

## **Συνεδρία II: ΜΟΥΣΙΚΗ, ΘΕΑΤΡΟ & ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**Συντονίστρια: Καλλιόπη Στίγκα, Δρ Μουσικολογίας, Universite Lumiere Lyon II, Εισηγήτρια ΙΕΠ.**

### **1<sup>η</sup> Εισήγηση**

Εισηγητές: Χρυσόστομου Σμαράγδα, (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγίας και Διδακτικής, Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ)

Ζεπάτου Χρυσάνθη, Εκπαιδευτικός ΠΕ16.

«Νέο πρόγραμμα σπουδών Μουσικής-Οδηγός εκπαιδευτικού- Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων- για τη μουσική: Αξιακό πλαίσιο - Στόχοι- Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις»

### **2<sup>η</sup> Εισήγηση**

Εισηγητές: Τάσος Πρωτοψάλτου, (Σκηνογράφος, Ενδυματολόγος, Σκηνοθέτης, Λέκτορας Σχολής Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).

«Η Παράσταση της Όπερας: Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις»

### **3<sup>η</sup> Εισήγηση**

Εισηγητές: Καρούσου Κυριακή, (Εκπαιδευτικός – Φιλολόγος στο Μουσικό σχολείο Πειραιά)

«Η σύμπραξη του ποιητικού λόγου του Τάσου Λειβαδίτη και της μουσικής του Μίκη Θεοδωράκη στη δημιουργία και την ερμηνεία των «Λυρικών» και της «Λειτουργίας Νο: 2 για τα παιδιά που σκοτώνονται στον πόλεμο»: Μια προσέγγιση- ανάλυση των μουσικοποιητικών έργων με θεωρητικές, παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις»

### **4<sup>η</sup> Εισήγηση**

Εισηγητές: Ελισάβετ Περακάκη, (Διευθύντρια 2<sup>ο</sup> Γυμν. Νίκαιας, Εκπαιδευτικός Μουσικής).

«Από τη μουσική στη ζωγραφική και από τη ζωγραφική στη μουσική. Όταν οι μαθητές Γυμνασίου δημιουργούν»

### **5<sup>η</sup> Εισήγηση**

Εισηγητές: Σβάρνα Σοφία, (Μουσικολόγος, Εκπ/κος Μουσικής) & Γεώργια Ευαγγελία, (Φιλολόγος, Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά).

«Μια διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των τεχνών μέσα από ένα λαϊκό παραμύθι»

### **6<sup>η</sup> Εισήγηση**

Εισηγητές: Λακίδου Ίλια, (Θεατρολόγος, Εκπαιδευτικός, Ραλλείων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων Πειραιά).

«Δημιουργώντας ένα ιστορικό ντοκιμαντέρ μέσα από το σχολείο: «Διά των Τεχνών» προσέγγιση της Ελληνικής Επανάστασης (θέατρο, μουσική, κινηματογράφος, ζωγραφική, χορός)

### **7<sup>η</sup> Εισήγηση**

Εισηγητές: Αγραφιώτης Μιχάλης, (Σκηνοθέτης – Εκπαιδευτικός).

«Κινηματογραφική Παιδεία: Η αξιοποίηση της εμπειρίας από τα Καλλιτεχνικά Σχολεία»

## **ΕΙΣΗΓΗΣΗ 1η**

**«Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής - Οδηγός Εκπαιδευτικού «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» για τη Μουσική: Αξιακό πλαίσιο – Στόχοι – Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις**

**Χρυσοστόμου Σμαράγδα, (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγίας και Διδακτικής Τμήμα Μουσικών Σπουδών Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).**

**Ζεπάτου Χρυσάνθη, (Εκπαιδευτικός ΠΕ16, 1<sup>ο</sup> 12/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο).**

### **Περίληψη**

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Α΄ Πρόταση) (το οποίο εκπονήθηκε το 2011 κι εγκρίθηκε με την Υ.Α.124662 /Γ2/1-11-2011 «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή») αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας πρότασης.

Αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του τα οποία το καθιστούν σύγχρονο και καινοτόμο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως η οργάνωση γύρω από θεματικές ενότητες που συνδέουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές για τα στοιχεία της μουσικής με την ίδια τη μουσική ως μορφή επικοινωνίας, τόσο με τον εξωτερικό κόσμο (φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον) όσο και με τον εσωτερικό κόσμο τους και ταυτόχρονα διευκολύνουν τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων των Τεχνών με ολόκληρο το φάσμα του προγράμματος σπουδών.

Το αξιακό υπόβαθρο του Π. Σ. Μουσικής πηγάζει ακριβώς από τη σημασία και το ρόλο της μουσικής ως φυσιογνωμικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους, συνυφασμένο με την ανθρώπινη κοινωνία και τον πολιτισμό. Στοχεύοντας στην ολιστική προσέγγιση του μουσικού φαινομένου, στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην καλλιέργεια μιας δια βίου σχέσης του μαθητή με την τέχνη της μουσικής, το νέο Π.Σ. Μουσικής διακρίνεται για τον μαθητοκεντρικό του προσανατολισμό. Υιοθετεί παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές

προσεγγίσεις προσανατολισμένες στην αυτενέργεια και στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή καθώς και στη σημασία των κινήτρων και της συναισθηματικής ανταπόκρισης των μαθητών.

Το 2012 εκπονήθηκε ο Οδηγός Εκπαιδευτικού «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» ο οποίος συνοδεύει το Π.Σ. Μουσικής και αναπτύσσει πλήρως υπό τη μορφή Σχεδίου Μαθήματος-Πρότασης Διδασκαλίας, κάποιες από τις ενδεικτικές δραστηριότητες του Προγράμματος Σπουδών. Παρουσιάζονται εδώ συνοπτικά δυο από αυτές τις ολοκληρωμένες προτάσεις: α) «Εβγα ήλιε πύρωσέ με» για το Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Τάξεις Δημοτικού και β) «Μουσικά Μοτίβα» για την Α' Τάξη Γυμνασίου.

## 1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) Νέο πρόγραμμα Σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, - Οριζόντια Πράξη*», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*» παράχθηκαν το 2011 Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Α' Πρόταση) και Οδηγός Εκπαιδευτικού Μουσικής από το –τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Ν.Π.Σ.Μ.) εγκρίθηκε με την Υ.Α.124662 /Γ2/1-11-2011 (ΦΕΚ 2666, τ. Β') «*Εγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του Επιστημονικού Πεδίου Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης*» και ακολούθησε η Πιλοτική του εφαρμογή, η οποία ολοκληρώθηκε και αξιολογήθηκε.

Σε απόλυτη συνάφεια με το Ν.Π.Σ.Μ, εκπονήθηκε το 2011 ο Οδηγός Εκπαιδευτικού «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» για τη Μουσική, με στόχο να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό στην εμβάθυνση της κατανόησης των στόχων, του περιεχομένου, της δομής και εν γένει της φιλοσοφίας του Ν.Π.Σ.Μ και ακόμη να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό κατά το διδακτικό σχεδιασμό και την αξιοποίησή του Ν.Π.Σ.Μ. στην τάξη, περιλαμβάνοντας ενδεικτικά παραδείγματα καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και ειδικότερα προτάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εξατομικευμένης, ομαδοσυνεργατικής ή εταιρικής διδασκαλίας. Το 2014 το Ν.Π.Σ.Μ. και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού επικαιροποιήθηκαν

σύμφωνα με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, π.χ. νέο εκπαιδευτικό υλικό: Φωτόδεντρο στο Ψηφιακό Σχολείο (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>), νέο σχολικό βιβλίο Μουσικής Α΄ Γυμνασίου, κ.ά.

## **2. Αξιακό υπόβαθρο του Ν.Π.Σ.Μ.**

Το αξιακό υπόβαθρο του Ν.Π.Σ.Μ μπορεί να συνολικά να συνοψιστεί στους εξής τρεις άξονες:

1. Πίστη στις απεριόριστες δυνατότητες όλων των μαθητών ως προς την καλλιέργεια της μουσικότητας τους και των μουσικών τους δεξιοτήτων, με στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους
2. Πίστη ότι η ολιστική προσέγγιση του μουσικού φαινομένου κι η ενεργή συμμετοχή του παιδιού σε δημιουργικές και βιωματικές μουσικές δράσεις στο φάσμα της μαθητικής ζωής του μπορούν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας δια βίου σχέσης του με την τέχνη της μουσικής
3. Πεποίθηση ότι προϋπόθεση για την αποτελεσματική μάθηση της Μουσικής αποτελεί η αυτοτέλειά της ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται από ειδικευμένο εκπαιδευτικό προς όλους τους μαθητές του ελληνικού σχολείου, ανεξάρτητα από οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες.

Το αξιακό αυτό υπόβαθρο, που διαπερνά το Ν.Π.Σ.Μ. στο σύνολό του, πηγάζει από:

- α) τη γενικότερη θεώρηση του μουσικού φαινομένου ως φυσιολογικού χαρακτηριστικού του ανθρώπινου είδους, το νόημα κι η θεμελιώδης φύση του οποίου αφορούν την ίδια τη μουσική ως πράξη,
- β) τη σημασία της μουσικής τόσο στη γνωστική, όσο και στη συναισθηματική, πνευματική, κοινωνική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του μαθητή,
- γ) τη διαπίστωση ότι η συμμετοχική και κοινωνική εμπλοκή του σύγχρονου ανθρώπου στο πολιτισμικό φαινόμενο που ονομάζεται μουσική έχει σήμερα σημαντικά μειωθεί, καθιστώντας τον συχνά ως απλό «καταναλωτή» μουσικής.

## **3. Στόχοι του Ν.Π.Σ.Μ.**

Οι στόχοι του Νέου Π.Σ. Μουσικής αναφέρονται σε όλες τις εκφάνσεις της μουσικής αγωγής που μπορούν να πραγματοποιηθούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση και αναπτύσσονται σπειροειδώς στο πλαίσιο τεσσάρων Θεματικών Οργανωτών, ξεκινώντας από το Νηπιαγωγείο και φθάνοντας μέχρι το Γυμνάσιο:

1<sup>ος</sup> Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής

2<sup>ος</sup> Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά

3<sup>ος</sup> Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες

4<sup>ος</sup> Η Μουσική στη ζωή, εντός και εκτός σχολείου

Στο Ν.Π.Σ.Μ. επιδιώκεται η διδασκαλία να οργανώνεται γύρω από θεματικές ενότητες οι οποίες συνδέουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές για τα στοιχεία της μουσικής με την ίδια τη μουσική ως μορφή επικοινωνίας τόσο με τον εξωτερικό κόσμο (φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον) όσο και με τον εσωτερικό κόσμο τους. Απώτερος στόχος η δημιουργία πολιτών που δεν είναι μουσικά απομονωμένοι αλλά έχουν μια υγιή σχέση με τον εσωτερικό τους κόσμο κι επικοινωνιακή σχέση με το άμεσο περιβάλλον τους (φυσικό, τεχνητό, κοινωνικό και πολιτισμικό), από το οποίο αντλούν έμπνευση και ερεθίσματα και για του οποίου την αειφόρο ανάπτυξη ενδιαφέρονται (Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, Π.Ι. & ΥΠΕΠΘ, 2011).

Οι στόχοι αφορούν προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που θα προκύψουν από την εφαρμογή του Ν.Π.Σ.Μ. Έτσι, οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Μουσικής αναμένεται να:

- Αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής μουσικής ακρόασης
- Αναπτύξουν τις φωνητικές τους δεξιότητες
- Αναπτύξουν δεξιότητες στην εκτέλεση μουσικών οργάνων
- Αναπτύξουν δεξιότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης μουσικής
- Αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης διαφόρων ειδών μουσικής σημειογραφίας

- Αποκτήσουν γνώσεις ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες (ρυθμός, τονικό ύψος/μελωδία, μορφή, δυναμική αγωγή, ρυθμική αγωγή, ηχόχρωμα, συνήχηση) και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους συνδυάζονται στα διάφορα είδη και στιλ μουσικής.
- Αποκτήσουν συνείδηση του ρόλου της μουσικής διαχρονικά και συγχρονικά στη ζωή του ανθρώπου
- Αποκτήσουν συνείδηση της θέσης και των λειτουργιών που επιτελεί η μουσική στη σύγχρονη μεταβιομηχανική και πολυπολιτισμική κοινωνία στο πλαίσιο της Εποχής της Πληροφορίας που διανύουμε σήμερα.

#### **4. Σύνδεση Στόχων και Περιεχομένου του Ν.Π.Σ.Μ.**

Το Ν.Π.Σ.Μ αναπτύσσεται ενιαία για όλη την Υποχρεωτική Εκπαίδευση και περιλαμβάνει:

- α) το «Θεωρητικό πλαίσιο – Εισαγωγή» με το θεωρητικό υπόβαθρο και τη γενικότερη φιλοσοφία του (Σκοπός μαθήματος – Γενικοί Στόχοι – Επιδιώξεις – Μεθοδολογία – Αξιολόγηση),
- β) τον τετράστηλο Πίνακα ανάπτυξης ειδικών στόχων («Στόχοι») – περιεχομένων μάθησης («Περιεχόμενα») - ενδεικτικών δραστηριοτήτων («Ενδεικτικές δραστηριότητες») – προτεινόμενων υλικών και μέσων εφαρμογής («Μέσα – Υλικά»), ανά επίπεδα δυο τάξεων για το Δημοτικό ή ανά τάξη για το Γυμνάσιο.

Το Ν.Π.Σ.Μ είναι στοχοκεντρικό. Οι «Στόχοι» (πρώτη στήλη) καθορίζουν τις επόμενες τρεις στήλες:

«Περιεχόμενα», «Ενδεικτικές Δραστηριότητες» και «Μέσα – Υλικά»:

Τάξεις Ε' - Στ' Δημοτικού		Ε' και Στ' Δημοτικού	
ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ Ιος : Προσεγγίση και κατανόηση της έννοιας και τα βασικά στοιχεία της μουσικής			
ΣΤΟΧΟΙ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΒΙΒΛΙΑ-ΜΕΛΑ
<p>Οι μαθητές να μακρούν:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Να κατανοούν τον ορισμό ρυθμικών σχημάτων με σαφή διάκριση θέσης και άρσης μεμονωμένων κλάδων σε μεσοπλάτιστα, σε αντιστοίχια κινήσεων μεσο ή φθασματικών κινήσεων κινήσεις ορίσματος</li> <li>• Να μακρούν να διακρίνουν μια ρυθμική απεικόνιση με τις βασικές ρυθμικές αξίες που έχουν μέτρο και να την εκτελούν με τις αντίστοιχες κινήσεις κινήσεις ορίσματος ή με κρισιμικά μεσοπλάτιστα</li> <li>• Να αναγνωρίζουν βασικά στο κλάδους μέτρο, τη σύγκριση και την αντιπροσώπηση</li> <li>• Να γράφουν το μέτρο ρυθμικών σχημάτων αντιστοίχια από τον κλάδο</li> <li>• Να γράφουν με άριστη τη ρυθμικά σχήματα των ρυθμικών αξιών και μεθόδων (τάρα, τρία τρία, τι τρία, τρίατα)</li> <li>• Να αναγνωρίζουν δικά τους ρυθμικά σχήματα στο πλαίσιο του κλάδου ενός μέτρου</li> </ul>	<p><b>1.2. Ρυθμός</b></p> <p>-Παίξιμο-ρυθμικός</p> <p>-Ρυθμικός αξίας κρισιμικό μέτρο με δύο δάκτυλα δεξιά, δύο δάκτυλα αριστερά με όργανο, κίνηση</p> <p>-Μέτρα 2/4, 3/4, 4/4, 5/8, 7/8, 9/8</p> <p>Ελληνικός μέτρο, σύγκριση, αντιπροσώπηση (βασικά)</p>	<p>- Μουσική εκτέλεση Ο εκπαιδευτικός φέρει στον πίνακα της τάξης ρυθμικά σχήματα από κρισιμικών διακριτικών μερών των μεσοπλάτιστα 5/8 και 7/8 που έχουν ιδιαιτερότητα. Οι μαθητές τις εκτελούν αυτοπλάτιστα σε κλάδους</p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>Όσο κρισιμικά αυτοπλάτιστα, ο εκπαιδευτικός εκτελεί αυτοπλάτιστα το ρυθμικό σε κλάδους ή συντάξει το ρυθμικό των σχημάτων με κρισιμικούς κλάδους στο ίδιο ρυθμικό για να αναγνωρίσει την κρισιμική μορφή των μεσοπλάτιστα και κρισιμικών βασικών κατά την εκτέλεση 4.2</p>	<p>- Διδακτικό Παιχνίδι</p> <p>«Μουσική Ε' Δημοτικού» (Αποστολάκης Α., Σαυπίδης Χ.), ΟΕΔΒ 2007 Βιβλίο Μαθητή-Ταχυδακτύλιος Εργασίας - Βιβλίο Εκπαιδευτικού</p> <p>Ενδεικτικά Παραδείγματα:</p> <p>Καρ 9 «Ας κρισιμώσουμε το ρυθμικό!» (1) Βιβλίο Μαθητή (σελ.21-22)</p> <p>Ταχυδακτύλιος Εργασίας (σελ.18)</p> <p>Βιβλίο Εκπαιδευτικού (σελ.27-30)</p> <p>Καρ 19 «Ας κρισιμώσουμε το ρυθμικό!» (2) Βιβλίο Μαθητή (σελ.41-42)</p> <p>Ταχυδακτύλιος Εργασίας (σελ.32-33)</p> <p>Βιβλίο Εκπαιδευτικού (σελ.59 - 63)</p> <p>Καρ 21 «Ρυθμικό μεσοπλάτιστα αξίας» Βιβλίο Μαθητή (σελ.46-47)</p> <p>Ταχυδακτύλιος Εργασίας (σελ.36-37)</p> <p>Βιβλίο Εκπαιδευτικού (σελ.68-71)</p> <p>Διδακτικό Παιχνίδι</p> <p>«Μουσική Στ' Δημοτικού» (Θαυδοπουλοπούλου Μ., Παπαγιάννης Γ.ρ., Παπακοκοπούλου Χ. Α., Σαυπίδης Ι.), ΟΕΔΒ 2007 Βιβλίο Μαθητή-Ταχυδακτύλιος Εργασίας - Βιβλίο Εκπαιδευτικού</p> <p>Καρ 16 «Χορεύω, γράφω και τους ρυθμικούς» αυτοπλάτιστα Βιβλίο Μαθητή (σελ.49-50)</p>

Εικόνα 1. Οι 4 στήλες του πίνακα ανάπτυξης του Ν.Π.Σ.Μ.

Κατά τον διδακτικό σχεδιασμό οι *Οργανωτές*, τα *Περιεχόμενα*, αλλά και οι *Στόχοι* διαπλέκονται οργανικά. Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (σελ. 9) περιλαμβάνεται συνοπτικός πίνακας με τη δομή και τα περιεχόμενα του Ν.Π.Σ.Μ.:

ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
Δομή και περιεχόμενα	
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΩΤΕΣ</b>	<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b>



<b>ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 1<sup>ος</sup>: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής</b>	<b>1.1. Ρυθμός</b>
	<b>1.2. Τονικό ύψος-Μελωδία</b>
	<b>1.3. Μορφή</b>
	<b>1.4. Δυναμική Αγωγή</b>
	<b>1.5. Ρυθμική Αγωγή</b>
	<b>1.6. Ηχόχρωμα</b>
	<b>1.7. Σονήχηση</b>

<p><b>ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 2<sup>ος</sup>: Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά</b></p>	<p><b>2.1. Ελληνική μουσική παράδοση</b></p>
	<p><b>2.2. Μελοποιημένη ποίηση-Έλληνες συνθέτες</b></p> <p><b>Αστική λαϊκή μουσική</b></p> <p><b>Σύγχρονοι Έλληνες τραγουδοποιοί</b></p>
	<p><b>2.3. Λόγια Δυτική Μουσική</b></p>
	<p><b>2.4. Μουσικές του κόσμου</b></p>
	<p><b>2.5. Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20<sup>ου</sup> -21<sup>ου</sup> αιώνα</b></p> <p>(στις τάξεις Ε΄-Στ΄ Δημοτικού, Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου)</p>
<p><b>ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 3<sup>ος</sup>: Συνδέω τη</b></p>	<p><b>3.1. Μουσική και άλλες τέχνες</b></p>

<p><b>μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες</b></p>	<p><b>3.2. Μουσική και άλλα μαθήματα</b></p>	
<p><b>ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 4<sup>ος</sup>: Η μουσική εντός και εκτός σχολείου</b></p>	<p><b>4.1. Εκδηλώσεις σχολικές</b></p>	
	<p><b>4.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα άτυπης εκπαίδευσης</b></p>	
	<p><b>4.3. Μουσικακή Αγωγή</b></p>	

**Πίνακας 1. Δομή και Περιεχόμενα του Ν.Π.Σ.Μ.**

Μια αναλυτική προσέγγιση της Δομής και του Περιεχομένου του Ν.Π.Σ.Μ. (βλέπε Εικόνα 2) σε σχέση με τους Γενικούς Στόχους του Ν.Π.Σ.Μ. (βλέπε Εικόνα 1), μπορεί να φανερώσει την άμεση διασύνδεση των δυο αυτών στοιχείων του Ν.Π.Σ.Μ. μεταξύ τους, αλλά και σε σχέση με το αξιακό υπόβαθρο του Ν.Π.Σ.Μ. π.χ. Ο Γενικός Στόχος του Ν.Π.Σ.Μ.:

(οι μαθητές να) Αποκτήσουν συνείδηση του ρόλου της μουσικής διαχρονικά και συγχρονικά στη ζωή του ανθρώπου συνδέεται άμεσα με:

- τον 3ο Θεματικό Οργανωτή «Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά» και τα αντίστοιχα Περιεχόμενά του,

αλλά και με:

- τον 4ο Θεματικό Οργανωτή «Η μουσική εντός κι εκτός σχολείου» και τα αντίστοιχα Περιεχόμενά του, καθώς και με:
- την πίστη ότι η ολιστική προσέγγιση του μουσικού φαινομένου κι η ενεργή συμμετοχή του παιδιού σε δημιουργικές και βιωματικές μουσικές δράσεις στο φάσμα της μαθητικής ζωής του μπορούν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας δια βίου σχέσης του με την τέχνη της μουσικής.

### **5. Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Ν.Π.Σ.Μ.**

Στην Θεωρητικό Μέρος- Εισαγωγή του Ν.Π.Σ.Μ. και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού δίνονται κατευθύνσεις στο πλαίσιο καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και περιγράφονται συγκεκριμένα εργαλεία μάθησης. Δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις στο πλαίσιο της:

- Βιωματικής – Ενεργούς Μάθησης
- Διαθεματικής προσέγγισης
- Συνεργατικής μάθησης
- Διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- Διαπολιτισμικής διδασκαλίας
- Χρήσης Μουσικής Τεχνολογίας

και Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

### **6. Οδηγός Εκπαιδευτικού- Δομή και Περιεχόμενα**

Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού περιλαμβάνει εισαγωγικό – θεωρητικό μέρος για το Ν.Π.Σ.Μ. καθώς και Ενδεικτικές Δραστηριότητες του Ν.Π.Σ.Μ. (βλέπε 3<sup>η</sup> στήλη του Πίνακα του Ν.Π.Σ.Μ.) σε πλήρη ανάπτυξη, υπό τη μορφή Προτάσεων Διδασκαλίας ή Σχεδίων Εργασίας.

Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (σελ.23) περιλαμβάνεται συνοπτικός πίνακας με τις Προτάσεις Διδασκαλίας και Σχέδια Εργασίας

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΟΔΗΓΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

<p><b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ &amp; ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</b></p>	<p><b>ΤΑΞΕΙΣ</b></p>
<p>1<sup>η</sup> Πρόταση Διδασκαλίας: «Έβγα ήλιε πύρωσέ με»</p>	<p>Νηπιαγωγείο-Α΄ &amp; Β΄ Τάξεις</p>
<p>2<sup>η</sup> Πρόταση Διδασκαλίας: «Γέλαγε η Μαρία»</p>	<p>Γ΄ &amp; Δ΄ Τάξεις</p>
<p>2<sup>η</sup> Πρόταση Διδασκαλίας: «Συμφωνία του Νέου Κόσμου»</p>	<p>Ε΄ &amp; Στ΄ Τάξεις</p>
<p>Σχέδιο Εργασίας: «Μικροί Συνθέτες»</p>	<p>Ε΄ Τάξη (με γενικότερη εφαρμογή σε όλες τις τάξεις του σχολείου)</p>
<p><b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ &amp; ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b></p>	<p><b>ΤΑΞΕΙΣ</b></p>

ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	
1 <sup>η</sup> Πρόταση Διδασκαλίας: «Μουσικά Μοτίβα»	Α΄ Τάξη
1 <sup>η</sup> Πρόταση Διδασκαλίας: «Μουσικές συγγένειες μέσα στο χρόνο»	Β΄ Τάξη
Σχέδιο Εργασίας: «Σαν τον Καραγκιόζη: μουσική περιήγηση στο Ελληνικό Θέατρο Σκιών»	Γ΄ Τάξη

**Πίνακας 2. Προτάσεις Διδασκαλίας και Σχέδια Εργασίας του Οδηγού Εκπαιδευτικού για τη Μουσική**

### **7. Παραδείγματα καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων**

Παρατίθενται παρακάτω συνοπτικά δύο από τις παραπάνω Προτάσεις Διδασκαλίας του Οδηγού Εκπαιδευτικού σε απόλυτη συνάφεια με τους Στόχους, τα Περιεχόμενα και αντίστοιχες Ενδεικτικές Δραστηριότητες από το Ν.Π.Σ.Μ.:

**Α΄ Πρόταση Διδασκαλίας: «Έβγα ήλιε πύρωσέ με»**

**για το Νηπιαγωγείο και Α΄-Β΄ Τάξεις Δημοτικού (Οδηγός Εκπαιδευτικού)**

## Η Πρόταση Διδασκαλίας στο Ν.Π.Σ.Μ.

Η Πρόταση Διδασκαλίας εντάσσεται στους εξής Οργανωτές του Ν.Π.Σ.Μ. κι αντίστοιχα Περιεχόμενα:

**Οργανωτής 2<sup>ος</sup>:** Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά /

**Περιεχόμενο:** 2.1. Ελληνική μουσική παράδοση

**Οργανωτής 3<sup>ος</sup>:** Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες κι επιστήμες / **Περιεχόμενο:** 3.2.

Μουσική και άλλα μαθήματα

## Σχέδιο μαθήματος - Πρόταση διδασκαλίας (συνοπτικά)

### Αφόρμηση

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον καιρό έξω από τα παράθυρα της τάξης και ξεκινά μια σύντομη συζήτηση σχετική με τα τραγούδια που έλεγαν- από πολύ παλιά οι άνθρωποι για να επηρεάσουν με μαγικό τρόπο –όπως πίστευαν-τη φύση. π.χ. τραγούδια της βροχής των Ινδιάνων της Αμερικής, Περπερούνες στον ελληνικό λαϊκό πολιτισμό, κ.ά.

Πληροφορεί έπειτα τους μαθητές ότι θα μάθουν ένα τραγούδι που έλεγαν τα παιδιά στην Ελλάδα για να βγει ο ήλιος όταν συννέφιαζε και χαλούσε ο καιρός.

### Ανάπτυξη

### Εκμάθηση – εκτέλεση τραγουδιού

Στην πρώτη δραστηριότητα (2<sup>ος</sup> Οργανωτής) ακολουθείται διαδικασία άμεσης κι έμμεσης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός εκτελεί υποδειγματικά το απλό από άποψη ρυθμού, μελωδίας και λόγου δημοτικό τραγούδι «Έβγα ήλιε πύρωσέ με» (Σάμου) και οι μαθητές επαναλαμβάνουν μιμητικά:

*Έβγα ήλιε πύρωσέ με*

*και κουλούρια τάισε με*

ν' ανεβώ στα κεραμίδια  
να σου ανάψω τα καντήλια  
με το μέλι με το γάλα  
και με τη χρυσή κουτάλα



Εικόνα 2. Τραγούδι «Έβγα ήλιε πύρωσέ με»

Ο εκπαιδευτικός για τη βιοματική προσέγγιση και την εκμάθηση του τραγουδιού σχεδιάζει στον πίνακα τον «εννοιολογικό χάρτη» του τραγουδιού κι εκτελεί υποδειγματικά το τραγούδι με παράλληλες κινήσεις παντομίμας κι εκφράσεις προσώπου σε σχέση με το περιεχόμενο των στίχων:



Εικόνα 3. Ενδεικτικό παράδειγμα «εννοιολογικού χάρτη» του τραγουδιού «Έβγα ήλιε πύρωσέ με»

### Εξατομικευμένη διδασκαλία

Οι μαθητές μπορούν προαιρετικά να εκτελέσουν ατομικά το τραγούδι, έπειτα από προτροπή του εκπαιδευτικού ή εκδήλωση δικής τους επιθυμίας. Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε διαμορφωτική αξιολόγηση κι ενισχύει ακουστικά και φωνητικά τους πιο «αδύναμους» μαθητές με αντίστοιχες υποδείξεις και τεχνικές.



## Δημιουργία ηχοϊστορίας

Η δεύτερη δραστηριότητα (3<sup>ος</sup> Οργανωτής) που ακολουθεί έχει ενεργητικό, βιωματικό και διερευνητικό χαρακτήρα και στηρίζεται στη συνεργατική οργάνωση της τάξης. Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες ή σε ζευγάρια και κάθε ομάδα πειραματίζεται παρουσιάζοντας τη δική της απόδοση του περιεχομένου του τραγουδιού ως ηχοϊστορία π.χ.:

- Κουλούρια: *γκουῖρο (ήχος τριψίματος)*
- Ν'ανεβώ: *ταμπουρίνο (ήχος βημάτων)*
- Ανάψω: *γρήγορο γλίστρημα μπαγκέτας σε woodblock (ήχος σπέρτου)*
- Μέλι: *γκλόκενσπηλ (γλυκός ήχος)*
- Γάλα: *glissando σε ξυλόφωνο (ήχος γάλατος που κυλάει)*
- Χρυσή Κουτάλα:  *τρίγωνο (ήχος «χρυσός»)*

## Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση θα εστιαστεί:

- α) στον ψυχοκινητικό τομέα, για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές αποδίδουν το τραγούδι με σχετική τονική ακρίβεια και χειρίζονται με άνεση κι επιδεξιότητα τα μουσικά όργανα
- β) στο γνωστικό τομέα, για να διαπιστωθεί ο βαθμός εξοικείωσης και η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών με την επικοινωνία σε μια συμβολική- φαντασική γλώσσα
- γ) στο συναισθηματικό τομέα, για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές είναι σε θέση να αυτενεργήσουν με αυτοπεποίθηση και σιγουριά και με οδηγό τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους να παρουσιάσουν και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους ενώπιον των συμμαθητών τους.

Παρατίθενται συνοπτικά υπό μορφή πίνακα (Πίνακας 6) τα βασικά στοιχεία της Α΄ Πρότασης Διδασκαλίας:

## ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ Α΄ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### «Έβγα ήλιε πύρωσέ με»

	<b>Α΄ ΠΡΟΤΑΣΗ</b>  <b>ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</b>  «Έβγα ήλιε, πύρωσέ με»	
<b>Στόχοι από το Ν.Π.Σ.Μ.</b>	<b>Μεθοδολογία</b>  <b>Διδασκαλίας</b>	<b>Εναλλακτική</b>  <b>Πρόταση</b>
Οι μαθητές να μπορούν :  ♦ Να τραγουδούν με σχετική τονική ακρίβεια χρησιμοποιώντας το εύρος της φωνής τους  ♦ Να διακρίνουν την κατεύθυνση ανέλιξης μιας μελωδίας και να εκφράζουν με κίνηση τα πιο ψηλά και χαμηλά τονικά της σημεία  ♦ Να πειραματιστούν με το διαφορετικό ηχόχρωμα των μουσικών οργάνων ή άλλων αυτοσχέδιων ηχογόνων πηγών  ♦ Να αναπτύξουν τη	♦ Άμεση – έμμεση διδασκαλία  ♦ Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία  <b>Δραστηριότητες</b>  Εκτέλεσης, Σύνθεσης  <b>Σύνδεση με σχολικά</b>  <b>Εγχειρίδια Μουσικής και υποστηρικτικό υλικό μαθήματος</b>  Το τραγούδι «Έβγα, ήλιε» περιλαμβάνεται στο Διδακτικό Πακέτο «Μουσική Α΄ Δημοτικού» (Αργυρίου Μ., Τσούτσια –Λουλάκη Ε.,	Εκμάθηση του δημοτικού τραγουδιού «Βρέξε, βρέξε Παναγιά» για την επίκληση βροχής το Φθινόπωρο, μετά τη σπορά   <b>Εργαλεία</b> <b>Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας</b>  Τεχνικές ενεργητικής και πολυτροπικής διδασκαλίας που απευθύνονται σε μαθητές με διαφορετικό προφίλ και μαθησιακή

<p>δημιουργικότητα και τη φαντασία τους με αυτοπεποίθηση δίνοντας τη δική τους μορφή σε μια αισθητική εμπειρία</p> <p>♦ Να έρθουν σε επαφή με την ελληνική δημοτική μουσική και τον ελληνικό λαϊκό πολιτισμό</p>	<p>Μαγαλιού Μ., ΟΕΔΒ 2010)</p> <p><b>Διασύνδεση με άλλα μαθήματα</b></p> <p>Σύνδεση με τα εξής μαθήματα:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Γλώσσα (προσέγγιση ποιητικού λόγου),</li> <li>♦ Εικαστικά (παραστάσεις του «εννοιολογικού χάρτη»)</li> <li>♦ Μελέτη Περιβάλλοντος (προσέγγιση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος)</li> </ul>	<p>ετοιμότητα:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Αξιοποίηση του «εννοιολογικού χάρτη» (μαθητές που είναι περισσότερο οπτικοί τύποι παρά ακουστικοί, κ.ά.)</li> <li>♦ Δραματοποίηση,</li> <li>♦ Κινητική απόδοση μελωδικής ανέλιξης</li> </ul>
--	---	--

Πίνακας 3. Πρόταση Διδασκαλίας «Έβγα ήλιε πύρωσέ με» (συνοπτικά)

### **Β΄ Πρόταση Διδασκαλίας: «Μουσικά Μοτίβα»**

για την Α΄ Τάξη Γυμνασίου (Οδηγός Εκπαιδευτικού)

#### **Η Πρόταση Διδασκαλίας στο Ν.Π.Σ.Μ.**

Η Πρόταση Διδασκαλίας εντάσσεται στους εξής Οργανωτές του Π.Σ. Μουσικής κι αντίστοιχα Περιεχόμενα:

**Οργανωτής 1<sup>ος</sup>:** Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής/**Περιεχόμενο:** 1.3. Μορφή

**Οργανωτής 2<sup>ος</sup>:** Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά/**Περιεχόμενο:** 2.3. Λόγια δυτική μουσική

### Σχέδιο Μαθήματος-Πρόταση διδασκαλίας (συνοπτικά)

#### Αφόρμηση

Ο εκπαιδευτικός παίζει στο πιάνο, τραγουδά ή σφυρίζει το χαρακτηριστικό μοτίβο με το οποίο ξεκινά η 5<sup>η</sup> Συμφωνία του L. V. Beethoven και ρωτά τους μαθητές αν το έχουν ποτέ ακούσει ή αν γνωρίζουν από ποιο έργο προέρχεται και ποιος είναι ο συνθέτης. Ανακοινώνει στους μαθητές το έργο που θα τους απασχολήσει κι επισημαίνει ότι γράφτηκε κατά την περίοδο που είχαν εμφανιστεί τα προβλήματα κώφωσης του συνθέτη του.

#### Ανάπτυξη

#### Δραστηριότητα ενεργητικής ακρόασης – Χρήσης Τ.Π.Ε.

**1.** Ο εκπαιδευτικός παίζει στο πιάνο ή στο αρμόνιο το 1<sup>ο</sup> Θέμα –χαραριστικό μοτίβο- με το οποίο ξεκινά η 5<sup>η</sup> Συμφωνία του L.V.Beethoven. Γράφει τα πρώτα πέντε μέτρα στον πίνακα και οι μαθητές τραγουδούν σε νότες τη μελωδία. Ακολουθείται η ίδια διαδικασία και για το 2<sup>ο</sup> Θέμα.



