

ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠ' ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Marija K. Tanasković

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice, Serbia

Danijela M. Sudzilovski

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

Εισαγωγή

Στα τέλη του περασμένου αιώνα, ο Sloboda επέστησε την προσοχή στην κακή ποιότητα της μουσικής εκπαίδευσης και υποστήριξε την άποψη ότι εάν ένα άτομο δεν έχει ταλέντο στη μουσική, δεν πρέπει να «χάνει» χρόνο στη μουσική εκπαίδευση, αλλά να επικεντρώνεται στα μαθηματικά ή στις επιχειρηματικές σπουδές (Sloboda, 1999: 455). Πριν μερικά χρόνια, ωστόσο, η UNESCO (2012) διακήρυξε τα οφέλη μιας εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει θέματα τέχνης θεωρώντας ότι μια τέτοια εκπαίδευση επιτρέπει την ισορροπημένη πνευματική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και της κοινωνίας. Ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, ενθαρρύνει και βελτιώνει την απόκτηση απαραίτητων για τη ζωή δεξιοτήτων. Όπως διαπιστώνεται σε αυτό το έγγραφο της UNESCO, στους περισσότερους πολιτισμούς η τέχνη (και η μουσική ως μια από τις τέχνες) είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής των ανθρώπων, και επομένως δίνεται μεγάλη προσοχή στην εκπαίδευση των νέων

σε αυτόν τον τομέα. Όπως γράφουν οι Cunha και Carvalho, η μουσική εκπαίδευση, μέσω του τραγουδιού και του παιχνιδιού ενός οργάνου, μέσω της ακρόασης μουσικής, της κίνησης και των παιγνιωδών μουσικών δραστηριοτήτων, μπορεί να συμβάλει στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Cunha & Carvalho, 2013, 134). Η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μουσική. Με αυτόν τον τρόπο η μουσική αντιπροσωπεύει επίσης το μέσο με το οποίο ένα άτομο μπορεί να εκφράζεται. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής. Ως εκ τούτου, οι σύγχρονες μέθοδοι εκπαίδευσης θα πρέπει να διευκολύνουν τη μάθηση, να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και να ενθαρρύνουν την έρευνα μεταξύ των παιδιών. Επίσης, θα πρέπει να ενθαρρύνονται τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και της απόκτησης γνώσεων. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν τα παιδιά περιβάλλονται από πλούσια σε αντιληπτικά δεδομένα περιβάλλοντα τα οποία προσφέρουν

ένα ευρύ φάσμα ακουστικών και οπτικών εμπειριών, αποκτούν κίνητρα να μάθουν μουσική (Wang, 2008, 32).

Σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των παιδιών, σύμφωνα με τον Emil Kamenov, είναι η ύπαρξη ενός δομημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το παιδί μπορεί να βρει, σε προσιτή μορφή, πολιτιστικά και κοινωνικά ερεθίσματα για τη βέλτιστη ανάπτυξή του. Αυτό το περιβάλλον διαφέρει σημαντικά από αυτό που παρέχεται από τα παραδοσιακά σχολικά ιδρύματα, το οποίο υποχρεώνει τα παιδιά σε μια παθητική θέση με στόχο να υιοθετήσουν αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και συνήθειες, αναπτύσσοντας μόνο μια επαγωγική περιορισμένη νοημοσύνη (Kamenov, 2010: 45). Αυτό υποστηρίζεται και από τον Michelene Chi (2009), ο οποίος σχολιάζει ότι η αποτελεσματική μάθηση προέρχεται από περιβάλλοντα που δεν είναι μόνο ενεργά ή εποικοδομητικά, αλλά διαδραστικά, κάτι που συνήθως δεν συμβαίνει στο πλαίσιο των παραδοσιακών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Τα παιδιά είναι όντα με πλούσιες, ποικίλες ικανότητες, όντα με δυνατότητες να κατευθύνουν τελικά τη δική τους ανάπτυξη. Μπορούν να έχουν επίγνωση της δύναμης του μυαλού τους και να αποφασίζουν για ποιο σκοπό θα τη χρησιμοποιήσουν. Ωστόσο, αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς βοήθεια – ή αλλιώς θα ήταν μια μακρά, αργή διαδικασία, και μόνο σε λίγες περιπτώσεις επιτυχημένη (Donaldson, 1982, 108). Το μυαλό του παιδιού είναι σε θέση να οικειοποιηθεί τον πολιτισμό σε μια ηλικία πολύ νωρίτερα από αυτή που θα μπορούσε να υποθέσει κανείς. Ωστόσο, αυτό εξαρτάται από τις δραστηριότητες του ίδιου του παιδιού. Ένα παιδί μπορεί να οικειοποιηθεί την κουλτούρα μόνο μέσω της δράσης και της ευρύτερης

επίγνωσης του εαυτού του (Montesori, 2006, 220).

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι σε όλες τις δραστηριότητες του παιδιού ο ρόλος του δασκάλου προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικός. Είναι στο χέρι του να ανακαλύψει ποιες είναι οι δυνατότητες του παιδιού. Θα πρέπει να σκέφτεται ξανά και ξανά τις έννοιες της εκπαίδευσης, να τις δοκιμάζει και να κατανοεί το νόημα αυτών των εννοιών υπό το φως των αποτελεσμάτων των σύγχρονων ερευνών και των νέων δεδομένων. Το δεύτερο καθήκον του δασκάλου προσχολικής ηλικίας είναι να ανακαλύψει και να αποδείξει τη σημασία αυτών των εννοιών για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας αλλά και για τη σύγχρονη εκπαίδευση.

