

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ
ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ:
ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Το έργο της Μυρσίνης Κλεάνθους-Παπαδημητρίου «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων»: άξονες σύνδεσης με τις αρχές και τη φιλοσοφία της Νέας Αγωγής και των μουσικοπαιδαγωγικών θεωριών της αντίστοιχης περιόδου (τέλη 19^{ου} αιώνα και πρώτες δεκαετίες 20^{ου} αιώνα).

ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΖΕΠΑΤΟΥ

ΕΠΙΒΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΑΝΙΑΤΗΣ

2017

«Τα παιχνίδια [...] τα ένωσα από τη μια μεριά με τραγούδι κι απ' την άλλη με τεχνικήν εργασία, προσπαθώντας να δημιουργήσω [...] μιαν ενότητα από τις σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις που είναι:

το παιδί να παίζει

το παιδί να δουλεύει

το παιδί να τραγουδεί».

(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:8)

Οι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής «...προσπάθησαν να δώσουν στο σχολείο περισσότερη χαρά και σωματική και ηθική ευεξία, δημιουργώντας νέες πηγές ενδιαφέροντος, προσαρμόζοντας τις μεθόδους στην ψυχολογία του παιδιού, καλλιεργώντας την καρδιά όσο και τη διάνοια, φέροντας στο σχολείο κάτι από τη ζωή για την οποία θα πρέπει να προετοιμάζει το παιδί»

(Briod, 1920, όπως αναφέρεται στο Bovet, 1935: 157·Hoffstetter, R. & Schneuwly, B. 2008: 92)

«Το τραγούδι συνδεδεμένο με κίνηση και δράση είναι πολύ πιο αρχέγονο και ταυτόχρονα σύνθετο φαινόμενο απ' ότι είναι ένα απλό τραγούδι»

(Zoltan Kodály, 1974 [1951]:48)

«...να ξαναγίνει το τραγούδι μέσο έκφρασης για το παιδί για όλο το πλάτος της ζωής του. [...] για να διαπιστώσει πως έχει μουσική μέσα του, πως είναι άξιο σα θέλει, να εξωτερικευθεί μουσικά στην κάθε στιγμή...». (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	viii
α. Καθορισμός και παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού	1
β. Το ερευνητικό ερώτημα	5
γ. Μεθοδολογική προσέγγιση	7
Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
1. <i>Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ</i>	16
1.1 Πυθαγόρας	19
1.2 Πλάτωνας	20
1.3 Αριστοτέλης	21
1.4 Jean - Jacques Rousseau	22
1.5 Johann Heinrich Pestalozzi	24
1.6 Friedrich Fröbel	26
1.7 Sara Glover	30
1.8 John Curwen	31
1.9 Thomas Henry Yorke – Trotter	33
1.10 James L. Mursell	35
1.11 Émile Jaques - Dalcroze	37
1.12 Zoltan Kodály	41
1.13 Carl Orff	47
1.14 Satis Coleman	54
2. <i>Η ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΑΓΩΓΗΣ</i>	60
2.1 Συνοπτική εικόνα των κυριότερων ρευμάτων της προοδευτικής παιδαγωγικής στα τέλη του 19 ^{ου} αιώνα και τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20 ^{ου} αιώνα	69
2.2 Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία	71
2.3. Προοδευτικοί παιδαγωγοί στα τέλη του 19 ^{ου} αιώνα και τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20 ^{ου} αιώνα	
2.3.1 John Dewey	72
2.3.2 Maria Montessori	78
2.3.3 Édouard Claparède	84
2.3.4 Alfred Lichtwark	87
2.3.5 George Kerschensteiner	88
2.3.6 Hugo Gaudig	91
2.3.7 Hermann Lietz	93
2.3.8. Berthold Otto	94
2.3.9 Helen Parkhurst (Dalton Plan)	95
2.3.10 Carlton Washburn (Winnetka Schools)	101
2.3.11 Jean – Ovide Decroly	103
2.3.12 Rudolf Steiner (Waldorf Schools)	107
2.3.13 Célestin Freinet	109
2.3.14 Roger Cousinet	112
2.3.15 William Heard Kilpatrick	116
2.3.16 Anton Semyonovitch Makarenko	120
2.4. Η μεταφορά του Νέου Σχολείου στην Ελλάδα κατά τις πρώτες	124

	δεκαετίες του 20 ^{ου} αιώνα	
2.4.1.	Εκπαιδευτικός δημοτικισμός και Νέο Σχολείο	127
2.4.2	Η διδασκαλία της μουσικής τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20 ^{ου} αιώνα στην Ελλάδα	133
2.4.3	Τρεις ενδεικτικές περιπτώσεις εφαρμογής αρχών της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα και πως εντάσσεται η Μουσική στο πλαίσió τους	141
2.4.3.1	Αλέξανδρος Δελμούζος	142
2.4.3.2	Μίλτος Κουντουράς	152
2.4.3.3	Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο του Μαράσλειου Διδασκαλείου	155
2.5	Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία στην Ελλάδα	157
2.6	Συλλογές τραγουδιού και βιβλία για τη μουσική στο ελληνικό σχολείο	164
2.7	Η Μυρσίνη Κλεάνθους – Παπαδημητρίου – συνοπτική παρουσίαση της ζωής και του έργου της	169
	Β΄ ΜΕΡΟΣ -3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ – ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΕΡΓΟΥ	
3.1.	Ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υπό μελέτη έργο	177
3.2.	Τυπικά χαρακτηριστικά του βιβλίου	189
3.2.1	Κατηγοριοποίηση των Παιχνιδιών του βιβλίου	191
3.3.	<i>ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΜΑΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ – 1^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</i> <i>ΑΝΑΛΥΣΗΣ:ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΑΓΩΓΗΣ</i>	
	1.Κ.Α.1 Βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης	198
	2.Κ.Α.2 Παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα	204
	3.Κ.Α.3 Αναθεώρηση της σχέσης δασκάλου και μαθητή	219
	4.Κ.Α.4 Εισαγωγή της εργασίας στο σχολείο	222
	5.Κ.Α.5 Αξιοποίηση των Νέων Επιστημών	224
	6.Κ.Α.6 Ολόπλευρη αξιοποίηση του μαθητή	228
	7.Κ.Α.7 Αλλαγή του τόπου – Μάθηση εκτός σχολείου	233
	8.Κ.Α.8 Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα	236
	9.Κ.Α.9 Αποσχολοιοποίηση της μάθησης	239
	10.Κ.Α.10 Διεθνοποίηση	241
3.4.	<i>ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΜΑΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ – 2^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</i> <i>ΑΝΑΛΥΣΗΣ:ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΤΕΛΟΥΣ ΤΟΥ 19^{ου} ΑΙΩΝΑ ΚΑΙ ΠΡΩΤΩΝ ΔΕΚΑΕΤΙΩΝ ΤΟΥ 20^{ου} ΑΙΩΝΑ</i>	
	1.Κ.Α.1μ Βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης	243
	2.Κ.Α.2μ Παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα	248
	3.Κ.Α.3μ Η μουσική εμπειρία – πράξη πριν τη θεωρία	258
	4.Κ.Α.4 Η μουσική μέσα στο παιχνίδι, μέσα στη ζωή του παιδιού	261
	5.Κ.Α.5 Αποσχολοιοποίηση της μάθησης - Ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή	265
	6.Κ.Α.6 Αξιοποίηση των νέων επιστημονικών πορισμάτων	270
	7.Κ.Α.7 Ο ρυθμός και η σημασία του ενσώματου εαυτού	274
	8.Κ.Α.8 Η μουσική σε οργανική ενότητα με το λόγο και την κίνηση	282
	9.Κ.Α.9 Η παραδοσιακή μουσική ως μητρική μουσική γλώσσα	288
	10.Κ.Α.10 Διεθνοποίηση	297
3.5.	<i>ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΜΙΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ – ΟΚΤΩ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ</i> <i>«ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ»</i>	
3.5.1	Παιχνίδι με Τραγούδια «Κόκκορας, κότες και κοτόπουλα»	301

3.5.2	Παιχνίδι με Τραγούδια «Να' μουν»	306
3.5.3	Παιχνίδι με Τραγούδια «Ο Μαραγκός»	318
3.5.4	Παιχνίδι με Τραγούδια «Χτίζω»	323
3.5.5	Παιχνίδι με Τραγούδια «Μικροί τυμπανιστές»	328
3.5.6	Παιχνίδι με Τραγούδια «Εύθυμα πηδούμε»	331
3.5.7	Παιχνίδι με Τραγούδια «Τραβήγματα»	333
3.5.8	Παιχνίδι με Τραγούδια «Πέρα πάγω»	336
4.	Συμπεράσματα – συζήτηση	338
	Βιβλιογραφία	340
	Παράρτημα φωτογραφικού – εικονιστικού υλικού	365

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα της μεταπτυχιακής εργασίας μου κ.Γιώργο Μανιάτη, Ομότιμο Καθηγητή του Τμήματος Επικοινωνίας και Μ.Μ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με το θέμα της εργασίας που αποτελούσε στόχο πολλών χρόνων. Η καθοδήγησή, οι σκέψεις και οι επισημάνσεις του υπήρξαν καθοριστικές για την εκπόνησή της.

Επίσης, ευχαριστώ τους καθηγητές μου κα Μαρία Παπαπαύλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και κ. Νικόλαο Χρηστάκη, Καθηγητή του Τμήματος Επικοινωνίας και Μ.Μ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, καθώς και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη συμβολή τους στη διεύρυνση των επιστημονικών μου αναζητήσεων.

Ένα από τα λίγα αντίτυπα της πρώτης έκδοσης του βιβλίου της Κλεάνθους-Παπαδημητρίου *«Παιχνίδια με Τραγούδια- Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρονών»* βρίσκεται στη βιβλιοθήκη του 1/θέσιου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο). Ευχαριστώ τη συνάδελφο και προϊσταμένη του σχολείου Δομνίκη Παντοπούλου για τη διάθεσή του στο πλαίσιο της εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υπομονή και την αμέριστη συμπαράστασή της, καθώς και την αδερφή μου Βίκυ Ζεπάτου, χωρίς τη βοήθεια της οποίας δεν θα ήταν δυνατή η παρακολούθηση του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Η εργασία αφιερώνεται στη συνάδελφο και φίλη Κατερίνα Αποστολίδου† που υπήρξε υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Χρυσάνθη Ζεπάτου

Σεπτέμβριος 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μεταπτυχιακή εργασία αφορά το έργο της Μυρσίνης Κλεάνθους-Παπαδημητρίου «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων» και τους άξονες σύνδεσης του έργου αυτού με τις αρχές και τη φιλοσοφία της Νέας Αγωγής και των μουσικοπαιδαγωγικών θεωριών της αντίστοιχης περιόδου (τέλη 19^{ου} αιώνα και πρώτες δεκαετίες 20^{ου} αιώνα).

Το Α΄ Μέρος της εργασίας περιλαμβάνει μια ιστορική - θεωρητική αναδρομή σε δύο πλαίσια: α) στο μεταρρυθμιστικό κίνημα της Νέας Αγωγής και β) στη μουσικοπαιδαγωγική θεωρία και πράξη, εστιάζοντας στην περίοδο από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ως τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα.

Το Β΄ Μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την ιστορική-ερμηνευτική προσέγγιση και Ποιοτική Ανάλυση περιεχομένου του έργου. Ως θεματικοί άξονες της δόμησης περιεχομένου ορίστηκαν τα προαναφερόμενα δύο πλαίσια και ως κατηγορίες ανάλυσης τα χαρακτηριστικά που διαπερνούν τις αρχές και τις μεθόδους των παιδαγωγών της Νέας Αγωγής και των μουσικοπαιδαγωγών της ίδιας περιόδου.

Η ανάλυση ανέδειξε ότι η φιλοσοφία και ο σκοπός της συγγραφής του έργου, οι μέθοδοι μάθησης που περιλαμβάνει, τα μουσικολογικά χαρακτηριστικά των τραγουδιών, η θεματική των στίχων τους, η εμπλοκίωση των τραγουδιών, και η παιδαγωγική τους λειτουργία, συνδέονται τόσο με άξονες της Νέας Αγωγής όσο και με άξονες μουσικοπαιδαγωγικών θεωριών της ίδιας περιόδου.

Η συγγραφέας συστηματοποίησε μια πρωτότυπη μέθοδο όπου το τραγούδι αποτέλεσε κομβικό σημείο για την ανάπτυξη ανώτερων μορφών παιδαγωγικών παιχνιδιών που συνδύαζαν το δραματικό, μιμητικό, ρυθμικό και ανταγωνιστικό παιχνίδι με τη μουσική, την κίνηση, τη χειροτεχνική εργασία και τη γνώση της φύσης. Το έργο αποτελεί ορόσημο για την ελληνική εκπαίδευση και ειδικότερα τη μουσική εκπαίδευση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Τραγούδι, παιχνίδι, παιδί, αρχή της εργασίας, σχέδια εργασίας.

ABSTRACT

The postgraduate thesis deals with the book of Myrsin Kleanthous-Papadimitriou "Games and songs - Organized by the principle of work for children up to 12 years" and the axes connecting this work with the principles and philosophy of New Education and the musical-pedagogical theories of the same era (late 19th century and first decades of the 20th century). The first part of the thesis includes a historical-theoretical retrospection in two contexts: a) the reformary movement of New Education and b) musical-pedagogical theory and practice, focusing on the period from the late 19th century to the first decades of the 20th century. Part B of the thesis includes the historical-interpretive approach and Quality Analysis of the book's content. The two above frameworks were defined as thematic axes of content and the characteristics that permeate the principles and methods of the pedagogues of the New Education and the music educators of the same period were defined as the categories of analysis. The analysis showed that the philosophy and the purpose of the writing of the book, the methods of learning it includes, the musicological characteristics of the songs, the theme of their lyrics, the enveloping of the songs, and their pedagogical function are connected both with the axes of the New Age as well as with musical-pedagogical theories of the same period. The author systematized an original method where song was a focal point for the development of superior forms of pedagogical games that combined dramatic, mimetic, rhythmic and competitive play with music, movement, craft work and knowledge of nature. The book is a landmark for Greek education and in particular music education.

KEY WORDS: Song, play, child, work principle, project.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα θα κάνουν την εμφάνισή τους διάφορα παιδαγωγικό – διδακτικά κινήματα που θα αντιτάξουν τις δικές τους παιδαγωγικές θέσεις και πρακτικές έναντι του αυταρχισμού, της συγκεντρωτικότητας και του εκδογματισμού που επιβάλλει το παραδοσιακό σχολείο.

Το πρώτο και σπουδαιότερο από τα παιδαγωγικό – διδακτικά αυτά κινήματα είναι εκείνο της Νέας Αγωγής που αναπτύχθηκε στα τέλη 19^{ου} αιώνα και κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα (Ματσαγγούρας, 2006 [2002]. Παράλληλα, την ίδια περίοδο μουσικοπαιδαγωγοί στην Ευρώπη και στην Αμερική αναπτύσσουν συστήματα και μεθόδους διδασκαλίας μουσικής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής και αντι-αυταρχικής προσέγγισης που προτάσσουν τα κινήματα αυτά (Ronnefeld, 1984).

Σημαντική μορφή της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα αποτέλεσε η Μυρσίνη Κλεάνθους - Παπαδημητρίου (1887 - 1981), παιδαγωγός και διανοούμενη που με την επιστημονική της κατάρτιση, το προοδευτικό και ακούραστο πνεύμα της επηρέασε σημαντικά το εκπαιδευτικό γίνεσθαι του τόπου μας. Η Μυρσίνη Κλεάνθους - Παπαδημητρίου συνδέθηκε με τους γυναικείους αγώνες, υπήρξε μια από τις πρωτεργάτριες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και με το συγγραφικό της έργο¹ εξέθεσε επιστημονικά τις θεωρητικές αρχές και τα αξιώματα της Νέας Αγωγής αναπτύσσοντας παράλληλα και σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους για την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη.

Στο έργο της *«Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων»* (Τυπογραφεία της Κοινωνίας, 1932) περιλαμβάνονται παιδαγωγικές προτάσεις κι εφαρμογές για την εισαγωγή του τραγουδιού και του παιχνιδιού ως μορφωτικών στοιχείων στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από τη μέθοδο βιωμάτων (project), η οποία συσχετίζει άμεσα τη σχολική γνώση με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και το εμπλέκει κοινωνικά και συναισθηματικά σε μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα ελευθερίας, αυτενέργειας και αυτοέκφρασης (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου Μ., 1952a).

¹ Ειδικότερα βλέπε: Μυρσίνη Κλεάνθους - Παπαδημητρίου (1952), «Νέα Αγωγή- Θεωρία και Μέθοδοι»: Τόμος Α΄: Μέθοδος Βιωμάτων στο Δημοτικό και στα Ανώτερα Λαϊκά Σχολεία, Τόμος Β΄: Η Μέθοδος Βιωμάτων στη Μέση Εκπαίδευση, Τόμος Γ΄: Η Μέθοδος Δάλτον- Η τεχνική Βινέτκα- Οι Σχολικοί Συνεταιρισμοί – Η τεχνική του σχολικού τυπογραφείου- Η Μέθοδος Μοντεσσόρι- Η Μέθοδος της Ελεύθερης Εργασίας με ομάδες.

I. Καθορισμός και παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού

Η εργασία αυτή αφορά το έργο της Μυρσίνης Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (Μ.Κ – Π.) «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων», που εκδόθηκε το 1932 στην Αθήνα, από τις εκδόσεις «Τυπογραφία της Κοινωνίας». Το έργο, σχεδόν ξεχασμένο σήμερα², χρήζει ανάδειξης, καθώς αποτελεί τεκμήριο της ιστορίας της εκπαίδευσης, διότι επιχειρείται – όπως δηλώνει η συγγραφέας- η συνειδητή ένταξη του τραγουδιού σε παιδαγωγικές διαδικασίες που συνάδουν με την ίδια τη φύση και τις εμπειρίες του παιδιού και πηγάζουν ακόμη από τη φυσική λειτουργία του τραγουδιού στη ζωή του.

Αντικρίζοντας για πρώτη φορά³ το βιβλίο αυτό το 2003⁴, εβδομήντα σχεδόν χρόνια από τη συγγραφή του, διαπίστωσα με έκπληξη πώς σ' ένα βιβλίο του προηγούμενου αιώνα μπορεί να είναι τόσο διάχυτο το πνεύμα της παιδαγωγικής ελευθερίας και πως αυτό το πνεύμα συνδυάζεται με τραγούδι, παιχνίδι και όμορφες εικόνες που αφορούν χειροτεχνικές κατασκευές, αλλά και έναν πλούτο γνώσεων της φύσης και του κόσμου δοσμένων μέσα σ' ένα ολιστικό - διαθεματικό -πλαίσιο. Πρόκειται για ένα βιβλίο «ζωντανό» το οποίο- ενώ απευθύνεται στον εκπαιδευτικό με μεθοδολογικές οδηγίες και πρακτικές διδακτικής - αγγίζει όλες τις αισθήσεις περιλαμβάνοντας δυναμικούς ήχους, τραγούδια, εικόνες, κίνηση και παιχνίδι που δεν μπορούν παρά να παρακινήσουν τον εκπαιδευτικό -και το παιδί μαζί - σε ένα ταξίδι μαθησιακής διερεύνησης και δράσης.

Η ανάγνωση των πρώτων σελίδων του βιβλίου με τίτλο της ενότητας: «Οι σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις: α) Το παιχνίδι του παιδιού ως μορφωτικό

² Το βιβλίο «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων» παραμένει ξεχασμένο σήμερα, καθώς η μοναδική –από το 1932 - επανέκδοση του βιβλίου έγινε το 1979 από τις εκδόσεις «Κνωσός».

³ Στο 1/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο) πριν από 14 χρόνια βρέθηκε στα χέρια μου το υπό μελέτη βιβλίο της Μ.Κ – Π. Μερικά χρόνια προώτερα, σε μια κοινή συζήτηση μεταξύ καθηγητών μουσικής, με την αδελφή μου Βασιλική Ζεπάτου και την Κατερίνα Αποστολίδου†, ο τότε Σύμβουλος Μουσικής Ανδρέας Ζεάκις – Γλυνιάς είχε επιστήσει την προσοχή μας στην αξία του έργου και είχε επισημάνει την ανάγκη ανάδειξης του μέσα από σύγχρονες εφαρμογές επικαιροποίησής του στην σχολική τάξη.

⁴ Το 2001 με τα ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Αναλυτικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) ξεκινά μια περίοδος στην ελληνική εκπαίδευση όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της διαθεματικότητας.

στοιχείο, β) Η εργασία του παιδιού ως μορφωτικό στοιχείο, γ) Το τραγούδι του παιδιού ως μορφωτικό στοιχείο», οδηγεί αυτόκλητα στη σκέψη πως ό, τι θεωρούνταν «σύγχρονο» την εποχή εκείνη, βρίσκεται και σήμερα στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πράξης.

Το επόμενο στοιχεία του βιβλίου που εντυπωσιάζουν είναι οι επιστημονικές γνώσεις της συγγραφέως και η γραφή της, η οποία χαρακτηρίζεται από επιστημονικότητα και μεθοδικότητα, αλλά παράλληλα διαπνέεται από ζεστασιά, αγάπη και ενδιαφέρον για το παιδί. Αυτή η συναισθηματική χροιά, είναι που σε μεγάλο βαθμό απουσιάζει από τα σύγχρονα παιδαγωγικά και μεθοδολογικά βιβλία, ώστε να εμπνεύσουν και να εμπυχώσουν σήμερα τον εκπαιδευτικό στο έργο του.

Εκείνο που καθιστά ωστόσο το έργο «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων» της Μ.Κ – Π. μοναδικό για την ελληνική εκπαίδευση είναι ότι πραγματώνει – εν έτη 1932- το αίτημα της αβίαστης μελέτης και ένταξης του τραγουδιού και της μουσικής «μέσα» στην ίδια τη ζωή, μέσα στο «παιχνίδι» και τα ενδιαφέροντα του παιδιού· διαστάσεις που θα απασχολήσουν τους παιδαγωγούς της Νέας Αγωγής, τους μουσικοπαιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα -με πρωτεργάτες τους Zoltan Kodály και Carl Orff- και ακόμη τη σύγχρονη εθνομουσικολογία.⁵

Το ογκώδες αυτό έργο- των 552 σελίδων - παραμένει λοιπόν ακόμη επίκαιρο στην εποχή μας, καθώς η ένταξη του τραγουδιού σε διαδικασίες ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, βιωματικής μάθησης, ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, κι άλλων στοιχείων της Νέας Αγωγής, συνεχίζουν να αποτελούν αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης.

Χαρακτηριστικός άλλωστε είναι ο πρόλογος του εκδότη Σ.Ε.Χαλδιαδάκη των εκδόσεων «Κνωσός», ο οποίος το 1979 πραγματοποίησε την πρώτη – και τελευταία μέχρι στιγμής - επανέκδοση του βιβλίου:

«Θεώρησα καθήκον και υποχρέωσή μου να ξαναφέρω στην επιφάνεια και να ξαναδώσω στα Ελληνόπουλα, τους γονιούς τους και τους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας του τόπου μας, το βιβλίο της κ. ΜΥΡΣΙΝΗΣ ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ –

⁵ Βλέπε περισσότερα στα βιβλία: Kathryn Marsh (2008), *The Musical Playground – Global tradition and change in children's songs and games*, Oxford University Press, Oxford και Brian Sutton - Smith, Jay Mechling, Thomas W.Johnson and Felicia R.McMahon (editors) (1999), *Children's Folklore. A Source Book*, Utah State University Press, Logan, Utah.

ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ «ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ ΜΕ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ» που είναι πάντα επίκαιρο έστω κι αν πρωτοκυκλοφόρησε το 1932.

Το βιβλίο τούτο γραμμένο πριν από πενήντα χρόνια από μια θαυμαστή γυναίκα, πρωτοπόρα στη σκέψη και στη δράση, δεν έχει τίποτα να ζηλέψει από τα όμοιά του που παρουσιάζει η τεχνοκρατική σημερινή μας εποχή, αφού ακόμη η γλώσσα και η γραμματική του είναι όμοια με τη σημερινή, που όπως είναι σε όλους γνωστό για να επιβληθεί, χρειάστηκαν θυσίες και προσπάθειες πολλών φωτισμένων ανθρώπων.

Αισθάνομαι ευγνωμοσύνη προς την εκλεκτή συγγραφέα και δημιουργό που μου εμπιστεύθηκε ανιδιοτελώς το πνευματικό της τούτο έργο και είμαι βέβαιος πως το κοινό που απευθύνεται το βιβλίο τούτο θα αξιοποιήσει με ενθουσιασμό την προσφορά αυτή.

Αθήνα, Αύγουστος 1979» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1979 [1932]: 5).

ΜΥΡΣΙΝΗΣ ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ - ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ

ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΩΣ 12 ΧΡΟΝΩΝ



ΑΘΗΝΑ 1932

ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Εικόνα 1. Εξώφυλλο του βιβλίου "Παιχνίδια με τραγούδια-Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων" της Μυρσίνης Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, εκδόσεις "Τυπογραφεία της κοινωνίας", Αθήνα 1932

ii. Το ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι το εξής:

«Ποιοι είναι οι άξονες σύνδεσης του έργου της Μυρσίνης Κλεάνθους-Παπαδημητρίου «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων» με τη φιλοσοφία της Νέας Αγωγής και τις μουσικοπαιδαγωγικές θεωρίες της ίδιας περιόδου (τέλη 19^{ου} – πρώτες δεκαετίες 20^{ου} αιώνα);»

και μπορεί να αναλυθεί στα εξής υπο-ερωτήματα:

- 1) Η φιλοσοφία και ο σκοπός συγγραφής του έργου συνάδουν με τις αρχές της Νέας Αγωγής και τις μουσικοπαιδαγωγικές θεωρίες της ίδιας περιόδου;
- 2) Τα «Παιχνίδια με τραγούδια» του υπό μελέτη έργου περιλαμβάνουν μοντέλα ενεργητικής μάθησης σύμφωνα με τις αρχές της Νέας Αγωγής; και τις μουσικοπαιδαγωγικές θεωρίες της ίδιας περιόδου;
- 3) Τα μουσικολογικά χαρακτηριστικά των τραγουδιών που περιλαμβάνονται στο υπό μελέτη έργο, η θεματική των στίχων τους και η εμπλαισίωσή τους συνάδουν με τη φιλοσοφία και τις αρχές της Νέας Αγωγής;
- 4) Τα μουσικολογικά χαρακτηριστικά των τραγουδιών που περιλαμβάνονται στο υπό μελέτη έργο, η θεματική των στίχων τους και η εμπλαισίωσή τους συνάδουν με μουσικοπαιδαγωγικές θεωρίες της ίδιας περιόδου;

Το ερευνητικό ερώτημα έχει προκύψει από τον «συγκερασμό» στοιχείων που αφορούν το περιεχόμενο του βιβλίου σε σχέση το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και ειδικότερο παιδαγωγικό και μουσικοπαιδαγωγικό του πλαίσιο. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται ειδικότερα με:

- α) την προσωπικότητα και το έργο της συγγραφέως Μυρσίνης Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, ως μια από τις πρωτεργάτριες του κινήματος της Νέας Αγωγής και του φεμινιστικού κινήματος στην Ελλάδα
- β) το έτος έκδοσης του βιβλίου 1932, περίοδος του μεσοπολέμου που τοποθετείται ανάμεσα στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 – 1920, το κίνημα του

εκπαιδευτικού δημοτικισμού, το φεμινιστικό κίνημα, την ακόλουθη παύση της μεταρρύθμισης μετά την ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές το 1920, τη Μικρασιατική καταστροφή, την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1932 και τη δικτατορία του Μεταξά το 1936, που θα αναχαιτίσει κάθε προοδευτική εκπαιδευτική κίνηση

γ) τις έννοιες «παιδί», «τραγούδι» και «παιχνίδι», κομβικά σημεία των προοδευτικών παιδαγωγικών και μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων της ίδιας περιόδου

δ) την αρχή της εργασίας, δηλαδή το «μανθάνειν δια του πράττειν» (learning by doing), κομβικό αξίωμα της Νέας Αγωγής, βάσει του οποίου -όπως δηλώνεται στον τίτλο του - έχει οργανωθεί το βιβλίο

ε) τις παιδοκεντρικές μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις της ίδιας περιόδου που εφορμούν από τη φυσική σύνδεση της μουσικής με την κίνηση, το λόγο, τη μίμηση, το χορό και το παιχνίδι στη ζωή του παιδιού.

Τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν ένα πλέγμα αλληλοεπιδρώνων στοιχείων που συν - διαμορφώνουν τη μορφή και το περιεχόμενο του βιβλίου. Η ανάλυση του πλέγματος αυτού μπορεί να είναι ιδιαίτερα γόνιμη για τη Μουσική Παιδαγωγία, την Ιστορική Παιδαγωγική, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, την Εθνομουσικολογία⁶ (Nettl, 2005) και την Πολιτισμική Ανθρωπολογία⁷ (Παπαπαύλου, 2005).

Παράλληλα η εργασία αυτή, φιλοδοξεί να ξαναδώσει «ζωή» σε ένα βιβλίο που μπορεί ακόμη και σήμερα με το πνεύμα και την ενέργεια που το χαρακτηρίζουν να εμπνεύσει και να ενδυναμώσει το μάχιμο εκπαιδευτικό στο έργο του σήμερα. Άλλωστε η συγγραφέας σε αυτόν αφιερώνει το βιβλίο της (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:3):

Τ' ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΣΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΠΟΥ ΔΟΥΛΕΥΟΥΝ
ΑΘΟΥΡΥΒΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΛΑΟΥ ΜΑΣ

Μ. Κ. - Π.

⁶ Η έρευνα θα αναδείξει στοιχεία που ενδιαφέρουν την Εθνομουσικολογία, όχι μόνο από την άποψη της διδακτικής της μουσικής, αλλά και από την άποψη του παιδικού τραγουδιού στο πλαίσιο της παιδικής κουλτούρας μιας ορισμένης ιστορικής περιόδου (Nettl. 2005).

⁷ Οι βάσεις ενός διεπιστημονικού διαλόγου μεταξύ Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας και Επιστημών της Αγωγής έχουν τεθεί ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1950, όπου σημειώνεται μια στροφή προς τη μελέτη του σχολείου ως κοινωνικού και πολιτισμικού χώρου (Παπαπαύλου, 2005).

III. Μεθοδολογική προσέγγιση

Μέσω της ιστορικής – ερμηνευτικής προσέγγισης (L.Cohen & L.Manion, 1997) και της Ποιοτικής Ανάλυσης περιεχομένου, καθώς και στοιχείων Ποσοτικής Ανάλυσης και Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Μπονίδης, 2004) του έργου της Μυρσίνης Κλεάνθους-Παπαδημητρίου «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων» επιδιώκεται, σύμφωνα με το ερευνητικό ερώτημα και τα υπο-ερωτήματα που ορίζονται: α) η ανάλυση της γενικότερης φιλοσοφίας και του σκοπού συγγραφής του έργου, β) η ανάλυση του περιεχομένων των «Παιχνιδιών με Τραγούδια», των μουσικών τους χαρακτηριστικών, της «εμπλαισίωσης» τους και της παιδαγωγικής λειτουργίας τους, γ) η διερεύνηση της αντιστοιχίας των στοιχείων αυτών με άξονες φιλοσοφίας της Νέας Αγωγής και δ) η διερεύνηση αντιστοιχίας των στοιχείων αυτών με αρχές και μεθόδους των μουσικοπαιδαγωγών της αντίστοιχης περιόδου, δηλαδή στα τέλη του 19^{ου} και τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα.

Κρίθηκε λοιπόν αναγκαία μια ιστορική αναδρομή: α) στο εκπαιδευτικό κίνημα της Νέας Αγωγής – κι εδώ θα αξιοποιηθούν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, συμπεριλαμβανομένου και του βιβλίου «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» της Μ.Κ – Π. και β) στη μουσικοπαιδαγωγική θεωρία και πράξη, με εστίαση στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα.

Κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε το μοντέλο της δόμησης και συγκεκριμένα της δόμησης περιεχομένου⁸. Οι θεματικοί άξονες της δόμησης εδώ αφορούν:

- α) τις αρχές της Νέας Αγωγής
- β) τις μουσικοπαιδαγωγικές θεωρίες της ίδιας περιόδου.

Για τον πρώτο θεματικό άξονα, ορίζονται ως βασικές κατηγορίες ανάλυσης τα έντεκα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία, σύμφωνα με τον Herman Röhrs διαπερνούν τις διαφορετικές μορφές που έδωσαν οι πειραματισμοί των παιδαγωγών της Νέας Αγωγής (ή του Νέου Σχολείου):

⁸ Μέσω της δόμησης περιεχομένου επιχειρείται στο υπό έρευνα υλικό ο εντοπισμός συγκεκριμένων περιεχομένων, θεμάτων και όψεων και η σύνοψή τους. Το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό αφού αποδελτιωθεί και ταξινομηθεί σε δελτία βάσει του συστήματος των (υπο-) κατηγοριών, περιγράφεται μέσω της παράφρασης κατά υποκατηγορία και κατηγορία (Μπονίδης, 2004).

1. Βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης
2. Παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα
3. Αναθεώρηση της σχέσης δασκάλου και μαθητή
4. Εισαγωγή της εργασίας στο σχολείο⁹
5. Αξιοποίηση των Νέων Επιστημών¹⁰
6. Ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού¹¹
7. Αλλαγή του τόπου¹²
8. Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα¹³
9. Αποσχολοποίηση της μάθησης¹⁴
10. Μάθηση εκτός σχολείου¹⁵
11. Διεθνοποίηση (Röhrs & Lenhart, 1995· Πυργιωτάκης, 2007).

Κρίνεται σκόπιμο, λόγω της φύσης των ενεργητικών μεθόδων μάθησης του υπό μελέτη βιβλίου, τα χαρακτηριστικά 7. Αλλαγή τόπου και 10.Μάθηση εκτός σχολείου

⁹ Η μέθοδος εργασίας στην οποία εισάγονται οι μαθητές στα σχολεία της Νέας Αγωγής πήρε κατά περίπτωση διαφορετικές μορφές: Σχολείο Εργασίας, Μέθοδος Project, Dalton Plan, Winnetka Plan κ.λπ.

¹⁰ Τα νέα αυτά επιστημονικά δεδομένα της εποχής αφορούν την Παιδιατρική, την Εξελικτική Ψυχολογία, την Ψυχανάλυση κ.ά.

¹¹ Σε αντίθεση με το παραδοσιακό νοησιαρχικό σχολείο, τα σχολεία της Νέας Αγωγής διαμορφώνουν το πρόγραμμά τους στοχεύοντας, πέρα από την απόκτηση γνώσεων κι εμπειριών, και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, της κοινωνική νοημοσύνη, της συντροφικότητας, της κατανόησης κ.λπ.

¹² Στα σχολεία της Νέας Αγωγής το περιβάλλον μάθησης επιδιώκεται να είναι ελεύθερο και πλούσιο σε ερεθίσματα, σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο που κρατούσε τα παιδιά παθητικά και καθηλωμένα σε ένα άκαμπτο σχολικό περιβάλλον. Τα Εξοχικά Παιδαγωγεία ειδικότερα -σχολεία οικοτροφεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές- ανοίγονται στη φύση και το ζωντανό περιβάλλον, διευρύνοντας την έννοια του σχολικού περιβάλλοντος και το ίδιο το περιεχόμενο της μάθησης.

¹³ Το κλειστό και γραμμικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της διδακτέας ύλης του παραδοσιακού σχολείου, αντικαθίσταται από ένα κύκλο ανοιχτών θεμάτων, που προσεγγίζονται με βιωματικές κι ενεργητικές μεθόδους, μέσα την καλλιέργεια των αισθήσεων, τη χειρονακτική εργασία, κ.ά. παρακινώντας τους μαθητές σε εργασία και κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους.

¹⁴ Η απο-σχολοποίηση της μάθησης επιδιώκεται μέσα από την εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων μάθησης.

¹⁵ Στα σχολεία της Νέας Αγωγής η μάθηση πραγματοποιείται και εκτός σχολείου με επισκέψεις σε Μουσεία, βιβλιοθήκες, κ.ά.

να αποτελέσουν μία κατηγορία ανάλυσης. Έτσι προκύπτουν οι εξής Κατηγορίες Ανάλυσης:

1. Κ.Α.1 Βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης
2. Κ.Α.2 Παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα
3. Κ.Α.3 Αναθεώρηση της σχέσης δασκάλου και μαθητή
4. Κ.Α.4 Εισαγωγή της εργασίας στο σχολείο
5. Κ.Α.5 Αξιοποίηση των Νέων Επιστημών
6. Κ.Α.6 Ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού
7. Κ.Α.7 Αλλαγή του τόπου – Μάθηση εκτός σχολείου
8. Κ.Α.8 Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα
9. Κ.Α.9 Αποσχολοποίηση της μάθησης
10. Κ.Α.10 Διεθνοποίηση

Οι υποκατηγορίες ανάλυσης θα προκύψουν επαγωγικά μέσα από τη μελέτη του υπό έρευνα υλικού και θα έχουν πιο «εξατομικευμένη» διάσταση, καθώς θα σχετίζονται κατά περίπτωση με την ειδικότερη φιλοσοφία και τις μεθόδους παιδαγωγών της Νέας Αγωγής.¹⁶

Για το δεύτερο θεματικό άξονα ορίζονται ως βασικές κατηγορίες ανάλυσης τα εξής δέκα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαπερνούν¹⁷ τη θεωρία και πράξη μουσικοπαιδαγωγών του τέλους του 19^{ου} αιώνα και των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα:

1. Κ.Α.1μ Βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης και αγωγής
2. Κ.Α.2μ Παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα

¹⁶ Οι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής που άφησαν αξιωματικότερο έργο είναι πολλοί ανά τον κόσμο, καθώς ο αντίκτυπος του μεταρρυθμιστικού αυτού εκπαιδευτικού κινήματος υπήρξε μεγάλος και ταχύτατος σε όλη την υφήλιο. Η παρούσα εργασία έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση: α) σε παιδαγωγούς που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Κλεάνθους - Παπαδημητρίου «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» - όπου και δίνονται αντίστοιχα στοιχεία για τη μουσική στους παιδαγωγικούς τους πειραματισμούς - β) σε παιδαγωγούς οι οποίοι ανέπτυξαν ειδικότερα την αρχή της εργασίας και την έννοια του παιχνιδιού στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη και γ) σε παιδαγωγούς με τους οποίους η συγγραφέας ήρθε σε επαφή κατά τη διάρκεια των σπουδών της στο εξωτερικό.

¹⁷ Οι κατηγορίες ανάλυσης του δεύτερου θεματικού άξονα προέκυψαν επαγωγικά μέσα από τη μελέτη του θεωρητικού μέρους με τίτλο «Η μουσική στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη» της παρούσας εργασίας.

3. Κ.Α.3μ Η μουσική εμπειρία - πράξη πριν από τη θεωρία
4. Κ.Α.4μ Η μουσική μέσα στο παιχνίδι, μέσα στη ζωή του παιδιού,
5. Κ.Α.5μ Αποσχολαιοποίηση της μάθησης – ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού
6. Κ.Α.6μ Αξιοποίηση των νέων επιστημονικών πορισμάτων
7. Κ.Α.7μ Η σημασία του ρυθμού και του ενσώματου εαυτού
8. Κ.Α.8μ Η μουσική σε οργανική ενότητα με το λόγο και την κίνηση
9. Κ.Α.9μ Η παραδοσιακή μουσική ως μητρική μουσική γλώσσα
10. Κ.Α.10μ Διεθνοποίηση

Οι υποκατηγορίες ανάλυσης θα προκύψουν επαγωγικά μέσα από τη μελέτη του υπό έρευνα υλικού και θα έχουν πιο «εξατομικευμένη» διάσταση, καθώς θα σχετίζονται κατά περίπτωση με την ειδικότερη φιλοσοφία και τις μεθόδους μουσικοπαιδαγωγών της περιόδου που εξετάζεται.

Η ανάλυση και στους δύο θεματικούς άξονες¹⁸ θα γίνει τόσο σε μακροεπίπεδο, δηλαδή στο σύνολο του βιβλίου ως ένα ενιαίο όλο, όσο και σε μικροεπίπεδο, επιλέγοντας δειγματοληπτικά ως μονάδες ανάλυσης ορισμένα «Παιχνίδια με Τραγούδια» του βιβλίου.

Ειδικότερα η ανάλυση σε μικροεπίπεδο θα ληφθεί με βάση την τυπολογική ταξινόμηση των Παιχνιδιών, καθώς σύμφωνα με τα επικρατέστερα χαρακτηριστικά τους η συγγραφέας δομεί τα Παιχνίδια σε τέσσερις κατηγορίες:¹⁹ Δραματικά παιχνίδια, Μιμητικά παιχνίδια, Ρυθμικά παιχνίδια, Ανταγωνιστικά Παιχνίδια (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

Στο σύνολο των 117 Παιχνιδιών – Τραγουδιών, τα 44 είναι Δραματικά Παιχνίδια, τα 45 είναι Μιμητικά, τα 12 είναι Ρυθμικά και τα υπόλοιπα 12 Ανταγωνιστικά²⁰. η δειγματολογική επιλογή θα γίνει αντίστοιχα κατ' αναλογία. Στη

¹⁸ Καθώς η Νέα Αγωγή και οι Μουσική Παιδαγωγία της εποχής περιλαμβάνουν – όπως θα διαφανεί στο Α΄ Θεωρητικό Μέρος - συγγενικές αρχές και πρακτικές, ενδέχεται ορισμένες Κατηγορίες Ανάλυσης να είναι συναφείς· ακόμη ενδέχεται ορισμένες υποκατηγορίες ανάλυσης να εμπίπτουν σε παραπάνω από μία Κατηγορία Ανάλυσης.

¹⁹ Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάθε παιχνίδι δεν μπορεί να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά κι από τις άλλες κατηγορίες, π.χ. ένα Δραματικό Παιχνίδι μπορεί να έχει και στοιχεία Ανταγωνιστικού Παιχνιδιού, κ.ο.κ. (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

²⁰ Η Μ.Κ – Π. εξηγεί ότι τα Ρυθμικά και Ανταγωνιστικά Παιχνίδια είναι λιγότερα σε αριθμό, καθώς τα Δραματικά και Μιμητικά Παιχνίδια μπορούν να παιχτούν κι ως Ρυθμικά ή Ανταγωνιστικά, αν

βάση αυτή, επιλέγονται ως μονάδες ανάλυσης 2 Δραματικά Παιχνίδια (το ένα περιλαμβάνει σειρά - ενότητα Παιχνιδιών με το ίδιο θέμα), 2 Μιμητικά Παιχνίδια, 2 Ρυθμικά Παιχνίδια και 2 Ανταγωνιστικά Παιχνίδια, ώστε τα Παιχνίδια να εκπροσωπηθούν δειγματοληπτικά κατά 12 % περίπου του συνόλου.

Παρατίθενται οι τίτλοι των επιλεγόμενων Παιχνιδιών καθώς και οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή τους ως μονάδων ανάλυσης σε μικροεπίπεδο:

1. «Κόκκορας, κότες, κοτοπουλάκια» (Δραματικό παιχνίδι, σελ 76-82²¹), χαρακτηριστικό παιχνίδι με 3 μελωδίες - τραγούδια - που αντιστοιχούν σε διαπλεκόμενους ρόλους (κόκκορας, κότες, κοτοπουλάκια)- χειροτεχνική εργασία και σύνδεση με σχετικά λαϊκά παιχνίδια. Επιλέχθηκε γιατί με τη σκηνική του δράση, τη δραματική έκφραση και τις εισόδους των διαφορετικών ρόλων -κι αντίστοιχων μελωδιών- θυμίζει παιδική «όπερα» με πρωταγωνιστές ζώα.
2. Σειρά - ενότητα παιχνιδιών «Να ήμουν» (Δραματικό παιχνίδι, σελ 207-228):
 - α) «Το σκουληκάκι μες στη γη», β) «Σταγόνα να' μouna», γ) «Αγέρας να' μouna», δ) «Να ήμουν σύννεφο», ε) «Να' μouna ήλιος», που ολοκληρώνονται σε Ενιαίο Παιχνίδι. Η σειρά παιχνιδιών περιλαμβάνει 2 μελωδίες - που είναι ίδιες σε όλα τα παιχνίδια- χειροτεχνικές εργασίες και σύνδεση με πλούσιο φυσιογνωστικό υλικό. Επιλέχθηκε ως χαρακτηριστική σειρά - ενότητα Παιχνιδιών του βιβλίου²² κι ακόμη γιατί το τραγούδι εδώ συνοδεύεται με ελεύθερη μουσικοκινητική έκφραση. Ακόμη, η σειρά – ενότητα αυτή Παιχνιδιών ολοκληρώνεται με ένα Ενιαίο Παιχνίδι που συνδυάζει μαζί με ενδιαφέρον τρόπο όλα τα τραγούδια - παιχνίδια των ρόλων (Σκουλήκι, σταγόνα, αγέρας, σύννεφο, ήλιος).

τονιστεί περισσότερο ο αντίστοιχος χαρακτήρας τους κατά την εκτέλεσή τους . (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

²¹ Οι αριθμοί σελίδων εδώ κάθε Παιχνιδιού αφορούν την ένθεσή τους στο υπό μελέτη βιβλίο.

²² Στο βιβλίο της Μ.Κ – Π. περιλαμβάνονται στα Δραματικά, Μιμητικά και Ανταγωνιστικά Παιχνίδια ενότητες – σειρές Παιχνιδιών οι οποίες ολοκληρώνονται η κάθε μια σε ένα Ενιαίο Παιχνίδι, π.χ. Σειρά «Ο Εχθρός» – 1. «Κουνουπάκια, Μυγίτσες, Βάτραχος», 2. «Τα μικρά ψαράκια και το μεγάλο ψάρι», 3. «Κότα, κοτόπουλο, αλεπού», 4. «Τ' αρνάκια και ο λύκος», Σειρά «Ο Γεωργός» – 1. «Το όργωμα», 2. «Η σπορά», 3. «Ο θέρος», 4. «Το αλώνισμα», 5. «Το λίχνισμα», κ.ά. (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

3. «Ο Μαραγκός» (Μιμητικό παιχνίδι, σελ. 332-337), χαρακτηριστικό παιχνίδι με θέμα το επάγγελμα²³ του μαραγκού, με 2 μελωδίες – τραγούδια (του μάστορα και του μαστοράκου αντίστοιχα) και ξυλουργικές κατασκευές. Επιλέχθηκε για τρεις ειδικότερους λόγους: α) το 1^ο τραγούδι περιλαμβάνει στο τέλος των φράσεων χαρακτηριστικές ονοματοποιημένες λέξεις, όπως χριτς, χριτς, χριτς ή τακ, τακ, τακ, κ.ά., που δίνουν μια έντονη ρυθμική και «ηχοχρωματική» διάσταση, β) το παιχνίδι εκτελείται κι ως Ρυθμικό παιχνίδι σύμφωνα με τις δοσμένες οδηγίες του βιβλίου, γ) το παιχνίδι προορίζεται να εκτελεστεί -εφόσον αυτό είναι δυνατόν²⁴ – στο χώρο ενός εργαστηρίου ξυλουργικής, δηλαδή σε ένα φυσικό χώρο του Σχολείου Εργασίας, καθώς η ξυλουργική αποτελούσε ένα από τα κατεξοχήν αντικείμενα του προγράμματός του.
4. «Χτίζω» (Μιμητικό παιχνίδι, σελ. 412-420), παιχνίδι με θέμα το επάγγελμα του χτίστη, με 2 μελωδίες –τραγούδια (η δεύτερη μελωδία ουσιαστικά είναι επωδός), χειροτεχνικές εργασίες και πραγματολογικά στοιχεία που αφορούν το λαϊκό πολιτισμό. Επιλέχθηκε για δύο λόγους: α) γιατί η σύνδεση αφορά ειδικότερα την ελληνική λαϊκή αρχιτεκτονική και περιλαμβάνεται πλούσια σειρά σχεδίων της Αγγελικής Χατζημιχελάκη και β) το συγκεκριμένο «Παίχνιδι με Τραγούδια» - που συνοδεύεται από χειροτεχνικές κατασκευές σπιτιών με φυσικά υλικά – θα μπορούσε να επεκταθεί και στην εποχή μας με την αξιοποίηση σχολικού εκπαιδευτικού υλικού Lego Education,²⁵ η χρήση του οποίου είναι σήμερα ευρέως διαδεδομένη στην εκπαίδευση. Το Παίχνιδι – με Τραγούδια «Χτίζω» συνδέεται θεματικά με τα επόμενα Παιχνίδια, «Το

²³ Στο βιβλίο της Μ.Κ – Π. η πλειοψηφία των Μιμητικών παιχνιδιών έχουν θέμα τα επαγγέλματα: π.χ. «Ο Γεωργός» (σειρά παιχνιδιών), «Ο Ράφτης», «Ο Τσαγγάρης», «Ο Γιατρός», «Ο Ταχυδρόμος», «Φωτογράφος» (σειρά παιχνιδιών), «Ο Μουσικός», κ.ά. (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

²⁴ Σε περίπτωση απουσίας εργαστηρίου, το παιχνίδι προβλεπόταν να πραγματοποιηθεί σε μια ευρύχωρη και κατάλληλα διαμορφωμένη σχολική τάξη (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

²⁵ Το πρόγραμμα Lego Education ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα “Learn to learn” αξιοποιεί ειδικά εκπαιδευτικά πακέτα παιχνιδιών Lego που απευθύνονται σε μια σχολική τάξη μαθητών του Δημοτικού.

5. σπίτι της κοινότητας» και «Σύντροφου», που εκφράζουν το πνεύμα της συλλογικής κοινότητας και της κοινωνικής εργασίας, χαρακτηριστικά στοιχεία του Νέου Σχολείου.
6. «Οι μικροί τυμπανιστές» (Ρυθμικό παιχνίδι, σελ. 467-468), παιχνίδι με μια μελωδία – τραγούδι, που συνδυάζει εκτέλεση ρυθμού και κίνηση στο χώρο, περιλαμβάνοντας μια χειροτεχνική κατασκευή τυμπάνου²⁶ που βρίσκεται στο Παιχνίδι «Ο Μουσικός» (Μιμητικό Παιχνίδι, σελ. 402-408). Επιλέχθηκε γιατί περιλαμβάνει τα πρώτα σπέρματα μουσικής διδασκαλίας με την απόδοση ρυθμού με αυτοσχέδια μέσα.²⁷
7. «Εύθυμα πηδούμε» (Ρυθμικό παιχνίδι, σελ. 473-475), παιχνίδι με μια μελωδία- τραγούδι που συνδυάζει ομαδικό μουσικοκινητικό συντονισμό των παιδιών στο χώρο. Επιλέχθηκε γιατί συνιστά ένα καθαρά μουσικοκινητικό παιδαγωγικό παιχνίδι, που - όπως και άλλα αντίστοιχα που περιλαμβάνονται στο βιβλίο (συμπεριλαμβανομένου και των παιχνιδιών «Να' μουν» και «Μικροί τυμπανιστές», βλέπε παραπάνω) – αντιπροσωπεύει το πρωτοποριακό πνεύμα και τη μουσικοπαιδαγωγική διαίσθηση και σύλληψη της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, η οποία αναδεικνύεται, ως η «ελληνίδα προπομπός του Orff» όπως τη χαρακτηρίζει ο Δημήτρης Αντωνακάκης στο βιβλίο «Μουσική Παιδαγωγική, διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά» (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007:50)
8. «Τραβήγματα» (Ανταγωνιστικό Παιχνίδι, σελ. 519-523), παιχνίδι με μια Μελωδία – Τραγούδι που συνιστά εναρκτήριο λάκτισμα, ώστε τα παιδιά να ξεκινήσουν να ανταγωνίζονται στο τράβηγμα του αντιπάλου τους προσπαθώντας να τον περάσουν πέρα από τη γραμμή που χωρίζει τις δύο πμάδες. Επιλέχθηκε για δύο λόγους: α) παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με αρχαία παιχνίδια τραβήγματος π.χ. διελκιστίδα, κ.ά. που εξακολοθούν να παίζουν τα παιδιά και σήμερα, σε αθλητικές πια κυρίως δραστηριότητές τους

²⁶ Πρόκειται ουσιαστικά για κατασκευή ενός ομοιώματος τυμπάνου, κι όχι για κατασκευή αυτοσχέδιου οργάνου με τη σημερινή έννοια.

²⁷ Καθώς εν έτη 1932, δεν υπήρχαν ακόμη ρυθμικά μουσικά όργανα τύπου Orff (βλέπε σελ 52), η Μ.Κ – Π. προτείνει τα παιδιά να ακολουθούν το μελωδικό ρυθμό του τραγουδιού χτυπώντας αυτοσχέδια τα χέρια στα θρανία τους ή με παλαμάκια (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

και β) περιλαμβάνει Σχετικά Παιχνίδια, παιχνίδια παραδοσιακά που έχουν αντίστοιχο δημοτικό τραγούδι («Η μέλισσα», «Γιάννης ο στρατολάτης»).

9. «Πέρα πάγω (Γρήγορο βάδισμα)» (Ανταγωνιστικό Παιχνίδι, σελ. 542), παιχνίδι –τραγούδι με μία μελωδία, που θυμίζει παραδοσιακά παιχνίδια με τραγούδι που παίζονται με παιδιά σε κύκλο κι άλλα να κινούνται μέσα έξω από τον κύκλο, καταλήγοντας σε κυνηγητό ή τρεχαλητό. Επιλέχθηκε λόγω της ομοιότητάς του αυτής με τα παραδοσιακά κυκλικά παιχνίδια στο χώρο και επίσης γιατί στο παιχνίδι αυτό κάθε παιδί οδηγείται αβίαστα και φυσικά να πει μόνο του το αντίστοιχο τραγούδι κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού.

Στην εργασία εν γένει, βάσει των επιδιώξεων που αφορούν και τους δύο θεματικούς άξονες της δόμησης, θα ακολουθηθούν τα εξής βήματα:

1. Παρουσίαση -σε μια ιστορική διάσταση²⁸ -των θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων²⁹ όσον αφορά τη μουσική παιδαγωγία και τη σημασία της μουσικής στην παιδαγωγική πράξη, με επίκεντρο τις προσεγγίσεις των μουσικοπαιδαγωγών του τέλους του 19^{ου} αιώνα και των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα
2. Παρουσίαση εν γένει των αρχών και της φιλοσοφίας της Νέας Αγωγής³⁰
3. Παρουσίαση ειδικότερα των θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων προοδευτικών παιδαγωγών της Νέας Αγωγής του τέλους του 19^{ου} αιώνα έως τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα³¹
4. Παρουσίαση της εισαγωγής του Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα
5. Παρουσίαση της προσωπικότητας της Μυρσίνης Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (η ζωή και το έργο της)
6. Ανάλυση των συνθηκών διαμόρφωσης του υπό μελέτη έργου

²⁸ Η παρουσίαση του θεωρητικού και φιλοσοφικού πλαισίου όσον αφορά τη σημασία της μουσικής στην παιδαγωγική πράξη επικεντρώνεται σε περιόδους που επηρέασαν το προοδευτικό εκπαιδευτικό κίνημα της Νέας Αγωγής.

²⁹ Η μελέτη των θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων αυτών θα φθάσει μέχρι και τη δεκαετία του 1940, καθώς πρόκειται για τη δεκαετία που έπεται της έκδοσης του υπό μελέτη βιβλίου.

³⁰ Για την παρουσίαση των αρχών του Νέου Σχολείου η έρευνα θα εστιαστεί στο τρίτομο έργο της Μυρσίνης Κλεάνθους – Παπαδημητρίου με τίτλο «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι», που εκδόθηκε στην Αθήνα το 1952.

³¹ Η παρουσίαση της θεωρίας, των μεθόδων και των προγραμμάτων εφαρμογής προοδευτικών παιδαγωγών θα περιλαμβάνει ειδικότερα και στοιχεία που αφορούν τη μουσική στο πλαίσιο τους .

7. Ανάλυση των σχετικών με την έρευνα χωρίων του έργου για την ανάδειξη της φιλοσοφίας και του σκοπού συγγραφής του
8. Περιγραφή των τυπικών χαρακτηριστικών του έργου
9. Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης. Επιλογή παραδείγματος ανάλυσης
10. Ορισμός συστήματος κατηγοριών - αποδελτίωση
11. Ερμηνεία δεδομένων στην κατεύθυνση των ερευνητικών ερωτημάτων
12. Συμπεράσματα
13. Συζήτηση

Το υπό έρευνα υλικό θα ιδωθεί κάτω από το πρίσμα των κοινωνικοπολιτισμικών σημαινόντων της εποχής, καθώς το ίδιο το έργο επιτελεί μια ρήξη με τον –τότε –προσανατολισμό της μουσικής στο σχολείο (μονομέρεια αναλυτικής μεθόδου διδασκαλίας – χρηστική μόνο αξία της μουσικής για σχολικές επιδείξεις) και επισημαίνει την ανάγκη προσανατολισμού της μουσικής στη φύση του παιδιού και στις ανάγκες του. Μέσα από στοιχεία Ανάλυσης Λόγου – θα γίνει στο πλαίσιο αυτό, εξέταση του περιεχομένου του έργου -ειδικότερα του θεωρητικού Μέρους Α΄ του βιβλίου και των ίδιων των Παιχνιδιών με Τραγούδια- σε σχέση με τα παιδαγωγικά και μουσικοπαιδαγωγικά δεδομένα τα εποχής του και τις αντίστοιχες θεωρητικές αναζητήσεις παιδαγωγών της Νέας Αγωγής και μουσικοπαιδαγωγών της αντίστοιχης περιόδου, σε μια ιστορική και κοινωνική προοπτική.

Α' Μέρος – Θεωρητικό πλαίσιο

1. Η μουσική στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη

Η παιδοκεντρική αντίληψη της προοδευτικής παιδαγωγικής στις αρχές του 20^{ου} προώθησε τη θέση των τεχνών στη εκπαίδευση. Το έργο των John Dewey και Maria Montessori επηρέασαν την εκπαίδευση με τρόπο ευνοϊκό προς τη μουσική (Mark, 1978).

Η παιδαγωγική κίνηση της Νέας Αγωγής- και η συνακόλουθη έμφαση που έδωσε στην παιδαγωγική και κοινωνική αξία της μουσικής- δεν προέκυψε ωστόσο εκ του μηδενός, οι ρίζες της ανάγονται στις θεωρίες προηγούμενων προοδευτικών παιδαγωγών, όπως ο Jean – Jacques Rousseau, ο Johann Heinrich Pestalozzi και ο Friedrich Fröbel, οι αρχές των οποίων εντοπίζονται με τη σειρά τους στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία (Κανδήρου, 2012). Παράλληλα, οι ιδέες σημαντικών μουσικοπαιδαγωγών του 20^{ου} αιώνα, όπως ο Emile Jaques – Dalcroze και ο Carl Orff, επηρεάστηκαν από την προοδευτική παιδαγωγική (Giddens, 1993) κι – όπως αντίστοιχα και το κίνημα της Νέας Αγωγής - από την ανάπτυξη της Ψυχολογίας, της Ψυχανάλυσης και της Κοινωνιολογίας της εποχής τους (Giddens, 1993, Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952a).

Γενικότερα, μέσα από την ενδελεχή μελέτη της εξελικτικής πορείας της μουσικής αγωγής³² μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι οι ιδέες που την αφορούν κι οι εννοιολογήσεις της, δεν είναι πάντοτε νέες· μερικές στηρίζονται σε θεωρήσεις του παρελθόντος και άλλες «δανείζονται» στοιχεία και προσεγγίσεις από το παρελθόν για να αναδυθούν αργότερα στο πλαίσιο νέων θεωριών (Σέργη, 1994).

Η αντίληψη, λόγου χάρη, ότι η μουσική επιδρά στη συναισθηματική και ηθική σφαίρα της ζωής και συμβάλλει θετικά στην διαμόρφωση μιας συλλογικής κοινωνίας πολιτών, έχει τις ρίζες της στη σκέψη φιλοσόφων της Αρχαίας Ελλάδας.

Η μουσική και η μουσική εκπαίδευση στην ελληνική αρχαιότητα αποτελούσαν συνεκδηλώσεις τόσο της κοινωνικής ορθότητας, όσο και της ατομικής ευχαρίστησης (Rainbow, 2006 [1989]). Η μουσική ως μέρος της αγωγής, αλλά και

³² Ο όρος «Μουσική Αγωγή» γενικότερα εκφράζει τη θέση ότι η μουσική είναι μέρος της ευρύτερης αγωγής του ανθρώπου· η μελέτη των τρόπων με τους οποίους το παιδί μαθαίνει μουσική απεικονίζει πιο emphaticά την άμεση σχέση μουσικής αγωγής και αγωγής εν γένει (Σέργη, 1994).

ως στοιχείο έκφρασης συνιστά ένα ευρύ πεδίο φιλοσοφικών αναζητήσεων λόγω της καταλυτικής της επίδρασης στον ανθρώπινο ψυχισμό και της επικοινωνιακής της αμεσότητας (Μανιάτης, 2011). Οι φιλοσοφικές αυτές αναζητήσεις βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με τη θεωρία περί Ήθους που οφείλεται στους Πυθαγόρειους κι αναπτύχθηκε από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη κι αργότερα από τη Σχολή Περιπατητικών και των Στωϊκών. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα ηχητικά φαινόμενα που συνδέονται με ψυχικές καταστάσεις και δεδομένες σειρές ήχων δύναται να προκαλέσουν ορισμένα συναισθήματα (Nef, 1960 [1935]). Η Πυθαγόρεια θεώρηση της μουσικής έβλεπε το μουσικό φαινόμενο ως έναν μικρόκοσμο, ένα σύστημα ήχου και ρυθμού που καθορίζεται από τους ίδιους μαθηματικούς νόμους που διέπουν το όλον του ορατού και μη ορατού κόσμου (Grout, 2001). Η μουσική αποτελούσε για τους αρχαίους Έλληνες μια δύναμη που επιδρούσε σε καθετί υπαρκτό, και για το λόγο αυτό στην ελληνική μυθολογία (Abeles et al., 1984) και γραμματεία αναφέρονται μαγικές επιδράσεις της μουσικής σε θνητούς, θεούς και πλάσματα της φύσης. Η έννοια αυτή του ήθους αναπτύχθηκε από τον Αριστοτέλη που εστίασε στην επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης, μέσω της μίμησης, στη βούληση, το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του ατόμου (Grout, 2001 [1973]).

Η προβληματική αυτή, που αναπτύχθηκε από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία, όσον αφορά την παιδευτική αξία της μουσικής και τη συσχέτιση της με το γενικότερο αξιακό σύστημα της κοινωνικής ζωής, επανατέθηκε την εποχή του Διαφωτισμού (μέσα 17^{ου} αιώνα – τέλη 18^{ου} αιώνα) (Μανιάτης, 2011) και συνδέθηκε αργότερα με τα κινήματα λαϊκής εκπαίδευσης και πολιτιστικής διεκδίκησης του 19^{ου} αιώνα (Ζορμπά, 2014).

Οι πρώτες προσπάθειες προσέγγισης κι εφαρμογής δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας της μουσικής αγωγής, στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου προγράμματος για την εκπαίδευση του παιδιού, ανιχνεύονται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και συνδέονται με το προοδευτικό κίνημα της εποχής που αποκρυσταλλώνεται στη σκέψη φιλοσόφων και παιδαγωγών όπως ο John Dewey³³, ο

³³ Ο Αμερικάνος φιλόσοφος, ψυχολόγος και παιδαγωγός John Dewey (1859 – 1952) γεννήθηκε στο Burlington των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, σπούδασε στο University of Vermont και στη συνέχεια έγινε διδάκτωρ Φιλοσοφίας στο Johns Hopkins University, όπου μαθήτευσε κοντά στους George Sylvester Morris και G. Stanley Hall. Έγινε ταχτικός καθηγητής Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας στο University of Michigan και τα ενδιαφέροντά του στράφηκαν στη νέα πειραματική ψυχολογία που αναπτύσσονταν τότε στην Αμερική από τον G. Stanley Hall και τον William James. Η ενασχόλησή με

οποίος θεωρείται θεμελιωτής της σύγχρονης φιλοσοφίας της αγωγής (Σέργη, 1994· Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1952a).

Η προοδευτική σκέψη της εποχής εκείνης υποστήριζε ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση, ήταν ικανοί να αναπτύξουν ανεξάρτητη σκέψη αν τους δίνονταν η δυνατότητα μέσα σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον. Η προοδευτική αυτή περίοδος χαρακτηρίζεται ακόμη από την πίστη ότι το σχολείο είχε τη δύναμη να μεταβάλλει το άτομο και να προάγει την κοινωνική ευημερία και πρόοδο (Labuta & Smith, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική και η μουσική εκπαίδευση ως τέχνη κοινωνική που στοχεύει στη βελτίωση της κοινωνίας αποκτούσε ιδιαίτερη πολιτισμική και ανθρώπινη αξία και διάσταση (Mursell, 1943).

Αντίθετα με την επικρατούσα τότε προσέγγιση διδασκαλίας της μουσικής, που απομόνωνε την τεχνική σε προκαθορισμένες ασκήσεις μηχανικής εξάσκησης κι επανάληψης, η προοδευτική μουσική παιδαγωγική ενσωμάτωνε την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών σε πραγματικές συνθήκες δημιουργίας κι επιτέλεσης μουσικής. Θεωρούσε σημαντική την ακρόαση μουσικής³⁴, αλλά πίστευε ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκτέλεσης ήταν απαραίτητη ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να εκτιμήσουν και να αποτιμήσουν τη μουσική (Perham, 1937).

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, για να διερευνηθεί και να κατανοηθεί επομένως σε βάθος το πλαίσιο των προοδευτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων σε σχέση με τη μουσική κατά την περίοδο συγγραφής του υπό μελέτη βιβλίου της Μ.Κ – Π. και να ανιχνευθούν στη συνέχεια αντίστοιχες συνάφειες και άξονες σύνδεσης με αυτό, κρίνεται σκόπιμο να προηγηθεί μια ιστορική ανασκόπηση- ξεκινώντας από την

την παιδοψυχολογία τον οδήγησε στην ανάπτυξη μιας φιλοσοφίας για την εκπαίδευση σύμφωνα με τις ανάγκες μιας μεταβαλλόμενης δημοκρατικής κοινωνίας. Το 1894 γίνεται καθηγητής φιλοσοφίας στο University of Chicago όπου, υπό την επίδραση της προσωπικότητας του πρωτοπόρου παιδαγωγού Weyland.F.Parker και με τη βοήθεια της συζύγου του Alice Dewey, αναπτύσσει την προοδευτική παιδαγωγία του Νέου Σχολείου στα πειραματικά σχολεία του Πανεπιστημίου του Σικάγου (Laboratory Schools of University of Chicago). Το 1904 αφήνει το Σικάγο και γίνεται καθηγητής Φιλοσοφίας στο Columbia University στη Νέα Υόρκη όπου και διδάσκει μέχρι το 1930 και στη συνέχεια το 1939 παραιτείται. Παράλληλα με το συγγραφικό του έργο, όπου ερευνά συνθετικά τα φιλοσοφικά, κοινωνικά κι εκπαιδευτικά ζητήματα της εποχής του, ταξιδεύει δίνοντας διαλέξεις σε όλον τον κόσμο. (www.britannica.com/biography/John-Dewey· Κλεάνθους Παπαδημητρίου, 1952a).

³⁴ Η τεχνολογική πρόοδος κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, με το ραδιόφωνο κι έπειτα το γραμμόφωνο, ανέδειξε κι εμπλούτισε την εκπαιδευτική αξιοποίηση της ακρόασης κι εκτίμησης της μουσικής (music appreciation) (Rainbow, 2006[1989]).

ελληνική αρχαιότητα μέχρι και τη δεκαετία του 1940³⁵ - των σημαντικών θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων³⁶ που αφορούν τόσο τη σημασία της μουσικής στην παιδαγωγική πράξη όσο και την ίδια τη μουσική παιδαγωγία.

1.1.Πυθαγόρας

Ο Πυθαγόρας (580 π.Χ. – 496 π.Χ.) αναγνωρίζει τη μουσική ως «σφαιρική θεραπευτική αρχή» που έχει τη δύναμη να επαναφέρει την ισορροπία, την αρμονία του σύμπαντος,³⁷ σε μια αναστατωμένη ψυχή, καθώς οι μουσικές αναλογίες μοιάζουν με τις ψυχικές, οι οποίες μπορούν αντίστοιχα να μεταβληθούν με την επίδραση της μουσικής. Η κάθαρση κι η έκσταση επιτυγχάνονται μέσα από το μουσικό συντονισμό σώματος και ψυχής. Η μουσική αποτελεί έτσι ένα μέσο ηθικής διαπαιδαγώγησης, αλλά και θεραπείας, με απεριόριστες ηθικοπλαστικές και ψυχοθεραπευτικές ιδιότητες.

Η θεωρία του Πυθαγόρα όσον αφορά την ηθικοπλαστική δύναμη της μουσικής βασίζεται επομένως στην Αισθητική και την Ψυχολογία της μουσικής, αποβλέποντας στη σωστή αγωγή που εξασφαλίζει φυσιολογική πνευματική και ψυχική ανάπτυξη, ψυχοσωματική ισορροπία στον άνθρωπο (<http://users.uoa.gr/~hspyridis/ntziouni.pdf>).

³⁵ Η δεκαετία εδώ του 1940 έπεται της συγγραφής του υπό μελέτη έργου της Κλεάνθους Παπαδημητρίου· θα συμπεριληφθεί ωστόσο στην έρευνα καθώς σημαντικοί μουσικοπαιδαγωγοί, όπως ο Carl Orff, ο Zoltan Kodály κ.ά. κατά την περίοδο συγγραφής του υπό μελέτη έργου βρίσκονταν ήδη στις απαρχές διερεύνησης των μουσικοπαιδαγωγικών τους συστημάτων και μεθοδολογιών, τις οποίες ωστόσο αποκρυστάλλωσαν κι έκαναν ευρέως γνωστές μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Το σύστημα Orff για παράδειγμα έγινε γνωστό στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1960 από την Πολυξένη Ματέυ. Στο πλαίσιο αυτό ωστόσο έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν η προσέγγιση της Κλεάνθους Παπαδημητρίου ενέχει προδρομικά κοινά στοιχεία με σημαίνουσες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που ζυμώθηκαν κατά την επόμενη (του 1940) ή και μεθεπόμενη δεκαετία (του 1950).

³⁶ Η μελέτη των θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων αυτών θα φθάσει μέχρι και τη δεκαετία του 1940, καθώς έπεται της δεκαετίας έκδοσης – 1930 - του υπό μελέτη βιβλίου.

³⁷ Καθώς οι αρχές της αρμονίας που ισχύουν για τα ουράνια σώματα, ισχύουν επίσης και για τη μουσική και το ανθρώπινο είδος, η υγεία, σύμφωνα με τον Πυθαγόρα, σχετίζεται με το σωστό εναρμονισμό σώματος και ψυχής με το σύμπαν, μέσω της διατροφής, της μουσικής και μιας ζωής σύμφωνης με τον θείο νόμο. Επομένως, οι νόμοι της μουσικής επιδρούν στον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου μέσω της αρμονίας, η αρμονία του σύμπαντος ταυτίζεται με την αρμονία της ψυχής, δηλαδή του εσωτερικού σύμπαντος της ανθρωπότητας. (<http://users.uoa.gr/~hspyridis/ntziouni.pdf>).

1.2.Πλάτων

Οι θεωρητικές απόψεις του Πλάτωνος (427 π.Χ. – 347 π.Χ.) περί μουσικής πλησιάζουν εκείνες του Πυθαγόρα (Πρίνου – Πολυχρονιάδου, 1989). Η μουσική εκπαίδευση είναι για τον Πλάτων άμεσα συνδεδεμένη με τη διάπλαση του χαρακτήρα των νέων (Χατζηνικολάκη, 2007) και στην ιδανική Πολιτεία του δίνονταν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και τις τέχνες (Mark, 2002).

Στην «Πολιτεία» ο Πλάτων επισημαίνει την ηθική αξία της μουσικής και την ηθική επίδραση ορισμένων αρμονικών³⁸ και ρυθμών. Πιστεύει πως η μουσική είναι μια θεϊκή τέχνη (Πλάτωνος, Φαίδων, 85E) - ο μουσικός μιμείται τη θεϊκή αρμονία - και αποτελεί εξαιρετικά κατάλληλο και αποτελεσματικό μέσο αγωγής (Μιχαηλίδης, 1995).

Η μουσική μίμηση επιδρά άμεσα στο χαρακτήρα και την ψυχή του ανθρώπου (Lippman E., 1964). Τα πρότυπα που δημιουργεί η μουσική διαπλάθουν τον χαρακτήρα του παιδιού κι όταν αυτό το ήθος δεν είναι το σωστό δεν πρέπει να μεταγιστεί στους νέους (Πλάτωνος, Πρωταγόρας, 326a): όσοι τραγουδούν ανήθικα τραγούδια κινδυνεύουν να επηρεαστούν από ό,τι μιμούνται (Πλάτωνος, Νόμοι 655d). Επιτρεπτά μουσικά όργανα για την εκπαίδευση των νέων είναι η λύρα, στενά συνδεδεμένη με τη λατρεία του Απόλλωνα, και η κιθάρα· ενώ ο αυλός - όργανο της διονυσιακής λατρείας ήταν απαγορευμένος³⁹. Ακόμη, ο Πλάτων αντιτίθεται στη συγκεχυμένη ανάμειξη των γενών (διατονικόν, χρωματικόν, εναρμόνιον), στη χρήση «πολυαρμονίων», «πολύχορδων» οργάνων κι ακόμη στην ετεροφωνία (Μιχαηλίδης, 1999).

1.3.Αριστοτέλης

Ο Αριστοτέλης (384 π.Χ. – 322 π.Χ.) διακηρύττει την παιδαγωγική και ηθική σημασία της μουσικής. Η μουσική εντάσσεται στο σύστημα αγωγής επιτελώντας τρεις λειτουργίες: ως μορφή ψυχαγωγίας και παιχνιδιού (παιδιά), ως διαπλαστική του χαρακτήρα (παιδεία, ηθική) και ως ενασχόληση κατά τον ελεύθερο χρόνο (διαγωγή κατά τη σχολή) (Μανιάτης, 2011).

³⁸ Σύμφωνα με τον Πλάτων θέση στην Πολιτεία έχουν μόνο η δωρική και φρυγική αρμονία και όχι η μιξολυδική, η σύντονη λυδική, η ιωνική και η λυδική (Πλάτωνος, Πολιτεία, 398 – 401d). Για την εκπαίδευση των Φυλάκων συνεργάζονται η Μουσική και η Γυμναστική (Πλάτωνος, Πολιτεία, 410b – 412a).

³⁹ Το μόνο επιτρεπτό πνευστό μουσικό όργανο ήταν η σύριγγα για τους βοσκούς (Μιχαηλίδης, 1999).

Η μουσική αποτελεί μέσο για την απόκτηση αρετής, επειδή συντελεί στη διάπλαση του ήθους, καθώς εθίζει τον άνθρωπο στην απόλαυση των σωστών ηδονών. Οι μελωδίες γεννούν ηθικά συναισθήματα. Κι αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός ότι μόλις αλλάξει η φύση των αρμονιών, μεταβάλλονται ταυτόχρονα και οι διαθέσεις των ακροατών (Αριστοτέλης, Πολιτικά Θ').

Οι μελωδίες αποτελούν μιμήσεις ηθών: υπάρχει μίμηση του θυμού και της ηπιότητας, ακόμη της ανδρείας και της σωφροσύνης, όπως και όλων των αντίθετων, αλλά και των άλλων ηθικών αισθημάτων. Ο Αριστοτέλης ισχυρίζεται ότι όταν συνηθίσουμε να λυπόμαστε και να χαιρόμαστε με τις μιμήσεις, πλησιάζουμε τα συναισθήματα που προκαλούν τα πραγματικά γεγονότα. Η μουσική έχει επομένως τη δύναμη να διαπλάθει με κάποιο τρόπο το ήθος της ψυχής και για τούτο είναι σημαντική η διαπαιδαγώγηση των νέων με τη διδασκαλία της μουσικής. Οι παλαιοί - για την εποχή του Αριστοτέλη - νομοθέτες θεωρούσαν για το λόγο αυτό τη μουσική προϋπόθεση της παιδείας (Αριστοτέλης, Πολιτικά Θ').

Για τον Αριστοτέλη η σωστή σχέση με τη μουσική προϋποθέτει τη συμμετοχή του ακροατή στην ίδια την τεχνική της· η μουσική αγωγή επομένως θα πρέπει να οδηγεί στην εκμάθηση αυτής της τεχνικής (Μανιάτης, 2011). Στη μουσική εκπαίδευση των νέων ωστόσο ο Αριστοτέλης δεν εντάσσει την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στα όργανα και στη μουσική εκτέλεση, εκείνη δηλαδή που προορίζεται για τη συμμετοχή σε μουσικούς αγώνες και απαιτεί εξαιρετικές ικανότητες, γιατί αυτοί που ασχολούνται μ' αυτήν δεν ασχολούνται για να βελτιωθούν ηθικά, αλλά για να ευχαριστήσουν τους ακροατές και μάλιστα με τρόπο φορτικό. Στο πλαίσιο αυτό, αποκλείονται από την εκπαίδευση οι αυλοί ή άλλα τεχνικά όργανα, όπως η κιθάρα, κ.ά. κι εντάσσονται μόνο εκείνα που θα διαπλάσουν καλλιεργημένους ακροατές. Ο αυλός ειδικότερα δεν είναι ηθικό αλλά μάλλον διεγερτικό όργανο και πρέπει να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που απαιτούν, όχι εκμάθηση, αλλά κάθαρση, όπως στις τραγωδίες (Αριστοτέλης, Πολιτικά Θ').

Ο Αριστοτέλης για την παιδεία των νέων βρίσκει ότι ταιριάζει περισσότερο ο Δωρικός τρόπος που προκαλεί ενδιάμεση ψυχική κατάσταση και γαλήνη. Κρίνει ωστόσο ότι ο Σωκράτης λαθεμένα απέκλειε από την εκπαίδευση την ήρεμη αρμονία γιατί την θεωρούσε μεθυστική (με την έννοια της εξουθένωσης) κι επισημαίνει ότι πρέπει κάθε φορά να εφαρμόζουμε ό, τι είναι δυνατόν και πρέπον για τον καθένα: οι εξασθενημένοι από την ηλικία δεν μπορούν να τραγουδήσουν τραγούδια με γρήγορη

αρμονία, αλλά ήρεμα, όπως θέλει η ηλικία τους. Αφού λοιπόν οι νέοι θα φθάσουν στη κάποτε στην ηλικία αυτή θα πρέπει να μαθαίνουν αντίστοιχες μελωδίες και ρυθμούς καθώς και οποιαδήποτε άλλη αρμονία κατάλληλη για την παιδική ηλικία. Κατάλληλη για το σκοπό αυτό η λυδική αρμονία. Στην παιδεία επομένως πρέπει να εφαρμόζονται τρεις στόχοι: «το μέτρο, το δυνατόν και το πρόπον» (Αριστοτέλης, Πολιτικά Θ').⁴⁰

1.4. Jean -Jacques Rousseau

Ο Jean -Jacques Rousseau (Γαλλία, 1712 – 1778) στο έργο του «Λεξικό της Μουσικής» (1768) εξετάζει τις διαφορές ανάμεσα στις μουσικές διαφορετικών λαών και ασκεί κριτική στη στενότητα της φυσικής προσέγγισης της μουσικής υπό την έννοια και μόνο του ήχου δίνοντας παραδείγματα που υποδεικνύουν ότι η μουσική πρέπει να κατανοηθεί ως κατεξοχήν ηθικό και πολιτισμικό φαινόμενο⁴¹. Για τον Rousseau η μουσική είναι μια πολιτισμικά πλαισιωμένη μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας.

Στο έργο του «Δοκίμιο για τη Καταγωγή των Γλωσσών» ο Rousseau υποστηρίζει ότι η γλώσσα και η μουσική δεν πηγάζουν ως έκφραση των φυσικών αναγκών του ανθρώπου, αλλά συνιστούν πρωταρχικά την επικοινωνία των ηθικών αναγκών και των παθών. Η γλώσσα και η μουσική πηγάζουν από την έκφραση των ανθρώπινων παθών, όπως αναπτύσσονται στις αναδυόμενες κοινωνίες (Rousseau, 1970 [1761,1768]).

Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου “Αιμίλιος” (“Emile”) ο Rousseau εκθέτει τις απόψεις του για τη μουσική αγωγή του παιδιού σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αγωγής που δεν προσδοκά να διαμορφώσει το παιδί ως μια μικρογραφία ενός ενήλικα – σύμφωνα με την παιδαγωγική της εποχής του – αλλά θεωρεί ότι στο παιδί υπάρχει μια έμφυτη καλοσύνη κι ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης και αίσθησης (Σέρρη, 1994). Για το λόγο αυτό συνιστά τα τραγούδια να συνάδουν με την ανάπτυξη και τα ενδιαφέροντα του παιδιού:

⁴⁰ Το μέτρο (η μεσότης) αντιστοιχεί στο Δωρικό Τρόπο. Το δυνατόν καθορίζει πως στη μικρή και μεγάλη ηλικία, κατάλληλη είναι η απαλή, κι όχι έντονη μουσική. Το πρόπον καθορίζει το Λυδικό Τρόπο ως κατάλληλο για τους νέους (Αριστοτέλης, Πολιτικά Θ').

⁴¹ Το ενδιαφέρον του Rousseau για την ποικιλομορφία της μουσικής σε σχέση με την κουλτούρα (Rousseau, 1970 [1761, 1768]). οδήγησε τον Claude Lévi – Strauss να τον χαρακτηρίσει ως εθνολόγο και ακόμη ιδρυτή των ανθρωπιστικών επιστημών.

«...στο τραγούδι, κάντε τη φωνή του σωστή, ίση, ευλύγιστη, ηχηρή, το αυτί του ευαίσθητο στο μέτρο και στην αρμονία, αλλά τίποτε περισσότερο. Η μιμητική και θεατρική μουσική δεν είναι της ηλικίας του· δεν θα ήθελα ούτε παρλάτες να τραγουδάει· αν ήθελε να τραγουδήσει, θα του έφτιαχνα ειδικά τραγούδια, ενδιαφέροντα για την ηλικία του και απλοϊκά σαν τις ιδέες του» (Rousseau, χ.χ. [1762]:182-183)

Ο Rousseau προτείνει ακόμη τα παιδιά να έχουν αποκτήσει μουσικές εμπειρίες πριν διδαχτούν μουσική ανάγνωση και να ασκούνται παράλληλα στη σύνθεση δικών τους τραγουδιών:

«Αντί να τις [νότες] διαβάζουμε, μπορούμε να τις ακούμε και το τραγούδι μεταδίδεται στ' αυτί ακόμη πιο πιστά απ' ότι στο μάτι. Επιπλέον, για να μάθουμε καλά τη μουσική, δεν αρκεί να την αποδώσουμε, πρέπει να τη συνθέσουμε, και το ένα πρέπει να μαθευτεί με το άλλο, διαφορετικά δεν θα τη μάθουμε ποτέ καλά» (Rousseau, χ.χ. [1762]:183).

Ο Rousseau καθώς εξασφάλιζε το εισόδημά του αντιγράφοντας παρτιτούρες είχε διαπιστώσει τις δυσκολίες που παρουσίαζε η ανάγνωση και γραφή της δυτικής μουσικής σημειογραφίας. Για το λόγο αυτό κατέθεσε μια δική του πρόταση «αριθμητικής» σημειογραφίας, ένα «Σχέδιο που αφορά νέα σημεία της μουσικής». Η πρότασή του “Dissertation sur la Musique Moderne” που παρουσιάστηκε το 1742 στην Académie des Sciences στο Παρίσι πρότεινε ένα αριθμητικό σύστημα που θα αντικαθιστούσε την οπτική αναπαράσταση των φθόγγων, παύσεων, κ.ά. κι έγινε δεκτή με ενθουσιασμό. Η απάντηση της Ακαδημίας υπήρξε ωστόσο αρνητική· έκρινε ότι το σύστημα ήταν λιγότερο πρακτικό από το υπάρχον και ότι δεν επρόκειτο για κάτι νέο, καθώς μισό αιώνα πριν είχε παρουσιαστεί αριθμητικό σύστημα σημειογραφίας από τον Souhaitti.

Ο Rousseau συνεχίζει να υπερασπίζει το αριθμητικό του σύστημα, το οποίο αναλύει και τελειοποιεί στο έργο του «Λεξικό της Μουσικής» το 1767. Το σύστημα του Rousseau θα υιοθετηθεί αργότερα κατά τον 19^ο αιώνα από τους Pierre Galin, Aimé Paris και Émile Chavé, ένα μέρος του σκεπτικού του θα αξιοποιηθεί από τον

John Curwen (Giddens, 1993) και το σύστημα θα διαδοθεί στην Ευρώπη κι έπειτα στην Ιαπωνία, την Κίνα κι άλλες περιοχές της Ασίας, όπου μια μορφή του εφαρμόζεται και σήμερα.

1.5. Johann Heinrich Pestalozzi

Οι απόψεις του Johann Heinrich Pestalozzi (Ελβετία, 1746-1827) για τη μουσική αγωγή σώζονται σε γράμματά του προς τον εγγλέζο J.P. Greaves που μαθήτευσε κοντά του στο σχολείο του στην Yverdon. Ο Pestalozzi ίδρυσε μια σειρά σχολείων στη Γερμανία και τη γαλλόφωνη Ελβετία και αντιτιθέμενος στην αυταρχική εκπαίδευση της εποχής του εφαρμόζει ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στοχεύοντας στην αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των ανθρώπων της υπαίθρου· είχε ακόμη οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι ήταν αναγκαία και μια εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας κι ακόμη μια εκπαίδευση των μητέρων (Pestalozzi, 1827).

Η μέθοδός του διαδόθηκε στη Μεγάλη Βρετανία και το όνομά του έγινε σχεδόν ταυτόσημο με την μαθητοκεντρική εκπαίδευση (Zou, 2012)· διαδόθηκε ακόμη στην Αμερική κι έτσι εισήχθησαν στα σχολεία του Νέου Κόσμου τα αντικείμενα της γεωγραφίας, της μουσικής, των καλλιτεχνικών και της γυμναστικής (Mark, 2002).

Ο Pestalozzi θεωρεί τη μουσική ως ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα ηθικής εκπαίδευσης, καθώς έχει θετική επίδραση στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, εκριζώνοντας από την ψυχή κάθε αρνητικό συναίσθημα που δεν αρμόζει στο ανθρώπινο γένος· τη θετική αυτή επίδραση στην ηθική ανύψωση του ανθρώπου είχε αντιληφθεί άλλωστε και ο Λούθηρος, όπως αναφέρει ο Pestalozzi. Για την εκπαίδευση ο Ελβετός παιδαγωγός προτείνει τις μελωδίες των παραδοσιακών τραγουδιών που σώζουν λαμπρές στιγμές της ιστορίας κι ενδυναμώνουν το εθνικό συναίσθημα, διασώζοντας παράλληλα κι αξιολάτρευτες σκηνές της ζωής στην ύπαιθρο (Pestalozzi, 1827)⁴².

Στην αλληλογραφία του προς τον Greaves ο Pestalozzi αναφέρεται στην επιτυχία των προσπαθειών του συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού Goerge Nägeli⁴³

⁴² Τα γράμματα του Pestalozzi μεταφράστηκαν και δημοσιεύτηκαν στο Λονδίνο το 1827

(<https://archive.org/details/lettersonearlyed00pestiala>)

⁴³ Ο Goerge Nägeli βελτίωσε το επίπεδο της μουσικής εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία της Ελβετίας που ακολουθούσαν τις αρχές του Pestalozzi. Εκεί υιοθέτησε τη μέθοδο του Traugott Pfeiffer,

στα σχολεία του Pestalozzi, όπου απλοποιώντας την τέχνη του στα στοιχειώδη συστατικά της κατάφερε να επιφέρει τέτοια μουσική ευχέρεια στα παιδιά, που διαφορετικά θα επιτυγχάνονταν μόνο έπειτα από πολύ κόπο κι εργασία (Pestalozzi, 1827).

Εφαρμόζοντας πιστά το αναπτυξιακό διάταγμα του Pestalozzi ότι όλη η διδασκαλία κινείται γύρω από τη φόρμα (μορφή), την αρίθμηση (ποσοτικές σχέσεις ή μέτρηση) και τη γλώσσα (γλωσσικές και συντακτικές δομές κατά το διάλογο), οι Goerge Nägeli και Traugott Pfeiffer χώρισαν τη Μουσική σε μαθήματα ρυθμού, τονικότητας και δυναμικής ολοκληρώνοντας έπειτα στη μουσική σημειογραφία και μέσω αυτής την απόκτηση της αισθητικής αντίληψης. Η μουσική κατανόηση έτσι πρώτα διεγείρεται από τα μαθήματα ρυθμού, μελωδίας και δυναμικής, επεκτείνεται πολλές φορές έπειτα από το συνδυασμό των μουσικών συστατικών στοιχείων, για να ανυψωθεί και να εκλεπτυνθεί στη συνέχεια σε γνήσια καλλιτεχνική αίσθηση (Zon, 2012).

Ο Pestalozzi υπήρξε από τους πρώτους φιλόσοφους που έδωσε έμφαση στη σημασία της εμπειρίας που προηγείται από την εκμάθηση των κανόνων και της ορολογίας ενός γνωστικού αντικειμένου. Οι ιδέες του εφαρμόστηκαν στη μουσική διδασκαλία και μεταφέρθηκαν στην Αμερική από τους Joseph H. Naef και Lowell Mason στα τέλη του 1700 και στις αρχές του 1800 (Millican, 2012). Βασικοί άξονες του Pestalozzi και των υποστηρικτών του ως προς τη μουσική εκπαίδευση είναι οι εξής:

- α) Η διδασκαλία των ήχων προηγείται των συμβόλων
- β) Τα παιδιά πρέπει να τραγουδούν πριν μάθουν τους φθόγγους της μουσικής σημειογραφίας
- γ) Οι δάσκαλοι πρέπει να καθοδηγούν τα παιδιά στην ενεργό συμμετοχή, διδάσκοντάς τους να ακούν και να μιμούνται ήχους
- δ) Οι μαθητές πρέπει να συζητούν για τις ομοιότητες και τις διαφορές σε ό,τι ακούν ή εκτελούν μουσικά
- ε) Η διδασκαλία πρέπει να αφορά ένα συστατικό στοιχείο της μουσικής κάθε φορά· διδάσκουμε ξεχωριστά στοιχεία, όπως το ρυθμό, τη μελωδία, την έκφραση πριν τα συνδυάσουμε

ο οποίος οργανώσει τη μουσική διδασκαλία στο Ινστιτούτο του Pestalozzi στην πόλη Yvedon – les – Bains.

- στ) Τελειοποιούμε μια δεξιότητα διεξοδικά πριν περάσουμε στην επόμενη
- ζ) Η θεωρία και οι αρχές πρέπει να προκύπτουν μέσα από τη μουσική εμπειρία, μέσα από τη μουσική επιτέλεση (Abeles et al., 1994).

Ο Pestalozzi είχε σαφείς ιδέες όσον αφορά το είδος της μουσικής εκπαίδευσης που όφειλαν να έχουν τα παιδιά και εισήγαγε τη μουσική στο αναλυτικό πρόγραμμα ως τριώρο εβδομαδιαία διδασκόμενο μάθημα του οποίου το syllabus περιλάμβανε κυρίως ύμνους κι εθνικιστικά τραγούδια. Πίστευε ότι η ιδανική εκπαίδευση μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσα από μια παιδαγωγική διαδικασία που προχωρούσε ακολουθώντας το ζετύλιγμα των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του παιδιού. Έτσι, όσον αφορά ειδικότερα το τραγούδι, αυτό, σύμφωνα με τον Pestalozzi θα πρέπει να ξεκινά πρώτα με τα πιο στοιχειώδη στοιχεία κι έπειτα να προχωρά κανείς βαθμιαία, εφόσον έχει ολοκληρωθεί το στάδιο αυτό, από το ένα βήμα στο ξεκίνημα της επόμενης άσκησης (Pestalozzi, 1894).

Ο Pestalozzi στη φιλοσοφία του περί αληθινής εκπαίδευσης εκφράζει μια βλαστική μεταφορά⁴⁴ καθώς παρομοιάζει το έργο του εκπαιδευτικού ως αυτό ενός κηπουρού που επιβλέπει ώστε χιλιάδες δέντρα να καρποφορήσουν και να αναπτυχθούν· δεν συνεισφέρει τίποτα στην ανάπτυξή τους καθώς οι αρχές ανάπτυξης βρίσκονται μέσα στα ίδια τα δέντρα, φροντίζει ωστόσο η ανάπτυξή τους να ακολουθεί την πορεία της σύμφωνα με τους δικούς της νόμους (Darling, 1982).

1.6.Friedrich Fröbel

Ο Friedrich Wilhelm August Fröbel ή Froebel (Γερμανία, 1782 –1852) υπήρξε μαθητής του Pestalozzi⁴⁵ και ενστερνίστηκε τις απόψεις του δασκάλου του για τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, το 1837 δημιούργησε στο Μπλάκενμπουργκ το πρώτο «Νηπιακό Κήπο» (Kindergarten)⁴⁶, ένα Νηπιαγωγείο με

⁴⁴ Ο Dalcroze, ο Kodály και ο Orff υιοθέτησαν ο καθένας με το δικό του τρόπο τη βλαστική μεταφορά σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση (Giddens, 1993)

⁴⁵ Ο Froebel είχε διδάξει σε σχολείο του Pestalozzi στη Φρανκφούρτη.

⁴⁶ Οι φραιμπελιανές θεωρίες γνώρισαν εξάπλωση στο πλαίσιο του φιλελεύθερου πνεύματος της δεκαετίας του 1840. Μετά την αποτυχία της επανάστασης του 1848-1849 ωστόσο ο ανθρωπιστικός λόγος στην εκπαίδευση δίνει τη θέση σε συντηρητικές θεωρήσεις με αποτέλεσμα το διάστημα 1851 - 1860 η κυβέρνηση της Πρωσίας να απαγορεύσει τη λειτουργία των Kindergarten προσάπτοντας την κατηγορία ότι πρόκειται για αθεϊστικά και ανατρεπτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Υποστηρικτές του φραιμπελιανού συστήματος που είχαν εμπλακεί στο κίνημα του 1848 εγκατέλειψαν τη Γερμανία και

κατάλληλο για την ανάπτυξη των φιλοσοφικών και παιδαγωγικών του θέσεων. Στο κέντρο της εκπαίδευσης του συστήματός του έβαλε το παιχνίδι, ως φυσικό τρόπο εκμάθησης του παιδιού. Στο «Νηπιακό Κήπο»⁴⁷ εξηγούνται και καλλιεργούνται οι εξής ορμές του παιδιού:

- α) ορμή της κίνησης μέσα από σωματικές ασκήσεις, τη γυμναστική και το παιχνίδι
- β) ορμή της καλλιέργειας της γης μέσα από τις εργασίες στον κήπο
- γ) ορμή της παραγωγής και της δημιουργίας μέσα από τα φραιμπελιανά «δώρα» και τις «απασχολήσεις»
- δ) ορμή των ρυθμικών τεχνών μέσα από τα τραγούδια, τα παραμύθια και μικρές παραστάσεις
- ε) ορμή της πραγματογνωσίας, της παρατήρησης και της έρευνας μέσα από την εμπειρική γνώση των ιδιοτήτων των σωμάτων
- στ) ορμή της κοινωνικότητας μέσα από την κοινωνική συμβίωση με άλλα παιδιά
- ζ) ορμή της θρησκείας μέσα από άσματα, ηθικά διηγήματα και αναλήψεις σχετικών καθηκόντων (Λασκαρίδου et al., 1933).

Σε αντίθεση με το δάσκαλό του Pestalozzi - που ανέθετε σε άλλους την ανάπτυξη της μουσικής διδασκαλίας παρότι είχε πολλά μουσικά ενδιαφέροντα - ο Froebel ασχολήθηκε ο ίδιος με τη μουσική εκπαίδευση, ιδιαίτερα των μικρών παιδιών.

Ο Froebel ενστερνίστηκε τις αρχές του γερμανικού ιδεαλισμού και ρομαντισμού και ειδικότερα «της περί φύσεως φιλοσοφίας»⁴⁸ του Schelling (Χατζηστεφανίδου, 2008). Οι φιλοσοφικές απόψεις του αναλύονται στο έργο «Αγωγή του Ανθρώπου» (“Die Mensencenerziehung”) (Κυργιαννή, 2014). Ο

εγκαταστάθηκαν σε άλλες χώρες, όπως Ηνωμένες Πολιτείες και Αγγλία διαδίδοντας εκεί τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές του Froebel (Reble, 2008).

⁴⁷ Ο Froebel με τον τίτλο “Kindergarten” («Κήποι Παιδιών») εκφράζει μια βλαστική μεταφορά (βλέπε σελ. 24, 1.5. J.H.Pestalozzi) που φανερώνει τη φιλοσοφία του σε σχέση με το σχολείο, το οποίο οφείλει να αναπτύξει τις δυνάμεις που φέρει μαζί του το παιδί, όπως ο κηπουρός τα νέα βλαστάρια (Χαρίτος, 1998).

⁴⁸ Οι Γερμανοί φιλόσοφοι της φύσης (Naturphilosophen) θεωρούσαν ότι ένα πνεύμα ή μια δημιουργική οργανωτική δύναμη στη φύση της προσδίδει σκοπό και παράγει την προοδευτική τελειότητα των δημιουργημάτων του Θεού.

Froebel αναπτύσσει μια οργανική κοσμοθεωρία, στο πλαίσιο της οποίας μια παιδαγωγική μέθοδος για να είναι επιτυχημένη πρέπει να ανακλά μια συνειδητοποίηση κι έναν σεβασμό της πρωταρχικής δημιουργικής αλληλοσυσχέτισης μεταξύ του φυσικού και πνευματικού κόσμου, καθώς το σύμπαν θεωρείται σαν ένα μεγάλο οργανικό όλο⁴⁹ το οποίο διαχέεται από το πνεύμα του Θεού. Αντίθετα, με το να αγνοεί κανείς αυτή τη σχέση βάζει σε κίνδυνο το ίδιο το παιδί, αλλά και την ιστορία και την εξέλιξη των ανθρώπων που απεικονίζει, καθώς για τον Froebel ο μικρόκοσμος του παιδιού είναι ο μακρόσκοσμος της κοινωνίας – άνθρωποι, έθνος και ιστορία – και κάθε ανάπτυξή του, σε κάθε επίπεδο ενσαρκώνει αυτή την εξέλιξη (Zon, 2012).

Η σύνοψη αυτή, η «ανακεφαλαίωση»⁵⁰ στο πρόσωπο του παιδιού δίνει υπόσταση όχι μόνο στις θεωρητικές αναζητήσεις του Froebel, αλλά και στις πρακτικές εφαρμογές του, ειδικότερα στο πεδίο της φυσικής ανάπτυξης, που επηρεάζει και την ίδια τη διδασκαλία της μουσικής. Έτσι, οδήγησε τον Froebel να αναπτύξει μια παιδαγωγική προσδιορισμένη από αρκετά σύνθετα παιχνίδια σχεδιασμένα ειδικά για να χρησιμοποιηθούν από μητέρες. Τα βασικότερα περιλαμβάνονται κάτω από τον τίτλο “Mutter - und Kose – Lieder” («Μητρικά και βρεφικά τραγούδια», 1888 [1844]) και εισάγουν το παιδί, στον κόσμο αυτού που θα ονομαστεί αργότερα «φραιβελιανά δώρα»: μαλακή (μάλλινη) σφαίρα, σκληρή (ξύλινη) σφαίρα, κύλινδρος, κύβος και τουβλάκια, επίπεδα όπως γεωμετρικά σχήματα, γραμμές όπως ξυλάκια, κρίκοι και κλωστές και τελείες όπως πέτρες, κοχύλια και άμμος. Το έργο περιγράφεται από τον ίδιο τον Froebel ως ένα βιβλίο για

⁴⁹ Ο Froebel δέχτηκε επιδράσεις από την εγγελιανή διαλεκτική όπου το οργανικό σύνολο δεν γίνεται αντιληπτό στατικά αλλά βρίσκεται σε κίνηση, σε γίνεσθαι, σε ζωή (Garaudy, 1979).

⁵⁰ Η θεωρία της «ανακεφαλαίωσης» κατατάσσεται στο χώρο των βιολογικών θεωριών, εκπροσωπείται από τον G. Stanley Hall και ακολουθεί τη βασική θεώρηση του αταβισμού σύμφωνα με την οποία η οντογενετική ανάπτυξη ενός ατόμου ακολουθεί τη φυλογενετική πορεία του είδους του. Ο Hall είχε δεχθεί επιδράσεις από την θεωρία της εξέλιξης του Δαρβίνου. Ο Herbert Spencer πλαισιώνοντας τη θεωρία της ανακεφαλαίωσης στο χώρο της εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι αν το ανθρώπινο γένος έχει καλλιεργήσει σε υψηλό επίπεδο τα διάφορα είδη γνώσεων, τότε σε κάθε παιδί θα αναδειχθεί μια έφεση να αποκτήσει τα είδη αυτά γνώσεων με την ίδια σειρά. Η εκπαίδευση αποτελεί μια μικρής κλίμακας ανακεφαλαίωση του πολιτισμού. Η θεωρία της «ανακεφαλαίωσης» επηρέασε αργότερα και το έργο των μουσικοπαιδαγωγών Dalcroze, Orff και Kodály (Giddens, 1993).

μητέρες και οικογένειες για την πρώτη εκπαίδευση του παιδιού κατά τη βρεφική ηλικία (Froebel, 1888 [1884], Kilpatrick, 1916⁵¹).

Ο Froebel στα «Μητρικά και βρεφικά τραγούδια» ακολουθεί ένα αναπτυξιακό μοντέλο ξεκινώντας από απλούστατες φυσικές κινήσεις για να φθάσει σε πιο σύνθετα παιχνιδοτρόγυδα. Καλλιεργεί τις μουσικές δεξιότητες μέσα από τραγούδια που συλλογικά αναπαριστούν ποικίλες φάσεις της ανθρώπινης εξέλιξης και μαθαίνουν στο παιδί να παρατηρεί την ανάπτυξη των δακτύλων και των χεριών του. Το αναπτυξιακό μοντέλο του Froebel, σύμφωνα με το οποίο το παιδί πράττει, σκέφτεται και αισθάνεται – με αυτή τη σειρά – αποκαλύπτει και τη θέση της μουσικής στο πλαίσιο του. Η πραξιακή μουσική εμφανίζεται από την αρχή της μετάβασης του παιδιού από την πράξη, στη σκέψη σπέρνοντας τους σπόρους για μια ζωή του αισθάνεσαι· γίνεται το εκφραστικό όχημα της ψυχής και η τέχνη της μουσικής μια από τις πρωταρχικές της εκδηλώσεις. Στην κορύφωση της η μουσική, ή η «αναπαράσταση μέσω ήχου» όπως ονομάζεται από τον Froebel, αποτελεί μια από τις πιο υψηλά εξελισσόμενες αναπαραστάσεις των πνευματικών ιδεών. (Zon, 2012). Γιατί η γλώσσα συνδυάζεται με τον ήχο για να γίνει μουσική, ωστόσο η μουσική, βάσει της φύσης της, προηγείται αναπτυξιακά της γλώσσας. Το παιδί, χωρίς ομιλία αρχικά, ξεκινά πρώτα τραγουδώντας και μόνο αργότερα σχηματίζει ήχους με άρθρωση. Έτσι, ενώ η μουσική αναπαριστά ένα εξελικτικό ζενίθ ως η κορύφωση του «αισθάνομαι», παράλληλα σχηματίζει τον πρότερο τύπο ανθρώπινης έκφρασης. Για το λόγο αυτό στο Kindergarten ο Froebel δίνει προτεραιότητα στο τραγούδι ((Froebel, 1891).

1.7.Sara Glover

Η Sara Glover (Αγγλία, 1785 – 1867) παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μάθαιναν τη μητρική τους γλώσσα ξεκίνησε μια προσωπική μεταρρύθμιση της μουσικής εκπαιδευτικής διαδικασίας:

⁵¹ Ο Kilpatrick το 1916 στο βιβλίο του “Froebel’s Kindergarten Principles Critically Examined By” αναφέρει πως όσον αφορά την καταλληλότητα του βιβλίου του Froebel “Mutter - und Kose - Lieder” για το δεδομένο ηλικιακό επίπεδο οι απόψεις της εποχής ήταν διχασμένες. Ο ίδιος παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα του βιβλίου «Η αγωγή του ανθρώπου», θεωρεί ότι το έργο “Mutter - und Kose - Lieder δεν προσδίδει όφελος για το παιδί στην πρώτη παιδική ηλικία, λόγω του σύνθετου συμβολισμού του περιεχομένου του.

«Διδάσκοντας μουσική σε παιδιά πιστεύω ότι πρέπει να τα καθοδηγούμε πάνω στην ίδια αρχή σύμφωνα με την οποία μαθαίνουν να μιλούν: συνάγοντας τη θεωρία από την εφαρμογή, παρά την εφαρμογή από τη θεωρία» (Rainbow, 1967:50-51).

Αφοσιωμένη στη λειτουργία ενός Dame – School⁵² στο Norwich της Αγγλίας και διδάσκοντας σε μια φιλανθρωπική χορωδία μιας εκκλησίας στην ίδια πόλη, διαπίστωσε ότι η συμβατική δυτική σημειογραφία ως προς την ανάγνωση και γραφή της μουσικής δεν ήταν μόνο πολύ σύνθετη και πολύπλοκη, αλλά ουσιαστικά αποτύγχανε στην άμεση σύνδεση μεταξύ συμβόλου και ήχου. Για το λόγο αυτό, υιοθέτησε τις sol-fa συλλαβές του Guido d'Arezzo⁵³ - αντί για τα γράμματα της αλφαβήτου - ως εργαλείο διδασκαλίας για το prima –vista (εκ πρώτης όψεως) τραγούδι (Rainbow, 1967).

Επινόησε το “Norwich Notation”, ένα σύστημα για το εκ πρώτης όψεως τραγούδι κι ακόμη το “Norwich Sol – fa Ladder”, έναν πίνακα πάνω στον οποίο απλές μελωδίες αποδίδονταν με το sol – fa σύστημα και με ένα ξυλάκι υποδεικνυόταν για τους μαθητές ή ενήλικες χορωδούς ο μελωδικός τους ρυθμός. Ακόμη, καθώς ήταν απαραίτητη η οργανική συνοδεία της χορωδίας και το πιάνο ήταν ένα όργανο που σπάνια απαντιόταν στην αγγλική επαρχία της εποχής εκείνης- κι ακόμη περισσότερο ένας έμπειρος πιανίστας- η Glover εφηύρε το Harmonicon, ένα μουσικό όργανο με 25 γυάλινα πλήκτρα άριστης τονικής απόδοσης, προσαρμοσμένο στην έκταση της

⁵² Τα Dame Schools Σχολεία αποτέλεσαν μια πρώιμη μορφή των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων σε αγγλόφωνες χώρες κατά το 19^ο αιώνα: το σχολείο συνήθως στεγαζόταν στο σπίτι της δασκάλας.

⁵³ Ο Guido d'Arezzo (περ. 995 - 1050) ήταν θεωρητικός της μουσικής κατά τον Μεσαίωνα. Επινόησε το μουσικό πεντάγραμμα που αντικατέστησε τη νευματική σημειογραφία, καθώς και άλλα διδακτικά εργαλεία, όπως το sol – fa σύστημα και το κινητό Ντο, ώστε να βοηθήσει τους χορωδούς στην εκ πρώτης όψεως (prima- vista) απόδοση των χριστιανικών ύμνων. Επέλεξε τις πρώτες συλλαβές ενός ύμνου στον Αγ.Ιωάννη για τα ονόματα των μουσικών φθόγγων: ut, re, mi, fa, sol, la, ti. Η χρήση των συλλαβών αυτών, γαλλ.Solmisation - εξ ου και το ελλ. σολμιζασιόν- ήταν ευρεία έως και τον 16^ο αιώνα στην Ευρώπη. Τον 17^ο αιώνα γενικεύτηκε η χρήση της 7^{ης} νότας si και οι φθόγγοι του Arezzo άρχισαν να χρησιμοποιούνται ως απόλυτα ονόματα αντί των γραμμάτων, κυρίως στη Γαλλία – προκαλώντας τις έντονες αντιδράσεις του J.J.Rousseau, αργότερα στην Ιταλία (όπου το ut έγινε do) και σιγά σιγά σε άλλες «λατινόφωνες» χώρες, τις αποικίες τους, τις σλαβικές χώρες, την Ελλάδα, και τις αραβικές χώρες. Η χρήση δε των γραμμάτων του λατινικού αλφαβήτου ως απόλυτων ονομασιών των φθόγγων που χρησιμοποιούνταν σε όλον τον «Δυτικό» κόσμο έως τον 17^ο αιώνα, περιορίστηκε στις γερμανικές, σκανδιναβικές και αγγλοσαξονικές χώρες (Πατσέας, 1997).

παιδικής φωνής και με δυνατότητα αλλαγής τονικοτήτων σύμφωνα με το sol-fa σύστημα, μέσω ειδικού περιστροφικού μηχανισμού (Rainbow, 2010).

Η Glover έπειτα από είκοσι χρόνια διδασκαλίας το 1835 εξέδωσε το βιβλίο “Scheme to Render Psalmody Congregational” όπου ανέλυε τη μέθοδό της. Το έργο αυτό πέρασε σχεδόν απαρατήρητο και μετά το θάνατό της το όνομά της πέρασε στην αφάνεια, παρά το γεγονός ότι η επιρροή της υπήρξε ευρεία, καθώς ο John Curwen θα βασιστεί στο sol-fa σύστημά της για να δημιουργήσει το Tonic sol-fa system (τονικό Sol-fa σύστημα) που θα γνωρίσει μεγάλη διάδοση μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα (Giddens, 1993).

1.8. John Curwen

Ο John Curwen (Αγγλία, 1816- 1880) επηρεάστηκε από τις παιδαγωγικές απόψεις του Pestalozzi και ήταν τακτικός επισκέπτης του Model Pestalozzian School που ιδρύθηκε το 1836 στο Λονδίνο από τους Charles και Elizabeth Mayo (Rainbow, 1967). Η συμβολή του στη μουσική εκπαίδευση έγκειται στη διάδοση καθιέρωση των παιδαγωγικών μεθόδων του τονικού Sol-fa συστήματος και του κινητού Ντο⁵⁴ στη μουσική εκπαίδευση.

Στόχος του Curwen ήταν οι μαθητές να εξοικειωθούν πρώτα με τον ήχο, να βιώσουν την ίδια τη μουσική μέσα από ένα σύστημα σημειογραφίας πιο απλό και εμπειρικό από τα αφηρημένα μουσικά σύμβολα και σημεία της δυτικής μουσικής σημειογραφίας κι έπειτα με σταδιακά βήματα να οδηγηθούν στην εξοικείωση και τη γνώση της δυτικής συμβατικής σημειογραφίας. Απώτερος σκοπός του να κάνει το μουσικό εγγραμματισμό προσιτό σε όλους, ανεξάρτητα από ηλικία και κοινωνική τάξη.

Ο Curwen τελειοποίησε με αποτελεσματικό τρόπο τη Norwich Sol – fa μέθοδο που είχε δημιουργήσει πρωτύτερα η Sara Glover και δημιούργησε το δικό του Τονικό

⁵⁴ Η σχετική/κινητή ονομασία ενός μουσικού φθόγγου υποδηλώνει: α) τη θέση του φθόγγου μέσα σε ένα δοσμένο μουσικό σύστημα, και πιθανόν β) τη σημασία του σ' αυτό το σύστημα, αλλά κυρίως τις διαστηματικές (και άλλες) σχέσεις αυτού του φθόγγου με τους γειτονικούς του. Αυτή η ονομασία ταείναι συνήθως μια συλλαβή. Παραδείγματα τέτοιων συλλαβικών συστημάτων είναι: το αρχαίο ελληνικό συλλαβικό σύστημα TE//TA, TH, TΩ//TA, TH, TΩ//TE=ΛA//ΣI, NTO, PE//MI, ΦA, ΣOΛ//ΛA, το βυζαντινό, αλλά και πρώιμο γρηγοριανό μνημονικό σύστημα NOEANE και το σύστημα των εξαχόρδων (ut, re, mi, fa, sol, la) που επινόησε ο Guido d'Arezzo (Πατσέας, 1997)

Sol – fa σύστημα⁵⁵. Υιοθέτησε ακόμη αποτελεσματικά το κινητό Ντο στη διδασκαλία, τις ρυθμικές συλλαβές “Langue de durés” («Γλώσσα των Διαρκειών») του A. Paris⁵⁶ και τις δακτυλικές χειρονομίες του Proudfoot που απέδιδαν δεδομένες ρυθμικές αξίες και σχήματα.

Ο Curwen συνέδεσε με το Τονικό Sol-fa σύστημά του, αλλά και την ίδια την πρακτική της διδασκαλίας του, με τη φιλοσοφία ότι κάθε μια από τις επτά βαθμίδες της μείζονας κλίμακας ασκεί μια συγκεκριμένη ψυχολογική επίδραση στον άνθρωπο. Επινόησε στο πλαίσιο αυτό, ένα καινοτόμο χειρονομικό σύστημα (hand signs) για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του στη συνειδητοποίηση της επίδρασης αυτής.⁵⁷

Ο Curwen ανέπτυξε μια μεθοδολογία διδασκαλίας που ήταν προχωρημένη για την παιδαγωγική σκέψη της εποχής του. Οι μέθοδοί του περιλάμβαναν μερικές από τις αρχές που θα ορίζονταν αργότερα με τα προοδευτικά εκπαιδευτικά κινήματα του 20^{ου} αιώνα, όπως η διερευνητική μάθηση και η εφαρμογή δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για το ίδιο το παιδί. Έδωσε έμφαση στη σημασία στην προσέγγιση των εννοιών και του ήχου πριν από τα σύμβολα και τα σημεία. Οδηγούσε τα παιδιά να παρατηρήσουν και να ανακαλύψουν μόνα τους και για τον εαυτό τους –χωρίς να τα «φορτώνει» με πληροφορίες – τονίζοντας ότι η μάθηση πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα από ευχάριστες καταστάσεις και δραστηριότητες. Η μεθοδολογία αυτή διδασκαλίας του Curwen αναλύεται στο έργο του “The art of teaching and the teaching of music” που εκδόθηκε το 1875 (Caballol, 2003, Simpson, 1976).

Ο Curwen διέδωσε τη μέθοδό του με το βιβλίο “The Standard Course of Lessons on the Tonic Sol-fa Method of Teaching to Sing”, (1858) και το περιοδικό “Tonic Sol-fa Reporter and Magazine of Vocal Music for the People”. Το Τονικό Sol-fa σύστημά του θα υιοθετήσει αργότερα και θα προσαρμόσει στις ανάγκες της

⁵⁵ Το Τονικό Sol-fa σύστημα του Curwen αποτελεί το σημαντικότερο από τα σχετικά συστήματα που είχαν τις ρίζες τους στη σολμιζασιόν του Guido d'Arezzo. Το σύστημα ήταν βασισμένο στην πρακτική της Sarah Anne Glover. Η γραφή των συλλαβών άλλαξε για να προσαρμοστεί στη φωνολογία της αγγλικής γλώσσας: doh, ray, me, fah, soh, lah, te. (Πατσέας, 1997).

⁵⁶ Αργότερα ο Dalcroze θα εξοικειωθεί ως σπουδαστής με το σύστημα αυτό των ρυθμικών συλλαβών που θα δημοσιεύσει ο Émile Chevé το 1850.

⁵⁷ Η χειρονομική απόδοση μουσικών στοιχείων ανιχνεύεται ιστορικά από πολύ παλιά, καθώς σώζονται αντίστοιχες παραστάσεις από την αρχαία Αίγυπτο (Rainbow, 1979, Giddens, 1993). Το χειρονομικό σύστημα του Curwen είχε μεγάλη διάδοση την εποχή του και αξιοποιήθηκε στην εκκλησία καθώς διευκόλυνε την απόδοση των θρησκευτικών ύμνων από τους πιστούς (Abrahms, 1998).

ουγγρικής μουσικής εκπαίδευσης ο Zoltan Kodály, βασίζοντας ουσιαστικά το σύστημά του σε αυτό του Curwen⁵⁸ (Rainbow, 1979).

1.9. Thomas Henry Yorke- Trotter

Ο Thomas Henry Yorke - Trotter (Αγγλία, 1854 – 1934) μελέτησε ιδιαίτερα το θέμα της διδασκαλίας της μουσικής σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού· μέσα από τη μελέτη της νόησης και τη σχέση της νόησης με τη μουσική, εξετάζει τους τρόπους διδασκαλίας της μουσικής που εφαρμόζονταν κατά την εποχή του για να διαπιστώσει ότι εκείνοι αποτυγχάνουν σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του παιδιού (Σέργη, 1994).

Ο Trotter υποστηρίζει ότι:

«η μουσική αγωγή θα πρέπει να αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι του εκπαιδευτικού μας συστήματος γιατί με τη μουσική αγωγή καλλιεργούμε μια πλευρά του μυαλού που δεν έχει καλλιεργηθεί και δεν μπορεί να καλλιεργηθεί με άλλον τρόπο. Γνωρίζετε, ίσως τι είπε ο Πλάτων. Είπε ότι η μουσική είναι το πιο σημαντικό από οτιδήποτε άλλο γιατί ο ρυθμός και η αρμονία βρίσκουν το δρόμο στα πιο κρυφά μέρη της ψυχής, κάνοντας το άτομο όμορφο, με χάρη στο μυαλό· χωρίς αυτή δεν έχει λάβει σωστή εκπαίδευση» (Trotter, 1924:10).

Ο Trotter παράτησε ότι υπάρχουν ομοιότητες στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται ο φυσικός λόγος της μητρικής γλώσσας με τη μουσική αγωγή (Σέργη, 1994). Υποστήριξε ότι καθώς σκοπός της μουσικής αγωγής είναι η ανάπτυξη της πνευματικής πλευράς της φύσης μας κι επομένως δεν ωφελεί η αντιμετώπισή της ως ένα ακόμη μάθημα:

⁵⁸ Το Τονικό Sol-fa σύστημα, λόγω της αποτελεσματικότητας και της απλότητάς του, γνώρισε εξαιρετική διάδοση φθάνοντας στις αρχές του 20^{ου} αιώνα να διδάσκεται σε Αμερική, Καναδά, Νότια Αφρική, Αίγυπτο, Κίνα, Ιαπωνία και Αυστραλία. Κατά τον 20^ο αιώνα το σύστημα γνωρίζει μια στασιμότητα και από τα μέσα του 1950 η αγγλική δημοφιλής χορωδιακή εκπαίδευση βρίσκεται σε παρακμή (Giddens, 1993:115). Ένα παράδοξο φαινόμενο αποτελεί ότι συχνά σύγχρονοι αγγλοσάξονες παιδαγωγοί συνειδητοποιούν τις μουσικοπαιδαγωγικές αρχές του Curwen μέσα από την προσαρμογή που έχει κάνει ο Kodály στο Τονικό Sol – fa σύστημα. Ο Bernard Rainbow έχει θέσει στον προβληματισμό αυτό, το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού των αρχών και μεθόδων του Curwen στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες του αγγλικού σχολείου (Rainbow, 1979).

«Η απλή διδασκαλία των μουσικών στοιχείων είναι λίγο χρήσιμη [...] Αυτό που θέλουμε είναι κάτι που θα ξυπνήσει το πνεύμα της μουσικής στο μυαλό του παιδιού· αυτό θα το οδηγήσει να αντιμετωπίζει τη μουσική σαν να ήταν μια δική του γλώσσα. Καθώς η διδασκαλία στοχεύει να εξωτερικεύσει ό,τι η φύση έχει εμφυτεύσει, η εκπαίδευσή μας θα πρέπει να είναι παιδοκεντρική, θα πρέπει δηλαδή να ξεκινάμε δουλεύοντας με βάση το μυαλό των μαθητών. Το κέντρο βαρύτητας πρέπει να είναι ο μαθητής, κι όχι ο δάσκαλος. Για να το επιτύχουμε τούτο, είναι αναγκαίο να ενεργοποιήσουμε το μαθητή, όσο αυτό είναι δυνατόν, να εκπαιδεύει τον εαυτό του, και γι' αυτό είναι απαραίτητο να τον κινητοποιήσουμε να σκέφτεται με το ιδίωμα της μουσικής» (Yorke – Trotter, 1924:3).

«Αν μέσω της εκπαίδευσης μπορέσουμε να καλλιεργήσουμε και αναπτύξουμε την εσωτερική φύση των πολιτών μας, τότε θα αναθρέψουμε ένα έθνος γεμάτο ζωτικότητα, που θα αγωνίζεται για ιδανικά [...] γιατί η τέχνη της μουσικής θα προσφέρει τα μέσα για αυτοέκφραση και ένα νέο ενδιαφέρον για τη ζωή» (York Trotter, 1924:136)

Οι αντιλήψεις του Yorke Trotter προχωρούν πέρα από την επικρατούσα θεώρηση των παιδιών ως αποδέκτες της ενήλικης κουλτούρας και αξιών, και εστιάζουν στην ανάγκη να δοθούν στους μαθητές εμπειρίες άμεσου - αλλά και σε βάθος χρόνου, ενδιαφέροντος και ψυχαγωγίας (Pitts, 2000). Οι ιδεαλιστικές αυτές αντιλήψεις που διατυπώθηκαν κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα συμβαδίζουν με τις προσδοκίες της εποχής όσον αφορά το ρόλο της μουσικής στο σχολείο, ως αδιαμφισβήτητο διαμορφωτή του μουσικού γούστου, κι ακόμη των επικρατέστερων δραστηριοτήτων στην τάξη, όπως τραγούδι (παραδοσιακό ιδίωμα), εκμάθηση συστήματος sol – fa ή μουσικής σημειογραφίας, στην προετοιμασία των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να εκτιμούν και να σέβονται τις ευκαιρίες για μουσική ενασχόληση που θα τους παρουσιαστούν στο μέλλον (Pitts, 2000).

1.10. James L. Mursell

Ο James Mursell (Αγγλία, 1893-1963) φιλόσοφος, μουσικός και μουσικοπαιδαγωγός που επηρεάστηκε από το έργο της Maria Montessori και του Jean Piaget.⁵⁹ Το συγγραφικό του έργο εκτείνεται στο πεδίο της μουσικής, της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης (Kelly, 2012). Άσκησε κριτική στο μηχανιστικό τρόπο διδασκαλίας της μουσικής και υποστήριξε ότι η μουσική εκπαίδευση έπρεπε να εστιάσει στη συναισθηματική κι εκφραστική φύση της μουσικής, παρά στα τεχνικά δομικά της στοιχεία (Mursell, 1943).

Ο Mursell διατείνονταν ότι κάθε άνθρωπος έχει την ικανότητα να αναπτυχθεί μουσικά και να συμμετάσχει ενεργά σε σχέση με τη μουσική, καθώς η ανταπόκριση στη μουσική αποτελεί ένα οικουμενικό φαινόμενο. Όπως και ο Dewey, πίστευε ότι η συμμετοχή σε μουσικές εμπειρίες και δραστηριότητες στο σχολείο, εξασφαλίζουν τη δυνατότητα μεταφοράς των δεξιοτήτων κι εκτός σχολείου, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Kelly, 2012).

Εκκινώντας από το ενδιαφέρον του παιδιού και πλαισιώνοντας τη μάθηση στην πραγματική ζωή, ο Mursell ανέπτυξε μια σπειροειδή προσέγγιση της μουσικής μάθησης, γνωστής ως «σύνθεση – ανάλυση – σύνθεση», κατά την οποία προηγούμενα αποκτημένες δεξιότητες εισάγονται σε νέα περιεχόμενα, αποκτώντας νέο διευρυμένο νόημα (Mursell, 1943).

Ο Mursell στο βιβλίο του “The psychology of school music teaching” το 1931, επισημαίνει τα εξής όσον αφορά τη μουσική στο σχολείο:

1. «Η μουσικότητα είναι από τις πιο πολύτιμες ανθρώπινες ικανότητες. Δεν είναι μια απομονωμένη ικανότητα [...] βρίσκεται σε φυσική αλληλεπίδραση με ένα ευρύ φάσμα του πολιτισμού.
2. Είναι φανερό, επομένως, ότι η μουσική εκπαίδευση πρέπει να σχετίζεται με μια ευρεία πολιτισμική ανάπτυξη. Δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα [...] περιορισμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης [...] το να αποτύχει η μουσική στο σχολείο να κάνει συνδέσεις με άλλα

⁵⁹ Jean Piaget (1896-1980): Ελβετός φιλόσοφος, φυσικός επιστήμονας και ψυχολόγος που ανέπτυξε τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης και τη γενετική επιστημολογία. Υπήρξε από τους πρώτους υποστηρικτές του δομισμού, θεωρώντας ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση τους μέσα από τη δική τους δραστηριότητα.

γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος [...] συνιστά παραδοχή μιας σοβαρής έλλειψης.

3. Η μουσική είναι ιδιαίτερα σημαντική για το χαρισματικό παιδί.[...] Το παιδί αυτό μπορεί να εκπαιδευτεί όχι μόνο στη μουσική, αλλά και διαμέσου της μουσικής, καθώς η μουσική κάνει συνδέσεις με όλο το φάσμα της πολιτισμικής του ζωής.
4. Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να σχεδιάζεται, με βάση, όχι τους όρους της τεχνικής και των ασκήσεων, αλλά τους όρους της αυτό-έκφρασης, της απελευθέρωσης συναισθημάτων και της δημιουργικής παρόρμησης».

(Mursell, 1931:21)

Ο Mursell θεωρεί το τραγούδι ως τη φυσική βάση για μια ολοκληρωμένη μουσική εκπαίδευση, καθώς προάγει μια πλούσια και σε βάθος εκτίμηση της μουσικής (music appreciation). Η μουσική εκτίμηση (music appreciation) ορίζεται ως εμπειρία της ομορφιάς και της δύναμης της μουσικής (Mursell, 1931).

Όπως ο Dewey αντιλαμβάνονταν την εκπαίδευση ως αναπαράσταση του βιώματος, έτσι κι ο Mursell θεωρεί τη μουσική εκπαίδευση ως μια βαθμιαία ανακατασκευή του βιώματος:

«...με την έννοια, όχι της συσσώρευσης πληροφοριών ή της δημιουργίας καθορισμένων έξεων, αλλά του ανοίγματος του ατόμου σε νέους, κι ακόμη ευρύτερους δρόμους για εμπειρία και δράση»
(Mursell, 1931:365)

Αυτό που απαιτείται στο πλαίσιο αυτό, είναι η μουσική εκπαίδευση διαμέσου μουσικών Σχεδίων Εργασίας. Το ίδιο το αντικείμενο της μουσικής, ισχυρίζεται ο Mursell, από τη φύση του διευκολύνει την οργάνωση ομάδων εργασίας των μαθητών κι ακόμη τη δημιουργία ζωντανών καταστάσεων μουσικής εμπειρίας στο σχολείο.
(Mursell, 1931).

1.11.Émile Jaques - Dalcroze

Ο Émile Jaques - Dalcroze (Ελβετία, 1865-1950), συνθέτης, πιανίστας και μουσικοπαιδαγωγός μελέτησε σύνθεση με τους Léo Delibes, Gabriel Fauré και Anton Bruckner. Συνδέεται άμεσα με την παράδοση του Pestalozzi, καθώς η μητέρα του Julie Jaques είχε εκπαιδευτεί ως δασκάλα μουσικής της παιδαγωγικής του Pestalozzi στην επαρχία της Yverdon (Choksy, 2001).

Ο Jaques - Dalcroze, όσον αφορά εν γένει το έργο του παιδαγωγού, υιοθετεί μια βλαστική μεταφορά περιγράφοντας τους καλούς δασκάλους ως άνδρες και γυναίκες «που αφιερώνουν τις προσπάθειές τους στην καλλιέργεια μιας πουμπουκιασμένης παιδικότητας, ωριμάζοντας το παιδικό πνεύμα, ξυπνώντας τις αισθήσεις του παιδιού κι επιτρέποντας ιδέες να βλασταίνουν, ώστε να μετατρέψουν σε λουλούδι τους οργανισμούς αυτών των μικρών ανθρώπων του αύριο» (Jaques – Dalcroze, 1942).

Ο Dalcroze εξετάζοντας τη μουσική αγωγή της εποχής του διαπιστώνει τον αληθοφανή - αλλά όχι αληθινό - της χαρακτήρα ως προς την ανάπτυξη της μουσικότητας: τα παιδιά εκπαιδεύονται με τρόπο που προσδίδει την εικόνα μιας μουσικής σπουδής, χωρίς ωστόσο να ενεργοποιούνται οι αισθήσεις και η καρδιά τους προς μια πραγματική αγάπη για τη μουσική, χωρίς να κάνει τη μουσική να ζει για εκείνα, αποκρύβοντας παράλληλα τη συναισθηματική και εκπαιδευτική ποιότητα της (Dalcroze, 1921).

Στην προσπάθειά του να αποκαταστήσει τις ψυχο/φυσιολογικές⁶⁰ σχέσεις μεταξύ μουσικής κι σώματος, να ανακαλύψει ξανά και να αποκαταστήσει την – τόσο ξεχασμένη την εποχή εκείνη- αρχαία ευρυθμία (καλός ρυθμός) και την οργανική ενότητα λόγου - κίνησης – μουσικής, ο Dalcroze ανέπτυξε το σύστημα “Eurythmics”, ως μια πειραματική παιδαγωγική ενσωμάτωσης του ρυθμού στο σώμα, αλλά και ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την ανάπτυξη της μουσικότητας που βασίζεται στην αλληλοσυσχέτιση της ακουστικής και ρυθμικής εκπαίδευσης, της σπουδής της κίνησης και του αυτοσχεδιασμού καθώς και της αρμονίας κατά την πιανιστική συνοδεία (Appia, 1906· Giddens, 1993).

⁶⁰ Φυσιολογικές (physiological) σχέσεις, με την έννοια της φυσιολογίας, των οργανικών διαδικασιών λειτουργίας ενός οργανισμού.

Όπως διατείνεται ο ίδιος το 1920 στο βιβλίο του “Le rythme, la musique et l' éducation”⁶¹:

«Η παιδαγωγική μου εμπειρία σχηματίστηκε από τις συγκρίσεις που έκανα μεταξύ των ιδιοσυγκρασιών και των χαρακτήρων των παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων κατά τη διαδικασία χιλιάδων ακροάσεων για τις *Enfantines*⁶² σε όλη την Ευρώπη. Παντού διαπίστωσα στα μικρά παιδιά οποιασδήποτε εθνικότητας την επιθυμία για κίνηση...Μπόρεσα ακόμη να παρατηρήσω - στα διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα - μεγάλες διαφορές στους τύπους παιδικής κίνησης, που φαίνεται ότι ποικίλουν λόγω των διαφορετικών καταστάσεων του νευρικού τους συστήματος και των εγκεφαλικών τους αντιδράσεων. Αυτό ήταν που με βοήθησε αποφασιστικά να δημιουργήσω ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα έκανε εύκολη τη σωματική κίνηση και τις αισθητικές και εκφραστικές κινήσεις στο χώρο» (Dalcroze, 1921:251-257).

Η επισταμένη παρατήρηση των αντιδράσεων των μαθητών του οδήγησε τον Dalcroze στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ενώ το αυτί λαμβάνει τους ήχους, εκείνο που ανταποκρίνεται στη μουσική με ασυνείδητες ρυθμικές κινήσεις είναι το νευρο – μυοσκελετικό σύστημα του σώματος (Dalcroze, 1921): ο ρυθμός είναι κίνηση και αντίστοιχα ο ρυθμός είναι πρωταρχικά σωματικός (Dalcroze, 1921).

Ο Dalcroze έτσι κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ρυθμός συνιστά πρωταρχικό παράγοντα που ορίζει όλα τα υπόλοιπα στοιχεία μουσικής έκφρασης. Με άλλα λόγια, ο ρυθμός αποτελεί έναν οργανωτικό παράγοντα που συμπεριλαμβάνει τη μέτρηση, το τονικό ύψος, το φραζάρισμα, τις δυναμικές, την αρμονία, ακόμη και τις συναισθηματικές προθέσεις του συνθέτη. Ουσιαστικά ο Dalcroze αντιλαμβάνεται το ρυθμό ως μια μυστηριώδη αρχέγονη δύναμη που, μέσα από τη μουσική έκφραση, είχε

⁶¹ Το απόσπασμα προέρχεται από την αγγλική έκδοση του βιβλίου του Jaques – Dalcroze “Le rythme, la musique et l'éducation” (1920) που κυκλοφόρησε το 1921 σε μετάφραση του Harold Rubenstein: “Rhythm, Music and Education”, London: Chatto and Windus.

⁶² Ο Dalcroze αναφέρεται εδώ στο έργο του “Premières rondes enfantines” («Πρώτοι παιδικοί κύκλοι»), op.34, Foetisch, Lausanne, 1892.

τη δύναμη να ενώνει τους ανθρώπους ως προς την αμοιβαία έκφραση των αισθητικών και κοινωνικών τους προσδοκιών (Giddens, 1993).

Με τη βοήθεια του ρυθμού που βιώνεται εμπειρικά, μέσω μιας εκπαίδευσης που στοχεύει στην ανάπτυξη των φυσικών ρυθμών του σώματος μπορεί κανείς να δημιουργήσει μια αγάπη για τη μουσική, ακόμη κι από εκείνους που δεν εκτιμούν τις ποιότητες του ήχου της. Τα παιδιά θα μάθουν να απολαμβάνουν τη μουσική, λόγω της κίνησης που αυτή περιλαμβάνει, ιδιαίτερα όταν αυτή η κίνηση καταστεί φυσικό και οικείο στοιχείο γι' αυτούς (Dalcroze, 1921). Ο Dalcroze πίστευε ότι μια εκπαίδευση εδραιωμένη στο ρυθμό, όπως το σύστημα Eurhythmics μπορούσε να μειώσει ορισμένους από τους περιορισμούς που επέβαλε η κοινωνία στην ελευθερία της κίνησης.⁶³

Οι επαναστατικές ιδέες του Dalcroze εντυπωσιάζουν τον Ελβετό φιλόσοφο και θεωρητικό του θεάτρου Adolphe Appia. Οι θεωρίες του Appia ενέπνευσαν τον Dalcroze να επανεξετάσει τις δυνατότητες του σώματος για την εξωτερίκευση της μουσικής σε μια ορατή μορφή έκφρασης (Giddens, 1993). Στο σχολείο που θα ιδρύσει ο Dalcroze στο Hellerau, η συνεργασία των δυο πάνω στο σύστημα Eurhythmics θα οδηγήσει περαιτέρω στην έμπνευση μιας νέας σωματικής τεχνικής, την *Plastique animée*, όπου οι σπουδαστές προχωρούν πέρα από την έκφραση κι εξωτερίκευση των μουσικών ρυθμών - που ο Dalcroze αυτοσχεδίαζε στο πιάνο - και φθάνουν στη σωματική ερμηνεία της συναισθηματικής διάστασης της μουσικής (Jaques – Dalcroze, 1916:14). Το σχολείο στο Hellerau, προσέλκυσε σπουδαίους χορευτές και χορεύτριες όπως Anna Pavlova, Mary Wigman, Hanya Holm, Vaslav Nijinsky, Kurt Joos, Marie Rambert κ.ά. και οι ιδέες του Jaques - Dalcroze θα επηρεάσουν την εξέλιξη του μοντέρνου χορού («New Dance») την εποχή εκείνη⁶⁴.

⁶³ Οι θρησκευτικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις του Καλβίνου είχαν θέσει περιορισμούς στις μουσικές δραστηριότητες κοσμικής φύσεως στη Γερμανία.

⁶⁴ Το σχολείο του Hellerau που βρισκόταν έξω από τη Δρέσδη (Γερμανία) μεταφέρθηκε μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο έξω από τη Βιέννη (Αυστρία) και μετονομάστηκε σε Hellerau – Laxenburg. Εκεί φοίτησε από το 1927 έως το 1930 η Ελληνίδα χορεύτρια, καθηγήτρια ρυθμικής και χορού και χορογράφος Κούλα Πράτσικα, αποφοιτώντας με διπλώματα μουσικής και κινησιολογίας. Η Πράτσικα θεωρούσε ότι βρήκε στο σύστημα Eurhythmics την πεμπτοσύνη της Ελληνικής εκπαίδευσης και της Ελληνικής αρχαιότητας στο τρίπτυχο: ρυθμός – χορός – μουσική (Τσιντζιλώνη, 2015) (<http://www.ksot.gr/170/>).

Ο Dalcroze στην προσπάθειά του να κατανοήσει τη ζωτική σύνδεση της διανοητικής και της σωματικής δραστηριότητας και την ψυχο-φυσιολογική φύση των Eurhythmics δέχτηκε τη συνδρομή του ψυχολόγου Edouard Claparède⁶⁵, ο οποίος του πρόσφερε τη βάση για να συνδέσει την παιδαγωγική και αισθητική του έρευνα με την επιστήμη της ψυχολογίας και να καταλήξει σε συμπεράσματα για τη σημασία της μουσικής αγωγής στην εν γένει αγωγή του παιδιού (Giddens, 1993, Σέρρη, 1994). Ο Dalcroze συμβουλευτήκε ειδικότερα τον Claparède για να επιτύχει μια σε βάθος κατανόηση, της ψυχικής και σωματικής φύσης του συστήματος Eurhythmics σε μια περίοδο κατά την οποία αναπτύσσονται η ψυχολογία και το νέο πεδίο της ψυχανάλυσης (Giddens, 1993· Lawrence, 1970).

Για την άνοδο του επιπέδου του μουσικού εγγραματισμού στην Ελβετία ο Dalcroze πρότεινε δυο μεταρρυθμίσεις: α) να καταστεί η Μουσική ως υποχρεωτικό μάθημα στο δημόσιο σχολείο και β) η μουσική εκπαίδευση να ανατεθεί σε μουσικούς υψηλού επιπέδου που ήταν ευφυείς και ικανοί δάσκαλοι (Dalcroze, 1921).

Για το σκοπό αυτό και στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας ανάπτυξης του εθνικού τραγουδιού στην Ελβετία, ο Dalcroze συνέθεσε πάνω από εξακόσια δημόδη τραγούδια, πολλά από τα οποία ήταν γραμμένα για παιδιά. Τα τραγούδια αυτά έγιναν τόσο δημοφιλή, ώστε συχνά θεωρούνταν ως αυθεντικά παραδοσιακά ελβετικά τραγούδια (Giddens, 1993).

Το σχολείο του Dalcroze στο Hellerau αποτέλεσε εν γένει ένα από τα πιο προοδευτικά εκπαιδευτικά κέντρα της εποχής του που άσκησε μεγάλη επίδραση στις τότε διδακτικές μεθόδους οι οποίες ήταν καθαρά τυπικές και στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά έπρατταν ακολουθώντας πιστά οδηγίες των ενηλίκων. Στο Hellerau τα παιδιά έπρεπε να σκεφτούν για τον εαυτό τους, να ακροαστούν με έξυπνο τρόπο τη μουσική ή άλλο ερέθισμα, να ανταποκριθούν σε ό,τι άκουγαν. είτε το αποτέλεσμα ήταν ίδιο ή διαφορετικό από τους άλλους στην τάξη. Η προσωπική δημιουργία

⁶⁵ Edouard Claparède (Ελβετία, 1873-1940): Ελβετός νευρολόγος, ψυχολόγος και παιδαγωγός ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση και ίδρυσε το L' Institute Jean - Jacques Rousseau με σκοπό την προώθηση της ψυχολογίας του παιδιού και την εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Ο Claparède είχε γνωρίσει τον Dalcroze σε μια επίδειξη του συστήματος Eurhythmics το 1905 και οι δυο συνδέθηκαν με στενή φιλία· πολλά παιδικά του τραγούδια ο Dalcroze τα είχε συνθέσει για το Maison des Petites (Giddens, 1993· Lawrence, 1970).

ρυθμών ή μελωδιών ενθαρρύνονταν και με τον τρόπο αυτό διδάσκονταν η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανεξαρτησία της δράσης και η αυτονομία (Giddens, 1993).

Οι μέθοδοι αυτοί, ευρέως διαδεδομένοι σήμερα, κατά τις αρχές του 1900 εντάσσονται στο προοδευτικό εκπαιδευτικό κίνημα της εποχής, στο οποίο ο Jaques – Dalcroze πρωτοστάτησε.

1.12.Zoltan Kodály

Ο Zoltan Kodály (Ουγγαρία, 1882-1967), συνθέτης, μουσικολόγος και μουσικοπαιδαγωγός, γλωσσολόγος, φιλόσοφος και πολιτιστικός ηγέτης κατάφερε να θέσει σε εφαρμογή την πολιτιστική και παιδαγωγική φιλοσοφία του (Πατσέας, 2007), συνεπικουρούμενος από μία μεγάλη ομάδα ειδικών συνεργατών. Η πρώτη αρχή της φιλοσοφίας του είναι ότι «η μουσική ανήκει σε όλους», με την έννοια ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να αποκτήσουν τα μέσα που θα τους επιτρέψουν μια στοιχειώδη συμμετοχή στη μουσική δημιουργία. Σύμφωνα με τη θέση αυτή, είναι καθήκον της οργανωμένης κοινωνίας να παρέχει αυτά τα μέσα διαμέσου της γενικής εκπαίδευσης (Πατσέας, 1997) καλλιεργώντας τις ικανότητες ακρόασης μουσικής, μουσικής ανάγνωσης και γραφής που πρέπει να αποτελούν δεξιότητες για όλους.

Η μέθοδος Kodály δεν είναι μια μέθοδος, με την ακριβή έννοια του όρου, αλλά μια στρατηγική διδασκαλίας στο πλαίσιο της οποίας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργικότητα του δασκάλου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Chosky, 1981· Σέργη, 1994). Το φιλοσοφικό της υπόβαθρο πηγάζει από την ουμανιστική παιδεία που είναι ενιαία και ολιστική και «δεν αρκείται στο να μεταβιβάζει “χρήσιμες γνώσεις”, αλλά εναρμονίζει τα επιμέρους θέματα και τα υποτάσσει σε έναν υπέρτατο σκοπό, τον άνθρωπο αυτόν καθ’ αυτόν» (Πατσέας, 2007).

