



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

“Διδάσκοντας το ομαδικό μάθημα πιάνου στην Ελλάδα με την μέθοδο Σουζούκι σε αρχάριους μαθητές μικρής ηλικίας: Ένας οδηγός για τον δάσκαλο.”

"Teaching Suzuki piano group lessons in Greece to young beginners: A handbook for teachers."

ΛΕΜΠΙΔΑΚΗ ΛΥΔΙΑ

A.M.: msa18015

Επιβλέπουσα: Στάμου Λελούδα

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

2023

«Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου».

Copyright © Λεμπιδάκη Λυδία. 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.
All rights reserved.

Η έγκριση αυτής της Πτυχιακής Εργασίας από το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΟΜΑΔΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	
1.1. Η σημασία της μουσικής στην παιδική ανάπτυξη.....	7
1.2. Η σημασία του παιχνιδιού για την παιδική ανάπτυξη και την ενίσχυση της μουσικής αγωγής.....	9
1.3. Το ομαδικό μάθημα πιάνου.....	11
1.3.1. Λίγα λόγια για την ιστορία του ομαδικού μαθήματος πιάνου.....	11
1.3.2. Γιατί να κάνει κανείς ομαδικό μάθημα πιάνου;.....	13
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΟΜΑΔΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΠΙΑΝΟΥ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΣΟΥΖΟΥΚΙ ΓΙΑ ΠΙΑΝΟ	
2.1. Λίγα λόγια για την μέθοδο Σουζούκι.....	15
2.2. Το υλικό της μεθόδου Σουζούκι για Πιάνο.....	20
2.3. Το ομαδικό μάθημα πιάνου στην μέθοδο Σουζούκι.....	21
2.3.1. Εισαγωγή - Βασικοί Στόχοι.....	21
2.3.2. Κριτήρια για την ένταξη των μαθητών σε ομάδες - Κάποιες συμβουλές για τον δάσκαλο.....	22
2.3.3. Δημιουργώντας τα κίνητρα και την επιθυμία.....	24
2.4. Το τρίγωνο “γονιός-δάσκαλος-μαθητής” στο ομαδικό μάθημα πιάνου στην μέθοδο Σουζούκι.....	25
2.4.1. Ο ρόλος του δασκάλου στο ομαδικό μάθημα.....	25
2.4.2. Ο ρόλος του γονέα στο ομαδικό μάθημα.....	27
2.4.3. Η εκπαίδευση των γονέων - Τα ομαδικά μαθήματα για γονείς.....	28
2.5. Η επιβράβευση.....	29
2.6. Το παιχνίδι και η διασκέδαση: απαραίτητα συστατικά ενός ομαδικού μαθήματος.....	30
2.7. Παίζοντας μουσική σε μικρές ομάδες στο πλαίσιο διδασκαλίας του ομαδικού μαθήματος πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι.....	31
2.8. Η ανάγνωση παρτιτούρας.....	32
2.9. Ο εξοπλισμός και ο χώρος.....	34
2.10. Η έκθεση στο κοινό -Το ρεσιτάλ - Η εορταστική συναυλία.....	35
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΟΜΑΔΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΠΙΑΝΟΥ ΓΙΑ ΜΙΚΡΟΥΣ ΑΡΧΑΡΙΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΜΕΘΟΔΟ ΣΟΥΖΟΥΚΙ ΓΙΑ ΠΙΑΝΟ	
3.1. Σχεδιασμός και οργάνωση του περιεχομένου κάθε ομαδικού μαθήματος.....	37
3.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες και παιχνίδια για το ομαδικό μάθημα πιάνου στην μέθοδο Σουζούκι.....	38

3.2.1. Δραστηριότητες φωνητικής προετοιμασίας και τραγουδιού.....	38
3.2.2. Δραστηριότητες ακουστικής ενεργοποίησης και καλλιέργειας του αυτιού....	39
3.2.3. Δραστηριότητες θεωρίας και ανάγνωσης παρτιτούρας	40
3.2.4. Δραστηριότητες ρυθμικής ανάπτυξης.....	40
3.2.5. Δραστηριότητες ιστορίας της μουσικής ή οργανογνωσίας.....	41
3.2.6. Δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και μουσικής δημιουργίας.....	41
3.2.7. Δραστηριότητες ενεργοποίησης και κίνησης.....	42
3.2.8. Δραστηριότητες με κλίμακες.....	42
3.2.9. Δραστηριότητες που αφορούν την γεωγραφία του πιάνου- το πληκτρολόγιο	42
3.2.10. Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν σόλο παίξιμο στο πιάνο ή παίξιμο σε μικρές ομάδες	43
3.2.11. Δραστηριότητες συγκέντρωσης.....	43
3.2.12. Δραστηριότητες συντονισμού.....	44
3.2.13. Δραστηριότητες για την σωστή στάση του σώματος.....	45
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	46
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	47

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας θα ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί χωρίς την συμβολή και επίβλεψη της κ. Στάμου Λελούδας, καθηγήτριας του Τ.Μ.Ε.Τ. του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Για αυτό θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά ευγνωμοσύνη μου, για όλη την στήριξη και σοφία που μου προσέφερε απλόχερα. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, οι οποίοι στέκονται δίπλα μου με πίστη και αγάπη, σε κάθε νέο βήμα που επιχειρώ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει σκοπό να αναδείξει την διδασκαλία των ομαδικών μαθημάτων πιάνου στα πλαίσια της μεθόδου Σουζούκι αλλά και να προσφέρει ένα πρακτικό και λειτουργικό εγχειρίδιο για όλους όσους ενδιαφέρονται να προσεγγίσουν τη δομή και το πιθανό περιεχόμενο των ομαδικών μαθημάτων της μεθόδου. Η βιβλιογραφία για την μέθοδο Σουζούκι γενικά στην Ελληνική γλώσσα είναι εξαιρετικά περιορισμένη και σχεδόν ανύπαρκτη για την διδασκαλία των ομαδικών μαθημάτων πιάνου. Πιστεύοντας στην αξία και την δύναμη αυτού του τρόπου διδασκαλίας, αποφασίστηκε η εκπόνηση αυτής της εργασίας, για να αναδειχθεί η σημασία και η αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας του πιάνου με τη μέθοδο Σουζούκι αλλά και γενικότερα στο πλαίσιο της οργανικής μουσικής διδασκαλίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας περιγράφεται ο ρόλος της μουσικής και του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης γίνεται αναφορά στην ιστορία των ομαδικών μαθημάτων πιάνου και επισημαίνονται τα πλεονεκτήματα της ομαδικής διδασκαλίας πιάνου. Στο δεύτερο κεφάλαιο, εξετάζεται πιο συγκεκριμένα η εφαρμογή του ομαδικού μαθήματος πιάνου στην μέθοδο Σουζούκι και η σημασία του στο πλαίσιο αυτής. Διερευνώνται οι ρόλοι του δασκάλου και των γονέων στο ομαδικό μάθημα, καθώς και οι πτυχές της εκπαίδευσης των γονέων που αφορούν τη μέθοδο. Επιπλέον γίνεται αναφορά στη σημασία του παιχνιδιού και της διασκέδασης ως απαραίτητα συστατικά ενός ομαδικού μαθήματος πιάνου. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις δραστηριότητες του ομαδικού μαθήματος ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται τρόποι οργάνωσης της ύλης και δίνονται ενδεικτικές δραστηριότητες - παιχνίδια που αφορούν το ομαδικό μάθημα πιάνου στη μέθοδο Σουζούκι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΟΜΑΔΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

1.1. Η σημασία της μουσικής στην παιδική ανάπτυξη

Από την αυγή του 20ου αιώνα, η θεωρία ότι η μουσική παίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική, πνευματική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού έχει υποστηριχθεί από πολλές επιστημονικές μελέτες στον τομέα της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της νευροεπιστήμης (DeNora, 2000· Hallam, 2010· Juslin & Sloboda, 2010· Lamont, 2022· Moreno et al., 2011· Schlaug, 2015· Slater et al., 2014· Standley, 2008· Strait et al., 2013).

Σύμφωνα με τους Shulkin & Raglan (2014), η μουσική αποτελεί μια πανανθρώπινη εμπειρία με μοναδική ικανότητα να επηρεάζει θετικά την ανθρώπινη ευημερία και την παιδική ανάπτυξη. Η σημασία της μουσικής ξεπερνά τα όρια της ψυχαγωγίας, καθώς είναι ένας σημαντικός παράγοντας που ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του ανθρώπου. Επιπλέον, η μουσική λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των ατόμων, διευκολύνοντας την ανταλλαγή ιδεών και συναισθημάτων, καθώς και ως μέσο έκφρασης των ανθρώπινων κοινωνικών ενστίκτων.

Μελέτες δείχνουν ότι η μουσική προάγει την έκφραση των συναισθημάτων και ενισχύει την αίσθηση ευεξίας και ευχαρίστησης (Juslin & Sloboda, 2010). Επιπλέον, η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες και η συνεργασία με άλλους μουσικούς ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες και την αίσθηση του “ανήκειν” σε ένα κοινωνικό σύνολο (Slater et al., 2015). Ειδικότερα, ο ρόλος της μουσικής στην ανάπτυξη ενός παιδιού μπορεί να είναι καθοριστικός διότι η μουσική είναι ένα μέσο αυτοέκφρασης, επομένως λειτουργεί σαν ένας τρόπος απελευθέρωσης και διέλευσης των ποικίλων συναισθημάτων τους. Τα παιδιά έχουν μια έμφυτη ροπή προς την μουσική, μιας και αυτή αποτελεί πηγή απόλαυσης αλλά και μέσο επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους (Suthers & Niland, 2007).

Η έρευνα δεν περιορίζεται μόνο στην επίδραση της μουσικής στη διάθεση του ανθρώπου και των παιδιών ειδικότερα ή στον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Πέραν της κοινωνικής διάστασης, η μουσική επηρεάζει επίσης την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τον Schlaug (2015), η μουσική εκπαίδευση βελτιώνει τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων της αριθμητικής, της γλώσσας και της αντίληψης του χώρου. Επιπλέον, η μουσική ενισχύει την προσοχή, τη μνήμη και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Hallam, 2010). Μελέτες δείχνουν ότι η ακρόαση μουσικής ενεργοποιεί τμήματα του εγκεφάλου που συνδέονται με επικοινωνιακές λειτουργίες και γνωστικές ικανότητες (Peretz & Zattore, 2003). Η μελέτη του Schellenberg (2004) αποκάλυψε ότι τα μαθήματα μουσικής οδηγούν σε αύξηση του IQ σε παιδιά που συμμετέχουν σε αυτά. Οι North και Hargreaves (2008) ανακάλυψαν ότι η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες συνδέεται με βελτιωμένη προσωπικότητα και ευεξία σε εφήβους, ενώ μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Hille et al. (2011) ανέδειξε τη θετική επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Συνολικά η έρευνα σε αυτόν τον τομέα υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της μουσικής για την ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, τη λογική, τη συγκέντρωση και την επίλυση προβλημάτων (Shelter, 1985· Σέργη, 1995· Schellenberg, 2004· North & Hargreaves, 2008· Hille et al., 2019).

Καθώς η μουσική αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την παιδική ανάπτυξη, ενισχύοντας τη συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική πλευρά των παιδιών είναι

αναγκαίο να ενσωματωθεί στο παιδικό περιβάλλον και στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας έτσι ένα πλούσιο και πολυδιάστατο πλαίσιο ανάπτυξης για τα παιδιά (Στάμου, 2009).

Σύμφωνα με την Κόνιαρη (2001) και την Stamou (2001), η ηλικία έναρξης της συστηματικής ενασχόλησης με τη μουσική, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των υπεύθυνων νευρωνικών δικτύων του εγκεφάλου που σχετίζονται με αυτή. Με την μουσική εκπαίδευση, παρατηρείται η ενεργοποίηση περιοχών του εγκεφάλου κατά τη μουσική ακρόαση, καθώς και αυξημένη συνεργασία ανάμεσα στο δεξί και το αριστερό ημισφαίριο. Αυτός ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της αρμονικής συνεργασίας και λειτουργίας των δύο ημισφαιρίων επιβεβαιώνεται από την επιστημονική έρευνα (Hallam, 2010· Juslin & Sloboda, 2010· Peretz & Zattore, 2003· Schlaug, 2015· Shulkin & Raglan, 2014· Slater et al., 2015).

Πολλές σημαντικές προσεγγίσεις μουσικής αγωγής (π.χ. Orff, Suzuki) δίνουν έμφαση στην ηλικία έναρξης της ενασχόλησης με τη μουσική για την ανάπτυξη του μουσικού δυναμικού του παιδιού (Suzuki, 1981· Στάμου, 2009· Στάμου, 2012). Αυτές οι προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η επίδραση του μουσικού περιβάλλοντος είναι σημαντικό να ξεκινήσει όσο το δυνατό νωρίτερα και φυσικότερα στη ζωή του παιδιού - προσομοιάζοντας τη διαδικασία απόκτησης της μητρικής του γλώσσας - μέσω του τραγουδιού, της κίνησης, της ακρόασης της μουσικής και του πειραματισμού με κάποιο μουσικό όργανο σε ομαδική συνεργασία (Στάμου, 2009· Στάμου 2012).

Επιστημονικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι από την περίοδο της ενδομήτριας ζωής, ο ήχος και η μουσική έχουν επιδράσεις στην ανάπτυξη του ατόμου, συμβάλλοντας συχνά στη δημιουργία περιβάλλοντος μουσικής μάθησης (Lee, 2010). Ο Gardner (1983) αναφέρει ότι μερικά παιδιά εμφανίζουν σημάδια πως "σκέφτονται μουσικά" από πολύ νωρίς. Σύμφωνα με τον Gardner, αυτά τα παιδιά θα εμφανίζονταν πολύ συχνότερα, αν είχαν την ευκαιρία να εισαχθούν από πολύ μικρή ηλικία στον κόσμο της μουσικής. Η αντίληψη της μουσικής από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι διαισθητική και έχουν τη γενετική προδιάθεση να ακούν, να θυμούνται και να αναπαράγουν μουσικά μοτίβα (North & Hargreaves, 2008· Edalati, 2023).

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Μουσικής Μάθησης του Edwin Gordon, και τα ερευνητικά ευρήματα που οδήγησαν στη διαμόρφωσή της, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αποκτούν μουσικές δεξιότητες με τον ίδιο φυσικό και αβίαστο τρόπο που αποκτούν την γλωσσική τους ικανότητα. Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, τα παιδιά περνούν από διακριτά στάδια κατά τη διάρκεια της μουσικής τους ανάπτυξης, παρόμοια με αυτά της γλωσσικής. Η πρόοδος και ο ρυθμός της μουσικής ανάπτυξης, εξαρτώνται από δύο κύριους παράγοντες: το επίπεδο της μουσικής δεκτικότητας του παιδιού και την ποιότητα του μουσικού περιβάλλοντος στο οποίο εκτίθεται (Stamou, 2005· Στάμου, 2006).

Η μουσική δεκτικότητα κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη Θεωρία της Μουσικής Μάθησης του Edwin Gordon. Ο Gordon (1976) ορίζει τη μουσική δεκτικότητα ως το μέτρο της δυνατότητας ενός ατόμου να μάθει μουσική και τονίζει ότι αυτή μεταβάλλεται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής, από τη γέννηση έως την ηλικία των εννέα ετών. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gordon, η πρώτη περίοδος ανάπτυξης της μουσικής δεκτικότητας είναι από τη γέννηση έως τα τρία έτη, η δεύτερη περίοδος εκτείνεται από τριών έως πέντε ετών, και η τρίτη περίοδος είναι από πέντε έως εννέα ετών. Κατά τη διάρκεια αυτών των περιόδων, το παιδί έχει υψηλά επίπεδα μουσικής δεκτικότητας, και η διατήρηση αυτών των επιπέδων απαιτεί συνεχή έκθεση σε ποικίλα μουσικά ερεθίσματα από το περιβάλλον του παιδιού

(Gordon, 1976· Στάμου, 2009). Η μουσική δεκτικότητα δεν είναι δυνατόν να μεταβληθεί ως προς το επίπεδο της έπειτα από την ηλικία των 9 ετών και κατά την ενήλικη ζωή. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να αξιοποιηθεί περαιτέρω προκειμένου να υπάρξει μουσική μάθηση και εξέλιξη. Δηλαδή το άτομο μπορεί να αναπτύξει μουσικές ικανότητες και επιτεύγματα, θεωρητικά όμως αυτά δεν μπορούν να ξεπεράσουν το επίπεδο στο οποίο έχει σταθεροποιηθεί η μουσική του δεκτικότητα μέχρι τα εννέα έτη (Στάμου, 2009).

Συμπερασματικά, η ηλικία έναρξης της συστηματικής ενασχόλησης με τη μουσική, έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των νευρωνικών δικτύων που σχετίζονται με την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας. Η προσχολική ηλικία θεωρείται κρίσιμη περίοδος για τη μουσική ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά έχουν φυσική τάση για τη μουσική και εμφανίζουν υψηλά επίπεδα μουσικής δεκτικότητας.

1.2. Η σημασία του παιχνιδιού για την παιδική ανάπτυξη και την ενίσχυση της μουσικής αγωγής

Το παιχνίδι έχει περιγραφεί ως κάτι "εύκολο να αναγνωριστεί αλλά πολύ δύσκολο να οριστεί" (Johnson, Christie και Yawkey, 1999, σ. 15). Μπορεί επίσης να περιγραφεί ως η δραστηριότητα με την οποία ο άνθρωπος ασχολείται για την ψυχαγωγία ή τη διασκέδασή του, και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως η εικονική πραγματικότητα, η επαυξημένη πραγματικότητα, ο φυσικός κόσμος ή ακόμα και η ανθρώπινη φαντασία (Ngan Kuen Lai, Ang, Por, & Liew, 2018). Επιπλέον το παιχνίδι μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια φυσική δραστηριότητα που διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες και συνήθως είναι ακίνδυνο. Από τη γέννησή τους, τα παιδιά έχουν την ενστικτώδη τάση να θέλουν να παίζουν και στη συνέχεια να αναπτύξουν τα δικά τους παιχνίδια και φανταστικές περιπέτειες, όπου μπορούν να υποδυθούν διάφορους ρόλους (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Πολλά από τα χαρακτηριστικά που συνδέονται συχνά με το παιχνίδι χαρακτηρίζουν επίσης τη δημιουργική συμπεριφορά (Duffy, 2006, Moyles, 1995). Το παιχνίδι θεωρείται σημαντικό για την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, και ειδικά την ανάπτυξη της ευέλικτης σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Johnson et al., 1999). Αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και έχει συσχετιστεί άμεσα με την πλαστικότητα και την ανάπτυξη του ανθρώπινου εγκεφάλου όπως και με τις διαδικασίες απόκτησης γνωστικών ικανοτήτων (Ngan Kuen Lai et al., 2018· Ifenthaler, Eseryel & Ge 2012).

Ο Kenneth Ginsburg (2007) εκφράζοντας τη θέση της Αμερικανικής Ακαδημίας Παιδιατρικής, αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη, διότι συμβάλλει στη γνωστική, φυσική, κοινωνική και συναισθηματική ευεξία των παιδιών και των νέων. Το παιχνίδι είναι τόσο σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών, ώστε έχει χαρακτηριστεί ως βασικό δικαίωμα κάθε παιδιού (United Nations High Commission for Human Rights, 1989).

Ήδη από το 1957, ο Caillois παρουσίασε ορισμένα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Αυτά περιλαμβάνουν 1) τη διασκέδαση, που αναφέρεται σαν μια πράξη - δραστηριότητα που προκαλεί χαρά και ανεμελιά, 2) τον περιορισμό, στον οποίο υπάρχουν συγκεκριμένα όρια ως προς τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής του παιχνιδιού, 3) την αβεβαιότητα, κατά την οποία το αποτέλεσμα της δραστηριότητας είναι απρόβλεπτο, 4) τη φαντασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στο παιχνίδι και την πραγματικότητα, και τέλος 5) τους κανόνες, που διέπουν τη δραστηριότητα του παιχνιδιού και διαφέρουν από τους κανόνες της

καθημερινής ζωής.

Οι πρώτοι κανόνες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των παιδιών προέρχονται από τους γονείς τους, ωστόσο, όταν τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν, η παρέμβαση των ενηλίκων μειώνεται στο ελάχιστο. Σύμφωνα με τον Piaget (1971), η ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν τους κανόνες του παιχνιδιού υποδηλώνει μια αυτοσυγκράτηση και έναν εσωτερικό αυτοπροσδιορισμό. Ο Vygotsky (1967), ο οποίος επικεντρώθηκε στη σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη του παιδιού, δηλώνει ότι καμία άλλη μορφή συμπεριφοράς του παιδιού δεν επηρεάζεται τόσο πολύ από κανόνες όσο το παιχνίδι. Τα παιδιά τηρούν τους κανόνες επειδή αυτό τους προσφέρει μια εσωτερική ικανοποίηση, η οποία πηγάζει από το παιχνίδι και το γεγονός ότι αποτελούν μέρος μιας ομάδας με έναν συγκεκριμένο στόχο και κοινές προσπάθειες.

Σύμφωνα με τον Bandura (1977), υπάρχουν γεγονότα και καταστάσεις που μπορεί να προκαλέσουν στο παιδί μεγάλο άγχος. Μέσω του παιχνιδιού δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να αντιμετωπίσει τυχόν φόβους του. Μέσα από την συζήτηση ή τις στιγμές “σύγκρουσης” με τους άλλους ανθρώπους καταφέρνει να κατανοήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων. Αυτή η παρατήρηση και κατανόηση επιτρέπει στο παιδί σε ένα δεύτερο επίπεδο, να αντιληφθεί τις συνέπειες της δικής του συμπεριφοράς, και οδηγεί στην υιοθέτηση ή αποφυγή της συγκεκριμένης συμπεριφοράς ανάλογα με το αν αυτή η συμπεριφορά επιβραβεύεται, τιμωρείται, είναι αποδεκτή ή απορρίπτεται.

Σύμφωνα με την Σιβροπούλου (1997), το παιχνίδι αποτελεί ουσιαστική μέθοδο μάθησης και παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν μέσω της δοκιμής ή/και του λάθους, να ενισχύσουν τις μνημονικές τους στρατηγικές και να εξασκήσουν τις ικανότητες επικοινωνίας. Το παιχνίδι που καθοδηγείται από το ίδιο το παιδί και υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό είναι ωφέλιμο με πολλούς τρόπους. Όταν τα παιδιά παίζουν, εξασκούν νέες δεξιότητες, χρησιμοποιούν την γλώσσα, εναλλάσσουν μεταξύ τους σειρά, δημιουργούν φιλίες και μαθαίνουν να ελέγχουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις απαιτήσεις της κατάστασης. Το παιχνίδι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αποτελεί βασικό μέσο για να βιώσουν εμπειρίες που δομούν τις σχέσεις τους και τα προκαλούν να αναπτύξουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους ή ενήλικες τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον όσο και εκτός αυτού. Για όλους αυτούς τους λόγους, το παιχνίδι πρέπει να αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της καθημερινότητας των μικρών παιδιών (Coppie & Bredenkamp, 2009).

Το μουσικό παιχνίδι είναι μια σημαντική δραστηριότητα για τα μικρά παιδιά. Το αυθόρμητο τραγούδι, η εξερεύνηση των ήχων και ο χορός παρατηρούνται συχνά ως συστατικά στοιχεία αυτού. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο την αξία του μουσικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της μουσικότητας των παιδιών (Gluschkof, 2002· Littleton, 1998· Morin, 2001· Smithrim, 1997· Στάμου, 2009).

Το μουσικό παιχνίδι είναι λοιπόν ένα μέσο έκφρασης αλλά και ο πιο εύθυμος ή παιγνιώδης τρόπος για την μουσική ευαισθητοποίηση και αγωγή τους. Μέσα από αυτό, π.χ. μέσα από δραστηριότητες που εμπεριέχουν κίνηση, τραγούδι ή μουσικά όργανα παρέχεται η ευκαιρία για μουσική ανάπτυξη (Σέργη, 1995).

