



Διαθεματικότητα και αφήγηση στην Εικαστική και Μουσική Αγωγή: Διασχολικά σχέδια εργασίας για το Δημοτικό Σχολείο

Θεανώ Κουτσουπίδου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Βασιλική Λαμπίτση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μία διαθεματική διασχολική μελέτη Εικαστικών και Μουσικής, που περιλάμβανε δύο φάσεις-σχέδια εργασίας. Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Αττικής, όπου παιδιά της Δ' Τάξης εικονογράφησαν δικές τους ιστορίες σε ατομικά χειροποίητα βιβλία. Τα βιβλία αυτά αποτέλεσαν τη βάση για την πραγματοποίηση της δεύτερης φάσης της μελέτης σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Ρόδου, όπου μαθητές της ίδιας ηλικίας δημιούργησαν ομαδικά τη μουσική υπόκρουση (soundtrack) για κάθε εικονογραφημένη ιστορία. Η ανάλυση και των δύο φάσεων επικεντρώθηκε στον εντοπισμό εικαστικών και μουσικών δεξιοτήτων, στη μελέτη των οπτικών και μουσικών αφηγήσεων και στα συναισθήματα των μαθητών σε σχέση με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν.

Η κ. Θεανώ Κουτσουπίδου είναι Διδάκτωρ, Διδάσκουσα Μουσικής Αγωγής και Διδακτικής στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Η κ. Βασιλική Λαμπίτση είναι Διδάκτωρ, Διδάσκουσα Εικαστικής Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Σχολική Σύμβουλος 2ης Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ευρυτανίας και Εικονογράφος παιδικών βιβλίων.





Εισαγωγή

Εικαστικά και Μουσική: κοινά χαρακτηριστικά

Η εικαστική και η μουσική έκφραση αποτελούν γλώσσες παγκόσμιες, που ξεπερνούν ατομικές διαφορές σε επίπεδο κοινωνικό, πολιτισμικό και μαθησιακό. Υπάρχει μια εσωτερική σχέση μεταξύ των γραμμών, των σχημάτων, των χρωμάτων και των μουσικών ήχων. Από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα ξεκίνησε η αλληλεπίδραση μουσικής και οπτικής τέχνης (Maur, 1999). Ο Kandinsky σχολιάζει στο πλαίσιο του συγγράμματός του *Effect of Colour* (1911): «*Το χρώμα είναι τα πλήκτρα, τα μάτια είναι τα σφυριά, η ψυχή είναι το πιάνο με πολλές χορδές. Ο καλλιτέχνης είναι το χέρι που παίζει, ακουμπώντας επίτηδες το ένα ή το άλλο πλήκτρο, για να προκαλέσει δονήσεις στην ψυχή*» (Hershel, 1984). Η δημιουργική φύση των δύο κλάδων είναι εμφανής στην πιο πάνω παράθεση. Η δημιουργία ενός πρωτότυπου έργου – τέχνης ή μουσικής– απαιτεί ένα σύνολο δεξιοτήτων, όπως φαντασία, ρίσκο, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων.

Η ενοποίηση των σχολικών γνωστικών αντικειμένων μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες ενθαρρύνεται από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά και αναλυτικά προγράμματα τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς. Η διαθεματικότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορες προσεγγίσεις, που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη διεπιστημονικών διδακτικών στόχων, μοντέλα μαθημάτων, δραστηριότητες εμπλουτισμού των μαθημάτων ή δραστηριότητες αξιολόγησης (Palmer, 1991, σ. 59). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα μελέτη επιχειρήσει να προσεγγίσει διαθεματικά δύο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τα Εικαστικά και τη Μουσική, μέσα από τη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών, ερευνητριών και καλλιτεχνών, μίας εικονογράφου και μίας μουσικού.

Τα Εικαστικά και η Μουσική χρησιμοποιούνται συχνά ως μέσα αφήγησης. Η προγραμματική μουσική αποτελεί ένα ειδικότερο είδος μουσικής που αναπτύχθηκε προς αυτήν την κατεύθυνση. Η έννοια της αφήγησης αποτέλεσε τη βάση για τον σχεδιασμό της παρούσας μελέτης, τόσο για την εικονογράφηση των ιστοριών που γράφτηκαν από τα παιδιά όσο και για τη δημιουργία μουσικών επενδύσεων των ιστοριών αυτών.

Η αφήγηση στα Εικαστικά

Από πολύ νεαρή ηλικία τα παιδιά αυθόρμητα χρησιμοποιούν την αφήγηση ως μέσο επικοινωνίας. Η παραγωγή οπτικού αφηγηματικού λόγου είναι ένα σημαντικό μέσο για την περιγραφή των καθημερινών τους εμπειριών, τη δόμηση του εσωτερικού τους κόσμου και για την κατανόηση και προσαρμογή τους στις απαιτήσεις και κα-





ταστάσεις της ζωής τους (Kellman, 1995). Επίσης, λειτουργεί ως εργαλείο για την καλλιέργεια ζωγραφικών δεξιοτήτων (Wilson et al., 1987).

Κάθε αφήγηση, συμπεριλαμβανομένων και των οπτικών μορφών της, περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: *σημειώσιμα, χαρακτήρες και δράση* (Porter Abbot, 2002). Όμως η αφηγηματική ζωγραφική των παιδιών συνήθως υπάρχει σε αποσπασματική μορφή. Αν και τα παιδιά τείνουν να ζωγραφίζουν με σκοπό να μοιραστούν μια ιστορία ή μέρος αυτής, ένα ή και δύο από τα βασικά στοιχεία της αφήγησης μπορεί να λείπουν.

