

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

Η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση του Shinichi Suzuki



Πτυχιακή εργασία της
Κοπιδάκη Αριάδνης
Α.Μ. 28/04

Επιβλέπουσα: Στάμου Λελούδα
Συνεπιβλέπουσα: Ρεντζεπέρη Άννα-Μαρία

Θεσσαλονίκη
Ιούνιος 2009

Copyright © Κοπιδάκη Αριάδνη 2009
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης
και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει
απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του
Τμήματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	σελ.5
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	7
1.1. Kato Havas: Η προσέγγισή της στη διδασκαλία του βιολιού.....	7
1.2. Leopold Auer: Η μέθοδός του για τη διδασκαλία του βιολιού.....	14
1.3. Margit Varró: Η δυναμική διδασκαλία του πιάνου.....	21
1.4. Edwin Gordon: Music Learning Theory.....	30
α) Music Learning Theory και Audiation.....	30
β) Jump Right In: The Instrumental Series	41
1.5. Η Colourstrings Method των Geza και Csaba Szilvay	44
2. Η ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI.....	50
2.1. Η ΖΩΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ SHINICHI SUZUKI.....	50
2.1.1. Η παιδική και εφηβική ηλικία του.....	51
2.1.2. Τα δύσκολα χρόνια του πολέμου – Η σύλληψη της μεθόδου της μητρικής γλώσσας.....	56
2.1.3. Η όψιμη περίοδος.....	60
2.2. Η ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI (ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ).....	63
2.2.1. Γενική παρουσίαση.....	64
2.2.2. Παραλληλισμός γλώσσας-μουσικής ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και αφομοίωσής τους.....	68
2.2.3. Βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου.....	71
2.2.3.1. Τα συστατικά στοιχεία της.....	71
Α) Ηλικία.....	72
Β) Ακρόαση.....	74
Γ) Επανάληψη.....	77
Δ) Ρεπερτόριο.....	79
Ε) Μουσική ανάγνωση	80
Στ) Ο γονιός.....	81
Ζ) Ο δάσκαλος.....	83
2.2.3.2. Το μάθημα.....	86
2.2.3.3. Η μελέτη.....	91

2.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ SUZUKI.....	94
2.3.1. Αναφορά σε έρευνες –και τα συμπεράσματά τους- γύρω από τη μέθοδο Suzuki.....	94
2.3.2. Έρευνα για τη συμπεριφορά δασκάλου και μαθητή στο μάθημα εγχόρδου με τη μέθοδο Suzuki.....	96
2.3.3. Παρατήρηση και ανάλυση της διδασκαλίας εγχόρδων με τη μέθοδο Suzuki.....	98
2.3.4. Γνωστικοί, μουσικοί και περιβαλλοντικοί συσχετισμοί της πρώιμης μουσικής διδασκαλία.....	99
3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	102
Γενικά συμπεράσματα.....	102
Προτάσεις.....	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	105

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Από τη στιγμή της σύλληψης ενός εμβρύου μέχρι και τη γέννηση του, λαμβάνουν χώρα διαδικασίες και γεγονότα που θα μπορούσαν σε κάποιο βαθμό, να καθορίσουν τη μετέπειτα πορεία του και εξέλιξή του. Το γεγονός ότι το βρέφος αναγνωρίζει τη φωνή της μητέρας του από την πρώτη κιόλας στιγμή της γέννησής του, και μάλιστα ηρεμεί όταν την ακούει -όντας η φωνή οικεία σε αυτό- μας καθιστά σαφές το γεγονός ότι ακόμα από την κοιλιά της μητέρας του το έμβρυο είναι σε θέση να 'καταγράφει' στον εγκέφαλό του έναν ήχο που ακούει επανειλημμένα, αλλά και να τον αναγνωρίσει μετά τη γέννησή του, δείχνοντας μάλιστα πολλές φορές μία 'προτίμηση' σε αυτόν σε σχέση με άλλους. Μελέτες έχουν δείξει, ότι παιδιά που άκουγαν μία συγκεκριμένη μελωδία, κατά τη διάρκεια της κύησης, μετά τη γέννησή τους, αντιδρούν στο άκουσμα αυτής της μελωδίας με κάποιους μορφασμούς χαράς στο πρόσωπο ή/και σφίγγοντας σε γροθιές τα χεράκια τους και κουνώντας τα. Επομένως, από τους τρεις τελευταίους μήνες της κύησης -κατά τους οποίους τελειοποιείται το ακουστικό σύστημα (Στάμου, 2006, σελ.36)-, το βρέφος είναι ήδη έτοιμο για να ξεκινήσει τη μουσική του 'εκπαίδευση'.

Η συγγραφή της παρούσας εργασίας ξεκίνησε όχι τόσο από την υποχρέωσή μου ως φοιτήτρια να παραδώσω πτυχιακή εργασία –προκειμένου να αποφοιτήσω από το Πανεπιστήμιο- όσο από την ανάγκη εύρεσης μίας ικανοποιητικής απάντησης στο εξής ερώτημα: «τι μπορεί να κάνει ένας γονιός σε συνεργασία με έναν δάσκαλο μουσικής για να εφοδιάσουν το παιδί με τα απαραίτητα προσόντα, γνώσεις και ικανότητες ώστε να μπορέσει να εκμεταλλευτεί στο έπακρο το μουσικό δυναμικό με το οποίο γεννιέται; Και πώς αυτό αντανακλάται στη διαδικασία διδασκαλίας/ εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου;»

Την απορία μου αυτή την οφείλω κυρίως στην κυρία Στάμου μέσα από τα μαθήματά της οποίας μου δημιουργήθηκε αυτός ο προβληματισμός. Έχοντας την τύχη να παρακολουθήσω τα Παιδαγωγικά μαθήματα που προσφέρει η Σχολή μου – και λέω τύχη επειδή αποκόμισα πολλά από αυτά, σπουδαίες και ιδιαίτερα χρήσιμες γνώσεις και εμπειρίες- πληροφορήθηκα για τις δημοφιλέστερες μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους καθώς και για τα αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών σχετικά με τη φυσιολογία και λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου και την επίδραση που ασκεί σε αυτόν η μουσική.

Παρότι αρκετά έχουν γραφτεί για τη σημασία των μουσικών εμπειριών στα πρώτα χρόνια της ζωής καθώς και κατά την προσχολική και σχολική ηλικία, ωστόσο ελάχιστα είναι αυτά που αφορούν στην οργανική μουσική διδασκαλία ιδιαίτερα σε παιδιά.

Στην παρούσα εργασία αναλύονται σύντομα κάποιες σημαντικές μέθοδοι διδασκαλίας οργάνων, ενώ βασικός στόχος είναι η παρουσίαση της ζωής, της φιλοσοφίας και της μεθόδου του Shinichi Suzuki. Ο βασικός λόγος για τον οποίο επέλεξα να μελετήσω αυτή τη μέθοδο ήταν γιατί εντυπωσιάστηκα από τη βιωματική της υπόσταση και το γεγονός ότι δεν περιορίζεται στο να διδάξει οργανική μουσική αλλά επεκτείνεται σε μία γενικότερη προσφορά στο παιδί όχι μόνο πληροφοριών και γνώσεων αλλά και βιωμάτων που αφορούν στην υιοθέτηση καλών συνηθειών και τρόπων εργασίας στην καθημερινότητά του. Χιλιάδες παιδιά σε όλον τον κόσμο μαθαίνουν μουσική με τη μέθοδο αυτή με εξαιρετική επιτυχία.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Στάμου, η συμβολή και βοήθεια της οποίας ήταν εξαιρετικά χρήσιμη και χωρίς την οποία θα είχα ίσως χαθεί μέσα στον μέχρι πρότινος άγνωστο σε εμένα κόσμο της μουσικής παιδαγωγικής και της σχετικής με αυτήν έρευνας, τις οποίες προηγουμένως γνώριζα μόνο επιφανειακά.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1. ΚΑΤΟ HAVAS: Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΒΙΟΛΙΟΥ

Γεννημένη στην Ουγγαρία, ξεκίνησε να παίζει βιολί σε ηλικία μόλις πέντε ετών. Παρουσίασε πολύ γρήγορη πρόοδο και μετά από δύο μόνο χρόνια έδωσε το πρώτο της επαγγελματικό ρεσιτάλ. Σύντομα εισήχθη στην Αυτοκρατορική Ακαδημία στη Βουδαπέστη όπου και σπούδασε βιολί με βάση την παραδοσιακή Ουγγρική διδασκαλία (Havas, 1994).

Η Havas, παρατηρώντας τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την προσπάθεια παιξίματος του βιολιού, δημιούργησε μία μέθοδο διδασκαλίας, προσπαθώντας να βρει την αιτία αυτών των προβλημάτων και κατ' επέκταση να τα επιλύσει. Αντιλαμβανόμενη πως το πρόβλημα έγκειται στην πολυπλοκότητα που παρουσιάζει το παίξιμο του βιολιού, κατέληξε στο συμπέρασμα πως αυτό δεν απαιτεί τη χρήση δύναμης -αντιθέτως κάτι τέτοιο μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα-, αλλά ισορροπία. Θεωρούσε πως το πρόβλημα δηλαδή ήταν μηχανικό (μυϊκό) και η λύση του κατά τη δική της κρίση ήταν η χαλάρωση των μυών, με την έννοια της αποβολής και απουσίας κάθε πίεσης και σφιξίματος. (Havas, 1994, σελ. 1- 2). Η άποψή της σχετικά με την σωστή τονικά απόδοση ενός κομματιού από τον κάθε εκτελεστή ήταν πως αυτή δεν εξαρτάται από το ταλέντο του ιδίου ούτε και από το χαρακτήρα του, αλλά έχει να κάνει καθαρά και μόνο με την τεχνική που εκείνος έχει αναπτύξει.

Στο βιβλίο της *A New Approach to Violin Playing* (1994), η Havas αναφέρει την κάθε δυσκολία που μπορεί να παρουσιαστεί κατά το παίξιμο του βιολιού και στη συνέχεια προτείνει τρόπους επίλυσης αυτών των δυσκολιών. Οι δυσκολίες αυτές έχουν να κάνουν κυρίως με τη στάση του εκτελεστή και την πίεση που αυτός ασκεί στους διάφορους μύες του προκειμένου να παίζει. Αναφορικά, η πρώτη δυσκολία που προκύπτει είναι ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να κρατήσει κανείς το βιολί, στάση που δεν είναι ιδιαίτερα βολική. Ακολουθεί η θέση των δακτύλων πάνω στο δοξάρι. Εδώ η Kato Havas αναφέρει και το γεγονός της ιδιαίτερης αδυναμίας που χαρακτηρίζει τους μύες των δακτύλων, καθώς είναι από τους πιο αδύναμους πάνω στο ανθρώπινο σώμα.

Το ίδιο συμβαίνει και με την τοποθέτηση των δακτύλων του αριστερού του χεριού πάνω στις χορδές. Για παράδειγμα, ο αντίχειρας πρέπει να παραμένει σταθερός σε μία συγκεκριμένη θέση, κάτι που πολλοί δυσκολεύονται και αργούν να το κατορθώσουν.

Επιπλέον δυσκολίες έρχονται να προστεθούν με την εισαγωγή του vibrato στο παίξιμο. Η Kato Havas υποστηρίζει πως «κάθε νότα που παίζεται χωρίς vibrato είναι μία νεκρή νότα» (1994, σελ. 10). Η ίδια αναφέρει το διαχωρισμό του vibrato σε τρία μέρη -το πρώτο vibrato ξεκινάει από τον ώμο, το δεύτερο από το χέρι και το τελευταίο από τα δάχτυλα- και στη συνέχεια περιγράφει μία άσκηση για την παραγωγή ήχου με vibrato¹.

Η Kato Havas έλαβε πολύ σοβαρά υπ' όψιν της τον παράγοντα της ηλικίας του μαθητευόμενου, γνωρίζοντας τις απεριόριστες δυνατότητες προς αξιοποίηση στις μικρές ηλικίες. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

Γνωρίζουμε πως οι περισσότερες συνειδητές και ασυνείδητες ιδανικές εικόνες ριζώνουν σε εντυπώσεις που μας δημιουργούνται στη νεαρή ηλικία, όταν η κριτική [ικανότητα] δε λειτουργεί ακόμα, και η δεκτικότητα βρίσκεται στο μέγιστό της. (1994, σελ. 12).

Η μέθοδος της Havas, όπως ήδη έχει διαφανεί, εστιάζει στο τεχνικό μέρος του παιξίματος ξεκινώντας από τη σωστή στάση του βιολιστή η οποία απαιτεί την ύπαρξη ισορροπίας ώστε να μην ασκείται πίεση – δύναμη σε κανένα μέρος του σώματος. Συνεχίζει περιγράφοντας την ακριβή στάση και τοποθέτηση κάθε σημείου του σώματος όπως τα πόδια, ο κορμός, το δεξί και αριστερό χέρι, το κάθε δάχτυλο. Σημειώνει επανειλημμένα πως το κάθε σημείο που παίρνει μέρος στη διαδικασία του παιξίματος θα πρέπει να είναι χαλαρωμένο και η κίνηση θα πρέπει να είναι φυσική και όχι βεβιασμένη -η απόδοση του ήχου εξαρτάται άμεσα από την παρουσία ή απουσία οποιουδήποτε σφιξίματος. Η Kato Havas στο βιβλίο της *A New Approach To Violin Teaching*, παραθέτει λεπτομερείς οδηγίες και για τη σωστή κίνηση του δοξαριού καθώς και ασκήσεις που θα βοηθήσουν στην ευκολότερη απόδοση των διαφόρων τεχνικών στο βιολί.

Μέσω αυτών των ασκήσεων η κίνηση του δεξιού ώμου θα γίνει τόσο φυσική, που τελικά μπορεί να ξεχαστεί τελείως. Και, όπως θα δούμε, το *detaché*, το *spiccato* και το *staccato* θα ακολουθήσουν τις ίδιες αρχές και δε θα χρειαστεί να διδαχτούν σαν ξεχωριστές οντότητες (Havas, 1994, σελ. 25).

¹ Vibrato: είναι ένα μουσικό εφέ που παράγεται κατά το τραγούδι και από μουσικά όργανα από μία μικρή κυμαινόμενη αλλαγή ενός φθόγγου, και χρησιμοποιείται για να προσθέσει έκφραση στον παραγόμενο ήχο. Το Vibrato μπορεί να χαρακτηριστεί από την ποσότητα των παραλλαγμένων φθόγγων ("βάθος του vibrato") και την ταχύτητα με την οποία παραλλάσσεται ο φθόγγος ("ταχύτητα του vibrato") (<http://en.wikipedia.org/wiki/Vibrato>).

Σύμφωνα με τη Havas, αυτό που έχει σημασία στην παραγωγή του ήχου δεν είναι η ποσότητα αλλά η ποιότητα. Το ζητούμενο επομένως δεν είναι να μπορεί ο μαθητής να παίζει ένα μεγάλο ρεπερτόριο κομματιών, ή πολύ δύσκολα κομμάτια με πολλές νότες και περίπλοκα ‘μονοπάτια’. Σημασία έχει, αυτά που παίζει να βγαίνουν από μέσα του, να προσέχει την παραγωγή της κάθε νότας αλλά και τη σύνδεσή της με την προηγούμενη και την επόμενη της και να φροντίζει να έχει μουσικότητα στο παίξιμό του. Επιπλέον πιστεύει ότι αυτό που μετράει δεν είναι η ένταση του ήχου αλλά η ζεστασιά, η δύναμη και η ελαστικότητά του. Αναφέρει τα προεξέχοντα χαρακτηριστικά του ήχου - ένταση, διάρκεια και χροιά – και εξετάζει τους φθόγγους μέσα από το πρίσμα της Φυσικής, εξηγώντας το φαινόμενο των αρμονικών. Σημειώνει επίσης τη σημασία που έχουν οι αρμονικοί στην ποιότητα του ήχου.

Σε ένα άταστο έγχορδο όργανο όπως το βιολί, η εξάσκηση του αυτιού είναι ακόμα πιο απαραίτητη. Για να παράγει κανείς το σωστό τόνο θα πρέπει πρώτα να μπορεί να τον ακούσει και να αντιληφθεί το πού αυτός βρίσκεται (την τονική του ‘θέση’). Η Kato Havas υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της εξάσκησης του αυτιού η οποία αφορά άμεσα την παραγωγή του ζητούμενου κάθε φορά τόνου – φθόγγου. Πρέπει πρώτα να μπορεί κανείς να ακούσει τη μελωδία μέσα στο μυαλό του, έπειτα να είναι σε θέση να την τραγουδήσει και τότε μόνο έρχεται η ώρα να την αναπαράγει στο όργανο. Χαρακτηριστικά η ίδια αναφέρει: «Αντί να ξοδεύουμε ώρες προσπαθώντας να εκπαιδύσουμε τα δάχτυλα να παίζουν ‘μέσα’ στον τόνο [στο σωστό τονικό ύψος], θα πρέπει να εκπαιδύσουμε τον εγκέφαλό μας να ακούει τον τόνο» (Havas, 1994, σελ. 31).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνει η Havas και στη συγκέντρωση του εκτελεστή. Το πρώτο που πρέπει να κάνει κανείς πριν από την παραγωγή του οποιουδήποτε ήχου είναι να προετοιμαστεί για αυτό το συμβάν. Πρέπει όλα να βρίσκονται στη σωστή θέση πριν την παραγωγή του ήχου. Για παράδειγμα, ο εκτελεστής θα πρέπει κάθε φορά να προετοιμάζει τη βάση του δακτύλου που πρόκειται να παράγει την κάθε επόμενη νότα τοποθετώντας το στη σωστή θέση.

Πέρα από την σωστή στάση και την εξάσκηση των διαφόρων τεχνικών στο βιολί, σημαντική για τη Havas είναι και η επίδραση του δασκάλου στην εκμάθηση του βιολιού. Έχει την άποψη πως η δουλειά του δασκάλου αποτελεί λειτουργήμα όπως και η δουλειά του υπουργού ή του νοσοκόμου. Δεν θα πρέπει λοιπόν να αντιμετωπίζεται σαν ένα απλό επάγγελμα. «Έτσι, όπως ο κληρικός είναι υπεύθυνος για την ευημερία της ψυχής, ο νοσοκόμος για την ευημερία του σώματος, ο δάσκαλος

βιολιού θα έπρεπε πραγματικά να είναι υπεύθυνος για την ελεύθερη έκφραση και των δύο» (Havas, 1994, σελ. 55).

Το πρώτο πράγμα που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος για τον κάθε μαθητή του, είναι να αναζητήσει το λόγο για τον οποίο επέλεξε αυτό το όργανο ανάμεσα από όλα τα άλλα. Κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο να διευκρινιστεί αφού πολλές φορές και ο ίδιος ο μαθητής αγνοεί την πραγματική αιτία που τον οδήγησε σε αυτή την απόφαση. Συχνά ο λόγος ανάγεται σε ψυχολογικά αίτια και την ανάγκη για αυτο-έκφραση. Σύμφωνα με τη Havas (1994), πιθανότερη αιτία είναι η «επιθυμία για τη συγκεκριμένη τονική ποιότητα που είναι τόσο χαρακτηριστική του βιολιού» (σελ. 55), αλλά και το γεγονός ότι ο ήχος του βιολιού είναι ο πιο κοντινός ήχος (σε σχέση με τον παραγόμενο ήχο των άλλων οργάνων) στην ανθρώπινη φωνή η οποία είναι «μία από τις πιο αρχέγονες και αυθόρμητες παρορμήσεις κάθε ανθρώπινης ύπαρξης» (σελ. 55).

Σύμφωνα με την Kato Havas, πέρα από αυτή την πρώτη αναζήτηση, ο ρόλος του δασκάλου περιλαμβάνει και ορισμένες άλλες ‘υποχρεώσεις’, οι οποίες συνοψίζονται παρακάτω:

- ✚ Να είναι σε θέση να εξηγήσει στο μαθητή με ποιόν τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η επιθυμητή τονική ποιότητα στον παραγόμενο ήχο
- ✚ Να αντιλαμβάνεται τα ψυχολογικά εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν και να παρεμποδίσουν το μαθητή να επιτύχει τον επιθυμητό στόχο
- ✚ Να ενθαρρύνει το μαθητή δημιουργώντας μία ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης στο μάθημα, κάνοντάς τον να αισθανθεί ότι το αποτέλεσμα της δουλειάς του θα είναι θετικό και δημιουργώντας του την αίσθηση της αυτοπεποίθησης ως προς την ενδεχόμενη πρόοδό του
- ✚ Να τον εμπνέει και όχι να τον αναγκάζει να υπακούσει στις υποδείξεις του
- ✚ Να προσπαθεί να ανακαλύψει τη ρίζα του κάθε προβλήματος που εμφανίζει ο μαθητής στο παίξιμό του, και συζητώντας μαζί του να τον καθοδηγεί στην εύρεση της λύσης, καλλιεργώντας έτσι και την ικανότητα του μαθητή να σκέφτεται ανεξάρτητα, να εντοπίζει και να επιλύει τα προβλήματά του
- ✚ Να σχολιάζει το ηχητικό αποτέλεσμα που παράγει ο μαθητής από την τονική του ακρίβεια και όχι τη στάση του
- ✚ Να προετοιμάζει το μαθητή για την παραγωγή σωστού – όμορφου ήχου από την πρώτη στιγμή (για παράδειγμα το vibrato θα πρέπει να υπάρχει από την αρχή στον

ήχο και όχι να διδάσκεται αργότερα σαν κάτι ξεχωριστό), εξηγώντας πρώτα τη σημασία της προετοιμασίας του μυαλού αλλά και της χαλάρωσης του σώματος

- ✚ Να διδάσκει στο μαθητή πως ακόμα και οι ασκήσεις πρέπει να χαρακτηρίζονται από μουσικότητα κι όχι από μηχανιστική εκτέλεση
- ✚ Να καθοδηγεί το μαθητή σε τρόπους σωστής μελέτης, να τον συμβουλεύει να είναι συγκεντρωμένος όταν μελετάει και να σκέφτεται πάντα πριν πράξει, δηλαδή να σκέφτεται όσα του είπε ο δάσκαλος στο προηγούμενο μάθημα και να προετοιμάζει το σώμα του ώστε να είναι σε θέση να παράγει το ‘σωστό’ αποτέλεσμα. Αν υιοθετήσει λάθος συνήθειες θα είναι πολύ δύσκολο να τις διορθώσει αργότερα. Είναι προτιμότερη, σημειώνει η Havas, μία μισάωρη μελέτη με συγκέντρωση και χαλαρότητα, παρά μία τετράωρη «μηχανική διαδικασία ‘ενδυνάμωσης των μυών’» (1994, σελ. 61)
- ✚ Να ξέρει πώς να αντιμετωπίσει τον κάθε μαθητή του ανάλογα με την ηλικία αυτού. Σύμφωνα με τη Havas, η ηλικία του μαθητευόμενου δεν πρέπει να αποτελεί πρόβλημα για το δάσκαλο. Πιστεύει πως ο καθένας μπορεί να ξεκινήσει να μαθαίνει βιολί ανεξάρτητα από την ηλικία του. (Havas, 1994, σελ. 55-62)
- ✚ Στην περίπτωση μαθητών που έχουν διδαχτεί προηγουμένως με κάποιον άλλο δάσκαλο αποκτώντας κακές συνήθειες, η Havas δίνει προτάσεις/λύσεις στους δασκάλους, περιγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο η καινούρια (σωστή πλέον) τακτική θα αντικαταστήσει την (λανθασμένη) προηγούμενη.

Ένα άλλο θέμα το οποίο πραγματεύεται, είναι το ομαδικό μάθημα. Πάνω σε αυτό, η θέση της είναι πως αν ο αριθμός των μαθητών δεν ξεπερνά τα τέσσερα άτομα, ένα ομαδικό μάθημα είναι εφικτό. Έτσι ο δάσκαλος λέει και δείχνει αυτό που καλούνται να κάνουν στη συνέχεια οι μαθητές και μετά εκείνοι το εκτελούν ένας-ένας. Με αυτόν τον τρόπο, ο καθένας ακούει τι παίζουν και οι υπόλοιποι με αποτέλεσμα να δημιουργείται έτσι μία «υγιής, ανταγωνιστική και κριτική συμπεριφορά και μία συνειδητή γνώση του τι προσπαθούν να κάνουν» (Havas, 1994, σελ. 64). Σε περίπτωση που οι μαθητές ανέρχονται σε μεγαλύτερο αριθμό, μπορούν να χωριστούν σε ομάδες που ενώ τα μέλη της μίας θα παίζουν, τα μέλη της άλλης θα ακούν.

Η άποψή της Havas σχετικά με την εκτέλεση από παρτιτούρα είναι πως αυτή πρέπει να ξεκινάει αφού πρώτα ο μαθητής έχει αποκτήσει εξοικείωση με το βιολί και είναι σε θέση να παίζει το κομμάτι χωρίς να προσπαθεί να είναι δηλαδή μία φυσική διαδικασία που συμβαίνει αυτόματα και δεν απαιτεί σκέψη. Προτού ξεκινήσει ο

μαθητής να παίζει ένα κομμάτι από παρτιτούρα, πρέπει κάθε μέρα για δέκα με δεκαπέντε λεπτά, να κάθεται με το κομμάτι που έχει να μελετήσει και να προσπαθεί να το ακούσει μέσα στο μυαλό του. Έχοντας παρατηρήσει πρώτα το κλειδί στο οποίο είναι γραμμένο το κομμάτι καθώς και το ρυθμό, το tempo και τις δυναμικές του, το ακούει φράση προς φράση εσωτερικά. Αφού είναι σε θέση να το κατορθώσει αυτό με επιτυχία, έρχεται η ώρα να το ‘μεταφέρει στα δάχτυλά του’, χωρίς όμως να το παίζει ακόμα στο όργανο. Τώρα, ακούγοντας μέσα του το κομμάτι, το παίζει νοερά με τα δάχτυλά του -κουνώντας δηλαδή το ζητούμενο δάχτυλο για κάθε νότα- σα να το έπαιζε στο βιολί. Μόνο όταν στεφθούν αυτά τα βήματα με επιτυχία, είναι σε θέση ο μαθητής να διαβάσει το κομμάτι αποδίδοντάς το στο βιολί. Την ίδια τακτική προτείνει η Havas και για την απομνημόνευση των κομματιών.

Το τελευταίο ζήτημα με το οποίο ασχολείται η Havas στο βιβλίο της *A New Approach to Violin Playing* (1994) είναι το άγχος της σκηνής. Αυτό είναι κάτι που μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης του βιολιστή, η μη επαρκής προετοιμασία -όταν υπάρχουν σημεία στο ρεπερτόριο για την απόδοση των οποίων ο εκτελεστής έχει αμφιβολίες- και η δυσκολία συγκέντρωσης. Η Havas αναφέρει ορισμένα βήματα για την αντιμετώπιση του άγχους στη σκηνή, που παρατίθενται στη συνέχεια:

- i. Αποβολή κάθε φυσικού εμποδίου, όπως για παράδειγμα λαθεμένο vibrato ή βεβιασμένη παραγωγή ήχου
- ii. Θετική ‘στάση’ του μυαλού: αν το μυαλό είναι απασχολημένο με το να ακούει τον όμορφο παραγόμενο ήχο δεν θα έχει χρόνο για σκέψεις φόβου πιθανής αποτυχίας
- iii. «Το τρίτο βήμα είναι να συντονιστεί όλη η φυσική δράση σε ένα σημείο εστίασης [για παράδειγμα στον όμορφο και σωστό παραγόμενο ήχο] μέσω του οποίου το μυαλό είναι σε θέση να δώσει τα ηνία σε όλες τις δημιουργικές δυνάμεις του»
- iv. Ο εκτελεστής πρέπει να ξεκινήσει να μελετάει το ρεπερτόριο μήνες πριν τη συναυλία, ώστε να το έχει έτοιμο αρκετό καιρό πριν από αυτήν και να μπορεί να απέχει από το να το παίζει λίγες μέρες πριν τη συναυλία και μέχρι εκείνη τη στιγμή. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην απομάκρυνση του άγχους, αφού με το να μην παίζει λίγες μέρες πριν τη συναυλία μπορεί να είναι πιο χαλαρός και

ξεκούραστος²

- v. Η καλή φυσική κατάσταση είναι επίσης σημαντική. Καλός ύπνος και μία σωστή και ισορροπημένη διατροφή μπορούν να βοηθήσουν στην αποβολή του άγχους. Ανάλογη βοήθεια μπορεί να προσφέρει και η φυσική άσκηση, όπως συμβούλευαν και οι αρχαίοι Έλληνες, ‘νους υγιής εν σώματι υγιή’
- vi. Η σκηνική παρουσία επίσης επηρεάζει την ψυχολογία του εκτελεστή. Η σωστή στάση πάνω στη σκηνή καθώς και μία προσεγμένη εμφάνιση μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση του εκτελεστή (Havas, 1994, σελ. 70-71).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η μέθοδος της Kato Havas για τη διδασκαλία του βιολιού -αλλά και των υπολοίπων εγχόρδων της οικογένειάς του- είναι μία αρκετά τεχνική μέθοδος, με την έννοια ότι ασχολείται λεπτομερέστατα με το κάθε σημείο της τεχνικής του παιξίματος του βιολιού. Η Havas εστιάζει σε κάθε σημείο του σώματος που εμπλέκεται στη διαδικασία παιξίματος του βιολιού αναλύοντας το πώς θα πρέπει αυτό να συμπεριφέρεται. Δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη χαλάρωση όλων των μυών και την αποβολή κάθε σφιξίματος.

Μια τεχνική που η Havas θεωρεί πρωταρχικής σημασίας είναι το vibrato. Ενώ συνήθως η τεχνική του vibrato διδάσκεται αρκετά αργότερα από την αρχή των μαθημάτων και αφού ο μαθητής έχει παίξει έναν αριθμό κομματιών, η Havas δεν αντιμετωπίζει το vibrato σαν μία τεχνική παιξίματος αλλά το θεωρεί αναπόσπαστο στοιχείο ενός καλού ήχου και δεν το διαχωρίζει από αυτόν.

Υπάρχουν μερικά ακόμα σημεία στα οποία η μέθοδος της Havas διαφέρει από τις κλασικές τυποποιημένες μορφές διδασκαλίας, και αφορούν την ηλικία κατά την οποία ξεκινά κανείς τη διδασκαλία του οργάνου και την εισαγωγή του μαθητή στη μουσική ανάγνωση. Όσον αφορά το πρώτο, αν και κατά τη Havas η μικρή ηλικία είναι αρκετά ιδανική για να εισαχθεί κανείς στη διδασκαλία ενός οργάνου, αφού η απορροφητικότητα των παιδιών είναι πολύ μεγάλη, πιστεύει ότι ο καθένας μπορεί να ξεκινήσει μαθήματα ανεξαρτήτως ηλικίας. Μπορεί τα μικρά παιδιά να μαθαίνουν πιο γρήγορα, αλλά οι μεγάλοι μπορούν να συνεννοηθούν καλύτερα μεταξύ τους πολλές φορές. Η εμφάνιση της μουσικής ανάγνωσης πρέπει να γίνει σύμφωνα με τη Havas

² Η Havas μάλιστα σημειώνει (1994) ότι σε περίπτωση αποχής για ένα μικρό διάστημα από το παίξιμο του οργάνου, ο εκτελεστής επιθυμεί έντονα να ξαναπαίξει. Όταν λοιπόν ξαναπαίξει το όργανο στα χέρια του, ξέροντας ότι έχει υπάρξει καιρό εκτός μελέτης, δεν έχει τρομερές απαιτήσεις από τον εαυτό του με αποτέλεσμα να είναι πιο χαλαρός και το μυαλό του να είναι ελεύθερο να ευχαριστηθεί τη μουσική (σελ. 70).

εφόσον ο μαθητής εξοικειωθεί με το όργανό του, και όχι από την αρχή όπως γίνεται συνήθως αφού κάτι τέτοιο θα πρόσθετε επιπλέον προβλήματα στο μαθητή και θα απαιτούσε πολλά από αυτόν με κίνδυνο ακόμα και να τα παρατήσει θεωρώντας πολύ δύσκολο να ανταποκριθεί ταυτόχρονα σε τόσες πολλές απαιτήσεις: κράτημα του οργάνου και σωστή στάση, κατάλληλη προετοιμασία, χαλάρωση, προσοχή στον παραγόμενο ήχο και αποκωδικοποίηση άγνωστων οπτικών αντικειμένων (φθόγγων).

1.2. LEOPOLD AUER: Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΒΙΟΛΙΟΥ

Ο γνωστός αυτός Ούγγρος βιολιστής και δάσκαλος, ξεκίνησε την ενασχόλησή του με το βιολί στην ηλικία των έξι περίπου χρόνων του. Σπούδασε (βιολί) αρχικά στο Κονσερβατόριο της Μουσικής στη Βουδαπέστη, και αργότερα στο Κονσερβατόριο της Βιέννης. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του στο βιολί, τον ανέβαλαν διάφοροι δάσκαλοι, άλλοι ιδιαίτερα γνωστοί και άλλοι όχι τόσο, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγεται και ο Joseph Joachim – τον οποίο ο Auer θαύμαζε ιδιαίτερα.

Στο βιβλίο του *Violin Playing As I Teach It* εξηγεί τα μηχανικά μέσα και τις τεχνικές διαδικασίες που ο ίδιος χρησιμοποίησε στη διδασκαλία του. Περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μελετάει ο κάθε βιολιστής, το πώς μπορεί να παράγει έναν όμορφο και σωστό τόνο, πως επιτυγχάνονται οι διάφορες τεχνικές στο βιολί. Επίσης αναλύει την τεχνική του αριστερού χεριού, σημειώνει την αξία και τη χρήση των αρμονικών καθώς και το ρεπερτόριο που προσφέρεται για αυτό το όργανο.

Παρακάτω ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση του τρόπου διδασκαλίας που ανέπτυξε ο Auer, όπως προκύπτει μέσα από το αναφερθέν βιβλίο του.

Ένα σημαντικό εφόδιο για κάθε βιολιστή – αλλά και για κάθε μουσικό γενικότερα – είναι το ‘καλό αυτί’.

Μια έντονη αίσθηση της ακοής είναι, πάνω απ’ όλα, μια από τις ιδιότητες που ένας μουσικός χρειάζεται. Κάποιος που δεν την κατέχει στο μέγιστο βαθμό της, ξοδεύει το χρόνο του όταν εναποθέτει τις φιλοδοξίες του σε μια μουσική σταδιοδρομία. Φυσικά κάποιος μπορεί να τελειοποιήσει τη μουσική ακρόαση κάποιου [να εξασκήσει δηλαδή το μουσικό του αυτί] εάν η ικανότητα [του μουσικού αυτιού] υπάρχει ακόμη και σε μια στοιχειώδη μορφή - αν και ο σπουδαστής θα πρέπει να είναι γρήγορος στο να τη βελτιώσει [την ακουστική του ικανότητα] μέσα από την ακριβή προσοχή του στις συμβουλές που του

δίνονται, και από την αδιάλειπτη ετοιμότητα-εργήγορη ενώ εργάζεται – αλλά θα πρέπει να υπάρχει μία συγκεκριμένη ποσότητα ‘ακουστικής ευαισθησίας’ από το ξεκίνημα (Auer, 1980, σελ. x).

Υψίστης σημασίας, όπως αναφέρει ο Auer, είναι και η αίσθηση του ρυθμού για το βιολιστή καθώς και το να έχει την ικανότητα να ‘αρπάζει’ όλα τα τεχνικά καλά σημεία της τέχνης του (δηλαδή της μουσικής στη συγκεκριμένη περίπτωση) και να μπορεί να κατανοήσει εύκολα κάθε μουσική έννοια.

Ο Auer κάνει μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση: μιλάει για το λάθος που κάνουν συχνά οι γονείς, που επιλέγουν το βιολί ως το όργανο που θα μάθει το παιδί τους, με σκοπό να του επιφέρει αργότερα φήμη και χρήματα. Σύμφωνα με τις απόψεις του Auer, αυτός ο τρόπος επιλογής του οργάνου είναι λανθασμένος· υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν πιο όργανο είναι καταλληλότερο για το κάθε παιδί, όπως για παράδειγμα η φυσιολογία των χεριών του -ένα παιδί με πολύ χοντρά ή πολύ κοντά δάκτυλα θα δυσκολευτεί πολύ περισσότερο να μάθει ένα ‘λεπτεπίλεπτο’ όργανο σαν το βιολί.

Από τον δάσκαλό του Joachim, έμαθε πως ένας δάσκαλος δεν θα πρέπει να χρησιμοποιεί τόσο πολύ τον λόγο, αλλά την πράξη. Αντί να περιορίζεται στις λεκτικές οδηγίες, θα πρέπει να επεξηγεί στο μαθητή αυτό που του ζητάει να κάνει, εκτελώντας το πρώτα ο ίδιος στο όργανο. Φυσικά, από την άλλη, η τακτική που ακολουθούν ορισμένοι δάσκαλοι παίζοντας σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος ταυτόχρονα με το μαθητή (σε unison) πρέπει επίσης να αποφεύγεται (Auer, 1980, σελ. 7).

Όσον αφορά το κράτημα του βιολιού, ο Auer αναφέρει πως είναι από τα πιο σημαντικά πράγματα για το μαθητή αφού αποτελεί βάση για τη μετέπειτα απόδοσή του και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από την αρχή ώστε να μάθει να το κρατάει σωστά. Όπως σημειώνει ο ίδιος, «καλώς ή κακώς, οι συνήθειες που διαμορφώνονται στις αρχές της περιόδου της εκπαίδευσης επηρεάζουν άμεσα ολόκληρη την επόμενη ανάπτυξη του σπουδαστή» (1980, σελ. 10). Στη συνέχεια αναφέρει το σωστό τρόπο κρατήματος του βιολιού, καθώς και τι θα πρέπει να αποφεύγεται.

Ιδιαίτερη προσοχή πιστεύει πως πρέπει να δοθεί και στη θέση του αντίχειρα. Παραθέτει μία άσκηση που θα βοηθήσει στη σωστή θέση του δακτύλου και θα αυξήσει τη δύναμή του. Μετά ασχολείται με το δοξάρι. Εδώ μιλάει για την ‘ποικιλία’ που προσφέρεται στο κράτημα του δοξαριού.

Εγώ ο ίδιος έχω διαπιστώσει ότι δεν μπορεί να υπάρξει κανένας καθορισμένος ακριβής και αναλλοίωτος κανόνας που να προσδιορίζει ποιο ή ποια από τα δάχτυλα και με κάποιο τρόπο θα πρέπει να πιάσουν και να πιέσουν το δοξάρι προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (...) μόνο σαν το αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενου πειράματος μπορεί ο κάθε μεμονωμένος εκτελεστής να ελπίζει να ανακαλύψει τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσει τα δάχτυλά του ώστε να λάβει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Auer, 1980, σελ. 12).

Αναφέρει ακολούθως τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κρατούσαν το δοξάρι ορισμένοι διάσημοι βιολιστές, σημειώνοντας παρόλα αυτά πως υπάρχουν και κοινά σημεία που θα πρέπει να ακολουθούνται από τον καθένα, όπως για παράδειγμα ότι η πίεση του δοξαριού πάνω στις χορδές του βιολιού θα πρέπει να ξεκινάει από τον καρπό και όχι από τον ώμο.

Στο κεφάλαιο για τον τρόπο μελέτης, δίνει τις απαραίτητες οδηγίες στο μαθητή, τα όσα πρέπει να κάνει αλλά και αυτά που πρέπει να αποφύγει, προκειμένου να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η πρόοδός του εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος αλλά και από την ικανότητα του μαθητή να εκμεταλλευτεί τις συμβουλές του δασκάλου του. Σημαντικό είναι να καλλιεργήσει ο μαθητής τη συνήθεια της αυτο-παρατήρησης, και προ πάντων να εξοικειωθεί στο να κατευθύνει και να ελέγχει ο ίδιος τις προσπάθειές του.

Ένα συχνό λάθος των μαθητών είναι το γεγονός ότι δεν έχουν την υπομονή να διαβάσουν στο απαιτούμενο - αργό tempo, αλλά ξεκινάνε τη μελέτη ενός κομματιού ή μίας άσκησης, παίζοντας την κατευθείαν σε γρήγορο tempo. Το αποτέλεσμα είναι να μην μπορούν να ακούσουν τι παίζουν. Αυτό που συμβουλεύει ο Auer τους μαθητές του όταν μελετάνε, είναι να παρατηρούν τα όσα παίζουν και να κριτικάρουν τον εαυτό τους ώστε να μπορούν να διορθώνουν οι ίδιοι τα λάθη τους.

Σχετικά με τη μελέτη, ο Auer τονίζει την αναγκαιότητα των διαλειμμάτων που αφορά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το αν είναι αρχάριοι ή προχωρημένοι. Ο χρόνος που ο ίδιος προτείνει μέσα από την εμπειρία του στο αντικείμενο του βιολιού, είναι τριάντα με σαράντα λεπτά συνεχόμενη μελέτη ακολουθούμενη από δεκάλεπτο – δεκαπεντάλεπτο διάλειμμα κάθε φορά. Έτσι μόνο είναι εφικτή και αποτελεσματική η πολύωρη μελέτη.

Η παραγωγή του ήχου είναι το επόμενο ζήτημα που εξετάζει ο Auer. Πιστεύει λοιπόν ότι προκειμένου να παράγει κανείς έναν όμορφο τόνο-ήχο, δεν θα πρέπει να ψάξει το μυστικό στο όργανο, αλλά να έχει θέληση, υπομονή, επιμονή και συγκέντρωση.

Το φυσικό ένστικτο, η φυσική προδιάθεση, η κατασκευή των μυών των χεριών και του δεξιού ώμου, κάθε ένα από αυτά παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στο τελικό αποτέλεσμα. Η σαφής και πλήρης κατανόηση, το δώρο της ‘κατάσχεσης’ και διατήρησης των επεξηγήσεων ενός καλού δασκάλου, μέχρι εκεί που φτάνει η δική μου παρατήρηση, είναι ο μόνος πρακτικός τρόπος επίτευξης του όμορφου τόνου ο οποίος πρέπει να είναι η φιλοδοξία [ο στόχος] του κάθε βιολιστή (Auer, 1980, σελ. 18-19).

Ο δάσκαλος του βιολιού, θα πρέπει να είναι ο ίδιος ένας πολύ καλός (ή και άριστος ίσως) εκτελεστής όπως επισημαίνει ο Auer. Σε αυτό το σημείο ο Auer σημειώνει τη σημασία και ανάγκη της κατάλληλης επιμόρφωσης όσων προορίζονται για δάσκαλοι. Αναφέρει την ανάγκη περισσότερων εθνικών Κονσερβατόριων και υποχρεωτικής τυποποίησης των οδηγιών στην ιδιωτική διδασκαλία.