Τα μικρά παιδιά συνδέονται με τη μουσική με διάφορους τρόπους. Εμπλέκονται σωματικά καθώς κινούνται, χορεύουν, υποκρίνονται ή παίζουν μουσικά όργανα. Εμπλέκονται φωνητικά καθώς τραγουδούν, ψιθυρίζουν ή παράγουν φωνητικά εφέ και κοινωνικά καθώς παρατηρούν, μιμούνται, ηγούνται, συμμετέχουν σε διάλογο και ανταλλάσσουν ρόλους με άλλους. Εμπλέκονται γνωστικά καθώς ερμηνεύουν στίχους και ανταποκρίνονται στις αισθητικές πτυχές της μουσικής.

Εμπλέκονται δημιουργικά καθώς εφευρίσκουν ή προσαρμόζουν στίχους, κινήσεις ή μοτίβα ήχου στα μουσικά όργανα. Όλες αυτές οι μορφές εμπλοκής, που είναι επίσης μορφές παιχνιδιού, μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά στην ανάπτυξη μουσικής κατανόησης και δεξιοτήτων (Niland, 2009).

Τα μικρά παιδιά μπορεί να εμπλακούν σε πολλά διαφορετικά στυλ μουσικού παιχνιδιού (Littleton, 1998). Αυτά περιλαμβάνουν το "συνεργατικό παιχνίδι μουσικής", όπου τα παιδιά ασχολούνται με κοινωνικά, διαδραστικά μουσικά εγχειρήματα, το "λειτουργικό παιχνίδι μουσικής", όπου τα παιδιά εξερευνούν τις δυνατότητες της παραγωγής ήχων με διάφορα υλικά και πειραματίζονται με τεχνικές, το "κατασκευαστικό μουσικό παιχνίδι", όπου η λειτουργική εξερεύνηση επεκτείνεται σε δημιουργικό αυτοσχεδιασμό και σύνθεση, το "θεατρικό μουσικό παιχνίδι", όπου τα παιδιά ενσωματώνουν τη μουσική με το θεατρικό παιχνίδι ή άλλα παιχνίδια προσποίησης, το "κινητικό μουσικό παιχνίδι", όπου τα παιδιά επικεντρώνονται στην κίνηση ή το χορό ως παιγνιώδη αντίδραση στη μουσική και τα "παιχνίδια με κανόνες", όπου τα παιδιά ασχολούνται με ομαδικά, δομημένα παιχνίδια όπως τα παιχνίδια τραγουδιού ή τα παιχνίδια χειροκροτήματος (Littleton, 1998, όπως αναφέρεται στο Morin, 2001, σ. 25).

Η παραδοσιακή μουσική εκπαίδευση είναι μερικές φορές αποκλειστικά επικεντρωμένη στην απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να καταλήγει αποσυνδεδεμένη από το υπόλοιπο πλαίσιο της ζωής του παιδιού. Για παράδειγμα, συχνά οι αρχάριοι μαθητές διδάσκονται να διαβάζουν την μουσική παρτιτούρα πριν καλά καλά έχουν εξερευνήσει την φωνή τους, το όργανο και τους ήχους του. Αντίθετα παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως αυτή του Κοντάλι ή του Σουζούκι χρησιμοποιούν τραγούδια και παιχνίδια άμεσα συνδεδεμένα με το κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού ως βάση για τη συνολική μουσική του παιδεία, και προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι μέσα σε ένα πρόγραμμα διδασκόμενο από τον εκπαιδευτή με την κατάλληλη μεθοδολογία. Με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και τον ρόλο του στη μάθηση και την ανάπτυξη, οι μουσικοί εκπαιδευτικοί υλοποιούν μουσικά προγράμματα που εστιάζουν στο παιδί και υποστηρίζουν τη φυσική μάθηση - ανάπτυξη των μικρών παιδιών, ενσωματώνοντας πλήρως και με φυσικό τρόπο τη μουσική στη ζωή τους (Niland, 2009).

Παρακάτω θα αναλυθεί το πώς η μέθοδος Σουζούκι αναγνωρίζει τη σημασία του παιχνιδιού στη μουσική αγωγή των παιδιών και ενσωματώνει άμεσα και με φυσικό τρόπο το παιχνίδι στα ομαδικά μαθήματα που κάθε παιδί λαμβάνει παράλληλα με την ατομική διδασκαλία του οργάνου. Πιο συγκεκριμένα θα αναλυθεί η περίπτωση της διδασκαλίας ομαδικών μαθημάτων πιάνου σε παιδιά μικρής ηλικίας, στο πλαίσιο της μεθόδου Σουζούκι.

1.3. Το ομαδικό μάθημα πιάνου

1.3.1. Λίγα λόγια για την ιστορία του ομαδικού μαθήματος πιάνου

Σύμφωνα με τον Fisher (2010), το πρώτο ομαδικό μάθημα πιάνου πραγματοποιήθηκε στο Δουβλίνο της Ιρλανδίας γύρω στο 1815 όταν ο Γερμανός μουσικός Johann Bernhard Logier ξεκίνησε να διδάσκει πιάνο στους μαθητές του αποκλειστικά σε τάξεις ομαδικών μαθημάτων. Ο Logier υποστήριζε ότι το περιβάλλον των ομαδικών μαθημάτων ήταν ιδανικό για την εισαγωγή μουσικών θεωρητικών εννοιών και την μετέπειτα πρακτική εφαρμογή τους στο πιάνο. Κάπως έτσι γεννήθηκαν τα ομαδικά μαθήματα πιάνου τα οποία αργότερα αναγνωρίστηκαν ως εξαιρετική πρακτική και μέθοδος διδασκαλίας από πολλούς καθηγητές πιάνου, τόσο στην

Αμερική όσο και στην Ευρώπη, οι οποίοι αφού παρακολούθησαν τα μαθήματα του Logier, στην συνέχεια είχαν την ευκαιρία να διαδώσουν αυτή την πρακτική στον δικό τους τόπο (Fisher, 2010).

Το 1860 εμφανίστηκαν τα πρώτα επίσημα ομαδικά μαθήματα πιάνου σε σχολείο θηλέων της Αμερικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι ταυτόχρονα, σπουδαίοι Ευρωπαίοι διάσημοι πιανίστες, όπως ο Franz Liszt, Frederic Chopin και Clara Schumann, δίδασκαν εκείνη την εποχή τους μαθητές τους πιάνο, συχνά σε πλαίσιο ομαδικού μαθήματος (Fisher, 2010). Στην Αμερική, τα ομαδικά μαθήματα πιάνου εξελίχθηκαν και διαδόθηκαν με την πάροδο του χρόνου και η ακαδημαϊκή κοινότητα αναγνώρισε τη σημασία τους. Έτσι προέκυψε η ανάγκη να τα ενσωματώσει στα προγράμματα σπουδών των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων μουσικής και μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης. Σαν αποτέλεσμα αυτού, παρουσιάστηκε και η ανάγκη διεξαγωγής μαθημάτων που θα παρέχουν στους φοιτητές την απαιτούμενη κατάρτιση, είτε στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης, είτε θεωρητικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να οργανώσουν τις δικές τους τάξεις ομαδικών μαθημάτων πιάνου μετά την επιτυχή αποφοίτησή τους (Fisher, 2010).

Το 1925, οι καθηγητές του Πανεπιστημίου της Columbia δημιούργησαν ένα πρόγραμμα στο οποίο διδάσκονταν οι βασικές αρχές διδασκαλίας ομαδικών μαθημάτων πιάνου αποκλειστικά για παιδιά. Μέσα στην επόμενη δεκαετία περισσότερα από 150 πανεπιστήμια της Αμερικής ακολούθησαν παρόμοιο μοτίβο, προσφέροντας μέσα στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα που αφορούσαν τα ομαδικά μαθήματα πιάνου και την μουσικοπαιδαγωγική τους αξία (Fisher, 2010). Από το 1930, ανεξάρτητοι καθηγητές πιάνου άρχισαν να ενσωματώνουν την ομαδική διδασκαλία πιάνου στα στούντιο τους με διάφορους τρόπους. Μερικοί δάσκαλοι δίδασκαν αρχάριους μαθητές μόνο σε ομάδες ή σε συνεργατικά μαθήματα δύο ατόμων. Άλλοι πρόσφεραν ένα συνδυασμό ομαδικής και ατομικής διδασκαλίας για μαθητές όλων των ηλικιών. (Palmer et al., 1997)

Η άφιξη του ηλεκτρικού πιάνου είχε βαθύ αντίκτυπο στην ομαδική διδασκαλία πιάνου. Εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο Ball State University το 1956 με την μορφή εργαστηρίου ηλεκτρικών πιάνων και έγινε γρήγορα το ιδανικό σενάριο εξοπλισμού για ομαδικά μαθήματα πιάνου, λόγω του μικρότερου μεγέθους οργάνου και του σχετικά χαμηλότερου κόστους του ηλεκτρικού πιάνου σε σύγκριση με το ακουστικό κλασικό πιάνο. Ως αποτέλεσμα αυτής της τεχνολογικής προόδου, η ομαδική διδασκαλία πιάνου στα κολέγια και τα πανεπιστήμια αυξήθηκε δραματικά (Fisher, 2010).

Όλα αυτά τα χρόνια μέχρι σήμερα, τα ομαδικά μαθήματα πιάνου έχουν υποστηριχθεί σε όλο τον κόσμο από σπουδαίους δασκάλους και πιανίστες, έχουν εκπονηθεί μελέτες και έχουν γραφτεί βιβλία και άρθρα, καθώς επίσης έχουν διοργανωθεί και εξακολουθούν να πραγματοποιούνται συνέδρια και συμπόσια που αφορούν αυτό το θέμα (Anderson, 2006· Duckworth, 1999· Skroch, 1991· Kim, 2000· National Group Piano and Piano Pedagogy Forum-GP3· American Music Teacher).

Στην Ελλάδα, υπάρχει ακόμα πολύς δρόμος για να καθιερωθούν τα ομαδικά μαθήματα πιάνου ως μια διαδεδομένη πρακτική της οποίας η μουσικοπαιδαγωγική αξία είναι ευρέως αναγνωρισμένη. Αξίζει να αναφερθεί το πρόγραμμα BabyArtist, που λαμβάνει χώρα στην Θεσσαλονίκη και πραγματοποιείται υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με την επιστημονική επίβλεψη της Στάμου Λελούδας, το οποίο πρωτοπορεί από το 2018 προσφέροντας μαθήματα πιάνου σε μικρά παιδιά με την μέθοδο Σουζούκι, η φιλοσοφία της οποίας βασίζεται στην διδασκαλία του οργάνου μέσω των ομαδικών μαθημάτων πιάνου σε συνδυασμό με το ατομικό μάθημα πιάνου που παρακολουθεί το κάθε παιδί (<https://babyartist.gr>).

1.3.2. Γιατί να κάνει κανείς ομαδικό μάθημα πιάνου;

«Οι δύο είναι καλύτεροι από τον ένα, γιατί η εργασία τους αποδίδει περισσότερο.»
(ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΗΣ 4:9- 10)

Ένα ομαδικό μάθημα πιάνου προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να μοιραστούν μεταξύ τους την εμπειρία του μαθήματος και της μουσικής. Στο πλαίσιο ενός ομαδικού μαθήματος δεν θα έπρεπε να χωράει ο ανταγωνισμός. Το να μαθαίνεις μαζί με τον άλλον -δηλαδή συνεργατικά- είναι ο βασικός στόχος. Η λέξη συνεργασία ορίζεται στο ψηφιακό λεξικό “Η Πύλη για την Ελληνική γλώσσα” σαν “την ανταλλαγή βοήθειας και υποστήριξης μεταξύ ατόμων ή ομάδων που έχουν κοινούς ή συναφείς σκοπούς” (Πύλη για την ελληνική γλώσσα). Ακόμα πιο σημαντικό όμως πέρα από την συνεργασία είναι να εορτάζεται η μουσική μέσα στο ομαδικό μάθημα και μέσα από αυτό να αναπτύσσεται το πάθος για την μουσική στην καρδιά των μαθητών (Froehlich, 2004).

Τα ομαδικά μαθήματα πιάνου είναι εξίσου σημαντικά με τα ατομικά μαθήματα. Τα ομαδικά μαθήματα βιολιού για παράδειγμα έχουν καθιερωθεί ευρέως σε όλο τον κόσμο, αλλά τα ομαδικά μαθήματα πιάνου, λόγω της φύσης του οργάνου είναι πιο περίπλοκο να τα φανταστεί κανείς, πόσο μάλλον να τα οργανώσει και να τα διδάξει. Το πιάνο άλλωστε είναι για έναν ακόμα λόγο διαφορετικό από κάθε άλλο όργανο κατά την διαδικασία εκμάθησης του: ενώ οι άλλοι οργανίστες μπορούν να παίξουν σε μπάντες και ορχήστρες συλλογικά, οι πιανίστες σε γενικές γραμμές δεν συμπράττουν μουσικά όλοι μαζί ή με άλλα όργανα, ούτε εξασκούνται σε ομάδες, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε αρχάριους μαθητές ή μαθητές μικρής ηλικίας. Το να μελετάει ή να παίζει κανείς συνεχώς μόνος του μπορεί να είναι μια διαδικασία η οποία οδηγεί στην απομόνωση, και αυτό είναι κάτι που ταιριάζει σε ελάχιστους ανθρώπους (Froehlich, 2004).

Η ομαδική εκπαίδευση στο όργανο μπορεί να δημιουργήσει ένα μουσικό περιβάλλον, όπου η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα από ότι είναι συνήθως δυνατόν στα ατομικά μαθήματα. Επιπλέον, η ομάδα παρέχει ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου ο μαθητής λαμβάνει υποστήριξη και κίνητρο, ακόμη και προκλήσεις από τους συνομηλίκους του. Μια ομάδα μπορεί να προσφέρει ευρύτερη ποικιλία εμπειριών, όπως είναι η συζήτηση, η κριτική ακρόαση, η μελέτη του ιστορικού πλαισίου, η δομική ανάλυση και η συλλογική λήψη αποφάσεων. Ακόμα, η ομάδα μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο εκφραστικής απόδοσης για κάθε μέλος της (Duckworth, 1999).

Στα γνωστά βιβλία *Alfred's Basic Group Piano Course* (Palmer et al., 1997) και το βιβλίο *Teaching Piano in Groups* του Christopher Fisher (2010), περιγράφονται τα βασικά πλεονεκτήματα των ομαδικών μαθημάτων πιάνου για τους μαθητές:

- Οι μαθητές μαθαίνουν ταυτόχρονα από τον δάσκαλο και ο ένας από τον άλλον. Δημιουργείται ένα περιβάλλον στο οποίο δημιουργικά παιχνίδια και ασκήσεις χρησιμοποιούνται για την διδασκαλία και την επανάληψη ασκήσεων τεχνικής ή θεωρίας, προσφέροντας έτσι έναν παιγνιώδη και ενδιαφέρον χαρακτήρα ακόμα και σε ασκήσεις ή θεματολογίες που στην κλασική διδασκαλία μπορεί να γίνουν βαρετές. Έχουν την ευκαιρία να ακούν, να ενισχύουν ο ένας τον άλλο και να αλληλοπαρατηρούνται. Μέσα από τον θετικό σχολιασμό προκύπτουν ιδέες για το πώς μπορεί κάθε φορά να υπάρξει βελτίωση στην εκτέλεση των συμμαθητών τους, κάτι το οποίο

φυσικά ενισχύει και την δική τους εκτέλεση. Έτσι αναπτύσσουν κριτική σκέψη, καθώς έχουν την ευκαιρία να ανταλλάσσουν απόψεις και αξιολογήσεις για τις εκτελέσεις τους. Επίσης μέσα από το ομαδικό μάθημα παρέχονται ευκαιρίες για καθοδηγούμενη από τον δάσκαλο μελέτη και επανάληψη στοιχείων τεχνικής που έχουν εισαχθεί στο ατομικό μάθημα.

- Οι μαθητές αποκτούν μεγάλη αυτοπεποίθηση στο να παίζουν μπροστά σε άλλους και μαζί με άλλους. Μέσα από τα ομαδικά μαθήματα, τους παρέχονται άπειρες ευκαιρίες και αφορμές να εξασκηθούν και να εξελίξουν αυτή την ικανότητα. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παίζουν σε σχήματα όπως ντουέτα, τρίο, κουαρτέτα ή άλλου είδους μουσικά σχήματα που περιλαμβάνουν παίξιμο από ένα ή περισσότερα πιάνα.
- Προσφέρεται ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης μιας και ο κάθε μαθητής που συμμετέχει είναι ξεχωριστός. Ειδικά στα μεικτά ομαδικά μαθήματα πιάνου που δεν βασίζονται στον διαχωρισμό των μαθητών με κριτήριο το επίπεδο ή την ηλικία, παρέχεται η ευκαιρία στους μεν μεγαλύτερους μαθητές να επιδείξουν όλα αυτά που έχουν κατακτήσει και να βοηθήσουν τους μικρότερους, ενώ αντίστοιχα οι πιο αρχάριοι μαθητές βλέπουν σαν πρότυπο τους μεγαλύτερους και τους γεννάται η επιθυμία και το κίνητρο να τους μοιάσουν.
- Καλλιεργείται η άμυλα, το ομαδικό πνεύμα και δημιουργείται η αίσθηση της κοινότητας με αποτέλεσμα να ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα για μελέτη, εγρήγορση και ανελλιπή παρακολούθηση των μαθημάτων. Η φύση των ομαδικών μαθημάτων επιτρέπει στους μαθητές να διευρύνουν τις μουσικές τους εμπειρίες και να αγαπήσουν την μουσική.
- Οι μαθητές αναπτύσσουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες καθώς και ικανότητες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων ή την ανάληψη αποφάσεων. Επίσης αναπτύσσουν την ικανότητα για μεγαλύτερης διάρκειας προσοχή -ειδικά οι μαθητές μικρής ηλικίας- μέσα από συναρπαστικές δραστηριότητες ή μουσικά παιχνίδια, καθώς τα ομαδικά μαθήματα συνήθως διαρκούν περισσότερο από τα ατομικά.
- Παρέχεται η ευκαιρία να ακουστεί μια μεγάλη γκάμα ρεπερτορίου. Ειδικά στην μέθοδο Σουζούκι με την οποία θα ασχοληθούμε αναλυτικά παρακάτω, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκτεθούν σε όλο το ρεπερτόριο της μεθόδου, το οποίο είναι κοινό για κάθε μαθητή, και να ακούσουν κομμάτια τα οποία είτε παίζουν ήδη είτε θα παίζουν στο μέλλον, γεγονός που ενισχύει πάρα πολύ τα κίνητρα των μαθητών για μελέτη καθώς και το εσωτερικό τους τραγούδι.
- Δημιουργείται ένα περιβάλλον στο οποίο ικανότητες όπως ο αυτοσχεδιασμός, το τρανσπόρτο, η εναρμόνιση μελωδιών, η ανάγνωση από την παρτιτούρα, η πρίμα βίστα κλπ. διδάσκονται με ένα παιγνιώδη και δημιουργικό τρόπο. Επιπλέον αναπτύσσεται ισχυρή αίσθηση του ρυθμού μέσα από διάφορες ομαδικές ρυθμικές δραστηριότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΟΜΑΔΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΠΙΑΝΟΥ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΣΟΥΖΟΥΚΙ ΓΙΑ ΠΙΑΝΟ

2.1. Λίγα λόγια για την μέθοδο Σουζούκι

Η μέθοδος Σουζούκι, γνωστή και ως “Μέθοδος της Μητρικής Γλώσσας” ή “Μέθοδος εκπαίδευσης ταλέντου” δημιουργήθηκε από τον Σινίτσι Σουζούκι στην Ιαπωνία λίγο πριν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Στάμου, 2012· Στάμου, 2021). Τα εξαιρετικά αποτελέσματά της έγιναν γρήγορα γνωστά σε όλο τον δυτικό κόσμο ενώ σήμερα, εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον πλανήτη μαθαίνουν μουσική με αυτόν τον τρόπο (Στάμου, 2012· Στάμου, 2021). Αν και ο όρος "μέθοδος" έχει επικρατήσει παγκοσμίως, η προσέγγιση που δημιούργησε ο Σουζούκι είναι μια ολιστική θεώρηση της μουσικής διδασκαλίας, συνδυάζοντας μια φιλοσοφία αγάπης με μια στερεή μεθοδολογία για την ανάπτυξη του ανθρώπινου ταλέντου (Suzuki, 1993).

Ο Σουζούκι, ως στοχαστής και βαθιά ανθρωπιστής, πίστευε ότι η αγάπη αποτελεί την ουσία της ζωής και για αυτό την έθεσε στον πυρήνα της διδασκαλίας του. Όπως αναφέρει ο ίδιος, *«τα παιδιά πρέπει να τα αγαπούμε για τα καθάρια, ωραία πράγματα που εκπέμπουν από την καρδιά τους»* (Suzuki, 1981, σ. 38). Επιπλέον πίστευε ότι η μουσική μπορεί να *«σώσει τον κόσμο»* και πως *«η μουσική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την δημιουργία ενός ευαίσθητου και υγιούς ανθρώπινου όντος»* (Lo, 1993, σ. 21) ενώ τόνιζε πως η καρδιά που μπορεί και νιώθει τη μουσική θα μπορέσει να νιώσει και τους ανθρώπους (Suzuki 1993, σ. 40).

“Αυτό που πυροδότησε κυριολεκτικά όλη τη μετέπειτα φιλοσοφία και μουσικοπαιδαγωγική του πράξη, ήταν η διαπίστωσή του ότι όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως μπορούν ήδη από μικρή ηλικία να αναπτύσσουν και να εσωτερικεύουν ένα εξαιρετικά πολύπλοκο σύστημα επικοινωνίας, τη γλώσσα. Ο ίδιος στο βιβλίο του *«Nurtured by Love»* ανακαλεί τη στιγμή που γεννήθηκε η σκέψη αυτή στο μυαλό του ως μια στιγμή εξαιρετικής διαύγειας [...] όπου *«έπρεπε να ελέγξει την παρόρμησή του προκειμένου να μην τσιρίζει από χαρά για αυτήν την ανακάλυψη»*” (Suzuki, 1983, σ. 1, όπως αναφέρεται στο Στάμου, 2012, σσ. 17-18).

Έχει ενδιαφέρον να ρίξουμε μια ματιά στο πώς ο Σουζούκι (1989) συνέδεσε την μητρική γλώσσα με την διαδικασία μάθησης της μουσικής. Πρώτα εντυπωσιάστηκε από το γεγονός ότι τα παιδιά σε όλο τον κόσμο μιλούν τη δική τους γλώσσα και πως μάλιστα το έκαναν με ευχέρεια, πράγμα που απαιτούσε πολύ υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης (Suzuki, 1989, σ.19). Καθώς όλα τα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη μαθαίνουν με τρόπο φυσικό να μιλούν τη γλώσσα τους, πίστευε ότι πρέπει να υπάρχει ένα μυστικό· και αυτό πρέπει να είναι η εκπαίδευση. Παρατήρησε λοιπόν ότι στην πραγματικότητα, όλα τα παιδιά ανατρέφονται με μια τέλεια εκπαιδευτική μέθοδο στη μητρική τους γλώσσα και θέλησε να διαπιστώσει αν μπορεί να εφαρμόσει αυτήν τη μέθοδο και σε άλλες ικανότητες (Suzuki, 1969, σ. 10). Λαμβάνοντας υπόψη του το σύστημα της μητρικής γλώσσας ως πρότυπο, εντόπισε τα χαρακτηριστικά του και τα εφάρμοσε στη μελέτη της μουσικής (Schneiderman, στο Comeau, 1998, σ. 6).

Ο Σουζούκι εκτιμούσε έντονα την επίδραση που έχει το περιβάλλον στον χαρακτήρα και τις ικανότητες ενός ατόμου και συχνά έκανε διάκριση ανάμεσα στην "εκ γενετής ικανότητα" και την "εκπαιδευμένη ικανότητα" στις ομιλίες και τα γραπτά

του. Η "εκ γενετής ικανότητα" αναφερόταν στις φυσικές ικανότητες που κληρονομούμε, ενώ η "εκπαιδευμένη ικανότητα" αναφερόταν στις ικανότητες που αποκτούμε μέσω της επίδρασης του περιβάλλοντος (Στάμου, 2021, σ. 241).