Εικόνα 4. 1ο Θέμα



Εικόνα 5. 2ο Θέμα



Ακολουθεί δεύτερη ακρόαση του πρώτου μέρους του έργου με την παράλληλη συμπλήρωση από τους μαθητές φύλλου εργασίας (που βασίζεται στο «Χάρτη ακρόασης», Εικόνα 6.) για την εμπέδωση κι αφομοίωση των εννοιών του μαθήματος αλλά και την αξιολόγηση των μαθητών.

### **Δραστηριότητα ενεργητικής ακρόασης, εκτέλεσης και σύνθεσης**

**2.** Οι μαθητές ακούν το “Porcorn” σύνθεση πρώιμης ηλεκτρονικής ποπ για moog synthesizer του Gerson Kingsley, σε εκτέλεση από το ροκ συγκρότημα “Hot Butter”. Παρατηρούν την αλυσιδωτή ανάπτυξη του μοτίβου - δηλαδή την έκθεση του σε ψηλότερο ή χαμηλότερο τονικό ύψος- και διακρίνουν τη μορφή του έργου [τριμερής μορφή ABA].

### **Αξιολόγηση**

Κατά την αξιολόγηση, ελέγχεται ειδικότερα ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- ♦ ανάκληση των μουσικών θεμάτων στην ακουστική μνήμη και διάκρισή τους στο πλαίσιο ενός έργου συμφωνικής μουσικής
- ♦ διάκριση του ηχοχρώματος των μουσικών οργάνων μέσα στον ηχητικό όγκο μιας συμφωνικής ορχήστρας
- ♦ παρατήρηση -σε συνεχή διάρκεια ακρόασης -της δομής και των καταστάσεων ρυθμικής και δυναμικής αγωγής ενός μουσικού έργου
- ♦ συναισθηματική ταύτιση - ενσυναίσθηση σε αντιστοιχία με το ύψος και την εκφραστικότητα της μουσικής και τον τρόπο σύνθεσης του μουσικού έργου
- ♦ αυτοέκφραση στο πλαίσιο της ακρόασης, εκτέλεσης και δημιουργίας μουσικής

Παρατίθενται συνοπτικά υπό μορφή πίνακα (Πίνακας 2) τα βασικά στοιχεία της Πρότασης Διδασκαλίας:

## ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ Β΄ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Β΄ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ «Μουσικά Μοτίβα»		
Στόχοι από το Ν.Π.Σ.Μ.	Μεθοδολογία Διδασκαλίας	Εναλλακτική Πρόταση
Οι μαθητές να μπορούν :  ♦ Να κατανοήσουν την έννοια της θεματικής ανάπτυξης  ♦ Να διακρίνουν τα θέματα σε μια κλασική συμφωνία  ♦ Να διακρίνουν την αλυσίδα κατά την ανάπτυξη ενός θέματος  ♦ Να διακρίνουν μουσικά έργα με διμερή ή τριμερή μορφή  ♦ Να αυτοσχεδιάζουν και να συνθέτουν με κίνηση, φωνή, μουσικά όργανα, ηχογόνα	♦ Άμεση – έμμεση διδασκαλία  ♦ Χρήση Τ.Π.Ε.  <b>Δραστηριότητες</b>  Ενεργητικής ακρόασης, εκτέλεσης, σύνθεσης  <b>Σύνδεση με σχολικά</b>  <b>Εγχειρίδια Μουσικής και υποστηρικτικό υλικό μαθήματος</b>  Σύνδεση με το σχολικό εγχειρίδιο «Μουσική Α΄ Γυμνασίου» (Σταυρίδης Μ., Σκορδή Μ., Χατζηγεωργίου –	♦ Διακρίνουν το τρίφθογγο μοτίβο (σολ-λα-σι-λα-σι-λα-σι) κατά την ακρόαση της διασκευής του “Third Man Theme” (Anton Karas) από τους Jean – Jacques Perry & Gershon Kingsley  ♦ Εκτελούν το μοτίβο στο glockenspiel, στη φλογέρα ή στο πλαίσιο μουσικού λογισμικό αυτοσχεδιάζουν μια δική τους συνέχεια.  ♦ Αυτοσχεδιάζουν το ίδιο μοτίβο σε αυτοσχέδια ποτηρόφωνα   <b>Διαφοροποιημένη</b>  <b>Διδασκαλία</b>  ♦ Διαφοροποίηση του

<p>αντικείμενα και με το σώμα δίνοντας έμφαση στις έννοιες της μορφολογίας της μουσικής</p> <p>♦ Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους με αυτοπεποίθηση δίνοντας τη δική τους μορφή σε μια αισθητική εμπειρία</p> <p>♦ Να ακροαστούν με ευαισθησία ένα έργο λόγιας δυτικής μουσικής</p>	<p>Λυμπούρη Α., ΟΕΔΒ), Δ' Ενότητα, Κεφ.2. «Α, Β στη σειρά» και Ε' Ενότητα, Κεφ.1.β. «Ταξίδι στο παρελθόν» και με το Εκπαιδευτικό λογισμικό «Εμμέλεια». (Αναστασιάδη, Ε. κ.ά.)</p> <p><b>Διασύνδεση με άλλα μαθήματα</b></p> <p>♦ Γλώσσα (περιγραφική ανάλυση της μουσικής),</p> <p>♦ Πληροφορική (αξιοποίηση Τ.Π.Ε.)</p>	<p>περιεχομένου του φυλλαδίου εργασίας</p> <p>♦ Διαφορετικές σιωπηρές εργασίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Παρατήρηση στο Διαδίκτυο γραφικής «παρτιτούρας» της 5<sup>ης</sup> Συμφωνίας</li> <li>● Αυτοσχεδιασμός - ενορχήστρωση τρίφθογγου μοτίβου του “Third Man Theme” σε ένα μουσικό λογισμικό</li> <li>● Σύνθεση τρίφθογγου μοτίβου σε μουσικό λογισμικό</li> </ul>
---	--	--

**Πίνακας 4. Πρόταση Διδασκαλίας «Μουσικά Μοτίβα» (συνοπτικά)**

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Υ.Α. υπ' αριθμ. 124662/Γ2/01-11 -2011 (ΦΕΚ 2666/τ.Β') με θέμα: «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του επιστημονικού πεδίου Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης».

Π.Σ. Μουσικής για το Νέο Σχολείο (2011). Π.Ι & ΥΠΕΠΘ (ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1967>).



Οδηγός Εκπαιδευτικού Μουσικής (2011). Π.Ι & ΥΠΕΠΘ (ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10819/1900\\_Οδηγός\\_Εκπαιδευτικού\\_Π.Σ.Μουσική\\_ΝΗΠ\\_ΔΗΜ\\_ΓΥΜΝ.pdf](https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10819/1900_Οδηγός_Εκπαιδευτικού_Π.Σ.Μουσική_ΝΗΠ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ.pdf)).

### **ΕΙΣΗΓΗΣΗ 3η**

**«Η σύμπραξη του ποιητικού λόγου του Τάσου Λειβαδίτη και της μουσικής του Μίκη Θεοδωράκη στη δημιουργία και την ερμηνεία των ‘Λυρικών’ και της ‘Λειτουργίας Νο2 για τα παιδιά που σκοτώνονται στον πόλεμο’: Μια προσέγγιση – ανάλυση των μουσικοποιητικών έργων με θεωρητικές, παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις».**

**Καρούσου Κυριακή, (Εκπαιδευτικός – Φιλολόγος στο Μουσικό σχολείο Πειραιά)**

#### **Περίληψη**

Το κείμενο αυτό αποτελεί μια συνοπτική παρουσίαση της διπλωματικής εργασίας της γράφουσας στο διατμηματικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών «Μουσική Κουλτούρα και Επικοινωνία. Ανθρωπολογικές και επικοινωνιακές διαστάσεις της μουσικής.» Με αφορμή την ανάλυση των έξι πρώτων τραγουδιών από τα *Λυρικά* και των διασκευών τους σε χορωδιακά μέρη της *Λειτουργίας Νο2 για τα παιδιά που σκοτώνονται στον πόλεμο*, γίνεται μια απόπειρα ανάλυσης μουσικοποιητικών έργων, με κύριο άξονα τη συσχέτιση ποιητικού λόγου και μουσικής κατά τη *δημιουργία* (κείμενο, παρτιτούρες) και *ερμηνεία* (ιηχητικό υλικό) των έργων αυτών. Η επιλογή των συγκεκριμένων έργων βασίστηκε στην ιδιαιτερότητα του τρόπου δημιουργίας τους, εφόσον προηγήθηκε η μουσική των ποιητικών κειμένων, στον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ποιητικού – στιχουργικού κειμένου ως απόσταγμα του έργου του συγκεκριμένου ποιητή, καθώς επίσης και στην ιδιαίτερη ενασχόληση του συγκεκριμένου συνθέτη με τη μελοποίηση ποιητικών έργων. Η θεωρητική προσέγγιση και η ανάλυση των τραγουδιών αυτών κρίνεται χρήσιμη ως αφετηρία θεωρητικών και μεθοδολογικών αναζητήσεων για τη συσχέτιση λόγου και μουσικής στις μουσικοποιητικές δημιουργίες και, πιθανώς, αποτελεί υλικό πολλαπλώς αξιοποιήσιμο στην εκπαιδευτική πράξη.

#### **Εισαγωγή**

Οι εμπειρίες, τα βιώματα και οι προβληματισμοί που γεννά η συστηματική ενασχόληση με το τραγούδι είτε στο πλαίσιο της συμμετοχής σε διάφορες χορωδίες είτε στο πλαίσιο της

διδασκαλίας στη σχολική τάξη της νεοελληνικής ποίησης – η οποία είναι συνυφασμένη με την τραγουδιστική έκφραση, μιας και είναι μελοποιημένη σε ένα μεγάλο μέρος της από σημαντικούς συνθέτες – υπήρξαν για μένα το βασικό κίνητρο για τη διερεύνηση του τρόπου συσχέτισης του λόγου και της μουσικής κατά τη δημιουργία και την ερμηνεία τραγουδιστικών μουσικών έργων.

Αν ανατρέξουμε στην ιστορική και ετυμολογική προέλευση των λέξεων: **τραγούδι, μουσική, μέλος**, διαπιστώνουμε ότι το τραγούδι ως αδιαίρετη ενότητα λόγου και μουσικής προϋπήρχε της ανάπτυξης της ποίησης και της μουσικής ως ανεξάρτητων τεχνών<sup>1</sup>. Για παράδειγμα, στην **αρχαία Ελλάδα**, δεν υπήρχε μουσική χωρίς ποίηση, ούτε ποίηση χωρίς μουσική. Ποιητής και συνθέτης ήταν τις περισσότερες φορές το ίδιο πρόσωπο. Τα επικά τραγούδια ήταν ένα είδος απαγγελίας μεταξύ ρετσιτατίβου και μελωδίας. Ομοίως, στα λαϊκά τραγούδια και, αργότερα, στο αρχαίο μέλος – στο λυρικό άσμα δηλαδή – και στο αρχαίο δράμα η ποίηση ήταν συνυφασμένη με τη μελωδία. Ειδικά στο αρχαίο δράμα του 5ου π.Χ. αιώνα, τα χορικά τραγουδιούνταν με συνοδεία αυλού, ενώ οι μονόλογοι και οι διάλογοι ήταν μια λυρική απαγγελία με συνοδεία λύρας ή κιθάρας, που λεγόταν *παρακαταλογή*. Μόνο στην ελληνιστική εποχή αρχίζει να διασπάται η ενότητα μουσικής και ποίησης και αναπτύσσεται το δεξιοτεχνικό πνεύμα<sup>2</sup>.

Ασφαλώς, ο **προσωδιακός χαρακτήρας** της αρχαίας ελληνικής γλώσσας συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας τέτοιας μελωδικής απαγγελίας, εφόσον η εναλλαγή προδιαμορφωμένων μακρών και βραχέων συλλαβών, μαζί με άλλα στοιχεία του έμμετρου λόγου, κατηύθυναν τη μελωδική εκφορά του. Ο αρχαίος ελληνικός στίχος ήταν μια γλωσσική και ταυτόχρονα μουσική πραγματικότητα, εφόσον ο μουσικός ρυθμός περιεχόταν στην ίδια τη γλώσσα, η οποία προκαθόριζε τη μουσικορυθμική δομή και δεν άφηνε περιθώρια για μια αυτοτελή πράξη μουσικορυθμικής μελοποίησης, μεταγενέστερη σε σχέση με τη δημιουργία του στίχου<sup>3</sup>. Ωστόσο, το φαινόμενο της ενότητας του λόγου με τη μουσική φαίνεται ότι συναντιέται και σε άλλους αρχαίους πολιτισμούς, με κυριότερο παράδειγμα τον ινδικό και

<sup>1</sup> Μπαμπινιώτης Γεώργιος, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, 2002 (αντίστοιχα λήμματα). Για παράδειγμα, η μουσική (τέχνη) στην αρχαία Ελλάδα ως έννοια περιελάμβανε όλες τις τέχνες που προστάτευαν οι Μούσες, σημασία που δηλώνει την αδιαίρετη ενότητα των τεχνών (ποίηση, μουσική, χορός).

<sup>2</sup> Neff Karl, *Ιστορία της Μουσικής*, Αθήνα, εκδόσεις Ν. Βότσης, 1985, σελ.44 – 56

<sup>3</sup> Γεωργιάδης Γ. Θρασύβουλος, *Μουσική και Γλώσσα, το ιστορικό γίνεσθαι της δυτικής μουσικής στη μελοποίηση της λειτουργίας*, Αθήνα, Νεφέλη, 1994, σελ.21 - 22

τον κινέζικο, και, επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ευνοήθηκε και από τις γλώσσες των πολιτισμών αυτών.

Για την κοινή καταγωγή και αδιάσπαστη ενότητα του λόγου και της μουσικής έχει διατυπώσει διεξοδικά τις απόψεις του και ο **Zan – Zak Ρουσώ**, στο πλαίσιο της αισθητικής θεωρίας του αλλά και της θεωρίας του για τα διαφορετικά κλίματα. Έτσι, στο *Δοκίμιο περί καταγωγής των γλωσσών* ο Ρουσώ αναφέρει: «...ο ρυθμός και οι ήχοι γεννιούνται με τις συλλαβές [...] Έτσι, οι στίχοι, τα τραγούδια, η ομιλία έχουν κοινή καταγωγή [...] τα πρώτα λόγια έπλασαν τα πρώτα τραγούδια [...]»<sup>4</sup>. Μάλιστα, στην εποχή του Ρουσώ η οργανική μουσική, η οποία δε συνδέεται με κείμενο, δε θεωρούνταν από τους περισσότερους λόγιους άξια λόγου εξαιτίας της ασάφειας των νοημάτων της. Ο ίδιος ο Ρουσώ την περιφρονούσε, μιλώντας απροκάλυπτα για κουρέλια, για άδειο ήχο.

Στο μεταξύ, παρ' όλες τις θεωρητικές διατυπώσεις και τις αντιδράσεις των λογίων, η **οργανική μουσική και η ποίηση σταδιακά «χειραφετούνται»** και αναπτύσσονται ως ανεξάρτητες και αυτόνομες τέχνες, χωρίς φυσικά να παραβλέπεται η **εκ φύσεως σύγκλιση και αλληλεπίδραση των δύο τεχνών**. Έτσι, συχνά γίνεται αντικείμενο θεωρητικών αναζητήσεων και καλλιτεχνικής έκφρασης τόσο η ύπαρξη μουσικότητας, μελωδικότητας στη γλώσσα – και κυρίως στην ποιητική γλώσσα – όσο και η προσπάθεια σχηματισμού μιας «μουσικής γλώσσας», ενός μουσικού νοήματος, κατά το πρότυπο του γλωσσικού.

Στην περίπτωση της ποίησης, χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου τύπου αναζητήσεων είναι οι θεωρητικές απόψεις και η ποιητική δημιουργία της σχολής του **Συμβολισμού**<sup>5</sup>. Οι ίδιοι οι συμβολιστές πίστευαν ότι το διακριτικό εξαιρετικό προτέρημα που ξεχώριζε την ποιητική τους παραγωγή ήταν η μουσικότητα, την οποία θεωρούσαν, μαζί με την υποβλητικότητα, απαραίτητο στοιχείο για την τελείωση της ποιητικής δημιουργίας. Σύμφωνα μ' αυτούς, η εναρμόνιση του φωνολογικού γλωσσικού υλικού – των «ηχολογικών δεδομένων» που παρουσιάζουν στοιχεία κοινά μ' αυτά της μουσικής, όπως οι χρωματισμοί των φωνημάτων, τα ρυθμικά σχήματα, οι μελωδικές ενότητες – με τις σημασιολογικές ποικιλίες δημιουργεί τη μουσικότητα που προσιδιάζει στον ποιητικό λόγο. Ο μουσικός τόνος, η μουσική ποιότητα του

<sup>4</sup> Ρουσώ Zan-Zak, (μτφρ. Παπαγιώργης Κ.) *Δοκίμιο περί καταγωγής των γλωσσών*, Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη, 1998, σελ. 83 – 85

<sup>5</sup> Ποιητική κίνηση που παρουσιάζεται στη Γαλλία κατά το τελευταίο τέταρτο του 19<sup>ου</sup> αιώνα με χαρακτηριστικότερους εκπροσώπους τους St. Mallarmé και P. Verlaine.

ποιητικού έργου επηρεάζει άμεσα, ενορατικά την ευαισθησία του ακροατή, κάθε στιγμή της ακρόασης<sup>6</sup>.

Για την περίπτωση της μουσικής δημιουργίας, ο Κ. Φλώρος αναφέρει ότι η μουσική της εποχής του **μπάρók** προσανατολιζόταν προς τη ρητορική και ότι μερικοί θεωρητικοί μιλούν για αυτήν σαν να πρόκειται για έναν «κηχητικό λόγο». Ακόμη και σήμερα, παρατηρεί ο Κ. Φλώρος, μεταχειριζόμαστε συντακτικούς όρους, όταν κατά την ανάλυση συνθέσεων από τον προκλασικισμό και τον κλασικισμό, κάνουμε λόγο για προτάσεις, ημι – προτάσεις και περιόδους<sup>7</sup>. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι, προς το τέλος του δέκατου έκτου αιώνα, η μελέτη της κλασικής αρχαιότητας οδήγησε στην αναζήτηση της χαμένης ενότητας μεταξύ μουσικής και λόγου. Οι δημιουργοί, φιλοδοξώντας να ξαναζωντανέψουν τη μουσική των αρχαίων Ελλήνων, δημιούργησαν νέες μορφές μουσικής, όπως η όπερα και το ορατόριο<sup>8</sup>. Προς την ίδια κατεύθυνση, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι κινούνται οι φιλοσοφικές αναζητήσεις για τη «γλωσσική ομοιότητα» της μουσικής του **Th. Adorno**<sup>9</sup> καθώς και οι θεωρίες των **W. Bright**, **B. Nettl** και **G. Springer** στα επιστημονικά πεδία της γλωσσολογίας, της φωνολογίας και της εθνομουσικολογίας, στις αρχές και τα μέσα του εικοστού αιώνα<sup>10</sup>.

Φυσική εξέλιξη, επομένως, ήταν να προκύψει μια συνειδητή από τους καλλιτέχνες «επανάσταση» ποίησης και μουσικής, όταν το ευνόησαν οι ιστορικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες και έγιναν οι κατάλληλες ζυμώσεις σε κάθε τόπο. Η επιβίωση της **φωνητικής μουσικής παράδοσης**<sup>11</sup> (θρησκευτικής και λαϊκής) λειτούργησε φυσικά ως πρότυπο και επηρέασε τους καλλιτέχνες, μουσικούς και λογοτέχνες, που τόλμησαν να συμπράξουν προς αυτή την κατεύθυνση. Η ουσία της επανάστασης αυτής είναι ότι πλέον ο λόγος είναι από πριν επεξεργασμένος ως προς τα νοήματα και το άκουσμά του αλλά και η

<sup>6</sup> Mallarmé Stéphane (επιμέλεια Ζήρας Αλ.), *Ποίηση και Μουσική*, Αθήνα, εκδόσεις Γαβριηλίδης, 1999, σελ. 15 – 27.

<sup>7</sup> Φλώρος Κωνσταντίνος, *Μουσική σημασιολογία και σημασιολογική ανάλυση* στο: Μουσική Ανάλυση και Ερμηνεία, Πρακτικά β' συνεδρίου μουσικολογίας, Μέγαρο Μουσικής Αθηνών 4 – 6 Νοεμβρίου 2003, Αθήνα, Οργανισμός Μεγάλου Μουσικής Αθηνών, 2006, σελ. 105 – 114

<sup>8</sup> Neff Karl, *ο.π.*, σελ.283 – 4

<sup>9</sup> Adorno W. Theodor (μτφρ. Λουπασάκης Θ., Σαγκριώτης Γ., Τερζάκης Φ.), *Η κοινωνιολογία της μουσικής*, Αθήνα, εκδόσεις Νεφέλη, 1997, σελ.13 – 21

<sup>10</sup> Bright William, *Language and Music: Areas for Cooperation*, in: Ethnomusicology, Vol. 7, No. 1 (Jan., 1963), pp. 26-32

<sup>11</sup> Πρόκειται, για παράδειγμα, για τη βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική στις περιοχές που επέδρασε η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Επίσης, αναφερόμαστε στη δυτικοευρωπαϊκή μουσική παράδοση, με το Γρηγοριανό μέλος και τη μελοποίηση των λατινικών κειμένων (σε πεζό λόγο) της δυτικής Λειτουργίας. Εκτός από την εκκλησιαστική μουσική, περιλαμβάνεται και η παράδοση του δημοτικού / λαϊκού τραγουδιού, γέννημα των λαών κάθε περιοχής.

μουσική είναι επεξεργασμένη, έτσι ώστε η μελοποιημένη ποίηση να ανάγεται σε μια «έντεχνη» – συνειδητή δημιουργία, κι όχι να είναι απλώς μια τραγουδιστή απαγγελία ή ένα «γέμισμα» της μουσικής με λόγια. Ανάλογα με το βαθμό και το είδος της επεξεργασίας της μουσικής και του λόγου, δημιουργήθηκαν και δημιουργούνται ποικίλες μορφές τραγουδιστικών έργων<sup>12</sup>.

Η έννοια της μελοποίησης ως μουσικής επένδυσης ποιητικού λόγου εμφανίζεται ως λέξη στην ελληνική γλώσσα μόλις το 1862<sup>13</sup>. Η μελοποίηση έργων της νεοελληνικής ποίησης από καταξιωμένους συνθέτες αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο της καλλιτεχνικής δημιουργίας στη χώρα μας. Κυρίαρχο ρόλο στη μορφή αυτή δημιουργίας κατέχει ο **Μ. Θεοδωράκης**, ο οποίος πολύ νωρίς στη ζωή του αντιλήφθηκε τη σημασία της ένωσης των δύο αυτών τεχνών και αφιερώθηκε στη μελοποίηση του έντεχνου νεοελληνικού λόγου, κυρίως κατά το χρονικό διάστημα 1960 – 1980. Οι μελοποιήσεις του, με την ποσότητα και την ποικιλία που τις διακρίνει, αποτελούν πρόκληση για οποιονδήποτε ερευνά τη σχέση του ποιητικού λόγου με τη μουσική στη νεοελληνική μελοποιημένη ποίηση.

Στην εργασία μας, για τη θεωρητική προσέγγιση και την ανάλυση των δύο μουσικοποιητικών έργων, ακολουθήσαμε τα εξής στάδια, τα οποία και θα παρουσιάσουμε με συνοπτικό τρόπο:

**Α.** Ιστορικά στοιχεία. Αντικείμενο και μεθοδολογία ανάλυσης.

**Β.** Ανάλυση των μουσικοποιητικών κειμένων<sup>14</sup>

**Γ.** Διαπιστώσεις – Συμπεράσματα

**Δ.** Προεκτάσεις Θεωρητικές, Παιδαγωγικές, Διδακτικές<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας επεξεργασίας, τόσο στο λόγο όσο και στη μουσική, αποτελεί το είδος μελοποίησης που οραματίστηκε και πραγμάτωσε ο Μ. Θεοδωράκης, δηλαδή η *έντεχνη – λαϊκή μουσική*, με κυρίαρχα στοιχεία την υψηλή ποίηση και τις μεγάλες μουσικές φόρμες. Βλ. Θεοδωράκης Μίκης, *Ο συμφωνικός Θεοδωράκης, Από την Κασσιανή ως τη Λυσιστράτη*, Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη, 2008, σελ. 416 – 428

<sup>13</sup> Μπαμπινιώτης Γεώργιος, *ο.π.*, (αντίστοιχο λήμμα)

<sup>14</sup> Βασισμένη στην παρατήρηση των γραπτών μουσικών και ποιητικών κειμένων (παρτιτούρα) όσο και στην ακρόαση του ηχητικού υλικού (ηχογραφήσεις) των έργων.

<sup>15</sup> Το μέρος αυτό είναι μια εκ των υστέρων εκτίμηση – αποτίμηση της διαδικασίας, το οποίο γράφτηκε πολύ αργότερα στην προσπάθειά μας να προσδιορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται μια τέτοια διαδικασία προσέγγισης μουσικοποιητικών κειμένων και να προτείνουμε ένα πλαίσιο διερεύνησης της αξιοποίησης του στη εκπαιδευτική πράξη.

## Α΄ στάδιο

**Το ιστορικό της δημιουργίας, των πρώτων εκτελέσεων και των ηχογραφήσεών τους:  
Μια πορεία από τη μουσική στον ποιητικό λόγο και από την ένωσή τους στο έντεχνο και  
χορωδιακό τραγούδι.**

Με βάση τα λεγόμενα του ίδιου του συνθέτη<sup>16</sup>, ο κύκλος τραγουδιών *Τα Λυρικά* και η καντάτα – ορατόριο *Λειτουργία Νο2 Για τα παιδιά που σκοτώνονται στον πόλεμο* συνδέονται με μια ιδιαίτερη σχέση, μιας και η *Λειτουργία* δημιουργήθηκε κυρίως από το υλικό (στίχους και μουσική) των *Λυρικών*. Πιο συγκεκριμένα, ο Μίκης Θεοδωράκης αναφέρει ότι αρχικά, συνέθεσε το 1975 μουσική, για να μελοποιήσει τραγούδια στη γερμανική γλώσσα για το θεατρικό έργο του Martin Walser *Sauspiel*, που παρουσιάστηκε στο Δημοτικό Θέατρο του Αμβούργου. «...Ένα χρόνο αργότερα, από τα είκοσι τρία τραγούδια του έργου ο Τάσος Λειβαδίτης διάλεξε δεκαέξι, για να τα ντύσει με την ποίησή του. Έτσι γεννήθηκαν τα *Λυρικά*, που δόθηκαν για πρώτη φορά μέσα στα πλαίσια του Μουσικού Αυγούστου στα 1977, στο *Λυκαβηττό*...»<sup>17</sup>. Πρόκειται για έναν κύκλο τραγουδιών, αφιερωμένο στους αγωνιστές της Εθνικής Αντίστασης, στον οποίο ο ποιητής ψάλλει τη χαμένη γενιά της Αντίστασης, ψηλαφώντας παράλληλα το υπαρξιακό αδιέξοδο<sup>18</sup>. Στη συναυλία, ερμήνευσε τα τραγούδια ο ίδιος ο συνθέτης, συνοδευόμενος από τους τραγουδιστές Μ. Ζορμπαλά, Σ. Μιχαηλίδου και Π. Πανδή, καθώς και από ένα μικρό ορχηστρικό σύνολο (κιθάρα, βιολοντσέλο, πιάνο, κοντραμπάσο και κρουστά). Από τη ζωντανή ηχογράφηση της συναυλίας κυκλοφόρησε αργότερα και ο δίσκος *Τα Λυρικά*.

Σχετικά με τη δημιουργία της *Λειτουργίας Νο2*, στο ίδιο σημείωμά του ο Μίκης Θεοδωράκης αναφέρει ότι το 1982 διάλεξε μερικά από τα τραγούδια των *Λυρικών* και τα διασκεύασε για χορωδία, και συγκεκριμένα για την παιδική χορωδία *Dresdner Kreuzchor*, που εκτέλεσε για πρώτη φορά το νέο έργο στις 2 Μαΐου του 1983 στο Διεθνές Φεστιβάλ της Δρέσδης. Αργότερα, η ίδια χορωδία το ηχογράφησε στη γερμανική γλώσσα και κυκλοφόρησε δίσκος το 1985. Για την ίδια αυτή πρώτη ηχογράφηση του έργου, ο Μ. Θεοδωράκης αναφέρει ότι έγινε «...από τις εταιρείες *Eterna* και *Pläne*». Το έργο εκτέλεσε στη συνέχεια στην ελληνική

<sup>16</sup> Βλ. το σημείωμα του συνθέτη στο δίσκο της *Λειτουργίας Νο2* (1987 – εταιρεία Ιουλιανός) στο: Θεοδωράκης Μίκης, *Μελοποιημένη Ποίηση, Τόμος Β΄, Ύψιλον/ Βιβλία*, 1998, σελ.288

<sup>17</sup> Ο. π.

<sup>18</sup> Κουβαράς Γιάννης, *Στην ανθισμένη ματαιότητα του κόσμου. Περιδιαβάσεις στην ποίηση του Τάσου Λειβαδίτη*, Αθήνα, εκδόσεις Καστανιά, 2008 σελ. 133

γλώσσα η σουηδική χορωδία του Αγίου Ιακώβου στην εκκλησία του Saint Jacob στη Στοκχόλμη και η ζωντανή ηχογράφιση της συναυλίας αυτής κυκλοφόρησε σε δίσκο το 1987 από την εταιρεία Ιουλιανός<sup>19</sup> (τον οποίο και χρησιμοποιήσαμε ως ηχητικό υλικό στην ανάλυσή μας).

Η Λειτουργία είναι μια **καντάτα – ορατόριο**, που στο σύνολό της αποτελείται από **δώδεκα μέρη**<sup>20</sup>. Από τα μέρη αυτά, δύο προστέθηκαν από το συνθέτη σε ποίηση δική του για τις ανάγκες του έργου (*Άννα Φρανκ – Ιμπραήμ – Εμιλιάνο και Gloria*). Το τελευταίο μέρος (*Εωθινόν*) προήλθε από τον κύκλο τραγουδιών του συνθέτη, *Έρωσ και Θάνατος*. Όπως άλλωστε σχολιάζει ο ίδιος στο σημείωμα του δίσκου της *Λειτουργίας*: «... Είναι συνήθειά μου να ενώνω τα έργα μου το ένα με τ' άλλο πολλές φορές με απόφια αποσπάσματα. Είναι γιατί θεωρώ το σύνολο του έργου μου σαν μία και μόνη ενότητα...»<sup>21</sup>. Το κύριο σώμα του έργου, παρόλα αυτά, προήλθε από τα *Λυρικά* και, επομένως, περιλαμβάνει την ποίηση του Τ. Λειβαδίτη.

### Το αντικείμενο ανάλυσης

Διαπιστώνοντας ότι τα *Λυρικά* και η *Λειτουργία Νο2 Για τα παιδιά που σκοτώνονται στον πόλεμο*, αποτελούν δύο στενά συσχετιζόμενες δημιουργίες, οι οποίες μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικό μουσικό είδος, αλλά στηρίζονται σε μια λίγο – πολύ κοινή ιδέα που αναπτύσσεται και μουσικά (με τις ίδιες περίπου μελωδικές φράσεις) και ποιητικά (με κοινό πυρήνα την ποιητική δημιουργία του Τάσου Λειβαδίτη), αποφασίσαμε να ξεκινάμε την ανάλυσή μας κάθε φορά με το *ποιητικό κείμενο* ως νοηματικό πυρήνα και, στη συνέχεια, να αναλύουμε πρώτα το *αντίστοιχο τραγούδι των Λυρικών* ως σύμπλεγμα του μουσικού με το ποιητικό κείμενο και τελευταίο, το αντίστοιχο μέρος της *Λειτουργίας* ως διασκευή του τραγουδιού. Από το σύνολο των τραγουδιών – μερών των δύο έργων, αναλύθηκαν τα *έξι πρώτα τραγούδια των Λυρικών* (κυρίως για λόγους οικονομίας), με τη σειρά που

<sup>19</sup> Βλ. στο: <http://www.mikis-crete.gr/MikisPg22a.htm> (εργογραφία Μίκη Θεοδωράκη, *Μελοποιημένη Ποίηση*) όπου για το συγκεκριμένο έργο αναφέρονται δύο ηχογραφήσεις:

- 1985, στη γερμανική γλώσσα, *Eterna DDR*
- 1987, *Ioulianos Greece*

<sup>20</sup> 1) ΕΣΠΕΡΙΝΟΣ 2) ΧΕΡΟΥΒΙΚΟ ΣΤ' ΑΔΕΡΦΙΑ ΤΗΣ ΒΡΟΧΗΣ 3) Η ΠΡΟΣΕΥΧΗ ΤΟΥ ΑΓΕΡΑ 4) ΨΑΛΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΙΑ ΠΟΛΙΤΕΙΑ 5) Ο ΑΓΙΟΣ ΤΣΕ 6) ΨΑΛΜΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΓΙΟ ΜΟΥΣΙΚΟ 7) ANNA ΦΡΑΝΚ - ΙΜΠΡΑΗΜ - ΕΜΙΛΙΑΝΟ 8) Η ΜΕΡΑ ΤΗΣ ΑΠΟΚΑΛΥΨΕΩΣ 9) Η ΑΓΙΑ ΜΑΡΙΑ 10) ΑΛΛΗΛΟΥΙΑ ΚΑΛΑΜΑΤΙΑΝΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΡΤΥΡΕΣ ΠΑΡΤΙΖΑΝΟΥΣ 11) GLORIA 12) ΕΩΘΙΝΟΝ, ΨΑΛΜΟΣ ΣΤΗΝ ΑΓΑΠΗ

<sup>21</sup> Βλ. το σημείωμα του συνθέτη στο δίσκο της *Λειτουργίας Νο2* (1987 – εταιρεία Ιουλιανός) στο: Θεοδωράκης Μίκης, *Μελοποιημένη Ποίηση, Τόμος Β΄*, Ύψιλον/ Βιβλία, 1998, σελ.288



εκτελέστηκαν στην ηχογραφημένη συναυλία του 1977, και τα αντίστοιχα μέρη της *Λειτουργίας Νο2* που προήλθαν από τη διασκευή για χορωδία των συγκεκριμένων τραγουδιών, έτσι όπως εκτελέστηκαν και ηχογραφήθηκαν από τη χορωδία St. Jakob's Motettkör τις 7 Μαΐου 1983.

### **Μέθοδος ανάλυσης των ποιητικών και μουσικών κειμένων**

Όπως ήταν αναμενόμενο, το ζήτημα της μεθόδου ανάλυσης ενός τόσο σύνθετου αντικειμένου όπως αυτό που περιγράψαμε προκάλεσε πολλές δυσκολίες και αμφισβητήσεις για τη δυνατότητα πραγμάτωσης μιας τέτοιας ανάλυσης. Κρίναμε ότι μία και μόνο θεωρία ή μέθοδος δεν είναι επαρκής, εφόσον δεν μπορεί να καλύψει όχι μόνο δύο τέχνες τόσο ευρείες όσο η Λογοτεχνία και η Μουσική, αλλά πόσο μάλλον και τη συσχέτισή τους, τη συνύφανσή τους στη σύνθετη τέχνη του τραγουδιού με την οπτική (παρτιτούρα) και την ηχητική υπόστασή του. Καταλήξαμε, επομένως, στην επιλεκτική χρήση μεθόδων που απορρέουν από ποικίλες θεωρίες για τη θεώρηση και την ανάλυση των λογοτεχνικών και των μουσικών έργων, με την προσδοκία να δημιουργηθεί μια *ad hoc* πολυσυλλεκτική μέθοδος, ως ενιαίο μόρφωμα, λειτουργικό για τις ανάγκες της παρούσας ανάλυσης έργων ποιητικού λόγου και μουσικής, με βάση συγκεκριμένους παράγοντες ανάλυσης δανεισμένους από ήδη υπάρχουσες μεθόδους. Η προέλευση αυτή των παραγόντων ανάλυσης εξασφαλίζει σε κάποιο βαθμό την εγκυρότητα της μεθόδου μας, χωρίς να αποκλείει και την εύρεση νέων παραγόντων – κριτηρίων, που προκύπτουν μέσα από τη διαδικασία παρατήρησης και ανάλυσης του αντικειμένου. Η προσωπική πρωτοβουλία για ανάλυση των έργων αυτών σε *τρία, διακριτά κάθε φορά, στάδια* – ποιητικό κείμενο, τραγούδι *Λυρικών*, αντίστοιχο χορωδιακό κομμάτι *Λειτουργίας Νο2* – που προαναφέρθηκε, καθόρισε τη σειρά προτεραιότητας και τα κριτήρια αναζήτησης χρήσιμων μεθόδων.