Σύμφωνα με τον Duncum (1997), η αφηγηματική εικαστική δραστηριότητα των παιδιών είναι πολύ σημαντική για να αγνοηθεί. Ανοίγει παράθυρα που οδηγούν στην προσέγγιση και κατανόηση των αυθεντικών σκέψεων, προβληματισμών και αναγκών των δημιουργών τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν σε μεγάλο βαθμό πρακτικές δεξιότητες οπτικής αφήγησης μέσα από συνεχή άσκηση και με τη βοήθεια δημοφιλών σε αυτά μορφών αφηγηματικής τέχνης, όπως κόμικς και εικονογράφηση (Wilson & Wilson, 1980· Barrs, 1988· Labitsi, 2007a).

Η αφήγηση στη Μουσική

Η αφήγηση αποτελεί σύνθετο χαρακτηριστικό και της μουσικής δημιουργικότητας των παιδιών και θεωρείται σημαντικό μέσο μουσικής έκφρασης. Αν και η μουσική που αφηγείται ιστορίες θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «φαινόμενο καθοδηγούμενο από τους ενήλικες και όχι κάτι που τα παιδιά εφευρίσκουν από μόνα τους» (Glover, 2000, σ. 30), η αφήγηση μιας ιστορίας εμφανίζεται πολύ συχνά κατά τη διάρκεια της μουσικής έκφρασης των παιδιών, ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο της μουσικής τους εκπαίδευσης. Για τα παιδιά είναι πιο εύκολο και διασκεδαστικό να ανταποκριθούν σε ασκήσεις που σχετίζονται με ιστορίες ενώνοντας τη λεκτική και τη μουσική έκφραση, παρά σε ασκήσεις που βασίζονται σε αφηρημένες έννοιες (Koutsoupidou, 2006).

Σύμφωνα με την Koutsoupidou (2006), η αφήγηση μπορεί να παρατηρηθεί στη μουσική δημιουργικότητα των μικρών παιδιών με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) Έμφαση στο *μέλλον*: Χρήση της αφήγησης με σκοπό το παιδί να περιγράψει τις προθέσεις του πριν τη δημιουργία μουσικής. β) Έμφαση στο *παρόν*: Χρήση της αφήγησης με σκοπό το παιδί να περιγράψει τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της μουσικής του δημιουργίας (κάποιες φορές ως συνδυασμός αφήγησης και τραγουδιού που παραπέμπει στην τραγουδιστική απαγγελία). Αυτός είναι και ο πιο συνήθης τρόπος αφήγησης, αφού στη φωνητική μουσική έκφραση των παιδιών δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ομιλίας και τραγουδιού (Moorhead & Pond, 1941). γ) Έμ-





φαση στο *παρελθόν*: Χρήση της αφήγησης με σκοπό το παιδί να περιγράψει τι συνέβη μετά την ολοκλήρωση μιας μουσικής απόκρισης.

Οι πιο πάνω τύποι αφήγησης –πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μουσική δημιουργία– υπενθυμίζουν τις διαφορετικές φάσεις στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης και συγκεκριμένα το μοντέλο δημιουργικότητας του Webster (1987): δημιουργικές προθέσεις (product intentions), διαδικασία σκέψης (thinking process) και δημιουργικό προϊόν (creative product). Η προτίμηση των παιδιών σε σχέση με τον χρόνο χρήσης της αφήγησης θα μπορούσε επομένως να καταδείξει το ενδιαφέρον τους: (i) στις προθέσεις, (ii) στη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας ή (iii) στο καθαυτό τελικό προϊόν. Η υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης του δεύτερου τύπου αφήγησης θα μπορούσε να εισηγηθεί ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον των παιδιών για τη δημιουργική διαδικασία.

Σκοποί και μέθοδος

Σκοποί της μελέτης

Συνοπτικά, οι σκοποί της μελέτης ήταν οι ακόλουθοι:

- Η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που διασυνδέουν τα γνωστικά αντικείμενα των Εικαστικών και της Μουσικής.
- Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται σε αφηγήσεις δικές τους ή άλλων μαθητών μέσω εικαστικής και μουσικής δημιουργίας.
- Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εργασίες μιας ομάδας μαθητών μπορούν να αποτελέσουν υλικό για δραστηριότητες άλλων ομάδων μαθητών.
- Η δοκιμαστική εφαρμογή ενός μοντέλου διασχολικής-διαθεματικής εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο.

Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα μελέτη είναι ένα μικρό ερευνητικό πρόγραμμα ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Curriculum Development Research), κατά το οποίο αξιοποιήθηκαν διάφορες ερευνητικές τεχνικές και μέθοδοι ανάλυσης. Δύο projects σχεδιάστηκαν για να ικανοποιήσουν τους σκοπούς της μελέτης: (α) «Φτιάχνω το δικό μου βιβλίο» και (β) «Φτιάχνω το δικό μου soundtrack».

Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε οπτική ανάλυση των βιβλίων των μαθητών με τη χρήση ενός σημειωτικού μοντέλου ανάλυσης οπτικής αφήγησης (Kress & van Leeuwen, 1996· Labitsi, 2007a). Στη δεύτερη φάση η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε βιντεοσκοπημένα παραδείγματα των παιδιών, ενώ συνέθεταν μουσική. Χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα αξιολόγησης της ικανότητας της μουσικής δημιου-





γίας και μελετήθηκε η ικανότητα των μαθητών να δημιουργούν μουσική με «νόημα» (Hargreaves, 1989· Koutsouridou, 2006).