Αφού έχει πρώτα παραθέσει ορισμένα βήματα-συμβουλές για την παραγωγή όμορφου-σωστού τόνου, έρχεται η σειρά του vibrato. Παρατηρεί σε αυτό το σημείο, τη λάθος αντιμετώπιση του vibrato από αρκετούς βιολιστές, οι οποίοι επιδιώκουν να το χρησιμοποιούν προκειμένου να ‘κρύψουν’ τον κακό και λάθος τονικά παραγόμενο ήχο. Πιστεύει λοιπόν πως δεν πρέπει να είναι αδιάκοπη η χρήση του vibrato. Υπάρχουν συγκεκριμένα σημεία στα οποία αυτό αρμόζει και ταιριάζει. Όσο για εκείνους που επιθυμούν να το χρησιμοποιούν κατά κόρον, ανεξάρτητα με το αν η ποιότητά του είναι καλή ή όχι, απλά επειδή πιστεύουν πως το vibrato από μόνο του ‘δίνει γεύση - χρώμα’ στο παίξιμο, αναφέρει τα εξής:

Το vibrato είναι μια επίδραση, ένας καλλωπισμός. μπορεί να προσφέρει ένα άγγιγμα θείου πάθους στο αποκορύφωμα μιας φράσης ή την πορεία ενός [μουσικού] μονοπατιού, αλλά μόνο εάν ο εκτελεστής έχει καλλιεργήσει μια λεπτή αίσθηση αναλογίας [-μοιράσματος] στη χρήση του (Auer, 1980, σελ. 23).

Ανάλογα σχόλια κάνει και για το portamento (ή glissando), λέγοντας πως η συνεχόμενη χρήση του είναι – όπως και στην περίπτωση του vibrato – λανθασμένη. Το portamento πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η μελωδία είναι κατιούσα, με ελάχιστες εξαιρέσεις όπου μπορεί η μελωδία να είναι ανιούσα. Ένας τρόπος για να ξεχωρίσει ένας βιολιστής που μπορεί να κάνει χρήση του και που όχι, είναι να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο το χρησιμοποιούν οι καλοί και οι κακοί τραγουδιστές αντίστοιχα. Το portamento είναι -όπως και το vibrato- από τα πιο εντυπωσιακά εφέ στο βιολί, αρκεί να χρησιμοποιείται με τον τρόπο που πρέπει και στα σημεία που αρμόζει.

Σε επόμενο κεφάλαιο αναλύει όλες τις υπόλοιπες τεχνικές του βιολιού (detache, martele, staccato, spiccato κ.ά.). Συνεχίζει με την τεχνική του αριστερού χεριού: αλλαγή θέσεων, σκάλες και ασκήσεις, χρωματικές σκάλες, τρίλιες,

συγχορδίες κ.ά., καθώς και με τη χρήση των στολιδιών (π.χ. αποτζιατούρα) και του pizzicato.

Στο κεφάλαιο για τους αρμονικούς, πληροφορεί τον αναγνώστη για την ύπαρξη φυσικών και τεχνητών αρμονικών και για το πώς μπορεί να τους παράγει. Μιλάει για τη δυσκολία που παρουσιάζουν οι τεχνητοί αρμονικοί στην παράγωγή τους, αναφέροντας μάλιστα τη συνήθεια ορισμένων βιολιστών να κατηγορούν τις καιρικές συνθήκες όταν δεν καταφέρνουν να τους παράγουν.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνει ο Auer στους χρωματισμούς, τους οποίους χαρακτηρίζει ως την ψυχή της ερμηνείας. Είναι αλήθεια, όπως ο ίδιος αναφέρει, ότι ο μέσος μαθητής βιολιού πιστεύει πως ό,τι πρέπει να κάνει, περιορίζεται στο σωστό μελωδικά και ρυθμικά παίξιμο. Αγνοεί όμως την ανάγκη για ‘μουσική ευαισθησία’ την οποία είναι σε θέση να προσδώσουν οι χρωματισμοί και χωρίς την οποία, δεν μπορεί ένας βιολιστής να ολοκληρωθεί πραγματικά.

Ο νέος σπουδαστής που ανησυχεί για τις τεχνικές δυνατότητες του οργάνου του, είναι πάρα πολύ πιθανό να ξεχάσει αυτήν την πλευρά της τέχνης του [τη ‘μουσική ευαισθησία’], την οποία πρέπει πραγματικά να θεωρήσει από την αρχή ως ένα ουσιαστικό μέρος της τεχνικής ανάπτυξής του, και τα μόνα μέσα ανύψωσης της εκτέλεσής του σε ένα καλλιτεχνικό επίπεδο (Auer, 1980, σελ. 61).

Στους περισσότερους μαθητές, περνάει απαρατήρητη η εναλλαγή στις δυναμικές που παρουσιάζει το κάθε κομμάτι, μη ακολουθώντας κάθε φορά το piano ή pianissimo, forte ή mezzoforte καθώς και τα ενδεχόμενα crescendo ή diminuendo που εμφανίζονται. Η έλλειψη όμως των δυναμικών προκαλεί ένα μονότονο αποτέλεσμα και «η μονοτονία είναι ο θάνατος της μουσικής», ενώ η «‘απόχρωση’ είναι το αντίδοτο για τη μονοτονία», όπως γράφει ο Auer (1980, σελ. 62).

Η απόχρωση που αναφέρει, αφορά το ηχόχρωμα του οργάνου αλλά και τις δυναμικές, το tempo, το μέτρο. Όλα αυτά είναι αναπόσπαστα κομμάτια της τέχνης της μουσικής που δυστυχώς πολλοί μαθητές δεν προσέχουν όσο θα έπρεπε -κάτι για το οποίο είναι συνήθως υπαίτιοι οι δάσκαλοι, που δεν τους έχουν εξηγήσει πόσο σημαντικά στοιχεία είναι αυτά. Είναι ο τρόπος με τον οποίο η μουσική ‘ζωντανεύει’ και μπορεί να αγγίξει τους ανθρώπους, να τους ταξιδέψει.

Θεωρώ την απόχρωση στη μουσική ως συγκεκριμένη εφαρμογή της μεταβλητότητας της διάθεσης και του τόνου της φύσης σε μουσικά τέρματα και στόχους. Η φύση δεν είναι ποτέ μονότονη – ο βιολιστής που αντιλαμβάνεται το γεγονός αυτό, και δίνει στο παίξιμό του εκείνες τις ιδιότητες της απόχρωσης που διαφοροποιούν κάθε διάθεση και πτυχή της φύσης δεν θα παίξει ποτέ με έναν δύσκαμπτο, πληκτικό τρόπο. Η ερμηνεία του δεν θα συλληφθεί ποτέ σε ένα νεκρό επίπεδο ομοιομορφίας. Πάρτε τη φύση ως πρότυπο – αυτή είναι η

συμβουλή μου σε κάθε παίκτη! (Auer, 1980, σελ. 66).

Ένα κεφάλαιο αφιερώνει ο Auer στο ύφος. Λέει χαρακτηριστικά πως «το ύφος στη λογοτεχνία είναι ο ποιητής, και σίγουρα στη μουσική είναι ο ίδιος ο μουσικός» (1980, σελ. 74). Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος σωστός τρόπος-στυλ παιξίματος, αφού η κάθε εποχή -όπως ο κλασικισμός ή ο ρομαντισμός για παράδειγμα- διαμορφώνει το δικό της, διαφορετικό από τα υπόλοιπα στυλ. Σύμφωνα με τον Auer, η ερμηνεία και το ύφος ενός μουσικού είναι δικαιολογημένα όταν είναι σε θέση να μας πείσει με το παίξιμό του, να μας συγκινήσει, όταν μπορεί να μας κάνει να αισθανθούμε πως μας αποκαλύπτει την ‘αληθινή ψυχή της ομορφιάς’.

Συμβουλεύει λοιπόν τον κάθε βιολιστή να μην προσπαθεί να υιοθετήσει (αντιγράψει) το στυλ μιας προηγούμενης και ξεπερασμένης περιόδου, αλλά να δημιουργήσει ένα δικό του στυλ, που θα πηγάζει μέσα από τον ίδιο και θα περιλαμβάνει την έκφραση των δικών του συναισθημάτων, για να προσφέρει το ‘ωραίο’ όπως ο ίδιος το αντιλαμβάνεται και με τον τρόπο που εκείνος θεωρεί σωστό. Επιμένει πολύ στη θέση του αυτή σχετικά με το στυλ, αιτιολογώντας την με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι το γεγονός πως δυο σπουδαίοι βιολιστές, μπορούν να αποδώσουν ένα κομμάτι με δύο τελείως διαφορετικούς τρόπους, εκφράζοντας παρόλα αυτά και οι δυο την πραγματική ‘εσωτερικότητα’, το πραγματικό, βαθύτερο περιεχόμενο της μουσικής του συνθέτη.

Το επόμενο θέμα που απασχολεί τον Auer, είναι το άγχος-ο φόβος της σκηνής. Όταν ένας βιολιστής ‘υποφέρει’ από αυτό, είναι πολύ πιο δύσκολο να καταφέρει να φτάσει στο υψηλότερο επίπεδο. Αποτέλεσμα αυτής της νευρικότητας όταν βρίσκεται πάνω στη σκηνή, είναι να καταλήγει να παίζει τα κομμάτια είτε πολύ γρήγορα, είτε ξεκινώντας με ένα tempo και μεταβάλλοντάς το αργότερα σε γρηγορότερο ή αργότερο, είτε παίζοντας τα κομμάτια με τρόπο σαν να δυσκολεύεται να συνεχίσει. Συνεχίζει με την αναφορά ορισμένων γνωστών βιολιστών, σημειώνοντας το πώς ο καθένας από αυτούς αντιμετώπιζε το φόβο της σκηνής. Ο ίδιος ο Auer πιστεύει ότι δεν υπάρχει θεραπεία για το άγχος της σκηνής.

Όσον αφορά το ρεπερτόριο του βιολιού – που είναι και το τελευταίο που πραγματεύεται στο βιβλίο του – παραθέτει τα μέχρι τότε υπάρχοντα κομμάτια που προσφέρονταν για το βιολί, προσθέτοντας τα δικά του σχόλια. Θεωρεί πως πρέπει να υπάρχει ποικιλία στο ρεπερτόριο, το οποίο πρέπει να περιλαμβάνει κομμάτια όσο δυνατόν περισσότερων διαφορετικών συνθετών. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής θα

μελετήσει και θα εξασκηθεί σε ρεπερτόριο που θα αφορά την τεχνική και των δύο χεριών και θα αναπτύξει ένα ρεπερτόριο συναυλίας. «Ο σπουδαστής πρέπει να αναπτύξει στο μέγιστο κάθε μορφή τεχνικής· πρέπει να αναπτύξει τις μηχανικές ικανότητές του προς κάθε κατεύθυνση, ακριβώς όσο του επιτρέπουν οι ‘φυσικοί περιορισμοί’ των χεριού του» (Auer, 1980, σελ. 94). Προτείνει λοιπόν στον κάθε δάσκαλο, να αφήσει τους μαθητές του να επιλέξουν τα κομμάτια που τους αρέσουν από τον κάθε συνθέτη. Είναι αλήθεια πως «τη μουσική που μιλάει πιο δυνατά στην ψυχή του θα είναι σε θέση ο κάθε μαθητής να την παρουσιάσει περισσότερο ειλικρινά, περισσότερο ελκυστικά στους ακροατές του» (Auer, 1980, σελ. 95). Ο Auer βρίσκει επίσης απαραίτητη την ακρόαση άλλων βιολιστών, μέτριων αλλά και άριστων. Από τους μεν μπορεί να μάθει τι θα πρέπει να αποφεύγει και από τους δε τι είναι καλό να κρατήσει. Συμβουλεύει όμως τους διδασκόμενους, να μην μιμούνται αυτούς τους τελευταίους, απλά να χρησιμοποιούν όλα τα καλά στοιχεία που μπορούν να αναγνωρίσουν σε εκείνους. Ο ίδιος χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο ρεπερτόριο και μάλιστα με μία συγκεκριμένη σειρά στην διδασκαλία των μαθητών του, την οποία όμως δεν επιβάλλει στον κάθε βιολιστή· δεν θέλει να υποστηρίζει ότι αυτή είναι και η σωστότερη, άλλωστε πιστεύει ότι ένας σημαντικός παράγοντας επιλογής του ρεπερτορίου είναι και η προσωπικότητα του κάθε διδασκόμενου. Τέλος, θεωρεί πως ένα τέτοιο ευρύ ρεπερτόριο μπορεί να προσφέρει στον καθένα τις απαραίτητες ευκαιρίες για καλλιέργεια όλων των μηχανικών-τεχνικών ικανοτήτων και να τον βοηθήσει να διαμορφώσει μία αισθητική που θα του επιτρέψει να επιλέγει μόνος του το ρεπερτόριό του ανάλογα με τις δικές του προτιμήσεις και τις ικανότητές του.

1.3. MARGIT VARRÓ: Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ

Στη *Δυναμική Διδασκαλία του Πιάνου* (*Dynamic Piano Teaching*) της, η Varró αναφέρεται εκτενώς στο δάσκαλο και το μαθητή του πιάνου, εξετάζοντας τον καθένα χωριστά αλλά και σε συνεργασία. Αναφέρει τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας καλός δάσκαλος, καθώς και όλα όσα πρέπει να κάνει για να είναι αποτελεσματικός στη διδασκαλία του. Καταπιάνεται και με τεχνικά στοιχεία, όπως η σωστή στάση και τεχνική, και συμβουλεύει το δάσκαλο στο πώς να τα διδάξει.

Ο σκοπός της διδασκαλίας της μουσικής δεν είναι το να μάθεις στο μαθητή να παίζει έναν άλφα αριθμό κομματιών για τον εντυπωσιασμό των φίλων του. Η μουσική πρέπει να μελετάται για την ίδια τη μουσική. Είναι μία γλώσσα προς μάθηση και χρήση για την καλύτερη κατανόηση των βασικών έργων όπως και για αυτο-έκφραση. Ορισμένοι ευνοημένοι άνθρωποι θεωρούν τη μουσική σαν μια δεύτερη μητρική γλώσσα· άλλοι πρέπει να δουλέψουν σκληρά προκειμένου να την αφομοιώσουν μέσω εξακολουθητικής ακρόασης, εκτέλεσης και σκέψης. Όπως και να 'χει, η χαρά και η ευχαρίστηση του να κάνει κανείς το καλύτερο των δυνατοτήτων του στη μουσική αξίζει κάθε προσπάθεια (Varró, 1997, σελ. 25).

Το πρώτο πράγμα που εξετάζει εκτενέστερα, είναι ο δάσκαλος ως εκπαιδευτικός αλλά και ως καλλιτέχνης. Ξεκινάει λοιπόν αναφέροντας τις γνώσεις που χρειάζεται ένας δάσκαλος προκειμένου να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του, οι οποίες περιλαμβάνουν –εκτός από τις απαραίτητες μουσικές γνώσεις- επιδεξιότητες- και ορισμένες βασικές πληροφορίες-γνώσεις σχετικά με την επιστήμη της Ψυχολογίας. Οι πληροφορίες αυτές είναι απαραίτητες σε κάθε δάσκαλο, εφόσον μπορούν να τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει ορισμένα προβλήματα που ενδέχεται να συναντήσει, όπως για παράδειγμα την περίπτωση ενός προχωρημένου μαθητή που έχει διδαχτεί με λάθος τρόπο, και που ενοχλείται να περιορίζεται σε αρχάριες τεχνικές εξάσκησης.

Επειδή δεν έχει ο καθένας τη δυνατότητα να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα-Τμήμα Ψυχολογίας, η Varró προτείνει τη συμμετοχή σε κάποιο από τα διάφορα προσφερόμενα καλοκαιρινά τμήματα επιμόρφωσης τα οποία περιλαμβάνουν εκτός των άλλων και πληροφορίες σχετικά με την επίλυση ανάλογων προβλημάτων. Πριν απ' όλα όμως, προκειμένου να είναι σε θέση ο δάσκαλος να αντιμετωπίσει το οποιοδήποτε πρόβλημα εμφανίζει κάποιος μαθητής του, θα πρέπει να ελέγξει τον εαυτό του για τυχόν προβλήματα που σχετίζονται με το επάγγελμά του. Συνήθως τα

προβλήματα αυτά, εφόσον υπάρχουν, έχουν να κάνουν με τα κίνητρά του: ‘για ποιο λόγο θέλει να διδάσκει μουσική; Προκειμένου να βγάλει χρήματα, ή από αγάπη για αυτήν και επιθυμία να τη μεταδώσει και αλλού;’ (Varró, 1997, σελ. 5-6).

Οι αρετές που διαμορφώνουν τον ‘ιδανικό’ δάσκαλο, είναι κατά τη Varró «ο αυτοέλεγχος, η υπομονή, η συνέπεια, η συναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, η χρησιμότητα, η ευρηματικότητα και η συνεχής προσπάθεια για υψηλότερους στόχους» (1997, σελ. 6). Πέρα όμως από έναν πλούσιο πνευματικό κόσμο, ο δάσκαλος πρέπει να φροντίσει να δημιουργήσει την ‘κατάλληλη’ σχέση με το μαθητή από την οποία θα εξαρτηθεί άμεσα η πρόοδος του δεύτερου.

Σύμφωνα με την Varró, ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον για τον κάθε μαθητή του και το πρώτο πράγμα που θα πρέπει να λάβει υπ’ όψιν του είναι η ηλικία του μαθητή. Η συμπεριφορά του δασκάλου και πολύ περισσότερο οι οδηγίες που θα δώσει στο μαθητή, πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις δυνατότητες της ηλικίας του μαθητή· για παράδειγμα η χρήση πολύπλοκης επιστημονικής γλώσσας σε έναν μαθητή μικρής ηλικίας, μπορεί μόνο να μπερδέψει παρά να βοηθήσει το μαθητή να καταλάβει τι προσπαθεί να του μεταδώσει ο δάσκαλος. «Το κλειδί της σχέσης με τα παιδιά είναι η φιλική διάθεση συνδυασμένη με σταθερότητα», σημειώνει η Varró (1997, σελ. 7).

Κρίσιμη θεωρεί και την πορεία προς την ανεξαρτησία του μαθητή του: «όσο πιο ανεξάρτητο μπορεί να κάνει το μαθητή [ο δάσκαλος], τόσο το καλύτερο» (Varró, 1997, σελ. 7). Όταν το παιδί εξαρτάται πολύ από το οικογενειακό του περιβάλλον, ο δάσκαλος θα πρέπει να δίνει τις απαραίτητες λεπτομερείς οδηγίες στους γονείς σχετικά με τη μελέτη του παιδιού στο σπίτι.

Όσον αφορά τα εφόδια που θα πρέπει να έχει ο δάσκαλος ως καλλιτέχνης, αυτά αυξάνονται όσο αυξάνεται και το επίπεδο των μαθητών του. Αυτό σημαίνει πως ένας δάσκαλος που έχει μαθητές οι οποίοι προορίζονται για σολίστες-βιρτουόζοι, πρέπει και ο ίδιος να είναι –τουλάχιστον σε έναν υψηλό βαθμό- ένας καλός εκτελεστής. Είναι προφανές πως κάτι που το έχει εφαρμόσει κάποιος στην πράξη, είναι πολύ πιο εύκολο να το μεταδώσει εφόσον και ο ίδιος το έχει κατανοήσει πλήρως βιώνοντάς το. Έτσι θα μπορέσει να καταλάβει πώς αισθάνονται οι μαθητές του όταν καλούνται να παίξουν σε κοινό και να τους συμβουλέψει σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν, γνωρίζοντας και ο ίδιος εκ πείρας τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσει κανείς σε μία τέτοια περίπτωση.

Η Varró σημειώνει και ορισμένα ακόμα απαραίτητα εφόδια του δασκάλου-

καλλιτέχνη, όπως η γνώση ρεπερτορίου μεγάλου εύρους που θα περιλαμβάνει όλα τα στυλ, η ικανότητα να διασαφηνίσει τεχνικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής του σε ένα 'προχωρημένο' κομμάτι και να υποδείξει τη μουσική έκφραση που αυτό απαιτεί, η ικανότητα να εμπνεύσει τους μαθητές του να θέσουν υψηλούς στόχους και να βάλουν τα δυνατά τους προς επίτευξη αυτών, η ικανότητα να κρίνει λεπτομερέστατα την κάθε εκτέλεση των μαθητών του σημειώνοντας κάθε λάθος και παράλειψη στα μουσικό φραζάρισμα και 'άρθρωση' και τέλος, θα πρέπει ο δάσκαλος να δίνει στον κάθε μαθητή του την ευκαιρία να ωριμάσει με το δικό του μοναδικό τρόπο οδηγώντας τον μέσα από τη δική του 'ωριμασμένη' εμπειρία, χωρίς όμως να γίνεται απολυταρχικός. (1997, σελ. 9-10).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση που κάνει η Varró σε σχέση με την ηλικία που μπορεί να έχουν οι μαθητές της, εξετάζοντας δυο ομάδες: τα παιδιά και τους ενήλικες.

◆ Μυϊκός έλεγχος: στο πιάνο, οι κινήσεις των παιδιών είναι πιο χαλαρές και αυθόρμητες από των μεγάλων. Οι ενήλικες όμως, πετυχαίνουν γρηγορότερα τον μυϊκό έλεγχο, με αποτέλεσμα να μπορούν να εισαχθούν από την αρχή σε τεχνικές οδηγίες.

◆ Εντυπωσιασμός: Τα παιδιά είναι πιο εύκολο να εντυπωσιαστούν και παρουσιάζουν μεγαλύτερη δεκτικότητα από τους μεγάλους: τα παιδιά υπόκεινται ευκολότερα στην εξουσία του δασκάλου ακολουθώντας τις οδηγίες του χωρίς να τις κρίνουν, αν και ο δάσκαλος τους δίνει τη δυνατότητα κάθε τόσο να κάνουν τις δικές τους επιλογές στα κομμάτια και να τα αποδίδουν με τον δικό τους τρόπο. Από την άλλη οι ενήλικες δε συνηθίζουν να κάνουν ό,τι τους ζητήσει ο δάσκαλος αν πρώτα δεν του θέσουν διάφορα ερωτήματα σε σχέση με αυτό που τους ζητάει και αν δεν το βρίσκουν ενδιαφέρον. Άλλη διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων όπου υπερτερούν τα παιδιά, είναι η περιέργειά τους για τα όσα υπάρχουν και συμβαίνουν γύρω τους και η ευχαρίστηση που τους προσφέρει η κάθε καινούρια ανακάλυψη.

◆ Φαντασία και συλλογισμός: Η φαντασία είναι ένα ακόμα σημείο στο οποίο διαφέρουν τα παιδιά από τους ενήλικες. Και σε αυτό το σημείο τα παιδιά έχουν το προβάδισμα κάτι που είναι υπέρ τους αφού μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργικά αποτελέσματα. Όσον αφορά όμως τις λεκτικές οδηγίες, οι ενήλικες είναι σε θέση να τις δεχτούν, καταλάβουν, εφαρμόσουν σε αντίθεση με τα παιδιά για τα οποία «η γνώση που συλλέγεται μέσω της αυθόρμητης εμπειρίας είναι απείρως πιο καρποφόρα από τις ακριβέστερες εξηγήσεις» (Varró, 1997, σελ. 13).

- ◆ Αυτοέλεγχος: τα παιδιά συνήθως είναι λιγότερο ενσυνείδητα και έχουν λιγότερες αναστολές από τους ενήλικες. Στο έργο που θα παράγουν, εξαρτώνται – άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο- από το περιβάλλον τους, ενώ οι ενήλικες εξαρτώνται κυρίως από τον εαυτό τους όσον αφορά την ποιότητα της παραγόμενης δουλειάς τους. «Μία ερώτηση που θα πρέπει να τεθεί σοβαρά μεταξύ των δύο τους είναι: για πόσο καιρό, πότε και ιδιαίτερα πώς πρέπει να μελετάει ο μαθητής. Σε έναν ενήλικα μπορείς να το πεις, σε ένα παιδί πρέπει να το δείξεις» (Varró, 1997, σελ. 13-14).
- ◆ Χρόνος-έκταση προσοχής: ένα σημείο στο οποίο υπερτερεί η ομάδα των ενήλικων, είναι η ικανότητα συγκέντρωσης και ο χρόνος που μπορούν να έχουν την προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο πράγμα ή θέμα. Τα παιδιά αντίθετα, δυσκολεύονται να αφοσιωθούν σε κάτι για μεγάλο χρονικό διάστημα.
- ◆ Μνήμη: όταν ένα παιδί έχει διδαχθεί σωστά, η μνήμη του λειτουργεί από μόνη της (αυτόματα κατά κάποιον τρόπο), ενώ ένας ενήλικος πρέπει να στηριχθεί στη συνειδητή, διανοητική πλευρά του μυαλού του.
- ◆ Ενδιαφέρον: για να έχει κίνητρο ο μαθητής για τη μελέτη και για να παρουσιάσει πρόοδο σε οποιοδήποτε αντικείμενο, θα πρέπει πρώτα και πάνω απ' όλα να τον ενδιαφέρει το αντικείμενο αυτό. Στην περίπτωση του ενήλικα μαθητή, κάτι τέτοιο δε χρειάζεται να απασχολεί το δάσκαλο· προφανώς θα τον ενδιαφέρει η μουσική για να προσπαθεί να μάθει πιάνο. Όσον αφορά όμως τους μικρούς του μαθητές, ο δάσκαλος θα πρέπει να δώσει προσοχή και στον παράγοντα 'περιβάλλον' (π.χ. το σπίτι/οικογένεια του παιδιού) που μπορεί να τονώσει ή να εξασθενήσει το ενδιαφέρον του παιδιού για τη μουσική.
- ◆ Κίνητρα: για να δημιουργήσει ο δάσκαλος κίνητρο σε έναν ενήλικο μαθητή, θα πρέπει οι απαιτήσεις που έχει από αυτόν να είναι τέτοιες ώστε να τον προκαλέσουν να χρησιμοποιήσει όλες τις δυνατότητές του για να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Με λίγα λόγια ο δάσκαλος δεν πρέπει να του ζητάει πολύ απλά και εύκολα πράγματα, αλλά πιο περίπλοκα και δύσκολα. Στην περίπτωση του μικρού μαθητή, το καλύτερο κίνητρο –σύμφωνα πάντα με την Varró- είναι η ευχαρίστηση που παίρνει από τα κατορθώματά του και η επιβράβευση για αυτά. Επιπλέον κίνητρο, κυρίως στους μικρούς και νεαρούς μαθητές, μπορεί να αποτελέσει ο ανταγωνισμός.
- ◆ Μουσική ευαισθησία: σχετικά με τη μουσική ευαισθησία του μικρού μαθητή, η Varró αναφέρει: «ο μόνος τρόπος να ξυπνήσει κανείς το 'κοιμισμένο' ενδιαφέρον

του για τα δομικά στοιχεία [θεωρία και φόρμα] της μουσικής είναι να τα συνδέσει άμεσα με την πραγματική παραγωγή της μουσικής [μέσω της διασκεδαστικής πράξης δηλαδή και όχι της ακατανόητης θεωρίας]» (1997, σελ.15). Από την άλλη μεριά, ο ενήλικος μαθητής είναι πρόθυμος να μελετήσει τη θεωρητική πλευρά της μουσικής, προκειμένου να διευρύνει τους μουσικούς ορίζοντές του και να σχηματίσει μία πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη μουσική που ακούει και παίζει.

Ποια είναι όμως τελικά η καταλληλότερη ηλικία εισαγωγής κάποιου στη διδασκαλία ενός οργάνου; Το να ξεκινήσει κάποιος μαθήματα πιάνου όντας είτε παιδί είτε ενήλικας, έχει τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματά του. Σύμφωνα με τη Varró -που πιστεύει ότι ο καθένας μπορεί να ξεκινήσει μαθήματα μουσικής ανεξάρτητα από το αν είναι μικρός ή μεγάλος- όταν κάποιος ξεκινάει από μικρός, η καλύτερη ηλικία εκκίνησης κυμαίνεται ανάμεσα στα επτά και τα δώδεκα χρόνια. Επιχειρηματολογεί πάνω στην άποψή της και την αιτιολογεί λέγοντας πως τότε μόνο το παιδί είναι έτοιμο φυσιολογικά και ψυχολογικά -αντιπαραθέτει τις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού στα προηγούμενα και επόμενα (των 7-12 ετών) χρόνια, καθώς και τις γενικότερες αλλαγές που απαιτεί και επιβάλλει η καθημερινότητά τους. Η άποψη αυτή αναιρείται βέβαια από τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα που υποδεικνύουν τις μικρές ηλικίες ως τις πιο δεκτικές.

Η Varró υποστηρίζει πως η διεξαγωγή ορισμένων μουσικών τεστ πριν από το ξεκίνημα των μαθημάτων, μπορούν να προσφέρουν ορισμένες βοηθητικές πληροφορίες σχετικά με τις προηγούμενες μουσικές εμπειρίες του μαθητή και την ήδη αποκτηθείσα μουσική γνώση. Παρόλα αυτά θεωρεί απαραίτητο η διαδικασία να μην δημιουργήσει στο παιδί την αίσθηση ότι πρόκειται να εξεταστεί, άρα και να κριθεί, αλλά να νιώθει απόλυτη ελευθερία και άνεση κατά τη διεξαγωγή της. Αναφέρει δέκα σημεία στα οποία η ίδια εξετάζει τους μελλοντικούς μαθητές της τα οποία έχουν να κάνουν με το βαθμό κατανόησης και επιτυχούς ή όχι αναπαραγωγής μελωδιών, ρυθμικών μοτίβων κ.τ.λ. (1997, σελ. 19-20).

Η Varró θεωρεί πως το κάθε παιδί ανήκει σε έναν από τους παρακάτω 'τύπους': οπτικός, ακουστικός, μηχανικός και (λιγότερο συχνά) λογικός τύπος, ανάλογα με την αίσθηση-μέσο που χρησιμοποιεί προκειμένου να αντιληφθεί την κάθε πληροφορία που του δίνεται (όραση, ακοή, αφή και λογική αντίστοιχα). Όταν ο δάσκαλος γνωρίζει σε ποιόν τύπο ανήκει ο κάθε μαθητής του, μπορεί να χρησιμοποιήσει ανάλογες (για τον κάθε τύπο) μεθόδους ώστε να εξασφαλίσει ότι το παιδί θα καταλάβει αυτό που θέλει να του διδάξει (Varró, 1997, σελ. 21-23).

Η Varró επισημαίνει τα λάθη που κάνουν συνήθως οι όχι και τόσο προχωρημένοι μαθητές, ακολουθούμενα από τη διόρθωση που πρέπει να κάνει κάθε φορά ο δάσκαλος: για παράδειγμα: «λάθος στο ρυθμό και το τονικό ύψος, προκαλούμενο από επιφανειακή ανάγνωση. Διόρθωση: ξεκαθαρίστε το μέτρο και το ρυθμό (μετρήστε χτυπώντας παλαμάκια), και παίξτε τη σωστή και τη λάθος εκδοχή. Πρόληψη: ξοδέψτε πέντε με δέκα εξετάζοντας την επόμενη ανάθεση εργασίας με το μαθητή, δίνοντας έμφαση στα αδύναμα σημεία του» (1997, σελ. 26). Θα πρέπει να επισημαίνεται στους μαθητές το γεγονός πως κάθε λάθος που συμβαίνει μία φορά, έχει την τάση να επαναληφθεί. Ο δάσκαλος βέβαια, θα πρέπει να αντιδρά ανάλογα με το μέγεθος του λάθους και δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να διακόπτει κάθε φορά την ερμηνεία του μαθητή προκειμένου να του επισημάνει το παραμικρό λάθος.

Εάν ο σπουδαστής, σε μία δεδομένη στιγμή, δεν είναι σε θέση να εκπληρώσει έναν στόχο που προορίζεται για να λύσει κάποιο βασικό πιανιστικό ή μουσικό πρόβλημα, πρέπει να επιστρέψουμε σε αυτό σε μία επόμενη στιγμή, και πρέπει να γνωστοποιήσουμε την πρόθεσή μας στο μαθητή 'θα δεις' μπορούμε να του πούμε 'ότι αφού θα έχεις μάθει ορισμένα πράγματα ακόμα ό,τι είναι δύσκολο για σένα σήμερα θα γίνει εύκολο, αφού οτιδήποτε μαθαίνουμε είναι σίγουρο ότι θα προστεθεί [στα προηγούμενα] (Varró, 1997, σελ. 28).

Η ατμόσφαιρα του μαθήματος θα πρέπει να είναι χαλαρή και 'ζεστή'. Αυτό είναι στο χέρι του δασκάλου και εξαρτάται από τη δική του στάση και συμπεριφορά: αν είναι βιαστικός για παράδειγμα, θα προκαλέσει νευρικότητα και στο μαθητή με αποτέλεσμα να μην περνάει καλά και να μην μπορεί να αποδώσει σωστά.

Ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη είναι η δημιουργία καλών συνηθειών στο μαθητή, όπως αναφέρει και η Varró. Μαθαίνοντας και στη συνέχεια συνηθίζοντας στη σωστή τεχνική, είναι αργότερα σε θέση να μπορεί να παίζει σωστά χωρίς να το σκέφτεται αφού η διαδικασία συμβαίνει πλέον αυτόματα. Έτσι μπορεί να διοχετεύσει όλη την προσοχή του στη μουσική, να ακούσει πραγματικά τη μουσική που ο ίδιος παίζει.

Όσον αφορά τη μελέτη ασκήσεων και σπουδών, που συνήθως απεχθάνονται οι αρχάριοι και μέσοι (σε επίπεδο) μαθητές, ένας τρόπος να γίνει ευκολότερη είναι λέγοντας στο μαθητή πως η επίτευξη απώτερων στόχων απαιτεί την άριστη γνώση αυτών των ασκήσεων. Μπορεί ο δάσκαλος για παράδειγμα να εξηγήσει στον αρχάριο μαθητή του πως για να μπορέσει να παίξει ένα δυσκολότερο κομμάτι, απαιτούνται ορισμένες τεχνικές ικανότητες τις οποίες δεν έχει και ο τρόπος να τις αναπτύξει είναι μέσω αυτών των ασκήσεων. Παρόλα αυτά, η Varró τονίζει πως πρέπει από νωρίς να καταλάβει ο μαθητής πως η μελέτη δεν μπορεί να είναι πάντα ευχάριστη και πως

χωρίς δουλειά και κόπο, δεν αποκτιέται καμία γνώση και δεν αναπτύσσεται καμία δεξιότητα. Άλλωστε, η καλή, σωστή, σκληρή δουλειά που θα κάνει ο μαθητής, θα οδηγήσει αργότερα στην ικανοποίηση από τα κατορθώματά του και στην ευχαρίστηση πως αυτά που δε μπορούσε να κάνει πριν, μπορεί πλέον να τα κάνει (1997, σελ. 31-32).

Σύμφωνα με τη Varró, η προσέγγιση και αφομοίωση της μουσικής μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους: είτε με άμεση συναισθηματική απόκριση, είτε μέσω της κατανόησης. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι έχουν γεννηθεί με την απαιτούμενη μουσική δεκτικότητα ή την έχουν αποκτήσει μέσα από πρώιμες περιβαλλοντικές επιρροές· η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει εκείνους που χρησιμοποιούν μία πιο διανοητική προσέγγιση (1997, σελ. 39).

Είναι εντελώς απαραίτητο, ο μαθητής να καταλαβαίνει αυτό που παίζει ή όπως το θέτει η Varró, να παίζει μόνο αυτά τα οποία είναι σε θέση να καταλάβει. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δουλεύει λεπτομερώς το κάθε κομμάτι με το μαθητή του, εξηγώντας κάθε φορά το κάθε καινούριο στοιχείο που εμφανίζεται (μελωδικό, ρυθμικό ή αρμονικό). Αυτή η επεξήγηση θα πρέπει να εξηγείται πρώτα στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κομματιού και στη συνέχεια να τοποθετείται ως γενικότερο φαινόμενο. Ένα σημαντικό επίσης στοιχείο σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας ενός καινούριου στοιχείου, είναι πως οποιαδήποτε γνώση και εμπειρία αποκτιέται βιωματικά από τον ίδιο το μαθητή, είναι πολύ αποτελεσματικότερη από κάθε επεξήγηση του δασκάλου, θεωρητική ή πρακτική (Varró, 1997, σελ. 40-41).

Εκτενής είναι η αναφορά της Varró στην τεχνική παιξίματος του πιάνου. Εξηγεί αναλυτικά πώς πρέπει να είναι η στάση του μαθητή όταν κάθεται στο πιάνο, επισημαίνοντας την πρωταρχική σημασία της σωστής 'χρήσης' των μυών των χεριών και ιδιαίτερα των ώμων από όπου και πρέπει να ξεκινάει η κίνηση. Βέβαια ο κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός και διαφορετικός από τους άλλους σε ορισμένα σημεία, γι' αυτό και υπάρχει η ανάγκη διαφορετικής κάθε φορά αντιμετώπισης του μαθητή ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητές του. Η Varró σημειώνει πως σε κάθε περίπτωση ο δάσκαλος θα πρέπει να χρησιμοποιεί και την κατάλληλη προσέγγιση (1997, σελ. 43). Υποστηρίζει το motto πως η κάθε πληροφορία πρέπει να προστίθεται στη γνώση του μαθητή μία τη φορά. Όσον αφορά το ποιες θα είναι αυτές οι πληροφορίες, τότε και με ποια σειρά θα πρέπει να διδαστούν, η Varró αναφέρει τα εξής: «ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει ακριβώς τι θέλει να πετύχει με κάθε βήμα και αφού αποφασίσει ποιοι είναι οι συγκεκριμένοι στόχοι προς επίτευξη μέσα από αυτά

τα βήματα, θα πρέπει να διαλέξει και να εφαρμόσει τα κατάλληλα [σε κάθε περίπτωση] υλικά διδασκαλίας» (1997, σελ.44).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παράθεση ενός προγράμματος που η ίδια εφαρμόζει κατά τον πρώτο ενάμιση χρόνο³ διδασκαλίας σε κάθε μαθητή. Παρακάτω αναφέρονται οι στόχοι που θέτουν και τελικά επιτυγχάνουν τα τέσσερα βήματα που ακολουθεί αυτό το πρόγραμμα:

1. Στόχος είναι η ανεξαρτησία των χεριών κατά την παράλληλη και αντίθετη (μεταξύ τους) κίνηση
2. Στόχος είναι η ρυθμική ανεξαρτησία των χεριών
3. Στόχος είναι η ανεξαρτησία τους σχετικά με τις ζητούμενες κάθε φορά δυναμικές (piano, forte κ.τ.λ.)
4. Στόχος είναι η επέκταση της περιοχής-ζώνης παιξίματος καθώς και η περαιτέρω πρόοδος και εξέλιξη των παραπάνω βημάτων

Ένα πρόβλημα το οποίο συχνά καλείται να αντιμετωπίσει ο κάθε δάσκαλος οργάνου, είναι η παντελής έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή για τις τεχνική του οργάνου, την οποία ο μαθητής θεωρεί πως μπαίνει ανάμεσα στον ίδιο και τη μουσική εμποδίζοντας την μεταξύ τους σχέση. Η λύση που προτείνει η Varró είναι η μελέτη:

μελέτη σημαίνει προσπάθεια· ως εκ τούτου ο νέος μαθητής προσπαθεί να την αποφύγει όσο μπορεί, παρόλο που επιθυμεί τα αποτελέσματα και τα χαίρεται αν και όταν αυτά εμφανιστούν. Το πώς να αλλάξει αυτή τη συμπεριφορά προς το καλύτερο είναι ένα από τα κύρια προβλήματα του εκπαιδευτικού. Φαίνεται να υπάρχει μόνο μία λύση σε αυτό: το να διδάξει τους μαθητές του πώς να μελετούν. Κάποιος δεν μπορεί να καταφέρει το κάθε παιδί να του αρέσουν οι τεχνικές του σπουδές, αλλά μπορεί τουλάχιστον να τον κάνει να τις αποδεχτεί – όχι σαν απαραίτητο κακό, αλλά σαν ένα σίγουρο τρόπο προς την πρόοδο για την οποία δεν υπάρχει κανένα υποκατάστατο (1997, σελ. 49).

Όσον αφορά τη μελέτη, κάποια από τα στοιχεία της θα πρέπει να λειτουργούν αυτόματα όπως σημειώνει η Varró, προκειμένου να επιτευχθεί κάποια οικονομία στην προσοχή του μαθητή -όταν πρέπει να σκέφτεται πολλά πράγματα ταυτόχρονα είναι δυσκολότερο να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις. Προκειμένου η μελέτη του μαθητή να είναι αποτελεσματική, πρέπει να χαρακτηρίζεται από προσοχή, συγκέντρωση, ακρίβεια, σωστή αίσθηση του ρυθμού (Varró, 1997, σελ. 51-55). Επίσης, παραθέτει συγκεκριμένες οδηγίες που αφορούν στη μελέτη των πιο προχωρημένων μαθητών.

³ Ο χρόνος αυτός μπορεί να είναι λίγο διαφορετικός για τον καθένα. Έχει να κάνει με τον χρόνο που θα χρειαστεί κανείς ώστε να είναι έτοιμος να εισαχθεί στο επίπεδο της κατωτέρας στο πιάνο.

Ένα τελευταίο θέμα που πραγματεύεται η συγγραφέας στο βιβλίο της ‘Dynamic Piano Teaching’, είναι το γνωστό σε όλους ‘παιδί-θαύμα’. Σημειώνει τα παραδείγματα διαφόρων διάσημων μουσικών που ανήκαν σε αυτή την κατηγορία, αναφέροντας κάποια πράγματα για το περιβάλλον τους καθώς και για την ηλικία εκκίνησης στη διδασκαλία του οργάνου τους. Η ίδια πιστεύει πως δεν θα πρέπει να είναι ζητούμενο των δασκάλων η παραγωγή παιδιών-θαυμάτων, πιέζοντάς τα να αντιγράψουν τους ίδιους. Αυτό θα παράγει απλά κόπιες των δασκάλων που εκτός αυτού ενδέχεται και να μην έχουν την απαραίτητη ‘μουσικότητα’, μουσική ευαισθησία που χρειάζεται ένας μουσικός.

Είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός πως κάποιοι άνθρωποι επιδίδονται στη γλώσσα της μουσικής ακριβώς όπως επιδίδονται στη μητρική γλώσσα τους την οποία ‘αρπάζουν’ και χρησιμοποιούν διαισθητικά, πολύ πριν θα μπορούσαν ενδεχομένως να έχουν αποκτήσει οποιαδήποτε γνώση της γραμματικής και σύνταξης. Επιπλέον, οι καταπληκτικές διαφορές στα μουσικά χαρίσματα των παιδιών της ίδιας καταγωγής, το καθιστούν εμφανές ότι ο ‘γεννημένος-μουσικός’ δεν είναι ένας μύθος, αλλά μια υπάρχουσα ποικιλία του homo sapiens (Varró, 1997, σελ. 57).

1.4. EDWIN GORDON: MUSIC LEARNING THEORY

Η θεωρία μουσικής μάθησης είναι μοναδική με διάφορους τρόπους. Κατ' αρχάς, είναι βασισμένη επάνω στην οπτική του μαθητή παρά στην οπτική του δασκάλου, δηλ., είναι βασισμένη στην προϋπόθεση ότι η φύση της μάθησης πρέπει να υπαγορεύει τις προσεγγίσεις στη διδασκαλία. Δεύτερον, υποστηρίζεται από την ουσιαστική εκπαιδευτική έρευνα. Τρίτον, έχει ενσωματώσει μέσα της τη συλλογική φρόνηση των προηγούμενων εκπαιδευτικών μουσικής και θεωρητικών εκπαιδευτικών. Και τέταρτον, η θεωρία μουσικής μάθησης συλλαμβάνεται από τον Edwin Gordon να υπόκειται στη σταθερή εξέλιξη και την αναθεώρηση (Walters & Taggart, 1989).

