



*Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

*Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών*

*Τμήμα Μουσικής Επιστήμης & Τέχνης*

*Διδακτικές Προσεγγίσεις της Μουσικής στην Προσχολική  
Ηλικία: Η σημασία της άτυπης μάθησης*

*Approaches in Early Childhood Music Education:  
The Importance of Informal Learning*

*Χόμα Αθανασία*

*Chyma Athanasia*

*msa19003*

*Υπεύθυνη καθηγήτρια: Ανδριανοπούλου Μόνικα*

Θεσσαλονίκη

Ιούλιος 2023

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

## **Ευχαριστίες**

*Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Μόνικα Ανδριανοπούλου για τη λεπτομερή καθοδήγηση και τη στήριξή της. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις καθηγήτριες Μουσικοπαιδαγωγικής σε αυτόν τον κύκλο των προπτυχιακών μου σπουδών, την κ. Αήδα Στάμου και την κ. Δήμητρα Κόνιαρη, μέσα από τις διαλέξεις των οποίων ήρθα σε επαφή με αυτόν τον τομέα, ερεθίσματα χωρίς τα οποία δεν θα είχα προχωρήσει στη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Αλλά και την κ. Ραφαέλα Τρούλου, Υποψήφια Διδάκτωρ στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης & Τέχνης, χάριν στην οποία εμβάθυνα στην μουσική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Θα ήθελα τέλος να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου, ο καθένας και η καθεμία με τον τρόπο τους, όλη αυτήν την ακαδημαϊκή χρονιά.*

## **Περίληψη**

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ένα έντονο ενδιαφέρον στον τομέα της παιδαγωγικής γύρω από την άτυπη μάθηση γενικά, αλλά και την άτυπη μουσική μάθηση πιο συγκεκριμένα. Μέσα από την εξέταση κάποιων παραμέτρων της μουσικής φύσης και της μουσικότητας του ανθρώπου, των διαφορετικών τύπων μάθησης, διδακτικών πρακτικών της παραδοσιακής μουσικής αλλά και της αξίας του παιχνιδιού, σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι να επιτευχθεί μία αναλυτικότερη προσέγγιση της άτυπης μουσικής μάθησης με έμφαση στην προσχολική ηλικία. Ειδικότερα, γίνεται μια διερεύνηση εφαρμογής αρχών και χαρακτηριστικών της άτυπης μουσικής μάθησης σε μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις του 20ου αιώνα που χρησιμοποιούνται ευρέως για τη διδασκαλία της μουσικής σε αυτές τις ηλικίες, όπως είναι οι μέθοδοι Orff, Kodály, Suzuki, Gordon κ.ά. Σε κάποιες από τις μεθόδους αυτές διαπιστώνονται κοινά σημεία, που αφορούν στη χρήση αρχών άτυπης μουσικής μάθησης. Μέσα από τη εξεταζόμενη βιβλιογραφία, αναδύεται το συμπέρασμα ότι η άτυπη μουσική μάθηση είναι η καταλληλότερη μορφή μουσικής μάθησης για την προσχολική ηλικία, εμπεριέχοντας μεταξύ άλλων τα στοιχεία του παιχνιδιού, της μίμησης, της ομαδικότητας, και του πειραματισμού. Κρίνεται αναγκαίο για τον μουσικό εκπαιδευτικό να εντρυφήσει στις αρχές της, έτσι ώστε να μπορέσει να την αξιοποιήσει με τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τη μουσική μάθηση των μικρών παιδιών.

**Λέξεις κλειδιά:** άτυπη μάθηση, άτυπη μουσική μάθηση, προσχολική ηλικία, μουσική προπαιδεία, μουσική και νήπια, μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, παιχνίδι, Orff, Montessori, Gordon

## ***Abstract***

*In recent years there has been growing interest in the fields of Pedagogy and Music pedagogy in exploring in depth informal learning and informal music learning practices. This bibliographic review studies informal music learning with emphasis on early childhood music education through discussing aspects of man's musical nature and musicality, different types of learning, teaching practices of (greek) traditional music and the value of play. More especially, informal music learning principles and characteristics are investigated in well-known and broadly used music pedagogical approaches/ philosophies of the 20<sup>th</sup> century such as those of Orff, Kodály, Suzuki, Gordon etc. Common traits connected to informal learning are found between some of these approaches. A main conclusion emerging from the literature review is that informal learning is the most appropriate form of musical learning for preschool ages, involving among others the aspects of playing, imitating, socializing and experimenting. There is a need for music teachers to study its principles and applications, so as to utilize it towards the best possible results for young children's musical learning.*

**Key-words:** *informal learning, informal music learning, early childhood, early childhood music education, music and children, approaches to music education, play, Orff, Montessori, Gordon*

*“Man only plays when he is in the fullest sense  
of the word a human being,  
and he is only fully a human being  
when he plays.”*

*Friedrich Schiller*

## **Πίνακας περιεχομένων**

.....	1
Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>8</b>
<b>1. ΜΟΥΣΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....</b>	<b>10</b>
1.1 Η εξέλιξη της μουσικής ικανότητας και η Επικοινωνιακή Μουσικότητα.....	10
1.2 Μουσική ενσωμάτωση και πολιτισμική μάθηση.....	13
1.3 Μουσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία.....	14
1.3.1 Ευρήματα σχετικά με τη σημασία της μουσικής στην προσχολική ηλικία.....	14
1.3.2 Μουσική δεκτικότητα.....	16
1.3.3 Τα στάδια ανάπτυξης της μουσικότητας στην προσχολική ηλικία.....	18
1.3.4 Μουσική στο «σπίτι».....	20
1.3.5 Πτυχές της μουσικότητας στην προσχολική ηλικία.....	21
1.4 Το δικαίωμα στη μουσική μάθηση.....	22
<b>2. ΜΟΡΦΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....</b>	<b>24</b>
2.1.1 Τυπική, μη τυπική, άτυπη μάθηση.....	24
2.1.2 Προβληματισμοί όσον αφορά στην άτυπη μάθηση.....	26
2.2.1 Τυπική μουσική μάθηση.....	28
2.2.2 Άτυπη μουσική μάθηση.....	30
2.2.3 Στοιχεία της άτυπης μουσικής μάθησης στις παραδοσιακές μουσικές.....	31
2.2.4 Τα όρια τυπικής και της άτυπης μουσικής μάθησης.....	32
<b>3. Η ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....</b>	<b>35</b>
3.1.1 Το παιχνίδι.....	36
3.1.2 Το μουσικό παιχνίδι.....	37
3.2 Μία μελέτη εφαρμογής πρακτικών της άτυπης μουσικής μάθησης στην προσχολική ηλικία.....	40
<b>4. ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....</b>	<b>45</b>
4.1.1 Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα.....	45
4.1.2 Η μουσική προσχολική αγωγή στο ελληνικό σχολείο.....	47
4.2.1 Η μέθοδος Montessori και η άτυπη μουσική μάθηση.....	49

4.2.2 Η Θεωρία Μουσικής Μάθησης του Gordon και η άτυπη μουσική μάθηση.....	52
4.2.3 Η μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση του Carl Orff και η άτυπη μουσική μάθηση.....	55
<b>5. Συμπεράσματα.....</b>	<b>61</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>69</b>



## ***Εισαγωγή***

Οι άτυπες μορφές μουσικής μάθησης, εκείνες δηλαδή που μπορεί να λειτουργούν μέσα στην καθημερινότητα αυθόρμητα, χωρίς κάποιο οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορούν να θεωρηθούν τόσο παλιές όσο και ο άνθρωπος, και οπωσδήποτε προϋπήρχαν των τυπικών, που αντιστοιχούν στις διάφορες μορφές της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης. Αν και άτυπες μορφές μουσικής μάθησης συναντώνται σε όλο το φάσμα των ηλικιών και των μουσικών επιπέδων, μοιάζει περισσότερο αυτονόητη η χρήση τους στις μικρές ηλικίες.

Έχοντας έρθει σε επαφή με την έννοια της άτυπης μάθησης στη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών στα πλαίσια μουσικοπαιδαγωγικών μαθημάτων, δημιουργήθηκε η επιθυμία για αναλυτικότερη εξέταση του θέματος αλλά και εμβάθυνση πιο συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά την προσχολική ηλικία, καθώς αυτός ο τύπος μάθησης χρησιμοποιείτο ανέκαθεν και αυθόρμητα σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα. Σκοπός της ενασχόλησης αυτής δεν ήταν τόσο η ανακάλυψη καινούριων δεδομένων αλλά περισσότερο η εμπέδωση του πώς τα στοιχεία της άτυπης μάθησης ενυπάρχουν και λειτουργούν μέσα στις μουσικοεκπαιδευτικές διαδικασίες, και ιδιαίτερα αυτές που απευθύνονται στα μικρά παιδιά.

Έτσι, η εργασία διερευνά τις διαφορετικές μορφές μουσικής μάθησης (τυπική, μη τυπική και άτυπη), και τις εφαρμογές ιδιαίτερα της άτυπης μάθησης σε διαφορετικά πλαίσια, όπως είναι η επίσημη μουσική εκπαίδευση, ένα ιδιαίτερο μάθημα πιάνου, ή ο χώρος της παραδοσιακής μουσικής. Ιδιαίτερα, μέλημα της βιβλιογραφικής έρευνας ήταν η πιθανή ανακάλυψη στοιχείων της άτυπης μάθησης μέσα σε γνωστές μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως είναι αυτές των Orff και Gordon, με στόχο την πιο εμπειριστατωμένη μελέτη και εφαρμογή τους. Τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με τα στοιχεία εκείνα της άτυπης μάθησης που μπορούν και που αξίζει να αξιοποιηθούν στη μουσική διδασκαλία, όποιο και αν είναι το πλαίσιο της.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας ξεκινά διερευνώντας την έμφυτη τάση του ανθρώπου για μουσική, τα οφέλη της μουσικής αλλά και τον τρόπο που τα παιδιά αναπτύσσονται μουσικά. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εισαγωγή στους ορισμούς και τα χαρακτηριστικά της τυπικής, μη τυπικής και της άτυπης μάθησης επικεντρωμένης κυρίως στην προσχολική ηλικία και εξειδίκευση αυτών

των δεδομένων για τη μουσική. Το τρίτο κεφάλαιο εξετάζει αποκλειστικά την άτυπη μουσική μάθηση στην προσχολική ηλικία καθώς και τον ρόλο του παιχνιδιού μέσα σε αυτήν, ενώ γίνεται εκτενής αναφορά σε σχετική πειραματική μελέτη με ένα παιδί δύο ετών. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα, τόσο για τη γενική όσο και για τη μουσική εκπαίδευση. Τέλος, εξετάζεται η πιθανή ύπαρξη στοιχείων άτυπης μουσικής μάθησης μέσα σε συγκεκριμένες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις μεγάλων παιδαγωγών και μουσικοπαιδαγωγών.

# 1. ΜΟΥΣΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

## 1.1 Η εξέλιξη της μουσικής ικανότητας και η Επικοινωνιακή Μουσικότητα

Είναι παράδοξο το γεγονός ότι ο άνθρωπος ζει με τη μουσική να τον συνοδεύει σε πολλές στιγμές του, περνώντας πολύ χρόνο ή και κόπο ακούγοντας ή και παίζοντάς την, αλλά παρ' όλα αυτά δυσκολεύεται να την οριοθετήσει ως έννοια (Mithen, 2009), καθώς είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με διαφορετικές για το κάθε άτομο προεκτάσεις, παραδείγματος χάριν σωματικές, ψυχολογικές, θρησκευτικές, κοινωνικές. Έχει ενδιαφέρον η αναδρομή πίσω στους αιώνες προκειμένου να εξετάσει κανείς πώς ο άνθρωπος εξελίχθηκε ως *μουσικό ον*.

Ποιος είναι ο *λόγος ύπαρξης της μουσικής*; Ο Mithen υποστηρίζει ότι είναι μία τόσο έμφυτη ανάγκη στον άνθρωπο, όσο εκείνη για το φαγητό ή την αναπαραγωγή. Μπορούμε να πούμε ότι το να είναι κανείς άνθρωπος συνεπάγεται του να είναι «μουσικός». Όπως το διατυπώνει ο Welch (2005), «*Είμαστε μουσικοί: η μουσικότητα είναι μέρος της ανθρώπινης κατασκευής. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει εξειδικευμένες περιοχές που η πρωταρχική τους λειτουργία αφορά την επεξεργασία της μουσικής*» (σ. 117). Πράγματι, αυτό το χαρακτηριστικό, της μουσικότητας, είναι μέρος του ανθρώπινου γονιδιώματος και μπορεί κανείς να το ξεχωρίσει μεταξύ άλλων, αν παρατηρήσει την έμφυτη τάση των βρεφών για μουσική και για τραγούδι παρά για ομιλία (Mithen, 2009). Αυτή η αυθόρμητη κλίση προς τη μουσική, εκδηλώνεται μέσω του σώματος, πολλές φορές εκφράζοντας ευχάριστα ή και άλλα συναισθήματα (Διονυσίου, 2018).

Κατά τον Mithen (2009), ο πρώτος άνθρωπος πιθανότατα θα χρησιμοποιούσε ήχους για να ειδοποιήσει μέλη της κοινότητας για ενδεχόμενους εχθρούς ή για να ζητήσει βοήθεια, με μικρές παραλλαγές στα φωνήματα κάθε φορά, προκειμένου να μην τραβήξει την προσοχή των εχθρών. Τα μέλη αυτών των πρώτων ομάδων θα είχαν την ανάγκη, επίσης, να εκφράσουν το πώς νιώθουν ή να «χειραγωγήσουν» τους άλλους για το πώς νιώθουν. Για να γίνουν αντιληπτές όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις συναισθημάτων από τα μέλη της ομάδας, παράλλασαν το τονικό ύψος, τον ρυθμό αλλά και τη χροιά των φωνημάτων τους. Μέσα σε αυτή τη συνθήκη υποστηρίζει ο Mithen ότι ξεκίνησε η *συναισθηματική ευαισθησία* του ανθρώπινου είδους απέναντι στη μουσική. Το ανθρώπινο σώμα και μυαλό εξελίχθηκαν στο να είναι ευαίσθητα στον ήχο, ακριβώς επειδή λόγω της απουσίας της γλώσσας, ή του λιγότερο ανεπτυγμένου χαρακτήρα της, η μουσικότητα ήταν ο κύριος τρόπος επικοινωνίας. Κάτι αντίστοιχο υποθέτει και η Kirnarskaya (2009), όσον αφορά στο

«εκφραστικό αυτί» (*expressive ear*). Εξαιτίας αυτού, ο μακρινός πρόγονος του σύγχρονου ανθρώπου μπορούσε να ξεχωρίσει τον δυνατό ήχο που παράγει η συντριβή ενός αντικειμένου από το ανάλαφρο θρόισμα των φύλλων ή τον βρυχηθμό ενός ζώου από το τιτίβισμα ενός άλλου, όπου όλα είχαν διαφορετικές ερμηνείες και επηρέαζαν άμεσα την επιβίωσή του.

Ο Mithen υποθέτει, ακόμα, ότι **η ανάπτυξη του εσωτερικού ρυθμού** κάνει τον σημερινό άνθρωπο να μην μπορεί να συγκρατηθεί να χτυπήσει το πόδι του ή τα δάχτυλά του ρυθμικά στον παλμό. Κατ' αναλογία, η Kirnarskaya (2009) προτείνει ότι μέσω της αίσθησης του ρυθμού, ο πρωτόγονος άνθρωπος διαχώριζε τις διαφορετικές κινήσεις και τους ρυθμούς που παράγονταν από αυτές, γρήγορους και αργούς, συνεχόμενους ή συγκοπτόμενους. Ο Mithen, μάλιστα, προτείνει τέσσερις βασικές λειτουργίες της μουσικής κατά τα πρώτα βήματα του ανθρώπου στη γη, μέσα από τις οποίες αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε η ανθρώπινη μουσικότητα: αφορούν την αναπαραγωγή, τη μίμηση ήχων της φύσης, το κυνήγι, και την επικοινωνία μητέρας και βρέφους. Ιδιαίτερα κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής τους, μέχρι ο εγκέφαλός τους να πάρει την πλήρη του μορφή, τα βρέφη είχαν ανάγκη ιδιαίτερης φροντίδας, όσο οι μητέρες τους τα άφηναν, για παράδειγμα, στο έδαφος μέχρι εκείνες να μαζέψουν ρίζες ή καρπούς. Σε αυτό το σημείο υποστηρίζει ο Mithen ότι ξεκίνησε το ένστικτο του ανθρώπου για *διαισθητική μητρική ομιλία* ανάμεσα σε βρέφη και φροντιστές, γεγονός που μπορεί να βοήθησε στην εξέλιξη των μουσικών μας ικανοτήτων συνολικά ως είδος (Mithen, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, ο ελληνικός όρος «*διαισθητική μητρική ομιλία*» αναφέρεται στην αγγλική βιβλιογραφία ως *motherese, parentese, infant directed speech (IDS)* ή *baby talk*. Η διαισθητική μητρική ομιλία (ΔΜΟ) αναφέρεται στους αυθόρμητους τρόπους όπου οι γονείς ή και άλλοι φροντιστές μιλούν και επικοινωνούν με τα βρέφη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Saint Georges et al, 2013). Η προσχολική ηλικία ή πρώιμη παιδική ηλικία, οριοθετείται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και στις ΗΠΑ από την NAYEYC (National Association for the Education of Young Children) από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 8 ετών. Η οριοθέτηση αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι σε αυτές τις ηλικίες, παρά τις διαφοροποιήσεις, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται (Στάμου, 2013· Jordan-Decarbo & Nelson, 2002<sup>1</sup> στο Ράπτης, 2015). Η διαισθητική μητρική ομιλία οργανώνεται σε επαναλαμβανόμενες φράσεις (Trevarthen & Malloch, 2002) που σύμφωνα με το APA Dictionary of

---

<sup>1</sup> Jordan-Decarbo, J., Nelson, J. A. (2002). Music and Early Childhood Education. In Colwell, R., Richardson, C. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press

Psychology<sup>2</sup>, χαρακτηρίζονται από γραμματικά απλές και φωνολογικά καθαρές εκφωνήσεις, συνήθως εκφερόμενες σε υψηλές συχνότητες. Ο Malloch (1999, 2000) συμπεριέλαβε αυτές τις ίδιες συνεργατικές και αλληλοεξαρτώμενες αλληλεπιδράσεις μεταξύ μητέρας και βρέφους στον όρο **Επικοινωνιακή Μουσικότητα (Communicative Musicality)**. Η διαισθητική μητρική ομιλία καταδεικνύει πως η φωνή, άρα και ο λόγος, χρησιμοποιούνται αυθόρμητα στην ανθρώπινη επικοινωνία από τη γέννηση του ατόμου (Στάμου, 2013).

Στις στιγμές που συμβαίνει η Επικοινωνιακή Μουσικότητα δημιουργείται η αίσθηση ενός κοινού παλμού ανάμεσα στον φροντιστή και το παιδί· η συχνότητα των φωνών τους συντονίζεται, ενώ προκαλούνται και διακυμάνσεις στη χροιά. Το βάβισμα ('*coo*' sounds) των βρεφών συγχρονίζεται με εκείνο του φροντιστή, πολλές φορές προβλέποντας το φώνημα που θα ακολουθήσει. Οι φροντιστές, αντίστοιχα, μιμούνται τους ήχους που πραγματοποιούν τα βρέφη, καθρεφτίζοντας τον τρόπο που εκείνα χρησιμοποιούν τα φωνήματα (Trevarthen & Malloch, 2002). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Malloch (1999), η **Επικοινωνιακή Μουσικότητα** καθορίζεται από τρεις παραμέτρους:

1. τον **Παλμό (Pulse)**: πρόκειται για την τακτική διαδοχή εκφραστικών «στιγμών» μέσα στον χρόνο. Μία εκφραστική στιγμή μπορεί να αποτελεί για παράδειγμα, το ξεκίνημα ή το κλείσιμο ενός φωνήματος, ένα σημείο μεγαλύτερης έντασης (dB), ή ένα γύρισμα στη συχνότητα στη φωνή της μητέρας και μπορεί να μετρηθεί έγκυρα με έναν φασματογράφο.
2. Την **Ποιότητα (Quality)**: που αφορά στο μελωδικό και ηχοχρωματικό περίγραμμα της εκάστοτε σειράς φωνημάτων, η οποία είναι ανάλογη του περιγράμματος και της ταχύτητας των σωματικών κινήσεων που τη συνοδεύουν.
3. Οι **Αφηγήσεις (Narratives)** των ατομικών και των ομαδικών εμπειριών: αποτελούν συνισταμένη των δύο προηγούμενων παραμέτρων, του Παλμού και της Ποιότητας και διαμορφώνονται από την ακολουθία τους. Αποτελούν βασικό στοιχείο της ανθρώπινης συντροφικότητας και επικοινωνίας, αφού αφενός επιτρέπουν σε δύο ή περισσότερα άτομα να έχουν κοινή αίσθηση του χρόνου που περνά και αφετέρου να δημιουργούν και να μοιράζονται συναισθηματικούς δεσμούς μέσα στην εκάστοτε χρονική στιγμή.

---

<sup>2</sup> American Psychological Association. (χ.χ.). Motherese. Στο *APA Dictionary of Psychology*. Ανακτήθηκε 13 Απριλίου 2023, από <https://dictionary.apa.org/motherese>.

Τα βρέφη ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διαισθητική μητρική ομιλία (ΔΜΟ) παρά για την «κανονική». Η ΔΜΟ τούς τραβά την προσοχή, βοηθά στην ανάπτυξη της γλώσσας, προσφέρει πιο έντονη αλληλεπίδραση, προκαλεί συναισθήματα τρυφερότητας (Trevarthen & Malloch, 2002) και δημιουργεί ένα περιβάλλον ηρεμίας και συναισθηματικής ασφάλειας (Woodward et al., 2012). Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί πως οι Trevarthen και Malloch (2002) διατυπώνουν την υπόθεση ότι η δυνατότητα να συμμετέχει κανείς, γενικά, σε στιγμές Επικοινωνιακής Μουσικότητας του επιτρέπει να περνά ποιοτικό χρόνο με τους άλλους γύρω του, ανεξαρτήτως ηλικίας. Υπονοώντας, υπό μία έννοια, ότι η Επικοινωνιακή Μουσικότητα, ακόμα και αν αφορά κυρίως ένα βρέφος και έναν ενήλικα, δεν αποκλείεται να υπάρχει υπό παρεμφερείς μορφές στον «κόσμο» των ενηλίκων. Εξάλλου, Επικοινωνιακή Μουσικότητα σημαίνει το να έχει κανείς συναισθήματα, να τα μοιράζεται και να τα αποδέχεται.

## ***1.2 Μουσική ενσωμάτωση και πολιτισμική μάθηση***

Αυτό το φυσικό ένστικτο του να συσχετιζόμαστε μέσω της μουσικής και της γλώσσας (Trevarthen & Malloch, 2002), καταδεικνύεται ερευνητικά στα πλαίσια τόσο της εθνομουσικολογίας όσο και της ανθρωπολογίας. Έτσι, σε έρευνες πεδίου σε χώρες, ενδεικτικά όπως η Νότια Αφρική (Blacking, 1973), η Βραζιλία (Kirschner & Paris, 2014) και η Ελλάδα (Κωτσοπούλου & Διονυσίου, 2019), έχουν παρατηρηθεί κοινότητες και κοινωνίες όπου ολόκληρος ο πληθυσμός ασχολείται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο με τη μουσική, ήδη από την προσχολική ηλικία. Στις εν λόγω κοινότητες, σχεδόν όλοι οι άνθρωποι, σε οποιοδήποτε κοινωνικό «στρώμα» και αν ανήκουν, είναι «μουσικά ενσωματωμένοι» (musically encultured)<sup>3</sup>. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν μπορούμε να «κλείσουμε» τα αυτιά μας στα ηχητικά ερεθίσματα που μας περιβάλλουν, και ως αποτέλεσμα ερχόμαστε σε επαφή με τη μουσική γύρω μας, όχι πάντα από επιλογή αλλά πολλές φορές από την απουσία κάποιας εναλλακτικής επιλογής. Έτσι, οι ενήλικες με τους οποίους συναναστρέφονται τα παιδιά καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο εκείνα θα ενσωματωθούν πολιτισμικά σε σχέση με τη μουσική. Επιπλέον, στον δυτικό κόσμο, έρευνες στο πεδίο της Μουσικής Ψυχολογίας, έχουν αποδείξει πως η παρότρυνση από τους γονείς με διάφορους τρόπους αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στη

---

<sup>3</sup> Ο όρος enculturation ή «πολιτισμική ενσωμάτωση» αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μαθαίνει και κατανοεί τα στοιχεία μίας κουλτούρας. Merriam-Webster. (χ.χ.). Enculturation. Στο Merriam Webster.com dictionary. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2023, από <https://www.merriam-webster.com/dictionary/enculturation>

μουσική πρόοδο, την εξέλιξη και ίσως την επαγγελματική ανέλιξη των παιδιών που ασχολούνται και διδάσκονται κλασική μουσική (Green, 2002).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι **τρεις τρόποι με τους οποίους έρχεται κανείς σε άμεση επαφή με τη μουσική** είναι i) η **εκτέλεση** που περιλαμβάνει τόσο τα όργανα όσο και το τραγούδι, ii) η **σύνθεση** που περιλαμβάνει και τον αυτοσχεδιασμό, και iii) η **ακρόαση** που περιλαμβάνει και την παθητική ακρόαση εκτός της ενεργητικής, που μπορεί να συνοδεύεται π.χ. από χορό (Green, 2002). Ένα μέρος της πολιτισμικής μουσικής ενσωμάτωσης, αφορά και την εξερεύνηση ηχητικών δυνατοτήτων μέσω της φωνής, μουσικών οργάνων ή άλλων αντικειμένων. Όπως προαναφέρθηκε, πολλές κοινωνίες που διατηρούν στοιχεία από την παραδοσιακή τους κουλτούρα, δίνουν μεγάλη έμφαση στο να έρχονται τα μικρά παιδιά σε επαφή με τη μουσική με αυτόν τον άμεσο τρόπο (Green, 2002). Κατά το χαρακτηριστικό παλαιότερο παράδειγμα του Blacking, προκειμένου να τονίσει τη διαφορετική προσέγγιση αυτών των κοινωνιών σε σχέση με τη δυτική κουλτούρα, σε μία οικογένεια στο Λονδίνο, το ρυθμικό χτύπημα του κουταλιού στο τραπέζι από ένα νήπιο πιθανότατα θα ήταν ενοχλητικό για τους μεγάλους, οι οποίοι θα φρόντιζαν να το κατασιγάσουν. Αντίθετα, στη φυλή Venda της Νότιας Αφρικής, όταν ένα βρέφος ή νήπιο χτυπούσε, αντίστοιχα, κάποιο αντικείμενο ρυθμικά σε μία επιφάνεια, ήταν πολύ πιθανόν τα μεγαλύτερα μέλη της φυλής να δώσουν σημασία στο μουσικό υλικό που παραγόταν εκείνη τη στιγμή και να το εμπλουτίσουν παίζοντας, για παράδειγμα, μία πολυρυθμία (Blacking, 1973). Επομένως, η πολιτισμική μάθηση, εν προκειμένω για τη μουσική, δεν συνίσταται μόνο στις προτροπές που δίνει κανείς σε ένα παιδί για να κάνει κάτι αλλά και στις απαγορεύσεις, για να μην κάνει κάτι (Ράπτης, 2010). Είτε λοιπόν μέσω της παρουσίας είτε μέσω της απουσίας μουσικού υλικού, ένα παιδί ενσωματώνεται πολιτισμικά στη μουσική κουλτούρα που το περιβάλλει, σε κάθε περίπτωση (Green, 2002).

