



Νικόλας Τσαφταρίδης

**ΜΟΥΣΙΚΗ, ΚΙΝΗΣΗ,  
ΛΟΓΟΣ**

Η ΣΤΟΙΧΕΙΟΔΟΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ  
ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΟ ORFF

Τετράδια 4

**νήσος**





τετράδια 4

---

ΜΟΥΣΙΚΗ • ΚΙΝΗΣΗ • ΛΟΓΟΣ

Ο **Νικόλας Τσαφταρίδης** γεννήθηκε στη Ζάκυνθο το 1956 και σπούδασε ανώτερα θεωρητικά της μουσικής στην Αθήνα. Το 1994 πήρε Masters στη μουσική αγωγή από το πανεπιστήμιο του Reading στην Αγγλία. Είναι καθηγητής μέσης εκπαίδευσης και διδάσκει μουσική και κινητική αγωγή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει εκδώσει τα βιβλία *Παραδοσιακά τραγούδια για παιδιά* και *Αυτοσχέδια μουσικά όργανα – Κατασκευές*. Έχει συμμετάσχει επίσης στη συγγραφή του βιβλίου *Μουσική αγωγή I* του ΟΕΔΒ.

© 1997

Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, αστική μη κερδοσκοπική  
εκδόσεις *νήσος*, Ομοιοίας 12, 104 31 Αθήνα, τηλ. 3216645, fax 6466071

Διόρθωση: Αρετή Μπουκάλια

Εξώφυλλο: Barbara Feußner και Φίλιππος Κουζέλης

Φίλμ: Ντίμης Καρράς

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: Ευρωτύπ ΑΕ, Κολωνού 12- 14, τηλ: 5234373

ISBN 960-7711-07-6

Νικόλας Τσαφταρίδης

# Μουσική, κίνηση, λόγος

Η ΣΤΟΙΧΕΙΟΔΟΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ  
ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΟ ΟΡΦΕΥ

νήσος  
ΑΘΗΝΑ 1997



*Στη γυναίκα του κόσμου το μισό τ' ουρανού,  
μητέρα-ερωμένη-φίλη.*





## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	
Ο CARL ORFF ΚΑΙ Η ΣΤΟΙΧΕΙΟΔΟΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ	17
1. Η έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής	17
2. Ιδεολογικές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις του Orff-Shulwerk	23
3. Σύνοψη	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	
Η ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ORFF-SHULWERK	31
1. Μέθοδος- Σύστημα - Παιδαγωγικό εργαλείο	31
2. Οι απόψεις του Orff και των συνεργατών του σχετικά με τη προσαρμογή του Orff-Shulwerk	32
3. Οι απόψεις των επιμελητριών των ξενόγλωσσων εκδόσεων	36
α) Pr. Dr. Herman Regner	36
β) Margaret Murray	38
γ) Πολυξένη Ματέυ	42
4. Σύνοψη	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ ORFF-SHULWERK	47
1. Τραγούδια της γερμανικής και της αγγλικής έκδοσης του Orff-Shulwerk	47
α) Τεύχος Ι	50
β) Τεύχος ΙΙ	51
γ) Τεύχος ΙΙΙ	56
2. Τραγούδια της ελληνικής έκδοσης του Orff-Shulwerk	60
α) Τεύχος Ι	60
β) Τεύχος ΙΙ	64
3. Σύνοψη	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV	
ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ	73
1. Τα τραγούδια στη γερμανική, στην αγγλική και την ελληνική έκδοση	73
2. Το υλικό στην τάξη	81
3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Παιδαγωγικό Έργο Orff	85
4. Σύνοψη	88
Μερικές προτάσεις	90
ΓΛΩΣΣΑΡΙ	93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	107



## *Ευχαριστίες*

Το βασικό υλικό γι' αυτό το βιβλίο προήλθε από την εργασία που είχα κάνει ως μέρος του MA στη Μουσική Αγωγή. Θα ήθελα λοιπόν να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους εξής:

στο θεσμό της Εκπαιδευτικής Άδειας του Υπουργείου Παιδείας, στους δασκάλους μου Dr. Gordon Cox και Dr. Anthony Kemp στο Reading University,

στους συναδέλφους Π. Κανελλόπουλο, Laufey Olafsdottir και Δημήτρη Βαρελά,

στην Πολυξένη Ματέυ για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε με τη συνέντευξή της,

στη Margaret Murray που, αν και μετακόμιζε, δέχτηκε με μεγάλη ευγένεια να μου μιλήσει και τέλος,

σ' εκείνο το δεντράκι που βλάστησε την Άνοιξη του 1994 στο Reading.

Όμως μορφή βιβλίου δεν θα έπαιρνε αν δεν βοηθούσαν αποτελεσματικά ο Μάκης Κουζέλης, η Αρετή Μπουκάλα, η Τίνα Χάρη και Άννα Φανουργάκη.



## Εισαγωγή

Οι πρώτες εκδόσεις του Orff-Schulwerk στα γερμανικά κυκλοφόρησαν ανάμεσα στα 1950 και 1954 σηματοδοτώντας μια νέα εποχή στη μουσική εκπαίδευση. Πολύ σύντομα το αυξανόμενο ενδιαφέρον γι' αυτή τη δημιουργική και ζωντανή προσέγγιση στη μουσική αποτέλεσε την αφορμή για την προσαρμογή και την έκδοση των τευχών αυτών σε δεκατρείς διαφορετικές γλώσσες. Μερικές από τις εκδόσεις αυτές ακολουθούν τον αρχικό σχεδιασμό των πέντε τευχών της γερμανικής έκδοσης, όπως, για παράδειγμα, η αγγλική έκδοση, ενώ μερικές άλλες δεν περιλαμβάνουν καθόλου υλικό από την πρωτότυπη γερμανική έκδοση, όπως η περίπτωση της ελληνικής έκδοσης. Όσο και αν διαφέρουν όμως οι εκδόσεις αυτές, θα πρέπει να περιλαμβάνουν κάποια κοινά στοιχεία που βρίσκονται μέσα στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Orff. Τα κοινά αυτά στοιχεία αλλά και τις διαφορές τους θα τα αναζητήσουμε μέσα από τις αναλύσεις τριών διαφορετικών εκδόσεων του Orff-Schulwerk. Τη γερμανική, που είναι και η πρωτότυπη, την αγγλική, ως τυπικό παράδειγμα προσαρμογής του πρωτότυπου υλικού σε άλλη γλώσσα, και την ελληνική, η οποία, αν και είναι βασισμένη στη φιλοσοφία του Orff, περιλαμβάνει παντελώς νέο υλικό.

Το βασικό ερώτημα που θα μας απασχολήσει εδώ είναι αν και σε ποιο βαθμό αυτές οι διαφορετικές εκδόσεις του Orff-Schulwerk έχουν κοινά στοιχεία που πηγάζουν από τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις του Orff. Το γεγονός ότι ο ίδιος ο Orff συμμετείχε ενεργά στην προσαρμογή των ξενόγλωσσων εκδόσεων είναι ένα σημαντικό στοιχείο ότι τα ιδανικά του βρίσκονται στη βάση των εκδόσεων αυτών. Η ανάλυση και η σύγκριση των τραγουδιών που βρίσκονται σε αυτές τις εκδόσεις θα μας οδηγήσει στην απάντηση του ερωτήματός μας. Επιπλέον θα δούμε αν και με ποιο τρόπο θα πρέπει να χρησιμοποιούμε τις διάφορες εκδόσεις στο πλαίσιο τόσο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και μιας παιδείας που αποβλέπει σε ευρύτερους ορίζοντες. Βάση για τα παραπάνω θα αποτελέσει η σύγκριση τραγουδιών της γερμανικής, της αγγλικής και της ελληνικής έκδοσης, ώστε να ερευνηθεί ο τρόπος λειτουργίας και χρήσης του Παιδαγωγικού Έργου Orff.

Η σπουδαιότητα ή μη του Παιδαγωγικού Έργου Orff (Orff-Schulwerk) δεν είναι μέσα στους σκοπούς αυτής της εργασίας. Τέτοιον είδους μελέτες έχουν κάνει αρκετοί με πολύ καλά αποτελέσματα. Ανάμεσά τους μια σχετικά πρόσφατη μελέτη της Brigitte Warner που εκδόθηκε το 1991 με τίτλο *Orff-Schulwerk: Applications for the Classroom* που περιέχει και πολλές πληροφορίες για την εφαρμογή κυρίως σε μικρά παιδιά. Εκτενείς αναφορές στο Παιδαγωγικό Έργο Orff βρίσκουμε και στα δύο πρώτα βιβλία της ελληνικής βιβλιογραφίας του Π. Ανδρούτσου (1995), *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής* και του Δ. Αντωνιάκη (1996), *Carl Orff: 1895-1982*.

Η έννοια της στοιχειοδομικής (elementar) μουσικής είναι, σύμφωνα με τον Orff, η βασική ιδέα που πρέπει να διαπερνά κάθε μουσική κατασκευή. Στο πρώτο κεφάλαιο, λοιπόν, γίνεται μια προσπάθεια για να αποσαφηνιστεί η έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής. Για το σκοπό αυτό εξετάζονται οι σχετικοί ορισμοί που έχουν δοθεί από διάφορους μελετητές και εγείρονται μερικά ακόμη ερωτήματα που αφορούν τις ιδεολογικές και τις κοινωνιολογικές προεκτάσεις του Orff-Schulwerk.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η αναγκαιότητα ύπαρξης εκδόσεων σε διαφορετικές γλώσσες, όπως και το πώς έγιναν οι προσαρμογές σε αυτές τις γλώσσες. Για το σκοπό αυτό έγιναν τα ακόλουθα βήματα. Ερευνήθηκε η σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία που αφορούν τις απόψεις του Orff για την προσαρμογή του Orff-Schulwerk σε άλλες γλώσσες. Εστάλη ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις στο International Orff-Schulwerk Forum αλλά υπήρξε και προσωπική επαφή με τις επιμελήτριες των αντίστοιχων εκδόσεων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων ή/και ερωτηματολογίου με ανοιχτές ερωτήσεις. Όλα αυτά συνετέλεσαν στο να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο για την ανάλυση των προσαρμογών αυτών.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται μερικά τραγούδια που υπάρχουν στα τεύχη I, II και III της γερμανικής και της αγγλικής έκδοσης καθώς και τραγούδια από τα τεύχη I και II της ελληνικής έκδοσης. Η ανάλυση γίνεται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες που αφορούν τα μελωδικά στοιχεία, τα ρυθμικά, τα μορφολογικά, καθώς επίσης και τη συνοδεία/όργανα που έχουν χρησιμοποιηθεί. Από τη στιγμή που η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Orff βασίζεται στην έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής, τα χαρακτηριστικά αυτά θα πρέπει να υπάρχουν τόσο στην αγγλική έκδοση, που είναι βασισμένη στη γερμανική, όσο και στην ελληνική, που περιέχει πρωτότυπο υλικό.

Στο τέταρτο κεφάλαιο συγκρίνονται τα επιμέρους στοιχεία που έχουν βρεθεί από την ανάλυση των τραγουδιών και εντοπίζονται οι διαφορές και οι ομοιότητες μέσα στο πλαίσιο που έχει καθοριστεί από το δεύτερο κεφάλαιο. Καταλήγουμε έτσι σε συμπεράσματα που

αφορούν την εφαρμογή του Παιδαγωγικού Έργου Orff καθώς επίσης και τις βασικές αρχές εφαρμογής της διδασκαλίας Μουσικής-Κίνησης-Λόγου. Τέλος, υπάρχουν προτάσεις για τον τρόπο χρησιμοποίησης των συμπερασμάτων σε μουσικές κατασκευές μέσα στο πλαίσιο του Orff-Schulwerk που σκοπό έχουν να δώσουν ερεθίσματα στους διδάσκοντες για μια δημιουργική μουσική αγωγή. Επίσης υπάρχει μια σύντομη αναφορά στη σχέση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στοιχειοδομικής μουσικής.

Στα συμπεράσματα αυτής της εργασίας υπάρχουν μερικές προτάσεις για επιπλέον έρευνες ιδωμένες από διαφορετικές οπτικές γωνίες, που θα βρίσκονται μέσα στο πνεύμα του Orff-Schulwerk σε ό,τι αφορά την εφαρμογή του.

Στο τέλος του βιβλίου υπάρχει ένα γλωσσάρι το οποίο πρέπει να λειτουργήσει παράλληλα με το κυρίως κείμενο του βιβλίου. Ο ρόλος του είναι να αποσαφηνίζει έννοιες και όρους σχετικά με τη μουσική που δεν είναι οικείοι στον μη ειδικό. Άλλωστε το συγκεκριμένο βιβλίο μπορεί να πήρε αφορμή από τη σύγκριση των γραπτών μουσικών κειμένων, κάτι που σημαίνει ότι απαιτεί ειδικές γνώσεις, απλώνεται όμως σε παραμέτρους που μπορούν να γίνουν κατανοητοί από το δάσκαλο ή και το γονιό που είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς την αγωγή που περιλαμβάνει τη μουσική, την κίνηση και το λόγο. Με αυτή την έννοια, το τρίτο κεφάλαιο που χρησιμοποιεί τις μουσικές αναλύσεις είναι απλώς οι «μαθηματικές αποδείξεις» μιας λογικής και βαθιά φιλοσοφικής ιδέας που εξετάζεται και αναπτύσσεται στο πρώτο, στο δεύτερο και το τέταρτο κεφάλαιο. Ο αναγνώστης που ενδιαφέρεται να ερευνήσει σε βάθος τις αναλύσεις αυτές θα πρέπει να ανατρέξει στα συγκεκριμένα τραγούδια των εκδόσεων του Orff-Schulwerk.





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

### Ο Carl Orff και η στοιχειοδομική μουσική

#### 1. Η έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής<sup>1</sup>

Το Schulwerk... είναι μια εμπειρία αιώνων σαν τα άγρια λουλούδια που ευδοκμούν εκεί όπου τα προσεχτικά φυτεμένα και καλλιεργημένα φυτά συχνά έχουν απογοητευτικά αποτελέσματα.

C. Orff

Η έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Carl Orff. Αυτός είναι και ο λόγος που πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί έχουν προσπαθήσει κατά καιρούς να προσδιορίσουν αυτή την έννοια είτε εξετάζοντας τα επιμέρους στοιχεία της ή/και τα αποτελέσματά της πάνω στους ανθρώπους. Επειδή πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, η στοιχειοδομική μουσική δεν είναι μια απλή έννοια που μπορεί να κατανοηθεί μόνο από την ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της, αλλά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και τα αποτελέσματα στους ανθρώπους καθώς και η αλληλεπίδραση που δημιουργείται ανάμεσα σε ένα πολιτιστικό προϊόν (τη μουσική σύνθεση) και σε αυτούς που το παράγουν.

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να ασχοληθούμε με τη μεταφορά του όρου *elementar* στα ελληνικά. Η μετάφραση της λέξης ως «στοιχείο, στοιχειακό, στοιχειώδες» δεν καλύπτει τη βαθύτερη έννοια που θέλει να δώσει ο Orff. Δεν είναι απλώς το στοιχείο που μένουμε σε αυτό και δεν έχει άλλες προεκτάσεις. Δεν είναι το στοιχειώδες με την έννοια του βασικού, μια και από μόνο του δεν περιέχει την έννοια της εξέλιξης που θα μας οδηγήσει σε μια κατασκευή (Ματέν, 1993). Η σύνθεση του όρου με τις λέξεις στοιχείο που είναι το απλό, το βασικό και δομή που σημαί-

---

1. Μέρος του συγκεκριμένου κεφαλαίου έχει παρουσιαστεί με μορφή ανακοίνωσης στο 2ο συνέδριο της OMEP και έχει δημοσιευθεί στα πρακτικά του συγκεκριμένου συνεδρίου.

νει τη «σχέση με την οποία οργανώνονται τα συστατικά στοιχεία ενός συνόλου που αποτελεί ένα σύστημα» (Κριαράς, 1996) μπορεί να αποδώσει καλύτερα αυτό που εννοούσε ο Orff όπως θα διαπιστώσουμε στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου. Βέβαια,

Η ανάλυση της λογικής που διέπει έναν όρο ή μια έκφραση ισοδύναμη με όρο γίνεται περισσότερο γόνιμη, όταν αφήσουμε το πεδίο των λεξιλογικών σχέσεων και αντιστοιχιών και θελήσουμε να περάσουμε στο συσχετισμό εννοιών και αντιλήψεων. (Γιάννου, 1994, σελ. 46)

Αυτές οι έννοιες και οι αντιλήψεις λοιπόν είναι που μας οδηγούν στην υιοθέτηση του συγκεκριμένου όρου όπως θα προσπαθήσουμε να φανεί στη συνέχεια όπου οι σχετικοί ορισμοί και αντιλήψεις παρουσιάζονται, αναλύονται και συγκρίνονται. Αυτή η διαδικασία στη συνέχεια μας οδηγεί στην εξέταση ορισμένων θεμάτων που αφορούν τις κοινωνιολογικές και τις ιδεολογικές προεκτάσεις του Orff-Schulwerk.

Στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, στο Μόναχο, γεννήθηκε ένα νέο ρεύμα που αφορούσε το χορό. Ανάμεσα στα άτομα που έπαιξαν έναν καθοριστικό ρόλο ήταν και η χορεύτρια Mary Wigman, που όπως έγραψε ο ίδιος ο Orff, αναγνώρισε κάτι «στοιχειοδομικό» στο χορό της (Orff, 1978). Επιπλέον οι ιδέες που είχε η Wigman για τον ομαδικό χορό, καθώς και η χρήση μικρών χροστών οργάνων που συνόδευαν το χορό της, έκαναν τον Orff να δει την έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής ως κάτι *αρχέγονα θεμελιώδες* που περιέχει μόνιμες και αναλλοίωτες αλήθειες (Lane, 1984).

Στα 1923, ο Carl Orff συναντάει την Dorothee Günther με την οποία άρχισε να συζητάει τις απόψεις του για το συνδυασμό της διδασκαλίας της μουσικής και της διδασκαλίας της κίνησης.

Μίλησα για τη στοιχειοδομική μουσική και τη σπουδαιότητα που έχει στη διδασκαλία της κίνησης και κατέστρωσα ένα σχέδιο για την Εφαρμογή της Στοιχειοδομικής Μουσικής που θα ήταν κατάλληλη για μια σχολή χορού. (ό.π., σελ. 12)

Όπως φαίνεται από το απόσπασμα αυτό, το ξεκίνημα για την εφαρμογή της στοιχειοδομικής μουσικής ήταν η κίνηση και αυτές οι πρώτες ιδέες σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες μιας σχολής χορού. Από δω και πέρα η έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής φαίνεται να αποτελεί τον πυρήνα των εκπαιδευτικών ιδεών του Orff και γι' αυτό το λόγο συναντάται πολύ συχνά στα άρθρα του.

Με την ίδρυση της Σχολής Günther, ο Carl Orff άρχισε να εφαρμόζει και να πειραματίζεται με τους σπουδαστές της σχολής, εφαρμόζοντας την ιδέα της στοιχειοδομικής μουσικής. Το πιστεύω του ότι ο ρυθμός είναι «το στοιχείο εκείνο που ενώνει τη γλώσσα, τη μουσική και την

κίνηση» (Lane, 1984, σελ. 17) άρχισε να μπαίνει σε εφαρμογή μέσω των ηχηρών κινήσεων (body percussions), όπως, για παράδειγμα, παλαμιάκια, στράκες με τα δάχτυλα, χτυπήματα ποδιών, ή με τη χρήση «πρωτόγονων» οργάνων κατασκευασμένων από τους ίδιους τους σπουδαστές, όπως κουδουνίστρες (μαράκας) και τύμπανα. Ο αυτοσχεδιασμός από την άλλη μεριά έπαιζε πολύ σημαντικό ρόλο στη στοιχειοδομική μουσική που άρχισε από την ελεύθερη μη μετρική παραγωγή του ρυθμού λέξεων ή/και φράσεων. Ο τονισμός, το ύφος αλλά και οι πιο λεπτές αλλαγές στο χρώμα «διαλόγων» και «έντονων συζητήσεων» μεταφερόταν πάνω στα τύμπανα.

Ο Orff ήταν αυτός που ξεκίνησε και έβαλε τις βασικές αρχές της στοιχειοδομικής μουσικής, αλλά πολλές από τις εκπαιδευτικές του ιδέες αναπτύχθηκαν από τους συναδέλφους του και τους μετέπειτα συνεργάτες του. Ανάμεσά τους ήταν η Günther, μια σημαντική προσωπικότητα και δασκάλα, η Maja Lex, χορεύτρια και χορογράφος, και η Gunild Keetman, χορεύτρια και μουσικός, των οποίων η συμμετοχή στην ανάπτυξη του Orff-Schulwerk ήταν ζωτικής σημασίας. Η εκτίμηση του Orff ειδικά για την Keetman γίνεται φανερή από αυτό που έγραψε ο ίδιος:

Σε αυτήν [Keetman] ανέθεσα τη δουλειά να δοκιμάσει διαφορετικές τεχνικές παιξίματος των νέων οργάνων [ξύλοφωνων]. Και ήταν αυτή που έγραψε τα πρώτα κομμάτια γι' αυτά τα όργανα. Δεν υπερβάλλω όταν λέω ότι χωρίς την αποφασιστική συμμετοχή της Keetman με το διπλό της ταλέντο [χορός, μουσική] το «Schulwerk» δεν θα γεννιόταν ποτέ. (Orff, 1978, σελ. 67)

Εκτός από τις συνεργάτιδες αυτές, ο μουσικός Hans Bergese και ο μουσικοπαιδαγωγός Dr. Wilhelm Twittenholff συνέβαλαν με πολλούς τρόπους να γραφούν και να κυκλοφορήσουν μια σειρά από ρυθμικές και μελωδικές ασκήσεις καθώς και βιβλία με ενορχηστρωμένα **μουσικά κείμενα**\* (παρτιτούρες) που αργότερα απετέλεσαν τη βάση για τις εκδόσεις του Orff-Schulwerk. Η παραγωγή επίσης των επονομαζόμενων **Οργάνων Orff**, αρχικά από τον Karl Mändler και στη συνέχεια από τον Klaus Becker του Studio 49, έπαιξαν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη των ιδεών του.

Επανερχόμενοι στη στοιχειοδομική μουσική, πρέπει να τονίσουμε ότι δεν αναφερόμαστε απλώς στα στοιχεία της μουσικής όπως οι σκάλες, τα διαστήματα, τα ρυθμικά και τα μελωδικά σχήματα αλλά και στη σχέση που αναπτύσσεται κατά τη διαδικασία της μουσικής πράξης ανάμεσα στον ήχο και τον άνθρωπο. Κατ' αυτή την έννοια μια μουσική χαρακτηρίζεται ως στοιχειοδομική όχι επειδή είναι εύκολη να ερμηνευ-

\* Με έντονα στοιχεία σημειώνονται οι έννοιες που εξηγούνται στο Γλωσσάρι στο τέλος του βιβλίου.

τεί αλλά επειδή υπάρχει μια άμεση αμοιβαία επίδραση μεταξύ της μουσικής από τη μια μεριά και του ερμηνευτή ή του ακροατή από την άλλη (Regner, 1993).

Η στοιχειοδομική μουσική πρέπει να κατανοηθεί ως σύνολο που δεν μπορεί να καθοριστεί αναλύοντας τα επιμέρους στοιχεία που την αποτελούν. Τούτο συμβαίνει γιατί τα χαρακτηριστικά των επιμέρους στοιχείων δεν μεταφέρουν κατ' ανάγκην τα χαρακτηριστικά του συνόλου. Αυτή η ιδέα σκιαγραφείται πολύ παραστατικά από τον Vygotsky (1993) με ένα παράδειγμα που αφορά τη χημική ανάλυση του νερού. Όπως είναι γνωστό, τα χαρακτηριστικά του υδρογόνου και του οξυγόνου είναι τελείως διαφορετικά από την ένωση που σχηματίζουν. Το υδρογόνο καίγεται, το οξυγόνο συντελεί στην καύση ενώ η βασική ιδιότητα του νερού είναι να σβήνει τη φωτιά. Κατά τη χημική ανάλυση δηλαδή οι ιδιότητες του νερού εξαφανίζονται.

Σύμφωνα με τον Keller (1963), η στοιχειοδομική μουσική είναι η μουσική της οποίας το «βασικό υλικό» έχει μια δική του δύναμη και δυνατότητα για παραπέρα επεξεργασία. Το βασικό μουσικό υλικό περιλαμβάνει τη ρυθμική, τη μελωδική και την αρμονική στοιχειοδομική διαδικασία που βασίζεται στα ακουστικά φαινόμενα, εξαρτώμενα από το χρόνο, την απόσταση και την ηχηρότητα. Η στοιχειοδομική μουσική εμπλέκει ανθρώπους όλων των ηλικιών και των τάξεων, ώστε να κάνουν και να απολαμβάνουν τη μουσική που μπορούν ανάλογα με το βαθμό της παιδείας τους ή του ταλέντου τους. Γίνεται φανερό δηλαδή ότι η στοιχειοδομική μουσική είναι κάτι περισσότερο από την απλή διδασκαλία των στοιχείων της μουσικής. Είναι:

... η έκφραση της ατομικότητας ή της τυπικής φύσης που αποκτάται μέσω του τραγουδιού ή του παιξίματος που παίρνει ακουστική μορφή. (ό.π., σελ. 32)

Η ανακάλυψη και η αναπαραγωγή μιας τυπικής μουσικής φόρμας μέσω του αυτοσχεδιασμού είναι μια μορφή στοιχειοδομικής δημιουργικότητας επειδή εμπεριέχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορούν να μεταφερθούν και να αναπτυχθούν σε προσωπικά ρυθμικά, μελωδικά σχήματα και παραλλαγές. Ο ίδιος ο Orff δεν συνέδεε την εκπαίδευση της μουσικής μόνο με τους ταλαντούχους αλλά και με κάθε παιδί, πιστεύοντας ότι κάθε παιδί είναι εν δυνάμει εκπαιδευόμενο (Horton, 1981). Από τη στιγμή λοιπόν που για τη στοιχειοδομική μουσική δεν απαιτούνται ιδιαίτερες μουσικές δεξιότητες, μπορεί να εφαρμοστεί και στη μουσικοθεραπεία σε άτομα με ειδικές ανάγκες, διανοητικές ή/και σωματικές. Στην περίπτωση αυτή η ίδια η ιδέα της παιδικής δημιουργικής έκφρασης γίνεται το δημιουργικό κίνητρο (Orff, G., 1980).

Για μουσικοπαιδαγωγούς όπως ο Kodály και ο Curwen, το τραγούδι θεωρείται πρωταρχικό και πολύ σημαντικό για τη διδασκαλία της μου-

σικής (Shaw, 1981· Russell-Smith, 1981). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που επί σειρά ετών το δίδασκαν ως τη μοναδική προσέγγιση στη στοιχειοδομική μουσική (Cox, 1993). Σύμφωνα όμως με την άποψη του Orff, το τραγούδι είναι μέρος της στοιχειοδομικής μουσικής αλλά θα πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με τα φυσικά όργανα του ανθρώπου όπως ο χορός, οι ηχηρές κινήσεις και η κίνηση (Keller, 1963).

Η ανάπτυξη συγκεκριμένου είδους οργάνων που η τεχνική τους σχετίζεται με την τεχνική των ηχηρών κινήσεων είναι επίσης μέρος της στοιχειοδομικής μουσικής. Η κίνηση που απαιτείται για την παραγωγή του ήχου σε όργανα, όπως τα ξυλόφωνα, τα μεταλλόφωνα, τα τύμπανα και οι κουδουνίστρες είναι περισσότερο χορός ή εκφραστικές χειρονομίες παρά μια μηχανική κίνηση. Η κίνηση του σώματος παράγει τον ήχο που ελέγχεται από τα χέρια και το στόμα του ερμηνευτή. Η διαδικασία αυτή μας οδηγεί σε κατευθείαν συμμετοχή των ακουστικών και των απτικών συναισθημάτων ενώ η όραση παίζει μόνο βοηθητικό ρόλο (ό.π.). Επιπλέον, η φόρμα στη στοιχειοδομική μουσική είναι ο συνδυασμός των απλών δομικών στοιχείων που, από τη στιγμή που ακούγονται, συννοούνται σχηματίζοντας πρότυπα για τη μουσική πράξη χωρίς να απαιτούν γραπτές πηγές. Οι φόρμες στοιχειοδομικής μουσικής είναι απλές, μικρές ακολουθίες που χρησιμοποιούν το **ostinato** και το **rondo** (Orff, 1964). Η διαδικασία εξάλλου της στοιχειοδομικής πράξης περιλαμβάνει την έννοια της **μονοφωνίας**, της **παρραφωνίας** και της **ετεροφωνίας** και είναι **αυτοσχεδιαστική μουσική** – «είναι μια σύνθεση ήχων και όχι μια σύνθεση φθογοσώμων» (ό.π., σελ. 33). Ο ήχος είναι το βασικό υλικό της μουσικής και όχι η καταγραφή του. Μια στοιχειοδομική μουσική πράξη δεν πρέπει να βασίζεται εξ ολοκλήρου στα γραπτά μουσικά κείμενα αλλά να ενθαρρύνει και να απελευθερώνει τη δημιουργική διάθεση της ομάδας που εκφράζεται μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Τα μουσικά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα ή κίνητρα αλλά σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να γίνουν τροχοπέδη στην ανακάλυψη των βασικών στοιχείων της μουσικής και στη δημιουργική τους χρησιμοποίηση μέσω του αυτοσχεδιασμού.

Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί θεωρούν τον αυτοσχεδιασμό ζωτικής σημασίας και σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία της μουσικής. Ο Addison (1988) υποστηρίζει ότι ο αυτοσχεδιασμός στο Orff-Schulwerk είναι μια αυθόρμητη μουσική εμπειρία που ελευθερώνει τα μουσικά συναισθήματα με ενεργητικό και φυσικό τρόπο σε όσους συμμετέχουν σε κάτι τέτοιο. Επιπλέον, ο στοιχειοδομικός αυτοσχεδιασμός είναι το σημείο όπου η μουσική, η κίνηση, ο λόγος και το παιχνίδι συναντώνται και σχηματίζουν μια ενότητα «πειραματικής μορφής απαραίτητης στην καλλιτεχνική ανάπτυξη του ατόμου» (Kemp, 1984).

Η κίνηση, όπως αναφέρθηκε πιο πριν, είναι ένα αναπόσπαστο συστατικό της στοιχειοδομικής μουσικής. Σύμφωνα με την Günther

(1963), το είδος αυτό του χορού δεν είναι σαν τα μαθήματα του μπαλέτου που απευθύνονται στα παιδιά σαν να είναι οι αυριανοί επαγγελματίες χορευτές ούτε σαν τους χορούς που γίνονται για επίδειξη. Τον στοιχειοδομικό χορό θα μπορούσαμε να τον παραλληλίσουμε με τους πρωτόγονους χορούς που η σπουδαιότητά του βρίσκεται στη δημιουργική δραστηριότητα. Οι στοιχειοδομικοί χοροί μπορούν να χορευτούν από όλα τα παιδιά σύμφωνα με τις δικές τους ρυθμικές ιδέες και συνεπώς θα έπρεπε να συνοδεύονται από μουσική που είναι φτιαγμένη από τα ίδια. Κάτι τέτοιο δεν είναι τίποτε άλλο από τη στοιχειοδομική μουσική.

Η ενότητα όμως λόγου-μουσικής-κίνησης που περιλαμβάνεται στην έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής είναι κάτι που το συναντάμε στην αρχαία Ελλάδα. Ο Orff ενδιαφερόταν πάρα πολύ για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο, κάτι που αποδεικνύεται από τις συνθέσεις του, όπου χρησιμοποιεί στίχους από αρχαίους Έλληνες ποιητές στο πρωτότυπο (Mathéy, 1992). Επιπλέον ήξερε να γράφει και να διαβάζει την αρχαία ελληνική γλώσσα πολύ καλά. Οι αντιλήψεις των Ελλήνων φιλοσόφων σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση αλλά και η ενότητα μουσικής-λόγου-κίνησης έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ιδεών του. Ο Keller (1963) υπονοεί ότι πιθανόν αυτό το είδος της αρχαίας ελληνικής μουσικής ήταν ένα είδος στοιχειοδομικής μουσικής. Αν και δεν ασχολείται περισσότερο με το θέμα, υπάρχουν αρκετές ενδείξεις που μπορούν να υποστηρίξουν αυτή την ιδέα κυρίως σε ό,τι αφορά τον αρχαίο ελληνικό νόμο. Σύμφωνα με τον Αμαργιανάκη (1985), ο μουσικός νόμος ήταν κατά μία εκδοχή ένα απλό μελωδικό αρχέτυπο στο οποίο τραγουδιούνταν διάφορα ποιήματα αφιερωμένα στους θεούς. Οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι υποστήριζαν ότι τα παιδιά μάθαιναν να τραγουδούν τους νόμους πριν ακόμα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Επιπλέον υπάρχουν αναφορές ότι οι νόμοι χρησιμοποιούνταν τόσο για διασκέδαση όσο και για χορό. Προοδευτικά αυτά τα αρχέτυπα εξελίχτηκαν σε περίτεχνες και πολύπλοκες συνθέσεις καθώς άρχισε και ο διαχωρισμός της μουσικής από το λόγο γύρω στον 5ο αιώνα π.Χ.

Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα για να περιγράψουμε, να αναλύσουμε ή ακόμα και να μιλήσουμε για τη μουσική, μπορεί να αποδειχτεί μια δύσκολη και επικίνδυνη διαδικασία. Πολλοί δάσκαλοι και δασκάλες του Orff θεωρούν ότι είναι δύσκολο να μιλήσεις για το Orff-Schulwerk. Αντιθέτως, πρέπει να το ζήσεις γιατί η εμπειρία είναι αυτή που θα σου δώσει τη γνώση. Από την άλλη μεριά όμως η γλώσσα αποτελεί το πιο χρήσιμο και κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας. Το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας χρησιμοποιεί τη γλώσσα και από αυτό τον κανόνα δεν ξεφεύγει ούτε η μουσική (Shepherd, 1977).