Η μέθοδος Kodály έφερε τις επιδράσεις παιδαγωγών όπως ο Pestalozzi και ο Kestenberb⁶⁶, και κατά κάποιο τρόπο προάγγελε τις θεωρίες του Piaget, υποστηρίζοντας –όπως και προγενέστεροι του μουσικοπαιδαγωγοί - ότι η μουσική

⁶⁶ Ο Leo Kenstenberb (1882 – 1962), πιανίστας, μουσικοπαιδαγωγός και πολιτικός που ως μουσικός σύμβουλος στο Πρωσικό Υπουργείο Παιδείας – από το 1918- ήταν υπεύθυνος για το πρόγραμμα αναμόρφωσης της μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο, Musikerziellung and Musikpflege (Μουσική Εκπαίδευση και Μουσική Καλλιέργεια) την περίοδο της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές του προγράμματος έδιναν στη μουσική ένα ευρύτερο νόημα από την απλή διδασκαλία του τραγουδιού και που χρησιμοποιούσε την πνευματική και ανθρωπιστική δύναμη της μουσικής για να εκπαιδεύσει τους ανθρώπους. Ο Kenstenberb λόγω της ανόδου του ναζισμού κατέφυγε αντίστοιχα το 1933 στην Πράγα και το 1938 στο Τελ Αβίβ.

εμπειρία προηγείται του μουσικού συμβολισμού (Chosky, 1981· Σέργη, 1994). Ακολουθεί ακόμη τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού για τη διδασκαλία των μουσικών εννοιών και δεξιοτήτων (Mark, 1978)- δηλαδή καθώς τα παιδιά ωριμάζουν σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, αισθητικά και διανοητικά οδηγούνται σε ολοένα και πιο σύνθετες μουσικές δεξιότητες - περιλαμβάνοντας την ανάγνωση και γραφή μουσικής, την ακουστική άσκηση, τη ρυθμική κίνηση, το τραγούδι και την ακρόαση (Mark, 1978).

Οι τέσσερις πιο σημαντικοί άξονες της φιλοσοφίας του Kodály είναι οι εξής: α) η μουσική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται στο σχολείο για όλα τα παιδιά, β) η βάση για τη μουσική εκπαίδευση πρέπει να είναι το τραγούδι, γ) το τραγούδι διδάσκεται πιο αποτελεσματικά μέσω αξιακά επιλεγμένου μουσικού υλικού που είναι βασισμένο στη μουσική της μητρικής γλώσσας (παραδοσιακό τραγούδι) και δ) η μουσική ανάγνωση και γραφή πρέπει να βασίζεται στην σχετικότητα της σολμιζασιόν (γαλλ. Solmisation)⁶⁷ (μέθοδος κινητού Ντο) (Itzész, 2004).

Για την καλλιέργεια της αίσθησης της σχετικής τονικότητας ο Kodály υιοθέτησε και προσάρμοσε το σύστημα κινητού Ντο του Curwen καθώς και το σύστημα χειρονομικής του, την εφαρμογή των οποίων γνώρισε από κοντά το 1927 στην Αγγλία, θαυμάζοντας παράλληλα την υψηλή ανάπτυξη του τραγουδιού στα σχολεία της χώρας αυτής (Itzész, 2004). Οι χειρονομικές κινήσεις διευκολύνουν τη γνωστική προσέγγιση της μουσικής σημειογραφίας καθώς τα παιδιά μπορούν να «διαβάσουν» τη μουσική μεταφράζοντάς την σε σωματική κίνηση. Με τις χειρονομικές κινήσεις δέχονται τη μουσική υπαγόρευση (dictée), πραγματοποιούν την εκ πρώτης όψεως ανάγνωση (prima vista) κι εκτελούν δίφωνα, τρίφωνα ή πιο σύνθετα τραγούδια (Mark, 1978). Ο Kodály ακόμη, υιοθέτησε και προσάρμοσε το σύστημα ρυθμικών συλλαβών του Chevé (Chosky, 2001) για να διευκολύνει τη μουσική μάθηση και την εισαγωγή στη δυτική μουσική σημειογραφία.

⁶⁷ Μουσικός συλλαβισμός με την έννοια της σολμιζασιόν (γαλλ. Solmisation), δηλαδή ενός συστήματος απόδοσης μιας διακριτής συλλαβής σε κάθε φθόγγο μιας μουσικής σκάλας. Οι επτά συλλαβές που χρησιμοποιούνται στη δυτική μουσική είναι οι: do, re, mi, fa, sol, la, ti (ή si)· και με φθόγγους οξυμένους κατά ένα ημιτόνιο αντίστοιχα οι: di, ri, fi, si, li και αντίστοιχα ελλειπόμενους κατά ένα ημιτόνιο οι: te, le, se, me, ra.

Η μοναδικότητα της Μεθόδου Kodály έγκειται ακριβώς στον τρόπο που συνδυάζει τεχνικές και πρακτικές διδασκαλίας της μουσικής που είχαν προϋπάρξει αυτής, όπως: το *Solfa* που είχε επινοηθεί στην Ιταλία και το *Τονικό Solfa* που ήρθε από την Αγγλία, τις ρυθμικές συλλαβές που επινοήθηκαν από τον Chev  στη Γαλλία, τις *solfa* τεχνικές από τη δουλειά του Jaques-Dalcroze, τις χειρονομικές κινήσεις από την προσέγγιση του John Curwen και τη διδακτική διαδικασία που ακολουθούσε βασικά τη φιλοσοφία του Pestolozzi. Τα στοιχεία αυτά αξιοποιήθηκαν δημιουργικά από τον Kodály σε μια ενοποιημένη προσέγγιση και στο πλαίσιο μιας ευρύτερης φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης (Chosky, 2001)

Για τον Kodály οι μουσικές δεξιότητες πρέπει να καλλιεργηθούν πρωταρχικά μέσα από το τραγούδι, καθώς η ανθρώπινη φωνή είναι το πιο φυσικό όργανο και το πιο προσωπικό για να εκφραστεί κανείς μουσικά· αντίστοιχα, τα μουσικά όργανα αξιοποιούνται ως κάποιο βαθμό.⁶⁸ Η ανθρώπινη φωνή είναι ακόμη το ιδανικό όργανο για την καλλιέργεια του εσωτερικού αυτιού (Σέργη, 1994) και της αίσθησης της τονικότητας· η τελευταία ειδικότερα, κατά τον Kodály καλλιεργείται πιο ορθά μέσα από το δίφωνο τραγούδι, παρά μέσα από το μονόφωνο τραγούδι με οργανική συνοδεία (Bergethon & Boardman, 1979· Σέργη, 1994).

Ο Kodály προτείνει συγκεκριμένες δεξιότητες μουσικής ανάγνωσης που πρέπει να αναπτυχθούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.⁶⁹ (Wheeler & Raebeck, 1977· Giddens, 1993). Το πρόγραμμα του Kodály αποτελεί ένα οργανωμένο αναλυτικό πρόγραμμα και περιλαμβάνει σχολικά βιβλία και μουσικό υλικό που ακολουθούν τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και οδηγούν με διαδοχικά βήματα, μέσα από ένα αναπτυσσόμενο σύστημα *prima vista* τραγουδιού (εκ πρώτης ανάγνωσης τραγούδι), στην ολοκληρωμένη κατανόηση και γνώση της μουσικής σημειογραφίας.

Για τον Kodály η μουσική πρέπει να έχει μια ουσιώδη πολιτισμική λειτουργία και μια σημαντική θέση στην κοινωνία (Itz s, 2004) και το ζήτημα του μουσικού εγγραμμισμού έπρεπε να αντιμετωπιστεί από τη βάση του φάσματος εκπαίδευσης, δηλαδή η μουσική εκπαίδευση να ξεκινά από τη μικρότερη δυνατή ηλικία (Σέργη,

⁶⁸Το πρόγραμμα του Kodály είναι κατεξοχήν φωνητικό· τα μουσικά όργανα αξιοποιούνται ως ένα βαθμό, σε αντίθεση με το αντίστοιχο του Orff όπου η εκτέλεση και αυτοσχεδιασμός σε μουσικά όργανα τίθεται ως κομβικό στοιχείο του προγράμματος (Bergethon & Boardman, 1979).

⁶⁹ Ενώ αντίστοιχα ο Carl Orff στο πρόγραμμά του δεν ασχολείται ιδιαίτερα με το θέμα της μουσικής ανάγνωσης (Wheeler & Raebeck, 1977· Giddens, 1993).

1994). Η πίστη του αυτή βασιζόταν στα πορίσματα της ψυχολογίας: «Η ψυχολογία τελευταία έχει θέσει πειστικά το ζήτημα ότι εκπαιδευτικά τα χρόνια μεταξύ τριών και επτά ετών είναι πιο σημαντικά από τα χρόνια που ακολουθούν» (Kodály, 1974 [1941]:127). Η αρχή αυτή για τον Kodály πιστοποιεί ότι η πολιτισμική αναγέννηση του ουγγρικού λαού όφειλε να ξεκινήσει από την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης⁷⁰:

«Είναι το νηπιαγωγείο εκεί όπου θα μπουν τα θεμέλια, απ' όπου θα ξεκινήσει η συγκομιδή των πρώτων αποφασιστικών μουσικών εμπειριών. Ό,τι μάθει εκεί το παιδί, δεν θα το ξεχάσει ποτέ· θα γίνει σάρκα κι αίμα του. Ωστόσο, δεν θα αποτελέσει και μόνο μian ατομική του κατάκτηση [...] θα επηρεάσει το δημόσιο γούστο όλης της χώρας. Αυτή η ιδέα μας εφιστά την προσοχή ώστε τα πρώτα τραγούδια να επιλεγούν με ιδιαίτερη φροντίδα.

Υπάρχει όμως και κάτι ακόμη εδώ· μέσα από τη μουσική αποκτούμε και ένα μέσο, όχι μόνο για την ανάπτυξη της ανθρώπινης ψυχής, αλλά και για την εκπαίδευση προς το να γίνουμε Ούγγροι⁷¹, ένα μέσο που δεν μπορεί να υποκατασταθεί από κανένα μάθημα. Μια τυχόν τρομακτική έλλειψη μουσικής στο σχολείο – η αντι- μουσική πράγματι ροπή – θα είχε μια βλαβερή επίδραση στην εκπαίδευση επίσης του έθνους» (Kodály, 1974 [1941]:129 - 130).

⁷⁰ Ο Kodály το 1948 σε ένα συνέδριο στο Παρίσι δήλωσε ότι η μουσική έπρεπε να ξεκινά 9 μήνες πριν από τη γέννηση του παιδιού. Δεκαπέντε χρόνια αργότερα τροποποίησε αυτή την ιδέα λέγοντας ότι θα ήταν προτιμότερο να ξεκινά εννιά μήνες πριν από τη γέννηση των γονέων (Giddens, 1993).

⁷¹ Για το σκοπό του Kodály ανάδειξης της ταυτότητας του ουγγρικού λαού μέσα από τη μουσική, ο Εμίλ Βυλερμόζ στο βιβλίο του *Ιστορία της Μουσικής*, γράφει: «Για μια ακόμη φορά το δημοτικό τραγούδι ήταν εκείνο που επέτρεψε στην ουγγρική μουσική να ξαναβρεί τον εαυτό της τη στιγμή που η γερμανική παιδαγωγική ισοπέδωνε τα ωδεία της Κεντρικής Ευρώπης. Δύο συνθέτες που συνδέονταν με δεσμούς φιλίας, ο Béla Bartók (1881-1945) και ο Zoltan Kodály (1882-1967) ασχολήθηκαν και ο ένας και ο άλλος με τη δημιουργία ενός ουγγρικού μουσικού ύφους, που τα στοιχεία του θα προέρχονταν αποκλειστικά από το δημοτικό τραγούδι και όχι από το λίγο-πολύ νοθευμένο λεξιλόγιο της τσιγγάνικης μουσικής που, ως τότε είχε παραποιήσει τα δεδομένα του προβλήματος (Emile Vuillermoz, *Ιστορία της Μουσικής*, (Τόμος 2), μτφ. Γ. Λεωτσάκος, εκδ. Υποδομή, Αθήνα 1980: 203-204).

Ο Kodály πίστευε στην αξιοποίηση της φυσικής μουσικής των παιδιών της πατρίδας του (τα παραδοσιακά ουγγρικά τραγούδια) και των πρωταρχικών στοιχείων του παιχνιδιού τους (τραγούδι και κίνηση)⁷². Σε αντίθεση με τον Orff, πίστευε ότι αυτές οι μουσικές συμπεριφορές ήταν αυστηρά προϋποθέσεις για την εκτέλεση σε μουσικά όργανα κι ότι το φυσικό μουσικό όργανο του παιδιού ήταν η φωνή.

Το υλικό του περιλάμβανε τραγούδια, παιχνιδοτράγουδα και απλά παραδοσιακά παιδικά τραγούδια, τα οποία αποτελούν για τον Kodály τραγούδια της φυσικής γλώσσας του παιδιού και συνιστούν μια μητρική γλώσσα. Ο φυσικός ρυθμός της γλώσσας του παιδιού που τα χαρακτηρίζει διευκολύνει τη μουσική μάθηση και την ενσωμάτωση στο πολιτισμικό πλαίσιο (enculturation) (Darrow, 2016).

Ο Kodály διέκρινε μια στενή σχέση μεταξύ μουσικής και κίνησης στα παιδικά τραγούδια και παιχνιδοτράγουδα. Η αξιοποίηση των παιχνιδοτράγουδων θα δημιουργούσε έναν συνεκτικό δεσμό ανάμεσα στη σχολική τάξη και το προαύλιο, ο οποίος θα ενθάρρυνε τα παιδιά να επιτελούν στο δικό τους χρόνο, μουσικό υλικό που μάθαιναν στο πλαίσιο της τάξης:

«Το απλό τραγούδι δεν εμποδίζει την πράξη του παιχνιδιού, αλλά ισχύει το αντίθετο· κάνει το παιχνίδι πιο ελκυστικό, πιο ενδιαφέρον. Ο περιορισμένος, επομένως, χρόνος που διατίθεται για τη μουσική εκπαίδευση μπορεί έτσι να επεκταθεί στο προαύλιο, χωρίς να μειώνεται ο χρόνος άλλων δραστηριοτήτων» (Kodály, στο Kraus, 1990 [1967]:79-80).

Ο Kodály συνέλαβε τα παραδοσιακά ουγγρικά τραγούδια ως ένα μέρος του παιδιού, όπως ακριβώς πρόκειται για τη γλώσσα: η μουσική προσλαμβάνεται κι εδώ πρώτα ακουστικά κι έπειτα παράγεται. Βάσει αυτού, μόνο εφόσον το λεξιλόγιο της μουσικής γίνει μέρος της εμπειρίας του παιδιού θα εισαχθούν δραστηριότητες μουσικής γραφής κι ανάγνωσης (Wheeler & Raebeck, 1977). Το πιο κατάλληλο και

⁷² Το 1905 ο Kodály, ακολουθούμενος από τον επίσης Ούγγρο συνθέτη Béla Bartók, ξεκίνησε μια τιτάνια μουσικολογική αποστολή καταγραφής και ταξινόμησης του θησαυρού της ουγγρικής παραδοσιακής μουσικής, φωνογραφώντας το υλικό κατά την επιτόπια έρευνά τους σε φωνογραφικούς κυλίνδρους. Κατά την αποστολή αυτή καταγράφηκαν αρκετές χιλιάδες λαϊκές μελωδίες από διάφορες περιοχές της Ουγγαρίας, της Σλοβακίας, της Ρουμανίας, της Biskra (Αφρικής), κ.ά. (Nef, 1960).

πολύτιμο υλικό για τα πρώτα χρόνια της μουσικής εκπαίδευσης επομένως μπορεί να βρεθεί στην παραδοσιακή μουσική μέσω της οποίας έχει εγκαθιδρυθεί η μητρική μουσική γλώσσα ενός λαού (Ittzés, 2004).

Τα παραδοσιακά τραγούδια για τον Kodály ήταν ιδανικά για το ξεκίνημα της μουσικής εκπαίδευσης, λόγω της μικρής και σύντομης μορφής τους, της απλότητας των μελωδιών τους και της γλώσσας τους· οι μελωδίες τους αξιοποιούνται για την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων (Darrow, 2016). Τα περισσότερα από τα τραγούδια αποτελούνται αρχικά από μελωδίες τριών ή τεσσάρων φθόγγων κι έτσι εξασφαλίζουν ένα εύκολο σημείο από το οποίο μπορεί να ξεκινήσει η μουσική μάθηση· στη συνέχεια, καθώς το παιδί προοδεύει μουσικά, προστίθενται πιο σύνθετα παραδοσιακά τραγούδια στο ρεπερτόριό του – συνήθως πεντατονικά- και αργότερα ακολουθεί η εισαγωγή έντεχνης μουσικής – όπως μουσική του Mozart και του Beethoven – κι αξιοποιείται ακόμη η σύγχρονη μουσική (Mark, 1978).

Ο Kodály αναγνώρισε στην πεντατονία ένα ειδικό χαρακτηριστικό της ουγγρικής μουσικής παράδοσης που είχε ξεχαστεί τότε από τους κατοίκους των πόλεων και τις μορφωμένες κοινωνικές τάξεις λόγω των ξένων, κυρίως γερμανικών επιρροών σε αυτές (Ittzés, 2004). Η πεντατονία αποτελεί για τον Ούγγρο μουσικοπαιδαγωγό ένα σημαντικό στοιχείο της μουσικής εκπαίδευσης καθώς συμβάλλει από τη μια στον αυτοπροσδιορισμό του ουγγρικού λαού μέσα από το ουγγρικό εθνικό μουσικό ιδίωμα και από την άλλη αποτελεί το κλειδί προσέγγισης και εισαγωγής στη μουσική διαφορετικών μουσικών ιδιωμάτων, από το γρηγοριανό μέλος, ως την Κίνα κι ακόμη τον Debussy (Kodály, 1974 [1947]).

Όσον αφορά ειδικότερα τα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, ο Kodály διατείνονταν ότι η γνώση τους είναι απαραίτητη για το εκπαιδευτικό ώστε να μπει στο πνεύμα τους και μέσα από τα τραγούδια αυτά να μπει στην ψυχή του παιδιού (Kodály, 1974 [1951]). Πίστευε ακόμη ότι η εξέλιξη του παιδιού- από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση – αντικατοπτρίζει την ιστορική εξέλιξη της μουσικής από το «πρωτόγονο» παραδοσιακό τραγούδι στην έντεχνη μουσική (art music):

«Τα παιχνιδοτράγουδα των παιδιών επιτρέπουν περισσότερο από καθετί μια διεξοδική ματιά στην αρχέγονη περίοδο της παραδοσιακής μουσικής. Το τραγούδι σε συνδυασμό με την κίνηση και τη δράση

είναι πολύ πιο αρχέγονο και ταυτόχρονα πιο σύνθετο φαινόμενο απ' ότι είναι ένα απλό τραγούδι» (Kodály, 1974 [1951] 48).

Ο Kodály διατείνονταν ότι όπως ένα παιδί κατέχει τη μητρική του γλώσσα – η γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι του – κατέχει ακόμη μια μουσική μητρική γλώσσα στην παραδοσιακή μουσική αυτής της γλώσσας. Οι δεξιότητες και οι έννοιες μουσικού εγγραματισμού θα πρέπει να διδάσκονται διαμέσου αυτής της μητρικής μουσικής γλώσσας (Choksy, 1981).

Ο Kodály πίστευε ότι μόνο μουσική ποιότητας- είτε πρόκειται για παραδοσιακά τραγούδια είτε για δυτική έντεχνη μουσική («κλασική» μουσική) – πρέπει να χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση των παιδιών. Για το σκοπό αυτό συνέθεσε πολλά έργα «κλασικής» μουσικής καθώς και παιδικά τραγούδια (Darrow, 2016).

Ο Kodály μπόρεσε να κάνει ευρέως γνωστές τις ιδέες του για τη μουσική εκπαίδευση και να προχωρήσει σε μια γενικευμένη εφαρμογή τους μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο με τη λεγόμενη δημοκρατική μεταρρύθμιση του ουγγρικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ittész, 2004), καθώς μέχρι τότε η επίσημη πολιτιστική πολιτική δεν αναγνώριζε τη σημασία της γενικής μουσικής εκπαίδευσης (general music education). Επισήμανε δε τη σημασία του θεσμού των μουσικών δημοτικών σχολείων στην Ουγγαρία για την ενσωμάτωση της μουσικής εκπαίδευσης σε όλο το σύστημα διδασκαλίας⁷³ (Ittész, 2004). Οι ιδέες και το σύστημα Kodály γνώρισαν μεγάλη απήχηση και διάδοση, ειδικότερα στην Αμερική, όπου μουσικοπαιδαγωγοί συχνά συνδυάζουν την προσέγγιση και τις πρακτικές του συστήματος Kodály με εκείνες του συστήματος Orff (Mark, 1978).

1.13. Carl Orff

Ο Carl Orff (Γερμανία, 1895 -1982), συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός ανέπτυξε μια προσέγγιση για τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών βάσει του ριζοσπαστικού μουσικο-θεατρικού του στυλ σύνθεσης. Το εκλεκτικό του ενδιαφέρον προς το παραδοσιακό τραγούδι, το δημοφιλές τραγούδι του 19^{ου} αιώνα, το χορό και τη

⁷³ Μέχρι το θάνατο του Kodály το 1967 τα μουσικά δημοτικά σχολεία στην Ουγγαρία είχαν φθάσει ήδη τα εκατό στον αριθμό.

μουσική του θεάτρου και τη μεσαιωνική, μπαρόκ και αναγεννησιακή μουσική οδήγησε στην εμπειριστατωμένη του θεωρία περί μουσικής παιδαγωγίας. Πρόκειται για μια εμπειρική μέθοδο, βασισμένη στο ρυθμό και τον αυτοσχεδιασμό που αναπτύσσεται σε ό, τι τα παιδιά τα ίδια βρίσκουν φυσικό, όπως το βάδισμα, οι αναπηδήσεις, τα λικνίσματα, τα χτυπήματα ποδιών και τα τραγουδίσματα των παιδιών στο διάστημα μιας τρίτης μικρής (Mark, 1978).

Ο Orff είδε στον κόσμο του παιδιού, μια ζωντανή αναπαράσταση, μια ιστορική ανακεφαλαίωση της μουσικής, με την έννοια που απέδιδαν οι αρχαίοι Έλληνες στον όρο «μουσική», όπου ο λόγος, η μουσική και ο χορός συνέθεταν ένα όλο, κι όχι χωριστές μορφές (Orff, 1963). Κεντρικό σημείο της φιλοσοφίας του είναι ότι ο λόγος, η μουσική και η κίνηση σχηματίζουν μια αθέατη ενότητα: το παιδί όταν χορεύει, συχνά τραγουδά ή βγάζει φωνήματα κι ακόμη συχνά κινείται στο ρυθμό με τον οποίο τραγουδά (Keller, 1962).

Ο Orff χρησιμοποίησε τον όρο *elemental* (στοιχειοδομική), με την έννοια του αρχέγονου και του στοιχειώδους, για να αναφερθεί σε μια προσωπική έκφραση που εκφέρεται με φυσικό τρόπο μέσα από τη μουσική. Για να αναπτύξει τη διδακτική του προσέγγιση ο Orff γύρισε πίσω στα αρχικά στάδια πολιτισμικής ανάπτυξης, όπου η μουσική ήταν μια ανεπιτήδευτη μορφή έκφρασης, αδιαχώριστη από την κίνηση και το λόγο (Landis & Cardis, 1972:71).

Ο Orff χρησιμοποίησε την έννοια της στοιχειοδομικής (*elemental*) μουσικής προκειμένου να αναφερθεί τόσο στη μουσική του πρώτου ανθρώπου, όσο και στη μουσική των μικρών παιδιών, η οποία είναι κατά τη γνώμη του φυσική, ανεπιτήδευτη και ακατέργαστη και επιδέχεται ανάπτυξη (Walter, 1956: p.iii – iv):

«Ποτέ η μουσική μόνη της, αλλά μουσική συνδεδεμένη με κίνηση, χορό και λόγο- όχι προορισμένη για ακρόαση, νοσηματοδοτημένη μόνο μέσω της ενεργούς συμμετοχής. Η στοιχειοδομική μουσική είναι προ-διανοητική, στερείται της μεγάλης φόρμας, ικανοποιείται με απλές διαδοχικές δομές, οστινάτι και λιλιπούτεια ρόντο. Είναι γήινη, φυσική, μια σχεδόν σωματική δραστηριότητα. Ο κάθε ένας μπορεί να τη μάθει και να την απολαύσει. Είναι ταιριαστή για τα παιδιά» (Orff, 1963:142).

Ο Orff πίστευε ότι τα παιδιά για να αναπτύξουν τη μουσικότητα τους πρέπει πρώτα να ξαναζήσουν, να «ανακεφαλαιώσουν» την ιστορική εξέλιξη της μουσικής, καθώς ο λόγος και το τραγούδι, η ποίηση και η μουσική, η μουσική και η κίνηση, το παιχνίδι και ο χορός δεν είναι διαχωρισμένα στον κόσμο του παιδιού· συναποτελούν ένα όλο που ορίζεται από το ένστικτο του παιχνιδιού, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο ενεργοποίησης της τέχνης και της τελετουργίας (Walter, 1956). Το παιδί πολύ φυσικά μπορεί έτσι να ξεκινήσει με ένα παραδοσιακό παιδικό τραγούδι, με λόγο και μουσική μαζί: κίνηση, παιχνίδι και τραγούδι συνενώνονται και ενσωματώνονται σε ένα όλο (Landis & Cardis, 1972).

Στο σημείο αυτό βρίσκουμε επιδράσεις από τη θεωρία της εξέλιξης και της διάλυσης του Théodule Ribot, θεμελιωτή της γαλλικής επιστημονικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο άνθρωπος στο πλαίσιο του σύγχρονου πολιτισμού συνιστά το προϊόν μιας μακρόχρονης εξέλιξης που οδήγησε στην ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών του λειτουργιών, σε αντίθεση με τα παιδιά, που όπως και οι πρωτόγονοι, κυριαρχούνται από ασυνείδητα συγκινησιακά αντανακλαστικά (Χρηστάκης, 2010).

Ο Orff στόχευε στην ανάπτυξη της μουσικότητας των παιδιών μέσα από μουσικοπαιδαγωγικό υλικό που είχε μεγάλη ομοιότητα με το δικό τους μουσικό λεξιλόγιο το οποίο επιδείκνυαν στο παιχνίδι τους. Στο σύστημά του έτσι συνέλαβε έναν παιδοκεντρικό τρόπο προώθησης της μάθησης που στηριζόταν στο παιχνίδι, καθώς παρατήρησε ότι το παιδί προτιμά πάντα να παίζει, αντί να μελετά κι επομένως η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική αν το παιδί μαθαίνει παίζοντας⁷⁴ (March, 2008).

Το παιδαγωγικό υλικό του Orff πήγαζε από την παρατήρηση και μελέτη της παραδοσιακής μουσικής της Κεντρικής Ευρώπης, ιδιαίτερα των μουσικών παιχνιδιών (musical games) που έπαιζαν τα παιδιά. Η εισαγωγή ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων στη σχολική τάξη έγινε διαμέσου μιας ενήλικης αντίληψης και προσέγγισης των χαρακτηριστικών των παιχνιδιών που επιτελούσαν τα παιδιά στη Βυαρία (Marsh, 2008).

Το υλικό στο σύστημά του Orff, ακολουθώντας τη θεωρία της Ανακεφαλαιώσης στο πλαίσιο της εξέλιξης της μουσικής, παρουσιάζει βαθμιαία

⁷⁴ Η αντίληψη αυτή του Orff, ότι το παιδί μαθαίνει παίζοντας (by playing) προσομοιάζει με το αξίωμα του Σχολείου Εργασίας ότι το παιδί δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον προς τη μάθηση μέσα από την πρακτική – εμπειρική εργασία (by doing), παρά με τη μελέτη βιβλίων. Ο Otto ειδικότερα, υποστήριξε την αρχή ότι το παιδί μαθαίνει πιο αποτελεσματικά παίζοντας (βλέπε σ. 94).

ρυθμική και δομική συνθετότητα, ξεκινώντας από απλές ενότητες με διμερή μέτρα - που στηρίζονται σε παραδοσιακά παιδικά τραγούδια, παιχνιδιοτραγούδα κι ονόματα - και φθάνοντας - σε επόμενα επίπεδα - στη χρήση μεικτών ασύμμετρων μέτρων και μεταβολών μέτρου κι αντίστοιχα, εκκινώντας από τεχνικές με οστινάτο και ηχώ σε απλούς κανόνες και ροντό και φθάνοντας εξελικτικά σε υλικό με ρετσιτατίβο και chaconne, για πιο προχωρημένους μαθητές (Marsh, 1974·Keetman, 1974).

Στα πρώτα χρόνια της καριέρας του ο Orff επηρεάστηκε από τις θεωρίες του Jaques – Dalcroze (“eurhythmics”) και έδωσε έμφαση στη σχέση μουσικής και κίνησης, μια αντίληψη που διαμορφώθηκε μέσα από τη γνωριμία του με τη χορεύτρια Mary Wigman, η οποία υπήρξε μαθήτρια του Jaques – Dalcroze. Το 1924 με την Dorothee Günther ιδρύουν στο Μόναχο το Günther Schule που εκπαίδευε δασκάλους σε νέες μορφές κίνησης και ρυθμού, όπου ο αυτοσχεδιασμός αποτελούσε πρωταρχικό κομμάτι του προγράμματος⁷⁵. Με τη βοήθεια του εθνομουσικολόγου Curt Sachs και του Karl Maendler, κατασκευαστή παλαιών οργάνων – ειδικότερα του τσέμπαλου - ο Orff δημιούργησε ένα οργανικό σύνολο στο Günther Schule, όπου κατάλληλα όργανα (αυλοί, κύμβαλα, τύμπανα, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, κ.ά.) από τη μια εμπλέκονται και ενσωματώνονται στον ίδιο το χορό και από την άλλη συνδιαμορφώνουν τον ίδιο το χορό· οι δε ρόλοι χορευτών και των μουσικών εναλλάσσονταν (Orff, 1963·Mark, 1978). Στη σχολή αυτή θα μαθητεύσει και η Gunild Keetman, η οποία θα γίνει αργότερα βασική συνεργάτιδα του Orff.

Ο Orff θα συμμετάσχει έτσι στο ρεύμα του μοντέρνου χορού και κίνησης που έλαβε χώρα κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα συνεργαζόμενος με επαγγελματίες μουσικούς και χορευτές όπως Mary Wigman, Dorothee Gunther, Isadora Duncan, και Ruth St. Denis. Πίστευε ότι ήταν πιο σημαντικό ο παλμός της

⁷⁵ Στις αρχές του 1920 στην Κεντρική Ευρώπη ιδρύθηκαν πολυάριθμες σχολές κίνησης αφιερωμένες στο «νέο ελεύθερο χορό» (“new free dance”) που εκκινούσε από τις καινοτομίες στην κίνηση που έφερε ο Jaques – Dalcroze. Η Dorothee Günther ενδιαφέρθηκε για την κίνηση μέσα από τις σπουδές της ως εικαστικός και εικονογράφος· υπήρξε μαθήτρια του Dalcroze και του Laban, αφού πρώτα έδειξε ενδιαφέρον ως προς μια νέα μορφή φυσικής αγωγής, την Mensendieck Gymnastic, την οποία ανέπτυξε η Bess Mensendieck με στόχο να βελτιώσει τη φυσική στάση του σώματος των γυναικών και να τις καταστήσει ειδικούς ως προς το ίδιο τους το σώμα (Bartlett et al., 2006: 602). Το 1924 η Günther στο Günther Schule επιζητούσε να επιτύχει μια σύνθεση μουσικής και σωματικής έκφρασης, να αναβιώσει τη φυσική νεότητα της μουσικής με το χορό (Liess, 1966).

μουσικής να βιωθεί με φυσικό τρόπο πραξιακά (by doing), απ' ό,τι να μάθουν περί αυτού (learning about) (Choksy et al., 2001).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930 το Günther Schule έτυχε μεγάλης αναγνώρισης τόσο στη Γερμανία όσο και διεθνώς. Ο Orff στις εκδόσεις Schott Music μαζί με τους Gunild Keetman και Hans Bergese εκδίδει μεταξύ του 1932 και 1935 το “Orff –Schulwerk, Elementare Musikübung” («Έργο του Orff για το σχολείο, Ασκήσεις στοιχειοδομικής μουσικής»). Ο τόμος αυτός περιλαμβάνει μια εισαγωγή στην πρακτική του ομαδικού αυτοσχεδιασμού, ένα τεύχος για την τεχνική εκτέλεσης κρουστών μουσικών οργάνων και συνθέσεις για την εκτέλεση μουσικής στο πλαίσιο μουσικών συνόλων. Η έκδοση της συνέχειας της σειράς παύει καθώς στοιχεία του συστήματος - ειδικότερα ο έντονα αυτοσχεδιαστικός χαρακτήρας του - δεν συνάδουν με την κρατούσα ναζιστική ιδεολογία της εποχής⁷⁶ (Kugler, 2011).

Μετά τον πόλεμο⁷⁷ ο Orff άρχισε να σκέφτεται ότι η εκπαίδευση στο ρυθμό θα ήταν προτιμότερο να ξεκινά κατά την παιδική ηλικία, παρά στην ενήλικη ζωή. Διερεύνησε την ιδέα αυτή και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η στοιχειοδομική (elemental) μουσική- μουσική που πηγάζει από το λόγο, την κίνηση και το χορό- μπορούσε να γίνει η βάση της μουσικής εκπαίδευσης κατά την πρώτη παιδική ηλικία. Με τη συνεργάτιδά του Gunild Keetman ξεκίνησε να δοκιμάζει τις ιδέες του σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία. Η κατά λέξη μετάφραση του Orff - Schulwerk ως “έργο του Orff για το «σχολείο»” εκφράζει ακριβώς αυτό που οραματιζόταν ο Orff ως μουσική αγωγή μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή τη μουσική ως σχολικό διδακτικό αντικείμενο (Orff, 1963· Τσαφταρίδης, 1997).

Το όραμά του αυτό πραγματοποιήθηκε όταν το 1948 του ζητήθηκε από τη βαυαρική ραδιοφωνία να προετοιμάσει μια σειρά ραδιοφωνικών εκπομπών για παιδιά. Εκεί αξιοποιήθηκαν διαφορετικά υλικά με νέους στόχους καθώς «επρόκειτο για μια μουσική προορισμένη αποκλειστικά για παιδιά και η οποία θα μπορούσε να εκτελεστεί, να τραγουδηθεί και να χορευτεί από τα παιδιά, αλλά και να εφευρεθεί από εκείνα – ένας δικός τους κόσμος» (Orff, 1978: 212). Ο Orff συνεργάστηκε με την Gunild Keetman για την ανάπτυξη υλικών και μια ομάδα παιδιών, μεταξύ 8 και 12

⁷⁶ Kugler, Michael. “Carl Orff - Schulwerk - elemental education in music and dance”, 2011 Ανακτήθηκε στο <http://www.orff.de/en/orff-schulwerk.html> στις 2 – 02 – 2017.

⁷⁷ Κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η σχολή Günther θα καταστραφεί, καθώς και το μεγαλύτερο μέρος των μουσικών της οργάνων (Mark, 1978).

ετών συστάθηκε για τις εκπομπές. Παιδιά και εκπαιδευτικοί που άκουγαν το πρόγραμμα μπορούσαν να μιμηθούν τη μουσική και αργότερα να την αναπτύξουν, δημιουργώντας τη δική τους μουσική από τα μοντέλα και να δημιουργήσουν σκοπούς και συνοδείες σε δοσμένους στίχους παραδοσιακών παιδικών τραγουδιών. Οι ραδιοφωνικές εκπομπές αποτέλεσαν τη βάση έκδοσης των πέντε τευχών, με τίτλο “Orff –Schulwerk, Musik für Kinder” (Orff –Schulwerk, Μουσική για παιδιά) και υπότιτλο “Elementare Musik und Bewegung serziehung” (Στοιχειακή Μουσική και Κινητική Αγωγή) (Ανδρούτσος, 1995).

Ο Orff στο σύστημά του έδωσε ιδιαίτερη βάση στο ρυθμό και αυτό οδήγησε στην ανάγκη δημιουργίας κρουστών οργάνων κατάλληλων για τη μουσική εκπαίδευση. Συνεργαζόμενος με κατασκευαστές οργάνων ανέπτυξε ένα σύνολο κρουστών κι έγχορδων οργάνων που περιλάμβαναν ξυλόφωνα, glockenspiel, μεταλλόφωνα, τύμπανα, woodblock, σείστρα, βιόλα ντα γκάπες και λαούτα. Τα όργανα αυτά μπορούν να παιχτούν χωρίς ειδική εκπαίδευση και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη τεχνικών που είχαν σχεδιαστεί από τον Orff, όπως μιμήσεις και αυτοσχεδιασμούς με τη φωνή και τα όργανα. Τα παιδιά στο πλαίσιο αυτό, δημιουργούν τη δική τους μουσική μέσα από τα ενδόμυχα συναισθήματά τους και μιμούμενα τους ήχους του περιβάλλοντός τους· μαθαίνουν να γίνονται ευαίσθητα στους ήχους και να τους χρησιμοποιούν για την ανάπτυξη άλλων ήχων (Walter, 1959).

Το 1949 ο Orff ίδρυσε το εργαστήριο Studio 49 όπου κατασκεύαζε και βελτίωνε τα μουσικά του όργανα. Η παραγωγή των οργάνων αυτών, αρχικά από τον Karl Mändler και στη συνέχεια από τον Klaus Becker - που έχει καθιερωθεί διεθνώς να αποκαλούνται ως «μουσικά όργανα Orff» - έπαιξαν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη των ιδεών του γερμανού μουσικοπαιδαγωγού (Τσαφταρίδης, 1997).

Ο ρυθμός για τον Orff δεν ήταν μόνο το πιο βασικό στοιχείο, αλλά αποτελούσε τη βάση της μελωδίας, σε αντίθεση με την επικρατούσα τότε αντίληψη ότι η μελωδία ήταν η βάση του ρυθμού. Ο ρυθμός έτσι θα πρέπει να πηγάζει από τη χορευτική κίνηση και η μελωδία από το ρυθμό του λόγου. Ο ρυθμός, για τον Orff, αποτελεί το στοιχείο που ενώνει τη γλώσσα, τη μουσική και την κίνηση (Lane, 1984).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο της στοιχειοδομικής μουσικής είναι ο αυτοσχεδιασμός, ο οποίος πρέπει να εισάγεται στο επίπεδο των παιδιών πριν εξελιχθεί σε μια ώριμη μορφή. Για το λόγο αυτό ο Orff επέλεξε απλούς ρυθμούς και

τραγουδίσματα (chants) ως βάση για την εξελισσόμενες διαδοχικά δραστηριότητές του· μοτίβα λόγου που ήταν οικεία στην παιδική ηλικία έγιναν τα πρώτα μουσικά υλικά για τα παιδιά. Τα μοτίβα αυτά προέρχονταν από τραγούδια, παιχνίδια και φωνήματα που αποτελούν ήδη μέρος του μουσικού λεξιλογίου των παιδιών. Τα μοτίβα συνοδεύονταν με παλαμάκια, χορό και τραγούδι (Mark, 1978). Έτσι ο ρυθμός ως στοιχείο που ενώνει το λόγο, τη μουσική και την κίνηση άρχισε να εφαρμόζεται ως βασικό συστατικό στοιχείο της στοιχειοδομικής μουσικής μέσα από ηχηρές κινήσεις σώματος (body percussion), στράκες, χτυπήματα ποδιών ή με την αξιοποίηση «πρωτόγονων» οργάνων κατασκευασμένων από τους ίδιους τους σπουδαστές (Τσαφταρίδης, 1997:19).

Το τραγούδι θεωρείται μέρος της στοιχειοδομικής μουσικής, αλλά σύμφωνα με τον Orff θα πρέπει να προσεγγίζεται σε σχέση με τα φυσικά όργανα του ανθρώπου, δηλαδή το χορό, την κίνηση και τις ηχηρές κινήσεις (Keller, 1963·Τσαφταρίδης, 1997). Ο στοιχειοδομικός δε αυτοσχεδιασμός είναι το επίπεδο στο οποίο η μουσική, η κίνηση, ο λόγος και το παιχνίδι συναντώνται και σχηματίζουν μια ενότητα «πειραματικής» μορφής απαραίτητης στην καλλιτεχνική ανάπτυξη του ατόμου (Kemp, 1984·Τσαφταρίδης, 1997).

Ρυθμικός λόγος, μελωδικά και κρουστά όργανα αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία του Schulwerk (Mark, 1986:132). Οι φυσικές συμπεριφορές του παιδιού- το τραγούδι, ο λόγος, ο χορός και το παιχνίδι, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργική κίνηση- διαμορφώνουν τη βάση του Orff - Schulwerk (Darrow, 2016). Σημαντικό εκφραστικό μέσο ακόμη- εκτός από τη δημιουργική κίνηση του σώματος- αποτελεί και η διαδικασία της μίμησης διαφόρων κινήσεων, ζώων ή ανθρώπων, η οποία, σε συνδυασμό με τη μουσική και το λόγο, οδηγεί το παιδί στο δραματικό παίξιμο (Ανδρούτσος, 1995).

Η εκτέλεση από μνήμης ασκείται από τα πρώτα στάδια μουσικής εκπαίδευσης, το τραγούδι και η εκτέλεση σε μουσικά όργανα δεν είναι εξαρτημένο από τη μουσική παρτιτούρα και η εκτέλεση με μουσική απομνημόνευση αποτελεί μια φυσική δεξιότητα. Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά εμπλέκονται στη μίμηση, τον αυτοσχεδιασμό και άλλες δημιουργικές τεχνικές (Landis et al., 1972).

Ο Orff, αν και είχε παράξει μοντέλα καθοδήγησης για το δάσκαλο, πίστευε ότι η κύρια έμφαση πρέπει να δοθεί στο να διευκολύνει ο εκπαιδευτικός - παρά να

διευθύνει – το παιδί να θέτει σε εφαρμογή και να αξιοποιεί τις αυθόρμητες μουσικές του ιδέες και τις προσωπικές ατομικές του δυνατότητες (Shamrock, 1986).

Ο Νικόλας Τσαφταρίδης στο βιβλίο του «Μουσική, Κίνηση, Λόγος. Η στοιχειοδομική μουσική στο παιδαγωγικό έργο Orff» αναλύει τη σημασία της στοιχειοδομικής μουσικής ως εξής:

«Εξετάζοντας τις διαφορετικές πλευρές της στοιχειοδομικής μουσικής, μπορούμε να πούμε ότι η σπουδαιότητά της βρίσκεται στην ενότητα της μελωδίας, του ρυθμού, του λόγου και της κίνησης, αλλά και στη διαδικασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ήχου και ανθρώπου» (Τσαφταρίδης, 1997:30).

Το υλικό που αξιοποιεί ο Orff περιλαμβάνει γνωμικά, που μοιάζουν με αινίγματα, των οποίων το νόημα είναι συχνά κρυφό: μύθοι, αινίγματα, παροιμίες που χαρακτηρίζονται από ένα αρχέγονο στοιχείο του παράδοξου – κρυμμένο σε κάθε έκφραση της λαϊκής παράδοσης – το οποίο ενυπάρχει στο συλλογικό υποσυνείδητο κάθε ανθρώπου και είναι πιο έκδηλο στο ψυχισμό του παιδιού. Η καλλιέργεια της αίσθησης αυτής του αρχέγονου υποσυνείδητου – που χάνεται σε μεγάλο βαθμό από την ανθρωπότητα – αποτελεί μια κύρια πρόταση της φιλοσοφίας του Orff (Zirnbaue, 1955).

Ο Orff έδωσε μεγάλη έμφαση στην οικουμενικότητα της παιδαγωγικής του προσέγγισης διατεινόμενος ότι η μεταλαμπάδευσή της σε άλλες χώρες θα έπρεπε να γίνει, όχι μέσω κάποιας μετάφρασής, αλλά αξιοποιώντας τα παραδοσιακά παιδικά τραγούδια και παιχνιδοτραγούδα κάθε λαού, με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο αξιοποιήθηκαν στο Schulwerk (Landis, 1972).

1.14. Satis N. Coleman

Η Satis N. Coleman (Αμερική, 1878-1961) υπήρξε μια σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγός, που επηρεάστηκε από την εκπαιδευτική φιλοσοφία των Rousseau, Pestalozzi και Froebel. Πίστευε ότι τα παιδιά θα πρέπει να εμπλακούν σε δημιουργικές δραστηριότητες, όπως το τραγούδι, το χορό και την εκτέλεση μουσικών οργάνων, που θα έδιναν τη δυνατότητα για αυτο-έκφραση και θα οδηγούσαν τους μαθητές να ανακαλύψουν τα μουσικά τους ενδιαφέροντα και να αναπτύξουν αντίστοιχες μουσικές δεξιότητες (Southcott, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, ενέπλεξε τα παιδιά στη δημιουργία μουσικής, στην κατασκευή μουσικών οργάνων και τη δημιουργική κίνηση, ώστε να καλλιεργήσουν το μουσικό τους πνεύμα και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Guderian, 2008).

Ανέπτυξε τις πρωτοποριακές της ιδέες αρχικά με μικρές ομάδες μαθητών σε δικό της studio κι έπειτα ως καθηγήτρια μουσικής στο Lincoln School, το προοδευτικό σχολείο – εργαστήριο του Columbia Teacher's College στη Νέα Υόρκη. Εκεί πραγματοποίησε πειραματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας με τους μαθητές της, όπως για παράδειγμα την από κοινού σύνθεση μιας Συμφωνίας για μουσικά όργανα που είχαν κατασκευάσει οι ίδιοι, κ.ά. Η Coleman αναφερόταν στη δουλειά της με τους μαθητές ως “πειράματα” που είχαν προκύψει από τη δυσαρέσκειά της σε σχέση με τις τρέχουσες μεθόδους που ακολουθούσε η μουσική εκπαίδευση της εποχής της:

«Η συμβατική μουσική εκπαίδευση του σήμερα ακολουθεί μεθόδους που μας παραδόθηκαν από υψηλά εκπαιδευμένους μουσικούς, οι οποίοι πέρασαν τη ζωή τους τελειοποιώντας τη μουσική τέχνη, αλλά δεν είχαν λάβει καθόλου υπόψη τους τη μελέτη της φύσης του παιδιού ή την παιδική ψυχολογία. Οι μέθοδοί τους ήταν μέθοδοι ενηλίκων και δεν ταίριαζαν στην πνευματική υπόσταση και ιδιοσυγκρασία (mentality) του μέσου παιδιού» (Coleman, 1939:31).

Η Coleman ήταν σύγχρονη του αμερικανού φιλοσόφου και παιδαγωγού John Dewey και η μαθητοκεντρική της προσέγγιση στη μουσική εκπαίδευση εκφράζει κεντρικές θεωρητικές τοποθετήσεις του προοδευτικού εκπαιδευτικού ρεύματος της εποχής της:

“Η πραγματική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου έρχεται πάντα διαμέσου της εμπειρίας. Οι μουσικές εμπειρίες είναι πρωταρχικής σημασίας για την μουσική ανάπτυξη” (Coleman, 1922).

Η Coleman εκκινεί από το “ενδιαφέρον”, κεντρική ιδέα στη φιλοσοφία του Dewey (Dewey, 1910): προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να ενεργοποιήσει τα παιδιά πραγματοποιούσε επισκέψεις “πεδίου” στο Metropolitan Museum of Art της

Νέας Υόρκης, όπου τα παιδιά παρατηρούσαν μουσικά όργανα από όλον τον κόσμο και στη συνέχεια στο σχολείο κατασκεύαζαν όργανα κι έπαιζαν σε αυτά (Volk, 1996). Στο βιβλίο της ειδικότερα “Creative Music in the Home. Music Stories – How to make instruments - How to play them – And many tunes to play” δίνει οδηγίες και στοιχεία για την κατασκευή παραδοσιακών οργάνων απ’ όλον τον κόσμο, όπως τύμπανα, σείστρα μαρίμπες, ξυλόφωνα, κ.ά. κι αφιερώνει ειδικό κεφάλαιο για την παιδαγωγική αξιοποίηση της πεντατονίας, θέτοντας της βάσεις για μια πολυπολιτισμική μουσική παιδαγωγία.

Η χαρακτηριστική φράση της Coleman “πρωτόγονη [sic] μουσική για μικρούς πρωτόγονους” (“primitive music for little primitives”⁷⁸), στο βιβλίο της “Creative Music”⁷⁹ for Children: A plan of training based on the natural evolution of music including the making and playing of instruments, Dancing-singing - poetry”(Coleman, 1922), υποδηλώνει τη σχέση της παιδαγωγικής της προσέγγισης με τη θεωρία της Ανακεφαλαίωσης του Stanley Hall, σύμφωνα με την οποία το παιδί κατά την ανάπτυξή του περνάει μέσα από τα εξελικτικά στάδια της φυλής του.

Η Coleman χωρίς ωστόσο να υποστηρίζει ή να κρίνει τη θεωρία αυτή- την οποία και χαρακτηρίζει ως μια «κάποτε δημοφιλή θεωρία» - προώθησε την ιδέα ότι η μουσική εξελίσσεται από το ρυθμό στη μελωδία κι έπειτα στην αρμονία και το ηχόχρωμα και εισήγαγε τους μαθητές της, αντίστοιχα με την ίδια σειρά, από το τύμπανο και τον αυλό στη λύρα, περιλαμβάνοντας χορό και κινητικές δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία (Cox, 2016).

Η Coleman προσέγγισε τις δημιουργικές και αυτοσχεδιαστικές μουσικές εμπειρίες ως σημαντικό κομμάτι του μαθητοκεντρικού προγράμματός της, το οποίο βασίζονταν στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Η δουλειά της αντικατοπτρίζει τις τρέχουσες ιδέες της εποχής της για την εξέλιξη της μουσικής: η μουσική ξεκινώντας από τα ιδιώματα της παραδοσιακής/λαϊκής μουσικής (folk music) αναπτύχθηκε σε

⁷⁸ Το 1919 στο μουσικό περιοδικό Musical Observer της Νέας Υόρκης η Satis Coleman είχε δημοσιεύσει μονογραφία με τον τίτλο “Primitive music for little primitives”, όπου εξέθετε τις θέσεις της για μια δημιουργική μουσική εκπαίδευση (Coleman, 1922).

⁷⁹ Όπως μας πληροφορεί η ίδια η Satis Coleman, ο όρος “creative music” – νεολογισμός για την εποχή εκείνη (1922) - βάσει του οποίου ονόμασε το ομώνυμο βιβλίο της, οφείλεται στη συνάδελφό της Emily Barnes από το Lincoln School, η οποία, παρατηρώντας τα «πειράματα» της Coleman στο studio και στο σχολείο, επινόησε τον όρο αυτό για να χαρακτηρίσει την προσέγγιση της Coleman ως προς τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών (Coleman, 1922).

πιο σύνθετες «καλλιτεχνικές» μορφές. Η Coleman στο πλαίσιο αυτό έθεσε το επιχείρημα ότι καθώς τα μικρά παιδιά βρίσκονται σε ένα αρχικό στάδιο ανάπτυξης, ως «πρωτόγονοι άνθρωποι» [sic], θα μάθαιναν καλύτερα ξεκινώντας από μια αντίστοιχη «πρωτόγονη μουσική» [sic] (Coleman, 1922·Volk, 1996):

«Η φυσική εξέλιξη της μουσικής θα αποτελέσει τον οδηγό μου για να οδηγήσω τους μαθητές μου από το απλό στο σύνθετο» (Coleman, 1922:29).

Στο βιβλίο της “Creative Music for Children: A plan of training based on the natural evolution of music including the making and playing of instruments, Dancing-singing - poetry” περιγράφει πως τα παιδιά μέσα από τη δημιουργική δουλειά τους θα βιώσουν τα πιο σημαντικά στάδια στην εξέλιξη της μουσικής.

Τα παιδιά κατασκεύαζαν πρώτα ιδιόφωνα και μεμβρανόφωνα όργανα, όπως τύμπανα, ξυλόφωνα, καλίμπα κ.ά. και μετά αερόφωνα κι χορδόφωνα, όπως αυλούς του Πάνα, οκαρίνες, βιολιά από καρύδες, dulcimer, κ.ά. Έπειτα δίνονταν έμφαση στο ρυθμό και την κίνηση: τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν βήματα και παντομίμες με βάση τη μουσική, δραματοποιούσαν παραμύθια και ιστορίες με χορό κι ακόμη υποδύονταν φυσικά φαινόμενα. Στη συνέχεια, και αφού είχε κατακτηθεί ένα καθαρό ρυθμικό υπόβαθρο, ακολουθούσε το τραγούδι κι ο έλεγχος της φωνής από τα παιδιά (Cox, 2016).

Η Coleman πίστευε ότι η «πρωτόγονη» [sic] μουσική έδινε έμφαση περισσότερο στο ρυθμό απ’ ότι στη μελωδία, παρά το γεγονός ότι η ενότητα τραγουδιού και χορού απαντάται οικουμενικά στους «πρωτόγονους» λαούς [sic] και αντίστοιχα, το τραγούδι ήταν πιο πρωταρχικό στοιχείο από την εκτέλεση σε μουσικά όργανα:

«Το θεμέλιο της μουσικής είναι ο ρυθμός και η αίσθηση του ρυθμού πρέπει πρώτα να βρει την έκφρασή της μέσα από το σώμα. Η συνειδητοποίηση αυτή της ανάγκης του παιδιού να νιώσει το ρυθμό σωματικά ήταν που με οδήγησε να συμπεριλάβω το χορό στη διδασκαλία της μουσικής και να αφιερώσω σε αυτόν ένα μέρος κάθε μουσικού μου μαθήματος (Coleman, 1922:82).

Η άποψη αυτή της Coleman εφορούσε από το έργο “ A History of Music to the time of trabadours” (1885) του άγγλου ιστορικού της μουσικής J.F.Rowbotham (Zon, 2012· Cox, 2016), σύμφωνα με τον οποίο η τέχνη της οργανικής μουσικής κατά τους προϊστορικούς χρόνους πέρασε οικουμενικά από τρία διακριτά στάδια, καθένα από τα οποία χαρακτηρίζεται από την εφεύρεση μιας νέας μορφής μουσικών οργάνων. Το πρώτο στάδιο ήταν εκείνο του «τυμπάνου» (drum stage), όπου τύμπανα και μόνο τύμπανα χρησιμοποιούνταν από τον άνθρωπο. Το δεύτερο στάδιο ήταν το «στάδιο του αυλού», όπου χρησιμοποιούνταν κρουστά και αυλοί. Το τρίτο στάδιο ήταν εκείνο της «λύρας», όπου έχουμε επιπρόσθετα και χορδόφωνα όργανα.

Ο ρυθμός σύμφωνα με τον Rowbotham αποτελεί το πιο βασικό στοιχείο της μουσικής και βασικό όργανο του ρυθμού το τύμπανο· ακολουθεί έπειτα η μελωδία, η οποία αποδόθηκε από τον αυλό· ενώ η αρμονία -με την ευρύτερη έννοια της συνήχησης- το πιο προχωρημένο μουσικό στοιχείο, συνοδεύτηκε από τη λύρα. Στο εξελικτικό αυτό πλαίσιο ο άγγλος ανθρωπολόγος είχε την άποψη ότι η φωνητική μουσική ξεκινούσε από το στάδιο του ενός φθόγγου, ακολουθούσε το στάδιο των δύο φθόγγων, των τριών, τεσσάρων κ.ο.κ και μνημόνευε αντίστοιχα παραδείγματα από τη μουσική αυτόχθονων λαών ως «ζωντανά» παραδείγματα⁸⁰ (Rowbotham, 1885).

Οι ιδέες αυτές διαπότισαν τη σκέψη και την πρακτική της Coleman. Για παράδειγμα οι μαθητές της αφού αυτοσχεδίαζαν τραγούδια, ξεκινούσαν να τραγουδούν παραδοσιακά παιδικά τραγούδια τριών φθόγγων κι έπειτα προχωρούσαν σε αντίστοιχα τραγούδια πέντε φθόγγων. Όσον αφορά τη μουσική ανάγνωση υιοθετούσε αριθμητικά ονόματα, καθώς πίστευε ότι οι νότες “Do, Re, Mi” αποτελούν μια «ξένη» γλώσσα για τα μικρά παιδιά και δυσχεραίνουν τη πρόοδό τους στο τραγούδι. Η εισαγωγή της παρτιτούρας για την Coleman μπορεί να γίνει αφού το παιδί θα έχει αποκτήσει επαρκείς μουσικές εμπειρίες· αρχικά δεν απαιτούνται σύμβολα μουσικής σημειογραφίας γιατί τα παιδιά παίζουν μέσω της μίμησης και «με το αυτί», δηλαδή βασιζόμενα στην ακουστική τους αντίληψη και μνήμη (Cox, 2016).

⁸⁰ Σύμφωνα με τον εθνομουσικολόγο John Blacking ο Rowbotham ακολούθησε την τάση της ανθρωπολογίας της εποχής του προσεγγίζοντας την υπάρχουσα τότε «πρωτόγονη» μουσική των αυτόχθονων λαών ως κάτι που έχει συντηρηθεί κι επιβιώσει από το παρελθόν, ως ένα είδος δηλαδή «ζωντανού απολιθώματος». Η προσέγγιση αυτή ωστόσο οδηγούνταν σε πλάνη καθώς αγνοούσε την καθοριστική επίδραση που έχει στην ίδια τη μορφή της μουσικής η λειτουργία και η χρήση της μέσα στην κοινωνία (Blacking, 1987).

Η Coleman αναγνωρίζει ακόμα τη σημασία του ενσώματου εαυτού για τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών κι επισημαίνει – όπως προγενέστερα ο Rousseau – τις αρνητικές επιδράσεις του πολιτισμού οι οποίες εμποδίζουν τη «φυσική» του ανάπτυξη:

«Είναι ανώφελο να διαχωρίσουμε το σώμα μας από τα πράγματα που κάνουμε και σκεφτόμαστε: το σώμα μας αποτελεί το όχημα μέσα από το οποίο η μουσική σκέψη πρέπει να εκφραστεί. Όσο τα σώματά μας περιορίζονται από φόβο και άλλες αναστολές, τόσο η μουσική είναι φυλακισμένη μέσα μας χωρίς καμία ελπίδα [...] αν από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού όλες οι περιοριστικές επιδράσεις εξαλείφονταν, τότε χωρίς αμφιβολία όλα τα παιδιά θα είχαν την ελευθερία του σώματός τους, όπως τα νεαρά άγρια ζώα που δεν έχουν γνωρίσει ποτέ το φόβο. Πρέπει ωστόσο να πληρώσουμε τις συνέπειες των όσων έχουμε και η μυϊκή δυσκαμψία και η αδεξιότητα τόσων πολλών παιδιών μας να αποτελεί το τίμημα μιας «καθωσπρέπει» ανατροφής» (Coleman 1922:83).

2. Η θεωρία και το κίνημα της Νέας Αγωγής⁸¹

Ο Αλέξης Δημαράς τοποθετεί χρονικά την έναρξη της Νέας Αγωγής κατά το έτος 1889⁸². Η χρονιά αυτή σηματοδοτείται από την ίδρυση του προοδευτικού σχολείου στο Abbotsholme⁸³ από τον άγγλο παιδαγωγό Cecil Reddie (1858-1932), ο οποίος ονόμασε το σχολείο “New School” («Νέο Σχολείο»), για να δηλώσει την αντίθεσή του στις στερεότυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες της εποχής του (Μπαλά, 2000).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1897 ο John Dewey θα εγκαινιάσει μια νέα εποχή στην Παιδαγωγική με «Το Παιδαγωγικό μου πιστεύω» (*My Pedagogic Creed*)⁸⁴, την περίφημη διακήρυξή του όσον αφορά την εκπαίδευση. Η παιδαγωγική θεωρία του Dewey θα οδηγήσει την παιδαγωγική στην «κοπερνικάνικη επανάστασή της»⁸⁵, καθώς διαποτίζεται από την πεποίθηση πως η πνευματική εξέλιξη γεννιέται από

⁸¹ Με τον όρο Νέα Αγωγή αποδίδονται στην ελληνική γλώσσα οι όροι *Éducation Nouvelle*, *New Education*, και *Neue Erziehung*, αντίστοιχα στη γαλλική, αγγλική και γερμανική γλώσσα. Στην εργασία αυτή χρησιμοποιείται για την ευρεία αυτή παιδαγωγική κίνηση, ο γαλλόφωνος Νέα Αγωγή (*Éducation Nouvelle*) που είναι κυρίαρχος στην Ελλάδα. Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντάται συχνά η ειδικότερη χρήση των όρων: «κίνημα της Νέας Αγωγής» για το προοδευτικό εκπαιδευτικό ρεύμα στην Ευρώπη, «κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης» για το ρεύμα στην Αμερική και «κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» για το προοδευτικό εκπαιδευτικό ρεύμα ειδικότερα στη Γερμανία (Κουγιουμτζή, 2013). Η Μυρσίνη – Κλεάνθους Παπαδημητρίου άλλωστε στο τρίτομο έργο της «Η Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδος», χρησιμοποιεί τον όρο «Νέα Αγωγή» ως μια ευρύτερη έννοια που αγκαλιάζει όλα τα παραπάνω εκπαιδευτικά ρεύματα.

⁸² Βλ. Κουντουράς Μ., (1985 [1923]) *Κλείστε τα σχολεία* (Εκπαιδευτικά Άπαντα), (επιμ. Α. Δημαράς) τομ. Α' και Β', Αθήνα: Γνώση.

⁸³ Το Νέο Σχολείο του Abbotsholme - σχολείο-οικοτροφείο αρρένων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- ήταν εγκατεστημένο σε μια μεγάλη έκταση γης στην ύπαιθρο, ώστε οι μαθητές να μπορούν να πραγματοποιούν εξορμήσεις στη φύση, να επιδίδονται στις γεωργικές και άλλες εργασίες τους. Το σχολείο αυτό αποτέλεσε πρότυπο για την ίδρυση μετέπειτα των Εξοχικών Παιδαγωγείων στη Γερμανία (Κιοσσέ, 2014).

⁸⁴ Ο J. Dewey θα δημοσιεύσει «Το Πιστεύω μου» (*“My Pedagogical Creed”*) το 1897 στο περιοδικό *School Journal*, vol.54 (January 1897), 77 – 80 (<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>)

⁸⁵ Όπως υποσημειώνει το 1926 ο ο Κ.Δ. Σωτηρίου, στον πρόλογο του Ed. Claparède της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου του John Dewey «Το σχολείο και το παιδί» (μετάφραση της γαλλικής έκδοσης του 1913, η οποία συνιστούσε μια ανθολόγηση κειμένων του αμερικανού φιλοσόφου): «Όπως δηλαδή η θεωρία του Κοπέρνικου – τα ουράνια σώματα κινούνται ολόγυρα από τον ήλιο και όχι με κέντρο τη γη – έφερε επανάσταση στη σύγχρονη του επιστήμη, έτσι και στην παιδαγωγική η θεωρία, πως η πνευματική εξέλιξη γεννιέται από εσωτερική ώθηση, χαρακτηρίστηκε πολύ σωστά ως κοπερνικάνικη επανάσταση, γιατί ανάγκασε την παιδαγωγική να κινείται με κέντρο το παιδί (Claparède, 1926:3).

εσωτερική ώθηση -κι όχι από εξωτερική πίεση- και πως η παιδαγωγική έχει χρέος να ξεκινήσει από το παιδί (Claparède στο Dewey, 1926).

Η παιδαγωγική αυτή, που έχει ως κέντρο βαρύτητας το παιδί, είναι δυναμική καθώς προστρέχει σε όλες τις έμφυτες ενεργητικότητες του παιδιού, για να τις αφυπνίσει και να τις κατευθύνει. Είναι διαμετρικά αντίθετη με την καθιερωμένη και παλιά μέθοδο της αγωγής που στηρίζεται πάνω στην παθητική δεκτικότητα του παιδιού και «τοποθετεί το κέντρο της βαρύτητας παντού, στο δάσκαλο, στο βιβλίο, παντού αλλού όπου θέλετε, εκτός από το ίδιο το παιδί» (Claparède στο Dewey, 1926:13-14).

Το νέο μεταρρυθμιστικό παιδαγωγικό ρεύμα που εμφανίζεται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, θα έχει γρήγορα παγκόσμια απήχηση και διάχυση. Βάσει της φιλοσοφίας του θα λειτουργήσουν ποικίλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, αλλά και σε άλλες περιοχές του κόσμου (Michitarjan, 2000).

Στην Εισαγωγή του βιβλίου του «Διδακτική του Σχολείου Εργασίας – Με εφαρμογές εις τα Πρότυπα του Μαρασλείου Διδασκαλείου», Τεύχος Α΄, ο Νικόλαος Γ. Καραχρίστος – καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Μετεκπαίδευσης Δημοδιδασκάλων και υποδιευθυντής του Μαρασλείου Διδασκαλείου - το 1935 περιγράφει την προοδευτική παιδαγωγική κίνηση ως εξής:

«Κατά τις τελευταίας δεκαετηρίδες εις όλα σχεδόν τα κράτη της Ευρώπης και εις την Αμερική παρουσιάσθη μια νέα μεγάλη παιδαγωγική κινήσις υπό διάφορα ονόματα. Από τα ονόματα αυτά φαίνεται περισσότερο επικράτησε το όνομα «**σχολείον εργασίας**». Το νέο σχολείο ανατρέπει εντελώς την εσωτερική λειτουργία των άχρι μέχρι τούδε σχολείων, καλούμενων συνήθως «**σχολείων γνώσεων**». Σύμφωνα με τις αρχές του νέου σχολείου τα παλαιά ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα και η πολλή διαλόγων διδασκαλία αφήνονται κατά μέρος και επιδιώκεται νέα οργάνωσις της εργασίας των σχολείων» (Καραχρίστου, 1935:7).

Ο Μ.Παπαμαύρος, το 1930 στο βιβλίο του «Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας – Είκοσι γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο» δίνει μια ξεκάθαρη εννοιολόγηση του Σχολείου Εργασίας:

«Σχολείο εργασίας είναι το σχολείο εκείνο, που για πρώτο γνώρισμα έχει τη δημιουργία έργων. Είναι δηλαδή το σχολείο, που σ' αυτό ο μαθητής δε μαθαίνει, μα εργάζεται ή καλύτερα δε μαθαίνει δεχόμενος παθητικά τις γνώσεις, μα που μαθαίνει εργαζόμενος κι έτσι ανακαλύφτοντας ο ίδιος τις γνώσεις. Το πρώτο λοιπόν στοιχείο του σχολείου εργασίας είναι η εργασία, η εργασία του μαθητή» (Παπαμαύρος, 1930:78).

Κοινά χαρακτηριστικά όλων των προσεγγίσεων της νέας αυτής παιδαγωγικής κίνησης είναι «η έμφαση που έδωσαν στη αυτενεργό μάθηση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η καθιέρωση συλλογικών μορφών δράσης, η αναγνώριση της μορφωτικής αξίας των (χειρο) κατασκευαστικών δραστηριοτήτων, που είχε μέχρι τότε αγνοήσει το σχολείο, η ανάπτυξη του ατόμου μέσω της συλλογικής δράσης και η αξιοποίηση του σχολείου ως πολιτικού θεσμού για τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας παλιότερα και τη χειραφέτηση ατόμων και κοινωνικών ομάδων μεταγενέστερα» (Ματσαγγούρας, 2006 [2002]:222-223).

Ο Daniel Hameline στο κεφάλαιο “Adolphe Ferrière” του βιβλίου «Δεκαπέντε Παιδαγωγοί: Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης» (Jean Houssaye, επιμέλεια), αναφέρεται στην κωδικοποίηση των χαρακτηριστικών εν γένει του Νέου Σχολείου από τον Ferrière με τη δημοσίευση το 1915 των «Τριάντα Σημείων» του κι επισημαίνει ότι ο Γάλλος παιδαγωγός δημιούργησε «το πρότυπο – το πιο αποκαλυπτικό – πορτρέτο αυτών των σχολείων», «εργαστηρίων της πρακτικής παιδαγωγικής»:

«Η διανοητική εκπαίδευση εκεί συναρτάται αρμονικά με τις υλικές και κοινωνικές δραστηριότητες: δραστηριότητες στην ύπαιθρο, χειρωνακτική εργασία, κυρίως αγροτική και κηπευτική, φυσική γυμναστική, εκδρομές που εναλλάσσονται με σχολικές δραστηριότητες. Αυτές έδιναν προτεραιότητα στην ατομική πρωτοβουλία και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Γύρω από τα κέντρα ενδιαφέροντος περιστρέφονται ο φυσικός αυθορμητισμός και η φυσική περιέργεια των παιδιών, ενώ κατασκευάζονται και συστηματοποιούνται τα μαθήματα. Η ηθική αγωγή παρέχεται στο

κέντρο μιας ομάδας, όπου εφαρμόζονταν η αυτοκυβέρνηση/αυτοδιοίκηση, η οποία γινόταν αντιληπτή ως σχετική αυτονομία των μαθητών. Ο καταμερισμός των εργασιών και των ευθυνών επέτρεπε την υλοποίηση μιας αποτελεσματικής αλληλοβοήθειας. Και οι έφηβοι καλλιεργούσαν την πρακτική τους λογική μελετώντας τους φυσικούς νόμους της πνευματικής, ατομικής και κοινωνικής προόδου, με σημείο εκκίνησης από τη δική τους εμπειρία μέσα στο σχολείο. Με μια τέτοια κωδικοποίηση έκλεινε το τριακοστό σημείο αυτού του περίφημου κώδικα της Νέας Αγωγής (Hameline, 2000 [1995]: 238).

Η Μυρσίνη Κλεάνθους - Παπαδημητρίου το 1952 στον Α' Τόμο «Μέθοδος Βιωμάτων στο Δημοτικό και στα Ανώτερα Λαϊκά Σχολεία του τρίτομου έργου της «Η Νέα Αγωγή – Θεωρία και Μέθοδοι», περιγράφει τη Νέα Αγωγή ως εξής:

Η Νέα Αγωγή «είναι κάτι που δεν μπορεί να αναλυθεί δογματικά και ούτε να μετρηθεί. Είναι κάτι πνευματικό [...] παρουσιάζεται σαν μια σύνθεση επιστήμης αφ' ενός και διαίσθησης και αισθητικής ανάλυσης αφ' ετέρου. Εφαρμόζει στην πράξη πολλές επιστημονικές αρχές και προσπαθεί να συμφιλιώσει τις σπουδαιότερες απ' αυτές [...] ώστε να εξελιχθεί σε ανεξάρτητη οντότητα με δικούς της σκοπούς και νόμους» (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952a:9).

Η Νέα Αγωγή επηρεάστηκε κι ενέταξε στην παιδαγωγική της πρακτική τα νέα δεδομένα συναφών επιστημών της εποχής της, όπως η Βιολογία, η Φυσιολογία, η Κοινωνιολογία, η Φιλοσοφία, η Ψυχολογία και η Ψυχανάλυση (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952a· Μπαλτά, 2000).⁸⁶ Τα δεδομένα αυτά ανέδειξαν την ανάγκη μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης:

⁸⁶ Η Μυρσίνη-Κλεάνθους Παπαδημητρίου στο έργο της «Η Νέα Αγωγή – Θεωρία και Μέθοδοι» αναφέρεται διεξοδικά σε επιστημονικές αρχές και ζητήματα που επηρέασαν το προοδευτικό εκπαιδευτικό ρεύμα της Νέας Αγωγής. Η Βιολογία και η Φυσιολογία ανέδειξαν: α) την ατομικότητα και μοναδικότητα του ατόμου, β) τη βιολογική σημασία της «αυτενέργειας» στον ζωντανό οργανισμό, γ) την απαραβίαστη Ολότητα του ζωντανού οργανισμού, δ) την ιδιαιτερότητα του ανθρώπου ως ένα δημιουργικό πνεύμα με δικούς του νόμους, ε) την ελαστικότητα των συνθηκών αύξησης του

«Οι επιστημονικές αυτές αρχές εχρησίμευσαν ως λυδία λίθος για να ελεγχθεί και να κριθεί η τρέχουσα Αγωγή. Έδειξαν το στατικό της χαρακτήρα [...] το χάσμα ανάμεσα στους νόμους και στους κανόνες της και τις εν δυνάμει ανάγκες και ικανότητες των παιδιών και των νέων. Έδειξαν την πενιχρή απόδοσή της. Άλλο είδος αγωγής χρειάζεται που να θεμελιωθεί όχι μόνο αντικειμενικά επάνω σε επιστημονικές αρχές, αλλά και υποκειμενικά στην καρδιά και στο συναίσθημα των μεγάλων και των μικρών» (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952a:17).

Οι θεμελιώδεις αρχές της Νέας Αγωγής διαμορφώθηκαν με βάση την προσπάθεια θεωρητικών και παιδαγωγών να κάμουν πράξη τα νέα επιστημονικά δεδομένα. Σύμφωνα με την Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952a), οι αρχές αυτές μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Αίτημα να σεβαστούμε την ατομικότητα και μοναδικότητα του παιδιού και του νέου και να την καλλιεργήσουμε στο μέγιστο
2. Αξίωμα της αυτενέργειας, μωονικής, πνευματικής, συναισθηματικής, ως του κύριου παράγοντα στη βιολογικο-πνευματική του υπόσταση

ζωντανού οργανισμού (επίδραση περιβάλλοντος). Η Κοινωνιολογία ανέδειξε το ζήτημα της σχέσης του ατόμου προς τη γύρω του κοινωνία. Η Ψυχολογία ανέδειξε: α) την οργανική σχέση του μέρους προς το όλο (Ψυχολογία της Ολότητας) και την ιδέα της σφαιρικότητας της αντίληψης (globalisation), β) τη σημασία του «σκοπού», μπορούμε δηλαδή να συλλάβουμε την ουσία του καθετί που συμβαίνει μόνο αν ερευνήσουμε, όχι το πώς συμβαίνει, αλλά το γιατί συμβαίνει (Λειτουργική Ψυχολογία), γ) τη βιολογική ιδέα της ατομικότητας και μοναδικότητας του ζωντανού πλάσματος (Ατομική Ψυχολογία), δ) την οργανική σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς μας και των βιολογικών λειτουργικών (Ψυχολογία της Διαγωγής - Behaviourism). Η Ψυχανάλυση παραδέχεται ένα άγνωστο στη Συνειρμική Ψυχολογία κομμάτι της ψυχής, το Υποσυνείδητο· για να κατανοήσουμε τον ψυχισμό ενός ατόμου πρέπει να το εξετάσουμε σφαιρικά, όχι μόνο στις συνειδητές του εκδηλώσεις, αλλά και στις υποσυνείδητες εκφράσεις του. Η Φιλοσοφία ανέδειξε, μεταξύ άλλων, τη σημασία της διαίσθησης και γενικά των εξωλογικών βιωμάτων και γνώσεων: α) ο άνθρωπος κατανοεί, ζει αλλά και προάγει τον γύρω κόσμο του με την «ενόραση» (intuition), β) η ενόραση αποτελεί συναισθηματική και βουλητική - και όχι λογική- επαφή με την πραγματικότητα, γ) ο άνθρωπος είναι βουλητικό κυρίως πλάσμα, και όχι διανοητικό· η αξία κάθε ιδέας μετριέται κυρίως από τη χρησιμότητά της στη ζωή. Για περισσότερα στοιχεία βλ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου Μ., «Η Νέα Αγωγή», τ.Α΄, σ. 9 - 16.

3. Ανάγκη να αντικρύσουμε το παιδί και τον νέο ως ολόκληρες προσωπικότητες
4. Ανάγκη να αντικρύσουμε το σχολείο στη «λειτουργική» του σχέση προς την Κοινότητα που το πλαισιώνει
5. Αίτημα της ελευθερίας στη δραστηριότητα του παιδαγωγούμενου ώστε να ικανοποιηθεί η λαχτάρα του για έρευνα και δημιουργία
6. Αίτημα για μάθηση με βάση την προσωπική πείρα και για σκοπούς που ενδιαφέρουν άμεσα τον παιδαγωγούμενο
7. Αίτημα να οργανώσουμε γύρω στον παιδαγωγούμενο πλούσιες και δυναμικές ευκαιρίες, ικανές να κινητοποιήσουν την ελεύθερη δραστηριότητα του παιδιού και του νέου.

Ο θεωρητικός της εκπαίδευσης Herman Röhrs στο βιβλίο “Progressive Education Across the Continents: A Handbook” (1995) διακρίνει έντεκα βασικά χαρακτηριστικά⁸⁷ (βλέπε σ.8) που διαπερνούν τις διαφορετικές μορφές που έδωσαν οι πειραματισμοί των παιδαγωγών της Νέας Αγωγής (ή του Νέου Σχολείου):

1. Βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης
2. Παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα
3. Αναθεώρηση της σχέσης δασκάλου και μαθητή
4. Εισαγωγή της εργασίας στο σχολείο
5. Αξιοποίηση των Νέων Επιστημών
6. Ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

⁸⁷Στις αρχές του Νέου Σχολείου που διατυπώθηκαν το 1921 από την ένωση New Educational Fellowship (NEF) περιλαμβάνονταν – μεταξύ άλλων – και η συνεκπαίδευση των δύο φύλων. Οι αρχές της NEF περιλάμβαναν έννοιες όπως την παιδο – κεντρικότητα, την ελευθερία, την ατομικότητα και την ανάπτυξη, την αυτενέργεια, τη συνεργατική μάθηση και τη συνεκπαίδευση (Graham, 2000). Το ζήτημα της συνεκπαίδευσης, μονολότι αποτέλεσε κι αίτημα του γυναικείου κινήματος της εποχής, με το οποίο συνδέθηκε η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, δεν αναλύεται ωστόσο στην παρούσα εργασία για δύο λόγους: α) δεν αποτέλεσε αξίωμα που αντιπροσώπευε καθολικά όλους τους παιδαγωγούς της Νέας Αγωγής και β) στην παρούσα εργασία, δεν τίθεται το ζήτημα της συνεκπαίδευσης, καθώς το υπό μελέτη βιβλίο απευθυνόταν σε παιδιά του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες είχε ήδη θεσμοθετηθεί στην Ελλάδα η συνεκπαίδευση την περίοδο εκείνη. Έτσι το ζήτημα δεν αναπτύσσεται ούτε από την ίδια την Κλεάνθους – Παπαδημητρίου· στο υπό μελέτη βιβλίο· περιλαμβάνεται μόνο ένα κεφάλαιο που αφορά τη «Σχέση παιχνιδιών προς τις διάφορες ηλικίες των παιδιών και προς τα δύο φύλα».

7. Αλλαγή του τόπου
8. Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα
9. Αποσχολειοποίηση της μάθησης
10. Μάθηση εκτός σχολείου
11. Διεθνοποίηση (Röhrs & Lenhart, 1995· Πυργιωτάκης, 2007).

Η Νέα Αγωγή⁸⁸ δεν έκανε την εμφάνισή της εκ του μηδενός· οι ρίζες των επιδιώξεών και των μεθόδων της ανάγονται σε προγενέστερους θεμελιωτές της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως ο Michel de Montaigne (1533-1592), ο Jean – Jacques Rousseau (1712 – 1778), ο Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780), ο Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) και ο Friedrich Froebel (1782-1852) (Röhrs, 1984· Médici, 1964).

Η ρήξη με το νοησιαρχικό παλαιό σχολείο και η έννοια της μεταρρυθμιστικής⁸⁹ παιδαγωγικής που πήρε η Νέα Αγωγή συνδέονται με την

⁸⁸ Με τον όρο Νέα Αγωγή αποδίδονται στην ελληνική γλώσσα οι όροι *Éducation Nouvelle*, *New Education*, και *Neue Erziehung*, αντίστοιχα στη γαλλική, αγγλική και γερμανική γλώσσα. Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντάται συχνά η ειδικότερη χρήση των ορών: «κίνημα της Νέας Αγωγής» για το προοδευτικό εκπαιδευτικό ρεύμα στην Ευρώπη, «κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης» για το ρεύμα στην Αμερική και «κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» για το προοδευτικό εκπαιδευτικό ρεύμα ειδικότερα στη Γερμανία (Κουγιουμτζή, 2013). Η Μυρσίνη – Κλεάνθους Παπαδημητρίου στο τρίτομο έργο της «Η Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι», χρησιμοποιεί τον όρο «Νέα Αγωγή» ως μια ευρύτερη έννοια που αγκαλιάζει όλα τα παραπάνω προοδευτικά εκπαιδευτικά ρεύματα. Στην ξένη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται ακόμη συναφείς όροι, όπως: Σχολείο Εργασίας (*Arbeitsschule*), Σχολείο Δράσης (*Ecole active*), Σύγχρονο σχολείο (*Ecole moderne*), κ.ά.. Η Ειρήνη Κιοσσέ, στη μεταπτυχιακή της εργασία με τίτλο «Η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στη Γερμανία και το απιδαγωγικό έργο του Hugo Gaudig (1860 – 1923): Όψεις, απόψεις κι επιδράσεις» προσδιορίζει ειδικότερα το Σχολείο Εργασίας ως εξής: «Η ιδέα του Σχολείου Εργασίας έχει την πηγή της στη βασική αντίληψη πως σκοπός του σχολείου και της αγωγής, είναι το ξετύλιγμα όλων των πνευματικών και σωματικών δυνάμεων του παιδιού κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιήσει αυτές τις δυνάμεις σαν μέλος της κοινωνίας για το καλό του και για το καλό της ίδιας της κοινωνίας (Κιοσσέ, 2014:40).

⁸⁹ Η έννοια της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής (*Reformpädagogik*) αποδίδεται συνήθως στα ελληνικά ως «Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου». Η στενότερη ωστόσο έννοια του επιθέτου «μεταρρυθμιστική» χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την προοδευτική παιδαγωγική κίνηση της Κλασσικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής του 1890-1933 που εμφανίστηκε στη Γερμανία κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα και της οποίας το τέλος επέρχεται το 1933 με την άνοδο του ναζισμού (Κοντομήτρος, 2006).

αμφισβήτηση του αστικού πολιτισμού και την κριτική όσον αφορά τις επιπτώσεις και τις ραγδαίες αλλαγές που επέφερε η βιομηχανική επανάσταση στο δυτικό κόσμο που οδήγησαν σε καταστάσεις αλλοτρίωσης, μαζικοποίησης, αποξένωσης, αλόγιστης εκμετάλλευσης και καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος⁹⁰. η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική συνδέεται ωστόσο και με την αναγκαιότητα καλλιέργειας ειδικότερων δεξιοτήτων και δημιουργικών πτυχών της προσωπικότητας του παιδιού - το οποίο νοείται ως μελλοντικός πολίτης - ώστε να μπορεί ανταποκριθεί στις ανάγκες της νέας κοινωνίας που διαμορφωνόταν. Μέσα από την αναμόρφωση της εκπαίδευσης επιδιώκεται -πέρα από την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού - μακροπρόθεσμα η δημιουργία των προϋποθέσεων μιας κοινωνίας με όρους ευδαιμονίας και ισορροπίας (Dewey, 1915· Κιοσσέ, 2014).

Ο John Dewey στο βιβλίο του “ The school and the society” επισημαίνει τον κοινωνικό αυτό –και συνάμα πολιτικό - στόχο της Νέας Αγωγής:

«Αυτό που πρέπει κανείς να συγκρατήσει στο μυαλό του, σχετικά με την εισαγωγή των διάφορων μορφών ενεργητικής εργασίας⁹¹ στο σχολείο είναι ότι μέσω αυτών ανανεώνεται ολόκληρο το πνεύμα του σχολείου. Έχει την ευκαιρία να συνδεθεί το ίδιο με τη ζωή, να γίνει φυσικό περιβάλλον του παιδιού, όπου μαθαίνει μέσα από ζωή καθοδηγημένη, αντί να είναι απλά ένας χώρος εκμάθησης μαθημάτων, φέροντας μια αφηρημένη και απόμακρη μνεία σε μια πιθανή ζωή που θα ακολουθήσει στο μέλλον. Έχει την ευκαιρία να

⁹⁰ Στο πλαίσιο αυτό της ραγδαίας αστικοποίησης και της αλλοτρίωσης σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον εμφανίζονται τάσεις επιστροφής σε στοιχεία που συνδέονται με το λαϊκό πολιτισμό και ειδικότερα τη διάσωση και την αναβίωσή του, κι ακόμη τάσεις προς εναλλακτικούς τρόπους ζωής που συνδέονται με την επιστροφή στη ζωή της υπαίθρου, όπως φυτοφαγία, γυμνισμός κι αντίστοιχες δράσεις, όπως πεζοπορία και διαμονή στο φυσικό περιβάλλον (Κιοσσέ, 2014).

⁹¹ Η Angéla Médici στο βιβλίο της «Νέα Αγωγή» αναφέρει ότι ο πρώτος που τόνισε τη σημασία του Νέου Σχολείου ήταν ο John Dewey εφαρμόζοντας στο πειραματικό του σχολείο την αρχή «μάθαινε πράττοντας (learning by doing): «Μαθαίνω, είπε ο πραγματιστής φιλόσοφος, σημαίνει ότι βρίσκω λύση σε κάποια πραγματική δυσκολία». Γι' αυτό είναι αναγκαίο, συνέχισαν οι Γερμανοί παιδαγωγοί, να ξεκινήσουμε από το ίδιο το παιδί, από τα ενδιαφέροντά του, από τον αυθορμητισμό του. Και το σύνθημά ήταν “Vom Kinde aus!” (“Από το Παιδί!”)» (Médici, 1964:79-80).

γίνει μια κοινότητα μινιατούρα, μια εμβρυϊκή κοινωνία⁹²» (Dewey, 1924 [1915]:15)

Η αναμόρφωση αυτή, που επιτυγχάνεται με την εισαγωγή ενεργητικών ενασχολήσεων (active occupations), με την εισαγωγή της μελέτης της φύσης, των φυσικών επιστημών (science), των τεχνών και της ιστορίας, με το πέρασμα των τυπικών και μονομερώς συμβολικών στοιχείων της εκπαίδευσης σε δεύτερη μοίρα, με τη μεταβολή της ηθικής ατμόσφαιρας του σχολείου, της σχέσης μαθητών-δασκάλων και της έννοιας της πειθαρχίας. Η αναμόρφωση αυτή του σχολείου, με την εισαγωγή πιο ενεργητικών, εκφραστικών και αυτενεργών παραγόντων, δεν είναι τυχαία, αλλά αποτελεί αναγκαιότητα της ευρύτερης κοινωνικής εξέλιξης (Dewey, 1915).

Ο Μαρσαγγούρας στο βιβλίο του «Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας», επισημαίνει τα εξής:

«Οι θέσεις της προοδευτικής παιδαγωγικής των αρχών του 20^{ου} αιώνα για τη φύση και το ρόλο των σχεδίων εργασίας⁹³ βρήκαν σύντομα απήχηση και στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο, διότι ήταν σε άμεση αντιστοίχιση με το παιδοκεντρικό κίνημα και το σχολείο εργασίας, αλλά και στο σοβιετικό χώρο, διότι τα σχέδια εργασίας θεωρήθηκαν γνήσια «μαρξιστική» και «δημοκρατική» μέθοδος, άποψη που όμως αναθεωρήθηκε το 1931. Έτσι, διδακτικές πρακτικές όπως η μέθοδος των σχεδίων εργασίας και άλλες παρόμοιες εφαρμόστηκαν κατά το πρώτο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα σε πολλές χώρες της Ευρώπης» (Knoll 1997·Μαρσαγγούρας, 2006 [2002]:222).

Ο Ellwood P. Cubberley, αμερικάνος θεωρητικός της εκπαίδευσης στο βιβλίο του “The History of Education: Educational Practice and Progress considered as a phase of the development and spread of Western Civilization” που εκδόθηκε το 1920 -περίοδος σταθμός της Νέας Αγωγής -αναφέρεται στον Dewey:

⁹² Η αντίληψη του σχολείου ως εμβρυϊκή κοινότητα που έχει να εκπληρώσει μια κοινωνική λειτουργία και πραξιακή φιλοσοφία του learning by doing έχουν διαμορφωθεί ήδη από το συνεργάτη του Dewey, συνταγματάρχη Parker, τον οποίο ο Dewey θεωρεί πραγματικό πρωτεργάτη του προοδευτικού κινήματος στην Αμερική (Κοντομήτρος, 2006).

⁹³ Για το Σχέδιο εργασίας (Project) βλέπε σσ. 73, 116.

«Οι αρετές ενός σχολείου,⁹⁴ όπως επισημαίνει ο Dewey, είναι το «μανθάνειν δια του πράττειν (learning by doing): η χρησιμοποίηση των μυώνων, της όρασης και της αίσθησης, καθώς και της ακοής: και η αξιοποίηση της ενέργειας, της εφευρετικότητας και της πρωτοβουλίας. [...] Η τυφλή υπακοή και η προσεκτική εκτέλεση επιβαλλόμενων εργασιών, συνιστούν, κατά τον ίδιο, όχι μόνο μια φτωχή προετοιμασία για κοινωνική και βιομηχανική αποτελεσματικότητα⁹⁵, αλλά και φτωχή προετοιμασία για μια δημοκρατικά κυβερνούμενη κοινωνία⁹⁶. Η ευθύνη για μια ορθή διακυβέρνηση, σε οποιαδήποτε μορφή δημοκρατικής οργάνωσης. εναποτίθεται σε όλους και το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί χώρο προετοιμασίας για την πολιτική ζωή του αύριο..» (Cubberley, 1920:783).

2.1. Συνοπτική εικόνα των κυριότερων ρευμάτων της προοδευτικής παιδαγωγικής στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα

Η ουσιώδης εισφορά του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος είναι ότι ανακάλυψε κι έθεσε σε εφαρμογή νέες μεθόδους. Οι νέες αυτές μέθοδοι πήραν διαφορετικές - κατά περίπτωση - μορφές, ωστόσο όλες ανταποκρίνονται σε ένα θεμελιώδη νόμο της μικρής ηλικίας: πρόκειται για μεθόδους ενεργητικές που βασίζονται και ικανοποιούν την ανάγκη εκείνη της δραστηριότητας που δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να επιβεβαιώσει την ύπαρξή του, να εκφράζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της

⁹⁴ Ο θεωρητικός της εκπαίδευσης Ellwood P. Cubberley εδώ αναφέρεται στο αναμορφωμένο σχολείο, το Νέο Σχολείο (New School) που δομείται με βάση τη φιλοσοφία της Νέας Αγωγής του John Dewey (Cubberley, 1920).

⁹⁵ «Η δουλειά του σχολείου σε ένα μεγάλο μέρος αφορά τη μείωση της συνθετότητας της σύγχρονης ζωής σε όρους που μπορούν να γίνουν κατανοητοί από τα παιδιά και να εισάγουν το παιδί στη σύγχρονη ζωή μέσα από απλοποιημένες εμπειρίες. Η πρωταρχική του δουλειά θα μπορούσαμε να πούμε είναι να εκπαιδεύει τα παιδιά σε συνεργατικούς και αμοιβαίους τρόπους ζωής» (Cubberley, 1920: 783).

⁹⁶ Το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές ως αυριανούς πολίτες μιας δημοκρατικά κυβερνούμενης κοινωνίας εκπαιδεύοντας τους- ώστε να ανταποκρίνονται στις ευθύνες και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες- αφυπνίζοντας την κοινωνική τους ενόραση και καλώντας κάθε μαθητή να μοιραστεί ισότιμο μέρος της εργασίας διακυβέρνησης του σχολείου (Cubberley, 1920).

προσωπικότητάς του κι ακόμη κατευθύνει το παιδί προς τη δημιουργία πολυπληθών και πολυποικίλων σχέσεων με τους άλλους υποβοηθώντας τη συναισθηματική και κοινωνική και διανοητική ισορροπία του (Médici, 1964).

Ο Γ.Ε. Πυργιωτάκης στο βιβλίο «Διακεκριμένες Προσωπικότητες της Παιδαγωγικής» (2015) ταξινομεί συνοπτικά τα επικρατέστερα ρεύματα της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και τους κυριότερους αντιπροσώπους τους, με την εξής δομή:

1. «Παιδαγωγική από το παιδί ή από τη σκοπιά του παιδιού»

Κύριοι εκπρόσωποι: Ellen Key, Berthold Otto, Maria Montessori, Ovide Decroly, Alex Neil.

Βασικά χαρακτηριστικά: Ενθουσιασμός για την «αγαθή φύση του παιδιού», υπερβολική εκτίμηση στις ικανότητές του. Βασική αρχή: το παιδί είναι σε θέση να αυτοσχεδιάζει, να αυτενεργεί και να δημιουργεί σωστά.

2. Το «Σχολείο Εργασίας»

Κύριοι εκπρόσωποι: Georg Kerschensteiner, , Hugo Gaudig, John Dewey

Βασικά χαρακτηριστικά: Δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη χειροτεχνική και την πνευματική εργασία. Η εργασία δεν είναι ιδιαίτερο μάθημα, αλλά η αρχή για κάθε μάθημα. Η εργασία του παιδιού πρέπει να είναι ελεύθερη και αυτοτελής, μια αληθινή αυτενέργεια.

3. «Παιδαγωγική του Σχολείου Παραγωγής - Κολεκτίβας»

Εδώ θα μπορούσαμε να εντάξουμε διάφορα παιδαγωγικά εγχειρήματα, όπως για παράδειγμα:

Το «Σχολείο Παραγωγής»

Κύριοι εκπρόσωποι: P. Oestreich, P. Blonski, Anton Makarenko

Βασικά χαρακτηριστικά: Η ηθικοπνευματική αγωγή πρέπει να οικοδομηθεί πάνω στην παραγωγική σωματική εργασία. Η παραγωγική διαδικασία γίνεται το κέντρο της αγωγής. Το παιδί θεωρείται ήδη ένας μικρός εργαζόμενος. Η απόδοση στην εργασία αποτελεί διαρκή στόχο.

Το «Σχολείο Ενέργειας»

Κύριοι εκπρόσωποι: Eduard Claparède, R.Dottrens

Βασικά χαρακτηριστικά: Στηρίζεται στον νόμο της ανάγκης ή του ενδιαφέροντος («η ενέργεια υποκινείται πάντοτε από μία ανάγκη»). Στοχεύει στην ανάπτυξη του πνεύματος των παιδιών σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, την

προσαρμογή τους στην κοινωνική και δημοκρατική ζωή, την αξιοποίηση των ικανοτήτων του νέου ανθρώπου, τη στροφή προς την κοινή ευτυχία.

4. Τα «Εξοχικά Παιδαγωγεία»

Κύριοι εκπρόσωποι: Hermann Lietz, Paul Geheeb, Gustav Wyneken

Βασικά χαρακτηριστικά: Στροφή προς τον άνθρωπο, προσπάθεια για αναμόρφωση της διδασκαλίας, αλλά και ολόκληρης της σχολικής ζωής. Επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί μία πραγματική κοινότητα ζωής, ένα πραγματικό «σπίτι» για τα παιδιά, όχι στην πόλη, αλλά στην εξοχή κοντά στη φύση.

5. Τα «Παιδαγωγικά συστήματα με ιδιάζουσα μορφή»

Κύριοι εκπρόσωποι: Peter Petersen, Helen Parkhurst (Dalton Plan), Rudolf Steiner, Cilestin Freinet. Βασικά χαρακτηριστικά: Δεν μπορούν να διατυπωθούν με σαφήνεια, καθώς σ' αυτήν ομάδα κατατάσσονται όλα εκείνα τα παιδαγωγικά εγχειρήματα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά το καθένα, τα οποία δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στις παραπάνω κατηγορίες» (Πυργιωτάκης, 2015).

Η Μ.Κ – Π. στο βιβλίο της «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» διακρίνει στο ρεύμα της Νέας Αγωγής δύο κυρίως ομάδες: α) τις καθαρά ατομικιστικές μεθόδους (Δάλτον, Μοντεσσόρι) που καλλιεργούν την ατομικότητα κυρίως του μαθητή με ειδική τεχνική και β) τις κοινωνικά χρωματισμένες (Μέθοδος Βιωμάτων, Κέντρων Ενδιαφέροντος, του Πιεστηρίου, των Ομάδων, του Σχολικού Συνεταιρισμού) που χρησιμοποιούν την ομαδική συνεργασία. Επισημαίνει ακόμη ότι υπάρχουν και μέθοδοι που συνδυάζουν τους δύο αυτούς προσανατολισμούς (Μέθοδος Βινέτκα) (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952a).

2.2. Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία

Στις αρχές του 1920 στο πλαίσιο της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής εισάγεται ένας νέος τρόπος διδασκαλίας και συγκέντρωσης της διδακτέας ύλης, η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία (Gebundener Gesamtunterricht) που καταργεί τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας κατά μαθήματα⁹⁷ κι οργανώνει κι ενισχύει την ύλη κατά θεματικές ενότητες.

Η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία (Ε.Σ.Δ.) έθεσε κεντρικό πυρήνα της οργάνωσής της το μάθημα της Πατριδογνωσίας καθώς βρήκε στο πεδίο αυτό κοινό

⁹⁷ Η Ε.Σ.Δ. στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζει τα μαθήματα, αλλά διατείνεται υπέρ της ενιαιοποίησής τους κατά τη διδασκαλία σε θεματικές ενότητες.

παιδαγωγικό και διδακτικό υπόβαθρο για την εφαρμογή της αρχής της εργασίας στο δημοτικό σχολείο. Η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, ως παιδαγωγική που θέτει ως επίκεντρο το παιδί - vom Kinde aus (από το παιδί) – θα στρέψει την προσοχή της στον κόσμο του παιδιού, στο παιδικό παιχνίδι, στην έκφραση του παιδιού, στο βίωμα του σε σχέση με το περιβάλλον του (φυσικό και ανθρωπογενές) και θα αναγνωρίσει στο πλαίσιο αυτό τη μορφωτική αξία της λαϊκής τέχνης και του λαϊκού πολιτισμού. Στο σημείο αυτό η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική θα βρει κοινό τόπο με την Πατριδογνωσία, καθώς το αντικείμενο του μαθήματος, ο σκοπός του και η μεθοδολογία με την οποία διδάσκονταν, συνταυτίζονταν με τους στόχους της Παιδαγωγικής του Νέου Σχολείου.⁹⁸

Στη Γερμανία η Πατριδογνωσία καθιερώθηκε ως ο πυρήνας της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού· οι εποπτείες της ιδιαίτερης πατρίδας, όπως το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, τα παραμύθια, οι μύθοι, οι θρύλοι και τα δημοτικά τραγούδια προσεγγίστηκαν μέσα από μεθόδους διδασκαλίας που βασιζόνταν στις αρχές του Νέου Σχολείου, όπως η αυτενέργεια, το βίωμα, οι χειροτεχνικές εργασίες και η άμεση επαφή με τα πράγματα (Κοντομήτρος, 2006).

2.3. Προοδευτικοί παιδαγωγοί στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα

2.3.1. John Dewey

Ο John Dewey (Αμερική, 1859-1952), φιλόσοφος και παιδαγωγός⁹⁹ που, ως καθηγητής της Φιλοσοφίας και διευθυντής του τμήματος Φιλοσοφίας, Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου, ίδρυσε το 1896 το University Elementary School (πιο γνωστό ως Dewey School ή Laboratory School), ένα σχολείο –εργαστήρι, οργανωμένο στο πρότυπο μιας δημοκρατικής σχολικής κοινότητας, το οποίο ήταν το πειραματικό σχολείο του τμήματος Παιδαγωγικής.

⁹⁸ Το μάθημα της Πατριδογνωσίας: α) είχε αντικείμενο τη μελέτη και την προσέγγιση του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού, της φύσης, της θρησκευτικής και εθνικής ζωής (η έννοια του έθνους εδώ λειτουργεί ως φαντασιακό βίωμα), των ηθών και εθίμων και εν γένει του λαϊκού πολιτισμού, β) είχε σκοπό τη γνώση και τη βίωση της αγάπης για την πατρίδα (ιδιαίτερα αναγκαία σε μια περίοδο έντονων γεωπολιτικών ανακατατάξεων και εντάσεων) και γ) αξιοποιούσε αρχές όπως εκείνη της εποπτείας, και μεθόδους όπως η ελεύθερη δράση, η αυτενέργεια, η ομαδική δράση, κ.ά. (Κοντομήτρος, 2006).

⁹⁹ Λεπτομερή βιογραφικά στοιχεία του John Dewey στην υποσημείωση 33 (βλέπε σελ.17).

Η εκπαιδευτική του φιλοσοφία ήταν επηρεασμένη από τη θεωρία της εξέλιξης του Charles Darwin και από τους παιδαγωγούς Jean – Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart και Freidrich Fröbel. Ο Dewey υποστήριζε ότι η εκπαίδευση όφειλε να ακολουθεί τη φυσική ανάπτυξη του ανθρώπου και ότι στο πλαίσιο της θα έπρεπε να επιδιωχθεί η συμφιλίωση των παραδοσιακών δυϊσμών, όπως το σώμα και η ψυχή, το πνεύμα και το σώμα, το ατομικό και το κοινωνικό, το curriculum και ο μαθητής, η θεωρία και η πράξη, η εργασία και ησχόλη, η χειρωνακτική και η πνευματική δραστηριότητα, ο άνθρωπος και η φύση (Bertrand & Valois, 2000 [1995]).

Η παιδαγωγική του Dewey στηρίζεται στη λειτουργία του βιώματος. Το βίωμα είναι ένα ζωντανό και αυθόρμητο πλάνο εργασίας που πηγάζει από μια βαθύτερη ανάγκη για δράση (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932). Η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου στο έργο της «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» ορίζει ειδικότερα το βίωμα, ως εξής:

«Το βίωμα είναι γνωστό στην Παιδαγωγική με το όνομα Project. Η λέξη Project είναι μια λέξη δυναμική και σημαίνει ρίχνω εμπρός, προβάλλω. Στην ανθρώπινη ζωή σημαίνει: προβάλλω τον εαυτό μου προς έξω, προς μια πράξη, ένα έργο. Αυτή η «προβολή» μου ψυχολογικά μεν σημαίνει ότι κινητοποιούμαι συναισθηματικά ολόκληρος από μια ψυχολογική ανάγκη και ισόρροπα προς την ολότητα της ψυχολογικής μου ιδιοσύστασης...» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952:89).

Για τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου η Κλεάνθους Παπαδημητρίου διακρίνει, βάση των βασικών τους αναγκών και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τα εξής βιώματα: α) το βίωμα της φυσικής υγείας και ρώμης, β) το γλωσσικό βίωμα, γ) το καλλιτεχνικό και τεχνικό βίωμα, δ) το κοινωνικό βίωμα, ε) το φυσιγνωστικό βίωμα, στ) το ηθικο-θρησκευτικό βίωμα. Το μουσικό βίωμα συγκαταλέγεται στις μορφές καλλιτεχνικού βιώματος (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952).

«Η μέθοδος που εφάρμοξε ο Dewey στο σχολείο ήταν ο πειραματισμός που οδηγεί σε ζωντανή πείρα» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952:53). Οι μαθητές πραγματοποιώντας εργασίες όπως ξυλουργική, κηπουρική, μαγειρική, κ.ά. μάθαιναν μαθηματικά, φυσικές επιστήμες και γλώσσα σε πλαίσια πραγματικής ζωής:

περνούσαν δε το μισό τους σχολικό χρόνο σε διαδικασίες ενεργητικής μάθησης που λάμβαναν χώρα εκτός σχολικής τάξης (Dewey 1924[1915]).

Ο Claparède στην εισαγωγή γαλλικής έκδοσης συλλογής άρθρων¹⁰⁰ του Dewey αναλύει την προσέγγιση αυτή του αμερικάνου φιλοσόφου και παιδαγωγού ως εξής:

«Η λειτουργική άποψη στην παιδαγωγική εκκινεί από την ενιαία ζωή του παιδιού και τη σημασία της, την οποία μπορούμε να συλλάβουμε μόνο «άμα τα φανερώματα της ζωής του, δεν τα κρίνουμε “in abstracto” αφαιρετικά, έξω από τη ζωή, παρά απεναντίας, άμα τα τοποθετήσουμε μέσα στο ενιαίο ζωντανό πλαίσιο, μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον (Claparède στο Dewey, 1926:27).

Στη διακήρυξή του, «Το πιστεύω μου» (“My pedagogic creed”), ο Dewey ορίζει ότι «η εκπαίδευση είναι γεγονός ζωής, κι όχι μια προετοιμασία για τη μελλοντική ζωή» και ότι «το σχολείο πρέπει να αναπαριστάνει την παρούσα ζωή – ζωή τόσο πραγματική και ζωτική στο παιδί, όσο κι εκείνη που φέρει συνεχίζοντας στο σπίτι, στη γειτονιά, ή ακόμη στο παιχνίδι της αυλής» (Dewey, 1897:7).

Η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου στο έργο της «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» αναφέρει σχετικά:

«...ο Dewey έβαλε στο σχολείο του το σύνθημα: Το σχολείο είναι ζωή, κι όχι προετοιμασία για τη ζωή. Και στο κέντρο του ζωντανού αυτού σχολείου έβαλε το παιδί με τα τέσσερα βασικά του ενδιαφέροντα: το ενεργητικό, δηλαδή την ανάγκη του διαρκώς κάτι να κάμνει, το καλλιτεχνικό, δηλαδή την ανάγκη του να εκφρασθεί ποικιλότητα, το εφευρετικό, δηλαδή την αγωνία του να δημιουργεί διαρκώς κάτι, και το κοινωνικό, δηλαδή την ανάγκη του να συγκινείται από τους άλλους και με τους άλλους» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952a:49).

¹⁰⁰ Η γαλλική αυτή συλλογή άρθρων του Dewey κυκλοφόρησε το 1913 με τίτλο “L’ école et l’enfant”. Το έργο εκδόθηκε σε ελληνική μετάφραση του Κ.Δ.Σωτηρίου το 1926, με τον τίτλο «Το σχολείο και το παιδί», Αθήνα, Εκδοτική Εταιρεία «ΑΘΗΝΑ», Α.Γ.Ράλλης & Σία.

Ο Dewey στο άρθρο του με τίτλο «Το ενδιαφέρον και η προσπάθεια: Σχετικά με την αγωγή της βούλησης», φέρνει ένα παράδειγμα από τη μάθηση της μουσικής:

«Τυχαίνει δηλαδή, πράγματα αδιάφορα και καμιά φορά και δυσάρεστα ακόμα να γίνονται ενδιαφερτικά χάρη στους συνδέσμους και στις σχέσεις που ανέπτυξαν και που εμείς τις αγνοούσαμε πρωτύτερα.[...] Επίσης η μουσική θεωρία, καθώς κι η εξάσκηση του χεριού, που δεν έχουν βέβαια κανένα ενδιαφέρον για τα παιδιά, μπορεί να αποκτήσουν, άμα νιώσει το παιδί, πως θα το βοηθήσουν να εκφράσει τελειότερα την αγάπη του στη μουσική. Όλα λοιπόν εξαρτώνται από τη σχέση του αντικειμένου με το «εγώ» από τον τρόπο δηλαδή, που το αντικείμενο βάζει ή δε βάζει σε κίνηση τις δυναμικές τάσεις του «εγώ» (Dewey, 1926:73-74).

Στο πλαίσιο αυτό της σύνδεσης της μάθησης με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και με την πραγματική ζωή, ο Dewey υπήρξε από τους πρώτους που προτείνει τη διαθεματική¹⁰¹ οργάνωση (Dewey, 1902), καθώς πιστεύει ότι γύρω από τις έννοιες χρόνος και χώρος μπορεί να οργανωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2006 [2002]). Η οργάνωση αυτή προάγει τη σύνδεση του μαθήματος με την πραγματική ζωή και κρίθηκε αναγκαία από τον Dewey. Η αναγκαιότητα αυτή προέκυπτε από την ίδια τη φύση της τότε εκπαίδευσης, καθώς κρίνει ο ίδιος ότι:

«Το υλικό δεν έχει μεταφραστεί σε όρους ζωής, αλλά προσφέρεται ως ένα υποκατάστατο για, ή ως ένα εξωτερικό παράρτημα της ζωής, στην παρούσα ζωή του παιδιού» (Dewey, 1902:31).

¹⁰¹ «Τα θέματα (themes) αποτελούν αντικείμενα μελέτης που παρουσιάζουν προσωπικό, κοινωνικό ή ακαδημαϊκό ενδιαφέρον και προσφέρονται για την εκπόνηση μιας μικρής ή μεγάλης πραγματείας. Με αυτή την έννοια θέμα αποτελεί κάθε στοιχείο του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, το οποίο στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης εξετάζεται ως ενιαία ενότητα, χωρίς αναφορές και περιορισμούς από το σύστημα των επιστημονικών κλάδων» (Ματσαγγούρας, 2006 [2002]:100).

Ο πραγματισμός του Dewey, ο οποίος θεωρεί ότι μόνο η μάθηση που πραγματοποιείται με διαδικασίες δράσης και χειρισμού των πραγμάτων προωθεί τη γνώση και τη γνωστική ανάπτυξη, αποτέλεσε τη θεωρητική βάση στα σχέδια εργασίας. «Σύμφωνα με τον παιδαγωγικό πραγματισμό, η διαδικασία της σχολικής μάθησης πρέπει να ξεκινά από το προσωπικό βίωμα, να αναφέρεται σε πραγματικά πρόσωπα ή κοινωνικά προβλήματα και να συντελείται μέσα από συλλογικές μορφές δράσης, οργανωμένες κατ' αντιστοιχία με τις αρχές και τις φάσεις της επιστημονικής μεθόδου» (Ματσαγούρας, 2006 [2002]:222).

Ο John Dewey, μολονότι δεν συνέγραψε ειδικότερα για τα θέματα της μουσικής εκπαίδευσης, πρόσφερε εν τούτοις με τη φιλοσοφία του τα εργαλεία αναπλαισίωσης της φιλοσοφίας για τη μουσική εκπαίδευση ώστε να τεκμηριώσει τη σημασία της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου (Väkevä, 2012). Ο Dewey αμφισβήτησε τα ισχύοντα πολιτισμικά στερότυπα¹⁰² και τρόπους σκέψης καθώς και τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις που θεωρούσε ως περιορισμούς στη μάθηση και στην επιρροή της εκπαίδευσης ως προς την ποιότητα ζωής του ατόμου.

Ο Dewey θεωρούσε τη μουσική εκπαίδευση ως σημαντικό κομμάτι του προοδευτικού κοινωνικού μεταρρυθμιστικού κινήματος. Πίστευε ότι όλα τα άτομα είχαν την ικανότητα να μάθουν και να συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και ότι η μουσική συνέβαλε θετικά στην ποιότητα της ζωής του ατόμου. Για το λόγο αυτό η μουσική είχε αναγνωρισμένη αξία στο πειραματικό σχολείο του Dewey· κύριος στόχος της μουσικής στο σχολείο ήταν η έκφραση κι επικοινωνία των μαθητών, αλλά και η αισθητική τους καλλιέργεια, ώστε να αναπτύξουν μια δια βίου σχέση με τη μουσική (Labuta & Smith, 1997).

Οι μουσικές δραστηριότητες στο σχολείο του Dewey επικεντρώνονταν σε πέντε τομείς: την ακουστική άσκηση, τη μουσική ανάγνωση, το τραγούδι και τη σύνθεση τραγουδιών. Το τραγούδι ήταν η συνηθέστερη μουσική ενασχόληση. Δίνονταν επίσης μεγάλη σημασία στη σύνθεση, γιατί – πέρα από το ότι προσέλκυε το ενδιαφέρον των παιδιών για τη μουσική - θεωρούνταν σημαντικό όχημα για τη μουσική έκφραση, η οποία- στο πεδίο της μεταφερόμενης μάθησης- θα ανέπτυσσε

¹⁰²Η πίστη του Dewey στην πολυπολιτισμικότητα ήταν μπροστά από την εποχή του. Στα πειραματικά εκπαιδευτικά προγράμματα τέχνης του Barnes Foundation οι μαθητές προέρχονταν κυρίως από εργατικές οικογένειες μαύρων. Ο Dewey άλλωστε επιθυμούσε να προάγει την διαπολιτισμική κατανόηση ιδρύοντας το China Institute στη Νέα Υόρκη το 1926 και ήταν ένα από τα ιδρυτικά μέλη του NAACP (National Association for the Advancement of Coloured People).

την έκφραση του παιδιού σε όλους τους τομείς της ζωής του κι ακόμη γιατί έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της τυπικής σπουδής της μουσικής (Siraishi, 1995).

Η σύνθεση τραγουδιών αποτελούσε δραστηριότητα που πραγματοποιούνταν κατά ομάδες: τέσσερις έως δέκα μαθητές δημιουργούσαν στίχους και μελωδία υπό την καθοδήγηση του καθηγητή μουσικής. Τα τραγούδια αυτά έπειτα αξιοποιούνταν για τη μελέτη της θεωρίας και της μουσικής σημειογραφίας, αλλά και ως υλικό επιτέλεσης σε σχολικές εκδηλώσεις και άλλα δημόσια δρώμενα του σχολείου (Siraishi, 1995).

Οι μουσικές δραστηριότητες και δεξιότητες που περιλαμβάνονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλουν, σύμφωνα με την παιδαγωγική του Dewey, να καθρεφτίζουν τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών· για το λόγο αυτό πρότεινε ένα διευρυνμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Η Μουσική, κατά την προσέγγιση αυτή, δεν πρέπει να υφίσταται ως μια οντότητα αποκομμένη από την πολιτισμική και παγκόσμια πραγματικότητα. Η Μουσική πρέπει να αλληλεπιδρά με τα δομικά στοιχεία της κοινωνίας (Miller, 1966).

Η εμπλαισιωμένη αυτή μουσική μάθηση ακολουθούσε τη γενικότερη πραγματιστική φιλοσοφία του προγράμματος του Dewey, ο οποίος προτείνει «τον επιστημονικό (εμπειριοκρατικό) τρόπο σκέψης και διεύρυνσης ως τον κύριο τρόπο εργασίας του σχολείου». (Ματσαγγούρας, 2006 [2000]:27). Ο Dewey όρισε την αυθεντική μάθηση ως διαδικασία διερεύνησης πραγματικών προβλημάτων (Dewey, 1910) και πρότεινε να εγκαταλειφθούν τα καθορισμένα και περιορισμένα αντικείμενα σπουδών και να εισαχθούν στη θέση τους μορφές εμπλοκής των μαθητών σε σχέδια εργασίας και δραστηριότητες που αφορούν την επίλυση προβλημάτων από την πραγματική ζωή (Dewey, 1924 [1915]).

Συνοψίζοντας, η Μ.Κ – Π. στο βιβλίο της «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» επισημαίνει ότι η επίδραση του Dewey στη σύγχρονη διεθνή παιδαγωγική υπήρξε μεγάλη και αναφέρεται επιγραμματικά στον αντίκτυπο της φιλοσοφίας του: α) στην Αγγλία, όπου το 1910 εκδίδεται, για πρώτη φορά στην Ευρώπη, δίτομη συλλογή των παιδαγωγικών του δοκιμίων, β) στη Γερμανία, με τον George Kerschensteiner που συμπεριέλαβε πολλά στοιχεία από τη θεωρία της αγωγής του Dewey- «αλλά σε στενότερο πλαίσιο»- στο έργο του «Η έννοια του σχολείου εργασίας» γ) στο Βέλγιο, με τα «κέντρα ενδιαφέροντος» του Onide Decroly, δ) στην Ελβετία, με την “Ecole active” του Adolphe Ferrière και τη «λειτουργική ψυχολογία»

του Eduard Claparède, ε) στην Ιένα με το Lebenschule του Peter Peterson, στ) στη Ρωσία, με την ισχυρή επίδραση του Dewey στα χρόνια 1923-1933, όπου ο Λουνατσάρσκι ως Υπουργός της Παιδείας στα ρωσικά σχολεία τη μέθοδο βιωμάτων, η οποία για πολιτικούς λόγους υποχώρησε αργότερα, ζ) στην Κίνα, όπου στα χρόνια 1919-1922 ο σημαντικός διανοούμενος Hu-Shi κάλεσε τον Dewey να δώσει ομιλίες στο Πανεπιστήμιο του Πεκίνου, η) στο Ιράκ και στις Ινδίες, όπου έδωσε επίσης ομιλίες και θ) στην Τουρκία, όπου το 1926 τον κάλεσε να οργανώσει τα σχολεία της.

Η Μ.Κ – Π. στο ίδιο βιβλίο υποστηρίζει- εν έτει 1952 - ότι «όλες οι νέες μέθοδοι είναι «απλές προσαρμογές» της φιλοσοφίας της αγωγής του Dewey σε διαφορετικές συνθήκες και ότι «όλες τους αντλούν από την κολυμβήθρα του «Να ζεις πράττοντας» (“Living by doing”) του Dewey (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου. 1952a:53-53).

2.3.2. Maria Montessori

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η Maria Montessori (Ιταλία, 1870-1952) ιατρός και παιδαγωγός μετέθεσε στο πεδίο της γενικής αγωγής τις μεθόδους των γάλλων ιατρών Jean Marc Gaspard Itard¹⁰³ και Edouard Sèguin¹⁰⁴ για την αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η δυνατότητα αυτή δόθηκε στη Montessori το 1907, αφού την προηγούμενη χρονιά αποπερατώθηκε στη Ρώμη η οικοδόμηση μεγάλων λαϊκών

¹⁰³ Ο Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), γάλλος ιατρός που έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον στη μελέτη της ακοής και στην εκπαίδευση άλαλων ατόμων. Εφάρμοσε τις παιδαγωγικές θεωρίες του στην περίπτωση του Βίκτωρα, ενός παιδιού που βρέθηκε να ζει σαν άγριο ζώο σε πλήρη απομόνωση στα δάση της Αβεϊρόν της Νότιας Γαλλίας. Οι προσπάθειες του Itard να εντάξει το παιδί αυτό στην κοινωνία – παρότι θεωρήθηκε ότι πάσχει από βαριά νοητική υστέρηση και άρα σύμφωνα με τις αντιλήψεις της εποχής ήταν μη εκπαιδεύσιμο – περιγράφονται στο βιβλίο του «Βίκτωρ, ο άγριος της Αβεϊρόν». Το έργο του Itard με τον Βίκτωρα θεωρείται επαναστατική, οδηγώντας μετέπειτα στη δουλειά του Edouard Senguin σε σχέση με τη νοητική υστέρηση και αργότερα στο παιδαγωγικό έργο της Montessori, που εξακολουθεί σήμερα να ασκεί επίδραση στο χώρο κυρίως της προσχολικής εκπαίδευσης (Codell, 2006).

¹⁰⁴ Ο Edouard Sèguin (1812-1880) σπούδασε ιατρική και χειρουργική κοντά στον Itard. Βελτίωσε τη μέθοδο του Itard για την αγωγή των αισθήσεων και έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των τυφλών και των παιδιών με νοητική υστέρηση. Πίστευε ότι η νοητική υστέρηση προκαλούνταν από αδυναμία του νευρικού συστήματος και μπορούσε να θεραπευθεί μέσα από διαδικασίες κινητικής και αισθητηριακής εκπαίδευσης. Με το έργο του απέδειξε ότι η εκπαίδευση ατόμων με νοητική υστέρηση είναι δυνατή. Στο πρόγραμμά εκπαίδευσής του περιλάμβανε τη μουσική, τα καλλιτεχνικά, τη γυμναστική και έδινε έμφαση στην αξιοποίηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών υλικών στην τάξη (Reynolds et al., 2002).

πολυκατοικιών και δημιουργήθηκαν εκεί τα Σπίτια των παιδιών (Casa dei Bambini) για τα παιδιά – ενοίκους προσχολικής ηλικίας.¹⁰⁵

Η Μ.Κ – Π. στον Γ' τόμο του έργου της «Η Νέα Αγωγή» περιγράφει με σαφήνεια τη φιλοσοφική και ψυχολογική βάση της Μεθόδου Montessori:

«Η Μέθοδος Montessori έχει βάση το άτομο. Αυτό είναι ο πυρήνας της κοινωνίας που την βαστάζει και την προάγει. Όταν το άτομο εκφράζεται, κυβερνά κι' όλας το περιβάλλον του. [...] Ελευθερία λοιπόν να δοθεί στα άτομα ν' αναπτυχθούν. Χωρίς ελευθερία το ανθρώπινο πλάσμα δεν μπορεί να φθάσει στο μέγιστο της ανάπτυξής του. Αυτή είναι η φιλοσοφικο-κοινωνική βάση της Μεθόδου.

Αντίστοιχη είναι και η ψυχολογική της βάση.[...] Αφετηρία είναι ο θρησκευτικός σεβασμός προς τη φύση του παιδιού. Υποχρέωση όλων είναι να του δώσουν την απαραίτητη ελευθερία για να αυτοαναπτυχθεί και να γίνει δάσκαλος του εαυτού του. Αυτοανάπτυξη και αυτοαγωγή είναι το παιδαγωγικό ευαγγέλιο της Μοντεσσόρι.[..] Δύο είναι επομένως τα σκέλη της παιδαγωγικής μας ενέργειας: α) η ρύθμιση του περιβάλλοντος, β) η οργάνωση του υλικού αυτοαγωγής» (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b:320-322).

Η Μοντεσσोरιανή παιδαγωγική για παιδιά έως την ηλικία των επτά ετών έδινε ιδιαίτερη έμφαση α) στην αγωγή των αισθήσεων, με το αξίωμα ότι οι αντιληπτικές και κινητικές λειτουργίες, με τις οποίες αρχίζει η ψυχική ζωή προκύπτουν από μια μηχανική παράθεση πρωταρχικών στοιχείων¹⁰⁶ και β) στην ελεύθερη δραστηριότητα του υποκειμένου που διαπαιδαγωγείται, αρχή που προσπάθησε να εισάγει στην αγωγή ο Sèguin (Médici, 1964).

Τα παιδαγωγικά μέσα οφείλουν για τη Montessori να προσαρμόζονται προς τις φυσικές ανάγκες του παιδιού. Οι ανάγκες του παιδιού για κίνηση θα ικανοποιηθούν

¹⁰⁵ Στα Σπίτια των παιδιών (Casa dei Bambini) συγκεντρώνονταν σε μια αίθουσα όλα τα μικρά παιδιά των ενοίκων των λαϊκών πολυκατοικιών στη Ρώμη υπό την επίβλεψη μιας νηπιαγωγού (Médici, 1964).

¹⁰⁶ «Τα οργανωμένα και πολύπλοκα κινητικά σύνολα παράγονται από τη βαθμιαία προσθήκη απλών κινήσεων, η συνθετική κι αφηρημένη σκέψη δημιουργείται από την αισθησιακή (που βασίζεται στις αισθήσεις) και συγκεκριμένη εμπειρία» (Médici, 1964:33).

με την αγωγή των κινήσεων· η ανάγκη του παιδιού να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του θα ικανοποιηθεί με την αγωγή των αισθήσεων και την πνευματική αγωγή· η ανάγκη του να συμμετάσχει και να διαμορφώσει τον γύρω του κόσμο θα προαχθεί με την ελευθερία για ενέργεια, μόρφωση της συνείδησής του και αγωγή της θέλησής του (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b).

Η αγωγή των κινήσεων περιλάμβανε στην προσχολική ηλικία: α) όλες τις αυθόρμητες δράσεις της καθημερινής ζωής¹⁰⁷, β) τη συστηματική διδασκαλία των κινήσεων¹⁰⁸, γ) ιδιαίτερες γυμναστικές ασκήσεις,¹⁰⁹ δ) την περιποίηση φυτών και ζώων ως ελεύθερη γυμναστική και ε) τη χειροτεχνία.¹¹⁰

Στο σύστημα ασκήσεων των αισθητηρίων της Montessori περιλαμβάνονται και γυμνάσματα ακοής με κατάλληλα διαμορφωμένα υλικά, όπως: α) διάκριση ηχοχρωμάτων αντικειμένων (άμμος, πετραδάκια, φασόλια, κ.ά.) που ηχούν το καθένα χωριστά μέσα σε ένα κυλινδρικό κουτί, β) συνδυασμού ήχων διαφορετικών κυλίνδρων με διαβαθμίσεις έντασης και γ) το «μάθημα της σιωπής», όπου τα παιδιά ξαπλωμένα κι ακίνητα προσπαθούν να διακρίνουν το ηχώχρωμα, την προέλευση και

¹⁰⁷ Στο «Σπίτι των παιδιών» τα παιδιά εισάγονταν σε όλες τις πράξεις της καθημερινής ζωής, το πλύσιμο και ντύσιμό τους, το στρώσιμο του τραπεζιού, να βοηθούν στο πλύσιμο πιάτων, στον καθαρισμό χώρου, κ.ά. και για το λόγο αυτό είχαν στη διάθεσή τους όλα τα αναγκαία σκεύη και εργαλεία (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b).

¹⁰⁸ Η Montessori με τη συστηματική διδασκαλία των κινήσεων μεταβάλλει τις κινήσεις του παιδιού· όπως το πώς καθόμαστε, στρώνουμε το τραπέζι, μετακινούμε έπιπλα χωρίς να τα χτυπούμε - από παιδαγωγικά αδιάφορες σε παιδαγωγικά σκόπιμες· σκοπό έχει να δείξει στα παιδιά πώς να εκτελούν επιδέξια μια κίνηση ταχύτερα και με τη μικρότερη σπατάλη χρόνου και δύναμης (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b).

¹⁰⁹ Οι γυμναστικές ασκήσεις προσαρμόζονται στη φυσιολογική διάπλαση της ηλικίας του παιδιού και προωθούν τις φυσικές κινήσεις για περπάτημα, τρέξιμο, πήδημα, ισορροπία και περιλαμβάνουν το ελεύθερο γυμναστικό παιχνίδι. Τα τεχνικά όργανα είναι η στρογγυλή σκάλα, η κούνια, η μονή ή διπλή γραμμή χαραγμένη στη γη κ.ά. Παράλληλα με τη γυμναστική των μυώνων η Montessori εισάγει και την «αναπνευστική» για να ασκήσει τα παιδιά να προφέρουν σωστά τους φθόγγους (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b).

¹¹⁰ Η Montessori αποκλείει ορισμένες φρεβολιανές εργασίες, όπως υφαντική, κοπτική, κ.ά. ως βλαβερές για το παιδί, καθώς δεν έχει ακόμη αναπτυγμένους τους προσαρμοστές του ματιού. Εισάγει αντιθέτως - ως οπαδός του ψυχοφυσικού παραλληλισμού - την πλαστική (π.χ. αγγειοπλαστική) και την αρχιτεκτονική (π.χ. τα παιδιά φτιάχνουν τούβλα για να χτίσουν σπιτάκια στην αυλή) που θεωρεί ότι αντιστοιχούν στην πρώτη φάση της εξέλιξης της ανθρώπινης ζωής (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b)

την ένταση ήχων του περιβάλλοντος, ήχων του σώματός τους, ήχων μουσικών οργάνων που παράγει ο δάσκαλος (ταμπούρλο, κουδούνια, σφυρίχτρα, κ.ά) (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b).

Σύμφωνα με την Μ.Κ – Π. στον Γ΄ τόμο του έργου της «Η Νέα Αγωγή»:

«Η βιολογικό – ψυχολογική σημασία της αγωγής των αισθήσεων είναι για τη Μοντεσσόρι ότι (sic) αναπτύσσει στο παιδί τη «γενική δύναμη αίσθησης» (attiva psichicha sensoriale).[...] Όσο τα αισθήματα πολλαπλασιάζονται, τόσο πλαταίνουν, η προσοχή εντείνεται, τα παιδιά γίνονται παρατηρητές (observatores) και προχωρούν ταχύτερα προς ανώτερες πνευματικές λειτουργίες [...] Αντίθετα προς αυτό τα σημερινά σχολεία ξεκινούν από τις ιδέες για να κατεβούν στις πράξεις [...] ενώ οι μαθητές αισθάνονται δυσκολία γι' αυτό, γιατί δεν έχουν ασκημένες τις αισθήσεις τους» (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b:328).

Η Μουσική Αγωγή ειδικότερα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας περιλαμβάνει την καλλιέργεια αντίληψης της μουσικότητας των ήχων, της μελωδίας, της αρμονίας. Στο «Σπίτι των παιδιών», η διευθύντρια Anna Maria Maccheroni - η οποία ήταν και μουσικά προικισμένη – κατά προτροπή της Montessori πραγματοποίησε μια σειρά δοκιμών παίζοντας μουσικά κομμάτια στο πιάνο, όπου διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ήταν κυρίως ευαίσθητα στο ρυθμό, κι όχι στη μελωδία. Στο πλαίσιο αυτό οργάνωσε απλούς ρυθμικούς χορούς πάνω στο ρυθμό των κομματιών και παρατήρησε ότι ο χορός τα βοηθούσε, σε βάθος χρόνου, να ελέγχουν και να πειθαρχούν τις κινήσεις τους (Montessori, 1965[1912]· Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b).

Η Maccheroni εφηύρε κι ανέπτυξε με τη βοήθεια της Montessori τα “Montessori bells” (Μουσικά κουδουνάκια Montessori) ένα υλικό αισθητηριακής αγωγής (Montessori, 1980[1914]), για παιδιά 5 ετών και άνω, που συνιστά ένα αξιοσημείωτο τεχνολογικά παιδαγωγικό εργαλείο αυτοαγωγής (Bamberger, 1995 [1991]).

Τα Montessori bells αποτελούνταν από δύο πανομοιότυπες σειρές κουδουνιών και αντίστοιχα σφυράκια (για την κρούση των κουδουνιών). Κάθε κουδουνάκι – σε πανομοιότυπο σχήμα μανιταριού – μπορούσε να αποσπαστεί από τη σειρά του, καθώς βρισκόταν στερεωμένο σε μια ξύλινη βάση, και τα κουδουνάκια μπορούσαν να τοποθετηθούν όπως το παιδί επιθυμούσε πάνω στο τραπέζι. Το παιδί έπαιζε με αυτά

παιχνίδια τονικής αναγνώρισης και ζευγαρώματος των κουδουνιών αντίστοιχα των δύο σειρών που ήταν κουρδισμένα στον ίδιο φθόγγο σχηματίζοντας σε κάθε σειρά την ίδια κλίμακα.¹¹¹ Στη συνέχεια χτυπούσε τα κουδουνάκια με τη σειρά τραγουδώντας παράλληλα τους φθόγγους ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα, σι, ντο. Σε επόμενα βήματα, και αφού είχε εξοικειωθεί και απομνημονεύσει ακουστικά την κλίμακα, προχωρούσε σε πιο σύνθετα γυμνάσματα ακουστικής διάκρισης, μάθαινε βαθμηδόν τους φθόγγους και την απεικόνισή τους στη δυτική μουσική σημειογραφία, χρησιμοποιώντας ξύλινες νότες και ξύλινη πεντάγραμμη σκάλα. Κατά την πρώτη αυτή μουσική μύηση ακολουθούσαν πολύ απλές μελωδίες¹¹² (Montessori, 1980[1914]· Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b·Bamberger, 1995 [1991]).

Στο Δημοτικό σχολείο εμπλουτίζονται συστηματικότερα οι μουσικές γνώσεις των μαθητών. Στα παιδιά διατίθενται, εκτός από τα κουδούνια, τις ξύλινες νότες, τους ξύλινους πίνακες με τα πεντάγραμμα, κι άλλα μουσικά στοιχεία, όπως κλειδιά, διέσεις, υφέσεις, αναιρέσεις, παύσεις, κ.ά., περίπου 200 ξύλινα κομμάτια. Με τα σύμβολα αυτά και τα μουσικά κουδούνια οι μαθητές επεκτείνουν κατά ποικίλους τρόπους τη μελέτη της διατονικής και της χρωματικής κλίμακας. Σε επόμενο βήμα προχωρούν σε νέο μουσικό υλικό που αποτελείται από 25 μουσικές ράβδους, η κάθε μια στερεωμένη σε ένα ξύλινο πρίσμα, που αποτελούν δυο πλήρεις μουσικές κλίμακες. Για τη μουσική ανάγνωση κι εκτέλεση κομματιών διατίθενται αντίστοιχα βιβλία.

¹¹¹ Τα κουδουνάκια και των δυο σειρών ήταν έτσι κουρδισμένα ώστε να σχηματίζουν μια χρωματική κλίμακα, από το μεσαίο ντο ως το ψηλότερο, κατά μια οκτάβα, ντο' (ντο, ντο δίεση, ρε, ρε δίεση, κ.ο.κ.). Η πρώτη σειρά κουδουνιών τοποθετούταν σε χρωματική διάταξη πάνω σε μια τάβλα με ζωγραφισμένα σχήματα σε μαύρο και άσπρο, τα οποία αντιστοιχούσαν στους τόνους και τα ημιτόνια. Στην αρχή τοποθετούνται κατά σειρά στους λευκούς χώρους τα κουδουνάκια που σχηματίζουν τη ντο μείζονα κλίμακα (ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα, σι, ντο) και τα κουδουνάκια της δεύτερης σειράς τοποθετούνται ανακατεμένα στο τραπέζι. Έπειτα, το παιδί χτυπούσε την πρώτη νότα (ντο) της πρώτης σειράς κι αναζητούσε να βρει ποιο κουδουνάκι της δεύτερης σειράς έχει τον ίδιο τόνο. Όταν το έβρισκε τοποθετούσε το κουδουνάκι στην τάβλα ακριβώς απέναντι από το «ταίρι» του. Στη συνέχεια, χτυπούσε το φθόγγο ρε της πρώτης σειράς κουδουνιών και ακολουθούσε την ίδια πορεία εργασίας· έπειτα χτυπούσε το φθόγγο μι, κ.ο.κ. (Montessori, 1980[1914]· Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b·Bamberger, 1995 [1991])

¹¹² Εκτός από τα κουδουνάκια, η Montessori θα χρησιμοποιήσει και άλλα παιδαγωγικά υλικά, όπως μεταλλικούς κυλίνδρους, μεταλλικές ράβδους και μικρές άρπες για τα ακουστικά της γυμνάσματα (Montessori, 1980[1914]· Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b).

Η Maria Montessori το 1912 στο βιβλίο της “The Montessori Method”, με το οποίο θα παρουσιάσει τη μέθοδό της στην Αμερική, αναφέρεται στην τακτική που θα πρέπει να ακολουθεί η δασκάλα κατά τη διδασκαλία της μουσικής:

«Το παιδί έχει την ανάγκη να γοητευτεί με κάθε τρόπο [...] Η δασκάλα σκύβοντας προς το μέρος τους, μαζεύοντας τα γύρω της, και αφήνοντάς τα ελεύθερα να μείνουν ή να φύγουν, αγγίζει τις καρδιές τους, με έναν απλό ρυθμό, θέτοντάς τον τον εαυτό της σε *επικοινωνία με την ίδια τη ψυχή τους*.¹¹³ Τόσο το καλύτερο αν η επαφή αυτή συνδυάζεται με τη *φωνή*¹¹⁴ της και τα παιδιά την ακολουθούν ελεύθερα, χωρίς κανείς να υποχρεώνεται να τραγουδήσει. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να επιλέξει, όπως «προσαρμόζονται στην εκπαίδευση», τα τραγούδια εκείνα που ακολουθούνται από όλα τα παιδιά» (Montessori, 1965[1912]: 207 - 208· Montessori, 2004 [1912]:173-174)..

Στο ίδιο βιβλίο περιλαμβάνονται οι απόψεις της Montessori σε σχέση με την αξιολόγηση συγκεκριμένων μουσικών οργάνων στη μουσική εκπαίδευση:

«Πιστεύω ότι τα απλά και πρωτόγονα όργανα είναι τα καλύτερα προσαρμοσμένα για το ξύπνημα της μουσικής στην ψυχή του μικρού παιδιού» Montessori, 1965 [1912]:207).

«Πιστεύω ότι τα χορδόφωνα όργανα (πιθανώς μια πολύ απλοποιημένη άρπα) θα ήταν τα πιο κατάλληλα. Τα χορδόφωνα όργανα, με το τύμπανο και τα κουδούνια σχηματίζουν το τρίο των κλασικών οργάνων της ανθρωπότητας» (Montessori, 1965 [1912]:207).

¹¹³ Η διαμόρφωση *πλάγιας γραμματοσειράς* (italics) είναι ορισμένη εδώ από το αυθεντικό κείμενο της Montessori.

¹¹⁴ Η διαμόρφωση *πλάγιας γραμματοσειράς* (italics) είναι ορισμένη εδώ από το αυθεντικό κείμενο της Montessori.

«Πιστεύω ότι μετά την εγκαθίδρυση της σιωπής θα ήταν παιδαγωγικά ορθό να ηχήσουν καλά κουρδισμένα κουδούνια, ήρεμα και γλυκά, καθαρά και ηχηρά, που θα στέλνουν τις δονήσεις τους μέσα σε ολάκερο το σώμα του παιδιού. Και όταν εκτός από την εκπαίδευση του αυτιού, έχουμε παράξει μια *δονητική (vibratory)* εκπαίδευση ολάκερου του σώματος, διαμέσου αυτών των σοφά επιλεγμένων ήχων των κουδουνιών, προσδίδοντας μια γαλήνη που διαχέεται σε κάθε ίνα της ύπαρξής του, τότε πιστεύω ότι αυτά τα νεαρά σώματα θα γίνονταν ευαίσθητα στους άξεστους ήχους, και τα παιδιά θα ένιωθαν απέχθεια, και θα σταματούσαν να παράγουν, διάφωνους και άσχημους ήχους.[...] Η νέα γενιά θα ήταν έτσι πιο ήρεμη, αποστρεφόμενη τη σύγχυση και τους παράφωνους ήχους, που πλήττουν τα αυτιά σήμερα στις άθλιες κατοικίες όπου οι φτωχοί ζουν, συνωστισμένοι και όλοι μαζί, καθώς έχουν αφεθεί από μας να παραδώσουν το εαυτό τους στα κατώτερα και πιο κτηνώδη ένστικτα» (Montessori, 1965 [1912]:206).

2.3.3. Édouard Claparède

Ο Ελβετός νευρολόγος, ψυχολόγος και παιδαγωγός Édouard Claparède (Ελβετία, 1873-1940) ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση μέσα από την εργασία του με παιδιά με νοητική στέρηση. Το 1905 με το έργο του “Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale” («Η Ψυχολογία του Παιδιού και η Πειραματική Παιδαγωγική») ασκεί την κριτική και δυναμική του αντίδραση στην επικρατούσα παιδαγωγική της εποχής του και επικαλείται τη συνδρομή της επιστήμης και στις επιστημονικής αντικειμενικότητας ως βάση για τη νέα προσέγγιση, εκείνη της Νέας Αγωγής (Hameline, 1994).

Στη φιλοσοφία του Claparède, παράλληλα με τις βασικές αρχές της Νέας Αγωγής υπάρχει η θεωρητική δόμηση μιας ανθρωπολογίας βασισμένης στη βιολογία. Ο Claparède προσέγγισε την εκπαίδευση από μια λειτουργική και βιολογική ανθρωπολογική σκοπιά: η εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική έπρεπε να ακολουθήσει τον τρόπο με τον οποίο «λειτουργεί» το παιδί και να γίνει έναν με αυτόν. Αυτή ήταν η μόνη οδός μέσω της οποίας το σχολείο θα μπορούσε να γίνει η φυσική έκφραση της ενεργητικότητας και της ανάπτυξής του, σε αντίθεση με το

σχολείο της εποχής εκείνης που αποτελούσε ένα δυσβάσταχτο τότε φορτίο για χιλιάδες παιδιά τότε (Hameline, 1994).

Η έννοια του ενδιαφέροντος έχει μια κεντρική θέση στην παιδαγωγική σκέψη του Claparède και πηγάζει από τη φιλοσοφία του Jean-Jacques Rousseau: το παιδί στη φυσική του κατάσταση γνωρίζει τις ανάγκες του που θα ικανοποιηθούν μέσα από τη δράση και την ανάπτυξη του κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού. Το ενδιαφέρον του παιδιού κατά τον Claparède έγκειται πρωτίστως στο «παιχνίδι».¹¹⁵

Το 1912 ο Claparède θα ιδρύσει το L' Institute Jean Jacques Rousseau (Rousseau Institute) με σκοπό την προώθηση της ψυχολογίας του παιδιού και την εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Το 1914 θα ιδρύσει το Maison des Petites, ένα πειραματικό σχολείο για μικρά παιδιά που διηύθυναν δασκάλες εκπαιδευμένες στη μέθοδο Montessori και το οποίο θα αποτελέσει γόνιμο πεδίο παρατήρησης για τον Ελβετό φιλόσοφο, φυσικό και ψυχολόγο Jean Piaget, που έγινε μέλος του Ινστιτούτου το 1921.

Η συνεχής φροντίδα του Claparède αφορούσε τη διασφάλιση ότι οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνταν στο Ινστιτούτο θα ακολουθούσαν τα ιδανικά που το διέπνεαν και ότι θα αποτελούσε ένα πραγματικό εργαστήριο που θα έφερνε πέρας το δύσκολο έργο της ευθυγράμμισης θεωρίας και πράξης (Hameline, 1994). Για τη διεύθυνση του Ινστιτούτου ο Claparède θα καλέσει τον καθηγητή Παιδαγωγίας και Πειραματικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης Pierre Bovet¹¹⁶.

Η ίδρυση του Ινστιτούτου σκοπό είχε να καλύψει τις ανάγκες των μελλοντικών δασκάλων για πειραματικά βασισμένες γνώσεις όσον αφορά τα ίδια τα παιδιά, καθώς στο πλαίσιο της Νέας Αγωγής το παιδί θεωρούνταν πυρήνας του εκπαιδευτικού συστήματος:

«Το σχέδιο εργασίας ενός τέτοιου Ινστιτούτου πηγάζει από έναν ισχυρισμό διττό: πρώτον, συνειδητοποιούμε ότι η ψυχολογική και παιδαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκής και δεύτερον, επισημαίνουμε ότι κανένα μέτρο δεν έχει ληφθεί ώστε να

¹¹⁵ Ο Claparède επηρεάστηκε από τη θεωρία του Karl Groos (1861-1946) για το παιχνίδι (Hameline, 1994).

¹¹⁶ Ο Pierre Bovet ήταν διευθυντής του Rousseau Institute για δύο δεκαετίες και ιδρυτής και πρώτος διευθυντής του International Bureau of Education (IBE).

διασφαλιστεί η πρόοδος και η ανάπτυξη της επιστήμης της εκπαίδευσης (Claparède, 1912:21).

Το Rousseau Institute, που ήταν το πρώτο Ινστιτούτο το οποίο ιδρύθηκε στην Ευρώπη για τις επιστήμες της αγωγής, προήγαγε την επιστημονική προσέγγιση του εκπαιδευτικού φαινομένου και αποτέλεσε φωτεινό οδηγό της Νέας Αγωγής· ο διεθνής αντίκτυπος του ήταν αδιαμφισβήτητος τότε. Το Rousseau Institute προώθησε ακόμη την ίδρυση του International Bureau of Education (IBE) που σκοπό είχε τη δημιουργία μιας συνέργειας και μιας διεθνούς συνεργασίας μεταξύ εκείνων σε όλον τον κόσμο που δούλευαν για την εκπαίδευση, ώστε να φέρει κοντά ανθρώπους και χώρες¹¹⁷ (Hoffstetter & Schneuwly, 2008).