Πιο συγκεκριμένα, για την **ανάλυση των ποιητικών κειμένων** του Τ. Λειβαδίτη επιλέξαμε ως γενικό πλαίσιο το **ερμηνευτικό πρότυπο ανάλυσης**, έτσι όπως διαμορφώθηκε από τους W. Scherer και F. Schleiermacher και θεμελιώθηκε από τον W. Dilthey και τον P. Ricoeur. Ακολουθήσαμε, επομένως, για μια σύντομη, περιεκτική ανάλυση των ποιητικών κειμένων, το ερμηνευτικό μοντέλο που χρησιμοποιείται συχνά και στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων και απαρτίζεται από τα τρία βασικά στάδια: *όλο – μέρη – όλο*. Με την εφαρμογή των τριών αυτών σταδίων στην ανάλυση, εξασφαλίζουμε σε πρώτη φάση, την αναφορά στην πρώτη εντύπωση και *σύλληψη του ποιήματος στο σύνολό του*, στη συνέχεια, την *ανάλυση των*

δομικών μερών του κειμένου (λέξεις, στίχοι, στροφές) με τη συσχέτιση του γραμματικού επιπέδου του κειμένου (σημαίνον, σύμβολο, λέξη, στίξη, γραμματική και συντακτική μορφή) με το βιωματικό του επίπεδο (έννοιες, σημαίνόμενο, συμβολιζόμενο, ατμόσφαιρα, διάθεση) και, στο τέλος, μια *εκ νέου συνολική θεώρηση του κειμένου ως αποτίμηση* της λειτουργικής ενότητας των μερών του, της αισθητικής απόλαυσης που προσφέρει και της βίωσης του κόσμου αναφοράς του<sup>22</sup>.

Η ποίηση του Τ. Λειβαδίτη, όμως, όπως και των υπολοίπων της Μεταπολεμικής Γενιάς, παρότι λιτή έως και πεζή εκφραστικά, αφήνει στον αναγνώστη με τον υπαινικτικό της χαρακτήρα μεγάλα περιθώρια προσωπικών νοηματοδοτήσεων και γι' αυτό προκαλεί το ενδιαφέρον μας να εξετάσουμε σε ορισμένες περιπτώσεις όχι μόνο τη σημασία του κειμένου αλλά και την ανταπόκριση του αναγνώστη / ακροατή σ' αυτό. Να σχολιάσουμε, δηλαδή, έστω και σύντομα, σε ποια σημεία του κειμένου υπάρχει ασάφεια (*απροσδιοριστία*), η οποία κινητοποιεί τον αναγνώστη να νοηματοδοτήσει ο ίδιος το κείμενο, ανάλογα με τις εμπειρίες του, την ιδιοσυγκρασία του, τις σκέψεις και τη φαντασία του. Η διαπίστωση αυτή μας οδήγησε να «εμπλουτίσουμε» την ερμηνευτική μέθοδο, σε κάποιες περιπτώσεις ποιημάτων, με στοιχεία και παρατηρήσεις που βασίζονται στη **Θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης**. Η θεωρία αυτή τονίζει την επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου και την επεξεργασία του από τον αναγνώστη. Οι κύριοι εκπρόσωποί της, Η. Jauss και W. Iser δίνουν έμφαση στην πρόσληψη του κειμένου από τους διαφορετικούς αναγνώστες, *οι οποίοι το οικειοποιούνται και του δίνουν υπόσταση συμπληρώνοντας τα κενά ή τις σιωπές του*<sup>23</sup>.

Περνώντας στη **μεθοδολογία της ανάλυσης των τραγουδιών** του κύκλου *Τα Λυρικά και των αντίστοιχων χορωδιακών μερών* της *Λειτουργίας Νο2*, κρίνουμε απαραίτητο να υιοθετήσουμε κάποιες *βασικές παραδοχές*, διατυπωμένες από μουσικολόγους θεωρητικούς, ερευνητές και αναλυτές, με βάση τις οποίες καταλήξαμε στην επιλογή στοιχείων από συγκεκριμένες θεωρίες και, τελικά, στην ανάλυση των έργων λόγου και μουσικής με την αξιοποίηση συγκεκριμένων μοντέλων ανάλυσης.

Μια πρώτη βασική παραδοχή είναι η άποψη ότι οποιοδήποτε έργο τέχνης δεν μπορεί να περιγραφεί και να κατανοηθεί επαρκώς, εάν δεν δοθούν κάποια *στοιχεία για την αφορμή και*

<sup>22</sup> Σπανός Γεώργιος, *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Α΄, Η διδασκαλία του ποιήματος*, Αθήνα, 1998, σελ. 40 – 41.

<sup>23</sup> Φρυδάκη Ευαγγελία, *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, 2001, σελ. 66 – 74.

το ιστορικό της δημιουργίας του, για τα πνευματικά ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις προθέσεις δημιουργίας του δημιουργού (εφόσον βέβαια τα στοιχεία αυτά μπορούν να βρεθούν από κάποια πηγή). Χρήσιμα στοιχεία κατά την ανάλυση των έργων είναι φυσικά και αυτά που αφορούν στη συμβολική γλώσσα ενός δημιουργού είτε πρόκειται, για παράδειγμα, για τη μουσική συμβολική γλώσσα ενός συνθέτη είτε για τον «αποκλίνοντα» λόγο ενός ποιητή. Η παραδοχή αυτής της άποψης μας οδήγησε στο πρώτο στάδιο της παρούσας εργασίας (ιστορικά στοιχεία), καθώς και στην αναφορά μας σε μοτίβα ή τεχνικές του ευρύτερου έργου, ποιητικού και συνθετικού, των δύο δημιουργών τόσο στα εισαγωγικά κεφάλαια όσο και στις επιμέρους αναλύσεις. Ο Κωνσταντίνος Φλώρος αναφέρει σχετικά για την περίπτωση της μουσικής: «...Το μουσικό έργο τέχνης δεν αποτελεί κατά κανέναν τρόπο μία μονάδα δίχως παράθυρα, την οποία μπορεί κανείς να φωτίσει μόνο μέσω μιας έσωθεν εμμενούς διαδικασίας. Πολλώ δε μάλλον, μπορεί να παρατηρηθεί και να φωτισθεί και απ' έξω [...] οιαδήποτε μουσική ανάλυση δεν μπορεί να είναι επιτυχής όταν εφαρμόζεται αποκλειστικά «καθ' εαυτή», απομονωμένη από τη βιογραφία του συνθέτη, αποσπασμένη από την προσωπικότητά του και από τον πνευματικό του κόσμο...»<sup>24</sup>.

Κι όσον αφορά στην «έσωθεν διαδικασία» της «καθ' εαυτή» ανάλυσης του αντικειμένου, έχοντας υπόψη το σύνθετο χαρακτήρα των μουσικών έργων που περιλαμβάνουν λόγο, είναι φυσικό οι προβληματισμοί μας σχετικά με τη μεθοδολογία να πηγάζουν από τη συσχέτιση γλώσσας και μουσικής. Οι μελέτες σχετικά με τη «γλωσσική ομοιότητα» της μουσικής<sup>25</sup>, όπως επίσης και αυτές που συγκρίνουν το λόγο και τη μουσική ως προς την «προσωδιακή» και τη «συντακτική» τους δομή, με το σκεπτικό ότι και τα δύο αυτά φαινόμενα αποτελούν οργανωμένες ακουστικές ακολουθίες<sup>26</sup>, μας οδηγούν στην παραδοχή αφενός ότι η μουσική ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης διαθέτει δική της λογική, σύνταξη και λεξιλόγιο, στοιχεία που οδηγούν σε μια μουσική σημασιολογία και αφετέρου ότι η γλώσσα διαθέτει «μουσικότητα» (ρυθμό, τονικό ύψος, ένταση), η οποία της προσδίδει έναν χαρακτήρα ευρύτερο απ' αυτόν του νοηματικού περιεχομένου.

<sup>24</sup> Φλώρος Κωνσταντίνος, *Μουσική σημασιολογία και σημασιολογική ανάλυση* στο: Μουσική Ανάλυση και Ερμηνεία, Πρακτικά β' συνεδρίου μουσικολογίας, Μέγαρο Μουσικής Αθηνών 4 – 6 Νοεμβρίου 2003, Αθήνα, Οργανισμός Μεγάλου Μουσικής Αθηνών, 2006, σελ. 107 – 108

<sup>25</sup> Adorno W. Theodor, *ο.π.*, σελ.13 – 21

<sup>26</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα η μελέτη που περιγράφεται στο άρθρο: Patel D. Aniruddh & Daniele R. Joseph, *An empirical comparison of rhythm in language and music*, in: *Cognition* 87 (2003) B 35 – B 45

Αναφορικά με τη μουσική σημασιολογία, συνήθως υιοθετούμε συσχετισμούς και ηχητικούς συμβολισμούς που έχουν διαμορφωθεί εδώ και πολλούς αιώνες στη δυτική μουσική και έχουν απασχολήσει απ' τον εικοστό αιώνα πολλές έρευνες στην ψυχολογία της μουσικής. Για παράδειγμα, συσχετίζει κανείς τους χαμηλούς ήχους με τον όγκο και το μέγεθος, ενώ τους ψηλούς ήχους με τη λεπτότητα και τη φωτεινότητα. Επιπλέον, ο μείζων και ο ελάσσων τρόπος αντιπροσωπεύουν αντιθετικές διαθέσεις και συναισθηματικές καταστάσεις. Με τα δύο αυτά τονικά γένη, Ιταλοί θεωρητικοί συνέδεσαν τη διάκριση ανάμεσα σε «εύθυμη» και «πένθυμη» μουσική<sup>27</sup>. Επομένως, μουσικά χαρακτηριστικά όπως το τονικό ύψος των φθόγγων, η τονικότητα, το ηχόχρωμα των οργάνων έχει επικρατήσει να συνδέονται με κάποια εξωμουσική σημασία, που αφορά σε κάποιο προκαλούμενο συναίσθημα, συνειρμό ή άλλο. Σε μια σειρά πρόσφατων ερευνών (1976 – 2000), σχετικά με τον τρόπο που οι μουσικοί εκτελεστές μπορούν να μεταβιβάσουν συγκεκριμένα συναισθήματα στους ακροατές, βρέθηκε ότι, ανάλογα με τον τρόπο εκτέλεσης, το ίδιο κομμάτι προκαλεί διαφορετικά συναισθήματα. Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στο διαφορετικό κάθε φορά tempo, στις διαφορετικές αρθρώσεις και αντιθέσεις στη διάρκεια των φθόγγων, στη διαφορετική ένταση κ.α.<sup>28</sup>

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραδοχές, επιλέξαμε να αντλήσουμε κάποια στοιχεία από την «Πολυδιάστατη Ανάλυση» (Π.Α.), μια μεθοδολογία που λειτουργεί ως εργαλείο βαθύτερης κατανόησης των μουσικών έργων του εικοστού αιώνα<sup>29</sup>. Η Π.Α. παρουσιάζει ενδιαφέρον στα έργα οργανικής μουσικής, αλλά χρησιμοποιείται πολύ συχνά και στις αναλύσεις μουσικών έργων που περιλαμβάνουν φωνές. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση, αναλύεται όχι μόνο το καθαυτό μουσικό μέρος αλλά και οι συσχετισμοί της μουσικής με το λόγο. Επιπλέον, η μέθοδος περιλαμβάνει την ανάλυση του ιστορικού – κοινωνικού υπόβαθρου των έργων (πρώτο σημείο) καθώς και την ανάλυση του συνδυασμού και της συσχέτισης των επιμέρους τεχνών που τα συναποτελούν (δεύτερο, έβδομο σημείο).

<sup>27</sup> Φλώρος Κωνσταντίνος, *Ο άνθρωπος, ο έρωτας και η μουσική*, Αθήνα, Νεφέλη – Μουσική, 2006, σελ. 73

<sup>28</sup> Juslin N. Patrik and Sloboda A. John (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford, U.K., Oxford University Press, 2001, σελ. 314 – 317, έτσι όπως παρουσιάζονται και μεταφράζονται στο: Καρούσου Κυριακή, *Η προέλευση του Καλλιτεχνικού Συναισθήματος. Η περίπτωση της Μουσικής. Με αφορμή το κείμενο του Θ. Πελεγρίνη: «Τι κάνει ένα έργο τέχνης εκφραστικό;»*, Εργασία για το Α΄ έτος του μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών «Μουσική Κουλτούρα και Επικοινωνία. Ανθρωπολογικές και επικοινωνιακές διαστάσεις της μουσικής.», Αθήνα, 2008 -9

<sup>29</sup> Τη συγκεκριμένη μέθοδο την έχει εισαγάγει ο Αμερικανός συνθέτης David Cope στο βιβλίο του *New Directions in Music* (2000), όπως αναφέρει ο Ιωσήφ Βαλέτ στην επεξήγηση του όρου «Πολυδιάστατη Ανάλυση» στο άρθρο του: *Πολυδιάστατη ανάλυση: GYÖRGY LIGETI, Le Grand Macabre* στο <http://www.musgradthes.gr/Arthra%20-%20Valet%20-%20Le%20Grand%20Macabre.pdf>, όπου περιγράφονται αδρομερώς τα επτά σημεία ανάλυσης της μεθόδου.

Εκτός, όμως, από τον ιδιαίτερο ιστορικό και πολιτικοκοινωνικό χαρακτήρα των προς ανάλυση έργων, ο οποίος μας οδήγησε να αντλήσουμε στοιχεία από την *Πολυδιάστατη Ανάλυση*, για να αναδείξουμε τις συνθήκες που ευνόησαν τη δημιουργία τους, δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι τα έργα του Μ. Θεοδωράκη είναι σ' ένα μεγάλο μέρος τους **δημοφιλή**. Το «πάντρεμα» της μουσικής του με την ποίηση στο πλαίσιο του κινήματος της *έντεχνης λαϊκής μουσικής*, κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970, και η στροφή του στις λαϊκές ρίζες της δημοτικής και βυζαντινής μουσικής, έφερε τα μουσικά έργα του στην καθημερινότητα του ελληνικού – κι όχι μόνο – λαού. Επομένως, τα περισσότερα μουσικά έργα του Μ. Θεοδωράκη ανήκουν στην κατηγορία της δημοφιλούς και εμπορικής μουσικής, χωρίς να παύουν να είναι έντεχνα.

Το ιδιαίτερο αυτό χαρακτηριστικό της μουσικής του Μ. Θεοδωράκη μας οδήγησε στο μοντέλο ανάλυσης του Philip Tagg, το οποίο περιγράφει στο άρθρο του *Analysing popular music: theory, method and practice*<sup>30</sup>. Στο ίδιο άρθρο, ο Tagg υποστηρίζει ότι και η δημοφιλής μουσική είναι δυνατό και πρέπει να γίνεται αντικείμενο ανάλυσης από τους ερευνητές – επιστήμονες, όπως η κλασική μουσική, επειδή αποτελεί εξίσου σημαντικό κεφάλαιο της μουσικής μας εμπειρίας και παιδείας, καθώς και σημαντικό κομμάτι της καθημερινής μας ζωής. Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται από τον ίδιο *ερμηνευτική – σημειολογική*, αποκαλύπτοντας έτσι τη θεωρητική της προέλευση. Ως βασικά εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία αναφέρονται: η *λίστα παραμέτρων της μουσικής έκφρασης*, η *καθιέρωση μουσημάτων (musemes)*<sup>31</sup>, η εύρεση των σχέσεων της μελωδίας με τη μουσική συνοδεία, η ανάλυση των μελωδικών φράσεων καθώς και άλλα εργαλεία που αφορούν στην κυρίως μουσική ανάλυση αλλά και σε εξωμουσικούς παράγοντες.

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η διάκριση των εκφάνσεων της μουσικής ως *νοητικής σύλληψης* (*v*), ως *γραφής* (*γ*), ως *ηχητικού υλικού* (*υ*) και ως *πρόσληψης* (*φ*). Η διάκριση αυτή εξυπηρετεί την ευρύτερη θέαση και αντίληψη των προς ανάλυση έργων από τον ερευνητή – αναλυτή, εφόσον γίνεται αντιληπτό ότι ένα σύγχρονο μουσικό έργο δεν υφίσταται μόνο ως παρτιτούρα, αλλά και ως ηχητικό υλικό και μάλιστα καταγεγραμμένο (ηχογράφηση). Επομένως, ο αναλυτής μπορεί και οφείλει να συμπεριλάβει στην ανάλυσή του και την ηχογραφημένη

<sup>30</sup> Tagg Philip, *Analysing popular music: theory, method and practice*, in: *Popular Music*, 2 (1982): 37-65

<sup>31</sup> Τον όρο «μουσημα» περιγράφει ο Philip Tagg ως ελάχιστη μονάδα έκφρασης σε οποιοδήποτε δεδομένο μουσικό στυλ.

εκτέλεση του έργου, αφού η τεχνολογία του ήχου γεφυρώνει τη χρονική απόσταση ανάμεσα στην εποχή εκτέλεσης του έργου και την εποχή της ανάλυσης και ερμηνείας του.

## **Β' στάδιο**

**Παραθέτουμε αποσπάσματα από την ανάλυση του μουσικοποιητικού κειμένου *Την πόρτα ανοίγω το βράδυ*:**

### **Α) Το κείμενο**

Στο ποίημα αυτό που «έντυσε» τη μουσική για το πρώτο τραγούδι των Λυρικών ο ποιητής περιγράφει μια σύναξη των θλιμμένων, πονεμένων και ταλαιπωρημένων ανθρώπων στο σπίτι του. Ο ίδιος μάλιστα τους προσκαλεί και τους φιλοξενεί στη θαλπωρή του σπιτικού του. Το ποίημα αποτελείται από τρεις τετράστιχες στροφές που παρουσιάζουν κάποια νοηματική αυτονομία και αποτελούν τρεις νοηματικές ενότητες και παράλληλα επιμέρους εικόνες (διαδοχικές ή παράλληλες χρονικά) της σύναξης που φαντάζεται και περιγράφει ο ποιητής. Επιπλέον, οι μεμονωμένοι στίχοι παρουσιάζουν επίσης μια σχετική νοηματική αυτονομία και σε συνδυασμό με το κόμμα που συχνά τους χωρίζει, χωρίζονται και εκφραστικά.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη στροφή, ο πρώτος στίχος ταυτίζεται με τον τίτλο του ποιήματος (και του τραγουδιού) και δηλώνει το κάλεσμα του ποιητή, ο οποίος ανοίγει την πόρτα του. Η σημασία του στίχου αυτού, που δικαιολογεί και τη χρήση του ως τίτλου, έγκειται στον προσωπικό χαρακτήρα που αποδίδεται με το α' ενικό («*ανοίγω*») και μάλιστα στο «*άνοιγμα*» του ιδιωτικού και εσωτερικού κόσμου (ψυχικό «*άνοιγμα*») του ποιητή προς τον έξω κόσμο, που συντελείται τις βραδινές ώρες («*το βράδυ*»), στοιχείο που μας μεταφέρει σε μια τελετουργική, μυστικιστική ατμόσφαιρα, σε μια μυσταγωγία. Η πρόθεση του καλέσματος από τον ποιητή, συμπληρώνεται στο δεύτερο στίχο με μια δεύτερη κίνηση του ποιητή («*τη λάμπα κρατώ ψηλά*»), που δείχνει ότι, με μέσο το φως, θέλει να καθοδηγήσει άλλους στο σπίτι του, να προσκαλέσει τον έξω κόσμο στον ιδιωτικό του κόσμο.

Από τον τρίτο στίχο και για όλο το υπόλοιπο ποίημα, το πρώτο πρόσωπο δεν εμφανίζεται ξανά παρά μόνο μέσα στο σύνολο (α' πληθυντικό). Το «*εγώ*» του ποιητή έχει ενταχθεί στην ομάδα των καλεσμένων του και έχει γίνει «*εμείς*». Στον τρίτο στίχο, αναφέρεται η σκοπιμότητα του καλέσματός του («*να δούνε*» που ισοδυναμεί με την τελική πρόταση: για να δούνε), η βασική ιδιότητα – ίσως και ταυτότητα – των καλεσμένων («*οι θλιμμένοι*») καθώς

και η προέλευσή τους («της γης»). Αυτό το κάλεσμα των θλιμμένων όλου του κόσμου μας παραπέμπει σε ένα βασικό θέμα – άξονα του ποιητικού έργου του Λειβαδίτη, που είναι τα έκπτωτα από το κοινωνικό σύνολο άτομα: οι φτωχοί, οι ζητιάνοι, οι τυφλοί, οι τρελοί, που στην ποίησή του συναντώνται συχνά και «...απολαμβάνουν της συμπόνιας του, μια και είναι αναγκασμένοι να υφίστανται οποιαδήποτε ταπείνωση για να υπάρξουν...»<sup>32</sup>. [...]

## Β) Το τραγούδι

[...] Το τραγούδι αποτελείται από **τέσσερις μελωδικές φράσεις**, που επαναλαμβάνονται τρεις φορές στην εκτέλεση, με βάση τις τρεις τετράστιχες στροφές. Κάθε στίχος των στροφών αυτών αντιστοιχεί σε μια μελωδική φράση, η οποία κλείνει με ένα φθόγγο μεγάλης διάρκειας και με μία – δύο παύσεις τετάρτων, χαρακτηριστικό που εξυπηρετεί τη νοηματική και ηχητική / εκφραστική αυτονομία των στίχων, κατά την απόδοσή τους στην εκτέλεση. Τα νοήματα των στίχων που αναλύθηκαν και το συναισθηματικό φορτίο μεμονωμένων λέξεων του ποιήματος αναδεικνύουν σε γενικές γραμμές τη **μελαγχολία**, τη **θλίψη** αλλά και τη **θαλπωρή**, την **τρυφερότητα** που αναδύονται από τον ελάσσονα τρόπο της μουσικής της μπαλάντας.

Εξετάζοντας πιο προσεκτικά τις μελωδικές φράσεις του τραγουδιού, παρατηρούμε ότι στην πρώτη, η μελωδική κίνηση των φθόγγων είναι καθοδική και μάλιστα η συνεχής ομαλή κατιούσα διαβατική κίνηση στην αρχή «βυθίζεται» και ανεβαίνει ελαφρώς στο τέλος της φράσης. Μας παραπέμπει οπτικά στην κίνηση που κάνει ο οργανοπαίχτης σε μια αργή δοξαριά εγχόρδου (συνειρμός που ενισχύεται από το σημαντικό ρόλο του τσέλο στην εκτέλεση του τραγουδιού) και, σε σχέση με την απόδοση του λόγου, σε μια εκφορά που μαρτυρά σταδιακό σβήσιμο της φωνής, απαντοχή, «βύθισμα» φυσικό και συγκινησιακό, φωνή όμως που στο τέλος «επιβιώνει» με το ανέβασμα και το κράτημα της τελευταίας συλλαβής στην τονική. [...]

Η τρίτη μελωδική φράση, ξεκινάει από το τονικό ύψος του τελευταίου φθόγγου της προηγούμενης φράσης (χαμηλό ρε) κι, αφού διαγράψει μια καμπύλη ανοδική πορεία, επιστρέφει στο χαμηλό ρε, για να ανέβει αμέσως διάστημα μιας ογδόης (ψηλό ρε). Η απότομη αυτή αλλαγή οκτάβας παραμένει κάπως «μετέωρη» στο σι (3<sup>η</sup> της συγχορδίας της

<sup>32</sup> Δουνατζής Γιώργος (επιμ.), *Τάσος Λειβαδίτης. Συνομιλία με τον Νυχτερινό Επισκέπτη*, Αθήνα, Κέδρος, 2008 σελ. 57

πρώτης βαθμίδας), που «κλείνει» την φράση. Η απότομη αυτή μεταφορά σε ανώτερη οκτάβα και η παραμονή σε έναν υψηλό φθόγγο δίνει έμφαση και ιδιαίτερη συναισθηματική ένταση στο δεύτερο μισό της φράσης αυτής, όπου ο ποιητής «τοποθέτησε» τις ακόλουθες λέξεις – φράσεις: «...οι θλιμμένοι» (1<sup>η</sup> στρ.), «...μας θα στέκει» (2<sup>η</sup> στρ.), «...θα μιλάμε» (3<sup>η</sup> στρ.). Ως αποτέλεσμα, η μελωδία προσδίδει στις φράσεις αυτές εννοιολογικό βάρος και εσωτερική ένταση, κάνοντας τον ακροατή να αισθανθεί ποιοι πραγματικά είναι οι «καλεσμένοι» του ποιητή (τραγικά πρόσωπα) στην πρώτη στροφή, πόσο σημαντική (και αυτονόητη) είναι η παρουσία και η προσωποποίηση του πόνου ως κοινό χαρακτηριστικό των παρευρισκομένων στη δεύτερη στροφή, καθώς και την ιερότητα της επικοινωνίας μεταξύ των πονεμένων ανθρώπων ως πηγή παρηγορίας κι ελπίδας για λύτρωση (3<sup>η</sup> στρ.). [...]

Επίσης, η **ερμηνεία** του Μ. Θεοδωράκη, είναι ξεχωριστή ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκφέρει τον ποιητικό λόγο: Όλες οι συλλαβές εκφέρονται ελαφρώς τονισμένες και κοφτές (κάτι σαν *staccato*), χωρίς να χάνεται η αίσθηση του τονισμού των λέξεων. Αντιθέτως, ο τονισμός κάθε λέξης αποδίδεται εμφατικά και η τονισμένη συλλαβή διακρίνεται σαφώς απ' τις υπόλοιπες συλλαβές και δεσπόζει ηχητικά και υφολογικά. [...] Επιπλέον, ο ερμηνευτής προφέρει ιδιαίτερα έντονα το -ρ- που συναντάται πολύ συχνά και σε σημαντικές έννοιες – λέξεις του συγκεκριμένου ποιήματος (*βράδυ, βρούνε, στρωμένο, τραπέζι, αδερφός, συντροφιά, Χριστός*). Η αξιοποίηση της παρήχησης αυτής του -ρ- στο ποίημα και ο τονισμός των συλλαβών ενισχύουν την τραγικότητα και το νοηματικό βάρος των λέξεων στην ερμηνεία του τραγουδιού από το συνθέτη. [...]

### Γ) Το πρώτο μέρος της Λειτουργίας: **ΕΣΠΕΡΙΝΟΣ**

[...] Παρακολουθώντας τη γνωστή μας μελωδία και το ρόλο της στο χορωδιακό κομμάτι, διαπιστώνουμε ότι μ' αυτή ξεκινάει το κομμάτι, αφού στην αρχή του ακούγεται από τη φωνή της Σοπράνο, που μπαίνει πρώτη και ακούγεται μόνη της στο πρώτο ελλιπές μέτρο και για άλλα δύο μέτρα. Στη συνέχεια, μπαίνουν οι Τενόροι στο τέταρτο μέτρο και η Άλτο με τους Μπάσους στο πέμπτο μέτρο. Η γνωστή μελωδία τραγουδιέται από τη Σοπράνο στο μεγαλύτερο μέρος του κομματιού και συγκεκριμένα μέχρι το σημείο όπου ολοκληρώνεται τραγουδιστικά η δεύτερη στροφή του ποιήματος. Επίσης, παρατηρούμε ότι σ' όλο αυτό το μέρος του κομματιού, η συσχέτιση του λόγου με τη γνωστή μελωδία στη Σοπράνο δεν παρουσιάζει καμιά ιδιαίτερη αλλαγή σε σχέση με το αρχικό τραγούδι και επομένως, ισχύουν όσα προαναφέραμε στην ανάλυση των μελωδικών φράσεων του τραγουδιού.



Η μοναδική διαφοροποίηση που θα μπορούσε να παρατηρηθεί είναι η *απουσία παύσεων ανάμεσα στις μελωδικές φράσεις*. Στα σημεία δηλαδή που υπήρχε παύση τετάρτου στο τραγούδι, στο χορωδιακό συνεχίζεται η αξία του τελευταίου φθόγγου και υπάρχει μόνο το σύμβολο της αναπνοής. Στο τέλος μόνο της πρώτης στροφής υπάρχει μία παύση τετάρτου. Και στις υπόλοιπες τρεις φωνές, όμως, είναι χαρακτηριστική η απουσία παύσεων μέχρι το σημείο που ολοκληρώνεται τραγουδιστικά η δεύτερη στροφή. Η διαφοροποίηση αυτή στη γραφή της μελωδίας του χορωδιακού έργου, προφανώς μας παραπέμπει σε μια αλλαγή ερμηνευτικού ύφους σχετιζόμενου ίσως με το μουσικό είδος, το οποίο απαιτεί μια πιο «συμπαγή», ηχητικά «γεμάτη» απόδοση του λόγου, στο πλαίσιο μιας *a capella*, πολυφωνικής εκτέλεσης βασιζόμενης στη δυτική εκκλησιαστική παράδοση (*Λειτουργία*).

Με το τέλος της δεύτερης στροφής, ακολουθεί μια σύντομη «γέφυρα», στην οποία τραγουδάει η Σοπράνο δύο φορές τη λέξη «*πόνος*», δίνοντας έμφαση στο υποκείμενο της τελευταίας φράσης που είναι παράλληλα και η βασική έννοια της στροφής. [...]

Με το ξεκίνημα της τρίτης στροφής, η φωνή της Σοπράνο «*σπάει*» σε δύο φωνές, από τις οποίες η «*χαμηλή Σοπράνο*» αρχίζει να τραγουδά τη γνωστή μελωδία ενώ η «*υψηλή Σοπράνο*» διαφοροποιείται μελωδικά, τραγουδώντας τα ίδια λόγια σε πολύ κοντινά τονικά ύψη. Επομένως, προστίθεται άλλη μια φωνή (δεύτερη Σοπράνο) στη χορωδία και μεγαλώνει η ακουστική ποικιλία, αφού παύει να είναι μελωδικά ομοιόμορφη ακόμα και η φωνή που τραγουδά την κυρίως μελωδία (Σοπράνο). [...]

### Γ' στάδιο

#### **Διαπιστώσεις – Συμπεράσματα – Σκέψεις αναφορικά με τη συσχέτιση ποιητικού λόγου και μουσικής που προέκυψαν από τις αναλύσεις**

- 1) Στα περισσότερα κομμάτια των *Λυρικών* – και κατ' επέκταση και στ' αντίστοιχα χορωδιακά μέρη της *Λειτουργίας* – η εξέταση της συσχέτισης μουσικής και ποιητικού λόγου έγινε εφικτή κυρίως με βάση την ανάλυση των *μελωδικών φράσεων* που απαρτίζουν τη μελωδία των μουσικών κειμένων. Παρατηρήσαμε, λοιπόν, ότι σχεδόν στο σύνολο των κομματιών κάθε μελωδική φράση αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο του τραγουδιού, το οποίο φέρει σχεδόν πάντα έναν ή δύο στίχους του ποιήματος και τους «*χρωματίζει*» υφολογικά πιο έντονα με τα μουσικά του χαρακτηριστικά (αξίες και ύψη

φθόγγων, ένταση, ενορχήστρωση, ρυθμός). Παράλληλα, καθεμία απ' αυτές τις μελωδικές φράσεις αντλεί υφολογικά στοιχεία από το νόημα και το ύφος του ποιητικού λόγου καθώς και απ' την εκφορά του λόγου απ' τον ερμηνευτή. Επομένως, η μελωδική φράση γίνεται φορέας της «ποιητικής φράσης» κι αντιστρόφως η «ποιητική φράση» φορέας της μελωδίας.

Το προβάδισμα αυτό της μελωδίας που διαπιστώσαμε, επιβεβαιώνει άλλωστε και την άποψη του μουσικοκριτικού *Andreas Brandes* για τις μουσικές δημιουργίες του συνθέτη. Ο μουσικοκριτικός, αναφερόμενος στη Λειτουργία Νο2, παρατηρεί πως, παρόλη τη σύνθετη επεξεργασία της μουσικής στο έργο αυτό: «...το κύριο χαρακτηριστικό του έργου, όπως συμβαίνει σε όλες τις συνθέσεις του Μίκη Θεοδωράκη, είναι η μελωδική ευρηματικότητα. Ο Έλληνας συνθέτης, βασικά μελωδιστής, με τη Λειτουργία Νο2 μας προσφέρει ένα έργο που αποδεικνύει ότι το δώρο της μελωδίας μπορεί να συνδυαστεί κάλλιστα με μια προχωρημένη αρμονική και αντιστικτική γραφή,...»<sup>33</sup>.

2) Σε ορισμένα από τα τραγούδια που εξετάσαμε, ο ρόλος του μελωδικού σχήματος φαίνεται να είναι εξίσου σημαντικός για τη συσχέτιση του στίχου με τη μουσική. Στις περιπτώσεις αυτές, ένα τμήμα της μελωδικής φράσης αποκτά ιδιαίτερο ηχητικό, σημασιολογικό και υφολογικό φορτίο λόγω του ιδιαίτερου δομικού και ακουστικού χαρακτήρα του (συγκεκριμένες αξίες, ύψη, διαστήματα φθόγγων, παύσεων) αλλά και μέσα από τη συσχέτισή του με το λόγο. Δημιουργούνται, επομένως, συζεύξεις συλλαβών, λέξεων, φράσεων με τα μελωδικά αυτά σχήματα και, εντέλει, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δημιουργούνται συζεύξεις «σχημάτων λόγου»<sup>34</sup> με μελωδικά σχήματα, που χαρακτηρίζονται από μια μορφολογική, ακουστική και σημασιολογική αυτονομία αλλά και από τη συνεχή αλληλοτροφοδότηση του μουσικού και του γλωσσικού κώδικα.

Κλείνοντας με την παρατήρηση και ανάλυση του μελωδικού, οριζόντιου άξονα των μουσικοποιητικών κειμένων, θα ήθελα να επισημάνω τη δυσκολία να ορίσει κάποιος επακριβώς και να ονομάσει τα μελωδικά – γλωσσικά αυτά σχήματα, με βάση κάποια συγκεκριμένη θεωρία. Θα μπορούσαμε να τα ονομάσουμε *μοτίβα*, εφόσον επαναλαμβάνονται αυτούσια μέσα στο ίδιο τραγούδι, κυρίως ως προς το μουσικό τους μέρος. Θα μπορούσαν

<sup>33</sup> Θεοδωράκης Μίκης, *Μελοποιημένη Ποίηση, Τόμος Β', Ύψιλον/ Βιβλία*, 1998, σελ. 289

<sup>34</sup> Με την ευρύτερη σημασία του όρου και όχι με τη στενή σημασία της λογοτεχνικής θεωρίας που υποδεικνύει συγκεκριμένα σχήματα λόγου π.χ. μεταφορά, παρομοίωση, αντίθεση.

ακόμα να ονομαστούν και *μουσήματα*, με βάση τη θεωρία του Ph. Tagg. Όλες αυτές οι ονομασίες όμως έχουν προβληματικό, ελλιπή χαρακτήρα, αφενός επειδή προσδιορίζουν τις διαιρέσεις του μουσικού κώδικα χωρίς να συνυπολογίζουν το γλωσσικό – ποιητικό τμήμα αυτών των μορφολογικών και σημασιολογικών μονάδων και αφετέρου εφόσον ακόμη και στη μουσική μεταγλώσσα δεν έχουν οριστεί επακριβώς με βάση κάποια επιστημονική θεωρία, όπως σχολιάζει σε μελέτη του ο Raymond Monelle<sup>35</sup>.