### ***1.3 Μουσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία***

#### ***1.3.1 Ευρήματα σχετικά με τη σημασία της μουσικής στην προσχολική ηλικία***

Ήδη από τη βρεφική ηλικία, τα παιδιά είναι στην πραγματικότητα πολύ προσεκτικοί ακροατές, με έμφυτη προδιάθεση να επεξεργαστούν τόσο την ομιλία όσο και τη μουσική (Ilari, 2002). Η συσχέτιση στον ανθρώπινο εγκέφαλο γλωσσικών και μουσικών ικανοτήτων δημιουργεί επιπλέον λόγους για να τονιστεί η σημασία της προσχολικής μουσικής εκπαίδευσης. Τα βρέφη «απαντούν» στα μουσικά ερεθίσματα δοκιμάζοντας τη φωνή τους, ενώ η ακουστική ικανότητα και η ικανότητα ανταπόκρισης στους ήχους είναι δύο από τις πιο εξελιγμένες ικανότητές τους (Στάμου, 2009).

Σημαντικό εύρημα που καταδεικνύει την αξία της ύπαρξης μουσικών ερεθισμάτων ήδη από μικρή ηλικία, είναι ότι μέσω της μουσικής επιτυγχάνεται η σύνδεση μεταξύ του προγλωσσικού και του πρώτου γλωσσικού σταδίου (Ράπτης, 2010). Το ίδιο επιβεβαιώνει και η έρευνα των Degé και Schwarzer (2011), στην οποία εξετάστηκαν οι επιδράσεις ενός μουσικού προγράμματος για παιδιά στη φωνολογική τους επίγνωση<sup>4</sup>. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να ενισχύσει τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών όσον αφορά στις μεγάλες φωνολογικές ενότητες, δηλαδή στις λέξεις<sup>5</sup>. Αυτό το στοιχείο είναι σημαντικό, καθώς αποτελεί ακόμα μία ένδειξη πως η γλώσσα και η μουσική μοιράζονται, τουλάχιστον εν μέρει, τους ίδιους μηχανισμούς επεξεργασίας του ήχου στον εγκέφαλο.

Ακόμα, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά ηλικίας 2-3 ετών που συμμετέχουν με διάφορους τρόπους σε μουσικές δραστηριότητες επεξεργάζονται τον ήχο σε μεγαλύτερο βαθμό, τόσο στις φλοιώδεις όσο και στις υποφλοιώδεις περιοχές του ακουστικού φλοιού (Putkinen et al., 2013· Strait et al., 2014). Για παράδειγμα, σε μία έρευνα των Kertész και Honbolygó (2021), φάνηκε ότι δραστηριότητες «κρατήματος» του παλμού (*musical tapping*) «προοικονομούσαν» τις μελλοντικές επιδόσεις των παιδιών στη γλώσσα και την ανάγνωση. Πράγματι, έρευνες που αφορούν στην ανάπτυξη, επιβεβαιώνουν ότι η κίνηση του σώματος, ο λόγος και οι μουσικοί ήχοι συνδέονται στενά μεταξύ τους (Papousek, 1996· Papousek και Papousek, 1981<sup>6</sup> όπως αναφέρεται στο Seitz, 2005).

---

<sup>4</sup> Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα συνειδητοποίησης της ηχητικής δομής μίας γλώσσας και η ικανότητα για ανάλυση και χειρισμό της γλώσσας αυτής στο επίπεδο των λέξεων (μεγάλες φωνολογικές ενότητες) και στο επίπεδο των φωνημάτων (μικρές φωνολογικές ενότητες). Αφού τα παιδιά μάθουν την αλφάβητο, η φωνολογική επίγνωση, που μέχρι τότε είναι μία έμμεση-ακουστική διαδικασία, αναπτύσσεται περαιτέρω, καθώς τα φωνήματα μπορούν να οπτικοποιηθούν μέσω των γραμμάτων. Τα παιδιά πρώτα απομονώνουν λέξεις από τις προτάσεις, έπειτα «σπάνε» τις λέξεις σε συλλαβές και τέλος τις χωρίζουν σε φωνήματα. (Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Schöningh, όπως αναφέρεται στους Patscheke et al., 2016).

<sup>5</sup> Ενδιαφέρον έχει και η παρεμφερής έρευνα των Patscheke et al (2016), στην οποία μελετήθηκε η επίδραση της μουσικής στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών μεταναστών, με παρόμοια αποτελέσματα.

<sup>6</sup> Papousek, H. (1996) 'Musicality in Infancy Research: Biological and Cultural Origins of Early Musicality', in I. Deliège and J. Sloboda (eds) *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, σελ. 37–55. Oxford: Oxford University Press.

Papousek, M. and Papousek, H. (1981) 'Musical Elements in the Infant's Vocalization: Their Significance for Communication, Cognition, and Creativity', in L.P. Lipsitt and C.K. Rovee-Collier (eds) *Advances in Infancy Research*, Vol. 1, σελ. 163–224. Norwood, NJ: Ablex.



### **1.3.2 Μουσική δεκτικότητα**

Ο Edwin Gordon επεσήμανε, επίσης, τη μεγάλη ευαισθησία των παιδιών προς τη μουσική από πολύ μικρή ηλικία και ονόμασε «**Μουσική Δεκτικότητα**» το δυναμικό ενός ατόμου να μάθει μουσική και να αναπτύξει τη μουσική του επιδεξιότητα. Η μουσική δεκτικότητα είναι μεταβαλλόμενη από τη γέννηση έως περίπου τα 8 έτη. Σε αυτό το διάστημα, η Μουσική Δεκτικότητα επηρεάζεται καθοριστικά από τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον και συνεχώς αλλάζει. Ο Gordon υποστήριξε ότι μετά την ηλικία των 8-9 ετών η μουσική δεκτικότητα σταθεροποιείται και δε μπορεί να δεχτεί καταλυτικές αλλαγές, ό, τι ερεθίσματα και αν προσφέρει το περιβάλλον. Αυτό σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι η εκμάθηση μουσικής μετά την ηλικία των 9 ετών είναι απαγορευτική. Απλώς, το άτομο θα ξεκινήσει με τις προσλαμβανόμενες που είχε μέχρι τα 9 του χρόνια, μέχρι το σημείο, δηλαδή, που σταθεροποιήθηκε η μουσική του δεκτικότητα (Gordon, 1990, 1997, 2001, 2003a<sup>7</sup> στο Στάμου, 2013).

Όπως προαναφέρθηκε, οι εγκεφαλικές δομές του ακουστικού φλοιού (Eggermont & Moore, 2012) όπως και άλλα δομικά στοιχεία του εγκεφάλου (Ponton et al., 2000· Sussman et al., 2008) αναπτύσσονται πολύ γρήγορα κατά τη βρεφική και την πρώτη σχολική ηλικία, με εμφανείς βελτιώσεις των ψυχοακουστικών δυνατοτήτων των παιδιών σε ανάλογα τεστ (Maxon & Hochberg, 1982 και Fischer & Hartnegg, 2004). Όμως, παρ' όλο που τα βρέφη εμφανίζουν εξαιρετικές μουσικές ικανότητες, μεταγενέστερες έρευνες έχουν αποδείξει ότι το ανθρώπινο ακουστικό σύστημα συνεχίζει να ωριμάζει για πολύ καιρό μετά την προσχολική ηλικία (Putkinen et al., 2019). Παρομοίως, σε άλλες έρευνες αποδείχθηκε ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι πολύ πιο εύπλαστος από ότι οι επιστήμονες υπέθεταν παλαιότερα. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει σχετικά με την ύπαρξη των «κρίσιμων περιόδων», ότι αυτές δεν είναι ούτε απολύτως αυστηρές ούτε τόσο καθοριστικές (Feldman, 2008/2009). Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρεται σε μία πιο συμπεριληπτική θεωρία, στην οποία υπάρχουν «**ευαίσθητες περίοδοι**» κατά την ανάπτυξη του ανθρώπου (Goswami, 2004· Κόνιαρη, 2011).

Η **διαφορά μεταξύ των κρίσιμων και ευαίσθητων περιόδων** στη μουσική ανάπτυξη, είναι ότι στην πρώτη περίπτωση ορισμένες ικανότητες δεν μπορούν να γίνουν κτήμα του ατόμου μετά το πέρας μίας συγκεκριμένης, «κρίσιμης» χρονικής περιόδου, ενώ στη δεύτερη μιλάμε για ένα χρονικό

---

<sup>7</sup> Gordon, E. E. (1990, 1997, 2003a). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: G.I.A. Publications.

Gordon, E. E. (2001). *Preparatory audiation, audiation, and Music Learning Theory: A handbook of a comprehensive music learning sequence*. Chicago: G.I.A. Publications.

παράθυρο μέσα στο οποίο ορισμένες δυνατότητες δεν προκύπτουν κατά αποκλειστικό τρόπο αλλά ενδυναμώνονται. Συνεπώς, η απουσία των κατάλληλων ερεθισμάτων και επιρροών μέχρι την ηλικία των 9 ετών, δεν σταματάει τη μουσική ανάπτυξη, ούτε την απαγορεύει, απλώς την επιβραδύνει (Barinaga, 2000). Με άλλα λόγια:

«Ως *κρίσιμη περίοδος* ορίζεται εκείνη η χρονική περίοδος κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης ενός οργανισμού, όπου έχει παρατηρηθεί ότι ένα εξωτερικό γεγονός έχει τις μέγιστες και μοναδικές επιπτώσεις στον αναπτυσσόμενο οργανισμό. *Ευαίσθητη περίοδος* είναι εκείνη όπου ένα εξωτερικό γεγονός μπορεί να έχει τις καλύτερες επιπτώσεις για την εκμάθηση μιας συμπεριφοράς χωρίς όμως αυτές να είναι αποκλειστικές». (Κόνιαρη, 2011, σ. 54)

### 1.3.3 Τα στάδια ανάπτυξης της μουσικότητας στην προσχολική ηλικία

Οι Trevarthen και Malloch (2002) κάνουν μία ηλικιακή κατηγοριοποίηση αναφορικά με τα **Στάδια Ανάπτυξης της Μουσικότητας<sup>8</sup> στην Προσχολική Ηλικία:**

- 1) **Το νεογέννητο.** Το νεογέννητο βρέφος απορροφά τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, μουσικά και μη, όπως ηχογραφημένη μουσική, τα νανουρίσματα της μητέρας του, τους ήχους συζητήσεων γύρω του.
- 2) **Ο 2ος και ο 3ος μήνας.** Στους δύο αυτούς μήνες αναπτύσσεται ταχύτατα η συντροφικότητα μεταξύ βρέφους και φροντιστή. Σε αυτό το διάστημα συμβαίνουν οι πρώτες «συνομιλίες» (*protoconversations*) μέσω της Διαισθητικής Μητρικής Ομιλίας/ Επικοινωνιακής Μουσικότητας.
- 3) **Ο 4ος και ο 5ος μήνας.** Σε αυτούς τους μήνες τα βρέφη γίνονται πιο κοινωνικά και μπορεί να παρακινούν το ένα το άλλο για συμμετοχή σε «συνεργατικά» ρυθμικά παιχνίδια, όπως, κούνημα των δαχτύλων του ποδιού (*toe-pointing*) ή σήκωμα των ποδιών (*leg wagging*), σε συνδυασμό με διάφορες κραυγές και φωνήματα.<sup>9</sup>
- 4) **Από τον 6ο στον 9ο μήνα.** Θα μπορούσε κανείς να πει ότι σε αυτό το στάδιο τα βρέφη έχουν παρόμοια συναισθήματα με έναν *performer* επί σκηνής. Απολαμβάνουν την προσοχή που οι φροντιστές τους δίνουν όταν εκδηλώνουν τη Μουσικότητά τους, ή νιώθουν ντροπή μπροστά σε ξένους.
- 5) **Στον πρώτο χρόνο.** Σε αυτήν τη φάση τα νήπια μπορούν να «εκπαιδευτούν» από έναν μουσικά ικανό συμπαίκτη/ παρτενέρ, ώστε να αποκτήσουν εξ ολοκλήρου επίκτητες μουσικές δεξιότητες. Παραδείγματος χάριν, να έχουν έλεγχο της συχνότητας (τονικού ύψους) που τραγουδούν ή να συγκρατούν στη μνήμη τους ένα απόσπασμα μουσικού κομματιού. Παρ' όλα αυτά, για τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας, οι μουσικές τους στιγμές δεν είναι τόσο «πειθαρχημένες» ώστε να εκπαιδευτούν, αλλά απολαμβάνουν πιο απλά μουσικά παιχνίδια, όπως το κου-κου-τζά. Σε κάθε περίπτωση το

<sup>8</sup> Σύμφωνα με τον Rodriguez, Μουσικότητα είναι η ανάδυση εμφανών και πιο έμμεσων δεξιοτήτων και γνώσεων προκειμένου να εκφραστούν μουσικές ιδέες. Rodriguez, C. X. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 8(2), σελ. 35-45.

<sup>9</sup> Συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών: 1.) Fiamenghi, G. A (1997). Intersubjectivity and infant-infant interaction: Imitation as a way of making contact. *Annual Report, Research and Clinical Center for Child Development*, 19, 15-21. Sapporo, Japan: Hokkaido University. 2.) Trevarthen, C., Kokkinaki, T. & Fiamenghi, G. A., Jr. (1999). What infants' imitations communicate: With mothers, with fathers and with peers. In J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (σελ. 127-185). Cambridge University Press.

σημαντικό σε αυτή την περίοδο είναι η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών για μουσική σύμπραξη μέσα από τη συμμετοχή σε αυτήν.

- 6) **Τα μεγαλύτερα νήπια.** Στον δεύτερο και τον τρίτο χρόνο η συνείδηση για δημιουργικές δραστηριότητες αυξάνεται τόσο που το νήπιο επιθυμεί να μιμηθεί και να συμμετέχει σε μουσικά συμβάντα της οικογένειας και της κοινότητας. Χρησιμοποιεί ρυθμικά σχήματα που ακούει και μιμείται τις μελωδικές γραμμές. Συνήθως, στην ηλικία των 3 ετών, το παιδί μπορεί να φαντάζεται ότι είναι ένας τραγουδιστής, χορευτής, ή και κάποιος φανταστικός χαρακτήρας, παρουσιάζοντας μία μουσική παράσταση για τα μέλη της οικογένειάς του.

Ο Gordon (1990, στην Στάμου, 2013)<sup>10</sup> παραθέτει μία μη χρονολογική κατηγοριοποίηση που ίσως είναι πιο καθολική από εκείνη των Trevarthen και Malloch (2002), καθώς τα προτεινόμενα στάδια μουσικής ανάπτυξης παραμένουν τα ίδια ανεξαρτήτως ηλικίας. Υποστηρίζεται έτσι ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν μουσική με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, περνώντας από **τρία** συγκεκριμένα **στάδια**:

- 1) Το στάδιο της **προσαρμογής**, όπου το παιδί προσλαμβάνει μουσικά ερεθίσματα χωρίς να ανταποκρίνεται σε αυτά.
- 2) Το στάδιο της **μίμησης**, όπου το παιδί αρχίζει να επαναλαμβάνει το μουσικό ερέθισμα χωρίς όμως να αντιλαμβάνεται αν το μιμείται με τον ίδιο τρόπο ή διαφορετικά.
- 3) Το στάδιο της **αφομοίωσης**, όπου το παιδί μπορεί να ελέγξει συνειδητά το πώς θα συμμετέχει μουσικά και είναι σε θέση να συντονίσει την αναπνοή του με το πώς κινείται αλλά και το πώς μιλάει ή τραγουδά.

Η *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* του Gordon είναι ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών για τους μουσικοπαιδαγωγούς, μέσα από την παρατήρηση και ανάλυση των σταδίων της μουσικής ανάπτυξης (Στάμου, 2013).

---

<sup>10</sup> Gordon, E. E. (1990, 1997, 2003a). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: G.I.A. Publications.

### **1.3.4 Μουσική στο «σπίτι»**

Συνήθως, οι πρώτοι «δάσκαλοι» ενός παιδιού όταν είναι ακόμα βρέφος ή και έμβρυο είναι οι γονείς. Οι πρώτες στιγμές μουσικής ανταλλαγής και μάθησης συμβαίνουν μέσω της Επικοινωνιακής Μουσικότητας ανάμεσα στο παιδί και στους φροντιστές του (Στάμου, 2013). Ακόμα και χωρίς ιδιαίτερη πρόθεση ή προμελετημένη σκέψη, οι γονείς μπορούν μέσω μουσικών δραστηριοτήτων στο σπίτι να γίνουν «μουσικά πρότυπα» για τα παιδιά τους. Ο τρόπος, βέβαια, που μία οικογένεια χρησιμοποιεί τη μουσική διαφοροποιείται όσο το παιδί μεγαλώνει. Φροντιστές και παιδί έχουν την έμφυτη τάση για μουσική επικοινωνία σε τακτικό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας, δηλαδή 0-2 ετών, αλλά και της νηπιακής 2-6 ετών (Διονυσίου, 2014). Κατά τη βρεφική ηλικία, η μουσική χρησιμοποιείται για να επέλθει μία συναισθηματική ισορροπία ενώ στη νηπιακή για να διδάξει κάτι ή να επιστήσει την προσοχή σε ένα γεγονός. Τα παιδιά ηλικίας 2-3 ετών έχουν ανάγκη για ελεύθερο μουσικό παιχνίδι και πλούσια ερεθίσματα, με τον γονέα στο ρόλο του προτύπου (Cooper & Cardany, 2008).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Thomas (2008), γύρω από τις μουσικές δραστηριότητες που διεξάγονται από τους γονείς στο σπίτι, έδειξαν κάποια παραδείγματα τέτοιων μουσικών δραστηριοτήτων. Έτσι, το 90% των γονέων χορεύει και κινείται με τη μουσική, το 80% τη χρησιμοποιεί για νανούρισμα, το 60% τραγουδά αυτοσχέδια τραγούδια, το 20% τραγουδά παραδοσιακά τραγούδια, το 50% χρησιμοποιεί τη μουσική παράλληλα με την ανάγνωση κάποιου παιδικού βιβλίου, ενώ το 40% παίζει μουσικά όργανα μαζί με το παιδί. Επίσης, φάνηκε ότι το 50% ήταν θετικά προσκείμενο στο να μάθει περισσότερα για τη μουσική αγωγή και τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Πράγματι, το παιδί έχει ανάγκη από βοήθεια προκειμένου να αναπτύξει τη μουσική του αντίληψη και δεκτικότητα. Όσον αφορά στη δεκτικότητά του στο τονικό ύψος, οι γονείς μπορούν να συμβάλουν σε αυτήν παρέχοντας στα παιδιά ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες τραγουδιού και φωνητικών αυτοσχεδιασμών (Guilmartin & Levinowitz, 1989). Η δεκτικότητα στο ρυθμό από την άλλη, μπορεί να γίνει εντονότερη όταν οι γονείς χρησιμοποιούν το σώμα ως μέσο για να «δείξουν» τον ρυθμό, μέσω του χορού, κρουστών σώματος, ή με παλαμάκια. Προτείνεται, μάλιστα, ο κατακερματισμός και η επανάληψη ρυθμικών ή μελωδικών σχημάτων ενός τραγουδιού από τον φροντιστή, στα οποία το παιδί θα απαντάει, σε μορφή ερώτησης-απάντησης (Gordon, 2003 στο Στάμου, 2013).

### **1.3.5 Πτυχές της μουσικότητας στην προσχολική ηλικία**

Εφόσον οι φροντιστές των μικρών παιδιών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του μουσικού τους κόσμου και στην ανάπτυξη της Μουσικότητάς τους, είναι πολύ σημαντικό να διερωτηθεί κανείς πώς εκείνοι την αντιλαμβάνονται. Αρκετά συχνά οι λέξεις *ταλέντο* και *ικανότητα* χρησιμοποιούνται ως γενικοί όροι για την απόδοση της λέξης *Μουσικότητα* (Στάμου, 2013). Πάντως, διαχρονικά στα τεστ μουσικών ικανοτήτων που διεξάγονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας εξετάζεται κυρίως η παράμετρος της Μουσικής Ικανότητας που σχετίζεται κατά βάση με τις ακουστικές ικανότητες (Buren et al., 2021). Στην έρευνα των Buren et al., μουσικοί παιδαγωγοί στη Γερμανία ερωτήθηκαν για το πώς σκέφτονται για τη Μουσικότητα των παιδιών κάτω των 3 ετών. Έτσι, αναδείχθηκαν άλλες τρεις *πτυχές της Μουσικότητας στην προσχολική ηλικία*, που δεν είχαν μέχρι τότε μελετηθεί εκτενώς: η Μουσική Επικοινωνία, ο Ενθουσιασμός και το Κίνητρο, και η Προσαρμοστική Εκφραστικότητα.

Η *Μουσική Ικανότητα* αυτό που κανείς θα ονόμαζε ένα «καλό μουσικό αυτί», σχετικά, για παράδειγμα, με την αίσθηση του χρόνου, του ρυθμού και του παλμού. Ακόμα και στη συγκεκριμένη παράμετρο, που έχει μελετηθεί περισσότερο, φαίνεται ότι η έκφραση της Μουσικότητας είναι πολύπλοκη, πολυεπίπεδη και καθόλου οριζόντια. Ενδεικτικά, εκτός από τον συντονισμό και την κίνηση στον παλμό, ένα μουσικά ικανό άτομο μπορεί να βρει «ταιριαστές» κινήσεις για τη μουσική που ακούει. Η *Μουσική Επικοινωνία* συμβαίνει όταν η μουσική χρησιμοποιείται από τα παιδιά ακριβώς για να «επικοινωνήσει» κάτι. Στη συγκεκριμένη περίπτωση φυσικά χρειάζεται το παιδί από τη μία να έχει τα εφόδια για να εσωτερικεύσει τη μουσική πληροφορία και από την άλλη να έχει ήδη αναπτυγμένη την ικανότητα να «συνθέσει» (αυτοσχεδιάσει) μελωδίες και ρυθμούς, να τραγουδήσει, να παράξει ρυθμικούς και μελωδικούς μουσικούς ήχους. Η πτυχή που οι περισσότεροι παιδαγωγοί θεώρησαν ως σημαντικότερη ένδειξη της μουσικότητας ενός παιδιού κάτω των 3 ετών ήταν αυτή του *Ενθουσιασμού και του Κινήτρου* για τη μουσική. Αυτή η άποψη προτείνει ότι, ενώ όλα τα παιδιά δείχνουν γενικά ενδιαφέρον σε διάφορων ειδών μουσικά ερεθίσματα, τυχόν διαφοροποιήσεις από παιδί σε παιδί μπορούν να είναι ένας πρόωρος οiwόνος για την ένταση που εμφανίζεται η Μουσικότητα (Buren et al., 2021). Παρ' όλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι παρά την ενδεχόμενη σημασία του Ενθουσιασμού και του Κινήτρου στην ανάπτυξη της Μουσικότητας, η παράμετρος δεν έχει μελετηθεί επαρκώς· είτε γιατί είναι δύσκολο να μετρηθεί είτε γιατί πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η χρονική διάρκεια του Ενθουσιασμού είναι περιορισμένη, άρα δεν αποτελεί ένα επαρκές στοιχείο έρευνας (Karma, 2007). Τέλος, η *Προσαρμοστική Εκφραστικότητα* αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης της

«διάθεσης» μίας μουσικής και η πιθανή απάντηση, καθρέφτισμα αυτού του ερεθίσματος σε παρόμοιο τόνο. Αυτή η πτυχή, επίσης, φανερώνει ότι τα παιδιά που τη διαθέτουν είναι πιο «ανοιχτά» σε πολλά διαφορετικά μουσικά είδη, με την ικανότητα να τα αναγνωρίζουν αλλά και να τα εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό.

#### ***1.4 Το δικαίωμα στη μουσική μάθηση***

Εκτός από το μεγάλο αντίκτυπο που έχουν οι γονείς/ φροντιστές στη Μουσική Ανάπτυξη των παιδιών, μεγάλη ευθύνη φέρουν και τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής. Συνολικά, από μία ανθρωπιστική, νευροβιολογική, εκπαιδευτική και ηθική σκοπιά, η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται πολύ σημαντική (Gruhn, 2005). Η ποιότητα των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής, ειδικά κατά τη διάρκεια των 3 πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, επηρεάζει τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, την ετοιμότητά του για τη μετέπειτα σχολική εκπαίδευση, την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, καθώς και την ικανότητα να αντιμετωπίζει μεταγενέστερες στρεσογόνες καταστάσεις (για μία γενική επισκόπηση σχετικών μελετών βλ. Megaloniδου, 2020).

Στις περισσότερες χώρες μόνο μία μειοψηφία του πληθυσμού έχει τη δυνατότητα να διδάσκεται μουσική μέσω της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, ένα μουσικό όργανο, για παράδειγμα. Ένα μεγαλύτερο ποσοστό που αφορά στα παιδιά και τους εφήβους, λαμβάνει μαθήματα μουσικής μέσα στις σχολικές τάξεις, σε ένα γενικότερο και πιο ομαδικό πλαίσιο. Το σχολείο, δηλαδή, είναι που προσφέρει δυνατότητες για την πλειοψηφία του πληθυσμού (Green, 2002). Η μουσική ανάπτυξη των παιδιών είναι κατά μία έννοια δεδομένη και συχνά εκπλήσσει ευχάριστα τους παιδαγωγούς. Όταν δε, το περιβάλλον είναι πρόσφορο, το μουσικό δυναμικό των παιδιών μπορεί να μεταμορφωθεί σε εξαιρετικές μουσικές ικανότητες (Στάμου, 2013).

Τίθεται όμως το ερώτημα, κατά πόσο είναι πιθανόν, με τη λήξη μίας δραστηριότητας στην τάξη, οι μισοί μαθητές να έχουν μάθει κάτι ενώ οι άλλοι μισοί όχι. (Green, 2002). Η Hess (2020) προτείνει ότι, ίσως, υιοθετώντας μία προσέγγιση στη διδασκαλία που να συμπεριλαμβάνει ευκαιρίες τόσο τυπικής όσο και άτυπης μάθησης στην τάξη, οι μαθητές οποιουδήποτε οικονομικού ή κοινωνικού υποβάθρου, θα έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν να μαθαίνουν μουσική στα μετέπειτα χρόνια της ζωής τους και να εξελιχθούν μουσικά, αν το επιλέξουν. Σε κάθε περίπτωση, οι βάσεις και τα ερεθίσματα που θα έχουν δοθεί στην προσχολική φάση εκπαίδευσης, θα είναι καταλυτικής σημασίας για τη σχέση του κάθε παιδιού με τη μουσική.

Έχοντας μελετήσει κάποια χαρακτηριστικά της ανθρώπινης μουσικής φύσης και μουσικότητας, τα βασικά στάδια της μουσικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία, καθώς και πτυχές του δικαιώματος στη μουσική μάθηση, το επόμενο κεφάλαιο προχωρά σε μια εισαγωγή στους τρεις τύπους μάθησης: την τυπική, τη μη-τυπική και την άτυπη, καθώς και τους τρόπους που αυτοί εφαρμόζονται στη μουσική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη αναφορά στην προσχολική ηλικία.



## 2. ΜΟΡΦΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

### 2.1.1 Τυπική, μη τυπική, άτυπη μάθηση

Το 1984, ο Thomas LaBelle πρότεινε την κατηγοριοποίηση της εκπαίδευσης με βάση την τυπικότητά της (formality) σε τρεις κατηγορίες: την τυπική εκπαίδευση (formal education), που είναι ιδρυματοποιημένη με προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών· τη μη τυπική εκπαίδευση (non-formal learning), που λαμβάνει χώρα σε μη τυπικά πλαίσια αλλά είναι, παρ' όλα αυτά, οργανωμένη· και, την άτυπη εκπαίδευση (informal education), εκείνην, δηλαδή που μπορεί να λαμβάνει χώρα σε κάθε στιγμή της καθημερινής ζωής, εκτός σχολείου ή άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στο Merriam-Webster's Online Dictionary<sup>1</sup>, ως *τυπική* ορίζεται μία διαδικασία που ακολουθεί έναν κανόνα ή μία καθορισμένη φόρμα· αντίθετα, η *άτυπη* είναι ανεξέλεγκτη και λιγότερο προβλέψιμη ως προς τον τρόπο εξέλιξης και τα αποτελέσματά της. Κατά συνέπεια, η μία μπορεί να είναι περισσότερο ασφαλής, ενώ η άλλη να εμπεριέχει περισσότερο ρίσκο. Για αυτό και σε επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα, προτάσσεται και εφαρμόζεται κατ' εξοχήν η τυπική μάθηση και εκπαίδευση.