α) Music Learning Theory και Audiation

Στον οργανικό χώρο της μουσικής, ο Edwin Gordon έχει προκύψει ως ένας από τους πρώτους μουσικούς εκπαιδευτικούς που ανέπτυξε μία συγκεκριμένη μέθοδο βασισμένη στη θεωρία μουσικής μάθησής του, η οποία 'σύρεται' από το απέραντο σώμα της γνώσης της εκπαιδευτικής ψυχολογίας (Palac, 1999, σελ. 56).

Η 'Θεωρία Μουσικής Μάθησης' (Music Learning Theory) είναι ένα θεωρητικό μοντέλο διδασκαλίας της μουσικής που δημιουργήθηκε από τον μεγάλο δάσκαλο, συγγραφέα και ερευνητή της μουσικής εκπαίδευσης και ψυχολογίας Edwin Gordon. Βασίζεται σε έρευνες που πραγματοποίησε ο Gordon και αποτελεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο σταδίων σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι μαθητές μουσική και με το πώς θα έπρεπε αυτή να διδάσκεται.

Πρωτοπαρουσιάστηκε το 1971 στο βιβλίο του *The Psychology of Music Teaching* και έχει αναθεωρηθεί και διευκρινιστεί στα επόμενα κείμενά του. Η μέθοδος διδασκαλίας είναι διαδοχική και χρησιμοποιεί την έννοια της ακρόασης και της κατανόησης της μουσικής μέσω αυτής (ακουστικότητα). Η μέθοδος του Gordon παρουσιάζει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με αυτές που ανέπτυξαν ορισμένοι άλλοι γνωστοί μουσικοπαιδαγωγοί (Shinichi Suzuki, Emile-Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff). Οι σπουδαστές 'χτίζουν' μια βάση ακουστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων εκτέλεσης μέσω του τραγουδιού, της ρυθμικής κίνησης, και τονικών και ρυθμικών οδηγιών προτού εισαχθούν στη σημειογραφία και θεωρία της μουσικής. (http://en.wikipedia.org/wiki/Gordon_Music_Learning_Theory).

Η κύρια διαφορά μεταξύ της δουλειάς του Gordon με αυτή των άλλων, προαναφερθέντων μουσικοπαιδαγωγών, είναι ότι ο Gordon στηρίχτηκε σε πρόσφατες σχετικά με την περίοδο κατά την οποία διαμόρφωσε τη μέθοδό του- έρευνες γνωστικών ψυχολόγων, ενώ οι υπόλοιποι ανέπτυξαν τις μεθόδους τους διαισθητικά, πριν γνωστοποιηθεί και κυκλοφορήσει ευρέως ένα μεγάλο μέρος σχετικών ερευνών στη γενική εκπαίδευση (Palac, 1999, σελ. 56).

Η ιδέα της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης ‘γεννήθηκε’ στον Gordon στα μέσα της δεκαετίας του ’50 ενώ φοιτούσε στο Πανεπιστήμιο της Iowa. Ενώ λοιπόν δίδασκε –μεταξύ άλλων και- σε εργαστηριακά τμήματα του πανεπιστημίου, αντιλήφθηκε ότι ούτε ο ίδιος αλλά ούτε και κανένας άλλος ήξερε και πολλά πράγματα για το πώς μαθαίνει ένας άνθρωπος μουσική. Η παραδοσιακή εκπαίδευση του ίδιου, έδινε έμφαση στον τρόπο διδασκαλίας, όχι τον τρόπο μάθησης. Άρχισε λοιπόν να παρατηρεί τον τρόπο με τον οποίο μάθαιναν τα παιδιά (που δίδασκε ο ίδιος άλλα και άλλοι δάσκαλοι). Μέσα λοιπόν από παρατήρηση και καταγραφή συνέλεξε τις απαραίτητες πληροφορίες και διαμόρφωσε εν συνεχεία, μέσω της γνώσης που απέκτησε από την εμπειρία του, τη Θεωρία της Μουσικής Μάθησης καθώς και μία σειρά από τεστ μετρήσεως της μουσικής δεκτικότητας για κάθε ηλικία, με έμφαση στις μικρότερες (Gordon, 2007, σελ. xiii).

Η Στάμου σημειώνει πως σύμφωνα με τον Gordon,

η δεκτικότητα είναι ένα μέτρο της δυνατότητάς μας να μάθουμε, ενώ το επίτευγμα είναι ένα μέτρο αυτού που έχουμε ήδη μάθει. Ωστόσο, οι δύο αυτές έννοιες, δεκτικότητα και επίτευγμα⁴, δεν ακυρώνουν η μία την άλλη. Ενώ κάποιος που εκδηλώνει υψηλά επιτεύγματα θα πρέπει να διαθέτει τουλάχιστον εξίσου υψηλές δεκτικότητες, κάποιος που διαθέτει υψηλές δεκτικότητες δεν θα εκδηλώσει απαραίτητως και υψηλά επιτεύγματα (Στάμου et al., 2007, σελ. 1)⁵.

Η μουσική δεκτικότητα είναι είτε μεταβαλλόμενη ως κάποια ηλικία και σταθερή στη συνέχεια. Τεστ έχουν δείξει ότι μέχρι την ηλικία των εννέα χρόνων, η μουσική δεκτικότητα μεταβάλλεται, ακολουθώντας μάλιστα μία φθίνουσα πορεία. Η ηλικία των εννέα χρόνων είναι σταθμός για τη μουσική δεκτικότητα αφού από εκεί

⁴ Όπως σημειώνει η Στάμου (Κατοχιανού, 2006, σελ. 10), ο Gordon όρισε τις έννοιες της μουσικής δεκτικότητας και των μουσικών επιτευγμάτων ως εξής: «ο πρώτος αφορά στο δυναμικό του ατόμου για μουσική μάθηση και μουσικά επιτεύγματα, ενώ ο δεύτερος σε αυτά που τελικά έμαθε και μπορεί να επιδείξει μουσικά το άτομο. Η μουσική δεκτικότητα ενός ατόμου είναι το αποτέλεσμα του έμφυτου μουσικού δυναμικού (που σχετίζεται με το γενετικό του υλικό) και της επίδρασης του περιβάλλοντος. Μπορεί να επηρεάζεται από το περιβάλλον έως την ηλικία των εννέα περίπου χρόνων, κατά την οποία και σταθεροποιείται».

⁵ Περισσότερα στοιχεία για την ακουστικότητα και τη μουσική δεκτικότητα περιέχονται στο άρθρο της Στάμου (2001) στις ‘Μουσικοτροπίες’ αλλά και στις ερευνητικές της μονογραφίες για τη στάθμιση δύο εκ των τεστ του Gordon στην Ελλάδα (Στάμου 2006, Στάμου 2007).

και πέρα δε σημειώνει μεταβολές, σταθεροποιείται. Όσο συντομότερα λοιπόν αξιοποιήσει κανείς το μουσικό δυναμικό του, τόσο μεγαλύτερα μουσικά επιτεύγματα θα μπορέσει να κατορθώσει (Στάμου, 2001, σελ. 91).

Ο Ανδρούτσος (2004, σελ. 14) λέει για τον Gordon και τη θεωρία του τα εξής:

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 ο Edwin E. Gordon (Εντουιν Ε. Γκόρντον), διατύπωσε τη δική του θεωρία μάθησης στη μουσική εκπαίδευση (...) Αυτή η θεωρία εξηγεί πως τα άτομα κερδίζουν γνώση, αντίληψη, πνευματική υπεροχή όταν μελετούν μουσική (...) Ο Gordon παρομοιάζει την εκμάθηση της μουσικής με την εκμάθηση της γλώσσας, ως μια προοδευτικά εξελικτική διαδικασία (...) Ο μαθητής αναπτύσσει βασικές ικανότητες διακρισιμότητας μέσω ακουστικών και προφορικών τεχνικών· μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει νότες μόνο μετά από εκτεταμένες και διαφόρων ειδών ακουστικές εμπειρίες. (...) Η πολύτιμη θεωρία του Gordon χρησιμοποιήθηκε τόσο στη γενική μουσική εκπαίδευση στα σχολεία όσο και στη διδασκαλία οργάνων.

Οι αρχές της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης (ΘΜΜ εν συντομία) καθοδηγούν τους δασκάλους μουσικής όλων των επιπέδων και ειδικοτήτων -της νεαρής παιδικής ηλικίας, της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της οργανικής και φωνητικής μουσικής, της ιδιωτικής διδασκαλίας- στην καθιέρωση όλων των διαδοχικών διδακτικών στόχων σε συμφωνία με τα δικά τους κάθε φορά στυλ και 'πιστεύω'. Το κυρίαρχο αντικείμενό της ΘΜΜ είναι η πρόοδος των μαθητών όσον αφορά την τονική και ρυθμική τους αντίληψη.

Ο Gordon έχει παραγάγει ένα συστηματικό, θεωρητικό και επιστημονικά στηριγμένο πρότυπο της γνωστικής μουσικής σκέψης ('ακουστικότητα'). Επιπλέον έχει δώσει μια δομημένη μέθοδο για την ανάπτυξη μουσικής δεξιοτεχνίας, βασισμένη στις ικανότητες και το περιεχόμενο της διαδοχικής μάθησης και στη χρήση τονικών και ρυθμικών μοτίβων⁶ (Sangiorgio, 2006, σελ. 1).

Η Θεωρία της Μουσικής Μάθησης αποτελείται από μία ποικιλία στόχων τους οποίους ο μαθητής καλείται να επιτύχει. Κάθε 'περιεκτικός' στόχος -όπως τους ονομάζει ο Gordon- αποτελείται από τουλάχιστον δύο διαδοχικούς στόχους. Η ΘΜΜ κτίζει τη λογική σειρά αυτών των διαδοχικών στόχων προς επίτευξη των περιεκτικών στόχων. Οι μαθητές χρειάζονται ξεκάθαρους στόχους για να είναι αποτελεσματικοί, κάτι που διευκολύνει και το δάσκαλο ώστε να μη χρειάζεται να ψάχνει συνεχώς για έξυπνες τεχνικές παρακίνησής τους (Gordon, 2007, σελ. 31).

Η Θεωρία Μουσικής Μάθησης εξηγεί πώς μαθαίνει κανείς μουσική και προσφέρει μία συγκεκριμένη περιγραφή των τρόπων με τους οποίους αναπτύσσεται η

⁶ Τονικό μοτίβο (tonal pattern): δυο έως πέντε φθόγγοι που συλλογικά έχουν μοναδικό μουσικό νόημα σε μία δοσμένη τονικότητα και ένα δοσμένο κλειδί.

Ρυθμικό μοτίβο (rhythm pattern): μία συλλογή από διάρκειες που έχει μοναδικό μουσικό νόημα σε ένα δοσμένο μέτρο.

ακουστικότητα και έχει να κάνει με τη διαδικασία της μάθησης, όχι με το προϊόν που αυτή παράγει (Sangiorgio, 2006, σελ. 2). Είναι μία διαδικασία που βασίζεται στην ακρόαση-ακουστικότητα της μουσικής, η οποία πρέπει να προηγείται από την εκτέλεσή της όπως άλλωστε και στη γλώσσα. Είναι λάθος δηλαδή να ξεκινάει κανείς να παίζει μουσική χωρίς να έχει πρώτα αναπτύξει την ακουστικότητά του. Στην προσπάθεια του μαθητή να μάθει μουσική, είναι απαραίτητο να τον στηρίζουν δάσκαλος και γονείς καθοδηγώντας τον στο μάθημα και στο σπίτι αντίστοιχα (Gordon, 2007, σελ. 29).

Όταν τα παιδιά ακούνε τις πρώτες λέξεις τους, τις συνδέουν φυσικά με τα αντικείμενα, και είναι μέσω της ονομασίας των αντικειμένων –πραγματικά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνήσουν – που αναπτύσσουν την ετοιμότητα για την περαιτέρω εκμάθηση γλωσσών. Όταν τα παιδιά πρωτοακούν τονικά και ρυθμικά μοτίβα στα νανουρίσματα ή τα απλά λαϊκά τραγούδια που οι γονείς τους τους τραγουδούν, είναι το κείμενο αυτών των τραγουδιών, όχι η ίδια η μουσική, που βρίσκουν επιβλητική, επειδή εκτίθενται ήδη στην εκμάθηση της γλώσσας. Κατά συνέπεια, η διαδοχική εκμάθηση μουσικής δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο φυσικά στη μουσική όσο στη γλώσσα (Gordon, 2007, σελ. 29).

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης του Gordon, είναι η ακουστικότητα (audiation). «Σύμφωνα με τον Edwin Gordon, ο βαθμός ακουστικότητας (απόδοση του όρου ‘audiation’) ενός ατόμου είναι ένδειξη του επιπέδου της μουσικής δεκτικότητάς του, όπου ακουστικότητα θεωρείται ‘η ικανότητα του ατόμου να ακούει και να αισθάνεται μέσα του μουσική της οποίας ο ήχος δεν είναι φυσικά παρών’» (Στάμου, 2001, σελ. 92). Ο ίδιος ο Gordon σημειώνει πως «η ακουστικότητα είναι η βάση της μουσικής δεκτικότητας». Η ικανότητα της ακουστικότητας δεν αποκτιέται αμέσως ούτε και γρήγορα, αλλά μέσα από μία διαδικασία διαδοχικών σταδίων σε βάθος χρόνου (Gordon, 1990, σελ. 18).

Επιστημονικές έρευνες αποδεικνύουν την εξαιρετικής σημασίας συμβολή της μικρής ηλικίας στη μάθηση. Σύμφωνα με τον Gordon, η πιο κρίσιμη ηλικία όσον αφορά τη μάθηση ξεκινάει από τη στιγμή της γέννησης –ίσως και νωρίτερα- και φτάνει μέχρι και τα τρία πρώτα έτη του παιδιού. Κατά την περίοδο αυτή, το παιδί λαμβάνει μη δομημένη άτυπη καθοδήγηση⁷ για την εκπαιδευτική του ανάπτυξη. Η δεύτερη σημαντικότερη ηλικία είναι από τα τρία μέχρι και τα πέντε έτη, όπου το παιδί

⁷ Μη δομημένη άτυπη καθοδήγηση (unstructured informal guidance): η καθοδήγηση που βασίζεται πάνω στις φυσικές αποκρίσεις του παιδιού και όχι πάνω σε ένα συγκεκριμένο πλάνο. Εμφανίζεται στην προσαρμογή, συγκεκριμένα στα στάδια 1 και 2 της προκαταρκτικής ακουστικότητας (βλ. πίνακα 1) (Gordon, 1990, σελ. 123).

λαμβάνει δομημένη πλέον άτυπη καθοδήγηση⁸ είτε μέσω προσχολικής εκπαίδευσης είτε μέσω εκπαίδευσης στο σπίτι (Gordon, 1990, σελ. 1). Τέλος, η τρίτη σημαντικότερη περίοδος είναι η ηλικία πέντε με οκτώ χρονών (Στάμου, 2006, σελ.37). Από αυτή την ηλικία και έπειτα το παιδί διδάσκεται μέσω τυπικής πλέον διδασκαλίας⁹.

Στοιχεία ότι η μουσική δυνατότητα είναι παρούσα σε όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν βρεθεί από έρευνες στους τομείς της ψυχολογίας, της νευρολογίας, της ψυχιατρικής και της βιολογίας (Στάμου, 2005, σελ. 267). Όλα τα παιδιά, όλοι οι άνθρωποι έχουν ένα ποσοστό μουσικής δεκτικότητας (Gordon, 1990). Για την ακρίβεια η μουσική δεκτικότητα έχει βρεθεί ότι παρουσιάζει κανονική κατανομή: το 68% του πληθυσμού έχει μέση μουσική δεκτικότητα, 16% έχουν πολύ υψηλή και 16% πολύ χαμηλή μουσική δεκτικότητα (Gordon, 1990).

Ο Gordon υποστηρίζει πως η μουσική δεκτικότητα είναι απόρροια γενετικών παραγόντων αλλά και περιβαλλοντικών επιδράσεων. Μάλιστα πιστεύει πως ίσως το επίπεδό της κατά τη γέννηση να είναι σε ένα βαθμό αποτέλεσμα της προγενετικής ανταπόκρισης του εμβρύου στη μουσική αλλά και της ποιότητας του μουσικού περιβάλλοντος το οποίο βίωσε η μητέρα κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης (Gordon, 1990, σελ. 10). Βέβαια η επίδραση του περιβάλλοντος ισχύει κατά την περίοδο της μεταβαλλόμενης μουσικής δεκτικότητας. Όπως αναφέρει ο Gordon (1990, σελ. 10), «από τη στιγμή που ένα παιδί φτάνει στην ηλικία των εννέα ετών, το επίπεδο της δεκτικότητάς του δεν επηρεάζεται πλέον από το μουσικό του περιβάλλον, ακόμα και από ένα περιβάλλον υψηλής ποιότητας».

Προκειμένου να αξιολογηθεί η μουσική δεκτικότητα του κάθε ατόμου, ο Gordon σχεδίασε πέντε τεστ μουσικής δεκτικότητας για κάθε ηλικία.

Ο Gordon (...) θεωρεί ότι ένα άρτια σχεδιασμένο και αποδεδειγμένα έγκυρο και αξιόπιστο τεστ μουσικής δεκτικότητας μπορεί, σε συνδυασμό με την γνώση και την κρίση του μουσικοδιδασκάλου, να είναι ο πιο έγκυρος τρόπος για την αξιολόγηση της μουσικής δεκτικότητας ενός μαθητή (Στάμου, 2001, σελ. 92).

Τα τεστ μουσικής δεκτικότητας του Gordon -που εξετάζουν ανάλογα με την

⁸ Δομημένη άτυπη καθοδήγηση (structured informal guidance): η καθοδήγηση που βασίζεται πάνω στις φυσικές αποκρίσεις του παιδιού και πάνω σε ένα συγκεκριμένο πλάνο. Εμφανίζεται στην προσαρμογή, τη μίμηση και την αφομοίωση και συγκεκριμένα στα στάδια 3, 4, 5, 6 και 7 της προκαταρκτικής ακουστικότητας (βλ. πίνακα 1) (Gordon, 1990, σελ. 122).

⁹ Τυπική διδασκαλία (formal instruction): μάθηση που επιβάλλεται επάνω σε ένα παιδί και προωθεί την ανάπτυξη των αισθήσεών του της αντικειμενικής τονικότητας και του αντικειμενικού μέτρου. Συνήθως λαμβάνει χώρα όταν το παιδί είναι μεγαλύτερο από πέντε ετών, στο επίπεδο της ακουστικότητας, σε ένα σχολείο. Η έμφαση είναι στη γνώση και τη μάθηση του τι και πώς πρέπει να ακούει εσωτερικά (Gordon, 1990, σελ. 118).

ηλικία του εξεταζόμενου είτε τη μεταβαλλόμενη είτε τη σταθερή μουσική δεκτικότητα- είναι ως εξής (Στάμου 2001, 2006, 2007):

- 📖 το “Audie” , για παιδιά τριών έως πέντε ετών
- 📖 το “Primary Measures of Music Audiation” (Στοιχειώδεις Μετρήσεις της Μουσικής Ακουστικότητας) για παιδιά πέντε έως οκτώ ετών
- 📖 το “Intermediate Measures of Music Audiation” (Μεσαίες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) για παιδιά πέντε έως εννέα ετών που σκοράρουν πολύ ψηλά στο προηγούμενο τεστ
- 📖 το “Musical Aptitude Profile” (Προφίλ Μουσικής Δεκτικότητας) για άτομα από εννέα έως δεκαοκτώ ετών
- 📖 το “Advanced Measures of Music Audiation” (Προηγμένες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) για άτομα δεκαοκτώ ετών και πάνω.

Από τα παραπάνω τεστ, το “Primary Measures of Music Audiation” (Στοιχειώδεις Μετρήσεις της Μουσικής Ακουστικότητας) και “Advanced Measures of Music Audiation” (Προηγμένες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας), έχουν διερευνηθεί και σταθμιστεί και στον ελληνικό χώρο (Στάμου κ.α., 2006 και Στάμου, κ.α., 2007 αντίστοιχα).

Τα παραπάνω τεστ προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες, αφού γνωρίζοντας ο δάσκαλος τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, μπορεί –και πρέπει- να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του· το κάθε παιδί –όπως και οι ανάγκες και δυνατότητές του- είναι ξεχωριστό και χρειάζεται διαφορετική ‘μεταχείριση’ από τα υπόλοιπα. Για παράδειγμα, αν το παιδί παρουσιάζει υψηλό τονικό σκορ αλλά είναι αδύναμο ρυθμικά, ο δάσκαλος θα πρέπει να εστιάσει στην ενίσχυση της ρυθμικής δεκτικότητας του παιδιού αυτού. Οι πληροφορίες που προσφέρουν τα τεστ μουσικής δεκτικότητας είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, ιδιαίτερα αν σκεφτεί κανείς τι ποσοστό παιδιών με ιδιαίτερο ταλέντο (πάνω από το 45%) δεν ανακαλύπτονται ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Κατοχιανού, 2006).

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρεί ο Gordon τη συμβολή των γονιών στην πρόωμη μουσική ‘εκπαίδευση’ των παιδιών τους και την καθοδήγηση που μπορούν να τους προσφέρουν στο σπίτι. Εξηγεί ότι ένας γονιός δε χρειάζεται επαγγελματικές γνώσεις και εμπειρίες για να βοηθήσει στην μουσική εκπαίδευση του παιδιού του, όπως άλλωστε και σε κάθε άλλο τομέα –οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους στο διάβασμα των μαθηματικών στο σπίτι χωρίς να χρειάζεται να είναι καθηγητές μαθηματικών. Η απουσία μουσικής στο σπίτι θα εμποδίσει τη μετέπειτα κατανόηση και εκτίμησή της

από το παιδί (Gordon, 1990, σελ. 2).

Σύμφωνα με τον Gordon, ο ήχος γίνεται μουσική μέσω της ακουστικότητας: «ο ήχος από μόνος του δεν είναι μουσική. Ο ήχος γίνεται μουσική μέσω της ακουστικότητας, όταν όπως ακούγοντας τη γλώσσα μεταφράζετε τους ήχους στο μυαλό σας και τους [προς]δίνετε σημασία». Ο όρος που δίνει στην ακουστικότητα είναι ο παρακάτω:

ακουστικότητα είναι η διαδικασία αφομοίωσης και κατανόησης (όχι απλού ξανα-ακούσματος) της μουσικής που μόλις ακούσαμε να εκτελείται ή είχαμε ακούσει να εκτελείται κάποια στιγμή στο παρελθόν. Ακούμε εσωτερικά επίσης όταν αφομοιώνουμε και κατανοούμε μουσική που μπορεί να έχουμε ή να μην έχουμε ακούσει, αλλά διαβάζουμε μέσω σημειογραφίας ή συνθέτουμε ή αυτοσχεδιάζουμε. Σε αντίθεση, η ακουστική αντίληψη λαμβάνει χώρα όταν πραγματικά ακούμε τον ήχο τη στιγμή που παράγεται. Ακούμε εσωτερικά τον πραγματικό ήχο μόνο αφού τον έχουμε αντιληφθεί ακουστικά (Gordon, 2006, σελ. ix).

Ο Gordon δίνει λοιπόν ιδιαίτερη έμφαση στην ακουστικότητα. Μάλιστα, προκειμένου να υπογραμμίσει τη μεγάλη σημασία και αξία της για τη μουσική, κάνει έναν παραλληλισμό με τη γλώσσα: «η ακουστικότητα είναι στη μουσική ό,τι είναι η σκέψη στη γλώσσα. Όταν οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν εσωτερικά και να εκτελούν τη μουσική ως αποτέλεσμα διαδοχικής μουσικής καθοδήγησης και διδασκαλίας, αναπτύσσουν μία αίσθηση ιδιοκτησίας έχοντας αποκτήσει μία κατανόηση της μουσικής» (Gordon, 2007, σελ. ix). Συνεχίζει παραλληλίζοντας τις λέξεις, που είναι τα μικρότερα 'σημσιολογικά στοιχεία' της γλώσσας, με τα τονικά και ρυθμικά μοτίβα που είναι το αντίστοιχο για τη μουσική. Η ακουστικότητα, όπως αναφέρει ο ίδιος, μπορεί να εμπλουτίσει το μαθητή με μουσική ευαισθησία, μουσικότητα και όχι απλή μίμηση-αντιγραφή όσων ακούει ή διαβάζει.

Η ακουστικότητα λοιπόν λαμβάνει χώρα όταν καταλαβαίνουμε τη μουσική που ακούμε, όταν εκτελούμε μουσική από μνήμης, όταν ακούμε εκ των προτέρων αυτό που στη συνέχεια δημιουργούμε και αυτοσχεδιάζουμε, όταν διαβάζουμε και γράφουμε μουσική (όταν ξέρουμε δηλαδή πώς να χρησιμοποιήσουμε τη μουσική σημειογραφία) (Gordon, 2007, σελ. 39). Σε έρευνά του σχετικά με τη μέθοδο του Gordon, ο Mitchell σημειώνει: «η ικανότητα της ακουστικότητας είναι ο πιο θεμελιώδης παράγοντας στην ανάπτυξη μουσικής δεξιοτεχνίας» (2007, σελ. vii).

Στην άτυπη μουσική καθοδήγηση –είτε δομημένη είτε μη- η θεωρία μουσικής μάθησης χωρίζεται σε δυο μέρη: α) το θεωρητικό που είναι ένα μοντέλο μάθησης και ονομάζεται πραγματική θεωρία μουσικής μάθησης (actual music learning theory) και

β) το πρακτικό που είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας και αναφέρεται με τον όρο δραστηριότητες διαδοχικής μάθησης (sequential learning activities)¹⁰. Ο πυρήνας του (θεωρητικού) μοντέλου μάθησης είναι το πώς το παιδί χρησιμοποιεί φυσικά την ενστικτώδη μουσική δεκτικότητά του ανεξάρτητα από το πόσο αργά ή γρήγορα θα περάσει από τον ένα τύπο ή στάδιο της ακουστικότητας στον επόμενο. Ο πυρήνας του (πρακτικού) μοντέλου διδασκαλίας είναι το πώς δίνεται σε ένα παιδί η βηματική δομημένη ή μη δομημένη άτυπη καθοδήγηση στη μουσική προκειμένου να αναπτύξει τα γνωστικά μουσικά του επιτεύγματα (Gordon, 1990, σελ. 29).

Ο Gordon αναφέρεται στις δραστηριότητες διαδοχικής μάθησης κατά το μάθημα. Η θεωρία του (ΘMM) παρέχει την εννοιολογική βάση για τις πρακτικές εφαρμογές των δραστηριοτήτων διαδοχικής μάθησης. Στο *Jump Right In: The Instrumental Series* (Grunow & Gordon, 1989), εξηγείται πως χρησιμοποιούνται οι δραστηριότητες διαδοχικής μάθησης σε μικρά παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια εκμάθησης της μουσικής. Όσον αφορά όμως τα μεγαλύτερα και πιο προχωρημένα παιδιά που έχουν λάβει προηγούμενη μουσική καθοδήγηση, δεν υπάρχει σχετική αναφορά. Αυτό απαντάται στο βιβλίο του Gordon *Music Learning Theory: Resolutions and Beyond* (Gordon, 2006, σελ. x). Ο μαθητής είναι έτοιμος να δεχτεί τις δραστηριότητες διαδοχικής (τυπικής) μάθησης μόνο αφού είναι σε θέση να τραγουδήσει τονικά μοτίβα στον τόνο και να εκτελέσει ρυθμικά μοτίβα σε ένα σταθερό tempo¹¹ (Walters & Taggart, 1989, σελ. 74).

Ο Gordon διαχωρίζει ξεκάθαρα την ακουστικότητα από την απλή ακρόαση αλλά και από τη μίμηση. Ακρόαση είναι όταν ακούμε έναν ήχο που παράγεται εκείνη τη στιγμή, κάτι που δεν είναι απαραίτητο για την ακουστικότητα. Και η ακρόαση όμως καθώς και η μίμηση είναι απαραίτητες για την ακουστικότητα. Για την κατανόηση της οργάνωσης και της δομής της μουσικής αλλά και τη σωστή αναπαραγωγή της, όσον αφορά την τονική και ρυθμική ακρίβεια αλλά και την εκφραστικότητα, είναι απαραίτητη η ύπαρξη της ακουστικότητας (Gordon, 1990,

¹⁰ Δραστηριότητες διαδοχικής μάθησης: Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την ακολουθία εκμάθησης ικανότητας, τις ακολουθίες τονικής και ρυθμικής εκμάθησης, και τις ακολουθίες εκμάθησης μοτίβων. Πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των πρώτων δέκα λεπτών μιας τάξης ή μιας πρόβας. Τα βιβλία τονικών και ρυθμικών καταλόγων χρησιμοποιούνται από το δάσκαλο για τις δραστηριότητες διαδοχικής μάθησης (Gordon, 2006, σελ. 184). Ο Mitchell (2007, σελ. 4-5) αναφέρεται στις δραστηριότητες διαδοχικής μάθησης ως «μια ορισμένη ακολουθία περιεχομένου και οδηγίας για την ανάπτυξη της ακουστικότητας», σημειώνοντας πως η χρήση τους –σύμφωνα με τον Gordon- «εξασφαλίζει ότι οι μαθητές οδηγούνται μέσω της κατάλληλης ακολουθίας δεξιοτήτων και περιοχών περιεχομένου στη μεγιστοποίηση της ανάπτυξης της ακουστικότητας».

¹¹ Αφού δηλαδή έχει αναπτύξει μελωδική και ρυθμική ετοιμότητα (Στάμου 2008α, 2008β).

σελ. 20-21).

Ο Gordon αναφέρει οκτώ τύπους ακουστικότητας καθώς και έξι στάδια στα οποία αυτή χωρίζεται. Οι οκτώ τύποι δεν είναι διαδοχικοί και εμφανίζονται όταν κάποιος

1. ακούει γνωστή ή άγνωστη μουσική
2. διαβάζει σιωπηλά ή εκτελεί φωνητικά ή οργανικά τη σημειογραφία γνωστής ή άγνωστης μουσικής
3. σημειώνει (-γράφει ακούγοντας) γνωστή ή άγνωστη μουσική από υπαγόρευση (το λεγόμενο dictee)
4. ανακαλεί σιωπηλά γνωστή μουσική ή την εκτελεί φωνητικά ή οργανικά
5. σημειώνει γνωστή μουσική από ανάκληση
6. δημιουργεί ή αυτοσχεδιάζει άγνωστη μουσική σιωπηλά ή την εκτελεί φωνητικά ή οργανικά
7. διαβάζει ενώ δημιουργεί άγνωστη μουσική
8. σημειώνει άγνωστη μουσική που κάποιος δημιουργεί ή έχει αυτοσχεδιάσει

Τα έξι στάδια της ακουστικότητας είναι διαδοχικά αλλά και κυκλικά. Αυτά είναι, όταν κάποιος ακούει μουσική

- 1) ο ήχος ακούγεται και διατηρείται
- 2) αυτός ο ήχος οργανώνεται στην εσωτερική του ακοή σε μία σειρά τονικών και ρυθμικών σχεδίων ως ένα τονικό κέντρο και οι μακροπαλμοί εγκαθίστανται
- 3) η μουσική σύνταξη, η τονικότητα και το μέτρο που διαμορφώνουν τα θεμέλια για αυτά τα τονικά και ρυθμικά σχέδια, μπαίνουν σε ακουστικότητα
- 4) τα τονικά και ρυθμικά σχέδια που έχουν ήδη οργανωθεί στη μουσική που ακούγεται διατηρούνται σε ακουστικότητα
- 5) τονικά και ρυθμικά σχέδια που ήταν υποκείμενα σε ακουστικότητα σε άλλα κομμάτια μουσικής, που είναι σημαντικά όμοια ή διαφορετικά από αυτά που είναι σε ακουστικότητα στη μουσική που πρόσφατα ακούστηκε, ανακαλούνται και γίνονται συγκρίσεις στην ακρόαση, και
- 6) γίνονται προβλέψεις για γνωστή και άγνωστη μουσική σχετικά με τα τονικά και ρυθμικά σχέδια που θα ακουστούν στη συνέχεια στη μουσική (Gordon, 2003, σελ. 27).

Ο διαχωρισμός της προκαταρκτικής ακουστικότητας σε τύπους και στάδια είναι διαφορετικός από αυτόν της ακουστικότητας, αφού άλλωστε αφορά την άτυπη και όχι την τυπική (όπως η ακουστικότητα) μουσική διδασκαλία του παιδιού και

παρουσιάζεται στον πίνακα 1.1. Σημειωτέον ότι η άτυπη διδασκαλία είναι απαραίτητη όταν τα παιδιά δεν έχουν ακόμα αναπτύξει μουσική ετοιμότητα (Στάμου, υπό έκδοση), ενώ η τυπική αφορά σε μαθητές που την έχουν ήδη κατακτήσει (δηλαδή είναι τονικά και ρυθμικά ικανά).

Σύμφωνα με τον Gordon, όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν μουσική εφόσον λάβουν τις σωστές οδηγίες και την κατάλληλη καθοδήγηση. Αυτό που ποικίλλει είναι η ποσότητα και η ποιότητα αυτών που μπορούν τελικά να επιτύχουν που εξαρτάται τόσο από τον γενετικό παράγοντα όσο και από το περιβάλλον του καθενός. Η θεωρία της μουσικής μάθησης αποτελείται από εξελικτικά και αλληλοεξαρτώμενα διαδοχικά επίπεδα από τα οποία πρέπει να περάσει ο μαθητής και που το καθένα λειτουργεί ως προετοιμασία για το επόμενο (2007, σελ. 27).

Ο βαθμός ακουστικότητας ενός παιδιού, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο μπορεί να ακούει μέσα του μουσικές εντυπώσεις που παρουσιάστηκαν στιγμιαία, και ο βαθμός στον οποίο μπορεί να αποκρίνεται άμεσα στις εντυπώσεις αυτές, είναι σύμφωνα με τον Edwin Gordon η καλύτερη ένδειξη για το επίπεδο στο οποίο θα σταθεροποιηθεί η μουσική δεκτικότητα ενός παιδιού στην ηλικία των εννέα περίπου χρόνων (Στάμου, 2001, σελ. 95).

Ο Gordon (2007, σελ. 35) σημειώνει τη σημασία (ακόμα και αναγκαιότητα) της ευχαρίστησης και εκτίμησης της μουσικής. Λέει μάλιστα πως κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται όταν κανείς είναι σε θέση να κατανοήσει και να ‘σεβαστεί’ τη μουσική –κάτι που μπορεί να γίνει μέσω της ακρόασης. Για την κατανόηση της μουσικής, θεωρεί ο Gordon απαραίτητο το άκουσμα μουσικής –και όχι η θεωρητική πληροφόρηση για αυτήν- κάθε εθνικότητας, στυλ, εποχής ώστε να μπορεί να αποφασίσει κανείς τι είδους μουσική θέλει να ακούσει, να παίξει, να συνθέσει.

Μέσω της ακρόασης η μουσική όχι απλά μας προκαλεί άνεση, αλλά, ίσως πιο σημαντικό, κάνει δυνατή την κατανόηση μέσα από μη λεκτική διορατικότητα. Το ίδιο δε μπορεί να ειπωθεί για τη σκέψη στη γλώσσα (Gordon, 2007, σελ. 36).

Επισημαίνει επίσης την ανάγκη για διασκέδαση του παιδιού κατά τη μάθηση, λέγοντας πως όταν το παιδί περνάει καλά, η κατανόηση των όσων του διδάσκονται είναι ευκολότερη. Στόχος άλλωστε της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης δεν είναι η προετοιμασία ώστε να γίνουν επαγγελματίες μουσικοί ή μουσικές ιδιοφυΐες αλλά η προσφορά στο παιδί –από τον κατάλληλα ενημερωμένο γονιό και δάσκαλο- της κατάλληλης άτυπης καθοδήγησης προτού εισαχθεί στην τυπική μουσική διδασκαλία, που του είναι απαραίτητη για την κατανόηση της μουσικής (Gordon, 1990, σελ. 3).

Πίνακας 1.1: Συνοπτική περίληψη των τύπων και των σταδίων της προκαταρκτικής ακουστικότητας (Gordon, 1990, σελ. 38).

Τύπος	Στάδιο
<p>ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ Από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 2-4 ετών: προσλαμβάνεται (από το παιδί) με λίγη (-μικρή) συνείδηση του περιβάλλοντος.</p>	<p>1. ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ: ακούει και συλλέγει ακουστικά τους ήχους της μουσικής στο περιβάλλον. 2. ΤΥΧΑΙΑ ΑΠΟΚΡΙΣΗ: κινείται και ‘φλυαρεί’ (babbling) σε απάντηση προς, αλλά χωρίς να έχει σχέση με, τους ήχους της μουσικής στο περιβάλλον. 3. ΣΚΟΠΙΜΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗ: προσπαθεί να συσχετίσει την κίνηση και τη ‘φλυαρία’ με τους ήχους της μουσικής στο περιβάλλον.</p>
<p>ΜΙΜΗΣΗ Από την ηλικία των 2-4 έως την ηλικία των 3-5: προσλαμβάνεται με συνειδητή σκέψη συγκεντρωμένη πρώτιστα στο περιβάλλον.</p>	<p>4. ΑΠΟΒΟΛΗ ΕΓΩΚΕΝΤΡΙΚΟΤΗΤΑΣ: αναγνωρίζει ότι η κίνηση και η ‘φλυαρία’ δεν ταιριάζουν με τους ήχους της μουσικής στο περιβάλλον. 5. ΣΠΑΣΙΜΟ ΚΩΔΙΚΑ: μιμείται με μερική ακρίβεια τους ήχους της μουσικής στο περιβάλλον, ειδικά τα τονικά και ρυθμικά μοτίβα.</p>
<p>ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ Από την ηλικία των 3-5 έως την ηλικία των 4-6: προσλαμβάνεται με συνειδητή σκέψη συγκεντρωμένη πρώτιστα στο ίδιο (το παιδί).</p>	<p>6. ΕΝΔΟΣΚΟΠΗΣΗ: αναγνωρίζει την έλλειψη συντονισμού μεταξύ τραγουδιού και αναπνοής και μεταξύ ρυθμού και μουσικής κίνησης, συμπεριλαμβανομένης της αναπνοής. 7. ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ: συντονίζει τραγούδι και ρυθμό με αναπνοή και κίνηση.</p>

Σημαντική θεωρεί ο Gordon την εισαγωγή του παιδιού στη διδασκαλία της μουσικής ανάγνωσης και γραφής, αφού αυτό έχει αναπτύξει την ικανότητα της ακουστικότητας. Αναφέρει ότι η διδασκαλία της στοιχειώδους μουσικής εκπαίδευσης (της καθοδήγησης σε τονική και ρυθμική ορθότητα) πολλές φορές δε θεωρείται απαραίτητη από τους δασκάλους προκειμένου οι μαθητές να ακούσουν και να παίξουν μουσική. Ο ίδιος ο Gordon πιστεύει ότι χωρίς αυτήν οι μαθητές δεν μπορούν να ευχαριστηθούν τη μουσική ούτε να αναπτύξουν μουσικότητα (Gordon, 2007, σελ. 42-43).

β) Jump Right In: The Instrumental Series

Το 'Jump Right In: The Instrumental Series' είναι μια νέα μέθοδος σχεδιασμένη με σκοπό να παρέχει την αποδοτική και κατάλληλη διδασκαλία στην εκμάθηση του παιξίματος ενός οργάνου μουσικής. Η σειρά είναι βασισμένη σε μια οργανωμένη ακολουθία εκμάθησης, η οποία απαιτεί την ιδιαίτερη προσοχή και των γονέων και των μαθητών. Στην αρχή των οδηγιών, είναι χρήσιμο να καταλάβουμε πώς μαθαίνουμε μουσική, και ειδικότερα, πώς μαθαίνουμε να παίζουμε ένα όργανο (Grunow & Gordon, 1989, σελ.158).

Το 'Jump Right In: The Instrumental Series' αποτελεί μία σειρά βιβλίων για την πρακτική εφαρμογή της Θεωρίας της Μουσικής Μάθησης για τα περισσότερα από τα όργανα: τα τέσσερα έγχορδα της ορχήστρας, το φλάουτο, το όμποε, το φαγκότο, τη φλογέρα, το κλαρινέτο, το σαξόφωνο (άλτο και τενόρο), την τρομπέτα, το κόρνο, το τρομπόνι, την τούμπα, το βαρύτονο, τα κρουστά (όπως ξυλόφωνο, μαρίμπα, κύμβαλα, bass drum) (Grunow & Gordon, 1989). Για καθένα από τα όργανα αυτά, περιλαμβάνει τα εξής: έναν 'Οδηγό για τον δάσκαλο', μία κασέτα (σήμερα πλέον cd) για μελέτη στο σπίτι, το 'Βιβλίο Μαθητή 1', το 'Βιβλίο Συνόλων 1', και το 'Solo Βιβλίο 1' (Grunow & Gordon, 1989, σελ. 7).

Το 'Jump Right In: The Instrumental Series' βασίζεται πάνω 1) στην σύγχρονη πειραματική και πρακτική έρευνα στη Θεωρία Μουσικής Μάθησης και τις αρχικές οδηγίες για οργανική μουσική και 2) στο πιστεύω ότι το μουσικό όργανο είναι μία επέκταση του ανθρώπινου μυαλού και σώματος (Grunow & Gordon, 1989, σελ. 7). Το 'Jump Right In: The Instrumental Series' προσφέρει μια δεσμευτική

μέθοδο που κάνει τους μαθητές να παίζουν μουσικά (με μουσικότητα) ευθύς εξαρχής (<http://www.giamusic.com/products/P-jumptrightinstrumental.cfm>).

Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας, πολλοί αρχάριοι μαθητές δεν έχουν μάθει να παίζουν στο σωστό τόνο και κρατώντας ένα σταθερό ρυθμό. Το Jump Right In χτίζει αυτές τις δεξιότητες ταυτόχρονα με τις παραδοσιακές ‘εκτελεστικές δεξιότητες’ όπως τη στάση του μαθητή, τη θέση των χεριών του, την άρθρωση. Ήδη οι πρώτες νότες που παράγουν οι μαθητές περιλαμβάνουν εκφραστικότητα. Και επειδή μαθαίνουν να δίνουν αληθινό μουσικό νόημα στο παίξιμό τους, κοινά προβλήματα όπως ο συντονισμός ενός συνόλου λύνονται πολύ ευκολότερα (<http://www.giamusic.com/products/P-jumptrightinstrumental.cfm>).

Τα τραγούδια που περιλαμβάνονται στα βιβλία της σειράς του Jump Right In, είναι κυρίως παραδοσιακά τραγούδια με αποτέλεσμα να είναι γνωστά στα παιδιά. Η σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα τραγούδια στο κάθε βιβλίο δεν είναι τυχαία και γι’ αυτό δεν θα πρέπει να παραλλάσσεται (Grunow & Gordon, 1989, σελ. 8-9).

Κεντρικό ρόλο παίζουν και τα cd της σειράς για τη μελέτη στο σπίτι. Αυτά περιλαμβάνουν τραγούδια καθώς και μουσικές δραστηριότητες που ουσιαστικά επεκτείνουν το μάθημα -που γίνεται στην τάξη- στο σπίτι. Τα cd αυτά προσφέρουν στους αρχάριους οργανοπαίκτες τα μοντέλα-πρότυπα που τους χρειάζονται εκθέτοντας πολλούς από αυτούς για πρώτη φορά στην αφθονία των αντίστοιχων οργάνων τους περιλαμβάνοντας εκτελέσεις σπουδαιών μουσικών, συμπεριλαμβανομένων και των μελών της καλλιτεχνικής σχολής του Eastman School of Music καθώς και μελών της Φιλαρμονικής Ορχήστρας του Rochester (<http://www.giamusic.com/products/P-jumptrightinstrumental.cfm>).

Ο ‘Οδηγός του δασκάλου’ παρέχει πολλά δείγματα πλάνων μαθήματος καθώς και άλλο υποστηρικτικό υλικό. Περιλαμβάνει επίσης λεπτομερείς οδηγίες τις οποίες ο δάσκαλος θα πρέπει να ακολουθεί για τις πρώτες ενότητες μαθημάτων. Με τον καιρό θα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί δικές του τεχνικές και να παρουσιάζει με τον δικό του τρόπο τα πλάνα των μαθημάτων. Με τον ‘Οδηγό για το δάσκαλο’ διατίθεται επίσης και ένα βίντεο με διάφορες από τις διαδικασίες της διδασκαλίας (Grunow & Gordon, 1989, σελ. 9). Η κασέτα/cd για μελέτη στο σπίτι περιλαμβάνει υλικό όμοιο με αυτό του ‘Βιβλίου του μαθητή 1’. Ο μαθητής ακούει πρώτα μελωδίες και τονικά και ρυθμικά κομμάτια από την κασέτα/cd, στη συνέχεια τα τραγουδάει και τέλος τα εκτελεί στο όργανό του (Grunow & Gordon, 1989, σελ. 18). Τα υψηλής ποιότητας cd της σειράς, περιλαμβάνουν τραγούδια και μελωδίες διαφόρων στυλ, τονικοτήτων και

μέτρων που εκτείνονται σε πολλούς πολιτισμούς και αιώνες (<http://www.giamusic.com/products/P-jumptrightinstrumental.cfm>).

Οι δύο σημαντικότεροι στόχοι του ‘Jump Right In: The Instrumental Series’ είναι 1) να παρακινήσει τους μαθητές να έχουν επιτυχία στην εκτέλεσή τους με ευχαρίστηση και δεξιοτεχνία και 2) να τους μάθει να αισθάνονται άνετα καθώς εκτελούν ένα κομμάτι. Μέσα από τη σειρά αυτή και με τη χρήση διαδοχικών αντικειμένων τα παιδιά διδάσκονται να τραγουδούν και να εκτελούν μουσική στο όργανό τους στο σωστό τόνο και ρυθμό και με εκφραστικότητα (Grunow & Gordon, 1989, σελ. 9).

Το Jump Right In συνηγορεί στο να λειτουργούν οι μαθητές πρώτα με την ακοή και μετά με την όραση -να προηγείται δηλαδή η ακρόαση από την ανάγνωση- για τον απλό λόγο ότι όταν κάποιος ξέρει πώς πρέπει να ακουστεί αυτό που θα παίξει, το παίξιμό του χαρακτηρίζεται από περισσότερη μουσικότητα· είναι περισσότερο εκφραστικός και ακριβής. Το Jump Right In παρακινεί τους αρχάριους μαθητές να μάθουν αρκετές μελωδίες ‘με το αυτί’ από την αρχή των μαθημάτων, πέραν των μελωδιών που είναι μέρος της σειράς. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής χτίζει ένα ‘μουσικό λεξιλόγιο’ που λειτουργεί ως η τέλεια ετοιμότητα για κάθε μουσική δεξιοτεχνία (<http://www.giamusic.com/products/P-jumptrightinstrumental.cfm>).

Οι πρώτες ενότητες του ‘Jump Right In: The instrumental Series’ περιέχουν υλικά σχεδιασμένα να βοηθούν τους μαθητές να περνούν αποτελεσματικά και επιτυχώς από το στάδιο της μουσικής φλυαρίας. Αποκτώντας αυτή την ετοιμότητα μπορούν να κατορθώσουν στην οργανική μουσική τα ανώτερα επιτεύγματα που τους επιτρέπει η μουσική τους δεκτικότητα.

Ένας μαθητής δεν παίζει πραγματικά ένα όργανο όταν βρίσκεται στο στάδιο της οργανικής φλυαρίας. Ο μαθητής μαθαίνει πως είναι η αίσθηση του οργάνου στα χέρια του και σε συνδυασμό με το σώμα του· πως είναι η αίσθηση του επιστόμιου στα χείλια του· πώς τα δάχτυλα, τα χέρια, και τα μπράτσα του αισθάνονται όταν κινούνται γύρω από το όργανο· και πώς αισθάνεται το σώμα του όταν φυσά στο όργανο. Το στάδιο της οργανικής φλυαρίας επιτρέπει στο μαθητή να εξερευνήσει ένα όργανο σε σχέση με το σώμα του. Μία τέτοια εξερεύνηση ολοκληρώνεται στην ‘εκτελεστική ανάπτυξη δεξιοτήτων’ (Executive Skills Development) στο ‘Jump Right In: The Instrumental Series’ (Grunow & Gordon, 1989, σελ. 15).

Τα Jump Right In Solo Βιβλία περιλαμβάνουν από πενήντα λαϊκά-παραδοσιακά τραγούδια και ένα cd το καθένα. Εμπεριέχουν επίσης διάφορες δραστηριότητες εμπλουτισμού που βοηθούν τους αρχάριους μαθητές να προχωρήσουν παραπέρα εξασκώντας το ‘μουσικό τους αυτί’. Στα βιβλία αυτά

σημειώνονται επίσης οι συγχορδίες πάνω από τα πεντάγραμμα, κάτι που λειτουργεί ως προετοιμασία για μετέπειτα αυτοσχεδιασμό (<http://www.giamusic.com/products/P-jumptrightinstrumental.cfm>)

Η σειρά των ‘Jump Right In: The Instrumental Series’ βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν μουσική δεξιότητα, μέσα από την πρόοδο από αυτό που ακούν (ακρόαση) σε αυτό που βλέπουν (ανάγνωση) με μία λογική αίσθηση ακολουθίας, μέσα από ευκαιρίες για αυτοσχεδιασμό ήδη από τα πρώτα στάδια οδήγησης, μαθαίνοντας και κατανοώντας τη μουσική ανάγνωση και γραφή. Τα υλικά που χρησιμοποιεί είναι διαδοχικά και βασίζονται πάνω σε πειραματικές και πρακτικές έρευνες· σχεδιασμένα συγκεκριμένα με σκοπό να ανταποκρίνονται στις διαφορές και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (<http://www.giamusic.com/products/P-jumptrightinstrumental.cfm>).

1.5. Η COLOURSTRINGS METHOD ΤΩΝ GEZA ΚΑΙ CSABA SZILVAY

Η μέθοδος Colourstrings είναι μία προσέγγιση των Ούγγρων αδερφών Szilvay –Geza (βιολιστής) και Csaba (τσελίστας)- για τη διδασκαλία εγχόρδων οργάνων. Τα δύο αδέρφια έχουν κερδίσει παγκόσμια αναγνώριση ως παιδαγωγοί εγχόρδων, μαέστροι και δάσκαλοι παιδιών και νεανικών ορχηστρών. Διδάσκουν στο Ανατολικό Μουσικό Ινστιτούτο του Ελσίνκι στη Φινλανδία από τις αρχές του 1970. Το 1972 μάλιστα ίδρυσαν την Παιδική Ορχήστρα Εγχόρδων του Ελσίνκι, γνωστή και ως The Helsinki Strings, η οποία είναι πλέον διεθνούς φήμης μετρώντας 35 συναυλίες ανά τον κόσμο και 31 εκδομένους δίσκους. (<http://www.colourstrings.fi/teachers.htm>)

Η μέθοδος Colourstrings περιλαμβάνει σαράντα εκδόσεις και οι αδερφοί Szilvay έχουν δώσει εκατόν πενήντα διαλέξεις πάνω στη μέθοδο και τη φιλοσοφία της, σε όλο τον κόσμο. Ως αναγνώριση της δουλειάς τους στον τομέα της νεανικής καλλιέργειας-παιδείας, τιμήθηκαν με διάφορες διακρίσεις και βραβεία όπως την ‘Ίπποτική Πειθαρχία του Φινλανδικού Λιονταριού’ (Knight Order of the Finnish Lion) το 1981, το ‘Βραβείο Πολιτισμού της Φινλανδίας’ (The Culture Prize of Finland) το 1983, το ‘Βραβείο Ουγγρικού Κράτους για Πολιτιστική Δραστηριότητα’

(Hungarian State Award for Cultural Activity) το 1990, το ‘Βραβείο Πολιτισμού του Ελσίνκι’ το 1995, το ‘Βραβείο για τη Μουσική’ (Pro Musica Award) το 1999 και το ‘Διεθνές Βραβείο Kodaly (International Kodaly Award) το 2007. (www.wikipedia.com)

Η Colourstrings είναι γνωστή κυρίως στην Ευρώπη και σε ένα βαθμό και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Είναι μία μέθοδος για τους αρχάριους μαθητές μικρής ηλικίας, τεσσάρων έως οκτώ ετών¹². Το όνομα Colourstrings προκύπτει από τη χρήση ενός διαφορετικού χρώματος για κάθε χορδή, με την αντίστοιχη εικόνα ορισμένων χαρακτήρων (που αναφέρονται ως οι κάτοικοι της ‘μουσικόπολης’ (Mitchell, 1998, σελ. 73).

Ο Jonathan Haswell (παραγωγός του BBC Classical Music TV και γονιός Colourstrings) σημειώνει πως η Colourstrings είναι από μόνη της μια σημαντική εκπαίδευση.

Οι ιδρυτές και οι δάσκαλοι έχουν αναγνωρίσει ότι ουσιαστικά όλα τα ανθρώπινα όντα είναι γεννημένα μουσικά, και ότι αυτή η φυσική δυνατότητα μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί προς όφελος του ατόμου και της κοινωνίας. Κάθε παιδί που χρησιμοποιεί τη μέθοδο Colourstrings αποκτά ένα οξύ αυτί και σημειώνει γρήγορη πρόοδο στο επιλεγμένο όργανό του, αποκτώντας την ικανότητα να τραγουδά ‘στον τόνο’ και να αποδίδει-εκτελεί μπροστά στο κοινό με αυτοπεποίθηση. Η μέθοδος Colourstrings έχει μια σημαντική συμβολή στις ζωές των εκατοντάδων νέων μουσικών (<http://www.colourstrings.co.uk/>).

Ο Szilvay ανέπτυξε αρχικά τη μεθοδό του για το βιολί. Ένα βιβλίο της μεθόδου έχει γραφτεί επίσης για το βιολοντσέλο. Στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει αναπτυχθεί μία έκδοση και για μπάσο. Η μέθοδος εφαρμόζεται επίσης και στη διδασκαλία της βιόλας (Mitchell, 1998, σελ. 73). Άλλα όργανα στα οποία εφαρμόζεται η μέθοδος είναι η κιθάρα, το πιάνο και το φλάουτο. (http://www.ashfordtwinsclub.co.uk/Site/ATC_Home_Pge_files/WHAT_IS_COLOURSTRINGS_99%5B1%5D.pdf). Σύμφωνα με τους ιδρυτές της, είναι η μόνη προσέγγιση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέχρι και το επίπεδο του Πανεπιστημίου. Στη Φινλανδία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης και σήμερα πλέον χαίρει διεθνούς αναγνώρισης και εφαρμογής στη διδασκαλία της μουσικής σε παιδιά. Πολλές τοπικές εκπαιδευτικές αρχές στη Βρετανία παρουσιάζουν την Colourstring method στα σχολεία τους (<http://www.colourstrings.co.uk/>).

¹² Ο Szilvay χρησιμοποιεί την ηλικία των οκτώ ετών ως ανώτατο όριο για έναν αρχάριο μαθητή, επειδή θεωρεί πως από την ηλικία των εννέα και πάνω, τα παιδιά βρίσκουν τη ‘μουσικόπολη’ πολύ παιδαριώδη (Mitchell, 1998, σελ. 73).

Η Colourstrings βασίζεται στις αρχές και ιδέες του γνωστού μουσικοπαιδαγωγού Zoltan Kodaly. Όπως αναφέρει η Γεροφώτη (2005, σελ. 89), «η Szilvay περιγράφει τη μέθοδο Colourstrings ως τη μέθοδο Kodaly προσαρμοσμένη στα έγχορδα όργανα, με την εξαίρεση ότι ο μαθητής της Colourstrings παίζει το όργανό του προτού να μάθει να διαβάζει νότες». Για την εισαγωγή ενός παιδιού στη μέθοδο δεν απαιτούνται προηγούμενες μουσικές γνώσεις.

Η εξάσκηση με τη μέθοδο Colourstrings ξεκινά με το Μουσικό Νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά μαθαίνουν για όλες τις μουσικές έννοιες: το ρυθμό, τον τόνο, τη μελωδία, τις δυναμικές, τη φόρμα, το στυλ, το τέμπο με έναν ευχάριστο, ενθαρρυντικό και πολύ καλά δομημένο τρόπο. Οι τάξεις –τα μαθήματα- ξεκινούν ήδη από τη νηπιακή ηλικία· ο Kodaly πίστευε και αυτός ότι όσο νωρίτερα ξεκινήσει η ενασχόληση του παιδιού με τη μουσική, τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα επιφέρει.

Αν συνεχίσουν τα μαθήματα για δυο με πέντε χρόνια (μέχρι την ηλικία των επτά) θα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν με τη συμβατική μουσική σημειογραφία. Επιπλέον, η ‘εσωτερική ακοή’ τους –το να ακούν δηλαδή ένα κομμάτι μέσα στο μυαλό τους, χωρίς αυτό να παίζεται εκείνη τη στιγμή- θα εκπαιδευτεί ώστε να μπορούν να ακούν ένα κομμάτι μουσικής μέσα στο μυαλό τους όταν το βλέπουν γραμμένο στην παρτιτούρα, αλλά και να μπορούν να γράψουν ένα κομμάτι μουσικής εξ ακοής (ακούγοντάς το). Η εσωτερική ακοή είναι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει το παιδί προκειμένου να γίνει ένας καλός μουσικός.

Τραγούδι, ρυθμικά παιχνίδια, κίνηση με μουσική, παίξιμο κρουστών οργάνων, ακρόαση και εκτέλεση κομματιών, σύνθεση και αυτοσχεδιασμός, αποτελούν το περιεχόμενο των μαθημάτων του Μουσικού Νηπιαγωγείου για τα μικρά παιδιά. (http://www.ashfordtwinsclub.co.uk/Site/ATC_Home_Pge_files/WHAT_IS_COLOURSTRINGS_99%5B1%5D.pdf).

Στην ηλικία των πέντε-έξι ετών, τα παιδιά μαθαίνουν να τραγουδούν διαβάζοντας τις νότες (σολφέζ) μαθαίνοντας τα βασικά για τη μουσική ανάγνωση και γραφή. Αυτή είναι και η καταλληλότερη στιγμή για να διαλέξει το παιδί το όργανο που θέλει να μάθει (<http://www.colourstrings.co.uk/>).

Οι νέοι μαθητές της μεθόδου παίζουν τα σύντομα κομματάκια του βιβλίου από μνήμης, μεταφέροντάς τα σε διαφορετικές χορδές και ξεκινώντας με διαφορετικούς δακτυλισμούς (Mitchell, 1998, σελ. 76). Σχεδιασμένη για τα πολύ μικρά παιδιά, η Colourstrings ενθαρρύνει τους μαθητές να μεταθέτουν τις μελωδίες

στις διαφορετικές θέσεις -της ταστιέρας- του εγχόρδου. Η μέθοδος Colourstrings χρησιμοποιεί μία λογική προσέγγιση με το να συνδέει την τοποθέτηση των δάχτυλων με τις συλλαβές του σολφέζ, αφού τα μικρά παιδιά ακούνε φθόγγους από το να σκέφτονται την τοποθέτηση των δάχτυλων ή τις συγκεκριμένες θέσεις. Αυτό βοηθά στην απομάκρυνση του φόβου στη μεταφορά και στις υψηλότερες θέσεις (Goldberg, 1999, σελ. 74).

Ο Szilvay υποστηρίζει πως η Colourstrings εκπαιδεύει τα δάχτυλα, το αυτί, τη διάνοια, τα συναισθήματα και πως τα τέσσερα αυτά στοιχεία πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία. Αυτή η θέση του είναι παρμένη από τους στόχους που θέτει ο Kodaly για τη μουσική εκπαίδευση. Οι στόχοι του Kodaly «περιλαμβάνουν την ίση ανάπτυξη τεσσάρων περιοχών: ενός καλά εκπαιδευμένου αυτιού, μιας καλά εκπαιδευμένης νοημοσύνης, μιας καλά εκπαιδευμένης καρδιάς, και ενός καλά εκπαιδευμένου χεριού» (Mitchell, 1998, σελ 74). Ο Szilvay πιστεύει, όπως και ο Kodaly, πως το οικογενειακό περιβάλλον είναι σημαντικό για την ανάπτυξη της μουσικότητας του παιδιού.

Η εμπειρία και η έρευνα έχουν δείξει πως τα παιδιά που καταφέρνουν τα περισσότερα επιτεύγματα και στον λιγότερο χρόνο είναι εκείνα που τους παρέχεται ισχυρή γονική υποστήριξη. Με βάση αυτό το γεγονός, οι δάσκαλοι στη μέθοδο Colourstrings γνωρίζουν και συζητούν με τους γονείς και το παιδί προτού ξεκινήσουν τα μαθήματα. Έτσι οι γονείς πληροφορούνται για τις υποχρεώσεις στις οποίες θα πρέπει να αντεπεξέλθουν οι ίδιοι καθώς και το παιδί τους. Έχουν επίσης την ευκαιρία να λύσουν οποιαδήποτε απορία ή προβληματισμό τους συζητώντας με το δάσκαλο. (http://www.ashfordtwinsclub.co.uk/Site/ATC_Home_Pge_files/WHAT_IS_COLOURSTRINGS_99%5B1%5D.pdf).

Έτσι, στη μέθοδο Colourstrings, ο γονιός -ή οι γονείς αν αυτό είναι εφικτό- πρέπει να παρακολουθεί κι αυτός τα μαθήματα μαζί με το παιδί. Μάλιστα, πριν την εισαγωγή ενός παιδιού στη διδασκαλία με τη μέθοδο Colourstrings, διερευνάται το κατά πόσο υπάρχει μουσικό ενδιαφέρον από την πλευρά του γονιού -αν είναι αδιάφορος, προφανώς δεν θα ενδιαφέρεται να παρακολουθεί και ο ίδιος τα μαθήματα ούτε και θα μπορεί να βοηθήσει το παιδί ως καθοδηγητής στο σπίτι. Οι γονείς ρωτούνται αν ακούν μουσική και αν τραγουδούν στο σπίτι. Το πραγματικό ερώτημα είναι αν είναι έτοιμοι να διαβάσουν μουσική μαζί με το παιδί και να δουλέψουν μαζί του. Η ενεργή συμμετοχή του γονιού σταματάει όταν το παιδί φτάσει στην ηλικία των δώδεκα ετών. Από εκεί και πέρα, πιστεύει ο Szilvay, είναι καιρός να αναλάβει το

παιδί την πλήρη ευθύνη για τα μαθήματα αλλά και τη μελέτη (Mitchell, 1998, σελ. 76).

Κύριο σημείο της τεχνικής της μεθόδου είναι οι φυσικές κινήσεις που είναι απαλλαγμένες από κάθε ένταση και σφίξιμο. Ο δάσκαλος δείχνει στο μαθητή πώς να κρατάει το όργανο και ποια πρέπει να είναι η θέση και στάση του. Η Colourstrings λειτουργεί με τη φιλοσοφία της αποφυγής δημιουργίας κακών συνηθειών που αργότερα θα είναι δύσκολο να διορθωθούν (λειτουργεί δηλαδή προληπτικά) (Mitchell, 1998, σελ. 76).

Όπως σημειώνει η Γεροφώτη (2005, σελ. 90-91) οι αρχάριοι μαθητές της μεθόδου παρακολουθούν εβδομαδιαία ένα ατομικό και ένα ομαδικό μάθημα.

Το ομαδικό μάθημα αποτελείται από μουσικά παιχνίδια και από ατομική εκτέλεση μερών παίζοντας ο ένας μετά τον άλλο. Αργότερα προστίθεται στο πρόγραμμα και μία εβδομαδιαία συνάντηση ορχήστρας. Οι αρχάριοι παίζουν τη μελωδία ενώ οι προχωρημένοι, τη συνοδεία που είναι δυσκολότερη (Γεροφώτη, 2005, σελ. 90-91).

Η Colourstrings είναι περισσότερο μία προσέγγιση παρά μία μέθοδος. Τα υλικά της αντικαθιστούν τη συμβατική διδασκαλία μόνο στα αρχικά στάδια εκμάθησης. Μέρος της επιτυχίας της βρίσκεται στο γεγονός ότι όλα τα παιδιά επιτυγχάνουν κάποιο βαθμό μουσικότητας και πολλά επιτυγχάνουν ένα πολύ υψηλό επίπεδο. Η Colourstrings ενθαρρύνει επίσης την αγάπη για την καλή μουσική από μια πολύ νεαρή ηλικία. (http://www.ashfordtwinsclub.co.uk/Site/ATC_Home_Pge_files/WHAT_IS_COLOURSTRINGS_99%5B1%5D.pdf)

Απώτερος στόχος της Colourstrings δεν είναι η παραγωγή επαγγελματιών μουσικών, αλλά η ανάπτυξη 'όμορφων' (εσωτερικά) ανθρώπων με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, της εκτίμησης της τάξης και της πειθαρχίας και της χαράς του να 'κάνουν' μουσική. Βέβαια η εξάσκηση των παιδιών είναι τέτοια που να τους προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια ώστε να ακολουθήσουν αργότερα μία επαγγελματική καριέρα, εφόσον το θελήσουν. Οι δάσκαλοι πρέπει να εστιάσουν όχι μόνο στη 'στεγνή' διδασκαλία του οργάνου, αλλά στην ανάπτυξη ευφυών μουσικών και όχι μόνο τεχνικά ικανών οργανοπαικτών. «Αυτή η μουσική νοημοσύνη περιλαμβάνει τη βασική εκπαίδευση μουσικής καθώς επίσης και τη γνώση και τη συνειδητοποίηση της φόρμας και διατύπωσης [της μουσικής]. Η τεχνική είναι ένας τρόπος για την παραγωγή της μουσικής, όχι ένας τελικός στόχος της μελέτης» (Mitchell, 1998, σελ. 74).

Η Colourstings είναι μία παιδοκεντρική μέθοδος. Τα υλικά της είναι

χρωματιστά, 'διεγερτικά' και παρασύρουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε 'μουσικές περιπέτειες' που θα επιτρέψουν σε καθένα από αυτά να 'γεμίσουν' το μουσικό δυναμικό τους μέσα από διασκέδαση και δημιουργικότητα και χωρίς πίεση (<http://www.colourstrings.co.uk/>). Ο Szilvay δηλώνει πως

ενώ η μελέτη είναι απαραίτητη για να παίξει κανείς καλά το οποιοδήποτε όργανο, η colourstrings είναι μοναδική με τον τρόπο που προσκαλεί τα παιδιά να μελετήσουν, με τα επινοητικά βιβλία και τις δραστηριότητές της, την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά στα ομαδικά μαθήματα, τη μουσική δωματίου, και τελικά την ορχήστρα (Mitchell, 1998, σελ. 74).

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία της μεθόδου είναι η χρήση του σολ-φα με το κινητό Ντο που παρουσιάζεται στο παιδί γύρω στην ηλικία των πέντε χρονών. Με τη χρήση του σολ-φα εξασκείται το αυτί του παιδιού και βελτιώνει το συντονισμό των αισθήσεών του σε ένα υψηλό επίπεδο. Έτσι όλες οι μουσικές δραστηριότητες γίνονται πιο εύκολες. Η χρήση του σολ-φα επιτρέπει επίσης την επίτευξη τέλειου (απόλυτα σωστού τονικά) τόνου, ικανότητα εντελώς απαραίτητη σε κάθε οργανοπαίκτη (http://www.ashfordtwinsclub.co.uk/Site/ATC_Home_Pge_files/WHA_T_IS_COLOURSTRINGS_99%5B1%5D.pdf).

Η επιρροή της μεθόδου του Kodaly διαφαίνεται πρωτίστως στον τρόπο με τον οποίο μεταβιβάζονται οι μουσικές έννοιες στο παιδί. Ο Kodaly χρησιμοποιεί μία πολυαισθητηριακή προσέγγιση –ακουστική, οπτική, κιναισθητική- κάνοντας έτσι τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ενεργή για τα παιδιά που συνδυάζουν τις διάφορες αισθήσεις τους για την παραγωγή ενός όμορφου ήχου (Mitchell, 1998, σελ. 74).

Οι πρώιμες δραστηριότητες της μεθόδου βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα της ακρόασης, της εσωτερικής ακοής, μία κρίσιμη πτυχή της μουσικής δεξιοτεχνίας. Οι μαθητές τραγουδούν (με σολφέζ) το κάθε κομμάτι προτού το παίξουν, χρησιμοποιώντας τις χειρονομίες του Curwen καθώς τραγουδούν. Τα πρώτα κομμάτια είναι απλά, χρησιμοποιώντας μόνο δύο φθόγγους: ντο-ρε για το βιολί, σολ-μι για το τσέλο. Η ρυθμική εξάσκηση ξεκινά από το πρώτο μάθημα, με τους μαθητές να βηματίζουν το ρυθμό για τα τέταρτα. Οι πρώτες ρυθμικές αξίες εμφανίζονται με μία γραμμή μόνο, χωρίς κεφάλι. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τις ρυθμικές συλλαβές και φυσικές κινήσεις του Kodaly (χειροκρότημα για τις νότες, άηχες κινήσεις για τις παύσεις) για κάθε κομμάτι, βιώνοντας έτσι το ρυθμό κιναισθητικά (Mitchell, 1998, σελ. 74).

Ξεχωριστή θέση στη μέθοδο κατέχει η δημιουργικότητα. Τα βιβλία της μεθόδου περιλαμβάνουν σελίδες με κενές σειρές πενταγράμμου ώστε δάσκαλος και μαθητής μπορούν να συνθέσουν τις δικές τους μελωδίες. Επιπλέον, τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν στίχους για τις μελωδίες που περιέχονται στο βιβλίο της μεθόδου (Mitchell, 1998, σελ. 76).

Το ίδρυμα Szilvay (Szilvay Foundation) είναι ένα μη κερδοσκοπικό ίδρυμα

που οργανώνεται να προωθήσει την προσέγγιση της Colourstrings και να παρέχει την απαραίτητη κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να τη χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Εδώ και είκοσι περίπου χρόνια εκπαιδεύει δασκάλους και χιλιάδες παιδιά έχουν διδαχτεί με αυτήν. Το ίδρυμα Szilvay οργανώνει επίσης προγράμματα σε ιδιωτικά και κρατικά σχολεία σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ιρλανδία (<http://www.colourstrings.co.uk/>).

2. Η ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

2.1. Η ΖΩΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ SHINICHI SUZUKI

2.1.1. Η παιδική και εφηβική ηλικία του

Ο Shinichi Suzuki γεννήθηκε στις 17 Οκτωβρίου του 1898 στη Nagoya της Ιαπωνίας. Ήταν ο τρίτος εκ των δώδεκα παιδιών της οικογένειας. Ο πατέρας του, Masakichi, ήταν κατασκευαστής ενός είδους τρίχορδων εγχόρδων οργάνων που ονομάζονταν *samisens* (Hermann, 1998) . Ήταν μία δουλειά την οποία είχε πρωτοξεκινήσει ο προπάππος του Shinichi και συνεχίστηκε και από τις δύο επόμενες γενιές της οικογένειας Suzuki. Το 1884 ο Masakichi Suzuki κληρονόμησε την οικογενειακή αυτή επιχείρηση συνεχίζοντας έτσι την παράδοση. Όντας ένας έξυπνος και ικανός επιχειρηματίας, τέσσερα χρόνια αργότερα άλλαξε την παραγωγή της επιχείρησης παράγοντας αντί για *samisens* βιολιά - ήταν μάλιστα ο πρώτος που παρήγαγε βιολί στην Ιαπωνία. Την εποχή που γεννήθηκε ο Shinichi, το εργοστάσιο του πατέρα του βρισκόταν στην ακμή του. Για την ακρίβεια ήταν το μεγαλύτερο εργοστάσιο παραγωγής βιολιού στον κόσμο.

Όντας ο Shinichi παιδί του άρεσε πολύ να πηγαίνει στο εργοστάσιο και να παρατηρεί τους εργάτες καθώς δούλευαν. Ανυπομονούσε μάλιστα για τη στιγμή που και ο ίδιος θα δούλευε στο εργοστάσιο. Βέβαια η θέση που προοριζόταν γι' αυτόν δεν ήταν αυτή του εργάτη, αφού ο πατέρας του επιθυμούσε να είναι ο Suzuki ο συνεχιστής της οικογενειακής τους παράδοσης αναλαμβάνοντας ο ίδιος αργότερα το εργοστάσιο. Έτσι όταν ο Shinichi έφτασε στην ηλικία των δεκατεσσάρων, γράφτηκε σε ένα σχολείο που εξειδικευόταν στο εμπόριο ώστε να πάρει τις απαραίτητες γνώσεις για το πώς αναλαμβάνει και λειτουργεί κανείς μία επιχείρηση.

Τα τέσσερα χρόνια που πέρασε εκεί ήταν ένας σημαντικός σταθμός στη ζωή του από όπου αποκόμισε σημαντικές γνώσεις και εμπειρίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το motto που είχε η σχολή αυτή και το οποίο ο Suzuki προσπάθησε να εφαρμόσει καθ' όλη τη μετέπειτα ζωή του. Το motto αυτό έλεγε:

‘Πρώτα ο χαρακτήρας και μετά η ικανότητα’, το οποίο σήμαινε ότι πρώτα έπρεπε να αναπτύξει κανείς έναν ποιοτικό χαρακτήρα (έντιμο, ειλικρινή, υπομονετικό) και στη συνέχεια χρησιμοποιώντας τον να εφαρμόσει όλα αυτά που έμαθε (Cannon, 2002, σελ. 8) . Στα 17 του χρόνια διάβασε για πρώτη φορά ένα βιβλίο του Tolstoy, του οποίου και έγινε μεγάλος θαυμαστής.

Ο Suzuki βρήκε εκεί σπουδαία διδάγματα που σκόπευε να χρησιμοποιεί από εδώ και πέρα. Ανέπτυξε ένα σχέδιο του να μαθαίνει κανείς από τα λάθη του και να μην τα επαναλαμβάνει στη συνέχεια (Cannon, 2002, σελ. 10).

Το πρώτο κίνητρο για να μάθει βιολί, δόθηκε στο Suzuki από το δώρο του πατέρα του για την αποφοίτησή του από τη σχολή. Ήταν ένα γραμμόφωνο, το οποίο μόλις παρέλαβε έτρεξε αμέσως σε ένα δισκοπωλείο από όπου αγόρασε ένα δίσκο με το Ave Maria του Schubert το οποίο εκτελούσε ο Misha Elman. Ακούγοντας λοιπόν αυτό τον γλυκό ήχο που παρήγαγε το βιολί, ενθουσιάστηκε και του δημιουργήθηκε η επιθυμία να παίζει και ο ίδιος. Έτσι πήγε και πήρε ένα βιολί από το εργοστάσιο και προσπάθησε να παίζει. Όπως ήταν αναμενόμενο, το αποτέλεσμα δεν ήταν το επιθυμητό. Του ήταν πολύ δύσκολη όλη η διαδικασία του παιξίματος, γεγονός όμως που δεν τον πτόησε επειδή «ήξερε ότι το μυστικό δεν ήταν στο βιολί αλλά σε αυτόν που το έπαιζε. Έτσι, δεν τα παράτησε. Αντίθετα επέστρεψε στο δισκοπωλείο» (με σκοπό να διαλέξει κάτι πιο απλό για αρχή). Και αυτή τη φορά ο δίσκος που διάλεξε – Haydn’s Minuet – εκτελούνταν από τον Misha Elman.

Οι μέρες που ακολούθησαν, περιελάμβαναν συνεχή ακρόαση του δίσκου. Κάποια στιγμή κατάφερε ο Shinichi να τον απομνημονεύσει. Είχε έρθει λοιπόν η ώρα να προσπαθήσει να παίζει ο ίδιος στο βιολί αυτή τη μελωδία. Τα προβλήματα και πάλι ήταν πολλά και η δυσκολία μεγάλη. Τίποτα όμως δεν τον αποσπούσε από την προσπάθεια, ήταν βέβαιος ότι όλα θα ξεπερνιόντουσαν σιγά – σιγά με τη μελέτη και την εξάσκηση. Πράγματι μετά από ένα μήνα δικαιώθηκε αφού επιτέλους ήταν σε θέση να παίζει το μινουέτο αυτό.

Μετά το πέρας των σπουδών του στην σχολή του εμπορίου, ο Shinichi άρχισε να δουλεύει καθημερινά στο εργοστάσιο του πατέρα του. Κάθε απόγευμα επιστρέφοντας από το εργοστάσιο μελετούσε βιολί. Η θέλησή του να μάθει φαίνεται ότι ήταν πολύ μεγάλη με αποτέλεσμα να είναι πολύ συνεπής στη μελέτη του αυτή παρόλο που δεν είχε κάποιον δάσκαλο να τον βοηθάει. Είναι αλήθεια πως ο πατέρας του δεν ήθελε ο Shinichi να σπουδάσει βιολί, καθώς είχε άλλα σχέδια για την επαγγελματική πορεία του γιου του. Είχε την άποψη ότι «αν ο γιος του ήθελε μουσική

θα έπρεπε να προσλάβει κάποιον για να παίζει γι' αυτόν» (Hermann, 1998), άποψη που στη συνέχεια αναθεώρησε.

Διένυε το εικοστό έτος της ζωής του ο Shinichi, όταν ξαφνικά κάποιο απόγευμα ενώ δούλευε στο εργοστάσιο αισθάνθηκε αδιάθετος. Γύρισε νωρίτερα στο σπίτι εκείνη τη μέρα για να ξεκουραστεί. Παρόλα αυτά το ίδιο συνέβη και την επόμενη μέρα. Την τρίτη στη σειρά μέρα και εφόσον η αδιαθεσία συνεχιζόταν αποφάσισε να επισκεφτεί έναν γιατρό. Η διάγνωση ήταν ότι έπασχε από τριχοειδή βρογχίτιδα (ασθένεια για την οποία εκείνα τα χρόνια δεν υπήρχε ακόμα θεραπεία ή φαρμακευτική αγωγή). Ο γιατρός συνέστησε ξεκούραση και αλλαγή κλίματος.

Όντας πάντα ένας πολύ υπεύθυνος άνθρωπος με μεγάλη συμπόνια για τους γύρω του, αναρωτιόταν αν θα έπρεπε πράγματι να πάρει άδεια για κάποιον καιρό προκειμένου να αναρρώσει ή αν θα έπρεπε να παραμείνει στη Nagoya και στο εργοστάσιο - όπου η θέση του ήταν ιδιαίτερη σημαντική - γνωρίζοντας πόσο πολύ τον χρειαζόταν ο πατέρας του εκεί. Ωστόσο, ο πατέρας του έχοντας έγνοια την υγεία του παιδιού του, έδωσε την άδεια στο Suzuki να λείψει για όσο καιρό ήταν απαραίτητο. Το διάστημα της ανάρρωσης το πέρασε ο Suzuki σε μία παραθαλάσσια περιοχή με το όνομα Okitsu. Εκεί είχε όλο το χρόνο να ξεκουραστεί και να χαλαρώσει, να απολαύσει τη φύση σε όλο της το μεγαλείο αλλά και να συναναστραφεί με καινούριους ανθρώπους. Τότε ήταν που γνώρισε και την οικογένεια Yanagida με τους οποίους δέθηκε γρήγορα και πέρασε πολύ ευχάριστες στιγμές.

Δε χρειάστηκαν περισσότερο από τρεις μήνες για να επιστρέψει στη Nagoya. Η υγεία του είχε παρουσιάσει σημαντική βελτίωση αλλά δεν ήταν ακόμα σε θέση να επιστρέψει στο εργοστάσιο. Το καλοκαίρι του ίδιου χρόνου έλαβε ένα γράμμα από τον Ichiro Yanagida (ο πατέρας στην οικογένεια Yanagida) ο οποίος τον προσκαλούσε σε μία αποστολή βιολογικής έρευνας στην οποία θα συμμετείχε ο ίδιος. Ο Shinichi δέχτηκε με ευχαρίστηση την πρόταση αφού μάλιστα είχε και την άδεια του πατέρα του, ο οποίος «πίστευε ότι το να είναι κοντά στη θάλασσα θα τον βοηθούσε να συνεχίσει την ανάρρωση». (Cannon, 2002, σελ. 15)

Κατά τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού, ο Suzuki εκμεταλλεύτηκε τον ελεύθερο χρόνο που είχε στη διάθεση του κάνοντας καλή εξάσκηση στο βιολί άλλοτε παίζοντας μόνος και άλλοτε σε ντουέτο με μία γνωστή πιανίστρια που ήταν επίσης σε αυτό το ταξίδι, την Nobu Koda . Κάθε απόγευμα μαζεύονταν όλοι και διασκέδαζαν

με την όμορφη μουσική που έπαιζαν οι δυο τους. Μάλιστα ο αρχηγός της αποστολής Marquis Yoshichika Tokugawa ευχαριστιόταν ιδιαίτερα τη μουσική του Shinichi.

Στο τέλος της κρουαζιέρας, πρότεινε στο Shinichi να σπουδάσει μουσική αντί να επιστρέψει και να δουλέψει στο εργοστάσιο του πατέρα του. Όμως ο Shinichi ήξερε πως ο πατέρας του τον περίμενε να επιστρέψει στη δουλειά μόλις ήταν σε θέση. Εκτός αυτού, του Shinichi του άρεζε να δουλεύει στο εργοστάσιο. Συνέχιζε να παίζει βιολί επειδή ενδιαφερόταν για τη μουσική ως τέχνη. Δεν είχε σκεφτεί να σπουδάσει πραγματικά για να παίζει καλύτερα. Αφού τελείωσε η κρουαζιέρα, ο Tokugawa επισκέφτηκε την οικογένεια του Suzuki. Σε αυτή του την επίσκεψη έκανε την ίδια πρόταση στον κύριο (Masakichi) Suzuki, να σπουδάσει ο Shinichi μουσική. Ο Masakichi πρέπει να είχε μεγάλο σεβασμό για τον κύριο Tokugawa, εφόσον δέχτηκε να αφήσει τον Shinichi να σπουδάσει μουσική (Cannon, 2002, σελ. 16).

Έτσι ξεκίνησαν λοιπόν οι μουσικές σπουδές του Shinichi Suzuki. Τα πρώτα του μαθήματα βιολιού (από δάσκαλο πλέον) τα πήρε από τη μικρή αδερφή της Nobu Koda, KoAndo, στο Τόκιο. Εκεί σπούδασε και μουσική θεωρία και ακουστική, ενώ η διαμονή του ήταν εξασφαλισμένη εφόσον φιλοξενούνταν στο σπίτι του Tokugawa.

Τον επόμενο χρόνο, μία καινούρια πρόταση έγινε από τον Tokugawa στον Shinichi. Του ζήτησε να τον ακολουθήσει σε ένα παγκόσμιο ταξίδι. Η απάντησή του αυτή τη φορά ήταν αρνητική. Δεν ήθελε να διακόψει τις μουσικές σπουδές του. Λίγο αργότερα πήγε στη Nagoya για να δει την οικογένειά του και είπε στον πατέρα του την πρόταση που του είχε γίνει και πως την είχε απορρίψει. Ο Masakichi εξέφρασε αντίθετη άποψη από το γιο του. Ο ίδιος πίστευε πως θα ήταν καλό να πάει, ήταν μία καλή ευκαιρία να δει τον κόσμο. Μάλιστα προσφέρθηκε να του δώσει και επιπλέον χρήματα σε περίπτωση που θα αποφάσιζε να πάει τελικά. Επιστρέφοντας στο Τόκιο ο Shinichi ανέφερε στον Tokugawa τα όσα είχε συζητήσει με τον πατέρα του. Τότε εκείνος βρήκε μία πολύ ενδιαφέρουσα 'λύση'. Πρότεινε στον Shinichi να δεχτεί τα λεφτά που του έδινε ο πατέρας του και να ξεκινήσουν για το ταξίδι τους. Όταν θα έφταναν στη Γερμανία ο Shinichi θα έμενε εκεί με σκοπό να βρει έναν καλό δάσκαλο βιολιού. Εάν λοιπόν τα κατάφερνε τελικά θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τα χρήματα του πατέρα του για την εκεί διαμονή του. Έτσι κι έγινε.

Φτάνοντας στην πρωτεύουσα της Γερμανίας, το Βερολίνο, στόχος του ήταν να βρει έναν πολύ καλό μουσικό που θα μπορούσε να γίνει ο δάσκαλός του. Αυτόν τον δάσκαλο λοιπόν τον είδε στο πρόσωπο του Karl Klingle όταν ένα βράδυ τον άκουσε να παίζει με το κουαρτέτο του. Από τα πιο σημαντικά μαθήματα που πήρε ο Suzuki

όντας μαθητής του Klingler ήταν το να παίζει από καρδιάς και να προσπαθεί να παράγει όμορφο ήχο παίζοντας βιολί.

Όσο ήταν στο Βερολίνο, ο Suzuki επέλεγε πάντα να ακούει την καλύτερη μουσική μέσα από την οποία πίστευε ότι μπορεί να γίνει και ο ίδιος καλύτερος εκτελεστής. Επίσης διάλεγε καλούς ανθρώπους για φίλους του, ένας από τους οποίους ήταν και ο Dr. Michaelis. Ο Dr. Michaelis ήταν κατά κάποιον τρόπο ο προστάτης του Shinichi. Φρόντιζε ώστε να είναι καλά και να μη νιώθει μόνος. Ακόμα και όταν έπρεπε να φύγει από το Βερολίνο και να μετακομίσει αλλού, άφησε στη θέση του έναν καλό του φίλο, τον Albert Einstein. (Cannon, 2002, σελ. 21)

Ο Einstein ήταν και ο ίδιος βιολιστής, «συχνά διοργάνωνε μουσικά σουαρέ στο σπίτι του με φίλους που ήταν προεξέχοντες σε διάφορα πεδία». (Hermann, 1998) Με τον Suzuki έγιναν γρήγορα καλοί φίλοι και κάθε τόσο έπαιζαν μαζί μουσική.

Ο Einstein έμαθε στον Suzuki πώς η μουσική εξάσκηση μπορεί να ακονίσει την αντίληψη κάποιου σε κάθε πεδίο μάθησης. Ο Einstein ήταν μόλις δεκάξι όταν συνέλαβε τις σήμερα γνωστές θεωρίες του της σχετικότητας. Αργότερα δήλωσε: 'Η ανακάλυψή μου ήταν το αποτέλεσμα της μουσικής αντίληψης' (Hermann, 1998).

