

## Η αισθητική ευαισθητοποίηση στην υπηρεσία της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. Μεθοδολογική προσέγγιση

Μαρίνα Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά

Δρ. Παιδαγωγικών

### 1. Εισαγωγή

#### 1.1. Πνεύμα δράσης

Σε όσα ακολουθούν επιχειρείται, στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, η ύλη της Αισθητικής Αγωγής να αποτελέσει (1) μέσο διδασκαλίας κάθε διδασκόμενης ενότητας και μέσο ενεργοποίησης της σχέσης του παιδιού προς τη γνώση και τη σχολική ζωή, (2) μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών και καλλιέργειας ουσιαστικής σχέσης των παιδιών με τον εκπαιδευτικό, (3) μέσο έκφρασης των ατομικών διαφορών τού κάθε μαθητή ως προς το μαθησιακό αντικείμενο, (4) μέσο κινητικής εκτόνωσης, παιχνιδιού και δημιουργίας ατμόσφαιρας χαράς και ψυχαγωγίας κατά τη διαδικασία μάθησης, και (5) μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης ως προς το μαθησιακό αντικείμενο.

«Η πράξη της δημιουργίας, όποιο κι αν είναι το αποτέλεσμα, έχει μια δύναμη διαπλαστική...: υπό το φως των πιο σύγχρονων ερευνών των ψυχολόγων, συνειδητοποιούμε ότι αυτή η δραστηριότητα ευνοεί τον μηχανισμό ή τη λειτουργία της προσαρμογής η οποία μπορεί να επιτείνει την αντίληψη της πραγματικότητας, αντί να τροφοδοτεί μόνο τα μέσα για να δραπετεύσουμε» (Gagnard, 1978, σελ. 156). Η διαπίστωση του Storr που προτάσσεται αναφέρεται στη θεμελιακή, για την παρούσα μελέτη, σχέση της τέχνης με τη γνώση, της δημιουργικότητας με τη μάθηση. Ίσως, όπως από πολλούς ερευνητές της Ψυχολογίας της Τέχνης έχει επισημανθεί (Frances, 1979· Imberty, 1995), η σχέση αυτή να είναι ο λόγος που η τέχνη υπάρχει, δηλαδή «να εκφράζει μορφές ανθρώπινης οργάνωσης ή ανθρώπινες ερμηνείες περί των μορφών 'φυσικής' οργάνωσης» (για τη μουσική, Μπλάκινγκ, 1981, σ. 31). Πιο πρακτικά, υπό τύπον παιδαγωγικής οδηγίας διατυπώνεται ότι μέσω τέχνης μπορεί να «αποκατασταθεί η επαφή ανάμεσα στην αίσθηση, την ευαισθησία, τη φαντασία και τις νοητικές ικανότητες» (Righi, 1982, σ. 3).

Υπό την παραπάνω οπτική γωνία, προκύπτουν δραστηριότητες «Αισθητικής Ευαισθητοποίησης» οι οποίες απευθύνονται στα παιδιά του Νηπιαγωγείου, προ-

σαρμόζονται και εντάσσονται στη διδασκόμενη σχολική ύλη τους, ανατίθενται στον βασικό παιδαγωγό της σχολικής ομάδας και, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντιμετώπιση της Αισθητικής Αγωγής ως διδακτικού αντικειμένου (Βιγγοπούλου, 1982· Ζαχόπουλος, 1996), αντιμετωπίζονται και αξιοποιούνται ως *παιδευτικό μέσο*, με έμφαση στη μαθησιακή τους λειτουργικότητα. Η «ενεργητικότητα» αποτελεί τον κεντρικό άξονα της φιλοσοφίας και του πνεύματος δράσης, ως χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων «εμπύχωσης» (Lafon, 1969, *Animateur*; σ. 70-71).