Η *τυπική μάθηση* είναι διαβαθμισμένη, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία και φτάνοντας μέχρι τις πανεπιστημιακές σπουδές. Είναι εξαιρετικά ιδρυματοποιημένη, περιλαμβάνει δηλαδή μία υποχρεωτική περίοδο βασικής εκπαίδευσης που διαφέρει από χώρα σε χώρα, διάρκειας συνήθως από 6 μέχρι και 12 ετών. Έχει προπαρασκευαστική φύση, καθώς κάθε μία βαθμίδα οδηγεί στην επόμενη. Ακολουθεί ένα ιεραρχικό σύστημα, με τους δασκάλους να βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας και τους μαθητές στη βάση. Στο τέλος κάθε βαθμίδας, οι μαθητές λαμβάνουν κάποιου είδους βεβαίωση που τους επιτρέπει να φοιτήσουν στην επόμενη (Schugurensky, 2000).

Σύμφωνα με τους Wright και Kanellopoulos (2010), η τυπική μάθηση συντελείται σε ένα «παραδοσιακό» με την έννοια του καθιερωμένου, πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο, οι στόχοι και οι τρόποι διδασκαλίας είναι ξεκάθαροι και σαφώς οριοθετημένοι εκ των προτέρων. Με την

---

<sup>1</sup> Merriam-Webster. (χ.χ.). Formal. Στο *Merriam-Webster.com dictionary*. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2023, από <https://www.merriam-webster.com/dictionary/formal>

ολοκλήρωση των διαδικασιών, ο εκπαιδευόμενος αποκτά κάποια βεβαίωση ή κάποιο τίτλο σπουδών και αξιολογείται. Η τυπική μάθηση εκτελείται βάσει πλάνου και σχεδιασμού από έναν δάσκαλο που διορίζεται από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους στο πλαίσιο ενός προσεκτικά διαρθρωμένου προγράμματος σπουδών, ώστε και η επίδοση του δασκάλου να επιτηρείται. Αυτό φυσικά δεν αποκλείει η τυπική μάθηση να λαμβάνει χώρα σε μη ιδρυματικούς χώρους (Jenkins, 2011). Για παράδειγμα, σε κάποιες χώρες υπάρχει ο θεσμός της εκπαίδευσης στο σπίτι (home-schooling), όπου οι γονείς ή άλλα οικογενειακά πρόσωπα κάνουν μάθημα στα παιδιά. Ακόμα, ενίοτε τα παιδιά γίνονται τα ίδια και ο δάσκαλος και ο μαθητής, δημιουργούν ένα προσαρμοσμένο πρόγραμμα σπουδών και έπειτα το εφαρμόζουν.

Η **μη τυπική μάθηση** σύμφωνα με τον Egaut (2000) συμβαίνει σε μη καθιερωμένα, μη «παραδοσιακά» για το εκπαιδευτικό σύστημα περιβάλλοντα, συνήθως δεν καταλήγει στην πιστοποίηση της εκπαίδευσης του μαθητευόμενου, οπότε και εκείνος δεν εξετάζεται. Η μη τυπική μάθηση μπορεί να προσφέρεται σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και είναι συνήθως μικρής διάρκειας και εθελοντικά, όπως μαθήματα μουσικής, τένις, οδήγησης, μαγειρικής ή ζωγραφικής, εκμάθηση ξένων γλωσσών, ακόμα και προγράμματα επανένταξης. Η μη τυπική μάθηση συχνότερα απευθύνεται σε ενήλικους, πιο σπάνια σε παιδιά και εφήβους (Schugurensky, 2000). Μπορεί κανείς να σκεφτεί τη μη τυπική μάθηση με δύο τρόπους: Από τη μία πλευρά, όπως ήδη αναφέρθηκε, ως έναν τρόπο μάθησης που λαμβάνει χώρα σε άτυπες καταστάσεις αλλά ακολουθεί παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους· από την άλλη, ως έναν τρόπο μάθησης που συμβαίνει σε τυπικά πλαίσια, αλλά δεν ακολουθεί τυπικές και καθορισμένες μεθοδολογίες. Σε κάθε περίπτωση, στη μη τυπική μάθηση, ο δάσκαλος ή ο ειδικός βρίσκεται σε ένα μεταίχμιο. Δεν πρέπει να χρησιμοποιεί τόσο συστηματικούς τρόπους, όπως αυτούς της τυπικής μάθησης, αλλά ταυτόχρονα δεν πρέπει και η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι ακούσια, χωρίς στόχους (Dionyssiou, 2011).

Η **άτυπη μάθηση** δεν είναι μία καινούρια μέθοδος και σίγουρα είναι προγενέστερη της τυπικής. Στις κοινωνίες, η μάθηση όλων των παιδιών, πριν την ηλικία των 5 ετών, τείνει να κινείται στο πεδίο της άτυπης μάθησης. Γενικά, παρότι η άτυπη μάθηση εμφανίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, φαίνεται ωστόσο ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες να υπερισχύει της τυπικής (Ράπτης, 2010). Έτσι, ένα παιδί μαθαίνει βασικούς γλωσσικούς κανόνες πρώτα από τους γονείς του, και έπειτα από άλλους στην κοινότητα, πολύ πριν βρεθεί στο σχολείο. Παρομοίως, μαθαίνει πώς να περπατά, να χρησιμοποιεί τα σκεύη σερβιρίσματος, να δένει τα κορδόνια του ή να σφυρίζει όλα αυτά μαθαίνονται άτυπα.

Στην άτυπη μάθηση, ο συμμετέχων «απορροφάται» από μία δραστηριότητα αποκλειστικά για να απολαύσει την εμπειρία που του προσφέρεται εκείνη τη στιγμή. Τα αποτελέσματα της εμπειρίας αυτής δεν είναι πάντα προσδοκώμενα εκ των προτέρων. Για παράδειγμα, ένα δεκάχρονο αγόρι μπορεί να χτυπά ρυθμικά το πόδι του στο πάτωμα μαζί με τη μουσική επειδή η αίσθηση του ρυθμικού αυτού συντονισμού είναι ωραία, και όχι γιατί προσπαθεί να αποκτήσει βασικές ρυθμικές δεξιότητες. Η άτυπη μάθηση φαίνεται εν γένει να ταιριάζει καλύτερα σε δραστηριότητες στις οποίες είναι απαραίτητη η συμμετοχή του σώματος, ενώ η τυπική μάθηση όταν το περιεχόμενο που πρόκειται να διδαχθεί είναι περισσότερο διανοητικό, θεωρητικό (Jenkins, 2011). Μπορεί να λάβει χώρα σε οποιονδήποτε χώρο, όπως στον εργασιακό, σε μία θρησκευτική κοινότητα, στην οικογένεια, στην κοινότητα. Και, όπως και η τυπική και η μη τυπική μάθηση, έτσι και η άτυπη μπορεί να αφορά κάθε ηλικία, από τη γέννηση έως τον θάνατο (Schugurensky, 2000).

### **2.1.2 Προβληματισμοί όσον αφορά στην άτυπη μάθηση**

Η έννοια της άτυπης μάθησης είναι χρήσιμη αλλά παραμένει ακόμα πολύ ανοιχτή σε διαφορετικές ερμηνείες, αφού συνδυάζει πολλούς διαφορετικούς τρόπους μάθησης που και αυτοί αλληλεπικαλύπτονται (Schugurensky, 2000). Έτσι για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Livingstone (1999), ως άτυπη μάθηση μπορεί να χαρακτηριστεί κάθε δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένης της απόκτησης της γνώσης, που συμβαίνει εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή προγραμμάτων που οργανώνονται από εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς. Με άλλα λόγια, για τον Livingstone, η άτυπη μάθηση συμπεριλαμβάνει ό, τι βρίσκεται έξω από το πεδίο της τυπικής και της μη τυπικής μάθησης, προσφερόμενης από εκπαιδευτικούς οργανισμούς και προγράμματα. Οι Wright και Kanellopoulos (2010), όμως, προτείνουν έναν νέο ορισμό της άτυπης μάθησης, ως εξής: «Άτυπη μάθηση είναι μία σκόπιμη ενέργεια με στόχο την ένταξη των εμπλεκόμενων σε μία έντονη κατάσταση μη τυπικής μάθησης. Ως αποτέλεσμα, δημιουργούνται μη συνηθισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα μάθησης, που συνδυάζουν μεθόδους τόσο διαδραστικές όσο και εξατομικευμένες για τον κάθε συμμετέχοντα». Ακολουθεί ένας συμπεριληπτικός ορισμός της άτυπης μάθησης:

*Η άτυπη μάθηση συμβαίνει εκτός των προγραμμάτων σπουδών που προσφέρονται από τυπικούς και μη τυπικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και προγράμματα. Είναι σημαντικό να τονιστεί για την άτυπη μάθηση, ότι χρησιμοποιείται η λέξη «μάθηση» και όχι «εκπαίδευση», ακριβώς επειδή στις διαδικασίες της δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί οργανισμοί ή εγκεκριμένοι εκπαιδευτές από κάποιον οργανισμό, ούτε υπάρχει και προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών. Πρέπει επίσης*

να σημειωθεί, ότι η άτυπη μάθηση περιγράφεται ως υπάρχουσα εκτός των προγραμμάτων σπουδών εκπαιδευτικών οργανισμών και όχι εκτός εκπαιδευτικών οργανισμών γενικά, και αυτό γιατί η άτυπη μάθηση μπορεί να συμβεί μέσα στα πλαίσια τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης σε κάποιο ίδρυμα. Σε αυτή την περίπτωση, η μάθηση είναι ανεξάρτητη (και κάποιες φορές αντίθετη) από τους επιθυμητούς στόχους του ρητού προγράμματος σπουδών. (Schugurensky, 2000, σελ. 2)

Ο Schugurensky συνεχίζει με μία **κατηγοριοποίηση της άτυπης μάθησης σε τρεις τύπους**, με βάση τη σκοπιμότητα (intentionality) και τη συνειδητότητα (consciousness). Ο πρώτος τύπος συνίσταται στην **αυτο-κατευθυνόμενη άτυπη μάθηση** (self-directed learning), που συμβαίνει χωρίς τη βοήθεια ενός «εκπαιδευτή». Για παράδειγμα, ένα νήπιο αποφασίζει ότι θέλει να αρχίσει να βάζει τις κάλτσες του μόνο του και κάνει επαναλαμβανόμενες προσπάθειες, μέχρι τελικά να τα καταφέρει, μία σκόπιμη και συνειδητή ενέργεια αφού στο τέλος ο «μαθητευόμενος» νιώθει ότι όντως έμαθε, πέτυχε κάτι. Ο δεύτερος τύπος αφορά την **τυχαία άτυπη μάθηση** (incidental learning), μια μη σκόπιμη ενέργεια αλλά εν τέλει συνειδητή. Το νήπιο ακουμπάει το καυτό σίδερο και μαθαίνει εκ πείρας ότι είναι καλύτερα να μην το ακουμπήσει ξανά. Τέλος, υπάρχει και ο τρίτος τύπος, η **κοινωνικοποίηση** ή αλλιώς, **σιωπηρή μάθηση** (tacit learning), όπου αξίες, ιδανικά, συμπεριφορές και δεξιότητες μαθαίνονται μέσα από την καθημερινότητα. Εδώ πρόκειται για μία μαθησιακή διαδικασία ούτε σκόπιμη αλλά ούτε και συνειδητή. Όπως, όταν ένα βρέφος μαθαίνει να μιλάει τη μητρική του γλώσσα ή συνηθίζει σε συγκεκριμένες διατροφικές συνήθειες, π.χ. στο να μην τρώει έντομα (Schugurensky, 2000).

Συνδυάζοντας έρευνες τριών δεκαετιών, οι Wright και Kanellopoulos (2010) επισημαίνουν ότι υψηλής σημασίας μάθηση λαμβάνει χώρα εκτός της σχολικής αίθουσας. Αυτού του τύπου η μάθηση άλλοτε περιγράφεται ως μη τυπική και άλλοτε ως άτυπη, αλλά ο γενικός κανόνας είναι ότι διαχωρίζεται από την τυπική. Ο Nettle (2007) πάντως, εφιστά την προσοχή στο να μη θεωρούνται οι ακουστικές και προφορικές μέθοδοι διδασκαλίας αυτομάτως ως μη τυπικές ή άτυπες, απλώς επειδή δεν ανταποκρίνονται - απόλυτα- στα κατεστημένα δυτικά πρότυπα της εκπαίδευσης.

Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στο πώς σχετίζονται οι τρεις τύποι μάθησης. Κατά τον Schugurensky (2000), μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει την άτυπη μάθηση προς όφελός του, και να συμπληρώσει με αυτόν τον τρόπο τα όποια κενά της τυπικής και της μη τυπικής μάθησης. Όμως, η άτυπη μάθηση, εκτός από το να ενδυναμώσει τους άλλους τύπους μάθησης, μπορεί το ίδιο γρήγορα

να λειτουργήσει ανταγωνιστικά με αυτούς και να τους αποδυναμώσει. Οι τρεις κατηγορίες μάθησης για τον LaBelle (1984), υπάρχουν μεν αυτόνομα η μια από την άλλη, αλλά πολλές φορές συνυπάρχουν και αλληλοτροφοδοτούνται. Το πλαίσιο μίας τάξης, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί απλά και μονόπλευρα ως πλαίσιο τυπικής εκπαίδευσης, αφού μέσα σε αυτό οπωσδήποτε συνδυάζονται ταυτόχρονα στοιχεία μη τυπικής και τυπικής εκπαίδευσης, όπως ομοίως και σε άτυπα πλαίσια ενυπάρχουν στοιχεία τυπικής εκπαίδευσης.

Ο LaBelle ήδη από το 1984, προτείνει την εξέταση αυτών των τριών μορφών εκπαίδευσης, όχι ως ανεξάρτητες αλλά ως μία συνεχή διαδικασία. Παρομοίως, αργότερα ο Folkestad (2006) προτρέπει τους παιδαγωγούς να μη διαχωρίζουν την τυπική και την άτυπη μάθηση, αλλά αντίθετα, να τις θεωρούν ως τα δύο άκρα του ίδιου συνεχούς. Στο ίδιο πνεύμα, ο McPhail (2013) υποστηρίζει ότι οι περισσότερες διαδικασίες μάθησης αντλούν στοιχεία και από την τυπική και από την άτυπη μάθηση. Εξάλλου, με βάση την «κριτική παιδαγωγική» (critical pedagogy) του Freire (2000), ο βασικός ρόλος του δασκάλου δεν θα έπρεπε να είναι το να εστιάζει μόνο στο τι θα διδάξει, πώς και γιατί, αλλά και στο αν και κατά πόσο η εκάστοτε μέθοδος θα τον βοηθήσει να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών του και στην αυτοπραγμάτωσή τους.

### **2.2.1 Τυπική μουσική μάθηση**

Αφού στην προηγούμενη υποενότητα αναλύθηκαν οι όροι *τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση*, στις επόμενες εξετάζεται η εφαρμογή κάθε τύπου συγκεκριμένα για τη μουσική. Στην *τυπική μουσική μάθηση*, μεγάλη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της τεχνικής μέσα από συχνή μελέτη ασκήσεων, όπως αυτών βασισμένων σε κλίμακες, ή την απομόνωση και τη μετατροπή μέρους μουσικών κομματιών σε ασκήσεις με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η έννοια της τεχνικής βέβαια, ενυπάρχει σε κάθε μουσική πράξη, όπως για παράδειγμα όταν ένα μωρό χτυπάει ρυθμικά ένα κουτάλι σε μία επιφάνεια. Κρατώντας το κουτάλι, αναπόφευκτα, αναπτύσσει και αποκτά μία τεχνική κρατήματος. Η τεχνική έχει πολλές εκφάνσεις και μπορεί να ξεκινάει από κάτι που θα ονομαζόταν «πρωτόλεια τεχνική», η οποία είναι ασυνείδητη, όπως αυτή του παιδιού που χτυπάει το κουτάλι, και φτάνει μέχρι μία τεχνική συνειδητή, όπως αυτή που εξασκεί ένας μουσικός στη μελέτη του μουσικού του οργάνου (Green, 2002).

Κατά την Green (2014), η τυπική μουσική εκπαίδευση προοριζόταν για τη διδασκαλία της Δυτικής κλασικής μουσικής αλλά πλέον έχει ενσωματώσει πολλά περισσότερα είδη. Παρ' όλο που υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δασκάλων στους τρόπους διδασκαλίας ενός οργάνου στα πλαίσια της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, υπάρχει ένα μοτίβο που επαναλαμβάνεται. Η Green φέρνει το

παράδειγμα της χώρας της οποίας μελετά, δηλαδή της Βρετανίας, και αναφέρει κάποια χαρακτηριστικά της κλασικής εκμάθησης μουσικών οργάνων που μοιάζουν αρκετά με αυτά των ωδειακών σπουδών στην Ελλάδα.

Πρώτον, η εκμάθηση αποκτά τον χαρακτήρα της εκγύμνασης, προπόνησης του μαθητή για την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ουσιαστικά απομακρύνεται από την έννοια της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει αυστηρή και σχολαστική ενασχόληση με την ανάπτυξη της τεχνικής, η οποία εφαρμόζεται σε έναν περιορισμένο αριθμό κομματιών του ρεπερτορίου. Οι μαθητές πρέπει να μελετούν συχνά και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της εξάσκησης ολοκληρώνεται μέσα από τεχνικές ασκήσεις, όπως κλίμακες, αρπές, βιβλία μεθόδων και μουσικών κομματιών. Ενώ, οι δάσκαλοι επιχειρούν πολλές φορές να εισάγουν στοιχεία μορφολογίας, ιστορίας της μουσικής και μουσικής θεωρίας συνδυαστικά με την εκτέλεση του οργάνου, το μάθημα κατά βάση έχει ως κεντρικό στόχο την ανάπτυξη της τεχνικής, της μουσικής έκφρασης και την ενασχόληση με κομμάτια του ρεπερτορίου. Επίσης, στο τέλος κάθε κύκλου πραγματοποιούνται εξετάσεις βαθμολόγησης που οργανώνονται και πιστοποιούνται από ανώτερα μουσικά ιδρύματα και άλλους φορείς εκπαίδευσης (Green, 2002).

## 2.2.2 Άτυπη μουσική μάθηση

Είναι πολύ δύσκολο να διακρίνει κανείς πού σταματά η τυπική μουσική εκπαίδευση και πού ξεκινά η άτυπη, καθώς τα δύο είδη μάθησης στην πράξη μπορούν να συμπίπτουν και να αλληλεπικαλύπτονται (Green, 2014). Παρ' όλα αυτά, σε ένα πιο θεωρητικό επίπεδο η άτυπη μουσική μάθηση έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τη διαχωρίζουν από την τυπική, όπως φαίνεται στον παρακάτω ορισμό στο βιβλίο της Green (2002), «How popular musicians learn: a way ahead for music education» ως εξής:

*Άτυπη μουσική μάθηση ονομάζεται μία σειρά από προσεγγίσεις που στόχο έχουν την απόκτηση μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων εκτός τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων. Θα αναφέρομαι στην άτυπη μουσική μάθηση ως ένα σύνολο πρακτικών (practices) και όχι μεθόδων (methods). Και αυτό γιατί το πρώτο αφήνει πιο ανοιχτό το πεδίο της ενασχόλησης με τη μουσική, ενώ το δεύτερο απαιτεί συνειδητή, συγκεντρωμένη και στοχοπροσηλωμένη ενασχόληση. Οι πρακτικές της άτυπης μουσικής μάθησης μπορεί να συμβαίνουν και συνειδητά και ασυνείδητα και περιλαμβάνουν την ανακάλυψη μη προσδοκώμενων μέχρι τότε μαθησιακών εμπειριών μέσα από την πολιτισμική αφομοίωση στο μουσικό περιβάλλον. Δηλαδή, τη μουσική μάθηση μέσα από τη συναναστροφή με άλλους, όπως συνομηλίκους, μέλη της οικογένειας, ή άλλους μουσικούς που δεν έχουν όμως τον ρόλο του δασκάλου σε τυπικές δομές. Τέλος, οι πρακτικές της άτυπης μουσικής μάθησης περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της ικανότητας του να είναι κανείς αυτοδίδακτος. (Green, 2002, σελ. 16)*

Σύμφωνα με τον Strauss (1984), η άτυπη μουσική μάθηση διαχωρίζεται από την τυπική με βάση τον χώρο, τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας, την πρόθεση για μάθηση και το άτομο που λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις για όλη την πορεία της διαδικασίας. Κατ' αρχάς, θεωρείται ως εκείνη η μάθηση που λαμβάνει χώρα εκτός επίσημων φορέων, όπως το σχολείο, το νηπιαγωγείο ή τα ωδεία. Παρ' όλα αυτά, η έννοια του «χώρου» πολλές φορές χρησιμοποιείται καταχρηστικά για να οριοθετήσει πιο ξεκάθαρα τις πρακτικές της άτυπης μάθησης, ενώ ο διαχωρισμός αυτός δεν ισχύει καθολικά. Έτσι, είναι πιο εύχρηστο να υιοθετηθεί μία πιο «ανοιχτή» οπτική, που θα δέχεται ότι και στο σχολείο μπορεί να συμβεί η άτυπη μουσική μάθηση. Πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό είναι ότι οι πρακτικές της είναι πιο κοντά στην προφορικότητα και ότι η μάθηση πραγματοποιείται

έμμεσα, συμπτωματικά, χωρίς πολλές φορές να επιδιώκονται εκείνα που τελικώς επιτεύχθηκαν. Τέλος, τις πρωτοβουλίες τις παίρνει ο ίδιος ο μαθητευόμενος (Folkestad, 2006).

### **2.2.3 Στοιχεία της άτυπης μουσικής μάθησης στις παραδοσιακές μουσικές**

Η άτυπη μουσική μάθηση συμβαίνει μέσα σε πραγματικές συνθήκες μουσικής σύμπραξης με αβίαστο και φυσικό τρόπο. Έχει σημείο αναφοράς τον μουσικό ήχο και όχι το μουσικό σύμβολο. Αυτό το στοιχείο της άμεσης και αυθόρμητης μιμητικής ανταπόκρισης στον ήχο, μοιάζει ακόμα και σήμερα ανατρεπτικό, παρ' όλο που αντίστοιχες διαδικασίες άτυπης μουσικής εκμάθησης λαμβάνουν χώρα εδώ και πολλούς αιώνες και είναι τόσο παλιές όσο και ο κόσμος, όσο και η ίδια η μουσική (Green, 2014). Πράγματι, οι μουσικές «τελετουργίες» που βασίζονται στον συγχρονισμό της ομάδας φτάνουν μέχρι την αρχαιότητα (Conard et al., 2009) αλλά συνεχίζουν να εξελίσσονται και να μεταλλάσσονται ακόμα, στις δικές μας νεώτερες κοινωνίες (Kirschner & Paris, 2014).

Σε όλες τις κοινωνίες, σε συνδυασμό με την τυπική μάθηση υπάρχουν και άλλοι τρόποι να μεταδώσει κανείς μουσικές δεξιότητες και γνώσεις. Για την Green (2002), αυτές είναι οι «**άτυπες μέθοδοι μουσικής μάθησης**» και μπορούν να μοιράζονται από κάποια έως και κανένα στοιχείο με την τυπική μάθηση της μουσικής. Σε αυτές τις παραδόσεις οι νεαροί μουσικοί «κλέβουν» (pick-up) μουσικές γνώσεις και δεξιότητες παρατηρώντας και αντιγράφοντας στοιχεία, μιμούμενοι άλλους μουσικούς γύρω τους ή μουσικούς που ακούν σε ζωντανές συναυλίες ή σε ηχογραφημένες εμφανίσεις, όχι μόνο ακούγοντας αλλά και βλέποντας συστηματικά ο ένας τον άλλον. Η διαδικασία αυτή εκμάθησης περιγράφηκε από τον Ανωγειανάκη ως εξής:

*Ο δάσκαλος δεν έχει να πει τίποτα. Δε μιλάει, παίζει. Και ο μαθητής ακούει και προσπαθεί να τον μιμηθεί ή, όπως λένε, να τον κλέψει (=να πάρει, να μάθει). «Μάθε να κλέβεις», ακούει συχνά ο μαθητής από τον δάσκαλο. Και πραγματικά, σε αυτήν του την ικανότητα –αν και ως τον βαθμό που την έχει- χρωστάει ο μαθητής ό,τι παίρνει, ό,τι κερδίζει από τον δάσκαλο.  
(Ανωγειανάκης, 1991, σελ. 29)*

Η παρατήρηση των «μεγάλων» δασκάλων είναι ένα από τα βασικά μέσα που χρησιμοποιούνται από μουσικούς που ασχολούνται όχι μόνο με παραδοσιακές μουσικές αλλά και με τη jazz (Green, 2002).



Το κύριο στοιχείο που διαχωρίζει την άτυπη μουσική μάθηση από την τυπική, ειδικά όσον αφορά στις παραδοσιακές μουσικές, είναι αυτό της προφορικότητας. Πάντως, ακόμα και σε αυτές τις μουσικές, και ειδικά στο σήμερα, υπάρχουν συστήματα εκμάθησης με πιο τυπικούς τρόπους που πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως «μαθητεία». Ενδεικτικά, μία ομάδα νέων μουσικών μπορεί να εκπαιδεύεται από κάποιον έμπειρο, όπως έναν γκουρού του σιτάρ στην Ινδία, έναν βιρτουόζο στα τύμπανα, ή στις σχολές σάμπα του Ρίο ντε Τζανέιρο, σε κάποιο σχήμα ιρλανδικής μουσικής ή σε ομάδες εκμάθησης της ορχηστρικής μουσικής Γκαμελάν. Πλέον, το διαδίκτυο αποτελεί επίσης έναν άτυπο «χώρο» εκμάθησης, ίσως και τον πρωτεύοντα, στο να μάθει κανείς να παίζει διάφορα είδη οργάνων από διαφορετικές μουσικές από όλον τον κόσμο (Green, 2014). Οπότε, τα ακριβή όρια ανάμεσα σε τυπική και άτυπη μουσική μάθηση, ακόμα και για τις παραδοσιακές μουσικές, πολλές φορές δεν είναι πλέον εμφανή.