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε υιοθέτησε επίσης στοιχεία της έρευνας δράσης, όπως την επανάληψη και την αναστοχαστική διαδικασία. Και στις δύο φάσεις της μελέτης τα αξιολογικά προφορικά σχόλια των μαθητών για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα των projects στα οποία έλαβαν μέρος συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν. Η ανάλυση των δύο φάσεων της μελέτης εστίασε στην αναγνώριση συγκεκριμένων εικαστικών και μουσικών δεξιοτήτων και διερεύνησε τις θέσεις και απόψεις των παιδιών σχετικά με τη διαδικασία επέκτασης της εργασίας που έχει παραχθεί από συνομηλίκους τους.

Α΄ Φάση: «Φτιάχνω το δικό μου βιβλίο»

Πορεία εργασίας

Αρχικά σχεδιάστηκε ένα τρίμηνο project Εικαστικής Αγωγής με θέμα τη δημιουργία από τους μαθητές αυτοσχέδιων βιβλίων (Labitsi, 2008). Το project, του οποίου ο τίτλος ήταν «Φτιάχνω το δικό μου βιβλίο», πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Μαρκοπούλου Ωρωπού με τους 10 μαθητές της Δ΄ Τάξης και στόχευε στα εξής:

- Καλλιέργεια δεξιοτήτων αφηγηματικής ζωγραφικής.
- Κατανόηση της διαδικασίας δημιουργίας εικονογραφημένων αφηγηματικών βιβλίων.
- Γνωριμία με το εικονογραφημένο βιβλίο ως αντικείμενο, έργο τέχνης και προϊόν.
- Γνωριμία με επαγγελματία εικονογράφο παιδικών βιβλίων και το έργο της.

Το project αναπτύχθηκε σε τέσσερα διαδοχικά στάδια:

α) Αρχικά οι μαθητές μελέτησαν ατομικά και σε ομάδες το οπτικό και γραπτό περιεχόμενο μιας συλλογής εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων.

β) Στη συνέχεια προσκλήθηκε στην Τάξη η επαγγελματίας εικονογράφος παιδικών βιβλίων Ράνια Βαρβάκη. Στη διάρκεια μιας δίωρης επίσκεψης περιέγραψε στους μαθητές τη διαδικασία ανάθεσης, σχεδιασμού και δημιουργίας εικονογράφησης παιδικών βιβλίων, τους έφερε σε επαφή με προσχέδια και πρωτότυπα έργα της και ζωγράφησε γρήγορα σχέδια μετά από έκκλησή τους.

γ) Ακολούθησε η συγγραφή από τους μαθητές μικρών ατομικών ιστοριών και η διαίρεσή τους σε σκηνές, κάθε μια από τις οποίες θα αποτελούσε μια σελίδα ή δι-σέλιδο του βιβλίου τους. Οι μαθητές επέλεξαν θέματα που σχετίζονταν με την κα-





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

θημερινότητα και την οικογενειακή τους ζωή, τις επιθυμίες και τα όνειρά τους για το μέλλον, καθώς και διασκευές/παραλλαγές γνωστών και αγαπητών σε αυτούς παραμυθιών και αφηγηματικών κειμένων.

δ) Στο τελικό στάδιο του project οι μαθητές κατασκεύασαν διάφορους τύπους αυτοσχέδιων βιβλίων, όπως «ζιγκ ζαγκ» (concertina) ή «δετό», στα οποία αντέγραψαν το κείμενο των ιστοριών τους και τα εικονογράφησαν. Για τον σκοπό αυτό είχαν προηγουμένως μελετήσει και σχεδιάσει πρόχειρα σε «storyboards» το περιεχόμενο (εικόνα και κείμενο) κάθε σελίδας του βιβλίου τους.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Κατά τη διάρκεια του project κατασκευάστηκαν δέκα ατομικά αυτοσχέδια βιβλία και πραγματοποιήθηκε οπτική ανάλυση του περιεχομένου τους. Στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο μελέτης οπτικής αφήγησης που δομήθηκε από θεωρίες οπτικής σημειωτικής, εικονογραφημένης παιδικής λογοτεχνίας και εξελικτικής ψυχολογίας (Nodelman, 1988· Kress & van Leeuwen, 1996· Cotton, 2000· Anning & Ring, 2004· Golomb, 2004· Labitsi, 2007a). Η ανάλυση εστίασε στις εξής κατηγορίες: *σχεδιαστικές-ζωγραφικές δεξιότητες, σχεδιασμός βιβλίου, σκηνικά, χαρακτηρισ, δράση, αλληλεπίδραση γραπτής και οπτικής αφήγησης.*

Κατά τη διάρκεια του project κρατήθηκαν σημειώσεις από τα προφορικά σχόλια των παιδιών και σύντομες ατομικές συνεντεύξεις έλαβαν χώρα μετά το τέλος του με σκοπό να καταγραφεί η ανταπόκριση των παιδιών στις εργασίες τους και να δοθεί ευκαιρία για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση.

Β΄ Φάση: «Φτιάχνω το δικό μου soundtrack»

Πορεία εργασίας

Τα εικονογραφημένα βιβλία της Α΄ Φάσης αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη αυτού του σταδίου της εργασίας, που πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Κρεμαστής Ρόδου. Στόχοι του project ήταν οι πιο κάτω:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής δημιουργικότητας.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής συνεργασίας.
- Εκμάθηση της διαδικασίας δημιουργίας μουσικής επένδυσης.
- Κατανόηση διαφόρων μουσικών παραμέτρων.