“Το τρομακτικό είναι ότι το παιδί μαθαίνει τα ΠΑΝΤΑ που το περιβάλλουν... και τα καλά και τα κακά. Είναι ένας μίμος... [...] Οτιδήποτε το περιβάλλει, μπορεί να λειτουργήσει για το παιδί ως δάσκαλος – τα παιδιά μιμούνται με μεγάλη ικανότητα, ακρίβεια και προσοχή. Μαθαίνουν οτιδήποτε βλέπουν και οτιδήποτε ακούν γύρω τους. Πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί σχετικά με το τι υπάρχει στο περιβάλλον τους, όχι μόνο στο μάθημα και την ώρα της μελέτης, αλλά και σε κάθε άλλη φάση της ζωής τους.”
(Slone, 1988 σ.10 όπως αναφέρεται στο Στάμου 2021 σ. 241).

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου της “μητρικής γλώσσας” στη διδασκαλία της μουσικής, η έννοια της αφομοίωσης είναι μεγάλης σημασίας. Ο Σουζούκι παρατήρησε ότι τα παιδιά περιβάλλονται από ήχους γλώσσας από την στιγμή της γέννησής τους, και σκέφτηκε ότι αν τα παιδιά περιβάλλονταν από μουσικούς ήχους στον ίδιο βαθμό, θα ανέπτυσαν εξίσου εκπληκτική ικανότητα στη μουσική (Bigler και Lloyd-Watts, 1998). Μέσω της ακρόασης, τα παιδιά απορροφούν ασυνείδητα τη γλώσσα της μουσικής, ακριβώς όπως απορροφούν τους ήχους της μητρικής τους γλώσσας (Powell, 1988). Η ακρόαση αποτελεί έτσι το πιο βασικό στοιχείο της μεθόδου, καθώς όταν ακούει κανείς επανειλημμένα, η μουσική εσωτερικεύεται, και όσο πιο ολοκληρωμένη είναι αυτή η εσωτερικεύση, τόσο πιο εύκολο είναι να αναπαραχθεί στην συνέχεια η μουσική (Kataoka, 1985, σ. 13).

Αυτή η αφομοίωση γίνεται μέσω της χρήσης ηχογραφήσεων. Τα μικρά παιδιά ακούνε επανειλημμένα τα κομμάτια που πρόκειται να μάθουν στο μουσικό τους όργανο. Στη μέθοδο Σουζούκι τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της επανάληψης: "τα παιδιά ακούνε επανειλημμένα τις ηχογραφήσεις της μουσικής τους" (Bigler και Lloyd-Watts, 1998, σ. 6) και "τα παιδιά μαθαίνουν μέσω επαναλαμβανόμενης ακρόασης της μουσικής που πρόκειται να μελετήσουν, ακριβώς όπως τα μωρά ακούνε τους ήχους της γλώσσας που ακούνε γύρω τους καθημερινά" (Liccardo, στο Comeau, 1998, σ. 33). Έτσι, το παιδί εισάγεται στο όργανο μαθαίνοντας πρώτα να παίζει με το αυτί. Πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τη μελωδία προτού τη δοκιμάσει στο πληκτρολόγιο του πιάνου και δεν χρησιμοποιείται κανένα εκτυπωμένο μουσικό υλικό μέχρι ο μαθητής να έχει κατακτήσει βασικές δεξιότητες παιξίματος.

"Περιμένετε μέχρι την κατάλληλη ηλικία και στιγμή για να διδαχθούν [ανάγνωση]. Μέχρι τότε, πιστεύω ότι είναι πιο σημαντικό να αναπτύξουν το αυτί [τους], ώστε τα παιδιά να ακούνε και να κρίνουν τον ήχο τους"
(Σουζούκι, 1993, σ. 12).

Η ιδέα ότι στο αρχικό στάδιο της μουσικής εκμάθησης ένα παιδί πρέπει να μάθει να παίζει το όργανο με το αυτί και όχι να εξαρτάται από την ανάγνωση της παρτιτούρας ήρθε σε αντίθεση με τις μέχρι τότε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας μουσικής (Landers, 1984). Ωστόσο, όταν οι νεαροί Ιάπωνες μαθητές του Σουζούκι ακούστηκαν για πρώτη φορά, αρχικά μέσω μιας ταινίας που παρουσιάστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1958 και στη συνέχεια κατά τη διάρκεια μιας περιοδείας το 1964, η ποιότητα της εκτέλεσής τους αποτέλεσε για πολλούς απόδειξη της επιτυχίας αυτής της μεθόδου (Herman, 1981). Στην συνέχεια πολλοί μουσικοί και δάσκαλοι με μεγάλη επιρροή υποστήριξαν αυτήν την προσέγγιση και βοήθησαν στην εδραίωσή

της (Bigler & Lloyd-Watts, 1998· Hargrave, 2010· Herman, 1981· Kataoka, 1985· Kendall, 1978· Koppelman, 1978· Powell, 1988· Starr & Starr, 1983).

Από το βιβλίο της Λ. Στάμου (2012) *“Μια Ανθρωπιστική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Μουσικής. Η φιλοσοφία και η πράξη της μεθόδου Suzuki”* καθώς και από το βιβλίο της Froehlich (2004) *“101 ideas for piano group class: building an inclusive music community for students of all ages and abilities”*, μα πάνω από όλα από τα γραπτά και τις μαρτυρίες του ίδιου του Suzuki (1981, 1983) προκύπτουν τα βασικά σημεία της φιλοσοφίας και μεθόδου Σουζούκι που αναγράφονται στη συνέχεια.

- Η μουσική εκπαίδευση ξεκινά από τη γέννηση. Κάθε παιδί μπορεί να αποκτήσει μουσικές δεξιότητες, υπό την προϋπόθεση ότι του παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον και με επαρκές το στοιχείο της επανάληψης. Η διαδικασία της μάθησης της μουσικής ακολουθεί παρόμοιες αρχές με αυτές της γλωσσικής. Βασικοί άξονες της διαδικασίας είναι η επανάληψη και η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος, καθώς και η παροχή συνεχούς θετικής ανατροφοδότησης (Στάμου, 2012· Suzuki, 1981· Suzuki, 1983).
- Εμπειρίες που είναι οικείες στον μαθητή χρησιμοποιούνται για να διδαχθούν οι βασικές μουσικές αρχές. Για παράδειγμα, τα πρώτα κομμάτια που διδάσκονται στο πρώτο βιβλίο της μεθόδου για όλα τα μουσικά όργανα είναι οι παραλλαγές "Twinkle, Twinkle Little Star" (Φεγγαράκι μου λαμπρό). Οι ρυθμικές παραλλαγές αυτού του γνωστού παραδοσιακού τραγουδιού περιλαμβάνουν όλες τις βασικές πτυχές τεχνικής και μουσικότητας και αποτελούν τα θεμέλια της μεθόδου. Οι ρυθμοί διδάσκονται κατά προτίμηση αρχικά μέσω μοτίβων ομιλίας, χειροκροτήματος, κίνησης, παιχνιδιού ρυθμικών οργάνων και τελικά, μεταφέρονται στο διδασκόμενο όργανο (Στάμου, 2012).
- Η μέθοδος Σουζούκι βασίζεται στο τρίγωνο "γονιός-δάσκαλος-μουσικός". Ο γονιός αναλαμβάνει το ρόλο του "δασκάλου στο σπίτι", παρακολουθεί τα μαθήματα του παιδιού, μαθαίνει και ο ίδιος να παίζει το όργανο και ενθαρρύνει τη μελέτη του παιδιού με ενθουσιασμό. Η διαδικασία της μελέτης γίνεται μια ιεροτελεστία, ένα σταθερό γεγονός της καθημερινής ρουτίνας του παιδιού και της οικογένειάς του (Στάμου, 2012· Suzuki, 1981).
- Η μέθοδος αυτή έχει ως βασική αξία την έννοια της πειθαρχίας, δίχως όμως να ασκείται πίεση και εξαναγκασμός στο παιδί. Η πειθαρχία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διότι βοηθά στη διαμόρφωση ενός συστηματικού και διατεταγμένου περιβάλλοντος μάθησης. Ωστόσο, η διδασκαλία βασίζεται στην κατανόηση και τον σεβασμό προς το παιδί. Άλλωστε ο πιο βασικός στόχος της μεθόδου είναι να εμπλουτίσει τη ζωή του παιδιού μέσω της μουσικής και να αναπτύξει το δυναμικό του (Froehlich, 2004).
- Δεν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των παιδιών. Ο δάσκαλος και ο γονιός δεν συγκρίνουν το παιδί με άλλα παιδιά, αλλά αντίθετα εστιάζουν στις ικανότητες που έχει αναπτύξει το ίδιο παιδί κατά τη διάρκεια της μουσικής του πορείας. Έτσι δημιουργείται ένα θετικό κλίμα που ενθαρρύνει το παιδί να επικεντρωθεί στην προσωπική του βελτίωση και ανάπτυξη, αντί να

ανησυχεί για τη σύγκριση με τα άλλα παιδιά. Κάθε παιδί θεωρείται μοναδικό και αναπτύσσεται στο δικό του ρυθμό ενώ η διδασκαλία πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές του ικανότητες, ιδιαιτερότητες και επιδόσεις (Στάμου, 2012· Froehlich, 2004 ·Suzuki, 1981).

- Ο δάσκαλος έχει τον σημαντικό ρόλο να εκπαιδεύσει όλη την οικογένεια και κυρίως τον γονέα - συνοδό που παρευρίσκεται στα ατομικά και ομαδικά μαθήματα του παιδιού και έχει αναλάβει την υποστήριξη και ενίσχυση του παιδιού κατά την μελέτη στο σπίτι. Η διδασκαλία προσαρμόζεται ανάλογα με τον χαρακτήρα του παιδιού, το περιβάλλον της οικογένειας και την ηλικία του παιδιού. Ο γονέας είναι ο δάσκαλος στο σπίτι και παρακολουθεί όλα τα μαθήματα, καταγράφει σημειώσεις και λαμβάνει οδηγίες για να καθοδηγήσει τη μελέτη του παιδιού (Στάμου, 2012· Στάμου, 2021).
- Η διδασκαλία συχνά αποκτά χαρακτηριστικά παιχνιδιού, χωρίς όμως να μειώνεται η σοβαρότητα και η αφοσίωση που το παιδί αποδίδει στο μάθημα ή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αυτό το παιγνιώδες περιβάλλον βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους μέσα από την ευχαρίστηση και τη διασκέδαση (Στάμου, 2012).
- Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ειλικρινής στους επαίνους του. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να εκφράζει γνήσια θετική ανατροφοδότηση και επαίνους όταν το παιδί επιδεικνύει πρόοδο ή καταβάλλει προσπάθειες ακόμη και αν αυτή είναι μικρή. Αυτό δημιουργεί ένα θετικό κλίμα και ενθαρρύνει το παιδί να συνεχίσει να προσπαθεί και να βελτιώνεται. Επιπλέον, ο δάσκαλος θα πρέπει να αποδίδει προσοχή και αναγνώριση στις προσπάθειες του παιδιού, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα. Αυτό ενισχύει την επίγνωση και τον σεβασμό προς την προσπάθεια και την εργατικότητα, ανεξάρτητα από το αν το παιδί επιτυγχάνει τους στόχους του σε κάθε στάδιο (Στάμου, 2012).
- Η ικανότητα γεννάει ικανότητα. Κάθε κομμάτι και τεχνική της μεθόδου Suzuki οικοδομείται πάνω στα προηγούμενα κομμάτια. Η μέθοδος κινείται με μικρά βήματα που μπορούν να κατακτηθούν εύκολα. Οι κάθε μαθητής εξελίσσεται με τον δικό του ρυθμό και έχει ένα συγκεκριμένο ρεπερτόριο στο οποίο εργάζεται συνεχώς. Σε αντίθεση με άλλες μεθόδους, όπου ένα κομμάτι αποσύρεται αφού επιτευχθεί η τεχνική επάρκεια του, στη μέθοδο Suzuki το κομμάτι παραμένει στο ρεπερτόριο. Τότε είναι που - όταν ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να παίξει ένα κομμάτι τεχνικά άρτια- η πραγματική μουσική αρχίζει να αναπτύσσεται. Επίσης, συχνά στη μέθοδο Suzuki η εκμάθηση νέων τεχνικών γίνεται μέσα από παλιότερα κομμάτια. Αυτό συμβαίνει επειδή τα παλιότερα κομμάτια είναι τεχνικά ευκολότερα και η εξάσκηση σε αυτά βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει και να εφαρμόσει τις νέες τεχνικές με μεγαλύτερη άνεση. Έτσι, μέσα από το σταθερό ρεπερτόριο και τη σταδιακή προσθήκη νέων τεχνικών, ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει τη μουσική του ευαισθησία, να εμβαθύνει στην τεχνική του και να εξελίσσεται συνεχώς ως μουσικός (Suzuki, 1981 · Suzuki, 1983 · Στάμου, 2012· Froehlich, 2004).
- Στη μέθοδο Suzuki, παρέχονται τόσο ατομικά μαθήματα όσο και ομαδικά

μαθήματα, με κάθε μαθητή να επωφελείται και από τα δύο είδη. Τα ατομικά μαθήματα επιτρέπουν στον μαθητή να λάβει εξατομικευμένη καθοδήγηση και προσοχή από τον δάσκαλο. Σε αυτά τα μαθήματα, ο δάσκαλος επικεντρώνεται στις προσωπικές ανάγκες του κάθε παιδιού και αναπτύσσει ένα ατομικό πρόγραμμα διδασκαλίας που προσαρμόζεται στις δεξιότητες και τις αναπτυξιακές απαιτήσεις του κάθε μαθητή, ενώ ο μαθητής αναπτύσσει τεχνικές, μουσική έκφραση και ερμηνευτικές ικανότητες. Τα ομαδικά μαθήματα από την άλλη συμπληρώνουν την ατομική εκπαίδευση και προσφέρουν μια ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Σε αυτά τα μαθήματα, τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν μαζί, να ερμηνεύουν ως ομάδα και να αναπτύσσουν δεξιότητες στη σόλο ή ομαδική εκτέλεση μπροστά σε κοινό. Έτσι ενισχύεται η άνεση και η φυσικότητα στο παίξιμο και προωθείται η ανάπτυξη ευγενούς άμιλλας μεταξύ των μελών της ομάδας, όπου οι μαθητές μπορούν να εμπνέουν ο ένας τον άλλο, να ανταλλάσσουν ιδέες και να εξελίσσονται μαζί (Στάμου, 2012).

- Στη μέθοδο Suzuki, η απομνημόνευση είναι πολύ σημαντική. Κάθε μαθητής παίζει το ρεπερτόριο από μνήμης και κατασκευάζει με την πάροδο του χρόνου μια λίστα ρεπερτορίου από κομμάτια που συνεχώς εκτελούνται και “γυαλίζονται” (Στάμου, 2012, σ. 62) ανεξάρτητα από το πόσο εύκολα ή δύσκολα είναι, πόσο καινούργια ή παλιά. Ο μαθητής προετοιμάζει και δουλεύει κάθε κομμάτι με βάση την ηχογραφημένη εκτέλεση που έχει ακούσει από το Cd ή αρχείο ήχου που ο γονέας έχει προμηθευτεί από τον δάσκαλο ή το ακουστικό υλικό που συνοδεύει τα βιβλία της μεθόδου Σουζούκι. Η μουσική γραφή και ανάγνωση εισάγονται αργότερα στη διδασκαλία, με σκοπό να διδαχθεί ο μαθητής να διαβάζει και να γράφει μουσική, ωστόσο μόνο όταν το παιδί είναι έτοιμο και έχει ήδη καλλιεργηθεί το αυτί του και η ικανότητα του να παίζει μουσική από μνήμης και μέσω της ακρόασης. Έτσι, η ακουστική επαφή με τη μουσική παραμένει η κύρια πηγή έμπνευσης και ανάπτυξης για τον μαθητή στη μέθοδο Suzuki (Froehlich, 2004· Στάμου, 2012· Στάμου, 2021)
- Η ακρόαση αποτελεί σπουδαίο στοιχείο της μεθόδου Suzuki και πραγματοποιείται συνεχώς και με διάφορους τρόπους. Καταρχάς, ο μαθητής ακούει συνεχώς ηχογραφήσεις από τα κομμάτια που πρόκειται να διδαχθεί μέσω κυρίως της παθητικής ακρόασης (ασυνείδητα), και δεν εισάγεται σε ένα κομμάτι αν δεν είναι σε θέση μετά από άπειρες επαναλήψεις να το αναγνωρίζει και να το έχει εσωτερικεύσει ως άκουσμα. Μέσα από αυτήν την ακρόαση, ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει τη δεξιότητα να "ακούει με το αυτί" και να μπορεί να βγάζει ακουστικά ένα κομμάτι, χωρίς να χρειάζεται να βασίζεται στη παρτιτούρα. Επιπλέον, η ακρόαση συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του ήχου του μαθητή, καθώς μπορεί να συγκρίνει και να μιμηθεί το πρότυπο ηχητικό μοντέλο που ακούει, βελτιώνοντας έτσι την τεχνική και την εκφραστικότητά του. Η ακρόαση είναι μια καθημερινή δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού και της οικογένειάς του και οι ηχογραφήσεις μπορεί να παίζουν καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας στο περιβάλλον του: στο σπίτι, κατά την διάρκεια του μπάνιου, στο αμάξι, πριν από τον ύπνο, κατά το μεσημεριανό φαγητό κλπ. Η ακρόαση στην μέθοδο Σουζούκι είναι τόσο σημαντική, που ουσιαστικά χωρίς αυτήν η μέθοδος δεν υφίσταται (Suzuki, 1981· Froehlich, 2004 · Στάμου, 2012).

2.2. Το υλικό της μεθόδου Σουζούκι για Πιάνο

Στη μέθοδο Σουζούκι, το μουσικό υλικό είναι προκαθορισμένο και κατανέμεται σε βιβλία που ποικίλλουν σε αριθμό ανάλογα με το διδασκόμενο μουσικό όργανο. Αυτά τα βιβλία περιλαμβάνουν μια σειρά συνθέσεων με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, με σκοπό την ανάπτυξη τεχνικής και μουσικής ευαισθησίας στα παιδιά. Όλοι οι μαθητές της μεθόδου μαθαίνουν ακριβώς τα ίδια κομμάτια, ανεξαρτήτως του μουσικού οργάνου που επιλέγουν να μάθουν (Κοπιδάκη, 2009).

Όπως αναφέρουν οι Στάμου & Παπαγερούδη (2021), η κύρια πηγή διδασκαλίας της μεθόδου Suzuki για το πιάνο αποτελείται από έξι τόμους της Μεθόδου Suzuki για Πιάνο (Suzuki Piano School), οι οποίοι περιλαμβάνουν και τις ηχογραφήσεις των κομματιών σε μορφή CD. Αυτό το υλικό έχει συνταχθεί με την συνεισφορά της Haruko Kataoka και έχει εκδοθεί από την Summy Birchard, Inc. Το ρεπερτόριο και η σειρά των μουσικών κομματιών ακολουθεί την ίδια σειρά με αυτή της μεθόδου διδασκαλίας για βιολί. Η σειρά αυτών των μουσικών κομματιών είναι πολύ συγκεκριμένη και συμβάλλει στην ανάπτυξη της μουσικής ευαισθησίας και της εκτελεστικής ικανότητας των παιδιών στο πιάνο. Μάλιστα είναι σημαντικό να διδαχθούν όλα τα μουσικά κομμάτια που περιλαμβάνονται στους τόμους της μεθόδου στη συγκεκριμένη σειρά με την οποία παρουσιάζονται στα βιβλία της μεθόδου (Suzuki, 1993, σ. 7).

Η Παπαγερούδη παραθέτει μια χαρτογράφηση των κομματιών του 1ου βιβλίου της μεθόδου για το πιάνο (2018, σ. 17-18). Το πρώτο βιβλίο για το πιάνο περιλαμβάνει 18 μουσικά κομμάτια: το γνωστό κομμάτι "Twinkle, Twinkle, Little Star", συνθέσεις του Suzuki, διασκευές παραδοσιακών τραγουδιών και συνθέσεις γνωστών ή ανώνυμων συνθετών. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινά με το γνωστό "Twinkle, Twinkle Little Star" και τις τέσσερις παραλλαγές του. Ακολουθούν τα εξής μουσικά κομμάτια: "Lightly Row" - Λαϊκό Τραγούδι· "The Honeybee" - Λαϊκό Τραγούδι· "Cuckoo" - Λαϊκό Τραγούδι· "Lightly Row" - Λαϊκό Τραγούδι· "French Children's Song" - Λαϊκό Τραγούδι· "London Bridge" - Λαϊκό Τραγούδι· "Mary, Had A Little Lamb" - Λαϊκό Τραγούδι· "Go Tell Aunt Rhody" - Λαϊκό Τραγούδι· "Au Clair De La Lune" - J.B. Lully· "Long, Long Ago" - T.H. Bayly· "Little Playmates" - F.X. Chwatal· "Chant Arabe" - Ανώνυμος· "Allegretto 1" - C. Czerny· "Good-Bye To Winter" - Folk Song· "Allegretto 2" - C. Czerny· "Christmas Day Secrets" - T. Dutton· "Allegro" - Shinichi Suzuki· "Musette" - Ανώνυμος. Οι επόμενοι πέντε τόμοι περιλαμβάνουν συνθέσεις από γνωστούς συνθέτες της Μπαρόκ, Κλασικής και Ρομαντικής εποχής (Suzuki, 1993, σ. 31).

Οι δάσκαλοι έχουν την ευελιξία να προσθέτουν επιπλέον ασκήσεις ή κομμάτια από άλλα μουσικά βιβλία και πηγές, προκειμένου να βοηθήσουν τον μαθητή σε οποιαδήποτε δυσκολία, όπως λόγω χάριν την ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης τεχνικής ή την εξάσκηση της ικανότητας ανάγνωσης από την παρτιτούρα. Αυτό γίνεται συμπληρωματικά, χωρίς να επηρεάζεται το ρεπερτόριο της μεθόδου. Με την πάροδο του χρόνου, έχουν δημιουργηθεί και άλλα μουσικά βιβλία για το πιάνο, τα οποία έχουν εκδοθεί από την Suzuki Method International και περιλαμβάνουν κομμάτια που ενισχύουν την τεχνική και την μουσικότητα των μαθητών καθώς επίσης εμπλουτίζουν την μουσική εμπειρία και την διδασκαλία του οργάνου (Στάμου & Παπαγερούδη, 2021).

2.3. Το ομαδικό μάθημα πιάνου στην μέθοδο Σουζούκι

2.3.1. Εισαγωγή - Βασικοί Στόχοι

Οι στόχοι κατά τη διδασκαλία του πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι ποικίλουν ανάλογα με τον εκάστοτε μαθητή. Ωστόσο, ανεξάρτητα από το προσωπικό κίνητρο και τους στόχους που θέτει ο κάθε δάσκαλος μαζί με τον μαθητή στα ατομικά μαθήματα, οι δάσκαλοι πιάνου στα ομαδικά μαθήματα λειτουργούν έχοντας σαν άξονα κάποιες βασικές αρχές.

Καταρχήν, οι δάσκαλοι διατηρούν την πίστη ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να επωφεληθούν από την μελέτη της μουσικής. Η μελέτη του πιάνου συμβάλλει στην ανάπτυξη του μαθητή ολιστικά και έχει θετική επιρροή σε όλους τους τομείς της ζωής του: φυσικούς, νοητικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς και πνευματικούς. Επιπλέον, η πρόθεση των περισσότερων δασκάλων είναι να χρησιμοποιήσουν τη μουσική διδασκαλία ως εργαλείο για να εμπνεύσουν και να καλλιεργήσουν τον χαρακτήρα, την αρετή και μια θετική στάση ζωής στους μαθητές τους, ενώ αποτελεί και το μέσο για την προαγωγή και ανάπτυξη του ταλέντου και του ανθρώπινου δυναμικού τους (Fisher, 2010).