Όπως σχολιάζει ο Κοζακ (2003), η αποστολή του δασκάλου παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν τελειώνει με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που προβλέπει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να εκπαιδεύσει τα παιδιά σε γενικές συνθήκες και να τα προετοιμάσει για τη μελλοντική ζωή (σύμφωνα με τον Arslan, 2009: 2550). Οργανώνοντας το περιβάλλον, με κατάλληλο περιεχόμενο και κατευθύνοντας τις δραστηριότητες των παιδιών, ο δάσκαλος προσχολικής ηλικίας μπορεί επίσης να επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα σημαντικά για την ανάπτυξη των παιδιών (Kamenov, 2008, 27).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠ' ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ορισμένοι ιστορικοί θεωρούν το παιχνίδι και τις τελετουργίες του ως βασικά στοιχεία του ανθρώπινου πολιτισμού, καθώς και ως πηγές δημιουργικότητας από τις οποίες προήλθε η ποίηση, η μουσική, το δράμα, ο χορός και οι θρησκευτικές τελετές (Γολομβ, 2012, 129). Το παιχνίδι εμφανίζεται ως μια αυθόρμητη δραστηριότητα με ευέλικτους κανόνες που είναι διασκεδαστική και ξεκινά από την επιθυμία ενός παιδιού να παίζει. Ένα παιδί παίζει ακόμα κι αν δεν αναγνωρίζει τη δραστηριότητά του ως παιχνίδι. Επομένως, ένα παιχνίδι μπορεί να οριστεί ως μια δραστηριότητα που δεν έχει σκοπό να δημιουργήσει ένα αντικείμενο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί, αλλά είναι ένας σκοπός από μόνο του. Η ιδιαίτερη αξία του παιχνιδιού είναι ότι απασχολεί ένα παιδί περισσότερο από την πραγματική ζωή. Ένα παιδί αισθάνεται περηφάνια όταν κατακτά στόχους και υπερνικά εμπόδια παίζοντας και μέσα από αυτές τις διαδικασίες προετοιμάζει το επόμενο στάδιο ανάπτυξης του (Kamenov, 2009, 13). Όπως δηλώνει ο Žarko Trebješanin, ένα παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης, της φαντασίας, των συναισθημάτων, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής νοημοσύνης του παιδιού. Με το να παίζει κοινωνικούς ρόλους το παιδί μαθαίνει τους κανόνες των διαπροσωπικών σχέσεων, μαθαίνει και ασκεί τον κοινωνικό του ρόλο, αλλά εξοικειώνεται και με συμπληρωματικούς και ανταποδοτικούς, κατακτώντας αντίστοιχες κοινωνικές δεξιότητες (Γολομβ, 2012: 12–13). Ένα παιχνίδι παρέχει την ευκαιρία για τη βελτίωση και την εξάσκηση σχεδόν όλων των ικανοτήτων ενός παιδιού, από αντιληπτικές-κινητικές (π.χ. συντονισμό

ματιών και χεριών, κινήσεις επιδεξιότητας κ.λπ.), διανοητικές (π.χ. μνήμη, πρόβλεψη, συμέρασμα, επίλυση προβλημάτων κ.λπ.), συναισθηματικές (κοινωνικότητα, θέληση, ενσυναίσθηση, περιορισμός επιθετικότητας κ.λπ.), καθώς και ικανότητες επικοινωνίας και δημιουργικότητας (σε όλες τις πτυχές τους και χρησιμοποιώντας μέσα και εργαλεία όλων των τεχνών) (Kamenov, 2009, 29).

Στις μέρες μας, πολλοί εκπαιδευτικοί υπερασπίζονται μια επικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης– εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού, ως αναπτυξιακά κατάλληλη εναλλακτική λύση στην παραδοσιακή, διδακτική μέθοδο (Fisher et al., 2011).

Σε μια τέτοια λογική, τα παιδιά θα μπορούσαν να μάθουν με τρόπο φυσικό και αυθόρμητο. Η Angeline Lillard (2013) υποστηρίζει ότι μια εκπαίδευση σχεδιασμένη σε αυτή τη βάση θα ξεκινούσε από το *ελεύθερο παιχνίδι* (στο οποίο τα παιδιά παίζουν ανεξάρτητα) και μέσω του *καθοδηγούμενου παιχνιδιού* (όπου οι ενήλικες επιβλέπουν και κατευθύνουν το παιχνίδι), θα έφτανε στο *διδακτικό παιχνίδι* (όπου ο δάσκαλος καθοδηγεί απευθείας τα παιδιά) (Lillard, 2013, 137). Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού συχνά επιτυγχάνει μεγαλύτερο βαθμό αλληλεπίδρασης όταν το παιχνίδι καθοδηγείται. Στο καθοδηγούμενο παιχνίδι ο δάσκαλος προσχολικής ηλικίας μιλάει ή δείχνει στα παιδιά πώς να χειρίζονται το εκπαιδευτικό υλικό. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά επικοινωνούν, τόσο με τον δάσκαλο, όσο και με τα υλικά. Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι προτρέπει ένα παιδί να συγκεντρώνεται σε μια δραστηριότητα, να είναι δημιουργικό, πρακτικό και με θετικά συναισθήματα. Στο τέλος των δραστηριοτήτων στις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού, ο δάσκαλος προσχολικής ηλικίας μπορεί να βελτιώσει