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1920 το Ινστιτούτο θα προσελκύσει παιδαγωγούς από όλον τον κόσμο. Έργα του Claparède είχαν μεταφραστεί σε αρκετές γλώσσες και η Γενεύη είχε εδραιωθεί ως ένα ευρέως γνωστό κέντρο για τη μελέτη της παιδοψυχολογίας και των μεθόδων του σχολείου ενέργειας (active school) (Campos, 2012). Η ερευνητική εργασία του Ινστιτούτου, οι εκδόσεις του, η διδασκαλία και οι παρουσιάσεις των εκπροσώπων του σε συνέδρια, είχαν ως στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων, συστημάτων και πρακτικών (Hoffstetter&Schneuwly, 2008).

Το Ινστιτούτο δημιουργήθηκε μέσα από τον προβληματισμό όσον αφορά τη σχέση μεταξύ ψυχολογίας και παιδαγωγικής. Το μοντέλο του νέου Ινστιτούτου εμπνεόταν από το πειραματικό εργαστήριο· τα ζωντανά εργαστήρια (laboratoires vivants) συνήθιζαν να παρατηρούν τη συμπεριφορά και τη δράση των μαθητών υπό φυσιολογικές συνθήκες (Soler i Mata, 2009).

Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός του Ινστιτούτου πήγαζε από τη λειτουργική αντίληψη του Claparède και συνδεόταν με το Σχολείο Εργασίας του Kerschensteiner και του Dewey κι ακόμη το σχολείο ενέργειας (active school) του

¹¹⁷ Παράδειγμα αποτελεί η επίσκεψη του E. Claparède μαζί με άλλους τριακόσιους Ελβετούς διανοούμενους στην Ελλάδα την άνοιξη του 1927. Ειδικότερα για την επίσκεψη στην Κρήτη και την υποδοχή από τον διευθυντή του Διδασκαλείου Ηρακλείου Σταύρο Μπουρλώτο και άλλους φορείς βλ. «Το Φως», δεκαπενθήμερο εκπαιδευτικό Εγκυκλοπαιδικό Περιοδικό, φ. 80, Ηράκλειο, 15-4-1927.

Ferrière¹¹⁸. Το Ινστιτούτο αποτελούσε εν γένει ένα σημείο συνάντησης των διαφορετικών εκφάνσεων και προτάσεων της Νέας Αγωγής (Hameline, 2004).

2.3.4. Alfred Lichtwark

Το κίνημα της Καλλιτεχνικής Αγωγής¹¹⁹ εμφανίστηκε στη Γερμανία και καλύπτει το διάστημα από τη δεκαετία του 1870 έως τη δεκαετία του 1930. Κύριος εκπρόσωπος του κινήματος ο Alfred Lichtwark (Γερμανία, 1852- 1914), ο οποίος προσέγγισε την ιδέα μιας ευρύτερης αισθητικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, πέρα ακόμη από το πλαίσιο της σχολικής τάξης και του μουσείου και έδωσε έμφαση στην ερασιτεχνική καλλιτεχνική ενασχόληση, ως βάση για την καλλιέργεια της αισθητικής και της εκτίμησης των τεχνών¹²⁰ (Priem & Mayer, 2017).

Το κίνημα της Καλλιτεχνικής Αγωγής αποτέλεσε μια από τις πρώτες κύριες κατευθύνσεις της παιδαγωγικής μεταρρυθμιστικής κίνησης, η οποία οδήγησε στην ενθάρρυνση της καλλιτεχνικής έκφρασης (Κοντομήτρος, 2006·Κιοσσέ, 2014) και στην ενίσχυση της θέσης των Τεχνών στο πλαίσιο του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2014). Το κίνημα εκδηλώθηκε ως αντίδραση στην παραμέληση της αισθητικής καλλιέργειας και την παρακμή της κουλτούρας κατά τον 19^ο αιώνα κι ακόμη στην καταπιεστική φύση του παραδοσιακού «παλαιού σχολείου» που εναντιωνόταν στην ίδια τη φύση του παιδιού.

Ο Lichtwark ως δάσκαλος και ως διευθυντής στο Hamburger Kunsthalle (Αίθουσα Τέχνης Αμβούργου) με τις εκπαιδευτικές δράσεις του οδήγησε το ευρύτερο κοινό σε επαφή με την τέχνη και τα μουσεία. Πρωτοστάτησε στη διεξαγωγή τριών

¹¹⁸ Ο Adolphe Ferrière (Ελβετία, 1879 - 1960) υπήρξε σημαντική μορφή της Νέας Αγωγής και κεντρικό πρόσωπο του Rousseau Institute. Βλέπε περισσότερα στο Hameline D., (2000) “*Adolphe Ferrière*” στο Houssaye J, (editor), Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης (μετάφραση Δέσποινα Καρακατσάνη), εκδ. Μεταίχμιο.

¹¹⁹ Το κίνημα της *Kunsterziehungsbewegung*, αποδίδεται στην ελληνική βιβλιογραφία ως Κίνημα της Καλλιτεχνικής Αγωγής. Ο Πυργιωτάκης (2015) επισημαίνει ότι ο όρος *Kunsterziehungsbewegung* κυριολεκτικά σημαίνει το κίνημα της αγωγής δια των Τεχνών (*Kunst*=Τέχνες, *Erziehung*=αγωγή και *bewegung*=Κίνημα).

¹²⁰ Ο Lichtwark συνέδεσε την ευρύτερη καλλιτεχνική αγωγή με την οικονομία, καθώς η άνοδος της μαζικής κατανάλωσης και της δημοφιλούς κουλτούρας κατά την εποχή του δημιούργησε νέους τρόπους ζωής και η ερασιτεχνική καλλιτεχνική ενασχόληση στο πλαίσιο αυτό απέδιδε σημαντικά οικονομικά οφέλη (Priem & Mayer, 2017· Πυργιωτάκης, 2007).

Συνεδρίων σε σχέση με τις Τέχνες και το σχολείο.¹²¹ Οι ιδέες του Lichtwark οδήγησαν στην ενθάρρυνση της καλλιτεχνικής έκφρασης στο σχολείο, όπου δημιουργήθηκαν χορωδίες, ορχήστρες, οργανώθηκαν εκθέσεις χειροτεχνίας των μαθητών και ενισχύθηκε η σχέση τους με τη λαϊκή τέχνη. Για τη γυμναστική στο σχολείο ο Lichtwark θεωρούσε ότι απουσίαζε το αισθητικό στοιχείο και πρότεινε μια αθλητική δραστηριοποίηση με βάση το χορό και το τραγούδι. Σημειώθηκε έτσι στροφή προς τον παραδοσιακό χορό και το παραδοσιακό τραγούδι. (Κοντομήτρος, 2006).

2.3.5 George Kerschensteiner

Το κίνημα για ένα σχολείο εργασίας (Arbeitsschulbewegung) συνδέεται ιδιαίτερα με τη μορφή του George Kerschensteiner που ανέπτυξε τη θεωρία του πάνω στη θέση ότι τα παιδιά νιώθουν χαρά κι ικανοποίηση σε ένα σχολείο που προσφέρει δράσεις που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους. Ο Kerschensteiner υπέθεσε ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν ενδιαφέρεται να μάθει από τα βιβλία, αλλά μέσα από την πρακτική - εμπειρική εργασία.

Για το λόγο αυτό έκρινε ότι τα σχολεία έπρεπε να εφοδιαστούν με εργαστήρια, κουζίνες, σχολικούς κήπους, αίθουσες μουσικής και εικαστικών, κ.ά. ώστε τα παιδιά να προετοιμάζονται και για το μελλοντικό τους επάγγελμα¹²². Η πρακτική εργασία αυτού του είδους, προϋποθέτει και τη διανοητική εργασία – ειδικότερα κατά τα στάδια προετοιμασίας της – και παράλληλα προωθεί την απόκτηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς οι μαθητές στο πλαίσιο της εκ των πραγμάτων πρέπει να συνεργαστούν (Roith, 2015).

Στο βιβλίο του “Grundfragen de Schulorganisation”¹²³ ο Kerschensteiner το 1912 περιγράφει την ανάγκη μεταρρύθμισης του σχολείου ως εξής:

«Το σχολείο πρέπει να λάβει υπόψη όλη τη ζωή του παιδιού, όχι μόνο την παθητική, αλλά και την ενεργητική του φύση· όχι μόνο

¹²¹ Το πρώτο πραγματοποιήθηκε το 1901 στη Δρέσδη, το δεύτερο το 1903 στη Βαϊμάρη και το τρίτο το 1905 στο Αμβούργο (Scheibe, 1984).

¹²² Ο Kerschensteiner εισήγαγε το θεσμό των επιμορφωτικών σχολείων για τους αποφοίτους των λαϊκών σχολείων και θεωρείται θεμελιωτής του Επαγγελματικού Σχολείου (Κιοσσέ, 2014).

¹²³ Το βιβλίο του Kerschensteiner “Grundfragen de Schulorganisation” μεταφράστηκε το 1914 στην Αγγλία με τον τίτλο “The schools and the Nation” («Τα σχολεία και το Έθνος»).

τις διανοητικές, αλλά και τις κοινωνικές δυνάμεις. Πρέπει να είναι ένα σχολείο όπου η μάθηση δεν είναι μόνο μάθηση μέσα από λέξεις και βιβλία, αλλά και από την πρακτική πείρα (Kerschensteiner, 1914 [1912]:116).

Ο Kerschensteiner κρίνει ότι το υφιστάμενο σχολείο «αφήνει τις παραγωγικές ικανότητες του παιδιού να πεθαίνουν, αντί να τις αναπτύσσει» και για το λόγο αυτό προτείνει:

«Το βιβλιοκεντρικό μας σχολείο πρέπει να γίνει σχολείο της χειροτεχνικής εργασίας συνδεδεμένο με το σχολείο – παιχνίδι της πρώτης παιδικής ηλικίας.

Αυτό δεν σημαίνει ότι τα υφιστάμενα σχολεία δεν απαιτούν εργασία από το παιδί. Το να διαβάζει και να γράφει κανείς, αποτελεί φυσικά, εργασία η οποία μπορεί να έχει μεγάλη εκπαιδευτική επίδραση στο χαρακτήρα και τη θέληση.[...] Η εργασία αυτού του είδους είναι κυρίως *διανοητική* εργασία [...] δεν συνδέεται αρκετά με την υπόλοιπη εμπειρία του παιδιού και [...] προωθεί μόνο την ατομική ανάπτυξη του παιδιού [...] την ατομική ευχαρίστηση [...] ανεξάρτητα από τους συντρόφους του» (Kerschensteiner, 1914 [1912]:116).

Η εισαγωγή της έννοιας της «εργασίας» ως μεθοδολογική αρχή κρίθηκε αναγκαία για τη μεταβολή του παλαιού «σχολείου της διδακτέας ύλης» σε «σχολείο μεταρρύθμισης του σχολείου υποστηρίζεται «όχι μόνο στην Ευρώπη, αλλά και στο Νέο Κόσμο», όπου ο John Dewey διαμαρτύρεται για το γεγονός ότι «τα σχολεία του παλαιού και νέου κόσμου είναι προσαρμοσμένα σχεδόν αποκλειστικά στην παθητική ακρόαση» (Kerschensteiner, 1914 [1912]:111).

Ο μαθητής στο Σχολείο Εργασίας αυτενεργεί σε ένα συλλογικό –κι όχι ατομικό - πλαίσιο. (Κιοσσέ, 2014). Η συλλογική εργασία μιας κοινότητας ως βάση της κοινωνικής ζωής και της συνεργασίας αναπαρίστανε για τον Kerschensteiner το μοντέλο για την κοινωνία και το κράτος. Σκοπός του σχολείου η εκπαίδευση ενός

«χρήσιμου πολίτη»¹²⁴ (Roith, 2015). Μόνο όταν εξευγενιστεί η σχολική εργασία μπορεί να γίνει το θεμέλιο της αγωγής του πολίτη (Erziehung zur Staatsgesinnung). Η αγωγή του πολίτη – που αποτελεί σκοπό της εκπαίδευσης - οδηγεί σε θετική διάθεση προς την ηθικοποίηση του κράτους (sittliche Staatsgesinnung) (Κοντομήτρος, 2006).

Αυτό που χρειάζεται το σχολείο εργασίας, κατά τον Kerschensteiner, είναι εργασία που γίνεται από κάθε παιδί για το κοινό καλό, εργασία που δίνει από την πρώτη στιγμή συνεχώς το μήνυμα ότι το νόημα της ζωής είναι η προσφορά και όχι η κυριαρχία. Με την εργασία αυτή το θεμέλιο της κοινωνικής ζωής εισέρχεται στο σχολείο και η εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική τάξη πραγμάτων (Kerschensteiner, 1914 [1912]).

Ως εργασία δεν νοείται μόνο η ενέργεια των χεριών σε ένα δημιουργικό- και όχι μηχανιστικό – πλαίσιο, αλλά και οι συνδεδεμένες με αυτήν πνευματικές δραστηριότητες (Αμαριώτου, 1954· Κοντομήτρος, 2006). Για την διεξαγωγή των εργασιών απαραίτητη η οργάνωση εργαστηρίων για κάθε μάθημα.

Το 1909 ο Kerschensteiner θα ιδρύσει ένα Σχολείο Εργασίας (Arbeitsschule) σε μια εργατική συνοικία στο Dortmund. Τους πρώτους μήνες του σχολείου, οι μαθητές ξεκίνησαν να χτίζουν μια σχέση εμπιστοσύνης με το δάσκαλό τους μέσα από παιχνίδια, τραγούδια και αφηγήσεις ιστοριών και έπειτα προχώρησαν στην ανάγνωση και την αριθμητική. Τα Σχολεία Εργασίας είχαν επίσης, εκτός από τα εργαστήρια, ενυδρεία, φυσικό φωτισμό και αλλά στοιχεία που τα έκαναν ενδιαφέροντα και ζωντανά (Donson, 2010).

Στα δημόσια σχολεία του Μονάχου¹²⁵, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προτείνει ο Kerschensteiner και εγκρίνονται το 1911, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην οργάνωση εργαστηρίων Μουσικής και Καλλιτεχνικών. Όπως ο ίδιος γράφει στο βιβλίο του “Grundfragen de Schulorganisation”:

¹²⁴ Ο Kerschensteiner έβλεπε την κοινωνία σύμφωνα με την συμβατική αντίληψη που επικρατούσε στη Γερμανική Αυτοκρατορία πριν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, δηλαδή με βάση μια αρμονική αντίληψη της κοινωνίας, παραβλέποντας την πιθανότητα διαμάχης και σύγκρουσης συμφερόντων μεταξύ εργατών και καπιταλιστών (Roith, 2015).

¹²⁵ Ο Kerschensteiner κατείχε σημαντική θέση στο δήμο του Μονάχου· έτσι στάθηκε δυνατό να επιτύχει την έγκριση από τις δημοτικές αρχές των μεταρρυθμίσεων που πρότεινε, κάτι που δεν στάθηκε εφικτό για άλλους προοδευτικούς παιδαγωγούς της εποχής του, οι οποίοι μπόρεσαν μόνο μέσα από την ίδρυση ιδιωτικών σχολείων και τη συνδρομή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας να θέσουν σε εφαρμογή τις καινοτόμες ιδέες τους (Donson, 2010).

«Εκτός από τα υποχρεωτικά μαθήματα ζωγραφικής και τραγουδιού, προαιρετικές τάξεις έχουν οργανωθεί επίσης. Το φθινόπωρο του 1906, ένα Κεντρικό Σχολείο Ζωγραφικής (Central School of Drawing) ιδρύθηκε για ιδιαίτερα προικισμένα παιδιά από επτά έως δεκατεσσάρων ετών. Το παρακολούθησαν εικοσιπέντε αγόρια και κορίτσια για τέσσερις ώρες την εβδομάδα. Ήδη, εδώ και ογδόντα χρόνια ένα Κεντρικό Σχολείο Ωδικής (Central School for Singing) έχει οργανωθεί. Είναι ανοιχτό για όλα τα παιδιά πάνω από δέκα χρονών και αφιερώνει τέσσερις ώρες στο καλλιτεχνικό τραγούδι. Τη χρονιά 1912 το παρακολούθησαν πάνω από 1600 παιδιά, χωρισμένα σε τριάντα δύο τάξεις σε κάθε μέρος της πόλης. [...] Οι παραστάσεις στο Royal Odeon στο μεγάλο Κεντρικό Σχολείο Τραγουδιού, που περιλάμβαναν μουσική από την παράδοση και νανουρίσματα έως και τις πιο αυστηρές μορφές μοτέτων και πολυφωνικού τραγουδιού, φέρνουν τα παιδιά μας σε επαφή με την καλύτερη μουσική» (Kerschensteiner, 1914 [1912]:308).

2.3.6. Hugo Gaudig

Ο Hugo Gaudig (Γερμανία, 1860-1923) αποτέλεσε κεντρική φυσιογνωμία του γερμανικού μεταρρυθμιστικού κινήματος που έδωσε μια διαφορετική από τον Kerschensteiner¹²⁶ διάσταση στην έννοια του Σχολείου Εργασίας¹²⁷. Σκοπός της εκπαίδευσης για τον Gaudig είναι η αγωγή για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, κι όχι η αγωγή ενός χρήσιμου πολίτη (Κοντομήτρος, 2006). Επίκεντρο της εκπαίδευσης δεν ήταν η χειρονακτική εργασία, αλλά η «ελεύθερη πνευματική εργασία», η «ελεύθερη πνευματική ενέργεια» (Roith, 2007).

Το να βάζει κανείς σε προτεραιότητα τη χειρονακτική εργασία με στόχο την επαγγελματική εκπαίδευση σε μια κοινωνία όπου η εκβιομηχάνιση προωθεί συνεχώς μορφές εργασίας που απαιτούν ολοένα και λιγότερη εξειδικευμένη εκπαίδευση, δεν

¹²⁶ Το 1920 στο συνέδριο με θέμα «Το Σχολείο Εργασίας» που πραγματοποιήθηκε στη Δρέσδη οι Kerschnsteiner και Gaudig επιχειρηματολόγησαν εκφράζοντας τις διαφορετικές τους απόψεις για το Σχολείο Εργασίας (Gonon, 2009).

¹²⁷ Ο Aloys Fisher, φίλος του Kerschensteiner, διαφώνησε επίσης με την χειρονακτική – κοινωνικο-οικονομική διάσταση του Arbetsschule (Σχολείο Εργασίας) (Godon, 2009).

έχει νόημα κατά τον Gaudig. Ο βιομηχανικός εργάτης, υποστηρίζει, ο Gaudig δεν επιζητεί τη χειρονακτική εργασία, αλλά την πνευματική εκπαίδευση, μέσω της οποίας θα αποκτήσει τη δύναμη και την απόλαυση της εκπαίδευσης (Godon, 2009).

Ο Gaudig ως προς τη θεωρία του για το Σχολείο Εργασίας, κλίνει επομένως προς τον ατομισμό, καθώς διατείνεται ότι με την ατομική εργασία ο μαθητής αναπτύσσει πρώτιστα την προσωπικότητά του και ότι η αυτενέργειά του οδηγεί στην εργασία, και όχι το αντίστροφο (Κοντομήτρος, 2006). Αντιτίθεται ακόμη στον ωφελιμισμό της θεωρίας του Kerschensteiner, καθώς το σχολείο για τον Gaudig θα πρέπει να προετοιμάζει το μαθητή για όλες τις εκφάνσεις της ζωής, κι όχι μόνο για το ρόλο του στην κοινωνία.

Ο Gaudig τάχθηκε υπέρ της γενικής εκπαίδευσης για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και υποστήριξε τη σύνδεση και τη συγκέντρωση της ύλης διαφόρων μαθημάτων, καθώς η φύση του ανθρώπινου πνεύματος τείνει να συνενώνει τις παραστάσεις για τα πράγματα· ιδιαίτερη έμφαση στο άμεσο περιβάλλον του μαθητή και κατά συνέπεια στην πατριδογνωσία (Κιοσσέ, 2014).

2.3.7. Hermann Lietz

Ο Hermann Lietz (Γερμανία, 1868- 1919) υπήρξε ιδρυτής των Εξοχικών Παιδαγωγείων στη Γερμανία.¹²⁸ Το αίτημα του Σχολείου Εργασίας για επιστροφή στη φύση του παιδιού και στη φυσικότητα του περιβάλλοντός του οδήγησε προοδευτικούς παιδαγωγούς να ιδρύσουν σχολεία –οικοτροφεία, μακριά από αστικό περιβάλλον της πόλης, στην εξοχή¹²⁹, δημιουργώντας έναν νέο τύπο σχολείου και σχολικής οργάνωσης, το Εξοχικό Παιδαγωγείο¹³⁰ (Landerziehungsheim).

¹²⁸ Ο Lietz είχε ως πρότυπο το Abbotsschule, το Νέο Σχολείο εξοχικό – οικοτροφείο του Cecil Reddie στην Αγγλία, το οποίο κι επισκέφθηκε όταν του ζητήθηκε η συνδρομή του για την οργάνωση του αγγλικού αυτού σχολείου σύμφωνα με γερμανικές παιδαγωγικές μεθόδους.

¹²⁹ Η στροφή προς την υπαίθρια διδασκαλία και τη δημιουργία οικοτροφείων στην εξοχή - παράλληλα με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των Εξοχικών Παιδαγωγείων- συνδέεται την εποχή αυτή και με ανάγκες που δημιούργησαν από τη μια οι άθλιες συνθήκες υγιεινής των δημόσιων σχολείων και από την άλλη η ασθενικότητα λόγω κακών συνθηκών διαβίωσης σημαντικού μέρους του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι κατά την περίοδο αυτή συστήνεται σε πολλές περιπτώσεις η υπαίθρια διδασκαλία και ιδρύονται υπαίθρια σχολεία και οικοτροφεία – σανατόρια, όπου προσφέρονται ειδικά προγράμματα σπουδών. Μοναδικό σχολείο – σανατόριο στην Ελλάδα, το Πρεβαντόριο «Το Σπίτι των

Ο Lietz έθεσε ως σκοπό του να συμβάλλει στην κοινωνική μεταρρύθμιση με τον επαναπροσδιορισμό του νοήματος της αγωγής. Σκοπός του σχολείου δεν είναι η μεταβίβαση γνώσεων, αλλά η αγωγή, η μόρφωση του χαρακτήρα¹³¹ και η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των δυνάμεων κι αισθήσεων του παιδιού (Κοντομήτρος, 2006).

Ο Lietz ανέπτυξε τα σχολεία του- που ήταν ιδιωτικά- με στόχο να λειτουργήσουν ως πρότυπα για την οργάνωση των σχολείων της δημόσιας εκπαίδευσης. Στις κατώτερες και μεσαίες τάξεις δόθηκε έμφαση στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στα αγγλικά και στην παροχή πρακτικών γνώσεων. Η εργασία των μαθητών οργανώνονταν σε κατάλληλα εφοδιασμένα εργαστήρια. Σημαντική θέση στο πρόγραμμα σπουδών είχαν τα φυσιογνωστικά μαθήματα¹³², η πρακτική εργασία και ο πολιτισμός. Ο Lietz –επηρεασμένος από τις απόψεις του Lichtwark - θεωρούσε την καλλιτεχνική αγωγή ως σπουδαίο μέσο για την επίτευξη του σκοπού της αγωγής, καθώς αντιλαμβάνονταν ότι η επαφή με την τέχνη καλλιεργεί την ευαισθησία και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Στα Εξοχικά Παιδαγωγεία οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις κι οι επαφές με την τέχνη στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής ζωής, ήταν πλούσιες.

παιδιών “Τα Χελιδόνια” που ιδρύθηκε στο Πήλιο από τον ιατρό Γεώργιο Καραμάνη-λειτουργούσε παράλληλα με το Σανατόριο ενηλίκων - και τη διεύθυνση του οποίου είχε αναλάβει η Μαρία Αμαριώτου. Την αφορμή για την ίδρυση του παιδικού Πρεβαντόριου από τον Καραμάνη και τη σύζυγό του Άννα έδωσε η φίλη της Πολυξένη Ματέυ, με την πρότασή της να φιλοξενηθεί τότε στο Σανατόριο ο δεκάχρονος ανηψιός της (Χαρίτος & Κοντομήτρος, 2007).

¹³⁰ Τα Παιδαγωγεία που ίδρυσε ο Lietz είναι τα εξής: Ilsenburg im Harz (1898), Haubinda (1901), Bieberstein (1904) και Veckenstedt im Harz (1914).

¹³¹ Για τη διατήρηση ενός οικογενειακού χαρακτήρα της σχολικής ζωής, οι μαθητές στα σχολεία του Lietz χωρίζονταν εκτός από τις σχολικές τάξεις, και σε «οικογένειες» πέντε έως δώδεκα μελών που ζούσαν κι εργάζονταν μαζί, ένας δάσκαλος ή η σύζυγός του οριζόταν ως υπεύθυνος «πατέρας» ή «μητέρα» της ομάδας.

¹³² Οι περίπατοι, οι εκδρομές και τα μεγάλα πολυήμερα ταξίδια αποτελούσαν σημαντικό κομμάτι της σχολικής ζωής στα Εξοχικά Παιδαγωγεία (Κοντομήτρος, 2006).

2.3.8. Berthold Otto

Ο Berthold Otto (Γερμανία, 1859-1933) επιθυμούσε για το παιδί ένα περιβάλλον ευεργετικό για τη μάθηση, μέσα από τη δημιουργία ενός σχολείου που θα έμοιαζε με οικογένεια, τα μέλη της οποίας κατοικούσαν κάτω από τη στέγη του ίδιου οίκου. Το μοντέλο του Otto έδινε στον «οικοδιδάσκαλο» (Hauslehrer) ανεξαρτησία από οποιοδήποτε προδιαγεγραμμένο πρόγραμμα σπουδών και τη δυνατότητα να διδάξει σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Donson, 2010), καθώς οι μαθητές – όπως πίστευε ο Otto - μαθαίνουν μόνο ό,τι τους ενδιαφέρει.

Επιδίωξη του Otto να άρει κάθε εξαναγκασμό στο πλαίσιο του σχολείου και η διδασκαλία να προσαρμόζεται στους ρυθμούς κάθε παιδιού. Η μάθηση αποτελεί μια ελεύθερη ενέργεια που δεν επιβάλλεται εκ των άνω, αλλά υιοθετούνται κανόνες και συμπεριφορές, όπως σε μια κατάσταση παιχνιδιού.

Ο Fritz Meyer το 1914 για τη σημασία που δινόταν ως προς το παιχνίδι στην παιδαγωγική του Otto γράφει τα εξής:

«Το παιχνίδι είναι η εργασία του παιδιού, εάν με τον όρο εργασία νοείται μία παραγωγική δραστηριότητα. Κάθε παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αποκομίζει ένα πλήθος γνώσεων. Με το παιχνίδι δημιουργεί το δικό του κόσμο, στον οποίο μπορεί να εφαρμόσει το σύνολο των γνώσεών του. Κάθε παιδί μαθαίνει παίζοντας, στο βαθμό που κανείς δεν το εξαναγκάζει να μάθει κάτι για το οποίο δεν έχει καμία όρεξη» (F. Meyer, Berthold Ottos Padagogik, 1914, FR B.-0.-S./II/B/1WII· Κοντομήτρος, 2006:215).

Στο «σχολείο του οικοδιδασκάλου δεν υπάρχει ιεραρχική τάξη πραγμάτων- ούτε σχολικές τάξεις- παρά μόνο κύκλοι σπουδών που επιλέγονταν από τους ίδιους τους μαθητές.¹³³ Χαρακτηριστικό του σχολείου του Otto είναι ακόμη η «Ενιαία

¹³³ Η συγκεντρωτική αυτή διδασκαλία του Otto διέφερε στο σημείο αυτό – τα παιδιά ορίζουν τις ενότητες που θα διδαχθούν με βάση τα ενδιαφέροντά τους - από την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία που εφαρμόστηκε σε μερικά πρότυπα σχολεία της Γερμανίας, όπου οι ενότητες του υλικού είναι από πριν ορισμένες. Ο Μ.Παπαμαύρος και Αμαριώτου που επισκέφτηκαν από κοντά το ιδιωτικό σχολείο του Otto έκριναν ότι «η επιθυμία των παιδιών πρέπει να λογαριάζεται, μα όχι για κανόνας της καθημερινής διδασκαλίας...». Ο Παπαμαύρος προτείνει μια με δύο ώρες την εβδομάδα να

Διδασκαλία» (Gesamtunterricht)¹³⁴: τρεις ή τέσσερις φορές την εβδομάδα, την τελευταία ώρα του σχολείου συγκεντρώνονταν όλοι οι μαθητές κι εκπαιδευτικοί του σχολείου – ως μια σύναξη οικογένειας – και συζητούσαν ποικίλα θέματα που τους ενδιέφεραν· τη συζήτηση συντόνιζε ο Otto. Με τρόπο αυτό δίνονταν η δυνατότητα στους μαθητές να διαπραγματευθούν θέματα ως μια ολότητα και να προσεγγίσουν τον κόσμο στην ολότητά του, κι όχι ως μια διασπασμένη πραγματικότητα.

Η λειτουργία της Ενιαίας Διδασκαλίας και η θέσπιση ειδικότερων οργάνων αυτοδιοίκησης του σχολείου¹³⁵ προήγαγαν την πολιτική αγωγή των μαθητών. Ακόμη, η συνύπαρξη διαφορετικών ηλικιών, τόσο στους κύκλους μαθημάτων όσο και στην Ενιαία Διδασκαλία, ενίσχυαν τη ψυχολογική ατμόσφαιρα της οικογένειας¹³⁶, την αλληλεγγύη και τη συνεργατικότητα στο πλαίσιο του σχολείου. Το σχολείο του Otto ήταν σχολείο συνεκπαίδευσης, όπου φοιτούσαν κορίτσια κι αγόρια.

2.3.9. Helen Parkhurst (Dalton Plan)

Η Helen Parkhurst (Αμερική, 1887-1973), παιδαγωγός που ξεκίνησε τη σταδιοδρομία της ως δασκάλα σε ένα σχολείο της υπαίθρου του Wisconsin, όπου σε μια αίθουσα κλήθηκε να διδάξει σαράντα αγόρια κάθε ηλικίας των αγροτικών οικογενειών της περιοχής. Αντιμέτωπη την πρόκληση αξιοποιώντας κάθε γωνία της αίθουσας για ένα γνωστικό αντικείμενο κι ορίζοντας ένα σύστημα αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Εργαζόμενη μερικά χρόνια αργότερα στο Edison School στην Tacoma, Washington συνειδητοποίησε ότι κάποιες από τις ιδέες που είχε εφαρμόσει τότε από ανάγκη υπήρξαν ιδιαίτερα καινοτόμες και παραγωγικές¹³⁷. Στο πλαίσιο αυτό το 1910

αφιερώνονται στη «διδασκαλία ευκαιρίας» για να ικανοποιούνται οι επιθυμίες των παιδιών ως προς τα θέματα διδασκαλίας. (Παπαμαύρος, 1930: 148, 159).

¹³⁴ Η «Ενιαία Διδασκαλία» του Otto δεν είχε σχέση με την «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία» που εφαρμόστηκε, δεν αποτελούσε δηλαδή τη συνένωση πολλών μαθημάτων σε ένα.

¹³⁵ Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου. Τα θέματα συμπεριφοράς ρυθμιζόνταν από το εξαμελές μαθητικό δικαστήριο.

¹³⁶ Σε επίπεδο σχολικών θεσμών η συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής ηλικίας είχε ως βάση το πρότυπο των μονοθέσιων σχολείων της υπαίθρου (Κοντομήτρος, 2006).

¹³⁷ Η Parkhurst είχε μελετήσει κι επηρεάστηκε από το έργο του John Dewey κι ακόμη του Αμερικανού ψυχολόγου και παιδαγωγού Edgar James Swift. Το 1914 της ανατέθηκε από το Wisconsin State Department of Education να μελετήσει από κοντά τη μοντεσσοριανή μέθοδο εκπαίδευσης. Στη Ρώμη θα εκπαιδευτεί από την ίδια τη Montessori. Το διάστημα 1914 – 1918 η Parkhurst εργάστηκε ως επικεφαλής στο τμήμα εκπαίδευσης μοντεσσοριανών διδασκάλων στη Νέα Υόρκη, το πρώτο άτομο που ορίστηκε από τη Montessori ως εκπαιδεύτρια.

δομεί το Laboratory Plan, το οποίο μετονομάστηκε Dalton Plan¹³⁸, με σκοπό την αναδιοργάνωση της δομής και του σκοπού ενός σχολείου (Feldman, 1980).

Δύο είναι τα διδακτικά αξιώματα της Μεθόδου Δάλτον: α) η ελευθερία του μαθητή να «αυτοαναπτυχθεί» και να κινηθεί με τον ατομικό του ρυθμό και β) η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα. Η μέθοδος «δεν καταργεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά το μετατρέπει σε πρόγραμμα του μαθητή με το να το προσαρμόζει στις ανάγκες του» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b:18). Το πρόγραμμα της Parkhurst στηριζόταν στην πίστη της ότι τα παιδιά μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει την ελευθερία επιλογής και την πρόοδο σύμφωνα με το δικό τους ρυθμό. Το αναλυτικό πρόγραμμα έρχεται σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με το να ζει κανείς και να εργάζεται σε μια συλλογική κοινότητα. Ελευθερία, αλληλεπίδραση με δασκάλους και μαθητές όλων των ηλικιών στόχευαν να προσαρμόσουν το πρόγραμμα κάθε παιδιού στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του, να ενισχύσουν την αίσθηση της υπευθυνότητας του και προάγουν την ανεξαρτησία και την αξιοπιστία του (Feldman, 1980).

Το 1922 στο βιβλίο της “Education in the Dalton Plan” διατυπώνει επιγραμματικά τη φιλοσοφία του προγράμματος ως εξής:

«Ελευθερία σημαίνει να έχεις το χρόνο σου. Το να έχεις το χρόνο άλλου είναι σκλαβιά»¹³⁹ (Parkhurst, 1926 [1922]:16)¹⁴⁰.

¹³⁸ Το Laboratory Plan μετονομάστηκε σε Dalton Laboratory Plan ή Dalton Plan, από την πόλη Dalton (Massachusetts) του δημόσιου σχολείου όπου πρωτοεφαρμόστηκε. Το ιδιωτικό σχολείο που ίδρυσε το 1918, με την οικονομική βοήθεια της Josephine Porter Crane αρχικά ονομάστηκε Children’s University School κι έπειτα μετονομάστηκε σε Dalton School.

¹³⁹ “Freedom is taking one’s own time. To take someone else’s time is slavery” (Parkhurst, 1926 [1922]:16).

¹⁴⁰ Η Evelyn Dewey το 1922 στο βιβλίο της “The Dalton Laboratory Plan” αναλύει την αναγκαιότητα της μεθόδου Dalton, με βάση την ανεπάρκεια του σχολείου της εποχής της, ως εξής: «Στο σχολείο, η ταχύτητα εργασίας μιας τάξης ορίζεται από το δάσκαλο. Στοχεύει στο να ταιριάζει με το μέσο όρο ικανότητας της τάξης. Ωστόσο δεν υπάρχει ούτε ένα άτομο που να βρίσκεται ακριβώς στο μέσο όρο. Κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό εργασίας [...] Ωστόσο κάθε ένα από τα παιδιά αυτά αναμένεται να ακολουθήσουν κάθε οδηγία τη στιγμή που δίνεται. Το αποτέλεσμα είναι βέβαιο, ότι οι πιο αργοί μαθητές [...] έχουν στο νου τους μόνο να μη μένουν πίσω· μπερδεύονται και προσπαθούν να θυμηθούν αρκετές λέξεις, ώστε να διεκπεραιώσουν το μάθημα. Δεν είναι πιο ευτυχής η κατάσταση για τα παιδιά που δουλεύουν ταχύτητα. Έχουν ολοκληρώσει προτού δοθεί νέα οδηγία, αλλά πρέπει να περιμένουν το

Το πρόγραμμα Dalton εφαρμόζεται από την Τετάρτη Τάξη Δημοτικού και συνεχίζεται σε όλη τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Dewey E., 1922)¹⁴¹. Το παιδαγωγικό υλικό που δίνεται στα παιδιά αποτελείται από συστήματα παιχνιδιών και ασκήσεων, διαβαθμισμένα από το ευκολότερο στο δυσκολότερο. Κάθε σύστημα γυμνασμάτων θεωρείται ως «συμβόλαιο εργασίας» (contract job), που πρέπει ο μαθητής να καταλάβει και να εκτελέσει πριν προχωρήσει στο επόμενο.

Η ύλη κάθε γνωστικού αντικειμένου λέγεται Συμβόλαιο (contract) έχει χωριστεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς σε 10 μηνιαία «Προγράμματα Εργασίας»¹⁴² (assignments). Το «συμβόλαιο εργασίας» των μαθητών, ονομάζεται έτσι, γιατί οι μαθητές παίρνουντάς το από το δάσκαλο τους, δίνουν το λόγο τους ότι θα βάλουν όλη την καλή τους θέληση να το φέρουν σε πέρας. Κάθε αίθουσα συνιστά ένα ή δύο εργαστήρια μαθημάτων που έχει αναλάβει κάθε «ειδικός» δάσκαλος, τα οποία μπορεί ελεύθερα να επιλέξει ο μαθητής τη στιγμή που τον ενδιαφέρει και το επιθυμεί, σύμφωνα πάντα με το ατομικό του πρόγραμμα. Ο δάσκαλος επιβλέπει ώστε ο μαθητής να μην περάσει μονομερώς μόνο από ορισμένα εργαστήρια. Για την παρακολούθηση της ατομικής προόδου θεσπίζεται ο Κατάλογος Προόδου¹⁴³ κάθε μαθητή, τον οποίο μπορεί κάθε μαθητής να συμβουλευτεί (Feldman, 1980· Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b).

Για ολόκληρη την Τάξη για κάθε μάθημα γίνεται κι ένα ομαδικό μάθημα μια φορά την εβδομάδα, όπου τίθενται θέματα που αφορούν την εργασία τους, διασαφηνίζονται σημεία της και ακολουθεί μια εισαγωγή στην επόμενη ενότητα.

Σύμφωνα με την Μ.Κ – Π. στον Γ' τόμο του έργου της «Η Νέα Αγωγή»:

δάσκαλο. Το μυαλό τους ταξιδεύει.[...] Και στις δύο ακραίες περιπτώσεις υπάρχει μια συνεχής διακοπή του ενδιαφέροντος και της συγκέντρωσης προκειμένου να γίνει προσαρμογή στην τάξη που τείνει να σκοτώνει την ανάληψη πρωτοβουλίας [...]. Στην ελεύθερη δραστηριότητα, ένα παιδί εργάζεται ωσότου έχει ολοκληρώσει ή έχει κουραστεί και βρίσκει ότι η προσοχή του διασπάται. Σε κάθε περίπτωση, έχει κατακτήσει αυτό που έχει κάνει και αυτό έχει την αξία μιας ολοκληρωμένης εμπειρίας» (Dewey, 1922:5)

¹⁴¹ Η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου στο βιβλίο της «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» αναφέρει το 1952 ότι «όταν διαβάζουμε για το Δάλτον, πολλά φαίνονται μπερδεμένα, γιατί υπάρχει ποικιλία και σε προγράμματα και σε τρόπους εργασίας» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b: 19).

¹⁴² Το «Πρόγραμμα Εργασίας χωρίζεται σε μικρότερες μονάδες (units), χωρίς αυτές να ορίζονται ως ημερήσιες εργασίες (Pakurst, 1926 [1922]).

¹⁴³ Ο εκπαιδευτικός για την ατομική πρόοδο του μαθητή έχει και τον Κατάλογο για την «Ατομικότητα» των μαθητών (Individual Record), όπου καταγράφονται όλα τα σχετικά με τον μαθητή.

«Συνήθως δαλτονίζονται τα κύρια μαθήματα: Μητρική Γλώσσα, Αριθμητική, Γεωγραφία, Φυσιογνωστικά, που τα θεωρούν βασικά (basic) για την προαγωγή των μαθητών. Πολλά όμως σχολεία δαλτονίζουν και τα δευτερεύοντα μαθήματα: μουσική, ιχνογραφία, ζωγραφική, χειροτεχνία, γυμναστική, οικιακά έργα κλπ.» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b:47).

«Η απαίτηση για ενότητα και οργανικότητα απαιτεί επίσης να συσχετισθούν και τα προγράμματα εργασίας στα διάφορα μαθήματα οργανικά μεταξύ τους στο μέγιστο δυνατό. Η Μέθοδος Δάλτον δεν προσφέρει νέα στοιχεία σ' αυτό το σημείο. Τονίζει όμως το αίτημα της Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας και προσπαθεί να το πραγματοποιήσει. Για τούτο πριν αρχίσει το σχολικό έτος συνεργάζονται μεταξύ τους οι δάσκαλοι σε πολλές συνεδριάσεις για να συσχετίσουν τα προγράμματα εργασίας στα διάφορα μαθήματα για ολόκληρο το σχολικό έτος (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b:48).

Η Parkhurst το 1922 στο βιβλίο της “Education on the Dalton Plan” διευκρινίζει όσον αφορά τη Μουσική, ειδικότερα στο Dalton School:

«...τα βασικά μαθήματα λάμβαναν καθημερινή προσοχή υπό τη μορφή προφορικών μαθημάτων, τα δευτερεύοντα μερικές φορές την εβδομάδα, αν και η μουσική, αποτελούσε κατά κάποιον τρόπο μια καθημερινή εργασία, καθώς τα παιδιά ξεκινούσαν τις σχολικές τους ώρες με τραγούδι [...] Έπειτα η μουσική και τα καλλιτεχνικά τέθηκαν σε ένα πλαίσιο εργαστηρίου, σε πλήρες πρόγραμμα, αντί για δύο φορές εβδομαδιαία και εκπαιδευτές αναλάμβαναν να τα διδάξουν (Parkhurst, 1926[1922:38-39]).

Στο έκτο κεφάλαιο του ίδιου βιβλίου η Parkurst, για την πληρέστερη κατανόηση της μεθόδου της, περιλαμβάνει ενδεικτικά δείγματα «Προγραμμάτων

Εργασίας»¹⁴⁴ (assignments) από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων και για τη μουσική:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

(Για παιδιά Έκτης Τάξης, 10 – 11 ετών)

Τάξη VI ΜΟΥΣΙΚΗ 5^ο Συμβόλαιο Εργασίας

1^η Εβδομάδα

ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Θα συνεχίσουμε τη μελέτη των παραδοσιακών τραγουδιών. Διάλεξε δύο τραγούδια από τη λίστα που κάναμε τον προηγούμενο μήνα και δούλεψε με τον ακόλουθο τρόπο:

1. Ποιος είναι ο παλμός; Χτύπησε παλαμάκια το ρυθμό. Ποια είναι τα ρυθμικά σχήματα;
2. Βρες τα μελωδικά σχήματα· γράψε τα στο μουσικό σου σημειωματάριο και σημείωσε πόσες φορές εμφανίζεται το καθένα. Τραγούδησε την πρώτη φράση. Τραγούδησε τη δεύτερη φράση κ.ο.κ σε όλη τη διάρκεια του τραγουδιού.
3. Που είναι η τονικότητα του τραγουδιού; Γράψε την αντίστοιχη μείζονα σκάλα που αντιστοιχεί στην τονικότητα αυτή. Γράψε την αντίστοιχη συγχορδία της τονικότητας αυτής. Υπάρχουν φράσεις που φτιάχνονται αποκλειστικά από τη συγχορδία αυτή;
4. Παίξε το τραγούδι στο πιάνο (μόνο μελωδία). Μπορείς να το παίζεις σε άλλη σκάλα;
5. Γράψε το τραγούδι από μνήμης στο σημειωματάριό σου. Ξαναγράψε το σε άλλη σκάλα.

Τα παραπάνω μετρούν ως πέντε μονάδες (units).

2^η Εβδομάδα

ΤΡΑΓΟΥΔΙ

1. Μελέτησε τις ασκήσεις Αρ. 21, 22, 23 και 24 από το βιβλίο του σολφέζ. Μην μαρκάρεις την κάρτα σου πριν τις τραγουδήσουμε στη συνάντησή μας

Τρεις μονάδες (units) εργασίας

2. Θα αφιερώσουμε μέρος της συνάντησής μας για την εκμάθηση των εξής τραγουδιών:
α) All the birds have come again (Όλα τα πουλιά ήρθαν πάλι), β) Early One Morning (Νωρίς ένα πρωϊνό), γ) Now the day is over (Τώρα πέρασε η μέρα).

Η απομνημόνευση των στίχων θα μετρήσει ως δύο μονάδες (units) εργασίας.

3^η Εβδομάδα

ΡΥΘΜΟΣ

1. Χωρίστε τις παρακάτω ασκήσεις σε μέτρα, σύμφωνα με την ένδειξη μέτρου και τραγουδήστε τις σε οποιαδήποτε τονικότητα ως do, mi.

Μια μονάδα (unit) εργασίας.

¹⁴⁴ Το «Πρόγραμμα Εργασίας χωρίζεται σε μικρότερες μονάδες (units), χωρίς αυτές να ορίζονται ως ημερήσιες εργασίες (Pakurst, 1926 [1922]).

2. Ρίξτε μια ματιά στους στίχους του τραγουδιού “Lady Moon”. Σχεδιάστε τη ρυθμική αξία των φθογοσήμων, την ένδειξη μέτρου και τις διαστολές. Σιγουρευτείτε ότι έχουν συμπληρωθεί όλα τα μέτρα.

Δύο μονάδες (units) εργασίας.

3. Εδώ έχουμε τις πρώτες φράσεις παραδοσιακών τραγουδιών που γνωρίζετε. Μπορείτε να τα αναγνωρίσετε; Όταν σιγουρευτείτε ότι τα αναγνωρίσατε βάλτε τις ενδείξεις μέτρου, τις διαστολές και τους στίχους που αντιστοιχούν εδώ.

Μια μονάδα (unit) εργασίας.



Θα πρέπει να μπορείτε να αναγνωρίσετε τους ρυθμούς με το αυτί και να τους αποδώσετε σε γραπτά σύμβολα. Οι εργασίες μας άσκησης του αυτιού θα σας βοηθήσουν σε αυτό.

4^η Εβδομάδα

ΑΡΜΟΝΙΑ

Εναρμονίστε ένα από τα παραδοσιακά τραγούδια που έχετε μελετήσει.

Δύο μονάδες (units) εργασίας.

ΙΣΤΟΡΙΑ

Στην εργασία σας στη Γλώσσα θα γράψετε για τη ζωή ενός σπουδαίου μουσικού. Θα βρείτε στον πίνακα ανακοινώσεων της αίθουσας μουσικής εικόνες των μουσικών τους οποίους έχουμε μελετήσει, ακόμη μια σειρά ερωτήσεων που αφορά αυτούς τους μουσικούς, η οποία θα σας βοηθήσει να θυμηθείτε τα σημεία που συζητήσαμε στη μελέτη μας,

Η εργασία στη Γλώσσα θα μετρήσει ως δύο μονάδες (units) εργασίας.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Ο συνθέτης έχει σημειώσει στη σύνθεσή του “adagio”: πως θα παίξεις τη σύνθεση; Ένα νανούρισμα θα παιχτεί piano ή forte?

Μια μονάδα (unit) εργασίας.

2.3.10. Carlton Washburne (Winnetka schools)

Ο Carl Washburne ανέπτυξε το Winnetka Plan όταν ορίστηκε γενικός επιθεωρητής των δημόσιων σχολείων στη Winnetka, προάστιο του Σικάγου, το 1919 (Januszewski, 2001). Η μέθοδος Winnetka είναι μέθοδος «ενεργός» που δέχεται τη δράση ως πυρήνα της ατομικής και κοινωνικής ζωής (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b).

Η σύνθεση του προγράμματος στο δημοτικό σχολείο ήταν δομημένη: α) στα κοινά βασικά και ατομικευμένα μαθήματα (individualized) που αφορούσαν γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτήσει ο μαθητής για να τις χρησιμοποιήσει στη ζωή του και β) τις κοινωνικοποιημένες δράσεις (socialized) που αφορούσαν ομαδικές και δημιουργικές δραστηριότητες σε σχέση με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ικανότητες του μαθητή (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b·Buyse, 1922).

Τα ατομικευμένα μαθήματα περιλάμβαναν γνώσεις και δεξιότητες που προέρχονταν από παραδοσιακά σχολικά μαθήματα, όπως αριθμητική, ανάγνωση και ορθογραφία και θεωρούνταν ως βασικές δεξιότητες που πρέπει να έχει ένα λειτουργικό μέλος της κοινωνίας. Οι κοινωνικοποιημένες δράσεις δεν βασίζονταν σε δομημένα πρότυπα και επικεντρώνονταν στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού (Januszewski, 2001). Ο Washburne έδινε μεγάλη έμφαση στο μέρος αυτό του προγράμματος, ώστε «χάριν αυτού προσπαθεί, ατομικοποιώντας τα μαθήματα, να εξοικονομήσει όσο το δυνατόν περισσότερο το χρόνο και τις δυνάμεις των μαθητών, για να τα διαθέσει στις δημιουργικές και κοινωνικές δραστηριότητες [...]». Ο Washburne θέλει να ζήσουν παιδιά και νέοι φυσικά και ευτυχισμένα στην παρούσα ζωή τους και το σχολείο πρέπει σ' αυτό να τους βοηθήσει (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b:177).

Η μάθηση στα σχολεία Winnetka ακολουθούσε τον προσωπικό ρυθμό κάθε μαθητή και για το σκοπό αυτό ο δάσκαλος έπρεπε να «ατομικοποιήσει» την εργασία των μαθητών, να ετοιμάσει το κατάλληλο διδακτικό υλικό που να επιτρέπει την «αυτοδιδασκαλία» των μαθητών, ώστε να μπορούν έως ένα βαθμό να εργαστούν από μόνοι τους (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b). Στο Winnetka Plan εφαρμόστηκαν αρχές που προδιέγραψαν εξελιγμένες εκπαιδευτικές τεχνικές του μέλλοντος, όπως την ανάλυση στόχου, την εξατομικευμένη μάθηση, τα διαγνωστικά τεστ, κ.ά. με σκοπό την προαγωγή της εξατομικευμένης μάθησης κάθε παιδιού. Το Πλάνο στηριζόταν στους εξής τρεις άξονες: α) κάθε ένα από τα βασικά ατομικευμένα γνωστικά αντικείμενα χωριζόταν σε ενότητες προόδου, β) με τα διαγνωστικά τεστ

διαπιστώνονταν κατά πόσο ένα παιδί έχει κατακτήσει κάθε μια από τις ενότητες προόδου, κι ακόμη ποιες δυσκολίες αντιμετώπισε και γ) η αποκλειστική αξιοποίηση κατάλληλα διαμορφωμένων – από τον Washburne – «αυτοδιδασκτικών» και «αυτοδιορθωτικών» εγχειριδίων. (Washburne, Vogel και Gray, 1926· Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b).

Σύμφωνα με την Μ.Κ – Π. στον Γ΄ τόμο του έργου της «Η Νέα Αγωγή» ως προς τη μουσική ειδικότερα στα Winnetka Schools:

«Η φύση της γυμναστικής και της ωδικής απαιτεί περισσότερο την ομαδική εκτέλεση σύμφωνα με την πρότυπη έκφραση του δασκάλου. Επί πλέον ο χρόνος που δίνεται γι' αυτά είναι ολίγος και δεν επιτρέπει στο δάσκαλο να απασχοληθεί ιδιαίτερα με τον κάθε μαθητή. Όπως και στα «ομαδικά» αυτά μαθήματα είναι απαραίτητη η ατομικοποίηση της εργασίας, όταν π.χ. ο μαθητής χρειάζεται ιδιαίτερη άσκηση στα αδύνατα σημεία του [...] Οι Βινέτκα όμως δάσκαλοι κάμνουν και κάτι άλλο. Αφήνουν συχνά τους μαθητές ελεύθερους ν' ασκηθούν από μόνοι τους σε μια γυμναστική κίνηση ή μουσική φράση και όταν φθάσουν όλοι τους, ο καθένας με το δικό του ρυθμό, στην κοινή βάση της δεξιότητας (το standard), τότε τους παροτρύνουν να εκτελέσουν όλοι μαζί την ενέργεια για να τη μάθουν πολύ καλά. Έτσι η ατομική και ομαδική εργασία αλληλοσυμπληρώνονται» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b: 177).

2.3.11. Jean-Ovide Decroly

Ο Jean – Ovide Decroly (Βέλγιο, 1871 – 1932), νευροψυχίατρος, ψυχολόγος και παιδαγωγός και υπήρξε από τους πρωτεργάτες της Νέας Αγωγής και της πρωτοπόρος της ειδικής αγωγής.

Στο σχολείο – οικοτροφείο και εργαστήριο ψυχολογίας που ίδρυσε το 1901 του – όπου κι έζησε ο ίδιος με την οικογένειά του για 31 χρόνια - απέδειξε με το πολύχρονο έργο του ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες επιδέχονται εκπαίδευση με εντυπωσιακά αποτελέσματα. Το 1907 μετά από παράκληση πολλών γονέων ιδρύει το σχολείο του Ermitage για μαθητές γενικής αγωγής.

Ο Decroly ήταν από τους πρώτους ψυχολόγους που μελέτησαν τη ψυχική εξέλιξη από την άποψη των συνολικών της εκδηλώσεων· ονόμασε «συνολικότητα»¹⁴⁵ (globalization) τη συνολική ενέργεια του πνεύματος που «εκδηλώνεται με την πραγματοποίηση αδιαίρετων συνόλων (που αφορούν γεγονότα, αναμνήσεις, σκέψεις, ενέργειες, αντιλήψεις, κ.ά.) που τα οποία τελειοποιεί σιγά - σιγά ταξινομώντας τα ιεραρχικά ανάλογα με τις μορφές τους ή τις συνθέσεις τους» (Médici, 1964:51).

Στο πλαίσιο αυτό ανέπτυξε μια μέθοδο, τη μέθοδο των Κέντρων Ενδιαφέροντος, που υποβοηθούσε το παιδί να συνενώνει όλες τις ενέργειες του πνεύματος για την απόκτηση μιας γνώσης ή ενός συνόλου γνώσεων που να το ενδιαφέρουν. Ο Decroly μιλώντας για τις για τις γνώσεις που θέλει να μεταδώσει στο παιδί, δηλώνει τα εξής:

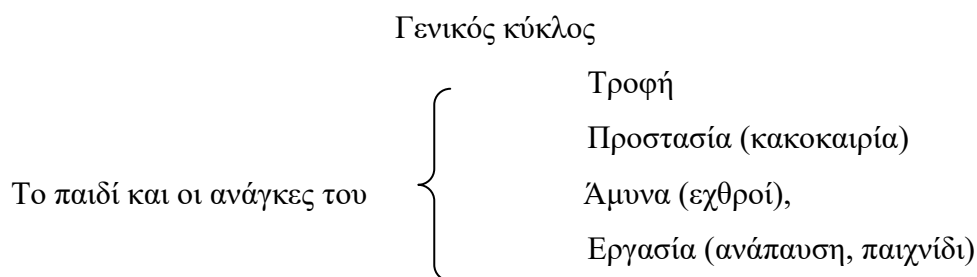
«Στα σύγχρονα προγράμματα υπάρχουν όλα τα θέματα διδασκαλίας. Ο σκοπός μου είναι να δημιουργήσω έναν κοινό δεσμό μεταξύ τους, να τα κάνω να συγκλίνουν προς ένα ίδιο κέντρο ή να τα κάνω να παρεκκλίνουν από αυτό το κέντρο· το κάθε τι πρέπει να ακτινοβολεί προς το παιδί, κι εκεί βρίσκεται ο μίτος της Αριάδνης που επιτρέπει στο πνεύμα του παιδιού να προσανατολιστεί, να

¹⁴⁵ Η ολική μέθοδος ανάγνωσης και γραφής (ιδεοτυπική) βασίστηκε στις παρατηρήσεις περί συνολικότητας Médici, 1964).

ξαναβρεί το δρόμο του μέσα στον απέραντο λαβύρινθο των εννοιών που συσσώρευσαν οι αιώνες.¹⁴⁶ (Médici,1964:56-57).

Ο Decroly όρισε 4 κέντρα ενδιαφέροντος, δηλαδή κεντρικές ιδέες, που αντιστοιχούν σε 4 βασικές πανανθρώπινες ανάγκες του παιδιού: α) η ανάγκη της τροφής, β) η ανάγκη του αγώνα έναντι των καιρικών συνθηκών, γ) η ανάγκη άμυνας εναντίον των εχθρών του, δ) η ανάγκη της από κοινού εργασίας, της αναπαύσεως και της ψυχαγωγίας. Οι ανάγκες αυτές είχαν λειτουργήσει ως κίνητρα και είχαν πάντα προσανατολίσει τη δημιουργική προσπάθεια της ανθρωπότητας (Médici,1964)

«Ο γενικός πίνακας εφαρμογής των κέντρων ενδιαφέροντος, του Σχολείου του Ermitage ήταν ο εξής:



Η εφαρμογή ήταν διαφορετική στις διάφορες ηλικίες.¹⁴⁷ Η ανάγνωση, γραφή, τα μαθήματα της γεωγραφίας, ιστορίας, αριθμητικής, φυσικών επιστημών, κ.ά. καλλιεργούνται σχετικά με το κεντρικό αντικείμενο της μελέτης.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Βλέπε Fonteyne L. & Gallien G., (1937) "Initiation à la Methode Decroly (Μύηση στη Μέθοδο Decroly), Collection Bleue, cahier 1, p 10 – 11, éd du Centre National d' Education, Bruxelles. Η Collection Blue δημοσιεύτηκε από τους οπαδούς του Decroly και περιγράφει τις διάφορες φάσεις της μεθόδου.

¹⁴⁷ Η εφαρμογή ήταν διαφορετική στις διάφορες ηλικίες: α) στα νήπια επιλέγονταν ευκαιριακά κέντρα από το άμεσο περιβάλλον π.χ. έπειτα από μια επίσκεψη στο δάσος και την απόκτηση ενός ζώου, κέντρο ενδιαφέροντος για έρευνα και ασκήσεις γίνεται το ζώο και η φροντίδα του, β) για τις ηλικίες 6-8 ετών τίθεται ένα κύριο κέντρο ενδιαφέροντος από το οποίο αποσπώνται «τμηματικά κέντρα» που ενδιαφέρουν τα παιδιά π.χ. I. τα φρούτα που τρώω, II. τα φρούτα που δεν τρώω, III. το νερό, ο άνθρωπος, τα φυτά και τα ζώα, κ.ά. Η ανάγνωση, γραφή, γεωγραφία ιστορία, αριθμητική, φυσική, κ.ά. καλλιεργούνται σχετικά με το κεντρικό αντικείμενο της μελέτης, γ) οι ηλικίες 8-14 ετών μελετούσαν ένα κέντρο ενδιαφέροντος – το ίδιο θέμα για όλες τις αντίστοιχες τάξεις – για έναν χρόνο, καταπιάνονταν με το θέμα τους συνολικά κι έπειτα έκαναν επιλογή των σημείων που θα κατέλιγαν σε

Η μέθοδος Decroly θέτει σε κίνηση την κοινωνική ζωή: η εργασία στην τάξη μετατρέπεται σε έρευνα, σε συνεργασία, σε έκφραση με τους συμμαθητές και μέσα στους συμμαθητές (Médici, 1964). Παρατήρηση και μέτρηση, σύνδεση στο χώρο, σύνδεση στο χρόνο κι έκφραση είναι οι κυριότερες στιγμές μελέτης ενός κέντρου μελέτης¹⁴⁹ (Médici, 1964).

Βασιζόμενος στο βιολογικό «εξελικτισμό» και στη βιογενετική θεωρία, υποστήριξε ότι το σχολείο πρέπει να ακολουθεί έναν απλό και φυσικό τρόπο μάθησης, καθώς η φύση¹⁵⁰ προσφέρει όλα τα εποπτικά μέσα μάθησης (Καρράς, 2011):

«Όλοι γνωρίζουν ότι η φύση αποτελεί το μόνο αληθινό δάσκαλο της ανθρωπότητας. Είναι γνωστό ότι μόνο η συνεχής επιρροή ενός καλά επιλεγμένου περιβάλλοντος μπορεί να κινητοποιήσει το παιδί και να κάνει την πραγματική και κοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας δυνατά» (Decroly & Buysse, 1923:56).

Μέσα στη φύση τα παιδιά μπορούσαν να παρατηρούν, στοχάζονται και παρατηρούν. Ο Decroly στη βάση αυτή διέκρινε τρεις φάσεις στη διαδικασία προσαρμογής του παιδιού: παρατήρηση, σύνδεση ιδεών κι έκφραση (Gorp, 2005). Κατά την έκφραση, το παιδί θα εκφράσει ό,τι με την παρατήρηση, την εμπειρία και τις πηγές, έχει μάθει και γνωρίζει. Συγκεκριμένα με χειροτεχνικές ή αφηρημένες πραγματοποιήσεις που εκφράζονται με τη γραφή ή άλλον τρόπο, όπως χαρτοδεσία, ξυλουργική, πλέξιμο, κατασκευή αντικειμένων για θεατρικές παραστάσεις, δημοσίευση μιας εφημερίδας, κ.ά.

περισσότερο εξειδικευμένες εργασίες, δ) στις ηλικίες 14 – 18 ετών τα παιδιά προσηλώνονται στα «εξειδικευμένα κέντρα», είναι η «περίοδος της συστηματοποίησης, της αφηρημένης εργασίας των γνώσεων που συλλέγονται λογικά, όπως τις προσφέρουν τα υπόλοιπα μαθήματα» (Médici, 1964: 59).

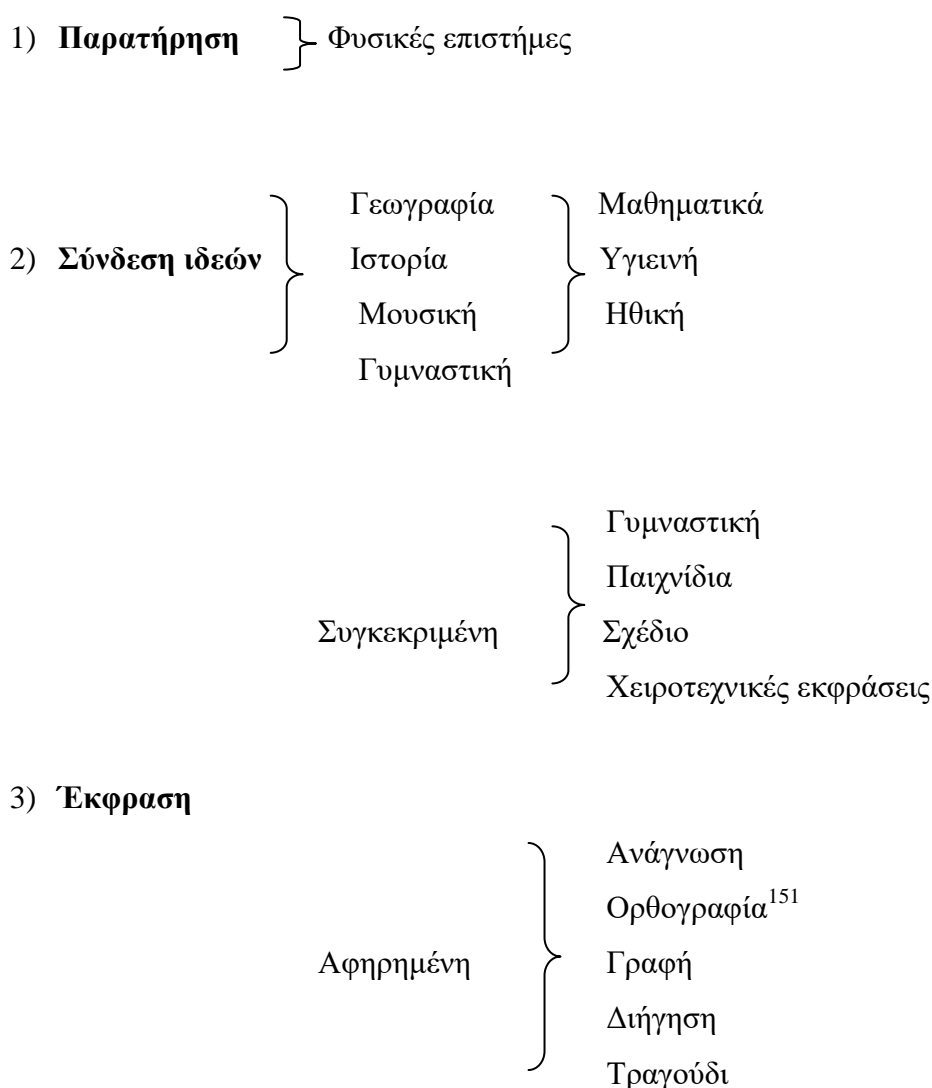
¹⁴⁸ Από τον πυρήνα των αναζητήσεων αποσπώνται, όταν κρίνεται αναγκαίο, διάφοροι κλάδοι και τεχνικές που διδάσκονται χωριστά (Médici, 1964).

¹⁴⁹ Η ταξινόμηση είναι καθαρά τυπολογική, στην πραγματικότητα, ισχυρίζεται ο Decroly, δεν πρέπει να ιδωθούν ως χωριστές μέθοδοι (Médici, 1964).

¹⁵⁰ «Τα παιδιά πρέπει να δουν τα φυτά και τα ζώα στο φυσικό τους περιβάλλον· οι γνώσεις αποκτούνται κατά το χρόνο που το παιδί βρίσκεται σε άμεση επαφή και σχέση με τη ζωή, γιατί μόνο τότε βρίσκονται σε λειτουργία οι αισθήσεις του και τίθεται σε κίνηση η δραστηριότητά του» (Médici, 1964:61).

Η Μουσική εντάσσεται στο δεύτερο στάδιο, δηλαδή τη Σύνδεση Ιδεών· εντάσσεται ωστόσο και στην Έκφραση καθώς μπορεί εύκολα να συνδεθεί με το σπουδαζόμενο κέντρο, αλλά και να προκύψει απ' αυτό: (Γαβρεσέας, 1933·Medici,1964).

Ο Π.Γαβρεσέας στο βιβλίο του «Σχολείο και Νέα Παιδαγωγική: Μέθοδος Decroly» το 1933 παραθέτει έναν ενδεικτικό πίνακα «κατ' αντιστοχία του των μαθημάτων του Παλαιού και του Νέου Σχολείου:



(Γαβρεσέας, 1933: 53 – 54)

¹⁵¹ Η ένταξη εδώ της Ορθογραφίας στο πεδίο της έκφρασης, όπως δίνεται στο βιβλίο του Γαβρεσέα, δημιουργεί κάποια ερωτηματικά, πιθανόν να δηλώνει ότι η διδασκαλία της ορθογραφίας δεν γινόταν αποκομμένη αλλά γινόταν παράλληλα με τη γραπτή έκφραση του παιδιού.

2.3.12. Rudolf Steiner (Waldorf schools)

Ο Rudolf Steiner (Αυστρία, 1861-1925) υπήρξε μια πολύπλευρη επιστημονική προσωπικότητα που οδηγήθηκε σε καινοτόμες και ολιστικές προσεγγίσεις στη φιλοσοφία, την εκπαίδευση (τα σχολεία Waldorf), την ειδική εκπαίδευση, τη θρησκεία, την οικονομία, τη φαρμακευτική, τις φυσικές επιστήμες, τη γεωπονία (βιο-δυναμική μέθοδος), την αρχιτεκτονική, το θέατρο, κ.ά. Στα πεδία αυτά εφάρμοσε στην πράξη την κοσμοθεωρία του για την ανθρώπινη και κοινωνική ανάπτυξη, την οποία ονόμασε Ανθρωποσοφία.¹⁵² Διατείνονταν ότι μια μελέτη της ανθρώπινης εξέλιξης στα διάφορα στάδια πολιτισμού και συνειδητότητας θα αποκαλύψει την πραγματική κατεύθυνση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και του ατόμου στη μοντέρνα κοινωνία¹⁵³. Το ενδιαφέρον του Steiner για κοινωνική μεταρρύθμιση μέσα από την ανάπτυξη του ατόμου, οδήγησε το 1919 τον ιδεαλιστή¹⁵⁴ γερμανό βιομήχανο Emil Molt στην ίδρυση ενός σχολείου, υπό την εποπτεία και καθοδήγηση του Rudolf Steiner, για τα παιδιά των εργατών του στο εργοστάσιο καπνοβιομηχανίας Waldorf – Astoria στη Στουτγκάρδη. Σκοπός του σχολείου η ανάπτυξη ελεύθερων, ηθικά υπεύθυνων και κοινωνικά ανεπτυγμένων ατόμων. Το σχολείο επεκτάθηκε και μέλη του έγιναν και παιδιά οικογενειών που δεν συνδέονταν με το εργοστάσιο. Στο ελεύθερο αυτό σχολείο αυτό συνεκπαίδευσης φοιτούσαν παιδιά ανεξαρτήτου κοινωνικής τάξης, φύλου, ικανοτήτων κι ενδιαφερόντων (Stehlik, 2008).

¹⁵² Σύμφωνα με τον Shepherd (1983), «ίσως κανένας ορισμός να μην μπορεί να συμπεριλάβει πλήρως το νόημα της έννοιας» Ανθρωποσοφία. Η λέξη «σοφία» δηλώνει την υπέρτατη σοφία και η «Ανθρωποσοφία» δηλώνει ότι η σοφία αυτή θα βρεθεί στη γνώση της αληθινής υπόστασης του ανθρώπου και τα σχέσης του με το σύμπαν (Shepherd, 1983:73).

¹⁵³ Το 1913 ο Steiner θα ιδρύσει την Ανθρωποσοφική Εταιρία (Anthroposophische Gesellschaft) με έδρα το Goetheanum, την αρχιτεκτονική του οποίου είχε σχεδιάσει ο ίδιος. Παράλληλα με τη διαμόρφωση του κτηρίου – όπου λάμβαναν χώρα καλλιτεχνικές εκδηλώσεις - εξελίχθηκε από τον Steiner μια νέα τέχνη κίνησης, που ονομάστηκε «ευρυθμία». Σε κάθε ήχο και κάθε μουσικό τόνο λαμβάνει χώρα μέσα στον άνθρωπο μια αόρατη κίνηση. Αυτή η αόρατη κίνηση γίνεται «ορατή» στην ευρυθμία (<http://anthroposophiahellas.blogspot.gr/p/rudolf-steiner.html>).

¹⁵⁴ Ο Emil Molt ξεκίνησε αρχικά με την εκπαίδευση των εργατών του εργοστασίου του· έπειτα θεώρησε πιο αποτελεσματική την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά των εργατών του.

Η βάση της εκπαίδευσης στο Waldorf σχολείο είναι η πίστη ότι το παιδί είναι ένα πνευματικό ον. Η εκπαίδευση χωρίζεται σε τρία στάδια¹⁵⁵ με κριτήριο την ηλικία και τις αναπτυξιακές δυνατότητες του παιδιού: α) μέχρι τα επτά τους χρόνια, β) από τα οκτώ έως τα δεκατέσσερα τους χρόνια και γ) από τα δεκατέσσερα και πάνω. Για κάθε στάδιο αντιστοιχούν διαφορετικοί προσανατολισμοί, στόχοι, περιεχόμενο και μέθοδοι. Η έμφαση που ο Steiner έδωσε στην ανάπτυξη των εσωτερικών δυνατοτήτων του παιδιού κατά τον κατάλληλο – σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξής του - χρόνο, αποτελεί κοινό τόπο με τις αντιλήψεις πολλών άλλων παιδαγωγών που εμπνεύστηκαν από την ανθρωπιστική φιλοσοφία (MacNaughton & Williams, 2009).

Παρότι πολλές από τις αντιλήψεις του Steiner ταυτίζονται με εκείνες άλλων παιδαγωγών που επηρεάστηκαν από την ανθρωπιστική φιλοσοφία, οι ανθρωποσοφιστικές του απόψεις έδωσαν στην παιδαγωγική του μια χαρακτηριστική φιλοσοφική, εκπαιδευτική και πνευματική συνεκτικότητα, που λείπει από τα γραπτά άλλων παιδαγωγών. Η μοναδικότητα του Steiner έγκειται στο ότι η έμφαση στα στάδια ανάπτυξης του παιδιού υποστηρίζεται από μια ολόκληρη κοσμολογία, με στόχο οι μαθητές να αισθανθούν την διασύνδεσή τους με τα πάντα: γη και πλανήτες, σώμα και πνεύμα, παρελθόν και παρόν, ζωή και θάνατος (Reinsmith, 1989:82· MacNaughton & Williams, 2009).

Η ευρυθμία, μια μορφή σωματικής κίνησης που περιλαμβάνει μουσική και λόγο αναπτύχθηκε από τον Steiner ως σημαντικό γνώρισμα της εκπαίδευσης στο Waldorf. Βασίζεται στη φιλοσοφική αντίληψη ότι η κίνηση στην ευρυθμία δημιουργεί έναν πεδίο όπου «πνεύμα και σώμα» συναντώνται. Η ευρυθμία αποτελεί έναν τρόπο να κάνει κανείς ορατό το λόγο και τη μουσική μέσα από το χορό (Reinsmith, 1989·Jordan DeCarbo & Nelson, 2002). Οι ρυθμικές ασκήσεις και η κίνηση σε γεωμετρικά σχήματα είχαν στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν έλεγχο του σώματός και της αναπνοής τους και να εναρμονίζουν τα σώματά τους με άλλες δυνάμεις στη ζωή (Jordan DeCarbo & Nelson, 2002).

¹⁵⁵ Μέχρι τα επτά τους χρόνια αφομοιώνουν ερεθίσματα από το περιβάλλον και μαθαίνουν μέσα από τη μίμηση και το αισθητηριακό βίωμα καθώς το μυαλό, το σώμα και η ομιλία ωριμάζουν· μετά τα επτά έως τα δεκατέσσερα τους χρόνια τα παιδιά καλλιεργούν τη φαντασία και τα συναισθήματά τους μέσα από καλλιτεχνικά βιώματα τα οποία αποτελούν μέσα μάθησης και από τα δεκατέσσερα και πάνω ωριμάζουν διανοητικά, διαχειρίζονται αφηρημένες ιδέες και αναπτύσσει μια αίσθηση ηθικής κρίσης (Jordan – DeCarbo & Nelson, 2002).

Η εκπαίδευση στο σχολείο του Steiner υπήρξε μια απεριφραστη πνευματική προσέγγιση. Ο εκπαιδευτικός θρέφει τη ψυχή του παιδιού μέσα από τη διήγηση, τα εικαστικά, τη μουσική, και την κίνηση (MacNaughton & Williams, 2009).

Ο Steiner σε διάλεξή του στο Βερολίνο το 1906 επισημαίνει τη σημασία της θετικής επίδρασης της φωνητικής και οργανικής μουσικής στο σώμα του ανθρώπου και τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία του τραγουδιού στις μικρές ηλικίες:

«Έχει σημασία να συνειδητοποιήσουμε την αξία των παιδικών τραγουδιών, για παράδειγμα ως μέσων εκπαίδευσης στην πρώτη παιδική ηλικία. Πρέπει να δημιουργούν όμορφες και ρυθμικές εντυπώσεις στις αισθήσεις· η ομορφιά του ήχου έχει μεγαλύτερη αξία από το νόημα. Όσο πιο ζωντανή η εντύπωση στο μάτι και στο αυτί, τόσο το καλύτερο. Χορευτικές κινήσεις στο ρυθμό της μουσικής έχουν ισχυρή επίδραση στο χτίσιμο των σωματικών οργάνων, και τούτο επίσης δεν πρέπει να υποτιμηθεί» (Steiner, 1996 [1907]:23).

2.3.13. Célestin Freinet

Ο Célestin Freinet (Γαλλία, 1896 – 1966) υπήρξε παιδαγωγός και μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης που επινόησε το 1924 τη Μέθοδο του Τυπογραφείου στο Σχολείο (L'Imprimerie à l' école). Εισήγαγε ακόμη Νέες Τεχνολογίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς όπως τον κινηματογράφο, και τη χρήση δίσκων και άλλων οπτικοακουστικών μέσων, σε συνάρτηση με την εξέλιξη της τεχνολογίας της εποχής του¹⁵⁶ κι ακόμη νέες τεχνικές για την οργάνωση της μάθησης όπως, τα Αυτόδιορθωτικά δελτία (fichiers autocorrectifs), τα Συνεταιριστικά Σχολικά Δελτία, τα Πλάνα εξατομικευμένης Εργασίας, τη χρήση φυλλαδίων (μπροσούρες) της Βιβλιοθήκης Εργασίας, κ.ά. (Φωτεινός, 2012).

Η αγωγή της εργασίας αποτελεί βασική αρχή της μεθόδου και «σημείο χρυσής τομής για την παιδαγωγική σκέψη του Freinet, διότι αποτελεί το κέντρο γύρω από το οποίο αναπτύσσονται και περιστρέφονται τα διάφορα πεδία, όπως το πολιτικό, το φιλοσοφικό, το ψυχολογικό και το παιδαγωγικό» (Αλεξάνδρου, 2016: 17). Ο Freinet ασκεί κριτική στην αλλοτριωμένη εργασία της βιομηχανικής κοινωνίας της εποχής

¹⁵⁶ Ο Freinet εισήγαγε ακόμη τις Εκπαιδευτικές Ταινίες, δηλαδή μια μηχανική κατασκευή με δύο κυλινδρικούς άξονες που περιστρεφόμενοι, ξεδιπλώνουν διδακτικό υλικό, το οποίο διαβάζεται σε μια φωτισμένη οθόνη (Φωτεινός, 2012).

του· υποστηρίζει κι εφαρμόζει μια διδασκαλία περισσότερο πολυτεχνικού χαρακτήρα¹⁵⁷, με στόχο να καταστήσει μελλοντικά τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίσουν τις αλλοτριωτικές και εκμεταλλευτικές δομές εργασίας (Αλεξάνδρου, 2016). Ο στόχος του επομένως ήταν να βελτιώσει τις κοινωνικές συνθήκες της ζωής για τα παιδιά της εργατικής τάξης. Πίστευε ότι αυτό ήταν εφικτό μέσα από την εκπαίδευση.

Ο Freinet εισήγαγε τη Μέθοδο του Τυπογραφείου ώστε τα παιδιά να ενθαρρυνθούν να γράψουν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Τα κείμενα, που διανθίζονταν με ζωγραφιές των παιδιών, συζητούνταν στην τάξη και γίνονταν η επεξεργασία τους, ώστε να ενταχθούν σε ένα περιοδικό ή σχολική εφημερίδα. Η εκτύπωση γινόταν από τα ίδια τα παιδιά. Για την παραγωγή του υλικού τα παιδιά ενθαρρύνονταν να βγουν από το σχολείο και να παρατηρήσουν, να μελετήσουν την τοπική κοινωνία και το φυσικό τους περιβάλλον. Η έρευνά τους αποτυπώνονταν ακόμη σε περιοδικά. (Carnie, 2003).

Το τυπογραφείο καθιστά δυνατή την εφαρμογή της ανάγνωσης πάνω σε κείμενα που βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών κι ακόμη επιτρέπει την ανταλλαγή κειμένων σε μια άλλη τάξη (Peyronie, 2000 [1995]). Ο Freinet πίστευε ότι τα παιδιά έπρεπε να ενεργούν ως δρώντα μέλη στην κοινότητά τους, στο πλαίσιο της οποίας μαθαίνουν να παρατηρούν και να ερευνούν. Ενέταξε τη σχολική κοινότητα σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης, όπου τα παιδιά στο πλαίσιο μιας Συλλογικής Κοινότητας δομούν το πλάνο της εργασίας τους, το οποίο συζητούν κι αξιολογούν συλλογικά μαζί με την τον δάσκαλο. Η μέθοδος με τον τρόπο αυτό δημιουργεί πλούσιες πνευματικές κι ηθικές σχέσεις· η αξιοποίηση της μπορεί να καταστεί μια «ανεκτίμητη τεχνική προς την οποία θα διοχετευθούν πολυάριθμες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής» (Médici, 1964:79).

Ένα ακόμη στοιχείο, που συνάδει με την αυτενέργεια, την ανακαλυπτική μάθηση και τη συνεργατικότητα τα οποία χαρακτηρίζουν τη μέθοδο, είναι και η «ελεύθερη έκφραση» του παιδιού. Ενθαρρύνονται έτσι ελεύθερες εκφράσεις¹⁵⁸

¹⁵⁷ Η έννοια της πολυτεχνικής μόρφωσης περιλαμβάνει όχι μόνο τις τεχνικές και επιστημονικές γνώσεις κι εμπειρίες, αλλά και κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές (Φωτεινός, 2012).

¹⁵⁸ Η ελευθερη έκφραση (expression libre), διαπερνά όλα τα πεδία του σχολείου του Freinet: ελεύθερο κείμενο (texte libre), ελεύθερο σχέδιο (dessin libre), χαρακτηριστική σε λινόλεουμ (gravure sur lino), ελεύθερο θέατρο [theatre libre] επίκαιρα γεγονότα (histoire vivante) κ.ά.

λόγου, εικαστικών, χορού, μουσικής - με τη σύνθεση μουσικής και τη δημιουργία τραγουδιών – διαμέσου των οποίων ελεύθερα εκδηλώνουν τα ενδιαφέροντά τους (Laun,1982).

Η Μ.Κ – Π. στο έργο της «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» δίνει τα εξής στοιχεία για τη Μουσική στο σχολείο του Freinet: α) την αξιοποίηση της φλογέρας στο σχολείο, β) τη διδακτική αξιοποίηση της ακρόασης μουσικής, είτε από δίσκους είτε από το ραδιόφωνο, γ) τη συμπληρωματική – μαζί με την ακρόαση δίσκων – αξιοποίηση των Μουσικών Δελτίων, δ) το είδος μουσικής που επιλέγεται για ακρόαση από τα παιδιά και ε) τη λειτουργία χορωδίας και ορχήστρας στο σχολείο (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b).

Η βασική ιδέα είναι η μουσική να ξεκινά από το μαθητή, από την προσωπική του μουσική. Η διδασκαλία της φλογέρας γίνεται εμπειρικά. «Δίνει ο δάσκαλος σε δίσκους λαϊκή μουσική καλά διαλεγμένη, πολύ απλή και διαβαθμισμένη και επαναλαμβάνει κάθε δίσκο πολλές φορές. Δίνει έπειτα στον κάθε μαθητή μια φλογέρα και τους παρορμά ν' αναπαραγάγουν το τραγούδι του δίσκου. Οι μαθητές γρήγορα κατορθώνουν ν' αποδώσουν τη μουσική φράση χωρίς να ξέρουν ούτε νότες, ούτε το ρυθμό. Αυτό γίνεται επί αρκετό χρόνο, ώσπου να αντιληφθούν καθαρά τη μουσική φράση ως αρτηρία του μουσικού κομματιού καθώς και το ρυθμό της, και τότε μόνο αρχίζει η διδασκαλία της μουσικής κλίμακας. Μετά τις φλογέρες έρχονται σιγά σιγά τα μικρά τύμπανα, καστανιέτες και τρίγωνο με τα οποία πλουτίζεται η μελωδία σε χρώμα και κατανοείται ο ρυθμός» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b: 304).

Τα Μουσικά Δελτία για τις ακροάσεις περιλαμβάνουν «στοιχεία για το συνθέτη, τον τρόπο σύνθεσης και το περιεχόμενό της σε νόημα. Γενικά στη μουσική προτιμώνται τα παιδικά τραγούδια, έπειτα τα βαλς, τα μενουέτα και τραγούδια μπαλέτων, δηλ. εύθυμη και προσιτή μουσική στην ηλικία του Δημοτικού, καθώς και τα σχετιζόμενα με τις γιορτές: κάλανδα, πανηγυρισμούς, κ.λ.π. Τα Μουσικά Δελτία δασκάλου και σχολείου αυξάνουν από χρόνο σε χρόνο. Μια μικρή παιδική ορχήστρα και χορωδία βαθμηδόν σχηματίζεται στην Τάξη και στο Σχολείο, Στα σχολεία με ραδιόφωνα χρησιμοποιείται και η επίτηδες για τα σχολεία ραδιοφωνική εκπομπή, στα άλλα οι μουσικοί δίσκοι, που ολοένα και περισσότερους εκλέγει και χρησιμοποιεί η Μέθοδος Φρενέ» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b: 304).

2.3.14. Roger Cousinet

Ο Roger Cousinet (Γαλλία, 1881-1973), παιδαγωγός που ανέδειξε και συστηματοποίησε σε μέθοδο το παιδαγωγικό μέσο της Ελεύθερης Εργασίας με Ομάδες, καθιστώντας την ως βάση για την οργάνωση των καθημερινών δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη (Houssaye, 2000 [1995]).

Απέκτησε πτυχίο από τη Φιλοσοφική Σχολή της Σορβόνης και ενδιαφέρθηκε για τα παιδαγωγικά ξεκινώντας την εκπόνηση διατριβής υπό την εποπτεία του E. Durkheim με θέμα “La vie sociale des enfants” («Η κοινωνική ζωή των παιδιών»)¹⁵⁹. Υπέρμαχος της Νέας Αγωγής συμμετέχει από το 1904 στην Société Libre pour l' Étude Psychologique de l' Enfant (Ελεύθερη Εταιρία για τη ψυχολογική μελέτη του παιδιού) και εργάζεται ως συντάκτης και έπειτα διευθυντής, του περιοδικού της “L' éducateur modern”. Το περιοδικό δίνει τη δυνατότητα στον Cousinet να γνωρίσει και να δημοσιεύσει κείμενα των Decroly, Claparède και Ferrière, να γράψει για το έργο της Montessori και να δημοσιεύσει στα γαλλικά αποσπάσματα έργων των Dewey και Stanley Hall (Raillon, 1993). Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο δημιουργεί το περιοδικό Nouvelle Éducation κατά το διάστημα 1922 – 1939, το οποίο και θα αναδειχθεί σε όργανο του ρεύματος της Νέας Αγωγής.

Παράλληλα από το 1909 εργάζεται ως Επιθεωρητής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου είχε υπό την εποπτεία του 100 δημόσια δημοτικά σχολεία. Προσπαθώντας να τροποποιήσει τις πρακτικές της παραδοσιακής παιδαγωγικής προτείνει και ενθαρρύνει τους δασκάλους να προβούν σε πειραματισμούς κατά τη διδασκαλία. Ο Cousinet επιθυμούσε να δημιουργήσει μια νέα εκπαίδευση που θα βασίζεται μόνο στην ψυχολογία του παιδιού. Παρατηρώντας τη συμπεριφορά των παιδιών εκτός τάξης κατά τη διάρκεια του διαλλείματος, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι είναι πρωταρχική ανάγκη του παιδιού και βασικός παράγοντας κοινωνικοποίησής του. Το παιχνίδι είναι μια δημιουργική διαδικασία που επιτρέπει στο παιδί να τελειοποιήσει τις αισθήσεις του και να ανακαλύψει τον κόσμο (Houssaye, 2000 [1995]).

Για τον Cousinet η σημασία του σχολείου έγκειται στην κοινωνική ζωή στο πλαίσιό του, καθώς κατά το παιχνίδι, στη διάρκεια του διαλλείματος, σχηματίζεται

¹⁵⁹ Ο Cousinet δεν θα ολοκληρώσει τη διατριβή εξαιτίας του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και το θάνατο του Durkheim το 1917.

μια πραγματική κοινωνία παιδιών, όπου επιτελείται η αυτοεκπαίδευση και η αυτορύθμισή τους (Houssaye, 2000 [1995]).

Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας έπρεπε να αλλάξει, καθώς το σχολείο αγνοούσε θεληματικά αυτή την παιδική κοινωνία και επέβαλε μια τάξη πραγμάτων θεμελιωμένη στην αυταρχικότητα και την ευνοιοκρατία, αλλοτριώνοντας έτσι την ηθική συνείδηση του παιδιού και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Houssaye, 2000 [1995]). Το σχολείο στη βάση αυτή δεν λειτουργούσε ως ομάδα, αλλά ως μια ορδή, ως μια μάζα. Στο Νέο Σχολείο «ο δάσκαλος δεν θα διδάσκει πια, αλλά θα ετοιμάζει το περιβάλλον για αυτοαγωγή του μαθητή» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b:415).

Για να μεταρρυθμιστεί η εκπαίδευση θα έπρεπε να ενσωματώσει το παιχνίδι σε τέτοιο βαθμό, ώστε να πάψει να ισχύει για το παιδί η διάκριση μεταξύ εργασίας και παιχνιδιού. Ο Cousinet φιλοδοξούσε να καταστήσει την εργασία ανάλογη με το παιχνίδι, προσεγγίζοντας τη σχολική εργασία στη βάση του παιχνιδιού (Houssaye, 2000 [1995]). Πίστευε ότι το παιδί ήταν «ένα επιστημονικά ενεργό ον», με την έννοια ότι αβίαστα μέσα από το βίωμα, την έρευνα και τον πειραματισμό μάθαινε κι ανακάλυπτε τον κόσμο και τις φυσικές του ιδιότητες.

Η παραδοσιακή διδασκαλία εξουδετέρωνε τη δημιουργική αυτή ενεργητικότητα του παιδιού κατά δύο τρόπους: σωματικά, καθώς προϋπόθετε την πλήρη ακινησία στην τάξη και πνευματικά, καθώς δεν επέτρεπε στο παιδί να θέσει ερωτήσεις και να επικοινωνήσει με τους άλλους. Στο σχολείο, σύμφωνα με τον Cousinet, έπρεπε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την καλλιέργεια ενός ζωντανού περιβάλλοντος μάθησης (Raillon, 1993).

Το 1920 με μια ομάδα εθελοντών δασκάλων πειραματίστηκε με τη μέθοδο που έγινε γνωστή ως «ελεύθερη εργασία σε ομάδες». Βασίστηκε σε αναλύσεις Βιεννέζων ψυχολόγων, μεταξύ των οποίων και της Charlotte Bühler¹⁶⁰, σύμφωνα με τις οποίες, μέσα στα ίδια τα παιχνίδια υπάρχουν δραστηριότητες πειραματισμού, φαντασίας, μίμησης ενηλίκων, παραγωγής: οι δε αυτές δραστηριότητες αντιστοιχούν σε έμφυτες ψυχολογικές λειτουργίες, όπως η χαρά ως κινητήρια δύναμη, η χαρά της εργασίας, του πράττειν (Houssaye, 2000 [1995]). Στη βάση αυτή, αυτό που ενδιέφερε

¹⁶⁰ Η Charlotte Bühler (1893 – 1974), γερμανίδα ψυχολόγος, υπήρξε η πρώτη ερευνήτρια που δημοσίευσε ποσοτικά αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης παιδιών εν ώρα παιχνιδιού κι έδωσε έμφαση στη σημασία του αισθησιο-κινητικού παιχνιδιού για την ανάπτυξη του παιδιού (Gils, 2007).

τον Cousinet στο σχολείο δεν ήταν τόσο το παιδί – μαθητής, αλλά το παιδί σε κατάσταση ελευθερίας, στο παιχνίδι και στις σύνθετες σχέσεις του με τους άλλους (Raillon, 1993).

Η βασική του υπόθεση εκκινούσε από την επιτόπια παρατήρηση μαθητών κατά το παιχνίδι, όπου και διαπίστωσε ότι τα παιδιά ήταν ικανά για οργάνωση και προσπάθεια σε δραστηριότητες που τα ευχαριστούσαν. Η υπόθεσή που ήθελε να ερευνήσει ήταν αν σε μια αντίστοιχη κατάσταση αυτό-οργάνωσης - όπου ο εκπαιδευτικός αντί να «διδάσκει» τα παιδιά, τα προμηθεύει με κατάλληλα αντικείμενα, φυτά, ορυκτά, κ.ά. για εκπαίδευση. και τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν και να φέρουν σε πέρας τις εργασίες τους – μπορούσαν οι μαθητές να επιδείξουν τις ίδιες αρετές οργάνωσης και προσπάθειας (Raillon, 1993).

Στο πλαίσιο αυτό οι ενεργητικές μέθοδοι δεν αποτελούσαν εργαλεία διδασκαλίας, αλλά εκμάθησης από την πλευρά των μαθητών (Raillon, 1993). Μια από τις δραστηριότητες που μπορούσαν να επιλέξουν οι μαθητές ήταν να γράψουν κείμενα δικής τους επιλογής, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ελευθερίας του Tolstoi· τα κείμενα των παιδιών δημοσιεύονταν στο περιοδικό “Oiseau bleu.” (Houssaye, 2000 [1995]).

Οι μαθητές σχηματίζουν από μόνοι τους τις ομάδες (με το πολύ έξι μέλη) και κάθε ομάδα έχει το δικό της χώρο στην τάξη. Στις επιστήμες τα παιδιά στις ομάδες παρατηρούν το φυτό, ζώο ή φαινόμενο που έχουν μπροστά τους· στην ιστορία ή τη γεωγραφία παρατηρούν κείμενα, έγγραφα, φωτογραφίες, γκραβούρες· η αριθμητική εφαρμόζεται στην πράξη μέσα από χειροτεχνίες, κατασκευές, κι άλλες πρακτικές εργασίες που γίνονται στο σχολείο. Έπειτα συντάσσουν μια μικρή έκθεση, την οποία - στα πλαίσια της γραμματικής και της ανάπτυξης λεξιλογίου – ο δάσκαλος διορθώνει. Η εργασία στη συνέχεια αντιγράφεται και εικονογραφείται σε ειδικά τετράδια και τέλος σε ένα δελτίο καταγράφονται οι περιλήψεις των εργασιών, ώστε να είναι στη διάθεση όλων. Στις δημιουργικές δραστηριότητες περιλαμβάνονται και οι τέχνες και η χειροτεχνία. Συχνά σε κάποιες δραστηριότητες τα μέλη χωρίζονται από τις ομάδες τους, ώστε να εκφραστούν ατομικά, π.χ. δημιουργώντας ένα ποίημα ή εικαστικό έργο, κ.ά.

Ο Cousinet όρισε τέσσερεις προϋποθέσεις προκειμένου η εργασία να συνδεθεί με το παιχνίδι και να τοποθετήσει έτσι το παιδί στη φυσική του πραγματικότητα, θεμελιώνοντας και τη μάθηση στη φύση του παιδιού:

α) Θα πρέπει να προσφέρονται στο σχολείο αρκετά είδη δουλειάς, ώστε το παιδί να μπορεί να επιλέξει την εργασία που του ταιριάζει με βάση τα ενδιαφέροντά του¹⁶¹

β) κάθε τύπος δουλειάς θα πρέπει να είναι θεμελιωμένος πάνω σε ένα φυσικό ένστικτο

γ) να ορίζονται κανόνες για κάθε τύπο δουλειάς

δ) τα παιδιά να έχουν την ελευθερία να δουλεύουν μαζί

(Houssaye, 2000 [1995]).

Η διαπαιδαγώγηση του παιδιού μέσα από το παιχνίδι, σύμφωνα με τον Cousinet, μεταβάλλεται εξελικτικά. Στα παιχνίδια μίμησης και φαντασίας - καθώς αναπτύσσεται το παιδί από την προσχολική στη σχολική ηλικία- έρχονται να προστεθούν και τα κοινωνικά παιχνίδια, που καταλαμβάνουν σταδιακά όλο και μεγαλύτερη θέση στη ζωή του παιδιού. Τα κοινωνικά παιχνίδια θεμελιώνονται σε δύο νέα στοιχεία για το παιδί: α) τη συνεργασία με τους άλλους με τον καταμερισμό εργασίας και β) την ύπαρξη κανόνων. Το παιδί ωριμάζοντας κατανοεί ότι έχει πολύ μεγαλύτερο όφελος από τη συμπεριφορά του όταν αυτή κοινωνικοποιηθεί· μέσα του η ανάγκη για προσωπικό όφελος και για κοινωνικοποίηση δεν συνιστούν πια ένα αντιθετικό δίπολο.

Φθάνοντας έτσι τα παιδιά στο κατώφλι της εφηβικής ηλικίας έχουν κοινωνικοποιηθεί με παιγνιώδη τρόπο – κι όχι μέσα από την υποταγή στο φόβο και την αυταρχικότητα του παραδοσιακού σχολείου – κι έχουν μάθει μέσα από τη ζωή ότι το ατομικό και το κοινωνικό θα πρέπει να καθορίζονται αμοιβαία (Houssaye, 2000 [1995]).

Συνοψίζοντας, το σχολείο στη μέθοδο Cousinet είναι όργανο ζωής και παράγοντάς της (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952b): η μέθοδος της Ελεύθερης εργασίας με ομάδες είναι μια παιδαγωγική της μάθησης που στηρίζεται στη φυσική κοινωνική ζωή των παιδιών, συναντά τους κανόνες παιχνιδιού των ίδιων των παιδιών και ξεκινά από την εμπιστοσύνη στο ίδιο το παιδί (Houssaye, 2000 [1995]).

¹⁶¹ Τα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού στα οποία βασίζεται η μάθηση και τα οποία αρχικά είναι απομονωμένα και αυθόρμητα, σταδιακά θα ενταχθούν σε συστηματικά σύνολα, θα εμπλουτιστούν, θα συνδεθούν και θα εγγραφούν σε δίκτυα αναγνωρισμένων γνώσεων. Στη μέθοδο του Cousinet τα κέντρα ενδιαφερόντων διαφέρουν από την έννοια που προσλαμβάνουν στη θεωρία του Decroly· δεν λειτουργούν ως ένα πρόγραμμα κέντρων ενδιαφερόντων που πρέπει να τηρηθεί, αλλά αντιθέτως χαρακτηρίζεται από την αρχή της ελευθερίας οικοδόμησης γνώσεων (Houssaye, 2000 [1995]).

2.3.15. William Heard. Kilpatrick

Ο William Kilpatrick (Αμερική, 1871-1965), παιδαγωγός, μαθητής και διάδοχος του John Dewey, το 1918 με το άρθρο του “The Project Method” στο Teachers College Record καθιέρωσε¹⁶² τον όρο project (σχέδιο εργασίας) ως όρο και μέθοδο διδασκαλίας στη γενική εκπαίδευση, προσδιορίζοντάς τον ως μια «από καρδιάς, σκόπιμη δράση που εκτυλίσσεται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (Kilpatrick 1918· Januszewski, 2001).

Ο Kilpatrick έδωσε έτσι μια πιο ευρεία εννοιολόγηση του όρου ανάγοντας το project από μια απλή μέθοδο εργασίας που περιλάμβανε πρακτική και κατασκευαστική δράση– η επικρατούσα εννοιολόγηση της εποχής του - σε μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης βασισμένη στην «από καρδιάς, σκόπιμη δράση» (Knoll, 2010).

Στο άρθρο του “The Project Method: The Use of the Purposeful Act in Educative Process” (1929 [1918]) στο Teachers College Bulletin, ο Kilpatrick διαπραγματεύεται, βάσει του σκοπού, την κλασική, όπως τη χαρακτηρίζει, τυπολογία των διαφορετικών τύπων σχεδίων εργασίας:

«Τύπος 1, όπου ο σκοπός περιλαμβάνει κάποια ιδέα ή πλάνο, που παίρνει εξωτερική μορφή, όπως η κατασκευή μιας βάρκας, η γραφή μιας επιστολής, η παρουσίαση ενός θεατρικού έργου· τύπος 2, όπου σκοπός είναι η απόλαυση μιας (αισθητικής) εμπειρίας, όπως η ακρόαση μιας ιστορίας, ακούγοντας μια συμφωνία, εκτιμώντας έναν πίνακα ζωγραφικής· τύπος 3, όπου σκοπός είναι να διευκρινιστεί κάποιο πρόβλημα διανοητικής υφής, να επιλυθεί κάποιο πρόβλημα,

¹⁶² Ο Kilpatrick δεν επινόησε τον όρο Project· ο όρος αυτός χρησιμοποιούταν ήδη από τον 18^ο αιώνα σε τομείς ακαδημαϊκής εκπαίδευσης κι εξειδίκευσης ορισμένων επαγγελματιών. Στο πλαίσιο αυτό έγινε η πρώτη εισαγωγή του όρου σε κολέγια κι έπειτα – στο τέλος του 19^{ου} αιώνα – σε σχολεία, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν από νωρίς να ξεπερνούν το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης και να φέρνουν σε πέρας εργασίες από πραγματικές καταστάσεις της ζωής, ανεξάρτητα κι αποτελεσματικά. Οι εισηγητές της αντίληψης της μάθησης μέσα από σχέδια εργασίας ήταν ο Calvin M. Woodward (1887) στη χειρονακτική εκπαίδευση, ο Rufus W. Stimson (1912) στη γεωργική εκπαίδευση και ο John F. Woodhull (1915) στις φυσικές επιστήμες. Ο ορισμός του Project από τον Kilpatrick γνώρισε άλλωστε αρκετές μεταβολές στην πορεία του χρόνου. (Knoll, 2010) (https://archive.org/details/ERIC_ED350203).

όπως αν η πάχνη πέφτει ή όχι, να διαπιστωθεί πως η Νέα Υόρκη ξεπέρασε τη Φιλαδέλφεια: τύπος 4, όπου ο σκοπός είναι να αποκτήσει κανείς κάποιο αντικείμενο ή κάποιο βαθμό δεξιοτήτας ή γνώσης όπως [...] να μάθει κανείς τα ανώμαλα ρήματα στα Γαλλικά» (Kilpatrick, 1929 [1918]:16).

Η εννοιολόγηση του Kilpatrick καθιστά το ενδογενές κίνητρο του μαθητή ως το αποφασιστικό κριτήριο της μεθόδου project. Η μάθηση μέσω των σχεδίων εργασίας είναι πάντα υποκειμενική και εμπλαισιωμένη, και δεν μπορεί να προσχεδιαστεί και να προκατασκευαστεί. (Knoll, 2010):

«Εάν ο σκοπός πεθάνει και ο δάσκαλος εξακολουθήσει να ζητάει την ολοκλήρωση αυτού που είχαν ήδη ξεκινήσει οι μαθητές τότε γίνεται μια αγγαρεία» (Kilpatrick, 1925:348).

Ο Kilpatrick έτσι στη φιλοσοφία του για το σχέδιο εργασίας προτείνει την «ελευθερία στην εφαρμογή», «την εφαρμογή με ικανοποίηση» επαναστατώντας εναντίον της μονότονης άσκησης, της αυστηρής πειθαρχίας και του εξαναγκασμού του παλαιού σχολείου (Knoll, 2010).

Το 1929 ο Kilpatrick με το βιβλίο του “Foundation of method: informal talks on teaching” συμπύκνωσε και εκλαΐκευσε τη φιλοσοφία της Νέας Αγωγής του Dewey. Ωστόσο σε πρακτικό επίπεδο ήταν ο Ellsworth Collings εκείνος που εφάρμοσε πρώτος πειραματικά το 1919 -και για τέσσερα χρόνια- τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (Knoll, 2010).

Ο Collings για την επιστημονική του έρευνά χρησιμοποίησε δυο σχολεία ελέγχου, με 60 παιδιά συνολικά, κι ένα πειραματικό σχολείο, με 40 παιδιά. Η πορεία τα αποτελέσματα και τα στοιχεία της εφαρμογής περιλαμβάνονται στο βιβλίο του με τίτλο “An experiment with project curriculum” που εκδόθηκε το 1929.

Τα σχολεία ελέγχου ακολουθούσαν το πρόγραμμα το ορισμένο από το δημόσιο και λειτούργησαν σε αυστηρό χρονοδιάγραμμα. Στο πειραματικό σχολείο ο Collings χρησιμοποίησε ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο σε project, οργανωμένα σε μεγάλα χρονικά διαστήματα. Τα παιδιά δραστηριοποιούνταν σε τέσσερεις τύπους project ημερησίως: α) project παιχνιδιών, β) project εξορμήσεων, γ) project ιστοριών, δ) project χειρών (χειροτεχνία). Το σχολείο αποτελούνταν από δυο μεγάλες αίθουσες

που συνδέονταν· η μία ήταν το «θορυβώδες» εργαστήριο (workshop room) και η άλλη το «ήσυχος» δωμάτιο διαβάσματος (reading room).

Τα project παιχνιδιών και ιστοριών στο Πειραματικό Σχολείο περιλάμβαναν μεταξύ άλλων αθλητικά παιχνίδια, πνευματικά παιχνίδια, παιδικά παιχνίδια με αντίστοιχα παιχνιδιοτρόφους, δραματοποιήσεις ιστοριών και τραγουδιών, χορό και τραγούδι, ακροάσεις φωνογραφημένων τραγουδιών και ιστοριών, κ.ά. Πολλά project παρουσιάζονταν στην κοινότητα ή ενέπλεκαν σε αυτά και την ίδια τη συμμετοχή της κοινότητας (Collings, 1929).

Η αίθουσα του εργαστηρίου διέθετε μεγάλη ποικιλία εξοπλισμού για τις ανάγκες των project. Ειδικότερα για τη μουσική ο εξοπλισμός περιλάμβανε: 1 πιάνο, 1 φωνόγραφο και δίσκους φωνογράφου, 50 τραγούδια και 50 παρτιτούρες χορωδιακής μορφής (choruses) για κοινοτικό τραγούδι (community¹⁶³ singing), βιβλία συλλογές παιδικών τραγουδιών σε πολλά αντίτυπα,¹⁶⁴ βιβλίο καθοδηγητικό για το πιάνο (piano instruction book), και εξοπλισμός ορχήστρας

Στην αίθουσα διαβάσματος υπήρχαν βιβλία για παιδιά, αλλά και μεγάλη βιβλιογραφία για τους εκπαιδευτικούς, που παρείχαν πλούσιο υλικό και ιδέες για το σχεδιασμό των project.

Στο βιβλίο του Ellsworth Collings “An experiment with project curriculum” (1929) περιλαμβάνεται λεπτομερής καταγραφή των βιβλίων της αίθουσας διαβάσματος. Στην κατηγορία «Βιβλία Παιχνιδιού» (Play Books), σε σχέση με το παιχνίδι, τη μουσική και το χορό, έχουν καταγραφεί τα εξής βιβλία¹⁶⁵:

¹⁶³ Ο θεσμός των Κοινοτικών Σχολείων (Community Schools) λειτουργούσε ιδιαίτερα στη Αμερική. Τα σχολεία αυτά έπαιρναν κατεύθυνση από το Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου της Κολούμπια και ήταν ανοιχτά έως τις δέκα το βράδυ. Εξυπηρετούσαν όχι μόνο την αγωγή των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων της Κοινότητας, ώστε τα μέλη της να καλλιεργούν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, απηχώντας ταυτόχρονα στους μαθητές και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου τους (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952a).

¹⁶⁴ Τα βιβλία με παιδικά τραγούδια ήταν τα εξής: Elliot’s Mother Goose Set το σχολείου το Music (15 αντίτυπα), Busy Bee Song Books (12 αντίτυπα), Smith’s Modern Music Premier (15 αντίτυπα), Bentley’s Song Premier (15 αντίτυπα), Gaynor’s Songs of the Child (15 αντίτυπα), Moffat and Kidson’s Child songs of Long Ago (15 αντίτυπα), Ray’s Songs for Little Children (15 αντίτυπα) (Collings, 1929).

¹⁶⁵ Η θεματική των βιβλίων αυτών σχετίζεται την κίνηση για το χορό (dance movement) και για το παιχνίδι (play movement), με την οργάνωση της εθνικής κίνησης για μεταρρύθμιση στη δημόσια αναψυχή και ψυχαγωγία και στο παιχνίδι των παιδιών που σημειώνονται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

1. Bates Williard, Esther -- “Pageants and Pageantry” (1909),
2. Burchenal Elizabeth- “Folk Dances and Singing Games” (1909),
3. Chubb Percival - “Festivals and Plays” (1912),
4. Crampton Ward C.- “The Folk Dance Book for Elementary Schools, classroom, playground and gymnasium” (1909),
5. Crawford Caroline - “Folk Dances and Games” (1908),
6. Curtis Henry S.- “Education through Play” (1915),
- 7 Fry Sheridan, Emma- “Educational Dramatics” (1913),
8. Harrington Lillian & Farwell Mae L. – “Nursery Rhyme Dances” (1917),
9. Hofer Ruef, Mari– “Popular Folk Dances and Games” (1920),
10. Johnson, George E. – “Education by Plays and Games” (1907),
11. Mornington – Festival Plays¹⁶⁶,
12. Needham Master, Mary – “Folk Festivals: Their growth and how to give them” (1912),
13. Newton Bromly, M. – “Graded Games and Rhythmic Exercises for Primary Schools” (1908)
(Collings, 1929).

Κατά τη διάρκεια του πειράματος προέκυψε ομαδοποίηση των παιδιών σε τρεις ομάδες: α) 6 έως 8 ετών, β) 9 έως 11 ετών και γ) 12 έως 14 ετών. Τα παιδιά με φυσικό τρόπο προέβηκαν στις ομαδοποιήσεις αυτές και ήταν ελεύθερα να αναμειχθούν στις διάφορες ομάδες. Τα θετικά αποτελέσματα του πειράματος επιβεβαίωσαν ότι το πρόγραμμα βάσει σχεδίων εργασίας ήταν επιτυχημένο (Collings, 1929·Knoll, 2010).

στην Αμερική. Οι κινήσεις αυτές οργανώνονται ειδικότερα στις μεγαλουπόλεις, όπου ο συγχρωτισμός και ο συνωστισμός που δημιουργεί η αστική δόμηση της εποχής είχε αρχίσει να επηρεάζει τη δημόσια υγεία, την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής· αναζητήθηκαν στο πλαίσιο αυτό ελεύθεροι χώροι και δημιουργικοί τρόποι συλλογικής αναψυχής και ψυχαγωγίας. Παράλληλα· την περίοδο αυτή εκδηλώνεται ειδικότερο ενδιαφέρον για την κουλτούρα των χωρών της Ευρώπης (τραγούδια, παραδοσιακοί χοροί), από τις οποίες έρχονταν οι μετανάστες στην Αμερική· το ενδιαφέρον αυτό και ο σεβασμός προς τις κουλτούρες αυτές συνδέονται με την προσπάθεια του αμερικανικού κράτους να ενσωματώσει σε ένα όλο την πολυεθνική δομή που είχε αρχίσει να διαμορφώνεται στη χώρα (Glassberg, 1990·Burchenal,, 1909).

¹⁶⁶ Δεν υπάρχουν περαιτέρω στοιχεία για το βιβλίο αυτό που καταγράφεται ως υλικό της αίθουσας διαβάσματος στο βιβλίο του Collins (1929).

2.3.16. Anton Semyonovitch Makarenko

Ο Ρώσος παιδαγωγός Anton Semyonovitch Makarenko, (Ουκρανία, 1888-1939) ανέπτυξε την παιδαγωγική του σε μια περίοδο κατά την οποία οι ριζικοί κοινωνικοί μετασχηματισμοί που επέφερε η Οκτωβριανή Επανάσταση δημιουργούν την κίνηση μιας νατουραλιστικής, παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, η οποία - επηρεασμένη από το έργο του Dewey¹⁶⁷ - αντίκειται στην παραδοσιακή ιδεοκρατική παιδαγωγική της προεπαναστατικής Ρωσίας (Δαφερμάκης & Παυλίδης, 2006).

Την περίοδο αυτή εφαρμόστηκαν καινοτόμα προγράμματα και δράσεις και δημιουργήθηκαν πολλά πειραματικά σχολεία, όπως το «σχολείο της ζωής» της Ν.Ποπόβα, ο πειραματικός σταθμός από τον Σ.Σάτσκι, το πειραματικό σχολείο Φ.Μ.Ντοστογιέφσκι, το πειραματικό σχολείο Π.Λεπισίνσκι, κ.ά. (Δαφερμάκης & Παυλίδης, 2006).

Οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκομίζουν με την εργασία τους οι μαθητές στα σχολεία εργασίας στη Ρωσία έχουν πρωταρχικά κοινωνική σκοπιμότητα και λειτουργία. Η ανθρώπινη εργασία αποτελεί τον άξονα των νέων σχολικών προγραμμάτων της χώρας που ξεκινούν να εφαρμόζονται κατά την περίοδο 1923 – 1925.

Τα προγράμματα αυτά οργανώνονται κατά διδακτικά συμπλέγματα¹⁶⁸ κι εστιάζουν στο παρόν, έχοντας ως στόχους: α) την αφύπνιση του ενδιαφέροντος του παιδιού για τη ζωή και το περιβάλλον του, β) την καλλιέργεια θετικών στάσεων προς την εργασία και τη μελέτη, γ) την ανάπτυξη ικανοτήτων για «μια κολλεκτιβιστική και αλληλέγγυα παραγωγική εργασία», και δ) την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων

¹⁶⁷ Ο Dewey είχε επισκεφθεί τη Ρωσία το 1928 και είχε δηλώσει ότι η οργάνωση των σχολείων στη Ρωσία είχαν πιο δημοκρατικό χαρακτήρα, απ' ότι στην Αμερική (Δαφερμάκης & Παυλίδης, 2006)

¹⁶⁸ Στο βιβλίο «Το Ενιαίο Σχολείο Εργασίας στη Ρωσία», που εξέδωσε το 1923 το Παιδαγωγικό Γραφείο της Διεθνούς των εργατών της Παιδείας και μεταφράστηκε στην Ελλάδα το 1927 από τη Ρόζα Ιμβριώτη (Χατζημηπέ, 2011), διευκρινίζεται ότι η έννοια «διδασκτικό σύμπλαγμα» αντιστοιχεί «με εκείνο που στη Δ.Ευρώπη το λένε Κέντρο του ενδιαφέροντος». Στο ίδιο βιβλίο επισημαίνεται ότι: «Τα προγράμματα που προτείνουμε δε δίνουν την ύλη κατά μαθήματα, παρά συγκεντρωμένη γύρω από ένα θέμα – κατά διδακτικά συμπλέγματα (complexes)...» (Παιδαγωγικό Γραφείο της Διεθνούς των εργατών της Παιδείας, 1927 [1923]:17).

ώστε το παιδί να μπορεί φεύγοντας από το σχολείο «να είναι ώριμο για τη ζωή» (Παιδαγωγικό Γραφείο της Διεθνούς των εργατών της Παιδείας, 1927 [1923?]:3)

Κεντρική θέση στο έργο του Makarenko αποτελεί ακριβώς «ο ρόλος της παιδείας στο μετασχηματισμό της κοινωνίας» και ο «κοινωνικός προσδιορισμός του τύπου της προσωπικότητας που αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Δαφερμάκης, Παυλίδης, 2006). Ο Makarenko ανέπτυξε την παιδαγωγική του εργασιακού (πολυτεχνικού σχολείου) του στο πλαίσιο της παιδικής κολεκτίβας με στόχο τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνίας και τη διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου σύμφωνα με τη μαρξιστική θεωρία (Fullat i Genis, 2000 [1995]).

Το 1920 οι ουκρανικές αρχές του ανέθεσαν τη διεύθυνση ενός ιδρύματος –το οποίο θα μετονομάσει ο ίδιος ως Σταθμό Μαξίμ Γκόρκι- η λειτουργία του οποίου στόχευε στην ηθική, πολιτική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση ανήλικων παραβατών του νόμου. Πρόκειται για τις προσπάθειες της κυβέρνησης να δώσει διέξοδο στο τεράστιο κοινωνικό πρόβλημα των -περίπου επτά εκατομμυρίων -ορφανών παιδιών και νέων που είχαν χάσει τους γονείς τους κατά τη διάρκεια του πρώτου παγκοσμίου πολέμου και του εμφυλίου που ακολούθησε την Οκτωβριανή Επανάσταση. Οι νέοι αυτοί λυμαίνονταν στις πόλεις και την ύπαιθρο και ωθούνταν σε παραβατικές πράξεις (Holowinsky 2008).

Έτσι, ο Μακάρενκο από το 1920 θα εφαρμόσει τις πρωτοποριακές παιδαγωγικές του μεθόδους στο Σταθμό Μ. Γκόρκι και αργότερα, το 1928 θα οργανώσει και θα διευθύνει την Εργατική Κομμούνα ανηλικών Φ. Τζερζίνσκι, την οποία και θα ονομάσει «Σταθμό 1^η Μάη». Όταν ο Makarenko ξεκίνησε να δουλεύει με τους ανήλικους παραβάτες δεν υπήρχε καμία αντίστοιχη εκπαιδευτική θεωρία να τον καθοδηγήσει· συνέλαβε ωστόσο από την αρχή την ιδέα ότι στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η δημιουργία μιας κοινότητας στην οποία θα μπορούσαν συστηματικά να καλλιεργηθούν οι δυνατότητες του ατόμου για το ανθρώπινο καλό (Lilge, 1957). Είχε πειστεί δε ότι «η επιτυχία της εκπαίδευσης δεν αξαρτάται από τα βιβλία, αλλά από τη δραστηριότητα που είναι ικανή για αυτοδιόρθωση» (Fullat i Genis, 2000 [1995]).

Για τον Makarenko η παροχή γνώσεων αποτελούσε μια μόνο πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την ηθική, πολιτική, εργασιακή και αισθητική διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου (Δαφερμάκης & Παυλίδης, 2006).

Στη σκέψη του Makarenko υπήρχε μια εξιδανικευμένη αντίληψη της κοινωνίας, της εκπαίδευσης και της οικογένειας· η αντίληψη αυτή επικεντρωνόταν σε ένα αλληλοσυσχετιζόμενο δίκτυο από «κολεκτιβικά» όργανα. (Baker, 1996). Η κολεκτίβα αποτελεί την ιδανική οργάνωση όπου αναπτύσσονται η αμοιβαία υπευθυνότητα, η αυτοδιοίκηση και ο αυτοπροσδιορισμός και τα άτομα μαθαίνουν από κοινού το νόημα των ηθικών αξιών· στην κολεκτίβα παρέχεται η ασφάλεια που χρειάζεται το άτομο για να ωριμάσει (Lilge, 1958).

Η κολεκτίβα αποτελεί κεντρική έννοια στην παιδαγωγική του Makarenko. Η κολεκτίβα δημιουργεί έναν σύνδεσμο ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Η παιδαγωγική, κατά τη γνώμη του, πρέπει να επικεντρώνεται στην προσπάθεια μετασχηματισμού των ομάδων των νέων σε κολεκτίβες, σε ενσωματωμένες κοινωνικές μονάδες με κοινούς στόχους και αφοσίωση μεταξύ των μελών τους (Havorsen, 2014). Η προσπάθεια αυτή κοινωνικοποίησης του ατόμου ανταποκρίνεται στη μαρξιστική ανθρωπολογική σύλληψη (Fullat i Genis, 2000 [1995]).

Η υποταγή του ατόμου στο κοινό καλό δεν σημαίνει ότι η αγνοείται η υποκειμενικότητα. Ο Makarenko δεν βλέπει εδώ καμία αντίθεση· αντιθέτως, θεωρεί την κολεκτίβα ως το καλύτερο πλαίσιο για την ατομική ανάπτυξη. Στο συγγραφικό του έργο, με γνωστότερο το αφήγημα «Παιδαγωγικό ποίημα», περιγράφει πως οι συζητήσεις, η πρακτική εργασία και ορισμένες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου μπορούν να μετασχηματίσουν μια ομάδα ατομικοποιημένων υποκειμένων σε κοινωνικά προσανατολισμένα άτομα, ώστε να σχηματίσουν από κοινού μια κολεκτίβα (Halvorsen, 2014).

Στους Σταθμούς Γκόρκι και 1^η του Μάη κανείς δεν απαλλασσόταν από τη χειρονακτική εργασία· η εργασία εδώ είναι παραγωγική κι όχι παιγνιώδης. Τα μέλη των σταθμών, παράλληλα με τη φοίτησή τους στο σχολείο εκτελούσαν ολιγόωρη καθημερινή εργασία σε διάφορους τομείς όπου συνέδραμαν ειδικοί και που αφορούσαν π.χ. την παραγωγή τροφής, όπως εργασία στα χωράφια, στη μεταφορά λιπασμάτων, στον καθαρισμό των σπόρων κ.ά. - εξασφαλίζοντας έτσι την αυτάρκεια της κοινότητας σε τρόφιμα - εργασία στη βιομηχανική παραγωγή, π.χ. φωτογραφικών μηχανών¹⁶⁹, κ.ά. - εξασφαλίζοντας έτσι την οικονομική αυτάρκεια της κοινότητας και ταυτόχρονα παρέχοντας μελλοντικά επαγγελματικά εφόδια στα μέλη.

¹⁶⁹ Η μονάδα παρήγαγε φωτογραφικές μηχανές τύπου Leica (Makarenko, 1976).

Ο Fullat i Genis ορίζει τα βασικά στοιχεία της φιλοσοφίας του Makarenko, ως εξής:

«Η σωματική εργασία στις κολεκτίβες δημιουργεί την κοινωνικοποιητική ατμόσφαιρα, η οποία είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση [...] Κοινοτική ευθύνη και συμμετοχή στην εργασία¹⁷⁰ είναι, σύμφωνα με τον Makarenko, τα ουσιαστικά στοιχεία ενός αληθινού εκπαιδευτικού κέντρου» (Fullat i Genis, 2000 [1995]:222).

Στο πλαίσιο αυτό της διαπαιδαγώγησης, που ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση, εντάσσονταν παράλληλα με την παραγωγική εργασία και οργανωμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Έμφαση δινόταν στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες των μελών των Σταθμών, όπως η ανάγνωση λογοτεχνίας, η ζωγραφική, η εκμάθηση μουσικών οργάνων, η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα και χορωδίες, η συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις και ερασιτεχνικές θεατρικές ομάδες, κ.ά. Ειδικότερα οι μουσικές μπάντες των Σταθμών έχαιραν μεγάλης εκτίμησης και θεωρούνταν από τις καλύτερες στην Ουκρανία. Στους Σταθμούς έρχονταν προσκαλεσμένοι, κορυφαίοι λογοτέχνες – μεταξύ των οποίων και ο Μαξίμ Γκόρσκι (τιμητικά άλλωστε ο Makarenko είχε δώσει και το όνομά του στον ομώνυμο Σταθμό) μουσικοί, ηθοποιοί και ζωγράφοι, οι οποίοι έδιναν τα φώτα τους και συμβούλευαν τα παιδιά και τους νέους στις καλλιτεχνικές τους ενασχολήσεις και δραστηριότητες. Η οικονομική αυτάρκεια των Σταθμών επέτρεπε – παράλληλα με τις εκδρομικές εξορμήσεις των μελών το καλοκαίρι- και ταξίδια προκειμένου τα παιδιά να παρακολουθήσουν καλλιτεχνικές παραστάσεις (Makarenko, 1963).

Ο Makarenko αφηγείται τη ζωή και τη δράση στο Σταθμό Γκόρκι. στο μυθιστόρημα του «Παιδαγωγικό Ποίημα» που μεταφράστηκε σε πολλές χώρες του κόσμου. Το θεωρητικό του έργο «Βιβλίο για γονείς» γνώρισε ακόμη μεγάλη διάδοση στο δυτικό κόσμο. Στο βιβλίο αυτό αναφέρεται διεξοδικά – μεταξύ άλλων – και στη σημασία του παιχνιδιού για το παιδί και δίνει αντίστοιχες συμβουλές στους γονείς:

¹⁷⁰ Για τον Makarenko, όπως αναλύεται στο έργο του «Παιδαγωγικό Ποίημα», η εργασία στην κολεκτίβα «εμπλουτίζει το ίδιο το άτομο δίνοντάς του μια κοινωνική διάσταση, σε σημείο που οι μικροκακοποιοί χρειάζονται το Σταθμό για να μπορούν να βιώσουν περισσότερο άνθρωποι» (Fullat i Genis, 2000 [1995]:222).

«Το παιχνίδι έχει μεγάλη σημασία στη ζωή ενός παιδιού, έχει το ίδιο νόημα για εκείνο, που έχει η εργασία, η δραστηριότητα και η απασχόληση για έναν ενήλικα. Αυτό που είναι ένα παιδί στο παιχνίδι, θα δείξει σε μεγάλο βαθμό πως θα είναι στην εργασία του όταν θα μεγαλώσει. Επομένως στο παιχνίδι είναι που ξεκινά την εκπαίδευσή του αρχικά ο μελλοντικός πολίτης. [...] Σε κάθε καλό παιχνίδι υπάρχει πρώτα απ' όλα μια σωματική προσπάθεια και μια πνευματική προσπάθεια. [...] Είναι ξεκάθαρο τώρα τι πρέπει να απαιτούμε από τους γονείς σε σχέση με το ζήτημα της καθοδήγησης των παιχνιδιών των παιδιών τους. Το πρώτο είναι να φροντίσουν το παιχνίδι να μη γίνει μοναδικός μόχθος του παιδιού, να μην το αποποσά ολοκληρωτικά από κοινωνικούς στόχους. Δεύτερον, φροντίζουν το παιχνίδι να είναι τέτοιο που να καλλιεργεί πνευματικές και σωματικές έξεις, απαραίτητες στην εργασία.

Το πρώτο επιτυγχάνεται καθώς- όπως έχουμε ήδη αναφέρει- με το να εισάγουμε το παιδί στη σφαίρα της εργασίας, η οποία αργά, αλλά σταθερά έρχεται να πάρει τη θέση του παιχνιδιού. Το δεύτερο επιτυγχάνεται με την κατάλληλη καθοδήγηση στο παιχνίδι – στην επιλογή του παιχνιδιού, αρωγή στο παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού» (Makarenko, 1963:184 – 185).

2.4. Η μεταφορά του Νέου Σχολείου στην Ελλάδα κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα

Η εισαγωγή του Νέου Σχολείου στην Ελλάδα συνδέεται με μια ευρύτερη προσπάθεια εκσυγχρονισμού της χώρας και μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης κι έχει τις ρίζες του στη γερμανική μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Σχολείου Εργασίας (Κοντομήτρος, 2006), καθώς από τις αρχές ήδη του 20^{ου} αιώνα σημαντικοί Έλληνες παιδαγωγοί, όπως ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ο Μιχάλης Παπαμαύρος, ο Μίλτος Κουντουράς, ο Θεόδωρος Καστάνος, η Μαρία Αμαριώτου, κ.ά. φοιτούν με υποτροφία στη Γερμανία.

Η σπουδή επομένως της φιλοσοφίας και μεθοδολογίας του Νέου Σχολείου γίνεται αυτούσια στην πηγή της ανάπτυξής του. Οι έλληνες αυτοί παιδαγωγοί

βιώνουν από κοντά¹⁷¹ την εφαρμογή των αρχών της Νέας Αγωγής - που εμφανίζει ποικίλες μορφές και ιδιομορφίες στην πράξη – ώστε να είναι σε θέση να μεταλαμπαδεύσουν¹⁷² αργότερα τη γνώση και την εμπειρία τους κατά την επιστροφή τους στην πατρίδα.¹⁷³ Παράλληλα τη δεκαετία του 1920 κάνουν την εμφάνισή τους εκδόσεις βιβλίων παιδαγωγών της Νέας Αγωγής σε ελληνική μετάφραση που διαδίδουν ευρέως τις νέες εκπαιδευτικές ιδέες στην Ελλάδα. Το Διδασκαλικό Βήμα, επίσημο έντυπο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) κινείται, με δημοσιεύσεις αντίστοιχων άρθρων, προς την ίδια κατεύθυνση.

Η Ελ.Σουρή – Οικονόμου το 1925 στο Διδασκαλικό Βήμα επισημαίνει ότι οι παιδαγωγοί του Νέου Σχολείου:

¹⁷¹ Στο διάστημα 1921 – 1922 το Κεντρικό Ινστιτούτο του Βερολίνου για την Αγωγή και την Διδασκαλία θα οργανώσει δυο παιδαγωγικές εβδομάδες για παιδαγωγούς από άλλες χώρες που επιθυμούσαν να γνωρίσουν το έργο του Gaudig και παρακολουθούσαν παιδαγωγικά σεμινάρια στο Αμβούργο, το Μόναχο, τη Λειψία. Ο Δελμούζος και ο Τριανταφυλλίδης παρακολούθησαν μια παιδαγωγική εβδομάδα το 1922 στο σχολείο του Gaudig στη Λειψία. Ο εμπειρίες αυτές επηρέασαν τον Δελμούζο στο μεταρρυθμιστικό του εγχείρημα στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου και αργότερα με τον Παπαμαύρο και τον Γληνό στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Ο Παπαμαύρος ειδικότερα είχε εργαστεί και ως καθηγητής στο Εξοχικό Παρθεναγωγείο του Hermann Lietz στη Haubinda της Θουργίας, όπου παρακολούθησε το πρόγραμμα της Ελεύθερης Σχολικής Κοινότητας του G.Wyneken στην πόλη Saafeld (Κιοσσέ, 2004).

¹⁷² Τη δεκαετία του 1920 ιδρύεται η Φιλοσοφική και Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη, ώστε ο Έλληνας δάσκαλος να μπορεί να ενημερώνεται για τις διεθνείς παιδαγωγικές εξελίξεις. Το πρώτο έργο της σειράς ήταν το βιβλίο του Eduard Oertli «Η αρχή εργασίας στο δημοτικό σχολείο» που μεταφράστηκε το 1925 από τον Ι.Ιορδανίδη, διευθυντή του Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου του Μαρασλείου (Κιοσσέ, 2014)

¹⁷³ Η χορήγηση υποτροφιών από Συλλόγους, ιδιώτες όπως Έλληνες επιχειρηματίες κι ευεργέτες ήταν μια ευρέως διαδεδομένη διαδικασία που στόχευε στην ενίσχυση της εκπαίδευσης και των τεχνών. Η έλλειψη καταρτισμένου προσωπικού για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οδήγησε τον «Σύλλογον προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων» στην ιστορική απόφαση να διαθέσει υποτροφίες για σπουδές Παιδαγωγικής στη Γερμανία. Οι υπότροφοι είχαν υποχρέωση να επιστρέψουν και να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και σχολεία της ελληνικού κράτους και του ευρύτερου ελλαδικού χώρου (αλύτρωτα εδάφη) (Μπίκος, 1998). Ο συγκεκριμένος Σύλλογος συνεργάστηκε στενά με το Υπουργείο Εξωτερικών, ώστε να εξασφαλιστούν εκπαιδευτικοί για τις να ενισχυθεί το ελληνικό στοιχείο στις αλύτρωτες τότε περιοχές της Θράκης και της Μακεδονίας (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-aggregatedcontent-8526-4734>).

«..την απελευθέρωση της παιδικής ψυχής από τη βαριά σκλαβιά της θεωρίας και της σιδερένιας πειθαρχίας του παλιού σχολείου κήρυξαν στη θέση τους την ελευθερία, την πρωτοβουλία του πνεύματος και τη δράση στο σχολείο» (Σουρή – Οικονόμου, 1925:7).

Η Μ.Κ – Π. σε άρθρο της με τίτλο «Γύρω στα τρία Διδασκαλικά Συνέδρια» αναφέρεται στην αλλαγή του ρόλου του δασκάλου στο Νέο Σχολείο, ο οποίος από ηγεμονικός γίνεται επικουρικός. Έργο του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι:

«...η προετοιμασία του σχολείου σαν μια μικρή κοινωνία με πλούσια σχολική ζωή δίνοντας [στο παιδί] όλα τα μέσα, βιβλία, και εργαλεία και δείχνοντας του και τη χρήση τους, έτσι ώστε να μπορέσει το παιδί να το μεταχειριστεί όταν το χρειαστεί» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1930).

Οι Έλληνες προοδευτικοί παιδαγωγοί βάζουν στο επίκεντρο της εκπαίδευσης το παιδί και στοχεύουν στην ανάπτυξή του με βάση το βίωμα και την εμπειρία. Αντιτάσσουν την παιδαγωγική σημασία της παιδικότητας του παιδιού, της αυθυπαρξίας και της αυτενέργειάς του, στην ως τότε θεώρηση του παιδιού ως μια μικρογραφία ενήλικα.

Ο Μ.Παπαμαύρος στο βιβλίο του «Η Σχολική Κοινότητα» περιγράφει το πνεύμα της νέας αυτής θεώρησης του παιδιού:

«Τα παιδιά πρέπει να ζήσουν ελεύθερα τη δική τους ζωή [...] Το παιδί μας δε ζει σαν παιδί. Δε ζει τη δική του ζωή, ζωή παιδική, σύμφωνη με την ιδιαίτερη ψυχικότητά του και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του [...] Κι όποτε τύχει, το παιδί παραβαίνοντας τις διαταγές των γονιών του, να δείξει την παιδικότητά του, να παρουσιαστεί όπως πραγματικά είναι, τότε το μαλώνουν και το λένε κακομαθημένο [...] Έτσι, το παιδί [...] αποβλέπει στο μέλλον και ξεχνά τη σημερινή του ζωή (Παπαμαύρος, 1927:16-17).

Το ζήτημα της αναμόρφωσης της ελληνικής εκπαίδευσης θα παραμείνει ζητούμενο για πολλές δεκαετίες ακόμη. Ο Μ. Παπαμαύρος στο βιβλίο του «Σύστημα

Νέας Παιδαγωγικής» το 1961 επισημαίνει την αποτυχία του ερβατιανού παιδαγωγικού συστήματος που επικρατούσε στην ελληνική εκπαίδευση:

«...το ερβατιανό παιδαγωγικό σύστημα είναι καθαρά ατομικιστικό. Παιδαγωγεί άτομα έξω από την κοινωνία. Εμπνέει μάλιστα στον κάθε μαθητή το αίσθημα της απομόνωσης από τους συμμαθητές του, μέχρι του σημείου, που να γεννιέται μέσα του ο εγωισμός και η φιλαυτία. Έτσι συμβαίνει πολλές φορές στο ερβατιανό σχολείο, ένας μαθητής να κατέχει μια γνώση, που θα ήταν καλό να την ήξεραν κι οι άλλοι μαθητές. Ο μαθητής όμως αυτός την κρατεί για τον εαυτό του, για να την πει αυτός στο δάσκαλο και να πάρει τον καλό βαθμό. Λείπει το ομαδικό πνεύμα από το ερβατιανό σχολείο. Και ο βαθύτερος λόγος της κατάστασης αυτής είναι πως η ερβατιανή σχολή παίρνει την ομάδα όχι σαν φυσικό κοινωνικό περιβάλλον, που μόνο σ' αυτό μπορεί το άτομο να μορφωθεί, όχι σαν μια αυτοτελή κοινωνική μονάδα, παρά την παίρνει σαν ένα απλό άθροισμα ατόμων» (Παπαμαύρος, 1961: 40-41).

2.4.1. Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και Νέο Σχολείο

Ο Ελευθέριος Βενιζέλος με το εθνικό και ανορθωτικό του έργο¹⁷⁴ - μετά τον εκλογικό θρίαμβο του 1910 - εγκαινιάζει μια γενικότερη φάση μεταρρύθμισης της χώρας. Ο συντελούμενος μετασχηματισμός της αγροτικής κοινωνίας σε βιομηχανική είχε οδηγήσει ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην ανάγκη εκσυγχρονισμού της χώρας σε πολιτικό, κοινωνικό κι εκπαιδευτικό επίπεδο (Πυργιωτάκης, 1998· Διαμαντόπουλος, 1997).

Το μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό κίνημα στην Ελλάδα κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα έλαβε δύο κυρίως κατευθυντήριες διαστάσεις: μια

¹⁷⁴ Η άνοδος του Ελευθέριου Βενιζέλου στην εξουσία το 1910 έγινε δεκτή με ενθουσιασμό από τους δημοτικιστές. Η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας - με ενακτήριο λάκτισμα το πρώτο πεζογράφημα στη δημοτική το έργο «Το Ταξίδι μου» (1883) του Γ.Ψυχάρη- είχε συναντήσει μεγάλες αντιδράσεις. Είχε οδηγήσει ακόμη σε βίαιες αναταραχές κι έκτροπα, όπως τα «Ευαγγελικά» - με τη δημοσίευση στην εφημερίδα «Ακρόπολις» αποσπασμάτων του Ευαγγελίου σε νεοελληνική μετάφραση - και τα «Ορεστειακά» - με την προσπάθεια του Εθνικού Θεάτρου το 1903 να ανεβάσει την «Ορέστεια» του Αισχύλου μεταφρασμένη στη δημοτική γλώσσα (Πυργιωτάκης, 1998).

παιδαγωγική που αφορούσε το αίτημα της μεταβολής των μεθόδων διδασκαλίας και των σχέσεων δασκάλου - μαθητή και μια γλωσσική που αφορούσε το αίτημα της καθιέρωσης της «ζωντανής» νεοελληνικής γλώσσας- έναντι της «απαρχαιωμένης καθαρεύουσας – στο σχολείο¹⁷⁵ (Κιοσσέ, 2014).

Το σημαντικότερο σωματείο, που θα ιδρυθεί από σημαντικές προσωπικότητες της ελληνικής κοινωνίας,¹⁷⁶ με στόχο τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι ο Εκπαιδευτικός Όμιλος¹⁷⁷. Η ίδρυσή του θα γίνει το 1910, λίγους μόλις μήνες μετά από το κίνημα στο Γουδί κι ενώ κυβερνούσε ακόμη ο Στρατιωτικός Σύνδεσμος (Τσιριμώκος, 1927).¹⁷⁸

Κορυφαία στελέχη του Ομίλου, που θα λάβουν αργότερα και θεσμικό ρόλο στην εκπαίδευση με την υποστήριξη της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων, αναδεικνύονται οι Δημήτρης Γληνός, Αλέξανδρος Δελμούζος και Μανώλης Τριανταφυλλίδης. Σκοπός του Ομίλου είναι να μεριμνήσει για την ανανέωση της εκπαίδευσης, τη διδασκαλία και εδραίωση της δημοτικής γλώσσας και την ίδρυση πρότυπου σχολείου στην Αθήνα¹⁷⁹ (Πυργιωτάκης, 1998).

Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος έδρασε αρχικά ως «όμιλος στοχασμού» (société de pensée) ο οποίος επεξεργάστηκε θέσεις και προτάσεις για την αναγκαιότητα της

¹⁷⁵ Οι δύο αυτές διαστάσεις του εκπαιδευτικού μεταρρυθμιστικού κινήματος εκδηλώθηκαν παράλληλα και βρίσκονταν σε διαρκή αλληλεπίδραση: οι οπαδοί του εκπαιδευτικού δημοτικισμού υποστήριζαν θερμά το Νέο Σχολείο και αντιστρόφως. Υπήρξαν ωστόσο μεμονωμένες περιπτώσεις υποστηρικτών του Σχολείου Εργασίας, όπως για παράδειγμα ο Σπυρίδων Καλλιάφας, που εναντιώθηκαν στον εκπαιδευτικό δημοτικισμό.

¹⁷⁶ Μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910 - 1927) υπήρξαν οι: Βλ. Γαβριηλίδης, Ίων Δραγούμης, Αλ. Δελμούζος, Αλ. Διομήδης, Ν. Καζαντζάκης, Γ. Καφαντάρης, Ανδρ. Καρκαβίτσας, Λ. Μαβίλης, Αλ. Παπαναστασίου, Δημ. Πετροκόκκινος, Μ. Τσιριμώκος (Στ. Ραμάς), Φώτος Φωτιάδης, Π.Νιρβάνας (Π.κ.Αποστολίδης), Δ. Σαράτσης, Απ.Αλεξανδρής, Ν.Μαυρουδής, κ.ά. (Τσιριμώκος, 1927). Η Μυρσίνη – Κλεάνθους [Παπαδημητρίου] θα ενταχθεί στον Εκπαιδευτικό Όμιλο κατά την επιστροφή της στην Ελλάδα έπειτα από σπουδές στην Ελβετία. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος θα διασπαστεί το 1927 εξαιτίας των ιδεολογικών διαφορών μεταξύ του Δελμούζου και του Γληνού, όσον αφορά ζητήματα θρησκευτικής αγωγής κι εθνικής διαπαιδαγώγησης καθώς και σύνδεσης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με τους κοινωνικούς αγώνες και τα σοσιαλιστικά ιδεώδη (Γεωργίου, 2010).

¹⁷⁷ Άλλα σωματεία που ιδρύθηκαν πριν τον Εκπαιδευτικό Όμιλο και προώθησαν το δημοτικισμό, υπήρξαν τα εξής: «Εθνική Γλώσσα» και η «Φοιτητική Συντροφιά» στην Αθήνα, «Ανάσταση» που μετανομάστηκε σε «Αδερφάτο της Εθνικής Γλώσσας» στην Κωνσταντινούπολη (Γεωργίου, 2010).

¹⁷⁸ <http://www.ekebi.gr/magazines/showimage.asp?file=49120&code=0865&zoom=800>

¹⁷⁹ Η ίδρυση του Πρότυπου αυτού σχολείου δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ.

γλωσσικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, συνδυάζοντας τη διανοητική λειτουργία με τον πολιτικό ακτιβισμό μετασχηματίστηκε σε «ιδεολογική ομάδα πίεσης» (Σταυρίδη – Πατρικίου, 2002· Δημαράς, 1994), θέτοντας εξειδικευμένους στόχους όπως την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, την υιοθέτηση των αρχών και μεθόδων του Σχολείου Εργασίας, την αναθεώρηση του γνωστικού περιεχομένου των μαθημάτων κ.ά. Στο διάστημα 1917-1920, εν μέσω Εθνικού Διχασμού, ο Όμιλος μετεξελίχθηκε, σε «θεσμικό όργανο πίεσης» ταυτιζόμενος με τον εξουσιαστικό μηχανισμό του βενιζελικού κράτους (Κόκκινος, 2002).

Η κοσμοθεωρία του δημοτικισμού αποτέλεσε σύνθεση διαφορετικών –και συχνά ετερόκλητων στοιχείων. Ο Γιώργος Κόκκινος, στο άρθρο του με τίτλο «Κοσμοθεωρία, ιδεολογία, πολιτική στράτευση. Η περίπτωση του Αλέξανδρου Δελμούζου (1880-1956)», προσεγγίζει το ζήτημα αυτό ως εξής:

«...ο δημοτικισμός¹⁸⁰ υποστήριξε «τον πατερναλιστικό εκσυγχρονισμό της χώρας, την εκπλήρωση των αλυτρωτικών της στόχων, αλλά και την ενδυνάμωση της εθνοπολιτισμικής συνοχής του ελληνικού λαού. Η επίτευξη του τρίτου στόχου επιχειρήθηκε με πλαίσιο αναφοράς τις ιδέες της πολιτισμικής οργανικότητας, της προσέγγισης του έθνους ως βιολογικής και πολιτισμικής κοινότητας

¹⁸⁰ Το κίνημα του δημοτικισμού (τέλη 19^{ου} – αρχές 20^{ου} αιώνα) υπήρξε ένα ετερογενές ιδεολογικά κίνημα το οποίο διατηρώντας το γλωσσικό ζήτημα ως συνδεδεμένο κρίκο εξέφραζε ταυτόχρονα το γενικό και αρκετά «θολό» αίτημα για εκσυγχρονισμό της χώρας· στη δεύτερη και τρίτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα το κίνημα του δημοτικισμού, θεωρώντας το σχολείο ως το πρωταρχικό στοιχείο για την κοινωνική μεταρρύθμιση, θα εστιάσει στη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και θα εξελιχθεί σε εκπαιδευτικό δημοτικισμό (Αθανασιάδης, 2001). Η ετερογένεια αυτή του δημοτικισμού με τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό οφείλεται στη συνύπαρξη μιας εθνικιστικής και μιας σοσιαλιστικής συνιστώσας στο πλαίσιο εν γένει του αιτήματος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Σύμφωνα με τους εθνικιστές δημοτικιστές, η εθνική ταυτότητα και η αναπαραγωγή της λαϊκής/ εθνικής παράδοσης, μπορούσε να διασφαλιστεί μόνο μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα και μια γλώσσα που θεμελιωνόταν στην ιδέα του έθνους και της χωρο-χρονικής πολιτισμικής συνέχειας (η δημοτική γλώσσα θεωρείται εδώ ως μετεξέλιξη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας). Από την άλλη πλευρά, για τους σοσιαλιστές δημοτικιστές, ο δημοτικισμός παρόλο που αποτελούσε έκφραση των αιτημάτων της αστικής τάξης για εκσυγχρονισμό, εφορμούσε ωστόσο από μια αναχρονιστική ιδεολογική αφετηρία, καθώς ανέτρεχε σε πολιτισμικά μορφώματα προκαπιταλιστικού χαρακτήρα (Κόκκινος, 2002).