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο της C. Slone (1988): *They 're rarely too young-and never too old "to twinkle"* (σ. 157-158), τα ομαδικά μαθήματα μπορεί να ποικίλουν σημαντικά στον τρόπο διεξαγωγής τους ανάλογα με τον δάσκαλο. Ορισμένα προγράμματα και δάσκαλοι προσφέρουν ομαδικά μαθήματα σε εβδομαδιαία βάση, ενώ σε άλλα, τα ομαδικά μαθήματα διεξάγονται δύο φορές το μήνα, ή ακόμα και μία φορά το μήνα. Κάποια από αυτά τα ομαδικά μαθήματα βασίζονται για την κατανομή των παιδιών σε τμήματα στο επίπεδο ανάλογα με το βιβλίο (από την σειρά βιβλίων της μεθόδου Σουζούκι) στο οποίο βρίσκεται το καθένα, ενώ είναι πιο σύνηθες στο ομαδικό μάθημα η ομάδα να απαρτίζεται από παιδιά διαφόρων ηλικιών, σταδίων και επιπέδων. Ωστόσο οποιαδήποτε και αν είναι η σύνθεση της ομάδας, υπάρχουν μερικοί σταθεροί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν σε κάθε ομαδικό μάθημα.

Ο σκοπός του ομαδικού μαθήματος στη μέθοδο Σουζούκι είναι να ενθαρρύνει το παιδί δίνοντάς του την ευκαιρία να βελτιώσει τις δεξιότητές του στο όργανο, να παίξει μουσική συνοδευόμενο από τους συνομηλίκους του, και να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του στο παίξιμο μπροστά σε κοινό. Η χαρά της μουσικής αυξάνεται όταν ένα παιδί ανακαλύπτει ότι μπορεί να δημιουργήσει μουσική με τους φίλους του. Ωστόσο, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι το παίξιμο σε μια ομάδα ή ορχήστρα απαιτεί ένα εντελώς διαφορετικό σύνολο δεξιοτήτων από αυτές του σόλο παιξίματος. Οι δεξιότητες της ορχηστρικής μουσικής ή της μουσικής δωματίου απαιτούν πολύ χρόνο για να αναπτυχθούν. Γενικά, νέες δεξιότητες και τεχνικές δεν παρουσιάζονται στα ομαδικά μαθήματα. γιατί σκοπός τους είναι οι μαθητές να απολαμβάνουν τις δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει, να βελτιώνουν τα κομμάτια τους και την ήδη υπάρχουσα τεχνική που έχουν διδαχθεί στα ατομικά τους μαθήματα. Αυτό σημαίνει ότι η ομαδική εργασία δεν πρέπει να επικεντρώνεται στο τρέχον υλικό που διδάσκεται στο ατομικό μάθημα του κάθε παιδιού, αλλά να δουλεύονται ήδη γνώριμες τεχνικές και κομμάτια προκειμένου το κάθε παιδί να οδηγηθεί σε ένα νέο επίπεδο επιτευγμάτων με βάση τα ήδη υπάρχοντα. Παρόλο που ένας μαθητής έχει τη δυνατότητα να μοιραστεί στο ομαδικό μάθημα το έργο που δουλεύει εκείνη την περίοδο στο ατομικό του μάθημα παίζοντας σόλο, σε μια στιγμή επίδειξης μπροστά σε όλη την ομάδα, οι μαθητές, όταν εργάζονται όλοι μαζί δουλεύουν και βελτιώνουν υλικό που ήδη γνωρίζουν (Slone, 1988).

H Jenny Macmillan (1999) συμφωνεί ότι τα ομαδικά μαθήματα πρέπει να

δίνουν την ευκαιρία να ενισχυθεί και να αναπτυχθεί η δουλειά που γίνεται σε εβδομαδιαία βάση κατά την ατομική διδασκαλία του οργάνου. Συμπληρώνει ότι τα ομαδικά μαθήματα ιδανικά πρέπει να προσφέρουν το έδαφος για την καλλιέργεια του αυτιού και την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης της μουσικής από παρτιτούρα, τόσο πριν όσο και μετά την εισαγωγή της στο ατομικό μάθημα κάθε παιδιού, καθώς και να ενισχύουν την συγκέντρωση και τον συγχρονισμό των δακτύλων - χεριών των μαθητών μέσα από ομαδικά παιχνίδια και ασκήσεις. Επίσης να προσφέρουν την ευκαιρία στους μαθητές να παίζουν μαζί με άλλους και για άλλους, σε ένα άτυπο πλαίσιο, καθώς και να δημιουργούν κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των παιδιών, της θετικής ενίσχυσης, της καλλιέργειας του ενθουσιασμού και των κινήτρων τους, σε συνδυασμό με την δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας που προκύπτει από την μουσική σύμπραξη, τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς τους.

2.3.2. Κριτήρια για την ένταξη των μαθητών σε ομάδες - Κάποιες συμβουλές για τον δάσκαλο

Στα ομαδικά μαθήματα της μεθόδου Σουζούκι, το εύρος της ηλικίας των μαθητών που συμμετέχουν στο γκρουπ καθώς και το εύρος των ικανοτήτων τους συνήθως ποικίλει, με σκοπό να υπάρχουν στο ίδιο γκρουπ προχωρημένοι αλλά και αρχάριοι μαθητές (Στάμου, 2012). Ανομοιογενείς ομάδες σαν και αυτές αποτελούν το προτιμώμενο τύπο σύνθεσης για την ομάδα, καθώς το πλεονέκτημα αυτής της διάταξης είναι η ποικιλομορφία των προσωπικοτήτων, των ικανοτήτων, των εμπειριών, των ενδιαφερόντων, των απόψεων και των στρατηγικών σκέψης που προκύπτουν. Η τυχαία κατανομή είναι η πιο εύκολη μέθοδος για τη δημιουργία τέτοιων ανομοιογενών ομάδων (Fisher, 2010)

Όπως παρατηρήθηκε από την διδασκαλία ομαδικών μαθημάτων πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι για πιάνο, στο πλαίσιο του προγράμματος BabyArtist κατά την χρονική περίοδο εργασίας της γράφουσας στο εν λόγω πρόγραμμα (<https://babyartist.gr>, 2020-2022), στην ομαδική διδασκαλία του πιάνου - σε αντίθεση λόγου χάρι με την ομαδική διδασκαλία του βιολιού, που είναι ένα όργανο ορχήστρας και το οποίο μπορεί να παιχτεί ταυτόχρονα από όλους τους μαθητές κατά την διάρκεια του ομαδικού μαθήματος, μιας και ο κάθε μαθητής έχει το δικό του όργανο- συχνά ο δάσκαλος αναγκάζεται να λάβει υπόψη και άλλους παράγοντες όπως είναι ο προσφερόμενος για τα μαθήματα χώρος, οι επαρκείς διαθέσιμες ώρες στα πλαίσια του εκάστοτε προγράμματος, η διαθεσιμότητα κατάλληλου εξοπλισμού και επαρκούς αριθμού οργάνων (πιάνων), και έτσι συχνά να κάνει τις κατάλληλες προσαρμογές στον αριθμό των παιδιών, την σύσταση της ομάδας, και την διάρκεια τους μαθήματος

Το μέγεθος και η σύνθεση μιας ομάδας επομένως, μπορούν να καθορίσουν πώς θα προγραμματιστεί και τελικά, το πώς θα πραγματοποιηθεί η διδασκαλία. Σε αυτή την περίπτωση είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ο αριθμός των μαθητών που θα παρακολουθήσουν το μάθημα και η σχετική ισότητα ή ανισότητα του επιπέδου δεξιοτήτων μεταξύ των μελών της ομάδας. Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη η ηλικία όλων των μαθητών που θα συμμετέχουν, διότι αφορά άμεσα ζητήματα που σχετίζονται με την προσοχή, την κοινωνική ετοιμότητα και τη φυσική ικανότητα των παιδιών, ειδικά στους αρχάριους μαθητές. Αντίθετα από τους ενήλικες, τα περισσότερα παιδιά δεν είναι σε θέση να συγκεντρωθούν και να διατηρήσουν την προσοχή τους για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Επομένως, ο χρόνος που αφιερώνεται

σε κάθε δραστηριότητα απαιτεί προσαρμογή ανάλογα με την ομάδα. Επιπλέον τα παιδιά έχουν φυσικούς περιορισμούς (π.χ., δύναμη και ευκινησία των δαχτύλων) που είναι συνυφασμένοι με τη ηλικία στην οποία βρίσκονται. Ο προσεκτικός υπολογισμός αυτών των θεμάτων θα επιτρέψει στον δάσκαλο να καθορίσει ρεαλιστικές προσδοκίες για τους μαθητές του (Fisher, 2010).

Στη βιβλιογραφία, οι περισσότεροι δάσκαλοι συμφωνούν ότι όσο μικρότερο είναι το γκρουπ για τα ομαδικά μαθήματα πιάνου, τόσο το καλύτερο και προτείνεται η συμμετοχή τριών έως έξι ή οχτώ παιδιών σε κάθε γκρουπ ανάλογα με την διαθεσιμότητα των οργάνων (Fisher, 2010· Froehlich, 2004· Macmillan, 1999).

Η διάρκεια του ομαδικού μαθήματος καθορίζεται ανάλογα με τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω και συνήθως κυμαίνεται από 40' έως 60' λεπτά αν πρόκειται για εβδομαδιαία ομαδικά μαθήματα, ενώ για την περίπτωση των ομαδικών μαθημάτων που διεξάγονται δύο ή λιγότερες φορές τον μήνα, η διάρκεια μπορεί να είναι μεγαλύτερη ανάλογα με το πρόγραμμα και τις ηλικίες των παιδιών (όπως συζητήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης, με τίτλο «ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ/ΒΙΟΛΙΟΥ ΣΕ ΑΡΧΑΡΙΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ» που διοργανώθηκε από το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης του Πανεπιστήμιου Μακεδονίας, με επιστημονικά υπεύθυνη την Στάμου Λ. κατά την περίοδο 01/2021-07/2022, <https://kedivim.uom.gr/course/διδασκτική-του-πιάνου-βιολιού-σε-αρχάρι/>).

Στο πρόγραμμα BabyArtist για παράδειγμα τα παιδιά που διδάσκονται πιάνο, κάνουν σε εβδομαδιαία βάση 45' λεπτά ομαδικού μαθήματος, σε μικτά, ως προς την ηλικία και το επίπεδο, γκρουπ (<https://babyartist.gr>).

Από προσωπική εμπειρία της γράφουσας και όπως προκύπτει από το βιβλίο “Alfred's Basic Group Piano Course, Teacher's Handbook for Books 1 & 2” (Palmer Manus, Lethco, Kowalchuk & Lancaster, 1997), ο προγραμματισμός των ομάδων μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πιο δύσκολα σημεία της ομαδικής διδασκαλίας, ανεξαρτήτως της μεθόδου. Οι μαθητές συμμετέχουν συχνά σε πολλές δραστηριότητες και η εύρεση βολικής ώρας για την πραγματοποίηση του ομαδικού μαθήματος για όλους τους μαθητές μπορεί να είναι πολύ δύσκολη. Ορισμένοι δάσκαλοι απλά ορίζουν την ώρα του κάθε μαθήματος και απαιτούν από τους μαθητές να παρευρεθούν την συγκεκριμένη ώρα ή να βρουν άλλον δάσκαλο. Μια άλλη αποτελεσματική διαδικασία ωστόσο είναι η εξής:

1. Καθορίστε όλες τις δυνατές ώρες μαθημάτων που ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει τα ομαδικά μαθήματα πιάνου.
2. Στείλτε μια λίστα με αυτές τις ώρες στους μαθητές και ζητήστε από αυτούς να επιστρέψουν τη λίστα με τις ώρες που είναι εντελώς αδύνατο για αυτούς να παρευρεθούν (αυτές τις ώρες να τις έχουν διαγράψει).
3. Βρείτε μια ώρα που όλοι οι μαθητές κάθε ομάδας δεν έχουν διαγράψει ως αδύνατη.
4. Ορισμένες φορές μπορεί να υπάρχουν ομάδες που δεν έχουν κοινή ώρα για να προγραμματιστεί το μάθημα. Αυτό θα απαιτήσει την προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές για να διαπιστωθεί αν ορισμένες ώρες είναι πραγματικά εντελώς αδύνατες. Ο όρος "εντελώς αδύνατες" έχει διαφορετική σημασία για διάφορους ανθρώπους. Συνήθως αυτές οι τηλεφωνικές κλήσεις είναι επιτυχείς στο να βρεθεί μια κοινή ώρα για την ομάδα.

2.3.3. Δημιουργώντας τα κίνητρα και την επιθυμία

Οι ομάδες παρέχουν ένα περιβάλλον γεμάτο κίνητρα. Μέσα σε αυτές τις ομάδες συχνά δημιουργούνται δυναμικές που προκαλούν τους μαθητές να επιδιώξουν τον καλύτερο εαυτό τους. Αυτές οι δυναμικές είναι τόσο ισχυρές που μπορούν να αλλάξουν ακόμα και τις αρνητικές στάσεις των μαθητών απέναντι σε εργασίες που τους έχουν ανατεθεί κατά την διάρκεια του μαθήματος, γιατί έχουν ένα κίνητρο ώστε να της επιδιώξουν με επιτυχία. Όταν ένα άτομο ανταμείβεται εντός μιας συνεργατικής ομάδας, όλα τα μέλη θα προκαλέσουν ο ένας τον άλλο ώστε να δώσουν τον καλύτερό εαυτό τους, επειδή αυτό είναι προς το συμφέρον της ομάδας. Έτσι ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης μπορεί να δημιουργήσει την αίσθηση του “ανήκειν”, η οποία οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα κινήτρων (Fisher, 2010).

Η μέθοδος Σουζούκι τονίζει ότι το θετικό περιβάλλον είναι ζωτικής σημασίας για τη μουσική πρόοδο του παιδιού. Τα ομαδικά μαθήματα που διεξάγονται είτε εβδομαδιαία είτε ανά δύο εβδομάδες αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ενθάρρυνση των μαθητών, την εδραίωση μουσικών δεξιοτήτων και εννοιών που δουλεύονται στα ατομικά μαθήματα και την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να παίζουν όλοι μαζί. Στα ομαδικά μαθήματα υπάρχει μια ποικιλία μουσικών ικανοτήτων και ηλικιών, επιτρέποντας έτσι την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικά επίπεδα (Στάμου, 2012). Μέσα από τα ομαδικά μαθήματα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να παίζουν όλοι μαζί κομμάτια του ρεπερτορίου της μεθόδου Σουζούκι, ενώ οι μικρότεροι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ακούν τα κομμάτια που πρόκειται να παίζουν στο μέλλον, και συχνά να συνοδεύσουν παίζοντας με ένα χέρι ή παίζοντας απλά συγχορδίες ή κάποια απλή συνοδεία. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για τους αρχάριους μαθητές, οι οποίοι έχουν την ανάγκη να νιώθουν ότι είναι μέρος ενός μεγαλύτερου μουσικού συνόλου που παράγει όμορφη μουσική και ήχο με όγκο. (Στάμου, 2021). Ταυτόχρονα, οι πιο προχωρημένοι μαθητές απολαμβάνουν μια αίσθηση ηγεσίας, ενώ οι πιο μικροί παίζουν με περισσότερη αυτοπεποίθηση. Τα παιδιά συνήθως απολαμβάνουν να κάνουν αυτό που κάνουν οι συνομήλικοί τους (Lo, 1993).

Ο Σουζούκι επεσήμανε ότι οι γονείς που δεν δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για τα ομαδικά μαθήματα όσο για τα ατομικά, δεν αντιλαμβάνονται πόσα πράγματα μαθαίνουν τα παιδιά τους όταν απολαμβάνουν αυτό που κάνουν και πόσο εποικοδομητική είναι η εμπειρία των ομαδικών μαθημάτων, όπου έχουν την ευκαιρία να ακούσουν και να παίζουν μαζί με πιο προχωρημένους μαθητές. Ο Σουζούκι θεωρούσε ότι αυτή η επίδραση συμβάλλει με ξεχωριστό τρόπο στην εκπαίδευση των μαθητών του και ότι συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη του ταλέντου τους (Στάμου, 2012, σ. 66).

Στα ομαδικά μαθήματα η εξάσκηση γίνεται μέσα από οργανωμένα παιχνίδια και δραστηριότητες. Ο στόχος είναι οι μαθητές να εργάζονται πάνω στην τεχνική και το ρεπερτόριο μέσα από μια ομαδική προσέγγιση που προσφέρει χαρά, απόλαυση, παιχνίδι και συχνά ξεφάντωμα. Παρά τον χαρακτήρα διασκέδασης που έχουν τα ομαδικά μαθήματα, το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται πάντα διατηρεί σαφείς στόχους και περιλαμβάνει σοβαρή και αφοσιωμένη εργασία (Στάμου, 2021).

Έτσι αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι έννοιες του παιχνιδιού και της εργασίας δεν είναι αντιθετικές στη μέθοδο Σουζούκι, αλλά κομμάτια του ίδιου παζλ. Τα παιδιά περνούν καλά στα ομαδικά μαθήματα, δημιουργούν φιλίες και πάντα περιβάλλονται από μια ατμόσφαιρα που θυμίζει γιορτή. Αυτό αμέσως κάνει τα ομαδικά μαθήματα ιδιαίτερα δημοφιλή. Η λειτουργία των ομαδικών μαθημάτων είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία και διατήρηση των κινήτρων των μαθητών, αφού αν η ώρα των

ομαδικών μαθημάτων συνοδεύεται από την ανάμνηση της χαράς και της στήριξης, ο μαθητής αναπτύσσει την επιθυμία να επιστρέφει ξανά και ξανά σε αυτά. Ακόμη η παρουσία των γονιών, αδερφών ή φίλων στα ομαδικά μαθήματα δημιουργεί αυτόματα ένα αίσθημα κοινότητας και προσφέρει ένα μόνιμο κοινό καθώς αυτοί παρακολουθούν άτυπα τα μαθήματα, ενώ συχνά αλληλεπιδρούν με τους μαθητές, συμμετέχοντας στα μουσικά δρώμενα της τάξης υπό την καθοδήγηση του δασκάλου (Στάμου, 2021).

Σπουδαίας σημασίας είναι επίσης η παρακολούθηση συναυλιών όπου παίζουν άλλα παιδιά, και κυρίως μαθητές πιο προχωρημένου επιπέδου. Τα παιδιά γεμίζουν με ενθουσιασμό και αποκτούν ισχυρό εσωτερικό κίνητρο όταν παρακολουθούν συναυλίες συνομήλικων ή μεγαλύτερων παιδιών. Επιπλέον, καθώς τα παιδιά είναι εκ φύσεως μιμητικά, ειδικά για τους νεαρότερους μαθητές, οι συμπεριφορές των πιο προχωρημένων ή μεγαλύτερων παιδιών, λειτουργούν σαν πρότυπα. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τον οποίο οι δάσκαλοι, πέρα από την οργάνωση και διδασκαλία ομαδικών μαθημάτων, τοποθετούν έτσι τα ατομικά μαθήματα των παιδιών, ώστε να αλληλοκαλύπτονται χρονικά, δηλαδή ο κάθε μαθητής να έχει την ευκαιρία να παρακολουθήσει το ατομικό μάθημα του προηγούμενου ή επόμενου παιδιού, ή μέρος και των δύο (Στάμου, 2012). Η παρακολούθηση των μαθημάτων άλλων μαθητών ενισχύει τη διαδικασία μάθησης, προάγει μια ευχάριστη αλληλεπίδραση, ενισχύει τα κίνητρα και την προθυμία του παιδιού να αφοσιωθεί στην μελέτη καθώς και δημιουργεί την αίσθηση της συμμετοχής σε μια μεγαλύτερη "οικογένεια", την οικογένεια της μεθόδου Σουζούκι (Στάμου, 2021, σ. 250). Ο Σουζούκι επεσήμανε ότι *"το παιδί μπορεί να μάθει περισσότερα από τους πιο προχωρημένους μαθητές από ό,τι μπορεί να μάθει απευθείας από τον δάσκαλό του"* (Starr & Starr, 1995, σ. 106).

2.4. Το τρίγωνο “γονιός-δάσκαλος-μαθητής” στο ομαδικό μάθημα πιάνου στην μέθοδο Σουζούκι

2.4.1. Ο ρόλος του δασκάλου στο ομαδικό μάθημα

Ο ρόλος του δασκάλου στη μέθοδο Σουζούκι είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, για αυτό ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει επαρκή κατάρτιση και κατάλληλη εκπαίδευση όχι μόνο στο όργανο και την διδασκαλία του, αλλά πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία του οργάνου στα πλαίσια της μεθόδου Σουζούκι, καθώς και πάνω σε τομείς όπως η παιδική ψυχολογία, η παιδαγωγική μεθοδολογία, τα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου κλπ. Πρέπει επίσης να έχει τη διάθεση να κατανοήσει σε βάθος το παιδί και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία μαζί του κατά την διδασκαλία του οργάνου, είτε αυτή είναι ατομική είτε πραγματοποιείται σε ένα ομαδικό πλαίσιο (Στάμου, 2012). Είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητό ότι οι πληροφορίες που ακολουθούν, αναφορικά με τον ρόλο του δασκάλου στο μάθημα πιάνου με τη μέθοδο Σουζούκι, έχουν συνταχθεί για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να επικεντρώνονται κυρίως στη διδασκαλία του ομαδικού μαθήματος πιάνου. Ωστόσο, στην πραγματικότητα, αυτές οι πληροφορίες δεν περιορίζονται αποκλειστικά σε αυτόν τον τομέα, αλλά αφορούν άμεσα και εξίσου τη διδασκαλία του ατομικού μαθήματος πιάνου με τη μέθοδο Σουζούκι.

Η διαδικασία της διδασκαλίας, είναι πολυδιάστατη και συνδέει άμεσα τον δάσκαλο με τους μαθητές του. Η διδασκαλία απαιτεί τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, πληρώνοντας τους αντίστοιχους ρόλους τους ενώ είναι ευθύνη του δασκάλου να προωθήσει ένα περιβάλλον διδασκαλίας που

είναι στοργικό και φιλόξενο και στο οποίο τιμώνται οι δυνατότητες των μαθητών ενώ οι αδυναμίες αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες για προσωπική και ομαδική ανάπτυξη. Η τάξη πρέπει να είναι μια κοινότητα, ένα περιβάλλον όπου ο αμοιβαίος σεβασμός και η ενθάρρυνση είναι η κοινή βάση για όλους. Οι δάσκαλοι ομαδικών μαθημάτων πιάνου πρέπει να εκμεταλλεύονται τη δύναμη της ομαδικής διδασκαλίας προσφέροντας σε όλους τους μαθητές συναρπαστικές ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να διδάξουν άτυπα ο ένας τον άλλο. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνονται οι μαθητές να γίνουν δάσκαλοι. Όπως έγραψε ο Αριστοτέλης, "Η διδασκαλία είναι η υψηλότερη μορφή κατανόησης", και όταν οι μαθητές καλούνται να διδάξουν τους συμμαθητές τους, η γνώση τους στερεώνεται και η εμπέδωση αυτής εμβαθύνεται. Η επιτυχημένη διδασκαλία δημιουργεί ανεξάρτητους μαθητές που είναι περίεργοι για τον κόσμο γύρω τους και συνεχίζουν να εξερευνούν και να αναπτύσσονται πέρα από την αίθουσα της τάξης (Fisher, 2010).

Ένας από τους κύριους στόχους κάθε εκπαιδευτικού είναι να επικοινωνεί πληροφορίες με έναν σαφή και αποτελεσματικό τρόπο. Έτσι πρέπει να ληφθεί υπόψη τόσο η φωνή του δασκάλου όσο και η γλώσσα του σώματος που χρησιμοποιείται για την μετάδοση των πληροφοριών. Η αποτελεσματική λεκτική επικοινωνία χαρακτηρίζεται από τη διαφοροποίηση της ταχύτητας του λόγου, καθώς και τις παραλλαγές στον τόνο, την ένταση και την προφορά. Η φωνή πρέπει να φθάνει σε όλες τις γωνίες του χώρου, επομένως το μέγεθος της αίθουσας θα καθορίσει την απαιτούμενη ένταση. Επίσης, μια φωνή που έχει φυσικούς τονικούς κυματισμούς και ποικιλία είναι πολύ πιο συναρπαστική από μια που είναι μονότονη. Η χρήση της γλώσσας του σώματος είναι επίσης ένα σημαντικό κομμάτι της επικοινωνίας. Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν την ελευθερία να κινούνται στο χώρο και να χρησιμοποιούν χειρονομίες με έναν τρόπο που να μεταδίδει καλύτερα τις πληροφορίες που εκφράζονται. Η επικοινωνία μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω με την οπτική επαφή και τη χρήση ζωντανών εκφράσεων του προσώπου (Fisher, 2010). Επιπλέον ο Σουζούκι ζητούσε από τους δασκάλους να δείχνουν στο μαθητή ακριβώς αυτό που επιθυμούν να πράξει πολλές φορές χρησιμοποιώντας όπως και ο ίδιος εικόνες και ιστορίες από την καθημερινότητα, παραβολές, μεταφορές και παρομοιώσεις με σκοπό να γίνει πιο παραστατική η διδασκαλία (Κοπιδάκη 2009, σσ. 67-68).