την ποιότητα της γνώσης που θα αποκτήσουν τα παιδιά σχολιάζοντας τις ανακαλύψεις τους, παίζοντας μαζί με τα παιδιά, θέτοντας ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με αυτά που έμαθαν ή ερευνώντας το διδακτικό υλικό από μια νέα, διαφορετική οπτική

Με εκπαιδευτικούς όρους, η μεγαλύτερη αξία του παιχνιδιού είναι ότι μπορεί να προκαλεί και να κρατά την προσοχή του παιδιού, καθώς και να το παρακινεί να συμμετέχει ενεργά σε ορισμένες δραστηριότητες. Μέσα σε ένα παιχνίδι, οι πιο σημαντικές δραστηριότητες είναι εκείνες οι οποίες υποκινούν την ενεργητική οικοδόμηση της εμπειρίας του παιδιού και την έντονη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να ξεπεράσει την ανομοιότητα που παρατηρείται στην παραδοσιακή διδακτική διαδικασία, η οποία αντικατοπτρίζεται στην πειθαρχία ως προϋπόθεση για την επιτυχή μάθηση. Η πειθαρχία, όμως, είναι ταυτόχρονα και μέσο περιορισμού της δημιουργικότητας και του ενδιαφέροντος του παιδιού. Το πλεονέκτημα του παιχνιδιού είναι ότι το παιδί δημιουργεί μια κατάσταση που είναι υπό τον έλεγχό του, την οποία μπορεί να κατανοήσει πλήρως και μέσα σ' αυτήν να νιώθει ασφαλές, σε αντίθεση με τη σύγχυση της πραγματικής ζωής. Σε ένα παιχνίδι, το παιδί βρίσκεται σε μια λιγότερο επικίνδυνη κατάσταση από ότι στην κανονική του ζωή, και επομένως έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει διαφορετικούς συνδυασμούς συμπεριφοράς που δεν θα δοκιμάζονταν κάτω από κάποια λειτουργική πίεση της κανονικής ζωής (Каменов, 2010: 36).

Αν μιλάμε για εκπαίδευση μέσα από το παιχνίδι και την τέχνη, θα πρέπει να τονιστεί η στάση του Vicensije Rakić, που λέει ότι το παιχνίδι και οι τέχνες τείνουν προς έναν

στόχο – την ελεύθερη διαχείριση της ζωής. Επομένως ανήκουν σε εκείνα τα φαινόμενα που συμβάλλουν στην εδραίωση της εσωτερικής ισορροπίας των ανθρώπων (Ракић, 1946, 22). Ο συγγραφέας αναλύει περαιτέρω ότι, μεταξύ των τριών αισθητηριακών σφαιρών που το παιχνίδι και η τέχνη επιστρατεύουν (αισθησιακό–στατικό, οπτικό και ακουστικό), τα πιο εφήμερα είναι τα ερεθίσματα της απλούστερης αίσθησης (αίσθηση της ακοής) και τα πιο επίμονα και τα πιο ικανά να επαναληφθούν είναι τα ερεθίσματα της πιο σύνθετης αίσθησης (στατική αίσθηση): μια απλή μελωδία ή ένας χορός μπορεί πιο συχνά και σε μεγαλύτερη χρονική διάρκεια να μας διεγείρει σε αντίθεση με κάποιον ζωγραφικό πίνακα, άγαλμα ή οποιαδήποτε μίμηση εξωτερικών ήχων (Ракић, 1946, 44).

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστεί ότι το παιχνίδι υλοποιεί αναπτυξιακές δραστηριότητες στα παιδιά κυρίως μέσω των νοητικών δομών οι οποίες εμπλέκονται σ' αυτό, αλλά και μέσω πνευματικών λειτουργιών που είναι ενσωματωμένες στους κανόνες του και όχι μέσω του περιεχομένου του. Το περιεχόμενο ενός παιχνιδιού είναι μόνο ένα μέσο για την επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων και ως εκ τούτου μπορεί να τελειοποιηθεί ή να αντικατασταθεί με ένα πιο αποτελεσματικό μέσο. Πιο σημαντικά από τα περιεχόμενα των παιχνιδιών είναι οι μέθοδοι που εφαρμόζονται, η στάση απέναντι στα παιδιά, οι στόχοι που η επίτευξη τους καθοδηγείται από τον δάσκαλο προσχολικής ηλικίας, γιατί αυτές είναι οι δυνάμεις που διαμορφώνουν τα παιδιά (Каменов, 2010: 12).