και της αδιάσπαστης εθνικής συνέχειας, που αποτελούν οργανωτικά σχήματα του πολιτικού ρομαντισμού και του συντηρητισμού. Στην περίπτωση του δημοτικισμού οι ιδέες αυτές οδήγησαν στην εξιδανίκευση του λαϊκού πολιτισμού και της δημοτικής γλώσσας¹⁸¹, τόσο ως στοιχείων κοινωνικής και πολιτικής συνοχής, όσο και των πρωταρχικών γνωρισμάτων της εθνικής ταυτότητας» (Κόκκινος, 2002:231-232).

Το 1917 η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων κατορθώνει¹⁸² να περάσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση¹⁸³ που προσδοκούσε, καθώς ψηφίζεται ο Νόμος 827/5-9-1917 στη Βουλή. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, η δημοτική γλώσσα καθιερώνεται ως γλώσσα διδασκαλίας στις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου· για τις Ε΄ και Στ΄ Τάξεις ειδικότερα προβλέπεται διγλωσσία, δηλαδή διδάσκεται τόσο η δημοτική γλώσσα όσο και η καθαρεύουσα (Πυργιωτάκης, 1998).

Στο πλαίσιο της βενιζελικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917-1920 γράφονται δύο αναγνωστικά για το Δημοτικό: α) «Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» της Συνακτικής Επιτροπής [(Δ. Ανδρεάδης, Α.Δελμούζος, Π.Νιρβάνας, Ζ.Παπαντωνίου, Μ.Τριανταφυλλίδης, Κ.Μαλέας (εικονογράφηση)]¹⁸⁴ και β) τα «Ψηλά Βουνά» του Ζ.

¹⁸¹ Η Artemis Leontis προσεγγίζει ειδικότερα το ζήτημα της σχέσης του δημοτικισμού με τον λαϊκό πολιτισμό και την επίδραση της σχέσης αυτής ως προς τις τέχνες: «Ο δημοτικισμός [...] διαδραμάτισε επίσης έναν διαμορφωτικό ρόλο στη γνωριμία με τον αγροτικό λαό: τα πιστεύω, τα έθιμα και τους τρόπους έκφρασής του. Εκπρόσωποι των λογοτεχνικών και καλλιτεχνικών κινήματων που άνθισαν στην δεκαετία του 1930 επαναδιατύπωσαν τα επιχειρήματα του δημοτικισμού για γηγενή αυθεντικότητα στις τέχνες. Στα έργα τους, αναζητούσαν μια ισοροπία ανάμεσα στην ελληνικότητα και τη νεοτερικότητα, αναβαθμίζοντας αισθητικά τους λαϊκούς τρόπους» (Leontis, 1998:299).

¹⁸² Το 1913 με τη βοήθεια του Δημήτρη Γληνού είχαν συνταχθεί νομοσχέδια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (ο Γληνός είχε στηριχθεί σε προηγούμενα νομοσχέδια του 1889), τα οποία ωστόσο δεν έτυχαν της πλειοψηφίας της Βουλής. Το νομοσχέδιο του 1917, που έγινε Νόμος του Κράτους, ουσιαστικά επανέφερε τα νομοσχέδια του 1913 (Πυργιωτάκης, 1998).

¹⁸³ Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 ορίζει νέα οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου έπειτα από το εξάχρονο Δημοτικό (Λαϊκό) Σχολείο ακολουθούν δύο τύποι σχολείων: το Αστικό Σχολείο (τρία χρόνια) και το Γυμνάσιο (έξι χρόνια). Μετά το Αστικό Σχολείο μπορούσε κανείς να συνεχίσει σε ανώτερες επαγγελματικές σχολές ή στο Γυμνάσιο και μετά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Πυργιωτάκης, 1998).

¹⁸⁴ Τη συγγραφή των δύο αναγνωστικών «Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» και «Τα Ψηλά Βουνά» ανέλαβαν προσωπικότητες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και πρωτεργάτες της εισαγωγής των

Παπαντωνίου. Τα αναγνωστικά αυτά συνιστούν μια βαθιά τομή σε σχέση με τα υφιστάμενα μέχρι τότε σχολικά εγχειρίδια, που κάθε άλλο παρά πλησίαζαν το πνεύμα και την ψυχή του παιδιού καθώς – εκτός από τη στρυφνή τους αρχαϊζουσα γλώσσα - χαρακτηρίζονταν από δογματισμό, έντονη ηθικολογία και διδακτισμό. Τα νέα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης εκφράζουν - όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και από άποψη περιεχομένου – το πνεύμα της Νέας Αγωγής περιλαμβάνοντας θέματα που ενδιαφέρουν το παιδί· είναι δε γραμμένα έτσι ώστε να διαβάζονται μ' ευχαρίστηση· στα κείμενα περιλαμβάνονται ρεαλιστικές και πειστικές περιγραφές από την καθημερινή ζωή (Κουγιουμτζή, 2013). Παράλληλα αναδεικνύονται χωρίς διδακτισμό, αλλά με φυσικό και αβίαστο τρόπο ατομικές και κοινωνικές αρετές, όπως η φιλαλήθεια, η τιμιότητα, η καλοσύνη και αξίες, όπως εκείνη της εργασίας, της πειθαρχίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης (Μπουζάκης, 2006). Παράλληλα με τα δυο παραπάνω αναγνωστικά θα εγκριθούν αλλά έντεκα, τα οποία είτε μεταγράφηκαν από την καθαρεύουσα είτε υπέστησαν κάποια νέα επεξεργασία στο πνεύμα της μεταρρύθμισης (Κουγιουμτζή, 2013).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα αρθεί μετά την εκλογική ήττα του Βενιζέλου το 1920¹⁸⁵ και το γλωσσικό ζήτημα θα συνεχίσει να απασχολεί την ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία για πολλές ακόμη δεκαετίες.¹⁸⁶

Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός δεν περιορίστηκε ωστόσο εν γένει μόνο στο αίτημα της διδασκαλίας στην «ομιλούμενη γλώσσα», αλλά υποστήριξε την

αρχών του Νέου Σχολείου στην Ελλάδα, όπως ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης και ο Δημήτρης Ανδρεάδης κι ακόμη σημαντικοί συγγραφείς όπως ο Παύλος Νιρβάνας (καλλιτεχνικό ψευδώνυμο του Π. Κ. Αποστολίδη) και Ζαχαρίας Παπαντωνίου. Με τη συγγραφή άλλωστε αναγνωστικών θα ασχοληθούν και άλλοι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής, όπως ο Μιχάλης Παπαμαύρος και η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου.

¹⁸⁵ Η Πρώτη Ελληνική Δημοκρατία (1924 – 1936) με την επάνοδο των Φιλελευθέρων στην εξουσία, παρότι σηματοδοτήθηκε από έντονες προοδευτικές ιδεολογικοπολιτικές ζυμώσεις, στάθηκε ιδιαίτερα ασταθής, λόγω του βάρους και της δυσαρέσκειας που έφερε γενικότερα η αποτυχία του Μικρασιατικού Πολέμου και η επερχόμενη Μικρασιατική Καταστροφή. Η διαδοχή αλληπάλλληλων δικτατοριών που κατέλυαν κάθε φορά τη δημοκρατική τάξη πραγμάτων – με τελική κατάληξη τη δικτατορία του Μεταξά το 1936 και την εδραίωση του φασισμού - έδωσε ιδιαίτερο πολιτικό στίγμα στο αίτημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και της γενικότερης μεταρρύθμισης του σχολείου και οδήγησε κατά το μεσοπόλεμο σε διώξεις προοδευτικών εκπαιδευτικών (Τρίγκα & Υφαντή, 2007).

¹⁸⁶ Η συνταγματική και νομική κατοχύρωση της δημοτικής γλώσσας από την κυβέρνηση Καραμανλή το 1977 έδωσε ένα τέλος στο γλωσσικό ζήτημα.

αναγκαιότητα της σύνδεσης του σχολείου με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα της εποχής (Σκούρα, 2003).

Το Σεπτέμβρη του 1928 στο «Διδασκαλικό Βήμα» η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε) διατυπώνει την άποψη αυτή ως εξής:

«Δημοτικισμός θα πει αξίες σύγχρονες και τέτοιες δεν είναι η γλώσσα μονάχα παρά κάθε εκδήλωση της σύγχρονης πνευματικής ζωής. Και το τραγούδι μας και η παράδοση και τα ήθη και τα έθιμά μας, η τέχνη και η λαϊκή ζωή...» (Διδασκαλικό Βήμα, 1928:1)

Στο πλαίσιο αυτό, η Δ.Ο.Ε. τάσσεται ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας υπέρ της «αρχής της εργασίας» κι επισημαίνει την αναγκαιότητα του σχολείου να γίνει «σχολείο της ζωής και της εργασίας» (Τρίγκα & Υφαντή, 2008):

«[...] το λαϊκό σχολείο πρέπει να μεταβληθεί σε φυτώριο εργασίας και όχι να μεταδίδει ξερές γνώσεις και κολυβογράμματα» (Διδασκαλικό Βήμα, 1925:1).

«Η διδασκαλία θα κατευθύνεται από τη δημιουργική εργασία του χεριού και του ματιού. Πάνε οι παλιοί σκοποί των γνώσεων. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες είναι φυσικά επακολουθήματα της δημιουργικής εργασίας, ποτέ σκοπός (Διδασκαλικό Βήμα, 1928:1).

Ο Μίλτος Κουντουράς το 1923 στο άρθρο του «Κλείστε τα σχολεία» στην εφημερίδα «Καμπάνα» του Στρατή Μυριβήλη συνδέει απερίφραστα το Δημοτικισμό με το Νέο Σχολείο:

«Δημοτικισμός και Νέο Σχολείο ή Σχολείο Εργασίας είναι στην πηγή τους το ίδιο πράγμα και το δεύτερο προϋποθέτει τη λύση και επικράτηση του πρώτου πέρα ως πέρα» (Κουντουράς, 1985 [1923]:87).

2.4.2. Η διδασκαλία της Μουσικής τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αιώνα βρίσκεται σε αποξένωση από την ελληνική πραγματικότητα και τις σύγχρονες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και χαρακτηρίζεται από λογιωτατισμό, διδακτισμό, ψευδοκλασικισμό, αδυναμία καθιέρωσης λαϊκής παιδείας, ελλείψεις σχολείων και υποδομών, έλλειψη πρακτικού προσανατολισμού και υποβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Φραγκουδάκη, 1977).

Ο Ελευθέριος Βενιζέλος έπειτα από την επιτυχία των Βαλκανικών Πολέμων προχωρεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για τη θεσμοθέτηση του αστικού σχολείου, καρπός της οποίας ήταν τα Νομοσχέδια του 1913 που κατέθεσε στη Βουλή ο Ι.Τσιριμώκος και τα οποία είχε συντάξει ο Δ. Γληνός (Δημαράς, 1990). Τα Νομοσχέδια ωστόσο θα συναντήσουν αντιδράσεις λόγω του νεωτερικού τους πνεύματος και θα ψηφιστεί μόνο μέρος τους, που αφορά τη Διοίκηση και τη σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων για το δημοτικό σχολείο.

Το «Αναλυτικόν Πρόγραμμα της διδασκόμενης ύλης εν τοις διάφοροις μαθήμασι και των πολυτάξιων πλήρων δημοτικών σχολείων αρρένων και θηλέων»¹⁸⁷ του 1913¹⁸⁸ προέβλεπε ειδικότερα για το μάθημα της Μουσικής, που ονομαζόταν τότε Ωδική, τα εξής:

α) Δύο ώρες την ημέρα για το μάθημα της Ωδικής για κάθε μια από τις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (στα εξατάξια δημοτικά σχολεία)

β) Για κάθε τάξη περιλαμβάνονταν η διδασκόμενη ύλη με συγκεκριμένους τίτλους τραγουδιών, κυρίως του Ι. Ένιγγ, του Αν. Ν. Μάλτου, του Ν.Δελλίου, του Α. Αρυρόπουλου, του Ι. Σακελλαρίδου, κ.ά.: το 1/5 της ύλης αφορούσε τραγούδια θρησκευτικού περιεχομένου και εκκλησιαστικούς ύμνους (ποσοστό που εμφανίζεται μειωμένο σε σχέση με το παρελθόν)

γ) Για τις Ε' και Στ' Τάξεις περιλαμβανόταν και ύλη θεωρίας της μουσικής

Στο Αναλυτικό αυτό πρόγραμμα για πρώτη φορά στη διδακτέα ύλη περιλαμβάνονταν και δημοτικά τραγούδια, συνολικά επτά στον αριθμό, τα οποία

¹⁸⁷ Η συνεκπαίδευση αγοριών – κοριτσιών στο δημοτικό σχολείο θεσμοθετήθηκε το 1929 με το Νόμο 4397/1929.

¹⁸⁸ Τα προγράμματα του 1913 θα «αντέξουν» για πολλές δεκαετίες, έως το 1969· η φιλοσοφία τους ωστόσο και η δομή τους επιβίωσαν έως πρόσφατα στην ελληνική εκπαίδευση (σίγουρα έως το 1977) (Σταύρου, 2009).

είχαν θεματική τους αγώνες των Ελλήνων για την ελευθερία. Τα τραγούδια προέρχονταν από τη Στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο: «Οι Κολοκοτρωναίοι», «Οι Κλέφτες του Βάλτου», «Ο Αετός», «Τα Κλεφτόπουλα», «Ο Χορός του Ζαλόγγου», «Ο Ζιάκος», «Ο Γερο-Δήμος».¹⁸⁹

Στην κατεύθυνση αυτή οδήγησε και το Υπόμνημα που είχε στείλει το 1912 ο Εκπαιδευτικός Όμιλος προς το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο της Δημοτικής Παιδείας, όπου όσον αφορά τα τραγούδια που διδάσκονταν στο μάθημα της Ωδικής είχε επισημαίνει ότι:

«... το περιεχόμενο και η μελωδία πρέπει να είναι πρώτα πρώτα ωραία και να πλησιάζουν όσο μπορούνε στο εθνικό δημοτικό και λαϊκό τραγούδι. Κι αυτά όμως αυτούσια πρέπει να τα χρησιμοποιούνε πολύ στη διδασκαλία της ωδικής· το ίδιο και μερικά από τα εκκλησιαστικά τραγούδια. Δυστυχώς ούτε όλος ο πλούτος των δημοτικών τραγουδιών εξετάστηκε και χρησιμοποιήθηκε ακόμη αρκετά με το σκόπ αυτόν, ούτε και η δημιουργική σύνθεση εργάστηκε ακόμη αρκετά και για το σχολείο απάνω σε αυτή τη βάση. Γι' αυτό τα περισσότερα σημερινά σχολικά μας τραγούδια είναι ή ακαλαίσθητες μεταφράσεις ή απλή μεταφορά ξένης μουσικής στους γνωστούς άνοστους, σαχλούς και ανόητους τις περισσότερες φορές ελληνικούς στίχους.» (Σταύρου, 2009:239-240).

Τα «παιδαγωγικά άσματα» που διδάσκονταν χαρακτηρίζονταν επομένως στο σύνολό τους από την απουσία ρυθμού και μελωδίας ικανού να συγκινήσει την ψυχή του παιδιού (Σίμου, 2004). Όπως γράφει ο Θ.Συνοδινός το 1922 στο κείμενο με τίτλο «Το παιδαγωγικό τραγούδι»:

«...Τα δύστυχισμένα τα παιδιά μη ευρίσκοντα κανένα θέλητρον στο μάθημα της ωδικής, μη αντιλαμβανόμενα την μουσικήν να ομιλεί στην ψυχήν των, μαθαίνουν τα τραγούδια όπως τα

¹⁸⁹ Το τραγούδι «Ο Γέρο – Δήμος» σε ποίηση του Αριστοτέλη Βαλαωρίτη και μουσική του Παύλου Καρρέρ έγινε τόσο δημοφιλές που με την πάροδο του χρόνου λανθασμένα θεωρούνταν ως δημοτικό τραγούδι (Βασιλειάδης & Γλυνιάς, 1994).

εις “μι” ρήματα, και τα τραγουδούν με την αυτήν ασυνειδησίαν με την οποία απαγγέλλουν τους γραμματικούς κανόνας...» (Συναδινός, 1922· Σταύρου, 2009:263).

Ο Συναδινός στο ίδιο κείμενο επισημαίνει ότι η μόνη συλλογή – την εποχή εκείνη - η οποία περιλάμβανε τραγούδια, που πληρούσαν τις προϋποθέσεις για να χαρακτηριστούν ως «παιδαγωγικά άσματα», είναι η συλλογή «Τα Χελιδόνια»¹⁹⁰ του Ζαχαρία Παπαντωνίου σε μουσική του συνθέτη Γεώργιου Λαμπελέτ. Η συλλογή εκδόθηκε το 1920 από τον Εκπαιδευτικό όμιλο, αλλά καθώς ακολουθεί η εκλογική ήττα του Βενιζέλου δεν θα εγκριθεί από την Πολιτεία για σχολική χρήση (Σταύρου, 2009:263).

Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας που οδηγούσε στην υποβάθμιση του μαθήματος της Ωδικής στα σχολεία ήταν η ελλιπής μουσική κατάρτιση των δασκάλων. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Ν.Εξαρχόπουλος¹⁹¹ επισημαίνει την αδυναμία αυτή κατάρτισης:

«Δυστυχώς [...] οι ημέτεροι δημοδιδάσκαλοι εισέρχονται εις το πρακτικόν στάδιον οπλισμένοι δ’ ελαχίστων μουσικών εφοδίων επί τη μεγίστη εθνικήν ζημίαν...» (Σταύρου, 2009:226)

Μέχρι άλλωστε το 1924 υπήρχε και το πρόβλημα της έλλειψης καταρτισμένων μουσικοδιδασκάλων στα Διδασκαλεία. Το πρόβλημα άρχισε να

¹⁹⁰ Το ίδιο υλικό από τα «Χελιδόνια», με την παράλειψη δύο τραγουδιών και τη συμπλήρωσή τους από τρία νέα τραγούδια, επανεκδόθηκε το 1931 με τον τίτλο «Παιδικά Τραγούδια» (Σταύρου, 2009). Ίσως το δυο πιο γνωστά τραγούδια της συλλογής - που έφθασαν να τραγουδιούνται στα σχολεία μέχρι και τις μέρες μας - ήταν τα τραγούδια «Τα Ευζωνάκια» και το «Τσιριτρό». Το ποίημα «Τσιριτρό» ειδικότερα περιλαμβάνονταν στο Αναγνωστικό της Β΄ Δημοτικού, του Β. Ι.Οικοδομίδου του ΟΕΔΒ (σ. 65), που διδασκόταν από το 1954 μέχρι το 1982.

¹⁹¹ Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος (1874 – 1960) ήταν Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο. Ίδρυσε το Εργαστήρι Πειραματικής Παιδαγωγικής (1923) και το Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (1929). Καθιέρωσε το θεσμό της διετούς μετεκπαίδευσης των δασκάλων στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1922, ως γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας.

επιλύεται σταδιακά με το Νόμο 3128 του 1924 που όριζε ως προϋπόθεση εργασίας των μουσικοδασκάλων το Πτυχίο της Ωδικής και Ενοργάνου Μουσικής¹⁹².

Την περίοδο 1913 –1929 λειτουργούν διαφόρων τύπων πολυτάξια Διδασκαλεία¹⁹³ όπου διδάσκονταν Ωδική και Ενόργανη Μουσική (τετράχορδο ή αρμόνιο ή πιάνο ή μαντολίνο) και οι άρρενες επιπρόσθετα εκκλησιαστική μουσική. Τα αναλυτικά προγράμματα των Διδασκαλείων που εκδίδονταν είχαν μικροδιαφορές μεταξύ τους (Σταύρου, 2009).

Ο συνθέτης Μ.Καλομοίρης στο κείμενο «Η μουσική στο σχολείο» το 1913 περιέγραφε με σαφήνεια την εικόνα του μαθήματος της Μουσικής στο ελληνικό σχολείο:

«...στα δικά μας σχολεία η μουσική ή δε διδάσκεται καθόλου ή αν διδάσκεται, αυτό γίνεται συχνά μόνο και μόνο με το σκοπό να μάθουνε τα παιδιά ένα δυο ψευδοτραγουδάκια για να χρησιμοποιηθούνε σε καμμιά μαθητική «επίδειξη»: έπειτα όσοι διδάσκουνε το μάθημα αυτό στα σχολεία μας ή δεν έχουνε σοβαρή μουσική μόρφωση ή κι αν έχουνε τους λείπει η αγάπη και η αφοσίωση στο έργο· [...] Μας λείπουνε ακόμη και οι ειδικοί μουσικοδιδάσκαλοι. Οι μουσικοδιδάσκαλοι εκείνοι που μαζί με την απαιτούμενη μουσική μόρφωση θα έχουνε και τη θέληση και τον ενθουσιασμό να μεταδώσουνε στην ψυχή των παιδιών μας την αγάπη στη μουσική γενικά, και ιδιαίτερα στο τραγούδι, που θα τα μάθουνε να δροσίζουν την καρδιά και την ψυχή τους στις αγνότερες μουσικές πηγές, στις εθνικές και στις ξένες» (Σταύρου, 2009:246).

¹⁹² Σύμφωνα με τον Νόμο 3128 (Φ.Ε.Κ. 187, τ.Α', 7 Αυγούστου 1924) ως δευτεροβάθμιοι καθηγητές διορίζονταν για τη διδασκαλία της Ωδικής και ενοργάνου μουσικής – μετά από πενταετή ευδόκιμη υπηρεσία στα Διδασκαλεία - πτυχιούχοι της Ωδικής και Ενοργάνου Μουσικής του Ωδείου Αθηνών, του Ελληνικού Ωδείου και του Ωδείου Θεσσαλονίκης και καθηγητές ή πτυχιούχοι της Αθηναϊκής Μαντολινάτας ή ισότιμοι πτυχιούχοι της αλλοδαπής. Η διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Μουσικής μπορεί να ανατεθεί μετά από πρόταση του Διευθυντή του Διδασκαλείου σε ειδικό πρόσωπο με προκαθορισμένη από το νόμο αμοιβή (Σταύρου, 2009).

¹⁹³ Τα Διδασκαλεία έγιναν Παιδαγωγικές Ακαδημίες με το Νόμο 5802 του 1933.

Στο ίδιο κείμενο ο Καλομοίρης κάνει σαφείς προτάσεις για μια αναδιοργάνωση της μουσικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο:

«...χρειάζεται μια ριζική αναδιαμόρφωση σε βάσεις πιο επιστημονικές, μα και προ πάντων πιο εθνικές· να προσέξουμε τον τρόπο της διδασκαλίας της μουσικής στην Ευρώπη· να μελετήσουμε και τα δικά μας μουσικά ζητήματα και τις ιδιαίτερες μουσικές και παιδαγωγικές συνθήκες μας και να σχηματίσουμε ένα δικό μας μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα μ' επιστημονική κι εθνική βάση.

Κάθε τέτοια αναδιοργανωτική εργασία πρέπει να αρχίζει με την υποχρεωτική διδασκαλία της ωδικής στα σχολεία μας από το νηπιαγωγείο ως το γυμνάσιο (συμπεριλαμβανόμενο), με αρκετές ώρες την εβδομάδα για κάθε τάξη (τουλάχιστον δύο). Αλλά και με την υποχρεωτική διδασκαλία δε θα κατορθώσουμε μεγάλα πράγματα όσο δε μορφώσουμε κατάλληλο προσωπικό και ύλη διδασκαλία» (Καλομοίρης, 1913· Σταύρου, 2009:247)..

Για την ανάγκη δημιουργίας νέων παιδαγωγικών τραγουδιών ο Καλομοίρης συνεχίζει στο ίδιο κείμενο:

«Υπάρχουνε κάτι συλλογές με μεταφρασμένα, γερμανικά τα περισσότερα, τραγούδια, μα ούτε η εκλογή τους ούτε η μετάφραση ανταποκρίνεται στο φυσικό παιδαγωγικό σκοπό μας. Μας χρειάζεται η δημιουργία υλικού διδασκαλίας συστηματική, επιστημονική και με βάση τον εθνικό μας μουσικό χαρακτήρα.

Το υλικό που θα' πρεπε να δημιουργήσωμε το διαιρώ σε τρεις κατηγορίες: 1) πρωτότυπα παιδικά τραγούδια από Έλληνες συνθέτες, 2) δημοτικά τραγούδια κατάλληλα για παιδιά και 3) ξένα παιδικά τραγούδια μεταφρασμένα ελληνικά και κατάλληλα για ελληνόπουλα.» (Καλομοίρης, 1913· Σταύρου, 2009:248 - 249).

Η μουσικολόγος Μέλπω Λογοθέτη – Μερλιέ με δυο μελέτες της στο «Δελτίον του Εκπαιδευτικού Ομίλου» το 1913 και το 1916 αντίστοιχα, υποστηρίζει ότι η

Παιδαγωγική πρέπει να ασχοληθεί με τη μουσική, καθώς αποτελεί μέσο διαπαιδαγώγησης και καλλιέργειας της ευαισθησίας του παιδιού.

Επισημαίνει ότι η θέση της μουσικής είναι υποβαθμισμένη στο ελληνικό σχολείο της εποχής της (Λογοθέτη, 1913), κι αντιπαραβάλλει το παράδειγμα του Παρθεναγωγείου της Δρέσδης που είχε επισκεφθεί και στο οποίο η Μουσική είχε πολύ σημαντική θέση στο πρόγραμμα μαθημάτων και περιλάμβανε παράλληλα με τη διδασκαλία θεωρητικών μαθημάτων και τη διδασκαλία του πιάνου ως υποχρεωτικό μάθημα. Η διδασκαλία της Μουσικής στο Παρθεναγωγείο στόχευε στην παροχή γενικότερων γνώσεων για τα αντικείμενα και στη σύνδεσή του με τα ενδιαφέροντα του μαθητή, καθώς το τραγούδι και η μουσική συνυφαίνεται με όλες τις εκφάνσεις της πραγματικής του ζωής. Ο σκοπός της Μουσικής, όπως αναφέρεται στο πρόγραμμα ήταν ο εξής:

«Να ξυπνήσεις στο παιδί τη χαρά του τραγουδιού, να νιώσει τη μουσική και να καλλιεργηθεί το μουσικό του γούστο [...] Να γνωρίσει τις κυριότερες φόρμες της μουσικής και τα εκφραστικά της μέσα καθώς και τις εξαιρετικές μουσικές φυσιογνωμίες από την ιστορία των νεώτερων χρόνων» (Λογοθέτη, 1913:211)

Η μουσική αντιθέτως στο ελληνικό σχολείο διδασκόταν από ακατάλληλους εκπαιδευτικούς και περιοριζόταν στη διδασκαλία της θεωρίας, χωρίς να συνδέεται με τη συναισθηματική ανάπτυξη και την αισθητική καλλιέργεια του παιδιού (Λογοθέτη, 1913). Υπήρχε επομένως ανάγκη το μάθημα να γίνει «παιδαγωγικότερο» και τα περιεχόμενα του να επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό με βάση την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του παιδιού· για τα Διδασκαλεία έκρινε ως απαραίτητη και τη διδασκαλία της Ιστορίας της Μουσικής (Λογοθέτη, 1916).

Ο Α. Δελμούζος το 1913 στο κείμενο με τίτλο «Η Μουσική ή σωστότερα η Ωδική στα σχολεία μας» ορίζει το σκοπό της μουσικής στο σχολείο και τα μέσα επίτευξής του:

«...Σκοπός της να μορφώσει το αυτί και τη φωνή των παιδιών, και να συντελέσει στη μόρφωση του καλαισθητικού συναισθήματος, του ηθικού κόσμου, του χαρακτήρα. [...] Για να πετύχει στο σκοπό του το μάθημα της ωδικής χρειάζεται:

α) Ο δάσκαλος να έχει γενική μουσική μόρφωση, και ειδικά να μπορεί να τραγουδεί ο ίδιος και να συνοδεύει το τραγούδι του μ'ένα όργανο (πιάνο, αρμόνιο ή βιολί)· ακόμη να ξέρει να γράφει και να διαβάζει μουσική

β) Το τραγούδι που θα διδαχθεί να είναι ωραίο και ως ποίημα και ως σκοπός, και να ανταποκρίνεται στην πνευματική και την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού, καθώς και στην ικανότητα των φωνητικών του οργάνων. Το μικρό παιδί θέλει λόγια, θέλει ρυθμό και σκοπό απλά, εύκολα, γεμάτα κίνηση και ζωή [...] Λόγια, σκοπός και ρυθμός, για να έχουν επίδραση πρέπει να συγκινήσουν, και για να συγκινήσουν την ψυχή πρέπει να βγαίνουν από την ψυχή, να είναι δηλαδή αληθινά και αυθόρμητα. Με όλο τον κοσμοπολιτισμό της η μουσική έχει πάντα εθνικό χαρακτήρα, και ο Ρώσος αισθάνεται βαθύτερα τη ρώσικη μουσική, ο Γάλλος, τη γαλλική κλπ. Γι' αυτό κι εμείς θα αισθανθούμε βαθύτερα και θα συγκινηθούμε πιο πολύ με τη δική μας μουσική που βγαίνει από την εθνική ψυχή» (Σταύρου, 2009: 250-251).

Στη συνέχεια ο Δελμούζος στο ίδιο κείμενο περιγράφει την κατάσταση του μαθήματος της ωδικής στα σχολεία:

«Διδάσκεται μόνο στα δημοτικά σχολεία και μάλιστα από δασκάλους αυτοδίδακτους [...] Τα τραγούδια που δίνονται στα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στους όρους που είπαμε· δηλαδή και ως ποιήματα είναι αντιποιητικά και πρόστυχα ή ανόητα, και ως σκοπός άσχημα και ακατάλληλα. Λίγες εξαιρέσεις γίνονται εδώ και κει με δημοτικά τραγούδια που διδάσκονται σε λίγα σχολεία.» (Σταύρου, 2009:251).

Ο Δελμούζος προτείνει ακόμη με ποιον τρόπο θα αναβαθμιστεί η ωδική στο σχολείο:

«...α) Να γενικευτεί το μάθημα της ωδικής σε κάθε είδος σχολείο [...] β) Οι ώρες για την ωδική να γίνουν 3 κάθε εβδομάδα στα δημοτικά σχολεία και δύο στα αστικά σχολεία και τα γυμνάσια [...] γ)

Να τονιστεί όπως πρέπει το μάθημα της ωδικής στο διδασκαλείο της δημοτικής Εκπαιδύσεως και να γίνει υποχρεωτικό και ένα όργανο [...] δ) Πως θα δοθούν ωραία τραγούδια στα παιδιά και που θα βρεθούν τέτοια τραγούδια είναι δουλειά των ειδικών. Ο κ. Καλομοίρης που έχει γράψει σχετικά, μπορεί καυτηριάζοντας τα σημερινά τραγούδια να δώσει και να υποδείξει αλλά είτε δημοτικά είτε ατομικά εμπνευσμένα.» (Σταύρου, 2009:251).

Ο Μ.Παπαμαύρος, ο αφοσιωμένος παιδαγωγός του Σχολείου Εργασίας που είχε γράψει το 1924 μαζί με τη Μυρσίνη Κλεάνθους (Παπαδημητρίου) το αναγνωστικό της Β' Δημοτικού «Τα Παιδιά», στο κείμενό του με τίτλο «Η μουσική στο σχολείο» το 1933 γράφει:

«...η σημασία του μαθήματος της μουσικής είναι ανυπολόγιστη. Το μάθημα της μουσικής έχει επαληθέψει ένα μεγάλο μέρος παιδαγωγικού έργου του σχολείου. Ο σκοπός του είναι διπλός, πραχτικός και παιδαγωγικός: Από τη μια προσπαθεί να μπάσει το παιδί μέσα στο μυστικό πλούτο του λαού του, προπάντων το λαϊκό. Ένας μαθητής που θα βγαίνει στην κοινωνία χωρίς να νιώθει και χωρίς να ξέρει τον πλούτο της λαϊκής μας μουσικής θα πει πως από μια πλευρά βγαίνει απροπαρασκευάστος για τη ζωή. [...] Από την άλλη το μάθημα της Μουσικής [...] αποβλέπει στο να αναπτύξει τις μουσικές προδιαθέσεις και το μουσικό γούστο του παιδιού και να του καλλιεργήσει τέτοιες δεξιότητες, που να το κάμει ικανό να νιώθει τη Μουσική, να μπορεί να ξεχωρίζει την αληθινή τέχνη από τη χυδαία και κατώτερη και να αισθάνεται τη χαρά εκείνη, που γεννά στην ψυχή κάθε μορφωμένου ανθρώπου η αληθινή μουσική. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει ο μαθητής να είναι ικανός, απέναντι σε κάθε μουσικό έργο που θ' ακούει, να αναπτύσσει ενεργητική κριτική στάση. Να κρίνει και να δέχεται ή να απορρίπτει τη Μουσική του. Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο θα έχει ανεπτυγμένο το μουσικό αίσθημα, μα ότι έχει και μουσική αυτενέργεια [...] (Σταύρου, 2009:289).

Ο Παπαμαύρος συνεχίζει στο ίδιο κείμενο κάνοντας – πρωτοποριακές για την εποχή του - προτάσεις μουσικοκινητικού βιώματος της μουσικής και ενεργητικής ακρόασης ηχοτοπίων:

«Η Μουσική πρωτ' απ' όλα είναι ρυθμός. Πριν λοιπόν ν' αρχίσουμε να διδάσκουμε Μουσική πρέπει να ασκήσουμε τα παιδιά σε διάφορες ρυθμικές κινήσεις, αυτές θα είναι σωματικές... Στην άσκηση των ρυθμών των χρονικών διαστημάτων θα ξεκινήσουμε από ρυθμούς που απαντούμε στη φύση και στη γύρω μας ζωή: Από το ρυθμό π.χ. που έχει ο θόρυβος του σιδηρόδρομου όταν προχωρεί αργά ή όταν φεύγει γρήγορα, από το ρυθμό του ρολογιού, από το ρυθμό που έχει η φωνή διαφόρων μηχανημάτων και τα εργαλεία διαφόρων βιοτεχνών. Στην άσκηση των ακουστικών ρυθμών θα ξεκινήσουμε πάλι από ρυθμούς φυσικών ήχων και φωνών: Από το μούγγρισμα της γελάδας, από τη σειρήνα του πλοίου και του εργοστασίου, από το ρυθμό της καμπάνας όταν χτυπά πένθιμα και όταν χτυπά εορτάσιμα, από τη φωνή του αυτοκινήτου. Έπειτα από το κελάηδημα της κουκουβάγιας, της καρδερίνας, τη φωνή της χήνας. Μαζί με τις ασκήσεις αυτές, μπορούν να γίνονται και ασκήσεις σε ήχους με διαφορετική οξύτητα. Τέτοιους ήχους, όχι μόνο θα παρουσιάσουμε στα παιδιά, μα θα βάζουμε στα παιδιά να βρίσκουνε τα ίδια ήχους και φωνές διαφόρων ρυθμών. Επίσης, πρέπει να τα βάζουμε να μιμούνται διάφορους φυσικούς ήχους και να βρίσκουνε το ρυθμό τους. Τέτοιες ασκήσεις γίνονται στο πρώτο και στο δεύτερο σχολικό έτος». (Σταύρου, 2009:290).

2.4.3. Τρεις ενδεικτικές περιπτώσεις εφαρμογής αρχών της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα και πως εντάσσεται η Μουσική στο πλαίσió τους

Ο σκοπός και η λειτουργία του μαθήματος της Μουσικής – της Ωδικής όπως ονομαζόταν τότε – στο πλαίσιο του σχολείου υπήρξε ζήτημα που διαπραγματεύτηκαν από φιλοσοφική, παιδαγωγική και μεθοδολογική άποψη παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα.

Το ζήτημα αυτό θα εξεταστεί μέσα από τρεις ενδεικτικές περιπτώσεις που αφορούν καινοτομίες της Νέας Αγωγής που εισήχθησαν και εφαρμόστηκαν: α) από τον Αλέξανδρο Δελμούζο στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου και κατόπιν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, β) από τον Μίλτο Κουντουρά στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης και β) από εκπαιδευτικούς του Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου του Μαρασλείου Διδασκαλείου, όπως περιγράφονται από τον Νικ. Γ. Καραχρίστου, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Μετεκπαίδευσης των Δημοδιδασκάλων και διευθυντή του Μαράσλειου Διδασκαλείου, στο βιβλίο του «Διδακτική του Σχολείου Εργασίας. Με εφαρμογές εις τα Πρότυπα του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Τεύχος Α΄» του 1935. Οι καινοτομίες της Νέας Παιδαγωγικής είχαν εισαχθεί από τον Δελμούζο, ήδη από το 1924, στο συνεργαζόμενο Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο όταν κατείχε τη θέση του διευθυντή του Μαράσλειου Διδασκαλείου.

Μια τέταρτη, τέλος περίπτωση παιδαγωγικής «διαπραγμάτευσης» της μουσικής θα αποτελέσει το ίδιο το έργο της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου «Παιχνίδια με Τραγούδια - Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρονών» που θα αναλυθεί διεξοδικά, καθώς αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

2.4.3.1 Αλέξανδρος Δελμούζος (1889 - 1956)

Ο Δελμούζος αποτελεί τον πρώτο παιδαγωγό που επιχείρησε να εφαρμόσει τις αρχές της Νέας Αγωγής και του εκπαιδευτικού δημοτικισμού στην Ελλάδα (Παπανούτσος, 1978) στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου. Το 1908 ο Δελμούζος ορίζεται από το δήμαρχο Δημήτρη Σαράτση διευθυντής στο νεοϊδρυθέν Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου και εισάγει εκεί –για πρώτη φορά – τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας· η νεοελληνική γλώσσα θα αποτελέσει εκεί αποκλειστικό όργανο διδασκαλίας κι εργασίας.¹⁹⁴

Ο Σαράτσης είχε προωθήσει την ίδρυση του Παρθεναγωγείου ως λύση στο ζήτημα της ανώτερης μόρφωσης των κοριτσιών¹⁹⁵. Δεν υπήρχε κρατική μέριμνα για

¹⁹⁴ Στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου διδάσκονταν παράλληλα και η καθαρεύουσα, ώστε να είναι σε θέση οι μαθήτριες να την καταλαβαίνουν και να τη γράφουν στην απλούστερη μορφή της (Κιοσσέ, 2014).

¹⁹⁵ Ένα από τα θέματα που απασχόλησαν τον Εκπαιδευτικό Όμιλο (Ε.Ο.), υπήρξε και ανώτερη μόρφωση των κοριτσιών. Σύμφωνα με την άποψή του Ε.Ο. ο διττός σκοπός των Παρθεναγωγείων για την παροχή γενικής κι επαγγελματικής μόρφωσης δεν επιτυγχάνονταν και η εκπαίδευση των ήταν

τη μέση εκπαίδευση των κοριτσιών κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Ιδιωτικά Παρθεναγωγεία, όπως της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας με αντίστοιχα παραρτήματα στην επαρχία, αναγνωρίζονταν θεσμικά ως Διδασκαλεία και ήταν υπεύθυνα για τη μόρφωση των μελλοντικών διδασκαλισσών.¹⁹⁶

Στο βιβλίο του «Τρία χρόνια δάσκαλος. Πως πήρα τα παιδιά» ο Δελμούζος επισημαίνει τη νοσηρή παιδαγωγική ατμόσφαιρα του παλαιού σχολείου και την αντίστοιχη αυταρχικότητα των εκπαιδευτικών που διαισθάνθηκε ερχόμενος ως διευθυντής στο Παρθεναγωγείο. Τα χαρακτηριστικά αυτά είχαν διαποτίσει τόσο πολύ τη σχέση των μαθητριών με το σχολείο, ώστε και ο ίδιος συνάντησε δυσκολίες να εκριζώσει νοοτροπίες και στάσεις του παλαιού σχολείου. Το ψέμα και η απάτη αποτελούσαν μια από τις συμπεριφορές αυτές, όπως περιγράφει ο Δελμούζος:

«Είδαμε παραπάνω πως προσπαθούσαν οι μαθήτριες στα γραπτά τους να γελάσουν και τον εαυτό τους και το δάσκαλο. Η ανήθικη αυτή τέχνη τους είχε γίνει, όπως είπαμε, αίσθημα και τη μεταχειρίζονταν σε κάθε περίπτωση, αδιάφορο αν ήταν ανάγκη ή όχι. Εξεταζόταν π.χ. μια μαθήτρια, και οι διπλανές της ή όσες κάθονταν από πίσω, ήξερε δεν ήξερε η συμμαθήτριά τους, έπρεπε να ψιθυρίσουν. Και ότι δεν τις παρακινούσε σ' αυτό η άμιλλα και η συνηθισμένη σε πολλά παιδιά ανυπομονησία να δείξουν ό, τι ξέρουν φαινόταν από τον τρόπο που ψιθύριζαν. Ένιωθαν πως ό, τι έκαναν δεν

υποβαθμισμένη όχι μόνο χρονικά αλλά και ποιοτικά. Για τα λόγο αυτό ο Ε.Ο. πρότεινε την αποδέσμευση του Παρθεναγωγείου από το Διδασκαλείο, τον εκσυγχρονισμό των Διδασκαλείων θηλέων και έναν νέο τύπο σχολείου ανώτερης εκπαίδευσης, το Λύκειο για τα κορίτσια που επιθυμούσαν να ακολουθήσουν ειδικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο ή σε άλλες ανώτερες επαγγελματικές σχολές (Χατζημπέη, 2011).

¹⁹⁶ Η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων το 1914 με διάταγμα επιχειρεί την πρώτη αξιολογή τομή για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των διδασκαλισσών και τη νομική εξίσωση της επαγγελματικής τους κατάρτισης με την αντίστοιχη των αρρένων δασκάλων. Στην εισήγησή του στη Βουλή ο υπουργός Παιδείας Ι. Τσιριμώκος ανέφερε ότι όλοι οι διδάσκαλοι του κράτους, γυναίκες και άνδρες πρέπει να λαμβάνουν την ίδια και κατά το δυνατόν ομοιόμορφη μόρφωση. Με το διάταγμα του 1914 οι δασκάλες μπορούν να εκπαιδεύονται, όχι μόνο στα αναγνωρισμένα από το κράτος ιδιωτικά Διδασκαλεία, αλλά και στα δύο δημόσια Διδασκαλεία θηλέων του Ηρακλείου και της Θεσσαλονίκης (Λοάρη, 2008).

ήταν σωστό και ζητούσαν να κρυφτούν από τον κακό τους δαίμονα»¹⁹⁷ (Δελμούζος, 1913:22-23).

Οι μαθήτριες αρχικά δεν μπορούσαν να συλλάβουν οποιαδήποτε σχέση μαθητή – δασκάλου που δεν χαρακτηριζόταν από αυταρχικότητα κι επιβολή από την πλευρά του εκπαιδευτικού:

«Από μερικά που είδαμε ως τώρα φάνηκε ακόμα τι ήταν ο δάσκαλος για τα παιδιά. Στην έκθεση που είχαν γράψει για τον πρώτο περίπατο μερικές μαθήτριες άρχισαν έτσι «κατά διαταγήν του κ.Διευθυντού εξήλθομεν εις περίπατον. Εγώ τις είχα ρωτήσει αν ήθελαν να πάμε περίπατο, που και τότε, συνεννοηθήκαμε μαζί, συμφωνήσαμε την ώρα, κι έτσι πήγαμε. Και όμως και τη συνεννόηση και τη συμφωνία για τον περίπατο, για το παιχνίδι, μόνο ως διαταγή μπορούσαν να την καταλάβουν. Ο δάσκαλος γι' αυτές να διατάζει μόνο πρέπει» (Δελμούζος, 1913:24-25)

Ο Δελμούζος εγκαινίασε στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου πρωτοπόρες μεθόδους για την εποχή, όπως η αξιοποίηση στα περισσότερα μαθήματα άλλου διδακτικού υλικού από τα επίσημα σχολικά βιβλία, η χρήση εποπτικού υλικού (χάρτες, όργανα πειραμάτων φυσικής, πίνακες σκελετοί ζώων, κ.ά.), η υπαίθρια διδασκαλία, οι εξορμήσεις στη φύση και ο σχολικός κήπος για τη βιωματική προσέγγιση των φυσιογνωστικών μαθημάτων, η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου και η νέα διάσταση που δόθηκε στις σχολικές εορτές (Κογκούλη, 2007).

Αντιδραστικοί κύκλοι του Βόλου – ενοχλημένοι από τις καινοτομίες του Δελμούζου κι ακόμη από τη συμμετοχή του στις εκδηλώσεις του Εργατικού Κέντρου Βόλου - θα ξεσηκώσουν τους κατοίκους σε διαμαρτυρίες κι εξεγέρσεις εναντίον του Παρθεναγωγείου, διαδίδοντας στρεβλές φήμες περί αθεϊσμού, χυδαιότητας, προσηλυτισμού των μαθητριών στο Εργατικό Κέντρο Βόλου και κατηγορίες περί μαλλιαρισμού κι αντιεθνικής συμπεριφοράς. Το 1911 το Παρθεναγωγείο με

¹⁹⁷ Δελμούζος, Α. 1913. *Τρία χρόνια δάσκαλος. Πως πήρα τα παιδιά*. Αθήνα: Τυπογραφείο «Εστία».

απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου Παγασών (Βόλου) θα καταργηθεί¹⁹⁸ και ο Δελμούζος με το Σαράτση θα παραπεμφθούν σε δίκη, γνωστή ως η «Δίκη του Ναυπλίου», για να αθωωθούν στη συνέχεια από το δικαστήριο¹⁹⁹ (Χαρίτος, 1989α· Πυργιωτάκης, 1998). Τα γεγονότα αυτά έμειναν στην ιστορία ως τα «Αθείκά» του Βόλου.

Το πρόγραμμα του Ανώτερου Παρθεναγωγείου Βόλου περιλάμβανε διδασκαλία της Μουσικής, δύο ώρες για την πρώτη τάξη, από μια για τη δεύτερη και τρίτη τάξη και μια ώρα την εβδομάδα συνδιδασκαλία και για τις τρεις τάξεις (Χαρίτος, 1989α).

Στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου επιχειρήθηκε «πειραματικά» η εισαγωγή της διδασκαλίας δημοτικών τραγουδιών, καθώς μέχρι τότε το δημοτικό τραγούδι ήταν «αποκλεισμένο» από το επίσημο πρόγραμμα της δημόσιας εκπαίδευσης. Η μαρτυρία του Βασιλείου Κόντη²⁰⁰, καθηγητή της Ωδικής, στη «δίκη του Ναυπλίου» δίνει στοιχεία για το μάθημα της μουσικής στο Παρθεναγωγείο: (Κογκούλη, 2007):

«Όταν ο κ. Δελμούζος με εκάλεσεν ως καθηγητή, μου είπε: “εδώ δεν θέλομεν φράγκικα τραγούδια. Πρέπει να αγαπήσουν τα παιδιά την εθνικήν μουσικήν:”· εις ερώτησίν μου, τι θα διδάξωμεν, μου είπε: “...δημοτικά τραγούδια και βυζαντινή μουσική, αυτή θα είναι η βάση της μορφώσεως, τα δε ευρωπαϊκά μόνον ως επιβοηθητικά θα τα έχωμεν”» (Δίκη του Ναυπλίου, 1915:253-254)..

¹⁹⁸ « [...] το σχολείο, το οποίο σε οποιαδήποτε πολιτισμένη χώρα θα αποτελούσε πρότυπο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και που κατά τη μαρτυρία του Δημήτρη Γληνού αποτελούσε την απαρχή της ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης, έκλεισε [...]» (Πυργιωτάκης, 1998:456).

¹⁹⁹ Στη «Δίκη του Ναυπλίου» κατέθεσαν ως μάρτυρες υπεράσπισης σημαντικοί άνθρωποι του πνεύματος, όπως ο λαογράφος Νικόλαος Πολίτης, ο αρχαιολόγος Χρήστος Τσουντας και ο Δημήτρης Γληνός (Κογκούλη, 2007).

²⁰⁰ Ο Βασίλης Κόντης υπήρξε καθηγητής της μουσικής και μόνιμος συνεργάτης του Δελμούζου σε όλα τα χρόνια λειτουργίας του Ανώτερου Παρθεναγωγείου Βόλου. Το ίδιο διάστημα, και αργότερα ήταν καθηγητής και διευθυντής του Ωδείου Βόλου και καθηγητής μουσικής στο Γυμνάσιο αρρένων Βόλου. Υπήρξε ακόμη ο οργανωτής της χορωδίας του Εργατικού Κέντρου Βόλου (Χαρίτος, 1989α).

Ο Δελμούζος φρόντισε να του σταλεί για τις ανάγκες του σχολείου η συλλογή δημοτικών τραγουδιών του Bougault-Ducoudray “Trente melodies populaires de Grece et d’Orient” (Χαρίτος, 1989a).

Ο Κόντης περιγράφει ακόμη πως ο Δελμούζος τον παρότρυνε δημιουργήσει μια εκτενή συλλογή δημοτικών τραγουδιών που κατέγραψε μετά από επιτόπια έρευνα στην ελληνική επαρχία:

« Έπρεπε να τρέχω εις γέροντας χωρικούς δια να συλλέγω κατάλληλον υλικό. Έτσι εδιδάξαμεν την Λαφίναν, Εσείς βουνά των Γρεβενών, το κλεφτόπολο, Ήσυχα που είναι τα βουνά, και πολλά άλλα...»²⁰¹ (Δίκη του Ναυπλίου, 1915:253-254).

Ο Κόντης για το θέμα αυτό αναφέρει ακόμη στην κατάθεσή του:

«...Τοιαύτη εργασία δια πρώτη φοράν εγένετο εις την Ελλάδα. Μάλιστα ο κ.Δελμούζος είχε προτρέξει εις τούτο και του [Εθνικού] Ωδείου, το οποίον τώρα [το 1914] κάμνει συλλογήν των δημοτικών τραγουδιών» (Δίκη του Ναυπλίου, 1915:253-254).

Ο Δελμούζος ακόμη, σύμφωνα με τον Κόντη, έδωσε έμφαση στη μελοποίηση της ελληνικής ποίησης και ιδιαίτερα του Διονύσιου Σολωμού:

«...εζήτησε να τονιστούν άσματα του Σολωμού και άλλων και πράγματι κατόρθωσα και ετόνισα μόνος μου τον Ύμνο εις την Σημαίαν – Σαν ήλιος σαν αόρατος αιθέρας κοσμοφόρος...από τους «Ελεύθερους πολιορκημένους» του Σολωμού. Επίσης ετόνισα τον «Ετοιμοθάνατο Στρατιώτη» του Μαρκορά κι άλλα...» (Δίκη του Ναυπλίου, 1915:253-254).

Οι μαθήτριάς διδάσκονταν ακόμη μελοποιημένες προσευχές, απολυτίκια και ύμνους. Το μάθημα περιλάμβανε και την προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής μουσικής: ο Κόντης για τις ανάγκες του μαθήματος μελοποιούσε χορικά αρχαίων

²⁰¹ Στο ίδιο.

τραγωδιών,²⁰² αφού προηγουμένως ο Δελμούζος δίδασκε και εξηγούσε τα αρχαία κείμενα στο πρωτότυπο (Χαρίτος, 1989a).

Η απήχηση που είχε η διδασκαλία των δημοτικών τραγουδιών στη βολιώτικη κοινωνία επηρέασε το μάθημα της μουσικής σε άλλα δημόσια σχολεία της περιοχής:

«Η επίδρασις των διδαχθέντων ασμάτων ήτο τοιαύτη εις τον Βόλον, ώστε εντός ολίγου το πρόγραμμα της ωδικής του Ανώτερου Παρθεναγωγείου εφηρμόσθη εν μέρει και εις τα άλλα δημόσια σχολεία»²⁰³ (Δίκη του Ναυπλίου, 1915:253-254).

Όπως σημειώνει ο ίδιος ο Δελμούζος στο βιβλίο του «Κρυφό σχολειό», η διδασκαλία των δημοτικών τραγουδιών είχε συναντήσει αντιδράσεις τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της (Χαρίτος, 1989a:177):

«...Στην αρχή του σχολείου ο δάσκαλος της ωδικής θέλησε να διδάξει το γνωστό δημοτικό τραγούδι: “Εσείς βουνά των Γρεβενών και πέυκα του Μετσόβου”. Όλη η τάξη επαναστάτησε και δεν ήθελε να τραγουδήσει: - Τι βλάχικα θα μάθωμε;...» (Δελμούζος, 2000, [1950]:57).

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος το 1923, μια δεκαετία περίπου μετά από τα «Αθεϊστικά», ορίστηκε ως διευθυντής στο τετρατάξιο πρότυπο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Μαράσλειο.

Εκεί ξεκίνησε το μεταρρυθμιστικό εγχείρημα της ανασυγκρότησης του Μαράσλειου Διδασκαλείου²⁰⁴ ως Σχολείου Εργασίας (1923-1925). Στο εγχείρημα αυτό θα συνεργαστεί με δυο παιδαγωγούς που είχαν επίσης εντυπώσει στο Σχολείο

²⁰² Στο αρχείο του Ανώτερου Παρθεναγωγείου Βόλου περιλαμβάνονταν τόμοι μελοποιημένων – από τον Κόντη - χορικών αρχαίων τραγωδιών. Το αρχείο του Ανώτερου Παρθεναγωγείου Βόλου –το οποίο αρχικά βάσει νόμου περιήλθε στην κυριότητα του Γυμνασίου Θηλέων Βόλου – είναι σήμερα οριστικά απωλεσθέν (Χαρίτος, 1989a).

²⁰³ Στο ίδιο.

²⁰⁴ Το 1910 το Διδασκαλείο Αθηνών θα μετονομαστεί κατόπιν του ευεργέτη του Γρηγόρη Μαρασλή, σε «Μαράσλειο Διδασκαλείο». Το 1923 το Μαράσλειο Διδασκαλείο θα προσαρτηθεί στην Παιδαγωγική Ακαδημία (Κογκουλή, 2007).

Εργασίας στη Γερμανία, τον Δημήτρη Γληνό, διευθυντή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Μαρασλείου²⁰⁵ και τον Μιχάλη Παπαμαύρο, υποδιευθυντή του Διδασκαλείου²⁰⁶. Το προσαρτημένο στο Διδασκαλείο, Πρότυπο Δημοτικό, λειτουργούσε ως πεδίο εφαρμογής των νέων προγραμμάτων και μεθόδων. Υπήρχε άμεση σχέση ανάμεσα στο Μαράσλειο Διδασκαλείο - το οποίο εκπαίδευε δασκάλους-την Παιδαγωγική Ακαδημία - η οποία εκπαίδευε καθηγητές για το Διδασκαλείο - και το Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο (Αντωνίου, 2002).²⁰⁷

Κεντρικός στόχος της ανασυγκρότησης του Διδασκαλείου υπήρξε η διαμόρφωση ενός νέου τύπου δασκάλου που θα εμπνέεται από τις παιδαγωγικές και κοινωνικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Για την επίτευξη του στόχου αυτού εφαρμόστηκαν τεχνικές από το Σχολείο Εργασίας (που είχαν εφαρμοστεί προηγουμένως στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου), όπως η ενασχόληση σε εργαστηριακά μαθήματα (ξυλουργικής, καλαθοπλεκτικής, κηπουρικής, κ.ά.), η εργασία σε ομάδες, η «ελεύθερη συνομιλία»²⁰⁸ κ.ά. (Κογκούλη, 2007).

Η μουσική διδασκόταν και στις πέντε τάξεις του Διδασκαλείου. Τελικός σκοπός του μαθήματος να ετοιμάσει τους διδασκαλιστές έτσι, «ώστε να μπορούν να διδάξουν το σχετικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο όπως πρέπει». Οι επιμέρους σκοποί του μαθήματος ήταν οι εξής: α) η καλλιέργεια του φυσικού εκφραστικού μέσου του τόνου τους, β) η μόρφωση του αυτιού, της φωνής, του μουσικού και γενικά καλαισθητικού συναισθήματος, γ) η γνωριμία με τον ελληνικό πολιτισμό.

Σύμφωνα με τον Δελμούζο για την επίτευξη του σκοπού του μαθήματος ο δασκαλιστής είναι απαραίτητο να έχει:

²⁰⁵ Η Παιδαγωγική Ακαδημία είχε ιδρυθεί το 1920 με το νόμο 2243 (Κογκούλη, 2007).

²⁰⁶ Τα βιβλία του Παπαμαύρου «Σχολική κοινότητα» και «Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας» καθώς και το περιοδικό «Εργασία» (του οποίου υπήρξε διευθυντής), αποτέλεσαν καρπό της προσπάθειας αυτής.

²⁰⁷ Οι καθηγητές μέσης εκπαίδευσης που μετεκπαιδευόνταν στην Παιδαγωγική Ακαδημία θα δίδασκαν στο Μαράσλειο ως «δόκιμοι» και μετά το πέρας των σπουδών τους θα διορίζονταν στα Διδασκαλεία. Οι υποψήφιοι δάσκαλοι του Μαρασλείου θα δίδασκαν ως «δόκιμοι» στα δύο προσαρτημένα Δημοτικά Σχολεία (Αντωνίου, 2002).

²⁰⁸ Η Ελεύθερη συνομιλία είναι μια μορφή ομαδικής εργασίας, όπου όλοι οι μαθητές της τάξης δουλεύουν όλοι μαζί για έναν κοινό σκοπό, ώστε να επιλύσουν ένα πρόβλημα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο συζητούν το ζήτημα, το εξετάζουν σφαιρικά και επεξεργάζονται τη λύση του (Κογκούλη, 2007).

«μάθει τη γλώσσα της μουσικής και να δουλέψει τη φωνή του σε σημείο που να μπορεί να διαβάζει καλά και τα δυσκολότερα σχολικά τραγούδια και να τραγουδάει σωστά, εκφραστικά και ωραία. Να συνηθίσει ν' αναλύει ένα τραγούδι σαν έκφραση ψυχικής ανάγκης [...] Να γνωρίσει [...] προπάντων τα δημοτικά τραγούδια [...] Και τέλος να συνηθίσει να παίζει ένα απλό τραγούδι στο βιολί ή στο πιάνο ή στο αρμόνιο» (Δελμούζος, 1929:109-110).

Το περιεχόμενο του μαθήματος της Μουσικής στις πέντε τάξεις του Διδασκαλείου ήταν διαβαθμισμένο από το απλό στο σύνθετο.

Στην Πρώτη τάξη (δύομισι ώρες διδασκαλίας) περιλαμβάνονταν: α) Στοιχεία θεωρίας της μουσικής, β) Μελωδικά γυμνάσματα από το *Solfège Lemoine I*, γ) Απλά γυμνάσματα γραφής (το τελευταίο τρίμηνο μονόφωνα σχολικά τραγούδια κι απλά δημοτικά τραγούδια).

Στη Δεύτερη τάξη (δύομισι ώρες διδασκαλίας) περιλαμβάνονταν: α) Στοιχεία θεωρίας της μουσικής, β) Μελωδικά γυμνάσματα από το *Solfège Lemoine I*, γ) Απλά γυμνάσματα γραφής (το τελευταίο τρίμηνο μονόφωνα σχολικά τραγούδια κι απλά δημοτικά τραγούδια).

Στην Τρίτη Τάξη (δύομισι ώρες διδασκαλίας) περιλαμβάνονταν: α) Όλη η ύλη Θεωρίας της Μουσικής, β) Γυμνάσματα δίφωνα και τρίφωνα, γ) Το κλειδί του Φα, δ) Ρυθμικά γυμνάσματα, ε) Μουσική Υπαγόρευση, στ) Δίφωνα και τρίφωνα τραγούδια, ζ) Αρχαία χορικά, η) Εκκλησιαστική Μουσική (οι ύμνοι δίνονταν σε ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία κι όχι σε βυζαντινή παρασημαντική).

Στην Τετάρτη Τάξη (μία ώρα διδασκαλίας) περιλαμβάνονταν: α) Σύνθετα τρίφωνα τραγούδια, β) Αρχαία Χορικά, γ) Ασκήσεις στη μουσική γραφή κι ανάγνωση, δ) Εκκλησιαστική μουσική.

Στην Πέμπτη Τάξη (μία ώρα διδασκαλίας) περιλαμβάνονταν: α) Τραγούδια των Προτύπων - ασκήσεις στα Πρότυπα, β) Οργανική μουσική (πιάνο, αρμόνιο λη βιολί) (Δελμούζος, 1929).

Το πιάνο και το αρμόνιο αποτελούσαν όργανα προτίμησης των δασκαλιστών καθώς ο τόνος τους ήταν προκαθορισμένος· αντιθέτως, το βιολί απαιτούσε ιδιαίτερες μουσικές δεξιότητες προκειμένου να εκτελεστεί ορθά τονικά και να αξιοποιηθεί κατόπιν ως όργανο κατά τη διδασκαλία στην τάξη.

Η μουσική στο Μαράσλειο δεν περιοριζόταν μόνο στα όρια του μαθήματος σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά ήταν άμεσα συνυφασμένη με τη σχολική ζωή: με τη σύσταση χορωδίας ή ορχηστρικού συνόλου ή ακόμη με τη διοργάνωση σχολικών εορτών που αποτελούσαν αναπόσπαστο μέρος του σχολικού προγράμματος. (Κογκούλη, 2007).

Στο πλαίσιο του μαθήματος της ωδικής περιλαμβάνονταν και η εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών που σκοπό είχε να «μορφώσει το διδασκαλείο κι ένα άλλο εκφραστικό μέσο του πολιτισμού μας, που με ιδιότυπη πλαστική και ρυθμική μορφή εκφράζει διάφορα κινήματα της ψυχής. Με το χορό θα δυναμώσει στα παιδιά το αίσθημα του ρυθμού, και σχολική ζωή θα γίνει πλουσιότερη και πιο πειθαρχημένη» (Δελμούζος, 1929:110).

Ιδιαίτερη έμφαση δινόταν, εκτός από τα δημοτικά τραγούδια, και στα παραδοσιακά παιχνίδια²⁰⁹:

«[...] ένας από τους σκοπούς του Μαρασλείου είναι να μελετηθούν εκτός από τα δημοτικά τραγούδια ακόμα και τα νεοελληνικά παιχνίδια, και απ' αυτά να πάρει το σχολείο μας και να καλλιεργήσει όσα ταιριάζουν και βοηθούν το σκοπό του.» Δελμούζος, 1929:113).

Το μεταρρυθμιστικό εγχείρημα στο Μαράσλειο θα σταματήσει με τα γεγονότα που έμειναν γνωστά ως «Μαρασλειακά»: τρεις δάσκαλοι του Μαρασλείου θα κατηγορήσουν την Ρόζα Ιμβριώτη ότι διδάσκει στο μάθημα της Ιστορίας «υλιστικές απόψεις». Η πρωτοποριακή δουλειά που συντελέστηκε στην εκπαίδευση των δασκάλων κατηγορήθηκε ως αντιεθνική και ανήθικη και το 1925 ο Γληνός και ο Δελμούζος με πέντε ακόμη εκπαιδευτικούς θα απολυθούν²¹⁰ (Πυργιωτάκης, 1998). Στη συνέχεια, το 1926 η υπόθεση θα διερευνηθεί από τη Γενική Ασφάλεια του Κράτους από «κομμουνιστική άποψη». Την ίδια χρονιά διενεργείται νέα ανακριτική διαδικασία: το αθωωτικό πόρισμα του αεροπαγίτη Γ. Αντωνακάκη θα δώσει ένα τέλος στο ζήτημα (Κογκούλη, 2007).

²⁰⁹ Το μάθημα της Γυμναστικής περιλάμβανε, μεταξύ άλλων, και ρυθμικά γυμνάσματα και παιχνίδια (Δελμούζος, 1929).

²¹⁰ Το 1925 η εξουσία είχε καταληφθεί με πραξικόπημα από τον Πάγκαλο.

Το 1928 ο Δελμούζος εκλέγεται παμψηφεί τακτικός καθηγητής Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Την επόμενη χρονιά ιδρύεται βάσει νόμου το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Π.Σ.Π.Θ.), την εποπτεία του οποίου έχει ο Δελμούζος. Το Π.Σ.Π.Θ. θ' αρχίσει να λειτουργεί τη σχολική χρονιά 1934-1935. Ο Δελμούζος δημοσίευσε ελάχιστα κείμενα για το Π.Σ.Π.Θ. Τεκμήρια του έργου του στο σχολείο αυτό αποτελούν τα Πρακτικά των παιδαγωγικών συνεδρίων του (Κογκούλη, 2007). Ο Δελμούζος από τις πρώτες συνεδρίες θα θέσει ως πρωταρχικό θέμα το ζήτημα της μεθόδου διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί. Ο ίδιος θεωρεί ως ενδεδειγμένη μέθοδο τη μέθοδο του σχολείου εργασίας και κατακρίνει την καθιερωμένη εβερτιανή μέθοδο της εποχής ως ακατάλληλη, καθώς θέτει ως κέντρο διδασκαλίας το δάσκαλο κι όχι το μαθητή· προτείνει ακόμη τη διδασκαλία κατά συνεχείς κύκλους και συζητά τη δυνατότητα εφαρμογής του συστήματος Dalton στο σχολείο (Κογκούλη, 2007).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι βασικές αρχές εν γένει του παιδαγωγικού συστήματος του Δελμούζου είναι οι εξής: α) Καθολικός Ανθρωπισμός, με το σχολείο να βοηθά το μαθητή στη σωματική και πνευματική του ολοκλήρωση και στη διαμόρφωση μιας ηθικής και αυθύπαρκτης προσωπικότητας, β) Αυθυπαρξία, προϋπόθεση της οποίας είναι η αυτενέργεια του μαθητή, γ) Συναισθηματική Αγωγή, με τη βιωματική διάσταση της έννοιας, δ) Βουλευτική Αγωγή, με το ξεπέραςμα των εμποδίων και την επίλυση προβλημάτων μέσα από τη βούληση και την ανάληψη πρωτοβουλιών, ε) Αισθητική Αγωγή, με τη μόρφωση του καλαισθητικού αντικρίσματος των καλλιτεχνικών έργων, την ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της αυτοέκφρασης· ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στην ωδική, που στόχο είχε να καλλιεργήσει την αγάπη και την εκτίμηση του δημοτικού τραγουδιού²¹¹ (Τερζής, 2006· Κουγιουμτζή, 2013· Κιοσσέ, 2014).

Σε επίπεδο μεθοδολογίας οι ανανεωτικές διαστάσεις της διδασκαλίας του Δελμούζου μπορούν να εστιαστούν στους εξής άξονες: α) στην αυτενέργεια του μαθητή, ενέργεια που πηγάζει από την ελεύθερη βούληση του ατόμου, β) στην τεχνική της εργασίας, που αποτελεί μια σχεδιασμένη σειρά πνευματικών δραστηριοτήτων και εξωτερικών ενεργειών, γ) στον διάλογο, που στηρίζεται στην

²¹¹ Στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου επιχειρήθηκε «πειραματικά» η εισαγωγή της διδασκαλίας δημοτικών τραγουδιών, καθώς μέχρι τότε το δημοτικό τραγούδι ήταν αποκλεισμένο από το επίσημο πρόγραμμα της δημόσιας εκπαίδευσης.

αλληλεπίδραση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, δ) στο ενδιαφέρον, το οποίο έχει μορφωτική αξία και ανάγει σε «φύση» του παιδιού και ε) στην αρχή της συγκέντρωσης, ως αρχή του εκπαιδευτικού συστήματος: την αρχή της συγκέντρωσης εφάρμοσε ο Δελμούζος στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου και δημιούργησε δυο ενότητες, ανάλογα με τη φύση των μαθημάτων: την ιστοριοφιλολογική και τη φυσικομαθηματική (Χατζημπέη, 2011·Κιοσσέ, 2004).

2.4.3.2. Μίλτος Κουντουράς (1889-1940)

Ο Μίλτος Κουντουράς εισήγαγε αρχές και μεθόδους του Σχολείου Εργασίας στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (Δ.Θ.Θ.) του οποίου διετέλεσε διευθυντής κατά το διάστημα 1927-1930. Όπως και ο Δελμούζος πρωτύτερα στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου, έτσι και ο Κουντουράς εισήγαγε τη δημοτική γλώσσα ως γλώσσα εργασίας των μαθητριών του Δ.Θ.Θ. Θεωρεί ότι η ζωντανή, η δημοτική γλώσσα αποτελεί πρώτο και κύριο όργανο κάθε παιδιού σε ένα σχολείο αληθινό που θέλει να διώξει από μέσα του κάθε είδος φτιασίματος, ψευτιάς και φαρισαϊσμού πρέπει να είναι η μόνη γλώσσα των παιδιών· η δημοτική γλώσσα είχε μέσα της στοιχεία μορφωτικά γιατί, κάθε έκφρασή της είχε δημιουργηθεί από μια αληθινή ανάγκη (Κουντουράς, 1985a· Καραμηνάς & Ψάλτη, 2003).

Οι πρακτικές και μέθοδοι της Νέας Αγωγής που εφάρμοσε ο Κουντουράς στο Δ.Θ.Θ μπορούν επιγραμματικά να συνοψιστούν ως εξής:

- α) Ομάδες Εργασίας Τάξεων, όπου κάθε ομάδα 5-6 μελών στο πλαίσιο της αυτενέργειας και της συνεργασίας έφερε σε πέρας τμήματα εργασίας που όριζε ο καθηγητής κι έπειτα τα παρουσίαζε στην ολομέλεια της τάξης, παράλληλα επιτελούνταν και ατομικές εργασίες των μαθητριών· διττός ο σκοπός τους, που είναι τόσο η μόρφωση όσον αφορά τη γνώση, όσο και η μόρφωση η ηθική
- β) Ομάδες ειδικότητων, που λειτουργούσαν κυρίως τα απογεύματα και συγκροτούνταν βάσει των ενδιαφερόντων και κλίσεων των μαθητριών, ανεξάρτητα από τάξη και ηλικία· στόχο είχαν, πέρα από την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητριών, και την απόκτηση δεξιοτήτων άλλου –κυρίως χειρονακτικού – βιοποριστικού επαγγέλματος - λειτουργώντας παράλληλα για εκείνες κι ως ένας δεσμός με την κοινωνική ζωή που θα τις έβγαζε από το περιθώριο του δασκαλικού σχολαστικισμού (Κουντουράς, 1985a, 1985b).

Οργανώθηκαν Ομάδες Ειδικότητων γύρω από τα εξής μαθήματα:

Ορχήστρα, Χορωδία, Απαγγελία, Αθλητισμός, Δακτυλογραφία, Στενογραφία, Πολύγραφος, Φωτογραφία, Υφαντική, Καλαθοπλεκτική, Πηλοπλαστική, Ξυλουργική, Διακοσμητική, Κοπτική – Ραπτική, Ραπτομηχανή, Μαγειρική.

γ) Επιτροπές, που είχαν διοικητικό έργο και συγκροτούνταν ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου που παρουσιάζονταν, π.χ. επιτροπή βιβλιοθήκης, καθαριότητας, χημικού εργαστηρίου, υποτροφιών, εορτών κτλ

δ) Οι Συγκεντρώσεις της Πέμπτης, που αποτελούσαν κέντρο και κορύφωμα της εργασίας του Σχολείου και γίνονταν στη μεγάλη αίθουσα όπου παρουσία όλων των τάξεων οι αρχηγοί των ομάδων εργασίας τάξεων και ομάδων ειδικοτήτων ανακοίνωναν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους κατά την εβδομάδα που πέρασε· σε μια δημοκρατική ατμόσφαιρα γίνονταν ανακοινώσεις, ομιλίες, συζητήσεις για θέματα λειτουργίας του σχολείου, τίθονταν αντίστοιχα ερωτήματα από τα παιδιά και παίρνονταν αποφάσεις, ορίζονταν κανονισμοί για την επίλυση προβλημάτων και ζητημάτων.

Παράλληλα γίνονταν εκθέσεις χειροτεχνίας, ακούγονταν μουσικά κομμάτια, στο αρμόνιο ή το γραμμόφωνο, γίνονταν απαγγελίες και εξετάζονταν συστηματικά, λογοτεχνικά, παιδαγωγικά κτλ. θέματα (Δημαράς, 1985a, 1985b).

ε) Τιμωρίες και αμοιβές, όπου κάθε μαθήτρια ήταν υπεύθυνη, αλλά και υπόλογη για την εργασία της στο πλαίσιο της ομαδικής ζωής (καθώς ήταν οργανικό μέλος της Ομάδας, της Τάξης, της Συγκέντρωσης): έτσι, μια μαθήτρια με την ωραία της εργασία απολάμβανε ως αμοιβή την εκτίμηση, το θαυμασμό και την εκτίμηση της τάξης, ενώ μαθήτριες που δεν έφεραν σε πέρας τις εργασίες τους υπόκεινται τις συνέπειες των πράξεών τους, δεχόμενες την παρατήρηση από την ομάδα ή και την απομάκρυνση από κάθε εκδήλωση της τάξης (Δημαράς, 1985a, 1985b).

Μία ακόμη πρακτική, που σκοπό είχε να δώσει στα παιδιά την έννοια της συσσωμάτωσης σε μια ιδέα του έργου και του προορισμού τους, ήταν η Πρωϊνή Προσευχή (Κουντουράς, 1985a) Καθημερινά το πρωί, πριν από το μάθημα, συγκεντρώνονταν οι μαθητές των Προτύπων και οι μαθήτριες του Διδασκαλείου και η χορωδία ή μια τάξη, συνοδευόμενη από το αρμόνιο, έψελνε έναν - διαφορετικό κάθε μέρα - θρησκευτικό ύμνο (Κουντουράς, 1985a). Ακολουθούσε ολιγόλεπτη σιωπή - για μια προσωπική ενδοσκόπηση - και έπειτα ένα παιδί απάγγειλε την προσευχή «Πάτερ ημών..» ή «Βασιλεύ ουράνιε...». Ανακοινώνονταν έπειτα καλλιτεχνικά, πολιτικά, ιστορικά γεγονότα που θεωρούνταν σημαντικά.

Οι ύμνοι που εκτελούνταν προέρχονταν από τη δυτική έντεχνη μουσική, όπως πχ. «Άβε Μαρία» του Σούμπερτ ή του Γκουνώ, «Θεού το κράτος» του Μπετόβεν, «Κύριε, κύριε» του Μπαχ· εκτελούνταν ακόμη προσευχές γραμμένες από τα ίδια τα παιδιά και μελοποιημένες από τον μουσικοδιδάσκαλο του σχολείου Ε. Καραηλία· σε έναν πίνακα ήταν γραμμένοι οι στίχοι ώστε να μπορεί να ακολουθεί το σύνολο των μαθητών.

Η μουσική, επομένως -πέρα από το μάθημα της Ωδικής – ήταν παρούσα ως μορφή τέχνης σε όλη η σχολική ζωή του Διδασκαλείου. Η Τέχνη αποτελεί κεντρικό άξονα λειτουργίας του καθώς εκπληρώνει το σκοπό του σχολείου που δεν είναι άλλος από το ξύπνημα των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού.²¹² Ο Κουντουράς ορίζει την Τέχνη στο σχολείο ως εξής:

[...] Τέχνη όμως για μας δεν ήταν απλώς μάθηση και δεξιότητες [...] δεν ήταν απλώς επιτυχία του παιδιού εκτέλεσης [...] μορφών ή τόνων ή λογοτεχνημάτων που να προκαλούν τα ευάρεστα σχόλια των θεατών και των επισκεπτών του Σχολείου μας [...] κι ακόμη Τέχνη δεν ήταν η επιπόλαιη και αποθαρραστική ή έστω και βαθύτερα μονάχα απόλαυση έργων τέχνης οσοδήποτε μεγάλα κι οσοδήποτε ελκυστικά κι αν ήταν αυτά αλλά [...] την Τέχνη τη θέλαμε, όπως και την εργασία και όλη τη ζωή, έκφραση της ζωής του παιδιού και ξετύλιγμα των ψυχικών και σωματικών του δυνάμεων προς μια μορφή, που σ' εξωτερικές εικόνες θα επρόβαλλε γραφικά τη δικιά του, την ατομική του ψυχή, διαρκώς τελειοποιούμενη. Κι εδώ πια το νόημα της Τέχνης εκάλυπτε το νόημα της μόρφωσης» (Δημαράς, 1985α:134 – 135· Λενακάκης & Τσιπούρα, 2014).

Η ωδική και η άσκηση του αυτιού καλλιεργούνταν υποχρεωτικά σε όλες τις τάξεις του Δ.Θ.Θ, ώστε οι μέλλουσες δασκάλες να αποκτήσουν τις μουσικές βάσεις

²¹² Στη σειρά άρθρων με τίτλο «Κλείστε τα σχολειά» που δημοσίευσε με ψευδώνυμο ο Κουντουράς στην εφημερίδα «Καμπάνα» του Στρατή Μυριβήλη, προτάσσεται η ανάγκη άμεσης μεταρρύθμισης του σχολείου: «Κλείστε τα σχολειά για να φτιάσουμε καινούργια». Στο πλαίσιο της Νέας Αγωγής ο σκοπός του σχολείου παίρνει ένα διαφορετικό νόημα από εκείνο του παλαιού σχολείου «των γνώσεων»: «Δεν μας ενδιαφέρουν τόσο πολύ οι γνώσεις και η ξερή σοφία, όσο η ωραία ψυχή του παιδιού και η ελεύθερη συνείδηση» (Κουντουράς, 2011 [1923]:33).

και τις δεξιότητες που απαιτούνταν για να μπορούν αργότερα να διδάξουν ορθά ένα τραγούδι. Οι μαθήτριες επίσης, ενθαρρύνονταν στο να δημιουργούν δικά τους τραγούδια.²¹³ Η μουσική καλλιέργειά τους εμπλουτίζονταν ακόμη με την ακρόαση δίσκων δυτικής έντεχνης μουσικής²¹⁴ κατά τη διάρκεια της Πρωϊνής Προσευχής ή κατά τη λήξη της Συγκέντρωσης της Πέμπτης (Λενακάκης & Τσιπούρα, 2014).

Σημαντική θέση στη σχολική ζωή είχαν η ορχήστρα του Δ.Θ.Θ, που αποτελούνταν από περίπου 40 όργανα και η χορωδία με 30 περίπου μέλη. Τα ελεύθερα απογεύματα όλο το σχολείο παρακολουθούσε το πρόγραμμα των σχολικών συναυλιών κι έτσι η μουσική λειτουργούσε ως «φορέας πολιτισμού και ψυχικής ανάπλασης» που διέπνεε όλη τη ζωή του σχολείου (Λενακάκης & Τσιπούρα, 2014).

Το παιδαγωγικό ωστόσο έργο του Κουντουρά στο Δ.Θ.Θ θα ανακοπεί μετά από αντιδράσεις των συντηρητικών κύκλων²¹⁵ της εποχής του· το 1928 η Σχολική Επιτροπή θα στείλει επιστολή στο ΥΠΕΠΘ όπου ζητά την επέμβαση της πολιτείας κάνοντας λόγο για ανατροπή των νόμων, της τάξης και της γλώσσας. Το ζήτημα που έγινε γνωστό ως «Διδασκαλειακά» θα πάρει μεγάλη δημοσιότητα, με τον Κουντουρά να έχει τόσο θερμούς υποστηρικτές όσο και αντιπάλους και θα οδηγήσει σε απομάκρυνσή του από το Διδασκαλείο – χωρίς πειθαρχική τιμωρία – και στην «προαγωγή» του σε θέση μέλους στο νεοϊδρυθέν Εκπαιδευτικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο (Ε.Γ.Σ.) (Λοάρη, 2008).

2.4.3.3. Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο του Μαράσλειου Διδασκαλείου

Ο Νικ. Γ. Καραχρίστος, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Μετεκπαίδευσης των Δημοδιδασκάλων και διευθυντής του Μαράσλειου Διδασκαλείου, στο βιβλίο του

²¹³ Κάθε τάξη σχεδόν είχε συνθέσει το δικό της ύμνο και την προσευχή της. Ενδεικτικά τραγούδια του Δ.Θ.Θ που μελοποιήθηκαν από το μουσικοδιδάσκαλο του Διδασκαλείου Ε.Καραηλία ήταν το «Καρναβάλι», «Το Σχολείο Εργασίας», κ.ά.

²¹⁴ Το είδος αυτό αναφέρεται ως «κλασική» μουσική· βλέπε Λενακάκης & Τσιπούρα, 2014.

²¹⁵ Ο Κουντουράς δέχθηκε αντιδράσεις κι από εκπαιδευτικούς του Διδασκαλείου, λόγω της εναντίωσής τους ως προς τις θέσεις της Νέας Αγωγής Διδασκαλείου, αλλά και γιατί ο Κουντουράς έφερε μια εξυγίανση σε ζητήματα διοίκησης και λειτουργίας του Διδασκαλείου και των Προτύπων του κι αυτό έθιξε τα «συμφέροντα» κάποιων π.χ. φρόντισε ώστε στην κλήρωση των μαθητών για τα Πρότυπα να μην προτιμούνται παιδιά εύπορων οικογενειών σε βάρος άλλων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, έδωσε ένα τέλος στις «προμήθειες» από την αγορά μουσικών οργάνων, κ.ά. (Λοάρη, 2008).

«Διδακτική του Σχολείου Εργασίας. Με εφαρμογές εις τα Πρότυπα του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Τεύχος Γ΄» του 1933 μας πληροφορεί ότι οι τέσσερις πρώτες τάξεις του Πρότυπου Δημοτικού έγιναν σχολεία της Νέας Αγωγής²¹⁶ (Καραχρίστος, 1935). Στο πλαίσιο αυτό, στο βιβλίο του «Διδακτική του Σχολείου Εργασίας. Με εφαρμογές εις τα Πρότυπα του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Τεύχος Α΄» του 1935 (έκδοση δεύτερη) περιγράφει μια «δραστηριότητα άσκησης ακοής²¹⁷»:

«Ένα ωραίο ανοιξιάτικο πρωϊνό πηγαίνουν τα παιδιά με τον δάσκαλο εις το Ζάππειο, να χαρούν την ευμορφιά της ανοιξιάτικης ημέρας. Τραγουδούν τα ανοιξιάτικα τραγούδια και έπειτα κάθονται όλως διόλου σιωπηλά. Κλείνουν τα μάτια των, ώστε να μη βλέπουν τίποτε· και τώρα ακούν: ένα πουλάκι· ένα ελαφρό – ελαφρό αεράκι στα δέντρα· μια ανθρώπινη φωνή· ένα γέλιο· τώρα είναι βαθύτατη σιγή· τώρα ακούν το νερό που περνά στο αυλάκι· [...] Ιδιαιτέρως έξοχο είναι, ότι τα παιδιά ασκούνται να βλέπουν ωραία πράγματα και να ακούν ωραίους ήχους και όταν ακόμη δεν έχουν τα πράγματα μπροστά των. [...] Αργότερα και εις την ανάγνωση πολλές φορές φαντάζονται τα παιδιά μερικά πράγματα τόσο ζωντανά, ώστε το ένα ή το άλλο φωνάζει: «τα βλέπω! τα ακούω!» (Καραχρίστου, 1935:48).

Ως προς το μάθημα της Ωδικής στην Πρώτη Δημοτικού ο Καραχρίστος αναφέρει τα εξής:

«Μεγάλη ευχαρίστηση βρίσκουν τα παιδιά εις την Ωδική. Και όπως εις όλες τις άλλες ασχολίες της α΄, τάξεως έτσι και εις την εργασία αυτή το Μ.Δ. προσπαθεί να καταστήσει το τραγούδισμα

²¹⁶ Η εισαγωγή των μεθόδων και αρχών του Σχολείου Εργασίας στο Μαρασλείο Διδασκαλείο και το συνεργαζόμενο του Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο ξεκινά το 1923 υπό τη διεύθυνση του Α. Δελμούζου στο Διδασκαλείο και υποδιεύθυνση του Παπαμαύρου. Στο βιβλίο του «Διδακτική του Σχολείου Εργασίας. Με εφαρμογές εις τα Πρότυπα του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Τεύχος Γ΄» (1933) ο Ν. Καραχρίστος, συντηρητικός παιδαγωγός της εποχής (Γεωργίου, 2010), δεν κάνει καμία αναφορά στο όνομα του Δελμούζου ή του Παπαμαύρου.

²¹⁷ Η «άσκηση αυτή ακοής» είναι φανερά επηρεασμένη από το σύστημα ασκήσεων των αισθητηρίων της Montessori (βλέπε σ. 81).

αυτών λεπτότερο και ηρεμότερο. Επάνω εις τα τραγούδια αυτά, ως εις στερεά βάση, θα προσθέσει το Μ.Δ αργότερα και νέα τραγούδια.

Τραγουδεί λοιπόν το ένα παιδί μια στροφή ενός γνωστού δημώδους τραγουδιού και επαναλαμβάνουν αυτή όλα τα άλλα εν χορώ» (Καραχρίστος, 1935:63).

2.5. Η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία στην Ελλάδα

Η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία (Ε.Σ.Δ.) θα υιοθετηθεί στην Ελλάδα με τον ίδιο τρόπο που εφαρμόστηκε στη Γερμανία, με πυρήνα δηλαδή το μάθημα της Πατριδογνωσίας (βλέπε σελ 71-72). Ο Δελμούζος εισήγαγε την Ε.Σ.Δ. και πραγματοποίησε τις πρώτες εφαρμογές στο Μαράσλειο Διδασκαλείο την περίοδο 1923-1925, με τη συνεργασία του Μ. Παπαμαύρου που ήταν υποδιευθυντής του Διδασκαλείου. Η εφαρμογή της Ε.Σ.Δ. στο Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο ξεκίνησε το σχολικό έτος 1924-1925 στις πρώτες τέσσερις τάξεις.

Ο Παπαμαύρος στο βιβλίο του «Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας. Είκοσι γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο» κρίνει ότι κατακερματισμός των γνώσεων είναι αφύσικος για το παιδί στηρίζει τη θέση ότι η Ε.Σ.Δ. είναι η πιο φυσική μέθοδος οργάνωσης της διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο²¹⁸ από παιδαγωγικής και ψυχολογικής άποψης:

«Η Ψυχολογία μας διδάσκει πως η ψυχή του ανθρώπου, και μάλιστα του μικρού παιδιού, αντιλαμβάνεται τα πράγματα συνθετικά [...] Η ψυχή του ανθρώπου δεν αναλύει τα πράγματα, μα αντίθετα, τα ενώνει, τα συνθέτει, αντιλαμβάνεται συνθετικά» (Παπαμαύρος, 1930:152).

²¹⁸ Ο Παπαμαύρος στο βιβλίο του «Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας. Είκοσι γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο» επισημαίνει ότι η Ε.Σ.Δ. δεν προτείνεται για εφαρμογή στη Μέση Εκπαίδευση, καθώς οι γνώσεις που διδάσκονται εκεί είναι ειδικότερες και επομένως απαιτείται η διδασκαλία κατά διακριτά μαθήματα. Στο ίδιο βιβλίο ο Παπαμαύρος δηλώνει ότι η εφαρμογή της Ε.Σ.Δ., έγινε πειραματικά για τρία χρόνια στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, για να διακοπεί απότομα λόγω των «Μαρασλειακών» (με την παύση εργασίας του Δελμούζου και του ίδιου που ακολούθησε). Ο Παπαμαύρος υποδηλώνει - με τον τρόπο που δίνει την πληροφορία - ότι η εφαρμογή της Ε.Σ.Δ. συνεχίστηκε στο Μαράσλειο και μετά την απομάκρυνση των δύο παιδαγωγών, χωρίς ωστόσο να διαπνέεται από το πειραματικό πνεύμα με το οποίο ξεκίνησε (Παπαμαύρος, 1930).

Ο Παπαμαύρος²¹⁹ στο ίδιο βιβλίο υποστηρίζει ότι παράλληλα με την ενιαία διδασκαλία θα πρέπει να γίνεται και συστηματική διδασκαλία της γραφής, ανάγνωσης και της αριθμητικής, ώστε οι μαθητές να καλλιεργούν σε καθημερινή βάση τις πρωταρχικές αυτές δεξιότητες και όχι ευκαιριακά, όπως συμβαίνει στην Ε.Σ.Δ. (Παπαμαύρος, 1930)

Για τον Δελμούζο η Ε.Σ.Δ. με επίκεντρο την Πατριδογνωσία είχε ειδικότερη σημασία για την ελληνική εκπαίδευση, όχι μόνο λόγω της συνάφειας της με την ψυχολογία του παιδιού, αλλά και γιατί η γνώση της ιδιαίτερης πατρίδας ήταν απαραίτητη και είχε πρόσθετη μορφωτική αξία, καθώς την εποχή εκείνη κατά συντριπτική πλειοψηφία τα παιδιά δεν συνέχιζαν τη μόρφωση τους πέρα από το δημοτικό και παρέμεναν στον τόπο τους, στο πλαίσιο μιας αγροτικο – κτηνοτροφικής κοινωνίας με ελάχιστα περιθώρια κοινωνικής κινητικότητας (Δελμούζος, 1929· Κοντομήτρος, 2006).

Την αποκέντρωση του αναλυτικού προγράμματος επιζητεί και η Δ.Ο.Ε. από το 1925, όπως διατείνεται στο τεύχος 30 του Διδασκαλικού Βήματος (Δ.Β):

«...η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας και δεδομένων της εθνικής ζωής εις τα σχολεία, η αποκέντρωση του αναλυτικού προγράμματος, λαμβανομένων υπ' όψιν των κατά τόπους διαφορών, η ενίσχυσις των φυσιογνωστικών μαθημάτων (και) η καλλιέργεια των τεχνικών δεξιοτήτων...» (Διδασκαλικό Βήμα, 7-6-1925, τχ. 30:1).

Η Δ.Ο.Ε απορρίπτει τη διδασκαλία σε χωριστά μαθήματα και εισηγείται τη δόμηση του αναλυτικού προγράμματος με την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία (Αθανασιάδης, 1999):

«Τη συστηματική διδασκαλία της ύλης την ανατρέπει το σημερινό σχολείο²²⁰, έχοντας βάση απ' τη μια μεριά λόγους ηθικούς

²¹⁹ Ο Παπαμαύρος πρότεινε τον όρο Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία ως μετάφραση του γερμανικού όρου Gebundener Gesamtunterricht, αντί του απλού όρου Ενιαία Διδασκαλία, ώστε να αποφευχθεί η σύγχυση με τον όρο Ενιαία Διδασκαλία» (Gesamtunterricht) που αφορούσε το σχολείο του Otto

²²⁰ Στο κείμενο εδώ η έννοια «σημερινό σχολείο» έχει την έννοια του νέου σχολείου, που αντίκειται στο «παλιό» σχολείο.

και κοινωνικούς και από την άλλη ψυχολογικούς και διδακτικούς. Σταματάει πια η συστηματική διδασκαλία των διαφόρων κύκλων του αναλυτικού προγράμματος...» (Διδασκαλικό Βήμα, 9-9-1928, τχ. 191:1).

Ο Γ. Παλαιολόγος, Γενικός Διευθυντής της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας,²²¹ το 1940 στο βιβλίο του με τίτλο «Η Ενιαία Διδασκαλία. Εν τοις προτύποις της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας» επισημαίνει ότι:

«Η ενιαία διδασκαλία ανταποκρίνεται στη λειτουργία της παιδικής ψυχής, δια συνολικών εξ εποπτείας βιωμάτων²²²» (Παλαιολόγος, 1940:2).

Ο Παλαιολόγος ακόμη επισημαίνει ότι η αυτενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά την ενιαία διδασκαλία αποτελεί ένα από τα κύρια αιτήματα και αποκτήματα της σύγχρονης διδακτικής που ονομάζεται Σχολείο Εργασίας:

«Παροχή ευκαιριών τοις μαθηταίς προς ελευθέραν πνευματική κίνησιν, υποβοήθησις της μεταξύ των συνεργασίας, υποβοήθησις της εν τη σχολική ζωή αυτενέργειας αυτών, τυγχάνουσιν ουσιώδη χαρακτηριστικά της ενιαίας διδασκαλίας (Παλαιολόγος, 1940:4).

Οι διδακτικές ενότητες κατά την ενιαία διδασκαλία έχουν άμεση σχέση με το θησαυρό των προσωπικών βιωμάτων του παιδιού, των βιωμάτων που πηγάζουν από το άμεσο περιβάλλον της ιδιαίτερης πατρίδας του κι αναφέρονται στην οικογενειακή ζωή, τα παιχνίδια του, τα κατοικίδια ζώα κ.ά. Επειδή ακριβώς τα βιώματα των παιδιών ποικίλουν ανάλογα με το περιβάλλον τους, δεν είναι εφικτό να καταρτίσει κανείς ένα πλήρες πρόγραμμα διδακτικών υλών για την ενιαία διδασκαλία· συνιστάται για το λόγο αυτό ευκινησία και ελαστικότητα ώστε να μην διαταραχθεί το

²²¹ Το 1933 τα Διδασκαλεία έγιναν Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

²²² Η καθαρεύουσα στην οποία γράφει ο Παλαιολόγος είναι ενδεικτική του συντηρητικού πνεύματος που επικρατεί μετά το 1936 με τη δικτατορία του Μεταξά.

διεγεγραμμένο – βάσει των διατυπωμένων αρχών –σχέδιο εργασίας (Παλαιολόγος, 1940).

Στο βιβλίο του Παλαιολόγου²²³ παρατίθενται «Εκθέσεις διδασκάντων περί της εφαρμογής της ενιαίας διδασκαλίας εν εκάστη των τριών κατώτερων τάξεων του πολυτάξιου προτύπου²²⁴ κατά το σχολικό έτος 1935 – 1936.²²⁵

Παρατίθενται εδώ ενδεικτικά οι «μεθοδικές ενότητες» από την «Εκθεσις διδασκαλίσσης Αης τάξεως Ευδοκίας Αποστόλου»:

1. Το σχολείον, 2. Οικία και οικογένεια, 3. Αι εποχαί του έτους, 4. Εορταί, 5. Υποδείξεις – συμβουλαί δια την υγείαν, 6. Το φυσικόν και κοινωνικόν περιβάλλον και συναφή επαγγέλματα, 7. Ευκαιριακά θέματα.

Οι διδακτικές ενότητες διακλαδώνονταν σε «μερικώτερες υποδιαιρέσεις»²²⁶ στις οποίες εμπλέκονταν²²⁷ με βιωματικό τρόπο τα μαθήματα. Παρατίθενται εδώ ενδεικτικά οι υποδιαιρέσεις τριών μεθοδικών ενότητων.

Η μεθοδική ενότητα «Το σχολείον» σχεδιάστηκε με τις εξής υποδιαιρέσεις:

Α. Το κτίριον από γενικής απόψεως.

Β. Η αίθουσα της παραδόσεως και αι άλλαι τοιαύται.

²²³ «Η Ενιαία Διδασκαλία. Εν τοις προτύποις της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας» (1940).

²²⁴ Το 1938 ιδρύθηκε το 2^ο πολυτάξιο πρότυπο δημοτικό σχολείο συνεργαζόμενο με τη Μαρασλείου Παιδαγωγική Ακαδημία (Παλαιολόγος, 1940).

²²⁵ Ο Παλαιολόγος στο βιβλίο του «Η Ενιαία Διδασκαλία εν τοις Προτύποις της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας» δίνει την πληροφορία ότι καθώς τα πρακτικά που αφορούσαν την εφαρμογή της ενιαίας διδασκαλίας στο Μαρασλείο Διδασκαλείο (Μ.Δ.) υπό την διεύθυνση του Γ.Καραχρίστου έχουν απωλεσθή, δεν υπάρχουν στοιχεία για τα αποτελέσματα της εφαρμογής της Ε.Σ.Δ. στο Μ.Δ. Ο Παλαιολόγος στο βιβλίο του μάλιστα δεν κάνει καμία αναφορά στο έργο του Δελμούζου όσον αφορά την εισαγωγή της Ε.Σ.Δ. στο Μ.Δ. και στο συνεργαζόμενο Πρότυπο και ισχυρίζεται λαθεμένα ότι η Ε.Δ.Σ. πρωτοεφαρμόστηκε στο Μ.Δ. το 1928.

²²⁶ Η μεθοδική ενότητα «Το σχολείον» σχεδιάστηκε με τις εξής υποδιαιρέσεις: Α. Το κτίριον από γενικής απόψεως. Β. Η αίθουσα της παραδόσεως και αι άλλαι τοιαύται. Γ. Η άνω αυλή του σχολείου και το παιδικόν γυμναστήριον. Δ. Η κάτω αυλή και τα εν αυτή φυτά και δέντρα Ε. Ο σχολικός κήπος και αι ζωολογικά εγκαταστάσεις ΣΤ. Η λίμνη ψαριών Ζ. Το μεγάλο Γυμναστήριον» (Παλαιολόγος, 1940:61).

²²⁷ Το πνεύμα αυτό της εμπλοκής των μαθημάτων κατά θεματικές ενότητες στην ενιαία διδασκαλία θα επανέρθει πολλές δεκαετίες αργότερα στην ελληνική εκπαίδευση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με το πρόταγμα της διαθεματικότητας και τα αντίστοιχα αναλυτικά πρόγράμματα που ισχύουν σήμερα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) για κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Γ. Η άνω αυλή του σχολείου και το παιδικόν γυμναστήριον.

Δ. Η κάτω αυλή και τα εν αυτή φυτά και δέντρα.

Ε. Ο σχολικός κήπος και αι ζωολογικαί εγκαταστάσεις.

ΣΤ. Η λίμνη ψαριών.

Ζ. Το μεγάλο Γυμναστήριον».

(Παλαιολόγος, 1940:61).

Η μεθοδική ενότητα «Εορταί» σχεδιάστηκε με τις υποδιαιρέσεις:

«Α. Τα Χριστούγεννα – πρωτοχρονιά.

Β. Αι απόκρεω

Γ. Η 25^η Μαρτίου

Δ. Το Πάσχα

Ε. Η Πρωτομαγιά

(Παλαιολόγος, 1940: 62).

Η μεθοδική ενότητα «Υποδείξεις – συμβουλαί για την υγείαν» σχεδιάστηκε με τις υποδιαιρέσεις:

«Α. Η καθαριότης

Β. Ο καθαρός αήρ.

Γ. Ο ήλιος.

Δ. Το νερό.

Ε. Η καθαρά τροφή.

Στ. Τα καθαρά ενδύματα

Ζ. Το καθαρό σπίτι και σχολείο.

Η. Η ανάπαυσις – ο ύπνος.

Θ. Αι ασκήσεις – Τα παιγνίδια.

Ι. Η τάξις και αι καλαί συνήθειαι.» (Παλαιολόγος, 1940: 62).

Στο ίδιο βιβλίο του Παλαιολόγου παρατίθενται επίσης «Διδαχθείσαι ύλαι κατά την ενιαίαν διδασκαλίαν (υπό μορφήν ενοτήτων εργασίας) εις τας τρεις κατωτέρας τάξεις του Πολυτάξιου Πρότυπου επί εν σχολικόν έτος». Η ύλη βρίσκεται οργανωμένη σε πέντε στήλες: α) στην πρώτη στήλη αριστερά αναγράφεται η ημέρα και ο αντίστοιχος αριθμός της, β) στη δεύτερη στήλη ο μήνας και το έτος, γ) στην τρίτη στήλη καταγράφεται η διδαχθείσα ύλη, όπως διδάχθηκε ανά ημέρα και αντιγράφηκε στο ημερολόγιο της τάξης, δ) στην τέταρτη στήλη, όπως «μεταφράζεται» η διδαχθείσα ύλη, κάθε ημέρας κατά την ενιαία διδασκαλία, σε κλάδους μαθημάτων και ε) στην πέμπτη στήλη, όπως «μεταφράζεται» η διδαχθείσα

ύλη, κάθε ημέρας κατά την ενιαία διδασκαλία, σε αντίστοιχες ύλες του αναλυτικού προγράμματος. Παρατίθεται εδώ ενδεικτικά η διδαχθείσα ύλη τεσσάρων ημερών, όπως καταγράφηκε από τη διδασκάλισσα Ασπασία Ξύστρα της Α΄ Τάξης Δημοτικού του Πολυτάξιου Προτύπου της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας:

Ημέρα εβδ.	Μην έτος	Υλη ημερολογιακώς ως εδιδάχθη	α΄)Μεταγραφή κατά κλάδους μαθημάτων	β΄)Μεταγραφή κατά το αναλυτικό πρόγραμμα
Τετάρτη 20	Οκτώβριος 1937	14. Περίπατος Εις το άλσος του Ευαγγελισμού. Παιγνίδια.Τραγούδια.		
Πέμπτη 21	» »	15. Η λίμνη του κήπου του Ευαγγελισμού Ανακοινώσεις εκ της χθεσινής ημέρας. Συζήτησις περί της λίμνης εις την οποίαν κυρίως έπαιζαν. Τραγούδι: Γύρω γύρω από τη λίμνη παίξαμ' όλα τα παιδιά. Χωρίζουν τις λέξεις λίμνη, παιδιά. Ιχνογραφούν τη λίμνη. Φτιάχνουν λίμνη εις την άμμον του σκάμματος.	Ελληνική γλώσσα Ωδική Χειροτεχνικάί Εργασίαι	Λεκτικάί Ασκήσεις Προάσκησις Αναγνώσεως Άσμα Ιχνογραφία
Παρασκευή 22	» »	16. Η λίμνη του σχολείου μας Επισκεπτόμεθα τη λίμνη του σχολείου μας. Την παρατηρούν. Ομιλούν για το νερό της, τα ψάρια της. Τη συγκρίνουν με την λίμνη του Ευαγγελισμού. Ταΐζουν τα ψαράκια με σχετικό τραγουδάκι. Ιχνογραφούν τη λίμνη. Πλάττουν τα ψάρια.	Ελληνική γλώσσα Ωδική Χειροτεχνικάί Εργασίαι Παιδιαί	Λεκτικάί Ασκήσεις Άσμα Ιχνογραφία Πλαστική Παιγνίδι

Σάββατον 23	» »	Παίζουν εις το παιδικόν Γυμναστήριον. 17. Το νερό της λίμνης Δείχνουν τη λίμνη που ιχνογράφησαν. Ομιλούν για το νερό της. Δεν είναι καθαρό. Δεν πρέπει να το πίνωμε κ.λ.π. Ενθυμούνται το καθαρό νερό που πίνουμε. Ψάλλουν τραγούδι σχετικό που είχαν μάθει άλλοτε. Χωρίζουν τας λέξεις νερό, νεράκι, σε κομμάτια. Τις τραγουδούν και ευρίσκουν τις φωνές. Ιχνογραφούν βρύσες.	Ελληνική γλώσσα Ωδική Χειροτεχνικάί Εργασίαί	Λεκτικάί Ασκήσεις Προάσκησις Αναγνώσεως Επανάληψις τραγουδιού Ιχνογραφία
-------------	-----	---	--	---

(Παλαιολόγος, 1940:94-95)

Στο τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου του Παλαιολόγου περιλαμβάνονται Σχέδια διδασκαλιών τελειοφοίτων σπουδαστών Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Ο σπουδαστής Ιωάννης Δολιάνης τον Ιούνιο του 1940 στο ημερήσιο πρόγραμμα της ενιαίας του διδασκαλίας για τη Β΄ Δημοτικού, με θέμα «Η θάλασσα», «συγκεντρώνει» τα εξής διδακτέα: «Εξ ελευθέρων ανακοινώσεων – Πραγματογνωσία – Ανάγνωσις – Ιχνογραφία – Έκθεσις – Αριθμητική – Ωδική». Η πορεία του μαθήματος διαγράφεται ως εξής:

- α) συζήτηση για το καλοκαίρι και τη θάλασσα,
- β) ανακοινώσεις των παιδιών από αντίστοιχα βιώματά τους (Ανακοινώσεις),
- γ) ανάγνωση του κεφαλαίου «Στην αμμουδιά» από το αναγνωστικό (Ανάγνωση),
- δ) ιχνογραφήματα σκηνών από το κεφάλαιο ή από δικά τους παιχνίδια (Ιχνογραφία),

- ε) επίλυση μαθηματικών προβλημάτων που διατυπώνονται ευκαιριακά βάσει των ανακοινώσεων των μαθητών²²⁸ (Αριθμητική),
στ) ποίημα «Θαλασσινό Τραγούδι» - τραγούδι για τη θάλασσα (Ωδική).²²⁹
(Παλαιολόγος, 1940:337).

2.6. Συλλογές τραγουδιών και βιβλία για τη μουσική στο ελληνικό σχολείο

Τα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου ως φορείς της Νέας Αγωγής²³⁰ άσκησαν κριτική στη μιμητική και μη δημιουργική μεταφορά ξένων μελωδιών στην ελληνική γλώσσα, ανέδειξαν τη μορφωτική και παιδαγωγική αξία του δημοτικού τραγουδιού και επισήμαναν την ανάγκη δημιουργίας εκ νέων παιδαγωγικών τραγουδιών για διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο.

Την περίοδο αυτή ξεκίνησαν σταδιακά να εκδίδονται συλλογές με δημοτικά τραγούδια, όπως η συλλογή τραγουδιών του Ι.Πρώιου το 1910 που περιλάμβανε δημοτικά τραγούδια και δημοτικές μελωδίες, στις οποίες είχε προσαρμόσει ποιήματα επώνυμων ποιητών καθώς και δικούς του στίχους.²³¹

Στη «Συλλογή Σχολικών ασμάτων προς χρήση των Διδασκαλείων» του Γ. Γ. Χωραφά- καθηγητή Ωδικής και του Τετραχόρδου σε Διδασκαλεία - σκοπός της διδασκαλίας της μουσικής προσδιορίζεται «η ανάπτυξις ου μόνον του καλαισθητικού και μουσικού διαφέροντος των παιδών, αλλά και των ευγενών πατριωτικών, ηθικών και θρησκευτικών συναισθημάτων αυτών, έτι δε του συναισθήματος της φύσεως»

²²⁸ Ευκαιριακά προβλήματα όπως π.χ. «Ο Μίμης στη θάλασσα μια μέρα εμάζεψε 40 κοχύλια· άλλη μια ημέρα 20· πόσα εμάζεψε;» (Παλαιολόγος, 1940:338).

²²⁹ Πρόκειται για το γνωστό - που τραγουδιέται μέχρι και σήμερα - τραγούδι που έχει βασιστεί σε μελωδία του W.A.Mozart και ξεκινά ως εξής στην πρώτη στροφή: «Τι χαρά, τι χαρά, σχιζ' η βάρκα τα νερά/κι απαλή, κι απαλή τρέχει σαν πουλί/ Το τραγούδι μας παιδιά ας ηχεί στη σιγαλιά/Χαρωπό, χαρωπό, ζωηρό, τρελό...». Ο σπουδαστής στο σχέδιο διδασκαλίας είχε ενθέσει και την παρτιτούρα του τραγουδιού η οποία παρελείφθηκε στο βιβλίο του Παλαιολόγου (Παλαιολόγος, 1940).

²³⁰ Η Νέα Αγωγή αναφέρεται στη αντίστοιχη ελληνική βιβλιογραφία – περιλαμβάνεται και η μεταφρασμένη - της εποχής ως Σχολείο Εργασίας, ως Σχολείο Ενέργειας, ως Νέο Σχολείο, ως Νέα Παιδαγωγική, κ.ά.

²³¹ Το πιο γνωστό τραγούδι της συλλογής του Ι.Πρώιου που τραγουδιέται ακόμη και σήμερα είναι το «Βγαίνει η βαρκούλα» που έχει επικρατήσει να θεωρείται, λόγω της ευρύτατης διάδοσής του, ως παραδοσιακό παιδικό τραγούδι, ενώ πρόκειται για ένα ποίημα του Ιωάννη Πολέμη προσαρμοσμένο σε δημοτική μελωδία από τον Πρώιο.

(Χωραφάς, 1923:7). Έτσι στη συλλογή αυτή περιλαμβάνονται τραγούδια φυσιογνωστικά²³², πατριωτικά - η Ελλάδα την περίοδο αυτή έχει ζήσει μια σειρά από πολέμους για την ένταξη αλύτρωτων εδαφών και έχει πρόσφατο το βίωμα της «Μικρασιατικής καταστροφής» - μερικά θρησκευτικού περιεχομένου, λίγα εκκλησιαστικά, ένα ηθικού περιεχομένου, μερικά δημοτικά τραγούδια (όλα αναφέρονται στους αγώνες των Ελλήνων για ελευθερία, με εξαίρεση το «Γεφύρι της Άρτας») και ο «Ύμνος εις την Ελευθερίαν», οι έξι πρώτες στροφές του Δ. Σολωμού σε μουσική του Ν. Μάντζαρου. Οι περισσότερες μελωδίες των τραγουδιών είναι του Χωραφά²³³ (έχει και δύο του Δ. Λαυράγκα) και περιλαμβάνονται και μερικές ξένες παραδοσιακές κι έντεχνες μελωδίες²³⁴. Πρόκειται για μια σημαντική προσπάθεια δημιουργίας ελληνικού παιδαγωγικού τραγουδιού που στηρίζεται στη σύγχρονη – τότε - ελληνική ποίηση του Ι. Πολέμη, Κ. Παλαμά, Γ. Βυζιηνού, Αγγ. Βλάχου, Αχ. Παράσχου, κ.ά.

Η συλλογή τραγουδιών «Αηδόνια – Παιδαγωγικά άσματα δια τα κατώτερα και ανώτερα σχολεία» του Αθ. Αργυρόπουλου - το 1927²³⁵ περιλαμβάνει εννέα δημοτικά τραγούδια και στην αρχή του βιβλίου τα τραγούδια, βάσει της θεματικής τους ταξινομούνται σε τρεις ενότητες: α) Φύσις και ζωή – Πατρίς – Θρησκεία· στο τέλος του βιβλίου περιλαμβάνεται μια ταξινόμηση που χαρακτηρίζει κυρίως τη λειτουργία των τραγουδιών (η οποία προσδιορίζεται βεβαίως και από τη θεματική τους)· έτσι τα τραγούδια χαρακτηρίζονται ως Εκκλησιαστικά, Προσευχαί, Πατριωτικά εν γένει, Άσματα της σημαίας, Ποικίλα, Εμβατήρια, Δημώδη, Χορευτικά, Γυμναστικά, Κανόνες. Η επόμενη συλλογή του Αργυρόπουλου «Σχολική

²³² Στα φυσιογνωστικά περιλαμβάνεται και ένα τραγούδι φιλοζωϊκού περιεχομένου: «Τα ζώα» σε μουσική του Χωραφά κι ποίηση του Ι. Πολέμη.

²³³ Το πιο γνωστό τραγούδι της συλλογής του Χωραφά, που έφθασε να τραγουδιέται στα σχολεία ως τις μέρες μας είναι «Η Πρωτομαγιά» σε μουσική του Χωραφά και ποίηση του Ι. Πολέμη («Λουλούδια ας διαλέξουμε και ρόδα και κρίνα...»).

²³⁴ Συγκεκριμένα μερικά τραγούδια βασίζονται σε αγγλικές παραδοσιακές μελωδίες, μερικά τραγούδια σε μελωδίες του γάλλου συνθέτη Claude Augé, ένα τραγούδι σε μελωδία του R.Schumann.

²³⁵ Το 1919 ο Αργυρόπουλος θα εκδόσει μια συλλογή τραγουδιών με τίτλο «Απόλλων ήτοι Άσματα Παιδαγωγικά» που περιλαμβάνει με αναφορά στη μεθοδολογία διδακτικής του Παιδαγωγικού άσματος (Αργυρόπουλος, 1919).

μουσική – Άσματα Μονόφωνα» το 1937 ταξινομεί τα τραγούδια σε ενότητες με την εξής σειρά: Θρησκεία – Πατρίς – Φύσις.²³⁶

Σε διαφορετικό πνεύμα και φιλοσοφία κινείται η συλλογή τραγουδιών «Τα Χελιδόνια» σε ποίηση του Ζ. Παπαντωνίου και μουσική του Γ.Λαμπελέτ που εξέδωσε ο Εκπαιδευτικός Όμιλος το 1920 με θεματική τη φύση και την επαφή του ανθρώπου με εκείνη. Ορισμένα τραγούδια που ο Λαμπελέτ είχε συνθέσει σε δημόδες μουσικό ιδίωμα, π.χ. «Ο Πεύκος», «Τα ευζωνάκια» τραγουδήθηκαν ευρέως κι έγιναν τόσο δημοφιλή ώστε συχνά να θεωρούνται λαθεμένα ως δημοτικά τραγούδια (Σταύρου, 2009).

Το 1931 και το 1935 αντίστοιχα επανεκδίδονται τα βιβλία της Αικατερίνης Λασκαρίδου²³⁷ - της ελληνίδας παιδαγωγού που θεμελίωσε τη νηπιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα - «Ρυθμικά Παίγνια κατά τη Φροεβελιανή Μέθοδο δια τας οικογένειας, τους νηπιακούς κήπους, τα μαθήματα της γυμναστικής και δια τα λαϊκά νηπιαγωγεία», Μέρος Α' - Τεύχος Γ' και «Ρυθμικά Παίγνια, δι' οικογενείας και Νηπιαγωγεία» Μέρος Α' - Τεύχος Α' και Β', σε ποίηση και μουσική του Αλ.Κατακουζηνού, των οποίων η πρώτη έκδοση σημειώνεται το 1887.

Το πρώτο επανεκδιδόμενο βιβλίο της Λασκαρίδου περιλάμβανε τραγούδια που πλαισιώνονταν με διάφορες μορφές παιχνιδιών και κινητικών ασκήσεων, όπως «Άσματα και παίγνια προς άσκησιν χειρών και δακτύλων», «Άσματα και παίγνια κινήσεως και δρόμου», «Παίγνια βαδίσματος μετά γυμναστικών ασκήσεων», «Παίγνια απομιμήσεως και δρόμου», «Παίγνια μετά κινήσεων ελικοειδών και καμπυλογράμμων και κυρίως ρυθμικά», «Τινά εκ των προσεχώς εκδοθησομένων κυρίως κυκλικών παιγνίων». Το δεύτερο βιβλίο περιλάμβανε τραγούδια με παιχνίδια που αξιοποιούσαν τα δώρα της Φροεβελιανής Μεθόδου, που είχε άλλωστε εισάγει στην Ελλάδα η Αικατερίνη Λασκαρίδου. Έτσι, το περιεχόμενο του βιβλίου αποτελούσαν «Τραγούδια και Παιχνίδια της σφαίρας», «Τραγούδια και Παιχνίδια του βόλου», «Τραγούδια και Παιχνίδια του κυλίνδρου και του κύβου», «Τραγούδια και Παιχνίδια Οικοδομητικής με το 3^{ov}, 4^{ov}, 5^{ov}, 6^{ov} και 7^{ov} Δώρον», «Καλλιτεχνικά

²³⁶ Η μεταβολή της σειράς ταξινόμησης των θεμάτων της δεύτερης συλλογής του Αργυρόπουλου το 1937, με τα θέματα «Θρησκεία», «Πατρίς» να περνάνε πρώτα – σε σχέση με τη σειρά της πρώτης συλλογής - συμπίπτει και με την αλλαγή στο πνεύμα της εκπαίδευσης που επέφερε η δικτατορία του Μεταξά το 1936.

²³⁷ Τις επανεκδόσεις των βιβλίων της Αικατερίνης Λασκαρίδου «Ρυθμικά Παίγνια» επιμελήθηκε η κόρη της Ειρήνη Λασκαρίδου κι έγιναν από τις εκδόσεις του Βιβλιοπωλείου της Εστίας.

Σχήματα». Τα τραγούδια στα «Ρυθμικά Παίγνια» δίνονταν με παρτιτούρα που είχε συνοδεία πιάνου. Η περιγραφή κάθε παιχνιδιού - που ακολουθούσε της παρτιτούρας - περιλάμβανε ακόμη, ανάλογα με τη φύση του παιχνιδιού, εικονογραφήσεις των κατασκευών με τα φροεβελιανά δώρα ή των κινήσεων των χεριών ή δακτύλων καθώς και διαγράμματα της κίνησης των παιδιών στο χώρο.

Η Μ.Κ - Π. που εργάστηκε στο Ανώτερο Τμήμα του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών - που είχε άλλωστε ιδρύσει η Αικατερίνη Λασκαρίδου - θα αναπτύξει επίσης μια μέθοδο που συνδυάζει το Τραγούδι και το Παιχνίδι, σχεδιάζοντας ωστόσο πιο σύνθετα παιχνίδια που απευθύνονται σε παιδιά του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, εμπλουτισμένα με χειροτεχνική εργασία, σύμφωνα με την αρχή της Εργασίας της Νέας Αγωγής. Το βιβλίο της Μ.Κ - Π. «Παιχνίδια με Τραγούδια - Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρονών» που εκδόθηκε το 1932 δεν αποτελεί έτσι συλλογή τραγουδιών, αλλά για μέθοδο εργασίας στο σχολείο που βασίζεται - όπως δηλώνει και ο τίτλος- στο τραγούδι και το παιχνίδι²³⁸, δύο στοιχεία αλληλένδετα και διαχρονικά στην παιδική κουλτούρα των λαών του κόσμου (Marsh, 2008).

Ο Γ. Σταύρου το 2009 στο βιβλίο «Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830 - 2007): Τεκμήρια Ιστορίας» αναφέρεται στο βιβλίο της Μ.Κ - Π.:

«Η εργασία της Κλεάνθους - Παπαδημητρίου αποτελεί απότοκο της εποχής της, η οποία χαρακτηρίστηκε από έντονο προβληματισμό και αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής όχι μόνο σε ό, τι αφορά στο γλωσσικό ζήτημα αλλά και στο περιεχόμενο, στο ρόλο και στον προσανατολισμό της εκπαίδευσης» (Σταύρου, 2009:80).

«[Η Κλεάνθους - Παπαδημητρίου] διάλεξε εικοσιπέντε ελληνικές μελωδίες, οι οποίες αποτελούσαν το ένα τέταρτο, σχεδόν του συνόλου των μελωδιών και τις έδωσε ατόφιες όπως τις

²³⁸ Ο λαογραφικός προσανατολισμός του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος για το παιχνίδι κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου συμβαδίζει με τη δημιουργία ανθολογιών παραδοσιακών παιχνιδιών από λαογράφους του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Η Κλεάνθους - Παπαδημητρίου άλλωστε θα αξιοποιήσει υλικό από την ανθολογία του Δ. Λουκόπουλου «Ποια παιχνίδια παίζουν τα Ελληνόπουλα» (1926).

χρησιμοποιεί ο λαός. Οι υπόλοιπες μελωδίες που χρησιμοποίησε για να επενδύσει μουσικά τα παιχνίδια ήταν λαϊκές μελωδίες άλλων χωρών. Αναγνώριζε τη ριζική διαφορά ανάμεσα στην ευρωπαϊκή και την ελληνική παραδοσιακή μουσική, πίστευε όμως ότι αυτό το χάσμα το γεφυρώνει η ψυχολογική συγγένεια των παιδιών αυτής της ηλικίας» (Σταύρου, 2009:79).

Ο εκδότης και μεταφραστής Γ.Βασδέκης, στον πρόλογο της δεύτερης έκδοσης στα ελληνικά του βιβλίου των O.Decroly και M.Monchamp, «Παιδαγωγικά Παιχνίδια για μικρά παιδιά στο σπίτι, στο Νηπιαγωγείο και στις μικρές τάξεις του Δημοτικού», μνημονεύει τη σημασία του βιβλίου της Μ.Κ – Π.:

«...[Με το βιβλίο των Decroly και Monchamp] συμπληρώνουμε ένα σπουδαιότατο κενό στην παιδαγωγική βιβλιογραφία μας, που στον τομέα αυτό, αν εξαιρέσει κανείς το έργο της παιδαγωγού κ.Μυρσίνης Κλεάνθους – Παπαδημητρίου «Παιχνίδια με Τραγούδια» όπου τα λειτουργικά, δραματικά και κοινωνικά παιχνίδια συνδέονται με τη μουσική, τις ιχνογραφικές και χειροτεχνικές απασχολήσεις, την ποίηση και τη γιορτή, και γι' αυτό αποτελούν ανώτερη μορφή παιδαγωγικών παιχνιδιών, είναι πενιχρότατη» (Βασδέκης, χ.χ.:11).

2.7. Η Μυρσίνη Κλεάνθους - Παπαδημητρίου - συνοπτική παρουσίαση της ζωής και του έργου της

Η Μυρσίνη Κλεάνθους γεννήθηκε το 1887 στη Φιλιπούπολη της Ανατολικής Ρωμυλίας. Η μητέρα της είχε φοιτήσει στα «Ζαρίφεια Εκπαιδευτήρια» ως διδασκάλισσα. Ο πατέρας της Βασίλειος Κλεάνθους, καταγόταν από εύρωστη οικογένεια εμπόρων και είχε ακολουθήσει μουσικές σπουδές στη Βιέννη. Πέθανε ωστόσο νέος και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας μεταβλήθηκε ριζικά.



Εικόνα 2 Η Μυρσίνη Κλεάνθους - Παπαδημητρίου (Πηγή: Α.Σ.Κ.Ι)

Η Μυρσίνη, προτελευταία κόρη της οικογένειας θα φοιτήσει στα «Ζαρίφεια Διδασκαλεία»²³⁹, μπαίνοντας οικότροφη στο «Ζαρίφειο Οικοτροφείο Θηλεών», με υποτροφία της κοινότητας Φιλιπούπολης. Το 1904 θα αποφοιτήσει από τα «Ζαρίφεια Εκπαιδευτήρια Αρρένων»²⁴⁰ (Παντούλη, 1995).

Στην Ανατολική Ρωμυλία οι Έλληνες αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα μετά το βουλγαρικό παρξικόπημα το 1885.²⁴¹ Έτσι η Κλεάνθους το 1904 έρχεται στην Ελλάδα και φοιτά την ίδια χρονιά στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας. Το 1909 αποφοιτά με διδακτορικό δίπλωμα από τη Φιλοσοφική Σχολή με

²³⁹ Στη Φιλιπούπολη, γυμνασιακή μόρφωση παρείχαν τότε τα Ζαρίφεια Εκπαιδευτήρια και η Μαράσλειος Σχολή, η οποία ήταν πλήρες Γυμνάσιο Αρρένων. Στις δύο τελευταίες τάξεις προσφέρονταν παιδαγωγικές γνώσεις· εκεί μορφώνονταν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες που επιτελούσαν το έργο της διάχυσης της ελληνικής παιδείας και γλώσσας στη Βόρεια και Νότια Θράκη. Η Κλεάνθους το 1904, κατά τις καλοκαιρινές διακοπές της στη γεννέτειρά της, θα γίνει μάρτυρας της καταστροφής και των δυο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τα βουλγαρικά στρατεύματα (Παντούλη, 1995).

²⁴⁰ Η Κλεάνθους φοίτησε στην τελευταία τάξη των Ζαριφείων Εκπαιδευτηρίων Αρρένων, συμπληρώνοντας τα κενά της με καλοκαιρινά μαθήματα, καθώς η γυναικεία εκπαίδευση την εποχή εκείνη υστερούσε - ειδικότερα στα Αρχαία Ελληνικά και τα Μαθηματικά - σε σχέση με την αντίστοιχη των αρρένων (Παντούλη, 1995)..

²⁴¹ Το 1908 το βουλγαρικό κράτος προσαρτά βίαια την Ανατολική Ρωμυλία από την Οθωμανική Αυτοκρατορία· ακολουθούν σφαγές και καταστροφές που μειώνουν κατά πολύ τον ελληνικό πληθυσμό της Ανατολικής Ρωμυλίας.

βαθμό «Άριστα»²⁴². Φοιτήτρια ακόμη στο δεύτερο έτος της Φιλοσοφικής είχε ξεκινήσει να εργάζεται διδάσκοντας στο Παρθεναγωγείο της Ασπασίας Σκορδέλη, προκειμένου να καλύψει τις οικονομικές απαιτήσεις των σπουδών της. Μετά τη λήψη του πτυχίου της συνεχίζει πιο συστηματικά την εργασία της στο Παρθεναγωγείο εφαρμόζοντας πρωτοποριακές μεθόδους κι αρχές της Νέας Αγωγής (Δαλακούρα & Ζιώγου - Καραστεργίου, 2015).

Το 1909 αρχίζει τη συνεργασία της με την Καλλιρόη Παρρέν και δημοσιεύει στην «Εφημερίδα των Κυριών»²⁴³ λογοτεχνικά, αλλά και «στρατευμένα» κείμενα²⁴⁴, όπου, γράφοντας στη δημοτική γλώσσα, υποστηρίζει τις προοδευτικές της απόψεις της για το γυναικείο ζήτημα, τη χρήση της δημοτικής γλώσσας και την εισαγωγή των αρχών της Νέας Αγωγής στο σχολείο (Χατζημπέη, 2011).

Το 1911 η Κλεάνθους αποτελεί ένα από τα ιδρυτικά μέλη του «Λυκείου Ελληνίδων», σωματείο που ιδρύθηκε από την Καλλιρόη Παρρέν με σκοπό τόσο την προαγωγή της προόδου των γυναικών, όσο και τη διατήρηση των ελληνικών εθίμων και παραδόσεων. Το 1915 η Κλεάνθους θα φύγει στο εξωτερικό για να συμπληρώσει τις σπουδές της, με υποτροφία που της εξασφαλίζει, κατόπιν διαγωνισμού, η Επιτροπή του Άθλου Όθωνα Σταθάτου.

Στο Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης παρακολουθεί τρία χρόνια φιλοσοφία και άλλα μαθήματα και συνεχίζει την ειδίκευσή της στην ψυχολογία στο Ινστιτούτο Επιστημών της Αγωγής της Γενεύης κοντά στον Edouard Claparède· έπειτα συνεχίζει τις σπουδές της στη Φιλοσοφική Σχολή της Σορβόνης. Στη Ζυρίχη, και ειδικότερα στο “L’ Institute Jean Jacques Rousseau (Rousseau Institute)” και το “Maison des Petites,”

²⁴² Η Καλλιρόη Παρρέν μνημονεύει θριαμβευτικά στην «Εφημερίδα των Κυριών» την επιτυχία της Κλεάνθους, που αποτέλεσε τη δεύτερη φοιτήτρια στην Ελλάδα τότε που αποφοιτούσε με άριστα από τη Φιλοσοφική: «Αριστούχος πάλιν με και με θριαμβευτικές εξετάσεις η νέα διδάκτωρ της φιλοσοφίας εις το εθνικόν Πανεπιστήμιον δεσποινίς Μυρσίνη Κλεάνθους εκ Φιλιππουπόλεως. Είναι αληθινή τιμή δια τοις Ελληνίδας η θριαμβευτική επιτυχία των εις την ελληνικήν φιλοσοφίαν» (Παρρέν, 1909).

²⁴³ Η «Εφημερίδα των Κυριών» εν γένει έθετε ως κεντρικό το ζήτημα της διεύρυνσης των επαγγελματικών δυνατοτήτων της γυναίκας στην Ελλάδα (Βαρίκα, 2011 [1987]).

²⁴⁴ Η Μ.Κ - Π. άφησε πλούσιο συγγραφικό έργο που περιλαμβάνει - εκτός από τα «Παιχνίδια με Τραγούδια. Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά μέχρι 12χρονών» και τη «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» - μεγάλο αριθμό από δημοσιευμένα άρθρα, παιδαγωγικές μελέτες, παιδικά βιβλία, σχολικά βιβλία και λογοτεχνικά έργα. Στο λογοτεχνικό βιβλίο της «Χαμένοι Κόσμοι», που εκδόθηκε το 1960, παρουσιάζει παραστατικά την αυτοβιογραφία της (Δαλακούρα & Ζιώγου - Καραστεργίου, 2015).

που είχε ιδρύσει ο καθηγητής της Edouard Claparède (βλέπε σ. 90) - καθώς και στη Σορβόνη, παρακολούθησε πολλές διδασκαλίες βασισμένες στις αρχές και μεθόδους της Νέας Αγωγής.

Επιστρέφοντας στην Ελλάδα (1919 – 1924) εργάζεται ως διευθύντρια του Ανώτερου Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας, συνεχίζοντας το έργο της παιδαγωγού Αικατερίνης Λασκαρίδου,²⁴⁵ την οποία και εκτιμούσε βαθύτατα. Στη μετεκπαίδευση αυτή των Νηπιαγωγών θα προχωρήσει ωστόσο πέρα από τη Φροεβελιανή μέθοδο, υιοθετώντας κι εφαρμόζοντας νεωτεριστικές παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές της Νέας Αγωγής που γνώρισε και βίωσε κατά την επιμόρφωσή της στο εξωτερικό (Δαλακούρα & Ζιώγου - Καραστεργίου, 2015).

Η Κλεάνθους για την εργασία της στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας χαρακτηρίζεται ως «Ενθουσιώδης εργάτρια της παιδαγωγικής» από τον Μ.Παπαμαύρο στο περιοδικό «Εργασία», του οποίου ήταν διευθυντής (Δαλακούρα & Ζιώγου - Καραστεργίου, 2015).

Με όραμα τη βελτίωση της εκπαίδευσης και αγωγής στην Ελλάδα και την επίγνωση της ανάγκης για ριζική εκπαιδευτική και γλωσσική μεταρρύθμιση, συμμετέχει στον «Εκπαιδευτικό Όμιλο» και αποτελεί ένα από τα επτά μέλη – τη μόνη γυναίκα - της εκτελεστικής επιτροπής του.

Το 1921 συνεργάζεται με τον Δ. Γληνό για την ίδρυση της Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής (1921-1923) που είχε σκοπό να ενισχύσει την ανώτερη μόρφωση των γυναικών. Διδάσκει δύο ώρες την εβδομάδα Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία και δίνει ακόμη διαλέξεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Το διάστημα 1923-1924 γράφει στο περιοδικό «Εργασία» και δραστηριοποιείται στα πλαίσια του «Συνδέσμου υπέρ των δικαιωμάτων της γυναίκας», του πρώτου φεμινιστικού σωματίου στην Ελλάδα που ιδρύθηκε το 1920.

Το 1924 συγγράφει με τον Μιχάλη Παπαμαύρο το αναγνωστικό «Τα παιδιά» για τη Β΄ Δημοτικού στη δημοτική γλώσσα, το οποίο θα συναντήσει σφοδρές αντιδράσεις από συντηρητικούς κύκλους της εκπαίδευσης, με κατηγορίες περί «ανηθικότητας» (σ.177).

²⁴⁵ Η Αικατερίνη Λασκαρίδου το 1897 θα ιδρύσει το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών, εισάγοντας τη Φροεβελιανή Μέθοδο στην Ελλάδα και ιδρύοντας τον πρώτο Νηπιακό Κήπο (βλέπε σ. 27). Το 1904 το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών αναγνωρίζεται ως εκπαιδευτικό ίδρυμα που έδινε κρατικά πτυχία στους Νηπιαγωγούς. Το 1904 κρίνεται από την κυβέρνηση Βενιζέλου ισότιμο με τα Διδασκαλεία του κράτους. Το 1918 συστήνεται το Ανώτερο Τμήμα Διδασκαλείου Νηπιαγωγών.

Το 1924 μετά το γάμο της, παραιτείται από το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας και ακολουθεί το σύζυγό της Θ.Παπαδημητρίου στην Ευρώπη όπου και διαμένει για κάποια χρόνια· με προτροπή του Παπαδημητρίου μελετά συστηματικά και γράφει για τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους της Νέας Αγωγής που γνωρίζει στο εξωτερικό. Παρακολουθεί ωστόσο με ενδιαφέρον την ελληνική εκπαίδευση, από το Λονδίνο, όπου έχει εγκατασταθεί, γράφοντας και συμμετέχοντας ενεργά στα εκπαιδευτικά τεκτονόμενα του τόπου της.

Το 1930 παίρνει μέρος με εισήγηση στο Συνέδριο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαιδύσεως και των Νηπιαγωγών, όπου προτείνει τη συνεκπαίδευση των δύο φύλων στα Διδασκαλεία και την ανάγκη αναβάθμισης της εκπαίδευσης των γυναικών στα Διδασκαλεία. Με άλλη εισήγηση προτείνει την ίδρυση κρατικών Νηπιαγωγείων, με την έννοια του λαϊκού σχολείου, ως προ – βαθμίδα του Δημοτικού για όλα τα παιδιά, ώστε τα Νηπιαγωγεία να πάντων να θεωρούνται φιλανθρωπικά ιδρύματα για άπορα παιδιά. (Παντούλη, 1995).

Η Κλεάνθους στο συνέδριο δίνει το στίγμα της δουλειάς που πραγματοποίησε στη μετεκπαίδευση των Νηπιαγωγών στο Ανώτερο Διδασκαλείο Καλλιθέας:

«Δεν θα δώσουμε τίποτε στο παιδί. Αν το ίδιο δεν μας το ζητήσει από βαθύτερη ψυχική του ανάγκη και να δώσουμε στα παιδιά κάθε ευκαιρία για παιχνίδι και για δουλειά. Δίνουμε ερεθισμούς λογιά λογιά [...] Στο κέντρο της δουλειάς μας ήταν πολύ πλαστική, άφθονη ιχνογραφία, κάθε είδους χειροτεχνία, ελεύθερα παιχνίδια μέσα κι έξω από την τάξη, τραγούδι πολύ» (Δημαράς & Καρακλαπάκης, 2004:9).

Το 1932 εκδίδεται το βιβλίο της Μ.Κ – Π. ««Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων», το οποίο και θα επανεκδοθεί 47 χρόνια αργότερα, το 1979. Την ίδια χρονιά, το 1932 συνυπογράφει μαζί με τον σύζυγό της την «Αντιπολεμική Διακήρυξη Ελλήνων Διανοουμένων»,²⁴⁶ η οποία καταδίκασε το μιλιταριστικό πνεύμα της εποχής,

²⁴⁶ Η «Αντιπολεμική Διακήρυξη Ελλήνων Διανοουμένων» πρωτοδημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Ο Νέος Ριζοσπάστης» στις 10 Ιουλίου 1932. Η διακήρυξη φέρει την υπογραφή διανοουμένων, λογοτεχνών και καλλιτεχνών, όπως οι: Δ. Γληνός, Κ. Βάρναλης, Ι. Κορδάτος, Μαρίκα Κοτοπούλη, Γαλάτεια Καζαντζάκη, Ι. Σοφιανόπουλος, Ν. Καρβούνης, Β. Μαρσέλος, Μ. Σπιέρος, Αντ. Ιζιτζής, Δ.

προμηνύοντας το ξέσπασμα ενός ακόμη καταστροφικότερου Β΄ Παγκόσμιου πολέμου.

Το 1934 γράφει το αναγνωστικό «Η χαρά του παιδιού» για τη Β΄ Δημοτικού που είχε το ίδιο πνεύμα με τα «Παιδιά». Το 1936 συνεργάζεται στην έκδοση του περιοδικού «Παιδεία», διευθυντής του οποίου ήταν ο Μ. Κουντουράς. Η δικτατορία του Μεταξά θα ανακόψει την πορεία του περιοδικού, καθώς και κάθε πρωτοβουλία εκπαιδευτικού προοδευτισμού στην Ελλάδα.

Τα επόμενα χρόνια της Κατοχής και του Εμφυλίου πολέμου, η Μ.Κ – Π. βρίσκεται στο εξωτερικό. Με σύσταση του Υπουργείου Παιδείας παρακολουθεί από κοντά τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ελβετία, την Ιταλία, τη Γαλλία και τη Μ.Βρετανία και καθώς ήταν κάτοχος τεσσάρων γλωσσών συγκεντρώνει πολύτιμο θεωρητικό και παιδαγωγικό υλικό (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952).

Με την επιστροφή της στην Ελλάδα συνεχίζει να γράφει, εκδίδοντας το 1952 το τρίτομο έργο της «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι», το οποίο εξυμνήθηκε από τη βιβλιοκρισία της εποχής.

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος, πρωτεργάτης της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα, επισημαίνει τα εξής:

«Η εργασία αυτή αντίθετα με την αποσπασματική ως τώρα υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία για το θέμα, ρίχνει το κέντρο βάρους στην αγγλοσαξονική νεώτερη παιδαγωγική κίνηση και όχι στη γερμανική – με την οποία ασχολούνταν οι Έλληνες παιδαγωγοί της εποχής της. Έπειτα στο έργο της συγκεντρώνεται θεωρία και εφαρμογή με πλήθος παραδείγματα [...] Το σπουδαιότερο όμως είναι ότι το έργο αυτό βασίζεται στην πολυμερή μελέτη πρώτων πηγών και σε συστηματική προσωπική και πολύχρονη παρακολούθηση εφαρμογών στη σχολική πράξη» (Δελμούζος, 1953:29 – 32).

Βουτουράς, Α. Αγγελόπουλος, Α. Γιομπρές, Μαρία Ιορδανίδου, Γ. Μπαντούνας, Μορ. Κλεάνθους Παπαδημητρίου, Θ. Παπαδημητρίου, Π. Ν. Τζελέπης, Σωτηρία Ιατρίδου, Α. Πανσέληνος, κ.ά.

Ο Χάρης Πάτσης χαρακτηρίζει το έργο ως ένα είδος «καταστατικού χάρτη» της Νέας Αγωγής (Παντούλη, 1995). Ο Αλέξης Δημαράς επισημαίνει ότι στην Μ.Κ – Π., με το έργο της «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι», οφείλουμε την πληρέστερη ανάλυση στα ελληνικά, των τάσεων και μεθόδων της Νέας Αγωγής (Δημαράς, 1985).

Μετά την έκδοση του βιβλίου «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» γράφει στα περιοδικά «Παιδεία και Ζωή» και «Σχολείο και Ζωή». Το συγγραφικό έργο της εν γένει που εκδόθηκε περιλαμβάνει τα εξής βιβλία²⁴⁷:

Α. Παιδαγωγικά: 1) «Παιχνίδια με Τραγούδια. Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρονών», εκδόσεις Κοινωνίας, Αθήνα 1932. 2) Η Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι, Αθήνα 1952., 3) Ασπασία Β.Σκορδέλη, Αθήνα 1964.

Β. Λογοτεχνικά: 1) «Χαμένοι κόσμοι, Αθήνα 1960, 2) «Το πρόσωπο της γυναίκας, Αθήνα 1962, 3) «Το αρχαίο δράμα», εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1980

Γ. Βιβλία για μαθητές: 1) Α΄ Της θρησκείας, 2) Β΄ Της πατρίδας -Από τα παλιά χρόνια, Λαογραφικά, Μορφή του '21, Εθνικοί Ευεργέτες, Της φύσης, Της θάλασσας, Δηγήματα (Παντούλη, 1995).

Δ. Αναγνωστικά: 1) «Τα Παιδιά» (με τον Μ.Παπαμαύρο), Αθήνα 1924, 2) «Η χαρά του παιδιού», Αθήνα 1934.

Η Κατερίνα Δαλακούρα και η Σιδηρούλα Ζιώγου – Καραστεργίου το 2015 στο βιβλίο τους «Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στη εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση», περιγράφουν εν κατά κλείδι την προσωπικότητα και το έργο της Μ.Κ – Π. ως εξής:

²⁴⁷ Ο κατάλογος αυτός των βιβλίων που έχουν εκδοθεί υπάρχει στο βιβλίο της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου «Το αρχαίο δράμα». Στον ίδιο κατάλογο περιλαμβάνονται και τα βιβλία της συγγραφέως που ήταν έτοιμα για έκδοση: *Επιστημονικές μελέτες* – 1. Ο θρύλος του Μ.Αλέξανδρου, 2. Το Νεώτερο δράμα, 2 Τόμοι: Ξένοι δραματογράφοι/Έλληνες δραματογράφοι, 3. Το Νεώτερο Μυθιστόρημα: Ξένοι μυθιστοριογράφοι/ Έλληνες μυθιστοριογράφοι, 4. Από τα προβλήματα του σύγχρονου πολιτισμού, 5. Η εξέλιξη της ψυχαναλυτικής μελέτης του ανθρώπου, 6. Οι ρίζες της ελληνικής ζωής *Λογοτεχνικά* 7. Το τάγμα, 8. Το έλατο του Άη – Βασίλη, 9. Το συναξάρι, 10. Αυτοβιογραφία. Το υλικό αυτό βρίσκεται χειρόγραφο στο ΑΣΚΙ (Αρχείο Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας).

«Η Μυρσίνη – Κλεάνθους Παπαδημητρίου αποτελεί αντιπροσωπευτική μορφή γυναίκας εκπαιδευτικού [...] της νέας ομάδας εκπαιδευτικών που εμφανίζονται στην περίοδο του Μεσοπολέμου και ανανεώνουν τη συζήτηση αναφορικά με τη γυναικεία εκπαίδευση, αλλά και εκτείνουν με τα επιστημονικά τους εφόδια (πανεπιστημιακή εκπαίδευση και μετεκπαίδευση) τον εκπαιδευτικό διάλογο σε γενικότερα θεωρητικά ζητήματα και μετέχουν ενεργά στους εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς αγώνες της περιόδου. Φιλολόγος, με μετεκπαιδύσεις στην Ελβετία και Γαλλία, με δημοσιεύσεις βιβλίων για παιδιά και παιδαγωγικές μελέτες, ενεργό μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου, συνεργάτιδα βασικών στελεχών του και εκπροσώπων του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και μέλος γυναικείων οργανώσεων, αντανakλά την πολυδιάστατη δράση των γυναικών εκπαιδευτικών της περιόδου και τη δυναμικότερη παρουσία τους στο δημόσιο χώρο και στα εκπαιδευτικά πράγματα» (Δαλακούρα & Ζιώγου - Καραστεργίου, 2015).

Ο Θανάσης Γκότοβος, στο βιβλίο «Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη» (2000) [1984], αναλύοντας την περίοδο του «χρυσού αιώνα» - όπως τη χαρακτηρίζει - της παιδαγωγικής ιδεολογίας και την εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα, επισημαίνει ότι η Μυρσίνη – Κλεάνθους ανήκει στους παιδαγωγούς που συγκρούστηκαν σε ιδεολογικό επίπεδο με τους φορείς της ελληνοχριστιανικής αγωγής (Γκότοβος, 2000 [1984]-Παντούλη, 1995).