3) Η *κάθετη επεξεργασία* (αρμονική) της αρχικής μελωδίας και η ύπαρξη πολλών φωνών, στο χορωδιακό έργο της *Λειτουργίας Νο2*, δίνει τη δυνατότητα και για περαιτέρω επεξεργασία του αρχικού στίχου, την οποία συνηθίζω να αναφέρω ως *διαχείριση του στίχου* (από το συνθέτη). Μια τέτοια διαχείριση δε συνεπάγεται σε καμία περίπτωση αλλαγή λέξεων ή φράσεων, και επομένως, σημαντική νοηματική αλλοίωση του αρχικού στίχου του ποιητή, αλλά συνήθως συνίσταται σε *παραλλαγές*, όπως επαναλήψεις και παραλείψεις συλλαβών, λέξεων ή φράσεων, επιβράδυνση ή επιτάχυνση της εκφοράς του λόγου. Οι αλλαγές αυτές περιορίζονται σε συγκεκριμένες φωνές της χορωδίας και μαρτυρούν την προσαρμογή του στίχου στη μουσική επεξεργασία, ώστε ο λόγος να αναδεικνύεται κι αυτός ως φορέας ήχου, και μάλιστα επεξεργασμένου, με τη δυνατότητα να υποβάλλει συναισθήματα όχι μόνο μέσα απ' τα νοήματα, αλλά και από το παιχνίδισμα των γλωσσικών φθόγγων μέσα στη μουσική. Η μουσική επεξεργασία σε συνδυασμό με τη *διαχείριση του στίχου*, σε πολλές περιπτώσεις, αναδεικνύει σε μεγαλύτερο βαθμό το ποιητικό κείμενο, διευρύνοντας τη σημασιολογική αξία και τις σημειολογικές δυνατότητές του.

4) Στην περίπτωση των *Λυρικών*, ο ερμηνευτής (Μ. Θεοδωράκης) είναι ταυτόχρονα και συνθέτης – δημιουργός. Ο ιδιαίτερος τρόπος εκφοράς του λόγου μέσα στη μελωδία, με τον οποίο τονίζονται και διακρίνονται οι συλλαβές, προσδίδει ένα ρυθμικό χαρακτήρα και «χαράσσει» υφολογικά κάθε τραγούδι, παντρεύοντας σε πολλά σημεία τον λυρισμό και τη γαλήνη των μελωδιών του με το επικό στοιχείο και τον παλμό της φωνής του, της φωνής του ανθρώπου που αγωνίζεται και επιβιώνει. Ο τρόπος ερμηνείας, ειδικά από τον

<sup>35</sup> «...οι μουσικοί είχαν από πάντα λέξεις [χρησιμοποιούσαν πάντα τη γλώσσα] για να ονομάσουν τα μεγαλύτερα και μικρότερα μουσικά τμήματα: *μοτίβο, φράση, πρόταση, μελωδία*. Κανένας, όμως, δεν έχει ορίσει αυτές τις έννοιες επακριβώς [...] η μουσική μεταγλώσσα κοντολογίς δεν είναι επιστημονική...». Στο Monelle Raymond, *Linguistics and Semiotics in Music*, Routledge, 2002, p. 60

ίδιο το δημιουργό, διευρύνει και εμβαθύνει το συναισθηματικό και νοηματικό φορτίο του μουσικοποιητικού κειμένου.

- 5) Στην περίπτωση της *Λειτουργίας Νο2*, η απουσία μουσικών οργάνων μας επιτρέπει να εστιάσουμε στην ανθρώπινη φωνή με τη γλωσσική, φωνητική και μουσική της εκφραστική δύναμη. Οι φωνητικές ικανότητες των χορωδών καλύπτουν την έλλειψη οργάνων και δίνουν τη δυνατότητα στον ακροατή να αντιληφθεί τη δυναμική του λόγου ως καθαρού ήχου, ως προέκτασης της μουσικής. Το θρησκευτικό συναίσθημα του συγκεκριμένου έργου εξυπηρετείται από την ποσότητα των φωνών, την τεχνική τους αρτιότητα και την «αέρινη» απόδοση των στίχων, που σαφώς απέχει από την φυσική προφορά του λόγου.

Επομένως, η ανθρώπινη φωνή ως φορέας άρθρωσης και έκφρασης του φωνητικού και μουσικού φθόγγου, ενώνει με ένα μοναδικό τρόπο τις δύο τέχνες και διευρύνει τη μεταξύ τους αλληλοτροφοδότηση σε μορφολογικό, ακουστικό και σημασιολογικό επίπεδο.

- 6) Σε εντελώς **θεωρητικό επίπεδο**, που αφορά στη θεωρία και την ερμηνευτική ανάλυση τόσο των λογοτεχνικών όσο και των μουσικών κειμένων, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε, με βάση τις παρατηρήσεις μας, ότι η ανάμειξη και η σύμπραξη των δύο τεχνών με αφορμή το τραγούδι θέτει νέα όρια και προεκτάσεις σε βασικούς όρους / έννοιες – κλειδιά των θεωριών αυτών. Για παράδειγμα, η βασική έννοια του **σημείου απροσδιοριστίας** (*κενό ή χάσμα*) της θεωρίας της «αισθητικής ανταπόκρισης» του W. Iser<sup>36</sup>, διευρύνεται ως προς τη λειτουργικότητά της για την πραγμάτωση – ερμηνεία του κειμένου από τον αναγνώστη, επειδή η αλληλεπίδραση του κειμένου με τη μουσική εμπλουτίζει την επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου και την επεξεργασία του από τον ακροατή του (πρώην αναγνώστη του). Δημιουργείται, επομένως, μια νέα δυναμική στη σχέση κειμένου – ακροατή / αναγνώστη, η οποία θέτει τα *κενά – σιωπές* του κειμένου σε πιο «περίοπτη» θέση, εφόσον η επαφή του ακροατή με το τραγούδι είναι πιο *σύνθετη* σε ερεθίσματα και πιο *άμεση* σε σχέση μ' αυτή του αναγνώστη ή του ακροατή μιας ανάγνωσης. Τα μουσικοποιητικά ερεθίσματα δημιουργούν περισσότερες συσχετίσεις, συνειρμούς νοητικής και συναισθηματικής φύσης στον ακροατή, με τα οποία ερμηνεύει και καλύπτει τα *κενά απροσδιοριστίας*.

<sup>36</sup> Φρυδάκη Ευαγγελία, *ο.π.*, σελ. 66 – 74.

## Δ' στάδιο

### Θεωρητικές, Παιδαγωγικές, Διδακτικές Προεκτάσεις

Στο πλαίσιο ενός αναστοχασμού πάνω στη διαδικασία που ακολουθήθηκε και με βάση την εμπειρία και γνώση που αποκτήθηκε στο χρονικό διάστημα που ακολούθησε την απόπειρα ανάλυσης μουσικοποιητικών έργων, συνειδητοποιούμε ότι μια τέτοια διαδικασία μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ενασχόλησης με τη *διακαλλιτεχνικότητα*<sup>37</sup>, τη μελέτη της συσχέτισης των τεχνών μεταξύ τους. Στην περίπτωση μας, πρόκειται για τη μελέτη της συσχέτισης της ποίησης με τη μουσική, με την οποία ασχολήθηκε ιδιαίτερα ο Scher, S. P. που δημιούργησε μάλιστα ένα πλαίσιο με συγκεκριμένους τρόπους συσχέτισης των δύο Τεχνών<sup>38</sup>. Η διαπίστωση αυτή ασφαλώς μας δίνει τη δυνατότητα να διευρύνουμε τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αναζητήσεις μας και να αξιοποιήσουμε τις θεωρίες της διακαλλιτεχνικότητας ποικιλοτρόπως στις προσεγγίσεις μουσικοποιητικών έργων.

Από παιδαγωγική άποψη, θεωρούμε ότι η διαδικασία ανάλυσης που παρουσιάστηκε σχετίζεται με την ενδυνάμωση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, με την έννοια ότι στηρίζεται στη συνθετική σκέψη και φαντασία καθώς και στη δικτυακή σκέψη, που βασίζεται στους επτά βασικούς τύπους νοημοσύνης του H. Gardner<sup>39</sup>. Με αφορμή το παιδαγωγικό αυτό ενδιαφέρον που πιστεύουμε ότι διαθέτει μια τέτοια διαδικασία, θεωρούμε ότι η αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να διερευνηθεί με πιλοτικές εφαρμογές είτε στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είτε ως αυτόνομο πρόγραμμα στο πλαίσιο των Βιωματικών Δράσεων στο Γυμνάσιο ή της Ερευνητικής Εργασίας (project) στο Λύκειο. Μια τέτοια προσπάθεια, φυσικά, εγείρει πολλούς πρόσθετους προβληματισμούς, όπως η αναπλαισίωση και προσαρμογή των αναλύσεων των μουσικοποιητικών έργων για σχολική χρήση καθώς και η διδακτική μεθοδολογία που θα εφαρμοστεί.

<sup>37</sup> Ο όρος μεταφράζεται ως *interarts, intermediality* στην ξένη βιβλιογραφία.

<sup>38</sup> Βλ. Scher Steven Paul, *Melopoetics Revisited: Reflections on Theorizing Word and Music Studies*, in: *Word and Music Studies: Essays on Literature and Music by Steven Paul Scher (1967-2004)*. Bernhart Walter and Wolf Werner (Eds.). Amsterdam, Rodopi, 2004, pp.471 – 488.

<sup>39</sup> Βλ. Gardner Howard, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic, 1993

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adorno W. Theodor (μτφρ. Λουπασάκης Θ., Σαγκριώτης Γ., Τερζάκης Φ.), *Η κοινωνιολογία της μουσικής*, Αθήνα, εκδόσεις Νεφέλη, 1997, 200 σελ.

Γεωργιάδης Γ. Θρασύβουλος, *Μουσική και Γλώσσα, το ιστορικό γίνεσθαι της δυτικής μουσικής στη μελοποίηση της λειτουργίας*, Αθήνα, Νεφέλη, 1994, 188 σελ.

Δουατζής Γιώργος (επιμ.), *Τάσος Λειβαδίτης. Συνομιλία με τον Νυχτερινό Επισκέπτη*, Αθήνα, Κέδρος, 2008, 152 σελ.

Gardner Howard, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic, 1993, 320 pp.

Θεοδωράκης Μίκης, *Μελοποιημένη Ποίηση, Τόμος Β΄, Ύψιλον/Βιβλία*, 1998, 377 σελ.

Θεοδωράκης Μίκης, *Ο συμφωνικός Θεοδωράκης, Από την Κασσιανή ως τη Λυσιστράτη*, Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη, 2008, 428 σελ.

Juslin N. Patrik and Sloboda A. John (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2001. 487 pp.

Κουβαράς Γιάννης, *Στην ανθισμένη ματαιότητα του κόσμου. Περιδιαβάσεις στην ποίηση του Τάσου Λειβαδίτη*, Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη, 2008, 174 σελ.

Mallarmé Stéphane (επιμέλεια Ζήρας Αλέξης), *Ποίηση και Μουσική*, Αθήνα, εκδόσεις Γαβριηλίδης, 1999, 172 σελ.

Monelle Raymond, *Linguistics and Semiotics in Music*, Routledge, 2002, 366 pp.

Μπαμπινιώτης Γεώργιος, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, 2002.

Neff Karl, *Ιστορία της Μουσικής*, Αθήνα, Εκδόσεις Ν. Βότσης, 1985, 637 σελ.

Ρουσώ, Ζαν-Ζακ, (μτφρ. Παπαγιώργης Κ.) *Δοκίμιο περί καταγωγής των γλωσσών*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη, 1998, 128 σελ.

Σπανός Γεώργιος, *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Α΄, Η διδασκαλία του ποιήματος*, Αθήνα, 1998, 267 σελ.

Φλώρος Κωνσταντίνος, *Ο άνθρωπος, ο έρωτας και η μουσική*, Αθήνα, Εκδόσεις Νεφέλη-Μουσική, 2006, 376 σελ.

Φρυδάκη Ευαγγελία, *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, 2001, 121 σελ.

### ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΣΕ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΥΣ ΤΟΜΟΥΣ – ΟΜΙΛΙΕΣ

Βαλέτ Ιωσήφ, *Πολυδιάστατη ανάλυση: GYÖRGY LIGETI, Le Grand Macabre* στο: <http://www.musgradthes.gr/Arthra%20-%20Valet%20-%20Le%20Grand%20Macabre.pdf>

Bright William, *Language and Music: Areas for Cooperation*, in: *Ethnomusicology*, Vol. 7, No. 1 (Jan., 1963), pp. 26-32.

Patel D. Aniruddh & Daniele R. Joseph, *An empirical comparison of rhythm in language and music*, in: *Cognition* 87 (2003) B 35 – B 45.

Scher Steven Paul, *Melopoetics Revisited: Reflections on Theorizing Word and Music Studies*, in: *Word and Music Studies: Essays on Literature and Music by Steven Paul Scher (1967-2004)*. Bernhart Walter and Wolf Werner (Eds.). Amsterdam, Rodopi, 2004, pp.471 – 488.

Tagg, Ph. *Analysing popular music: theory, method and practice*, *Popular Music*, 2 (1982): 37-65.

Φλώρος Κωνσταντίνος, *Μουσική σημασιολογία και σημασιολογική ανάλυση* στο: *Μουσική Ανάλυση και Ερμηνεία*, Πρακτικά β΄ συνεδρίου μουσικολογίας, Μέγαρο Μουσικής Αθηνών 4 – 6 Νοεμβρίου 2003, Αθήνα, Οργανισμός Μεγάλου Μουσικής Αθηνών, 2006, σελ. 105 – 114.

### ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<http://digma.mmb.org.gr> (Ψηφιακό αρχείο Μίκη Θεοδωράκη με ψηφιοποιημένες παρτιτούρες σε χειρόγραφο / έντυπη μορφή και ψηφιοποιημένα αυθεντικά κείμενα) Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας – Λίλιαν Βουδούρη.

<http://www.mikis-crete.gr/MikisPg22a.htm> (εργογραφία Μίκη Θεοδωράκη, Μελοποιημένη Ποίηση).



## ΕΙΣΗΓΗΣΗ 4<sup>η</sup>

**«Από τη μουσική στη ζωγραφική και από τη ζωγραφική στη μουσική: Όταν μαθητές Γυμνασίου δημιουργούν»**

**Ελισάβετ Περακάκη Δ/ντρια 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Νίκαιας, Εκπαιδευτικός Μουσικής**

Στο πλαίσιο του δικτύου Ευρυδίκη, ο ευρωπαίος επίτροπος υπεύθυνος για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τον πολιτισμό και τη νεολαία Marõs Šefõoniõ δήλωσε: «Η αισθητική αγωγή ευνοεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας ενθαρρύνοντας τους μαθητές να πειραματιστούν, να εκφραστούν, να συνεργαστούν, να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους και να λάβουν πρωτοβουλίες». Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Μουσικής και των Εικαστικών ακολουθούν τους παραπάνω άξονες διευρύνοντας τους πολιτισμικούς ορίζοντες των μαθητών.

Υπό το πρίσμα αυτό, οργανώθηκε σειρά μαθημάτων διάρκειας τεσσάρων διδακτικών περιόδων και εφαρμόστηκε σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου στη θεματική ενότητα «Εικαστικά και μουσική ... μουσική και εικαστικά» του σχολικού εγχειριδίου της Μουσικής. Η σειρά μαθημάτων βασίστηκε στις αρχές της συνεργατικής και της βιωματικής μάθησης και της σύνδεσης των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής με την καθημερινότητα (μεταγνώση). Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν ατομικές και ομαδικές και η αξιολόγησή τους ακολούθησε τους άξονες που αφορούν το βαθμό συμμετοχής των μαθητών, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας του κάθε μαθητή και το συντονισμό της ομάδας κατά την προετοιμασία και παρουσίασή τους.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την αλληλένδετη σχέση της Μουσικής και των Εικαστικών συντελώντας στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και την έκφραση των συναισθημάτων τους.

# ΠΕΡΙ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

- Χέρι χέρι από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.
- Από τους αρχαίους φιλοσόφους (Αριστοτέλη και Πυθαγόρα) μέχρι τον **Kandinsky**, τον **Fischinger**, τους **Kelly, Nyman** κ.ά. (Gilbert, 2007· Kennedy, 2007· Inan & Yucetoker, 2014).
- Δύο τέχνες που εμπλουτίζει η μία την άλλη, διατηρώντας όμως τα διακριτά της όρια η κάθε μία.
- Στα Προγράμματα Σπουδών του Νέου Σχολείου προτείνεται η συνέργεια των δύο τεχνών.
- «Η αισθητική αγωγή ευνοεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να πειραματιστούν, να εκφραστούν, να συνεργαστούν, να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους και να λάβουν πρωτοβουλίες» (Marōs Šefčonič, **Euridice**).



## ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

- Διάρκεια: 4 διδακτικές περίοδοι (2 για κάθε δραστηριότητα)
- Συμμετοχή μαθητών Γ΄ Γυμνασίου
- Διδακτική ενότητα: «Εικαστικά και μουσική ... μουσική και εικαστικά»
- Στρατηγικές διδασκαλίας: Κατευθυνόμενη διερεύνηση και ομαδοσυνεργατική (Περακάκη, 2008).



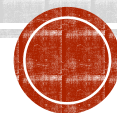
# ΣΤΟΧΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ)

Οι μαθητές επιδιώχθηκε να:

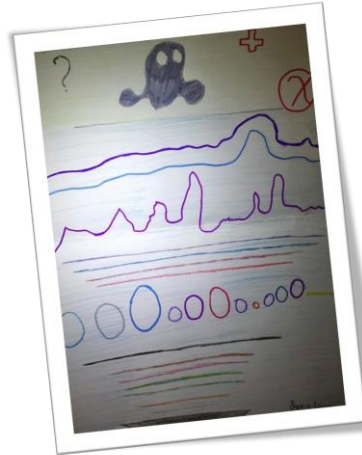
- Κατανοήσουν την αλληλεπίδραση ζωγραφικής και μουσικής
  - Συνδέσουν ήχο και εικόνα
- Συνθέσουν με χρώματα και μουσικά όργανα
  - Καλλιεργήσουν τη φαντασία τους
  - Καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους
  - Επικοινωνήσουν.



## ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ



## THE FINAL DESTINATION (SOUNDTRACK)



## ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ – ΗΧΗΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ



# ΤΑ ΟΡΓΑΝΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΗΚΑΝ

Σωλήνας, Μπουκάλια, Μαράκες, Κουδούνια, Σωληνόφωνο, Ποτηρόφωνο, Τύμπανο,  
Μπαστούνι της βροχής







## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι τέχνες μαθαίνουν στα παιδιά

- ότι τα προβλήματα δεν έχουν πάντα μόνο μία λύση,
- ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να ερμηνεύσει κανείς τον κόσμο,
- να παραδίνονται στις απροσδόκητες πιθανότητες του έργου καθώς αυτό ξεδιπλώνεται,
- ότι τα όρια της γλώσσας μας δεν είναι τα όρια της γνώσης μας,
- να πουν τα ανείπωτα,
- ότι μικρές διαφορές μπορούν να προκαλέσουν μεγάλες επιπτώσεις,
- να σκέφτονται μέσω των υλικών για να κάνουν τις εικόνες πραγματικότητα,
- να ανακαλύψουν το εύρος και την ποικιλία των πραγμάτων που είναι ικανά να κάνουν (Eisner, 2002).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Νέου σχολείου Μουσικής
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Νέου Σχολείου Εικαστικά
- Περακάκη, Ε. (2008). Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα μουσικής. Αθήνα: Fagotto
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, In Chapter 4, *What the Arts Teach and How It Shows*. (pp. 70-92). Yale University Press. *10 Lessons the Art Teach*.
- Σεφονιό Μαρός. Νέα μελέτη του δικτύου Ευρυδίκη για την Αισθητική Αγωγή στην Εκπαίδευση. Ανασύρθηκε από [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/national\\_press\\_release/PR113EL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/national_press_release/PR113EL.pdf), στις 31 Ιουλίου 2015.
- Gilbert, J. (2007). *The Influence of Music on Painting and Animation*. Retrieved from [http://ncca.bournemouth.ac.uk/gallery/files/innovations/2007/Gilbert\\_Jennifer\\_392/Innovations\\_JenniferGilbert.pdf](http://ncca.bournemouth.ac.uk/gallery/files/innovations/2007/Gilbert_Jennifer_392/Innovations_JenniferGilbert.pdf), August 30, 2015.
- Kennedy, Sh. L. (2007). *Painting Music: Rhythm And Movement In Art*. *Sheldon Museum of Art Catalogues and Publications*. <http://digitalcommons.uni.edu/sheldonpubs/56>
- Inan, S., & Yukotoker, I. (2014). *The effects of minimalist movement on painting arts and music*. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. January 2014 Volume: 5 Issue: 1 Article: 02 ISSN 1309-6249





## ΕΙΣΗΓΗΣΗ 5η

**«Μουσική και θέατρο στο ίδιο σανίδι: μια διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των τεχνών μέσα από ένα λαϊκό παραμύθι.»**

**Σβάρνα Σοφία, (Εκπαιδευτικός Μουσικής)**

**Γεώργια Ευαγγελία, (Φιλολόγος)**

### Περίληψη

Η εισήγηση αυτή αναφέρεται στους θεωρητικούς αλλά και πρακτικούς στόχους που τέθηκαν από δύο Ομίλους Δημιουργικότητας και Αριστείας: η αξία ενός λαϊκού παραμυθιού με τις ιδιαίτερες νοηματοδοτήσεις του στη διαδικασία διαμόρφωσης ατομικής και συλλογικής κουλτούρας και ταυτότητας, η δραματοποίησή του- με την επενέργεια των κωδίκων που διέπουν τη θεατρική γραφή και πράξη- η δυναμική διαπραγμάτευση του όρου «μουσική» μέσα σε ένα πλαίσιο συνύπαρξής της με την τέχνη του θεάτρου, η εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγή μουσικού ήχου αλλά και «λόγου» για τη μουσική, η ενίσχυση της βιωματικής επαφής τους με την τέχνη, η μετατροπή τους από παθητικούς θεατές σε δρώντα μουσικά και θεατρικά υποκείμενα, η διερεύνηση της σχέσης της επιλεγμένης μουσικής αφενός με τον ζωντανό θεατρικό λόγο και αφετέρου με το πολιτισμικό πλαίσιο του έργου.

Τελικός σκοπός ήταν η δημιουργική συνομιλία των δυο ομίλων πάνω στην σκηνή. Αξιοποιώντας την εκφραστική δύναμη της προφορικότητας που διέπει ένα λαϊκό παραμύθι, το οποίο δημιουργήθηκε κατά βάση για να ακούγεται, επιχειρήθηκε ο λόγος να ηχεί ως μουσική και η μουσική ως λόγος.

### Εισαγωγή

Στο πλαίσιο λειτουργίας των Ομίλων Δημιουργικότητας και Αριστείας που αναπτύχθηκαν στο Π.Π. Γυμνάσιο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά συνεργάστηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-15 οι μαθητές και οι μαθήτριες δύο Ομίλων, του θεατρικού και του μουσικού<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Ο όρος εκπαιδευτικοί όμιλοι για πρώτη φορά εισάγεται με το νόμο 3966/2011 αρθ. 41 & 45, όπου ορίζονται θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Ειδικότερα, αποφασίζεται η λειτουργία ομίλων δημιουργικότητας και αριστείας καθώς και τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις, που τίθενται, οι όμιλοι δημιουργικότητας δεν θα πρέπει να έχουν απλά χαρακτήρα φροντιστηριακό, επέκτασης, υποστήριξης,

Οι δύο Όμιλοι παρουσίασαν θεατρικά και μουσικά δρώμενα, ανάμεσα στα οποία ήταν και το ανέβασμα της θεατρικής παράστασης του λαϊκού παραμυθιού «Το Σκλαβί», το οποίο έχει δραματουργικά επεξεργαστεί και παρουσιάσει η Ξένια Καλογεροπούλου<sup>41</sup>. Σημείο εκκίνησης για το θεατρικό έργο ήταν το ομώνυμο παραμύθι από τη Σύμη. Το Σκλαβί περιλαμβάνεται στη Συλλογή *Παραμύθια του λαού μας* (1973) που επιμελήθηκε ο Γιώργος Ιωάννου, μεταγραμμένο στην κοινή νεοελληνική, διασώζοντας τον τόνο του πρωτοτύπου, καθώς και στον τόμο *Το Φιδόδεντρο* που επιμελήθηκε ο Κώστας Καφαντάρης (1988) και διατηρεί την ιδιοματική του γλώσσα. Και οι δύο αναφέρονται στην ίδια πηγή: *Ζωγράφειος Αγών, τόμος Α΄, Συμιαϊκά*, Κωνσταντινούπολη, 1891.

Σκοπός της εισήγησης αυτής είναι να αναδείξει το κοινό χαρακτηριστικό και των τριών τεχνών, που είναι η προφορικότητα, καταδεικνύοντας ότι ένα παραμύθι, μια λαϊκή ιστορία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέσο θεατρικής και μουσικής καλλιέργειας του παιδιού. Και οι τρεις τέχνες μαζί μπορούν να αποτελέσουν μια ολοκληρωμένη πρόταση αισθητικής και ποιοτικής απόλαυσης για τα παιδιά, διαδραματίζοντας καίριο ρόλο στην κατεύθυνση της διάδοσής του παραμυθιού στα μέλη της σύγχρονης κοινωνίας αποτρέποντας τη θέαση του παραμυθιού ως αφηγηματικού υλικού προς αρχειοθέτηση<sup>42</sup>.

Προκειμένου να αναδείξουμε τις ιδιαιτερότητες μιας ουσιαστικής μουσικοθεατρικής συνεργασίας, όπου και τα δυο συμβαλλόμενα μέρη διαμορφώνονται παράλληλα, αλληλεπιδρούν, αφουγκράζονται το ένα το άλλο και αναπτύσσουν έναν δημιουργικό διάλογο, θα ρίξουμε φως στις καλλιτεχνικές διεργασίες που αναπτύχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησής μας με το «Σκλαβί», από το στάδιο της προετοιμασίας, μέχρι τις πρόβες και την τελική παρουσίασή του με τη μορφή σχολικής παράστασης: αμφότερες οι τέχνες προσκαλούν, προετοιμάζονται, υποδέχονται και τελικά μαθαίνουν πώς να λειτουργούν κάτω από την ίδια «στέγη».

---

εντατικοποίησης των γνώσεων που αποκτώνται κατά το σχολικό πρόγραμμα. Πρόκειται για ένα πλαίσιο «αποσχολειοποίησης», όπου οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να σχετίζονται με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, την καλλιέργεια ενδιαφερόντων και κλίσεων, τη δοκιμασία νέων γνωστικών αντικειμένων και διδακτικών πρακτικών.

<sup>41</sup> Καλογεροπούλου Ξένια, *Το Σκλαβί*, Αθήνα, Κέδρος, 2000

<sup>42</sup> Αυδίκος Ευάγγελος, *Μια φορά και έναν καιρό...αλλά...μπορεί να γίνει και τώρα, Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 95

## Η σχέση της μουσικής με τις άλλες τέχνες

Σε ότι αφορά ειδικότερα στη σχέση της μουσικής με τις άλλες τέχνες-μέσα στους κόλπους του λεγόμενου δυτικού ευρωπαϊκού πολιτισμού- η μουσική αποτελεί μια ξεχωριστή μορφή τέχνης, η οποία αρκεί από μόνη της για να ικανοποιήσει το τρίπτυχο «βίωμα- έκφραση- επικοινωνία». Όμως, μέσα στην πορεία της εξέλιξης του πολιτισμού αυτού, και κυρίως από την Αναγέννηση και μετά, αναζητήθηκε επί τούτου η συνομιλία διακριτών τεχνών. Μια τέτοια θεώρηση διάκρισης των τεχνών πηγάζει από την ίδια την αριστοτελική θεώρηση περί διάκρισης των αισθήσεων (ώραση- ακοή- αφή- όσφρηση- γεύση) και διατρέχει το δυτικό πολιτισμό έως και σήμερα. Ενδεικτικά, όπως αναφέρει ο μουσικολόγος William Beeman<sup>43</sup>, σε κάποιες περιπτώσεις όπου συνδυάζονται περισσότερα από ένα κανάλια καλλιτεχνικής έκφρασης, συμβαίνει το ένα από αυτά να κυριαρχεί (στο μπαλέτο κυριαρχεί ο χορός στη μουσική, στην όπερα επικρατεί η μουσική του θεάτρου και στο θέατρο η δραματουργική επεξεργασία δεν εξαρτάται από τη μουσική)<sup>44</sup>.

Η έμφαση στην οπτική διάσταση έναντι της ηχητικής, αποτυπώνεται εξίσου και στην προβληματική του μουσικολόγου Νίκου Πουλάκη γύρω από παρόμοια επιστημονικά θέματα στους τομείς μουσικής και κινηματογράφου<sup>45</sup>. Από την άλλη πλευρά, τα πορίσματα των εθνομουσικολόγων από τη διερεύνηση μη δυτικών πολιτισμών έχουν δείξει ότι σε πολλές περιπτώσεις αυτή η μουσική συνυπάρχει με τις άλλες επιτελεστικές τέχνες: τότε με το χορό και το θέατρο (Ινδία), τότε με το λόγο, την κίνηση και το θέατρο (αρχαία Ελλάδα), τότε είναι συνυφασμένη με τελετουργίες λατρευτικού χαρακτήρα (φυλές υποσαχάριας Αφρικής) κτλ., για να αναφέρουμε μόνο μερικά παραδείγματα. Η μουσική, δηλαδή, σε παγκόσμιο επίπεδο, τυγχάνει «οντολογικής πολυπλοκότητας», είναι συχνά τόσο άριστα συνυφασμένη με άλλες

<sup>43</sup> Beeman William, *The Use of Music in Popular Film: East and West*, στο Society for Visual Anthropology Newsletter. τ. 4 (2), Λος Άντζελες, 1981, σ.8-13.

<sup>44</sup> Αυτός είναι και ο λόγος που η βιβλιογραφία για τη σχέση μουσικής και θεάτρου είναι περιορισμένη. Αυτό το γεγονός αναφέρει και η μουσικολόγος Τεκτονίδου Παρασκευή στην ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία της με τίτλο «Σκηνικός Ήχος»

Τεκτονίδου Παρασκευή, *Σκηνικός Ήχος*, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Θεάτρου ΑΠΘ, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, 2011

<sup>45</sup> Πουλάκης Νίκος, *Κινηματογραφική Μουσική, Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση: από τη διηγητική μουσική στα κινηματογραφικά ηχοτοπία*, στο Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου Εταιρείας Ακουστικής Οικολογίας, Αθήνα-Κέρκυρα, 2015 και στο: <https://akousedu.files.wordpress.com/2015/04/praktika-3o-sunedrio-akoustikis-oikologias.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 23.04.2017)

μορφές τέχνης, ώστε συχνά λείπει από κάποιους πολιτισμούς η ίδια η λέξη που θα την όριζε<sup>46</sup>.

Η ίδια η περίπτωση του λαϊκού παραμυθιού και της αφήγησης, σε πολλά μέρη του κόσμου, υπάρχει με τη μορφή της ζωντανής προφορικής επιτελεστικής παράδοσης, η οποία ως «άυλη πολιτιστική κληρονομιά» μεταλαμπαδεύεται από γενιά σε γενιά<sup>47</sup>. Αν και σε πολλά μέρη του κόσμου παραμένει έντονα ζωντανό και ενεργό αυτό το στοιχείο της προφορικότητας, στην περίπτωση της δύσης ο εγγράμματος πολιτισμός από μια εποχή και μετά έρχεται να καταγράψει αυτές τις λαϊκές μορφές έκφρασης σε συλλογές και αρχεία και έτσι να διαμεσολαβήσει στην μορφή αυτή επικοινωνίας μέσα από τεκμήρια γραπτού πολιτισμού, ενώ παράλληλα ο σύγχρονος τρόπος ζωής αφήνει στο περιθώριο συχνά την ίδια την λαϊκή αυτή έκφραση. Στην Ελλάδα ιδιαίτερα, στο παρελθόν το παραμύθι ήταν η διασκέδαση των ενηλίκων, ενώ ανάμεσα στα μέλη μιας παραδοσιακής κοινότητας πολλοί ήταν αυτοί που ήξεραν να διηγούνται παραμύθια αλλά λίγοι το έκαναν καλά. Αυτοί, αναδεικνύονταν μέσα από τους μηχανισμούς της κοινότητας ως «παραμυθάδες» ή «παραμυθούδες» και ήταν εκείνοι που ενσωμάτωναν στην επιτέλεσή τους στοιχεία θεατρικότητας και μουσικότητας με τη γλαφυρή αφήγησή τους ή με την συνοδεία κάποιου μουσικού οργάνου ή της φωνής τους.

### **Ο κόσμος των παραμυθιών: εννοιολογική προσέγγιση**

Μιλώντας για το παραμύθι αναφερόμαστε σε μια εφήμερη δράση της κοινότητας που βασίζεται στην αναδημιουργία, χαρακτηρίζεται από μια ασυνείδητη δομή, αποτυπώνει συλλογικές αναπαραστάσεις, αποτελεί κοινό πολιτισμικό αγαθό όλων και επιβιώνει μέσα από την παράδοση<sup>48</sup>. Ανάμεσα στους ποικίλους ορισμούς για το λαϊκό παραμύθι μπορούμε να ξεχωρίσουμε εκείνους που διατυπώθηκαν από σημαντικούς μελετητές του, όπως του Robert Retsch, που το αντιμετωπίζει ως αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης ή των Bolte & Polinka γνωστών για το σχολιασμό της συλλογής παραμυθιών των Γερμανών αδερφών

<sup>46</sup> Bohlman Philip. *In the beginning... myth and meaning in world music* στο World Music. A very short introduction, Οξφόρδη, Oxford University Press, 2002, σ. 7

<sup>47</sup> Ως «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά» ορίζεται το σύνολο των πρακτικών, εκφράσεων, γνώσεων, δεξιοτήτων, αναπαραστάσεων που μια κοινότητα, μια ομάδα, ή ακόμη και ένα άτομο, αναγνωρίζει ως κομμάτι της κληρονομιάς του. Περισσότερα στον ιστότοπο της UNESCO:

<http://www.unesco.org/new/en/santiago/culture/intangible-heritage/convention-intangible-cultural-heritage/>

(τελευταία πρόσβαση: 23.04.2017)

<sup>48</sup> Προύσαλης Δημήτρης, *Λαϊκό παραμύθι και αφηγητής: όταν η τελευταία λέξη για τον κόσμο δεν έχει ακόμα ειπωθεί*, στο Πουρκός Μάριος (επιμ.) *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*, Αθήνα, Γόπος, 2010, σ. 469-480

Grimm, που υποστηρίζουν πως λέγοντας παραμύθι εννοούμε μια ανώνυμη λαϊκή διήγηση που έχει δημιουργηθεί με ποιητική φαντασία και χαρακτηριστική λιτότητα, εκπορευόμενη από τον ονειρικό κόσμο του μαγικού. Το περιεχόμενό της είναι φανταστικό, είναι μια «ιστορία του θαύματος», που δεν υπόκειται στους όρους της πραγματικής ζωής. Γοητεύει τους ανθρώπους όλων των ηλικιών έστω και αν δεν την θεωρούν αληθινή<sup>49</sup>. Ο καθηγητής Δημήτρης Λουκάτος υποστηρίζει πως το παραμύθι είναι μια λαϊκή διήγηση που μοιάζει με μεγάλο μύθο με χαρακτηριστικό μοτίβο την περιπέτεια και που αποτελεί για τη Λαογραφία ότι το μυθιστόρημα για τη Λογοτεχνία<sup>50</sup>.

Τα παραμύθια είναι μεγάλοι περιπετειακοί μύθοι με κέντρο τον άνθρωπο και φανταστικά και μεταφυσικά στοιχεία, όπως δράκους, μάγισσες και φτερωτά άλογα. Υπάρχουν παραμύθια μυθικά διηγηματικά, θρησκευτικά, αστεία ή σατιρικά. Γενικότερα, μέσα από το λόγο των παραμυθιών ο άνθρωπος όλων των τόπων και όλων των εποχών επιχείρησε με την παραστατική μεταφορά μιας συνήθως αυτοσχέδιας- με μεθόδους μυθοπλασίας-αφήγησης και με την παρουσία ενός ενεργητικού ή παθητικού ακροατηρίου να εκφράσει τα συναισθήματά του, να νοηματοδοτήσει καθημερινές εμπειρίες, να θίξει θέματα διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών αναπαραστάσεων, υπαρξιακών ή φιλοσοφικών ερωτημάτων, να τα κοινωνήσει με τους ακροατές του και ίσως να τα νοηματοδοτήσει προσδίδοντας στο παραμύθι οικουμενική διάσταση. Η νοηματοδότηση όμως μπορεί να εσωτερικεύεται και να παίρνει προσωπική διάσταση και αξία για καθέναν ακροατή ή θεατή ξεχωριστά μέσα από διαδικασίες προβολής ή ταύτισης με ήρωες ή καταστάσεις και ακόμα να δημιουργούνται προϋποθέσεις ανατροφοδότησης και αναστοχασμού προσωπικών κριτηρίων για ατομικές ή κοινωνικές επιλογές.