Ακόμη για τον Σουζούκι επιτυχημένος είναι ένας δάσκαλος ο οποίος μπορεί να προσεγγίσει ένα θέμα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, προκειμένου να γίνει εύκολα κατανοητό από τον μαθητή το κομμάτι πληροφορίας ή τεχνικής που ήθελε να του μεταδώσει (Στάμου, 2012). Στον Fisher (2010), τονίζεται ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να απευθύνονται στους μαθητές με το όνομά τους, κάτι που τους βοηθά να αισθάνονται ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία και για την ατομική τους επιτυχία. Αυτή η πρακτική γεφυρώνει επίσης το χάσμα μεταξύ μαθητή και μαθήματος, δείχνοντας στους μαθητές ότι και εκείνοι και το υλικό έχουν πραγματική σημασία.

Η μέθοδος Σουζούκι προάγει μια κουλτούρα ενθουσιασμού για το αντικείμενο του μαθήματος. Αυτός ο ενθουσιασμός είναι μεταδοτικός αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι είναι γνήσιος και μπορούν εύκολα να διακρίνουν ότι ο δάσκαλος τρέφει ειλικρινές ενδιαφέρον για τα σχόλιά τους. Το πάθος για την τέχνη μπορεί να εκδηλωθεί τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, κατά την επικοινωνία με τον μαθητή, είναι σημαντικό να γίνεται επαφή με τα μάτια και να μεταδίδεται μια αίσθηση γνήσιου ενδιαφέροντος για αυτό που ο δάσκαλος λέει ή ρωτάει. Η έλλειψη αυθεντικής προσοχής από τον εκπαιδευτικό μπορεί να υπονομεύσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να αποξενώσει τους μαθητές (Fisher,

2010). Ο Σουζούκι μάλιστα συχνά ανέφερε ότι στη σωστή διδασκαλία ο δάσκαλος απολαμβάνει και ευχαριστείται κάθε λεπτό της διαδικασίας και δεν κάνει “υπομονή” καθώς η χρήση αυτής της λέξης, υποδηλώνει μια αρνητική έννοια. Έτσι παρακινούσε τους δασκάλους να απολαμβάνουν αυτό που συμβαίνει στο εδώ και το τώρα κατά την ώρα της διδασκαλίας τους (Στάμου, 2012, σ. 44).

Ο δάσκαλος πέρα από την ευθύνη οργάνωσης των δραστηριοτήτων των ομαδικών μαθημάτων, και την ατομική διδασκαλία του οργάνου, έχει σημαντικό καθήκον να μνήσει τον γονέα στην μέθοδο Σουζούκι και να τον εκπαιδεύσει κατάλληλα. Ο τρόπος με τον οποίο θα προσεγγίσει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, έχει τεράστια σημασία. Οφείλει να γνωρίζει τις δυσκολίες που συνεπάγεται ο ρόλος του γονέα και να δείχνει σεβασμό και κατανόηση προς το πρόσωπο του. Η εκπαίδευση των γονέων γίνεται κυρίως πριν την εισαγωγή του παιδιού στο πρόγραμμα όπως θα εξηγηθεί παρακάτω, ωστόσο κατά την διάρκεια των μαθημάτων, ατομικών και ομαδικών, ο δάσκαλος οφείλει να παρέχει συνεχή υποστήριξη όπου χρειάζεται και να θέτει τα κατάλληλα όρια, ώστε το τρίγωνο “ γονιός- δάσκαλος- μαθητής” να λειτουργεί βέλτιστα και με επιτυχία (Στάμου, 2012).

2.4.2. Ο ρόλος του γονέα στο ομαδικό μάθημα

Ο ρόλος του γονέα στη μέθοδο Σουζούκι κρίνεται πολύ σημαντικός, ειδικά στα πρώτα στάδια της εισαγωγής του παιδιού στην διδασκαλία του οργάνου. Ο γονέας προσπαθεί να παρακινήσει το παιδί και να το βοηθήσει στην μελέτη του οργάνου, με αποτέλεσμα να έχει έντονη φυσική και συναισθηματική εμπλοκή. Ειδικά στην αρχή, μαθαίνει ο ίδιος την σωστή θέση του σώματος στο όργανο καθώς και να παίζει σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου τα πρώτα κομμάτια από το ρεπερτόριο της μεθόδου. Έχοντας βιώσει ο ίδιος αυτή την εμπειρία, είναι σε θέση να βοηθήσει μετέπειτα το παιδί κατά την μελέτη και την ορθή τοποθέτηση του σώματος του στο όργανο, όπως και στην εκτέλεση των πρώτων κομματιών. Επίσης κατανοεί καλύτερα τον βαθμό δυσκολίας σε κάθε τι που ζητείται από το παιδί να εκτελέσει και ξέρει τι μπορεί να προσδοκά από αυτό σε κάθε επόμενο βήμα (Στάμου, 2012).

Ο γονιός πρέπει να σέβεται τα όρια που τίθενται από τον δάσκαλο κατά την διάρκεια του μαθήματος και να κατανοεί ότι ο ρόλος του είναι κυρίως να σημειώνει ό,τι γίνεται στο μάθημα, να παρατηρεί και να αφομοιώνει, έτσι ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσει ανάλογα το παιδί κατά την μελέτη στο σπίτι. Για αυτό είναι χρήσιμο ο γονιός να καταγράφει σε σημειωματάριο τα σχόλια και τις υποδείξεις του δασκάλου (Στάμου, 2012).

Η Slone (1988) αναφέρει ότι σε ένα ομαδικό μάθημα οι μαθητές μπορεί να είναι τοποθετημένοι σε κύκλο, ενώ κάθε γονιός μπορεί να στέκεται στα αριστερά του παιδιού του. Επιχειρηματολογεί λέγοντας ότι η κυκλική διάταξη προσφέρει οπτική επαφή σε όλη την ομάδα, ενώ ο χειρισμός των γονιών από τον δάσκαλο μπορεί να γίνει με ένα μόνο νεύμα, και αυτό ευνοεί την διδασκαλία, μιας και δεν διακόπτεται το μάθημα από περιττές μετακινήσεις .

Οι γονείς οφείλουν κατά την διάρκεια του μαθήματος να προσέχουν όχι μόνο τις λεκτικές τους εκφορές αλλά και την γλώσσα του σώματος τους καθώς τα παιδιά είναι πολύ ευαίσθητα στις μεταβολές της διάθεσης και των αντιδράσεων που μεταδίδονται συνειδητά ή ασυνειδητά από τον γονέα τους, και μάλιστα τείνουν να τις μιμούνται (Στάμου, 2012).

Επιπλέον είναι πολύ σημαντικό για το παιδί κατά την διάρκεια του μαθήματος να μην συγχύζεται από το γεγονός ότι δύο άτομα -ο γονιός και ο δάσκαλος- του

μιλούν ταυτόχρονα. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι μόνο ένας την ώρα του μαθήματος και αυτό συνεπάγεται ότι ο γονιός δεν πρέπει να παρεμβαίνει στο μάθημα με τον δάσκαλο, προκειμένου να διασφαλιστεί η καλή συγκέντρωση και ηρεμία του παιδιού. Αυτό φυσικά αναιρείται αν λάβει ο γονιός σχετική οδηγία από τον δάσκαλο για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή συγκεκριμένη χρονική στιγμή κατά την διάρκεια του μαθήματος (Στάμου, 2012).

Τέλος είναι πολύ σημαντική η ανατροφοδότηση που παίρνει το παιδί από τον γονέα μετά το τέλος του μαθήματος. Έτσι αν ο γονιός έχει εντοπίσει κάτι θετικό κατά την διάρκεια του μαθήματος, και το σχολιάσει ενθαρρύνοντας ή επιβραβεύοντας το παιδί για αυτό, αυτόματα δημιουργεί ένα κλίμα χαράς και υποστήριξης, καλλιεργώντας έτσι στο παιδί την επιθυμία να επαναλάβει την εμπειρία και να επιστρέψει ξανά στο μάθημα. Αυτοί οι έπαινοι ωστόσο πρέπει να βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα που συνέβησαν κατά την διάρκεια του μαθήματος και να εκφέρονται με ειλικρίνεια (Στάμου, 2012). Τα παραπάνω αφορούν φυσικά και στο ατομικό και στο ομαδικό μάθημα.

2.4.3. Η εκπαίδευση των γονέων - Τα ομαδικά μαθήματα για γονείς

Πριν ξεκινήσει τη μουσική σπουδή ο γονέας με το παιδί, προσκαλούνται να παρακολουθήσουν ατομικά και ομαδικά μαθήματα άλλων παιδιών στο πλαίσιο κάθε προγράμματος διδασκαλίας οργάνου με την μέθοδο Σουζούκι, προκειμένου οι γονείς να εξοικειωθούν με την διδακτική διαδικασία και να αποκτήσουν σαφή και ρεαλιστική εικόνα για τις απαιτήσεις του προγράμματος, τα αποτελέσματά του και τον πολλαπλό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν μέσα σε αυτό. Κατά την διάρκεια αυτών των παρακολουθήσεων που δεν πρέπει να είναι λιγότερες από τέσσερις, ο δάσκαλος έχει επιπλέον την ευκαιρία να γνωρίσει το παιδί και τον γονιό ως ένα βαθμό και να παρατηρήσει την μεταξύ τους σχέση (Στάμου, 2012).

Κατά την έναρξη του προγράμματος, και αφού έχουν ολοκληρωθεί οι εγγραφές, λαμβάνει χώρα μια συνάντηση ενημέρωσης γονέων με σκοπό να φέρει τους γονείς σε επαφή με την φιλοσοφία και τις βασικές αρχές της μεθόδου Σουζούκι. Εκεί διασαφηνίζεται ο ρόλος του γονέα και απαντώνται ερωτήματα σχετικά με τη μελέτη, τις υποχρεώσεις και τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων καθώς και για την πολιτική του προγράμματος ή για άλλα πρακτικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να γνωριστούν μεταξύ τους και ενδεχομένως να προμηθευτούν διάφορα αναγνώσματα που προτείνει ο δάσκαλος καθώς και άλλο χρήσιμο υλικό της μεθόδου, όπως λόγου χάρη το πρώτο βιβλίο της μεθόδου για πιάνο, το αντίστοιχο Cd, το βιβλίο του Σουζούκι *“Nurtured by Love”* που αποτελεί την βάση της μεθόδου και πρέπει να διαβαστεί από κάθε γονέα ή το εισαγωγικό για τη μέθοδο βιβλίο στα ελληνικά *“Μια ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής: Η φιλοσοφία και πράξη της μεθόδου Σουζούκι”* (Στάμου, 2012).

Αυτή είναι η πρώτη από τις πολλές συναντήσεις οι οποίες ακολουθούν κατά την σπουδή του παιδιού, σε λιγότερο ή περισσότερο τακτά χρονικά διαστήματα ανάλογα με το πρόγραμμα. Μέσω αυτών των συναντήσεων η εκπαίδευση των γονέων είναι διαρκής, δημιουργείται ένα υποστηρικτικό δίκτυο στο οποίο οι γονείς μπορούν να εκθέσουν απορίες, απόψεις και προβλήματα, να ανταλλάξουν ιδέες καθώς και να λάβουν υποστήριξη σε πολλαπλά επίπεδα (Στάμου, 2012, σ. 51).

Πέρα όμως από αυτές τις συναντήσεις, ο δάσκαλος έχει τον ρόλο να διδάξει τον γονέα πως να γίνει “δάσκαλος στο σπίτι” (Στάμου, 2012, σ.52). Αυτό είναι μια

διαρκής διαδικασία, η οποία πρέπει να ξεκινήσει από την πρώτη στιγμή της ένταξης του παιδιού στο πρόγραμμα. Ο δάσκαλος μέσα σε αυτή την διαδικασία πρέπει να εξασφαλίσει ότι ο γονέας κατανοεί κάθε πράγμα που διδάσκεται στο ατομικό ή ομαδικό μάθημα, μπορεί να ξεχωρίσει ποιος είναι ο σωστός τρόπος για να το δείξει ο ίδιος στο παιδί και πως να το διορθώσει κατά την μελέτη στο σπίτι, καθώς και αν μπορεί να καθοδηγήσει σωστά το παιδί σε κάθε βήμα της εκτέλεσης του (Slone, 1988).

“Ο δάσκαλος πρέπει επίσης να παρέχει στον γονιό τρόπους με τους οποίους εκείνος θα είναι σε θέση να παρακινήσει το παιδί σε μελέτη, να κάνει την καθημερινή ενασχόληση με το όργανο μία ευχάριστη ρουτίνα για το παιδί και να δημιουργήσει μία γενικότερη ατμόσφαιρα «μουσικής ευφορίας» μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον για τη μελέτη και τα καθημερινά μουσικά επιτεύγματα του παιδιού. Ένα μέρος του ατομικού ή ομαδικού μαθήματος, ιδιαίτερα κατά τον πρώτο χρόνο του παιδιού στην Εκπαίδευση Ταλέντου, αφιερώνεται στην καθοδήγηση του γονιού και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του να λειτουργήσει ως δάσκαλος του παιδιού στο σπίτι”.

(Στάμου, 2012, σσ. 52-53).

2.5. Η επιβράβευση

Η αποδοχή, η επιδοκιμασία και η συνεχής ενθάρρυνση του αρχάριου μαθητή από γονείς και δασκάλους αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην ανάπτυξη της ικανότητας και των κινήτρων του παιδιού μέσα στην μέθοδο Σουζούκι, καθώς επηρεάζεται η στάση που θα αναπτύξει το παιδί για το όργανο. Η μέθοδος του Σουζούκι παρακινεί τους δασκάλους και τους γονείς να επαινούν το παιδί σε κάθε βήμα της προόδου του. Αντί να πει σε έναν αρχάριο μαθητή "δεν έπαιξες καλά", ο Σουζούκι τον ενθάρρυνε να συνεχίσει λέγοντας "Ωραία. Μπορείς τώρα να παίξεις ακόμη καλύτερα;" (Στάμου, 2012, σ. 58).

Ο Σουζούκι πίστευε ότι υπάρχουν διάφορα επίπεδα επιβράβευσης, ενώ υποστήριζε ότι η σιωπή είναι προτιμότερη από την κριτική. Τόνιζε μάλιστα στους γονείς να αποφεύγουν να συζητούν μπροστά στα παιδιά προβλήματα που παρουσιάζονται και αφορούν την μελέτη ή την συμπεριφορά τους, καθώς πίστευε ότι έτσι υποτιμάται η σπουδαιότητα του ατόμου, όταν συζητούνται προβλήματα που το αφορούν άμεσα, όσο είναι παρόν (Στάμου, 2012).

Για τον λόγο αυτό και οι δάσκαλοι τις μεθόδους πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί στα λόγια που χρησιμοποιούν και σε καμία περίπτωση η παρακίνηση για βελτίωση να μην προσομοιάζει σε αρνητική κριτική. Η θετική αντιμετώπιση των μαθητών είναι πάρα πολύ σπουδαία, και για αυτό απαιτείται πίστη από την μεριά του δασκάλου και των γονιών για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, που βασίζεται στην αρχή ότι αν ξεκινήσει κανείς από αυτά που ήδη μπορεί να κάνει ένα παιδί, να το επιβραβεύσει για αυτά και βήμα βήμα, με σαφείς στόχους να το καθοδηγήσει στο επόμενο επίπεδο, τότε η ανάπτυξη της ικανότητας και η μάθηση είναι δεδομένες (Στάμου, 2012).

Στη μέθοδο Σουζούκι το παιδί δεν εγκαταλείπει ποτέ ένα κομμάτι από το ρεπερτόριο, όταν το έχει κατακτήσει τεχνικά. Το “γυάλισμα” κάθε κομματιού και η συνεχής επανάληψη του ρεπερτορίου, όχι μόνο καλλιεργεί την μνήμη των παιδιών, αλλά προσφέρει την πολύ σημαντική ευκαιρία στον μαθητή, να αισθανθεί την σταδιακή βελτίωση και να δεχτεί ουσιαστική επιβράβευση. Στα κομμάτια που το παιδί έχει ήδη κατακτήσει από άποψη τεχνικής, πλέον ο γονιός και ο δάσκαλος, μπορούν σταδιακά

να εισάγουν καινούργιες έννοιες και να θέσουν νέους στόχους όπως π.χ. καλύτερο ήχο, δυναμικές, λεγκάτο, καλύτερο τέμπο κλπ. Τότε είναι που αρχίζει πραγματικά η μουσική ανάπτυξη του μαθητή.

Η Στάμου (2012) παραθέτει ένα απόσπασμα από τον Timmerman, δάσκαλο της μεθόδου και μαθητή του ίδιου του Σουζούκι (1987, σσ. 75-76) που υπογραμμίζει την επιρροή της επιβράβευσης και των θετικών λεκτικών εκφορών, όχι μόνο απέναντι στα παιδιά, αλλά σαν μια ανθρώπινη εμπειρία.

“Λίγο καιρό πριν, ανακάλυψα κάτι εκπληκτικό καθώς δίδασκα τους μαθητές μου σε ένα ομαδικό μάθημα. Έπαιξα ένα σόλο κομμάτι και ζήτησα από τους μαθητές να βρουν τι έκανα λάθος. Ήταν πολύ καλοί στο να εντοπίζουν τα κακώς κείμενα, [...] Υποθέτω ότι θα έπρεπε να ήμουν ευχαριστημένος για το πόσα αντιλαμβάνονταν, αλλά συνειδητοποίησα ότι είχα ένα παράξενο αίσθημα «λάθους». Σχεδόν αισθανόμουν θλίψη, παρόλο που όλο αυτό ήταν ένα παιχνίδι. Με έκανε να αναρωτηθώ πώς νιώθουν τα παιδιά όταν ο δάσκαλος ή ο γονιός εντοπίζει λανθασμένα στοιχεία, όταν δεν πρόκειται για παιχνίδι. Αποφάσισα να κάνω ένα πείραμα. [...] Αντί να ζητήσω από τα παιδιά να εντοπίσουν τα σφάλματα, τους ζήτησα να βρουν τα καλά στοιχεία. [...] Μερικά απίστευτα πράγματα άρχισαν να συμβαίνουν. Όλη η ατμόσφαιρα της αίθουσας άλλαξε. Φαινόταν να υπάρχει ένα ανάλαφρο και χαρούμενο αίσθημα - παρόλο που αυτό ήταν μόνο ένα παιχνίδι! Πρέπει να παραδεχθώ ότι ένιωσα καλύτερα που δεν μου έλεγαν οι μαθητές σε τι είχα κάνει λάθος. Αλλά η μεγαλύτερη έκπληξή μου ήρθε όταν παρατήρησα την αλλαγή των μαθητών μου όταν έπαιζαν σόλο. Φαίνονταν να μπορούν να παίζουν πιο ελεύθερα. Με την επίγνωση ότι οι συμμαθητές τους δεν έψαχναν για σφάλματα αλλά για καλά στοιχεία, ένιωθαν ένα κύμα αυτοπεποίθησης και χαράς στην εκτέλεσή τους”.

(Timmerman, 1987, σσ. 75-76 όπως αναφέρεται στην Στάμου, 2012, σ. 60)

2.6. Το παιχνίδι και η διασκέδαση: απαραίτητα συστατικά ενός ομαδικού μαθήματος

Ο Σουζούκι είχε βαθιά επίγνωση του γεγονότος ότι εργάζεται με μικρά παιδιά. Όπως και οι ενήλικες, ακόμη περισσότερο τα παιδιά αγαπούν να κάνουν πράγματα που τους είναι διασκεδαστικά. Για παράδειγμα το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι και οι γονείς είναι ότι οι μαθητές αρνούνται ή βαριούνται να κάνουν εξάσκηση στο όργανο. Η απάντηση του Σουζούκι σε αυτό το πρόβλημα είναι πως η μελέτη χρειάζεται να γίνει διασκεδαστική (Lo, 1993).

“Αν η εξάσκηση μπορεί να συνδυαστεί με την διασκέδαση, ένα παιδί έχει τη δύναμη να κάνει πράγματα που εκπλήσσουν τους ενήλικες.”

(Suzuki, 1981, σ. 23).

Έτσι σε όλη την φιλοσοφία της μεθόδου Σουζούκι τονίζεται η σπουδαιότητα που έχει το θετικό περιβάλλον για την μουσική πρόοδο του παιδιού. Επίσης υπογραμμίζεται ότι τα παιδιά μαθαίνουν πάρα πολλά πράγματα, όταν ευχαριστιούνται αυτό που κάνουν, και για αυτό ο Σουζούκι παρότρυνε τους γονείς να μην υποτιμούν την αξία των ομαδικών μαθημάτων, τα οποία χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να εξυπηρετήσουν μουσικούς στόχους και την ανάπτυξη των ικανοτήτων

των παιδιών (Στάμου, 2012).

“Τα παιχνίδια είναι ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο, συχνά υποτιμημένο”
(Στάμου, 2012, σ. 68).

Με μια πρώτη ματιά στα ομαδικά μαθήματα της μεθόδου Σουζούκι, δίνεται η εντύπωση ότι οι μαθητές απλά ασχολούνται με ευχάριστες δραστηριότητες και παιχνίδια. Πολλοί υποθέτουν ότι τέτοιες δραστηριότητες έχουν ως σκοπό την κινητοποίηση των μαθητών, και πως δεν έχουν πραγματική και άμεση σχέση με το όργανο. Ο δάσκαλος που οργανώνει τα ομαδικά μαθήματα φυσικά είναι απαραίτητο να κατανοεί και να αναγνωρίζει τους πιανιστικούς και μουσικούς στόχους που κρύβονται πίσω από κάθε παιχνίδι, να εξηγεί λεπτομερώς τον σκοπό του στο γονέα και να τονίζει τη σημασία της σωστής του εκτέλεσης, μιας και η εσφαλμένη εκδοχή της, ενδέχεται να οδηγήσει στην απόκτηση κακών συνηθειών σε σχέση με το παίξιμο του οργάνου από την μεριά του παιδιού (Slone, 1988).

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η παρουσία παιχνιδιών και διασκεδαστικών δραστηριοτήτων στα ομαδικά μαθήματα δεν μειώνει σε καμία περίπτωση τη σημασία της δουλειάς που γίνεται εκεί.

“Πολλοί δάσκαλοι ή και γονείς φοβούνται να αναφέρουν την λέξη «εργασία» ή «δουλειά» στους μαθητές, νομίζοντας λανθασμένα ότι τα παιδιά έχουν κίνητρα μόνο για διασκεδαστικές δραστηριότητες. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά λατρεύουν να θέτουν στόχους και να νιώθουν ότι «τα καταφέρνουν», και είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι αυτά που κάνουν είναι σημαντικά.”
(Στάμου, 2012, σ. 67)

Η στοχοθεσία και η επίτευξη αυτών των στόχων, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση τους, και αποτελούν τα θεμέλια για τη μελλοντική τους ανεξαρτησία (Slone, 1988· Στάμου, 2012). Έτσι στα πλαίσια της μεθόδου Σουζούκι έχουν αναπτυχθεί πολλά παιχνίδια και δραστηριότητες με καθαρά μουσικούς στόχους, τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως στα ομαδικά μαθήματα και δίνουν στο δάσκαλο την ευκαιρία να καλλιεργήσει στους μαθητές του μια πληθώρα δεξιοτήτων που σχετίζονται με την μουσική τους ανάπτυξη και την εκτελεστική τους ικανότητα στο όργανο (Στάμου, 2012).

2.7. Παίζοντας μουσική σε μικρές ομάδες στο πλαίσιο διδασκαλίας του ομαδικού μαθήματος πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι

Το παίξιμο σε ντουέτα με τους μαθητές είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους να υπάρξει επικοινωνία μέσω της μουσικής. Όταν οι δάσκαλοι παίζουν μαζί με τα παιδιά, συνεχίζουν να τα διδάσκουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο γιατί αντί να χρησιμοποιηθεί ο λόγος, αντί δηλαδή ο δάσκαλος να πει κάτι στο παιδί, μπορεί να του το δείξει (Froehlich, 2004).

Οι αρχάριοι μαθητές απολαμβάνουν το παίξιμο σε ντουέτα όσο και οι προχωρημένοι μαθητές. Στο πλαίσιο των ομαδικών μαθημάτων παρέχονται ευκαιρίες για κοινή μουσική σύμπραξη όχι μόνο ανάμεσα στο δάσκαλο και σε ένα μαθητή, αλλά και μεταξύ δύο ή τριών μαθητών. Οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας δάσκαλος είναι πολλά. Αυτό μπορεί να γίνει με την

χρήση δύο ή περισσότερων πιάνων, ενώ μπορεί να προσαρμοστεί κατάλληλα η μουσική και το παίξιμο για τέσσερα, έξι ή ακόμα και οχτώ χέρια στο ίδιο πιάνο. (Froehlich, 2004).

Είναι πολύ πρακτικό το γεγονός ότι το ρεπερτόριο της μεθόδου Σουζούκι είναι κοινό για κάθε όργανο και μαθητή, διότι οι πιο προχωρημένοι μαθητές, λόγω του διαρκούς γυαλίσματος και επανάληψης του ρεπερτορίου τους, είναι σε θέση ανά πάσα στιγμή να παίξουν το ίδιο κομμάτι μαζί με τους πιο αρχάριους μαθητές (Στάμου, 2012) ή να τους συνοδεύουν παίζοντας μόνο το αριστερό χέρι (και ο αρχάριος μαθητής να παίζει την μελωδία). Έτσι σε κάθε ομαδικό μάθημα μπορούν να υπάρξουν δραστηριότητες κοινής μουσικής σύμπραξης, μεταξύ των μαθητών, ανεξαρτήτως επιπέδου. Επιπλέον, καθώς το ρεπερτόριο των βιβλίων της μεθόδου Σουζούκι για πιάνο και βιολί είναι κοινό, ευνοείται η σύμπραξη των δύο αυτών οργάνων, αν προσφέρονται στο ίδιο πρόγραμμα και παρουσιάζεται η ευκαιρία ακόμα και για την πραγματοποίηση κοινών ομαδικών μαθημάτων, μεταξύ των δύο οργάνων (Όπως παρατηρήθηκε, συζητήθηκε και εφαρμόστηκε κατά την εκπαίδευση της γράφουσας στο πρόγραμμα BabyArtist, με την συμφωνία της επιστημονικά υπεύθυνης διευθύντριας του προγράμματος Λήδας Στάμου, 2020-2022 <https://babyartist.gr>).

Επιπλέον μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξωτερικό υλικό από το ρεπερτόριο της μεθόδου για την ενίσχυση του μαθήματος και της κοινής μουσικής σύμπραξης στο πλαίσιο του ομαδικού μαθήματος. Ενδεικτικά αναφέρεται σχετικό υλικό στη συνέχεια:

- Baker, S. (2000).** *Beginning Folk Favorites Volume 1: 9 Traditional Children's Songs for Piano Solo Duet, and Trio. Suzuki Method Supplement.* Alfred Music Publications.
- Meixner, B. (1995).** *Suzuki Piano Ensemble Music for Piano Duo, Volume 1 Second Piano Accompaniments.* Alfred Music
- Meixner, B. (1995).** *Suzuki Piano Ensemble Music for Piano Duo, Volume 2 Second Piano Accompaniments.* Alfred Music
- Ray, L. (1994).** *Second Piano Accompaniments, Volume A Music to Accompany Folk and Classical Compositions Included in the Suzuki Piano School Volumes 1, 2 & 3.* Summy Birchard Inc.
- Starr, C. (1996).** *Rounds and Canons for Reading, Recreation and Performance, Piano Ensemble, Vol 1: For Piano Ensemble, or with Violin, Viola And/Or Cello.* Suzuki Method International.

2.8. Η ανάγνωση παρτιτούρας

“Η μουσική ανάγνωση είναι στη μέθοδο Σουζούκι ό,τι είναι στη γλώσσα η ικανότητα να διαβάζεις. Η μέθοδος Σουζούκι υποστηρίζει ότι ο ήχος πρέπει να προηγείται του συμβόλου, κι ότι δεν είναι δυνατό το παιδί να προσπαθεί να μάθει να διαβάζει μία γλώσσα την οποία δεν κατανοεί προηγουμένως προφορικά. Αυτός είναι και ο λόγος που η διδασκαλία της μουσικής ανάγνωσης στη μέθοδο Σουζούκι ξεκινά αφού το παιδί έχει ήδη κατακτήσει με σχετική ασφάλεια την σωστή στάση του σώματος, την τοποθέτηση ή κράτημα του οργάνου και μπορεί ήδη να παίζει ένα περιορισμένο ρεπερτόριο με γεμάτο ήχο, τονική ορθότητα, ρυθμική ακρίβεια και μουσικότητα.” (Στάμου, 2012, σ. 102).

Οι συνεχιστές της μεθόδου πλέον προτείνουν να εισάγεται η μουσική ανάγνωση στο τέλος του πρώτου έτους ή στην αρχή του δεύτερου έτους σπουδών ενός παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, ο δάσκαλος της μεθόδου έχει την ευελιξία να εισάγει τη χρήση παρτιτούρας ακόμη και κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους μουσικής σπουδής, υπό την προϋπόθεση ότι ο μαθητής έχει αποκτήσει την ορθή θέση στο όργανο, την απαραίτητη τεχνική και τις πρώτες βασικές εκτελεστικές δεξιότητες. Ανεξαρτήτως του χρονικού σημείου κατά το οποίο γίνεται η εισαγωγή της μουσικής ανάγνωσης, η διαδικασία αυτή αρχίζει με την εκμάθηση των μουσικών συμβόλων και στη συνέχεια εξελίσσεται στην εκτέλεση κομματιών από παρτιτούρες και υλικό εκτός της μεθόδου, που είναι κατά κανόνα πιο απλό σε σχέση με το ρεπερτόριο που δουλεύει ο μαθητής από τα κομμάτια της μεθόδου (Στάμου, 2021).

Όπως όλες οι δεξιότητες, έτσι και αυτή της μουσικής ανάγνωσης, μέσα από την επανάληψη, την θετική ενίσχυση και την επιμονή, στο τέλος μπορούν να κατακτηθούν (Στάμου, 2012). Η ανάπτυξη καλών δεξιοτήτων ανάγνωσης απαιτεί τόσο το κατάλληλο περιβάλλον όσο και τη σταδιακή εργασία για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης. Αρχικά, ο μαθητής πρέπει να μάθει να παίζει καλά και έπειτα να διαβάσει από την παρτιτούρα. Το κατάλληλο περιβάλλον μπορεί να δημιουργηθεί αναρτώντας κορνίζες και καρτέλες με μουσικά σύμβολα στον τοίχο του στούντιο ή δείχνοντας στον γονέα την ώρα του μαθήματος σημεία στην παρτιτούρα και κάνοντας τον μαθητή να παρατηρεί μαθήματα άλλων παιδιών που περιλαμβάνουν ανάγνωση παρτιτούρας (Jenny Macmillan, 1999).

Μεγάλο μέρος από τις δεξιότητες ανάγνωσης αναπτύσσονται στα ομαδικά μαθήματα. Η ανάγνωση πρέπει να παρουσιάζεται ως κάτι πολύ συναρπαστικό και πρέπει να διδάσκεται ξεκινώντας πρώτα από τον ήχο και έπειτα προχωρώντας στο οπτικό συμβολισμό. Στα ομαδικά μαθήματα στα πρώτα στάδια εισαγωγής στην ανάγνωση παρτιτούρας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν καρτέλες με νότες τις οποίες οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν και στο επόμενο βήμα να συσχετίσουν με την γεωγραφία του πιάνου, και τα τονικά ύψη των νοτών όπως και καρτέλες με ρυθμικές αξίες, στις οποίες τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τις αξίες των νοτών και των παύσεων και να τις εκτελέσουν με μικρά κρουστά όργανα ή κρουστά σώματος (body percussion). Όταν ο μαθητής αναπτύξει καλές δεξιότητες ανάγνωσης παρτιτούρας στα ομαδικά μαθήματα, μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια και τις δραστηριότητες, καθώς και ένα καλό αυτί, πρέπει να καλλιεργηθεί ο συντονισμός των κινήσεων και η νοητική συγκέντρωση σε συνδυασμό με την ανάγνωση παρτιτούρας. Αυτό γίνεται κυρίως στο ατομικό μάθημα του παιδιού, έτσι ώστε να έχει την αμέριστη προσοχή και ενίσχυση από τον δάσκαλο.

Η εισαγωγή στην ανάγνωση παρτιτούρας στο ατομικό μάθημα συμβαίνει όταν ο μαθητής μπορεί να παίζει το πρώτο βιβλίο Suzuki για πιάνο καλά και με τα δύο χέρια ταυτόχρονα. Τότε είναι έτοιμος για το πρώτο του βιβλίο μουσικής ανάγνωσης. Όταν παρουσιάζεται στον μαθητή το πρώτο του κομμάτι ανάγνωσης, δεν πρέπει να υπάρχει στο κομμάτι κάτι με το οποίο να μην είναι εξοικειωμένος. Επομένως, θα του είναι εύκολο και θα είναι κινητοποιημένος να κάνει περισσότερα. Οι γονείς πρέπει να ασχολούνται με την ανάγνωση μαζί με το παιδί καθημερινά και στο εξής αυτή πρέπει να γίνει μέρος κάθε ατομικού και ομαδικού μαθήματος. (Jenny Macmillan, 1999).

2.9. Ο εξοπλισμός και ο χώρος

Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι ο εξοπλισμός δεν καθορίζει απαραίτητα την ποιότητα μιας διδασκαλίας· είναι οι άνθρωποι που συμμετέχουν και οι αλληλεπιδράσεις τους που κάνουν τη διαφορά. Η αποτελεσματική διδασκαλία πιάνου σε ομάδες μπορεί να επιτευχθεί με εξοπλισμό που αποτελείται και από ένα μόνο ακουστικό πιάνο. Για αυτήν την περίπτωση, μικρές ομάδες με μέγιστο τέσσερις μαθητές είναι ιδανικές ή αν υπάρχουν δύο πιάνο: μια ομάδα με μέγιστο αριθμό οχτώ παιδιών (Fisher, 2010). Ιδανικά σε ομάδες μεγαλύτερες από έξι άτομα, η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν κάθε μαθητής έχει το δικό του πληκτρολόγιο (Palmer et al., 1997). Σήμερα, πολλοί δάσκαλοι που διδάσκουν σε μεγάλες ομάδες χρησιμοποιούν εργαστήριο με ηλεκτρικά πιάνο, στο οποίο κάθε μαθητής μπορεί να έχει δικό του όργανο.

Άλλος εξοπλισμός που μπορεί να είναι αποτελεσματικός -όπως προτείνεται από την βιβλιογραφία όπου αναγράφεται, και όπως προέκυψε εμπειρικά κατά την περίοδο εργασίας της γράφουσας (2020-2022) και την διδασκαλία ομαδικών μαθημάτων πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι για πιάνο στο πρόγραμμα “BabyArtist” (<https://babyartist.gr>)- περιλαμβάνει :

- Ένα φορητό υπολογιστή (Fisher, 2010)
- Ένα cd-player ή ένα ηχείο (Fisher, 2010)
- Έναν πίνακα με μαρκαδόρους ή κιμωλίες
- Έναν προτζέκτορα (Fisher, 2010)
- Παιχνίδια για να ενισχύσουν μουσικές έννοιες μακριά από το πληκτρολόγιο (Fisher, 2010)
- Άλλα εκπαιδευτικά υλικά όπως κάρτες με λέξεις, με ρυθμούς, με νότες και παρόμοια υλικά για γραφή και σχεδίαση στην τάξη
- Κουκλάκια και πάνινα ζωάκια
- Γραφική ύλη (Παπαδάτου, 2017, σ. 19)
- Μικρά κρουστά όργανα (μαράκες, μπόνγκος, ξυλάκια, ταμπούρα, τρίγωνα, μεταλόφωνα κλπ) (Παπαδάτου, 2017, σ. 19)
- Επιδαπέδιο πεντάγραμμο
- Μαγνητικό πεντάγραμμο με μαγνητικές νότες
- Μαντήλια και υφάσματα
- Πολύμπριζο
- Χαλί ή μαξιλάρια για την περίπτωση που τα παιδιά κάθονται στο πάτωμα
- Καρέκλες για τους γονείς
- Καρέκλες και θρανία για τα παιδιά για την περίπτωση που δεν κάθονται στο πάτωμα

Όλος ο εξοπλισμός πρέπει να αγοράζεται λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των μαθητών και τους ίδιους τους μαθητές που θα τον χρησιμοποιήσουν. Για παράδειγμα, ένας πίνακας με κιμωλία πρέπει να είναι ρυθμιζόμενος σε ύψος, ώστε να μπορούν να τον χειρίζονται λειτουργικά τόσο πολύ μικρά παιδιά όσο και ενήλικες. Ο πίνακας πρέπει επίσης να είναι αρκετά μακρύς, ώστε να μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν ταυτόχρονα πολλοί μαθητές (Fisher, 2010).

Ο διαθέσιμος χώρος και οι διαστάσεις του στούντιο θα καθορίσουν τον αριθμό των μαθητών που μπορούν να εγγραφούν σε κάθε τάξη. Ευτυχώς, το στούντιο διδασκαλίας ατομικού μαθήματος μπορεί συνήθως να τροποποιηθεί εύκολα ή να

προσαρμοστεί για τη διδασκαλία πιάνου σε ομάδες. Πρέπει επίσης να συμβουλευτεί κανείς και κανονισμούς ή προδιαγραφές οι οποίοι μπορεί να καθορίζουν το μέγιστο αριθμό ατόμων που επιτρέπονται σε συγκεκριμένες διαστάσεις χώρου. Συνιστάται η επικοινωνία με τις αρμόδιες τοπικές αρχές ώστε να έχει κανείς αυτές τις σημαντικές πληροφορίες, προκειμένου να διασφαλίσει ότι το πρόγραμμα συμμορφώνεται με τους τοπικούς εμπορικούς και υγειονομικούς κώδικες.

Πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη θέματα όπως η αρχιτεκτονική και η ακουστική του χώρου, η προσβασιμότητα, ο χώρος αναμονής, οι τουαλέτες και οι διαθέσιμες θέσεις στάθμευσης. Ο χώρος διδασκαλίας πρέπει να είναι άνετος και οργανωμένος, καθώς και απαλλαγμένος από ακαταστασία ή βρωμιά, ώστε ο δάσκαλος και οι μαθητές του να μπορούν να κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Επιπλέον, ο χώρος πρέπει να έχει επαρκή φωτισμό και να διατηρείται σε άνετη θερμοκρασία. Να έχει επαρκή χώρο για αποθήκευση υλικών, παιχνιδιών και εξοπλισμού, καθώς και χώρο για διάφορες δραστηριότητες κίνησης. Τέλος εάν επιλεγεί πρόγραμμα διδασκαλίας που περιλαμβάνει την χρήση υπολογιστή, είναι αναγκαίο να προσδιορισθεί πού μπορεί να τοποθετηθεί ο εξοπλισμός με τον πιο αποτελεσματικό και ασφαλή τρόπο στο στούντιο (Fisher, 2010, σσ. 31-32).

2.10. Η έκθεση στο κοινό - Το ρεσιτάλ - Η εορταστική συναυλία

Στη μέθοδο Σουζούκι, εκτός από τα ομαδικά μαθήματα που προωθούν την κοινωνική διάσταση της μουσικής, υπάρχουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς διάφορες ευκαιρίες για μουσικές συναυλίες και παραστάσεις, που μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο οργανωμένες. Ακόμα και στα πρώτα στάδια της μουσικής εκμάθησης, ενθαρρύνονται οι "σπιτικές συναυλίες", όπου το παιδί μπορεί να εμφανίζεται μπροστά σε οικογένεια και φίλους. Αυτή η συναυλία στο σπίτι μπορεί να αποτελέσει πραγματικό κίνητρο για το παιδί, ειδικά κατά την αρχική φάση όπου η πρόοδος είναι αργή και προετοιμάζεται η σωστή στάση του σώματος και το κράτημα του οργάνου καθώς κάθε μικρό βήμα που πραγματοποιείται λαμβάνει προσοχή, ενθαρρύνεται και επικροτείται από το κοινό (Στάμου, 2021).

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές της μεθόδου είναι εξοικειωμένοι με το να παίζουν μπροστά σε κοινό, καθώς τα ομαδικά μαθήματα προσφέρουν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να εκτελέσουν κομμάτια από το ρεπερτόριο μόνα τους ή μαζί με άλλους σε άτυπο πλαίσιο (Macmillan, 1999). Ο ίδιος ο Σουζούκι αναφέρει ότι η μέρα του ρεσιτάλ είναι συνήθως μέρα χαράς και μιας πολύ καλής ευκαιρίας για τους μαθητές να δείξουν στους φίλους τους τι έχουν καταφέρει, καθώς και να μάθουν μέσα από τις δικές του εκτελέσεις (Suzuki, 1993, σ. 12).

Επιπλέον στην μέθοδο Σουζούκι τα παιδιά συνεχίζουν να "γυαλίζουν" συνεχώς το ρεπερτόριο τους και να εξασκούν την μνήμη τους (Στάμου, 2012, σ. 62). Ποτέ ένα παιδί δεν θα παίζει σε ρεσιτάλ ένα από τα καινούργια του κομμάτια, αλλά αντίθετα, ένα από τα κομμάτια που έχουν ήδη κατακτηθεί τεχνικά και παίζονται καιρό. Αυτό στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού, και την μείωση των πιθανοτήτων να κάνει λάθος την ώρα που παίζει (Στάμου, 2012).

Το παίξιμο μπροστά σε κοινό είναι μια ικανότητα που καλλιεργείται. Στόχος του δασκάλου είναι να περιοριστεί κάθε αρνητική εμπειρία που σχετίζεται με την εκτέλεση μπροστά σε κοινό. Τα παιδιά δουλεύουν σκληρά και το κοινό μοίρασμα της μουσικής πρέπει να είναι μια γιορτή για αυτά. Έτσι η εκδήλωση πρέπει να γίνεται κυρίως για τους μαθητές και όχι για το κοινό. Οι οικογένειες και οι φίλοι είναι φυσικά ευπρόσδεκτοι, αλλά δεν είναι ο κύριος στόχος. Η Froehlich (2004) μάλιστα προτείνει

την κατάργηση της λέξης “ρεσιτάλ” και την αντικατάσταση της με την φράση “πιάνο πάρτι”, το οποίο μπορεί να αποτελεί την κορύφωση ενός κύκλου ομαδικών μαθημάτων. Τα πιάνο πάρτι πρέπει να είναι διασκεδαστικά. Αν οι μαθητές δεν ανυπομονούν για αυτά τα γεγονότα, τότε κάτι δεν πάει καλά. Καθώς τα πιάνο πάρτι είναι η γιορτή τους, οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στον προγραμματισμό τους. Εκτός από τις ατομικές εμφανίσεις, πρέπει να περιλαμβάνονται διασκευές, ντουέτα, έργα για δύο πιάνο, σύνολα παιξίματος και έργα που είναι αυτοσχεδιαστικά και συντέθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές (Froehlich, 2004, Kindle Locations : 576-579).

Μάλιστα η “αποφοίτηση” από το κάθε βιβλίο - επίπεδο της μεθόδου, μπορεί να αποτελέσει μια ιδιαίτερη μέρα για το κάθε παιδί, κατά την οποία είναι δυνατό να οργανωθεί ένα ομαδικό μάθημα ή συναυλία στο οποίο θα είναι το τιμώμενο πρόσωπο, θα έχει την ευκαιρία να παίξει όλα τα κομμάτια του βιβλίου που έχει διδαχθεί από μνήμης και να γιορτάσει αυτό το επίτευγμα μαζί με τους φίλους του (Στάμου, 2012, σ. 68). Η ολοκλήρωση των παραλλαγών “Twinkle, twinkle, little star”, επίσης μπορεί να αποτελέσει μια εξαιρετική αφορμή για γιορτή και αναγνώριση των επιτευγμάτων του παιδιού, ακόμα και αν δεν είναι μια επίσημη αποφοίτηση (Slone, 1988, σ. 151).

Επιπλέον οι θρησκευτικές γιορτές και τα έθιμα κάθε τόπου παρέχουν σταθερές ευκαιρίες για συναυλίες και παραστάσεις, ενώ πολλά προγράμματα περιλαμβάνουν “μεγάλα ομαδικά μαθήματα” (play-in) που λαμβάνουν χώρα περιοδικά, όπου όλα τα παιδιά από όλα τα ομαδικά μαθήματα συναντιούνται για να παίξουν μαζί, να ακούσουν ο ένας τον άλλο και να ερμηνεύσουν από κοινού χωρίς να απαιτείται προηγούμενη προετοιμασία. Οι δάσκαλοι πρέπει να εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία για να προσφέρουν στα παιδιά εμπειρίες εκτός των καθιερωμένων πλαισίων του προγράμματος. Επίσης, σε προγράμματα της μεθόδου Σουζούκι, συχνά πραγματοποιούνται ταξίδια για συναυλίες, μουσικές κατασκηνώσεις και εργαστήρια με καλεσμένους δασκάλους και μαθητές. Έτσι, η διαδικασία της συναυλίας και του “παίζω μαζί με άλλους και για άλλους” γίνεται μια φυσική, καθημερινή εμπειρία. Οι μουσικές παρουσιάσεις δεν πρέπει να είναι πηγή ανασφάλειας και φόβου, αλλά αντίθετα να προσφέρουν κίνητρα, χαρά και ενθουσιασμό στα παιδιά και τους γονείς. (Στάμου, 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΟΜΑΔΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΠΙΑΝΟΥ ΓΙΑ ΜΙΚΡΟΥΣ ΑΡΧΑΡΙΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΜΕΘΟΔΟ ΣΟΥΖΟΥΚΙ ΓΙΑ ΠΙΑΝΟ

3.1. Σχεδιασμός και οργάνωση του περιεχομένου κάθε ομαδικού μαθήματος

Οι πληροφορίες και προτάσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια προέκυψαν από την εμπειρία της γράφουσας κατά την εργασία της στο πρόγραμμα *BabyArtist* την περίοδο 2020-2022, και την πραγματοποίηση από την ίδια ομαδικών μαθημάτων πιάνου, στα πλαίσια της διδασκαλίας πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι.

Η οργάνωση των δραστηριοτήτων ενός ομαδικού μαθήματος απαιτεί πολύ χρόνο και δημιουργικότητα από τον δάσκαλο. Δεν υπάρχει συγκεκριμένη διδασκόμενη ύλη για τα ομαδικά μαθήματα, όλες όμως οι δραστηριότητες περιστρέφονται και σχετίζονται άμεσα με την μουσική ανάπτυξη του παιδιού, την ανάπτυξη του ταλέντου του όπως και με το ρεπερτόριο της μεθόδου Σουζούκι.

Ειδικά τον πρώτο καιρό διδασκαλίας ομαδικών μαθημάτων πιάνου, η αναζήτηση υλικού και νέων ιδεών είναι διαρκής. Το διαδίκτυο μπορεί να γίνει καλός φίλος του δασκάλου, για τον εντοπισμό δραστηριοτήτων που αφορούν ομαδικά μαθήματα πιάνου, ωστόσο κάθε φορά πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζει την δραστηριότητα σύμφωνα με την φιλοσοφία της μεθόδου Σουζούκι, το γκρουπ παιδιών στο οποίο σκοπεύει να την εφαρμόσει, τα διαθέσιμα υλικά, τον χώρο, τον αριθμό των παιδιών και τις ικανότητες τους. Επίσης μπορεί ο ίδιος να καταστρώσει δικές του δραστηριότητες και να βάλει όλη την καλλιτεχνική και παιδαγωγική του δεξιότητα σε αυτές.