Το project διήρκεσε δύο ώρες και σε αυτό συμμετείχε μία Δ΄ Τάξη, ώστε να υπάρχει ηλικιακή συμφωνία των παιδιών και στις δύο φάσεις. Τα δεκαέξι παιδιά της τάξης δεν ήταν αρκετά εξοικειωμένα με τη μουσική όσον αφορά στη χρήση μουσικών οργάνων και μουσικής ορολογίας. Για τον λόγο αυτό, τα πρώτα τριάντα λεπτά αφιερώθηκαν σε μια εισαγωγή στην έννοια του μουσικού ήχου μέσα από εξερεύνηση και πειραματισμό με απλά κρουστά όργανα. Άλλα τριάντα λεπτά αφιερώθηκαν στην εξοικείωση των παιδιών με τις τρεις εικονογραφημένες ιστορίες της Α΄ Φάσης μέσα από παρουσίαση Powerpoint. Το οπτικό και γραπτό περιεχόμενο των ιστοριών (ιστορία, χαρακτήρες, σκηνές κ.τ.λ.) μελετήθηκε με τη βοήθεια ερωτήσεων παρόμοιων με αυτές της Α΄ Φάσης.

Για τη Β΄ Φάση επιλέχθηκαν οι παρακάτω εικονογραφημένες ιστορίες: *Ο Αστροναύτης και ο Εξωγήινος, Η Μικρή Κουκουβάγια και Ο Σμηναγός των Σμηναγών*. Η επιλογή των συγκεκριμένων ιστοριών βασίστηκε σε μια σειρά κριτηρίων που διαμορφώθηκαν από τις δύο ερευνήτριες: α) αρτιότητα και σαφήνεια νοήματος της ιστορίας, β) καθαρότητα γραφής κειμένου και γ) ποιότητα και καθαρότητα της εικονογράφησης.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων με σκοπό τη δημιουργία ενός soundtrack για κάθε ιστορία, χρησιμοποιώντας απλά μουσικά όργανα και φωνητικούς ήχους. Κάθε ομάδα μπορούσε ελεύθερα να επιλέξει την ιστορία που προτιμούσε. Δόθηκαν δέκα λεπτά στα παιδιά για να συζητήσουν τις ιδέες τους πριν την παρουσίαση της δουλειάς τους. Η διαδικασία ήταν αυτοσχεδιαστικής φύσης και ο χρόνος προετοιμασίας αφορούσε μόνο σε ζητήματα οργάνωσης της παρουσίασης, π.χ. ποια όργανα θα χρησιμοποιούνταν, πώς θα άρχιζαν/θα τέλειωναν, ποιος θα άρχιζε/θα τέλειωνε, τι θα περιλάμβανε κάθε σκηνή ή χαρακτήρας κ.τ.λ. Τα ακόλουθα μουσικά όργανα ήταν διαθέσιμα: μεταλλόφωνα, ταμπουρίνα, μαράκες, ξυλάκια, κουδουνάκια, καστανιέτες, ξύστρες και τρίγωνα.

Οι τέσσερις ομάδες παρουσίασαν τα soundtracks στην υπόλοιπη τάξη και όλα βιντεοσκοπήθηκαν. Στο τέλος της παρουσίασης πραγματοποιήθηκαν σύντομες συνεντεύξεις με τα παιδιά, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση. Το project βασίστηκε σε έρευνα πεδίου: παρακολούθηση της διαδικασίας μουσικής δημιουργίας των παιδιών και ανάλυση των βιντεοσκοπημένων προσπαθειών τους για τη δημιουργία soundtrack. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στον εντοπισμό συγκεκριμένων μουσικών δεξιοτήτων, τη χρήση της αφήγησης και τους αναστοχασμούς των μαθητών.





Αποτελέσματα (Εικαστικά)

Εικαστικές δεξιότητες

Τα εικονογραφημένα βιβλία μελετήθηκαν σε σχέση και με τις σχεδιαστικές-ζωγραφικές δεξιότητες των μαθητών και με τον σχεδιασμό τους. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες μαθητές έδειξαν να κατακτούν νέες σχεδιαστικές και ζωγραφικές δεξιότητες και να καλλιεργούν ένα προσωπικό εικονογραφικό στυλ. Πειραματίστηκαν και αξιοποίησαν με επιτυχία τις ιδιότητες των εικαστικών υλικών που επέλεξαν, γεγονός που βοήθησε, έτσι ώστε κάθε εικονογράφηση να έχει προσωπικό ύφος. Επίσης, έπειτα από άσκηση και πολλά προσχέδια κατάφεραν να αποδώσουν με ακρίβεια χώρους, ζώα και ανθρώπινες φιγούρες που ανέφεραν οι ιστορίες τους, αν και αρχικά δήλωναν ότι δεν ξέρουν πώς να ζωγραφίσουν π.χ. «το εσωτερικό ενός παλατιού», «κουνκουβάγιες που πετούν» ή «ζώα που ζουν σε ένα κτήμα».