## 1.2. *Επιδιώξεις - στόχοι*

Βασική επιδίωξη της αισθητικής ευαισθητοποίησης είναι η *ενεργοποίηση* των νηπίων προς τα χρώματα, τα σχήματα, τις μορφές, τους ήχους, τις θεατρικές τεχνικές, τις κινήσεις και οτιδήποτε άλλο μπορεί να λειτουργήσει ως «πρώτη ύλη» μη λεκτικού εκφραστικού διαύλου. Στις δραστηριότητες τα άτομα που συμμετέχουν μπορούν να ακολουθήσουν τις οδηγίες *μόνον αν είναι ενεργητικοί δέκτες ή πομποί* των εκάστοτε δεδομένων ερεθισμάτων. Με αυτό το γνώμονα, στις δραστηριότητες της αισθητικής ευαισθητοποίησης τα παιδιά εξερευνούν, επεξεργάζονται, απομνημονεύουν, αφομοιώνουν και χρησιμοποιούν συμβολικά τα ερεθίσματα αυτά. Έτσι, ευαισθητοποιούνται ως προς τη χρήση των συμβολικών επικοινωνιακών διαύλων πάσης φύσεως (ηχητικό, κινητικό, εικαστικό, θεατρικό). Ταυτόχρονα, όμως, οι δραστηριότητες της αισθητικής ευαισθητοποίησης είναι παιχνίδια (Βίννικοτ, 1980· Lafon, 1969, *Jeu*, σελ. 605-607), τα οποία δομούνται έτσι, ώστε να αποτελούν είτε τρόπο προσέγγισης μιας γνωστικής ενότητας είτε τρόπο έκφρασης των ερμηνειών που η γνωστική ενότητα αυτή προκαλεί. Αναλυτικότερα, οι στόχοι είναι τα παιδιά να ενδιαφερθούν δημιουργικά για τα μαθήματα (Ξανθάκου, 1998) και να εκφράσουν τις «αυτορρυθμίσεις» που η διδασκόμενη γνώση τους προκαλεί (Piaget, 1945, 1976· Piaget & Inhelder, 1966), τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο δέχονται και αφομοιώνουν τα διάφορα κομμάτια της γνώσης. Να ανακαλύψουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και να αναπτύξουν την ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης, με στόχο την πρωτοβουλία και την ελευθερία έκφρασης. Να ψυχαγωγούνται και να εκτονώνονται κινητικά, κατά τη διαδικασία της μάθησης. Να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, τονώνοντας το μεταξύ τους αίσθημα εμπιστοσύνης και ισοτιμίας, εφόσον στις δραστηριότητες έκφρασης οι απαντήσεις των παιδιών διακρίνονται όχι σε «σωστές και λανθασμένες» αλλά σε «δικές μου και δικές σου». Ο ήχος, η κίνηση, το υλικό, η μορφή, το χρώμα, η θεατρική δράση και η εκφραστική τους διάσταση προσφέρονται ως ένας καμβάς διδακτικών μέσων και συμπεριφορών. Ένας καμβάς ικανός να λειτουργήσει ως δίκτυο αλληλοδιείσδυσης των διαδικασιών και των στόχων που διέπουν τη διδακτική διαδικασία. Έτσι δίνεται η δυνατότητα της ενμέρει επικάλυψης των στόχων των διάφορων διδακτικών τομέων, της ενμέρει επικάλυψης των διαδικασιών της εργα-

σίας και του παιχνιδιού, με άλλα λόγια, της αντιμετώπισης του ανθρώπινου οργανισμού ως όλου (Kamii & Devries, 1979· Lee, Webberley & Lid, 1987).

Πειραματικές εφαρμογές διδασκαλίας μέσω δραστηριοτήτων αισθητικής ευαισθητοποίησης πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής (2002), με τη μορφή έρευνας δράσης, με στόχο να ελεγχθούν τα θεωρητικά δεδομένα στο φυσικό τους χώρο, το σχολείο, με τους φυσικούς εφαρμοστές τους, τους παιδαγωγούς, και προς τους φυσικούς τους αποδέκτες, τους μαθητές της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Μεθοδολογικές αρχές

Τόσο στη θεωρητική όσο και στην πρακτική προσέγγιση των δραστηριοτήτων αισθητικής ευαισθητοποίησης εξυπακούονται οι γενικά παραδεκτές μεθοδολογικές αρχές, που αφορούν την πορεία από το βιωματικό προς το θεωρητικό, από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο, από το γενικό προς το ειδικό, από το εύκολο προς το δύσκολο. Ο βαθμός δυσκολίας κάθε δραστηριότητας είναι ένα στοιχείο το οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τη δυνατότητα να καθορίζει ανάλογα με την ωριμότητα των μαθητών, αλλά και την υποδομή τους σε άλλες δραστηριότητες αισθητικής ευαισθητοποίησης. Γενικά, προτείνεται μία σπειροειδής μορφή διάταξης των δραστηριοτήτων, η οποία στις πειραματικές εφαρμογές φάνηκε αποτελεσματική, αλλά και συμβατή με τη διάταξη της ύλης στα πρωτοβάθμια προγράμματα: τα προς εξέλιξη θέματα επανέρχονται σε κάθε διδακτικό έτος και επανεξετάζονται διευρυνόμενα σε βάθος. Πάντως, οι δραστηριότητες δεν διακρίνονται σε κατάλληλες και ακατάλληλες ανάλογα με την ηλικία των διδασκόμενων. Δραστηριότητες ίδιας δομής μπορούν να προσαρμοζονται στις δυνατότητες κάθε ομάδας. Έτσι, η άσκηση «Τι λείπει;», κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν, ανάμεσα από τρία όργανα, ποιο δεν ηχεί, απευθύνεται ακόμη και σε παιδιάκια τριών ετών. Η αύξηση του αριθμού των οργάνων κάνει την άσκηση πιο απαιτητική. Στην ίδια βάση, η αναγνώριση του οργάνου που δεν παίζει, από ένα σύνολο οκτώ οργάνων, θα μπορούσε να δυσκολέψει ενηλίκους, ακόμη και αποφοίτους Ωδείου.

### 2.2. Διάρκεια - χώρος - υλικά

Ο/η ηγίαγωγός είναι το πρόσωπο που θα εφαρμόσει την αισθητική ευαισθητοποίηση, εφόσον οι σχετικές δραστηριότητες εντάσσονται διαθεματικά ως διδακτικό μέσο. Έτσι, επιβάλλεται και η ένταξή τους μέσα στα χρονικά πλαίσια των διδασκόμενων ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος.

Ως προς το χώρο εφαρμογής τής μέσω αισθητικής ευαισθητοποίησης διδασκαλίας, στις πειραματικές εφαρμογές φάνηκε ότι η θυσία του περφεξιονισμού στο βωμό της αποτελεσματικότητας είναι απαραίτητη. Αντιλήψεις περί διάθεσης

«χώρων ειδικών και ολοκληρωτικά αφιερωμένων» (Masson & Villain, 1993, σ. 33), π.χ., στις μουσικές ή στις θεατρικές ασκήσεις, αποτελούν τροχοπέδη στη γενικευμένη αξιοποίηση της τέχνης ως μαθησιακού μέσου. Ένα από τα χαρακτηριστικά των ασκήσεων της ηχητικής ευαισθητοποίησης είναι να μπορούν να πραγματοποιούνται στις *συνθήκες της σχολικής αίθουσας*. Οι αίθουσες του νηπιαγωγείου, έχοντας μικρά και ελαφριά έπιπλα και φιλοξενώντας μικρό αριθμό παιδιών, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες διαμορφώνονται κατάλληλα για την πραγμάτωση βιωματικών δραστηριοτήτων. Ο κύριος περιορισμός αφορά τις ασκήσεις εδάφους, κατά την πραγμάτωση των οποίων απαιτείται πάτωμα με επένδυση ξύλου ή μοκέτας. Για κάποιες δραστηριότητες τέτοιου τύπου, που θα κρίνει ως απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων του, ο δάσκαλος μπορεί να αποφασίσει εξαιρετικά τη *μεταφορά* των παιδιών σε κατάλληλους χώρους (π.χ. στο γυμναστήριο του σχολείου).

Εξάλλου, ως απαιτούμενος εξοπλισμός για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων θα αναφερθεί ο ελάχιστος, έτσι ώστε τυχόν ελλείψεις να μη λειτουργούν ως άλλοθι για απραξία. Αναλώσιμα υλικά εικαστικής δράσης και ένα φορητό κασετόφωνο μπορούν να θεωρηθούν απαραίτητες αγορές, ενώ πολλά υλικά (αξεσουάρ για μεταμφιέσεις, υλικά για την κατασκευή ηχητικών αντικειμένων-οργάνων, «άχρηστα» υλικά κ.λπ.) μπορούν να εξασφαλιστούν από το σπίτι των παιδιών, αφού προηγηθεί η έτσι κι αλλιώς χρήσιμη ενημέρωση των γονέων.