Πάντα πρέπει να γνωρίζει τους μουσικούς στόχους των δραστηριοτήτων και να τους λαμβάνει υπόψιν στο σχεδιάγραμμα που οργανώνει για κάθε ομαδικό μάθημα. Επίσης πρέπει να είναι σε θέση να υπολογίσει τον χρόνο που θα διαρκέσει η κάθε δραστηριότητα κατά την διάρκεια του μαθήματος, καθώς και να διαθέτει ευελιξία σε περίπτωση που δεν φτάσει ο χρόνος για να ολοκληρωθούν όλες οι δραστηριότητες ή αντίστοιχα να έχει προετοιμάσει πάντα κάτι παραπάνω, για το ενδεχόμενο οι μαθητές να ανταποκριθούν καλά και να τελειώσει πιο γρήγορα το μάθημα από ότι είχε αρχικά υπολογίσει.

Τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά όταν το ομαδικό μάθημα έχει μια σταθερή δομή, η οποία με ελάχιστες παραλλαγές τροποποιείται κάθε φορά. Για παράδειγμα στο πρόγραμμα διδασκαλίας πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι “BabyArtist” (<https://babyartist.gr>), τα ομαδικά μαθήματα πιάνου κατά την περίοδο εργασίας της γράφουσας εκεί (2020-2022) πάντα ξεκινούσαν και τελείωναν με ένα τραγούδι χαιρετισμού. Επίσης το μάθημα πάντα περιλάμβανε ζέσταμα των χεριών και των δακτύλων. Ενδιάμεσα θα ακολουθούσαν δραστηριότητες :

1. φωνητικής προετοιμασίας και τραγουδιού
2. ακουστικής ενεργοποίησης και καλλιέργειας του αυτιού (πάντα)
3. θεωρίας και ανάγνωσης παρτιτούρας (πάντα)
4. ρυθμικής ανάπτυξης (πάντα)
5. ιστορίας της μουσικής ή οργανογνωσίας

6. αυτοσχεδιασμού και μουσικής δημιουργίας
7. ενεργοποίησης και κίνησης
8. με κλίμακες
9. που αφορούν την γεωγραφία του πιάνου - πληκτρολόγιο
10. που περιλαμβάνουν παίξιμο στο πιάνο σόλο ή σε μικρές ομάδες (πάντα)
11. συγκέντρωσης
12. συντονισμού
13. για την σωστή στάση του σώματος

Πέρα από την οργάνωση των δραστηριοτήτων στην έναρξη της χρονιάς ή κάθε κύκλου μαθημάτων, είναι χρήσιμο ο δάσκαλος να δώσει ένα πρόγραμμα με συγκεκριμένες ημερομηνίες ομαδικών μαθημάτων ή άλλων σημαντικών ομαδικών συγκεντρώσεων όπως επιπλέον πρόβες, συναυλίες, φεστιβάλ, μουσικά εργαστήρια, αργίες, συναντήσεις για την εκπαίδευση και την υποστήριξη των γονέων κλπ., έτσι ώστε οι γονείς να είναι σε θέση από την αρχή να κάνουν τον προγραμματισμό τους.

3.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες και παιχνίδια για το ομαδικό μάθημα πιάνου στην μέθοδο Σουζούκι

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ιδέες που μπορεί να πάρει κανείς από τις πηγές και το υλικό της μεθόδου Σουζούκι, από το διαδίκτυο καθώς και από την προσωπική φαντασία και δημιουργικότητα του είναι πραγματικά ανεξάντλητες. Οι παρακάτω δραστηριότητες είναι απλά ένας ενδεικτικός οδηγός για τον δάσκαλο, και ευελπιστώ να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο για την διδασκαλία των ομαδικών μαθημάτων πιάνου στα πλαίσια της μεθόδου Σουζούκι στην Ελλάδα. Όσες από τις δραστηριότητες που παρουσιάζονται παρακάτω δεν έχουν βιβλιογραφική αναφορά, είναι εμπνευσμένες από τα ομαδικά μαθήματα που πραγματοποίησε η γράφουσα στο πρόγραμμα BabyArtist (<https://babyartist.gr>) κατά την διδασκαλία πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι. Για κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες η γράφουσα έχει επηρεαστεί και πάρει έμπνευση από την παρακολούθηση μαθημάτων της συναδέλφου και δασκάλας ομαδικών μαθημάτων πιάνου στο ίδιο πρόγραμμα Νίκης Παπαγερούδη*.

Κάθε δραστηριότητα ταξινομείται σε μία από τις παρακάτω κατηγορίες ανάλογα με τον μουσικό στόχο στον οποίο δίνεται έμφαση. Είναι σαφές βέβαια ότι η κάθε δραστηριότητα έχει πολλαπλές ιδιότητες και στόχους.

3.2.1. Δραστηριότητες φωνητικής προετοιμασίας και τραγουδιού

- Όλη η ομάδα τραγουδά ταυτόχρονα το “Twinkle, twinkle little star” (Φεγγαράκι μου λαμπρό) ακουμπώντας με τον ρυθμό πρώτα τις πατούσες, έπειτα το κεφάλι, συνεχίζει κάνοντας ένα παλαμάκι πάνω από το κεφάλι, ξανά το κεφάλι, τους ώμους, την μέση, τα γόνατα, ξανά τις πατούσες και πάλι από την αρχή. (Macmillan, 1999, σ. 69)
- Ομαδικό τραγούδι των μελωδιών από το ρεπερτόριο της μεθόδου Σουζούκι.
- Ο δάσκαλος τραγουδά ένα συγκεκριμένο τόνο και ζητά από το παιδί να μιμηθεί τον ήχο με την φωνή του (τραγούδιμα συγκεκριμένου τονικού

- ύψους).
- Ο δάσκαλος τραγουδά ένα μουσικό διάστημα και ζητά από το παιδί να μιμηθεί με την φωνή του τις νότες που άκουσε (τραγουδίσμα διαστημάτων).
- Τραγουδίσμα μείζονος και ελάσσονος κλίμακας.
- Ο δάσκαλος τραγουδά μία μία τις νότες από μία μείζονα ή ελάσσονα συγχορδία και ζητά από το παιδί να επαναλάβει το ίδιο, δηλαδή να τραγουδήσει όλες τις νότες της συγχορδίας με την σειρά.

3.2.2. Δραστηριότητες ακουστικής ενεργοποίησης και καλλιέργειας του αυτιού

- Ο δάσκαλος παίζει στο πιάνο κάποια από τις παραλλαγές του Twinkle ή κάποιο άλλο από τα κομμάτια του ρεπερτορίου και ζητά από τα παιδιά να μαντέψουν ποιο είναι (Macmillan, 1999, σ. 70).
- Ο δάσκαλος παίζει δύο νότες στο πιάνο και ζητά από τους μαθητές να αναγνωρίσουν ποια είναι πιο ψηλή ή πιο χαμηλή από τις δύο (αναγνώριση τονικού ύψους).
- Οι μαθητές στέκονται ή κάθονται ανάλογα με το αν ο ήχος που παίζει ο δάσκαλος στο πιάνο είναι ψηλός ή χαμηλός ή αν η μελωδία έχει ανοδική ή καθοδική πορεία. Ο δάσκαλος μπορεί επίσης ενώ παίζει μια μελωδία να ζητήσει από τους μαθητές να σχεδιάσουν σε χαρτί ή στον πίνακα την κατεύθυνση και το σχήμα της μελωδίας (Fisher, 2010, σ. 122).
- Ο δάσκαλος παίζει τις πρώτες νότες από ένα τραγούδι του ρεπερτορίου και ζητά από τους μαθητές να το αναγνωρίσουν (Macmillan, 1999, σ. 70). Μια παραλλαγή αυτού του παιχνιδιού για πιο προχωρημένους μαθητές είναι να τους ζητήσει να τραγουδήσουν την συνέχεια του τραγουδιού.
- Ο δάσκαλος παίζει μια νότα και ζητάει από τους μαθητές να σηκώσουν το χέρι τους όταν πάψει να ακούγεται ο ήχος της. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες δυναμικές και τονικά ύψη (Macmillan, 1999, σ. 71).
- Όλη η ομάδα λέει ταυτόχρονα pp, p, mp, mf, f, ff με την σωστή δυναμική που αντιστοιχεί στο κάθε ένα σύμβολο. Αυτό μπορεί να συνδυαστεί με την εξής κινησιολογία: όλοι ξεκινούν στο pp κουλουριασμένοι στο πάτωμα και σταδιακά σηκώνονται μέχρι να είναι τελείως όρθιοι (Macmillan, 1999, σ. 71).
- Ο δάσκαλος παίζει ένα από τα κομμάτια του ρεπερτορίου κάνοντας ένα λάθος, π.χ. μια λάθος νότα ή παίζοντας πολύ γρήγορα ή πολύ αργά ή παίζοντας legato σε ένα σημείο που έχει staccato και αντίστροφα. Έπειτα ζητάει από τους μαθητές να το εντοπίσουν και να του το παίξουν με τον σωστό τρόπο.
- Ο δάσκαλος παίζει μια συγχορδία και οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν αν είναι μείζονα ή ελάσσονα.
- Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο και κρατιούνται από τα χέρια. Ο δάσκαλος παίζει μια μελωδία. Αν οι μαθητές ακούν στην μελωδία ένα σημείο να είναι "legato" πρέπει να συνεχίσουν να κρατούν τα χέρια τους με τον γείτονά τους, αλλά όταν ακούν κάτι "staccato", πρέπει να αφήσουν τα χέρια τους να κρέμονται στο πλάι. Αυτό μπορεί να γίνει με κλειστά μάτια, προκειμένου οι μαθητές να ακούν και να μην εξαρτώνται από το να παρακολουθούν τι κάνουν οι άλλοι (Fisher, 2010, σ. 124). Μια παραλλαγή

αυτής της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να χοροπηδούν την ώρα που ακούν staccato και να περπατούν σέρνοντας τα πόδια τους στο πάτωμα την ώρα που ακούνε legato.

3.2.3. Δραστηριότητες θεωρίας και ανάγνωσης παρτιτούρας

- Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί καρτέλες με νότες πάνω στο πεντάγραμμο και ζητάει από τους μαθητές να τις αναγνωρίσουν. Όλες οι νότες δεν εισάγονται ταυτόχρονα στο ίδιο μάθημα αλλά σταδιακά μέσα στην χρονιά και αφού έχουν αφομοιωθεί οι προηγούμενες. Ο δάσκαλος πρώτα εισάγει νότες στο κλειδί του Σολ και έπειτα στο κλειδί του φα. Με παρόμοιο τρόπο εισάγονται και άλλοι μουσικοί όροι όπως είναι οι αξίες των νοτών, το κλειδί του Σολ και το κλειδί του φα, το forte - piano κλπ. Ο δάσκαλος μπορεί να ενσωματώσει τέτοιου είδους καρτέλες σε διάφορα παιχνίδια (*Παπαγερούδη Ν.)
- Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί κάρτες με ρυθμικές αξίες τις οποίες τοποθετεί στο πάτωμα, στο θρανίο ή στον πίνακα με τέτοιο τρόπο ώστε να σχηματίζονται διάφορα ρυθμικά μοτίβα, στην αρχή μικρά έπειτα μεγαλύτερα. Ο μαθητής καλείται να παίξει αυτό το ρυθμικό σχήμα με παλαμάκια (Macmillan, 1999, σ. 72).
- Ο δάσκαλος φτιάχνει με παρόμοιο τρόπο όπως στην προηγούμενη δραστηριότητα δύο ρυθμικά μοτίβα, χρησιμοποιώντας τις καρτέλες ρυθμών, και ζητάει από τους μαθητές να μαντέψουν ποιο από τα δύο έπαιξε. Έπειτα το μισό γκρουπ παίζει το πρώτο ρυθμικό μοτίβο με παλαμάκια ενώ το άλλο μισό γκρουπ παίζει το δεύτερο ρυθμικό μοτίβο (Macmillan, 1999, σ. 72).
- Ο δάσκαλος παίζει με παλαμάκια ένα εύκολο ρυθμικό μοτίβο ή σχήμα. Έπειτα ζητάει από τους μαθητές να βάλουν στην σωστή σειρά τις κάρτες ρυθμών που έχουν ανακατεμένες μπροστά τους ώστε να γράψουν το ρυθμικό μοτίβο ή σχήμα που άκουσαν (Macmillan, 1999, σ. 72).
- Ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές τρία ρυθμικά μοτίβα, τα δύο εκ των οποίων είναι ίδια μεταξύ τους. Ζητά από τα παιδιά να τα εντοπίσουν και ύστερα να τα παίξουν (Fisher, 2010, σ. 117)

3.2.4. Δραστηριότητες ρυθμικής ανάπτυξης

- Με την σειρά κάθε μέλος της ομάδας παίζει σε ένα μικρό κρουστό όργανο τον ρυθμό από μια από τις παραλλαγές του Twinkle, και τα υπόλοιπα μέλη προσπαθούν να μαντέψουν ποια παραλλαγή ήταν (Macmillan, 1999, σ. 70)
- Οι μαθητές μιμούνται αυτά που κάνει ο δάσκαλος σε σταθερό παλμό (π.χ. 4/4):
 πχ. Δάσκαλος: παλαμάκι, παλαμάκι, παλαμάκι, παλαμάκι
 Μαθητές: παλαμάκι, παλαμάκι, παλαμάκι, παλαμάκι
 Δάσκαλος: παλαμάκι, παλαμάκι, χτύπημα στα γόνατα, χτύπημα στα γόνατα
 Μαθητές: παλαμάκι, παλαμάκι, χτύπημα στα γόνατα, χτύπημα στα γόνατα
 (Macmillan, 1999, σ. 69)
- Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να μιμηθούν τα ρυθμικά σχήματα που εκτελεί. Μπορεί να ξεκινήσει με τα ρυθμικά σχήματα από τις παραλλαγές

του Twinkle, και στην συνέχεια να αυτοσχεδιάσει ρυθμικά σχήματα που μπορούν να μιμηθούν τα παιδιά (Macmillan, 1999, σ. 70). Αυτό το παιχνίδι μπορεί να παιχτεί με παλαμάκια, μικρά κρουστά όργανα, σε ένα μόνο πλήκτρο του πιάνου κλπ.

- Κάθε μαθητής συνοδεύει με ένα μικρό κρουστό όργανο τον δάσκαλο που παίζει ένα από τα κομμάτια του ρεπερτορίου, κρατώντας σταθερό παλμό (Macmillan, 1999, σ. 72)
- Αυτή η δραστηριότητα βασίζεται στο παιχνίδι "Σπασμένο τηλέφωνο". Ένας μαθητής σκέφτεται ένα ρυθμικό μοτίβο και το χτυπάει (παίζει) στην πλάτη του μαθητή που βρίσκεται δίπλα του. Ο δεύτερος μαθητής μεταφέρει με τον ίδιο τρόπο το ρυθμικό σχήμα στον επόμενο μαθητή, παίζοντας τον πάλι στην πλάτη του. Με αυτόν τον τρόπο το ρυθμικό σχήμα περνάει με την σειρά σε όλους τους μαθητές του κύκλου. Ο τελευταίος μαθητής παίζει δυνατά μπροστά σε όλους το ρυθμικό σχήμα χτυπώντας παλαμάκια και ο αρχικός δημιουργός του ρυθμικού σχήματος, δηλαδή το πρώτο παιδί, επιβεβαιώνει αν το ρυθμικό σχήμα που έπαιξε ο τελευταίος παίκτης είναι σωστό, παίζοντας κι αυτό το αρχικό ρυθμικό σχήμα μπροστά σε όλη την τάξη. Αυτή η άσκηση συμβάλλει στην ανάπτυξη ρυθμικής μνήμης και ακρίβειας (Fisher, 2010, σ. 118).

3.2.5. Δραστηριότητες ιστορίας της μουσικής ή οργανογνωσίας

- Ο δάσκαλος αφηγείται στην τάξη μια ιστορία για ένα όργανο ή έναν συνθέτη
- Ο δάσκαλος δείχνει εικόνες από όργανα στα παιδιά ή ακόμα καλύτερα τα ίδια τα όργανα αν είναι δυνατόν, και ύστερα βάζει ηχογραφήσεις στον υπολογιστή ή το cd-player έτσι ώστε τα παιδιά να ακούσουν τον ήχο τους.
- Ο δάσκαλος βάζει στα παιδιά να ακούσουν ένα κομμάτι από οποιαδήποτε περίοδο, ειδικά από την εποχή του Ιμπρεσιονισμού, και ζητά από τους μαθητές να σχεδιάσουν ή να ζωγραφίσουν αυτό που ακούνε. Σε μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να γίνει συζήτηση για τον συνθέτη ή την εποχή και τα συναισθήματα που τους προκαλεί η μουσική ή τις εικόνες που φαντάζονται ακούγοντας την (Fisher, 2010, σ. 162).

3.2.6. Δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και μουσικής δημιουργίας

- "Η κινέζικη μουσική". Τα παιδιά παίζουν στο πιάνο μόνα (σόλο), σε ζευγάρια ή μαζί με τον δάσκαλο αυτοσχεδία κομμάτια που θυμίζουν κινέζικη μουσική χρησιμοποιώντας μόνο τα μαύρα πλήκτρα (Macmillan, 1999, σ. 72).
- Οι μαθητές παίζουν κομμάτια που κανονικά είναι σε μείζονα, σε ελάσσονα και αντίστροφα (Macmillan, 1999, σ. 72).
- Ο δάσκαλος ζητάει από τα παιδιά να διαλέξουν την σκηνή - εικόνα από το αγαπημένο τους παραμύθι ή ταινία και να φτιάξουν μια μουσική στο πιάνο για αυτήν.
- Ο δάσκαλος τοποθετεί τα παιδιά σε ζευγάρια και τους ζητάει να φανταστούν δύο αντίθετα πράγματα, π.χ. ένα μεγάλο και ένα μικρό ζώο, ένα χαρούμενο και ένα λυπημένο συναίσθημα. Έπειτα αναθέτει έναν από τους δύο ρόλους σε κάθε παιδί και τους ζητάει να φτιάξουν μια δική τους μουσική (να

αυτοσχεδιάσουν) ταυτόχρονα, έχοντας αυτή την εικόνα στο μυαλό τους.

3.2.7. Δραστηριότητες ενεργοποίησης και κίνησης

- “Το κυνήγι του χαμένου θησαυρού”. Ο δάσκαλος κρύβει ένα μικρό αντικείμενο μέσα στην αίθουσα με παρόντες όλους τους μαθητές και ζητάει από ένα μαθητή να το βρει, ο οποίος έχει βγει έξω από την αίθουσα προηγουμένως ώστε να μην δει που είναι κρυμμένο. Η υπόλοιπη ομάδα έχει τον ρόλο να καθοδηγήσει αυτόν τον μαθητή, δεν μπορεί όμως να του δώσει λεκτικές οδηγίες, παρά μόνο να του πει *riapissimo* αν είναι πολύ μακριά από το αντικείμενο, *riano* αν είναι ελαφρώς πιο κοντά, *mezzo riano* ή *mezzo forte* αν είναι μέτρια κοντά, *forte* αν πλησιάζει αρκετά και τέλος *fortissimo* αν έχει βρει το σημείο στο οποίο είναι κρυμμένο το αντικείμενο. Καλό είναι η ομάδα όχι μόνο να λέει τους σχετικούς όρους δυναμικής αλλά να χρησιμοποιούνται και οι αντίστοιχες δυναμικές στην εκφορά των όρων (π.χ. θα λέει τη λέξη ‘forte’ δυνατά, τη λέξη ‘riano’ απαλά κ.ο.κ.)
- Κάθε παιδί παίρνει στο πλαίσιο της δραστηριότητας το όνομα μιας από τις παραλλαγές του Twinkle. Ο δάσκαλος παίζει τυχαία τις παραλλαγές, περνώντας ξαφνικά από την μια στην άλλη. Κάθε φορά που ακούει να παίζεται η παραλλαγή που αντιστοιχεί στο όνομά του, ο μαθητής σηκώνεται και χορεύει (Macmillan, 1999, σ. 71).

3.2.8. Δραστηριότητες με κλίμακες

- Ο μαθητής διαλέγει τυχαία μια καρτέλα από αυτές που γράφουν πάνω τους ένα από τα σύμβολα που ορίζουν τις δυναμικές. Έπειτα πρέπει να παίζει την κλίμακα που θα του ζητήσει ο δάσκαλος με τη δυναμική που υπαγορεύει η καρτέλα.
- Ο μαθητής τραβάει από το σακούλι ένα χαρτάκι. Μέσα στο σακούλι ο δάσκαλος έχει βάλει χαρτάκια που γράφουν *staccato* ή *legato* ή ακόμα μπορεί να γράφουν το όνομα μίας από τις παραλλαγές του Twinkle. Ο μαθητής πρέπει να παίζει την κλίμακα που θα του ζητήσει ο δάσκαλος στην πρώτη περίπτωση είτε *staccato* είτε *legato* ανάλογα με το τι γράφει το χαρτάκι που διάλεξε, ενώ στην δεύτερη πρέπει σε κάθε μια από τις νότες της κλίμακας να παίζει τον ρυθμό από το όνομα της παραλλαγής που του έτυχε.

3.2.9. Δραστηριότητες που αφορούν την γεωγραφία του πιάνου - το πληκτρολόγιο

- Ο δάσκαλος ονομάζει όλες τις νότες στο πληκτρολόγιο του πιάνου και ζητάει από τους μαθητές να κάνουν το ίδιο (Macmillan, 1999, σ. 72).
- Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να βρουν όλα τα ζευγάρια δύο μαύρων πλήκτρων ή τριών μαύρων πλήκτρων, όπως και όλα τα ντο ή όλα τα σολ κλπ. (Macmillan, 1999, σ. 72).
- Για μαθητές που έχουν ήδη εξοικειωθεί με τις νότες στο πεντάγραμμο, ο

δάσκαλος δίνει μια καρτέλα σε κάθε μαθητή που έχει μια νότα από το κλειδί του Σολ και ζητάει από τον μαθητή να εντοπίσει το πλήκτρο που αντιστοιχεί στην νότα στο πιάνο (προσοχή: το παιδί πρέπει να βρει την νότα στο σωστό τονικό ύψος). Αυτό μπορεί να γίνει φυσικά και με τις νότες στο κλειδί του Φα.

3.2.10. Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν σόλο παίξιμο στο πιάνο ή παίξιμο σε μικρές ομάδες

- Ο δάσκαλος παίζει την αρχή ενός από τα κομμάτια του ρεπερτορίου και ζητάει από τον μαθητή να συνεχίσει από το σημείο που σταμάτησε (Macmillan, 1999, σ. 70).
- “Η Μικρή συναυλία”. Κάθε μαθητής παίζει ένα από τα κομμάτια του σαν να δίνει κανονική συναυλία. Με αυτό τον τρόπο κάνει πρόβα ακόμα και την υπόκλιση στην αρχή και στο τέλος του κομματιού (Macmillan, 1999, σ. 73).
- Ένας μαθητής παίζει πιάνο, και την ώρα που παίζει ο δάσκαλος του κάνει απλές ερωτήσεις που πρέπει να απαντήσει όπως “Πως σε λένε;”, “Πόσο χρονών είσαι;”, “Τι μουσικό όργανο παίζεις;” (Macmillan, 1999, σ. 73).
- Δύο μαθητές παίζουν ταυτόχρονα το ίδιο κομμάτι σε ένα πιάνο. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να γίνει και με περισσότερους μαθητές σε ένα πιάνο, αν ο καθένας παίζει μόνο με ένα χέρι.
- Δύο μαθητές κάθονται μαζί στο πιάνο αλλά δεν παίζουν ταυτόχρονα. Ξεκινάει ο ένας μαθητής να παίζει ένα κομμάτι και όταν ο δάσκαλος πει “στοπ” τότε το πρώτο παιδί πρέπει να σταματήσει και το δεύτερο να συνεχίσει από το σημείο που διακόπηκε το κομμάτι. Αυτό μπορεί να γίνει αρκετές φορές μέσα στο ίδιο κομμάτι, με τα παιδιά να παίζουν εναλλάξ.
- Ο κάθε μαθητής παίζει ένα από τα κομμάτια που γνωρίζει καιρό. Γίνεται συζήτηση μέσα στην τάξη για το τι κάνει ποιοτική μια εκτέλεση και κάθε μαθητής αναφέρει ένα πράγμα που του άρεσε στο παίξιμο του συμμαθητή του και ένα στοιχείο που θα μπορούσε να βελτιωθεί (Macmillan, 1999, σ. 75).

3.2.11. Δραστηριότητες συγκέντρωσης

- “Άκου την σιωπή”. Ο δάσκαλος ζητάει από την ομάδα να παραμείνει σιωπηλή για ένα λεπτό και να αφουγκραστεί τους ήχους από το περιβάλλον. Μετά από 30 δευτερόλεπτα μπορεί να προσθέσει ο ίδιος έναν ήχο στο περιβάλλον π.χ. έναν χτύπο, έναν ψίθυρο. Έπειτα ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να του πουν τι άκουσαν (Macmillan, 1999, σ. 70).
- “Ο καθρέφτης”. Ο δάσκαλος χωρίζει τα παιδιά σε ζευγάρια και τους ζητάει ο ένας να γίνει ο καθρέφτης του άλλου. Κάθε φορά μόνο ένα από τα παιδιά οδηγεί, και το άλλο πρέπει να ακολουθήσει της κινήσεις του οδηγού. Οι κινήσεις πρέπει να είναι αργές, ενώ στο μέσο της δραστηριότητας αντιστρέφονται οι ρόλοι.
- “Το άγαλμα”. Ο δάσκαλος ζητά από το παιδί να πάρει θέση εκτέλεσης στο όργανο και να προετοιμαστεί για την έναρξη του κομματιού. Όταν ο δάσκαλος πει “πάμε” το παιδί παίζει το κομμάτι, ενώ όταν ο δάσκαλος λέει “άγαλμα”, τότε το παιδί πρέπει να παραμείνει ακίνητο μέχρι να του πει ξανά

ο δάσκαλος να ξεκινήσει. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει την αυτοπαρατήρηση του μαθητή, εφόσον όταν γίνεται άγαλμα ο μαθητής οφείλει να ελέγξει οπτικά τη στάση του σώματός του, τη θέση των χεριών του κλπ. και να αυτοδιορθωθεί αν χρειάζεται.

“Ο δάσκαλος μπορεί να παγώσει το παιδί σε οποιαδήποτε στιγμή μέσα στο κομμάτι είτε για να ελέγξει τη σωστή θέση των χεριών ή για να προετοιμάσει το παιδί για μια δύσκολη τεχνική. Αυτό το παιχνίδι είναι ένας εξαιρετικός τρόπος να κάνεις διασκεδαστική τη διαδικασία «σταμάτα-προετοίμασε» που χρησιμοποιούμε στη διδασκαλία του ρεπερτορίου.”

(Bigler et al., 1998, σ. 43, όπως αναφέρεται στην Στάμου, 2012, σ. 70).

3.2.12. Δραστηριότητες συντονισμού

- Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να του δείξουν ποιο είναι το αριστερό και ποιο το δεξί τους χέρι. Μπορεί να αυξήσει το επίπεδο δυσκολίας ζητώντας τους να το κάνουν και με κλειστά τα μάτια (Macmillan, 1999, σ. 68)
- Ο δάσκαλος παίζει το παιχνίδι “Ο Σάιμον λέει”, κατά το οποίο τα παιδιά πρέπει να ακολουθήσουν το παράγγελμα του δασκάλου μόνο όταν στην αρχή της πρότασης υπάρχει η φράση “Ο Σάιμον λέει”. Για παράδειγμα αν ο δάσκαλος πει “Ο Σάιμον λέει να σηκώσετε το δεξί σας χέρι” τότε τα παιδιά πρέπει να σηκώσουν το δεξί τους χέρι. Αν ο δάσκαλος πει “Σηκώστε το δεξί σας χέρι” τότε τα παιδιά πρέπει να παραμείνουν ακίνητα (Macmillan, 1999, σ. 68).
- Ο δάσκαλος εξηγεί στα παιδιά τους αριθμούς που αντιστοιχούν σε κάθε δάχτυλο του ανθρώπινου χεριού. Έπειτα ζητά από τα παιδιά να του δείξουν και να κουνήσουν πχ. το πέμπτο δάχτυλο ή ζητά από τα παιδιά να τραγουδήσουν τα δάχτυλα στην σειρά. Επίσης μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να κρύψουν τα χέρια πίσω από την πλάτη τους και γρήγορα να εμφανίσουν πχ. “τον κύριο Δάχτυλο νούμερο τέσσερα” (Macmillan, 1999, σ. 68).
- Ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να σχηματίσουν με τα δάχτυλά τους ένα σχήμα που θυμίζει το σχήμα του κύκλου. Αυτό γίνεται στην σειρά με όλα τα δάχτυλα και τον αντίχειρα : 1+2, 1+3, 1+4, 1+5 (Macmillan, 1999, σ. 68).
- Ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να προσποιηθούν ότι είναι μαριονέτες όπως και αυτός και να τον μιμηθούν σε ό,τι κάνει. Η πρώτη θέση είναι με τον δάσκαλο και τον μαθητή όρθιους, έχοντας τεντωμένο το ένα τους χέρι. Ο δάσκαλος δείχνει παραστατικά ένα φανταστικό αόρατο σκοινί που κρατά το χέρι της μαριονέτας (δηλαδή το δικό του) τεντωμένο. Όταν ο δάσκαλος “κόβει” αυτό το σκοινί το οποίο βρίσκεται τοποθετημένο ακριβώς στην άκρη των δαχτύλων, απελευθερώνεται το χέρι (της μαριονέτας) από τον καρπό και κάτω και έτσι μπορεί να κινείται ελεύθερα. Η δεύτερη θέση θέλει ακόμα τεντωμένο το χέρι των συμμετεχόντων, μέχρι το σημείο του καρπού και ζητάει να κοπεί το σχοινί της μαριονέτας το οποίο βρίσκεται ακριβώς στο σημείο του καρπού. Έτσι πλέον μπορεί να κινηθεί ελεύθερα το χέρι από τον αγκώνα και κάτω. Τελευταία θέση είναι με το χέρι τεντωμένο μέχρι τον αγκώνα. Όταν κόβεται και εκεί το σχοινί της μαριονέτας, το χέρι πλέον

κινείται ελεύθερα από τον ώμο και κάτω και “όλοι έχουν ξαναγίνει άνθρωποι”. Καλό είναι σε όλη αυτή την διαδικασία να αναφέρονται τα μέρη του σώματος στα οποία είναι τοποθετημένο το σχοινί κάθε φορά για να εξοικειωθούν τα παιδιά με αυτές τις ονομασίες (δάχτυλα, καρπός, αγκώνας) (τροποποιημένη δραστηριότητα της Παπαδάτου, 2017, σ. 26).

3.2.13. Δραστηριότητες για την σωστή στάση του σώματος

- “Ο λόρδος, ο χιμπατζής και ο πιανίστας”. Ο δάσκαλος παριστάνει τον λόρδο ο οποίος έχει το στήθος και την κοιλία προς τα έξω (η καμπύλη της μέσης είναι προς τα μέσα), έπειτα παριστάνει τον πιανίστα ο οποίος έχει μια ίσια πλάτη και χαλαρή θέση και τέλος τον χιμπατζή ο οποίος έχει καμπουριαστή πλάτη. Έπειτα ζητά από τα παιδιά να μιμηθούν αυτές τις διάφορες θέσεις. Έχοντας αυτή την δραστηριότητα σαν αναφορά ο δάσκαλος μπορεί για παράδειγμα κάθε φορά που ένα παιδί καμπουριάζει να του θυμίζει τον χιμπατζή και τον πιανίστα, προκειμένου να το επαναφέρει στη σωστή θέση στο όργανο.
- Ο δάσκαλος έχει ένα χαρτομάντιλο ακουμπισμένο πάνω στο πληκτρολόγιο του πιάνου και ζητά από το παιδί να το σηκώσει κρατώντας το χαλαρά μέσα στην χούφτα του χεριού του, με την παλάμη να κοιτάζει προς τα κάτω. Αυτή η μαλακή κίνηση μοιάζει πολύ με την κίνηση που θα χρειαστεί να κάνει το παιδί κατά την εκτέλεση του legato (όπως συζητήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης, με τίτλο «ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ/ΒΙΟΛΙΟΥ ΣΕ ΑΡΧΑΡΙΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ» που διοργανώθηκε από το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης του Πανεπιστήμιου Μακεδονίας, με επιστημονικά υπεύθυνα την Στάμου Α. και διδάσκουσα την Sue Bird κατά την περίοδο 01/2021- 07/2022, <https://kedivim.uom.gr/course/διδασκτική-του-πιάνου-βιολιού-σε-αρχάρ/>)
- Ο δάσκαλος παίζει ένα κομμάτι κάνοντας ένα λάθος στην εκτέλεση που έχει σχέση με την θέση του σώματος στο πιάνο, π.χ. έχει πολύ χαμηλά τον καρπό ή τα δάχτυλά του δεν είναι σε θέση γέφυρας. Έπειτα ζητάει από τους μαθητές να εντοπίσουν το λάθος και να του δείξουν ποια είναι η σωστή θέση (Macmillan, 1999, σ. 71).
- Ένας μαθητής καλύπτει το χέρι του συμμαθητή του με ένα πετσάκι ή ένα κομμάτι χαρτί. Ο δεύτερος μαθητής θα πρέπει να μάθει να δίνει σχήμα στο χέρι του (θέση γέφυρας) χωρίς να το κοιτάζει, εξαρτώμενος αποκλειστικά από το πως αισθάνεται το χέρι του. Αυτό ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν πώς είναι η σωστή φυσική θέση του χεριού χωρίς να χρειάζεται να το κοιτάζουν (Fisher, 2010, σ. 139).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η διδασκαλία του ομαδικού μαθήματος πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι, αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόκληση για τον μουσικοπαιδαγωγό και απαιτεί όχι μόνο την κατάλληλη εκπαίδευση του πάνω στην διδασκαλία του πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι, αλλά και την βαθιά πίστη του στην φιλοσοφία της μεθόδου και τα αποτελέσματα της.

Οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν στο τελευταίο κεφάλαιο καθώς και το μεθοδολογικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται για να είναι σύμφωνες με τις βασικές αρχές της μεθόδου για την διδασκαλία του πιάνου -το οποίο αναλύθηκε στα πρώτα κεφάλαια- είναι μια ενδεικτική προσέγγιση της διδασκαλίας των ομαδικών μαθημάτων πιάνου στο πλαίσιο της μεθόδου Σουζούκι για παιδιά μικρής ηλικίας. Όπως αναφέρθηκε ήδη, το υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος για την διδασκαλία των ομαδικών μαθημάτων πιάνου είναι ανεξάντλητο. Επομένως είναι αυτονόητο ότι κάθε ομαδικό μάθημα πιάνου μπορεί να περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από όσα εκτίθενται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Επιπλέον είναι σημαντικό ο δάσκαλος να μπορεί να χρησιμοποιήσει κριτικά το διαθέσιμο υλικό και να λαμβάνει συνεχώς υπόψιν τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο και την αξιοποίηση του, υπολογίζοντας με σεβασμό τους στόχους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του.

Τέλος, η παρούσα πτυχιακή εργασία, φιλοδοξεί όχι μόνο να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τον μουσικοπαιδαγωγό ή όποιον άλλον ενδιαφερόμενο, μα και να στρέψει το βλέμμα της ερευνητικής κοινότητας στην αξία της διδασκαλίας των ομαδικών μαθημάτων πιάνου με την μέθοδο Σουζούκι, με την ελπίδα ότι μελλοντικά θα υπάρξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περισσότερη σχετική βιβλιογραφία διαθέσιμη στην Ελληνική γλώσσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι*. Αφοί Κυριακίδη.
- Εκκλησιαστής 4:9-10, *Η Αγία Γραφή (Παλαιά και Κενή Διαθήκη)*.
- Κόνιαρη, Δ. (2001). Μουσική, Εγκέφαλος και Μουσική Εκπαίδευση. *Μουσική εκπαίδευση*, 8, (3), 5-15.
- Κοπιδάκη, Α. (2009). Η μουσικοπαιδαγωγική του Shinichi Suzuki. Πτυχιακή εργασία - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13445>
- Παπαγερούδη, Ν. (2018). Η διδασκαλία του πιάνου με τη μέθοδο Suzuki. Πτυχιακή εργασία - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22086>
- Παπαδάτου, Μ.(2017). *Μέθοδος Πιανιστικής Προπαιδείας με το βιβλίο πιάνου “Μαγικά Χεράκια”*, PANAS MUSIC ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ-ΝΑΚΑΣ.
- Σέρρη, Α. (1995). *Προσχολική μουσική αγωγή: Η επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Gutenberg.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Πατάκης.
- Στάμου, Α. (2001). *Η αναπτυσσόμενη δεκτικότητα και οι στοιχειώδεις μετρήσεις της μουσικής ακουστικότητας: ο σκοπός και το περιεχόμενο του τεστ*. Μουσικοτροπίες.
- Στάμου, Α. (2006). *Primary Measures of Music Audiation (Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας)- Στάθμιση στην Ελλάδα και απόδοση του τεστ στην ελληνική γλώσσα (Ερευνητικό Πακέτο)*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Στάμου, Α. (2009). *Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της «θεωρίας μουσικής μάθησης» στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια. Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής (β' έκδοση)*. Ελληνική Έκδοση για τη μουσική εκπαίδευση, 174-208.
- Στάμου, Α. (2012). *Μια Ανθρωπιστική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Μουσικής. Η φιλοσοφία και η πράξη της μεθόδου Suzuki: ένα εγχειρίδιο για σπουδαστές, παιδαγωγούς και γονείς*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Στάμου, Α. (2021). Η μέθοδος Suzuki: Όταν η φιλοσοφία της αγάπης συναντά τη μεθοδολογία της αποτελεσματικής μουσικής διδασκαλίας. Στο Α. Βέρβερης και

Ι. Λίτος (επιμ.), «Ζητήματα διδακτικής των μουσικών οργάνων: Γεφυρώνοντας Θεωρία και Πράξη». Εκδόσεις Δίσιγμα. 12, 238-257

Στάμου, Α. & Παπαγερούδη, Ν. (2021). *Η διδασκαλία του πιάνου με τη μέθοδο Suzuki: Ένας πρακτικός οδηγός για σπουδαστές, γονείς και μουσικοπαιδαγωγούς για τη διδασκαλία του πιάνου σε αρχάριους μαθητές.* Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Λέξη: Συνεργασία,
https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=συνεργασία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

American Music Teacher:

<http://www.americanmusicteacher.org/publication/login.php?i=0&m=36833&l=1&sb=1>

Anderson, R. (2006). From Paper Keyboard to MIDI: A Brief Look at Group Piano Through the 20th Century. *Piano Pedagogy Forum*, 9 (2).

Baby Artist: <https://babyartist.gr>

Baker, S. (2000). *Beginning Folk Favorites Volume 1: 9 Traditional Children's Songs for Piano Solo Duet, and Trio. Suzuki Method Supplement.* Alfred Music Publications.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory. Prentice-Hall series in social learning theory.* Prentice Hall.

Bigler, V. C., & Lloyd-Watts, K. C. (1998). *Studying Suzuki Piano - More Than Music: A Handbook for Teachers, Parents, and Students.* Alfred Music.

Bush, J. E. (2002). *Η Επίδραση των Προσεγγίσεων Dalcroze, Kodaly, Orff, στις Η.Π.Α. κατά το 2ο μισό του 20ου αιώνα.* Μουσική Εκπαίδευση, 11(3), 105-117.

Caillois, R. (1957). Unity of Play: Diversity of Games. *Diogenes*, 5(19), 92–121.
<https://doi.org/10.1177/039219215700501907>

Comeau, G. (1998). 10 Teachers' Viewpoints on Suzuki Piano. CFORP.

Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8.* National Association for the Education of Young Children.

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life.* Cambridge University Press.

- Duckworth, G. (1999).** Why Do You Advocate 'Three or More' Teaching? In M. Lorince (Ed.), *Proceedings from Pedagogy Saturday III*. Music Teachers National Association, 16-18.
- Duffy, B. (2006).** *Supporting creativity and imagination in the early years*. Open University Press.
- Edalati, M., Wallois, F., Safaie, J., Ghostine, G., Kongolo, G., Trainor, L. J., & Moghimi, S. (2023).** Rhythm in the Premature Neonate Brain: Very Early Processing of Auditory Beat and Meter. *The Journal of neuroscience : the official journal of the Society for Neuroscience*, 43(15), 2794–2802. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1100-22.2023>
- Fisher, C. (2010).** *Teaching Piano in Groups*. Oxford University Press. Retrieved from Kindle Edition.
- Froehlich M. A. (2004).** *101 Ideas for piano group class: building an inclusive music community for students of all ages and abilities*. Alfred Music. Kindle Edition.
- Gardner, H. (1983).** *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Ginsburg, K. R. (January, 2007).** The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Gluschankof, C. (2002).** The local musical style of kindergarten children: A description and analysis of its natural variables. *Music Education Research*, 4(1), 37–50.
- Gordon, E. (1976).** *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications.
- Hargrave, C.W. (2010).** Suzuki piano in the Americas: Our roots. *American Suzuki Journal*, 38(2), 16-18.
- Hallam, S. (2010).** The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Herman, E. (1981).** *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*. Warner Bros.
- Hille, K., Gust, K., Bitz, U., & Kammer, T. (2011).** Associations between music education, intelligence, and spelling ability in elementary school. *Advances in cognitive psychology*, 7, 1–6. <https://doi.org/10.2478/v10053-008-0082-4>
- Ifenthaler, D., Eseryel, D., & Ge, X. (2012).** *Assessment for Game-Based Learning*. Springer.

- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999).** *Play and early childhood development (2nd ed.)*. Addison Wesley Longman, 15.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (Eds.). (2010).** *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Kataoka, H. (1985).** *Thoughts on the Suzuki Piano School*. Birch Tree Group Ltd.
- Kendall, J. D. (1978).** *The Suzuki Violin Method in American Music Education*. Warner Bros.
- Kim, S. Y. (2000).** Development of Materials and Teaching Strategies for Comprehensive Musicianship in Group Piano for College-Level Piano Majors (Doctoral dissertation). Columbia University Teachers College.
- Koppelman, D. (1978).** *Introducing Suzuki Piano*. Dichter Press.
- Lamont, A. (2022).** *Music and Flourishing*. The Oxford Handbook of the Positive Humanities.
- Landers, R. (1984).** *The Talent Education School of Shinichi Suzuki—An Analysis*. Exposition Press.
- Lee, G. (2010).** Fetal and Newborn Auditory Processing of the Mother's and Father's Voice. Master Thesis, Queen's University.
- Littleton, D. (1998).** Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8–15.
- Lo, S. Y. D. (1993).** A reading course for Suzuki piano students. Texas Tech University.
- Meixner, B. (1995).** *Suzuki Piano Ensemble Music for Piano Duo, Volume 1 Second Piano Accompaniments*. Alfred Music
- Meixner, B. (1995).** *Suzuki Piano Ensemble Music for Piano Duo, Volume 2 Second Piano Accompaniments*. Alfred Music
- Macmillan, J. (1999).** *Notebook for Suzuki piano teachers*. Printed by Jenny Macmillan. <http://www.jennymacmillan.co.uk>
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011).** Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science*, 22(11), 1425–1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Morin, F. (2001).** Cultivating music play: The need for changed practice. *General Music Today*, 14(2), 24–29.

- Moyles, J. (1995).** *The excellence of play*. Open University Press.
- National Group Piano and Piano Pedagogy Forum-GP3:**
<https://www.mtna.org/MTNA/Home/MTNA/Default.aspx?hkey=91963004-fbe4-4711-a192-b6293aedc31c>
- Ngan Kuen Lai, T. F., Ang, L. Y., Por, L. Y., & Liew, C. S. (2018).** The impact of play on child development - a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522479>
- Niland, A. (2009).** The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, 23(1), 17–21. <https://doi.org/10.1177/1048371309335625>
- North, A.C. & Hargreaves, D.J. (2008).** *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.
- Palmer W., Manus M., Lethco A., Kowalchyk G. & Lancaster E., (1997).** Alfred's Basic Group Piano Course, Teacher's Handbook for Books 1 & 2, Teachers Guide edition. Alfred Music (Kindle Edition).
- Patel, A. D. (2008).** *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press.
- Peretz, I. & Zattore, R. (2003).** *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1971).** The theory of stages in cognitive development. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer, *Measurement and Piaget*. McGraw-Hill.
- Powell, M. C. (1988).** *Focus on Suzuki Piano*. Warner Bros.
- Ray, L. (1994).** *Second Piano Accompaniments, Volume A Music to Accompany Folk and Classical Compositions Included in the Suzuki Piano School Volumes 1, 2 & 3*. Summy Birchard Inc.
- Richard Chronister, (1999)** “Why Do You Advocate ‘Three or More’ Teaching?” in Proceedings from Pedagogy Saturday III, ed. M. Lorince . *Music Teachers National Association*, 15.
- Schellenberg, G. (2004).** Music Lessons enhance I.Q. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schlaug G. (2015).** Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in brain research*, 217, 37–55.
<https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.020>
- Shelter, D. (1985).** Prelude to a Musical Life: Prenatal Musical Experiences. *Music Educators Journal*, 71(7), 94-97.

- Shulkin, J. & Raglan, G. (2014).** The evolution of music and human social capability. *Frontiers in Neuroscience*, 8 (292), 1-3.
- Skroch, D. (1991).** A Descriptive and Interpretive Study of Class Piano Instruction in Four-Year Colleges and Universities Accredited by the National Association of Schools of Music with a Profile of the Class Piano Instructor (Doctoral dissertation). University of Oklahoma.
- Slater, J., Strait, D. L., Skoe, E., O'Connell, S., Thompson, E., & Kraus, N. (2014).** Longitudinal effects of group music instruction on literacy skills in low-income children. *PLOS ONE*, 10(7), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0113383>
- Slone, K. C. (1988).** *They're rarely too young ... and never too old "to twinkle"*. Shar Publications.
- Smithrim, K. (1997).** Free musical play in early childhood. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 38(4), 17–24.
- Stamou, L. (2001).** Brain and Musical Development Before and After Birth. *Cadenza*, 46 (1), 47-48.
- Stamou, L. (2005).** Music Learning Theory, Physiology of Learning, and the Suzuki Philosophy: When research meets philosophy and education. In M. Runfola & C. Taggart (Eds.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*. G.I.A. Publications, 265-281.
- Standley, J. M. (2008).** Does Music Instruction Help Children Learn to Read? Evidence of a Meta-Analysis. *Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17–32. <https://doi.org/10.1177/8755123308322270>
- Starr, C. (1996).** *Rounds and Canons for Reading, Recreation and Performance, Piano Ensemble, Vol 1: For Piano Ensemble, or with Violin, Viola And/Or Cello*. Suzuki Method International.
- Starr, C. and Starr, W. (1983).** *To Learn With Love*. Warner Bros.
- Starr, W. & Starr, C. (1995).** *To learn with love: A companion for Suzuki parents*. Summy Birchard.
- Strait, D. L., Kraus, N., Skoe, E., & Ashley, R. (2009).** Musical experience promotes subcortical efficiency in processing emotional vocal sounds. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 209–213. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04864.x>
- Suthers, L., & Niland, A. (2007).** An Exploration of young children's engagement with music experiences. In K. Smithrim, & R. Uptis, Listen to their voices: research and practice in early childhood music, *Research to practice*, Canadian Music Educator's Association.19-32.

- Suzuki, S. (1969).** *Nurtured by Love. A New Approach to Education* (Waltraud Suzuki, Trans.). Exposition Press.
- Suzuki, S. (1981).** *Ability development from age zero*. Summy Birchard.
- Suzuki, S. (1983).** *Nurtured by love (2nd ed.)* (W. Suzuki, μτφ.). Exposition Press.
- Suzuki S. (1986).** *Talent Education for Young Children*. World-Wide Press. (Original work published in Japanese in 1969).
- Suzuki, S. (1989).** *Shinichi Suzuki: His speeches and essays*. Alfred Music.
- Suzuki, S. (1993).** *Shinichi Suzuki: His speeches and essays*. Summy Birchard.
- Timmerman, C. (1987).** *Journey Down The Kreisler Highway*. Palaces Music Publishing Co.
- United Nations High Commission for Human Rights. (20 November 1989).** *Convention on the rights of the child* (resolution 44/25). New york: Author.
- Vygotsky, L. S. (1967).** Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Yamaha group piano lessons.** https://au.yamaha.com/en/education/music-school/courses/group_classes/index.html