Η ΜΕΘΟΔΟΣ MONTESSORI

Η Maria Montessori (1870–1952), παρατηρώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής της, διαπίστωσε ότι υπήρχαν πολλές μέθοδοι, προσεγγίσεις και κοινωνικοί στόχοι, αλλά κανένα από αυτά δεν έπαιρνε υπόψη του την πραγματική ζωή και παράλληλα η εκπαίδευση στο σύνολο της διαχωρίζονταν τόσο από τη βιολογική όσο και από την κοινωνική ζωή των παιδιών (Montesori, 2006: 39). Θεώρησε ότι η διδασκαλία στο σχολείο θα πρέπει να εμπνέεται από την καθολική ιδέα της ελευθερίας. Κατά τη Montessori, ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο στην ελευθερία θα πρέπει να στοχεύει στο να βοηθήσει κάθε παιδί να είναι ελεύθερο και ο ειδικός στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η απελευθέρωση του παιδιού από εκείνες τις σχέσεις που περιορίζουν τις αυθόρμητες εκδηλώσεις του. Μέσα από μια τέτοια αντιμετώπιση το παιδί θα αρχίσει σταδιακά να εκφράζεται ελεύθερα, με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια, αποκαλύπτοντας την πραγματική του φύση.

Επομένως, ο πρώτος εκπαιδευτικός στόχος είναι η καθοδήγηση του παιδιού στην ανεξαρτησία. Κανείς δεν μπορεί να είναι ελεύθερος αν δεν είναι ανεξάρτητος. Για να αποκτηθεί αυτή η ανεξαρτησία, η ενεργός έκφραση της προσωπικής ελευθερίας πρέπει να καλλιεργείται από την πρώιμη παιδική ηλικία (Montesori, 2017: 72). Η Μαρία Montessori έθεσε το αίτημα για ελευθερία, ανεξαρτησία και αυτο-δραστηριότητα του παιδιού στο πλαίσιο της αναπτυξιακής και ηθικής ελευθερίας καθώς και σαφώς καθορισμένων προϋποθέσεων ελευθερίας και ανεξαρτησίας κάθε παιδιού. Η ελευθερία νοούμενη ως οικοδόμηση ικανοτήτων για δράση, είναι ταυτόχρονα ο στόχος και η διαδρομή που διανύει το παιδί στην ανάπτυξή του. Σε αυτό το μονοπάτι της ανάπτυξης του

είναι απαραίτητο το παιδί να αισθάνεται ασφαλές και να έχει προστασία, παρακολούθηση και βοήθεια από τους ενήλικες (Bašić, 2011: 205). Οι υπάρχουσες διαθέσεις κάθε παιδιού είναι η αφετηρία για την παιδαγωγική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, παρά για την εδραίωση του υπάρχοντος σταδίου ανάπτυξης του. Το περιβάλλον, τα υλικά και τα περιεχόμενα που χρησιμοποιούνται για τη μάθηση έχουν τη λειτουργία τους μόνο εάν η ανάπτυξη προχωρά περαιτέρω ή εάν επεκτείνονται, όπως λέει ο Vigotsky, τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης του παιδιού (Bašić, 2011: 209).

Η μέθοδος της Μαρίας Montessori βασίζεται σε θεωρητικά θεμέλια παρόμοια με εκείνα προηγούμενων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών φιλοσοφιών των Rousseau, Pestalozzi, Seguin και Itard. Η Montessori πίστευε στη φυσική νοημοσύνη του παιδιού και θεωρούσε ότι τα παιδιά είναι ενεργοί δημιουργοί της δικής τους ανάπτυξης, υπό την επίδραση φυσικών, δυναμικών, αυτό-ικανοποιητικών δυνάμεων που κλείνουν μέσα τους, οι οποίες και ανοίγουν το δρόμο της ανάπτυξης και της μάθησης (Edwards, 2002, 1). Η διδασκαλία θα πρέπει να πραγματοποιείται σε προσεκτικά προετοιμασμένο και αισθητικά ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο, μαζί με το αισθητηριακό υλικό, αποτελεί ένα παιδαγωγικό μέσο. Οι γονείς έχουν επίσης σημαντικό, συνεργατικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους.

Στο Montessorιανό εκπαιδευτικό σύστημα, η πρόοδος κάθε παιδιού αξιολογείται με διαφορετικά μέσα σε σύγκριση με τις εξετάσεις και τις βαθμολογίες των παραδοσιακών σχολείων. Η Μαρία Montessori διέκρινε την ανάπτυξη των παιδιών σε μια ακολουθία εξαετών περιόδων, σε καθεμία από τις οποίες το παιδί εκδηλώνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και

ευαισθησίες. Η περίοδος από τη γέννηση έως την ηλικία των τριών ετών του παιδιού θεωρείται ως η περίοδος του «ασυνείδητου απορροφητικού νου», ενώ η περίοδος από την ηλικία των τριών έως των έξι ετών ως περίοδος του «συνείδητου απορροφητικού νου». Και στις δύο αυτές περιόδους, το παιδί χρειάζεται την ανάπτυξη όλων των αισθήσεων, τη ρύθμιση της κίνησης του, την τάξη και την ελευθερία επιλογής των δραστηριοτήτων του και των αισθητηριακών υλικών. Το παιδί ηλικίας 3-6 ετών έλκεται περισσότερο από ερεθίσματα του περιβάλλοντος παρά από αιτίες γεγονότων.