### **2.2.4 Τα όρια τυπικής και της άτυπης μουσικής μάθησης**

Με μια ακόμα πιο αναλυτική ματιά, στο μεταγενέστερο βιβλίο της «Άκουσε και Παίξε!» (2014), η Green αναφέρει **πέντε βασικά χαρακτηριστικά της άτυπης μουσικής μάθησης**. Κατ' αρχάς, η άτυπη μάθηση στη σφαίρα της δημοφιλούς μουσικής, αφορά μουσική που επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές, μουσική αγαπημένη, οικεία και ευχάριστη για τον καθένα. Αυτό δεν συμβαίνει συχνά στην τυπική μουσική εκπαίδευση όπου άλλοι, εκτός των μαθητών, επιλέγουν συνήθως το ρεπερτόριο. Δεύτερον, η απόκτηση φωνητικών και οργανικών δεξιοτήτων εκτελείται με το αυτί και με προσεκτική ακρόαση, δοκιμάζοντας τι ακούγεται “σωστό” και τι “λάθος”. Εδώ σημειώνεται διαφορά από τη χρήση της μουσικής σημειογραφίας ή οποιονδήποτε γραπτών και προφορικών οδηγιών. Στην άτυπη μουσική μάθηση, ακόμα και αν μερικές φορές υπάρχει κάποιου είδους σημειογραφία, χρησιμοποιείται συνδυαστικά με την ακουστική προσέγγιση. Το παίξιμο με το αυτί μπορεί να εμβαθύνει σε στοιχεία της μουσικής τα οποία η σημειογραφία είναι αδύνατο να καταγράψει, όπως το μη τυποποιημένο ηχόχρωμα, τη ρυθμική ευελιξία, τις λεπτές διακυμάνσεις στο τονικό ύψος, και παραμέτρους όπως το «groove», το «feel» και το «swing». Τρίτον, η άτυπη μουσική μάθηση μπορεί να επιτευχθεί είτε ατομικά είτε ομαδικά αλλά η σημασία της μεγαλώνει κάθε φορά που συμβαίνει ανάμεσα σε φίλους και συνομηλίκους (peer-group learning), όταν παρακολουθούν και βοηθούν ο ένας τον άλλον. Τέταρτον, η μάθηση είναι εξατομικευμένη για τον καθένα μέσα από την προσπάθεια να παίζει ολόκληρα κάποια μουσικά κομμάτια που ακούει στην καθημερινότητά του. Η Green (2014) υποστηρίζει ότι η εκτέλεση δημοφιλούς μουσικής αυξάνει την αυτοεκτίμηση και το «κύρος» ενός μαθητή ανάμεσα στους συνομηλίκους του, καθώς θέματα προσωπικής ταυτότητας συνδέονται άμεσα με το μουσικό γούστο, ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες ηλικίες. Αντίθετα, ο μαθητής στην τυπική μουσική εκπαίδευση ακολουθεί μία διαβαθμισμένη

πορεία από το πιο απλό στο πιο σύνθετο και η έννοια του ολοκληρωμένου μουσικού κομματιού έρχεται συχνά πολύ αργότερα. Τέλος, η άτυπη μουσική μάθηση βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες, την ακρόαση, την εκτέλεση, τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση, οι οποίοι συνδυάζονται καθ' όλη την πορεία της μάθησης. Στην τυπική μάθηση αυτοί οι πυλώνες χωρίζονται τις περισσότερες φορές μεταξύ τους σε διαφορετικά μαθήματα και σε διαφορετικές διδακτικές ώρες (Green, 2014).

Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν την άτυπη προσέγγιση της μουσικής ως μία πιο φυσική διαδικασία που μπορεί να προάγει και να ενισχύσει τη μουσική μάθηση μέσα από την πράξη. Αντίθετα, ενώ η τυπική μάθηση είναι ο πιο διαδομένος τρόπος μάθησης, φαίνεται πως δεν έχει καταφέρει να κρατήσει το επίπεδο της εμπλοκής με τη μουσική πράξη σε υψηλά επίπεδα, ιδιαίτερα των ενηλίκων που έχουν σταματήσει πλέον την τυπική τους εκπαίδευση στο αντικείμενο. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι κοινωνίες που χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την τυπική μουσική μάθηση είναι και εκείνες που περιλαμβάνουν τον λιγότερο πληθυσμό που ασχολείται με το να παίζει μουσική ενεργητικά (active music-making). Αποδείχθηκε ότι η άτυπη μάθηση δημοφιλούς μουσικής είχε θετικότερα αποτελέσματα από την τυπική μάθηση κλασικής μουσικής, όχι τόσο γιατί οι πρακτικές των δασκάλων διέφεραν, όσο γιατί η δημοφιλής μουσική και τα επιλεγμένα μουσικά όργανα άρεσαν περισσότερο στους μαθητευόμενους άρα και μπορούσαν να ταυτιστούν περισσότερο με το αντικείμενο (Green, 2002).

Παρά την έμφαση που δίνεται από τη βιβλιογραφία στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα της τυπικής και της άτυπης μάθησης, η αξιολόγησή τους δεν μπορεί να είναι μονόπλευρη. Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα όρια της χρήσης τους δεν είναι πάντα σαφή: Σε κάποιες χώρες και κάποιες μουσικές συμβαίνουν παράλληλα. Ακόμα και οι μουσικοί που μεγαλώνουν κυρίως με τυπική μουσική μάθηση, πολλές φορές χρησιμοποιούν πρακτικές άτυπης μάθησης, όπως το να μαθαίνουν να παίζουν ένα δημοφιλές τραγούδι με το αυτί χωρίς καμία εξωτερική καθοδήγηση. Από την άλλη μεριά επίσης, πολλοί μουσικοί που έχουν μεγαλώσει κυρίως με πρακτικές άτυπης μουσικής μάθησης, έχουν πολλές φορές έρθει σε επαφή με την τυπική και έχουν προσπαθήσει να λειτουργήσουν μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Η τυπική προσέγγιση μάλιστα, τους βοήθησε να αναπτύξουν στοιχεία που δεν είχαν δουλέψει τόσο στην άτυπη ενασχόλησή τους με τη μουσική, όπως την αναλυτική σκέψη και τη μεγαλύτερη ευχέρεια με τη σημειογραφία (Green, 2002).

Υπογραμμίζοντας τα στοιχεία συνέχειας μεταξύ διαφορετικών τύπων μουσικής μάθησης, ο Rodriguez (2009) επισημαίνει ότι όσο ξετάζει την άτυπη μουσική μάθηση τόσο περισσότερο αναγνωρίζει στοιχεία της τυπικής μέσα σε αυτήν. Επίσης θέτει τον προβληματισμό του γιατί να

εντάξει κανείς άτυπες πρακτικές στη διδασκαλία του, εφόσον ο δάσκαλος εξ ορισμού δεν έχει θέση μέσα στη διαδικασία. Και όμως, ο συνδυασμός τυπικής και άτυπης μάθησης αποτελεί για πολλούς ένα ζητούμενο: Αναγνωρίζοντας ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία τάση ανακάλυψης των πρακτικών της άτυπης μάθησης και ένταξής τους στη μουσική εκπαίδευση, η προσέγγιση αυτών που η Hess (2020) αποκαλεί «μουσικούς ακτιβιστές» είναι εξαιρετικά χρήσιμη.

Οι «μουσικοί ακτιβιστές», παρόλο που έμαθαν μουσική με άτυπους τρόπους, προτιμούν να επενδύουν σε μία πιο ισορροπημένη σχέση μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης. Υποστηρίζουν τόσο την απομάκρυνση από τη στείρα προσέγγιση της μουσική θεωρίας όσο και την ανάγκη γνωριμίας και ενασχόλησης με αυτήν με έναν πιο διαδραστικό τρόπο. Βασιζόμενοι στην εμπειρία τους, προτείνουν προτού κανείς αρχίσει να παίζει μουσική πιο ελεύθερα, να έχει ξεκινήσει από πιο απλά βήματα που να στηρίζονται σε μία βασική μουσική δομή (Hess, 2020). Εξάλλου, και η Green η οποία έχει εξετάσει και αναλύσει ενδελεχώς την άτυπη μάθηση της μουσικής, προτείνει την αντιμετώπιση τυπικής και άτυπης μουσικής μάθησης ως δύο άκρα του ίδιου συνεχούς και όχι ως δύο αντιθετικές έννοιες και κοινωνικές πρακτικές (Green, 2002). Η προσπάθεια επίτευξης αυτής της ισορροπίας ίσως βοηθήσει τους μελλοντικούς δασκάλους να προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες και οπτικές γωνίες στους μαθητές τους, υποστηρίζοντάς τους ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν μουσικά, είτε σε τυπικά είτε σε άτυπα πλαίσια χωρίς να νιώθουν αποκλεισμένοι (Hess, 2020).

Έχοντας σκιαγραφήσει τον ορισμό αλλά και βασικά χαρακτηριστικά της άτυπης μάθησης στη μουσική εκπαίδευση, στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται εξειδίκευση αυτών των δεδομένων ως προς την προσχολική ηλικία. Γίνεται ακόμα αναφορά στο παιχνίδι γενικά και στο μουσικό παιχνίδι ιδιαίτερα ως μια μορφή άτυπης μουσικής μάθησης, ενώ παρουσιάζεται σχετική πειραματική μελέτη που διεξάγη στην Αμερική με ένα δίχρονο παιδί στο πλαίσιο ατομικού μαθήματος πιάνου.

### **3. Η ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Μέσα από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι πρακτικές της άτυπης μουσικής μάθησης έχουν εξεταστεί εκτεταμένα περισσότερο για μεγαλύτερες ηλικίες, ιδιαίτερα για τις εφηβικές (Green, 2002). Πολλοί ερευνητές βέβαια, υποστηρίζουν ότι είναι ιδανικές για να εφαρμοστούν στην προσχολική ηλικία (Gordon, 2013 και McCloskey, 2012). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι ο συνδυασμός άτυπων και τυπικών πρακτικών θα είναι πιο αποτελεσματικός για τη μουσική μάθηση των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας (Ράπτης, 2010). Σίγουρα, ένα μεγάλο μέρος των μουσικών εμπειριών των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμβαίνουν σε άτυπα πλαίσια και σε μη ιδρυματοποιημένους χώρους, στο σπίτι αλλά και σε «χώρους» της κοινότητας, όπως σε ένα μάθημα μουσικής, σε κέντρα δημιουργικής απασχόλησης, ακόμα και στον δρόμο, για παράδειγμα στο μετρό της Νέας Υόρκης (Young, 2016). Ακριβώς επειδή τα μικρά παιδιά δεν μένουν ποτέ χωρίς επίβλεψη, η σχέση που θα αναπτύξουν με τη μουσική εξαρτάται άμεσα από το τι τους προσφέρεται ως ερεθίσματα και ως ευκαιρίες μουσικής εμπλοκής, τόσο από τις οικογένειές τους όσο και από τον κοινωνικό περίγυρο αυτών (Young & Pari, 2012). Σε κάθε περίπτωση, οι άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης αυτής της ηλικίας θα αποτελέσουν τη βάση για την ενδεχόμενη μελλοντική συμμετοχή του παιδιού σε διαδικασίες τυπικής μουσικής εκπαίδευσης.

Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς τα μουσικά στοιχεία, τις μουσικές πτυχές που εμπεριέχονται σε κοινές καθημερινές δραστηριότητες των μικρών παιδιών, όπως στο άλλαγμα της πάνας, στο διάστημα πριν την ώρα του ύπνου, στην ώρα του φαγητού και του ελεύθερου παιχνιδιού. Οι δραστηριότητες αυτές είναι επαναλαμβανόμενες, κυκλικές διαδικασίες που διαμορφώνουν μία ρουτίνα που διευκολύνει το παιδί να αναπτύξει υγιείς σχέσεις με ενήλικες αλλά και με άλλα παιδιά (Addressi, 2008). Η μελέτη αυτή της Addressi ανέδειξε το πώς οι μουσικές συμπεριφορές του παιδιού σε στιγμές καθημερινών δραστηριοτήτων προσφέρουν ρυθμό σε αυτές αλλά και δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να οριοθετήσει στο μυαλό του με κάποιον τρόπο την έννοια του χρόνου (Στάμου, 2009).

Το νηπιαγωγείο είναι κατεξοχήν ένας χώρος όπου μπορεί να συνδυαστεί η τυπική με την άτυπη προσέγγιση στη μουσική διδασκαλία και μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, αναδύονται κάποιες αυθόρμητες μουσικές δράσεις των παιδιών, τόσο κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων από τον παιδαγωγό όσο και οποιαδήποτε άλλη στιγμή που τα παιδιά βρίσκονται στο χώρο. Αυτές οι αυθόρμητες μουσικές δράσεις μπορούν να χωριστούν σε ατομικές και σε ομαδικές. Πιο

συγκεκριμένα, τα παιδιά πολλές φορές τραγουδούν την ώρα του ατομικού παιχνιδιού ή κινούν το σώμα τους ρυθμικά ενώ γυρνούν στο χώρο. Πρόκειται για τραγούδια είτε αυτοσχέδια είτε για έναν συνδυασμό ομιλίας και τραγουδιού (Woodward, 2005). Στον αντίποδα της ατομικής αυθόρμητης μουσικής δραστηριότητας, η συμμετοχή παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ομαδικές δραστηριότητες καθορίζεται άμεσα από την πρόθεση της δραστηριότητας αυτής και την αίσθηση του κοινού στόχου (Tomasello et al., 2005). Βάσει αυτής της λογικής, το να παίζει ένα παιδί μουσική ή το να χορεύει, δεν διαφέρει σημαντικά από άλλες ομαδικές δραστηριότητες (Kirschner & Paris, 2014).

### **3.1.1 Το παιχνίδι**

Το *παιχνίδι*, βασικό στοιχείο όλων των πολιτισμών παγκοσμίως, αποτελεί μία βιολογική ανάγκη του ανθρώπου ώστε να συνδεθεί με τους άλλους ή και με το περιβάλλον γύρω του. **Χαρακτηριστικά του στοιχείου** είναι i.) η ενεργή συμμετοχή, ii) ο αυτο-αμειβόμενος χαρακτήρας του και iii.) το ότι είναι ανοιχτό ως συνθήκη για να αναδιαμορφωθεί, παρ' όλο που την ίδια στιγμή διέπεται από κανόνες. Μέσα από το παιχνίδι δίνεται η δυνατότητα για πειραματισμό, δημιουργία και πολλές φορές αλλαγή συμπεριφοράς. Όποιος «παίζει» βρίσκεται μέσα σε μία ασαφή συνθήκη μεταξύ πραγματικού και φανταστικού. Έτσι, ένα επιπλέον στοιχείο που το κάνει δελεαστικό είναι ότι με ένα λάθος, συνήθως, δεν μπορούν να προξηνηθούν κίνδυνοι στους υπόλοιπους τομείς της ζωής των ατόμων. Τα παιχνίδια ικανοποιούν πολλές από τις ανάγκες των παιδιών όπως τις σωματικές-κινητικές, τις κοινωνικές αλλά και τις γνωστικές. «Το ρήμα «παίζω» υποδηλώνει, λοιπόν, μια πολυεπίπεδη λειτουργία που διοχετεύεται σε κοινωνική εμπειρία» (Huizinga, [1938]1971 στις Saltari & Kokkidou, 2021, σ. 373<sup>1</sup>).

Το «γιατί» παίζει ένα παιδί έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Οι περισσότεροι, πάντως, συμφωνούν ότι το παιχνίδι είναι μία ανιδιοτελής διαδικασία και συμβαίνει για χάρη του παιχνιδιού, το θεωρούν δηλαδή ως αυτοσκοπό (Huizinga, [1938]1971, Gadamer, [1960]1982· 1986· Rancièrè, 2000<sup>2</sup> όπως αναφέρονται στις Saltari & Kokkidou, 2021). Ως συνέχεια της αυθόρμητης τάσης και ανάγκης των παιδιών για παιχνίδι, φαίνεται ότι εκείνα στρέφονται με πολύ φυσικό και αβίαστο τρόπο προς τα **μουσικά παιχνίδια**, εύκολα και γρήγορα, ακόμα και ενάντια σε παροτρύνσεις δασκάλων για ησυχία ή ακινησία. Όταν τα παιδιά παίζουν ένα μουσικό παιχνίδι το κάνουν γιατί

---

<sup>1</sup> Huizinga, J. ([1938]1971). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.

<sup>2</sup> Gadamer, H. G. ([1960]1982). *Truth and method* (μτφ. J. Weinsheimer & D. G. Marshall). New York: Crossroads.

Rancièrè, J. (2009). *Aesthetics and its discontents* (μτφ. S. Corcoran). Cambridge: Polity Press.

διασκεδάζουν, έχοντας ως κίνητρο την πραγματοποίηση του παιχνιδιού και ως στόχο την επιτυχή ολοκλήρωσή του με τον τρόπο που εκείνα ορίζουν (Saltari & Kokkidou, 2021).

### **3.1.2 Το μουσικό παιχνίδι**

Στην εθνογραφική έρευνα της Σαλτάρη που πραγματοποιήθηκε το 2020<sup>3</sup> σε εννιά σχολεία σε τρεις διαφορετικές περιοχές του ελλαδικού χώρου, μελετήθηκε η μουσική συμπεριφορά των παιδιών την ώρα του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού. Το υλικό αντλήθηκε από την παρατήρηση των παιδιών την ώρα του διαλείμματος, τη βιντεοσκόπηση του μουσικού παιχνιδιού, αλλά και από ομαδικές συνεντεύξεις με τα παιδιά καθώς και ατομικές με τους εκπαιδευτικούς. Στην εν λόγω έρευνα, τα **μουσικά παιχνίδια** ορίζονται ως αυθόρμητες κοινωνικές δραστηριότητες χωρίς την καθοδήγηση από κάποιον ενήλικα που περιλαμβάνουν κίνηση, ρυθμό και λόγια, είτε σε ρυθμική είτε σε μελωδική απαγγελία. Μέσω αυτών των μουσικών παιχνιδιών, όπως φάνηκε, τα παιδιά εξέφραζαν τις κουλτούρες και τις υποκουλτούρες μέσα στις οποίες μεγάλωναν, όπως την τοπική κουλτούρα της παρέας, τη σχολική, την παιδική ή και την κουλτούρα που δομούν οι ενήλικες. Ακόμα, σύναπταν σχέσεις με τους συμμαθητές τους και καταπιάνονταν με την ανακάλυψη των θέσεων εξουσίας σε μία ομάδα, πολλές φορές διακωμωδώντας καταστάσεις. Όλα τα παραπάνω στοιχεία αναδύονταν μέσα από το ποια άτομα επέλεγαν για συμπαίκτες ή από τους στίχους και τις κινήσεις που χρησιμοποιούσαν (Saltari & Kokkidou, 2021).

Στην ίδια έρευνα, φάνηκε ότι στα μουσικά τους παιχνίδια τα παιδιά χρησιμοποιούσαν ασυνείδητα πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μεταξύ τους προκειμένου να αφομοιώσουν τους στίχους και τις κινήσεις. Αυτές οι πρακτικές έχουν πολλά κοινά με εκείνες της άτυπης μουσικής μάθησης, όπως τη μοντελοποίηση, την παρατήρηση, τη μίμηση, την εξάσκηση, την απομόνωση κάποιων στοιχείων του παιχνιδιού προκειμένου να επεξεργαστούν κατά μόνας, τη λεκτική επεξήγηση κ.ά. Επιπλέον, τα παιδιά έβρισκαν λύσεις μόνα τους, σε προβλήματα συντονισμού και συγχρονισμού που μπορεί να προέκυπταν, μέσω της επιβράδυνσης του ρυθμού, της καθοδήγησης, της επανάληψης σημείων και μέσω λεκτικών και κινητικών παροτρύνσεων σε άλλα μέλη της ομάδας (Saltari & Kokkidou, 2021). Σύμφωνα με την Υί (2021), ο ισχυρισμός του Gordon (2013)<sup>4</sup> ότι τα παιδιά περισσότερο είναι αυτοδίδακτα παρά διδάσκονται από κάποιον άλλον, φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη

---

<sup>3</sup> Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής. Σαλτάρη, Ρ. (2020). *Τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών στην ελληνική σχολική αυλή: εθνογραφική έρευνα*. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2023, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47555>

<sup>4</sup> Gordon, E. E. (2013). *Music learning theory for newborn and young children*. GIA.

τοποθέτησης του παιχνιδιού στο επίκεντρο της διδασκαλίας, αφού ο καλύτερος τρόπος να μάθει κάτι ένα παιδί είναι παίζοντας.

Παρομοίως με τη Σαλτάρη, η Young σε μία μελέτη της το 2006 δεν ερεύνησε μεμονωμένες μουσικές συμπεριφορές των παιδιών αλλά αυτές που προέκυπταν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου, αυθόρμητου παιχνιδιού και άλλων καθημερινών δραστηριοτήτων. Στην έρευνα φάνηκε πώς το τραγούδι των παιδιών την ώρα του παιχνιδιού διασυνδέεται με έναν πολύπλοκο τρόπο με τη γλώσσα, την κίνηση, τον χορό, τη ζωγραφική, το απλό παιχνίδι με παιχνίδια. Παρ' όλα αυτά, η τάση των εκπαιδευτικών, ακριβώς, να διαχωρίσουν στη σκέψη τους αυτές τις κατηγορίες δραστηριοτήτων, τείνει να τους αποτρέπει από την αντιμετώπιση της εκάστοτε δραστηριότητας ως πολύπλευρης.

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι τα βρέφη και τα νήπια δεν διαχωρίζουν την ώρα του παιχνιδιού από τις άλλες ώρες, αλλά το παιχνίδι τους *είναι* η μάθηση και αντιστρόφως (Brock et al., 2016), μπορεί κανείς να κατανοήσει καλύτερα γιατί το παιχνίδι είναι ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την εκπαίδευση είτε αυτή κλίνει προς τυπικές είτε προς άτυπες μεθόδους. Κάτι παρόμοιο παρατηρεί και η Jenkins (2011) στο πεδίο της άτυπης μάθησης αυτή τη φορά, σημειώνοντας ότι αν την εξετάσει κανείς θα συνειδητοποιήσει ότι είναι δυσδιάκριτη ως διαδικασία από τα παιχνίδια που παίζουν τα μικρά παιδιά. Ίσως, στην πραγματικότητα, το παιχνίδι να ισοδυναμεί με την άτυπη μουσική μάθηση.

Βέβαια, παρά το ενδιαφέρον της εξερεύνησης των ενδεχόμενων κοινών σημείων μεταξύ του παιχνιδιού και της άτυπης μουσικής μάθησης, πρέπει να τονιστεί ότι μέσα από την έρευνα της Σαλτάρη (2020) παρατηρήθηκε η συχνή χρήση του μουσικού παιχνιδιού ως μέσο πραγματοποίησης ενός άλλου, εξωτερικού σκοπού. Για παράδειγμα, τα παιδιά χρησιμοποιούν λαχνίσματα για να συνοδεύσουν ένα άλλο παιχνίδι και οι ενήλικες, είτε γονείς-φροντιστές είτε εκπαιδευτικοί, κάνουν χρήση μουσικών παιχνιδιών για τη διευκόλυνση άλλων διαδικασιών, όπως, αυτή του φαγητού και του ύπνου ή αυτή της κατανόησης διδακτικών στόχων, αντίστοιχα (Saltari & Kokkidou, 2021).

Οι ευκαιρίες, όμως, που έχουν πλέον τα παιδιά για αυτο-οργανωμένο παιχνίδι σε ομάδες, ειδικά όσον αφορά στον χορό και τη μουσική είναι πολύ περιορισμένες. Στους σύγχρονους ρυθμούς ζωής η ίδια η έννοια του παιχνιδιού φαίνεται να έχει αλλάξει, χωρίς βέβαια αυτό να συνεπάγεται ότι αμφισβητείται η αξία του στην ανάπτυξη του ατόμου. Τα παιχνιδοτραγούδα, οι παιδικοί χοροί και τα τραγούδια έχουν γίνει πια εν πολλοίς μέρος της τυπικής εκπαίδευσης και άλλων εξωσχολικών

δραστηριοτήτων, με τον «κίνδυνο», βέβαια, να αντιμετωπίζονται ως μία ακόμη δραστηριότητα στο υπερφορτωμένο πρόγραμμα των παιδιών και των οικογενειών τους. Αυτές οι ομαδικές διαδικασίες μουσικής συνύπαρξης ή εκείνες άλλου περιεχομένου που οι σημερινές κοινότητες δεν μπορούν πια να υποστηρίξουν μετατίθενται στην εκπαίδευση για την υλοποίησή τους (Αγαλιανού, 2018).

Το παιχνίδι, λοιπόν, και οι διάφορες μορφές του μπορούν να μεταποιηθούν από τον παιδαγωγό ώστε να εφαρμοστούν στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης (Morin, 2001). Η Morin (2001) βασισμένη στα κείμενα του Littleton (1998)<sup>5</sup> για το μουσικό παιχνίδι και του Smilansky (1968) για το παιχνίδι γενικά<sup>6</sup>, το κατηγοριοποιεί στα εξής έξι είδη: i.) *το συνεργατικό μουσικό παιχνίδι* που βασίζεται στην επικοινωνία και τη συνεργασία των παιδιών, ii.) *το λειτουργικό μουσικό παιχνίδι* που πρόκειται για την εξερεύνηση των ήχων, περιβαλλοντικών και μουσικών, αλλά και των τρόπων παραγωγής του ήχου iii.) *το εποικοδομητικό μουσικό παιχνίδι* που είναι μία συνέχεια του λειτουργικού και περιλαμβάνει τον αυτοσχεδιασμό, τη σύνθεση, την κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, iv.) *το δραματικό μουσικό παιχνίδι* όπου η μουσική, το τραγούδι, τα μουσικά όργανα χρησιμοποιούνται ως μέσο για να αφηγηθούν τα παιδιά μία ιστορία, v.) *το κιναισθητικό μουσικό παιχνίδι* που περιλαμβάνει κίνηση με ή χωρίς τη χρήση αντικειμένων, όπως για παράδειγμα φουλαριών, ως «απάντηση» σε μουσικά ερεθίσματα, ζωντανά ή ηχογραφημένα, και τέλος vi.) *το παιχνίδι με κανόνες* που αφορά πιο δομημένες δραστηριότητες από τον παιδαγωγό που περιλαμβάνουν τραγούδι, κράτημα του παλμού, χορό.

Η υιοθέτηση του μουσικού παιχνιδιού ως εργαλείο για τη διδασκαλία δεν συνεπάγεται, φυσικά, την εγκατάλειψη διδακτικών δραστηριοτήτων που καθοδηγούνται αποκλειστικά από τον παιδαγωγό. Μικρά «διαλείμματα» μουσικού παιχνιδιού μπορούν να ενσωματωθούν μέσα στη διδακτική ώρα, ενδιάμεσα από τις δραστηριότητες που κλίνουν περισσότερο προς την τυπική εκπαίδευση. Θα ήταν, επίσης, πολύ βοηθητικό, αν είναι δυνατόν, να υπάρχει στην αίθουσα μία «μουσική γωνία» στην οποία τα παιδιά θα μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση (Morin, 2001). Πάντως, λόγω της σύνδεσης του παιχνιδιού με τη μάθηση υπάρχει το επικίνδυνο ενδεχόμενο οι ενήλικες να ασχολούνται σε μεγάλο βαθμό με το πρώτο θεωρώντας το ως μία σειρά γεγονότων που πρέπει πάντα να είναι προγραμματισμένη και με αυστηρούς στόχους. Σε αυτή την περίπτωση δίνεται βαρύτητα στη δραστηριότητα και το παιδί σταματάει να είναι στο επίκεντρο. Τέτοιου είδους

---

<sup>5</sup> Littleton, D. (1998). Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8–15. <https://doi.org/10.1177/104837139801200104>

<sup>6</sup> Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. John Wiley.



διαδικασίες, πλήρως κατευθυνόμενες από ενήλικες, θα παρέχουν πολύ περιορισμένες εμπειρίες στο παιδί (Brock et al, 2016).