Στην προσπάθειά μας να περιγράψουμε λεκτικά τη στοιχειοδομική μουσική μπορούμε να πούμε ότι είναι η ενότητα του ρυθμού, του λόγου

και της κίνησης που πραγματώνεται και ενστερνίζεται μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τις απλές μουσικές φόρμες. Η εμπειρία αυτή αποκτάται με τη χρήση ηχηρών κινήσεων και οργάνων που απαιτούν το λιγότερο δυνατόν χρόνο απόκτησης τεχνικών δεξιοτήτων. Είναι απαραίτητο πάντως να έχουμε κατά νου ότι η απουσία ενός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να αποστεώσει τις φιλοσοφικές ιδέες του Orff που αφορούν τη μουσική αγωγή.

## *2. Ιδεολογικές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις του Orff-Schulwerk*

Τα τελευταία είκοσι χρόνια γίνονται πολλές συζητήσεις σχετικά με τις κοινωνιολογικές προεκτάσεις της μουσικής εκπαίδευσης. Οι Vulliamy και Shepherd (1984) υποστηρίζουν ότι η κοινωνία περιλαμβάνει τη μουσική επειδή η μουσική παίζει σπουδαίο ρόλο στο κοινωνικό γίγνεσθαι και είναι υπεύθυνη τόσο για τα άτομα όσο και για τον πολιτισμό ως σύνολο (κουλτούρα). Αντίστροφα, η μουσική υπάρχει στην κοινωνία γιατί είναι μια θεμελιώδης μορφή της ανθρώπινης δραστηριότητας. Από την άλλη μεριά, μουσικοπαιδαγωγοί, όπως ο Swanwick (1984), δέχονται μεν ότι η μουσική έχει κάποια μορφή κοινωνικής αναφοράς αλλά τον ίδιο σπουδαίο ρόλο έχει το περιεχόμενο, το νόημα και η αξία της μουσικής. Είτε υιοθετήσουμε την πρώτη άποψη –ότι δηλαδή η μουσική μπορεί να ερμηνευτεί μόνο μέσα από το κοινωνικό της περιεχόμενο– είτε υιοθετήσουμε την άλλη άποψη –δηλαδή της επίδρασης που έχει μεν η κοινωνία αλλά και του νοήματος και της αξίας που έχει η μουσική αυτή καθ’ εαυτήν–, πρέπει να δεχτούμε ότι το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επιδρά πάνω της. Κατ’ αυτή την έννοια «θα ήταν λάθος να φανταστούμε τη στοιχειοδομική μουσική ανεπηρέαστη από καταστάσεις και παραδόσεις ύψους, χώρου, τόπου και χρόνου» (Keller, 1963, σελ. 34). Η στοιχειοδομική μουσική επηρεάζεται όχι μόνο από την προηγούμενη παιδεία και προσωπικότητα του καθενός αλλά και από το ρυθμό, τους ήχους και την ταχύτητα που υπάρχουν στις διάφορες γλώσσες ακόμα και διαλέκτους.

Αν και η έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής εξετάζεται λεπτομερώς από διάφορους μελετητές και παιδαγωγούς σε σχέση με την αποτελεσματικότητά της στη διδασκαλία της μουσικής, στη σχετική βιβλιογραφία σπάνια εξετάζεται η κοινωνιολογική πλευρά αυτής της ιδέας. Η φιλοσοφία του ότι η στοιχειοδομική μουσική απευθύνεται σε όλα τα παιδιά θα πρέπει να μας βάλει σε σκέψεις κατά πόσο μπορεί να υπάρξει μέσα σε μια ταξική κοινωνία μια ιδέα για όλους και μέχρι ποιο σημείο.



Μέσα σε αυτό το πλαίσιο γεννιούνται τρεις ερωτήσεις:

1. Η τέχνη και ιδιαίτερα η μουσική βρίσκεται πάνω από τις ιδεολογικές αντιπαράθεσεις μιας κοινωνίας;

2. Μήπως η στοιχειοδομική μουσική είναι φορέας της κυρίαρχης ιδεολογίας, μιας και θεμελιώθηκε από έναν αστό συνθέτη και παιδαγωγό;

3. Είναι δυνατόν οι αρχές της στοιχειοδομικής μουσικής να αλλάζουν ανάλογα με τους δασκάλους που έχουν διαφορετικές προσδοκίες και διαφορετικές ιδεολογικές απόψεις;

Στα αναλυτικά προγράμματα και συνεπώς στη μουσική ως σχολικό μάθημα, κυριαρχούν οι απόψεις τις κυρίαρχης ιδεολογίας. Ο Wolf (1990) υποστηρίζει ότι αν και οι τέχνες έχουν εξεταστεί από κοινωνιολογικής άποψης, η μουσική με λίγες εξαιρέσεις συνήθως αποκλείεται από τέτοιες μελέτες. Στάσεις σαν αυτή συντηρούν την ιδεολογία ότι η μουσική είναι μια ξεχωριστή τέχνη πάνω από κοινωνικές επιδράσεις.

Σύμφωνα με την Green (1988), η σχέση ανάμεσα στη μουσική και την ιδεολογία δεν είναι πάντοτε εμφανής επειδή η ιδεολογία της μεσοαστικής τάξης προσπαθεί να καλύψει την ιδέα αυτή. Στη συνέχεια προσδιορίζει δύο ειδών μουσικές ιδεολογίες, τη μουσική ως τέχνη αυτόνομη και τον μουσικό φετιχισμό. Η έννοια όμως της μουσικής ως αυτόνομης τέχνης είναι ότι βρίσκεται πάνω και έξω από τον «υλικό κόσμο», ο οποίος είναι ο κοινωνικός περίγυρος που την παράγει. Ο μουσικός φετιχισμός, από την άλλη μεριά, δίνει έμφαση είτε σε ό,τι γίνεται γύρω και έξω από τη μουσική (delineate meaning) είτε στα *σίμφοντα* στοιχεία (inherent meaning) της μουσικής. Διαφωνεί λοιπόν με την αυτονομία και το φετιχισμό της μουσικής επειδή και οι δύο ιδεολογίες μάς παρεμποδίζουν από το να προσδιορίσουμε τους κοινωνικούς και τους ιστορικούς νόμους της μουσικής, καθώς επίσης ότι «και οι δύο λαμβάνουν ως δεδομένο ότι η μουσική είναι ελεύθερη από τους δημιουργούς της» (ό.π., σελ. 101).

Το πώς η μουσική είναι ένα θέμα στενά συνδεδεμένο με τις ιδεολογικές αντιλήψεις της κοινωνίας σκιαγραφείται πολύ παραστατικά στο βιβλίο του G. Cox (1993), *Η ιστορία της μουσικής εκπαίδευσης στην Αγγλία κατά την περίοδο 1872-1928 (A History of Music Education in England, 1872-1928)*. Στο βιβλίο αυτό εξετάζονται οι ιδέες και οι αντιλήψεις των «Επιθεωρητών σχολείων της Αυτού Μεγαλειότητας». Ένας από αυτούς, ο Hullah, συμπεριφερόταν με πατερναλιστικό τρόπο προς την εργατική τάξη και ουσιαστικά αρνούσαν της αξίες που υπήρχαν στο μουσικό της ρεπερτόριο. Επιπλέον μουσικοί όπως ο Stanford θεωρούσαν ότι τα εθνικά πατριωτικά τραγούδια μπορούσαν να «εκλεπτούν και να δαμάσουν» την εργατική τάξη. Μια πολιτική όμως «... που επιβάλλει μια πολιτιστική ταυτότητα μπορεί να οδηγήσει στο ρατσισμό και το φασισμό...» (ό.π., σελ. 81). Σύμφωνα λοιπόν με την άποψή τους,

η προφορική παράδοση ήταν κατώτερη από τη λόγια, άποψη που αντικατοπτρίζει τα κριτήρια της μεσοαστικής ιδεολογίας.

Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη ερώτηση, αν η στοιχειοδομική μουσική είναι φορέας της κυρίαρχης ιδεολογίας αφού θεμελιώθηκε από έναν αστό, θα ήταν χρήσιμο να δούμε τη ζωή του ίδιου του Orff. Μεγάλωσε από μια στρατιωτική οικογένεια και η μητέρα του ήταν πιανίστα (Lane, 1984). Σύμφωνα με τη Warner (1991), η μουσική ήταν μέρος της καθημερινής ζωής σε ένα πολιτιστικά αναπτυγμένο περιβάλλον όπου πολλοί φίλοι συγκεντρώνονταν για να παίξουν Hausmusik (μουσική δωματίου), κάτι πολύ διαδεδομένο ανάμεσα σε όσους είχαν μουσική παιδεία. Ο Orff ήταν πολύ καλός μαθητής και είχε αυξημένα ενδιαφέροντα στις κλασικές γλώσσες, στη λογοτεχνία και την ποίηση. Σπούδασε στην Akademie der Tonkunst του Μονάχου και από πολύ νέος ορίστηκε μουσικός διευθυντής των Münichener Kammerspiele. Σύμφωνα με τον Seckinger (1975), οι παράγοντες που καθορίζουν την κοινωνική τάξη ενός ανθρώπου είναι η εργασία, τα έσοδα, το μέρος που μένει και το επίπεδο της σχολικής του επιτυχίας. Όπως μπορεί να φανεί από τα παραπάνω, η ζωή του Orff έχει όλα τα στοιχεία για να του προσάψουμε το χαρακτηρισμό του αστού. Εκτός όμως από μια ετικέτα που εύκολα μπορεί κανείς να τη βάλει χαρακτηρίζοντας την κοινωνική του τάξη, είναι ενδιαφέρον να δούμε τις πολιτικές και τις ιδεολογικές του πεποιθήσεις εξετάζοντας τα γραπτά του ίδιου του Orff στο βιβλίο του *The Schulwerk* (1978) που έχουν τίτλους «Μουσικοπαιδαγωγικά μαθήματα», «Το Ολυμπιακό Φεστιβάλ» και «Τα Τελευταία χρόνια της Σχολής Günther».

Πρώτα απ' όλα, η εκτίμηση και η υποστήριξη που είχε ο Orff από τον Leo Kestenberg, ο οποίος διέθετε μουσική παιδεία και είχε ισχυρούς δεσμούς με το Σοσιαλιστικό Κόμμα είναι μια ένδειξη ότι οι ιδέες του Orff τουλάχιστον δεν ήταν συντηρητικές. Μόλις οι Ναζί κατέλαβαν την εξουσία, ο Kestenberg αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη Γερμανία. Η νέα πολιτική κατάσταση φαίνεται να φέρνει πολλές δυσκολίες στον Orff και μολονότι αναφέρεται στους Ναζί ως «οι νέοι κυβερνήτες», τους χαρακτηρίζει ως «οι καταστροφείς του έργου ζωής του [του Kestenberg] και οι νεκροθάφτες των μεγαλύτερων ελπίδων μου» (ό.π., σελ. 203).

Οι εκπαιδευτικές του δραστηριότητες δεν ήταν ευπρόσδεκτες από τους Ναζί και χρειάστηκε να αλλάξει αιχμά και τον τίτλο των μαθημάτων του από Orff-Schulwerk σε *Μουσική και Κίνηση*. Τα έργα του μεταδίδονταν όλο και πιο σπάνια από το ραδιόφωνο ενώ οι εκδότες του έπρεπε να αποσύρουν την καντάτα του σε ποίηση του Brecht και του Werfel.

Αν και δεν είχε καλές σχέσεις με τους Ναζί, δεν θα πρέπει να μας προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι του ανέθεσαν να συνθέσει μουσική για τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1936. Εκείνη τη περίοδο ο Orff ήταν

ένας διάσημος συνθέτης με πολύ καλή φήμη στο εξωτερικό. Πολύ συχνά ένα απολυταρχικό καθεστώς προσπαθεί να εμφανιστεί με ένα πιο φιλελεύθερο πρόσωπο, χρησιμοποιώντας για το σκοπό αυτό προσωπικότητες από το χώρο των τεχνών και των επιστημών. Ο Orff ήταν πολύ σκεπτικός σχετικά με αυτή την πρόταση όπως διαφαίνεται από τα γραπτά του.

Δεν μπορούσα να δώσω μια αυθόρμητη απάντηση σε αυτή την απαίτηση. Φοβόμουν ότι μια τέτοια προσπάθεια σε μια τόσο σημαντική γιορτή θα συνδεόταν με μια σύγκρουση με συγκεκριμένους κυβερνητικούς κύκλους του Βερολίνου που μου φαινόταν άκαιρη. (ό.π., σελ. 205)

Ο Orff δέχεται τελικά την πρόσκληση αφού πρώτα του δίνονται όλες οι διαβεβαιώσεις ότι οι Ολυμπιακοί Αγώνες είναι μια διεθνής γιορτή και είχαν την έγκριση του βαρόνου Pierre de Coubertin ο οποίος αναβίωσε αυτούς τους αγώνες. Για να διασφαλιστεί δε περισσότερο, ζήτησε να έχει συμβόλαιο κατευθείαν με την Ολυμπιακή Επιτροπή τη στιγμή που οι κανονισμοί των Ολυμπιακών Αγώνων εποπτεύονταν από αυτήν (Guttman, 1988). Κατά την άποψη του προέδρου της Αμερικανικής Ολυμπιακής Επιτροπής, οι Ολυμπιακοί Αγώνες «διευθετήθηκαν και ελέγχθηκαν αποκλειστικά και μόνο από μη Ναζί και προς όφελος των μη Ναζί» (ό.π., σελ. 214). Έτσι λοιπόν αφού και η Αμερικανική και η Διεθνής Ολυμπιακή Επιτροπή είχαν δώσει τη συγκατάθεσή τους για τους XI Ολυμπιακούς Αγώνες, ο Orff αποφάσισε να δεχτεί την πρόσκληση βλέποντάς τη ως μία ευκαιρία για να εισαγάγει το Orff-Schulwerk σε μια διεθνή συνάντηση. Όμως αν και η παράσταση ήταν επιτυχημένη, η διεθνής κοινότητα δεν ανταποκρίθηκε στη νέα αυτή ιδέα και μόνο η Ιαπωνία θέλησε να έχει ένα συμβόλαιο μαζί του.

Από το 1936 μέχρι το 1944 που ήταν τα τελευταία χρόνια των Ναζί στην εξουσία, ο Orff αφοσιώθηκε στη σύνθεση και δεν πραγματοποίησε δημόσιες εμφανίσεις. Την ίδια περίοδο οι ιδέες του για το Orff-Schulwerk θεωρούνταν ανεπιθύμητες, με αποτέλεσμα το 1944 οι Ναζί να επιτάξουν το κτίριο της Güntherschule επειδή η Günther αντιστεκόταν στα ισχυρά πολιτικά διατάγματα. Γίνεται φανερό λοιπόν ότι ο Orff ήταν ένας προοδευτικός αστός διανοούμενος, όχι μόνο εξαιτίας των ιδεών του για τη μουσική εκπαίδευση αλλά επίσης από την προσωπική του ζωή κατά τη διάρκεια μιας πολύ δύσκολης περιόδου για τη γερμανική και την παγκόσμια ιστορία.

Ο ίδιος δεν αναμίχθηκε ενεργά στην πολιτική ζωή αλλά και δεν προσκίνησε το απολυταρχικό καθεστώς, περιμένοντας καρτερικά τη στιγμή που οι επαναστατικές του ιδέες σχετικά με τη μουσική παιδεία θα έμπαιναν σε εφαρμογή. Αυτές οι εκπαιδευτικές ιδέες, οι οποίες αναλύθηκαν στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου, δεν σχηματίστηκαν ως ένα σύνολο καθορισμένων κανόνων αλλά ως ένα πλαίσιο όπου «η κατα-

νόηση του δασκάλου για τις απλές μουσικές δραστηριότητες και οι γνώσεις του για τα παιδιά με τα οποία ασχολείται» (Lane, 1988, σελ. 5) δημιουργεί μια ιδανική μουσική βάση. Η ιδέα της στοιχειοδομικής μουσικής είναι μια ανοιχτή έννοια που υποκινεί συζητήσεις και λαμβάνει υπόψη της τη δυναμική της συνεχούς αλλαγής (Regner, 1981). Έτσι η στοιχειοδομική μουσική, από τη στιγμή που είναι τόσο ανοιχτή σε ερμηνείες, δεν είναι φορέας συγκεκριμένης ιδεολογίας, μπορεί όμως να γίνει από τον τρόπο που οι δάσκαλοι τη χρησιμοποιούν, κάτι που μας οδηγεί στο τρίτο μας ερώτημα.

Η κατά λέξη μετάφραση του Orff-Schulwerk είναι «έργο του Orff για το σχολείο»· είναι αυτό ακριβώς που είχε ο Orff κατά νου, η μουσική αγωγή μέσα στο σχολικό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα ως σχολικό διδακτικό αντικείμενο. Αυτός είναι και ο λόγος που ζητούσε να συμπεριληφθεί η στοιχειοδομική μουσική ως κύριο αντικείμενο στην εκπαίδευση των δασκάλων (Orff, 1964).

Σύμφωνα με τον Hamilton (1992), η σχολική δραστηριότητα (schooling) που περιλαμβάνει το σχολείο, τους δασκάλους, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ένα εργαλείο κοινωνικής αλλαγής της ανθρώπινης ζωής. Υποστηρίζει επίσης ότι τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να είναι φορείς κοινωνικής παραγωγής ή αναπαραγωγής, δηλαδή είτε να συμβάλουν στο μετασχηματισμό και την εξέλιξη της κοινωνίας είτε να συντηρήσουν τις ήδη υπάρχουσες δομές της. Επιπλέον πιστεύει ότι οι δάσκαλοι είναι ένα είδος «εργαλείου» για τους μαθητές τους στην κοινωνική παραγωγή, ένα εργαλείο όμως αχρετά ιδιόμορφο.

Όχι μόνο μιλούν αλλά και σκέφτονται. Ως σκεπτόμενα εργαλεία λοιπόν, οι δάσκαλοι λειτουργούν με δύο τρόπους. Μπορούν να κρίνουν ποια από τα στοιχεία, αν υπάρχουν, του αναλυτικού προγράμματος είναι μέσα στις δυνατότητες των διδασκομένων (που επίσης είναι ένα σκεπτόμενο εργαλείο). Με αυτό τον τρόπο λειτουργούν γέφυρες και συνδετικοί κρίκοι ανάμεσα στις πιθανές δυνατότητες των διδασκομένων και τις διδακτικές δυνατότητες του αναλυτικού προγράμματος. (ό.π., σελ. 80)

Γίνεται φανερό από το απόσπασμα αυτό ότι οι προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι επηρεάζουν όχι μόνο την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών ως προς τη μάθηση. Φυσικά σε κάθε περίπτωση το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά αντικείμενα βάζουν κάποια όρια που οι δάσκαλοι δεν μπορούν να τα υπερβούν. Το ίδιο συμβαίνει και στη στοιχειοδομική μουσική που ως διδακτικό αντικείμενο δεν αποτελεί εξαίρεση και συνεπώς οι δάσκαλοι επενδύουν τις προσωπικές τους ιδέες αλλά μέσα στο πλαίσιο του Orff-Schulwerk.

Τα μαθηματικά δεν διδάσκονται για να γίνουν οι μαθητές μαθηματικοί ούτε η γλώσσα για να γίνουν λογοτέχνες. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με οποιοδήποτε άλλο διδακτικό αντικείμενο που δεν αναπτύσσει στους μαθητές όλες τις δεξιότητες του συγκεκριμένου αντικειμένου. Με αυτή την έννοια το Orff-Schulwerk δεν είναι μια ολοκληρωμένη μουσική εκπαίδευση (Lane, 1988). Επιπλέον δεν γίνεται καμιά προσπάθεια για να πειστούν οι μαθητές ότι αυτό είναι το μόνο τέλει και αξιόλογο σύστημα μουσικής εκπαίδευσης (Liess, 1966). Ο δάσκαλος, λοιπόν, που ενδιαφέρεται να διδάξει τους μαθητές του πώς να συνθέτουν μια τετράφωνη **αρμονία** του 18ου αιώνα ή μια **φούγκα** στο ύφος του J.S. Bach χρησιμοποιώντας το Orff-Schulwerk, θα απογοητευτεί. Από την άλλη μεριά όμως, για όσους δασκάλους πιστεύουν ότι η μουσική αγωγή μπορεί να αναπτύξει στους μαθητές συγκεκριμένες θεμελιώδεις ιδιότητες, μέσω μιας αισθητικής εμπειρίας ενεργητικής μουσικής πράξης, η στοιχειοδομική μουσική μπορεί να αποτελέσει το όχημα για την πραγματοποίηση αυτών των ιδεών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να γίνονται παρανοήσεις και παρερμηνείες. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του υπεύθυνου της μουσικής αγωγής (Head of Music) ενός αγγλικού σχολείου ο οποίος δεχόταν τις πρωτοπόρες ιδέες του Orff απλώς επειδή στα βιβλία χρησιμοποιείται η συμβατική σημειογραφία με το πεντάγραμμο και τα φθογγόσημα (Vulliamy, 1977). Κάτι ανάλογο βέβαια συναντάμε και στον τόπο μας, φαινόμενο που παίρνει διαστάσεις επιδημίας μιας και πρόκειται για ιδέα που «πουλάει». Η απλή χρήση των οργάνων Orff ή η ερμηνεία των μουσικών κειμένων (παρτιτούρας) χωρίς αναφορά στον αυτοσχεδιασμό, στο λόγο και την κίνηση συνήθως αποκαλείται μουσική Orff ή σύστημα Orff ή ακόμα μουσικοκινητική αγωγή Orff, κάτι που απέχει πολύ από την αλήθεια. Ο ίδιος ο Orff μάλιστα είχε επισημάνει αυτό τον κίνδυνο λέγοντας ότι υπάρχουν πολλοί:

που «συνέχισαν», «βελτίωσαν», «συμπλήρωσαν» ή «διάνθισαν» [το Orff-Schulwerk] αλλά και πολλά βιβλία «γραμμένα σύμφωνα με το πνεύμα του Orff-Schulwerk» που στην ουσία κάνουν πολύ κακό για το τίποτα. (Orff, 1964, σελ. 213)

Αυτή η κατάσταση όμως δεν μπορεί εύκολα να αποφευχθεί αφού το Orff-Schulwerk δεν μπορεί να λειτουργήσει ως μέθοδος με συγκεκριμένες οδηγίες. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι πρέπει να υπολογίσουν και να μελετήσουν τις δικές τους δυνατότητες και μέσα επειδή η κύρια έμφαση πρέπει να δοθεί στην αντίληψη της μουσικής, του αυτοσχεδιασμού και στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας (Liess, 1966). Η στοιχειοδομική μουσική, λοιπόν, δεν μπορεί να διδαχτεί αν οι δάσκαλοι δεν έχουν αναπτύξει αυτές τις ικανότητες για τον εαυτό τους. Αν κάποιος ή κάποια είναι πολύ καλός μουσικός ή χορευτής δεν είναι

και ικανή συνθήκη για τη διδασκαλία του Orff-Schulwerk. Το Orff-Schulwerk δεν είναι μέθοδος διδασκαλίας της μουσικής έτσι όπως νοείται στα ιδρύματα που σπουδάζουν όσοι θέλουν να γίνουν επαγγελματίες μουσικοί. Είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση της μουσικής αγωγής και ταυτόχρονα μια αισθητική που δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως ηλικίας, να μπορούν να χρησιμοποιούν τα στοιχεία που βιώνουν ή αν θέλουν να τα εξελίσσουν σε επαγγελματικό επίπεδο.

Ανακεφαλαιώνοντας τις απαντήσεις από τις τρεις ερωτήσεις που τέθηκαν πιο πάνω, μπορούμε να πούμε ότι αν και η μουσική είναι μια πολύ αφηρημένη μορφή τέχνης, το μήνυμα και το περιεχόμενό της δεν προσδιορίζεται ούτε πάνω ούτε έξω από τις ιδεολογικές συγκρούσεις μιας κοινωνίας. Επιπλέον, ανάμεσα στα άτομα και την κοινωνία υπάρχει μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση που επηρεάζει τη μουσική (Vulliamy & Shepherd, 1984) και κατ' επέκταση τη στοιχειοδομική μουσική.

Αν και ο Carl Orff μεγάλωσε μέσα σε ένα αστικό περιβάλλον, ήταν ένας προοδευτικός διανοούμενος με πολύ ριζοσπαστικές ιδέες που αφορούσαν τη μουσική εκπαίδευση. Η συμμετοχή του στους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1936 έγινε ύστερα από βαθιά σκέψη και μόνο αφού δέχτηκε τις διαβεβαιώσεις ότι είχαν την αποδοχή της διεθνούς κοινότητας. Ύστερα δε από τους Ολυμπιακούς Αγώνες, οι εκπαιδευτικές του ιδέες έπεσαν μάλλον σε δυσμένεια από τους Ναζί και ως αποτέλεσμα έχουμε το κλείσιμο της Güntherschule το 1944.

Η στοιχειοδομική μουσική είναι μια ανοιχτή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση και υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στους μαθητές, το δάσκαλο και την ιδέα αυτή καθ' εαυτήν. Υπάρχει λοιπόν μια δυναμική συνεχούς αλλαγής που είναι χαρακτηριστικό των προοδευτικών ιδεών.

Τέλος, η στάση κάθε δασκάλου αλλά και οι διαφορετικές ιδεολογικές τους αντιλήψεις μπορούν να εκφραστούν με τη στοιχειοδομική μουσική μέσα σε ένα δεδομένο αλλά εύκαμπτο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κατά τέτοιο δεν συμβαίνει επειδή το Orff-Schulwerk είναι πάνω από ιδεολογικές κατευθύνσεις αλλά επειδή οι κατευθύνσεις αυτές βρίσκονται σε ένα βασικό αλλά όχι και περιορισμένο επίπεδο που εξαρτάται αφ' ενός από την εφαρμογή της στοιχειοδομικής μουσικής από το δάσκαλο και αφ' ετέρου από τη συμμετοχή των μαθητών αφού και οι δύο πλευρές είναι σχεπτόμενα όντα.

### 3. Σύνοψη

Εξετάζοντας τις διαφορετικές πλευρές της στοιχειοδομικής μουσικής, μπορούμε να πούμε ότι η σπουδαιότητά της βρίσκεται στην ενότητα της μελωδίας, του ρυθμού, του λόγου και της κίνησης αλλά και στη διαδικασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ήχου και ανθρώπου. Επιπλέον είναι μια δημιουργική δραστηριότητα, που χρησιμοποιεί τις «απλές» φόρμες και ειδικά σχεδιασμένα όργανα, τα οποία ανέπτυξε ο Orff για να κάνει τη μουσική αγωγή προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά.

Εκπαίδευση για όλα τα παιδιά δεν σημαίνει απαραίτητα ότι όλα τα παιδιά αποκτούν το ίδιο ποσοστό γνώσης και δεξιοτήτων. Αν ένα παιδί είναι «καλός» ή «κακός» μαθητής, εξαρτάται από διάφορους κοινωνιολογικούς παράγοντες, όπως η εκπαίδευση των γονέων, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και η στάση των δασκάλων. Αν και η στοιχειοδομική μουσική δεν περιορίζει αυτούς τους παράγοντες, λειτουργεί σε επίπεδα που εξαρτώνται από τις προηγούμενες μουσικές εμπειρίες του καθένα χωριστά. Τέτοιου είδους διαδικασία μπορεί κανείς να συναντήσει σε εξωευρωπαϊκούς μουσικούς πολιτισμούς, όπου ο καθένας συμμετέχει ανάλογα με τις δυνατότητές του σε ένα συλλογικό μουσικό προϊόν (Small, 1977).

Έτσι, λοιπόν, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το Orff-Schulwerk είναι μια μουσική αγωγή για όλα τα παιδιά αλλά ο βαθμός αποτελεσματικότητας εξαρτάται από τις κοινωνικές παραμέτρους που διαπερνούν και επηρεάζουν την ατομικότητα και την προσωπικότητα κάθε παιδιού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

### Η προσαρμογή του Orff-Schulwerk

#### 1. Μέθοδος - Σύστημα - Παιδαγωγικό εργαλείο

Όταν η Πολυξένη Ματέυ εισήγαγε το Orff-Schulwerk στην Ελλάδα, αντιμετώπισε το πρόβλημα της μεταφοράς του ονόματος στα ελληνικά. Στη γλώσσα μας δεν υπάρχει ο ήχος *sch* και έτσι δεν μπορούσε να κρατήσει τη γερμανική ονομασία που παρέμενε η ίδια σε άλλες γλώσσες. Η ακριβής μετάφραση από την άλλη μεριά δεν κάλυπτε την έννοια που περιλαμβάνει η εκπαιδευτική αυτή ιδέα. Η λύση στο πρόβλημα αυτό αναζητήθηκε στις λέξεις που υπάρχουν στο ελληνικό λεξιλόγιο. Ο όρος *μέθοδος* όμως απορρίφθηκε αφού δεν πρόκειται για μια σειρά από αυστηρά καθορισμένα βήματα. Επιπλέον ο όρος *σύστημα*, αν και πιο ευρύς, δεν αποδίδει σωστά την παιδαγωγική φιλοσοφία του Orff. Σε συζητήσεις που είχε με τον ίδιο το δημιουργό της ιδέας όμως η Π. Ματέυ έτεινε να υιοθετήσει τον όρο *σύστημα* ακριβώς επειδή υπάρχει αυτή η ευρύτητα.

Να το πω μέθοδο, δεν είναι. Να το πω σύστημα, ούτε· αλλά πάλι πώς να το πω; Έτσι αποφασίσαμε [με τον Orff] να το πούμε σύστημα στην ελληνική γλώσσα.<sup>1</sup>

Αν και ο όρος *σύστημα* επικράτησε, εντούτοις η Π. Ματέυ δεν έμεινε ευχαριστημένη. Η μεταφορά του όρου Orff-Schulwerk συνέχισε να την απασχολεί, με αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια να συζητάει τη μετάφραση όχι κατά λέξη αλλά περιφραστικά: «Παιδαγωγικό Έργο Orff». Ο τίτλος αυτός συγκεντρώνει και τα περισσότερα πλεονεκτήμα-

---

1. Τα αποσπάσματα που δεν έχουν αναφορά είναι από τη συνέντευξη που μου έδωσε η Πολυξένη Ματέυ το Μάιο του 1994.



τα, όπως φαίνεται από την ανάλυση της στοιχειοδομικής μουσικής αλλά και όπως θα δούμε παρακάτω. Για το λόγο αυτό υιοθετείται η ερμηνεία «Παιδαγωγικό Έργο Orff», η οποία κάποιες φορές θα χρησιμοποιείται στο παρόν κείμενο παράλληλα με τον όρο Orff-Schulwerk.

## 2. Οι απόψεις του Orff και των συνεργατών του σχετικά με την προσαρμογή του Orff-Schulwerk

Το Παιδαγωγικό Έργο Orff το συναντάμε σήμερα σε περισσότερες από τριάντα γλώσσες. Διαφορετικές γλώσσες σημαίνει και διαφορετικοί πολιτισμοί. Κάτι τέτοιο μας οδηγεί στο ερώτημα αν και κατά πόσο οι φιλοσοφικές παιδαγωγικές αντιλήψεις του Orff συνεχίζουν να υπάρχουν σε τόσο διαφορετικά πολιτιστικά προϊόντα. Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που κάνουν τις προσαρμογές αυτές κατάλληλες για παιδαγωγικό υλικό;

Είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο ότι ο ακρογωνιαίος λίθος στη φιλοσοφία του Orff είναι η έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής. Κάτι τέτοιο μπορεί να ερευνηθεί περισσότερο στην πρακτική εφαρμογή και λιγότερο στα βιβλία. Η κίνηση και ο αυτοσχεδιασμός που είναι απαραίτητα συστατικά της στοιχειοδομικής μουσικής δεν μπορούν να διερευνηθούν μέσα από την καταγραμμένη μουσική. Ούτε όμως και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη στοιχειοδομική μουσική και τον άνθρωπο. Μπορούμε όμως να πάρουμε χρήσιμες πληροφορίες από τις απόψεις του ίδιου του Orff μέσα από τα κείμενά του, από τους επιμελητές των εκδόσεων αυτών και από την ανάλυση των κομματιών που βρίσκονται σε διαφορετικές εκδόσεις.

Οι πρώτες εκδόσεις που αποτέλεσαν τη βάση για την έκδοση των πέντε γερμανικών τευχών εμφανίζονται γύρω στα 1930. Πρόκειται για μια σειρά ασκήσεων σε ξεχωριστά τεύχη με τίτλους: *Ρυθμικές-Μελωδικές Ασκήσεις*, *Ασκήσεις για κρουστά και χειροτύμπανα* (timpani), *Ασκήσεις για τύμπανα*, *Ασκήσεις για ραβδόφωνα όργανα*.

Σύμφωνα με τον Thomas (1988), αυτές οι ασκήσεις, βασισμένες σε υλικό που είχε προέλθει από αυτοσχεδιασμό, ήταν μια αποθήκη που περιείχε μουσικό υλικό κατάλληλο για δημιουργία. Το 1932, ο εκδοτικός οίκος Schott ανήγγειλε την επικείμενη έκδοση βιβλίων του Orff με τον τίτλο *Orff-Schulwerk-Μουσική για παιδιά και Μουσική από παιδιά-Παραδοσιακά τραγούδια*. Η αναγγελία αυτή όμως δεν πραγματοποιήθηκε λόγω της ανόδου των Ναζί στην εξουσία.

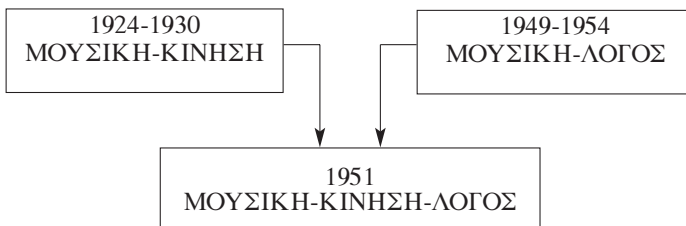
Αμέσως μετά την πτώση του φασισμού και την αποκατάσταση της δημοκρατίας στη Γερμανία, ο Orff έλαβε μια πρόσκληση από τη βαυαρική ραδιοφωνία για να γράψει μουσική που θα μπορούσε να παιχτεί

από παιδιά. Οι αναμεταδόσεις που άρχισαν το φθινόπωρο του 1948 είχαν μεγάλη επιτυχία, γι' αυτό και διήρκεσαν πέντε χρόνια. Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν τα πέντε τεύχη της γερμανικής έκδοσης του Orff-Schulwerk που εκδόθηκαν κατά την περίοδο 1950-1954. Σε αυτά τα πέντε τεύχη υπήρχε ο υπότιτλος «Μουσική για παιδιά», αν και, όπως παραδέχτηκε ο ίδιος ο Orff (1978), στα τεύχη IV και V υπήρχαν κομμάτια που ξεπερνούσαν τις δυνατότητες των παιδιών.