### **Ο κόσμος των παραμυθιών: οι λειτουργίες τους στα παιδιά**

Επιλέχθηκε για πολλούς λόγους από τους μαθητές-τριες και τις εμπυχωτρίες ένα λαϊκό παραμύθι ως κείμενο για δραματουργική και μουσική επεξεργασία. Εξαιτίας της ανατρεπτικής και μη συμβατικής δομής του είναι πολύ κοντά στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Μέσα από την αμεσότητα της αφήγησης μπορεί να λειτουργήσει ως ένα

<sup>49</sup> Προύσαλης Δημήτρης, *Λαϊκό παραμύθι και περιβάλλον: Όταν η τέχνη της αφήγησης μπολιάζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, στο 10 Πανελλήνιο διεπιστημονικό συνέδριο τέχνης και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, 29-31 Μαΐου 2009, σ. 359-369.

<sup>50</sup> Λουκάτος Δημήτρης, *Μορφές και σχήματα του μυθικού λόγου*, στο Διαβάζω, τ.130, σ. 142

υπόβαθρο –μέσο μύησης- για αλλαγές, συγκρούσεις, δοκιμασίες ή ανατροπές που μπορεί να αντιμετωπίσει στην προσωπική του διαδρομή προς την ωρίμανση<sup>51</sup>. Σε αυτό το πλαίσιο, το παιδί μέσα από μηχανισμούς προβολής, συσχετισμών ή ταύτισης ενδέχεται να ξεκαθαρίζει τα συναισθήματά του, να λειαίνει τους θυμούς του, να τιθασεύει τα άγχη του ή να βρίσκει λύσεις σε πρόσκαιρα ή διαρκέστερα προβλήματα του ανάλογα με το στάδιο της ψυχοσυναισθηματικής του ανάπτυξης. Επειδή τα θέματά τους πραγματεύονται ανθρώπινα ζητήματα με οικουμενική διάσταση, ο νέος άνθρωπος συνοδεύεται από αντίστοιχα οικουμενικά μηνύματα ή πρότυπα που τον συντροφεύουν ενδυναμώνοντάς τον στην κοινωνική του ένταξη παράλληλα με τη διαδικασία προς την αυτονόμησή του. Σημαντικό μοτίβο στον παραμυθικό λόγο είναι η αγωνιστική διάθεση για την υπέρβαση των εμποδίων της ζωής, μήνυμα με ιδιαίτερο βάρος για την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού. Η αφήγηση των παραμυθιών συμβάλλει ιδιαίτερα και στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών, που κρίνεται θεμελιώδης για την ψυχοσυναισθηματική τους υγεία<sup>52</sup>. Παράλληλα, ως αφηγηματική διαδικασία συμβάλλει στη μεταφορά πολιτισμικού υλικού<sup>53</sup>.

Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί ένα προνομιακό γνωστικό, γλωσσικό, συναισθηματικό πεδίο για αξιοποίηση με ποικίλους τρόπους (δημιουργική γραφή, δραματοποίηση, μουσική επεξεργασία κλπ.) στο σχολείο. Παλαιότερα αποτελούσε το λογοτεχνικό είδος που γνώριζε κάποιος από παιδί ως ακροατής και συνέχιζε στην ενήλικη ζωή του ως αφηγητής. Σήμερα, αναγνωρίζεται ο ρόλος του παραμυθιού ως κατάλληλου είδους για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, γιατί καλλιεργεί τη φαντασία, την προσοχή, την κριτική σκέψη, κοινωνικοποιεί και ηθικοποιεί, εθίζει το νέο άνθρωπο στο να ακούει και να επικοινωνεί με άλλους πολιτισμούς, οι οποίοι είναι εν πολλοίς όμοιοι<sup>54</sup>. Αντίστοιχα, «το θέατρο καθώς και η

<sup>51</sup> Βασιλοπούλου Φωτεινή, Ψυχογιοπούλου Παναγιώτα, *Παραμύθια: μια απόπειρα δημιουργικής γραφής στο Δημοτικό Σχολείο*, στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο *Δημιουργική γραφή*, ενότητα *Δημιουργική γραφή και Εκπαίδευση*, Αθήνα, σ. 1-15

<sup>52</sup> Δουλάμη Σταυρούλα, Αντωνίου Αλέξανδρος Σταμάτιος, *Η γοητεία των παραμυθιών: χρήση και αξιοποίησή τους στο χώρο της ειδικής αγωγής*, στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ.1, 2011, σ. 27-44

<sup>53</sup> Πελασγός Στέλιος, *Τα μυστικά του παραμυθιού. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, σ. 36-37

<sup>54</sup> Γιαννακοπούλου Αιμιλία, Δρούγκας Αναστάσιος, Μέξη Ευγενία, Μητρόπαπα Ελένη, *Μαθαίνω πώς να μαθαίνουν οι μαθητές ενός διαπολιτισμικού Νηπιαγωγείου να αξιοποιούν τον πλούτο των λαϊκών παραμυθιών των πολιτισμικών ομάδων του*, στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), στη θεματική: *Διαπολιτισμική Αγωγή*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα, 7-9 Μαΐου 2010

μουσική συνδέουν τη μνήμη με το βίωμα και αποτελούν ισχυρά μέσα, για να κρατήσουμε κάτι ισχυρό στις καρδιές μας, να διδαχτούμε από αυτό και να διασκεδάσουμε»<sup>55</sup>.

## Θεατρική και μουσική επεξεργασία του παραμυθιού: στάδια και δραστηριότητες

### Η αφήγηση του παραμυθιού

Οι εμπνευσμένες εκπαιδευτικοί ανέλαβαν το ρόλο του παραμυθά προσδοκώντας από το κοινό, τα μέλη των Ομίλων, έναν εξίσου υπεύθυνο και ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση και στη διαχείριση του ψυχικού ρεύματος της επικοινωνίας, σε μια δηλαδή σχεδόν «συνεργατική» αφήγηση, την προφορική αφήγηση αυτού του είδους της λαϊκής λογοτεχνίας που προϋποθέτει αλλά και ενώνει την κοινότητα. Κατά τη διαδικασία της αφήγησης, τα μέλη των ομάδων δεν ενθάρρυναν μόνο τις αφηγήτριες αλλά συχνά τις έλεγχαν για το περιεχόμενο και το ύφος της αφήγησης, για το corpus των περιγραφικών χειρονομιών και γενικότερα της σωματικής έκφρασης, με σκοπό την αρτιότερη αισθητική απόλαυση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία των παραγωγιστικών και εξωγωγιστικών στοιχείων έκφρασης με στόχο την εναργέστερη κατανόηση του νοήματος, αποτελώντας μνημοτεχνικό βοήθημα και προσδίδοντας παραπληρωματικά οπτικά εργαλεία στο λόγο διευκολύνοντας το κοινό. Κάποια στιγμή οι ρόλοι αντιστράφηκαν. Μέλη των ομάδων πήραν το ρόλο του αφηγητή και οι αφηγήτριες έγιναν ακροατές. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Στέλιος Πελασγός, η παράδοση είχε τυποποιήσει τεχνικές για να προταθεί η εναλλαγή των αφηγητών. Ο ίδιος καταγράφει το δίστιχο: «είπαμε πολλά και σώνει//ας λαλήσει κι άλλο αηδόνι»<sup>56</sup>. Μέσα από τη διαδικασία αυτή τα μέλη των ομάδων ασκήθηκαν σε ένα είδος πρώτου «θεατρικού μονόλογου», αφού χρησιμοποίησαν περιορισμένα σημειωτικά συστήματα (γλώσσα, τόνο φωνής, μιμική και χειρονομίες) που υπολείπονται όμως αυτών που χρησιμοποιούνται στο θέατρο. Επίσης, μέσα από το διάλογο τα μέλη των ομάδων συνόψισαν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ελληνικού λαϊκού παραμυθιού και προβληματίστηκαν σχετικά με τους αφηγηματικούς τρόπους, τις δομές και τις τεχνικές του. Με λίγα λόγια, η όλη διαδικασία προλείανε το έδαφος για τις επόμενες δραστηριότητες.

<sup>55</sup> Σέξτου Περσεφόνη, *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή, μέθοδοι-εφαρμογές-ιδέες*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998, σ. 72

<sup>56</sup> Πελασγός Στέλιος, *ό.π.*, σ. 75

## Η μυθοπλασία και η γέννηση των πρώτων μουσικών ιδεών

Ακολούθησε το στάδιο της μυθοπλασίας, με την εφαρμογή των λεγόμενων παιχνιδιών φαντασίας, που οδήγησαν σε νέες ανατρεπτικές ιστορίες, για να τροφοδοτηθεί και να ενδυναμωθεί η δημιουργική και αναπλαστική φαντασία των μελών της ομάδας σε συνδυασμό με τη βιοματική έκφραση<sup>57</sup>. Χρησιμοποιήθηκε το πλούσιο υλικό από τη *Γραμματική της Φαντασίας* του Τζάνι Ροντάρι. Μέλη των ομάδων συνέθεσαν ποιήματα ή ζωγραφιές προσώπων ή σκηνών, με τη δική τους ελεύθερη αλλά και ανατρεπτική ματιά, το περιεχόμενο των οποίων εκπορεύτηκε από τα συναισθήματα που προκλήθηκαν από όλη την προηγούμενη διαδικασία. Ο μουσικός όμιλος παράλληλα ξεκίνησε τις διεργασίες για τη μουσική αφήγηση του μύθου. Αφεθήκαμε να μας οδηγήσει η προφορικότητα της ζωντανής ανάγνωσης μεγαλοφώνως. Σε αυτή τη φάση, αφουγκραστήκαμε το παραμύθι ως μουσικό κείμενο με ήχο εντός των πολιτισμικών συμφραζομένων που εκείνο φανέρωνε, ή υπονοούσε, σε συνδυασμό με τα λίγα ιστορικά στοιχεία που συνόδευαν την αρχική έκδοσή του. Τελικά, οι μουσικές δυνάμεις της παράστασης αποτελούνταν από: ένα μουσικό σύνολο (φλάουτο, μαντολίνο, βιολί, βιολοντσέλο και πιάνο), τη σχολική χορωδία, καθώς και τον μουσικό όμιλο, που θα τραγουδά και θα παίζει παιδαγωγικά και παραδοσιακά κρουστά, ηχητικά αντικείμενα (λαλίτσες, σωλήνες, μπουκάλια κτλ). Συναποφασίστηκε ότι η μουσική θα αναπτυσσόταν με δύο τρόπους: περισσότερο ζωντανά και λιγότερο προηχογραφημένα, καθώς, σύμφωνα με τον Έλληνα συνθέτη Νίκο Κηπουργό- που πρώτος έγραψε μουσική για το αρχικό ανέβασμα του Σκλαβιού στο Θέατρο Πόρτα- «η ζωντανή μουσική είναι ιδανική για το ζωντανό θέατρο, όπως ακριβώς η ηχογραφημένη είναι για τον κινηματογράφο».<sup>58</sup> Επιπλέον, επιλέγοντας ζωντανή μουσική, ουσιαστικά προσθέτουμε κίνητρα παρακολούθησης, καθώς και οι μουσικοί επί σκηνής, «κομίζουν στην παράσταση την δική τους καλλιτεχνική ιστορία», όπως επισημαίνει η Τεκτονίδου.<sup>59</sup>

Οι μουσικές επιλογές κινήθηκαν στο ευρύτερο είδος της παραδοσιακής και σύγχρονης παραδοσιακής μουσικής. Λαμβάνοντας υπόψη τα γεωγραφικά, ιστορικά, και πολιτισμικά συμφραζόμενα του παραμυθιού δόθηκε έμφαση στα μουσικά ιδιώματα του τόξου του

<sup>57</sup>Κοντογιάννη Άλκηστις, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2012/1989, σ. 79

<sup>58</sup>Βλ. την επίσημη ιστοσελίδα του συνθέτη Νίκου Κυπουργού, ενότητα θέατρο: [http://www.nikoskypourgos.com/gr/theater/play/to\\_sklavi](http://www.nikoskypourgos.com/gr/theater/play/to_sklavi) (τελευταία πρόσβαση: 23/04/2017)

<sup>59</sup> Τεκτονίδου Παρασκευή, *Ζωντανός και Ηχογραφημένος Ήχος* στο Σκηνικός Ήχος Ανέκδοτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Θεάτρου ΑΠΘ, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, 2011, σ.22



ανατολικού Αιγαίου και κατ' επέκταση της Κωνσταντινούπολης, Μ. Ασίας, Ανατολικής Μεσογείου, μεγαλώνοντας συμβολικά την εμβέλεια ενός μικρού νησιού σε ομόκεντρες μουσικές τροχιές. Επιπλέον, υπήρξε μέριμνα ώστε να υπάρχει ποικιλία σε ρυθμούς και να καλλιεργείται το ενδιαφέρον των παιδιών με γνώμονα την ποιότητα, την αισθητική και την απόλαυση.

## Η δραματοποίηση

Στη συνέχεια, τα μέλη της θεατρικής ομάδας εμπλέχτηκαν σε μια πρώτη φάση θεατροποίησης του παραμυθιού, σε μια «διερευνητική δραματοποίηση» (inquiry drama). Τα μέλη της ομάδας μπήκαν σε ρόλους και έδωσαν τη δική τους οπτική για το παραμύθι που άκουσαν και αφηγήθηκαν. Η νέα αυτή ανάγνωση διέφερε από τις προηγούμενες, καθώς ο στόχος ήταν η ανίχνευση δραματοποιήσιμων στοιχείων. Κλήθηκαν δηλαδή να δραματοποιήσουν, να μεταγράψουν και να αποδώσουν δομικά και λειτουργικά πυρηνικά μέρη του λαϊκού παραμυθιού που άκουσαν και αφηγήθηκαν στην προηγούμενη φάση με όρους και κώδικες θεάτρου, με στόχο την πρόσληψή του από τη συνείδηση ενός θεατή και όχι αναγνώστη ή ακροατή. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω ασκήσεων θεατρικής προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων, με τη *δημιουργία επεισοδίων*<sup>60</sup> και μέσω παγωμένων εικόνων, οι οποίες ως τεχνική παραπέμπουν στην άσκηση ανάπτυξης κινηματογραφικών αλλά και δραματικών δεξιοτήτων<sup>61</sup>. Ο εξωτερικός αφηγητής λείπει από αυτή τη φάση-και μαζί του τα στατικά σημεία της αφήγησης, όπως τα σχόλια και η περιγραφή, ώστε να δίνεται η αίσθηση ότι οι πράξεις εκτυλίσσονται ζωντανά και σε παροντικό χρόνο. Με τις διασυνδέσεις του συμβολικού και του εικονικού με το πραγματικό του σώματος, ο χώρος μετατρέπεται σε ποιητικό χώρο. Παράλληλα, οι μουσικοί συντελεστές της παράστασης ξεκίνησαν την εκμάθηση ενός πρώτου βασικού ρεπερτορίου αποτελούμενου από τραγούδια και μουσικά κομμάτια- ένα νανούρισμα, ένα παιδικό τραγούδι, ένα τραγούδι του γάμου κτλ- αφήνοντας και ανοιχτό το ενδεχόμενο να προστεθούν και άλλες μουσικές αργότερα, ανάλογα με τις προκύπτουσες ανάγκες των προβών.

<sup>60</sup> Αυδή Αύρα, Χατζηγεωργίου Μελίνα, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, σ. 68

<sup>61</sup> Για την τεχνική των παγωμένων εικόνων βλ. Γκόβας Νίκος, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003

## **Η προετοιμασία για τη θεατρική και μουσική απόδοση της λαϊκής ιστορίας.**

Ύστερα από συζήτηση προσανατολίστηκε η ερμηνεία του έργου σε κάτι που να έχει σχέση με την παράδοση αλλά να μην είναι γραφικό, φολκλόρ. Να είναι κάτι ελληνικό, εν τούτοις μέσα από μια αίσθηση μνήμης σε πράγματα δικά μας, που ωστόσο ξεπερνούν το πλαίσιο του τυπικά εθνικού. Επιλέχθηκε αυτή η κατεύθυνση να ακολουθηθεί σκηνογραφικά και ενδυματολογικά. Και από την πλευρά της μουσικής επιχειρήθηκε να χτιστεί ένας καινούργιος ηχητικός κόσμος πρεσβεύοντας σε μεγάλο βαθμό την πολιτισμική παρακαταθήκη του παραδοσιακού στη βάση μιας σύγχρονης μουσικής γλώσσας. Σε αυτό το τελικό στάδιο προετοιμασίας αναλύθηκε ο ρόλος των παραμυθιακών μοτίβων: α) οι ήρωες και τα κύρια ή δευτερεύοντα πρόσωπα της υπόθεσης, όπως περίεργα τέρατα ή δράκοι αλλά και στερεότυποι ανθρώπινοι χαρακτήρες, β) κάποια ιδιαίτερα στοιχεία της πλοκής, όπως εξαιρετικά αντικείμενα, συνήθειες ή δοξασίες και γ) ανεξάρτητα περιστατικά της δράσης. Οι πρόβες βοήθησαν τους μουσικούς εκτελεστές στο να εγκαταλείψουν την αρχική στατική ερμηνεία των μουσικών τους επιλογών, σαν ένα είδος συναυλίας απόλυτης μουσικής. Οι μουσικές επιλογές αρχίζουν να μεταπλάθονται ή να εξελίσσονται, ώσπου ωριμάζουν, ώστε ο μύθος να ζωντανεύει ως μια νέα πιο ολοκληρωμένη οπτικοακουστική εμπειρία. Τα παιδιά στην αρχή κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της προσαρμογής και εξοικείωσής τους στις κοινές πρόβες. Θα έπρεπε πολλές φορές να περιμένουν αρκετή ώρα μέχρι να ερμηνεύσουν το επόμενο μουσικό κομμάτι ή να επαναλάβουν πολλές φορές το ίδιο μουσικό κομμάτι, καθώς οι πρόβες με επανάληψη σκηνών το απαιτούσαν. Το γεγονός αυτό οδήγησε τις εμπλεκόμενες ομάδες στο να αναθεωρούν διαρκώς τις ήδη αποφασισμένες επιλογές τους και τελικά την εμπλοκή τους στο έργο. Προχωρούσαν παίζοντας, αξιολογώντας, επιλέγοντας και απορρίπτοντας ερμηνευτικές ιδέες μέσα στην πραγματική ροή απόδοσης του μύθου. Η στάση τους γινόταν όλο και περισσότερο ενεργητική, ευέλικτη και αναστοχαστική. Σε λίγο καιρό μπορούσαν να κάνουν μουσική και θέατρο, καθώς και να μιλήσουν για αυτό που έκαναν. Όμως τα λαϊκά παραμύθια αφηγούνται γεγονότα. Δεν μας λένε πολλά για τους ήρωές τους και για όσα κρύβονται πίσω από τις πράξεις τους. Οι μόνες εικόνες που υπάρχουν είναι αυτές που ο παραμυθιάς βλέπει και ο ακροατής φαντάζεται. Ο παραμυθιάς δεν μιμείται, δεν αναπαριστά με το σώμα του, ώστε να δημιουργήσει υλικές εικόνες. Τα παιδιά κλήθηκαν να φανταστούν, να διαγνώσουν τις νοητικές εικόνες του παραμυθιού, που είναι εύθραυστες και άυλες, και όσα δεν λέγονται και να τα εκφράζουν με πολλή φειδώ, έτσι που η ιστορία να διατηρεί σε πρώτο επίπεδο τη βασική της απλότητα.

## Η μουσικοθεατρική συνεργασία μέσα από τις ίδιες τις σκηνές του έργου

### Έναρκτήριο σκηνή

Ολική συμμετοχή μουσικών και θεατρικών συντελεστών με το τραγούδι «*Η αγάπη Τρυπώνει*», γραμμένο από τον Νίκο Κυπουργό ειδικά για την θεατρική παράσταση της Ξ. Καλογεροπούλου στο Θέατρο Πόρτα. Μέσα από ένα τραγούδι που επιτελούν ταυτόχρονα μουσικοί, χορωδοί και ηθοποιοί, εισάγεται μουσικά η ταυτότητα και το θέμα της παράστασης-η αγάπη- ως εξελικτικό μοτίβο για την ολοκλήρωσή τους σε μια εποχή όπου «οι άλλες χώρες ήταν ακόμη μακρινές, που τα βιβλία τα γράφαν με το χέρι και που οι μέρες δεν περνούσαν τόσο γρήγορα». Τα μουσικό θέμα επιστρέφει αυτοσχεδιαστικά και σε διάφορες ενορχηστρωτικές παραλλαγές, ως «καθοδηγητικό μοτίβο»<sup>62</sup>, για να προσανατολίσει τα δρώντα υποκείμενα αλλά και τους θεατές. Όποια κ αν είναι τα εμπόδια, ότι και αν συμβεί, οι ήρωές μας, το σκλαβί και το βασιλόπουλο, δύο παιδιά που γεννήθηκαν από τον ίδιο πατέρα, αναζητούν την αγάπη σαν άπιαστο όνειρο ή σαν πραγματικότητα. Στην πραγματικότητα η μελωδία προστίθεται κατά βούληση από τους ίδιους τους μουσικούς εκτελεστές, ακόμη και σε σημεία που δεν είχε προαποφασιστεί, αποκαλύπτοντας έτσι την σε μεγάλο βαθμό αυτενέργεια των μαθητών, η οποία κατακτήθηκε στις πρόβες.

### Σκηνές στο παλάτι- βασίλισσα-σκλάβο- γέννες- παιδική ηλικία

Η αγωνία της γέννησης ενός διαδόχου αναπαρίσταται με τον ήχο ενός ρολογιού, παιγμένο από δίτονα και καστανιέτες. Ο χρόνος αναμονής αλλά και προώθησης της υπόθεσης υποδηλώνεται επίσης με την εναλλαγή μέρας και νύχτας. Η νύχτα επενδύεται μουσικά με αυτοσχεδιασμούς σε 5τονες καλίμπες και μουσικά κουτιά, ενώ η ημέρα ξεδιπλώνεται πάντα με λαλίτσες και μίμηση πουλιών από το τσέλο. Αν και στο παραμύθι υποφώσκει η αίσθηση της ταξικής διαφοροποίησης, από μουσικής πλευράς, για την διπλή γέννα- της σκλάβας αλλά και της βασίλισσας- επιλέχθηκε το ίδιο μουσικό υλικό («*Νανούρισμα Κρήτης*», «*Το τραγούδι της Κούνιας*» από την Λέσβο). Η ψυχική συμμετοχή στο τραγούδι δόθηκε μουσικοκινητικά από το σύνολο των επί σκηνής ηθοποιών και αφηγητών με την συνοδεία παιδαγωγικών κρουστών και μουσικού συνόλου της ομάδας μουσικής.

<sup>62</sup> Pogue David., Speck Scott *Όπερα με Γερμανική Προφορά* στο Όπερα για Πρωτάρηδες, Αθήνα, Κλειδάριθμος, 1998, σ. 137

Τον όρο εισήγαγε πρώτος ο Γερμανός συνθέτης Richard Wagner, για να περιγράψει την μουσική επινόηση κάθε μοτίβου, που συνδέεται με ένα ήρωα και τον ακολουθεί σε όλη την διάρκεια ενός έργου.

Στο πλαίσιο επεξεργασίας αυτών των σκηνών τέθηκαν και συζητήθηκαν θέματα που αφορούν στους ρόλους, στους χαρακτήρες και στις σχέσεις των ηρώων: πώς εμφανίζονται τα παιδιά της ιστορίας, ποιες είναι οι συναισθηματικές τους ανάγκες για το μέγαλμά τους σε ένα δομημένο οικογενειακό πλαίσιο; Πώς ανακουφίζονταν από τις συνειδητές ή ασυνειδητές πιέσεις που βίωναν εξαιτίας συναισθηματικών ελλειμμάτων ή πώς αντιδρούσαν σε αυτά; Φανερά ή με αποσιωπήσεις; Σε ποιο βαθμό η ανάπτυξη του συναισθηματικού τους κόσμου και των ηθικών κωδίκων που υιοθέτησαν επηρεάστηκε ή και εξελίχθηκε εξαιτίας κοινωνικών ή ταξικών διαφοροποιήσεων; Συζητήθηκε ο ενοποιητικός ρόλος του παιχνιδιού και της ενασχόλησης με τη μουσική στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων στις ζωές των παιδιών-ηρώων. Έτσι, το ίδιο κρητικό νανούρισμα είναι αυτό που θα παίζει στην εξέλιξη του έργου και το σκλαβί ως παιδί και ως ενήλικας, με την καλαμμένα φλογέρα του, συμβολίζοντας την αξία της συντροφικότητας που η μουσική προσφέρει, αλλά και την μητρική μνήμη. Στη σκηνή με τη δασκάλα προστέθηκε το «Παιδικό Τραγούδι Αρχαγγέλου Ρόδου», ενώ η παιδική ενότητα θα κλείσει ευρηματικά με την πάλη και το «Ελαφόνερο», μια δυναμική μουσική σύνθεση του Λουδοβίκου των Ανωγείων, που ακούγεται προηχογραφημένη να συνοδεύει το εξίσου δυναμικό κινησιογραφικά παιχνίδι επίδειξης δυνάμεων των παιδιών και τη σκηνική συμβολική μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

### Τα πρώτα βήματα στην ενήλικη ζωή

Η ταβέρνα ορίζεται σκηνογραφικά ως ο χαρακτηριστικός χώρος για την απότομη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, όταν από τα ηχεία ακούγεται ένας παλιός αταξινόμητος γεωγραφικά ζειμπέκικος σκοπός, «*Η Βραΐλα*», με τη φωνή της Μαρίκας Παπαγκίκα σε ηχογράφιση του 1928<sup>63</sup>. Η φωνή της τραγουδίστριας, ίσως είναι και το μόνο θηλυκό στοιχείο που τα ήθη της εποχής επιτρέπουν να εισχωρήσει στο άβατο των ανδρών με τα τολμηρά τυχερά παιχνίδια, την κατανάλωση ποτών, τις παράνομες υπάρξεις.

Η σκηνοθετική προσέγγιση της σκηνής αυτής προέκυψε από προβληματισμούς που αναδύθηκαν και συζητήθηκαν, θέματα που απασχολούν διαχρονικά τους νέους ανθρώπους, όπως η αυτοεικόνα τους και η προβληματική για την αυτοεκτίμησή τους, η φιλία ή ο έρωτας

---

<sup>63</sup> Πέρα από την ζωντανή μουσική η παράσταση περιλάμβανε μια σειρά από προηχογραφημένα μουσικά κομμάτια (δίνεται κατάλογος επιλεγμένης δισκογραφίας στο τέλος του παρόντος). Στην περίπτωση αυτή η μουσική δεν αποτελεί μέρος της μυθοπλαστικής πραγματικότητας αλλά αποτελεί την λεγόμενη «μουσική ατμόσφαιρα», με την έννοια που χρησιμοποιείται και στον κινηματογράφο, δηλαδή ως υπόστρωμα με σύντομη ή μακρά διάρκεια.

εκκληρούμενος ή ανεκπλήρωτος. Και τελικά: υπάρχει εξέλιξη των χαρακτήρων; Προς τα πού και γιατί; Ποιοι διαμορφωτικοί παράγοντες επέδρασαν στη διαμόρφωση της κοσμοαντίληψης των νεαρών ηρώων του παραμυθιού; Ήταν συναισθηματικοί, υπόκυπταν σε στερεοτυπικές αντιλήψεις περί χρέους του «κατώτερου» στον «ανώτερο», όπως ορίζονται από κοινωνικά ή ταξικά πρότυπα; Αναπτύχθηκε προβληματισμός για το ρόλο της γυναίκας στον κόσμο στον οποίο κοινωνικοποιούνται τα παιδιά των παραδοσιακών κοινωνιών και ο ρόλος ενός «περιφερειακού» προσώπου, του πατέρα ως προς τη μέριμνα για την ανατροφή του παιδιού, όταν το τελευταίο χρειάζεται να ανδρωθεί για να αποκτήσει ταιριαστό προς αυτό κοινωνικό ή ταξικό κύρος. Ποιες απορίες δημιουργήθηκαν στα μέλη των ομάδων από την (αντι-)δράση των ηρώων; Αιτιολόγησαν τη συμφωνία, την απορριπτική τους διάθεση ή τη συμπάθειά τους προς κάποιον από τους ήρωες.

#### Η αρχή της περιπέτειας- ο πραγματικός έξω κόσμος

Από εδώ και πέρα αρχίζει η περιπλάνηση για την αναζήτηση της κοπέλας με το γαλάζιο ρόδο που ερωτεύτηκε το βασιλόπουλο από μια ζωγραφιά. Η μουσική ομάδα μεταχειρίζεται επιδέξια και με αυτοσχεδιαστική διάθεση κάθε μορφής διαθέσιμη ηχητική πηγή (κρουστά-νταούλι, ταμπορέλο, μπεντίρ-, μεταλλικά και ξύλινα ιδιόφωνα παιδαγωγικά κρουστά, πλαστικά και γυάλινα μπουκάλια, σωλήνες, χαρτόνια κτλ.), για να αναπαράγει ηχητικά συμβάντα της φύσης, να νοηματοδοτήσει την εμφάνιση μεταφυσικών και παράλογων υπάρξεων (δράκοι, δέντρα σειόμενα κτλ), να επενδύσει σκηνές μυστηρίου, κινδύνου, αγώνα και περιπέτειας. Εδώ η μουσική επένδυση στο σύνολό της ενέχει χαρακτηριστικά της λεγόμενης «Πειραματικής Μουσικής», με την έννοια ότι δουλεύτηκαν αρχικές κατευθύνσεις αλλά χωρίς την επιδίωξη προβλέψιμου αποτελέσματος<sup>64</sup> και αποτελεί από μόνη της πεδίο μουσικής δημιουργίας για τους μαθητές. Οι συνθέσεις ηχοτοπίου ήταν για την παράστασή μας, η μοναδική περίπτωση πρωτότυπης και όχι δανεικής μουσικής.

Η περιπλάνηση περιλαμβάνει τη στάση σε ένα ποτάμι (το οποίο αναπαραστήθηκε ζωντανά με γρήγορη κίνηση πλαστικών μπουκαλιών γεμισμένων με νερό), ξεκούραση στο δέντρο με τα τάματα που κουδουνίζει (όργανα με μεταλλικό ηχώχρωμα όπως κουδουνάκια, καμπάνες και κάθε είδους σείστρο) και την τροφοδοσία από αυτό, την πάλη με ένα θηριό, ήχους πουλιών

<sup>64</sup> Ulrich, Michels, *Ατλας της Μουσικής*, Τόμος II, Ιστορικό Μέρος Από το Μπαρόκ έως σήμερα, Αθήνα, Φίλιππος Νάκας, σ. 549

της νύχτας και της μέρας (λαλίτσες). Λίγο μετά από τον γλυκό ήχο ενός νανουρίσματος του Στέλιου Πετράκη «*Το Αλογάκι της Νυχτιάς*», που ακούγεται προηχογραφημένο, οι ήρωες φτάνουν στον προορισμό τους, που είναι μια ξένη μακρινή πολιτεία.

#### Είσοδος στην πολιτεία με τα γαλάζια ρόδα.

Η είσοδος γίνεται μουσικά με το προηχογραφημένο ηχοτοπίο ενός μαροκινού παζαριού, που στην περίπτωση του παραμυθιού μας υποδηλώνει τη συνάντηση με το άγνωστο και χαρτογράφητο. Οι ήρωες ξεκουράζονται και εκμυστηρεύονται στην ιδιοκτήτρια του πανδοχείου τον σκοπό της επίσκεψής τους. Το μουσικό θέμα «*Η αγάπη τρυπώνει*» ακούγεται ξανά, ως μια μουσική πυξίδα, νοσηματοδοτώντας και πάλι τον τελικό σκοπό, που είναι η κατάκτηση της Όμορφης του Κόσμου.

#### Στο σπίτι της δασκάλας.

Η Όμορφη του Κόσμου εντοπίζεται βάσει σωστών πληροφοριών. Το Σκλαβί αναλαμβάνει να την προσεγγίσει κρυφά από την ίδια, μεταμφιεσμένο στη θέση του αδερφού του και τελικά την ερωτεύεται απροσδόκητα το ίδιο. Το νόημα της πρώτης συνάντησης ξεγλιστρά και αποκαλύπτεται μέσα από την μελωδία «*Κόκκινα Χείλη Φίλησα*», των Δυνάμεων του Αιγαίου, ένα τραγούδι της αγάπης γραμμένο σε ύφος παραδοσιακό. Μόνο που την κοπέλα ερωτεύεται στα αλήθεια ο αδερφός του βασιλόπουλου, που είχε αρχικά αγαπήσει την ζωγραφιά της. Σε όλη την σκηνή προσέγγισης της Όμορφης του Κόσμου δεν σταματάμε να παίζουμε την αρχική μελωδία του Κυπουργού. Όμως, υπαιτισσόμαστε έτσι πως αγάπη «τρυπώνει» μουσικά και δραματουργικά ακόμη και εκεί που δεν θα έπρεπε. «Άμα αγαπάς τον βρίσκεις τον τρόπο...» λέει η δασκάλα, υποδηλώνοντας το προσωρινά και αμφιλεγόμενα επιτυχές αποτέλεσμα της ερωτικής αυτής αναζήτησης και το τέλος της πρώτης πράξης.

#### Εμπόδιο- Τζακιραχάν- ψευδογάμος

Η ψευδογοιρτή ανοίγει με μια μελωδία του Λουδοβίκου των Ανωγείων, τον «*Μπαρμπαρίγο*», σε ασύμμετρο μεικτό μουσικό μέτρο, που μεταλλάσσεται από ματζόρε (χαρούμενη αίσθηση) σε μινόρε (λυπητερή αίσθηση) κλίμακα καθώς εξελίσσεται η δράση, προσδίδοντας έτσι έναν τόνο αμηχανίας στη σκηνή. Οι θεατές οφείλουν να συνειδητοποιήσουν το αναδυόμενο εμπόδιο ενός ανεπιθύμητου αλλά εκκρεμούς γάμου με τον πολιτισμικά «Άλλο», της βασιλοπούλας με το Τζακιραχάν. Η χορωδία συμμετέχει ως χορός αρχαίου δράματος,

παροτρύνοντας τους ήρωες με αγωνιώδη σχόλια να διαχειριστούν την απειλή και μετατρέπει στην συνέχεια την σκηνή σε τρομακτικό ηχοτοπίο. Οι ήρωες θα κλέψουν την βασιλοπούλα, και η περιπέτεια θα αρχίσει ξανά μέσα από πολλαπλές καστανιέτες που μιμούνται καλπάζοντα άλογα. Άλογα, κεραυνοί, ήχοι ρολογιού, περίεργοι αταξινόμητοι ήχοι συμβολίζουν την μικρή περιπέτεια κλοπής των δυο κοριτσιών (βασιλοπούλας και ξαδέρφης). Τη σκηνή της δράσης διαδέχεται αυτή της ξεκούρασης σε μια σπηλιά. Η δράση ενισχύεται μουσικά με το «*Olasonic*», προηχογραφημένη μουσική επιλογή από το μουσικό σχήμα Νέδα με νέυ, ούτι, βιολί, κοντραμπάσο και ολοκληρώνεται με τους ήρωες να αποκοιμούνται υπό τους ήχους νανουρίσματος με τις καλίμπες και τα μουσικά κουτιά.

### Επιστροφή στο παλάτι- «ερωτικό τρίγωνο»- Γάμοι

Για πρώτη φορά εισάγεται ένα νέο μουσικό θέμα, ο «*Σπουργίτης*» των Νέδα, μια εκτεταμένη μουσική σύνθεση στα πρότυπα λόγιας μουσικής της Πόλης που συμπληρώνει τη δραματική τροπή της ιστορίας. Από εδώ και στο εξής θα αποτελεί το λυπημένο καθοδηγητικό θέμα της δεύτερης πράξης σε αντίθεση με το αισιόδοξο καθοδηγητικό θέμα της πρώτης πράξης («η αγάπη τρυπώνει»).