Η μελέτη κατέδειξε ότι οι μαθητές κατανόησαν και αξιοποίησαν αποτελεσματικά τους διάφορους «χώρους» του βιβλίου. Όλα τα βιβλία είχαν εξώφυλλα που περιλάμβαναν τίτλο, μια χαρακτηριστική για την ιστορία εικόνα και το όνομα του παιδιού εικονογράφου-συγγραφέα. Επίσης, δημιούργησαν «ταπετσαρίες» (εικονογραφημένα δισέλιδα στην εσωτερική πλευρά των εξωφύλλων) και λογότυπα σε αναλογία με τα εικονογραφημένα βιβλία του εμπορίου. Πραγματοποίησαν επιτυχημένους σχεδιασμούς σελίδων, όπου το κείμενο και οι εικόνες ήταν τοποθετημένα σκόπιμα έτσι ώστε να δημιουργούν ένα σχεδιαστικό σύνολο. Επίσης, συμπεριέλαβαν περισσότερες από μία σκηνές στην ίδια εικόνα, για παράδειγμα συνδύασαν μακρινό, μεσαίο και κοντινό πλάνο.

Οπτική αφήγηση

Η οπτική απόδοση των τριών βασικών στοιχείων του αφηγηματικού είδους (χαρακτήρες, σκηνικά και δράση), καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η γραπτή και οπτική αφήγηση αλληλεπιδρούν επίσης αναλύθηκαν. Οι μαθητές απέδωσαν οπτικά ποικιλία χαρακτήρων, ανθρώπων ή ζώων. Απέδωσαν με επιτυχία ατομικά στοιχεία τους, όπως ηλικία, φύλο και ιδιότητα, μέσα από τη διαφοροποιημένη μεταχείριση των εξωτερικών χαρακτηριστικών τους και την προσεκτική αναπαράσταση των κοστούμιών τους (π.χ. κοστούμι βασιλιά ή αστροναύτη). Η έκφραση των προσώπων, οι χειρονομίες και οι στάσεις των χαρακτήρων συνέβαλαν στην επικοινωνία ψυχολογικών καταστάσεων και συναισθημάτων. Όμως, η αναπαράσταση της δράσης ήταν περιορισμένη και οι χαρακτήρες συνήθως σχεδιασμένοι μετωπικά και στατικά με ενδείξεις κίνησης μόνο στα χέρια. Όπως υπογραμμίζουν οι Thomas (1995) και Labitsi (2007b), τα παιδιά συνήθως διαθέτουν περιορισμένο ρεπερτόριο «σχημάτων» (schemata) για την αναπαράσταση ανθρώπινων μορφών σε δράση.





Οι μαθητές αξιοποίησαν οπτικά όλες τις διαθέσιμες επιφάνειες στις σελίδες των βιβλίων τους για να αναπαραστήσουν τα σκηνικά και να συγκεκριμενοποιήσουν τον «χωροχρόνο» μέσα στον οποίο εκτυλίσσονταν οι ιστορίες τους. Δημιούργησαν ποικιλία εξωτερικών και εσωτερικών χώρων σε συμφωνία με το περιεχόμενο και το ύφος τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις εικονογράφησαν με ιδιαίτερη προσοχή δομημένους εσωτερικούς χώρους και απέδωσαν τη διάσταση του βάθους –οπτική έννοια την οποία παιδιά της ηλικίας των συμμετεχόντων στη μελέτη συνήθως δυσκολεύονται να αναπαραστήσουν (Golomb, 2004· Labitsi, 2007a)– μέσα από οπτικές επινοήσεις όπως ο σχεδιασμός μοτίβων σε πατώματα και τοίχους.

Όσον αφορά στην αλληλεπίδραση γραπτής και οπτικής αφήγησης, τα παιδιά δημιούργησαν εικονογραφήσεις που συμφωνούσαν και ταυτόχρονα συμπλήρωναν και εμπλούτιζαν τις γραπτές τους αφηγήσεις. Προσέφεραν πολλές συμπληρωματικές οπτικές λεπτομέρειες (circumstantial details), που προσέθεσαν πληροφορίες τις οποίες το γραπτό κείμενο δεν αποκάλυπτε. Τέτοια στοιχεία θεωρούνται από την Cotton (2000) ότι αποτελούν χαρακτηριστικό επιτυχημένης εικονογράφησης. Η μείωση της οπτικής λεπτομέρειας επίσης χρησιμοποιήθηκε επιτυχώς ως μέσο για την υπογράμμιση συγκεκριμένων συναισθηματικών καταστάσεων, για παράδειγμα απογοήτευση, απόρριψη και μοναξιά.

Απόψεις των μαθητών

Όλοι οι εμπλεκόμενοι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό και χαρακτήρισαν τις δραστηριότητες πολύ ευχάριστες. Η ικανοποίησή τους πήγαξε από την αίσθηση επίτευξης σημαντικού έργου (ατομικό εικονογραφημένο βιβλίο) και την ευκαιρία που είχαν να πειραματιστούν με διάφορα εικαστικά μέσα και φόρμες. Εξέφρασαν την επιθυμία τους να δημιουργήσουν ατομικές και όχι ομαδικές ιστορίες και συμπεριέλαβαν σε αυτές στοιχεία από την καθημερινή ζωή και τις προσδοκίες τους για το μέλλον (π.χ. σκηνές οικογενειακής ζωής, όνειρα, ευχές). Αυτές οι προτιμήσεις δείχνουν τη σημασία της αφηγηματικής δημιουργίας ως μέσου επικοινωνίας προσωπικών ιδεών, προβληματισμών και αγωνιών (Wilson & Wilson, 1982· Anning & Ring, 2004).