Το 1951, η Keetman προσλήφθηκε στο Mozarteum όπου άρχισε να δίνει μαθήματα σε παιδιά. Στα μαθήματα αυτά συμπεριέλαβε και την κίνηση παράλληλα με τη χρήση της μουσικής και του λόγου, κάτι που δεν ήταν δυνατό να γίνει κατά τη διάρκεια των ραδιοφωνικών εκπομπών.

Τα μαθήματα ήταν πολύ επιτυχημένα και, σύμφωνα με τον Orff (1964), «για πρώτη φορά το Schulwerk μπορούσε να διδαχτεί πλήρως όπως το είχαμε οραματιστεί» (σελ. 212). Όπως γίνεται φανερό από το απόσπασμα αυτό, ο Orff έδινε πολύ μεγάλη σημασία στην ενότητα μουσική-κίνηση-λόγος και μόνο με αυτή την έννοια θεωρούσε πλήρες το παιδαγωγικό του έργο. Η Güntherschule έδωσε στον Orff τη δυνατότητα να πειραματιστεί με την κίνηση, μιας και, όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο, η συγκεκριμένη σχολή απευθυνόταν σε γυμνάστριες-χορευτήριες. Στο ραδιόφωνο, από την άλλη μεριά, πειραματίστηκε με το λόγο μη μπορώντας να χρησιμοποιήσει την κίνηση. Ίσως η πορεία του Παιδαγωγικού Έργου Orff να παρέμενε στην περίοδο της Güntherschule ή να είχε διαφορετική εξέλιξη αν αντί του ραδιοφώνου υπήρχε η τηλεόραση. Ας μην ξεχνάμε ότι βρισκόμαστε σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από την παντοδυναμία του ραδιοφώνου και κατ' επέκταση του λόγου και της φαντασίας.

Με τη συμπλήρωση δύο χρόνων ραδιοφωνικής μουσικής δόθηκε η δυνατότητα να συνεχιστούν οι πειραματισμοί στο Mozarteum, αυτή τη φορά όμως δίνοντας το ίδιο βάρος και στα τρία στοιχεία, δηλαδή Μουσική-Κίνηση-Λόγο. Σχηματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το Παιδαγωγικό Έργο Orff είχε την εξής πορεία, Μουσική-Κίνηση και απλή χρήση λόγου στην περίοδο της Güntherschule, Μουσική-Λόγος και απλή χρήση κίνησης στη ραδιοφωνική περίοδο, Μουσική-Κίνηση-Λόγος ως ολοκληρωμένη παιδαγωγική πρόταση.



Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι ο Orff στην πρώτη περίοδο δούλεψε με ενήλικα άτομα ενώ στην περίοδο του ραδιοφώνου με παιδιά. Αυτό του έδωσε τη δυνατότητα να διαμορφώσει τη φιλοσοφική του ιδέα σε ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό εργαλείο που απευθύνεται στα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης του παιδιού αλλά και του ενηλίκου που θέλει να γευτεί τη χαρά της δημιουργικής μουσικής πράξης.

Το διεθνές ενδιαφέρον για το Orff-Schulwerk άρχισε να αυξάνεται καθώς άρχισαν να γίνονται στο Mozarteum διάφορες εκπαιδευτικές συναντήσεις όπου δάσκαλοι και μελετητές έρχονταν σε επαφή με τη νέα αυτή ιδέα. Η Καναδέζα Doreen Hall ήταν η πρώτη που «εξήγαγε» το Παιδαγωγικό Έργο Orff έχοντας κάνει σπουδές κοντά στην Keetman. Ανάμεσα στις πρώτες χώρες που εισήγαγαν το Orff-Schulwerk εκείνη την περίοδο ήταν η Σουηδία, η Δανία, η Ελβετία, το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Αγγλία, η Πορτογαλία, η τότε Γιουγκοσλαβία, η Ισπανία, η Λατινική Αμερική, η Τουρκία, το Ισραήλ, οι ΗΠΑ και η Ελλάδα. Τότε παρουσιάζεται και η ανάγκη για καταγραμμένο μουσικό υλικό κατάλληλο για τους συγκεκριμένους πολιτισμούς. Την ανάγκη αυτή επισημαίνει ο Orff στο απόσπασμα που ακολουθεί:

Στη συνέχεια άρχισα να ασχολούμαι με τη μετάφραση και την προσαρμογή του προτύπου «Μουσική για παιδιά» σε διάφορες γλώσσες. Φυσικά δεν επρόκειτο για μια απλή μετάφραση αλλά μάλλον για μια νέα ερμηνεία της ιδέας του Schulwerk με τα αντίστοιχα τοπικά παιδικά τραγούδια. Έτσι δημιουργήθηκαν οι διάφορες νέες εκδόσεις. Πρώτα η καναδέζικη, μετά η σουηδική και στη συνέχεια η φλαμανδική, η δανέζικη, η αγγλική, η γαλλική, η πορτογαλέζικη και η ισπανική. Όλες αυτές οι εκδόσεις, οι οποίες ήταν στο πλαίσιο της δυτικής πολιτιστικής κληρονομιάς, ήταν στην ουσία παραλλαγές της αρχικής [γερμανικής] έκδοσης. (Orff, 1964, σελ. 213)

Από το απόσπασμα αυτό μπορούμε να βγάλουμε τρία ενδιαφέροντα συμπεράσματα: α) Ο ίδιος ο Orff είχε εμπλακεί στη διαδικασία προσαρμογής των διαφόρων εκδόσεων, κάτι που τονίζεται και από τις επιμελήτριες της αγγλικής και της ελληνικής έκδοσης, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω. β) Ο Orff δεν αναφερόταν στη «μετάφραση» αλλά στην «προσαρμογή» ή ακόμα καλύτερα στην «ερμηνεία» του Orff-Schulwerk που έπρεπε να γίνει με δεδομένο το διαφορετικό πολιτιστικό πλαίσιο. Η σχεδόν ακριβής μετάφραση της γερμανικής έκδοσης στα ιαπωνικά δεν ήταν κατά τον Orff παρά «μια χρήσιμη εισαγωγή στη δυτική μουσική» (ό.π.). Αυτός είναι και ο λόγος που για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας υιοθετείται ο όρος επιμελήτρια και όχι μεταφράστρια. γ) Θεωρούσε ότι οι ποικίλες ευρωπαϊκές κουλτούρες έχουν πολλά κοινά στοιχεία και οι διαφορές που υπάρχουν δεν είναι τίποτε άλλο από «παραλλαγές σε ένα θέμα». Αυτό τονίζεται ιδιαίτερα και από τον Thomas στο απόσπασμα που παρατίθεται:

Ο Orff χρησιμοποιεί όλους τους θρύλους της Ευρώπης ως μια πνευματική ενότητα. Ένα παλιό γαλλικό παιδικό τραγούδι, ένας χριστουγεννιάτικος χορός από την Καταλωνία, ένα νορβηγικό ποιμενικό τραγούδι για το κάλεσμά της κατσίκας, ένα παραδοσιακό τραγούδι από το Siebenbürgen – όλα αυτά μαζί είναι οι «φωνές των λαών» στο μεγάλο ευρωπαϊκό κωτσέρο. (Thomas, 1960, σελ. 31)

Βέβαια ο Orff ήταν γνώστης των διαφορών που υπάρχουν μέσα στη μεγάλη ενότητα που ονομάζεται δυτική μουσική. Η χρήση της γλώσσας επηρεάζει τον τονισμό, ακόμα και τη μελωδία στη μουσική. Μπορούμε όμως να δεχτούμε ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει λιγότερο σε ένα βασικό επίπεδο όταν οι γλώσσες έχουν κοινή προέλευση. Και με αυτή την έννοια οι περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες μπορεί να λεχθεί ότι προέρχονται από μια πηγή (Aitchison, 1992). Πρέπει επίσης να υπολογίσουμε τα «καθαρά» μουσικά στοιχεία που είναι κοινά στη δυτική μουσική όπως η ρυθμολογία, η συγκεκριασμένη κλίμακα, η χρήση της αρμονίας.

Σημαντικό επίσης για την προσαρμογή του Παιδαγωγικού Έργου σε διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς είναι το γεγονός ότι «τα πέντε κύρια τεύχη του Orff-Schulwerk δεν παρουσιάζονται σαν μια τελειωμένη υπόθεση» (Orff, 1978, σελ. 251). Αυτό σημαίνει ότι είναι ανοιχτά σε νέες ερμηνείες, νέες ιδέες και φυσικά νέο υλικό. Έτσι εξηγείται και η συνεχιζόμενη έκδοση νέων συμπληρωματικών τευχών (*Supplementary volume*) από τις επίσημες εκδόσεις Schott.

Η γλώσσα, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη μουσική όσο και στις εκπαιδευτικές ιδέες του Orff. Κατά τον Thomas (1960) υπάρχουν κοινά στοιχεία μεταξύ της φιλοσοφίας του Herder που αφορά τη γλώσσα και του Παιδαγωγικού Έργου του Orff. Ο Johann Gottfried von Herder (1744-1803) ήταν Γερμανός φιλόσοφος και συγγραφέας που επηρέασε σημαντικά τον Goethe και τους Γερμανούς ρομαντικούς (Crystal, 1993). Πίστευε δε ότι «η μουσική που ζευγαρώνει με το λόγο και υποστηρίζεται από εκφραστικές χειρονομίες [κίνηση] ανοίγει ένα νέο κεφάλαιο ποιητικής τέχνης» (Herder, στο: Thomas, 1960, σελ. 29).

Σύμφωνα με τον Thomas, το απόσπασμα αυτό είναι μια περιγραφή της ανάπτυξης του Schulwerk γιατί στις *Ρυθμικές-μελωδικές ασκήσεις* της περιόδου Güntherschule υπήρχε σποραδική αναφορά στο λόγο ενώ στο πρώτο (I) από τα πέντε τεύχη της μεταπολεμικής περιόδου είναι γραμμένο με έμφαση ότι «οι ασκήσεις λόγου πρέπει να προηγούνται οποιασδήποτε μουσικής πράξης είτε μελωδικής είτε ρυθμικής» (Orff & Keetman, χ.χ., σελ. 141). Ο Thomas επιπλέον ισχυρίζεται ότι η λυδία λίθος της ενότητας μουσικής και γλώσσας είναι ο αυτοσχεδιαστικός χαρακτήρας της μουσικής στο Orff-Schulwerk και ο ρόλος της είναι να

δημιουργήσει ένα περιβάλλον κατάλληλο, έναν ήχο-χώρο, μέσα στο οποίο ο λόγος μπορεί να ξεδιπλωθεί και να πραγματοποιηθεί.

### 3. Οι απόψεις των επιμελητριών των ξενόγλωσσων εκδόσεων

α) Pr. Dr. Herman Regner<sup>1</sup>

Μία από τις σημαντικότερες προσωπικότητες στο χώρο του Orff-Schulwerk είναι ο Dr. Herman Regner. Ο H. Regner διετέλεσε πρόεδρος του Ινστιτούτου Orff στο Salzburg και σήμερα είναι ο διευθυντής του Orff-Schulwerk Forum του οργανισμού που είναι υπεύθυνος για ό,τι γίνεται σε διεθνές επίπεδο στο χώρο του Orff-Schulwerk. Εκτός από αυτό, ο Regner είχε επιλεγεί από το ίδιο το Orff και τις εκδόσεις Schott ως υπεύθυνος για την επιμέλεια της νέας αμερικανικής έκδοσης του 1977. Οι θέσεις του Regner που φιλοξενούνται και αναλύονται παρακάτω είναι οι απαντήσεις που έδωσε σε ένα ανοιχτό ερωτηματολόγιο το οποίο αφορούσε τη μεταφορά του Παιδαγωγικού Έργου Orff σε άλλη γλώσσα.

Αρχικά, ο Orff ήταν αυτός που έδινε την άδεια για τη μεταφορά του Orff-Schulwerk σε άλλη γλώσσα. Την απόφασή του αυτή τη βάσιζε στην ικανότητα του αντίστοιχου επιμελητή ή επιμελήτριας. Πολλοί δε από αυτούς είχαν εργαστεί με τον Orff και την Keetman στο Salzburg ή είχαν σπουδάσει εκεί. Επιπλέον η διαδικασία της προσαρμογής μπορούσε να διαρκέσει για αρκετά χρόνια «και η έκδοση δεν πραγματοποιούνταν αν δεν είχε ετοιμαστεί πρώτα μια μεγάλη ποσότητα υλικού που θα έπειθε τον Orff και την Keetman για την ποιότητά του».

Το ρόλο του υπεύθυνου για τις διεθνείς εκδόσεις τον ανέλαβε ο Regner μετά το θάνατο του Orff. Εκτός όμως από την προσωπική επαφή που επιδίωξε ο Orff, έχουν καθοριστεί και κάποια κριτήρια τα οποία θα πρέπει η κάθε έκδοση να πληροί. Τα κριτήρια αυτά διά στόματος Regner είναι:

- Να έχουν πολύ καλή (professional) επεξεργασία από συνθετικής πλευράς,
- να σέβονται τις δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς των οργάνων που χρησιμοποιούν,
- να έχουν καλλιτεχνική αξία (κάτι που δυστυχώς δεν μπορεί να περιγραφεί),
- να είναι συνεπή σε ό,τι αφορά τη γλώσσα, τη μορφή του παιχνιδιού και

1. Τα αποσπάσματα χωρίς αναφορά είναι από τις απαντήσεις που μου έστειλε ο Dr. Regner στο ερωτηματολόγιο τον Απρίλιο του 1994.

τις μουσικές απαιτήσεις που ανταποκρίνονται στην ηλικία και το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών που απευθύνονται,

- να έχουν αποδείξει την παιδαγωγική τους σπουδαιότητα μέσα στην πραγματικότητα της τάξης.

Οι απαντήσεις αυτές καθορίζουν το πλαίσιο στο οποίο πρέπει να εντάσσονται οι διάφορες εκδόσεις του Orff-Schulwerk. Το πλαίσιο όμως αυτό δεν είναι ένα καλούπι το οποίο αναπαράγει πανομοιότυπα. Τα κριτήρια που τέθηκαν δέχονται πολλές ερμηνείες. Από την άλλη μεριά δεν θα έπρεπε να είναι άκαμπτες οδηγίες γιατί τότε ο Orff δεν θα μιλούσε για «ερμηνεία» αλλά για μετάφραση. Ας μην ξεχνάμε ότι το Παιδαγωγικό Έργο Orff δεν είναι μια μέθοδος ούτε καν σύστημα αλλά μια ανοιχτή φιλοσοφική ιδέα. Αυτός είναι και ο λόγος που η στενή συνεργασία επιμελητριών και Orff-Keetman ήταν τόσο απαραίτητη.

Είναι φανερό πάντως ότι η ασφαλιστική δικλείδα για μια όσο το δυνατόν σωστότερη ερμηνεία είναι η αποτελεσματικότητα του υλικού μέσα στην τάξη. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ο Orff, η Keetman και οι συνεργάτες τους χρειάστηκαν τόσα χρόνια για να αναπτύξουν αυτή την εκπαιδευτική ιδέα. Το Παιδαγωγικό Έργο Orff δεν περιγράφεται με λόγια αλλά βιώνεται με πράξεις, γιατί η πράξη είναι αυτή που του δίνει τη δύναμη να λειτουργεί ως μια εκπαιδευτική ιδέα. Κοινά στοιχεία, λοιπόν, δεν θα αναζητήσουμε στα ίδια παραδείγματα που πιθανό να υπάρχουν ή να μην υπάρχουν στις διαφορετικές εθνικές εκδόσεις αλλά στην ανάπλαση των βασικών αρχών του Orff-Schulwerk «που σέβονται τις αντίστοιχες πολιτιστικές και εθνικές παραδόσεις». Με αυτή την έννοια είναι ο διαφορετικός πολιτισμός που υπαγορεύει τις αποκλίσεις από το πρωτότυπο, αποκλίσεις που μερικές φορές είναι τόσο μεγάλες ώστε οι εθνικές εκδόσεις να μην περιέχουν κανένα από τα παραδείγματα της γερμανικής έκδοσης. Όλες αυτές όμως οι αποκλίσεις αφορούν το μουσικό-κινητικό-λεκτικό υλικό και όχι την ουσία της φιλοσοφικής παιδαγωγικής ιδέας.

Αν εξετάσουμε τώρα τις διάφορες εκδόσεις από εξωτερικής εμφάνισης θα διαπιστώσουμε ότι σχεδόν όλες ακολουθούν τον ίδιο σχεδιασμό (format), υπάρχουν όμως και μερικές που διαφέρουν όπως, για παράδειγμα, η ιταλική έκδοση. Επιπλέον, οι ανά τον κόσμο δάσκαλοι αναγνωρίζουν τις εκδόσεις αυτές από τον υπέρτιτλο Orff-Schulwerk που υπάρχει σε αυτές. Η άποψη του Regner έρχεται να ξεκαθαρίσει μερικά πράγματα.

Εξαιτίας του συμβολαίου που είχε ο Orff με τον [εκδοτικό οίκο] Schott στο Mainz, όλα του τα έργα, συμπεριλαμβανομένου του Schulwerk, εκδόθηκαν εκεί. Γι' αυτό όλες οι εκδόσεις της «πρώτης γενιάς» βγήκαν με το ίδιο σχήμα χρησιμοποιώντας απλώς διαφορετικά χρώματα. Αργότερα –πιθανόν λόγω της ανάπτυξης αυτής της εκδοτικής εταιρείας και τη δημιουργία νέων θησαυρικών εταιρειών– βιβλία και μουσικά κείμενα άρχισαν να

βγαίνουν στις αντίστοιχες χώρες. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ο Schott Mainz έδωσε την άδεια να παράγονται τέτοιες εκδόσεις. (Υπάρχουν μόνο λίγες εκδόσεις σε χώρες που δεν ανήκουν στις αντίστοιχες συμβάσεις και δεν έχουν την άδεια να χρησιμοποιούν τον όρο Orff-Schulwerk ή/και κομμάτια από τις διαφορετικές εκδόσεις του Orff-Schulwerk.)

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από αυτό το απόσπασμα, ο όρος Orff-Schulwerk είναι κατοχυρωμένος με copyright στην εκδοτική εταιρεία και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κάποιον άλλον που δεν έχει συμβόλαιο με τον Schott, ακόμα και αν οι εκδόσεις αυτές είναι μέσα στο πλαίσιο και τη φιλοσοφία του Παιδαγωγικού Έργου Orff. Επιπλέον η «πρώτη γενιά» αυτών των εκδόσεων ήταν ένας τρόπος να κατοχυρωθεί παγκόσμια η νέα αυτή παιδαγωγική ιδέα. Λόγοι διαφήμισης για την εταιρεία αλλά και ουσίας για τον Orff.

### β) Margaret Murray<sup>1</sup>

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να δούμε και τις απόψεις των επιμελητριών τόσο της αγγλικής έκδοσης, της Margaret Murray, όσο και της ελληνικής, της Πολυξένης Ματέυ. Οι απόψεις αυτές, οι οποίες εκφράστηκαν μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, αποσαφηνίζουν ακόμα περισσότερο το ζήτημα της μεταφοράς του Παιδαγωγικού Έργου Orff με συγκεκριμένα πλέον παραδείγματα της αγγλικής και της ελληνικής έκδοσης.

Η χρήση του λόγου, όπως έχει αναφερθεί ήδη, παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στο Παιδαγωγικό Έργο Orff. Αυτή ακριβώς ήταν η αφορμή για να πλησιάσει η Murray τη νέα εκπαιδευτική ιδέα όταν άκουσε τις πρώτες ηχογραφήσεις που προορίζονταν για το βαναρικό ραδιόφωνο το 1948.

Η M. Murray είναι Αγγλίδα γεννημένη στη Γαλλία και μιλάει γαλλικά και γερμανικά με μεγάλη άνεση. Σπούδασε πιάνο και τσέλο στο Royal College of Music και δίδαξε για πρώτη φορά στο Marlborough College και αργότερα στο Wycombe Abbey School. Κατά τη διάρκεια μιας περιόδου του άντρα της, ο οποίος ήταν επικεφαλής μηχανικός ηχογραφήσεων συνάντησε τον Orff και την Keetman σε ένα στούντιο ηχογράφησης. Η ίδια περιγράφει με ζωντανά χρώματα την πρώτη της επαφή ως εξής:

Έμεινα έκθαμβη με ό,τι έκανε [ο Orff] με τη γλώσσα. Και αυτός είναι ο πραγματικός λόγος που ασχολήθηκα. Όχι τόσο τα όργανα, τα οποία ήταν καταπληκτικά, αλλά η χρήση της γλώσσας, ο τρόπος που χρησιμοποιούσε τον ήχο, η εικόνα, όλα αυτά μαζί.

1. Όλα τα αποσπάσματα χωρίς αναφορά είναι από τη συνέντευξη που μου παραχώρησε η M. Murray στο σπίτι της στην Αγγλία τον Απρίλιο του 1994.

Και πιο κάτω:

ήταν απλώς η χρήση των λέξεων όπου δεν χρειάζεσαι τίποτε άλλο παρά μόνο τη φωνή σου και μπορείς να δημιουργήσεις όλες τις μουσικές φόρμες και τις δραματικές καταστάσεις.

Ο λόγος και ο ήχος της γλώσσας έκαναν τη Murray να εξετάσει τη μουσική από μια διαφορετική σκοπιά. Δεν ήταν η ερμηνεύτρια ενός οργάνου που εντυπωσιάστηκε από τα νέα όργανα αλλά η μουσικός που τη συνεπήρε η στοιχειοδομική μουσική που ζωντάνευε ο Orff με τις παιδαγωγικές του συνθέσεις. Ήταν η άμεση αμοιβαία επίδραση που, όπως φαίνεται και στο πρώτο κεφάλαιο, δημιουργείται μεταξύ της μουσικής από τη μια μεριά και του ερμηνευτή και του ακροατή από την άλλη.

Εκείνη την εποχή η δισκογραφική εταιρεία Columbia/Electrola, βλέποντας την επιτυχία της δουλειάς του Orff και της Keetman, θέλησε να κάνει αντίστοιχες ηχογραφήσεις και στην Αγγλία. Ο Orff εμπιστεύτηκε τη νεαρή τότε μουσικό για να ξεκινήσει μια παρόμοια δραστηριότητα στα αγγλικά. Έτσι λοιπόν η Murray άρχισε να ερευνά, για τις κατάλληλες γλωσσικές ασκήσεις και τις αντίστοιχες αγγλικές παρομοίες, ρίμες και ρητά που θα είχαν παρόμοια ρυθμική και μουσική δομή με τα γερμανικά προσπαθώντας να ακολουθήσει τα ίδια μουσικά σχήματα. Μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχε σκεφτεί ότι θα δίδαξε αυτή τη νέα παιδαγωγική ιδέα. Όπως αναφέρει η ίδια, «ήταν καθαρά θέμα γλώσσας».

Θέμα γλώσσας για το Παιδαγωγικό Έργο Orff βέβαια δεν σήμαινε μια πιστή ή έστω ελεύθερη μετάφραση, γι' αυτό η Murray συνεχίζει:

Ήταν απόλυτα φανερό ότι θα ήταν γελοίο να μεταφράσω τα τραγούδια επειδή έπρεπε. Από ό,τι είχε πει ο Orff, έπρεπε να αναβλύζουν από τις λαϊκές ρίζες της χώρας που τα χρησιμοποιούσε.

Έπρεπε δηλαδή να βρεθούν κομμάτια κατάλληλα που θα είχαν όλη τη φρεσκάδα της παραδοσιακής μουσικής της αγγλικής πολιτιστικής κληρονομιάς.

Οι πρώτες αγγλικές ηχογραφήσεις, αν και έπρεπε να γίνουν μέσα σε ενάμιση μήνα κατ' απαίτηση της δισκογραφικής εταιρείας, κατάφεραν να μεταφέρουν το πνεύμα του Orff. Την περίοδο αυτή ήδη υπήρχε η καναδέζικη έκδοση στα αγγλικά που είχαν επιμεληθεί η Doreen Hall και ο Arnold Walter. Παρ' όλα αυτά ο Orff είχε μείνει τόσο ευχαριστημένος από τις ηχογραφήσεις που πρότεινε στη Murray να επιμεληθεί την αγγλική έκδοση των πέντε τευχών του Orff-Schulwerk. Η Murray σκέφτηκε τότε:

Εάν πρόκειται να γίνει στα αγγλικά, τότε πρέπει να υπάρχει όσο το δυνατόν περισσότερο οργανικό υλικό [από το πρωτότυπο] αλλά θα πρέπει να υπάρχουν επίσης και όσο το δυνατόν περισσότερα αγγλικά τραγούδια.



Έτσι λοιπόν τα δύο πρώτα τεύχη βασίστηκαν στο υλικό που είχε συγκεντρώσει για τις ηχογραφήσεις, αφού μεγάλο μέρος των τεχνών αυτών χρησιμοποιεί υλικό που είναι βασικό στη μεγάλη ενότητα που λέγεται ευρωπαϊκή μουσική. Για τα επόμενα τεύχη όμως βρήκε κατάλληλα τραγούδια τα οποία επεξεργάστηκε κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών σεμιναρίων στο Salzburg με την Keetman. Συχνά στις συναντήσεις που είχε με την Keetman παρευρισκόταν και η Πολυξένη Ματέν, η οποία δίδασκε στα καλοκαιρινά αυτά σεμινάρια. Ο Orff άκουγε το συγκεντρωμένο υλικό και άλλες φορές το ενέκρινε ευχαριστημένος, άλλες φορές όμως έκανε υποδείξεις για αλλαγές ή πρότεινε βελτιώσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πάντως ότι ο Orff δεν ενδιαφερόταν μόνο για τον ήχο των λέξεων αλλά και για το νόημά τους. Δεν ξέρουμε αν μιλούσε ή σε ποιο βαθμό καταλάβαινε τα αγγλικά.

Πάντα προφασίζόταν ότι δεν καταλάβαινε τα αγγλικά... Πάντα έπρεπε να του λέω όλη την ιστορία του ποιήματος πριν το αγγίξει μουσικά.

Κάτι τέτοιο βέβαια δεν είναι παράλογο αφού η λέξη περιέχει τον ήχο και το νόημα (Vygotsky, 1993). Έτσι ο Orff ήθελε να ξέρει το ακριβές νόημα της λέξης και κατ' επέκταση των στίχων για να την ακούσει στη συνέχεια μουσικά και να της αποδώσει τη δική της δυναμική ζωντάνια σαν ένα ρυθμικό φαινόμενο (Thomas, 1960).

Είναι ενδιαφέρον πάντως να δούμε πώς η Murray άρχισε να διδάσκει το Παιδαγωγικό Έργο Orff. Η άποψη του Regner ότι έχει σημασία να δοκιμάζεται η αποτελεσματικότητα των κομματιών μέσα στην τάξη με οδήγησε στην ερώτηση για πόσο διάστημα δοκίμασε τις ιδέες της πριν καταλήξει στα συγκεκριμένα κομμάτια.

Δεν τα δοκίμασα καθόλου. [...] Έκανα τα βιβλία πρώτα. Το έκανα σαν μια καθαρή άσκηση και σκέφτηκα «πολύ ωραία». Ύστερα όμως άρχισαν να μου γράφουν διάφοροι και ανάμεσά τους μια δασκάλα, η Doris Gould, που οργάνωνε διάφορα μουσικά σεμινάρια. Αυτή με πλησίασε γιατί είχε βρει το βιβλίο της D. Hall και ήθελε να μάθει περισσότερα. Ήταν κατενθουσιασμένη. Αν δεν είχε βρεθεί αυτή, θα έκανα πιθανόν πάρα πολλά λάθη. Μου άνοιξε τις πόρτες σε αυτό το δίκτυο που ονομάζεται μουσική εκπαίδευση, δημόσια εκπαίδευση...

Η Murray βέβαια δοκίμασε τις ιδέες της στο Salzburg με την Keetman και οι προσαρμογές που έκανε είχαν γίνει αποδεκτές από τον ίδιο τον Orff. Όμως δεν δοκιμάστηκαν εκεί όπου σκόπευαν να εφαρμοστούν, δηλαδή μέσα στο σχολείο. Αυτό όμως δεν ήταν σφάλμα της Murray από τη στιγμή που η ίδια δεν είχε εκπαιδευτεί ως δασκάλα του Παιδαγωγικού Έργου Orff. Αυτό ήταν γνωστό στον Orff, ο οποίος όμως, βλέποντας την πολύ καλή δουλειά που είχε κάνει στις

αγγλικές ηχογραφήσεις, την προέτρεψε να συνεχίσει την προσπάθειά της αυτή για την έκδοση των πέντε αγγλικών τευχών.

Η έκδοση βέβαια αυτή ήταν τόσο πετυχημένη και μαζί με το αυξανόμενο ενδιαφέρον δασκάλων και μουσικών την «ανάγκασε» να αρχίσει να δίνει διαλέξεις και να διδάσκει κερδίζοντας εμπειρίες πια μέσα από την πράξη, δοκιμάζοντας ιδέες που άλλες φορές πετύχαιναν κι άλλες όχι. Αν και δεν είχε εμπειρία από διδασκαλία ομάδας αφού είχε εκπαιδευτεί ως δασκάλα του πιάνου και του τσέλου, η χρήση του λόγου στο Παιδαγωγικό Έργο Orff τη βοήθησε να γίνει μια πολύ καλή δασκάλα στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Όπως αναφέρει η ίδια, «δούλεψα πάρα πολύ με το λόγο και ένιωθα ασφαλής έτσι γιατί ανταποκρινόταν πάρα πολύ σε αυτό [τη χρήση του λόγου]».

Βέβαια η έλλειψη της εκπαίδευσής της ως δασκάλα του Orff φαίνεται στα ίδια της τα λόγια σε ό,τι αφορά την κίνηση που αποτελεί ένα αδιάσπαστο στοιχείο του Orff-Schulwerk.

Φοβόμουν να κάνω οποιαδήποτε κίνηση, δεν έκανα καμιά κίνηση, όχι. Όχι ουσιαστικά. Κάναμε αυτά τα είδη κίνησης [χειρονομίες και ηχηρές κινήσεις] αλλά όχι κίνηση μέσα στο χώρο. Όχι στην πρώτη μου διάλεξη. Όχι. Δεν νιώθω άνετα να κάνω τους ανθρώπους να κινούνται. Εννοώ ότι έκανα κάποιους απλούς κυκλικούς χορούς... αλλά δεν είμαι δασκάλα του χορού.

Η κίνηση στη διδασκαλία της Muiray ήταν περιορισμένη, δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι η πρώτη της επαφή με το Παιδαγωγικό Έργο Orff έγινε κατά τη διάρκεια των ηχογραφήσεων όπου ο Orff δεν είχε τη δυνατότητα να συμπεριλάβει την κίνηση. Συνειδητοποιώντας όμως η Muiray αυτή την έλλειψη, συνεργάστηκε με μια δασκάλα του χορού που δίδασκε κατά τα πρότυπα του Laban με σκοπό να καλύψει τον κινητικό τομέα. Αυτό έγινε κατά τη διάρκεια του πρώτου καλοκαιρινού σεμιναρίου που διοργάνωσε.

Σε ό,τι αφορά τώρα τα κοινά στοιχεία που υπάρχουν στην αγγλική και τη γερμανική έκδοση αναφέρει:

Οι οδηγίες μου ήταν να κάνω αντικαταστάσεις με ντόπιο αγγλικό υλικό με τρόπο ώστε να βοηθήσω και τους τυπογράφους. Προσπάθησα δηλαδή να κάνω όσο το δυνατόν λιγότερες αλλαγές στη μουσική σημειογραφία. Κράτησα το ίδιο είδος ρυθμών και γι' αυτό δεν χρησιμοποίησα αγγλικά παιδικά τραγούδια που είχαν γνωστή μελωδία.

Φαίνεται δηλαδή ότι για την προσαρμογή της αγγλικής έκδοσης ελήφθη υπόψη όχι μόνο η γλώσσα αλλά και το σχήμα, ακόμα και η διάταξη των μουσικών κειμένων που υπήρχαν στο γερμανικό. Ακολούθησε δηλαδή επακριβώς το σχεδιασμό του Schott, κάτι που το ενέκρινε και ο ίδιος ο Orff.

Όσο όμως κι αν είχε στενή συνεργασία με τον Orff και την Keetman, ξέφυγαν κομμάτια που δεν είναι κατάλληλα για παιδιά. Κομμάτια που ύστερα από τόσα χρόνια εμπειρίας μπορεί να τα ξεχωρίζει και να τα κρίνει. Παράδειγμα, η συνοδεία στα μέτρα 9 και 10 του κομματιού Little Tommy Tucker από το πρώτο τεύχος που χαρακτηριστικά μου είπε «υπάρχουν κάποια τελείως ηλίθια πράγματα». Όσα τέτοια κομμάτια όμως κι αν βρίσκει, ο βασικός όγκος του υλικού είναι μια σπουδαία δουλειά και γι' αυτό δεν σκέφτεται να την αναθεωρήσει. Μία από τις συμβουλές που δίνει συνήθως στους νέους δασκάλους του Παιδαγωγικού Έργου Orff είναι η εξής:

Φυλάξτε τα [τα βιβλία] στη βιβλιοθήκη σας. Όταν κάποια φορά κολλήσετε, πάρετε τα και ρίξτε μια ματιά. Δείτε αν μπορείτε να πάρετε κάποια ιδέα. Και το εννοώ, αν πραγματικά τα μελετήσουμε... μερικά από αυτά είναι αριστουργήματα.

Η χρήση λοιπόν των βιβλίων δεν είναι να διδαχτούν κομμάτια που υπάρχουν μέσα σε αυτά αλλά τα κομμάτια αυτά να λειτουργήσουν ως παραδείγματα, ερεθίσματα, αφορμές και γενικά ως ιδέες στοιχειοδομικής μουσικής. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε κομμάτια που υπάρχουν στα πέντε τεύχη ή και σε οποιαδήποτε έκδοση. Σημαίνει όμως ότι τα κομμάτια που θα χρησιμοποιούμε δεν μπορούν να καταλαμβάνουν τον περισσότερο χρόνο της διδασκαλίας. Το να κολλήσουμε σε ένα μουσικό κείμενο (παρτιτούρα), είτε φέρει την υπογραφή του Carl Orff είτε όχι, ακόμα και αν χρησιμοποιούνται τα όργανα Orff, μπορεί να είναι μουσική, σε καμιά περίπτωση όμως δεν είναι Μουσική Αγωγή και κυρίως δεν είναι Παιδαγωγικό Έργο Orff (Orff-Schulwerk). Αυτή τη φορά διά στόματος Murray συναντάμε την ιδέα των πέντε τευχών ως χώρο ιδεών και όχι ως μια μέθοδο.