### 2.3. Κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες ανάλογες με τη στοχοθεσία τους. Η ανάπτυξη των *τομέων της ανθρώπινης προσωπικότητας* μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο οργάνωσης. Έτσι, προκύπτουν οι ασκήσεις που συμβάλλουν στη σωματική-κινητική ανάπτυξη, στη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη, στη συναισθηματική ανάπτυξη, στην κοινωνική ανάπτυξη και στην αισθητική ανάπτυξη. Εξάλλου, οι δραστηριότητες μπορούν να οργανωθούν, ανάλογα με το είδος των ερεθισμάτων τα οποία προσφέρονται ως υλικό στα παιδιά, σε εικαστικές, ηχητικές, θεατρικές και κινητικές. Το μάθημα στο οποίο εντάσσεται ως διδακτικό μέσο η κάθε δραστηριότητα μπορεί να χαρακτηρίσει το είδος της. Έτσι, και σύμφωνα με τα πρόσφατα «Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου» (Εφ. Κυβ., αρ. φύλλου 1376, τ. Β', 18-10-2001, σ. 1623-1783), προκύπτουν δραστηριότητες γλώσσας, μαθηματικών, φυσικών επιστημών, γεωγραφίας, βιολογίας, ιστορίας κ.λπ. Υπό διαφορετική οπτική, οι δραστηριότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τη διαδικασία στην οποία εντάσσονται τα παιδιά σε σχέση με το υλικό - ερέθισμα που τους προσφέρεται, σε δραστηριότητες εξερεύνησης, επεξεργασίας, κατανόησης, απομνημόνευσης και συμβολικής απόδοσης.

Τελικά, ο *τρόπος οργάνωσης της ύλης είναι ευέλικτος, αλλά απαραίτητος*, ώστε οι δραστηριότητες να καλύπτουν ένα φάσμα στόχων.

#### 2.4. Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε δραστηριότητες οι οποίες προσφέρονται ως παραδείγματα και είναι ενδεικτικές ενός συνόλου στόχων έτσι όπως αυτοί αναφέρονται στο Βιβλίο του Νηπιαγωγού του Ο.Ε.Δ.Β. (Βενιζέλου, Καλαμπαλίκης, Καλοστύπη, Κονταξάκης, Λευρεντάκη, Μαυροειδής & Πατρική, 1990) και στα νέα «Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου» (Εφ. Κυβ., αρ. φύλλου 1376, τ. Β', 18-10-2001, σ. 1623-1783). Η κάθε δραστηριότητα που περιγράφεται αποτελεί ένα παράδειγμα - μέσο διδασκαλίας κάποιου αντικειμένου, το οποίο διδάσκεται στο πλαίσιο ενός από τους πέντε τομείς της ανάπτυξης του νηπίου, έτσι όπως αυτοί διακρίνονται στο βιβλίο του Ο. Ε. Δ. Β. για το νηπιαγωγό, δηλαδή (1) του ψυχοκινητικού τομέα, (2) του κοινωνικο-συναισθηματικού, (3) του αισθητικού, (4) του νοητικού και (5) του τομέα των νοητικών - κινητικών δεξιοτήτων (αναγνωστικών, γραφικών και μαθηματικών δεξιοτήτων). Επίσης ενδεικτικά, τα συγκεκριμένα παραδείγματα είναι επιλεγμένα από της ύλη της ηχητικής - μουσικής ευαισθητοποίησης. Προτείνεται για τη διδασκαλία ενός αντικειμένου μία συγκεκριμένη ηχητική δραστηριότητα, και πάλι ενδεικτικά. Άλλωστε, το υλικό της αισθητικής ευαισθητοποίησης είναι *ευέλικτο*, υπό την έννοια ότι μία άσκηση μπορεί να υποστεί παραλλαγές και να προσαρμοστεί σε μια πληθώρα σχολικών θεμάτων. Για παράδειγμα, η δραστηριότητα «Σ' εμένα, σε κάποιον, σε όλους», σύμφωνα με την οποία το νήπιο λέει ένα δεδομένο λεκτικό μήνυμα, άλλοτε στον εαυτό του (ψιθυρίζοντας), άλλοτε στον παλιό του (σε μεσαία ένταση) και άλλοτε το ανακοινώνει σε όλη την ομάδα (φωνάζοντας), μπορεί να γίνει άσκηση γνωριμίας της ομάδας, αν το λεκτικό μήνυμα που στέλνουν τα παιδιά είναι το όνομα τους. Μπορεί, όμως, να είναι και η τελευταία δραστηριότητα ενός μαθήματος ιστορίας, αν το «μήνυμα» είναι λέξεις από το ιστορικό λεξικό της ημέρας. Επίσης, μπορεί να λειτουργήσει σαν παιχνίδι καλωσορίσματος ή αποχαιρετισμού της σχολικής ομάδας. Εντέλει, με την οδηγία «πέιτε στο μήνυμά σας μία λέξη ή μία φράση που σας θυμίζει το νόημα του μαθήματος που προηγήθηκε», η δραστηριότητα μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιαδήποτε διδασκόμενη ενότητα. Ταυτόχρονα, το παιδί επεξεργάζεται τις διακυμάνσεις της ηχητικής έντασης και την εκφραστική τους διάσταση.