Η Όλγα Παντούλη το 1995, στο άρθρο της «Μυρσίνη Κλεάνθους – Παπαδημητρίου: Συμβολή στην ιστορία των Ελληνίδων παιδαγωγών του εικοστού αιώνα», ερμηνεύει στη βάση αυτή το παράδοξο - αλλά ίσως και αναμενόμενο - γεγονός της ανωνυμίας αυτής της τόσο σημαντικής ελληνίδας παιδαγωγού:

«Κλείνοντας νομίζω ότι έγινε κατανοητή η αιτία της διπλής όψης που είχε η αποσιώπηση του έργου²⁴⁸ και της δράσης της

²⁴⁸ Για τον ίδιο ακριβώς λόγο έχει υπάρξει και αποσιώπηση του έργου της Satis Coleman, την οποία η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου εκτιμούσε βαθύτατα και άλλωστε μνημονεύει στο υπό μελέτη βιβλίο. Η πρωτοπόρα ιδέα της ανακατασκευής πρωτόγονων αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων και η δημιουργική

Μυρσίνης Κλεάνθους – Παπαδημητρίου: οι συνθήκες της εποχής εκείνης, δεν επέτρεψαν την προβολή και αναγνώριση, μιας γυναίκας παιδαγωγού που ερχόταν σε κάθετη διαφοροποίηση με τον ανδροκρατούμενο χώρο της κρατούσας τότε ελληνοχριστιανικής αγωγής» (Παντούλη, 1995:52-53).

Τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει στην Ελλάδα ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για τις προσωπικότητες γυναικείων μορφών ελληνίδων εκπαιδευτικών κι ακόμη ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για την εφαρμογή βιωματικών δράσεων στην ελληνική εκπαίδευση²⁴⁹, τη διαθεματικότητα και τη βιωματική μάθηση εν γένει. Στο πλαίσιο αυτό, η προσωπικότητα και το έργο της Μ.Κ – Π. αναδεικνύονται σταδιακά στο προσκήνιο. Η επανέκδοση ωστόσο των σημαντικότερων έργων της ή η ψηφιοποίησή τους με κρατική πρωτοβουλία²⁵⁰ θα συνέβαλε ώστε τα βιβλία της - και ειδικότερα το υπό μελέτη έργο - να πάψουν να είναι δυσεύρετα.



Εικόνα 3. Το τρίτομο έργο «Η Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (επανέκδοση του 1981).

τους αξιοποίηση από τα παιδιά, υπήρξε σύλληψη της Coleman, από τη δεκαετία μάλιστα του 1920, ελάχιστα ωστόσο μνημονεύεται σήμερα. Στην ελληνική βιβλιογραφία εκτενέστατη αναφορά στην αμερικανίδα μουσικοπαιδαγωγό κάνει η Λένια Σέργη στο βιβλίο της “Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής» Gutenberg, 1994.

²⁴⁹ Ο Η.Γ.Ματσαγγούρας το 2011 στο Επιμορφωτικό Υλικό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τις Βιωματικές Δράσεις, στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) - Πιλοτική εφαρμογή, Οριζόντια Πράξη MIS:295379, αναφέρεται στην Κλεάνθους – Παπαδημητρίου σε σχέση με το Project (Μέθοδος Βιωμάτων).

²⁵⁰ Το αναγνωστικό «Τα Παιδιά» (1924) της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου και του Παπαμαύρου βρίσκεται ψηφιοποιημένο κι αναρτημένο στην Ιστορική Συλλογή Ιστορικών Εγχειριδίων του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Β' Μέρος - 3. Ιστορική – ερμηνευτική προσέγγιση και ανάλυση περιεχομένου του υπό μελέτη έργου

3.1. Ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υπό μελέτη έργο

Το βιβλίο «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων» εκδόθηκε το 1932²⁵¹, στο τέλος δηλαδή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 – 1932²⁵² της κυβέρνησης Βενιζέλου. Είχε προηγηθεί το 1924 η έκδοση του αναγνωστικού «Τα Παιδιά» που είχε συγγράψει η Κλεάνθους (Παπαδημητρίου) με τον Μ. Παπαμαύρο, στο πλαίσιο της προσπάθειας εφαρμογής των αρχών του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού στην εκπαίδευση.²⁵³ Στο «Διδακταλικό Βήμα» είχε επισημανθεί ότι το αναγνωστικό καλλιεργεί την αγάπη στη φύση, στην ελληνική ζωή και παρουσιάζει την πραγματική ζωή του παιδιού. Το αναγνωστικό ωστόσο θα κατηγορηθεί από αντιπάλους του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού –ιδιαίτερα από τον Σ.Καλλιόφα²⁵⁴ - ότι καλλιεργεί την «ανηθικότητα και διαφθείρει τους μαθητές ως προς τη σχέση των δύο φύλων²⁵⁵ (Δαλακούρα & Ζιώγου - Καραστεργίου, 2015).

²⁵¹ Το 1932 η Μ.Κ – Π. βρίσκεται στο εξωτερικό, καθώς από το 1924, μετά το γάμο της με τον ιατρό Θόδωρο Παπαδημητρίου, θα φύγει από την Ελλάδα για να εγκατασταθεί στο Λονδίνο (Δαλακούρα & Ζιώγου - Καραστεργίου, 2015).

²⁵² Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929-1932 καθιερώνεται η προσχολική αγωγή, αλλάζει η βυρακική δομή των βαθμίδων εκπαίδευσης με το εξατάξιο δημοτικό και εξατάξιο γυμνάσιο, καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα σε όλες τις τάξεις δημοτικό σχολείο (μόνο στις δύο τελευταίες έχουμε συνδιδασκαλία με την καθαρεύουσα)- το Λαϊκό κόμμα με τον Κονδύλη θα ανέβει στην εξουσία το 1932 και θα επαναφέρει τη διδασκαλία της καθαρεύουσας στο δημοτικό, περιορίζοντας τη δημοτική γλώσσα στις δύο πρώτες τάξεις

²⁵³ Κατά τη βενιζελική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-1920 πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή των πρώτων αναγνωστικών στη δημοτική γλώσσα. (Βλέπε σ.134)

²⁵⁴ Σπυρίδων Καλλιόφας (1885 – 1964), παιδαγωγός με σπουδές στη Γερμανία, το 1923 μετέφρασε στα ελληνικά το έργο του Gaudig “Freie geistige Schülerarbeit in Theorie und Praxis” («Η σύγχρονος διδακτική εν τη θεωρία και πράξει»). Ο Καλλιόφας όπως και ο Ν.Καραχρίστος και –ως έναν βαθμό - ο Ν. Εξαρχόπουλος, υπήρξε συντηρητικός παιδαγωγός, υποστηρικτής της καθαρεύουσας που ασπαστήκε τις αρχές του Σχολείου Εργασίας (Κιοσσέ, 2014).

²⁵⁵ Οι ήρωες του Αναγνωστικού «Τα παιδιά» ήταν ένα αγόρι κι ένα κορίτσι, ο Γιώργος και η Φωτούλα, που γίνονται φίλοι. Το αναγνωστικό αφηγείται τη φιλία, τη σχολική ζωή, τα κοινά βιώματα, τις περιπέτειες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των δύο παιδιών (Δαλακούρα & Ζιώγου - Καραστεργίου, 2015).

Το βιβλίο «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων», ακολουθώντας τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και του Νέου Σχολείου είναι εξ ολοκλήρου γραμμένο στη δημοτική γλώσσα. Η συγγραφή του, όπως δηλώνει η ίδια η συγγραφέας υπήρξε μια διεργασία που διήρκησε 10 χρόνια συνολικά. Η δημιουργική αυτή διεργασία περιλάμβανε εφαρμογές των παιχνιδιών στην πράξη, αναπροσαρμογές ή μεταβολές τους βάσει των πορισμάτων των εφαρμογών καθώς και διορθώσεις που προτεινόταν από τα ίδια τα παιδιά. Στον Πρόλογο δηλώνεται ότι το βιβλίο αποτελεί ένα βοήθημα, ένα «βιβλίο γραμμένο για τους δασκάλους μας, για να τους βοηθήσει στη δουλειά τους» κι έχει στόχο να συμπληρώσει ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία που αφορά την πρακτική εφαρμογή των νέων – τότε - παιδαγωγικών θεωριών και αρχών (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:6):

«Όλα αυτά τα τελευταία χρόνια ζητούμε κι εδώ στην Ελλάδα να κάμει ο δάσκαλος το σχολείο του ζωντανό και χαρούμενο. Λέμε κι ακούμε πολλές θεωρίες. Μα λίγοι, από κείνους που μπορούν, καταπιάστηκαν να γράψουν τα σχετικά βοηθήματα, που θα διευκόλυναν το δάσκαλο να βρει το δρόμο του για μια τέτοια δημιουργική δουλειά. Σ' άλλους τόπους κάθε καινούργια θεωρία και παιδαγωγική πρόταση συνοδεύεται από ολόκληρη σειρά βιβλίων πρακτικής εφαρμογής, που γράφονται επίτηδες για τους δασκάλους» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:6).

Ο βασικός σκοπός του βιβλίου είναι, όπως δηλώνει η συγγραφέας, να βοηθήσει τους δασκάλους να εντάξουν το παιχνίδι σαν οργανικό μέλος της σχολικής εργασίας στο δημοτικό σχολείο, καθώς αναγνωρίζεται την εποχή εκείνη ως σπουδαιότατος παράγοντας αγωγής που «θριαμβευτικά μπαίνει με όλες τις τιμές στο σύγχρονο παιδαγωγικό σχολείο». Παράλληλα, απευθύνεται και στον «φωτισμένο γονιό» που επιθυμεί να καθοδηγήσει το παιδί του στο παιδαγωγικό παιχνίδι, καθώς, όπως δηλώνεται στο βιβλίο, τα παιχνίδια- που είναι σχεδιασμένα για μια ολόκληρη σχολική τάξη-μπορούν να απλοποιηθούν για να παιχθούν από τα παιδιά μιας

οικογένειας ή από ένα μικρό κύκλο παιδιών συγγενικών ή φιλικών οικογενειών²⁵⁶
(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:6).

Η συγγραφέας διευκρινίζει ότι σκοπός της είναι να συμπληρώσει τη δουλειά του σχολείου και να ενισχύσει – όχι να αντικαταστήσει – τα μαθήματα της γυμναστικής και της μουσικής:

«Συμπληρώνω τη δουλειά του σχολείου. Πλαταίνω τον ορίζοντα του σχολείου, δεν τον στενεύω. Βοηθώ το γυμναστικό και μουσικό μάθημα, δεν τα αντικαθιστώ» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:26).

Η Μ.Κ – Π. εξηγεί από τις πρώτες σελίδες του Α΄ Μέρους ότι διαμόρφωσε το βιβλίο με δομικά - και κομβικά - στοιχεία το παιχνίδι, το τραγούδι και την αρχή της εργασίας:

«Θέλησα λοιπόν να δουλέψω για το δημοτικό σχολείο παιχνίδια τέτοια, που να μπορούν να μπουν και σε μας μέσα στο πρόγραμμα, μέσα στην τάξη, στην κάθε ώρα και στην κάθε μέρα, ξυπνώντας μέσα στα παιδιά χαρά, κίνηση και σκέψη. Τα παιχνίδια αυτά τα ένωσα από τη μια μεριά με τραγούδι κι από την άλλη με τεχνικήν εργασία, προσπαθώντας με αυτό το συνδυασμό να δημιουργήσω μιαν ενότητα από τις τρεις σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις που είναι:

το παιδί να παίζει

το παιδί να δουλεύει

το παιδί να τραγουδεί»

(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:8).

Η συγγραφέας εκκινεί στη διαμόρφωση του βιβλίου από την οργανική σχέση τραγουδιού και παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού:

²⁵⁶ Η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου δηλώνει ότι διαπίστωσε τη δυνατότητα απλοποίησης πραγματοποιώντας πολλές δοκιμαστικές εφαρμογές (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1952).

[...] Με τι άλλο μπορεί το τραγούδι να συνυφανθεί καλύτερα παρά με την ολόψυχη διάθεση του παιδιού για δράση, για ενέργεια, στην έμπραχτη εκδήλωση της διάθεσης αυτής μέσα από τα παιχνίδια του; Κανένα τραγούδι δεν συγκινεί τόσο πολύ το παιδί όσο το τραγούδι που συνοδεύει ένα παιχνίδι, γιατί του 'ρχεται τόσο φυσικό όσο και το ίδιο του το παιχνίδι, όσο και ο αέρας που αναπνέει. Ο ψυχικός ρυθμός του παιδιού βρίσκεται σε αντιστοιχία με το ρυθμό του τραγουδιού του. Αυτό μάλιστα το ρυθμικό στοιχείο του τραγουδιού είναι εκείνο που κάμνει μερικά παιχνίδια τόσο ευχάριστα, που το κάμνει καθ' αυτό παιχνίδια. Μπορείτε να φανταστείτε κοίμισμα κούκλας χωρίς νανούρισμα; Ψαρά χωρίς θαλασσινό τραγούδι; [...] Η μουσική απαιτεί περισσότερο απ' όλα ψυχή, κίνηση, χαρά. Να γιατί συνδύασα τα παιχνίδια αυτού του βιβλίου με τραγούδια» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Η συγγραφέας εξηγεί ακόμη πως το παιχνίδι, το τραγούδι και την εργασία του παιδιού, τα συνδύασε στο βιβλίο της με στοιχεία από άλλα μαθήματα:

«Γιατί να μην δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να φτιάσουν κάτι και τη χαρά να το χρησιμοποιήσουν αμέσως σ' ένα παιχνίδι ομαδικό, που θα γεμίσει την τάξη χαρά και ζωή; Και γιατί να μη συνδυάσουμε αυτή την ευχάριστη δουλειά με την πατριδογραφία, με την ιστορία, με το γλωσσικό μάθημα, με την αριθμητική, με τη μουσική, με τη γυμναστική κτλ; Όταν μιλούμε για ακρογιάλι και για ψαράδες, γιατί να μην γίνουν τα ίδια τα παιδιά ψάρια, ψαράδες, κύματα σε τούτο ή εκείνο το παιχνιδάκι;» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:13).

Η συγγραφέας στο κεφάλαιο «Πως εργάστηκα» του Α' Μέρους αναλύει λεπτομερέστατα πως διαμορφώθηκε ειδικότερα το περιεχόμενο των τραγουδιών που συνοδεύουν οργανικά τα παιχνίδια του βιβλίου:

α) Η πρώτη της σκέψη ήταν να αναζητήσει υλικό από το Λαογραφικό τμήμα της Εθνικής Βιβλιοθήκης και από την Βιβλιοθήκη της Βουλής. Ωστόσο πολύ λίγα από τα

παραδοσιακά παιχνίδια που βρήκε - χωρίς αυτό βέβαια να μειώνει τη λαογραφική αξία των παιχνιδιών αυτών -μπορούσαν να εξυπηρετήσουν τον παιδαγωγικό στόχο που είχε θέσει και που αφορούσε την ανάπτυξη μιας τέτοιας δράσης «που να μπορεί ν' αναπτυχθεί σε ομαδικό παιχνίδι για παιδιά μιας ολόκληρης τάξης και να συνοδεύεται σύγχρονα με τραγούδι, που να μπορεί να ρυθμίζει τις κινήσεις αυτού του παιχνιδιού» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:20).²⁵⁷

β) Έπειτα, στο πλαίσιο της πρώτης της σκέψης, επιχείρησε να επιλέξει παιδικά λαϊκά²⁵⁸ ποιήματα και να τα συνδυάσει με λαϊκές μελωδίες και παιδαγωγικό παιχνίδι. Ωστόσο αυτό δεν αποδείχθηκε εφικτό, καθώς από τη μια διαπίστωσε ότι τα λαϊκά ποιήματα που απευθύνονται σε παιδιά – την εποχής της - ήταν λίγα- αν εξαιρέσει κανείς τα τραγούδια λαογραφικού περιεχομένου, όπως κάλαντα και τραγούδια διαφόρων αντίστοιχων εθίμων – το δε υπόλοιπο σύνολο των δημοτικών τραγουδιών αφορούσε «πάθους και καταστάσεις των ώριμων ανθρώπων»: από την άλλη, η συγγραφέας έκρινε ότι δεν μπορούσε να αντικατασταθεί ο ποιητικός λόγος των δημοτικών τραγουδιών με άλλον παιδικού περιεχομένου, για λόγους ψυχολογικούς, καθώς η ποίηση και η μουσική τους συνιστούν μια αδιάσπαστη ενότητα στη συνείδηση του λαού και για λόγους παιδαγωγικούς, καθώς αυτό θα έφερνε σε διάσταση το σχολείο με την κοινωνική ζωή – ενώ ο στόχος είναι να έρθει το σχολείο πιο κοντά στη ζωή – κι ακόμη θα έφερνε «το ίδιο το παιδί σε διάσταση προς τον εαυτό του στις διάφορες ηλικίες του» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:21).

Η Μ.Κ – Π. αναλύει περισσότερο το ζήτημα αυτό και καταλήγει στο εξής συμπέρασμα:

«...γενικά οι περισσότερες από τις δημοτικές μελωδίες, καμωμένες από ανθρώπους ώριμους και για ώριμους ανθρώπους, είναι δυσκολοτραγούδητες από παιδιά. Στο ποιητικό και γλωσσικό τους

²⁵⁷ Όπως δηλώνει η Μ.Κ – Π. στο βιβλίο, κανένα από τα παιχνίδια που βρήκε στα αρχεία αυτά δεν εξυπηρετούσε απόλυτα το σκοπό της συγγραφής, δηλαδή το συνδυασμό κίνησης, εργασίας και τραγουδιού, ώστε να το χρησιμοποιήσει ατόφιο: σε ορισμένα παιχνίδια οι στίχοι του τραγουδιού δεν είχαν καμία σχέση με τις κινήσεις του παιχνιδιού, σε άλλα οι στίχοι ήταν ασυνάρτητοι ή είχαν αντιπαιδαγωγικό περιεχόμενο, σε άλλα το τραγούδι είχε κυρίως περιγραφικό χαρακτήρα, ορισμένα δε παιχνίδια είχαν περιορισμένη δράση, «που ήταν αδύνατο να απλωθεί σε μια ολόκληρη τάξη». Ωστόσο μερικά από τα παιχνίδια αυτά χρησιμοποιήθηκαν ως βοηθητικά, ως συμπληρωματικά των κυρίως παιχνιδιών του βιβλίου (Βλέπε Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:20, 544-547).

²⁵⁸ Η έννοια εδώ του λαϊκού ποιήματος, ταυτίζεται με εκείνη της δημοτικής ποίησης.

περιεχόμενο έχουν τσακίσματα και λυγίσματα φωνής, συχνά αλλαγή ρυθμού μέσα στο ίδιο το τραγούδι, ρυθμούς δύσκολους για παιδιά, π.χ. εννιάσημους και πεντάσημους ρυθμούς. Στο ποιητικό και γλωσσικό τους περιεχόμενο έχουν ποιητικές εικόνες, αλληγορίες, επιφωνήματα, επαναλαβαίνουν λέξεις ή ολόκληρες φράσεις, έχουν ευφωνικές μεταβολές. Όλα αυτά, υποτάσσοντας το δημοτικό κείμενο στη μελωδία και ποικίλλοντας το αρχικό ποιητικό μέτρο, φέρνουν μεγάλην ιδιορρυθμία στο δημοτικό τραγούδι και το κάμνουν όχι μόνον δυσκλοκατανόητο από παιδιά, αλλά και ψυχολογικά αντίθετο προς την ανάγκη τους για το απλό και το λιτό μέτρο και στη μελωδία και στην ποίηση (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:21).

Μη θέλοντας να στερήσει ολότελα το παιδί - και μάλιστα των μεγαλύτερων τάξεων - από γνώριμά του στοιχεία, η Μ.Κ - Π. επέλεξε²⁵⁹ «κατόπιν από μεγάλο κοσκίνισμα», αρκετά δημοτικά τραγούδια που αντιπροσωπεύουν το 1/4 των μελωδιών του βιβλίου, τα οποία και κράτησε ατόφια, όπως τραγουδιούνται.

Η συγγραφέας θεωρεί ακόμη ότι πολλά από τα δημοτικά αυτά τραγούδια είναι δύσκολα από διδακτική άποψη κι ότι η εκμάθησή τους εξαρτάται από το μουσικό επίπεδο των παιδιών που έχει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός. Προτείνει στους δασκάλους να αξιοποιήσουν στα παιχνίδια και τοπικά τραγούδια που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές από το περιβάλλον τους, καθώς αυτή «είναι η ζωντανή πραγματικότητα γύρω από το παιδί». Το ίδιο ισχύει και για τους στίχους: ο εκπαιδευτικός π.χ. που

²⁵⁹ Οι πηγές των ελληνικών μελωδιών που αξιοποιήθηκαν, όπως καταγράφονται στις «Πηγές για τις ελληνικές λαϊκές μελωδίες» του βιβλίου, είναι οι εξής: Γ. Παχτίκου: 260 Δημώδη Ελληνικά Άσματα, Αθήνα 1906 (Βιβλιοθήκη Μαρασλή·Θρακικά, Τόμος 1^{ος} 1928· Θρακικά, Τόμος 2^{ος} 1929· Μ. Μερλιέ: Τραγούδια της Ρούμελης, Αθήνα, 1931· Αρχαίον Πόντου Τόμος Β'· Η. Pernot: Rapport sur une nission scientifique en Turquie, Paris, 1903· Δ. Κουτσογιαννοπούλου: Η λύρα του Πόντου, Δράμα, 1927· Κ. Ψάχου: Δημώδη Άσματα Σκόρου, Αθήνα 1910· Παπαστυροπούλου, ανέκδοτη συλλογή· Ωδείου Αθηνών: 50 Δημώδη άσματα Πελοποννήσου και Κρήτης. Ιστορική και Λαογραφική Βιβλιοθήκη του Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων· Λουκοπούλου Δ.: Ποια παιχνίδια παίζουν τα ελληνόπουλα, Αθήνα 1926 (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

παίζει ένα παιχνίδι στην Κρήτη θα προσαρμόσει τους στίχους του τραγουδιού στους γλωσσικούς ιδιοματισμούς του τόπου του.²⁶⁰

γ) Βάσει της δεύτερης σκέψης της, επικεντρώθηκε στα παραδοσιακά τραγούδια και παιχνίδια άλλων λαών, καθώς, όπως αναλύει η ίδια, όταν με τον καιρό «τραγούδια και παιχνίδια αποχτήσουν κύρος και περάσουν στον επίσημο κατάλογο των θεμάτων που διασκεδάζουν και συγκινούνε τα παιδιά, τότε τα τραγούδια και τα παιχνίδια αυτά είναι υλικό κατάλληλο για να το μεταχειριστεί ο δάσκαλος σε κάθε τόπο». Η Μ.Κ – Π. αποδίδει την άποψή της στο γεγονός ότι η φύση του κάθε παιδιού έχει ψυχικά στοιχεία γενικά ανθρώπινα, που «γκρεμίζουν ακριβώς τα σύνορα ανάμεσα στα παιδιά διαφόρων λαών». Θεωρεί μάλιστα ότι –στο πλαίσιο του πνεύματος της σύγχρονης – τότε - εποχής, ο παιδαγωγός δεν πρέπει να μένει αδιάφορος στις ξένες επιδράσεις, αλλά αντιθέτως, οφείλει να ενσωματώνει στη διδασκαλία του τα «καλύτερα και χρησιμότερα» στοιχεία των επιδράσεων αυτών (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:23). Η Μ.Κ – Π. αναφέρεται εδώ στα πρώτα σπέρματα μιας κοσμοπολίτικης, παγκοσμιοποιημένης κουλτούρας που επέφεραν τα μέσα επικοινωνίας της εποχής της:

«Σχετικά με τη δική μας την περίπτωση γνωρίζω πολύ καλά πως υπάρχει ριζική διαφορά ανάμεσα στην ευρωπαϊκή και στη δική μας μουσική. Όχι μόνο μέτρο, ρυθμός, κλίμακες είναι σε μας διαφορετικά, αλλά και η μορφή και η έκφραση της μελωδίας και η αρμονία κυβερνούνται από αισθητικό πνεύμα διαφορετικό. Όμως, η ψυχολογική συγγένεια των παιδιών αυτής της ηλικίας σε όλους τους τόπους γεφυρώνει αυτό το χάσμα. Τόσο περισσότερο, όσο το σημερινό ελληνόπαιδο δεν ακούει γύρω του μόνο το δημοτικό τραγούδι. Το ξένο τραγούδι, το ξένο παιχνίδι, ο ξένος χορός, το εργαλείο, η μηχανή, ο κινηματογράφος, ο ασύρματος, γενικά τα ξένα προϊόντα μπήκαν στη ζωή μας κοντά στα ντόπια και κανένας δεν μας ρώτησε αν τα θέλουμε ή αν δεν τα θέλουμε. Ακόμη και στο χωριό κοντά στο συρτό και στον καλαματιανό πήρε τη θέση του και το φοξ-

²⁶⁰ Όπως εξηγεί η Μ.Κ – Π., στο βιβλίο για λόγους παιδαγωγικούς, οι περισσότεροι γλωσσικοί ιδιοματισμοί έχουν αντικατασταθεί από κοινές πανελλήνιες λέξεις που είναι ευρέως κατανοητές (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:22).

τροτ. Είμαστε μεγάλοι και μικροί παιδιά του αιώνα μας και τη ζωή μας δεν μπορούμε να την κλείσουμε ούτε μέσα σε τοπικά σύνορα ούτε μόνο σε παλιές μορφές ζωής, που η απλότητά τους, όσο κι αν είναι πολύτιμη ψυχολογικά, όμως φαίνεται φτωχιά μπρος στην πολύπλοκη και σύνθετη σημερινή πραγματικότητα. Ένας παιδαγωγός που βασίζεται πάνω στα σύγχρονα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα, όπως και πρέπει, δεν μπορεί να μην λογαριάσει στη δουλειά του όλους τους νέους παράγοντες, που επιβάλλει αυτό το πνεύμα της εποχής. Μόνο πως, αντί να δεχτεί παθητικά και χωρίς έλεγχο αυτές τις ξένες επιδράσεις με τις χίλιες γλώσσες τους, θα κοιτάξει να διαλέξει τις καλύτερες και μάλιστα στα καλύτερα και χρησιμότερά τους στοιχεία, θα ρουφήξει όλη τους την ουσία και θα τη διοχετέψει συνειδητά μέσα στη ζωή των παιδιών του τόπου του (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:23).

Στο πνεύμα αυτό, η συγγραφέας προκειμένου όπως δηλώνει, να βρει τραγούδια που να συγκινούν το παιδί, να έχουν «ρυθμό και σκοπό απλό και εύκολο, αλλά σύγχρονα και γεμάτα κίνηση και ζωή», καταπιάστηκε να διαλέξει²⁶¹ από συλλογές ξένων λαϊκών παιδικών μελωδιών όσες θα εξυπηρετούσαν τον σκοπό της. Οι μελωδίες αυτές στο βιβλίο είναι περίπου 150.²⁶² οι 30 μελωδίες είναι αυτούσιες²⁶³.

²⁶¹ Η Μ.Κ – Π. εκφράζει τη βαθύτατη ευγνωμοσύνη της στις μουσικές συνεργάτισσες της στην επεξεργασία των ξένων μελωδιών: την Κλειώ Σακελλαρίδου, διδασκάλισσα ωδικής στο Ανώτερο Τμήμα του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών, την Babsy Κεφαλά και τις Νούλια Μόσχου και Νίτσα Μόσχου.

²⁶² Οι μελωδίες είναι σε ακριβή αριθμό 146, ανέρχονται ωστόσο στον αριθμό 150 αν λογαριάσει κανείς την αξιοποίηση –από κοινού– μελωδιών στα Ενιαία παιχνίδια: «Χήνες και Πάπιες», «Ο Εχθρός», «Η Φωλίτσα», «Να' μουν».

²⁶³ Οι πηγές των ξένων μελωδιών που αξιοποιήθηκαν αμετάβλητες, όπως καταγράφονται στις «Πηγές για τις ξένες μελωδίες» του βιβλίου, είναι οι εξής: J.Gaynor: Songs of the Child World, New York 1897, 1^{ος}, 2^{ος} και 3^{ος} Τόμος· J. A. Gillington: Old Hampshire Singing Games, London αρ.3· M.Keatly – Moore: Traditional Children's Song's, London, 1898· E.Schmid: Kinder Lieder, Leipzig 1904· O.Mitchell: Old English Singing games, London, Τόμος 2^{ος}· E.Burchenal: Folk dances and singing games, New York· J. Lipp: Der Kleinen Sang und spiel, Munchen 1917· H.Sperling: Playground book, London 1917· N.N. Weiller: Chants d' autrèfois pour nos petites, Paris· Curr et Signot, 36 Dances chantées et mimées pour les petites, Paris (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

οι 103 είναι «τροποποιημένες για να προσαρμοστούν στις ανάγκες του υλικού και των παιδιών μας, και οι υπόλοιπες 15 μόνο είναι συνθέσεις παλαιότερων ξένων μουσικών που δούλεψαν επίτηδες για τα παιδιά» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:24). Καθώς δεν βρήκε παιδικά ποιήματα που θα εξυπηρετούσαν τη σκοπιμότητα των παιχνιδιών²⁶⁴, έγραψε η ίδια στίχους για τις μελωδίες αυτές.

Η συγγραφή του βιβλίου βασίστηκε στην πολύχρονη διδακτική πείρα της συγγραφέως με παιδιά²⁶⁵ κι ακόμη «στην επιτόπια έρευνα και κριτική μελέτη του τρόπου με τον οποίο λύθηκαν τ' αντίστοιχα παιδαγωγικά προβλήματα» στους «ξένους τόπους»²⁶⁶ που γνώρισε (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:6). αναφέρει ειδικότερα μια διδασκαλία που παρακολούθησε το 1919 στη Γενεύη, το πνεύμα της οποίας επηρέασε σημαντικά τη διαμόρφωση του βιβλίου:

«Στα 1919 παρακολούθησα στη Γενεύη μια τάξη παιδιών 8-9 χρόνων της Maison des petites, δηλ. του πρότυπου σχολείου του προσαρτημένου στο Institut Jean – Jacques Rousseau. Τα παιδιά σκόπευαν να παίξουν ένα παιχνιδάκι με μαργαρίτες και ετοιμάζαν τα σχετικά εξαρτήματα. Άλλα παιδιά καπέλα με σχήμα μαργαρίτας, άλλα ολόκληρα κουστούμια κι άλλα μικροσκοπικές μαργαρίτες για να

²⁶⁴ Όπως δηλώνει η Μ.Κ – Π., τα περισσότερα παιδικά ποιήματα –της εποχής της – ήταν περιγραφικά, γραμμένα στο τρίτο πρόσωπο και με πολύ λίγη δράση, και μάλιστα ομαδική, ενώ η ίδια για τους σκοπούς του βιβλίου ήθελε ποιήματα γραμμένα στο πρώτο πρόσωπο και με το ίδιο το παιδί στο κέντρο της δράσης (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

²⁶⁵ Φοιτήτρια ακόμη στο τρίτο έτος της Φιλοσοφικής ξεκίνησε διδάσκοντας στο Παρθεναγωγείο της Ασπασίας Σκορδέλη. Στη Ζυρίχη - όπου είχε καθηγητή τον Edouard Claparède - και στη Σορβόννη όπου φοίτησε παρακολούθησε πολλές διδασκαλίες βασισμένες στις αρχές και μεθόδους της Νέας Αγωγής, εφαρμογές των οποίων πραγματοποίησε στο ελληνικό σχολείο κατά το διάστημα 1919 – 1924 ως διευθύντρια του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας. Αργότερα, μετά το 1924 θα μελετήσει συστηματικά τις πρακτικές και μεθόδους τη Νέας Αγωγής όπως εφαρμόστηκαν σε πολλές χώρες (Ελβετία, Ιταλία, Γαλλία, Μ.Βρετανία κ.ά) Το διάστημα 1919 – 1924, έπειτα από τετραετείς σπουδές στην Ζυρίχη και τη Σορβόννη, θα εργαστεί στην Ελλάδα ως διευθύντρια του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας.

²⁶⁶ Η αναφορά αυτή της συγγραφέως και ο χαρακτηρισμός ως «ξένοι τόποι που γνώρισα» στο τέλος του Προλόγου, υποδηλώνουν ότι η μετεγκατάστασή της στο εξωτερικό το 1924- η οποία της έδωσε τη δυνατότητα να μελετήσει από κοντά κι ενδελεχώς το κίνημα της Νέας Αγωγής - δεν ήταν εύκολη υπόθεση. συναισθηματικά. Η ίδια άλλωστε από το εξωτερικό δεν σταμάτησε ποτέ να ενδιαφέρεται και να εργάζεται για την ελληνική εκπαίδευση (βλέπε σελ 172).

κάμουν στεφάνια κλπ. Μια τάξη άνω κάτω. Χαρτόνια, μολύβια, σύρματα, υφάσματα, ήτανε στη μέση. Και κουβεντολόγι όπως θα' λεγε ένας λαϊκός άνθρωπος, άφθονο ανάμεσα στα παιδιά. Αυτό βάσταξε αρκετές ώρες και αρκετές μέρες. Αλλά πόση ήταν η αγωνία των παιδιών και πόση η περηφάνειά τους σαν τα φόρεσαν τέλος πάντων! Νομίζετε πως τα φόρεσαν σε καμιά γιορτή; Κάθε άλλο. Ήταν ένα λαμπρό απόγευμα μια ανοιξιιάτικης μέρας και ο ήλιος ήταν ακόμη αρκετά ψηλά. Μέσα στο γρασίδι της αυλής του μικρού αυτού σχολείου έπαιζαν τα παιδιά το παιχνίδι τους για πρώτη φορά με βάση ένα ποιηματάκι. "Ένα φυσικό, ζωντανό μίλημα, απλές λιτές κινήσεις. Η δασκάλα της τάξης και, κατά συγκατάβαση, κι εγώ. Αυτό ήτανε το ακροατήριο. Εκείνη η ώρα μου έδωκε την πρώτη ώθηση. Όταν αργότερα διεύθυνα το Ανώτερο Τμήμα του Διδασκαλείου των Νηπιαγωγών δοκίμασα στην αρχή τον ίδιο τρόπο εργασίας και με τα δικά μας τα παιδιά. Αργότερα καταπιάστηκα με θέματα πλουσιότερα και ποικιλότερα, που τα επεξεργαζόμασταν με ποικίλο τρόπο. Από τότε είδα και έζησα πολλά καινούργια θέματα, αλλά δεν άλλαξαν οι βασικές μου αντιλήψεις. Μόνο πως όλα σιγά σιγά ξεκαθαρίστηκαν και δικαιολογήθηκαν επιστημονικά μέσα μου σε όλες τους τις λεπτομέρειες» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:17).

Στο Α' Μέρος του βιβλίου δίνονται λεπτομέρειες που αφορούν τη διαμόρφωση των παιχνιδιών:

«Πολλά από αυτά τα παιχνίδια δόθηκαν σε σπέρμα στα 5 χρόνια που διεύθυνα το Ανώτερο Τμήμα του Διδασκαλείου των Νηπιαγωγών. Πολλές φορές από τότε τα' παιξα και μ' άλλα παιδιά σε διάφορα σχολεία και με διάφορες ηλικίες, ελέγχοντας κάθε τόσο την πρόοδο της εργασίας. Πολλές διορθώσεις σ' αυτά μου' δωκαν τα ίδια τα παιδιά. Σχεδόν τα περισσότερα τα' παιζαν οι μικρότερες μαθήτριες του Κατώτερου Τμήματος του Διδασκαλείου των Νηπιαγωγών [...] Μερικά έπαιζαν τα παιδιά της Ε' Δημοτικού σχολείου Θηλεών [...] Δυο τρία παίχτηκαν στο Μαράσλειο στις τάξεις του κ.Παπαϊωάννου, της Δεσποινίδος Μ.Εντελστάιν και της Κυρίας Μ. Γληνού –

Παπαδοπούλου [...] Η καλύτερη όμως και ψυχολογικότερη απόδοση από την εφαρμογή τους ήτανε μέσα στο Ανώτερο Τμήμα στα χρόνια που το διεύθυνα, γιατί εκεί τα παιχνίδια αυτά, αν και δεν είχαν φτάσει ακόμα στη σημερινή τελική μορφή τους, όμως γεννιούνταν αυθόρμητα από την όλη δουλειά του πρότυπου σχολείου μας. Και μόνο έτσι μπορεί το κάθε παιχνίδι να δείξει το τι μπορεί να προσφέρει και στα παιδιά και στο δάσκαλο» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:25-26).

Η Μ.Κ – Π. είχε συναίσθηση ότι οι προτάσεις που περιλαμβάνονταν στο βιβλίο ήταν πολύ νεωτερικές για την εποχή της, είχε άλλωστε πρωτότερη εμπειρία από τις αντιδράσεις συντηρητικών κύκλων ως προς το αναγνωστικό «Τα Παιδιά». Αναφέρεται έτσι- με κάποια αίσθηση χιουμοριστικής αλλά και κριτικής δεικνυκότητας - στο ζήτημα του κινδύνου να κατηγορηθεί και να καεί «ως αιρετικά»²⁶⁷ για κάποιες ιδέες της.

Η αναφορά αυτή πιθανόν από τη μία να έχει στόχο να «προστατεύσει» τον εκπαιδευτικό της εποχής της που θα θελήσει – ή καλύτερα θα τολμήσει - να εφαρμόσει στο ελληνικό σχολείο πρακτικές στο πνεύμα του βιβλίου της, κι από την άλλη, ίσως έχει στόχο να καταδικάσει έμμεσα μελανά συμβάντα του πρόσφατου παρελθόντος, όπως τα «Αθεικά», «Μαρασλειακά», «Διδασκαλικά», την πρόταση για κάψιμο των αναγνωστικών της δημοτικής κ.ά. Η ίδια ωστόσο δεν πτοείται· δίνει μάλιστα έμμεσα την ιδέα στον εκπαιδευτικό να προχωρήσει ακόμη πιο πέρα - προειδοποιώντας τον ωστόσο για τις συνέπειες - δοκιμάζοντας την εφαρμογή σχεδίων εργασίας²⁶⁸ βασισμένων στις προτάσεις του βιβλίου υπό το πλαίσιο της ενιαίας διδασκαλίας²⁶⁹:

²⁶⁷ Η Μ.Κ – Π. προμαντεύει εδώ τις «μεσαιωνικές» ακρότητες που ακολούθησαν τέσσερα χρόνια αργότερα με τις διώξεις των προοδευτικών εκπαιδευτικών, τις εξορίες, το κάψιμο βιβλίων, κ. ά, κατά την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά. Η ίδια, παρότι είχε ταχθεί ανοιχτά με το χώρο της αριστεράς, δεν ακολούθησε την ίδια μοίρα, καθώς είχε εγκατασταθεί στο εξωτερικό από το 1924.

²⁶⁸ Βλέπε Σχέδια Εργασίας σ. 116 .Kilpatrick, σ. 36 Mursell

²⁶⁹ Βλέπε σσ. 157 – 163 Ενιαία Συγκεντρωτική Διαδασκαλία

«Αν μπορέσουμε μάλιστα να κάμουμε μερικά παιχνίδια, π.χ. τα επαγγελματικά, κέντρα ενδιαφέροντος²⁷⁰, και γύρω σ' αυτά να συγκεντρώσουμε για λίγο χρόνο όλα τ' άλλα μαθήματα, αυτό θα' ταν η πιο ζωντανή μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Αλλά τέτοιο πράμα είναι τόσο πρόωρο για τον τόπο μας, που θα μπορούσαν να με κάψουν δάσκαλοι και γονοί σαν αιρετικά. Για την ώρα δεν προτείνω τίποτα τρομερό. Προτείνω να ζωντανέψουμε τ' ανιαρά μαθήματα του σχολείου με λίγη ζωή, παρμένη απ' αυτή τη ζωή του παιδιού» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:16-17).

Τέλος, αναφερόμενη στο έργο της και ειδικότερα, στα τραγούδια του βιβλίου –τα ποιήματα των οποίων έγραψε η ίδια - με επίγνωση δηλώνει ότι πρόκειται ένα για σεμνό έργο προσφοράς προς το ίδιο το παιδί:

«Η παράκλησή μου είναι να διαβάσουν [οι ειδικοί] τα ποιήματα αυτά μαζί με τη μουσική τους, γιατί μόνα τους δεν στέκονται. Και να τα ζήσουν μαζί με την πράξη και με την κίνηση που τα εμψυχώνει. Εργάστηκα χωρίς αξιώσεις, στο μέτρο της δύναμής μου. Αγαπώ τα παιδιά και τα ζω. Αυτή είναι η μόνη δικαιολογία μου. Είθε άλλοι καλύτεροί μου να κάμουν λεωφόρο αυτό το άσημο μονοπάτι. Αν η δουλειά αυτή παρακινήσει δόκιμους ποιητές και μουσικούς σε νέες δημιουργίες για χάρη των παιδιών του τόπου μας, αυτή η εργασία μου θα' χει πετύχει παραπάνω απ' ότι ελπίζω σήμερα. Για τη στιγμή η ηθική μου πληρωμή είναι η χαρά που μου' δωκε στα 10 χρόνια που τη δούλεψα» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:25).

Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι είκοσι πέντε περίπου χρόνια αργότερα, το 1956, η Πολυξένη Ματέυ και ο Μίνως Δούνιας ξεκίνησαν να δημιουργούν μια συλλογή τραγουδιών με τίτλο «Τα πρώτα τραγούδια», που εκδόθηκε το 1970 και βασιζόταν επίσης σε μελωδίες ξένων παραδοσιακών τραγουδιών, περιλαμβάνοντας και ορισμένα ελληνικά παραδοσιακά παιδιά τραγούδια από ανέκδοτη συλλογή του Σίμωνα Καραά.

²⁷⁰ Βλέπε σ.103 Decroly.

Στη συλλογή αυτή, στις ξένες μελωδίες - που υπέστησαν εν μέρει διασκευή από τη Ματέυ και τον Δούνια - προσαρμόστηκαν ποιήματα της Μαρίας Γουδέλλη, της Δανάης Τσουκαλά, της Πολυξένη Ματέυ και του Μίνου Δούνια και της Αικατερίνης Λασκαρίδου.²⁷¹ Τα 16 από τα 45 Τραγούδια είναι και κινητικά ρυθμικά παιχνίδια, όπως γράφει η Ματέυ στο Πρόλογο του βιβλίου. Η εικονογράφηση των σελίδων και του εξωφύλλου του βιβλίου έγινε από τον Σπύρο Βασιλείου.

Εμπνευστής του έργου υπήρξε ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ο οποίος είχε διαπιστώσει κι αυτός – όπως στο παρελθόν και η Κλεάνθους - Παπαδημητρίου – πόσο έλειπαν στην Ελλάδα τραγούδια για μικρά παιδιά. Ο Τριανταφυλλίδης είχε χρηματοδοτήσει και την εκπόνηση του βιβλίου· ο θάνατός του ωστόσο ανέστειλε την έκδοση του έργου, το οποίο μονολότι είχε ολοκληρωθεί – εκδόθηκε μόλις το 1970.²⁷²

3.2. Τυπικά χαρακτηριστικά του βιβλίου

Το βιβλίο «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων» αποτελείται από 552 σελίδες και είναι δομημένο σε δύο κύρια μέρη Α' και Β'.

Το Α' μέρος «Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές βάσεις», 64 σελίδων, περιλαμβάνει τη φιλοσοφία και το σκοπό του βιβλίου, το θεωρητικό του υπόβαθρο, γενικές υποδείξεις σχετικά με την εκτέλεση των παιχνιδιών και των τραγουδιών κι ακόμη γενικές υποδείξεις για τις χειροτεχνικές εργασίες που τα συνοδεύουν. Τα Περιεχόμενα του Α' μέρους είναι τα εξής:

«1.Βασικός σκοπός. – 2. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις: α) α) Το παιχνίδι του παιδιού ως μορφωτικό στοιχείο, β) Η εργασία του παιδιού ως μορφωτικό στοιχείο, γ) Το τραγούδι του παιδιού ως μορφωτικό στοιχείο.- 3. Πως εργάστηκα. -4. Είδη παιχνιδιών: α) Δραματικά παιχνίδια, β) Μιμητικά παιχνίδια, γ) Ρυθμικά παιχνίδια, δ) Ανταγωνιστικά παιχνίδια. 5. Σχέση παιχνιδιών προς τις διάφορες ηλικίες των παιδιών και προς τα δύο φύλα. 6. Διαγράμματα και παιδαγωγικές οδηγίες για την εκτέλεση των παιχνιδιών. Εικόνες, σχέδια, χνάρια και τεχνικές οδηγίες πάνω σ' αυτά. 7. Γενικές υποδείξεις για την εκλογή, προπαρασκευή και εκτέλεση των παιχνιδιών. 8. Γενικές υποδείξεις σχετικά με το τραγούδι που συνοδεύει τα παιχνίδια. 9. Γενικές

²⁷¹ Πρόκειται ουσιαστικά για δυο τραγούδια από τα «Ρυθμικά Παίγνια» της Αικατερίνης Λασκαρίδου.

²⁷² Τα «Πρώτα Τραγούδια» εκδόθηκαν για πρώτη φορά το 1970 από το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) για να ακολουθήσει η επανέκδοσή του το 1992.

υποδείξεις σχετικά με τις χειροτεχνικές εργασίες.» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:8)

Το Β΄ μέρος, «Παιχνίδια», 479 σελίδων, περιλαμβάνει το κυρίως μέρος, με τίτλο ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ, 469 σελίδων και τέλος τις ΠΗΓΕΣ και τα ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ, 10 σελίδων.

Το μέρος «ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ» περιλαμβάνει 4 υποενότητες: 1. Παιχνίδια δραματικά. – 2. Παιχνίδια μιμητικά. – 3. Παιχνίδια ρυθμικά. – 4. Παιχνίδια ανταγωνιστικά. (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:73).

Κάθε μια από τις παραπάνω υποενότητες περιλαμβάνει Παιχνίδια με θεματικούς τίτλους, π.χ. «Κόκκορας, κότες, κοτοπουλάκια», «Το τραίνο», «Ο Μαραγκός», κ.ά., τα οποία συντίθενται κατά βάση από τα εξής στοιχεία:

α) Παρτιτούρες τραγουδιών²⁷³ («1^η Μελωδία, 2^η Μελωδία, 3^η Μελωδία») βασισμένων στο θεματικό περιεχόμενο των παιχνιδιών· κάθε τραγούδι - μελωδία έχει έκταση 2 έως 3 πεντάγραμμα,

β) Οδηγίες για το παιχνίδι, οι οποίες περιλαμβάνουν τον Τόπο εκτέλεσης, την Ηλικία των παιδιών, τον Αριθμό παιδιών, την Προπαρασκευή των παιχνιδιών, την Εκτέλεσή τους,

γ) Διαγράμματα κάτοψης θέσεων και κίνησης των παιδιών στο χώρο κατά την επιτέλεση του Παιχνιδιού

δ) Σχετικά λαϊκά παιχνίδια ή παιχνίδια βασισμένα σε λαϊκά στοιχεία, συχνά επίσης με διαγράμματα θέσεων και κίνησης

ε) Τεχνικές Οδηγίες για τις χειροτεχνικές εργασίες με αντίστοιχα χνάρια για κατασκευές κι αντίστοιχες εικόνες που σε ορισμένες περιπτώσεις συνοδεύονται από φυσιολογικά ή πραγματιστικά στοιχεία «διαθεματικού»²⁷⁴ χαρακτήρα.

Το 100% των Παιχνιδιών περιλαμβάνει Παρτιτούρες – τραγούδια και Οδηγίες των Παιχνιδιών. Το 32% των Παιχνιδιών περιλαμβάνει λαϊκά παιχνίδια ή παιχνίδια

²⁷³ Κάθε τραγουδάκι δεν έχει τίτλο, αλλά ονοματίζεται στο βιβλίο ως «1^η Μελωδία, 2^η Μελωδία, 3^η Μελωδία», σαν να πρόκειται για διακριτές ενότητες ενός ενιαίου τραγουδιού. Κάθε παιχνίδι συνήθως απαρτίζεται από μία, δύο ή και τρεις «Μελωδίες» που αποδίδουν τα παιδιά ανάλογα με το ρόλο τους στο παιχνίδι, θυμίζοντας τους τραγουδιστικούς ρόλους σε μικρή παιδική «όπερα».

²⁷⁴ Ο όρος διαθεματικότητα αξιοποιείται εδώ ως ένα είδος «νεολογισμού», καθώς την εποχή συγγραφής του βιβλίου της Μ.Κ – Π. δεν υπήρχε ο όρος «διαθεματικότητα». Η εμπλοκή των μαθημάτων γύρω από ένα θέμα εντάσσονταν τότε στην ενιαία συγκντρωτική διδασκαλία (βλέπε σελ. 157 - 163).

βασισμένα σε λαϊκά στοιχεία και το 49% των Παιχνιδιών περιλαμβάνει τεχνικές οδηγίες για χειροτεχνικές εργασίες.

Το μέρος ΠΗΓΕΣ περιλαμβάνει:

α) Πηγές για το Λαογραφικό Υλικό. Α΄ Συλλογές και περιοδικά – Β΄ Χειρόγραφα), β) Παραπομπές στις Πηγές του Λαογραφικού Υλικού για τα Σχετικά Παιχνίδια που οργανώθηκαν με βάση Λαϊκά Στοιχεία, γ) Πηγές για τις ελληνικές λαϊκές μελωδίες, δ) Πηγές για τις ξένες μελωδίες (Όσες πάρθηκαν αμετάβλητες), ε) Διορθώματα.

3.2.1 Κατηγοριοποίηση Παιχνιδιών του βιβλίου

Τα παιχνίδια του βιβλίου ταξινομούνται τυπολογικά²⁷⁵ (βλέπε Πίνακας 1.) σε τέσσερις κατηγορίες: α) Δραματικά, β) Μιμητικά, γ) Ρυθμικά και δ) Ανταγωνιστικά.

Σύμφωνα ειδικότερα με την ίδια:

[Τα Δραματικά Παιχνίδια] «στηρίζονται στη φαντασία του παιδιού [...] Η δημιουργικότητα του περικλείεται στην ικανότητά του ν' αφαιρέσει από τη γύρω του πραγματικότητα μόνο όσα στοιχεία του χρειάζονται, και να τα μεταχειριστεί σε καινούργιες συνθέσεις. Το υλικό λοιπόν το παίρνει το παιδί από τη γύρω αντικειμενική ζωή, από τις εποπτείες και τις αναμνήσεις του [...] Τα δραματικά παιχνίδια είναι η ανώτερη μορφή αυτής της ένωσης φαντασίας, σκέψης και πράξης» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 26, 28).

[Στα Μιμητικά Παιχνίδια] «η μίμηση είναι στο κέντρο [...] Η μίμηση είναι μια ψυχοφυσική λειτουργία, που κοντά στην κληρονομικότητα και στην προσωπική πείρα του παιδιού, αποτελεί τον τρίτο σπουδαιότερο παράγοντα για την ανάπτυξη του παιδιού σε άνθρωπο, έτσι που να μπορεί να ζήσει τη ζωή του συνειδητά [...] Αυτό το φυσικό, μιμητικό παιχνίδι του παιδιού προσπάθησα να εκμεταλλευτώ σ' αυτό το βιβλίο» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 29 - 30).

²⁷⁵ Η Μ.Κ – Π. διευκρινίζει ότι η κατηγοριοποίηση αυτή έγινε «λαβαίνοντας υπ' όψη την επικρατέστερη μέσα σε κάθε κατηγορία ψυχική λειτουργία» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932) κι επισημαίνει ακόμη ότι ένα παιχνίδι μπορεί να εμπεριέχει εν μέρει στοιχεία κι από άλλες κατηγορίες

«Ονομάζω με το όνομα αυτό [Ρυθμικά Παιχνίδια] τα παιχνίδια που εξυπηρετούν την έμφυτη ανάγκη του παιδιού να κινηθεί με το ρυθμό. Ρυθμός δε είναι ένα ψυχοφυσικό μας στοιχείο που είναι δεμένο με τη ζωή μας στενότερα από κάθε τι άλλο, τόσο έντονα αισθησιακό και τόσο αρχέγονο, όσο και η ίδια μας η ζωή (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 31).

«Στα παιχνίδια αυτά [Ανταγωνιστικά Παιχνίδια] βασική λειτουργία είναι η θέληση. Αλλά όταν μιλούμε για θέληση των παιδιών πρέπει να έχουμε υπ' όψη, πως [...] δεν είναι καθαρή θέληση, αλλ' είναι στενά συνηφασμένη με το συναίσθημα του παιδιού [...] Η θέληση [...] γίνεται η ολοκληρωτική έκφραση της ζωτικότητας του [...] και στέκεται στο κέντρο της δυναμικότητάς του [...] Και τα παιχνίδια που την διοχετεύουν γίνονται παιχνίδια ζωής [...] Η χαρά, η επιθυμία είναι τα ψυχικά κίνητρα. Η επιμονή, η τόλμη, η αυτοπεποίθηση, η έντονη και αποφασιστική δράση είναι οι διάφορες φάσεις (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 35).

Η προσέγγιση αυτή του παιχνιδιού από την Μ.Κ – Π., φανερώνει την επιρροή του ελβετού φιλοσόφου και ψυχολόγου Karl Gross, που θεωρούσε το παιχνίδι ένα προπαρασκευαστικό ένστικτο, καθώς η τάση για παιχνίδι θα συνοδεύει όλες τις άλλες κάθε φορά που «θα αναπτύσσονται οι απαραίτητες αισθησιο-κινητικές ικανότητες, η νοημοσύνη, η προσοχή και η μνήμη των διαφόρων γνώσεων και δεξιοτήτων από την άποψη του χώρου, του χρόνου, του αριθμού, της αιτιότητας, κτλ., καθώς και τα ενθυμήματα, οι συνειρμοί και οι συνήθειες (Decroly & Monchamp, χ.χ.[1932]: 30)· (Gross, 1912).

Στη βάση αυτή, ο Decroly και η Monchamp στο βιβλίο τους «Παιδαγωγικά Παιχνίδια για μικρά παιδιά, στο σπίτι, στο νηπιαγωγείο κι στις μικρές τάξεις του δημοτικού» ταξινομούν τα παιχνίδια με τρόπο που προσεγγίζει την κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών στο βιβλίο της Μ.Κ – Π.:

«...μπορούμε να ξεχωρίσουμε σε ομάδες τα παιχνίδια κατά τον ακόλουθο τρόπο:

Παιχνίδια σε σχέση με τις *ατομικές πρωτόγενες τάσεις*:
Παραδείγματα: αισθησιο – κινητικά παιχνίδια, τρέξιμο, πήδημα,
ρυθμικά παιχνίδια, πρωτόγενα καλλιτεχνικά παιχνίδια, κτλ.

Παιχνίδια σε σχέση με τις *ειδικευμένες πρωτόγενες τάσεις*:
Παραδείγματα: Παίζουμε την κούκλα, παίζουμε τον μπαμπά και τη μαμά, κτλ

Παιχνίδια σε σχέση με τις *κοινωνικές πρωτόγενες τάσεις*:
Παραδείγματα: Παίζουμε κοινωνικά παιχνίδια, κωμωδία κτλ

Παιχνίδια σε σχέση με τις *δευτερόγενες τάσεις*:
Παραδείγματα: Παίζουμε εικονικά πρόσωπα (ρόλους), μεταμφιεζόμαστε, διάφορα παιχνίδια συναγωνισμού, αθληματικά παιχνίδια, συλλογές κτλ.

Παιχνίδια σε σχέση με τις *αμυντικά ένστικτα*:
Παραδείγματα: Παιχνίδια κυνηγητού, χωροφύλακας και κλέφης, μάχη, κτλ» (Decroly & Monchamp, χ.έ. [1932]: 30 - 31).

Ακολουθεί ο Πίνακας 1 με τους τίτλους²⁷⁶ των Παιχνιδιών με Τραγούδια στο υπό μελέτη βιβλίο της Μ.Κ – Π.:

ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΙΤΛΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ	
<i>ΔΡΑΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ</i>	1.Κόκκορας, κότες, κοτοπουλάκια, 2. Τα κουνελάκια, 3. Οι πάπιες, 4.Οι χήνες, 5. Οι χήνες και οι Πάπιες (Ως Ενιαίο Παιχνίδι) 6. Η κυρά γουρούνα και τα γουρουνάκια της 7. Η κυρά γελάδα και το μοσχάρι της 8. Ο τσοπάνης και το κοπάδι του 9. Ο αγρότης, οι εργάτες και τα καματερά

²⁷⁶ Οι τίτλοι των Παιχνιδιών με Τραγούδια, αντιπροσωπεύουν τη θεματική και το περιεχόμενο τόσο των Παιχνιδιών, όσο και των Μελωδιών (Τραγουδιών) τους, αλλά και τις αντίστοιχες χειροτεχνικές κατασκευές. Τα Ρυθμικά Παιχνίδια και τα Ανταγωνιστικά Παιχνίδια του βιβλίου της Μ.Κ – Π. - πλην ορισμένων εξαιρέσεων - δεν περιλαμβάνουν χειροτεχνίες. Τα Ρυθμικά Παιχνίδια και τα Ανταγωνιστικά Παιχνίδια του βιβλίου της Κλεάνθους - Παπαδημητρίου- πλην ορισμένων εξαιρέσεων - δεν περιλαμβάνουν χειροτεχνίες.

<p>10. Το μικρό ποντικάκι</p> <p>11. Το άμυαλο παντικάκι</p> <p>12. Η κυρά Λαγίνα και τα λαγουδάκια της</p> <p>13. Ο Εχθρός 1. Κουνουπάκια, Μυγίτσες, Βάτραχος</p> <p>14. Ο Εχθρός 2. Βάτραχος, Βατραχάκια, Λελέκι</p> <p>15. Ο Εχθρός 3. Τα μικρά ψαράκια και το μεγάλο ψάρι</p> <p>16. Ο Εχθρός 4. Κότα, κοτόπουλο, αλεπού</p> <p>17. Ο Εχθρός 5. Τ' αρνάκια και ο λύκος</p> <p>18. Ο Εχθρός (Ως Ενιαίο Παιχνίδι)</p> <p>19. Τα Πουλιά έρχονται</p> <p>20. Η Φωλίτσα 1. Το χτίσιμο</p> <p>21. Η Φωλίτσα 2. Οι νεοσσοί</p> <p>22. Η Φωλίτσα 3. Το τάισμα</p> <p>23. Η Φωλίτσα 4. Το πρώτο μάθημα</p> <p>24. Η Φωλίτσα 5. Πετώ</p> <p>25. Η Φωλίτσα 6. Στο καλό</p> <p>26. Η Φωλίτσα (Ως Ενιαίο Παιχνίδι)</p> <p>27. Ευτυχισμένα Πουλιά</p> <p>28. Τα πουλιά φεύγουν</p> <p>29. Τα πουλιά του χειμώνα</p> <p>30. Άνθια</p> <p>31. Να' μουν 1. Το σκουληκάκι μες στη γη</p> <p>32. Να' μουν 2. Σταγόνα να' μouna</p> <p>33. Να' μoun 3. Αγέρας να' μouna</p> <p>34. Να' μoun 4. Να ήμoun σύννεφο</p> <p>35. Να' μoun 5. Να' μoun σύννεφο</p> <p>36. Να' μoun (Ως Ενιαίο Παιχνίδι)</p> <p>37. Παιχνιδάκια</p> <p>38. Καβαλλάρης</p> <p>39. Εκδρομή με τ' αμάξια</p> <p>40. Το τραίνο</p> <p>41. Μύλοι 1. Ανεμόμυλος</p> <p>42. Μύλοι 2. Νερόμυλος</p> <p>43. Μύλοι (Ως Ενιαίο Παιχνίδι)</p> <p>44. Τα δώδεκα αδέρφια</p>
--

MIMHTIKA

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

1. Ο Γεωργός 1. Το όργωμα
2. Ο Γεωργός 2. Η σπορά
3. Ο Γεωργός 3. Ο θέρος
4. Ο Γεωργός 4. Το αλώνισμα
5. Ο Γεωργός 5. Το λίχνισμα
6. Ο Γεωργός (Ως Ενιαίο Παιχνίδι)
7. Πλάθω
8. Ψώνια 1. Ψάρια, ψάρια
9. Ψώνια 2. Κρέας, κρέας
10. Ψώνια 3. Χόρτα – χόρτα
11. Ψώνια 4. Όσπρια – Λάδια
12. Ψώνια 5. Πάρτε φρούτα
13. Ψώνια 6. Άνθια, άνθια
14. Τα Ψώνια (Ως Ενιαίο Παιχνίδι)
15. Ο ράφτης
16. Ο Τσαγγάρης
17. Ο Μαραγκός
18. Ο Σιδεράς
19. Η Πλύση
20. Ο Γιατρός
21. Ο Περιβολάρης
22. Ο Ταχυδρόμος
23. Τα Ναυτάκια 1. Βίρα την άγκυρα
24. Τα Ναυτάκια 2. Ο Έλικας
25. Τα Ναυτάκια 3. Το τιμόνι
26. Τα Ναυτάκια 4. Η Φουρτούνα
27. Τα Ναυτάκια 5. Οι δουλειές του καραβιού
28. Τα Ναυτάκια (Ως Ενιαίο Παιχνίδι)
29. Ψάρια πιάνω
30. Πάρτε στραγγαλάκια
31. Φωτογράφος 1. Φωτογράφος
32. Φωτογράφος 2. Φωτογραφίες I
33. Φωτογράφος 3. Φωτογραφίες II
34. Φωτογράφος 4. Φωτογραφίες III
35. Ο Φωτογράφος (Ως Ενιαίο Παιχνίδι)

	<p>36. Ο Μουσικός</p> <p>37. Η Ορχήστρα</p> <p>38. Χτίζω</p> <p>39. Το σπίτι της κοινότητας</p> <p>40. Σύντροφοι</p> <p>41. Μανούλα</p> <p>42. Η ζωή του ανθρώπου</p> <p>43. Ταξίδι με το τραίνο</p> <p>44. Οι βαρκούλες</p> <p>45. Στην ακρογιαλιά</p>
<p><i>ΡΥΘΜΙΚΑ</i> <i>ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ</i></p>	<p>1.Οι μικροί τυμπανιστές</p> <p>2.Η ζωή των λουλουδιών</p> <p>3.Εύθυμα πηδάμε</p> <p>4.Κούνια</p> <p>5. Βαρκούλα</p> <p>6.Νανούρισμα</p> <p>7.Μαθαίνω χορό</p> <p>8.Το αλογάκι</p> <p>9. Το ρολογάκι</p> <p>10. Χοροπηδώ</p> <p>11. Τράτα</p> <p>12. Με καμάρι λεβεντιά</p> <p>13. Ρυθμική πορεία</p> <p>14. Εμβατήριο</p>
<p><i>ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΑ</i> <i>ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ</i></p>	<p>1.Τρεξίματα</p> <p>2.Τρεξίματα σ' ανήφορο και κατήφορο</p> <p>3.Πηδήματα 1. Πήδημα σε μήκος</p> <p>4.Πηδήματα 2. Πήδημα σε βάθος</p> <p>5. Πηδήματα 3. Πήδημα σε ύψος</p> <p>6. Τραβήγματα</p> <p>7. Ριξίματα</p> <p>8. Η Παλιά Φωλιά (Αλλαγή θέσεων)</p> <p>9. Η Παγόνα (Κρυφτό)</p>

3.3. Ανάλυση σε μακροεπίπεδο - 1^{ος} Θεματικός άξονας ανάλυσης: αρχές της Νέας Αγωγής

1. Κ. Α.1. «Βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης»

Υ.Α.1.α «Ένταξη της εργαστηριακής μορφής μαθημάτων στο σχολείο

Υ.Α.1.β . «Ένταξη της παιγνιώδους διδασκαλίας στο σχολείο»

Υ.Α.1.γ «Σύνδεση του σχολείου με τις ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού»

Υ.Α.1.δ «Σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή»

Κάθε μία από τις υποκατηγορίες ανάλυσης μπορεί να συνδεθεί ειδικότερα με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους σημαντικών εκπροσώπων της Νέας Αγωγής²⁷⁷:

Υ.Α.1.α.. «Ένταξη της εργαστηριακής μορφής μαθημάτων στο σχολείο»

Η υποκατηγορία αυτή ανάλυσης παραπέμπει άμεσα στον Dewey (βλέπε σ.72) και στον Kerschensteiner. (βλέπε σ. 88) με τα εργαστηριακά μαθήματα στα σχολεία εργασίας τους και το κίνημα εν γένει του Σχολείου Εργασίας (βλέπε σσ. 124-126) και στην Ελλάδα στον Δελμούζο (βλέπε σ.142), τον Κουντουρά (βλέπε σ.152) κι άλλους παιδαγωγούς του Σχολείου Εργασίας.

Υ.Α.1.β..«Ένταξη της παιγνιώδους διδασκαλίας στο σχολείο»

Η υποκατηγορία αυτή ανάλυσης παραπέμπει άμεσα στη σημασία που έδωσαν στη μορφωτική αξία και την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής, όπως ο John Dewey (βλέπε σ.72), ο Kerchensteiner (βλέπε σ. 88) Claparède (βλέπε σ.84), ο Cousinet (βλέπε σ.111), ο Otto (βλέπε σ.93), ο Kilpatrick και ο Collings (βλέπε σσ.115-119) και στην Ελλάδα ο Δελμούζος (βλέπε σ. 142), κ.ά.

Υ.Α.1.γ.«Σύνδεση του σχολείου με τις ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού»

²⁷⁷ Η σύνδεση εδώ είναι καθαρά τυπολογική - καθώς στην πραγματικότητα οι περισσότεροι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής μπορούν πιθανόν να συνδεθούν με το σύνολο των υπο-κατηγοριών ανάλυσης - κι επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικότερα στοιχεία της θεωρίας και των μεθόδων κάθε παιδαγωγού, όπως παρατίθενται στο Α΄ Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο, π.χ. χαρακτηριστικό στοιχείο του Decroly αποτέλεσαν τα Κέντρα ενδιαφέροντος, του Freinet η μέθοδος πιεστηρίου, της Montessori η αυτοεκπαίδευση, του Cousinet η ελεύθερη εργασία με ομάδες, κ.ά.

Η υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνεται παράλληλα ως υποκατηγορία και στην Κατηγορία Ανάλυσης *Παιδοκεντρικότητα και Ανθρωποκεντρικότητα*, οπότε και θα αναπτυχθεί στην κατηγορία αυτή.

Υ.Α 1.δ. «Σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή»

Η υποκατηγορία αυτή ανάλυσης παραπέμπει άμεσα στον νέο προσανατολισμό του σχολείου – «Το σχολείο είναι ζωή, όχι προετοιμασία για την πραγματική ζωή»,²⁷⁸ - σύμφωνα με παιδαγωγούς της Νέας Αγωγής, όπως ο Dewey (βλέπε σ.72), ο Kerchensteiner (βλέπε σ. 88), ο Gaudig (βλέπε σ.91), ο Decroly (βλέπε σ.102), ο Steiner (βλέπε σ.1106), ο Cousinet (βλέπε σ.111), ο Kilpatrick και ο Collings (βλέπε σ.115), ο Makarenko (βλέπε σ.120), κ.ά.

Α΄ Μέρος Βιβλίου

Στο Α΄ Μέρος του βιβλίου «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων, δηλώνεται ότι το βιβλίο αποτελεί ένα βοήθημα, ένα «βιβλίο γραμμένο για τους δασκάλους μας, για να τους βοηθήσει στη δουλειά τους» κι έχει στόχο να συμπληρώσει ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία που αφορά την πρακτική εφαρμογή των –τότε - νέων παιδαγωγικών θεωριών κ αρχών (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:6):

«Όλα αυτά τα τελευταία χρόνια ζητούμε κι εδώ στην Ελλάδα να κάμει ο δάσκαλος το σχολείο του ζωντανό και χαρούμενο. Λέμε κι ακούμε πολλές θεωρίες. Μα λίγοι, από κείνους που μπορούν, καταπιάστηκαν να γράψουν τα σχετικά βοηθήματα, που θα διευκόλυναν το δάσκαλο να βρει το δρόμο του για μια τέτοια δημιουργική δουλειά. Σ' άλλους τόπους κάθε καινούργια θεωρία και παιδαγωγική πρόταση συνοδεύεται από ολόκληρη σειρά βιβλίων πρακτικής εφαρμογής, που γράφονται επίτηδες για τους δασκάλους» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:6).

Το βιβλίο έχει στόχο τη βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς προτείνει μεθόδους με τις οποίες ο δάσκαλος θα εντάξει

²⁷⁸ Βλέπε John Dewey σ. 78.

το παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις της εποχής:

«...αναγνωρίζεται το παιχνίδι σήμερα από την παιδαγωγικήν επιστήμη ως σπουδαιότατος παράγοντας αγωγής που θριαμβευτικά μπαίνει με όλες τις τιμές στο σύγχρονο παιδαγωγικό σχολείο. Όλοι οι λαοί συναγωνίζονται σήμερα ποιος να διαμορφώσει και περισσότερα παιχνίδια, παιχνίδια κάθε είδους, αλλά παιχνίδια με παιδαγωγική αξία [ΥΑ.1.β]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:7).

Η Μ.Κ – Π. προτείνει με το βιβλίο της την εισαγωγή του παιχνιδιού στο σχολείο γιατί πιστεύει ότι με τον τρόπο αυτό θα ενισχύσει τη δημιουργικότητα του παιδιού και θα βελτιώσει το παραδοσιακό σχολείο της παθητικής διδασκαλίας, το οποίο και γλαφυρά περιγράφει εδώ:

«Παιχνίδι δεν είναι μόνο ξεμούδιασμα κορμιού, αλλά είναι μια ψυχική κίνηση, που απαιτεί ψυχή δροσερή και ζωντανή. Αλλά ποια ζωντάνια μπορεί να' χουν τα παιδιά μέσα στο σχολείο με το παλιό του σύστημα: μάθημα και πάλι μάθημα; Για ώρες κάθονται πάνω στα θρανία. Αυτή η καθιστική στάση του κορμιού τους, που το στέρνο τους πιέζεται, η ράχη και οι ώμοι τους κυρτώνονται προς τα εμπρός, τα πνευμόνια, η καρδιά και τα πεπτικά τους όργανα αλληλοπιέζονται και αλληλοεμποδίζονται στην κανονική τους λειτουργία και έτσι που τα παιδιά να' ναι ευπρόσβλητα από λογιά λογιά οργανικές διαταράξεις και στη γενική τους υγιεινή και στα ιδιαίτερα τους όργανα, αυτή στάση που χειροτερεύει περισσότερο πάνω σε κακά θρανία [...] Μα μήπως είναι μόνο το κάθισμα στο θρανίο; Μια παθητική διδασκαλία, παρά πολλές φορές και ανούσια, υπερεντείνει συστηματικά τα νεύρα τους και αμβλύνει ψυχικά τα παιδιά.[...] Με το σημερινό μάθημα όχι μόνο η νευρομυωνική τους ενεργητικότητα περιορίζεται σε τρόπο που τα παιδιά να' ναι διαρκώς ανήσυχια και άτακτα, αλλά και η ψυχική τους ενεργητικότητα στην καθαρότερη μορφή της, την αυτενέργεια, παθαίνει τέτοιο κουρέλιασμα, που τα παιδιά, ακριβώς όταν είναι μελετηρά και προσεκτικά, κατεβαίνουν στο διάλλειμα

κατακουρασμένα ψυχικά και ανάκανα για το παιχνίδι» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:11).

Για την Μ.Κ – Π., το σχολείο της εποχής της περιλαμβάνει μια σοβαρότατη αντινομία: αγνοεί τις ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού:

«Το ότι τα πιο απρόσεχτα παιδιά της τάξης είναι και τα ζωηρότερα στο διάλλειμα, αυτό δεν είναι τυχαίο γεγονός, αλλά είναι απόδειξη της αντινομίας που υπάρχει ανάμεσα στη μορφή που έχει σήμερα το μάθημα [...] και τη βασική ψυχοφυσική ανάγκη του παιδιού για το παιχνίδι [ΥΑ.1.γ]. Κάνει λοιπόν έγκλημα το σχολείο που σταματά αυτή τη φυσική εξέλιξη του παιδιού του παιδιού [...] Με το να το περιορίζει στο διάλλειμα και με το να του δίνει λίγη θέση στις ώρες της γυμναστικής μέσα στη βδομάδα, σβήνει σιγά – σιγά αυτή τη δημιουργική πνοή του παιδιού, που βρίσκει μέσα στο παιχνίδι την καλύτερή της έκφραση και άνθηση (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:11).

Η βελτίωση του σχολείου θα επέλθει με το βίωμα, με την εισαγωγή της εργαστηριακής μορφής των μαθημάτων, κεντρικό αίτημα άλλωστε της Νέας Αγωγής: το καλύτερο μέσο, υποστηρίζει η Μ.Κ – Π., για να διαπαιδαγωγηθεί το παιδί σε μια ατμόσφαιρα αυτενέργειας, συνεργασίας και πειθαρχίας (παιδαγωγικά στοιχεία που προϋποθέτουν οι νέες μέθοδοι μάθησης) είναι να ενταχθεί το παιχνίδι «σαν ένα οργανικό μέλος» της εργασίας του παιδιού:

«Και όταν ακόμη κυριαρχήσει και στον τόπο μας η εργαστηριακή μορφή των μαθημάτων [ΥΑ.1.α] που το παιδί, αυτενεργό πια [ΥΑ.1.γ], λεύτερα θα κινείται και λεύτερα θα δουλεύει, και τότε πάλι το παιχνίδι θα' ναι αυτό που θα δίνει τα φωτεινά, ζεστά και χαρούμενα χρώματα πάνω στην εικόνα του σχολείου, θα φέρνει την αναγκαία ισορροπία ανάμεσα στις διάφορες μορφές της αυτενέργειας και θα γίνεται γιοφύρι ανάμεσα στη ζωή του παιδιού έξω από το σχολείο και μέσα στο σχολείο [ΥΑ.1.δ]. Το ασφαλέστερο μέσο για να εξασφαλίσουμε σ' ένα σχολείο, και στο πιο προοδευτικό ακόμα,

υγεία, τάξη, σύστημα, συνεργασία και πειθαρχία, προπάντων πειθαρχία, είναι να δεχθούμε το παιχνίδι σαν ένα οργανικό μέλος της όλης εργασίας του [ΥΑ.1.β]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:12).

Το βιβλίο, όπως δηλώνει η συγγραφέας, στοχεύει ακόμη - με την εισαγωγή του παιδαγωγικού παιχνιδιού - να βελτιώσει και ευρύτερα την αγωγή των παιδιών, (ΥΑ.1.δ) καθώς εκείνα, κατά τον ελεύθερό τους χρόνο, συχνά παίζουν άσκοπα παιχνίδια:

«...ένιωθα θλίψη κι αγανάκτηση παρακολουθώντας τα παιδιά να παίζουν στους δρόμους και στις αυλές βλέποντας πόση δύναμη και πόση διανοητικότητα σπαταλιόνταν άδικα σε παιχνίδια κακά οργανωμένα, ασυστηματοποίητα, άσκοπα, ανόητα και πολλές φορές και βλαβερά. Για όλους, που αντικρίζουν με αγάπη το παιχνίδι μιας ομάδας παιδιών, είναι τόσο κοινό το θέαμα το σούρουπο και το τσάκωμά τους ως ν' αρχίσουν, ο θόρυβος και οι καυγάδες όσο παίζουν, οι θυμοί και το κλάμα που μ' αυτά τελειώνουν τις περισσότερες φορές τα παιχνίδια τους! [...] Ένα παιχνίδι τότε μόνο διεξάγεται κανονικά ή ήσυχα, σαν τύχει να βρεθεί ένα παιδί με θέληση και με πυγμή που να επιβληθεί σαν αρχηγός σε πολλά άβουλα παιδιά. Αλλά τέτοιο παιχνίδι δεν έχει παιδαγωγική αξία» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:7).

Με τον ίδιο στόχο απευθύνεται και στους «φωτισμένους» γονείς που επιθυμούν να καθοδηγήσουν και να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά τους με το παιδαγωγικό παιχνίδι κι ακόμη να τα απασχολήσουν με χειροτεχνική εργασία:

«Αλλά παράλληλα προς τους δασκάλους, το βιβλίο αυτό μπορεί να βοηθήσει πολύ και τους φωτισμένους γονείς, τους πρωτοπόρους²⁷⁹ μέσα στον τόπο μας για το μεγάλο έργο του

²⁷⁹ Η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου χαρακτηρίζει ως πρωτοπόρους τους γονείς αυτούς που παίζουν με τα παιδιά τους, καθώς την εποχή εκείνη στην Ελλάδα οι περισσότεροι γονείς λόγω άγνοιας δεν έδιναν

παιδαγωγού των παιδιών τους. Το πρόβλημα του παιχνιδιού, ως κεντρικού παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών, φωτίζεται και δικαιολογείται από όλες τις πλευρές, και τα παιχνίδια που δίνονται μπορούν να παιχθούν τα περισσότερα και μέσα στο σπίτι [...] Οι μάνες θα βρουν ακόμα μέσα στο βιβλίο αυτό άφθονο υλικό για ν' απασχολήσουν τα παιδιά τους με ποικίλες τεχνικές μικροεργασίες στις ελεύθερες ώρες και μέρες των παιδιών και μάλιστα στις διακοπές [YA.1.δ]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:6).

Β' Μέρος Βιβλίου

Η βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης, θα επέλθει με την εισαγωγή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να αρθεί ο παθητικός χαρακτήρας του παλαιού σχολείου.

Το Β' Μέρος του βιβλίου έχει καθαρά πραξιακό χαρακτήρα, όπου όλοι οι μαθητές μιας τάξης ενεργοποιούνται άμεσα, καθώς περιλαμβάνονται «Παιχνίδια με Τραγούδια» (βλέπε σσ. 189-192), τα οποία έχοντας ως βάση ένα παιχνίδι, δραματικό, μιμητικό, ρυθμικό ή ανταγωνιστικό [YA. 1.β], παίρνουν τη μορφή, θα μπορούσαμε να πούμε (βλέπε σσ. 233), ενός Σχεδίου Εργασίας (Project)²⁸⁰ [YA. 1.α]. Κάθε Σχέδιο Εργασίας (Παιχνίδι με Τραγούδια), εκτός από το παιχνίδι και τα αντίστοιχα τραγούδια του, συντίθεται κι από ένα ή περισσότερα από τα εξής στοιχεία που ενεργοποιούν τους μαθητές: α) διαφορετικές μορφές του αρχικού παιχνιδιού, β) χειροτεχνική εργασία που αντιστοιχεί στη θεματική του παιχνιδιού (YA. 1.α), γ) συναφή παραδοσιακά παιχνίδια και παραδοσιακά τραγούδια.

μεγάλη σημασία στο παιχνίδι των παιδιών τους: «Ενώ λοιπόν τα παιδιά έχουν την ανάγκη μας και μας υποδέχονται με χαρά, όμως εμείς οι μεγάλοι δεν πάμε να τα βοηθήσουμε σαν παίζουμε. Ας πάρουμε τους γονιούς. Οι περισσότεροι ούτε χρόνο έχουν, ούτε διάθεση, ούτε και την ικανότητα να παίξουν με τα παιδιά τους. Τους φτάνει πως τ' αφήνουν να ξεθυμαίνουν, όπως λεν. [...] Τι αξίζει όμως αυτό το παιχνίδι για τη ζωή των παιδιών τους, παρά πολύ λίγοι γονιοί το ξέρουνε συνειδητά. Αν όλοι οι γονιοί ήξεραν πόσο το παιδί τους μεγαλώνει με το παιχνίδι και πόσο γίνεται καλύτερο, χωρίς άλλο και χρόνο θα' βρισκαν και διάθεση θα είχαν[...] Και σε μας οι μεγάλοι θα' παιζαν με τα παιδιά, απaráλλαχτα όπως για ώρες μπορεί να παίζει ο εγγλέζος γονιός με τα παιδιά του (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:10-11).

²⁸⁰ Σχέδιο Εργασίας σύμφωνα με την κλασική τυπολογία των διαφορετικών τύπων σχεδίων εργασίας του Kilpatrick (βλέπε σ. 115).

2 .Κ.Α. 2. «Παιδοκεντρικότητα και Ανθρωποκεντρικότητα»

Υ.Α.2.α «Σύνδεση του σχολείου με τις ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού»

Υ.Α.2.β «Το παιχνίδι ψυχολογική ανάγκη του παιδιού»

Υ.Α.2.γ «Η μουσική ως έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου»

Υ.Α.2.δ «Η φαντασία, η μίμηση, η κίνηση με ρυθμό, η θέληση αποτελούν έμφυτες ανάγκες και λειτουργίες του παιδιού»

Υ.Α.2.ε «Έμφαση στην ανάπτυξη της ατομικότητας του παιδιού»

Υ.Α.2.στ «Η αυθυπαρξία της παιδικότητας»

Υ.Α.2.ζ «Ο άνθρωπος στο πλαίσιο μιας κοινότητας αλληλεγγύης και ανθρωπισμού»

Υ.Α.2.η «Ο άνθρωπος οργανικό μέλος του φυσικού περιβάλλοντος»

Κάθε μία από τις υποκατηγορίες ανάλυσης μπορεί να συνδεθεί ειδικότερα με τη φιλοσοφία και τις μεθόδους σημαντικών εκπροσώπων της Νέας Αγωγής²⁸¹:

Υ.Α.2.α «Σύνδεση του σχολείου με τις ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού»

Η υποκατηγορία αυτή ανάλυσης παραπέμπει άμεσα στον Dewey (βλέπε σ. 72) και τον Kerchensteiner (βλέπε σ.88) με την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών (ενεργητικό, καλλιτεχνικό, εφευρετικό και κοινωνικό) - τα οποία και προκύπτουν από αντίστοιχες ψυχοφυσικές τους ανάγκες – προάγοντας έτσι τη διαθεματική οργάνωση της διδασκαλίας (βλέπε σ.71), στον Cousinet (βλέπε σ.111) στην Montessori (βλέπε σ. 78), στον Claparède (βλέπε σ.84) στον Gaudig (βλέπε σ. 91) και στην Parkhurst (βλέπε σ.95) με τη σύνδεση της ύλης διαφόρων μαθημάτων, στον Lietz με την έμφαση σε φυσιογνωστικές θεματικές (βλέπε σ. 92), στον Decroly με τα Κέντρα Ενδιαφέροντός του (βλέπε σ.102), στον Steiner με την

²⁸¹ Η σύνδεση εδώ είναι καθαρά τυπολογική, καθώς στην πραγματικότητα οι περισσότεροι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής μπορούν πιθανόν να συνδεθούν με το σύνολο των υπο-κατηγοριών ανάλυσης, κι επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικότερα στοιχεία της θεωρίας και των μεθόδων κάθε παιδαγωγού, όπως παρατίθενται στο Α΄ Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο, π.χ. χαρακτηριστικό στοιχείο του Decroly αποτέλεσαν τα Κέντρα ενδιαφέροντος, του Freinet η μέθοδος πιεστηρίου, της Montessori η αυτοεκπαίδευση, του Cousinet η ελεύθερη εργασία με ομάδες, κ.ά.

ανθρωποσοφιστική του αντίληψη (βλέπε σ.106), στον Makarenko με την κοινωνικοποίηση μέσω συλλογικών δράσεων (βλέπε σ. 120), στον Δελμούζο (βλέπε σ.142), τον Κουντουρά (βλέπε σ.152) κ.ά..

Υ.Α 2.β «Το παιχνίδι ψυχολογική ανάγκη του παιδιού»

Η σημασία που έδωσαν οι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής στην ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι, οδήγησε στην αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση (βλέπε σ. 198, Υ.Α.1.β)

Υ.Α 2.γ «Η μουσική ως έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου»

Οι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής αναγνώρισαν τη μουσική ως έμφυτη ανάγκη του παιδιού κι αντίστοιχα την παιδαγωγική σημασία της μουσικής αγωγής στο σχολείο. Η υποκατηγορία αυτή ανάλυσης παραπέμπει άμεσα στον Dewey (βλέπε σ.72), στη Montessori (βλέπε σ.78), στον Lichtwark (βλέπε σ.87), στον Kerchensteiner (βλέπε σ. 88), στον Leitz (βλέπε σ.92), στην Parkhurst (βλέπε σ.95), στον Steiner (βλέπε σ.106), στον Freinet (βλέπε σ.109), στον Kilpatrick (βλέπε σ.115), στον Makarenko (βλέπε σ.120), στον Δελμούζο (βλέπε σ.142), κ.ά.

Υ.Α.2.δ «Η φαντασία, η μίμηση, η κίνηση με ρυθμό, η θέληση αποτελούν έμφυτες ανάγκες και λειτουργίες του παιδιού»

Τα παιχνίδια στο βιβλίου της Μ.Κ – Π. έχουν σκοπό να ικανοποιήσουν την έμφυτη ανάγκη του παιδιού για ανάπτυξη της φαντασίας, τη μίμηση, την κίνηση με ρυθμό και την εδραίωση της θέλησής του, παραπέμποντας έτσι σε παιδαγωγούς της Νέας Αγωγής που έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες αυτές: στον Dewey με την έννοια του βιώματος (βλέπε σ.72), στον Lichtwark (βλέπε σ.87), στον Otto (βλέπε σ.93), στον Steiner με την «ευρυθμία» (βλέπε σσ.106), στον Freinet με την «ελεύθερη έκφραση» (βλέπε σ.109), στον Cousinet (βλέπε σ.111), κ.ά.

Υ.Α.2.ε «Έμφαση στην ανάπτυξη της ατομικότητας του παιδιού»

Η αρχή της καλλιέργειας της ατομικότητας στο βιβλίο της Μ.Κ – Π. εφαρμόζεται τόσο μέσα από ατομικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονται, όσο και μέσα από το πνεύμα της ελευθερίας που διέπει την έκφραση του παιδιού και την ανάληψη πρωτοβουλιών κατά τη διεξαγωγή των παιχνιδιών. Η υποκατηγορία αυτή ανάλυσης παραπέμπει άμεσα στη Montessori με τη σημασία που έδωσε στην αυτοαγωγή και την αυτοεκπαίδευση (βλέπε σ.78), στην Parkhurst (βλέπε σ.95), στον Washburne (βλέπε σ.101) με τη σημασία που έδωσαν στον ατομικό ρυθμό εργασίας του παιδιού, στον Steiner (βλέπε σ.106), στον Freinet (βλέπε σ.109), κ.ά.

Υ.Α.2.στ «Η αυθυπαρξία της παιδικότητας»

Η υποκατηγορία αυτή ανάλυσης εκκινεί από την ρουσσείκη αντίληψη – της παιδικότητας, της ιδιαίτερης φύσης του παιδιού που δεν αποτελεί μια μικρογραφία ενήλικα και συνδέεται – σχεδόν ταυτίζεται - με την Υ.Α.2.α με την αναγνώριση δηλαδή των ιδιαίτερων ψυχοφυσικών αναγκών του παιδιού, οι οποίες πρέπει να ικανοποιηθούν στο σχολείο· από την αντίληψη αυτή εκκινούσαν οι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής στο σύνολό τους.

Υ.Α.2.ζ «Ο άνθρωπος στο πλαίσιο μιας κοινότητας αλληλεγγύης και ανθρωπισμού»

Η υποκατηγορία αυτή συνδέεται με τη σημασία που έδωσαν οι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής στην κοινωνική ζωή του σχολείου και στην οργάνωση του ως μια συλλογική κοινότητα που εμπλέκεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης αντιτάσσοντας το πνεύμα της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης στην ευνοιοκρατία και τον ατομικισμό του παλαιού σχολείου. Η υποκατηγορία αυτή ανάλυσης παραπέμπει άμεσα στον Otto (βλέπε σ.93), Kerschenteiner (βλέπε σ.88), στον Freinet (βλέπε σ.109), στον Cousinet (βλέπε σ.111), στην Parkhurst (βλέπε σ.95), στον Makarenko (βλέπε σ.120), στον Δελμούζο (βλέπε σ.142), στον Κουντουρά (βλέπε σ.152), κ.ά.

Υ.Α.2.η «Ο άνθρωπος οργανικό μέλος του φυσικού περιβάλλοντος»

Η υποκατηγορία αυτή ανάλυσης συνάδει με το αίτημα του Νέου Σχολείου για επιστροφή στη φύση του παιδιού και στη φυσικότητα του περιβάλλοντος και με τη συνακόλουθη ανάπτυξη του φυσιολογικού βιώματος στα Σχολεία Εργασίας μέσα από εξορμήσεις, παρατηρήσεις και διδασκαλία στην ύπαιθρο, την εργασία σε σχολικούς κήπους κ.ά. όπως υλοποιήθηκαν από παιδαγωγούς όπως ο Leitz με τα Εξοχικά Παιδαγωγεία (βλέπε σ.92), ο Decroly (βλέπε σ.102), ο Dewey (βλέπε σ.72) ο Kerchensteiner (βλέπε σ.88), ο Steiner (βλέπε σ.106), ο Freinet (βλέπε σ.109), ο Makarenko (βλέπε σ.120), ο Δελμούζος (βλέπε σ. 142), κ.ά.

Α' Μέρος Βιβλίου

Η Νέα Αγωγή, η «κοπερνικανική» επανάσταση στο χώρο της Παιδαγωγικής, έφερε στο κέντρο της εκπαίδευσης το παιδί, κι όχι τη διδασκόμενη ύλη όπως συνέβαινε στο «παλιό σχολείο».²⁸² Η Μ.Κ – Π. στο Α' Μέρος επισημαίνει ότι τα

²⁸² Το υφιστάμενο σχολείο της παθητικής διδασκαλίας, ονομαζόταν και «παλιό σχολείο», έναντι του «νέου σχολείου» που έφερε η Νέα Αγωγή (Βλέπε Δημ.Π. Μάγου (1935), Οι διαφορές του Νέου Σχολείου και του Παλιού, Αθήνα, Τύπος Οίκου Μ.Ι.Σαλιβέρου).

«Παιχνίδια με Τραγούδια» του βιβλίου της εκκινούν από τις ψυχοφυσικές ανάγκες και λειτουργίες του παιδιού και δηλώνει ότι το έργο της ξεκινάει πρώτα από το παιδί:

«Κι αν ένα τραγούδι δεν μπορεί να συγκινήσει το παιδί, τότε για ποιον σκοπό του το δίνουμε; Η μουσική απαιτεί περισσότερο απ' όλα ψυχή, κίνηση, χαρά. Να γιατί συνδύασα τα παιχνίδια του βιβλίου αυτού με τραγούδια [Υ.Α.2.γ]. Δεν μ' ενδιαφέρει τόσο πολύ πόσο ωραία από τεχνικήν άποψη θα τραγουδηθεί ένα τραγούδι και θα παιχθεί ένα παιχνίδι, όσο για το ποια επίδραση έχουν αυτά τα δύο πάνω στο παιδί, στη διάθεσή του, στις συνήθειες του, στο χαρακτήρα του [Υ.Α.2.α]. Πρώτα πρώτα σκέπτομαι το παιδί» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Έχοντας επίκεντρο το παιδί, η συγγραφέας δημιούργησε πάνω σε παραδοσιακές μελωδίες ξένων παιδικών τραγουδιών τραγούδια προσανατολισμένα στην ψυχολογία του παιδιού και στην ανάγκη του για παιχνίδι:

«Αλλά ο δικός μου σκοπός δεν είναι να βοηθήσω τέτοιες σχολικές επιδείξεις. Τα τραγούδια αυτά τα 'χω προορισμένα για την καθημερινή ζωή και την χρήση του λαϊκού μας σχολείου, για την καθημερινή χαρά του παιδιού...[Υ.Α.2.α]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Η Μ.Κ – Π. διατείνεται ότι το σχολείο πρέπει να ενσωματώσει τη δημιουργική δύναμη της φαντασίας του παιδιού που αποτελεί μια έμφυτη ανάγκη του:

«Επειδή όμως η φαντασία είναι η κύρια δημιουργική δύναμη μέσα στο παιδί, η στάση του παιδιού είναι καθαυτό στάση ενεργητική και η εργασία του είναι πλούσια σε πρωτοτυπία. Γι' αυτό εμείς οι παιδαγωγοί πρέπει να τη διοχετεύουμε μέσα στο δημοτικό σχολείο [Υ.Α.2.α & Υ.Α.2.δ] και να τη διαφυλάξουμε σε μια δύναμη παραγωγική όσο μπορούμε περισσότερο και για περισσότερο χρόνο» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:27).

Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι κατά την ενδυνάμωση της φαντασίας του παιδιού απαιτείται ο παιδαγωγός να ενισχύσει την οργανική της σύνθεση. Στη βάση αυτή έχουν σχεδιαστεί τα Δραματικά Παιχνίδια του βιβλίου:

«Για να την προφυλάξουμε [τη φαντασία] όμως να μη ξεφυλλιστεί σε φανταξιοπληξία, πρέπει να δυναμώσουμε την οργανική της σύνθεση για να ισοβαρήσει και φέρει συνοχή στο ποικίλο της περιεχόμενο. Οργανική δε σύνθεση εννοώ την ένωση των φανταστικών παραστάσεων σ' ένα οργανικό σύνολο. Όσο το παιδί είναι μικρότερο, τόσο περισσότερο έχει την τάση να πηδάει από μια φανταστική παράσταση σε μια άλλη [...] Μπορεί π.χ. να γίνει από τη μια στιγμή ως την άλλη άλογο, σκυλάκι, καροτσιέρης, σιδηρόδρομος κ.λ.π., ανάλογα με τον εξωτερικό ερεθισμό της στιγμής ή την τοπική ή χρονική σχέση που' χουν μεταξύ τους οι φανταστικές παραστάσεις που κυλούνε μέσα του.[...] Όταν όμως ενωθούν μέσα στη φαντασία του παιδιού οργανικά το άλογο ή το κάρο π.χ. του καροτσιέρη μαζί με την εικόνα του σιδηροδρόμου, όπως κι αν τον φαντάζεται, ως μέσα και τα τρία να διατρέξει ένα χώρο, τότε το φανταστικό παιχνίδι αποχτάει ένα σκοπό κι ένα πρόγραμμα, και οι διάφορες φανταστικές παραστάσεις του υποτάσσονται στο σκοπό αυτό και γίνονται τόσοι σταθμοί πάνω στο δρόμο του για να τον πετύχει. Στα οργανωμένα αυτά παιχνίδια η φαντασία του παιδιού δεν είναι αφηρημένη και ξεκρέμαστη, αλλά πραγματώνεται σε σκόπιμες και φυσικές ενέργειες που παίρνουν και το περιεχόμενο και την αξία τους από τη ζωή που' ναι γύρω στο παιδί [Υ.Α.1.δ]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:27 - 28).

Η Μ.Κ – Π. συνδέει την παιδαγωγική της άποψη για το παιχνίδι, με μια ευρύτερη ανθρωποκεντρική αντίληψη για τον ανθρώπινο πολιτισμό, στο πλαίσιο της οποίας το δραματικό παιχνίδι του παιδιού συνιστά προθάλαμο της δημιουργικής εν γένει προόδου του ανθρώπου:

«Τα δραματικά παιχνίδια είναι η ανώτερη μορφή αυτής της ένωσης φαντασίας, σκέψης, και πράξης. Δεν θα γίνει το ίδιο το παιδί τώρα

λύκος, τώρα αρνάκι, παίζοντας στη σειρά του ένα ρόλο κατόπι από τον άλλο και ανεξάρτητα τον ένα απ' τον άλλο, αλλά θα γίνει μόνο λύκος ή μόνο αρνάκι μέσα σ' ένα παιχνίδι που και τ' άλλα παιδιά έχουν τους ρόλους τους οργανικά δεμένους με το παιχνίδι ολόκληρο. Και η οργανική αυτή σύνθεση είναι η μικρογραφία της συνθετικής εικόνας που' χει το παιδί απ' την οργανωμένη ζωή γύρω του, Αλλά στη μικρογραφία αυτή πάντοτε βάζει κάτι δικό του το παιδί [Υ.Α.2.ε]. Το ίδιο γίνεται και με την πρόοδο του πολιτισμού. Διαρκώς έρχονται νέα στοιχεία, που ο άνθρωπος τα πρωτοσυλλαβαίνει με τη φαντασία του και που ενώνονται οργανικά με όσα προϋπάρχουν. Το δραματικό παιχνίδι είναι λοιπόν μια προπαρασκευή του παιδιού γι' αυτή τη δημιουργική πρόοδο» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:28).

Η μίμηση, συνειδητή και υποσυνείδητη, αναγνωρίζεται ως ψυχοφυσική λειτουργία του ανθρώπου και σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης του παιδιού:

«Και όπως με το να μεταχειριστεί το παιδί ένα αντικείμενο το μαθαίνει καλύτερα, έτσι με το να μιμείται τους άλλους τους καταλαβαίνει καλύτερα. Η μίμηση το κάμνει ικανό να συμπαθήσει τους άλλους ανθρώπους και τ' άλλα έμψυχα πλάσματα, και να κατανοήσει ακόμη και τ' άψυχα αντικείμενα. Και σιγά σιγά αρχίζει να καταλαβαίνει ολόκληρη την κοινωνική μηχανή και την κοινωνική ζωή γύρω του [Υ.Α.2.δ]».

Τα Μιμητικά Παιχνίδια του βιβλίου έχουν στόχο να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει τη γύρω του πραγματικότητα και, όπως δηλώνει η συγγραφέας, επικεντρώνονται στη φύση και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, στην ανάγκη του για αυτό-έκφραση:

«Αυτό το φυσικό, μιμητικό παιχνίδι του παιδιού προσπάθησα να εκμεταλλευτώ σ' αυτό το βιβλίο. Μ' αυτό τον τρόπο δεν απομακρύνουμαι από τα φυσικά ενδιαφέροντα του παιδιού, και σύγχρονα τελειοποιώ το εξωσχολικό μιμητικό παιχνίδι [Υ.Α.1.δ] [...] Προσπαθώ να του δώσω περισσότερο πλάτος και βάθος και να

επιτύχω μια τελειότερη προπαρασκευή και κατά συνέπεια και τελειότερη εκτέλεση των παιχνιδιών αυτών. Γιατί, όπως το παιδί γνωρίζει καλύτερα κάτι τι όταν το έχει μιμηθεί, κατά τον ίδιο τρόπο και μιμείται καλύτερα εκείνο που θα το 'χει καταλάβει και γνωρίσει καλύτερα. Με το φυσικότερο λοιπόν και τον ευχαριστότερο τρόπο θέλω να βοηθήσω το παιδί να κατανοήσει βαθύτερα και ν' αγαπήσει συνειδητότερα τη γύρω του πραγματικότητα [Υ.Α.1.δ] (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932:30).

Τα παιχνίδια μίμησης κατά τη διεξαγωγή τους πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και την ατομική προσωπικότητα κάθε παιδιού:

«Αλλά πρέπει να προσέξουμε όλοι μας πάρα πολύ όχι μόνο να μη χαθεί το προσωπικό στοιχείο απ' αυτά τα παιχνίδια, αλλά και πώς θα το δυναμώσουμε για να μην ξεπέσει το παιχνίδι σε παθητική απομίμηση. Σκοπός μας δεν θα' ναι πως το παιδί θα κάμει τέλεια κινήσεις μηχανικές, αλλά πως θ' αποδώσει ψυχολογικά καταστάσεις και πρόσωπα, που το κάθε παιδί θα κοιτάζει με το δικό του το μάτι, εντελώς προσωπικά [Υ.Α.2.ε]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:31).

Τα Ρυθμικά Παιχνίδια του βιβλίου, όπως δηλώνει η Μ.Κ – Π. συνάδουν με την έμφυτη ανάγκη του παιδιού για ρυθμική κίνηση:

«Ονομάζω με το όνομα αυτό [Παιχνίδια Ρυθμικά] τα παιχνίδια που εξυπηρετούν την έμφυτη ανάγκη του παιδιού να κινηθεί με ρυθμό [Υ.Α.2.δ]. Ρυθμός δε είναι ένα ψυχοφυσικό μας στοιχείο που είναι δεμένο με τη ζωή μας στενότερα από κάθε τι άλλο, τόσο έντονα αισθησιακό και τόσο αρχέγονο, όσο και η ίδια μας η ζωή» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:31).

Η συγγραφέας συνδέει την ανάπτυξη του προσωπικού ρυθμού του παιδιού με μια ευρύτερη ανθρωποσοφική αντίληψη:

«...με το να καταλάβει το παιδί το δικό του ρυθμό καταλαβαίνει καλύτερα και το ρυθμό των άλλων ανθρώπων. Γύρω του ζεσταίνεται η ατμόσφαιρα της συμπάθειας, της ομαδικής προσπάθειας και της ομαδικής χαράς. Και πλαταίνοντας ολοένα τον κύκλο αρχίζει να μπαίνει στο νόημα της μεγάλης Ζωής γύρω του, στο ρυθμό που βρίσκεται μέσα στα ζώα, στα φυτά, στα φαινόμενα, το ρυθμό της πλατύτατης Φύσης, τον παγκόσμιο ρυθμό [Υ.Α.1.α]. Κατανοεί τι είναι αυτό που κυβερνάει τις ομαδικές πράξεις και δημιουργεί τα ομαδικά Ιδανικά. Και κατανοεί τι είναι αυτό που ορθώνει, ισορροπεί, εναρμονίζει και εμψυχώνει κάθε έργο καλλιτεχνικό, τα δημιουργήματα της γλυπτικής, της αρχιτεκτονικής, της ζωγραφικής, της μουσικής, της ποίησης (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:32-33).

Η Μ.Κ – Π. θεωρεί τα Ανταγωνιστικά Παιχνίδια ως παιχνίδια της ζωής για το παιδί, καθώς συνδέονται με την έμφυτη λειτουργία της θέλησης :

«...η θέληση των παιδιών δεν είναι καθαρή θέληση, αλλ'είναι στενά συνυφασμένη με το συναίσθημα του παιδιού [...] έχει δύο κύριες μορφές: την αντίδραση ενάντια σε ερεθισμούς, που ρχονται στα παιδιά απ' έξω, και την αυθόρμητη ενέργεια και πράξη, που επιβάλλονται στο παιδί από μέσα του, από μια εσώτατη διάθεση για να δράσει. Αλλ' αντίδραση και δράση είναι οι δυο πόλοι, γύρω στους οποίους κινείται ολόκληρη η ανθρώπινη ζωή. Η αντίδραση εκφράζει τη βιολογική ανάγκη να αυτοσυντηρηθεί και η δράση εκφράζει επίσης την ανάγκη να αυτοαναπτυχθεί. Η θέληση λοιπόν του παιδιού ίσα-ίσα γιατί συνυφαίνεται με τις πρωτόγονες αυτές ανάγκες [Υ.Α.2.α] γίνεται η ολοκληρωτική έκφραση της ζωτικότητας του παιδιού στην πιο ατόφια εκδήλωσή της και στέκεται στο κέντρο της δυναμικότητάς του. Και τα παιχνίδια που την διοχετεύουν γίνονται παιχνίδια της ζωής, (Υ.Α.1.δ) που πλάθουν το χαρακτήρα του [Υ.Α.2.δ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:35).

Η συγγραφέας επέλεξε το παιχνίδι ως κύριο στοιχείο δόμησης του βιβλίου της οραματιζόμενη μια αγωγή που θα σέβεται τη φύση του παιδιού. Στο κεφάλαιο «Το παιχνίδι του παιδιού ως μορφωτικό στοιχείο» επισημαίνει ότι η εκπαίδευση οφείλει να εντάξει το παιχνίδι, καθώς αποτελεί μια φυσική μέθοδο αγωγής:

«Για την παιδαγωγική λοιπόν είναι το παιχνίδι ανυπολόγιστης αξίας. Η φύση του παιδιού, η βαθύτερη ανάγκη και λαχτάρα του για το παιχνίδι είναι ο καλύτερος βιολόγος και παιδαγωγός του κόσμου και ο καλύτερος οδηγός για τους άλλους παιδαγωγούς. Αν η αγωγή θέλει να σεβαστεί τους νόμους που κυβερνούν την ανάπτυξη του παιδιού, πρέπει τότε να σεβαστεί το παιχνίδι του [Υ.Α.2.β]. Αυτή μάλιστα είναι και η μόνη φυσική μέθοδος αγωγής, γιατί το παιδί παίζοντας είναι κίνηση, δράση, θέληση, χαρά, ανιδιοτέλεια και αγάπη. Και τι άλλο θα πει αγωγή παρά ευκαιρία για όλα αυτά; (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:9).

Β' Μέρος Βιβλίου

Η θεματική επιλογή των «Παιχνιδιών με Τραγουδιών» στο Β' Μέρους του βιβλίου περιλαμβάνει στοιχεία από την καθημερινή ζωή και το περιβάλλον του παιδιού, είτε πρόκειται για το φυσικό, είτε για το ανθρωπογενές περιβάλλον, ακολουθώντας με τον τρόπο αυτό το πνεύμα της Νέας Αγωγής – «το σχολείο είναι ζωή, κι όχι προετοιμασία για τη ζωή»²⁸³ - αλλά και του εκπαιδευτικού δημοτικισμού²⁸⁴ (Γεωργίου, 2010). Αναλυτικότερα, στον παρακάτω Πίνακα 2 περιλαμβάνονται τα εξής θεματικά στοιχεία που συνάδουν με το αξίωμα της Παιδοκεντρικότητας και Ανθρωποκεντρικότητας της Νέας Αγωγής:

²⁸³ John Dewey, Βλέπε σ. 72.

²⁸⁴ Βλέπε για περισσότερα στο Φωτιάδης, Φ. *Το γλωσσικό μας ζήτημα κι η εκπαιδευτική μας αναγέννησις*, 1902:381-383 και στο Γεωργίου, Χρήστος (2010), *Η συμβολή των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη διαμόρφωση του απιδικού βιβλίου στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<p>Θεματικά Στοιχεία Παιχνιδιών – Τραγουδιών</p>	<p>Παραδείγματα Παιχνιδιών –Τραγουδιών (ενδεικτικά)</p>
<p>Α. Στοιχεία φυσιογνωστικά, τα οποία προσωποποιούνται κι εντάσσονται στο πλαίσιο μιας συστημικής θεώρησης του φυσικού περιβάλλοντος [Υ.Α.2.η]</p>	<p>«Κόκκορας, κότες, κοτοπουλάκια», «Να' μουν σύννεφο», «Ο Εχθρός.²⁸⁵ 5. Τ' αρνάκια κι ο λύκος»</p>
<p>Β. Στοιχεία προβολής της νεοελληνικής ζωής και καταξίωσης των λαϊκών στρωμάτων [Υ.Α.2.ζ]</p>	<p>«Ψώνια. Χόρτα, Χόρτα» «Πλάθω» «Η Πλύση»</p>
<p>Γ. Ανθρωπολογικά δεδομένα της ελληνικής υπαίθρου με έμφαση στις αγροτικές συνήθειες και πρακτικές του κύκλου του χρόνου (θερισμός, τρύγος), της βουκολικής και θαλασσινής ζωής [Υ.Α.2.η] [Υ.Α.2.ζ]</p>	<p>«Ο Γεωργός 1. Το όργωμα» «Ο τσοπάνης και το κοπάδι του» «Ο αγρότης, οι εργάτες, τα καματερά» «Ψάρια πιάνω»</p>
<p>Δ. Πραγματολογικά στοιχεία που αφορούν παραδοσιακά επαγγέλματα, αλλά και περισσότερο αστικοποιημένα επαγγέλματα της εποχής [Υ.Α.2.ζ]</p>	<p>«Ο Ράφτης» «Ο Σιδεράς» «Ο Περιβολάρης» «Ο Φωτογράφος»</p>

²⁸⁵ Η σειρά παιχνιδιών «Ο Εχθρός» στο βιβλίο της Μ.Κ – Π. θυμίζει τα Κέντρα Ενδιαφέροντος του Decroly στο σχολείο του Ermitage (Βλέπε σ. 102).

Ε. Μέσα μεταφοράς της εποχής [Υ.Α.2.ε]	«Εκδρομή με τ' αμάξια ²⁸⁶ » «Το τραίνο»
ΣΤ. Πλούσιο λαογραφικό υλικό ²⁸⁷ που αφορά παραδοσιακά τραγούδια, ²⁸⁸ παιχνίδια, κ.ά. [Υ.Α.2.ε]	«Δώδεκα Αδέλφια» «Η Μανούλα» «Ο Ράφτης»
Ζ. Παιχνίδια (ως αντικείμενα) και παιχνίδια (ως δράση) – κινητικές δραστηριότητες [Υ.Α.2.ε]	«Παιχνιδάκια» «Εύθυμα πηδάμε» «Νανούρισμα» ²⁸⁹
Η. Αναπαραστάσεις μιας συλλογικής κοινότητας, που αγγίζει τα όρια μιας κολλεκτίβας [Υ.Α.2.ζ]	«Χτίζω» «Το σπίτι της κοινότητας» «Σύντροφοι»

Πίνακας 3 Θεματικά στοιχεία του βιβλίου «Παιχνίδια με τραγούδια - Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρονών» της Μυρσίνης Κλεάνθους – Παπαδημητρίου

Τα παραπάνω θεματικά στοιχεία των «Παιχνιδιών με Τραγούδια» εντάσσονται στο αξίωμα της σύνδεσης της μάθησης με τα ενδιαφέροντα των μαθητών [Κ.Α.2], φέρνοντας έτσι το σχολείο σε μια εγγύτητα με την πραγματική ζωή [Υ.Α.1.δ] στο πλαίσιο μιας διαθεματικής οργάνωσης της

²⁸⁶ Ως «αμάξι» εδώ νοείται η άμαξα που τη σέρνουν άλογα (Βλέπε Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:249-250)

²⁸⁷ Οι πηγές του λαογραφικού υλικού δίνονται με κάθε λεπτομέρεια στις Παραπομπές του βιβλίου.

²⁸⁸ Τα περισσότερα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια αποδίδονται με ευρωπαϊκή σημειογραφία. Όπου αυτό, για τεχνικούς λόγους, δεν στάθηκε δυνατόν, δίνεται η πηγή του τραγουδιού στις Παραπομπές, ώστε να αναζητήσει κανείς την αντίστοιχη παρτιτούρα.

²⁸⁹ Είναι αξιοσημείωτο πως η Μ.Κ – Π. είδε με μια εθνομουσικολογική οπτική το Νανούρισμα, τόσο ως την πρωταρχική κίνηση (λίκνισμα)– παιχνίδι και τραγούδι δράσης και αλληλεπίδρασης του βρέφους με τους Σημαντικούς Άλλους (για το λόγο αυτό άλλωστε και εντάσσει το «Νανούρισμα» στα Ρυθμικά Παιχνίδια, θεωρώντας το ρυθμό ως πρωταρχικό στοιχείο του Νανουρίσματος) – όσο και ως ένα πανανθρώπινο τραγούδι - παιχνίδι μίμησης του παιδιού, καθώς τραγουδά ενώ κοιμίζει την κούκλα του (Trehub *et al.*, 1997· Baker & Mackinlay, 2005·Gratier & Trevarthen, 2008).

διδασκαλίας, η οποία πηγάζει ακριβώς από το αξίωμα της παιδοκεντρικότητας και ανθρωποκεντρικότητας [Κ.Α.2]

Η γλώσσα των ποιημάτων των τραγουδιών είναι η κοινή ομιλούμενη, δημοτική γλώσσα και το ύφος τους είναι ζωντανό, ανάλαφρο και προσγειωμένο— ώστε να γοητεύσει το παιδί - χωρίς ίχνος επιτήδευσης ή διδακτισμού. Απουσιάζουν ακόμη στοιχεία που δέσποζαν στα αντίστοιχα εγκεκριμένα σχολικά βιβλία της εποχής, όπως η στείρα φιλοπατρία, ο άγονος ιστορισμός και η καλλιέργεια θρησκευτικού συναισθήματος,.

Στη θέση τους, η συγγραφέας αντιτάσσει ανθρωποκεντρικά μηνύματα αγάπης και αλληλεγγύης, ομόνοιας, χαράς της ζωής, σεβασμού του ανθρώπινου μόχθου, αυθυπαρξίας της παιδικότητας και αποδοχής όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από κοινωνικά ή άλλα κριτήρια, π.χ.:

«Η Ορχήστρα

Σαν αρχίσει η ορχήστρα αυτή
γλυκούς σκοπούς να παίζει σε γιορτή [...]
Σα ποτάμι η μουσική γοργό
καθάριο, διάφανο, κελαριστό,
τόρα φεύγει πηδηχτό, τόρα πάει αργό, συρτό
καθρεφτίζοντας χαρές μέσα στο νερό.
Χελιδόνια πα στον ουρανό
φτεροκοπούν στον ήλιο το χρυσό.
Νιώθω μια χαρά τρελή να πλημμυρεί
Χέρια, πόδια, στήθια, φρένα και ψυχή,
(Από το Παιχνίδι «Η Ορχήστρα»)
(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:109)

«Οι εργάτες:

[...] Πόσοι εργάτες μεσ' στα σπαρτιά!
Πόσα τραγούδια
και κοπελλούδια!
Με τη δροσούλα,
τη συντροφιά,

γίνεται η κάθε δουλειά με καρδιά» [Υ.Α.2.ζ]
(Από το Παιχνίδι «Ο αγρότης, οι εργάτες και τα καματερά»)
(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:110)

«Ο Γεωργός

[...] Όταν αλωνίζω τα παιδάκια προσκαλώ
απάνω εκεί στη σβάρνα τα καθίζω, ένα, δυό.
Εγώ τα ζα οδηγώ, κύκλο πάω, γυρνώ,
σπάνω τα δεμάτια, τα παιδιά γλεντώ.

Το μυαλό μου πίσω πάει στα χρόνια τα παλιά
όταν ήμουν παιδί κι εγώ σαν τα παιδιά.
Μου' τύχαινε πολύ συχνά να πέφτω, να γλυστρώ
και τ' άχυρα μου έμπαιναν στη μύτη, στο λαιμό!» [Υ.Α.2.ε]
(Από το Παιχνίδι «Ο Γεωργός.4.Το αλώνισμα»)
(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:291)

«Εμπρός όλοι συνταγμένοι
γυμνασμένοι, φτερωμένοι,
λα λά, λα λά, λα λά
[...]Κι αν μια μέρα αναγκαστούμε
σε αγώνα να βρεθούμε
λα λά, λα λά, λα λά,
για δίκιο, ελευθερία,
με πίστη, με θυσία,
όλοι εμπρός, ο αγώνας και πάλι κοινός,
όλοι εμπρός και κανένας δειλός» [Υ.Α.2.ζ]
(Από το Παιχνίδι «Εμβατήριο»)
(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:507).

«Χτίζουμ' ένα σπίτι,
στέρηο κι' αφηλό
κι' ας στοιχίσει κόπο,
έξοδα, καιρό.
Θέλουμ' ένα σπίτι
για κοινοτικό,
ανοιχτό για όλους,
φίλο και δικό. [Υ.Α.2.ζ]
(Από το Παιχνίδι «Το σπίτι της κοινότητας»)
(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:422)

Η ανθρωποκεντρική αυτή θεώρηση του βιβλίου ωστόσο δεν είναι αποκομμένη από το ευρύτερο πλαίσιο του φυσικού περιβάλλοντος, του οποίου ο άνθρωπος νοείται ως οργανικό μέλος. Έτσι στο βιβλίο καλλιεργούνται συναισθήματα αγάπης προς την ομορφιά και τη σοφία της φύσης κι ακόμη συναισθήματα φιλοζωϊκά, π.χ.:

«Τ' αλογάκι μου αυτό
Ω πολύ το αγαπώ!
[...] Τ' αλογάκι το καλό
Μ' αγαπά πολύ κι' αυτό.
Κρίμα μόνο δε μιλεί
για να μου το πει.

Χοπ, χοπ, χοπ, χοπ, χοπ, πηδώ.
Τι λυγίσματα σωρό!
Γίνουμαι μαζί κι εγώ
άλογο σωστό» [Υ.Α.2.η]
(Από το Παιχνίδι «Καβαλλάρης»)
(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:446)

«Εμπρός τα πάντα είν' έτοιμα!
Τ' αμάξια ειν' εδώ.
Να πάμε πέρα στ' αφηλά
Στ' αντικρινό βουνό.

[...] Εμπρός παιδιά μην κάθεστε
θα πάμε στην κορφή,
τον ήλιο να προφτάσουμε,
ροδίζει πέρα κει.
Εμπρός, εμπρός, μη χάνουμε καιρό,
εκεί αψηλά τι θέα θα χαρώ!» [Υ.Α.2.η]
(Από το Παιχνίδι «Εκδρομή με τ' αμάξια»)
(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:249-250)

«Να με, να με το πουλάκι.
Μόλις βγήκα από τ' αυγό.
Θέλω να πετάξω πέρα, πέρα,
μα δεν με σηκώνει το φτερό.

[...] Πότε να γενώ μεγάλο
να' χω τα φτερά γερά!
Τ' άλλα τα πουλάκια συντροφιά μου
να' χω και να παίζω στα κλαριά!» [Υ.Α.2.η]
(Από το Παιχνίδι «Η Φωλίτσα. 2. Οι Νεοσσοί»)
(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:172)

Οι μελωδίες των τραγουδιών στα Παιχνίδια συνάδουν με τη φύση του παιδιού (Υ.Α.2.α), καθώς προέρχονται από παιδικά τραγούδια (βλέπε σσ.177-189) – οι 103 μελωδίες προέρχονται από ξένα παραδοσιακά τραγούδια, ελαφρώς διασκευασμένα και οι 15 μελωδίες είναι συνθέσεις μουσικών για παιδιά (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:21-23). Τα μουσικά διαστήματα, οι ρυθμοί και η φόρμα των τραγουδιών χαρακτηρίζονται από απλότητα, συνάδοντας έτσι με τη φύση και τις μουσικές δεξιότητες των παιδιών του δημοτικού σχολείου [Υ.Α.2.α).

3.Κ.Α.3. «Αναθεώρηση της σχέσης δασκάλου και μαθητή»

Υ.Α.3.α «Ο ρόλος του δασκάλου επικουρικός κι όχι ηγεμονικός»

Υ.Α.3.β «Το παιδί μετέχει στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας»

Οι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής υλοποίησαν ο καθένας με διαφορετικό τρόπο το όραμά τους για μια παιδοκεντρική κι ενεργητική παιδαγωγική· κοινός τόπος όλων ήταν η αναθεώρηση της σχέσης δασκάλου και μαθητή ως αναγκαίος όρος για την καλλιέργεια ενός ζωντανού περιβάλλοντος μάθησης. Στο πλαίσιο της αναθεώρησης αυτής, ο ηγεμονικός ρόλος²⁹⁰ του δασκάλου γίνεται επικουρικός, υπέρ του παιδιού και για το παιδί [Υ.Α.3.α]· παράλληλα, το παιδί συμμετέχει στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας [Υ.Α.3.β].

Α΄ Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. ενθέτει το βιβλίο της στο πλαίσιο μιας αναθεωρημένης σχέσης δασκάλου – μαθητή, όπου από την αρχή της διαμόρφωσής του περιεχομένου του, η ίδια ως εκπαιδευτικός έδωσε το βήμα στα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους για τα Παιχνίδια, υιοθετώντας μάλιστα και διορθώσεις τους:

«Πολλά από αυτά τα παιχνίδια [...] τα΄ παιξα και μ΄ άλλα παιδιά σε διάφορα σχολεία και με διάφορες ηλικίες, ελέγχοντας κάθε τόσο την πρόοδο της εργασίας. Πολλές διορθώσεις σ΄ αυτά μου΄ δωκαν τα ίδια τα παιδιά» [Υ.Α.3.β].

(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:25).

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των Παιχνιδιών δάσκαλος και μαθητές νοούνται ως «συνοδοιπόροι» στο δρόμο της μάθησης, όπου ο ρόλος του δασκάλου είναι καθαρά υποβοηθητικός, αφήνοντας ελεύθερο το παιδί ν΄ αυτενεργήσει και να αναλάβει πρωτοβουλίες. Στο Κεφάλαιο «Παιχνίδια

²⁹⁰ Η αντιδιαστολή του ηγεμονικού ρόλου του δασκάλου του παλαιού σχολείου με τον αντίστοιχο επικουρικό του ρόλο στο πλαίσιο της δημοκρατικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας του Νέου Σχολείου, (βλέπε σσ. 147-148) περιγράφεται αναλυτικά από τον Αλ.Δελμούζο στο βιβλίο του «Τρία χρόνια δάσκαλος. Πως πήρα τα παιδιά».

Δραματικά» η συγγραφέας περιγράφει με γλαφυρότητα, αλλά και ακρίβεια την αναθεωρημένη σχέση δασκάλου – μαθητή:

«Αλλά για να υπάρξει τέτοια συμμετρία μορφής προς το περιεχόμενο ενός ρόλου, πρέπει το ίδιο το παιδί να διαλέξει το ρόλο του, καθώς και τα μέσα για να τον εξωτερικέψει. Θ' αφήνουμε λοιπόν, στα δραματικά αυτά παιχνίδια, στα παιδιά να διαλέγουν τι θα παραστήσουν και πως θα το παραστήσουν [Υ.Α.3.β]. Η βοήθειά μας θα περιορίζεται στο πώς να τους κρατούμε άγρυπνο το μάτι και την προσοχή πάνω στην ιδέα που εμπνυχώνει το ρόλο που διάλεξαν, πάνω στην ψυχή που τον διαπερνάει. Στο παιδί π.χ. που θα αναλάβει να παίζει τον κόκορα, θα του θυμίζουμε [...] πως πρέπει να γίνει ένας κόκορας περήφανος [...] στο παιδί που θα παίζει το λύκο ή την αλεπού, πως πρέπει να 'ναι ένας αγριεμένος λύκος και μια πονηρή αλεπού, κλπ. Επίσης μπορούμε να του δώσουμε χέρι βοήθειας και σε τεχνικές λεπτομέρειες, όχι όμως στο πλάνο κι ούτε στις βασικές προϋποθέσεις [Υ.Α.3.α]. Ευτυχώς μας βοηθεί πολύ σ' αυτό και η ίδια η φύση του παιδιού [...] Δουλεύει [...] στο παιδί περισσότερο η εναισθήση παρά η θεωρητική επισκόπηση. Αν μέσα σε τέτοια δραματικά παιχνίδια γίνει ποτέ ανάγκη εμείς οι δάσκαλοι να προσωποποιήσουμε κανένα ρόλο [...] πρέπει να το κάνουμε με την καρδιά μας. Πόσες φορές δεν έπαιξα τον κακό τον λύκο! Τέτοιες ώρες θρανία, πίνακας, βιβλία και κατάλογος εξαφανίζονται και για τα παιδιά και για το δάσκαλο. Οι πόρτες της χαράς ανοίγουνται διάπλατες. Και ο δάσκαλος ανασαίνει μαζί με τα παιδιά [Υ.Α.3.α]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:29).

Στο Κεφάλαιο «Γενικές υποδείξεις σχετικά με το τραγούδι που συνοδεύει τα παιχνίδια» η Μ.Κ – Π. επισημαίνει ακόμη τα εξής:

«Να' χουμε υπ' όψη όλοι μας πως η σχέση δασκάλου και παιδιού πάνω σ' ένα τραγούδι είναι καθ' αυτό σχέση προσωπική. Το παιδί εξαρτάται πολύ περισσότερο από το δάσκαλο που του τραγουδάει ένα τραγούδι, παρά από τους άλλους δασκάλους του τους δασκάλους [Υ.Α.3.α]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:58)

Β' Μέρος Βιβλίου

Στα «Παιχνίδια με Τραγούδια» οι οδηγίες περιλαμβάνουν σχεδόν αποκλειστικά περιγραφές ενεργειών που θα κάνουν τα ίδια παιδιά, καθώς ο ρόλος του δασκάλου είναι καθαρά βοηθητικός – οργανωτικός, π.χ. οι οδηγίες για το Παιχνίδι «Παιχνιδάκια» ξεκινούν ως εξής:

«Προπαρασκευή: Τα παιχνιδάκια θα ετοιμάζονται ή σε συνδυασμό με το μάθημα της ιχνογραφίας και χειροτεχνίας ή σε ελεύθερες ώρες και πολύ πριν εκτελεστεί το παιχνίδι. Ή θα αφήνονται τα παιδιά εντελώς ελεύθερα να διαλέξουν και να εκτελέσουν ή θα βοηθούνται από τις υποδείξεις του δασκάλου και στο να εκτελέσουν, γιατί αυτός ξέρει και την ποιότητα και τη χειροτεχνική ικανότητα των παιδιών της τάξης του [...] Το παιχνίδι αυτό δίνει ευκαιρία σ' όλα τα παιδιά ν' αποκτήσουν παιχνίδια καμωμένα από το χέρι τους. Αλλά στο παιδί του λαού δίνει κάτι παραπάνω: την ευκαιρία ν' αποκτήσει παιχνίδια, τα παιχνιδάκια που τόσο τα λαχταράει και τόσο τα ζηλεύει σαν τα βλέπει στα χέρια των άλλων παιδιών. Τα παιχνιδάκια αυτά καμωμένα μέσα στο σχολείο είναι σα φυσικό δώρο του σχολείου προς το παιδί και το συνδέουν ψυχικά μ' αυτό [Κ.Α.2].²⁹¹ (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:231).

²⁹¹ Η παράγραφος συνεχίζει με μια κριτική παρατήρηση της συγγραφέως όσον αφορά τη φιλανθρωπία κυριών της μεγαλοαστικής τάξης προς τα παιδιά κατώτερων λαϊκών στρωμάτων τα Χριστούγεννα: «Θα πάψει το θλιβερό για τους μεγάλους εμάς θέαμα, και το μαρτύριο για τα ίδια για τα παιδιά, της μοιρασιάς παιχνιδιών στα φτωχά παιδιά από τον Άη Βασίλη από ωραίες κρινοδάκτυλες κυρίες, ενώ τα παιδιά στη σειρά το' να πίσω στ' άλλο, σαν ερίφια, καρτερούν να πάρουν κάτι, έτσι στην τύχη. Τι ταπείνωση σ' αυτά τα σκυμμένα κεφαλάκια και τι απογοήτευση όταν το παιχνίδι δεν είναι εκείνο ακριβώς που λαχταρούν!» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:231). Η άσκηση φιλανθρωπίας υπήρξε μια από τις συνιστώσες της ιδεολογίας των αστών του 19^{ου} αιώνα και συνδέθηκε ειδικότερα και με την παροχή μουσικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η πράξη φιλανθρωπίας συμβάδιζε με την επίσης αστική αντίληψη περί θετικής συμβολής της μουσικής εκπαίδευσης ως προς την «ηθικοποίηση» των φτωχών (Μπαρμπάκη, 2009).

4.Κ.Α.4.«Εισαγωγή της εργασίας στο σχολείο»

Υ.Α.4.α «Η εργασία ως μορφωτικό στοιχείο στο σχολείο»

Υ.Α.4.β «Εισαγωγή της παιδαγωγικής χειροτεχνίας στο σχολείο»

Υ.Α.4.γ «Εισαγωγή της παιγνιώδους χειροτεχνίας στο σχολείο»

Η προσέγγιση της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου ως προς την αρχή της εργασίας παραπέμπει άμεσα στους παιδαγωγούς της Νέας Αγωγής που υιοθέτησαν την παιδαγωγική εργασία με στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και την ένταξή του στην κοινωνική ομάδα. Έτσι η προσέγγισή του βιβλίου πλησιάζει περισσότερο τον Dewey (βλέπε σσ.72), τον Gaudig (βλέπε σσ.91), τον Otto (βλέπε σ. 93), τον Decroly (βλέπε σ. 101), τον Freinet (βλέπε σ. 109), και κατεξοχήν τον Cousinet (βλέπε σ. 111) - ο οποίος επίσης συνέδεσε την εργασία με το παιχνίδι - και λιγότερο με τους παιδαγωγούς που έδωσαν έμφαση στην παραγωγική εργασία που στοχεύει πρώτιστα στην αγωγή ενός χρήσιμου πολίτη και στο καλό του κοινωνικού συνόλου όπως π.χ. ο Makarenko ή ο Kerschensteiner.

Α' Μέρος Βιβλίου

Για την Μ.Κ – Π. το παιχνίδι και η εργασία αναδεικνύονται ως πρωταρχικά μορφωτικά στοιχεία, καθώς συνδέονται αλληλένδετα και οργανικά στην πραγματική ζωή του παιδιού και ικανοποιούν έμφυτες ανάγκες του [Υ.Α.4.α]. Στη βάση αυτή αναλύει τη σύνδεση παιχνιδιού κι εργασίας και την έννοια της «παιγνιώδους εργασίας»:

«Να γιατί συνδυάζω τα παιχνίδια του βιβλίου αυτού με εργασία. Ακλούθησα το φυσικό δρόμο που παίρνει το παιχνίδι στο μικρό παιδί. Τη στιγμή που παίζει το παιδί, διάθεση και πράξη βρίσκονται σ' ενότητα και σ' αρμονία. Αυτήν ακριβώς την ενότητα τη σπάσαμε εμείς οι μεγάλοι. Άλλο πράγμα είναι, λέμε, η δουλειά, κι άλλο το παιχνίδι. Κι όμως δεν είναι έτσι. Δουλειά και παιχνίδι είναι δύο μορφές για ένα και το ίδιο ζήσιμο. Είναι δύο σταθμοί πάνω στον ίδιο δρόμο. Φτάνει μόνο να είναι η δουλειά αυτό που οι παιδαγωγοί

σήμερα ονομάζουν «παιγνιώδης εργασία», δηλ. εργασία που να γίνεται σαν παιχνίδι, γιατί ανταποκρίνεται στη βαθύτερη ανάγκη του παιδιού για να δημιουργήσει και στη χαρά που παίρνει απ' αυτή. Και ποια εργασία μπορεί να' ναι περισσότερο «παιγνιώδης» και περισσότερο ευχάριστη από εκείνη που το παιδί κάμνει για να προετοιμάσει το υλικό και τον τρόπο με τον οποίο θα παίζει ένα παιχνίδι του; [Υ.Α.4.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:12).

Η Μ.Κ – Π. επισημαίνει ότι η «παιγνιώδης χειροτεχνία» είναι η βάση κάθε παιδαγωγικής χειροτεχνίας κι έπειτα αντιδιαστέλλει τη παιδαγωγική χειροτεχνία με την επαγγελματική χειροτεχνία:

«...αυτήν την παιγνιώδη χειροτεχνία θεωρώ ως βάση για κάθε παιδαγωγική χειροτεχνία, αντιδιαστέλλοντάς και τις δύο αυτές μορφές από την επαγγελματική χειροτεχνία. Επαγγελματική χειροτεχνία θεωρώ κάθε τεχνική δουλειά, που επαναλαμβάνει πολλές φορές τις ίδιες ασκήσεις, τις ίδιες κινήσεις, ως να μαθευτούν καλά. Μορφωτική χειροτεχνία όμως είναι κάθε τεχνική δουλειά, που προκαλεί διαρκώς και νέες κινήσεις και νέα άσκηση. Και τέτοια θα είναι, αν είναι, η παιγνιώδης χειροτεχνία. [Υ.Α.4.β]. Στην επαγγελματική χειροτεχνία με το να επαναλαμβάνονται τα ίδια ή όμοια πράγματα, [...] ανοίγονται και πατιούνται στον εγκέφαλο διαρκώς οι ίδιοι νευρικοί δρόμοι τόσο, που οι κινήσεις αυτές ξεπέφτουν από τον εγκέφαλο και μετατοπίζονται στο νωτιαίο μυελό, που' ναι το κέντρο για τις αυτόματες και υποσυνείδητες κινήσεις. Μ' αυτή τη μετατόπιση ελαφρώνεται αλήθεια η δουλειά του εγκεφάλου, αλλά σύγχρονα αυτές οι κινήσεις παύουν να έχουν παιδαγωγική αξία για τον εγκέφαλό μας. Με την παιδαγωγική όμως χειροτεχνία πάνω στο ίδιο θέμα γίνεται μια πολυποίκιλη εργασία, λογιό λογιό κινήσεις, ως οργανικά τμήματα ενός συνόλου, αλλά διαφορετικής τεχνικής» [Υ.Α.4.β] [Υ.Α.5.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:17).

Β' Μέρος Βιβλίου

Στο Β' Μέρος του βιβλίου περιλαμβάνονται Οδηγίες και Χνάρια για την πραγματοποίηση των χειροτεχνικών εργασιών που πλαισιώνουν τα «Παιχνίδια με Τραγούδια»[Υ.Α.4.β] [Υ.Α.5.γ].

5. Κ.Α.5. «Αξιοποίηση των Νέων Επιστημών»

Υ.Α.5.α «Αξιοποίηση της Εξελικτικής Ψυχολογίας και της Παιδοψυχολογίας»

Υ.Α.5.β «Αξιοποίηση της Παιδιατρικής»

Υ.Α.5.γ «Αξιοποίηση της Βιολογίας»

Η Μ.Κ – Π. στηρίζεται στα πορίσματα της Εξελικτικής Ψυχολογίας της Παιδοψυχολογίας, της Παιδιατρικής και της Βιολογίας της εποχής της για να θεμελιώσει επιστημονικά τις παιδαγωγικές προτάσεις²⁹² του βιβλίου της.²⁹³ Οι υποκατηγορίες ανάλυσης εδώ παραπέμπουν άμεσα στον Claparède²⁹⁴, στη φιλοσοφία του οποίου, παράλληλα με τις βασικές αρχές της Νέας Αγωγής υπάρχει η θεωρητική δόμηση μιας ανθρωπολογίας βασισμένης στη βιολογία (βλέπε σ. 84): υπάρχουν ακόμη σε σχέση με τις υποκατηγορίες ανάλυσης σαφείς αναφορές στον Decroly, ο οποίος βασισμένος στο βιολογικό «εξελικτισμό» και τη βιογενετική θεωρία, όρισε τα Κέντρα Ενδιαφέροντός του που βασίζονται σε 4 πανανθρώπινες ανάγκες, εκ των οποίων η μια είναι η Εργασία (Ανάπαυση, παιχνίδι) (βλέπε σ. 102).

Α' Μέρος Βιβλίου

²⁹² Για τα πορίσματα των Νέων Επιστημών που παραθέτει η Κλεάνθους - Παπαδημητρίου ειδικότερα όσον αφορά την επίδραση της μουσικής στο παιδί, βλέπε περισσότερα σσ. 269 – 270..

²⁹³ Η ίδια η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου άλλωστε (βλέπε σ.67) επισημαίνει στο βιβλίο της «Νέα Αγωγή – Θεωρία και Μέθοδος», ότι οι θεμελιώδεις αρχές της Νέας Αγωγής διαμορφώθηκαν με βάση των προσπάθεια θεωρητικών και παιδαγωγών να κάμουν πράξη τα νέα επιστημονικά δεδομένα της εποχής.

²⁹⁴ Είναι λογικό η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου να δέχθηκε επιδράσεις από τον Claparède που ήταν καθηγητής της όταν σπούδαζε στην Ελβετία.

Το παιχνίδι είναι μια ψυχοφυσική ανάγκη του παιδιού που υπαγορεύεται από τους νόμους της βιολογίας:

«Φυσιολογικά και ψυχολογικά το παιχνίδι είναι μια αυθόρμητη ενέργεια ενός ζωντανού παιδιού για να αυτοαναπτυχθεί, δηλ. να μεγαλώσει σαν άτομο. Και σύγχρονα είναι μία αυθόρμητη ενέργεια για να προσαρμόσει το παιδί στον εαυτό του προς τον εξωτερικό κόσμο και για ν' αποκτήσει και το ίδιο μια θέση στη γύρω του ζωή.

Μέσα στο παιδί, όπως μέσα και στο κάθε μικρό ζώο, υπάρχει πρώτα-πρώτα μια τάση, μια ψυχοφυσική ανάγκη, που εκδηλώνεται σα λαχτάρα κάτι να κάμει. Αυτή η ανάγκη βάζει σε κίνηση όλες τις δυνάμεις του. Και η κίνηση αυξάνει και πληθαίνει ακόμα περισσότερο αυτές τις δυνάμεις. Ο βιολογικός νόμος πως η χρήση κάμνει το όργανο πρώτα-πρώτα εδώ εφαρμόζεται. Το κάθε παιχνίδι είναι μια δράση, μια πολύ σοβαρή δουλειά, τόσο αναγκαία όσο και το ψωμί που τρώγει το παιδί [...] Ενώ όμως κάθε παιχνίδι είναι και μια δράση, κάθε δράση δεν μπορεί να' ναι παιχνίδι. Για να' ναι παιχνίδι δεν φτάνει μόνο να' ναι αυθόρμητη αυτή η δράση, πρέπει να' ναι και χαρούμενη.[...] Η χαρά να είναι η αφετηρία του, η ουσία του, το τέρμα του [...] το παιχνιδάκι έχει για το παιδί εξαιρετικό θέλημα, γιατί ανταποκρίνεται σε μια ψυχικήν ανάγκη του, που κι αυτή πάλι υπαγορεύεται από μιαν αντίστοιχη βιολογικήν ανάγκη για αύξηση. Σε κάθε παιχνίδι ξεχειλάει η θέληση του παιδιού να ζήσει. Ένα καλό κυνηγητό, ένας χαρούμενος χορός, ένα τρυφερό νανούρισμα είναι τόσες μορφές ζωτικότητας» [Y.A.5.α)] [Y.A.5.β)] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:8).

Η χειροτεχνική εργασία όταν το παιδί έχει τη σωστή στάση σώματος έχει πολλαπλά οφέλη για το παιδί:

«Από φυσιολογικήν άποψη η κάθε χειροτεχνική εργασία, π.χ. το κάρφωμα ενός καροτσιού, το κόψιμο ενός χαρτονιού κλπ. είναι δουλειά μυώνων κι αυτό σημαίνει αύξηση της κυκλοφορίας του αίματος και κατά συνέπεια αύξηση της αναπνευστικής ικανότητας.

Όσο δε η αναπνοή γίνεται καλύτερη, τόσο περισσότερο το αίμα ξεκαθαρίζεται από τα βλαβερά υλικά, δηλ. από το ανθρακικό οξύ που βγαίνει με την εκπνοή, και τόσο πιο γρήγορη γίνεται η ανταλλαγή της ύλης και αυξάνει μ' αυτήν η ανάγκη της τροφής. Γενικό αποτέλεσμα είναι πως δυναμώνει το κορμί» [Y.A.5.β] [Y.A.5.γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:13).

Η χειροτεχνική εργασία επηρεάζει ακόμη θετικά την ψυχική σύσταση του παιδιού:

«Από ψυχολογική άποψη η κάθε χειροτεχνική εργασία είναι μία μορφή πνευματικής εργασίας και σαν τέτοια επηρεάζει όλη την ψυχική σύσταση του παιδιού. Για να καταλάβουμε αυτό καλύτερα, θα κάμω μια σύντομη ανάλυση του τι γίνεται στον εγκέφαλό μας σαν εργαζόμαστε πάνω σε κάτι.

Ξέρουμε όλοι πως στον εγκέφαλο μας έχουμε δυό ειδών νευρικά κύτταρα: τα αισθητικά και τα κινητικά. Και τα μεν και τα δε βρίσκονται κατά ομάδες σε διάφορα μέρη του εγκεφάλου μας. Μέσα στο σύμπλεγμα αυτών των ομάδων, που' ναι σαν δίχτυ, δημιουργήθηκαν διάφορα κέντρα. Μέσα στο σύμπλεγμα των αισθητικών νευρικών κυττάρων τα διάφορα κέντρα για τις κινήσεις του κορμιού μας, π.χ. κέντρο για τις κινήσεις των μπράτσων μας, άλλο κέντρο για τις κινήσεις των ποδιών μας [...]

Όλα αυτά τα νευρικά κύτταρα και κατά συνέπεια και τα κέντρα τους, είτε είναι αισθητικά είτε κινητικά, αυξάνονται και αναπτύσσονται με δυο μέσα: με την τροφή και με την ίδια τους κίνηση. Το δεύτερο σημαίνει πως η χρήση κάμνει το όργανο. Συνέπεια αυτού είναι πως η άσκηση των διάφορων αισθητήριων και των διάφορων κινήσεων του σώματός μας είναι απαραίτητη για ν' αναπτυχθεί ο εγκέφαλός μας [...][Y.A.5.α] [Y.A.5.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:14).

Επισημαίνει ακόμη η συγγραφέας την ιδιαίτερη σημασία που παίρνει η χειροτεχνική εργασία ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο:

«Αν συλλογιστούμε ακόμα πως τα περισσότερα κέντρα του εγκεφάλου αναπτύσσονται κύρια ως τα 14 χρόνια του παιδιού κι ότι αργότερα στους ενήλικες τα εγκεφαλικά κύτταρα έχουν τόσο πα ωριμάσει και οι αγωγοί δρόμοι έχουν τόσο πα πατηθεί προς ορισμένες διευθύνσεις, ώστε να είναι δύσκολο να τα χρησιμοποιήσουν προς άλλη διεύθυνση από εκείνη προς την οποία τα συνήθισαν να λειτουργούν, τότε θα καταλάβουμε πόση εξαιρετική σημασία παίρνει η εργασία κύρια του χεριού μέσα στο δημοτικό σχολείο»

Η Μ.Κ – Π. επισημαίνει τη σημασία της χειροτεχνίας για το παιδί πριν ολοκληρώσει τα 14 του χρόνια:

«Όταν κάμνουμε μια κίνηση, τα αισθητικά νεύρα, που βρίσκονται πλάι στους μυς μας που κινούνται, φέρνουν στον εγκέφαλό μας το αίσθημα της κίνησης που κάμαμε. Αυτό το αίσθημα είναι ψυχολογικά το μυωνικό αίσθημα. Αυτά τα μυωνικά αισθήματα δημιουργούν στον εγκέφαλό μας τις κινητικές παραστάσεις, απαράλλακτα όπως τα αισθήματα που έρχονται από τα αισθητήρια όργανά μας δημιουργούν μέσα στο μυαλό μας τις αισθητικές παραστάσεις. Αυτές όμως οι κινητικές παραστάσεις είναι το υλικό για τις κινητικές έννοιες. Και τέτοιες κινητικές έννοιες έχουμε από όλες τις κινήσεις του κορμιού μας είτε παίζουμε, είτε εργαζόμαστε, περπατούμε ή γυμναζόμαστε. Ιδιαίτερα όμως έντονες είναι οι κινητικές έννοιες από τις κινήσεις των χεριών μας και αυτό για τον εξής λόγο: Στις κινήσεις των άλλων μελών του κορμιού μας κινούνται μεγαλύτερες ομάδες μυώνων και γι' αυτό οι κινήσεις είναι μεγαλύτερες και χονροειδέστερες και ο εγκέφαλός μας τις κυβερνάει με λιγότερα νευρικά κύτταρα [...] Στην καθαυτό όμως δουλειά των χεριών δουλεύουν πολλοί μυς στα δάκτυλα και στις αρθρώσεις, τα μυωνικά αισθήματα είναι πιο εκλεπτυσμένα, περισσότεροι ερεθισμοί έρχονται στον εγκέφαλό και περισσότερα εγκεφαλικά κύτταρα εργάζονται μέσα σ' αυτόν. Οι κινητικές έννοιες είναι τώρα και πλουσιότερες και ποικιλότερες...» [Υ.Α.5.α] [Υ.Α.5.β] [Υ.Α.5.γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:14).