Η επιμέλεια των πέντε τευχών της αγγλικής έκδοσης από τη Murray έγινε και ολοκληρώθηκε ανάμεσα στα 1957 και 1966, διήρκεσε δηλαδή εννέα χρόνια. Ο κύριος λόγος για την ετοιμασία αυτής της έκδοσης ήταν να καλύψει τις ανάγκες των Βρετανών δασκάλων και μαθητών προσπαθώντας να συμπεριλάβει όσο το δυνατόν περισσότερο μουσικό υλικό από τα βρετανικά νησιά. Το υλικό αυτό όμως θα έπρεπε να είναι τόσο συνεπές προς το πρωτότυπο όσο το επιτρέπουν οι διαφορές της γερμανικής από την αγγλική γλώσσα.

### γ) Πολυξένη Ματέυ

Η περίπτωση της ελληνικής έκδοσης είναι τελείως διαφορετική. Η Πολυξένη Ματέυ δεν προσάρμοσε πέντε τεύχη όπως έκανε η M. Murray αλλά δύο τεύχη που περιέχουν επεξεργασμένα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια και χορούς.<sup>1</sup>

Η Π. Ματέν στα ενενήντα τέσσερά της χρόνια παραμένει πολύ ενεργός στα ζητήματα του Παιδαγωγικού Έργου Orff. Τα τελευταία χρόνια δεν διδάσκει αλλά με τα βιβλία της, τα άρθρα της και την προσωπική της συμμετοχή επηρεάζει το χώρο της Μουσικοκινητικής Αγωγής. Το 1992 εξέδωσε μια σπουδή για την έννοια του ρυθμού και την ίδια χρονιά σε συνεργασία με την Αγγέλικα Παναγοπούλου-Σλάβικ ένα βιβλίο στη συμπληρωματική σειρά του Schott με υπέρτιτλο Orff-Schulwerk και τίτλο *RRRRRO*.

Σπούδασε πιάνο και ρυθμική στο **Hellerau** και ήταν τόσο καλή πιανίστα που προοριζόταν για σολιστική καριέρα. Την περίοδο 1935-1936 βρέθηκε στη Γερμανία όπου φοίτησε στην Güntherschule. Εκεί για πρώτη φορά γνώρισε τον Orff του οποίου η προσωπικότητα και οι εκπαιδευτικές του ιδέες την έκαναν να αφιερώσει τη ζωή της στην καθιέρωση του Παιδαγωγικού Έργου Orff στην Ελλάδα.

Το 1961, ο ίδιος ο Orff ζήτησε από τη Ματέν να κάνει μια ελληνική έκδοση αλλά όχι με τη μορφή της προσαρμογής των πέντε τευχών.

Ο Orff δεν με άφησε [να κάνω τα πέντε τεύχη]. Μου είπε ότι αυτά τα βραβιακά δεν κάνουν για μετάφραση. Τα έκανε η Murray και άλλοι. Υπάρχει περισσότερη σχέση [στη μουσική] ανάμεσα στις δυτικές χώρες αλλά η ελληνική γλώσσα και η μουσική είναι τελείως διαφορετικές.

Είναι φανερό από το απόσπασμα αυτό για άλλη μια φορά ότι ο Orff θεωρούσε τη δυτικοευρωπαϊκή μουσική ως μια ενότητα με ποικίλες παραλλαγές μέσα της αλλά αναγνώριζε τον διαφορετικό πολιτισμό που διαμορφώνεται από την ελληνική γλώσσα και μουσική. Αυτός είναι και ο λόγος που ενθάρρυνε τη Ματέν να επεξεργαστεί παραδοσιακά τραγούδια και χορούς από όλη την Ελλάδα ώστε να παρουσιαστούν όλα εκείνα τα διαφορετικά στοιχεία της γλώσσας, των **μεικτών μέτρων** (5/4, 5/8, 7/8, 8/8) και των **τρόπων** που δεσπόζουν στην ελληνική μουσική. Γι' αυτό έλεγε στη Ματέν ότι «το Orff-Schulwerk δεν είναι εξαγωγίμο προϊόν», με την έννοια ότι κάθε χώρα έχει το δικό της μουσικό υλικό. Η καταγραφή του παραδοσιακού υλικού βέβαια θα έπρεπε να ακολουθεί κάποιους αυστηρούς κανόνες. Θα έπρεπε να χρησιμοποιεί τα **φυσικά διαστήματα** και όχι τη **συγκερασμένη κλίμακα** καθώς και κάθε **διάνθισμα** της φωνής τού εκάστοτε τραγουδιστή. Ακόμα και η παραμικρή ρυθμική ιδιαιτερότητα (ασυνέπεια ως προς την ευρωπαϊκή ρυθμολογία) θα έπρεπε να καταγράφεται. Μια τέτοια παρουσίαση όμως του παραδοσιακού υλικού θα το έκανε ακατάλληλο ή τουλάχιστον δύσκολα προσβάσιμο ως εκπαιδευτικό υλικό. Κάτι φυσικά που μας ενδιαφέρει όταν

1. Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε με περισσότερη λεπτομέρεια τη δουλειά της, χρησιμοποιήσαμε ένα ερωτηματολόγιο αλλά και μια συνέντευξη όπου αποσαφηνίζονται ορισμένες απαντήσεις που έδωσε.

σκεφτούμε ότι το υλικό αυτό απευθύνεται σε παιδιά. Γι' αυτό και δεν παρουσιάζεται με «**εθνομουσικολογικό**» τρόπο αλλά μέσα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδεών της στοιχειοδομικής μουσικής. Υλικό που απευθύνεται όχι μόνο στα Ελληνόπουλα αλλά σε όλα τα παιδιά του κόσμου συμμετέχοντας στη δημιουργία μιας διεθνούς βιβλιοθήκης του Orff-Schulwerk (Ματέυ, 1963).

Και τα δύο τεύχη της ελληνικής έκδοσης απευθύνονται σε παιδιά από δέκα ετών και πάνω (Ματέυ, 1963, 1968). Αυτή η απόφαση δεν επιλέχθηκε τυχαία αφού η ίδια δίδασκε για παραπάνω από πενήντα χρόνια. Την αιτία θα την αναζητήσουμε στα ίδια της τα λόγια. «Για μένα δεν υπάρχει λόγος [να προσαρμόσω τα τεύχη στα ελληνικά] από τη στιγμή που υπάρχει η γερμανική έκδοση». Τα βασικά ρυθμικά μελωδικά στοιχεία μπορούμε να τα εισαγάγουμε στα παιδιά είτε χρησιμοποιώντας το υλικό από το πρωτότυπο ως ένα είδος «αποθήκης ιδεών» είτε κάνοντας προσαρμογές στο υπάρχον υλικό για να γίνει κατάλληλο για τον συγκεκριμένο πολιτισμό.

Στο τελευταίο της βιβλίο *RRRRRO*, γραμμένο σε συνεργασία με την Αγγέλικα Παναγοπούλου-Σλάβικ, έχει συγκεντρώσει μια σειρά από παροιμίες και γνωμικά επεξεργασμένα για ομαδική **ρυθμική απαγγελία** με συνοδεία κρουστών οργάνων. Στο κείμενο της εισαγωγής υπάρχει η προτροπή στους δασκάλους να αναπτύξουν τη δική τους δημιουργικότητα με παρόμοιο υλικό από τη στιγμή που τα προτεινόμενα κείμενα, οι κινήσεις και η ρυθμική επεξεργασία αποτελούν μόνο μία πρόταση και όχι τη μοναδική.

Αυτό υπονοεί την ανάγκη να έχουν ευελιξία οι δάσκαλοι και να προγραμματίζουν τα μαθήματά τους σύμφωνα με τις ανάγκες και τις μουσικές δυνατότητες των μαθητών τους. Επιπλέον είναι ένας τρόπος να κάνει τους δασκάλους να δρουν ανεξάρτητα από τα βιβλία, από τη στιγμή που το Παιδαγωγικό Έργο Orff είναι μια βιωματική εμπειρία και όχι μια μέθοδος που πρέπει να ακολουθήσει προκαθορισμένα βήματα από τα οποία δεν πρέπει να παρεκκλίνει. Τέτοια αντιμετώπιση βέβαια συναντάται συχνά ανάμεσα στους δασκάλους μουσικής που εφαρμόζουν χωρίς σκέψη τον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης (**σημειογραφία, διαστήματα, κλίμακες**) στο μάθημα μουσικής στη σχολική τάξη.

Η μουσική όμως στο πλαίσιο του σχολείου δεν πρέπει να ακολουθεί τα βήματα της εκπαίδευσης που δίνεται στα ωδεία. Σε αυτά τα ιδρύματα οι σπουδές έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εκπαιδεύουν τον αυριανό επαγγελματία. Έτσι λοιπόν μια μηχανιστική μεταφορά, έστω και σε εκλαϊκευμένη μορφή, αυτής της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική. Άλλωστε το Παιδαγωγικό Έργο Orff δεν έχει σχεδιαστεί για να μάθει τα παιδιά μουσική με τη συμβατική έννοια αλλά να τους δώσει μια αυθημερόν αγωγή, να τα προετοιμάσει για μια πιο ουσιαστική γνώση της

μουσικής αν το επιθυμούν για τη συνέχεια και να τα ευαισθητοποιή-  
σει ως προς την τέχνη γενικότερα.

Γι' αυτό το λόγο η Ματέν υποστηρίζει ότι η ενότητα λόγου, ήχου και  
κίνησης θεωρείται πολύ βασική στην αισθητική αγωγή.

Ο ήχος, ο λόγος και η κίνηση είναι αισθητική αγωγή, μορφές αισθητικής  
αγωγής αλλά με μια γενικότερη έννοια. Για τους αρχαίους Έλληνες το  
«κάλλος» δεν ήταν σαν τη μουστάδα για να τη βάζουμε στο φαγητό.  
Ήταν τροφή το ίδιο. Η αισθητική αγωγή είναι παιδεία, [λέξη] που είναι  
δύσκολο να μεταφραστεί σε άλλη γλώσσα. [Ήχος, λόγος, κίνηση] δεν  
παραματώνονται χωρίς την αισθητική. Ο Orff μου είπε κάποτε ότι ο  
Dalcroze είχε τα ίδια πράγματα αλλά χωρίς έμφαση. Δεν ήταν ιδιαίτερα  
στοιχειοδομικός, όπως μου είπε.

Γίνεται φανερό λοιπόν για άλλη μια φορά ότι η έννοια της στοι-  
χειοδομικής μουσικής συναντάται στην ενότητα ήχου, λόγου, κίνησης  
που με τη σειρά της θεωρείται όχι μια απλή μορφή εκπαίδευσης αλλά  
μια αισθητική εμπειρία.

#### 4. Σύνοψη

Η διαδικασία συγγραφής των πέντε γερμανικών τευχών του Orff-  
Schulwerk θα μπορούσαμε να πούμε ότι άρχισε με την έκδοση των  
πρώτων ασκήσεων το 1930 ή το 1931 κατά τον Thomas (1960) και συ-  
νεχίστηκε έως το 1950 με κάποιες διακοπές κατά την περίοδο των Να-  
ζι.

Ο ραδιοφωνικός σταθμός της Βαυαρίας βοήθησε την εξέλιξη του  
Schulwerk και η πρόσληψη της Keetman στο Mozarteum επέτρεψε για  
πρώτη φορά την εφαρμογή αυτής της εκπαιδευτικής ιδέας στην ολό-  
τητά της που περιλαμβάνει τη μουσική, την κίνηση και τον λόγο.

Το διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για το Παιδαγωγικό Έργο  
Orff προέτρεψε τον Orff να αναμιχθεί στην προσαρμογή της γερμανι-  
κής έκδοσης σε διαφορετικές γλώσσες. Ανάμεσα στις ξενόγλωσσες εκ-  
δόσεις ήταν τα πέντε τεύχη στα αγγλικά με τον υπέρτιτλο Orff-  
Schulwerk και τίτλο *Music for Children* (Μουσική για παιδιά) και δύο  
συλλογές στα ελληνικά με τον ίδιο υπέρτιτλο και τίτλο *Ελληνικά παι-  
δικά τραγούδια και χοροί*.

Οι απόψεις του Regner, της Murray, της Ματέν αλλά και του ίδι-  
ου του Orff συνέβαλαν ουσιαστικά για να ξεκαθαριστούν δύο σημα-  
ντικά ζητήματα.

Το πρώτο αφορά τη στενή συνεργασία του Orff και της Keetman με  
τους επιμελητές των ξενόγλωσσων εκδόσεων. Ο λόγος είναι ότι το

Παιδαγωγικό Έργο Orff δεν είναι μια μέθοδος διδασκαλίας αλλά μια εκπαιδευτική ιδέα που χρειάζεται ερμηνεία για να πάει από τόπο σε τόπο αλλά ακόμα και από ομάδα σε ομάδα. Αυτός είναι και ο λόγος που η αποτελεσματικότητα της κάθε ιδέας θα πρέπει να δοκιμάζεται μέσα στην πραγματικότητα της τάξης.

Το δεύτερο ζήτημα είναι ότι η στοιχειοδομική μουσική βασίζεται στην ενότητα μουσικής, κίνησης, λόγου, κάτι που τονίστηκε με έμφαση από τις επιμελήτριες των συγκεκριμένων εκδόσεων.

Στα πέντε τεύχη της γερμανικής έκδοσης βρίσκουμε στοιχεία –όπως ο ρυθμός και η μελωδία– που ξεδιπλώνονται στο χρόνο. Η κίνηση από την άλλη μεριά χρειάζεται τόσο το χρόνο όσο και το χώρο για να αναπτυχθεί (Ματέν, 1992) και με αυτό τον τρόπο ολόκληρο το σώμα βιώνει την αισθητική εμπειρία. Στην εισαγωγή της αγγλικής έκδοσης, που είναι ακριβής μετάφραση όσων σημειώνει ο Orff στη γερμανική, δεν υπάρχει καμιά αναφορά στην κίνηση με εξαίρεση τις ηχηρές κινήσεις.

Αντίθετα όμως στην ελληνική έκδοση που έγινε λίγα χρόνια αργότερα αναφέρεται με σαφήνεια ότι το παιδί πρέπει «να ενώσει τη μουσική και την κίνηση» (Ματέν, 1963, σελ. 2). Επιπλέον στις σελίδες 36-37 υπάρχει λεπτομερής καταγραφή κινήσεων των χορών. Η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις δύο εκδόσεις φαίνεται να εξηγείται από τη διαφορετική εκπαίδευση των επιμελητριών. Μουσικός με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο λόγο η Mufgray, μουσικός με σπουδές στην κίνηση (Hellerau, Güntherschule) η Ματέν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

### Ανάλυση τραγουδιών από τις εκδόσεις του Orff-Schulwerk

#### 1. Τραγούδια της γερμανικής και της αγγλικής έκδοσης του Orff-Schulwerk

Η πραγματική εμπειρία του Παιδαγωγικού Έργου Orff δεν μπορεί να καταγραφεί εκ των προτέρων αλλά πρέπει να αναπτύσσεται μέσα στην τάξη με τα παιδιά.

Avon Gillespie

Η αξία του Παιδαγωγικού Έργου Orff έχει αναγνωριστεί στην πράξη από χιλιάδες δασκάλους, δασκάλες αλλά και διδασκόμενους όλων των ηλικιών που το χρησιμοποιούν ή το χρησιμοποίησαν μέσα στη σχολική τάξη. Αρκετοί μελετητές επίσης έχουν γράψει για το Orff-Schulwerk ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ανάμεσα σ' αυτά είναι και τα βιβλία *Introduction to Music for Children* του Keller που εκδόθηκε το 1974, καθώς και το βιβλίο της Keetman, *Elementaria*, την ίδια χρονιά. Αυτό που θέλουμε να διαπιστώσουμε είναι αν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ιδέας του Orff συναντώνται στα τραγούδια του πρώτου, του δεύτερου και του τρίτου τεύχους της γερμανικής και της αγγλικής έκδοσης, καθώς επίσης του πρώτου και του δεύτερου τεύχους της ελληνικής έκδοσης.

Τα χαρακτηριστικά αυτά που σχετίζονται με τα ιδανικά του Orff θα πρέπει να διαποτίζονται από την έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής αφού αυτή είναι και ο πυρήνας των εκπαιδευτικών του ιδεών. Έτσι λοιπόν τα στοιχειοδομικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να βρίσκονται στις διαφορετικές εκδόσεις του Orff-Schulwerk. Οι εκδόσεις αυτές όμως θα πρέπει να βασίζονται στη διαφορετική πολιτιστική ταυ-



τότητα των αντίστοιχων κρατών όπως διαπιστώσαμε στο δεύτερο κεφάλαιο. Η μουσική και η γλώσσα είναι μέρος της διαφορετικής αυτής πολιτιστικής ταυτότητας και έτσι είναι φυσικό να υπάρχουν αρκετές διαφορές. Από την άλλη μεριά όμως η έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής θα πρέπει να είναι παρούσα και άρα θα πρέπει να βρεθούν και αρκετές ομοιότητες. Το είδος των διαφορών και των ομοιοτήτων πάντως είναι κάτι που θα μας απασχολήσει μετά την ανάλυση των τραγουδιών.

Ο λόγος που επιλέχθηκαν τραγούδια για την ανάλυση και όχι μόνο οργανικά κομμάτια είναι επειδή συνδυάζουν όλα τα στοιχειοδομικά χαρακτηριστικά όπως ρυθμικά και μελωδικά στοιχεία, χρησιμοποιούν τη φωνή και το λόγο, έχουν μια φόρμα, χρησιμοποιούν **συνοδεία** και όργανα. Αν και ο αυτοσχεδιασμός που είναι από τα βασικά συστατικά του Παιδαγωγικού Έργου Orff δεν υπάρχει στην καταγραμμένη μουσική, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οργανική ή/και φωνητική εισαγωγή (**preludio**), κλείσιμο (**postludio**) ή στη μέση του τραγουδιού (**interludio**). Μπορεί ακόμα να γίνει και αυτοσχέδια αλλαγή των στίχων του τραγουδιού από τους συμμετέχοντες. Η κίνηση επίσης, αν και δεν είναι πάντοτε εμφανής, μπορεί να χρησιμοποιηθεί αν το τραγούδι είναι ένας χορός, δραματοποιώντας τους στίχους ή κάνοντας ελεύθερες χορευτικές κινήσεις.

Η ανάλυση των τραγουδιών είναι βασισμένη στα καταγραμμένα μουσικά στοιχεία και χωρίζεται σε τέσσερις κύριες κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι τα μελωδικά στοιχεία, τα ρυθμικά στοιχεία, η φόρμα και η συνοδεία/όργανα που χρησιμοποιούνται σε κάθε τραγούδι. Αναλυτικά η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει τα στοιχεία όπως παρατίθενται παρακάτω.

1) Μελωδικά στοιχεία:

α) Η **σειρά των φθόγγων** στην οποία εμφανίζονται όλοι οι φθόγγοι της μελωδικής γραμμής του τραγουδιού.

β) Η **τονικότητα**, αν δηλαδή το τραγούδι είναι σε μείζονα, ελάσσονα, πεντατονική ή σε κάποιο τρόπο.

γ) Η έκταση του τραγουδιού, η απόσταση από τον οξύτερο στον βαρύτερο φθόγγο.

δ) Τα διαστήματα τα οποία συναντώνται μέσα στο τραγούδι.

Ο Orff δεν έχει επιλέξει κάποιο συγκεκριμένο τρόπο για τη σημειογραφία εκτός πενταγράμμου. Για διευκόλυνση λοιπόν αυτής της μελέτης είναι σκόπιμο να υιοθετήσουμε τη διεθνή ονοματολογία A B C D E F G για τους απόλυτους φθόγγους και d r m f s l t για τους σχετικούς όπου δεν χρησιμοποιείται σημειογραφία πενταγράμμου. Η σειρά d r m f s l t χρησιμοποιείται για τη μεσαία περιοχή, η σειρά d, r, m, f, s, l,

t, (με κόμμα κάτω από κάθε γράμμα) για τη χαμηλή περιοχή και η σειρά d' r' m' f' s' l' t' για την υψηλή περιοχή. Καλύπτουμε έτσι με αυτό τον τρόπο μια έκταση από τρεις οκτάβες που είναι αρκετή.

## 2) Ρυθμικά στοιχεία

α) Το **μέτρο** που είναι ομαδοποίηση των παλμών ώστε να υπάρχει μια περιοδικότητα σε ισχυρούς και σε ασθενείς παλμούς. Το μέτρο συμβολίζεται με έναν κλασματικό αριθμό στην αρχή του κομματιού.

β) Τα **ρυθμικά σχήματα** που είναι ο ρυθμός των στίχων φράση φράση (ή μικρότερων λεκτικών σχημάτων) καταγραμμένα με ρυθμική σημειογραφία.

3) Η **φόρμα** του τραγουδιού η οποία εξετάζεται χωρίς να υπολογίζεται τυχόν οργανική εισαγωγή ή οργανικό κλείσιμο. Αν τα μέρη του τραγουδιού είναι μικρά, χρησιμοποιούνται μικρά γράμματα, π.χ., «αβα». Αντιθέτως, αν τα μέρη είναι πιο εκτεταμένα χρησιμοποιούνται κεφαλαία, π.χ., «ABA».

## 4) Συνοδεία/όργανα

α) Στη **συνοδεία** του τραγουδιού υπολογίζεται η γραμμή του μπάσου καθώς και οι μεσαίες με την οξύτερη φωνή που εκτελούνται από τα όργανα.

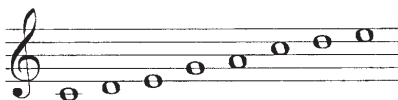
β) Τα **όργανα** από τη στιγμή που παίζουν σημαντικό ρόλο στο Παιδαγωγικό Έργο Orff υπολογίζονται στην ανάλυση των τραγουδιών.

Σύμφωνα με τον Gillespie (1986), η ιδέα των πέντε τευχών του Orff-Schulwerk είναι για να εφοδιάσει τους δασκάλους με μουσικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για παραστάσεις ή ως υποδείγματα για σύνθεση ή αυτοσχεδιασμό. Το υλικό αυτό δεν παρουσιάζεται με σειρά δυσκολίας, αν και υπάρχουν κομμάτια, από τα πιο απλά μέχρι τα πιο σύνθετα, που καλύπτουν μια τεράστια περιοχή απόκτησης δεξιοτήτων. Και συμπληρώνει, «η πορεία αυτή καθ' εαυτήν [που πρέπει κάποιος να ακολουθήσει] δεν υπάρχει στα τεύχη *Music for Children*. Αυτό που υπάρχει είναι το βασικό υλικό που πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να πραγματοποιηθεί αυτή η πορεία [μάθησης]» (ό.π., σελ. 103). Το απόσπασμα αυτό επαληθεύεται από την ανάλυση των τραγουδιών που ακολουθεί.

## ΤΕΥΧΟΣ Ι

«Bumfallera» (βλ. Παράρτημα)

Στο τεύχος Ι το τραγούδι «Bumfallera», αρ. 64 στη γερμανική έκδοση και 41 στην αγγλική έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Η φόρμα του τραγουδιού είναι **κυκλική (rondo)** ΑΒΑΓΑ, στην οποία το Β και το Γ είναι μικρά παιδικά τραγούδια. Στο Α υπάρχουν δύο φωνές, από τις οποίες η **οξύτερη** τραγουδάει μέσα στην έκταση μιας τρίτης και η **βαρύτερη** έναν ισοκράτη σε G (σολ) που τελειώνει σε ένα **ανιόν διάστημα 4ης καθαρής** σε C (ντο) στην τελευταία συλλαβή. Η σειρά των φθόγγων της πρώτης φωνής είναι από d σε m', δηλαδή έκταση **μεγάλης 10ης** και για τη δεύτερη φωνή από d σε d', έκταση μιας οκτάβας.



Σχήμα 1

Όπως φαίνεται και στον υπότιτλο του πρώτου τεύχους, η μουσική που υπάρχει σε αυτό είναι πεντατονική χωρίς **ημιτόνια**. Έτσι και στο συγκεκριμένο τραγούδι απουσιάζουν το f (φα) και t (σι) και άρα η τονικότητα είναι μια d πεντατονική. Τα διαστήματα είναι **3η μικρή, 3η μεγάλη, 4η καθαρή, 6η μεγάλη** και ένα μάλλον δύσκολο για την παιδική φωνή διάστημα **μεγάλης 10ης** από το τελευταίο μέτρο του Β μέρους στο πρώτο μέτρο του Γ στην ψηλότερη φωνή.

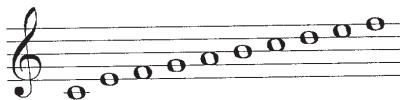
Το μέτρο είναι 3/4 για όλο το κομμάτι και τα ρυθμικά σχήματα αποτελούνται από σχετικά εύκολες ρυθμικές αξίες. Συγκρίνοντας το αγγλικό με το γερμανικό τραγούδι θα διαπιστώσουμε μερικές αλλαγές, οι οποίες έχουν γίνει από τη χρήση διαφορετικής γλώσσας. Στο Β και το Γ μέρος της γερμανικής έκδοσης το τραγούδι αρχίζει στη θέση ενώ στην αγγλική έκδοση αρχίζει στην άρση. Υπάρχουν επίσης μικρές αλλαγές στα ρυθμικά σχήματα όπως, για παράδειγμα, στο δεύτερο μέτρο της δεύτερης, της τρίτης και της τέταρτης φράσης του Β μέρους.



γερμανική έκδοση και «Simple Simon», αρ. 12 στην αγγλική είναι τα επόμενα παραδείγματά μας.

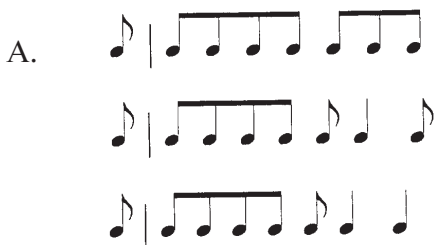
Η φόρμα των τραγουδιών είναι διμερής AB και η τονικότητα C (Ντο) μείζονα. Εδώ εμφανίζονται και τα δύο ημιτόνια m-f (μι-φα) και t-d' (σι-ντο) κάνοντας την αίσθηση της τονικότητας πιο ισχυρή. Σημειώνεται μάλιστα η προσθήκη του t ως ο καινούργιος φθόγγος σε ένα πεντάγραμμο πριν αρχίσει το τραγούδι. Η **μελωδική γραμμή** του τραγουδιού στο A είναι σε **ταυτοφωνία** ενώ του B σε έκτες με βασικό χαρακτηριστικό τη βηματική κίνηση. Τα διαστήματα που εμφανίζονται είναι 4η καθαρή, 3η μεγάλη, 5η καθαρή και 3η μικρή. Η σειρά των φθόγγων είναι για την πρώτη φωνή από s σε f' ενώ για τη δεύτερη από d σε d', αν υπολογίσουμε ότι η δεύτερη φωνή αρχίζει να τραγουδάει μαζί με την πρώτη φωνή. Οι εκτάσεις λοιπόν είναι μια **εβδόμη** και μια **ογδόη** για την πρώτη και τη δεύτερη φωνή αντίστοιχα. Η συνολική έκταση του τραγουδιού είναι μια εντεκάτη από d (ντο) σε f' (φα).

Σχήμα 3

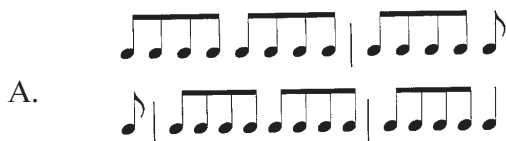


Το μέτρο είναι 4/4 αλλά η χρήση διαφορετικής γλώσσας έχει ως συνέπεια τη διαφοροποίηση των ρυθμικών σχημάτων. Το γερμανικό τραγούδι ξεκινάει στην άρση και τα ρυθμικά σχήματα εκτείνονται σε ένα μέτρο ενώ το αγγλικό τραγούδι αποτελείται από ρυθμικά σχήματα δύο μέτρων. Σε δυο-τρεις περιπτώσεις το τελευταίο αρχίζει στη θέση (Σχήμα 4) και παραλείπεται ο αρχικός φθόγγος G (σολ).

Το γερμανικό ρυθμικό σχήμα



## Το αγγλικό ρυθμικό σχήμα



Σχήμα 4

Στο A η συνοδεία στο άλλο ξυλόφωνο χρησιμοποιεί όλη τη σειρά των φθόγγων έχοντας μια ανιούσα κίνηση σε τρίτες. Στο δεύτερο άλλο ξυλόφωνο υπάρχουν δύο φωνές σε αντίθετη κίνηση που σχηματίζουν διαστήματα 8ης καθαρής, 6ης μεγάλης, 4ης καθαρής και 2ας μεγάλης. Το B έχει μια ανάλαφρη συνοδεία με συγκοπές στο πρώτο άλλο ξυλόφωνο, κάτι που παρατηρείται και στο σοπράνο glockenspiel και έναν ισοκράτη σε C (ντο) σε κάθε παλμό στο μπάσο. Τα όργανα είναι τα ίδια και στα δύο μέρη, με εξαίρεση το μπάσο που παίζει μόνο στο B.

«Kommt und laßt uns tanzen, springen» –  
«Girls and boys come out to play»

Εδώ, για πρώτη φορά, γίνεται χρήση της II (υπερτονικής) βαθμίδας της κλίμακας αλλά και συνειδητή πια χρήση της I (τονικής) βαθμίδας αλλά με διαφορετικό τραγούδι. Έχει ενδιαφέρον πάντως να σημειώσουμε ότι την ενορχηστρωτική επεξεργασία στο αγγλικό τραγούδι έχει κάνει ο ίδιος ο Orff. Το γερμανικό τραγούδι είναι το «Kommt und laßt uns tanzen, springen» και το αγγλικό είναι το «Girls and boys come out to play». Και τα δύο έχουν αρκετά κοινά στοιχεία αλλά και σημαντικές διαφορές. Και στις δύο περιπτώσεις η σειρά των φθόγγων, η τονικότητα και η έκταση είναι πανομοιότυπα. Στο γερμανικό τραγούδι υπάρχει μόνο ένα διάστημα 5ης καθαρής και όλα τα υπόλοιπα είναι βηματικές κινήσεις. Αντίθετα στο αγγλικό υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά διαστήματα και συγκεκριμένα 3η μικρή, 3η μεγάλη, 4η καθαρή και 5η καθαρή.

Η φόρμα του γερμανικού τραγουδιού είναι ένας κανόνας σε ταυτοφωνία που αρχίζει με ένα μέτρο διαφορά. Υπάρχουν δύο παρόμοια ρυθμικά σχήματα τεσσάρων μέτρων το καθένα που αποτελούνται από **μισά, τέταρτα** και ένα **μισό παρεστιγμένο**. Το δε μέτρο του τραγουδιού είναι **3/4** (Σχήμα 5).



Σχήμα 5

Αντίθετα το αγγλικό τραγούδι έχει μια χαλαρή **μοτιβική μορφή** με ρυθμικά σχήματα δύο μέτρων με μικρές αλλαγές μεταξύ τους (Σχήμα 6). Το μέτρο είναι ένα ζωηρό **6/8** του οποίου η **διεύθυνση** γίνεται σε δυο κινήσεις.



Σχήμα 6

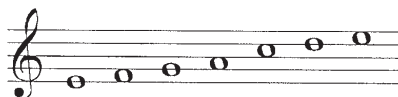
Και στα δύο τραγούδια υπάρχει ένας **ισοκράτης** σε C (ντο) στο μπάσο ενώ τη μελωδική γραμμή στηρίζουν οι συγχορδίες της τονικής και της υπερτονικής. Εξαιτίας του διαφορετικού χαρακτήρα των τραγουδιών ο ρυθμός της συνοδείας στο γερμανικό είναι πιο σταθερός, ενώ στο αγγλικό παρατηρείται το φαινόμενο στο πρώτο τμήμα να έχουμε μια συνοδεία χωρίς ιδιαίτερη κίνηση αλλά στο δεύτερο τμήμα το άλλο ξυλόφωνο παίζοντας συνέχεια όγδοα να του δίνει έναν ενεργητικό χαρακτήρα. Η ενορχήστρωση διαφέρει και αυτή λίγο. Στο γερ-

μανικό τραγούδι υπάρχει ένας κρατημένος φθόγγος για οκτώ ολόκληρα μέτρα αμέσως μετά την εισαγωγή του θέματος του κανόνα καθώς και στο κλείσιμο για άλλα οκτώ συν 8 μέτρα, που παίζεται από ένα κόντρα μπάσο. Επιπλέον υπάρχει ο αέρινος ήχος από μουσικά ποτήρια. Και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά όργανα δεν υπάρχουν στο αγγλικό τραγούδι.

### «Die Marterwoch» – «Song for the Good Friday»

Η χρήση της τονικής (I) και της **επιδισπόζουσας** (VI) γίνεται συνειδητή με τα δύο επόμενα παραδείγματα. Όπως αναφέρει ο Orff στις σημειώσεις του δεύτερου τεύχους, η επιδισπόζουσα έχει προηγηθεί ως άκουσμα ήδη από το πρώτο τεύχος. Τόσο η I όσο και η VI είναι συγχορδίες που σχηματίζονται μόνο με τους φθόγγους της πεντατονικής κλίμακας. Έτσι είναι μια σπουδαία βάση αυτοσχεδιασμού για την πεντατονική κλίμακα.

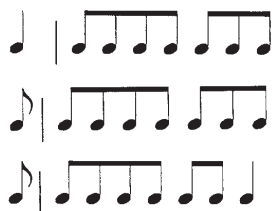
Τα δύο τραγούδια είναι πανομοιότυπα ακόμα και στα ρυθμικά σχήματα αφού τα λόγια και στις δύο γλώσσες έχουν την ίδια δομή στις φράσεις. Η σειρά των φθόγων είναι από m (μι) σε m' (μι), με έκταση δηλαδή μιας οκτάβας με το t (σι) να απουσιάζει. Η απουσία αυτή του προσαγωγέα δίνει στα τραγούδια μια αίσθηση πεντατονικής κλίμακας με το f σαν διαβατικό φθόγγο (Σχήμα 7). Τα διαστήματα δε είναι 3η μικρή, 4η καθαρή και 3η μεγάλη.



Σχήμα 7

Αν και η μελωδική γραμμή των τραγουδιών τελειώνει με A (λα), κάτι που τους δίνει έναν τροπικό **αιολικό** χαρακτήρα, η τελική **πτώση** των κομματιών είναι σε μια C (Ντο) συγχορδία. Η φόρμα είναι μοτιβική ααβ και τα ρυθμικά σχήματα ένα μέτρο (Σχήμα 8). Ενδιαφέρον από πλευράς ενορχήστρωσης είναι δύο κιθάρες και από πλευράς συνοδείας το οσινάτο (**επίμονο βάσιμο**) πάνω στις συγχορδίες C (Ντο) και A (λα).





Σχήμα 8

## ΤΕΥΧΟΣ III

«'s bunkad Manderl» – «If the world were paper»

Το κύριο χαρακτηριστικό του τρίτου τεύχους είναι η χρήση της **δεσπόζουσας** (V) και της **υποδεσπόζουσας** (IV) συγχορδίας. Αν και αυτές έχουν ακουστεί στα προηγούμενα τεύχη, εδώ γίνεται η ουσιαστική χρήση τους είτε πάνω από ανοιχτές πέμπτες (drone, bordun) είτε μόνες τους (Orff, 1952). Με αυτό τον τρόπο εδραιώνεται η τονικότητα αφού η σχέση I, IV, V παίζει τόσο σημαντικό ρόλο. Παράδειγμα για τη χρήση της δεσπόζουσας είναι και τα συγκεκριμένα κομμάτια που αναλύονται. Όλα τα μελωδικά τους στοιχεία είναι ίδια. Υπάρχει όμως μια διαφοροποίηση στη φόρμα που για το μεν γερμανικό είναι AA', για το αγγλικό είναι AA. Και πάλι η χρήση της διαφορετικής γλώσσας είναι υπεύθυνη για τις αλλαγές αυτές αφού διαφοροποιούνται έτσι τα ρυθμικά σχήματα (Σχήμα 9).

Γερμανικό τραγούδι



Αγγλικό τραγούδι

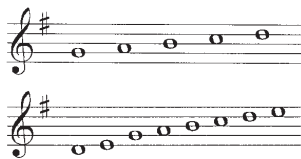


Σχήμα 9

Η συνοδεία είναι μια καθαρή σχέση τονικής προς δεσπόζουσα αν και ο προσαγωγέας εμφανίζεται μόνο στο τέλος κάθε φράσης στο σοπράνο ξυλόφωνο που παίζει τη μελωδική γραμμή του τραγουδιού στα μέτρα 7 και 23 στο γερμανικό, και 11 και 27 στο αγγλικό. Μόνο σε αυτές τις περιπτώσεις έχουμε την V βαθμίδα και συνεπώς μόνο σε αυτά τα σημεία το Β (σι) παίζει ρόλο στη συγχορδία. Η μελωδική γραμμή του μπάσου πάντως, που παίζει ένα C (ντο) και ένα G (σολ), θα ήταν αρκετή για να μας δώσει την εντύπωση της σχέσης τονικής δεσπόζουσας. Αυτό που είναι σημαντικά διαφορετικό είναι ο σχεδιασμός του μουσικού κομματιού αυτού καθ' εαυτό. Το γερμανικό αρχίζει κατευθείαν με το τραγούδι, δηλαδή το Α του κομματιού, συνεχίζει με ένα ρυθμικό ενδιάμεσο τμήμα (ιντερλούδιο) οκτώ μέτρων που παίζεται από τα τύμπανα, ακολουθεί το Α' και τελειώνει με ένα μέρος που παίζεται από όλα τα όργανα χωρίς τη φωνή. Αντίθετα, το αγγλικό τραγούδι αρχίζει με μια εισαγωγή τεσσάρων μέτρων από τα τύμπανα, όπου ακούγεται η σχέση τονικής δεσπόζουσας για να εδραιωθεί στο αντί του ακροατή η τονικότητα και συνεχίζει με το σχεδιασμό που έχει το γερμανικό τραγούδι.

#### «Der Maien ist kommen» – «Beauty's spell»

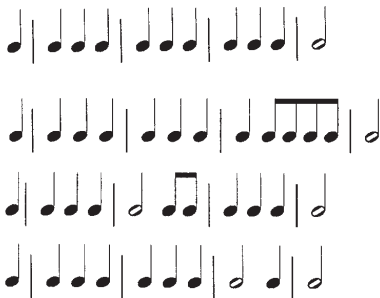
Στο τρίτο τεύχος εισάγονται και μείζονες κλίμακες με μία δίεση ή μία ύφεση στον **οπλισμό**. Τα τραγούδια που αναλύονται είναι το γερμανικό «Der Maien ist kommen» και το αγγλικό «Beauty's spell». Και τα δύο χρησιμοποιούν την G (Σολ) μείζονα τονικότητα, αν και στη σειρά των φθόγγων του τραγουδιού δεν εμφανίζεται καθόλου ο προσαγωγέας F (φα) δίεση (Σχήμα 10). Η έκταση του γερμανικού τραγουδιού είναι μια πέμπτη, η φόρμα του Α με μικρές τροποποιήσεις (Α Α' Α'' Α''') και τα διαστήματα μόνο 3ες μικρές και μεγάλες.



Σχήμα 10

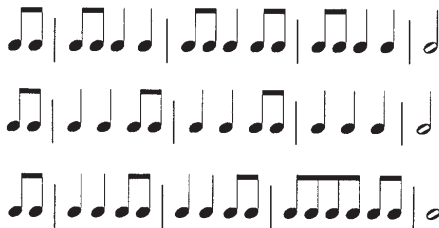
Τα ρυθμικά σχήματα αποτελούνται από εύκολα διευθετημένα τέταρτα, όγδοα και μισά, σε μια πολύ ρέουσα μελωδική γραμμή (Σχήμα

11). Η συνοδεία σχηματίζεται από συγχορδίες της τονικής και της δεσπόζουσας. Στο γερμανικό τραγούδι η **τρίτη** της δεσπόζουσας εμφανίζεται στα glockenspiel, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί χρωματικό όργανο ή να αλλαχθεί το F (φα) φυσικό με F (φα) δίεση. Υπάρχει επίσης ένας ισοκράτης σε D (Ρε) που παίζεται με διαφορετά οκτάβας από ένα άλτο και ένα τενόρο φλάουτο με ράμφος.



Σχήμα 11

Στο αγγλικό τραγούδι η έκταση είναι ένα σύνθετο διάστημα μεγάλης ενάτης και η φόρμα είναι αββ'α. Τα διαστήματα του τραγουδιού είναι σχετικά εύκολα και αποτελούνται από 4η καθαρή, 3η μεγάλη και 3η μικρή. Τα ρυθμικά σχήματα (Σχήμα 12) είναι διαφορετικά από το γερμανικό και η μελωδική γραμμή ρέει φυσιολογικά.



Σχήμα 12

Αν και η τονικότητα είναι σε Σολ μείζονα, ακούγεται ένας ισοκράτης σε D (Ρε) σε όλο το κομμάτι, με εξαίρεση τα τέσσερα τελευταία μέτρα όπου

πια γίνεται G (Σολ) για να έρθει και η «λύση» της τονικότητας. Σε αντίθεση με το γερμανικό τραγούδι ο προσαγωγέας Φα δίσση δεν εμφανίζεται ούτε στη φωνή ούτε στα όργανα. Η τονικότητα λοιπόν εδραιώνεται στο τέλος του κομματιού όπως ήδη προαναφέραμε. Τέλος, και στα δύο τραγούδια υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία από μελωδικά όργανα.

«Der Wind, der weht» – «The man in the moon»

Η σχέση I-IV-V εξετάζεται στα επόμενα τραγούδια τα οποία είναι σε τονικότητα Φα μείζονα. Το αγγλικό τραγούδι είναι μια προσαρμογή του γερμανικού και οι διαφορές τους εντοπίζονται στα ρυθμικά σχήματα (Σχήμα 13). Η έκταση κυμαίνεται σε μια μεγάλη έκτη, η δε φόρμα τους είναι διμερής αβ με μέτρο 6/8 σε δύο κινήσεις. Τα διαστήματα είναι 5ης καθαρής, 3ης μικρής, 4ης καθαρής και 3ης μεγάλης. Η **ορχήστρα** είναι αρκετά μεγάλη και περιλαμβάνει δεκατρία όργανα.

Γερμανικό



Αγγλικό



Σχήμα 13

Η μελωδική γραμμή του μπάσου αποτελείται από ένα F (φα) που είναι η τονική και από ένα C (ντο) που είναι η δεσπόζουσα. Πάνω από αυτή τη γραμμή όμως εμφανίζεται η συγχορδία Σι ύφεση που είναι η υποδεσπόζουσα. Στα μέτρα λοιπόν 7, 20, 33, 46 και 49 η παρουσία της IV βαθμίδας είναι αισθητή. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση λοιπόν απαιτείται η χρήση οργάνων που έχουν **Σι ύφεση**.

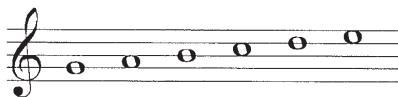
## 2. Τραγούδια της ελληνικής έκδοσης του Orff-Schulwerk

Η ελληνική έκδοση του Orff-Schulwerk είναι τελείως διαφορετική από την αγγλική και τη γερμανική. Έχουν εκδοθεί δύο τεύχη που περιέχουν τραγούδια και χορούς. Ειδικά στο δεύτερο τεύχος υπάρχουν και δύο Μύθοι του Αισώπου επεξεργασμένοι από την Π. Ματέυ. Το μουσικό υλικό, η γλώσσα και η ενορχήστρωση των τραγουδιών αντανακλούν την ελληνική πολιτιστική ταυτότητα, κάτι που θα το διαπιστώσουμε από την ανάλυση των τραγουδιών.

### ΤΕΥΧΟΣ Ι

#### Νανούρισμα

Το πρώτο τραγούδι του πρώτου τεύχους που εκδόθηκε το 1963 είναι ένα νανούρισμα. Η σειρά των φθόγγων είναι από G (σολ) σε E (μι) (Σχήμα 14) αλλά η τονικότητα είναι σε αιολικό τρόπο.



Σχήμα 14

Η έκταση του τραγουδιού είναι μια 6η μεγάλη και τα διαστήματα είναι 3η μεγάλη, 3η μικρή και 4η καθαρή. Η φόρμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αβγγ' ή ως μια διμερής AB, αν υπολογίσουμε το αβ και το γγ' ως A και B μέρος αντίστοιχα ενώ το μέτρο είναι 2/4. Τα ρυθμικά σχήματα αποτελούνται από αρκετά διαφορετικά ρυθμικά στοιχεία (Σχήμα 15) όπως τέταρτα, όγδοα, μισά, τέταρτα παρεστιγμένα, όγδοα παρεστιγμένα και δέκατα έκτα.



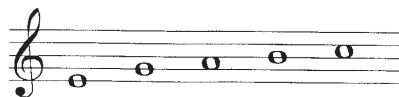
Σχήμα 15

Η συνοδεία στο τραγούδι αποτελείται από μια πέμπτη με την **κορυφή** να κινείται βηματικά προς τα πάνω και να επανέρχεται, με αποτέλεσμα να σχηματίζεται και μια έκτη. Το ρυθμικό σχήμα από τρίηχα όμως στο τύμπανο μπορεί να προκαλέσει προβλήματα επειδή υπάρχει «σύγκρουση» με το σχήμα δύο ογδών που υπάρχει στη φωνή και στο glockenspiel. Τα όργανα που χρησιμοποιούνται για τη συνοδεία είναι τα μεταλλικά με καθορισμένο τονικό ύψος καθώς και ένα έγχορδο μπάσο (τσέλο ή κόντρα μπάσο) και ένα τύμπανο.

### «Χορταράκια»

Το δεύτερο τραγούδι ονομάζεται «Χορταράκια» και έχει σειρά φθόγγων από E (μι) έως C (ντο) χωρίς την παρουσία του F (φα).

Σχήμα 16



Η τονικότητα είναι μάλλον αιολική αλλά μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ελάσσονα πεντατονική αφού το B (σι) είναι ένας διαβατικός φθόγγος.

Η έκταση του τραγουδιού είναι μια 6η μικρή και τα διαστήματα 4η καθαρή και 6η μικρή. Η φόρμα του τραγουδιού είναι διμερούς AB με το A σε μέτρο 2/2 και το B σε μέτρο 3/4. Υπάρχει ακόμα μια οργανική εισαγωγή καθώς και μια coda για κλείσιμο όπου ακούγεται και ο τίτλος του τραγουδιού. Τα ρυθμικά σχήματα είναι μάλλον εύκολα (Σχήμα 17) αφού αποτελούνται από απλούς συνδυασμούς τετάρτων (παρεστιγμένων και μη), ογδών και μισών.

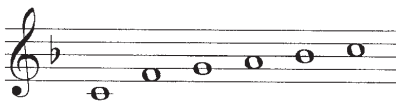
A.   
 B.   
 Coda

Σχήμα 17

Στο μπάσο ακούγεται ένα Α (Λα) από ένα τύμπανο. Ας σημειώσουμε εδώ ότι πρόκειται για μεμβρανόφωνο όργανο με καθορισμένο τονικό ύψος. Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν είναι πολύ σημαντικό να ακουστεί αυτό το χαμηλό λα γιατί είναι ο φθόγγος που υποστηρίζει όλο το κομμάτι. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η συνοδεία που παίζουν τα ξυλόφωνα. Στο Α το σοπράνο έχει ένα σχήμα που είναι μέσα στο πλαίσιο της πεντατονικής ενώ το άλλο ξυλόφωνο παίζει ένα ρυθμικό σχήμα πάνω στο Ε (μι). Στο Β μέρος όμως και ενώ το άλλο συνεχίζει να παίζει ένα παρόμοιο σχήμα πάνω στο m (μι), το σοπράνο παίζει ένα σχήμα που περιέχει το ημιτόνιο m-f. Γίνεται μια προστριβή λοιπόν με πολύ ενδιαφέρον ακουστικό αποτέλεσμα αφού ακούμε αρμονικά τους φθόγγους μι, φα και μι, ρε από τα δύο ξύλινα ραβδόφωνα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η φλογέρα με το βουκολικό της άκουσμα που χρησιμοποιείται μόνο στην coda.

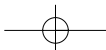
### «Μηλίτσα»

Το τραγούδι «Μηλίτσα» είναι ένας χορός καλαματιανός, ίσως ο δημοφιλέστερος από τους παραδοσιακούς ελληνικούς χορούς. Ο ρυθμός του είναι  $7/8$  που στη συγκεκριμένη περίπτωση προέρχεται από το συνδυασμό  $3+2+2$ . Η τονικότητα είναι Φα μείζονα και η έκταση μια οκτάβα από C (ντο) σε C' (ντο) (Σχήμα 18). Το τραγούδι αρχίζει με ένα διάστημα 6ης μεγάλης και στην πορεία συναντάμε 3η μεγάλη και 4η καθαρή.



Σχήμα 18

Η φόρμα είναι διμερής AB και τα ρυθμικά σχήματα ολοκληρώνονται σε τέσσερα μέτρα (Σχήμα 19). Η συνοδεία αποτελείται στο Α μέρος από μια ανοιχτή πέμπτη με βάση το F (φα) και κορυφή το C (ντο) όπου έχουμε την αίσθηση της συγχορδίας της τονικής. Στο Β μέρος έχουμε έναν ισοζυγία σε C (ντο), κάτι που μας δίνει την εντύπωση της δεσπόζουσας συγχορδίας. Χαρακτηριστική είναι επίσης η μελωδική γραμμή του σοπράνο ξυλόφωνου που παίζει τη μελωδία του τραγουδιού, με έντονη όμως την αυτοσχεδιαστική διάθεση.



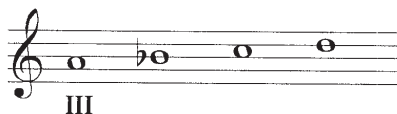






## «Βασιλικός»

Ο «Βασιλικός» είναι ένα ακόμα τραγούδι σε 7/8 που χορεύεται ως λαματιανός. Η σειρά των φθόγγων είναι μόνο τέσσερις φθόγγοι της Φα μείζονος τονικότητας με την I και τη II βαθμίδα της κλίμακας να απουσιάζουν.



Σχήμα 24

Τα διαστήματα είναι 3ες μικρές και 4ες καθαρές και η φόρμα είναι ΑΑ'. Τα ρυθμικά σχήματα είναι αρκετά μεγάλα και αποτελούνται από έξι μέτρα το καθένα.

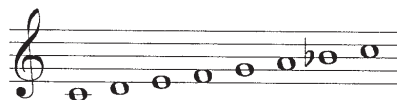
Σχήμα 25



Η συνοδεία δίνει την αίσθηση της σχέσης τονικής δεσπόζουσας (I-V) όπως μπορεί να φανεί από τη γραμμή του μπάσου. Το κομμάτι τελειώνει με οκτώ μέτρα οργανικής μουσικής με τα ξυλόφωνα να παίζουν τον τονικό φθόγγο F (φα) αφού δεν υπάρχει καθόλου αυτός ο φθόγγος στο τραγούδι.

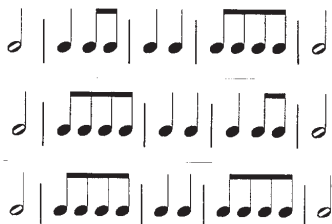
## «Νενέ νενέ»

Το τελευταίο παράδειγμα είναι ένα νανούρισμα. Η τονικότητα είναι Φα μείζονα και η έκταση του τραγουδιού μια οκτάβα (Σχήμα 26). Τα διαστήματα που συναντάμε είναι 3η μικρή, 6η μεγάλη και 8η καθαρή.



Σχήμα 26

Η φόρμα του τραγουδιού είναι ααββ', αν υπολογίσουμε ότι το α επαναλαμβάνεται αλλά με διαφορετικούς στίχους και τα ρυθμικά σχήματα σχετικά εύκολα.



Σχήμα 27

Η συνοδεία του τραγουδιού είναι ένα απλό επίμονο βάσιμο (ostinato) που σχηματίζει ανάμεσα στα δύο ξυλόφωνα τα διαστήματα της διπλής οκτάβας στο πρώτο μέρος του μέτρου και μιας ενάτης στο δεύτερο. Το ostinato αυτό χτίζεται πάνω στην V βαθμίδα της κλίμακας και μόνο στο τέλος κάθε φράσης ακούγεται η τονική (I).

### 3. Σύνοψη

Η ανάλυση των τραγουδιών βασίστηκε στα στοιχεία της μελωδίας, του ρυθμού, της φόρμας και της συνοδείας σε συνδυασμό με τα όργανα που χρησιμοποιούνται. Τα τραγούδια της γερμανικής και της αγγλικής έκδοσης αναλύθηκαν και έγιναν οι σχετικές συγκρίσεις αφού πολλά από τα αγγλικά έχουν προσαρμοστεί από τη γερμανική γλώσσα. Στα πέντε αγγλικά τεύχη συναντάμε όμως και πρότυπο αγγλικό μουσικό υλικό. Τέτοια περίπτωση είναι τα δύο τραγούδια από τα επτά που αναλύσαμε. Η αγγλική πολιτιστική ταυτότητα αντανακλάται κυρίως μέσα από τη γλώσσα όπως και στις περιπτώσεις του πρότυπου υλικού. Για άλλη μια φορά πρέπει να σημειώσουμε ότι σε σχέση με τα στοιχειοδομικά χαρακτηριστικά δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς. Αυτός είναι και ο λόγος που η αγγλική έκδοση ακολουθεί το σχεδιασμό της γερμανικής και πολλά τραγούδια τα συναντάμε και στις δύο γλώσσες με τις απαραίτητες προσαρμογές βέβαια.

Από την άλλη μεριά η ελληνική έκδοση του Orff-Schulwerk αποτελείται από μια συλλογή ελληνικών παραδοσιακών τραγουδιών και χορών σε δύο τεύχη. Δεν υπάρχουν καθόλου προσαρμογές ή μεταφράσεις από τα τραγούδια της γερμανικής έκδοσης. Η Ελλάδα είναι ένα πολιτιστικό σταυροδρόμι ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση, και είναι αναμενόμενο το ελληνικό μουσικό υλικό να είναι τελείως διαφορετικό από το ευρωπαϊκό ακόμα και σε στοιχειοδομικό επίπεδο.

Επτά από αυτά τα τραγούδια και τους χορούς έχουν αναλυθεί υιοθετώντας τον ίδιο τρόπο που αναλύθηκαν τα γερμανικά και τα αγγλικά. Τα ευρήματα από αυτή την ανάλυση υποδεικνύουν ότι τα ρυθμικά και τα μελωδικά στοιχεία, οι τρόποι και η γλώσσα διαφέρουν σημαντικά τόσο από τη γερμανική όσο και από την αγγλική έκδοση. Υπάρχουν όμως και ομοιότητες, κυρίως στον τρόπο που είναι επεξεργασμένο το μουσικό υλικό αλλά και στη συνοδεία και στα όργανα που χρησιμοποιούνται. Οι διαφορές αυτές, όπως επίσης και οι ομοιότητες, θα αποτελέσουν τη βάση για να ερευνηθούν οι χαρακτηριστικές ιδιότητες που πρέπει να διαπερνούν όλες τις εκδόσεις του Orff-Schulwerk και κατ' επέκταση οποιαδήποτε χρήση μουσικού υλικού από το δάσκαλο. Ας τονίσουμε για μια ακόμα φορά ότι το Παιδαγωγικό Έργο Orff είναι μια ζωντανή ιδέα και δεν θα πρέπει να μένουμε μόνο στα υλικά που φέρνουν τον υπέρτιτλο Orff-Schulwerk αλλά να αντλούμε παραδείγματα από αυτά και να προχωράμε με υλικό τόσο από τη σύγχρονη πραγματικότητα όσο και από την τοπική παράδοση.

CARL ORFF - GUNILD KEETMAN

ORFF-SCHULWERK  
**MUSIC FOR CHILDREN**

I  
PENTATONIC

ENGLISH VERSION ADAPTED BY  
MARGARET MURRAY

EDITION 4865  
SCHOTT & CO. LTD · LONDON

**ORFF-SCHULWERK**

MUSIK FÜR KINDER

I

ED 3867

**SCHOTT**

CARL ORFF - GUNILD KEETMAN

ORFF-SCHULWERK  
**MUSIC FOR CHILDREN**

II  
MAJOR: DRONE BASS TRIADS

ENGLISH VERSION ADAPTED BY  
MARGARET MURRAY

EDITION 4866

SCHOTT & CO. LTD · LONDON

**ORFF-SCHULWERK**

MUSIK FÜR KINDER

II

EDITION 3668

B. SCHOTT'S SÖHNE · MAINZ

CARL ORFF - GUNILD KEETMAN

ORFF-SCHULWERK

**MUSIC FOR CHILDREN**

III

MAJOR: DOMINANT AND SUBDOMINANT TRIADS

ENGLISH VERSION ADAPTED BY  
MARGARET MURRAY

EDITION 4867

SCHOTT & CO. LTD · LONDON

**ORFF-SCHULWERK**

MUSIK FÜR KINDER

III

ED 4451

**SCHOTT**

# ORFF-SCHULWERK

Ελληνικά παιδικά τραγούδια και χοροί

Griechische Kinderlieder und Tänze

I

EDITION 5146

B. S C H O T T ' S S Ö H N E · M A I N Z

# ORFF-SCHULWERK

Ελληνικά παιδικά τραγούδια και χοροί

Griechische Kinderlieder und Tänze

II

EDITION 4882

B. S C H O T T ' S S Ö H N E · M A I N Z





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

### Σύγκριση των τριών εκδόσεων

*1) Τα τραγούδια στη γερμανική, στην αγγλική  
και την ελληνική έκδοση*

Σε αυτή την ενότητα θα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα από την ανάλυση των τραγουδιών, με στόχο αφ' ενός να διαπιστώσουμε αν και σε ποια έκταση οι εκπαιδευτικές ιδέες του Orff διατρέχουν τις διάφορες αυτές εκδόσεις και αφ' ετέρου να αντλήσουμε χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο επεξεργασίας κομματιών που θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε στο πλαίσιο του Παιδαγωγικού Έργου Orff, τα οποία δεν τα συναντάμε στις εκδόσεις του Orff-Schulwerk.

Βάση για τους στόχους αυτούς θα αποτελέσει η έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής έτσι όπως έχει αναπτυχθεί στο πρώτο κεφάλαιο. Επιπλέον οι απόψεις του ίδιου του Orff σε συνδυασμό με τις απαντήσεις του Regner και τις συνεντεύξεις από τις επιμελήτριες των δύο εκδόσεων διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί η διαδικασία της έρευνας.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία κυριαρχούν στο Παιδαγωγικό Έργο Orff είναι η ενότητα λόγου, μουσικής και κίνησης. Το τρίπτυχο αυτό, όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο, το συναντάμε στο πλαίσιο της στοιχειοδομικής μουσικής. Η Haselbach (1993) έχει κωδικοποιήσει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που τα ονομάζει «κεντρικά θέματα» ως εξής:

- το σύνολο της μουσικής πράξης με την έννοια που έδιναν οι αρχαίοι Έλληνες στη λέξη *μουσική* που ήταν η ενότητα φωνής, κίνησης, λόγου, οργάνων και χορού,
- η διέγερση δημιουργικών ικανοτήτων σε κάθε άτομο μέσω του

αυτοσχεδιασμού και με ιδιαίτερη έμφαση στις ομαδικές δραστηριότητες μουσικής πράξης, παιξίματος και χορού,

- το είδος των οργάνων που ενθαρρύνουν τόσο το χορό όσο και την άμεση συμμετοχή σε σύνολα και μέσω της απλής τεχνικής παιξίματος οδηγούν γρήγορα στην ατομική μουσική έκφραση,

- η συνάντηση της πολιτιστικής κληρονομιάς του καθενός, που για τα μεγαλύτερα παιδιά θα πρέπει να περιλαμβάνει παραδείγματα από άλλες ευρωπαϊκές χώρες και γλώσσες, μέσω των τραγουδιών, των χορών, του τοπικού τρόπου χρήσης των οργάνων, των κειμένων και των παραμυθιών (ό.π., σελ. 4).

Τα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά μπορούν να αποτελέσουν το πλαίσιο για όλες τις εκδόσεις του Orff-Schulwerk αλλά και για την επεξεργασία άλλων κομματιών. Η επέκταση πάντως αυτού του πλαισίου με σκοπό να καλύψει τις απαιτήσεις των εξωευρωπαϊκών εκδόσεων μπορεί να διευρυνθεί με την τρίτη απάντηση του Regner από το δεύτερο κεφάλαιο. Ανακεφαλαιώνοντας τις ιδέες του μπορούμε να πούμε ότι το υλικό που χρησιμοποιείται για τις ξένες εκδόσεις πρέπει να εμπεριέχει συνθέσεις με καλλιτεχνική αξία, πολύ καλή επεξεργασία και να χρησιμοποιούν τα όργανα Orff. Επιπλέον η μορφή των παιχνιδιών, η γλώσσα και οι μουσικές απαιτήσεις να ανταποκρίνονται στο ηλικιακό στάδιο ανάπτυξης των παιδιών που απευθύνονται και να αποδεικνύουν την παιδαγωγική τους σπουδαιότητα μέσα στην τάξη.

Ο ρυθμός, η μελωδία, η γλώσσα και η συνοδεία σε συνδυασμό με τα όργανα είναι ανάμεσα στα συστατικά της στοιχειοδομικής μουσικής που εμφανώς μπορούν να διερευνηθούν μέσα στα τραγούδια. Αυτό που δεν είναι τόσο εμφανές είναι η κίνηση που, όπως έχουμε διαπιστώσει, είναι αδιαίρετο συστατικό της στοιχειοδομικής μουσικής. Κάτι τέτοιο πρέπει να αναζητηθεί μέσα στο πλαίσιο της λειτουργίας κάθε τραγουδιού –αν δηλαδή είναι παιχνιδιοτρόγυδο ή κάποιος χορός– καθώς και στις απόψεις των επιμελητριών των δύο διαφορετικών εκδόσεων.

Πριν προχωρήσουμε στη σύγκριση των αναλύσεων, αξίζει να σταθούμε για λίγο στην έννοια της λέξης *μουσική* στην αρχαία Ελλάδα. Στο πρώτο κεφάλαιο είδαμε κάποιες απόψεις που αφορούν τον αρχαίο ελληνικό νόμο, δηλαδή μια πλευρά της μουσικής στην αρχαία Ελλάδα. Στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στο ίδιο ζήτημα, αφού είναι από τα «κεντρικά θέματα» στο Orff-Schulwerk, για να δούμε πώς η λειτουργία της και ο τρόπος που χρησιμοποιούταν έχει αλλάξει σημαντικά με το πέρας των αιώνων. Σύμφωνα με τον Γεωργιάδη (1992),

Για τους αρχαίους Έλληνες η μουσική υπήρχε κυρίως στο στίχο. Ο αρχαίος ελληνικός στίχος ήταν μια γλωσσική και ταυτόχρονα μουσική πραγμα-



ίδια. Με μια γενικότερη έννοια θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μεταφράσεις από τα γερμανικά στα αγγλικά.

Ο διαφορετικός ήχος όμως της γλώσσας καθώς και η δομή της επηρεάζουν τη ροή των τραγουδιών και δίνουν ένα διαφορετικό αποτέλεσμα. Ακόμα και η διαφορετική προφορά παίζει ρόλο στο αποτέλεσμα αφού ο τονισμός, ο ρυθμός και η ταχύτητα της γλώσσας επηρεάζονται και από τον διαφορετικό τρόπο ζωής των ανθρώπων. Έτσι η γλώσσα και κυρίως η γλώσσα της ποίησης δίνει ένα διαφορετικό πλαίσιο για μελοποίηση (Bernstein, 1986). Την κύρια ευθύνη γι' αυτό το πλαίσιο φέρνουν τα ρυθμικά σχήματα που δομούνται διαφορετικά σε κάθε γλώσσα. Σε πέντε περιπτώσεις που συναντάμε το ίδιο τραγούδι και στις δύο εκδόσεις τα ρυθμικά σχήματα είναι διαφορετικά και μόνο σε μία περίπτωση είναι όμοια. Ακριβώς λοιπόν επειδή η γλώσσα επηρεάζει και το ρυθμικό πλαίσιο του στίχου, συναντάμε κυρίως διαφορές και όχι ομοιότητες. Σε αυτό το σημείο αν συγκρίνουμε τα στοιχεία που προέκυψαν από τις αναλύσεις θα κάνουν τα παραπάνω πιο παραστατικά.

Αλλαγές λοιπόν υφίστανται στο μήκος των ρυθμικών σχημάτων όπως στην περίπτωση των τραγουδιών «Lügenmärchen» – «Simple Simon», «Kommt und laßt uns tanzen, springen» – «Girls and boys come out to play» και «'s bunkad Manderl» – «If the world were paper». Επιπλέον υπάρχουν αλλαγές μέσα στα ίδια τα ρυθμικά σχήματα όπως για παράδειγμα το γερμανικό και το αγγλικό «Bumfallera» και τα «Der Wind, der weht» – «The man in the moon». Μόνο τα τραγούδια «Die Marterwoch» – «Song for the Good Friday» τυχαίνει να έχουν τα ίδια ρυθμικά σχήματα. Γενικά τα ρυθμικά σχήματα έχουν μήκος ένα, δύο ή τέσσερα μέτρα, σχήματα που είναι κοινά στη δυτική μουσική παράδοση.

Στην ελληνική έκδοση τα ρυθμικά σχήματα είναι παρόμοια με τα γερμανικά και τα αγγλικά. Αποτελούνται από ένα, δύο ή τέσσερα μέτρα. Υπάρχει μόνο μία εξαίρεση με ένα ρυθμικό σχήμα έξι μέτρων στο τραγούδι «Βασιλικός». Αυτό οφείλεται σε ένα πολύ τυπικό και χαρακτηριστικό στοιχείο των ελληνικών παραδοσιακών τραγουδιών που λέγεται τσάκισμα. Ανάμεσα σε δύο λέξεις ή ακόμα και σε συλλαβές μιας λέξης ο τραγουδιστής παρεμβάλλει επιφωνήματα, με ή χωρίς νόημα, ή επαναλαμβάνει κάποιες από αυτές ή ακόμα προσθέτει και φράσεις (Περιστέρης, 1968). Με αυτό τον τρόπο η μουσική φράση επιμηνύεται και στη συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται έξι μέτρα.

Σε ό,τι αφορά τώρα τη σειρά των φθόγων συγκρίνοντας τις τρεις εκδόσεις θα παρατηρήσουμε ότι ο χαμηλότερος φθόγγος και στις τρεις είναι το C (μεσαίο Ντο) ενώ δεν υπάρχουν **τυχαία σημεία αλλοιώσεων**. Μια εξαίρεση θα παρατηρήσουμε στο τραγούδι «Αποχαιρετισμός» που είναι γραμμένο σε **βυζαντινό ήχο**.

Η τονικότητα τόσο στη γερμανική όσο και στην αγγλική είναι συνηθής με τον τίτλο ή το τμήμα του τεύχους στο οποίο συναντάται το

κάθε τραγούδι. Έτσι έχουμε πεντατονικά στο πρώτο τεύχος, μείζονες τονικότητες στο δεύτερο και χρήση δεσπόζουσας και υποδεσπόζουσας στο τρίτο. Ακολουθείται δηλαδή κάποια συγκεκριμένη σειρά. Στα ελληνικά τεύχη όμως η τονικότητα δεν ακολουθεί κάποιο παρόμοιο τρόπο αφού δεν έχει σχεδιαστεί με βάση το πρωτότυπο των πέντε γερμανικών τευχών. Τέσσερα από τα ελληνικά τραγούδια που έχουν αναλυθεί είναι σε μείζονα τονικότητα και τρία έχουν ένα χαρακτήρα ελάσσονα αφού χρησιμοποιούν τρόπους – δύο τον αιολικό και ένα σε πλάγιο του δευτέρου. Δεν υπάρχει κανένα σε πεντατονική κλίμακα αν εξαιρέσουμε το τραγούδι «Χορταράκια» και δεχτούμε το Β (σι) σαν διαβατικό φθόγγο.