Επομένως, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, θα πρέπει το παιδί να εκτίθεται μεθοδικά σε ερεθίσματα, τα οποία θα επιτρέψουν την ορθολογική ανάπτυξη των αισθήσεων του και έτσι θα δημιουργήσουν τη βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη των νοητικών του ικανοτήτων. Επίσης, μέσα από την εκπαίδευση των αισθήσεων είναι δυνατό να εντοπιστούν και να διορθωθούν μειονεξίες, οι οποίες διαφορετικά θα περνούσαν απαρατήρητες ή θα γίνονταν εμφανείς, εάν ήταν σοβαρές, όταν δεν θα ήταν πλέον δυνατό να προσαρμοστεί το παιδί στο περιβάλλον του (Montesori, 2017: 161). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στη Μοντεσοριανή εκπαίδευση οι δάσκαλοι εισάγουν ένα νέο υλικό ή μια νέα δραστηριότητα στον τομέα της πρακτικής ζωής, αισθητηριακής εκπαίδευσης, των μαθηματικών, της γλώσσας, της επιστήμης και της γεωγραφίας, καθώς και της τέχνης και της μουσικής μόνο τη χρονική στιγμή που ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών δείχνει ετοιμότητα να αξιοποιήσει αυτό το υλικό ή αυτή τη δραστηριότητα για τη συναισθηματική και νοητική του πρόοδο (Humphryes, 1998, 6).

Η Slavica Bašić συνοψίζοντας τη Μοντεσοριανή μέθοδο Montessori γράφει ότι η αναπτυξιακή βοήθεια του παιδιού πρέπει να υλοποιείται έμμεσα με δύο τρόπους: (1) μέσω της προετοιμασίας του παιδαγωγικού περιβάλλοντος και (2) μέσω της οργανωμένης φροντίδας για τη διασφάλιση της ανεξάρτητης και ελεύθερης δραστηριότητας του παιδιού. Συνεχίζοντας σχολιάζει, ότι ένα παιδί μπορεί να «χτίσει» τον εαυτό του και να χρησιμοποιήσει τις δυνατότητες του περιβάλλοντος για τη δική του ανάπτυξη, ώστε να βρει τον δικό του τρόπο και τη θέση του στην κοινωνία μόνο εάν βοηθηθεί από άλλους ανθρώπους. Η Μοντεσσόρι δεν βάζει δασκάλους και παιδιά σε μια άνιση σχέση, αλλά σε μια σχέση αλληλοσυσχέτισης, αλλά και απόστασης. Ένας Μοντεσοριανός δάσκαλος ή μια δασκάλα αφήνει ελεύθερο χώρο στις δραστηριότητες των παιδιών, βγαίνοντας από το προσκήνιο, αλλά δείχνοντας εκτίμηση για αυτές τις δραστηριότητες (Bašić, 2011, 210).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της Μοντεσοριανής μεθόδου είναι, χωρίς αμφιβολία, τα εκπαιδευτικά αισθητηριακά υλικά. Τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν υλικά και να τα χρησιμοποιήσουν όσο θέλουν, με βάση τη θεωρία της Μαρίας Μοντεσσόρι ότι τα παιδιά θα εργαστούν με τα υλικά αυτά ή θα ενεργήσουν σύμφωνα με αυτό που χρειάζονται γνωστικά (Colgan, 2016: 134). Το υλικό για την ανάπτυξη των αισθήσεων αποτελείται από σειρές αντικειμένων που ομαδοποιούνται σύμφωνα με συγκεκριμένα φυσικά χαρακτηριστικά τους, όπως: χρώμα, σχήμα, μέγεθος, ήχος, υφή, βάρος, θερμότητα κ.ο.κ. Υπάρχουν, για παράδειγμα, σειρές κουδουνιών που αναπαράγουν μουσικούς τόνους, σειρές πλακιδίων που αντιπροσωπεύουν χρωματικές αποχρώσεις, ομάδες γεωμετρικών σωμάτων του ίδιου

σχήματος, αλλά διαφορετικών διαστάσεων, ή διαφορετικών σχημάτων, ή του ίδιου μεγέθους, αλλά διαφορετικού βάρους, κ.λπ. Κάθε ομάδα αντικειμένων παρουσιάζει διαφορετικούς βαθμούς του ίδιου χαρακτηριστικού και υπάρχει μια κλιμακούμενη διαφορά μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων η οποία, όπου είναι δυνατόν, είναι μαθηματικά καθορισμένη.

Οι γενικοί κανόνες, ωστόσο, μπορούν να αλλάξουν με βάση τον χαρακτήρα του παιδιού. Κάθε σειρά διδακτικών υλικών, είτε παράγει ήχο είτε αντιπροσωπεύει διαφορετικά χρώματα, κλιμακώνεται έτσι ώστε να έχει ένα μέγιστο και ένα ελάχιστο τα όρια των οποίων είναι καθορισμένα ή, ακριβέστερα, κάθε σειρά εξαρτάται από τους τρόπους με τους οποίους τη χρησιμοποιεί το παιδί. Όταν συνδυάζονται δύο αντίθετα, φαίνονται ξεκάθαρα οι διαφορές μεταξύ των αντικειμένων της σειράς και έτσι αναδεικνύεται η πιο εντυπωσιακή αντίθεση που μπορεί να επιτύχει το υλικό. Η έντονη αντίθεση μεταξύ των αντιθέτων μιας σειράς υλικών κάνει τις διαφορές τους εμφανείς και προκαλεί το ενδιαφέρον στο παιδί ακόμη και πριν αρχίσει να τα χρησιμοποιεί (Montesori, 2017, 118–119).

Ο ρόλος του διδακτικού υλικού είναι να ενθαρρύνει το παιδί να είναι ενεργό. Η δυνατότητα ενός αντικειμένου να προσελκύει ένα παιδί δεν εξαρτάται από την ποιότητά του, αλλά μάλλον από την δυνατότητα του να εμπλέκει ενεργά το παιδί στο χειρισμό του (Montesori, 2017: 122).

Το αισθητηριακό υλικό μπορεί ασφαλώς να θεωρηθεί ως υλοποιημένη αφαίρεση. Δείχνει χρώμα, μέγεθος, σχήμα, οσμή και ήχο με σαφή, απτό και σωστά διαβαθμισμένο τρόπο που επιτρέπει στο παιδί να αναλύσει και να ταξινομήσει αυτές τις ιδιότητες των αντικειμένων (Montesori, 2017, 193).

Η ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ ΠΑΙΖΕΙ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στη Μοντεσσοριανή μέθοδο, η μουσική παιδεία καλλιεργείται με σοβαρό τρόπο. Όπως σε όλους τους άλλους τομείς ανάπτυξης, δίνεται στο παιδί η ελευθερία επιλογής και η ελευθερία έκφρασης (Montesori, 2017: 300). Η μουσική παιδεία ξεκινά από την ανάλυση ή το διαχωρισμό τμημάτων ενός αρκετά σύνθετου συνόλου και καταλήγει σε ασκήσεις, οι οποίες από μόνες τους αντιπροσωπεύουν ενδιαφέρουσες εργασίες. Παράλληλα, το παιχνίδι λόγω των χαρακτηριστικών του είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα στην παιδική ηλικία και επομένως το παιχνίδι βρίσκεται στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων της Μοντεσσοριανής μεθόδου, αλλά καθοδηγείται και ελέγχεται. Χρησιμοποιείται ως ενδιάμεση δραστηριότητα στην ανάπτυξη του παιδιού σε κάθε τομέα.

Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση περιλαμβάνει στοιχεία εκπαίδευσης μέσω του παιχνιδιού. Δηλαδή, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν το περιεχόμενο των αισθητηριακών υλικών για την ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων τους ελεύθερα, όταν αισθάνονται πρόθυμα και ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με τα υλικά αυτά. Μπορούν να παίξουν ή να πειραματιστούν μαζί τους, να συγκρίνουν τους ήχους που παράγουν σε σχέση με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους – την ποιότητα του ήχου, το ύψος και την ένταση. Ένα παιδί έχει ελευθερία δραστηριοτήτων μέσα στη δομή της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης (προσχολικό πρόγραμμα, περιβάλλον, διδακτικό υλικό), αλλά ταυτόχρονα οι δραστηριότητες και το παιχνίδι του παρακολουθούνται και καθοδηγούνται από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα της προσχολικής ηλικίας.

Επίσης, το παιδί αλληλεπιδρά με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα και τους συνομηλίκους του και όλες οι δραστηριότητες που υλοποιεί έχουν εσωτερικά κίνητρα και δεν ανταμείβονται από άλλους. Όλα αυτά κάνουν τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ευχάριστη. Όπως λέει η Angelina Lillard, στόχος είναι να γίνει η συμπεριφορά του παιδιού εποικοδομητική για την ανάπτυξή του, καθώς και για την κοινότητα (Lillard, 2013: 142).

Στη Μοντεσοριανή εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρυθμό. Ο ρυθμός θεωρείται σημαντικός γιατί αποτελεί τη βάση για ασκήσεις ρυθμικής γυμναστικής και χορού, με τις οποίες τα παιδιά αποκτούν την τέλεια αίσθηση ισορροπίας. Επίσης, μέσα από τον ρυθμό τα παιδιά μαθαίνουν πώς να ελέγχουν τις κινήσεις των χεριών και των ποδιών τους. Μια άσκηση που ονομάζεται «Περπάτημα κατά μήκος της γραμμής» μπορεί να θεωρηθεί ως προετοιμασία των κινητικών οργάνων του παιδιού. Στις αρχικές φάσεις της άσκησης αυτής, τα παιδιά περπατούν κατά μήκος μιας γραμμής μέχρι να αναπτύξουν μια αίσθηση ισορροπίας.

Αργότερα, αυτή η άσκηση μπορεί να χρησιμεύσει ως βάση για την ανάπτυξη του παιχνιδιού, καθώς μπορεί να συνοδεύεται από τραγούδια ή ορισμένες μουσικές φράσεις που είναι εύκολες στην ερμηνεία τους και που παίζονται συνεχώς (παρόμοια με επαναλαμβανόμενες ασκήσεις για την ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων), δίνοντας τα παιδιά την ευκαιρία να αυτοσχεδιάσουν, να επινοήσουν και να κάνουν νέα βήματα, να βαδίσουν με ρυθμό ή να κάνουν συνδυασμούς κινήσεων και βημάτων. Η Μαρία Μοντεσσόρι σημείωσε, ότι μερικές φορές, τα παιδιά ενώ ακούνε μουσική και κάθονται στο δωμάτιο, ενώ παρακολουθούν

άλλους να περπατούν κατά μήκος της γραμμής, συνοδεύουν σωστά το ρυθμό χτυπώντας τα χέρια τους. Περιστασιακά, μερικά παιδιά συμπεριφέρονται ως μαέστροι. Σχολιάζει, ότι ο ακριβής τρόπος με τον οποίο το παιδί μαθαίνει να ακολουθεί το ρυθμό της μουσικής πριν μάθει έναν ρυθμό τριών και τεσσάρων τετάρτων είναι η απόδειξη ότι η άσκηση των αισθήσεων έχει τη βάση της στους μουσικούς ρυθμούς. Τα παιδιά ακολουθούν πρώτα το μέτρο χωρίς να υπολογίζουν τον ρυθμό, αλλά μετά από λίγο αισθάνονται το ρυθμό και αρχίζουν να τον ακολουθούν και οι κινήσεις τους προσαρμόζονται με την αρχή κάθε μέτρου (Montesori, 2017, 303).