Τα νέα επιστημονικά πορίσματα δείχνουν ότι η χειροτεχνική εργασία βελτιώνει και τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού:

«...η εργασία του χεριού επηρεάζει και καλυτερεύει και τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού. Το κέντρο της γλώσσας στον εγκέφαλο είναι, όπως ξέρουμε, το κέντρο του Μπρόκα στο αριστερό ήμισυ του εγκεφάλου μας. Αυτό το κέντρο βρίσκεται σε μεγάλη σχέση με το κέντρο για τις κινήσεις του δεξιού μας χεριού. Αυτή τη σχέση προσπάθησαν να την εκμεταλλευτούν στην ιατρική. Όταν ένα παιδί πάθει αφασία, δηλ. όταν καταστραφεί και δεν λειτουργεί το γλωσσικό του κέντρο, τότε προσπαθούν, ασκώντας το αριστερό του χέρι, να του δημιουργήσουν ένα καινούργιο γλωσσικό κέντρο στο δεξί ήμισυ του εγκεφάλου του.[...] Η δουλειά των χεριών λύνει τη γλώσσα των παιδιών» [...] [Υ.Α.5.α] [Υ.Α.5.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:15).

Β' Μέρος Βιβλίου

Στο Β' Μέρος του βιβλίου περιλαμβάνονται Παιχνίδια δράσης και ποικίλες χειροτεχνικές εργασίες που ωφελούν το παιδί σύμφωνα με τα νέα επιστημονικά δεδομένα της εποχής που εκδόθηκε το υπό μελέτη βιβλίο [Υ.Α.5.α] [Υ.Α.5.β] [Υ.Α.5.γ]

6. Κ.Α.6.«Ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή»

Υ.Α.6.α «Ανάπτυξη προσωπικότητας του παιδιού»

Υ.Α.6.β «Ανάπτυξη των εκφραστικών δυνατοτήτων και της δημιουργικότητας»

Υ.Α.6.γ «Καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και θέλησης»

Υ.Α.6.δ «Κοινωνικοποίηση του παιδιού»

Η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου εκκινώντας από μια παιδοκεντρική φιλοσοφία διαμορφώνει τα «Παιχνίδια με Τραγούδια» του βιβλίου κι εντάσσει το

παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία, στοχεύοντας να καλλιεργήσει το παιδί ολόπλευρα, αναπτύσσοντας την ιδιαίτερη προσωπικότητά του, προάγοντας τη δημιουργικότητά του και προωθώντας την κοινωνικοποίησή του με φυσικό κι αβίαστο τρόπο· επικεντρώθηκε σε πλευρές του παιδιού που ως τότε ηθελημένα αγνοούσε το παλαιό νοησιαρχικό σχολείο. Οι υποκατηγορίες ανάλυσης εδώ παραπέμπουν στον Dewey, με την ικανοποίηση των 4 ενδιαφερόντων του παιδιού (ενεργητικό, καλλιτεχνικό, εφευρετικό, κοινωνικό) (βλέπε σ.72), στη Montessori, με τη σημασία που έδωσε στην ανάπτυξη του ατόμου (βλέπε σ. 78), στον Lichtwark (βλέπε σ. 87), στον Gaudig (βλέπε σ. 91), στον Leitz (βλέπε σ. 92), στον Otto (βλέπε σ. 93), στην Parhurst (βλέπε σ. 95), στον Steiner (βλέπε σ. 106), στον Cousinet (βλέπε σ. 111), στον Δελμούζο (βλέπε σ. 142), στον Κουντουρά (βλέπε σ. 152), κ.ά.

Α' Μέρος Βιβλίου

Πρωταρχικός στόχος του βιβλίου, σύμφωνα και με τα αξιώματα της Νέας Αγωγής, είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από το βίωμα²⁹⁵. η διεξαγωγή των «Παιχνιδιών με Τραγούδια» αποτελεί το μέσο, το εργαλείο για να φθάσουμε σ' αυτόν τον στόχο, όπως δηλώνει η ίδια η συγγραφέας:

«Δεν μ' ενδιαφέρει τόσο πολύ πόσο ωραία από τεχνικήν άποψη θα τραγουδηθεί ένα τραγούδι και θα παιχθεί ένα παιχνίδι, όσο για το ποια επίδραση έχουν αυτά τα δύο πάνω στο παιδί, στη διάθεσή του, στις συνήθειες του, στο χαρακτήρα του [Υ.Α.6.α]. Πρώτα πρώτα σκέπτομαι το παιδί» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Μέσα στο παιχνίδι το παιδί κοινωνικοποιείται και διαμορφώνει το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του:

«Πρέπει λοιπόν να προσέξουμε να μη χαθεί το παιχνίδι από τη ζωή του παιδιού. Και ακόμα περισσότερο πρέπει να προσέξουμε να μη χαθεί η διάθεση του παιδιού για τα παιχνίδια, γιατί τότε χάνεται η επαφή του με τη ζωή. Το παιχνίδι είναι το φτερό του παιδιού. Ας μη

²⁹⁵ Σε αντίθεση με το παλαιό νοησιαρχικό σχολείο όπου κεντρικός στόχος ήταν η απόκτηση γνώσεων

του το συντρίψουμε. Είναι η εργασία του. Ας μη την σταματήσουμε. Πλάθουμε τον χαρακτήρα του παιδιού, όταν κατευθύνουμε το παιχνίδι του, γιατί όχι μόνο το παιδί μαθαίνει να διευθύνει, να ελέγχει, να κυριαρχεί πάνω στις κινήσεις του κορμιού του, να τις καλυτερεύει και να τις εναρμονίζει παραμερίζοντας κάθε άστοχη, άσχημη και άσκοπη κίνηση, όχι μόνο αποκτά επίγνωση του εαυτού του, ξετυλίγοντας όλες τις πνευματικές του ικανότητες από την απλή παρατήρηση ως τη σκέψη ν' αντιμετωπίσει αποφασιστικά μια κατάσταση, αλλά μαθαίνει να αυτοκυριαρχείται ανάμεσα στ' άλλα παιδιά με τα οποία παίζει, να σέβεται και να το σέβονται, να συνεργάζεται τίμια και προπαντός δίκαια. Αν είναι εγωιστικό, μαθαίνει να μη μονοπωλεί τις ευκαιρίες, αν είναι δειλό, παίρνει θάρρος με τον πρώτο καλό λόγο ή με το πρώτο δείγμα της εκτίμησης και της εμπιστοσύνης που θα του δείξουν τ' άλλα παιδιά. «Μέσα στον κόσμο πλάθεται ο χαρακτήρας», λέει κάπου ο Göthe. Αν χαρακτήρας θα πει θέληση και σύγχρονα συνέπεια στο να πραγματοποιηθεί αυτή η θέληση, τότε βέβαια το παιχνίδι είναι ο ασφαλέστερος γνώμονας» [Υ.Α.6.γ] [Υ.Α.6.δ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:9).

Στο Κεφάλαιο «Παιχνίδια Ανταγωνιστικά» η συγγραφέας αξιοποιεί επιστημονικά στοιχεία από την Ψυχολογία και τη Βιολογία για να ερμηνεύσει πως τα παιχνίδια γίνονται παιχνίδια ζωής για το παιδί:

«Στα παιχνίδια αυτά [Ανταγωνιστικά] βασική λειτουργία είναι η θέληση. Αλλ' όταν μιλούμε για θέληση παιδιών πρέπει να έχουμε υπ' όψη, πως στην ηλικία αυτή η θέληση των παιδιών δεν είναι καθαρή θέληση, αλλ' είναι στενά συνυφασμένη με το συναίσθημα του παιδιού. Από το συναίσθημα μάλιστα και επήγασε αρχικά σε μια ανάγκη για μια τέτοια ενέργεια, που ν' απομακρύνει από το παιδί κάθε τι το δυσάρεστο και να προάγει κάθε τι το ευχάριστο. Η θέληση αυτή, που ναι στα παιδιά συναισθηματικά χρωματισμένη, έχει δύο κύριες μορφές: την αντίδραση ενάντια σε ερεθισμούς, που ρχονται στα παιδιά απ' έξω, και στην αυθόρμητη ενέργεια και πράξη, που επιβάλλονται στο παιδί από μέσα του, από μια εσώτατη διάθεση για

να δράσει. Αλλ' αντίδραση και δράση είναι οι δυο πόλοι, γύρω στους οποίους κινείται ολόκληρη η ανθρώπινη ζωή. Η αντίδραση εκφράζει τη βιολογική ανάγκη να αυτοσυντηρηθεί και η δράση εκφράζει τη βιολογική επίσης ανάγκη να αυτοαναπτυχθεί [Y.A.5.α] [Y.A.5.γ] Η θέληση λοιπόν του παιδιού ίσα – ίσα γιατί συνυφαίνεται με τις πρωτόγονες αυτές ανάγκες γίνεται η ολοκληρωτική έκφραση της ζωτικότητας του παιδιού στην πιο ατόφια εκδήλωσή της και στέκεται στο κέντρο της δυναμικότητάς του. [...] Και τα παιχνίδια που την διοχετεύουν γίνονται παιχνίδια ζωής, που πλάθουν τον χαρακτήρα του. [Y.A.6.α] [Y.A.6.α] [Y.A.6.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:35).

Σκοπός της ένταξης του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού και των εκφραστικών του δυνατοτήτων:

«Αφήστε τα παιδιά να παίζουν ελεύθερα μέσα στο σχολείο σας και μονομιάς θα ιδείτε αυτή τη δημιουργικότητα του παιδιού να ξεπηδήσει πάνοπλη σαν Αθηνά απ' το κεφάλι του» [Y.A.6.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:14).

Η καλλιτεχνική δημιουργικότητα του παιδιού προσεγγίζεται από μία ανθρωπολογική σκοπιά:

«Ο σκοπός αυτής της εργασίας [«παιγνιώδης» χειροτεχνική] του δίνεται απ' αυτή τη βαθύτερή του ανάγκη για να παίξει. Το έργο του είναι η προσαρμογή μιας μορφής προς αυτόν τον ζωτικό και ακατανίκητο σκοπό. Γι' αυτό και η μορφή αυτή είναι αντίστοιχη προς το σκοπό της. Η πρωτόγονη δημιουργικότητα του παιδιού, ανεπηρέαστη και αχάλαστη, το διαπνέει πέρα για πέρα. Αν κάθε δουλειά είναι έκφραση του πνευματικού περιεχομένου του παιδιού, η παιχνιδιάρικη αυτή τεχνική δουλειά είναι η έκφραση ολόκληρου του ψυχικού κόσμου του παιδιού και γι' αυτό είναι μια δημιουργική εργασία στην ανώτερή της έκφραση. Γι' αυτό ακριβώς το έργο του, λιτό αλλά και σκόπιμο, έχει τα χαρακτηριστικά των έργων των

πρωτόγονων καλλιτεχνών. Αυτό είναι ακριβώς που συγκινεί του θεατές στις παιδικές παραστάσεις, τους θεατές των παιδικών έργων σε παιδαγωγικές εκθέσεις, των παιδικών φανταστικών παιχνιδιών. Εμείς οι μεγάλοι συντρίψαμε πια μέσα μας αυτή την αρχέγονη ανάγκη για αγνότητα και λιτότητα. Το παιδί όμως τη διαισθάνεται ως τη μόνη δυνατή έκφραση της ζωής του σε μια ενδεχόμενη στιγμή και το έργο του το αισθάνεται σαν τον ίδιο του τον παλμό. Και ενώ το έργο του αυτό είναι εμψυχωμένο από το σκοπό που πρόκειται να εξυπηρετήσει, όμως για μια στιγμή αποκτά τόση ανεξαρτησία, απορροφά τόσο την ψυχή του παιδιού και τη δυναμικότητά του, φωτίζεται το ίδιο τόσο πολύ εσώψυχα και συγκινεί το παιδί τόσο πολύ, που ένα μεγάλο μέρος απ' αυτή τη συγκίνηση αντανακλά πάλι πίσω στον αρχικό σκοπό και τον φωτίζει και τον χρωματίζει και μαγνητίζει το παιδί» [Υ.Α.6.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:16).

Τα «Παιχνίδια με Τραγούδια» του βιβλίου, ειδικά ως Σχέδια Εργασίας που συνθέτουν ποικίλα στοιχεία σε ένα όλο - όπως ακριβώς συμβαίνει και με το παιχνίδι στην πραγματική ζωή του παιδιού - προσφέρουν ψυχική ανάταση στο παιδί:

«Κάθε παιχνίδι λοιπόν γίνεται μια δημιουργική σύνθεση στοιχείων που υπάρχουν γύρω στο παιδί και στοιχείων που τα βρίσκει μόνο του.

Αυτή δε η σύνθεση, και προπάντος η χαρά αυτής της σύνθεσης, αυτής της δημιουργίας, δίνει το υπέργειο φως στην ενέργεια του παιδιού, κοκκινίζει τα μάγουλά του, λαμπυρίζει το μάτι του, αναστατώνει τα μαλλιά του – και τα μυαλά του – δίνει στο μικρό προσωπάκι τη μακαριότητα που βλέπουμε, το πλατύ και ανοιχτό γέλιο, την καλοσύνη και την αγάπη για όλο το γύρω του» [Υ.Α.6.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:16).

Β' Μέρος Βιβλίου

Στο Β' Μέρος του βιβλίου περιλαμβάνονται Παιχνίδια Δραματικά, Μιμητικά, Ρυθμικά και Ανταγωνιστικά, ομαδικά και ατομικά που

αναπτύσσουν την προσωπικότητα του παιδιού, καλλιεργούν τη δημιουργικότητά του, αναπτύσσουν τις κοινωνικές του δεξιότητες [Υ.Α.6.α] [Υ.Α.6.β] [Υ.Α.6.γ]

7. ΚΑ.7. «Αλλαγή του τόπου - Μάθηση εκτός σχολείου»

Υ.Α.7.α «Υπαίθρια διδασκαλία»

Υ.Α.7.β «Η αλληλεπίδραση του παιδιού με το φυσικό κι ανθρωπογενές περιβάλλον παράγοντας διαμόρφωσης της μάθησης»

Όπως, το παιδί με φυσικό τρόπο πάντα επιλέγει να παίξει έξω, ελεύθερο στο φως και στον αέρα, χωρίς να περιορίζεται από τέσσερις τοίχους, έτσι και η συγγραφέας έχει σχεδιάσει τα Παιχνίδια να επιτελεστούν σε εξωτερικό χώρο· αυτό άλλωστε το υπαγορεύουν ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν – οι μαθητές μιας ολόκληρης τάξης - αλλά και φύση των περισσότερων Παιχνιδιών που απαιτούν διάταξη και κίνηση στο χώρο. Οι υποκατηγορίες ανάλυσης εδώ παραπέμπουν κατεξοχήν στον Leitz, με τα Εξοχικά Παιδαγωγεία (βλέπε σ. 92), στον Dewey (βλέπε σ. 72), στον Decroly (βλέπε σ. 102), στον Freinet (βλέπε σ.111), στον Kilpatrick (βλέπε σ. 115), στον Makarenko (βλέπε σ. 1250), στον Δελμούζο (βλέπε σ. 142), κ.ά.

Α' Μέρος Βιβλίου

Στο Κεφάλαιο «Γενικές υποδείξεις για την εκλογή, προπαρασκευή και εκτέλεση των παιχνιδιών» περιγράφει²⁹⁶ τον χώρο όπου εφαρμόστηκαν πειραματικά στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας²⁹⁷ επί 5 έτη τα «Παιχνίδια με Τραγούδια» του βιβλίου. Ο χώρος αυτός είναι η ύπαιθρος ή ο κήπος του σχολείου · η μάθηση δηλαδή λαμβάνει χώρα έξω από τη σχολική τάξη, τον κατεξοχήν χώρο παραδοσιακής διδασκαλίας του παλαιού σχολείου:

²⁹⁶ Η περιγραφή μας δίνει στοιχεία για τη συγκεκριμένη περιοχή του Διδασκαλείου, την Καλλιθέα της εποχής εκείνης, αλλά μπορεί παράλληλα να είναι αντιπροσωπευτική και του χώρου που μπορεί να περιέβαλε τα περισσότερα σχολεία της εποχής του υπό μελέτη βιβλίου.

²⁹⁷ Η Μ.Κ – Π. μετά την επιστροφή της από τις σπουδές στο εξωτερικό ανέλαβε διευθύντρια στο Ανώτερο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας, στο διάστημα 1919 – 1924.

«Από την πεντάχρονη εφαρμογή²⁹⁸ [...] έχω την εξής πείρα: Τα παιδιά [...] μπορούν να προσφέρουν εξαιρετικά πολλά και γόνιμα στοιχεία, τόσο που να εκπλήττεται κανείς. Εμείς συνήθως ξεκινούσαμε από τη γύρω μας ζωή. Ζούσαμε στην Καλλιθέα, 15' μακριά από την Αθήνα. Το σχολείο μας είχε γύρω μεγάλο κήπο. Έξω σπίτια ακόμη αραιά. Χωράφια απ' όλες τις μεριές. Τα μαγαζιά στη μέση της Καλλιθέα. Από τη δυτική πλευρά ο ηλεκτρικός σιδηρόδρομος Αθηνών – Φαλήρου, από την ανατολική πλευρά το τραμ Αθηνών – Φαλήρου. Παραπέρα η λεωφόρος Συγγρού με την κίνησή της. Προς Νότον η θάλασσα, που τη φθάναμε σε 5' - 10' λεπτά. Όλη η κίνηση και όλη η ησυχία. Περιβάλλον εξαιρετικό για σχολείο. Ανεμόμυλοι σ' όλα τα περιβόλια. Σιδηρόδρομος, αυτοκίνητα που κοιτάζαμε να τρέχουν πάνω στη λεωφόρο σα δαιμονισμένα, κάρα, τραμ, η δουλειά των μικρομαγαζιών ανοιχτή σχεδόν στα μάτια των παιδιών, πρασινάδα άφθονη, ζώα κάθε είδους στους δρόμους και στα χωράφια. Ένα σωρό ευκαιρίες επαφής με τη γύρω μας ζωή [Υ.Α.7.α]. Ο κάμπος απλωτός πέρα ως πέρα, μόλις ξεμυτούσαμε από το φράχτη μας. Τα περισσότερα παιδιά του Πρότυπου ήτανε παιδιά τραμβαγιέρηδων με ενδιαφέροντα για ένα σωρό πράγματα και πολλά με αρκετήν επιτηδειότητα» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:49 – 50).

Η συγγραφέας εξηγεί αναλυτικά πως η αλληλεπίδραση των παιδιών με την ύπαιθρο, και μάλιστα με το συγκεκριμένο τοπικό αυτό περιβάλλον, επέδρασε στη διαμόρφωση των Παιχνιδιών – Τραγουδιών του βιβλίου:

«Η ψυχολογικήν πρόοδος από τη ζωή στο παιχνίδι γινότανε πολύ εύκολα. Πολλές φορές το παιχνίδι το συλλαβαίναμε επί τόπου [Υ.Α.7.β], μέσα στο λιβάδι, κοιτάζοντας τα προβατάκια, ένα γαϊδουράκι, ένα κάρο να τρέχει πέρα στο δρόμο, ή καθισμένοι κάτω από κανένα δέντρο, κοιτάζοντας ένα πουλί να πετάει και να

²⁹⁸ Η πληροφορία αυτή μας επιτρέπει να τοποθετήσουμε χρονικά το 1919 ως την απαρχή διαμόρφωσης κι εφαρμογής των «Παιχνιδιών με Τραγούδια» του υπό μελέτη βιβλίου.

ισοζυγιάζει τα φτερά του, άλλοτε παρακολουθώντας τον άνεμο να γυρνάει τα φτερά ενός ανεμόμυλου, ακούγοντας τον ηλεκτρικό να σφυρίζει, να περνάει και να φεύγει [...] Και καθώς ξεκουράζονταν τα παιδιά και οι κινήσεις τους ήταν όσο το δυνατόν περισσότερο περιορισμένες, και σιγά – σιγά τα' αφτιά τους και η διάθεσή τους ξανάνοιγαν σαν ολόρθες πόρτες, αρχίζαμε σε σιγανό τόνο ένα τραγουδάκι σχετικό με το κάτι αυτό που μας απασχόλησε στην εκδρομή μας» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:50).

Η επίδραση του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των Παιχνιδιών – Τραγουδιών εξηγεί και την επιλογή των θεματικών στοιχείων τους: τα στοιχεία του περιβάλλοντος χώρου του Ανώτερου Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας, αλλά και της ευρύτερης περιοχής που παραθέτει παραπάνω στην περιγραφή της η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, αποτυπώνονται και αναπαριστούν στα Παιχνίδια – Τραγούδια του βιβλίου, π.χ.: «Ο τσοπάνης και το κοπάδι του», «Κόκκορας, κότες, κοτοπουλάκια», «Τα κουνελάκια», «Η κυρά γελάδα και το μοσχαράκι», «Τα πουλιά έρχονται», «Η φωλίτσα», «Εκδρομή με τ'αμάξια», «Το τραίνο», «Μύλοι.1.Ανεμόμυλος», «Ψώνια», «Ο Περιβολάρης», «Τα Ναυτάκια», «Οι βαρκούλες», «Στην ακρογιαλιά», κ.ά.

Β' Μέρος Βιβλίου

Οι Οδηγίες κάθε Παιχνιδιού ξεκινούν με τον προσδιορισμό του τόπου επιτέλεσής τους. Όλα τα παιχνίδια – και τα 147 - προορίζονται να γίνουν στην ύπαιθρο ή στην αυλή του σχολείου [Υ.Α.7.α]. Απ' αυτά, στα 18 περιλαμβάνεται η δυνατότητα να πραγματοποιηθούν εναλλακτικά σε μια μεγάλη αίθουσα ή τάξη.

Στις οδηγίες περιλαμβάνονται και διαγράμματα κάτοψης του χώρου και των θέσεων των μαθητών, μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τη θέση τους στο χώρο – ανάλογα με το ρόλο τους στο παιχνίδι – και την αντίστοιχη κίνησή τους στο παιχνίδι [Υ.Α.7.α].

8. Κ.Α.8. «Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα»

Υ.Α.8.α «Ανεξαρτησία από τη διδακτέα ύλη»

Υ.Α.8.β «Κύκλοι ανοικτών θεμάτων»

Υ.Α.8.γ «Συγκέντρωση μαθημάτων»

Το κλειστό Αναλυτικό Πρόγραμμα, της αυστηρά προκαθορισμένης και γραμμικής διδακτέας ύλης του παλαιού σχολείου, αντικαθίσταται με τη Νέα Παιδαγωγική, από έναν κύκλο ανοικτών θεμάτων που συγκεντρώνουν στοιχεία, γνώσεις και βιώματα σε μια ενιαία εποπτεία, όπως συμβαίνει και στην πραγματική ζωή, όπως μαθαίνει με φυσικό τρόπο το παιδί από τη στιγμή που θα γεννηθεί. Η διδακτική αυτή προσέγγιση πήρε διαφορετικές μορφές στα σχολεία των παιδαγωγών της Νέας Αγωγής, όπως π.χ. Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, Μέθοδος Βιωμάτων του Dewey, Κέντρα Ενδιαφέροντος του Decroly, Project του Kilpatrick, κ.ά.

Οι υποκατηγορίες ανάλυσης εδώ παραπέμπουν στον Claparède (βλέπε σ. 84), στον Dewey (βλέπε σ. 72), στον Decroly (βλέπε σ. 106), στην Parkhurst (βλέπε σ. 95), στον Washburne (βλέπε σ. 101) στον Cousinet (βλέπε σ.111), στον Kilpatrick (βλέπε σ. 115), στον Δελμούζο (βλέπε σ. 142), στην Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία (βλέπε σ. 71), κ.ά.

Α΄ Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. δηλώνει ότι τα «Παιχνίδια με Τραγούδια» του βιβλίου έχουν σχεδιαστεί για το δημοτικό σχολείο με τρόπο, ώστε να μπορούν να επιτελεστούν οποτεδήποτε, ανεξάρτητα δηλαδή από τη γραμμική ακολουθία μιας διδακτέας ύλης:

«Θέλησα λοιπόν να δουλέψω για το δημοτικό σχολείο παιχνίδια τέτοια, που να μπορούν να μπουν και σε μας μέσα στο πρόγραμμα, μέσα στην τάξη, στην κάθε ώρα και στην κάθε μέρα, ξυπνώντας μέσα στα παιδιά χαρά, κίνηση και σκέψη» [Υ.Α.8.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:7-8).

Η συγγραφέας δηλώνει ακόμη ότι η συγκέντρωση στοιχείων διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων στο βιβλίο της, κυρίως της μουσικής και της γυμναστικής,

δεν υποδηλώνει την κατάργηση της αυτοτέλειας των γνωστικών αυτών αντικειμένων στο σχολείο:

«Συμπληρώνω τη δουλειά του σχολείου. Πλαταίνω τον ορίζοντα του σχολείου, δεν τον στενεύω. Βοηθώ το γυμναστικό και μουσικό μάθημα, δεν τα αντικαθιστώ» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:26).

Β' Μέρος Βιβλίου

Το βιβλίο της Μ.Κ – Π. εντάσσεται εν γένει σε μια νέα θεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος, όπου τα «Παιχνίδια με Τραγούδια» - αν θα θέλαμε να ταυτοποιήσουμε τη μορφή τους τυπολογικά – θα λέγαμε ότι παίρνουν τη μορφή «Σχεδίων Εργασίας» (Project) [Υ.Α.8.β] (βλέπε σ. 121). Τα «Σχέδια αυτά Εργασίας» του βιβλίου συγκεντρώνουν στοιχεία από ποικίλα διδακτικά αντικείμενα, όπως μουσική, γυμναστική, θέατρο, ιχνογραφία, ξυλουργική και φυσιογνωστικά μαθήματα, θυμίζοντας εν μέρει τη διασύνδεση μαθημάτων κάτω από ένα κοινό θέμα που ενυπάρχει στην Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία της εποχής [Υ.Α.8.γ] (βλέπε «Η Ε.Σ.Δ. στην Ελλάδα», σ. 157).

Ο Μασταγγούρας στο βιβλίο «Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας», αναφερόμενος στο ζήτημα των Σχεδίων Εργασίας στην Ελλάδα, επισημαίνει ότι:

«Στη χώρα μας μικρής ή μεγάλης διάρκειας σχέδια εργασίας διαφορετικής μορφής οργάνωναν πάντοτε πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί από την εποχή της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας (βλ., π.χ. Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, 1952· Γιαννακόπουλος, 1949· Πετρουλάκης, 1963:243 & 252), παρά το γεγονός ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας και των σχεδίων εργασίας (βλ. Χρυσαφίδης, 2000:51)» (Μασταγγούρας, 2006: 223 - 224).

Οι διδακτικές προτάσεις της Μ.Κ – Π. είναι συναφείς με δυο από τους τέσσερις διαφορετικούς τύπους Σχεδίων Εργασίας που ορίζει τυπολογικά το 1918 ο Kilpatrick (βλέπε σ.115) στο άρθρο του “The Project Method: The Use of the Purposeful Act in Educative Process”:

«Τύπος 1, όπου ο σκοπός περιλαμβάνει κάποια ιδέα ή πλάνο, που παίρνει εξωτερική μορφή, όπως η κατασκευή μιας βάρκας, η γραφή μιας επιστολής, η παρουσίαση ενός θεατρικού έργου· τύπος 2, όπου σκοπός είναι η απόλαυση μιας (αισθητικής) εμπειρίας, όπως η ακρόαση μιας ιστορίας, ακούγοντας μια συμφωνία, εκτιμώντας έναν πίνακα ζωγραφικής» (Kilpatrick, 1929 [1918]:16).

Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί εδώ ότι η ίδια η συγγραφέας δεν κάνει καμία αναφορά στην έννοια του Project στο βιβλίο της, ούτε προσπαθεί να εντάξει φορμαλιστικά τις προτάσεις της σε κάποιο μεθοδολογικό τύπο της εποχής της · αρκείται στην αντιπροσωπευτική ονομασία – που δίνει άλλωστε το στίγμα της έμφασης στην έννοια του παιχνιδιού, της ελευθερίας και της αυτενέργειάς του - κι έχει κατεξοχήν παιδοκεντρική χροιά: «Παιχνίδια με τραγούδια».

Από την άλλη, το ίδιο το βιβλίο στο σύνολό του, με τις διδακτικές του προτάσεις που ακολουθούν ενιαία φιλοσοφία και δομή, το επιστημονικό και παιδαγωγικό του υπόβαθρο και τη αναλυτικότερη μεθοδολογική καθοδήγηση προς τον εκπαιδευτικό, θα ήταν δυνατόν να θεωρηθεί ότι συνιστά από μόνο του μια Μέθοδο, εκείνη που φέρει τον τίτλο του βιβλίου: «Παιχνίδια με τραγούδια, οργανωμένα στη βάση της αρχής της εργασίας».

9. Κ.Α.9. «Αποσχολειοποίηση της μάθησης»

Υ.Α.9.α «Ενεργητικοί φυσικοί τρόποι μάθησης του παιδιού»

Υ.Α.9.β «Το παιχνίδι ως φυσικό μέσο αγωγής»

Υ.Α.9.γ «Η χειροτεχνία ως εργαλείο μάθησης»

Οι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής αμφισβήτησαν τη μορφωτική επίδραση και την αποτελεσματικότητα της παθητικής διδασκαλίας του παλαιού σχολείου και αναζήτησαν πιο ενεργητικές μεθόδους μάθησης, μελετώντας τους φυσικούς τρόπους με τους οποίους μάθαινε το παιδί -εκτός σχολείου – μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στην πραγματική ζωή.

Η Μ.Κ – Π., στη βάση αυτή φιλοδοξεί να εισάγει το παιχνίδι ως φυσικό κι αβίαστο μέσο αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Το παιχνίδι στο βιβλίο της συνοδεύεται με τραγούδι, όπως συμβαίνει και με τα παιχνοδοτράγουδα των παιδιών στην πραγματική ζωή· και καθώς το παιδί μαθαίνει πραγματικά μέσα από το βίωμα, το παιχνίδι συνοδεύεται κι από χειροτεχνική εργασία. Η συγγραφέας συσχετίζει την εργασία των χεριών με την πνευματική εργασία, θυμίζοντας έντονα την αντίστοιχη θεώρηση του Kerschesteiner (βλέπε σ. 88).

Οι υποκατηγορίες ανάλυσης εδώ παραπέμπουν ακόμη στον Claparède (βλέπε σ. 84), στον Otto (βλέπε σ. 93), στον Dewey (βλέπε σ. 72), στην Montessori (βλέπε σ. 78), τον Decroly (βλέπε σ. 102), τον Lichtwark (βλέπε σ. 87), τον Leitz (βλέπε σ. 92), τον Freinet (βλέπε σ.109), τον Cousinet (βλέπε σ.111), τον Kilpatrick (βλέπε σ. 115), τον Δελμούζο (βλέπε σ. 142), τον Κουντουρά (βλέπε σ. 152) κ.ά.

Α' Μέρος Βιβλίου

Η νέα μέθοδος αγωγής που προτείνει η Μ.Κ – Π. για το δημοτικό σχολείο, δεν προέρχεται από το σχολείο της εποχής της, αλλά πηγάζει από την ίδια τη ζωή του παιδιού:

«Για την παιδαγωγική λοιπόν είναι το παιχνίδι ανυπολόγιστης αξίας. Η φύση του παιδιού, η βαθύτερη ανάγκη και λαχτάρα του για το παιχνίδι είναι ο καλύτερος βιολόγος και παιδαγωγός του κόσμου και ο καλύτερος οδηγός για τους άλλους παιδαγωγούς. Αν η αγωγή θέλει να

σεβαστεί τους νόμους που κυβερνούν την ανάπτυξη του παιδιού, πρέπει να σεβαστεί το παιχνίδι του. Αυτή μάλιστα είναι και η μόνη φυσική μέθοδος αγωγής, [Υ.Α.9.α] [Υ.Α.9.β] γιατί το παιδί παίζοντας είναι κίνηση, δράση, θέληση, χαρά, ανιδιοτέλεια και αγάπη. Και τι άλλο θα πει αγωγή παρά ευκαιρία για όλα αυτά;» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:9).

Η χειροτεχνική εργασία που συνδέεται με τα «Παιχνίδια με Τραγούδια», αποτελεί κι εκείνη μια φυσική μέθοδος μάθησης, η οποία αναδεικνύει συχνά χαρισματικές πλευρές του παιδιού, τις οποίες η παλιά παιδαγωγική της σχολειοποίησης των γνώσεων αγνοεί παντελώς:

«Η δημιουργική αυτή πνοή βρίσκει την πλούσια έκφρασή της σ' εκείνα τα παιχνίδια κύρια, που έχουν και τα χαρακτηριστικά της εργασίας. Σ' εκείνα δηλ. τα παιχνίδια, που η έμφυτη ανάγκη του παιδιού να κάμει κάτι ζητεί να πραγματοποιηθεί και δεν σταματιέται ούτε από χρόνο, ούτε από τόπο, ούτε από εργαλεία, ούτε από το δάσκαλο. Παρακολουθείστε αυτό το παιδί που κάμνει κρυφά μέσα στην τάξη κάτω από το θρανίο του ένα κοκοράκι. Όλος ο άλλος κόσμος γύρω του εξαφανίζεται. Δεν συλλογίζεται πως είναι μάθημα, πως είναι εκείν' ο δάσκαλος και πως υπάρχει και τιμωρία. Αυτό το παιδί μπορεί να διαβάξει και να γράφει άθλια, μπορεί να διηγείται ακόμα πιο άθλια τα θρησκευτικά ή την ιστορία του. Ρωτείστε το όμως τι κάμνει και πως το κάμνει. Θα ξαφνιστείτε με την ακρίβεια της έκφρασής του, με το προσωπικό ύφος της εύγλωττης εξήγησης που σας δίνει [Υ.Α.9.α] [Υ.Α.9.γ]. Στα σχολεία με τους κλειστούς και γυμνούς τοίχους, με τη στείρα ατμόσφαιρα, αυτό το δημιουργικό πνεύμα του παιδιού δεν θα το αντιληφθεί, αλλοίμονο ποτέ ο δάσκαλος. Στα σχολεία όμως που θα το αντικρύσουν και θα το προστατέψουν με αγάπη και κατανόηση, εκεί θα φουντώσει σαν τριαντάφυλλο κάτω από τον ανοιξιάτικο τον ήλιο» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:9).

Η εργασία των χεριών είναι μια ενεργητική μέθοδος μάθησης που αποτελεί ταυτόχρονα και πνευματική εργασία:

«Κάθε δουλειά χεριού είναι ταυτόχρονα και δουλειά κεφαλιού. Η συσχέτιση των εγκεφαλικών κέντρων μεταξύ τους και η συνειρμική εργασία του εγκεφάλου, που βασίζεται σ' αυτή, είναι η βάση για όλο το πλάτος της πνευματικής εργασίας.²⁹⁹ Κάθε δουλειά χεριού είναι κι ένα πρόβλημα που απαιτεί μια λύση. Κάθε λύση απαιτεί εξαιρετική συγκέντρωση σε σκέψη. Για το μικρό παιδί το πώς θα διπλώσει και θα κόψει ένα καρτόνι το απορροφά τόσο, όσο και ένα μαθηματικό πρόβλημα [...] Αν ένα παιδί δεν έχει δει, καταλάβει και σκεφθεί πολύ καλά πως πρέπει να γίνει ένα караβάκι, ένα σπιτάκι, ένας μύλος, είναι αδύνατο και να τα πετύχει και να σας τα εξηγήσει: Η εργασία του παιδιού γίνεται έτσι μια μορφή έκφρασης του πνευματικού περιεχομένου του παιδιού [Υ.Α.9.α] [Υ.Α.9.γ]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:15).

Β' Μέρος Βιβλίου

Τα «Παιχνίδια με τραγούδια» αξιοποιούν εφευρετικές και δημιουργικές δεξιότητες του παιδιού οι οποίες καλλιεργούνται και εξωσχολικά στην πραγματική ζωή του παιδιού [Κ.Α.9].

10.Κ.Α. «Διεθνοποίηση»

Υ.Α.10.α «Οικουμενικός αντίκτυπος του ρεύματος της Νέας Αγωγής»

Υ.Α.10.β «Απουσία στερεοτύπων και περιχαρακώσεων εθνικιστικού και θρησκευτικού χαρακτήρα»

Το ρεύμα της Νέας Παιδαγωγικής έφερε αντίκτυπο οικουμενικό, επηρεάζοντας παιδαγωγούς και μεταφέροντας το ανθρωποκεντρικό και παιδοκεντρικό του μήνυμα σε όλα τα πλάτη και μήκη της γης. Η Μ.Κ – Π., συμπληρώνοντας τις σπουδές της στην Ελβετία και τη Γαλλία κι επιστρέφοντας στην

²⁹⁹ Στο σημείο αυτό η θέση της Μ.Κ – Π. θυμίζει έντονα την αντίστοιχη θεώρηση περί εργασίας χεριών και πνευματικής εργασίας του Kerschensteiner (βλέπε σ.88).

Ελλάδα το 1919, θα φέρει νέες παιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές στην ελληνική εκπαίδευση, ιδιαίτερα επηρεασμένη από τον καθηγητή της E. Claparède (βλέπε σ.84) -και τη θεώρησή του όσον αφορά τη μορφωτική αξία του παιχνιδιού -κι ακόμη από πρακτικές που εφαρμόζονταν πειραματικά στο Maison des petites, του πρότυπου σχολείου που ήταν προσαρτημένο στο Institut Jean – Jacques Rousseau, το οποίο αποτελούσε εν γένει ένα σημείο συνάντησης και αλληλεπίδρασης διαφορετικών εκφάνσεων και προτάσεων παιδαγωγών της Νέας Αγωγής (Hameline, 2004). Οι υποκατηγορίες ανάλυσης εδώ Υ.Α.10.α και Υ.Α.10.β παραπέμπουν εν γένει στο σύνολο των παιδαγωγών της Νέας Αγωγής.

Α' Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. δηλώνει ότι ο πρώτος σπόρος σύλληψης της κεντρικής ιδέας για την εφαρμογή κι αργότερα συγγραφή των «Παιχνιδιών με Τραγούδια» καρπώθηκε στη Γενεύη σε ένα δρώμενο που επιτέλεσαν μαθητές του Maison des petites το 1919 στην αυλή του σχολείου τους και το οποίο παρακολούθησε η συγγραφέας ως επισκέπτρια [Υ.Α.10.α] (βλέπε σς.186-187).

Η Μ.Κ – Π. πιστεύει ότι και η ελληνική εκπαίδευση έπρεπε να αποτινάξει τα εθνικιστικά και ιδεοληπτικά της χαρακτηριστικά και να ακολουθήσει το ρεύμα της προοδευτικής αγωγής που διέδιδε οικουμενικά το αξίωμα της παιδοκεντρικότητας και της ανθρωποκεντρικότητας [Υ.Α.10.α] και [Υ.Α.10.β] (βλέπε περισσότερα σσ. 297-298).

Β' Μέρος Βιβλίου

Εξετάζοντας τις θεματικές των Παιχνιδιών - Τραγουδιών - οι οποίες κι έχουν διαμορφωθεί με βάση την ελληνική πραγματικότητα και το άμεσο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου - διαπιστώνεται η πλήρης απουσία θρησκευτικών στοιχείων και στερεοτύπων εθνικιστικού χαρακτήρα ή στείρας προγονολατρείας [Υ.Α.10.β], στοιχείων δηλαδή που διαπότιζαν τότε την ελληνική εκπαίδευση και συνακόλουθα τις συλλογές τραγουδιών της εποχής (βλέπε σ. 164). Το παιδί στο βιβλίο της Κλεάνθους - Παπαδημητρίου αποτελεί παιδί του κόσμου, με πανανθρώπινα δηλαδή χαρακτηριστικά και ιδιότητες.

Παράλληλα, ωστόσο η συγγραφέας δεν αγνοεί και το γεγονός ότι τα «Παιχνίδια με Τραγούδια» απευθύνονται σε παιδιά που ζούν και αναπτύσσονται στο

δεδομένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της Ελλάδας της εποχής της. Για το λόγο αυτό το βιβλίο περιλαμβάνει πλούσιο λαογραφικό υλικό με παραδοσιακά παιχνίδια και τραγούδια του ελλαδικού χώρου για δημιουργική αξιοποίηση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Προτείνεται ακόμη στον εκπαιδευτικό να εντάξει στοιχεία της ιδιαίτερης τοπικής παράδοσης του εκάστοτε σχολείου..

3.4 Ανάλυση σε μακροεπίπεδο - 2^{ος} Θεματικός άξονας ανάλυσης: μουσικοπαιδαγωγικές θεωρίες τέλους 19^{ου} αιώνα και πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα

1.Κ. Α.1μ. «Βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης και αγωγής

Υ.Α.1μ.α «Αναθεώρηση σκοπού της μουσικής αγωγής στο σχολείο»

Υ.Α.1μ.β «Πρωταρχικός σκοπός η ανάπτυξη της μουσικότητας και της μουσικής έκφρασης του παιδιού»

Υ.Α.1μ.γ «Η ανάπτυξη της μουσικής δεκτικότητας»

Υ.Α.1μ.δ «Η μουσική καλλιέργεια του παιδιού μέσα από το τραγούδι»

Υ.Α.1μ.ε «Η ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής δημιουργίας»

Υ.Α.1μ.ε «Σύνδεση της μουσικής αγωγής με ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού»

Παράλληλα με το αίτημα του Νέου Σχολείου για βελτίωση της εκπαίδευσης εν γένει, μουσικοπαιδαγωγοί της ίδιας περιόδου ασκούν ειδικότερα κριτική στο μηχανιστικό τρόπο διδασκαλίας της μουσικής στο σχολείο, ο οποίος περιοριζόταν στην διδασκαλία θεωρητικών γνώσεων και στην ανάπτυξη της τεχνικής. Η Μ.Κ – Π. θεωρεί ότι είναι αναγκαία η βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης και δίνει τους άξονες στους οποίους οφείλει να στοχεύει η μουσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο.

Α' Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. δηλώνει ότι στόχος του βιβλίου της είναι να βοηθήσει, να συμπληρώσει – μεταξύ άλλων - το μάθημα της μουσικής στο σχολείο:

«Συμπληρώνω τη δουλειά του σχολείου [...] Βοηθώ το γυμναστικό και μουσικό μάθημα [Κ.Α.1μ]...» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:26).

Η συγγραφέας θεωρεί ότι υπάρχει ανάγκη βελτίωσης της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς ο τρόπος διδασκαλίας της μουσικής στο σχολείο καταστρέφει τη φυσική μουσική έκφραση του παιδιού:

«Ο πολιτισμός με την εξέλιξη του σταμάτησε αυτή τη φυσική μουσικήν έκφραση στον άνθρωπο. Η διδασκαλία στα σχολεία αποτέλειωσε το κακό. Η διδασκαλία αυτή καταστρέφει τη ροή της μουσικότητας, γιατί μεταχειρίζεται την αναλυτική μέθοδο, που κάμνει ανατομία πάνω στη μουσική έκφραση, ενώ αυτή είναι κάτι τι ενιαίο, που το δίνει κάθε στιγμή η ολότητα της ανθρώπινης ψυχής. Από την άλλη μεριά η μουσική διδασκαλία στα σχολεία κατάντησε τη σχολική μουσική σαν προετοιμασία για γιορτές, επιδείξεις και συναναστροφές. Αλλά κάθε ομαδική σχολική επίδειξη σέρνει μαζί της τόσες ανησυχίες, ζηλοτυπίες και δυστυχία, που καταστρέφει κάθε βαθύτερη επίδραση απ' το τραγούδι πάνω στην ψυχή των παιδιών μας [Υ.Α.1μ.α]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

«Η τεχνική της μουσικής ποτέ δεν μπορεί να είναι σκοπός η ίδια. Θα μείνει πάντα μέσο μουσικής έκφρασης, και αν ακόμα έχουμε να κάνουμε με μεγαλύτερα παιδιά, γιατί η μουσική δεξιοτεχνία όχι μόνο δεν κάμνει κανένα μουσικό, αλλά τουναντίον μπορεί να καταστρέψει ένα καλλιτέχνη από φύση [Υ.Α.1μ.α]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:56).

Το τραγούδι ως μέσο έκφρασης λείπει από τα σχολεία της εποχής εκείνης· η μουσική αγωγή του σχολείου για να βελτιωθεί θα πρέπει να καλλιεργεί το τραγούδι από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου:

«Δυστυχώς αυτό το ζωντανό τραγούδι λείπει στα περισσότερα σχολεία και ακριβώς αυτό θα πρέπει να το καλλιεργήσουμε σε όλες τις πρώτες τάξεις» [Υ.Α.1μ.δ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57 - 58).

Η Μουσική στο σχολείο πρέπει να δώσει τη δυνατότητα στο παιδί να ανακαλύψει και να αναπτύξει τη μουσικότητά του και να εκφραστεί μέσα από αυτή:

«Και για το σχολείο ιδιαίτερα να γίνει η μουσική οργανικό μέρος της δουλειάς [...] να ξαναζωντανέψει την ενέργεια του παιδιού. Να δώσει στο παιδί άφθονες ευκαιρίες, για να διαπιστώσει πως έχει μουσική μέσα του, πως είναι άξιο, σα θέλει, να εξωτερικευθεί μουσικά στην κάθε στιγμή, απaráλλακτα όπως έχει την ικανότητα και να μιλεί. Να ξαναγίνει τέλος το παιδί ικανό όχι μόνο ν' αφομοιώσει τη μουσική που του δίνουμε, αλλά και να δημιουργήσει μόνο του τη δική του μουσική. Η φύση λοιπόν του κάθε τραγουδιού να καθοριστεί από τη μορφή της μουσικής ανάγκης του παιδιού [Υ.Α.1μ.β] [Υ.Α.1μ.γ] [Υ.Α.1μ.ε]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

«Γι' αυτό θέλουν σήμερα να ξαναγίνει το τραγούδι μέσο έκφρασης για το παιδί για όλο το πλάτος της ζωής του. Να ξαναγίνει φυσικό και υποσυνείδητο. Η ανάγκη του παιδιού για μουσική έκφραση πρέπει να ξεκαθαριστεί απ' όλα τα επιχώματα που την πλακώνουν, και να ξεσκλαβωθεί το μουσικό του συναίσθημα» [Υ.Α.1μ.β] [Υ.Α.1μ.στ]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Οι απόψεις εδώ της Μ.Κ – Π. παραπέμπουν ειδικότερα στον Trotter, στον Mursell, στον Dalcroze και στην Coleman, καθώς παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία:³⁰⁰

³⁰⁰ Τα ειδικότερα αυτά σημεία σύγκλισης απόψεων της Μ.Κ – Π. - δεδομένων μουσικοπαιδαγωγών, έχουν προκύψει με τη σειρά τους, επαγωγικά από τις ίδιες τις υποκατηγορίες ανάλυσης [Υ.Α.1μ.α] [Υ.Α.1μ.β] [Υ.Α.1μ.γ] [Υ.Α.1μ.δ] [Υ.Α.1μ.ε] [Υ.Α.1μ.στ].

1. *Η ανάγκη αναθεώρησης του σκοπού της μουσικής αγωγής και η αντίστοιχη κριτική στο μηχανιστικό τρόπο διδασκαλίας της μουσικής*

- Σύμφωνα με τον York Trotter (βλέπε σ. 34): «Η απλή διδασκαλία των μουσικών στοιχείων είναι λίγο χρήσιμη [...] Αυτό που θέλουμε είναι κάτι που θα ξυπνήσει το πνεύμα της μουσικής στο μυαλό του παιδιού». (Yorke – Trotter, 1924:3)
- Ο Émile Jaques Dalcroze (βλέπε σ. 37), εξετάζοντας τη μουσική αγωγή της εποχής του διαπιστώνει τον αληθοφανή - αλλά όχι αληθινό - της χαρακτήρα ως προς την ανάπτυξη της μουσικότητας: τα παιδιά εκπαιδεύονται με τρόπο που προσδίδει την εικόνα μιας μουσικής σπουδής, χωρίς ωστόσο να ενεργοποιούνται οι αισθήσεις και η καρδιά τους προς μια πραγματική αγάπη για τη μουσική, χωρίς να κάνει τη μουσική να ζει για εκείνα, αποκρύβοντας παράλληλα τη συναισθηματική και εκπαιδευτική ποιότητα της (Dalcroze, 1921).
- Σύμφωνα με την Satis Coleman (βλέπε σ. 55): «Η συμβατική μουσική εκπαίδευση του σήμερα ακολουθεί μεθόδους που μας παραδόθηκαν από υψηλά εκπαιδευμένους μουσικούς, οι οποίοι πέρασαν τη ζωή τους τελειοποιώντας τη μουσική τέχνη, αλλά δεν είχαν λάβει καθόλου υπόψη τους τη μελέτη της φύσης του παιδιού ή την παιδική ψυχολογία. Οι μέθοδοί τους ήταν μέθοδοι ενηλίκων και δεν ταίριαζαν στην πνευματική υπόσταση και ιδιοσυγκρασία (mentality) του μέσου παιδιού» (Coleman, 1939:31).

2. *Η μουσική πρέπει να γίνει μια φυσική γλώσσα έκφρασης του παιδιού*

- Σύμφωνα με τον Yorke - Trotter (βλέπε σ. 34): Αυτό που θέλουμε είναι κάτι που θα ξυπνήσει το πνεύμα της μουσικής στο μυαλό του παιδιού. Αυτό θα το οδηγήσει να αντιμετωπίζει τη μουσική σαν να ήταν μια δική του γλώσσα» (Yorke – Trotter, 1924:3)

3. *Το τραγούδι πρέπει να καλλιεργείται και ειδικότερα από τις πρώτες τάξεις*

- Σύμφωνα με τον Kodály (βλέπε σ. 44), η βάση για τη μουσική εκπαίδευση πρέπει να είναι το τραγούδι: «Είναι το νηπιαγωγείο εκεί όπου θα μπουν τα θεμέλια, απ' όπου θα ξεκινήσει η συγκομιδή των πρώτων αποφασιστικών μουσικών εμπειριών. Ό,τι μάθει εκεί το παιδί, δεν θα το ξεχάσει ποτέ· θα γίνει σάρκα κι αίμα του (Kodály, 1941:129 - 130).

- Σύμφωνα με τον Kodály (βλέπε σ. 43), οι μουσικές δεξιότητες πρέπει να καλλιεργηθούν πρωταρχικά μέσα από το τραγούδι, καθώς η ανθρώπινη φωνή είναι το πιο φυσικό όργανο και το πιο προσωπικό για να εκφραστεί κανείς μουσικά (Σέργη, 1993).
- Ο Mursell (βλέπε σ. 36), θεωρεί το τραγούδι ως τη φυσική βάση για μια ολοκληρωμένη μουσική εκπαίδευση (Mursell, 1931).

4. Η μουσική αγωγή πρέπει να καλλιεργεί τη μουσικότητα του παιδιού

- Σύμφωνα με τον James L. Mursell (βλέπε σσ. 35-36): «Η μουσικότητα είναι από τις πιο πολύτιμες ανθρώπινες ικανότητες [...] Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να σχεδιάζεται, με βάση, όχι τους όρους της τεχνικής και των ασκήσεων, αλλά τους όρους της αυτό-έκφρασης, της απελευθέρωσης συναισθημάτων και της δημιουργικής παρόρμησης» (Mursell, 1931:21)

5. Το παιδί πρέπει να δημιουργεί τη δική του μουσική στο σχολείο

- Στο σχολείο του Dalcroze (βλέπε σ. 40) στο Hellerau η προσωπική δημιουργία ρυθμών ή μελωδιών ενθαρρύνονταν και με τον τρόπο αυτό διδάσκονταν η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανεξαρτησία της δράσης και η αυτονομία (Giddens, 1993).
- Ο Orff (βλέπε σσ. 52 - 53), θεωρεί σημαντικό στοιχείο της στοιχειοδομικής μουσικής τον αυτοσχεδιασμό, ο οποίος πρέπει να εισάγεται στο επίπεδο των παιδιών πριν εξελιχθεί σε μια ώριμη μορφή (Mark, 1978).
- Η Coleman (βλέπε σ. 56), προσέγγισε τις δημιουργικές και αυτοσχεδιαστικές μουσικές εμπειρίες ως σημαντικό κομμάτι του μαθητοκεντρικού προγράμματός της (Coleman, 1922·Volk, 1996).

Β' Μέρος Βιβλίου

Στο Β' Μέρος του Βιβλίου στα «Παιχνίδια με Τραγούδια» περιλαμβάνονται τραγούδια³⁰¹ που στοχεύουν στην αβίαστη ανάπτυξη της μουσικότητας και της μουσικής έκφρασης του παιδιού, καθώς ενέχουν - λόγω της εμπλαισίωσης τους -

³⁰¹ Σε κάθε Παιχνίδι τα αντίστοιχα τραγούδια δεν έχουν τίτλους, απλά ονομάζονται ως «1^η Μελωδία», «2^η Μελωδία», κ.ο.κ.

ένα ισχυρό κίνητρο ενεργοποίησης για το ίδιο το παιδί: συνιστούν το διάλογο έκφρασης, εξωτερίκευσης κι επικοινωνίας ενός δραματικού ρόλου στο πλαίσιο ενός ομαδικού – ή και ατομικού- παιχνιδιού.

2.Κ. Α.2μ. «Παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα»

Υ.Α.2μ.α «Η μουσική έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου»

Υ.Α.2μ.β «Κέντρο βαρύτητας το ίδιο το παιδί»

Υ.Α.2μ.γ «Μάθηση προσαρμοσμένη στις ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού»

Υ.Α.2μ.δ «Το τραγούδι και το παιχνίδι αλληλένδετα στοιχεία στη ζωή του παιδιού»

Υ.Α.2μ.ε «Η μουσική μέσο έκφρασης του παιδιού»

Υ.Α.2μ.στ «Μάθηση που αναπτύσσει ολόπλευρα το παιδί και προσαρμόζεται στην ανάπτυξή του»

Η Μ.Κ – Π. προσεγγίζει τη διδασκαλία εφορμώντας από το ίδιο το παιδί κι όχι από το αντικείμενο διδασκαλίας και διατείνεται ότι το δεύτερο (διδασκαλία) πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του πρώτου (παιδί):

«Η φύση λοιπόν του κάθε τραγουδιού να καθοριστεί από τη μορφή της μουσικής ανάγκης του παιδιού» [Υ.Α.2μ.β] [Υ.Α.2μ.γ]

Α' Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. στο Α' Μέρος επισημαίνει ότι οι παιδαγωγικές προτάσεις και πρακτικές του βιβλίου της στοχεύουν να ικανοποιήσουν τις ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού για κίνηση και χαρά. Η επίδραση πάνω στο ίδιο το παιδί αποτελεί το ζητούμενο των Παιχνιδιών – Τραγουδιών, ενώ το αποτέλεσμα της επιτέλεσής τους έρχεται σε δευτερεύουσα μοίρα:

«Κι αν ένα τραγούδι δεν μπορεί να συγκινήσει το παιδί, τότε για ποιον σκοπό του το δίνουμε; Η μουσική απαιτεί περισσότερο απ' όλα ψυχή, κίνηση, χαρά. Να γιατί συνδύασα τα παιχνίδια του βιβλίου αυτού με τραγούδια [Υ.Α.2.γ]. Δεν μ' ενδιαφέρει τόσο πολύ πόσο ωραία από τεχνικήν άποψη θα τραγουδηθεί ένα τραγούδι και θα παιχθεί ένα παιχνίδι, όσο για το ποια επίδραση έχουν αυτά τα δύο πάνω στο παιδί, στη διάθεσή του, στις συνήθειες του, στο χαρακτήρα του Πρώτα πρώτα σκέπτομαι το παιδί» [Υ.Α.2μ.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

«Αλλά ο δικός μου σκοπός δεν είναι να βοηθήσω τέτοιες σχολικές επιδείξεις. Τα τραγούδια αυτά τα 'χω προορισμένα για την καθημερινή ζωή και την χρήση του λαϊκού μας σχολείου, για την καθημερινή χαρά του παιδιού...[Υ.Α.2μ.β]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Η φυσική και πανανθρώπινη σύνδεση του παιχνιδιού με το τραγούδι, αποτέλεσε τη βάση διαμόρφωσης του βιβλίου:

«Αλλά που φαίνεται καλύτερα η ανάγκη του παιδιού [για μουσική] σε κάθε στιγμή παρά στο παιχνίδι του; Με τι άλλο μπορεί το τραγούδι να συνυφανθεί καλύτερα παρά με την ολόψυχη διάθεση του παιδιού για δράση, για ενέργεια, στην έμπραχτη εκδήλωση της διάθεσης αυτής μες τα παιχνίδια του; Κανένα τραγούδι δεν συγκινεί τόσο πολύ το παιδί όσο το τραγούδι που συνοδεύει ένα παιχνίδι, γιατί του έρχεται τόσο φυσικό όσο και το ίδιο του το παιχνίδι, όσο κι ο αέρας που αναπνέει. Ο ψυχικός ρυθμός του παιδιού βρίσκεται σε αντιστοιχία με το ρυθμό του τραγουδιού του. Αυτό μάλιστα το ρυθμικό στοιχείο του τραγουδιού είναι εκείνο που κάμνει μερικά παιχνίδια τόσο ευχάριστα, που τα κάμνει καθ' αυτό παιχνίδια. Μπορείτε να φανταστείτε κοίμισμα κούκλας χωρίς νανούρισμα; Ψαρά χωρίς θαλασσινό τραγούδι; [Υ.Α.2μ.δ]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Το σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει τη μουσική ως ένα μέσο έκφρασης του παιδιού:

«...η μουσική για το παιδί πρέπει να' ναι μέσο για να εκφράζεται, και σαν τέτοιο πρέπει να το αναπτύξουμε μέσα στο παιδί. Το παιδί να το βοηθήσουμε να γίνει ενωρίς ικανό όχι μόνο ν' αφομοιώνει ψυχικά τις μελωδίες που ακούει, αλλά σιγά - σιγά ν' αρχίζει και μόνο του να εκφράζεται μελωδικά [Υ.Α.2μ.ε]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνει η Μ.Κ – Π. στο τραγούδι του παιδιού· ο δάσκαλος πρέπει να διατηρήσει τη ζωντάνια και την αυθεντικότητα έκφρασης, μακριά από κάθε χαλκευμένη επιτήδευση:

«Ο δάσκαλος πρέπει τέλος να προσέχει το τραγούδι να τραγουδιέται με ψυχή, με χρώμα. Το κακό των τραγουδιών των σχολείων μας είναι ότι τα παιδιά τα τραγουδούνε χωρίς ζωή, αλύγιστα, αχρωμάτιστα. Αν πρέπει όμως να γίνει το τραγούδι έκφραση ψυχικού περιεχομένου, τότε πρέπει να είναι ζωντανό. Προσοχή εξαιρετική χρειάζεται για να μην καταστραφεί ο προσωπικός χαρακτήρας του τραγουδιού στο κάθε παιδί. Σε μια μουσική φράση το κάθε παιδί θα βάλει τη δική του ψυχή. Ακριβώς δε αυτό το προσωπικό στοιχείο δίνει στο κάθε τραγούδι το βάθος του και την ποιότητά του. Ακόμα και στο τραγούδι το ομαδικό. Αυτό το χρώμα και αυτή την ψυχή ενός τραγουδιού τα θεωρώ ως τα σπουδαιότερα, πάνω στα οποία πρέπει να προσέχουν οι δάσκαλοι [Υ.Α.2μ.ε]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:59).

«...το τραγούδι θα' ναι ένα παιχνιδιάρικο κελάιδισμα του παιδιού και θα προσέχουμε να βαστιέται τόσο ζωντανό και τόσο αυθόρμητο, όσο και στο μικρό παιδί που τραγουδεί από εσωτερική του ανάγκη, χωρίς να του διδάξει κανένας αυτό που τραγουδεί [Υ.Α.2μ.ε]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:58).

Στο πνεύμα αυτό, για τις ανάγκες του βιβλίου, η συγγραφέας προκειμένου όπως δηλώνει, να βρει τραγούδια που να συγκινούν το παιδί, να έχουν «ρυθμό και σκοπό απλό και εύκολο, αλλά σύγχρονα και γεμάτα κίνηση και ζωή» ώστε να

εξυπηρετούν τη λειτουργία των Παιχνιδιών – μια και δεν βρήκε αντίστοιχο υλικό στις λαογραφικές συλλογές δημοτικών τραγουδιών - καταπιάστηκε να διαλέξει,³⁰² από συλλογές ξένων λαϊκών παιδικών μελωδιών, όσες μελωδίες θα εξυπηρετούσαν τον σκοπό της (βλέπε σσ. 181 – 186). Οι μελωδίες αυτές είναι περίπου 150.³⁰³ Οι 30 μελωδίες είναι αυτούσιες· οι 103 είναι «τροποποιημένες για να προσαρμοστούν στις ανάγκες του υλικού και των παιδιών μας, και οι υπόλοιπες 15 μόνο είναι συνθέσεις παλαιότερων ξένων μουσικών που δούλεψαν επίτηδες για τα παιδιά» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:24). Καθώς δεν βρήκε παιδικά ποιήματα που θα εξυπηρετούσαν τη σκοπιμότητα των παιχνιδιών³⁰⁴, έγραψε η ίδια στίχους για τις μελωδίες αυτές.

Έτσι, αξιοποιώντας μελωδίες ξένων - παραδοσιακών κατά το πλείστον - παιδικών τραγουδιών – κι εμπιστευόμενη τη μορφωτική αξία του πλούτου του λαϊκού μουσικού πολιτισμού σε οικουμενικό και πανανθρώπινο επίπεδο, η συγγραφέας δημιούργησε - ειδικά για το βιβλίο - παιδικά τραγούδια προσανατολισμένα στην ψυχολογία του παιδιού και στην έμφυτη ανάγκη του για τραγούδι και παιχνίδι:

«Η [...] σκέψη ήταν να μελετήσω τι δημιούργησαν οι άλλοι λαοί για τα δικά τους παιδιά, γιατί τέτοια λαϊκά στοιχεία, όταν είναι καλά, τα θεωρώ γενικά ανώτερα από ψυχολογική άποψη από τα δημιουργήματα νεώτερων - συγγραφέων, όταν τύχει αυτοί οι συγγραφείς να μη ζούνε το παιδί στην πλατιά του έννοια. Όταν μάλιστα με τον καιρό γίνει από τα ίδια τα παιδιά κάποια επιλογή ανάμεσα στα πολλά τέτοια στοιχεία, και ορισμένα π.χ. τραγούδια και παιχνίδια αποκτήσουν κύρος και περάσουν στον επίσημο κατάλογο των θεμάτων που διασκεδάζουν και συγκινούνε τα παιδιά, αυτά είναι

³⁰² Η Μ.Κ – Π. εκφράζει τη βαθύτατη ευγνωμοσύνη της στις μουσικές συνεργάτισσες της στην επεξεργασία των ξένων μελωδιών: την Κλειώ Σακελλαρίδου, διδασκάλισσα ωδικής στο Ανώτερο Τμήμα του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών, την Babsy Κεφαλά και τις Νούλια Μόσχου και Νίτσα Μόσχου

³⁰³ Οι μελωδίες είναι σε ακριβή αριθμό 146, ανέρχονται ωστόσο στον αριθμό 150 αν λογαριάσει κανείς την αξιοποίηση –από κοινού– μελωδιών στα Ενιαία παιχνίδια: «Χήνες και Πάπιες», «Ο Εχθρός», «Η Φωλίτσα», «Να' μουν».

³⁰⁴ Όπως δηλώνει η Μ.Κ – Π., τα περισσότερα παιδικά ποιήματα –της εποχής της – ήταν περιγραφικά, γραμμένα στο τρίτο πρόσωπο και με πολύ λίγη δράση, και μάλιστα ομαδική, ενώ η ίδια για τους σκοπούς του βιβλίου ήθελε ποιήματα γραμμένα στο πρώτο πρόσωπο και με το ίδιο το παιδί στο κέντρο της δράσης (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

υλικό κατάλληλο για να το μεταχειριστεί ο δάσκαλος σε κάθε τόπο»
[Υ.Α.2μ.στ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:22-23).

Στο Κεφάλαιο «Το τραγούδι του παιδιού ως μορφωτικό στοιχείο» η Μ.Κ – Π. επισημαίνει ότι η μουσική είναι έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου:

«...η μουσική είναι έμφυτη σχεδόν σε κάθε σε κάθε ζωντανόν άνθρωπο. Αυτό φαίνεται από τους πρωτόγονους³⁰⁵ [sic], που συνοδεύουν κάθε δουλειά τους με τραγούδι, κι από τα παιδιά, που σαν τραγουδούν παίζουν, και συχνά κόβουν το παιχνίδι τους για να τραγουδήσουν [Υ.Α.2μ.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:18).

Ο συσχετισμός εδώ των «πρωτόγονων» [sic] με τα παιδιά, όσον αφορά ειδικότερα τη μουσική, υποδηλώνει την επίδραση που άσκησε στην Κλεάνθους – Παπαδημητρίου η θεωρία της Ανακεφαλαίωσης, η οποία και επηρέασε την εποχή εκείνη πολλούς παιδαγωγούς και μουσικοπαιδαγωγούς (βλέπε σ. 28).

Η επίδραση της Θεωρίας της Ανακεφαλαίωσης είναι εμφανής και σε άλλο σημείο του βιβλίου της συγγραφέως, το οποίο αναφέρεται στο καλλιτεχνικό εν γένει ένστικτο του παιδιού που χαρακτηρίζεται από «πρωτόγονη» δημιουργικότητα :

«Η πρωτόγονη δημιουργικότητα του παιδιού ανεπηρέαστη και αγάλαστη, το διαπνέει πέρα για πέρα. Αν κάθε τεχνική δουλειά είναι έκφραση του πνευματικού περιεχομένου του παιδιού, η παιχνιδιάρικη αυτή τεχνική δουλειά είναι η έκφραση ολόκληρου του ψυχικού κόσμου του παιδιού και γι' αυτό είναι μια δημιουργική εργασία στην αγνότερη της έκφραση. Γι' αυτό ακριβώς το έργο του, λιτό αλλά και σκόπιμο, έχει τα χαρακτηριστικά των έργων των πρωτόγονων καλλιτεχνών. Αυτό είναι ακριβώς που συγκινεί τους θεατές στις παιδικές παραστάσεις, τους θεατές των παιδικών έργων σε παιδαγωγικές εκθέσεις, των παιδικών φανταστικών παιχνιδιών. Εμείς

³⁰⁵ Η αναφορά σε «πρωτόγονους» [sic] από τη συγγραφέα προφανώς δεν έχει στόχο τη μείωση των αυτόχthonων λαών· η λέξη «πρωτόγονος» - αν και ενέχει αρνητικές υποδηλώσεις - χρησιμοποιούνταν την εποχή εκείνη ως μια αποδεκτή έκφραση, όπως και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ονομάζονταν από τους τότε παιδαγωγούς ως «καθυστερημένα», κ.ά.

οι μεγάλοι συντρίψαμε πια μέσα μας αυτή την αρχέγονη ανάγκη για αγνότητα και λιτότητα. Το παιδί όμως τη διαισθάνεται ως τη μόνη δυνατή έκφραση της ζωής του σε μια ενδεχόμενη στιγμή και το έργο του το αισθάνεται σαν τον ίδιο του τον παλμό. Και ενώ στο έργο του αυτό είναι εμψυχωμένο από το σκοπό που πρόκειται να εξυπηρετήσει, όμως για μια στιγμή αποκτά τόση ανεξαρτησία, απορροφά τόσο την πραότητα του παιδιού και τη δυναμικότητά του, φωτίζεται το ίδιο τόσο πολύ εσώψυχα και συγκινεί το παιδί τόσο πολύ, που ένα μεγάλο μέρος απ' αυτή τη συγκίνηση αντανακλά πάλι πίσω στον αρχικό σκοπό και τον φωτίζει και τον χρωματίζει και μαγνητίζει το παιδί [Υ.Α.2μ.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:18).

Οι απόψεις εδώ της Μ.Κ – Π. παραπέμπουν ειδικότερα στον Trotter, στον Mursell, στον Kodály, στον Orff και στην Coleman, καθώς παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία³⁰⁶:

1. *Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να έχει κέντρο βαρύτητας το παιδί και να προσανατολίζεται στην ίδια τη μουσική ως έμφυτη ανάγκη του παιδιού*

- Σύμφωνα με τον Trotter (βλέπε σ. 34): «Καθώς η διδασκαλία στοχεύει να εξωτερικεύσει ό,τι η φύση έχει εμφυτεύσει, η εκπαίδευσή μας θα πρέπει να είναι παιδοκεντρική, θα πρέπει δηλαδή να ξεκινάμε δουλεύοντας με βάση το μυαλό των μαθητών. Το κέντρο βαρύτητας πρέπει να είναι ο μαθητής, κι όχι ο δάσκαλος. Για να το επιτύχουμε τούτο, είναι αναγκαίο να ενεργοποιήσουμε το μαθητή, όσο αυτό είναι δυνατόν, να εκπαιδεύει τον εαυτό του, και γι' αυτό είναι απαραίτητο να τον κινητοποιήσουμε να σκέφτεται με το ιδίωμα της μουσικής» (Yorke – Trotter, 1924:3)

2. *Η μουσική είναι έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου και μέσο αυτοέκφρασής του*

³⁰⁶ Τα ειδικότερα αυτά σημεία σύγκλισης απόψεων της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου - δεδομένων μουσικοπαιδαγωγών, έχουν προκύψει με τη σειρά τους, επαγωγικά από τις ίδιες τις υποκατηγορίες ανάλυσης [Υ.Α.2μ.α] [Υ.Α.2μ.β] [Υ.Α.2μ.γ] [Υ.Α.2μ.δ] [Υ.Α.2μ.ε] [Υ.Α.2μ.στ].

- Σύμφωνα με τον Trotter (βλέπε σ. 34): «Αν μέσω της εκπαίδευσης μπορέσουμε να καλλιεργήσουμε και αναπτύξουμε την εσωτερική φύση των πολιτών μας, τότε θα αναθρέψουμε ένα έθνος γεμάτο ζωτικότητα, που θα αγωνίζεται για ιδανικά [...] γιατί η τέχνη της μουσικής θα προσφέρει τα μέσα για αυτοέκφραση και ένα νέο ενδιαφέρον για τη ζωή» (York Trotter, 1914:136)
- Σύμφωνα με τον Mursell (βλέπε σ. 35), κάθε άνθρωπος έχει την ικανότητα να αναπτυχθεί μουσικά και να συμμετάσχει ενεργά σε σχέση με τη μουσική, καθώς η ανταπόκριση στη μουσική αποτελεί ένα οικουμενικό φαινόμενο (Kelly, 2012):
«Η μουσικότητα είναι από τις πιο πολύτιμες ανθρώπινες ικανότητες. Δεν είναι μια απομονωμένη ικανότητα [...] βρίσκεται σε φυσική αλληλεπίδραση με ένα ευρύ φάσμα του πολιτισμού (Mursell, 1931:21)
- Σύμφωνα με τον Kodály (βλέπε σ. 41), «η μουσική ανήκει σε όλους», με την έννοια ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να αποκτήσουν τα μέσα που θα τους επιτρέψουν μια στοιχειώδη συμμετοχή στη μουσική δημιουργία. Το φιλοσοφικό υπόβαθρο του Kodály πηγάζει από την ουμανιστική παιδεία που είναι ενιαία και ολιστική και «δεν αρκείται στο να μεταβιβάσει “χρήσιμες γνώσεις”, αλλά εναρμονίζει τα επιμέρους θέματα και τα υποτάσσει σε έναν υπέρτατο σκοπό, τον άνθρωπο αυτόν καθ’αυτόν» (Πατσέας, 2007: 453).

3. *Ο μουσικός πολιτισμός των λαών έχει μορφωτική αξία που πρέπει να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση*

- Το σημείο αυτό θα αναλυθεί στην Κ.Α. 9.μ (βλέπε σ. 288 – 297)

4. *Το τραγούδι αποτελεί ένα προσωπικό μέσο με το οποίο το παιδί εκφράζεται ψυχικά*

- Για τον Kodály (βλέπε σ.43) οι μουσικές δεξιότητες πρέπει να καλλιεργηθούν πρωταρχικά μέσα από το τραγούδι, καθώς η ανθρώπινη φωνή είναι το πιο φυσικό όργανο και το πιο προσωπικό για να εκφραστεί κανείς μουσικά· αντίστοιχα, τα μουσικά όργανα

αξιοποιούνται ως κάποιο βαθμό.³⁰⁷ Η ανθρώπινη φωνή είναι ακόμη το ιδανικό όργανο για την καλλιέργεια του εσωτερικού αυτιού (Σέργη, 1993) και της αίσθησης της τονικότητας

- Ο Mursell (βλέπε σ.36) θεωρεί το τραγούδι ως τη φυσική βάση για μια ολοκληρωμένη μουσική εκπαίδευση, καθώς προάγει μια πλούσια και σε βάθος εκτίμηση της μουσικής (music appreciation). Η μουσική εκτίμηση (music appreciation) ορίζεται ως εμπειρία της ομορφιάς και της δύναμης της μουσικής (Mursell, 1931).

5. *Η ανάπτυξη της μουσικότητας του παιδιού πρέπει να ξεκινά από ένα απλό, «πρωτόγονο» επίπεδο για να εξελιχθεί σ' ένα πιο σύνθετο καλλιτεχνικά επίπεδο, «ανακεφαλαιώνοντας» έτσι την ιστορική εξέλιξη της μουσικής*

- Σύμφωνα με τον Orff (βλέπε σ. 49) τα παιδιά για να αναπτύξουν τη μουσικότητα τους πρέπει πρώτα να ξαναζήσουν, να «ανακεφαλαιώσουν»,³⁰⁸ την ιστορική εξέλιξη της μουσικής.

- Σύμφωνα με την Coleman (βλέπε σσ. 56-57) καθώς τα μικρά παιδιά βρίσκονται σε ένα αρχικό στάδιο ανάπτυξης, ως «πρωτόγονοι άνθρωποι» [sic], θα μάθαιναν καλύτερα ξεκινώντας από μια αντίστοιχη «πρωτόγονη μουσική» [sic] (Coleman, 1922·Volk, 1996): «Η φυσική εξέλιξη της μουσικής θα αποτελέσει τον οδηγό μου για να οδηγήσω τους μαθητές μου από το απλό στο σύνθετο» (Coleman, 1922:29). Η Coleman χωρίς ωστόσο να υποστηρίζει ή να κρίνει τη θεωρία της Ανακεφαλαιώσης- την οποία και χαρακτηρίζει ως μια «κάποτε δημοφιλή θεωρία» - προώθησε την ιδέα ότι η μουσική εξελίσσεται από το ρυθμό στη μελωδία κι έπειτα στην αρμονία και το ηχόχρωμα (Cox, 2016). Η ιδέα αυτή συνοψίζεται στη χαρακτηριστική της φράση: “πρωτόγονη [sic] μουσική για

³⁰⁷Το πρόγραμμα του Kodály είναι κατεξοχήν φωνητικό· τα μουσικά όργανα αξιοποιούνται ως ένα βαθμό, σε αντίθεση με το αντίστοιχο του Orff όπου η εκτέλεση και αυτοσχεδιασμός σε μουσικά όργανα τίθεται ως κομβικό στοιχείο του προγράμματος (Bergethon et al., 1979).

³⁰⁸ Θεωρία της ανακεφαλαιώσης (βλέπε σ. 28).

μικρούς πρωτόγονους” (“primitive music for little primitives³⁰⁹” (Coleman, 1922).

- Σύμφωνα με τον Kodály (βλέπε σσ. 46-47), η εξέλιξη του παιδιού- από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση – αντικατοπτρίζει την ιστορική εξέλιξη της μουσικής από το «πρωτόγονο» παραδοσιακό τραγούδι στην έντεχνη μουσική (art music): «Τα παιχνιδοτράγουδα των παιδιών επιτρέπουν περισσότερο από καθετί μια διεξοδική ματιά στην αρχέγονη περίοδο της παραδοσιακής μουσικής. Το τραγούδι σε συνδυασμό με την κίνηση και τη δράση είναι πολύ πιο αρχέγονο και ταυτόχρονα πιο σύνθετο φαινόμενο απ’ ότι είναι ένα απλό τραγούδι» (Kodály, 1951:48).

6. *Το τραγούδι συνδέεται με το παιχνίδι στην πραγματική ζωή του παιδιού*
 - Το σημείο αυτό θα αναλυθεί στην Κ.Α. 8.μ (βλέπε σσ. 282 – 288)

7. *Η μάθηση πρέπει να προσαρμόζεται στην ανάπτυξη του παιδιού*

- Η μέθοδος Kodály (βλέπε σ. 42) ακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού για τη διδασκαλία των μουσικών εννοιών και δεξιοτήτων (Mark, 1978)- δηλαδή καθώς τα παιδιά ωριμάζουν σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, αισθητικά και διανοητικά οδηγούνται σε ολοένα και πιο σύνθετες μουσικές δεξιότητες.

B’ Μέρος Βιβλίου

Τα τραγούδια στα Παιχνίδια είναι βασισμένα σε μελωδίες παιδικών - κατά το πλείστον παραδοσιακών ευρωπαϊκών- τραγουδιών κι έχουν αντίστοιχα μουσικολογικά χαρακτηριστικά που τα καθιστούν κατάλληλα για εκμάθηση κι εκτέλεση από παιδιά σχολικής ηλικίας, σεβόμενα και τη μελωδική έκταση της παιδικής φωνής· για το λόγο αυτό άλλωστε επιλέχθηκαν από τη συγγραφέα κατά την αναζήτηση τραγουδιών με «απλό και λιτό μέτρο στη μελωδία και στην ποίηση», στο

³⁰⁹ Το 1919 στο μουσικό περιοδικό Musical Observer της Νέας Υόρκης η Satis Coleman είχε δημοσιεύσει μονογραφία με τον τίτλο “Primitive music for little primitives,” όπου εξέθετε τις θέσεις της για μια δημιουργική μουσική εκπαίδευση (Coleman,1922).

πλαίσιο επιτέλεσης των Παιχνιδιών του βιβλίου (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:21).³¹⁰

Αναλυτικότερα σε ένα μακροεπίπεδο ανάλυσης τα τραγούδια (Μελωδίες) των Παιχνιδιών³¹¹ έχουν τα εξής συνολικά χαρακτηριστικά:

1. Το μέτρο τους είναι κατά το πλείστον 2/4 · υπάρχουν ακόμη τραγούδια σε μέτρο 4/4, 3/4, 3/8, 6/8 και 8/8.
2. Η μορφή τους είναι κατά το πλείστον διμερής ΑΒ· υπάρχουν ακόμη τραγούδια με τριμερή μορφή ΑΒΑ
3. Τα τραγούδια είναι όλα διατονικά· η πλειονότητα των τραγουδιών είναι σε μείζονα τρόπο, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων - 6 τραγούδια - που είναι σε ελάσσονα τρόπο
4. Η πλειονότητα των τραγουδιών χαρακτηρίζεται από χαλαρή μοτιβική μορφή, όπου συχνά έχουμε το φαινόμενο της ανοικτής – κλειστής φράσης
5. Η πλειονότητα των τραγουδιών, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων - 9 τραγούδια - έχει συνολική μελωδική έκταση που δεν υπερβαίνει την οκτάβα
6. Σε όλα ανεξαιρέτως τα τραγούδια η μελωδική έκταση εκτείνεται από το μεσαίο Ντο (d) και πάνω³¹² [Υ.Α.2μ.στ]

Η θεματική και η μορφή των στίχων των Τραγουδιών – Παιχνιδιών χαρακτηρίζονται επίσης από παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα (βλέπε σσ. 212-218). [Υ.Α.2 στ]

3.Κ. Α.3μ. «Η μουσική εμπειρία – πράξη πριν τη θεωρία»

Υ.Α.3μ.α «Η μουσική αποτελεί μια γλώσσα που μαθαίνεται ακουστικά και εμπειρικά»

Υ.Α.3μ.β «Η θεωρία της μουσικής συνάγεται από την εφαρμογή της»

³¹⁰ Η Μ.Κ – Π. δίνει ακόμη την πληροφορία ότι από τις περίπου 150 μελωδίες, οι 30 μελωδίες είναι απόφιες και οι 103 είναι «τροποποιημένες για να προσαρμοστούν στις ανάγκες του υλικού και των παιδιών».

³¹¹ Η ανάλυση αυτή αφορά τις Μελωδίες (Τραγούδια) που παισιώνουν κάθε Παιχνίδι και όχι τα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια του λαογραφικού υλικού που έχει ενθέσει η συγγραφέας.

³¹² Οι μελωδίες σέβονται και ακολουθούν επομένως τη μελωδική έκταση της παιδικής φωνής.

Αντιτιθέμενη στην μηχανιστική προσέγγιση της διδασκαλίας μουσικής της εποχής της που εκκινούσε από τη μουσική σημειογραφία και απομόνωνε την τεχνική σε προκαθορισμένες ασκήσεις κι επαναλήψεις, η Μ.Κ – Π. εισηγείται στο βιβλίο της, την εμπειρική κι αισθητική προσέγγιση της ίδιας της μουσικής, με το βίωμα να προηγείται του αφηρημένου συμβόλου, ακολουθώντας την παιδαγωγική παράδοση των Rousseau (βλέπε σ. 22) και Pestalozzi (βλέπε σ. 24), αλλά και της Νέας Αγωγής και των προοδευτικών μουσικοπαιδαγωγών της ίδιας περιόδου.

Α' Μέρος Βιβλίου

Στο Κεφάλαιο «Γενικές υποδείξεις σχετικά με το τραγούδι που συνοδεύει τα παιχνίδια». η Μ.Κ – Π. δηλώνει ότι η εκμάθηση των Τραγουδιών που συνοδεύουν τα Παιχνίδια θα γίνει από το παιδί ακουστικά, εμπειρικά, καθώς η εκμάθηση του αφηρημένου έπεται του συγκεκριμένου:

«Σχεδόν όλα τα τραγούδια που συνοδεύουν αυτά τα παιχνίδια θα τα μάθει το παιδί με το αφτί, σα μουσική γλώσσα απλή αλλά εκφραστική, που παρακινεί σε δράση. Τα γραφικά σημεία της μουσικής, νότες, κλειδιά, παύσεις, είναι εξαρτήματα της μουσικής, δεν είναι η ίδια η μουσική. Σ' όλα τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου τα παιδιά μπορούν πολύ καλά ν' αγνοήσουν και τις νότες και τη σειρά τους. Μήπως αυτό δεν γίνεται και σήμερα; Αν πρόκειται και στη μουσική ν' αρχίσουμε από το συγκεκριμένο και να προχωρήσουμε στο αφηρημένο, το συγκεκριμένο στην περίπτωσή μας είναι το τραγούδι, το ζωντανό και το αρμονικό, και το αφηρημένο είναι οι νότες και η θεωρία τους [Υ.Κ.3μ.α]» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:56-57).

Οι απόψεις εδώ της Μ.Κ – Π. παραπέμπουν ειδικότερα στην Glover, στον Curwen, στον Kodály, στον Orff, και στην Coleman, καθώς παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία:³¹³

1. *Η μουσική είναι μια γλώσσα έκφρασης, την οποία πρέπει να μαθαίνουν τα παιδιά, εμπειρικά, με φυσικό τρόπο όπως μαθαίνουν να μιλούν*
 - Σύμφωνα με τη Glover (βλέπε σ.30): «Διδάσκοντας μουσική σε παιδιά πιστεύω ότι πρέπει να τα καθοδηγούμε πάνω στην ίδια αρχή σύμφωνα με την οποία μαθαίνουν να μιλούν: συνάγοντας τη θεωρία από την εφαρμογή, παρά την εφαρμογή από τη θεωρία» (Rainbow, 1967:50-51).

2. *Τα παιδιά θα προσεγγίσουν διερευνητικά τις μουσικές έννοιες και τον ήχο πρώτα κι έπειτα θα προχωρήσουν στα σύμβολα και τα σημεία*
 - Σύμφωνα με τον Curwen (βλέπε σ.32), πρωταρχική ήταν η προσέγγιση των εννοιών και του ήχου πριν από τα σύμβολα και τα σημεία, καθώς οδηγούσε τα παιδιά να παρατηρήσουν και να ανακαλύψουν μόνα τους και για τον εαυτό τους –χωρίς να τα «φορτώνει» με πληροφορίες – τονίζοντας ότι η μάθηση πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα από ευχάριστες καταστάσεις και δραστηριότητες. (Caballol, 2003· Simpson, 1976).
 - Σύμφωνα με τον Kodály (βλέπε σ.46), η μουσική εμπειρία προηγείται του μουσικού συμβολισμού (Chosky, 1981· Σέργη, 1994:40).

3. *Η μουσική απομνημόνευση και η εκτέλεση μουσικής από μνήμη αποτελούν μια φυσική δεξιότητα του παιδιού*
 - Σύμφωνα με τον Orff (βλέπε σ.53), η εκτέλεση από μνήμης ασκείται από τα πρώτα στάδια μουσικής εκπαίδευσης, το τραγούδι και η εκτέλεση σε μουσικά όργανα δεν είναι εξαρτημένο από τη μουσική παρτιτούρα και η εκτέλεση με μουσική απομνημόνευση αποτελεί μια φυσική δεξιότητα.
 - Σύμφωνα με την Coleman (βλέπε σ.58), η εισαγωγή της παρτιτούρας μπορεί να γίνει αφού το παιδί θα έχει αποκτήσει επαρκείς μουσικές εμπειρίες· αρχικά δεν απαιτούνται σύμβολα μουσικής σημειογραφίας

³¹³ Τα ειδικότερα αυτά σημεία σύγκλισης απόψεων της Μ.Κ – Π. - δεδομένων μουσικοπαιδαγωγών, έχουν προκύψει με τη σειρά τους, επαγωγικά από τις ίδιες τις υποκατηγορίες ανάλυσης [Υ.Α.3μ.α] [Υ.Α.3μ.β].

γιατί τα παιδιά παίζουν μέσω της μίμησης και «με το αυτί», δηλαδή βασιζόμενα στην ακουστική τους αντίληψη και μνήμη (Cox, 2016):

- «Η πραγματική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου έρχεται πάντα διαμέσου της εμπειρίας. Οι μουσικές εμπειρίες είναι πρωταρχικής σημασίας για την μουσική ανάπτυξη» (Coleman, 1922).

Β' Μέρος Βιβλίου

Το Β' Μέρος του βιβλίου περιλαμβάνει μόνο βιωματικές μουσικές εμπειρίες Τραγουδιού – Παιχνιδιού – και εν μέρει, Χειροτεχνίας³¹⁴ που βασίζονται αποκλειστικά στην ακουστική αντίληψη του παιδιού και στην εκτέλεση από μνήμης [Κ.Α.3μ]. Οι παρτιτούρες των τραγουδιών - σε δυτική μουσική σημειογραφία - προορίζονται για τον εκπαιδευτικό.

4.Κ.Α.4μ. «Η μουσική μέσα στο παιχνίδι, μέσα στη ζωή του παιδιού»

Υ.Α.4μ.α «Το τραγούδι και το παιχνίδι αποτελούν στοιχεία αλληλένδετα στην πραγματική ζωή του παιδιού»

Υ.Α.4μ.β «Η διδακτική αξιοποίηση του τραγουδιού – παιχνιδιού είναι αποτελεσματική καθώς εκκινεί από την πραγματική ζωή του παιδιού»

Υ.Α.4μ.γ «Το τραγούδι επιτέλεσης ενός παιχνιδιού αποτελεί ζωτικό στοιχείο που το καθιστά ως παιχνίδι»

Υ.Α.4μ.δ «Το τραγούδι στο πλαίσιο του παιχνιδιού επιδρά άμεσα στον ψυχικό κόσμο του παιδιού, ενεργοποιώντας το για δράση κι εξωτερίκευση συναισθημάτων»

Η Μ.Κ – Π., φιλοδοξεί με το βιβλίο της να εισάγει και να αξιοποιήσει διδακτικά τη σύνδεση του παιχνιδιού με το τραγούδι, όπως συμβαίνει με τα παιχνιδοτραγούδα στην πραγματική ζωή του παιδιού, προσέγγιση που ακολούθησαν σημαντικοί μουσικοπαιδαγωγοί της εποχής της.

³¹⁴ Στο βιβλίο της Μ.Κ – Π., υπάρχουν «Παιχνίδια με Τραγούδια» που δεν περιλαμβάνουν χειροτεχνική εργασία.

Α΄ Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. αξιοποιεί διδακτικά στο βιβλίο της τη σύνδεση Τραγουδιού και Παιχνιδιού, διότι τη θεωρεί απόλυτα φυσική και γι' αυτό κατάλληλη για το παιδί, καθώς πηγάζει από την πραγματική του ζωή και από τον τρόπο που μαθαίνει τον κόσμο γύρω του [Υ.Α.2μ.β]:

«Αλλά που φαίνεται καλύτερα η [μουσική] ανάγκη του παιδιού σε κάθε στιγμή παρά στο παιχνίδι του; Με τι άλλο μπορεί το τραγούδι να συνυφανθεί καλύτερα παρά με την ολόψυχη διάθεση του παιδιού για δράση, για ενέργεια, στην έμπραχτη εκδήλωση της διάθεσης αυτής μες στα παιχνίδια του; [Υ.Α.4μ.δ] Κανένα τραγούδι δεν συγκινεί τόσο πολύ το παιδί όσο το τραγούδι που συνοδεύει ένα παιχνίδι, γιατί του ρχεται τόσο φυσικό όσο και το ίδιο του το παιχνίδι, όσο και ο αέρας που αναπνέει [Υ.Α.4μ.α], [Υ.Α.4μ.δ]. Ο ψυχικός ρυθμός του παιδιού βρίσκεται σε αντιστοιχία με το ρυθμό του τραγουδιού του. Αυτό μάλιστα το ρυθμικό στοιχείο του τραγουδιού είναι εκείνο που κάμνει μερικά παιχνίδια τόσο ευχάριστα, που το κάμνει καθ' αυτό παιχνίδια. [Υ.Α.4μ.γ] Μπορείτε να φανταστείτε κούμισμα κούκλας χωρίς νανούρισμα; Ψαρά χωρίς θαλασσινό τραγούδι; Δεν σας φαίνεται ξεκρέμαστο και άνοστο, αν όχι γελοίο, να τραγουδούν τα παιδιά ένα νανούρισμα, μια βαρκαρόλα, όρθια, στιβαγμένα το' να πίσω στο άλλο, χωρίς κατανόηση, χωρίς χρώμα, χωρίς ψυχή; Κι αν ένα τραγούδι δεν μπορεί να συγκινήσει το παιδί, τότε για ποιον σκοπό του το δίνουμε; Η μουσική απαιτεί περισσότερο απ' όλα ψυχή, κίνηση, χαρά. Να γιατί συνδύασα τα παιχνίδια του βιβλίου αυτού με τραγούδια [Υ.Α.4μ.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Η Μ.Κ – Π. βλέπει εν γένει το παιχνίδι με τραγούδι του παιδιού, ως μέρος της παιδικής κουλτούρας, το οποίο ωστόσο δεν είναι αμετάβλητο και παγιωμένο αλλά αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο που προσαρμόζεται, αναπροσαρμόζεται, συντίθεται

και ανασυντίθεται με βάση το περιβάλλον - φυσικό και ανθρωπογενές - του παιδιού³¹⁵:

«Κάθε παιχνίδι λοιπόν γίνεται μια δημιουργική σύνθεση στοιχείων που υπάρχουν γύρω στο παιδί και στοιχείων που τα βρίσκει μόνο του.
[Y.A.4.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:16).

Για το λόγο αυτό προτείνει στο διδάσκοντα να εντάξει στα Παιχνίδια με Τραγούδια που παίζει με τα παιδιά - εφόσον υπάρχουν - και τοπικιστικά στοιχεία από το ιδιαίτερο περιβάλλον του παιδιού (βλέπε σ. 184 – 185).

B' Μέρος Βιβλίου

Το Β' Μέρος του βιβλίου της Μ.Κ – Π. περιλαμβάνει Δραματικά, Μιμητικά, Ρυθμικά και Ανταγωνιστικά Παιχνίδια που περιλαμβάνουν Τραγούδια και προσομοιάζουν με αντίστοιχα παραδοσιακά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά και εντάσσονται στην παιδική κουλτούρα (children's folklore) (Mergen, 1999· Sutton – Smith, 1999).

Η σύνδεση της μουσικής με την πραγματική ζωή του παιδιού στο βιβλίο μέσα από το παιχνίδι, έχει στόχο να διεγείρει το ενδιαφέρον και κινητοποιήσει άμεσα το παιδί εντάσσοντας τη μάθηση στο πλαίσιο μιας ενεργητικής και δημιουργικής επιτέλεσης. Η Μ.Κ – Π. εδώ παραπέμπει ειδικότερα στον Kodály, στον Orff και στην Coleman, καθώς παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία.³¹⁶

1. *Η μουσική αγωγή οφείλει να εντάξει στη διδασκαλία πρωταρχικά μουσικά στοιχεία του παιχνιδιού του παιδιού (παιχνιδοτραγούδα)*
 - Ο Kodály (βλέπε σ. 45) πίστευε στην αξιοποίηση της φυσικής μουσικής των παιδιών της πατρίδας του (τα παραδοσιακά ουγγρικά τραγούδια) και των πρωταρχικών στοιχείων του παιχνιδιού τους (τραγούδι και κίνηση).

³¹⁵ Άλλωστε η ίδια η συγγραφέας επισημαίνει ότι κατά τις πειραματικές εφαρμογές του υλικού του βιβλίου της, τα παιδιά δημιουργούσαν τραγούδια εμπνεόμενα από το περιβάλλον του σχολείου (βλέπε Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:50).

³¹⁶ Τα ειδικότερα αυτά σημεία σύγκλισης απόψεων της Μ.Κ – Π. - δεδομένων μουσικοπαιδαγωγών, έχουν προκύψει με τη σειρά τους, επαγωγικά από τις ίδιες τις υποκατηγορίες ανάλυσης [Y.A.1μ.α] [Y.A.1μ.β] [Y.A.1μ.γ] [Y.A.1μ.δ] [Y.A.1μ.ε] [Y.A.1μ.στ].

Το υλικό του περιλάμβανε τραγούδια, παιχνιδοτράγουδα και απλά παραδοσιακά παιδικά τραγούδια, τα οποία αποτελούν για τον Kodály τραγούδια της φυσικής γλώσσας του παιδιού και συνιστούν μια μητρική γλώσσα (Darrow, 2016).

- Ο Kodály (βλέπε σ. 45) διέκρινε μια στενή σχέση μεταξύ μουσικής και κίνησης στα παιδικά τραγούδια και παιχνιδοτράγουδα. Η αξιοποίηση των παιχνιδοτράγουδων θα δημιουργούσε έναν συνεκτικό δεσμό ανάμεσα στη σχολική τάξη και το προαύλιο, ο οποίος θα ενθάρρυνε τα παιδιά να επιτελούν στο δικό τους χρόνο, μουσικό υλικό που μάθαιναν στο πλαίσιο της τάξης: «Το απλό τραγούδι δεν εμποδίζει την πράξη του παιχνιδιού, αλλά ισχύει το αντίθετο· κάνει το παιχνίδι πιο ελκυστικό, πιο ενδιαφέρον. Ο περιορισμένος, επομένως, χρόνος που διατίθεται για τη μουσική εκπαίδευση μπορεί έτσι να επεκταθεί στο προαύλιο, χωρίς να μειώνεται ο χρόνος άλλων δραστηριοτήτων (Kodály, στο Kraus, 1990 [1967]:79-80).

2. *Η μάθηση της μουσικής έχει άμεση επίδραση στο παιδί όταν βασίζεται στο παιχνίδι, όταν το παιδί «μαθαίνει παίζοντας»*

- Ο Orff (βλέπε σ. 49) στο σύστημά του συνέλαβε έναν παιδοκεντρικό τρόπο προώθησης της μάθησης που στηριζόταν στο παιχνίδι, καθώς παρατήρησε ότι το παιδί προτιμά πάντα να παίζει, αντί να μελετά κι επομένως η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική αν το παιδί μαθαίνει παίζοντας³¹⁷ (Marsh, 2008).

3. *Η ανάπτυξη μουσικοπαιδαγωγικού υλικού πρέπει να βασίζεται στο μουσικό λεξιλόγιο και σε άλλα στοιχεία με τα οποία συνδυάζεται η μουσική (μίμηση, χορός, ρυθμικές και ηχηρές κινήσεις, κ.ά.) στο παιχνίδι των παιδιών*

- Ο Orff (βλέπε σ. 49) στόχευε στην ανάπτυξη της μουσικότητας των παιδιών μέσα από μουσικοπαιδαγωγικό υλικό που είχε μεγάλη ομοιότητα με το δικό τους μουσικό λεξιλόγιο το οποίο επιδείκνυαν στο παιχνίδι τους. Στο σύστημά του έτσι συνέλαβε έναν παιδοκεντρικό τρόπο προώθησης της μάθησης που στηριζόταν στο παιχνίδι (Marsh, 2008). Ρυθμικός λόγος, μελωδικά και κρουστά όργανα αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία του Schulwerk (Mark, 1986:132). Οι φυσικές συμπεριφορές του παιδιού-

³¹⁷ Η αντίληψη αυτή του Orff, ότι το παιδί μαθαίνει παίζοντας (by playing) προσομοιάζει με το αξίωμα του Σχολείου Εργασίας ότι το παιδί δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον προς τη μάθηση μέσα από την πρακτική – εμπειρική εργασία (by doing), παρά με τη μελέτη βιβλίων.

το τραγούδι, ο λόγος, ο χορός και το παιχνίδι, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργική κίνηση- διαμορφώνουν τη βάση του Orff - Schulwerk (Abril & Gault, 2016). Σημαντικό εκφραστικό μέσο ακόμη- εκτός από τη δημιουργική κίνηση του σώματος- αποτελεί και η διαδικασία της μίμησης διαφόρων κινήσεων, ζώων ή ανθρώπων, η οποία, σε συνδυασμό με τη μουσική και το λόγο, οδηγεί το παιδί στο δραματικό παίξιμο (Ανδρούτσος, 1995).

- Η Coleman (βλέπε σσ. 56-57) με τα αυτοσχέδια όργανα που κατασκεύαζε με τα παιδιά πραγματοποιούσε δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες που έδιναν έμφαση στο ρυθμό και την κίνηση: τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν βήματα και παντομίμες με βάση τη μουσική, δραματοποιούσαν παραμύθια και ιστορίες με χορό κι ακόμη υποδύονταν φυσικά φαινόμενα. Στη συνέχεια, και αφού είχε κατακτηθεί ένα καθαρό ρυθμικό υπόβαθρο, ακολουθούσε το τραγούδι κι ο έλεγχος της φωνής από τα παιδιά (Cox, 2016).

5.Κ.Α.5μ. «Αποσχολαιοποίηση της μάθησης - ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Υ.Α.5μ.α «Μάθηση μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για το ίδιο το παιδί»

Υ.Α.5μ.β «Το παιδί μέσα από το μουσικό πειραματισμό οδηγείται στην αντίληψη των μουσικών εννοιών»

Υ.Α.5μ.γ «Κατασκευάζοντας και παίζοντας με αυτοσχέδια μουσικά όργανα τα παιδιά ασκούν δεξιότητες μουσικής δημιουργίας»

Υ.Α.5μ.δ «Η δημιουργική μουσική αγωγή αναπτύσσει δεξιότητες που συνοδεύουν το παιδί σε όλη του τη ζωή»

Η Μ.Κ – Π. στο βιβλίο της προτείνει μια μέθοδο που εντάσσεται στο πλαίσιο της αποσχολαιοποίησης της μάθησης. Στο ίδιο βιβλίο ωστόσο, η συγγραφέας δίνει και περαιτέρω στοιχεία – ίσως και τα πρώτα στην ελληνική τότε βιβλιογραφία – αποσχολαιοποίησης της μουσικής μάθησης που λάμβανε χώρα σε σχολείο του εξωτερικού της εποχής εκείνης. Επιλέγει ως ενδεικτικό παράδειγμα τον τρόπο

διδασκαλίας μουσικής στο Lincoln School of Teacher's College του Columbia University. Η «διήγησή» της, όπως την περιγράφει ταυτίζεται απόλυτα με τις δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες που εφάρμοσε η Satis Coleman στο ίδιο σχολείο κατά την ίδια ακριβώς περίοδο (βλέπε Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:59-64). Θεωρούμε επομένως, ότι πρόκειται για την Coleman, παρότι η συγγραφέας δεν μνημονεύει το όνομά της.

A' Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. περιγράφει δραστηριότητες δημιουργικής μουσικής (creative music) του Lincoln School, οι οποίες την εποχή εκείνη ήταν πολύ πρωτοπόρες και δεν έμοιαζαν καθόλου με τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζονταν στα σχολεία τότε. Η πρώτη δραστηριότητα αφορά τη διερεύνηση και τον πειραματισμό με βάση το ηχόχρωμα:

«Αν πρόκειται να σας πω πως μπαίνουν στο νόημα της τέχνης αυτής σιγά - σιγά τα παιδιά σε ξένα σχολεία, θα σας διηγηθώ πως μαθαίνουν τα παιδιά μουσική στο Lincoln School of Teacher's College, Columbia University, στην Αμερική. Πρωταρχίζουν με πειράματα για να κατανοήσουν τα παιδιά τους ήχους. Τα πειράματα αυτά είναι όμοια σχεδόν με τα πειράματα της Montessori³¹⁸ για τους ήχους. Μεταχειρίζονται δηλ. ποτήρια, κουδούνια, ξύλα, χορδές, τα οποία τοποθετούν κατά σειρά, και με αυτά παράγουν διάφορους ήχους. Έτσι έχουν τα παιδιά ευκαιρίες άφθονες ν' ακούσουν όλων των ειδών τους ήχους: ψιλούς, βαθιούς, τραχείς, ήρεμους, κλπ., και να βρουν τις διαφορές αναμεταξύ τους. Έπειτα ενώνουν τα παιδιά 2 – 3 ήχους μεταξύ τους και αποχτούν σιγά - σιγά την αντίληψη πως ο συνδυασμός των ήχων τους δίνει τη σημασία τους [Υ.Α.5μ.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:56 - 57).

Η δεύτερη δραστηριότητα αποτελεί συνέχεια της πρώτης κι αφορά τη σύνθεση μουσικών φράσεων και τη βιωματική προσέγγιση της έννοιας της φόρμας εν γένει:

³¹⁸ Βλέπε σ. 78 για τη Montessori.

«Ο συνδυασμός αυτός [των ήχων] δημιουργεί τη μουσική φράση, η οποία είναι και η μουσική μονάδα. Όταν μια μουσική φράση απαντά σε μιαν άλλη, τότε έχουμε τη ρυθμική μορφή και ρυθμικά αποτελέσματα. Επειδή δε ο ρυθμός είναι έμφυτος στο κάθε παιδί, γι' αυτό και ο ρυθμός των μουσικών φράσεων δεν είναι κάτι ψυχικά ξένο προς το παιδί. Χωρίς καμμιάν εξήγηση, απλώς ακούοντας μουσική, συνηθίζει το παιδί ασυνείδητα να την διαιρεί σε μουσικές φράσεις και σιγά – σιγά και το ίδιο να σκέπτεται με τέτοιες φράσεις. Σε λίγο χρόνο γίνεται ικανό να ορίσει που αρχίζει μια μουσική φράση και που τελειώνει» [Υ.Α.5μ.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57).

Ακολουθεί έπειτα η περιγραφή δραστηριότητας κατασκευής αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων από τα ίδια τα παιδιά την οποία η Μ.Κ – Π. συνδέει έμμεσα με τη θεωρία της Ανακεφαλαίωσης, με την αναφορά «όπως οι πρωτόγονοι κάμνουν τα παιδιά»:

«Μια φορά που τα πειράματα έφθασαν σ' αυτό το σημείο μπορούν τώρα πια τα παιδιά ευκολότερα να εκφράσουν μια μουσική φράση που δουλεύει μέσα τους. Ως μουσικά όργανα τους χρησιμεύουν πρωτόγονα μουσικά όργανα, που κατασκευάζουνε τα ίδια τα παιδιά, ξύλινα κουδούνια καθώς και πήλινα, κρύσταλλα, ταμπούρλα, σάλπιγγες, μονόχορδα και πολύχορδα, βιολιά, βιολοντσέλα, φλάουτα, λύρες, άρπες. Στην αρχή με μέσα απλά, με ό, τι υλικό πέσει στα χέρια τους, με κουτιά από πούρα, με κόκκαλα από χελώνες, με μπουκάλια και με καρτόνια, ακριβώς όπως οι πρωτόγονοι, κάμνουν τα παιδιά τα όργανά τους. Έπειτα σιγά – σιγά τα τελειοποιούν» [Υ.Α.5μ.α] [Υ.Α.5μ.γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57).

Στη συνέχεια, τα παιδιά αξιοποιούν δημιουργικά κι εκφραστικά τα όργανα που κατασκεύασαν, συνθέτοντας τέλος δική τους μουσική:

«Αυτή η κατασκευή των οργάνων είναι ένα έδαφος για διαρκή πειραματισμό και μουσικήν έρευνα. Τα παιδιά παίζουν απ' όλα και σιγά – σιγά αντιλαμβάνονται πως κάθε όργανο έχει δικό του χρώμα. Έτσι φθάνουν να βρουν το όργανο που τους αρέσει και τους ταιριάζει καλύτερα και το παίρνουν αυτό ως το προσωπικό τους όργανο, με το οποίο θα εξωτερικεύσουν καλύτερα το ψυχικό μουσικό τους περιεχόμενο. Με αυτόν τον τρόπο αρχίζουν οι μουσικές συνθέσεις των ίδιων των παιδιών. Στην αρχή μικρά κομματάκια, 1-2 μουσικές φράσεις. Και επειδή το παιδί έχει μεγάλη μουσική μνήμη, η δουλειά παρακάτω γίνεται και ευκολότερη και ποικιλότερη [Υ.Α.5μ.α] [Υ.Α.5μ.γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57).

Η Μ.Κ – Π., διατείνεται ότι μια ολιστική προσέγγιση - κι όχι μια αναλυτική – των μουσικών στοιχείων, έχοντας δηλαδή μια συνολική εποπτεία τους, συνιστά τον τρόπο που θα πρέπει να συνθέτουν τα παιδιά:

«Αλλά σε όλην αυτή τη δημιουργική ενέργεια των παιδιών δεν θεωρείται η μελωδία ως πρώτος σταθμός και η αρμονία ως δεύτερος, αλλ' ευθύς απ' την αρχή τα παιδιά ζουν μελωδία και αρμονία μαζί, δηλ. ζουν σύγχρονα τις αρμονικές σχέσεις και το μουσικό αποτέλεσμα των διάφορων χορδών και φθάνουν πολύ νωρίς στο ν' αποφασίζουν μόνα τους ποιες χορδές τους χρειάζονται για να εναρμονίσουν μια μελωδία. Και προτιμούν το σύγχρονο αυτό ζήσιμο μελωδίας και αρμονίας, γιατί αν τα παιδιά στην αρχή συνηθίσουν μόνον στη μελωδία, αργότερα δυσκολεύονται πολύ στο ν' αφομοιώσουν την αρμονία [Υ.Α.5μ.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57).

Η Μ.Κ – Π. θεωρεί ότι η βιωματική προσέγγιση της μουσικής μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες όπως στο Lincoln School απαιτεί βάθος χρόνου στην δίνει οφέλη στο παιδί που επεκτείνονται πέρα από τα όρια του σχολείου κι αφορούν συνολικά όλη του τη ζωή:

. «Εννοείτε πως όλα αυτά δεν γίνονται σ' ένα χρόνο, αλλά βαστούν χρόνια ολόκληρα. Αλλά τι σημασία έχουν τα χρόνια του δημοτικού σχολείου, όταν το απόκτημα είναι για ολόκληρη ζωή;» [Υ.Α.5μ.δ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57).

Η Μ.Κ – Π. επισημαίνει ότι οι νέες δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας του Lincoln School που προτείνει είναι ακόμη πολύ πρόωρες για την ελληνική εκπαίδευση της εποχής εκείνης:

«Σε μας αυτός ο τρόπος της μουσικής διδασκαλίας είναι, κατά τη γνώμη μου, ακόμα πάρα πολύ πρόωρος. Τι μπορούν να ωφεληθούν απ' αυτόν οι δάσκαλοί μας, θα το συλλογιστούνε μόνοι τους. Σ' εμάς υπάρχουν σχολειά, που το τραγούδι διδάσκεται ακόμα μόνο για τ' όνομα. Σε άλλα δεν διδάσκεται καθόλου και οι δάσκαλοι δικαιολογούνται πως δεν έχουν φωνή ή δεν έχουν σωστή φωνή. Η αλήθεια είναι πως τους λείπει όχι η φωνή, αλλά η άσκηση. Υπάρχουν όμως και σχολειά, που το τραγούδι γίνεται μεθοδικό και έμπυχο και μάλιστα όταν ο ίδιος ο δάσκαλος είναι ζωντανός και περισσότερο ή λιγότερο καλλιτέχνης. Αυτοί οι δάσκαλοι θα'ναι σε μας και οι πρωτοπόροι για τη νέα μουσική διδασκαλία» [Υ.Α.5μ.δ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57).

Η δημιουργική εδώ προσέγγιση της μουσικής όπως εφαρμοζόταν στο Lincoln School και την οποία προτείνει για το ελληνικό σχολείο – σε βάθος χρόνου - η Μ.Κ – Π., παραπέμπει ειδικότερα στη Montessori, στον Dalcroze, στον Mursell, στον Orff και - όπως είναι φυσικό - στην Coleman, καθώς παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία:

- Η Montessori (βλέπε σ. 81 - 82), στο σύστημα ασκήσεων των αισθητηρίων της Montessori περιλάμβανε και γυμνάσματα ακοής με κατάλληλα διαμορφωμένα υλικά, όπως: α) διάκριση ηχοχρωμάτων αντικειμένων (άμμος, πετραδάκια, φασόλια, κ.ά.) που ηχούν το καθένα χωριστά μέσα σε ένα κυλινδρικό κουτί, β) συνδυασμού ήχων διαφορετικών κυλίνδρων με διαβαθμίσεις έντασης και γ) το «μάθημα της

σιωπής», όπου τα παιδιά ξαπλωμένα κι ακίνητα προσπαθούν να διακρίνουν το ηχώχρωμα, την προέλευση και την ένταση ήχων του περιβάλλοντος, ήχων του σώματός τους, ήχων μουσικών οργάνων που παράγει ο δάσκαλος (ταμπούρλο, κουδούνια, σφυρίχτρα, κ.ά) (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b) κι ακόμη τα “Montessori bells” (Μουσικά κουδουνάκια Montessori) ένα μουσικοπαιδαγωγικό εργαλείο αυτοαγωγής (Bamberger, 1995 [1991]).

- Σύμφωνα με τον Mursell (βλέπε σ. 36) η μουσική εκπαίδευση πρέπει να σχεδιάζεται, με βάση τους όρους της αυτό-έκφρασης, της απελευθέρωσης συναισθημάτων και της δημιουργικής παρόρμησης» (Mursell, 1931:21).
- Ο Dalcroze (βλέπε σσ. 40-41) στο Hellerau ενεργοποιούσε τα παιδιά ώστε να σκεφτούν για τον εαυτό τους, να ακροαστούν με έξυπνο τρόπο τη μουσική ή άλλο ερέθισμα, να ανταποκριθούν σε ό,τι άκουγαν, είτε το αποτέλεσμα ήταν ίδιο ή διαφορετικό από τους άλλους στην τάξη. Η προσωπική δημιουργία ρυθμών ή μελωδιών ενθαρρύνονταν και με τον τρόπο αυτό διδάσκονταν η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανεξαρτησία της δράσης και η αυτονομία (Giddens, 1993).
- Ο Orff (βλέπε σ. 52) συνεργαζόμενος με κατασκευαστές οργάνων ανέπτυξε ένα σύνολο κρουστών κι έγχορδων οργάνων που περιλάμβαναν ξυλόφωνα, glockenspiel, μεταλλόφωνα, τύμπανα, woodblock, σείστρα, βιόλα ντα γκάπες και λαούτα. Τα παιδιά με τα όργανα αυτά δημιουργούσαν τη δική τους μουσική μέσα από τα ενδόμυχα συναισθήματά τους και μιμούμενα τους ήχους του περιβάλλοντός τους· μάθαιναν να γίνονται ευαίσθητα στους ήχους και να τους χρησιμοποιούν για την ανάπτυξη άλλων ήχων (Walter, 1959).
- Η Coleman (βλέπε σσ. 55-56) στο Lincoln School καθοδηγούσε τα παιδιά στην κατασκευή πρώτα ιδιόφωνων και μεμβρανόφωνων οργάνων, όπως τύμπανα, ξυλόφωνα, καλίμπα κ.ά. και μετά αερόφωνων κι χορδόφωνων, όπως αυλούς του Πάνα, οκαρίνες, βιολιά από καρύδες, dulcimer, κ.ά. Έπειτα αυτοσχεδίαζαν βήματα και παντομίμες με βάση τη μουσική, δραματοποιούσαν παραμύθια και ιστορίες με χορό κι ακόμη υποδύονταν φυσικά φαινόμενα (Cox, 2016).

6.Κ. Α.6μ. «Αξιοποίηση των νέων επιστημονικών πορισμάτων

Υ.Α.6μ.α «Η επίδρασή της μουσικής στο παιδί σύμφωνα με την Ψυχολογία και την Παιδοψυχολογία»

Υ.Α.6μ.β «Η μουσική στο πλαίσιο της θεωρίας της Ανακεφαλαίωσης»

Υ.Α.6μ.γ «Η επίδρασή της μουσικής στο υποσυνείδητο του παιδιού σύμφωνα με την Ψυχανάλυση»

Οι ιδέες σημαντικών μουσικοπαιδαγωγών του 20^{ου} αιώνα – όπως άλλωστε και των παιδαγωγών της Νέας Αγωγής - επηρεάστηκαν από τα νέα πορίσματα επιστημών όπως της Ψυχολογίας, της Ψυχανάλυσης, της Βιολογίας κ.ά. Η Μ.Κ – Π. στηρίζει τη φιλοσοφία και τη μέθοδο των Παιχνιδιών με Τραγούδια του βιβλίου της σε επιστημονικά δεδομένα της εποχής της.

Α' Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. στο Κεφάλαιο «Το τραγούδι του παιδιού ως μορφωτικό στοιχείο» επισημαίνει ότι η επίδραση του τραγουδιού στην ψυχική κατάσταση του παιδιού είχε παρατηρηθεί από παλιά· το ζήτημα αυτό ωστόσο ερεύνησε επιστημονικά η Ψυχολογία:

«Η παλαιότερη παιδαγωγική είχε αναγνωρίσει την επίδραση του τραγουδιού στην ψυχή του παιδιού. Είχε προσέξει την ψυχική γαλήνη που δίνει στο παιδί, τη χαρά, την αίσθηση του καλού, την αγάπη για δουλειά. Αλλά γιατί τα πετυχαίνει όλα αυτά, ποια είναι η βαθύτερη της σχέση με την ανθρώπινη ψυχή, αυτό το ερεύνησε η νεώτερη ψυχολογία για τους λαούς και τα άτομα, που την ακολούθησε κατόπι η ψυχολογία του παιδιού» [Υ.Α.6μ.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57).

Η συγγραφέας παραθέτει, στη συνέχεια, τα πορίσματα της Ψυχολογίας και της Παιδοψυχολογίας της εποχής της:

«Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας είναι τα εξής: Το τραγούδι και γενικά η μουσική είναι βαθιά ψυχολογική ανάγκη της ανθρώπινης φυλής. Είναι μια έκφραση της ζωής της, δηλ. της ανάγκης για κίνηση. Γιατί μουσική είναι ρυθμός. Και ρυθμός θα πει διαδοχή ορισμένων κινήσεων μέσα σε ορισμένο μέτρο χρόνου[...] Αλλά κίνηση είναι η αμεσότερη εκδήλωση της ζωής. Γι' αυτό και η μουσική είναι έμφυτη σχεδόν σε κάθε ζωντανό άνθρωπο. Αυτό φαίνεται από τους πρωτόγονους, [Υ.Α.6μ.β] που συνοδεύουν κάθε δουλειά τους με τραγούδι, κι από τα παιδιά, που σαν τραγουδούν παίζουν, και συχνά κόβουν το παιχνίδι τους για να τραγουδήσουν. Αν η μουσική δίνει χαρά, είναι γιατί ικανοποιεί μιαν ακατάσχετη, βαθύτερη ανάγκη δράσης του ανθρώπου. Αν δίνει γαλήνη, είναι γιατί με τη μουσική έρχεται μια ψυχική λύση κατόπιν από μια ψυχική ένταση. Αν το τραγούδι δίνει παρόρμηση για δουλειά, είναι γιατί με αυτό ερεθίζονται και γυμνάζονται όχι μόνο τα φωνητικά όργανα του ανθρώπου, αλλά συνερεθίζονται και οι μυς ολόκληρου του κορμιού, και αυτό τονώνει τη θέληση και την ικανότητά του για κίνηση και ενέργεια» [Υ.Α.6μ.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57).

Η παραπάνω αναφορά της Μ.Κ – Π. στους «πρωτόγονους» κι έπειτα στα παιδιά, όσον αφορά τη μουσική, υποδηλώνει έμμεσα την επιρροή που άσκησε στη συγγραφέα η Θεωρία της Ανακεφαλαίωσης - με τις αντίστοιχες επιδράσεις της από την εξελικτική βιολογία - αλλά και η Ανθρωπολογία της εποχής της, η οποία θεωρούσε τον πολιτισμό των «πρωτόγονων» ως κάτι που έχει φθάσει στη σύγχρονη εποχή αμετάβλητο κι αυτούσιο και που επομένως αποτελεί «ζωντανό» δείγμα του ανθρώπου και της κοινωνίας του «παρελθόντος».

Η Μ.Κ – Π. στηρίζει την επίδραση του στοιχείου του τραγουδιού ειδικότερα ως προς τα Παιχνίδια του βιβλίου, χρησιμοποιώντας στοιχεία από μια σχετικά νέα επιστήμη της εποχής εκείνης, την Ψυχανάλυση:

«...εξαιρετικά βοηθεί στη δουλειά μας το τραγούδι, που προκαλεί συναισθηματικές σκέψεις και υποβοηθεί τη μετάβαση απ' το υποσυνείδητο στο συνειδητό» [Υ.Α.6μ.γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57).

Στο Κεφάλαιο «Παιχνίδια Ρυθμικά» η συγγραφέας στηριγμένη σε δεδομένα από την Ψυχολογία και τη Βιολογία εξηγεί το ρυθμό ως ψυχοφυσικό στοιχείο του ανθρώπου (βλέπε Κ.Α.7μ., σ. 274).

Οι απόψεις εδώ της Μ.Κ – Π. παραπέμπουν ειδικότερα στον Mursell, στον Dalcroze, στον Orff και στην Coleman, καθώς παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία:³¹⁹

- Σύμφωνα με τον Mursell (βλέπε σ. 35) που επηρεάστηκε από την Ψυχολογία: «Η μουσικότητα είναι από τις πιο πολύτιμες ανθρώπινες ικανότητες. Δεν είναι μια απομονωμένη ικανότητα [...] βρίσκεται σε φυσική αλληλεπίδραση με ένα ευρύ φάσμα του πολιτισμού.
- Ο Dalcroze (βλέπε σ. 40) με τη συνδρομή του ψυχολόγου Edouard Claparède, συνέδεσε την παιδαγωγική και αισθητική του έρευνα με την επιστήμη της ψυχολογίας και κατέληξε σε συμπεράσματα για τη σημασία της μουσικής αγωγής στην εν γένει αγωγή του παιδιού (Giddens, 1993, Σέργη, 1994). Ακόμη συμβουλευτήκε ειδικότερα τον Claparède για να επιτύχει μια σε βάθος κατανόηση, της ψυχικής και σωματικής φύσης του συστήματος Eurhythmic σε μια περίοδο κατά την οποία αναπτύσσονταν η ψυχολογία και το νέο πεδίο της ψυχανάλυσης (Giddens, 1993- Lawrence, 1970).
- Σύμφωνα με τον Kodály (βλέπε σσ. 43-44) η μουσική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινά από τη μικρότερη δυνατόν ηλικία (Σέργη, 1994). Η πίστη του αυτή βασιζόταν στα πορίσματα της ψυχολογίας: «Η ψυχολογία τελευταία έχει θέσει πειστικά το ζήτημα ότι εκπαιδευτικά τα χρόνια μεταξύ τριών και επτά ετών είναι πιο σημαντικά από τα χρόνια που ακολουθούν» (Kodály, 1941:127).

³¹⁹ Τα ειδικότερα αυτά σημεία σύγκλισης απόψεων της Μ.Κ – Π. - δεδομένων μουσικοπαιδαγωγών, έχουν προκύψει με τη σειρά τους, επαγωγικά από τις ίδιες τις υποκατηγορίες ανάλυσης [Υ.Α.1μ.α] [Υ.Α.1μ.β] [Υ.Α.1μ.γ] [Υ.Α.1μ.δ] [Υ.Α.1μ.ε] [Υ.Α.1μ.στ].

- Ο Orff (βλέπε σ.51), δέχτηκε επιδράσεις από το χώρο της Βιολογίας, της Ανθρωπολογίας και της Ψυχανάλυσης της εποχής του, καθώς πίστευε ότι τα παιδιά για να αναπτύξουν τη μουσικότητα τους πρέπει πρώτα να ξαναζήσουν, να «ανακεφαλαιώσουν» την ιστορική εξέλιξη της μουσικής, όπου ο λόγος και το τραγούδι, η ποίηση και η μουσική, η μουσική και η κίνηση, το παιχνίδι και ο χορός δεν είναι διαχωρισμένα στον κόσμο του παιδιού· συναποτελούν ένα όλο που ορίζεται από το ένστικτο του παιχιδιού, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο ενεργοποίησης της τέχνης και της τελετουργίας (Walter, 1956).

Β' Μέρος Βιβλίου

Στο Β' Μέρος του Βιβλίου τα Τραγούδια πλαισιώνουν τα Παιχνίδια ώστε να εμπνεύσουν τη χαρά της δράσης στο παιδί και να το εμπνεύσουν δημιουργικά, σύμφωνα με τα δεδομένα της Ψυχολογίας και της Παιδοψυχολογίας.

7.Κ. Α.7μ. «Ο ρυθμός και η σημασία του ενσώματου εαυτού»

Υ.Α.7μ.α «Ο ρυθμός αποτελεί έμφυτο ψυχοφυσικό στοιχείο του ανθρώπου»

Υ.Α.7μ.β «Κάθε άνθρωπος χαρακτηρίζεται από τον ιδιαίτερό του προσωπικό ρυθμό»

Υ.Α.7μ.γ «Η καλλιέργεια της ρυθμικής αγωγής και της συναίσθησης του ενσώματου εαυτού προσδίδει στο παιδί ευεξία, ισορροπία και προσαρμοστικότητα στο περιβάλλον»

Υ.Α.7μ.δ «Η καλλιέργεια της ρυθμικής αγωγής ενδυναμώνει το νευρικό σύστημα του παιδιού»

Υ.Α.7μ.ε «Το τραγούδι αποτελεί οργανικό στοιχείο του ρυθμικού παιχνιδιού»

Υ.Α.7μ.στ «Η ρυθμική αγωγή του παιδιού, στο πλαίσιο του σύγχρονου πολιτισμού επιδιώκει την ευρυθμία, με την αρχαιοελληνική έννοια»

Υ.Α.7μ.ζ «Ο σύγχρονος πολιτισμός δρα ανασταλτικά ως προς την φυσική ευρυθμία του ανθρώπου»

Το ζήτημα της πρωταρχικής σημασίας του ρυθμού στη μουσική αγωγή και της ευρυθμίας εν γένει αποτέλεσε απασχόλησε ιδιαίτερα τους μουσικοπαιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα. Η Μ.Κ – Π. στο βιβλίο της αντιμετωπίζει το ζήτημα από μουσικοπαιδαγωγική σκοπιά, εντάσσοντάς το σ' ένα ευρύτερο ανθρωποκεντρικό πλαίσιο.

A' Μέρος Βιβλίου

Το ζήτημα του ρυθμού και της σημασίας του ενσώματου εαυτού αναλύεται διεξοδικά στο βιβλίο. Η συγγραφέας ορίζει το ρυθμό ως ένα ψυχοφυσικό στοιχείο με βάση επιστημονικά δεδομένα από τη Ψυχολογία και τη Βιολογία:

«Ρυθμός δε είναι ένα ψυχοφυσικό μας στοιχείο που είναι δεμένο με τη ζωή μας στενότερα από κάθε τι άλλο, τόσο έντονα αισθησιακό και τόσο αρχέγονο, όσο και ή ίδια μας η ζωή. Το σώμα μας ολόκληρο ζει και κινιέται με ρυθμό μέσα στο χώρο και μέσα στο χρόνο. [...] Κάθε σωματική μας λειτουργία εκτελείται με κινήσεις. Και κάθε κίνηση έχει 2 στιγμές, τη στιγμή της έντασης, που κάποιος μυσ τεντώνεται και αυξάνει την ενέργειά μας, και τη στιγμή της λύσης που ο ίδιος μυσ συστέλνεται και ελαττώνει την ενέργειά μας. [...] Ό, τι δε γίνεται με το κορμί μας γίνεται και με τον εγκέφαλό μας, με τους μυσ που του φέρνουν το αίμα και κινούν τα νευρικά του κύτταρα, κάμνοντας δυνατή τη ζωή του και τη λειτουργία του. Αυτή δε η εναλλαγή των δύο στιγμών, δηλ. της συστολής και της διαστολής μέσα στη ζωή μας, αυτή είναι που μας δίνει τη δυναμικότητα, την ελκυστικότητα και την ισορροπία μας, και μας δίνει ακόμα και τη συνείδηση πως ζούμε» [Υ.Α.7μ.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:31).

Η Μ.Κ – Π. στη συνέχεια προσεγγίζει το ζήτημα του ρυθμού ως προσωπικού στοιχείου του ανθρώπου:

«...ο ρυθμός σε κάθε άτομο είναι ρυθμός διαφορετικός, ρυθμός καθαρά ατομικός. Όσο περισσότερο ισόρροπη είναι η μορφή του

ατομικού αυτού ρυθμού προς το βαθύτερο είναι του ατόμου τόσο και ακριβέστερα εκφράζεται και τόσο περισσότερο γίνεται συνειδητός από αρχέγονο ένστικτο που ήτανε στην αρχή. Χρέος λοιπόν για το κάθε άτομο είναι να συνειδητοποιήσει μέσα του αυτό τον αρχέγονο ατομικό του ρυθμό και να του δώσει την πλαστικότητα και την ακρίβεια που δείχνουν μια ζωή ισορροπημένη [Υ.Α.7μ.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:31 - 32).

«...τελειότης δεν θα πει ισοπέδωση και ομοιομορφία. Μέσα σ' ένα χορό παιδιών υπάρχουν πολλά άτομα και το κάθε άτομο έχει δικά του ρυθμικά στοιχεία[...] Το νόημα και η αξία του ρυθμικού παιχνιδιού χάνεται μόλις επιβάλλουμε εμείς απ' έξω αυστηρά και σκληρά ένα ρυθμό. Τότε η κίνηση γίνεται μηχανική, κίνηση πεζή, χωρίς ψυχή και χωρίς νόημα [...] Άψυχα ρυθμικά παιχνίδια είναι ρυθμικά καλούπια και πρέπει να τ' αποφύγουμε με κάθε τρόπο» [Υ.Α.7μ.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:31).

Ο παιδαγωγός έχει υποχρέωση να καλλιεργήσει τις ρυθμικές δεξιότητες του παιδιού μέσα από την κίνηση, αναπτύσσοντας τη συναίσθηση του ενσώματου εαυτού, καθώς με τον τρόπο αυτό ενδυναμώνει το νευρικό του σύστημα:

«Αν καλλιεργήσουμε μέσα στο παιδί αυτή τη γρήγορη και ασφαλή επικοινωνία ανάμεσα στον εγκέφαλο και στους μυς του, θα το κάνουμε άξιο να εκτελεί άνετα τις κινήσεις που του επιβάλλονται από μέσα του ή και τις κινήσεις που του επιβάλλουν μεν άλλοι απ' όξω...» [Υ.Α.7μ.δ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:32).

Παράλληλα, η έννοια του ρυθμού εντάσσεται στο πλαίσιο μιας ανθρωποσοφιστικής αντίληψης:

«...με το να καταλάβει το παιδί το δικό του τον ρυθμό καταλαβαίνει καλύτερα και τον ρυθμό των άλλων ανθρώπων [...] αρχίζει να μπαίνει στο νόημα της μεγάλης Ζωής γύρω του, στο ρυθμό που βρίσκεται μέσα στα ζώα, στα φυτά, στα φαινόμενα, στο ρυθμό της πλατύτατης

Φύσης, τον παγκόσμιο ρυθμό [...] κατανοεί τι είναι αυτό που ορθώνει, ισορροπεί, εναρμονίζει και εμπυχώνει κάθε έργο καλλιτεχνικό, τα δημιουργήματα της γλυπτικής, της αρχιτεκτονικής, της ζωγραφικής, της μουσικής, της ποίησης.

Ασκώντας το παιδί σε κίνηση ρυθμική το ετοιμάζουμε ψυχικά να αισθανθεί και να συνειδητοποιήσει μέσα του όλα αυτά» [Υ.Α.7μ.στ] [Υ.Α.7μ.γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:33).

Η ρυθμική αγωγή μέσα από την κίνηση κρίνεται απαραίτητη, καθώς διατείνεται η συγγραφέας, ο σύγχρονος πολιτισμός επιδρά εκφυλιστικά στη δυναμική αίσθηση του χρόνου και του χώρου που έχει ο άνθρωπος:

«Και είμαστε τόσο περισσότερο υποχρεωμένοι να του [παιδιού] δώσουμε αυτή τη ρυθμική αγωγή, όσο περισσότερο η εξέλιξη του σύγχρονου πολιτισμού καταστρέφει ολοένα και πιο πολύ τον θεμελιώδη αυτό νόμο στην έκφραση της ζωής μας. Αν δεν μπορεί να εκμηδενίσει τον παγκόσμιο ρυθμό, όμως επισκιάζει τον ανθρώπινο. Αναγκάζοντας τους ανθρώπους να δουλεύουν σε δουλειές, που δυναμώνουν την ανισόχρονη ή την μονομερή κίνηση, καταστρέφει ολοένα και περισσότερο όχι μόνο τη μυϊκή μας ομοιογένεια, αλλά και την ισορροπία του νευρικού μας συστήματος. Χάνουμε ολοένα και περισσότερο τη δυναμική αίσθηση του χρόνου και του χώρου [...] Έχουμε χάσει τη συνείδηση του σωματικού μας ρυθμού, γιατί ακριβώς οι κινήσεις μας εκφράζουν μέρα με τη μέρα και λιγότερο τον ψυχικό μας ρυθμό, τον ρυθμό της ιδιαίτερης ζωής μας» [Υ.Α.7μ.στ] [Υ.Α.7μ.ζ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:33).

Η Μ.Κ – Π. αναφέρεται έπειτα στην ευρυθμία που χαρακτήριζε εν γένει τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό:

«Μόνο οι αρχαίοι Έλληνες κατόρθωσαν να ξεφύγουν απ' αυτή την ολέθρια επίδραση της εξέλιξης του πολιτισμού, γιατί η αντιστοιχία δύναμης και μορφής ήτανε γι' αυτούς η ανώτερη απαίτηση μέσα στη ζωή τους» [Υ.Α.7μ.στ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:33).

Επηρεασμένη από τη θεωρία της Ανακεφαλαίωσης και την Ανθρωποσοφία, η συγγραφέας θεωρεί ότι μόνο οι πρωτόγονοι λαοί και τα παιδιά εξακολουθούν να διατηρούν ακέραια την αρχέγονη κι έμφυτη αίσθηση του ρυθμού:

«Σήμερα σχετικά ανεπηρέαστοι απ' τον πολιτισμό είναι ακόμη οι πρωτόγονοι λαοί και τα παιδιά, και γι' αυτό ακριβώς και οι κινήσεις τους είναι φυσικότερες και οι ρυθμικοί χοροί τους είναι έκφραση της ζωής τους» [Υ.Α.7μ.στ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:33).

Η Μ.Κ – Π. διακρίνει το ρυθμικό παιχνίδι από το γυμναστικό και θεωρεί ανώτερο ηθικά το ρυθμικό, καθώς αφήνει στο κάθε παιδί την ελευθερία να δώσει στην κίνησή του το ιδιαίτερο ψυχικό περιεχόμενο που απορρέει από τον προσωπικό του χαρακτήρα:

« [Στο γυμναστικό παιχνίδι] Κάθε παιδί κάμνει την ίδια κίνηση με όλα τ' άλλα παιδιά και την κίνηση αυτή δεν τη διαλέγει μόνο του. Απεναντίας το ρυθμικό[...] παιχνίδι [...] διαφοροποιεί τις κινήσεις των παιδιών αφήνοντας στο κάθε παιδί την ελευθερία να δώσει στην κίνησή του το ιδιαίτερο ψυχικό περιεχόμενο που απορρέει από τον προσωπικό του χαρακτήρα [...] Έπειτα ενώ το γυμναστικό παιχνίδι ασκεί συχνότατα ορισμένα μόνο μέλη του κορμιού, στο ρυθμικό παιχνίδι δουλεύει ολόκληρο το κορμί του παιδιού. Όλοι οι μυς του και όλα τα νεύρα του βρίσκονται σε ένταση, και απ' αυτό, σαν φυσική συνέπεια αυτής της κατανομής της εργασίας, βγαίνει η κίνηση η άνετη. Τα μέλη των παιδιών γίνονται ευκίνητα και ικανά για κάθε προσαρμογή και σε κάθε στιγμή. Χάνεται η σκληρότητα και η τραχύτητα στις κινήσεις τους, κι αυτό, επιδρώντας πάνω στην ψυχή τους, τα κάμνει ψυχικά ευλύγιστα, θαρραλέα, ευφάνταστα, δημιουργικά, πνευματικά ανεξάρτητα...» [Υ.Α.7μ.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:34).

Η Μ.Κ – Π. δηλώνει ότι τα Ρυθμικά Παιχνίδια στο βιβλίο της απαιτούν περισσότερο το τραγούδι από τις άλλες κατηγορίες παιχνιδιών· αυτό συμβαίνει γιατί

η μουσική συνδυάζει τον ήχο, το ρυθμό και την ένταση που έχουν άμεση σχέση με την κίνηση:

«Για τα ρυθμικά παιχνίδια έχω ακόμα να σας πω, πως περισσότερο απ' όλα τα παιχνίδια απαιτούνε το τραγούδι, τη μουσική, γιατί μέσα στη μουσική υπάρχουν 3 στοιχεία: ο ήχος, ο ρυθμός, η ένταση. Απ' αυτά τα 3 στοιχεία ο ρυθμός και η ένταση έχουν στενότερη σχέση με την κίνηση. Το σώμα μας όταν κινείται παίρνει όλες τις αποχρώσεις του χρόνου, το *allegro*, το *andante*, το *accelerando*, το *retenu* κλπ., καθώς και όλες τις αποχρώσεις της έντασης, το *forte*, το *piano*, το *crescendo*, το *diminuendo* κλπ. Ο μουσικός ρυθμός λοιπόν υπογραμμίζει και τονώνει το σωματικό μας το ρυθμό. [...] Αλλά δεν πρέπει να είμεθα απαιτητικοί από την ηλικία αυτή των παιδιών, γιατί ο ρυθμός τους [μικρότερα παιδιά], σαν υποσυνείδητος που είναι, δεν είναι ούτε καθαρός κι ούτε και τέλειος. Είναι περισσότερο συναίσθημα παρά σκέψη. Γι' αυτό και εξαιρετικά βοηθεί στη δουλειά μας το τραγούδι, που προκαλεί συναισθηματικές σκέψεις και υποβοηθεί τη μετάβαση απ' το υποσυνείδητο στο συνειδητό» [Υ.Α.7μ.ε] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:57).

Η συγγραφέας εδώ προσεγγίζει την έννοια του «μουσικοκινητικού» παιχνιδιού με τραγούδι, εν έτει 1932, πολύ πριν δηλαδή η Πολυξένη Ματέυ γνωρίσει το “Orff - Schulwerk” δίπλα στον Orff τη δεκαετία του 1950 στη Γερμανία και φέρει το μουσικοπαιδαγωγικό αυτό σύστημα στην Ελλάδα, το 1962.

Οι απόψεις της συγγραφέως παραπέμπουν στον Dalcroze, στον Orff και στην Coleman. Παρατηρείται ειδικότερα μεγάλη συνάφεια με τον Dalcroze, η οποία θα μπορούσε να εξηγηθεί κι από το γεγονός ότι είναι πιθανόν ο Claparède να μύησε την Κλεάνθους – Παπαδημητρίου στη φιλοσοφία του Dalcroze, καθώς ο Ελβετός μουσικοπαιδαγωγός είχε ζητήσει την επιστημονική συνδρομή του Claparède όσον αφορά το σύστημα “Eurythmics” (βλέπε σ. 40).

Σε σχέση με τον Dalcroze, τον Orff και την Coleman παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία:³²⁰

- Ο Dalcroze (βλέπε σ. 39) στην προσπάθεια να αποκαταστήσει την αρχαία «ευρυθμία» ανέπτυξε το σύστημα “Eurhythmics”, ως μια πειραματική παιδαγωγική ενσωμάτωσης του ρυθμού στο σώμα, αλλά και ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την ανάπτυξη της μουσικότητας που βασίζεται στην αλληλοσυσχέτιση της ακουστικής και ρυθμικής εκπαίδευσης, της σπουδής της κίνησης και του αυτοσχεδιασμού καθώς και της αρμονίας κατά την πιανιστική συνοδεία (Appia, 1906· Giddens, 1993). Ο Dalcroze αντιλαμβάνεται το ρυθμό ως μια μυστηριώδη αρχέγονη δύναμη που, μέσα από τη μουσική έκφραση, είχε τη δύναμη να ενώνει τους ανθρώπους ως προς την αμοιβαία έκφραση των αισθητικών και κοινωνικών τους προσδοκιών (Giddens, 1993). Πίστευε ότι μια εκπαίδευση εδραιωμένη στο ρυθμό, όπως το σύστημα Eurhythmics μπορούσε να μειώσει ορισμένους από τους περιορισμούς που επέβαλε η κοινωνία στην ελευθερία της κίνησης.
- Ο Orff (βλέπε σ. 48) ανέπτυξε μια μέθοδο, βασισμένη στο ρυθμό και τον αυτοσχεδιασμό που αναπτύσσεται σε ό, τι τα παιδιά τα ίδια βρίσκουν φυσικό, όπως το βάδισμα, οι αναπηδήσεις, τα λικνίσματα, τα χτυπήματα ποδιών και τα τραγουδίσματα των παιδιών στο διάστημα μιας τρίτης μικρής (Mark, 1978). Ο ρυθμός για τον Orff δεν ήταν μόνο το πιο βασικό στοιχείο, αλλά αποτελούσε τη βάση της μελωδίας· ο ρυθμός θα πρέπει να πηγάζει από τη χορευτική κίνηση.
- Η Coleman (βλέπε σ. 57-58) κινητοποιούσε τα παιδιά στην κατασκευή μουσικών οργάνων και σε δραστηριότητες, όπου δίνονταν έμφαση στο ρυθμό και την κίνηση: τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν βήματα και παντομίμες με βάση τη μουσική, δραματοποιούσαν παραμύθια και ιστορίες με χορό κι ακόμη υποδύονταν φυσικά φαινόμενα. Στη συνέχεια, και αφού είχε κατακτηθεί ένα καθαρό ρυθμικό υπόβαθρο, ακολουθούσε το τραγούδι κι ο έλεγχος της φωνής από τα παιδιά (Cox, 2016). Η Coleman αναγνωρίζει ακόμα τη σημασία του ενσώματου εαυτού για τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών κι επισημαίνει – όπως προγενέστερα ο Rousseau- τις αρνητικές

³²⁰ Τα ειδικότερα αυτά σημεία σύγκλισης απόψεων της Μ.Κ – Π. - δεδομένων μουσικοπαιδαγωγών, έχουν προκύψει με τη σειρά τους, επαγωγικά από τις ίδιες τις υποκατηγορίες ανάλυσης [Υ.Α.7μ.α] [Υ.Α.7μ.β] [Υ.Α.7μ.γ] [Υ.Α.7μ.δ] [Υ.Α.7μ.ε] [Υ.Α.7μ.στ], [Υ.Α.7μ.ζ].

επιδράσεις του πολιτισμού οι οποίες εμποδίζουν τη «φυσική» του ανάπτυξη:

«Είναι ανώφελο να διαχωρίσουμε το σώμα μας από τα πράγματα που κάνουμε και σκεφτόμαστε· το σώμα μας αποτελεί το όχημα μέσα από το οποίο η μουσική σκέψη πρέπει να εκφραστεί. Όσο τα σώματά μας περιορίζονται από φόβο και άλλες αναστολές, τόσο η μουσική είναι φυλακισμένη μέσα μας χωρίς καμία ελπίδα [...] Πρέπει ωστόσο να πληρώσουμε τις συνέπειες των όσων έχουμε και η μυϊκή δυσκαμψία και η αδεξιότητα τόσων πολλών παιδιών μας να αποτελεί το τίμημα μιας «καθωσπρέπει» ανατροφής» (Coleman 1922:83).

Όσον αφορά το ζήτημα της ευρυθμίας θα πρέπει να επισημάνουμε - ανοίγοντας εδώ μια παρένθεση - και μια οριζόντια διασύνδεση με τον 1^ο Θεματικό Άξονα Ανάλυσης, καθώς η Μ.Κ - Π. εμφανίζει ειδικότερη συνάφεια με τις απόψεις της Montessori και του Steiner όσον αφορά τη ρυθμική αγωγή στο πλαίσιο της μουσικής διδασκαλίας. Σε σχέση με την Montessori και τον Steiner παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία:

- Η Montessori (βλέπε σ.81-82) στο «Σπίτι των παιδιών» πραγματοποίησε δραστηριότητες κινητικής ανταπόκρισης στη μουσική και απλούς ρυθμικούς χορούς, όπου διαπίστωσε ότι τα παιδιά ήταν κυρίως ευαίσθητα στο ρυθμό, κι όχι στη μελωδία· συμπεραίνει ακόμη ότι ο χορός βοηθούσε τα παιδιά, σε βάθος χρόνου, να ελέγχουν και να πειθαρχούν τις κινήσεις τους (Montessori, 1965[1912]: Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952b).
- Ο Steiner (βλέπε σσ. 107 - 108) ανέπτυξε στο Waldorf την ευρυθμία, μια μορφή σωματικής κίνησης που περιλαμβάνει μουσική και λόγο, η οποία βασίζεται στη φιλοσοφική αντίληψη ότι η κίνηση στην ευρυθμία δημιουργεί έναν πεδίο όπου «πνεύμα και σώμα» συναντώνται. Η ευρυθμία αποτελεί έναν τρόπο να κάνει κανείς ορατό το λόγο και τη μουσική μέσα από το χορό (Reinsmith, 1989: Jordan DeCarbo & Nelson, 2002). Οι ρυθμικές ασκήσεις και η κίνηση σε γεωμετρικά σχήματα είχαν στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν έλεγχο του σώματος και της αναπνοής τους και να εναρμονίζουν τα σώματά τους με άλλες

δυνάμεις στη ζωή (Jordan DeCarbo & Nelson, 2002). Σύμφωνα με τον Steiner:

«Έχει σημασία να συνειδητοποιήσουμε την αξία των παιδικών τραγουδιών, για παράδειγμα ως μέσων εκπαίδευσης στην πρώτη παιδική ηλικία. Πρέπει να δημιουργούν όμορφες και ρυθμικές εντυπώσεις στις αισθήσεις: η ομορφιά του ήχου έχει μεγαλύτερη αξία από το νόημα. Χορευτικές κινήσεις στο ρυθμό της μουσικής έχουν ισχυρή επίδραση στο χτίσιμο των σωματικών οργάνων, και τούτο επίσης δεν πρέπει να υποτιμηθεί» (Steiner, 1906:23).

Β' Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. ορίζει ως ρυθμικά τα παιχνίδια που εξυπηρετούν την έμφυτη ανάγκη του παιδιού να κινηθεί με ρυθμό. Η συγγραφέας περιλαμβάνει στο βιβλίο της συνολικά 14 Ρυθμικά Παιχνίδια, επισημαίνοντας ωστόσο ότι πρόκειται για μια τυπολογική ταξινόμηση, καθώς υπάρχουν παιχνίδια και στις άλλες τρεις κατηγορίες τα οποία μπορούν να παιχτούν ως ρυθμικά.

8.Κ. Α .8μ. «Η μουσική σε οργανική ενότητα με το λόγο και την κίνηση»

Υ.Α.8μ.α «Η μουσική συνδέεται με φυσικό τρόπο με την κίνηση και το λόγο»

Υ.Α.8μ.β «Η οργανική σύνδεση μουσικής – λόγου – κίνησης είναι αρχέγονη»

Υ.Α.8μ.γ «Η διδακτική αξιοποίηση του τρίπτυχου μουσικής – λόγου – κίνησης συνιστά μια φυσική και βιωματική διδακτική διαδικασία μαθησης»

Υ.Α.8μ.δ «Η μουσική εμπνέει και ενεργοποιεί την κίνηση»

Η Μ.Κ – Π. στο βιβλίο της προσεγγίζει τη μουσική, ως ένα πολιτισμικό στοιχείο το οποίο δεν είναι απομονωμένο, αλλά αλληλεπιδρά με το λόγο και την κίνηση, συναπαρτίζοντας με τα δύο αυτά στοιχεία μια οργανική ενότητα. Κατά τον 20^ο αιώνα σημαντικοί μουσικοπαιδαγωγικοί στήριξαν τα συστήματα και τις μεθόδους τους στη βίωση της αρχέγονης ενότητας μουσικής, λόγου και κίνησης.

Α' Μέρος Βιβλίου

Στο Α' μέρος του βιβλίου η μουσική προσεγγίζεται θεωρητικά ως στοιχείο αλληλένδετο με το λόγο - εδώ με τη μορφή του τραγουδιού –και την κίνηση, τη δράση. Η επιτέλεση της στο πλαίσιο αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι η μουσική αποτελεί έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου:

«...κίνηση είναι η αμεσότερη εκδήλωση της ζωής. Γι' αυτό και η μουσική είναι έμφυτη σχεδόν σε κάθε ζωντανόν άνθρωπο. Αυτό φάνεται από τους πρωτόγονους, που συνδεύουν κάθε δουλειά τους με τραγούδι, κι από τα παιδιά, που σαν τραγουδούν παίζουν, και συχνά κόβουν το παιχνίδι τους για να τραγουδήσουν. Αν η μουσική δίνει χαρά, είναι γιατί ικανοποιεί μιαν ακατάσχετη, βαθύτερη ανάγκη δράσης του ανθρώπου» [Υ.Α.8μ.α] [Υ.Α.8μ.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:18).

Η συγγραφέας θεωρεί ότι στην πραγματική ζωή η μουσική συνδέεται με φυσικό τρόπο με την κίνηση και το λόγο. Ο λόγος εδώ με το μέλος σχηματίζει τραγούδι το οποίο συνδέεται με κίνηση στο πλαίσιο παιχνιδιών:

«Η μουσική απαιτεί περισσότερο απ' όλα ψυχή, κίνηση, χαρά. Να γιατί συνδύασα τα παιχνίδια του βιβλίου αυτού με τραγούδια» [Υ.Α.8μ.α] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Με φυσικό τρόπο επίσης διαμορφώθηκε η ενότητα μουσικής – λόγου – κίνησης (δράσης) στα Παιχνίδια του βιβλίου, καθώς η συγγραφέας δηλώνει ότι τα παιδιά του Πρότυπου του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας αυτό – διαμόρφωναν τη μορφή των Παιχνιδιών σε άμεση αλληλεπίδραση με την πραγματική ζωή, με το φυσικό και ανθρωπογενές τους περιβάλλον και μάλιστα ενεργοποιώντας - σχεδόν παράλληλα- τα στοιχεία του λόγου, της μουσικής και της κίνησης – δράσης και συνθέτοντάς τα σε μια ολότητα· η ολότητα αυτή έδινε τη μορφή του παιχνιδιού:

«Ένα σωρό ευκαιρίες επαφής με τη γύρω μας ζωή. Ο κάμπος απλωτός πέρα ως πέρα, μόλις ξεμυτούσαμε από το φράχτη μας. Τα περισσότερα παιδιά του Πρότυπου ήτανε παιδιά τραμβαγιέρηδων με ενδιαφέροντα για ένα σωρό πράγματα και πολλά με αρκετήν επιτηδειότητα. Η ψυχολογικήν πρόοδος από τη ζωή προς ένα παιχνίδι γινότανε πολύ εύκολα. Πολλές φορές το παιχνίδι το συλλαβαίναμε επί τόπου [Υ.Α.8.β], μέσα στο λιβάδι, κοιτάζοντας τα προβατάκια, ένα γαϊδουράκι, ένα κάρο να τρέχει πέρα στο δρόμο, ή καθισμένοι κάτω από κανένα δέντρο, κοιτάζοντας ένα πουλί να πετάει και να ισοζυγιάζει τα φτερά του, άλλοτε παρακολουθώντας τον άνεμο να γυρνάει τα φτερά ενός ανεμόμυλου, ακούγοντας τον ηλεκτρικό να σφυρίζει, να περνάει και να φεύγει. Πολλές φορές φτάναμε κουβεντιάζοντας πάνω στο θέμα μας ως το σχολειό πίσω. Εκεί ξαπλωνόταν τα παιδιά πάνω σε ψάθες έξω στο περιβόλι και κάτω από το υπόστεγο που' χаме στήσει. Και καθώς ξεκουράζονταν τα παιδιά και οι κινήσεις τους ήταν όσο το δυνατόν περισσότερο περιορισμένες, και σιγά – σιγά τα' αφτιά τους και η διάθεσή τους ξανάνοιγαν σαν ολόρθες πόρτες, αρχίζαμε σε σιγανό τόνο ένα τραγουδάκι σχετικό με το κάτι αυτό που μας απασχόλησε στην εκδρομή μας. Το νόημά του αμέσως γινότανε οικείο στα παιδιά. Μια - δυο φορές και το αφήναμε. Το ξαναπιάναμε μετά 1 – 2 ώρες, καμμιά φορά και την επόμενη. Σα φυσική συνοδεία στις σκέψεις μας. χωρίς απαιτήσεις. Φορά με τη φορά, οι φράσεις του, το μέτρο του, ο ρυθμός του γινότανε οικειότερα στα παιδιά. Και μόλις τα βλέπαμε να δοκιμάζουν να το τραγουδήσουν κι αυτά, και πριν καλά καλά το τραγουδήσουν, τονίζαμε εντονότερα το περιεχόμενό του, χρωματίζαμε λιγάκι περισσότερο τα λόγια και τη φωνή μας και μονομιάζ εφούντωνεν η ιδέα να το ιδουν δραματοποιημένο. Τότε τα παιδιά μας έδιναν διάφορα σχέδια. Δεχόμασταν ό, τι κι αν μας έδιναν. Τ' αφήναμε να παίζουν το παιχνίδι όπως το φαντάζονταν. Χώρο δα είχαμε άφθονο τριγύρω μας. Αν βλέπαμε πως μας έδιναν μια χαρακτηριστική δράση, τη δεχόμασταν στο σύνολο ή σε μέρος. Αν αντιλαμβανόμασταν πως η διάθεσή τους μόνη δεν βοηθούσε, και πως το παιχνίδι τους ήταν ασυνάρτητο, η δράση χαλαρή και δυσκολοξεχώριστη, τότε βοηθούσαμε κι εμείς βήμα

βήμα στο να βρεθεί ο σωστός δρόμος και να δοθεί στο παιχνίδι μια ικανοποιητική μορφή, κρατώντας όμως πάντοτε μέσα σ' αυτήν ό, τι καλό μας έδιναν τα ίδια τα παιδιά. Πολλές φορές παρουσιάζονταν ευθύς εξ αρχής 2-3 σχέδια. Τότε αφήναμε τα παιδιά να παίξουν το παιχνίδι σήμερα, αύριο, μεθαύριο σ' όλους αυτούς τους τρόπους, και κάμναμε έπειτα την επιλογή του καλύτερου και προχωρούσαμε στην τελειοποίηση του διαλεγμένου αυτού τρόπου» [Υ.Α.8μ.γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:50).

Μετά την αρχική διαμόρφωση κάθε Παιχνιδιού, ακολουθούσε η εκμάθηση του που οδηγούσε και στην τελική του διαμόρφωσή. Δοκιμάστηκαν πειραματικά 3 διαφορετικές διαδικασίες εκμάθησης· πιο αποτελεσματική και φυσική κρίθηκε εκείνη που συνδύαζε μαζί - κατά την εκμάθηση - λόγο, μουσική και κίνηση:

«Το τραγούδι και το ποίημα το μάθαιναν τα παιδιά μαζί με τη δράση επάνω στο σχέδιο που μας έδιναν τα παιδιά. Σ' αυτή τη δράση παίρναμε μέρος κι εμείς οι μεγάλοι- οι μετεκπαιδευόμενες νηπιαγωγοί του Νεώτερου Τμήματος κι εγώ – ενθαρρύνοντας έτσι σε κάθε βήμα τα παιδιά μας. Ασκούσαμε τις κινήσεις του παιχνιδιού σύμφωνα με το ποίημα και το τραγούδι και αυτό βοηθούσε να παίρνει και το όλο παιχνίδι και τα μέρη του εξαιρετική ενότητα, ψυχή και ζωηρότητα, γιατί τα λόγια ζωντάνευαν τις κινήσεις, η μελωδία έδινε ψυχή και στα δυο, και με εξαιρετική ευκολία και με μεγάλη χαρά το ζούσαν ψυχικά και τα παιδιά κι εμείς. Στην ενιαία αυτήν εκτέλεση φτάσαμε αφού δοκιμάσαμε όλους τους άλλους τρόπους. Στα πρώτα παιχνίδια είχαμε δώσει πρώτα το ποίημα, έπειτα το τραγούδι κι έπειτα την κίνηση πατώντας το συνηθισμένο δρόμο. Έπειτα δοκιμάσαμε να δώσουμε ποίημα και κίνηση μαζί για να καταλάβουνε τα παιδιά το παιχνίδι και αργότερα δίναμε το τραγούδι. Στο τέλος φθάσαμε στην ενιαία εκτέλεση. Συγκρίνοντας τους 3 τρόπους μεταξύ τους, είδαμε πως πως πιο αυθόρμητο, πιο φυσικό και πιο ζωντανό γινόταν το παιχνίδι, όταν πράξη, ποίημα και μελωδία δινόταν σύγχρονα από τα παιδιά» [Υ.Α.8μ.γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:50).

Η συγγραφέας επισημαίνει ακόμη ότι αυτή η οργανική ενότητα μουσικής –λόγου και κίνησης γινόταν σταδιακά συνειδητή από τα παιδιά καθώς δούλευαν επαναληπτικά κάθε παιχνίδι:

«Δεν πειράζει καθόλου αν τα παιδιά ευθύς απ' την αρχήν μπορούσαν να προσέχουνε συνειδητά και στα τρία μαζί [μουσική, ποίηση, κίνηση]. Με την κάθε επανάληψη, χωρίς να παίρνουν καλά καλά είδηση και τα ίδια τα παιδιά, τραγούδι, λόγια και κίνηση στερεώνονται διαρκώς και καλύτερα, γιατί ευθύς απ' την αρχή η ένωσή τους γίνεται οργανικά και η ψυχολογική τους βάση είναι ενιαία» [Υ.Α.8μ.ε] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:50).

Η συγγραφέας διευκρινίζει ότι στο βιβλίο υπάρχουν και ορισμένα Παιχνίδια, ειδικότερα Ανταγωνιστικά Παιχνίδια, στα οποία η κίνηση δεν συνοδεύεται ταυτόχρονα από τραγούδι (λόγος και μέλος):

«Ο συγχρονισμός τραγουδιού και κίνησης σε πολλά απ' αυτά είναι αδύνατος, γιατί ως παιχνίδια έχουν πολύ έντονη κίνηση. Επειδή όμως το τραγούδι δυναμώνει τη θέληση για κίνηση κι εμψυχώνει τα παιδιά στο παιχνίδι τους, γι' αυτό τα συνδύασα με τραγούδι. Αλλά το τραγούδι αυτό σε άλλα μεν θα προηγηθεί σα μουσικό κίνητρο, σε άλλα δε συνδυάζεται με μιαν ημερότερη μορφή κίνησης και σ' άλλα τραγουδιέται από ομάδες παιδιών, που σα θεατές συνοδεύουν απ' έξω την κίνηση των παικτών, ως που ν' αλλάξουν οι ρόλοι και να λθει η σειρά τους και να κινηθούν κι αυτά» [Υ.Α.8μ.δ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:19).

Οι προσεγγίσεις εδώ της Μ.Κ – Π. παραπέμπουν ειδικότερα στον Dalcroze, τον Kodály, τον Orff και την Coleman, καθώς παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία:³²¹

³²¹ Τα ειδικότερα αυτά σημεία σύγκλισης απόψεων της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου - δεδομένων μουσικοπαιδαγωγών, έχουν προκύψει με τη σειρά τους, επαγωγικά από τις ίδιες τις υποκατηγορίες ανάλυσης [Υ.Α.8μ.α] [Υ.Α.8μ.β] [Υ.Α.8μ.γ] [Υ.Α.8μ.δ] [Υ.Α.8μ.ε] [Υ.Α.8μ.στ].

- Ο Dalcroze (βλέπε σ. 37) ανέπτυξε το σύστημα “Eurythmics”, ως μια πειραματική παιδαγωγική ενσωμάτωσης του ρυθμού στο σώμα, αλλά και ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την ανάπτυξη της μουσικότητας, στοχεύοντας να αποκαταστήσει τις ψυχο - φυσιολογικές³²² σχέσεις μεταξύ μουσικής κι σώματος, να ανακαλύψει ξανά και να αποκαταστήσει την – τόσο ξεχασμένη την εποχή εκείνη- αρχαία ευρυθμία (καλός ρυθμός) και την οργανική ενότητα λόγου - κίνησης – μουσικής.
- Η μέθοδος Kodály (βλέπε σ.42) περιλαμβάνει την ανάγνωση και γραφή μουσικής, την ακουστική άσκηση, τη ρυθμική κίνηση, το τραγούδι και την ακρόαση (Mark, 1978).Ο Kodály πίστευε ότι τα παιχνιδιотράγουδα των παιδιών αντιπροσωπεύουν την αρχέγονη περίοδο της παραδοσιακής μουσικής:

«Το τραγούδι σε συνδυασμό με την κίνηση και τη δράση είναι πολύ πιο αρχέγονο και ταυτόχρονα πιο σύνθετο φαινόμενο απ’ ότι είναι ένα απλό τραγούδι» (Kodály, 1951:48).
- Ο Orff (βλέπε σ. 49) είδε στον κόσμο του παιδιού, μια ζωντανή αναπαράσταση, μια ιστορική ανακεφαλαίωση της μουσικής, με την έννοια που απέδιδαν οι αρχαίοι Έλληνες στον όρο «μουσική», όπου ο λόγος, η μουσική και ο χορός συνέθεταν ένα όλο, κι όχι χωριστές μορφές (Orff, 1963). Κεντρικό σημείο της φιλοσοφίας του είναι ότι ο λόγος, η μουσική και η κίνηση σχηματίζουν μια αθέατη ενότητα: το παιδί όταν χορεύει, συχνά τραγουδά ή βγάζει φωνήματα κι ακόμη συχνά κινείται στο ρυθμό με τον οποίο τραγουδά (Keller, 1962). Ρυθμικός λόγος, μελωδικά και κρουστά όργανα αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία του Schulwerk (Mark, 1986:132). Οι φυσικές συμπεριφορές του παιδιού- το τραγούδι, ο λόγος, ο χορός και το παιχνίδι, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργική κίνηση- διαμορφώνουν τη βάση του Orff - Schulwerk (Abril et al., 2016).
- Η Coleman (βλέπε σ.47-48) στο βιβλίο της “Creative Music for Children: A plan of training based on the natural evolution of music including the making and playing of instruments, Dancing-singing - poetry” περιγράφει δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες για παιδιά που περιλαμβάνουν χορό – τραγούδι – ποίηση δηλαδή μια οργανική ενότητα μουσικής –

³²² Φυσιολογικές (physiological) σχέσεις, με την έννοια της φυσιολογίας, των οργανικών διαδικασιών λειτουργίας ενός οργανισμού.

λόγου - κίνησης, όπως άλλωστε δηλώνει και ο ίδιος ο τίτλος του (Cox, 2016).

Β' Μέρος Βιβλίου

Όλα τα παιχνίδια περιλαμβάνουν τραγούδι (λόγο – μουσική) και κίνηση. Η ποίηση και η μουσική κάθε τραγουδιού δίνονται αναλυτικά υπό τη μορφή της παρτιτούρας. Οι κατευθύνσεις για τη δράση των παιδιών στα παιχνίδια δίνονται στις Οδηγίες για το παιχνίδι και απεικονίζονται σχηματικά στα Διαγράμματα. Τα Διαγράμματα είναι απαραίτητα για τον συντονισμό των παιδιών και βοηθούν ώστε να κάθε παιδί να συνειδητοποιήσει την οργανική του θέση του στο χώρο και τη σχέση του με την ομάδα. Η συγγραφέας επισημαίνει στο Α' Μέρος του βιβλίου ότι τα ίδια τα παιδιά, μπορούν να πάρουν πρωτοβουλία και να σχεδιάσουν δικά τους διαγράμματα ανάλογα με το χώρο που διαθέτουν στο σχολείο.

9.Κ. Α .9μ. «Η παραδοσιακή μουσική ως μητρική μουσική γλώσσα»

Υ.Α.9μ.α «Το δημοτικό τραγούδι αποτελεί μορφωτικό στοιχείο που συνδέεται με την πραγματική ζωή του παιδιού»

Υ.Α.9μ.β «Το παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδα καθώς συνδέονται άμεσα με το παιχνίδι μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά»

Υ.Α.9μ.γ «Τα ελληνικά δημοτικά τραγούδια που είναι απλά - από άποψη ρυθμού και μελωδίας - μπορούν να αξιοποιηθούν σε παιδαγωγικά παιχνίδια που σχεδιάζονται στο σχολείο»

Η Μ.Κ – Π. στο βιβλίο της προσεγγίζει την ελληνική παραδοσιακή μουσική, ως ένα πολιτισμικό στοιχείο το οποίο συνδέεται με την πραγματική ζωή του παιδιού. Για το λόγο αυτό θεωρεί ότι θα πρέπει να ενταχθεί στο σχολείο, όχι ως ένα απομονωμένο στοιχείο, αλλά στο πλαίσιο μιας δράσης, ενός βιώματος που δεν είναι άλλο από το παιχνίδι του παιδιού, όπως άλλωστε συμβαίνει και στην πραγματική ζωή με τα παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδα. Στο βιβλίο της έχει εντάξει παραδοσιακά παιχνίδια με τα αντίστοιχα παιχνιδοτραγούδια τους κι έχει ακόμη δημιουργήσει νέα παιδαγωγικά παιχνίδια με βάση τη θεματική δημοτικών τραγουδιών που μπορούν,

σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής της – απλότητα μελωδίας και ρυθμού - ν' αποδοθούν από τα παιδιά.

Α' - Β' Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. στο κεφάλαιο «Πως εργάστηκα» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:20-26) εξηγεί αναλυτικά πως διαμορφώθηκε το βιβλίο και ποια ήταν τα κριτήρια επιλογής και δημιουργίας του υλικού.

Για τις ανάγκες των Παιχνιδιών του βιβλίου - για λόγους που αναλύει διεξοδικά - αξιοποίησε - μέσω μιας διαδικασίας δημιουργικής ανασύστασης - ξένες, παραδοσιακές κυρίως, μελωδίες· εντούτοις, η συγγραφέας θεωρεί σημαντική την ελληνική παραδοσιακή μουσική, η οποία ως μητρική μουσική γλώσσα, πρέπει να ενταχθεί πρώτιστα στο σχολείο.

Στο συμπέρασμα αυτό μπορεί να καταλήξει κανείς λαμβάνοντας υπόψη τα εξής στοιχεία που αναδύονται στο βιβλίο:

α) Η συγγραφέας πρώτα – πρώτα στράφηκε στην ελληνική παράδοση, επιθυμώντας να αξιοποιήσει ελληνικά παραδοσιακά παιχνίδια και τραγούδια για τα Παιχνίδια του βιβλίου της. Όταν όμως, κατόπιν έρευνας διαπίστωσε ότι πολύ λίγα από τα - υπάρχοντα σε καταγραφή - παραδοσιακά παιχνίδια και τραγούδια μπορούσαν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του παιδαγωγικού παιχνιδιού που σχεδίαζε, τότε και μόνο αναζήτησε κι αξιοποίησε ξένες μελωδίες από αντίστοιχες συλλογές παιδικών τραγουδιών.

Αναλυτικότερα, τα ελληνικά παραδοσιακά παιχνίδια παραδοσιακά παιχνίδια που βρήκε - χωρίς αυτό να μειώνει τη λαογραφική αξία των παιχνιδιών - δεν εξυπηρετούσαν τον παιδαγωγικό στόχο που είχε θέσει και που αφορούσε την ανάπτυξη μιας τέτοιας δράσης «που να μπορεί ν' αναπτυχθεί σε ομαδικό παιχνίδι για παιδιά μιας ολόκληρης τάξης και να συνοδεύεται σύγχρονα με τραγούδι, που να μπορεί να ρυθμίζει τις κινήσεις αυτού του παιχνιδιού» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:20).³²³ Για την μη καταλληλότητα των ελληνικών δημοτικών τραγουδιών ως προς τα παιδαγωγικά παιχνίδια του βιβλίου της, η συγγραφέας δηλώνει τα εξής:

³²³ Όπως δηλώνει η Μ.Κ – Π. στο βιβλίο, κανένα από τα παιχνίδια που βρήκε στα αρχεία αυτά δεν εξυπηρετούσε απόλυτα το σκοπό της συγγραφής, δηλαδή το συνδυασμό κίνησης, εργασίας και τραγουδιού, ώστε να το χρησιμοποιήσει ατόφιο: σε ορισμένα παιχνίδια οι στίχοι του τραγουδιού δεν είχαν καμία σχέση με τις κινήσεις του παιχνιδιού, σε άλλα οι στίχοι ήταν ασυνάρτητοι ή είχαν

«Αλλά οι μελωδίες αυτών των δημοτικών τραγουδιών, οι περισσότερες απ' αυτές, είναι τόσο αργόσυρτες, μονότονες ή και θλιβερές, που βρίσκονται σε αντινομία με την ψυχή των παιδιών, που από ένστιχτο έχει ανάγκη και λαχταράει για το ζωντανό, το γοργό, το χαρούμενο τραγούδι. Οι πρόγονοι μας που τις έφτιαξαν ήταν πολύ βασανισμένοι άνθρωποι [...] οι περισσότερες από τις δημοτικές μελωδίες, καμωμένες από ανθρώπους ώριμους και για ώριμους ανθρώπους, είναι δυσκολοτραγούδητες από παιδιά. Στο ποιητικό και γλωσσικό τους περιεχόμενο έχουν τσακίσματα και λυγίσματα φωνής, συχνά αλλαγή ρυθμού μέσα στο ίδιο το τραγούδι, ρυθμούς δύσκολους για παιδιά, π.χ. εννιάσημους και πεντάσημους ρυθμούς. Στο ποιητικό και γλωσσικό τους περιεχόμενο έχουν ποιητικές εικόνες, αλληγορίες, επιφωνήματα, επαναλαβαίνουν λέξεις ή ολόκληρες φράσεις, έχουν ευφωνικές μεταβολές. Όλα αυτά, υποτάσσοντας το δημοτικό κείμενο στη μελωδία και ποικίλλοντας το αρχικό ποιητικό μέτρο, φέρνουν μεγάλην ιδιορρυθμία στο δημοτικό τραγούδι και το κάμνουν [...] δυσκλοκατανόητο από παιδιά (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:21).

2) Παραταύτα, επιθυμώντας να μην στερήσει «ολότελα το παιδί και μάλιστα των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου από στοιχεία γνώριμα σ' αυτό από τη γύρω του ζωή» [Υ.Α.9μ.α] - προσεγγίζοντας εδώ το δημοτικό τραγούδι ως «γνώριμη» μητρική μουσική γλώσσα - η Μ.Κ – Π. επέλεξε³²⁴ μετά από «μεγάλο

αντιπαιδαγωγικό περιεχόμενο, σε άλλα το τραγούδι είχε κυρίως περιγραφικό χαρακτήρα, ορισμένα δε παιχνίδια είχαν περιορισμένη δράση, «που ήταν αδύνατο να απλωθεί σε μια ολόκληρη τάξη». Ωστόσο μερικά από τα παιχνίδια αυτά χρησιμοποιήθηκαν ως βοηθητικά, ως συμπληρωματικά των κυρίως παιχνιδιών του βιβλίου (Βλέπε Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:20, 544-547).

³²⁴ Οι πηγές των ελληνικών μελωδιών που αξιοποιήθηκαν, όπως καταγράφονται στις «Πηγές για τις ελληνικές λαϊκές μελωδίες» του βιβλίου. είναι οι εξής: Γ. Παχτίκου: 260 Δημώδη Ελληνικά Άσματα, Αθήνα 1906 (Βιβλιοθήκη Μαρασλή-Θρακικά, Τόμος 1^{ος} 1928· Θρακικά, Τόμος 2^{ος} 1929· Μ. Μερλιέ: Τραγούδια της Ρούμελης, Αθήνα, 1931· Αρχαίο Πόντου Τόμος Β'· H. Pernot: Rapport sur une mission scientifique en Turquie, Paris, 1903· Δ. Κουτσογιαννοπούλου: Η λύρα του Πόντου, Δράμα, 1927· Κ. Ψάχου: Δημώδη Άσματα Σκύρου, Αθήνα 1910· Παπαστυροπούλου, ανέκδοτη συλλογή· Ωδείου Αθηνών: 50 Δημώδη άσματα Πελοποννήσου και Κρήτης. Ιστορική και Λαογραφική Βιβλιοθήκη του

κοσκίνισμα», αρκετά δημοτικά τραγούδια, τα οποία δηλώνει ότι κράτησε ατόφια, όπως τραγουδιούνται.

Στο βιβλίο περιλαμβάνεται μεγάλος αριθμός ελληνικών δημοτικών τραγουδιών· ορισμένα απαγγέλλονται ως ποιήματα κι άλλα τραγουδιούνται. Εκείνα που τραγουδιούνται είναι συνολικά 37. Με παρτιτούρα ευρωπαϊκής σημειογραφίας αποδίδονται 22 από τα τραγούδια αυτά. Οι παρτιτούρες των υπόλοιπων 15 τραγουδιών δεν περιλαμβάνονται, πιθανότατα γιατί κάποια από τα τραγούδια θεωρούνταν ευρέως γνωστά την εποχή εκείνη ή απλά δεν είχαν καταγραφεί σε μουσική σημειογραφία. Η συγγραφέας μας πληροφορεί ακόμη ότι δεν στάθηκε δυνατή η τεχνική αναπαραγωγή της παρτιτούρας σε ορισμένα τραγούδια και γι' αυτό παραθέτει την πηγή τους, ώστε ο εκπαιδευτικός να αναζητήσει εκεί τη μελωδία τους.

Τα ελληνικά δημοτικά τραγούδια του βιβλίου συνδέονται θεματικά με τα «Παιχνίδια με Τραγούδια»· ορισμένα τραγούδια συνδέονται με συγκεκριμένα παραδοσιακά παιχνίδια κι εντάσσονται στην υπο-ενότητα του κυρίως «Παιχνιδιού με Τραγούδια» με τίτλο «Σχετικά Λαϊκά Παιχνίδια» [Υ.Α.9μ.β], ενώ άλλα δημοτικά τραγούδια αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία, από την πλευρά της συγγραφέως, αντίστοιχων θεματικής παιχνιδιών, τα οποία συνιστούν την υπο-ενότητα με τον τίτλο «Παιχνίδια με βάση λαϊκά στοιχεία» [Υ.Α.9μ.γ]. Σ' ένα «Παιχνίδι με βάση λαϊκά στοιχεία» μπορεί να συνδυάζονται και τραγούδια από διαφορετικές περιοχές του ελλαδικού χώρου· υπάρχουν δε και «Παιχνίδια με Τραγούδια» που δεν περιλαμβάνουν δημοτικά τραγούδια, παρά μόνο τις Μελωδίες - τραγούδια που βασίζονται σε ξένες μελωδίες - του κυρίως Παιχνιδιού.

Κατ' εξαίρεση ένα ελληνικό δημοτικό τραγούδι αξιοποιείται ως Μελωδία κυρίως «Παιχνιδιού με Τραγούδια»· πρόκειται για το τραγούδι «Σαράντα δυο μάστοροι»³²⁵ που αποτελεί την 3^η Μελωδία του Παιχνιδιού με τίτλο «Το σπίτι της κοινότητας» (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932:421-423).

Τα δημοτικά τραγούδια του βιβλίου που προβλέπεται να τραγουδηθούν παρατίθενται εδώ στον Πίνακα 2. Η αρίθμηση των τραγουδιών στην πρώτη στήλη γίνεται για καθαρά ταξινομικούς λόγους. Ακολουθεί στη δεύτερη στήλη ο τίτλος του

Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων·Λουκοπούλου Δ.:Ποια παιχνίδια παίζουν τα ελληνόπουλα, Αθήνα 1926 (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

³²⁵ «Σαράντα δυο μάστοροι», από τα 260 Δημώδη ελληνικά άσματα» του Γεώργιου Παχτίκου» (αρ. 135).

τραγουδιού· σε ορισμένα τραγούδια εδώ ο τίτλος έχει αποδοθεί με βάση τον πρώτο στίχο τους, καθώς στο ίδιο το βιβλίο δεν δίνεται κάποιος τίτλος. Στην τρίτη στήλη επιβεβαιώνεται, ή όχι, αν το τραγούδι δίνεται στο βιβλίο με παρτιτούρα [η παύλα (–) σημαίνει ότι δεν υπάρχει σημειογραφική απόδοσή του]. Στην τέταρτη στήλη περιλαμβάνεται ο τίτλος του «Παιχνιδιού με Τραγούδια» όπου τυπικά ανήκει το δημοτικό τραγούδι.³²⁶ Στην πέμπτη στήλη παρατίθεται η πηγή του τραγουδιού, εφόσον αυτή δίνεται από τη συγγραφέα· η συντομογραφία «Α.υ. Λ.Α.» αποδίδει το «Ανέκδοτο υλικό Λαογραφικού Αρχείου».

Παρατίθεται παρακάτω ο Πίνακας 2:

ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΓΙΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙ - ΠΑΙΧΝΙΔΙ		ΣΤΟ ΒΙΒΛΙΟ	«ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ» ΤΗΣ	Μ. ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ - ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ
ΔΡΑΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ				
Αρ.	Τίτλος τραγουδιού	Παρτιτούρα	«Παιχνίδι με Τραγούδια»	Πηγή τραγουδιού
1.	«Κλου κλου κλου και γεια σου»	—	«Κόκκορας, κότες και κοτοπουλάκια»	Α.υ.Λ.Α., Μάνη - Νεστορίδης, αρ. 339 (129 – 130, 47)
2.	«Κάτω στο γιαλό στην άμμο»	—	Το ίδιο	Α.υ.Λ.Α., Παξοί - Δένδιας, αρ. 689 - 165
3.	«Ας είχα χίλια πρόβατα» (λαϊκή μελωδία που θυμάται η συγγραφέας ότι τραγουδούσε μικρή με άλλα παιδιά)	—	«Ο τσοπάνος και το κοπάδι του»	Παραλλαγή του τραγουδιού, με τίτλο «Ομάλ Χατζηχαράλαμπος», Αρχεϊον Πόντου, Τόμος II, σ.194
4.	«Φορτώσαμ' ένα γάιδαρο	—	«Ο αγρότης, οι εργάτες και τα καματερά»	Α.υ.Λ.Α., Λέσβος - Αναγνώστου, αρ. 448 - 125
5.	«Ο κατής και οι μποντικοί»	—	«Το μικρό ποντικάκι»	Γιανναράκη, αρ. 258, σ.196
6.	«Ποντικοί μου μη συρτάτε» (ή «Ο κατής και η ποντικίνα»)	—	Το ίδιο	Κανελλάκη, από τον αρ.61, σ.52.
7.	«Κατσικάκι μου, κατσικάκι μου»	—	Το ίδιο	Α.υ.Λ.Α., Θήρα - Κυριακός, 421 – 125
8.	«Φορτώσαμε έναν ποντικό»	—	«Το άμυαλο ποντικάκι»	Αραβαντινού, αρ.364 σ.26 και

³²⁶ Για λόγους καθαρά ταξινομικούς στην Τρίτη στήλη του Πίνακα δίνεται ο τίτλος του κυρίως «Παιχνιδιού με Τραγούδια» όπου ανήκει το δημοτικό τραγούδι, κι όχι ο τίτλος της υποεπένδυσης π.χ. «Σχετικό λαϊκό παιχνίδι», «Παιχνίδι με βάση λαϊκά στοιχεία» στην οποία μπορεί να εντάσσεται.

	(ή «Που πας, παιδί μου πόντικα;»)			Λελέκου σ.231
9.	«Άλεθε μύλε, άλεθε»	—	«Μύλοι. Ανεμόμυλος»	Legrand, αρ.120, σ.246
10.	«Μάη μ' Μάη μ' απ' έρχεσαι;» (ή «Ο Μάης και το Χινόπωρο»)	Ναι	«Τα δώδεκα αδέρφια»	«Θρακικά», 1929 Τόμος 2 ^{ος} , σ.392
Μιμητικά παιχνίδια				
11.	«Πρινένιο είναι το αλέτρι μου»	—	«Ο Γεωργός. Το όργωμα»	Λελέκου, σ.6
12.	«Φεύγα η πάχνη απ' το βουνό»	—	Το ίδιο	Αραβαντινού, από τον αρ. 264, σ.173
13.	«Περπερούνα περπατεί»	—	«Ο Γεωργός. Η σπορά»	Passow, αρ.312 και 313, σ. 233
14.	«Πως σπέρνουν οι Καρυότες τα κουκιά»	Ναι	««Ο Γεωργός. Ενιαίο Παιχνίδι»	Παχτίκου, αρ. 156 σ.240 και Θρακικά, Τομ. Α' σ.421
15.	«Της γαλανής το φόρεμα»	Ναι	«Ο Ράφτης»	Παχτίκου, αρ.111, σ. 168
16.	«Ράφτης ήμουν κι έραφτα»	Ναι	Το ίδιο	Θρακικά, Τομ. Α', σ.426 αρ. 12
17.	«Λουλούδι της Μονεμβασιάς»	Ναι	«Η Πλύση»	Μ.Μερλιέ, σ.12
18.	«Κάτω στο γιαλό, κάτω στο περιγάλι»	Ναι	Το ίδιο	Μ.Μερλιέ, σ.12
19.	«Μεσ στον πόταμο στ' αυλάκι»	—	«Ο Περιβολάρης»	Passow, αρ. 633 σ. 467 και Λελέκου, σ.101
20.	«Περιβόλι μου γραμμένο, μαργαριταροφραγμένο»	—	Το ίδιο	Μ.Μερλιέ, σ.30
20.	«Ποιος έλατος βαστάει νερό»	Ναι	«Τα Ναυτάκια»	Αρχεΐον Πόντου, Τόμος Β', αρ.23 σ.200
20.	«Πέντε ποντικοί μουντζούροι» (ή «Οι ποντικοί σε ταξίδι»)	Ναι	Το ίδιο	Pepot, αρ.49 σ.64
21.	«Σαράντα δυο μαστόροι»	Ναι	«Το σπίτι της κοινότητας»	Παχτίκου, αρ.135, σ.195
22.	«Ταριρί και ταριρό» («Παιδικά Παίγνια»)	—	«Μανούλα»	Λελέκου, σ.126
23.	«Το' να πάει για νερό» («Παιδικά Παίγνια»)	—	«Μανούλα»	Λελέκου, σ.129
24.	«Να χορέψει, να χαρεί»	Ναι	Το ίδιο	Κουτσογιαννοπούλου, σ.73
25.	«Μάρε γιε»	Ναι	Το ίδιο	Ψάχου, σ.48
26.	«Στου Γιαννάκη μου το γάμο»	Ναι	Το ίδιο	Παχτίκου, αρ.6 σ.8
27.	«Σας παρακαλώ κορίτσια»	Ναι	Το ίδιο	Θρακικά, Τόμος Β', σ. 393 αρ.3

28.	«Φεγγαράκι μου λαμπρό» ³²⁷	Ναι	«Η ζωή του ανθρώπου»	Παπαστυροπούλου, ανέκδοτη συλλογή
29.	«Όλα τα μικρά κορίτσια» (ή «Μπήκαν οι άσπρες στο χορό»)	Ναι	Το ίδιο	Παπαστυροπούλου, ανέκδοτη συλλογή και Μ.Μερλιέ, σ.31
30.	«Εγώ' μαι τσ' αστραπής παιδί	Ναι	Το ίδιο	Παπαστυροπούλου, ανέκδοτη συλλογή
31.	«Και μια φορά η λεβεντιά»	Ναι	Το ίδιο	Ωδείο Αθηνών, 50 Δημόδη Ασματα Πελοποννήσου και Κρήτης, σ.27
ΡΥΘΜΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ				
32.	«Κοιμάται το μωράκι μου»	Ναι	«Νανούρισμα»	Παχτίκου, αρ.138 σ.203
33.	«Σ' ασημένα βάρκα μπήκα»	Ναι	«Τράτα»	Παχτίκου, αρ.81 σ.116
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ				
34.	«Περνάει, περνάει η μέλισσα»	Ναι	«Τραβήγματα»	Λουκοπούλου, σ.178
35.	«Γιάννη μωρ' Γιάννη και Καλογιάννη	Ναι	Το ίδιο	Παχτίκου, αρ.112 σ.169
36.	«Πέντε ποντικοί και δεκαοχτώ νυφίτσες»	—	«Τα ποντίκια στο γάμο»	Μ.Μερλιέ, σ.92
37.	«Ποντικός κάνει ντουγούνι»	Ναι	Το ίδιο	Θρακικά, Τόμος Γ' σ. 236

Πίνακας 4 Δημοτικά Τραγούδια για τραγούδι και παιχνίδι στο βιβλίο «Παιχνίδια με τραγούδια - Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρονών» της Μυρσίνης Κλεάνθους – Παπαδημητρίου

Οι Πηγές των τραγουδιών υπήρξαν αναλυτικά οι εξής:

Συλλογές και Περιοδικά

Αραβαντινού Π., Συλλογή Δημοδών Ασμάτων της Ηπείρου, Αθήναι 1880.

Αρχείον Πόντου Β' Τόμος.

Γιανναράκη (Jeannaraki) Α., Ασματα Κρητικά, Leipzig 1876.

Θρακικά, Α' Τόμος 1928, Β' Τόμος 1929, Γ' Τόμος 1932.

Κανελλάκη, Χιακά Ανάλεκτα, Αθήναι 1890.

Κουτσογιαννοπούλου Δ., Η λύρα του Πόντου, Δράμα 1927.

³²⁷ Πρόκειται για παραδοσιακή ελληνική μελωδία κι όχι τη γνωστή – όπως τραγουδιέται σήμερα – μεταφορά του ποιήματος στη μελωδία του γαλλικού παραδοσιακού τραγουδιού “Je vous dirais maman”.

Κυριακίδη Στ., Ελληνική Λαογραφία. Αθήναι 1923 (Δημοσιεύματα του Λαογραφικού Αρχείου αρ.3).

Ο εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικός Σύλλογος Σύγγραμμα Περιοδικόν.

Λαογραφία. Δελτίον της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρίας.

Λουκοπούλου Δ., Ποια παιχνίδια παίζουν τα ελληνόπουλα, Αθήναι 1926.

Legrand E., Recueil de Chansons Populaires Grecques, Paris 1873.

Λελέκου Μ., Επιδόρπιον Α΄ Αθήναι 1888.

Μερλιέ Μ., Τραγούδια της Ρούμελης, Αθήναι 1931.

Passow A. Ρωμέικα Τραγούδια, Lipsiae 1861

Παχτίκου Γ. 260 Δημώδη Ελληνικά Άσματα, Αθήναι 1905 (Βιβλιοθήκη Μαρασλή)

Pernot H. Rapport sur yne mission scientifique en Turquie, Paris 1914.

Ψάχου Κ. Δημώδη Άσματα Σκύρου, Αθήναι 1910

Ωδείον Αθηνών, 50 Δημώδη Άσματα Πελοποννήσου και Κρήτης.

Ιστορική και Λαογραφική Βιβλιοθήκη του Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.

Β΄ Χειρόγραφα

Ανέκδοτο υλικό του Λαογραφικού Αρχείου

Ανέκδοτο υλικό Συλλόγου Δημωδών Ασμάτων

Παπαστυροπούλου Θ. Ανέκδοτη Συλλογή

(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932)

Οι πηγές του ελληνικού λαογραφικού και μουσικολογικού υλικού που παραθέτει η συγγραφέας υποδηλώνουν ότι πραγματοποίησε μια σε βάθος έρευνα στις συλλογές δημοτικών τραγουδιών που ήταν διαθέσιμες την περίοδο δημιουργίας του βιβλίου (1922-1932).

Ο αριθμός των ελληνικών δημοτικών τραγουδιών του βιβλίου (37 δημοτικά τραγούδια) είναι εξαιρετικά μεγάλος για την εποχή του, αν αναλογιστεί κανείς ότι το δημοτικό τραγούδι ήταν σχεδόν εξοβελισμένο από την ελληνική εκπαίδευση (βλέπε σ.147) και μόλις εκείνη την περίοδο παιδαγωγοί του Νέου Σχολείου στην Ελλάδα αναδείκνυαν τη μορφωτική και παιδαγωγική του αξία (βλέπε σσ.164-165). Παράλληλα μουσικοπαιδαγωγοί, όπως ο Kodály και ο Orff διαμόρφωναν τα μουσικοπαιδαγωγικά τους συστήματα με βάση τη μουσική παράδοση της χώρας τους.

Εν κατακλείδι, ο μεγάλος αριθμός δημοτικών τραγουδιών και η οργανική τους ένταξη στο βιβλίο υποδηλώνουν πόσο σημαντική θεωρούσε την επαφή του παιδιού με τη μουσική- κι ειδικότερα την τοπική μουσική- του παράδοσης η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου.

Οι απόψεις εδώ της Μ.Κ – Π. παραπέμπουν ειδικότερα στον Kodály, στον Orff και στην Coleman, καθώς παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία.³²⁸

- Για τον Kodály (βλέπε σ.45) το τραγούδι διδάσκεται πιο αποτελεσματικά μέσω αξιακά επιλεγμένου μουσικού υλικού που είναι βασισμένο στη μουσική της μητρικής γλώσσας (παραδοσιακό τραγούδι). Ο Kodály πίστευε στην αξιοποίηση της φυσικής μουσικής των παιδιών της πατρίδας του (τα παραδοσιακά ουγγρικά τραγούδια) και των πρωταρχικών στοιχείων του παιχνιδιού τους (τραγούδι και κίνηση)³²⁹. Το πιο κατάλληλο και πολύτιμο υλικό για τα πρώτα χρόνια της μουσικής εκπαίδευσης επομένως μπορεί να βρεθεί στην παραδοσιακή μουσική μέσω της οποίας έχει εγκαθιδρυθεί η μητρική μουσική γλώσσα ενός λαού (Itzés, 2004). «Τα παιχνιδιοτραγούδα των παιδιών επιτρέπουν περισσότερο από καθετί μια διεξοδική ματιά στην αρχέγονη περίοδο της παραδοσιακής μουσικής. Το τραγούδι σε συνδυασμό με την κίνηση και τη δράση είναι πολύ πιο αρχέγονο και ταυτόχρονα πιο σύνθετο φαινόμενο απ' ό,τι είναι ένα απλό τραγούδι» (Kodály, 1951:48).
- Ο Orff (βλέπε σ. 49) πίστευε ότι τα παιδιά για να αναπτύξουν τη μουσικότητα τους πρέπει πρώτα να ξαναζήσουν, να «ανακεφαλαιώσουν» την ιστορική εξέλιξη της μουσικής, καθώς ο λόγος και το τραγούδι, η ποίηση και η μουσική, η μουσική και η κίνηση, το παιχνίδι και ο χορός δεν είναι διαχωρισμένα στον κόσμο του παιδιού· συναποτελούν ένα όλο που ορίζεται από το ένστικτο του παιχνιδιού, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο ενεργοποίησης της τέχνης και της τελετουργίας (Walter, 1956). Το παιδί πολύ φυσικά μπορεί έτσι να ξεκινήσει με ένα παραδοσιακό παιδικό τραγούδι, με λόγο και μουσική μαζί: κίνηση, παιχνίδι και τραγούδι συνενώνονται και ενσωματώνονται σε ένα όλο (Lundis et al., 1972:).

³²⁸ Τα ειδικότερα αυτά σημεία σύγκλισης απόψεων της Μ.Κ – Π. - δεδομένων μουσικοπαιδαγωγών, έχουν προκύψει με τη σειρά τους, επαγωγικά από τις ίδιες τις υποκατηγορίες ανάλυσης [Υ.Α.9μ.α] [Υ.Α.9μ.β] [Υ.Α.9μ.γ].

³²⁹ Το 1905 ο Kodály, ακολουθούμενος από τον επίσης Ούγγρο συνθέτη Béla Bartók, ξεκίνησε μια τιτάνια μουσικολογική αποστολή καταγραφής και ταξινόμησης του θησαυρού της ουγγρικής παραδοσιακής μουσικής, φωνογραφώντας το υλικό κατά την επιτόπια έρευνά τους σε φωνογραφικούς κυλίνδρους. Κατά την αποστολή αυτή καταγράφηκαν αρκετές χιλιάδες λαϊκές μελωδίες από διάφορες περιοχές της Ουγγαρίας, της Σλοβακίας, της Ρουμανίας, της Biskra (Αφρικής), κ.ά. (Nef, 1960).

- Η Coleman (βλέπε σ. 56) προσέγγισε τις δημιουργικές και αυτοσχεδιαστικές μουσικές εμπειρίες ως σημαντικό κομμάτι του μαθητοκεντρικού προγράμματός της, το οποίο βασίζονταν στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Η δουλειά της αντικατοπτρίζει τις τρέχουσες ιδέες της εποχής της για την εξέλιξη της μουσικής: η μουσική ξεκινώντας από τα ιδιώματα της παραδοσιακής/λαϊκής μουσικής (folk music) αναπτύχθηκε σε πιο σύνθετες «καλλιτεχνικές» μορφές.

10.Κ. Α.10μ. «Διεθνοποίηση»

Υ.Α.10μ.α «Η μουσικότητα του παιδιού και η παιδική κουλτούρα έχουν ως εποικοδόμημα πανανθρώπινα και οικουμενικά χαρακτηριστικά»

Υ.Α.10μ.β «Τα παραδοσιακά παιδικά τραγούδια των λαών έχουν χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την εκμάθησή κι επιτέλεσή τους από παιδιά σε όλο τον κόσμο»

Υ.Α.10μ.γ «Η μουσική αγωγή στο πνεύμα μιας πολιτισμικής αλληλεπίδρασης των λαών του κόσμου»

Η αξιοποίηση ξένων μελωδιών για τη δημιουργία παιδικών τραγουδιών με ελληνικούς στίχους – συχνότερα με μια άγονη μετάφραση στα ελληνικά των αυθεντικών στίχων - αποτελούσε τον κανόνα μάλλον, παρά την εξαίρεση όσον αφορά τις Συλλογές παιδικών τραγουδιών στην Ελλάδα κατά την χρονική περίοδο που εξετάζεται (βλέπε σσ.164 – 167). Ωστόσο η αξιοποίηση αυτή δεν συνδέεται με το στόχο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, αλλά απορρέει πιθανόν από την απόρριψη του δημοτικού τραγουδιού ως εκφραστικού στοιχείου των λαϊκών τάξεων και την ακόλουθη ξενομανία της ελληνικής αστικής τάξης. Αντιθέτως, η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, σύμφωνα με την επιχειρηματολογία της στο Α΄ μέρος του βιβλίου, προσεγγίζει τα παραδοσιακά παιδικά τραγούδια άλλων λαών, από τη μία, διότι τα μουσικολογικά τους χαρακτηριστικά εξυπηρετούν το σκοπό του βιβλίου της και από την άλλη, γιατί αποσκοπεί το παιδί να γνωρίσει τη μουσική «του άλλου» στο πλαίσιο μιας διεθνούς αλληλεπίδρασης, διατηρώντας παράλληλα και την επαφή του με τη μητρική του μουσική γλώσσα, μέσα από το δημοτικό τραγούδι του τόπου του.

Α΄ και Β΄ Μέρος Βιβλίου

Η Μ.Κ – Π. προσεγγίζει την έμφυτη μουσικότητα του παιδιού και την παιδική εν γένει κουλτούρα ως πανανθρώπινα πολιτισμικά στοιχεία με κοινά οικουμενικά χαρακτηριστικά που ξεπερνούν τα σύνορα λαών και εθνών. Στη βάση αυτή προαναγγέλει τα πρώτα σπέρματα μιας διαπολιτισμικής μουσικής αγωγής:

«Η δεύτερή μου λοιπόν σκέψη ήταν να μελετήσω τι δημιούργησαν οι άλλοι λαοί για τα δικά τους τα παιδιά, γιατί τέτοια λαϊκά στοιχεία, όταν είναι καλά, τα θεωρώ γενικά ανώτερα από ψυχολογική άποψη από τα δημιουργήματα νεώτερων συγγραφέων, όταν τύχει αυτοί οι συγγραφείς να μην ζούνε το παιδί στην πλατιά του έννοια. Όταν μάλιστα με τον καιρό γίνει από τα ίδια τα παιδιά κάποια επιλογή ανάμεσα στα πολλά στοιχεία, και ορισμένα π.χ. τραγούδια και παιχνίδια αποκτήσουν κύρος και περάσουν στον επίσημο κατάλογο των θεμάτων που διασκεδάζουν και συγκινούν τα παιδιά, τότε τα τραγούδια και τα παιχνίδια αυτά είναι υλικό κατάλληλο για να το μεταχειριστεί ο δάσκαλος σε κάθε τόπο. Γιατί τα παιδιά των διάφορων λαών, όσο κι αν ζουνε σε διαφορετικά γεωγραφικά σύνορα, όμως μοιάζουν ανάμεσά τους πάρα πολύ. Η φύση του κάθε παιδιού έχει ψυχικά στοιχεία γενικά ανθρώπινα πάνω στα οποία σαν σε καμβά κεντιούνται τα φυλετικά στοιχεία του κι αυτές οι υπερφυλετικές³³⁰ ψυχικές του ιδιότητες γκρεμίζουν ακριβώς τα σύνορα ανάμεσα στα παιδιά των διάφορων λαών. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν μέρα με τη μέρα τόσο εξαιτίας της διαφορετικής ζωής δυναμώνουν και τα φυλετικά τους τα στοιχεία. Στα μικρά όμως παιδιά η διαφοροποίηση αυτή είναι σχετικά μικρή, και υπάρχει μια σχετική ισορροπία ανάμεσα στα φυλετικά και διεθνικά αυτά ψυχικά στοιχεία τους. Όταν λοιπόν μια λαϊκή μελωδία ή ένα παιχνίδι ταιριάζει στη φωνή και την ψυχή των παιδιών ενός λαού, είναι πολύ φυσικό να συγκινήσει τα παιδιά και

³³⁰ Η Μ.Κ – Π. εδώ διατείνεται ουσιαστικά ότι δεν υπάρχουν επίκτητα φυλετικά ψυχικά χαρακτηριστικά, επικρίνοντας έμμεσα την επικρατούσα τότε αντίληψη περί «φυλετικής ανωτερότητας», αντίληψη που θα διαποτίσει και τη φασιστική ιδεολογία που θα σαρώσει λίγα μόλις χρόνια μετά την Ευρώπη.

των άλλων τόπων» [Y.A.10μ.α] [Y.A.10μ.β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:23).

Η διαπολιτισμική αυτή μουσική αγωγή, που οραματίζεται η συγγραφέας, βαδίζει μαζί με την παιδαγωγική της ειρήνης και του διεθνισμού, ενάντια στο πνεύμα του μιλιταρισμού και του εθνικισμού της εποχής, με όραμα έναν κόσμο αρμονικό, όπου οι λαοί θα αλληλεπιδρούν πολιτισμικά:

«Κι όχι μόνον από άποψη ψυχολογική, αλλά και από την άποψη της κοινωνικής σκοπιμότητας θα' ταν εντελώς ενάντιο με την παιδαγωγική το να μην θέλουμε να εκμεταλλευτούμε ό, τι καλό μας δίνουν οι άλλοι λαοί. Μήπως υπάρχουν στην επιστήμη εθνικιστικά σύνορα; Ζούμε σήμερα σε μια εποχή, που νιώθουμε ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να γνωριστούμε ανάμεσά μας οι διάφοροι λαοί κι αγωνιζόμαστε να το πετύχουμε με χίλιους τρόπους. Αυτή μάλιστα η σύγχρονη παιδαγωγική κίνηση είναι φορέας αυτού του διεθνισμού [K.A.10μ]. Όλα αυτά μου στερέωσαν την απόφαση να μεταχειριστώ και ξένο υλικό και μάλιστα ξένες παιδικές μελωδίες. Γιατί, ενώ τα ξένα παιδικά ποιήματα είναι ολιγότερο εύκολο να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά μας, επειδή σχετίζονται με ήθη, έθιμα και γενικά τον τρόπο ζωής και σκέψης, που' ναι διάφορα από τα δικά μας, οι μελωδίες απεναντίας, σαν κάτι συναισθηματικότερο, γενικότερο και πιο αφηρημένο στέκονται ψυχολογικά πιο κοντά στα παιδιά των άλλων τόπων [Y.A.10μ.β] [Y.A.10μ.γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:23)

Οι απόψεις εδώ της Μ.Κ – Π. παραπέμπουν άμεσα ειδικότερα στον Dalcroze, στον Kodály και τον Orff καθώς παρατηρούμε συνάφεια ειδικότερα στα εξής σημεία:³³¹

- Ο Dalcroze (βλέπε σ.38) αναπτύσσοντας το σύστημα “Eurythmics” επισημαίνει την ψυχολογική συγγένεια των παιδιών οικουμενικά:

³³¹ Τα ειδικότερα αυτά σημεία σύγκλισης απόψεων της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου - δεδομένων μουσικοπαιδαγωγών, έχουν προκύψει με τη σειρά τους, επαγωγικά από τις ίδιες τις υποκατηγορίες ανάλυσης [Y.A.1μ.α] [Y.A.1μ.β] [Y.A.1μ.γ] [Y.A.1μ.δ] [Y.A.1μ.ε] [Y.A.1μ.στ].

-«Η παιδαγωγική μου εμπειρία σχηματίστηκε από τις συγκρίσεις που έκανα μεταξύ των ιδιοσυγκρασιών και των χαρακτήρων των παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων κατά τη διαδικασία χιλιάδων ακροάσεων για τις *Enfantines*³³² σε όλη την Ευρώπη. Παντού διαπίστωσα στα μικρά παιδιά οποιασδήποτε εθνικότητας την επιθυμία για κίνηση...» (Dalcroze, 1921:251-257).

-Για τον Kodály (βλέπε σ. 46) η πεντατονία ειδικότερα αποτελεί το κλειδί στο ζητούμενο προσέγγισης και εισαγωγής στη μουσική διαφορετικών μουσικών ιδιωμάτων σε όλον τον κόσμο (Kodály, 1947/1974). Ο Orff έδωσε μεγάλη έμφαση στην οικουμενικότητα της παιδαγωγικής του προσέγγισης διατεινόμενος ότι η μεταλαμπάδευσή της σε άλλες χώρες θα έπρεπε να γίνει με την αξιοποίηση στοιχειοδομικών στοιχείων, όπως απλοί ρυθμοί, μοτίβα λόγου κ.ά. της παραδοσιακής μουσικής κάθε λαού και των παραδοσιακών παιχνιδιοτραγουδιών τους.

- Τα παραδοσιακά παιχνίδια με τραγούδια των παιδιών (*children's musical games*) αποτέλεσαν εν γένει τη βάση των συστημάτων του Kodály και του Orff, αν και εν τέλει οι μεθοδολογίες τους πήραν τελική μορφή σε όλον τον κόσμο διαμέσου των συνεργατών - μαθητών τους (Marsh, 2008), οι οποίοι συνέχισαν το έργο των δασκάλων τους δημιουργώντας παγκόσμια δίκτυα μουσικοπαιδαγωγικής συνεργασίας κι αλληλεπίδρασης, σχηματίζοντας παράλληλα σταδιακά μέσα στο χρόνο τις βάσεις μιας διαπολιτισμικής μουσικής αγωγής, όπως είχε οραματιστεί και επιχειρήσει με το βιβλίο και το έργο της η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, εν έτει μόλις 1932.

³³² Ο Dalcroze αναφέρεται εδώ στο έργο του “*Premières rondes enfatines*” («Πρώτοι παιδικοί κύκλοι»), op.34, Foetisch, Lausanne, 1892.

3.5 Ανάλυση σε μικροεπίπεδο: Οκτώ ενδεικτικά «Παιχνίδια με Τραγούδια»

3.5.1 Παιχνίδι με Τραγούδι «Κόκκορας, κότες και κοτόπουλα» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 75 – 82)

Το Παιχνίδι με Τραγούδια «Κόκκορας, κότες και κοτόπουλα» ανήκει στα Δραματικά Παιχνίδια [Y.A.1β] [Y.A.2β] και το θέμα του είναι παρμένο – όπως και δηλώνεται – από την αγροτική ζωή [Y.A.1δ] [Y.A.2η]. Η θεματική του έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα καθώς εκκινεί από τη φυσική αγάπη και το ενδιαφέρον του παιδιού για τα ζωντανά πλάσματα του περιβάλλοντος [Y.A.2α] [Y.A.2η] [Y.A.6γ] [Y.A.2μ.β][Y.A.4μ.α]. Από το Παιχνίδι με Τραγούδια απουσιάζουν στερεότυπα εθνικιστικού, θρησκευτικού ή διαφυλικού³³³ χαρακτήρα [Y.A.10β].

Πρόκειται ουσιαστικά για ένα δρώμενο [Y.A.8α] [Y.A.8β] [Y.A.6δ] [Y.A.6δ] [Y.A.9α] [Y.A.9β] που περιλαμβάνει τραγούδι (μουσική - ποίηση) - κίνηση - θέατρο [Y.A.1μ.α] [Y.A.1μ.δ], [Y.A.2μ.δ] [Y.A.6δ], καθώς και χειροτεχνικές κατασκευές [Y.A.1α] [Y.A.4α] [Y.A.4β] [Y.A.4γ] [Y.A.6γ] [Y.A.8γ] για τα «κουστούμια» των αντίστοιχων ρόλων «κόκκορας» - «κότες» - «κοτόπουλα». Απευθύνεται σε παιδιά Α' - Δ' Δημοτικού και στο Νηπιαγωγείο με σχετικές απλοποιήσεις.

Το παιχνίδι παίζεται στην ύπαιθρο ή στην αυλή του σχολείου [Y.A.7α]. Η μαθησιακή διαδικασία περιγράφεται με κάθε λεπτομέρεια και αφορά αποκλειστικά διδακτικές ενέργειες του μαθητή, κι όχι του δασκάλου [Y.A.3α] [Y.A.3β]. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες 10 – 15 μελών που απαρτίζουν από έναν «θίασο» με τους εξής ρόλους: 1 κόκκορας, 2-3 κότες και 8 – 10 κοτοπουλάκια. Τα «κοτέτσια» σχεδιάζονται σε γη με πετραδάκια.

Κάθε παιδί δραματοποιεί το ρόλο του με αντίστοιχη κίνηση. Οι κινήσεις περιγράφονται στο βιβλίο λεπτομερώς, π.χ. α) κόκκορας, «...περπατεί όρθιος, καμαρωτός, με πόδια και δάκτυλα τεντωμένα, πατώντας γερά στη γη με μεγάλα βήματα» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:77). β) κότα, «Τρέχει ρίχνοντας το κορμί προς τα μπρος, με κεφάλι γυρτό προς τα μπρος και τεντωμένο, και

³³³ Η απουσία δυφυλικών στερεοτύπων υποδηλώνεται από το γεγονός ότι αγόρια και κορίτσια της τάξης μπορούν να παίξουν οποιοδήποτε ρόλο στο παιχνίδι· η κατανομή των ρόλων αφήνεται στα ίδια τα παιδιά κάθε ομάδας. Το ίδιο ισχύει και για τις χειροτεχνικές κατασκευές που απευθύνονται εξίσου σε αγόρια και κορίτσια. Η προσέγγιση αυτή απορρέει από τη θέση της Μ.Κ – Π. ως πρωτεργάτρια του φεμινιστικού κινήματος στην Ελλάδα.

φερουγίζοντας για να βοηθηθεί στη γρήγορή της κίνηση» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:77)· γ) κοτόπουλα, «Ευκίνητα πολύ, περπατούν πολύ γρήγορα και πηδηχτά» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:77).

Ο ρόλος δραματοποιείται ακόμη με ονοματοποιητικούς ήχους Y.A.2η] [Y.A.6β], π.χ. η κότα για να γεννήσει τα αυγά κακανίζει «κα, κα, κα»· τα κοτόπουλα περπατώντας πηδηχτά φωνάζουν «τουκ, τουκ».

Η δραματοποίηση ολοκληρώνεται με τη «Μελωδία – Τραγούδι» κάθε ρόλου και τις εισόδους, τη σκηνική δράση και την κίνηση στο χώρο παράλληλα με το τραγούδι [Y.A.2γ] [Y.A.6δ] [Y.A.6β], θυμίζοντας έντονα «παιδική όπερα» [Y.A.4μ.γ] [Y.A.4μ.δ] με πρωταγωνιστές ζώα. Στην πρώτη στροφή, ο κόκκορας μπαίνει στη σκηνή και με το τραγούδι του καλεί τις κότες και τα κοτόπουλα που ξυπνούν όντας κουρνιασμένα στο κοτέτσι· στη δεύτερη στροφή οι κότες βγαίνουν μια μια από το κοτέτσι και πάνε στον κόκκορα, καλούν τα κοτοπουλάκια και στο τέλος τραγουδούν:

ΚΟΚΚΟΡΑΣ, ΚΟΤΤΕΣ ΚΑΙ ΚΟΤΟΠΟΥΛΑΚΙΑ

(ΑΓΡΟΤΙΚΗ ΖΩΗ)

1η Μελωδία

Πρω-ί, πρω-ί με τό δρα ειά μά-ψο λύ φω τό λα λώ: «Ρο-ζι. Ειδή με-
ρα Η-λιος θα φα-νεί. Έρ-πρός όρ-θού» Εί-ραι φί-λος στα πια-δά-μα
π'ά-γα-πούν δου-λειά! Έ-νο-χλώ τους υ-πανα-ρά-δες με' στο νερ-πέ-λιό!

Εικόνα 4. 1η Μελωδία – Τραγούδι Κόκκορα: Παιχνίδι με Τραγούδι "Κόκκορας, κότες και κοτοπουλάκια"

2η Μελωδία

Α-εργού-λα υδύ-κα, έ-λα-φριά, αύ-γά-γιε-νό-στό
ζε-σα-σιά! Μ'ά-εργά-δι φηγ-ρι-ρά! Με-υπό-υπό εα' έρα-εα-φί-κοι
τά σου-λια-μον τα με-υρά-σάν-τά-χουν-ή-λιο 'π'ά-στό-φια-ρά.

Εικόνα 5 2^η Μελωδία – Τραγούδι Κότας: Παιχνίδι με Τραγούδι "Κόκκορας, κότες και κοτοπουλάκια"

Στην τρίτη στροφή τα κοτοπουλάκια πιασμένα σε κύκλο τραγουδούν, χοροπηδούν:

3η Μελωδία

Πολύ τωηρά ή γοργά

Ή-ταν τό-σο πριν ια-λά με'σ'ταύ-γά μας τὰ ζε-εστά! Δίν'χω ρού-σαν πιάστρ-
 νά τὰ υορ-μιά μας με'σ'αύ-τά. Μια γε-ρή ταιμ-πιά στο γύ-ρο υιό λα-
 νά μας με'σ'τόν θ. λιο! Τύ-ρα εϊ-μα-στε σου-λιά! Τρι-χα, πύ-δα, μιά χα-ρά!!

Εικόνα 6. 3η Μελωδία – Τραγούδι Κοτόπουλων: Παιχνίδι με Τραγούδι "Κόκκορας, κότες και κοτοπουλάκια»

Στην τέταρτη στροφή τραγουδούν όλοι οι ρόλοι, διαδοχικά και μαζί [Y.A.6γ] [Y.A.6δ] · η στροφή αυτή έχει την 3^η Μελωδία που τραγούδησαν πριν τα κοτοπουλάκια. Στον 1-2 στίχο τραγουδούν τα κοτοπουλάκια που τρέχουν δω και κει· στον 3-4 στίχο τραγουδούν οι κότες που προσπαθούν μάταια να προφθάσουν τα κοτοπουλάκια· στον 5-6 στίχο τραγουδά ο κόκκορας χαϊδεύοντας ανάμεσα από τα κοτοπουλάκια το πετεινάρι· στον 7-8 στίχο όλοι μαζί πιασμένοι σε κύκλο τραγουδούν [Y.A.6γ] [Y.A.6δ] χοροπηδώντας:

3η Μελωδία

Χορός —	Ταιριασμένη συντροφιά! Τρα λα λα λα λα λα λα.
Κόττα —	Τὰ μικρά μου είναι τρελλά. Δέν άντέχω, βρέ παιδιά.
Κόκκορας —	Τούτο εδῶ τὸ πετεινάρι τὸ δικό μου είναι χαμάρι.
Κόττα —	Γιὰ τὴ μάνα τὰ παιδιὰ ὅλα εἶναι ἴδια καὶ καλά.

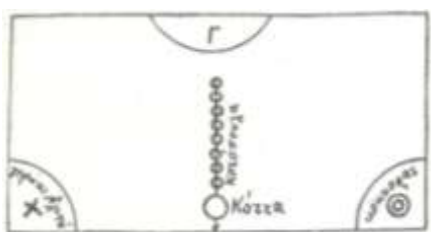
Εικόνα 7. Τέταρτη στροφή - κλείσιμο: Παιχνίδι με Τραγούδι "Κόκκορας, κότες και κοτοπουλάκια"

Η συγγραφέας καταλήγει ότι η «αξία του παιχνιδιού είναι στη φυσική υπόκριση των ρόλων και στις ακριβείς ρυθμικές κινήσεις των παιδιών» [Y.A.2δ] [Y.A.6β] [Y.A.7μ.γ] [Y.A.7μ.στ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:77).

Δίνονται ακόμη χνάρια για τις χειροτεχνικές κατασκευές των «κουστουμιών» που θα προηγηθούν της επιτέλεσης του Παιχνιδιού με Τραγούδι, π.χ. για τον κόκκορα, κατασκευή λειριού, σκουφιού, ράμφους, φτερούγας, ουράς, ποδιού, για την κότα ίδιες περίπου κατασκευές με μερικές τροποποιήσεις, κ.ο.κ. Οι τεχνικές οδηγίες περιλαμβάνουν παράλληλα και πληροφορίες για τα ζώα [Y.A.4α] [Y.A.8γ] [Y.A.9γ] που πρωταγωνιστούν στο Παιχνίδι με Τραγούδι (βλέπε εικόνα 7):



Εικόνα 8 Τεχνικές Οδηγίες – Χνάρια: Παιχνίδι με Τραγούδι "Κόκκορας, κότες και κοτοπουλάκια"



Εικόνα 9. Διάγραμμα κίνησης στο λαϊκό παιχνίδι «Το Γεράκι, η Κότα και τα Κοτόπουλα» "Κόκκορας, κότες και κοτοπουλάκια"

Περιλαμβάνονται ακόμα τα εξής «Σχετικά λαϊκά παιχνίδια»: α) «Το Γεράκι, η Κότα και τα Κοτόπουλα» και β) «Πουλάδες και Πετεινός» με λεπτομερείς περιγραφές και ειδικότερα για το πρώτο λαϊκό παιχνίδι Διάγραμμα κίνησης (βλέπε εικόνα 6).

Οι Μελωδίες -Τραγούδια έχουν παιδοκεντρικό χαρακτήρα από μουσικολογική άποψη, καθώς είναι απλά από άποψη ρυθμού, μελωδίας, αρμονίας και φόρμας [Y.A.10μ.α]. [Y.A.10μ.β].

Το πρώτο τραγούδι (του κόκκορα, βλέπε σ. 301) είναι δίσημο και βρίσκεται στη σολ μείζονα. Η φόρμα είναι δημερής AB, με τα μέρη A (8 πρώτα μέτρα) και B (8 τελευταία μέτρα) να συντίθενται το καθένα από μια ανοικτή και μια κλειστή φράση τεσσάρων μέτρων. Η μελωδία ακολουθεί κυρίως διαστήματα δευτέρας και τρίτης με εξαίρεση το διάστημα έκτης με το οποίο ξεκινούν οι δύο φράσεις του A μέρους.

Ο μελωδικός ρυθμός³³⁴ είναι επίσης απλός συντίθεται κυρίως από 4 όγδοα σε κάθε μέτρο των 2/4, με εξαίρεση το σχήμα όγδοου με 2 δεκατατέταρτα (2^ο μέτρο και 6^ο μέτρο) και ενός παρεστιγμένου οδγού (15^ο μέτρο). Η αρμονική σχέση τονικότητας προς δεσπόζουσα –και σπανιότερα υποδεσπόζουσας – αναδεικνύεται στο συγκεκριμένο τραγούδι, παρόλο που, όπως αξηγεί η συγγραφέας, δεν έχει συμπεριληφθεί η αρμονική συνοδεία των τραγουδιών στο βιβλίο³³⁵.

Το δεύτερο τραγούδι (της κότας, βλέπε σ. 301) είναι δίσημο και βρίσκεται στη ρε μείζονα³³⁶. Η φόρμα είναι τριμερής ABA, με τα μέρη Α (8 πρώτα μέτρα) και Β (8 τελευταία μέτρα) να συντίθενται το καθένα από μια ανοικτή και μια κλειστή φράση τεσσάρων μέτρων. Η μελωδία ακολουθεί κυρίως διαστήματα δευτέρας και τρίτης με εξαίρεση ένα διάστημα έκτης κι ένα τετάρτης. Ο μελωδικός ρυθμός είναι επίσης απλός, χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι κάθε φράση ξεκινά με άρση και ότι το μέρος Α περιλαμβάνει ένα χαρακτηριστικό παρεστιγμένο όγδοο. Η αρμονική σχέση

³³⁴ Υπάρχει μια ρυθμική ασυμφωνία μεταξύ λόγου και μουσικής, όπως έχει αποδοθεί σε μουσική σημειογραφία ο μελωδικός ρυθμός στα μέτρα 1-2 και 5-6. Το ζήτημα λύνεται εάν οι φράσεις στα μέτρα αυτά ξεκινήσουν με όγδοο σε άρση, όπως τραγουδιέται ο στίχος φυσικά, με τη συλλαβή «το» [«το δρόσο»] στον πρώτο χρόνο του δεύτερου μέτρου και αντίστοιχα τη συλλαβή «Η» [«Ηλιος»] στον πρώτο χρόνο του έκτου μέτρου.

³³⁵ Για το ζήτημα της απουσίας μουσικής συνοδείας των τραγουδιών στο βιβλίο η Μ.Κ – Π. αναφέρει τα εξής: «Για λόγο οικονομικό απόφυγα να προσθέσω σ' όλα τα τραγούδια του βιβλίου αυτού μουσική συνοδεία με πιάνο ή άλλο όργανο (Κλεάνθους– Παπαδημητρίου, 1932:24). «Πιάνο και αρμόνιο που είναι τα καταλληλότερα, οι περισσότεροι δάσκαλοί μας δεν τα ξέρουν, και ούτε και τα σχολειά μας έχουν τέτοιες πολυτέλειες. Κι όμως ένα όργανο είναι εξαιρετικά αναγκαίο σε τέτοιες περιστάσεις, γιατί η ανθρώπινη φωνή έχει την τάση να χαμηλώνει και να πέφτει, και την βαστάει το όργανο το μουσικό. Τα καθαυτά δε μουσικά όργανα, που έχουν τόνο καθαρό και βοηθούν γι' αυτό πολύ είναι το πιάνο και το αρμόνιο. Το βιολί πρέπει να παίζεται πλύ καλά για να μη κάμει φάλτσα και παρατονισμούς, πολύ περισσότερο καταστρέφουμε τ' αφτί παρά το βοηθούνε. Το μαντολίνο και καλά κι αν παίζεται είναι ακόμα πιο πολύ ακατάλληλο. Για τη δική μου γνώμη καλύτερα τα παιδιά να τραγουδάνε χωρίς συνοδεία, παρά να συνοδεύονται με βιολί ή μαντολίνο που δίνουν τόσες παρηγήσεις στα παιδιά» (Κλεάνθους– Παπαδημητρίου, 1932:59).

³³⁵ Η απουσία δυφυλικών στερεοτύπων υποδηλώνεται από το γεγονός ότι αγόρια και κορίτσια της τάξης μπορούν να παίξουν οποιοδήποτε ρόλο στο παιχνίδι· η κατανομή των ρόλων αφήνεται στα ίδια τα παιδιά κάθε ομάδας. Το ίδιο ισχύει και για τις χειροτεχνικές κατασκευές που απευθύνονται εξίσου σε αγόρια και κορίτσια. Η προσέγγιση αυτή απορέει από τη θέση της Μ.Κ – Π. ως πρωτεργάτρια του φεμινιστικού κινήματος στην Ελλάδα.

³³⁶ Έχει γίνει, προφανώς για τεχνικούς λόγους, παράλειψη της δεύτερης δίεσης στον οπλισμό του δεύτερου τραγουδιού.

τονικότητας προς δεσπόζουσα –και σπανιότερα υποδεσπόζουσας – αναδεικνύεται στο συγκεκριμένο τραγούδι.

Το τρίτο τραγούδι (που αποδίδουν τα κοτοπουλάκια, αλλά και στον ίδιο σκοπό και οι άλλοι ρόλοι, βλέπε σ. 302) είναι δίσημο και βρίσκεται στη σολ μείζονα. Η φόρμα είναι τριμερής ABA, με τα μέρη Α (8 πρώτα μέτρα) και Β (4 επόμενα μέτρα) να συντίθενται το καθένα από μια φράση που επαναλαμβάνεται· το μέρος Α στο τέλος του τραγουδιού δεν περιλαμβάνει επανάληψη της φράσης. Η μελωδία ακολουθεί κυρίως διαστήματα δευτέρας κι υπάρχουν σε ορισμένα σημεία διαστήματα τρίτης, τετάρτης και πέμπτης. Ο μελωδικός ρυθμός είναι επίσης απλός και συντίθεται κυρίως από 4 όγδοα δε κάθε μέτρο των 2/4, με εξαίρεση κάποια τέταρτα που υπάρχουν στον πρώτο χρόνο ορισμένων μέτρων. Η αρμονική σχέση τονικότητας προς δεσπόζουσα αναδεικνύεται αποκλειστικά στο συγκεκριμένο τραγούδι παρόλο που, όπως αξηγεί η συγγραφέας, δεν έχει συμπεριληφθεί η αρμονική συνοδεία των τραγουδιών στο βιβλίο.

Η σύνδεση της μουσικής με το λόγο και την κίνηση, σε συνδυασμό με τις μιμήσεις των ζώων ειδικότερα, παραμέμπουν στον Orff (βλέπε σ.53) και την Coleman (βλέπε σ.55)

3.5.2 Σειρά με Παιχνίδια με Τραγούδια «Να' μουν» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 207 – 228)

Η σειρά Παιχνιδιών με Τραγούδια «Να' μουν» ανήκει στα Δραματικά Παιχνίδια [Y.A.1β] [Y.A.2β] και το θέμα της είναι παρμένο από το φυσικό περιβάλλον [Y.A.1δ] [Y.A.2η]. Η θεματική της σειράς έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα καθώς εκκινεί από την αγάπη και το ενδιαφέρον του παιδιού για το φυσικό του περιβάλλον. [Y.A.2α] [Y.A.2η] [Y.A.6γ] [Y.A.2μ.β][Y.A.4μ.α]. Από τη σειρά αυτή Παιχνιδιών με Τραγούδια απουσιάζουν στερεότυπα εθνικιστικού, θρησκευτικού ή διαφυλικού³³⁷ χαρακτήρα [Y.A.10β].

Πρόκειται ουσιαστικά για ένα μουσικοκινητικό δρώμενο [Y.A.8α] [Y.A.8β] [Y.A.6δ] [Y.A.6δ] [Y.A.9α] [Y.A.9β] [Y.A.7μ.στ] που περιλαμβάνει τραγούδι

³³⁷ Η απουσία δυφυλικών στερεοτύπων υποδηλώνεται από το γεγονός ότι αγόρια και κορίτσια της τάξης μπορούν να παίξουν οποιοδήποτε ρόλο στο παιχνίδι· η κατανομή των ρόλων αφήνεται στα ίδια τα παιδιά κάθε ομάδας. Το ίδιο ισχύει και για τις χειροτεχνικές κατασκευές που απευθύνονται εξίσου σε αγόρια και κορίτσια. Η προσέγγιση αυτή απορρέει από τη θέση της Μ.Κ – Π. ως πρωτεργάτρια του φεμινιστικού κινήματος στην Ελλάδα.

(μουσική - ποίηση) - κίνηση - θέατρο [Y.A.1μ.α] [Y.A.1μ.δ], [Y.A.2μ.δ] [Y.A.6δ], καθώς και χειροτεχνικές κατασκευές [Y.A.1α] [Y.A.4α] [Y.A.4β] [Y.A.4γ] [Y.A.6γ] [Y.A.8γ] για τα «κουστούμια» των αντίστοιχων ρόλων «σκουλήκι» - «δέντρα» - «λουλούδια», «σταγόνες θάλασσας» - «παιδιά», «αγέρας» - «ζώα» - «πουλιά», «σύννεφα – ποταμάκια», «ήλιος» - «φεγγάρι» - «αυγερινός» - «αστέρια» - «μικρά σύννεφα» - «μεγάλα σύννεφα», αλλά και τη «σκηνική» προετοιμασία του χώρου.

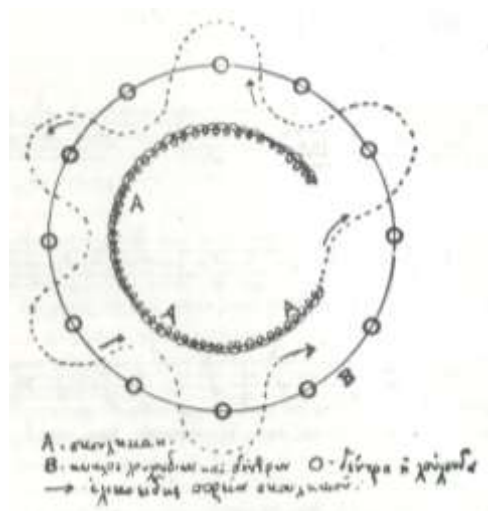
Η σειρά παιχνιδιών παίζεται στην ύπαιθρο [Y.A.7α] και απευθύνεται σε παιδιά από το τη Γ' - Στ' Δημοτικού. Η μαθησιακή διαδικασία περιγράφεται με κάθε λεπτομέρεια και αφορά αποκλειστικά διδακτικές ενέργειες του μαθητή, κι όχι του δασκάλου [Y.A.3α] [Y.A.3β].

Τα παιχνίδια της σειράς «Να ήμουν» είναι τα εξής: α) Το σκουληκάκι μες στη γη, β) Σταγόνα να' μouna, γ) Αγέρας να' μouna, δ) Να ήμουν σύννεφο, ε) Να' μouna ήλιος, στ) Να ήμουν ως Ενιαίο Παιχνίδι. Όλα τα παιχνίδια της σειράς αξιοποιούν τις 2 Μελωδίες - Τραγούδια του πρώτου Παιχνιδιού «Να ήμουν. Το σκουληκάκι μες στη γη».

Παιχνίδι με Τραγούδια «Να ήμουν. Το σκουληκάκι μες στη γη»

Το παιχνίδι παίζεται στην ύπαιθρο [Y.A.7α]. Τα παιδιά μιας τάξης χωρίζονται σε δυο ομάδες: α) σκουληκάκια - με έναν αρχηγό - που θα σταθούν σ'έναν ανοιχτό κύκλο Α (βλέπε Διάγραμμα Παιχνιδιού) και β) λουλούδια και δέντρα που θα σταθούν σ'έναν κλειστό κύκλο Β (βλέπε Διάγραμμα Παιχνιδιού).

Τα παιδιά - σκουληκάκια θα' ναι το ένα πίσω από το άλλο σφιχτά πιασμένα «με τα χέρια κάθε παιδιού γύρω στο στήθος του προηγούμενου του. Ο αρχηγός τους θα' ναι ψηλότερος και θα παριστάνει το κεφάλι του σκουληκιού. Τα δέντρα και τα λουλούδια θα' ναι άλλοτε γυρτά, άλλοτε όρθια και άλλα ξαπλωτά στη γη, κάθε παιδί, με άλλη πόζα» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:208). Οι θέσεις και η κίνηση των ομάδων στο χώρο αποδίδονται λεπτομερώς στο Διάγραμμα του Παιχνιδιού:



Εικόνα 10 Διάγραμμα Παιχνιδιού με Τραγούδια "Να' μoun. Το σκουληκάκι μες στη γη"

Κάθε παιδί δραματοποιεί το ρόλο του με αντίστοιχη κίνηση [Y.A.2δ] [Y.A.6β]. Οι κινήσεις του σκουληκιού και των λουλουδιών και δέντρων περιγράφονται λεπτομερώς.

Η δραματοποίηση εκφράζεται με μουσικοκινητική έκφραση [Y.A.7μ.γ] [Y.A.8μ.α] [Y.A.8μ.β] που ακολουθεί [Y.A.2γ] [Y.A.6δ] [Y.A.6β] τις δύο «Μελωδίες – Τραγούδια» [Y.A.1μ.β] [Y.A.1μ.δ].

Στην 1^η Μελωδία – Τραγούδι που τραγουδούν τα «σκουληκάκια», η γραμμή που σχηματίζουν «σφιχτά ενωμένη προχωρεί σε καμπύλη γραμμή με συρτά πόδια στη διεύθυνση του τόξου ανάμεσα από λουλούδια και δέντρα [...] Στη λέξη «τρυτώ» ο αρχηγός φέρνει μπρος στο στήθος του τις δυο παλάμες ανοιχτές προς τα έξω και κάμνει με τα δάκτυλα την κίνηση του τρυπήματος. Στη λέξη «κοιτώ» όλα τα παιδιά της γραμμής στρέφουν συγχρόνως το πρόσωπό τους μια δεξιά και μια αριστερά παρακολουθώντας την κίνηση του αρχηγού» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:208):



Εικόνα 11. 1η Μελωδία - Τραγούδι σκουληκιών: Παιχνίδι με Τραγούδια "Να' μουν . Το σκουληκάκι μες στη γη"

Στη δεύτερη Μελωδία – Τραγούδι τραγουδούν τα παιδιά του εξωτερικού κύκλου Β. Στον πρώτο στίχο τα παιδιά «σκόρπια πάνω στον κύκλο τους χωρίς καμμία σύνδεση μεταξύ τους, σε διάφορες πόζες» κάνουν κινήσεις «με τα χέρια τους σαν να τρυγούν» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:208).

Στον δεύτερο στίχο κάνουν «κινήσεις με το στόμα τους σαν να πίνουν. Έπειτα με πιασμένα τα χέρια χοροπηδούν γύρω γύρω.

Η ομάδα των παιδιών – σκουληκιών συνεχίζει εντωμεταξύ την ελικοειδή της κίνηση μέχρι τον 2^ο στίχο της 2^{ης} Μελωδίας. Στον 3^ο και 4^ο στίχο³³⁸ παίρνουν θέσεις στη γραμμή Α γυρίζοντας με μέτωπο προς τη γραμμή Β, χτυπούν με τα χέρια τους το ρυθμό με τον οποίο χοροπηδούν [Υ.Α.2δ] [Υ.Α.8μ.α] [Υ.Α.8μ.δ] τα παιδιά της ομάδας Β:

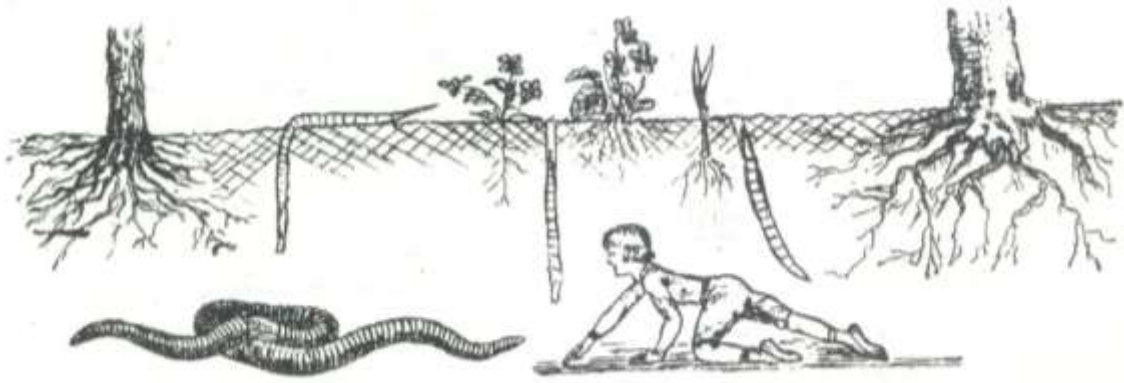


Εικόνα 12. 2^η Μελωδία - Τραγούδι σκουληκιών: Παιχνίδι με Τραγούδια "Να' μουν . Το σκουληκάκι μες στη γη"

Προτείνεται ακόμη ανασύσταση του Παιχνιδιού «Να' μουν. Το σκουληκάκι μες στη γη», με τη μορφή Ατομικού Παιχνιδιού [Υ.Α.2ε] [Υ.Α.2στ] [Υ.Α.6α] [Υ.Α.6β] [Υ.Α.6γ] .

Στο Ατομικό Παιχνίδι ένα παιδί μόνο του ή διαδοχικά με άλλα- παράλληλα ή πριν από τη Μελωδία – Τραγούδι, αποδίδει κινητικά [Υ.Α.2δ] το σκουληκί ακολουθώντας την εικόνα:

³³⁸ Υπάρχει μια ρυθμική ασυμφωνία μεταξύ λόγου και μουσικής, όπως έχει αποδοθεί σε μουσική σημειογραφία ο μελωδικός ρυθμός στα μέτρα 9 και 13. Το ζήτημα λύνεται εάν οι φράσεις στα μέτρα αυτά ξεκινήσουν με έναν ακόμη πρόσθετο φθόγγο Ντο σε άρση, οπότε οι συλλαβές «σταίνουν» [ζεσταίνουν] και «θι» [Κι ανθίζουν] αντίστοιχα θα βρεθούν στον πρώτο χρόνο – θέση- των φράσεων.



Εικόνα 13. Εικόνα Ατομικού Παιχνιδιού με Τραγούδια "Να' μουν . Το σκουληκάκι μες στη γη»

Η παραπάνω εικόνα (Εικόνα 11), με το παιδί να κινείται ενεργητικά κατά γης - σε μια πλήρη ταύτιση με το γύρω περιβάλλον του- και με πλήρη ανάδειξη της ατομικότητας και της αυθυπαρξίας του, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι απεικονίζει –και συμβολίζει –το πνεύμα της Νέας Αγωγής, με κομβικά σημεία την αυτενέργεια του μαθητή, την αποσχολαιοποίηση της μάθησης και τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή. Θα μπορούσαμε ακόμη να ισχυριστούμε ότι απεικονίζει κι ένα νέο μουσικοπαιδαγωγικό πνεύμα που έχει αναδυθεί την περίοδο αυτή, με την επίδραση κυρίως του Dalcroze και αργότερα της Coleman και του Orff, που αφορά τη σημασία της συναίσθησης του ενσώματου εαυτού και τη βίωση των μουσικών εννοιών μέσα από αυτό, κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι Μελωδίες -Τραγούδια έχουν παιδοκεντρικό χαρακτήρα από μουσικολογική άποψη, καθώς είναι απλά από άποψη ρυθμού, μελωδίας, αρμονίας και φόρμας [Y.A.2μ.στ] [Y.A.10μ.α]. [Y.A.10μ.β].

Το πρώτο τραγούδι, (βλέπε σ. 307) είναι δίσημο και βρίσκεται στη σολ μείζονα. Η φόρμα είναι δημερής AB, με τα μέρη A (8 πρώτα μέτρα) και B (8 τελευταία μέτρα). Η μελωδία ακολουθεί κυρίως διαστήματα τρίτης και τετάρτης και υπάρχουν ανιούσες μελωδίες με βηματική κίνηση. Ο μελωδικός ρυθμός είναι απλός καθώς συντίθεται αποκλειστικά από 4 όγδοα σε κάθε μέτρο των 2/4, με εξαίρεση ένα σχήμα όγδοου παρεστιγμένου με δέκατοτέταρτο³³⁹ (2^ο μέτρο). Η αρμονική σχέση τονικότητας προς δεσπόζουσα χαρακτηρίζει σχεδόν αποκλειστικά το συγκεκριμένο τραγούδι - παρόλο που, όπως αξιηγεί η συγγραφέας, δεν έχει συμπεριληφθεί η αρμονική συνοδεία των τραγουδιών στο βιβλίο. Το δεύτερο τραγούδι (βλέπε σ. 308)

³³⁹ Ο φθόγγος μι στο 2^ο μέτρο που ακολουθεί έπειτα από το παρεστιγμένο φθόγγο ρε, έχει αποδοθεί, προφανώς λόγω τεχνικού λάθους, ως όγδοο, ενώ πρέπει να είναι δέκατοέκτο.

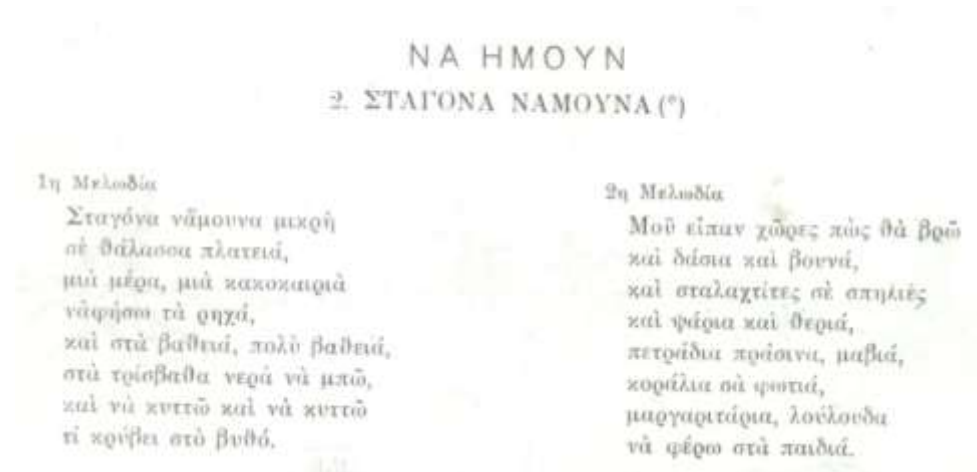
είναι δίσημο και βρίσκεται στη σολ μείζονα³⁴⁰. Η φόρμα είναι διμερής AB, με τα μέρη A (8 πρώτα μέτρα) και B (8 τελευταία μέτρα). Η μελωδία στο A μέρος ακολουθεί χαρακτηριστικό μοτίβο με επαναλαμβανόμενους φθόγγους που καταλήγει με κατιούσα βηματική κίνηση, ενώ στο B μέρος έχουμε μια σειρά από ανιόντα και κατιόντα διαστήματα τρίτης, που καταλήγουν με μια χαρακτηριστική καθυστέρηση στην τονική. Ο μελωδικός ρυθμός είναι πολύ απλός καθώς συντίθεται αποκλειστικά από 4 όγδοα σε κάθε μέτρο των 2/4, Η αρμονική σχέση τονικότητας προς δεσπόζουσα –και σπανιότερα υποδεσπόζουσας (στα μέτρα 9 και 13) – χαρακτηρίζει στο συγκεκριμένο τραγούδι.

Η 1η Μελωδία του Παιχνιδιού, είναι αυτούσια δεν έχει δηλαδή τροποποιηθεί από τη συγγραφέα. Πηγή της το βιβλίο της E.Schmid, *Kinder Lieder*, Leipzig 1904, αρ.320.

Παιχνίδι με Τραγούδια «Να ήμουν. Σταγόνα να' μouna»

Το παιχνίδι αυτό παίζεται στην ύπαιθρο. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες: α) οι σταγόνες, που θα σταθούν πάνω στη θάλασσα (βλέπε Διάγραμμα Παιχνιδιού) και β) παιδιά στ' ακρογιάλι.

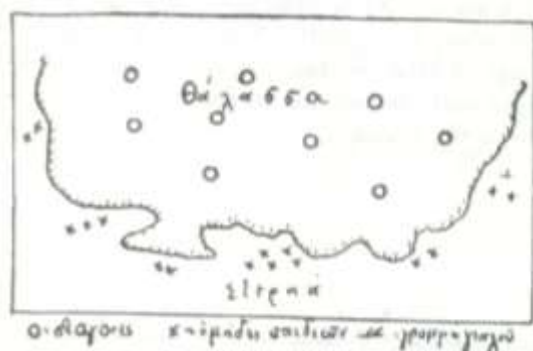
Οι Μελωδίες – Τραγούδια είναι ίδιες με το Παιχνίδι «Να' μouna, Το σκουληκάκι μες στη γη»:



Εικόνα 14. Στίχοι Μελωδιών - Τραγουδιών στο Παιχνίδι με Τραγούδια «Σταγόνα να' μouna»

³⁴⁰ Έχει γίνει, προφανώς για τεχνικούς λόγους, παράλειψη της φα δίεσης στον οπλισμό του δεύτερου τραγουδιού.

Τα παιδιά θα προετοιμάσουν το χώρο του Παιχνιδιού τοποθετώντας κοχύλια, φύκια, χαλίκια κι άμμο στο περίγραμμα της ακρογιαλιάς (βλέπε Διάγραμμα Παιχνιδιού) καθώς και χάρτινες βαρκούλες μες στη θάλασσα· τα παιδιά της ομάδας στο ακρογιάλι θα έχουν κουβαδάκια και φτιαράκια και θα παίζουν στην άμμο. Στη θάλασσα μπορεί να στηθεί κι ο «βυθός» της με κατασκευές που θα έχουν γίνει με τεχνητά δέντρα, πέτρες για βουνά, χρωματιστές χάνδρες για τεχνητά κοράλια, κ.ά. Μερικά παιδιά θα παριστάνουν τα ψάρια που κολυμπούν στο βυθό και μερικά κορίτσια θα παριστάνουν τις ανεμώνες της θάλασσας:



Εικόνα 15 Διάγραμμα Παιχνιδιού με Τραγούδια «Σταγόνα να' μουν»

Στην 1^η Μελωδία – Τραγούδι τα παιδιά – σταγόνες τραγουδούν, ενώ τα παιδιά παίζουν στο ακρογιάλι· από τον 4^ο στίχο και μετά τα παιδιά - σταγόνες χαμηλώνουν για να φθάσουν σταδιακά στο «βυθό» της θάλασσας όπου και κολυμπούν στο τέλος της 1^{ης} Μελωδίας – Τραγούδι. Στη 2^η Μελωδία – Τραγούδι τα παιδιά – σταγόνες πάλι τραγουδούν κι καθώς είναι κουρνιασμένα «μετατοπίζουν το κορμί τους αργά και συρτά, βλέποντας και θαυμάζοντας γύρω τους» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:211)· στον 5^ο έως 6^ο στίχο μαζεύουν τις χάντρες τις οποίες στο τέλος του Τραγουδιού φέρνουν στα παιδιά στ' ακρογιάλι. Τα παιδιά στ' ακρογιάλι μαζεύουν τις χάντρες τραγουδώντας τη 2^η Μελωδία – Τραγούδι μόνο με τις συλλαβές «λα λα λα» γρήγορα και χαρούμενα, στήνοντας παράλληλα κυκλικό χορό. Το Παιχνίδι επαναλαμβάνεται με αλλαγή ρόλων μεταξύ των ομάδων.

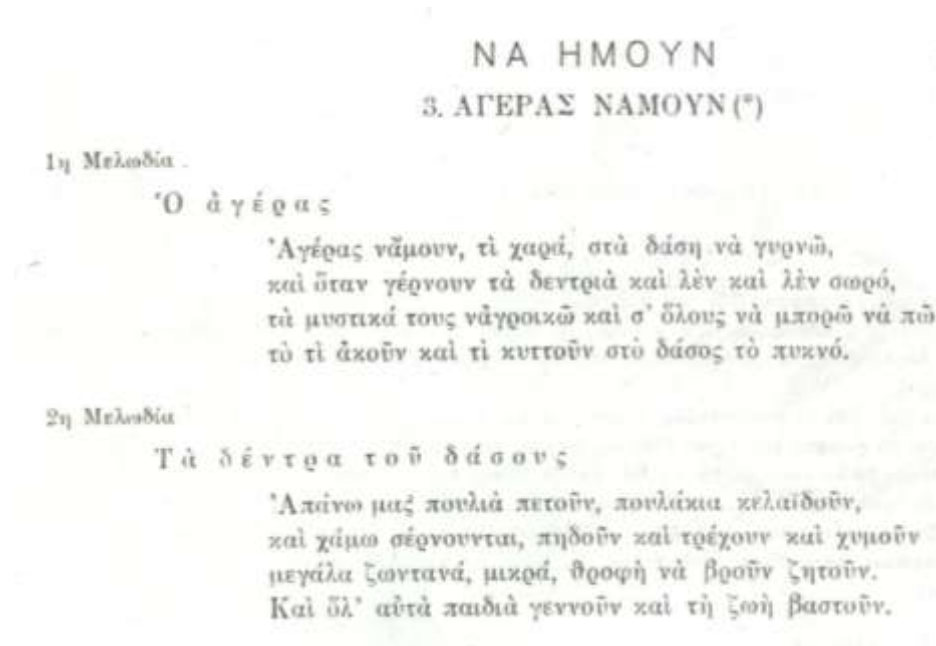
Στο βιβλίο περιλαμβάνονται και Φυσιογνωστικά Στοιχεία που αφορούν Φυτά της Θάλασσας καθώς κι αντίστοιχος Πίνακας με εικόνες:



Εικόνα 16. Πίνακας εικόνων Φυτά της Θάλασσας Παιχνίδι με Τραγούδια «Σταγόνα να' μουν»

Παιχνίδι με Τραγούδια «Να ήμουν. Αγέρας να' μουν»

Το παιχνίδι αυτό παίζεται στην ύπαιθρο. Τα παιδιά κατανέμονται στους εξής ρόλους: α) ένα παιδί – αγέρας [Α], β) παιδιά – δέντρα που βρίσκονται σε κύκλο Β γ) πολλά παιδιά – ζώα και παιδιά –πουλιά που βρίσκονται γύρω και διάσπαρτα μέσα στον κύκλο Β. Οι Μελωδίες – Τραγούδια είναι ίδιες με το Παιχνίδι «Να' μουν, Το σκουληκάκι μες στη γη»:



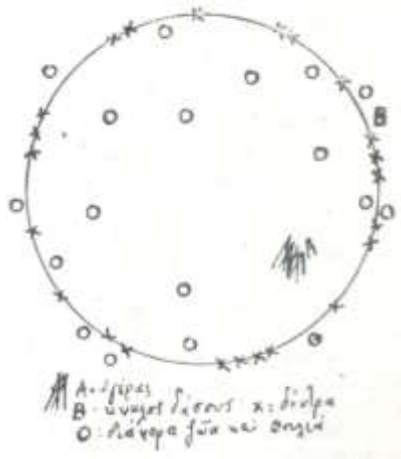
Εικόνα 17. Μελωδίες - Τραγούδια του Παιχνιδιού με Τραγούδια «Αγέρας να' μουν»

Το παιχνίδι αυτό παίζεται στην ύπαιθρο. Τα παιδιά κατανέμονται στους εξής ρόλους: α) ένα παιδί – αγέρας [Α], β) παιδιά – δέντρα που βρίσκονται σε κύκλο Β γ) πολλά παιδιά – ζώα και παιδιά –πουλιά που βρίσκονται γύρω και διάσπαρτα μέσα στον κύκλο Β.

Το παιδί αγέρας θα φοράει ρούχο λεπτό που να ανεμίζει με την κίνηση των μπράτσων του. Τα παιδιά θα κατασκευάσουν τα «κουστούμια» των ζώων και των πουλιών με βάση τις εικόνες στα Φυσιογνωστικά Στοιχεία και τις Τεχνικές Οδηγίες του Παιχνιδιού ή παίρνοντας ιδέες από αντίστοιχες χειροτεχνίες σε άλλα «Παιχνίδια με Τραγούδια» του βιβλίου. Τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν και εμπειρικά στοιχεία αντίστοιχου φυσικού περιβάλλοντος, π.χ. τις κινήσεις και φωνές των ζώων και των πουλιών, κ.ά.

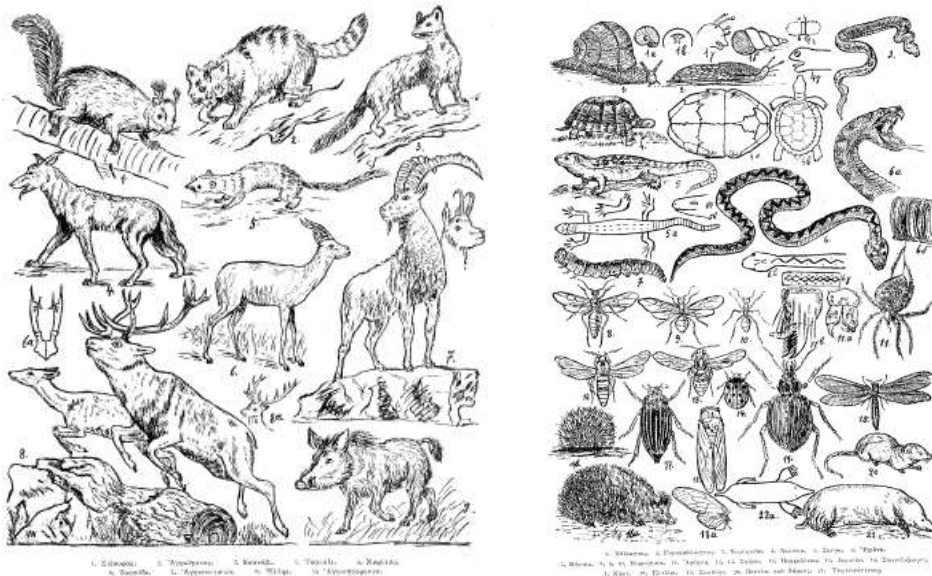
Στην 1^η Μελωδία – Τραγούδι το παιδί - αγέρας τραγουδεί, τρέχει και «φυσάει», τότε ήπια, τότε ορμητικά, δεξιά - αριστερά ανάμεσα στα παιδιά (βλέπε Διάγραμμα Παιχνιδιού) που γέρονουν με αντίθετη προς τον άνεμο διεύθυνση.

Στη 2^η Μελωδία – Τραγούδι τα δέντρα τραγουδούν, «ενώ τα πουλιά πετούν, τα ζώα τρέχουν, πηδούν, μουγγρίζουν, φωνάζουν, μάζονται για τροφή. Μερικά ζώα χαϊδεύουν τα μικρά τους και τα διδάσκουν τη ζωή και τους κινδύνους της» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:213-214).



Εικόνα 18. Διάγραμμα Παιχνιδιού με Τραγούδια «Αγέρας να' μουν»

Στο βιβλίο περιλαμβάνονται και Φυσιογνωστικά Στοιχεία που αφορούν Ζώα του Δάσους καθώς κι αντίστοιχοι Πίνακες με εικόνες:



Εικόνα 19 Πίνακας Εικόνων Ζώα του Δάσους Παιχνίδι με Τραγούδια «Αγέρας να' μουν»

Παιχνίδι με Τραγούδια «Να ήμουν. Να ήμουν σύννεφο»

Το παιχνίδι αυτό παίζεται στην ύπαιθρο. Τα παιδιά κατανέμονται σε δύο ομάδες: α) πολλά παιδιά – σύννεφο που θα μετασχηματιστούν έπειτα σε παιδιά – νερό και σε δεδομένο χρόνο θα προχωρήσουν ως παιδιά – ποτάμια, ώστε να φθάσουν στη θάλασσα και β) παιδιά – όχθες - συνήθως τα μικρότερα παιδιά - που κρατούν

πρασινάδες και σχηματίζουν ακίνητα στη σειρά το διάγραμμα του ποταμού που καταλήγει στο σημείο Β της θάλασσας. Οι Μελωδίες – Τραγούδια είναι ίδιες με το Παιχνίδι «Να' μouna, Το σκουληκάκι μες στη γη»:

ΝΑ ΗΜΟΥΝ
ΝΑ ΗΜΟΥΝ ΣΥΝΝΕΦΟ (*)

1η Μελωδία

Τὸ σύννεφο

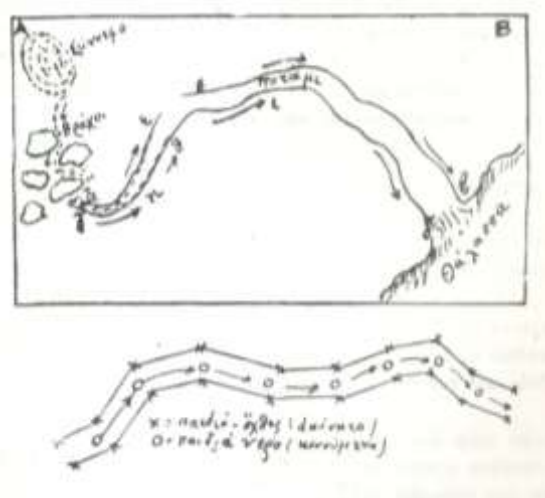
Νὰ ἤμουν σύννεφο ἑλαφρὸ, βροχοῦλα νὰ γενῶ.
Ρυάκι μέσ' ἀπὸ τὴ γῆ νὰ τρέξω, νὰ χυθῶ,
νὰ πάω συρτὸ πρὸς τὸ γυαλὸ ποτάμι κροῦσταλλο νερῶ
καὶ παρδαλά, κοπαδιαστὰ χαλίκια νὰ κυλῶ.

2η Μελωδία

Τὸ ποτάμι

Βροχοῦλα πέφτω πὰ στὴ γῆ, ποτάμι θὲ νὰ βγῶ.
Τροντῶ τροντῶ μὲ ὑπομονὴ καὶ σκάβω καὶ πρηνῶ.
Πηδῶ τρελλά, κυλῶ γοργὰ καὶ πάω συρτὰ, στρωτά,
σκορπιόντας στὰ χωριά σας βιό, ἀσήμι καὶ φλογριά.

Εικόνα 20. Μελωδίες - Τραγούδια του Παιχνιδιού με Τραγούδια «Να ἤμουν σύννεφο»



Εικόνα 21. Διάγραμμα Παιχνιδιού με Τραγούδια «Να ἤμουν σύννεφο»

Στην 1^η Μελωδία – Τραγούδι τα παιδιά - σύννεφα που βρίσκονται διάσπαρτα ανάμεσα στα σημεία Α και Β (βλέπε Διάγραμμα Παιχνιδιού) τραγουδούν γοργά τον 1^ο στίχο, τρέχουν και συμπυκνώνονται στο σημείο Α σχηματίζοντας το σύννεφο· στο 2^ο στίχο τραγουδούν γρήγορα κι απαλά κινώντας το σώμα του τρεμουλιαστά δεξιά κι αριστερά σαν ρυάκι· στον 3^ο στίχο τραγουδούν πιο αργά, «το κορμί των παιδιών κάμνει αργά κινήσεις γλιστρήματος προς μπρος. Τα χέρια τους με τις παλάμες ανοιχτές προς τη γη δείχνουν προς μπρος τη συρτή πορεία του ποταμιού»

(Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:224)· στον 4^ο στίχο τραγουδούν μέτρια προς το γρήγορο, τα «κορμιά κάμνουν κινήσεις γλιστρήματος πιο γοργές και τώρα κινούνται μόνο τα δάκτυλα των χεριών τους (ενώ τα χέρια είναι τεντωμένα προς τα μπρος) γρήγορα και στρογγυλά πάνω κάτω σαν να κυλούν χαλίκια παρδαλά» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:224).

Στη 2^η Μελωδία – Τραγούδι τα παιδιά τραγουδούν με σταδιακή επιβράδυνση κάνοντας τις εξής κινήσεις [Υ.Α.1μ.β] [Υ.Α.1μ.δ] [Υ.Α.1μ.β] [Υ.Α.4μ.β] [Υ.Α.4μ.δ] [Υ.Α.5μ.α] [Υ.Α.7μ.γ] [Υ.Α.8μ.α]: στον 1^ο έως 2^ο στίχο τα παιδιά –σύννεφο αραιώνουν και σε φειδωτή γραμμή γλυστρούν ως παιδιά - νερό ανάμεσα στα βράχια· στον 2^ο - 3^ο στίχο γλυστρούν γοργά και φθάνουν σε δύο γραμμές στο ποτάμι· στον 4^ο - 5^ο στίχο «τα παιδιά κάθε γραμμής προχωρούν γλυστρώντας ήρεμα, πιασμένα από το χέρι κι αντικρουστά με τα παιδιά της άλλης γραμμής· στον τελευταίο στίχο αφήνουν τα χέρια και δείχνουν με τις παλάμες τους τις απέναντι «όχθες» τους.

Η συγγραφέας ακόμη επισημαίνει ότι με «μεγαλύτερα παιδιά το παιχνίδι από δραματικό μπορεί να πάρει καθαρά ρυθμική μορφή, φτάνει να ζητούμε έμπυχη απόδοση με το κορμί του παιδιού της ρευστότητας και του ρυθμού του ποταμού» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:224).

Παιχνίδι με Τραγούδια «Να ήμουν. Να' μουν ήλιος»

Το παιχνίδι αυτό παίζεται στην ύπαιθρο. Οι Μελωδίες – Τραγούδια είναι ίδιες με το Παιχνίδι «Να' μouna, Το σκουληκάκι μες στη γη» και οι στίχοι είναι αντίστοιχης θεματικής. Τα παιδιά τραγουδώντας κι εδώ, όπως και στα προηγούμενα παιχνίδια της σειράς δραματοποιούν με κίνηση στο χώρο ένα δρώμενο με πρωταγωνιστές: α) ένα παιδί – ήλιος, β) ένα παιδί – αυγερινός, γ) ένα παιδί – φεγγάρι, δ) πολλά παιδιά – αστέρια, ε) μερικά παιδιά μικρά σύννεφα, στ) μερικά παιδιά μεγάλα σύννεφα.

Παιχνίδι με Τραγούδια «Να ήμουν. (Ως ενιαίο παιχνίδι)»

Το παιχνίδι αυτό παίζεται στην ύπαιθρο αφού τα παιδιά παίζουν τα προηγούμενα 5 Παιχνίδια. Τα παιδιά μιας ή περισσότερων τάξεων χωρίζονται σε 5 ομάδες και παίζουν διαδοχικά – κάθε ομάδα – το τμηματικό παιχνίδι τους. Οι ομάδες εκτελούν διαδοχικά τις Μελωδίες – Τραγούδια τους, όπως και στα χωριστά παιχνίδια. Έχοντας τις θέσεις του Διαγράμματος, το σκουλήκι προχωρεί προς τα δέντρα, το ποτάμι προς

3.5.3 Παιχνίδι με Τραγούδια «Ο Μαραγκός» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 332 – 337)

Το Παιχνίδι με Τραγούδι «Ο Μαραγκός» ανήκει στα Μιμητικά Παιχνίδια [Υ.Α.1β] [Υ.Α.2β] του βιβλίου. Απευθύνεται σε παιδιά από το Νηπιαγωγείου έως την Δ΄ Δημοτικού, αλλά και ως τη Στ΄ εφόσον επιτελείται σε ξυλουργικό εργαστήριο. Το θέμα του είναι παρμένο από την καθημερινή ζωή [Υ.Α.1δ] [Υ.Α.2η] και παράλληλα συνδέεται και με τη φιλοσοφία της Νέας Αγωγής όσον αφορά την εισαγωγή της εργασίας στο σχολείο. Από το Παιχνίδι αυτό απουσιάζουν στερεότυπα εθνικιστικού, θρησκευτικού ή διαφυλικού³⁴¹ χαρακτήρα [Υ.Α.10β].

Το παιχνίδι παίζεται σε σχολικό ξυλουργικό εργαστήριο ή στην τάξη του σχολείου [Υ.Α.7α]. Η μαθησιακή διαδικασία περιγράφεται με κάθε λεπτομέρεια και αφορά αποκλειστικά διδακτικές ενέργειες του μαθητή, κι όχι του δασκάλου [Υ.Α.3α] [Υ.Α.3β].

Η συγγραφέας προτείνει 3 τρόπους επιτέλεσης του Παιχνιδιού αυτού με Τραγούδια. Στον πρώτο τρόπο, που αφορά μεγαλύτερα παιδιά, το Παιχνίδι εκτυλίσσεται στο φυσικό περιβάλλον του, δηλαδή σε ένα ξυλουργικό εργαστήριο (εργαστήριο του σχολείου). Το Παιχνίδι στο τέλος του θα αποφέρει την κατασκευή ενός ξύλινου αντικειμένου από κάθε παιδί. Τα πιο μεγάλα παιδιά θα έχουν το ρόλο του μαραγκού και θα κατασκευάσουν μεγαλύτερα αντικείμενα για οικιακή χρήση, π.χ. ένα τραπέζι· τα μικρότερα του μαστοράκου και θα φτιάξουν παιχνιδάκια, π.χ. μια φιγούρα Καραγκιόζη, ακολουθώντας τα Χνάρια στο αντίστοιχο Παιχνίδι με Τραγούδια «Παιχνιδάκια» του βιβλίου. [Υ.Α.1α] [Υ.Α.8α] [Υ.Α.4α] [Υ.Α.1γ] [Υ.Α.9γ]

Οι ενέργειές τους μπορούν να ακολουθούν τους στίχους των Μελωδιών - Τραγουδιών και το τραγούδι μπορεί να διακοπεί έως ότου ολοκληρωθούν διάφορες εργασίες που περιγράφονται σε αυτό. Υπάρχει ωστόσο και η δυνατότητα να ειπωθεί όλο το τραγούδι από πριν.

³⁴¹ Η απουσία δυφυλικών στερεοτύπων υποδηλώνεται από το γεγονός ότι η ξυλουργική εργασία που προτείνεται στο παιχνίδι απευθύνεται εξίσου στα αγόρια και κορίτσια της τάξης. Η προσέγγιση αυτή απορρέει από τη θέση της Μ.Κ – Π. ως πρωτεργάτρια του φεμινιστικού κινήματος στην Ελλάδα.

Ο ΜΑΡΑΓΚΟΣ

1η Μελωδία

Σε-λα παρ-γω, κρο-σι-γω, χρο-χρη-χρη! Δι-χαι ρό-ζικας, δι-χαι κρό-ζικας, χρο-χρη, χρο-χρη.

Πη στα γα-τρα τά-ρα-ερώ, λα-γυ-φιά-ζο-μάι-κα-τιά να-μαί-σας-ε-νι-κά-και-στα, χρο-χρη, χρο-χρη

Εικόνα 23. 1^η Μελωδία – Τραγουδι Παιχνίδι με τραγούδια «Ο Μαραγκός»

2η Μελωδία

Allargando

Τή-ρη μου-τή-την ξε-ρω-ια-λα! Πολ-λά χρο-νια πια στην ί-δια-δω-γωνιά-δου-λιύ-ω πολ-λά τρα-πε-ζια κοκ-μά-ρα-ς μπά-γους και σλαμ-νιά Που-νά-τά-θυ-μά-μαι-πια!

Εικόνα 24. 2^η Μελωδία – Τραγουδι Παιχνίδι με τραγούδια «Ο Μαραγκός»

Ο δεύτερος τρόπος επιτελείται στην τάξη πάνω στα θρανία και περιλαμβάνει περισσότερο μιμητικές κινήσεις σε ακολουθία με τους στίχους των Μελωδιών - Τραγουδιών του Παιχνιδιού. [Υ.Α.2δ] Μπορούν ωστόσο να πραγματοποιηθούν και απλές εργασίες και στην τάξη: εφόσον υπάρχουν λεπτές σανίδες μπορούν, με τη βοήθεια ενός σουγιά, να κατασκευαστούν μικρά επιπλάκια κ.ά.

Ο τρίτος τρόπος αφορά παιδιά του Νηπιαγωγείου ή της Α΄ Δημοτικού και περιλαμβάνει μόνο μιμητικές κινήσεις: οι στροφές θα τραγουδηθούν με την εξής σειρά: 1-2-5-4, καθώς οι στροφές 4-6-8 δεν θα τραγουδηθούν. Οι κινήσεις στην περίπτωση αυτή «θα γίνονται ρυθμικές σύμφωνα με τα μουσικά μέτρα και σύγχρονες όσο το δυνατόν απ'όλα τα παιδιά» [Υ.Α.6β] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:336). Τη ρυθμική αυτή απόδοση παράλληλα με το τραγουδι ενισχύουν και οι επαναλαμβανόμενοι ονοματοποιημένοι ήχοι, όπως χριτς, χριτς, χριτς ή τακ τακ τακ, κ.ά.:

1α Μελωδία

1. Ξύλα σβίζω, κρηνοῦζω,
χοίτε, χοίτε, χοίτε.
Λίγος φάρος, ὄχρος σκλέντζω,
χοίτε, χοίτε, χοίτε.
Πά σοῦ μέτρα τὰ μετρά,
λογαριάζω καὶ κεντῶ
νὰ κοποῦν γονιὰ καὶ ἴσα
χοίτε χοίτε, χοίτε.

2α Μελωδία

2. Τὴν τέχνη μου αἰτιῶ
τὴν ἔμαθ' καλά,
πολλὰ χρόνια καὶ
στὴν ἴσα ἴδω γονιὰ
δοκίμω καλῶ
τροπίζω, κομπῶ,
φίμω, κηρύττω καὶ σκομιῶ.
Ἦσοῦ νὰ τὸ θυμῶμαι πιά!

1β Μελωδία

3. Ρυκανίζω καὶ αλωνίζω
ῤ, ῤ, ῤ.
Πῶσο, πῶσο κορδαλίμω,
ῤ, ῤ, ῤ.
Δὲς γλιστροῦν τὸ χέρι πιά,
ἴσα, ἴσα καὶ στρωσιά,
θῆλω καὶ ἡ πλάτη τέχνη
ῤ, ῤ, ῤ.

2β Μελωδία

4. Πολλὰ γιὰ παιδιὰ
νὰ ἰσῶσ' ἄμπερῶ
γενιὰ ἔπαθ'ω
καὶ παιγνίδια ἴσα σκορῶ.

2γ Μελωδία

Κι' ἂν θῆν τὰ παιδιὰ
νὰ μάθουν κι' αἰτιῶ,
ἄχος κὼν νὰ πληρώθῃ
δίσκοιός τους θὰ γενῶ.

3β Μελωδία

5. Τὰ θυλοῦζω, κώλω βάζω
τοχικῶ,
μῶ' στὸ σίδερα τὰ σφίγγω
δυνατῶ.
Ἄλλα εἶναι προσιτῶ,
ἄλλα εἶναι βδοσιτῶ.
Τὸ σφῆρι μου αἰτῶ μῆρα
τία, τία, τία.

3γ Μελωδία

6. Ὁ μᾶστορας πτό παιδί:
6. Μικρὸ τὸ παιδί,
μαρὸ τὸ σφῆρι,
καρδιῶ, ὄπορονέ,
δύσκολα εἶναι καὶτε ἄσπρη.
Σπῆρι τὸ σπαγί
γομφῶς σκορῶ.
Μὴν ἡμέρα αἰτῶ μορῶι
δίσκοιός μας νὰ γενῶι.

1γ Μελωδία

7. Τὰ στολίζω, τὰ στολίζω,
τρά, λά, λά.
Τὰ βιδῶνω, τὰ ἐτόνω,
ερά, λά, λά.
Τὰ στολῶνω κοσμητικῶ
καὶ τὰ τρίβω ἴσαστικῶ,
καὶ τὰ βιδῶνω, τὰ γυαλίζω,
ερά, λά, λά.

Σημείωση: μετρησι μετῶνισι ἀπὸ ἔτασι. ἠθῶνισι μετῶνισι τὸς μετῶνισι μετῶνισι τὸς γιὰ νὰ τίς

2γ Μελωδία

Τὸ μᾶστορας:
* Τὶ σὺλω κομπῶ,
γενῶ κηρύττω!
Κι' ἴσο στὴν κορφή,
μοῦ γελῶ, καὶ ἠθῶνισι!

2γ Μελωδία

Ὁ μᾶστορας:
Κοῦ κοῦ νὰ σῶς πῶ
αὐτῶς τῶνωσ' αἰτιῶ!
Ζήτω, ζήτω ὁ μαρῶνισι,
ὁ μικροῦνισι κι' ὁ τριανῶνισι.

Εικόνα 25 Στίχοι Μελωδιῶν – Τραγουδιῶν στο Παιχνίδι με Τραγούδι «Ο Μαραγκός»

Η ίδια η συγγραφέας σε Σημείωση επισημαίνει ότι το συγκεκριμένο Παιχνίδι με Τραγούδι μπορεί να παιχτεί κι ως Ρυθμικό Παιχνίδι από τα μεγαλύτερα παιδιά, χωρίς εργαλεία, παρά μόνο με μιμητική ρυθμική κίνηση:

«Σημείωμα. Το παιχνίδι αυτό [Ο Μαραγκός] μπορεί να παιχτεί κι ως ρυθμικό και από τα μεγαλύτερα παιδιά στις επαναλήψεις του. Τότε θα λείπουν εργαλεία και υλικά και τα παιδιά όλα θα τραγουδούν και θα εκτελούν το παιχνίδι ρυθμικά. Όσο τα παιδιά είναι μεγαλύτερα, τόσο περισσότερο θα απαιτούμε και ρυθμικότερες κινήσεις απ' το κάθε παιδί και πιο συγχρονισμένες μεταξύ τους» [Υ.Α.6δ] [Υ.Α.6γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:335).

Οι Μελωδίες -Τραγούδια έχουν παιδοκεντρικό χαρακτήρα από μουσικολογική άποψη, καθώς είναι απλά από άποψη ρυθμού, μελωδίας, αρμονίας και φόρμας [Υ.Α.2μ.στ] [Υ.Α.10μ.α]. [Υ.Α.10μ.β]. Η εναλλαγή τραγουδιστικών ρόλων του μαραγκού και του βοηθού του κατά την επιτέλεση του συγκεκριμένου Παιχνιδιού και το ίδιο το ύφος της μουσικής που ακολουθεί τη σκηνική δράση – κίνηση των πρωταγωνιστών του, θυμίζουν σκηνή από όπερα ή από μιούζικαλ της εποχής.

Το πρώτο τραγούδι, (βλέπε σ. 318) είναι τετράσημο και βρίσκεται στη σολ μείζονα. Η φόρμα είναι τριμερής ΑΒΑ', με τα μέρη Α (4 πρώτα μέτρα), Β (2 επόμενα μέτρα) και Α' (2 τελευταία μέτρα). Η μελωδία στο Α μέρος ακολουθεί κυρίως τη βηματική κίνηση μ'ένα χαρακτηριστικό μοτίβο τεσσάρων φθόγγων σε κατιούσα βηματική κίνηση που καταλήγει – έπειτα από διάστημα έκτης - σε έναν χαρακτηριστικά επαναλαμβανόμενο - τρεις φορές- φθόγγο [2 πρώτα μέτρα]· το μοτίβο αυτό επαναλαμβάνεται αλυσιδωτά μια τρίτη μεγάλη ψηλότερα [3^ο – 4^ο μέτρο]. Η μελωδία στο Β' μέρος συντίθεται κι εδώ από ένα χαρακτηριστικό μοτίβο που επαναλαμβάνεται αλυσιδωτά μια δευτέρα μεγάλη χαμηλότερα. Η μελωδία στο Α' ξεκινά, όπως και στο Α μέρος, με το μοτίβο των τεσσάρων φθόγγων σε κατιούσα βηματική κίνηση· ακολουθεί ωστόσο ένα μοτίβο τεσσάρων φθόγγων σε ανιούσα, αυτή τη φορά, βηματική κίνηση που καταλήγει - έπειτα από ένα κατιόν αρπές των τριών φθόγγων - στην τονική. Το Α μέρος συντίθεται από ανοικτές φράσεις, ενώ το Α' - όπως είναι αναμενόμενο – από μια κλειστή φράση. Ο μελωδικός ρυθμός είναι απλός καθώς συντίθεται σχεδόν αποκλειστικά από 8 όγδοα σε κάθε μέτρο των 4/4, με εξαίρεση την κατάληξη των φράσεων: στο Α μέρος το σχήμα του - τρεις φορές –

επαναλαμβανόμενου φθόγγου συντίθεται από 3 διαδοχικά τέταρτα και μια χαρακτηριστική παύση τετάρτου, στο Β μέρος ο τελευταίος φθόγγος των φράσεων είναι επίσης τέταρτο και το τέλος του τραγουδιού - μέρος Α' - συντίθεται από 3 διαδοχικά τέταρτα και μια πάυση τετάρτου. Όσον αφορά τις αρμονικές σχέσεις³⁴², η βαθμίδα της τονικότητας κυριαρχεί στο Α μέρος· στο Β μέρος έχουμε μια χαρακτηριστική διαδοχή τονικής - υποδεσπόζουσας - δεσπόζουσας - τονικής [5^ο – 6^ο μέτρο] και το Α' μέρος ακολουθεί τη διαδοχή τονικότητας – δεσπόζουσας – τονικότητας.

Το δεύτερο τραγούδι (βλέπε σ. 308) είναι τετράσημο και βρίσκεται στη σολ μείζονα³⁴³. Η φόρμα του είναι ΑΑ' με το Α να καταλήγει σε ανοικτή φράση και το Α' σε κλειστή φράση. Η μελωδία στο Α μέρος ακολουθεί χαρακτηριστικό μοτίβο που ξεκινά πάντα από το φθόγγο ρε κι έπειτα από διάστημα έβδομης – την πρώτη φορά [1^ο μέτρο]- ακολουθεί μια διαδοχή τεσσάρων κατιόντων φθόγγων. Το μοτίβο αυτό επαναλαμβάνεται αλυσιδωτά, με μια διαφοροποίηση ωστόσο: η κατιούσα σειρά φθόγγων ξεκινά κάθε φορά μια δευτέρα χαμηλότερα σχηματίζοντας διάστημα έκτης τη δεύτερη φορά [2^ο μέτρο] και διάστημα πέμπτης την τρίτη φορά [3^ο μέτρο]. Ο μελωδικός ρυθμός είναι πολύ απλός καθώς συντίθεται από διαδοχές ογδόων, με εξαίρεση τη βάση ρε του μοτίβου που έχει ρυθμική αξία τετάρτου κι ακόμη το τέλος του Α μέρους που καταλήγει σε δυο τέταρτα [4^ο μέτρο] Η αρμονική σχέση³⁴⁴ της βαθμίδας της τονικότητας προς τη δεσπόζουσα χαρακτηρίζει το Α μέρος· στο Α' μέρος το τραγούδι τελειώνει [2 τελευταία μέτρα] με τη διαδοχή των εξής βαθμίδων: υποδεσπόζουσα – τονική – δεσπόζουσα – τονική.

Η 1η Μελωδία του Παιχνιδιού και η 2^η Μελωδία είναι αυτούσιες, δεν έχουν δηλαδή τροποποιηθεί από τη συγγραφέα. Πηγή της 1^{ης} Μελωδίας το βιβλίο του J.Gaynor, *Songs of the Child World*, New York 1897, Τόμος 3^{ος} σ.75 και της 2^{ης} Μελωδίας το βιβλίο της E.Schmid, *Kinder Lieder*, Leipzig 1904, αρ.338.

³⁴² Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο βιβλίο δεν περιλαμβάνεται μουσική συνοδεία των τραγουδιών (βλέπε υποσημείωση 454).

³⁴³ Έχει γίνει, προφανώς για τεχνικούς λόγους, παράλειψη της φα δίεσης στον οπλισμό του δεύτερου τραγουδιού

³⁴⁴ Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο βιβλίο δεν περιλαμβάνεται μουσική συνοδεία των τραγουδιών (βλέπε υποσημείωση 454).

3.5.4 Παιχνίδι με Τραγούδια «Χτίζω» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 412 – 420)

Το Παιχνίδι με Τραγούδι «Χτίζω» ανήκει στα Μιμητικά Παιχνίδια [Y.A.1β] [Y.A.2β] του βιβλίου. Απευθύνεται σε παιδιά από το Νηπιαγωγείου έως τη Γ' Δημοτικού. Το θέμα του είναι παρμένο από την καθημερινή ζωή [Y.A.1δ] [Y.A.2η] αλλά και από την ίδια τη ζωή του παιδιού, από το παιχνίδι του, καθώς η κατασκευή οικημάτων συνιστά οικουμενικά και διαχρονικά θέμα της παιγνιώδης απασχόλησης των παιδιών [Y.A.9α][Y.A.4α] [Y.A.2β] [Y.A.1α] [Y.A.4μ.α]. Παράλληλα η κατασκευή οικημάτων αποτέλεσε σε πολλά σχολεία της Νέας Αγωγής αντικείμενο εργασίας των μεγαλύτερων παιδιών[Y.A.8α] [Y.A.8β] [Y.A.9γ].

Το παιχνίδι παίζεται στην ύπαιθρο, στην αυλή του σχολείου [Y.A.7α] ή σε μια ευρύχωρη τάξη. Η μαθησιακή διαδικασία περιγράφεται με κάθε λεπτομέρεια και αφορά αποκλειστικά διδακτικές ενέργειες του μαθητή, κι όχι του δασκάλου [Y.A.3α] [Y.A.3β]. Από το συγκεκριμένο Παιχνίδι με Τραγούδια απουσιάζουν στερεότυπα εθνικιστικού, θρησκευτικού ή διαφυλικού³⁴⁵ χαρακτήρα [Y.A.10β]. Με αφορμή το θέμα της Μελωδίας – Τραγουδιού εισάγεται η εργασία κατασκευής σπιτιών από διάφορα υλικά, όπως: α) πέτρες και λάσπη από την ύπαιθρο, β) ξύλα οικοδομικής με την αξιοποίηση των ξύλων τα οποία υπάρχουν σε ορισμένα σχολεία που διαθέτουν φρεβελιανά δώρα (βλέπε σ.29) ή την αξιοποίηση αποκομμάτων από μαραγκούς, γ) από κουτιά σπέρτων (για μικρότερα παιδιά), δ) καρτ –ποστάλ και ε) χαρτί και χαρτόνι. Η επιτέλεση του τραγουδιού μπορεί να γίνει με δυο διαφορετικούς τρόπους:

- 1) κατά τη διάρκεια κατασκευής των σπιτιών και τότε, είτε θα τραγουδιέται κάθε στροφή κι ύστερα θα εκτελείται η σχετική ενέργεια, π.χ. τραγουδιέται η 2^η στροφή κι ύστερα γίνεται το χτίσιμο των τοίχων, είτε θα τραγουδιέται παράλληλα με το χτίσιμο και θα διακόπτεται το τραγούδι έως ότου ολοκληρωθεί η ενέργεια
- 2) αφού ολοκληρωθεί η εργασία, σαν ανακεφαλαίωση· κάθε στροφή τραγουδιέται από ένα παιδί ή ομάδα παιδιών και η επωδός θα τραγουδιέται απ' όλα τα παιδιά.

³⁴⁵ Η απουσία δυφυλικών στερεοτύπων υποδηλώνεται από το γεγονός ότι η κατασκευαστική εργασία που προτείνεται στο παιχνίδι απευθύνεται εξίσου στα αγόρια και κορίτσια της τάξης.. Η προσέγγιση αυτή απορρέει από τη θέση της Μ.Κ – Π. ως πρωτοεργάτρια του φεμινιστικού κινήματος στην Ελλάδα.

ΧΤΙΖΩ

1η Μελωδία

Τὰ δύο μου χε-ρια τὰ μι-ρά σπι-τά-λι χτί-ζου-νε γε-ρά. Ὠ-μορ-φο καὶ
βο-λι-κό, σάντοβρά-χο στε-ρε-ό! Τρά-λα-λα, τρα-λα-λα, Τράλαλα λάλα λά.

Ἐπὸδος

Μ' ἀ-γά-πη, μέ χα-ρά τὸ χτί-ζω-ς γὼ γε-ρά! Θά
εἶ-ναι σὰ ζε-στή ἀγ-κα-λιά, σὰ μιὰ φω-ληά!

1. Τὰ δύο μου χέρια τὰ μικρά
σπιτάκι χτίζουνε γερά,
ὦμορφο καὶ βολικό,
σὺν τὸ βράχο στερεό.
Τράλαλα, τραλάλα
Τράλαλαλα λάλα λά.

Ἐπὸδος:

Μ' ἀγάπη, με χαρά,
τὸ χτίζω ἐγὼ γερά.
Θά εἶναι σὰ ζεστή ἀγκαλιά,
σὰ μιὰ φωληά.

2. Καὶ πρῶτα οἱ τοῖχοι στὴ σειρὰ
χοντροί, ν' ἀντέχουν στὸ βορρά,
σὲ μεγάλη παγωνιά
καὶ στὴ ζέστα, στὴ φωτιά.
Τράλαλα, τραλάλα.
Τράλαλαλα λάλα λά.

Ἐπὸδος:

Μ' ἀγάπη, με χαρὰ κλπ.

3. Παράθυρα φαρδύα πολὺ
νὰ μπαίνει ὁ ἥλιος τὸ πρωὶ
κ' ἀπ' τὸν κάμπο ἢ εὐωδιά

νῶρχειται μετὰ τὴ δροσιά.
Τράλαλα, τραλάλα
Τράλαλαλα λάλα λά.

Ἐπὸδος:

Μ' ἀγάπη, με χαρὰ κλπ.

4. Ψηλὰ ταβάνια φεγγερά,
ἀγέρα νᾶχει, ἀπλοχωριά
καὶ νὰ φτάνουν στ' ἀψηλὰ
τὰ τραγούδια τὰ τρελλά.
Τράλαλα, τραλάλα
Τράλαλαλα λάλα λά.

Ἐπὸδος:

Μ' ἀγάπη, με χαρὰ κλπ.

5. Τὸ πάτωμα βασταγερό,
ν' ἀντέχει σ' εὐθυμο χορὸ,
ὅταν πόδια φτερωτὰ
σπίθες βγάζουν καὶ φωτιά.
Τράλαλα, τραλάλα
Τράλαλαλα λάλα λά.

Ἐπὸδος:

Μ' ἀγάπη, με χαρὰ κλπ.

6. Στους τοίχους βάνω ζωγραφιές,
λουλούδια μέσα σὲ βραγιές,
τὰ πουλάκια σὲ φωληές,
τὰ παπιά σὲ ρεματιές.
Τράλαλα, τράλαλα
Τράλαλαλα λάλα λά.

Ἐπὼδός:

Μ' ἀγάπη, μὲ χαρὰ κλπ.

7. Στὸ σπίτι γύρω τὸ μικρὸ
μεγάλο κῆπο θᾶχω ἐγώ,
περιβόλι δροσερό,
μυρωμένο, καρπερό.
Τράλαλα, τράλαλα
Τράλαλαλα λάλα λά.

Ἐπὼδός:

Μ' ἀγάπη μὲ χαρὰ κλπ.

8. Δουλεύω πάντα μὲ καρδιά.
Μπορῶ καὶ χτίζω σ' ἀμμουδιά,
σὲ νερὸ πὰ στὸν ἀφρό,
σὲ βουνὸ πὰ στὸν γκρεμό.
Τράλαλα, τράλαλα
Τράλαλαλα λάλα λά.

Ἐπὼδός:

Μ' ἀγάπη, μὲ χαρὰ κλπ.

6. Βοηθῶ σὲ σπίτια γιὰ παιδιὰ,
βοηθῶ σὲ σπίτια γιὰ κουκλιά,
γιὰ σκυλάκια, γιὰ γατιά,
γιὰ ψαράκια, γιὰ πουλιά.
Τράλαλα, τράλαλα
Τράλαλαλα λάλα λά.

Ἐπὼδός:

Μ' ἀγάπη μὲ χαρὰ κλπ.

Εικόνα 26. 1^η Μελωδία – Τραγούδι κι Επώδός στο Παιχνίδι με Τραγούδι «Χτίζω»

Οι Μελωδίες -Τραγούδια ἔχουν παιδοκεντρικὸ χαρακτήρα ἀπὸ μουσικολογικὴ ἀποψη, καθὼς εἶναι ἀπλὰ ἀπὸ ἀποψη ρυθμοῦ, μελωδίας, ἀρμονίας καὶ φόρμας [Y.A.2μ.στ] [Y.A.10μ.α]. [Y.A.10μ.β].

Ἡ πρώτη Μελωδία - Τραγούδι (βλέπε σ. 323) εἶναι τετράσημη καὶ βρίσκεται στη σολ μείζονα. Ἡ φόρμα εἶναι διμερῆς AB, μὲ μια coda 4 μέτρων [Τρα λα λα] στο τέλος. Τόσο το A μέρος, ὅσο καὶ το B μέρος περιλαμβάνουν χαρακτηριστικὰ διαστήματα πέμπτης στη μελωδικὴ ἀνέλιξή τους. Ἡ Επώδός (βλέπε σ. 323) εἶναι δίσσημη καὶ βρίσκεται στη σολ μείζονα. Ἡ φόρμα εἶναι διμερῆς AB· το A μέρος χαρακτηρίζεται ἀπὸ ἓνα μοτίβο μὲ διαδοχικὰ διαστήματα τρίτης καὶ το B μέρος ἀπὸ μια ἀνιούσα κι ἔπειτα κατιούσα σειρά φθόγγων σε βηματικὴ κίνηση που καταλήγει στην τονικὴ. Ὁ μελωδικὸς ρυθμὸς στην 1^η Μελωδία εἶναι ἀπλὸς καθὼς συντίθεται σχεδόν ἀποκλειστικὰ ἀπὸ 4 τέταρτα σε κάθε μέτρο των 4/4, μὲ ἐξαίρεση τις καταλήξεις των φράσεων ὅπου ἔχουμε ἡμισυ ἢ παύση Τετάρτη. Στην Επώδο ο μελωδικὸς ρυθμὸς εἶναι ἐπίσης ἀπλὸς καθὼς συντίθεται ἀπὸ 4 ὄγδοα σε κάθε μέτρο των 4/4, μὲ ἐξαίρεση το σχῆμα παρεστιγμένου ογδόου καὶ το σχῆμα ὄγδοου μὲ 2 δέκαταέκτα. Ἡ πρώτη Μελωδία – Τραγούδι καὶ ἡ Επώδός ἀναδεικνύουν τὴν ἀρμονικὴ σχέση τονικῆς – υποδεσπόζουσας - δεσπόζουσας καὶ τονικῆς.

Οι Μελωδίες του Παιχνιδιού είναι αυτούσιες. Πηγή της 1^{ης} Μελωδίας το βιβλίο της E.Schmid, Kinder Lieder, Leipzig 1904, αρ.216 και της 2^{ης} Μελωδίας το βιβλίο του H. Sperling, Playground Book, London 1917 σ.29 Λαϊκή Γαλλική.

Κατά την εργασία που συνοδεύει το Τραγούδι, τα παιδιά προχωρούν στην κατασκευή ενός ολόκληρου συγκροτήματος σπιτιών [Υ.Α.3α] [Υ.Α.8β], μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης, ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών που συμμετέχουν. Περιλαμβάνονται 3 Διαγράμματα κάτοψης των οικοδομικών τετραγώνων, για τη συμμετοχή 8, 12 ή 24 παιδιών αντίστοιχα καθώς και 2 Διαγράμματα κάτοψης σπιτιών:



Εικόνα 27. Διάγραμμα κάτοψης σπιτιών. Παιχνίδι με Τραγούδια «Χτίζω»

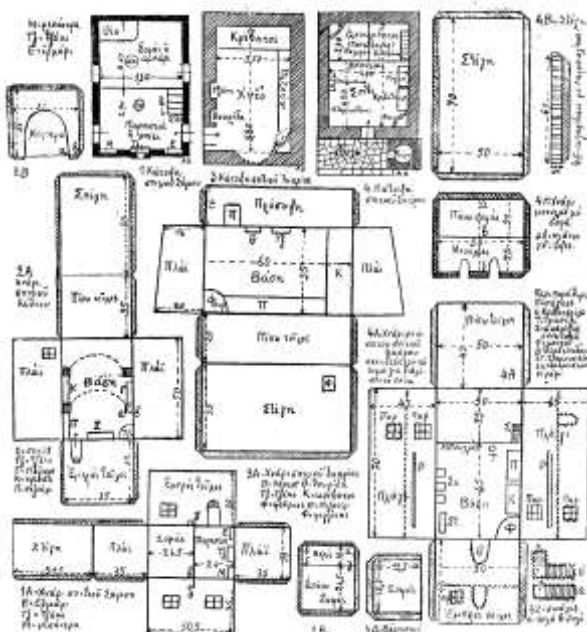
Εικόνα 28. Διάγραμμα κάτοψης οικοδομικών τετραγώνων κατασκευής σπιτιών. Παιχνίδι με Τραγούδια «Χτίζω»

Για τα μικρότερα παιδιά περιλαμβάνονται χάρτια για την κατασκευή σπιτιών από χαρτί και χαρτόνι:



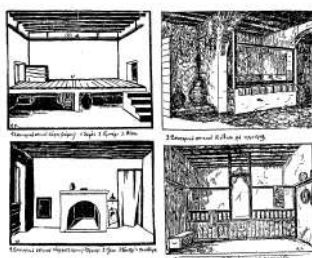
Εικόνα 29. Χάρτια για την κατασκευή σπιτιών. Παιχνίδι με Τραγούδια «Χτίζω»

Για τα μεγαλύτερα παιδιά περιλαμβάνονται Χνάρια³⁴⁶ με κατόψεις σπιτιών για την κατασκευή, από χαρτί και χαρτόνι, ελληνικών λαϊκών σπιτιών³⁴⁷:

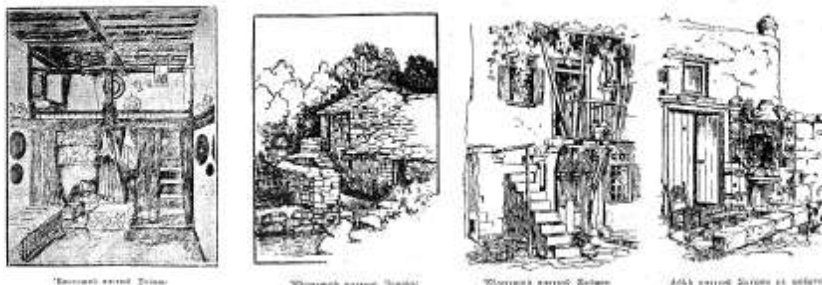


Εικόνα 30. Χνάρια κατασκευής Αγαιοπελαγίτικων σπιτιών

Για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των παιδιών [Y.A.8α] [Y.A.8β] [Y.A.8γ] ως προς την κατασκευή των σπιτιών περιλαμβάνονται και σχέδια της λαογράφου Αγγελικής Χατζημιχάλη, με το εξωτερικό και εσωτερικό των σπιτιών:



Εικόνα 32. Σχέδια εσωτερικού σπιτιού της Σάμου, Καλύμνου και Σκύρου, της Αγγελικής Χατζημιχάλη



Εικόνα 31. Σχέδια εξωτερικού σπιτιού της Ικαρίας και Σκύρου, της Αγγελικής Χατζημιχάλη

³⁴⁶ Οι κατόψεις (Αρ. 1, 3, 4) των σπιτιών της Σάμου, Ικαρίας και Σκύρου είναι της Αγγελικής Χατζημιχάλη (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

³⁴⁷ Τα Χνάρια περιλαμβάνουν το αγιοπελαγίτικο σπίτι της Σάμου, της Κύθνου, της Ικαρίας, της Καλύμνου και της Σκύρου, το οποίο ειδικότερα αποτελεί εξελεγμένο τύπο αγαιοπελαγίτικου σπιτιού που επικρατεί στα νησιά του Αιγαίου, βρίσκεται στα παράλια της Μ.Ασίας και Θράκης και απαντάται – μεταξύ άλλων – και στη Θράκη, στη Μακεδονία και την Ήπειρα (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932)

3.5.5 Παιχνίδι με Τραγούδια «Μικροί Τυμπανιστές» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 467 – 468)

Το Παιχνίδι με Τραγούδι «Μικροί Τυμπανιστές» αποτελεί το πρώτο από τα στα Ρυθμικά Παιχνίδια [Υ.Α.1β] [Υ.Α.2β] στο υπό μελέτη βιβλίο. Η συγγραφέας στο εισαγωγικό Σημείωμα για τα Ρυθμικά Παιχνίδια δηλώνει:

«Ρυθμικά Παιχνίδια γίνονται τα περισσότερα απ' τα παιχνίδια που προηγήθηκαν, μόλις δοθεί περισσότερη προσοχή στις 2 φάσεις του, την ένταση και λύση, και υπογραμμισθεί και γίνει έκτυπη μ' ένα μουσικό ρυθμό [...] Τα ρυθμικά [παιχνίδια] έχουν κύριο στόχο τους τη ρυθμική αγωγή του παιδιού, δηλαδή την ακριβέστερη κίνηση του κορμιού του σύμφωνα με τις αποχρώσεις του χρόνου και της έντασης, όχι όμως τυπικά και σκληρά, αλλ' εσώψυχα, λιτά και άνετα» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 467).

Βάσει της φιλοσοφίας αυτής στο Παιχνίδι με Τραγούδι «Μικροί Τυμπανιστές» περιλαμβάνονται απλά μουσικοκινητικά παιχνίδια [Υ.Α.1β] [Υ.Α.2β] [Υ.Α.2δ] μέσα από τα οποία τα παιδιά προσεγγίζουν βιωματικά - μέσα από το σώμα τους - τις έννοιες της ρυθμικής και της δυναμικής αγωγής [Υ.Α.2μ.γ] [Υ.Α.2μ.στ] [Υ.Α.3μ.α] [Υ.Α.7μ.γ] [Υ.Α.8μ.δ].

Κάθε παιδί μπορεί να κατασκευάσει ένα αυτοσχέδιο τύμπανο από χαρτόνι³⁴⁸, ως ένα αυτοσχέδιο ηχητικό αντικείμενο για να κρατά το ρυθμό· τον ίδιο στόχο μπορούν να εξυπηρετήσουν και στρογγυλά ξύλινα κουτιά ή χαρτονένια κουτιά με καπάκια. Στην τάξη θα προηγηθούν βιωματικά ρυθμικά παιχνίδια, [Υ.Α.1β] [Υ.Α.1δ] [Υ.Α.2δ] [Υ.Α.3μ.α] [Υ.Α.5μ.γ] [Υ.Α.7μ.α] [Υ.Α.7μ.γ] [Υ.Α.7μ.στ] όπου ο δάσκαλος χτυπά τον παλμό με τα χέρια του και τα παιδιά τον ακολουθούν χτυπώντας τα δάκτυλα ή το μολύβι τους στο θρανίο. [Υ.Α.3α] Ο παλμός που δίνει ο δάσκαλος ακολουθεί αρχικά αργό τέμπο στο ρυθμό του ήμισυ, επιταχύνεται λίγο στο ρυθμό του τετάρτου, γίνεται γρήγορος στα όγδοα και πιο ταχύς στα δέκαταέκτα. Έπειτα:

³⁴⁸ Οι Τεχνικές Οδηγίες και το Χνάρι για την κατασκευή του αυτοσχέδιου τυμπάνου βρίσκονται στο Παιχνίδι με Τραγούδια «Ο Μουσικός».

«θα ζήσουν τον ίδιο ρυθμό με το κορμί τους περπατώντας με χρόνο 1)2, 1)4, 1)8, 1)16 ή κάμνοντας με ρυθμό διάφορες κινήσεις, π.χ. τεντώνοντας τα χέρια τους, σηκώνοντας το ένα τους πόδι ή και εναλλάξ τα δύο, κουνώντας το κεφάλι, κλπ. Μόνο σαν έχουν πια ζήσει την έννοια του ρυθμικού χρόνου, θα παίξουν το παιχνίδι» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 468).

ΟΙ ΜΙΚΡΟΙ ΤΥΜΠΑΝΙΣΤΕΣ

Σιγά κι'άργα. *Πολύ γρήγορα και πολύ δυνατά.*

Μι κρά τυμ-πα-να βα-στού-με και τό-χρο-νο μας κρα-τού-με,
 μέ τρα-γού-δι περ-πα-τού-με, γρή-γο-ρα, λα-φριά πα-τού-με
 κι' εμπρός πάν-τα προ-χω-ρού-με κι' ό-λους γύ-ρω σ'ας περ-νού-με "Ό-λους.

1. Μικρά τύμπανα βαστούμε
 και το χρόνο μας κρατούμε,
 μέ τραγουδι περπατούμε,
 γρήγορα, λαφριά πατούμε
 κι' εμπρός πάντα προχωρούμε
 κι' όλους γύρω σ'ας περνούμε,
 όλους!

2. Τά μικρά τά τύμπανά μας
 φλόγα ανάβουν στην καρδιά μας,
 στήνουν ίσια τὰ κορμιά μας.
 Γρήγορα, λαφριά πατούμε
 κι' εμπρός πάντα προχωρούμε
 κι' όλους γύρω σ'ας περνούμε,
 όλους!

Το παιχνίδι παζεται στην ύπαιθρο [Υ.Α.7α] ή σε μια ευρύχωρη τάξη. Απευθύνεται σε παιδιά από το Νηπιαγωγείου έως τη Γ' Δημοτικού. Από το Παιχνίδι απουσιάζουν στερεότυπα εθνικιστικού, θρησκευτικού ή διαφυλικού χαρακτήρα [Υ.Α.10β]. Το ρυθμικό παιχνίδι παίζεται με δύο διαφορετικούς τρόπους:

1) Για τύμπανα θα αξιοποιηθούν τα θρανία των παιδιών, τραπέζια ή οι τοίχοι της τάξης. Πλήκτρα θα είναι η γροθιά τους για να είναι βαρύς ο ήχος σαν του τυμπάνου.

1^η Στροφή. Τα παιδιά καθώς τραγουδούν παράλληλα χτυπούν όγδοα στα 4 πρώτα μέτρα του τραγουδιού³⁴⁹ κι έπειτα ακολουθούν το μελωδικό ρυθμό στα επόμενα

³⁴⁹ Υπάρχει πιθανόν μια ασάφεια στις Οδηγίες για το παιχνίδι, όπως περιγράφονται εδώ όσον αφορά το ρυθμό που χτυπούν τα παιδιά στα τέσσερα πρώτα μέτρα, καθώς ενώ στις οδηγίες γίνεται αναφορά

μέτρα, δηλαδή συνεχίζουν στα μέτρα 5 – 8 χτυπώντας όγδοα, στα μέτρα 9-11 χτυπούν δέκαταέκτα και στο 12^ο μέτρο χτυπούν ένα όγδοο, ακολουθεί μια παύση ογδού κι έπειτα χτυπούν ένα τέταρτο. Παράλληλα μεταβάλλουν αντίστοιχα και τη δυναμική αγωγή εκτέλεσης του τραγουδιού ως εξής: σιγά (piano) στα 6 πρώτα μέτρα, μέτρια δυνατά (mezzo forte) στα μέτρα 7-9, δυνατά (forte) στα μέτρα 10-11 και στο 12^ο μέτρο μεταβολή από μέτρια δυνατά (mezzo forte) σε σιγά (piano).

2^η Στροφή. Συνεχίζουν όπως και στην πρώτη στροφή.

- 2) Τα παιδιά, προχωρώντας στην ύπαιθρο σε πολλούς παράλληλους ζυγούς ή μόνο σε 2 ζυγούς ή κι σε έναν, χτυπούν στα τύμπανα, όπως στον 1^ο τρόπο· στο τέλος της 1^{ης} στροφής διακόπτουν το τραγούδι για να συνεχίσουν το βήμα τους – χωρίς να χτυπούν τα τύμπανα - σε ρυθμό του μισού (αργά), έπειτα σε ρυθμό ογδού (πιο γρήγορα) και ξαναρχίζουν το τραγούδι. Μπορούν ακόμη να χτυπούν μόνοι τους το ρυθμό στα τύμπανα - χωρίς να τραγουδούν. Χωρίζονται σε ομάδες με έναν αρχηγό, ο οποίος μπορεί πριν το τραγούδι να παίζει στο τύμπανο και τα παιδιά να βαδίζουν ρυθμικά ή να κάνουν διάφορες κινήσεις στο ρυθμό, π.χ. τρέχουν, πηδούν κ.ά. [Y.A.7μ.γ] [Y.A.8μ.δ] [Y.A.4μ.δ] .

Το Τραγούδι «Μικροί Τυμπανιστές» έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα από μουσικολογική άποψη, καθώς είναι απλό από άποψη ρυθμού, μελωδίας, αρμονίας και φόρμας [Y.A.2μ.στ] [Y.A.10μ.α]. [Y.A.10μ.β]. Το τραγούδι (βλέπε σ. 328) είναι δίσημο και βρίσκεται στη ρε μείζονα. Η φόρμα είναι διμερής AB (8 μέτρα κάθε μέρος) Η μελωδία στο A και B μέρος χαρακτηρίζονται από επαναλαμβανόμενους φθόγγους· στο B μέρος μάλιστα υπάρχει ο ίδιος επαναλαμβανόμενος φθόγγος (δεσπόζουσα) που καταλήγει στην τονική. Ο μελωδικός ρυθμός είναι απλός καθώς στα μέτρα – με εξαίρεση το τελευταίο- όλοι οι φθόγγοι έχουν την ίδια ρυθμική αξία, η οποία και κάθε 4 μέτρα υποδιπλασιάζεται, δηλαδή στα 4 πρώτα μέτρα υπάρχουν μόνο τέταρτα, στα 4 επόμενα υπάρχουν όγδοα, στα 4 επόμενα δέκαταέκτα. Η δομή αυτή του μελωδικού ρυθμού διευκολύνει την απομνημόνευσή του από τα παιδιά στο παιχνίδι. Το Τραγούδι αναδεικνύει την αρμονική σχέση τονικής και δεσπόζουσας. Η

ότι στον 1^ο στίχο τα παιδιά χτυπούν όγδοα, δεν γίνεται καμμία αναφορά για τους στίχους 2 και 3 κι επιπλέον στην παρτιτούρα δίνεται η οδηγία «Σιγά κι αργά», που δεν ταιριάζει με το ρυθμό των ογδών. Είναι πιθανόν επομένως να υπάρχει η ασυμφωνία αυτή για τεχνικούς λόγους, και οι πραγματικές οδηγίες του παιχνιδιού να θέλουν τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια του τραγουδιού να χτυπούν το μελωδικό ρυθμό, που είναι πιο λογικό.

Μελωδία του Παιχνιδιού είναι αυτούσια κι έχει πηγή το βιβλίο της E.Schmid, Kinder Lieder, Leipzig 1904, αρ.196.

Οι δραστηριότητες του Παιχνιδιού «Μικροί Τυμπανιστές» με την αυτοσχέδια κατασκευή μουσικών οργάνων και τη δημιουργική αξιοποίηση του στοιχείου του ρυθμού μέσα από την κίνηση παραπέμπουν ιδιαίτερα στην Coleman (βλέπε σσ. 58 -) και τον Orff βλέπε σσ. 58 - 63).

3.5.6 Παιχνίδι με Τραγούδια «Εύθυμα Πηδούμε» (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932: 473 - 475)

ΕΥΘΥΜΑ ΠΗΔΟΥΜΕ

Μοργά
Έμ-πρός πια-στεί-τε, ό-λα τὰ παι-διά σει-ρά και σαν που-
λά-κισσας παι-ξου με πλ-λά, τρελ-λά Έυ-θυ-μα ηη-δού-με
Έπως πτό μοργά και δυνατά
Τρέ-χον-με, γε-λού-με! Τρά-λα Τρά-λα, Τρά-λα, τρά-λα, λά-λα, λά.

1. Έμπρός, πιαστείτε όλα τὰ παιδιά σειρά και σαν πουλάκι ως παίζουμε μικρά, τρελλά. Έύθυμα ηηδούμε, τρέχουμε, γελοῦμε, τρά λα, τρά λα, τρά λα, λά λα, λά λα, λά,
2. Ψηλά τὰ χέρια όλα τεντωτά, δειά, ν' ανοίξουν πόρτες διάπλατες για τή χαρά. Έύθυμα ηηδούμε, τρέχουμε, γελοῦμε, Τρά λα, τρά λα, τρά λα, λά λα, λά λα, λά,
3. Παιδιά, στις μύτες τώρα τῶν ποδιῶν, λαφριά σαν κυπαρίσσια νάσαι τὰ κορμιά ὀρθά. Έύθυμα ηηδούμε, τρέχουμε, γελοῦμε, Τράλα, τράλα τράλα, λάλα, λάλα, λά.
4. Άγέρας, ἥλιος και χαρούμενη καρδιά μᾶς δυναμόνουν τήν ἀγάπη στη δουλειά. Έύθυμα ηηδούμε, τρέχουμε, γελοῦμε, Τράλα, τράλα, τράλα, λάλα, λάλα, λά.
5. Έλάτε, ἂν θέτε, τώρα στη γραμμή μ' ἑμᾶς τρελλό παιδάκι νά σῶς κάμουμε με μιᾶς! Έύθυμα ηηδούμε, τρέχουμε, γελοῦμε, Τράλα, τράλα, τράλα, λάλα, λάλα, λά.

Εικόνα 33. Τραγούδι «Εύθυμα Πηδάμε» Παιχνίδι με Τραγούδια «Εύθυμα Πηδάμε»

Το παιχνίδι «Εύθυμα Πηδούμε» ανήκει στα Ρυθμικά Παιχνίδια. Παίζεται στην ύπαιθρο [Υ.Α.7α] και απευθύνεται σε παιδιά από το Νηπιαγωγείου έως τη Δ΄

Δημοτικού. Από το Παιχνίδι αυτό απουσιάζουν στερεότυπα εθνικιστικού, θρησκευτικού ή διαφυλικού χαρακτήρα [Υ.Α.10β].

Στο χώρο ορίζονται τα «κέντρα» του παιχνιδιού [Υ.Α.7β] [Υ.Α.9β] [Υ.Α.6δ], [Υ.Α.2η] [Υ.Α.6δ], όπως δέντρο, βρύση, πέτρα, κ.ά. καθώς κι αντικείμενα που έχουν τοποθετηθεί σε αυτόν, όπως καρέκλα, τραπέζι, κ.ά. Τα παιδιά πιασμένα σε αλυσίδα [Υ.Α.6δ] των 10-15 μελών - με το ένα παιδί προς τα μέσα και το άλλο προς τα έξω - προχωρούν κάθε φορά γύρω από το κέντρο που φωνάζει ο δάσκαλος. Παράλληλα ακολουθούν ρυθμικά και τις κινήσεις [Υ.Α.8μ.δ] [Υ.Α.2μ.στ] που υπαγορεύονται από τους στίχους του τραγουδιού³⁵⁰ [Υ.Α.2μ.δ].

Στους 2 τελευταίους στίχους ειδικότερα κάθε στροφής κάνουν πήδημα πολύ γοργό: «Εύθυμα πηδούμε, τρέχουμε γελούμε, Τράλα, τράλα...». Στους πρώτους 2 στίχους κάθε στροφής ακολουθούν τις εξής κινήσεις:

στην 1^η στροφή, σε κάθε άρση, πήδημα μικρό

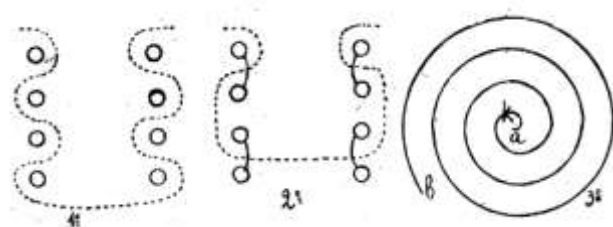
στη 2^η στροφή, τα χέρια τεντωμένα κι ενωμένα ψηλά πλάγια («πόρτες»)

στην 3^η στροφή, ελαφρό μικρό πήδημα στις μύτες των ποδιών

στην 4^η στροφή, σε κάθε άρση, πήδημα μικρό

στην 5^η στροφή, η αλυσίδα προχωρεί προς το δάσκαλο, παρασύροντας τον στην κίνησή της [Υ.Α.3α],

Το ρυθμικό παιχνίδι μπορεί να παιχτεί και με 8 παιδιά ως κέντρα γύρω από τα οποία θα κινηθεί η αλυσίδα παιδιών, σύμφωνα με το 1^ο διάγραμμα· στο 2^ο διάγραμμα η αλυσίδα των παιδιών περνάει μέσα από τις «πόρτες» που σχηματίζουν με τα τεντωμένα τους χέρια τα παιδιά - κέντρα· στο 3^ο διάγραμμα η αλυσίδα μετά το τέλος του τραγουδιού κάνει ελιγμούς γύρω από το δάσκαλο ή ένα παιδί [Υ.Α.3β] κι έπειτα ξεδιπλώνεται ο έλικας προς την αντίθετη κατεύθυνση για να γίνει ένας μεγάλος κύκλος και να καταλήξει σε χορό.



Εικόνα 34. Διαγράμματα κίνησης αλυσίδας παιδιών με παιδιά ως κέντρο

³⁵⁰ Μ.Κ – Π. διευκρινίζει πως στην περίπτωση που τα παιδιά κουράζονται να τραγουδούν και να κινούνται, τότε μπορεί να οριστεί άλλα παιδιά να τραγουδούν και άλλα να παίζουν, με τις δύο ομάδες να αλλάζουν έπειτα τρόπους.

Το Τραγούδι «Εύθυμα Πηδούμε» έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα από μουσικολογική άποψη, καθώς είναι απλό από άποψη ρυθμού, μελωδίας, αρμονίας και φόρμας [Y.A.2μ.στ] [Y.A.10μ.α]. [Y.A.10μ.β]. Το τραγούδι (βλέπε σ. 330) είναι δίσημο και βρίσκεται στη φα μείζονα. Η φόρμα του είναι διμερής AB, με τα μέρη A (8 πρώτα μέτρα) και B (8 τελευταία μέτρα). Η μελωδία στο A μέρος ξεκινά χαρακτηριστικά σε άρση με ανιόν αρπέζ που φθάνει ψηλά στην τονική κι ακολουθεί κατιούσα βηματική κίνηση που καταλήγει στην τονική, μια οκτάβα χαμηλότερα· η φράση επαναλαμβάνεται πανομοιότυπα. Το B μέρος περιλαμβάνει ένα χαρακτηριστικό μοτίβο με βηματική κίνηση που μεταφέρεται αλυσιδωτά μια τρίτη μεγάλη ψηλότερα, για να ακολουθήσει έπειτα επανάληψη κατιόντος διαστήματος τρίτης που καταλήγει -μετά από ένα μοτίβο - στην τονική. Ο μελωδικός ρυθμός περιλαμβάνει αρκετές μεταβολές ρυθμικών αξιών, οι οποίες ωστόσο μπορούν να γίνουν άμεσα αντιληπτές από τα παιδιά καθώς εντάσσονται κάθε φορά στο πλαίσιο ενός χαρακτηριστικού μοτίβου. Το Τραγούδι αναδεικνύει την αρμονική σχέση τονικής και δεσπόζουσας και καταλήγει χαρακτηριστικά στην ακολουθία τονική – υποδεσπόζουσα – δεσπόζουσα – τονική.

Η Μελωδία του Παιχνιδιού είναι αυτούσια κι έχει πηγή το βιβλίο Carr et Signot, 36 Dances chantées et mimées pour les peitites, Paris, σ.82.

3.5.7 Παιχνίδι με Τραγούδια «Τραβήγματα» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 519 – 523)

ΤΡΑΒΗΓΜΑΤΑ

Ση-ρι-ξε κά-τω βα-ριά τὰ πό-δια σου, σι-δε-ρα βα-ριά!

Κλει-σε γε-ρά και σφι-χτά τὰ χέ-ρια σου. Τρά-βα δυ-να-τά! Προ-σο-χη. Μπρός με όρμη!

Α' Μέρος. Τράβηγμα

Στήριξε κάτω βαριά τὰ πόδια σου,	τράβα δυνατά.
σίδερα βαριά.	Προσοχή!
Κλείσε σφιχτά και γερά τὰ χέρια σου,	Μπρός, με όρμη!

Εικόνα 35 . Τραγούδι «Τραβήγματα» Παιχνίδι με Τραγούδια «Τραβήγματα»

Το Παιχνίδι με Τραγούδια «Τραβήγματα» ανήκει στα Ανταγωνιστικά Παιχνίδια. Η συγγραφέας επισημαίνει ότι στα Ανταγωνιστικά Παιχνίδια το τραγούδι «δεν έχει τόσο το σκοπό να ρυθμίσει την ενέργεια των παιδιών, όσο να τα διεγείρει και να τα ζωντανέψει για να αποδώσουν το μέγιστο της ενέργειας που μπορούν να αναπτύξουν» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:511).

Το Παιχνίδι «Τραβήγματα» παίζεται στην ύπαιθρο [Y.A.7α]. Το θέμα του παιχνιδιού είναι παρμένο από την ίδια τη ζωή του παιδιού, από τα ομαδικά παιχνίδια που παίζουν διαχρονικά³⁵¹ τα παιδιά (Κροντηρά, 2002). [Y.A.1β] [Y.A.1δ] [Y.A.1γ] [Y.A.4μ.α] [Y.A.2μ.δ]. Από το Παιχνίδι αυτό απουσιάζουν στερεότυπα εθνικιστικού, θρησκευτικού ή διαφυλικού χαρακτήρα [Y.A.10β].

Πρόκειται ουσιαστικά για παιχνίδι διελκυστίνδας [Y.A.1β] [Y.A.1γ] [Y.A.1δ], όπου το τραγούδι λειτουργεί εμπυχωτικά ως εναρκτήριο λάκτισμα. Χαράσσονται δυο γραμμές στο έδαφος. Τα παιδιά παρατάσσονται κατά σειρά, έχοντας απέναντί τους τον αντίπαλό τους. Πριν ξεκινήσει το τραγούδι τεντώνουν το αριστερό τους χέρι τους και πιάνουν το αριστερό χέρι του αντιπάλου τους, τοποθετώντας ταυτόχρονα το αριστερό τους πόδι πλάι προς τα μέσα και στηρίζοντας το στο αριστερό πόδι του αντιπάλου τους. Αφού τελειώσει το τραγούδι, με σύνθημα του δασκάλου τα παιδιά αρχίζουν να τραβιούνται. Κερδίζει η ομάδα που θα καταφέρει να τραβήξει περισσότερους αντιπάλους έξω απ' τη γραμμή. [Y.A.6γ], Παίζεται με πολλές παραλλαγές π.χ. τα παιδιά να τραβιούνται με σχοινί ή ραβδί κ.ά.

Το Τραγούδι «Τραβήγματα» έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα από μουσικολογική άποψη, καθώς είναι απλό από άποψη ρυθμού, μελωδίας, αρμονίας και φόρμας [Y.A.2μ.στ] [Y.A.10μ.α]. [Y.A.10μ.β]. Το τραγούδι (βλέπε σ. 332) έχει μέτρο 6/8 και βρίσκεται στη λα ύφεση μείζονα. Έχει φόρμα ΑΑ', με το Α' να διαφοροποιείται από το Α με μια μικρή coda δύο μέτρων στο τέλος. Η μελωδία χαρακτηρίζεται από

³⁵¹ Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το φαινόμενο στη σύγχρονη εποχή της επίδρασης των μαζικών μέσων εοικονομίας στο παιχνίδι κι αντίστοιχα στα παιχνιδιότραγουδα των παιδιών (βλέπε περισσότερα Marsh, 2008). Το έτος 2017 στην Ελλάδα λόγω χάρη, η ευρείας ακροαματικότητα μιας εκπομπής με εκτενέστατη προβολή, το “Survivor” του ιδιωτικού καναλιού «Σκάι», οδήγησε πολλά παιδιά, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, σε μια δημιουργική ανασύσταση ανταγωνιστικών παιχνιδιών ριζίματος, τραβήγματος, πηδήματος, κ.ά. που παρακολουθούσαν στην εκπομπή. Στις αυλές των σχολείων, στις παιδικές χαρές, κ.ά. τη χρονιά εκείνη παρατηρήθηκε έντονα το φαινόμενο παιδιών, τα οποία, με αυτοσχέδια μέσα που έβρισκαν στο περιβάλλον τους, μιμούσαν κι έπαιζαν τα ανταγωνιστικά αυτά παιχνίδια (χωρίς ωστόσο τραγούδι).

επαναλαμβανόμενους φθόγγους και διαστήματα τρίτης, τετάρτης, πέμπτης κι έκτης, που ωστόσο αποδίδονται εύκολα καθώς οι φθόγγοι των διαστημάτων συναπαρτίζονται αποκλειστικά τη συγχορδία της τονικής (μέτρα 1-2, 5-6, 9-10) και της δεσπόζουσας (μέτρα 3 και 7) ·βηματική κίνηση υπάρχει μόνο στο τέλος των φράσεων, με τον προσαγωγέα να οδηγείται στην τονική. Το Τραγούδι αναδεικνύει αποκλειστικά την αρμονική σχέση τονικής και δεσπόζουσας.

Το Παιχνίδι πλαισιώνεται με σχετικά λαϊκά παιχνίδια και τραγούδια [Υ.Α.9μ.α] [Υ.Α.9μ.β] [Υ.Α.9μ.γ] που περιλαμβάνουν διελκυστίδα, όπως «Η μέλισσα» (ή «Περνάει, περνάει η μέλισσα», «Γιάννης ο στρατηλάτης», «Αγκρά, αγκρά», «Στη φυλακή», «Βούτα μέλι», κ.ά. Τα δυο πρώτα παιχνίδια συνοδεύονται από παρτιτούρα του αντίστοιχου τραγουδιού τους [Υ.Α.2μ.δ].. Παραθέτουμε εδώ το τραγούδι «Γιάννης ο στρατολάτης»:

2. Γιάννης ο στρατολάτης (Δημοτικό)

Adagio (♩ = 126)

Γιάν- νη, μωρ' Γιάν- νη και Κα- λο- γιαν- νη,
πό- σα φλου- ρά- κια διν'ς για να πε- ρά- σεις;

Εικόνα 36. Τραγούδι του παραδοσιακού παιχνιδιού «Γιάννης ο στρατολάτης»

Το τραγούδι αποτελεί μέρος στιχομυθίας του παιχνιδιού που περιλαμβάνει διελκυστίδα, σύμφωνα με την περιγραφή της Μ.Κ – Π.:

«2 παιδιά μ' ενωμένα χέρια ψηλά είναι το γεφύρι. Τ' άλλα παιδιά, τό'να πίσω στ' άλλο στη σειρά μ' έναν αρχηγό είναι ο Γιάννης. Ο Γιάννης θέλει να περάσει το γεφύρι και γίνεται η εξής στιχομυθία:

-Ποιος είναι τούτος τούτη τη νύχτα; - Είμαι ο Γιάννης ο στρατολάτης.

-Τι να γυρεύει τούτη τη νύχτα; - Δρόμο γυρεύει για να περάσει.

-Γιάννη, μωρ, Γιάννη και Καλογιάννη πόσα φλουράκια διν'ς για να περάσεις;

-Χίλια τα δίνω. – Χίλια τα παίρνω αϊ μωρέ Γιάννη και Καλογιάννη.

Ο Γιάννης πάει να περάσει, αλλά απ' τη μια μεριά το γεφύρι κατεβάζοντας τα χέρια του προσπαθεί χωρίς να χτυπάει τη ράχη των παιδιών να κόψει τη σειρά των παιδιών κι απ' την άλλη μεριά ο αρχηγός προσπαθεί να σύρει όλη τη γραμμή μαζί του και τα παιδιά να κρατηθούν σφιχτά για να μην κοπούν. Όσα παιδιά κόβονται, τα παίρνει το ποτάμι και πλάνουνται πίσω απ' το γιοφύρι. Ξαναγυρνάει ο Γιάννης πάλι προς το γιοφύρι με αρχηγό τώρα το τελευταίο παιδί της σειράς και γίνεται η επόμενη στιχομυθία:

-Ως που σε πήρε το ποτάμι. - Ίσια με εδώ - και δείχνει πόδια, μέση, λαιμό ανάλογα με τα παιδιά που έχασε. - Το νου σου μη σε πάρει ολόκληρο.

Και τραβιούνται πάλι το γιοφύρι με το φουσκωμένο νερό (τα παιδιά που πήρε) και ο Γιάννης. Αν νικήσει ο Γιάννης, περνάει πάνω απ' το γιοφύρι (γονατισμένα τα παιδιά), αν νικηθεί, το γιοφύρι περνάει απάνω του. Αν τυχόν όμως κατορθώσει ο Γιάννης και περάσει άθιχτος το ποτάμι 3 φορές, τότε τα 2 παιδιά του γεφυριού πλάνουνται στην αρχή και στο τέλος της γραμμής του Γιάννη και προσπαθούν απλώνοντας τα χέρια τους να κλείσουν τον κύκλο, ενώ ο Γιάννης πατώντας στέρεα αντιστέκεται. Αν το πετύχουν, γονατίζει ο Γιάννης και περνούν απάνω του, αν όχι, γίνεται το αντίθετο» [Y.A.6α] [Y.A.6δ] [Y.A.6γ] (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932:521).

3.5.8 Παιχνίδι με Τραγούδια «Πέρα Πάγω (Γρήγορο Βάδισμα)» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932: 519 – 523)

ΠΕΡΑ ΠΑΓΩ
(ΓΡΗΓΟΡΟ ΒΑΔΙΣΜΑ)

Γρήγορα

Πέ-ρα πά-γω απ' τό βου-νό,
τ' άψηλό,
τό τρανό
Άλλον κόσμο για να δώ.
Έν, δυό,
ξεκινώ.

Θέλω σύντροφο καλό,
τολμηρό,
πεταχτό,
με περπάτημα γερό.
Έν, δυό,
δρόμο οί δυό.

Εικόνα 37. Τραγούδι «Πέρα Πάγω» Παιχνίδι με Τραγούδια «Πέρα Πάγω»

Το Παιχνίδι με Τραγούδια «Πέρα Πάγω» ανήκει στα Ανταγωνιστικά Παιχνίδια και παίζεται στην ύπαιθρο [Y.A.7a]. Απευθύνεται σε παιδιά από το Νηπιαγωγείο ως τη Γ' Δημοτικού. Το θέμα του παιχνιδιού είναι παρμένο από την ίδια τη ζωή του παιδιού, από τα ομαδικά παιχνίδια σε κύκλο που παίζουν διαχρονικά τα παιδιά (Κροντηρά, 2002). [Y.A.1β] [Y.A.1δ] [Y.A.1γ] [Y.A.2μ.δ]. Από το Παιχνίδι αυτό απουσιάζουν στερεότυπα εθνικιστικού, θρησκευτικού ή διαφυλικού χαρακτήρα [Y.A.10β].

Ορίζεται από πριν το τέρμα του παιχνιδιού. Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο πιασμένα από το χέρι [Y.A.6α] [Y.A.6γ] [Y.A.6δ]. Ο αρχηγός του παιχνιδιού περπατεί έξω από τον κύκλο και λέει το τραγούδι καθώς κάνει το γύρο· στη λέξη «δρόμο» χτυπά στη ράχη ένα άλλο παιδί που πρέπει να αφήσει τον κύκλο και να ακολουθήσει τον αρχηγό· το παιδί τώρα λέει το τραγούδι και χτυπά στη ράχη άλλο παιδί που ακολουθεί κι εκείνος με τη σειρά του λέγοντας το τραγούδι, κ.ο.κ. Τα παιδιά στον κύκλο πρέπει να φροντίζουν να κλείνουν αμέσως τον κύκλο όταν αποχωρεί ένα παιδί. Ακόμη, κάθε φορά που προστίθεται νέο παιδί έξω από τον κύκλο, αυξάνεται και η ταχύτητα με την οποία τα παιδιά περπατούν γύρω γύρω, φθάνοντας στο τέλος σχεδόν σε ταχύτητα τρεξίματος. Τα παιδιά που δεν μπορούν να ακολουθήσουν την ταχύτητα φεύγουν από τα παιχνίδια [Y.A.7μ.γ]. Όταν μείνουν λίγα παιδιά στον κύκλο, τότε παρασύρονται στην αλυσίδα. Με ένα σύνθημα του αρχηγού η αλυσίδα διαλύεται και τα παιδιά πρέπει να τρέξουν στο τέρμα. Ο νικητής που θα φθάσει πρώτος γίνεται ο αρχηγός στο επόμενο παιχνίδι.

Το Τραγούδι «Πέρα Πάγω» έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα από μουσικολογική άποψη, καθώς είναι απλό από άποψη ρυθμού, μελωδίας, αρμονίας και φόρμας [Y.A.2μ.στ] [Y.A.10μ.α]. [Y.A.10μ.β]. Το τραγούδι (βλέπε σ. 335) έχει μέτρο 2/4 και βρίσκεται στη φα μείζονα. Έχει φόρμα AA', με το A' να περιλαμβάνει τον προσαγωγή που ανεβαίνει στην τονική στο τέλος του τραγουδιού. Η μελωδία χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους φθόγγους και διαστήματα τρίτης, ανιόντα και κατιόντα, κι ελάχιστη βηματική κίνηση. Το Τραγούδι αναδεικνύει αποκλειστικά την αρμονική σχέση τονικής και δεσπόζουσας.

4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου υπήρξε σημαντική παιδαγωγός, εργάτρια κι ερευνήτρια της Νέας Αγωγής που άφησε ως παρακαταθήκη στην ελληνική εκπαίδευση και αγωγή σημαντικό συγγραφικό έργο, με το οποίο συστηματοποίησε τόσο σε θεωρητικό επίπεδο - με το τρίτομο έργο της «Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι» - όσο και σε πρακτικό- λειτουργικό επίπεδο - με το υπό μελέτη εδώ έργο «Παιχνίδια με Τραγούδια. Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων» καθώς και τα αναγνωστικά «Τα Παιδιά» (με τον Μ.Παπαμαύρο) και «Η Χαρά του παιδιού» - πρωτοποριακές παιδαγωγικές ιδέες, εφαρμογές και πειραματισμούς με όραμα ένα σχολείο νέο, δημοκρατικό και δημιουργικό, μια εκπαίδευση «από το παιδί» και με επίκεντρο το παιδί.

Ανήσυχο πνεύμα, με ευρεία μόρφωση κι εμπειρία ζωής, εναντιώθηκε στην Ιδεοκρατική Παιδαγωγική της εποχής της - που προήγαγε εθνικιστικά και ηθικοθηρησκευτικά ιδεώδη - και ασπάστηκε τις προοδευτικές ιδέες της εποχής της όσον αφορά την εκπαιδευτική και γλωσσική μεταρρύθμιση, τη χειραφέτηση της γυναίκας, την προστασία του παιδιού, το αξίωμα της κοινωνικής αλληλεγγύης και δικαιοσύνης, την παιδαγωγική της ειρήνης και του αντιμιλιταρισμού, οι οποίες και διαπότισαν τόσο τη ζωή της, όσο και το συγγραφικό της έργο.

Στο έργο της ειδικότερα «Παιχνίδια με Τραγούδια. Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων» συστηματοποίησε μια πρωτότυπη μέθοδο, όπου το τραγούδι αποτέλεσε κομβικό σημείο για την ανάπτυξη ανώτερων μορφών παιδαγωγικών παιχνιδιών που συνδύαζαν το δραματικό, μιμητικό, ρυθμικό και ανταγωνιστικό παιχνίδι με τη μουσική, το λόγο, την κίνηση, τη χειροτεχνική εργασία και τη γνώση της φύσης και του κόσμου.

Το βιβλίο, έκτασης 552 συνολικά σελίδων, εκδόθηκε στην Αθήνα το 1932 από τις εκδόσεις «Τυπογραφεία της Κοινωνίας. Σκοπός του, σύμφωνα με τη συγγραφέα, είναι να βοηθήσει τον Έλληνα δάσκαλο να εντάξει το παιχνίδι σαν οργανικό μέλος της σχολικής εργασίας στο δημοτικό σχολείο και να ενισχύσει το μάθημα της μουσικής και της γυμναστικής, εμπλουτίζοντας παράλληλα και την ελληνική βιβλιογραφία σε θέματα μεθόδων και πρακτικών της Νέας Αγωγής.

Η συγγραφέας οραματίζεται μάλιστα μια νέα εποχή για την ελληνική εκπαίδευση όπου «πρωτοπόροι δάσκαλοι» στο ελληνικό σχολείο θα οδηγήσουν σε μια «νέα μουσική διδασκαλία»· «νέα μουσική διδασκαλία» που εφάρμοσε κατά τις

πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, η πρωτοπόρος μουσικοπαιδαγωγός Satis Colman στο Lincoln School of Teacher's College του Columbia University η Coleman οδηγούσε κι ενέπλεκε τους μαθητές της σε δημιουργικές και ολιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της μουσικής, προαναγγέλοντας τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα του Zoltan Kodály και του Carl Orff που θα ακολουθήσουν μετέπειτα.

Με το βιβλίο της η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους «φωτισμένους» γονείς στην Ελλάδα που επιθυμούν να καθοδηγήσουν και να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά τους με το παιδαγωγικό παιχνίδι κι ακόμη να τα απασχολήσουν με χειροτεχνική εργασία, διευρύνοντας την αγωγή τους. Έναυσμα για τη συγγραφή του, σύμφωνα με την ίδια τη συγγραφέα, στάθηκε η παρακολούθηση μιας παιγνιώδους διδασκαλίας - δράσης των μαθητών το 1919 στη Γενεύη στη Maison des petites, δηλ. στο πρότυπο σχολείο που ήταν προσαρτημένο στο Institut Jean – Jacques Rousseau, το οποίο είχε ιδρύσει ο Édouard Claparède το 1912.

Η συγγραφέας συνέλαβε ουσιαστικά στο βιβλίο της μια σειρά από Παιχνίδια με Τραγούδια, τα οποία παίρνουν τη μορφή ευέλικτων «Σχεδίων Εργασίας» (Project). Η σύλληψη τους είναι φιλοσοφικά κι επιστημονικά τεκμηριωμένη καθώς το βιβλίο είναι δομημένο σε δύο κύρια μέρη, Α' και Β'.

Το Α' μέρος, 64 σελίδων, με τίτλο «Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές βάσεις», περιλαμβάνει τη φιλοσοφία και το σκοπό του βιβλίου, το θεωρητικό του υπόβαθρο κι ακόμη γενικές οδηγίες και μεθοδολογικές και παιδαγωγικές υποδείξεις σχετικά με την εκτέλεση των παιχνιδιών και των τραγουδιών και των χειροτεχνικών εργασιών που τα συνοδεύουν.

Το Β' Μέρος του βιβλίου – αντιτιθέμενο στην παθητική διδασκαλία του παλαιού σχολείου - έχει καθαρά πραξιακό χαρακτήρα, όπου οι μαθητές ενεργοποιούνται άμεσα στα «Παιχνίδια με Τραγούδια», καθένα από τα οποία είχαν τη μορφή ενός Σχεδίου Εργασίας (Project). Κάθε Σχέδιο Εργασίας, εκτός από το παιχνίδι και τα αντίστοιχα τραγούδια του, συντίθεται ακόμη από ένα ή περισσότερα από τα εξής στοιχεία: α) διαφορετικές μορφές του αρχικού παιχνιδιού, β) χειροτεχνική εργασία που αντιστοιχεί στη θεματική του παιχνιδιού, γ) συναφή παραδοσιακά παιχνίδια και αντίστοιχα παραδοσιακά τραγούδια, δ) γνώσεις της φύσης και του κόσμου που συνδέονται δια – θεματικά με τα «Παιχνίδια με Τραγούδια».

Η θεματική επιλογή των «Παιχνιδιών με Τραγουδιών» στο Β' Μέρους αντιτίθεται στο ιδεοκρατικό πνεύμα της εκπαίδευσης του παλαιού σχολείου καθώς

περιλαμβάνει στοιχεία από την καθημερινή ζωή και το περιβάλλον του παιδιού - φυσικό και ανθρωπογενές - σύμφωνα με το πνεύμα του οικουμενικού εκπαιδευτικού κινήματος της Νέας Αγωγής – «το σχολείο είναι ζωή, κι όχι προετοιμασία για τη ζωή» (John Dewey) - αλλά και του εκπαιδευτικού δημοτικισμού ειδικότερα στην Ελλάδα. Αναλυτικότερα, τα Παιχνίδια με Τραγούδια περιλαμβάνουν τα εξής θεματικά περιεχόμενα: α) στοιχεία φυσιογνωστικά, τα οποία προσωποποιούνται κι εντάσσονται στο πλαίσιο μιας συστημικής θεώρησης του φυσικού περιβάλλοντος, β) στοιχεία προβολής της νεοελληνικής ζωής και καταξίωσης των λαϊκών στρωμάτων (εδώ εντάσσονται ειδικότερα κι ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδα), γ) ανθρωπολογικά δεδομένα της ελληνικής υπαίθρου με έμφαση στις αγροτικές συνήθειες και πρακτικές του κύκλου του χρόνου (θερισμός, τρύγος), της βουκολικής και θαλασσινής ζωής, δ) πραγματολογικά στοιχεία που αφορούν παραδοσιακά επαγγέλματα, αλλά και περισσότερο αστικοποιημένα επαγγέλματα της εποχής, ε) μέσα μεταφοράς της εποχής.

Η γλώσσα των ποιημάτων των τραγουδιών είναι η κοινή ομιλούμενη, η δημοτική γλώσσα και το ύφος τους είναι ζωντανό, ανάλαφρο και προσγειωμένο, ώστε να γοητεύσει το παιδί χωρίς ίχνος επιτήδευσης ή διδακτισμού. Απουσιάζουν ακόμη στο έργο στοιχεία που δέσποζαν στα αντίστοιχα εγκεκριμένα σχολικά βιβλία της εποχής, όπως η στείρα φιλοπατρία, ο άγονος ιστορισμός, η καλλιέργεια θρησκευτικού συναισθήματος, ο εθνοκεντρισμός, τα διαφυλικά και κοινωνικά στερεότυπα.

Στη θέση τους, η συγγραφέας αντιτάσσει ανθρωποκεντρικά μηνύματα αγάπης και αλληλεγγύης, ομόνοιας, χαράς της ζωής, σεβασμού του ανθρώπινου μόχθου και αυθυπαρξίας της παιδικότητας. Η ανθρωποκεντρική αυτή θεώρηση, ωστόσο δεν είναι αποκομμένη από το ευρύτερο πλαίσιο του φυσικού περιβάλλοντος, του οποίου ο άνθρωπος νοείται ως οργανικό μέλος. Έτσι, στο βιβλίο καλλιεργούνται συναισθήματα φιλοζωϊκά και αγάπης προς την ομορφιά και τη σοφία της φύσης.

Το βιβλίο δεν αποτελεί ακόμη μια απλή συλλογή τραγουδιών - μορφή την οποία είχε σχεδόν εξ ολοκλήρου το διδακτικό υλικό για τη Μουσική την εποχή εκείνη - αλλά συνιστά μια μέθοδο εργασίας για το δημοτικό σχολείο που βασίζεται – όπως δηλώνει και ο τίτλος- στο τραγούδι και το παιχνίδι, δύο στοιχεία αλληλένδετα και διαχρονικά στην παιδική κουλτούρα των λαών του κόσμου.

Η μεταβλητή αυτή καθιστά το έργο «Παιχνίδια με τραγούδια – Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων» της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, έργο μοναδικό για την ελληνική εκπαίδευση καθώς πραγματώνει –

εν έτη 1932- το αίτημα της αβίαστης μελέτης και ένταξης του τραγουδιού και της μουσικής «μέσα» στην ίδια τη ζωή, μέσα στο «παιχνίδι» και τα ενδιαφέροντα του παιδιού· μέσα στη φυσική λειτουργία του τραγουδιού στη ζωή του παιδιού· διαστάσεις που θα απασχολήσουν τόσο τους παιδαγωγούς της Νέας Αγωγής, όσο και τους μουσικοπαιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα και ακόμη τη σύγχρονη εθνομουσικολογία.

Το έργο άλλωστε, σύμφωνα με την ανάλυση, τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο, ενέχει προδρομικά κοινά στοιχεία με σημαίνουσες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που ζυμώθηκαν - με πρωτεργάτες τους Zoltan Kodály και Carl Orff και τους μαθητές τους-κατά την επόμενη (του 1940) ή και μεθεπόμενη δεκαετία (του 1950), που ακολούθησαν της συγγραφής του έργου.

Μέσα από την ανάλυση του έργου αναδείχθηκε πως η φιλοσοφία και ο σκοπός της συγγραφής του βιβλίου, οι μέθοδοι μάθησης που περιλαμβάνει, τα μουσικολογικά χαρακτηριστικά των τραγουδιών, η θεματική του στίχου και η εμπλαισίωση των τραγουδιών, συνδέονται τόσο με άξονες του εκπαιδευτικού ρεύματος της Νέας Αγωγής, όσο και με άξονες της θεωρίας και πράξης των μουσικοπαιδαγωγών της ίδιας περιόδου (τέλη του 19^{ου} αιώνα έως τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα).

Το έργο συνδέεται έτσι ειδικότερα με τους εξής άξονες της Νέας Αγωγής:

1. *Βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης*, η οποία επιδιώκεται στο έργο μέσα από ενεργητικές μορφές διδασκαλίας, την ένταξη της εργαστηριακής μορφής μαθημάτων και ειδικότερα την ένταξη της παιγνιώδους διδασκαλίας και του βιώματος (μέθοδος project) κι ακόμη τη σύνδεση με τις ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού για παιχνίδι, τραγούδι, έκφραση, δημιουργία, κίνηση και κοινωνική αλληλεπίδραση.
2. *Παιδοκεντρικότητα και Ανθρωποκεντρικότητα*, καθώς τα παιδιά εντάσσονται σε παιδαγωγικές διαδικασίες που ικανοποιούν τα ενδιαφέροντά τους (ενεργητικό, καλλιτεχνικό, εφευρετικό και κοινωνικό ενδιαφέρον) και την έμφυτη ανάγκη τους για έκφραση, ανάπτυξη της φαντασίας, μίμηση, ρυθμική κίνηση και παιχνίδι. Εκκινώντας εδώ από μια ρουσσείκη αντίληψη της αυθυπαρξίας της παιδικότητας και της αναγνώρισης της ιδιαίτερης φύσης του παιδιού -που δεν αποτελεί μια μικρογραφία ενήλικα - αλλά και της οργάνωσης του σχολείου με τη μορφή μιας συλλογικής κοινότητας που εμπλέκει τους μαθητές σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης κι αλληλεπίδρασης, η συγγραφέας

αντιτάσσει το πνεύμα της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης στην ευνοιοκρατία και τον ατομικισμό του παλαιού σχολείου.

3. *Αναθεώρηση της σχέσης δασκάλου – μαθητή, όπου ο ρόλος του δασκάλου γίνεται επικουρικός - από ηγεμονικός στο παλιό σχολείο - καθώς το παιδί αυτενεργεί σ' ένα ζωντανό περιβάλλον μάθησης και σε μια δημοκρατική παιδαγωγική ατμόσφαιρα, συμμετέχοντας στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι δραστηριότητες και οι οδηγίες που περιλαμβάνονται στα «Παιχνίδια με Τραγούδια», έτσι συνιστούν ενέργειες των μαθητών κι όχι του εκπαιδευτικού.*
4. *Εισαγωγή της εργασίας στο σχολείο, με την ένταξη της παιδαγωγικής εργασίας στο σχολείο η οποία έχει στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και την ένταξή του στην κοινωνική ομάδα. Το παιχνίδι και η εργασία αναδεικνύονται ως πρωταρχικά μορφωτικά στοιχεία στο έργο, καθώς συνδέονται αλληλένδετα και οργανικά στην πραγματική ζωή του παιδιού και ικανοποιούν έμφυτες ανάγκες του. Η συγγραφέας συνδέει τα δύο αυτά στοιχεία – παιχνίδι και εργασία - στο πλαίσιο της «παιγνιώδους εργασίας» που χαρακτηρίζει τη μορφή των Σχεδίων Εργασίας.*
5. *Αξιοποίηση των Νέων Επιστημών, καθώς η συγγραφέας στηρίζεται στα πορίσματα της Εξελικτικής Ψυχολογίας της Παιδοψυχολογίας, της Ψυχανάλυσης της Παιδιατρικής και της Βιολογίας της εποχής της για να θεμελιώσει επιστημονικά τη μέθοδο και τις παιδαγωγικές προτάσεις του βιβλίου της.*
6. *Ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, στην καλλιέργεια των εκφραστικών του δυνατοτήτων και της δημιουργικότητάς του, στην ενδυνάμωσή και στην κοινωνικοποίησή του, πλευρές που ως τότε ηθελημένα αγνοούσε το παλαιό νοησιαρχικό σχολείο. Πρωταρχικός στόχος του βιβλίου έτσι είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από το βίωμα, μέσα από τα «Παιχνίδια με Τραγούδια», που αναδεικνύονται ουσιαστικά ως παιχνίδια ζωής για το ίδιο το παιδί.*
7. *Αλλαγή του τόπου – μάθηση εκτός σχολείου, όπου προάγονται η υπαίθρια διδασκαλία και η αλληλεπίδραση με το φυσικό κι ανθρωπογενές περιβάλλον ως παράγοντας διαμόρφωσης της μάθησης, καθώς τα «Παιχνίδια με Τραγούδια» έχουν σχεδιαστεί ως δρώμενα που πραγματοποιούνται εκτός σχολικής τάξης,*

στην ύπαιθρο ή στην αυλή του σχολείου (κι εναλλακτικά ορισμένα σε μεγάλη σχολική τάξη).

8. *Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, με την ανεξαρτησία από τη διδακτέα ύλη, τη συγκέντρωση - διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος και την προσέγγιση ενός κύκλου ανοικτών μαθημάτων που συγκεντρώνουν στοιχεία, γνώσεις και βιώματα σε μια ενιαία εποπτεία, όπως συμβαίνει και στην πραγματική ζωή, όπως μαθαίνει με φυσικό τρόπο το παιδί. Τα «Παιχνίδια με Τραγούδια» του βιβλίου παίρνουν ουσιαστικά τη μορφή Σχεδίων Εργασίας που μπορούν να επιτελεστούν ανεξάρτητα από τη γραμμική ακολουθία μιας διδακτέας ύλης.*
9. *Αποσχολιοποίηση της μάθησης, με την ένταξη του παιχνιδιού ως φυσικού και αβίαστου μέσου αγωγής στο πλαίσιο των «Παιχνιδιών με Τραγούδια» και την υιοθέτηση ενεργητικών τρόπων μάθησης, σε αντίθεση με την παθητική διδασκαλία του παλαιού σχολείου. Η νέα μέθοδος αγωγής που προτείνει η συγγραφέας, δεν προέρχεται από το σχολείο της εποχής της, αλλά πηγάζει από την ίδια τη ζωή του παιδιού.*
10. *Διεθνοποίηση, όπου απουσιάζουν στερεότυπα και περιχαρακώσεις εθνικιστικού ή θρησκευτικού χαρακτήρα και η συγγραφέας φέρνει με το έργο της νέες παιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές στην ελληνική εκπαίδευση επηρεασμένη από τον οικουμενικό αντίκτυπο του ρεύματος της Νέας Αγωγής.*

Το έργο συνδέεται ακόμη με τους εξής άξονες της θεωρίας και πράξης των μουσικοπαιδαγωγών από τα τέλη 19^{ου} αιώνα έως πρώτες δεκαετίες 20^{ου} αιώνα:

1. *Βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης, όπου αναθεωρείται ο σκοπός της μουσικής αγωγής και συνδέεται με τις ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού, στοχεύοντας πρώτιστα στην ανάπτυξη της μουσικότητας κι εκφραστικότητας του παιδιού, σε αντίθεση με το παλιό σχολείο που έδινε έμφαση μονομερώς στη διδασκαλία θεωρητικών γνώσεων και στην ανάπτυξη της τεχνικής. Τα «Παιχνίδια με Τραγούδια»- λόγω της εμπλαισίωσης τους - ενέχουν ένα ισχυρό κίνητρο ενεργοποίησης για το ίδιο το παιδί: συνιστούν διάλογο μουσικής έκφρασης, εξωτερίκευσης κι επικοινωνίας στο πλαίσιο ενός ομαδικού – ή και ατομικού- παιχνιδιού.*
2. *Παιδοκεντρικότητα κι ανθρωποκεντρικότητα, καθώς η διδασκαλία εκκινεί από το ίδιο το παιδί κι όχι από το αντικείμενο διδασκαλίας· η φυσική και πανανθρώπινη σύνδεση του παιχνιδιού με το τραγούδι στην πραγματική ζωή*

του παιδιού αποτέλεσε τη βάση διαμόρφωσης του βιβλίου. Η συγγραφέας αξιοποιώντας μελωδίες ξένων - παραδοσιακών κατά το πλείστον - παιδικών τραγουδιών – κι εμπιστευόμενη τη μορφωτική αξία του πλούτου του μουσικού πολιτισμού των λαών σε οικουμενικό και πανανθρώπινο επίπεδο, δημιούργησε - ειδικά για το βιβλίο - παιδικά τραγούδια προσανατολισμένα στην ψυχολογία του παιδιού και στην έμφυτη ανάγκη του για τραγούδι, παιχνίδι, εργασία, έκφραση κι επικοινωνία. Τα τραγούδια του βιβλίου έτσι συνάδουν με τις ψυχοφυσικές ανάγκες του παιδιού κι έχουν αντίστοιχα παιδοκεντρικό χαρακτήρα από μουσικολογική άποψη, καθώς είναι απλά από άποψη ρυθμού, μελωδίας, αρμονίας και φόρμας, σεβόμενα και τη μελωδική έκταση της παιδικής φωνής· η θεματική και η μορφή των στίχων των Τραγουδιών – Παιχνιδιών χαρακτηρίζονται επίσης από παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα.

3. *Η μουσική εμπειρία – πράξη πριν τη θεωρία*, όπου η συγγραφέας εισηγείται την εμπειρική κι αισθητική προσέγγιση της ίδιας της μουσικής, με το βίωμα να προηγείται του αφηρημένου συμβόλου· ακολουθώντας έτσι την παιδαγωγική παράδοση του Rousseau και του Pestalozzi και συνάδοντας με τις νέες προοδευτικές προσεγγίσεις μουσικοπαιδαγωγών της εποχής της αντιτίθεται στην επικρατούσα τότε μηχανιστική προσέγγιση διδασκαλίας μουσικής που εκκινούσε από τη μουσική σημειογραφία και απομόνωνε την τεχνική σε προκαθορισμένες ασκήσεις κι επαναλήψεις.
4. *Η μουσική μέσα στο παιχνίδι, μέσα στη ζωή του παιδιού*, καθώς εισάγεται και αξιοποιείται διδακτικά η σύνδεση του παιχνιδιού με το τραγούδι· που συνάγεται από την πραγματική ζωή του παιδιού - προσέγγιση που ακολούθησαν σημαντικοί μουσικοπαιδαγωγοί της εποχής της. Τα «Παιχνίδια με Τραγούδια» του βιβλίου προσομοιάζουν με αντίστοιχα παραδοσιακά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά διαχρονικά και οικουμενικά και εντάσσονται στην παιδική κουλτούρα (children's folklore). Για τη συγγραφέα, όπως και για τους προοδευτικούς μουσικοπαιδαγωγούς της εποχής της, η μάθηση της μουσικής έχει άμεση επίδραση στο παιδί όταν βασίζεται στο παιχνίδι, όταν το παιδί «μαθαίνει παίζοντας». Έτσι, η ανάπτυξη μουσικοπαιδαγωγικού υλικού του έργου βασίζεται στο μουσικό λεξιλόγιο και σε άλλα στοιχεία με τα οποία συνδυάζεται η μουσική στο παιχνίδι των παιδιών, όπως μίμηση, χορός, ρυθμικές και ηχηρές κινήσεις, κ.ά. Το παιχνίδι με τραγούδι, ως μέρος της

παιδικής κουλτούρας, προσεγγίζεται στο έργο ως πολιτισμικό στοιχείο που προσαρμόζεται, αναπροσαρμόζεται, συντίθεται και ανασυντίθεται με βάση το περιβάλλον - φυσικό και ανθρωπογενές – του παιδιού.

5. *Αποσχολιοποίηση της μάθησης – ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή*, όπου η βιωματική προσέγγιση της μουσικής πραγματώνεται μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και μια ολιστική - κι όχι μια αναλυτική - θεώρηση των μουσικών στοιχείων. Η μάθηση μέσα από μουσικές δραστηριότητες που έχουν νόημα για το ίδιο το παιδί προσδίδει, σε βάθος χρόνου, οφέλη που επεκτείνονται πέρα από τα όρια του σχολείου κι αφορούν συνολικά όλη του τη ζωή.
6. *Αξιοποίηση των νέων επιστημονικών πορισμάτων*, όπου η συγγραφέας στηρίζει τη φιλοσοφία και τη μέθοδο του βιβλίου της στα νέα επιστημονικά δεδομένα από το χώρο της Ψυχολογίας, της Βιολογίας, της Ψυχανάλυσης, τα οποία και υιοθετήθηκαν από προοδευτικούς μουσικοπαιδαγωγούς της εποχής της, και αφορούσαν την επίδραση της μουσικής στο παιδί και το ρόλο της μουσικής εν γένει στη ζωή του ανθρώπου.
7. *Ο ρυθμός και η σημασία του ενσώματου αυτού*, όπου αναγνωρίζεται η πρωταρχική σημασία του ρυθμού και της βίωσής του -μέσα από το σώμα και την κίνηση- καθώς και της ευρυθμίας –με την αρχαιοελληνική έννοια- για τη μουσική μάθηση κι ανάπτυξη του παιδιού· το βίωμα του ρυθμού εντάσσεται εν γένει στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ανθρωποσοφιστικής θεώρησης του κόσμου. Η συγγραφέας αναδεικνύεται εδώ ως πρωτοπόρος παιδαγωγός της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς προσεγγίζει την έννοια του «μουσικοκινητικού» παιχνιδιού με τραγούδι, εν έτει 1932, πολύ πριν δηλαδή η Πολυξένη Ματέυ γνωρίσει το “Orff - Schulwerk” δίπλα στον Orff κατά τη δεκαετία του 1950 στη Γερμανία και φέρει το μουσικοπαιδαγωγικό αυτό σύστημα στην Ελλάδα το 1962.
8. *Η μουσική σε οργανική ενότητα με το λόγο και την κίνηση*, καθώς η συγγραφέας προσεγγίζει τη μουσική, ως ένα πολιτισμικό στοιχείο το οποίο δεν είναι απομονωμένο, αλλά αλληλεπιδρά με το λόγο και την κίνηση, συναπαρτίζοντας με τα δύο αυτά στοιχεία μια οργανική ενότητα. *Η διδακτική αξιοποίηση του τρίπτυχου μουσικής – λόγου – κίνησης – που θα αναδειχθεί κι από τους προοδευτικούς μουσικοπαιδαγωγούς της εποχής της - συνιστά στο*

έργο μια φυσική και βιωματική διαδικασία μάθησης, καθώς η οργανική σύνδεση των τριών στοιχείων είναι αρχέγονη .

9. Η παραδοσιακή μουσική ως μητρική μουσική γλώσσα, όπου η ελληνική παραδοσιακή μουσική, προσεγγίζεται ως ένα πολιτισμικό στοιχείο το οποίο συνδέεται με την πραγματική ζωή του παιδιού κι εντάσσεται, για το λόγο αυτό, στο σχολείο στο πλαίσιο μιας δράσης, ενός βιώματος που δεν είναι άλλο από το παιχνίδι του παιδιού. Για τις ανάγκες ειδικότερα των Παιχνιδιών με Τραγούδια του βιβλίου η συγγραφέας αξιοποίησε - μέσω μιας διαδικασίας δημιουργικής ανασύστασης - ξένες, παραδοσιακές κυρίως, μελωδίες που εξυπηρετούσαν το σκοπό της. Εντούτοις, θεωρεί σημαντική την ελληνική παραδοσιακή μουσική, η οποία ως μητρική μουσική γλώσσα, πρέπει να ενταχθεί πρώτιστα στο σχολείο· για το λόγο αυτό παραθέτει μεγάλο αριθμό παραδοσιακών ελληνικών τραγουδιών και παιχνιδοτραγουδιών που συνδέονται με τα Σχέδια Εργασίας του βιβλίου.

10. Διεθνοποίηση, όπου αξιοποιούνται μελωδίες από παραδοσιακά παιδικά τραγούδια άλλων λαών (κυρίως ευρωπαϊκών) των οποίων τα μουσικολογικά τους χαρακτηριστικά εξυπηρετούν τις παιγνιώδεις δραστηριότητες του βιβλίου. Η συγγραφέας προσεγγίζει την έμφυτη μουσικότητα του παιδιού και την παιδική εν γένει κουλτούρα ως πανανθρώπινα πολιτισμικά στοιχεία με κοινά οικουμενικά χαρακτηριστικά που ξεπερνούν τα σύνορα λαών και εθνών· στη βάση αυτή προαναγγέλει τα πρώτα σπέρματα μιας διαπολιτισμικής μουσικής αγωγής.

Συνοψίζοντας, επομένως το έργο και ειδικότερα η φιλοσοφία και ο σκοπός της συγγραφής του, οι μέθοδοι μάθησης που περιλαμβάνει, τα μουσικολογικά χαρακτηριστικά των τραγουδιών, η θεματική των στίχων τους και η εμπλαίσωση των τραγουδιών, όπως έδειξε η ανάλυση, συνδέονται:

α) τόσο με άξονες της Νέας Αγωγής, όπως η βελτίωση της αγωγής και της εκπαίδευσης, η παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα, η αναθεώρηση της σχέσης δασκάλου και μαθητή, η εισαγωγή της εργασίας στο σχολείο, η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η αξιοποίηση των Νέων Επιστημών, το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, η αλλαγή τόπου μάθησης, η αποσχολοιοποίηση της μάθησης και η διεθνοποίηση ,

β) όσο και με άξονες μουσικοπαιδαγωγικών θεωριών της ίδιας περιόδου (τέλη 19^{ου} έως πρώτες δεκαετίες 20^{ου} αιώνα), όπως η βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης

και αγωγής, η παιδοκεντρικότητα και ανθρωποκεντρικότητα, η μουσική εμπειρία - πράξη πριν από τη θεωρία, η μουσική μέσα στο παιχνίδι και τη ζωή του παιδιού, η αποσχολαιοποίηση της μάθησης, η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η αξιοποίηση των νέων επιστημονικών πορισμάτων, η σημασία του ρυθμού και του ενσώματου εαυτού, η μουσική σε οργανική ενότητα με το λόγο και την κίνηση, η παραδοσιακή μουσική ως μητρική μουσική γλώσσα και η διεθνοποίηση.

Κατά την ανάλυση, το υπό μελέτη έργο φωτίστηκε μέσα από το πρίσμα των όψεων αυτών και αναδείχθηκε η σημασία του σε σχέση με τα ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά σημαίνοντα της εποχής του, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα έργο ορόσημο για την ελληνική εκπαίδευση και ειδικότερα για τη μουσική εκπαίδευση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον περαιτέρω θα παρουσίαζε μια συγκριτική ανάλυση και διερεύνηση του έργου εξετάζοντας συνάψεις και σχέσεις του με άλλα συναφούς θεματολογίας έργα της εποχής του, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Ακόμη, θα μπορούσε να γίνει και μια «προβολή» του στο «μέλλον», μέσα από πιλοτική εφαρμογή των μουσικοπαιδαγωγικών προτάσεων κι ιδεών του με παιδιά κι εκπαιδευτικούς του σήμερα.

Το «ταξίδι» αυτό, εμπρός και πίσω στο χρόνο, θα αναδείξει νέες συνδέσεις και όψεις του έργου, που πιθανόν να οδηγήσουν σε μια δημιουργική ανασύσταση και «αναγέννηση» του βιβλίου αυτού, που καθώς ήταν τόσο μπροστά από την εποχή του, έμεινε και στην αφάνεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Κύριες Πηγές

Α. Ελληνική

- Αμαριώτου, Μ. (1954) “Ο σκοπός του Σχολείου Εργασίας”, *Νέα* φ.2849 10-9-1954.
- Αργυρόπουλου, Α. (1919) *Απόλλων ήτοι Άσματα Παιδαγωγικά μετά διδακτικής του Παιδαγωγικού άσματος*. Αθήνα: χ.έ.
- Αργυρόπουλου, Α. (1927) *Αηδόνια. Παιδαγωγικά άσματα δια τα κατώτερα και ανώτερα σχολεία*. Αθήνα: Εκδοτική Εταιρεία “Αθήνα” Α.Ι. Ράλλης & Σια.
- Αργυρόπουλου, Α. (1937) *Σχολική Μουσική. Άσματα Μονόφωνα*. Τεύχος Α΄ Αθήνα: Τυπογραφείον “Εστία”. Εκδότης Ιωάννης Δ. Κολλάρος & Σια.
- Αριστοτέλης (1975) [χ.χ.] *Πολιτικά* (μετ. Ν.Παρίτσης). Αμαρούσιον Αττικής: Πάπυρος.
- Γαβρεσέας, Π. (1933) *Σχολείο και Νέα Παιδαγωγική: μέθοδος Decroly*. Αθήνα: Εκδ. Πέτρου Δημητράκου.
- Δελμούζος, Αλ. (1913) *Τρία Χρόνια Δάσκαλος. Πως πήρα τα παιδιά*. Αθήνα: Τυπογραφείο «Εστία».
- Δελμούζος, Αλ. (1929) *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*. Αθήνα: Εκδόσεις Δημητράκου
- Δελμούζος, Α. (1953) «Μυρσίνη Κλεάνθους – Παπαδημητρίου: “Η Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι”», *Παιδεία και Ζωή* 13 (Ιανουάριος):29-32.
- Δελμούζος, Αλ. (2006) [1950] *Το κρυφό σχολειό*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δελμούζος, Αλ. (1958) *Μελέτες και Πάρεργα*. Τόμος Α΄ - Β΄. Αθήνα: συγγρ.
- Δημαράς, Αλ. (επιμ.). (1990 [1973-1974]) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τεκμήρια Ιστορίας) Τομ. Β΄ (1895 – 1967) Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Αλ. (επιμ.). (1985) *Μίλτος Κουντουράς –Κλείστε τα σχολεία (Εκπαιδευτικά Άπαντα)*. Τομ. Α΄ και Β΄. Αθήνα: Γνώση.
- Διδασκαλικό Βήμα (Δ.Β.) 19 – 4- 1925, 23:1.
- Διδασκαλικό Βήμα (Δ.Β.) 23 – 9- 1928, 193:1.
- Η Δίκη του Ναυπλίου (16 – 28 Απριλίου 1914): Στενογραφημένα πρακτικά (1915) Αθήνα: Βιβλιοπωλείον Γεωργίου Ι. Βασιλείου.

- Δούνιας, Μ & Ματέυ, Π. 1992 [1970]. *Τα πρώτα Τραγούδια*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Καλομοίρης, Μ. (1913) «Η Τέχνη μου κι οι πόθοι μου. Η μουσική στο Σχολείο». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*. Τόμος 3:156 – 205.
- Καραχρίστου, Ν.Γ. (1935) *Διδακτική του Σχολείου Εργασίας. Με εφαρμογές εις τα πρότυπα του Μαρασλείου Διδασκαλείου*. Τεύχος Α΄ Έκδοσις Δευτέρα. (Βελτιωμένη) Αθήνα: Ιωάννη Κολλάρος & Σία. Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Καστάνος, Θ.Ι. (1995) [1929] *Το Σχολείο Εργασίας στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη:Κώδικας.
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1924) *Τα Παιδιά. Αναγνωστικό Β΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου.
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1930) «Γύρω στα τρία Διδασκαλικά Συνέδρια, *Ελληνίς Ι*, (10): 203 – 206..
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1932) *Παιχνίδια με Τραγούδια*. Αθήνα: Τυπογραφεία της Κοινωνίας
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1934) *Η χαρά του παιδιού. Αναγνωστικό Β΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Εκδότης Ι.Δ.Κολλάρου, Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1952a) *Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι*. τ. 1.. Αθήνα: χ.έ.
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1952b) *Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι*. τ. 3. Αθήνα: χ.έ.
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1979) [1932] *Παιχνίδια με Τραγούδια*. Αθήνα: Εκδόσεις Κνωσός.
- Κουντουράς, Μ. (2011) [1923] *Κλείστε τα σχολεία*. Άρθρα στην Καμπάνα. Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.
- Λαμπελέτ, Γ & Παπαντωνίου, Ζ. (1920) *Τα Χελιδόνια*. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Όμιλος.
- Λασκαρίδου, Ε., Λασκαρίδου Αικ., Εξαρχόπουλος Ν.Ι. (1933). *Πώς να μορφώσουμε ανθρώπους*. Αθήνα: Τυπογραφείον “Εστία”.
- Λασκαρίδου, Αικ. (1931) [1887]. *Ρυθμικά Παίγνια κατά τη Φροεβελιανήν Μέθοδο δι’ οικογενείας, τους νηπιακούς κήπους, τα μαθήματα της γυμναστικής και δια τα λαϊκά νηπιαγωγεία*. (Ποίηση και Μουσική Αλ. Κατακουζηνού) Μέρος Α΄, Τεύχος Α΄ και Β΄. Τρίτη έκδοσις τροποποιημένη. Αθήνα: Τυπογραφείον “Εστία”.

- Λασκαρίδου, Αικ. (1935) [1887]. *Ρυθμικά Παίγνια, δι' οικογενείας και Νηπιαγωγεία*. (Ποίηση και Μουσική Αλ. Κατακουζηνού) Μέρος Α', Τεύχος Γ'. Δευτέρα έκδοσις τροποποιημένη. Αθήνα: Τυπογραφείον "Εστία".
- Λογοθέτη Μ. (1913) «Η μουσική στα σχολεία», *Δελτίον του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (1 – 4): 208-209.
- Λογοθέτη Μ. (1916) «Η ελληνική μουσική και η θέση της στο σχολείο», *Δελτίον του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (1 – 4): 194 – 198.
- Μάγος, Δ.Π. (1935) *Οι διαφορές του Νέου Σχολείου και του Παλιού*. Αθήνα: Τύπος Οίκου Μ.Ι.Σαλιβέρου.
- Παλαιολόγου, Γ.Ν. (1940) *Η Ενιαία Διδασκαλία. Εν τοις προτύποις της Μαρασελείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητρίου Δημητράκου
- Π [άτσης], Χ. (1953) «Βιβλιοκρισία», *Το Νέο Σχολείο*: 816 - 817
- Παπαμαύρος, Μ. (1923) «Το ανώτερο τμήμα του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας», *Εργασία*, 3:66.
- Παπαμαύρος, Μ. (1927) *Η Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Δημητράκος.
- Παπαμαύρος, Μ. (1930) *Διδακτικές Αρχές του Σχολείου Εργασίας - Είκοσι γράμματα στον Έλληνα Δάσκαλο*. Λαμία: Εκδ. Τύποις Κ.Ι.Μαυροειδή.
- Παρρέν, Κ. (1909) «Γυναικεία Κίνησης», *Εφημερίδα των Κυριών*, 969:741.
- Πλάτων (χ.χ.) *Πλάτωνος Πολιτεία*. (μετ. Φιλ. Παππά) Αθήνα: Εκδόσεις Πάπυρος.
- Πλάτων (2007) *Φαίδων (Περί ψυχής)* (μετ. Θ.Γ.Μαυρόπουλος) Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Σουρή – Οικονομίδου, Ελ.(1925) «Μα γιατί;», *Διδασκαλικό Βήμα*, 25:7.
- Τσιριμώκος, Μ (1927) "Ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου" *Νέα Εστία*, Έτος Α', 7:401-410.
- Συναδινός, Θ (1922) *Το ελληνικό τραγούδι. Πέντε διαλέξεις- συναυλία*. Αθήνα: Εν Αθήναις.
- Φωτιάδης, Φ. (1902) *Το γλωσσικό μας ζήτημα κι η εκπαιδευτική μας αναγέννησις*. Αθήνα: Εστία.
- Χωραφά, Γ.Γ. (1923) *Συλλογή σχολικών ασμάτων προς χρήσιν των Διδασκαλείων*. Έκδοσις Δευτέρα. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον Ιωάννου Ν.Σιδέρη.

B. Ξερόγλωσση

Appia, A (1906) "Retour à la musique" *Journal de Genève*.728: 1

- Bovet, P. (1935) *Les examens de recrues dans l'année Suisse. 1854 – 1914*. Neuchatel and Paris: Delachaux et Niestlé.
- Briód, E. (1920) "Examens de recrues et education" *L' Educateur* 56 (21-22): 321-326.
- Burchenal, E. (1909) *Folk –Dances and Singing Games. Twenty – six folk – dances of Norway, Sweden, Denmark, Russia, Bohemia, Hungary, Italy, England, Scotland and Ireland*. New York: Schirmer.
- Buyse, R. (1922) *Un pèlerinage psycho – pedagogique aux États - Unis. Carnet de voyage de Raymond Buyse, 1922*. Introduction et édition annotée par Marc Depaepe et Lieven D' hulst. Leuven: Leuven University Press.
- Chubb, P. (1912) *Festivals and Plays*. New York: Harper and Brothers.
- Claparède, É. (1912) "Un Institut de Sciences de l' Éducation et les besoins auxquels il répond" *Archives de Psychologie* 12:21-60.
- Claparède, É. (1919) "Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l' expérience" *Scientia*. 35:3-5.
- Choisy, F. (1914) *La Musique à Genève au XIXe Siècle*. Genève: Bibliothèque des Ecoles Populaires de Musique.
- Coleman, S.N. (1922) *Creative Music for children. A plan of training based on the natural evolution of Music including the making and playing of instruments Dancing – Singing – Poetry*. New York: G.P.Putnam's Sons.
- Coleman, S.N. (1927) *Creative Music in the Home. Music Stories – How to make instruments - How to play them – And many tunes to play*. New York: The John Day Company.
- Collings, E. (1923) *An experiment with a project curriculum*. New York: Macmillan.
- Collings, E. (1939) *Your Child's Music*. New York: Van Rees Press.
- Crampton, W.C. (1909) *The Folk Dance Book for Elementary Schools, classroom, playground and gymnasium*. New York: The A.S.Barnes Company.
- Curtis, H.S. (1915) *Education through play*. New York: The Macmillan Company.
- Curtis, H.S. (1917) *The Play Movement and its significance*. New York: The Macmillan Company.
- Crawford C. (1908) *Folk Dances and Games*. New York: The A.S.Barnes & Company.
- Dalcroze – Jaques É. (1916) *Éxercices de plastique animée (Méthode Jaques – Dalcroze)*. Lausanne: Jobin.

- Dalcroze – Jaques É. (1921) *Rhythm, Music and Education* (μετ. H.Rubenstein). London: Chatto and Windus.
- Dalcroze – Jaques É. (1942) *Souvenirs, notes et critiques*. Neuchâtel: Victor Attinger.
- Decroly, O., Buyse, R. (1923) *Les applications américaines de la psychologie à l'organization humaine et à l' education*. Brussels, Belgium:Lamertin.
- Dewey, J. (1887) *My Pedagogic Creed* & Small, A.W. *The demands of sociology upon pedagogy*. New York: E.L.Kellog & Co.
- Dewey, J. (1902) *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, E. (1910) *How we think*. Boston M.A.: D.C. Heath & Co.
- Dewey, E. (1922) *The Dalton Laboratory Plan*. New York: E.P.Dutton & Company.
- Fry – Sheridan, E. (1913) *Educational Dramatics.A Handbook on the Educational Player Method*. New York: Moffat, Yard and Company.
- Gross, K. (1912) *The Play of man* (μετ. E.I.Baldwin). New York: D.Appleton and Company.
- Gross, M. E., Ziege, C. & Condon, R.(1917) *The playground book*. Cincinnati: Cincinnati Board of Education.
- Fröbel, F. (1885) *The Education of Man*. (μετ. J.Jarvis) New York: A.Lovell & Company
- Fröbel, F. (1888) [1844] *Mother's songs, games and stories. Fröbel's Mutter und Kose Lieder*. (μετ. Lord, F., Lord,E.) London: William Rice.
- Fröbel, F. (1891) [1887]. *Froebel's Letters on the Kindegarten* (μετ.επιμ E.Michelis, H.K.Moore) London: Swan Sonnenschein & Co.
- Halcane (1924) “Psychology and Biology” στο W. Brown (επιμ.) *Psychology and the Sciences*. London: A & C Black
- Harrington, L. & Farwell M.L. (1917) *Nursery Rhyme Dances. Series 1*. Boston: Ludwig C.F.
- Hofer, R.M. (1920) *Popular Folk games & Dances*. Chicago: Flanagan Company.
- Jennings, H.S. (Spencer, H.), Watson, J.B., Meyer, A., Thomas, W.I. (1920) *Suggestions of Modern Science concerning Education”* London: The Macmillan Company.
- Keetman, G.(1974) *Elementaria* (μετ.M.Murray). London: Schott.
- Kershensteiner, G. (1914) *The schools and the Nation*. (μετ. C.K.Ogden) London: Macmillan.

- Key, Ellen.(1909) *The Century of the Child*. (unknown translator). New York: G.Putnam and Sons.
- Kilpatrick, W.H. (1929 [1918]) *The project Method. The use of the Purposeful Act in Educative Process*. New York: Columbia University.
- Kilpatrick, W.H. (1925) *Foundations of method: Informal talks on teaching*. New York: The Macmillan Company.
- Kilpatrick, W.H. (1951) *The education of man:Aphorisms by Heinrich Pestalozzi*. New York: Philosophical Library.
- Kodály, Z. (1974) [1941] “Music in the Kindergarten” στο Bónis, F. (επιμ.) *The selected Writings of Zoltán Kodály*. (μετ. L.Halápy, F.Macnicol) London: Boosey and Hawkes, 127 - 151.
- Kodály, Z. (1974) [1947] “A hundred – year plan” στο Bónis, F. (επιμ.) *The selected Writings of Zoltán Kodály*. (μετ. L.Halápy, F.Macnicol) London: Boosey and Hawkes, 160-162.
- Kodály, Z. (1974) [1951] “Children’s Games” στο Bónis, F. (επιμ.) *The selected Writings of Zoltán Kodály*. (μετ. L.Halápy, F.Macnicol) London: Boosey and Hawkes, 40-54.
- Makarenko, A.S. (1963) *Makarenko, his life and work:articles, talks and reminiscences*.(μετ. Bernard Isaacs). Moskow: Foreign Languages Publishing House
- Meyer, F. (1914) *Berthold Ottos Padagogik*, FR B.-0.-S./II/B/1WII
- Montessori, M. (1965) [1912] *The Montessori Method* (μετ. A.E.George) (2004) [1912]. Cambridge, Massachusettes: Robert Bentley.
- Montessori, M. (επιμ. G.L.Gutek) (2004) [1912] *The Montessori Method. The Origins of an Educational Innovation:Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori’s The Montessori Method*. Oxford:Rowman & Littlefield Publishers. Inc.
- Moses, I. & Philips I.E. (1915) *Rhythmic Action Play and Dances –A book of games for little children*. Springfield Mass.:Milton Bradley Company.
- Mursell J.I., Glenn, M. (1931) *The psychology of School Music Teaching*. New York: Silver Burdett Company.
- Mursell J.I., (1943) *Music in American Schools*. New York: Silver Burdett Company.
- Needham, M.M. (1912) *Folk festivals. Their growth and how to give them*. New York:B.W.Huebach.

- Orff, C. (1978) *The Schulwerk* [Vol.3 of Carl Orff/ Documentation, His Life and Works, an eight volume autobiography of Carl Orff] (μετ. M.Murray). New York: Schott.
- Orff, C. (1963) “The Schulwerk – Its Origins and Aims” (μετ. A.Walter) *Music Educators Journal* Vol. 49 (5): 69+70+72+74.
- Orff, C. & Keetman, G (χ.χ.). *Music for Children*. English version adapted by M.Murray. Vols 1-5. Mainz & London: Schott.
- Newton, B.M. (1908) *Graded games and Rhythmic Exercises for Primary Schools (For the School Room and Playground)* New York: A.S. Barnes and Company
- Parkhurst, H. (1926) [1922]. *Education on the Dalton Plan*. London: G.Bell and Sons, LTD.
- Perham, B. (1937) *Music in the New School*. Chicago: Neil A.Kjos Music.
- Pestalozzi I.H. (1827) *Letters on early education – Addressed to J.P.Greaves, Esq.* London: Sherwood, Gilbert & Piper.
- Pestalozzi I.H. (1894) *How Gertrude Teaches her Children*. (μετ. L.E.Holland and F.C.Tuner). London: Swan Sonnenschein
- Rousseau, J.J. (1970) [1761,1768] *Essay on the Origin of Languages and Writings Related to Music*. (μετ. επιμ. J.T.Scott) Hanover and London: University Press of New England.
- Rowbotham, J.F. (1885). *A history of music to the times of Troubadours*. London: Trübner & Co.
- Steiner, R. (1996) [1907] “The education of the Child in the Light of Spiritual Science” (μετ. G.Adams, M.Adams) στο R. Steiner *The Education of the Child and Early Lectures on Education*. New York: Anthroposophic Press.
- Thayer, V.T. (1928) *The passing of the recitation*. Boston: D.C.Health & Co.
- Washburne, C.W., Vogel, M & Gray, W.S.(1926) “Results of Practical Experiments in Fitting Schools to Individuals”, supplementary educational monograph, *Journal of Educational Research*, Bloomington, III.:Public School Publishing Co.
- York - Trotter, T.H. (1914) *The Making of Musicians*. London: Herbert Jenkins.
- York - Trotter, T.H. (1924) *Music and Mind*. London: Methuen & Co.

Γ. Ξενόγλωσση σε μετάφραση

Dewey, J. (1924) [1915] *Ta Σχολεία Εργασίας* [Schools of To-morrow] (μετ. Μ.Μιχαηλίδου). Αθήνα: Εκδοτική Εταιρία «ΑΘΗΝΑ».

Dewey, J. (1926) *Το σχολείο και το παιδί*. (μετ. Κ.Δ.Σωτηρίου). Αθήνα: Α.Γ.Ράλλης & Σία

Decroly, O, Monchamp, M. (χ.χ.) *Παιδαγωγικά Παιχνίδια για μικρά παιδιά στο σπίτι, στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο. Συμβολή στην Παιδαγωγική των μικρών παιδιών και των καθυστερημένων παιδιών*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Δίπτυχο.

Montessori, M. (1980) [1914] *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου* (μετ. Έ.Έμκε). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Παιδαγωγικό Γραφείο της Διεθνούς των εργατών της Παιδείας. (1927) [1923?] *Το Ενιαίο Σχολείο Εργασίας στη Ρωσία (Τα Επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα)*. Αθήνα: (χ.ε.)

Rousseau, J.J. (χ.χ.) [1762] *Αιμίλιος ή για την Εκπαίδευση* (μετ. Ιάνης Λο Σκόκκο). Τόμος Πρώτος.

Δευτερογενείς Πηγές

Α. Ελληνική

Αθανασιάδης, Χ.(1999) *Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος στο Μεσοπόλεμο, η ίδρυση και η πορεία της*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Αθανασιάδης, Χ.(2001) “Δάσκαλοι και εκπαιδευτικός δημοτικισμός. Το Περιοδικό Αυγή (1923 – 1925)”. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αλεξάνδρου, Π (2016) *Η Παιδαγωγική προσέγγιση του Célestin Freinet και η πορεία διάδοσής της στην Ελλάδα*. Πτυχιακή Εργασία. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ανδρούτσος, Π. (1995) *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής: Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: 1995.

Ανδρούτσος, Π.Π. (1996) *Carl Orff 1895-1982*. Ηράκλειο: Orfefs.

Αντωνακάκης, Δ. (1996) *Carl Orff (1895 – 1982): Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*. Ηράκλειο: Ορφεύς.

Αντωνακάκης, Δ. & Χιωτάκη, Ειρ. (2007) *Μουσική Παιδαγωγική. Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αντωνίου, Χ. (2002) *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1820 – 2000) Διδασκαλεία, Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βαρίκα, Ε. (2011) [1987] *Η εξέγερση των Κυριών. Η γέννηση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833 – 1907*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Βασιλειάδης, Στ. & Γλυνιάς – Ζεάκις, Α. (1994) *Η μουσική στον αιώνα μας. Α' Τάξη Λυκείου, Β' Μέρος* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.)

Γεωργίου, Χ. (2010) *Η συμβολή των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη διαμόρφωση του παιδικού βιβλίου στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Γκότοβος, Θ. (2000) [1984]. «Ο “Χρυσός Αιών” της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg 32-62.

Γούλη Χ., Κουκούλα Ευ. (2005) “Η Εκπαίδευση κατά την περίοδο του Ελευθερίου Βενιζέλου (1910 – 1932)» στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου 2017 από:

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/gouli-kafkoula.htm>

Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2015) *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και γυναικεία παρέμβαση (18^{ος} - 20^{ος} αι.)*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών – Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Δαφερμάκης, Μ. & Παυλίδης, Π. (2006) «Η διαμόρφωση της προσωπικότητας ως ζήτημα της παιδείας και του πολιτισμού. Μια αναφορά στο έργο των Λ. Βυγκότσκι και Α. Μακαρένκο. *Τα Εκπαιδευτικά*. 81 – 82:164 – 178.

Διαμαντόπουλος, Θ. (1997) *Η ελληνική πολιτική ζωή: Εικοστός αιώνας: Από την προβενιζελική στη μεταπαπανδρεϊκή εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.

Δημαράς Αλ.(1994) *Εκπαιδευτικός Όμιλος. Κατάλογος μελών 1910-1927. Σύνοψη – περιγραφή – εκτιμήσεις*. Αθήνα: Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας. Ίδρυμα Μωραΐτη.

Δημαράς, Αλ. & Καρακλαπάκης (επιμ.) (2004) *Τα Εκπαιδευτικά Συνέδρια του 1930. Συνέδριον Διευθυντών και Υποδιευθυντών Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαιδευτικής και των Νηπιαγωγών*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Δημαράς, Α. (2013) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Το ανακοπτόμενο άλμα: Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833 – 2000*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Δημητράκου, Ε. (2012) *Η συμβολή της Αικατερίνης Λασκαρίδου στην ανάπτυξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (1983) *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830 – 1893). Ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Κυριότερες τάσεις και προβλήματα*. Αθήνα: Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Ζορμπά, Μ. (2014) *Πολιτική του Πολιτισμού*. Αθήνα:Εκδόσεις Πατάκη.

Θεοδώρου, Β., Καρακατσάνη, Δ. (2010) *Ιατρική περίθαλψη και κοινωνική πρόνοια για το παιδί τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Διόνικος.

Θεοδώρου, Β., Καρακατσάνη, Δ. (2005) “Η εφαρμογή των αρχών της νέας αγωγής στο κίνημα των υπαίθριων σχολείων στην Ευρώπη τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Μια συγκριτική προσέγγιση” στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Ιστορία της Εκπαίδευσης* Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου 2017 από:

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/kar akatsani.htm>

Καϊμάκης, Π. (2005) *Φιλοσοφία και Μουσική. Η μουσική στους Πυθαγόρειους, τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη και τον Πλωτίνο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κανδήρου, Γ. (2012) *Ο παιδαγωγός Θεόδωρος Καστάνος και το σχολείο εργασίας στην Ελλάδα: η ζωή και η δράση του Θ.Καστάνου με επίκεντρο την εφαρμογή του Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Παιδαγωγικής, Τμήμα Παιδαγωγικής Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Καραδήμου – Λιάτσου, Π. (2003) *Η μουσικοπαιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα: οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Orpheus.

Καραμηνάς Ι., Ψάλτη, Ευ. (2003) “Μίλτος Κουντουράς και Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927 – 1930): Μια πρωτοπορική παιδαγωγική προσπάθεια – ένα ανεκπλήρωτο όραμα” στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) Πρακτικά Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*,. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου 2017 από:

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/karaminas.htm>

Καραμηνάς Ι. (2014) “Μίλτος Κουντουράς (1889-1940): Ο Παιδαγωγός της Έμπνευσης και του Οράματος.” στο: (χ.επιμ.) Πρακτικά 7^{ου} Συνέδριο του ΕΛΛΙΕΠΕΚ *Μεγάλοι Έλληνες και Κύπριοι Παιδαγωγοί από την αρχαιότητα έως σήμερα: Εκπαιδευτική συμβολή και παιδαγωγική μνήμη*». Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου από:

http://www.elliepek.gr/documents/7o_synedrio_eisigiseis/karamhnas.pdf

Καραφύλλης, Α., Αθανάσιος Τ. (2014) “Η σημασία του μαθήματος της μουσικής στην ελληνική εκπαίδευση και αγωγή σύμφωνα με τις απόψεις κορυφαίων Ελλήνων παιδαγωγών του 20^{ου} αιώνα” στο Κασιμάτη Αικ., Αργυρίου Μ., (επιμ.) Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *EduPolicies 2014, Διεθνείς κι Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Τόμος Α΄, ΑΣΠΑΙΤΕ - ΕΕΜΑΠΕ.

Καρράς Γ. (2011) *Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει: Μια πρόκληση για την παιδαγωγική του σήμερα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κιοσσέ, Ειρ. (2014) *Η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στη Γερμανία και το παιδαγωγικό έργο του Hugo Gaudig (1860 – 1923): Όψεις, απόψεις και επιδράσεις*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής.

Κόκκινος, Γ. (2002) “Κοσμοθεωρία, Ιδεολογία, πολιτική στράτευση. Η περίπτωση του Αλέξανδρου Δελμούζου (1880 – 1956).” στο *Μνήμων* 24:227 – 268.

Κοντομήτρος, Γ.Α. (2006) *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Κουγκούλη, Κ. (2001) “Ανθρωπολογικές και λαογραφικές προσεγγίσεις του παιδικού παιχνιδιού. Συγκλίσεις, αποκλίσεις και προοπτικές” στο Χ.Χατζητάκη – Καψωμένου (επιμ.) *Ελληνικός Παραδοσιακός Πολιτισμός: Λαογραφία και Ιστορία*. Συνέδριο στη μνήμη της Άλκης Κυριακίδου – Νέστορος (6-8 Νοεμβρίου 1998) Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Τομέας Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας και Λαογραφίας. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κογκούλη, Π.Ι. (2007) *Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σχολική πράξη*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κολτσίδα, Ο. (2006) *Η Νέα Αγωγή κατά τη Μυρσίνη – Κλεάνθους Παπαδημητρίου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κουγιουμτζή, Ευ. (2013) *Αρχές της Νέας Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού στα Αναγνωστικά Βιβλία της περιόδου 1917 – 1920*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κροντηρά, Λ. (2002) *Ελάτε να παίζουμε – μέσα στο χρόνο*. Αθήνα: Εκδόσεις Φυτράκη.
- Κυργιαννή, Μ. (2014) *Οι παιδαγωγικές απόψεις του Fr. Fröbel και της M. Montessori για την προσχολική αγωγή και η διάχυσή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Α.Π.Θ. Φιλοσοφική Σχολή - Τμήμα Φιλοσοφίας.
- Λενακάκης, Α., Τσιπούρας, Σ. (2014) «Δημιουργικότητα και τέχνες στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης» στο Κ.Σαραφίδου (επιμ.). *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρίας Επιστημών Αγωγής Δράμας. Δράμα: ΕΕΑΔ, 1082 – 1105.
- Λοάρη, Φ. (2008) *Ο Μίλτος Κουντουράς και η παιδαγωγική σκέψη και δράση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα: Η «Ιερή Τριετία» στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927 – 1930)*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής και Τμήμα Ψυχολογίας.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986) *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834 – 1919*. Αθήνα: Δωδώνη.

- Μανιάτης, Γ. (2011) *Το Προσωπείο και το Πρόσωπο. Ο Ρουσό και η αναζήτηση της αυθεντικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Σοχαστής.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2006 [2008]) *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μιχαηλίδης, Σ. (1999) *Εγκυκλοπαίδεια της αρχαίας ελληνικής μουσικής*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μπαλτά, Σ. (2000) *Τα ελληνικά παιδαγωγικά περιοδικά (1898 – 1930). Από την Εθνική Αγωγή στη Νέα Αγωγή και το Σχολείο Εργασίας*. Διδακτορική Διατριβή Εθνικό και Καποιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Μπαρμπάκη, Μ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του μαθήματος της μουσικής στα σχολεία της Ελλάδας τον 19^ο αιώνα* στο Κασμάτη Αικ., Αργυρίου Μ., (επιμ.) Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Edupolicies 2014, *Διεθνείς κι Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Τόμος Α΄, ΑΣΠΑΙΤΕ - ΕΕΜΑΠΕ
- Μπίκος, Κ.Γ. (1998) “Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ο ρόλος της στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών”, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 27:72-96.
- Μπονίδης, Κ.Θ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικής προσέγγισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παντούλη, Ο. (1995) «Μυρσίνη – Κλεάνθους Παπαδημητρίου. Συμβολή στην Ιστορία των Ελληνίδων παιδαγωγών του εικοστού αιώνα», *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* 5: 31-54.
- Παπανούτσος, Ευ. (1978) *Αλέξανδρος Δελμούζος. Η ζωή του – Επιλογή από το έργο του*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Παπαπαύλου, Μ. (2005) “Διεπιστημονικές Συναντήσεις: Η εμπλοκή της Ανθρωπολογίας στις Επιστήμες της Αγωγής”, *Επιστήμες της Αγωγής* 1:19 – 37.
- Πατσέας, Μ. (1997) “Η χρήση του «σχετικού Σολφα» στις χώρες του «απόλυτου Ντο». *Μουσικολογία* 9: 191-200.
- Πατσέας, Μ. (2007) “Μια ολιστική πρόταση για τη μουσική αγωγή στη γενική εκπαίδευση: το σύστημα Kodály” στο Μ.Αργυρίου, Ζ.Διονυσίου (επιμ.) *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α΄ έως και τη Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Gutenberg – ΕΕΜΑΠΕ, 448-555.

- Πρίνου - Πολυχρονιάδου, Λ. (1989) *Μουσική και ψυχολογία. Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία*. Γ΄ Έκδοση. Εκδόσεις Θυμάρι.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1998) «Η Ελληνική Εκπαίδευση από την Ανασύσταση του Νέου Ελληνικού Κράτους ως τον Μεσοπόλεμο». Στο *ΕΛΛΑΣ, Τόμ.Β΄*, Αμαρούσιον Αττικής: Εκδ. Πάπυρος, 1998, 456-457.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε.(2007) *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου:Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έβαρτο έως την Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2014) «Τέχνες και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα», στο Σ.Παπαδόπουλος (επιμ.) *Η σύνοδος των Τεχνών στο Σημερινό Σχολείο*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη: Πρόγραμμα «Θαλής – ΕΚΠΑ, Το θέατρο ως μορφοεκπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία»: 69-77.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2015) *Διακεκριμένες προσωπικότητες της παιδαγωγικής*.Αθήνα: Επίκεντρο.
- Σίμου, Ι.Δ. (2004) *Η μουσική εκπαίδευση στη νώτερη και σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Edition Orpheus.
- Σκούρα, Λ. (2003) “Το Γλωσσικό Ζήτημα και η Εκπαίδευση των δασκάλων κατά τις δεκαετίες του 20^{ου} και 30^{ου}” στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.) Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*., Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου 2017 από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/periexomena.htm>
- Σταυρίδη – Πατρικίου, Ρ. (επιμ.) (1976) *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*. Αθήνα: 1976.
- Σταυρίδη – Πατρικίου, Ρ. (1999) *Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική*. Αθήνα: Ολκός.
- Τερζής, Ν.Π. (1986) *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π.Δελημούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Σέργη, Λ. (1994) *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής*.Αθήνα: Gutenberg.
- Σταύρου, Γ. (2009) *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830 – 2007): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Τρίγκα, Δ., Υφαντή Α.(2008) “Το Αναλυτικό πρόγραμμα και η ενεργός μάθηση στον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο 1924 – 1985 και οι απηχήσεις της παιδαγωγικής θεωρίας του J.Dewey, *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τόμος 2:57-86.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1997) *Μουσική, Κίνηση, Λόγος: Η στοιχειοδομική μουσική στο παιδαγωγικό έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.
- Τσιντζιλώνη, Στ. (2015) “Χορευτικά σώματα και Ιστορία: αναλύοντας τρεις στιγμές από την ιστορία του χορού και της Ελλάδας” στο Κ.Α.Δημάδης (επιμ.) Πρακτικά Β΄ Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρίας Νεοελληνικών Σπουδών *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204 – 2014):οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*. Τόμος Ε΄.Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκή Εταιρία Νεοελληνικών Σπουδών, 507-522.
- Φούκας, Β.Α. (2014) “Παιδί, παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα (18^{ος} αιώνας – Μεσοπόλεμος)”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 57: 43-58.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγνοια αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Φωτεινός, Ι. (2012) *Η Παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ και η διάδοσή της στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Université du Maine.
- Χατζημπέη, Π. (2011) *Οι πρωτεργάτριες του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού» στην Ελλάδα: Συμμετοχή στο κίνημα, παιδαγωγικές απόψεις, εκπαιδευτική – κοινωνική δράση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής..
- Χατζινικολάκη, Ευ. (2007) *Μουσική και Παιδεία στον Πλάτωνα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Φιλοσοφίας.
- Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008) *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής.Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις – Πρακτικές Ανατροφής – Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης*. Τόμος Α΄. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χαρίτος, Χ.Γ. (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Χαρίτος, Χ.Γ. (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Χαρίτος, Χ.Γ. (1998) *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαρίτος, Χ.Γ. & Κοντομήτρος, Γ. (2007) *Τα Υπαίθρια Σχολεία και το Σπίτι των Παιδιών στι Πήλιο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Χρηστάκης (2010) “Η ψυχολογία των μαζών του Gustave Le Bon και κάποια σχόλια για τη θεώρηση της κοινωνικής επιρροής.” *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 26, 165-182.

Χρυσοφίδης, Κ. (2000) *Βιοματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

B. Ξενόγλωσση

Abeles, H.F., Hoffer, C.R., Klotman, R.H. (1984) *Foundations of music education*. New York: Schirmer.

Abrahams, F., Head, P.D. (1998) *Case studies in Music Education*. 2nd edition. Chicago: GIA Publications.

Abril, C.R., Gault B.M. (επιμ.) (2016) *Teaching General Music. Approaches, Issues and Viewpoints*. New York: Oxford University Press.

Anderson, W.M., Lawrence, J.E. (2007) *Intergrating Music into Elementary Classroom*. Belmont: Clark Baxter.

Baker, B.F. (1996) “Makarenko Anton (1888 – 1939) στο Chambliss, J.J. (ed.) *Philosophy of Education – An Encyclopedia*. New York: Garland Publishing, 378 – 379.

Baker F.A., Mackinlay E. (2005) “Nurturing Herself, Nurturing Her Baby: Creating Positive Experiences for Firsttime Mothers through Lullaby Singing” *Women and Music. A Journal of Gender and Culture*, 9: 68-89.

Bamberger, J.S. (1995) [1991] *The Mind behind the Musical Ear: How children develop Musical Intelligence*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bartlett, R., Gratton, C., Rolf, C.G. (επιμ.) (2006) *Encyclopedia of International Sports Studies*. London and New York: Routledge.

Beegie, A., Bond, J. (2016) “Orff – Schulwerk: Releasing and Developing the Musical Imagination” στο Abril, C.R., Gault, B.M. (επιμ.) *Teaching General Music: Approaches, Issues and Viewpoints*. New York: Oxford University Press, 25-48

Bergethon, B., Boardman, E. (1979) *Musical Growth in the Elementary School*. 4th edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Blacking, J. (1987) *A Common Sense of all Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Burdman, N. (2007) *Teaching Staff Notation in Fourth Grade General Music: Exploring the effectiveness of a multisensory approach*. Cambridge: Cambridge College.
- Caballol, O.O. (2003) *Creativity in Music Education with Particular Reference to the perceptions of teachers in English Secondary Schools*. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of London Institute of Education.
- Campos Freitas, de R.H., (2012) “Helena Antipoff: A quest for Democracy and Human Rights with the help of Psychological Science” στο W.E.Pickren, D.A.Dewsborg, M.Wertheimer (eds) *Portraits of Pioneers in Developmental Psychology*. New York: Psychology Press, Taylor & Taylor Group NY.
- Carnie, F. (2003) *Alternative approaches to education: A guide for parents and teachers*. London: Routledge.
- Cubberley, E.P. (1920) *The History of Education. Educational Practice and Progress considered as a phase of the development and spread of Western Civilization*. Cambridge – Massachusettes: Houghton Mifflin Company The Riverside Press.
- Chosky, L.(1981) *The Kodály Context*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hill Inc.
- Choksy, L., Abramson R.M., Gillespie, A.E., Woods, D., York, F. (2001) *Teaching Music in the Twenty – First Century*. 2nd edition. Upper Sadde River, N.J.: Prentice Hall.
- Codell, J.F. (2006) “Playing Doctor: Francois Truffaut’s L’ Enfant Sauvage and the auteur/ autobiographer” *Biography: An Interdisciplinary Quartely* 29 (1):101 – 122.
- Conway, C.M.(επιμ.) (2014) *The Oxford Handbook of Qualitive Research in American Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Cox, G. (2016) [2006] “Historical perspectives” στο McPherson G.E. *The Child as Musician. A handbook of musical development*. Oford, Oxford University Press.
- Darling, J. (1982) “Education as Horticulture: Some Growth Theorists and their cities” *Journal of Philosophy of Education*. Vol 16 (2).
- Darrow A –A., (2016) “Applying the Principles of Universal Design for Learning General Music” στο Abril, C.R., Gault, B.M. (επιμ.) *Teaching General Music: Approaches, Issues and Viewpoints*. New York: Oxford University Press, 308-326
- Donson, A. (2010) “From Reform Pedagogy to War Pedagogy: Education Reform before 1914 and the Mobilization for War in Germany” στο D. Schumann (επιμ.)

Raising Citizens in the "Century of the child" The United States and German Central Europe in Comparative Perspective. New York: Berghahn, 68-84.

DuCharme, C.C. (1993) "Historical Roots of the Project Approach in the United States:1850-1930. *Annual Convention of the National Association for the Education of Young Children*, Anaheim CA.

Feldman, M.M. (1980) "Parkhurst, Helen" στο B. Sicherman & C.Hurd Green (επιμ.) *Notable American Women:The Modern Period. A Biographical Dictionary.* Massachusetts:The Belknap Press of Harvard University Press.

Giddens, M.J. (1993) *A unity of vision:the ideas of Dalcroze, Kodály and Orff and their historical development.* PhD thesis, Department of Music, University of Melbourne.

Glassberg, D. (1990) *American Historical Pageantry:The Uses of Tradition in the Early Twentieth Century.* London:The University of the North Carolina Press.

Gils, J.V. (2007) *Several Perspectives on Children's Play:Scientific Reflections for Practitioners.*Antwerp – Apeldoorn: Garant.

Godon, P. (2009) *The quest for modern vocational education – George Kerschensteiner, between Dewey, Weber and Simmel.* Bern, Switzerland: Peter Lang AG.

Grop, A.V.(2005) "From special to new education: the biological, psychological and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work (1871-1932)" *History of Education.* 34 (2):135-149.

Gorp, A.V. (2006) "Ovide Decroly, A Hero of Education" στο P. Smeyers, M. Depaepe (επιμ.) *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work.* Dordrecht:Springer, 37-50.

Graham, P. (2000) *A life freeing Minds of Children.* London:Karnak.

Gratier, M., Trevarthen, C. (2008) "Musical Narrative and Vocal Interaction". *Journal of Consciousness Studies* 15 (10-11): 122-158.

Grout, D.J. (2001) *A History of Western Music.* Third Edition. New York: W.W.Norton & Co.

Gruhn, W. (2004) "Leo Kestenberg (1882 – 1962). Honary President of ISME 1953 – 1962, Outstanding musician, visionary educator, pragmatic reformer and utopian realist". *International Journal of music education.* 22 (2):103-129.

Guderian, A. (2008) *Effects of Applied Music Composition and Improvisation Assignments on Sight - Reading Ability, Learning in Music Theory and Quality in*

- Soprano Recorder Playing*. Evanston, Illinois: Dissertation Abstracts International, 69, 11A.
- Halvorsen, T. (2014) “Key Pedagogic Thinkers. Anton Makarenko” *Journal of Pedagogic Development*. Vol 4 (2): 58-71.
- Hameline, D., Jornod, A., Belkaïd, M. (2004) “L’ Institut Jean – Jaques Rousseau et L’ Education nouvelle” στο A.Ohayon, D.Ottavi, A.Savoie (eds) *L’ Éducation Nouvelle histoire, présence et devenir*. Bern: Peter Lang, 1-10.
- Hameline, D. (1994) “Édouard Claparède” στο Z. Morsy *Thinkers on education. Volume I*. Paris: Unesco Publishing, 159-172.
- Hoffstetter, R., Schneuwly, B. (2008) “Bovet’s Dillema – Examinations or No Examinations: the Swiss contribution to the Carnegie initiative” στο M.Lawn (ed.) *An Atlantic Crossing?The Work of the International Examinations Inquiry, it’s Researchers, Methods and Influences*. Oxford:Symposium Books, 83 – 98.
- Holowinsky, I. (2008) *Psychology in Ukraine*. New York: University Press of America.
- Itzész, M. (2004) “Zoltán Kodály (1882 – 1967). Honary President of ISME 1964 – 1967” *International Journal of music education*. 22 (2): 131 – 147.
- Januszewski, A. (2001) *Educational Technology:The development of a Concept*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- Johnson, G.E. (1907) *Education by Plays and Games*.Boston: Ginn & Company.
- Jordan – De Carbo, J., Nelson, J.A. “Music and Early Childhood Education” στο R.Colwell, C. Richardson (Επιμ.) (2002) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. Oxford, New York: Oxford University Press, 210-242.
- Keller, W. (1963)“Elemental Music: An Attempt to Define it” στο *Orff – Institute Year Book*. Mainz: Schott’s Söhne.
- Kelly, S.N. (2012) “John Dewey and James Mursell: Progressive Educators for Contemporary Music Education” *Visions of Research in Music Education* 21: 1-30.
Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου 2017 από: <http://www-usr.rider.edu/~vrme>
- Kemp, A. (1984) “Carl Orff: A Seminal Influence in World Music Education”, *International Journal Education* 3:62-64.
- Kilpatrick, W.H. (1916) *Fröbel’s Kindergarten Principles critically examined by William Heard Kilpatrick*. New York: The Macmillan Company.

- Knoll, M. (2010) “A Marriage on the Rocks”: An unknown letter by William H. Kilpatrick about his project method. Ανακτήθηκε στις 31 – 8 – 2017 από ERIC database. (ED511129) [<https://eric.ed.gov/?id=ED511129>]
- Kraus, E. (1990)[1967] ”Zoltan Kodály’s legacy to music education” Στο P.Carder (επιμ.) *The eclectic curriculum in American music education* (τροπ.επανεκδ.), 79 – 92. Reston, Va: Music Educators National Conference, 72-92.
- Kugler, Michael. “Carl Orff - Schulwerk - elemental education in music and dance”, 2011 Ανακτήθηκε στο <http://www.orff.de/en/orff-schulwerk.html> στις 2 – 02 – 2017.
- Labuta, J.A., Smith, D.A. (1997) *Music Education: Historical Contexts and Perspectives*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Landis, B., Cardis, P. (1972) *The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodály and Orff*. Washington, DC: Music Educators National Conference.
- Lane, M. (1984) *Music in Action: An Interpretation of Carl Orff’s Music for Children*. London: Schott and Co.
- Laun, R. (1982) *Freinet – 50 (Fünfzig) Jahre danach: Dokumente und Berichte aus drei französischen Grudschulklassen BVB*. Heidelberg: Edition Meichsner & u.Schmidt.
- Lawrence, E. (1970) *The Origins and Growth of Modern Education*. Harmondsworth: Penguin.
- Liess, A. 1966. *Carl Orff: His Life and his music*. (A. Perkin) London: Calder and Boyars.
- Lilje, F. (1957) *Anton Semyonovitch Makarenko: An Analysis of his Educational Ideas in the Context of Soviet Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Lindeman, C.A. (2011) *Musical Children: Engaging Children in Musical Experiences*. Boston: Prentice – Hall.
- Lippman, E.A. (1964) *Musical Thought in Ancient Greece*. New York: Columbia University Press.
- Lois, H. (1983) *Getting school started in Elementary Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice – Hall.
- MacNaughton, G., Williams, G. (2009) [2004] *Teaching Young Children: Choices in Theory and Practice*. 2nd edition. Berkshire, England: Open University Press.
- Mark, M. L. (1978) *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer Books.

- Mark, M.L.(1986) *Contemporary Music Education* 2nd edit. New York: Schirmer Books.
- Mark, M. L.(επιμ) (2002) *Music Education: source readings form Ancient Greece to Today*. London:Routledge.
- Marsh, K. (1974) *The origin and development of Orff – Schulwerk and it's application in Australian schools*. Unpublished bachelor's honours thesis, University of Sydney.
- Marsh, K. (2008) *The Musical Playground – Global tradition and change in children's songs and games*, Oxford: Oxford University Press.
- Soler I, Mata J. (2009) “The Rousseau Institute of Geneva’s influencw on and presence in Catalan pedagogy in the first third of the century” (μετ. M.Black) στο *Temps d’ Educació* 37: 11-38.
- Mcculloch, G. (2011) “Historical and documentary research in education” στο L.Cohen, I.Manion, K.Morrison (επιμ.) *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 248-255.
- Mergen, B. (1999) “Children’s love in School Playgrounds” στο Sutton - Smith, B., Mechling, J., Johnson, T.W. & McMahan, F. R. (επιμ.) *Children’s Folklore. A Source Book*, Logan, Utah: Utah State University Press, 229-249.
- Michaelis, E., Moore, H.K. (1891) “*Introduction*” in *Fröbels Letters on the Kindergarten*. London:Swan Sonnenschein & Co.
- Michitarjan, I. (2000) “John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930: A report on a Forgotten Reception” *Studies in Philosophy and Education* 19 (1):109-131.
- Miller, T.W. (1966) “Influence of progressivism on music education” *Journal of Research in Music Education*” 14 (1): 5-16.
- Millican,J.S.(2012) *Starting Out Right: Begginig Band Pedagogy*.Plymouth:Scarecrow Press, Inc.
- Nettl, B. (2005) *The Study of Ethnomusicology. Thirty –One Issues and Concepts*. New Edition. Urbana and Chicago:University of Illinois Press.
- Pitts, S. (2000) *A Century of Change in Music Education: Historical Perspectives on Contempory Practice in British Secondary School Music*. Brookfield, VT: Ashgate.
- Pitts, S. (2012) *Chances and Choises: Exploring the Impact of Music Education*. New York: Oxford University Press.

- Pfister, G. 2006. "Gymnastics" στο Bartlett, R., Gratton, C., Rolf, C.G. (επιμ.) *Encyclopedia of international sports studies*. Volume 2, F – O. New York: Routledge, 601 – 603.
- Pound, L., (2006) *How children learn: From Montessori to Vygotsky- Educational Theories and approaches made easy*. London: Practical Pre – School Books M.A. Education.
- Priem, K. & Mayer, C. (2017) "Learning how to see and feel: Alfred Lichtwark and his concept of artistic and aesthetic education" στο *Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 53 (3): 199 – 213.
- Raillon, L. (1993) "Roger Cousinet". *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Unesco, International Bureau of Education). Paris: 23 (1/2): 221-233.
- Rainbow, B. (1967) *The Land without music: Musical Education in England 1800 – 1860 and its Continental Antecedents*. London: Novello.
- Rainbow, B. (1979) "Curwen, Kodály and the Future" *The Australian Journal of Music Education*, 25: 33-35.
- Rainbow, B. (2006) [1989] *Music in educational thought and practice: a survey from 80 B.C.* London: The Boydell Press.
- Rainbow, B. (2010) [1980] *Bernarr Rainbow on Music Memoirs and Selected Writings*. Suffolk, UK: The Bodell Press.
- Reinsmith, W. (1989) "The whole in every part: Steiner and Waldorf schooling" *The Educational Forum*. 54 (1): 79-91.
- Reynolds, C.R., Fietcher – Janzen, E. (επιμ.) (2002) *Concise Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of the Handicapped and other Exceptional Children and other Adults*. New York: John Wiley & Sons.
- Robinson, K. (2011) [2001] *Out of our minds – Learning to be creative*. 2nd Edition Chichester, West Sussex: Capstone Publishing.
- Röhrs, H. & Lenhart, V. (επιμ.) (1995) *Progressive Education Across the Continents: A Handbook*. Frankfurt: Peter Lang
- Roith, C. (2015) *Memory and critique: Essays on the history of education and school in Spain and Germany*. Almeria: Editorial Universidad de Almerie.
- Ronnefeld, M. (1984) "The Artistic Dimension in the Development of our children" *The Orff Echo* 16 (3): 6-8.
- Scholes, P. (1985) [1970] *The Oxford Companion to Music*. 10th edition. Edited by J.o.Ward. Oxford: Oxford University Press.

- Selig, D. (2004) “Granville Stanley Hall” στο P.Pass (επιμ.) *Encyclopedia of children and childhood in history and society*. New York: MacMillan Reference, 43.
- Shamrock, M. 1986. “Orff Schulwerk: An Integrated Foundation” *Music Educators Journal*. Volume 72 (6): 27-31.
- Shepard, A.P. (1983) *Scientist of the invisible*. New York: Inner Traditions International.
- Shiraishi, F. (1995) “Music education at the Dewey School 1896 – 1904” *Journal for Historical Research in Music Education* 17: 1-19.
- Simpson, K. (1976) *Some Great Music Educators*. London:Novello.
- Southcott, I. (2009). “The seeking attitude: Ideas that influenced Satis.N.Coleman”. *Journal of Historical Research in Music Education* 31(1):20-36.
- Stehlik, T. (2008) “Thinking, Feeling and Willing:How Waldorf Schools Provide a Creative Pedagogy that nurtures and develops Imagination” στο T.Leonard, P.Willis (επιμ.) *Pedagogies of the Imagination:Mythopoetic Curriculum in Educational Practice*. New York: Springer.
- Sutton - Smith, B. (1999) “What is children’s folklore?” στο Sutton - Smith, B., Mechling, J., Johnson, T.W. & McMahon, F. R. (επιμ.) *Children’s Folklore. A Source Book*, Logan, Utah: Utah State University Press, 3-9.
- Tingey, N. (επιμ.) (1973) *A Record of the London School of Dalcroze Eurhythmics and its Graduates at Home and Overseas:1913-1973*. London: Mather Bros.
- Trehub S.E., Hill D.S. & Kamenetsky S.B. (1997) “Parents' sung performances for infants” *Canadian Journal of Experimental Psychology, Vol 51 (4)* 385-396.
- Väkevää, L. “Philosophy of Music Education as Art of Life: A Deweyan View” στο W.D.Bowman, A.L.Frega (επιμ.)*The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Volk, T.M. (1996) “Satis Coleman’s “Creative Music”: Hands on music education for children was the goal of the innovative music educator Satis Coleman. Her legacy enriches today’s classrooms”. *Music Educators Journal* 82:31-47.
- Walter, A. 1959. “Carl Orff’s Music for Children” *The Instrumentalist* 13 (5): 38-39.
- Warner, B. (1991) “*Orff – Schulwerk: Applications for the classroom*”. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Wheeler, L, Raebeck, L. (1977) *Orff and Kodály Adapted for the Elementary School*. 2nd edition. Iowa:Won C.Brown.

Woodford, P.G.(2005) *Democracy and Music Education.Liberalism, Ethics and the Politics of Practice*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Zirnbauer, H. (1976) [1955] “The sources of the Schulwerk” [*Zeitschrift für Musik* (1955) Vol. 116, No 7, 385 – 391] στο Stringham, M (επιμ.) *Orff – Schulwerk:Background and Commentary - Articles from German and Austrian Periodicals*. St.Louis:Magnamusic – Baton.

Zon, B. (2000) *Music and metaphor in nineteenth – century British Musicology*.Aldershot: Ashgate.

Zon, B. (2012) Recapitulation and the musical education of Victorian children:The child’s pianoforte book (1882) by H.Keatley Moore στο B.Zon (επιμ.) *Music and performance in nineteenth – century Britain* .Fornham: Ashgate, 299-322.

Γ. Ξενογλώσση σε μετάφραση

Betrand, Y. & Valois, P. (2000) [1995]. “John Dewey”. Στο J.Houssaye (επιμ.) (μετ. Δ.Καρακατσάνη) *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 157 - 170.

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μετ. Χ.Μητσοπούλου, Μ.Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fullati I Genis, O. (2000) [1995]. “Anton Semyonovitch Makarenko.” Στο J.Houssaye (επιμ.) (μετ. Δ.Καρακατσάνη) *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 211 - 228.

Garaudy, R. (1979) *Για να γνωρίσετε τη σκέψη του Χέγκελ*.(μετ.Ντ. Γαρυφαλιάς) Αθήνα: Άπειρον.

Gloton, R. (1976) *Η Τέχνη στο σχολείο*. (μετ. Α.Σαφαρίκας, Ηλ.Βιγγόπουλος) Αθήνα: Νικόδημος.

Hameline, D. (2000) [1995]. “Adolphe Ferriè”. Στο J.Houssaye (επιμ.) (μετ. Δ.Καρακατσάνη) *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 229 – 248.

Houssaye, J. (2000) [1995]. “Roger Cousinet”. Στο J.Houssaye (επιμ.) (μετ. Δ.Καρακατσάνη) *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 249 – 270.

Leontis, A. (1998) *Τοπογραφίες ελληνισμού.Χαρτογραφώντας την πατρίδα*. (μετ. Μ. Κυρτζάκη). Αθήνα: Scripta.

- Médici, A. (1964) *Η Νέα Αγωγή* (μετ. Δ. Κασταρδέλου). Αθήνα: Ι.Ν.Ζαχαρόπουλος
- Nef, K. (1960) [1935] *Ιστορία της Μουσικής* (μετ. προσθ. επιμ. Φ.Ανωγειανάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Απόλλων.
- Peyronie (2000) [1995]. “Celestin Freinet”. Στο J.Houssaye (επιμ.) (μετ. Δ.Καρακατσάνη) *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 271 – 290.
- Reble, A. (2008) *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (μετ. Θεοφάνης Δ., Χατζηστεφανίδης – Σ.Θ. Χατζηστεφανίδου – Πολυζώη. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Röhrs, H. (1990) *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης* (μετ. Κ.Δεληκωνσταντή – Σ.Μπουζάκης). Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟΥ - ΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Οι φωτογραφίες και εικόνες από τον αρ.1 – 13 και 20 - 24 σχετίζονται ειδικότερα με στοιχεία από τη ζωή της Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, όπως γεννέτειρα, σπουδές, χώροι εργασίας, επαγγελματικές συνεργασίες και κοινωνική δράση της συγγραφέως. Οι φωτογραφίες και εικόνες από τον αρ. 14 έως 19 και 25 - 51 περιλαμβάνουν: α) πρακτικές σχολείων εργασίας και μουσικοπαιδαγωγών της

ίδιας περιόδου, τόσο στην Ελλάδα και όσο και στο εξωτερικό και β) αναφορές από τα αναγνωστικά που συνέγραψε η συγγραφέας, καθώς και από το υπό μελέτη βιβλίο.

Το φωτογραφικό αυτό και εικονιστικό υλικό σχετίζεται με τη φιλοσοφία, τη μεθοδολογία, αλλά και τις θεματικές επιλογές του βιβλίου «Παιχνίδια με Τραγούδια. Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρονών» κι αναδεικνύει άμεσα τους άξονες σύνδεσης του βιβλίου αυτού με την παιδαγωγική της Νέας Αγωγής και τη μουσική παιδαγωγία της ίδιας περιόδου.

Σημείωση: Η Κλεάνθους Παπαδημητρίου εικονίζεται μόνο στις δυο πρώτες φωτογραφίες



1. Μυρσίνη Κλεάνθους – Παπαδημητρίου



Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου

2.





3. Φιλιπούπολη, τέλη 18^{ου} αιώνα

4. Ζαρίφεια Διδασκαλεία



5. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1910



6. Εφημερίδα των Κυριών –
Καλλιρόη Παρρέν



7. Έμβλημα Λυκείου Ελληνίδων



8. Έμβλημα Συνδέσμου υπέρ των
δικαιωμάτων των γυναικών



10. Μάθημα γυμναστικής στο
Παρθεναγωγείο της Ασπασίας
Σκορδέλη (Αρχειό ΕΛΛΙΑ)



11. Παρθεναγωγείο της Ασπασίας
Σκορδέλη



11. Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης



12. Πανεπιστήμιο της Σορβόννη



13. Edouard Claparède



14. Maison des Petites,
τέλη της δεκαετίας του 1910



15. Maison des Petites – Εργαστήρι
εικαστικών/γλυπτικής



16. Maison des Petites – Χτίσιμο σπιτιού
στην αυλή του σχολείου



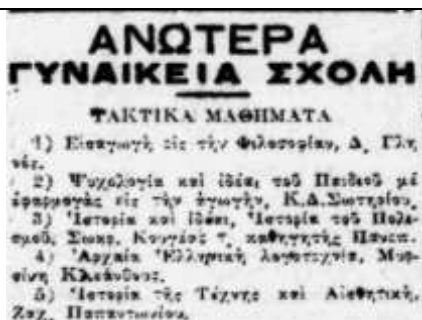
17. Maison des Petites – Κηπευτικές
εργασίες



18.Maison des Petites –Κινητικό παιχνίδι



19.Maison des Petites - Χειροτεχνικές κατασκευές αμαξιών



20.Ανώτερη γυναικεία σχολή



22.Ανώτερο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας



21. Α.Δελμούζος, Μ.Γληνός, Μ.Τριανταφυλλίδης



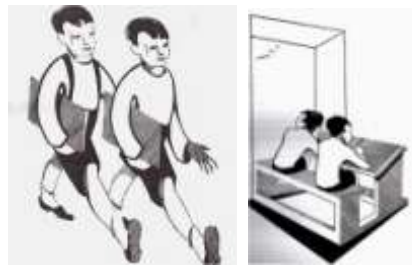
23. Περιοδικό «Εργασία»– διευθυντής Μ.Παπαμαύρος



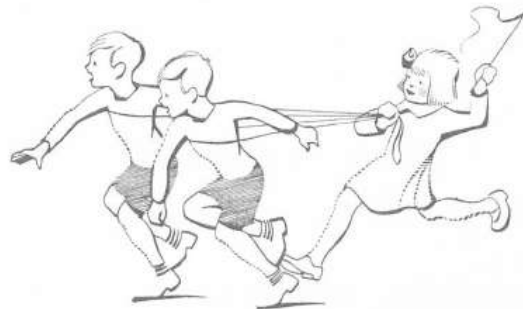
24. Περιοδικό «Παιδεία» - διεύθυντής Μ.Κουντουράς



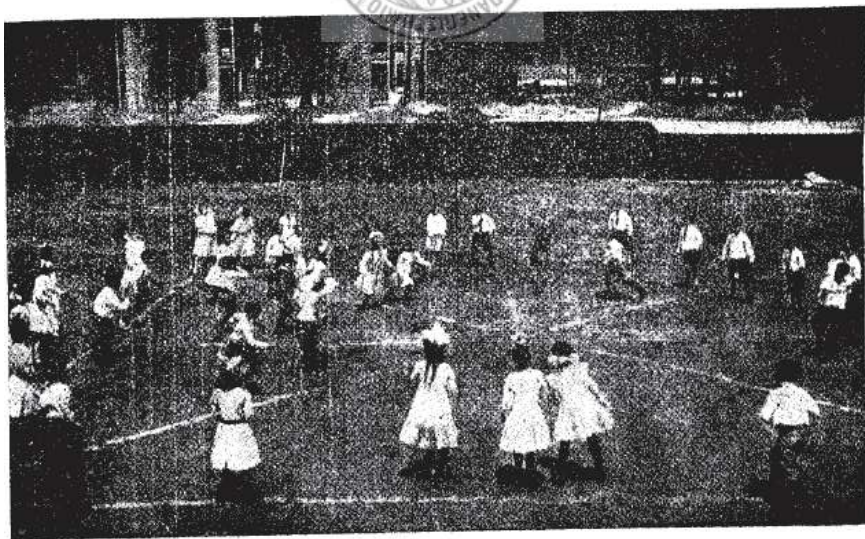
25. Αναγνωστικό «Τα Παιδιά» - Απεικόνιση Σχολείου Εργασίας: εικόνες αναθεωρημένης σχέσης δασκάλου – παιδιού (στην πρώτη εικόνα η δασκάλα είναι κοντά στα παιδιά κι όχι καθ' έδρας· στη δεύτερη εικόνα τα παιδιά αυτενεργούν και η δασκάλα εποπτεύει)



Καί πόσα άλλα παιχνίδια έπαιξαν τὸ ἀπόγευμα!
— Νά παίζουμε καί τὰ ἀμάξια. Νά, ἐδῶ ἔχει ἐλεύθερο χῶρο, εἶπεν ὁ Γιάννης μὰ στιγμῇ.

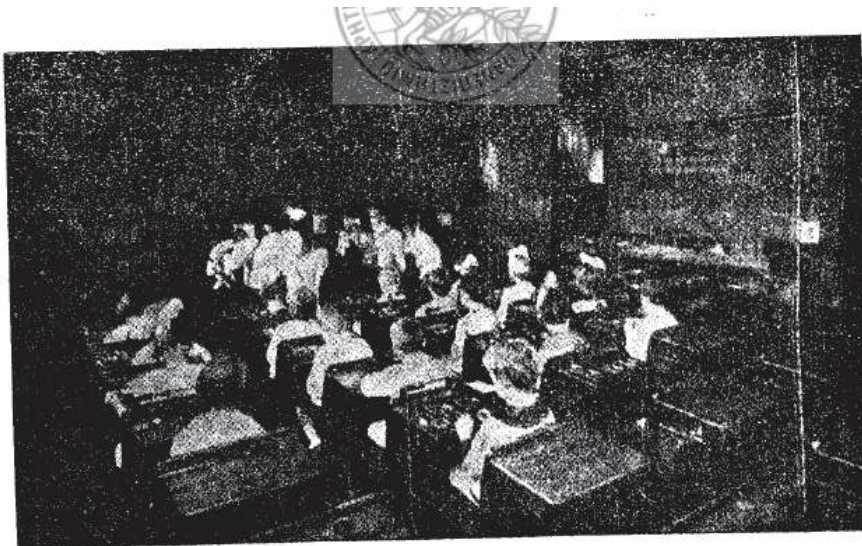


26. Αναγνωστικό «Η χαρά του Παιδιού» («Νανούρισμα κούκλας» – «Αμάξια»: παιχνίδια από την πραγματική ζωή των παιδιών που περιλαμβάνονται θεματικά και στα «Παιχνίδια με Τραγούδια»)



2. Είς τὸ ἄνω μέρος σχολικὰ κίθρια. Ἐμπρός: Ἀλλὰ γὰρ μίθῃ τὸ παιδίον γὰρ σκέπτεται, *
πρέπει γὰρ παίζειν. (σχολεῖον Πάρκερ, ἐν Σικάγῳ σελ. 98)

29. Σχολεῖο Εργασίας – Σχολεῖο του Parker, ἀπὸ το βιβλίον του John Dewey καὶ τῆς Evelyn Dewey (κόρη του Dewey) «Τὰ σχολεῖα Εργασίας» (“Schools of Tomorrow”), 1915.



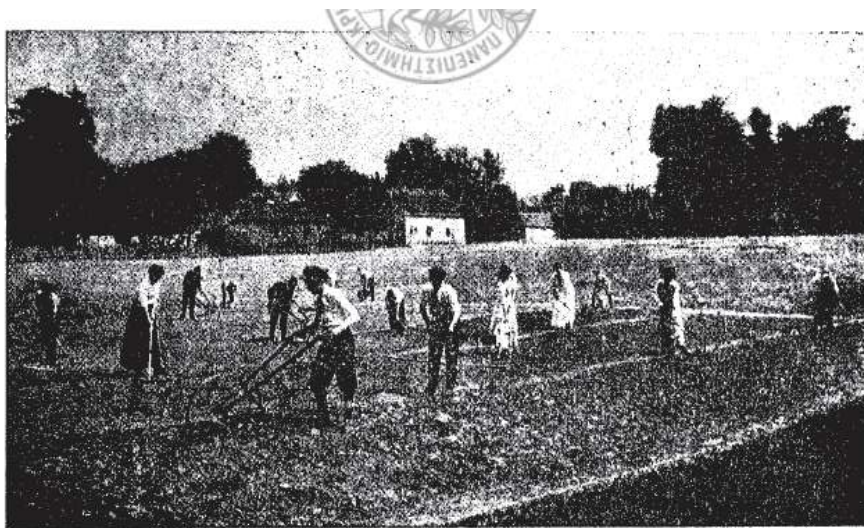
9. Μὲ παιγνίδια καὶ τραγούδια μαθητὶνον ἀριθμητικῶν.
(Δημόσιον Σχολεῖον ἀριθ. 45 τῆς Ἰνδιανουπόλεως) (σ. 86)

30. Σχολεῖο Εργασίας – 45^ο Δημόσιον Σχολεῖο Ἰνδιανουπόλεως, ἀπὸ το βιβλίον του John Dewey καὶ τῆς Evelyn Dewey «Τὰ σχολεῖα Εργασίας» (“Schools of Tomorrow”), 1915.



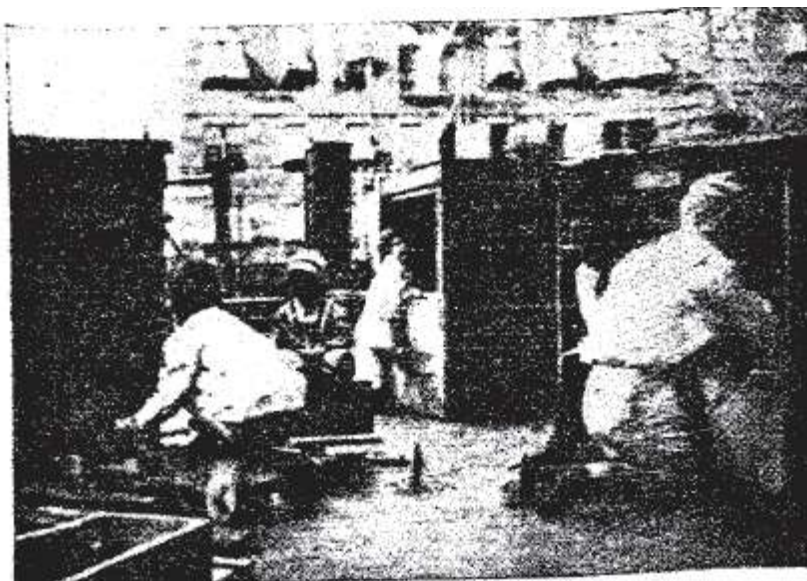
16. Ειδικοί διδάσκαλοι διδάσκουν τὰ ειδικά μαθήματα. (σ. 172)

31. Σχολείο Εργασίας στην Αμερική όπου ειδικοί δάσκαλοι διδάσκουν ειδικά μαθήματα, από το βιβλίο του John Dewey και της Evelyn Dewey «Τα σχολεία Εργασίας» (“Schools of To – morrow”), 1915.



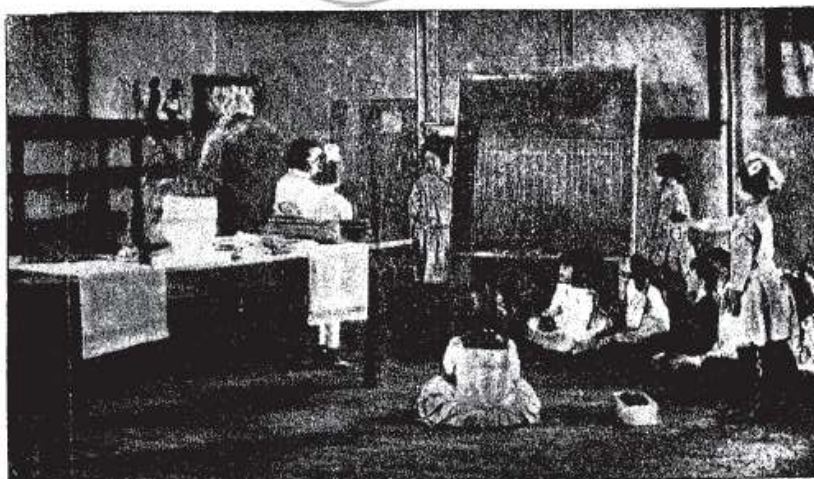
10. Καλλιέργεια πραγματικῶν κήπων πρὸς σπουδὴν τῆς φυσικῆς Ἱστορίας.
(Δημόσιον Διδασκαλεῖον) (σελ. 101)

32. Σχολείο Εργασίας – Δημόσιο Διδασκαλεῖο στην Αμερική, από το βιβλίο του John Dewey και της Evelyn Dewey «Τα σχολεία Εργασίας» (“Schools of To – morrow”), 1915



11. Ἀγγυρασιτικῶν ἀσκήσεων, οἱ μιθῆται κατασκευάζουσι τέλεια σπιτάκια.

33. Σχολεῖο Ἐργασίας στὴν Ἀμερική – κατασκευὴ σπιτιῶν, ἀπὸ τὸ βιβλίο τοῦ John Dewey καὶ τῆς Evelyn Dewey «Τὰ σχολεῖα Ἐργασίας» (“Schools of To – morrow”), 1915



5. Σφαιροβόλια. Ἄρ παιδιὰ ἀπαιτοῦν μυϊκὴ δύναμιν, καὶ χρησιμοποιοῦν τὴν γραμμὴν, τὴν ἀνάγνωσιν καὶ τὴν ἀριθμητικὴν. (Πρότυπον Σχολεῖον τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Κολομβίας). (σ.60)

34. Σχολεῖο Ἐργασίας – παιχνίδι στὸ Πρότυπον Σχολεῖο τοῦ Columbia University, ἀπὸ τὸ βιβλίο τοῦ John Dewey καὶ τῆς Evelyn Dewey «Τὰ σχολεῖα Ἐργασίας» (“Schools of To – morrow”), 1915



Εικόνα 4. — Διδασκαλία Γεωγραφίας εις τό ύπαιθρο.

35. Σχολείο Εργασίας - Πρότυπο Δημοτικό
Σχολείο Μαρασλείου Παιδαγωγικής
Ακαδημίας 1935
Υπαιθριο μάθημα Γεωγραφίας



«Τὰ παιδιά τῆς πρώτης τάξεως κάνουν ἀναπαράστασι τῆς
συνοικίας τοῦ Διδασκαλείου στὸ ὑπαιθρο μὲ βότσαλα.

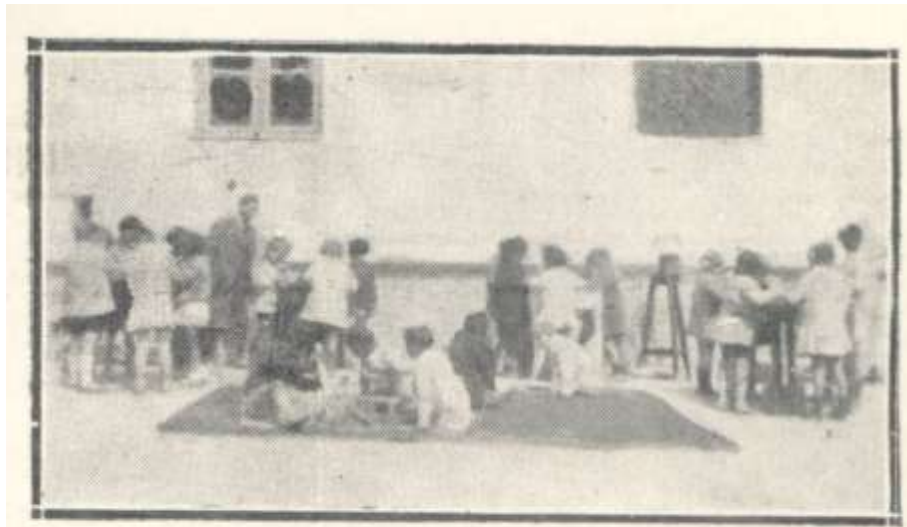
36. Σχολείο Εργασίας - Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο Μαρασλείου Παιδαγωγικής
Ακαδημίας 1935



Εικόνα 5. — Διδασκαλία Φυσικῆς Ἱστορίας εις τὸν κήπο.

37. Σχολείο Εργασίας - Πρότυπο Δημοτικό
Σχολείο Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας
1935
Μάθημα Φυσικῆς Ἱστορίας στον κήπο

Οι φωτογραφίες αρ.35 – 40 ἔχουν πηγή το βιβλίο του Νίκου Γ.Καραχρίστου, «Διδακτική του
Σχολείου Εργασίας. Με εφαρμογὰς εις τα πρότυπα του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Τεύχος
Α΄ Ἐκδοσις Δευτέρα» (1935).



Α'. τάξις. Ἐλεύθερη ἐργασία.

38. Σχολεῖο Ἐργασίας – Πρότυπο Δημοτικό Σχολεῖο Μαρασελείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας, 1935



Εἰκὼν 2.—Τὰ παιδιὰ, χωρισμένα, σὲ μικρὰς—μικρὰς ὁμάδας, ἐπεξεργάζονται θέματα τῆς ἐκλογῆς των.

39. Σχολεῖο Ἐργασίας- Πρότυπο Δημοτικό Σχολεῖο Μαρασελείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας, 1935 - Ἐλεύθερες Ομάδες Ἐργασίας



Τάξιν Β'. Μάθημα 'Ωδικής.

40.Μάθημα Ωδικής- Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας 1935
(Τα παιδιά της Β' τάξης ακολουθούν μαθήτριά τους στο τραγούδι που τους διευθύνει – Αναθεωρημένη σχέση δασκάλου - μαθητή στο μάθημα της Ωδικής που γίνεται υπαίθρια.)



41.Μάθημα Μουσικής - από το αρχείο Πολυξένης Ματέυ, 1945



42. Μάθημα Μουσικής - από το αρχείο Πολυξένης Ματέυ, 1947



43. Μουσικό ντουέτο – μουσική στο σπίτι, από το βιβλίο της Satis Coleman “Creative Music for Children”, 1922

14. A Noon Hour at Home. A Flageolet Duet.



44. Εκτελεστές παίζουν σε κοχύλι (μπουρού), από το βιβλίο της Satis Coleman “Creative Music for Children”, 1922

14. Triton-Shell Transmitters



Από αριστερά προς τα δεξιά:

45. Αναβίωση αγγλικού μουσικού συνόλου, αυλός και τύμπανο, από το βιβλίο της Satis Coleman "Creative Music for Children", 1922

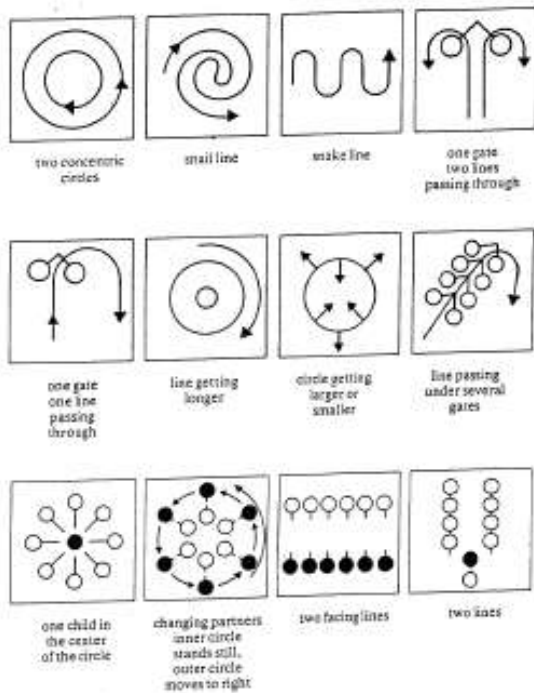
46. Νεαρός Απόλλωνας παίζει με το πρώτο έγχορδο μουσικό όργανο, από το βιβλίο της Satis Coleman "Creative Music for Children", 1922



Από αριστερά προς τα δεξιά:

47. Καλοκαιρινή μουσική στον κήπο, από το βιβλίο της Satis Coleman "Creative Music for Children", 1922

48. Εκτελεστής πνευστού τύπου όμποε σε σχόλη, από το βιβλίο της Satis Coleman "Creative Music for Children", 1922



49. Διαγράμματα κίνησης στο χώρο της συγγραφέας μουσικοπαιδαγωγού Katalin Forrais, μαθήτριας του Zoltan Kodály

50. Οπισθόφυλλο δίσκου με τα όργανα του Orff - Schulewerk



51. Εξώφυλλο του δίσκου “Music for Children των Carl Orff και Gunild Keetman