Τα περισσότερα τραγούδια είναι μέσα στην έκταση μιας οκτάβας που είναι αρκετά βολική για τα παιδιά αν κατακτηθεί σταδιακά. Στο πρώτο τεύχος όμως το τραγούδι «Bumfallera» χρησιμοποιεί έκταση δεκάτης που μάλλον ξεπερνάει τις δυνατότητες των παιδιών για να εισαχθεί τόσο νωρίς. Τα μελωδικά διαστήματα όμως που συναντάμε και στις τρεις εκδόσεις είναι σχετικά εύκολα αφού το μεγαλύτερο μέρος τους είναι 3ες μικρές και μεγάλες καθώς και 4ες και 5ες καθарές. Ένα διάστημα έκτης καθώς και ένα δύσκολο δεκάτης συναντάται μόνο μια φορά στο «Bumfallera». Στα ελληνικά τραγούδια πάντως το διάστημα της έκτης συναντάται σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις. Επιπλέον συναντάμε το αυξημένο διάστημα δευτέρας το οποίο όμως δεν δημιουργεί πρόβλημα αφού είναι μέρος του βυζαντινού ήχου και κατ' επέκταση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής.

Η φόρμα των τραγουδιών είναι ένας απλός συνδυασμός από ευκρινώς δομημένα τμήματα και μπορούν να ενταχθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

α) Ένα επαναλαμβανόμενο με ελαφρές τροποποιήσεις τμήμα που μπορεί να χαρακτηριστεί είτε ως Α αν η φράση είναι εκτενής είτε ως α αν είναι απλώς μοτίβο. Τέτοια παραδείγματα είναι τα «'s bunkad Manderl» – «If the world were paper» και «Der Maien ist kommen» – «Beauty's spell».

β) Τραγούδια σε διμερή μορφή ΑΒ, αβ ή ακόμα ααβ, αν θεωρήσουμε το δεύτερο α ως επανάληψη και τέτοια παραδείγματα είναι τα «Lügenmärchen» – «Simple Simon», «Die Marterwoch» – «Song for the Good Friday» και «Der Wind, der weht» – «The man in the moon».

γ) Η μορφή ροντό που είναι το «Bumfallera», μορφή πολύ σημαντική για τη στοιχειοδομική μουσική πράξη.

δ) Τέλος, υπάρχει ένας κανόνας που είναι τα «Kommt und laßt uns tanzen, springen» – «Girls and boys come out to play». Αν και ο κανόνας είναι μάλλον μια τεχνική σύνθεσης παρά φόρμα.

Αν συγκρίνουμε τώρα τις παραπάνω κατηγορίες μορφών με αυτές που συναντάμε στην ελληνική έκδοση, συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν

τραγούδια που εντάσσονται στην πρώτη και τη δεύτερη κατηγορία που είναι το επαναλαμβανόμενο με ελαφρές τροποποιήσεις τμήμα και η διμερής μορφή. Αυτό που λείπει είναι ο κανόνας και η μορφή ρυθμικά. Και οι δύο αυτές φόρμες όμως είναι δημιουργήματα της δυτικής μουσικής παράδοσης και δεν συναντώνται στην ελληνική παραδοσιακή μουσική που είναι κυρίως μονοφωνική.

Σε ό,τι αφορά τώρα το μέτρο των τραγουδιών θα παρατηρήσουμε ότι τα γερμανικά και τα αγγλικά τραγούδια χρησιμοποιούν τα απλά μέτρα 2/4, 3/4 και 2/2 καθώς και τα σύνθετα 4/4 και 6/8. Στην ελληνική έκδοση πάντως υπάρχει το μεικτό μέτρο των 7/8 που είναι ο πολύ γνωστός μας καλαματιανός. Επιπλέον υπάρχει το τραγούδι «Χορταράκια» που το πρώτο μέρος έχει μέτρο 2/2 και το δεύτερο 3/4. Είναι γνωστό βέβαια ότι η ελληνική μουσική είναι πολύ πλούσια σε μεικτούς ρυθμούς, δηλαδή διαφορετικούς συνδυασμούς **δίσημων** και **τρίσημων** μέτρων, και γι' αυτό είναι πολύ φυσικό να συναντάμε τέτοια μέτρα στην ελληνική έκδοση.

Στις περισσότερες περιπτώσεις η συνοδεία στα τραγούδια γίνεται από πέμπτες (Bordun) ή από ισοκράτες και μερικές φορές πάνω από αυτά χτίζονται συγχορδίες. Η χρήση τρίφωνων συγχορδιών άλλες φορές γίνεται ασυνείδητα, όπως στην περίπτωση του πρώτου αγγλικού και του γερμανικού τεύχους και άλλες φορές συνειδητά όπως στην περίπτωση του δεύτερου και του τρίτου τεύχους. Την ίδια χαρακτηριστική συνοδεία συναντάμε και στην ελληνική έκδοση. Επιπλέον υπάρχει το τραγούδι «Αποχαρτετισμός» που χρησιμοποιεί έναν πολύ σύγχρονο τύπο συγχορδίων, τα κλάστερ (cluster), τα οποία ακούγονται πάνω από πέμπτες (Bordun).

Εξετάζοντας τώρα τα όργανα διαπιστώνουμε ότι χρησιμοποιούνται τα επονομαζόμενα «**όργανα Orff**». Ο αριθμός τους ποικίλλει ανάλογα με την ενορχήστρωση. Υπάρχουν τραγούδια με τρία μόλις όργανα όπως το «Nené nené» αλλά και τραγούδια με έντεκα όπως τα «Der Wind, der weht» – «The man in the moon». Στη συγκεκριμένη περίπτωση ένα ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι χρησιμοποιούνται δύο κιθάρες που δεν θεωρούνται βέβαια «όργανα Orff». Τα ραβδόφωνα (mallets, barred) όργανα, δηλαδή ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, Glockenspiel κτλ., μαζί με απλά ιδιόφωνα και μεμβρανόφωνα όργανα αναπτύχθηκαν από τον Mändler και αργότερα από τον Becker για να χρησιμοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Έργο Orff. Ο Orff πάντως δεν περιορίζεται στη χρήση μόνο αυτών των οργάνων. Τα «όργανα Orff» είναι σχεδιασμένα για να εισάγει τα παιδιά στις εκπαιδευτικές του ιδέες.

Σε ένα άρθρο το 1932 έγραψε σχετικά:

Είναι η προσωπική ανακάλυψη και εφευρετικότητα, το παιχνίδι με τους ήχους που είναι το πιο σημαντικό, η δε επιλογή των οργάνων για να το υποστηρίξουν καθοριστική. Αν ακολουθήσουμε το μονοπάτι αυτό λογικά,

μας οδηγεί στον φωνητικό αυτοσχεδιασμό που σταδιακά συμπληρώνεται με όργανα όπως το φλάουτο με ράμφος (φλογέρα) και επίσης αργότερα με το βιολί. (Orff, 1992, σελ. 30)

Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν και άλλα όργανα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συμπληρωματικά μαζί με αυτά που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για το Παιδαγωγικό Έργο Orff. Εδώ βέβαια ο Orff αναφέρεται σε παλιές φόρμες οργάνων, όμως η κιθάρα είναι ένα όργανο που εξελίχτηκε τον 19ο αιώνα (Baines, 1992) και με αυτή την έννοια κάθε όργανο που μπορεί να παιχθεί από τους συμμετέχοντες μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη στοιχειοδομική μουσική πράξη. Δεν υπάρχουν όργανα λοιπόν που αποκλείονται από το Παιδαγωγικό Έργο Orff<sup>1</sup>, αρκεί η τεχνική παιξίματος να μην παρεμποδίζει την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού έργου που είναι και η ουσία της στοιχειοδομικής μουσικής. Ας τονίσουμε για μια ακόμα φορά ότι ο λόγος που έχουν σχεδιαστεί τα «όργανα Orff» είναι η γρήγορη προσέγγιση. Πολλές φορές ο όρος ευκολόπαιχτα δημιουργεί παρανοήσεις και κρύβει την ουσία που είναι η χρήση τους ανάλογα με το επίπεδο των τεχνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Μέχρι τώρα εξετάσαμε τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να καταγραφούν σε ένα μουσικό κείμενο (παρτιτούρα). Όμως «ο Orff έχει εφεύρει μια προσέγγιση η οποία είναι ουσιαστικά μια σύνθεση όλων των στοιχείων της πλήρους μουσικής εκπαίδευσης» (Kemp, 1984). Όπως είδαμε και στα προηγούμενα κεφάλαια, ανάμεσα σε αυτά τα στοιχεία είναι και η κίνηση. Η κίνηση βέβαια δεν είναι εμφανής στην καταγραμμένη με σημειογραφία πενταγράμμου μουσική και υπάρχει πολύ μικρή ή καθόλου αναφορά στις οδηγίες που έχει η αγγλική και η γερμανική έκδοση. Ο Regner απαντώντας στο ερωτηματολόγιο αναφέρεται «στις δυνατότητες και τους περιορισμούς των οργάνων που χρησιμοποιούνται». Η αναφορά αυτή δεν είναι τυχαία αφού τα όργανα αυτά έχουν σχεδιαστεί, όπως αναφέραμε στο πρώτο κεφάλαιο, για να παράγουν ήχο από μια χορευτική κίνηση. Τα παιδιά χρησιμοποιούν μεγάλες κινήσεις (Grobmotorik) για να κάνουν τα χειροτύμπανα,

1. Τόσο ο Π. Ανδρούτσος (1995) όσο και ο Δ. Αντωνιάδης (1996) αναφέρουν ότι ο Orff αποκλείει τη χρήση μελόντικας, φουσαμώνικας, αζορντεόν και πιάνου. Πρόκειται ίσως για μια από τις λίγες αν όχι τη μοναδική δογματική αντίληψη του Orff. Για μεν τη μελόντικα δεν μπαίνει καν θέμα συζήτησης, μιας και πρόκειται για ένα υβρίδιο με ήχο απαράδεκτο, κατασκευασμένο μόνο για εμπορικό κέρδος με τη δικαιολογία της εύκολης εκμάθησης. Σε ό,τι αφορά όμως το αζορντεόν θα αναφερθώ στη χρήση του από τους τελειόφοιτους του διετή κινάου Orff της επιμόρφωσης της σχολής Μοραίτη. Οι σπουδαστές της περιόδου '94-'96 παρουσίασαν μια καταπληκτική παράσταση με τα *Έξι τραγούδια για ποντίκια* του Γ. Κουρουπού όπου το αζορντεόν συνοδευόταν από ορχήστρα οργάνων Orff σε μια πολύ δροσερή ενορχήστρωση. Το πιάνο επίσης έχει σπουδαίες δυνατότητες χρήσης αν το δούμε με έναν μη συμβατικό τρόπο και πάντως όχι όπως το χρησιμοποιεί ο Dalcroze σαν πολυφωνικό όργανο που παίζει μελωδία και συχορδίες.



τις καμπάνες, τα ξυλάκια (claves) ή τα πιάτα (κύμβαλα) να ηχήσουν. Οι μεγάλες αυτές κινήσεις πρέπει να προηγηθούν των μικρών κινήσεων (Feinmotorik) που απαιτεί το παίξιμο ενός πιάνου ή ενός φλάουτου με ράμφος. Στην ίδια ερώτηση ο Regner μιλάει για τη «μορφή παιχνιδιού» και αυτή η αναφορά μπορεί να ερμηνευτεί ως αφορμή για κίνηση. Επιπλέον η ρυθμικά μελωδική συνοδεία των τραγουδιών δίνει ένα ακόμα ερέθισμα για κίνηση.

Η Murray έκανε μια πολύ προσεχτική επιμέλεια των γερμανικών τευχών του Orff-Schulwerk στα αγγλικά όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τις αναλύσεις και τις συγκρίσεις. Δεν χρησιμοποίησε όμως την κίνηση στην έκταση που απαιτείται από το Παιδαγωγικό Έργο Orff, κάτι βέβαια που η ίδια το αναφέρει στη συνέντευξή της (βλ. κεφάλαιο II). Η έλλειψη αυτή της κίνησης βέβαια δεν μπορεί να αποδωθεί από την εξέταση των πέντε αγγλικών τευχών αφού ακολουθούν το γερμανικό πρωτότυπο. Έτσι μπορεί κάλλιστα να ειπωθεί ότι η Murray έχει κάνει μια μεταφορά στην αγγλική πραγματικότητα μέσα στο πνεύμα και τα εκπαιδευτικά ιδανικά του Orff.

Αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στις δύο αυτές εκδόσεις, η Ματέν στην ελληνική έκδοση κάνει κατευθείαν αναφορά στην κίνηση. Ήδη στο εισαγωγικό σημείωμα του πρώτου τεύχους είναι γραμμένο ότι το παιδί πρέπει να «συνδυάζει μουσική και κίνηση» (Ματέν, χ.χ., σελ. 2). Επιπλέον στο ίδιο τεύχος υπάρχουν λεπτομερείς πληροφορίες για τέσσερις χορούς. Στο δεύτερο τεύχος δεν υπάρχουν περιγραφές χορών, μπορούμε όμως να τις βρούμε στο συμπληρωματικό τεύχος *RRRRRO* που περιλαμβάνει τέσσερις χορούς από το δεύτερο τεύχος.

Το Παιδαγωγικό Έργο Orff είναι μουσική για το σχολείο και γενικότερα για την τάξη, την ομάδα όπου συναντώνται μαθητές με διαφορετικές δυνατότητες και δεξιότητες. Οι εκδόσεις του Orff-Schulwerk έχουν χαρακτηριστεί ως μια αποθήκη υλικών και όχι ως βιβλία με δομή τέτοια που πρέπει να ακολουθεί μια συγκεκριμένη σειρά διδασκαλίας. Δεν πρόκειται για σχολικό βιβλίο (textbook), το οποίο «είναι ένα βιβλίο σχεδιασμένο που παρέχει μια αυταρχική παιδαγωγική άποψη μιας περιοχής γνώσεων» (Stray, 1994, σελ. 2). Με αυτή την έννοια οι εκδόσεις αυτές είναι μια συλλογή διδακτικού υλικού όπου οι δάσκαλοι πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους και τη δυναμική της τάξης.

Βέβαια αν και ο Orff έχει τη δική του φιλοσοφία προσέγγισης μιας περιοχής γνώσεων με γενικότερη έννοια, πολλά εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων. Αυτός είναι και ο λόγος που ο Orff θεωρούσε ως ιδανική διδασκαλία αυτή που έχει αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα αν και γνώριζε τους κινδύνους που ελλοχεύουν σε μια τέτοια προσπάθεια. Το καταγραμμένο μουσικό υλικό είναι πολύ συχνά αντικείμενο παρερμηνείων.

Πολλοί δάσκαλοι πέφτουν στην παγίδα να το χρησιμοποιήσουν ως σχολικό βιβλίο και με αυτό τον τρόπο να αποστεώσουν το Παιδαγωγικό Έργο Orff από την έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής πράξης.

Από την άλλη μεριά υπάρχει μόνο μια επίσημη έκδοση, ένας επίσημος εκδοτικός μουσικός οίκος και ένας επίσημος σχεδιασμός βιβλίου (format) που κατά κάποιο τρόπο «επιβάλλονται» σε μη εκπαιδευμένους στο Orff-Schulwerk δασκάλους ως τα μόνα αυθεντικά και επίσημα διδακτικά εργαλεία. Σε ένα γράμμα από τον εκδοτικό οίκο Schott είναι γραμμένο ότι «η εμμονή στο σχεδιασμό (format) των εκδόσεων του Orff-Schulwerk βοηθάει να προσδιορίζεται η σειρά [των βιβλίων] ως ενιαία (26-5-1994)». Η μόνη διαφορά μεταξύ των ποικίλων εκδόσεων είναι το χρώμα που χρησιμοποιείται στον υπέρτιτλο Orff-Schulwerk· γκρι για τη γερμανική, ανοιχτό καφέ για την αγγλική και σκούρο πράσινο για την ελληνική.

Ίσως ο Orff και η Keetman μπορούσαν να γράψουν λεπτομερείς οδηγίες ή και ένα σχολικό βιβλίο (textbook) αλλά πάλι υπάρχει ένας άλλος κίνδυνος.

Η αντίθεση ανάμεσα στη νοητική και την παιδαγωγική αυθεντία παράγει μια ενδιαφέρουσα διαρθρωτική ένταση που συχνά αντανακλάται στα σχολικά βιβλία στην οποία έννοιες της λογικής δομής ή διαδοχής μιας νοητικής περιοχής αντιφάσκει με ό,τι θεωρείται ιδανική αλληλουχία μάθησης. Το λογικά θεμελιώδες σε ένα αντικείμενο μπορεί να είναι πολύ σύνθετο για αρχαίο μαθητή. Πόσο σοβαρό μπορεί να είναι ένα τέτοιο πρόβλημα εξαρτάται από τη σχέση μαθητή-δασκάλου. (ό.π., σελ. 5)

Ο τρόπος λοιπόν που είναι γραμμένα τα βιβλία του Orff, είναι μια προσπάθεια να περιοριστούν οι παρανοήσεις με το να χρησιμοποιηθούν ως σχολικά βιβλία. Αυτός είναι και ο λόγος που υπάρχουν τόσο λίγες επεξηγήσεις σε κάθε τεύχος και το υλικό που υπάρχει σε αυτά είναι μόνο μια απεικόνιση της στοιχειοδομικής μουσικής πράξης (Warner, 1991). Τα μουσικά κείμενα (παρτιτούρες) είναι μια πολύ εύκολη υπόθεση για όσους έχουν σπουδάσει μουσική. Αυτό όμως δεν σημαίνει και ότι μπορούν να διδάξουν το Παιδαγωγικό Έργο Orff. Η σπουδαιότητα του Παιδαγωγικού Έργου Orff έγκειται στην εξοικείωση με την έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής και όχι με το καταγραμμένο μουσικό υλικό.

## 2. Το υλικό στην τάξη

Το Παιδαγωγικό Έργο Orff δεν είναι μια μέθοδος ούτε και σύστημα διδασκαλίας της μουσικής. Παρ' όλα αυτά οι διδάσκοντες πρέπει να

έχουν κάποια μεθοδολογική και συστηματοποιημένη προσέγγιση. Αν ο ίδιος ο Orff ή η Keetman δεν έδωσαν περισσότερα μεθοδολογικά στοιχεία για τον τρόπο διδασκαλίας είναι γιατί πίστευαν στη διαφορετική δυναμική και ανάγκης κάθε ομάδας, στις διαφορετικές προσωπικότητες κάθε δασκάλου και, γιατί όχι, στα διαφορετικά ερεθίσματα και ανάγκες κάθε εποχής. Αυτός είναι και ο λόγος που το Παιδαγωγικό Έργο Orff δεν είναι μια δογματική προσέγγιση της μουσικής και αφήνει ένα ανοιχτό παράθυρο «Τω αγνώστω θεώ».<sup>1</sup>

Η πολύ καλή λοιπόν παρουσίαση της προσπάθειας συστηματοποίησης της διδασκαλίας του Παιδαγωγικού Έργου Orff από τη B. Warner (1991) μπορεί να μας δώσει αρκετές ιδέες αλλά δεν θα πρέπει να αποτελέσει τροχοπέδη στη δημιουργική διάθεση παιδιών και δασκάλων. Τόσο από προσωπική εμπειρία όσο και από τις έρευνες που έχει κάνει, η Αμερικανίδα ειδικός καταλήγει στα παρακάτω:

Η μελωδική ανάπτυξη αρχίζει από τη ρυθμική απαγγελία λέξεων, κατόπιν μικρής έκτασης μελωδίες και μετά έρχονται οι μελωδίες με μεγάλη έκταση. Οι μελωδίες αυτές είναι σε πεντατονικές **ανημίτονες** κλίμακες και κατόπιν σε **διατονικές**, και τέλος σε διατονικές με τυχαία σημεία αλλοιώσεων και σύγχρονες κλίμακες. Ας σημειώσουμε εδώ ότι οι πεντατονικές χωρίς ημιτόνια δεν είναι πανάκεια και δεν χρησιμοποιούνται από όλους τους λαούς. Είναι όμως οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες κλίμακες. Από την κίνηση αρχίζει ο ρυθμός και η συνοδεία η οποία είναι στην αρχή μη τονική, δηλαδή χρησιμοποιούνται οι ηχηρές κινήσεις ή και ρυθμικά όργανα **ακαθόριστου τονικού ύψους**. Η πρώτη μορφή τονικής συνοδείας εμφανίζεται με τη χρήση του ισοκράτη σε πέμπτες (drone, Bordun). Με τον ισοκράτη σε πέμπτες εδραιώνεται το τονικό κέντρο και γίνεται μια μη συνειδητή χρήση των συγχορδιών που σταδιακά γίνεται πιο συνειδητή. Οι προτάσεις αυτές φαίνονται πιο παραστατικά στον πίνακα που παραθέτει η ίδια. (σελ. 64)

---

1 Η Π. Ματέυ (1987) αναφέρει ότι έχει βρεθεί μετά το θάνατο του Orff ένα σχέδιο έργου με αυτό τον τίτλο στα ελληνικά όπου ο Orff χρησιμοποιεί ορφικούς ύμνους του 2ου αιώνα π.Χ.



Παίρνοντας αφορμή από τις απόψεις του Orff και των συνεργατών του, την έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής, καθώς και τις αναλύσεις των τραγουδιών, θα μπορούσαμε να βγάλουμε κάποια γενικά συμπεράσματα για τον τρόπο επεξεργασίας ενός τραγουδιού που θα διδαχτεί μέσα στη σχολική τάξη.

Η κίνηση είναι ένα απαραίτητο συστατικό και θα πρέπει να χρησιμοποιείται συνέχεια. Ως κίνηση νοείται ο χορός που μπορεί να είναι το συγκεκριμένο τραγούδι, η δραματοποίηση των στίχων ή ακόμα και η συνοδεία του τραγουδιού με ηχηρές κινήσεις. Τα μελωδικά και τα ρυθμικά στοιχεία<sup>1</sup> θα πρέπει να είναι μέσα στις δυνατότητες κάθε ομάδας ενώ χτίζουμε από το απλό στο σύνθετο. Η μορφή των τραγουδιών παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο και συνήθως είναι απλή μονομερής A, διμερής AB μοτιβική ή απλό ροντό. Η συνοδεία αποτελείται από πέμπτες σε μορφή ισοκράτη όταν η μελωδική γραμμή είναι σε πεντατονική χωρίς ημιτόνια. Οι πέμπτες αυτές μπορεί να είναι ακίνητες<sup>2</sup> και να ακούγονται αρμονικά ή μελωδικά, ή να είναι κινούμενες με τον οξύτερο φθόγγο της πέμπτης να κινείται συνήθως βηματικά προς τα πάνω. Στην περίπτωση που η μελωδία είναι σε κάποιο τρόπο, συμπεριλαμβανόμενου του μείζονα και του ελάσσονα, αρχίζει η συνειδητή χρήση των απλών τρίφωνων συγχορδιών. Είναι χαρακτηριστικό ότι η συνοδεία με πέμπτες ή ισοκράτη ταιριάζει καλύτερα σε κομμάτια της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, γι' αυτό προτιμώνται από τις συγχορδίες. Τέλος, εισάγονται **σύγχρονες συγχορδίες** καθώς και **σύγχρονες κλίμακες**. Το επίμονο βάσιμο (ostinato), μελωδικό ή ρυθμικό, μπορεί να εμφανίζεται τόσο στις απλές συνοδείες από πέμπτες όσο και στις πιο σύνθετες. Ας μην ξεχνάμε ότι μια απλή μορφή ρυθμικού επίμονου βάσιμου είναι τα παλαμάκια, οι στράκες με τα δάχτυλα ή τα χτυπήματα με τα πόδια.

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που δεν συμπεριελήφθη στα προς ανάλυση στοιχεία είναι η συνοδευτική μελωδία (descant) που εμφανίζεται σε κάποιο μελωδικό όργανο. Πρόκειται για μια μελωδία που μπορεί να χρησιμοποιεί είτε στοιχεία από τη μελωδία του τραγουδιού είτε νέα στοιχεία που στην ουσία είναι μια ελεύθερη **αντιστιχτική γραμμή**.

Τα πέντε τεύχη του Παιδαγωγικού Έργου Orff, είτε στην αγγλική είτε στη γερμανική μαζί με τα δύο τεύχη της ελληνικής έκδοσης, είναι ένα σπουδαίο υλικό γεμάτο παραδείγματα. Αυτά θα μας δώσουν το βασικό υλικό αλλά και το ερέθισμα για να φτιάξει κάθε δάσκαλος ένα πρωτότυπο και αποτελεσματικό υλικό για διδασκαλία. Επιπλέον οι πολυάριθμες εκδόσεις που κυκλοφορούν ανά τον κόσμο είναι ένα

1. Βλέπε σχετικά το εισαγωγικό σημείωμα στα *Παραδοσιακά τραγούδια για παιδιά*, Τσαφταρίδης, Ν. (1996).

2. Επίπεδες κατά τον Δ. Αντωνιάδη στο: *Carl Orff, 1895-1982*.

σπουδαίο υλικό επαφής και γνωριμίας διαφορετικών πολιτισμών αλλά και αξιών και ο δάσκαλος έχει την υποχρέωση να το γνωρίσει και να το χρησιμοποιήσει. Πολύ συχνά μάλιστα ερεθίσματα ή και κίνητρα για χρησιμοποίηση τέτοιου υλικού έρχονται ή και ενυπάρχουν στην τάξη. Σε τέτοιες περιπτώσεις μάλιστα δεν μιλάμε για την απλή γνωριμία με μια διαφορετική κουλτούρα κυρίως αλλά για τις σχέσεις που πρέπει να αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, κάτι που μας οδηγεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

### *3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Παιδαγωγικό Έργο Orff*

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερος λόγος για το Παγκόσμιο Χωριό του οποίου είμαστε όλοι πολίτες. Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας μάς μεταφέρουν πληροφορίες, εικόνες και ήχους από όλες τις μεριές της γης. Ερχόμαστε σε επαφή με πολιτισμούς μακρινούς, με αξίες, θρησκείες και γλώσσες διαφορετικές από τις δικές μας. Όμως η γνωριμία αυτή πολύ συχνά δεν μένει σε ένα ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά γίνεται και σε προσωπική βάση. Στο σχολείο μας συναντάμε μαθητές που μπορεί να προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικές χώρες, με άλλη μητρική γλώσσα, με διαφορετική θρησκεία κτλ. Κάτι τέτοιο δεν είναι σενάριο επιστημονικής φαντασίας αλλά πραγματικές καταστάσεις που συναντώνται σε πολλά σχολεία και της Ελλάδας. Σήμερα μάλιστα που το όραμα της ευρωπαϊκής ενοποίησης είναι πολύ κοντά μας, μετακινήσεις ατόμων κατά μικρές ή μεγάλες ομάδες γίνονται πολύ πιο εύκολα. Από την άλλη μεριά είναι και οι διάφορες μειονότητες που κατακλύζουν την Ελλάδα, άλλες τα τελευταία χρόνια και άλλες που έχουν μια μακριά ιστορία στον τόπο μας. Στην πρώτη περίπτωση είναι οι πρόσφυγες των τελευταίων χρόνων από τον ρωσικό Πόντο, οι Βορειοηπειρώτες, οι Αλβανοί, οι Πολωνοί, οι Πακιστανοί, οι Φιλιππινέζοι κ.ά. Στη δεύτερη περίπτωση είναι οι μουσουλμάνοι τουρκόφωνοι, οι σλαβόφωνοι, οι πομακικής καταγωγής καθώς και οι Τουγγάνοι Ρομ. Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν μιλάμε απλώς για «επαφή» με ένα διαφορετικό πολιτισμό αλλά για κάτι που είναι ουσιαστικότερο και βαθύτερο. Αναφερόμαστε πια σε έναν καινούργιο προσανατολισμό που πρέπει να έχει η εκπαίδευση: τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Διαπολιτισμική είναι η εκπαίδευση των ανοιχτών οριζόντων, που περιέχει τη σύνδεση παράδοσης και εξέλιξης και τον πολιτισμικό αλληλεμπλουτισμό. Ο σεβασμός στην παράδοση και η προστασία των κειμηλίων της είναι

για όλες τις κοινωνίες αρχές απαραίτητες. Δεν πρέπει όμως να γίνεται τυπολατρία ούτε τροχοπέδη προόδου αλλά να αφήνει ανοιχτούς τους δρόμους για συνεχείς εξελίξεις και βελτιώσεις των κοινωνικών δεδομένων. Ο πολιτισμός και η κουλτούρα κάθε χώρας είναι συνδυασμός από στοιχεία παραδόσεων, επιρροές και διαφορές. Οι πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις δεν είναι αρνητικό φαινόμενο αλλά αλληλεμπλουτισμός. Οι πιο δυναμικοί πολιτισμοί στην ιστορία ήταν εκείνοι που οι κάτοικοι των χωρών τους ταξίδευαν και αντλούσαν γνώσεις και εμπειρίες από άλλους πολιτισμούς. (Φραγκουδάκη, 1996, σελ. 1)

Αν εξετάσουμε τον παραπάνω ορισμό, θα διαπιστώσουμε ότι πολλά από τα στοιχεία που αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τα συναντάμε είτε ως σπέρματα είτε ως πιο συγκροτημένες απόψεις μέσα στη φιλοσοφία του Παιδαγωγικού Έργου Orff. Ο σεβασμός στην παράδοση που δεν γίνεται τυπολατρία ούτε τροχοπέδη στην εξέλιξη είναι από τα βασικά στοιχεία του Παιδαγωγικού Έργου Orff. Αυτός είναι και ο λόγος που οι διάφορες εθνικές εκδόσεις του Orff-Schulwerk δεν είναι εθνομουσικολογικές συλλογές παιδικών τραγουδιών αλλά παραδοσιακή μουσική και τραγούδια επεξεργασμένα ώστε να είναι κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό. Επιπλέον οι εθνικές εκδόσεις δεν αποτελούν εργαλείο μόνο για τις αντίστοιχες εθνότητες αλλά πλουτίζουν το οπλοστάσιο όλων των παιδιών ανεξάρτητα από εθνότητα.

Στο πρώτο κεφάλαιο είδαμε ότι ο Orff πίστευε πως η μουσική πρέπει να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και ότι όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε μια στοιχειοδομική μουσική πράξη. Μια τέτοια άποψη είναι μέσα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της καταπολέμησης δηλαδή όλων των ανισοτήτων, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτιστικής κληρονομιάς, απέναντι στη μόρφωση (ό.π.).

Με τον όρο *διαπολιτισμική αγωγή* υπονοείται περισσότερο η σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών και όχι η απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών που συνήθως αποδίδεται με τον όρο *πολυπολιτισμική αγωγή* (Κανακίδου, Ε. - Παπαγιάννη, Β., 1994). Στην έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής συναντάμε αυτήν ακριβώς την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον άνθρωπο και το υλικό, όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο. Θα μπορούσαμε να δεχτούμε λοιπόν ότι τα διαφορετικά άτομα που είναι και φορείς διαφορετικού μουσικού υλικού, πρέπει εν δυνάμει να λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής κάνοντας πράξη τη στοιχειοδομική μουσική.

Ο συνδυασμός του λόγου, της κίνησης και της γλώσσας είναι ένα σημαντικό εργαλείο για το ξεπέρασμα των φραγμών μεταξύ των ανθρώπων (Κανακίδου, Ε. - Παπαγιάννη, Β. 1994). Στα τρία αυτά στοιχεία μπορούν να ανιχνευτούν οι ομοιότητες στην έκφραση διαφορετικών πολιτισμών, κάτι που μας κάνει να δούμε με θετική ματιά το «άλλο», το «ξένο», το «άγνωστο» για να γίνει πιο οικείο. Μπορούν επί-

σης και πρέπει να τονιστούν οι διαφορές όχι με την έννοια του «ανώτερου» ή του «κατώτερου» αλλά με το σεβασμό στο διαφορετικό. Το μάθημα της διαπολιτισμικής αγωγής μέσω της μουσικής δεν είναι απλή παράθεση στοιχείων, είναι βιωματική σχέση με το αντιζείμενο. Δεν είναι το άκουσμα μιας διαφορετικής μουσικής, είναι η καθολική συμμετοχή των διδασκομένων με κίνηση, λόγο, παίξιμο οργάνων, αυτοσχεδιασμό. Είναι επίσης

η αναφορά του τρόπου και των μέσων με τα οποία παράγεται το άκουσμα, η ιστορία του και οι κοινωνικές εκδηλώσεις στις οποίες συνήθίζεται να ακούγεται το μουσικό κομμάτι. (ό.π., σελ. 69)

Ειδικά για τα μέσα που παράγεται το άκουσμα, σημαντικό ρόλο παίζει και η κατασκευή από τους συμμετέχοντες απλοποιημένων μορφών των μουσικών οργάνων. Η κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων είναι από τα βασικά συστατικά του Παιδαγωγικού Έργου Orff. Το κατασκευασμένο όργανο πλουτίζει την ηχοχρωματική παλέτα των παιδιών και ταυτόχρονα αποτελεί ένα οκόμα κίνητρο για μάθηση. Επιπλέον συνδυάζει τη χειρωνακτική εργασία με την πνευματική δίνοντας αφορμή για αλλαγή ηγετικών ρόλων μέσα στη σχολική τάξη. Και αυτό γιατί συνήθως οι μαθητές που έχουν μειωμένη απόδοση στα σχολικά μαθήματα έχουν αυξημένες κατασκευαστικές δεξιότητες.<sup>1</sup>

Αν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μέσα στους στόχους αυτής της εργασίας, θεώρησα απαραίτητο να γίνει αυτή η σύντομη αναφορά επειδή ακριβώς έχει πολλά κοινά στοιχεία με τη στοιχειοδομική μουσική πράξη έτσι όπως εκφράζεται στο Παιδαγωγικό Έργο Orff. Μένει πια στο δάσκαλο ή στη δασκάλα να επεξεργαστεί και να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία αυτά για ένα όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό μάθημα της μουσικής. Αποτελεσματικό ως προς τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών, από τη μια μεριά, και καλών συνθηκών εργασίας μέσα στη σχολική τάξη, από την άλλη. Ο δάσκαλος, η δασκάλα, οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να περνούν καλά μέσα στην τάξη, διαφορετικά δεν υπάρχει μάθηση ή αν υπάρχει, είναι στείρα και αναποτελεσματική.

---

1. Βλέπε σχετικά Ν. Τσαφαρίδης, (1996), *Αυτοσχέδια μουσικά όργανα – Κατασκευές*, για τον τρόπο κατασκευής, ιστορικές πληροφορίες για κάθε κατασκευή καθώς και τη σπουδαιότητα ενός τέτοιου αντιζεμένου.



#### 4. Σύνοψη

Το πλαίσιο για να διαπιστώσουμε την εγκυρότητα των εκδόσεων του Παιδαγωγικού Έργου Orff δημιουργήθηκε κυρίως από τις απόψεις της Haselbach και του Regner. Η γερμανική έκδοση είναι το πρωτότυπο, έτσι έγινε μια προσπάθεια να τη συγκρίνουμε με την αγγλική και την ελληνική έκδοση. Ανάμεσα στο αγγλικό και το γερμανικό μουσικό υλικό συναντάμε κυρίως ομοιότητες, μιας και η αγγλική έκδοση ακολουθεί το σχεδιασμό των πέντε γερμανικών τευχών και η μελωδία πολλών τραγουδιών έχει μπει σε αγγλικούς στίχους (παιδικές ρίμες, ποιήματα). Η χρήση όμως άλλης γλώσσας προκαλεί φυσιολογικές αλλαγές στα ρυθμικά σχήματα.

Με την ελληνική έκδοση δεν μπορούσε να γίνει άμεση σύγκριση έτσι όπως έγινε μεταξύ γερμανικής και αγγλικής αφού πρόκειται για πρωτότυπο υλικό από την ελληνική παραδοσιακή μουσική. Τα στοιχεία της μουσικής, καθώς και η γλώσσα στην ελληνική έκδοση βρίσκονται μέσα στα όρια και τις αρχές που έχει σηματοδοτήσει η γερμανική έκδοση. Με αυτή την έννοια μπορεί να λεχθεί ότι η λειτουργία της ελληνικής έκδοσης είναι μέσα στο πλαίσιο των ιδανικών του Orff.

Η κίνηση που είναι ανάμεσα στα συστατικά της στοιχειοδομικής μουσικής δεν ανιχνεύεται εύκολα εξετάζοντας τα στοιχεία των καταγραμμένων υλικών. Για να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο, χρησιμοποιήθηκε το σχετικό υλικό από τις συνεντεύξεις. Αν και, όπως φάνηκε, η Murray δεν χρησιμοποίησε την κίνηση, αυτό δεν επηρέασε την ακρίβεια της αγγλικής έκδοσης αφού ακολούθησε τη γερμανική όπου δεν υπάρχουν εμφανείς αναφορές. Στην ελληνική έκδοση όμως υπάρχουν εκτενείς αναφορές για τους χορούς, κάτι που σημαίνει ότι η κίνηση παίζει εμφανή ρόλο και έχει μεγάλη σπουδαιότητα.

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι εκδόσεις του Παιδαγωγικού Έργου Orff δεν είναι βιβλία κάποιου συστήματος ή μεθόδου. Δεν είναι σχολικά βιβλία αλλά μια συλλογή σχετικού με το αντικείμενο υλικού που χρησιμεύει ως μια αποθήκη από όπου θα αντλείται το κατάλληλο κάθε φορά υλικό για να χρησιμοποιηθεί στην τάξη. Αυτός είναι και ο λόγος που ο δάσκαλος ή η δασκάλα της μουσικής δεν μπορεί να διδάξει το Παιδαγωγικό Έργο Orff αν προηγουμένως δεν βιώσει την έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής.

Η προσεκτική μελέτη των εκδόσεων του Παιδαγωγικού Έργου Orff και η ανάλυση των κομματιών που υπάρχουν σε αυτές μπορούν να γίνουν παράδειγμα για χρήση διαφορετικού υλικού μέσα στην τάξη. Οι προτάσεις της B. Warner επίσης μπορούν να αποτελέσουν ένα γενικό σχέδιο εφαρμογής της στοιχειοδομικής μουσικής. Είναι σημαντικό να σκεφτόμαστε ότι το Παιδαγωγικό Έργο Orff δεν σημαίνει τη διδασκα-

λία των μουσικών κομματιών που υπάρχουν στις εκδόσεις Orff-Schulwerk.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, από την άλλη μεριά, όσο και αν είναι υπόθεση των τελευταίων χρόνων, μπορεί να ενυπάρχει στο πλαίσιο της στοιχειοδομικής μουσικής αφού είναι μια βιωματική σχέση με το αντικείμενο. Δεν είναι απλή παράθεση στοιχείων αλλά η καθολική συμμετοχή των διδασκομένων με κίνηση, λόγο, παίξιμο οργάνων και αυτοσχεδιασμό. Είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου ως προς το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό.

### Μετρικές προτάσεις

Σε αυτή την εργασία έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό τα ιδανικά του Orff αποτελούν τη βάση στην αγγλική και την ελληνική έκδοση, με σκοπό να δούμε τον τρόπο λειτουργίας του Παιδαγωγικού Έργου Orff. Λυδία λίθος του Orff-Schulwerk είναι η έννοια της στοιχειοδομικής μουσικής, έννοια που εισήγαγε ο Orff ήδη από το 1923. Στοιχειοδομική μουσική είναι ενότητα μουσικής, λόγου και κίνησης που πραγματώνεται μέσω απλών μουσικών μορφών παιγμένων από ειδικά σχεδιασμένα όργανα. Ο αυτοσχεδιασμός που διαπερνά το Παιδαγωγικό Έργο Orff

συμπαρασύρει όλα τα παραπάνω στοιχεία σε μια συνεκτική στρατηγική για τη σχολική μουσική πράξη. Ο αυτοσχεδιασμός στην κίνηση, στο χορό, στο παίξιμο και το τραγούδι ενθαρρύνει την ενότητα της μουσικής εμπειρίας ενός πειραματικού είδους απαραίτητο για την καλλιτεχνική ανάπτυξη. (Kemp, 1984, σελ. 64)

Η πρόθεση του Orff ήταν αυτή η βιωματική μουσική πράξη να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά. Ο βαθμός όμως της αποτελεσματικότητάς της εξαρτάται από τις κοινωνικές παραμέτρους οι οποίες επηράζουν την προσωπικότητα και τη μοναδικότητα κάθε παιδιού.

Μέσα από την πορεία της έρευνας αποδείχτηκε η συμμετοχή του Orff και της Keetman στη διαδικασία της επιμέλειας των ξένων εκδόσεων όπου αποσαφηνίστηκαν και οι σκοποί αυτής της προσπάθειας. Οι διαφορετικοί πολιτισμοί υπαγορεύουν και διαφορετική ερμηνεία των αρχικών πέντε γερμανικών τευχών. Η ιδέα αυτή τονίστηκε από τον ίδιο τον Orff, τον H. Regner εκ μέρους του Διεθνούς Orff-Schulwerk Forum και των επιμελητριών της αγγλικής και της ελληνικής έκδοσης. Οι ερμηνείες όμως αυτές θα πρέπει να βρίσκονται μέσα στο πλαίσιο της στοιχειοδομικής μουσικής. Αν και η κίνηση είναι από τα αδιαίρετα συστατικά του Παιδαγωγικού Έργου Orff, δεν υπάρχει αναφορά ούτε στη γερμανική ούτε στην αγγλική έκδοση. Για πρώτη φορά συναντάμε να συζητιέται γραπτώς το θέμα κίνηση στο βιβλίο της Keetman, *Elementaria* που εκδόθηκε το 1970.

Τόσο η γερμανική όσο και αγγλική έκδοση ακολουθούν ένα σχεδιασμό πέντε τευχών. Αντίθετα η ελληνική έκδοση είναι μόνο δύο τεύχη με συλλογές από παραδοσιακά τραγούδια και χορούς. Τα ρυθμικά-μελωδικά στοιχεία των τραγουδιών καθώς και οι φόρμες, η συνοδεία και τα όργανα που χρησιμοποιούν, είναι οι παράμετροι που έχουν συγκριθεί. Τα αποτελέσματα από τη σύγκριση αυτή μας έδειξαν την

ύπαρξη ομοιοτήτων αλλά και διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στις τρεις εκδόσεις.

Τόσο οι διαφορές όσο και οι ομοιότητες όμως βρίσκονται μέσα στο πλαίσιο της στοιχειοδομικής μουσικής και σε συμφωνία με τις εκπαιδευτικές του ιδέες. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τις «επίσημες» τυπωμένες εκδόσεις και όχι από την πρακτική εφαρμογή του Παιδαγωγικού Έργου Orff.

Είναι σημαντικό πάντως μια τέτοια έρευνα να γίνει σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό εκδόσεων. Μελέτες τέτοιου είδους θα μας βοηθήσουν να έχουμε καλύτερη αντίληψη στη διεθνή και συγκριτική μουσική εκπαίδευση, μιας και παρατηρείται μια έλλειψη της θεωρητικής ανάπτυξης σε αυτό τον τομέα της έρευνας.

Το τυπωμένο υλικό είναι ένα πολύτιμο τεκμήριο που μπορεί να μας δώσει πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης του συγγραφέα. Κατά τη διάρκεια αυτής της μελέτης πάντως έγινε σαφές ότι ο τρόπος που χρησιμοποιούνται οι διάφορες εκδόσεις του Παιδαγωγικού Έργου Orff μέσα στην τάξη είναι ίσης ή μεγαλύτερης σημασίας από το τυπωμένο υλικό. Μια άλλου είδους έρευνα λοιπόν θα μπορούσε να είναι η παρατήρηση μέσα στη σχολική τάξη όπου εφαρμόζεται η διδασκαλία του Παιδαγωγικού Έργου Orff. Τέτοιου είδους έρευνα θα είχε να κάνει με τη σπουδαιότητα της κίνησης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδεών του Orff.

Ο Orff και η Keetman εφοδίασαν τους δασκάλους της μουσικής με έναν μεγάλο όγκο υλικού διδασκαλίας κατάλληλο για όλα τα παιδιά. Το τυπωμένο υλικό είναι ένα μόνο μέρος του παζλ της στοιχειοδομικής μουσικής. Τόσο η κίνηση όσο και ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι εύκολο να διερευνηθούν και να περιγραφούν σε γραπτά κείμενα και έτσι μόνο η μισή αλήθεια μπορεί να παρουσιαστεί σε βιβλία όπως αυτό.



## Γλωσσάρι

**αιολικός τρόπος:** μια διαδοχή από επτά φθόγγους που αντιστοιχούν στους φθόγγους Λα, Σι, Ντο, Ρε, Μι, Φα, Σολ, Λα.

**ακαθόριστο τονικό ύψος:** ο ήχος που παράγει ένα όργανο και δεν είναι κάποιος συγκεκριμένος φθόγγος. Συνήθως ακαθόριστο τονικό ύψος παράγουν τα περισσότερα μεμβρανόφωνα και ιδιόφωνα όργανα.

**άλτο (μεσόφωνος, -η, -ο):** με τον όρο *άλτο* προσδιορίζονται τα όργανα που παίζουν σε μια μεσαία ηχητική περιοχή. Ειδικά για την ανθρώπινη φωνή προσδιορίζει τη χαμηλότερη γυναικεία φωνή.

**ανημίτονη κλίμακα:** κλίμακα που δεν περιέχει ημιτόνια.

**ανιόν διάστημα:** λέγεται το μελωδικό διάστημα στο οποίο ακούγεται πρώτα η βάση και μετά η κορυφή.

**αντιστιζτική γραμμή:** κατά λέξη στιγμή (φθόγγος) αντί στιγμής (φθόγγου) και, όπως είναι φυσικό, συνήθως αναφέρεται σε σχέση με μια άλλη μελωδική γραμμή. Η τεχνική της αντίστιξης αναπτύχθηκε τον 17ο-18ο αιώνα και βρέθηκε στην ακμή της με τον J.S. Bach (1685-1750).

**απλό μέτρο:** απλά μέτρα είναι το δίσημο και το τρίσημο μέτρο.

**απόλυτοι φθόγγοι:** όταν αναφερόμαστε σε απόλυτους φθόγγους, εννοούμε ότι κάθε φθόγγος έχει συγκεκριμένους κύκλους/δευτερόλεπτο (Hertz) και συμβολίζονται με τα γράμματα A, B, C, D, E, F, G όπου A το Λα. Το A ως απόλυτος φθόγγος έχει 440 Hz και καθιερώθηκε διεθνώς το 1938.

**αρμονία:** η τεχνική που έφτασε στην ακμή της τα τέλη του 18ου μέχρι τον 19ο αιώνα και ασχολείται με τη σύνδεση των συγχορδιών. Συνήθως η παραδοσιακή κλασική αρμονία χρησιμοποιεί τρίφωνες συγχορδίες που η μία από την άλλη απέχουν μεταξύ τους μια τρίτη.

**αρμονικό άκουσμα:** το ταυτόχρονο άκουσμα δύο ή περισσότερων φθόγγων. Αρμονικό άκουσμα δεν σημαίνει ότι οι φθόγγοι ηχούν «ωραία» γιατί μπορεί να σχηματίζουν και διαφωνία.

**αρμονικό διάστημα:** το ταυτόχρονο άκουσμα δύο φθόγγων. Αρμονικά διαστήματα είναι δύο ειδών σύμφωνα και διάφωνα.

**άρση:** το ασθενές μέρος του μέτρου. Όταν ένα κομμάτι ή μια φράση αρχίζει από το ασθενές μέρος, λέμε ότι αρχίζει στην άρση.

**ασθενές:** το δεύτερο μέρος σε ένα δίσημο μέτρο και το δεύτερο και τρίτο σε ένα τρίσημο.

**αυξημένη δευτέρη:** διάστημα δευτέρας που περιέχει τρία ημιτόνια. Εί-

να χαρακτηριστικό διάστημα στην ελληνική μουσική, παραδοσιακή και μη, με άκουσμα «λάγνο», «παραπονιάρικο».

**αυτοσχεδιαστική μουσική:** η μουσική που ερμηνεύεται την ίδια στιγμή που συντίθεται πριν ακόμα καταγραφεί με οποιονδήποτε τρόπο. Η αυτοσχεδιαστική μουσική μπορεί να είναι ελεύθερη, να ακολουθεί κάποιο σχεδιασμό ή να χρησιμοποιεί στοιχεία από κάποια ήδη καταγραμμένη μουσική.

**βαθμίδες της κλίμακας:** συνήθως αναφερόμαστε στις βαθμίδες της επτάφθογγης διατονικής κλίμακας. Αριθμούνται με λατινικούς αριθμούς από το I έως το VII και ονομάζονται τονική, επιτονική, μέση, υποδεσπόζουσα, δεσπόζουσα, επιδεσπόζουσα, προσαγωγέας.

**βαθύφωνος:** βλέπε *μπάσος*.

**βαρύτερη φωνή:** η πιο χαμηλή φωνή σε ένα μουσικό κείμενο ανεξάρτητα σε ποιο σημείο του κειμένου εμφανίζεται. Συνήθως γράφεται και τελευταία, εξαρτάται όμως από την καθορισμένη θέση του οργάνου σε ένα μουσικό κείμενο (παρτιτούρα).

**βάση:** ο χαμηλότερος φθόγγος ενός διαστήματος ανεξάρτητα αν εμφανίζεται πρώτος ή δεύτερος στο μουσικό κείμενο.

**bongos:** ζεύγος μεμβρανόφωνων οργάνων μικρού μεγέθους που παίζονται με τα χέρια.

**βυζαντινός ήχος:** οι βυζαντινοί ήχοι δεν είναι μια απλή διαδοχή από οκτώ φθόγγους αλλά περισσότερο ένα σύστημα για την ερμηνεία της βυζαντινής μουσικής και κατ' επέκταση της παραδοσιακής μουσικής.

**γκραν κάσα:** το μεγάλο τύμπανο της παρέλασης που παίζεται με έναν ή δύο κόπανους.

**chime tree:** συστοιχία από μικρά μεταλλικά κύπελλα διαφορετικών μεγεθών περασμένα σε ένα στέλεχος.

**claves:** βλέπε *ξυλάκια*.

**clusters (κλάστερς):** πρόκειται για σύγχρονες συγχορδίες που σχηματίζονται από το αρμονικό (κάθετο) άκουσμα διαδοχικών φθόγγων, π.χ. αν παιχτούν μαζί οι φθόγγοι Ντο, Ρε, μι, φα, σολ. Clusters σχηματίζονται αν παίξουμε με ολόκληρη την παλάμη μας πάνω στο πιάνο ή αν τραγουδήσει κάθε μέλος μιας ομάδας έναν διαφορετικό φθόγγο.

**coda (ουρά, προέκταση):** ένα μέρος συνήθως οργανικό το οποίο κλείνει μια φράση ή ένα κομμάτι. Τις περισσότερες φορές η coda έχει πολύ ήρεμο χαρακτήρα και όσο το δυνατόν λιγότερη κίνηση.

**δεκάτη, μεγάλη:** είναι ένα σύνθετο διάστημα από d (ντο) σε m' (μι). Μεσολαβούν δηλαδή δέκα φθόγγοι, υπολογίζοντας πάντα τον πρώτο και τον τελευταίο.

**δερμάτινα κρουστά:** όρος που έχει καθιερωθεί από τους διδάσκοντες το Παιδαγωγικό Έργο Orff. Αναφέρεται στα κρουστά που το ηχογόνον σώμα είναι από δέρμα ή συνθετική μεμβράνη, δηλαδή τα μεμβρανόφωνα, π.χ. τύμπανα, ντέφια, τουμπελέκι κτλ.

**δεσπόζουσα:** η V βαθμίδα της κλίμακας και κατ' επέκταση η συγχροδία που σχηματίζεται πάνω σε αυτή τη βαθμίδα. Παίζει δεσπόζοντα ρόλο στην τονική μουσική τόσο στις μείζονες όσο και στις ελάσσονες κλίμακες.

**διαβατικός φθόγγος:** φθόγγος που δεν παίζει κύριο ρόλο μέσα στη μελωδική γραμμή και συνήθως ενώνει δύο κύριους φθόγγους της μελωδικής γραμμής.

**διάνθισμα:** το «γύρισμα» της φωνής γύρω από τους βασικούς φθόγγους της μελωδικής γραμμής. Στην ελληνική παραδοσιακή μουσική αναφέρεται και ως τσάκισμα.

**διάστημα:** η απόσταση από ένα φθόγγο σε έναν άλλον. Τα διαστήματα χαρακτηρίζονται από ένα ποσοτικό όνομα και ένα ποιοτικό. Για το ποσοτικό μετράμε τους φθόγγους που υπάρχουν ανάμεσά τους υπολογίζοντας και τον πρώτο και τον τελευταίο. Έτσι το διάστημα d-f είναι διάστημα δευτέρας, το d-m διάστημα τρίτης κτλ. Για το ποιοτικό όνομα παίζει ρόλο ο αριθμός τόνων και ημιτονίων που συναντώνται στο συγκεκριμένο διάστημα.

**διατονική κλίμακα:** η κλίμακα που δεν περιέχει χρωματικά ημιτόνια, δηλαδή ημιτόνια που σχηματίζονται από φθόγγους με ίδιο όνομα και τη χρήση αλλοιώσεων, π.χ., το ντο - ντο δίεση είναι χρωματικό ημιτόνιο.

**διαφωνία:** διαφωνία ή διάφωνα διαστήματα θεωρούνται τα διαστήματα δευτέρας, εβδόμης καθώς και τα σύνθετα αυτών ενάτης, δεκάτης τετάρτης. Ανάλογα με την περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί διαφωνία και το διάστημα της τετάρτης.

**διεύθυνση:** οι βασικές κινήσεις υποδεικνύουν οπτικά τα μέρη του μέτρου. Έτσι για ένα διμερές μέτρο γίνονται δύο κινήσεις, για ένα τριμερές τρεις κτλ. Με αυτό τον τρόπο όλοι οι μουσικοί που συμμετέχουν σε ένα ορχηστρικό σύνολο είναι συγχρονισμένοι.

**διευθυντής:** λέγεται και μαέστρος και είναι ειδικευμένος μουσικός στη διεύθυνση ορχηστρικών ή/και φωνητικών συνόλων. Ένας διευθυντής δεν δείχνει μόνο το μέτρο αλλά και κάθε χαρακτηριστικό για την καλύτερη ερμηνεία ενός κομματιού.

**διμερές φόρμα:** είναι η φόρμα που έχει δύο σαφώς καθορισμένα τμήματα που όμως δεν μπορούν να παιχτούν το ένα χωρίς το άλλο.

**διπλή οκτάβα:** το διάστημα του οποίου η βάση από την κορυφή έχει διαφορά δεκαπέντε φθόγγους, π.χ. d, - d'.

**δίσημο μέτρο:** το μέτρο που οι παλμοί του ομαδοποιούνται ανά δύο. Ο πρώτος παλμός είναι ισχυρός και ο δεύτερος ασθενής.

**δίτονη κουδούνα (agogo):** διπλή κουδούνα που παράγει έναν οξύτερο και έναν βαρύτερο φθόγγο συνήθως μη καθορισμένης οξύτητας. Παίζεται με ξύλινη μπαγκέτα.

**δύο δεύτερα (2/2):** μέτρο στο οποίο η ομαδοποίηση των παλμών είναι



ανά δύο μισά με ισχυρό πάντα το πρώτο. Ανήκει στην κατηγορία των απλών μέτρων.

**δύο τέταρτα (2/4):** μέτρο στο οποίο η ομαδοποίηση των παλμών είναι ανά δύο τέταρτα με ισχυρό πάντα το πρώτο. Ανήκει στην κατηγορία των απλών μέτρων.

**descand:** βλέπε *συνοδευτική μελωδία*.

**εβδόμη:** το διάστημα που έχει απόσταση επτά φθόγγους, π.χ. d-t.

**εθνομουσικολογία:** ο κλάδος της μουσικής που καταγράφει, εξετάζει, αναλύει και συγκρίνει την παραδοσιακή μουσική διαφόρων λαών με επιστημονικά κριτήρια.

**έκταση:** η απόσταση σε ένα κομμάτι του χαμηλότερου φθόγγου από τον οξύτερο οπουδήποτε και αν βρίσκονται. Μπορεί δηλαδή ο χαμηλότερος φθόγγος να βρίσκεται στην αρχή του κομματιού και ο οξύτερος στη μέση ή στο τέλος και αντίστροφα.

**έκτη μεγάλη:** η απόσταση από το d στο l με βάση το d και κορυφή το l.

**ελάσσονα κλίμακα:** επτάφθογγη κλίμακα με χαρακτηριστικά διαστήματα. Συνήθως το άκουσμά της περιγράφεται ως μελαγχολικό ή λυπημένο.

**ενάτη μεγάλη:** σύνθετο διάστημα που αποτελείται από μία οκτάβα και μία δευτέρα, π.χ. d - r'.

**ενορχήστρωση:** ο τρόπος που «ντύνεται» μια μελωδία με τα διάφορα όργανα. Ό,τι είναι τα χρώματα για το ζωγράφο είναι το ηχόχρωμα των οργάνων για το μουσικό.

**έξι όγδοα (6/8):** μέτρο στο οποίο η ομαδοποίηση των παλμών είναι ανά έξι όγδοα. Επειδή προέρχεται από δύο τρίσημα, ο πρώτος και ο τέταρτος παλμός είναι ισχυροί με τον πρώτο ισχυρότερο από τον τέταρτο. Ανήκει στην κατηγορία των σύνθετων μέτρων.

**επιδεσπόζουσα:** η VI βαθμίδα της κλίμακας και κατ' επέκταση η συχορδία που σχηματίζεται πάνω σε αυτή τη βαθμίδα.

**επίμονο βάσιμο (ostinato):** είναι ένα σύντομο ρυθμικό, μελωδικό ή αρμονικό σχήμα που επαναλαμβάνεται (επιμένει) για μεγάλο διάστημα πάνω από το οποίο ακούγεται μια μελωδική γραμμή. Συνήθως ακούγεται στο μπάσο (εξ ου και βάσιμο) αλλά μπορεί να ακουστεί και σε άλλες φωνές.

**επτά όγδοα (7/8):** μέτρο το οποίο προέρχεται από δύο δίσημα και ένα τρίσημο σε διάφορους συνδυασμούς (2+2+3, 2+3+2, 3+2+2). Ανήκει στην κατηγορία των μεικτών μέτρων.

**ετεροφωνία:** κομμάτι (ή τραγούδι) που μαζί με την κύρια μελωδική γραμμή ακούγεται και μια δεύτερη παρόμοια με την πρώτη αλλά πιο περιέχνη.

**ζίλια:** μικροί μεταλλικοί δίσκοι (πίατα) που παίζονται ανά ζεύγη στηριγμένα στα δάχτυλα των δύο χεριών.

**Glockenspiel:** μικρό μεταλλόφωνο είτε χρωματικό (με όλες τις διέσεις) είτε διατονικό σε C (Ντο) μείζονα, με επιπλέον νότες τις Φα δίεση και Σι ύφεση ώστε να μπορεί να παίξει και στη Σολ και στη Φα μείζονες κλίμακες. Χρησιμοποιείται το σοπράνο και το άλλο.

**gong:** μεγάλος μεταλλικός δίσκος που τον χτυπάμε με κόπανο.

**gongas:** βαρελόσχημο μεμβρανόφωνο μεγάλου μεγέθους που παίζεται με τα χέρια. Υπάρχει σε διάφορα μεγέθη.

**Hellerau:** μέρος στην Ελβετία όπου ο Dalcroze ίδρυσε μια σχολή εφαρμόζοντας για πρώτη φορά τη Ρυθμική Dalcroze την περίοδο 1911-1914.

**ημιτόνιο:** από τις πιο δύσκολες έννοιες στη μουσική. Μπορούμε να πούμε ότι είναι το 1/12 της οκτάβας ή ότι ημιτόνιο είναι το μικρότερο διάστημα που συναντάμε στη δυτική μουσική. Τέτοιο είναι το διάστημα m- f. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλα τα ημιτόνια στην ευρωπαϊκή μουσική είναι ίσα.

**ηχηρές κινήσεις (body instruments):** οι ήχοι που μπορούμε να δημιουργήσουμε με το ίδιο μας το σώμα με παλαμάκια, χτυπήματα χεριών, δαχτύλων, ποδιών κτλ. Η μεταφορά του όρου στα ελληνικά οφείλεται στην Π. Ματέν.

**θέση:** το πρώτο μέρος του μέτρου, το ισχυρό, είτε έχουμε δίσημο είτε τρίσημο μέτρο.

**interludio:** σύνθεση που παίζεται μεταξύ δύο άλλων κομματιών όπως, για παράδειγμα, τα οργανικά περάσματα ανάμεσα στους στίχους ύμνων της δυτικής εκκλησίας.

**ισοκράτης (pedal):** ένας ή δύο φθόγγοι μεγάλης διάρκειας που υποστηρίζουν μια μελωδική γραμμή. Από τα βασικά χαρακτηριστικά της βυζαντινής μουσικής. Λέγεται και ίσο.

**ισχυρό:** το πρώτο μέρος οποιουδήποτε μέτρου.

**καθορισμένο τονικό ύψος:** ο ήχος που παράγεται και αντιστοιχεί σε κάποιον συγκεκριμένο φθόγγο, π.χ. Α, Β, C κτλ.

**καμπάσα:** αποξηραμένη κολοκύθα που στην εξωτερική της μεριά έχουν προσαρμοστεί κοχύλια ή αποξηραμένοι σπόροι που προσκρούουν πάνω στην επιφάνειά της, σε αντίθεση με τις μαράκες που έχουν τα σπόρια μέσα. Σήμερα κατασκευάζεται και από μέταλλο.

**κανόνες:** τεχνική σύνθεσης αντιστικτικής επεξεργασίας κατά την οποία μια μελωδική γραμμή παίζεται ή τραγουδιέται από δύο ή περισσότερα άτομα αρχίζοντας το ένα μετά το άλλο, με διαφορά δηλαδή στο χρόνο εκίνησης. Ο Orff χρησιμοποιεί και ρυθμικούς κανόνες.

**καστίνα (woodblock):** ξύλινο κουτί σε διάφορα μεγέθη που παίζεται με σκληρή μπαγκέτα.

**καστανιέτες:** ζεύγος ξύλινων δίσκων που προσαρμόζονται στα δάχτυλα και με κατάλληλο χειρισμό της παλάμης αλληλοκρούονται.

**κινέζικα κουδούνια (temple blocks):** ξύλινα σφαιρικά κουδούνια που

παίζονται με μπαγκέτες. Συνήθως το σχήμα τους μοιάζει με κεφάλι ψαριού.

**κλασματικός αριθμός:** είναι ο αριθμός που μπαίνει στην αρχή του κομματιού αμέσως μετά το κλειδί και τον οπλισμό (αν υπάρχει). Ο αριθμητής καθορίζει τα μέρη του μέτρου και ο παρονομαστής την αξία κάθε μέρους. Π.χ. 2/4 σημαίνει ότι έχουμε δύο μέρη όπου στο κάθε μέρος παίζουμε ή τραγουδάμε ένα τέταρτο ή άλλες αξίες που το σύνολό τους είναι ίσο με ένα τέταρτο.

**κλίμακα (σκάλα):** διαδοχή από φθόγγους που αρχίζει από τον βαθύτερο και τελειώνει στον οξύτερο. Κυριότερες είναι οι πεντάφθογγες (π.χ. d r m s l d´) και οι επτάφθογγες (π.χ. d r m f s l t d´).

**κόπανος:** μεγάλη μπαγκέτα με μαλακή κεφαλή.

**κορυφή:** ο οξύτερος φθόγγος ενός διαστήματος ανεξάρτητα αν εμφανίζεται πρώτος ή δεύτερος στο μουσικό κείμενο.

**κουδούνα (cow bell):** μεταλλικό ιδιόφωνο σε διάφορα μεγέθη που παίζεται με ξύλινη μπαγκέτα.

**κουδονάκια άμαξας:** συστοιχία από μικρά σφαιρικά ή καμπανόσχημα κουδονάκια δεμένα είτε σε μια δερμάτινη λουρίδα είτε σε ξύλινη λαβή.

**κρουστά:** τα όργανα που ο ήχος τους παράγεται με κρούση.

**κυκλική φόρμα (rondo):** η φόρμα της οποίας το Α επανέρχεται τουλάχιστον τρεις φορές ενώ ενδιάμεσα υπάρχουν διαφορετικά τμήματα και απεικονίζεται ως εξής: ΑΒΑΓΑ.

**Laban:** Laban von Varalya (1879-1958): Αυστροούγγρος χορευτής, χορογράφος και θεωρητικός του χορού, θεμελιωτής του σύγχρονου χορού στη Γερμανία. Η κινησιογραφία Λαμπάν καθορίζεται από τους παράγοντες χώρος, χρόνος, ενέργεια. Ανάμεσα στους μαθητές και συνεργάτες του Λαμπάν ήταν και η Μάιρη Βίγκμαν (Wigman).

**log drum:** πρόκειται για κρουόμενο ιδιόφωνο κατασκευασμένο από κορμό δέντρου που έχει αφαιρεθεί το εσωτερικό του και έχει γίνει κοίλο. Ως εκπαιδευτικό κρουστό γίνεται από μπαμπού ή και από σσινίδες. Παίζεται με μπαγκέτες.

**μαράκες:** δοχεία συνήθως από ξύλο, συνθετικά υλικά ή δέρμα που περιέχουν ποσότητα αποξηραμένων σπόρων, μικρών χαλκιών κτλ.τα οποία σειόμενα παράγουν τον ήχο.

**μείζονα κλίμακα:** επτάφθογγη κλίμακα με χαρακτηριστικά διαστήματα. Συνήθως το άκουσμά της περιγράφεται ως χαρούμενο ή ρωμαλέο.

**μείζονα τονικότητα:** το κομμάτι που είναι γραμμένο χρησιμοποιώντας τη μείζονα κλίμακα.

**μελωδία:** η διαδοχή στο χρόνο φθόγγων με διαφορετικό τονικό ύψος μέσα σε ένα ρυθμικό πλαίσιο. Η μελωδία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το ρυθμό.

**μελωδική γραμμή:** είναι ό,τι ακούγεται από ένα όργανο ή τραγουδιέ-

ται από μια φωνή από την αρχή μέχρι το τέλος ενός κομματιού. Η μελωδία μπορεί να συμπίπτει με τη μελωδική γραμμή ενός κομματιού ή συνηθέστερα να αποτελεί τμήμα της.

**μελωδικό διάστημα:** το διαδοχικό άκουσμα δύο φθόγγων. Ας σημειώσουμε εδώ ότι η λέξη *μελωδικό* στη μουσική δεν ταυτίζεται με το «ωραίο», το «όμορφο», το «ευχάριστο».

**μελωδικό σχήμα:** σχετικά σύντομο τμήμα μιας μελωδικής γραμμής ή μιας μελωδίας.

**μεμβρανόφωνο όργανο:** το όργανο του οποίου το ηχογόνο σώμα είναι μεμβράνη από συνθετικό ή φυσικό υλικό, π.χ. το τύμπανο, το τουμπλέκι κτλ.

**μέρος του μέτρου:** αναφέρεται και ως παλμός. Η υποδιαίρεση του μέτρου σε ίσα μέρη, π.χ. το δίσημο σε δύο, το τρίσημο σε τρία το τετράσημο σε τέσσερα κτλ.

**μεσοία περιοχή:** είναι η ηχητική περιοχή όπου μπορούν άνετα να τραγουδήσουν οι παιδικές και οι γυναικείες φωνές.

**μεσόφωνος, -η, -ο:** βλέπε *άλτο*.

**μεταλλικά κρουστά:** όρος που έχει καθιερωθεί από τους διδάσκοντες το Παιδαγωγικό έργο Off. Αναφέρεται συνήθως στα κρουστά με μη καθορισμένο τονικό ύψος που είναι φτιαγμένα από μέταλλο, π.χ. τριγωνο, πιάτα, ζίλια κτλ.

**μεταλλόφωνο:** ραβδόφωνο όργανο με μεταλλικές ράβδους. Υπάρχουν τα διατονικά και χρωματικά όπως και στα Glockenspiel σε σοπράνο και άλτο.

**μεικτό μέτρο:** το μέτρο που αποτελείται από συνδυασμό δίσημων και τρίσημων απλών μέτρων, π.χ. 5/ 8, 7/ 8 κτλ.

**μέτρο:** 1. Η ομαδοποίηση των παλμών σε ισχυρούς και ασθενείς ώστε να υπάρχει μια περιοδικότητα. Ο κλασματικός αριθμός στην αρχή του κομματιού μάς δείχνει το μέτρο του κομματιού. 2. Τα επιμέρους τμήματα ενός κομματιού που περιέχουν διαφορετικές αξίες, το σύνολο των οποίων είναι ίσο με το μέτρο του κομματιού.

