα, συμπληρωματικά και στενά συνδεδεμένα. Μέχρι το κλείσιμο της σχολής το 1944, λόγω του πολέμου, εξελίσσει τη βασική του ιδέα μέσα από συνεχείς πειραματισμούς, με την αρωγή φίλων και συνεργατών, και κυρίως της Gunild Keetmann.

Η παιδαγωγική του αναζήτηση συνεχίζεται το 1948 με αφορμή τις εκπαιδευτικές εκπομπές τις οποίες του αναθέτει η Βαυαρική ραδιοφωνία. Εκεί η διδασκαλία του απευθύνεται πλέον σε παιδιά. Το ραδιόφωνο, μέσο ακρόασης, τον αναγκάζει να αξιολογήσει περισσότερο τη γλώσσα/λόγο στη διδασκαλία, αδυνατώντας να χρησιμοποιήσει την κίνηση (Τσαφταρίδης, 1997). Επιπρόσθετα, η νέα αυτή παιδαγωγική εμπειρία τον οδηγεί στην ολοκλήρωση της ιδέας μιας ορχήστρας κατάλληλης για παιδιά η οποία εξυπηρετεί τα μέσα και τις ιδέες του OS. Έτσι λοιπόν, ολοκληρώνει το σχεδιασμό της και αποφασίζει τη μαζική παραγωγή των οργάνων της.

Κάπως έτσι διαμορφώνεται το OS. Ο ίδιος ο Orff περιγράφει αυτή την πορεία των πειραματισμών στο βιβλίο του *The Schulwerk* αναφερόμενος στη διεργασία, στις επιρροές και στη συνεισφορά φίλων και συνεργατών -καλλιτεχνών και επιστημόνων- κατά τη διάρκεια 30 ετών. Τονίζει ότι το OS δεν αποτελεί συνειδητή κατασκευή αλλά θεώρηση εμπειρίας. Δεν πρόκειται λοιπόν για σύστημα ή μέθοδο, αλλά μια συνολική μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση, όρο τον οποίο προτείνουν οι συγγραφείς και η οποία απευθύνεται σε όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης

¹ Για τη μετάφραση του όρου «elementar» γίνονται αρκετές προτάσεις. Για την «οικονομία της συζήτησης» οι συγγραφείς υιοθετούν την λέξη «στοιχειακό». Βλ. και Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική Κίνηση Λόγος. Η στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.

ύπαρξης. Η Haselbach (1993: 10) σημειώνει: «Το OS δημιουργήθηκε από ένα καλλιτέχνη ο οποίος ήταν και ένας ευφυής από ένστικτο δάσκαλος. Επειδή δεν επινοήθηκε ως μια μέθοδος ή πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα, άντεξε στη δοκιμασία του χρόνου, παραμένει ανοιχτό και διατηρεί τη γοητεία μιας δουλειάς η οποία ποτέ δεν παίρνει την τελική της μορφή».

Σε αυτή την πρόταση συμπυκνώνονται διάφορες έννοιες οι οποίες σηματοδοτούν τη σπουδαιότητα της άτυπης μάθησης στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Τα χαρακτηριστικά αυτά, μπορούμε να δούμε στις φράσεις της Haselbach «δεν είναι μέθοδος», «δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα», «παραμένει ανοιχτό». Γιατί η άτυπη μάθηση αφορά τις διαδικασίες απόκτησης στάσεων, αξιών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων καθημερινής εμπειρίας (Παγγέ, 2005), οι οποίες αναπτύσσονται από τη μίμηση, την παρατήρηση και τη συνεργασία, ανεξάρτητα από ηλικία, κοινωνική υπόσταση και εκπαιδευτικές δομές.

Ο όρος OS αναφέρεται ταυτόχρονα και στο μουσικό υλικό το οποίο συνέλεξε και κατηγοριοποίησε ο Orff κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής αναζήτησής του. Το υλικό αυτό αποτελεί ενδεικτικό μέσο υλοποίησης μουσικοπαιδαγωγικών στόχων. Ο ίδιος επισημαίνει στα κείμενά του ότι δεν πρόκειται για έργα αναπαραγωγής και εκτέλεσης, αλλά μοντέλα έτοιμα να εμπνεύσουν, να αποδομηθούν και να αναδομηθούν. Δεν αφορά ένα εξαγωγίμο προϊόν για αυτό καλεί κάθε χώρα να κάνει το δικό της «Schulwerk» αξιοποιώντας πολιτισμικά, κοινωνικά, ιστορικά και ανθρωπολογικά στοιχεία (Orff, 1992). Η κατηγοριοποίηση του υλικού παρέχει δυνητικά κριτήρια επιλογής και χρήσης υλικού και κλιμάκωσης της διδασκαλίας και των γνωστικών στόχων. Πολλές χώρες, ακολουθώντας την προτροπή του Orff δημιούργησαν το δικό τους OS.

Ο Andrea Sangiorgio (2010) σε σχετική εργασία του καταθέτει μια ανάγνωση του OS υπό το πρίσμα της ανθρωπολογίας της μουσικής. Καταλήγει ότι το OS μεταφέρει τη μουσική ανθρωπολογία στο χώρο της παιδαγωγικής ενσωματώνοντας στοιχεία της εφαρμοσμένης εθνομουσικολογικής έρευνας. Κάνει εκτενή αναφορά στα στοιχεία της προφορικότητας τα οποία εντοπίζονται στο OS και χρησιμοποιεί τον όρο «παράδοση» για να αναφερθεί στον τρόπο με τον οποίο εξελίσσονται οι διδακτικές πρακτικές αυτής της προσέγγισης.

Η παράδοση του Orff-Schulwerk (OS)

Η δημιουργία και η πορεία του OS μπορεί να δικαιολογήσει τον ισχυρισμό ότι έχει πλέον τη δική του παράδοση μέσα στην οποία ζει και μετασχηματίζεται. Η παράδοση αυτή έχει παρόμοια λειτουργία με την πολιτισμική παράδοση κάθε κοινότητας εφόσον έχει διαμορφώσει αρχές, αξίες και μέσα τα οποία διαμορφώνουν συμπεριφορές και διδακτικές πρακτικές με συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά ανοιχτές στο συνεχή μετασχηματισμό. Ταυτόχρονα όμως, αυτή η παράδοση υπόκειται σε ακαδημαϊκή επεξεργασία στο πλαίσιο της λειτουργίας του Orff-Schulwerk Forum (OSF). Το OSF λειτουργεί ως κέντρο δικτύωσης συλλόγων, ενώσεων και παιδαγωγικών ιδρυμάτων από όλο τον κόσμο τα οποία στηρίζουν το Orff-Schulwerk. Αποστολή του είναι η προώθηση της επικοινωνίας και η στήριξη της αλληλεπίδρασης με στόχο τη συλλογή, την τεκμηρίωση και την έκδοση νέων ή επικαιροποιημένων ιδεών σχετικά με το OS. Παράλληλα λειτουργεί συμβουλευτικά και στηρίζει τις

εκπαιδεύσεις παιδαγωγών σε όλο τον κόσμο οι οποίοι εστιάζουν στη συγκεκριμένη παιδαγωγική θεώρηση².

Η ιδέα της στοιχειακής μουσικής συνεχίζει να καθορίζει τις παιδαγωγικές αξίες και διδακτικές πρακτικές στο OS. Σύμφωνα με τον Sangiorgio, το «elemental³» χρησιμοποιήθηκε από τον Orff ως μια θετική απόδοση του όρου «πρωτόγονη μουσική», μια μίξη διαφορετικών εκφραστικών μορφών σε θεμελιώδη φαινόμενα (2010). Ο Herman Regner (2010), στενός συνεργάτης του Orff, διευκρινίζει ότι ο προσδιορισμός «elementar» στη μουσική καθορίζει την έντονη και θεμελιώδη σχέση μεταξύ μουσικής και χορού η οποία ενυπάρχει σε κάθε ανθρώπινο ον. Πιο συγκεκριμένα ο Regner περιγράφει την ιδιαίτερη σχέση μεταξύ μουσικής και χορού, μεταξύ μουσικής και ομιλίας (λόγου) η οποία περιλαμβάνει απλούς τρόπους παραγωγής του ήχου και απλά όργανα και προ(σ)καλεί σε συμμετοχή, αυτοσχεδιασμό και δημιουργία. Ο αυτοσχεδιασμός μάλιστα αποτελεί μια μορφή άτυπης μουσικής εκπαίδευσης (Wright & Kanellopoulos, 2010) και μάθησης ο οποίος χρησιμοποιεί, αλλά και αναπτύσσει τις ενυπάρχουσες άτυπες γνώσεις των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τον Regner (2006) η στοιχειακή μουσική εντοπίζει μια αισθητική πρακτική, ήδη παρούσα στα παιδιά, ικανή να αλληλεπιδράσει με πρόθυμους ενήλικες και στο βάθος αναφέρεται στη διαπολιτισμική, ανθρωπολογική υπόσταση της ανθρώπινης ύπαρξης. Γι' αυτό μια διδασκαλία βασισμένη στο OS αξιοποιεί τις ιδιαίτερες εμπειρίες κάθε λαού (Regner, 2010) οι οποίες κατά κύριο λόγο εντοπίζονται στις άτυπες μορφές μάθησης αλλά και στις άρρητες γνώσεις του.

Η κουλτούρα ενός λαού σηματοδοτείται από τις παραδόσεις του, τα ήθη και τα έθιμα του, δηλαδή, από την καθημερινή του πρακτική και όχι από τη θεωρία της πρακτικής αυτής. Επεκτείνοντας την άποψη του Κουζέλη (2006) υποστηρίζουμε ότι οριοθετείται βασικά από την γνώση του πώς και από τον περιορισμό αυτής της γνώσης στην επεξήγηση-καθοδήγηση της επιτέλεσης. Μπορεί να κάνει, να αποδείξει δηλαδή στην πράξη, αλλά δεν μπορεί να εξηγήσει, να καταγράψει με συγκεκριμένες οδηγίες αυτό που συμβαίνει.

Σύμφωνα με το OSF το OS ως παιδαγωγική προσέγγιση στηρίζεται σε τρεις πυλώνες οι οποίοι αλληλεπιδρούν και αλληλοκαθορίζονται: την εκπαίδευση, την τέχνη και τον ουμανισμό. Το 87^ο τεύχος του επίσημου δίγλωσσου περιοδικού του OS, *Orff-Informationen* είναι αφιερωμένο στο νόημα και στη σχέση αυτών των πυλώνων⁴. Με βάση αυτούς σε συνδυασμό με την παράδοση, μπορούν να διατυπωθούν συνοπτικά οι αρχές και οι αξίες του OS ως εξής: η αξία της δημιουργικότητας η οποία ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο, το δικαίωμα στη συμμετοχή και την έκφραση χωρίς όρια, η ολιστική αντιμετώπιση του ανθρώπου, ο σεβασμός στο μοναδικό αναπτυξιακό επίπεδο, ο σεβασμός και η αξιοποίηση κάθε μορφής διαφορετικότητας.

Οι ομαδοσυνεργατικές και αλληλοδιδασκτικές τεχνικές κυριαρχούν στην παράδοση του OS και λειτουργούν επίσης ως μορφές της άτυπης μάθησης. Η ομάδα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δρα ως μια διαπολιτισμική συνάντηση και καλείται να δημιουργήσει τη δική της μουσική κουλτούρα (Sangiorgio, 2014). Η λειτουργία της βασίζεται στην αξιοποίηση της ανάγκης του ανθρώπου να ανήκει σε

² http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/english/about_english.html.

³ Elemental στα αγγλικά, elementar στα γερμανικά.

⁴ http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/english/orff_schulwerk_informationen/issues.html.

κοινωνικά σύνολα, να διαμορφώνει ταυτότητα μέσα από τη συνείδηση της ετερότητας. Χτίζεται σταδιακά, όπως στις ανθρώπινες κοινότητες, περνώντας από το άτομο στο ζευγάρι έπειτα στις μικρές ομάδες, και τέλος στη μεγάλη ομάδα. Λειτουργεί ως χώρος βιωματικής, πολυεπίπεδης και δημιουργικής επεξεργασίας, χώρος αποδόμησης και αναδόμησης, χώρος δημιουργίας, διεργασίας, παρουσίασης και ανάπτυξης ιδεών. Μέσα από μια δημιουργική διαδικασία μορφοποιεί στις ιδέες της και τις παρουσιάζει στις άλλες ομάδες (gestaltung). Ο δάσκαλος λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, διευκολύνει τη διεργασία και την παραγωγή γνώσης (Agalianou, 2014). Συμμετέχει ως συνδημιουργός προσφέροντας ανατροφοδότηση και συνδυάζοντας τις δημιουργίες των ομάδων. Το πρόσωπο -μαθητής και δάσκαλος- βρίσκεται στο κέντρο της διδασκαλίας (Kugler, 2014).

Η προφορική κυριαρχεί στις διδακτικές πρακτικές όπως αυτές αναπτύχθηκαν στην παράδοση του OS και ενισχύουν τη σχέση του με άτυπες μορφές μάθησης και γνώσης. Πιο συγκεκριμένα:

- Η διδασκαλία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μίμηση, την παρατήρηση και τη συνεργασία. Βασικά στοιχεία τα οποία συναντάμε στις άτυπες μορφές γνώσεις.
- Στη διδασκαλία αξιοποιούνται διαδικασίες άμεσης μετάδοσης μέσα από οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα και τεχνικές διευκόλυνσης απομνημόνευσης του μουσικού υλικού (Sangiorgio, 2010). Γνώση μέσω της εξοικείωσης (by acquaintance) όπως την χαρακτηρίζει ο Swanwick (2010).
- Σύνδεση με θεωρητικά στοιχεία επιχειρείται μόνο αν πηγάζουν από τη μουσική πράξη και είναι λειτουργικά συνδεδεμένα με αυτή (Sangiorgio, 2014).
- Ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση και η εκτέλεση, βασικές δραστηριότητες σε κάθε διδασκαλία, γίνονται χωρίς χρήση σημειογραφίας. Δηλαδή μέσω της πράξης.
- Η σημειογραφία, όπου αυτή είναι απαραίτητη, αντικαθίσταται από α) την αξιοποίηση προσωδιακών στοιχείων του λόγου, β) τη χρήση παραδοσιακών συλλαβικών συστημάτων ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων, γ) τη χρήση διαφόρων μορφών γραφικής παρτιτούρας και δ) τη χρήση χειρονομιών και σωματικών κινήσεων.
- Οι ομαδοσυνεργατικές και προφορικές διαδικασίες συμβαίνουν στο πλαίσιο μιας ατμόσφαιρας παιχνιδιού. Το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό ως μια λειτουργία παράλληλη και εξίσου σπουδαία με αυτήν του *λογίζεσθαι* και του *κατασκευάζειν* (Huizinga, 1955).

Τα χαρακτηριστικά αυτά που αναφέρθηκαν ως μορφές άτυπης μάθησης και γνώσης συμβάλουν και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, καθώς φέρνουν στο προσκήνιο τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα από τη συμπερίληψη «αποκλεισμένης» γνώσης στην τυπική εκπαίδευση (Τσαφταρίδης, 2015). Θέματα στα οποία τα τελευταία χρόνια έχει συμβάλει καθοριστικά η Green τόσο σε θεωρητικό επίπεδο (2002) όσο και σε πρακτικές εφαρμογές όπως προτείνονται από την ίδια (Green, 2014).

Η γνώση του πώς, υποτιμημένη μέχρι πριν λίγα χρόνια στον εκπαιδευτικό και ακαδημαϊκό χώρο, ενέχει την έννοια της μαθητείας επειδή ακριβώς, όπως προαναφέρθηκε, δεν μπορεί να μεταφερθεί μέσω της πληροφορίας αλλά μέσω κυρίως της πράξης. Με άλλα λόγια έχει την μορφή ενός «είδους μαθητείας» η οποία εκτός από την προφορική, βασικό στοιχείο της μαθητείας, περιλαμβάνει και τον εγγράμματο πολιτισμό μέσω βιβλιογραφίας και αναζήτησης της πληροφορίας από άλλες καταγραμμένες πηγές (διαδίκτυο, εικόνα κτλ.).

Η προφορικότητα ως ένα βασικό στοιχείο της εμπλοκής των συμμετεχόντων σε ένα μάθημα του OS συμφωνεί με τις απόψεις του Gilbert Ryle (2009:46), κατά τις οποίες το «να μαθαίνεις πώς ή να εξελίσσεις τις δυνατότητες σου δεν είναι το ίδιο με το να μαθαίνεις ότι⁵ ή να αποκτάς πληροφορίες». Ο δάσκαλος ή η δασκάλα η οποία ακολουθεί τη μουσικοκινητική θεώρηση του Orff συμμετέχει ισότιμα στην ομάδα την οποία οδηγεί πρωτίστως μέσω της πράξης -παραδείγματος και δευτερευόντως μέσω της πληροφορίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν τις όποιες άρρητες μορφές γνώσης έχουν και οι οποίες δεν μετασχηματίζονται αυτόματα, ή καλύτερα αυτονόητα, σε λόγο, σε ρητές προτάσεις. Μετασχηματίζονται πρωτίστως σε γνώση του πώς, γνώση η οποία έχει βαρύνουσα σημασία σε ένα μουσικό και κινητικό δρώμενο του OS. Αυτή η γνώση αποτελεί και τη βάση για να κατανοηθούν/βιωθούν στη συνέχεια δύσκολες μουσικές έννοιες μέσω μιας διαδικασίας παιχνιδιού και εθελούσιας συμμετοχής σε μια διαδικασία η οποία καταλήγει και σε ένα τελικό προϊόν, παραγωγή γνώσης, αισθητικής και μάθησης.

Εν κατακλείδι

Το OS σε ένα τυπικό περιβάλλον μάθησης (σχολείο, πανεπιστήμιο) μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη μουσικής γνώσης ρητής ή άρρητης ακριβώς επειδή ως μια ανοικτή ιδέα η οποία μπορεί να απευθύνεται σε όλες τις ομάδες, χωρίς περιορισμούς ηλικίας, φύλου, εθνότητας, κοινωνικής τάξης, ενσωματώνει τις άτυπες μορφές μάθησης. Η μίμηση, η παρατήρηση, η συνεργασία των συμμετεχόντων καθώς και η προφορικότητα και ο αυτοσχεδιασμός αποτελούν τα βασικά εργαλεία ανάπτυξης της άτυπης μάθησης που αναπτύσσεται στο Orff-Schulwerk. Ταυτόχρονα η σύμπλευση συμμετεχόντων με διαφορετικό μουσικό υπόβαθρο διαμορφώνει μια «κοινότητα» η οποία δημιουργεί ένα τελικό προϊόν, μια επιτέλεση, μέσω μιας διαδικασίας άτυπων μορφών μάθησης και γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Agalianou, O. (2014). Carl Orff meets Carl Rogers: Person-centred theory in Orff-Schulwerk. *Orff-Schulwerkheute*, 91, 24-27.
- Goodkin, D. (2002). *Play, sing, dance: An introduction to Orff-Schulwerk*. Miami: Scott Music Corporation.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. G. Britain: Ashgate.
- Green, L. (2014). *Άκουσε και παίξε! Πώς να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητες τους στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση* (Μτφρ. & Επιμ. Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Αθήνα: Fagotto Books.
- Haselbach, B. (1993). Orff-Schulwerk: Past, present and future. *The Orff Echo*, 25, 7-10, 28-30.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Kugler, M. (2014). The influence of pedagogical and scientific concepts on the Schulwerk up to 1933. *Orff-Schulwerkheute*, 91, 7-11.

⁵ Η έμφαση είναι στο πρωτότυπο.

- Orff, C. (1976). *The Schulwerk* (Trans. M. Murray). New York: Scott Music Corp.
- Orff, C. (1992). The Schulwerk-Its origin and aims. In D. Hall (Ed.), *Orff - Schulwerk in Canada: A collection of articles and lectures from the early years (1954-1962)* (pp. 29-37). Canada: Schott.
- Regner, H. (2006). About the openness, simplicity and strength of Orff-Schulwerk. *Orff-Schulwerk Informationen*, 75, 14-19.
- Regner, H. (2010). "Musik für Kinder-Music for Children-Musique pour Enfants". Comments on adaptation of Orff-Schulwerk in other countries. In B. Haselbach (Ed.), *Texts on theory and practice of Orff-Schulwerk - Basic texts from the years 1932-2010* (pp. 220-247). Canada: Schott.
- Sangiorgio, A. (2010). Orff-Schulwerk as anthropology of music. *Orffinfo Orff-Schulwerk Eğitim ve Danismanlık Merkezi Türkiye*. 16, 6-21.
- Sangiorgio, A. (2014). Orff-Schulwerk: Relationships between practice and theory. *Orff-Schulwerk Heute*, 91, 12-17.
- Swanwick, K. (2010). Η φύση και η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής γνώσης. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Τέχνη στην Εκπαίδευση - Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σσ. 27-39). Αθήνα: Νήσος.
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27, Special Issue 1, 71-87.
- Κουζέλης, Γ. (2006). *Φιλική κοινωνία ή κοινωνία χρηστών; Γνώση, υποκειμενικότητα στον κόσμο των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Παγγέ, Τ. (2005). *Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2015 από http://equipe.up.pt/RECURSOS/Casestudies/original_language/ioannina_GR.doc.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική - Κίνηση - Λόγος. Η Στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.
- Τσαφταρίδης, Ν. (2015). Άτυπες μορφές γνώσεις στην τυπική εκπαίδευση: Ένα Παράδειγμα. Στο *1^ο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρόν και Προοπτικές* (σσ. 691-696). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 8 Οκτωβρίου 2015, από http://1synkte.uoi.gr/?attachment_id=355.