Σε κάθε περίπτωση το μουσικό παιχνίδι μπορεί να συνεισφέρει πολλά στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, αν παρατηρήσει κανείς τις δημιουργικές αρχές που το διέπουν, την επικοινωνία και τη μετα-επικοινωνία των παιδιών που επιτυγχάνονται μέσα σε αυτό, καθώς και τον ρόλο του στη δημιουργία κοινωνικών ταυτοτήτων. Ίσως, αξιοποιώντας τα στοιχεία αυτά να μπορεί να επιτευχθεί η μείωση του χάσματος μεταξύ εκπαίδευσης και πραγματικής ζωής (Saltari & Kokkidou, 2021). Για την υιοθέτηση μίας παιδοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία βασισμένης στο παιχνίδι, δεν χρειάζεται να αλλάξει κανείς τους βασικούς πυλώνες που την απαρτίζουν αλλά περισσότερο τον τρόπο προσέγγισής της (Niland, 2009). Αφού τα παιδιά φαίνεται να «συνυπάρχουν» με τη μουσική και να τη χρησιμοποιούν ενστικτωδώς, σαν να είναι κομμάτι της παιδικής τους ταυτότητας, η μελέτη της μουσικής συμπεριφοράς από τους μουσικοπαιδαγωγούς θα μπορούσε να λειτουργεί μέσα από την παρατήρηση και άλλων πτυχών της ζωής των παιδιών, όπως της συναισθηματικής τους ζωής, των εσωτερικών μονολόγων τους, και φυσικά του παιχνιδιού (Στάμου, 2009).

### ***3.2 Μία μελέτη εφαρμογής πρακτικών της άτυπης μουσικής μάθησης στην προσχολική ηλικία***

Η ανάγκη οργάνωσης της διδασκαλίας σε ένα πλαίσιο όπως αυτό του νηπιαγωγείου, σίγουρα συνεπάγεται τη χρήση περισσότερο τυπικών διδακτικών προσεγγίσεων. Το ατομικό μουσικό μάθημα προσφέρει ίσως μια μεγαλύτερη ευελιξία και δυνατότητα παιδοκεντρικής προσέγγισης, όπου το ίδιο το παιδί οδηγεί την μαθησιακή διαδικασία. Αξίζει εδώ να παρατεθεί ένα παράδειγμα άτυπης μουσικής μάθησης σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, όπως περιγράφεται από την Αμερικανίδα πιανίστρια και παιδαγωγό Lauren Kooistra (2016). Η ερευνήτρια μελέτησε τη συμπεριφορά ενός παιδιού ηλικίας 2 ετών και 10 μηνών κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος πιάνου που παρέδιδε η ίδια.

Το μάθημα στηριζόταν στις πρακτικές και στις αρχές της άτυπης μουσικής μάθησης και ήταν ανοιχτό στο να διαμορφωθεί όπως θα διάλεγε το ίδιο το παιδί, πάντα με προτεινόμενους τρόπους από τη δασκάλα ή βάσει των δυνατοτήτων που έδινε ο σχεδιασμός του χώρου. Έτσι, το παιδί ήταν ελεύθερο να αποφασίσει πόσο θα συμμετέχει, με ποιόν τρόπο και σε ποια σημεία. Το μάθημα περιστρεφόταν γύρω από την εξερεύνηση και την ανακάλυψη μουσικού υλικού αλλά και των λειτουργιών του πιάνου (Kooistra, 2016). Η ερευνήτρια είχε ως στόχο οι εμπειρίες αυτές να

προετοιμάσουν το παιδί για την τυπική μουσική εκπαίδευση ώστε να έχει μία πιο ομαλή μετάβαση σε αυτήν και μία πιο γόνιμη σχέση με τη μουσική γενικά (Kooistra, 2012, 2013). Ακόμα, μέσα από το μάθημα η ερευνήτρια είχε σκοπό να ανακαλύψει τους τρόπους με τους οποίους εκείνο θα συμμετείχε σε αυτή τη συνθήκη και να αναγάγει τα δεδομένα αυτά σε συμπεράσματα για το πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν γενικά σε μουσικές δραστηριότητες (Kooistra, 2016).

Στο εν λόγω μάθημα, παρ' όλο που το πιάνο ήταν το κύριο αντικείμενο που υπήρχε στον χώρο, αποτελούσε μία μόνο διάσταση του μαθήματος. Ήταν κατ' αρχάς ένα μη γνώριμο μουσικό όργανο για το παιδί, αυτό όμως άλλαξε από τη στιγμή που ήταν διαθέσιμο για εξερεύνηση, ηχητική και μη. Στον χώρο υπήρχαν και άλλα αντικείμενα, όπως κουβάδες που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως τύμπανα, ένα καλάθι που περιελάμβανε διάφορα κρουστά όργανα, όπως μπαγκέτες, κουδούνια και μαράκες, αλλά και μη-μουσικά εκ πρώτης όψεως παιχνίδια, όπως μπάλες του τένις και λούτρινα παιχνίδια. Οι μπάλες του τένις μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν χτυπώντας τις ρυθμικά στο πάτωμα ή σέρνοντάς τις πάνω στα πλήκτρα του πιάνου, το ίδιο και τα λούτρινα (Kooistra, 2016).

Η Kooistra υιοθετώντας τον ρόλο του μουσικού εμπνευστή, παρείχε μουσικά ερεθίσματα τραγουδώντας, παίζοντας στο πιάνο και σε άλλα όργανα, ή απλώς κρατώντας ρυθμικά τον παλμό. Το μουσικό υλικό ήταν είτε αυτοσχεδιαζόμενα μοτίβα ή τραγούδια, είτε γνώριμα στο παιδί τραγούδια που άλλες φορές δίνονταν ολόκληρα και άλλες φορές αποσπασματικά. Όταν η ερευνήτρια τραγουδούσε, έδινε ιδιαίτερη προσοχή στο να «κινείται» μέσα στην τονική περιοχή που το παιδί βάσει της ηλικίας του μπορούσε να τραγουδήσει. Προκειμένου να παρέχει πληθώρα ερεθισμάτων τραγουδούσε συνειδητά σε τονικούς τρόπους, σε μείζονα, ελάσσονα, δώριο ή μιζολύδιο, και σε διάφορα μέτρα, όπως διμερή, τριμερή, σύνθετα ή ασύμμετρα, πάντα όμως παρουσιασμένα με έναν τρόπο οικείο στο παιδί. Αντίθετα, τα αποσπάσματα που παίζονταν στο πιάνο ήταν μεν μετρικά μπορούσαν όμως να είναι όχι μόνο τονικά αλλά και ατονικά.

Η Kooistra (2013) περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους το παιδί συμμετείχε σε αυτή τη συνθήκη άτυπης μουσικής μάθησης μέσα από τις παρακάτω πέντε εκφάνσεις: τον **βιωμένο χώρο** (lived space), το **βιωμένο σώμα** (lived body), τον **βιωμένο χρόνο** (lived time), τον **βιωμένο** ή **το βιωμένο «άλλο»** (lived other) (Van Manen, 1990) και τη **βιωμένη μουσικότητα** (lived musicality). Αυτές οι παράμετροι απαρτίζουν τις επιμέρους πτυχές μίας βιωμένης μουσικής εμπειρίας και είναι

ένα χρήσιμο εργαλείο για την περαιτέρω ανακάλυψη της μουσικής έκφρασης των παιδιών (Van Manen, 1990).

Αρχικά, ο **βιωμένος χώρος** αναφέρεται στο πώς το παιδί αντιλαμβάνοταν και χρησιμοποιούσε τους χώρους του κτιρίου. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούσε την αίθουσα μουσικής στο σύνολό της. Άλλοτε χρησιμοποιούσε συγκεκριμένα σημεία της για ορισμένες δραστηριότητες και άλλοτε «διεύρυνε» την έννοια της αίθουσας χρησιμοποιώντας για το παιχνίδι του χώρους του διαδρόμου αλλά και άλλων αιθουσών του κτιρίου. Φυσικά, η αντίληψη του παιδιού σχετικά με τον χώρο επηρέαζε σε μεγάλο βαθμό το μάθημα. Είχε ελευθερία να κινηθεί όπου θέλει, κοντά στους τοίχους, στη μέση του δωματίου, ακόμα και κάτω από το πιάνο. Σε κάθε διαδρομή που έκανε εξερευνούσε τα μουσικά ερεθίσματα που εκείνο το σημείο του χώρου μπορούσε να του προσφέρει, για παράδειγμα, το χτύπημα μίας μπαγκέτας σε διάφορα σημεία του τοίχου ή των επίπλων.

Όπως παρατήρησε η Kooistra (2016), το παιδί είχε ασυνείδητα επιλέξει έναν χώρο για κάθε μουσική δραστηριότητα: παραδείγματος χάριν, τον διάδρομο ως ένα σημείο για να παίζουν με τη δασκάλα κρυφτό στο οποίο εισάγονταν και μουσικά στοιχεία, ή για να τρέχει κατά μήκος του. Η επέκταση του μαθήματος στον διάδρομο επέτρεπε την ελευθερία μεγαλύτερων κινήσεων από ότι η αίθουσα που χρησιμοποιούσαν αρχικά. Κάθε αντικείμενο μέσα στο δωμάτιο, μουσικό ή μη, ήταν διαθέσιμο για χρήση ανά πάσα στιγμή. Παρ' όλο που η ερευνήτρια είχε φροντίσει να παρέχει μουσικά όργανα και παιχνίδια με μουσική σκοπιμότητα στο παιδί, εκείνο τις περισσότερες φορές επέλεγε να χρησιμοποιήσει άσχετα αντικείμενα. Όπως, μία τυλιγμένη αφίσα σε ρολό, ή ένα πλαστικό εξάρτημα από το στόρι του παραθύρου το οποίο χρησιμοποιούσε σε παιχνίδια όπου «έσβηνε» την υποτιθέμενη φωτιά από τα πεντάλ του πιάνου, ή το χτυπούσε ρυθμικά στον τοίχο ανάλογα με το μουσικό ερέθισμα. Έπαιζε, επίσης, με ένα άδειο κουτί που παλαιότερα περιείχε μπάλες του τένις, χρησιμοποιώντας τα τριξίματα που έβγαζε όταν το πίεζε ως μουσικούς ήχους. Αυτά και άλλα, φαινομενικά άσχετα με τη μουσική αντικείμενα και καθημερινά παιχνίδια που έβρισκαν στους διαδρόμους γίνονταν μέρος της μουσικής εξερεύνησής τους, όπως ένα αεροπλάνο και ένα φορτηγό, που χρησιμοποίησαν κάποια στιγμή για να «ανακαλύψουν» τα πλήκτρα του πιάνου (Kooistra, 2016).

Όσον αφορά στο **βιωμένο σώμα**, το παιδί αντιδρούσε κινητικά στα ηχητικά ερεθίσματα πολλές φορές με πρόθεση, ενώ άλλες χωρίς. Η ερευνήτρια εισήγαγε τον όρο «Περιβαλλοντικός

Συγχρονισμός» (Environmental Coordination) για να περιγράψει τις στιγμές κατά τις οποίες οι κινήσεις του παιδιού βρίσκονταν σε απόλυτη ταύτιση με τον εκάστοτε παλμό που δινόταν. Πιο συγκεκριμένα, μία από τις αγαπημένες δραστηριότητές του ήταν το να ρίχνει μία-μία τις μαράκες σε σχήμα αυγού μέσα στον χάρτινο σωλήνα φτιαγμένο από την αφίσα, ενώ αποκαλούσε τα αυγά τους «σπόρους» του. Η ερευνήτρια ξεκίνησε να τραγουδάει ένα αυτοσχέδιο τραγούδι που αναφερόταν στη λέξη «σπόροι» χτυπώντας παράλληλα με το πόδι της τον παλμό. Το παιδί ανταποκρίθηκε άμεσα σε αυτό το ερέθισμα και άρχισε να ρίχνει ένα-ένα τα αυγά μαράκες μέσα από τον σωλήνα σε απόλυτο συγχρονισμό με τον παλμό. Μία άλλη πτυχή του «Περιβαλλοντικού Συγχρονισμού» αναδύθηκε όταν η δασκάλα έπαιζε σε χαμηλότερη δυναμική και το παιδί καθρέφτισε τη συμπεριφορά της αρχίζοντας να μιλάει και να κινείται πιο σιγά και πιο ήρεμα.

Η έννοια του *βιωμένου χρόνου* εκφραζόταν μέσα από το γεγονός ότι το παιδί «διαμόρφωνε» το ίδιο το πώς περνούσε ο χρόνος κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Άλλοτε εκφραζόταν λεκτικά, προτείνοντας για παράδειγμα τι δραστηριότητα ήθελε να ακολουθήσει, να σταματήσουν μία δραστηριότητα ή δηλώνοντας κάποια ενέργεια που σκόπευε να κάνει το ίδιο, και κατ' επέκταση εκφράζοντας τις επιθυμίες και τις σκέψεις του για το μάθημα. Άλλες φορές κατήθυνε το χρόνο χωρίς να χρειάζεται να χρησιμοποιήσει το λόγο. Η ερευνήτρια μπορούσε να καταλάβει αν το παιδί δεν ήθελε να δώσουν άλλο χρόνο σε μία δραστηριότητα από το πόσο έντονη ήταν η εμπλοκή του σε αυτήν, ακόμα και αν δε μιλούσε για να το δηλώσει. Μέσα από τον βιωμένο χρόνο αναδύεται και η έννοια του «*κύκλου της μνήμης*» (*cycle of memory*) όπως την όρισε η Kooistra το 2013. Πρόκειται για την ακούσια ανάκληση γνώσεων και πρακτικών προηγούμενων μαθημάτων από το παιδί, ενισχύοντας και εξελίσσοντας έτσι το τρέχον αντικείμενο του μαθήματος.

*Ο βιωμένος άλλος* ή το *βιωμένο άλλο* αναφέρεται στην τάση του παιδιού να εμπλακεί και να ερμηνεύσει τις σύνθετες σχέσεις μεταξύ του ιδίου και των άλλων γύρω του, όπως με τους γονείς του, τη δασκάλα, τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά και τη σχέση του με το πιάνο, τη μουσική και κάθε τι που χρησιμοποιούσε για να την παράγει. Η *βιωμένη μουσικότητα* αφορά όλους τους τρόπους με τους οποίους το παιδί συμμετείχε μουσικά στη διαδικασία: Εξερευνώντας του ήχους, ακούγοντας ενεργητικά, τραγουδώντας, κινούμενο στο χώρο, παίζοντας στο πιάνο και σε άλλα όργανα, και τελικά εν γένει πλαισιώνοντας τις περισσότερες δραστηριότητες με μουσικά στοιχεία, ενώ εμπνεόταν από αντικείμενα και συμβάντα της καθημερινής ζωής.

Όπως σημειώνει η ερευνήτρια, ενώ η ίδια είκαζε ότι οι δραστηριότητες του παιδιού με αφορμή το μάθημα θα συμπεριλάμβαναν τραγούδι και χορό ή παίξιμο σε κρουστά όσο εκείνη θα έπαιζε στο πιάνο, αποδείχθηκε ότι οι αντιδράσεις του παιδιού δεν ήταν ούτε γραμμικές ούτε οριζόντιες. Προέκυπταν μέσω του σώματος με απόλυτα φυσικό τρόπο, σε βαθμό που αν εκείνη δεν ήταν αρκετά προσεκτική θα προσπερνούσε τα πολυάριθμα και πολλά υποσχόμενα εναύσματα που εκείνο έδινε για πληθώρα μουσικών δραστηριοτήτων. Όπως γράφει πολύ χαρακτηριστικά: «Όσο προσπαθούσα να «δημιουργήσω» ένα μουσικό γεγονός, χαλούσα αυτό που το παιδί είχε «χτίσει» μέχρι εκείνη τη στιγμή». Εξερευνώντας τις πέντε πτυχές του χώρου, του σώματος, του χρόνου, του «άλλου» και της μουσικότητας μπορεί κανείς να εμβαθύνει στους τρόπους με τους οποίους ένα παιδί συμπεριφέρεται μουσικά (Kooistra, 2016).

Το παιχνίδι και η άτυπη μάθηση, τόσο γενικά όσο και στη μουσική, συνδέονται άμεσα. Παιχνίδι και πρακτικές άτυπης μουσικής μάθησης μπορούν να γίνουν πολύ βοηθητικά μέσα για τη μουσική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια επισκόπηση της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα από τις αρχές του 20ού αιώνα, αλλά και του ρόλου της μουσικής στα προγράμματα σπουδών για την προσχολική ηλικία. Στη συνέχεια διερευνάται κατά πόσο ενυπάρχουν στοιχεία άτυπης μάθησης μέσα σε κάποιες από τις μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται ευρέως στην Ελλάδα και στον κόσμο.

## **4. ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

### **4.1.1 Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα**

Ο πρώτος παιδικός σταθμός δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το 1922 και ονομάστηκε Τμήμα Πρώτης Παιδικής Ηλικίας ενώ υπαγόταν στο Υπουργείο Παιδείας και Πρόνοιας. Το 1926 οι παιδικοί σταθμοί θεσμοθετήθηκαν επίσημα στο Ελληνικό Κράτος ως φορείς εκπαιδευτικού και κοινωνικού χαρακτήρα, στους οποίους θα φοιτούσαν παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών. Κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα και έπειτα, τα ιδρύματα προσχολικής ηλικίας πολλαπλασιάστηκαν ραγδαία. Κυρίως μετά τα χρόνια της Κατοχής, η αγωγή αρχίζει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά, και οι παιδικοί σταθμοί άρχισαν να υπηρετούν βασικές κοινωνικές ανάγκες, όπως τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και την καθημερινή τους φροντίδα, μέσα από την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας τους. Ο σκοπός των παιδικών σταθμών φαίνεται να αλλάζει ανά τα χρόνια, και να εξελίσσεται, ειδικά όσον αφορά στο «βάρος» που δίνεται στην αγωγή. Όπως είναι φυσικό, η οικονομική κατάσταση μίας χώρας, εν προκειμένω της Ελλάδας, αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, ενδεχομένως επηρεάζουν κάθε φορά των τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της (Νούσια & Ράπτης, 2021 και Χαρίτος, 1996).

Η ποιότητα ενός κέντρου προσχολικής ηλικίας έχει αντίκτυπο τόσο στην άμεση όσο και την μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των παιδιών, στοιχείο που αναδεικνύει την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προσχολικής ηλικίας σε παγκόσμιο επίπεδο (Megalonidou, 2020). Ο στόχος για την εκπαίδευση που έχει τεθεί από παγκόσμιους οργανισμούς και ιδρύματα μέχρι το 2030, ορίζει τη μουσική ως «την κύρια δύναμη για την ανάπτυξη των παιδιών και ως μία πολύ σημαντική δραστηριότητα που οδηγεί τελικά σε μία αειφόρο, δια βίου ανάπτυξη του ατόμου» (Nurullaev, 2022). Στις Ευρωπαϊκές χώρες ακολουθούνται δύο μοντέλα για την Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (early childhood education and care services, ECEC): το διαχωρισμένο και το ενιαίο.

Στο **διαχωρισμένο** μοντέλο οι παροχές χωρίζονται με βάση την ηλικία των παιδιών, από 0-3 ετών με κύριο μέλημα τη βασική φροντίδα και από 3-6 ετών με στόχο την εκπαίδευση και την προετοιμασία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αρμόδιοι φορείς για την οργάνωση και τη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι συνήθως το Υπουργείο Υγείας ή Πρόνοιας για τις μικρότερες ηλικίες, και το Υπουργείο Παιδείας για τις μεγαλύτερες. Στις χώρες που

ακολουθείται το *ενιαίο* μοντέλο, οι αρμοδιότητες δε μοιράζονται μεταξύ των Υπουργείων, αλλά υπάρχει μία «κοινή γραμμή» που εφαρμόζεται σε όλο το φάσμα της προσχολικής ηλικίας. Σε αυτή την περίπτωση φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη συνοχή και οργάνωση του συστήματος, περισσότεροι πόροι, καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλες τις υποομάδες της προσχολικής ηλικίας και καλύτερα εκπαιδευμένο προσωπικό<sup>1</sup> (Megalonidou, 2020).

Στην Ελλάδα υπάρχουν δύο είδη ιδρυμάτων, που υπάγονται σε διαφορετικά Υπουργεία και αρμόδιους φορείς: τα νηπιαγωγεία και οι σταθμοί φροντίδας (childcare centers). Παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών κατατάσσονται στην προσχολική εκπαίδευση/ νηπιαγωγείο, που υπαγόταν στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, πλέον Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων<sup>2</sup>. Τη χρονιά 2018-2019, η έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τοποθετήθηκε ένα χρόνο νωρίτερα, από τα 5 στα 4 έτη. Όλα τα νηπιαγωγεία ακολουθούν ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών και μπορούν να προσληφθούν σε αυτά ως εκπαιδευτές μόνο πτυχιούχοι ανώτατων ιδρυμάτων (Megalonidou, 2020).

Από την άλλη, οι δημόσιοι σταθμοί φροντίδας δέχονται παιδιά ηλικίας έως 4 ετών. Πιο συγκεκριμένα, για παιδιά από 6 μηνών έως 2,5 ετών ονομάζονται *βρεφικοί σταθμοί*, για παιδιά από 2,5 μηνών έως 4 ετών *βρεφονηπιακοί*, και για παιδιά από 2,5 έως 4 ετών *παιδικό σταθμοί*. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι και το 2001, οι δημόσιοι σταθμοί παιδικής φροντίδας υπάγονταν στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Έκτοτε, βρίσκονται υπό τη μέριμνα των δήμων με τη στήριξη του Υπουργείου Εσωτερικών. Παρ' όλο που οι σταθμοί είναι δημόσιοι, δεν υπάρχει καθολική απορρόφηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, δεν υπάρχει ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών που να μπορεί να εφαρμοστεί σε αυτούς. Ο διαχωρισμός της *εκπαίδευσης* από τη *φροντίδα* σε πολλές περιπτώσεις δείχνει να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα αυτών. Ίσως, οι χώρες

---

<sup>1</sup> Ενδεικτικά, οι χώρες που εφαρμόζουν το *ενιαίο μοντέλο*, είναι κυρίως Σκανδιναβικές και Βαλτικές και κάποιες Βαλκανικές. Σε άλλες χώρες *ενιαίο* και *διαχωρισμένο μοντέλο* συνυπάρχουν, όπως: Βουλγαρία, Δανία, Γερμανία, Εσθονία, Ισπανία, Αυστρία και Ηνωμένο Βασίλειο. (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Ofce of the European Union και European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Key data on early childhood education and Care in Europe—2019 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Ofce of the European Union)

<sup>2</sup> ΠΔ 81/08.07.2019/ ΦΕΚ 119/8-7-2019 «Σύσταση, συγχώνευση, μετονομασία και κατάργηση Υπουργείων και καθορισμός των αρμοδιοτήτων τους - Μεταφορά υπηρεσιών και αρμοδιοτήτων μεταξύ Υπουργείων»

που ακολουθούν το ενιαίο μοντέλο να μπορούν να παρέχουν πιο σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για τους φροντιστές, τους γονείς και τους εμπλεκόμενους φορείς (Megalonidou, 2020).

#### **4.1.2 Η μουσική προσχολική αγωγή στο ελληνικό σχολείο**

Ο πρώτος κανονισμός λειτουργίας για τους βρεφονηπιακούς σταθμούς εκδόθηκε το 1988. Η **μουσική αγωγή** αναφέρεται ως γνωστικό πεδίο για πρώτη φορά στον κανονισμό λειτουργίας του 2002<sup>3</sup>, ενώ τόσο σε αυτόν όσο και στους μετέπειτα κανονισμούς, φαίνεται να λειτουργεί περιφερειακά στο ημερήσιο πρόγραμμα, ως συμπληρωματική δραστηριότητα. Το 2017, σε μία επικαιροποίηση του κανονισμού λειτουργίας<sup>4</sup>, ορίζεται η ένταξη μουσικο-κινητικών και ρυθμικών δραστηριοτήτων στο κύριο καθημερινό πρόγραμμα των βρεφονηπιακών σταθμών. Παρ' όλα αυτά, η κατεύθυνση που δίνεται είναι γενική, χωρίς σαφή στοχοθεσία και οδηγίες ή προτεινόμενες δραστηριότητες (Νούσια & Ράπτης, 2021). Το ίδιο ισχύει και για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας για τα Νηπιαγωγεία, όπου ο ρόλος της μουσικής αγωγής στην εκπαίδευση, δεν ορίζεται σαφώς. Αυτά που αναφέρονται είναι η γενικότερη αξία της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη των παιδιών, ενώ πιο γενικοί στόχοι του Προγράμματος είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ακρόασης, ενεργητικής και παθητικής, της δημιουργικότητας, αλλά και της ευχαρίστησης των παιδιών μέσω της μουσικής. Οι στόχοι αυτοί συνοδεύονται από κάποιες προτεινόμενες δραστηριότητες ανάλογα με την ηλικία, το χώρο, και τις δεξιότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Μαρμαρίδη, 2017). Παρ' όλα αυτά, οι νηπιαγωγοί διστάζουν να εκτελέσουν εξ ολοκλήρου μουσικές δραστηριότητες, γεγονός που ίσως έχει τις ρίζες του στα πρώτα χρόνια ίδρυσης των βρεφονηπιακών σταθμών από το Ελληνικό Κράτος (Νούσια & Ράπτης, 2021).

Ο συμπληρωματικός αυτός ρόλος της μουσικής φαίνεται και από το γεγονός ότι συνήθως συνοδεύει άλλες δραστηριότητες. Η μουσική ακρόαση συνοδεύει το ελεύθερο παιχνίδι, τη ζωγραφική και άλλες παρόμοιες δράσεις. Το τραγούδι είναι από τις κύριες δραστηριότητες που προτιμούν οι παιδαγωγοί, μαζί με τη μουσικοκινητική, που στοχεύει στην ανάπτυξη της κιναισθησίας των παιδιών. Επίσης, μουσικά όργανα χρησιμοποιούνται τις περισσότερες φορές μόνο από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να δίνεται η ευκαιρία και στα παιδιά να τα χρησιμοποιήσουν (Dionyssiou,

---

<sup>3</sup> ΚΥΑ 16065/ΦΕΚ 497/Β' /22-4-2002 «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών» <https://www.elinyae.gr/ethniki-nomothesia/ya-160652002-fek-497b-2242002>

<sup>4</sup> ΚΥΑ 41087/ΦΕΚ 4249/ Β' / 5/12/2017 «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών» <https://www.elinyae.gr/ethniki-nomothesia/ya-410872017-fek-4249b-5122017>



2017). Σε μία έρευνα του Θεοδωρίδη το 2011<sup>5</sup>, εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας κλήθηκαν να κατατάξουν κατά σειρά προτίμησης τους τομείς που αποτελούν την αισθητική εκπαίδευση, δηλαδή τις Τέχνες γενικά, τον Χορό, το Δράμα, τη Μουσική και το Κουκλοθέατρο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη μουσική στην τέταρτη θέση (Νούσια & Ράπτης, 2021).

Οι γονείς, βέβαια, φαίνεται ότι την τελευταία δεκαετία δείχνουν εξαιρετικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των παιδιών τους σε ένα πλούσιο μουσικό περιβάλλον, γεγονός που οδήγησε στη δημιουργία διαφόρων εξωσχολικών προγραμμάτων μουσικής για την προσχολική ηλικία (Dionyssiou & Fytika, 2017). Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη σχέση της μουσικής και της ανάπτυξης του ατόμου, του εγκεφάλου, και οι αναφορές στην «κρίσιμη περίοδο» από 0-9 ετών, έφεραν στο προσκήνιο την ανάγκη για εισαγωγή μουσικών προγραμμάτων σε κέντρα προσχολικής αγωγής, βρεφονηπιακούς σταθμούς και σχολεία ή την περαιτέρω ανάπτυξή τους (Στάμου, 2013). Ένα μεγάλο ποσοστό της μουσικής μάθησης συμβαίνει σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και περιβάλλοντα, τυπικά και μη. Στις επόμενες υποενότητες θα εξεταστούν διάφορες μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι/ φιλοσοφίες που ενδεχομένως χρησιμοποιούνται σε κάποια εξωσχολικά μουσικά προγράμματα για την προσχολική ηλικία, καθώς και τα στοιχεία που αυτές αντλούν από την άτυπη μάθηση.

---

<sup>5</sup> Θεοδωρίδης, Ν. (2011). Οι απόψεις και οι προτιμήσεις των νηπιαγωγών για τη διδασκαλία της μουσικής και τη μουσικοπαιδαγωγική τους επιμόρφωση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 9, 62-78

### 4.2.1 Η μέθοδος Montessori και η άτυπη μουσική μάθηση

Η μέθοδος Montessori αναπτύχθηκε από τη Maria Montessori το 1906 και εφαρμόστηκε αρχικά σε παιδιά που ζούσαν σε φτωχές γειτονίες στην περιοχή της Ρώμης (Lillard & Else-Quest, 2006<sup>6</sup> στο Okuo, 2014). Η Montessori είναι γνωστή για το ευρύτερο παιδαγωγικό της έργο σε διάφορους τομείς αλλά είχε αναπτύξει κάποιες πρωτοποριακές μεθόδους για την εποχή της όσον αφορά και στη μουσική, με έμφαση σε αισθητηριακά υλικά και σε άλλα που αφορούν την αφή και την κατασκευή (*manipulative materials*), αλλά και ειδικά σχεδιασμένα μουσικά όργανα (Faulmann, 1980). Στη μέθοδο Montessori η μουσική, όπως και κάθε άλλος τομέας αποτελεί βασικό μέλημα στην μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού αλλά δεν του επιβάλλεται. Η Montessori παρατήρησε ότι η μουσική παρείχε στα παιδιά μία αισθητική αλλά και σωματική εμπειρία, καθώς συμπεριλάμβανε τόσο την αφή και την ακοή όσο και τη μυϊκή αίσθηση (*muscular senses*). Πρέπει, παρ' όλα αυτά, να τονιστεί ότι για τη Montessori η μουσική εκπαίδευση ήταν καθήκον του δασκάλου της τάξης και όχι ενός εξειδικευμένου μουσικού, κάτι βέβαια που ενδεχομένως να μην ακολουθείται πιστά από όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτήρια Montessori (Rajan, 2017).

Στα γραπτά της η Montessori αναφέρει το γόνιμο χρονικό παράθυρο για τις ηλικίες 0-6 ετών όπου πρέπει να δοθούν διάφορα ερεθίσματα στο μικρό παιδί, χωρίς όμως να αναγράφεται η ηλικία εφαρμογής του καθενός (Faulmann, 1980). Για αυτό το λόγο είναι χρήσιμο κανείς να εξετάσει τα γραπτά των κοντινών συνεργατών της. Για παράδειγμα, η Braun Barnett αναφέρει ότι η καλύτερη ηλικία να ξεκινήσει ένα παιδί αισθητηριακές-κινητικές δραστηριότητες αλλά και τραγούδι είναι ανάμεσα στα 3 και στα 6 έτη (Braun Barnett, 1973<sup>7</sup> ό.α. στο Faulmann, 1980). Παρ' όλα αυτά, η «σωστή» απόδοση μίας μελωδίας σε αυτήν την ηλικία μπορεί να συμβεί μόνο όταν συγχρονιστεί η κίνηση του σώματος με την κίνηση της μουσικής, δηλαδή τον ρυθμό. Συνεπώς, ο καταλυτικός παράγοντας για το παίξιμο μουσικής είναι η ακρόασή της, για αυτό και καθημερινές «συναυλίες» αποτελούν βασικό μέρος της μεθόδου (Faulmann, 1980). Όταν το παιδί έχει έρθει σε επαφή συστηματικά με μουσικά και ακουστικά ερεθίσματα, εντάσσεται σταδιακά στην εκμάθηση σημειογραφίας (Montessori, 1981).

---

<sup>6</sup> Lillard A. & Else-Quest N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893-1894. doi: 10.1126/science.1132362

<sup>7</sup> Braun Barnett, E. (1973). *Montessori and Music*. Schocken Books.

Η Montessori ήταν εκείνη που καθιέρωσε το παιχνίδι της «σιωπής», που χρησιμοποιείται πολύ συχνά ακόμα και σήμερα από παιδαγωγούς, στο οποίο η τάξη παρατηρεί τους ήχους που υπάρχουν στο περιβάλλον ενώ όλοι κάνουν απόλυτη ησυχία. Όπως προαναφέρθηκε, τα αισθητηριακά υλικά είναι ένα βασικό στοιχείο της μεθόδου. Ως προς τα μουσικά υλικά, η Montessori κατασκεύασε έξι ξύλινους κυλίνδρους για την καλλιέργεια της ακοής και πιο συγκεκριμένα για τη διάκριση των απαλών από τους δυνατούς ήχους. Το πιο γνωστό μουσικό όργανο Montessori είναι οι καμπάνες «μανιτάρια» ή αλλιώς το διπλό σετ καμπανών Montessori (Faulmann, 1980) που αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη της ακοής και των ακουστικών δεξιοτήτων, ενώ ονόμαζε αυτή τη δραστηριότητα *Η Διάκριση των Ήχων* (Montessori, 1912/1964<sup>8</sup> ό.α. στο Rajan, 2017). Εξελίσσοντας τις μουσικές καμπάνες μίας συνεργάτιδάς της, της Maccheroni, η Montessori καθιέρωσε 2 σετ μεταλλικών καμπανών από ΝΤΟ σε ΝΤΟ' σε μία ξύλινη βάση, όπου οι καμπάνες του ενός από τα δύο σετ μπορούσαν να μετακινηθούν. Στην πρώτη δραστηριότητα το παιδί χτυπώντας με ένα σφυρί προσπαθούσε να ταιριάζει τις καμπάνες με το ίδιο τονικό ύψος από το κάθε σετ. Έπειτα, το παιδί καθοδηγείτο από τον δάσκαλο να τοποθετήσει τις καμπάνες με τη σειρά δημιουργώντας εμπειρικά μία μείζονα κλίμακα. Η Montessori παρατήρησε ότι καθώς το παιδί έφτιαχνε την κλίμακα παράλληλα τραγουδούσε. Η δραστηριότητα αυτή προτεινόταν για παιδιά ηλικίας 5 ετών και άνω, ενώ γινόταν παρότρυνση και για τη χρήση άλλων μουσικών οργάνων. Άλλα όργανα που χρησιμοποιούνταν ήταν ένα αυτοσχέδιο μονόχορδο και μία μικρή μαρίμπα σε άσπρο και μαύρο που προσομοίαζε στην εμφάνιση το πιάνο (Faulmann, 1980).

Αρκετοί ερευνητές έχουν αντιταχθεί στη μέθοδο της Montessori αναφερόμενοι στην εξαιρετικά οργανωμένη προσέγγιση που ακολουθείται, με τα συγκεκριμένα υλικά, υποστηρίζοντας ότι δεν δημιουργεί πολλές ευκαιρίες για να δημιουργήσει το παιδί. Παρ' όλα αυτά, η Faulmann αναφέρει ότι στις αρχές του 1900 η ελεύθερη έκφραση δεν ήταν μέρος των προγραμμάτων σπουδών, γεγονός που μπορεί να είχε επηρεάσει τη Montessori. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι ήταν αντίθετη και ότι δεν προωθούσε την ανάπτυξη της φαντασίας και της ανακάλυψης του εαυτού. Μάλιστα, η δημιουργία αποτελεί βασικό μέρος της μεθόδου, και είναι χρήσιμο οι παιδαγωγοί να ερευνήσουν τα γραπτά της τόσο για τη γενική εκπαίδευση όσο και για τη μουσική, καθώς, ίσως, πολλά στοιχεία να παραμένουν ακόμα και σήμερα, μετά από έναν αιώνα, σύγχρονα και λειτουργικά (Faulmann, 1980).

---

<sup>8</sup> Montessori, M. (1912/1964). *The Montessori method*. Schoken Books.

Τα ακόλουθα στοιχεία είναι κάποια από αυτά που αναφέρονται από την Association Montessori International (AMI) και την American Montessori Society (AMS)<sup>9</sup> ως χαρακτηριστικά της μεθόδου (Οκιο, 2014), τα οποία προσιδιάζουν αρκετά σε εκείνα της άτυπης μάθησης/ καθοδήγησης όσον αφορά στη βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας:

1. Το παιδί επιλέγει εκείνο τη δραστηριότητα μέσα από μία σειρά επιλογών που δίνεται, βέβαια, από τον δάσκαλο.
2. Το παιδί μαθαίνει μέσω της εμπειρίας, εν προκειμένω μέσω των διαφόρων υλικών, και όχι από στείρα καθοδήγηση από τον δάσκαλο.
3. Δίνεται ελευθερία κίνησης μέσα στον χώρο.

Παρομοίως, κάποιοι από τους δώδεκα πρακτικούς κανόνες δράσης του μοντεσσοριανού εκπαιδευτικού σε καθημερινή βάση, όπως αναφέρονται στην Φραγκούλη-Σιγανού (2000), έχουν στοιχεία της άτυπης μάθησης:

1. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον χειρισμό των αντικειμένων αλλά έπειτα δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να τα επεξεργαστούν όπως θέλουν.
2. Παρατηρεί συνεχώς τα παιδιά προκειμένου να είναι έτοιμος να χρησιμοποιήσει τα ερεθίσματα που δίνονται προς όφελος της μάθησης.
3. Ακούει και ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού.
4. Διδάσκει δείχνοντας και όχι διορθώνοντας.
5. Σέβεται το παιδί που παρατηρεί τους άλλους να εργάζονται και δεν ενοχλεί, χωρίς να το υποχρεώνει να συμμετέχει αλλά παρέχοντάς του προτάσεις/ προτροπές για αυτό.

Η επαφή του παιδιού με τα ποικίλα μέσα και την πρακτική άσκηση σε αυτά, ενεργοποιείται μέσα από δραστηριότητες που ενδιαφέρουν το ίδιο (Φραγκούλη, 2000). Η μέθοδος Montessori αναγνωρίζει τη «δύναμη» του εαυτού σε όλη την εξέλιξη και τη διάρθρωση της μάθησης, και την ιδέα ότι αυτή δε «συμβαίνει» απαραίτητα μόνο σε έναν συγκεκριμένο «χώρο» αλλά σε διαφορετικές καταστάσεις και πλαίσια (Οκιο, 2014). Για την Montessori, αυτό που καλείται τελικά το παιδί να «ανακαλύψει» είναι ο εαυτός του (Φραγκούλη, 2000). Τα ερεθίσματα θα δίνονται πολλές φορές από τις διαφορετικές «ατομικότητες» που συμμετέχουν στη διαδικασία και όχι απαραίτητα μόνο από τον δάσκαλο, ο οποίος βρίσκεται εκεί για να τα χρησιμοποιήσει. Όλα τα

---

<sup>9</sup> "AMI School Standards". Association Montessori Internationale-USA (AMI-USA) και American Montessori Society (AMS) Website. "Introduction to Montessori" στο Okio, 2014.

παραπάνω στοιχεία συνδέονται άμεσα με την άτυπη μάθηση για τη σημασία και την αξία της οποίας αναπτύσσεται όλο και περισσότερο ερευνητικό-παιδαγωγικό ενδιαφέρον (Οκυο, 2014).

#### **4.2.2 Η Θεωρία Μουσικής Μάθησης του Gordon και η άτυπη μουσική μάθηση**

Προγράμματα Μουσικής Αγωγής Βρεφών και Νηπίων που ακολουθούν τη *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* υπάρχουν στις Η.Π.Α, τη Γερμανία, τη Σουηδία, την Ιταλία, την Κορέα, την Ελλάδα και αλλού. Η διδασκαλία που βασίζεται στη *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* αποτελείται από το τραγούδι, την κίνηση και τη ρυθμική απαγγελία, που γίνεται είτε μόνο από τον δάσκαλο είτε από τον δάσκαλο μαζί με τα παιδιά, πάντα με τη ζωντανή φωνή του δασκάλου και όχι με ηχογραφημένο υλικό. Το πολυποίκιλο ρεπερτόριο, που χαρακτηρίζεται πολλές φορές ως «δύσκολο» περιέχει γνωστές και λιγότερο γνωστές συνθέσεις αλλά και πολλά αυτοσχεδιαστικά μέρη. Διδάσκονται τραγούδια, ρυθμικές ακολουθίες, αλλά και μικρότερα δομικά στοιχεία της μουσικής, όπως «παραμονή» σε ένα συγκεκριμένο ρυθμικό ή μελωδικό μοτίβο (Στάμου, 2013).

Η *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* δημιουργήθηκε από τον Αμερικανό μουσικοπαιδαγωγό Edwin E. Gordon (1927-2015). Κεντρική ιδέα της θεωρίας είναι η σύνδεση μεταξύ του τρόπου που τα παιδιά μαθαίνουν μουσική και του φυσικού τρόπου που μαθαίνουν να μιλούν (Ράπτης, 2015), κάτι παρεμφερές με τη φιλοσοφία του Suzuki για τη μέθοδο της μητρικής γλώσσας και την εκπαίδευση του ταλέντου. Για τον Gordon υπάρχει ένα βασικό λεξιλόγιο μουσικής, με βασικούς μελωδικούς και ρυθμικούς τύπους, οι οποίοι προσεγγίζονται άτυπα, ακουστικά και γίνονται πιο πολύπλοκοι από μάθημα σε μάθημα μέσω της επανάληψης. Η απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων συμβαίνει μέσα από ενεργητικές δραστηριότητες όπως το τραγούδι ή η κίνηση (Ράπτης, 2015).

Ο Gordon επηρεασμένος από το έργο του χοροδιδασκάλου Laban πίστευε πως η κίνηση μπορεί να χρησιμοποιείται ανελλιπώς, όχι μόνο ως μέσο έκφρασης αλλά και ως μέσο βιωματικής προσέγγισης των μουσικών φαινομένων. Επίσης, η σιωπή, μπορεί να επιστρατεύεται συχνά καθώς δίνει στα παιδιά τον απαραίτητο χρόνο να σκεφτούν και να «απαντήσουν» με όποιον τρόπο θέλουν στα μουσικά ερεθίσματα. Τα μαθήματα είναι εβδομαδιαία και χωρίζονται σε κύκλους 10-12 εβδομάδων αντί μίας ολόκληρης σχολικής χρονιάς, για παράδειγμα, και γίνονται σε ομάδες. Η τοποθέτηση των παιδιών σε τμήματα γίνεται με βάση είτε την χρονολογική είτε τη «μουσική» ηλικία, ανάλογα με το επίπεδο της μουσικής δεκτικότητας (Στάμου, 2013).

Σύμφωνα με τη *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* του E.E. Gordon<sup>10</sup>, όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, η **Μουσική Δεκτικότητα** είναι η δυνατότητα ενός ατόμου να παρουσιάσει μουσικά επιτεύγματα, ή αλλιώς ένας μετρητής των μελλοντικών δυνατοτήτων του. Το **Μουσικό Επίτευγμα** από την άλλη είναι ο μετρητής αυτού που έχει ήδη μάθει (Gordon, 2006). Ένα άτομο βέβαια, που έχει υψηλά μουσικά επιτεύγματα σημαίνει ότι έχει και υψηλή μουσική δεκτικότητα, ενώ η πορεία ενός ατόμου που έχει υψηλή μουσική δεκτικότητα σε ανάλογα τεστ, δεν θα είναι απαραίτητα αυξητική ως προς τα επιτεύγματα, χωρίς δηλαδή την απαραίτητη για το ίδιο εξάσκηση, ερεθίσματα και εμπειρίες (Στάμου, 2013).

Στη *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* αναφέρεται ότι εάν οι πρώιμες *άτυπες* επιρροές από το περιβάλλον είναι αρνητικές, δηλαδή δεν υποστηρίζουν την ενστικτώδη και την αυθόρμητη εκμάθηση, η μουσική δεκτικότητα δεν θα εξελιχθεί σε μουσικά επιτεύγματα. Όπως επισημάνθηκε και στο 1ο κεφάλαιο, κάποιος περνάει μέσα από τρία στάδια μέχρι να κατακτήσει τη μουσική ετοιμότητά του. Στο **πρώτο στάδιο – της προσαρμογής** το παιδί χρειάζεται την έκθεση σε ποικίλες μελωδίες και ρυθμούς για να αρχίσει σταδιακά να πειραματίζεται με την παραγωγή ήχων και να αντιλαμβάνεται το μουσικό περιβάλλον γύρω του. Σε αυτό το στάδιο, χρειάζεται να έχει την ελευθερία και τον απαραίτητο, για το ίδιο, χρόνο να ακούσει και να παρατηρήσει τα ερεθίσματα που του δίνονται από τους άλλους (Στάμου, 2013). Εάν αυτό το περιβάλλον είναι χαρούμενο, έχει στοιχεία του παιχνιδιού και επαναλαμβάνεται για αρκετό χρονικό διάστημα, το παιδί θα περάσει στο **δεύτερο στάδιο – της μίμησης**. Στο στάδιο αυτό, αρχίζει να πειραματίζεται ή να «φλυαρεί» (*music babble*), ενώ κατά πάσα πιθανότητα δεν ακούει τη διαφορά μεταξύ «σωστού» και «λανθασμένου». Η λανθασμένη αυτή μίμηση δεν απορρίπτεται από το δάσκαλο, καθώς πρόκειται για ένα βασικό βήμα όλης της διαδικασίας, όμως εκείνος, χωρίς πίεση, υπενθυμίζει το «σωστό» πρότυπο (Στάμου, 2013). Σε αυτό το στάδιο η συνεχής ακρόαση αυτών των μουσικών ερεθισμάτων θα το βοηθήσει να συνειδητοποιήσει τον «σωστό» κώδικα των ενηλίκων, να φτάσει στη σωστή μίμηση, και να οδηγηθεί στη συνέχεια στο **τρίτο στάδιο – της αφομοίωσης**. Να μπορεί, δηλαδή, και να μιμηθεί σύντομα μελωδικά ή και ρυθμικά μοτίβα αλλά και, σταδιακά, να συγχρονίσει την

---

<sup>10</sup> Στην παράγραφο αυτή όπως και στη επόμενη, τα στοιχεία που αφορούν τη *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* περιγράφονται με βάση τον: Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children* (First publication 1990). Chicago, IL: GIA Publications, Inc και Gordon, E.E. (2006). *Εγχειρίδιο για τα Primary Measures of Music Audiation και Intermediate Measures of Music Audiation* (Λ. Στάμου, μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, όπως αναφέρονται στην Στάμου (2013).

αναπνοή και την κίνηση του σώματος με το τραγούδι και τον παλμό της μουσικής. Όταν το παιδί επιτύχει αυτόν τον συντονισμό, παρουσιάζει *Μουσική Ετοιμότητα* (music readiness), και είναι έτοιμο για τυπική μουσική διδασκαλία (Στάμου, 2013).

Τα παιδιά μικρότερα των τριών ετών που δεν παρουσιάζουν ακόμα μουσική ετοιμότητα, έρχονται και συμμετέχουν στο μάθημα μαζί με τον συνοδό τους, συνήθως τον γονέα. Όταν ένα παιδί είναι μεγαλύτερο των τριών, έχει παρακολουθήσει ήδη έναν κύκλο μαθημάτων και παρουσιάζει μουσική ετοιμότητα, τότε τοποθετείται σε ένα τμήμα σταδιακής μετάβασης προς τυπική μουσική διδασκαλία, χωρίς την παρουσία συνοδού. Η άτυπη προσέγγιση στη διδασκαλία συνεχίζεται, αλλά ο δάσκαλος εισάγει σιγά σιγά πιο αφηρημένες θεωρητικές έννοιες, καθώς και ενθαρρύνει τα παιδιά να εξασκηθούν πάνω σε πιο συγκεκριμένες δεξιότητες, τόσο στη φωνή αλλά και σε όργανα, συνήθως σε μικρά και μεγάλα κρουστά. Επομένως, για τον Gordon, η διδασκαλία πρέπει να είναι *άτυπη*, μέχρι το παιδί να περάσει και από τα τρία στάδια και να αναπτύξει τη μουσική του ετοιμότητα. Επίσης, η Μουσική Ετοιμότητα διακρίνεται σε μελωδική και ρυθμική και σπάνια κάποιος επιτυγχάνει και τα δύο στο ίδιο χρονικό διάστημα. Μέσω της άτυπης καθοδήγησης το παιδί αναπτύσσει χωρίς πίεση, με παιγνιώδη και θετικό τρόπο τη μουσικότητα του μέσα από ένα πολυποίκιλο ρεπερτόριο μελωδιών, ρυθμών και αργότερα τραγουδιών και ρυθμικών ακολουθιών (Στάμου, 2013).

Η *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* έχει κύριο μέλημα την επιστράτευση της *άτυπης καθοδήγησης* για να αναπτύξει κανείς μία «υγιή»/ «φυσική», παιγνιώδη και αβίαστη σχέση με τη μουσική. Το ότι η διδασκαλία εμπεριέχει στοιχεία παιχνιδιού δεν συνεπάγεται, βέβαια, ότι δεν οργανώνεται σε μία καλά προμελετημένη δομή. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει για την ομαλή εναλλαγή μεταξύ ποικίλων δραστηριοτήτων, που δεν θα προκαλούν υπερδιέγερση στα παιδιά αλλά ταυτόχρονα θα τους «κρατούν» το ενδιαφέρον, ώστε να συμμετέχουν (Στάμου, 2013). Μάλιστα, η ποικιλία στο ρεπερτόριο μπορεί να εμπλουτιστεί και από την ελληνική παραδοσιακή μουσική, τόσο από τα τραγούδια και τα νανουρίσματα όσο και από τα λαχνίσματα, τα ταρταρίσματα και τα ρυθμικά παιχνίδια (Stamou, 2002<sup>11</sup> στο Στάμου, 2013). Ως επακόλουθο, το παιδί θα αναπτύξει κάποια στιγμή τη μελωδική και τη ρυθμική ετοιμότητα και τότε θα μπορεί να εισαχθεί στην τυπική μουσική διδασκαλία, εάν το επιθυμήσει (Στάμου, 2013).

---

<sup>11</sup> Stamou, L. (2002). "Traditional Greek songs for the early childhood music Classroom", *Music Education International*, no.1, σελ. 78-90

### 4.2.3 Η μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση του Carl Orff και η άτυπη μουσική μάθηση

Ήδη από τις αρχές του 20ού αι., αναπτύχθηκαν στην κεντρική Ευρώπη διάφορες μουσικοκινητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αποτέλεσμα της προόδου σε διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς της εποχής αλλά και των κοινωνικών αλλαγών και των νέων καλλιτεχνικών ρευμάτων, είναι η αναθεώρηση του τρόπου που προσεγγίζεται η εκπαίδευση, τόσο η γενική όσο και η μουσική (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016). Την δεκαετία 1920-30, ο Γερμανός μουσικοπαιδαγωγός και συνθέτης Carl Orff (1895-1982) ξεκινά κάποιους εκπαιδευτικούς πειραματισμούς που σταδιακά θα οδηγήσουν στην διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης μεθόδου (Αγαλιανού, 2019). Περίπου μια εικοσαετία αργότερα, από το 1948 μέχρι το 1952, ο Orff θα κάνει τη μουσικοπαιδαγωγική του προσέγγιση πιο γνωστή, μέσω εκπαιδευτικών ραδιοφωνικών εκπομπών που απευθύνονται σε μαθητές δημοτικού. Το υλικό της μεθόδου του θα εκδοθεί τελικά σε 5 τόμους, από το 1950-1954, και θα αποτελέσει το *Orff-Schulwerk (OS)* (Ράπτης, 2015), ή “Σύστημα Orff”. Το 1963 ιδρύεται στο Salzburg το Ινστιτούτο Orff, το οποίο λειτουργεί μέχρι και σήμερα ως κεντρικός φορέας που παρακολουθεί, κατευθύνει και καταρτίζει τους μελλοντικούς δασκάλους στη φιλοσοφία του *Orff-Schulwerk* (Ανδρούτσος, 2004).

Το *Orff-Schulwerk* δεν είναι απλώς μία μέθοδος αλλά μία μουσικοκινητική προσέγγιση ή μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση, διαδεδομένη από τα μέσα του 20ού αιώνα και έπειτα. Μουσική, κίνηση (τονίζοντας τη μεγάλη σημασία του χορού<sup>12</sup>) και λόγος είναι μία ολότητα, ανοιχτή να διαμορφωθεί εκ νέου ανάλογα με τη χώρα και το εκάστοτε πλαίσιο. Ο χαρακτήρας της μεθόδου είναι ανοιχτός και το κύριο μέλημα είναι η χαρά της συμμετοχής ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις γνώσεις (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016). Για τον Orff ήταν σημαντικό το να επανέλθει στη μουσική το στοιχείο του παιχνιδιού αλλά και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της εν γένει, ώστε να δημιουργείται ένας «χώρος» αυθεντικός, όπου το παιδί θα μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα (Ράπτης, 2015).

---

<sup>12</sup> Ο Orff, έπειτα από γνωριμία με το έργο διαφόρων παιδαγωγών της εποχής (Sachs, Brehmer, Schünemann) και από προσωπικές του πνευματικές αναζητήσεις, κατέληξε στο ότι ο χορός είναι η τέχνη που βρίσκεται πιο κοντά από κάθε άλλη στη ρίζα όλων των άλλων τεχνών. Έτσι, ενσωμάτωσε ως κεντρικό σημείο στη φιλοσοφία του την αναγέννηση της μουσικής μέσα από τον χορό αλλά και την κίνηση γενικότερα (Orff, C. (1976). *The Schulwerk*. (μετ. M. Murray). N. York: Scott Music Corp. στους Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016). Μάλιστα, πειραματιζόμενος πάνω στη σύνδεση μεταξύ χορού και μουσικής έγραψε κάποια μουσικοχορευτικά έργα στα οποία οι χορευτές έπαιζαν οι ίδιοι κρουστά όργανα (Ανδρούτσος, 2004).



Τα βασικά στοιχεία του OS αποτελούν ταυτόχρονα και αντικείμενα εξάσκησης της μεθόδου. Αυτά είναι: Η εξάσκηση του ρυθμού μέσα από την κίνηση και τον λόγο, η δημιουργική εκφραστική κίνηση μαζί με την ηχητική συνοδεία της, η φωνή και το τραγούδι, η επαφή με τα όργανα Orff ή άλλα αυτοσχέδια όργανα και αντικείμενα, και τέλος ο αυτοσχεδιασμός, ατομικός ή ομαδικός με ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του τελευταίου<sup>13</sup> (Ανδρούτσος, 2004). Ενδεικτικά, ο πρώτος τόμος του OS περιλαμβάνει ρίμες και τραγούδια, οργανικά κομμάτια, ρυθμικές και μελωδικές ασκήσεις, ασκήσεις στη φόρμα και στον αυτοσχεδιασμό και συμπληρωματικό υλικό. Ο δεύτερος τόμος περιλαμβάνει τραγούδια και ενόργανα κομμάτια με εξάτονη μελωδία και ύστερα σε επτάτονη μείζονα κλίμακα, ενώ εισάγεται και η τεχνική του Bordun<sup>14</sup> στις συγχορδίες της τονικής, της δεσπόζουσας και της υποδεσπόζουσας. Στον τρίτο τόμο εισάγονται μέσα από το τραγούδι οι συγχορδίες της έκτης και της δεύτερης, και χρησιμοποιούνται *ostinati* για τη συνοδεία. Στον τέταρτο τόμο γίνεται εισαγωγή στην ελάσσονα κλίμακα και σταδιακά σε εκείνες του αιολικού, του δώριου και του φρύγιου τρόπου. Στον τελευταίο τόμο και πάλι μέσα από το τραγούδι και το παίξιμο οργάνων, συνεχίζεται η εξοικείωση με την ελάσσονα κλίμακα αλλά εισάγονται και οι συγχορδίες της έβδομης και της τρίτης. Στο τέλος του τόμου χρησιμοποιούνται όλες οι συγχορδίες. Φυσικά, το υλικό των πέντε τόμων μπορεί να αξιοποιηθεί από τον δάσκαλο με διάφορους τρόπους, ακόμα και με διαφορετική σειρά, και με επιλογή κάποιων στοιχείων (Ανδρούτσος, 2004· Ράπτης, 2015).

Η προσέγγιση πρέπει να είναι τέτοια ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τη μουσική ως παιχνίδι, να έρθουν πιο κοντά με το σώμα τους μέσα από την κίνηση, χρησιμοποιώντας, για παράδειγμα, «φυσικά» ένα όργανο σαν προέκταση του σώματός τους (Ράπτης, 2015). Μερικές πιο συγκεκριμένες αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία από τις πρώτες δημοσιεύσεις των τόμων και μετέπειτα, όπως αναφέρονται στον Ράπτη (2015) είναι:

---

<sup>13</sup> Ο σκοπός του αυτοσχεδιασμού στο OS δεν πρέπει να συγχέεται σαν εικόνα με τον αυτοσχεδιασμό ενός καλά εκπαιδευμένου και έμπειρου μουσικού. Σκοπός του αυτοσχεδιασμού στο OS είναι το να καταστήσει τη δημιουργική σκέψη συνήθεια για τα παιδιά (Ανδρούτσος, 2004).

<sup>14</sup> Το Bordun ή αλλιώς Bourdon, αναφέρεται σε έναν χαμηλό ήχο που επαναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια ενός κομματιού, σαν ισοκράτης. Montagu, J. Bourdon. Στο *Oxford Companion to Music*. Oxford University Press. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2023, από <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199579037.001.0001/acref-9780199579037-e-921>.

1. **Ο αυτοσχεδιασμός.** Μαθητές και δάσκαλος συμμετέχουν μαζί σε μία δημιουργική διαδικασία και στο τέλος καταλήγουν να έχουν δημιουργήσει κάτι από κοινού, σε στιγμές ομαδικής μουσικής παραγωγής ή ελεύθερης διεύθυνσης ορχήστρας (Orff, 1932/2011).
2. **Η δόμηση της μουσικής με βάση κάποια πρώτα μουσικά στοιχεία.** Πρόκειται για κάποια πρώτα, μικρότερα ίσως σε έκταση μελωδικά ή ρυθμικά σχήματα. Αφορμή για δημιουργία μπορεί να είναι απλές ρίμες ή στοιχεία της καθημερινότητας, όπως η μελωδική φωνή ενός πλανόδιου πωλητή (Ράπτης, 2015). Ως προς τα στοιχεία του λόγου, η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση Orff ξεκινά από τη μελέτη και τη διάκριση των φθόγγων σε φωνήεντα και σύμφωνα, και από το πώς πρέπει να προφέρονται. Έπειτα, εισάγονται οι λέξεις -γνώριμες στα παιδιά- που τις χρησιμοποιούν καθημερινά, οι προτάσεις-φράσεις, γνωμικά, παροιμίες και γενικώς έμμετρα κείμενα (Ανδρούτσος, 2004).
3. **Προτείνεται συγκεκριμένη σειρά για την άσκηση της αίσθησης του ρυθμού και της μελωδίας.** Για τον ρυθμό: όργανα σώματος<sup>15</sup>, κρουστά, φωνή και τραγούδι, μελωδικά όργανα<sup>16</sup>. Για τη μελωδία: μουρμούρισμα και τονικές συλλαβές, ρίμα και τραγούδι, μελωδικά όργανα.
4. **Όλες οι ασκήσεις και οι προτάσεις θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως παραδείγματα** και όχι ως έτοιμα σχεδιαγράμματα μαθήματος.

Ο ίδιος ο Orff τονίζει ότι το *Orff-Schulwerk* θα κάνει αυτούς που ψάχνουν για μία μέθοδο με συγκεκριμένους κανόνες να νιώσουν άβολα, ενώ θα γοητεύσει όσους ενθουσιάζονται με τις αρχές του αυτοσχεδιασμού και με τις δυνατότητες μίας προσέγγισης που δε μένει στάσιμη στο χρόνο αλλά είναι πάντα ρευστή και ανοιχτή προς διαμόρφωση. Όπως συνοψίζει η Αγαλιανού (2012, σελ. 189), “Οι παιδαγωγοί που επιθυμούν να δοκιμάσουν την *Orff-Schulwerk* έχουν χρέος να ασχοληθούν βιωματικά με τα μέσα και τα περιεχόμενά της, καθώς αυτός είναι ο μόνος δρόμος για να την κατανοήσουν και να μπορέσουν να τη μεταδώσουν στα παιδιά”.

Αντίστοιχα με τις τεχνικές δόμησης της μουσικής μάθησης που προαναφέρθηκαν, όσες κινήσεις παίζονται πρώτα σε κρουστά σώματος μπορούν έπειτα να μεταφερθούν και σε μουσικά όργανα (Ράπτης, 2015). Ο Orff θέλοντας να κάνει πιο ομαλή τη μετάβαση των μικρών παιδιών στη

<sup>15</sup> Για τα κρουστά σώματος ή αλλιώς τις ηχηρές κινήσεις χρησιμοποιείται ιδιαίτερη σημειογραφία και οι ονομασίες τους είναι οι εξής. Stampfen: χτύπημα με τα πόδια στο πάτωμα, Patschen: χτύπημα στους μηρούς, Klatschen: παλαμάκια, Schnalzen: δαχτυλοκροτήματα (Ράπτης, 2015).

<sup>16</sup> Για τον Orff η πιο «φυσική» διαδοχή εμπειριών σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση είναι το πέρασμα από τα λεκτικά σχήματα στις ρυθμικές δραστηριότητες και ύστερα η επαφή με το τραγούδι και τα μουσικά όργανα (Ανδρούτσος, 2004).

μουσική δημιουργία και τον αυτοσχεδιασμό, σκέφτηκε την ιδέα μίας «ορχήστρας στο μέγεθος των παιδιών», που τον οδήγησε στην κατασκευή μικρών κρουστών οργάνων<sup>17</sup>. Εμπνευσμένος από τα ινδονησιακά όργανα Gamelan κατασκεύασε αρχικά με τη βοήθεια του Karl Maendler, μελωδικά κρουστά με κινούμενες μπάρες, όπως ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα<sup>18</sup>, καμπανόφωνα, αλλά και μικρά ξύλινα και μεταλλικά κρουστά, μεμβρανόφωνα, καθώς και μαράκες/ shakers διαφόρων ειδών. Ακόμα, αν και εμπνεύστηκε και από άλλα τότε εξωτικά όργανα, κατέληξε στην κατασκευή διαφόρων ειδών φλάουτων με ράμφος (*recorder*) με τη βοήθεια του Curt Sachs (Αγαλιανού, 2012· Ανδρούτσος, 2004).

Η συλλογή οργάνων OS εμπλουτίζεται από τυχόν μικρά παραδοσιακά κρουστά του τόπου όπου διεξάγονται τα μαθήματα. Παρ' όλα αυτά, η ύπαρξή τους δεν είναι απαραίτητη και μπορούν να αντικατασταθούν με ηχηρές κινήσεις του σώματος ή από ηχηρά αντικείμενα που υπάρχουν στον χώρο. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι για τα πρώτα στάδια, ο Orff αναφέρει πως μόνο ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση των κρουστών προκειμένου να κινητοποιήσει τα παιδιά, ενώ τα ίδια μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν και να πειραματιστούν σε μεταγενέστερες φάσεις. Χρησιμοποιώντας τα όργανα τα παιδιά αναπτύσσουν τη λεπτή κινητικότητα αλλά έχουν και περισσότερα κίνητρα αφού νιώθουν ότι τα ίδια μπορούν να παράγουν ρυθμούς (Αγαλιανού, 2012).

Φαίνεται ότι το *Orff-Schulwerk* και η δυνατότητα αναπροσαρμογής του στον χώρο και στον χρόνο πλησιάζει αρκετά τις άτυπες μορφές μάθησης που μπορεί να δημιουργούνται στα πλαίσια μίας μουσικοκινητικής πρακτικής. Στα λόγια της Haselbach (1993<sup>19</sup>, στους Αγαλιανού & Τσαφταρίδη, 2016) συμπυκνώνεται ο ελεύθερος και ρευστός χαρακτήρας της άτυπης μάθησης στο πλαίσιο αυτό: «Το Orff-Schulwerk δεν επινοήθηκε ως μία μέθοδος ή πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα,[...], παραμένει ανοιχτό και διατηρεί τη γοητεία μιας δουλειάς η οποία ποτέ δεν παίρνει την τελική της μορφή».

---

<sup>17</sup> Σε ένα μουσικό σύνολο στα πλαίσια της μουσικοπαιδαγωγικής OS κάποιες φορές χρησιμοποιούνται και κάποια πολυφωνικά όργανα για την απόδοση της αρμονίας, όπως τσέμπαλο, κιθάρα ή λαούτο (Ράπτης, 2015).

<sup>18</sup> Τα ξυλόφωνα και τα μεταλλόφωνα θεωρούνται από τις μεγαλύτερες συνεισφορές του Orff στη μουσική εκπαίδευση. Ο ίδιος τα θεωρούσε ιδανικά επειδή παρότι είναι κρουστά μπορούν ταυτόχρονα να παράγουν μελωδία. Σε κάποια μάλιστα, κάποιες μπάρες μετακινούνται/ αφαιρούνται, διευκολύνοντας τον αυτοσχεδιασμό, αποφεύγοντας τις «διαφωνίες», σχηματίζοντας για παράδειγμα την πιο «ασφαλή» σειρά της πεντατονικής (Ράπτης, 2015).

<sup>19</sup> Haselbach, B. (1993). Orff-Schulwerk: Past, present and future. *The Orff Echo*, 25, 7-10, 28-30.

Κάποια ακόμα στοιχεία που συνδέουν την OS με την άτυπη μάθηση αξίζει να σημειωθούν. Το OS λειτουργεί μέσα από την παρατήρηση και τη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα από ηλικία, κοινωνική υπόβαθρο και εκπαιδευτικές δομές, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία και όχι τόσο στο αποτέλεσμα. Οι τεχνικές που ασυνείδητα χρησιμοποιούν τα μέλη της ομάδας για να «διδάξουν» ή να δείξουν κάτι το ένα στο άλλο μπορούν να λειτουργούν, επίσης, ως άτυπη μάθηση. Ακόμα, το γεγονός ότι το *Orff-Schulwerk* χρησιμοποιεί τα στοιχεία της παράδοσης και της προφορικότητας και προσαρμόζεται στα δεδομένα κάθε χώρας, το φέρνει ακόμα πιο κοντά στον χαρακτήρα της άτυπης μάθησης (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης 2016· Ανδρούτσος, 2004).

Οι Αγαλιανού και Τσαφταρίδης (2016) περιγράφουν αναλυτικά τα στοιχεία προφορικότητας μέσα στη μέθοδο Orff, τα οποία της δίνουν εν πολλοίς χαρακτήρα άτυπης μουσικής μάθησης:

1. Η διδασκαλία βασίζεται στη μίμηση, την παρατήρηση και τη συνεργασία.
2. Χρησιμοποιούνται διαδικασίες άμεσης μετάδοσης μέσω οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών ερεθισμάτων καθώς και τεχνικές διευκόλυνσης απομνημόνευσης του υλικού (Sangiorgio, 2010<sup>20</sup> ό.α. στο Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016).
3. Η εισαγωγή και διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων γίνεται μόνο όταν δίνεται το έναυσμα μέσω της μουσικής πράξης και εάν αυτό είναι λειτουργικό να συμβεί (Sangiorgio, 2014<sup>21</sup> ό.α. στο Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016).
4. Αυτοσχεδιασμός, σύνθεση και εκτέλεση γίνονται μέσω της πράξης και όχι μέσω σημειογραφίας για τα παιδιά.
5. Η σημειογραφία, εάν είναι απαραίτητη, αντικαθίσταται από τα προσωδιακά στοιχεία του λόγου, από τη χρήση παραδοσιακών συλλαβικών συστημάτων ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων, από τη χρήση γραφικής παρτιτούρας, ή από τη χρήση χειρονομιών και κινήσεων του σώματος.
6. Οι ομαδικές και συνεργατικές διαδικασίες που συμβαίνουν συνδέονται με το παιχνίδι.

---

<sup>20</sup> Sangiorgio, A. (2010). Orff-Schulwerk as anthropology of music. *Orffinfo OrffSchulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye*. 16, 6-2

<sup>21</sup> Sangiorgio, A. (2014). Orff-Schulwerk: Relationships between practice and theory. *Orff-Schulwerk Heute*, 91, 12-17.

Η μουσικοκινητική αγωγή του *Orff-Schulwerk* αξιοποιεί τις πρακτικές της άτυπης μάθησης όπως ορίζονται από τη σύγχρονη παιδαγωγική, για παράδειγμα στα γραπτά της Lucy Green (2002, 2014). Στο OS η δυνατότητα δημιουργίας ή και εκτέλεσης της μουσικής δεν συνδέεται με την ικανότητα μουσικής γραφής και ανάγνωσης αλλά περισσότερο με τον λόγο και την κίνηση, με έντονο το στοιχείο του χορού (Αγαλιανού, 2018). Συνοπτικά, λοιπόν, κάποια βασικά στοιχεία της άτυπης μουσικής μάθησης που φαίνεται να χρησιμοποιούνται στην OS είναι η μίμηση, η παρατήρηση και η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων, ο αυτοσχεδιασμός και η προφορικότητα (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016).

## 5. Συμπεράσματα

Ο άτυπος χαρακτήρας της μάθησης στην προσχολική ηλικία μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένος και αυτονόητος, με αποτέλεσμα ίσως κάποτε να αμελείται να εξεταστεί αναλυτικότερα το θέμα και να γίνει αντιληπτό τί θα μπορούσε να σημαίνει πραγματικά ο όρος αυτός. Η αναλυτικότερη ματιά είναι όμως απαραίτητη προκειμένου κανείς να ανακαλύψει πρακτικές και προσεγγίσεις που θα είναι περισσότερο κατάλληλες και βοηθητικές για τα ίδια τα παιδιά.

Στην προσπάθεια αποκρυστάλλωσης ενός ορισμού για την άτυπη μουσική μάθηση, είναι γεγονός ότι πολλές φορές έρχεται κανείς αντιμέτωπος με πολλά εμπόδια και αντιφάσεις. Μέσα από την προσέγγιση του όρου ως προς τη μουσική, αλλά και γενικά, φαίνεται ότι αυτή δεν μπορεί να διαχωριστεί από την τυπική με μια ξεκάθαρη τομή, ότι οι δύο είναι τα άκρα του ίδιου συνεχούς και ότι το πραγματικό «στοίχημα» είναι το πώς τελικά θα χρησιμοποιήσει κανείς τη μία ή την άλλη, ή τις δύο συνδυαστικά. Πάντως, η έννοια της άτυπης μάθησης, όσο μπορεί να οριστεί τουλάχιστον, έχει κάτι γοητευτικό και ελπιδοφόρο για το μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως αναφέρεται στον Jenkins (2011, σελ. 194): «Εάν ένας από τους σκοπούς της μάθησης είναι να συνδράμει στη δημιουργία της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου, τότε η άτυπη μάθηση δεν είναι μόνο μία καλή προσέγγιση αλλά η ιδανική. Ενώ η τυπική μάθηση είναι μεν χρήσιμη γιατί εφοδιάζει το άτομο με στρατηγικές, τεχνική και πληροφορίες, η άτυπη μάθηση φαίνεται να είναι αυτή που είναι πιο κοντά στην πραγματική ζωή και στη λήψη αποφάσεων». Μελετώντας λοιπόν τις αρχές και τους τρόπους που αυτή λειτουργεί σε μία κοινότητα, σε μία ομάδα, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι μια διδακτική προσέγγιση που εμπεριέχει στοιχεία άτυπης διδασκαλίας είναι πιο πλήρης και πιο αποτελεσματική από την πρωταρχικά τυπική, καθιστώντας τους μαθητές που την δέχονται κατά κάποιον τρόπο προνομιούχους.

Ακριβώς για τον παραπάνω λόγο μέσα στην παρούσα εργασία έγινε μία σύντομη αλλά σημαντική νύξη στις παραδοσιακές μουσικές, στην παραδοσιακή ελληνική μουσική και στους ανθρώπους που ασχολούνται με αυτήν. Ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα άτομα μαθαίνουν και πρωτίστως αλληλεπιδρούν, «παίζουν» μεταξύ τους είναι αξιοθαύμαστος και η φυσικότητα που τον χαρακτηρίζει μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για τη μουσική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Προφορικότητα, παρατήρηση, μίμηση και μουσική ενσωμάτωση μέσα σε

μία ομάδα, αποδίδουν στη μουσική το νόημα που πραγματικά έχει όσον αφορά στη μουσική πράξη ή τουλάχιστον αξιοποιούν το πιο πρωτόλειο ένστικτο που αφορά σε αυτήν. Αυτά ακριβώς τα στοιχεία είναι εκείνα που αναγνωρίζονται ως τα πιο κατάλληλα για την εκμάθηση μουσικής στην προσχολική ηλικία (και όχι μόνο). «Η άτυπη μουσική μάθηση δεν είναι μία εύκολη προσέγγιση και προϋποθέτει ενασχόληση και σχετική εμπειρία με το παίξιμο παραδοσιακής μουσικής, προτού εφαρμοστεί ως διδασκαλία», όπως αναφέρεται στην Dionyssiou (2011, σελ. 10). Έχοντας, λοιπόν, στο νου τους παραδοσιακούς μουσικούς ίσως οι δάσκαλοι να μπορούν να εφαρμόσουν αυτά τα στοιχεία καλύτερα, ή μάλλον πιο φυσικά.

Ύστερα από αυτές τις σκέψεις, αναπόφευκτα κάνει κανείς τη σύνδεση μεταξύ του «παίζω» μουσική και του «παιχνιδιού». Το παιχνίδι, όπως αναφέρθηκε, είναι η μάθηση των παιδιών, δεν είναι ένας κόσμος ξεχωριστός ή μία λειτουργία διαφορετική από αυτή που συμβαίνει από την ώρα της μάθησης. Για αυτό και είναι βοηθητικό προς τη μάθηση, η διδασκαλία οποιουδήποτε αντικειμένου και εν προκειμένω της μουσικής να εμπεριέχει στοιχεία του παιχνιδιού, ή να είναι φτιαγμένη σαν ένα παιχνίδι. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν θα υπάρχουν όρια και κανόνες, όπως συμβαίνει και στα παιχνίδια άλλωστε. Κάποιοι παιδαγωγοί εκφράζουν πάντως την ανησυχία τους ως προς τη συχνότητα και με ποιούς σκοπούς επιστρατεύει ο δάσκαλος το παιχνίδι στη διδασκαλία. Μήπως γίνεται πολύ παρεμβατικός και καταλήγει να μην αφήνει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, με τη διαδικασία να είναι πλήρως κατευθυνόμενη;

Η ανησυχία αυτή έχει βάση και είναι πολύ λογική, κάτι τέτοιο όμως θα συνέβαινε μόνο στην περίπτωση που ο δάσκαλος δεν έχει εξετάσει επαρκώς τις παραμέτρους του παιχνιδιού, αλλά ούτε έχει προετοιμάσει -όσο γίνεται- τη διδασκαλία ώστε να γνωρίζει σε ποιά σημεία θα δώσει πιο πολλά εναύσματα για παιχνίδι και σε ποιά σημεία η διδασκαλία θα είναι πιο κατευθυνόμενη από εκείνον. Πάντως, σίγουρα χρειάζεται μία ισορροπία μεταξύ των δύο καταστάσεων. Κατά τη Διονυσίου (2018, σελ. 64), «Η συμμετοχή του ενήλικα είναι απαραίτητο να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί προσεκτικά, για να μη μετατραπεί το παιχνίδι σε καθοδηγούμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα, γιατί τότε χάνει τα ευεργετικά χαρακτηριστικά της για το παιδί. Σίγουρα οι διαγενεακές συμπράξεις, η αξιοποίηση της προφορικότητας και η στήριξη τόπων δράσης και επικοινωνίας των παιδιών και της κοινότητας, είναι σημαντικά βήματα που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πλαισίου αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, όπου τα παιδιά θα καθοδηγούνται παίζοντας και γνωρίζοντας τον κόσμο και τον πολιτισμό τους καλύτερα». Το

παιχνίδι, πάντως, δεν αναιρεί τον δάσκαλο, απλώς και ο ίδιος γίνεται μέρος του, έχοντας όμως στο νου να κατευθύνει τη διαδικασία με τέτοιο τρόπο, ώστε φεύγοντας το παιδί να έχει μάθει κάτι.

Η χρήση λοιπόν του ίδιου ρήματος, «παίζω», για την εκτέλεση/ δημιουργία μουσικής (ιδίως των μουσικών που παίζουν παραδοσιακή ή δημοφιλή μουσική), και για το παιχνίδι, επιβεβαιώνει και πάλι μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ άτυπης μουσικής μάθησης και παιχνιδιού. Οι παραδοσιακοί μουσικοί για παράδειγμα, μαθαίνουν μουσική κυρίως μέσω της άτυπης μάθησης, χρησιμοποιώντας για τη σχέση τους με τη μουσική το ρήμα «παίζω». Αντίστροφα, το ρήμα «παίζω» ταυτίζεται στην πράξη με τη μάθηση και μάλιστα την άτυπη μάθηση των παιδιών (και όχι μόνο). Άρα, μία υπονοούμενη σχέση που ενυπάρχει εδώ θα μπορούσε να είναι: παραδοσιακοί μουσικοί – άτυπη μουσική μάθηση – παιχνίδι, και αντιστρόφως. Τη σχέση μεταξύ παραδοσιακής μουσικής και παιχνιδιού αναδεικνύει και η Διονυσίου (2018).

Λέγοντας ότι μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει την άτυπη μάθηση στη διδασκαλία, δεν εννοείται φυσικά ότι ο χαρακτήρας της διδασκαλίας θα είναι εξ ολοκλήρου τέτοιος. Κάτι τέτοιο θα ήταν μάλλον παραπλανητικό να υποστηριχθεί, καθώς είναι γνωστό, ότι η διδασκαλία συμβαίνει σε ένα συνήθως τυπικό πλαίσιο, στο οποίο ο παιδαγωγός θέλει να ενσωματώσει και άλλες μορφές διδασκαλίας. Φάνηκε, βέβαια, ότι η άτυπη μάθηση δεν έχει ορισμό, είναι ρευστή, γεγονός που επιτρέπει υπό μία έννοια να δηλωθεί ότι η διδασκαλία μπορεί να συμβαίνει άτυπα. Πάντως, ίσως είναι πιο σωστή η παραδοχή, ότι ακόμα και στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης δεν χρησιμοποιείται εκατό τοις εκατό άτυπη μάθηση, αλλά μάλλον αξιοποιούνται στοιχεία της, στην προσπάθεια να γίνει η διδασκαλία πιο ευχάριστη και πιο φυσική.

Ένας ακόμα λόγος που είναι σημαντική η άτυπη μουσική μάθηση, ή τουλάχιστον η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η δυνατότητα που προσφέρει για πιο καθολική μάθηση καθώς μέσω αυτής δίνονται ευκαιρίες σε όλους. Πιθανώς σχετικά λίγα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να λάβουν μαθήματα μουσικής εξωσχολικά, ατομικά ή σε ένα ωδείο. Όλα, όμως, θα βρεθούν σε σχολικές τάξεις για τις οποίες αναλυτικά προγράμματα σπουδών εμπεριέχουν τη μουσική, από το νηπιαγωγείο μέχρι και το γυμνάσιο (καθώς στο γενικό λύκειο η μουσική έχει καταργηθεί). Σε αυτές τις τάξεις γενικών σχολείων, όπως έχει δείξει η πείρα πολλών δασκάλων, δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά τυπική μουσική διδασκαλία, παρόμοιου



χαρακτήρα με εκείνην που συμβαίνει στο πλαίσιο του μουσικού ωδείου. Όταν αυτό συμβαίνει, απευθύνεται τελικά σε λίγους, σε εκείνα δηλαδή τα παιδιά που παρακολουθούν εξωσχολικά μαθήματα μουσικής και γνωρίζουν αυτόν τον συγκεκριμένο κώδικα επικοινωνίας. Τα υπόλοιπα παιδιά θα είναι τα «άτυχα» ή θα πιστέψουν ότι είναι «άμουσα» ή ότι δεν τα καταφέρνουν, μέχρις ότου, ίσως, κάποια στιγμή, έρθουν (ή δεν έρθουν) σε επαφή με τη μουσική πράξη. Αν όμως, σε αυτές τις τάξεις χρησιμοποιηθούν άτυποι τρόποι μουσικής μάθησης, τότε το «σκηνικό» κατευθείαν αλλάζει, κάνοντας τη μουσική πράξη να γίνεται περισσότερο προσβάσιμη και εφικτή για όλα τα παιδιά, που θα νιώθουν ότι τα καταφέρνουν και ότι μπορούν να «παίξουν» μουσική.

Όσον αφορά στην προσχολική ηλικία, η συμπερίληψη της άτυπης μουσικής μάθησης είναι σημαντική για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης τόσο στον δημόσιο όσο και το ιδιωτικό τομέα. Όπως αναφέρθηκε στο 4ο κεφάλαιο, ο πρώτος κανονισμός λειτουργίας των βρεφονηπιακών σταθμών στην Ελλάδα που ανέφερε τη μουσική απαντάται το 2002, μόλις 21 χρόνια πριν. Σε αυτόν, η μουσική χρησιμοποιείται εμβόλιμα και επικουρικά στη διδασκαλία, χωρίς την ύπαρξη ενός εξειδικευμένου μουσικού δασκάλου (τουλάχιστον στα δημόσια σχολεία), και χωρίς επισταμένη εκπαίδευση των νηπιαγωγών πάνω στις διαφορετικές δυνατότητες διδακτικών προσεγγίσεων της μουσικής. Η άτυπη μουσική μάθηση θα μπορούσε ιδανικά να χρησιμοποιηθεί στα δημόσια νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς, αλλά σε αυτό δυστυχώς, τουλάχιστον προς το παρόν, δε μπορούν να βοηθήσουν οι μουσικοπαιδαγωγοί, καθώς δεν έχουν δικαίωμα εργασίας σε αυτούς τους χώρους. Στους Νούσια και Ράπτη (2021, σελ. 81) συμπεραίνεται: «Υπάρχει έκδηλη ανάγκη για σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων στον παιδικό σταθμό σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις και θεωρίες της παιδαγωγικής επιστήμης για την πρώιμη παιδική ηλικία. Κύριος σκοπός αυτού θα είναι η στήριξη και καθοδήγηση των βρεφονηπιοκόμων όσον αφορά τα γνωστικά πεδία και τις δραστηριότητες οι οποίες θα στοχεύουν στην ομαλότερη και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας».

Διαφορετική είναι η κατάσταση στα ιδιωτικά σχολεία, εκείνα τουλάχιστον που προσλαμβάνουν εξειδικευμένους μουσικούς, και βέβαια στα ωδεία/ σχολές που παρέχουν μαθήματα μουσικής προπαιδείας. Ο μουσικοπαιδαγωγός, έχοντας πρόσβαση εργασίας σε αυτούς τους χώρους μπορεί να αλλάξει κάποια ή πολλά πράγματα, ανάλογα με το τί θα του επιτραπεί από την εκάστοτε διεύθυνση. Όπως μελετήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, ο τρόπος που η άτυπη μάθηση λειτουργεί φαίνεται να υπερτερεί της τυπικής ιδιαίτερα για την προσχολική ηλικία. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να

ξεχνάει αυτό το στοιχείο αλλά να το εφαρμόζει στην πράξη, αναζητώντας κατάλληλες προσεγγίσεις και μεθόδους. Ένα περιβάλλον που στηρίζει και εμπνέει το παιδί στο να αυτοσχεδιάσει, να συνθέσει και να παίζει μουσική ελεύθερα, «δείχνοντάς» του το πώς συμβαίνει αυτό και επιτρέποντάς του να μιμηθεί τους άλλους, είναι ίσως το ιδανικό. Στόχος δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα αλλά η ίδια η πράξη, το «παιχνίδι». Με άλλα λόγια, χρειάζεται να βρεθεί ένας τρόπος ώστε να μην απομακρύνεται η διδασκαλία της μουσικής από την πράξη.