Η εκτέλεση μουσικής είναι επίσης σημαντική δραστηριότητα στη Μοντεσοριανή μέθοδο εκπαίδευσης. Η προσέγγιση της μουσικής είναι παιχνιδιάρικη. Κάθε παιδί στην τάξη του νηπιαγωγείου έχει στη διάθεση του απλά όργανα μουσικής που προσαρμόζονται για την ηλικία και τις δυνατότητές του. Είναι ελεύθερο να τα χρησιμοποιήσει όποτε επιθυμεί, χωρίς τεχνικούς περιορισμούς. Το μόνο καθήκον του δασκάλου ή της δασκάλας είναι να δώσει σύντομες οδηγίες στο παιδί για το πώς να χρησιμοποιεί και να παίζει ένα όργανο, παρόμοιες με τις οδηγίες που δίνονται στα παιδιά για τα άλλα εκπαιδευτικά υλικά. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να εξερευνήσει από μόνο του μουσικά όργανα, να εξοικειωθεί με τις δυνατότητες των οργάνων, να πειραματιστεί στην παραγωγή ήχων, να παίζει, αλλά και να συγκρίνει μεταξύ τους ήχους διαφορετικών οργάνων. Λόγω της απλότητας των ίδιων των οργάνων και της ελευθερίας των παιδιών να ασχολούνται αυθόρμητα με τη δημιουργία ήχων και μουσικής, προκαλείται το ενδιαφέρον τους για τα μουσικά όργανα και τους ήχους. Σε ένα επόμενο στάδιο του παιχνιδιού που

σχετίζεται με το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου, τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν μαζί, ώστε να μπορούν να έχουν μια πραγματική αίσθηση της μουσικής.

Η δραστηριότητα της απόκτησης μουσικού γραμματισμού βασίζεται σε ασκήσεις για την ανάπτυξη των αισθήσεων και την αναγνώριση των μουσικών ήχων που παράγονται από σειρές κουδουνιών τα οποία συνδυάζονται πρώτα σε ζευγάρια και μετά σε ηχητικούς τόνους (Montesori, 2017, 304). Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι τα ίδια τα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι και τη δραστηριότητα με τα μουσικά κουδούνια, αποκτούν γνώσεις για τη θεωρία της μουσικής. Η Μαρία Μοντεσσόρι λέει ότι μεγάλη βοήθεια στη μάθηση της μουσικής προσφέρει η ευκαιρία να «χειρίζονται» τα παιδιά μόνα τους νότες (αντικείμενα που κάνουν μεμονωμένους ήχους). Αντικείμενα τα οποία πρέπει να είναι πανομοιότυπα εκτός από τον ήχο που καθένα παράγει. Τα αντικείμενα αυτά αντιπροσωπεύουν υλοποιημένους ήχους, οι οποίοι μπορούν να διαχωριστούν, να αναμειχθούν, να αντιστραφούν, όπως τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των άλλων αισθήσεων. Τα παιδιά έχουν ήδη χρησιμοποιήσει τέτοια υλικά και το τελευταίο βήμα είναι να δώσουν διαφορετικά ονόματα στις διαφορετικές νότες, όπως και σε πολλές άλλες δραστηριότητες της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης.

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να ακούσουν μουσική, να εξερευνήσουν τους ήχους, να εξοικειωθούν με στοιχεία της μουσικής μέσω του παιχνιδιού συμβάλλει στην ενθάρρυνση και στη ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κατανοούν τη μουσική. Οι ασκήσεις για την ανάπτυξη των αισθήσεων παρέχουν την απαραίτητη βάση για τη μουσική

εκπαίδευση. Το παιδί που συμμετέχει σε αυτές τις ασκήσεις είναι προετοιμασμένο για να ακούσει μουσική και ως εκ τούτου θα κινηθεί πιο γρήγορα στον χώρο της μουσικής (Montesori, 2017, 155).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Τίποτα από αυτά που έχουν δημιουργηθεί στην παιδική ηλικία ενός ανθρώπου δεν μπορεί να καταστραφεί εντελώς. Αυτό που το παιδί ενσωματώνει στον εαυτό του παραμένει για πάντα ως αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητάς του (Montesori, 2006,101). Ωστόσο, στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση, η σημασία του παιχνιδιού και των τεχνών δεν εκτιμάται επαρκώς, όπως λέει ο Vicić (2016), για τον εμπλουτισμό της ζωής με φρεσκάδα, για την υποστήριξη της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης και για τη διατήρηση της εσωτερικής ισορροπίας των ατόμων (Rakić 1946: 52). Η παραδοσιακή εκπαίδευση τείνει συχνά να επικεντρώνεται στον δάσκαλο, παραμελώντας τις αναπτυξιακές και τις άλλες ανάγκες του παιδιού.