Παρόλα αυτά οι ήρωες δρουν αποφασιστικά, αναλαμβάνουν την ευθύνη των αποφάσεών τους και πολύ σύντομα βρισκόμαστε μπροστά σε έναν διπλό γάμο. Το σύνολο των παιδιών (ηθοποιοί, χορωδοί και μουσικοί) υποστηρίζουν το μουσικοχορευτικό ιντερμέδιο («ενδιάμεσο»), αναπαριστώντας μια ευτυχισμένη σκηνή χορού σε γάμο. Το τραγούδι που επιλέχθηκε είναι το «*Μενεξέδες και ζουμπούλια*», αστικός χορός της Πόλης σε ρυθμό βάλς. Σε αυτή τη φάση, τα μέλη του μουσικού ομίλου κλήθηκαν να διδάξουν τα χορευτικά βήματα σε ηθοποιούς και αφηγητές. Η σκηνή ολοκληρώνεται με τους μουσικούς να συνοδεύουν ρυθμικά με ντέφια το χορό κινούμενοι ανάμεσα στους ηθοποιούς που χορεύουν και τραγουδούν.<sup>65</sup> Η απελπισμένη ματιά των δύο ερωτευμένων νέων συνδυάζεται με το μουσικό μοτίβο του «*Σπουργίτη*», που συμβολίζει το μετέωρο συναίσθημά τους.

### Μαρμαρωμένο σκλαβί

<sup>65</sup> Στο σημείο του γαμήλιου χορού αλλά και στον χορό με τον οποίον η παράσταση τελειώνει, το δραματοποιημένο παραμύθι «φλερτάρει», με είδη θεάτρου, όπου η μουσική πρωταγωνιστεί (μουσικό θέατρο, musical, όπερα κτλ).

Η κορύφωση της δραματικής εξέλιξης επιτυγχάνεται και πάλι με αρχετυπικούς ήχους (καμπάνες, ήχοι ρολογιού, απότομες σιωπές) και η δράση διατηρείται αγωνιώδης χάρη και στην περιοδική επανάληψη αυτών μέσα σε ένα κλίμα εσωτερικής έντασης. Η μελωδία του «Σπουργίτη» ακούγεται αδιάλειπτα στη σκηνή αυτή. Παράλληλα, ο επίμονος αργός, πομπώδης ήχος του νταουλιού υπογραμμίζει την τραγικότητα του ήρωα και την κρισιμότητα των στιγμών.

Μέσα στο συνολικά θλιβερό κλίμα αγνοφέγγει η ελπίδα. Τότε εμφανίστηκε στις πρόβες η ανάγκη να ακουστεί κάτι ανάλογο μουσικά. Με κατάλληλη αναζήτηση συμφωνήθηκε το «τούτο το καλοκαιράκι» να ακούγεται σε μια τρυφερή σκηνή μεταξύ βασιλοπούλας και βασιλόπουλου. Δίνει και την οριστική εξέλιξη στο παραμύθι, αφού από εκεί και μετά αρχίζει η αντίστροφη μέτρηση της λύσης: το σκλαβί ζωντανεύει και η πραγματική γειωμένη αγάπη εμφανίζεται με μια αίσθηση κανονικότητας. Οι αφηγητές αναλαμβάνουν τον επίλογο και η παράσταση καταλήγει στο «Απάνω στην Τριανταφυλλιά», έναν εξάσημο χορό που τα παιδιά ερμηνεύουν και πάλι ως βαλσάκι, τραγουδώντας όλοι μαζί και δίνοντας την λήξη του έργου.

Σε όλη την δεύτερη πράξη η μουσική συνολικά περιγράφει εξωτερικά γεγονότα περισσότερο, ολισθαίνοντας από τη δομημένη μουσική μορφή -τραγούδι, κομμάτι, κτλ.- στον θόρυβο, στο απροσδόκητο, μη αρμονικό, τυχαίο αποτέλεσμα ενός ηχοτοπίου με μη συμβατικά όργανα. Τα μόνα σημεία που η μουσική ακολουθεί τον κρυφό ή φανερό ψυχισμό των ηρώων και αποκαλύπτει τον αντιφατικό του χαρακτήρα είναι α) με το τραγούδι «Τούτο το καλοκαιράκι» (η δράση παγώνει, το βασιλόπουλο κοιτάζει την όμορφη του κόσμου και εξομολογείται την αγάπη του) και β) με το μουσικό θέμα «Σπουργίτης», αμέσως μετά τον γάμο και μετά το «Μενεξέδες και Ζουμπούλια». Στην σκηνή αυτή η μουσική αφήγηση εισηγείται μια επανάσταση στην θέση των ηρώων που δεν θα το κάνουν. Παίρνει τον λόγο για την αδικία σε βάρος των γυναικών και σε βάρος των κατώτερων κοινωνικών τάξεων (το σκλαβί δεν θα μιλήσει για την αληθινή του αγάπη ούτε η γυναίκα θα αποκαλύψει τα αληθινά της αισθήματα).

Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκε ο ρόλος των γυναικών στο παραμύθι. Ήταν ανόητες, ακαμάτρες, σεμνά νοικοκυρεμένα κορίτσια, αποτελούν ζωντανό έπαθλο ενός ανδρικού εγωισμού και βασιλικής εξουσίας ή τολμούν να συγκρούονται με τα πρότυπα, να δυσκολεύουν με την εξυπνάδα τους και την αποφασιστικότητά τους τη ζωή των ανδρών; Με λίγα λόγια αποκαθίσταται ή διασαλεύεται και σε ποιο βαθμό η έννομη έμφυλη τάξη; Με



βάση τις εκδοχές που δόθηκαν ακολούθησε και η σκηνοθετική προσέγγιση. Σχολιάστηκαν οι χώροι στους οποίους οι γυναίκες εκφράζονται διά του προφορικού λόγου: α) κατά την τελετή των νεκρικών τους καθηκόντων, όπου μοιρολογούν β) κοντά στα μικρά παιδιά που τους τραγουδούν ή τους διηγούνται για να τα κοιμίσουν, να τα παρηγορήσουν ενδυναμώνοντας με τον τρόπο αυτό μία σχέση επίκτητη που ωστόσο κανείς/καμία δεν αμφισβητεί τη φυσικότητά της γ) στον ιδιαίτερα σημαντικό για τη γυναικεία έκφραση, κοινωνικοποίηση και ενημέρωση γυναικείο κόσμο της γειτονιάς και της ρούγας ως χώρου οικειότητας, συναδελφικής εγκαρδιότητας, αδελφосύνης, ένα χώρο πριν από όλα γυναικείας αλληλεγγύης. Θίχτηκε επίσης το θέμα των τακτικών-μεθόδων διαπαιδαγώγησης για την είσοδο του κοριτσιού στον κόσμο, που γίνεται μόνο μέσω του γάμου<sup>66</sup>. Συζητήθηκε και η λειτουργικότητα του χώρου του καπηλειού για τους άνδρες που προσδιορίζεται ως δημόσιος.

Μετά τη θεατρική επεξεργασία του έργου, και πριν την παράσταση, αναπτύχθηκαν προβληματισμοί που αναδύθηκαν από το περιεχόμενο του παραμυθιού. Ποια είναι τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων και γιατί; Ποια πρόσωπα συγκαλύπτονται, ποια απουσιάζουν και τι θα έλεγαν αν είχαν λόγο; Ποια επιπλέον ερωτήματα και προβληματικές θα μπορούσαν να τεθούν μέσα στο παραμύθι και γιατί δεν τίθενται; Πώς τελικά τα μέλη των ομάδων τοποθετούνται απέναντι στις επιλογές των ηρώων, στα προβαλλόμενα στερεότυπα, στις διακρίσεις, στην αντιμετώπιση του «άλλου», του διαφορετικού; Πού και πώς αξιοποιεί ο μύθος τη βεβαιότητα, την αβεβαιότητα και την αυθεντία;

Ακολούθησε προβληματική για τις εναλλακτικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας: εναλλακτικές ερμηνείες για τα γεγονότα, τις επιλογές και τις αλλαγές των ηρώων, για εναλλακτικούς τρόπους ύπαρξης και δράσης πέρα από τους προβαλλόμενους στο κείμενο.

Για την φιλοσοφία του μουσικού σχεδιασμού πίσω από την παράσταση, εμπνευστήκαμε από τα λόγια μιας μουσικής προσωπικότητας εγνωσμένου κύρους από τον χώρο της Παλαιάς Μουσικής, του καταλανού Jordi Savall που λέει τα εξής:

*«Στις μέρες μας λίγα παιδιά θα ήταν σε θέση να τραγουδήσουν πέντε έξι παραδοσιακά τραγούδια. Τα έχουμε αφήσει χωρίς δεσμούς με τούτη την γη. Δεν συνειδητοποιούμε πως όσο πιο παγκοσμιοποιημένη είναι η ζωή και η*

<sup>66</sup> Για τη διάσταση του φύλου σε πλευρές του λαϊκού πολιτισμού, βλ. Γκασούκα Μαρία, *Κοινωνιολογία του λαϊκού πολιτισμού, Κοινωνικά-Λαογραφικά Δοκίμια*, τ. 1, Αθήνα, Ψηφίδα, 2006

κοινωνία, τόσο πιο σημαντικό αποδεικνύεται να θυμόμαστε τις ρίζες μας και την ταυτότητά μας»<sup>67</sup>.

Από την άλλη πλευρά, λόγω της παγκοσμιοποίησης, παρατηρούμε όλο και πιο συχνά μουσικές συνεργασίες που οδηγούν σε μίξεις ή νέα είδη. Οι παραδοσιακές μουσικές του κόσμου προσφέρουν πλούσιο υλικό σε τέτοιου είδους μουσικές διεργασίες στον αντίποδα εξάπλωσης μιας παγκόσμιας ποπ αισθητικής και κουλτούρας<sup>68</sup>.

Καθώς η παράσταση ήταν σχολική, οφείλαμε να λάβουμε υπόψη μας ένα πλαίσιο μουσικής εκπαίδευσης. Εξαιτίας του θέματος του έργου, οδηγηθήκαμε στην έννοια της διαπολιτισμικότητας: πολύ συχνά καταφεύγουμε σε πράγματι πολύ απομακρυσμένους μουσικούς πολιτισμούς προκειμένου να διδάξουμε τον σεβασμό στο διαφορετικό. Η ελληνική παραδοσιακή μουσική φανερώνει εξίσου την πολιτισμική ποικιλότητα. Επιλέγοντας μουσικές του ευρύτερου πολιτισμικού χώρου στον οποίο ανήκει και η Ελλάδα, συστήνουμε στους σημερινούς έφηβους την αγαπημένη τους «δημοφιλή μουσική» αλλά μιας άλλης εποχής. Επιπλέον προχωράμε από την διδασκαλία ρεπερτορίου στην μεθοδολογία διδασκαλίας του μουσικού αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο<sup>69</sup>. Η μουσική αλλά και η σκηνοθετική ματιά της παράστασης αυτής ξαναδιαβάζει με κριτική σκέψη την παραπάνω θεώρηση, στέκεται στο μεταίχμιο μεταξύ του τοπικού/υπερτοπικού, ταυτότητας και ετερότητας, παραδοσιακού/σύγχρονου, σύνθεσης/αυτοσχεδιασμού και επιχειρεί να αποτελέσει ένα ξεκάθαρο ηχηρό αποτύπωμα μιας ιδιαίτερης πολιτισμικής συνθήκης. Καθώς το παραμύθι εξελίσσεται, οι ήρωες μεταφέρονται από τον γνωστό και οικείο τόπο στο άγνωστο, το διαφορετικό, και αλλάζουν. Η μουσική παρακολουθεί την πορεία αυτή και χαράζει νέες γεωγραφίες εσωτερικής και εξωτερικής περιπλάνησης, εμπλουτίζοντας την εμπειρία της όποιας μεταμόρφωσης.

<sup>67</sup> Μέρος συνέντευξης του διακεκριμένου Ισπανού μουσικού Jordi Savall σε άρθρο ισπανικού ψηφιακού περιοδικού με τίτλο « La música es la historia viva de ser humano» [ Η μουσική είναι η ζωντανή ιστορία της ανθρώπινης ύπαρξης]

<http://www.magazinedigital.com/historias/entrevistas/jordi-savall-musica-es-historia-viva-ser-humano>  
(τελευταία πρόσβαση: 23.04.2017)

<sup>68</sup> Taylor Timothy, *Introduction* στο *Global Pop. World Music, World Markets*, Λονδίνο, Routledge, σ.XV

<sup>69</sup> Για την παιδαγωγική αξία της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία βλ. το συλλογικό έργο *Τέχνη στην Εκπαίδευση, εκπαίδευση στην Τέχνη* σε επιμέλεια των Τσαφταρίδη, Νικόλα. και Κανελλόπουλου Παναγιώτη, Αθήνα, Νήσος, 2010

Η μουσική στη συγκεκριμένη παράσταση δεν επένδυε μουσικά το έργο, δεν παρακολουθούσε απ έξω αλλά διαπερνούσε το έργο, συμπορευόταν, συμμετείχε στα θεατρικά δρώμενα, σχολίαζε τον ψυχισμό των ηρώων. Αλλά και τα μέλη του θεατρικού ομίλου είχαν λόγο στις μουσικές επιλογές, την διάρκεια και την ένταση των ήχων, στηρίχθηκαν στην μουσική μνήμη και συγκίνηση που η ζωντανή εκτέλεση πρόσφερε. Ήταν μία διαδικασία ολοκληρωμένη, με αρχή, μέση και τέλος, που έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να πραγματευτούν θέματα που τα αφορούν, όπως την φιλία, την αγάπη, τον έρωτα, την αγωνιστικότητα και να εκφραστούν δημιουργικά. Σε κάθε στάδιο οι ηθοποιοί αφουγκράζονταν τους μουσικούς, οι μουσικοί στήριζαν τους ηθοποιούς με υψηλό επίπεδο αυτενέργειας. Αμφότερες οι ομάδες έκαναν πολλά περισσότερα από αυτά που ο ρόλος ή η ειδική τους θέση όριζε: οι μουσικοί ήταν μαέστροι στην θέση του μαέστρου, και οι ηθοποιοί σκηνοθέτες στην θέση του σκηνοθέτη. Οι δυο ομάδες έπαιζαν αντικριστά επί σκηνής, με διαρκή οπτική επαφή, έδιναν αμφότεροι την «σκυτάλη» και οι μεν στήριζαν την δράση των δε με πράξεις συμπληρωματικές, με αναμενόμενο ή μη τρόπο. Από την μια πλευρά χαράχθηκε από κοινού ο δομικός ρυθμός της παράστασης, από την άλλη κάθε λέξη, σιωπή, ήχος και κίνηση που προήλθε και από τους δυο ομίλους χάραξε ισότιμα το κοινό ερμηνευτικό πλαίσιο.

### **Επίλογος**

Στόχος του εγχειρήματος που περιγράφηκε ήταν μέσα από την τέχνη του παραμυθιού να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη μουσικοθεατρική εμπειρία με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να εξασφαλιστεί η μουσικότητα στη θεατρική ερμηνεία και η θεατρικότητα στη μουσική ερμηνεία. Τα παιδιά έμαθαν θέατρο, μουσική αλλά και πέρα από αυτά πράγματα για τη ζωή: τρόπους να ακούν, να συνυπάρχουν, να αλληλοϋποστηρίζονται, να συνδιαμορφώνουν.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αυδή Αύρα, Χατζηγεωργίου Μελίνα, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007.

Αυδίκος Ευάγγελος *Μια φορά και έναν καιρό...αλλά...μπορεί να γίνει και τώρα, Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999.

Βασιλοπούλου Φωτεινή, Ψυχογυιοπούλου Παναγιώτα, *Παραμύθια: μια απόπειρα δημιουργικής γραφής στο Δημοτικό Σχολείο*, στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική γραφή, ενότητα Δημιουργική γραφή και Εκπαίδευση, Αθήνα, 4-6 Οκτωβρίου 2013, σσ. 1-15.

Γιαννακοπούλου Αιμιλία, Δρούγκας Αναστάσιος, Μέξη Ευγενία, Μητρόπαπα Ελένη, *Μαθαίνω πώς να μαθαίνουν οι μαθητές ενός διαπολιτισμικού Νηπιαγωγείου να αξιοποιούν τον πλούτο των λαϊκών παραμυθιών των πολιτισμικών ομάδων του*, στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), στη θεματική: Διαπολιτισμική Αγωγή, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα, 7-9 Μαΐου 2010.

Γκασούκα Μαρία, *Κοινωνιολογία του λαϊκού πολιτισμού, Κοινωνικά-Λαογραφικά Δοκίμια*, τ. 1, Αθήνα, Ψηφίδα, 2006.

Γκόβας Νίκος, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπνευστές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003.

Δουλάμη Σταυρούλα, Αντωνίου Αλέξανδρος Σταμάτιος, *Η γοητεία των παραμυθιών: χρήση και αξιοποίησή τους στο χώρο της ειδικής αγωγής*, στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ.1, 2011, σσ. 27-44.

Καλογεροπούλου Ξένια, *Το Σκλαβί*, Αθήνα, Κέδρος, 2000.

Κανελλόπουλος Παναγιώτης, Τσαφταρίδης Νικόλας, *Τέχνη στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην τέχνη*. Αθήνα, Νήσος, 2010.

Κοντογιάννη Άλκηστις, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2012/ 1989, σ. 79.

Λουκάτος, Δημήτρης., *Μορφές και σχήματα του μυθικού λόγου*, στο Διαβάζω, τ.130, σ. 142

Πελασγός Στέλιος, *Τα μυστικά του παραμυθά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007.

Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ελληνικής Εταιρείας Ακουστικής Οικολογίας. Αθήνα- Κέρκυρα 2015.

<https://akousedu.files.wordpress.com/2015/04/praktika-3o-sunedrio-akoustikis-oikologias.pdf>

Προύσαλης Δημήτρης, *Λαϊκό παραμύθι και περιβάλλον: Όταν η τέχνη της αφήγησης μπολιάζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο διεπιστημονικό συνέδριο τέχνης και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, 29-31 Μαΐου 2009, σσ. 359-369.

Προύσαλης Δημήτρης, *Λαϊκό παραμύθι και αφηγητής: όταν η τελευταία λέξη για τον κόσμο δεν έχει ακόμα ειπωθεί*, στο Μάριος Πουρκός (επιμ.) *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*, Αθήνα, Τόπος, 2010, σσ. 469-480.

Σέξτου Περσεφόνη, *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή, μέθοδοι-εφαρμογές-ιδέες*, Αθήνα, Καστανιώτη, 1998.

Bohlman, Philip. *World Music. A Very Short Introduction*. Οξφόρδη, Oxford University Press, 2002.

Συνέντευξη σε Ισπανικό περιοδικό του μουσικού Jordi Savall: *La música es la verdadera historia viva del ser humano*, [ Μουσική είναι η αληθινή ζωντανή ιστορία της ανθρώπινης ύπαρξης] διαθέσιμη και στο

<http://www.magazinedigital.com/historias/entrevistas/jordi-savall-musica-es-historia-viva-ser-humano>

Ulrich, Michels. *Άτλας της Μουσικής Τόμος II*, Αθήνα, Φίλιππος Νάκας, 1997.

Pogue, David, Speck, Scott. *Όπερα για Πρωτάρηδες*, Αθήνα, Κλειδάριθμος, 1998.

Society for Visual Anthropology Newsletter. T. 4 (2), CA: Center for Visual Anthropology, Λος Άντζελες, 1981.

Taylor, Timothy. *Global Pop. World Music, World Markets*. Λονδίνο, Routledge, 1997.

## ΛΙΣΚΟΓΡΑΦΙΑ

ΛΟΥΔΟΒΙΚΟΣ ΤΩΝ ΑΝΩΓΕΙΩΝ, *Ο Έρωτας στην Κρήτη είναι Μελαγχολικός*, Αθήνα, Σείριος, 1988.

ΝΕΔΑ, *Το Τραγούδι της Νέδας*, NOMEOLVIDES Co. Records 2014.

ΠΑΠΑΛΙΝΑ ENSEMBLE, *Ομώνυμο Άλμπουμ*, Μυτιλήνη, Studio Alcalica, 2014.

ΣΤΕΛΙΟΣ ΠΕΤΡΑΚΗΣ. EFREN LOPEZ, BIJAN CHEMIRANI, *Μάυρα Φρούδια*,  
ΜΕΛΩΔΙΚΟ ΚΑΡΑΒΙ 2011.

ΣΤΕΛΙΟΣ ΠΕΤΡΑΚΗΣ, *Ωρίων*, Ηράκλειο Κρήτης, Μουσικές Εκδόσεις Σείστρον, 2007.

## ΕΙΣΗΓΗΣΗ 6η

**«Δημιουργώντας ένα ιστορικό ντοκιμαντέρ μέσα στο σχολείο: «δια των τεχνών» προσέγγιση της Ελληνικής Επανάστασης (θέατρο, κινηματογράφος, μουσική, ζωγραφική, χορός)»**

**Λακίδου Ίλια, (Θεατρολόγος, Εκπαιδευτικός, Ραλλείων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων Πειραιά).**

### Περίληψη

Οι τέχνες δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή και τη μαθήτριά να εκφραστεί ελεύθερα και παράλληλα να βιώσει νέες εμπειρίες. Επομένως η προσέγγιση ενός γνωστικού αντικειμένου μέσω των τεχνών επιτρέπει στους μαθητές μία βιωματική μαθησιακή διαδικασία, ενεργητική κι όχι παθητική, που καταλήγει σε μοναδική εμπειρία για εκείνους αλλά και για τους εμπλεκόμενους διδάσκοντες. Με αυτή την αφετηρία και με δεδομένη την υποχρέωση κάθε σχολικής μονάδας να διοργανώσει μία εκδήλωση ιστορικής μνήμης για την εθνική γιορτή της 25ης Μαρτίου, μία ομάδα εκπαιδευτικών των Ραλλείων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων Πειραιά προχώρησε το σχολικό έτος 2014-15 στην ανάπτυξη ενός πλέγματος συνδεδεμένων διδακτικών δράσεων στα μαθήματα της ιστορίας, της Θεατρικής Αγωγής, των Εικαστικών, της Μουσικής και της Φυσικής Αγωγής με άξονα το πρόγραμμα πολιτιστικών θεμάτων «Ίχνη ιστορίας: γνωριμία με το ντοκιμαντέρ». Στόχος του προγράμματος δεν ήταν μόνο η εμπλοκή των μαθητών σε μία καινοτόμο δημιουργική διαδικασία αλλά και συνάμα η άμβλυση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη διδασκαλία ενός τόσο μείζονος ιστορικού σταθμού της ελληνικής ιστορίας, που όπως κατέδειξε πρόσφατη έρευνα θεωρείται ένα από τα δυσκολότερα διδακτικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου. Το πρόγραμμα και το φιλμ που δημιουργήθηκε μέσα από αυτό συνιστούν ένα παράδειγμα του περιεχομένου του Νέου Σχολείου όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να υλοποιείται μέσα από καινοτόμες, ψηφιακές, βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες, διδακτικά και μαθησιακά πλούσιες για όλους τους εμπλεκόμενους.

## Εισήγηση

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να προσεγγίσει κανείς μια ιστορία: να την αφηγηθεί σαν παραμυθιάς αν μπορέσει να βρει πρόθυμους ακροατές, να την διαβάσει στην ησυχία μίας βιβλιοθήκης, να την ανακαλύψει μέσα από τα τεκμήριά της (εικόνες ή/και αντικείμενα), να την ζήσει ως θεατής μίας παράστασης ή μιας κινηματογραφικής ταινίας. Το σημερινό ελληνικό σχολείο στην καθημερινότητα του είναι γεμάτο από μικρές ή μεγάλες αφηγήσεις. Στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων μα κυρίως στην ιστορία. Το μάθημα της Ιστορίας περιλαμβάνει μία σειρά από θεματικές, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που απευθύνεται, και οργανώνει μέσα από πηγές (κείμενα και εικόνες) το ιστορικό αφήγημα του παρελθόντος. Είτε το βιβλίο παρέχει μία σειρά από υλικά για ενεργοποίηση του μαθητή (παρατήρηση των εικόνων, ανάγνωση των πηγών, συμπλήρωση ασκήσεων κ.λπ.) είτε αυτό το επιχειρεί ο/η διδάσκων/ουσα ώστε το μάθημα να γίνει πιο ζωντανό και ενδιαφέρον, παραμένει ένα διδακτικό αντικείμενο δύσκολο διότι καλεί τους μαθητές να είναι περισσότερο ακροατές και παθητικοί δέκτες ώστε να αφομοιώσουν το πλήθος των γεγονότων και των προσώπων σε μία γραμμική, ως επί τω πλείστο, ιστορική αφήγηση. Με βάση τις παραπάνω παραδοχές και με δεδομένο ότι το μάθημα της Ιστορίας της Στ' τάξης παραμένει ένα από τα δυσκολότερα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>70</sup>, στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών<sup>71</sup> αποφασίσαμε να οργανώσουμε ένα πρόγραμμα πολιτιστικών θεμάτων με κεντρικό άξονα την Ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης, αφενός γιατί συνιστά το μεγαλύτερο και κεντρικότερο κεφάλαιο στο σχολικό βιβλίο<sup>72</sup> και κατ' επέκταση απασχολεί περισσότερο το μαθητή στη διάρκεια της χρονιάς και αφετέρου γιατί το σχολείο, όπως κάθε σχολείο της χώρας, οφείλει να οργανώσει μία επετειακή εκδήλωση για την εθνική εορτή της έναρξης της Επανάστασης κατά την παραμονή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου. Κεντρικός άξονας του πολιτιστικού προγράμματος θα

<sup>70</sup> Σύμφωνα με την έρευνα *Ενδιάμεση Έκθεση: Ποσοτικά Ευρήματα Έρευνας απόψεων Σχολικών Συμβούλων για τα Γνωστικά Αντικείμενα του Δημοτικού* (ΙΕΠ, 2015, σελ. 10,12,16) η ιστορία της Στ' Δημοτικού βρίσκεται στις πιο υψηλές θέσεις της κατάταξης όσον αφορά στη δυσκολία κατανόησης, στο χρόνο διδασκαλίας που απαιτείται, στην αύξηση των απαιτήσεων σε σχέση με την προηγούμενη τάξη.

<sup>71</sup> Από εδώ και στο εξής θα χρησιμοποιώ το συντομότερο Ράλλεια ΠΔΣ.

<sup>72</sup> *Ενότητα Γ: Η Μεγάλη Επανάσταση (1821-1830)*, στο: Κολιόπουλος, Ιωάννης /Μιχαηλίδης, Ιάκωβος / Καλλιανιώτης, Αθανάσιος/ Μηνάογλου, Χαράλαμπος, *Ιστορία Στ' Δημοτικού: Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, Αθήνα, ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, 2012, σελ. 71-146. Σύνολο σελίδων: 75 σε έναν τόμο 238, περίπου δηλαδή το 1/3.



ήταν εξαρχής το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, το οποίο διδάσκεται για μία ώρα την εβδομάδα στα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών (ΕΑΕΠ). Καθώς όμως πρόκειται για ένα μονόωρο μάθημα, επιλέξαμε να συνδεθεί το πρόγραμμα και με όλα τα μαθήματα εκείνα που σχετίζονται τόσο με το μάθημα της Ιστορίας όσο και με την επετειακή εκδήλωση της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου. Επομένως το πρόγραμμα συνδέθηκε με τα μαθήματα Μουσικής, Φυσικής Αγωγής και Εικαστικών με στόχο μία διαθεματική προσέγγιση της Ιστορίας και ειδικότερα της ιστορίας της Επανάστασης, σύμφωνα με το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Ιστορίας<sup>73</sup>. Παράλληλα δε, σκεφτήκαμε ότι το πρόγραμμα θα πρέπει να ικανοποιεί και τρεις άλλες παραμέτρους: α) να βρίσκεται κοντά στη σύγχρονες προτάσεις της διδακτικής της ιστορίας που προτείνει το ισχύον ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για τη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας<sup>74</sup>, β) να ικανοποιεί μία από τις βασικές αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος, δηλαδή μια «διδασκαλία της Ιστορίας (με την οποία) ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του»<sup>75</sup> και γ) να συμβάλει στον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό των μαθητών, για τον οποίο μηδαμινές ευκαιρίες υπάρχουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>76</sup>.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, καταλήξαμε οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί, Δημήτρης Ράμμος και Βασιλική Γκανά, δάσκαλοι, Πηνελόπη Μικέλη, Ματίνα Μαράθου και Αλεξάνδρα Μπακάλη, γυμναστές, Ερμιόνη Δελή, εικαστικός, Θεόδωρος Κόρακας, μουσικός και η γράφουσα ως υπεύθυνη του προγράμματος, να συγκροτήσουμε ένα σχέδιο εργασίας με στόχο τη δημιουργία ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ εντός της σχολικής μονάδας. Ο τίτλος αντανακλούσε και τη στοχοθεσία του προγράμματός μας: *Τχνη ιστορίας: Γνωριμία με το ντοκιμαντέρ*. Μέσα από τη πορεία της δουλειάς μας με τους μαθητές δημιουργήθηκε ένα φιλμ με τίτλο: *Τχνη ιστορίας: οι ήρωες και εμείς που υπήρξε και ο κορμός της εορτής ιστορικής μνήμης των Ραλλείων ΠΔΣ* στις 24/03/2015. Η ταινία πλαισιώθηκε από «ζωντανές»

<sup>73</sup> Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών Ιστορίας, [http://ebooks.edu.gr/info/cps/9deppsaps\\_Istorias.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/9deppsaps_Istorias.pdf), σελ. 210.

<sup>74</sup> Ο.π., σελ. 211.

<sup>75</sup> Ο.π., σελ. 184.

<sup>76</sup> Γρόσδος, Σταύρος, *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων*, <https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/31.pdf>, σελ.21. Μόναχα στο πλαίσιο του έργου *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου Αιώνα)* στο επιστημονικό πεδίο *Πολιτισμός – Δραστηριότητες Τέχνης – Πρόταση Β'* συντάχθηκε *Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση* (Στο πλαίσιο των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής για όλες της βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) καθώς και συνοδευτικό *Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό*. Βλέπε: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

παρεμβάσεις που «συνομιλούσαν» με αυτήν, δηλαδή από τραγούδια, χορό και δραματοποιήσεις.

Ως αφετηρία της θεματικής του φιλμ θέσαμε την προσέγγιση του συλλογικού ιστορικού βιώματος μέσα από τα ίχνη, τα αποτυπώματα που αυτό έχει ακόμη και σήμερα στην καθημερινή μας ζωή. Αληθινά, δεν γνωρίζαμε πού θα φτάσουμε. Η πρώτη εργασία των μαθητών ήταν να ερευνηθούν ποια σχέση έχουν οι ίδιοι με την Επανάσταση. Αν κατοικούν σε μία ιστορική περιοχή, αν η οδός του σπιτιού τους παραπέμπει σε ιστορικά πρόσωπα ή γεγονότα, αν η καθημερινότητα τους (π.χ. η διαδρομή από και προς το σχολείο) σχετίζεται με σχετικά μνημεία, αν κατάγονται από έναν τόπο που συνδέεται με κάποιον ήρωα ή κάποιο γεγονός της Επανάστασης και τέλος αν έχουν άμεση σχέση, δηλαδή αν είναι συγγενείς πρωταγωνιστών της Επανάστασης. Με μεγάλη μας έκπληξη ανακαλύψαμε ότι μεταξύ των μαθητών υπήρχαν απόγονοι επώνυμων ή ανώνυμων ηρώων της Επανάστασης, οικογένειες που διέθεταν γραπτά τεκμήρια της εποχής ακόμα και γονείς - ερευνητές που μελετούν την καθημερινή ζωή στα χρόνια της Επανάστασης. Κάθε σχέση που είχαν τα παιδιά με την εποχή καταγράφηκε στην κάμερα και στο τέλος του Α' τριμήνου παρακολουθήσαμε, εκπαιδευτικοί και μαθητές, όλες τις καταγραφές σε μία κοινή προβολή. Στη συνέχεια μ'ένα ερωτηματολόγιο επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τί ήταν εκείνο που συγκράτησαν από τη σχέση που έχουν οι συμμαθητές τους με την Επανάσταση, τί τους συγκινεί, πού αλλού μπορούν να εντοπίσουν τέτοια ίχνη όπως για παράδειγμα στη μουσική, το τραγούδι, το χορό ή τα εικαστικά, πού επιθυμούν να επικεντρωθεί η ταινία που θα δημιουργούσαμε και σε ποιο πόστο της παραγωγής θα ήθελαν να ενταχθούν.

Μέσα από την αποδελτίωση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου αυτού, προέκυψε ότι τα πρόσωπα των ηρώων, ο ψυχισμός τους, και τα τεκμήρια της ζωής που άφησαν πίσω τους (όπλα, πίνακες που τους εικονίζουν, τραγούδια υμνητικά για αυτούς, ηρωϊκοί χοροί) είναι εκείνα που διεγείρουν το πνεύμα και τη φαντασία των παιδιών κι ότι σε αυτά έπρεπε το ντοκιμαντέρ που θα ετοιμάζαμε να επικεντρωθεί.

Είχαμε βρει το θέμα μας. Γνωρίζαμε όμως πώς θα δομήσουμε το σενάριο μας; Πώς φτιάχνετε τελικά ένα ντοκιμαντέρ; Σε ένα από τα μαθήματά μας παρακολουθήσαμε ενδεικτικά δυο ντοκιμαντέρ: *World War I: A Necessary War* του BBC<sup>77</sup> και *Δόμνα Βισβίτση: 1783-1850* της

<sup>77</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=74znWqJev3I>

ΕΡΤ3 σε σκηνοθεσία του Σταμάτη Τσαρουχά.<sup>78</sup> Μετά από την προβολή συμπεράναμε ότι για να καταλάβουμε τους ήρωες, θα έπρεπε να βρούμε τις κατάλληλες εκείνες ερωτήσεις που θα συγκροτούσαν τη βάση του σεναρίου μας καθώς οι απαντήσεις θα έφτιαχναν το δικό μας αφήγημα γύρω από τους ήρωες και τον ηρωισμό, τότε και τώρα. Σε αυτό το συμπέρασμα οδηγηθήκαμε ακολουθώντας και τις στρατηγικές του Θεάτρου της Επινόησης<sup>79</sup> όπως και αντίστοιχες προτάσεις που δίνει το πρόγραμμα για τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό του British Film Institute.<sup>80</sup>

Τα ερωτήματα καταγράφηκαν μέσα από την τεχνική της συλλογικής ιδεοθύελλας (brainstorming)<sup>81</sup>



**Εικόνα 1: Οι μαθητές καταγράφουν τα ερωτήματά τους σχετικά με τον ηρωισμό και τους ήρωες.**

<sup>78</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=P9OEexjF5ko>

<sup>79</sup> Oddey, Alison, *Devising Theatre: a practical and theoretical handbook*, Routledge, London and New York, 1996, p.169.

<sup>80</sup> *Moving Images in the Classroom*, British Film Institute, English and Media Centre, Film Education, 2013, <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-moving-images-in-the-classroom-2013-03.pdf>, p. 22-23.

<sup>81</sup> Kitson, Neil & Spiby, Ian, *Drama 7-11: developing primary teaching skills*, Routledge, London and New York, 1997, p.62 όπου η τεχνική αυτή προτάσσεται όλων ως αφετηρία της συλλογικής δραματοποίησης στο θέατρο στην εκπαίδευση.

και στη συνέχεια αποφασίστηκε να αναζητηθούν απαντήσεις σε συμμαθητές μας, δασκάλους, γονείς αλλά και ειδικούς επιστήμονες όπως γίνεται στα ντοκιμαντέρ συνήθως. Ορισμένα από τα ερωτήματα: Γιατί κάποιος έγινε ήρωας; Ποιος είναι ήρωας σήμερα; Γιατί κάποιος θέλησαν να θυσιάσουν για την Επανάσταση; Αν κάποιος γίνει ήρωας, μπορεί να το εκμεταλλευτεί αυτό; Στη συνέχεια, η συνάντηση με τους ιστορικούς Μαρία Σπηλιωτοπούλου από την Ακαδημία Αθηνών και Τάσο Σακελλαρόπουλο από το Μουσείο Μπενάκη που πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου στις 11/02/2015 σηματοδότησαν την έναρξη των γυρισμάτων. Εκείνη την ημέρα, οι μαθητές απηύθυναν δεκαοχτώ από τα ερωτήματά τους στους δύο ιστορικούς-ερευνητές αλλά τελικά ενσωματώθηκαν στην ταινία δώδεκα καθώς κράτησαν για το φιλμ τις απαντήσεις που θεώρησαν πιο ουσιαστικές. Όλες οι απαντήσεις κινηματογραφήθηκαν εκείνη τη στιγμή, «εν θερμώ»,



**Εικόνα 2: Η συνάντηση με τους ειδικούς επιστήμονες – συμβούλους τους ντοκιμαντέρ, Μαρία Σπηλιωτοπούλου και Τάσο Σακελλαρόπουλο, Ράλλεια ΠΔΣ, Αίθουσα Εκδηλώσεων, 11/02/2015.**

και στη συνέχεια η λήψη των επιλεγμένων απαντήσεων επαναλήφθηκε σε άλλο χώρο του σχολείου (αίθουσα μουσικής) ώστε να εξασφαλίσει η καλύτερη δυνατή αποτύπωση του ήχου στην ταινία.