Πάντως, σημαντικός είναι και ο ρόλος των γονέων καθώς και το γεγονός ότι τα μουσικά μαθήματα μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής στη δυναμική μίας οικογένειας. Όπως αναφέρεται στις Cooper και Cardany (2008<sup>1</sup>, ό.α. στο Διονυσίου, 2014, σελ. 12): «Η σχετική βιβλιογραφία χαρακτηρίζει ένα πρόγραμμα μουσικής για βρέφη και νήπια πετυχημένο όταν ανταποκρίνεται στα παρακάτω τέσσερα χαρακτηριστικά. Αν καταφέρνει: α) να επηρεάσει τις συνήθειες της οικογένειας, β) να βοηθήσει την ανάπτυξη των παιδιών σε μουσικές δεξιότητες, γ) να καλύψει τις μουσικές ανάγκες παιδιών και γονέων και δ) να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τη μουσική πράξη στο σπίτι. Δηλαδή, ένα μουσικό πρόγραμμα πετυχαίνει το σκοπό του όταν οι γονείς καταφέρνουν με την καρδιά τους να εμπλακούν στο τραγούδι, την κίνηση, το παιχνίδι με τα παιδιά τους, όταν τους δίνεται χρόνος, το κατάλληλο περιβάλλον και ευκαιρίες για ελεύθερο μουσικό παιχνίδι».

Μέσα από τη βιβλιογραφία λοιπόν, αναδύεται το συμπέρασμα ότι η άτυπη μουσική μάθηση είναι η καταλληλότερη μορφή μουσικής μάθησης για την προσχολική ηλικία, εμπεριέχοντας μεταξύ άλλων τα στοιχεία του παιχνιδιού, της μίμησης, της ομαδικότητας, και του πειραματισμού. Στη συνέχεια του συμπεράσματος αυτού, θεωρήθηκε σκόπιμη η διερεύνηση χαρακτηριστικών άτυπης μάθησης σε διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη χώρα μας για την προσχολική ηλικία, όπως στις μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις των Orff, Dalcroze, Gordon, Suzuki, και Kodaly, καθώς και τη μέθοδο της Montessori, σε ό,τι αφορά τη μουσική διδασκαλία σε αυτήν. Έτσι, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφική έρευνα που έγινε, ξεκάθαρες συσχετίσεις φάνηκαν μεταξύ άτυπης μουσικής μάθησης και των μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων/ προσεγγίσεων κυρίως του Gordon, του Orff και της Montessori.

---

<sup>1</sup> Cooper, Sh. & Cardany, A. B. (2008 Oct.) Making Connections: Promoting Music Making in the Home Through a Preschool Music Program. *General Music Today*, 22(1), 4-12.

Μεταξύ των τριών προσεγγίσεων υπάρχουν κοινά σημεία και τόποι. Για παράδειγμα, η Montessori είχε παρατηρήσει ότι το παιδί δε μπορεί να τραγουδήσει «σωστά» μέχρι να συγχρονίσει την κίνηση του σώματος με την κίνηση της μουσικής, δηλαδή τον ρυθμό. Σε κάτι παρεμφερές κατέληξε ο Gordon αργότερα, σε αυτό που ονόμασε Μουσική Ετοιμότητα. Την ικανότητα, δηλαδή, του παιδιού να συγχρονίσει την αναπνοή και την κίνηση του σώματος με το τραγούδι. Μόνο τότε, κατά τον Gordon, θα μπορεί να μην τραγουδάει φάλτσα ή να μην κόβει τις φράσεις, και σταδιακά να εισαχθεί σε τυπική μουσική εκπαίδευση, σε σημειογραφία κ.λπ. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι τόσο ο Orff όσο και ο Gordon αναφέρουν την ανάγκη να επιστρέψει στη μουσική το στοιχείο του παιχνιδιού και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της.

Οι Orff και Gordon, όπως εξάλλου και πολλοί άλλοι μουσικοπαιδαγωγοί (π.χ. ενδεικτικά: Dalcroze, 1921 και Green, 2014) έδιναν έμφαση στη μεγάλη σημασία του αυτοσχεδιασμού, στοιχείο που συναντάται στην παραδοσιακή μουσική, ενώ συνδέεται και με την άτυπη μάθηση. Όπως αναφέρεται στις Αδαμοπούλου και Διονυσίου (2021, σελ. 64): «Ο αυτοσχεδιασμός επικυρώνει τον σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στη μουσική εκπαίδευση, που πραγματοποιείται μέσα από την παιγνιώδη μάθηση, κάτι που πλήθος παιδαγωγών έχουν υποστηρίζει από τους υποστηρικτές της Νέας Αγωγής από τις αρχές του 20ού αιώνα. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να προωθήσει την αυτονομία και την ελευθερία έκφρασης του ατόμου καλλιεργώντας μια πιο μαθητοκεντρική τάξη, όπου εφαρμόζονται συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης και αρχές διαλόγου, συμπερίληψης και σεβασμού στη διαφορετικότητα, που προωθούν το δημοκρατικό σχολείο και τη δημοκρατία στην εκπαίδευση. Τέλος, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος διδασκαλίας της άτυπης ή μη-τυπικής μάθησης στο νηπιαγωγείο, καθώς προωθεί τη μάθηση των μαθητών μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες με συνομήλικους». Έτσι λοιπόν αυτοσχεδιασμός, παιχνίδι και ελευθερία έκφρασης είναι κάποια από τα θέματα που επανέρχονται τόσο ως γενικές αρχές της άτυπης μάθησης, όσο και ως στοιχεία διαφορετικών επιμέρους μεθόδων.

Τα κοινά σημεία μεταξύ των μεθόδων Montessori και Orff εξετάζει η Calvin-Campbell (1998). Η Montessori υποστήριζε ότι το παιδί πρέπει να αναπτύσσεται με πολύπλευρους τρόπους, ενισχύοντας όλες τις αισθήσεις και τις εν δυνάμει ικανότητές του. Παρομοίως, ο Orff, πίστευε ότι στη μουσική μάθηση εμπλέκονται πολλές άλλες πτυχές εκτός της μουσικής, όπως η κίνηση και ο λόγος. Ακόμα, και οι δύο αυτές προσεγγίσεις είναι παιδοκεντρικές. Έτσι η Montessori έλεγε στους δασκάλους να ακολουθούν το παιδί και να το αφήνουν να οδηγήσει εκείνο τη διαδικασία της

μάθησης, ενώ ο Orff πρότεινε την χρήση των ερεθισμάτων που δίνουν τα παιδιά ως εναύσματα για τη μάθηση. Δηλαδή, ο παιδαγωγός να «αφουγκράζεται» τις αυθόρμητες στιγμές λόγου και η κίνησης και να τις χρησιμοποιεί ως αφορμή για τη διδασκαλία τους. Επίσης, η κίνηση είναι κεντρικός παράγοντας και για τις δύο προσεγγίσεις: Το παιδί για να εξερευνήσει πρέπει να χρησιμοποιήσει το σώμα του και την κίνηση. Η μίμηση είναι ακόμα ένα κοινό μεταξύ των δύο. Με την Μοντεσσοριανή Αγωγή τα υλικά πρώτα παρουσιάζονται στο παιδί και εκείνο έπειτα μαθαίνει να τα χρησιμοποιεί βιωματικά μέσω της μίμησης. Στην δε Orff Schulwerk το παιδί μαθαίνει, επίσης, μέσω της μίμησης – οπτικής μίμησης όσον αφορά στην κίνηση και ακουστικής μίμησης όσον αφορά στη μουσική. Τέλος, ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιείται και στις δύο μεθόδους, όταν το παιδί έχει μάθει και νιώθει άνεση να χρησιμοποιεί τα υλικά (Montessori), και όταν νιώθει φυσική την επαφή με το σώμα, τη φωνή του και τα όργανα (Orff).

Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη σχέση της Orff Schulwerk και της άτυπης μουσικής μάθησης, επισημαίνεται από τους Αγαλιανού και Τσαφταρίδη (2018, σελ. 94) πως: «Το OS σε ένα τυπικό περιβάλλον μάθησης (σχολείο, πανεπιστήμιο) μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη μουσικής γνώσης ρητής ή άρρητης ακριβώς επειδή ως μια ανοικτή ιδέα η οποία μπορεί να απευθύνεται σε όλες τις ομάδες, χωρίς περιορισμούς ηλικίας, φύλου, εθνότητας, κοινωνικής τάξης, ενσωματώνει τις άτυπες μορφές μάθησης». Το στοιχείο αυτό παραπέμπει στις ίσες ευκαιρίες που δημιουργεί στην εκπαιδευτική διαδικασία η άτυπη μουσική μάθηση. Είναι βέβαια ένα ζήτημα κατά πόσο μπορεί στην πράξη να εφαρμοστεί η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση Orff για την προσχολική ηλικία στο δημόσιο σχολείο· αν αυτό δεν μπορεί να συμβεί, τότε δυστυχώς και πάλι απευθύνεται κατ' ουσίαν σε έναν περιορισμένο αριθμό παιδιών.

Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπνευστεί και να πάρει στοιχεία για τη μουσική διδασκαλία από διάφορες μεθόδους, προσεγγίσεις και τύπους μάθησης, ή και παρατηρώντας στοιχεία της πραγματικής ζωής, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι. Το να χρησιμοποιεί κανείς μία μόνο συγκεκριμένη μέθοδο δεν είναι απορριπτέο, αλλά σίγουρα δε δίνει την ποικιλία που ενδεχομένως χρειάζεται για να εμπλουτιστεί η μαθησιακή διαδικασία και τις απαραίτητες ευκαιρίες για την -όσο γίνεται- εξατομικευμένη διδασκαλία για κάθε παιδί. Σκοπός της παρούσας εργασίας δεν ήταν να καταδείξει την υπεροχή της άτυπης μουσικής μάθησης έναντι των άλλων μορφών, αλλά να την παρουσιάσει όσο πιο πολύπλευρα γίνεται, όσον αφορά στην προσχολική ηλικία. Κατά μία έννοια από πολλές πλευρές, η άτυπη μάθηση είναι πιο ενστικτώδης και πιο φυσική για τον

άνθρωπο και αυτός ίσως είναι ένας από τους λόγους που τα τελευταία χρόνια έχει αναδυθεί για αυτήν ένα έκδηλο ενδιαφέρον από την Παιδαγωγική και τη Μουσική Παιδαγωγική.

Στην παρούσα εργασία προσεγγίστηκαν μία σειρά από διαφορετικά θέματα και τομείς όσον αφορά στη μουσική μάθηση στην προσχολική ηλικία, καθώς τα ερωτήματα και οι πιθανές ενδιαφέρουσες πτυχές προς μελέτη είναι πολλές. Οι διάφοροι επιμέρους τομείς που προσεγγίστηκαν, όπως οι εφαρμογές άτυπης μάθησης στην παραδοσιακή μουσική, σε δομές επίσημης εκπαίδευσης, στο πλαίσιο ιδιαίτερου μαθήματος μουσικού οργάνου ή μέσα στις πρακτικές διαφόρων μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων, και οι μεταξύ τους διασταυρώσεις, μπορούν οπωσδήποτε να μελετηθούν σε περισσότερο βάθος, κάτι που δεν είναι εφικτό στα πλαίσια μίας πτυχιακής εργασίας.

Περαιτέρω τομείς που μπορούν να μελετηθούν πιο αναλυτικά είναι η σχέση της άτυπης μουσικής μάθησης με παιδαγωγικές μεθόδους για τις οποίες δεν βρέθηκε και δεν παρουσιάστηκε υλικό, όπως για τις μεθόδους των Suzuki, Dalcroze και Kodaly. Επίσης, θα μπορούσε να γίνει μία πιο αναλυτική συλλογή και περιγραφή διαφόρων μουσικών δραστηριοτήτων που αντλούν στοιχεία από την άτυπη μάθηση, παρέχοντας περισσότερες ιδέες στους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, το παιδαγωγικό ενδιαφέρον που έχει αναδυθεί τις τελευταίες δεκαετίες για την άτυπη μάθηση είναι έντονο, ενώ οι πιθανές προεκτάσεις για μελέτη και ανάλυση ακόμα πολλές.

## **Βιβλιογραφία**

Addressi, A.R. (2008). The musical dimension of the daily routines with under-four children: Changing the diaper, before sleeping, the lunch, free-play. Στο *Proceedings of the Second European Conference on Developmental Psychology of Music* (σσ. 74-79). Roehampton University, England.

Barinaga, M. (2000). A critical issue for the brain. *Science*, 288(5474), 2116-2119.

Blacking J. (1973). *How musical is man?* University of Washington Press.

Brock, A., Dodds, S., Olusoga, Y., & Jarvis, P. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση.* (μετ. Μπέρη, Μ., επιμ. Σακελλαρίου, Μ). Εκδόσεις Πεδίο.

Buren, V., Müllensiefen, D., Roeske, T. C., & Degé, F. (2021). What Makes Babies Musical? Conceptions of Musicality in Infants and Toddlers. *Frontiers in Psychology*, 12, 736833. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736833>

Calvin-Campbell, K (1998). *Supporting the Development of the Whole Child through Orff Schulwerk, Montessori and Multiple Intelligences.* Ανακτήθηκε από: ERIC Clearinghouse, <https://eric.ed.gov/?id=ED417030>

Conard, N. J., Malina, M., & Münzel, S. C. (2009). New flutes document the earliest musical tradition in southwestern Germany. *Nature*, 460(7256), 737–740. <https://doi.org/10.1038/nature08169>

Cooper, Sh. & Cardany, A. B. (2008 Oct.) Making Connections: Promoting Music Making in the Home Through a Preschool Music Program. *General Music Today*, 22(1), 4-12.

Degé, F., & Schwarzer, G. (2011). The Effect of a Music Program on Phonological Awareness in Preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00124>

Dionyssiou, Z. (2011). “Informal learning: new ways of thinking and learning in contemporary music education”. Στο *Proceedings of the Symposium: Pedagogical dimensions of orality in traditional music and intercultural education, Project MORE (En Chordais)*, Thessaloniki (28-29/5/2011).

Dionyssiou, Z. (2017). Early Childhood Music Education in Greece: a historical outline and review of the present situation. *Early Childhood Music Education in Greece. A historical outline and review of the present situation. Early Childhood Music Education in the Mediterranean*, 35-46.

Dionyssiou, Z., & Fytika, A. (2017). Musical concerts for young children in Greece. *International Journal of Community Music*, 10(3), 317–326. [https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.317\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.317_1)

Eggermont, J. & Moore, J.K. (2012). Morphological and functional development of the auditory nervous system. Στο L. Werner, R.F. Fay & A.N. Popper (Eds), *Human Auditory Development* (σσ.61-105). Springer New York.

Eraut, M. (2000). ‘Non-formal learning and tacit knowledge in professional work’, *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 113–136.

Faulmann, J. (1980). Montessori and Music in Early Childhood. *Music Educators Journal*, 66(9), 41–43. <https://doi.org/10.2307/3395843>

Fischer, B. & Hartnegg, K. (2004), On the development of low-level auditory discrimination and deficits in dyslexia. *Dyslexia*, 10: 105-118. <https://doi.org/10.1002/dys.268>

Feldman, R.S. (2008/2009). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη* (μετ. Ζ. Αντωνοπούλου, επιμ. Η. Γ. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Fitch, W. T. (2006). The biology and evolution of music: A comparative perspective. *Cognition*, 100, 173- 215.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience, education and special education. *British Journal of Special Education*, 31(4), 175-183.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2014). *Hear, listen, play! How to free your student's aural, improvisation, and performance skills*. Oxford University Press.
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23(2), 99–101. <https://doi.org/10.1177/0255761405052400>
- Guilmartin, K. K., & Levinowitz, L. M. (1989). *Music and your child: A guide for parents and caregivers*. Center for Music and Young Children.
- Hess, J. (2020). Finding the “both/and”: Balancing informal and formal music learning. *International Journal of Music Education*, 38(3), 441–455. <https://doi.org/10.1177/0255761420917226>
- Ilari, B. S. (2002). Music Perception and Cognition in the First Year of Life. *Early Child Development and Care*, 172(3), 311–322. <https://doi.org/10.1080/03004430212128>
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). Rhythm, Music and Education. *Journal of Education*, 94(12), 319–319. <https://doi.org/10.1177/002205742109401204>
- Jenkins. (2011). Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.179>
- Karma, K. (2007). Musical aptitude definition and measure validation: ecological validity can endanger the construct validity of musical aptitude tests. *Psychomusicol.: J. Res. Music Cogn.* 19, 79–90. doi: 10.1037/h0094033



- Kertész, C., & Honbolygó, F. (2021). Tapping to Music Predicts Literacy Skills of First-Grade Children. *Frontiers in Psychology*, 12, 741540. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741540>
- Kirnarskaya, D. (2009). *The Natural Musician: On abilities, giftedness, and talent* (M. H. Teeter, Επιμ.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199560134.001.0001>
- Kirschner, S., & Ilari, B. (2014). Joint Drumming in Brazilian and German Preschool Children: Cultural Differences in Rhythmic Entrainment, but No Prosocial Effects. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 137–166. <https://doi.org/10.1177/0022022113493139>
- Kooistra, L. (2012). Piano exploration for young children in an informal educational setting. *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online*, 10, 47–56.
- Kooistra, L. (2013). The experiences of two young children in informal piano settings (Doctoral dissertation). Διαθέσιμο στο ProQuest Dissertations and Theses database. (AAI3576470) [https://etda.libraries.psu.edu/files/final\\_submissions/8869](https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/8869)
- Kooistra, L. (2016). Informal music education: The nature of a young child’s engagement in an individual piano lesson setting. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 115–129. <https://doi.org/10.1177/1321103X15609800>
- LaBelle, T.J. (1984). “Liberation, Development, and Rural Nonformal Education”. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 80-93.
- Livingstone, D. W. (1999). *Exploring The Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. Ανακτήθηκε από: ERIC Clearinghouse, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436651.pdf>
- Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 3(1\_suppl), 29–57. <https://doi.org/10.1177/10298649000030S104>

Malloch, S. (2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae Fall 1999-2000*, 3(1), 29-57.

Maxon, A. B., & Hochberg, I. (1982). Development of psychoacoustic behavior: sensitivity and discrimination. *Ear and hearing*, 3(6), 301–308. <https://doi.org/10.1097/00003446-198211000-00003>

McCloskey, E. (2012). Inclusion as an instructional approach: Fostering inclusive writing communities in preschool classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(1), 46–67. <https://doi.org/10.1177/1468798411416790>

McPhail, G. (2013). Informal and formal knowledge: The curriculum conception of two rock graduates. *British Journal of Music Education*. [30. 10.1017/S0265051712000228.](https://doi.org/10.1017/S0265051712000228)

Megalonidou, C. (2020). The quality of early childhood education and care services in Greece. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 14, 9. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00074-2>

Mithen, S. (2009). The Music Instinct: The Evolutionary Basis of Musicality. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04590.x>

Montessori, M. (1981). *Η ανακάλυψη του παιδιού*. (Μετάφραση: Β. Μάγου). Γλάρος.

Morin, F. L. (2001). Cultivating Music Play: The Need for Changed Teaching Practice. *General Music Today*, 14(2), 24–29. <https://doi.org/10.1177/104837130101400204>

Nettl, B. (2005). An ethnomusicological perspective. *International Journal of Music Education*, 23(2), 131–133. <https://doi.org/10.1177/0255761405052407>

Niland, A. (2009). The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, 23(1), 17–21. <https://doi.org/10.1177/1048371309335625>

- Nurullaev, F. G. (2022). The Role and Significance of Folk Music in Raising Children. *European Journal of Innovation in Nonformal Education*, 2(5), 70-74.
- Patscheke, H., Degé, F., & Schwarzer, G. (2016). The Effects of Training in Music and Phonological Skills on Phonological Awareness in 4- to 6-Year-Old Children of Immigrant Families. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01647>
- Ponton, C. W., Eggermont, J. J., Kwong, B., & Don, M. (2000). Maturation of human central auditory system activity: evidence from multi-channel evoked potentials. *Clinical neurophysiology: official journal of the International Federation of Clinical Neurophysiology*, 111(2), 220–236. [https://doi.org/10.1016/s1388-2457\(99\)00236-9](https://doi.org/10.1016/s1388-2457(99)00236-9)
- Putkinen, V., Tervaniemi, M., & Huotilainen, M. (2013). Informal musical activities are linked to auditory discrimination and attention in 2-3-year-old children: an event-related potential study. *The European journal of neuroscience*, 37(4), 654–661. <https://doi.org/10.1111/ejn.12049>
- Putkinen, V., Tervaniemi, M., & Huotilainen, M. (2019). Musical playschool activities are linked to faster auditory development during preschool-age: A longitudinal ERP study. *Scientific Reports*, 9(1), 11310. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-47467-z>
- Rajan, R. S. (2017). Music education in Montessori schools: An exploratory study of school directors' perceptions in the United States. *International Journal of Music Education*, 35(2), 227–238. <https://doi.org/10.1177/0255761416659508>
- Rodriguez, C. X. (2009). *Informal Learning in Music: Emerging Roles of Teachers and Students*.
- Saint-Georges C, Chetouani M, Cassel R, Apicella F, Mahdhaoui A, et al. (2013) Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review). *PLOS ONE* 8(10): e78103. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078103>
- Saltari, R., & Kokkidou, M. (2021). Τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών υπό το πρίσμα θεωριών για την οντολογία του παιχνιδιού. *Πρακτικά Συνεδρίου "Το Εκπαιδευτικό Παιχνίδι Στην Τυπική Και Μη Τυπική Μάθηση"* (Αθήνα, 14-15/11 2020).

Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*. WALL Working Paper No.19.

Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music*, 33(4), 419–435. <https://doi.org/10.1177/0305735605056155>

Strait, D. L., Slater, J., O'Connell, S., & Kraus, N. (2015). Music training relates to the development of neural mechanisms of selective auditory attention. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 12, 94–104. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.01.001>

Strauss, C. (1984). Beyond “Formal” versus “Informal” Education: Uses of Psychological Theory in Anthropological Research. *Ethos*, 12(3), 195–222. <http://www.jstor.org/stable/640180>

Sussman, E., Steinschneider, M., Gumenyuk, V., Grushko, J., & Lawson, K. (2008). The maturation of human evoked brain potentials to sounds presented at different stimulus rates. *Hearing Research*, 236(1-2), 61-79. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2007.12.001>

Thomas, A. E. (2008) Growing Young Musicians: Ways Music Educators Can Reach Their Littlest Learners and Those Who Care for Them. *General Music Today*, 22(1), 13-18.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *The Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675–735. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>

Trevarthen, C. & Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, 23-(1), 10-18.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. The State University of New York Press.

Welch, G.F. (2005). We are musical. *International Journal of Music Education*, 23(2), 117-120.

Woodward, S. (2005). Critical Matters in Early Childhood Music Education. Στο D. J. Elliott (Ed.) *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (σελ. 249-266). Oxford University Press.

Woodward, S., Sardesai, S. & Turman, J. (2012). Impacting premature infant outcomes through womb sounds and the maternal singing voice. Στο A. Niland & J. Rutkowski (Eds.), *Passing on the flame: Making the world a better place through music* (σελ. 64-69). ISME Early Childhood Commission Seminar, Corfu, Greece.

Wright, R. & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71–87.  
<https://doi.org/10.1017/S0265051709990210>

Yi, G. J. (2021). Music-Play in the Guided Music Setting. *General Music Today*. 34(3), 20-28.

Young, S. (2006). Seen but not heard: Young children, improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270-280.

Young, S., & Ilari, B. (2012). Musical participation from birth to three: Taking a global perspective. Στο G. McPherson, & G. Welch (Eds.), *Oxford handbook of music education* (σελ. 279-295). Oxford University Press.

Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9–21. <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>

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

Αγαλιανού, Ο. (2018). Η αξιοποίηση της μουσικοκινητικής αγωγής. *Πρακτικά Συνεδρίου “1ο Περιφερειακό Συνέδριο Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Ελλάδας”* (Λαμία, 11/5 2018).

Αγαλιανού, Ο. (2019). Orff-Schulwerk: η μετάβαση από τον 20ό στον 21ο αιώνα. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά του Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 85–93). Ε.Ε.Μ.Ε.

Αδαμοπούλου, Κ. & Διονυσίου, Ζ. (2021). Το παιχνίδι μέσα από τους μουσικούς αυτοσχεδιασμούς στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία: με αφορμή ένα τραγούδι της Μαρίζας Κωχ. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά Του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Το Εκπαιδευτικό Παιχνίδι Στην Τυπική Και Μη Τυπική Μάθηση»* (σελ. 71-83). Μουσείο Σχολικής Ζωής Και Εκπαίδευσης Του ΕΚΕΔΙΣΥ.

Ανδρούτσος, Π. (2004). *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής: Παρουσίαση και Κριτική Θεώρηση των μεθόδων Orff & Dalcroze.* Edition Orpheus.

Ανωγειανάκης, Φ. (1991). *Ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα.* Μέλισσα, 1976.

Διονυσίου, Ζ. (2014). Η μουσική ζωή στην ελληνική οικογένεια με παιδιά 0-6 ετών, *Μουσικοπαιδαγωγικά, 12,* 9-33.

Διονυσίου, Ζ. (2018). Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδα. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 16,* 49-68.

Κόνιαρη, Δ. (2011). Κρίσιμες και ευαίσθητες περίοδοι στην ανάπτυξη του εγκεφάλου ως προς την εκμάθηση της μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 9,* 51-61.

Κωτσοπούλου, Δ. & Διονυσίου, Ζ. (2019). Η άτυπη μάθηση της μουσικής σε τρεις μαχαλάδες των Ρομά στην Ελλάδα: Λάρισα, Φάρσαλα, Νέα Ηράκλεια Σερρών. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 17,* 107-120.

Μαζακοπάκη, Κ. (2007). *Οι ρίζες της μουσικότητας: Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών βρεφικών ρυθμών από το 2ο έως τον 10ο μήνα.* Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μαρμαρίδη, Αικ. (2017). *Μουσική παιδαγωγική στους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς Ηρακλείου Κρήτης. Σχολικό έτος 2016-2017*. Πτυχιακή εργασία. ΤΕΙ Ηπείρου Σχολή Καλλιτεχνικών Σπουδών. Τμήμα Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής

Νούσια, Α., & Ράπτης Θ., (2021). Θεσμικό πλαίσιο και λειτουργία των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών στην Ελλάδα με έμφαση στη μουσική: μια μελέτη της διαχρονικής τους εξέλιξης. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών. 14,1, 69-84  
URL:<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/index>

Στάμου, Λ. (2009). Μουσική μελέτη από 'κούνια': Η έρευνα της μουσικής συμπεριφοράς βρεφών και νηπίων. *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (σελ. 846-858), Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2009

Στάμου, Λ. (2013). Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.) *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*. Β' Έκδοση Αναθεωρημένη. Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.

Ράπτης, Θ (2015). *Μουσική Παιδαγωγική, μια συστηματική προσέγγιση με εφαρμογές για την προσχολική ηλικία*. Orpheus.

Ράπτης, Θ. (2010). Άτυπη μουσική μάθηση στο νηπιαγωγείο. Στο Σ. Πανταζής, Θ. Μπάκας, Μ. Σακελλαρίου, Ε. Καινούργιου (Επιμ.), *2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής για τις Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα*, (σελ. 191-200). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Φραγκούλη-Σιγανού, Σ. (2000). *Παιδαγωγικά μηνύματα της Maria Montessori: δώδεκα ζητήματα εκπαίδευσης του μικρού παιδιού*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χαρίτος, Χ. (1996). *Το Ελληνικό νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*. Gutenberg.