Στην περιγραφή των ηχητικών δραστηριοτήτων που ακολουθούν αρχικά γίνεται αναφορά στη γενική ενότητα και στο συγκεκριμένο αντικείμενο στη διδασκαλία του οποίου θεωρείται ότι συμβάλλει η άσκηση. Στη συνέχεια, αναφέρονται ο τίτλος της δραστηριότητας και κατόπιν οι στόχοι που εξυπηρετεί: αφενός ο βασικός γνωστικός στόχος, αφετέρου οι στόχοι που αφορούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και, τέλος, οι στόχοι που σχετίζονται ειδικά με την ηχητική-μουσική ευαισθητοποίηση των νηπίων.

##### 2.4.1. Δραστηριότητες ψυχοκινητικής ανάπτυξης

**Διδασκόμενη ενότητα:** Ο νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ψυχοκινητικής ανά-

πτυξης «οφείλει να βοηθήσει τα νήπια να αντιληφθούν τις βασικές χωρικές έννοιες, να οργανώσουν το χώρο και να προσανατολίζονται σωστά μέσα σ' αυτόν» (Βενιζέλου κ.ά., 1990, σ. 51). Επίσης, στο πλαίσιο των επιδιώξεων της Γεωγραφίας (Εφ. Κυβ., αρ. φύλλου 1376, τ. Β', 18-10-2001, σ. 1638), πρέπει να δίνονται ευκαιρίες, ώστε τα νήπια «να προσανατολίζονται σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς».

**Τίτλος:** *Διαδοχή και κατεύθυνση ήχων*. Τα παιδιά κινούνται στο χώρο αργά, ενώ ακούγεται ήρεμη μουσική. Ο νηπιαγωγός κάποια στιγμή σταματάει τη μουσική και τα παιδιά μένουν ακίνητα και κλείνουν τα μάτια τους. Τότε ο νηπιαγωγός αγγίζει την πλάτη ενός παιδιού και εκείνο παράγει έναν ήχο με τη φωνή του: στην περίπτωση που τα παιδιά δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, μπορεί το παιδί να λέει το όνομα του, π.χ. «Κώστας». Τα παιδιά στρέφουν το πρόσωπο τους προς το σημείο όπου νομίζουν ότι βρίσκεται ο Κώστας. Μετά ανοίγουν τα μάτια τους και ο νηπιαγωγός ζητάει από κάποιο παιδί να μαντέψει ποιος είναι ο Κώστας. Η δραστηριότητα συνεχίζεται, για να δοθεί ευκαιρία σε πολλά νήπια να συμμετάσχουν. Σε επόμενη φάση, το νήπιο που παράγει τον ήχο μπορεί να μετακινείται και ένας από τους ακροατές, με κλειστά μάτια, να προσπαθεί να το αγγίξει (τυφλόμυγα). **Στόχοι:** τα νήπια να προσδιορίσουν την κατεύθυνση του ήχου σε σχέση με το σώμα τους, να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με τους συμμαθητές τους, μ' έναν τρόπο πρωτότυπο και αποτελεσματικότερο από τις παραδοσιακές αλληλοσυστάσεις της πρώτης μέρας, να συμπεριφερθούν ισότιμα και να νιώσουν ενδιαφέρον και σεβασμό παίζοντας και τους δύο ρόλους, του πομπού (λέω το όνομα μου) και του δέκτη (ακούω το όνομα του συμμαθητή μου), να εξελίξουν, γενικά, την ικανότητα συγκέντρωσης και ειδικότερα, όσον αφορά την πρόσληψη ηχητικών μηνυμάτων, να αξιολογηθούν από το νηπιαγωγό ως προς τη δυνατότητά τους να προσδιορίζουν την κατεύθυνση του ήχου, να καταχωρίσουν και να αναγνωρίσουν χροιές ήχων.

#### 2.4.2. Δραστηριότητες κοινωνικής - συναισθηματικής ανάπτυξης

**Διδασόμενη ενότητα:** Μία από τις βασικές επιδιώξεις της κοινωνικής-συναισθηματικής αγωγής είναι η αρμονία στις προσωπικές σχέσεις των νηπίων μεταξύ τους, «η συνάντηση, επικοινωνία και συνεργασία του νηπίου με τον άλλον» (Βενιζέλου κ.ά., 1990, σ. 87). Επίσης, εκτός των άλλων, η συνεργασία αποτελεί τη βάση για την εισαγωγή στις έννοιες της Κοινωνικής και της Πολιτικής Αγωγής (Εφ. Κυβ., αρ. φύλλου 1376, τ. Β', 18-10-2001, σ. 1641).

**Τίτλος:** *Τα όργανα - ζευγάρια*. Τα νήπια χορεύουν ανάλογα με το ύψος και το ρυθμό της μουσικής. Ο νηπιαγωγός χτυπάει ένα όργανο, π.χ. τη μαράκα, και τα παιδιά γίνονται ζευγάρια πολύ γρήγορα. Όταν ακουστεί άλλο όργανο, π.χ. τα κουδούνια, τα παιδιά αλλάζουν ταίρι. Όταν ο νηπιαγωγός κάνει να ηχήσει πάλι το πρώτο όργανο, τα παιδιά σπεύδουν να βρουν τον πρώτο τους σύντροφο. Καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης, ανάλογα με το όργανο (μαράκα ή κουδούνια) που παίζει ο νηπιαγωγός, γίνονται ζευγάρια με το παιδί του αντίστοιχου ζεύγους.

**Στόχοι:** Τα νήπια να δημιουργήσουν σχέσεις, να αναπτύξουν θετική στάση και πνεύμα συνεργασίας με όλα τα παιδιά, εφόσον τα ζευγάρια που δημιουργούνται είναι τυχαία, να εκτονωθούν κινητικά και να ψυχαγωγηθούν, να εξελίξουν την ικανότητα συγκέντρωσης και ειδικότερα όσον αφορά την πρόσληψη ηχητικών μηνυμάτων, να αντιλαμβάνονται τις διαφορές της χροιάς των ήχων και να αντιδρούν με ετοιμότητα σ' αυτές, να εκφράζουν σωματικά μουσικά ακούσματα.

#### 2.4.3. Δραστηριότητες αισθητικής ανάπτυξης

**Διδασκόμενη ενότητα:** Στο πλαίσιο της αισθητικής ανάπτυξης, το νηπιαγωγείο δημιουργεί ευκαιρίες για «δραστηριότητες ατομικές και συλλογικές κατά τις οποίες τα νήπια ακούν ειδικά επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα....» (Βενιζέλου κ.ά., 1990, σ. 182). Ένα από τα λογοτεχνικά είδη που προτείνονται είναι οι «σύγχρονες ιστορίες και παραμύθια από καταξιωμένους συγγραφείς παιδικών βιβλίων» (σ. 183). Η δραστηριότητα εντάσσεται, επίσης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γλώσσας, σύμφωνα με τα δεδομένα των νέων Προγραμμάτων (Εφ. Κυβ., αρ. φύλλου 1376, τ. Β', 18-10-2001, σ. 1625-1632).

**Τίτλος:** *Μουσική επένδυση κειμένου:* Ο νηπιαγωγός διαβάξει στα παιδιά «το παπάκι που δεν του άρεσαν τα ποδαράκια του», του Ευγένιου Τριβιζά (1990). Επιδιώκει να στρέψει την προσοχή των παιδιών στα νοήματα μιας συγκεκριμένης παραγράφου με χιουμοριστικό περιεχόμενο, π.χ. την έμμετρη λογομαχία του παπιού με τη μαμά του (σ. 4-6)

Ο νηπιαγωγός επιθυμεί να αναλύσει εκφραστικά και νοηματικά ιδιαίτερα το συγκεκριμένο απόσπασμα και εξηγεί στα παιδιά: «Θα σας διαβάσω δύο φορές ένα κομμάτι του παραμυθιού με μουσική. Κάθε φορά με διαφορετική μουσική! Ακούστε με προσοχή και θα μου πείτε με ποια μουσική σας άρεσε περισσότερο.» Τα μουσικά αποσπάσματα είναι έντονα αντιθετικά από άποψη ύφους, π.χ. το ένα χαρούμενο και αστείο (π.χ. Arctic bar, Facing North, της Monk Meredith) και το άλλο θλιβερό (π.χ. Adagio G-Moll, του Albinoni Tomaso). Μετά την ανάγνωση ακολουθεί συζήτηση, όπου τα νήπια, εξηγώντας ποια μουσική τους φάνηκε ταιριαστή με το κείμενο, παρασύρονται σε μια ανάλυση του κειμένου ως προς τα νοήματά του και ως προς τα συναισθήματα που τους δημιούργησε. Επίσης, αναφέρονται και σε χαρακτηρισμούς και ερμηνείες των μουσικών αποσπασμάτων.

**Στόχοι:** τα νήπια να εξοικειωθούν με τον έντεχνο λόγο, να εξελίξουν την ικανότητα συγκέντρωσης γενικά και ειδικά όσον αφορά την πρόσληψη ηχητικών και λεκτικών μηνυμάτων, να εκφράζουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται από οργανωμένες καταστάσεις, να βιώσουν τη μουσική ως εκφραστικό κώδικα, ως ηχητικό συμβολισμό, να έρθουν σε επαφή με διάφορα μουσικά είδη.

### 3. Αποτελέσματα

Βάσει των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που έγιναν σε σχολεία, με στόχο να φανεί η λειτουργικότητα της Αισθητικής Ευαισθητοποίησης στη διαδικα-

σία της μάθησης της ύλης των προγραμμάτων του Νηπιαγωγείου, φάνηκε ότι υπό προϋποθέσεις η *εργενής ενεργοποίηση του μαθητή προς τα διάφορα στοιχειοδομικά «υλικά» της τέχνης μπορεί να εισχωρήσει στη διαδικασία της μάθησης και να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της γνωστικής διαδικασίας.*

## Βιβλιογραφία

- Βενιζέλου, Γ. – Καλαμπαλίκης, Ε. – Καλοσύπη, Α. – Κονταξάκης, Γ. – Λευρεντάκη, Φ. – Μαυροειδής, Γ. & Πατρική, Α. (1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Βιγγουπούλου, Η. (1982). *Η τέχνη στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Τεύχος α'. Αθήνα: εκδόσεις «Δίπτυχο».
- Βίννικος, Ντ. (1980). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (μτφρ. Κωστόπουλος Γ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1971).
- Εφημερίδα Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 1376, τεύχος Β', 18/10/2001, Άρθρο 6, σ. 1623 -1783.
- Frances, R. (1979). *Psychologic de l'art et de l'esthetique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Frances, R. (1992). *Psychologic de l'art*. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων: Universite Paris X - Nanterre.
- Gagnard, A. (1978). *L'veil musical de l'enfant*. Paris: ESF.
- Ζαχόπουλος, Χ. (1996). «Τέχνη και Σχολείο: από την ανεξάρτητη λειτουργία της τέχνης στην υποστήριξη του διδακτικού, σχολικού και παιδαγωγικού έργου». Στο ανθολόγιο: *Τέχνη και Σχολείο. διαπιστώσεις - προτάσεις - οράματα* (σ. 18-24). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Imberty, M. (1995). *Psychologic de l'art*. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων: Universite Paris-X, Nanterre.
- Kamii, C. & Devries, R. (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή (La theorie de Jean Piaget et L'education prescolaire)* (μτφρ. Βασιλειάδου Ε.). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Lafon, R. (1969). *Animateur, Jeu. Vocabulaire de Psychopedagogie*. σ. 70-71, 605-607. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lee, V. – Webberley, R. – Litt, L. (1987). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα* (μτφρ. Μπαρουξής Γ.). Αθήνα: Κουτσουμπός Α.Ε., σειρά: The Open University.
- Μπλάκινγκ, Τ. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας* (μτφρ. Γρηγορίου Μ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Masson, J.-F. & Villain, J.-J. (1993). *Education Musicale*. Conde - sur - Noireau: Corlet, toirprimeur, S.A., Nathan.
- Ξανθάκου, Π. Π. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και μάθηση*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή. Τομέας Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: 1976, Delachoux et Niestlt.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologic de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Righi, F. (1982). *L'education musical a l'ecole*. Lyon: C.R.D.P.
- Τριβιζάς, Ε. (1990). *Το παπάκι που δεν του άρεσαν τα ποδαράκια του*. Αθήνα: Κέδρος.