Στη Μοντεσσοριανή μέθοδο κυριαρχεί η ιδέα της εκπαίδευσης με επίκεντρο το παιδί, γι' αυτό και δεν έχει πρωταγωνιστικό ρόλο ο δάσκαλος ή η δασκάλα. Απλώς απευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και προετοιμάζει ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης. Η Μοντεσσόρι απέρριπτε την ιδέα ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να επιδιώκει αφηρημένους κοινωνικούς στόχους. Σύμφωνα με τον Colgan (2016), τα όνειρα του Πεσταλότσι για ελεύθερα σχολεία, η έμφαση του Φρέμπελ στην πρόιμη εκπαίδευση, ο νατουραλισμός του Σπένσερ, η πίστη του Ρουσσώ να στη συγκεκριμένη και όχι στην αφηρημένη μάθηση και η άποψη

του Ντιούι «μαθαίνω κάνοντας» – όλα υλοποιούνται στο εκπαιδευτικό έργο της Μοντεσσόρι (Colgan, 2016, 126).

Η κάπως επικδομιστική προσέγγισή της, όπου η μάθηση ενισχύεται μέσω της χρήσης υλικών και όχι μέσω της άμεσης διδασκαλίας, περιλαμβάνει τη δυνατότητα του παιδιού να επιλέγει τα παρεχόμενα διδακτικά υλικά, την ελεύθερη κίνηση του στο χώρο και τη μάθηση με τον δικό του ρυθμό και σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Η Μοντεσσόρι τόνισε την ανεξαρτησία σε αντίθεση με την κοινωνική μάθηση, επειδή πίστευε ότι τα παιδιά από την πρώιμη ηλικία τους πρέπει να αποκτήσουν τη συνήθεια να επικεντρώνονται στην ατομική εργασία και στην επιτυχία της, παρά στη μόνιμη εξάρτηση από το δάσκαλο ή τη δασκάλα που είναι εμφανής στα παραδοσιακά σχολεία.

Μιλώντας για μουσική εκπαίδευση, η Μοντεσσοριανή μέθοδος προτείνει μια εκπαίδευση η οποία επιτρέπει στα παιδιά να αρχίσουν να κατανοούν τους νόμους της μουσικής με τον τρόπο τους, να εξερευνούν αυθόρμητα, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες τους ήχους, να μαθαίνουν και να δημιουργούν μουσική, ενεργοποιώντας τις δικές τους αισθήσεις και τις δικές τους μαθησιακές τους ικανότητες. Η έμφαση στη σημασία της ελεύθερης επιλογής δραστηριοτήτων από τα παιδιά μπορεί να είναι μια σημαντική συμβολή της Μοντεσσοριανής μεθόδου στη σύγχρονη μουσική εκπαίδευση στα νηπιαγωγεία .

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arslan, A. (2009). Orff schulwerk elementary music applications in interdisciplinary education in chair of primary school education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 2546–2551.
- Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 205–216.
- Colgan, A. D. (2016). The Epistemology Behind the Educational Philosophy of Montessori: Senses, Concepts, and Choice. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2), 125–140.
- Chi, Michelene T. H. (2009). Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73–105.
- Cunha, J. C. R & Carvalho, S. (2013). The Orff-Schulwerk approach and optimal experiences: A case study in a music education context. *International Symposium on Performance Science*, 133–138.
- Donaldson, M. (1982). *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*, 4(1), 1–14.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Singer, D. & Berk, L. (2011). *Playing Around in School: Implications for Learning and Education Policy*.

- Голомб, К. (2012). *Стварање имагинарних светова. Улога уметности, магије и снова у развоју детета*. Београд: Завод за уџбенике.
- Humphryes, J. (1998). The developmental appropriateness of high-quality Montessori programs. *Young Children*, 53(43), 4–16.
- Kamenov, E. (2008). *Образовање предшколске деце*. Београд: Zavod za udžbenike.
- Kamenov, E. (2009). *Деџа игра. Васпитање и образовање кроз игру*. Београд: Zavodza udžbenike.
- Каменов, Е. (2010). *Мудрост чула. II део. Развијање деџе интелигенције*. НовиСад: Драгон.
- Lillard, A. S. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *The NAMTA Journal*, 38(2), 137–174. Reprinted from the *American Journal of Play*, 5(2), 157–186.
- Montesori, M. (2006). *Упијајући ум*. Београд: DN Centar. Montesori, M. (2017). *Откриће детета*. Београд: Propolis Books.
- Ракић, В. (1946). *Васпитање игром и уметношћу*. Београд: Просвета.
- Sloboda, J. (1999). Music – where cognition and emotion meet. *The Psychologist*, 12(9), 450–455.
- UNESCO (2012). *Arts Education, from diversity to sustainability*, First Celebration of International Arts Education Week. Retrieved from the World Wide Web http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Symposiumprogramme_EN.pdf.
- Wang, D. P. C. (2008). The quantifying analysis of effectiveness of music learning through the Dalcroze musical method. *US-China Education Review*, 5(9), 32–41.

Дημοσιεύθηκε αρχικά στην έκδοση
 Универзитет у Крагујевцу • Педагошки
 факултет у Ужицу, зборник радова 20,
 Година 21, Децембар 2018, 271-282
 (University of Kragujevac, Faculty of
 Education in Uzice, *Compilation of Works*,
 Vol 21, No 20, December 2018, 271-282).

Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται εδώ με
 την άδεια των συγγραφέων

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης