ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΤΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΒΙΝΤΕΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ:
Αρχές, Κριτήρια και Προτάσεις Εφαρμογής

του

Μάριου Καραγιώρα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Λελούδα Στάμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2017

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

© 2017
Μάριος Καραγιώρας
ALL RIGHTS RESERVED

Στη μνήμη της γιαγιάς μου, και,

στους πολυαγαπημένους μου γονείς

Στέλιο και Χριστίνα

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Λήδα Στάμου. Επίσης, ευχαριστώ εκ βάθους καρδίας την καθηγήτρια κυρία Μαίη Κοκκίδου της οποίας η έμπνευση, η καθοδήγηση, η συμβολή και η ενθάρρυνση ήταν καταλυτικοί παράγοντες στην προσπάθεια περάτωσης και ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου, Στέλιο και Χριστίνα, για τη στήριξή τους και όσα μου έχουν προσφέρει.

Περίληψη

Σήμερα, η ιλιγγιώδης εξέλιξη και διάδοση των Νέων Τεχνολογιών προκαλεί ραγδαίες μεταβολές σε ολόκληρο το κοινωνικό φάσμα, συνεπώς, και στο χώρο της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας νέες απαιτήσεις και προκλήσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ειδικότερα, η τεχνολογική πρόοδος και η εξέλιξη ποικίλων τεχνολογικών μέσων έχει μετασχηματίσει τη φύση της μουσικής εμπειρίας αναπτύσσοντας συγχρόνως άτυπα περιβάλλοντα μουσικής μάθησης. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των μουσικών βίντεο τα οποία αποτελούν σημαντική πτυχή του οπτικοακουστικού μας πολιτισμού και παράλληλα αναπόσπαστο μέρος της ζωής των νέων και δη των μαθητών, ασκώντας μεγάλη επιρροή σε αυτούς. Λαμβάνοντας υπόψιν την αναγκαιότητα μελέτης της σύγχρονης ψηφιακής κουλτούρας των μουσικών βίντεο στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει και να αναδείξει τις δυνατότητες αξιοποίησης του μουσικού βίντεο ως διδακτικό-μαθησιακό μέσο στο μάθημα της μουσικής. Στην παρούσα μελέτη, το μουσικό βίντεο προσεγγίζεται ως πολιτισμικό προϊόν μέσα από τις οικονομικές, καλλιτεχνικές και επικοινωνιακές ορίζουσες της παραγωγής του. Επίσης, προσδιορίζονται τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις επιλογής ενός μουσικού βίντεο για μουσικοπαιδαγωγικούς σκοπούς καθώς και οι αρχές και μεθοδολογίες που αναδεικνύονται ως κατάλληλες κατά την αξιοποίησή του στο μάθημα της μουσικής. Εν συνεχεία, αναπτύσσεται ένα μοντέλο διδασκαλίας-μάθησης για το μουσικό βίντεο στο μάθημα της μουσικής και παρουσιάζονται αναλυτικά 8 προτάσεις εφαρμογής βάσει αυτού. Όσον αφορά τα μουσικά βίντεο που αξιοποιούνται στην πρόταση εφαρμογής, αυτά επιλέγονται με κριτήριο το χιούμορ ως παράγοντα που κάνει ελκυστικότερη τη διδασκαλία-μάθηση. Εν κατακλείδι, αν τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα επιθυμούν να διατηρήσουν τη σημασία τους στην κοινωνία οφείλουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της εποχής και να λάβουν υπόψη τους τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα όπου ζούνε και αναπτύσσονται οι μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: μουσικό βίντεο, διδακτικό-μαθησιακό εργαλείο, μουσική εκπαίδευση, ψηφιακός-πολυτροπικός μουσικός γραμματισμός

Abstract

Nowadays, the extreme rates of development and dissemination of the new technologies give rise to rapid changes in the entire societal spectrum and consequently in the educational domain. More precisely, the technological advancement and the development of various technological means, has transformed the very own nature of the music experience by developing at the same time, informal music learning settings. Music videos, which constitute a key issue of our audiovisual culture, compose a perfect touchstone, considering that they stand as an integral part of students' and teenagers' lives and they influence them to a great extent. Taking under account the necessity of further studying of music videos' contemporary digital culture, as part of the artistic education, this assignment attempts to analyze and show the full potential of music videos' exploitation as a teaching-learning tool. Music video is approached as a cultural product, in this study, through the economical, artistic and communicative lines, which lead to the production of the video. Furthermore, the criteria and the conditions which lead to the choice of a specific video for music-pedagogical use, are specified, along with the principles and methodologies which are featured as proper, during the video's application in the music class. Consequently, a teaching-learning model concerning the music video, is developed and eight suggestions of application based on this model, are expounded at length. At this point, regarding the music videos which are exploited during the suggestion of application, they are chosen on the basis of humor as a main key which forms a more attractive teaching-learning experience. In conclusion, if the 21st century schools want to maintain their importance in the modern society, they owe to respond to the contemporary needs, and take into account the modern digital settings, in which the students live and develop.

Keywords: music video, teaching-learning tool, music education, digital-multimodal music literacy

Περιεχόμενα

Εισαγωγή……1
Κεφάλαιο 1: Νέες Τεχνολογίες……..……..2
1.1. Νέες Τεχνολογίες και Κοινωνικές Εξελίξεις…….....2
1.2. Η Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση……...4
1.3.Εκπαιδευτικός και Νέες Τεχνολογίες στο Σχολείο του 21ου αιώνα.……9
Κεφάλαιο 2: Γραμματισμός και Πολυγραμματισμοί……..…13
2.1. Από τον Γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς…….13
2.2. Ψηφιακός Μουσικός Γραμματισμός……15
2.3. Πολυτροπικός Ψηφιακός Μουσικός Γραμματισμός……17
Κεφάλαιο 3: Το Μουσικό Βίντεο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο……..22
3.1. YouTube: Η Εκπαιδευτική Αξιοποίησή του……22
3.2. Όρια και Δυνατότητες του Βίντεο ως Διδακτικό-Μαθησιακό Εργαλείο…….26
3.3. Το Μουσικό Βίντεο……..30
3.4. Το Μουσικό Βίντεο στο Σχολείο του 21ου αιώνα.……34
3.5. Κριτήρια Επιλογής Μουσικών Βίντεο…….38
Κεφάλαιο 4: Διδακτική Πρόταση για το Μουσικό Βίντεο……41
4.1. Κατευθυντήριες Μεθοδολογικές Γραμμές Χρήσης του Μουσικού Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής…….....……...……..41
4.2. Το Χιούμορ ως Κριτήριο Επιλογής για τη Χρήση των Μουσικών Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής……....55
Κεφάλαιο 5: Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής: Προτάσεις Εφαρμογής…..…60
5.1. The Hoffnung Symphony Orchestra……60
5.2. Tom Thum vs. Digital Radio……...…67
5.3. Ode to Joy……...….74
5.4. Wettstreit zu viert-Competitive Foursome……...…...82
5.5. Φάρος……...……...89
5.6. Dishwashers are Crazy……...…….96
5.7. Where is the Remote Control…….103
5.8. Don’t Worry Be Happy……..112
Επίλογος……...119
Βιβλιογραφικές Αναφορές……..121
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία……...121
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....124

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, πραγματεύεται την αξιοποίηση του μουσικού βίντεο ως διδακτικό-μαθησιακό μέσο για το μάθημα της μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες αξιοποίησης του μουσικού βίντεο, να καθορίσει τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις επιλογής ενός μουσικού βίντεο και να παρουσιάσει ένα μοντέλο διδασκαλίας-μάθησης με βάση το μουσικό βίντεο στο μάθημα της μουσικής. Παράλληλα, επιχειρείται κάλυψη του βιβλιογραφικού κενού αναφορικά με τη χρήση του μουσικού βίντεο στην εκπαίδευση, γεγονός που φανερώνει τον πρωτότυπο και δημιουργικό χαρακτήρα της εργασίας.

Η εργασία αρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, προσεγγίζονται οι Νέες Τεχνολογίες υπό το πρίσμα τριών αξόνων: των κοινωνικών εξελίξεων, της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού. Στο δεύτερο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η προσέγγιση νέων εννοιών (π.χ., ψηφιακός μουσικός γραμματισμός, πολυτροπικός ψηφιακός μουσικός γραμματισμός) που εισάγουν τα νέα τεχνολογικά μέσα και η σύγχρονη ψηφιακή κουλτούρα. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές δυνατότητες αξιοποίησης της διαδικτυακής πλατφόρμας YouTube η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ψηφιακή μουσική σκηνή, επιχειρείται να οριστεί το μουσικό βίντεο, διερευνάται το μουσικό βίντεο στο σχολείο του 21ου αιώνα και θέτονται κριτήρια επιλογής μουσικών βίντεο που προορίζονται για εκπαιδευτική χρήση. Στο τέταρτο κεφάλαιο, λαμβάνοντας υπόψιν τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες της μαθητοκεντρικής, διαλογικής και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας-μάθησης, παρουσιάζεται ένα μοντέλο για την αξιοποίηση του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής. Επίσης, παρουσιάζεται η εκπαιδευτική αξία της χρήσης του χιούμορ ως στρατηγική μάθησης. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο, αναπτύσσεται μία πρόταση εφαρμογής βάσει του παραπάνω μοντέλου σε οκτώ μουσικά βίντεο με κοινό στοιχείο μεταξύ τους το χιούμορ.

Κεφάλαιο 1

Νέες Τεχνολογίες

Νέες Τεχνολογίες και Κοινωνικές Εξελίξεις

Ο όρος «Νέες Τεχνολογίες» –μετεξέλιξη του όρου «Πληροφορική»– ή συνηθέστερα «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας» (ΤΠΕ) σχετίζεται άμεσα με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην επιστημονική περιοχή της Πληροφορικής και των μέσων εκείνων (π.χ., βίντεο, Η/Υ, τηλεπικοινωνίες) που συμβάλλουν στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων καθώς και τη διάδοση και αποθήκευση πληροφοριών. Οι δύο παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται χωρίς διαφοροποίηση μεταξύ τους, όπως άλλωστε συμβαίνει στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Μπίκος, 2012).

Στις μέρες μας που οι Νέες Τεχνολογίες έχουν κυριεύσει τη ζωή μας, τόσο η πρόσβαση σε τεράστιες ποσότητες πληροφοριών όσο και η επικοινωνία μας με άλλους καθίσταται πιο εύκολη από ποτέ (Thwaites, 2014). Σε αντίθεση με παλαιότερες εποχές στις οποίες ο άνθρωπος είχε να αντιμετωπίσει την ένδεια πληροφόρησης, σήμερα, κατακλύζεται από πληθώρα πληροφοριών. Κατά τον Castells (2001, όπως αναφέρεται στο Μπίκος, 2012), αυτή η αέναη παραγωγή και διακίνηση πληροφοριών επιφέρει μεταβολές στο πλαίσιο της ζωής, της εργασίας και της εκπαίδευσης των σύγχρονων πολιτών, επιτάσσοντας την ανάγκη για προσαρμογή στις συνθήκες που διαμορφώνει η νέα μορφή της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία περιγράφεται ως «Κοινωνία της Πληροφορίας» (ΚτΠ – *Information Society*).

Με άλλα λόγια, η ιλιγγιώδης εξέλιξη και διάδοση των Νέων Τεχνολογιών επιφέρει σταδιακά επανάσταση στις κοινωνικές, επιστημονικές και πολιτισμικές δομές, διαμορφώνοντας ένα νέο τοπίο –μία ψηφιακή πραγματικότητα. Όσον αφορά τον πολιτισμό, οι Νέες Τεχνολογίες συμβάλλουν στην εξέλιξή του, λειτουργούν ως νέες μορφές έκφρασης και επηρεάζουν την παραγωγή (προσφορά) και ζήτηση για πολιτισμό (πολιτιστικά προϊόντα, πολιτιστικές υπηρεσίες και δραστηριότητες). Οι αλλαγές αυτές προκαλούν μεταβολές στο σύνολο των βάσεων του πολιτισμού, αναπτύσσοντας νέες κοσμοθεωρίες, ηθικούς, κοινωνικούς και ιδεολογικούς κώδικες, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν την ανθρώπινη έκφραση, όπως για παράδειγμα την τέχνη, την γλώσσα, τη μόδα κ.λπ. (Μπίκος, 2012).

Ειδικότερα, οι αλλαγές που συντελούνται στο πλαίσιο της παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης, της τεχνολογίας, της αντίληψης του κόσμου και της πραγματικότητας, των κοινωνικών, πολιτιστικών και προσωπικών καταστάσεων που βιώνει καθημερινά ο σύγχρονος άνθρωπος, δεν αφήνουν ανεπηρέαστη όπως είναι φυσικό την εκπαιδευτική κοινότητα. Κατά καιρούς, διάφοροι αναλυτές τόνισαν την ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αναπτύσσοντας ποικίλες καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές βάσει των σύγχρονων απαιτήσεων, αλλά και με ορίζοντα το μέλλον, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που μας παρέχουν οι ΤΠΕ. Αναλυτικότερα, τονίστηκε η ανάγκη του μελλοντικού πολίτη και της κοινωνίας για την «ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής του ικανότητας, της προσαρμοστικότητας και ευελιξίας, των δεξιοτήτων εποικοδομητικής επικοινωνίας, της υπευθυνότητας, της συνεργασίας, της αυτο-οργάνωσης, της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και αυτοπληροφόρησης, της λήψης κρίσιμων αποφάσεων υπό καθεστώς πίεσης, της ικανότητας διαχείρισης της ασάφειας, της αβεβαιότητας και των ποικίλων προσωπικών προβλημάτων» (Ράπτης & Ράπτη, 2013:48).

Εν κατακλείδι, οι σύγχρονες αλλαγές στο χώρο της κοινωνίας, της επιστήμης και της τεχνολογίας διαμορφώνουν μία νέα διάσταση στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, ενώ παράλληλα προσφέρουν πληθώρα γνώσεων που σήμερα αγγίζουν τα όρια της ανεξέλεγκτης παραγωγής τους (Φύκαρης & Μήτση, 2014). Αν τα σχολεία επιθυμούν να διατηρήσουν τη σημασία τους στην κοινωνία, οφείλουν να λάβουν υπόψιν τους τις αλλαγές αυτές και να ανταποκριθούν στις νέες κοινωνικές συνθήκες, αξιοποιώντας με εποικοδομητικό τρόπο τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης.

Η Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

Σήμερα, βιώνουμε μία δεύτερη επανάσταση αντίστοιχη της βιομηχανικής ως απόρροια της τεχνολογικής έκρηξης η οποία οδήγησε στην εισαγωγή, διάχυση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην κοινωνία. Καθημερινά, οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με τις Νέες Τεχνολογίες μέσα από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα κινητά τηλέφωνα και τις συνεπακόλουθες εφαρμογές τους. Όλα τα παραπάνω, διαπερνούν κάθετα όλους τους τομείς της ζωής και όπως είναι φυσικό δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική κοινότητα. Σε διεθνές επίπεδο και πιο συγκεκριμένα στα προγράμματα σπουδών των ανεπτυγμένων, κατά κύριο λόγο χωρών, παρατηρείται αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Αναλυτικότερα, οι online εξ αποστάσεως δυνατότητες διδασκαλίας-μάθησης, τα ψηφιακά μέσα, η πληθώρα εκπαιδευτικών εφαρμογών μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των δυνατοτήτων που προσφέρει το διαδίκτυο, καθιστούν τη σύγχρονη τεχνολογία απαραίτητη συνθήκη στο σχολικό πλαίσιο.

Οι φρενιτιώδεις ρυθμοί ανάπτυξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας έχουν προκαλέσει ραγδαίες μεταβολές σε ολόκληρο το κοινωνικό φάσμα, οι οποίες με τη σειρά τους πιέζουν την εκπαιδευτική κοινότητα να αναθεωρήσει τις αρχές που πρεσβεύει αναφορικά με τα περιεχόμενα προς διδασκαλία και τα διδακτικά-μαθησιακά εργαλεία προς αξιοποίηση. Η επίσημη Ευρωπαϊκή Επιτροπή –αρμόδια για εκπαιδευτικά ζητήματα– τονίζει την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στα σύγχρονα δεδομένα της ψηφιακής εποχής (Τζιφόπουλος, 2014β:39-40).

Ειδικότερα, η διάχυση των Νέων Τεχνολογιών προκαλεί αλλαγές στην εκπαιδευτική κοινότητα, διαμορφώνοντας από τη μία πλευρά επιπλέον απαιτήσεις και προκλήσεις και εξασφαλίζοντας, από την άλλη πλευρά, νέους τρόπους διδασκαλίας-μάθησης, πληροφόρησης, επικοινωνίας και εργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Στις μέρες μας, η τυπική εκπαίδευση χάνει το μονοπώλιο στη διάχυση της γνώσης και των πληροφοριών, ενώ οι Νέες Τεχνολογίες ενεργούν συμπληρωματικά και ανταγωνιστικά. Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να επαναπροσδιορίσει τη θέση του στη σύγχρονη εποχή και να αποκτήσει έναν καινούργιο ρόλο σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας-μάθησης, αξιοποιώντας τα νέα μέσα (Μπίκος, 2012).

Αποτελεί πρόκληση η εκπαιδευτική κοινότητα να καταφέρει να εντάξει και να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τις Νέες Τεχνολογίες στο σύνολο των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών διαμορφώνοντας ρηξικέλευθα διδακτικά-μαθησιακά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τις επίσημες εκπαιδευτικές-πολιτικές διακηρύξεις αναφορικά με τις Νέες Τεχνολογίες στο χώρο της παιδείας, μόνον εφόσον στεφθεί με επιτυχία ο παραπάνω στόχος θα υπάρξουν ευοίωνες αλλαγές. Σε περίπτωση αποτυχίας, η σύγχρονη γενιά θα λαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες τεχνολογικού-ψηφιακού γραμματισμού αποκλειστικά και μόνο κατά την αξιοποίηση αυτών εκτός σχολείου, σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Τζιφόπουλος, 2014β:40).

Καθημερινά, παρατηρείται ότι ολοένα και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο κατανοούν την επίδραση των ΤΠΕ στο «οικοδόμημα» της κοινωνίας και κατ' επέκταση στα σχολεία του 21ου αιώνα, επιχειρώντας εκπαιδευτικές αλλαγές με γνώμονα τα νέα ψηφιακά μέσα. Πιο συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων καταβάλλουν προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και τις παραδοσιακές διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης. Με άλλα λόγια, επιχειρείται η διαμόρφωση ευέλικτων περιβαλλόντων μάθησης με σκοπό την άρτια προετοιμασία και ενδυνάμωση των αυριανών πολιτών της ψηφιακής κοινωνίας με γνώσεις και δεξιότητες τεχνολογικού-ψηφιακού γραμματισμού μέσα σε μία κοινωνία που μεταλλάσσεται διαρκώς (Τζιφόπουλος, 2014β).

Στο πλαίσιο εισαγωγής και αξιοποίησης των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να ληφθούν υπόψιν ορισμένες βασικές παιδαγωγικές προϋποθέσεις. Πιο αναλυτικά, για μία τελέσφορη ένταξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες απαιτείται αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και εν μέρει αλλαγή του περιεχομένου διδασκαλίας-μάθησης. Είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί μία «συνεργεία» ανάμεσα στο μάθημα της Πληροφορικής και στα υπόλοιπα μαθήματα του προγράμματος σπουδών, θίγοντας θέματα και προβληματισμούς που προκύπτουν από το φαινόμενο της Νέας Τεχνολογίας, ώστε οι μαθητές του 21ου αιώνα παράλληλα με την τεχνολογική κατάρτιση να κατανοήσουν εις βάθος τις διαστάσεις και τις ορίζουσες του ψηφιακού γραμματισμού (Μπίκος, 2012).

Ωστόσο, η ένταξη όλων αυτών των νέων περιεχομένων στις διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες εμπεριέχει μία θεμελιώδη αντίφαση, η οποία σχετίζεται με το θέμα της «πληθώρας της ύλης». Οι Νέες Τεχνολογίες προϋποθέτουν ένα ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών. Συνεπώς, στο σχολείο του 21ου αιώνα δεν έχει θέση πλέον ο εγκυκλοπαιδισμός –οι σύγχρονοι μαθητές δεν έχει νόημα να αναμετριούνται με τον ωκεανό της γνώσης– αντιθέτως χρειάζεται θάρρος για «κενά» και παροχή βασικών γνώσεων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι.

Ακόμη, η ευελιξία στο πρόγραμμα του σχολείου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της σημαντικότερης ίσως προόδου που υποστηρίζεται ότι προσφέρουν τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας-μάθησης. Ειδικότερα, τονίζεται συχνά η εκπαιδευτική αξία των Νέων Τεχνολογιών με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών και τη διαμόρφωση ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης, εναρμονισμένου με τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να αλλάξει το συμβατικό τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος που οδηγεί σε μία άγονη συσσώρευση γνώσεων και να αναζητήσει άλλους τρόπους διδασκαλίας-μάθησης, οι οποίες επιτάσσουν υψηλότερου επιπέδου νοητικές διαδικασίες και επεξεργασία. Παραδείγματος χάριν, ο εκπαιδευτικός καλείται να δράσει διαμεσολαβητικά μεταξύ των τεχνολογικών μέσων και των μαθητών του, βοηθώντας τους τελευταίους να γνωρίσουν και να αξιοποιήσουν τα νέα τεχνολογικά μέσα με εποικοδομητικό τρόπο. Επιπλέον, καλείται να προτρέψει τους μαθητές να αναζητήσουν, να επεξεργαστούν, να αναλύσουν και να συνθέσουν πληροφορίες και γνώσεις, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν (Μπίκος, 2012:213-214).

Κατά την εφαρμογή της διερευνητικής διδασκαλίας-μάθησης μέσω της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπόψιν τους τις υπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών και να διαμορφώσουν ρεαλιστικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία να συνδέονται άμεσα με την πραγματικότητα. Τα τεχνολογικά μέσα προς αξιοποίηση πρέπει από τη μία να περιέχουν αναπαραστάσεις από την καθημερινή ζωή και από την άλλη να διαμορφώνουν προοπτικές μάθησης, ενθαρρύνοντας την έκφραση απόψεων, αντιλήψεων και ιδεών. Γενικότερα, να προάγουν τη γνώση μέσω της κοινωνικής εμπειρίας και ανταλλαγής, δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία για προσωπική επίγνωση. Με άλλα λόγια, σε αντίθεση με τη σχολειοποίηση της γνώσης, σήμερα, το σχολείο πρέπει να έρθει πιο κοντά στον πραγματικό κόσμο, φέρνοντας τους

μαθητές σε επαφή με θέματα από τον κόσμο τους και την εμπειρία τους (Μπίκος, 2012:217). Αυτό, συνάδει με τις αρχές του Dewey (1982) ο οποίος, ήδη πριν από 130 περίπου χρόνια, τόνισε την ανάγκη σύνδεσης του σχολείου με την πραγματική ζωή και τις εκάστοτε επικρατούσες συνθήκες.

Πριν από την αξιοποίηση οποιουδήποτε τεχνολογικού μέσου στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτείται παιδαγωγικός προβληματισμός. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβληματιστεί αναφορικά με τη θέση του συγκεκριμένου μέσου στο τρέχον πρόγραμμα σπουδών και να κατανοήσει τις δυνατότητές του ως εκπαιδευτικό εργαλείο, παραδείγματος χάριν πόση αυτενέργεια επιτρέπει και πόσο ευέλικτο είναι. Τέτοιου είδους παιδαγωγικοί προβληματισμοί προσδιορίζουν εκ νέου τις πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης και υπαγορεύουν διαφορετικό τρόπο εργασίας τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους μαθητές. Τα αναμενόμενα διδακτικά οφέλη υπολογίζονται ως συνάρτηση της αξίας που έχει το εκάστοτε τεχνολογικό μέσο ως εκπαιδευτικό εργαλείο και του τύπου διδασκαλίας-μάθησης που αυτό προωθεί.

Σε όλη την προσπάθεια αυτή, όπως είναι φυσικό, απαιτούνται νέες ικανότητες και δεξιότητες τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές θα πρέπει να κατακτήσουν τα νέα τεχνολογικά μέσα προκειμένου να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται για ενεργό συμμετοχή στο μάθημα. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην περιορίζονται σε μία απλή γνώση και χρήση των σύγχρονων μέσων, αλλά να μάθουν να τα χειρίζονται και να τα αξιοποιούν ως διδακτικά-μαθησιακά εργαλεία, ανάλογα με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς τους στόχους. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικά εργαλεία σύμφωνα με μαθητοκεντρικές διδακτικές-μαθησιακές προσεγγίσεις (Μπίκος, 2012:214-216).

Επίσης, ένα τελευταίο σημαντικό ζήτημα σχετίζεται με την έκταση του τεχνολογικού εξοπλισμού. Είναι γνωστό ότι τα ελληνικά σχολεία στην πλειονότητά τους διαθέτουν από ένα εργαστήριο υπολογιστών. Συνεπώς, πώς είναι δυνατή η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών για την εφαρμογή ολιστικών ή διαθεματικών προσεγγίσεων από ορισμένες τάξεις ή τμήματα όταν το σχολείο διαθέτει ένα και μόνο εργαστήριο; Σε πρώτη φάση, μπορεί να δημιουργηθεί σε κάθε τάξη μία «γωνία

υπολογιστή» και στη συνεχεία να επεκταθεί ο τεχνολογικός εξοπλισμός, έχοντας στη διάθεσή του ο κάθε μαθητής έναν υπολογιστή. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί ότι κάθε εκπαιδευτική απόφαση απαιτεί και διαφορετικό προϋπολογισμό και συγχρόνως διαφορετικές δυνατότητες αξιοποίησης κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (Μπίκος, 2012:215-216).

Όλες οι παραπάνω απαιτήσεις-προϋποθέσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο την αποτελεσματικότερη εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική κοινότητα, λειτουργούν ως ένας χρήσιμος οδηγός στα χέρια του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επιλέξει το κατάλληλο τεχνολογικό μέσο προς αξιοποίηση και έπειτα να αποφύγει μία πιθανή λανθασμένη εκπαιδευτική εφαρμογή, η οποία με τη σειρά της θα οδηγούσε σε απώλεια των συγκριτικών πλεονεκτημάτων που φέρουν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα.

Συνοψίζοντας, πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει τόσο το μέσον διδασκαλίας-μάθησης που επιλέγεται, όσο και η διδακτική μέθοδος με την οποία αυτό εισάγεται και αξιοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, δεν αναμένονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα χωρίς αλλαγές στη μέθοδο διδασκαλίας-μάθησης, καθώς το ουσιώδες δεν είναι απλά το μέσον αλλά ο τρόπος αξιοποίησής του. Σε αντίθεση με το παρελθόν που το σχολείο περιοριζόταν στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων παραδοσιακών μορφών γραμματισμού –κυρίως ανάγνωσης και γραφής– σήμερα, οφείλει να εφοδιάσει τους αυριανούς πολίτες με δεξιότητες κριτικού ψηφιακού γραμματισμού. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη σειρά του είναι αναγκαίο να συμπορευθεί με τα διεθνή και ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα, τα οποία επιτάσσουν τον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής-μαθησιακής πράξης με γνώμονα τις νέες μορφές και τα νέα είδη γραμματισμού, όπως είναι ο ψηφιακός και πολυτροπικός γραμματισμός (Μπίκος, 2012).

Εκπαιδευτικός και Νέες Τεχνολογίες στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Κατά καιρούς, όλοι μας έχουμε παρατηρήσει μαθητές τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολείου να μαγεύονται από κάποιο τεχνολογικό μέσο όπως είναι για παράδειγμα το smartphone ή το tablet με τις συνεπακόλουθες εφαρμογές τους. Τα παιδιά –σε ορισμένες περιπτώσεις ήδη από τη βρεφική ηλικία– επιχειρούν σχεδόν πάντοτε με δική τους πρωτοβουλία να κατακτήσουν τη χρήση τους παρ' όλη τη δυσκολία που κρύβει ο χειρισμός τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπόψιν τους το ενδιαφέρον των μαθητών για τα τεχνολογικά μέσα και να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εκπαίδευση τον 21ο αιώνα θα πρέπει να ανταποκρίνεται επαρκώς στις συνθήκες της εποχής μας, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το άτομο ενεργεί, συμβιώνει, υπάρχει και εξελίσσεται μέσα στην κοινωνία, ώστε τελικά να επιτευχθεί η βασικότερη εκπαιδευτική επιδίωξη, αυτή της δια βίου μάθησης. Οι νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες καθώς και η ίδια η σύσταση της σύγχρονης κοινωνίας επιτάσσουν την ανάγκη για ένα νέο συγκροτημένο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής και στις πολυεπίπεδες και πολυδιάστατες ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Φύκαρης & Μήτση, 2014:4).

Στον αιώνα της υπερ-επικοινωνιακής κοινωνίας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες συμβάλλουν δυναμικά στην εξέλιξη της διδασκαλίας-μάθησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ψηφιακές απεικονιστικές εκδοχές –ενεργητικοί φορείς μάθησης– που ενισχύουν την πολυαισθητηριακή δραστηριοποίηση των μαθητών κατά τον εντοπισμό και κατανόηση της γνώσης. Βασική ωστόσο προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες είναι η μετάβαση σε πιο ευέλικτες μορφές διδασκαλίας-μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, δομικός είναι ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να ενημερώνεται για τις εκάστοτε εξελίξεις και να τις εφαρμόζει στο ευρύτερο λειτουργικό πλαίσιο της εκπαίδευσης (Φύκαρης & Μήτση, 2014:3). Σήμερα, πέραν του ηλεκτρονικού υπολογιστή, στην εργαλειοθήκη του σύγχρονου εκπαιδευτικού προστίθενται ψηφιακές συσκευές, όπως κινητά, i-pod, i-mac κ.ά., καθώς και ποικίλης φύσεως συνεπακόλουθες εφαρμογές τους (Τζιφόπουλος, 2014β).

Όσον αφορά το μάθημα της μουσικής, σύμφωνα με την Casey (2005), η αξιοποίηση της τεχνολογίας δελεάζει του μαθητές οι οποίοι ανυπομονούν για το μάθημα και συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκειά του. Ειδικότερα, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής είναι εξοικειωμένοι στο να ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών με ποικίλες διδακτικές-μαθησιακές μεθόδους (π.χ. τραγούδι, οργανική εκτέλεση, ακρόαση, μουσικοκινητικά παιχνίδια, κ.λπ.), αναμένεται από αυτούς να πρωτοπορήσουν οργανώνοντας το μάθημά τους βάσει των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων που τους προσφέρουν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικό ρόλο δε διαδραματίζουν τα τεχνολογικά μέσα αυτά καθαυτά, αλλά η ικανότητα τους να μετατρέπουν τους μαθητές από καταναλωτές της γνώσης σε αυτόνομους δημιουργούς της (Cope & Kalantzis, 2007).

Κατά την προσπάθεια εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συναίνεση και συνεργασία των εκπαιδευτικών. Κάθε αλλαγή που αποφασίζεται ή θεσμοθετείται από τους αρμόδιους φορείς λαμβάνει σάρκα και οστά μόνον εφόσον εφαρμοστεί μέσα στην τάξη. Συνεπώς, απαιτούνται εκπαιδευτικοί με ανοιχτό πνεύμα, οι οποίοι να κατανοούν άμεσα τις ανάγκες και προκλήσεις κάθε εποχής, αναπροσαρμόζοντας εκ νέου τη συμπεριφορά και το ρόλο τους (Μπίκος, 2012). Εν συνεχεία, για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία παράγοντας κλειδί αποτελεί η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, η οποία έχει να κάνει όχι μόνο με τη γνωστική του επάρκεια, αλλά και με το αίσθημα αυτοπεποίθησης που νιώθει ο κάθε εκπαιδευτικός, προκειμένου να προβεί σε καινοτόμες διδακτικές-μαθησιακές εφαρμογές. Στο πλαίσιο αυτό, χαρακτηριστικά είναι τα λόγια των Wang, Ertmer και Newby (2004, όπως αναφέρεται στο Τζιφόπουλος, 2014β), σύμφωνα με τους οποίους μόλις οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αξιοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες με υψηλό αίσθημα αυτοπεποίθησης θα υπάρξει ουσιαστική αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πρακτική.

Κατά την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η μάθηση προσεγγίζεται περισσότερο ως μία συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, με τον εκπαιδευτικό να ορίζεται ως αρχιτέκτονας της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει το ρόλο ενός «οδηγού στο πλάι» παρά ενός «σοφού στο επίκεντρο». Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση του διαδικτύου και των πολυμέσων στο μάθημα, προτείνεται να έχουν το ρόλο του καθοδηγητή, διευκολύνοντας την επικοινωνία και διαμορφώνοντας περιβάλλοντα ενεργής μάθησης

(Μπίκος, 2012). Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός-καθοδηγητής μέσα στην τάξη αποκτά συμβουλευτικό και εμψυχωτικό ρόλο (Κοκκίδου, 2016β).

Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συμμετέχουν επί ίσοις όροις στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις ο ρόλος τους μπορεί ακόμη και να αντιστραφεί, κυρίως στις περιπτώσεις που οι μαθητές διαθέτουν μεγαλύτερη πείρα αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων. Έτσι, οι μαθητές μετατρέπονται σε αυτόνομους και ενεργούς ερευνητές, αυξάνοντας τη συνεργατικότητα και την ευθύνη τους για μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Νέες Τεχνολογίες δεν θα αντικαταστήσουν ή θα υποβαθμίσουν την αξία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη· απλά θα διαφοροποιήσουν σημαντικά το μέχρι πρότινος ρόλο του μέσα σε αυτήν (Μπίκος, 2012).

Κατά την εισαγωγή, διάχυση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης τις περισσότερες φορές ανακύπτουν δυσκολίες και προβλήματα αναφορικά με τη χρήση των ψηφιακών μέσων από τους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψιν ερευνητικά πορίσματα, παρατηρείται μία αδράνεια, απροθυμία και έλλειψη ετοιμότητας από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό, οι μελετητές αυτού του πεδίου τονίζουν ότι μία τέτοια αλλαγή μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος μόνο σε κοινωνίες έτοιμες να δεχτούν μία τέτοια καινοτομία ή, επίσης, όταν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν την εκπαίδευση βρίσκονται σε ένα ώριμο στάδιο και έχουν τη διάθεση και τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις γνωστικές τους δομές, υιοθετώντας εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης. Ως εκ τούτου, ακόμη και οι πιο δελεαστικές προτάσεις εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να φανούν εν τέλει δυσλειτουργικές ως συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως για παράδειγμα η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τις Νέες Τεχνολογίες στην τάξη, η έλλειψη κονδυλίων και η ελλιπής βασική τους εκπαίδευση (βλ. Τζιφόπουλος, 2014β:77).

Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, η νέα διαδικτυακή γενιά ήδη από την ηλικία των έξι ετών, αφιερώνει τουλάχιστον δύο ώρες ημερησίως στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενώ από την ηλικία των οκτώ και άνω πραγματοποιεί και σύνδεση στο διαδίκτυο, εκτελώντας εφαρμογές του (Τζιφόπουλος, 2014α:164). Έτσι, η σύγχρονη γενιά μαθητών εισέρχεται στο σχολείο με περισσότερες δεξιότητες στα νέα τεχνολογικά μέσα (Walls, 2000)

σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι αρνητικά προδιαθετημένοι απέναντι στα νέα μέσα και τη χρήση τους (Barry, 2003). Ειδικότερα, στο πλαίσιο των ψηφιακών ανισοτήτων στη σχολική κοινότητα ο Prensky (2009, 2001) εισάγει του εξής δύο όρους: «ψηφιακοί ιθαγενείς» και «ψηφιακοί μετανάστες». Ο πρώτος όρος αναφέρεται στους μαθητές οι οποίοι μιλούν την ψηφιακή γλώσσα των υπολογιστών και του διαδικτύου, ενώ ο δεύτερος στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατά τη διδακτική-μαθησιακή πράξη χρησιμοποιούν μία ξεπερασμένη –προ ψηφιακής εποχής– γλώσσα.

Κατά καιρούς, για την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος που ανακύπτει μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχουν διατυπωθεί αρκετές προτάσεις. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι το περιβάλλον μάθησης κατά την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, οι ιθύνοντες και εμπλεκόμενοι φορείς που ασχολούνται με εκπαιδευτικά ζητήματα, οφείλουν να μεριμνήσουν για τη δημιουργία ψηφιακά εγγράμματων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας οφείλουν να χειρίζονται ικανοποιητικά τα νέα ψηφιακά μέσα, βασικό πόλο οργάνωσης των επικείμενων –προσαρμοσμένων στη σύγχρονη εποχή– προγραμμάτων σπουδών. Συνεπώς, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα στο πλαίσιο εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών, οφείλουν να αναπροσαρμοστούν σύμφωνα με τις υπάρχουσες συνθήκες, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της λεγόμενης ψηφιακής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Τζιφόπουλος, 2014α).

Εν ολίγοις, στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα χρειάζονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι να συμπλέουν με τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, να ενημερώνονται για τις εκάστοτε εξελίξεις και να αναπροσαρμόζουν τη συμπεριφορά και το ρόλο τους σύμφωνα με αυτές. Ειδικότερα, για την αποτελεσματικότερη εισαγωγή και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο χώρο της παιδείας χρειάζονται ψηφιακά εγγράμματοι εκπαιδευτικοί με ανοιχτό πνεύμα, οι οποίοι θα αγκαλιάσουν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που τους προσφέρουν τα σύγχρονα μέσα και θα τις αξιοποιήσουν επιτυχώς με αίσθημα αυτοπεποίθησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης.

Κεφάλαιο 2

Γραμματισμός και Πολυγραμματισμοί

Από τον Γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς

Το ζήτημα του γραμματισμού αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί ακόμη και σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο, πυρήνα εστίασης επιστημονικών συζητήσεων, αντιπαραθέσεων και διχογνωμιών σχετικά με την καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός ατόμου τόσο σε προσωπικό, όσο και συλλογικό επίπεδο (Τζιφόπουλος, 2014β). Στην πορεία των χρόνων, η έννοια του γραμματισμού, λόγω της φύσεώς της να μεταβάλλεται διαρκώς, υπέστει πολλές μεταβολές. Ειδικότερα, πρόκειται για μία αυτοεξελισσόμενη έννοια υπό συνεχή διαπραγμάτευση, η οποία προσαρμόζεται και αναθεωρείται πάντοτε σε συνάρτηση με τις εκάστοτε ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες (Μπίκος, 2012). Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2016α), ο γραμματισμός τη σήμερον ημέρα γίνεται αντιληπτός ως μία κοινωνική πρακτική η οποία περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, και εκδηλώνεται μέσα από συμπεριφορές.

Όπως είναι φυσικό, η τεχνολογική πρόοδος από την ανακάλυψη της τυπογραφίας έως και τη δημιουργία συνεχώς εξελισσόμενων ψηφιακών συσκευών, όπως είναι ο Η/Υ, τα smartphones, τα i-Pad και τα tablets, επηρεάζει και ανασυνθέτει εκ νέου τα κοινωνικά δεδομένα δημιουργώντας νέες συνθήκες ζωής και εργασίας (Τζιφόπουλος, 2014β). Στην πορεία των χρόνων, η έννοια του γραμματισμού εξελίχθηκε ακόμη περισσότερο με την προσθήκη επιθετικών προσδιορισμών δίπλα από τη λέξη γραμματισμός, όπως τεχνολογικός-ψηφιακός γραμματισμός, οπτικοακουστικός γραμματισμός, γραμματισμός στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, πολιτιστικός γραμματισμός, κλπ. (Baynham, 2002). Αυτές οι νέες μορφές γραμματισμού, οι οποίες είναι γνωστές και ως «πολυγραμματισμοί» (*multiliteracies)* σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2007), αποτελούνται από ένα γενικό περιεχόμενο που αφορά το γραμματισμό και ένα ειδικότερο που αφορά την ιδιαίτερη κοινωνική δραστηριότητα με την οποία σχετίζονται. Ως θεωρητική σύλληψη υποδηλώνουν την πληθώρα μορφών επικοινωνίας που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και την ποικιλία κειμένων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Στη σύγχρονη εποχή της πλήρους διάχυσης της γνώσης και της πληροφορίας μέσω των εξελιγμένων ψηφιακών μέσων, εξέχουσα θέση κατέχει ο ψηφιακός γραμματισμός. Καθημερινά, οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες διεισδύουν στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου επιτάσσοντας την ανάγκη απόκτησης λειτουργικών δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού. Κατ' επέκταση, οι επονομαζόμενες και ως δεξιότητες «επιβίωσης» εισέρχονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργούνται νέα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, τα οποία απαιτούν ένα νέο ρόλο από τη μεριά του εκπαιδευτικού· ένα ρόλο, ο οποίος να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής και τις απαιτήσεις των «ψηφιακά ιθαγενών»-μαθητών του 21^{ου} αιώνα (Τζιφόπουλος, 2014β).

Όσον αφορά τη μουσική, ο γραμματισμός για πολλούς αιώνες περιοριζόταν στην ανάγνωση και γραφή του μουσικού ήχου. Σήμερα, ο μουσικός γραμματισμός σύμφωνα με τον Barton (2013) έχει λάβει ποικίλες, σύνθετες και πολυτροπικές διαστάσεις περιλαμβάνοντας την ερμηνεία των μουσικών πρακτικών υπό το πρίσμα των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών, πολιτικών και περιβαλλοντικών επιρροών. Επιπλέον, αν αναλογιστεί κανείς την πολυδιάστατη φύση της μουσικής μπορεί εύκολα να αντιληφθεί το ευρύ φάσμα μουσικών γραμματισμών –πολυγραμματισμών– που υπάρχει. Μέσα σε αυτόν τον πλουραλισμό μουσικών γραμματισμών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επιλογή του κατάλληλου εκείνου γραμματισμού που θα συμβάλλει σε μία επιτυχημένη μουσική επικοινωνία. Τέλος, ο μουσικός γραμματισμός δεν μένει στάσιμος αλλά εξελίσσεται και αναδιαμορφώνεται με την πάροδο του χρόνου βάσει των μουσικών εμπειριών που αποκτά το άτομο, τη διαμόρφωση προσωπικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών, και την εξέλιξη του μουσικού περιβάλλοντος γύρω του (Κοκκίδου, 2016α).

Ψηφιακός Μουσικός Γραμματισμός

Στις μέρες μας, η κοινωνία έχει πλημμυρίσει από εκατοντάδες ψηφιακά προϊόντα τεχνολογίας και εφαρμογές ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής έκρηξης. Ποια όμως από αυτά χρησιμοποιούνται στις τάξεις του 21ου αιώνα και ποιες οι δυνατότητες αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία; Πιο συγκεκριμένα, η γενιά του διαδικτύου είναι καθημερινά συνδεδεμένη με συσκευές της ψηφιακής εποχής, όπως MP3 players, iPods, iPhones, smartphones, και άλλα εργαλεία μέσω των οποίων ακούν μουσική, παρακολουθούν βίντεο και τηλεόραση, παίζουν παιχνίδια και επικοινωνούν μεταξύ τους. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών, οι μαθητές καταναλώνουν 6,5 έως 11 ώρες ημερησίως στην ταυτόχρονη εκτέλεση –τις περισσότερες φορές– των παραπάνω δραστηριοτήτων, ενισχύοντας την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν σύνθετες καταστάσεις και να λαμβάνουν γρήγορα αποφάσεις (βλ. Berk, 2009:5-6).

Η κοινωνική και τεχνολογική πρόοδος των ημερών μας, προσφέρουν στο σύγχρονο άνθρωπο τη δυνατότητα να αποκτά μουσικές εμπειρίες με πολλούς τρόπους, επιτυγχάνοντας παράλληλα μία άτυπη μουσική μάθηση (Partti & Karlsen, 2010). Συγχρόνως, η φρενιτιώδης εξέλιξη της τεχνολογίας και η εισροή χιλιάδων ψηφιακών μέσων έχουν μεταβάλλει τη φύση του μουσικού γραμματισμού. Ο Gouzouasis (2011, όπως αναφέρεται στο Κοκκίδου, 2016α) αναφέρεται στον αντίκτυπο που έχουν τα νέα ψηφιακά μέσα μαζικής επικοινωνίας στη μουσική γενικότερα και τη μουσική εκπαίδευση ειδικότερα με τσουνάμι, στο οποίο οι μαθητές επιβιώνουν ενώ οι εκπαιδευτικοί βυθίζονται. Σήμερα, οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες έχουν ανατρέψει το παραδοσιακό πλαίσιο μουσικής μάθησης και δημιουργίας, έχουν καταλύσει τα όρια ανάμεσα στις ακουστικές/προφορικές και γραπτές μορφές μουσικής επικοινωνίας και έχουν δημιουργήσει νέους τρόπους προσέγγισης της μουσικής –νέους τρόπους μουσικής έκφρασης και σκέψης.

Αναλυτικότερα, τα εργαλεία Web 2.0 (π.χ., YouTube) σε συνδυασμό με τα φορητά ψηφιακά μέσα της εποχής (π.χ., smartphones, tablets, MP3 player, iPod) και τις συνεπακόλουθες μουσικές εφαρμογές τους, συνθέτουν ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο για την εκμάθηση και διδασκαλία της μουσικής. Καθημερινά, μέσα από διάφορες διαδικτυακές κοινότητες και ψηφιακά μέσα επικοινωνίας οι μαθητές «μοιράζονται, παίζουν, μαθαίνουν -αλλά και αλληλοδιδάσκονται- μουσική» (Κοκκίδου, 2016α:20). Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από τις παραπάνω πρακτικές, οι

μαθητές διαμορφώνουν τη μουσική τους ταυτότητα και αποκτούν μουσικές γνώσεις και δεξιότητες. Επιπλέον, οι ψηφιακές και οπτικές τεχνολογίες σύμφωνα με τις Partti και Westerlund (2012), επιτρέπουν στους μαθητές ανά πάσα στιγμή να συμμετέχουν και να μεταφέρονται αντίστοιχα σε ποικίλες μουσικές πρακτικές και μουσικούς κόσμους, ενσωματώνοντας έτσι νέα μουσικά στοιχεία και τεχνικές που προηγουμένως ήταν αδύνατο να συμβεί λόγω των πολιτισμικών και γεωγραφικών περιορισμών.

Τα νέα ψηφιακά μουσικά περιβάλλοντα, συνθέτουν ένα άτυπο πλαίσιο μουσικής εκπαίδευσης. Βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι οι «μαθητές» ξεκινούν τα «μαθήματα» με δική τους πρωτοβουλία, ενώ ο καθένας προχωράει με το δικό του προσωπικό ρυθμό. Επίσης, στο πλαίσιο αυτό εφαρμόζονται σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες όπως αυτές της ενεργητικής, συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε ίσως να πούμε ότι ένας από τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές αγαπούν την ψηφιακή μάθηση, είναι ότι «την ανακαλύπτουν μόνοι τους, την κατακτούν με τη βοήθεια των φίλων τους και την εφαρμόζουν άμεσα» (Κοκκίδου, 2016α:21).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την Burke (2009), αν το σχολείο επιθυμεί να διατηρήσει τους δεσμούς του με την κοινωνία οφείλει να λάβει υπόψιν του τις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές που επιφέρει η τεχνολογική πρόοδος και να αναγνωρίσει τους νέους και πολύπλοκους τρόπους δόμησης του νοήματος σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου ως εξίσου ισότιμους με εκείνους στο χώρο του σχολείου. Σήμερα, ο ψηφιακός μουσικός γραμματισμός σχετίζεται αφενός με τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες και αφετέρου με τη σύγχρονη μουσική κουλτούρα που αναδύεται μέσα από αυτές. Ειδικότερα, τα σύγχρονα ψηφιακά μουσικά περιβάλλοντα προσφέρουν πληθώρα ευκαιριών για μουσικές εμπειρίες και διαμορφώνουν νέους τρόπους μουσικής επικοινωνίας. Όπως είναι φυσικό, τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα δημιουργούν νέα ζητήματα διδασκαλίας-μάθησης της μουσικής. Στο πλαίσιο αυτό, η Partti (2012) τονίζει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να συμβαδίσουν με τα νέα μουσικά περιβάλλοντα των μαθητών τους, διερευνώντας εις βάθος την ψηφιακή μουσική κουλτούρα των ημερών μας.

Πολυτροπικός Ψηφιακός Μουσικός Γραμματισμός

Ο όρος «πολυτροπικότητα» πρωτοεμφανίστηκε το Σεπτέμβριο του 1994 σε ένα κείμενο-μανιφέστο του New London Group (1996). Δεδομένου ότι η πολυτροπικότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου, αποτελεί συνάμα και αναπόσπαστο στοιχείο κάθε κειμένου (Kress & van Leeuwen, 1996). Ως κείμενο ορίζεται μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων (βιντεοκλίπ, θεατρικά δρώμενα, αφίσες, γραπτά κείμενα, σχολικά μαθήματα, πολιτικοί λόγοι κ.ά.), τα οποία αποτελούνται από ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων. Μέσα σε ένα κείμενο, κανένας από τους τρόπους που το συνθέτουν δεν έχει δευτερεύουσα ή παραπληρωματική σημασία. Οι τρόποι μεταξύ τους είναι ισότιμοι και όλοι μαζί συμβάλλουν στην πολυτροπικότητα του κειμένου, η οποία με τη σειρά της οδηγεί αφενός στην πρόσληψη του κειμένου και αφετέρου στην απόλαυση του αναγνώστη (Χοντολίδου, 1999). Ειδικότερα, οι Kress & van Leeuwen (2001) ορίζουν την πολυτροπικότητα ως ένα σύνολο ποικίλων σημειωτικών τρόπων που χρησιμοποιούνται και συνδυάζονται μεταξύ τους για τη δημιουργία ενός σημειωτικού προϊόντος ή συμβάντος (κειμένου). Εν ολίγοις, η σύνθεση των κειμένων και η παραγωγή νοήματος συντελείται μέσω πολλαπλών σημειωτικών τρόπων, όπως είναι η εικόνα, η φωτογραφία, η μουσική, ο ήχος, οι χειρονομίες, κ.ά. (Cope & Kalantzis, 2000), τα οποία δεν αποτελούν απλή συνάρθρωση, αλλά ένα ενιαίο σύνολο διαφορετικά οργανωμένων τρόπων (Χοντολίδου, 2005). Στα πολυτροπικά κείμενα, κάθε ένας από τους τρόπους με τους οποίους δομείται το κείμενο μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία ανάγνωσης. Με άλλα λόγια, τα πολυτροπικά κείμενα δίνουν τη δυνατότητα στους αναγνώστες τους να ακολουθήσουν περισσότερα από ένα αναγνωστικά μονοπάτια, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές οι αναγνώστες να καταλήγουν σε μία «πολυφωνική ερμηνεία» του κειμένου (Kress & van Leeuwen, 1996).

Ειδικότερα για τον πολυτροπικό γραμματισμό, αυτός δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε γλωσσικά επιτεύγματα αλλά περιλαμβάνει όλους εκείνους τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να παράγει νόημα στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Σύμφωνα με την Walsh (2010, όπως αναφέρεται στη Κοκκίδου, 2016α:23), ο πολυτροπικός γραμματισμός αφορά τη δόμηση νοήματος σε πολυμεσικά κείμενα και περιλαμβάνει την πρόσληψη, κατανόηση και σύνθεση πολυμεσικών κειμένων· την αλληλεπίδραση με αυτά, καθώς και την ερμηνεία και την κριτική τους εξέταση. Σήμερα, δεδομένου ότι τα μονοτροπικά συστήματα λιγοστεύουν ενώ τα

πολυτροπικά δεσπόζουν στις περισσότερες μορφές της μαζικής κουλτούρας, κρίνεται αναγκαία η απόκτηση δεξιοτήτων πολυτροπικού γραμματισμού από τους μαθητές για τη διαχείριση και την ερμηνεία τους.

Όσον αφορά τη μουσική, το στοιχείο της πολυτροπικότητας δεν εμφανίστηκε από το πουθενά. Αντιθέτως, σύμφωνα με την Κοκκίδου (2016α) ορισμένες από τις διαστάσεις της μουσικής ήταν ανέκαθεν πολυτροπικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα τραγούδια, τα οποία αποτελούν ένα πάντρεμα της μουσικής και του λόγου, η όπερα που ενσωματώνει πολλά είδη τεχνών, ακόμη και η παρακολούθηση μίας συναυλίας. Στην εποχή μας, καθημερινά οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά μουσικά περιβάλλοντα, όπως είναι τα βιντεοπαιχνίδια, τα μουσικά βίντεο, οι τηλεοπτικές εκπομπές, κ.ά. Η εικόνα, ο ήχος, η μουσική και τα γραφικά είναι στοιχεία που σαγηνεύουν και ελκύουν τους μαθητές. Ένας μαθητής, λόγου χάρη, είναι πιθανόν ότι θα προτιμήσει την ακρόαση μουσικής μέσα από ένα μουσικό βίντεο και όχι από ένα CD γιατί στο βίντεο παρακολουθεί συγχρόνως τον αγαπημένο του καλλιτέχνη και αυξάνεται η φυσική του διέγερση. Επιπλέον, οι νέοι υποσυνείδητα ή μη, αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό την έννοια της πολυτροπικότητας και κατανοούν ότι πέραν της μουσικής τα οπτικά στοιχεία μεταφέρουν τα δικά τους νοήματα. Ειδικότερα, σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα οι μαθητές ηλικίας 3 έως 16 ετών, διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και στρατηγικών κατανόησης πολυτροπικών μουσικών κειμένων.

Δυστυχώς, όμως, στις μέρες μας τα σχολεία δεν εφοδιάζουν τους μαθητές με δεξιότητες πολυτροπικού γραμματισμού. Αν και οι μαθητές μέσα από τα πολυτροπικά μουσικά περιβάλλοντα καλλιεργούν τη μουσική τους ταυτότητα και αναπτύσσονται μουσικά, το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής δεν περιλαμβάνει κάποια μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση αναφορικά με τον πολυτροπικό γραμματισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να μη διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να διαχειρίζονται κριτικά όσα προσλαμβάνουν και να στοχάζονται για διάφορα ζητήματα που αναδύονται (π.χ., κοινωνικά, αισθητικά, πολιτισμικά, πολιτικά, κ.ά.). Ωστόσο, οι μαθητές μόνοι τους, ανταλλάσσοντας γνώσεις και πληροφορίες μεταξύ τους, καταφέρνουν και αναπτύσσουν δεξιότητες πολυτροπικού γραμματισμού μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Κοκκίδου, 2016α).

Στο πλαίσιο της μουσικής πολυτροπικότητας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση και μελέτη των μουσικών βίντεο –πολυτροπικών μουσικών αντικειμένων που δεσπόζουν στη σύγχρονη μουσική κουλτούρα. Δεδομένου ότι υπάρχει ερευνητικό κενό γύρω από την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση, παρακάτω παρουσιάζονται ερευνητικά πορίσματα αναφορικά με τα οφέλη αξιοποίησης του βίντεο γενικότερα ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ειδικότερα, παρουσιάζεται πώς η επεξεργασία του βίντεο –ως πολυτροπικό κείμενο– από τον εγκέφαλο, διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την προσέγγιση α) της γλωσσικής, οπτικής/χωρικής, μουσικής-ρυθμικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, και β) των εγκεφαλικών κυμάτων.

Ανάμεσα στις πολλαπλές νοημοσύνες που όρισε ο Gardner (1999, όπως αναφέρεται στον Berk, 2009), η γλωσσική, η οπτική/χωρική και η μουσική-ρυθμική νοημοσύνη αποτελούν βασικές νοημοσύνες και εντοπίζονται στον εγκέφαλο κάθε ανθρώπου. Εν συντομία, η γλωσσική νοημοσύνη καλλιεργείται μέσα από την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, την ακρόαση, την συζήτηση και τα παιχνίδια λέξεων. Η οπτική/χωρική νοημοσύνη αναπτύσσεται μέσω της όρασης, της φαντασίας, του σχεδίου, της γλυπτικής, της ζωγραφικής, της διακόσμησης, της γραφιστικής και της αρχιτεκτονικής, του συνδυασμού χρωμάτων και της δημιουργίας νοητικών εικόνων. Τέλος, η μουσική-ρυθμική νοημοσύνη ενισχύεται μέσα από το τραγούδι, την ακρόαση, την σύνθεση, τη διατήρηση του ρυθμού, την εκτέλεση και τη ρυθμική αναγνώριση.

Ο παραπάνω «πλουραλισμός» του εγκεφάλου, επιτρέπει στον εκάστοτε εκπαιδευτικό να φέρει τους μαθητές αντιμέτωπους με ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων και στρατηγικών μάθησης. Συνεπώς, κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία ο κάθε μαθητής μπορεί να αξιοποιήσει την «ισχυρότερη» νοημοσύνη που διαθέτει και παράλληλα να ενισχύσει μία «ασθενέστερη». Στην περίπτωση του βίντεο, οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν τη γλωσσική, οπτική/χωρική ή και μουσική-ρυθμική νοημοσύνη.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το βίντεο είναι συνδεδεμένο με τη συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman (1998, όπως αναφέρεται στον Berk, 2009), η οποία είναι παρόμοια με την ενδοπροσωπική (π.χ., αυτογνωσία, αυτοαντίληψη) και διαπροσωπική (π.χ., συνεργασία, αλληλεπίδραση) νοημοσύνη του Gardner. Παραδείγματος χάριν, από μόνη της η μουσική σε ένα βίντεο μπορεί να προκαλέσει

συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως αρέσκεια ή αντιπάθεια, ενθουσιασμό ή διέγερση. Έτσι, το βίντεο μπορεί να αξιοποιηθεί επιτυγχάνοντας μία βαθύτερη επικοινωνία, αγγίζοντας τα συναισθήματα των μαθητών.

Μία άλλη πτυχή του εγκεφάλου είναι τα εγκεφαλικά κύματα. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν 4 βασικά εγκεφαλικά κύματα: τα κύματα Α, τα κύματα Β, τα κύματα Δ και τα κύματα Θ, τα οποία συνδέονται με τα διάφορα επίπεδα συνείδησης. Στην περίπτωση του βίντεο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα κύματα Α και Β. Τα κύματα Δ –βαθύς ύπνος– και τα κύματα Θ –ελαφρύς ύπνος– μπορούν να εντοπιστούν στον εγκέφαλο των μαθητών όταν ο εκπαιδευτικός περιορίζεται σε μία απλή διάλεξη. Τα κύματα Α εντοπίζονται όταν οι μαθητές βρίσκονται σε μία κατάσταση χαλαρής συναίσθησης, για παράδειγμα κατά την «αφύπνισή» τους μέσα στην τάξη. Όταν οι μαθητές διαβάζουν, σκέφτονται ή ερευνούν το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου εμπεριέχει κύματα Α. Επίσης, η παρακολούθηση αργών βίντεο που προκαλούν σκέψη στους μαθητές ενισχύουν τα κύματα Α, τα οποία με τη σειρά τους χαλαρώνουν τον εγκέφαλο. Η χαλάρωση αυτή, επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν κριτικά το βίντεο και στη συνέχεια να καταχωρήσουν τα αξιολογικά δεδομένα που προέκυψαν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους. Τα εγκεφαλικά κύματα Β είναι συνδεδεμένα με την εγρήγορση και ετοιμότητα του νου. Τα κύματα αυτά διακρίνονται στη σύγχρονη γενιά μαθητών –γενιά του διαδικτύου– που πραγματοποιεί ταυτόχρονη εκτέλεση πολλών διεργασιών. Στην περίπτωση που οι μαθητές «παρασύρονται» από κύματα Α, η προβολή ενός γρήγορου βίντεο με δράση μπορεί να τραβήξει την προσοχή τους, καθιστώντας τους έτοιμους –σε εγρήγορση– για οποιαδήποτε δραστηριότητα πρόκειται να εφαρμόσει μετέπειτα εκπαιδευτικός (Berk, 2009:2-4).

Εν ολίγοις, ζούμε στην εποχή που καθετί γύρω μας είναι πολυτροπικό. Αν και η πολυτροπικότητα χαρακτήριζε ανέκαθεν ως ένα βαθμό τη μουσική εμπειρία, σήμερα, τείνει να αποτελέσει αναπόσπαστο στοιχείο της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα πολυτροπικού μουσικού αντικειμένου των ημερών μας είναι η έξαρση της κουλτούρας των μουσικών βίντεο. Τα μουσικά βίντεο είναι άξια μελέτης στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ως πολυτροπικά πολιτισμικά αντικείμενα. Παράλληλα, η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί α) να διεγείρει βασικές νοημοσύνες (γλωσσική, οπτική/χωρική, μουσική-ρυθμική, συναισθηματική/διαπροσωπική/ενδοπροσωπική) και β) να χειριστεί τα Α και Β εγκεφαλικά κύματα των μαθητών είτε για να χαλαρώσουν, είτε για να καταστούν σε

εγρήγορση αντίστοιχα. Κλείνοντας, σύμφωνα με τη Χοντολίδου (1999) η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να μην αγνοεί τη σύγχρονη πολυτροπική πραγματικότητα των ημερών μας και να εστιάσει την προσοχή της στη συστηματική διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, μετατρέποντας τους μαθητές σε ικανούς χειριστές των πολυτροπικών μέσων (μουσικό βίντεο, διαδίκτυο, τηλεόραση, κλπ.) που τους περιβάλλουν καθημερινά. Μέσα από τη μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας, οι μαθητές θα εφοδιαστούν με δεξιότητες πολυτροπικού γραμματισμού επιτυγχάνοντας έτσι αποτελεσματικότερη αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας και επικοινωνίας.

Κεφάλαιο 3

Το Μουσικό Βίντεο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο

YouTube: η εκπαιδευτική αξιοποίησή του

Ο διαδικτυακός τόπος του YouTube –ιστοχώρος εικονικής/ψηφιακής συνάντησης ανθρώπων με κοινό παρονομαστή το βίντεο– αποτελεί δημιούργημα των Chad Hurley, Steve Chen και Jawed Karim. Σύμφωνα με τους ίδιους τους δημιουργούς του, το YouTube αποτελεί μία κοινότητα διαμοιρασμού, σχολιασμού και προβολής βίντεο μέσω μιας καινοτόμας διαδικτυακής εμπειρίας. Σήμερα, το επισκέπτονται κάθε μήνα περίπου 20 εκατομμύρια άνθρωποι, ενώ καθημερινά, προβάλλονται περίπου 100 εκατομμύρια βίντεο και περίπου 65 χιλιάδες βίντεο «ανεβαίνουν» προς προβολή.

Το YouTube θεωρείται κάτι περισσότερο από μία απλή εικονική βιντεοθήκη, ένα κοινωνικό δίκτυο, στο οποίο οι χρήστες μοιράζονται βίντεο, αξιολογούν και σχολιάζουν, αναπτύσσοντας την ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Σύμφωνα με την Educase Learning Initiative (2006, όπως αναφέρεται στο Τσολακίδου & Λαθούρης, 2014:174-175) αποτελεί μία «κοινωνική εφαρμογή που επιτρέπει στους χρήστες να αναρτούν και να βάζουν ετικέτα σε βίντεο, να παρακολουθούν αυτά που έχουν αναρτηθεί από άλλους, να αναρτούν σχόλια σε διαγραμμισμένη μορφή συζήτησης, να αναζητούν περιεχόμενο με λέξεις κλειδιά ή κατηγορίες και να δημιουργούν και να συμμετέχουν σε τοπικές ομάδες».

Ειδικότερα, το YouTube θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία ψηφιακή μουσική σκηνή, στην οποία τα μουσικά βίντεο διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Σύμφωνα με πορίσματα της IFPI (*International Federation of the Phonographic Industry*) του 2013, το ένα τρίτο (31%) των χρηστών του διαδικτύου επισκέπτεται το YouTube προκειμένου να παρακολουθήσει online μουσικά βίντεο (Κοκκίδου & Τσίγκα, 2016).

Τα τελευταία χρόνια, οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν μεταβάλλει σε μεγάλο βαθμό το επικοινωνιακό τοπίο. Καθημερινά, οι μαθητές από ολοένα και μικρότερη ηλικία κάνουν χρήση των σύγχρονων ψηφιακών μέσων, έχοντας για «μητρική» τους γλώσσα την ψηφιακή. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί είτε «συλλαβίζουν» την ψηφιακή γλώσσα, είτε μιλούν μία ξεπερασμένη

προ-ψηφιακή γλώσσα. Ως εκ τούτου, το χάσμα μεταξύ των γενεών στις μέρες μας έχει αποκτήσει τεράστιες διαστάσεις όσο ποτέ. Με ποιον τρόπο όμως θα «επικοινωνήσουν» τελικά εκπαιδευτικοί και μαθητές; Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2016α), υπάρχουν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών. Στην πρώτη κατηγορία, ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν απαισιόδοξη στάση και αναρωτιούνται τι μπορούν και με ποιον τρόπο να διδάξουν τους μαθητές, ενώ στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αγκαλιάζουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες. Η Merchant (2010) προτείνει στους εκπαιδευτικούς αρχικά να γνωρίσουν τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα των μαθητών τους και στη συνέχεια να προβληματιστούν και να ανανεώσουν τις παιδαγωγικές τους μεθόδους.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των εργαλείων Web 2.0,[1] τα οποία προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς πληθώρα καινοτόμων εκπαιδευτικών εφαρμογών. Μία από τις βασικότερες και διασημότερες πλατφόρμες Web 2.0 παγκοσμίως, είναι το YouTube το οποίο επιτρέπει στους χρήστες του τόσο την προβολή βίντεο, όσο και τη μεταφόρτωση νέων. Ειδικότερα, η μεταβολή του διαδικτύου από εργαλείο διάχυσης σε ένα περιβάλλον κοινωνικής δικτύωσης, κρίνει αναγκαία την εποικοδομητική αξιοποίηση της πλατφόρμας YouTube, διαμορφώνοντας μία μαθησιακή κοινότητα ενεργής συμμετοχής των χρηστών μέσω της οποίας θα εκφράζονται, θα ανταλλάσσουν απόψεις και θα αλληλεπιδρούν (Τσολακίδου & Λαθούρης, 2014:173).

Η πλειοψηφία των μαθητών, των κατά τον Prensky «ψηφιακών ιθαγενών», χρησιμοποιεί καθημερινά το YouTube ως μέσο ψυχαγωγίας, παρακολουθώντας βίντεο ή δημιουργώντας τα δικά τους. Η πλατφόρμα του YouTube μέσω των βίντεο μπορεί να προσφέρει καινοτόμες ιδέες εντός και εκτός τάξης, κατάλληλες για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη διαμόρφωση νέων μεθόδων οικοδόμησης της γνώσης. Η αξιοποίηση του YouTube ως διδακτικού εργαλείου μεταβάλλει τα στενά παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης και συνθέτει μία ριζοσπαστική προσέγγιση της μάθησης.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης το YouTube μπορεί να αποτελέσει ένα καινοτόμο εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού, θέτοντας τις βάσεις για νέες πρακτικές οικοδόμησης της γνώσης. Η αξιοποίηση του YouTube ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση των μαθησιακών

[1] Ο όρος Web 2.0 (Ιστός 2.0) αναφέρεται στη νέα γενιά του Παγκόσμιου Ιστού, η οποία παρέχει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής πληροφοριών και συνεργασίας μεταξύ των χρηστών.

αποτελεσμάτων και ιδιαίτερα του οπτικού γραμματισμού –απαραίτητη δεξιότητα στη σύγχρονη εποχή της ψηφιακής κουλτούρας– εμπλέκοντας τους μαθητές σε ένα βίντεο ως σχολιαστές ή δημιουργούς. Συγκεκριμένα, η δημιουργία βίντεο από τους ίδιους τους μαθητές, είναι μία πολλαπλά επωφελής διαδικασία η οποία ενθαρρύνει τον πειραματισμό και συμβάλλει στην ουσιαστικότερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και των μέσων που χρησιμοποιούνται, αναπτύσσοντας νέες γνώσεις και δεξιότητες (Τσολακίδου & Λαθούρης, 2014:176,178).

Αν και σε ορισμένες περιπτώσεις συναντώνται δυσκολίες αναφορικά με τα πνευματικά δικαιώματα, την αξιοπιστία και αξιολόγηση της ποιότητας των βίντεο, οι εκπαιδευτικοί μέρα με τη μέρα αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική αξία της πλατφόρμας YouTube στο σχολείο του 21ου αιώνα. Οι εκπαιδευτικοί μέσω του YouTube παρέχουν στους μαθητές οπτικά ερεθίσματα, τα οποία έλκουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Επιπλέον, η αξιοποίηση του βίντεο στην τάξη, εισάγει νέες ιδέες, παρέχει πληροφορίες και συμβάλλει στην ανακεφαλαίωση βασικών σημείων του μαθήματος. Τα βίντεο κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης μπορούν να λάβουν είτε άμεσο, είτε έμμεσο ρόλο και η προβολή τους να επιτευχθεί ανά πάσα στιγμή στη σχολική αίθουσα, επιλέγοντας κάθε φορά το βίντεο που είναι κατάλληλο με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και το περιεχόμενό του. Σύμφωνα με τους Clark και Mayer (2002, όπως αναφέρεται στο Τσολακίδου & Λαθούρης, 2014), για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του βίντεο στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συσχετίσει το βίντεο με το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, να οριοθετήσει το γνωσιακό φορτίο, να αποφύγει επιφανειακά κείμενα ή γραφικά και να επιλέξει το κατάλληλο βίντεο για την επιδίωξη του μαθητή κατά τη μάθηση.

Εν ολίγοις, αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμπλεύσουν με τις σύγχρονες ψηφιακές συνθήκες και τα ψηφιακά περιβάλλοντα, η αξιοποίηση του YouTube ως εκπαιδευτικό εργαλείο αποτελεί μία σημαντική ευκαιρία. Το YouTube μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο της ψηφιακής μάθησης, καλύπτοντας ένα σημαντικό μέρος των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών του 21ου αιώνα. Σήμερα, η έξαρση της κουλτούρας των βίντεο και η συνεχής ανάπτυξη αντίστοιχων με το YouTube ιστοσελίδων, όπως το TeacherTube, φανερώνει ότι τα εργαλεία Web 2.0 γίνονται βιώσιμα εκπαιδευτικά μέσα. Η ευκαιρία που δίνεται μέσω των βίντεο κοινωνικής δικτύωσης του YouTube, ανοίγει νέους εκπαιδευτικούς ορίζοντες,

παρέχοντας στους μαθητές κίνητρα μάθησης, ενεργής συμμετοχής (Τσολακίδου & Λαθούρης, 2014) και πληθώρα μουσικών εμπειριών.

Όρια και Δυνατότητες του Βίντεο ως Διδακτικό-Μαθησιακό Εργαλείο

Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται τα όρια και οι δυνατότητες που έχει το βίντεο γενικότερα ως εκπαιδευτικό εργαλείο και όχι ειδικότερα το μουσικό βίντεο, εξαιτίας του βιβλιογραφικού κενού που υπάρχει αναφορικά με το θέμα. Παρ' όλα αυτά, οι πληροφορίες που παρατίθενται ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στην περίπτωση του μουσικού βίντεο.

Πιο συγκεκριμένα, το βίντεο αποτελεί μία συσκευή λήψης/εγγραφής και προβολής οπτικών δεδομένων είτε σε συνεχή, είτε σε διακοπτόμενη ροή, κύρια πλεονεκτήματα του οποίου είναι τα εξής:

- εγγραφή και προβολή, όταν και όσες φορές είναι επιθυμητό
- απλός χειρισμός
- παροχή οπτικοποιημένης γνώσης
- δυνατότητα βραδείας ή ταχείας κίνησης, ανίχνευσης και ακινητοποίησης της εικόνας.

Το τελευταίο πλεονέκτημα-δυνατότητα του βίντεο αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά μεταξύ αυτού και της τηλεόρασης. Σε αντίθεση με την τηλεόραση, η οποία παρέχει συνεχή ροή εικόνων και πληροφοριών με εξαιρετική ταχύτητα, το βίντεο επιτρέπει την εναλλαγή ταχύτητας προβολής, επιτρέποντας στο δέκτη να είναι περισσότερο κριτικός και διεισδυτικός απέναντι στα προβαλλόμενα. Αναλυτικότερα, παρέχεται η δυνατότητα (Φύκαρης, 2012:235):

- χρονικής άνεσης κατά την επεξεργασία των προβαλλόμενων στοιχείων
- διαλεκτικής θεώρησης, ανάλυσης, εμβάθυνσης και κριτικής προσέγγισης των οπτικών δεδομένων
- ενίσχυσης της ικανότητας παρακολούθησης και ερμηνείας ποικίλων εικόνων/μηνυμάτων από τον τηλεθεατή και ειδικότερα το μαθητή-τηλεθεατή, όταν παρακολουθεί μόνος του.

Ο Bruner (1966α, όπως αναφέρεται στο Φύκαρης, 2012:233), υποστηρίζει ότι η γνώση μπορεί να αναπαρασταθεί πραξιακά, εικονικά και συμβολικά, τονίζοντας ότι η εποπτεία ενισχύει την αναπαράσταση των εννοιών λόγω της έντονης αισθητηριακής αποτύπωσης. Η αξιοποίηση των οπτικών μέσων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, οπτικοποιώντας τόσο θεωρητικές, όσο και αφηρημένες γνώσεις που αναμένεται

να «κατακτήσουν» οι μαθητές, μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγχρόνως, ο συνδυασμός εικόνας και φαντασίας δημιουργεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο κατά τη διαδικασία σύνθεσης, αλλά και ανασύνθεσης των νοημάτων και μηνυμάτων που μεταφέρει κάθε προβαλλόμενη εικόνα.

Σύμφωνα με τον Berk (2009:2), το βίντεο αποτελεί ένα σημαντικό διδακτικό-μαθησιακό μέσο για κάθε εκπαιδευτικό το οποίο προσφέρει πληθώρα δυνατοτήτων. Αναλυτικότερα, η χρήση του βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο τραβάει την προσοχή των μαθητών· συμβάλλει στη συγκέντρωσή τους· κεντρίζει το ενδιαφέρον τους· δημιουργεί αίσθηση προσμονής· ενεργοποιεί ή χαλαρώνει τους μαθητές για τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία· ενισχύει τη φαντασία των μαθητών· βελτιώνει τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και το περιεχόμενό της· γεφυρώνει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών· συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος· ενισχύει τη μνήμη των μαθητών· ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα· τονώνει τη ροή ιδεών· συμβάλλει στη βαθύτερη μάθηση· επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών· ενισχύει τη συνεργασία· εμπνέει και παρακινεί τους μαθητές· κάνει ευχάριστη τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία· διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα στην τάξη· μειώνει το άγχος και την ένταση των μαθητών κατά την προσέγγιση δύσκολων θεμάτων και δημιουργεί αξέχαστες εικόνες στους μαθητές.

Η δυναμική του βίντεο συνδέεται άρρηκτα με καθετί μπορεί να αξιοποιηθεί από τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας (τηλεόραση, ηλεκτρονικός υπολογιστής, πολυμέσα), και ειδικότερα, με τη διαμεσολαβούμενη εμπειρία, η οποία λαμβάνει χώρα σε διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που συνέβη πραγματικά. Συχνά, τα προβαλλόμενα εικονικά περιβάλλοντα μεταβάλλουν την οπτική αντίληψη των ανθρώπων αναφορικά με τα όρια που περιβάλλουν τον κόσμο και το είδος των καταστάσεων που μπορούν να βιώσουν. Οι μαθητές συχνά, έρχονται αντιμέτωποι με μία τεχνητή-κατασκευασμένη «πραγματικότητα» στην οποία τροποποιούνται, ή ακόμη, ανατρέπονται φυσικοί νόμοι και κοινωνικές συμβάσεις, καθιστώντας το αδύνατο πολλές φορές να δείχνει εφικτό. Έτσι, διαμορφώνεται ένας παράλληλος κόσμος με τον πραγματικό, μία ψευδαίσθηση της πραγματικότητας, την οποία τα παιδιά, δίχως κριτική προσέγγιση αποδέχονται παθητικά, λαμβάνοντας πληθώρα πληροφοριών χωρίς την ανάληψη προσωπικής βούλησης και δράσης, ακόμη και για θέματα που δεν τους απασχολούν (Φύκαρης, 2012:236).

Η αντίληψη, εσωτερίκευση και αφομοίωση των προβαλλόμενων οπτικών μηνυμάτων/πληροφοριών αποτελεί μία εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, απόρροια της πολυσημικής φύσης των οπτικών δεδομένων. Αναλυτικότερα, η πολυσημική αυτή διάσταση αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα: το πρώτο που σχετίζεται με την αναπαραγωγή της πραγματικότητας, διατηρώντας μία σχέση αναλογίας μαζί της και το δεύτερο που αφορά την οπτική πολυσημία, σύμφωνα με την οποία στην ίδια εικόνα εντοπίζονται διαφορετικά στοιχεία από τον καθένα, αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες ή ακόμη και αλληλοσυγκρουόμενες ερμηνείες (Φύκαρης, 2012:236).

Τόσο η κινούμενη εικόνα, όσο και η διαφοροποιημένη διάσταση της ενεργούς συμμετοχής στην προσπάθεια αναζήτησης και αναγνώρισης του πραγματικού μηνύματος ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι μαθητές μέσω της στοχαστικής παρατήρησης καλούνται να εντοπίσουν το βαθύτερο νόημα ή το διαφοροποιημένο μήνυμα της αρχικής τους εντύπωσης. Συγχρόνως, να αντιληφθούν ότι η νοητική απεικόνιση της πραγματικότητας διαμορφώνεται με βάση την υποκειμενική τους αντίληψη αναφορικά με την πραγματικότητα και τα όσα παρατηρούν εκείνη τη στιγμή. Σύμφωνα με τον Jeong (2001, όπως αναφέρεται στο Φύκαρης, 2012), μέσω της ένταξης του βίντεο στα σχολικά μαθήματα επιχειρείται η καλλιέργεια της κριτικής στάσης των μαθητών, υπό την έννοια της αμφισβήτησης, της συνεχούς και τεκμηριωμένης αξιολόγησης, και του εκτενή και διερευνητικού σχολιασμού. Οι παραπάνω επιδιώξεις, μπορούν να επιτευχθούν μέσω της επεξεργασίας και συσχέτισης των πληροφοριών, τον εντοπισμό και την εμβάθυνση του προβαλλόμενου νοήματος, τη σιγουριά στην προσωπική κρίση και το σεβασμό απέναντι στις απόψεις των άλλων.

Απώτερος στόχος κατά την αξιοποίηση του βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο είναι η ενδελεχής προσέγγιση και διαχείριση των οπτικών μηνυμάτων/πληροφοριών. Ο μαθητής θα πρέπει να προχωρήσει πέρα από το ενδιαφέρον του για την εικόνα και την κίνηση. Στην προσπάθεια αυτή, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να προτρέπει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναζητούν το εσώτερο, παράπλευρο, καθώς και βαθύτερο νόημα των προβαλλόμενων στοιχείων. Στο πλαίσιο αυτό, η Νίκα (2007, όπως αναφέρεται στο Φύκαρης, 2012:237) επισημαίνει ότι η συνειδητοποίηση, η ανάλυση, η διαχείριση και ο έλεγχος της σχέσης μεταξύ μαθητή και βίντεο ως πληροφοριακό μέσο συνδέεται με τα ακόλουθα:

- ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στο βίντεο και τα προβαλλόμενα
- ενδελεχής επεξεργασία των μηνυμάτων/πληροφοριών και επιλογή των καταλληλότερων
- εμβάθυνση στο νόημα και τη σημασία των πληροφοριών
- σύνδεση των πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών
- έλεγχος της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των προβαλλόμενων πληροφοριών.

Συνοψίζοντας, κρίνεται αναγκαίο οι μαθητές να εξοικειωθούν με την ανάγνωση, επεξεργασία και ανάλυση των οπτικών δεδομένων, έχοντας πάντοτε στο νου τους ότι το προβαλλόμενο δεν αποτελεί αυτούσια την πραγματικότητα, αλλά απεικόνισή της. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να ενεργούν με τρόπο στοχαστικό και ευέλικτο, εκμεταλλευόμενοι την κάθε δυνατότητα που τους παρέχει η εικόνα. Με άλλα λόγια, το βίντεο ως διδακτικό-μαθησιακό μέσο πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως μία τεχνολογική δυνατότητα, η οποία οδηγεί στη δημιουργία ενός «ανοικτού πεδίου» διδασκαλίας-μάθησης για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και προσεγγίσεων στην προσπάθεια αντίληψης του κόσμου και της πραγματικότητας (Φύκαρης, 2012).

Το Μουσικό Βίντεο

Στην πορεία των χρόνων, η τεχνολογική πρόοδος και η έλευση ποικίλων τεχνολογικών μέσων αναπαραγωγής έχει μετασχηματίσει τη φύση της μουσικής εμπειρίας. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά έχει μεταβάλλει σταδιακά το σχήμα και τη μορφή της αναφορικά με τους τρόπους που αυτή «καταναλώνεται» και παράγεται, και από την άλλη πλευρά, το σχήμα και τη μορφή της ως πολιτισμικού χάρτη και μέσου για την κατανόηση του κόσμου (Chua, 2009).

Το μουσικό βίντεο αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές οπτικής κουλτούρας παγκοσμίως (Taylor, 2007), ενώ πολλοί το χαρακτηρίζουν ως το απόλυτο μέσο της μεταμοντέρνας εποχής (Peeters, 2004). Ο Straw (2008, όπως αναφέρεται στο McClain, 2016) με τη σειρά του, χαρακτηρίζει το μουσικό βίντεο όχι ως ένα απλό μέσο ψυχαγωγίας, αλλά ως ένα πολύπλοκο σύνολο εικόνας και ήχου που κατακλύζει τον κόσμο μέσω των δορυφορικών τηλεοράσεων, του διαδικτύου και γενικότερα των μέσω μαζικής επικοινωνίας. Καθημερινά, μουσικά βίντεο μέσα από τις οθόνες του υπολογιστή, της τηλεοράσεως και του iPod κάνουν την εμφάνισή τους σε νοικοκυριά, συλλόγους υγιεινού τρόπου ζωής, εστιατόρια και εμπορικά κέντρα. Από τον παιδικό ήρωα Barney το δεινόσαυρο έως την τραγουδίστρια δημοφιλούς μουσικής Madonna, και από την τηλεόραση έως το διαδίκτυο, το μουσικό βίντεο αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της οπτικής μας πραγματικότητας και είναι άξιο μελέτης στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (Taylor, 2007), αν σκεφτεί κανείς ότι απευθύνεται κυρίως σε άτομα ηλικίας από 14 έως 25 ετών που είναι πρόθυμα ακόμη και να ξοδέψουν χρήματα για αυτό (Peeters, 2004).

Η πρώτη επίσημη εμφάνιση του μουσικού βίντεο πραγματοποιήθηκε την 1η Αυγούστου του 1981 στο κανάλι MTV με το τραγούδι των Buggles «Video Killed the Radio Star». Η ειρωνική χροιά του τίτλου υπονομεύει την προσπάθεια της εικόνας να ενισχύσει την ηγεμονία της έναντι του ήχου, υπονοώντας παράλληλα ότι η εικόνα «σκότωσε» τη μουσική ως μία καθαρά ακουστική εμπειρία (Chua, 2009). Εν τούτοις, η απαρχή στο συνδυασμό μουσικής και εικόνας εντοπίζεται πολύ νωρίτερα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «Φαντασία» της Disney του 1935 (Taylor, 2007).

Τι είναι όμως το μουσικό βίντεο; Σύμφωνα με το Cambridge Dictionary (2011, όπως αναφέρεται στο Moller, 2011), το μουσικό βίντεο ορίζεται ως «ένα φιλμ μικρού

μήκους που σκοπό έχει τη διαφήμιση ενός δημοφιλούς τραγουδιού». Στο σημείο αυτό πρέπει να αναρωτηθούμε: όλα τα μουσικά βίντεο στοχεύουν αποκλειστικά στην προώθηση ενός τραγουδιού; Τα μουσικά βίντεο είναι κάτι περισσότερο από μία απλή διαφήμιση και ο παραπάνω ορισμός δεν συμβαδίζει με την εξελικτική τους πορεία. Από την άλλη, το Oxford Dictionary (2011, όπως αναφέρεται στο Moller, 2011) ορίζει το μουσικό βίντεο ως «μία βιντεοσκοπημένη εκτέλεση ενός εγγεγραμμένου δημοφιλούς τραγουδιού, το οποίο συνήθως συνοδεύεται από χορό και εικόνες, ερμηνεύοντας τους στίχους». Ο συγκεκριμένος ορισμός όμως, αναιρεί την ιδέα της «σύλληψης», τα κινούμενα γραφικά και τον πειραματικό χαρακτήρα πολλών μουσικών βίντεο, παλαιών και νεότερων. Αν και το Wikipedia θεωρείται συχνά από την επιστημονική κοινότητα ως μία μη αξιόπιστη πηγή, ο ορισμός που δίνεται από το Wikipedia dictionary –Wiktionary– σχετικά με το μουσικό βίντεο είναι περισσότερο ορθός σε σύγκριση με τους δύο προηγούμενους: «μία κινούμενη εικόνα παράγεται για την συνοδεία ενός τραγουδιού, για διαφημιστικούς ή καλλιτεχνικούς σκοπούς». Ο ορισμός αυτός όμως αδυνατεί να συμπεριλάβει εκείνα τα μουσικά βίντεο στα οποία η εικόνα παράγεται συγχρόνως με τη μουσική και δε τη συνοδεύει, όπως για παράδειγμα μία ζωντανή μουσική εμφάνιση. Συνεπώς, ούτε εδώ καταλήγουμε σε έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό.

Η Carol Vernallis (2016) με τη σειρά της, υποστηρίζει ότι παλιότερα μπορούσαμε ευκολότερα να προσδιορίσουμε το μουσικό βίντεο, αλλά όχι πια. Μεγάλο μέρος των αλλαγών οφείλεται στα μέσα και το πλαίσιο προβολής τους. Αναλυτικότερα, τη δεκαετία του ΄80 και ΄90 τα μουσικά βίντεο εντοπίζονταν ως επί το πλείστον σε ορισμένες μόνο δορυφορικές υπηρεσίες όπως το MTV, BET, VHI ή σε κάποια τηλεοπτική εκπομπή αργά το βράδυ, και δεν ήταν εύκολο για μία δισκογραφική εταιρία να προβάλλει το βίντεο της στον αέρα. Για την προβολή ενός βίντεο από τα παραπάνω τηλεοπτικά μέσα, έπρεπε πρώτα να εγκριθεί το περιεχόμενο του εκάστοτε βίντεο από μία επιτροπή ελέγχου. Έτσι, συνειδητά ή ασυνείδητα σκηνοθέτες και καλλιτέχνες προσάρμοζαν το έργο τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις των επιτροπών ελέγχου. Σε αντίθεση με το παρελθόν, σήμερα τα μουσικά βίντεο βρίσκονται διάχυτα σε διάφορες εμπορικές πλατφόρμες όπως το VEVO, το Hulu, το Launch και το YouTube. Ο κάθε χρήστης είναι ελεύθερος να ανεβάσει στις διαδικτυακές πλατφόρμες το υλικό του, ενώ ο έλεγχος που υπόκεινται σε αυτά είναι ελάχιστος, δίνοντας έμφαση κυρίως στις παραβιάσεις των πνευματικών δικαιωμάτων.

Γενικότερα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φανερώνει μία σύγχυση σχετικά με τον ορισμό του μουσικού βίντεο. Σε πολλές δημοσιεύσεις οι ορισμοί που δίνονται είναι ανακριβείς ή ανεπαρκείς. Επίσης, το να ερμηνεύεται το μουσικό βίντεο απλά ως ένα μέσο διαφήμισης ή απλά ως μία βιντεοσκοπημένη συναυλία περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τόσο το εύρος, όσο και τις δυνατότητές του. Ειδικότερα, τα μουσικά βίντεο μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο ψυχαγωγίας, να διεγείρουν την σκέψη, να προωθήσουν διάφορους σκοπούς –και όχι μόνο να «πουλήσουν» τραγούδια. Βέβαια, ακόμη και σήμερα σε ορισμένες περιπτώσεις κατά τον σχεδιασμό των μουσικών βίντεο δίνεται έμφαση στην προώθηση των καλλιτεχνών με απώτερο σκοπό το κέρδος. Τα μουσικά βίντεο, και πιο συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζονται και κατασκευάζονται, είναι πάντα σε συνάρτηση με την τεχνολογία και τα μέσα προβολής τους. Κατά τον Moller (2011), λαμβάνοντας υπόψιν το σημερινό τοπίο των media, το μουσικό βίντεο μπορεί να οριστεί ως «ένα φιλμ μικρού μήκους το οποίο ενσωματώνει το τραγούδι και την εικόνα και παράγεται για διαφημιστικούς ή καλλιτεχνικούς σκοπούς».

Στην αρχή, τα μουσικά βίντεο συνήθως αποτελούσαν απλές καταγραφές των ζωντανών μουσικών εμφανίσεων. Με την πάροδο του χρόνου όμως, η μορφή τους εξελίχθηκε περιλαμβάνοντας ευφάνταστες και καινοτόμες ιδέες, εικόνες, εφέ, σκηνές δράσης και διάφορες μορφές επεξεργασίας (Chua, 2009). Σήμερα, τα σύγχρονα μουσικά βίντεο τα οποία διακρίνονται για τα πρωτοποριακά τους οπτικά εφέ και τα στερεότυπα που αναπαράγουν, αποτελούν ένα ψηφιακό μέσο προώθησης των καλλιτεχνών και αποσκοπούν να διατηρήσουν την επαναληψιμότητα στην προβολή τους. Αυτά μπορεί να είναι από μία live συναυλία έως ένα «σκοτεινό» βίντεο τύπου Gothic, κινουμένων σχεδίων, φανταστικού τοπίου, προσωπογραφίας, υπερθεάματος, κ.ά. Είναι φυσικό, ορισμένα από τα μουσικά βίντεο να είναι περισσότερο επιτυχημένα και/ή καλαίσθητα και με βαθύτερο νόημα σε σύγκριση με άλλα (Taylor, 2007).

Τόσο στην καλωδιακή, όσο και στην δορυφορική τηλεόραση υπάρχουν αρκετά κανάλια μέσα από τα οποία μπορεί κανείς να παρακολουθήσει μουσικά βίντεο και να ενημερωθεί για τους αγαπημένους του καλλιτέχνες. Ειδικότερα, υπάρχουν τηλεοπτικά προγράμματα τα οποία βαθμολογούν, περιγράφουν, σατιρίζουν, καθώς και προωθούν τα βίντεο συγκεκριμένων καλλιτεχνών. Ομολογουμένως, στις μέρες μας θα μπορούσε κανείς να πει ότι η μόδα των τηλεοπτικών μουσικών προγραμμάτων έχει σβήσει. Πλέον, κανάλια όπως το MTV και το CMT (Country Music Television) καταναλώνουν

περισσότερο χρόνο στην προβολή συζητήσεων, εκπομπών reality και ταινιών παρά μουσικών βίντεο. Στον αντίποδα, μία γρήγορη ματιά στο διαδίκτυο αποκαλύπτει μία αφθονία σε μουσικά βίντεο τα οποία ο χρήστης μπορεί να παρακολουθήσει αμέσως, χωρίς να πρέπει να περιμένει την προγραμματισμένη τηλεοπτική εκπομπή (Taylor, 2007). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η μουσική τηλεόραση συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην παγκόσμια καθιέρωση των μουσικών βίντεο ως μέσου προώθησης, ψυχαγωγίας και τέχνης (Peeters, 2004). Επιπλέον, η δυνατότητα προβολής μουσικών βίντεο από τα κινητά τηλέφωνα και τα iPods έχει αναθερμάνει την κουλτούρα των μουσικών βίντεο, επιτρέποντας στο χρήστη να τα δει οποιαδήποτε στιγμή (Taylor, 2007:231). Με μία δόση ειρωνείας, θα μπορούσαμε να πούμε το εξής: «Internet killed the TV Star» (Moller, 2011).

Στις μέρες μας, δεν ευσταθεί ο παλαιότερος ορισμός του μουσικού βίντεο ως ένα προϊόν δισκογραφικής εταιρείας που αποσκοπεί στην πώληση του τραγουδιού. Στο YouTube διάφοροι χρήστες αλλά και δισκογραφικές εταιρείες ανεβάζουν μουσικά βίντεο μη έχοντας την ελπίδα να πουλήσουν οτιδήποτε. Ακόμη, ένα κλιπ μπορεί να μοιάζει με μουσικό βίντεο αλλά στην πραγματικότητα να είναι απλώς ένα σύνολο εικόνων, στο οποίο η μουσική δεν αποτελεί προτεραιότητα. Πέραν από τα τραγούδια της δημοφιλούς κουλτούρας, τα οποία είναι άμεσα συνδεδεμένα με το μουσικό βίντεο (Hansen & Hansen, 2000), σήμερα, μπορεί κανείς να συναντήσει βίντεο με ατμοσφαιρική, ηλεκτρονική, τζαζ ή ακόμη και οπερετική μουσική. Επίσης, υπάρχει πληθώρα μουσικών βίντεο που είναι remix και μίξη πολλών μουσικών στιλ μαζί. Η διάρκειά τους μπορεί να ποικίλει από λίγα δευτερόλεπτα έως και αρκετές ώρες, καταρρίπτοντας έτσι την προβλέψιμη διάρκεια των 4-5 λεπτών.

Συνοψίζοντας, τον 21ο αιώνα είναι δύσκολο να σκιαγραφήσει κανείς τι είναι μουσικό βίντεο και τι όχι. Για αυτόν το λόγο, η Vernallis (2016:3) καταλήγει σε γενικές γραμμές και με απλά λόγια ότι το μουσικό βίντεο είναι μία σχέση ήχου και εικόνας. Η άμεση σύνδεση της μουσικής με την εικόνα έχει προκαλέσει θεμελιώδεις αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και παράγουμε μουσική. Ως εκ τούτου, η νέα οπτικοακουστική πραγματικότητα των μουσικών βίντεο, η οποία αποτελεί σημαντική πτυχή του οπτικοακουστικού μας πολιτισμού, επιτάσσει ανάγκη για βαθύτερη μελέτη και συνειδητοποίηση τόσο της διάχυσης, όσο και του ρόλου που έχουν οι εικόνες και η μουσική στην καθημερινότητά μας (Chua, 2009).

Το Μουσικό Βίντεο στο σχολείο του 21ου αιώνα

Στην εποχή μας, τα μουσικά βίντεο αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των μαθητών μας. Καθημερινά, οι μαθητές μέσα από τον υπολογιστή, την τηλεόραση, το κινητό τους τηλέφωνο ή το iPod παρακολουθούν μουσικά βίντεο, συζητούν, και εκφράζουν την άποψή τους γύρω από αυτά. Ειδικότερα, τα μουσικά βίντεο ασκούν μεγάλη επιρροή στον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν οι νέοι, καθιστώντας αναγκαία τη μελέτη της σύγχρονης ψηφιακής κουλτούρας των μουσικών βίντεο στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και τα μουσικά βίντεο αποτελούν μέρος της καθημερινότητας πολλών εκπαιδευτικών της νεότερης γενιάς, οι μαθητές, ακόμη και κάτω από την ηλικία των 12, γνωρίζουν πολλά περισσότερα αναφορικά με τη σύγχρονη οπτική κουλτούρα γενικότερα και τα μουσικά βίντεο ειδικότερα (Taylor, 2007).

Κατά καιρούς, μουσικά βίντεο της δημοφιλούς μουσικής έχουν κατηγορηθεί για την επιφανειακότητά τους, το περιεχόμενό τους κ.ά. Ωστόσο, τέτοια χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον McClain (2016) θα μπορούσαν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, τραβώντας την προσοχή των μαθητών και εισάγοντας ποικίλα θέματα προς διερεύνηση. Τα τελευταία χρόνια, πολλοί εκπαιδευτικοί ίσως έχουν σκεφτεί ή ακόμη δεν έχουν σκεφτεί καθόλου, τα οφέλη αξιοποίησης του μουσικού βίντεο στο σχολείο του 21ου αιώνα απόρροια του ερευνητικού κενού που υπάρχει αναφορικά με το θέμα.

Η «οπτική εκπαίδευση», σύμφωνα με τον Arnheim (2005, όπως αναφέρεται στο Φύκαρης, 2012:234-235), πρέπει να αποτελέσει έναν από τους βασικότερους πόλους οργάνωσης του εκάστοτε προγράμματος σπουδών. Αυτό βέβαια με τη σειρά του, απαιτεί την ανάλογη εκπαίδευση και προετοιμασία των μαθητών, ωθώντας τους σε μία κριτική αντιπαράθεση τόσο των μέσων που χρησιμοποιούν, όσο και των πληροφοριακών μηνυμάτων που δέχονται από αυτά. Παραδείγματος χάριν, η διαχείριση των οπτικοακουστικών μέσων, τα οποία εκπέμπουν πολλαπλά και ταχύτατα αλληλοδιαδεχόμενα μηνύματα, απαιτεί κριτική ανάλυση, συζήτηση και αυτενέργεια των μαθητών μέσα από στοχευμένη και διδακτικά προσδιορισμένη μέθοδο. Συχνά, οι σκηνοθετημένες εκδοχές της πραγματικότητας παραπλανούν τον αποδέκτη είτε άμεσα, είτε έμμεσα, καθιστώντας αναγκαίες κατά την διδακτική-μαθησιακή διαδικασία τις εξής προϋποθέσεις:

- επαλήθευση των πληροφοριών
- αποκρυπτογράφηση των καλλιτεχνικών προθέσεων
- αποκωδικοποίηση των οπτικών συμβάσεων
- προσδιορισμό των επιθυμιών και προθέσεων του τηλεθεατή.

Αν και η παιδαγωγική αξία των μουσικών βίντεο παραμένει μέχρι και σήμερα εν μέρει απροσδιόριστη, εντοπίζονται ορισμένες εφαρμογές του μουσικού βίντεο στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η δημιουργία μουσικού βίντεο στην τάξη με σκοπό οι μαθητές να αναπτύξουν μουσικές και τεχνολογικές δεξιότητες. Επίσης, το μουσικό βίντεο αξιοποιείται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, βρίσκοντας πληθώρα εφαρμογών σε όλο το φάσμα του προγράμματος σπουδών για το μάθημα των αγγλικών (βλ. McClain, 2016). Οι Grossman & Watson (2015) χρησιμοποιούν το μουσικό βίντεο για τη διδασκαλία φυσικής ιστορίας στο πανεπιστήμιο. Τέλος, η Κουρκούλη (2017) σε μία αρκετά πρόσφατη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα, χρησιμοποιεί το μουσικό βίντεο στο μάθημα της μουσικής για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, με τα ερευνητικά αποτελέσματα να αναδεικνύουν το μουσικό βίντεο ως ένα χρήσιμο εργαλείο για το σκοπό αυτό, εγείροντας συγχρόνως το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα παραπάνω αποτελούν μόνο μερικά παραδείγματα σχετικά με την αξιοποίηση του μουσικού βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο και είναι βέβαιο ότι στο μέλλον θα αποκαλυφθούν ακόμη περισσότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα ερευνών και τις αναλύσεις ορισμένων μουσικών βίντεο, προκύπτουν ποικίλα συμπεράσματα αναφορικά με τις λειτουργίες τους, κυρίως στον τρόπο που επιδρούν και επηρεάζουν τις σκέψεις και τις ενέργειες του κοινού, και ιδιαίτερα τις νεότερες ηλικιακές ομάδες όπως αυτές των εφήβων και των φοιτητών. Μελέτες στα μουσικά βίντεο φανερώνουν, ως απόρροια των λειτουργιών τους, αλλαγές στην αντίληψη του κοινού σε σχέση με τη σεξουαλική συμπεριφορά, παραδείγματος χάριν πώς τα παιδιά μιμούνται το σεξουαλικό περιεχόμενο αυτών των βίντεο, πώς επικοινωνούν ερωτικά και ποια η στάση τους απέναντι στο σεξ και τον έρωτα. Επιπλέον, έρευνες αποκαλύπτουν συνέπειες και στην αντίληψη απέναντι σε ζητήματα όπως ο βιασμός, το φύλο και ο σεβασμός της διαφορετικότητας του άλλου, η εξωτερική εμφάνιση και το «ιδανικό» σώμα, προάγοντας ταυτόχρονα αρνητικού τύπου συμπεριφορές και ρεύματα. Τέλος, βρίσκουμε μελέτες οι οποίες εστιάζουν στα κοινά μοτίβα που μπορεί να συναντήσει κανείς σε αυτά τα μουσικά βίντεο, όπως είναι το ζήτημα των φυλετικών διακρίσεων (π.χ., η rap είναι συνδεδεμένη με τη φυλή των

Αφροαμερικάνων), την ανάλωση του έρωτα, τη σεξουαλική ταυτότητα και τη βία (βλ. McClain, 2016:39).

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, γεννάται η ανάγκη αξιοποίησης των μουσικών βίντεο στη μελέτη των media και της δημοφιλούς κουλτούρας, δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να θίξει ποικίλα θέματα. Ειδικότερα, σύμφωνα με την Taylor (2007), η αξιοποίηση των διαφόρων μορφών της δημοφιλούς κουλτούρας στη διδακτική πράξη, όπως είναι και το μουσικό βίντεο, προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα επίτευξης ποικίλων διασυνδέσεων με τον κόσμο της τέχνης, ενώ παράλληλα, μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών και πολιτικών υπαινιγμών, εφόσον βέβαια προσεγγιστούν μέσα από μία κριτική διάσταση.

Τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν ένα μουσικό βίντεο διαμορφώνουν ένα ιδανικό μέσο για την υλοποίηση πολλών δραστηριοτήτων στην τάξη σχετικά με τα media και τη δημοφιλή κουλτούρα. Αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα μουσικά βίντεο είναι τα εξής (McClain, 2016:39-40):

- έχουν συνήθως μικρή διάρκεια, μικρότερη από μία ταινία ή ένα τηλεοπτικό επεισόδιο
- είναι οικεία στους μαθητές. Οι μαθητές φέρουν γνώση επί του θέματος και ενισχύεται η ομαδική συζήτηση στην τάξη
- είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο και ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να εντοπίσει πολλά παραδείγματα σχετικά με το εκάστοτε θέμα προς μελέτη
- η πρόσβαση σε αυτά είναι εύκολη, παραδείγματος χάριν μέσω YouTube και Vevo
- συνήθως έχουν αμφιλεγόμενο χαρακτήρα και η προσέγγισή τους απαιτεί κριτική σκέψη από τους μαθητές, οι οποίοι εκφράζουν την άποψή τους για σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά θέματα
- ορισμένα αποτελούν διασκευές, παρωδίες, σάτιρες και mashups των αρχικών μουσικών βίντεο
- είναι αναπόσπαστο μέρος της δημοφιλής κουλτούρας, καθιστώντας τα ελκυστικά στους μαθητές και συγχρόνως σημαντικά μέσα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τον McClain (2016), η προσέγγιση των μουσικών βίντεο αποτελεί μία καινοτόμα εμπειρία και συγχρόνως ένας ενδιαφέρων δείκτης σχετικά με την ιστορία του πολιτισμού. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης, οι μαθητές απολαμβάνουν την αξιοποίηση του μουσικού βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης. Η τάξη μεταβάλλεται σε ένα χώρο ψυχαγωγίας, στον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, συνεργάζονται, συζητούν και εξοικειώνονται προς τα μέσα επικοινωνίας. Συγχρόνως, οι μαθητές γίνονται ευαίσθητοι, ενημερωμένοι και κριτικά σκεπτόμενοι προς τα μέσα ψυχαγωγίας. Κλείνοντας, τα μουσικά βίντεο αποτελούν εξαιρετικά μέσα διδασκαλίας-μάθησης με πολλαπλές εκπαιδευτικές δυνατότητες και εφαρμογή σε ποικίλους κλάδους. Επίσης, τραβούν την προσοχή των μαθητών και βοηθούν στη μελέτη πολύπλοκων και σημαντικών θεμάτων που αναδύονται μέσα από αυτά. Συνεπώς, η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να αγκαλιάσει και να πειραματιστεί με τα μουσικά βίντεο ως ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο.

Κριτήρια Επιλογής Μουσικών Βίντεο

Στο πλαίσιο αξιοποίησης του μουσικού βίντεο ως διδακτικό-μαθησιακό εργαλείο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο καθορισμός κριτηρίων από τον εκπαιδευτικό, σχετικά με το τι είναι πρέπων και αποδεκτό στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, κατά την προσπάθεια εντοπισμού σχετικής βιβλιογραφίας που να προσδιορίζει τα κριτήρια επιλογής μουσικών βίντεο για εκπαιδευτική χρήση, παρατηρήθηκε απουσία βιβλιογραφίας και υιοθετήθηκαν κριτήρια επιλογής αναφορικά με την αξιοποίηση του βίντεο γενικότερα στο σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός πριν προβάλλει ένα μουσικό βίντεο μέσα στην τάξη πρέπει να ελέγξει και να αξιολογήσει το περιεχόμενό του. Αναλυτικότερα, πολλά μουσικά βίντεο στην προσπάθειά τους να προσελκύσουν όλο και περισσότερο κοινό έχουν ακατάλληλο περιεχόμενο, όπως άσεμνο λεξιλόγιο, σκηνές βίας, αιματοχυσίας, γύμνιας και σεξουαλικότητας. Επομένως, όλα αυτά ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα λάβει υπόψιν του και να διαμορφώσει ένα δικό του πλαίσιο κριτηρίων ή ακόμη και να υιοθετήσει πρότυπα κριτήρια επιλογής βίντεο άλλων εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Berk (2009), ο εκπαιδευτικός κατά την αξιολόγηση ενός βίντεο πρέπει να έχει στο μυαλό του τις ακόλουθες δύο ομάδες κριτηρίων: α) τα χαρακτηριστικά των μαθητών και β) το περιεχόμενο του βίντεο. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την προσπάθεια επιλογής βίντεο ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει η πρώτη ομάδα κριτηρίων. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν του τα κοινωνικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών του, όπως είναι η ηλικία, η τάξη, η εθνότητα και η βασική τους γλώσσα. Επίσης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιλέξει ένα μουσικό βίντεο με απήχηση στις πρόσφατες εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικότητες των μαθητών του (McClain, 2016). Από την άλλη, οι Culton & Munoz (2016) προτείνουν την αξιοποίηση μουσικών βίντεο που δεν είναι οικεία σε όλους τους μαθητές, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη μουσική και πολιτισμική τους ευαισθητοποίηση.

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το περιεχόμενο του μουσικού βίντεο τόσο ως προς την πιθανή ακαταλληλότητά του, όσο και ως προς το διδακτικό σκοπό για τον οποίο επιλέχθηκε. Ειδικότερα, κατά την αξιολόγηση ενός μουσικού βίντεο ο εκπαιδευτικός οφείλει να ελέγξει όλους τους τρόπους που το συνθέτουν (π.χ., εικόνες, ήχοι, χειρονομίες, στίχοι, κ.ά.). Βίντεο που περιέχουν περιπαιχτικό ή προσβλητικό

χαρακτήρα για τις γυναίκες, τις εθνικές και φυλετικές ομάδες, τα επαγγέλματα, τους πολιτικούς και τις διασημότητες, τη χρήση ναρκωτικών, τη σωματική ή ψυχική κακοποίηση και κάθε άλλου είδους προσβλητικό περιεχόμενο πρέπει να απορρίπτονται από τον εκπαιδευτικό. Δεδομένου ότι ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του αξίες, πεποιθήσεις και αρχές ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός και να απορρίπτει ακόμη και βίντεο τα οποία είναι ενδεχομένως προσβλητικά προς τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Culton & Munoz (2016), η ύπαρξη και εμμονή στην αναπαραγωγή τέτοιων στερεοτύπων χρήζει μελέτης στην τάξη, ωστόσο, συνίσταται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην ενισχυθούν και αναπαραχθούν τα στερεότυπα από τους ίδιους τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητά την άποψη των συναδέλφων του για ορισμένα θέματα. Η αξιοποίηση του μουσικού βίντεο στην τάξη θα πρέπει να διευκολύνει και να προάγει τη μάθηση, όχι να την εμποδίζει. Επιπλέον, το διαδίκτυο προσφέρει μία πληθώρα βιντεο-επιλογών στον εκπαιδευτικό, δίνοντάς του τη δυνατότητα να επιλέξει ένα μουσικό βίντεο κατάλληλο προς το περιεχόμενο και τον εκπαιδευτικό σκοπό (Berk, 2009).

Κατά την προσπάθεια αξιοποίησης του μουσικού βίντεο ως διδακτικό-μαθησιακό εργαλείο είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιλέξει μουσικά βίντεο τα οποία να είναι οικεία απέναντι στους μαθητές και τα ενδιαφέροντά τους (Berk, 2009 · McClain, 2016). Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται σύνδεση μεταξύ του κόσμου των μαθητών και του διδακτικού-μαθησιακού περιεχομένου που έχει επιλέξει να διδάξει ο εκπαιδευτικός. Πώς όμως ο εκπαιδευτικός μουσικής μπορεί να επιλέξει μουσικά βίντεο τα οποία να ανήκουν στον κόσμο των μαθητών;

Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η μεθοδολογία του Berk (2009:8-9) προσαρμοσμένη στα δεδομένα του μουσικού βίντεο. Γενικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συζητά με τους μαθητές του σχετικά με τα πιο πρόσφατα και αγαπημένα τους μουσικά βίντεο. Ακόμη, μπορεί να πραγματοποιήσει μία μικρή έρευνα μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, στα πρώτα μαθήματα ή ακόμη και πριν από την επίσημη έναρξη των μαθημάτων ο εκπαιδευτικός μουσικής προβαίνει σε μία έρευνα μικρής αντλώντας σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις προτιμήσεις που έχουν οι μαθητές στα μουσικά βίντεο.

Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μοιράσει σε κάθε μαθητή 2 κάρτες και να ζητήσει από τους μαθητές να αριθμήσουν τις πλευρές των καρτών από το 1 έως

το 4. Στην πλευρά με τον αριθμό 1 οι μαθητές συμπληρώνουν 3 αγαπημένα ελληνικά μουσικά βίντεο και στην πλευρά με τον αριθμό 2 οι μαθητές συμπληρώνουν 3 αγαπημένα ξένα μουσικά βίντεο. Αντίστοιχα, στην πλευρά με τον αριθμό 3 οι μαθητές συμπληρώνουν 3 αγαπημένα μουσικά βίντεο που παρακολούθησαν μέσα στους τελευταίους 3-6 μήνες και στην πλευρά με τον αριθμό 4 οι μαθητές συμπληρώνουν 3 αγαπημένα μουσικά βίντεο τα οποία να αποτελούν διασκευή (π.χ., remix, mashup). Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να τοποθετήσουν την κάρτα με τους αριθμούς 1-2 στα δεξιά τους και την κάρτα με τους αριθμούς 3-4 στα αριστερά τους. Τέλος, ο εκπαιδευτικός συλλέγει από κάθε θρανίο τις κάρτες με τις απαντήσεις.

Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός βάζει σε σειρά τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τα αγαπημένα τους βίντεο και δημιουργεί μία συχνότητα κατανομής για κάθε μία από τις 4 πλευρές των καρτών, διαμορφώνοντας συγχρόνως ένα top-10 βίντεο για την κάθε πλευρά. Με άλλα λόγια, δημιουργεί μία λίστα βάσει της κοσμοθεωρίας των μαθητών με τουλάχιστον 40 βίντεο, τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει καθ’ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε συνδυασμό πάντα με το εκάστοτε μαθησιακό αποτέλεσμα που έχει επιλέξει. Πρόκειται για μία σύνθετη λίστα η οποία αντανακλά τον κόσμο των μαθητών και γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτικός κατά την προσπάθεια επιλογής μουσικού βίντεο με σκοπό την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης οφείλει να λάβει υπόψιν του δύο βασικούς παράγοντες: το περιεχόμενο του βίντεο και τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα μουσικό βίντεο το οποίο να αρμόζει στο χώρο του σχολείου, τους διδακτικούς σκοπούς, την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του.

Κεφάλαιο 4

Διδακτική Πρόταση για το Μουσικό Βίντεο

Κατευθυντήριες Μεθοδολογικές Γραμμές Χρήσης του Μουσικού Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει και να αναδείξει τις δυνατότητες αξιοποίησης του μουσικού βίντεο ως διδακτικό-μαθησιακό αντικείμενο στο μάθημα της μουσικής. Αρχικά, προσεγγίζεται το μουσικό βίντεο ως πολιτισμικό προϊόν μέσα από τις οικονομικές, καλλιτεχνικές και επικοινωνιακές ορίζουσες της παραγωγής του. Στη συνέχεια, καθορίζονται τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις επιλογής ενός μουσικού βίντεο για εκπαιδευτικούς σκοπούς και γίνεται αναφορά στις μουσικοπαιδαγωγικές αρχές που διέπουν το μάθημα της μουσικής κατά την αξιοποίησή του. Τέλος, αναπτύσσεται ένα μοντέλο διδασκαλίας-μάθησης για το μουσικό βίντεο στο μάθημα της μουσικής και παρουσιάζονται 8 προτάσεις εφαρμογής βάσει αυτού. Η επιλογή των μουσικών βίντεο για την πρόταση εφαρμογής γίνεται με κριτήριο το χιούμορ ως παράγοντα που κάνει ελκυστικότερη τη διδασκαλία.

Στο πλαίσιο δόμησης διδακτικής πρότασης για την αξιοποίηση του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής, λαμβάνονται υπόψιν προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική χρήση των βίντεο γενικότερα –πραγματοποιώντας προσαρμογές για την περίπτωση του μουσικού βίντεο– και ορισμένες μεθοδολογικές προτάσεις που αφορούν το μουσικό βίντεο ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα, έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσικών βίντεο ως εργαλείο διδασκαλίας-μάθησης, οι κατευθυντήριες μεθοδολογικές γραμμές αξιοποίησης του μουσικού βίντεο που προτείνονται παρακάτω, μορφοποιήθηκαν σύμφωνα με τις προσεγγίσεις των McClain (2016), Taylor (2007), Berk (2009), Φύκαρης (2012) και Κοκκίδου (2014).

Η αξιοποίηση του μουσικού βίντεο ως εργαλείο διδασκαλίας-μάθησης, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό μουσικής οργανωμένη και δομημένη μεθοδολογία πριν τη χρήση του, κατά τη διάρκεια και κατόπιν αυτής. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσέξει τα ακόλουθα βασικά σημεία:

- *Συνθήκες προβολής*: διαρρύθμιση του χώρου προβολής, με σκοπό την καλύτερη δυνατή οπτική και ακουστική παρακολούθηση του μουσικού βίντεο από τους μαθητές, δημιουργώντας αυτό που ο Perkins (1994, όπως αναφέρεται στο Φύκαρης, 2012) ονομάζει «ενδιάθετη ατμόσφαιρα». Επιλογή κατάλληλου τύπου οθόνης προβολής και ηχείων, καθώς και λοιπών άλλων τεχνικών χαρακτηριστικών τα οποία θα βελτιώσουν την εμπειρία προβολής.
- *Επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού*: επιλογή κατάλληλου μουσικού βίντεο σύμφωνα με την ηλικία, την εμπειρία των μαθητών και τις διδακτικές απαιτήσεις του μαθήματος της μουσικής. Προς αποφυγήν δυσάρεστων καταστάσεων, ο εκπαιδευτικός οφείλει αρχικά να παρακολουθήσει μόνος του το μουσικό βίντεο ώστε να ελέγξει και να αξιολογήσει το περιεχόμενό του.
- *Προετοιμασία παρακολούθησης του μουσικού βίντεο*: πριν από την προβολή, ο εκπαιδευτικός οφείλει αφενός να δημιουργήσει ευνοϊκό κλίμα παρακολούθησης και αφετέρου να θέσει βασικούς προβληματισμούς ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τη διδακτική περίσταση, τους οποίους θα κληθούν να αντιμετωπίσουν αργότερα οι μαθητές. Μέσω των προβληματισμών, επιδιώκεται η προετοιμασία των μαθητών, η πρόκληση του ενδιαφέροντος καθώς και η διέγερση της λειτουργικής περιέργειας αυτών.
- *Τήρηση του σχεδιασμού προβολής*: ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει είτε τη συνεχή-αδιάκοπη προβολή μέχρι τέλους, πραγματοποιώντας συζήτηση με τους μαθητές μετά το πέρας της προβολής, είτε τη διακοπτόμενη προβολή με ταυτόχρονη επισήμανση βασικών σημείων από τον ίδιο και τους μαθητές. Σε αυτήν την περίπτωση, η συζήτηση γίνεται σε κάθε φάση διακοπής του μουσικού βίντεο. Όσον αφορά το μουσικό βίντεο, συνίσταται ο εκπαιδευτικός να είναι ευέλικτος επιλέγοντας κάθε φορά την προβολή εκείνη που ταιριάζει με το εκάστοτε μουσικό βίντεο και το σκοπό της προβολής του. Γενικότερα, προτείνεται αρχικά μία συνεχής-αδιάκοπη προβολή του μουσικού βίντεο και εν συνεχεία μία δεύτερη διακοπτόμενη προβολή.
- *Αξιοποίηση του μουσικού βίντεο*: το εκάστοτε μουσικό βίντεο πρέπει να αξιοποιείται σύμφωνα με τις δυνατότητες που αυτό προσφέρει και τη διδακτική περίσταση για την οποία εφαρμόζεται.

Επίσης, κατά την αξιοποίηση του μουσικού βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο για το μάθημα της μουσικής, προτείνεται η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία να είναι μαθητοκεντρική, διαλογική και ομαδοσυνεργατική.

Το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας-μάθησης τοποθετεί τους μαθητές στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους. Αν και η μαθητοκεντρική προσέγγιση συναντάται πλέον διαρκώς στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για αυτή. Εντούτοις, κατά την προσπάθεια προσδιορισμού της εντοπίζονται ποικίλες θεωρίες μάθησης όπως είναι η ενεργητική μάθηση, ο εποικοδομητισμός, η άτυπη μάθηση, η διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, κ.ά., οι οποίες, ως ένα βαθμό, σκιαγραφούν το πλαίσιο της μαθητοκεντρικότητας. Κοινή επίτευξη των παραπάνω θεωριών αποτελεί η συνολική ευημερία των μαθητών, εστιάζοντας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής και την καλλιέργεια της δια βίου μάθησης. Οι σχολικές αίθουσες μετατρέπονται σε εργαστήρια πειραματισμού και δημιουργικής ενασχόλησης, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη διαμόρφωση κριτικής στάσης (Costes-Onishi & Caleon, 2016:3). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στο Magno & Sembrano (2007), τα κυριότερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας είναι τα εξής: οι μαθητές λαμβάνουν ενεργό μέρος στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνεται η πολυφωνία στην τάξη, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν του και σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του και οι μαθητές είναι συν-δημιουργοί στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης.

Όσον αφορά το μάθημα της μουσικής, σύμφωνα με την Brown (2008, όπως αναφέρεται στο Costes-Onishi & Caleon, 2016), η μαθητοκεντρική διδασκαλία-μάθηση γίνεται αντιληπτή ως ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία οργανώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες αυτών. Ειδικότερα, στο μάθημα της μουσικής οι μαθητές θέτουν ερωτήματα, λαμβάνουν αποφάσεις και αξιολογούν έργα μουσικής. Μόνο μέσα από μία μαθητοκεντρική προσέγγιση είναι εφικτή η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων βάσει των αναγκών του 21^{ου} αιώνα, όπως είναι η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η επικοινωνία και η κριτική σκέψη (Costes-Onishi & Caleon, 2016 · Scott, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας-μάθησης κρίσιμος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός αποτελεί ισότιμο μέλος της τάξης εκφέροντας και ο ίδιος τις απόψεις του, δίνει χώρο στους μαθητές ώστε να εκφραστούν και περιορίζεται σε μία διακριτική εποπτεία της διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο καθοδηγητή, συντονιστή και διευκολυντή των μουσικών εμπειριών που λαμβάνουν χώρα στην τάξη, χωρίς να χρειάζεται απαραιτήτως κάθε στιγμή να κατευθύνει την εκάστοτε δραστηριότητα που πραγματοποιείται. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει το μάθημα με τέτοιον τρόπο ώστε να εισάγει τους μαθητές σε μία δημιουργική ενασχόληση με τη μουσική, δίνοντας τους τη δυνατότητα να γίνουν συνθέτες, ακροατές και ερμηνευτές. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τις μουσικές τους ιδέες μέσα από τη σύνθεση, να εντοπίσουν μουσικές ιδέες κατά την ακρόαση μουσικής και να ερμηνεύουν τη μουσική κατά την εκτέλεση. Σε όλη την προσπάθεια αυτή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει ένα βήμα πίσω από το επίκεντρο των μουσικών δράσεων και να έχει συμβουλευτικό ρόλο κατά τη λήψη αποφάσεων. Ως εκ τούτου, χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός ο οποίος να έχει εμπιστοσύνη στα μάτια των μαθητών του, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες και όχι να περιορίζονται σε μία στείρα μίμηση του εκπαιδευτικού μουσικής (Blair, 2009).

Στην περίπτωση αξιοποίησης του μουσικού βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο μάθημα της μουσικής, οι μαθητές μπορούν να έχουν ενεργή συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορεί να υπάρχει συνεχής εναλλαγή μουσικών και μη δραστηριοτήτων, ποικίλων μορφών μάθησης, δράσης και στοχασμού. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η ικανότητα των μαθητών για ενεργητική και κριτική παρακολούθηση του μουσικού βίντεο, αναπτύσσονται δεξιότητες ψηφιακού και πολυτροπικού γραμματισμού, αναπτύσσονται μουσικές δεξιότητες και καλλιεργούνται οι μουσικές τους ταυτότητες. Ακόμη, σύμφωνα με την Taylor (2007) ο εκπαιδευτικός οφείλει να προτρέπει τους μαθητές να αναζητούν στο διαδίκτυο περαιτέρω στοιχεία για τα μουσικά βίντεο που διδάσκονται στην τάξη, όπως άρθρα και κριτικές για τα βίντεο, να εντοπίσουν συνεντεύξεις των καλλιτεχνών, να λάβουν μέρος σε διαδικτυακές συζητήσεις, να διαβάσουν βιβλία, ή ακόμη, και να έρθουν σε επαφή με τον ίδιο τον καλλιτέχνη. Μέσα από την παραπάνω διαδικασία, προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να δουν πώς

οι άλλοι ερμηνεύουν και αξιολογούν το εκάστοτε μουσικό βίντεο και να εμβαθύνουν σε αυτό.

Επιπλέον, αναπόσπαστο μέρος του μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας-μάθησης το οποίο ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, είναι οι δράσεις που «δίνουν φωνή» στους μαθητές. Σε αντίθεση με την απρόσωπη, τυποποιημένη και ομογενοποιημένη παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία, η «φωνή των μαθητών» θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί τον πυρήνα της μαθητοκεντρικότητας (Κοκκίδου, 2015). Οι μαθητές είναι σημαντικό να «μυηθούν» μέσω της εκπαίδευσης σε διαδικασίες που μεταξύ άλλων θα τους καταστήσουν ικανούς να εξηγούν, να επιχειρηματολογούν, να αναλύουν, να διευκρινίζουν, να συλλέγουν, να οργανώνουν, να αξιολογούν, να συνθέτουν και να στοχάζονται με σαφήνεια, ακρίβεια και σε βάθος πάνω σε οποιαδήποτε γνώση, πληροφορία, σκέψη, ιδέα ή γεγονός (Kokkidou, 2013 · Topoğlu, 2014). Σύμφωνα με τους Toshalis & Nakkula (2012, όπως αναφέρεται στο Κοκκίδου, 2015), ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην επιτρέπει απλά –προσχηματικά ή συμβολικά– να ακούγεται η φωνή των μαθητών, αλλά να την ακούει συνειδητά και να μαθαίνει και ο ίδιος μέσα από αυτή.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός μουσικής παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα επιτρέπει στους μαθητές να επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω της γλώσσα της μουσικής (Topoğlu, 2014). Δεδομένου ότι η ενασχόληση με τη μουσική ως καλλιτεχνική διαδικασία προϋποθέτει δημιουργικότητα και διάθεση εξερεύνησης, δημιουργώντας παράλληλα τις συνθήκες για διατύπωση απόψεων που ξεφεύγουν από το πλαίσιο της μίας και μοναδικής σωστής απάντησης, δύναται να ενισχύσει αποτελεσματικά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Kokkidou, 2013). Όσο περισσότερο κατέχουν οι μαθητές τη γλώσσα της μουσικής, τόσο ευκολότερα μπορούν από τη μία πλευρά να εκφράζουν τις μουσικές ιδέες τους και από την άλλη πλευρά να κατανοούν τις μουσικές ιδέες των άλλων. Εδώ, η «γλώσσα της μουσικής» δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο εξειδικευμένο μουσικό λεξιλόγιο (π.χ., κονσέρτο, τρέμολο, μπαρόκ, παρτιτούρα, κ.ά.), αλλά περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο τη φύση και την ποιότητα μουσικών εμπειριών και συμπεριφορών (π.χ., τραγουδώ και χορεύω, σέβομαι άλλους μουσικούς πολιτισμούς, μοιράζομαι την αγαπημένη μου μουσική με τους συμμαθητές μου, κ.ά.). Η μουσική επικοινωνία φέρνει κοντά τους μαθητές, ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν ενθαρρύνοντας την ενασχόληση με τη μουσική σε ποικίλα επίπεδα (Κοκκίδου, 2015) και συμβάλλει στη διαμόρφωση

κριτικά σκεπτόμενων μαθητών και ανθρώπων οι οποίοι αντιμετωπίζουν κριτικά τη μουσική σε όλες τις εκφάνσεις της, είτε ως μουσικοί είτε ως ακροατές (Topoğlu, 2014).

Όσον αφορά το μουσικό βίντεο, κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι καλό να κυριαρχεί ο διάλογος και η συνεχής διαπραγμάτευση μεταξύ της προϋπάρχουσας γνώσης, της εμπειρίας των μαθητών και των πληροφοριών που προβάλλονται. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να μοιραστούν τις εμπειρίες τους –μουσικές και εξωμουσικές– είτε μέσα από το γραπτό, είτε τον προφορικό λόγο. Ειδικότερα, προσεγγίζονται ποικίλα ζητήματα που αναδύονται μέσα από το εκάστοτε μουσικό βίντεο (π.χ., μουσικά, κοινωνικά, ηθικά, πολιτισμικά, πολιτικά, οικονομικά κ.ά.), οι μαθητές συζητούν γύρω από αυτά, ανταλλάσσουν γνώσεις και απόψεις, τις συγκρίνουν, και οδηγούνται σε συμπεράσματα. Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τη γνώμη των άλλων, κατανοούν ότι ο καθένας έχει δικαίωμα στις προσωπικές μουσικές προτιμήσεις και σέβονται τη μουσική ταυτότητα του καθενός.

Ακόμη, η πλειονότητα των μουσικών βίντεο που φιλοξενούνται σε διαδικτυακές πλατφόρμες συνοδεύονται από συζητήσεις, οι οποίες στην ουσία, αποτελούν μία μορφή κριτικής αποτίμησης του κοινού προς αυτά. Οι μαθητές είναι σημαντικό να λαμβάνουν μέρος σε τέτοιες συζητήσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με την Taylor (2007), αν και οι συζητήσεις αυτές είναι ιδιαίτερα ενημερωτικές και προσφέρουν πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία στους μαθητές, συχνά, δεν συνοδεύονται από μία εμπεριστατωμένη κριτική ανάλυση. Αντίθετα, όταν ένα μουσικό βίντεο προβάλλεται και αναλύεται μέσα στην τάξη, τότε, οι μαθητές πραγματοποιούν μία ενδελεχή καλλιτεχνική έρευνα και αποκτούν γνώσεις μέσω μίας κριτικής προσέγγισης των μουσικών, κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και τεχνικών συνδέσεων με το βίντεο.

Μία άλλη μέθοδος δόμησης της γνώσης που αναδύεται από το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας-μάθησης και αξιοποιείται κατά την προσέγγιση των μουσικών βίντεο, είναι η εργασία των μαθητών σε ομάδες. Ειδικότερα, η συνεργατική μάθηση αναφέρεται σε διδακτικές μεθόδους κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός οργανώνει την τάξη σε μικρές ομάδες, τα μέλη των οποίων συνεργάζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, βοηθώντας ο ένας τον άλλο. Η σύνθεση των ομάδων μπορεί να ποικίλει από δύο έως περισσότερα άτομα, ενώ τα μέλη της κάθε ομάδας μπορεί να

έχουν είτε ανεξάρτητο, είτε κοινό ρόλο (Slavin, 2011). Η δημιουργία των ομάδων είναι καλό να μην περιορίζεται αποκλειστικά στις φιλικές σχέσεις των μαθητών αλλά να λαμβάνονται υπόψιν και άλλα κριτήρια οργάνωσης όπως είναι οι κοινές εμπειρίες ή κοινές προτιμήσεις, οι ικανότητες των μαθητών, κ.ά. Από τη μία πλευρά, η σύσταση των ομάδων είναι σημαντικό να παραμένει αναλλοίωτη για μεγάλο χρονικό διάστημα, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους, να βελτιώσουν τις σχέσεις τους και να νιώσουν συνοδοιπόροι στο ταξίδι για τη γνώση. Από την άλλη πλευρά, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς η σύνθεση των ομάδων μπορεί να αλλάξει δύο έως τέσσερις φορές ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν σχέσεις με το σύνολο της τάξης (Κοκκίδου, 2015).

Όταν η ομαδοσυνεργατική μάθηση εφαρμόζεται με επιτυχία, τότε δημιουργείται ένας μικρόκοσμος δικαιοσύνης και ισότητας μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας. Στην προσπάθεια του ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν, να διατηρήσουν και να εκτιμήσουν την ισότητα στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας στην τάξη, συγχρόνως, οι μαθητές διδάσκονται να λειτουργούν και να συμπεριφέρονται με αίσθημα δικαιοσύνης στο πλαίσιο της κοινωνίας (Iyer, 2013). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να βοηθάει τις ομάδες να αποκτήσουν συνοχή και να βρουν τις σωστές ισορροπίες κατά την προσπάθεια επίτευξης των κοινών τους στόχων. Παραδείγματος χάριν, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρεμβαίνει διακριτικά στις ομάδες συμβουλεύοντας τους μαθητές-ηγέτες να δίνουν χώρο «ηγεσίας» και σε άλλους μαθητές, ή ακόμη, ενθαρρύνοντας τους πιο ντροπαλούς, εσωστρεφείς και αγχώδεις μαθητές να συμμετέχουν ενεργά ώστε να διεκπεραιώσουν με επιτυχία όσα τους ανατέθηκαν (Κοκκίδου, 2015).

Στο μάθημα της μουσικής, και πιο συγκεκριμένα στα πλαίσια αξιοποίησης του μουσικού βίντεο, παρουσιάζεται πληθώρα ευκαιριών για την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας-μάθησης. Ειδικότερα, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των μουσικών βίντεο ευνοεί και συγχρόνως καθιστά αναγκαία την εργασία των μαθητών σε ομάδες. Κατά την ομαδική προσέγγιση ενός μουσικού βίντεο, διαμορφώνεται ένα γόνιμο περιβάλλον επικοινωνίας μέσα στο οποίο οι μαθητές αναλύουν το περιεχόμενο του βίντεο, εξερευνούν το βαθύτερο νόημά του, εκφράζουν τις απόψεις τους, διαφωνούν, αντιπαραθέτουν εκ νέου απόψεις και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Παράλληλα, οι μαθητές διανέμουν ρόλους και αναζητούν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία μπορούν για το εκάστοτε μουσικό βίντεο.

Παραδείγματος χάριν, ένας μαθητής μπορεί να αναζητήσει πληροφορίες για τον καλλιτέχνη, άλλος για τις προβολές του βίντεο, άλλος να διαβάσει κριτικές για το βίντεο, κ.ο.κ. Μέσα από την παραπάνω διαδικασία, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά και αντιλαμβάνονται ότι οι ομαδικοί στόχοι αποτελούν ταυτόχρονα και ατομική ευθύνη του καθενός, Εν συνεχεία, δίνεται η δυνατότητα σε κάθε ομάδα να παρουσιάσει τα ερευνητικά της πορίσματα στην υπόλοιπη τάξη, ενισχύοντας το ομαδικό πνεύμα και τους δεσμούς μεταξύ των μελών της ομάδας. Τέλος, πέρα από τις ομαδικές δραστηριότητες που αφορούν αποκλειστικά την προσέγγιση του μουσικού βίντεο, στην τάξη λαμβάνουν χώρα και ομαδικές μουσικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2015), οι ομαδικές μουσικές δράσεις βοηθάνε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πράγματα για τον εαυτό τους, ή ακόμη και για την ίδια τους τη ζωή, να εξελιχθούν προσωπικά, αλλά και κοινωνικά, μέσα από τις κοινές μουσικές εμπειρίες που βιώνουν με τους συμμαθητές τους.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά τα βήματα αξιοποίησης του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής βάσει των οποίων δομείται μία ενότητα μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από 8 φάσεις-στάδια επιδιώκεται η ενεργητική παρακολούθηση του μουσικού βίντεο από τους μαθητές, η εστίαση σε βασικά σημεία του βίντεο, ο εντοπισμός του βαθύτερου νοήματος, η διαμόρφωση κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της μουσικής ταυτότητας κάθε μαθητή, καθώς και η ενίσχυση των δεξιοτήτων ψηφιακού και πολυτροπικού γραμματισμού.

1η Φάση: Προετοιμασία Προβολής του Μουσικού Βίντεο από τον Εκπαιδευτικό

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός έχει επιλέξει ένα μουσικό βίντεο το περιεχόμενο του οποίου ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθήματος μουσικής, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και τις ηλικιακές και αναπτυξιακές τους δυνατότητες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθήσει μόνος του αρκετές φορές το μουσικό βίντεο, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενό του και την ανταπόκριση του κοινού σε αυτό. Με σκοπό την άρτια προβολή του μουσικού βίντεο, ο εκπαιδευτικός πριν από το μάθημα διαμορφώνει το χώρο προβολής και ελέγχει όλα τα μέσα που συντελούν στην αναπαραγωγή, όπως είναι η σύνδεση στο διαδίκτυο και το μουσικό βίντεο, τα επίπεδα ήχου, η λειτουργία έναρξης και λήξης του βίντεο, κ.λπ.

2η Φάση: Προετοιμασία της Τάξης

Στην αρχή του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προϊδεάσει τους μαθητές σχετικά με το μουσικό βίντεο που πρόκειται να παρακολουθήσουν (π.χ., μέσα από μία δραστηριότητα ή ερώτηση, κ.λπ.). Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να παρουσιάσει ορισμένα στοιχεία για το μουσικό βίντεο τα οποία κατά την κρίση του είναι απαραίτητα στο πλαίσιο προετοιμασίας της τάξης για την παρακολούθηση του βίντεο. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός εισάγει το βίντεο στους μαθητές δίνοντας πληροφορίες όπως ο τίτλος, ο χώρος, ο χρόνος, η διάρκεια της προβολής, κ.ά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει διάφορα ερωτήματα στους μαθητές όπως αν γνωρίζουν το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο, πόσοι το έχουν παρακολουθήσει, σε ποιους αρέσει, αν γνωρίζουν τον καλλιτέχνη, κ.ά. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να διαβάσουν τον τίτλο ή την περιγραφή του μουσικού βίντεο, αν υπάρχει, και να κάνουν υποθέσεις αναφορικά με το περιεχόμενό του. Τέλος, οι υποθέσεις επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται μετά την πρώτη προβολή.

3η Φάση: Συνεχής Προβολή του Μουσικού Βίντεο

Στο συγκεκριμένο στάδιο, πραγματοποιείται η πρώτη συνεχής –χωρίς διακοπές– προβολή του μουσικού βίντεο. Πριν από την προβολή, ο εκπαιδευτικός τονίζει στους μαθητές ότι μετά την ολοκλήρωση της αναπαραγωγής του βίντεο θα απαντήσουν σε ένα φύλλο ερωτήσεων. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός εφιστά την προσοχή της τάξης αποσκοπώντας σε μία ενεργητική και κριτική παρακολούθηση του βίντεο από τους μαθητές.

4η Φάση: Εργασία σε Ομάδες και Συζήτηση στην Τάξη

Μετά την ολοκλήρωση της προβολής, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα ένα φύλλο ερωτήσεων θέτοντας ερωτήματα όπως ποιος είναι ο συνθέτης του τραγουδιού, ποιος είναι ο παραγωγός του μουσικού βίντεο, σε τι αναφέρεται το μουσικό βίντεο, σε τι κοινό και ηλικία απευθύνεται το βίντεο και γιατί, εάν πρόκειται για μία συνηθισμένη συναυλία, αναφέρετε χιουμοριστικά στοιχεία που υπάρχουν στο βίντεο, τι άλλο τίτλο θα μπορούσαμε να βάλουμε στο βίντεο, κ.λπ. Λόγω του χρονικού περιορισμού που τίθεται από τον εκπαιδευτικό για την περάτωση της δραστηριότητας, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εστιάσουν στις ερωτήσεις που θεωρούν ευκολότερες προς απάντηση, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα των απαντήσεων.

Επιπλέον, με σκοπό την ενίσχυση των απαντήσεων ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να κάνουν χρήση του διαδικτύου εφόσον υπάρχει η δυνατότητα. Οι μαθητές κάθε ομάδας συζητούν μεταξύ τους, ανταλλάσσουν απόψεις, απαντούν στα ερωτήματα και προετοιμάζονται να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους στην υπόλοιπη τάξη. Τέλος, πραγματοποιείται συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές μέσω των ερωτήσεων και απαντήσεων σχετικά με το μουσικό βίντεο και τονίζει στους μαθητές ότι δεν υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση για κάθε ερώτηση, ενθαρρύνοντάς τους να αναπτύξουν τις απόψεις τους χωρίς άγχος.

5η Φάση: Πληροφορίες Σχετικά με το Μουσικό Βίντεο

Στο στάδιο αυτό, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να εντοπίσουν μέσω του διαδικτύου περαιτέρω πληροφορίες αναφορικά με το μουσικό βίντεο που προβλήθηκε στην τάξη. Για παράδειγμα πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και το τραγούδι του, πιθανά βραβεία που έλαβε ο καλλιτέχνης ή το τραγούδι, αριθμός πωλήσεων του δίσκου, έσοδα συναυλιών, προβολές στο YouTube και μετρήσεις των κοινωνικών μέσων, πόσοι οπαδοί «ακολουθούν» το συγκεκριμένο καλλιτέχνη στο διαδίκτυο κ.ά. Όλα τα παραπάνω δεδομένα, είναι ωφέλιμο να τα αναζητήσουν οι μαθητές έτσι ώστε να κατανοήσουν ότι τα μουσικά βίντεο δεν αποτελούν απλώς τραγούδια, αλλά ένα κοινωνικό φαινόμενο που χρήζει μελέτης. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ανάγκη τοποθέτησης της δημοφιλούς κουλτούρας των μουσικών βίντεο κάτω από το πρίσμα ενός μικροσκοπίου, μαθαίνοντας παράλληλα πώς να την προσεγγίζουν.

6η Φάση: Εστίαση στα Μουσικά Στοιχεία

Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, εστιάζουν στα μουσικά στοιχεία του βίντεο. Κατά την προσπάθεια αυτή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε συνδυασμό της *6ης* και *7ης Φάσης* της προτεινόμενης μεθοδολογίας. Όσον αφορά την ανάλυση της μουσικής, αυτή δεν πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στην ακουστική της σφαίρα, γιατί η μουσική σε ένα βίντεο βρίσκεται πάντα σε διαρκή αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους τρόπους που το συνθέτουν. Παραδείγματος χάριν, η μουσική αλληλεπιδρά με τους στίχους των τραγουδιών και τις εικόνες του βίντεο (π.χ., πλάνα, χρώματα, κ.ά.). Με άλλα λόγια, η ανάλυση της μουσικής μέσα από την αλληλεπίδραση των ακουστικών, γλωσσικών και οπτικών καναλιών σε ένα μουσικό βίντεο, δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα άθροισμα επιμέρους

νοημάτων, αλλά ως ανάδυση ενός νοήματος που βασίζεται στον πολυτροπικό λόγο του βίντεο.

Κατά τη διερεύνηση της μουσικής σε ένα βίντεο, μπορεί ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει την προσέγγιση του Tagg (1999, όπως αναφέρεται στην Κοκκίδου, 2014). Ειδικότερα, ο Tagg ορίζει τις παραμέτρους αναφορικά με τη μουσική έκφραση και τα κριτήρια σχετικά με την περιγραφή της μουσικής ποιότητας. Οι παράμετροι της μουσικής έκφρασης είναι οι ακόλουθοι:

- Παράμετροι ενορχήστρωσης
- Παράμετροι σύνθεσης
- Παράμετροι χρόνου
- Παράμετροι τονικότητας
- Παράμετροι δυναμικής

Τα κριτήρια αναφορικά με την περιγραφή της ποιότητας της μουσικής είναι τα εξής:

- Είδη και στιλ μουσικής
- Μουσικά σύνολα
- Μουσικοί
- Έννοιες αναφορικά με τη δομή της μουσικής
- Ηχητικές παράμετροι

Στο πλαίσιο ανάπτυξης δεξιοτήτων μουσικού γραμματισμού, ο εκπαιδευτικός μουσικής οφείλει να μελετήσει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που του προσφέρει το εκάστοτε μουσικό βίντεο και να τις αξιοποιήσει καταλλήλως. Με άλλα λόγια, κάθε μουσικό βίντεο δίνει αφορμή για ποικίλες μουσικές δραστηριότητες ή μουσικά ζητήματα που εγείρονται μέσα από αυτό και στοχεύουν στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, με αφορμή ένα μουσικό βίντεο μπορούν να λάβουν χώρα στην τάξη διάφορες μουσικές δραστηριότητες όπως είναι α) το τραγούδι, β) ο μουσικός πειραματισμός, γ) ο εντοπισμός μουσικών στοιχείων ενορχήστρωσης, φόρμας και ρυθμού, δ) η συζήτηση για μουσικά είδη και στιλ περιλαμβάνοντας κοινωνικές προεκτάσεις, ε) η σύνθεση στίχων για ένα τραγούδι, στ) ένα μουσικοθεατρικό δρώμενο, ζ) η οργανική συνοδεία του βίντεο, η) η συζήτηση για το ρόλο του μαέστρου, θ) η γνωριμία με τα όργανα της ορχήστρας/οργανογνωσία, ι) η παραγωγή μουσικού βίντεο από τους ίδιους τους μαθητές, κ.ά.

7η Φάση: Διακοπτόμενη Προβολή και Ανάδυση Νοημάτων

Κατά τη διάρκεια της 7ης φάσης εκτυλίσσεται η τελευταία προβολή του βίντεο με σταματήματα σε ορισμένα σημεία που επιλέγει ο εκπαιδευτικός. Η προβολή αυτή, βοηθάει τους μαθητές να εντοπίσουν περισσότερα στοιχεία, να αφομοιώσουν όσα εντόπισαν προηγουμένως, να εστιάσουν σε λεπτομέρειες και να ανανεώσουν τη μνήμη τους για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη συνέχεια. Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός θέτει προς διαπραγμάτευση δυσκολότερα ερωτήματα στους μαθητές όπως αν υπάρχει σχέση μεταξύ στίχων και εικόνας, μουσικής και εικόνας, μουσικής και στίχων, αν υπάρχουν συμβολισμοί στο βίντεο και τι συμβολίζουν, αν υπάρχουν πολιτικά ή κοινωνικά μηνύματα, αν υπάρχει σχέση μεταξύ της μουσικής και των εκφράσεων-κινήσεων του πρωταγωνιστή, πώς χρησιμοποιούνται τα χρώματα στο βίντεο ώστε να εκφράσουν συγκεκριμένα συναισθήματα ή νοήματα, κ.ά.

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός εστιάζει τη συζήτηση σε δύο βασικά σημεία του βίντεο: τους πρωταγωνιστές και την πλοκή. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να επικεντρωθούν στους πρωταγωνιστές του βίντεο και να τους σχολιάσουν, π.χ., ύφος, ντύσιμο, κινήσεις, κ.ά. Όσον αφορά την πλοκή, οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν με το δικό τους ξεχωριστό τρόπο το μουσικό βίντεο, να ανακαλύψουν το βαθύτερο νόημα, να εντοπίσουν συνδετικά στοιχεία και να εκφράσουν τις απόψεις τους. Μέσω της ανάλυσης του μουσικού βίντεο, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη διαδικασία παραγωγής, τον τρόπο προαγωγής στερεοτύπων, αξιών, θέσεων και απόψεων που εμπεριέχονται σε αυτό. Με άλλα λόγια, οι μαθητές μέσα από τον πειραματισμό, τα λάθη, τη διερεύνηση και την αξιοποίηση των εμπειριών και βιωμάτων τους, οδηγούνται σε μία συνειδητή κατανόηση του βίντεο και όσων προβάλλονται.

Γενικότερα, το μουσικό βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες –από μαθητές δημοτικού έως και μεταπτυχιακούς φοιτητές– προσαρμόζοντας τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία στο εκάστοτε επίπεδο. Το παραπάνω, συμβαδίζει με την άποψη του Bruner (1966β), σύμφωνα με την οποία μπορούμε να έχουμε το ίδιο μεθοδολογικό μέσο αρκεί αυτό να προσαρμόζεται πάντοτε σύμφωνα με τη «γλώσσα» που οι μαθητές μιλούν και κατανοούν. Επιπλέον, το μουσικό βίντεο προσφέρει στον εκπαιδευτικό πληθώρα εφαρμογών. Παρακάτω, παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένες περαιτέρω

δραστηριότητες αξιοποίησης του μουσικού βίντεο στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης.

8η Φάση: Περαιτέρω Δραστηριότητες Αξιοποίησης

Εφόσον οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με τη διαδικασία ανάλυσης των μουσικών βίντεο στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε μία αξιολόγηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές ένα μουσικό βίντεο και ζητάει από αυτούς να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το μουσικό βίντεο, εξετάζοντας τις γνώσεις και δεξιότητές τους. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες και έπειτα να παρουσιάσουν σε ολόκληρη την τάξη τις απαντήσεις τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει σε έναν μαθητή ή μία ομάδα μαθητών την επιλογή ενός μουσικού βίντεο, την ανάλυσή του βάσει ορισμένων παραμέτρων (π.χ., η επίδραση των μέσων ψυχαγωγίας γενικότερα και της δημοφιλής κουλτούρας των μουσικών βίντεο ειδικότερα στον τρόπο που σκέφτονται οι νέοι) και την παρουσίασή του μέσα στην τάξη.

Μία άλλη δραστηριότητα, είναι η παραγωγή μουσικού βίντεο από τους ίδιους τους μαθητές. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θέτει στην τάξη την ακόλουθη ερώτηση: «τι θα περιλαμβάνει το δικό μας μουσικό βίντεο;». Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές ανταλλάσσουν τις ιδέες τους, θέτουν τους προβληματισμούς τους, συζητούν και επιλέγουν τη βασική ιδέα σχετικά με την ανάπτυξη του βίντεο. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να μην περιορίζονται σε μία περιγραφική απόδοση των στίχων αλλά να λαμβάνουν υπόψιν τους τα βαθύτερα νοήματα και μηνύματα που περνάει το εκάστοτε τραγούδι. Η παρούσα δραστηριότητα μπορεί να λάβει ποικίλες διαστάσεις ανάλογα με το ενδιαφέρον και τη διάθεση που δείχνουν οι μαθητές, π.χ., από μία απλή «εικονογράφηση» του τραγουδιού έως ένα βίντεο εκτέλεσης ή αφήγησης. Σε όλη την προσπάθεια αυτή, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν διάφορα καθήκοντα και ρόλους. Από τη μεριά του ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τη διαδικασία, συμβουλεύει, και εμψυχώνει τους μαθητές.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως όταν η εκπαιδευτική διαδικασία συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, τότε, οι μαθητές από μόνοι τους επιδιώκουν να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα, λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις, επιχειρηματολογούν και υποστηρίζουν τις απόψεις τους. Στο πλαίσιο αυτό, αντανακλάται η σπουδαιότητα αξιοποίησης των μουσικών βίντεο στις τάξεις του

21ου αιώνα για τη μελέτη της τέχνης γενικότερα και της μουσικής ειδικότερα, όσο και της οπτικής κουλτούρας μέσα από μία συνειδητή κριτική σκέψη και σχετικές συνδέσεις (Taylor, 2007). Ειδικότερα, η ανάλυση του μουσικού βίντεο αποτελεί μία ιδιαίτερα πολύπλοκη και γνωστικά απαιτητική δραστηριότητα, η οποία βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν μουσικές, κριτικές, ψηφιακές και πολυτροπικές δεξιότητες, να ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους και να εφαρμόζουν τις γνώσεις που αποκτούν στη σύνθεση δικών τους έργων τέχνης. Τέλος, το μουσικό βίντεο μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για την υλοποίηση διαφόρων μουσικών και άλλων δημιουργικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός της τάξεως.

Το Χιούμορ ως Κριτήριο Επιλογής για τη Χρήση Μουσικών Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής

Η φράση του Cummings «κάθε μέρα χωρίς γέλιο είναι μια μέρα χαμένη» (στο Κοκκίδου, 2015:315) αντικατοπτρίζει το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει το χιούμορ και το γέλιο στη ζωή μας. Ειδικότερα, η παραπάνω φράση αποτέλεσε καταλυτικό ρόλο στην προσπάθεια επιλογής των μουσικών βίντεο που προορίζονται για την πρόταση εφαρμογής. Δεν είναι τυχαίο ότι στη ζωή μας οι ομορφότερες στιγμές που θυμόμαστε με ενθουσιασμό και ευχαρίστηση, είναι οι στιγμές γέλιου, στις οποίες το χιούμορ διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο. Επίσης, το χιούμορ και το γέλιο αποτελούν βασικές κοινωνικές λειτουργίες, μία κρυφή γλώσσα που όλοι μας μιλάμε, και η οποία φέρνει κοντά τους ανθρώπους μεταξύ τους. Λαμβάνοντας υπόψιν το θεωρητικό υπόβαθρο αναφορικά με την εκπαιδευτική αξία του χιούμορ, το οποίο και παρατίθεται στη συνέχεια, επιλέχθηκαν μουσικά βίντεο με κοινό στοιχείο μεταξύ τους το χιούμορ (βλ. πίνακα: Χιουμοριστικά Μουσικά Βίντεο).

Κατά καιρούς, αρκετά ερευνητικά πορίσματα (βλ. Κοκκίδου, 2015) έχουν τονίσει τις ευεργετικές ιδιότητες του γέλιου αναφορικά με τις ψυχολογικές λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού, συμβάλλοντας στην μείωση των σφυγμών, την έκκριση ενδορφινών και την οξυγόνωση του αίματος. Επιπλέον, το γέλιο προάγει τη δημιουργικότητα, βελτιώνει τις υψηλού επιπέδου δεξιότητες σκέψης και ενισχύει τις αντιληπτικές ικανότητες του ατόμου. Με άλλα λόγια δηλαδή, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο εγκέφαλος, σε στιγμές γέλιου, λειτουργεί περισσότερο αποτελεσματικά και ισορροπημένα, προάγοντας τη δημιουργική σκέψη και εντοπίζοντας ποικίλες λύσεις για την επίλυση ενός προβλήματος.

Σύμφωνα με τον Meyer (1990, όπως αναφέρεται στο Κοκκίδου, 2015:315-316), το χιούμορ ορίζεται ως «μία λεκτική ή μη λεκτική δραστηριότητα που προκαλεί μία θετική γνωστική ή συναισθηματική αντίδραση». Το χιούμορ επιδρά άμεσα στη μνήμη και τη μεταμνήμη, βελτιώνοντας την ικανότητα απομνημόνευσης και ανάκλησης δεδομένων. Παράλληλα, α) διευρύνει τους ορίζοντες σκέψης και συμβάλλει στην εύρεση εναλλακτικών ιδεών, β) προάγει την αμφισημία και τους ασυνήθιστους και καινοτόμους συνδυασμούς ιδεών και γ) παρέχει τη δυνατότητα αμφισβήτησης συμβατικών κανόνων. Πέρα από τα παραπάνω, η αξιοποίηση του χιούμορ ως εκπαιδευτικό εργαλείο βοηθάει του μαθητές να διαχωρίζουν και να κατανοούν τις αστείες καταστάσεις από τις «σοβαρές» καταστάσεις της ανθρώπινης αδυναμίας, στις

οποίες το γέλιο δεν έχει καμία απολύτως θέση. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι στην πρώτη περίπτωση μπορούν να γελούν άφοβα, ενώ στις περιπτώσεις που κυριαρχεί ο ανθρώπινος πόνος, η βία, η χυδαιότητα, η αναπηρία κ.ά. ότι το γέλιο είναι μία μη-ηθική αντίδραση.

Η σωστή και αποτελεσματική αξιοποίηση του χιούμορ ως στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης, διαμορφώνει ένα ευχάριστο διδακτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές λειτουργούν χωρίς φόβο και άγχος. Επίσης, το στοιχείο του χιούμορ σε συνάρτηση με την ευδιάθετη ατμόσφαιρα που δημιουργεί, συμβάλει τόσο στην κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου, όσο και στην αποφυγή δυσάρεστων συμπεριφορών οι οποίες προκαλούν αναστάτωση μέσα στην τάξη (Makewa, 2011). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι αν και το χιούμορ αποτελεί ένα πανανθρώπινο φαινόμενο το οποίο συναντάται σε όλους τους πολιτισμούς, ο εντοπισμός και η ερμηνεία του ποικίλει ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συναντάται. Συνεπώς, στην εποχή των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και σχολικών τάξεων αντίστοιχα, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή δεδομένου ότι ορισμένες μορφές χιούμορ για μερικούς ανθρώπους μπορεί να είναι αποδεκτές, ενώ για μερικούς άλλους όχι (Alatalo & Poutiainen, 2016).

Στο πλαίσιο εκτίμησης του χιούμορ, έντονο ενδιαφέρον προκαλεί η έρευνα των Buijzen & Valkenburg (2004) σχετικά με τα διάφορα είδη χιούμορ τα οποία εντοπίζονται στα οπτικοακουστικά μέσα, εξετάζοντας παράλληλα τη σύνδεση αυτών με τα δύο φύλα και τις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει αντίστοιχη έρευνα αναφορικά με το στοιχείο του χιούμορ στα μουσικά βίντεο, λαμβάνεται υπόψιν η παρούσα έρευνα η οποία εστίασε στη μελέτη του χιούμορ στα μέσα και συγκεκριμένα στη διαφήμιση. Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα εντοπίζονται 7 κατηγορίες χιούμορ οι οποίες παρουσιάζονται με κατανομή συχνότητας και είναι οι εξής: α) υπερβολικές κωμικές κινήσεις (slapstick), β) έκπληξη, γ) ειρωνεία, δ) γελωτοποιία (clowning), ε) σάτιρα, στ) παρανόηση (misunderstanding) και ζ) παρωδία.

Ειδικότερα, η εν λόγω έρευνα των παραπάνω έδειξε ότι η χρήση του χιούμορ διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Αυτό, το γνωρίζουν πολύ καλά οι παραγωγοί των μέσων, οι οποίοι επιλέγουν τον κατάλληλο τύπο χιούμορ για να προσελκύσουν το κοινό που επιθυμούν. Παραδείγματος χάριν, οι διαφημίσεις

που απευθύνονται σε μικρά παιδιά εμπεριέχουν στοιχεία γελωτοποιίας και παρανόησης, ενώ οι διαφημίσεις που απευθύνονται σε εφήβους στοιχεία σάτιρας, παρωδίας και εκπλήξεως. Οι διαφημίσεις που στοχεύουν σε ανδρικό κοινό διακρίνονται από ειρωνική και σατιρική χροιά, ενώ οι διαφημίσεις που προορίζονται για το γυναικείο κοινό διακατέχονται από πιο «αθώες» μορφές χιούμορ, όπως είναι η γελωτοποιία (clowning). Τα παραπάνω ευρήματα, επιβεβαιώνονται μέσα από επιπλέον έρευνες σχετικά με τις προτιμήσεις του χιούμορ στα δύο φύλα. Αντίστοιχα, οι παραγωγοί μουσικών βίντεο γνωρίζουν τις προτιμήσεις του κοινού στο οποίο στοχεύουν και διαμορφώνουν το εκάστοτε βίντεο σύμφωνα με αυτές (βλ. Buijzen & Valkenburg, 2004).

Γενικότερα, η αξιοποίηση του χιούμορ ως εργαλείο διδασκαλίας-μάθησης μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο αναλυτικά, κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, ενεργοποιεί τους μαθητές και βοηθάει τον εγκέφαλό τους να συσχετίσει τις προηγούμενες γνώσεις με τις καινούργιες. Σύμφωνα με τον Flowers (2001), το χιούμορ φέρνει πιο κοντά τους μαθητές, προάγει τη συνεργατική μάθηση και μειώνει το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, διαμορφώνοντας θετικά συναισθήματα για τη διδακτική πράξη και τον εκπαιδευτικό (Strean, 2011 · Abraham, Hande, Sharma, Wohlrath, Keet & Ravi, 2014). Ειδικότερα, στο μάθημα της μουσικής δεν είναι τυχαίο ότι οι μαθητές δείχνουν προτίμηση για την ακρόαση διασκεδαστικών και χιουμοριστικών μουσικών κομματιών, μέσω των οποίων δημιουργείται ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον (Κοκκίδου, 2015).

Όσον αφορά το στοιχείο του χιούμορ στη μουσική, τα ερευνητικά αποτελέσματα της Kokkidou (2012) έδειξαν ότι α) το γέλιο δεν αποτελεί αυθόρμητη-ενστικτώδη αντίδραση απέναντι στη μουσική, β) η αντίληψη του χιούμορ ή στοιχείων του μέσα στη μουσική απαιτεί επιπλέον γνωστικό ερέθισμα στους μαθητές, γ) οι μαθητές, ακόμη και προσχολικής ηλικίας, είναι σε θέση να κατανοήσουν το χιούμορ στη μουσική, δ) το χιούμορ σε ένα μουσικό έργο αποτελεί κίνητρο για περαιτέρω ενασχόληση με το έργο και ε) η υπάρχουσα γνώση και εμπειρία ενός ατόμου λειτουργούν ενισχυτικά στην αντίληψη του χιούμορ μέσα στη μουσική.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως σχετικά με την ευεργετική και εκπαιδευτική αξία του χιούμορ-γέλιου στη ζωή γενικότερα και στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης ειδικότερα, θα περίμενε κανείς, το χιούμορ να

αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο των προγραμμάτων σπουδών. Ωστόσο, δε γίνεται καμία επίσημη αναφορά στο χιούμορ, είτε διότι οι σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών φοβούνται ότι το χιούμορ θα προκαλέσει παρεκτροπές στο περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης, είτε διότι συχνά παρερμηνεύουν το χιούμορ με την ανοησία και την όχληση (Κοκκίδου, 2015:316). Επίσης, οι Alatalo & Poutiainen (2016) υποστηρίζουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στέκονται εμπόδιο στην αξιοποίηση του χιούμορ, πιστεύοντας ότι το χιούμορ δεν μπορεί να έχει θέση στο χώρο του σχολείου.

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή χιουμοριστικών μουσικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί μία χαρούμενη ατμόσφαιρα στην τάξη, η οποία προάγει τη μάθηση. Ειδικότερα, το χιούμορ ως στρατηγική μάθησης κάνει ελκυστικό το διδακτικό υλικό, ενεργοποιεί τους μαθητές, ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ τους και ενισχύει τη δημιουργικότητα. Κατά καιρούς, πολλές είναι οι έρευνες που έχουν επιβεβαιώσει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η χαρούμενη-διασκεδαστική ατμόσφαιρα στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ποικίλων τομέων, όπως είναι ο κοινωνικο-συναισθηματικός, ο γνωστικός και ο ηθικός. Επιπλέον, γεφυρώνεται το χάσμα που επικρατεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, περιορίζοντας την αρνητική τους προδιάθεση, το φόβο και το άγχος για τη διδακτική πράξη. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί μουσικής στην προσπάθεια επίτευξης των διδακτικών τους στόχων, οφείλουν να αξιοποιήσουν το χιούμορ ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της μουσικής, παρακινώντας τους μαθητές να εντοπίσουν και να εκτιμήσουν το χιούμορ ως στοιχείο της μουσικής (Kokkidou, 2012). Για όλους τους λόγους που αναφέρθηκαν προηγουμένως αναφορικά με την εκπαιδευτική αξία του χιούμορ, επιλέχθηκαν για την πρόταση εφαρμογής 8 μουσικά βίντεο με κοινό στοιχείο μεταξύ τους το χιούμορ.

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα χιουμοριστικά μουσικά βίντεο που αξιοποιούνται στην πρόταση εφαρμογής. Αναλυτικότερα, δίνεται ο τίτλος του μουσικού βίντεο, ο καλλιτέχνης, καθώς και ο σύνδεσμος (URL) για πρόσβαση στο μουσικό βίντεο.

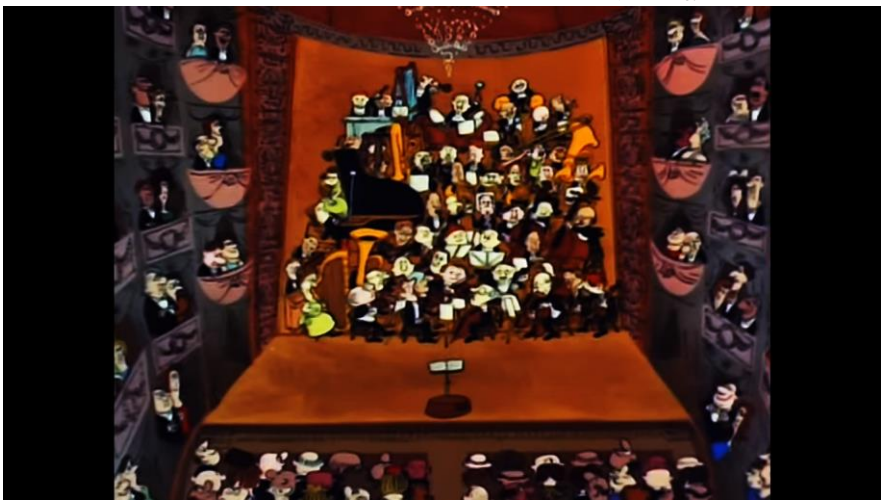
Χιουμοριστικά Μουσικά Βίντεο		
Τίτλος	**Καλλιτέχνης**	**Σύνδεσμος (URL)**
The Hoffnung Symphony Orchestra	Halas & Batchelor	https://www.youtube.com/watch?v=OFR34sxjAec
Tom Thum vs. Digital Radio	Tom Thum	https://www.youtube.com/watch?v=ZmM-BdzKWZw
Ode to Joy	The Muppets	https://www.youtube.com/watch?v=VnT7pT6zCcA
Wettstreit zu Viert Competitive Foursome	Salut Salon	https://www.youtube.com/watch?v=BKezUd_xw20
Φάρος	Μαραβέγιας	https://www.youtube.com/watch?v=KbhbwIhKuiA
Dishwashers are Crazy	Stomp	https://www.youtube.com/watch?v=EULpbJQLzSg&t=7s
Where is the Remote Control?	Igudesman & Joo	https://www.youtube.com/watch?v=d_LV6dWcFaw
Don't Worry Be Happy	Bobby McFerrin	https://www.youtube.com/watch?v=d-diB65scQU

Κεφάλαιο 5

Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής: Προτάσεις Εφαρμογής

1. The Hoffnung Symphony Orchestra

(Α' Δημοτικού – ΣΤ' Δημοτικού)



Τίτλος: The Hoffnung Symphony Orchestra

Κινούμενα Σχέδια: Harold Whitetaker

Σκηνοθεσία: Harold Whitetaker

Εικονογραφημένο Σενάριο: Derek Lamb

Σχέδιο: Tom Bailey

Μουσική: Francis Chagrin

Ήχος: Jack King

Παραγωγή: John Halas

Εταιρεία Παραγωγής – σε συνεργασία: Halas & Batchelor Cartoon – BBC-TV ENTERPRISES

Πρώτη προβολή: BBC (UK) 1965

Διάρκεια: 7:12

Η Συμφωνική Ορχήστρα του Hoffnung αποτελεί ένα ιδιαίτερα χιουμοριστικό μουσικό βίντεο κινουμένων σχεδίων. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζεται η συναυλία της Συμφωνικής Ορχήστρας του Hoffnung υπό την μπαγκέτα ενός ενθουσιώδη μαέστρου, η διεύθυνση του οποίου, κυριολεκτικά, φέρνει τα πάνω κάτω στο φινάλε της συναυλίας. Τέλος, η ταινία κινουμένων σχεδίων The Hoffnung Symphony Orchestra έχει αποσπάσει 4 σημαντικά διεθνή βραβεία.

1η Φάση: Προετοιμασία Προβολής του Μουσικού Βίντεο από τον Εκπαιδευτικό

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθήσει μόνος του αρκετές φορές το μουσικό βίντεο ώστε να ανακαλύψει τις εκπαιδευτικές παραμέτρους που του προσφέρει και να τις αξιοποιήσει καταλλήλως. Ενδεικτικά, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να οργανώσει το μάθημα γύρω από τη συμφωνική ορχήστρα, το ρόλο του μαέστρου σε μία ορχήστρα και τους μουσικοσυνθέτες, των οποίων αποσπάσματα ακούγονται στο βίντεο. Πριν από το μάθημα, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει κατάλληλα την αίθουσα για την προβολή του μουσικού βίντεο και ελέγχει όλα εκείνα τα μέσα που συντελούν στην αναπαραγωγή του.

2η Φάση: Προετοιμασία της Τάξης

Στην αρχή του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε όλη την τάξη και ζητάει από τους μαθητές να μοιραστούν την εμπειρία τους από κάποια συμφωνική συναυλία που ενδεχομένως έχουν παρακολουθήσει, προϊδεάζοντάς τους για την προβολή του μουσικού βίντεο. Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές βασικές πληροφορίες σχετικά με το βίντεο (π.χ., ταινία κινουμένων σχεδίων, τίτλος, διάρκεια, πρώτη προβολή, κ.ά.). Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές αν γνωρίζουν το παρόν μουσικό βίντεο, πόσοι το έχουν παρακολουθήσει και σε ποιους αρέσει. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει στον τίτλο του βίντεο «The Hoffnung Symphony Orchestra» και με τη βοήθεια των μαθητών το μεταφράζουν στα ελληνικά ως «Η Συμφωνική Ορχήστρα του Hoffnung». Με αφορμή τον τίτλο ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις αναφορικά με το περιεχόμενο του βίντεο. Οι υποθέσεις των μαθητών θα επαληθευτούν ή θα διαψευστούν μετά το πέρας της πρώτης προβολής.

3η Φάση: Συνεχής Προβολή του Μουσικού Βίντεο

Στην παρούσα φάση, λαμβάνει χώρα η πρώτη συνεχής –χωρίς διακοπές– προβολή του μουσικού βίντεο. Ο εκπαιδευτικός εφιστά την προσοχή των μαθητών για την παρακολούθηση του βίντεο λέγοντάς τους ότι μετά την ολοκλήρωση της αναπαραγωγής του βίντεο θα απαντήσουν σε ένα φύλλο ερωτήσεων.

4η Φάση: Εργασία σε ομάδες και Συζήτηση στην Τάξη

Μετά την ολοκλήρωση της προβολής, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων και ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα ένα φύλλο ερωτήσεων. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός κάνει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Πρόκειται για μία συνηθισμένη συναυλία; Σας έκανε κάτι εντύπωση; Γιατί;
- Σας άρεσε περισσότερο από άλλες συναυλίες συμφωνικής μουσικής που έχετε παρακολουθήσει; Γιατί;
- Βρήκατε κάτι αστείο; Τι; Γιατί;
- Θα θέλατε να είσαστε μουσικοί στην ορχήστρα του Hoffnung; Γιατί;
- Θα θέλατε να είσαστε ο μαέστρος της ορχήστρας; Γιατί; Αν ναι, θα κάνατε κάτι διαφορετικά από το συγκεκριμένο μαέστρο;
- Σε τι κοινό και ηλικία απευθύνεται το παρόν μουσικό βίντεο και γιατί;
- Προτείνετε έναν άλλο τίτλο για το βίντεο.

Οι μαθητές σε κάθε ομάδα διαπραγματεύονται τα παραπάνω ερωτήματα που έθεσε ο εκπαιδευτικός και συγχρόνως προετοιμάζονται να παρουσιάσουν τις απαντήσεις τους στην υπόλοιπη τάξη. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματά της και ακολουθεί συζήτηση σε όλη την τάξη υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές ότι δεν υπάρχει μία και μόνο σωστή απάντηση και τους ενθαρρύνει εκφράσουν τη γνώμη τους.

5η Φάση: Πληροφορίες Σχετικά με το Μουσικό Βίντεο

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες μέσα από το διαδίκτυο σχετικά με τη Συμφωνική Ορχήστρα του Hoffnung, όπως ενδεχόμενα βραβεία, ποιος είναι ο Hoffnung, γιατί η ορχήστρα πήρε το όνομά του, τι γνώμη έχουν άλλοι για το συγκεκριμένο βίντεο, πόσες προβολές έχει, σε πόσους αρέσει ή δεν αρέσει, κ.λπ. Στην προσπάθεια αυτή, ο εκπαιδευτικός βοηθάει και καθοδηγεί τους μαθητές. Σε περίπτωση που οι μαθητές συναντήσουν δυσκολίες ο εκπαιδευτικός τους πληροφορεί ότι ο Hoffnung ήταν ένας Γερμανός, ο οποίος λόγω του ναζισμού πήγε και έζησε στην Αγγλία. Εκεί, έγινε γνωστός για τα χιουμοριστικά του έργα ως σκιτσογράφος και μουσικός. Το ομότιτλο βιβλίο του (The Hoffnung Symphony Orchestra, 1955) αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η δημιουργία του παρόντος μουσικού βίντεο κινουμένων σχεδίων.

6η Φάση: Εστίαση στα Μουσικά Στοιχεία & 7η Φάση: Διακοπτόμενη Προβολή και Ανάδυση Νοημάτων

Στο συγκεκριμένο μουσικό βίντεο, είναι ωφέλιμο η εστίαση στα μουσικά στοιχεία του βίντεο να γίνει παράλληλα με την επόμενη φάση, δηλαδή τη δεύτερη προβολή του βίντεο, την οποία διακόπτει ο εκπαιδευτικός σε επιλεγμένα σημεία. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός εστιάζει τη διακοπτόμενη προβολή στο μαέστρο, τους μουσικούς και τα όργανα, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν μέσα από μία χιουμοριστική πινελιά τη συμφωνική ορχήστρα. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της δεύτερης προβολής, λαμβάνει χώρα στην τάξη μία δραστηριότητα με τίτλο «Ας ονομάσουμε τα όργανα». Οι μαθητές υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σημειώνουν τα μουσικά όργανα, καθώς και το χρονικό σημείο στο οποίο εμφανίζονται. Πιο αναλυτικά, αυτά είναι τα ακόλουθα:

- 0:03 τούμπα
- 1:12 τύμπανα
- 1:17 κύμβαλα
- 1:20 καμπάνες
- 1:43 κλαρινέτο & μπάσο κλαρινέτο
- 1:47 φαγκότο
- 1:51 κόντρα φαγκότο
- 2:36 βιολιά
- 2:41 τσέλα
- 2:45 τρομπόνια
- 3:05 μπάσο φλάουτο
- 3:14 κόρνα
- 3:22 τσελέστα
- 3:36 φυσική τούμπα-λύρα
- 4:24 φλάουτο
- 4:31 πίκολο
- 4:40 όμποε
- 4:56 τρομπέτα
- 5:05 γκονγκ
- 5:20 σαξόφωνα
- 5:43 γκραν κάσα
- 6:00 κοντραμπάσο
- 6:20 άρπα

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποια όργανα επανεμφανίζονται κατά τη διάρκεια του βίντεο, ενώ σε ορισμένα σημεία υπάρχει αμφισημία στην ερμηνεία των οργάνων. Ακόμη, εντοπίζονται και μερικά μη-συμβατικά μουσικά όργανα:

- 3:51 τρίγωνο-κρεμάστρα
- 3:59 πνευστό-φίδι
- 5:03 τύμπανο-κοιλιά
- 5:10 γιο-γιό με δοξάρι

Μετά την καταγραφή των οργάνων που εμπεριέχονται στο βίντεο, ο εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές πιθανά κριτήρια για την κατάταξη των οργάνων σε ομάδες. Οι μαθητές κατατάσσουν τα όργανα σε ομάδες είτε βάσει των δικών τους κριτηρίων, είτε βάσει της επίσημης οργανολογικής κατάταξης σε χορδόφωνα, αερόφωνα, μεμβρανόφωνα και ιδιόφωνα.

Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει στην έννοια του ηχοχρώματος ρωτώντας τους μαθητές «τι είναι το ηχόχρωμα;». Οι μαθητές ενθαρρύνονται να σχολιάσουν τα δύο συνθετικά της λέξης, να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες και να κάνουν υποθέσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του ήχου (π.χ., υλικό κατασκευής, τρόπος παραγωγής του ήχου). Απώτερος σκοπός είναι οι μαθητές να γνωρίσουν την έννοια του ηχοχρώματος, να κατανοήσουν ότι το κάθε μουσικό όργανο έχει το δικό του ξεχωριστό ηχόχρωμα και να διακρίνουν το ηχόχρωμα ποικίλων μουσικών οργάνων κατατάσσοντάς τα συγχρόνως σε κατηγορίες.

Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην ακρόαση ηχογραφημένων παραδειγμάτων για ποικίλα μουσικά όργανα από τις τέσσερις κατηγορίες οργάνων (χορδόφωνα, αερόφωνα, μεμβρανόφωνα, ιδιόφωνα). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σχολιάσουν το ηχόχρωμα κάθε οργάνου και να μαντέψουν βάσει αυτού ποιο όργανο είναι. Επίσης, ενθαρρύνονται να σχολιάσουν το υλικό κατασκευής του κάθε οργάνου, τον τρόπο παραγωγής του ήχου (π.χ., κρουστά: κρούση, δόνηση, τριβή) και τον τρόπο εκτέλεσης του οργάνου.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει διάφορα κρουστά όργανα –ακόμη και μη-συμβατικά κρουστά– και να προχωρήσει στην πραγματοποίηση μίας σχετικής δραστηριότητας. Στην αρχή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρουσιάσει στους μαθητές τα κρουστά όργανα που θα λάβουν μέρος στη δραστηριότητα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός διαλέγει κάθε φορά ένα από αυτά και παίζει-εκτελεί κάτι στους μαθητές. Οι μαθητές χωρίς να έχουν οπτική επαφή με το εκάστοτε όργανο που ακούγεται, καλούνται να σχολιάσουν το ηχόχρωμα του οργάνου και να αναγνωρίσουν ποιο όργανο είναι. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω και να λάβει χώρα στην τάξη ένα μουσικό παιχνίδι. Αναλυτικότερα, η τάξη χωρίζεται σε ομάδες, μία ομάδα παίρνει το ρόλο του εκτελεστή –που είχε προηγουμένως ο εκπαιδευτικός– και οι υπόλοιπες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν το εκάστοτε όργανο. Όλες οι

ομάδες θα περάσουν από το ρόλο του εκτελεστή. Νικήτρια αναδεικνύεται η ομάδα με τις περισσότερες σωστές απαντήσεις.

Μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω δραστηριοτήτων που αφορούν το ηχόχρωμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει στους μαθητές δυσκολότερα ερωτήματα προς διαπραγμάτευση. Αντίστοιχα με την *4η Φάση*, οι μαθητές εργάζονται αρχικά στις ομάδες τους και στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση στην τάξη. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός θέτει τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Σε πόσους χώρους εκτυλίσσεται το βίντεο; Ποιοι είναι αυτοί;
- Τι συμβαίνει στο φινάλε της συναυλίας; Μπορείτε να υποθέσετε κάποιους λόγους που οδήγησαν εκεί;
- Ποια είναι η αντίδραση του μαέστρου μετά το τέλος της συναυλίας και κατά την αποχώρησή του με το ταξί;
- Περιγράψτε μία χιουμοριστική σκηνή ή την πιο αστεία εικόνα που έμεινε στο μυαλό σας.
- Περιγράψτε έναν αστείο μουσικό της ορχήστρας.
- Εντοπίστε ομοιότητες και διαφορές με μία άλλη συναυλία συμφωνικής μουσικής.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην τάξη, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σχολιάσουν τους πρωταγωνιστές του βίντεο (μουσικούς, όργανα, μαέστρο και κοινό) λαμβάνοντας υπόψιν τους διάφορα κριτήρια, όπως είναι το ύφος, το ντύσιμο, η συμπεριφορά, κ.ά. Παραδείγματος χάριν, παρατηρώντας κανείς τους θεατές της συναυλίας, αμέσως αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για άτομα υψηλής κοινωνικής τάξεως. Σε αντίθεση με την εποχή μας, η μουσική κατά το παρελθόν περιοριζόταν σε εύρωστες οικονομικά πληθυσμιακές ομάδες. Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτό δίνεται η ευκαιρία για συζήτηση αναφορικά με το ρόλο του μαέστρου μέσα σε μία ορχήστρα.

8η Φάση: Περαιτέρω Δραστηριότητες Αξιοποίησης

Μία δραστηριότητα που αναδύεται από το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο, είναι η γνωριμία των μαθητών με ορισμένους συνθέτες των οποίων αποσπάσματα έργων τους ακούγονται στο βίντεο. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός μεταβαίνει στην εισαγωγή του βίντεο και διακόπτει τη ροή του στο 0:40. Στο σημείο αυτό, με μία δόση χιούμορ αναφέρονται τα ονόματα των εξής 11 συνθετών: Mozart, Liszt, Bizet, Grieg, Delibes,

Auber, Rimsky-Korsakov, Schubert, Mussorgsky, Strauss και Tchaikovsky. Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν κάποιο από τα παραπάνω ονόματα και γιατί πιστεύουν ότι γίνεται αναφορά σε αυτούς. Στο πλαίσιο αυτό, η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 2-3 ατόμων και σε κάθε ομάδα ανατίθεται η αναζήτηση πληροφοριών για τη ζωή και το έργο ενός συνθέτη. Στα επόμενα μαθήματα, η κάθε ομάδα θα έχει στη διάθεσή της 10 λεπτά για μία σύντομη παρουσίαση του συνθέτη και την ακρόαση ενός χαρακτηριστικού έργου του.

Με αφορμή τις παραπάνω ακροάσεις μπορεί να λάβει χώρα στην τάξη μία θεατρικοποιημένη προσομοίωση συναυλίας. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές αν έχουν παρευρεθεί ποτέ σε μία συναυλία με έργα συμφωνικής μουσικής, ή αν έστω έχουν παρακολουθήσει μία τέτοια συναυλία από την τηλεόραση. Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη επισημαίνοντας βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις συναυλίες συμφωνικής μουσικής, όπως είναι η ησυχία, τα χειροκροτήματα των θεατών, η υπόκλιση της ορχήστρας και του μαέστρου, ο ρόλος του μαέστρου, η στάση και η συμπεριφορά των μουσικών, η ενδυμασία, κ.ά. Στη συνέχεια, η αίθουσα διαμορφώνεται σε ένα συναυλιακό χώρο με σκηνή και καθίσματα για το κοινό. Οι μαθητές λαμβάνουν ρόλους (μουσικοί της ορχήστρας, μαέστρος, ταξιθέτες, πωλητές εισιτηρίων, κοινό) και η συναυλία είναι έτοιμη να ξεκινήσει εντός ολίγων λεπτών (Κοκκίδου, 2015:87-88). Οι πωλητές κόβουν εισιτήρια, οι ταξιθέτες οδηγούν το κοινό στις θέσεις του, οι μουσικοί της ορχήστρας παίρνουν θέσεις και ο μαέστρος ανεβαίνει στο πόντιουμ. Ο εκπαιδευτικός πατάει το πλέι και η δράση ζωντανεύει. Το συγκεκριμένο μουσικοθεατρικό δρώμενο μπορεί να εξελιχθεί περαιτέρω και να παρουσιαστεί στην αποχαιρετιστήρια καλοκαιρινή γιορτή του σχολείου.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός παίρνοντας αφορμή από τη δραστηριότητα «Ας ονομάσουμε τα όργανα» μπορεί να προτείνει στους μαθητές την ιδέα να δημιουργήσουν ένα κολλάζ με τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και μοιράζουν αρμοδιότητες. Μόλις ολοκληρωθεί η εργασία των μαθητών, αυτοί αναρτούν το κολλάζ σε έναν τοίχο της τάξης.

2. Tom Thum vs. Digital Radio

(Ε' Δημοτικού – Γ' Γυμνασίου)

Τίτλος: Tom Thum vs. Digital Radio

Σκηνοθεσία: Grey Ghost

Βοηθός Σκηνοθέτη: Michelle Grace Hunder

Μουσική: Tom Thum

Παραγωγή: Commercial Radio Australia

Διάρκεια: 2:44

Το παρόν μουσικό βίντεο με τίτλο «Tom Thum vs. Digital Radio» δημιουργήθηκε για τη διαφημιστική καμπάνια του DAB+ Digital Radio, το οποίο εκπέμπει σε περισσότερες από 40 χώρες του κόσμου. Ο πρωταγωνιστής του βίντεο, Tom Thum, κατάγεται από την Αυστραλία και είναι ένας παγκοσμίου φήμης beatboxer. Με μία δόση χιούμορ, στο επίσημο κανάλι του στο YouTube χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι ο Tom οπλισμένος μόνο με ένα μικρόφωνο προσπαθεί να πείσει τον κόσμο μέσω των φωνητικών του χορδών ότι δεν είναι άνθρωπος. Ο Tom Thum σε όλη του την καλλιτεχνική πορεία έχει λάβει αρκετές διακρίσεις και βραβεία. Ακόμη, έχει συνεργαστεί με μεγάλες εταιρείες όπως η Disney και η Audi, και έχει συμπράξει με την Queensland Symphony Orchestra που εδρεύει στο Brisbane της Αυστραλίας.

1η Φάση: Προετοιμασία Προβολής του Μουσικού Βίντεο από τον Εκπαιδευτικό

Στο πλαίσιο προετοιμασίας για την εκπαιδευτική εφαρμογή του παρόντος μουσικού βίντεο στην τάξη, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί

αρκετές φορές το βίντεο ώστε να εντοπίσει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που του προσφέρει. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει στα διάφορα μουσικά είδη και στιλ που ακούγονται, στις φωνητικές ικανότητες του πρωταγωνιστή, στο ραδιόφωνο ως μέσο ακρόασης μουσικής και στον εμπορικό χαρακτήρα του βίντεο. Ο εκπαιδευτικός με σκοπό την άρτια προβολή του μουσικού βίντεο στην τάξη, πριν από το μάθημα, διαμορφώνει την αίθουσα και ελέγχει όλα τα μέσα που συντελούν στην αναπαραγωγή του βίντεο.

2η Φάση: Προετοιμασία της Τάξης

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές ποια μέσα χρησιμοποιούν για την ακρόαση μουσικής. Επίσης, τους ρωτάει ποιοι ακούνε μουσική μέσω ραδιοφώνου και τι ραδιοφωνικούς σταθμούς αυτοί προτιμούν. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές για το μουσικό βίντεο που πρόκειται να παρακολουθήσουν. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές βασικές πληροφορίες για το μουσικό βίντεο (π.χ., τίτλος, βίντεο διαφήμισης, σκηνοθεσία, παραγωγή, διάρκεια, κ.ά.). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα μουσικό βίντεο-διαφήμιση στο οποίο υπάρχουν οικονομικά συμφέροντα. Με αφορμή τον εμπορικό χαρακτήρα του βίντεο, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει χρόνο και να συζητήσει με τους μαθητές σχετικά με τον πολυδιάστατο ρόλο των μουσικών βίντεο. Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις βάσει του τίτλου αναφορικά με το περιεχόμενο του βίντεο. Οι υποθέσεις των μαθητών επαληθεύονται ή διαψεύδονται μετά την πρώτη προβολή του βίντεο.

3η Φάση: Συνεχής Προβολή του Μουσικού Βίντεο

Στη συγκεκριμένη φάση, πραγματοποιείται η πρώτη συνεχής, χωρίς διακοπές, προβολή του μουσικού βίντεο. Πριν από την προβολή, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές ότι μετά την ολοκλήρωση του βίντεο θα απαντήσουν σε ένα φύλλο ερωτήσεων, εφιστώντας την προσοχή τους για την προβολή.

4η Φάση: Εργασία σε Ομάδες και Συζήτηση στην Τάξη

Μόλις ολοκληρωθεί η προβολή του βίντεο, η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των τριών ατόμων. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός διανέμει σε κάθε ομάδα ένα φύλλο ερωτήσεων που καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές. Ειδικότερα, τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Σας έκανε κάτι εντύπωση στο βίντεο; Τι; Γιατί;
- Πρόκειται για ένα κανονικό ραδιόφωνο; Γιατί;
- Ποιος είναι ο ρόλος του πρωταγωνιστή στο βίντεο;
- Ποια είναι η ενδυμασία του πρωταγωνιστή; Γιατί επιλέχθηκε η συγκεκριμένη αμφίεση;
- Εντοπίζετε χιουμοριστικά στοιχεία στο βίντεο; Ποια είναι αυτά;
- Τι άλλο τίτλο θα μπορούσαμε να βάλουμε στο βίντεο;

Οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις, συμπληρώνουν το φύλλο ερωτήσεων και προετοιμάζονται να παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη τις απαντήσεις τους. Ακολουθεί συζήτηση σε όλη την τάξη η οποία καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό μέσω των ερωτήσεων και απαντήσεων που αφορούν το περιεχόμενο του βίντεο.

5η Φάση: Πληροφορίες Σχετικά με το Μουσικό Βίντεο

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να αναζητήσουν στο διαδίκτυο περαιτέρω στοιχεία για το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο, τον πρωταγωνιστή αυτού και το DAB+ Digital Radio για την διαφημιστική καμπάνια του οποίου δημιουργήθηκε το βίντεο. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να εντοπίσουν τον αριθμό προβολών του βίντεο, σε πόσους αρέσει ή δεν αρέσει, κ.λπ. Όσον αφορά τον Tom Thum, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να βρουν πληροφορίες για την καλλιτεχνική του δράση (π.χ., πιθανά βραβεία που έλαβε), καθώς και να παρακολουθήσουν και να φέρουν στην τάξη άλλα βίντεο στα οποία πρωταγωνιστεί. Τέλος, με αφορμή το διαφημιστικό χαρακτήρα του συγκεκριμένου βίντεο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να ψάξουν πληροφορίες σχετικά με το DAB+ Digital Radio (π.χ., σε ποιες χώρες εκπέμπει, πόσους σταθμούς περιλαμβάνει, πού μπορεί κάποιος να

ακούσει το συγκεκριμένο ψηφιακό ραδιόφωνο, περαιτέρω διαφημιστικές καμπάνιες του DAB+ Digital Radio, κ.ά.). Μέσα από την παραπάνω διαδικασία, οι μαθητές θα αντιληφθούν ότι τα μουσικά βίντεο τις περισσότερες φορές δεν αποτελούν απλώς ένα μέσο ψυχαγωγίας, αλλά λειτουργούν και ως μέσο προώθησης συμφερόντων.

6η Φάση: Εστίαση στα Μουσικά Στοιχεία & 7η Φάση: Διακοπτόμενη Προβολή και Ανάδυση Νοημάτων

Στο πλαίσιο αξιοποίησης των μουσικών εκπαιδευτικών δυνατοτήτων που προσφέρει το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο, συνίσταται ο εκπαιδευτικός να κάνει συνδυασμό της *6ης* και *7ης Φάσης*. Αναλυτικότερα, η δεύτερη διακοπτόμενη προβολή του βίντεο, βοηθάει τους μαθητές να αφομοιώσουν όσα εντόπισαν προηγουμένως και να εστιάσουν στα μουσικά στοιχεία του βίντεο. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός διακόπτει το βίντεο σε κάθε αλλαγή ραδιοφωνικού σταθμού. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να εστιάσουν στον κάθε σταθμό του ραδιοφώνου, δίνοντας έμφαση στους μουσικούς σταθμούς και τα μουσικά είδη που ακούγονται, στον πρωταγωνιστή, τους χώρους και τους ακροατές του εκάστοτε σταθμού. Ως εκ τούτου, η προσέγγιση της μουσικής δεν περιορίζεται στην ακουστική της σφαίρα, αλλά λαμβάνονται υπόψιν όλοι οι τρόποι που συνθέτουν το μουσικό βίντεο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ραδιοφωνικός σταθμός Metal μουσικής. Αναλυτικότερα, υπάρχει σύνδεση της μουσικής με τον ακροατή του Metal σταθμού (π.χ., τατουάζ, δαχτυλίδια, μαύρα ρούχα) και το χώρο στον οποίο βρίσκεται (π.χ., χαμηλός φωτισμός, κόκκινο χρώμα, ηλεκτρική κιθάρα, αφίσες, ώρα 06:66). Αντίστοιχα, διαμορφώνεται και ο χώρος εντός του ραδιοφώνου (π.χ., χαμηλός φωτισμός, κόκκινο χρώμα), καθώς και η συμπεριφορά του πρωταγωνιστή (π.χ., έκφραση, κινήσεις) η οποία συμβαδίζει με το συγκεκριμένο μουσικό στιλ.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές ερωτήσεις αναφορικά με την πλοκή του βίντεο:

- Σε πόσους χώρους εκτυλίσσεται το βίντεο; Ποιοι είναι αυτοί;
- Ποια μουσικά είδη συναντώνται στο βίντεο;

- Στο παρόν ψηφιακό ραδιόφωνο υπάρχουν μόνο σταθμοί μουσικής; Ακούσατε κάτι άλλο; Αν ναι, τι;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο εκάστοτε μουσικό είδος και τους χώρους στους οποίους αναπαράγεται;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο εκάστοτε μουσικό είδος και τις εκφράσεις-κινήσεις του πρωταγωνιστή; Αναφέρετε μία χαρακτηριστική σκηνή.
- Ποιος είναι ο σκοπός της διαφήμισης;
- Σε ποιο κοινό απευθύνεται;

Καθώς η ροή του βίντεο διακόπτεται σε συγκεκριμένα σημεία, ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα με τη βοήθεια των μαθητών τα διάφορα μουσικά είδη και στιλ των ραδιοφωνικών σταθμών, κάνοντας ταυτόχρονα υποθέσεις για τα όργανα που ακούγονται σε κάθε σταθμό. Οι υποθέσεις των μαθητών μπορούν να επαληθευτούν στο τέλος του βίντεο (2:35-2:44). Παρακάτω, παρουσιάζονται τα μουσικά είδη και στιλ με τη σειρά που ακούγονται στο βίντεο:

- Hip-Hop
- Country
- Jazz
- Rock
- House
- Classical
- Reggae
- Kids
- Metal
- Chill
- World
- Barbershop[2]
- Dance
- Trap[3]

Μόλις ολοκληρωθεί η καταγραφή, ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές πόσα και ποια από τα παραπάνω μουσικά είδη και στιλ γνωρίζουν. Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνονται να προσθέσουν στον πίνακα με τα μουσικά είδη όσα περισσότερα γνωρίζουν. Στο σημείο αυτό, οι μαθητές συζητούν στην τάξη για τα αγαπημένα τους μουσικά είδη και τραγούδια. Έτσι, μαθαίνουν να σέβονται τη γνώμη των άλλων και συγχρόνως

[2] Φωνητική μουσική ομοφωνικής υφής εκτελεσμένη από ένα κουαρτέτο a capella.
[3] Υποείδος μουσικής που αντλεί στοιχεία από τα εξής μουσικά είδη: hip-hop, dubstep και dub.

αντιλαμβάνονται ότι ο καθένας έχει δικαίωμα στις προσωπικές μουσικές προτιμήσεις. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός εστιάζει τη συζήτηση στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το ένα μουσικό είδος από το άλλο. Οι μαθητές βάσει των γνώσεων και εμπειριών τους κάνουν υποθέσεις για το πώς διακρίνονται τα μουσικά είδη μεταξύ τους. Οι υποθέσεις των μαθητών μπορούν είτε να επιβεβαιωθούν είτε να διαψευσθούν μέσα από διάφορες πηγές, όπως βιβλία και διαδίκτυο.

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε μία καθαρά ακουστική –χωρίς εικόνα– αναπαραγωγή του βίντεο. Απώτερος σκοπός είναι οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια του παλμού και να εντοπίσουν τον παλμό μέσα από τα διάφορα είδη και στιλ μουσικής που εναλλάσσονται στο παρόν μουσικό βίντεο. Ο εκπαιδευτικός, πριν προχωρήσει στην ακουστική αναπαραγωγή του βίντεο, καλό είναι να προετοιμάσει τους μαθητές παίζοντας διάφορα ρυθμικά σχήματα και ζητώντας από αυτούς να ακολουθήσουν τον παλμό με τα μολύβια τους στο θρανίο. Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω δραστηριότητας που σκοπό έχει την προετοιμασία της τάξης, ο εκπαιδευτικός προχωρά στην ακουστική αναπαραγωγή του βίντεο. Οι μαθητές καλούνται να κινηθούν ελεύθερα στην τάξη σύμφωνα με τον εκάστοτε παλμό του μουσικού είδους και στιλ που ακούγεται. Η παρούσα δραστηριότητα, η οποία έχει παιγνιώδη χαρακτήρα, μπορεί να επαναληφθεί κι άλλες φορές ζητώντας από τους μαθητές να ακολουθήσουν τον παλμό με διάφορους τρόπους (π.χ., κρουστά όργανα, φωνή). Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να σχολιάσουν τις εξής δύο έννοιες: παλμός και ρυθμός.

8η Φάση: Περαιτέρω Δραστηριότητες Αξιοποίησης:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω σε επόμενα μαθήματα. Ειδικότερα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων και στην τάξη λαμβάνει χώρα ένα παιχνίδι με τίτλο «Βρες το Μουσικό Είδος». Αρχικά, ο εκπαιδευτικός επιλέγει αποσπάσματα από διάφορα μουσικά είδη και στη συνέχεια ακολουθεί η ακρόαση αυτών. Η κάθε ομάδα πρέπει να αναγνωρίσει το συγκεκριμένο μουσικό είδος και να αιτιολογήσει την απάντησή της. Η ομάδα με τις περισσότερες σωστές

απαντήσεις κερδίζει το παιχνίδι. Τέλος, η νικήτρια ομάδα μπορεί να ζητήσει από τις υπόλοιπες ομάδες να παρουσιάσουν κάτι στην τάξη (π.χ., μία αστεία beatbox σύνθεση).

Μία άλλη δραστηριότητα με αφορμή το βίντεο που μπορεί να λάβει χώρα στην τάξη, είναι η δραστηριότητα με τίτλο «Καν' το όπως ο Tom Thum». Αρχικά, οι μαθητές παρακολουθούν το βίντεο του Tom Thum «The Orchestra in my Mouth», σχολιάζουν τις φωνητικές του ικανότητες και συζητούν πιθανούς τρόπους παραγωγής ήχων. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν το σώμα τους, το οποίο προσφέρει μία πληθώρα ήχων. Οι μαθητές πειραματίζονται και παράγουν ήχους με τα μέλη του σώματός τους, τη γλώσσα και το στόμα. Στη συνέχεια, η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων και η κάθε ομάδα επιλέγει μία μελωδία από ένα αγαπημένο τους τραγούδι, το οποίο θα παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη. Σε κάθε ομάδα, οι μαθητές μοιράζουν ρόλους και όργανα μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές θα πραγματοποιήσουν μία πρωτότυπη ενορχήστρωση του τραγουδιού που επέλεξαν και θα το αποδώσουν μέσα από ηχηρές κινήσεις του σώματος, της γλώσσας και του στόματός τους.

3. Ode to Joy

(Α' Δημοτικού – ΣΤ' Δημοτικού)

Τίτλος: Ode to Joy

Σκηνοθεσία: Kirk Thatcher

Πρωταγωνιστής: Beaker

Μουσική: Ludwig van Beethoven

Παραγωγός: Kris Eber

Εταιρεία Παραγωγής – σε συνεργασία: Soapbox Films – Disney The Muppets Studio

Διάρκεια: 1:40

Το παρόν μουσικό βίντεο παρουσιάζει έναν εκ των χαρακτήρων του «The Muppets» να τραγουδάει και να συνοδεύει το τέταρτο και τελευταίο μέρος της Ενάτης Συμφωνίας του Beethoven. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τον Beaker ο οποίος εμφανίζεται στο βίντεο αρχικά να τραγουδάει την Ωδή στη Χαρά με τη βοήθεια ενός μετρονόμου. Σύντομα, ο Beaker εμφανίζεται σε άλλα πέντε πλαίσια του βίντεο να τραγουδάει αρμονίες, να παίζει τύμπανο και βιολί. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα χιουμοριστικό βίντεο στο οποίο ο Beaker εμφανίζεται έτσι όπως τον έχουμε συνηθίσει ως βοηθό και πειραματόζωο του επιστήμονα Bunsen Honeydew στο «The Muppet Show», δηλαδή να μιλάει και να τραγουδάει με μι-μι, και στο τέλος, να φέρνει την καταστροφή. Το μουσικό βίντεο «Ode to Joy» με πρωταγωνιστή τον Beaker έλαβε βραβείο τον Ιούνιο του 2009 στη μουσική κατηγορία των βραβείων Webby.

1η Φάση: Προετοιμασία Προβολής του Μουσικού Βίντεο από τον Εκπαιδευτικό

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθήσει μόνος του πολλές φορές το μουσικό βίντεο, ώστε να εντοπίσει και να αξιοποιήσει τις εκπαιδευτικές αφορμίσεις που του παρουσιάζονται. Συγκεκριμένα, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν μία από τις κεντρικότερες μορφές της κλασικής μουσικής, τον Beethoven, μέσα από το σπουδαιότερο μουσικό του έργο –σύμφωνα με πολλούς κριτικούς– την Ενάτη Συμφωνία η οποία είναι γνωστή και ως «Χορωδιακή Συμφωνία». Πριν από το μάθημα, ελέγχει όλα τα μέσα που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή του μουσικού βίντεο και διαμορφώνει την αίθουσα σύμφωνα με τις ανάγκες της προβολής.

2η Φάση: Προετοιμασία της Τάξης

Στην αρχή του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο προετοιμασίας της τάξης για την προβολή που επίκειται να λάβει χώρα στην τάξη, ρωτάει τους μαθητές ποιοι γνωρίζουν το «The Muppets» και ποιοι από την τάξη έχουν παρακολουθήσει έστω κάποιο σχετικό απόσπασμα επεισοδίου ή ταινίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μοιράζονται με την υπόλοιπη τάξη τις εμπειρίες τους και εξηγούν σε όσους μαθητές δε γνωρίζουν σχετικά με το «The Muppets» γενικότερα, και τον Beaker δηλαδή τον πρωταγωνιστή του βίντεο ειδικότερα. Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός εισάγει το βίντεο στους μαθητές δίνοντας βασικές πληροφορίες, όπως είναι ο τίτλος, η διάρκεια, η σκηνοθεσία, κ.ά. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στον τίτλο του μουσικού βίντεο και ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν τον τίτλο «Ode to Joy» και τι φαντάζονται ότι προβάλλεται στο συγκεκριμένο βίντεο. Μόλις ολοκληρωθεί η πρώτη προβολή του βίντεο, οι μαθητές επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν τις σκέψεις που διατύπωσαν προηγουμένως.

3η Φάση: Συνεχής Προβολή του Μουσικού Βίντεο

Στο σημείο αυτό, πραγματοποιείται η πρώτη προβολή –χωρίς διακοπές– του μουσικού βίντεο. Ο εκπαιδευτικός, πριν από την προβολή, τονίζει στους μαθητές ότι θα απαντήσουν σε ένα φύλλο ερωτήσεων αναφορικά με το περιεχόμενο του βίντεο και εφιστά την προσοχή τους για την παρακολούθηση του βίντεο.

4η Φάση: Εργασία σε Ομάδες και Συζήτηση στην Τάξη

Μετά την ολοκλήρωση της προβολής, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στην τάξη ένα φύλλο ερωτήσεων σχετικά με το περιεχόμενο του μουσικού βίντεο, το οποίο καλούνται να συμπληρώσουν οι ομάδες των μαθητών. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τι κάνει ο Beaker λίγο πριν αρχίσει να τραγουδάει; Σε τι τον βοηθάει αυτό;
- Γνωρίζετε τη μουσική που ακούγεται στο βίντεο; Ποιος είναι ο συνθέτης της;
- Πόσες φορές εμφανίζεται ο πρωταγωνιστής στο βίντεο; Τι ρόλους έχει;
- Υπάρχει κάτι αστείο και ασυνήθιστο στην εκτέλεση; Αν ναι, ποιο είναι αυτό; Γιατί;
- Αναφέρετε ορισμένα ευτράπελα που συμβαίνουν στο βίντεο.
- Σε τι κοινό και ηλικία απευθύνεται το παρόν μουσικό βίντεο; Γιατί;
- Τι άλλο τίτλο θα μπορούσαμε να βάλουμε στο παρόν μουσικό βίντεο;

Μόλις οι ομάδες ολοκληρώσουν τη συμπλήρωση του φύλλου ερωτήσεων, ακολουθεί παρουσίαση των απαντήσεων από την κάθε ομάδα. Τέλος, πραγματοποιείται συζήτηση σε όλη την τάξη γύρω από τα παραπάνω ερωτήματα και τις απαντήσεις των μαθητών.

5η Φάση: Πληροφορίες Σχετικά με το Μουσικό Βίντεο

Στην παρούσα φάση, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να αναζητήσουν στο διαδίκτυο περαιτέρω πληροφορίες για το «Ode to Joy», εστιάζοντας σε δύο σημεία: το ποίημα του Friedrich Schiller και την Ενάτη Συμφωνία του Beethoven. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Schiller, να εντοπίσουν το ποίημα και συγκεκριμένα τους στίχους που μελοποίησε ο Beethoven, να τους μεταφράσουν και να ανακαλύψουν το βαθύτερο νόημά τους. Όσον

αφορά την Ενάτη Συμφωνία Beethoven, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν μουσικά στοιχεία για το έργο, πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Beethoven, να παρακολουθήσουν μουσικά βίντεο εκτέλεσης της συμφωνίας από ορχήστρες παγκοσμίου φήμης, κ.ά. Ακόμη, με αφορμή το «The Muppets» οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν διάφορα σχετικά βίντεο, να καταγράψουν στοιχεία για τους χαρακτήρες που το απαρτίζουν, να εντοπίσουν άλλα μουσικά βίντεο των «The Muppets» και να τα φέρουν σε επόμενα μαθήματα για προβολή. Με αφορμή τα νέα μουσικά βίντεο των μαθητών μπορούν να υλοποιηθούν περαιτέρω εκπαιδευτικές εφαρμογές, καθώς και να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των βίντεο.

6η Φάση: Εστίαση στα Μουσικά Στοιχεία

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός απευθυνόμενος σε όλη την τάξη ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν τον ύμνο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Φυσικά, πρόκειται για την «Ωδή στη Χαρά» η μελωδία της οποίας εκφράζει τα ευρωπαϊκά ιδανικά της ελευθερίας, της ειρήνης και της αλληλεγγύης. Αντίστοιχα με τον πρωταγωνιστή του βίντεο, στην αρχή οι μαθητές θα τραγουδήσουν την οικεία –σε πολλούς– μελωδία με μι-μι για τη σωστή τοποθέτηση της φωνής τους. Επίσης, για την ευκολότερη εκμάθηση της μελωδίας ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των μαθητών χωρίζει τη μελωδία σε 3 διακριτές μουσικές φράσεις. Πριν την εκμάθηση, ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί διάφορες ασκήσεις για να ενεργοποιήσει-ζεστάνει τη φωνή των μαθητών. Ενδεικτικά, ζητάει από τους μαθητές να μιμηθούν με τη φωνή τους –πάνω στη συλλαβή μι– τις κινήσεις του χεριού του. Παραδείγματος χάριν, όταν ο εκπαιδευτικός κουνάει το χέρι του σε συνεχή κίνηση από κάτω προς τα πάνω, οι μαθητές αποδίδουν με τη φωνή τους το ανάλογο ανέβασμα με διαρκή ήχο. Τέλος, η εκμάθηση και εκτέλεση του τραγουδιού γίνεται μέσα από το αυτί και την παρτιτούρα.

Στο πλαίσιο εκμάθησης των 3 φράσεων, οι μαθητές εκτελούν κάθε φράση με ποικίλους τρόπους (Κοκκίδου, 2015:88): σαν να κοιμάται το μωρό και δεν πρέπει να το ξυπνήσουν (ψιθυριστά), σαν να θέλουν να τους ακούσει όλο το σχολείο (πολύ δυνατά), σαν ρομπότ (κοφτά), σαν να τρέχουν για να μη χάσουν το τρένο (γρήγορα), σαν να είναι λαχανιασμένοι (παύσεις-

αναπνοές), σαν να είναι ποντικάκια (με ψιλή φωνή) και σαν να είναι γίγαντες (με χαμηλή-βαριά φωνή). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αρχή της εκμάθησης είναι καλό οι μαθητές να εκτελούν με σταθερό ρυθμό και χωρίς παραλλαγές στη φωνή τους. Μόλις ολοκληρωθεί επιτυχώς η εκμάθηση κάθε φράσης, οι μαθητές ενώνουν τις φράσεις και τραγουδούν ολόκληρη την «Ωδή στη Χαρά» είτε με μία παραλλαγή, είτε με διάφορες παραλλαγές ανά φράση. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές μία απόδοση των γερμανικών στίχων στα ελληνικά από το Δημήτρη Βανέλλη. Οι μαθητές διαβάζουν τους στίχους, συζητούν γύρω από αυτούς και εντοπίζουν το νόημα που αναδύεται. Τέλος, οι μαθητές θα τραγουδήσουν την «Ωδή στη Χαρά» σύμφωνα με τους παρακάτω στίχους:

Κόρη των θεών ωραία
Κόρη απ' τα Ηλύσια
Τις φτερούγες σου απλώνεις
Και νικάς τη σκοτεινιά
Όλοι γίνονται αδέλφια
Και μοιράζονται τη γη
Άγια μάγια τους τυλίγεις
Και αρχίζει η γιορτή

Των ανθρώπων τις μυριάδες
Με χαράς κρασί μεθάς
Και ευφραίνεις την ψυχή τους
Στους εφτά ουρανούς τους πας
Κι η αγάπη που ανθίζει
Τους ανοίγει τα φτερά
Και με μια φωνή υμνούνε
Πάντα εσένα τη Χαρά

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός με αφορμή την έναρξη της «Ωδής στη Χαρά» που τραγουδάνε οι δύο πρώτοι Beaker μπορεί να πάρει έναν απλό φωνητικό κανόνα όπως είναι το «Frere Jacques»[4] και να τον διδάξει στους μαθητές. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός διδάσκει τη μελωδία μονοφωνικά σε όλη την τάξη με μι-μι a la Beaker. Εν συνεχεία, εφόσον στεφθεί με επιτυχία η εκμάθηση της μελωδίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε δίφωνο κανόνα, τρίφωνο κανόνα κ.λπ., χωρίζοντας την τάξη σε αντίστοιχες ομάδες. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να θίξει διάφορα ζητήματα υφής της μουσικής συζητώντας με τους μαθητές για την ανεξαρτησία και τη σταδιακή είσοδο φωνών σε ένα κομμάτι, καθώς και για την τεχνική της μίμησης.

[4] https://www.youtube.com/watch?v=cccR9Tda7U8&feature=youtu.be

7η Φάση: Διακοπτόμενη Προβολή και Ανάδυση Νοημάτων

Μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός προχωράει σε μία δεύτερη προβολή του μουσικού βίντεο. Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός διακόπτει τη ροή του βίντεο σε επιλεγμένα σημεία και θέτει στους μαθητές τα εξής ερωτήματα προς διαπραγμάτευση:

- Ποιοι είναι οι ρόλοι του πρωταγωνιστή στο βίντεο; Καταγράψτε τους με τη σειρά που εμφανίζονται.
- Πόσες φωνές ακούτε; Είναι όλες οι φωνές ίδιες; Αν όχι, ως προς τι διαφέρουν μεταξύ τους;
- Ποια αντικείμενα εντοπίζετε στο βίντεο;
- Θεωρείτε κάποιο από τα αντικείμενα «υπεύθυνο» για το φινάλε του βίντεο; Αν ναι, ποιο; Γιατί;
- Ποιος είναι ο ρόλος του μετρονόμου στο βίντεο;
- Τι πιστεύετε ότι προκάλεσε το σπάσιμο του ποτηριού; Γιατί;
- Τι πιστεύετε ότι προκάλεσε φωτιά στο βιολί; Γιατί;
- Θεωρείτε τυχαία τη συγκεκριμένη επιλογή των 2 οργάνων; Γιατί;
- Ποια αντικείμενα που προκαλούν ηλεκτροπληξία στον πρωταγωνιστή κατά το τέλος του βίντεο;
- Σε πόσες υποενότητες μπορεί να διαιρεθεί το βίντεο; Γιατί; Βρείτε έναν τίτλο για κάθε υποενότητα.

Αντίστοιχα με την *4η Φάση*, στην αρχή οι μαθητές πραγματεύονται τα ερωτήματα σε ομάδες. Εν συνεχεία, πραγματοποιείται συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη την οποία καθοδηγεί ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τις παραπάνω ερωτήσεις και τις απαντήσεις των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές ότι δεν υπάρχει μία και μόνο σωστή απάντηση, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών.

8η Φάση: Περαιτέρω Δραστηριότητες Αξιοποίησης

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει τους μαθητές να εντοπίσουν στο διαδίκτυο μουσικά βίντεο της Ενάτης Συμφωνίας Beethoven και να τα φέρουν στο σχολείο. Έτσι, στα επόμενα μαθήματα πραγματοποιείται η

προβολή των βίντεο που εντόπισαν οι μαθητές. Ωστόσο, λόγω του χρονικού περιορισμού δεν είναι εφικτή η αναπαραγωγή ολόκληρης της Συμφωνίας και ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην προβολή του τελευταίου μέρους της. Ειδικότερα, πρόκειται για το τέταρτο και τελευταίο μέρος της Συμφωνίας στο οποίο εισέρχεται η χορωδία και τραγουδάει την οικεία – πλέον για τους μαθητές– μελωδία της «Ωδής στη Χαρά» σε στίχους από το ποίημα του F. Schiller για το οποίο οι μαθητές έχουν εντοπίσει διάφορες πληροφορίες. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές κάνουν συγκρίσεις μεταξύ των βίντεο και εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές με το «Ode to Joy–Muppet Music Video». Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα να προσεγγιστούν διάφορα μουσικά ζητήματα σχετικά με το ρόλο των σολίστ, της χορωδίας (π.χ., χορωδιακή Συμφωνία), του μαέστρου, κ.ά.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτρέψει τους μαθητές να συνθέσουν δικούς τους στίχους πάνω στη μελωδία της «Ωδής στη Χαρά». Στην αρχή, οι μαθητές επιλέγουν ένα θέμα που να τους ενδιαφέρει, συζητούν σχετικά με αυτό και ορίζουν το περιεχόμενο των στίχων. Παραδείγματος χάριν, οι μαθητές μπορούν να γράψουν στίχους με αντιπολεμικό χαρακτήρα και να δώσουν στο τραγούδι τον τίτλο «Ωδή στην Ειρήνη». Γενικά, συνίσταται οι μαθητές να γράφουν τους στίχους ανά φράση, τραγουδώντας παράλληλα τη μελωδία της για να διευκολυνθούν. Σε όλη αυτήν τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός έχει βοηθητικό ρόλο και προτείνει διάφορες ιδέες στους μαθητές σε περίπτωση αδιεξόδου.

Ακόμη, παίρνοντας αφορμή από τον φωνητικό κανόνα «Frere Jacques» που διδάχθηκαν οι μαθητές στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να εντοπίσουν στο διαδίκτυο άλλους φωνητικούς κανόνες. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, επιλέγουν έναν φωνητικό κανόνα της αρεσκείας τους και τον παρουσιάζουν σε επόμενα μαθήματα στην υπόλοιπη τάξη. Τέλος, η κάθε ομάδα μπορεί να διδάξει στις υπόλοιπες ομάδες τον κανόνα της.

Τέλος, με αφορμή τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μιλάει και τραγουδάει ο Beaker από το «The Muppets», μπορεί να λάβει χώρα στην τάξη ένα διασκεδαστικό μουσικό παιχνίδι με τίτλο «Βρες το τραγούδι».

Αναλυτικότερα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 3 έως 5 ατόμων και σε κάθε γύρο μία από τις ομάδες αναλαμβάνει να ερμηνεύσει ένα γνωστό τραγούδι χωρίς λόγια. Πιο συγκεκριμένα, μία ομάδα τραγουδάει τη μελωδία ενός τραγουδιού χωρίς στίχους με μι-μι και οι υπόλοιπες ομάδες προσπαθούν να το αναγνωρίσουν και να το κατονομάσουν. Οι μαθητές δεν είναι απαραίτητο να περιοριστούν μόνο στο τραγούδι της μελωδίας, αλλά προαιρετικά μπορούν να μοιράσουν επιπλέον ρόλους μεταξύ τους (π.χ., ρυθμική συνοδεία του τραγουδιού χτυπώντας παλαμάκια πάνω στον παλμό, μελωδικό σφύριγμα, κ.ά.). Όποια ομάδα καταφέρει να εντοπίσει και τον τίτλο και το συνθέτη του τραγουδιού παίρνει διπλάσια βαθμολογία. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει περιορισμός στο ρεπερτόριο κατά την επιλογή τραγουδιού από την κάθε ομάδα. Νικήτρια αναδεικνύεται η ομάδα που θα συγκεντρώσει τη μεγαλύτερη βαθμολογία και ως έπαθλο μπορεί να ζητήσει από τις υπόλοιπες ομάδες να συνεργαστούν και να παρουσιάσουν κάτι στην τάξη (π.χ., χιουμοριστική ερμηνεία ενός τραγουδιού). Τέλος, το παιχνίδι μπορεί να δυσκολέψει ακόμη περισσότερο παίζοντας μόνο τον ρυθμό γνωστών τραγουδιών.

4. Competitive Foursome – Salut Salon

(Ε' Δημοτικού – Γ' Γυμνασίου)

Τίτλος: Wettstreit zu viert-Competitive Foursome

Πρωταγωνιστές: Salut Salon – Angelika Bachmann (βιολί), Iris Siegfried (βιολί), Sonja Lena Schmid (τσέλο), Anne-Monika von Twardowski (πιάνο)

Σκηνοθεσία: Ralf Pleger

Μουσική: Summer Storm-Vivaldi, Mission Impossible-Schifrin, Sonata in C Major-Mozart, Mack the Knife-Weill

Διάρκεια: 3:24

Το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο αποτελεί ένα βίντεο εκτέλεσης του κουαρτέτου «Salut Salon». Αναλυτικότερα, το κουαρτέτο εδρεύει στο Αμβούργο της Γερμανίας και ιδρύθηκε το 2002 από τις βιολονίστες Angelika Bachmann and Iris Siegfried, οι οποίες αποτελούν βασικά μέλη του συνόλου. Το ρεπερτόριο του κουαρτέτου ποικίλει από κλασσικά έως σύγχρονα κομμάτια, καταλύοντας τα αυστηρά σύνορα μεταξύ κλασσικής και δημοφιλούς μουσικής κουλτούρας. Στην επίσημη σελίδα του κουαρτέτου στο YouTube μπορεί κανείς να παρακολουθήσει αρκετές συναυλίες του γυναικείου συνόλου, κάποιες εκ των οποίων έχουν λάβει ιδιαίτερη δημοτικότητα. Όσον αφορά το παρόν μουσικό βίντεο, αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν την κλασσική μουσική μέσα από μία άλλη οπτική γωνία, στην οποία κυριαρχεί το κωμικό και θεατρικό στοιχείο. Εν ολίγοις, θίγονται ζητήματα όπως ο ανταγωνισμός μεταξύ των μουσικών, οι υψηλές απαιτήσεις της μουσικής βιομηχανίας των ημερών μας, καθώς και κάποια παγιωμένα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τις συναυλίες κλασσικής μουσικής έως σήμερα.

1η Φάση: Προετοιμασία Προβολής του Μουσικού Βίντεο από τον Εκπαιδευτικό

Στην αρχή, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί μόνος του αρκετές φορές το παρόν μουσικό βίντεο καθώς και άλλα βίντεο του συνόλου «Salut Salon». Ειδικότερα, μπορεί να αναζητήσει και να παρακολουθήσει την ταινία «Salut Salon. The Movie» απόσπασμα της οποίας αποτελεί το συγκεκριμένο βίντεο. Σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να γνωρίσει το γυναικείο κουαρτέτο και παράλληλα να εντοπίσει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που του προσφέρονται οργανώνοντας το μάθημα σύμφωνα με αυτές. Πριν από το μάθημα, ο εκπαιδευτικός ελέγχει όλα τα μέσα που συντελούν στην αναπαραγωγή του μουσικού βίντεο ώστε να μην ανακύψουν διάφορα προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας-μάθησης.

2η Φάση: Προετοιμασία της Τάξης

Στην αρχή του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών για το βίντεο που επίκειται να παρακολουθήσουν, ενθαρρύνει τους μαθητές να διαπραγματευτούν ζητήματα όπως: τι σημαίνει ο όρος κουαρτέτο, από τι όργανα αποτελείται, η συμπεριφορά και το ύφος των μουσικών κατά τη διάρκεια της συναυλίας, η θέση των μουσικών επί σκηνής, η επικοινωνία μεταξύ των μουσικών, η σχέση των μουσικών με το κοινό, το ρεπερτόριο ενός κουαρτέτου, πώς ξεκίνησε και πώς τελείωσε η συναυλία κ.ά. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ορισμένες πληροφορίες (π.χ., τίτλος, κουαρτέτο «Salut Salon», διάρκεια, κ.ά.) για το μουσικό βίντεο που θα παρακολουθήσουν σε λίγο. Οι μαθητές καλούνται βάσει του τίτλου και της περιγραφής του βίντεο να κάνουν υποθέσεις αναφορικά με το περιεχόμενό του. Οι υποθέσεις των μαθητών επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται μετά την πρώτη προβολή του βίντεο.

3η Φάση: Συνεχής Προβολή του Μουσικού Βίντεο

Ο εκπαιδευτικός πριν προχωρήσει στην προβολή του μουσικού βίντεο, εφιστά την προσοχή των μαθητών επισημαίνοντάς τους ότι μετά την ολοκλήρωση της αναπαραγωγής του βίντεο θα κληθούν να απαντήσουν σε ένα φύλλο ερωτήσεων σχετικά με το περιεχόμενο του. Στη συνέχεια,

λαμβάνει χώρα στην τάξη η πρώτη προβολή –χωρίς διακοπές– του μουσικού βίντεο.

4η Φάση: Εργασία σε Ομάδες και Συζήτηση στην Τάξη

Μόλις ολοκληρωθεί η προβολή του βίντεο, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα ένα φύλλο ερωτήσεων το οποίο καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός θέτει τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πρόκειται για μία συνηθισμένη συναυλία; Γιατί;
- Σας έκανε κάτι εντύπωση; Τι; Γιατί;
- Πιστεύετε ότι υπάρχουν στη μουσική «πρέπει»; Αν ναι, είναι καλό να υπάρχουν; Γιατί;
- Θα προτιμούσατε να πάτε σε μία συναυλία των «Salut Salon» ή σε ένα κουαρτέτο αμιγώς κλασικής μουσικής; Γιατί;
- Εντοπίστε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο συναυλιών.
- Τι άλλο τίτλο θα μπορούσαμε να βάλουμε στο συγκεκριμένο μουσικό βίντεο;

Οι μαθητές σε ομάδες συζητούν μεταξύ τους γύρω από τα παραπάνω ερωτήματα, συμπληρώνουν το φύλλο ερωτήσεων και προετοιμάζονται να μοιραστούν τις απαντήσεις τους με την υπόλοιπη τάξη. Μετά την παρουσίαση των απαντήσεων από την κάθε ομάδα ακολουθεί συζήτηση στην τάξη.

5η Φάση: Πληροφορίες Σχετικά με το Μουσικό Βίντεο

Στην παρούσα φάση, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εντοπίσουν περαιτέρω πληροφορίες για το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να κάνουν μία μικρή έρευνα γύρω από το βίντεο εντοπίζοντας στοιχεία όπως είναι ο αριθμός προβολών, σε πόσους αρέσει ή δεν αρέσει, διάφορες κριτικές που έχουν γραφτεί για το βίντεο, κ.λπ. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν πληροφορίες για την καλλιτεχνική δράση του γυναικείου συνόλου «Salut Salon», όπως είναι η ιστορία του κουαρτέτου, τα μέλη του, οι βιογραφίες των μελών, βραβεία, δισκογραφία, κ.ά. Επίσης, σε όλη την προσπάθεια αυτή οι μαθητές

μπορούν να μπούνε στο επίσημο κανάλι των «Salut Salon» στο YouTube και να παρακολουθήσουν σχετικές συναυλίες ή συνεντεύξεις των μουσικών του συνόλου.

6η Φάση: Εστίαση στα Μουσικά Στοιχεία & 7η Φάση: Διακοπτόμενη Προβολή και Ανάδυση Νοημάτων

Στο πλαίσιο μελέτης των διαφόρων μουσικών ζητημάτων που αναδύονται από το παρόν μουσικό βίντεο, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να συνδυάσει την *6η* και *7η Φάση* της προτεινόμενης μεθοδολογίας. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός σταματάει τη ροή του βίντεο σε επιλεγμένα σημεία και θέτει ερωτήματα τα οποία εισάγουν τους μαθητές σε ένα γόνιμο προβληματισμό αναφορικά με το περιεχόμενο του βίντεο, βοηθώντας τους παράλληλα να το ερμηνεύσουν και να το αναλύσουν εις βάθος. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για μία μουσικοθεατρική παράσταση η οποία σατιρίζει τον ανταγωνισμό που υπάρχει μεταξύ των μουσικών κλασικής μουσικής και τις απαιτήσεις της μουσικής βιομηχανίας. Συγχρόνως, καταλύονται ορισμένα στερεότυπα που συνοδεύουν τις συναυλίες κλασικής μουσικής όπως είναι η θέση των μουσικών επί σκηνής, η σχέση των μουσικών με το κοινό, το ρεπερτόριο, κ.ά.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης διακοπτόμενης προβολής του μουσικού βίντεο, ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στα εξής σημεία: τους μουσικούς, το ρεπερτόριο της συναυλίας και το κοινό. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θέτει τα ακόλουθα ερωτήματα σχετικά με τους μουσικούς:

- Ποια φαίνεται να είναι η σχέση μεταξύ των μουσικών; Γιατί;
- Με ποιον τρόπο επικοινωνούν μεταξύ τους;
- Τι φαντάζεστε ότι λένε η μία στην άλλη;
- Παρατηρείτε κάτι παράξενο στον τρόπο που κρατούν τα όργανα;
- Γιατί πιστεύετε ότι ακολουθούν μη συμβατικούς τρόπους εκτέλεσης;
- Αναφέρετε μερικούς μη συμβατικούς τρόπους παιξίματος των οργάνων.
- Πώς κρίνετε το ηχητικό αποτέλεσμα μολονότι χρησιμοποιούνται μη συμβατικοί τρόποι εκτέλεσης;
- Ποια φαίνεται να είναι η διάθεση της πιανίστριας όταν εκτελεί τη σονάτα του Mozart; Γιατί;
- Πώς ολοκληρώνεται η συναυλία; Γίνεται υπόκλιση;
- Γιατί πιστεύετε ότι επιλέγουν αυτόν τον τρόπο; Σας θυμίζει κάτι;

Όσον αφορά το ρεπερτόριο της συναυλίας, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στο γεγονός ότι το κουαρτέτο δεν περιορίζεται στην ερμηνεία κλασικής μουσικής αλλά αναμιγνύει διάφορα κομμάτια του κλασσικού και σύγχρονου ρεπερτορίου. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές τις εξής ερωτήσεις:

- Πόσα διαφορετικά μουσικά κομμάτια ακούσατε στο βίντεο; Γνωρίζετε κάποιο από αυτά;
- Γιατί πιστεύετε ότι επέλεξαν να εντάξουν τα συγκεκριμένα κομμάτια στο πρόγραμμά τους εμπλέκοντας το κλασικό με το σύγχρονο;
- Πιστεύετε ότι τα μουσικά όργανα όπως το βιολί και το τσέλο μπορούν να ερμηνεύσουν κι άλλα είδη μουσικής πέρα από κλασικά μουσικά έργα; Γιατί;
- Πιστεύετε ότι θα ήταν κάλο να πειραματίζεται κανείς ανεξάρτητα με το όργανο που παίζει με διάφορα είδη μουσικής; Γιατί;
- Πιστεύετε ότι είναι επιτρεπτό να διασκευάζει κάποιος ένα κομμάτι κλασικής μουσικής εντάσσοντας σε αυτό το στοιχείο του χιούμορ; Γιατί;

Τέλος, ο εκπαιδευτικός μέσα από άλλες ερωτήσεις προσπαθεί να προβληματίσει τους μαθητές αναφορικά με τη σχέση των μουσικών και του κοινού στις συναυλίες κλασικής μουσικής, καθώς και τη γενικότερη αυστηρή-σοβαρή διάθεση που επικρατεί σε αυτές. Έτσι, ο εκπαιδευτικός διατυπώνει στους μαθητές τους παρακάτω προβληματισμούς:

- Πώς συμπεριφέρεται το κοινό της συναυλίας; Η συμπεριφορά αυτή ταιριάζει σε όσα λαμβάνουν χώρα επί σκηνής; Γιατί;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ μουσικών και κοινού; Υπάρχει επικοινωνία; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται;
- Εντοπίζετε θεατρικά-κωμικά στοιχεία κατά τη διάρκεια της συναυλίας; Ποια είναι αυτά;
- Ποια συναισθήματα πιστεύετε ότι έχουν οι συντελεστές-μουσικοί κατά τη διάρκεια της συναυλίας;

Συνοψίζοντας, μέσα από όλη αυτήν τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να δημιουργήσει ένα πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν τη κλασική μουσική σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, με έντονα θεατρικά και κωμικά στοιχεία, καθώς και να εκφράσουν τους προβληματισμούς γύρω από κάποια χαρακτηριστικά που εμφανίζουν στις μέρας μας οι συναυλίες κλασικής μουσικής.

Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός με αφορμή την έναρξη του μουσικού βίντεο και συγκεκριμένα την «Καταιγίδα» από το κοντσέρτο «Καλοκαίρι» του Vivaldi, μπορεί να φέρει στην τάξη για ακρόαση το παρόν απόσπασμα εκτελεσμένο στην πρωτότυπη γραφή του για σόλο βιολί και ορχήστρα εγχόρδων, καθώς και το 4ο Μέρος (Allegro) της «Έκτης-Ποιμενικής Συμφωνίας» στο οποίο ο Beethoven επίσης περιγράφει το ξέσπασμα μίας καταιγίδας. Ο εκπαιδευτικός εφιστά την προσοχή των μαθητών για ενεργητική ακρόαση ζητώντας από αυτούς να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα δύο έργα. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συζητήσει με τους μαθητές διάφορες μουσικές παραμέτρους όπως είναι η επιλογή των μουσικών οργάνων από τους συνθέτες (Vivaldi: έγχορδα, Beethoven: έγχορδα, πνευστά, κρουστά) το ηχόχρωμα (το «παιχνίδι» των συνθετών με το ηχόχρωμα των οργάνων για την περιγραφή της καταιγίδας), οι διαβαθμίσεις της έντασης (Vivaldi: f/mf, Beethoven: p/f/crescendo/ff/diminuendo,), το τονικό ύψος, οι τρόποι εκτέλεσης (tremolo, staccato), η ταχύτητα, κ.ά. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να αντιστοιχήσουν τις παραπάνω παραμέτρους με την περιγραφή-απόδοση διαφόρων φυσικών φαινομένων (π.χ., θύελλα: tremolo, αυξομείωση της έντασης).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συζητήσει με τους μαθητές αναφορικά με την ικανότητα της μουσικής να περιγράφει εικόνες από τη φύση και τη ζωή των ανθρώπων. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές ότι τα παραπάνω αποσπάσματα αποτελούν έργα προγραμματικής-περιγραφικής μουσικής. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να εντοπίσουν και να φέρουν στην τάξη για ακρόαση και ανάλυση διάφορα έργα προγραμματικής-περιγραφικής μουσικής. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει στους μαθητές το βίντεο «Rain Orchestra»[5] στο οποίο μία ομάδα ανθρώπων αξιοποιεί το σώμα τους ως ηχογόνο πηγή αποδίδοντας τα στάδια μίας καταιγίδας –από το ψιλόβροχο έως το ξέσπασμά της. Τέλος, η τάξη μπορεί να δημιουργήσει τη δική της καταιγίδα.

8η Φάση: Περαιτέρω Δραστηριότητες Αξιοποίησης

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προβολή του παρόντος μουσικού βίντεο χωρίς ήχο (mute). Στο πλαίσιο της δραστηριότητας αυτής, οι μαθητές επικεντρώνονται στην πλοκή του βίντεο και σχολιάζουν όσα διαδραματίζονται πάνω στη σκηνή. Πιο

[5] https://www.youtube.com/watch?v=Aj7DPK1C500

συγκεκριμένα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σχολιάσουν τη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών δίνοντας έμφαση στις κινήσεις του σώματός τους, τις εκφράσεις του προσώπου τους και τους παράξενους τρόπους με τους οποίους παίζουν μουσική. Επίσης, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις αναφορικά με το περιεχόμενο του βίντεο, τις σχέσεις μεταξύ των μουσικών, το ρεπερτόριο της συναυλίας, το μουσικό αποτέλεσμα λαμβάνοντας υπόψιν τα «ακροβατικά», κ.λπ. Οι υποθέσεις των μαθητών επιβεβαιώνονται αμέσως μετά την κανονική –με ήχο– προβολή του μουσικού βίντεο.

Μία άλλη δραστηριότητα με αφορμή το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο, είναι η δημιουργία μουσικοθεατρικής παράστασης από τους μαθητές. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να δημιουργήσουν μία μουσικοθεατρική παράσταση μικρής διάρκειας μέσω της οποίας θα δηλώσουν την αντίδρασή τους για κάποιο ζήτημα που τους αφορά. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα επιλέγει ένα θέμα πάνω στο οποίο θα βασιστεί η πλοκή της παράστασης. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές εμπνέονται από το μουσικό βίντεο που παρακολούθησαν και υιοθετούν από αυτό ποικίλα στοιχεία όπως είναι οι μη συμβατικοί τρόποι παιξίματος, τα διάφορα μουσικά είδη, το χιούμορ, κ.ά. Ακόμη, οι μουσικοθεατρικές παραστάσεις των παιδιών μπορούν να παρουσιαστούν επίσημα στην αποχαιρετιστήρια γιορτή του σχολείου.

Τέλος, εφόσον οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία προσέγγισης των μουσικών βίντεο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε μία αξιολόγηση των μαθητών. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές το μουσικό βίντεο «Whole Lotta Love vs. Beethoven 5th Symphony» των «2Cellos» και ζητάει από αυτούς να το αναλύσουν υιοθετώντας την πορεία προσέγγισης που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Πρόκειται για ένα μουσικό βίντεο που εμφανίζει κοινά στοιχεία με το βίντεο των «Salut Salon» όπως είναι το στοιχείο του χιούμορ, τα διαφορετικά μουσικά είδη που συνδυάζονται (κλασικό και ροκ), το τσέλο, οι εκφράσεις των μουσικών, η συμπεριφορά του κοινού, κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων, παρακολουθούν το μουσικό βίντεο και το αναλύουν. Μόλις ολοκληρωθεί η παραπάνω διαδικασία, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα ευρήματά της και ακολουθεί συζήτηση σε όλη την τάξη.

5. Φάρος

(Δ' Δημοτικού – Γ' Γυμνασίου)

Τίτλος: Φάρος

Μουσική: Κωστής Μαραβέγιας

Στίχοι: Κωστής Μαραβέγιας

Σκηνοθεσία: Κωστής Μαραβέγιας

Μοντάζ: Ανδρέας Γιαννακόπουλος

Camera Operator: Ιβάν Βουντίδης

Διεύθυνση Φωτογραφίας: Γιώργος Παπανδρικόπουλος

Μακιγιάζ: Ρούλα Λιάνου

Οργάνωση Παραγωγής: Τίνα Ταυρίδου

Διάρκεια: 3:49

Το παρόν μουσικό βίντεο του Κωστή Μαραβέγια με τίτλο «Φάρος» διακρίνεται για την ιδιαίτερη απλότητα ήχου και εικόνας που μοσχοβολά καλοκαίρι, παλιό ελληνικό κινηματογράφο, έρωτα και αγάπη. Παρακολουθώντας κανείς το βίντεο συναντά το πιο ευφάνταστο καστ συμμετεχόντων. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Μαραβέγιας πρόκειται για ανθρώπους ετερόκλητους αλλά και ταιριαστούς, από έναν πλούσιο διαγενεαλογικό και πολυσυλλεκτικό καμβά, κατοίκων της γειτονιάς του –της ευρύτερης περιοχής Παγκρατίου και Μετς. Κεντρικό ρόλο στο βίντεο διαδραματίζει η λατέρνα η οποία αποπνέει έντονα το ελληνικό στοιχείο με μία δόση νοσταλγίας για το παρελθόν. Τέλος, ο «Φάρος» γίνεται αντιληπτός ως ο άνθρωπος-στήριγμα στο μεγάλο ταξίδι της ζωής· εκείνος που θα τον εμπιστευτείς, θα σε προειδοποιήσει, θα σε προστατεύσει, θα σε

εμπνεύσει· μία ασπίδα και συνάμα κινητήριος δύναμη στο ταξίδι της ζωής χωρίς ποτέ του να σου ζητήσει ανταλλάγματα.

1η Φάση: Προετοιμασία Προβολής του Μουσικού Βίντεο από τον Εκπαιδευτικό

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί μόνος του αρκετές φορές το μουσικό βίντεο πριν το φέρει στην τάξη ώστε να αντιληφθεί το βαθύτερο νόημα του μουσικού βίντεο, να εντοπίσει διάφορες συνδέσεις (π.χ., στίχοι-εικόνες, μουσική-Ελλάδα) και να σχεδιάσει το μάθημα γύρω από τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που αυτό του προσφέρει. Επίσης, με σκοπό την άρτια προβολή του μουσικού βίντεο ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει κατάλληλα την αίθουσα και ελέγχει όλα τα μέσα που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή του.

2η Φάση: Προετοιμασία της Τάξης

Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να προϊδεάσει τους μαθητές για το μουσικό βίντεο που πρόκειται να παρακολουθήσουν, απευθύνεται στους μαθητές και τους ρωτάει ενδεικτικά τι είναι ο φάρος, ποια η χρησιμότητά του, πώς λειτουργεί, σε τι περιοχές συναντάται, κ.λπ. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές κάνουν υποθέσεις, μοιράζονται τις γνώσεις τους και συζητούν. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές βασικές πληροφορίες για το μουσικό βίντεο όπως είναι ο τίτλος, ο καλλιτέχνης και η διάρκεια του βίντεο. Δεδομένου ότι πρόκειται για ένα μουσικό βίντεο το οποίο έχει ιδιαίτερη δημοτικότητα, ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές ποιοι γνωρίζουν και έχουν παρακολουθήσει το συγκεκριμένο βίντεο, σε πόσους αρέσει, ποιοι γνωρίζουν τον καλλιτέχνη, σε πόσους αρέσει η μουσική του και σε ποιο μουσικό είδος μπορεί αυτή να συγκαταλεχθεί.

3η Φάση: Συνεχής Προβολή του Μουσικού Βίντεο

Στο συγκεκριμένο στάδιο, λαμβάνει χώρα η πρώτη προβολή –χωρίς διακοπές– του μουσικού βίντεο. Ο εκπαιδευτικός εφιστά την προσοχή των μαθητών για την παρακολούθηση του βίντεο, τονίζοντάς τους ότι μετά την ολοκλήρωση της προβολής θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο του βίντεο.

4η Φάση: Εργασία σε Ομάδες και Συζήτηση στην Τάξη

Μόλις ολοκληρωθεί η προβολή του μουσικού βίντεο, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός διανέμει στις ομάδες ένα φύλλο ερωτήσεων το οποίο καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός θέτει τις ακόλουθες ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου του μουσικού βίντεο:

- Σε τι αναφέρεται το τραγούδι;
- Πρόκειται για έναν πραγματικό φάρο; Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του φάρου μέσα στο τραγούδι; Γιατί;
- Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των λέξεων «κύματα» και «βράχια» μέσα στο τραγούδι;
- Σχολιάστε τον πρώτο στίχο του τραγουδιού «θέλω την αγάπη σου για καύσιμο».
- Αναφέρετε λέξεις κλειδιά που περιγράφουν το παρόν μουσικό βίντεο.
- Τι συναισθήματα σας δημιούργησε το μουσικό βίντεο
- Σε ποια θεματική συλλογή θα μπορούσε να συμπεριληφθεί το συγκεκριμένο τραγούδι; Γιατί;
- Δώστε έναν άλλο τίτλο για το μουσικό βίντεο.

Οι μαθητές σε ομάδες επεξεργάζονται τα παραπάνω ερωτήματα τα οποία τους βοηθούν να αντιληφθούν το βαθύτερο νόημα του τραγουδιού. Συγχρόνως, η κάθε ομάδα προετοιμάζεται να παρουσιάσει τις απαντήσεις της στην υπόλοιπη τάξη. Μόλις ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις των ομάδων ακολουθεί συζήτηση στην τάξη.

5η Φάση: Πληροφορίες Σχετικά με το Μουσικό Βίντεο

Στην παρούσα φάση, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν μία μικρή έρευνα σχετικά με το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο, το μουσικό άλμπουμ στο οποίο ανήκει και το δημιουργό αυτού, δηλαδή τον Κωστή Μαραβέγια. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και μοιράζουν μεταξύ τους καθήκοντα και ρόλους. Ενδεικτικά, για το παρόν μουσικό βίντεο

οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν διάφορα στοιχεία σχετικά με αυτό, παραδείγματος χάριν τις προβολές του βίντεο και σε πόσους αρέσει ή δεν αρέσει. Όσον αφορά το μουσικό άλμπουμ που φέρει τον τίτλο «Κατάστρωμα», οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τον αριθμό πωλήσεων του δίσκου, πόσο κοστίζει, πώς μπορεί κανείς να το προμηθευτεί, κριτικές για αυτό, να εντοπίσουν ποιο είναι το πιο δημοφιλές τραγούδι του δίσκου, να ακούσουν τα τραγούδια του δίσκου και να σχολιάσουν το άλμπουμ. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν διάφορες πληροφορίες για τον Κωστή Μαραβέγια όπως οι μουσικές του σπουδές, η καλλιτεχνική του δράση η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη σύνθεση τραγουδιών, οι «οπαδοί» του στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κ.ά. Απώτερος σκοπός όλης αυτής της διαδικασίας είναι οι μαθητές να μάθουν να προσεγγίζουν τη δημοφιλή κουλτούρα των μουσικών βίντεο και παράλληλα να αντιληφθούν τον πολυδιάστατο ρόλο αυτών.

6η Φάση: Εστίαση στα Μουσικά Στοιχεία & 7η Φάση: Διακοπτόμενη Προβολή και Ανάδυση Νοημάτων

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει οι μαθητές να αναζητήσουν και να ανακαλύψουν το «κρυμμένο» μουσικό μήνυμα του «Φάρου». Στην προσπάθεια αυτή, η ανάλυση της μουσικής δεν περιορίζεται στην ακουστική της σφαίρα αλλά λαμβάνονται υπόψιν και οι υπόλοιποι τρόποι που συνθέτουν το βίντεο (π.χ., στίχοι και εικόνες). Έτσι, ο εκπαιδευτικός προχωράει στη δεύτερη –διακοπτόμενη– προβολή του μουσικού βίντεο κάνοντας συνδυασμό της *6ης & 7ης Φάσης* της προτεινόμενης μεθοδολογίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός διακόπτει τη ροή του βίντεο σε συγκεκριμένα σημεία και καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να αναγνωρίσουν το άρωμα Ελλάδας και καλοκαιριού που αναδύεται μέσα από το μουσικό βίντεο. Ειδικότερα, η μουσική ξυπνάει εικόνες από τη νησιωτική Ελλάδα την εποχή του καλοκαιριού οι οποίες ενισχύονται μέσα από τους στίχους και τις εικόνες του βίντεο. Παραδείγματος χάριν, το ελληνικό στοιχείο εντοπίζεται στον ήχο της λατέρνας, του μπουζουκιού και του μπαγλαμά, την παρέλαση των παιδιών, το συρτάκι, το γαϊδουράκι και την κυρία με το καροτσάκι (=γειτονιά). Από την άλλη, το στοιχείο του καλοκαιριού αποτυπώνεται πάλι μέσω της μουσικής, τις κοπέλες με τη χαβανέζικη

παραδοσιακή ενδυμασία, τους λουόμενους, τους κανταδόρους, τις λέξεις: Αιγαίο, θάλασσα, κύματα, σαλπάρω, καράβια, ήλιος. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να εντοπίσουν όλα εκείνα τα στοιχεία του μουσικού βίντεο που σκιαγραφούν την Ελλάδα και το καλοκαίρι και να τα περιγράψουν (π.χ., η λατέρνα συμβολίζει την Ελλάδα του παρελθόντος).

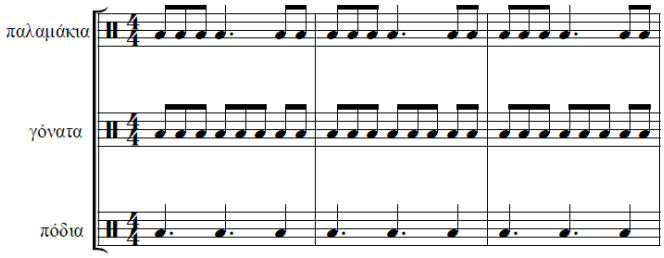
Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύνδεση ανάμεσα στους στίχους του τραγουδιού και τις εικόνες που εμφανίζονται εκείνη τη στιγμή στο βίντεο. Πιο αναλυτικά, εντοπίζονται οι ακόλουθες συνδέσεις:

Στίχοι	*Εικόνες*
άγουρες μέρες	μεσήλικο ζευγάρι (αντίθεση)
μουντές Δευτέρες	παιδιά στην παρέλαση/σχολείο
σαλπάρω	ποδηλάτης μεγάλων αποστάσεων
να με αντέξεις	οικογένεια
παίρνω δύναμη	μητρότητα
φως/φάρος	φωτογράφοι/μοντέλο
θάρρος	ακροβατικά στο ποδήλατο/ξιφομάχος
Άπειρο	γάιδαρος/αργός ρυθμός (χιούμορ)

Σε όλη την προσπάθεια αυτή, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να εκμαιεύσει τις σχετικές απαντήσεις από τους μαθητές διαδραματίζοντας καθ' όλη τη διάρκεια καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να σχολιάσουν την ικανότητα της μουσικής να μας ταξιδεύει σε διάφορες εποχές και διάφορα μέρη του κόσμου.

Στη συνέχεια, οι μαθητές θα μάθουν να τραγουδούν το τραγούδι και να το συνοδεύουν ρυθμικά. Στην αρχή, οι μαθητές διδάσκονται όλο το τραγούδι και στη συνέχεια χωρίζονται σε δύο ομάδες: αγόρια και κορίτσια. Οι δύο ομάδες τραγουδούν το τραγούδι σε διαλογική μορφή. Για παράδειγμα, τα αγόρια τραγουδούν την 1η στροφή, τα κορίτσια απαντούν με τη 2η στροφή και όλοι μαζί τραγουδούν το ρεφρέν. Μία εναλλακτική πρόταση, είναι οι δύο ομάδες να τραγουδούν εναλλάξ ανά δίστιχο το κουπλέ –η κάθε στροφή αποτελείται από 2 δίστιχα– και όλοι μαζί το ρεφρέν.

Επιπλέον, η τάξη μαθαίνει να συνοδεύει ρυθμικά το τραγούδι. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε όλη την τάξη τα τρία ρυθμικά μοτίβα που προτείνονται παρακάτω. Στη συνέχεια, η τάξη χωρίζεται σε τρεις ομάδες, μοιράζουν ρυθμικά μοτίβα, ο εκπαιδευτικός προχωράει σε μία καθαρά ακουστική –χωρίς εικόνα– αναπαραγωγή του μουσικού βίντεο και οι μαθητές συνοδεύουν το τραγούδι. Η ρυθμική συνοδεία του τραγουδιού μπορεί να γίνει είτε με ηχηρές κινήσεις του σώματος είτε με κρουστά μουσικά όργανα της τάξης. Τέλος, η τάξη χωρίζεται σε πέντε ομάδες (2 ομάδες: τραγούδι, 3 ομάδες: ρυθμική συνοδεία). Ενδεικτικά, προτείνεται η ακόλουθη ρυθμική συνοδεία.



8η Φάση: Περαιτέρω Δραστηριότητες Αξιοποίησης

Με αφορμή το μουσικό βίντεο του Κωστή Μαραβέγια το οποίο αποπνέει άρωμα Ελλάδας, ο εκπαιδευτικός στα επόμενα μαθήματα μπορεί να θέσει προς ακρόαση παραδοσιακές μουσικές από ποικίλα μέρη του κόσμου, π.χ., flamenco-Ισπανία, samba-Βραζιλία και τσιγγάνικη μουσική. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με όχημα τη μουσική να ταξιδέψουν σε κάθε γωνιά του πλανήτη και να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει μουσικές οι οποίες να είναι σχετικά αναγνωρίσιμες και χαρακτηριστικές του τόπου ή του λαού προέλευσης της μουσικής. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές ακούνε τη μουσική του εκάστοτε τόπου, κάνουν υποθέσεις για αυτόν, τον πολιτισμό και την «ιδιοσυγκρασία» των ανθρώπων του. Για κάθε τόπο είναι καλό να επιλέγονται τουλάχιστον 3 μουσικά κομμάτια ώστε οι μαθητές να σχηματίσουν μία σχετικά πιο «ολοκληρωμένη» άποψη. Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των μουσικών που άκουσαν από διάφορα μέρη του κόσμου. Τέλος, όταν οι μαθητές αντιληφθούν και αναγνωρίσουν τα συγγενικά στοιχεία στη μουσική διαφορετικών περιοχών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επισημάνει και να συζητήσει μαζί τους αναφορικά με το ζήτημα της αλληλεπίδρασης μεταξύ

των πολιτισμών. Παραδείγματος χάριν, το flamenco ενσωματώνει στοιχεία από την αραβική, εβραϊκή και τσιγγάνικη μουσική (Κοκκίδου, 2015:179-1980).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτρέψει τους μαθητές να κάνουν μία έρευνα αναφορικά με τη λατέρνα, την οποία ο Μαραβέγιας θέτει κυριολεκτικά στο επίκεντρο του μουσικού βίντεο, μέσα από τη μέθοδο project. Οι μαθητές συζητούν και οργανώνουν τα σημεία εστίασης της έρευνας, χωρίζονται σε ομάδες και μοιράζουν μεταξύ τους ρόλους με παράλληλη επιδίωξη την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με τα εξής ενδεικτικά θέματα: η ιστορία της λατέρνας, τα κατασκευαστικά χαρακτηριστικά, η λειτουργία, η συντήρηση, το κούρδισμα, το στόλισμα, το ρεπερτόριο, η λατέρνα στη σύγχρονη εποχή, η συνέντευξη ενός λατερνατζή. Σε όλη την προσπάθεια αυτή ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και συμβουλεύει τους μαθητές. Τέλος, ο εκπαιδευτικός μουσικής σε συνεργασία με τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείο μπορεί να οργανώσει μία ημερίδα στο σχολείο με θέμα «η μουσική στον παλιό ελληνικό κινηματογράφο» και οι μαθητές να παρουσιάσουν εκεί τα αποτελέσματα του project τους.

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει στους μαθητές να δημιουργήσουν οι ίδιοι το δικό τους μουσικό βίντεο για το τραγούδι του Κωστή Μαραβέγια ο «Φάρος». Στην αρχή, ο εκπαιδευτικός θέτει στην τάξη την ακόλουθη ερώτηση: «τι θα περιλαμβάνει το δικό μας μουσικό βίντεο;». Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες, θέτουν τους προβληματισμούς τους, συζητούν και επιλέγουν τη βασική ιδέα σχετικά με την ανάπτυξη του δικού τους «Φάρου». Ενδεικτικά, στην περίπτωση του «Φάρου» οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα στις παρακάτω κεντρικές ιδέες: αγάπη, καλοκαίρι, Ελλάδα. Γενικότερα, συνίσταται οι μαθητές να μην περιορίζονται σε μία περιγραφική απόδοση των στίχων αλλά να λαμβάνουν υπόψιν τους τα βαθύτερα νοήματα και μηνύματα που περνάει το εκάστοτε τραγούδι. Η παρούσα δραστηριότητα μπορεί να λάβει ποικίλες διαστάσεις ανάλογα με το ενδιαφέρον και τη διάθεση που δείχνουν οι μαθητές, π.χ., από μία απλή «εικονογράφηση» του τραγουδιού έως ένα βίντεο εκτέλεσης ή αφήγησης.

6. Dishwashers are Crazy

(Β' Δημοτικού – Γ' Γυμνασίου)

Τίτλος: Dishwashers are Crazy

Συγκρότημα: Stomp

Διάρκεια: 5:08

Το συγκρότημα Stomp δημιουργήθηκε το 1991 στο Brighton της Αγγλίας από τους Luke Cresswell και Steve McNicholas. Οι συναυλίες των Stomp είναι ένας συνδυασμός κρουστών, ρυθμικής κίνησης και οπτικής κωμωδίας καταργώντας παράλληλα τα σύνορα μεταξύ υψηλής και λαϊκής τέχνης. Στις συναυλίες τους αξιοποιούν παλιά και άχρηστα αντικείμενο τα οποία μεταμορφώνουν σε μία πηγή εκρηκτικού, ασταμάτητου και μεταδοτικού ρυθμού. Με άλλα λόγια, οι Stomp με μία χροιά περιβαλλοντικής ευαισθησίας, μετατρέπουν τενεκέδες, βαρέλια, εφημερίδες, κουτάκια μπύρας, νεροχύτες και οτιδήποτε άλλο μπορεί να βάλει ο νους σε αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Καθ' όλη τη διάρκεια της καλλιτεχνικής τους πορείας έχουν εμφανιστεί σε περισσότερες από 30 χώρες ανά τον κόσμο και έχουν λάβει αρκετές διεθνείς διακρίσεις. Στο παρόν μουσικό βίντεο, το οποίο επιβεβαιώνει πολλά από τα προαναφερθέντα, τέσσερις λαντζιέρηδες με τους νεροχύτες τους και άλλα σχετικά αντικείμενα, δημιουργούν ένα ευφάνταστο και ιδιαίτερα χιουμοριστικό οπτικοακουστικό θέαμα.

1η Φάση: Προετοιμασία Προβολής του Μουσικού Βίντεο από τον Εκπαιδευτικό

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί μόνος του αρκετές φορές το μουσικό βίντεο ώστε να εντοπίσει και να αξιοποιήσει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που του προσφέρει. Ενδεικτικά, το παρόν μουσικό βίντεο δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να θίξει διάφορα ζητήματα όπως περιβαλλοντική ευαισθησία, αυτοσχέδια μουσικά όργανα, μουσικός πειραματισμός, τι είναι μουσική, κ.ά. Πριν από το μάθημα, ο εκπαιδευτικός ελέγχει όλα τα μέσα που συντελούν στην αναπαραγωγή του βίντεο και διαμορφώνει κατάλληλα την αίθουσα για την προβολή που επίκειται να λάβει χώρα.

2η Φάση: Προετοιμασία της Τάξης

Στην αρχή του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τους μαθητές για το μουσικό βίντεο θέτοντας ερωτήματα όπως: Τι είναι μουσική; Πιστεύετε ότι υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός; Η μουσική έχει την ίδια σημασία για όλους τους λαούς; Γιατί μας αρέσει να ακούμε μουσική και να παίζουμε μουσική; Τι διακρίνει τη μουσική από τον ήχο/θόρυβο; Τι κάνει έναν ήχο να είναι ευχάριστος ή δυσάρεστος αντίστοιχα; Το κελάηδισμα των πουλιών είναι μουσική; Ο ήχος του κύματος είναι μουσική; Οι μαθητές συζητούν γύρω από τα παραπάνω ερωτήματα, μοιράζονται τις εμπειρίες τους και δίνουν τις δικές τους απαντήσεις. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός τονίζει στους μαθητές ότι δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός που να περιγράφει ολοκληρωτικά το φαινόμενο της μουσικής. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους μαθητές τον ακόλουθο ορισμό: η σκόπιμη παραγωγή και οργάνωση των ήχων και σιωπών από τον άνθρωπο με σκοπό την έκφραση και επικοινωνία· οποιοσδήποτε ήχος που έχει ως σκοπό του τη μουσική (Κοκκίδου, 2015:43).

Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός εισάγει το μουσικό βίντεο στους μαθητές δίνοντας βασικές πληροφορίες όπως: τίτλος, συγκρότημα, διάρκεια. Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές εάν γνωρίζουν τους «Stomp» και τους επισημαίνει ότι το όνομα του συγκροτήματος σημαίνει «χτυπάω το πόδι δυνατά». Τέλος, τους καλεί να κάνουν υποθέσεις αναφορικά με τον τίτλο του βίντεο «Dishwashers are Crazy». Οι υποθέσεις

των μαθητών επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται ύστερα από την πρώτη προβολή του βίντεο.

3η Φάση: Συνεχής Προβολή του Μουσικού Βίντεο

Στην παρούσα φάση, πραγματοποιείται η πρώτη –χωρίς διακοπές– προβολή του μουσικού βίντεο. Με σκοπό την ενεργητική παρακολούθηση του βίντεο από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διασφαλίσει την προσοχή τους τονίζοντας ότι μετά την ολοκλήρωση της αναπαραγωγής θα απαντήσουν σε ένα φύλλο ερωτήσεων αναφορικά με το περιεχόμενο του μουσικού βίντεο.

4η Φάση: Εργασία σε Ομάδες και Συζήτηση στην Τάξη

Μόλις ολοκληρωθεί η προβολή του μουσικού βίντεο οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στην τάξη ένα φύλλο ερωτήσεων το οποίο καλούνται να απαντήσουν οι ομάδες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θέτει τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τι ήταν αυτό που σας άρεσε ή δεν σας άρεσε;
- Σας έκανε κάτι εντύπωση; Τι; Γιατί;
- Το κοινό φαίνεται να απολαμβάνει την παράσταση. Πιστεύετε ότι θα τα κατάφερναν εξίσου καλά να διασκεδάσουν το κοινό με συμβατικά όργανα; Γιατί;
- Το οπτικοακουστικό θέαμα που προσφέρουν οι Stomp είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι συμβάλλουν σε αυτό το αποτέλεσμα;
- Αναφέρετε χιουμοριστικά στοιχεία που συναντώνται στο βίντεο.
- Δώστε έναν άλλο τίτλο για το παρόν μουσικό βίντεο.

Η κάθε ομάδα πραγματεύεται τα παραπάνω ερωτήματα και συγχρόνως προετοιμάζεται να παρουσιάσει τις απαντήσεις της στην υπόλοιπη τάξη. Στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση σε όλη την τάξη στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει καθοδηγητικό και εμψυχωτικό ρόλο (Κοκκίδου, 2016β), ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους χωρίς φόβο και άγχος.

5η Φάση: Πληροφορίες Σχετικά με το Μουσικό Βίντεο

Στην παρούσα φάση, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εντοπίσουν περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με το παρόν μουσικό βίντεο και τους Stomp γενικότερα. Όσον αφορά το μουσικό βίντεο, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες όπως: αριθμός προβολών και σε πόσους αρέσει ή δεν αρέσει το βίντεο. Σχετικά με τους Stomp, οι μαθητές μπορούν να βρουν πληροφορίες για την καλλιτεχνική τους δράση, την ανταπόκριση του κόσμου, τον εμπορικό χαρακτήρα του συγκροτήματος, τα εκπαιδευτικά σεμινάρια που οργανώνουν, κ.λπ. Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν διάφορες παραστάσεις των Stomp μέσα από το διαδίκτυο, να τις σχολιάσουν, να καταγράψουν τα αυτοσχέδια όργανα που θα συναντήσουν κάθε φορά και να πάρουν ιδέες με σκοπό τη δημιουργία αυτοσχέδιων οργάνων στην τάξη.

6η Φάση: Εστίαση στα Μουσικά Στοιχεία & 7η Φάση: Διακοπτόμενη Προβολή και Ανάδυση Νοημάτων

Στο παρόν μουσικό βίντεο, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να συνδυάσει την *6η* & *7η Φάση* της προτεινόμενης μεθοδολογίας. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός διακόπτει τη ροή του βίντεο σε επιλεγμένα σημεία, θέτει διάφορα ερωτήματα στους μαθητές και εστιάζει την προσοχή τους γύρω από τα μουσικά στοιχεία του βίντεο. Η συζήτηση που ακολουθεί βοηθάει τους μαθητές να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο του μουσικό βίντεο. Παράλληλα, θίγονται ορισμένα ζητήματα που αναδύονται μέσα από αυτό. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός θέτει τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα στο κοινό και τους performers; Αν ναι, με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται;
- Συσχετίστε την παρούσα αλληλεπίδραση κοινού-performer με άλλες παραστάσεις/συναυλίες από διάφορα είδη μουσικής.
- Σχολιάστε τις αποκρίσεις του κοινού στα ρυθμικά μοτίβα. Πώς αντιδράει σε αυτές ο performer;
- Με ποιους τρόπους παράγουν μουσική οι τέσσερις μουσικοί-λαντζιέρηδες; Περιγράψτε και ονομάστε τα αυτοσχέδια όργανα που ακούτε.

- Εντοπίστε σκηνές μέσα από το μουσικό βίντεο που να συνδέονται με τις έννοιες: solo, συνοδεία, tutti και decrescendo.
- Τι αντικείμενα παρατηρείτε στα σκηνικά της παράστασης; Πιστεύετε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν μουσικά; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
- Σχολιάστε το μουσικό αποτέλεσμα ως προς την ομαδική δουλειά, τη δημιουργικότητα, την ευθύνη και την εμπιστοσύνη μεταξύ των performers.
- Φανταστείτε και περιγράψτε μία πρόβα των Stomp.

Μόλις ολοκληρωθεί η συζήτηση αναφορικά με τα παραπάνω ερωτήματα, ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στην τάξη και ρωτάει τους μαθητές εάν εντοπίζουν κάποιο βαθύτερο κοινωνικό μήνυμα μέσα από το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο αλλά και τη γενικότερη φιλοσοφία των Stomp. Ειδικότερα, σκοπός του εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές να αντιληφθούν την περιβαλλοντική ευαισθησία που διακρίνει το συγκρότημα «Stomp» οι οποίοι αξιοποιούν παλιά άχρηστα αντικείμενα της οικιακής ή βιομηχανικής χρήσης στην υπηρεσία της μουσικής μεταμορφώνοντάς τα σε ευφάνταστες πηγές ήχου. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές τον εξής προβληματισμό: μπορεί η μουσική να συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Οι μαθητές συζητούν γύρω από τον παραπάνω προβληματισμό και τα περιβαλλοντικά ζητήματα που απασχολούν τον πλανήτη αναζητώντας τρόπους με τους οποίους η μουσική μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των περιβαλλοντικών συνθηκών και των κλιματικών αλλαγών.

Εν συνεχεία, με αφορμή τη ρυθμική πανδαισία του μουσικού βίντεο ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει στη μουσική παράμετρο του ρυθμού. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε διάφορες ρυθμικές δραστηριότητες ελέγχοντας τη ρυθμική ετοιμότητα των μαθητών του. Αντίστοιχα με τη ρυθμική επικοινωνία performer-κοινού στην αρχή του βίντεο, ο εκπαιδευτικός εκτελεί διάφορα ρυθμικά μοτίβα και καλεί τους μαθητές να επαναλάβουν. Στη συνέχεια, το ρόλο του εκπαιδευτικού μπορεί να πάρει με τη σειρά ο κάθε μαθητής, να αυτοσχεδιάσει, και η τάξη να επαναλάβει. Τέλος, στην τάξη μπορεί να λάβει χώρα μία διασκεδαστική αλλά παράλληλα απαιτητική δραστηριότητα ρυθμικής ετοιμότητας και

ακουστικής μνήμης. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο και ένας μαθητής εκτελεί ένα ρυθμικό μοτίβο. Ο αμέσως επόμενος μαθητής πρέπει να επαναλάβει το ρυθμικό μοτίβο που άκουσε και να προσθέσει ένα δικό του. Στόχος του παιχνιδιού είναι να ολοκληρωθεί ο κύκλος των ρυθμικών μοτίβων με επιτυχία. Λόγω της αυξανόμενης δυσκολίας που υπάρχει από μαθητή σε μαθητή, ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει τους μαθητές –τουλάχιστον για τους πρώτους γύρους– να εκτελούν απλά ρυθμικά μοτίβα.

8η Φάση: Περαιτέρω Δραστηριότητες Αξιοποίησης

Στον απόηχο του παραπάνω προβληματισμού αναφορικά με το ρόλο της μουσικής στην προστασία του περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλλει στην τάξη το μουσικό βίντεο με τίτλο «Landfill Harmonic – The Recycled Orchestra»[6]. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός πληροφορεί τους μαθητές ότι το βίντεο λαμβάνει χώρα σε μία φτωχογειτονιά της Παραγουάης, την Cateura, η οποία είναι χτισμένη δίπλα σε ένα χώρο υγειονομικής ταφής. Οι άνθρωποι εκεί κυριολεκτικά ζουν ανάμεσα σε μία θάλασσα σκουπιδιών και οι περισσότεροι από αυτούς έχουν ως κύρια ενασχόλησή τους την ίδια την υγειονομική ταφή. Μία μέρα ο Favio, διευθυντής ορχήστρας και δάσκαλος μουσικής, αποφάσισε να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα μουσικής για τα παιδιά της Cateura, όμως, σύντομα τα παιδιά ήταν πολύ περισσότερα από τα διαθέσιμα μουσικά όργανα. Για να γίνουν αντιληπτές οι συνθήκες διαβίωσης των κατοίκων της Cateura ο εκπαιδευτικός μπορεί να επισημάνει στους μαθητές ότι ένα βιολί κοστίζει περισσότερο από ένα σπίτι σε εκείνη την περιοχή. Ωστόσο, μέσα από τη φαντασία και την ευρηματικότητα υπερνικήθηκε η όποια δυσκολία και στο τέλος δημιουργήθηκε η «Ανακυκλωμένη Ορχήστρα» αξιοποιώντας διάφορα άχρηστα αντικείμενα της χωματερής. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του μαέστρου της ορχήστρας, Favio Chavez, ότι «ο κόσμος μας στέλνει σκουπίδια κι εμείς του στέλνουμε πίσω μουσική». Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικός να ζητήσει από τους μαθητές να προσπαθήσουν να προσεγγίσουν τη μουσική μάθηση από την οπτική γωνία

[6] https://www.youtube.com/watch?v=yDQ6c_bLr2o

των παιδιών της Cateura συζητώντας παράλληλα γύρω από το βίντεο και τα διάφορα ζητήματα που αναδύονται μέσα από αυτό (π.χ., ανακύκλωση, κατασκευή οργάνων, συνθήκες διαβίωσης, φαντασία/ευρηματικότητα, αγάπη για τη μουσική, κ.λπ.). Τέλος, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα δύο μουσικά βίντεο.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει τους μαθητές να φέρουν στην τάξη άχρηστα καθημερινά αντικείμενα τα οποία σε διαφορετική περίπτωση θα κατέληγαν στα σκουπίδια. Ενδεικτικά, οι μαθητές μπορούν να φέρουν αντικείμενα όπως: στυλό, μαρκαδόρους, κατσαρόλες, τηγάνια, κουτάλια, αυγοθήκες, εφημερίδες, μεταλλικές κρεμάστρες ρούχων, μπουκάλια, σακούλες, κουτάκια αναψυκτικών, τρίφτες, συσκευασίες καφέ/μαργαρίνης, χάρτινες συσκευασίες χυμών, καλαμάκια, αλουμινόχαρτα, ρολά κουζίνας/τουαλέτας, ποτήρια, φερμουάρ, κουμπιά, χτένες, λαστιχάκια, κεσεδάκια, κ.ά. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και προσπαθούν να δημιουργήσουν πρωτότυπα αυτοσχέδια μουσικά όργανα αξιοποιώντας τις δυνατότητες που τους προσφέρουν τα άχρηστα αντικείμενα. Όταν ολοκληρωθούν οι κατασκευές, οι μαθητές καλούνται να δώσουν ένα όνομα στο όργανό τους. Ακόμα, μπορούν να συντάξουν ένα κείμενο σχετικά με την ιδέα κατασκευής του, την πορεία που ακολουθήθηκε και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Στο τέλος, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην τάξη τις εκτελεστικές δυνατότητες του οργάνου της. Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει τους μαθητές να τακτοποιούν και να προσέχουν τα όργανα. Με αυτόν τον τρόπο, θα υπάρχει στην τάξη μία πληθώρα αυτοσχέδιων οργάνων τα οποία μπορούν να χρησιμοποιούν οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους σε διάφορες δραστηριότητες.

Κλείνοντας, στην τάξη μπορεί να λάβει χώρα μία δραστηριότητα με τίτλο «Stomp School Edition». Πιο συγκεκριμένα, με αφορμή το βίντεο των Stomp οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν ομάδες των 3 έως 5 ατόμων, να επιλέξουν αυτοσχέδια όργανα και να δημιουργήσουν μία ολιγόλεπτη παράσταση αντίστοιχη με αυτή που παρακολούθησαν στο βίντεο. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες, οργανώνουν την παράσταση, προετοιμάζονται και παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην υπόλοιπη τάξη.

7. Where is the Remote Control?

(Δ' Δημοτικού – Γ' Γυμνασίου)

Τίτλος: Where is the Remote Control?

Πρωταγωνιστές: Gidon Kremer, Aleksey Igudesman & Richard Hyung-Ki Joo

Ορχήστρα: Kremerata Baltica

Σενάριο: Kremer, Igudesman & Joo

Σκηνοθεσία: Nadja Maleh

Επιμέλεια: Leitner, Igudesman & Joo

Παραγωγή: Seb/.Productions

Βοηθός Παραγωγής: Stefanie Schwalb

Διάρκεια: 3:07

Το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο αποτελεί απόσπασμα της παράστασης «Being Gidon Kreme: The Rise and Fall of the Classical Musician» στην οποία πρωταγωνιστούν ο διακεκριμένος βιολονίστας Gidon Kremer, η ορχήστρα του «Kremerata Baltica», ο Aleksey Igudesman και ο Richard Hyung-Ki Joo. Οι δύο τελευταίοι, είναι γνωστοί στο κοινό για τις ξεκαρδιστικές τους μουσικές-σκηνικές παραστάσεις οι οποίες συνδυάζουν την κωμωδία με την κλασική μουσική και δημοφιλή μουσική κουλτούρα. Απώτερος στόχος και των δύο είναι να γίνει η κλασική μουσική προσβάσιμη σε ένα ευρύτερο και νεανικό κοινό. Έως και σήμερα, η επίσημη σελίδα τους στο YouTube έχει ξεπεράσει τα 35 εκατομμύρια σε επισκεψιμότητα. Όσον αφορά το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο, ο σολίστας και η ορχήστρα έχουν το ρόλο μίας συσκευής αναπαραγωγής ψηφιακών δίσκων την οποία «χειρίζονται» ως ακροατές μέσα από ένα τηλεχειριστήριο ο Igudesman και

ο Joo. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιείται ένα μουσικό ταξίδι μέσα από διάφορα έργα κλασικής μουσικής –και όχι μόνο. Ειδικότερα, στο βίντεο ακούγονται αποσπάσματα κλασικής μουσικής από πολλούς συνθέτες (π.χ., Mendelssohn, Beethoven, Brahms, Mozart, Paganini, Vivaldi, Berg, Bach), παραδοσιακής μουσικής (π.χ., Ιρλανδία-Morrison Jig), σύγχρονης μουσικής (π.χ., Crumb) και κινηματογραφικής μουσικής (π.χ., James Bond Theme).

1η Φάση: Προετοιμασία Προβολής του Μουσικού Βίντεο από τον Εκπαιδευτικό

Στο πλαίσιο προετοιμασίας για την εκπαιδευτική εφαρμογή του μουσικού βίντεο στην τάξη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθήσει μόνος του αρκετές φορές το βίντεο ώστε να εντοπίσει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που του προσφέρονται και να τις αξιοποιήσει καταλλήλως. Ειδικότερα, το παρόν μουσικό βίντεο φέρει τους μαθητές σε επαφή με την κλασική μουσική μέσα από ένα διασκεδαστικό βίντεο, θίγοντας θέματα όπως μουσικοσυνθέτες, ο ρόλος του μαέστρου, μουσικές προτιμήσεις, κ.ά. Πριν το μάθημα, με σκοπό την άρτια προβολή του μουσικού βίντεο στην τάξη ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την αίθουσα και ελέγχει όλα τα μέσα που συντελούν στην αναπαραγωγή του βίντεο.

2η Φάση: Προετοιμασία της Τάξης

Στην αρχή του μαθήματος, η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 3 έως 5 ατόμων και ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα μία λίστα λέξεων οι οποίες σχετίζονται με το μουσικό βίντεο που θα παρακολουθήσουν οι μαθητές στη συνέχεια του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, οι λέξεις υπάγονται σε 4 κατηγορίες: μουσικοσυνθέτες (Mendelssohn, Beethoven, Brahms, Mozart, Paganini, Vivaldi, Berg, Bach, Crumb, Arnold), μουσικά όργανα (βιολί, βιόλα, τσέλο, κοντραμπάσο, πιάνο), περιοδολόγηση της μουσικής (μεσαίωνας, αναγέννηση, μπαρόκ, κλασικισμός, ρομαντισμός, ιμπρεσιονισμός, μοντερνισμός, μεταμοντερνισμός) και μουσικές φόρμες (κοντσέρτο, ροντό, σονάτα, φούγκα, μαδριγάλι, μοτέτο). Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τις λέξεις, να τις χωρίσουν σε κατηγορίες και να δώσουν ένα όνομα σε κάθε μία από αυτές. Εν συνεχεία, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην τάξη τα ευρήματά της και ακολουθεί συζήτηση πραγματοποιώντας παράλληλα διορθώσεις σχετικά με την ταξινόμηση των

λέξεων. Επιπλέον, η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω κάνοντας συνδέσεις μεταξύ των κατηγοριών (π.χ., Bach-βιολί-μπαρόκ-κοντσέρτο). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των λέξεων από την κάθε κατηγορία.

Μόλις ολοκληρωθεί η παραπάνω δραστηριότητα που σκοπό έχει την προετοιμασία των μαθητών σχετικά με το μουσικό βίντεο που επίκειται να παρακολουθήσουν, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές βασικές πληροφορίες όπως είναι ο τίτλος, οι πρωταγωνιστές, η ορχήστρα και η διάρκεια του βίντεο. Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές εάν γνωρίζουν το μουσικό βίντεο και τους καλεί να κάνουν υποθέσεις βάσει του τίτλου «Where is the Remote Control?». Τέλος, οι υποθέσεις των μαθητών επαληθεύονται ή διαψεύδονται μετά την πρώτη προβολή του βίντεο.

3η Φάση: Συνεχής Προβολή του Μουσικού Βίντεο

Στην παρούσα φάση, πραγματοποιείται η πρώτη προβολή –χωρίς διακοπές– του μουσικού βίντεο. Πριν από την προβολή, ο εκπαιδευτικός τονίζει στους μαθητές ότι μόλις ολοκληρωθεί η αναπαραγωγή του βίντεο θα απαντήσουν σε ένα φύλλο ερωτήσεων αναφορικά με το περιεχόμενο του. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός εφιστά την προσοχή στην τάξη και αποσκοπεί στην ενεργητική παρακολούθηση του βίντεο από τους μαθητές.

4η Φάση: Εργασία σε Ομάδες και Συζήτηση στην Τάξη

Μετά την ολοκλήρωση της προβολής, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα φύλλο ερωτήσεων σχετικά με το μουσικό βίντεο. Οι μαθητές διατηρούν τις ομάδες που δημιούργησαν στην αρχή του μαθήματος και πραγματεύονται τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πρόκειται για μία συνηθισμένη συναυλία; Σας έκανε κάτι εντύπωση; Τι; Γιατί;
- Περιγράψτε με δικά σας λόγια τι συμβαίνει στη συγκεκριμένη μουσική παράσταση.
- Εντοπίστε ομοιότητες και διαφορές με μία άλλη συναυλία κλασικής μουσικής.
- Αναφέρετε χιουμοριστικά στοιχεία που εντοπίζετε στο βίντεο.

- Αν ελέγχατε εσείς το τηλεχειριστήριο τι μουσική θα επιλέγατε να ακούσετε;
- Πιστεύετε ότι μία ορχήστρα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά στην εκτέλεση κλασικού μουσικού ρεπερτορίου; Γιατί;
- Δώστε έναν άλλο τίτλο για το μουσικό βίντεο.

Οι μαθητές μελετούν τα παραπάνω ερωτήματα, ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες, δίνουν τις δικές τους απαντήσεις και προετοιμάζονται να τις παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη. Εφόσον όλες οι ομάδες δώσουν τη δική τους ερμηνεία, ακολουθεί συζήτηση σε όλη την τάξη στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει καθοδηγητικό ρόλο. Παράλληλα, ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα τονίζοντάς τους ότι δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις.

5η Φάση: Πληροφορίες Σχετικά με το Μουσικό Βίντεο

Στο σημείο αυτό, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν περαιτέρω πληροφορίες για το μουσικό βίντεο και τους πρωταγωνιστές αυτού. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν την απήχηση που έχει το βίντεο μελετώντας τις προβολές του. Επίσης, μπορούν να αναζητήσουν και να παρακολουθήσουν είτε επιπλέον αποσπάσματα είτε ολόκληρη την παράσταση «BEING GIDON KREMER: The Rise and Fall of the Classical Musician», να διαβάσουν κριτικές για αυτή και να τη μελετήσουν αντίστοιχα με άλλα μουσικά βίντεο. Όσον αφορά τους συντελεστές, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εντοπίσουν πληροφορίες για τον Gidon Kremer ο οποίος δεν είναι μόνο ένας από τους μεγαλύτερους βιρτουόζους του βιολιού αλλά και ένας ιδιαίτερος άνθρωπος που βοηθάει νεότερους χαρισματικούς μουσικούς και συνθέτες να αναδειχθούν. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με το δίδυμο Igudesman και Joo οι οποίοι καταλύουν τα σύνορα μεταξύ κλασικής και δημοφιλούς μουσικής και προσεγγίζουν την κλασική μουσική μέσα από μία χιουμοριστική οπτική γωνία. Ειδικότερα, οι μαθητές μπορούν να βρουν πληροφορίες για τη ζωή και την καλλιτεχνική τους δράση, να παρακολουθήσουν μουσικά βίντεο από την επίσημη σελίδα τους στο YouTube, να τα μελετήσουν και να προχωρήσουν σε περαιτέρω ανάλυση.

6η Φάση: Εστίαση στα Μουσικά Στοιχεία & 7η Φάση: Διακοπτόμενη Προβολή και Ανάδυση Νοημάτων

Στην προσπάθεια εστίασης στα μουσικά στοιχεία του βίντεο, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να συνδυάσει την *6η* και *7η Φάση* της προτεινόμενης μεθοδολογίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός προχωράει σε μία δεύτερη προβολή του μουσικού βίντεο την οποία διακόπτει σε επιλεγμένα σημεία. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα τα οποία βοηθούν τους μαθητές να επικεντρωθούν στα μουσικά στοιχεία κατανοώντας παράλληλα το βαθύτερο νόημα του βίντεο. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός διακόπτει τη ροή του βίντεο στα σημεία που εναλλάσσονται οι μουσικοσυνθέτες και τα έργα τους θέτοντας τα εξής ερωτήματα:

- Ποια τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις του ακροατή κατά τη διάρκεια του πρώτου κομματιού (κοντσέρτο Mendelssohn); Τι τον ενοχλεί; Γιατί;
- Τι συμβαίνει όταν εισέρχεται στη σκηνή ο δεύτερος ακροατής; Γιατί «παγώνουν» οι μουσικοί;
- Που οφείλονται οι σπασμωδικές κινήσεις των μουσικών; Γιατί πιστεύετε ότι ο σολίστας παραμένει ακίνητος στο σημείο αυτό; Εξηγήστε το με μουσικούς όρους.
- Τι ρόλο διαδραματίζει εκείνος που κρατάει το τηλεχειριστήριο κάθε φορά; Γιατί;
- Γνωρίζετε κάποιο από τα ονόματα που ακούγονται; Αν ναι, ποιο; Τι ξέρετε για αυτό;
- Αναγνωρίζετε κάποιο μουσικό έργο; Γνωρίζετε τον συνθέτη του;
- Ποιες είναι οι αντιδράσεις-συναισθήματα του ακροατή (Joo) στην εναλλαγή Mozart-Paganini-Mozart;
- Ποιος ευθύνεται που σε ένα σημείο του βίντεο η ορχήστρα δεν έχει ήχο; Τι κάνουν στην πραγματικότητα οι μουσικοί;
- Πού νομίζουν ότι βρίσκονται οι δύο ακροατές; Γιατί;
- Εντοπίζετε θεατρικά στοιχεία στο βίντεο; Ποια είναι αυτά;
- Τι συμβαίνει στο φινάλε του βίντεο και που οφείλεται αυτό;

Όταν οι μαθητές απαντήσουν τα παραπάνω ερωτήματα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να στρέψει τη συζήτηση σε βαθύτερα μουσικά ζητήματα τα οποία

αναδύονται μέσα από το βίντεο, όπως είναι ο ρόλος του μαέστρου σε μία ορχήστρα (τηλεχειριστήριο), οι μουσικές προτιμήσεις (2 ακροατές), οι κανόνες συμπεριφοράς σε μία συναυλία κλασικής μουσικής (συμπεριφορά των ακροατών) και οι μουσικοσυνθέτες.

Ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι στο συγκεκριμένο μουσικό βίντεο οι δύο ακροατές εναλλάξ –όταν κρατούν το τηλεχειριστήριο– διαδραματίζουν ρόλο μαέστρου και καλεί τους μαθητές να συζητήσουν για το ρόλο του μαέστρου μέσα σε μία ορχήστρα. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός μέσα από ερωτήσεις εκμαιεύει τις απαντήσεις των μαθητών για διάφορα θέματα όπως: ο σκοπός του μαέστρου (π.χ., καθοδήγηση της ορχήστρας), τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί (π.χ., εκφραστικές μιμήσεις, παραστατικές χειρονομίες) και τα προσόντα που πρέπει να έχει ένας μαέστρος (π.χ., καλή ακουστικότητα, καλή κινησιολογία, φαντασία). Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους 2 ακροατές-μαέστρους του βίντεο και σε έναν κανονικό μαέστρο.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει στην έννοια της έντασης και της ταχύτητας μέσα στη μουσική. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά στόχος του εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια της έντασης με τις διαβαθμίσεις της και να εξοικειωθούν με τους εξής μουσικούς όρους: piano (p), forte (f), pianissimo (pp), fortissimo (ff), crescendo (cresc.) και diminuendo (dim.). Από την άλλη πλευρά, στόχος του εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με την έννοια της ταχύτητας και να κατανοήσουν τους εξής σχετικούς μουσικούς όρους: allegro, adagio, accelerando (accel.) και rallentando (rall.).

Αρχικά, για την αποτελεσματικότερη κατανόηση και εξοικείωση των μαθητών με τις παραπάνω μουσικές παραμέτρους, ο εκπαιδευτικός συνίσταται να κάνει σύνδεση της σχετικής ορολογίας με την καθημερινή ζωή. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να εντοπίσουν διάφορους ήχους από το περιβάλλον τους και να τους ταξινομήσουν σε κατηγορίες σύμφωνα με την έντασή τους. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να εντοπίσουν και να

ταξινομήσουν αργούς και γρήγορους ήχους από την καθημερινότητα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός συνίσταται να προχωρήσει στην πραγματοποίηση σχετικών μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων μέσω των οποίων οι μαθητές θα εμβαθύνουν στην έννοια της έντασης και της ταχύτητας μέσα στη μουσική. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πάρει ένα κρουστό μουσικό όργανο της τάξης και να ζητήσει από τους μαθητές να κινηθούν στο χώρο σύμφωνα με την ένταση του οργάνου (π.χ., πολύ δυνατά-ff: οι μαθητές περπατούν σαν πελώριοι γίγαντες, πολύ σιγά-pp: περπάτημα στις μύτες των ποδιών). Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βάλει στους μαθητές να ακούσουν διάφορα αποσπάσματα κλασικού ρεπερτορίου (allegro, adagio) με επιτάχυνση (accel.) ή επιβράδυνση (rall.) της μουσικής ζητώντας από αυτούς να κινηθούν ανάλογα στο χώρο. Μετά την ολοκλήρωση των σχετικών δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές αναφορικά με την έννοια της έντασης και της ταχύτητας μέσα στη μουσική και παρουσιάζει σε αυτούς τους μουσικούς όρους –με τα σύμβολά τους– που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της έντασης και της ταχύτητας αντίστοιχα.

Εφόσον οι μαθητές εξοικειωθούν με τη σχετική ορολογία της έντασης και της ταχύτητας, μπορεί να λάβει χώρα στην τάξη μία δραστηριότητα που πηγάζει από το μουσικό βίντεο που παρακολούθησαν οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να παίξουν το ρόλο του μαέστρου μέσα από ένα τηλεχειριστήριο. Ενδεικτικά, οι μαθητές μπορούν σε χαρτιά Α4 να δημιουργήσουν διάφορα σύμβολα από το τηλεχειριστήριο όπως αργά-γρήγορα (π.χ., accel., rall.) δυνατά-σιγά (π.χ., pp, p, f, ff, cresc., dim.), pause, play, σίγαση (mute), stop, κ.λπ. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές θα τραγουδήσουν ένα ήδη γνωστό τραγούδι που διδάχτηκαν μέσα στη χρονιά σύμφωνα με τις υποδείξεις του εκάστοτε μαέστρου. Τέλος, είναι σημαντικό από τη θέση του μαέστρου να περάσουν όλοι οι μαθητές.

8η Φάση: Περαιτέρω Δραστηριότητες Αξιοποίησης

Ένα σημαντικό ζήτημα που αναδύεται μέσα από το μουσικό βίντεο είναι αυτό των μουσικών προτιμήσεων. Στο φινάλε του βίντεο, φαίνονται ξεκάθαρα οι δύο πρωταγωνιστές να μαλώνουν σχετικά με το συνθέτη και το

μουσικό έργο που θέλει να ακούσει ο καθένας προσπαθώντας συγχρόνως να επιβάλλει ο ένας στον άλλον τη δική του επιθυμία. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συζητήσουν για το θέμα των μουσικών προτιμήσεων και να μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη τις δικές τους μουσικές προτιμήσεις και εμπειρίες. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους για τα διάφορα μουσικά είδη σεβόμενοι πάντα την άποψη των συμμαθητών τους. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν πως όλοι έχουμε δικαίωμα στις προσωπικές μουσικές προτιμήσεις και ότι ο καθένας έχει τη δική του μουσική ταυτότητα. Καλό είναι ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από τους μαθητές να φέρουν σε επόμενα μαθήματα ένα αγαπημένο τους κομμάτι και να το μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να περιγράψουν γιατί τους αρέσει το συγκεκριμένο κομμάτι.

Όσον αφορά τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν μία συναυλία κλασικής μουσικής, στην αρχή, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στο εξής: «ακούω μουσική στο σπίτι μου – ακούω μουσική σε μία αίθουσα συναυλιών». Στη συνέχεια, οι μαθητές ενθαρρύνονται μέσα από την εμπειρία τους να διατυπώσουν ορισμένους κανόνες συμπεριφοράς που συναντώνται σε μία συναυλία κλασικής μουσικής (π.χ., δεν κάνουμε φασαρία, δε χειροκροτάμε στη μέση του έργου, κ.ά.), αλλά και να υποθέσουν μερικούς. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να αντιπαραβάλουν αυτούς τους κανόνες συμπεριφοράς με άλλες μουσικές συναυλίες στις οποίες έχουν παρευρεθεί (π.χ., άλλους συναυλιακούς χώρους, άλλα είδη μουσικής, κ.λπ.).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός απευθυνόμενος σε όλη την τάξη θέτει στους μαθητές ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με τους μουσικοσυνθέτες: πώς γίνεται κάποιος συνθέτης; γιατί να θέλει κάποιος να γίνει μουσικοσυνθέτης; η σύνθεση μουσικής είναι επάγγελμα; υπάρχουν συγκεκριμένες σπουδές που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος για να γίνει μουσικοσυνθέτης; πιστεύετε ότι ο συνθέτης ενός τραγουδιού είναι πιο σπουδαίος από τον ερμηνευτή του τραγουδιού ή το αντίθετο; Οι μαθητές πραγματεύονται τα παραπάνω ερωτήματα, εκφράζουν τις απόψεις τους και με τη βοήθεια

του εκπαιδευτικού προσπαθούν να παράγουν έναν ορισμό για τον μουσικοσυνθέτη (Κοκκίδου, 2015:125).

8. Don’t Worry Be Happy

(Ε’ Δημοτικού – Γ’ Γυμνασίου)

Τίτλος: Don’t Worry Be Happy

Πρωταγωνιστές: Bill Irwin, Bobby McFerrin & Robin Williams

Μουσική: Bobby McFerrin

Στίχοι: Bobby McFerrin

Μουσικός Παραγωγός: Linda Goldstein

Πρώτη Προβολή: Music Television (MTV) 1988

Διάρκεια: 4:03

Το συγκεκριμένο μουσικό βίντεο μέσα από μία χιουμοριστική διάθεση προβάλει ένα «μήνυμα ζωής» και ενθαρρύνει όλους τους ανθρώπους να δουν τη ζωή τους με άλλο μάτι. Όσον αφορά τον τίτλο του τραγουδιού, είναι μία φράση του Ινδού μυστικιστή Meher Baba η οποία ενέπνευσε τον Bobby McFerrin να συνθέσει αυτό το τραγούδι. Πρόκειται για ένα *a capella* τραγούδι στο οποίο όλες οι φωνές και οι ήχοι που ακούγονται είναι του McFerrin. Από την πρώτη στιγμή της κυκλοφορίας του, το τραγούδι γνώρισε μεγάλη απήχηση από το κοινό και αποτέλεσε το πρώτο *a capella* τραγούδι που ανέβηκε στην 1^{η} θέση του Billboard Hot 100 chart της Αμερικής. Επίσης, το 1989 στην τελετή βράβευσης των μουσικών βραβείων Grammy στο Λος Άντζελες, το τραγούδι έλαβε 3 βραβεία. Κατά καιρούς, το τραγούδι έχει επανεκτελεστεί από πολλούς καλλιτέχνες.

1^{η} Φάση: Προετοιμασία Προβολής του Μουσικού Βίντεο από τον Εκπαιδευτικό

Ο εκπαιδευτικός συνίσταται να παρακολουθήσει αρκετές φορές το παρόν μουσικό βίντεο, άλλα βίντεο του Bobby McFerrin καθώς και διασκευές

του πρωτότυπου τραγουδιού. Σκοπός είναι ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει διάφορες εκπαιδευτικές ιδέες τις οποίες θα αξιοποιήσει στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης. Ενδεικτικά, το συγκεκριμένο βίντεο δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν μία ιδιαίτερη καλλιτεχνική προσωπικότητα, αυτή του Bobby McFerrin, να έρθουν σε επαφή με στοιχεία της reggae μουσικής (π.χ., αντιχρονισμός) και να λάβουν ένα «μήνυμα ζωής». Πριν από το μάθημα, ο εκπαιδευτικός ελέγχει όλα τα μέσα που συντελούν στην αναπαραγωγή του μουσικού βίντεο και διαμορφώνει κατάλληλα την αίθουσα για την προβολή.

2η Φάση: Προετοιμασία της Τάξης

Στην αρχή του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός απευθυνόμενος σε όλη την τάξη ζητάει από τους μαθητές να συμπληρώσουν την εξής φράση: «Νιώθω χαρούμενος/η όταν…» και ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να μοιραστούν τη φράση τους με την υπόλοιπη τάξη. Στο ίδιο κλίμα, ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές τα ακόλουθα ερωτήματα: τι είναι χαρά; Τι είναι αυτό που σας κάνει πραγματικά χαρούμενους; Αναφέρετε ορισμένες χαρούμενες στιγμές από τη ζωή σας. Υπάρχει χαρούμενη μουσική; Τι είναι αυτό που κάνει μία μουσική να είναι χαρούμενη; Εσάς ποια μουσική σας κάνει χαρούμενους; Οι μαθητές συζητούν γύρω από τα παραπάνω ερωτήματα, μοιράζονται τις εμπειρίες τους και δίνουν τις δικές τους απαντήσεις. Στο τέλος, οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, προσπαθούν να αναπτύξουν έναν ορισμό αναφορικά με το τι είναι χαρά. Μέσα από την παραπάνω διαδικασία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προετοιμάσει τους μαθητές σχετικά με την προβολή του μουσικού βίντεο που επίκειται να λάβει χώρα στην τάξη.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός –όπως ο Bobby McFerrin– σφυρίζει τη μελωδία από την εισαγωγή του «Don’t Worry Be Happy» και καλεί τους μαθητές να αναγνωρίσουν το τραγούδι και τον συνθέτη αυτού. Ο εκπαιδευτικός αφήνει τους μαθητές να κάνουν τις υποθέσεις τους και έπειτα τους πληροφορεί σχετικά με τον τίτλο του τραγουδιού και τον καλλιτέχνη, επιβεβαιώνοντας ή διαψεύδοντας τις υποθέσεις αυτών. Τέλος, ο εκπαιδευτικός θέτει διάφορα ερωτήματα όπως ποιοι γνωρίζουν το τραγούδι, σε πόσους αρέσει, ποιοι γνωρίζουν τον Bobby McFerrin, κ.λπ.

3η Φάση: Συνεχής Προβολή του Μουσικού Βίντεο

Στην παρούσα φάση, πραγματοποιείται η πρώτη προβολή –χωρίς διακοπές– του μουσικού βίντεο. Πριν από την προβολή, ο εκπαιδευτικός

τονίζει στους μαθητές ότι θα απαντήσουν σε ένα φύλλο ερωτήσεων μετά την αναπαραγωγή του βίντεο αναφορικά με το περιεχόμενό του, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την προσοχή τους.

4η Φάση: Εργασία σε Ομάδες και Συζήτηση στην Τάξη

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης προβολής, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα ένα φύλλο ερωτήσεων το οποίο καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός θέτει τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Σε τι αναφέρεται το τραγούδι;
- Περιγράψτε με λίγα λόγια το μουσικό βίντεο.
- Εντοπίζετε χιουμοριστικά στοιχεία μέσα στο βίντεο; Ποια είναι αυτά;
- Αν υποθέσουμε ότι για κάποιο λόγο είσαστε δυσαρεστημένοι, θα μπορούσε το παρόν μουσικό βίντεο να σας φτιάξει τη διάθεση; Γιατί;
- Προτείνετε έναν άλλο τίτλο για το μουσικό βίντεο.

Οι μαθητές σε ομάδες πραγματεύονται τα παραπάνω ερωτήματα και παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους στην υπόλοιπη τάξη. Μετά την παρουσίαση των απαντήσεων από όλες τις ομάδες, ακολουθεί συζήτηση σε όλη την τάξη. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους χωρίς φόβο τονίζοντάς τους ότι δεν υπάρχει λανθασμένη απάντηση.

5η Φάση: Πληροφορίες Σχετικά με το Μουσικό Βίντεο

Στην παρούσα φάση, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να αναζητήσουν διάφορα στοιχεία σχετικά με το μουσικό βίντεο που παρακολούθησαν. Ενδεικτικά, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν στοιχεία όπως προβολές του μουσικού βίντεο, πρώτη προβολή, βραβεία, μουσικό άλμπουμ, κριτικές, κ.ά. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν πληροφορίες σχετικά με τους πρωταγωνιστές του βίντεο: Bill Irwin, Robin Williams, και φυσικά, τον Bobby McFerrin. Ειδικότερα, οι μαθητές μπορούν να κάνουν μία περιήγηση στην επίσημη ιστοσελίδα[7] του και να

[7] http://bobbymcferrin.com/home/

βρουν πληροφορίες τόσο για τον ίδιο, όσο και για το τραγούδι του «Don't Worry Be Happy». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ενότητα «Sing & Play with Bobby» η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να πειραματιστούν με τα μέρη που συνθέτουν το τραγούδι. Αυτά, αναφέρονται στην ιστοσελίδα ως εξής: «mouth percussion, harmony, melody, rhythm[1], rhythm[2], rhythm[3], bass». Ακόμη, οι μαθητές ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν και άλλα μουσικά βίντεο του McFerrin μέσα από την επίσημη σελίδα του στο YouTube, να τα φέρουν στην τάξη και να τα σχολιάσουν. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν διάφορες διασκευές του τραγουδιού και να προτείνουν ορισμένες για ακρόαση στην τάξη (π.χ., Bob Marley, «Playing for Change», αδερφοί Κατσιμίχα, κ.ά.).

6η Φάση: Εστίαση στα Μουσικά Στοιχεία

Στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε μία καθαρά ακουστική –χωρίς εικόνες– ακρόαση του τραγουδιού ώστε οι μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στη μουσική. Μόλις ολοκληρωθεί η ακρόαση, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να σκεφτούν σε ποιο είδος μουσικής μπορούμε να εντάξουμε το συγκεκριμένο τραγούδι. Οι μαθητές κάνουν υποθέσεις και τεκμηριώνουν την άποψή τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές εάν τους έκανε κάτι εντύπωση στη μουσική του τραγουδιού. Απώτερος σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να εκμαιεύσει από τους μαθητές την απάντηση ότι πρόκειται για ένα a capella τραγούδι. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές πως όλες οι φωνές και οι ήχοι που ακούγονται στο τραγούδι είναι του Bobby McFerrin. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να φανταστούν τις δυσκολίες που κρύβει αυτό το εγχείρημα και να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τη διαδικασία που ακολούθησε ο McFerrin για τη δημιουργία του τραγουδιού. Στο πλαίσιο αυτό, τους πληροφορεί ότι χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της επικάλυψης (*overdubbing*) μέσω της οποίας το κομμάτι χτίζεται βήμα-βήμα προσθέτοντας σταδιακά όργανα και φωνές σε μία προηγούμενη ηχογράφηση (π.χ., αρχικά ηχογραφείται το μπάσο και στη συνέχεια η βασική μελωδία, κ.λπ.).

Οι μαθητές θα μάθουν να τραγουδούν αλλά και να συνοδεύουν το τραγούδι «Don't Worry Be Happy» του McFerrin μέσα από το αυτί και την παρτιτούρα. Ειδικότερα, η συνοδεία του τραγουδιού πραγματοποιείται από

τρεις ομάδες μαθητών οι οποίοι με τη φωνή τους χτίζουν την αρμονία του τραγουδιού. Επίσης, μπορεί να συσταθεί ακόμη μία ομάδα, κρουστών, οι οποίοι με ηχηρές κινήσεις θα συνοδεύουν ρυθμικά το τραγούδι παίζοντας είτε το ρυθμικό μοτίβο της αρμονικής συνοδείας που τραγουδούν οι μαθητές, είτε διάφορα άλλα σχετικά ρυθμικά μοτίβα. Στο τέλος της παρούσας πρότασης εφαρμογής, παρουσιάζεται ενδεικτικά μία παρτιτούρα η οποία περιλαμβάνει την κύρια μελωδία και την αρμονική της συνοδεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη αρμονική συνοδεία γράφτηκε με σκοπό την ευκολότερη εκμάθησή της από τους μαθητές. Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να τραγουδήσουν το τραγούδι πέρα από την πρωτότυπη γλώσσα και στα ελληνικά από τη διασκευή των αδερφών Κατσιμίχα.

7η Φάση: Διακοπτόμενη Προβολή και Ανάδυση Νοημάτων

Στη συγκεκριμένη φάση, ο εκπαιδευτικός προχωράει σε μία δεύτερη προβολή του μουσικού βίντεο, διακόπτοντας τη ροή του σε επιλεγμένα σημεία. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός διακόπτει την αναπαραγωγή του βίντεο σε κάθε έναν από τους τρεις πρωταγωνιστές του βίντεο. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές σχολιάζουν τον κάθε πρωταγωνιστή και εντοπίζουν τη σχέση μεταξύ των στίχων και της εικόνας. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές ορισμένα ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο του βίντεο όπως:

- Τι θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμβολίζει ο Bobby McFerrin με το λευκό κουστούμι στο παρόν βίντεο;
- Σχολιάστε τις σκηνές στις οποίες ο Bobby McFerrin εμφανίζεται μέσα από ένα στρόγγυλο παραθυράκι. Ποιος είναι ο ρόλος του σε κάθε περίπτωση;
- Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο καθένας από τους πρωταγωνιστές;
- Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζει ο κάθε πρωταγωνιστής τα προβλήματα που τον απασχολούν;
- Περιγράψτε την πιο αστεία σκηνή του βίντεο που έμεινε στο μυαλό σας.
- Ποιο είναι το μήνυμα που θέλει να περάσει το συγκεκριμένο τραγούδι;
- Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτό μέσα από το μουσικό βίντεο;

Οι μαθητές πραγματεύονται τα παραπάνω ερωτήματα και πραγματοποιείται συζήτηση στην τάξη στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει καθοδηγητικό και εμψυχωτικό ρόλο.

8η Φάση: Περαιτέρω Δραστηριότητες Αξιοποίησης

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να ακούσουν και άλλες διασκευές του τραγουδιού πέρα από αυτή των αδερφών Κατσιμίχα, όπως για παράδειγμα, του Bob Marley ή του project: Playing for Change. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των διαφόρων εκτελέσεων. Επίσης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εντοπίσουν και να ακούσουν τραγούδια με αντίστοιχο νόημα/μήνυμα. Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να γράψουν τους δικούς τους στίχους δίνοντας ένα «μήνυμα ζωής» μέσα από αυτούς.

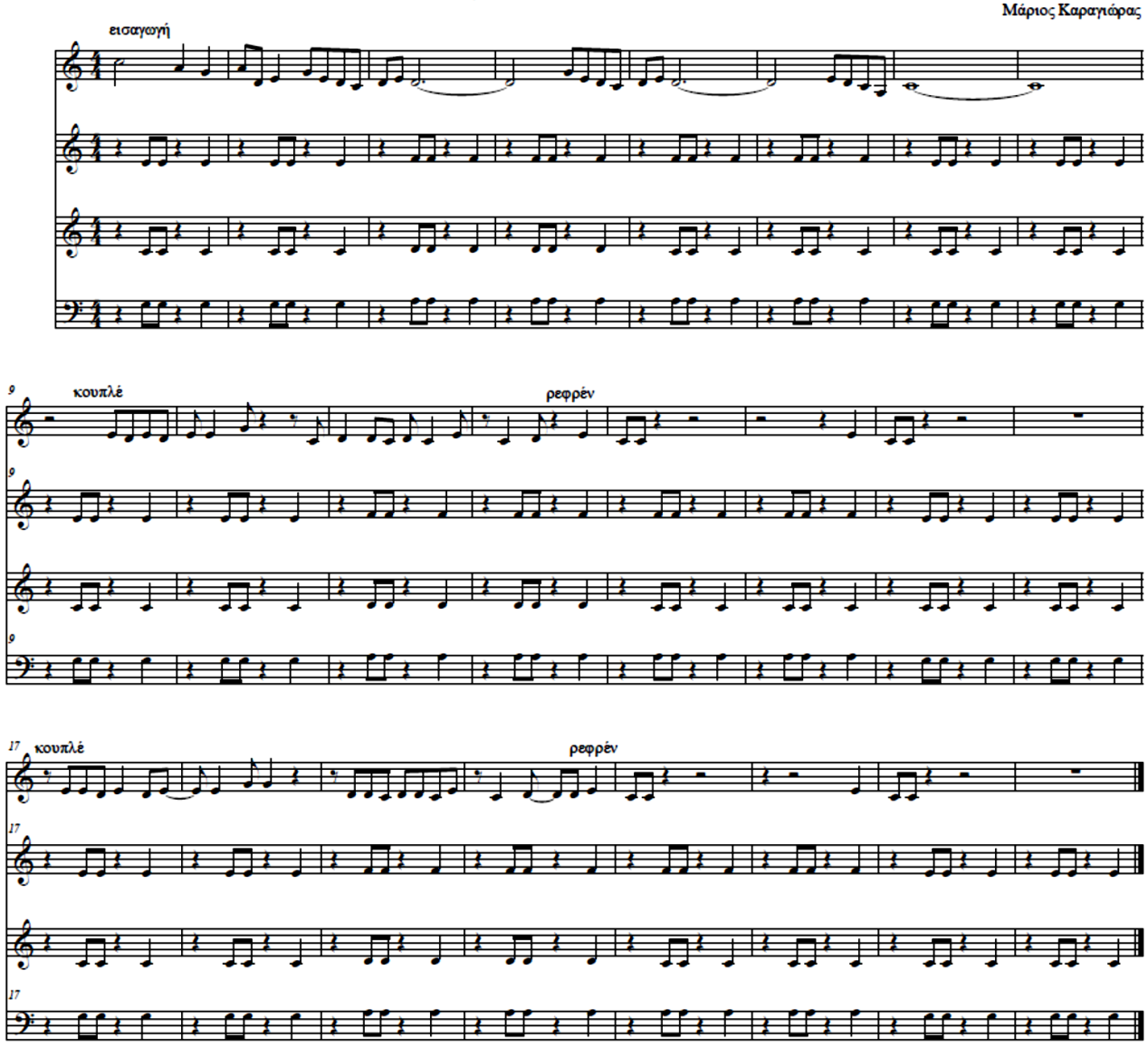
Τέλος, με αφορμή τα «reggae στοιχεία» του τραγουδιού ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να αναπτύξουν ένα project με θέμα τη reggae μουσική. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και μοιράζουν ρόλους και αρμοδιότητες στην προσπάθεια για την ολοκλήρωση του project. Ενδεικτικά, στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες όπως: η ετυμολογία της λέξης, η ιστορία της reggae μουσικής, ο χαρακτήρας της μουσικής, τα μουσικά όργανα, σημαντικοί reggae καλλιτέχνες, η reggae μουσική έξω από τη Τζαμάικα, κ.ά. Ειδικότερα, μία ομάδα μαθητών μπορεί να ασχοληθεί αποκλειστικά με την αναζήτηση και επιλογή διαφόρων reggae τραγουδιών τα οποία θα φέρουν για ακρόαση. Αρχικά, οι μαθητές θα παρουσιάσουν την εργασία τους στην τάξη –κάνοντας διορθώσεις όπου χρειάζεται– και στη συνέχεια στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου.

Don't Worry Be Happy

μελωδία & συνοδεία

Bobby McFerrin

Μάριος Καραγιώρας



Επίλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία αφετηριακή τοποθέτηση αναφορικά με την αξιοποίηση του μουσικού βίντεο ως διδακτικό-μαθησιακό εργαλείο στο μάθημα της μουσικής. Οι ραγδαίες μεταβολές σε ολόκληρο το οικοδόμημα της κοινωνίας –απόρροια των τεχνολογικών εξελίξεων– καθώς και η πολυτροπική-ψηφιακή πραγματικότητα των ημερών μας, πιέζουν την εκπαιδευτική κοινότητα να επαναπροσδιορίσει τη θέση της στη σύγχρονη εποχή και να αναθεωρήσει τη μεθόδευση της διδασκαλίας-μάθησης, αξιοποιώντας σύγχρονα μέσα. Ειδικότερα, χρειάζονται ψηφιακά εγγράμματοι εκπαιδευτικοί με ανοιχτό πνεύμα, οι οποίοι θα αντιληφθούν τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής και θα αγκαλιάσουν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων, εφοδιάζοντας τους μαθητές με δεξιότητες πολυτροπικού ψηφιακού γραμματισμού.

Όσον αφορά τη μουσική, η τεχνολογική πρόοδος σε συνδυασμό με την έλευση ποικίλων τεχνολογικών μέσων έχει μετασχηματίσει τη φύση της μουσικής εμπειρίας, αναπτύσσοντας ψηφιακά μουσικά περιβάλλοντα. Αναπόσπαστο κομμάτι αυτών, είναι τα μουσικά βίντεο τα οποία αποτελούν σημαντική πτυχή του οπτικοακουστικού μας πολιτισμού. Όπως είναι φυσικό, τα νέα ψηφιακά μουσικά περιβάλλοντα δημιουργούν νέα ζητήματα διδασκαλίας-μάθησης της μουσικής και επιτάσσουν την ανάγκη βαθύτερης μελέτης της ψηφιακής κουλτούρας των μουσικών βίντεο . Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η αξιοποίηση του μουσικού βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο για το μάθημα της μουσικής. Λόγω του βιβλιογραφικού κενού που υπάρχει σχετικά με το θέμα, η ανάπτυξη της διδακτικής πρότασης για την αξιοποίηση του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής διαμορφώθηκε βάσει των προσεγγίσεων για την εκπαιδευτική χρήση των βίντεο γενικότερα –κάνοντας προσαρμογές στην περίπτωση του μουσικού βίντεο– και ορισμένων μεθοδολογικών προτάσεων που αφορούν το μουσικό βίντεο ειδικότερα. Απώτερος σκοπός, είναι η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της μουσικής ταυτότητας κάθε μαθητή, η απόκτηση δεξιοτήτων πολυτροπικού και ψηφιακού γραμματισμού, καθώς και η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Οι εκπαιδευτικοί του 21^{ου} αιώνα οφείλουν αφενός να γνωρίσουν τα νέα ψηφιακά μουσικά περιβάλλοντα των μαθητών τους, και αφετέρου

να συμπλεύσουν μαζί τους αξιοποιώντας το μουσικό βίντεο ως ένα ισχυρό διδακτικό-μαθησιακό εργαλείο που φέρει πολλαπλές εκπαιδευτικές δυνατότητες.

Τέλος, προτείνεται μελλοντική αξιοποίηση του παρόντος μοντέλου διδασκαλίας-μάθησης για το μουσικό βίντεο στο μάθημα της μουσικής, πραγματοποιώντας πιλοτική εφαρμογή του. Συγκεκριμένα, αντικείμενο της πιλοτικής εφαρμογής θα είναι η διερεύνηση της ανάπτυξης των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών με τη χρήση μουσικών βίντεο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και οπτική αντίληψη. Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης* (μτφρ. Ι. Ποταμιανός). Αθήνα: Θεμέλιο.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dewey, J. ([1900]1982). *Το σχολείο και η κοινωνία* (μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Γλάρος

Κοκκίδου Μ. & Τσίγκα Χ. (2016). Η κουλτούρα των βίντεοκλιπ: η περίπτωση των μουσικών βίντεοκλιπ δια-τροπικής ακρόασης. Στο Ε. Deltsou & M. Papadopoulou (Επιμ.), *Changing Worlds & Signs of the Times Selected (Proceedings from the 10th International Conference of the Hellenic Semiotics Society), 4-6 Οκτωβρίου 2013* (σσ. 408-419). Βόλος: Ελληνική Σημειωτική Εταιρία.

Κοκκίδου, Μ. (2014). Σημειώσεις για το μάθημα «Πολιτισμικές Σπουδές και ΜΜΕ». Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής: νέοι προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagottobooks.

Κοκκίδου, Μ. (2016α). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση), 27-29 Νοεμβρίου 2015* (σσ. 3-36). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Κοκκίδου, Μ. (2016β). *Η εμψύχωση στη διδασκαλία-μάθηση: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: Fagottobooks.

Κουρκούλη, Ε. (2017). *Το μουσικό βίντεο ως εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπίκος, Κ. Γ. (2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής που θέτουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Νίκα, Β. (2007). Οπτικοακουστικός αλφαβητισμός στην Ελλάδα και το εξωτερικό. *Ζητήματα Επικοινωνίας, 18,* 43-58.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση.* Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Τζιφόπουλος, Μ. (2014α). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην ψηφιακή εποχή: προθυμία και ετοιμότητα αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στο μετανεωτερικό σχολείο. Στο K. Malafantis, E. Galanaki & A. Pamouktzoglou (Επιμ.), *International Scientific Conference, eRA – 8, The Conference for International Synergy in Energy, Environment, Tourism and Contribution of Information Technology in Science, Economy, Society and Education, 23-25 Σεπτεμβρίου 2013* (σσ. 163-172). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος.

Τζιφόπουλος, Μ. (2014β). *Πρακτικές Ψηφιακού Γραμματισμού Υποψήφιων Φιλόλογων* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Τσολακίδου, Ε. & Λαθούρης, Δ. (2014). Το YouTube ως εκπαιδευτικό εργαλείο: οριοθέτηση και προοπτικές αξιοποίησής του. Στο K. Malafantis, E. Galanaki & A. Pamouktzoglou (Επιμ.), *International Scientific Conference, eRA – 8, The Conference for International Synergy in Energy, Environment, Tourism and Contribution of Information Technology in Science, Economy, Society and Education, 23-25 Σεπτεμβρίου 2013* (σσ. 173-180). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος.

Φύκαρης, Ι. & Μήτση, Π. (2014). Η μετάβαση της διδακτικής από την παραδοσιακή πλαισίωση στη μετανεωτερική προοπτική: τάσεις και δυνατότητες. *Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις* (*Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή), 28-29 Ιουνίου 2014*. Πάτρα: Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.

Φύκαρης, Ι. (2012). Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία: Μία διδακτική δυνατότητα. *Τα Εκπαιδευτικά, 103-104*, 233-247.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ), 1-3 Ιουνίου 2007* (σσ. 27-34). Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της ΟΜΕΡ.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*. Ανακτήθηκε από http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/3/index.htm

Χοντολίδου, Ε. (2005). Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικού βιβλίου: το παράδειγμα του βιβλίου Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν. Στο Ο. Σέμογλου – Κωνσταντινίδου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 89-97). Θεσσαλονίκη: Cannot Not Design Publication.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abraham, R. R., Hande, V., Sharma, M. E. J., Wohlrath, S. K., Keet, C. C., & Ravi, S. (2014). Use of Humour in Classroom Teaching: Students' Perspectives. *Thrita, 3,* 1-4. Retrieved from http://thritajournal.com/10517.fulltext

Alatalo, S., & Poutiainen, A. (2016). Use of Humour in Multicultural Classroom. *Israeli Journal for Humor Research, 5,* 65-79.

Barry, N. (2003). Integrating web based learning and instruction into a graduate music education research course: An exploratory study. *Journal of Technology in Music Learning, 2,* 2-8.

Barton, G.M. (2013). The arts and literacy: What does it mean to be arts literate? *International Journal of Education & the Arts, 14*. Retrieved from http://www.ijea.org/v14n18/v14n18.pdf

Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 5,* 1-21.

Blair, D. V. (2009). Stepping Aside: Teaching in a Student-Centered Music Classroom. *Music Educators Journal, 95,* 42-45.

Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal, 94,* 30-35.

Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (1966α). *Studies in cognitive growth*. New York: John Willey & Sons.

Bruner, J. S. (1966β). *Toward a Theory of Instruction*. London: Harvard University Press.

Buijzen, M., & Valkenburg, P. M. (2004). Developing a Typology of Humor in Audiovisual Media. *Media Psychology, 6,* 147-167.

Burke, A. (2009). Checkmarks on the screen: Questions of assessment and new literacies in the digital age. In A. Burke & R. Hammett (Eds.), *Assessing new literacies: Perspectives from the classroom* (pp. 35-54). New York: Peter Lang Publishing Inc.

Cambridge University Press. (2011). *Definition of Video [NOUN]*. Retrieved from http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/video_1#video_1__3

Casey, A. C. (2005). A learning center solution for using technology in elementary music. *Teaching Music*, *12*, 50-53.

Castells, M. (2002). *The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business, and society*. New York: Oxford University Press.

Chua, C. (2009). Placing Music Video: A new audiovisual modality. *Transforming Cultures eJournal*, *4*, 212-235.

Clark, R. C., & Mayer, R.E. (2002). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2007). New Media, New Learning. *The International Journal of Learning*, *14*, 75-79.

Costes-Onishi, P., & Caleon, I. (2016). Generalists to specialists: Transformative evidences and impediments to student-centered practices of primary music and art teachers in Singapore. *International Journal of Education & the Arts*, *17*. Retrieved from http://www.ijea.org/v17n7/

Culton, K., & Munoz, J. A. (2016). Lady Gaga Meets Ritzer: Using Music to Teach Sociological Theory. *Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, *3*, 35-43.

Educase Learning Initiative (2006). *7 Things You Should Know About YouTube*. Retrieved from http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7018.pdf

Flowers, J. (2001). The Value of Humor in Technology Education. *The Technology Teacher*, *60*, 10-13.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Gouzouasis, P., & Bakan, D. (2011). The future of music making and music education in a transformative digital world. *The UNESCO Observatory e-journal*, *2*. Retrieved from http://education.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1106229/012_GOUZOUASIS

Grossman, G. D., & Watson, C. E. (2015). The Use of Original Music Videos to Teach Natural History. *The Journal of Natural History Education and Experience, 9,* 1-7.

Hansen, C. H., & Hansen, R. D. (2000). Music and music videos. In D. Zillmann & P.Vorderer (Eds.), *Media entertainment: The psychology of its appeal* (pp.175-196). Mahwah-New Jersey: Erlbaum.

Iyer, R. B. (2013). Relation between Cooperative Learning and Student Achievement. *International Journal of Education and Information Studies, 3,* 21-25.

Jeong, H. S. (2001). *Theory, practice and empowerment in media education: A case study of critical pedagogy.* London: Institute of Education.

Kokkidou, M. (2012). Humor in Western Art Music and in Music Education: Literature Review and Research Findings. In W. Sims (Ed.), *Proceedings – Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities, 15-20 July 2012.* CDrom: International Society for Music Education.

Kokkidou, M. (2013). Critical thinking and school music education: Literature review, research findings, and perspectives. *Journal for Learning through the Arts*, *9*. Retrieved from http://escholarship.org/uc/item/4dt433j3

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of the Visual Design*. London: Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Magno, C., & Sembrano, J. (2007). The Role of teacher efficacy and characteristics on teaching effectiveness, performance, and use of learner-centered practices. *The Asia-Pacific Education Researcher, 16*, 73-91.

Makewa, L. N. (2011). Teachers' Use of Humor in Teaching and Students' Rating of Their Effectiveness. *International Journal of Education, 3,* 1-17. Retrieved from http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/631/801

McClain, J. M. (2016). A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy, 3*, 38-46.

Merchant, G. H. (2010). View My Profile(s). In D. Alvermann (Ed.), *Adolescents' online Literacies* (pp. 51-70). New York: Peter Lang.

Meyer, J. (1990). Ronald Reagan and humor: A politician's velvet weapon. *Communication Studies, 41*, 76-88.

Moller, D. (2011). *Redefining Music Video*. Retrieved from http://web.archive.org/web/20160316012732/http://danmoller.com/wp-content/uploads/2011/03/Dan_Moller_-_Redefining_Music_Video.pdf

New London Group (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review*, *66*, 60-92.

Oxford University Press. (2011). *Definition of music video from Oxford Dictionaries online*. Retrieved from http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_us1270059#m_en_us1270059

Partti, H., & Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research, 12*, 369-382.

Partti, H., & Westerlund, H. (2012). Democratic musical learning: how the participatory revolution in new media challenges the culture of music education. In A. Brown (Ed.), *Sound musicianship: Understanding the crafts of music* (pp. 300–312). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Partti, H. (2012). Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education, 32*, 3-18.

Peeters, H. (2004). The semiotics of music videos: It must be written in the stars. *Image and Narrative, 8*. Retrieved from http://www.imageandnarrative.be/inarchive/issue08/heidipeeters.htm

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. California: Getty Publications.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*, 1-6.

Prensky, M. (2009). From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Journal of Online Education, 5*, 1-9.

Scott, S. (2011). Contemplating a constructivist stance for active learning within music education. *Arts Education Policy Review, 112*, 191-198.

Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). New York: Routledge.

Straw, W. (2008). Music videos. In W. Donsbach (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication*. Retrieved from http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405131995_chunk_g978140513199518_ss99-1

Strean, W. B. (2011). Creating Student Engagement? HMM: Teaching and Learning with Humor, Music, and Movement. *Creative Education, 2*, 189-192.

Tagg, P. (1999). *Introductory notes to the Semiotics of Music*. Liverpool: Brisbane.

Taylor, P. G. (2007). Press Pause: Critically Contextualizing Music Video in Visual Culture and Art Education. *A Journal of Issues and Research, 48*, 230-246.

Thwaites, T. (2014). Technology and music education in a digitized, disembodied, posthuman world. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *13*, 30-47.

Topoğlu, O. (2014). Critical thinking and music education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 2252-2256. Retrieved from http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814005710

Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). Motivation, engagement, and student voice. *The Education Digest*, *78*, 29-35.

Vernallis, C. (2013). Music Video's Second Aesthetic. In J. Richardson, C. Gorbman & C. Vernallis (Eds.), *The Oxford Handbook of New Audiovisual Aesthetics* (pp. 437-465). New York: Oxford University Press.

Walls, K. C. (2000). Technology for future music educators. *Journal of Music Teacher Education, 9*, 14-21.

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, *33*, 211-239.

Wang, L., Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2004). Increasing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, *36*, 231-244.