**μονοφωνία:** η ύπαρξη μιας μόνο μελωδικής γραμμής ανεξάρτητα αν παίζεται ή τραγουδιέται από πολλά άτομα.

**μορφή:** βλέπε *φόρμα*.

**μοτιβική μορφή:** μορφή στην οποία τα διάφορα τμήματα είναι πολύ μικρά και όχι σαφώς καθορισμένα. Στην ουσία είναι μικρές παραλλαγές σε ένα μοτίβο.

**μουσικά ποτήρια:** ποτήρια τουλίπες, συνήθως κρυστάλλινα, που παίζονται είτε με σύρσιμο του δείκτη, τον οποίο προηγουμένως έχουμε υγράνει, στα χείλη των ποτηριών είτε με μπαγιάτες. Το κούρδισμα των ποτηριών γίνεται με προσθήκη νερού.

**μουσικό χειμένο (παρτιτούρα):** η τυπωμένη ή χειρόγραφη καταγραφή της μουσικής. Μπορεί να είναι για ένα όργανο, για σύνολο οργάνων

ή για ολόκληρη την ορχήστρα. Σε μια παρτιτούρα ορχήστρας κάθε όργανο εμφανίζεται με συγκεκριμένη σειρά.

**μπάσος (βαθύφωνος):** η χαμηλότερη αντρική φωνή και γενικά κάθε όργανο που παίζει πολύ χαμηλά.

**νταούλι:** μεγάλο τύμπανο που παίζεται και από τη μια πλευρά με λεπτή μπαγκέτα και από την άλλη με ξύλινο κόπανο.

**ντέφι:** χειροτύμπανο με ζίλια.

**ξυλάκια (claves):** ζεύγος κυλινδρικών ξύλων που αλληλοχρουνται.

**ξύλινα κρουστά:** όρος που έχει καθιερωθεί από τους διδάσκοντες το Παιδαγωγικό έργο Orff. Αναφέρεται στα κρουστά με μη καθορισμένο τονικό ύψος που είναι φτιαγμένα από ξύλο, π.χ. ξυλάκια, κασετίνα, καστανιέτες κτλ. Προσοχή να μη συγχέονται με τα ξύλινα πνευστά.

**ξύλόφωνο:** όργανο με ξύλινες ράβδους. Υπάρχει το σοπράνο, άλλο και μπάσο ενώ τα τελευταία χρόνια έχουν κατασκευάσει και κόντρα μπάσο. Υπάρχουν τα διατονικά και χρωματικά όπως και στα Glockenspiel.

**ξύστρα:** ιδιόφωνο ξύλινο ή από συνθετικό υλικό με εγκοπές πάνω στις οποίες σύρουμε (ξύνουμε) μια μπαγκέτα.

**ογδόη:** το διάστημα από τον ένα φθόγγο στον αμέσως επόμενο με το ίδιο όνομα, π.χ. d - d' ή m - m' κτλ.

**οκτάβα:** λατινική προέλευσης λέξη, σχεδόν ό,τι και η ογδόη.

**οξύτερος φθόγγος:** ο φθόγγος που είναι πιο ψηλά από όλους.

**οξύφωνος:** βλέπε τενόρος.

**οπλισμός:** οι διέσεις ή οι υφέσεις που γράφονται με καθορισμένο τρόπο αμέσως μετά το κλειδί και ισχύουν για όλο το κομμάτι. Με αυτό τον τρόπο σχηματίζονται όλες οι μείζονες και ελάσσονες κλίμακες.

**όργανα Orff:** είναι τα όργανα που εμπνεύστηκε ο Orff τα οποία ανέπτυξε και κατασκεύασε ο Karl Mändler και στη συνέχεια ο Klaus Becker του Studio 49. Περιλαμβάνουν τα ραβδόφωνα (ξύλόφωνα, μεταλλόφωνα), τα κρουστά με καθορισμένο και μη τονικό ύψος (τύμπανα, μαράκες, καστανιέτες κτλ.) κ.ά.

**ορχήστρα:** κάθε σύνολο οργάνων που αποτελείται από ίδια ή διαφορετικά όργανα.

**ostinato:** βλ. επίμονο βάσιμο.

**παλμός:** βλ. μέρος του μέτρου.

**παραφονία:** εδώ δεν έχει σχέση με αυτό που εννοούμε συνήθως ως «κακό» άκουσμα αλλά περισσότερο με τεχνική σύνθεσης.

**παρεστιγμένο:** φθογγόσημο που στα δεξιά του έχει μια τελεία (στιγμή) η οποία του προσθέτει το μισό της αξίας του, π.χ. ♩ = ♩+♩.

**παρτιτούρα:** βλέπε μουσικό κείμενο.

**πέμπτη:** το διάστημα του οποίου η βάση απέχει από την κορυφή πέντε φθόγγους.

**πεντατονική κλίμακα:** η κλίμακα που περιλαμβάνει πέντε φθόγγους, π.χ. d r m s l d'.

**πίατα (κύμβαλα):** μεταλλικά πιάτα διαφόρων μεγεθών. Παίζονται είτε αλληλοχρουόμενα είτε με μπαγκέτα.

**πλάγιος του δευτέρου:** βυζαντινός ήχος.

**προσαγωγέας:** είναι η VII βαθμίδα της κλίμακας με σημαντικό ρόλο στην τονική μουσική. Συνήθως μετά το άκουσμα του προσαγωγέα το αυτί μας ζητάει να ακούσει την τονική I.

**προστιβή:** έχουμε όταν ηχούν μαζί δύο φθόγγοι που έχουν μεταξύ τους απόσταση ημιτονίου.

**πτώση:** είναι μια σχέση βαθμίδων που παίζει το ρόλο των σημείων στίξεως στη μουσική. Κάθε φορά που ακούμε μια πτώση, καταλαβαίνουμε ότι το κομμάτι ή το τμήμα του κομματιού πλησιάζει στο τέλος του.

**ραβδόφωνα όργανα:** τα όργανα των οποίων το ηχογόνο σώμα είναι ράβδοι είτε από κέρα κάποιου μετάλλου είτε από κάποιο είδος ξύλου.

**pedal:** βλέπε *ισοκράτης*.

**ρίμες:** μικρά ομοιοκατάληκτα τραγουδάκια.

**ροζάνα:** μηχανισμός με έναν οδοντωτό τροχό ο οποίος περιστρέφεται χτυπώντας μια ξύλινη γλωσσίδα.

**postludio:** ένα τμήμα που έπεται κάποιας σύνθεσης, δηλαδή ακολουθεί το κυρίως έργο.

**preludio:** ένα τμήμα που προηγείται κάποιας σύνθεσης, δηλαδή πριν από το κυρίως έργο.

**ρυθμικές αξίες:** είναι τα σύμβολα που μας δείχνουν τη διάρκεια του ήχου. Οι ρυθμικές αξίες δεν είναι απόλυτες αλλά σχετικές μεταξύ τους. Η σχέση τους είναι υποπολλαπλάσια του 2. Έτσι έχουμε το ♩ = ♪♪ = ♪♪♪♪ = ♪♪♪♪♪♪ κτλ.

**ρυθμική απαγγελία (recitativo):** ιδιαίτερος τρόπος απαγγελίας ενός κειμένου. Είδος ρυθμικής απαγγελίας είναι και η ανάγνωση του Ευαγγελίου από τον ιερέα. Ειδικά στην όπερα το recitativo είναι το μέρος που έχει λόγο αλλά δεν είναι τραγούδι.

**ρυθμική σημειογραφία:** καταγραφή του ήχου ως προς τη διάρκειά του και όχι ως προς το ύψος των φθόγγων.

**ρυθμικό σχήμα:** σχετικά σύντομο τμήμα, συνδυασμός διαφορετικών ρυθμικών αξιών.

**ρυθμολογία:** η επιστήμη που εξετάζει ό,τι έχει σχέση με το ρυθμό.

**ρυθμός:** η διαφορετική διάρκεια που έχουν οι φθόγγοι ενός κομματιού, μιας φράσης ή ενός μοτίβου, πολλές φορές όμως χρησιμοποιείται εσφαλμένα αντί του μέτρου.

**rattle:** γενικά οποιοδήποτε σειόμενο ιδιόφωνο παράγει ήχο. Σε ορισμένους πολιτισμούς είναι ένα μαστουंनी με διάφορα αντικείμενα που κροταλίζουν.

**rondo:** βλέπε *κυκλική φόρμα*.

**σειρά των φθόγγων:** στη σειρά των φθόγγων εμφανίζονται όλοι οι

φθόγγοι και μόνο αυτοί που χρησιμοποιούνται σε μια σύνθεση. Διαφέρει από την κλίμακα γιατί στην κλίμακα έχουμε όλους τους φθόγγους που χρησιμοποιεί η κλίμακα και όχι το τραγούδι. Π.χ. μια σύνθεση στη C (Ντο) μείζονα μπορεί να χρησιμοποιεί τους φθόγγους GABC. Η κλίμακα είναι CDEFGABC αλλά η σειρά G A B C.

**σειστρο:** συστοιχία από ξίλια σε ξύλινη λαβή.

**σημειογραφία:** τρόπος καταγραφής της μουσικής. Είδη καταγραφής είναι η πεντάγραμμη, η βυζαντινή παρασημαντική κτλ.

**Σι ύφεση:** στα ραβδόφωνα διατονικά όργανα υπάρχει μία επιπλέον ράβδος κουρδισμένη στο Σι ύφεση που εναλλάσσεται με το Σι όταν το κομμάτι είναι σε Φα μείζονα ή ρε ελάσσονα.

**σκάλα:** βλέπε κλίμακα.

**συγκερασμένη κλίμακα:** η τεχνητή διαίρεση της οκτάβας σε δώδεκα ίσα τμήματα, τα ημιτόνια. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας της διαφοροποίησης της δυτικής μουσικής από τις εξωευρωπαϊκές και παραδοσιακές μουσικές. Όλες οι μείζονες και οι ελάσσονες κλίμακες είναι συγκερασμένες.

**σύγχρονες κλίμακες:** ονομάζονται οι κλίμακες που σχηματίζονται κυρίως από τους ίδιους τους συνθέτες μέσα στον 20ό αιώνα.

**σύγχρονες συγχορδίες:** συγχορδίες που δεν σχηματίζονται από διαστήματα τρίτης όπως γίνεται στην παραδοσιακή αρμονία αλλά από άλλα διαστήματα, π.χ. δευτέρας, τετάρτης, πέμπτης κτλ.

**σύνθετο διάστημα:** το διάστημα που ξεπερνάει την οκτάβα, π.χ. ενάτης, δεκάτης κτλ.

**συνοδεία:** η υποστήριξη μιας μελωδικής γραμμής που μπορεί να γίνεται από συγχορδίες, από απλά ρυθμικά όργανα, από μια δεύτερη μελωδική γραμμή ή από συνδυασμό των παραπάνω.

**συνοδευτική μελωδία (descand):** μια δεύτερη μελωδική γραμμή, συνήθως οξύτερη από την κύρια με αντιστακτική επεξεργασία. Είναι τεχνική που χρησιμοποιεί πολύ ο Off.

**σφαιροκόταλο:** ξύλινος σωλήνας όπου έχουν προσαρμοστεί δύο ξύλινες σφαίρες, ο οποίος σειόμενος παράγει ήχο που μοιάζει με κροτάλισμα.

**σφουρίχτρα με έμβολο:** μοιάζει με φλάουτο με ράμφος χωρίς τρύπες που στο κάτω μέρος έχει ένα έμβολο. Τραβώντας το έμβολο βαρραίνει ο ήχος ενώ επαναφέροντάς το στην αρχική του θέση οξύνεται.

**σχετικοί φθόγγοι:** οι φθόγγοι που δεν ανταποκρίνονται σε κάποια συγκεκριμένη συχνότητα αλλά παίζει ρόλο η μεταξύ τους σχέση. Συμβολίζονται με τα αρχικά d r m f s l t για τη μεσαία ηχητική περιοχή, με τόνους για την οξύτερη d' r' m' ... και κόμμα για τη χαμηλότερη d, r, m, ...

**sand blocks:** παραλληλεπίπεδα κομμάτια ξύλου καλυμμένα από τη

μια πλευρά με συμριδόχαρτο, τα οποία τριβόμενα παράγουν ήχο που μοιάζει με της ξύστρας.

**shaker:** μια μεγάλη μαράκα που συνήθως παίζεται και με τα δύο χέρια.

**ταμποουρίνο:** βλέπε *χειροτύμπανο*.

**ταμπούρο:** το τύμπανο που χρησιμοποιείται στις παρελάσεις, το οποίο στη μία του πλευρά έχει χορδές.

**ταντοφονία:** το διάστημα ανάμεσα σε δύο ίδιους φθόγγους, π.χ. d - d ή f - f.

**temple blocks:** βλέπε *κινέζικα κουδούνια*.

**τενόρος (οξύφωνος):** η οξύτερη αντρική φωνή, η οποία βέβαια είναι χαμηλότερη από τη βαρύτερη γυναικεία (μεσόφωνο).

**τέσσερα τέταρτα (4/4):** μέτρο στο οποίο η ομαδοποίηση των παλμών είναι ανά τέσσερα τέταρτα. Επειδή προέρχεται από δύο δίσημους, ο πρώτος και ο τρίτος παλμός είναι ισχυροί, με τον πρώτο ισχυρότερο από τον τρίτο. Ανήκει στην κατηγορία των σύνθετων μέτρων.

**τέταρτα:** συνήθως αναφέρεται ως η βασική μονάδα μέτρησης του χρόνου και συμβολίζεται με  $\downarrow$ .

**τονική (I):** η πρώτη (I) βαθμίδα που δίνει και το όνομά της στην κλίμακα μείζονα ή ελάσσονα, κατ' επέκταση η συγχορδία που σχηματίζεται πάνω σε αυτή τη βαθμίδα. Έτσι η Ντο μείζονα έχει φυσικά ως I βαθμίδα την Αι, η Μι ελάσσονα τη Μι κτλ.

**τονικό κέντρο:** είναι ο φθόγγος γύρω από τον οποίο στρέφεται μια μελωδία και σχεδόν πάντοτε ο φθόγγος που τελειώνει το κομμάτι.

**τονικότητα:** υποδηλώνει την κλίμακα στην οποία είναι γραμμένο ένα κομμάτι, π.χ. η τονικότητα είναι σε Σολ μείζονα.

**τουμπελέκι:** μεμβρανόφωνο με ηχείο από πηλό, μέταλλο ή ξύλο που παίζεται με τα δάχτυλα.

**τρέμολο:** η γρήγορη επανάληψη ενός φθόγγου.

**τρία τέταρτα (3/4):** μέτρο στο οποίο η ομαδοποίηση των παλμών είναι ανά τρία τέταρτα με ισχυρό πάντα το πρώτο. Ανήκει στην κατηγορία των απλών μέτρων.

**τρίγωνο:** ιδιόφωνο κατασκευασμένο από μέταλλο σε διάφορα μεγέθη τριγωνικού σχήματος. Παίζεται με μεταλλική μπαγκέτα.

**τρίηχο:** τρεις φθόγγοι που ισούνται με δύο της ίδιας αξίας ή έναν της αμέσου μεγαλύτερης, π.χ.  $\text{♪♪♪} = \text{♪♪} = \text{♪}$ .

**τρίσημο μέτρο:** μέτρο του οποίου η ομαδοποίηση των παλμών είναι ένας ισχυρός και δύο ασθενείς.

**τρίτη:** το διάστημα του οποίου η βάση απέχει από την κορυφή τρεις φθόγγους.

**τρίτη μεγάλη:** η απόσταση δύο τόνων ανάμεσα στη βάση και την κορυφή ενός διαστήματος, π.χ. d - m.



**τρύτη μικρή:** η απόσταση ενός τόνου και ενός ημιτονίου ανάμεσα στη βάση και την κορυφή ενός διαστήματος, π.χ. f- f.

**τρίφωνη συγχορδία:** συνήχηση τριών φθόγγων που απέχουν μεταξύ τους, ο πρώτος από τον δεύτερο και ο δεύτερος από τον τρίτο, μια τρίτη.

**τρόπος:** επτάφθογγη κλίμακα με συγκεκριμένη σχέση διαστημάτων. Υπάρχουν επτά τρόποι που ο καθένας αρχίζει από διαφορετικό φθόγγο χωρίς να απαιτείται κανένα σημείο αλλοίωσης. Κατά το Μεσαίωνα χρησιμοποιήθηκαν τα ονόματα των αρχαίων ελληνικών τρόπων χωρίς να υπάρχει όμως αντιστοιχία προς αυτούς.

**τύμπανα (timpani):** τα μόνα μεμβρανόφωνα κρουστά που μπορούν να παίξουν συγκεκριμένους φθόγγους. Συνήθως συναντώνται σε ζεύγη που παίζουν την τονική και τη δεσπόζουσα.

**τυχαία σημεία αλλοιώσεων:** οι διέσεις, οι υφέσεις ή οι αναιρέσεις που συναντώνται μέσα σε μια μελωδική γραμμή, ισχύουν μόνο για το μέτρο και τη φωνή που γράφονται και δεν αποτελούν μέρος του οπλισμού.

**υπερτονική (II):** η δεύτερη βαθμίδα της μείζονας ή ελάσσονας κλίμακας που συμβολίζεται με τον λατινικό αριθμό II, κατ' επέκταση η συγχορδία που σχηματίζεται πάνω σ' αυτή τη βαθμίδα.

**υποδεσπόζουσα (IV):** η τέταρτη βαθμίδα της μείζονας ή ελάσσονας κλίμακας που συμβολίζεται με τον λατινικό αριθμό IV, κατ' επέκταση η συγχορδία που σχηματίζεται πάνω σε αυτή τη βαθμίδα. Λέγεται και χαμηλότερη δεσπόζουσα.

**υψηλή περιοχή:** η οξύτερη περιοχή της μουσικής έκτασης γενικά ή ειδικά κάθε οργάνου.

**Φα δίεση (F#):** για να παίξουν τα διατονικά ραβδόφωνα στη Σολ μείζονα ή στη Μι ελάσσονα χρησιμοποιείται μία επιπλέον ράβδος κουρδισμένη σε Φα δίεση που μπαινεί στη θέση του Φα.

**φθογγόσημο (νότες):** είναι τα σημάδια του φθόγγου που χρησιμοποιούνται για να καταγράφεται η μουσική.

**φλάουτο με ράμφος:** δημοφιλές όργανο του 16ου-18ου αιώνα που αναβίωσε στις αρχές του αιώνα μας από τον Dolmetsch. Το επιστόμιό του μοιάζει με ράμφος πουλιού. Η παραγωγή του ήχου γίνεται σχετικά εύκολα, γι' αυτό χρησιμοποιείται στη μουσική αγωγή από παιδιά και δασκάλους. Υπάρχουν πέντε είδη, από το οξύτερο στο βαρύτερο: σοπράνο, σοπράνο, άλτο, τενόρο και μπάσο.

**φλέξατον:** ιδιόφωνο στο οποίο μια σφαίρα χτυπάει ένα μεταλλικό έλασμα το οποίο με κατάλληλη κίνηση παράγει έναν χαρακτηριστικό ήχο.

**φλογέρα:** με τον όρο *φλογέρα* στη μουσική αγωγή εννοούμε το φλάουτο με ράμφος ενώ στην παραδοσιακή μουσική τον ανοιχτό και από

τις δύο μεριές σωλήνα από καλάμι, ξύλο ή κόκαλο που απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες για την παραγωγή ήχου.

**φόρμα (μορφή):** το γενικό πλαίσιο καθώς και τα στοιχεία που καθορίζουν μια σύνθεση και την εντάσσουν σε διάφορες κατηγορίες. Κάθε φόρμα αποτελεί ένα ισορροπημένο σύνολο.

**φούγκα:** αντιστιχτική τεχνική σύνθεσης για τρεις ή τέσσερις φωνές όπου ένα σύντομο συνήθως μελωδικό σχήμα που ονομάζεται θέμα ακούγεται διαδοχικά από όλες τις φωνές. Στη συνέχεια υπάρχει μια επεξεργασία του θέματος η οποία ακολουθεί με αποκλίσεις κάποια πρότυπα.

**φράση:** μελωδικό σχήμα που καθορίζεται από πτώση. Η κλασική φράση είναι συνήθως τέσσερα μέτρα, έχουμε όμως και περιπτώσεις μικρότερης ή μεγαλύτερης φράσης.

**φυσικά διαστήματα:** τα διαστήματα στους τρόπους που χρησιμοποιούνται στην παραδοσιακή μουσική δεν είναι όλα ίδια. Υπάρχουν δηλαδή δυο-τρεις διαφορετικοί τόνοι και άλλα τόσα διαφορετικά ημιτόνια.

**φωνή:** με τον όρο φωνή εννοούμε οποιαδήποτε μελωδική γραμμή, είτε παίζεται από όργανα είτε τραγουδιέται.

**vibra slap:** κασετίνα ή σωλήνας από ξύλο με ένα μηχανισμό που, όταν τίθεται σε κίνηση, κροταλίζει πολύ γρήγορα.

**χειροτύμπανο (ταμπορίνο):** μεμβρανόφωνο όργανο σε διάφορα μεγέθη που μοιάζει με ντέφι χωρίς ζίλια. Παίζεται με μπαγκέτα ή, πιο συχνά, με το χέρι.



## Βιβλιογραφία

- Addison, R. (1988), «A New Look at Musical Improvisation in Education», *British Journal of Music Education* 5(3), 255-267.
- Aitchison, J. (1992), «Language Family» στο: Tom McArthur (επιμ.), *The Oxford Companion to the English Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Αμαργιανάκης, Γ. (1985), «Ο αρχαίος ελληνικός μουσικός νόμος, ο βυζαντινός ήχος και η ινδική Raga», *Μουσικολογία* 1(2) 72-82.
- Ανδρούτσος, Π.Π. (1995), *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής. Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*, Αθήνα.
- Αντωνιάκης, Δ.Θ. (1996), *Carl Orff 1895-1982*, Ηράκλειο: Orfefs.
- Baines, A. (1992), *The Oxford Companion to Musical Instruments*, Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, L. (1986), *Κονσέρτα για νέους*, Αθήνα: Δίδυμοι.
- Cox, G. (1993), *A History of Music Education in England, 1872-1928*, Aldershot: Scholar Press.
- Crystal, D. (επιμ.) (1993), *Cambridge Paperback Encyclopaedia*, Cambridge University Press.
- Γαρίνης, Α. Π. (1993), *Ρυθμολογία και ανάλυση*, Αθήνα.
- Γιάννου, Δ. (1994), *Θέματα μουσικολογίας*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γεωργιάδης, Θ.Γ. (1994), *Μουσική και γλώσσα: Το ιστορικό γίνεσθαι της δυτικής μουσικής στη μελοποίηση της λειτουργίας*, μτφρ. Δ. Θέμελης, Αθήνα: Νεφέλη.
- Gillespie, A.E. (1986), «The Orff Approach», στο: Choksy, L., Abramson, R.M., Gillespie, A.E. και Woods, D., *Teaching Music in the Twentieth Century*, New Jersey: Prentice-Hall, σελ. 92-103.
- Green, L. (1988), *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*, Manchester: Manchester University Press.
- Günther, D. (1963), «Elemental Dance», στο: *Orff-Institute Year Book 1962*, Mainz: Schott's Söhne.
- Guttman, A. (1988), «The Nazi Olympics», στο: Jeffrey Segrave και Donald Chu (επιμ.), *Olympic Games*, Illinois: Human Kinetics Books.
- Γρηγορίου, Μ. (1994), *Μουσική για παιδιά και για εξυπνους μεγάλους*, τόμοι Α΄, Β΄, Αθήνα: Νεφέλη.

- Διαμαντής, Γ. (1990), *Η κλασική θεωρία της μουσικής*, Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Hall, D. (1960), *Teacher's Manual*, Mainz: Schott's Söhne.
- Hamilton, D. (1992), *Learning About Education: An Unfinished Curriculum*, Milton Keynes: Open University Press.
- Haselbach, B. (1993), «Orff-Schulwerk: Past, Present and Future», *Orff Times* 14(2), σελ. 3-8.
- Horton, J. (1981), «Carl Orff», στο: Kenneth Simpson (επιμ.), *Some Great Music Educators*, Borough Green: Novelo.
- Jacobs, A. (1984), *Dictionary of Music*, G. Britain: Penguin.
- Κανακίδου, Ε. - Παπαγιάννη, Β. (1994), *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Keller, W. (1963), «Elemental Music: An Attempt to Define it» στο: *Orff-Institute Year Book 1962*, Mainz: Schott's Söhne.
- Keetman, G. (1974), *Elementaria: First Acquaintance with Orff-Schulwerk*, London: Schott.
- Kemp, A. (1984). «Carl Orff: A Seminal Influence in World Music Education», *International Journal of Music Education*. 3, σελ. 62-64.
- Kemp, A. and Lephed, L. (1992), «Research Methods in International and Comparative Music Education», στο: Richard Colwell (επιμ.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York: Schirmer.
- Κριαράς, (1996), *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Lane, M. (1984), *Music in Action: An Interpretation of Carl Orff's Music for Children*, London: Schott και Co.
- Λεμπέση, Α. - Τσαφαριδής, Ν. (1994), *Μουσική αγωγή 1. Παιχνίδια με ήχους, ρυθμούς, μελωδίες*, Βιβλίο για το δάσκαλο, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Liess, A. (1966), *Carl Orff: His Life and His Music*, London: Calder και Boyars.
- Mathéy, P. (1963), *Orff-Schulwerk: Ελληνικά παιδικά τραγούδια και χοροί (Greek children Songs and Dances)*, Mainz: Schott's Söhne.
- Ματέυ, Π. (1987), «Ο Carl Orff και η αρχαία Ελλάδα», *Μουσικολογία*, 5-6/87, σελ. 272-285.
- Mathéy, P. (1992), *Ρυθμός (Rhythm)*, Athens: Hellenic Orff-Schulwerk Association.
- Ματέυ, Π. (1993), «Ο Carl Orff και η αρχαία Ελλάδα», *Ρυθμοί*, 2, σελ. 3-4.
- Mathéy, P. και Panagopoulos-Slavik, A. (1993), *RRRRRO, Orff-Schulwerk: A Supplement to Music for Children*, London: Schott.
- Orff, C. - Keetman, G. (1950), *Orff-Schulwerk: Musik für Kinder, vol. I*, London: Schott.

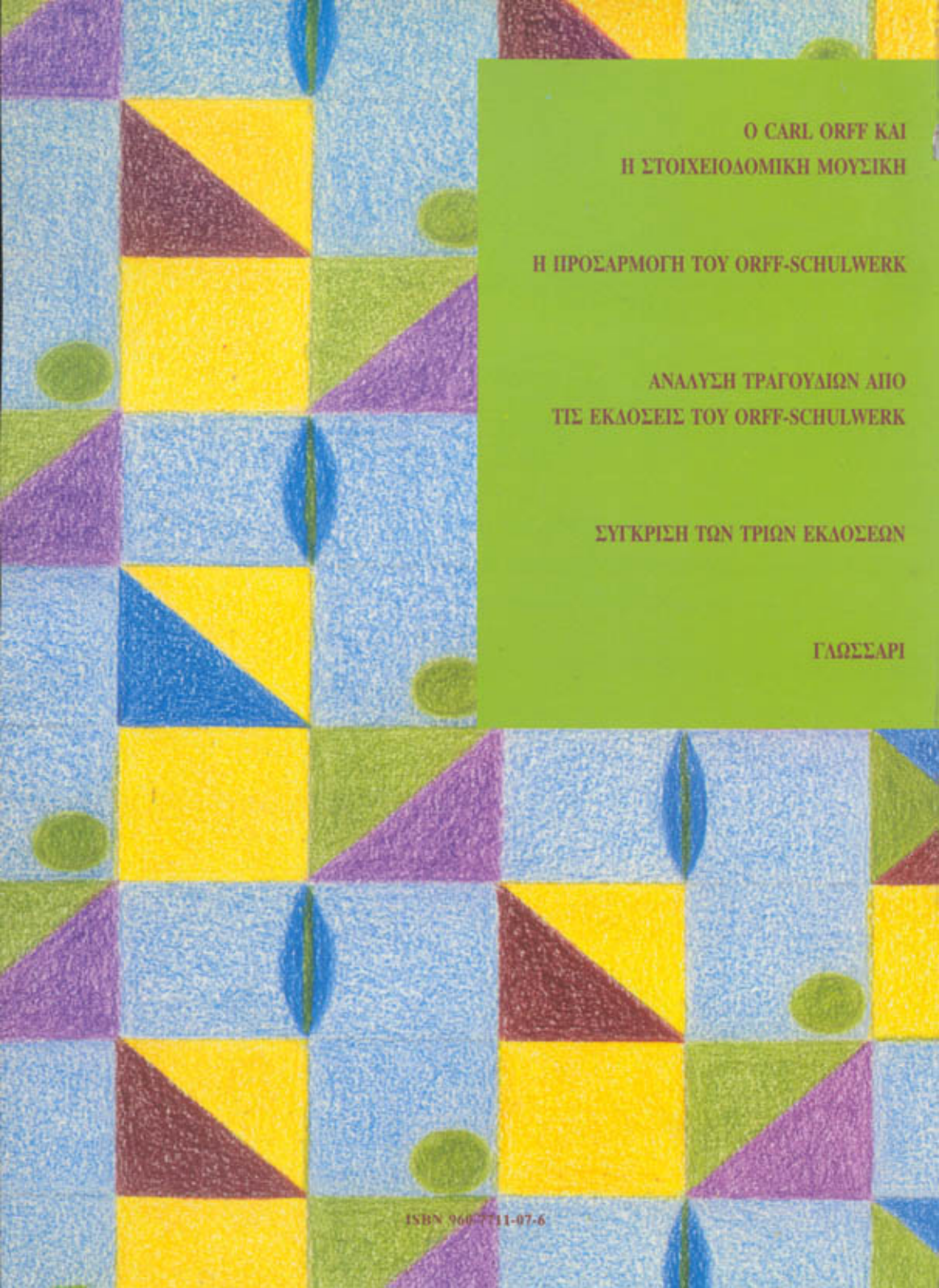
- (1952), *Orff-Schulwerk: Musik für Kinder, vol. II*, London: Schott.
- (1953), *Orff-Schulwerk: Musik für Kinder, vol. III*, London: Schott.
- (χ.χ.ε., English version adapted by M. Murray), *Orff-Schulwerk: Music for Children, vol. I Pentatonic*, London: Schott.
- (χ.χ.ε., English version adapted by M. Murray), *Orff-Schulwerk: Music for Children, vol. II Major: Drone Bass Triads*, London: Schott.
- (χ.χ.ε., English version adapted by M. Murray), *Orff-Schulwerk: Music for Children, vol. III Major: Dominant and Subdominant Triads*, London: Schott.
- Orff, C. (1964, Σεπτέμβριος/Οκτώβριος), Orff - Schulwerk: Past και Future, *Music in Education*, σελ. 209-214.
- (1978), *The Schulwerk*, New York: Schott Music Co.
- (1992), «Thoughts About Music with Children and non-Professionals» (1932), *Orff Times* 13(3) 1, 3, 6.
- (1980), *The Orff Music Therapy*, London: Schott και Co.
- Παπαζαρής, Θ. (1991), *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία – Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*, Κατερίνη: Τέχτιος.
- Σπυριδάκης, Γ.Κ. και Περιστέρης, Σ.Δ. (1968), *Ελληνικά δημοτικά άσματα*, τ. Γ', Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Regner, H. (1988), *Musik Lieben Lernen*, Mainz: Piper Schott. (1981), «Orff-Schulwerk in 1980», *Orff Times* 2(2) 3-5, 12.
- Russell-Smith, G. (1981), «Zoltan Kodály», στο: Kenneth Simpson (επιμ.), *Some Great Music Educators*, Borough Green: Novelo.
- Schott, (χ.χ.ε.), *Orff-Schulwerk Music for Children: Catalogue*, χ.τ.ε.: Schott.
- Seckinger, D.S. (1975), *A Problems Approach to Foundations of Education*, USA: John Wiley και Sons.
- Shaw, W. (1981), John Curwen στο: Kenneth Simpson (επιμ.), *Some Great Music Educators*, Borough Green: Novelo.
- Shepherd, J. (1977), «The Musical Coding of Ideologies» στο: John Shepherd, Phil Virden, Graham Vulliamy και Trevor Wishart (συγγραφέις), *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*, London: Latimer New Dimensions.
- Small, C. (1977), *Music, Society, Education*, London: John Calder.
- Swanwick, K. (1984), «Problems of a Sociological Approach to Pop Music in Schools», *British Journal of Sociology of Education*. 5(1) 49-56.
- Thomas, W. (1960), «Orff's «Schulwerk»», στο: W. E. Schäfer, K. H. Ruppel, G. R. Sellner και W. Thomas, Carl Orff: *A Report in Words and Pictures*, Mainz: Schott's Söhne.
- Thomas, W. (1988), *Carl Orff*, London: Schott και Co.

- Τσαφταζίδης, Ν. (1996), *Παραδοσιακά τραγούδια για παιδιά*, Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- (1996), *Αυτοσχέδια μουσικά όργανα – Κατασκευές*. Αθήνα: Orpheus, Σ. και Μ. Νικολαΐδης.
- Vulliamy, G. (1977), «Music as a Case Study in the “New Sociology of Education”», στο: John Shepherd, Phil Virden, Graham Vulliamy και Trevor Wishart (συγγραφείς), *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*, London: Latimer New Dimensions.
- Vulliamy, G. και Shepherd, J. (1984), «Application of a Critical Sociology to Music Education», *British Journal of Music Education*, 1, σελ. 247-266.
- Vygotsky, L. S. (1962), *Thought and Language*, New York: M.I.T. Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (1996), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Εισαγωγικό σημείωμα στο ομώνυμο σεμινάριο σε μουσουλμάνους και χριστιανούς δασκάλους των μειονοτικών σχολείων Θράκης.
- Walton, C. (1990), *Βασικές μουσικές φόρμες*, μτφρ. Ν. Τσαφταζίδη, Αθήνα: Orpheus, Σ. και Μ. Νικολαΐδης.
- Wolff, J. (1990), «The Ideology of Autonomous Art», στο: Richard Leppert και Susan McClary (επιμ.), *Music and Society: The politics of Composition, Performance, and Reception*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Warner, B. (1991), *Orff-Schulwerk: Applications for the Classroom*, New Jersey: Prentice-Hall.









Ο CARL ORFF ΚΑΙ  
Η ΣΤΟΙΧΕΙΟΔΟΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

Η ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ORFF-SCHULWERK

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ ΑΠΟ  
ΤΙΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ ORFF-SCHULWERK

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

ΓΛΩΣΣΑΡΙ

ISBN 960-7711-07-6