Ο Suzuki πραγματικά προσπαθούσε πολύ να παρουσιάσει πρόοδο διαβάζοντας περίπου πέντε ώρες καθημερινά. Κάποιες στιγμές ένιωθε ότι δε βελτιώνεται και ακούγοντας εν τω μεταξύ άλλους αξιόλογους καλλιτέχνες να παίζουν τόσο όμορφα σκεφτόταν πως ίσως εκείνοι είχαν γεννηθεί με ταλέντο σε αντίθεση με τον ίδιο. Πίστευε πως υπήρχε κάποιο μυστικό στην τέχνη της μουσικής, το οποίο και ήθελε να βρει ώστε να γίνει καλύτερος άνθρωπος και κατ' επέκταση καλύτερος μουσικός.

Ο Suzuki ήταν πάντα ένας διορατικός άνθρωπος. Προσπαθούσε να μαθαίνει από τα λάθη του και σκεφτόταν πολύ όσα συνέβαιναν γύρω του με τα οποία προβληματιζόταν και συχνά κατάφερνε να καταλήξει σε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα και να ανακαλύψει τη μαγεία με την οποία λειτουργεί το ανθρώπινο μυαλό, σώμα και πνεύμα ανασύροντας σημαντικά ευρήματα. Μέσα λοιπόν από αυτές του τις σκέψεις συνειδητοποίησε μεταξύ άλλων ότι:

ο άνθρωπος είναι προϊόν του περιβάλλοντός του. Επομένως το πώς εκπαιδεύεται ένα άτομο είναι εξαιρετικά σημαντικό. Ο Shinichi πίστευε πως ο καθένας μπορεί να εκπαιδεύσει τον εαυτό του εφόσον χρησιμοποιεί τη σωστή μέθοδο (Cannon, 2002, σελ 21).

Στο Βερολίνο ο Shinichi είχε αναπτύξει μία πλούσια μουσική ζωή. Του άρεσε ιδιαίτερα να παρακολουθεί συναυλίες από τις οποίες πίστευε ότι μπορεί κανείς να

αποκομίσει πολλά. Εκτός όμως από την παθητική συμμετοχή του σε μουσικά δρώμενα, δεν έλλειπε και η ενεργητική, συμμετέχοντας σε διάφορες φιλικές ‘συναυλίες’ που διοργάνωναν κάθε τόσο διάφοροι φίλοι και γνωστοί στα σπίτια τους. Σε μία από αυτές ήταν που γνώρισε και μία όμορφη νεαρή Γερμανίδα τραγουδίστρια, την αργότερα σύζυγό του Waltraud.

Από τη διαμονή του στη Γερμανία ο Suzuki κέρδισε πολλά. Όπως προαναφέρθηκε, ο Shinichi ήταν ένας ιδιαίτερα σκεπτόμενος άνθρωπος. Μία από τις παρατηρήσεις του όντας στο Βερολίνο ήταν η ευκολία των μικρών Γερμανών – Γερμανίδων στο να μαθαίνουνε και να μιλάνε Γερμανικά, κάτι που τον ίδιο τον δυσκόλεψε πολύ:

Γνώριζε πολύ καλά τους περιορισμούς του στην προσπάθεια να μιλήσει, ενώ τα παιδιά των Γερμανών μιλούσαν τέλεια γερμανικά. Πίστευε ότι τα παιδιά έχουν απεριόριστες δυνατότητες· μπορούσαν να μάθουν ένα πολύ περίπλοκο γλωσσικό σύστημα σε ένα πολύ υψηλό επίπεδο τελειότητας σε πολύ μικρή ηλικία (Payton, 1996, σελ. 71).

Κάπως έτσι ξεκίνησε η έρευνά του προς ανακάλυψη του τρόπου που κάνει την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας τόσο εύκολη στα παιδιά, με σκοπό να προσπαθήσει να εφαρμόσει την ίδια διαδικασία – μέθοδο για την ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων, όπως το παίξιμο του βιολιού. (Hermann, 1998)

2.1.2. Τα δύσκολα χρόνια του πολέμου – Η σύλληψη της μεθόδου της μητρικής γλώσσας

Ένα δυσάρεστο γεγονός ανάγκασε το ζεύγος Suzuki (παντρεμένοι πλέον) να επιστρέψει στην Ιαπωνία. Η μητέρα του Shinichi είχε αρρωστήσει βαριά και εφόσον ούτως ή άλλως ο Suzuki είχε ολοκληρώσει τη μουσική του εκπαίδευση με τον Karl Klingler (όντας επί οκτώ χρόνια μαθητής του), αποφάσισαν με τη σύζυγό του να ξεκινήσουν μία καινούρια ζωή στην πατρίδα του Shinichi.

Η προσαρμογή της Waltraud στη Nagoya ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, μια και ήταν εξαιρετικά σπάνια η παρουσία αλλοδαπών εκεί. Αναγκαζόταν μάλιστα να περνάει τις περισσότερες ώρες της στο σπίτι αφού κάθε φορά που κυκλοφορούσε στο δρόμο, αισθανόταν πολύ αμήχανα με τόσα βλέμματα συγκεντρωμένα πάνω της και γνωρίζοντας ότι πάντα αποτελούσε αντικείμενο σχολιασμού.

Αλλά αυτή δεν ήταν η μόνη δυσκολία που παρουσιάστηκε. Ένα πολύ μεγαλύτερο και παγκόσμιο πλήγμα έκανε την εμφάνισή του εκείνη την περίοδο. Ήταν η συντριβή του χρηματιστηρίου του 1929 που ως αποτέλεσμα είχε την υποτίμηση του χρήματος και το κλείσιμο πολλών επιχειρήσεων. Πολλοί άνθρωποι έχασαν τις δουλειές τους, ανάμεσα στους οποίους ήταν και πολλοί από τους εργαζόμενους στο εργοστάσιο του Masakichi Suzuki. Η δουλειά είχε ελαττωθεί σημαντικά και δεν είχε άλλη επιλογή. Σύντομα μάλιστα μετέφεραν και το εργοστάσιο σε ένα μικρότερο κτίριο.

Μέσα σε όλη αυτή την αναταραχή, ο Shinichi και η Waltraud αποφάσισαν να μετακομίσουν στο Τόκιο, στο οποίο - ως μεγαλούπολη - ήταν πιο συνήθης η παρουσία ξένων. Το πρόβλημα ήταν ότι πλέον και η οικογένεια του Suzuki ήταν πολύ φτωχή και δύσκολα τα έβγαζαν πέρα. Σύντομα η Waltraud ανακοίνωσε στο σύζυγό της ότι δε μπορούν να συνεχίσουν να βασίζονται στην παροχή χρημάτων από τον πατέρα του. Πίστευε ότι το πρόβλημα ήταν να δουλέψει ο ίδιος. Αυτός πρέπει να ήταν και ο λόγος που ο Shinichi δημιούργησε το κουαρτέτο Suzuki με τρεις από τους αδερφούς του. Το κουαρτέτο των αδερφών Suzuki γνώρισε μεγάλη επιτυχία και έγινε γρήγορα αγαπητό στον κόσμο. Έκαναν ταξίδια σε όλη την Ιαπωνία δίνοντας συναυλίες. (Cannon, 2002, σελ. 27)

Τον επόμενο χρόνο (1930), του έγινε για πρώτη φορά η πρόταση να διδάξει ένα τετράχρονο αγόρι, τον Toshiya Eto. Αρχικά σκέφτηκε ότι δεν ήξερε πώς να διδάξει βιολί σε ένα τόσο μικρό παιδί. Τότε ήταν που θυμήθηκε την εμπειρία που είχε ζήσει στο Βερολίνο, με τη δυσκολία του να μάθει τη γλώσσα σε αντίθεση με τα μικρά παιδιά της Γερμανίας που ήδη από τα δυο με τρία τους χρόνια ήταν σε θέση να τη μιλάνε. Η διαπίστωση που είχε κάνει τότε ότι το μυστικό της διδασκαλίας είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτή παρέχεται, είχε έρθει η στιγμή να εφαρμοστεί στην πράξη. Λίγο αργότερα ανέλαβε ο Suzuki και τον δεύτερο μικρό μαθητή του, τον τρίχρονο τότε Koji Toyoda. Και οι δύο αυτοί μαθητές του στη συνέχεια εξελίχθηκαν σε σπουδαίους βιολιστές, παγκόσμιας φήμης και εμβέλειας.

Ο Suzuki τους δίδασκε βιολί όχι με εξαναγκασμό και επίπληξη, όπως λειτουργούσαν οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας, αλλά μέσω της αγάπης και ακρόασης όμορφης μουσικής. Σταδιακά η φήμη για τη νέα προσέγγιση διδασκαλίας του Suzuki απλώθηκε και η τάξη του με μικρά παιδιά μεγάλωσε. Οι εκτελέσεις των μαθητών του άρχισαν να τραβούν την προσοχή, αλλά λίγοι μπορούσαν να καταλάβουν την άποψη του Suzuki ότι το ταλέντο δεν είναι έμφυτο και πως όλα τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν ώστε να παίζουν καλά (Hermann, 1998).

Ο Suzuki ξεκίνησε να γράφει μουσικά βιβλία μέσω των οποίων μπορούσαν τα παιδιά να διδαχθούν διάφορες τεχνικές παιξίματος του βιολιού βήμα προς βήμα. Χρειάστηκαν δέκα χρόνια για την ολοκλήρωση αυτών των βιβλίων (δέκα στον αριθμό) που είναι τα ίδια που χρησιμοποιούνται και σήμερα στη διδασκαλία του βιολιού με τη μέθοδο της μητρικής γλώσσας.

Το 1931 ο Suzuki ήταν δάσκαλος στο Αυτοκρατορικό Σχολείο Μουσικής στο Τόκιο, στο οποίο εκτός από το βιολί, μπορούσε κανείς να διδαχτεί θεωρία της μουσικής, φωνητική και τσέλο. (Cannon, 2002, σελ. 28). Όντας ένας εξαιρετικός άνθρωπος με μεγάλες ευαισθησίες και έντονη κοινωνική συνείδηση, δούλεψε πολύ σκληρά προκειμένου να εφοδιάσει τις ζωές όσων περισσότερων παιδιών μπορούσε με την υπέροχη αυτή τέχνη της μουσικής. Η εφαρμογή της επιθυμίας του αυτής όμως διακόπηκε ξαφνικά λόγω της εμφάνισης του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου.

Υπό τις συνθήκες του πολέμου, ήταν δύσκολο να συνεχίσει να λειτουργεί το σχολείο. Έτσι ο Shinichi με τους υπόλοιπους καθηγητές αναγκάστηκαν να το κλείσουν. Ως εξαιρετικά γενναϊόδωρος άνθρωπος, ο Suzuki δε δέχτηκε να πάρει το μερίδιό του από τα χρήματα που είχαν μαζέψει. Αντίθετα το μοίρασε κι αυτό στους υπόλοιπους δασκάλους.

Ήταν προφανές ότι με αυτό το κλίμα να επικρατεί στο Τόκιο (αποτελούσε κύριο στόχο βομβαρδισμών) ήταν αδύνατο για τους Suzuki να συνεχίσουν να μένουν εκεί (ιδιαίτερα η Waltraud δεν ήταν και πολύ ασφαλής εκεί όντας Γερμανίδα, παρόλο που είχε πλέον Ιαπωνική υπηκοότητα λόγω της σύζευξής της με τον Shinichi). Ήταν η πρώτη φορά που αναγκάστηκαν να χωριστούν μετά από τόσα χρόνια κοινής συμβίωσης. Η Waltraud μεταφέρθηκε σε μία από τις περιοχές όπου στέλνονταν οι ξένοι (μη Ιάπωνες) κατά τη διάρκεια του πολέμου. Ο Suzuki αντίθετα, προσφέρθηκε να μεταφερθεί στο Kiso-Fukushima. Εκεί στο βουνό αυτό, λειτούργησε ένα παλιό εργοστάσιο προκειμένου να στέλνει ξυλεία στο εργοστάσιο του πατέρα του, το οποίο λόγω του πολέμου δεν παρήγαγε πλέον βιολιά αλλά κομμάτια ξύλου κατάλληλα για την κατασκευή θαλάσσιων αεροπλάνων κατά διαταγή της Ιαπωνικής κυβέρνησης.

Και έτσι ήταν ότι πήγα να ζήσω μόνος μεταξύ των βουνών του Kiso-Fukushima και ανέλαβα ένα εργοστάσιο ξύλινων τσόκαραν εκεί, μετατρέποντάς το σε ξυλαποθήκη για να παρέχει το εργοστάσιό μας στη Nagoya. Δε γνώριζα σχεδόν τίποτα για το εργοστάσιο, αλλά από το δάσος ήμουν σε θέση να αντλώ πρώτης ποιότητας ξυλεία, την οποία πριονίζαμε και στέλναμε πίσω στη Nagoya. Αυτό το κάναμε με αξιοσημείωτη ταχύτητα. (...) Πάντα είχα ως κανόνα να ζω όσο καλύτερα μπορώ, οτιδήποτε κι αν συνέβαινε, οποιαδήποτε δουλειά κι αν έπρεπε να κάνω, έτσι ήμουν σε θέση να ριχτώ στη δουλειά και να κερδίσω από αυτό (Suzuki, 1983, σελ. 25-26).

Τα χρόνια του πολέμου ήταν πολύ δύσκολα. Οι στερήσεις και η πείνα ήταν συνεχώς παρούσες. Ο Suzuki όμως ήταν ένας δυνατός και αισιόδοξος άνθρωπος. Πάντα οικειοθελώς στην υπηρεσία των ανθρώπων, προσπαθούσε να τους εμψυχώνει όσο μπορούσε και να τους δίνει έστω και μικρές στιγμές χαράς. Κάθε πρωί σηκωνόταν, έπαινε το βιολί του και έβγαине έξω. Έπαιζε με όλη του την αγάπη για τις οικογένειες που έμεναν κι αυτές στο χωριό. Έτσι η μέρα τους ξεκινούσε πιο όμορφα.

Ο Suzuki ένιωθε μεγάλο οίκτο για τα αθώα παιδιά που έβλεπαν και υπέφεραν τις τρομερές συνέπειες ενός πολέμου τον οποίο δεν είχαν ζητήσει ούτε καταλάβει. Δεν είχε καθόλου λεφτά· μόνο ένα βιολί. Έτσι έπαιζε για κάθε παιδί που έβλεπε, όχι για το κέρδος, αλλά για να τους δώσει ελπίδα και μια υπόσχεση για το μέλλον (Hermann, 1998).

Μέσα σε όλες τις δυσκολίες που επέφερε ο πόλεμος, ήρθαν να προστεθούν και επιπλέον κακοτοπιές με το θάνατο του συζύγου της αδερφής του Suzuki. Μετά από αυτό το γεγονός, η αδερφή του πήρε τα παιδιά της και πήγε να ζήσει στο βουνό με τον Shinichi. Οι συνθήκες ήταν απερίγραπτες. Το βουνίσιο κρύο και η μελαγχολία που εξέπεμπε το βουνό, δεν ήταν τίποτα μπροστά στις περιόδους πείνας που ορισμένες φορές τους ανάγκαζε να τρώνε οτιδήποτε βρώσιμο έβρισκαν γύρω τους, όπως ακόμα και τα βρύα που φύτρωναν πάνω στους βράχους. (Cannon, 2002, σελ. 31) Ο Shinichi βέβαια έκανε συχνά τη θυσία να μένει εντελώς νηστικός προκειμένου να φάνε τα ανίψια του. Για ένα μεγάλο συνεχόμενο διάστημα υποσιτιζόταν με αποτέλεσμα να αρρωστήσει πολύ σοβαρά, «ο Suzuki υπέφερε στη διάρκεια της υπόλοιπης ζωής του από προβλήματα στη χώνεψη που του δημιουργήθηκαν λόγω της φτωχής διατροφής του στη διάρκεια αυτής της περιόδου» (Hermann, 1998).

2.1.3. Η όψιμη περίοδος

Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος έληξε τελικά το 1945, έχοντας όμως αφήσει πίσω του συντρίμια και έχοντας προξενήσει μεγάλες καταστροφές και απώλειες. Πολλοί άνθρωποι είχαν χάσει μέλη της οικογένειάς τους, πολλά παιδιά είχαν μείνει ορφανά. Ένα από αυτά ήταν και ο προαναφερθείς Koji Toyoda. Μόλις ο Suzuki έμαθε για την άτυχη αυτή συγκυρία έσπευσε να μάθει τι είχε απογίνει ο άλλοτε μικρός μαθητής του, Koji. Πληροφορήθηκε τελικά ότι τον είχε αναλάβει ο θείος του, εκείνον και τον αδερφό του. Επικοινωνήσε λοιπόν μαζί του και του ζήτησε να πάρει τον Koji και να τον φέρει στο Kiso-Fukushima όπου διέμενε ακόμα ώστε να ζήσει μαζί του, καθώς και με την αδερφή του και τα παιδιά της. Έτσι κι έγινε. Ο θείος του πήγε τον εντεκάχρονο τότε Koji στο χωριό αυτό και τον άφησε εκεί ζητώντας από το Suzuki να τον προσέχει. Ένα νέο μέλος είχε προστεθεί στην οικογένεια και θα παρέμενε μαζί τους μέχρι τα δεκαεννιά του χρόνια που ο Suzuki θα τον έστελνε να σπουδάσει (Suzuki, 1983, σελ. 27-28).

Το εργοστάσιο που είχε λειτουργήσει ο Suzuki στο Kiso-Fukushima έκλεισε για ένα διάστημα. Ησυχία επικρατούσε παντού στο χωριό. Ο κόσμος αναρωτιόταν για το τι θα έκανε τώρα που ο πόλεμος είχε τελειώσει. Ο Shinichi και πάλι βασανιζόταν από πολλές σκέψεις σχετικά με το πώς θα μπορέσει να ανακτήσει τις χαμένες δυνάμεις της η χώρα του και κατ' επέκταση όλος ο κόσμος που είχε πληγεί από τον πόλεμο.

Πάντα σκεφτόταν τα παιδιά και πώς η ανάρρωση θα έπρεπε να ξεκινήσει από αυτά. Πίστευε πως η ανοικοδόμηση θα μπορούσε να ξεκινήσει αν τα παιδιά όλου του έθνους έχαιραν προσοχής και τους παρέχόταν μία καλή εκπαίδευση. Ο Shinichi θα ξόδευε το υπόλοιπο της ζωής του προσπαθώντας να το κάνει αυτό να συμβεί (Cannon, 2002, σελ. 32).

Το 1945 και αφού ο πόλεμος είχε λήξει, η Ιαπωνία προσπαθούσε να ορθοποδήσει. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν και το μουσικό σχολείο που συζητιόταν να ανοίξει στο Matsumoto. Μία από τις δασκάλες του Αυτοκρατορικού Μουσικού Σχολείου όπου δίδασκε ο Suzuki λίγα χρόνια πριν, είχε μεταφερθεί στο Matsumoto. Είχε ακούσει για αυτό το καινούριο σχολείο και ενδιαφερόταν να συμμετέχει. Έστειλε λοιπόν ένα γράμμα στον Suzuki ζητώντας του να συμμετέχει και ο ίδιος. Εκείνος απάντησε πως αν δεχόταν να διδάξει εκεί, θα έπρεπε να του δοθεί μία τάξη με μικρά παιδιά πλέον στα οποία θα ήταν ελεύθερος να εφαρμόσει την καινούρια μέθοδό του εκπαίδευσης ταλέντου (τα προηγούμενα χρόνια όταν δίδασκε στο Αυτοκρατορικό Μουσικό Σχολείο και στο Μουσικό Σχολείο Kunitachi στο Τόκιο, οι

μαθητές του ήταν κυρίως νεαροί άντρες που ήξεραν ήδη βιολί αλλά χρειαζόντουσαν ‘επιδιόρθωση’). Λίγο αργότερα έφτασε η θετική απάντηση από το Matsumoto όπου η βοήθειά του θα τους ήταν πολύτιμη. Έτσι η δοκιμή της μεθόδου που είχε αναπτύξει, ξεκίνησε σε αυτό το Μουσικό Σχολείο στο Matsumoto (Suzuki, 1983, σελ 29).

Στα 47 του χρόνια λοιπόν, ήταν πλέον πολύ ευτυχής που η μέθοδός του λειτουργούσε όντας μάλιστα ιδιαίτερα αποτελεσματική. Ήταν σαν όλη του τη ζωή να προετοιμαζόταν για αυτό το γεγονός με τις εμπειρίες που μέχρι τώρα είχε ζήσει και τους προβληματισμούς που αυτές του είχαν δημιουργήσει. Το σχολείο εμπλουτιζόταν συνεχώς με καινούριους μαθητές αφού η φήμη για την αποτελεσματική μέθοδο εκπαίδευσης ταλέντου ταξίδευε γρήγορα και οι γονείς που έβλεπαν αυτά τα παιδιά να αναπτύσσουν μουσικές ικανότητες μέσα από αυτό το πρόγραμμα, ήθελαν και οι ίδιοι να δώσουν στα δικά τους παιδιά αυτή τη χαρά. Μετά από τις καταστροφές που επέφερε ο πόλεμος, ήταν σημαντικό να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση (Cannon, 2002, σελ 34).

Μία καινούρια αδιαθεσία έκανε σύντομα την εμφάνισή της. Για την ακρίβεια, δεν ήταν ακριβώς καινούρια. Ήταν η ίδια που είχε ταλαιπωρήσει και νωρίτερα το Suzuki και οφειλόταν στην κακή κατάσταση του πεπτικού του συστήματος. Από παλιά είχε προβλήματα με το στομάχι του λόγω των διάφορων κακουχιών που πέρασε κατά καιρούς. Το γεγονός ότι έμενε μόνος του επιδείνωνε την κατάσταση αφού έπρεπε να μαγειρεύει ο ίδιος για τον εαυτό του, κάτι που δεν ήταν και ό,τι καλύτερο γι’ αυτόν. Η διατροφή του περιοριζόταν σε σούπες και ρύζι με αποτέλεσμα να χειροτερέψει σύντομα η κατάσταση της υγείας του. Ο Suzuki ήταν πολύ αδύναμος και έπρεπε να παραμείνει στο σπίτι. Αυτή τη φορά η κατάσταση ήταν αρκετά σοβαρή. Η αρρώστια γρήγορα τον έριξε στο κρεβάτι. Όταν η Waltraud τον επισκέφτηκε κάποια στιγμή, τρόμαξε από την τόσο κακή κατάσταση στην οποία βρισκόταν και του είπε πως θα άφηνε την δουλειά της για να πάει κοντά του να τον φροντίσει (είχε την τύχη να της προσφέρουν δουλειά στον ερυθρό σταυρό στο Τόκιο, γι’ αυτό και έμενε μακριά από τον Shinichi). Όμως αυτή η δουλειά ήταν αυτή τη στιγμή ο μόνος πόρος για να ζήσουν. Έτσι πήγε η αδερφή του Suzuki στο Matsumoto προκειμένου να τον φροντίσει.

Σύντομα μία δασκάλα από το μουσικό σχολείο επισκέφτηκε το Suzuki. Βλέποντας πόσο άσχημα ήταν κάλεσε έναν πολύ καλό γιατρό. Η διάγνωσή του ήταν ‘κακή κατάσταση ατονίας του στομαχιού’ και συνέστησε την απαραίτητη για την κατάστασή του διατροφή. Μέσα σε ένα μήνα ήταν σε θέση να κάνει ξανά έναν

περίπατο (Suzuki, 1983, σελ 56-57).

Κατά το διάστημα της ανάρρωσής του, ως ανήσυχο πνεύμα που ήταν, είχε μία καινούρια ιδέα σχετικά με τη διδασκαλία, των μαθηματικών αυτή τη φορά (γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται και στην μακρά συγκατοίκησή του με τον Einstein). Επινόησε ένα καινούριο αριθμητικό-υπολογιστικό σύστημα το οποίο εφαρμοζόταν εκτός από τον πολλαπλασιασμό και στις υπόλοιπες τρεις πράξεις τις αριθμητικής: πρόσθεση, αφαίρεση, διαίρεση. Σύντομα η επινόησή του αυτή δοκιμάστηκε σε ένα δημοτικό σχολείο και έκτοτε έχει γίνει μέρος του σχολικής ύλης των μαθηματικών σε πολλά δημοτικά σχολεία της Ιαπωνίας (Suzuki, 1983, σελ 58).

Επιστρέφοντας μετά την ανάρρωση του, ήταν έτοιμος να συνεχίσει το έργο του. Η μέθοδός του προόδευε συνεχώς. Ο Suzuki ταξίδευε κάθε τόσο σε διάφορες περιοχές της Ιαπωνίας για να δώσει διαλέξεις πάνω στη μεθοδό του. Έτσι με τον καιρό, άρχισε να εφαρμόζεται και σε άλλες περιοχές της Ιαπωνίας πέρα από το Matsumoto. Οι νεαροί μαθητές της μεθόδου Suzuki όλο και αυξάνονταν και η μέθοδος γινόταν όλο και πιο γνωστή.

Μέσα στα επόμενα χρόνια, ο Suzuki επιτέλους δικαιωνόταν· όλες αυτές οι δυσκολίες και οι κακουχίες που είχε περάσει αποτελούσαν πλέον παρελθόν. Ήταν ευτυχισμένος και περήφανος, όχι για τον εαυτό του τόσο, όσο για τους μαθητές του που συνεχώς προόδευσαν και ολοένα και αυξάνονταν. Οκτώ χρόνια είχαν περάσει από την ίδρυση του μουσικού σχολείου στο Matsumoto όταν το 1953 ήρθε η ώρα της πρώτης αποφοίτησης. Ο αριθμός των μαθητών που αποφοίτησαν εκείνη τη χρονιά ανέρχεται στους 195. Όπως ήταν αναμενόμενο (αφού από τη μέρα που πρωτοεφαρμόστηκε η λίστα των ενδιαφερόμενων όλο και μεγάλωνε), η επόμενη χρονιά επέφερε ακόμα μεγαλύτερο αριθμό αποφοίτων, για την ακρίβεια 363. Το όνειρο μίας ολόκληρης ζωής είχε αρχίσει να παίρνει οστά. Το να βοηθάει τον κόσμο και να του προσφέρει χαρά έδινε στο Suzuki μεγάλη ευχαρίστηση. Ήξερε ότι οι μαθητές του και η επιτυχία τους στην εκμάθηση του βιολιού αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά της ζωής τους θα είναι έμπνευση για πολλά επόμενα παιδιά.

Το Μάρτιο του 1955, δύο χρόνια μετά την πρώτη αποφοίτηση, είχε έρθει η στιγμή για μία τεράστια συναυλία όλων αυτών των παιδιών που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχαν εισαχθεί σε αυτό το μουσικό σχολείο. Ήταν μία πολύ συγκινητική στιγμή· 1500 παιδιά να παίζουν μαζί. Ένα μεγάλο γεγονός το οποίο μάλιστα θα άνοιγε το δρόμο στη μέθοδο εκπαίδευσης ταλέντου του Suzuki να κατακτήσει και άλλες χώρες και ηπείρους. Η μεγάλη αυτή συναυλία τραβήχτηκε σε βίντεο το οποίο

ταξίδεψε μέχρι το Οχάιο, όπου και παρουσιάστηκε στη Διάσκεψη των Δασκάλων Εγγόρδων οργάνων του Οχάιο (Ohio String Teachers Conference). Πολλοί ήταν εκείνοι που εντυπωσιασμένοι έσπευσαν να ταξιδέψουν μέχρι την Ιαπωνία ώστε να δουν με τα ίδια τους τα μάτια το πώς λειτουργεί αυτή η μέθοδος.

Από τη στιγμή αυτή η διάδοση της μεθόδου ανά τον κόσμο είχε ξεκινήσει. Τα υπόλοιπα χρόνια της ζωής του ήταν για το Suzuki γεμάτα από όμορφες στιγμές. Επιτέλους ζούσε ξανά με την πολυαγαπημένη του γυναίκα με την οποία ζούσαν χωριστά εδώ και δεκαπέντε σχεδόν χρόνια λόγω των δύσκολων συνθηκών του πολέμου αρχικά και της δουλειάς που είχε στο Τόκιο η Waltraud μετά, την οποία δεν μπορούσε να αφήσει νωρίτερα λόγω των λογαριασμών που είχε να πληρώσει το ζευγάρι. Για την ακρίβεια, έπρεπε να βγάλει κάποια χρήματα για να ξεπληρώσουν το σπίτι που αγόρασαν στο Matsumoto αφού ο Suzuki ξεκίνησε να διδάσκει στο μουσικό σχολείο. Επιπλέον η μέθοδος του είχε προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ανθρώπων ένας από τους οποίους ήταν και ο John Kendall. Σε αυτόν οφείλεται κατά ένα μεγάλο βαθμό η διάδοση της μεθόδου Suzuki στην Αμερική, αφού μετά τα δύο ταξίδια του στην Ιαπωνία και την από κοντά παρατήρηση της μεθόδου επέστρεψε στις Ηνωμένες Πολιτείες όπου διοργάνωσε πολλά εργαστήρια σε ολόκληρη τη χώρα.

Το Μάρτιο του 1964 ο Suzuki και η σύζυγός του ταξίδεψαν μαζί με μία ομάδα μαθητών και γονιών μέχρι την Αμερική. Επισκέφτηκαν αρκετές περιοχές όπου τα παιδιά έδιναν συναυλίες και ο Suzuki διαλέξεις ώστε ο κόσμος να ακούσει και να δει και από κοντά αυτή την ήδη πολυσυζητημένη μέθοδο. Αυτό το ταξίδι σημείωσε μεγάλη επιτυχία αφού το ακολούθησε η ανέγερση πολλών κολεγίων στα οποία διδασκόταν η μέθοδος του Suzuki. Μετά από αυτή τη μεγάλη επιτυχία και την απήχηση που είχε στον κόσμο, ο Shinichi ήταν κάθε καλοκαίρι προσκεκλημένος να ξαναπάει στην Αμερική για να δώσει ομιλίες σχετικά με τη μεθοδό του.

Η πρώτη του τιμητική διάκριση σημειώθηκε τον Ιούνιο του 1966 όταν του απονεμήθηκε το διδακτορικό της μουσικής από το New England Conservatory της Βοστώνης. Ακολούθησαν πολλές ακόμα τιμητικές διακρίσεις και βραβεία από διάφορα πανεπιστήμια. Το 1970, μαθητές του Suzuki συμμετείχαν στη πρώτη ευρωπαϊκή περιοδεία. Σταθμοί τους ήταν το Βερολίνο, η Αγγλία και η Λισσαβόνα. Τα επόμενα χρόνια οι περιοδείες αυτές περιελάμβαναν και άλλες χώρες όπως η Κίνα και το Περού.

Το 1984 ιδρύθηκε η Διεθνής Ένωση Suzuki με σκοπό να συνεχίσει να μεταδίδεται η μέθοδος εκπαίδευσης ταλέντου και περισσότερα παιδιά να

διδάσκονται με αυτήν. Ακολούθησαν και άλλες ενώσεις και οργανισμοί καθώς και περιοδικά με ποικίλα θέματα σχετικά με τη μέθοδο. Επίσης μέσα στα επόμενα χρόνια γράφτηκαν διάφορα βιβλία για τη μέθοδο Suzuki και για τον ίδιο, κυρίως από διάφορους μαθητές του ή ανθρώπους που είχαν την τύχη και την τιμή να τον γνωρίσουν. Ο σπουδαίος αυτός μουσικοπαιδαγωγός και άνθρωπος, άφησε την τελευταία του πνοή το 1998 στο σπίτι του στο Matsumoto, σε ηλικία 99 χρονών (Cannon, 2002, σελ. 36-38).

2.2. Η ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI (ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ)

2.2.1. Γενική παρουσίαση

Αυτοί που ρωτάνε ‘τι είναι η μέθοδος Suzuki με λίγα λόγια;’ είναι σίγουρο πως θα απογοητευτούν. Συνδυάζοντας όπως κάνει μία φιλοσοφία, μία παιδαγωγική μέθοδο, μια γενική ιδέα παιδαγωγικής ψυχολογίας και μία υπονοούμενη κοινωνική διάρθρωση (η σχέση γονιού – παιδιού - δασκάλου) είναι πάρα πολύ δύσκολο να οριστεί, ή ακόμα να εξηγηθεί (Kendall, 1996, σελ. 43).

Η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση του Shinichi Suzuki ξεκίνησε από την επιθυμία του ιδίου να δημιουργήσει μία μέθοδο διδασκαλίας της μουσικής που θα ήταν ικανή να εφαρμοστεί σε πολύ μικρά παιδιά προσφέροντάς τους πέρα από τις μουσικές γνώσεις και δεξιότητες, εμπειρίες ζωής, καλές συνήθειες και τρόπους καλής συμπεριφοράς που θα τους βοηθούσαν να εξελιχθούν σε όμορφους ανθρώπους με έντονες ευαισθησίες για τους συνανθρώπους τους καθώς και για το περιβάλλον στο οποίο ζούνε.

Η δημιουργία της μεθόδου της μητρικής γλώσσας, ξεκίνησε στην ουσία όταν ζητήθηκε από τον πατέρα ενός μικρού παιδιού να του διδάξει βιολί ο Suzuki. Η πρώτη σκέψη του ήταν πως δεν ήξερε πώς να διδάξει σε ένα τόσο μικρό παιδί μία τόσο πολύπλοκη διαδικασία. Αμέσως όμως θυμήθηκε την παρατήρηση που είχε κάνει κάποια χρόνια νωρίτερα για την ευκολία με την οποία μαθαίνουν τα παιδιά την

μητρική τους γλώσσα, ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο σύστημα, και μάλιστα με εξαιρετικά και άμεσα αποτελέσματα. Αποφάσισε λοιπόν να δεχτεί αυτή την πρόκληση.

Η μέθοδος του Suzuki, κέρδισε γρήγορα τις εντυπώσεις και εξαπλώθηκε στη συνέχεια σε όλο τον κόσμο, λόγω της αποτελεσματικής της εφαρμογής: ήδη τα πρώτα μικρά παιδιά που διδάχτηκαν με τη μέθοδο αυτή, εξέπληξαν όποιον τα άκουσε να παίζουν με την όμορφη εκτέλεσή τους που εκτός από την τονική ακρίβεια περιελάμβανε και μουσικότητα. Σύμφωνα με τα λόγια του John Kendall στο βιβλίο του 'The Suzuki Violin Method in American Music Education',

τα αποτελέσματα προσέλκυαν μια πλατιά διαδεδομένη προσοχή, και προκάλεσαν πολλή σκέψη για τη φύση της διδασκαλίας της μουσικής και τον τρόπο με τον οποίο κάθε ανθρώπινος εξελίσσεται στα νεαρά διαπλαστικά [του] χρόνια. Δεν είναι ότι το κάθε συγκεκριμένο τμήμα των ιδεών του Suzuki είναι καινούριο, αλλά μάλλον ότι το σύνολο των γενικών του ιδεών, μαζί με τα αποτελέσματα που έδειξε [η εφαρμογή της μεθόδου του], ρίχνουν φως στην ερώτηση που επιθυμούμε να διερευνήσουμε – πως τα ανθρώπινα όντα γίνονται μουσικά; (Suzuki Method International, 1984).

Ο Suzuki ονόμασε τη μεθόδό του 'μέθοδο της μητρικής γλώσσας', επειδή αυτή (η μητρική γλώσσα) ήταν και η πηγή της έμπνευσής του. «Κάθε παιδί μπορεί να μάθει να παίζει μουσική ακριβώς όπως έμαθε να μιλάει, με την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιείται η ίδια διδακτική προσέγγιση» (Suzuki, 1981, σελ. vi). Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο Suzuki παρατήρησε την ευκολία με την οποία τα παιδιά σε όλο τον κόσμο μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, γεγονός που θεώρησε εξαιρετικό και άξιο θαυμασμού αν σκεφτεί κανείς πόσο δύσκολο είναι για έναν μεγάλο να μάθει μία καινούρια, ξένη σε αυτόν γλώσσα (Mark, 1996, σελ. 147).

Θέλοντας λοιπόν να εφαρμόσει μία μέθοδο διδασκαλίας της μουσικής που θα λειτουργούσε ανάλογα με τον τρόπο εκμάθησης της μητρικής γλώσσας του καθενός, μετέφερε ορισμένα βασικά σημεία-βήματα που λαμβάνουν χώρα στην εκμάθηση της μητρικής μας γλώσσας -και στα οποία αυτή οφείλει μεγάλο μέρος της επιτυχίας της- στη διδασκαλία της μουσικής. Όπως αναφέρεται στο 'An Introduction to The Suzuki Method' (Zen-on Music Company, 1984), τα βήματα αυτά είναι η καθημερινή ακρόαση και μίμηση, η συνεχής επανάληψη, ο έπαινος και η ενθάρρυνση και όλα αυτά μέσα σε ένα θετικό περιβάλλον διδασκαλίας, τόσο στην αίθουσα (με το δάσκαλο) όσο και στο σπίτι (με το γονιό).

Μία άλλη ονομασία που αποδίδεται στη μέθοδο του Suzuki, είναι 'Εκπαίδευση Ταλέντου'. Η ονομασία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι ο Suzuki δεν πίστευε ότι το ταλέντο είναι εγγενές αλλά πως μπορεί να επέλθει μέσω της

κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθόδου. «Ο Suzuki υπήρξε ένας μεγάλος παιδαγωγός με αξιοθαύμαστη διαίσθηση. Η θεωρία του βασίζεται στην αρχή ότι κάθε φυσιολογικό παιδί έχει τεράστιες δυνατότητες μάθησης και η αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων εξαρτάται από το περιβάλλον» (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003, σελ. 148). Υποστήριζε λοιπόν ο Suzuki πως οι όποιες ικανότητες αναπτύσσει αργότερα το παιδί, είναι αποτέλεσμα της προηγούμενης εκπαίδευσής του. Λέγοντας κάτι τέτοιο, δεν απέκλειε βέβαια τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και το γεγονός ότι ο καθένας γεννιέται με διαφορετικές από τον κάθε άλλο δυνατότητες να αναπτύξει την οποιαδήποτε δεξιότητα:

δεν υπάρχει κανένα λάθος στον γενετικό κανόνα ότι δεν υπάρχουν δύο ίδιοι άνθρωποι στη γη. Λέω απλά ότι, 'η εγγενής μεγαλειότητα ή μετριότητα δεν είναι γνωστή'. Ακόμα κι όταν στέκεται κανείς ακριβώς μπροστά σε ένα νεογέννητο παιδί, δεν μπορεί να καθοριστεί κατά πόσο το παιδί έχει ανώτερη ή κατώτερη ικανότητα (Suzuki, 1981, σελ. 2).

Όπως σημειώνει η Doris Preucil (Racin, 1998), η οποία επιτέλεσε πρόεδρος του Suzuki Association of the Americas κατά τα έτη 1982-84, η ευχή του Suzuki ήταν να αποκτήσουν τα παιδιά μέσα από τη μεθοδό του όμορφες καρδιές, να γίνουν καλοί και συνειδητοί άνθρωποι που θα εκτιμούν την οικογένεια, τη φιλία, την ομορφιά. Ο ίδιος ο Suzuki έλεγε πως ο απώτερος σκοπός του δεν ήταν να διδάξει μουσική, αλλά να 'δημιουργήσει' καλούς και συνειδητούς πολίτες. Υποστήριζε πως «αν ένα παιδί ακούει καλή μουσική από τη μέρα της γέννησής και μαθαίνει να παίζει αυτή τη μουσική, αναπτύσσει ευαισθησία, πειθαρχία και υπομονή. Το παιδί αποκτά μία όμορφη καρδιά» (Racin, 1998, σελ. 29).

Η μέθοδος του Suzuki, η Εκπαίδευση Ταλέντου, ήρθε για να δώσει πίσω στον άνθρωπο το δικαίωμα να αναπτύξει την έκφρασή του μέσω της μουσικής, να ωριμάσει στο σύνολό του ως ανθρώπινο ον. Στα αρχαία χρόνια, η μουσική και γενικά οι τέχνες ήταν μέρος του 'ιερού'. Όπως και στη θρησκεία ο καθένας είχε την ευκαιρία να συμμετέχει στις μουσικές τελετουργίες για να υμνήσει τους θεούς, να παρακαλέσει για βροχή, να ευχαριστήσει τους θεούς για το καλό κυνήγι, και τόσα άλλα. Η μέθοδος Εκπαίδευσης Ταλέντου μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη του ανθρώπου να αναπτύξει το ταλέντο του για να 'κάνει' μουσική, κάτι που θα έπρεπε να είναι δικαίωμα όλων των πολιτών, όχι μόνο αυτών [που προέρχονται] από μία πλούσια κοινωνική τάξη ή αυτών που έχουν περισσότερες ευκαιρίες και ερεθίσματα. Έτσι από τον Suzuki και μετά, η έννοια της 'ιδιοφυΐας' καταρρέει, διαφορετικά θα έπρεπε να είχαμε χιλιάδες μικρές ιδιοφυΐες σε ολόκληρο το 'σύμπαν Suzuki' (Teixeira, 1996, σελ. 22).

Οι αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε ο Suzuki τη μεθοδό του, είναι -σύμφωνα με τη Jones (1996, σελ. 44)- οι παρακάτω:

- Κάθε παιδί μπορεί να μάθει

- Η ικανότητα αναπτύσσεται νωρίς
- Το περιβάλλον 'τρέφει' την ανάπτυξη
- Τα παιδιά μαθαίνουν το ένα από το άλλο
- Η επιτυχία φέρνει επιτυχία
- Η γονική εμπλοκή είναι κρίσιμη
- Η ενθάρρυνση είναι ουσιώδης

Η μέθοδος της μητρικής γλώσσας δεν κάνει διακρίσεις· είναι μία μέθοδος για όλους. Σύμφωνα με όσα πίστευε ο Suzuki:

Κάθε παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί με τη μέθοδο της μητρικής γλώσσας. (...) Οι άνθρωποι γενικά πίστευαν ότι ένα παιδί που έχει κακούς βαθμούς στο σχολείο απλά γεννήθηκε έτσι. (...) Παρόλα αυτά, αυτά τα ίδια παιδιά, εκτός από την περίπτωση που γεννήθηκαν με εγκεφαλική βλάβη, δε βρήκαν καμία δυσκολία στο να μιλάνε μία τόσο περίπλοκη γλώσσα όπως τα Γιαπωνέζικα με ευχέρεια. Αν πραγματικά ήταν 'άμυαλα' δεν θα είχαν την ικανότητα να μιλάνε. Τι σήμαινε αυτό; Γιατί η ικανότητα της μητρικής γλώσσας μπορεί να διδαχτεί με τη μέγιστη ευκολία σε κάθε παιδί και όμως γιατί δεν τα πηγαίνουν καλά σε διάφορα μαθήματα στο σχολείο, αποκτώντας αυτή τη μάθηση όπως έκαναν με τη γλώσσα τους; (Starr, 1976, σελ. 1).

Σημαντική αρχή της μεθόδου Suzuki, είναι το γεγονός ότι σέβεται τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού καθώς και το ρυθμό προόδου του, «...παιδιά που μένουν πίσω ή που αγωνίζονται για να προχωρήσουν, δεν διώχνονται» (Suzuki, 1983, σελ. 3). Άλλωστε ο σκοπός της μεθόδου αυτής δεν είναι να παράγει επαγγελματίες μουσικούς, αλλά να δημιουργήσει καλούς μουσικούς που θα είναι μάλιστα σε θέση να δείξουν υψηλές ικανότητες και σε όποιο άλλο πεδίο εισάγονται (Suzuki, 1983, σελ. 79). Η μέθοδος λοιπόν της μητρικής γλώσσας, δε στοχεύει στη μετέπειτα καταξίωση του μαθητή ως σολίστα, χωρίς βέβαια και να αντιτίθεται σε ένα τέτοιο αποτέλεσμα. Άλλωστε δεν ήταν λίγοι εκείνοι οι μαθητές του Suzuki που διέπρεψαν ως βιολιστές ακολουθώντας μία σπουδαία καριέρα και αποκτώντας μεγάλη φήμη και αναγνώριση.

Ο Suzuki ήταν θερμός υποστηρικτής της άποψης πως ο δάσκαλος πρέπει να δείχνει στο μαθητή του πώς να κάνει οτιδήποτε του ζητάει και όχι να του το περιγράφει με λόγια. Ο ίδιος έδινε στους μαθητές του τα κατάλληλα στοιχεία που τους χρειαζόντουσαν και στη συνέχεια άφηνε τους ίδιους να ανακαλύψουν τη λύση του προβλήματος –τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο θα πετύχαιναν αυτό που τους ζητούσε. Δε χρησιμοποιούσε τη θεωρία υποδεικνύοντάς τους τι πρέπει να κάνουν, αλλά περιόριζε τον λόγο του σε βοηθητικές πληροφορίες, και οι απαντήσεις του θύμιζαν συχνά αινίγματα, αναγκάζοντας έτσι τους μαθητές του να σκεφτούν και να

ψάξουν βαθύτερα για την όποια απάντηση.

Είναι αλήθεια ότι ο Suzuki χρησιμοποιούσε πολύ συχνά τις μεταφορές. Όπως σημειώνει η Sandra Payton (1996, σελ. 71), είναι χαρακτηριστικό πολλών σπουδαίων δασκάλων να χρησιμοποιούν μεταφορές-παραβολές στη διδασκαλία τους. Το ίδιο έκανε και ο Suzuki. Στη διδασκαλία της μεθόδου του, η χρήση μεταφορών ήταν η βάση για τη μετάδοση της μουσικής εμπειρίας στα παιδιά.

Η μέθοδος της μητρικής γλώσσας ξεκίνησε ως μία μέθοδος εκμάθησης βιολιού (μια και αυτό ήταν και το όργανο του ‘δημιουργού’ της). Στη συνέχεια όμως εφαρμόστηκε και σε άλλα όργανα, τα οποία είναι η βιόλα, το βιολοντσέλο, το πιάνο, το φλάουτο, η φλογέρα, η άρπα, η κιθάρα καθώς και το μπάσο, ενώ έχει αρχίσει να δοκιμάζεται η εφαρμογή της και στην ομαδική οργανική διδασκαλία σε ένα σχολείο (Ανδρούτσος, 2004, σελ. 10).

Όπως αναφέρεται αναλυτικότερα παρακάτω, η μέθοδος της μητρικής γλώσσας και η επιτυχία αυτής, βασίζεται στην μικρή ηλικία εκκίνησης μαθημάτων μουσικής, τη συνεχή ακρόαση, την επανάληψη, την ενεργητική συμμετοχή του γονιού που λειτουργεί ως ο δάσκαλος στο σπίτι και όλα αυτά προσφερόμενα στο παιδί με αγάπη, υπομονή, επιμονή, επιβράβευση και ενθάρρυνση.

2.2.2. Παραλληλισμός γλώσσας-μουσικής ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και αφομοίωσής τους

Τα παιδιά γίνονται ειδήμονες στην μητρική τους γλώσσα, όσο δύσκολη κι αν είναι αυτή. Αν τα καταφέρνουν τόσο καλά με τη γλώσσα τότε σίγουρα πρέπει να είναι ικανά να αποκτήσουν πολλές άλλες γνώσεις και δεξιότητες αν τους παρουσιαστούν με τον ίδιο τρόπο όπως η μητρική γλώσσα, δηλαδή με παρατήρηση, μίμηση, επανάληψη και σταδιακή νοητική συνειδητοποίηση (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003, σελ. 149).

Η μουσική είναι και αυτή μία γλώσσα όπως μας λέει και ο Timmerman (1987). Σε μία χώρα που δεν μπορεί κανείς να καταλάβει την ομιλούμενη γλώσσα, μπορεί ίσως να καταλάβει τη ‘γλώσσα’ της μουσικής. Βέβαια για να μπορεί να την καταλάβει και να τη χρησιμοποιήσει και ο ίδιος, από τη στιγμή που και αυτή είναι μία γλώσσα, πρέπει να την εξασκήσει αναλόγως.

Ο Timmerman (1987) εξηγεί την ανάγκη να διδάσκεται η μουσική βιωματικά.

Χρησιμοποιεί το παρακάτω παράδειγμα: αν κάποιος ήθελε να μάθει μία καινούρια γλώσσα και η μόνη έκθεσή του σε αυτήν ήταν η διδασκαλία της προφοράς της και του λεξιλογίου της για τριάντα λεπτά καθημερινά, τι είδους γλώσσα θα μάθαινε; (1987, σελ. 100). Αυτό που προφανώς θέλει να θίξει, είναι το γεγονός ότι δεν είναι αποτελεσματικό ούτε και ευχάριστο να προσπαθεί να μάθει κανείς μία γλώσσα μέσα από ξερές λέξεις και κανόνες γραμματικής. Πρέπει να την ακούσει να μιλιέται για να έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα αλλά και για να μπορέσει να τη μιμηθεί.

Όπως αναφέρει ο Dr. Michael Oatey (1996), ο καλύτερος τρόπος να μάθει ένας ενήλικας μία ξένη γλώσσα, είναι να πάει να μείνει στη χώρα όπου αυτή μιλιέται. Στην περίπτωση που κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, μπορεί να κάνει ένα από τα παρακάτω: να μιλάει σε ντόπιους ομιλητές, να χρησιμοποιεί εργαστήρια γλώσσας και να ακούει κασέτες επανειλημμένα. «Η παραδοσιακή προσέγγιση της ανάγνωσης και της γραμματικής έρχεται αρκετά κάτω στη λίστα» (Oatey, 1996, σελ. 25).

Όπως λέει ο ίδιος ο Suzuki, «η φυσική μέθοδος διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας είναι μια υπέροχη παιδαγωγική διαδικασία. Γεμίζει το παιδί με ενθουσιασμό. Είναι μία φυσιολογική διαδικασία που συνεχίζεται από το πρωί ως το βράδυ. Το παιδί δεν βιώνει κανένα άγχος (που τόσο συχνά συνοδεύει τη μάθηση με συμβατικές μεθόδους σε διάφορες μορφές εκπαίδευσης» (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003, σελ. 148).

Τα χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας που παρατήρησε αρχικά ο Suzuki ήταν τα εξής:

- ❖ Οι περιβαλλοντικές συνθήκες και η επιρροή τους στο νεογέννητο παιδί καθώς εξοικειώνεται με τους ήχους της μητρικής γλώσσας
- ❖ Η διδασκαλία του παιδιού μέσω συνεχούς επανάληψης μέχρι να παράγει τον πρώτο του ήχο (συνήθως τη λέξη ‘μαμά’)
- ❖ Η καθημερινή συμπεριφορά-αντιμετώπιση από τους γονείς από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να μιλάει
- ❖ Η φυσική πρόοδος μέσω καθημερινής εξάσκησης
- ❖ Η επιδεξιότητα με την οποία οι γονείς ‘χτίζουν’ τον ενθουσιασμό στο παιδί και η χαρά που βρίσκει το παιδί στο να αποκτά την καινούρια αυτή ικανότητα (ομιλίας της γλώσσας) (Starr, 1976, σελ. 1).

Στα πλαίσια της διδασκαλίας του, ο Suzuki από την εκμάθηση της γλώσσας εφάρμοσε τα παραπάνω χαρακτηριστικά κάνοντας τους παραλληλισμούς που φαίνονται στη συνέχεια, για την εφαρμογή στη μουσική διδασκαλία.

ΓΛΩΣΣΑ: Το παιδί από τη στιγμή της γέννησής του, ‘βομβαρδίζεται’ συνεχώς με λέξεις από το περιβάλλον του. Συνήθως η πρώτη του λέξη είναι ‘μαμά’ ή έστω κάτι που τη θυμίζει (αυτή τη λέξη). Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο, αλλά προκύπτει από τη συνεχή επανάληψή της από το περιβάλλον του παιδιού (κυρίως από τους γονείς του). Απαντώντας η μητέρα του στο άκουσμα αυτής της λέξης, γίνεται σαφές στο παιδί η έννοια της λέξης ‘μαμά’ (σε ποιόν ‘αναφέρεται’ δηλαδή). Στη συνέχεια μαθαίνει κι άλλες λέξεις των οποίων το νόημα καταλαβαίνει στη συνέχεια από τις ανάλογες ‘αντιδράσεις’ των γύρω του.

ΜΟΥΣΙΚΗ: Όπως αναλύεται παρακάτω, η ακρόαση της μουσικής ξεκινάει από πολύ νωρίς στη μέθοδο Suzuki και μέσω συνεχούς επανάληψης, απομνημονεύεται και αναπαράγεται τελικά και από το παιδί.

Η μουσική εκπαίδευση του παιδιού, όσον αφορά την ακρόαση μπορεί να παραλληλιστεί με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα. Όλα τα ‘φυσιολογικά’ παιδιά -που δεν έχουν δηλαδή κάποιο νοητικό πρόβλημα- μαθαίνουν να μιλούν τη γλώσσα τους χωρίς τη βοήθεια του σχολείου. Τα μικρά παιδιά έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και στη συνέχεια να αναπαράγουν και τα ίδια “μικρές αποχρώσεις” των ομιλούμενων γλωσσών. Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να αναπτύξουν ένα ‘καλό μουσικό αυτί’. Απαραίτητη είναι η επαναλαμβανόμενη ακρόαση, όπως άλλωστε και για τη μητρική γλώσσα (Starr, 1976, σελ. 7).

ΓΛΩΣΣΑ: Κάποια στιγμή έρχεται η ώρα της ‘δημιουργίας’ για το παιδί, του πρώτου του αυτοσχεδιασμού. Το παιδί προσπαθεί να ενώσει τις λέξεις μεταξύ τους φτιάχνοντας προτάσεις (είναι φυσικό να κάνει λάθη στην αρχή, είναι κάτι καινούριο και άγνωστο για αυτό). Μαθαίνει λοιπόν να μιλάει σωστά, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο, συντακτικό, γραμματική χωρίς να του έχει διδάξει κανείς τους κανόνες στους οποίους αυτά υπάγονται.

ΜΟΥΣΙΚΗ: Ανάλογα, στη μέθοδο Suzuki δε διδάσκεται απλά την επανάληψη και αντιγραφή όσων ακούει· του δίδονται τα εργαλεία για να είναι δημιουργικό. Μέσα από τη μουσική δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να εκφραστεί, όπως γίνεται και με τη γλώσσα (Payton, 1996, σελ. 72).

ΓΛΩΣΣΑ: Η ανάγνωση (κωδικοποίηση της γλώσσας) εισάγεται στη διδασκαλία του παιδιού αφού πρώτα έχει μάθει να μιλάει αρκετά καλά τη γλώσσα του.

ΜΟΥΣΙΚΗ: Μετά από πολύ ακρόαση και παίξιμο ‘με το αυτί’, και αφού μπορεί να παίξει κάποια κομμάτια άνετα, φυσικά, ‘αυθόρμητα’, εισάγεται το παιδί στη μουσική ανάγνωση (κωδικοποίηση της μουσικής).

«Το παιδί που έχει αναπτύξει ακουστικές ικανότητες θα γίνει ο καλύτερος αναγνώστης» (Payton, 1996, σελ. 72).

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ: Όσον αφορά το περιβάλλον του παιδιού, και πιο συγκεκριμένα τους γονείς του, είναι εκείνοι που θα δώσουν τα πρώτα εφόδια στο παιδί τόσο για τη χρήση της γλώσσας, όσο και για την εκμάθηση της μουσικής, που πρέπει να ξεκινήσει από το σπίτι, σε μικρή ηλικία και να ακολουθήσει τα βήματα που ακολουθεί και η γλώσσα στην εκμάθησή της. Επίσης ο δάσκαλος παίζει καθοριστικό ρόλο και στις δυο περιπτώσεις.

Η διαδικασία λοιπόν που ακολουθεί η γλώσσα, εφαρμόζεται με εξαιρετικά αποτελέσματα και στη μουσική, αφού άλλωστε είναι και αυτή μία γλώσσα από μόνη της και μάλιστα παγκόσμια.

2.2.3. Βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου

2.2.3.1. Τα συστατικά στοιχεία της

Προκειμένου να έχει κανείς τα επιθυμητά αποτελέσματα στην προσπάθεια του να δημιουργήσει το κατάλληλο μουσικό περιβάλλον για ένα παιδί, πρέπει να λάβει υπ’ όψιν του όλους τους εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία. Ορισμένοι από αυτούς είναι: η ηλικία του παιδιού, η ικανότητά του να συνεργάζεται και να λειτουργεί σωστά μέσα σε ένα σύνολο, η διάθεση των γονιών (συνήθως περισσότερο της μητέρας) να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία εκμάθησης του οργάνου από το παιδί τους, η αγάπη του δασκάλου για τη μουσική και η ικανότητά του να τη μεταδώσει στο παιδί.

Ο Suzuki προσαρμοζόταν πάντα σε αυτό που ένιωθε ότι χρειάζεται ο κάθε μαθητής, συμπεριλαμβανομένου του συμπληρωματικού ρεπερτορίου και της ανάγνωσης στις κατάλληλες χρονικές στιγμές. Από πολλές απόψεις ο Suzuki είναι ένας δάσκαλος επικρατούσας τάσης – βρήκε έναν τρόπο να κάνει τους μαθητές να ξεκινάνε καλύτερα και νωρίτερα (McSpadden, 1997, σελ. 60).

A) Ηλικία

«Αντί να αγνοούμε τα πρώτα χρόνια, είναι καθήκον μας να τα καλλιεργήσουμε με τη μέγιστη προσοχή [φροντίδα]». Alexis Carrel (Suzuki Method International, 1984)

Όπως σημειώνει ο Starr (1983, σελ. 103), μία από τις συχνότερες ερωτήσεις που κάνουν οι γονείς σε έναν δάσκαλο Suzuki, είναι πότε είναι έτοιμο το παιδί τους να εισαχθεί στη μέθοδο, ποια είναι η καταλληλότερη ηλικία για αυτό, μέχρι ποια ηλικία δέχονται έναν μαθητή για αρχάριο και άλλες παρόμοιες. Ο Suzuki συνήθιζε να λέει πως όταν του γίνονταν τέτοιου είδους ερωτήσεις η απάντηση ήταν πάντα η ίδια: δεν υπάρχει όριο ηλικίας. Παρόλα αυτά θεωρούσε ως την καλύτερη (ίσως) ηλικία εκκίνησης –της διδασκαλίας του οργάνου- τα τρία έτη, πιστεύοντας ότι σε αυτή την ηλικία είναι που το παιδί επιθυμεί περισσότερο απ' ό,τι σε οποιαδήποτε άλλη να ικανοποιήσει τη μητέρα του (κάτι που αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για το παιδί στην εκμάθηση του οργάνου). Μάλιστα αστειευόταν με τις μητέρες των μεγαλύτερων παιδιών, λέγοντάς τους «ας ξεκινήσουμε σήμερα, πριν το παιδί μεγαλώσει κι άλλο!» (Starr, 1983, σελ. 103).

Η σημασία ενός πλούσιου μουσικού περιβάλλοντος από τις μικρές ηλικίες επιβεβαιώνεται από ερευνητικά ευρήματα:

Σε μία από τις μελέτες του Gordon, τα παιδιά συμμετείχαν κάθε χρόνο σε τεστ μουσικής δεκτικότητας από την ηλικία των πέντε μέχρι την ηλικία των εννιά. Σε σχολεία όπου υπήρχε λίγη ή καθόλου μουσική στο πρόγραμμα, τα σκορ των μαθητών 'έπεφταν' δραματικά μεταξύ ηλικιών πέντε και έξι, λίγο λιγότερο μεταξύ ηλικιών έξι και εφτά, και ελάχιστα μεταξύ ηλικιών εφτά, οχτώ και εννιά. Οι μαθητές έχαναν ξεκάθαρα την ικανότητα να διατηρούν τη μουσική στο μυαλό τους εξαιτίας της στέρησης της μουσικής. Τα παιδιά εξετάζονταν επίσης συνεχώς από την ηλικία των εννέα μέχρι τα δεκαοχτώ, αυτή τη φορά με πολύ διαφορετικά αποτελέσματα. Τα σκορ της μουσικής δεκτικότητας παρέμεναν αμετάβλητα ανεξάρτητα από τις μουσικές οδηγίες (Feierabend, 1996, σελ. 69).

Η ικανότητα δηλαδή των παιδιών να συγκρατούν μία μελωδία στο μυαλό τους, αποδείχτηκε ότι εξαρτάται άμεσα από την προηγούμενη ενασχόλησή τους με τη μουσική μέχρι την ηλικία των εννέα, ενώ από τα εννέα μέχρι τα δεκαοχτώ χρόνια, δεν παρατηρείται αλλαγή σε αυτή την ικανότητα, είτε υπάρχουν προηγούμενες μουσικές εμπειρίες είτε όχι.

Αυτό δε σημαίνει πως οι μαθητές που σκόραραν χαμηλά δεν μπορούσαν να μάθουν μουσική και να αυξήσουν τις μουσικές τους ικανότητες, αλλά μόνο ότι η ευκολία και η σαφήνεια με την οποία ήταν σε θέση να αποκτήσουν μουσικές ικανότητες και να κατανοήσουν τη μουσική έδειχνε να (καθ)ορίζεται από την

ηλικία των εννέα (Feierabend, 1996, σελ. 69).

Στην περίπτωση λοιπόν που αποφασίσει κανείς να ξεκινήσει να παίζει κάποιο όργανο σε μεγάλη ηλικία, οι πιθανότητες να καταφέρει να γίνει δεξιότηχης στο συγκεκριμένο όργανο, μειώνονται κατά πολύ. Κάτι τέτοιο είναι πολύ λογικό και αναμενόμενο, αν σκεφτεί κανείς πως όσο περνάει η ηλικία ενός ανθρώπου, τόσο πιο δύσκολο και χρονοβόρο είναι γι' αυτόν να μάθει κάτι καινούριο. Πόσο μάλλον όταν σε αυτή τη διαδικασία καταλυτικό ρόλο παίζει και η διάπλαση του σώματος και η πλαστικότητα του, η οποία μειώνεται με την πάροδο του χρόνου. Ο Suzuki λέει χαρακτηριστικά πως «ότι δεν εξασκείται καθώς μεγαλώνουμε, φέρνει πόνο αργότερα». Αναφέρει μάλιστα και το δικό του παράδειγμα, όπου εξαιτίας της μεγάλης ηλικίας εκκίνησής του στο παίξιμο του βιολιού (ήταν δεκαεπτά χρονών όταν ξεκίνησε να παίζει), δυσκολεύτηκε πολύ να 'κουμαντάρει' το μικρό δάκτυλο του αριστερού χεριού του, το οποίο ήταν ιδιαίτερα δύσκαμπτο αφού επί δεκαεπτά χρόνια δεν είχε εκπαιδευτεί (Suzuki, 1983, σελ. 39-40).

Παρ' όλα αυτά, το γεγονός αυτό δεν θα πρέπει να λειτουργεί αρνητικά στη διάθεση και θέληση ενός ανθρώπου να ξεκινήσει να μάθει κάποιο όργανο σε 'προχωρημένη' ηλικία. Άλλωστε η φιλοσοφία του Suzuki, λέει πως τα μαθήματα πρέπει να έχουν ως κύριο στόχο τους να βοηθήσουν τον διδασκόμενο να γίνει πρώτα απ' όλα καλύτερος άνθρωπος, και μέσω της μουσικής να διδαχθεί και άλλα πράγματα και σημαντικές αξίες όπως η ομαδικότητα, η εμπιστοσύνη στους ανθρώπους αλλά και στον εαυτό του, και όχι να επιδιώκει να γίνει βιρτουόζος κατ' ανάγκη (Suzuki, 1983).

Σύμφωνα με τον Suzuki:

Η Εκπαίδευση Ταλέντου συνήθως ξεκινάει σε μία νεαρή ηλικία. Ο Dr. Suzuki πρότεινε οι γονείς να παίζουν επαναλαμβανόμενα δίσκους κλασικής μουσικής για τα νήπια και τα μικρά παιδιά. Τα πραγματικά μαθήματα μουσικής ξεκινούν ιδανικά γύρω στην ηλικία των τριών, αλλά δεν είναι ποτέ πολύ αργά να ξεκινήσει κανείς τη Μέθοδο Suzuki (Suzuki Method International, 1984).

Όταν ο Suzuki λέει πως «το παιδί πρέπει να ακούει καλή μουσική από τη στιγμή της γέννησής του» (Starr, 1983, σελ. 124), κυριολεκτεί. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που αναφέρουν οι Starr: σε μία επίσκεψή τους σε ένα φιλικό τους ζευγάρι, δοκίμασαν ένα πείραμα· το ζευγάρι είχε δύο παιδιά, το πρώτο ηλικίας έξι ετών και το δεύτερο μόλις πέντε μηνών. Το εξάχρονο παιδί τους μάθαινε βιολί με τη μέθοδο Suzuki και εκείνο το διάστημα μελετούσε ένα συγκεκριμένο κομμάτι καθημερινά (την πρώτη κίνηση από το κοντσέρτο του Vivaldi σε σολ ελάσσονα). Ενώ λοιπόν ήταν όλοι καθισμένοι στο σαλόνι, ένας εκ του ζευγαριού Starr σηκώθηκε

και ξεκίνησε να παίζει μία μελωδία στο βιολί. Το βρέφος έδειχνε χαρούμενο. Όταν η μελωδία άλλαξε σε αυτήν που άκουγε καθημερινά το τελευταίο διάστημα (κοντσέρτο Vivaldi), ήδη από τις πρώτες κιόλας νότες που άκουσε άρχισε να κουνάει το σώμα του στο ρυθμό της μουσικής και έδειχνε πολύ πιο χαρούμενο. Ήταν εμφανές ότι το βρέφος μπορούσε να ξεχωρίσει αυτές τις δύο μελωδίες (Starr, 1983, σελ. 124).

B) Ακρόαση

Η ακρόαση είναι το κέντρο του τροχού, η πηγή δύναμης, το σημείο εστίασης από το οποίο η ενέργεια διαδίδεται στα άλλα μέρη του τροχού. Είναι το σημείο στο οποίο ο τροχός επιστρέφει για υποστήριξη και δύναμη από την πίεση που συναντά. Μέσω της κινητήριας δύναμης της ακρόασης, ο τροχός, με κάθε ολοκλήρωση ενός κύκλου, αποκτά ορμή. Κάθε νέος κύκλος θα 'εκτελεστεί' σε υψηλότερο επίπεδο από το προηγούμενο. Τα ύψη που μπορεί να φτάσει αυτό το ελικοειδές σχήμα είναι 'άξια παρατήρησης' (McSpadden, 1997, σελ. 82).

Μία λέξη που την έχει ακούσει πολλές φορές κανείς, είναι πολύ πιο εύκολο να την προφέρει και ο ίδιος, απ' το αν την έβλεπε για πρώτη φορά γραμμένη κάπου! Με τον ίδιο τρόπο λειτουργεί λοιπόν και η μουσική. Γι' αυτό και ο Suzuki δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ακρόαση των κομματιών που θα κληθεί αργότερα ο μαθητής να παίζει. Από την πρώτη κιόλας στιγμή που εισάγεται ο κάθε μαθητής Suzuki στη διδασκαλία του οργάνου, είναι απαραίτητο να ακούει καθημερινά τα κομμάτια που θα κληθεί αργότερα να παίζει. Έτσι, όταν ο μαθητής είναι ένα μικρό παιδί, ο γονιός πρέπει να βάζει όσες περισσότερες φορές γίνεται μέσα στη μέρα τα κομμάτια να παίζουν, για να αποτυπώνονται σιγά-σιγά στο μυαλό του παιδιού.

Από τη στιγμή λοιπόν που το παιδί θα κληθεί να παίζει ένα κομμάτι, θα πρέπει να το ακούει κάθε μέρα στο σπίτι. Αυτό είναι ούτως ή άλλως απαραίτητο στη μέθοδο Suzuki, εφόσον αυτή βασίζεται, αρχικά τουλάχιστον, στην από μνήμης αναπαραγωγή των κομματιών (αυτό που λέμε «με το αυτί») (Στάμου, 2002, σ. 120). Το παιδί δεν εισάγεται στην ανάγνωση και γραφή των φθόγγων από την αρχή των μαθημάτων, αλλά αφού πρώτα έχει ακούσει και παίζει εξ ακοής ένα σύνολο κομματιών και αφού αποκτήσει ικανότητες και αυτοπεποίθηση στο παίξιμό του (Suzuki Method International, 1984, σελ. 7).

Ένα άτομο που μπορεί να διαβάσει μία παρτιτούρα πιάνου με λίγα λάθη αλλά δε μπορεί να εκφράσει τη μουσική στα πλήκτρα ακουστικά έχει μάθει να χρησιμοποιεί τη λογική/μαθηματική του ευφυΐα παρά τη μουσική του ευφυΐα

προκειμένου να αντιληφθεί τα μουσικά φαινόμενα (Feierabend, 1996, σελ. 68).

Η ακρόαση λοιπόν πρέπει να γίνει καθημερινή συνήθεια για το μαθητή. Φυσικά αυτό δεν θα πρέπει να επιχειρείται μέσω πίεσης και εξαναγκασμού του παιδιού να κάθεται και να ακούει κάθε τόσο τα κομμάτια. Ένας έξυπνος καθώς και ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος που προτείνει ο Suzuki είναι η αναπαραγωγή των κομματιών ενώ το παιδί ασχολείται με κάτι άλλο –μπορεί να παίζει για παράδειγμα. «Το παιδί απορροφά εύκολα τους ήχους χωρίς να φαίνεται να δίνει σημασία στη μουσική» (Starr, 1983, σελ. 125).

Όλοι οι μαθητές μας μπορούν να κερδίσουν από αυτό το υπέροχο σύστημα μάθησης παιξίματος των κομματιών εύκολα και γρήγορα, που μας επιτρέπει να χρησιμοποιήσουμε το χρόνο του μαθήματος και της μελέτης στο να επικεντρωθούμε στις σημαντικές τεχνικές παιξίματος του οργάνου (Kreitman, 1997, σελ. 21).

Για την ακρόαση των κομματιών, υπάρχουν ειδικές ηχογραφήσεις τις οποίες ο Suzuki συμβουλεύει να ακούν οι μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερο. Όπως προαναφέρθηκε, το παιδί μπορεί να ακούει τις κασέτες της μεθόδου Suzuki κάνοντας άλλα πράγματα (στο μεγαλύτερο μέρος της εργασίας, χρησιμοποιείται η λέξη ‘παιδί’ για τον μαθητή Suzuki, επειδή τις περισσότερες φορές οι μαθητές εισάγονται στη μέθοδο Suzuki όταν είναι ακόμη παιδιά). Μπορεί για παράδειγμα να τις ακούει το πρωί καθώς παίρνει το πρωινό του ή το βράδυ, πριν κοιμηθεί, σα νανούρισμα (κάτι που μπορεί να γίνει από πολύ νωρίς, ακόμα κι όταν το παιδί είναι στη βρεφική ηλικία εφόσον οι γονείς θέλουν να εισαχθεί αργότερα στη μέθοδο της μητρικής γλώσσας), όταν παίζει στο σπίτι ή και έξω –χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μιας Γιαπωνέζας μητέρας που έφτιαξε κάτι σαν σακίδιο όπου έβαλε ένα μικρό κασετόφωνο και το φόρεσε στην κορούλα της ώστε να ακούει τα κομμάτια καθώς έπαιζε στον κήπο. (Starr, 1983, σελ. 126).

Η ακρόαση των κομματιών δεν αφορά μόνο το πρώτο διάστημα των μαθημάτων· η ακρόαση δε σταματάει ποτέ στη μέθοδο Suzuki. Ακόμα και αργότερα που εισάγεται στη διδασκαλία του και η μουσική ανάγνωση και μπορεί να εκτελεί τα κομμάτια ‘διαβάζοντάς’ τα, η ακρόαση εξακολουθεί να είναι υψίστης σημασίας. Ακούγοντάς την μόνο μπορεί ο μαθητής να εμπεδώσει τα βαθύτερα νοήματα της μουσικής, τα οποία δεν μπορούν να αποτυπωθούν στην παρτιτούρα. Για να αποκτήσει μουσικότητα και να μπορεί να εξελιχθεί σε έναν ολοκληρωμένο μουσικό, για να μπορεί να παίζει ο ίδιος ‘με συναίσθημα’ και να αγγίζει τους ακροατές του, πρέπει να ακούει συνεχώς –και μάλιστα την καλύτερη μουσική, από τους καλύτερους

εκτελεστές.

Κάτι άλλο που είναι σημαντικό σχετικά με την ακρόαση, είναι η ανάγκη της ποικιλίας. Όσο περισσότερες διαφορετικές εκτελέσεις -του κάθε κομματιού- ακούσει ο μαθητής, τόσο πιο σφαιρική άποψη και εικόνα θα σχηματίσει για αυτό και τόσο περισσότερες ιδέες θα συλλέξει για την εκτέλεσή του. Πολλές φορές οι μαθητές εκπλήσσονται από τους τόσο διαφορετικούς τρόπους εκτέλεσης ενός κομματιού (Starr, 1983, σελ. 128). Ο δάσκαλος θα πρέπει να ρωτάει κάθε φορά ποια εκτέλεση άρεσε περισσότερο στο μαθητή, ζητώντας του να την αιτιολογήσει. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσει ο μαθητής ένα καλό αισθητικό κριτήριο, κάνει τις επιλογές του και διαμορφώνει μετέπειτα και το δικό του προσωπικό στυλ («αναπτύσσει μία υγιή μουσική ευαισθησία» (Starr, 1983, σελ. 128)).

Η ακρόαση λοιπόν είναι ένα από τα πολύ σημαντικά και απαραίτητα στοιχεία στη διδασκαλία οργάνου με τη μέθοδο Suzuki, «θεωρώ πολύ σημαντική την εξάσκηση [ακουστικής] μνήμης. Οι μαθητές μου πρέπει να γνωρίζουν τη μουσική από καρδιάς και όχι να αναφέρονται σε γραμμένες νότες» (Suzuki, 1983, σελ. 32). Σύμφωνα με τη Στάμου (2002, σελ. 120), «παρατεταμένη και συνειδητή ακρόαση μπορεί επίσης να αντικαταστήσει τη μελέτη σε ημέρες που για διάφορους λόγους η μελέτη στο όργανο είναι αδύνατη».

Πόση ακρόαση όμως χρειάζεται; Ο Suzuki υποστηρίζει πως πρέπει να επιχειρείται όσο περισσότερη ακρόαση των κομματιών είναι εφικτή κατά τη διάρκεια της ημέρας, τοποθετώντας ως πιθανό κατώτερο όριο της πενήντα φορές ημερησίως (McSpadden, 1997, σελ. 82). Η ποιότητα της μουσικής είναι επίσης μία σημαντική παράμετρος:

Όλα όσα ζητάει ο Suzuki είναι να περιβάλλουμε τα παιδιά με καλή μουσική, μουσική που θα τα εμπνεύσει και θα τα εξευγενίσει. Όσο περισσότερο την ακούν, τόσο περισσότερο θα την αγαπούν. Αν τα βάζετε να ακούν μόνο μία ή δύο φορές τη μέρα, δεν πρόκειται να λειτουργήσει. Πρέπει να είναι περισσότερη [η ακρόαση] (McSpadden, 1997, σελ. 82).

Γ) Επανάληψη

«Επανάληψη μήτηρ πάσης μαθήσεως.»

Στη μέθοδο της μητρικής γλώσσας η επανάληψη παίζει βασικότατο ρόλο. Δεν θα μπορούσε άλλωστε να είναι και αλλιώς, όταν το παιδί πρέπει να μαθαίνει τα κομμάτια ακουστικά. Για να τα απομνημονεύσει και να τα μεταφέρει στη συνέχεια και στο βιολί, θα πρέπει να τα ακούσει πολλές φορές. Αφού καταφέρει να απομνημονεύσει καλά ο μαθητής το κομμάτι που του έχει δοθεί, τότε μπορεί ο δάσκαλος να προχωρήσει στη διδασκαλία των τεχνικών σημείων και της μουσικότητας.

Η επανάληψη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μεθόδου. Σε κάθε μάθημα, ο μαθητής καλείται να παίζει κομμάτια που είχε μάθει παλιότερα. Έτσι μπορεί να τα βελτιώσει εφαρμόζοντας σε αυτά νέες δεξιότητες που έχει αποκτήσει και τεχνικές που έχει μάθει (Suzuki Method International, 1984). Όπως αναφέρει σε ένα άρθρο του ο Sprunger (1996), τα παιδιά που κάνουν επανάληψη κομμάτια που ήδη ξέρουν, καταλήγουν να είναι πιο ικανοί και εκφραστικοί βιολιστές από τα παιδιά που απλά προχωρούν σε καινούρια κομμάτια αφήνοντας πίσω τους τα παλιά.

Από τη στιγμή που οι νότες και οι δοξαριές είναι αυτόματες στα κομμάτια επανάληψης, ο σκοπός της επανάληψης δεν είναι απλά το 'πέρασμα' των κομματιών αλλά η χρήση της προκειμένου να αλλάξει το παίξιμο του παιδιού γενικότερα. Κάθε αλλαγή προς θετική κατεύθυνση –ανεξάρτητα από το πόσο μικρή [είναι]- αποτελεί πρόοδο (Sprunger, 1996, σελ. 61).

Η Καραδήμου-Λιάτσου σημειώνει πως «η επανάληψη παίζει σημαντικό ρόλο στη μέθοδο της μητρικής γλώσσας. Μέσω της επανάληψης σταθεροποιείται η τεχνική του οργάνου και αναπτύσσεται γρήγορα αφού το παιδί δεν αντιμετωπίζει κανένα από τα προβλήματα που αφορούν την ανάγνωση των περίπλοκων μουσικών συμβόλων» (2003, σελ. 150).

Ο ίδιος ο Suzuki χρησιμοποιεί ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα για να αποδείξει τη δύναμη της επανάληψης (η οποία σε συνδυασμό με την ακρόαση μπορεί να φέρει εκπληκτικά αποτελέσματα). Μιλάει λοιπόν ο Suzuki για έναν παπαγάλο του οποίου ο ιδιοκτήτης, προκειμένου να τον κάνει να μιλήσει, να πει την πρώτη του λέξη, χρειάστηκε να του επαναλάβει αυτή τη λέξη τρεις χιλιάδες φορές. Έκπληξη αποτελεί και το γεγονός ότι για την επόμενη λέξη –καθώς και για κάθε επόμενη- που έμαθε ο παπαγάλος, χρειάστηκαν λιγότερες επαναλήψεις. Είναι ένα από τα παραδείγματα που επιβεβαιώνουν τη φράση που συχνά έλεγε ο Suzuki, ότι «η

ικανότητα γεννά ικανότητα» (Suzuki, 1983, σελ. 6).

Μέσω της επανάληψης μπορεί ο κάθε μαθητής να τελειοποιήσει το κάθε κομμάτι. Όσο περισσότερο το παίζει, τόσο αυτό γίνεται πιο δικό του, κτήμα του. Έχοντάς το λοιπόν κατακτήσει μπορεί ο μαθητής τώρα να εστιάσει και σε άλλα σημεία πέρα από τις σωστές νότες. Με τα παλιότερα, τα ήδη γνωστά κομμάτια μπορεί κανείς να αναπτύξει τη μουσική του έκφραση. Με τα καινούρια κομμάτια κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό εφόσον υπάρχουν πολλά καινούρια, ξένα στοιχεία που δεν αφήνουν τον μαθητή ελεύθερο, τον δεσμεύουν και τον απασχολούν οι τεχνικές τους απαιτήσεις και δυσκολίες (Sprunger, 1996, σελ. 62).

Ένα ακόμα παράδειγμα που χρησιμοποιεί ο Suzuki προκειμένου να εξηγήσει την ανάγκη για επανάληψη και τα εκπληκτικά αποτελέσματα που αυτή μπορεί να επιφέρει, είναι η 'ικανότητα του δεξιού χεριού'. Εξηγεί πως το δεξί χέρι (εκτός από την περίπτωση του αριστερόχειρα, όπου τα παρακάτω ισχύουν αντίστοιχα για το αριστερό χέρι) είναι τόσο ικανό και υπερτερεί εκ των δυο, εξαιτίας της επανάληψης. Τονίζει εδώ την ανάγκη να συνεχίζεται η επανάληψη ακόμα κι όταν κάποιος καταφέρει να κάνει αυτό που προσπαθεί. Πρέπει αυτό να του γίνει φυσικό και εύκολο· τότε μόνο σημαίνει πως το έχει απορροφήσει και κάνει πραγματικά δικό του. Ο Suzuki λέει πως όταν κάτι 'γίνεται μέρος του εαυτού κάποιου', αυτό σημαίνει πως αυτό το κάτι, αυτή η ικανότητα υπάρχει πλέον στη συνείδησή του, κάτι που επιτυγχάνεται με δουλειά και επανάληψη (1983, σελ. 42-43).

Ο Suzuki λέει, «η μητέρα δε λέει στο παιδί 'είπες τη λέξη 'μαμά' αρκετές φορές. Επόμενη λέξη». Όχι. Το παιδί πρέπει να επαναλάβει και να [ξανα]επαναλάβει προκειμένου να μάθει. Η γνώση δεν είναι ικανότητα. Η γνώση συν επανάληψη επί δέκα χιλιάδες φορές είναι ικανότητα (Starr, 1983, σελ. 13).

Ο Suzuki συμβουλεύει τους μαθητές του να παίζουν το ίδιο κομμάτι ξανά και ξανά, έως ότου καταφέρουν να το παίζουν τρεις συνεχόμενες φορές με επιτυχία. Όπως σημειώνεται, αυτή «είναι η άσκηση που κάνει το υψηλό επίπεδο εκτέλεσης αυτόματο» (Starr, 1983, σελ. 29).

Συνήθως ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί την αξία της επανάληψης αφού την έχει χρησιμοποιήσει. Το δύσκολο είναι να πειστεί αρχικά. Βέβαια το να πείσει κανείς ένα παιδί να επαναλαμβάνει κάθε φορά τα προηγούμενα κομμάτια του δεν είναι και το ευκολότερο πράγμα. Ίσως μία λύση να είναι το ευχάριστο περιβάλλον και ο σεβασμός του παιδιού για το δάσκαλό του ώστε να εφαρμόζει τις οδηγίες του (στη συγκεκριμένη περίπτωση την επανάληψη των κομματιών). Επίσης, θα μπορούσε ο

δάσκαλος να εξηγήσει στο παιδί ότι μόνο μέσα από την επανάληψη θα μπορέσει να αποδώσει το κάθε κομμάτι ‘τέλεια’ κάποια στιγμή. Η Shackford (1997) μιλάει ποιητικά για την επανάληψη:

Το παρελθόν δεν επαναλαμβάνεται ποτέ. Παρόλα αυτά, η επανάληψη με νέα μάτια είναι η πηγή της σοφίας. Το παρελθόν κάνει τη ζωή στο παρόν δρόμο για το μέλλον. Όλα γίνονται ένα (σελ. 85).

Δ) Ρεπερτόριο

Η μέθοδος Suzuki έχει το δικό της ρεπερτόριο. «Το μουσικό υλικό είναι προκαθορισμένο. Όλα τα παιδιά θα μάθουν την ίδια σειρά από μελωδίες, τραγούδια, ασκήσεις και κομμάτια» (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003, σελ. 150). Υπάρχουν συγκεκριμένα βιβλία για τη διδασκαλία του καθενός από τα όργανα της μεθόδου, χωρίς βέβαια να αποκλείεται η χρήση συμπληρωματικού υλικού όπως μας πληροφορεί η Στάμου (2002): «το χαρακτηριστικό των βιβλίων της μεθόδου είναι ότι απαρτίζονται κυρίως από ‘μουσικά κομμάτια’ και όχι από ‘ασκήσεις’. Η τεχνική του βιολιού (όπως και των άλλων οργάνων για τα οποία υιοθετήθηκε η μέθοδος Suzuki) δουλεύεται μέσα από γνωστά κομμάτια του παραδοσιακού και κυρίως έντεχνου ρεπερτορίου της δυτικής Ευρώπης» (σελ. 121), με τα περισσότερα κομμάτια να ανήκουν στην εποχή του Μπαρόκ ή του Κλασικισμού (Starr, 1983, σελ. 116).

Τα κομμάτια που περιλαμβάνει το ρεπερτόριο είναι προσεκτικά διαλεγμένα και όλα υποστηρίζουν την ιδέα της μάθησης εξ ακοής (Kreitman, 1997, σελ. 21), ακολουθώντας μία λογική σειρά (το καθένα λειτουργεί ως ‘προετοιμασία’ για το επόμενο). Το κάθε κομμάτι έχει ως σκοπό να διδάξει και κάτι καινούριο στο μαθητή, και κάθε επόμενο συνδέεται με ότι έμαθε απ’ το προηγούμενο, και το οποίο τον είχε προετοιμάσει για το καινούριο.

Το ρεπερτόριο της μεθόδου είναι διαλεγμένο έτσι ώστε να βοηθάει το μαθητή προχωρώντας από το ένα κομμάτι στο άλλο να αναπτύσσει την τεχνική του καθώς και την μουσική του ευαισθησία. Κάποια από τα κομμάτια λειτουργούν ως ξεκουραστικά, όντας ευκολότερα –κάτι που ευχαριστεί πολύ τους μαθητές αφού μπορούν να τα παίξουν εύκολα με αποτέλεσμα να τονώνεται οι αυτοπεποίθησή τους- και κάποια άλλα εστιάζουν σε συγκεκριμένα ‘προβλήματα’ (τεχνικά κυρίως). Ορισμένα από τα κομμάτια τα διάλεξε ο Suzuki απλά επειδή γνώριζε πως αρέσουν πολύ στα παιδιά και πως αυτό θα λειτουργούσε ως κίνητρο για να τα μάθουν (Starr,

1976, σελ. 17).

Τα κομμάτια του ρεπερτορίου αλληλοσυμπληρώνονται. Η Shackford (1997, σελ. 86) αναφέρει πως δεν τα βλέπει σαν κομμάτια που ακολουθούν το ένα το άλλο σε μία σειρά, αλλά τα τοποθετεί σε κύκλους θεωρώντας τα ανεξάρτητα αλλά και ατελείωτα (αυτός είναι και ένας λόγος για τον οποίο είναι απαραίτητη η επανάληψη).

Άσχετα με το αν το ζήτημα είναι η δημιουργία ευκολίας στην ‘περιοχή’ του ρυθμού, του vibrato, της κίνησης του δοξαριού, ή άλλων λεπτομερειών, οι αλλαγές στην ικανότητα του παιδιού να είναι φυσικά αποδοτικό και άνετο είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν στα επαναληπτικά κομμάτια. Στο νεότερο ρεπερτόριο, τόσα πολλά [πράγματα, πληροφορίες] είναι άγνωστα (Sprunger, 1996, σελ. 62).

Όσο και αν προχωράει ένας μαθητής, δεν παύει ποτέ να παίζει όλα τα προηγούμενα κομμάτια που έχει μάθει. Έτσι, δεν τα ξεχνάει ποτέ και συνεχώς ανακαλύπτει κάτι καινούριο στο κάθε παλιό κομμάτι και βελτιώνει το παίξιμο αυτού.

E) Μουσική ανάγνωση

«Μίλα πρώτα – διάβασε αργότερα» (για τη μητρική γλώσσα).

«Παίξε πρώτα – διάβασε αργότερα» (για τη μουσική). (Starr, 1983, σελ. 188).

Η ανάγνωση στη μέθοδο της μητρικής γλώσσας δεν εισάγεται από την αρχή των μαθημάτων. Ακολουθεί κι εδώ τον τρόπο εκμάθησης της (μητρικής) γλώσσας, όπου το παιδί μαθαίνει να διαβάζει στα έξι του συνήθως χρόνια, αφού ήδη έχει μάθει να χειρίζεται, να μιλάει αρκετά καλά τη γλώσσα. Έτσι και ο μαθητής Suzuki, μαθαίνει πρώτα να παίζει τα κομμάτια εξ ακοής και αφού εκπαιδεύσει αυτή του την ικανότητα σε έναν ικανοποιητικό βαθμό, μπορεί να εισαχθεί στη μουσική ανάγνωση.

Ο Suzuki λοιπόν καινοτομεί στο θέμα της ανάγνωσης, αφού δεν ακολουθεί τις συνήθειες, συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας οργάνων που απαιτούν την εισαγωγή του μαθητή στη μουσική ανάγνωση από την αρχή. Ο Robert Petzold υποστηρίζει πως η αποτελεσματικότητα της μουσικής ανάγνωσης οφείλεται στο πρώτο διάστημα των μαθημάτων όπου δουλεύεται ο έλεγχος του οργάνου και όχι οι μουσικοί συμβολισμοί (Starr, 1983, σελ. 190). Πίστευε πως ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στο οποίο οφείλεται η φτωχή μουσική ανάγνωση, είναι η έλλειψη μουσικών εμπειριών πριν την εισαγωγή σε αυτήν.

Αφού λοιπόν ο μαθητής είναι σε θέση να αναπαράγει έναν αριθμό κομματιών

του ρεπερτορίου στο σωστό τόνο και με τη σωστή στάση, μπορεί ο δάσκαλος να εισάγει τη μουσική ανάγνωση (Suzuki Method International, 1984). Σύμφωνα με τον Starr, η κατάλληλη στιγμή για τη μουσική ανάγνωση έρχεται αφού ο μαθητής είναι σε θέση να παίζει σωστά όλα τα κομμάτια του πρώτου βιβλίου Suzuki (Volume 1), αφού δηλαδή έχει καταφέρει ο μαθητής να επιτύχει τη σωστή θέση, στάση και τόνο, σωστή τοποθέτηση των δακτύλων. Δεν θα πρέπει αυτή να ξεκινήσει αν η τεχνική του μαθητή δεν έχει ‘κατοχυρωθεί’ (Starr, 1983, σελ.191).

Από τη στιγμή που θα παρουσιαστεί η μουσική ανάγνωση, θα πρέπει όλη η προσοχή του μαθητή να αφιερωθεί σε αυτήν, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ‘απαιτήσεις’ της. Θα πρέπει να είναι καλά εξοικειωμένος με το όργανό του και να μπορεί να παίζει αβίαστα και φυσικά.

Η περίπτωση να μη θέλει το παιδί να μάθει πως απεικονίζονται οπτικά αυτά που έχει μάθει να παίζει ακούγοντάς τα, δεν είναι και πολύ πιθανή, και σε αυτό συμβάλλουν ιδιαίτερα τα ομαδικά μαθήματα (βλ. υποκεφάλαιο ‘το μάθημα’) και οι συχνές συναυλίες των παιδιών, με τον εξής τρόπο: βλέποντας οι μικρότεροι μαθητές τους μεγαλύτερους να παίζουν αυτά τα όμορφα και προχωρημένου επιπέδου κομμάτια (όπως σονάτες και κοντσέρτα), τα οποία φυσικά είναι σε θέση να τα παίζουν επειδή ξέρουν να τα διαβάζουν, θέλουν κι εκείνα να φτάσουν σε αυτό το σημείο (Στάμου, 2002, σελ. 121).

ΣΤ) Ο γονιός

«Η μοίρα των παιδιών βρίσκεται στα χέρια των γονιών τους» (Suzuki, 1983, σελ. 12).

Η μέθοδος του Suzuki διαφέρει από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας οργάνου, αφού η εισαγωγή του μαθητή σε αυτήν γίνεται σε πολύ μικρή ηλικία. Αυτό προϋποθέτει –για την ακρίβεια απαιτεί- τη συμμετοχή και των γονιών στην όλη διαδικασία. (Starr, 1976).

Η συμμετοχή των γονιών είναι κρίσιμη στην προσπάθεια για τη σωστή μουσική παιδεία του παιδιού. Πρώτα και πάνω απ’ όλα πρέπει να υπάρχει η αγάπη για τη μουσική και η διάθεση να βοηθήσουν και να συμμετέχουν το περισσότερο δυνατό σε αυτό το υπέροχο ταξίδι του παιδιού στον κόσμο της μουσικής. Στη μέθοδο Suzuki, οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο και είναι απαραίτητη όπως και ιδιαίτερα ευεργετική τελικά η ανάμειξή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας του οργάνου και

η στήριξη που καλούνται να προσφέρουν στο παιδί τους (πρακτική και ψυχική).

Τουλάχιστον ο ένας από τους δύο (γονείς) θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία του παιδιού του -παρακολουθώντας και αυτός τα μαθήματα του παιδιού- γι' αυτό και θα πρέπει να το σκεφτεί καλά προτού αποφασίσει να επιλέξει τη μέθοδο Suzuki για την εκπαίδευση του παιδιού του. Η συμβολή του είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία του παιδιού, επομένως θα πρέπει να αποφασίσει ότι θα αφιερώσει τον απαραίτητο χρόνο και πάνω απ' όλα ότι θα το κάνει με όρεξη και αγάπη (Suzuki, 1983).

Συνήθως η μητέρα είναι εκείνη που συμμετέχει ενεργά στη μέθοδο. Όταν το παιδί είναι πολύ μικρό, διδάσκεται αρχικά εκείνη να παίζει το όργανο που στη συνέχεια θα παίζει το παιδί. Μέχρι να μάθει να παίζει το πρώτο της κομμάτι, το παιδί είναι απλώς παρατηρητής. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι πρέπει να δημιουργηθεί η επιθυμία στο παιδί να παίζει (συνήθως τα μικρά παιδιά, τριών-τεσσάρων χρονών, δεν έχουν την επιθυμία να παίξουν βιολί ή κάποιο άλλο όργανο). Ακούγοντας όμως τη μητέρα να παίζει, το πιο πιθανό είναι να θελήσει σύντομα να παίζει και το παιδί.

Σε περίπτωση που το παιδί δεν είναι πολύ μικρό και θέλει ούτως ή άλλως να μάθει κάποιο όργανο, η μητέρα δε χρειάζεται αναγκαστικά να μάθει να παίζει αυτό το όργανο (εκτός βέβαια κι αν το θέλει), αλλά είναι απαραίτητο να παρακολουθεί και αυτή τα μαθήματα ώστε να είναι ένας καλός δάσκαλος στο σπίτι (Starr, 1976, σελ. 9).

Όπως έχει αναφερθεί και νωρίτερα, το παιδί θα πρέπει να ακούσει πρώτα πολλές φορές τα κομμάτια του ρεπερτορίου πριν ξεκινήσει να παίζει το όργανο. Εδώ η συμβολή του γονιού είναι σημαντικότερη, αφού αυτός αναλαμβάνει αυτή την ευθύνη, να εντάξει την ακρόαση στην καθημερινή ρουτίνα του παιδιού.

Οι υποχρεώσεις του γονιού Suzuki είναι πολλές και για να μπορέσει να ανταποκριθεί είναι απαραίτητο να έχει τη θέληση να βοηθήσει το παιδί του να κάνει τη μουσική μέρος της ζωής του και να ωριμάσει μέσα από αυτήν· να γίνει καλύτερος άνθρωπος. Στην αρχή θα χρειαστεί να έχει πολλή υπομονή και αισιοδοξία, αφού συνήθως πρέπει να περιμένει αρκετά μέχρι να δει τα πρώτα αποτελέσματα στο παιδί.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί από την αρχή ο λόγος για τον οποίο θέλει ο γονιός να εισάγει το παιδί του στη διδασκαλία ενός οργάνου. Όπως έχει ήδη σημειωθεί, ο Suzuki δε στόχευε στη δημιουργία επαγγελματιών μουσικών, βιρτουόζων, με απώτερο σκοπό τους το κέρδος. Όσο λιγότερα περιμένουν οι γονείς από την ενασχόληση του παιδιού τους με τη μουσική, τόσο πιο χαλαροί θα είναι και

τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχουν (όταν ένας γονιός θέλει να ‘κάνει’ το παιδί του επαγγελματία, συνήθως το πιέζει πολύ ώστε να προχωράει όσο πιο γρήγορα γίνεται, κάτι που σχεδόν πάντα φέρνει άσχημα αποτελέσματα) (Starr, 1983, σελ. 22).

Z) Ο δάσκαλος

Όπως για κάθε αντικείμενο που διδάσκεται, έτσι και για τη μουσική αυτός που θα τη μεταδώσει πρέπει να είναι ένας άνθρωπος προικισμένος με πολλά και ποικίλα προσόντα. Ο δάσκαλος λοιπόν, που πρώτα και πάνω απ’ όλα επιτελεί κοινωνικό έργο, οφείλει να κατέχει ορισμένες γνώσεις αλλά και να χαρακτηρίζεται από μία σειρά ‘αρετών’. Μιλώντας για τη μέθοδο της μητρικής γλώσσας, δε θα μπορούσαμε να μην υπερτονίσουμε την εξέχουσα και υψίστης σημασίας θέση του ανθρώπου που αναλαμβάνει το ρόλο να μεταφέρει, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, όσα ο ίδιος διδάχτηκε και άλλα τόσα που μπορεί και θέλει -φυσικά- και από μόνος του να δώσει, να προσφέρει στους μαθητές του και τελικά στο κοινωνικό σύνολο· όχι μόνο ως μουσικός, αλλά και ως άνθρωπος.

Ο δάσκαλος Suzuki λοιπόν πρέπει να έχει αίσθηση της βαρύνουσας θέσης του στην εκπαιδευτική αυτή μέθοδο και να τρέφει αισθήματα αγάπης για το αντικείμενο που πραγματεύεται αλλά ούτε και να πείσει αυτούς στους οποίους απευθύνεται, στη συγκεκριμένη περίπτωση δηλαδή τους μαθητές του και κατ’ επέκταση και τους γονείς τους. Είναι αδύνατο ίσως ένας άνθρωπος να εμπνεύσει τους άλλους να αγαπήσουν κάτι το οποίο δεν αγαπάει ο ίδιος.

Ο κάθε δάσκαλος Suzuki διδάσκει διαφορετικά από τους υπόλοιπους. Ακόμη και ο ίδιος ο Suzuki, δε δίδασκε κάθε φορά με τον ίδιο τρόπο. Είναι λοιπόν εμφανές ότι η δημιουργικότητα είναι απαραίτητο στοιχείο σε κάθε δάσκαλο Suzuki ώστε να εφαρμόζει επιτυχώς τη μέθοδο (Starr, 1976).

Ορισμένα απαραίτητα χαρακτηριστικά για έναν δάσκαλο Suzuki είναι τα εξής:

- ✚ Να μπορεί να παίζει πολύ καλά το όργανο το οποίο διδάσκει
- ✚ Να ξέρει πώς να διδάξει στους μαθητές του την τεχνική αυτού του οργάνου
- ✚ Να είναι ανοιχτόμυαλος και δεκτικός σε καινούριες ιδέες

- ✚ Να προσπαθεί συνεχώς να βρίσκει καινούριους και καλύτερους τρόπους παρουσίασης των υλικών-πληροφοριών που θέλει να διδάξει στο μαθητή
- ✚ Να είναι χαλαρός και να απολαμβάνει το μάθημα
- ✚ Να δουλεύει πάντα με το γονιό προκειμένου να βρίσκουν τρόπους να παρακινούν, να ‘εμπνέουν’ συνεχώς το παιδί
- ✚ Να επαινεί το παιδί κάθε τόσο
- ✚ Να διορθώνει το παιδί με όσο το δυνατόν λιγότερη ‘κριτική’ (Starr, 1976, σελ.13).

Ο δάσκαλος Suzuki θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή του και να πράττει αναλόγως, διαμορφώνοντας κάθε φορά τη διδασκαλία του αναλογιζόμενος τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. (Timmerman, 1987, σελ. 13). Όπως πολλές φορές είχε πει ο Suzuki, κάθε παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί, αρκεί να χρησιμοποιηθεί η κατάλληλη (παιδαγωγική) μέθοδος (Suzuki, 1981).

Στόχος του [δασκάλου] είναι, μέσα σε μία ατμόσφαιρα ασφάλειας και αποδοχής, να παροτρύνει τον μαθητή και να τον βοηθήσει να αξιοποιήσει στον μέγιστο δυνατό βαθμό το δυναμικό που διαθέτει, όσο πολύ ή λίγο και αν είναι αυτό. Τα επιτεύγματα του κάθε μαθητή συγκρίνονται με αυτά που ο ίδιος ο μαθητής δύναται να έχει, και όχι με τα επιτεύγματα κάποιου άλλου (Στάμου, 2002, σελ. 122).

Το κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό εξέλιξης και χρειάζεται περισσότερο ή λιγότερο χρόνο και επαναλήψεις από τα υπόλοιπα παιδιά προκειμένου να πετύχει τον οποιοδήποτε στόχο. Ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να αποθαρρύνει τα παιδιά που είναι πιο αργά. Δυστυχώς είναι συχνό το φαινόμενο να παρατάνε τα παιδιά το όργανο που ξεκίνησαν να μαθαίνουν (αλλά και γενικότερα τη μουσική πολλές φορές) εξαιτίας του δασκάλου που δεν είχε την απαιτούμενη υπομονή και θέληση για προσπάθεια (Starr, 1976, σελ. 16).

Η διδασκαλία κάθε καινούριου τεχνικού στοιχείου γίνεται σταδιακά και με περίσκεψη. Ο τρόπος μετάδοσης της νέας πληροφορίας είναι εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο. Ένα σημαντικό λάθος που κάνουν συχνά οι δάσκαλοι, είναι να κρίνουν συνεχώς τους μαθητές τους. Εκφράσεις όπως, «το κάνεις λάθος» ή «δεν συγκεντρώνεσαι», οδηγούν στην αποθάρρυνση του μαθητή που πολλές φορές τα παρατάει τελικά αφού αισθάνεται ανίκανος και ‘αποτυχημένος’. Ο δάσκαλος δεν θα

πρέπει να λειτουργεί σα δικαστής αλλά σαν φίλος, που καλοπροαίρετα συμβουλεύει το μαθητή σχετικά με την απόδοσή του. Μία καλή συμβουλή για κάθε δάσκαλο είναι η εξής: «Μην προσπαθείς να διδάξεις τους μαθητές, απλά αγάπα τους» (Timmerman, 1987, σελ. 15).

Ο δάσκαλος βέβαια δεν μπορεί να ξέρει πότε είναι η στιγμή να προχωρήσει το κάθε παιδί στο 'επόμενο επίπεδο', αυτό είναι κάτι που έρχεται από μόνο του και κανείς δεν ξέρει πότε. Μπορεί όμως παρόλα αυτά ο δάσκαλος να δοκιμάζει κάθε τόσο να το εισάγει σε επόμενο βήμα όπου αν (το παιδί) είναι έτοιμο για κάτι τέτοιο προχωράει, αλλιώς φροντίζει να το προετοιμάσει όσο καλύτερα μπορεί μέχρι να έρθει η κατάλληλη ώρα (Starr, 1983, σελ. 15).

Προσπαθώ να σκέφτομαι τουλάχιστον δέκα μικρά βήματα για ένα [για κάθε] τεχνικό σημείο. Για κάποια παιδιά μπορεί να χρησιμοποιήσω και τα δέκα και να εύχομαι να μπορούσα να σκεφτώ κι άλλα, με άλλα [παιδιά] μπορεί να χρειαστώ μόνο τρία ή τέσσερα, και περιστασιακά ένα παιδί ενδέχεται να μετακινηθεί από το πρώτο βήμα στο δέκατο με την πρώτη. Πως ξέρω πόσα βήματα να χρησιμοποιήσω; Κάθε τόσο, δοκιμάζω το τελικό βήμα. Αν το παιδί μπορεί να το κάνει, καλώς. Αν όχι, κάνω πίσω ώστε να χρησιμοποιήσω περισσότερα κλιμακωτά προκαταρκτικά βήματα (Starr, 1976, σελ. 16).

Είναι σημαντικό να διδάσκει ο δάσκαλος ένα πράγμα κάθε φορά. Έτσι ο μαθητής δεν μπερδεύεται και μπορεί να συγκεντρωθεί μόνο σε αυτό το ένα που κάθε φορά του ζητάει ο δάσκαλος. «Το να κατανοήσουμε ότι ορισμένες φυσικές ικανότητες είναι εξαιρετικά πολύπλοκες μας βοηθάει στο να τις τεμαχίζουμε συνεχώς σε μικρότερα, πιο 'άνετα' και πιο εύχρηστα κομμάτια», σημειώνει ο Sprunger (1996, σελ. 62).

Κάτι άλλο που πρέπει να έχει στο μυαλό του ο δάσκαλος, είναι να ελέγχει συνεχώς αν το παιδί καταλαβαίνει τι του ζητάει να κάνει αλλά και για ποιο λόγο πρέπει να το κάνει. Η Shackford (1997) λέει στους μαθητές της: «παρακαλώ ποτέ να μην κάνετε αυτό που λέω μόνο και μόνο επειδή σας το λέω εγώ και χωρίς να υπάρχει κανένας άλλος λόγος». «Οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να γνωρίζουν τους λόγους που διαμορφώνουν τις ζωές τους και απασχολούν το χρόνο τους» (σελ. 86).

Οι προσδοκίες του δασκάλου θα πρέπει να είναι εφικτές και κυρίως ανάλογες των όσων προσφέρει. Όταν ο δάσκαλος πιστεύει στους μαθητές του και τις απεριόριστες δυνατότητές τους, τότε γίνεται και ο ίδιος πιο αποτελεσματικός και τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να ανταποκριθούν στις υψηλές προσδοκίες του (Starr, 1983, σελ. 24).

Είναι αλήθεια ότι θα υπάρξουν στιγμές για το δάσκαλο όπου δεν θα ξέρει τι

να κάνει, πώς να χειριστεί την κατάσταση. Η μέθοδος Suzuki είναι βέβαια μία μέθοδος που κατατοπίζει αρκετά το δάσκαλο σε σχέση με το πώς θα πρέπει να διδάσκει αλλά και πώς να αντιμετωπίζει τους μαθητές του σε ορισμένες περιπτώσεις. Ο κάθε άνθρωπος όμως είναι μοναδικός, το ίδιο και οι αντιδράσεις του. Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι ευρηματικός και όχι να τα περιμένει όλα έτοιμα.

Μακροπρόθεσμα, οι δάσκαλοι δε χρειάζεται να έχουν όλες τις απαντήσεις. Αυτό που χρειάζονται είναι η ικανότητα να κάνουν ερωτήσεις στους εαυτούς τους και να βοηθούν ένα παιδί να μάθει πώς να κάνει ερωτήσεις. Όταν ο στόχος είναι η αμοιβαία περιέργεια, οι απαντήσεις συνήθως 'φροντίζονται' από μόνες τους (Sprunger, 1997, σελ. 32).

2.2.3.2. Το μάθημα

Γενικά

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, το παιδί δεν ξεκινά να παίζει βιολί από τα πρώτα μαθήματα. Στην αρχή ακούει καθημερινά τα πρώτα κομμάτια του ρεπερτορίου (στο σπίτι) και ταυτόχρονα διδάσκεται από το δάσκαλο τη σωστή στάση και κράτημα του βιολιού (το ίδιο ισχύει φυσικά και για τα υπόλοιπα όργανα της μεθόδου).

Είναι καλό επίσης, πριν ξεκινήσει τα μαθήματα, να παρακολουθήσει μαθήματα άλλων μαθητών Suzuki για να προετοιμαστεί για αυτό που θα 'αντιμετωπίσει' αργότερα.

Οι ψυχολόγοι μας λένε ότι μπορούμε να αποφύγουμε την ανησυχία και 'κατατρόπωση' του παιδιού προετοιμάζοντάς το για τη νέα εμπειρία. Ακόμη και οι ενήλικοι είναι ανήσυχοι όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μια εντελώς νέα κατάσταση. Βοηθά τόσο πολύ το να εξοικειωθεί κανείς με μερικές πτυχές της νέας εμπειρίας. Για αυτόν τον λόγο είναι καλό για το γονέα και το παιδί να παρατηρήσουν τα μαθήματα άλλων παιδιών για κάποιο χρόνο πριν αρχίσουν πραγματικά τα δικά τους μαθήματα (Starr, 1983, σελ. 131).

Για να ξεκινήσει να παίζει το πρώτο του κομμάτι, θα πρέπει να το έχει απομνημονεύσει πλήρως. Αυτή η απομνημόνευση είναι απαραίτητη ώστε όλη η ενέργεια και η προσοχή του παιδιού να μπορεί να συγκεντρωθεί στο παίξιμο και όχι στην προσπάθεια να θυμηθεί τις νότες (Starr, 1976, σελ. 7).

Ο δάσκαλος θα πρέπει να δίνει πάντα το 100% του εαυτού του. Τη στιγμή του μαθήματος δεν θα πρέπει να τον απασχολεί τίποτα άλλο εκτός από το ίδιο το μάθημα. Ο Suzuki ήταν ένας τέτοιος δάσκαλος. Τον ενδιέφερε πάντα η στιγμή, το 'τώρα' και

δινόταν πάντα ολοκληρωτικά σε ό,τι έκανε. Έτσι ευχαριστιόταν την κάθε στιγμή χωρίς να αγχώνεται για το τι θα ακολουθήσει (Timmerman, 1987, σελ. 38).

Είναι λογικό κάποιες στιγμές τα παιδιά να είναι ανήσυχα (ιδιαίτερα όταν είναι πολύ μικρά). Αυτό που έχει παρατηρηθεί βέβαια τις περισσότερες φορές σε ένα μάθημα Suzuki, δεν χαρακτηρίζεται ως μία έντονη ή ενοχλητική ανησυχία αλλά συνήθως περιορίζεται σε αυξημένη κινητικότητα, συχνή επίσκεψη στην τουαλέτα ή ίσως κάποια ψιθυριστή ομιλία (Starr, 1976, σελ. 13).

Η μητέρα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική και συγκεντρωμένη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αφού αυτή είναι εκείνη που θα καθοδηγήσει το παιδί στο σπίτι. Πρέπει λοιπόν να παρατηρεί και να καταγράφει την κάθε λεπτομέρεια, την κάθε προσφερόμενη πληροφορία. Όταν δεν έχει καταλάβει κάτι για παράδειγμα, θα πρέπει να εκφράσει την απορία της στο δάσκαλο ώστε να μην υπάρξει το παραμικρό 'μελανό σημείο' που θα δημιουργήσει τυχόν δυσλειτουργίες στην προσπάθειά της να βοηθήσει το παιδί κατά τη μελέτη (Starr, 1983, σελ. 137). Μία ιδιαίτερα έξυπνη και αποτελεσματική λύση, είναι η ηχογράφηση ή βιντεοσκόπηση του μαθήματος. Έτσι μπορούν να αποφευχθούν τυχόν διαφωνίες μεταξύ μητέρας και παιδιού -κατά τη μελέτη- για τις οδηγίες που έδωσε ο δάσκαλος. (McSpadden, 1997, σελ. 84).

Είναι σημαντικό να μην ξεκινάει ο γονιός με το παιδί τελευταία στιγμή για το μάθημα. Το άγχος του αν θα φτάσουν στην ώρα τους λειτουργεί πολύ αρνητικά και για τους δύο. Θα πρέπει πριν από το μάθημα το παιδί να είναι χαλαρό. Όπως σημειώνει ο Starr (1983), απευθυνόμενος στους γονείς «η προετοιμασία και ο προγραμματισμός πριν από το μάθημα παράγει ένα σημαντικό αποτέλεσμα. Θα δείτε τη διαφορά, το ίδιο και ο δάσκαλος!» (σελ. 134).

Πρέπει να γίνει από την αρχή ξεκάθαρο στον κάθε γονιό ότι η αρμοδιότητά του ως 'βοηθητικός δάσκαλος' περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη μελέτη του παιδιού, στο σπίτι. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο γονιός δεν πρέπει να παρεμβαίνει στην εργασία του δασκάλου. Τη στιγμή του μαθήματος είναι ένας απλός παρατηρητής και το καθήκον του είναι να παρακολουθεί σιωπηλά το μάθημα κρατώντας σημειώσεις (Starr, 1976, σελ. 25). Αυτό είναι απαραίτητο γιατί το παιδί ενδέχεται να μπερδευτεί ή ακόμα και να δυσανασχετήσει σε περίπτωση εμπλοκής του γονιού. Πολλές φορές, ακόμα και μη λεκτικά, οι γονείς δηλώνουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, για παράδειγμα τη δυσαρέσκειά τους όταν το παιδί κάνει κάποιο λάθος.

Ακόμα και αφού το μάθημα τελειώσει, υπάρχουν ακόμη πράγματα που

μπορούν να γίνουν τα οποία θα έχουν θετική επίδραση πάνω στη διδασκαλία του παιδιού. Μετά το πέρας του μαθήματος, ο γονιός είναι καλό να επιβραβεύει το παιδί του για τα όσα 'κατόρθωσε' στο μάθημα. Επίσης είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να συζητάει με το παιδί για τα όσα διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ώστε να επιβεβαιώσει ότι κι εκείνο πρόσεχε και κατάλαβε τα όσα ειπώθηκαν (Starr, 1983, σελ. 138).

Είναι απαραίτητο σε κάθε μάθημα να αφιερώνεται αρκετός χρόνος στην ποιότητα του παραγόμενου από το παιδί ήχου, δηλαδή στην τονική και ρυθμική ορθότητα και ακρίβεια, και στον όμορφο ήχο. Ο Suzuki θεωρεί ότι η παραγωγή σωστού και συνεπώς όμορφου τόνου-ήχου, είναι πρωταρχικής σημασίας. Ανεξάρτητα από το επίπεδό του, ένας μαθητής Suzuki πρέπει πάντα να 'δουλεύει' τον ήχο του (Timmerman, 1987, σελ. 34).

Αίθουσα

Η αίθουσα όπου λαμβάνει χώρα το μάθημα ενός μαθητή Suzuki, δε θυμίζει τις συνηθισμένες αίθουσες διδασκαλίας οργάνων. Το φυσικό περιβάλλον της αίθουσας είναι κατά κάποιον τρόπο 'μινιμαλιστικό', αφαιρετικό.

Πολλά από τα εξαρτήματα που είναι μέρος του παραδοσιακού μαθήματος βιολιού είναι απόντα. Αναλόγια ή άλλες αχρειαστες κατασκευές ['μηχανές'] (κρεμάστρες για τα ρούχα, ηχητικός εξοπλισμός), ακόμα και καρέκλες είναι εκτός οπτικού πεδίου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι νέοι βιολιστές είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν καλή στάση και θέση ενώ στέκονται. Το να είναι όρθιοι τους επιτρέπει επίσης περισσότερη φυσική ελευθερία και χρήση κινητικών δραστηριοτήτων, όπως το περπάτημα ή το βάδισμα ενώ παίζουν (Mark, 1996, σελ. 149).

Ατομικό μάθημα

Σε ένα τυπικό ατομικό μάθημα 'Εκπαίδευσης Ταλέντου' η αίθουσα είναι γεμάτη με μητέρες και παιδιά που περιμένουν υπομονετικά [τη σειρά τους] παρακολουθώντας ατομικά μαθήματα άλλων μαθητών (Starr, 1976, σελ. 10).

Ακόμη και τα ατομικά μαθήματα είναι 'ανοικτά', με κοινό δηλαδή, ώστε τα μικρά παιδιά να παρακολουθούν τα μεγαλύτερα και να μαθαίνουν από αυτά.

Ο Suzuki λέει πως το παιδί θα πρέπει να παρακολουθεί ατομικά μαθήματα άλλων παιδιών. Θεωρεί αυτό το περιβάλλον ουσιώδες, παρατηρώντας ότι το παιδί μαθαίνει από τους προχωρημένους μαθητές πιθανόν περισσότερα απ' ότι απευθείας από το δάσκαλο (Starr, 1976, σελ. 10).

Ο Suzuki τονίζει επανειλημμένα την αναγκαιότητα παρακολούθησης ατομικών μαθημάτων άλλων παιδιών. Παρατηρώντας σε κάποιο από τα ταξίδια του στην Αμερική ότι αυτό αποτελούσε σπάνιο φαινόμενο, σχολίασε το γεγονός λέγοντας τα εξής: «Αυτό είναι ένα πολύ κακό περιβάλλον. Ίσως η πρόοδος του παιδιού να είναι πολύ αργή και η επιθυμία του να παίξει πολύ αδύναμη (...) αν το παιδί βλέπει άλλα παιδιά να παίζουν κάθε βδομάδα στα μαθήματα, θα θελήσει να παίξει όπως και αυτά» (Starr, 1976, σελ. 10).

Η ύπαρξη πιο προχωρημένων μαθητών (μεγαλύτερων σε τάξη δηλαδή) είναι ιδιαίτερα βοηθητική και για το δάσκαλο. Όπως αναφέρει ο Starr (1976, σελ. 10),

οι αρχάριοι δάσκαλοι θα πρέπει να περιμένουν πως η χρονιά εκκίνησης του προγράμματός τους θα είναι η πιο δύσκολη. Ήδη από τη δεύτερη χρονιά, οι παλιότεροι μαθητές τους θα τους βοηθήσουν να διδάξουν τους νέους αρχάριους.

Πολλά μπορεί να μάθει ο μαθητής Suzuki παρατηρώντας τα ατομικά μαθήματα άλλων μαθητών. Πολλές φορές είναι πιο εύκολο να εντοπίσει κανείς κάποιο λάθος που κάνει ο ίδιος, βλέποντάς το σε κάποιον άλλο. Επίσης, ο μαθητής που 'παρακολουθείται' κάθε φορά, εξοικειώνεται με την έννοια του κοινού και της συναυλίας, συνηθίζοντας να παίζει μπροστά σε κόσμο (κάτι που είναι ιδιαίτερα ευεργετικό αν σκεφτεί κανείς το μεγάλο ποσοστό των οργανοπαικτών που πάσχουν από το 'άγχος της σκηνής') (Suzuki Method International, 1984).

Είναι καλό που και που να παίζουν μαζί παιδιά από διαφορετικά επίπεδα. Κάτι τέτοιο λειτουργεί πολύ ευεργετικά για τον αρχάριο μαθητή που προσπαθεί να 'αντιγράψει' το σωστό παίξιμο του πιο προχωρημένου (του οποίου το παίξιμο χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη τονική ακρίβεια και ταχύτητα) (Starr, 1976, σελ. 15). Η ευγενής άμιλλα επιφέρει πάντα θετικά αποτελέσματα.

Το ατομικό μάθημα, όπως και η μελέτη, θα πρέπει να χωρίζεται σε τρία συγκεκριμένα τμήματα:

- 1) ο δάσκαλος δουλεύει μαζί με το παιδί το κομμάτι που του δίνεται κάθε φορά για μελέτη
- 2) επανάληψη προηγούμενων κομματιών προς ενίσχυσή τους
- 3) προετοιμασία τεχνικών στοιχείων που έπονται και πρόληψη για προβλήματα που τυχόν θα εμφανιστούν (καλό είναι να διδάσκει ο δάσκαλος στο παιδί τεχνικά 'προβλήματα' – δυσκολίες που εμπεριέχουν μετέπειτα κομμάτια του ρεπερτορίου και όχι να περιμένει να φτάσουν πρώτα σε αυτά τα κομμάτια)

(Starr, 1976, σελ. 14).

Ομαδικό μάθημα

Το ομαδικό μάθημα προσφέρεται συνήθως μία φορά την εβδομάδα. Στο ομαδικό μάθημα τα παιδιά έχουν την ευχαρίστηση να παίζουν το ένα για το άλλο ή και όλα μαζί. Ακόμα και στο ομαδικό μάθημα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στον κάθε μαθητή να παίξει κάποιο σόλο. Είναι η στιγμή του να δείξει αυτά που έχει μάθει και αυτά που μπορεί να κατορθώσει (Suzuki Method International, 1984).

Η αλήθεια είναι πως ο κάθε δάσκαλος και το κάθε πρόγραμμα Suzuki θέτουν διαφορετική συχνότητα για το ομαδικό μάθημα. Σε περίπτωση που δεν επιλέξουν το εβδομαδιαίο ομαδικό μάθημα, οι μετέπειτα συχνότερες περιπτώσεις είναι αυτές των δύο φορών το μήνα ή της μίας. Επίσης σε ένα ομαδικό μάθημα μπορεί να συναντήσει κανείς παιδιά ενός μόνο επιπέδου ή ένα μεγάλο γκρουπ από παιδιά διαφόρων τάξεων, επιπέδων, ηλικιών (Slone, 1985, σελ. 157).

Πολλές φορές οι γονείς δεν καταλαβαίνουν την -εκπαιδευτική αλλά και γενικότερη- αξία των ομαδικών μαθημάτων με αποτέλεσμα συχνά να παραλείπουν να πηγαίνουν τα παιδιά τους σε αυτά. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιφέρει μόνο αρνητικά αποτελέσματα -αφού το ομαδικό μάθημα προσφέρει πολλά στο μαθητή- και επιπλέον τα παιδιά διασκεδάζουν πολύ στα ομαδικά μαθήματα. «Παίζουν με παιδιά που είναι πιο προχωρημένα απ' ό τι αυτά· η επιρροή είναι τεράστια, και εκπληκτική για την εξάσκησή τους. Αυτό είναι πραγματική εκπαίδευση ταλέντου» (Starr, 1976, σελ. 9).

Γενικά, στα ομαδικά μαθήματα δε δουλεύονται νέες δεξιότητες και τεχνικές. Μάλλον, οι σπουδαστές απολαμβάνουν τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει ήδη, 'εξευγενίζοντας' τα κομμάτια τους και τις δεξιότητές τους, οδηγώντας και τα δύο σε νέα επίπεδα ολοκλήρωσης. Αυτό σημαίνει ότι η δουλειά του group δεν πρέπει να γίνεται στο τρέχον υλικό. Αν και σε έναν μαθητή μπορεί να δοθεί μια ευκαιρία να μοιραστεί την τρέχουσα εργασία του με ένα σόλο ή μοιράζοντας χρόνο με την ομάδα, οι μαθητές καθώς δουλεύουν 'γυαλίζουν' το ρεπερτόριο που ήδη ξέρουν (Slone, 1985, σελ. 158).

Ο Starr προτείνει ορισμένες δραστηριότητες για το ομαδικό μάθημα, οι οποίες είναι:

- εκτελέσεις κομματιών με έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία για το κάθε κομμάτι
- προετοιμασία για εμφάνιση των μαθητών σε συναυλία με αυξημένες μουσικές απαιτήσεις από τους μαθητές. Ο κάθε μαθητής θα πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι η απόδοση και μουσική έκφραση του συνόλου εξαρτάται άμεσα από τη δική του

απόδοση. Αυτή είναι μία καλή προετοιμασία και για τη μετέπειτα συμμετοχή των μαθητών σε ορχήστρες

- επίδειξη τεχνικής προόδου από τον κάθε μαθητή παίζοντας μία μικρή – σύντομη μελωδία μόνος του. Αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τεχνικά ‘μονοπάτια’ που περιλαμβάνουν περίπλοκους δακτυλισμούς ή για το vibrato κ.ά.

- τονικότητα: μπορεί να παίζουν όλοι μαζί αλλά πιο αποτελεσματικό είναι όταν παίζει ένας-ένας [κάτι συγκεκριμένο] και ο καθένας ακούει προσεκτικά το παίξιμο και τον ‘τόνο’ των υπολοίπων

- σόλο, ντουέτα, τρίο κ.τ.λ. Το ομαδικό μάθημα είναι μία καλή ευκαιρία για σόλο παίξιμο και προετοιμάζει τα παιδιά για παίξιμο σε ακροατήριο

- διδασκαλία βασικών σημείων της θεωρίας της μουσικής ανάγνωσης και μουσικής γραφής

- διεξαγωγή παιχνιδιών ώστε τα παιδιά να διασκεδάζουν ενώ αναπτύσσουν ικανότητες (Starr, 1976, σελ. 27).

2.2.3.3. Η μελέτη

Από τη στιγμή που ο γονιός είναι αυτός που θα έχει την ευθύνη για τη μελέτη στο σπίτι και που θα βοηθήσει το παιδί στο να τη διεκπεραιώσει όπως πρέπει, χρειάζεται να πάρει από το δάσκαλο τις απαραίτητες οδηγίες και συμβουλές. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ακριβής προκειμένου να επιφέρει καλά αποτελέσματα η μελέτη του παιδιού, η λεπτομέρεια θα κάνει τη διαφορά (οδηγίες όπως πόσες φορές πρέπει να επαναλάβει το κομμάτι, σε τι tempo κ.ά.). Ο γονιός και το παιδί θα έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση αν ξέρουν ακριβώς τι πρέπει να κάνουν και τι περιμένει ο δάσκαλος από αυτούς (Powell, 1997, σελ. 32). Η μητέρα θα πρέπει να ακολουθεί κατά γράμμα τις συμβουλές του δασκάλου σχετικά με τη μελέτη στο σπίτι και όχι να παίρνει πρωτοβουλίες. Αν έχει κάποια διαφωνία ως προς τις συμβουλές, προτάσεις και οδηγίες του δασκάλου, μπορεί να τις συζητήσει μαζί του χωρίς βέβαια να είναι παρόν το παιδί (Starr, 1976, σελ. 19).

Είναι καλό να υπάρχει μία συγκεκριμένη ώρα της ημέρας για τη μελέτη· έτσι γίνεται και αυτή μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, μέρος της ρουτίνας τους. Ειδικά για τα παιδιά που πηγαίνουν ήδη σχολείο και έχουν ούτως ή άλλως ένα

συγκεκριμένο καθημερινό πρόγραμμα να ακολουθήσουν, μπορεί να λειτουργήσει η προγραμματισμένη ώρα για τη μελέτη της μουσικής (κάτι που εξυπηρετεί ιδιαίτερα και το γονιό). Παρόλα αυτά, προγραμματισμένο ή όχι, το μάθημα δεν θα πρέπει να γίνεται με πίεση, εξαναγκάζοντας το παιδί να διαβάσει (Timmerman, 1987, σελ. 9).

Μιλώντας για τα μικρότερα παιδιά, η προγραμματισμένη ώρα μελέτης δε λειτουργεί συνήθως, απλά επειδή το παιδί δυσκολεύεται να κάτσει σε ένα σημείο για αρκετή ώρα, πόσο μάλλον όταν πρέπει και να είναι ήσυχο και να παρακολουθεί και εκτελεί αυτά που του λέει και ζητάει ο γονιός. Στην περίπτωση αυτή, η καλύτερη λύση είναι ‘πεντάλεπτα μελέτης’ όσο πιο συχνά γίνεται κατά τη διάρκεια της ημέρας (Timmerman, 1987, σελ. 9).

Όσον αφορά το χώρο στον οποίο θα πρέπει να μελετάει το παιδί, είναι σημαντικό να είναι ένας χώρος χωρίς την πιθανότητα ακουστικής απόσπασης της προσοχής και με μειωμένη όσο περισσότερο γίνεται την οπτική απόσπαση της προσοχής του παιδιού. Αν για παράδειγμα έξω από το παράθυρο ενός δωματίου βρίσκεται μία παιδική χαρά, καλό είναι να μην προτιμηθεί εκείνο το δωμάτιο για μελέτη (Starr, 1983, σελ. 34).

Το παιδί πρέπει να ακούει τι παίζει. Έτσι μόνο θα μπορέσει να ταιριάξει αυτό που του ‘εισήγαγε’ η ακρόαση με αυτό που ‘εξάγει’ ο ίδιος. Η ανάγκη της επαναλαμβανόμενης ακρόασης διαφαίνεται ακόμη μία φορά, αφού το παιδί πρέπει να έχει απομνημονεύσει καλά το κάθε κομμάτι που πρόκειται να μελετήσει (να το έχει δηλαδή ‘ακουστικά αποτυπωμένο’ στο μυαλό του) ώστε να ξέρει τι πρέπει να παίζει –πώς δηλαδή πρέπει να ακουστεί. Συνίσταται ακόμα και η μελέτη χωρίς φως. Έτσι μπορεί το παιδί να συγκεντρωθεί απόλυτα σε αυτό που παίζει και -κατ’ επέκταση- ακούει, χωρίς την παρουσία ‘οπτικών παρεμβολών’ (McSpadden, 1997, σελ. 83).

Υπάρχουν και οι λεγόμενες ‘κακές μέρες’, μέρες που το παιδί δεν έχει καθόλου όρεξη να μελετήσει ή να μάθει κάτι καινούριο. Κάτι τέτοιο δεν θα πρέπει να ανησυχεί το γονιό· μία τέτοια περίπτωση είναι μια εξαιρετική ευκαιρία για επανάληψη. Μπορεί ο γονιός λοιπόν σ’ αυτή την περίπτωση, να ζητήσει από το παιδί να του παίξει μία μίνι-συναυλία, αποκλειστικά αφιερωμένη σε εκείνον. Για κάθε κομμάτι που θα παίζει το παιδί, μπορεί ο γονιός να προτείνει και ένα διαφορετικό σημείο για παρατήρηση και βελτίωση (Starr, 1983, σελ. 40).

Ενθαρρύνετε αυθόρμητα ‘συμβάντα’ με το παιδί, διότι αυτά αποκαλύπτουν τον ενθουσιασμό του παιδιού για τη μουσική και τη χαρά κατά τη μάθηση. Είναι πολύ σημαντικό να μην κάνετε καθόλου διορθώσεις αυτές τις στιγμές. Βρείτε κάτι για να το επαινέσετε, και βεβαιωθείτε ότι του λέτε τι κάνει σωστά

(Timmerman, 1987, σελ. 9).

Είναι γεγονός ότι η μελέτη ενός καινούριου κομματιού πρέπει να γίνεται σε αργή ταχύτητα στην αρχή. Γι' αυτό θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή ώστε η κάθε νότα να διαρκεί ακριβώς όσο πρέπει (σύμφωνα με το tempo που ακολουθείται κάθε φορά). Υπάρχει μία αποδεδειγμένη αρχή της ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία οι κινήσεις που μελετούνται αργά κατά τη μελέτη, θα μεταφερθούν σε άμεση αναλογία σε μία γρήγορη συνεχή εκτέλεση (Starr, 1983, σελ. 47).

Όσον αφορά το χρόνο μελέτης, δεν υπάρχει μία 'σίγουρη συνταγή' που να πετυχαίνει πάντα. Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που τον καθορίζουν, όπως η ηλικία και το επίπεδο του μαθητή. Ένα μικρό παιδί έχει μικρό χρόνο συγκέντρωσης με αποτέλεσμα να μην μπορεί να κάνει κάτι συνεχόμενα για περισσότερο ίσως από λίγα μόλις λεπτά. Σε αυτή την περίπτωση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, πρέπει να υιοθετηθεί ένα σύστημα τεμαχισμού του χρόνου μελέτης ανάλογα με το χρόνο συγκέντρωσης του κάθε παιδιού.

Οι ψυχολόγοι συμφωνούν στο ότι μία δοσμένη ποσότητα χρόνου μελέτης μοιρασμένη σε αρκετές σύντομες 'συνεδριάσεις', με ξεκούραση ή αντιτιθέμενες δραστηριότητες ενδιάμεσα, οδηγεί σε περισσότερη μάθηση απ' το αν ξοδευόταν η ίδια ποσότητα χρόνου σε συνεχή μελέτη. Φυσικά οι σύντομες 'συνεδριάσεις' θα πρέπει να είναι αρκούντως μεγάλες ώστε να ξεπεράσουν την 'περίοδο ζεστάματος' που είναι γενικά ανεπαρκής. Μία ενδιαφέρουσα πτυχή της μοιρασμένης μελέτης είναι ότι τα λάθη συχνά εξαφανίζονται κατά τη διάρκεια του ενδιάμεσου χρόνου αλλά οι σωστές 'αποκρίσεις' διατηρούνται. Οι μεσολαβούσες περίοδοι δίνουν επίσης στο παιδί την ευκαιρία να συνέλθει από τη φυσική ή διανοητική κούραση (Starr, 1983, σελ. 36).

Ο χρόνος μελέτης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα, την πρόοδο δηλαδή του μαθητή. Ο Suzuki πρότεινε να μελετούν τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερο. Μελετώντας με τη σωστή μέθοδο και όσο περισσότερο γίνεται, τα παιδιά χτίζουν την ικανότητά τους. Ακόμη και όταν η συχνότητα είναι η ίδια, η ποσότητα μπορεί να επηρεάσει πολύ το αποτέλεσμα. Η διαφορά -για παράδειγμα- ανάμεσα σε δύο ανθρώπους που μελετούν και οι δύο καθημερινά αλλά για διαφορετική διάρκεια (ο ένας πέντε-δέκα λεπτά τη μέρα και ο άλλος δυο-τρεις ώρες) είναι σαφώς εμφανέστατη (Starr, 1976, σελ. 20).

Όσο πολύ κι αν μελετάει όμως ένας μαθητής, αν η μέθοδος που ακολουθεί είναι εσφαλμένη, τα αποτελέσματα θα είναι τα αντίθετα από τα επιθυμητά. Η ποιότητα της μελέτης λοιπόν είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική. Εφόσον η ευθύνη της μελέτης επαφίεται σε μεγάλο βαθμό στο γονιό -ο οποίος καλείται να επιβλέπει τη διαδικασία και να 'επεμβαίνει' αναλόγως- εκείνος θα πρέπει να είναι πολύ

προσεκτικός στο καθήκον του ως ‘δάσκαλος στο σπίτι’. Έτσι μπορεί το παιδί να γλιτώσει ώρες άσκοπης και αναποτελεσματικής μελέτης (Starr, 1983, σελ. 51).

2.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ SUZUKI

2.3.1. Αναφορά σε έρευνες και τα συμπεράσματά τους γύρω από τη μέθοδο Suzuki

Μέσα από την αναζήτησή μου αντιλήφθηκα ότι υπάρχει έλλειψη ερευνών πάνω στη μέθοδο Suzuki. Πιστεύω ότι θα ήταν καλό να πραγματοποιηθούν έρευνες με σκοπό να ελέγξουν σε πρακτικό επίπεδο την αποτελεσματικότητα της μεθόδου – αφού σε θεωρητικό επίπεδο δύσκολα αμφισβητείται- μεμονωμένα αλλά και σε σύγκριση με άλλες. Παρακάτω αναφέρω συνοπτικά αποτελέσματα ερευνών –όσων κατάφερα να συλλέξω- που πραγματοποιήθηκαν γύρω από τη μέθοδο της μητρικής γλώσσας:

- Έρευνες έχουν δείξει ότι άριστοι δάσκαλοι δίνουν αρνητική ανατροφοδότηση στους μαθητές τους σε ίσα ή και μεγαλύτερα ποσοστά από την προσφερόμενη από αυτούς θετική ανατροφοδότηση, με μόνη εξαίρεση, όπως σημειώνει η Henninger, τους δασκάλους Suzuki οι οποίοι παρέχουν θετική ανατροφοδότηση σε πολύ υψηλά επίπεδα (Henninger, 2002).
- Σύμφωνα με έρευνες, μετά από οκτώ μήνες μαθημάτων πιάνου με τη μέθοδο του Suzuki, ένα παιδί προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει αύξηση στη χωρική του αντίληψη της τάξεως του 46%, και σκοράρει 51 βαθμούς υψηλότερα στο λεκτικό τεστ SAT και 39 βαθμούς υψηλότερα στο μαθηματικό τεστ για μαθητές με υπόβαθρο μουσικών εκτελέσεων σε αντίθεση με εκείνους που δεν έχουν τέτοιο υπόβαθρο (Barrett, 1997, σελ. 23).
- Ο Keraus πραγματοποίησε μία έρευνα για την επίδραση της μεθόδου Suzuki. Ο σκοπός της ήταν διπλός: σε μία πρώτη φάση σύγκρινε τα μουσικά επιτεύγματα και την εκτέλεση στο βιολί μαθητών Suzuki που έλαβαν ατομικά μαθήματα σε σχέση με μαθητές Suzuki που έλαβαν ομαδικά μαθήματα. Τα

αποτελέσματα της πρώτης φάσης δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στα μουσικά επιτεύγματα των μαθητών των δύο ομάδων. Σε δεύτερη φάση ερεύνησε τα μουσικά επιτεύγματα και την αύξηση στην ακαδημαϊκή επίδοση και τα σχολικά επιτεύγματα μαθητών βιολιού Suzuki σε σχέση με μαθητές που δεν έπαιζαν κάποιο όργανο. Όσον αφορά τα μουσικά επιτεύγματα, δε σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές, σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή επίδοση και τα σχολικά επιτεύγματα που παρουσίασαν αύξηση στους μαθητές Suzuki (Stamou, 1998, σελ. 6).

- Η Στάμου (Stamou, 1998, σελ.6) αναφέρει μία έρευνα του Sperti για την εφαρμογή της μεθόδου Suzuki στη διδασκαλία του κλαρινέτου. Η έρευνα αφορούσε την αποτελεσματικότητα της μεθόδου Suzuki και της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας κλαρινέτου σε 54 μαθητές. Η ομάδα που έλαβε μαθήματα Suzuki παρουσίασε υψηλότερα εκτελεστικά επιτεύγματα και υψηλότερα επιτεύγματα στη μουσική ανάγνωση.
- Η Laurie Scott ερεύνησε την επίδραση της διδασκαλίας βιολιού με τη μέθοδο Suzuki, των δημιουργικών κινητικών δραστηριοτήτων και της προσχολικής συμμετοχής στη βελτίωση της προσοχής και της ικανότητας διατήρησης στο μυαλό πληροφοριών σε παιδιά. Σε 2 ομάδες δόθηκε διδασκαλία με τη μέθοδο Suzuki, ενώ η τρίτη συμμετείχε σε μία τάξη δημιουργικής κίνησης, η τέταρτη ήταν απλά μία τάξη παιδικού σταθμού και η πέμπτη δε συμμετείχε σε καμία οργανωμένη προσχολική δραστηριότητα ή τάξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι ομάδες Suzuki σκόραραν υψηλότερα από τις υπόλοιπες σε όλα τα θέματα προσοχής (Stamou, 1998, σελ. 7).
- Ο Michael Heaney πραγματοποίησε μια έρευνα με επίκεντρο τη γονική συμμετοχή ως βασικό στοιχείο του τρίπτυχου Suzuki, δάσκαλος-μαθητής-γονιός. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι γονείς Suzuki ήταν εξαιρετικά αφοσιωμένοι στη μουσική πρόοδο των παιδιών τους όσον αφορά το χρόνο, την προσπάθεια, την ενέργεια και την οικονομική υποστήριξη των παιδιών τους ως προς την εκμάθηση του οργάνου (Stamou, 1998, σελ. 7).
- Η Collier μελέτησε την αίσθηση της εμπειρίας του να εκπαιδεύεται κανείς με τη μέθοδο Suzuki, παίρνοντας συνέντευξη από 26 μαθητές Suzuki που είχαν εισαχθεί στη μέθοδο από την προσχολική ηλικία μέχρι και την αποφοίτηση από το γυμνάσιο. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι όντας μαθητές Suzuki, τους έκανε να νιώθουν σαν να ήταν μέρος μιας μεγάλης οικογένειας όπου οι κανόνες και οι

αξίες τους παρείχαν ένα αίσθημα ασφάλειας και συνέχειας, και ότι η μέθοδος τους βοήθησε να αναπτύξουν αυτό-εκτίμηση, καλή συμπεριφορά, πνευματικότητα και κατανόηση του πώς η μουσική είναι στις μουσικές αλλά και σε άλλες πτυχές της ύπαρξής τους (Stamou, 1998, σελ. 7).

2.3.2. Έρευνα για τη συμπεριφορά δασκάλου και μαθητή στο μάθημα εγχόρδου με τη μέθοδο Suzuki

Σε μία έρευνα του Duke (1999) για τη συμπεριφορά δασκάλου και μαθητή κατά το μάθημα εγχόρδου με τη μέθοδο Suzuki -που πραγματοποιήθηκε σε διάφορες περιοχές των Η.Π.Α.- τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συχνότερη από οποιαδήποτε άλλη παρατηρηθείσα συμπεριφορά, ήταν η εμφάνιση των διατυπώσεων του δασκάλου. Ακολούθησε η εκτέλεση από το δάσκαλο και η υποβοηθούμενη από εκείνον φυσική στάση του μαθητή¹³. Η πλειοψηφία των διατυπώσεων του δασκάλου μετέφεραν πληροφορίες για την ουσία του θέματος αλλά δεν κατεύθυναν το μαθητή να εκτελέσει μία συγκεκριμένη πράξη. Μία βασική αρχή της 'Εκπαίδευσης Ταλέντου' είναι η έμφαση στη θετική πλευρά της δουλειάς του μαθητή και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αντικατοπτρίζουν αυτή την άποψη. Οι δάσκαλοι προσέφεραν θετική ανατροφοδότηση πολύ συχνότερα απ' ότι αρνητική (σε αναλογία 6:1).

Παρακάτω αναφέρονται οι συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν σε σχέση με την κάθε μεταβλητή της έρευνας:

Φύλο: υπήρξε μία ελαφρά σχέση μεταξύ του φύλου των μαθητών και των λεκτικών τους αλληλεπιδράσεων με το δάσκαλο. Οι δάσκαλοι έτειναν να δίνουν περισσότερη θετική λεκτική ανατροφοδότηση στις μαθήτριες ενώ έτειναν να έχουν περισσότερες συνομιλίες εκτός θέματος με τους μαθητές. Αντίστοιχα, οι μαθητές εξέθεσαν περισσότερες ομιλίες εκτός θέματος από τις μαθήτριες.

Ηλικία: οι δάσκαλοι έτειναν να βοηθούν περισσότερο στη φυσική στάση τους, τους μικρότερους μαθητές. Επιπλέον η εκτέλεση από το δάσκαλο ήταν πιο συχνή με τους μεγαλύτερους μαθητές, ενώ η διατύπωση ερωτήσεων ήταν πιο συχνή με τους νεώτερους μαθητές. Οι μεγαλύτεροι μαθητές έπαιζαν στο όργανό τους περισσότερο

¹³ Περιπτώσεις στις οποίες ο δάσκαλος άγγιξε ή σχεδόν άγγιξε το μαθητή ή το όργανο προκειμένου να αλλάξει κάτι σε αυτό που έκανε ο μαθητής ή για να προσδιορίσει τι εκείνος (ο μαθητής) πρέπει να κάνει.

από τους νεώτερους, και οι νεώτεροι ήταν εκτός θέματος συχνότερα από τους μεγαλύτερους. Οι μεγαλύτεροι έκαναν περισσότερες ερωτήσεις, αλλά οι μικρότεροι έτειναν να επικοινωνούν μη λεκτικά περισσότερο από τους μεγαλύτερους. Η γονική συμμετοχή ήταν πιο ενεργή στα μαθήματα μικρότερων μαθητών.

Έτη εμπειρίας: λόγω της μεγάλης αλληλοσύνδεσης αυτής της κατηγορίας με την κατηγορία της ηλικίας, τα αποτελέσματα ήταν γενικά παρόμοια με εκείνης, εκτός από την εκτός θέματος συμπεριφορά του μαθητή, που ήταν πιο δυνατά συνδεδεμένη με την ηλικία, παρά με τα έτη εμπειρίας.

Ευκολία εκμάθησης: τα παιδιά που λάμβαναν περισσότερες κατευθυντήριες οδηγίες παρουσίασαν περισσότερη ευκολία στην εκμάθηση. Μαθητές με μεγαλύτερη ευκολία εκμάθησης έτειναν να επικοινωνούν μη λεκτικά περισσότερο από μαθητές με μικρότερη ευκολία.

Γονική συμμετοχή: οι δάσκαλοι έτειναν να δίνουν περισσότερες λεκτικές εξηγήσεις σε μαθητές με υψηλότερο σκορ γονικής συμμετοχής, αν και αυτοί οι μαθητές ήταν που βρέθηκαν να μιλούν περισσότερο.

Από την παραπάνω έρευνα προκύπτουν συνοπτικά τα παρακάτω:

1. εκτενή δεδομένα για τη διδασκαλία εγχόρδων από δασκάλους Suzuki στις Η.Π.Α.
2. μία σειρά μαγνητοσκοπημένων παραδειγμάτων ποιοτικής μουσικής διδασκαλίας που μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο για οργανική εξάσκηση και διδασκαλία εγχόρδων
3. μια χρήσιμη διαδικασία παρατήρησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε δάσκαλο για αυτοαξιολόγηση
4. ένα παράδειγμα εκπαίδευσης ερευνητών για συλλογή δεδομένων στο πλαίσιο μίας τέτοιας έρευνας (Duke, 1999).

2.3.3. Παρατήρηση και ανάλυση της διδασκαλίας εγχόρδων με τη μέθοδο Suzuki

Η Colpritt (2000) πραγματοποίησε μία έρευνα για τη συμπεριφορά δασκάλου-μαθητή σε μαθήματα βιολιού και βιολοντσέλου που διδάσκονταν από άριστους δασκάλους Suzuki. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι ο χρόνος που αφιερώθηκε στις λεκτικές διατυπώσεις (ομιλία) από το δάσκαλο -που ήταν σύντομες και γρήγορες και το περιεχόμενό τους ήταν κυρίως υπό μορφή οδηγιών- κάλυψε το 45% του συνολικού χρόνου¹⁴, ενώ ένα άλλο 20% του χρόνου αφιερώθηκε στην εκτέλεση στο όργανο από τον δάσκαλο. Η εκτέλεση από το δάσκαλο χωρίς τη χρήση του οργάνου κάλυψε το 3% του συνολικού χρόνου.

Η κύρια δραστηριότητα των μαθητών, ήταν η εκτέλεση στο όργανο, με ποσοστό χρόνου 41%. Οι διατυπώσεις των μαθητών άγγιζαν το 3% ενώ οι εκτελέσεις τους με άλλα μέσα εκτός του οργάνου (τραγουδι, παλαμάκια κ.τ.λ.), λιγότερο από 1%. Το 42% των εκτελέσεων από τους μαθητές κρίθηκαν επιτυχείς ενώ ένα άλλο 47% κρίθηκαν ανεπιτυχείς¹⁵. Το 61% όμως των τελικών εκτελέσεων των μαθητών κρίθηκε επιτυχές.

Οι δάσκαλοι επέλεξαν ως συχνότερο στόχο τη βελτίωση της παραγωγή σωστού τόνου, μετά την ακρίβεια των φθόγγων, τη διανομή των δοξαριών, και την επαφή του δοξαριού (bow contact). Η ποιότητα της μελέτης των μαθητών αυτής της έρευνας ενδέχεται να επηρεάστηκε από την ποσότητα ή ποιότητα της γονικής επίβλεψης της μελέτης.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία Suzuki ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί θετικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές του κατά τη διδασκαλία, και τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής υποδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι επιδοκίμασαν περισσότερο από τις διπλάσιες φορές από όσες αποδοκίμασαν τους μαθητές τους.

Οι δάσκαλοι κριτίκαραν τις εκτελέσεις των μαθητών, επισήμαιναν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους και τους ζητούσαν να επαναλάβουν τα προβληματικά σημεία δουλεύοντας μαζί τους πάνω σε αυτά. Αυτή η διαδικασία συνεχιζόταν για όλο το κομμάτι και φάνηκε να είχε επιτυχία.

¹⁴ Ο συνολικός χρόνος αναφέρεται στο άθροισμα του χρόνο όλων των 'πλαισίων δοκιμής'.

¹⁵ Οι δάσκαλοι έθεταν ορισμένους στόχους προς επίτευξη σε κάθε μάθημα. Οι επιτυχείς και ανεπιτυχείς εκτελέσεις αναφέρονται στις εκτελέσεις από τους μαθητές αυτών που είχε θέσει κάθε φορά ο δάσκαλος ως στόχο.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δημιουργούν πρόσθετα ερωτήματα σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας των καλών δασκάλων (Colpritt, 2000).

2.3.4. Γνωστικοί, μουσικοί και περιβαλλοντικοί συσχετισμοί της πρώιμης μουσικής διδασκαλίας

Ο Miller (1999) ερεύνησε τα αποτελέσματα της μουσικής διδασκαλίας στις μουσικές δεξιότητες αλλά και σε άλλες περιοχές γνωστικής ανάπτυξης (μη λεκτικές/χωρικές ικανότητες). Το σχέδιο επέτρεψε επίσης τη διερεύνηση σχετικά με το είδος των ικανοτήτων που μπορεί να προβλέψει την επιτυχία στην απόκτηση των μουσικών δεξιοτήτων. Η έρευνα συμπεριέλαβε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ξεκινούσαν μαθήματα μουσικής με διδασκαλία Suzuki, καθώς και μία ομάδα ελέγχου που δεν λάμβαναν μουσική διδασκαλία.

Πριν από την έναρξη των μαθημάτων μουσικής, τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε μία δοκιμασία-έλεγχο αντίληψης μελωδίας καθώς επίσης και σε έναν λεκτικό έλεγχο (-δοκιμασία) και τρεις τύπους χωρικών ελέγχων. Τα παιδιά επαναξιολογήθηκαν σε αυτά τα μέτρα, με διαφορετικά στοιχεία, τέσσερις μήνες μετά από την έναρξη των μαθημάτων μουσικής. Από ένα ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς προέκυψαν δημογραφικά στοιχεία, η προηγούμενη μουσική εμπειρία, η οικογενειακή συμμετοχή στη μουσική, και οι εκτός διδακτέας ύλης δραστηριότητες. Αυτό το ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε σε μία προσπάθεια να αξιολογηθούν οι πιθανές διαφορές σε προηγούμενες εμπειρίες μεταξύ των παιδιών των δύο ομάδων.

Η διαδικασία είχε ως εξής: με βάση μία πρότυπη μελωδία που άκουσαν αρχικά, ζητήθηκε από τα παιδιά να ξεχωρίσουν σε κάθε επόμενο άκουσμα αν η μελωδία που άκουγαν ήταν η ίδια με την αρχική ή αν ήταν διαφορετική.

Στον προέλεγχο που πραγματοποιήθηκε πριν τη διδασκαλία Suzuki στη μουσική ομάδα, τα αποτελέσματα ήταν ποικίλα: κάποια παιδιά δεν κατάφεραν να το περάσουν (9 από τη μουσική ομάδα και 11 από την ομάδα ελέγχου), κάποια άλλα αρνήθηκαν να συμμετάσχουν (4 παιδιά από τη μουσική ομάδα). Έτσι δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες: 1) εκείνοι που δεν πέρασαν το τεστ, 2) τα παιδιά που είχαν χαμηλό σκορ –επιπέδου πιθανότητας- που ίσως οφειλόταν σε τυχαίες

απαντήσεις (σκορ 1-20), και 3) τα παιδιά που απέδωσαν καλύτερα από τα επίπεδα πιθανότητας (σκορ 21-30).

Οι προκαταρκτικές αναλύσεις έδειξαν ότι η ηλικία συσχετίστηκε σημαντικά με τις γνωστικές μεταβλητές. Τα παιδιά σε κάθε ομάδα δεν απέδωσαν ανάλογα σε όλα τα γνωστικά θέματα της μελέτης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της μουσικής ομάδας σκόραραν ψηλότερα στην αντίληψη λεξιλογίου (πιθανόν επειδή αρκετά από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν μιλούσαν αγγλικά στο σπίτι), ενώ η χωρική ικανότητα δεν ποίκιλε ανάμεσα στις δυο ομάδες. Το δοκιμαστικό τεστ έδειξε ότι η μουσική ομάδα ξεκίνησε τη μελέτη με υψηλότερες λεκτικές δεξιότητες και αυτό το πλεονέκτημα το διατήρησε και στο δεύτερο τεστ (μετά το διάστημα μουσικής διδασκαλίας).

Το δεύτερο τεστ πραγματοποιήθηκε αφού είχε δοθεί μουσική διδασκαλία στα παιδιά της μουσικής ομάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια της μουσικής ομάδας βελτιώθηκαν όσον αφορά τις μουσικές τους δυνατότητες και τα κορίτσια της μουσικής ομάδας διατήρησαν τα υψηλότερά τους σκορ.

Αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την υπόθεση ότι τα μαθήματα μουσικής βελτίωσαν την απόδοση στα μουσικά θέματα. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα παιδιά με τα χαμηλότερα μουσικά αποτελέσματα πριν από τα μαθήματα, ωφελήθηκαν περισσότερο από τους πρώτους μήνες της μουσικής διδασκαλίας. Όσον αφορά τις γλωσσικές και χωρικές μεταβλητές, τα παιδιά της μουσικής ομάδας σκόραραν σημαντικά ψηλότερα (statistically significant difference).

Το ποσοστό των παιδιών που είχαν προηγούμενες μουσικές εμπειρίες ήταν μεγαλύτερο στη μουσική ομάδα (αν και κάτι τέτοιο δε φάνηκε να έχει επίδραση στα αποτελέσματα του δοκιμαστικού τεστ), όμως δεν υπήρξε καμία διαφορά στην οικογενειακή συμμετοχή στη μουσική σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Υπήρξαν, επιπλέον, διαφορές στην χρησιμοποιούμενη προφορική γλώσσα στο σπίτι (α) βασική ομιλούμενη γλώσσα Αγγλικά: $N = 15$ για τη μουσική ομάδα και $N = 17$ για την ομάδα ελέγχου, β) μη βασική ομιλούμενη γλώσσα τα Αγγλικά: $N = 2$ για τη μουσική ομάδα και $N = 9$ για την ομάδα ελέγχου και γ) δύο ομιλούμενες γλώσσες $N = 11$ για τη μουσική ομάδα και $N = 3$ για την ομάδα ελέγχου) και τον αριθμό των επιπρόσθετων δραστηριοτήτων πέραν της μουσικής (μεγαλύτερο ποσοστό παρουσίασαν τα παιδιά της μουσικής ομάδας).

Από την έρευνα αυτή, φαίνεται ότι: η γονική συμμετοχή (της οποίας η προσέγγιση Suzuki απαιτεί υψηλό επίπεδο), μια πλούσια σειρά από επιπλέον δραστηριότητες (όπως χορός, κάποια αθλητική δραστηριότητα κ.ά.), και

συγκεκριμένες οργανωμένες ατομικές μουσικές εμπειρίες είναι οι παράγοντες που είναι πιθανό να συμβάλουν στην ετοιμότητα για τη συμμετοχή των παιδιών στα μαθήματα μουσικής.

Ευρήματα της έρευνας ενισχύουν την υποστήριξη για τη σχέση μεταξύ των χωρικών και μουσικών δεξιοτήτων, και δείχνουν ότι αυτή η σχέση είναι παρούσα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βρέθηκε ότι τα μαθήματα μουσικής έχουν μια συγκεκριμένη μεταφερόμενη επίδραση σε έναν ιδιαίτερο τύπο χωρικής ικανότητας: την οπτικοκινητική.

Η μουσική φαίνεται να είναι ένα μέσο που δυναμώνει την ολοκλήρωση της οπτικής-ακουστικής-κινητικής συνεργασίας. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς οι διαφορετικές μηχανικές κινήσεις οδηγούν σε διαφορετικά ακουστικά και οπτικά αποτελέσματα καθώς παίζουν ένα όργανο (όλα τα όργανα της μεθόδου Suzuki απαιτούν ακριβή μηχανική ικανότητα).

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει αρκετές πρακτικές εφαρμογές στη μουσική εκπαίδευση. Καταρχήν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν ότι τα παιδιά που ξεκινούν μαθήματα μουσικής σε προσχολική ηλικία (και ιδιαίτερα με οδηγίες Suzuki) αποτελούν μία επίλεκτη ομάδα παιδιών. Οι μουσικοί εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να λαμβάνουν υπ' όψιν τους το φύλο του παιδιού για τη μουσική ικανότητα. Στη συγκεκριμένη μελέτη, τα κορίτσια της μουσικής ομάδας σκόραραν υψηλότερα από τα αγόρια της μουσικής ομάδας, πριν το ξεκίνημα των μαθημάτων.

Η μελέτη έδειξε επίσης ότι τέσσερις μήνες μουσικής οδηγίας σε νεαρή ηλικία μπορούν να ασκήσουν μεγάλη επίδραση στις μουσικές δεξιότητες, τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα. Η σχέση μεταξύ μουσικών και χωρικών δεξιοτήτων χρειάζεται περαιτέρω εξερεύνηση (Miller, 1999).

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Γενικά συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία επιχείρησα να βρω απάντηση στο ερώτημα «τι μπορεί να κάνει ένας γονιός σε συνεργασία με έναν δάσκαλο μουσικής για να εφοδιάσουν το παιδί με τα απαραίτητα προσόντα, γνώσεις και ικανότητες ώστε να μπορέσει να εκμεταλλευτεί στο έπακρο το μουσικό δυναμικό με το οποίο γεννιέται; Και πώς αυτό αντανακλάται στη διαδικασία διδασκαλίας/εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου;». Μέσα από τη μέθοδο της μητρικής γλώσσας του Suzuki η οποία αποτελεί μέρος της καθημερινότητας του παιδιού αντιλήφθηκα ότι το ερώτημά μου μπορεί να βρει απάντηση.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις έρευνες που πραγματοποίησε ο Edwin Gordon σχετικά με τις μουσικές δυνατότητες των παιδιών καθώς και ερευνητικά ευρήματα που επιβεβαιώνουν την ολοκλήρωση και λειτουργικότητα του ακουστικού συστήματος του εμβρύου ήδη από την 25^η εβδομάδα της κύησης όπως επίσης και την ισχυρή επίδραση που μπορεί να ασκήσει ένα πλούσιο μουσικό περιβάλλον μέχρι την ηλικία των 8 ή 9 χρόνων, νομίζω ότι βρήκα τελικά την απάντηση στο παραπάνω ερώτημα. Ο γονιός πρώτα –και σε συνεργασία και με έναν δάσκαλο αργότερα- μπορεί να δημιουργήσει ένα όσο το δυνατόν πλουσιότερο μουσικό περιβάλλον για το παιδί, ένα περιβάλλον μουσικών βιωμάτων, παρότρυνσης, χαράς και ενθουσιασμού.

Βρήκα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες τις πληροφορίες που συνέλεξα για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μουσική ανάπτυξη ενός ανθρώπου. Πρώτα απ' όλα, μου προκάλεσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός της τεράστιας επίδρασης των εμπειριών των πρώτων χρόνων της ζωής στη μουσική ανάπτυξη του παιδιού. Ξεκινώντας το παιδί την ενασχόλησή του με τη μουσική από τη μικρότερη δυνατή ηλικία και συμπεριλαμβάνοντάς τη στην καθημερινότητά του μπορεί να αποκομίσει πολλά οφέλη. Η μουσική είναι και αυτή μία γλώσσα μέσα από την οποία μπορεί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει, ένας «σύμμαχος» στη ζωή του που θα το βοηθάει να χαλαρώνει, να εκτονώνεται, να ταξιδεύει, να δημιουργεί.

Είναι σημαντικό να μπορούν οι γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στην εκμάθηση της μουσικής τα αποτελέσματα μιας τέτοιας ενασχόλησης του γονιού είναι πολύ θετικά. Ο γονιός, παρακολουθώντας μαθήματα

μουσικής μαζί με το παιδί, μπορεί να το βοηθήσει στο διάβασμά του, γνωρίζοντας τι πρέπει να κάνει και καθοδηγώντας το αναλόγως. Οι 'συναυλίες στο σπίτι' που μπορεί να διοργανώνει ο συμμετέχων στα μαθήματα γονιός μαζί με το παιδί προκειμένου να γνωρίσει και ο άλλος γονιός την πρόοδο του παιδιού, αποτελούν ευχάριστες οικογενειακές στιγμές και ταυτόχρονα βοηθούν το παιδί να αποκτά εξοικείωση με το παίξιμο σε κοινό αλλά και αυτοπεποίθηση και πίστη στον εαυτό του και τις ικανότητές του με την επιβράβευση που λαμβάνει από τους γονείς του.

Η επαφή μου με τη μέθοδο της μητρικής γλώσσας του Shinichi Suzuki με οδήγησε σε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τη συμβολή της στη μουσική εκπαίδευση. Θεωρώ ότι είναι μία μέθοδος που μπορεί να υιοθετηθεί είτε στην ιδιωτική ατομική διδασκαλία είτε στη δημόσια. Ο αριθμός των παιδιών μίας σχολικής τάξης δεν αποτελεί πρόβλημα για την εφαρμογή της μεθόδου που μπορεί να είναι επιτυχής όταν την προσαρμόσει ο δάσκαλος στις ανάγκες και δυνατότητες της τάξης. Υπάρχουν γενικές ιδέες της μεθόδου που άλλωστε έχουν πλήρως βεβαιωθεί από σχετικές έρευνες, που μπορούν να ακολουθούνται σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης ακόμη και όταν αυτές δεν έχουν να κάνουν με τη μουσική. Σύμφωνα με αυτές, το περιβάλλον του μαθήματος πρέπει να είναι φιλικό και ευχάριστο και να μη δημιουργεί άγχος και πίεση στους διδασκόμενους. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα όρια της ευγενούς άμιλλας. Έτσι, η υψηλή απόδοση ενός μαθητή θα πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο και κίνητρο για τους υπόλοιπους, ενώ ταυτόχρονα ο δάσκαλος θα πρέπει να καλλιεργεί την ιδέα ότι ο καθένας έχει διαφορετικές δυνατότητες και χρόνο επίτευξης ενός στόχου.

Δυστυχώς ο τομέας της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, πάσχει από ακινησία και αδράνεια. Και στα σχολεία αλλά και στα ωδεία απουσιάζει η εξέλιξη και ο τρόπος διδασκαλίας παραμένει ο ίδιος εδώ και αρκετές δεκαετίες, ο οποίος μάλιστα δε φαίνεται πλέον να είναι και ο πιο αποδοτικός. Είναι εμφανής η ανάγκη για αλλαγή στην οργανική μουσική εκπαίδευση και για εξοικείωση των δασκάλων με διάφορες μεθόδους. Στοιχεία των μεθόδων αυτών μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητευόμενους να μάθουν ευκολότερα, αποτελεσματικότερα και πιο ευχάριστα και τους δασκάλους στο να αποκτήσουν μία φιλοσοφική, θεωρητική και μεθοδολογική βάση στη διδασκαλία τους, καθώς φαίνεται ότι η κοινή βάση των περισσότερων είναι απλά το ρεπερτόριο-ύλη που υπαγορεύεται από το Υπουργείο.

Προτάσεις

Η προσφορά της μουσικής στον άνθρωπο ήταν, είναι και θα είναι πάντοτε μία προσφορά ανεκτίμητης αξίας. Όμως όσο απλό και αυτονόητο κι αν ακούγεται αυτό, υπάρχει μία μεγάλη μερίδα ανθρώπων που δε γνωρίζει παρά ένα πολύ μικρό μέρος του πλούτου που είναι σε θέση να προσφέρει η μουσική. Η μουσική είναι μία παγκόσμια γλώσσα με θεραπευτικές ιδιότητες (βλέπε μουσικοθεραπεία) που απευθύνεται σε όλους και που θα έπρεπε να διατίθεται για τον κάθε άνθρωπο.

Η ελληνική μουσική βιβλιογραφία είναι πολύ περιορισμένη όσον αφορά το αντικείμενο που πραγματεύεται. Τα περισσότερα μουσικά βιβλία¹⁶ που προσφέρονται στα ελληνικά αφορούν τα θεωρητικά μοντέλα της μουσικής (αρμονία, αντίστιξη, φούγκα, μορφολογία), την ιστορία της ευρωπαϊκής, της αρχαίας ελληνικής και της βυζαντινής μουσικής, την αισθητική της μουσικής και εθνομουσικολογικά θέματα. Είναι σημαντικό να γραφτούν -αλλά και να μεταφραστούν από την ξένη βιβλιογραφία- περισσότερα βιβλία σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση και διδασκαλία αλλά και την επίδραση και προσφορά της μουσικής που θα μπορούν, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν πιο απλή και κατανοητή γλώσσα, να ενημερώσουν τον κάθε ενδιαφερόμενο.

Επίσης, ζωτικής σημασίας είναι και το ζήτημα της επιμόρφωσης της σωστής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των καθηγητών μουσικών οργάνων διότι μόνο μέσω αυτής είναι δυνατή η πληροφόρηση και εξοικείωση, θεωρητική και βιωματική, με τις διάφορες μεθόδους οργανικής μουσικής διδασκαλίας. Επιστημονικοί φορείς και ενώσεις, η πανεπιστημιακή μουσική εκπαίδευση, οι μουσικές σχολές και τα ωδεία μπορούν να συντονίσουν τις προσπάθειές τους προς τον κοινό στόχο της βελτίωσης της παρεχόμενης οργανικής μουσικής παιδείας στη χώρα μας. Ελπίζω σύντομα να αλλάξει το καθεστώς που επικρατεί σήμερα στη μουσική εκπαίδευση, γιατί η Ελλάδα είναι μία χώρα που χρειάζεται να δώσει ώθηση στις τέχνες και τον πολιτισμό, απαραίτητα στοιχεία για την πρόοδό της.

¹⁶ Αναφέρομαι στα θεωρητικά και όχι τα πρακτικά (δηλαδή τις παρτιτούρες).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούτσος, Π. (2004). *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής: Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: edition orpheus.
- Ανδρούτσος, Π. (2006-2007). *Σημειώσεις-Αποσπάσματα για το μάθημα Μουσική Παιδαγωγική Ι*. Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Auer, L. (1980). *Violin Playing As I Teach It*. United States of America: Dover Publications, Inc.
- Barrett, C, M. (1997). Share the Vision: Share the Know-How. *American Suzuki Journal*, 25 (4), 23-25.
- Γεροφώτη, Κ. (2005). *Μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και απόψεις για τη διδασκαλία της κιθάρας σε αρχάριους μαθητές*. Πτυχιακή εργασία. Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Cannon, J. (2002). *Diamond in the Sky*. Miami: Summy-Birchard Inc.
- Colin, Yelin, J. (1999). *Movement That Fits: Dalcroze Eurhythmics and the Suzuki Method*. Alfred Publishing Company.
- Colprit, E, J. (2000). Observation and Analysis of Suzuki String Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 48 (3), 206-221.
- Duke, R, A. (1999). Teacher and student behaviour in Suzuki string lessons: Results from the International Research Symposium on Talent Education. *Journal of Research in Music Education*, 47 (4), 293-307.
- Feierabend, J. M. (1996). Music and Intelligence in the Early Years. *American Suzuki Journal*, 25 (1), 66-70.
- Goldberg, S. (1999). The Moveable DO System in Violin and Viola Pedagogy. *American String Teacher*, 49 (2), 70-71, 73-75.
- Gordon, E, E. (1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E, E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. GIA Publications.
- Gordon, E, E. (2006). *Music Learning Theory: Resolutions and Beyond*. GIA Publications.
- Gordon, E, E. (2007). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. GIA Publications.

- Grunow, R. F. & Gordon, E. E. (1989). *Jump Right In: The Instrumental Series Teacher's Guide*. Chicago: GIA Publications.
- Havas, K. (1994). *A New Approach To Violin Playing*. London: Bosworth & Co. Ltd.
- Henninger, J. C. (2002). Teacher's Verbal Correlations and Observers' Perceptions of Teaching and Learning. *Journal of Research in Music Education*, 50 (1), 75-87.
- Hermann, E. (1998). Shinichi Suzuki: A Biographical Sketch. *American Suzuki Journal*, 26 (2).
- Jones, D. (1996). Early Childhood Education Programs. *American Suzuki Journal*, 24 (4), 44.
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20^ο αιώνα: οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: edition orphans.
- Κατοχιανού, Α. (2006). Ποια είναι η καλύτερη ηλικία για να ξεκινήσει ένα παιδί μουσική; *Classical Music Review*, 98-105.
- Kendall, J. D. (1996). Suzuki's mother tongue method. *Music Educators Journal*, 83, 43-46.
- Kreitman, E. (1997). Teach the Technique, Use the Repertoire. *American Suzuki Journal*, 25 (2), 19-22.
- Mark, M. L. (1996). *Contemporary Music Education*. Third edition. Towson State University. United States of America: Schirmer, Thomson Learning.
- McSpadden, J. (1997a). Bridges: Variations on a Theme. *American Suzuki Journal*, 25 (4), 28-76.
- McSpadden, J. (1997b). The Listening Cycle: A Lesson for Parents and Teachers. *American Suzuki Journal*, 25 (4), 81-84.
- Miller, L. K. (1999). Cognitive, Musical and Environmental Correlates of Early Music Instruction. *Psychology of Music*, 27 (1), 18-37.
- Mitchell, B. S. (1998). String Teaching Plus Kodaly Equals "Colourstrings". *American String Teacher*, 48 (1), 73-77.
- Mitchell, C. A. (2007). Audiation and the study of singing. The Florida State University. College of Music
- Oatey, M. (1996). Suzuki Adults Special: Suzuki for Adults. *American Suzuki Journal*, 25 (1), 25.
- Palac, J. (1999). Music Learning Theory and the String Teacher. *American String Teacher*, 49 (3), 56-58, 61-62.

- Payton, S. (1996). Thoughts on Reading. *American Suzuki Journal*, 24 (4), 71-75.
- Powell, M. (1997). A Suzuki Quiz: How Effective Is Your Teaching? *American Suzuki Journal*, 25 (3), 32-33.
- Racin, L, R. (1998). In Memorial: Shinichi Suzuki. *American String Teacher*, 48 (2), 29-33.
- Slone, C. (1985). *They're Rarely Too Young And Never Too Old "TO TWINKLE!"*. Shar Products Company.
- Στάμου, Λ. (2001). *Η αναπτυσσόμενη μουσική δεκτικότητα και οι «Στοιχειώδεις μετρήσεις μουσικής ακουστικότητας»: Ο σκοπός και το περιεχόμενο του τεστ. Μουσικοτροπίες. Τεύχος 38-39, σσ. 90-98.*
- Στάμου, Λ. (2002). *Η μουσική διδασκαλία σύμφωνα με τη 'Μέθοδο Εκπαίδευσης Ταλέντου' του Shinichi Suzuki. Θεμελιώδεις αρχές-προτάσεις για τη βελτίωση της οργανικής μουσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα. Μουσική Εκπαίδευση. Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου. Τόμος III, τεύχος 11, σσ. 118-128.*
- Στάμου, Λ. (2004-2005). *Διδακτικές Σημειώσεις. Μουσική Παιδαγωγική Ι. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.*
- Στάμου, Λ. (2006). *Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία: η αναγκαιότητα αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μουσική παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.*
- Στάμου, Λ. Schmidt, C, P. Humphreys, J, T. (2007). *Η Έρευνα Στάθμισης του Advanced Measures of Music Audiation (Προηγμένες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.*
- Στάμου, Λ. (2008α). *Διδακτικές Σημειώσεις για το μάθημα Μουσική Προπαιδεία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.*
- Στάμου, Λ. (2008β). *Διδακτικές Σημειώσεις για το μάθημα Μουσική Παιδαγωγική Ι. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.*
- Στάμου, Λ. (υπό δημοσίευση). Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια. Στο Ξ. Παπααναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.
- Stamou, L. (1998). Suzuki Method and Philosophy: Selected Research Findings and Implications for Teaching. *Sforzando*. Michigan State University. pg 6-8.
- Stamou, L. (2005). *Music Learning Theory, Physiology of Learning, and the Suzuki Philosophy: When Research Meets Philosophy and Educational Practice*. The

- Development and Practical Application of Music Learning Theory. Chicago: GIA Publications.
- Sangiorgio, A. (2006). For an Integration within the Elemental Music Education of a Cognitive Perspective about Music Learning. International Symposium Orff-Schulwerk 2006- Salzburg "In Dialogue"- Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts
- Shackford, M. (1997). Re-view... To See Again With New Ears. *American Suzuki Journal*, 25 (4), 85-86.
- Sprunger, E. (1996). Children's Progress (third in a six-part series of articles). *American Suzuki Journal*, 25 (1), 61-63.
- Sprunger, E. (1997). Progress for a Teacher. *American Suzuki Journal*, 26 (1), 30-32.
- Starr, W. (1976). *The Suzuki Violinist*. Secaucus: Summy Birchard.
- Starr, W., Starr, C. (1983). *To Learn With Love: A companion for Suzuki parents*. Miami: Summy Birchard.
- Suzuki Method International. (1984). *An introduction to The Suzuki Method*. Tokyo: Zen-On Music Company Ltd.
- Suzuki, S. (1981). *Ability Development from Age Zero*. Secaucus, NJ: Summy Birchard.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The Classic Approach to Talent Education*. Smithtown, NY: Summy-Birchard Inc.
- Timmerman, C. (1987). *Journey Down The Kreisler Highway*. Memphis: Ivory Palaces Music Publishing Co.
- Teixeira, M. (1996). A Refined Education Cannot Be Improvised. *American Suzuki Journal*, 25 (1), 22-23.
- Varró, M. (1997). *Dynamic Piano Teaching*. London/Hamburg: N. Simrock
- Walters, D, L. & Taggart, C, C. (1989). *Readings In Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

http://en.wikipedia.org/wiki/Gordon_Music_Learning_Theory Πρόσβαση στις 10 Μαΐου 2009

http://www.giml.org/mlt_about.php Πρόσβαση στις 10 Μαΐου 2009

<http://www.colourstrings.fi/teachers.htm> Πρόσβαση στις 12 Μαΐου 2009

www.wikipedia.com Πρόσβαση στις 10 Μαΐου 2009

<http://www.colourstrings.co.uk/> Πρόσβαση στις 12 Μαΐου 2009

http://www.ashfordtwinsclub.co.uk/Site/ATC_Home_Pge_files/WHAT_IS_COLOURSTRINGS_99%5B1%5D.pdf Πρόσβαση στις 12 Μαΐου 2009

<http://www.giamusic.com/products/P-jumptrightinstrumental.cfm> Πρόσβαση στις 20 Μαΐου 2009

<http://en.wikipedia.org/wiki/Vibrato> Πρόσβαση στις 9 Ιουνίου 2009