Κατά τη διάρκεια του project τα παιδιά κατανόησαν και οικειοποιήθηκαν νέο εξειδικευμένο λεξιλόγιο. Έμαθαν να χρησιμοποιούν με επιτυχία όρους της εικονογραφικής τέχνης όπως «κοντινό, μεσαίο και μακρινό πλάνο», «οπισθόφυλλο», «ταπετσαρία» και «σαλόνι» (δισέλιδο με ενιαία εικονογράφιση), για να περιγράψουν τα οπτικά και σχεδιαστικά χαρακτηριστικά βιβλίων. Τα σχόλιά τους έδειξαν ότι σταδιακά μπορούσαν να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις ιδιαιτερότητες του προσωπικού στιλ εικονογράφων και άλλων εικαστικών καλλιτεχνών.





Αποτελέσματα (Μουσική)

Μουσικές δεξιότητες

Η ανάλυση του δεύτερου project βασίστηκε στον εντοπισμό συγκεκριμένων μουσικών δεξιοτήτων (δυναμική, ταχύτητα, τονικό ύψος, παλμός, μέτρο) και στους αναστοχασμούς των μαθητών. Παρόλο που τα παιδιά δεν είχαν το απαραίτητο μουσικό υπόβαθρο όσον αφορά στη μουσική θεωρία και στην εκτέλεση οργάνων, οι μουσικές τους δημιουργίες υπέδειξαν ότι κατανοούσαν τις βασικές μουσικές έννοιες της *δυναμικής* (σιγά, δυνατά) και της *ταχύτητας* (αργά, γρήγορα). Οι δύο αυτές μουσικές παράμετροι, καθώς και το τονικό ύψος, θεωρούνται ιδιαίτερα ενδεικτικές της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών και της δημιουργικής τους ικανότητας (Webster, 1987).

Η δυναμική και η ταχύτητα ήταν άμεσα συνδεδεμένες με συγκεκριμένους χαρακτήρες ή σκηνές των ιστοριών. Δυνατοί ήχοι χρησιμοποιήθηκαν για τις σκηνές του πολέμου (*Ο Σμηναγός των Σμηναγών*), την απογείωση του διαστημοπλοίου (*Ο Αστροναύτης και ο Εξωγήινος*) και την πτώση της κουκουβάγιας (*Η Μικρή Κουκουβάγια*). Οι δυνατοί ήχοι επιτεύχθηκαν με τη χρήση κρουστών οργάνων που παράγουν δυνατούς ήχους π.χ. ταμπούρινα, ξυλάκια και ξύστρες. Οι σιγανοί ήχοι από την άλλη επιτεύχθηκαν με τη χρήση μεταλλόφωνων. Η ταχύτητα είχε επίσης άμεση σχέση με τις διαφορετικές σκηνές των ιστοριών: γρήγορη ταχύτητα χρησιμοποιήθηκε γενικά για τις «σκηνές δράσης», με σκοπό να δοθεί η αίσθηση της έντασης ή της κορύφωσης της ιστορίας, ενώ αργή ταχύτητα χρησιμοποιήθηκε για τις λιγότερο ενδιαφέρουσες σκηνές.

Τα παιδιά απέφυγαν να χρησιμοποιήσουν τις φωνές τους, εκτός από ορισμένες περιπτώσεις αφήγησης. Επομένως, δεν υπήρχαν ενδείξεις *τονικού ύψους* όσον αφορά στο τραγούδι. Όσον αφορά στα μουσικά όργανα, το μεταλλόφωνο ήταν το μόνο όργανο που παρήγαγε ποικιλία νοτών. Ωστόσο, όλα τα παιδιά υιοθέτησαν την τεχνική «glissando» (γρήγορο πέρασμα από νότες που επιτυγχάνεται με γλίτση στα πλήκτρα), χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορά μεταξύ ψηλού και χαμηλού τονικού ύψους. Το μεταλλόφωνο χρησιμοποιήθηκε, κυρίως, για να εκφράσει τη δυναμική και την ταχύτητα.

Σχετικές έρευνες προτείνουν ότι η αίσθηση του ρυθμού και του μέτρου γίνεται εμφανής στη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία (π.χ. Flohr, 1985· Reinhardt, 1990). Ωστόσο, τα soundtracks δεν είχαν γενικά σταθερό μέτρο, αλλά μάλλον ελεύθερο και ευέλικτο. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στις μη επαρκείς μουσικές εμπειρίες των παιδιών και στη μη προηγούμενη συμμετοχή τους σε παρόμοιες μουσικές δραστηριότητες.





Μουσική αφήγηση

Παρατηρήθηκε στενή σχέση μεταξύ των διαφόρων εικόνων και της αντίστοιχης για κάθε εικόνα μουσικής επένδυσης, η οποία εκδηλώθηκε μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων οργάνων, δυναμικής και ταχύτητας. Ωστόσο, η *μικρή διάρκεια* αποτέλεσε προβληματικό σημείο όλων των μουσικών αποκρίσεων. Μερικές εικόνες παρουσιάζονταν μουσικά μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα ή σε ορισμένες περιπτώσεις προσπερνούσαν. Αυτό ίσως να ήταν αποτέλεσμα της ελλιπούς σχετικής μουσικής εμπειρίας των παιδιών και της έλλειψης ικανότητας οργάνωσης και συντονισμού. Οι ελλείψεις αυτές οφείλονται τόσο σε αναπτυξιακούς όσο και κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την Κουτσουπίδου (2009), «ο δάσκαλος είναι πολλές φορές υπεύθυνος για την ενασχόληση ή όχι του παιδιού με τη μουσική δημιουργικότητα και την ανάπτυξη θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι σ' αυτή».

Η λεκτική μορφή της αφήγησης δεν υιοθετήθηκε από τα παιδιά, παρόλο που το κείμενο των ιστοριών παρουσιάστηκε σε αυτά μαζί με τις εικόνες. Η λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιήθηκε μόνο για να καλύψει την ανάγκη συντονισμού της ομάδας. Ένα τυπικό παράδειγμα τέτοιου τύπου επικοινωνίας ήταν η επιλογή ενός παιδιού-αρχηγού, που έδινε τις οδηγίες κατά τη διάρκεια της μουσικής εκτέλεσης, π.χ. υπενθυμίζοντας στην ομάδα τα μέρη της ιστορίας και τα όργανα που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν σε κάθε σκηνή.

Ενδιαφέρον είχε και η ανάλυση των μουσικών δημιουργιών των παιδιών όσον αφορά στην αφηγηματική τους δομή. Λόγω της έλλειψης σχετικών μουσικών εμπειριών, μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων από μέρους των παιδιών, η ανάλυση περιορίστηκε στην εύρεση ενδειξων αρχής και τέλους, καθώς και στην ικανότητα ομαλής μετάβασης από μία εικόνα (σκηνή της ιστορίας) στην επόμενη. Η αρχή των soundtracks δεν ήταν πάντα ξεκάθαρη, καθώς χρειαζόταν κάποιος χρόνος μέχρι τα παιδιά να συντονιστούν. Υπήρχε, ωστόσο, αισθητή ένδειξη του τέλους, την οποία τα παιδιά επιτύγχαναν κυρίως με ένα δυνατό χτύπημα σε κάποιο μουσικό όργανο. Η μετάβαση από μία σε άλλη εικόνα απαιτούσε συχνά κάποια λεκτική υπενθύμιση από τον αρχηγό της ομάδας.

Απόψεις των μαθητών

Τα παιδιά βρήκαν τη δραστηριότητα πολύ διασκεδαστική, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα βιβλία των άγνωστων συμμαθητών τους, χάρηκαν τις ιστορίες και εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την ταυτότητα των συνομηλίκων τους που τα δημιούργησαν. Δήλωσαν ακόμη ότι αυτή ήταν η πρώτη φορά που τους δόθηκε η ευκαιρία να εμπλακούν σε τέτοιου είδους δραστηριότητα, ενώ ορισμένα ανέφεραν ότι αυτή





ήταν η πρώτη φορά που χρησιμοποίησαν κρουστά όργανα! Λαμβάνοντας υπόψη ότι διένυαν την τέταρτή τους χρονιά στο Δημοτικό Σχολείο, το γεγονός ότι δε είχαν συμμετάσχει ξανά σε δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες καταδεικνύει την έλλειψη δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση και υπενθυμίζει πρακτικά ζητήματα σχετικά με το μάθημα της μουσικής στη σχολική τάξη, όπως την έλλειψη επαρκούς μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης από τη μεριά των δασκάλων, τον ελλιπή σχολικό χρόνο και ζητήματα πειθαρχίας (Koutsoupidou, 2005).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της ομαδικής τους εργασίας για τη δημιουργία των «soundtracks», και οι τέσσερις ομάδες δήλωσαν ότι δεν ήταν αρκετά ικανοποιημένες με το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους. Τα προβλήματα που ανέφεραν ήταν τα εξής: α) φασαρία που δημιουργούσε η υπόλοιπη τάξη κατά τη διάρκεια τόσο της προετοιμασίας όσο και της τελικής παρουσίασης (π.χ. ταυτόχρονο άκουσμα πολλών οργάνων, γέλια, χειροκροτήματα), β) ανεπαρκής χρόνος προετοιμασίας και οργάνωσης της ομάδας με σκοπό τη σωστή παρουσίαση της δουλειάς της και γ) προβληματική διανομή ρόλων. Όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι, αν είχαν την ευκαιρία να επαναλάβουν την παρουσίαση του «soundtrack», θα τα πήγαιναν πολύ καλύτερα.

Συμπεράσματα

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τα Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα προωθούν τη διαθεματικότητα ως έννοια κλειδί. Προτείνουν τρόπους διασύνδεσης των μαθημάτων και τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003). Παρόλο που ο βασικός διαχωρισμός μεταξύ των σχολικών γνωστικών αντικειμένων εξακολουθεί να υφίσταται, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν διαθεματικές δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα μέσα από διαφορετικές σκοπιές. Το παρόν άρθρο προτείνει έναν τρόπο διασύνδεσης των Εικαστικών και της Μουσικής στο πρόγραμμα της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τα δύο projects που σχεδιάστηκαν είχαν ως κεντρικό θέμα την αφήγηση. Τα μέχρι τώρα συμπεράσματα επιβεβαίωσαν τη θέση ότι η αφήγηση στις διάφορες εκφράσεις της είναι για τα παιδιά ένα σημαντικό και δημοφιλές μέσο οργάνωσης, καταγραφής και επικοινωνίας συναισθημάτων, ιδεών και εμπειριών (Bruner, 1986· Kellman, 1995· Labitsi, 2007a), αλλά και απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Προτείνεται έτσι ένας τρόπος αξιοποίησης του αφηγηματικού είδους μέσα από projects αισθητικής αγωγής, τα οποία προωθούν την εικαστική και τη μουσική έκφραση μέσα από ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες, αξιοποιώντας συγχρόνως τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Κουτσουπίδου, 2008).



Τα δυο projects που πραγματοποιήθηκαν εγκαινίασαν και ένα εναλλακτικό μοντέλο διασχολικής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Συνέβαλαν στην έναρξη ενός διαλόγου ανάμεσα σε παιδιά από διαφορετικά σχολεία και γεωγραφικές περιοχές μέσα από την ανεξάντλητη συμβολική και επικοινωνιακή δύναμη των τεχνών. Τα εικονογραφημένα βιβλία των μαθητών του Ωρωπού έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές της Ρόδου να «συναντηθούν» και να πάρουν μια γεύση από τους κόσμους και τις ζωές των άγνωστων έως τότε συνομηλίκων τους. Μεταφράζοντας λέξεις και εικόνες σε ήχους, μοιράστηκαν ιδέες και συναισθήματα και έγιναν μέτοχοι σε ένα πολυτροπικό (λεκτικό, οπτικό και μουσικό) επικοινωνιακό παιχνίδι.

Αυτό το μοντέλο επικοινωνίας μπορεί να συνεχιστεί και με νέες δράσεις. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνέχιση της μελέτης με την επαφή των μαθητών-εικονογράφων με τις μουσικές δημιουργίες των μαθητών-συνθετών. Τέλος, νέες ομάδες μαθητών, ίδιας ή διαφορετικής ηλικίας, θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στη μελέτη και να ανταποκριθούν στις παρούσες εικαστικές-μουσικές δημιουργίες και μέσω άλλων τεχνών, όπως το Θέατρο ή ο Χορός.

Βιβλιογραφία

- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. Maidenshead, Berkshire and New York: Open University Press.
- Barrs, M. (1988). Drawing a story: transitions between drawing and writing. In L. Martin & N. Martin (Eds), *The Word for Teaching is Learning: Essays for James Brittan*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cotton, P. (2000). *Picture Books Sans Frontieres*. Oakhill: Trentham Books.
- Cox, M. (1992). *Children's Drawings*. London: Penguin Books.
- Duncum, P. (1997). Subjects and themes in children's unsolicited drawings and gender socialisation. In A. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 107-113). Reston: NAEA.
- Flohr, J. (1985). Young children's improvisations: emerging creative thought. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 10 (2), 79-85.
- Glover, J. (2000). *Children Composing 4-14*. London: Routledge Falmer Press.
- Golomb, C. (2004). *The Child's Creation of a Pictorial World*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hargreaves, D. J. (1989). Developmental psychology and the arts. In D. J. Hargreaves (Ed.), *Children and the Arts* (pp. 3-21). Milton Keynes: Open University Press.

- Hershell, C. B. (1984). *Theories of Modern Art: A Source Book by Artists and Critics*. University of California Press.
- Kellman, J. (1995). Harvey shows the way: narrative in children's art. *Art Education*, 48 (2), 19-22.
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7 (3), 363-381.
- Koutsoupidou, T. (2006). *Improvisation and Creative Thinking in Primary Music Education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Surrey, UK.
- Κουτσοπίδου, Θ. (2008). Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: έρευνα και διδακτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 6, 43-65.
- Κουτσοπίδου, Θ. (2009). Μουσική δημιουργικότητα και μάθηση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 215-238). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images, the Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Labitsi, V. (2007a). *An Investigation into Visual Narrative in Children's Books and Drawings*. Unpublished doctoral dissertation. University of Surrey, UK.
- Labitsi, V. (2007b). 'Climbing to reach the sunset': an inquiry into the representation of narrative structures in Greek children's drawings. *International Journal of Education through Art*, 3 (3), 185-193.
- Labitsi, V. (2008). Chapter 18: Students-as-illustrators. Illustrated story books in Greek primary education (pp. 179-203). In J. Harding & P. Pinsent (Eds), *What do you See? International Perspectives on Children's Book Illustration*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Maur, K. V. (1999). *The Sound of Painting* (trans. J. W. Gabriel). London: Prestel Verlag.
- Moorhead G. E., & Pond, D. (1941). *Music of Young Children: I. Chant* (Pillsbury Foundation Studies). Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education, Santa Barbara, California.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures*. Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- Palmer, J. (1991). Planning wheels turn curriculum around. *Educational Leadership*, 49 (2), 57-60.
- Porter Abbot, H. P. (2002). *A Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Reinhardt, D. (1990). Preschool children's use of rhythm in improvisation. *Contributions to Music Education*, 17, 7-19.
- Thomas, G. V. (1995). The role of drawing strategies and skills. In C. Lange-Kuttner & G. Thomas (Eds), *Drawing and Looking: Theoretical Approaches to Pictorial Representation in Children*. New York and London: Harvester Wheatsheaf.
- Webster, P. (1987). Conceptual bases for creative thinking in music. In C. Peery (Ed.), *Music and Child Development* (pp. 58-74). New York: Springer-Verlag.
- Wilson, B., Hurwitz, A., & Wilson, M. (1987). *Teaching Drawing from Art*. Worcester, Massachusetts: Davis Publication.
- Wilson, M., & Wilson, B. (1980). Cultural recycling: the uses of conventional configurations, image and themes in the narrative drawings of American children in Arts. In J. Condos, J. Howles, & J. Skull (Eds), *Cultural Diversity* (pp. 227-281). Sydney: Holt, Rinehart and Winston.
- Wilson, M., & Wilson, B. (1982). *Teaching Children to Draw*. New Jersey: Prentice-Hall.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). Φ.Ε.Κ. τ. Β', 303/13-03-2003. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