Ακολούθως οι απαντήσεις τόσο των ιστορικών όσο και των άλλων ερωτηθέντων μοιράστηκαν σε τρεις ενότητες, όσες και τα τμήματα που ασχολούνταν με το πρόγραμμα.

Έτσι το φιλμ χωρίστηκε σε τρία μέρη :1<sup>ο</sup> μέρος: Τί σχέση έχουμε με την επανάσταση: οι ήρωες κι εμείς.2<sup>ο</sup> μέρος: Γιατί κάποιοι έγιναν ήρωες; 3<sup>ο</sup> μέρος: Υπάρχουν ήρωες σήμερα και ποιοι είναι αυτοί;

Σε κάθε τμήμα δημιουργήθηκαν επτά ομάδες: για το σενάριο, την οργάνωση των γυρισμάτων, για τις λήψεις, τις δραματοποιήσεις, τα σκηνικά και τα κοστούμια, τη μουσική επένδυση και το μοντάζ. Αφού οι απαντήσεις των ιστορικών και των άλλων ερωτώμενων απομαγνητοφωνήθηκαν, ζητήθηκε από τις ομάδες σεναρίου αλλά και από τους υπόλοιπους μαθητές να αποφασίσουν ποιες εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο, δραματοποιήσεις κλπ θα εμπλούτιζαν την αφήγηση της ταινίας, ποιο δηλαδή θα ήταν το storyboard της ταινίας. Με αυτόν τον τρόπο κατανόησαν τη δομή της κινηματογραφικής αφήγησης του ντοκιμαντέρ όπου ο λόγος, είτε άμεσος είτε ο περιγραφικός, υπογραμμίζεται, επεξηγείται ή το νόημά του επεκτείνεται μέσω της εικόνας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω και περιορισμένου χρόνου και μιας και ο στόχος μας ήταν η ευαισθητοποίηση και η μεγιστοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την Επανάσταση δεν δόθηκε έμφαση στην αποκωδικοποίηση της ίδιας της εικόνας, στην κατανόηση της δομής της και στην εξάσκηση των μαθητών στο πως να την κατασκευάζουν αλλά στο περιεχόμενο της ταινίας, δηλαδή τί θέλουμε να πούμε και πώς η εικόνα θα μεγιστοποιήσει, επεξηγήσει, ερμηνεύσει το νόημα της δικής μας αφήγησης. Αυτή η επιλογή έγινε και λόγω του πλήθους των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (70), του πλήθους των εκπαιδευτικών (8) και της ηλικίας των μαθητών (11 ετών). Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές δεν έκαναν λήψεις και το κυριότερο δεν μοντάρισαν την ταινία τους. Το αντίθετο μάλιστα. Αυτό όμως έγινε χωρίς συστηματική θεωρητική προετοιμασία από τη μεριά της γράφουσας αλλά περισσότερο με σχετικές υποδείξεις στην πράξη.

Έμφαση δόθηκε στις αυθόρμητες καλλιτεχνικές πρωτοβουλίες των διδασκόμενων. Έτσι οι μαθητές αποφάσισαν να δραματοποιήσουν την εμπύχωση των Ελλήνων από τον Κολοκοτρώνη



**Εικόνα 3: Αυτοσχεδιασμοί και προετοιμασία γυρισμάτων**

καθώς και τη διαμάχη των αρχηγών για την αρχιστρατηγία, θέματα που περιλαμβάνονται στο βιβλίο τους. Επίσης, σκέφτηκαν να αξιοποιήσουν το ταλέντο ενός συμμαθητή τους στη ζωγραφική και να εντάξουμε στην ταινία και κινούμενα σχέδια.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι όλα τα γυρίσματα έγιναν εντός της σχολικής μονάδας, στο θέατρο, το προαύλιο, το αλσύλιο και την είσοδο του σχολείου ενώ όσα εξωτερικά χρειάστηκαν, όπως για παράδειγμα λήψεις μνημείων ή επωνυμίες οδών, τις επιμελήθηκαν μόνοι τους οι μαθητές. Οι λήψεις στο σχολείο γίνονταν από τους μαθητές με την επίβλεψη της γράφουσας ενώ χρησιμοποιήθηκαν στη βιντεοσκόπηση των απαντήσεων των ιστορικών και μηχανές των μαθητών.



**Εικόνα 4: Οι μαθητές κινηματογραφούν.**

Τα κοστούμια και τα αξεσουάρ ήταν επίσης κατασκευές των παιδιών καθώς θέλαμε να λειτουργήσει και η ταινία ως τεκμήριο της προσπάθειας των μαθητών να προσεγγίσουν το θέμα τους κι όχι να στοχεύει στην όποια αισθητική τελειότητα. Τα γυρίσματα έγιναν εντός σχολικών ωρών και διήρκεσαν συνολικά δέκα μέρες κυρίως στις ώρες του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής ή της Φυσικής Αγωγής, όταν αφορούσε στη βιντεοσκόπηση των παραδοσιακών χορών.

Ο χορός και η μουσική χρησιμοποιήθηκαν ως τμήμα της αφήγησης, ως ερμηνευτικό σχόλιο, ως πέρασμα από τη μία ενότητα στην άλλη ενώ η ζωντανή εκτέλεση την ώρα της γιορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου ερχόταν να υπογραμμίσει τον διάλογο σκηνής και οθόνης που χωρίς τη συμβολή των συναδέρφων της Φυσικής Αγωγής Ματίνας Μαράθου, Πηνελόπης Μικέλη και Αλεξάνδρας Μπακάλη καθώς και του μουσικού Θεοδωρή Κόρακα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Στο χορό, αποκορύφωμα υπήρξε η στιγμή όπου το παραδοσιακό τσάμικο η «Ιτιά» ξεκίνησε μέσα στο φιλμ και συνεχίστηκε επί σκηνής για τα ερμηνευτικά σόλα των πρωτοχορευτών. Από την άλλη τα τραγούδια λειτούργησαν ως βάση για δραματοποιήσεις και

χορογραφίες σχετικές με κάθε μέρος της κινηματογραφικής αφήγησης που έγιναν ζωντανά επί σκηνής παράλληλα με την προβολή του φιλμ.

Η προσέγγιση του θέματος μέσα από τα εικαστικά και η ένταξη τους στο φιλμ ήταν καίρια. Η εικαστικός, Δρ. Ερμιόνη Δελή, εργάστηκε στο μάθημά της για την εξοικείωση των μαθητών με την ηρωϊκή εικονογραφία του Αγώνα και οι μαθητές επέλεξαν να ερωτηθεί η ίδια στο φιλμ για το πώς και το γιατί της εικαστική γλώσσα των πορτραίτων των αγωνιστών.

Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα η εργασία των ομάδων του μοντάζ, μιας και αυτό έγινε κατά το μεγαλύτερο μέρος από τους μαθητές ενώ ως υπεύθυνη του προγράμματος επιμελήθηκα τυχόν ατέλειες (κυρίως τεχνικές) και φυσικά πρόσθεσα αργότερα αποσπάσματα από τη λήψη της εορταστικής εκδήλωσης.<sup>82</sup>

Το ντοκιμαντέρ που τελικά αναρτήθηκε στο portal <http://vod-new.sch.gr> δεν είναι φυσικά εκείνο που προβλήθηκε στη γιορτή. Εκείνη η ταινία συνομιλούσε με τη σκηνή και λειτουργούσε παράλληλα με χορευτικές, θεατρικές και τραγουδιστικές παρεμβάσεις. Ο τρόπος της πρώτης παρουσίασης του ντοκιμαντέρ έδωσε στο κινηματογραφικό έργο λίγα από τα χαρακτηριστικά του ζωντανού θεάτρου. Το φιλμ στις 24/03 δεν είχε κανένα νόημα χωρίς τη ζωντανή παρουσία των παιδιών στη σκηνή. Σε διάλογο μαζί τους αποκτούσε νέο περιεχόμενο. Οι μαθητές είχαν φτιάξει ένα φιλμ για να καταλάβουν τί σημαίνει ήρωας, ηρωϊσμός και επανάσταση ξεκινώντας από την καθημερινότητά τους. Η μοναδική όμως στιγμή της γιορτής ερχόταν σε επικοινωνία με μία οπτικοακουστική καταγραφή, με κάτι ήδη περασμένο όπως η ιστορία έρχεται και συναντά το παρόν τους ξανά και ξανά μέσα από τα ίχνη στην καθημερινότητά τους και την αφήγηση για τα μακρινά πρόσωπα και γεγονότα του παρελθόντος. Ουσιαστικά βίωσαν ότι κάθε παρόν ενέχει ένα παρελθόν κι ότι η ιστορία έχει πολλά να τους μάθει για το σήμερα και το αύριο. Η ταινία που υπάρχει σήμερα στο διαδίκτυο<sup>83</sup>, εμπεριέχει στιγμιότυπα εκείνης της μοναδικής εκδήλωσης. Και έτσι το φιλμ λειτουργεί κι ως ντοκουμέντο, οικοδομώντας ένα ίχνος της σύγχρονης εκπαίδευσής μας, τεκμήριο μελέτης για τον ιστορικό του αύριο.

<sup>82</sup> Η λήψη του συνόλου της εκδήλωσης έγινε από τη φοιτήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Ελένη Κλημέντζου, που την εποχή εκείνη έκανε την πρακτική της άσκηση στα Ράλλεια ΠΔΣ. Την ευχαριστώ θερμά από τη θέση αυτή.

<sup>83</sup> <http://vod-new.sch.gr/asset/detail/MAWKOjFJU8RriTnaoHpbcJ34> (Μέρος Α΄)  
<http://vod-new.sch.gr/asset/detail/W1sFosSEjaObHJXDSGkOLPIY> (Μέρος Β΄)  
<http://vod-new.sch.gr/asset/detail/H2FdeuobLK7SIuVUtQ3UKP0o> (Μέρος Γ΄)



Συμπερασματικά, το πρόγραμμα «Τχνη ιστορίας: γνωριμία με το ντοκιμαντέρ» και το ντοκιμαντέρ *Τχνη ιστορίας: οι ήρωες κι εμείς που δημιουργήθηκαν στα Ράλλεια ΠΔΣ* συνιστούν ένα παράδειγμα συνέργειας των τεχνών με ένα μάθημα της Γενικής Παιδείας (εν προκειμένω την Ιστορία) που αποσκοπεί στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και αγωγής που να συνάδουν με τα προτάγματα του Νέου Σχολείου – Σχολείο του 21ου Αιώνα<sup>84</sup>, δηλαδή με την καινοτομία, τον ψηφιακό εγγραμματισμό, την στοχοκεντρικότητα, την ευελιξία, την συλλογικότητα, την βιωματική κι ενταξιακή διδακτική στρατηγική, όλα στοιχεία απαραίτητα για ένα σχολείο της δημιουργικότητας και της φαντασίας, ελκυστικό τόσο στο μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Π.Σ. σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα-γνώσεων – δεξιοτήτων-ικανοτήτων. Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό με βάση το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, ΙΕΠ, 19/1/2015. (αδημοσίευτο).

Γρόσδος, Σταύρος, *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων*, 24 σελ., <https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/31.pdf>

Ενδιάμεση Έκθεση: Ποσοτικά Ευρήματα Έρευνας απόψεων Σχολικών Συμβούλων για τα Γνωστικά Αντικείμενα του Δημοτικού, ΙΕΠ, 2015

Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών Ιστορίας,  
[http://ebooks.edu.gr/info/cps/9deppsaps\\_Istorias.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/9deppsaps_Istorias.pdf)

Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό για την Οπτικοακουστική Έκφραση, Π.Ι., Αθήνα, 2011,  
<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

---

<sup>84</sup> Αδημοσίευτο παραδοτέο Ι με τίτλο: *Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Π.Σ. σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα-γνώσεων –δεξιοτήτων-ικανοτήτων. Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό με βάση το Ωρολόγιο Πρόγραμμα*, ΙΕΠ, 19/1/2015.

*Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση* (Στο πλαίσιο των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής για όλες της βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης), Π.Ι, Αθήνα, 2011, <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Kitson, Neil & Spiby, Ian, *Drama 7-11: developing primary teaching skills*, Routledge, London and New York, 1997, 114σελ.

Oddey, Alison, *Devising Theatre: a practical and theoretical handbook*, Routledge, London and New York, 1996, 254σελ.

*Moving Images in the Classroom*, British Film Institute, English and Media Centre, Film Education, 2013, 63 σελ., <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-moving-images-in-the-classroom-2013-03.pdf>

## ΕΙΣΗΓΗΣΗ 7η

### «Κινηματογραφική Παιδεία: Η αξιοποίηση της εμπειρίας από τα Καλλιτεχνικά Σχολεία»

Αγραφιώτης Μιχαήλ, (Σκηνοθέτης – Εκπαιδευτικός)

#### Περίληψη

Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι τα μόνα σχολεία στην Ελλάδα όπου το μάθημα του Κινηματογράφου βρίσκεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα από την Α' Γυμνασίου έως την Γ' Λυκείου. Η δεκαετής εμπειρία με τα παραδείγματα, τις μεθόδους, τα σχέδια μαθημάτων καθώς και η πρόσληψη από τους μαθητές-τριες αποτελούν ένα προηγούμενο για την εισαγωγή και την αξιοποίηση του Κινηματογράφου ευρύτερα στη Μέση Εκπαίδευση. Αυτή η συσσωρευμένη εμπειρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρώτη ύλη για την ανάπτυξη μιας διδακτικής του Κινηματογράφου στη χώρα μας, στις πραγματικές συνθήκες του ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος και στο πραγματικό επίπεδο του οπτικοακουστικού εγγραμματος. Η εμπειρία που περιγράφεται προέρχεται από το Καλλιτεχνικό Σχολείο Θεσσαλονίκης.

Οι μαθητές-τριες έχουν μια ήδη διαμορφωμένη και θεμελιωμένη ιδέα για τον κινηματογράφο. Έρχονται στο σχολείο έχοντας (ή νομίζοντας ότι έχουν) σχηματίσει μια άποψη για το τι είναι το σινεμά και τι είναι η κινούμενη εικόνα, αφού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής τους εμπειρίας. Αυτή η άποψη είναι ισχυρή και ενισχυμένη σε σχέση με υπόλοιπες προϋπάρχουσες ιδέες, αντιλήψεις και παραδοχές των παιδιών. Οφείλεται κυρίως στην ίδια τη «φύση» του κινηματογράφου και όχι απλώς επειδή οι μαθητές έχουν δει ταινίες. Το στοιχείο της αναπαράστασης και η εντύπωση της συνέχειας δίνουν την αίσθηση ότι η ταινία είναι ένα ανεπιτήδευτο απόσπασμα πραγματικότητας. Επιπλέον, έρχονται σε επαφή με την τεχνολογία της κινούμενης εικόνας και το βίντεο διαμορφώνοντας μια αντίληψη αυτοματισμού. Επομένως, η αρχική αντιμετώπιση του κινηματογράφου ως διδακτικό αντικείμενο δεν χαρακτηρίζεται από την αθωότητα του πρωτόπειρου αλλά από μιμητισμό.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο μάθημα της Αισθητικής Κινηματογράφου, που διδάσκεται στις Λυκειακές τάξεις των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Για πρώτη φορά οι μαθητές καλούνται

να προσεγγίσουν τον κινηματογράφο ως αισθητικό φαινόμενο και την Κινούμενη Εικόνα ως αισθητικό γεγονός, δηλαδή να δουν το σινεμά με έναν τρόπο διαφορετικό από τον «αυτονόητο» και κατόπιν να το αναλύσουν. Πρόκειται για εγχείρημα με κάποιο βαθμό δυσκολίας και περιγράφονται διδακτικά παραδείγματα και σχέδια μαθήματος από την ύλη του Καλλιτεχνικού Σχολείου.

Επίσης, διερευνάται κατά πόσο επιτυγχάνεται η διακηρυχθείσα (στον Οδηγό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Κινηματογραφική Παιδεία) «Προσαρμοσιμότητα» (Adaptability), δηλαδή η ιδιαίτερη ικανότητα του μαθήματος του Κινηματογράφου να συνδέει τη σχολική ζωή με τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών-τριών. Η Κινηματογραφική Παιδεία έχει το πλεονέκτημα να διατρέχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα σχολικά αντικείμενα και τις δομές στη σχολική αίθουσα, πριν και μετά το σχολείο.

Τέλος, για την προώθηση και την εμπέδωση της έννοιας της «προσαρμοστικότητας» προτείνεται ένας τρόπος προσέγγισης που βασίζεται στην αναγνώριση της εξωσχολικής καλλιτεχνικής δραστηριότητας των μαθητών και τη μεταφορά της στο σχολείο με σκοπό την αξιοποίησή της ως διδακτικό υλικό. Παρουσιάζεται παράδειγμα από μαθητές του Καλλιτεχνικού Σχολείου.

## Εισαγωγή

Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική την εμπειρία των Καλλιτεχνικών Σχολείων για την υπόθεση της Κινηματογραφικής Παιδείας στη χώρα μας όχι απλώς επειδή στα σχολεία αυτά διδάσκεται ο Κινηματογράφος, αλλά κυρίως επειδή τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι τα μόνα σχολεία στην Ελλάδα όπου το μάθημα του Κινηματογράφου βρίσκεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα από την Α' Γυμνασίου έως την Γ' Λυκείου. Είναι υποχρεωτικό μάθημα, διδάσκεται –όπως θα δούμε παρακάτω– αρκετές ώρες την εβδομάδα και είναι μέρος του συνολικού προγράμματος του σχολείου. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ένα προηγούμενο για την υπόθεση της διδασκαλίας του Κινηματογράφου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Καταρχήν, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο, ανεξάρτητα δηλαδή από το αν μπορεί να χαρακτηριστεί καλό ή κακό, αν θεωρείται ένα επιτυχημένο ή αποτυχημένο εγχείρημα, πέρα από τα προβλήματα και τις -πολλές φορές- πρωτόγονες συνθήκες στις οποίες γίνεται το

μάθημα, είναι μια συσσωρευμένη εμπειρία την οποία μπορούμε να εξετάσουμε, να εξάγουμε συμπεράσματα και να την αξιοποιήσουμε.

Μας ενδιαφέρουν οι διδακτικές μέθοδοι, τα παραδείγματα και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για ένα ομολογουμένως καινούργιο μάθημα, χωρίς παράδοση στην εκπαίδευση και χωρίς επεξεργασμένη και δοκιμασμένη παιδαγωγική θεωρία. Ακόμη περισσότερο μας ενδιαφέρει η πρόσληψη από τους μαθητές και τις μαθήτριες, το πώς δέχονται ένα μάθημα που μοιάζει «διαφορετικό» από τα άλλα.

Τέλος, μια ακόμη ενδιαφέρουσα παράμετρος είναι ότι τα κινηματογραφικά μαθήματα στα Καλλιτεχνικά σχολεία διδάσκονται –ως πρώτη ανάθεση– από απόφοιτους σχολών κινηματογράφου και κινηματογραφιστές.

Παρακάτω, η εμπειρία που μεταφέρεται και περιγράφεται για την Κινηματογραφική Παιδεία στην Ελλάδα είναι από το Καλλιτεχνικό Σχολείο Θεσσαλονίκης που περιλαμβάνει όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου.

### **Ο Κινηματογράφος στα σχολεία**

Ο Κινηματογράφος είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού, η ζωή του μόλις ξεπερνά τον έναν αιώνα, ωστόσο έχει πλούσια και πυκνή ιστορία. Από τη γέννησή του δείχνει μια πρωτοφανή επίδραση στις κοινωνίες. Από την καταγραφή γεγονότων και τη μυθοπλασία μετατράπηκε σε φορέα για την αποτύπωση αλλά και τη διαμόρφωση αντιλήψεων για τον κόσμο. Δεν πρέπει να ξεχνάμε την προνομιακή σχέση με την τεχνολογία που έχει ο Κινηματογράφος.

Στην εκπαίδευση ο Κινηματογράφος έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο έρευνας, εν συνεχεία διδακτική μέθοδος, ενώ σήμερα σε πολλές χώρες αποτελεί ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο. Τη δεκαετία του '20 ο Celestin Freinet<sup>85</sup> ήταν ο πρώτος παιδαγωγός που επιχείρησε να αξιοποιήσει τον κινηματογράφο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο κινηματογράφος για τον Φρενέ ήταν απλώς το σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη μελέτη της κοινωνίας. Έναν

---

<sup>85</sup> Peyronie Henri, *Celestin Freinet*, στο: Δεκαπέντε Παιδαγωγοί, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000

αίωνα αργότερα, ο κινηματογράφος έχει αποκτήσει τόση κοινωνική ισχύ που έχει πάψει να αποτελεί ένα μέσο έρευνας και έχει γίνει το ίδιο το αντικείμενο ερευνών.

Οι εικόνες αποτελούν κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις. Τα εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, μερικές φορές περισσότερο ίσως και από τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας<sup>86</sup>. Η στενή αυτή σχέση ανάμεσα στην εικόνα και τον ασυνείδητο κόσμο του παιδιού που προσφεύγει στον φανταστικό κόσμο για να αντιληφτεί την πραγματικότητα, ενώ πρόκειται για μια διαμεσολαβημένη εμπειρία, δημιουργεί την ανάγκη για το εκπαιδευτικό σύστημα έρευνας και μελέτης σχετικά με τις λειτουργίες της οπτικής αντίληψης στα παιδιά, καθώς και με τους τρόπους ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης της εικόνας και εν τέλει κριτικής αντιμετώπισης των εκπεμπόμενων μηνυμάτων. «Ο κινηματογράφος είναι μια γλώσσα που πρέπει κανείς να αποσυμβολίσει», όπως λέει ο Μαρσέν Μαρτέν, Γάλλος θεωρητικός του κινηματογράφου.

Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, αυξάνεται το ενδιαφέρον για τον Κινηματογράφο στα σχολεία. Περιγράφεται ως Κινηματογραφική Παιδεία (ΚΠ), μετάφραση του όρου film literacy ή οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, μετάφραση του όρου audiovisual literacy. Όπως αναφέρει το κείμενο της (ευρωπαϊκής) Επιστημονικής Επιτροπής της μεθόδου Artit: «Από τα τέλη της δεκαετίας του '90 ο όρος 'οπτικοακουστικός εγγραμματισμός' έχει αντικαταστήσει τον 'έντυπο εγγραμματισμό' ('print literacy') ως στόχο στα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, σε μια συντονισμένη προσπάθεια να αντιμετωπιστεί σοβαρά αυτή η παγκόσμια, πολύπλοκη και ζωτικής σημασίας γλώσσα. Πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να διαφέρουν ως προς τους στόχους, την κλίμακα και τις συνθήκες εφαρμογής, αλλά όλες φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της εισαγωγής του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία»<sup>87</sup>.

Από την πλευρά της η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει την ΚΠ ως «το επίπεδο κατανόησης μιας ταινίας, την ικανότητα για συνειδητή και γεμάτη περιέργεια επιλογή των ταινιών, την αρμοδιότητα για την παρακολούθηση μιας ταινίας με κριτικό πνεύμα και την ανάλυση του περιεχομένου της, την κινηματογραφία και τεχνικές πτυχές της και την ικανότητα χειραγώγησης

<sup>86</sup> Γρόσδος Σταύρος, *Οπτικοακουστικός γραμματισμός. Από το παιδί – καταναλωτή στο παιδί- δημιουργό*, στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 16, 2010, σελ. 54-68

<sup>87</sup> Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (συντονιστής φορέας), *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*, Education and Culture DG

της γλώσσας και των τεχνικών πόρων στη δημιουργική παραγωγή κινούμενης εικόνας» (revised definition of film education)<sup>88</sup>.

Το ενδιαφέρον για την ΚΠ στην Ελλάδα αποτυπώνεται στις συμμετοχές στο φεστιβάλ σχολικής ταινίας Camera Zizanio. Ο Νίκος Θεοδοσίου, Πρόεδρος του φεστιβάλ, σημειώνει:

*«Στην Ελλάδα παρατηρήσαμε ότι από τις 6-7 ταινίες που είχαμε το 2001 όταν ξεκινάγαμε την Camera Zizanio, το 2014 φτάσαμε τις 190! Ο πραγματικός αριθμός των ταινιών που δημιουργήθηκαν σε σχολικό περιβάλλον αλλά ήταν εκτός των κανόνων για συμμετοχή στο Φεστιβάλ μας ήταν τουλάχιστον διπλάσιος. Έχουμε δηλαδή μια έκρηξη δημιουργικότητας<sup>89</sup>».*

Είναι γεγονός ότι ο Κινηματογράφος στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον έχει απενοχοποιηθεί συγκριτικά με παλαιότερες δεκαετίες, και ολοένα περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσφεύγουν σε αυτόν συμπληρωματικά της διδασκαλίας τους. Μπορούμε να πούμε ότι για τον μέσο Έλληνα εκπαιδευτικό του σήμερα ο Κινηματογράφος στο σχολείο αντιπροσωπεύει έναν «μοντέρνο τρόπο διδακτικής προσέγγισης» ο οποίος επιπλέον είναι «ευχάριστος» για τα παιδιά.

Παρά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ο Κινηματογράφος χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές ως «συμπλήρωμα» και σπανιότερα ως πραγματική διδακτική μέθοδος. Επίσης, αν και έχει αυξηθεί κατακόρυφα ο αριθμός των παραγόμενων μαθητικών ταινιών, το σινεμά εξακολουθεί να είναι σπάνια επιλογή των εκπαιδευτικών για ένα πρότζεκτ. Αυτό οφείλεται κυρίως στην έλλειψη κατάρτισης (ή επιμόρφωσης) στο αντικείμενο και στην απουσία καθηγητών κινηματογράφου.

Ο Ευάγγελος Κελεσίδης στη μελέτη του που αφορά στον κινηματογράφο στα Δημοτικά Σχολεία αλλά έχει γενικότερη ισχύ στην ελληνική εκπαίδευση κάνει μερικές πολύ καίριες παρατηρήσεις. Στα σχολεία προβάλλονται περισσότερα ντοκιμαντέρ και λιγότερο οι ταινίες μυθοπλασίας καθώς οι τελευταίες θεωρείται ότι δεν έχουν πολλά να προσφέρουν παρά μόνο διασκέδαση. Όμως, «ενώ τα ντοκιμαντέρ προβάλλονται με καθαρά διδακτική πρόθεση, ωστόσο, τις περισσότερες φορές όλη η διαδικασία καταλήγει σε ψυχαγωγική. Κι αυτό διότι η προβολή δεν επικεντρώνεται μόνο στους διδακτικούς στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος

<sup>88</sup> British Film Institute, *Screening Literacy: executive summary*, European commission, 2013

<sup>89</sup> Θεοδοσίου Νίκος, *Η οπτικοακουστική παιδεία σε νέους δρόμους*, στο: <http://www.filmandtheater.gr/οπτικοακουστικη-παιδεία>, 2014

*αλλά προβάλλεται ολόκληρο το υλικό, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αδυνατούν να συγκεντρωθούν τόση ώρα και να αποσπάται η προσοχή τους σε άλλα πράγματα. Συνεπώς, αποτυγχάνει να επιτύχει τους όποιους στόχους είχαν τεθεί<sup>90</sup>».*

Πράγματι, ο Έλληνας εκπαιδευτικός νιώθει μια αμηχανία μπροστά στο κινηματογραφικό υλικό και στον τρόπο που θα το χειριστεί, παρόλο που υπάρχει η πρόθεση και το ενδιαφέρον από την πλευρά του. Συχνά το μάθημα που πραγματοποιείται με τα εποπτικά μέσα του κινηματογράφου μετατρέπεται σε «ελεύθερη ώρα».

Απαιτείται γνώση του μέσου και του αντικειμένου για την σωστή επιλογή του φιλικού υλικού αλλά και καλή προετοιμασία για να γίνει ο Κινηματογράφος μια «ευχάριστη» διδακτική εμπειρία που θα συνδυάζει το σχολείο με τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών.

Όπως θα δούμε παρακάτω ξεχωριστή σημασία έχει η έννοια της «προσαρμοσιμότητας». Η πρόσφατη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Βρετανικού Κινηματογραφικού Ινστιτούτου τονίζει την έννοια της «προσαρμοσιμότητας» (Adaptability) στον πυρήνα της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Η ΚΠ έχει το πλεονέκτημα να διατρέχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά αντικείμενα και τις σχολικές δομές, πριν και μετά το σχολείο.

### **Ο Κινηματογράφος στο Καλλιτεχνικό Σχολείο**

Στην Ελλάδα λειτουργούν τρία Καλλιτεχνικά Σχολεία, Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις, στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη και στο Ηράκλειο.

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα προβλέπει 3 ή 4 ώρες μαθήματα κινηματογράφου. Στο Γυμνάσιο διδάσκεται για ένα τρίωρο την εβδομάδα. Στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου το μάθημα έχει το γενικό τίτλο «Κινηματογράφος», ενώ στην Γ' Γυμνασίου έχει τον τίτλο «Κινηματογράφος – Βιωματικές Δράσεις», που υπονοεί μια προσαρμοσμένη αντιμετώπιση.

Στο Λύκειο γίνεται ένας στοιχειώδης διαχωρισμός ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Στο θεωρητικό μέρος ανήκουν η «Αισθητική Κινηματογράφου» και η «Ιστορία του Κινηματογράφου» που διδάσκονται μια ώρα την εβδομάδα στην Α' και τη Β' Λυκείου. Στο πρόγραμμα της Γ' Λυκείου υπάρχει το μάθημα «ΜΜΕ», επίσης για μία ώρα/εβδομάδα.

<sup>90</sup> Κελεσιδής Ευάγγελος, *Ο Κινηματογράφος ως Παράγοντας Διαμόρφωσης Ιστορικών Ιδεών των Παιδιών*, Θεσσαλονίκη, Γράφημα, 2009, σελ. 122



Το πιο πρακτικό μέρος καλύπτεται από το διδακτικό αντικείμενο «Βασικές Αρχές Σκηνοθεσίας Κινηματογράφου», ένα εβδομαδιαίο δίωρο και για τις τρεις τάξεις του Λυκείου. Στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος γίνονται οι πρακτικές ασκήσεις. Επιπλέον, στο πρόγραμμα του Λυκείου υπάρχουν τα μαθήματα Επιλογής «Κινηματογραφική Τεχνολογία και Φωτογραφία Κινηματογράφου» και «Ντοκιμαντέρ», τα οποία είναι πρακτικά-εργαστηριακά.

Όπως διαπιστώνουμε, πρόκειται για ένα πλήρες πρόγραμμα που ξεκινάει από την Α' Γυμνασίου και κορυφώνεται και ολοκληρώνεται στην Γ' Λυκείου με μια γενική θεωρία για τα ΜΜΕ. Θεωρητικά, οι μαθητές-τριες λαμβάνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του Κινηματογράφου σε επίπεδο Γνώσεων, Ικανοτήτων και Δεξιοτήτων. Αν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται και μένουν κενά, συμβαίνει για τρεις σημαντικούς λόγους για τους οποίους την κύρια ευθύνη έχει η Πολιτεία:

α) το προσωπικό· οι καθηγητές κινηματογράφου προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι ενώ η καθυστέρηση στο διορισμό τους που συμβαίνει σχεδόν κάθε χρόνο έχει ως αποτέλεσμα να λιγοστεύουν οι ετήσιες ώρες και να μην μπορεί να καταρτιστεί ένα αξιοπρεπές σχέδιο μαθήματος από τον εκπαιδευτικό,

β) η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής για τα εργαστηριακά μαθήματα και τις ασκήσεις με αποτέλεσμα ένα μεγάλο κομμάτι των ασκήσεων να μένει στα λόγια.

Στα δύο παραπάνω προβλήματα η λύση των οποίων ξεπερνάει το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, μπορούμε να προσθέσουμε και έναν τρίτο, (γ) την απουσία βιβλίων για τα παραπάνω μαθήματα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι φέτος (σημ. 2015) για πρώτη φορά εκπονήθηκαν Προγράμματα Σπουδών και Οδηγοί για τον Εκπαιδευτικό από το ΙΕΠ.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι τα σχολεία στα οποία διδάσκεται ο Κινηματογράφος ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο είναι μόλις τρία σε όλη τη χώρα, λειτουργούν με πολλά προβλήματα και στελεχώνονται από συμβασιούχους καθηγητές (το προσωπικό άλλων ειδικοτήτων είναι μόνιμο). Όμως, η δουλειά που γίνεται σε αυτά τα σχολεία είναι ομολογουμένως εξαιρετική.

### **Η άποψη των μαθητών-τριων της ΔΕ για την Κινηματογράφο**

Το μάθημα του Κινηματογράφου έχει να αντιμετωπίσει μια ιδιαιτερότητα: Οι μαθητές-τριες έχουν μια ήδη διαμορφωμένη άποψη για τον Κινηματογράφο πριν και έξω από το σχολείο. Αυτή η άποψη είναι ισχυρή. Ασφαλώς, πολλοί παιδαγωγοί και θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν μιλήσει για τις προϋπάρχουσες ιδέες, αντιλήψεις και παραδοχές των παιδιών οι οποίες είναι ανθεκτικές στη σχολική διαδικασία.

Ωστόσο η θεμελιωμένη άποψη ή ιδέα των μαθητών-τριών για τον κινηματογράφο εμφανίζεται ενισχυμένη όχι απλώς επειδή οι μαθητές έχουν δει ταινίες. Οφείλεται κυρίως στην ίδια τη «φύση» του κινηματογράφου. Υπάρχουν δύο στοιχεία του κινηματογράφου που συνδυαζόμενα επιδρούν στο μαθητή-τρια στο επίπεδο των Γνώσεων:

α) Ο Κινηματογράφος είναι μια σειρά από αναπαραστάσεις της πραγματικότητας ή αναπαραστάσεις κάποιου περιβάλλοντος που μοιάζει πολύ με το φυσικό περιβάλλον ή αναπαραστάσεις οι οποίες θα μπορούσαν υπό κάποιες (ακόμη και εξωφρενικές) συνθήκες να αποτελούν το φυσικό περιβάλλον (αναφέρομαι στις ταινίες φαντασίας).

β) Ο Κινηματογράφος κρύβει τα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένος. Εδώ παίζει ρόλο το γεγονός ότι «οι μαθητές έχουν δει ταινίες». Διότι οι ταινίες που έχει πρόσβαση και απολαμβάνει η πλειοψηφία των μαθητών στο σινεμά ή την τηλεόραση ανάγονται σε αυτό που ο Αντρέ Μπαζέν ονόμασε «κινηματογράφο χωρίς μοντάζ»<sup>91</sup>, αναφερόμενος στην κυρίαρχη τάση του χολιγουντιανού κινηματογράφου της δεκαετίας του '30. Δεν πρόκειται για αμοντάριστες ταινίες κυριολεκτικά, αλλά για ταινίες οι οποίες –με κατάλληλες τεχνικές- στοχεύουν στο να αποπροσανατολίσουν το θεατή από τις «ραφές» και τις αλλαγές των πλάνων, δημιουργώντας την εντύπωση μιας «αυθόρμητης» ή «φυσικής» συνέχειας και την αίσθηση ότι η ταινία είναι ένα ανεπιτήδευτο απόσπασμα πραγματικότητας. Ο εμπορικός κινηματογράφος βασίστηκε σε αυτή την παράδοση (η οποία εξάλλου γνώρισε μεγάλη επιτυχία σε συνδυασμό με τις κοινωνικές συνθήκες της εποχής). Επομένως, οι μαθητές γνωρίζουν τον κινηματογράφο μέσα από αυτό το πρίσμα.

Πρέπει να επισημάνουμε –όπως επισημαίνεται και στους μαθητές- ότι δεν πρόκειται για μια «φυσική εξέλιξη» ούτε για κάτι «αυτονόητο», αλλά για μια ιστορική επιλογή.

<sup>91</sup> Μπαζέν Αντρέ, Τι είναι ο Κινηματογράφος. Τόμος Α: Οντολογία και γλώσσα, Αθήνα, Αιγόκερως, 1988

Στο επίπεδο των Δεξιοτήτων, οι μαθητές έρχονται σε επαφή και σε σημαντικό βαθμό διαμορφώνουν μια άποψη για την τεχνολογία της κινούμενης εικόνας και το βίντεο (βιντεοκάμερες, κινητά τηλέφωνα κτλ). Λίγο ως πολύ, κάθε μαθητής έχει εμπειρία στο χειρισμό μια κάμερας. Πέρα από το πλεονέκτημα αυτής της εμπειρίας,

α) το γεγονός ότι αυτές οι κάμερες είναι αυτόματες συνεπάγεται και τον «αυτόματο», άρα και «αυτονόητο» χαρακτήρα της κινούμενης εικόνας.

β) η άμεση και συνεχής διάθεση υποβαθμίζει την αισθητική αξία και το αισθητικό βάρος του κινηματογραφικού πλάνου. Έτσι, σε αντίθεση με τη ζωγραφική και τη μουσική, καλλιεργείται η εντύπωση ότι δεν απαιτούνται τεχνικές δεξιότητες για τη δημιουργία ταινιών.

Οι μαθητές έρχονται, λοιπόν, στο σχολείο έχοντας (ή νομίζοντας ότι έχουν) σχηματίσει μια άποψη για το τι είναι το σινεμά και τι είναι η κινούμενη εικόνα, αφού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής τους εμπειρίας. Επίσης έχουν (ή πιστεύουν ότι έχουν) κάνει τις αισθητικές επιλογές τους. Το γεγονός ότι το σινεμά συνδέεται με την διασκέδαση ή την ψυχαγωγία ισχυροποιεί ακόμη περισσότερο αυτή την (ήδη διαμορφωμένη) άποψη.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να διδάξει κινηματογράφο βρίσκεται σε παρόμοια θέση με αυτή του Φυσικού που καλείται να εξηγήσει τους νόμους ενός φυσικού φαινομένου το οποίο γνωρίζει από την εμπειρία του ο μαθητής. Ή, για να μεταχειριστούμε ένα παράδειγμα πιο κοντά στο σινεμά, μοιάζει με τον Φιλολόγο που διδάσκει μια γλώσσα την οποία ο μαθητής ήδη μιλά και καταλαβαίνει. Και, για να θυμηθούμε τον Πάολο Φρέιρε, ονοματίζοντας αυτό που ήδη ξέρουμε το μετασχηματίζουμε.

### **Τεχνική και Θεωρία**

Ο κινηματογράφος ως διδακτικό αντικείμενο προσεγγίζεται από δύο κατευθύνσεις. Μια πρακτική-τεχνική και μία θεωρητική.

Η πρώτη (τεχνική) στοχεύει ταυτόχρονα στην ανάλυση της τεχνικής και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη σύνθεση του πλάνου, τη θέση και την κίνηση της κάμερας, τη διεύθυνση φωτογραφίας, το μοντάζ, την υποκριτική και τα είδη και τις τεχνικές αφήγησης. Είναι αυτό που λέμε με δύο λόγια «να μάθουμε να διηγούμαστε μια ιστορία με εικόνες».

Η θεωρητική κατεύθυνση στοχεύει, μέσω της ανάγνωσης των εικόνων, στην ερμηνεία του κινηματογράφου ως πολιτιστικού φαινομένου, ως διαμεσολαβημένος τρόπος με τον οποίο η πραγματικότητα δίδεται στα άτομα και ως ιδεολογικός μηχανισμός.

Όπως προαναφέραμε, ο Σελεστέν Φρενέ ήταν αυτός που αξιοποίησε την κινηματογραφική τεχνική στη εκπαίδευση, ίδρυσε κινηματογραφική λέσχη, προχώρησε στην παραγωγή μιας ταινίας μικρού μήκους κτλ. Για τον Φρενέ ήταν ένας τρόπος «κατάκτησης» του περιβάλλοντος, του κόσμου γύρω μας (και πράγματι αυτός που κινηματογραφεί αναπτύσσει έντονα το συναίσθημα ότι «κατακτά» το αντικείμενο της κινηματογράφησης, ότι το κάνει δικό του). Η ιδέα του είναι κοντινή με αυτή που διατύπωσε ο Τζίγκα Βερτόφ για τον «Κινηματογράφο-Αλήθεια» [Κινο-Πράβντα], ότι, δηλαδή, το μάτι της κάμερας βλέπει περισσότερο (ή διαφορετικά) από το ανθρώπινο μάτι<sup>92</sup>. Για τον Φρενέ, λοιπόν, ο κινηματογράφος είναι ένα εργαλείο.

Ωστόσο, στη δεκαετία του '20 στην οποία ο Φρενέ αναπτύσσει αυτή την εκπαιδευτική δραστηριότητα ο κινηματογράφος είναι διαφορετικός από σήμερα. Εκτός από την τεχνολογική πλευρά, δηλαδή το γεγονός ότι οι ταινίες είναι βουβές, ασπρόμαυρες και με μικρό βάθος πεδίου, υπάρχουν δύο κρίσιμες διαφορές:

- α) ο αμερικάνικος χολιγουντιανός κινηματογράφος δεν είναι κυρίαρχος. Κοιτάζοντας το πρόγραμμα ενός σινεμά της δεκαετίας του '20 θα διαπιστώσουμε ότι αμερικάνικες, γερμανικές, ιταλικές, ισπανικές παραγωγές εμφανίζονται ισομερώς.
- β) δεν έχουν εμφανιστεί οι ιδιότητες του «κινηματογράφου χωρίς μοντάζ» που θα χαρακτηρίσουν/σφραγίσουν την μετέπειτα εξέλιξη του.

Η εξέλιξη που γνώρισε ο κινηματογράφος κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα και η κατεύθυνση που ακολούθησε η μεταπολεμική πολιτισμική θεωρία μας οδηγούν να τον αντιμετωπίσουμε σήμερα με έναν τρόπο αντίστροφο από αυτόν του Φρενέ: Δηλαδή, όχι ως εργαλείο έρευνας αλλά ως το ίδιο το αντικείμενο έρευνας. Σήμερα, η Κινούμενη Εικόνα είναι τόσο ισχυρή που αυτονομείται σε ένα φάσμα που επιδρά άμεσα στις ανθρώπινες σχέσεις και στη σχέση των ανθρώπων με την πραγματικότητα και τις πραγματικές συνθήκες ύπαρξης. Όπως υποστηρίζουν οι στρουκτουραλιστές και μετα-στρουκτουραλιστές θεωρητικοί, μέσω των

<sup>92</sup> Sadoul, George, *Η Ιστορία του Παγκόσμιου Κινηματογράφου*, Αθήνα, Δαμιανός-Δωδώνη, σελ. 206

Κινούμενων Εικόνων η «πραγματικότητα δίδεται στα άτομα». Ως μέρος των εικονιστικών ΜΜΕ, ο κινηματογράφος αποτελεί ένα «γενικό πολιτιστικό διαμεσολαβητή στις σχέσεις του ατόμου με τους περισσότερους θεσμούς και τις διεργασίες που εκτυλίσσονται σε αυτούς<sup>93</sup>».

Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκεται αξεδιάλυτα η τεχνική προσέγγιση με τη θεωρητική. Οι μαθητές δεν είναι «άγραφο χαρτί». Όταν καλούνται να φτιάξουν κινούμενες εικόνες στο σχολείο δεν το κάνουν με την αθωότητα του πρωτόπειρου. Περισσότερο μιμούνται και επιχειρούν να αναπαράγουν στερεοτυπικές εικόνες και διαδικασίες. Επιδίδονται σε ένα παιχνίδι μίμησης που παραμένει σε ένα ψυχαγωγικό επίπεδο. Ο πρωταρχικός σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να «αποκαταστήσει» την «αθωότητα» στον τρόπο που ο μαθητής-τρια βλέπει και κατασκευάζει εικόνες και στη συνέχεια να προχωρήσει στο στάδιο της δημιουργίας.

Παρατηρούμε αυτή τη μιμητική αντιμετώπιση στις εργασίες σχολείων που παρουσιάζουν ταινίες (στο πλαίσιο του project ή αλλού) στις οποίες το παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά «ωφέλιμο» μέρος εμφανίζεται είτε στο σενάριο, τα «νοήματα» και τις «διδασχές» (φιλολογική προσέγγιση) είτε στην εμπειρία της ομαδικής δουλειάς (ομαδοσυνεργατική προσέγγιση), δηλαδή σε δυνατότητες που προκύπτουν από μία ταινία παρά στην ίδια την ταινία. Χωρίς να θέλουμε να υποβαθμίσουμε την αξία και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου αλλά και του ηθικού προβληματισμού, η Κινηματογραφική Παιδεία αναδεικνύει ως το «ωφέλιμο» στοιχείο την ίδια την ταινία, την αισθητική της αξία και λειτουργία, και την Κινούμενη Εικόνα ως αισθητικό και κοινωνικό γεγονός.

### Αισθητική Κινηματογράφου

Θα σταθώ στο μάθημα της Αισθητικής Κινηματογράφου της Α' Λυκείου διότι σε αυτό για πρώτη φορά οι μαθητές έρχονται σε επαφή με θεωρητικά ζητήματα όπως αυτά που έθιξα παραπάνω.

Στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου επικρατεί η τεχνική προσέγγιση, αν και γίνονται προσπάθειες ανάγνωσης ενός φιλμ έστω με ένα στοιχειώδη τρόπο. Ένα μέσο για την εισαγωγή των μαθητών-τριών του Γυμνασίου στη θεωρητική προσέγγιση είναι η προβολή και ο σχολιασμός ταινιών από χώρες με διαφορετικό πολιτισμό από τον Ευρωπαϊκό. Όχι ταινίες που

<sup>93</sup> Πλειός Γιώργος, *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Πολύτροπον, 2005, σελ. 87

αναφέρονται σε διαφορετικούς πολιτισμούς – κάτι επίσης χρήσιμο και ενδιαφέρον αλλά που περιλαμβάνει άλλους στόχους- αλλά ταινίες που έχουν γυριστεί σε χώρες με διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον, με διαφορετικούς (από τους δικούς μας) πολιτιστικούς κώδικες και από δημιουργούς με διαφορετική κουλτούρα.

Έχω διαπιστώσει το μεγάλο ενδιαφέρον της τάξης σε αυτές τις προβολές. Ενδεικτικά, έχω προβάλει ταινίες από το Ιράν και την Ιαπωνία. Η επιλογή έγινε με κριτήριο την εμμονή στο πολιτιστικό πλαίσιο της χώρας τους, δηλαδή για ταινίες που δεν απευθύνονται στο διεθνές κοινό αλλά στο κοινό της χώρας παραγωγής. Π.χ. οι γιαπωνέζικες ταινίες του Όζου.

Για να διευκολυνθεί η συζήτηση που ακολουθεί την προβολή, επιλέγεται και εξηγείται ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό χαρακτηριστικό που σηματοδοτεί μια διαφορετική αποτύπωση. Πχ. στην ταινία *Ugetsu Monogatari* του Mizoguchi πρέπει να γνωρίζουμε ότι στους παραδοσιακούς ιαπωνικούς μύθους τα φαντάσματα δεν έχουν ...φρύδια. Ο μέσος γιαπωνέζος θεατής της ταινίας το γνώριζε αυτό και ο σκηνοθέτης το θεωρούσε δεδομένο. Η εξήγηση λοιπόν του συγκεκριμένου πολιτιστικού στοιχείου και το πώς πραγματεύεται σε μια ταινία μπορεί να μας οδηγήσει στη γλώσσα και την αισθητική της ταινίας.

Στην Α' Λυκείου λαμβάνει χώρα το δύσκολο εγχείρημα της εισαγωγής των μαθητών-τριών στην Αισθητική του Κινηματογράφου. Η δυσκολία έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι έχουν μια ήδη διαμορφωμένη άποψη για το σινεμά και τους είναι πρωτόγνωρη η ανάλυση ενός «αυτονόητου» πράγματος. Επίσης έχει να κάνει με το νεαρό της ηλικίας και το επίπεδο των γνώσεων. Η Αισθητική Κινηματογράφου είναι ένα δύσκολο μάθημα ακόμα και για φοιτητές-όσοι πήγαμε σε σχολές κινηματογράφου το γνωρίζουμε. Υπάρχουν συνεπώς αντικειμενικές δυσκολίες.

Η προσέγγιση – το «σπάσιμο του πάγου»- γίνεται με δύο θεματικές ενότητες τις οποίες κρίνω ως επιτυχημένες.

Αρχικά καλούμαστε να απαντήσουμε στο ερώτημα «Τι είναι κινηματογράφος». Χρησιμοποιώ τη φαινομενολογική μέθοδο του Noel Carroll. Όταν καταλήξουμε σε κάποιες αποφάνσεις για την Εικόνα και την Κίνηση και τη μεταξύ τους σχέση, προβάλω ακραία παραδείγματα ταινιών που βρίσκονται στο όριο της τέχνης του κινηματογράφου. Πχ. Ταινίες χωρίς Κίνηση ή χωρίς Εικόνα, όπως είναι η Πλατφόρμα του Κρις Μαρκέρ (η διάσημη νεοκυματική ταινία

που περιλαμβάνει μόνο στατικές φωτογραφίες), ταινίες του Michael Snow (ταινίες με γράμματα χωρίς εικόνα) ή το φιλμ Poetic Justice, μια ταινία στην οποία απεικονίζεται μόνο το σενάριό της. Παρακολουθώντας αυτά τα πειραματικά έργα προβάλλεται επίμονα το ερώτημα: Τι είναι –τελικά- ο Κινηματογράφος.

Στη συνέχεια, ασχολούμαστε με τα Χρώματα. Είναι μια πολύ δημοφιλής θεματική ενότητα στα παιδιά. Έχω παρατηρήσει ότι τους προκαλεί εντύπωση και η εντύπωση αυτή παραμένει μέχρι τουλάχιστον την αποφοίτηση. Πιστεύω ότι η μελέτη του χρώματος στο σινεμά είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για να έρθει σε επαφή ο μαθητής με την ανάλυση της εικόνας και την αισθητική της.

Στα Χρώματα ασχολούμαστε με τις Ιδιότητες και τον Συμβολισμό των χρωμάτων. Σε μια ταινία, τα Χρώματα των Ντεκόρ και των Κοστουμιών μπορούν να

- α) προσδίδουν μια σημασία
- β) να αποκαλύπτουν την προσωπικότητα ενός ηρώα
- γ) να προλέγουν την πλοκή.

Όπως επισημαίνει η Patti Bellantoni –από το βιβλίο της οποία έχω αντλήσει πολλές πληροφορίες- «τα χρώματα έχουν τη δική τους γλώσσα που μας βοηθά να ορίσουμε την καμπή ενός χαρακτήρα ή το επίπεδο της πλοκής. Είτε το θέλουμε είτε όχι, το χρώμα μπορεί να καθορίσει το πώς σκεπτόμαστε και το τι νιώθουμε<sup>94</sup>».

Το χρώμα στον κινηματογράφο λειτουργεί με δύο τρόπους, έχοντας δύο αφετηρίες: το Δημιουργό και τον Θεατή. Τα χρώματα φέρουν ιδιότητες και με τη σειρά μας αποδίδουμε σε αυτά συμβολισμούς, πχ. το κόκκινο είναι το θερμό χρώμα και το μπλε το ψυχρό και με το αντίστοιχο χρώμα δηλώνεται η παροχή νερού. Οι Δημιουργοί της ταινίας, λοιπόν, επιλέγουν πώς να χρωματίσουν το πλάνο προκειμένου να υπονοήσουν μηνύματα, να υπογραμμίσουν τη δραματική πλοκή ή να προκαλέσουν συναισθήματα.

---

<sup>94</sup> Bellantoni Patti, *If It's Purple Someone's Gonna Die, The Power of Color in Visual Storytelling*, Massachusetts, Focal Press, 2005

Από τη μεριά του, ο Θεατής δέχεται την επίδραση του κάθε χρώματος πολλές φορές ανεξάρτητα από τις προθέσεις του Δημιουργού. Καθώς η ένταση των χρωμάτων επιβάλλει τα ανάλογα συναισθήματα, η ψυχολογία του Θεατή διαμορφώνεται με τη χρωματική παλέτα.

Έτσι λοιπόν, το κόκκινο που είναι το χρώμα της δύναμης και της κίνησης -επιθετικό, αγχωτικό, ερεθιστικό, καταπιεστικό, προκλητικό, αισθησιακό- προκαλεί ένταση ή θυμό δίνει την ψευδαίσθηση ότι τα πράγματα κινούνται πιο γρήγορα (βλ. τα κόκκινα μαλλιά της Λόλα στο «Τρέξε Λόλα Τρέξε») προστατεύει τον ήρωα που χρειάζεται δύναμη και κουράγιο (βλ. τα κόκκινα γοβάκια της Ντόροθι στο «Μάγο του Οζ») ή την κόκκινη τέντα του παιδιού στην «Εκτη Αίσθηση»). Το ανοιχτό κόκκινο ανεβάζει τους χτύπους της καρδιάς και τα επίπεδα στρες. Το θερμό κόκκινο (κόκκινο-πορτοκαλί) είναι αισθησιακό. Στον άντρα δηλώνει ηρωισμό (βλ. το κόκκινο τζάκετ του Τζέιμς Ντην στον «Επαναστάτη χωρίς αιτία»), ενώ στη γυναίκα υποδηλώνει ερωτισμό (βλ. το κόκκινο τζάκετ της Έλεν Μπικιν στο «Sea of Love» όταν συναντά τον Αλ Πατσίνο).

Στον αντίποδα το μπλε, το χρώμα της ηρεμίας και της μελαγχολίας, σε ωθεί να σκέπτεσαι, αλλά όχι να πράττεις. Ο θεατής γίνεται παθητικός και εσωστρεφής. Ένας γαλάζιος ουρανός ή μια θάλασσα ρίχνουν την ένταση του σασπένς στο σινεμά. Το γκρι-μπλε και το ξεθωριασμένο μπλε σημαίνουν αδυναμία ή αποτυχία (οι τοίχοι των γραφείων του Κέβιν Σπέισι στο «American Beauty» και του Τζακ Νίκολσον στο «About Schmidt» είναι βαμμένοι σε μπλε αποχρώσεις, ενώ ο Ντάστιν Χόφμαν στο «Tootsie» -όταν είναι ο εαυτός του- είναι ντυμένος σε ξεθωριασμένα μπλε).

Το κίτρινο είναι αντιφατικό χρώμα. Το έντονο κίτρινο μπορεί να σημάνει στο υποσυνείδητο τον κίνδυνο, το συναγερμό, όπως το χρώμα των πινακίδων αναγγελίας κινδύνου (βλ. το ταξί του Ρόμπερτ Ντε Νίρο στον «Ταξιτζή» και το κίτρινο μονοπάτι που ακολουθεί η Ντόροθι στον «Μάγο του Οζ»). Παράλληλα, είναι το χρώμα του ήλιου, της ενέργειας, της ευτυχίας αλλά και της έμμονης ιδέας και της προκατάληψης. Έχει την ικανότητα να μεταμορφώνει το περιβάλλον. Είναι το χρώμα που μας τραβά περισσότερο την προσοχή και παραμένει στη μνήμη (βλ. την κίτρινη καμπαρτίνα του «Ντικ Τρέισι» και τις κίτρινες ομπρέλες στο «Επάγγελμα Ρεπόρτερ» του Αντονιόνι). Όσο πιο ανοιχτό είναι σε απόχρωση τόσο πιο σοφιστικέ και κομψό. Το ανοιχτό κίτρινο και το μπεζ σημαίνουν αθωότητα (βλ. τις κίτρινες αποχρώσεις στο σπίτι της Ρόζμαρι στο «Μωρό της Ροζμαρι» του Πολάνσκι). Το «μελένιο»



κίτρινο και στην απόχρωση του χρυσού της δύσης σημαίνει τη μαγεία, τη μνήμη και τη νοσταλγία (βλ. ταινίες εποχής· τα στάχυα στο «Days of heaven» του Μάλικ).

Στο πορτοκαλί ανακαλύπτουμε κάτι γλυκόπικρο. Αισιόδοξο, ωραίο και ζεστό, λιγότερο δραματικό και χωρίς εκπλήξεις. Το πορτοκαλί φως στα εσωτερικά πλάνα προσδίδει ρομαντισμό. Το πορτοκαλί σε εστιατόρια και ξενοδοχεία φέρνει στο νου μια νοσταλγική «ντεκαντάνς». Είναι ένα χρώμα περισσότερο του συναισθήματος παρά της λογικής (βλ. τις «τρελές» φιλενάδες στο «Thelma&Louise» που έχουν πυρόξανθα/πορτοκαλί μαλλιά, ταξιδεύουν στο πορτοκαλί τοπίο της ερήμου και προκαλούν μια πορτοκαλί έκρηξη). Το πορτοκαλί στο χρώμα του μάνγκο δηλώνει εξωτισμό (βλ. το κυρίαρχο χρώμα στις ταινίες της Μίρα Ναϊρ «Γάμος των μουσώνων» και «Σαλάαμ Βομβάη»). Αντίθετα, το πορτοκαλί στην ατμόσφαιρα είναι τοξικό (βλ. τα χρώματα του «Blade Runner» ή τον πορτοκαλί καπνός που αφήνουν οι βόμβες ναπάλμ στο «Αποκάλυψη Τώρα» του Κόπολα).

Παρακάτω παραθέτω ένα συνοπτικό σχέδιο μαθήματος (Εικόνα 1) που περιλαμβάνει εμπλουτισμένη (με βίντεο) εισήγηση:

χρώμα	ιδιότητες	οθόνη
<b>Κόκκινο</b>	Δύναμη Κίνηση Ενταση Θυμός Ταχύτητα Ηρωισμός Αισθησιασμός Ερωτισμός	Το κόκκινο φόρεμα της Κιμ Μπάσνττζερ από το «Ραντεβού στα τυφλά». Τα κόκκινα γοβάκια της Ντόροθι στο «Μάγο του Οζ». Το κόκκινο τζάκετ του Τζέιμς Ντην στον «Επαναστάτη χωρίς αιτία»
<b>Γαλάζιο</b>	Ηρεμία Μελαγχολία Περίσκεψη Παθητικότητα Εσωστρέφεια Αδυναμία Αποτυχία	Ο Ντάστιν Χόφμαν στο «Tootsie» -όταν είναι ο εαυτός του και όταν υποδύεται την Τούτσι. Οι τοίχοι των γραφείων του Κέβιν Σπέισι στο «American Beauty».
<b>Κίτρινο</b>	Αντιφατικό: Κίνδυνος Συναγερμός Εμμονη ιδέα Προκατάληψη Ευτυχία Αθωότητα	Το ταξί του Ρόμπερτ Ντε Νίρο στον «Ταξίτζη». Το κίτρινο μονοπάτι που ακολουθεί η Ντόροθι στον Μάγο του Οζ. Οι κίτρινες αποχρώσεις στο σπίτι της Ρόζμαρι στο «Μωρό της Ροζμαρι».
<b>Πράσινο</b>	Στη Φύση: Υγεία Ζωτικότητα Στον Άνθρωπο: Αρρώστια Μογθηρία Μετάλλαξη Διχασμένη προσωπικότητα	Η μάγισσα από τον Μάγο του Οζ. Η Μάσκα με τον Τζιμ Κάρει. Ο υπερ-ήρωας Hulk.
<b>Μωβ</b>	Πένθος Μεταμόρφωση	Η σκηνή της αποκάλυψης του πραγματικού φύλου του Ντ. Χόφμαν στο «Tootsie». Το μωβ φόρεμα της γυναίκας του Β. Willis στην 1η σκηνή της «Εκτης αίσθησης».

Εικόνα 1.: Σχέδιο μαθήματος με εμπλουτισμένη εισήγηση για το χρώμα στον κινηματογράφο.

Αξίζει να σημειωθεί πως, εκτός από τον κινηματογράφο, οι ιδιότητες και οι συμβολισμοί των χρωμάτων χρησιμοποιούνται ευρύτερα στο σύγχρονο πολιτισμό της εικόνας, όπως λ.χ. στη διαφήμιση.

Η μελέτη των χρωμάτων έχει το πλεονέκτημα ότι αντλεί όλες τις πληροφορίες από την άμεση εμπειρία των μαθητών-τριών και καταφέρνει να μετασχηματίσει το νόημά τους. Γι' αυτό το λόγο προσφέρεται ως εισαγωγικό μάθημα στην Αισθητική Κινηματογράφου.

## Προσαρμοστικότητα

Καθώς τα μαθήματα Κινηματογράφου εντάσσονται στο κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Καλλιτεχνικού Σχολείου, αναπόφευκτα σφραγίζονται από τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου. Ο Κινηματογράφος αντιμετωπίζεται από τους μαθητές σαν ένα από τα τόσα άλλα διδακτικά αντικείμενα που εναλλάσσονται καθημερινά.

Ένα βασικό γνώρισμα του σχολικού περιβάλλοντος είναι η αυτονομία του. Το περιεχόμενο των μαθημάτων περιορίζεται στο σχολείο, αφορά μόνο αυτό, αποκτά λογική μόνο μέσα στο σχολείο, αξιολογείται στο σχολείο, και σπάνια οι μαθητές το συνδέουν με την καθημερινή ζωή. Όσο παράξενο κι αν φαίνεται, ο Κινηματογράφος δεν ξεφεύγει από τον κανόνα. Για τον μαθητή που διδάσκεται κινηματογράφο στο σχολείο υπάρχουν δύο κινηματογράφοι: ένας που διδάσκεται, συζητιέται και εξετάζεται μέσα από τους τοίχους των σχολικών κτηρίων και ένας άλλος του ελεύθερου χρόνου μετά το σχολείο. Φανταστείτε την έκπληξή μου όταν ανακάλυψα ότι την ώρα του κινηματογράφου οι μαθητές ψιθυρίζουν, πάλι, για τον κινηματογράφο.

Η πρόσφατη μελέτη του Βρετανικού Ινστιτούτου επισημαίνει την έννοια της «προσαρμοστικότητας» στον πυρήνα της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Η Κινηματογραφική Παιδεία έχει το πλεονέκτημα να διατρέχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα σχολικά αντικείμενα και τις δομές στη σχολική αίθουσα, πριν και μετά το σχολείο.

Το 2013 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με το Βρετανικό Κινηματογραφικό Ινστιτούτο (BFI) δημοσίευσαν μια αναφορά για την Film Literacy. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι σε αυτό το κείμενο η ΕΕ τονίζει ότι *«κεντρική ιδέα σε όλη αυτή την έρευνα ήταν η πεποίθηση ότι τον πυρήνα της κινηματογραφικής παιδείας αποτελεί η προσαρμοστικότητα... στην τάξη, μετά το σχολείο και έξω από το σχολείο (in the classroom, after school, and outside school)<sup>95</sup>»*.

Πράγματι, ο Κινηματογράφος μπορεί να διατρέξει όλα τα διδακτικά αντικείμενα, αλλά κυρίως έχει τη δυνατότητα να συνδέσει το σχολείο με την εξωσχολική ζωή. Να αποτελέσει – κατά κάποιο τρόπο- ένα αντίδοτο στην «αυτονομία» του σχολείου.

<sup>95</sup> British Film Institute, Screening Literacy: executive summary, European commission, 2013

Κατά τη γνώμη μου, ένας τρόπος για να αξιοποιηθεί το υπαρκτό πλεονέκτημα της «προσαρμοστικότητας» είναι η *αναγνώριση* από το σχολείο της εξωσχολικής καλλιτεχνικής δραστηριότητας των μαθητών-τριών. Η προσέγγιση αυτή έχει να κάνει με όλες τις τέχνες, τα καλλιτεχνικά διδακτικά αντικείμενα.

Πολλοί μαθητές αναπτύσσουν καλλιτεχνική δραστηριότητα έξω από το σχολείο, στον ελεύθερό τους χρόνο. Ενώ η δημιουργία τους είναι πολύ ενδιαφέρουσα –και πολλές φορές πρωτοποριακή– και ξοδεύουν ατέλειωτες ώρες στο έργο τους, αυτή η δημιουργία δεν περνά την πόρτα του σχολείου. Είναι ακατανόητη για το σχολείο. Συχνά, πρόκειται για δραστηριότητα εχθρική προς το σχολείο: οι δημιουργοί-μαθητές νιώθοντας την ανάγκη να εκφραστούν ελεύθερα και να μεταπλάσουν δημιουργικά τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τους φόβους και τις αγωνίες τους αναπτύσσουν ένα λόγο κόντρα στο σχολείο. Αυτό δεν πρέπει να μας τρομάζει. Πρόκειται για πηγαία και «αυθεντική» αντίδραση.

Η εξωσχολική καλλιτεχνική δραστηριότητα μένει εκτός του σχολείου είτε επειδή θεωρείται ακατάλληλη για το σχολικό περιβάλλον είτε επειδή είναι ακατανόητη για τους εκπαιδευτικούς. Με τη σειρά τους οι μαθητές είτε διστάζουν να την παρουσιάσουν στο σχολείο είτε συνειδητά θέλουν να την κρατήσουν μακριά από το σχολείο, ως προσωπική έκφραση.

Το πρώτο βήμα για την αναγνώριση είναι να τονίσουμε την αξία της δραστηριότητας, ότι δεν είναι «χάσιμο χρόνου», κάτι που «απασχολεί τους μαθητές από τα μαθήματά τους», αλλά μια αξιόλογη και ειλικρινής εμπειρία. Ίσως χρειαστεί να επιστρατεύσουμε τη άποψη του μεγάλου παιδαγωγού John Dewey, ο οποίος εξάγει τη σημασία της άμεσης εμπειρίας όσο ταπεινή και «ακατέργαστη» (“*crude*” είναι το επίθετο που χρησιμοποιεί) κι αν είναι. Χρειάζεται μια ανοιχτή και δημοκρατική στάση του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, πρέπει να ενθαρρύνουμε (ίσως και να πείσουμε) τους μαθητές να φέρουν τη δημιουργία τους στο σχολείο.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει τις γνώσεις για να κατανοήσει τη νεανική δημιουργία. Ενδεχομένως να χρειαστεί να καταρτιστεί στα σύγχρονα καλλιτεχνικά ρεύματα και είδη. Δεν αρκεί η συγκατάβαση στο έργο των μαθητών αλλά είναι απαραίτητη η ανάλυσή του στο πλαίσιο του είδους του. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ως νεανική-πρωτόλεια τέχνη διαθέτει αυθορμητισμό αλλά και συμβάσεις. Ο απώτερος σκοπός της αναγνώρισης δεν είναι η ενσωμάτωση του έργου στο σχολείο αλλά η αξιοποίηση του ως διδακτικό υλικό.

Θα χρησιμοποιήσω ένα παράδειγμα από τους μαθητές της Α' Λυκείου του Καλλιτεχνικού Σχολείου. Δύο μαθητές έφτιαξαν ένα μουσικό συγκρότημα και ερμηνεύουν τραγούδια dubstep (μουσικό είδος που κατάγεται από την χιπ-χοπ). Η μουσική τους είναι αξιόλογη, με δεδομένη την ηλικία τους και τα τεχνικά μέσα που διαθέτουν. Αυτό όμως που μου τράβηξε περισσότερο την προσοχή ήταν το γεγονός ότι φτιάχνουν μόνοι τους βίντεο κλιπ για τα τραγούδια τους. Σε αυτά τα βίντεο παρατήρησα –πέρα από τα κλισέ και τις συμβάσεις του είδους- μια ανεπιτήδευτη απλότητα στη χρήση των εκφραστικών μέσων του κινηματογράφου που οφειλόταν στη γνήσια ανάγκη των παιδιών για έκφραση. Είναι μια αμεσότητα που σπάνια συναντάμε σε μαθητικές εργασίες.

Από την πλευρά μου, χρειάστηκε να μάθω για το dubstep, το οποίο δεν γνώριζα (είδος που βασίζεται στη διασκευή), ώστε να προσεγγίσω το έργο των παιδιών, να το εκτιμήσω ως τέτοιο, με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή του μέσα από το μάθημα του κινηματογράφου.

Στην Εικόνα 2 βλέπουμε ένα στιγμιότυπο από το βίντεο κλιπ του τραγουδιού με τίτλο “Sixteen”, δηλαδή όση η ηλικία των παιδιών.



Εικόνα 2.: Στιγμιότυπο από το βίντεο κλιπ για το τραγούδι «Sixteen» του μαθητικού συγκροτήματος TRVPNEST

Η αναγνώριση της εξωσχολικής καλλιτεχνικής δημιουργίας είναι ένας τρόπος για να υπερβούμε την αντίθεση σχολείο-καθημερινή ζωή. Μπορεί να ακολουθήσει τα εξής βήματα:

- α) ενθάρρυνση, ώστε οι μαθητές να φέρουν τη δημιουργία τους στο σχολείο.
- β) κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς (κάτι που συνεπάγεται γνώσεις της σύγχρονης νεανικής κουλτούρας)
- γ) αναγνώριση της αξίας του έργου
- δ) «καλωσόρισμα» στο σχολικό περιβάλλον και ενίσχυσή του.

### Συμπέρασμα

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την Κινηματογραφική Παιδεία στην Ευρώπη αντανακλά τη σημασία που έχει αποκτήσει η Κινούμενη Εικόνα, όχι απλώς σαν μια μορφή ψυχαγωγίας αλλά ως γλώσσα και μέσο επικοινωνίας και πολιτισμικό φαινόμενο. Το ενδιαφέρον αυτό τα τελευταία χρόνια έχει μεταφερθεί και στη χώρα μας.

Στα δέκα χρόνια λειτουργίας των καλλιτεχνικών σχολείων έχει συσσωρευτεί μια εμπειρία για τον κινηματογράφο και την κινούμενη εικόνα ως διδακτικό αντικείμενο. Συνιστά ένα προηγούμενο και αποτελεί την πρώτη ύλη για την ανάπτυξη μιας διδακτικής του Κινηματογράφου στη χώρα μας, στις πραγματικές συνθήκες του ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος και στο πραγματικό επίπεδο του οπτικοακουστικού γραμματισμού. Αυτή η συσσωρευμένη εμπειρία μπορεί να αξιοποιηθεί για την εισαγωγή του Κινηματογράφου ευρύτερα στη Μέση Εκπαίδευση.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bellantoni Patti, *If It's Purple Someone's Gonna Die, The Power of Color in Visual Storytelling*, Massachusetts, Focal Press, 2005.

British Film Institute, *Screening Literacy: executive summary*, European commission, 2013.

Carroll Noel, *Philosophy of Motion Pictures*, Oxford, Blackwell Publishing, 2008.

Dewey John, *Art as Experience*, New York, Perigee Books, 1980/1934.

Γρόσδος Σταύρος, *Οπτικοακουστικός γραμματισμός. Από το παιδί – καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό*, στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 16, 2010, 54-68 σελ.

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (συντονιστής φορέας), *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*, Education and Culture DG.

Θεοδοσίου Νίκος, *Η οπτικοακουστική παιδεία σε νέους δρόμους*, στο: <http://www.filmandtheater.gr/οπτικοακουστικη-παιδεια>, 2014.

Κελεσίδης Ευάγγελος, *Ο Κινηματογράφος ως Παράγοντας Διαμόρφωσης Ιστορικών Ιδεών των Παιδιών*, Θεσσαλονίκη, Γράφημα, 2009, 122 σελ.

Μπαξεν Αντρέ, *Τι είναι ο Κινηματογράφος. Τόμος Α: Οντολογία και γλώσσα*, Αθήνα, Αιγόκερως, 1988.

Μαρτέν Μαρσέλ, *Η γλώσσα του κινηματογράφου*, Αθήνα, Κάλβος, 1984.

Peyronie Henri, *Celestin Freinet*, στο: Δεκαπέντε Παιδαγωγοί, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000.

Πλειός Γιώργος, *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Πολύτροπον, 2005, 87 σελ.

Sadoul, George, *Η Ιστορία του Παγκόσμιου Κινηματογράφου*, Αθήνα, Δαμιανός-Δωδώνη, 206 σελ.

Φρέιρε Πάολο, *Η Αγωγή του Καταπιεζομένου*, Αθήνα, Κέδρος, 1977.

## ΤΕΛΟΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΙΙ