



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αυτοσχεδιασμός και μουσικοποιητικές δράσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αθανάσιος Δ. Διαμαντόπουλος

Επιβλέπων: Αναστάσιος Χαψούλας, Καθηγητής

ΑΘΗΝΑ

Ιούνιος 2024

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αυτοσχεδιασμός και μουσικοποιητικές δράσεις στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση

Αθανάσιος Δ. Διαμαντόπουλος
Α.Μ.: 7569112200002

Τριμελής Επιτροπή: Αναστάσιος Χαψούλας, Καθηγητής
 Μαρία Παπαπαύλου, Καθηγήτρια
 Νικόλαος Πουλάκης, ΕΔΠ

Σημείωμα του συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί Διπλωματική εργασία η οποία συντάχθηκε και κατατέθηκε ως μέρος των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εθνομουσικολογία και Μουσική Ανθρωπολογία» του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε προς εξέταση τον Ιούνιο του 2024. Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας. Οι απόψεις που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τον συγγραφέα και όχι τον επιβλέποντα Καθηγητή.

Αθήνα, Ιούνιος, 2024

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ερευνά τον αυτοσχεδιασμό και τις μουσικοποιητικές δράσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας χρειάστηκε η διεπιστημονική προσέγγιση από πεδία όπως είναι η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία, η Ανθρωπολογία και η Εθνομουσικολογία. Αρχικά, παρουσιάζονται μελέτες και έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με τη μουσική δημιουργικότητα. Στη συνέχεια, απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν μέσα από ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας. Το πρώτο ερώτημα, αφορά τον τρόπο που τα παιδιά δημιουργούν μουσική και πώς διευρύνεται η εκφραστική μουσική παλέτα των παιδιών καθώς αποκτούν επίγνωση των διαδικασιών στα δικά τους δημιουργικά προβλήματα. Το δεύτερο, αφορά τον τρόπο που επηρεάζει το πολιτισμικό πλαίσιο τη μουσική εκπαίδευση, καθώς δεν γίνεται να μελετηθεί η δημιουργικότητα απομονώνοντας τα άτομα και τα έργα τους από το κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιούνται οι ενέργειές τους. Οι κοινωνικές διαδικασίες είναι σχετικές και έχουν το περιθώριο να αντιστρέφονται ή να επανερμηνεύονται διαρκώς. Το τρίτο ερώτημα, εστιάζει στη διαμόρφωση νοημάτων μέσα από το (μουσικό ή λεκτικό) διάλογο, ο οποίος εξαρτάται από τη διαπραγμάτευση εντός συστημάτων κοινών νοημάτων. Τέλος, εξετάζεται ο τρόπος που μπορεί ο εκπαιδευτικός μουσικής να βοηθήσει τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από κατάλληλα βήματα και ενέργειες. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα τελικά συμπεράσματα και με ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα στο πεδίο αυτό.

Dissertation

The present dissertation investigates improvisation and musical activities in primary education. Interdisciplinary approaches from fields such as Pedagogy, Psychology, Anthropology, and Ethnomusicology were necessary for the completion of the thesis. Initially, studies and research conducted on musical creativity are presented. Subsequently, research questions posed through the analysis of relevant literature are addressed. The first question concerns how children create music and how their expressive musical palette expands as they become aware of processes in their own

creative problems. The second question pertains to how the cultural context influences music education, as creativity cannot be studied by isolating individuals and their works from the social and historical environment in which their actions take place. Social processes are relative and have the potential to be constantly reversed or reinterpreted. The third question focuses on the formation of meanings through (musical or verbal) dialogue, which depends on negotiation within systems of shared meanings. Finally, the ways in which music educators can assist children's musical creativity through appropriate steps and actions are examined. The dissertation concludes with final conclusions and some proposals for further future research in this field.

Λέξεις κλειδιά: improvisation, music-making activities, primary education

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	5
Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	7
1 ^ο Κεφάλαιο: Δημιουργία μουσικής στην παιδική ηλικία.....	31
2 ^ο Κεφάλαιο: Η Μουσική Εκπαίδευση και το πολιτισμικό πλαίσιο.....	47
3 ^ο Κεφάλαιο: Διαλογικότητα (μουσική/λεκτική) και διαμόρφωση νοημάτων.....	59
4 ^ο Κεφάλαιο: Ο εκπαιδευτικός μουσικής και ο ρόλος του στην επίτευξη της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών.....	71
Συμπεράσματα-Επίλογος.....	88
Νέα Ερωτήματα.....	90
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	91

Εισαγωγή

Ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση μουσικής είναι λέξεις βαριά φορτισμένες που είναι συχνά συνδεδεμένες με ένα υψηλό επίπεδο τεχνικής και θειικού χαρίσματος. Παρόλα αυτά, παρατηρείται ότι τα παιδιά έχουν μια έμφυτη τάση να δημιουργούν μουσική και να αυτοσχεδιάζουν. Πρόκειται δηλαδή για μια δεξιότητα που θα μπορούσε να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί από τα πρώτα στάδια της μουσικής διδασκαλίας. Ωστόσο, τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση τις Ελλάδας, σε μεγάλο βαθμό παραμελείται ή υποτιμάται η σημασία της ενασχόλησης των παιδιών με τη δημιουργία μουσικής. Ακόμα και τις περιπτώσεις που η παιδαγωγική ασχολήθηκε με αυτό το ζήτημα, η προσέγγιση αφορούσε κυρίως το ατομικό επίπεδο, δίνοντας μικρότερη έμφαση στο κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η διπλωματική μου εργασία οργανώνεται σε 4 κεφάλαια και διερευνά δια μέσου θεωρητικών προσεγγίσεων τους τρόπους ενασχόλησης των παιδιών με τη δημιουργικότητα. Τα ερωτήματα που εξετάζονται είναι τα ακόλουθα:

1. Με ποιον τρόπο τα παιδιά δημιουργούν μουσική;
2. Με ποιον τρόπο επηρεάζει το πολιτισμικό πλαίσιο τη μουσική εκπαίδευση;
3. Πώς μέσα από το διάλογο (μουσικό ή λεκτικό) τα παιδιά διαμορφώνουν νοήματα τις μουσικής;
4. Με ποιον τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτικός μουσικής να βοηθήσει τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών;

Η εργασία ξεκινά με μια εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση βασικών θεμάτων που αφορούν τον αυτοσχεδιασμό. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι έννοιες όπως «αυτοσχεδιασμός», «δημιουργικότητα», «σύνθεση» θεωρούνται σχεδόν ταυτόσημες. Είναι αλήθεια ότι υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση στο νόημα που δίνεται κάθε φορά για αυτό το λόγο ανάλογα με τη περίπτωση χρησιμοποιώ διαφορετικό όρο. Ωστόσο, θεωρώ ανεπαίσθητη αυτή τη διαφορά. Ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος στις μελέτες του χρησιμοποιεί τον όρο «μουσικοποιητικές δράσεις» που λειτουργεί ως ομπρέλα για να εκφράσει τις παραπάνω έννοιες.

Στα επόμενα κεφάλαια αναλύονται τα ερευνητικά ερωτήματα ξεχωριστά. Το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στα βασικά χαρακτηριστικά που αναγνωρίζονται σε οποιαδήποτε δημιουργική δραστηριότητα, η έννοια του κινδύνου και της ασφάλειας, του αυθορμητισμού, καθώς και τα οφέλη του παιχνιδιού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ γίνεται φανερός ο ρόλος του παιχνιδιού και τα εγγενή κίνητρα που ελέγχονται από τους συμμετέχοντες, δηλαδή από τα ίδια τα παιδιά. Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο ρόλο του πολιτισμικού πλαισίου. Αναλύονται έννοιες του φύλου, της μουσικής ευφυΐας, της μουσικής ως μια κοινωνική κατασκευή και οι προκαταλήψεις που υφίστανται, καθώς δεν γίνεται να διαχωριστεί η εμπειρία από τις προσυμβολικές, εγγενείς έννοιές του κοινωνικού πλαισίου και του συμβολικού περιεχομένου. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στα νοήματα που διαμορφώνονται και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στα παιδιά μέσα από τη λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού. Τα παιδιά δεν θεωρούνται απλώς ανταποκριτές αλλά διερμηνείς, καθώς δεν αντιδρούν ακούσια στο φυσικό ή πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά αναλογίζονται την εμπειρία τους μέσα σε αυτό. Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένας «Δημιουργικός δάσκαλος», τους τρόπους και τις στρατηγικές δημιουργικότητας που απαιτούνται. Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, συνοψίζονται τα τελικά συμπεράσματα και ακολουθεί ένας αναστοχασμός αναφορικά με τη διπλωματική εργασία και την εφαρμογή της. Έπειτα, παρουσιάζονται νέα ερευνητικά ερωτήματα για μελλοντικές μελέτες για επόμενους συναδέλφους που ενδιαφέρονται να ερευνήσουν ζητήματα που αφορούν μουσικοποιητικές δράσεις. Τέλος, ακολουθεί η σχετική βιβλιογραφία που χρειάστηκε για την εκπόνηση της διπλωματικής αυτής εργασίας.

Θεωρητικές προσεγγίσεις

Αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής πιστεύουν ότι ο μουσικός αυτοσχεδιασμός είναι μια πολύ περίπλοκη, τεχνικά απαιτητική δραστηριότητα και θα πρέπει να διδάσκεται εφόσον ο μαθητής έχει αναπτύξει τις μουσικές και εκτελεστικές του δεξιότητες σε προχωρημένο επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που βλέπουν τον αυτοσχεδιασμό ως μια φυσική, διαισθητική δραστηριότητα που μπορεί να είναι μέρος της διδασκαλίας της μουσικής ακόμα και από τη προσχολική ηλικία.

Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τον Kratus (1991:35-40), υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά στις προσεγγίσεις του αυτοσχεδιασμού είτε αφορά ένα αρχάριο επτάχρονο παιδί είτε ένα καταξιωμένο επαγγελματία της jazz μουσικής.

- Όλοι οι αυτοσχεδιαστές κάνουν σκόπιμες κινήσεις για να παράγουν ήχους τη στιγμή που θέλουν. Η σκόπιμη κίνηση μπορεί να συντονιστεί για να παράγει ήχους με το σώμα, όπως όταν τραγουδάει ή χειροκροτεί μαζί με ένα όργανο.
- Όλοι οι ήχοι που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού αποτελούν μέρος του τελικού προϊόντος και ένας αυτοσχεδιαστής δεν μπορεί να αναθεωρήσει τη μουσική μετά την αναπαραγωγή της. Με αυτόν τον τρόπο ο αυτοσχεδιασμός διαφέρει από τη σύνθεση, επειδή ένας συνθέτης μπορεί να αφιερώσει χρόνο για να τροποποιήσει, να αξιολογήσει και να αποδεχτεί ή να απορρίψει μουσικές ιδέες, ενώ ένας αυτοσχεδιαστής όχι.
- Οι αυτοσχεδιαστές έχουν την ελευθερία να επιλέγουν τον φθόγγο και τη διάρκεια του εκείνη τη στιγμή που παίζουν και πολλές φορές μάλιστα εντός ορισμένων μουσικών περιορισμών όπως τις συγχορδίες, το μέτρο, την ταχύτητα κτλ.

Σαφώς το επίπεδο αυτοσχεδιασμού μεταξύ ενός μικρού παιδιού και ενός επαγγελματία δεν είναι το ίδιο. Ένας επαγγελματίας αυτοσχεδιαστής απαιτείται να διαθέτει τα ακόλουθα:

- Την ικανότητα να ακούει μουσικά μοτίβα εσωτερικά καθώς πρόκειται να παιχτεί (ακρόαση).

- Τη γνώση ότι η μουσική είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπει στους άλλους να το καταλάβουν (προσανατολισμός προϊόντος).
- Την ικανότητα χειρισμού ενός οργάνου ή της φωνής για να ταιριάζει με τις μουσικές προθέσεις του συμπαίκτη.
- Τη γνώση στρατηγικών για τη δόμηση ενός αυτοσχεδιασμού και ευελιξία αλλαγής στρατηγικών, εάν είναι απαραίτητο.
- Τη γνώση υφολογικών συμβάσεων για τον αυτοσχεδιασμό σε δεδομένο στυλ
- Την ικανότητα υπέρβασης των στιλιστικών συμβάσεων για την ανάπτυξη προσωπικού στυλ.

Η διαφορά έγκειται στο αναπτυξιακό επίπεδο και την προοπτική του αυτοσχεδιαστή που λαμβάνεται υπόψη κατά την δημιουργική μουσική δραστηριότητας. Ο επαγγελματίας αυτοσχεδιαστής συνήθως σκέφτεται τον αυτοσχεδιασμό ως ένα μουσικό προϊόν, δηλαδή μουσική που μπορεί να γίνει κατανοητή από άλλους. Ωστόσο τα παιδιά δημιουργούν μουσική κυρίως ως μια εξερευνητική δραστηριότητα, που έχει στόχο την ευχαρίστηση της διαδικασίας και όχι το προϊόν. Μια ακόμη διαφορά μεταξύ παιδιών και επαγγελματιών είναι ότι ένας επαγγελματίας είναι σε θέση να ταιριάζει τις μουσικές του προθέσεις με τους ήχους που εκτελούνται, ενώ ένα παιδί συχνά δυσκολεύεται να χειριστεί ένα όργανο ή μια φωνή αρκετά αποτελεσματικά ώστε να ταιριάζει τις προθέσεις με τους ήχους που παράγονται.

Έρευνες που διεξήχθησαν από τους Gladys Moorhead και τον Donald Pond (στο Kratus, 1991:35-40), σε παιδιά 2-6 ετών έδειξε ότι οι αυτοσχεδιασμοί χαρακτηρίζονταν από:

- ασύμμετρα μοτίβα ρυθμού,
- σταθερό παλμό
- απλά και σύνθετα μέτρα.

Διαπίστωσαν επίσης ότι όταν τα παιδιά άρχισαν να αυτοσχεδιάζουν για πρώτη φορά στα όργανα, επικεντρώθηκαν κυρίως στην εξερεύνηση του ηχοχρώματος και άλλων ηχητικών ιδιοτήτων, αλλά γρήγορα άρχισαν να χρησιμοποιήσουν μουσικά μοτίβα .

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, προτείνουν τρία αναπτυξιακά στάδια στον παιδικό αυτοσχεδιασμό:

1. το στάδιο της κινητικής ενέργειας (2-4 ετών), στο οποίο το παιδί χρησιμοποιεί φθόγγους περίπου ίσης διάρκειας και επαναλαμβανόμενες φωνές.
2. το στάδιο του πειραματισμού (4-6 χρόνια), που χαρακτηρίζεται από έμφαση στην δοκιμή νέων ιδεών με ελάχιστη προσοχή στο ευρύτερο πλαίσιο.
3. το στάδιο των τυπικών ιδιοτήτων (6-8 χρόνια), στο οποίο εμφανίζονται δομικά χαρακτηριστικά όπως η τονικότητα και η επανάληψη μεγαλύτερων μοτίβων.

Η έννοια του αυτοσχεδιασμού αποκτά ένα νόημα που συμπίπτει με την έννοια της μουσικής δημιουργικότητας. Υπάρχουν πολλές όψεις και ορισμοί της δημιουργικότητας που διαφοροποιούνται λίγο, αναλόγως το σημείο εστίασης. Ωστόσο, θεωρώ ότι παρά τις παρεκκλίσεις, εν τέλει συγκλίνουν προς την ίδια κατεύθυνση. Παρακάτω ακολουθούν προσεγγίσεις που αφορούν τη δημιουργικότητα μέσα από μελέτες και έρευνες που αναφέρει η βιβλιογραφία.

Η Θεωρία της Δημιουργικότητας (Creativity Theory)

Η έννοια αυτή εμφανίζεται σε πολλούς και διαφορετικούς επιστημονικούς ή επαγγελματικούς τομείς, όπως στη μουσική, τη ζωγραφική, το θέατρο, την ψυχολογία, την εκπαίδευση, τις φυσικές επιστήμες, την φιλοσοφία και την τεχνολογία. Πέρα από κάποιες γενικές ομοιότητες, εξαιτίας του πλουραλισμού των ψυχολογικών θεωριών και των θεωριών μάθησης, οι συγγραφείς αποκλίνουν δραματικά στους ορισμούς που δίνουν (Bloomberg 1973, Busse & Mansfield 1980, Albert 1983, Vernon 1989, Craft 2001, Starko 2005, Sternberg 1988, Meusburger 2009).

Σύμφωνα με τον Brown (1989), ανάλογα με το σε ποια από τις τέσσερις συνιστώσες της δημιουργικότητας δίνουν έμφαση, δηλαδή, τη διαδικασία δημιουργικής σκέψης, το δημιουργικό προϊόν, το δημιουργικό άτομο, το δημιουργικό περιβάλλον προκύπτουν διαφορετικοί ορισμοί, θεωρίες και αναλύσεις. Οι περισσότεροι ορισμοί αλλά και αναλύσεις βλέπουν τη δημιουργικότητα ως μια έννοια μη παρατηρήσιμη, η

οποία συσχετίζει την παρόρμηση με την ανταπόκριση, και ως εκ τούτου αποτελεί μια ανθρώπινη ιδιότητα που ποικίλει ως προς τη μορφή, το βαθμό και το περιεχόμενο. Κατά συνέπεια, υποστηρίζουν ότι ο βαθμός καλλιέργειας της δημιουργικότητας μπορεί να αποτιμηθεί μόνο ως προς συγκεκριμένες θεματικές περιοχές, που σχετίζονται με καλλιτεχνικές δραστηριότητες, επιστήμες, έκφραση και χειρισμό λόγου, επιχειρηματικότητα και καινοτομία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, αριθ. 1350/2008/EK).

Η έννοια της Δημιουργικότητας

Η διαδικασία της δημιουργικής σκέψης είναι η τάση ή η διάθεση για οποιαδήποτε καινοτόμα ιδέα που αναδεικνύει τις πνευματικές και φυσικές ικανότητες του ατόμου ως επιβεβαίωση ατομικής ή συλλογικής έκφρασης και αιτιολόγησης της υποστασιακής του αναγκαιότητας (Brown 1989).

Ο άνθρωπος υπάρχει ως δημιουργός και όχι δημιούργημα και πρέπει να βρίσκεται σε μια διαρκή αναζήτηση των δυνατοτήτων του αποδεικνύοντας στον ίδιο πρωτίστως πως μπορεί να παράγει ιδέες και να καθιερώνει νέες τάσεις. Δημιουργοί μπορούν να είναι όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτως ηλικίας, ακαδημαϊκής παιδείας, κοινωνικότητας και φυσικής κατάστασης. Αρκεί να δοθεί το έναυσμα στον οποιοδήποτε άνθρωπο για να κινητοποιήσει μέσα του ενεργά αποθέματα διάθεσης για την ανάδειξη των όποιων ταλέντων διαθέτει. Η δημιουργικότητα είναι μια έννοια που συνδέεται με την καινοτομία και έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, «ως «δημιουργικότητα» ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να έχει εννοήσεις, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει, να κατασκευάζει αντικείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται από τους ειδικούς ότι έχουν ξεχωριστή επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία.

Ο Vernon (1989: 94) αναφέρει ότι βασικό κριτήριο αξιολόγησης ενός πονήματος ως «δημιουργικού» είναι η καινοτομία, αλλά απαιτείται, επίσης, να είναι χρήσιμο και αποδεκτό, ακόμη και αν η αξία του μεταβληθεί με την πάροδο του χρόνου. Σύμφωνα με μια έρευνα, η έννοια της δημιουργικότητας εκτιμάται με διαφορετικό τρόπο από ανθρώπους που ζουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα, σε διαφορετικές χώρες ή ηπείρους (Kaufman & Sternberg, 2006). Στις σκανδιναβικές χώρες, όπως η Νορβηγία ή η Σουηδία, η δημιουργικότητα θεωρείται ως ατομική/προσωπική και έχει ως

αποτέλεσμα την αντιμετώπιση προκλήσεων, ενώ στη Γερμανία, θεωρείται περισσότερο ως η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και εύρεσης λύσης. Στο Χονγκ Κονγκ, διαπίστωσαν ότι η δυτική δημιουργικότητα επικεντρώνεται περισσότερο στα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως η αισθητική του, ενώ η κινέζικη στα κοινωνικά χαρακτηριστικά του, όπως η συνεισφορά του στην κοινωνία. Επιπλέον, από 28 αφρικανικές γλώσσες, οι 27 δεν έχουν λέξη για να εκφράσουν την έννοια της δημιουργικότητας. Εξαίρεση αποτελούν τα αραβικά.

Για τους εκπαιδευτικούς, η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι δραστηριότητες υψηλού κινδύνου και τα κίνητρα είναι λίγα (Hannon, 2009). Σε ένα σύστημα όπου το επίκεντρο είναι το καινοτόμο/ πρωτότυπο, η συμμόρφωση των επαγγελματιών είναι απαραίτητη. Η δυναμική των αλλαγών στην εκπαίδευση στην Ευρώπη έχει περιγραφεί σε όρους ενός συνόλου μεταβάσεων/μεταθέσεων, από το «μη ενημερωμένο» επαγγελματία (στη δεκαετία του 1980) στον «ενημερωμένο» (Barber, 2002). Αυτό το τελευταίο θεωρήθηκε ως το κλειδί για την αυτοσυντηρούμενη, ή ταχεία βελτίωση. Σε αυτό το πλαίσιο, το project CREATIT (<http://www.creatit-project.eu/about>) στοχεύει να προωθήσει την αλλαγή σε ευρωπαϊκό επίπεδο με τη θέσπιση της δημιουργικότητας στην επιστημονική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (αριθ. 1350/2008/EK), η εκπαίδευση και όλα τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να φροντίζουν επαρκώς για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων που στηρίζουν την δημιουργικότητα και την καινοτομία, με στόχο την εξεύρεση καινοτόμων και πρωτότυπων λύσεων για την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή, καθώς και για την τόνωση της αισθητικής ευαισθησίας, της συναισθηματικής ανάπτυξης, της δημιουργικής σκέψης και της διαίσθησης σε όλα τα παιδιά από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους, συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής φροντίδας. Επίσης, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην εφαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (2011/C70/01), η εκπαίδευση και η κατάρτιση πρέπει να έχουν σημαντικές επιχειρήσεις που να συμβάλουν σε άλλες εμβληματικές πρωτοβουλίες: όπως την «Ψηφιακή Ατζέντα» και την Ένωση της Καινοτομίας. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να παρέχουν το σωστό συνδυασμό δεξιοτήτων και, να διασφαλίζουν επαρκή εφοδιασμό της επιστήμης, των μαθηματικών και της μηχανικής, για να εξοπλίσουν τους μαθητές με τις βασικές δεξιότητες, το κίνητρο και την ικανότητα να μαθαίνουν, και να

προωθήσουν την ανάπτυξη των εγκάρσιων δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που καθιστούν δυνατή τη χρήση των σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών, για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη, και να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα. Υπάρχει Ευρωπαϊκή αποφασιστικότητα να αναπτυχθεί ενεργά η δημιουργικότητα. Ήδη, στο «Ευρωπαϊκό έτος δημιουργικότητας και καινοτομίας 2009» υπογραμμίζεται η ανάγκη να ενσωματωθεί η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες, αλλά και στον πολιτισμό και την τέχνη. Αυτές περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα από σημαντικές δεξιότητες για την παγκόσμια οικονομία και τη σύγχρονη επιστήμη των Ενεργών Πολιτών.

Η δημιουργικότητα είναι μια πολύσημη έννοια που επιδέχεται πολλές ερμηνείες, καθώς υπάρχουν αντιφατικές/αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ των επιστημόνων. Οι δυσκολίες όμως οριοθέτησης της έννοιας και απόδοσης ενός λειτουργικού ορισμού, καθολικά αποδεκτού, δεν μειώνουν τη σπουδαιότητα της, και το ρόλο που οφείλει να διαδραματίσει στην εκπαίδευση των μαθητών στις φυσικές επιστήμες και όχι μόνο. Ο Guilford τη συσχέτισε με την επίλυση γνωστικών, κοινωνικών και διαπροσωπικών προβλημάτων, όπου η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται βάση της ψυχολογικής της φύσης που είναι διάχυτη στους ανθρώπους και μπορεί να εξελιχθεί και να μετρηθεί. (Barbot, Becancon & Lubart, 2011). Κατά συνέπεια, οι επιστήμονες, θα προχωρήσουν σε μια σειρά ορισμούς με στόχο την περιγραφή των αποτελεσμάτων αλλά και των εκδηλώσεων του φαινομένου. Η πιο κοινή διάκριση είναι το μοντέλο της δημιουργικότητας «**four C**», το οποίο προτάθηκε από τους James Kaufman και Ronaldo Beghetto (2009) και το οποίο ήταν μια προσπάθεια των επιστημόνων να εντάξουν σε έναν ορισμό το μεγάλο φάσμα όλων των ορισμών της δημιουργικότητας.

Το μοντέλο αυτό (<http://en.wikipedia.org/wiki/Creativity>) αποτελείται από:

1. Big-C
2. little-c
3. mini-c
4. Pro-C

Το Big-C (**Big Creativity**) αναφέρεται σε ένα σπουδαίο δημιούργημα/επίτευγμα. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα αριστουργήματα των συνθετών μουσικής (π.χ. των Vivaldi , Mozart, Beethoven, Schubert, Bach, Elvis Presley), οι επιστήμονες που έχουν βραβευτεί με Nobel, οι δημιουργοί που τους απονέμεται το βραβείο Pulitzer (όπως ο Robert Olen Butler, ο Michael Chabon, ο Oscar Hijuelos, ο Toni Morrison, η Anne Tyler) και οι προσωπικότητες που στην εγκυκλοπαίδεια Britannica έχουν πάνω από 100 αναφορές (όπως ο Winston Churchill, ο Albert Einstein, ο Sigmund Freud, ο Franklin Roosevelt, ο Leo Tolstoy, η Queen Victoria).

Το little-c (**little creativity**) αναφέρεται στην δημιουργικότητα ως αναπόσπαστο κομμάτι των καθημερινών μας ενεργειών και παραγόμενων, που άλλοτε βοηθά στην εύρεση λύσης σε αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις και άλλοτε αποτελεί μέσο για την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων. Πολλοί πιστεύουν ότι μόνο τα μεγάλα επιτεύγματα έχουν αξία και δίνουν έμφαση στο Big-C, η οποία είναι μια λάθος προσέγγιση ή στάση. Αν κάποιος ζωγράφιζε έναν πίνακα, δεν θα περιμένει να συγκριθεί με τον Van Gogh ή τον Monet, αλλά περιμένει από τον περίγυρο του ένα θετικό/ενθαρρυντικό σχόλιο σχετικά με την αποτύπωση σκέψεων και συναισθημάτων στο δικό του καλλιτεχνικό επίτευγμα. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν επιτεύγματα που πραγματοποιούνται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

Το mini-c (**mini creativity**) αναφέρεται στη δημιουργικότητα που σχετίζεται με τη διαδικασία μάθησης. Αφορά στις δημιουργικές ιδέες/σκέψεις και ερμηνείες των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν έννοιες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Η κατηγορία αυτή θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνεται στο little-c, αλλά εξαιτίας της σημαντικότητάς της, οι επιστήμονες αποφάσισαν να την εντάξουν σε μια ξεχωριστή ομάδα και έτσι να της δώσουν έμφαση, καθότι συχνά αμελείται.

Το Pro-C (**Professional Creativity**) περιλαμβάνει τους ανθρώπους που είναι δημιουργικοί στο επάγγελμά τους. Για παράδειγμα, ένας καθηγητής που σχεδιάζει κάθε φορά διαφορετικά το μάθημα δημιουργώντας δικό του υλικό (π.χ. σχέδιο μαθήματος) με έμπνευση και φαντασία ανήκει στην Pro-C κατηγορία.

Η Margaret Boden (2004), καθηγήτρια στο πανεπιστήμιο του Sussex προτάσσει το μοντέλο αυτό και διακρίνει δυο ακόμα είδη δημιουργικότητας:

- p-Creativity (**personal Creativity**) βασισμένη στα προσωπικά δημιουργήματα
- h-Creativity (**historical Creativity**), βασισμένη στα δημιουργήματα που έχει ξεχωρίσει η ιστορία.

Η πρώτη, λοιπόν, αναφέρεται σε κάτι που έχει προσωπική αξία και μόνο, ενώ η δεύτερη καλύπτει τις περιπτώσεις της απόλυτης πρωτότυπης δημιουργίας / πατέντας , που κάτι νέο κομίζει η κοινωνία στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (Kim, 2011). Διμερής διάκριση κάνουν ο Ken Robinson (1999) και η Anna Craft (2001), οι οποίοι έχουν επικεντρωθεί στη δημιουργικότητα που σχετίζεται με την εκπαίδευση.

Η Craft κάνει αναφορά σε «**high c**» και «**little c**», ενώ παράλληλα τονίζει ότι είναι μια βασική δεξιότητα που θα πρέπει να καλλιεργηθεί στα παιδιά από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Ανάλογα, ο Robinson, αναφέρεται σε «**high**» (υψηλή) και «**democratic**» (δημοκρατική) δημιουργικότητα. Η διάκριση, λοιπόν, μεταξύ μικρής και μεγάλης δημιουργικότητας ή ψυχολογικής και ιστορικής ή υψηλής και δημοκρατικής είναι θεμελιώδης για τη μελέτη της έννοιας της δημιουργικότητας και οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν προς τη μια ή την άλλη πλευρά.

Στις μέρες μας αναγνωρίζονται και εξετάζονται όλες οι μορφές της δημιουργικότητας, η οποία θεωρείται ότι μπορεί να κλιμακώνεται και να χαρακτηρίζεται από μέτρια ως εξαιρετική (Beghetto & Kaufman, 2007). Η διάκριση αυτή είναι εξαιρετικά γενική, σε σχέση με το μοντέλο “Four C”, και δεν επαρκεί για να εξηγήσει με ακρίβεια τις ενδιάμεσες μορφές της δημιουργικότητας. Έτσι λοιπόν στη βιβλιογραφία υπάρχει -εντός της μεγάλης δημιουργικότητας- διάκριση μεταξύ πρωτογενούς και δευτερογενούς δημιουργικότητας (**primary/secondary creativity**) ή διάκριση μεταξύ **minor creativity** που αφορά στην επέκταση του ήδη γνωστού και **major creativity** τη δημιουργία εκ του μηδενός, ή την υπέρβαση/ανατροπή του γνωστού (Cropley, 1999).

Τετραμερές είναι και το μοντέλο που επινοήθηκε από το Necka (2001, 2006) και αποτυπώνει τέσσερα επίπεδα δημιουργικότητας:

1. ρευστό (**fluid**) επίπεδο, το οποίο εμπεριέχει την εν δυνάμει δημιουργικότητα, η οποία μπορεί τελικά να μην εκδηλωθεί και σχετίζεται με τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως αποκλίνουσα σκέψη, περιέργεια, και καινοτομία
2. αποκρυσταλλωμένο (**crystallized**) επίπεδο, όπου εκδηλώνεται η δημιουργικότητα όταν κάποιος επιλύει προβλήματα
3. ώριμο (**mature**) επίπεδο όταν κάποιος βρίσκει λύση σε δύσκολα προβλήματα (challenge-based) και φαντάζεται/επινοεί διαφορετικούς δρόμους που οδηγούν στη λύση
4. εξέχον (**eminent**) επίπεδο όταν προχωρά/ εξελίσσει τον τομέα / την επιστήμη του.

Τα δύο πρώτα επίπεδα ανήκουν στην κατηγορία μικρή δημιουργικότητα, ενώ τα δύο άλλα στη μεγάλη δημιουργικότητα (Starco, 2010). Στις μέρες μας, όπως φαίνεται και από τα Ευρωπαϊκά/ες ψηφίσματα /αποφάσεις φαίνεται ότι η έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη της μικρής δημιουργικότητας ή δημοκρατικής -για να τονίσει τη δημιουργικότητα του μέσου ανθρώπου (Craft, 2001), σύμφωνα με την οποία όλοι οι άνθρωποι έχουν δημιουργικές ικανότητες οι οποίες μπορούν να εκδηλωθούν, μετρηθούν και εξελιχθούν και δεν χρειάζεται να είναι κάποιος μια εξέχουσα ή ευφυέστατη προσωπικότητα όπως Einstein ή Beethoven για να θεωρηθεί δημιουργικός. Υπάρχουν βέβαια επιστήμονες, οι οποίοι πιστεύουν στη μεγάλη και εξαιρετική δημιουργικότητα όπως ο Csikszentmihalyi (2001) και ο Gardner (2011), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δημιουργικά είναι τα άτομα που με το έργο τους προκαλούν αλλαγές σε ένα τομέα, γνωρίζουν σε βάθος τον τομέα τους και είναι επαγγελματίες / ειδήμονες υψηλού επιπέδου.

Ο ορισμός κατά τον Ken Robinson είναι ότι ο ρόλος μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και να προετοιμαστούν για την παραγωγική και δημιουργική ζωή (Cromptley, 1999). Τα περισσότερα από τα άτομα μιας κοινωνίας δεν είναι σήμερα δημιουργικά, γιατί η δημιουργικότητα και η καλλιέργεια/εξέλιξη των δημιουργικών ικανοτήτων δεν αποτελούσε στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων, όταν ήταν μαθητές.

Σύμφωνα με τον Robinson (1999) και τη μελέτη της Εθνικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Δημιουργική και Συνεργατική Εκπαίδευση (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education ή NACCCE), η δημιουργικότητα ορίζεται ως η διαδικασία παραγωγής ενός έργου ή μιας ιδέας πρωτότυπης που θα έχει αξία.

Μια δημιουργική διαδικασία χαρακτηρίζεται από

- φαντασία
- είναι στοχοθετημένη
- οδηγεί σε ένα πρωτότυπο παραγόμενο
- παρέχει κάποια αξία σε σχέση με τον αρχικό στόχο

Ειδικότερα, μια ευφάνταστη δραστηριότητα (**Imaginative Activity**) εκτός του ότι κινητοποιεί την φαντασία μας παρουσιάζει και μια «άλλη» λύση μη αναμενόμενη. Οι δημιουργικές ιδέες προκύπτουν όταν οι υπάρχουσες ιδέες συντίθενται ή ερμηνεύονται με καινούριους τρόπους ή όταν συνδέονται πεδία τα οποία είναι «ξένα» κατά τη φαινομενολογία τους, όπως π.χ. η όπερα ή το θέατρο ή δημοσιογραφία με τις φυσικές επιστήμες. Βρίσκοντας σχέσεις ομοιομορφίας ή ένα-προς ένα αντιστοιχίες ή βρίσκοντας την τομή ή την ένωση ιδεών και γνωστικών περιοχών που δεν είχαν προηγουμένως συσχετιστεί προκύπτουν δημιουργικές ιδέες και δραστηριότητες. Όσον αφορά την άποψη ότι, η δημιουργικότητα συνυφαίνεται με την ύπαρξη ενός σκοπού (**Pursuing Purposes**), αυτό σημαίνει ότι ο σκοπός τίθεται εξαρχής ή προκύπτει στην πορεία και δεν έχει σχέση με τον αρχικό σκοπό. Για παράδειγμα, σε challenge-based καταστάσεις, η εύρεση λύσης είναι μια δυναμική διαδικασία, όπου η πορεία μπορεί να μην είναι γραμμική, και οι στόχοι μπορεί να επαναπροσδιορίζονται, όσο συνεχίζεται το ταξίδι με αποτέλεσμα η τελική έκβαση να μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικό στόχο από τον αρχικό. Η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία (**Being Original**) είναι δυο «διαπλεκόμενες» έννοιες.

Υπάρχουν τρία είδη πρωτοτυπίας:

- **ατομική** –σε συνάρτηση με τις προηγούμενες εργασίες του ατόμου
- **σχετική** – σε συνάρτηση με την ομάδα συνομήλικων του
- **ιστορική** σε συνάρτηση με τα επιτεύγματα της κοινωνίας ως τη δεδομένη ιστορική στιγμή που εκφράζεται η δημιουργικότητα μέσω σκέψεων ή παραγόμενων.

Τέλος, η αξιολόγηση του αποτελέσματος ως προς τον στόχο (**Judging Value**) είναι σημαντική, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι αντικειμενική, έγκυρη και αξιόπιστη. Βέβαια, έχουμε πολλά παραδείγματα από τα οποία προκύπτει ότι η αξία ενός επιτεύγματος μπορεί να αναγνωριστεί με την πάροδο του χρόνου και όχι άμεσα τη δεδομένη χρονική στιγμή που πραγματοποιείται.

Η φύση της δημιουργικότητας είναι μια έννοια πολυδιάστατη. Η ιδιαίτερη αυτή φύση της οδηγεί στη μη ύπαρξη μιας ενοποιημένης ψυχολογικής θεωρίας που θα εξηγεί και θα περιλαμβάνει όλες τις εκφράσεις της (Davis, 2004). Η σημασία της δημιουργικότητας στην τέχνη είναι πολύ σημαντική, όμως εξίσου σημαντική είναι και στις θετικές επιστήμες, και σε άλλες γνωστικές περιοχές όπως σε καινούριες που προκύπτουν από τη σύνθεση δυο περιοχών. Για παράδειγμα, η αξιοποίηση της τέχνης στις φυσικές επιστήμες και το αντίστροφο. Η σχέση μπορεί να είναι αμφίδρομη σε μια σκληρή σύγχρονη πραγματικότητα που έχει ανάγκη την ένωση αυτών των δυο περιοχών που ως τώρα φαίνονταν «ξένες». Σύμφωνα με τους ερευνητές, η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό κάθε ανθρώπου. Όλοι οι άνθρωποι μπορούν να είναι δημιουργικοί αρκεί να τους δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία και να βρεθούν σε ένα περιβάλλον, όπου οι συνθήκες θα είναι κατάλληλες, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν / εξελίξουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες.

Σφαιρική Θεωρία (Integral Theory)

Ο Ken Wilber, ένας Αμερικανός φιλόσοφος και αναπτυξιακός ψυχολόγος, έχει προτείνει μια θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης την οποία αναφέρεται ως σφαιρική θεωρία (2000a, 2000b). Αυτή η θεωρία προσφέρει έναν πιθανό τρόπο εξισορρόπησης της εξωτερικής και της εσωτερικής γνώσης καθώς ενσωματώνει τόσο εσωτερικούς

όσο και εξωτερικούς, καθώς και ατομικούς και συλλογικούς τύπους γνώσης. Όταν δίνεται ίση αξία και στους τέσσερις τύπους γνώσης, μπορεί να είναι δυνατό να δημιουργηθεί μια ισορροπία και αρμονία μέσα και μεταξύ αυτών των προοπτικών με τρόπο που θα μπορούσε να ξεφύγει από τους δυϊσμούς. Η ανάμειξη με όλους τους τρόπους της γνώσης δημιουργεί μια νέα ολοκληρωμένη προοπτική.

I Εσωτερικό-Ατομικό εσωτερική εμπειρία νου/σώματος/πνεύματος	it Εξωτερικό-Ατομικό ο υλικός κόσμος
we Εσωτερικό-Συλλογικό πολιτισμικά νοήματα	its Εξωτερικό-Συλλογικό κοινωνικά, οικολογικά και οικονομικά συστήματα

Σχήμα 1: Τα τέσσερα τεταρτημόρια

Ο Wilber (2000a, 2000b) προτείνει ότι τα συστήματά μας για τη γνώση και την κατανόηση του κόσμου εμπίπτουν όλα σε τέσσερις κατηγορίες ή τεταρτημόρια. Τα δύο αριστερά τεταρτημόρια αντιπροσωπεύουν τρόπους γνώσης που βιώνονται εσωτερικά, ενώ τα δύο δεξιά τεταρτημόρια αντιπροσωπεύουν τρόπους γνώσης που βιώνονται εξωτερικά. Το άνω δεξιό τεταρτημόριο περιλαμβάνει όλους τους τρόπους γνώσης που σχετίζονται με τον υλικό κόσμο (it). Το κάτω δεξιό τεταρτημόριο περιλαμβάνει όλους τους τρόπους γνώσης που σχετίζονται με κοινωνικά, οικολογικά και οικονομικά συστήματα (its). Το κάτω αριστερό τεταρτημόριο αντιπροσωπεύει τρόπους γνώσης που σχετίζονται με πολιτισμικές έννοιες και αξίες (we), και το άνω αριστερό τεταρτημόριο αντιπροσωπεύει τη γνώση που σχετίζεται με τη σκέψη, το συναίσθημα και τη σωματική αίσθηση (I). Για παράδειγμα, κάποιος παίζει ένα τρομπέτα (it), σε μια φιλαρμονική (its), για μια συναυλία της 28ης Οκτωβρίου (we) και νιώθει συναισθήματα ευγνωμοσύνης που ζει στην Ελλάδα (I). Πρόκειται για μια εμπειρία που βιώνεται με τέσσερις τρόπους: τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά, μέσω της επαφής με τον υλικό κόσμο, τα κοινωνικά συστήματα, ως μέλος μιας κοινότητας και ως άτομο.

Το επίκεντρο της εκπαίδευσης στα σχολεία ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων περιεχομένου (γνωρίζοντας τον υλικό κόσμο), τη γνώση για τα συστήματα (να γνωρίζει τους κανόνες και τους νόμους) και τη γνώση για τον πολιτισμό και την κοινότητα (εμείς- γνώση για τις συλλογικές έννοιες). Αυτό

που δεν ήταν το κύριο επίκεντρο της εκπαίδευσης στα σχολεία είναι η γνώση της γνώσης για το εσωτερικό του ατόμου (I) και τις διάφορες σχέσεις του με τον υλικό κόσμο (it), τα συστήματα (its) και τον πολιτισμό (we). Αυτό ισχύει επίσης για τις τρέχουσες πρακτικές στη μουσική εκμάθηση που συνήθως δεν ενθαρρύνουν, δεν εξερευνούν ή υποστηρίζουν την ανάπτυξη της αυτογνωσίας σε σχέση με τους άλλους τρεις τομείς της γνώσης. Για το λόγο αυτό ορισμένα άτομα δεν έχουν αναπτύξει τρόπους πρόσβασης στις ατομικές τους αξίες, προτιμήσεις, επιθυμίες ή συναισθηματικές και ψυχο-πνευματικές ανάγκες.

Αυτή η πτυχή της σφαιρικής θεωρίας προσφέρει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την προσέγγιση αυτών των προβλημάτων καθώς προσπαθεί να επεκτείνει και να συμπεριλάβει πολλαπλούς προσανατολισμούς σε ένα σύνθετο σύστημα που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί να μετακινηθούν οι δυϊστικές προοπτικές του παρελθόντος προς πιο σχεσιακές και ολιστικές. Η σφαιρική θεωρία προσφέρει στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο που τιμά τα πλεονεκτήματα και τις αξίες όλων των κατευθύνσεων για τον σκοπό της εξέτασης ερωτήσεων, προβλημάτων και ζητημάτων με πιο ολοκληρωμένο τρόπο.

Μια άλλη πτυχή της θεωρίας του Wilber που είναι χρήσιμη όσον αφορά την κατανόηση των σημερινών προνομίων της εξωτερικής γνώσης, είναι αυτή της κοσμοθεωρίας (**Worldview**). Ο Boyce-Tillman (2005) σημειώνει ότι μια μικρή αλλαγή έχει συμβεί στη μεταμοντέρνα εποχή και αναφέρει στοιχεία ότι οι εσωτερικοί τρόποι γνώσης εκτιμώνται όλο και περισσότερο. Αν και αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει σε ορισμένους κλάδους και σε ορισμένους πολιτισμούς, μπορεί να μην συμβαίνει σε άλλους. Η σφαιρική θεωρία συνδυάζει ανθρώπινες αναπτυξιακές θεωρίες και ιστορικές αναφορές για την ανθρώπινη εξέλιξη ως τρόπο κατανόησης της διαδικασίας με την οποία τα άτομα και οι ανθρώπινοι πολιτισμοί αναπτύσσονται και συνεχίζουν να αναπτύσσονται. Η θεωρία (Wilber, 2000b) προτείνει ότι τα άτομα και οι κοινωνίες έχουν εξελιχθεί από λιγότερο σε πιο σύνθετες κοσμοθεωρίες με την πάροδο του χρόνου και ότι σε κάθε φάση ανάπτυξης το άτομο ή η κοινωνία ανταποκρίνεται από την κοσμοθεωρία που αντιστοιχεί στις τρέχουσες αναπτυξιακές τους ικανότητες.

Επειδή αυτές οι πολλαπλές κοσμοθεωρίες υπάρχουν ταυτόχρονα, τα άτομα και οι πολιτισμοί δίνουν νόημα στον κόσμο τους με διαφορετικά σύνολα αξιών. Για

παράδειγμα, εκείνοι που κατέχουν την επιστημονική ορθολογική κοσμοθεωρία έχουν το προνόμιο εξωτερικών τρόπων γνώσης ((it/its) και ασχολούνται περισσότερο με την ανακάλυψη και την κυριαρχία των νόμων του υλικού κόσμου,, ενώ εκείνοι που έχουν μια πλουραλιστική σχετικιστική κοσμοθεωρία έχουν προνόμιο εσωτερικού-συλλογικούς τρόπους γνώσης (we) και ασχολούνται περισσότερο με τις κοινωνικές κατασκευές, τις σχέσεις και την κοινότητα. Για να περιπλέξει τα πράγματα, η κοσμοθεωρία είναι πιθανότατα τομέας ή συγκεκριμένο θέμα και τα άτομα με τις πιο σύνθετες κοσμοθεωρίες είναι ικανά και συχνά ανταποκρίνονται από λιγότερο περίπλοκες κοσμοθεωρίες σε ορισμένες καταστάσεις. Λαμβάνοντας υπ 'όψιν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι πιθανό να έχουν διαφορετικές κοσμοθεωρίες και να ανταποκρίνονται από διαφορετικές κοσμοθεωρίες σε διαφορετικές καταστάσεις, είναι σημαντικό να εξετάζεται πώς η κοσμοθεωρία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται, ερμηνεύονται, εφαρμόζονται και βιώνονται τα προγράμματα σπουδών.

Νέα σκέψη

Η λέξη «δημιουργικότητα», έχει χρησιμοποιηθεί σε τόσα πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα που έχει χάσει μεγάλο μέρος του νοήματος και τη δύναμή της, ειδικά όσον αφορά τη μουσική και τα παιδιά. Μουσικοί εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι που ενδιαφέρονται για την καλλιτεχνική ανάπτυξη έδωσαν πρόσφατα απαντήσεις σχετικά με ορισμό της μουσικής δημιουργικότητας. Οι μελέτες τους βασίζονται, εν μέρει, σε μια πιο εστιασμένη άποψη της δημιουργικότητας, επικεντρώνεται στις νοητικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη δημιουργική παραγωγή.

Ο Webster (1990) προτείνει, ειδικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να χρησιμοποιείται ο όρος «δημιουργική σκέψη». Εστιάζοντας στη δημιουργική σκέψη, δίνεται έμφαση στην ίδια τη διαδικασία και στο ρόλο της διδασκαλία μουσικής, ώστε το μυαλό λειτουργώντας με μουσικό υλικό να παράγει δημιουργικά αποτελέσματα.

Υπάρχουν πέντε πλέον χαρακτηριστικά για τη δημιουργική σκέψη που Webster σημειώνει:

1. έμφαση στο ρόλο της μουσικής φαντασίας/ μουσικής εικόνας
2. θεωρητική μοντελοποίηση της δημιουργικής διαδικασίας
3. μέτρηση της δημιουργικής ικανότητας
4. συστηματική παρατήρηση της δημιουργικής συμπεριφοράς
5. χρήση των υπολογιστών και τεχνολογία ήχου

Κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά έχει σημαντικές συνέπειες στην πρακτική και το καθένα βοηθά με τον δικό του τρόπο να δώσει ένα ξεχωριστό νόημα στον όρο «δημιουργικότητα».

Μουσική φαντασία

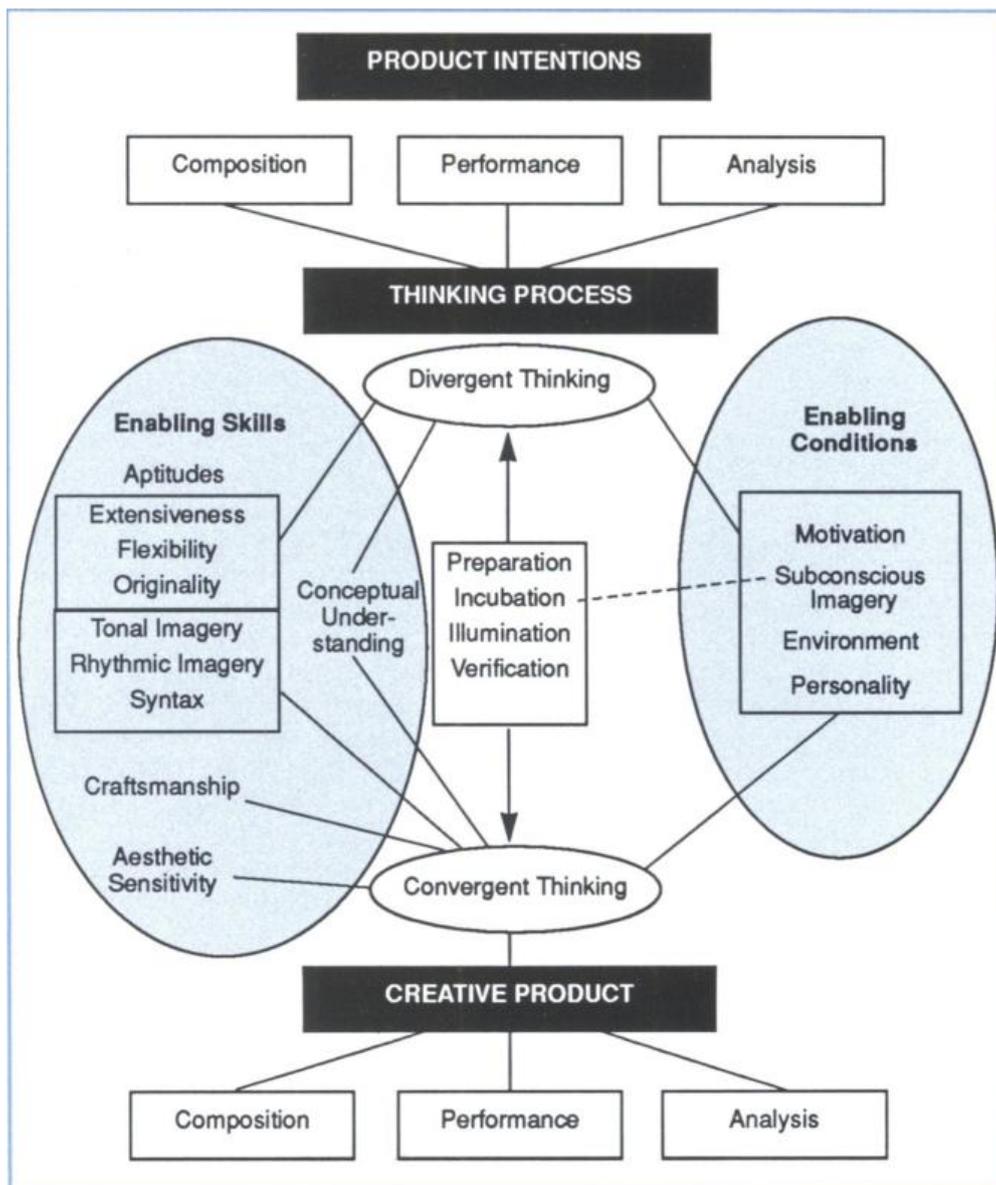
Η ικανότητα του μυαλού να «σκέφτεται με ήχο» ήταν ένα σημαντικό ζήτημα για τα μουσικά επιτεύγματα. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος τρομπέτας μπορεί να ενθαρρύνει έναν μαθητή να «ακούσει» μια μουσική γραμμή εσωτερικά πριν παίξει για να βελτιώσει την ποιότητα της απόδοσης. Ένας εκπαιδευτικός μουσικής στο σχολείο μπορεί να ενθαρρύνει μια τάξη της έκτης τάξης να θυμηθεί ένα μουσικό απόσπασμα κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ακρόασης προκειμένου να συγκρίνει το απόσπασμα με ένα συμβάν αργότερα. Ο μαέστρος μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές του να "φανταστούν" τον ήχο μιας παρτιτούρας που θα διευθύνουν στο μέλλον.

Αυτή η ικανότητα να φαντάζεται κανείς εσωτερικά τον ήχο με νόημα δεν είναι μόνο σημαντική για μουσικά επιτεύγματα και συγκλίνουσες εργασίες (εργασίες σχεδιασμένες να δίνουν μια ενιαία σωστή απάντηση), αλλά είναι επίσης κρίσιμη για την ικανότητα δημιουργικής σκέψης και συγκεκριμένα για αποκλίνουσες εργασίες (εργασίες για τις οποίες είναι δυνατές πολλές απαντήσεις). Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι η ενθάρρυνση της ευφάνταστης, αποκλίνουσας σκέψης στην τάξη, στην αίθουσα προβών και στα μαθήματα.

Τυπικές ερωτήσεις και δηλώσεις που ενθαρρύνουν αυτό το είδος σκέψης είναι:

- *«Φανταστείτε πώς ο συνθέτης θα μπορούσε να είχε αλλάξει το τέλος για να ακούγεται διαφορετικά. Πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό;»*
- *«Σκεφτείτε πώς θα ακουγόταν χωρίς τα έγχορδα, μόνο με την τούμπα και το πίκολο να παίζουν μαζί».*
- *«Μπορείτε να σκεφτείτε άλλο μοτίβο συνοδείας για αυτή τη μελωδία; »*
- *«Φανταστείτε πώς θα ακουγόταν αυτό το θέμα της φούγκας αν ήταν είχε γραφτεί έναν αιώνα αργότερα».*

Είναι αυτό το είδος ευφάνταστης επίλυσης προβλημάτων με μουσικό ήχο που παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στη δημιουργική διαδικασία και έχει τραβήξει την προσοχή πολλών επαγγελματιών της μουσικής που ενδιαφέρονται για την επίσημη μελέτη της δημιουργικότητας. Κατά ειρωνικό τρόπο, είναι ακριβώς αυτό το είδος σκέψης που τόσο συχνά δεν τονίζεται από τους καθηγητές μουσικής, συχνά μάλιστα αγνοείται υπέρ ενός πραγματικού περιεχομένου ή περιεχομένου προσανατολισμένου στις δεξιότητες. Οι πραγματικές πληροφορίες είναι, φυσικά, κρίσιμες για την ευφάνταστη σκέψη, αλλά χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί μουσικής να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες για την εφαρμογή αυτής της εννοιολογικής κατανόησης σε δημιουργικές εργασίες. Θεωρώ ότι δεν συμβαίνει συχνά. Μάλιστα, θα τολμήσω να πω πολλές φορές μπορεί ένας αξιέπαινος δάσκαλος άλλης ειδικότητας, όπως για παράδειγμα της ιστορίας να είναι περισσότερο αποτελεσματικός στο να κάνει τους μαθητές να σκέφτονται με φαντασία στο μάθημά τους από ότι ο δάσκαλος μουσικής.



Σχήμα 2: Μοντέλο δημιουργικής σκέψης στη μουσική (Webster,1990:23)

Μοντέλο της δημιουργικής διαδικασίας

Σύμφωνα με τον Webster (1990:23), το Σχήμα 2 δείχνει μια άποψη της διαδικασίας δημιουργικής σκέψης. Τέτοιες προσπάθειες εννοιολογικής μοντελοποίησης είναι χρήσιμες για εκπαιδευτικούς και ερευνητές. Προτείνουν σχέσεις που συνεπάγονται πιθανή στρατηγική διδασκαλίας και δίνουν κατεύθυνση προς την έρευνα. Αυτό το μοντέλο έχει σχεδιαστεί για να είναι αντιπροσωπευτικό της δημιουργικής σκέψης τόσο από παιδιά όσο και από ενήλικες, αν και ορισμένες πτυχές του μοντέλου μπορεί να είναι ποιοτικά διαφορετικές σε διάφορα στάδια ανάπτυξης.

Πρόθεση προϊόντος. Η Σύνθεση, η επιτέλεση/αυτοσχεδιασμός και η ανάλυση (γραφτή και προφορική) μπορούν να θεωρηθούν στην αρχή της δημιουργικής σκέψης ως στόχοι ή «προθέσεις» του δημιουργού. Ταυτόχρονα αντιπροσωπεύουν το τελικό προϊόν της δημιουργίας. Κάθε πρόθεση προϊόντος έχει ως αποτέλεσμα ανεπαίσθητες διαφορές κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, αλλά η εσωτερική λειτουργία της διαδικασίας είναι μάλλον παρόμοια. Ένα σημαντικό σημείο για τη μουσική εκπαίδευση είναι ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί μέρος της συνολικής προσπάθειας του προγράμματος σπουδών και δεν πρέπει να θεωρείται απλώς μια δραστηριότητα στην τάξη.

Ενεργοποιητικές δεξιότητες. Με την πρόθεση, ο δημιουργός πρέπει να βασιστεί σε ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπουν την πραγματοποίηση της διαδικασίας σκέψης. Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν τη βάση μιας μουσικής νοημοσύνης και αλληλεπιδρούν με τη διαδικασία της σκέψης με διάφορους τρόπους. Οι ατομικές δεξιότητες που υπόκεινται σε επιρροή από το περιβάλλον κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης και πιθανώς στην πρώιμη ενήλικη ζωή, περιλαμβάνουν δεξιότητες συγκλίνουσας σκέψης ως μια ικανότητα αναγνώρισης ρυθμικών και τονικών μοτίβων και μουσικής ευαισθησίας. Ορισμένες αποκλίνουσες δεξιότητες φαντασίας είναι επίσης κρίσιμες, όπως η μουσική έκταση (ο χρόνος που επενδύεται στη δημιουργική απεικόνιση), η ευελιξία (το εύρος της μουσικής έκφρασης όσον αφορά τη δυναμική, το ρυθμό και τον τόνο) και η πρωτοτυπία. Αυτές οι μουσικές ικανότητες είναι σε μεγάλο βαθμό έμφυτες, αν και υπόκεινται σε αναπτυξιακή βελτίωση με την εκπαίδευση.

Μια άλλη δεξιότητα που βοηθάει είναι η εννοιολογική κατανόηση: η γνώση γεγονότων που αποτελούν την ουσία της μουσικής κατανόησης. Επιπλέον, δύο ακόμη τύποι ικανοτήτων κατά τον Webster, εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία: δεξιοτεχνία (η ικανότητα εφαρμογής πραγματικών γνώσεων στην υπηρεσία ενός πολύπλοκου μουσικού έργου) και αισθητική ευαισθησία (η ικανότητα να διαμορφώνεις ηχητικές δομές για να συλλαμβάνει τα βαθύτερα επίπεδα προσωπικής αίσθησης/ικανότητας που αποδεικνύεται σε όλη τη διάρκεια ενός μουσικού έργου). Η εννοιολογική κατανόηση, η δεξιοτεχνία και η αισθητική ευαισθησία προφανώς αυξάνονται με την ηλικία και την εμπειρία, αλλά η μεταφορά αυτών των ικανοτήτων στο μωσαϊκό της δημιουργικής σκέψης δεν συμβαίνει συχνά φυσικά.

Συνθήκες ενεργοποίησης. Εκτός από τις προσωπικές δεξιότητες που καθοδηγούν τη διαδικασία δημιουργικής σκέψης, εμπλέκονται και ορισμένες μεταβλητές που δεν είναι μουσικές. Αυτές οι επιρροές ποικίλλουν πολύ από άτομο σε άτομο και συνδυάζονται με τις μουσικές δεξιότητες με λεπτούς και περίπλοκους τρόπους.

Μία από αυτές είναι το **κίνητρο**, περιλαμβάνει αυτές τις κινήσεις (εξωτερικές και εσωτερικές) που βοηθούν τον δημιουργό να συνεχίσει να λειτουργεί. Μια άλλη, υποσυνείδητη απεικόνιση, είναι η παρουσία **διανοητικής δραστηριότητας** που εμφανίζεται αρκετά μακριά από το συνειδητό μυαλό και που μπορεί να βοηθήσει στην ενημέρωση της δημιουργικής διαδικασίας σε περιόδους που ο δημιουργός ασχολείται συνειδητά με άλλες ανησυχίες. Σημαντική επιρροή αποτελεί επίσης και η **προσωπικότητα**, η οποία περιγράφει παράγοντες όπως η ανάληψη κινδύνου, ο αυθορμητισμός, η διαφάνεια, η οξυδέρκεια, η αίσθηση του χιούμορ και η προτίμηση για την πολυπλοκότητα, που φαίνεται να υπάρχουν σε πολλά δημιουργικά άτομα και που μπορεί να έχουν κάποια σημασία για την ενεργοποίηση της δημιουργικής διαδικασίας. Το περιβάλλον είναι το πλήθος των χαρακτηριστικών που καθορίζουν τις συνθήκες εργασίας του δημιουργού που συμβάλλουν στη δημιουργική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής υποστήριξης, των οικογενειακών συνθηκών, των μουσικών οργάνων, των μέσων ενημέρωσης, τις κοινωνικές προσδοκίες και πολλά άλλα.

Διαδικασία σκέψης στον κεντρικό πυρήνα. Το κέντρο του μοντέλου μέσα από το Σχήμα 2 (Webster, 1990:23), δείχνει την κίνηση σε στάδια, μεταξύ αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης. Αυτά τα στάδια περιλαμβάνουν χρόνο για παιχνίδι με ιδέες (προετοιμασία), χρόνος αποχής από τις εργασίες (επάση) και χρόνος για εργασία με δομημένο τρόπο μέσω των ιδεών (επαλήθευση) μετά την παρουσίαση των λύσεων (φωτισμός). Μια πολύ σημαντική επίπτωση για τη διδασκαλία της μουσικής είναι ότι πρέπει να είναι επαρκής ο χρόνος για να εμφανιστεί η δημιουργική σκέψη.

Υπάρχει μια σειρά από σημαντικές συνδέσεις μεταξύ αυτής της διαδικασίας και των δεξιοτήτων και συνθηκών που επιτρέπουν. Από τις μουσικές ικανότητες, μερικές (αυτές της τονικής και ρυθμικής δημιουργίας) συνδέονται πιο ξεκάθαρα με τη συγκλίνουσα σκέψη. Η τονική και η ρυθμική απεικόνιση αφορούν την ικανότητα να λαμβάνει τον ήχο σε σχέση με την αλλαγή και περιλαμβάνει την αναπαράσταση του ήχου στη μνήμη. Η μουσική σύνταξη (**syntax**) είναι η ικανότητα διαμόρφωσης

μουσικών εκφράσεων με λογικό τρόπο σύμφωνα με μοτίβα μουσικής επανάληψης, αντίθεσης και αλληλουχίας. Με αυτή την έννοια, η κατανόηση της σύνταξης σχετίζεται στενά με την αισθητική ευαισθησία και είναι μια πρόωγη ένδειξη αυτής της ικανότητας πριν από την εκτεταμένη επίσημη εκπαίδευση. Οι ικανότητες της ευελιξίας και της πρωτοτυπίας συνδέονται σαφώς με την αποκλίνουσα σκέψη. Η εννοιολογική κατανόηση επηρεάζει άμεσα τόσο την αποκλίνουσα όσο και τη συγκλίνουσα σκέψη, καθώς η αποκλίνουσα σκέψη απαιτεί από το μυαλό να ερευνήσει τα δεδομένα για πιθανό μουσικό περιεχόμενο. Είναι αδύνατον κάποιο παιδί να αρχίσει να σκέφτεται δημιουργικά, χωρίς να υπάρχει κάποια προηγούμενη εμπειρία. Η απόκλιση σχετίζεται άμεσα και με την αισθητική ευαισθησία. Μια άλλη σημαντική επίπτωση που φαίνεται σε αυτό το μοντέλο για τη διδασκαλία της μουσικής είναι η ιδέα ότι τα περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη διαφορετική σκέψη στη μουσική είναι εξίσου σημαντικά με τα περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη σύγκλιση της σκέψης.

Μετρήσεις δημιουργικής ικανότητας

Μόλις πρόσφατα ξεκίνησαν προσπάθειες να μετρηθεί πραγματικά η δημιουργική ικανότητα στη μουσική. Μεγάλο μέρος αυτής της εργασίας έχει επικεντρωθεί σε μικρά παιδιά, ηλικίας έξι έως δέκα, και έχει επιδιώξει να εντοπίσει αποκλίνουσες και συγκλίνουσες δεξιότητες σκέψης στη μουσική χρησιμοποιώντας μουσικές εργασίες σε περιβάλλοντα που μοιάζουν με παιχνίδι. Οι εργασίες ξεκινούν πολύ απλά και προχωρούν σε υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας όσον αφορά την αποκλίνουσα σκέψη. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις στις εργασίες.

Η πρώτη ενότητα αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τα παιδιά εξοικειώνονται με τα όργανα που χρησιμοποιούνται και πώς είναι τακτοποιημένα. Τα παιδιά αρχικά εξερευνούν παραμέτρους όπως «υψηλά/χαμηλά», «γρήγορα/αργά» και «δυνατά/απαλά». Έπειτα, ζητείται από τα παιδιά να ασχοληθούν με πιο απαιτητικές δραστηριότητες με όργανα και να επικεντρωθούν στη δημιουργία μουσικής χρησιμοποιώντας κάθε όργανο ξεχωριστά. Τα παιδιά οδηγούνται σε ένα είδος μουσικού διαλόγου ερωτήσεων/απάντησης.

Στην τελευταία ενότητα της διαδικασίας, τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν πολλαπλά όργανα σε εργασίες των οποίων οι ρυθμίσεις είναι

λιγότερο δομημένες. Αφηγούνται μια ιστορία με ήχους, χρησιμοποιώντας σχέδια ως οπτικό βοήθημα. Εκεί ζητείται από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια σύνθεση με αρχή, μέση και τέλος, χρησιμοποιώντας όλα τα διαθέσιμα όργανα. Αυτό το μέτρο και άλλα παρόμοια, αξιολογούν παράγοντες όπως η μουσική πρωτοτυπία, η έκταση και η ευελιξία, καθώς και τη μουσική σύνταξη. Οι στρατηγικές μέτρησης βασίζονται στην προσεκτική ανάλυση βιντεοσκοπημένων ή ηχητικών μέσων με παιδιά που ασχολούνται πραγματικά με τις δραστηριότητες. Χρησιμοποιούνται αντικειμενικά κριτήρια και κλίμακες αξιολόγησης. Παραδείγματος χάριν, η μουσική έκταση, μετράει τον χρόνο που απαιτείται για τις δημιουργικές εργασίες, ενώ οι αξιολογητές βαθμολογούν την πρωτοτυπία παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται το τονικό ύψος, ο ρυθμός και οι δυναμικές. Τα αποτελέσματα με βάση τη χορήγηση του τεστ σε περισσότερα από τριακόσια παιδιά ήταν ενθαρρυντικά.

Τα δεδομένα αξιοπιστίας και εγκυρότητας φαίνεται να υποδηλώνουν ότι οι απαντήσεις των παιδιών ακολουθούν σταθερά πρότυπα και ότι το περιεχόμενο των εργασιών είναι κατάλληλο. Οι εργασίες δεν μετρούν τις ίδιες δεξιότητες με τα παραδοσιακά τεστ μουσικής επάρκειας (τα οποία μετρούν τονική και ρυθμική απεικόνιση), ούτε σχετίζονται με κάποιο στατιστικό βαθμό σημασίας για τη γενική νοημοσύνη. Οι βαθμολογίες στα τεστ δεν φαίνεται να ομαδοποιούνται ανάλογα με τις διαφορές στο φύλο, τη φυλή ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Ίσως το πιο σημαντικό σημείο γύρω από αυτό το έργο, είναι ότι αυτό που κάποτε θεωρούνταν απρόσιτο και μυστηριώδες τώρα μελετάται. Οι πραγματικές εργασίες σε αυτά τα μέτρα χρησιμεύουν επίσης ως μοντέλα για τη στρατηγική διδασκαλίας της μουσικής, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να εμπλέξουν τα παιδιά στην ευφάνταστη σκέψη, μιλώντας για τη μουσική.

Το μοντέλο του Συστήματος

Ο Csikszentmihalyi (1996:30) σημειώνει ότι η δημιουργικότητα μπορεί να παρατηρηθεί μόνο στις αλληλεπιδράσεις ενός συστήματος με τρία κύρια μέρη.

1. Τον **τομέα**, ο οποίος αποτελείται από ένα σύνολο συμβολικών κανόνων και διαδικασιών. Για παράδειγμα, τομέας μπορεί να θεωρηθεί η άλγεβρα ή η θεωρία αριθμών. Οι τομείς ανήκουν με τη σειρά τους εντός σε αυτό που συνήθως ονομάζουμε πολιτισμό, ή στη συμβολική γνώση που μοιράζεται μια συγκεκριμένη κοινωνία ή η ανθρωπότητα στο σύνολό της.
2. Το **πεδίο**, το οποίο περιλαμβάνει όλα τα άτομα που ενεργούν ως φύλακες (**gatekeepers**¹) στον τομέα και αποφασίζουν εάν μια νέα ιδέα ή προϊόν μπορεί να συμπεριληφθεί στον τομέα. Αυτό το πεδίο είναι που επιλέγει ποια νέα έργα τέχνης αξίζουν να αναγνωρίζονται και να διατηρούνται.
3. Το **άτομο**. Η δημιουργικότητα εμφανίζεται όταν ένα άτομο έχει μια νέα ιδέα ή παρατηρεί ένα νέο μοτίβο και χρησιμοποιώντας τα σύμβολα ενός δεδομένου τομέα (όπως η μουσική, η μηχανική, η επιχειρηματικότητα ή τα μαθηματικά) επιλέγει το κατάλληλο πεδίο για τη συμπερίληψη του στον σχετικό τομέα .

Οι ορισμοί που προκύπτουν από αυτήν την οπτική είναι:

- **Δημιουργικότητα** είναι κάθε πράξη, ιδέα ή προϊόν που αλλάζει έναν υπάρχοντα τομέα ή που μετατρέπει έναν υπάρχοντα τομέα σε νέο.
- **Δημιουργικό άτομο** είναι κάποιος του οποίου οι σκέψεις ή οι πράξεις αλλάζουν έναν τομέα ή δημιουργούν έναν νέο τομέα.

Επομένως, ένας τομέας δεν μπορεί να αλλάξει χωρίς τη ρητή ή σιωπηρή συγκατάθεση ενός πεδίου που είναι υπεύθυνο για αυτόν. Για παράδειγμα, ένα δημιουργικό άτομο δεν είναι απαραίτητα διαφορετικό από οποιονδήποτε άλλο άνθρωπο, καθώς το προσωπικό χαρακτηριστικό της «δημιουργικότητας» δεν είναι αυτό που καθορίζει εάν ένα άτομο θα είναι δημιουργικό ή όχι. Αυτό που μετράει είναι αν η καινοτομία που παράγει γίνεται αποδεκτή για συμπερίληψη στον τομέα και

¹ Εκείνοι οι άνθρωποι που καθορίζουν εάν μια νέα ιδέα ή τεχνούργημα γίνεται αποδεκτή. Για παράδειγμα, οι επιμελητές μουσείων, κριτικοί τέχνης, συλλέκτες, δάσκαλοι και κρατικοί φορείς που ασχολούνται με την τέχνη και τον πολιτισμό.

εξαρτάται από τις συγκυρίες, την επιμονή ή ακόμα και την τύχη. Επειδή η δημιουργικότητα αποτελείται από την αλληλεπίδραση μεταξύ τομέα, πεδίου και ατόμου, το χαρακτηριστικό της προσωπικής δημιουργικότητας μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία της καινοτομίας που θα αλλάξει έναν τομέα, αλλά δεν είναι επαρκής προϋπόθεση για αυτό. Η καινοτομία είναι εμφανής σε τομείς που είναι εύκολο να μετρηθούν (ακόμα και αν είναι σχετικά ασήμαντοι), ενώ σε τομείς που είναι δύσκολο να μετρηθούν (ακόμα και αν πιο ουσιαστικοί), η καινοτομία είναι δυσδιάκριτη. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι λαμβάνουν πολύ σοβαρά υπόψη τη νοημοσύνη, καθώς η διανοητική ικανότητα μπορεί να μετρηθεί με εγκυρότητα, ενώ θεωρείται υποδεέστερο το πόσο ευαίσθητος, αλτρουιστής ή εξυπηρετικός είναι κάποιος καθώς, παρά τις όποιες προσπάθειες γίνονται τα τελευταία χρόνια, είναι δύσκολο να μετρηθεί με έναν αξιόπιστο τρόπο.

Το μοντέλο των συστημάτων αναγνωρίζει το γεγονός ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να διαχωριστεί, καθώς είναι κάτι περισσότερο από προσωπική διορατικότητα και αποτελείται από τομείς, πεδία και πρόσωπα, τα οποία μπορούν να αποδομηθούν ή ακόμα και να ανακατασκευαστούν. Έτσι, το επίπεδο της δημιουργικότητας σε ένα δεδομένο μέρος σε μια δεδομένη στιγμή δεν εξαρτάται μόνο από την ατομική δημιουργικότητα, αλλά εξαρτάται εξίσου από τους αντίστοιχους τομείς και τα πεδία αναγνώρισης και διάχυσης νέων ιδεών.

Ο Csikszentmihalyi (1996:53) επισημαίνει ότι στους δημιουργικούς ανθρώπους παρατηρούνται ορισμένα χαρακτηριστικά:

1. Η **γενετική προδιάθεση** για έναν δεδομένο τομέα. Είναι λογικό ότι ένα άτομο του οποίου το νευρικό σύστημα είναι πιο ευαίσθητο στο χρώμα και το φως θα έχει ένα πλεονέκτημα στο να γίνει ζωγράφος, ενώ κάποιος γεννημένος με απόλυτο αφτί θα έχει έφεση στη μουσική. Έχοντας αυτή τη προδιάθεση, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να ενδιαφερθούν περισσότερο για τους ήχους ή τα χρώματα και να αυτοσχδιάσουν με μεγαλύτερη ευκολία.
2. Το **αισθητηριακό πλεονέκτημα**. Ο Beethoven ήταν λειτουργικά κωφός, ωστόσο κατάφερε να συνθέσει σπουδαία έργα διότι είχε ένα ειδικό αισθητηριακό πλεονέκτημα που ήταν απαραίτητο συστατικό της δημιουργικότητας του.

3. Ένα άτομο χρειάζεται επίσης **πρόσβαση σε έναν τομέα**. Αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την τύχη. Το να είναι γεννημένος κανείς σε μια εύπορη οικογένεια ή κοντά σε υψηλού επιπέδου σχολεία, να συναντήσει σπουδαίους δασκάλους ή μέντορες είναι προφανώς ένα μεγάλο πλεονέκτημα. Πρόκειται για μια πηγή που ο Pierre Bourdieu αποκαλεί «πολιτισμικό κεφάλαιο».

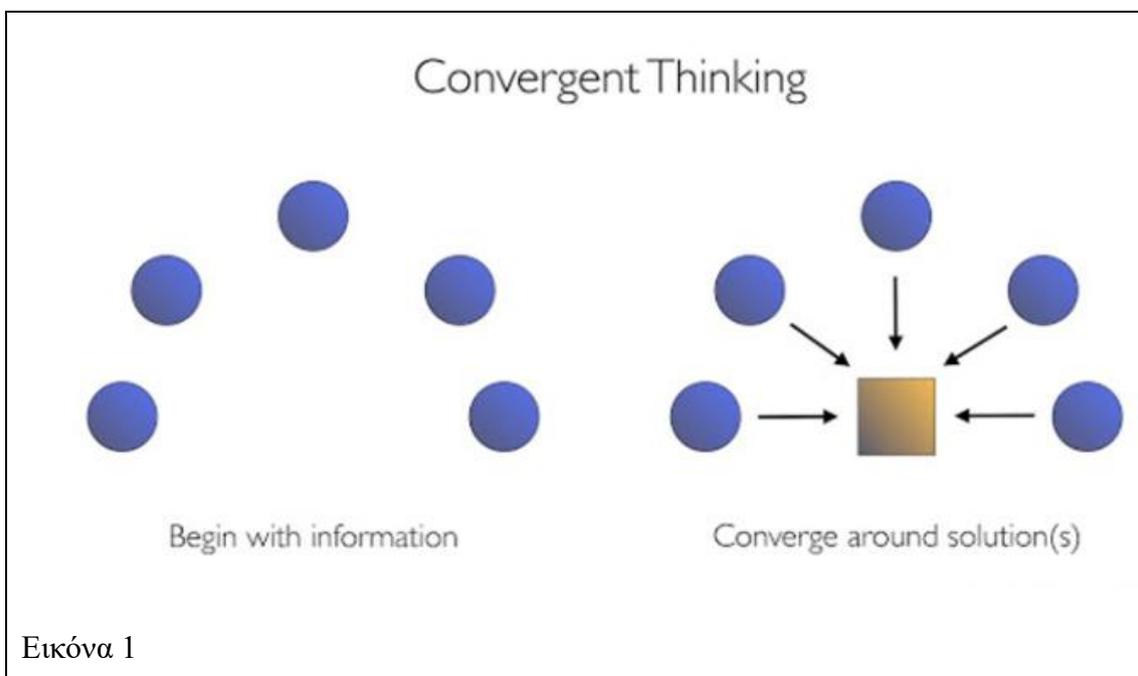
Δημιουργία μουσικής στην παιδική ηλικία

Υπάρχει μια αναφερόμενη παρατήρηση του Charlie Parker, που λέει ότι «*Η μουσική είναι η δική σου εμπειρία...*» (στο Levin and Wilson 1998: 69). Αυτή η μοναδικότητα φέρνει τους εκπαιδευτικούς μουσικής αντιμέτωπους με σημαντικές προκλήσεις όταν εξετάζουν πώς να διδάξουν και να αναπτύξουν δημιουργικές πρακτικές και καινοτομίες. Είναι ένα ζήτημα που έχει ιδιαίτερη σημασία στη σκέψη σχετικά με τις κατάλληλες μεθόδους και προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού σε μια σχολική τάξη. Σε σύγκριση με άλλες μορφές μουσικής (κλασική, λαϊκή, ποπ, κτλ.), ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός παραμένει μια σχετικά νέα προσέγγιση και υπάρχουν ακόμη πολλά να ανακαλυφθούν για τις διαδικασίες και τις αρχές που στηρίζουν αυτό το είδος δημιουργικής δραστηριότητας. Ωστόσο, καθώς αυξάνεται το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού και την ενεργοποίηση σχετικών χαρακτηριστικών της δημιουργικότητας, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν κατάλληλες μεθόδους εκπαίδευσης και μουσικής ανάπτυξης. Αναπόφευκτα αυτές οι πρακτικές, δεδομένου ότι στηρίζονται στην εμπειρία του κάθε ανθρώπου, οφείλουν να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών.

Θα ήθελα να τονίσω ότι ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός γενικότερα, αλλά ειδικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δεν αφορά την δεξιοτεχνία ενός βιρτουόζου σε κάποιο όργανο. Αυτοσχεδιασμός στο μάθημα της μουσικής είναι οποιαδήποτε μουσική έκφραση που πηγάζει από την αυτενέργεια του παιδιού. Ο πραγματικός στόχος δηλαδή είναι (ή θα έπρεπε να είναι κατά τη γνώμη μου) η ανάπτυξη προσωπικοτήτων δια μέσου της μουσικής και όχι ανακάλυψη σπάνιων και χαρισματικών ικανοτήτων κάποιας μουσικής ιδιοφυΐας. Διαβάζοντας κανείς τα προγράμματα σπουδών παρατηρεί ότι στο μεγαλύτερο βαθμό εστιάζουν στην εξάσκηση των μουσικών δεξιοτήτων. Παρά το γεγονός ότι φαίνεται χρήσιμη αυτή η πρακτική, στην πραγματικότητα δεν βοηθάει τα παιδιά να απελευθερώσουν την έμφυτη καλλιτεχνική τάση για δημιουργία. Θεωρώ ότι σε πολλές περιπτώσεις είτε τα προγράμματα σπουδών είτε ακόμα και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί μουσικής προσπαθούν να μετατρέψουν τη μουσική σε κάτι μετρήσιμο. Ενδεχομένως ο Γαλιλαίος ως

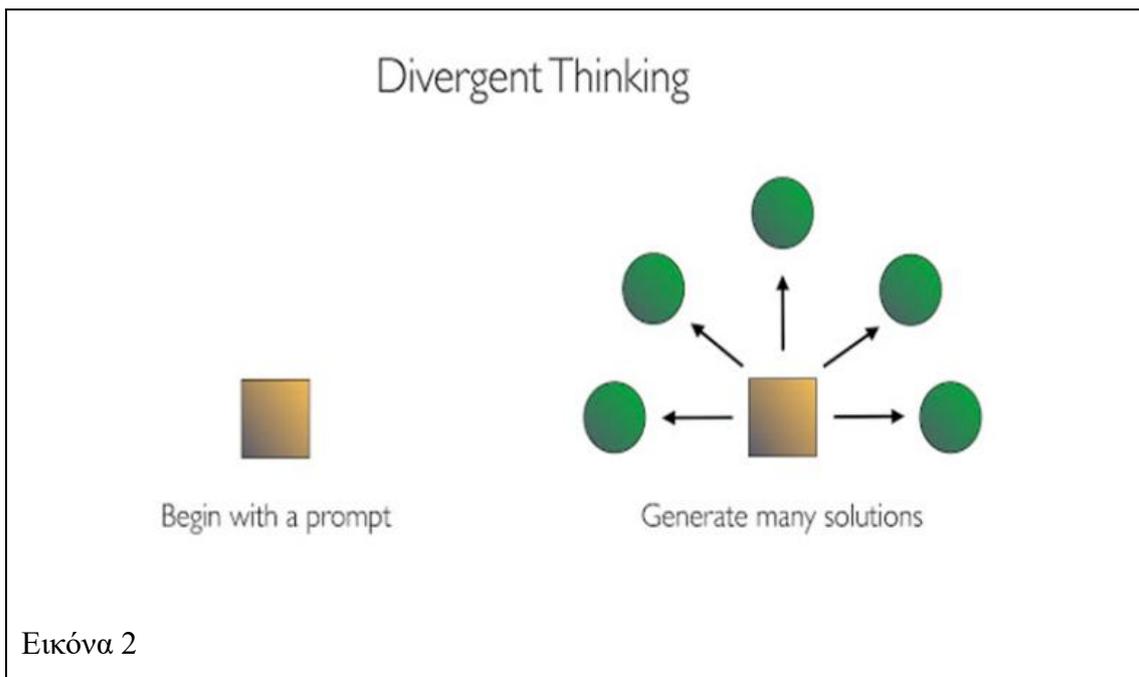
ορθολογιστής, ο οποίος διατύπωσε τη ρήση «*Μέτρησε ό,τι είναι μετρήσιμο και κάνε μετρήσιμο ό,τι δεν είναι*²», θα συμφωνούσε. Ωστόσο, ο Dalcroze (στο Anderson, 2012: 27-33) υποστηρίζει ότι δεν ακούμε ένα ρυθμό μόνο με το αφτί, αλλά με ολόκληρο το σώμα και τον αντιλαμβανόμαστε αποκτώντας μια μυϊκή ρυθμική ευαισθησία (ανθρώπινη κίνηση, αναπνοή). Είμαι πεπεισμένος ότι είναι δυνατόν να μετρηθούν τα αποτελέσματα των μουσικών δεξιοτήτων αλλά αδύνατον (τουλάχιστον με τα σημερινά δεδομένα) να μετρηθεί η μουσική ευαισθησία των παιδιών. Η ανάπτυξη της μουσικότητας άλλωστε, σύμφωνα με την Κοκκίδου (2015:29) περιλαμβάνει τη σκέψη των μαθητών, τα συναισθήματά τους, το σώμα, διαμορφώνει την αυτοαντίληψή τους, το δυναμικό και το χαρακτήρα τους.

Ο Dalcroze συνεχίζει αναφέροντας ότι δεν υπάρχει σωστή και λανθασμένη ανταπόκριση στη μουσική, απλώς περισσότερες ή λιγότερες προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Guilford (1967:3-14), η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των ατόμων, οι οποίες εκδηλώνονται με την εφευρετικότητα, τη σύνθεση και τον σχεδιασμό και πραγματοποίησε σημαντικό έργο στον τομέα αυτό, διακρίνοντας τη σε συγκλίνουσα (**Convergent Thinking**) και σε αποκλίνουσα σκέψη (**Divergent Thinking**).

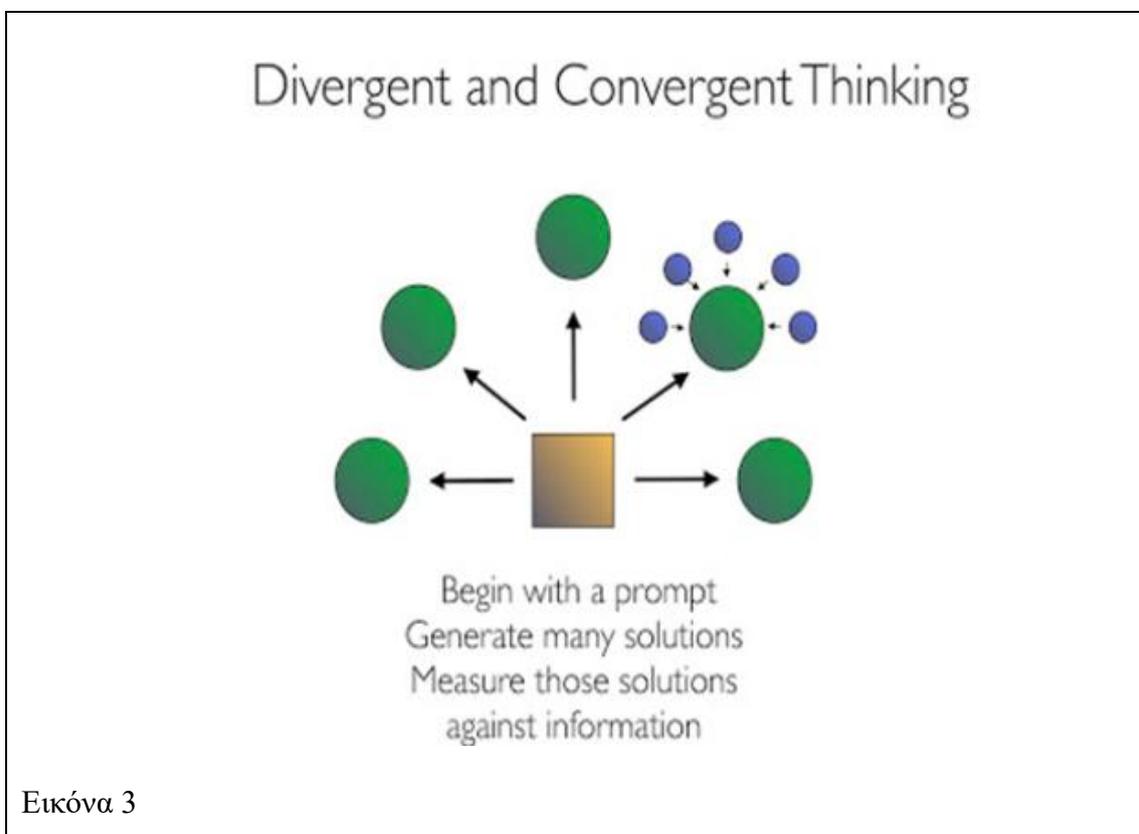


Εικόνα 1

² ANTONIO LIVI, σελ.129-134.



Η συγκλίνουσα σκέψη (Εικόνα 1) περιλαμβάνει τους στόχους για μια ενιαία και σωστή λύση σ' ένα πρόβλημα, ενώ η αποκλίνουσα σκέψη περιλαμβάνει ένα σύνολο από πολλαπλές απαντήσεις. Σε πολλές περιπτώσεις τόσο στη λογοτεχνία όσο και στη ψυχολογία, η αποκλίνουσα σκέψη (Εικόνα 2) χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της δημιουργικότητας.



Σύμφωνα με τον Guilford (1967:3-14), η αποκλίνουσα σκέψη είναι η ικανότητα να αντλήσει κανείς ιδέες από διάφορους κλάδους και τομείς της έρευνάς του, ώστε να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση του κόσμου. Οι τομείς αυτοί θα μπορούσαν να είναι φυσικές επιστήμες, πληροφορική, ψυχολογία, τέχνη, δημοσιογραφία. Τομείς που αρχικά φαίνονται «ξένοι» μεταξύ τους ενώ στην πραγματικότητα μπορούν να έχουν εφαπτόμενα σημεία. Για παράδειγμα στη περίπτωση της μουσικής, τα παιδιά θα μπορούσαν να συνδυάσουν τον ήχο με το χορό, την οικολογία, την ένδυση κτλ. με την έννοια του «δι-επιστημονικού μετασχηματισμού» που μπορεί να οδηγήσει στην «δια-επιστημονικότητα ή μετ-επιστημονικότητα» (**transdisciplinarity**)³.

Παράλληλα, παρατήρησε ότι τα περισσότερα άτομα εμφανίζουν μια προτίμηση είτε προς τη συγκλίνουσα είτε προς την αποκλίνουσα σκέψη. Υπάρχει ένα κίνημα στον τομέα της εκπαίδευσης που προωθεί την αποκλίνουσα σκέψη με σκοπό να δημιουργήσει πολύπλευρους και πολυμήχανους μαθητές. Έτσι, ο εκπαιδευτικός, παρουσιάζει ένα πρόβλημα πρόκλησης «σεναρίου» και τους ενθαρρύνει αξιοποιώντας διαφορετικούς τομείς να αναπτύξουν τις δικές τους λύσεις συνδυάζοντας στοιχεία τόσο από τα «θεωρητικά» γνωστικά αντικείμενα όσο και από αυτά των «θετικών επιστημών». Επιπλέον, ο Guilford (1950) υποστηρίζει ότι τα δημιουργικά άτομα εμφανίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και η δημιουργικότητα είναι σταθερή σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Σε αυτή την περίπτωση, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να δώσει κάποιο μουσικό κείμενο που να λείπει κάποιο μέρος του και να ζητήσει από τα παιδιά να το συμπληρώσουν (στο Hargreaves, 2004: 230-233).

Εκτός από τον Guilford είναι αρκετοί οι ερευνητές που επικεντρώνονται στη διαδικασία δημιουργικής σκέψης (Mednick, 1962, Wallach & Kogan (1965), Barron & Harrington (1981). Άλλοι την ταυτίζουν με την αποκλίνουσα σκέψη, άλλοι με την διαδικασία επίλυσης προβλήματος και άλλοι με τη σύνθεση ανόμοιων στοιχείων. Στην ίδια κατεύθυνση με τον Guilford, οι Barron & Harrington (1981) βλέπουν, επίσης, τη διαδικασία δημιουργικής σκέψης συνυφασμένη με την αποκλίνουσα σκέψη ενώ άλλοι προσπαθώντας να εξετάσουν και να αποτιμήσουν την διαδικασία δημιουργικής σκέψης την ταυτίζουν με την διαδικασία επίλυσης προβλήματος

³ Αυτές οι έννοιες αφορούν ουσιαστικές δεξιότητες που διατρέχουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όμως η έμφαση βρίσκεται στην προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική ευθύνη (Χρυσοστόμου, 2006: 45-48)

(Csikszentmihalyi, 1996, 1999), η οποία αποτελείται από τα στάδια της διατύπωσης του προβλήματος, της επιλογής μεθόδου επίλυσης και την εύρεση λύσης. Ο Piaget, επίσης, είχε κινηθεί στην ίδια κατεύθυνση ορίζοντας την δημιουργικότητα σαν μια διαδικασία εύρεσης και επίλυσης προβλημάτων, εξερεύνησης, πειραματισμού, μια πνευματική ενέργεια που συνεπάγεται σεβασμό και μελετημένη λήψη αποφάσεων.

Ο Csikszentmihalyi (1996) επισημαίνει δέκα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα δημιουργικά άτομα, τα οποία είναι αντιφατικά και αναμειγνύονται μεταξύ τους με διαλεκτική ένταση. Ανάμεσα σε αυτά είναι η συνύπαρξη / συνέκφραση της παιγνιώδους διάθεσης και της πειθαρχίας ή της υπευθυνότητας και της ανευθυνότητας. Για να περιγράψει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους υιοθετεί μια καινούρια έννοια που ονομάζεται «ροή» (**flow**). «Ροή» είναι η αυτόματη και εστιασμένη κατάσταση της συνείδησης, που ωθεί τα άτομα να έχουν αντιφατικές συμπεριφορές και να ασχολούνται με δραστηριότητες που συχνά είναι επώδυνες, δύσκολες ή επικίνδυνες. Οι επιστήμονες συγκλίνουν στην άποψη ότι ένα δημιουργικό άτομο είναι πρόθυμο στη διαχείριση «επικίνδυνων καταστάσεων», επίμονο και αφοσιωμένο στην εργασία και έχει διάθεση για εμπλοκή σε νέες εμπειρίες, ευρύτητα ενδιαφερόντων, διαίσθηση και φαντασία. Στην περίπτωση του μαθήματος της μουσικής, διαχείριση τέτοιων επικίνδυνων καταστάσεων που αναφέρονται παραπάνω, μπορεί να είναι είτε η έκθεση του παιδιού μέσα στην τάξη απέναντι στους συμμαθητές είτε ακόμα η αμηχανία που μπορεί να δημιουργηθεί κατά τον αυτοσχεδιασμό. Επίσης, ο Csikszentmihalyi επισημαίνει ότι η δημιουργικότητα πηγάζει από την αλληλόδραση της ευφυΐας των ατόμων, της προσπάθειας που καταβάλουν, της επιδίωξης για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και του κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο βρίσκονται. Η εφαρμογή αυτής της επισήμανσης θεωρώ ότι γίνεται εύκολα κατανοητή, αν αναλογιστεί κανείς το ηχητικό αποτέλεσμα που παράγεται κατά τη διάρκεια ενός αυτοσχεδιασμού, όπου κάθε παιδί οφείλει όχι μόνο να συμβάλλει, αλλά ταυτόχρονα να υπακούει στο σύνολο. Το ίδιο συναντάται και σε παραδοσιακές μουσικές κοινότητες. Παρόμοια συμπεράσματα με τον Csikszentmihalyi, εξήγαγε και ο Simonton (1997), ο οποίος ανέλυσε τη ζωή και την καριέρα των δημιουργικών ανθρώπων αποτυπώνοντας τα ευρήματά του σε ένα χάρτη δημιουργικής παραγωγικότητας.

Οι Jones & Robson (2008: 67) συνοψίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά που είναι αναγνωρίσιμα σε οποιαδήποτε δημιουργική διαδικασία και είναι τα εξής:

1. **Σκόπος:** η ευφάνταστη δραστηριότητα διεγείρεται έχοντας έναν ουσιαστικό σκοπό που σχετίζεται με κάποιο τρόπο με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η περιέργεια, τα αισθήματα, τα συναισθήματα και η διάνοιά εξυπηρετούν την πρόθεσή τους για την κυριότητα ενός σκοπού μέσω δοκιμής και λάθους που προκύπτουν στην πορεία. Ο σκοπός ορίζεται από τον εκπαιδευτικό δίνοντας το πλαίσιο ή ακόμα και από τα ίδια τα παιδιά συναποφασίζοντας.
2. **Φαντασία:** η ευφάνταστη δραστηριότητα δεν περιλαμβάνει απλώς την κατοχή ιδεών, αλλά τη δημιουργία και την επιδίωξή τους. Οι ευφάνταστες ιδέες μπορεί να είναι απροσδόκητες, πρωτότυπες, αποκλίνουσες ή εναλλακτικές. Η μίμηση, που χλευάζεται από μια ελιτιστική άποψη ως ένδειξη έλλειψης φαντασίας, μπορεί στην πραγματικότητα να είναι ένας πολύ θετικός σύμμαχος για την τόνωση της φαντασίας. «Παίζοντας» με κάτι οικείο, τα παιδιά αποκτούν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να χειριστούν μια ιδέα, να ανακαλύψουν πώς λειτουργεί και να οδηγήσει στη δημιουργία νέων ή άγνωστων στοιχείων που περιλαμβάνουν μια νέα προοπτική, προσθέτοντας κάτι καινοτόμο, επανερμηνεύοντας ή ακόμη και εφαρμόζοντας μια ιδέα με ένα διαφορετικό τρόπο. Για να φτάσουν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο χρειάζεται να έχουν πρώτα ακούσματα και έπειτα να πάρουν την πρωτοβουλία αν θέλουν να τα ακολουθήσουν πιστά ή να διαφοροποιηθούν.
3. **Αξία:** η συναισθηματική ένταση της ικανοποίησης, της χαράς και της ευχαρίστησης του επιτεύγματος που είναι ισορροπημένη και επηρεασμένη από τη δύναμη και την προσωπική επένδυση της αρχικής πρόθεσης. Οι ιδέες, οι ενέργειες, τα αντικείμενα και οι λύσεις είναι από μόνες τους ουδέτερες. Η αξία θέτει τα κριτήρια για την επιτυχία. Μπορεί να υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ αυτού που μπορεί να αντιλαμβάνεται ένα άτομο ότι είναι αξία και αυτό που κρίνεται ότι έχει αξία από τους άλλους. Όποια κριτήρια και να εφαρμοστούν, πάντα υπάρχουν στοιχεία κριτικής σκέψης και αξιολόγησης. Ωστόσο, η αξιολόγηση θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνεται εν είδει αναστοχασμού

από τα ίδια τα παιδιά και να μην βασίζεται απαραίτητα σε καθορισμένα μουσικά αρχέτυπα.

4. **Πρωτοτυπία:** αυτό είναι ίσως το χαρακτηριστικό που έρχεται πιο εύκολα στο μυαλό κάποιου όταν αναφέρεται ο όρος «δημιουργικός». Η διάκριση εδώ είναι ότι μια ιδέα, μπορεί να μην είναι ιστορικά πρωτότυπη ή μοναδική, αλλά μπορεί να είναι πρωτότυπη για το παιδί επιλέγοντας να διαφοροποιηθεί.
5. **Χρόνος:** αυτό είναι ζωτικής σημασίας για το συνειδητό και το υποσυνείδητο που δημιουργεί σκόπιμες ή διαισθητικές συνδέσεις. Απαιτείται χρόνος για να αναλογιστεί κανείς τις δεξιότητες και τις γνώσεις που έχει και να το συγκρίνει με αυτό που μπορεί να χρειαστεί. Η ευκαιρία να δημιουργήσει το κάθε παιδί μουσικές ιδέες σε συγκεκριμένη μορφή, να σχεδιάσει και να αναδιατυπώσει, να σκεφτεί και να αξιολογήσει το κάθε στάδιο είναι υψίστης σημασίας. Βέβαια, το χρονικό διάστημα είναι μεταβλητό καθώς επηρεάζεται από τις δεξιότητες, το κοινωνικό περιβάλλον, τα βιώματα και τις εμπειρίες του εκάστοτε παιδιού.

Ο Davis (2004) παρατηρεί ότι διακρίνονται δυο γενικές κατηγορίες. Η μία αφορά τη τυπική μορφή μάθηση ως εκμάθηση παιξίματος με γραπτή σημειογραφία και η άλλη την άτυπη ως εκμάθηση με το αφτί. Η τυπική μάθηση όπως χαρακτηρίζεται από τον Folkestad (2006:142) αφορά τις δραστηριότητες που αρχικά ταξινομούνται και εκτελούνται από τον δάσκαλο, ενώ η άτυπη μάθηση αφορά τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τα παιδιά. Έτσι, συμπεραίνει ότι υπάρχει μια «στατική άποψη», που θεωρεί ότι η επίσημη τυπική μάθηση συμβαίνει μόνο σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ η άτυπη μόνο εκτός αυτού. Ο Folkestad συνεχίζει προτείνοντας να αντικατασταθεί η «στατική άποψη» με μια «δυναμική», όπου θα αναγνωρίζονται η τυπική και η άτυπη μάθηση ως «*όψεις του φαινομένου της μάθησης, ανεξάρτητα από του πού λαμβάνει χώρα*». Σε αυτή την περίπτωση, οι δάσκαλοι είναι σε θέση να «*δημιουργήσουν μαθησιακές καταστάσεις στις οποίες μπορούν να εμφανιστούν άτυπες διαδικασίες μάθησης*» δημιουργώντας τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θα μπορούν πλέον να μάθουν παίζοντας μουσική σε αντίθεση με την τυπική εκμάθηση μουσικής. Όπως αναφέρει άλλωστε και η Campbell (2010), στη ζωή των παιδιών, η άτυπη μάθηση εμφανίζεται φυσικά μέσω του τραγουδιού, του χειροκροτήματος και

άλλων ρυθμικών παιχνιδιών. Ο αυτοσχεδιασμός φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο σε αυτό του είδους της μάθησης. Έτσι λοιπόν, μπορούν να αντληθούν παραλληλισμοί από τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι λαϊκοί - παραδοσιακοί μουσικοί και τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά λειτουργούν σε άτυπες καταστάσεις παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της ακρόασης, της παρατήρησης, της μίμησης, της ενεργού συμμετοχής και της μάθησης που κατευθύνεται από συνομηλίκους.

Πολλοί έχουν σημειώσει τη διάχυτη επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης στα παιδικά παιχνίδια καθώς εξάγουν και ενσωματώνουν ρυθμούς και μοτίβα μουσικής στο παιχνίδι τους (Campbell, 2010). Επιπλέον, παρατηρώ ότι στο έργο των Turino (2008), Harwood & Marsh (2012:326) περιγράφονται διαφορές μεταξύ του μουσικού περιβάλλοντος (**playground**) και των επίσημων πλαισίων επιτέλεσης (**performance**) σε σχέση με τις «κοινωνικές και μουσικές αξίες». Στις επίσημες παραστάσεις, η αξία είναι μια εκλεπτυσμένη παρουσίαση ενώπιον του κοινού. Οι Marsh & Harwood (2012:326) τοποθετούν τη μουσική σε αυτό που ο Turino αποκαλεί «συμμετοχική» παράσταση (performance) όπου η αξία της παράστασης είναι για χάρη της ευχαρίστησης των ερμηνευτών στο επίπεδο δεξιοτήτων που διαθέτουν. Στην πραγματικότητα τα παιδιά μπορούν εύκολα να αυτοσχεδιάσουν παίζοντας μουσική, αν βρεθούν στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (Harwood 1994, Marsh 2008, Wiggins 2009). Σύμφωνα με τους Jones & Robson (2008:91-94) ο πιο σημαντικός παράγοντας για να αναπτύξουν τα παιδιά τη δημιουργικότητα, τη πρωτοτυπία και την εκφραστικότητα τους είναι να νιώσουν ασφαλή μέσα σε αυτό το περιβάλλον.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης, το γεγονός ότι μέσα από συνομιλίες με τα παιδιά, ο Griffin (2009: 161-177) ανακάλυψε ότι όταν αναφέρονταν οι μαθητές σε μουσικές εμπειρίες ήταν πλήρως αποσυνδεδεμένες με το σχολείο. Ο Griffin διαπίστωσε ότι αυτή η έλλειψη «αλληλεπίδρασης» μεταξύ των μουσικών εμπειριών εντός και εκτός σχολείου οφείλεται στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών της μουσικής. Οι Lum (2008) και Temmerman (2000) υποστηρίζουν τη διαλογική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Η λήψη αποφάσεων των μαθητών χρειάζεται να ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό μουσικής και πλέον να έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή (Allsup 2011, Woody, 2007). Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συνθέσουν μουσική φυσικά και αυθόρμητα και να εντάξουν τον αυτοσχεδιασμό ως μια απλή δραστηριότητα. Τα παιδιά άλλωστε είναι ενστικτωδώς δημιουργικά. Αν

ένα παιδί έρθει σε επαφή με οποιοδήποτε όργανο, έχει την τάση να το εξερευνήσει ηχητικά και να παίξει αυτοσχέδιες μελωδίες. Σύμφωνα με τον Dennis (1973) αυτοί οι πειραματισμοί με τους ήχους ικανοποιούν την περιέργεια του παιδιού, που είναι θεμελιώδης παράγοντας στην ανάπτυξή του. Συχνά μάλιστα, τα παιδιά είναι ικανότερα από τους ενήλικες, καθώς σκέφτονται και ενεργούν με αυθόρμητους, ευφάνταστους και οραματιστικούς τρόπους, αναζητώντας συνεχώς το «γιατί» και το «τι θα γινόταν αν;» (Corri, 2004: 140).

Την ίδια οπτική παρουσιάζουν οι Campbell & Scott-Kassner (2002:271-272) διευκρινίζοντας πως η δημιουργική παρόρμηση είναι ζωντανή στα παιδιά όλων των ηλικιών και το μάθημα της μουσικής είναι το ιδανικό περιβάλλον για να τονώσει την ανάπτυξη αυτής της δημιουργικότητας πέρα από τα αρχικά στάδια της εξερεύνησης και της ανακάλυψης. Καθώς τα παιδιά αποκτούν περισσότερες μουσικές εμπειρίες, η ικανότητά τους να ελέγχουν τους ήχους των οργάνων και της φωνής τους προχωρά σε υψηλότερα επίπεδα της δημιουργικής παραγωγής. Σύμφωνα με τη Lapidaki (2007) το εύρος της εκφραστικής μουσικής παλέτας των μαθητών μεγαλώνει όσο αποκτούν επίγνωση των διαδικασιών και όσο καλύτερα κατέχουν τα μέσα και τις τεχνικές για να επιλύσουν τα δικά τους δημιουργικά προβλήματα.

Όπως περιγράφει η Lapidaki (2007:93-117), η μουσική δημιουργικότητα είναι μια ψυχολογική διαδικασία σύνθεσης που αφορά

- i. το άφατο μυστήριο του ασυνείδητου σε όλη τη διαδικασία σύνθεσης
- ii. την ανάπτυξη της μουσικής ατομικότητας
- iii. την επιθυμία κάθε δημιουργού να παραβιάζει τους ισχύοντες κανόνες και κώδικες που απορρέουν από την προσωπική και κοινωνική σύγκρουση ανάμεσα στη παράδοση και στη καινοτομία.

Η μουσική δημιουργία είναι άλλωστε μια σωματική διαδικασία μετατροπής της γνώσης σε δράση, αλλά και έκφραση μουσικής διάθεσης (Elliot 2012a). Η σκέψη των παιδιών διαμορφώνεται σε αυτές τις μουσικές δραστηριότητες, μέσω της περιέργειας, της ευελιξίας και της διάθεσης για πειραματισμό (Bowman 2002:75). Θεωρώ ότι αυτή η έμφυτη τάση των παιδιών στη μουσική δεν είναι τυχαία. Η ακοή είναι αίσθηση που ξεκινά να αναπτύσσεται από τους πρώτους μήνες της κύησης. Ένα μωρό μόλις δύο ημερών είναι σε θέση να αναγνωρίσει τον ήχο της φωνής της μητέρας του (De Casper & Fifer, 1980), αλλά ακόμη και να διακρίνει ορισμένα ηχοχρώματα (Ο'

Connel, 2003). Αυτό το γεγονός δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη, αν αναλογιστεί κανείς ότι η αναγνώριση της φωνής των γονέων είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, από το οποίο εξαρτάται η ίδια η επιβίωση του μωρού. Οι Jones & Robson (2008:88-107) υποστηρίζουν ότι η επίγνωση του ρυθμού αναπτύσσεται επίσης νωρίς στα παιδιά και συνεχίζει ολοένα και περισσότερο καθώς αυξάνεται ο ακουστικός φλοιός. Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι ο εγκέφαλος παράγει πολλές περισσότερες συνάψεις (νευρωνικές συνδέσεις) από όσες απαιτούνται και στη συνέχεια όσες παραμένουν αχρησιμοποίητες, λόγω τυχόν έλλειψης κάποιου σχετικού ερεθίσματος σταματούν. Έτσι, είναι σημαντικό οι γονείς να τραγουδούν στο μωρό τους ώστε να αναπτυχθούν στο μέγιστο δυνατό αυτές οι ακουστικές λειτουργίες του εγκεφάλου. Δεν είναι επίσης τυχαίο, η ύπαρξη τραγουδιών για να κοιμηθεί το μωρό (νανουρίσματα), στα οποία έχει παρατηρηθεί μάλιστα ότι παρουσιάζουν παγκοσμίως όμοια χαρακτηριστικά στοιχεία (π.χ. διαστήματα, ρυθμός, έκταση, κτλ.).

Το τραγούδι παραμένει θεμελιώδες στοιχείο όχι μόνο στη βρεφική ηλικία, αλλά και σε όλα τα στάδια της παιδικής ηλικίας (ακόμα και της ενήλικης). Συνήθως, τα παιδιά ξεκινούν με ένα επαναλαμβανόμενο τραγούδι σύντομων, μικτών (λεκτικών-μουσικών) φράσεων. Σε μελέτες, οι Sundin (1960/1998) και Bjrkvold (1989/1992) διαπίστωσαν ότι η μορφή τραγουδιού συνδέεται με το παιχνίδι και υπάρχει συνέχεια μεταξύ αυτού και του μουσικού περιβάλλοντος (playground) που παίζονται από μεγαλύτερα παιδιά. Βέβαια, στην ενόργανη μουσική, υπάρχει η έννοια της εξερεύνησης και του μουσικού μοτίβου. Ως εκ τούτου, η σωματική κίνηση γίνεται απαραίτητη στην παραγωγή μουσικών προτύπων. Συνήθως τα παιδιά τραγουδώντας συγχρονίζουν και την κίνηση του σώματος. Με αυτό τον τρόπο δραματοποιούν το παιχνίδι τους με αυτοσχέδια φωνητικά ή οργανικά μέρη. Ένα από τα χαρακτηριστικά αυτού του παιχνιδιού σύμφωνα με τους Marsh & Young (2006) είναι ότι έχει εγγενή κίνητρα και ελέγχεται από τους συμμετέχοντες, δηλ. οι μόνοι κανόνες είναι αυτοί που προσδιορίζονται από τα ίδια τα παιδιά. Συνεχίζουν αναφέροντας ότι όταν οι δάσκαλοι ή οι γονείς γίνουν υπερβολικά παρεμβατικοί στο παιχνίδι τους, αυτομάτως τελειώνει καθώς τα εμποδίζουν να δράσουν αυθόρμητα. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο δάσκαλος ή ο γονιός είναι περιττοί. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο ρόλος πλέον του δασκάλου δεν είναι να χειραγωγήσει τα παιδιά, αλλά αντιθέτως να τα ενθαρρύνει και να τα καθοδηγήσει.

Ο Littleton (στο Jones & Robson, 2008:89) διαπιστώνει ότι όλα τα μικρά παιδιά είναι καταπληκτικοί παραγωγοί μιας πλούσιας ποικιλίας αυθόρμητων μουσικών παιχνιδιών και ότι υπάρχουν ορισμένα γενικά κοινά χαρακτηριστικά τέτοιου τύπου παιχνιδιών, που είναι τα εξής:

- τραγούδι
- παιχνίδι με όργανα και δημιουργία ήχου (**sound-makers**)
- αυθόρμητη κίνηση στη μουσική.

Η κίνηση που αναφέρει ο Littleton προσεγγίζει την έννοια που δίνει ο Dalcroze (Anderson, 2012) στη σωματικότητα που εκφράζεται με το νεύμα του κεφαλιού και το χτύπημα των ποδιών ή των χεριών. Το σώμα δηλαδή βρίσκεται σε κίνηση που προκαλείται από τη μουσική, μετατρέποντας την έννοια του χρόνου σε έννοια του χώρου. Στην ίδια λογική εντάσσονται και άλλοι μεγάλοι μουσικοπαιδαγωγοί όπως ο Carl Orff καθιερώνοντας το δημιουργικό χορό ως ένα από τους κύριους στόχους της μουσικής σύνθεσης (στο Jones & Robson, 2008:90-92) και τον Kodaly που χρησιμοποίησε χειρονομίες για να την οπτική αναπαράσταση των μουσικών φθόγγων.

Στα προγράμματα σπουδών τόσο της Ελλάδος όσο και του εξωτερικού, η αναπαράσταση των φθόγγων γίνεται κυρίως δια μέσου της μουσικής σημειογραφίας. Θεωρώ πολύτιμη αυτή τη γνώση κατά την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου που παίζει κυρίως δυτική έντεχνη μουσική. Ωστόσο, στα πρώτα στάδια ενασχόλησης των παιδιών με τη μουσική, ενδεχομένως η σημειογραφία να αποτελεί σκόπελο διότι στερεί πολύτιμο χρόνο στο παιδί από το να έρθει σε επαφή με την εμπειρία της μουσικής. Σύμφωνα με τον Suzuki (1969), ο οποίος ήταν δάσκαλος βιολιού, τα παιδιά στα αρχικά στάδια της μουσικής εκπαίδευσης πρέπει να μάθουν να παίζουν με το αφτί όπως ακριβώς μαθαίνουν και τη μητρική τους γλώσσα. Όσο τα παιδιά είναι μικρά, αυτοσχεδιάζουν χωρίς να συγκρίνουν τις ικανότητές τους με αυτές των ενηλίκων ή ακόμα και αν συμβεί δεν συνδέουν τις ικανότητες τους με συγκεκριμένους συνθετικούς τρόπους και αισθητικά πρότυπα. Ο Kratus (στο Κανελλόπουλος 2009:328) σημειώνει ότι τα παιδιά επειδή δεν ξέρουν να συνθέτουν ένα συγκεκριμένο κομμάτι, θα αρχίσουν να συνθέτουν παρορμητικά, καθώς δεν ξέρουν να κάνουν κάτι άλλο.

Κατά τη γνώμη μου, οι γονείς ή οι δάσκαλοι είναι εκείνοι που ενδεχομένως «ευνουχίζουν» άθελα τους, τη δημιουργικότητα των παιδιών. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν θα ακούσουν από κάποιο μεγαλύτερο ότι δεν παίζουν «καλά», «σωστά», «ωραία» κτλ. με αποτέλεσμα η οποιαδήποτε μουσική εκφραστικότητα να εμποδίζεται να εκδηλωθεί λόγω ντροπής ή απόρριψης από το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό οδηγεί όπως αναφέρει ο Wigfield (στο Jones & Robson, 2008: 98) στην πτώση της αυτοαντίληψης του παιδιού σε σχέση με τη μουσική, εξαιτίας της μοντελοποίησης (π.χ. κλασική μουσική) που επικρατεί στην ευρωπαϊκή μουσική. Προσωπικώς, θεωρώ παράδοξο ότι στο μάθημα της μουσικής (είτε ατομικό είτε ομαδικό), εν αντιθέσει με άλλα μαθήματα (π.χ. γεωγραφία), δημιουργείται στα παιδιά μια αίσθηση ανεπάρκειας.

Ωστόσο, δεν συμβαίνει το ίδιο στα άτομα που ασχολούνται με τη μουσική σε προφορικές παραδόσεις. Σύμφωνα με τον Χαπούλα (2010: 55) ο διαχωρισμός της μουσικής ιδέας ως «έργου» από τη μουσική πράξη είναι ένα φαινόμενο που συναντάται μόνο στον ευρωπαϊκό πολιτισμό της έντεχνης μουσικής και σε κανέναν άλλο. Είναι δεδομένο ότι κάθε μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης αποτελεί προϊόν κριτικής τόσο από τον ίδιο τον καλλιτέχνη όσο από το κοινό. Η κριτική αυτή δημιουργεί ανασφάλεια στα παιδιά με αποτέλεσμα να τα αποτρέπει από το να αυτοσχεδιάσουν και να εκτεθούν σε «επικίνδυνες καταστάσεις» όπως αναφέρθηκε νωρίτερα από τον Csikszentmihalyi. Ωστόσο, η εθνομουσικολογία έχει αναδείξει εξω-ευρωπαϊκές μουσικές παραδόσεις που έχουν ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης. Ο Blacking (1985:46) αναφέρεται στους Venda παρατηρώντας ότι όταν ένα μωρό χτυπά κάποιο αντικείμενο, κανένας δεν το σταματά, αντιθέτως κάποιος μεγαλύτερος σε ηλικία θα μετατρέψει αυτή την αυθόρμητη συμπεριφορά σε μια εμπρόθετη μουσική δράση προσθέτοντας ένα δεύτερο μέρος, δημιουργώντας έτσι πολυρρυθμία. Ο Κανελλόπουλος (2009:337) επισημαίνει ότι ο θόρυβος, με το να γίνεται μέρος μιας επικοινωνιακής δραστηριότητας, μετασχηματίζεται σε μουσική.

Η μουσική όμως είναι ταυτόχρονα τέχνη, επικοινωνία, έκφραση και δημιουργία, διαστάσεις που έχουν ως βάση την ελευθερία σκέψης και βούλησης. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε όποιο δεξιότεχνικό επίπεδο και αν βρίσκεται κανείς (επαγγελματίας ή ερασιτέχνης) στην περίπτωση της μουσικής χρησιμοποιεί τον όρο «παίζω». Η μουσική είναι παιχνίδι. Η μεγαλύτερη αξία του παιχνιδιού έγκειται στην υπόσχεσή του για διασκέδαση χωρίς το άγχος της αποτυχίας. Όπως αναφέρει η Langer (στο

Κοκκίδου 2015:208) το παιχνίδι έχει συνδεθεί με την απόκτηση εμπειριών, την εκμάθηση της γλώσσας, τη δημιουργικότητα, τη πλάγια σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, την ανάπτυξη κοινωνικών ρόλων, τη δόμηση γνώσεων, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την εξοικείωση με πολιτισμικές αξίες, την ανακαλυπτική μάθηση και τη μάθηση μέσω διερεύνησης. Στο σχολείο, το παιχνίδι προσφέρει τη δυνατότητα προσαρμογής σε διαφορετικά επίπεδα, προάγει την ενεργητική, συμμετοχική και βιωματική μάθηση, ενισχύει την προσοχή στη μάθηση, ενθαρρύνει την τόλμη και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες μέσω της πράξης και της εμπειρίας. Είναι στην ουσία ο εχθρός της μηχανιστικής μάθησης αλλά και της ανίας. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν χωρίς να καταλάβουν ότι αυτό είναι «μάθημα».

Οι δραστηριότητες που στηρίζονται στην ιδέα και τις πρακτικές του παιχνιδιού (δηλ. η μάθηση μέσω παιχνιδιού) είναι πολύ σημαντικές στη μουσική εκπαίδευση. Τα παιχνίδια στην τάξη εμπλέκουν τους μαθητές χωρίς να τους δημιουργούν άγχος, ενώ το στοιχείο του αγνώστου αυξάνει τον ενθουσιασμό τους και ταυτόχρονα επικοινωνούν. Τα παιδιά απολαμβάνουν την αίσθηση του μυστηρίου και τη μετέπειτα ανακούφιση στην ανεύρεση λύσης ή της σωστής απάντησης. Επίσης, σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα (στο Κοκκίδου 2015:210), 4 λεπτά σωματικής δραστηριότητας αρκούν για να διατηρηθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, καθώς δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να απελευθερώσουν το περίσσειμα της ενέργειάς τους και να μειώσουν σημαντικά τη νευρικότητα. Τα μουσικοκινητικά παιχνίδια είναι αναζωογονητικά και συνδυάζουν τη συγκίνηση με την αφύπνιση της φαντασίας και της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης ενός ατόμου (στο Πνευματικός, Δ. & Θεοδωρίδης, Ν., 2008:97-114). Η Κοκκίδου (2015:210) συμπληρώνει ότι μέσα από τα μουσικά παιχνίδια αυξάνεται το ενδιαφέρον των παιδιών, διασφαλίζεται η ενεργητική τους συμμετοχή, αναπτύσσεται η επικοινωνία και η αίσθηση ενός κοινού στόχου. Όταν τα παιδιά παίζουν ελεύθερα αλλά με επιλεγμένα μουσικά υλικά προχωρούν σε συνεχείς ανασχηματισμούς και δομούν νέους τρόπους μουσικής επικοινωνίας σε επίπεδα όπως: μουσική και λόγος, μουσικοί διάλογοι, μουσική και κίνηση, μουσική και χορός, παίξιμο οργάνων, φωνητική έκφραση, εξερεύνηση του ρυθμού και της μελωδικής κίνησης.

Όλοι αυτοί οι ανασχηματισμοί συμβάλλουν στη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών. Η μουσική των παιδιών θεωρείται πρώτον ως «μέσον δημιουργίας ενός συλλογικά προσδιορισμένου τρόπου δημιουργίας και ακρόασης μουσικής και δεύτερον (ως ένα μέσον) δια του οποίου (τα παιδιά) μαθαίνουν να παράγουν και να διερευνούν τις ατομικές προθέσεις τους» (Glover, 1990: 258). Ο διάλογος μεταξύ των παιδιών είναι επί της ουσίας ένας αυτοσχεδιασμός εντός μια κοινωνικής καταστάσεως. Ο Fishman (2014:17) παρομοιάζει τον αυτοσχεδιασμό με τον αστεϊσμό. Για παράδειγμα, ένα παιδί σχολιάζει αυθόρμητα και όλοι γελούν. Αυτό το αυθόρμητο σχόλιο που χρησιμοποιήθηκε από το υπάρχον λεξιλόγιο του παιδιού σχετίζεται με το πλαίσιο της κατάστασης. Αν λίγες μέρες αργότερα, συναντηθούν τα ίδια παιδιά και θέλουν να γελάσουν ξανά επαναλαμβάνοντας επακριβώς το σχόλιο δεν θα ήταν το ίδιο αστείο. Το ίδιο ισχύει και στο μουσικό διάλογο. Τα παιδιά χρειάζονται ένα πλούσιο μουσικό λεξιλόγιο, ώστε να μπορέσουν να δημιουργηθούν μουσικές ιδέες. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Fishman, το «αστείο» δεν εξαρτάται από την ίδια τη μουσική ιδέα. Οποιαδήποτε ιδέα μπορεί να είναι ενδιαφέρουσα ή όχι. Αυτό που δίνει σε μια ιδέα «ζωή» είναι η χρονική στιγμή που τη σκέφτεται κανείς, το πλαίσιο και το υλικό που χρησιμοποιεί. Όπως σημειώνει ο Bakhtin (στο Κανελλόπουλος (2011:113-135):

«Η γλώσσα για την ατομική συνείδηση βρίσκεται στο κατώφλι μεταξύ του εαυτού και του άλλου. Η λέξη στη γλώσσα κατά το ήμισυ ανήκει πάντα σε κάποιον άλλο. Γίνεται 'κάποιου' μόνο όταν ο ομιλητής της προσδίδει τη δική του πρόθεση».

Επομένως, πρόκειται για μια κοινωνική διεργασία μέσα από την οποία συγκροτείται η αντικειμενικότητα και καθίσταται μέρος ενός πολιτισμικού γίνεσθαι. Ο Κανελλόπουλος (2009: 340) παρατηρεί ότι ο μουσικός αυτοσχεδιασμός συμβάλλει στο νόημα που έχει η ίδια η μουσικοποιητική διεργασία, αφού συνεισφέρει στη μεταμόρφωση της διεργασίας αυτής από διερευνητική σε επικοινωνιακή δραστηριότητα (από ιδιωτική ασχολία σε δημόσιο συμβάν).

Μέσα από μελέτες που έχουν γίνει, ο Κανελλόπουλος (2009:339) αναδύει τρεις έννοιες, οι οποίες περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν και αντιλαμβάνονται την αυτοσχεδιαστική δημιουργία. Αναφέρονται παρακάτω συνοπτικά, καθώς θα αναλυθούν περισσότερο στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα:

- **Αντικειμενοποίηση.** Η ελευθερία, ο αυτοκαθορισμός και η ευθύνη αποτελούν συστατικά στοιχεία της αυτοσχεδιαστικής εμπειρίας, των οποίων η καλλιέργεια έχει παιδαγωγική σημασία. Τα παιδιά αντιμετώπιζαν τον αυτοσχεδιασμό ως ένα επιτελεστικό συμβάν που υπάρχει μόνο τη στιγμή της δημιουργίας και ταυτόχρονα βιωνόταν σαν να ήταν ένα πεπερασμένο μουσικό κομμάτι.
- **Στοχαστικότητα.** Ο αυτοσχεδιασμός γίνεται ως τρόπος και τόπος ανάπτυξης μουσικών σκέψεων. Η δομή του αυτοσχεδιασμού δεν είναι στόχος, ούτε αφετηρία. Ο ρόλος του παιδιού είναι να φανταστεί και να πραγματώσει συγκεκριμένους συνδυασμούς ήχων. Αντίστοιχο χαρακτηριστικό παρουσίασε και η έρευνα των Jones & Robson (2008: 67).
- **Συλλογική προθετικότητα.** Πρόκειται για μια συνθήκη που πραγματώνεται αλληλοδραστικά, με μια διεργασία μέσα από την οποία τα παιδιά διαμορφώνουν μια κοινή αντίληψη των ασχολιών στις οποίες επιδίδονται. Μέσα από αλληλόδραση της ομάδας το κάθε παιδί-αυτοσχεδιαστής αναλαμβάνει την αποκλειστική ευθύνη για το τι παίζει και το παρουσιάζει στην ομάδα με κύριο συστατικό την διερεύνηση των αντιδράσεων του ακροατή.

Τα παιδιά αλληλεπιδρούν σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον και διαμορφώνουν νοήματα δια μέσου της μουσικής. Σύμφωνα με τον Kingsbury (1988:179) οι τρόποι αντίληψης της μουσικής είναι εκ φύσεως προϊόντα κοινωνικών υποκειμένων μέσα σε κοινωνικές καταστάσεις. Ακόμα και αν τα παιδιά δεν ήταν μέσα στην τάξη αλλά το κάθε παιδί μελετούσε ή πειραματιζόταν χωρίς την παρουσία τρίτων, παραμένει μια κοινωνική δραστηριότητα καθώς διατηρείται το πλαίσιο μιας κοινωνικά διαμορφωμένης αντίληψης για τη μουσική. Όπως διερευνήθηκε από τον Jung (στο Tawnya, 2014:20) ακόμα και το μη λεκτικό πεδίο μπορεί να φτάσει στο ασυνείδητο ή στο μέρος του εαυτού που συχνά επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να πιστεύει ότι δεν μπορεί να τραγουδήσει (ή να κάνει μαθηματικά κ.λπ.). Αυτή η πεποίθηση μπορεί να μην βασίζεται σε ακριβείς εκτιμήσεις των ικανοτήτων του, αλλά μπορεί να έχει αναπτυχθεί από μια σειρά γεγονότων στο παρελθόν που έγιναν στη συνειδητή επίγνωση ή/και στο ασυνείδητο. Εάν η διάλυση

αυτής της πεποίθησης με κάποιο τρόπο δεν συμβεί, είναι πολύ απίθανο ο εκπαιδευόμενος να ασχοληθεί με τη μάθηση με κάποιο ουσιαστικό τρόπο. Είναι πιο πιθανό οι μαθητές να αποφύγουν τη μάθηση ή να σαμποτάρουν τον εαυτό τους στη μαθησιακή διαδικασία για να διατηρήσουν στοιχεία αυτής της περιοριστικής πεποίθησης. Αυτό το ζήτημα είναι ένα που μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο στο εσωτερικό του ατόμου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να οδηγήσει το κάθε παιδί σε μια διαδικασία όπου θα αναπτύξει μια πιο ακριβή αξιολόγηση του εαυτού του. Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε καλύτερα να προσεγγιστεί μέσω της μη λεκτικής εξερεύνησης για θέματα πρόσβασης σε συνειδητές και ασυνειδητές αναμνήσεις που υποστηρίζουν αυτήν την πεποίθηση. Όταν αυτές οι αναμνήσεις αναγνωρίζονται και επανεκτιμώνται από την τρέχουσα εκδοχή του εαυτού, οι παλιές και περιοριστικές πεποιθήσεις μπορεί να θεωρηθούν μη σχετικές και μπορούν να αντικατασταθούν με πεποιθήσεις πιο υποστηρικτικές για τη μάθηση. Είναι σε στιγμές μάθησης όπως αυτές που η μουσική μπορεί να αποδεικνύεται ευεργετική προσθήκη στη μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση των τεχνών ως εργαλείου για την ανάπτυξη μεγαλύτερης αυτοαναφορικής επίγνωσης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αφαιρέσουν εμπόδια στη μάθηση, να αναπτύξουν μια ισχυρότερη προσωπική σύνδεση με το διδακτικό υλικό και να αντιμετωπίσουν άλλες ψυχο-κοινωνικές ή πολιτισμικές αποσυνδέσεις που μπορεί να προκύψουν στη μάθηση.

Η Μουσική Εκπαίδευση και το πολιτισμικό πλαίσιο

Σύμφωνα με την Campbell (2000:48), όταν ο Blacking πήγε να μελετήσει την κοινότητα Venda, εν αντιθέσει με τον Mantle Hood, τον Alan Lomax, τον Alan P. Merriam και άλλους εθνομουσικολόγους της εποχής του, εκείνος εστίασε την προσοχή του στα παιδιά. Εκεί λοιπόν, καθώς ο Blacking συγκέντρωνε τα τραγούδια των Venda και μελετούσε τη συχνότητα των μουσικών διαστημάτων, παρατήρησε ότι υπάρχει μια σαφής διαφοροποίηση ως προς τον χαρακτήρα των τραγουδιών μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Επίσης, όσα παιδιά συνάντησε ο Blacking ήταν όλα ικανά να τραγουδούν, να χορεύουν και να παίζουν τουλάχιστον ένα μουσικό όργανο (συνά φλάουτο, μουσικό τόξο ή mbira), χωρίς κανένα από αυτά να έχει λάβει επίσημα μουσική εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν στάθηκε μόνο στις μουσικολογικές τεχνικές, αλλά ξεκίνησε να εξετάζει με εθνομουσικολογική προσέγγιση, το πολιτισμικό υπόβαθρο στο οποίο η δημιουργήθηκαν αυτά τα τραγούδια.

Αυτό που διαπίστωσε ήταν ότι η μουσική ικανότητα των παιδιών προερχόταν μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους με τις μητέρες τους. Οι παρατηρήσεις του Blacking ήταν οι ακόλουθες (Campbell, 2000:52):

- Τα βρέφη κατά τη διάρκεια της σίτισης, αντιμετωπίζονταν πάντα με διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Οι μητέρες τραγουδούσαν στα παιδιά τους και τα «χόρευαν» (ταχτάρισμα) για να φάνε το φαγητό.
- Τα νήπια περνούσαν πολύ χρόνο δεμένα στις πλάτες των μητέρων τους, όπου εκεί αφουγκράζονταν μελωδίες και ταυτόχρονα βίωναν την έννοια του ρυθμού καθώς οι μητέρες τους συμμετείχαν σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες.
- Όταν κάποιο παιδί χτυπούσε κάποιο αντικείμενο, οι ενήλικες δεν του το απαγόρευαν, ούτε του ζητούσαν να κάνει ησυχία, αλλά αντίθετα του έπαιζαν ένα αντιστικτικό ή συνοδευτικό ρυθμό, μετατρέποντας το θόρυβο σε μουσική δράση.

- Όταν δύο ή περισσότερα παιδιά κινούνταν, επεδίωκαν να μην ακούγεται παντού ο ίδιος ρυθμός, αλλά να υπάρχει διαφοροποίηση (μια άσκηση ατομικότητας στην κοινότητα)
- Καθώς τα παιδιά μεγάλωναν, συμμετείχαν όλο και περισσότερο στο χορό και τη μουσική, όπου εκεί ενθαρρύνονταν από τους έμπειρους μουσικά ενήλικες να μάθουν πώς να σκέφτονται μουσικά, να ενεργούν, να αισθάνονται, αλλά και να σχετίζονται με τα άλλα μέλη της κοινότητας.

Ο Blacking (1985:46) αντιλήφθηκε ότι στη Δυτικοευρωπαϊκή μουσική παράδοση, η μουσικότητα ορίστηκε λανθασμένα και αξιολογήθηκε ως ιδιότητα στη σφαίρα των πολύ λίγων και χαρισματικών παιδιών. Στην ουσία έθεσε υπό αμφισβήτηση τα τεστ μουσικότητας που δημιούργησαν οι ψυχολόγοι της μουσικής ως εθνοκεντρικού χαρακτήρα και σημείωσε ότι «η κοινωνία μου ισχυρίζεται ότι μόνο ένας περιορισμένος αριθμός ανθρώπων είναι μουσικοί». Όπως εξήγησε ο Blacking (στο Campbell, 2000:49-52), οι ενήλικες της Venda θεώρησαν καθήκον τους να ενθαρρύνουν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, να τα καθοδηγούν και να τα διδάσκουν μουσική (τεχνικές, πρακτικές, ρεπερτόριο κτλ.), ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία μέχρι την εφηβεία. Έτσι, στην κοινωνία κάθε παιδί μέσω της αυτής της διαδικασίας είναι σε θέση να ακούει, να εκτελεί και να δημιουργεί μουσική.

Σε αντίθεση με τη Δυτικόμευρωπαϊκή αντίληψη, το ρεπερτόριό στα τραγούδια των Venda, δεν ξεκινούσε από μια σειρά από τα εύκολα προς τα δύσκολα, αλλά τα παιδιά άρχιζαν από μικρή ηλικία να μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι πεντάφωνα και εξάφωνα τραγούδια. Έτσι, ικανότητες των παιδιών αυτής της κοινότητας, να τραγουδούν, να παίζουν και να κινούνται ρυθμικά φαινόταν να είναι τόσο φυσικές και απλές όσο και οι ικανότητες να περπατούν και να μιλούν. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά μπορούσαν να εξελιχθούν σε μουσικούς υψηλού επιπέδου. Η εμπειρία του Blacking αναδεικνύει ότι τα παιδιά πέρα από χαρακτηριστικά όπως το έμφυτο ταλέντο και η προσωπικότητα τους, είναι ικανά στη σύνθεση μουσικής, στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση, αρκεί να εμπλακούν σε δημιουργικές μουσικές εμπειρίες. Πολλοί σύγχρονοι μελετητές υποστηρίζουν την ύπαρξη κοινωνικοπολιτισμικών θεωρήσεων στη διδασκαλία, καθώς αντιλαμβάνονται την επιρροή που έχει στη μουσική και οι δημιουργικότητες πτυχές όπως το φύλο, οι ταυτότητες των μαθητών και των δασκάλων, τα νοήματα που διαμορφώνονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και την εκάστοτε κουλτούρα.

Το Φύλο

Οι Jones & Robson (2008:93) διαπίστωσαν μέσα από μελέτες ότι τα μικρότερα παιδιά και των δύο φύλων ανταποκρίνονται εγγενώς στις μουσικές δραστηριότητες. Ωστόσο, παρατηρείται μια διαφορά στο βαθμό παρακίνησης μεταξύ μικρότερων και μεγαλύτερων παιδιών. Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά και κυρίως προς στα τελευταία χρόνια του δημοτικού σχολείου, οι κοινωνικές σχέσεις διαμορφώνονται και αλλάζουν διαρκώς. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αρχίζουν να καθιερώνουν την ταυτότητα φύλου τους και αρχίζουν να πιστεύουν είτε αυθαίρετα είτε εξαιτίας του κοινωνικού περιβάλλοντος ότι υπάρχει αγορίστικη και κοριτσιίστικη μουσική δραστηριότητα. Η Lucy Green (στο Spruce, 2001:120-121) σε έρευνα που διεξήγαγε στην Αγγλία ανακάλυψε ότι στα σχολεία που επισκέφτηκε, τα κορίτσια είχαν προβάδισμα σε ότι αφορά το τραγούδι, τη χορωδία και τα όργανα κλασικής ορχήστρας, ενώ τα αγόρια έπαιζαν κυρίως ηλεκτρικές κιθάρες, μπάσο και ντραμς. Διόλου τυχαίου κατά την Green, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι δάσκαλοι των σχολείων θεωρούσαν ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο αφοσιωμένα, αλλά λιγότερο ευφάνταστα και καινοτόμα από τα αγόρια. Τέτοιου είδους κρίσεις μπορούν να γίνουν κατανοητές με όρους όπου οι κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν τα νοήματα της μουσικής. Έτσι η Green (στο Spruce (2001:124-130) καταλήγει ότι λειτουργία του μουσικού νοήματος ενός έμφυλου λόγου εμφανίζεται στη σχολική τάξη ως μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας και διαχωρίζει το μουσικό νόημα σε δύο κατηγορίες, όπου στη μία προσδίδει την «εγγενή έννοια» και στην άλλη την «οριοθετημένη έννοια».

Η πρώτη λειτουργεί στο επίπεδο μουσικών υλικών, την οργάνωση του ήχου που προκαλεί στον ακροατή την αίσθηση του συνόλου και του μέρους, την επανάληψη κτλ. Η Green θεωρεί ότι τόσο τα υλικά που αποτελούν το σημαίνον μέρος της διαδικασίας αναγνώρισης δομών όσο και αυτά που σημαίνονται ως δομές με κάποιο τρόπο, αποτελούνται από μουσικά υλικά. Δηλαδή, τα υλικά της μουσικής δεν ακούγονται απλώς ως τυχαίοι ήχοι, αλλά έχουν σχέσεις που μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως τέτοιες. Αυτές οι σχέσεις μπορεί να ειπωθεί ότι έχουν νόημα η μία από την άλλη, αλλά χωρίς κάποιο συμβολικό περιεχόμενο. Οι απαντήσεις των ακροατών και η κατανόηση των εγγενών νοημάτων εξαρτώνται από την ικανότητα των ακροατών σε σχέση με το στυλ της μουσικής. Ένα μουσικό κομμάτι του οποίου το υλικό είναι πολύ σημαντικό ή πολύ ικανοποιητικό για κάποιον, μπορεί να είναι

σχετικά ανούσιο ή να στερείται ενδιαφέροντος από κάποιον άλλο ακροατή. Επίσης, το μουσικό νόημα συνδέεται με την εικόνα των ερμηνευτών που έχουν κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα κατά τη διάρκεια της ακουστικής εμπειρίας. Η Lucy Green στο Spruce (2001:124-130) υποστηρίζει ότι η μουσική είναι μια κοινωνική κατασκευή. Όταν ακούει κάποιος μουσική, δεν γίνεται να διαχωρίσει την εμπειρία αυτή από τις προσυμβολικές, εγγενείς έννοιές του κοινωνικού πλαισίου και του συμβολικού περιεχομένου που συνοδεύουν την παραγωγή και την πρόσληψή της.

Η δεύτερη κατηγορία μουσικού νοήματος, που ονομάζεται «οριοθετημένη έννοια», η Green παρουσιάζει την ιδέα ότι η μουσική οριοθετεί μια πληθώρα παραγόντων που διαμορφώνουν τα συμφραζόμενα. Όπως και με το εγγενές νόημα, οι ακροατές κατασκευάζουν τις οριοθετημένες έννοιες της μουσικής σύμφωνα με τη θέση τους σε σχέση με το στυλ της μουσικής. Οι οριοθετημένες έννοιες είναι σε ορισμένα επίπεδα συμβατικά αποδεκτές και σε άλλα προσωπικές. Δηλαδή, κάθε φορά που ακούει κάποιος μουσική, επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό από τις δύο κατηγορίες νοημάτων στη συνολική μουσική εμπειρία.

Για παράδειγμα, μια τραγουδίστρια σε μια συναυλία που δεν παίζει απαραίτητα κάποιο μουσικό όργανο, σύνθετοι τρόποι όπως το σώμα, τα ρούχα, το στυλ κτλ. αποτελούν μέρος των οριοθετημένων νοημάτων της μουσικής. Όλα αυτά έρχονται να αναδείξουν μια αντιστροφή της δημόσιας εικόνας, αυτής της εξιδανικευμένης μητέρας που τραγουδά στο μωρό της, όπως περιέγραψε παραπάνω ο Blacking στην κοινότητα Venda, σε μια νέα εικόνα όπου η γυναίκα τραγουδίστρια διαμορφώνει νέα χαρακτηριστικά της θηλυκότητας της.

Αυτό συμβαίνει σε διάφορους βαθμούς ανάλογα με το θέμα/θέση του ακροατή, το είδος της μουσικής, το ύφος, το όργανο αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την Green στο Spruce (2001:118-119), παρόλο που το εγγενές μουσικό νόημα σχετίζεται καθαρά με τα μουσικά υλικά, το ίδιο το νόημα δεν έχει καμία σχέση με το φύλο. Ωστόσο, η έμφυλη οριοθέτηση της μουσικής στην πραγματικότητα δεν σταματά στην οριοθέτηση, αλλά συνεχίζει την επιρροή στις αντιλήψεις του εγγενούς νοήματος.

Μουσική Ευφυΐα

Ο Gardner (στο Spruce, 2001:78-79) ήδη από το 1983 ισχυρίζεται ότι η μουσική ευφυΐα εκδηλώνεται νωρίτερα από κάθε άλλο τύπο νοημοσύνης. Ωστόσο, παρατηρεί ότι η μουσική κάθε πολιτισμού περιέχει διαφορετικές προσλαμβάνουσες ως προς το ρυθμό, το τονικό ύψος ή ακόμα και το ηχόχρωμα. Οι διαφοροποιήσεις αυτές οφείλονται κυρίως σε πολιτισμικούς παράγοντες, καθώς η εκάστοτε κουλτούρα δίνει τα δικά της νοήματα σε κάθε ήχο. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Gardner (στο Csikszentmihalyi 2014:53-58) είναι πιθανό κάποια παιδιά να γεννιούνται με μεγαλύτερη ευαισθησία σε ένα εύρος διέγερσης από ένα άλλο (π.χ. στο φως σε αντίθεση με την κίνηση ή τον ήχο). Έτσι λοιπόν, συμπεραίνει ότι τόσο οι πρώιμες εμπειρίες (Walters & Gardner 1986) όσο και οι δημογραφικές μεταβλητές όπως το κύρος, η κοινωνική τάξη ή η θρησκευτική ανατροφή επηρεάζουν το άτομο ως προς τη δημιουργικότητα.

Παρατηρείται επίσης το γεγονός ότι ο μουσικός αυτοσχεδιασμός διαφοροποιείται από άλλου είδους δημιουργικότητας, καθώς θεωρείται ότι από τους ενήλικες της Δυτικής κουλτούρας ότι η μουσική δραστηριότητα ενός παιδιού είναι κάτι που πρέπει να διδαχθεί (εκτός εάν το παιδί έχει έμφυτο ταλέντο στη μουσική) ώστε να πληροί ορισμένα μουσικά κριτήρια. Αντίστοιχα κριτήρια δεν υπάρχουν για παράδειγμα στη ζωγραφική. Ένα παιδί που θα σχεδιάσει ένα «άσχημο» σπιτάκι δεν θα κριθεί για αυτή του την προσπάθεια. Αυτό του δίνει τη δυνατότητα για όσο διάστημα επιθυμεί, να πειραματιστεί, να ξαναπροσπαθήσει, να μάθει μέχρις ότου το τελειοποιήσει. Η οπτική αυτή στην περίπτωση της μουσικής, όπου το παιδί θα πειραματιστεί παράγοντας «κακόφωνους» ήχους απέχει σε μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα με τον Spruce (2001:74-76) έρευνα έδειξε ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό προκατάληψη λόγω του ότι η φύση της μουσικής τέχνης αποτελεί μια δραστηριότητα που επιτελείται κάθε φορά και διαμορφώνονται νοήματα. Συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι σήμερα οι δραστηριότητες των παιδιών στη μουσική αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο που οι εμπειριστές και ορθολογιστές του 19^{ου} αιώνα θεωρούσαν τη μουσική του ρομαντισμού. Ο Csikszentmihalyi (2014:47) ισχυρίζεται ότι δεν γίνεται να μελετηθεί η δημιουργικότητα απομονώνοντας τα άτομα και τα έργα τους από το κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιούνται οι ενέργειές τους, καθώς η οποιαδήποτε δραστηριότητα δεν είναι ποτέ αποτέλεσμα αποκλειστικά ατομικό.

Ο Csikszentmihalyi θεωρεί τον αυτοσχεδιασμό, προϊόν τριών κύριων δυνάμεων διαμόρφωσης:

- ενός συνόλου κοινωνικών θεσμών που τα άτομα επιλέγουν τι αξίζει να διατηρηθεί ή να παραλλαχθεί
- ενός σταθερού πολιτισμικού πεδίου που θα διατηρήσει και θα μεταδώσει τις επιλεγμένες νέες ιδέες ή μορφές στις επόμενες γενιές
- του ατόμου, που επιφέρει κάποια αλλαγή στον τομέα, μια αλλαγή στο πεδίο που θα θεωρηθεί δημιουργική

Είναι γεγονός ότι χωρίς το ιστορικό πλαίσιο, δεν υπάρχουν τα απαραίτητα σημεία αναφοράς για να καθοριστεί εάν το προϊόν είναι στην πραγματικότητα μια προσαρμοστική καινοτομία. Για παράδειγμα, μια ασυνήθιστη αφρικανική μάσκα μπορεί να φαίνεται προϊόν δημιουργικής ιδιοφυΐας, μέχρι να ανακαλυφθεί ότι η ίδια μάσκα έχει σκαλιστεί ακριβώς με τον ίδιο τρόπο στο παρελθόν. Ο Csikszentmihalyi διαπιστώνει ότι η δημιουργικότητα είναι κάτι που αποδεικνύεται αργότερα όταν συγκριθεί με κάποιο άλλο αντικείμενο ή ιδέα και γίνει τελικά κοινωνικά αποδεκτό. Στη συνέχεια, επισημαίνει ότι ο λόγος που θεωρούνται παραδείγματα χάριν ο Leonardo Da Vinci ή ο Αϊνστάιν ως δημιουργικοί βασίζεται τελικά στην πίστη των ανθρώπων προς τους καλλιτεχνικούς και επιστημονικούς θεσμούς. Δηλαδή, κάθε μορφή δημιουργικότητας είναι σχετική και βασίζεται στην κοινωνική συμφωνία, χωρίς την οποία το φαινόμενο δεν θα υπήρχε. Ο Kermode (στο Csikszentmihalyi 2014: 48-49) αφηγείται ότι τα έργα που ζωγράφιζε ο Botticelli θεωρούνταν για αιώνες «αρρωστημένα» και «αδέξια», μέχρι που στα μέσα του 19^{ου} αιώνα ορισμένοι κριτικοί (κυρίως ο Ruskin) άρχισαν να επαναξιολογούν το έργο του και να βλέπουν σε αυτό δημιουργικές προσδοκίες της σύγχρονης ευαισθησίας. Αντίστοιχο φαινόμενο υπάρχει και στη μουσική, όπου ο Mendelssohn επαναφέρει το ενδιαφέρον για τα έργα του J.S.Bach.

Ο Kuhn (στο Csikszentmihalyi 2014: 49-52) σημειώνει και εκείνος ότι η πρωτοτυπία αποδίδεται σε κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες είναι σχετικές και έχουν το περιθώριο ακόμα και να αντιστρέφονται ή να επανερμηνεύονται από τους μεταγενέστερους. Ακόμη και φαινομενικά απλά γεγονότα, όπως το τι είναι ή δεν είναι «ανακάλυψη», εξαρτάται αποκλειστικά από κοινωνικές διαδικασίες διαπραγμάτευσης και νομιμοποίησης. Οι περισσότεροι άνθρωποι θα συμφωνούσαν, για παράδειγμα, ότι

ο Κολόμβος ανακάλυψε την Αμερική. Ωστόσο το πλαίσιο δείχνει αφενός ότι ο Κολόμβος σίγουρα δεν ήταν ο πρώτος άνθρωπος που πάτησε το πόδι του στην Αμερική και αφετέρου ούτε ο ίδιος γνώριζε ότι είχε βρει μια νέα ήπειρο, αλλά ήταν πεπεισμένος ότι είχε αποβιβαστεί στην Ασία. Η «ανακάλυψη» της Αμερικής έγινε αναδρομικά όταν αναγνωρίστηκε από τους Ευρωπαίους και το αποτέλεσμα της προσπάθειας του Κολόμβου έγινε αποδεκτό. Έτσι λοιπόν, γίνεται κατανοητό ότι τα δημιουργικά άτομα σπάνια εργάζονται στο κενό, απομονωμένα από τα κοινωνικά συστήματα που αποτελούν τον τομέα δραστηριότητάς τους.

Ο Harrington (στο Csikszentmihalyi, 2014:72-76) υποστήριξε μια οικολογική προσέγγιση στη δημιουργικότητα και παρατήρησε την επίδραση του βιολογικού οικοσυστήματος στον οργανισμό με την επίδραση των κοινωνικών περιβαλλόντων στο δημιουργικό άτομο. Σε αυτή την προσέγγιση, η δημιουργικότητα περιγράφεται ως μια ψυχοκοινωνική διαδικασία που θέτει απαιτήσεις τόσο στα άτομα όσο και στα κοινωνικά τους πλαίσια ή στα οικοσυστήματα. Επεκτείνοντας την οικολογική μεταφορά, ο Harrington έθιξε τη σημασία του «ταιριάσματος οργανισμού-περιβάλλοντος» στη δημιουργική διαδικασία και πώς τα δημιουργικά άτομα μπορούν να διαμορφώσουν ενεργά το περιβάλλον τους.

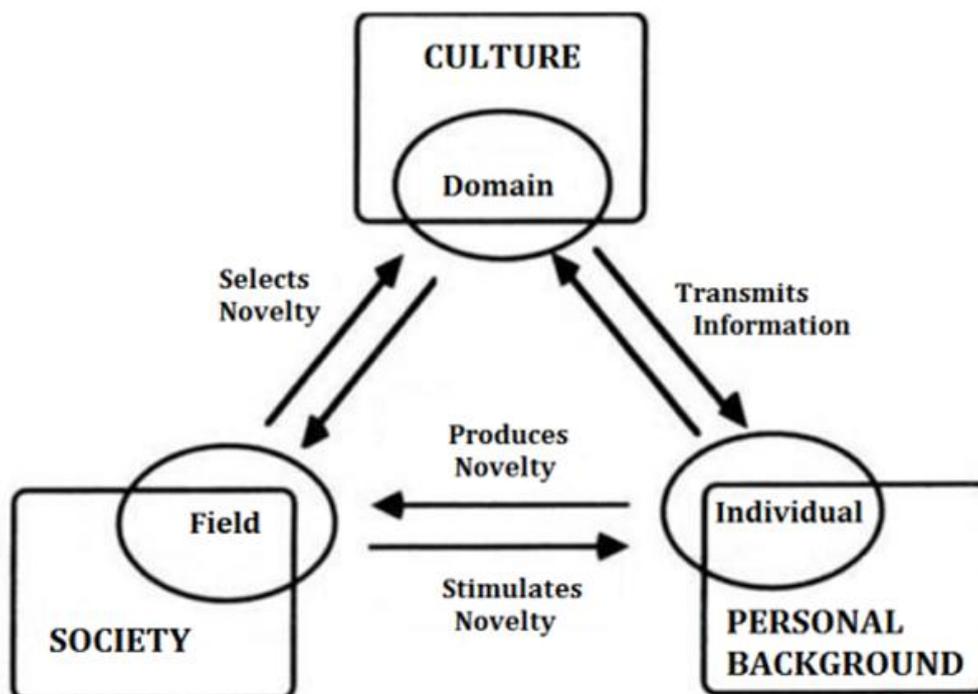
Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο δημιουργικότητας προέρχεται από τη συμβολική αλληλεπιδραστική σχολή μέσα στην κοινωνιολογία. Οι Woodman & Schoenfeldt (1989) ανέπτυξαν αυτήν την προσέγγιση για να εξηγήσουν πώς οι ατομικές διαφορές στη δημιουργικότητα μπορεί να προέρχονται από εξωγενείς παράγοντες. Το μοντέλο αλληλεπίδρασης διερεύνησε τον συνδυασμό και την αλληλεπίδραση ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

Οι Woodman & Schoenfeldt πρότειναν τις κύριες συνιστώσες

- συμφραζόμενων επιρροών (κουλτούρα και ομάδα, περιορισμοί εργασιών)
- κοινωνικές επιρροές (ανταμοιβές και τιμωρίες, μοντελοποίηση ρόλων)
- γνωστικό στυλ (ιδεολογική ευχέρεια, επίλυση προβλημάτων στυλ)
- χαρακτηριστικά προσωπικότητας (αυτονομία, διαίσθηση)
- προηγούμενες συνθήκες (προηγούμενη ιστορία, κοινωνικοποίηση, βιογραφικές μεταβλητές).

Το μοντέλο των συστημάτων που αναπτύχθηκε από τον Csikszentmihalyi πρότεινε ότι η δημιουργικότητα δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει μόνο σε ψυχολογικό επίπεδο. Υποστήριξε ότι όπως το οικολογικό και το αλληλεπιδραστικό μοντέλο, έτσι και η ατομική δημιουργικότητα πρέπει να οριστεί σε σχέση με ένα σύστημα που περιλαμβάνει όχι μόνο τους ατομικούς αλλά και κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργική διαδικασία και βοηθούν στη συγκρότηση της δημιουργικότητας. Διαχώρισε αυτές τις επιρροές στο πεδίο, στην ομάδα των gatekeepers που έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν μια νέα ιδέα ή προϊόν για συμπερίληψη και στον τομέα που αποτελείται από το συμβολικό σύστημα κανόνων και διαδικασιών που ορίζουν την επιτρεπτή συμπεριφορά εντός των ορίων του.

Η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει από το άτομο, τη δημιουργία ενός νέου δημιουργικού προϊόντος, την αξιολόγηση του προϊόντος από το πεδίο και τη διατήρηση επιλεγμένων προϊόντων με προσθήκη στον τομέα. Έτσι, η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει έναν επαναλαμβανόμενο κύκλο από άτομο σε πεδίο, σε τομέα και πίσω στο άτομο, παραλληλίζοντας το εξελικτικό μοτίβο παραλλαγής «άτομο» (**Individual**), «πεδίο» (**Field**) και «τομέας» (**Domain**).



Σχήμα 3 (Csikszentmihalyi,1999:315)

Οι γνωστικοί επιστήμονες (στο Csikszentmihalyi, 2014: 78) έχουν υποστηρίξει ότι η συνειδητή επίγνωση είναι η κορυφή του παγόβουνου, με μια σημαντική ποσότητα νοητικής επεξεργασίας να κρύβεται κάτω από την επιφάνεια. Οι πρόσφατες θεωρίες της κοινωνίας του νου έχουν προτείνει ότι η υποκειμενική αίσθηση ενός ενοποιημένου εαυτού είναι απατηλή και ότι το εγώ βρίσκεται στην κορυφή ενός πολύπλοκου δικτύου υποσυνείδητων οντοτήτων (Minsky 1985, Ornstein 1986). Τέτοιες θεωρίες υποθέτουν ότι κάθε μία από αυτές τις υποσυνείδητες οντότητες δρα ως ανεξάρτητη μονάδα νοητικής επεξεργασίας, σχεδόν σαν μια ψευδοσυνείδηση, και αυτές οι οντότητες επιδιώκουν τη μετάβασή τους στο συνειδητό. Αυτή η ανταγωνιστική αλληλεπίδραση έχει ως αποτέλεσμα το εγώ, ή την εμπειρία της αναστοχαστικής αυτογνωσίας, ως ένα αναδύμενο φαινόμενο (Dennett 1991), όπου η συνειδητή προσοχή είναι διαδοχική και περιορισμένη, ενώ η υποσυνείδητη ικανότητα του νου είναι παράλληλη και πολλαπλή. Εάν πρόκειται να προκύψει ένα δημόσιο προϊόν, όλα όσα βρίσκονται στο υποσυνείδητο πρέπει να μεταβούν στη συνειδητή επίγνωση. Όλες οι δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όχι μόνο η δημιουργικότητα απαιτούν μια στρατηγική ισορροπία των δυνατοτήτων και των αδυναμιών μεταξύ της συνειδητής επίγνωσης (**conscious awareness**), η οποία μπορεί να κατευθυνθεί αλλά είναι διαδοχική (μία κάθε φορά) και του υποσυνείδητου (**subconscious**), που δεν μπορεί να κατευθυνθεί, ωστόσο είναι παράλληλη και έχει μεγαλύτερη χωρητικότητα. Το παράδοξο για το δημιουργικό άτομο είναι να καταφέρει να κατευθύνει κατά κάποιον τρόπο τη μη κατευθυνόμενη υποσυνείδητη διαδικασία έτσι ώστε να προκύψουν χρήσιμες ιδέες.

Σύμφωνα με το Csikszentmihalyi (2014:80) υπάρχουν δύο στάδια για την επίτευξη αυτού του σκοπού.

1. Παρασκευή (**Preparation**)

Το στάδιο προετοιμασίας της δημιουργικής διαδικασίας περιλαμβάνει πολλά στοιχεία. Ουσιαστικά, απαιτεί συγκέντρωση της προσοχής σε ένα ζήτημα, μια ανάγκη, μια επιθυμία, μια πρόκληση ή ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που απαιτεί λύση, καθώς εμπλέκονται ζητήματα κινήτρων, γνώσης και κοινωνικοποίησης. Ως εκ τούτου, μπορεί να ειπωθεί ότι ο Λεονάρντο ντα Βίντσι προετοιμάστηκε για τις γνώσεις του σχετικά με τη λειτουργία της φύσης (πώς φυσάει ο άνεμος, πώς ρέει το

νερό), δείχνοντας ενδιαφέρον στην ανθρώπινη ανατομία, στη μηχανική και στη δομική σύνθεση των φύλλων και των κλαδιών. Ομοίως, ο Beethoven προετοιμάστηκε για να αποκτήσει τις μουσικές γνώσεις του απαιτούνται ώστε να μπορεί να παίζει πιάνο, να ενορχηστρώσει, να συνθέσει, μελετώντας τις μουσικές φόρμες, τις νόρμες κτλ. Ακόμη και η έκφραση της επαναστατικής του διάθεσης μέσα από τη μουσική και αποτελεί μέρος της προπαρασκευαστικής φάσης της δημιουργικής διαδικασίας.

2. Επώαση (**Incubation**)

Δεδομένης της σημασίας του υποσυνείδητου για την επίτευξη δημιουργικών γνώσεων, βασικό συστατικό της διαδικασίας είναι ο μηχανισμός φιλτραρίσματος που καθορίζει ποιες πληροφορίες θα περάσουν από το υποσυνείδητο στο συνειδητό. Οι κοινωνικές επιρροές του «τομέα» και του «πεδίου» φαίνεται να λειτουργούν ως οι πρωταρχικοί μηχανισμοί ελέγχου του υποσυνείδητου του δημιουργικού ατόμου. Μέσω του πολιτισμού και της μαθητείας σε έναν δεδομένο τομέα, το άτομο εσωτερικεύει τις ενσωματωμένες παραδοχές και κανόνες αυτού του τομέα.

Αυτός ο κοινωνικός μηχανισμός φιλτραρίσματος μπορεί να βρίσκεται ακριβώς κάτω από τη συνειδητή επίγνωση ή ίσως στο όριο μεταξύ συνειδητής και υποσυνείδητης επεξεργασίας. Αν και το συνειδητό δεν μπορεί να ελέγξει απευθείας το υποσυνείδητο, η ανάπτυξη αυτού του φίλτρου (μέσω της εκπαίδευσης, καθοδήγησης ή μαθητείας) μπορεί να το επηρεάσει σημαντικά. Μια σημαντική διαφορά μεταξύ των διαδικασιών που παρουσιάζονται και που ανακαλύφθηκαν στο στάδιο της επώασης φαίνεται να είναι η ποικιλία των εισροών που περιλαμβάνει το τελευταίο. Οι επαναστατικές δημιουργικές ιδέες φαίνεται να βασίζονται στην τυχαία σύγκλιση ιδεών από διαφορετικούς τομείς, που συνήθως διευκολύνεται από την αλληλεπίδραση με άτομα από διαφορετικούς τομείς, όπως η περίπτωση του Debussy, όπου η μουσική Gamelan επηρέασε τη μουσική του δημιουργικότητα.

Από αυτά τα δύο στάδια, προετοιμασίας και επώασης της δημιουργικής διαδικασίας προκύπτει ένα νοητικό μοντέλο τριών επιπέδων.

➤ Επίπεδο 1: Συνειδητή προσοχή (σειριακή επεξεργασία)

Οι επιλογές γίνονται με βάση τα τρία στοιχεία του μοντέλου συστήματος: το πρόσωπο, το πεδίο και ο τομέας. Ορισμένα ερεθίσματα ή θέματα όπως οι γενετικά προγραμματισμένες προτιμήσεις, τα μαθησιακά κίνητρα, τα κοινωνικά ενδιαφέροντα και οι πολιτισμικές αξίες καθορίζουν ποια ερεθίσματα ή ζητήματα θα επιστήσουν την

προσοχή. Μόνο λίγες πληροφορίες μπορεί να επεξεργάζεται κανείς ανά πάσα στιγμή. Έτσι, αυτό το επίπεδο χαρακτηρίζεται σειριακή, κατευθυνόμενη επεξεργασία προσοχής.

➤ Επίπεδο 2: Ημισυνείδητα φίλτρα

Ένα ημισυνείδητο φίλτρο καθορίζει ποιες πληροφορίες μεταβιβάζονται στο υποσυνείδητο. Αυτό το φίλτρο είναι επίσης δομημένο σύμφωνα με το μοντέλο συστημάτων, όπου η εσωτερική νοητική εικόνα της τριχοτόμησης πεδίου-τομέα-πρόσωπο επιλέγει ποιες πληροφορίες θεωρούνται σχετικές. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η περιέργεια, το ενδιαφέρον, το εγγενές κίνητρο και η ευελιξία, είναι επίσης σημαντικά σε αυτό το επίπεδο.

➤ Επίπεδο 3: Υποσυνείδητες Επεξεργαστικές Οντότητες ή η Κοινωνία του Νου

Η κατανοημένη, παράλληλη φύση αυτού του δικτύου υποσυνείδητων οντοτήτων επεξεργασίας επιτρέπει την ταυτόχρονη προβολή πολλαπλών τμημάτων πληροφοριών. Οι συνδέσεις μεταξύ των ιδεών μπορούν να δοκιμαστούν, ίσως με έναν υποσυνείδητο τρόπο δημιουργίας και δοκιμής. Έτσι, πολλές μικρότερες οντότητες αλληλεπιδρούν συλλογικά και παράλληλα.

Στην τάξη ή σε οποιοδήποτε άλλο μαθησιακό περιβάλλον, ο φόβος μπορεί να είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο στη μάθηση. Σύμφωνα με τη Langer (1967: 26), το περιβάλλον θεωρείται μια σχετική έννοια, ωστόσο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο το πώς μπορεί να αντιδράσει ή να μην αντιδράσει κανείς ερμηνεύοντας τις περιστάσεις. Έτσι λοιπόν, δημιουργημένοι από τις πεποιθήσεις που έχει διαμορφώσει κάποιο παιδί από τις προηγούμενες εμπειρίες του και το κοινωνικό περιβάλλον, οι φόβοι τις περισσότερες φορές σχετίζονται περισσότερο με το παρελθόν παρά με την παρούσα στιγμή. Οι φοβικές σκέψεις κατευθύνουν την παρούσα εστίαση στο παρελθόν, όπου μπορεί να έχουν συμβεί οδυνηρές καταστάσεις, και στη συνέχεια τις προβάλλουν στο μέλλον χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη δύναμη της παρούσας στιγμής.

Στην παρούσα στιγμή υπάρχει συχνά η ευκαιρία μιας εναλλακτικής δράσης, επειδή οι συνθήκες είτε εξωτερικά (διαφορετική περίσταση) είτε εσωτερικά (η μάθηση προέκυψε μέσω περισσότερης εμπειρίας ζωής) είναι διαφορετικές από ότι στο παρελθόν. Σύμφωνα με τους Jones & Robson (2008:96) τα κίνητρα των παιδιών επηρεάζονται κυρίως από την αυτοεκτίμησή τους. Ωστόσο, η Tawnya (2014:22) παρατηρεί ότι είναι δυνατόν να κατευθυνθούν οι σκέψεις μακριά από τον φόβο και να

διατηρηθεί η εστίασή του μαθητή στην παρούσα στιγμή. Κατά τη διάρκεια του μουσικού αυτοσχεδιασμού, τα παιδιά μαθαίνουν να ξεπερνούν τόσο τους φόβους, όσο και τις περιοριστικές αντιλήψεις με βασική προϋπόθεση να δώσουν σημασία στο μουσικό διάλογο και στην επικοινωνία.

3^ο Κεφάλαιο

Διαλογικότητα (μουσική/λεκτική) και διαμόρφωση νοημάτων

Τα τελευταία χρόνια, οι σκοποί της εκπαίδευσης μετατοπίζονται σταδιακά σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, στις οποίες οι μαθητές έχουν πλέον τη δυνατότητα να εστιάσουν στην κατασκευή νοημάτων. Στη περίπτωση της μουσικής, οι μαθητές μπορεί να επωφεληθούν από ευκαιρίες ερμηνείας και ενασχόλησης από πολλαπλές προοπτικές ή παραδόσεις και να δημιουργήσουν μουσική για τον εαυτό τους, ώστε να μπορούν να διακρίνουν καλύτερα πώς να αυτενεργούν σε ένα σύνολο. Κάτι τέτοιο φυσικά προϋποθέτει όχι μόνο μια βαθύτερη κατανόηση του εαυτού αλλά και μια σαφέστερη κατανόηση των αξιών κάποιου ως πολλαπλά σύνολα αξιών που συγκροτούνται μαζί. Δυστυχώς, όχι μόνο εντός της σχολικής τάξης αλλά και εκτός, παιδιά που παίζουν μουσική και βρίσκονται υπό την ηγεσία κάποιου μαέστρου ή δασκάλου, δεν έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν την πλήρη ευθύνη της μουσικής δημιουργίας. Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός μέσα όμως από ένα ελεγχόμενο περιβάλλον που δεν περιορίζει, αλλά απελευθερώνει τη μουσική έκφραση, δίνει την ευκαιρία στο κάθε παιδί να εξερευνήσει τους ήχους και να αυτονομηθεί.

Σύμφωνα με τον Brunkhorst (2000:181), η ελευθερία υπάρχει πραγματικά μόνο κατά την παράσταση της δράσης. Η Arendt (στο Κανελλόπουλος 2007:102), αντιλαμβάνεται τη δράση ως την πραγματοποίηση της ανθρώπινης ικανότητας για ελευθερία. Η ελευθερία είναι μια εγγενής προϋπόθεση της δράσης, όχι ένα ενδεχόμενο χαρακτηριστικό ορισμένων μορφών κοινωνικής οργάνωσης, ούτε μια προϋπόθεση συνείδησης. Η «πράξη του να είσαι ελεύθερος» μπορεί να εκληφθεί μόνο ότι συμβαίνει εντός του δημόσιου χώρου. Επομένως, δεν υπάρχει καμία έννοια κατά την οποία η δράση μπορεί να είναι μια μεμονωμένη ή μη κοινωνική πράξη, και αυτό συνεπάγεται ότι η δράση είναι εξ ορισμού επικοινωνιακή και επομένως πολιτική. Αυτό που καθιστά κατά τον Kateb (2000:148) την επικοινωνιακή δράση κρίσιμη και ιδιαίτερα σημαντική είναι ότι πρόκειται για *«μια στιγμή όπου η ανθρώπινη σκέψη απομακρύνεται από τα προσωπικά ενδιαφέροντα: το να ενεργεί κανείς επικοινωνιακά σημαίνει να μιλά, να σκέφτεται και να αναπτύσσει μια πρακτική που υπερβαίνει τις προσωπικές του φιλοδοξίες»*. Ταυτόχρονα, συνεπάγεται την εμφάνιση σε μια επικοινωνιακή παράσταση της οποίας το αποτέλεσμα δεν είναι

γνωστό εκ των προτέρων. Αυτός είναι ένα τρόπος έτσι ώστε ο μουσικός αυτοσχεδιασμός να λειτουργεί μέσω του μουσικού διαλόγου.

Οι συνηθισμένες προφορικές συνομιλίες δεν είναι τίποτα περισσότερο από αυτοσχέδια γεγονότα. Στους καθημερινούς διαλόγους, οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να επιλέγουν τις λέξεις, τις φράσεις και τις μη λεκτικές συναισθηματικές εκφράσεις για να επικοινωνήσουν στους άλλους αυτό που επιθυμούν. Για να το επιτύχουν χρειάζεται να έχουν την ικανότητα να ακούνε προσεκτικά τις λέξεις, τις φράσεις και τις μη λεκτικές συναισθηματικές εκφράσεις αυτών με τους οποίους συνομιλούν. Αν και υπάρχουν περιπτώσεις που οι άνθρωποι επιλέγουν σκόπιμα να επικοινωνήσουν μηνύματα σε άλλους ή να επαναλάβουν αυτό που πρόκειται να πουν εκ των προτέρων, ως επί το πλείστον επιλέγουν μια ελεύθερη αυτοσχέδια μορφή επικοινωνίας που είναι ανοιχτή στην άπειρη παραλλαγή που είναι δυνατή όταν συνομιλούν με άλλα άτομα. Αυτό το είδος επικοινωνίας είναι παρόμοιο με αυτό μιας ομιλίας ή διάλεξης.

Αντίστοιχα, στη δημιουργία μουσικής από την οπτική γωνία μιας συνομιλίας, η εκτέλεση ενός αυτοσχεδιασμού που μπορεί κάποιος να έχει προετοιμάσει (μέσω καταγραφής ή απομνημόνευσης) είναι πιθανό να χρησιμεύσει ως αυτοέκφραση για όσους ενδιαφέρονται για ένα μουσικό μονόλογο. Για παράδειγμα, εάν ένα άτομο επιθυμεί να συμμετάσχει σε μια αμοιβαία συνομιλία και συναντήσει ένα άλλο άτομο που κυριαρχεί στη συζήτηση ή δεν του επιτρέπει να μιλήσει, πιθανότατα θα αναζητήσει άλλους που ενδιαφέρονται για έναν αμφίδρομο διάλογο. Ίσως τα άτομα που εκτιμούν μουσικά την αυτοέκφραση και το διάλογο επιλέγουν να μην συμμετέχουν στη δημιουργία μουσικής δια μέσου της σημειογραφίας επειδή αναζητούν ευκαιρίες να ασκήσουν τη δική τους φωνή στο μουσικό διάλογο. Αυτό είναι κάτι που συναντάται κυρίως στην παραδοσιακή μουσική. Για αυτούς τους μουσικούς προφορικών παραδόσεων, η παραγωγή καταγεγραμμένης μουσικής μπορεί να είναι πολύ περιοριστική επειδή αποκλείει την ανάπτυξη νέων και πρωτότυπων ιδεών και τη δημιουργία εκφράσεων που από τη φύση τους δεν μπορούν να δημιουργηθούν σε σημειογραφία. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (2010:525) ο διάλογος δεν αποτυπώνει απλώς σκέψεις, αλλά αποτελεί τρόπο συγκρότησης σκέψεων. Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός, ο οποίος είναι κάτι που μαθαίνεται μπορεί να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν να παίζουν μουσική με ελεύθερη έκφραση και συνάμα να ανταποκρίνονται στους άλλους σε ανοιχτό

διάλογο, καθώς ασχολούνται τόσο με τις εσωτερικές αξίες της αυτοέκφρασης (I) όσο και με της ομαδικής επικοινωνίας (we).

Ο Blumer (1969:14) θεωρεί ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση με τον εαυτό μας και με τους άλλους γίνεται μέσω συμβολικού λόγου, υποστηρίζοντας ότι το ανθρώπινο ον είναι ένας οργανισμός *«που εμπλέκεται σε κοινωνική αλληλεπίδραση με τον εαυτό του κάνοντας ενδείξεις στον εαυτό του και ανταποκρινόμενος σε τέτοιες ενδείξεις»*. Η μουσική άλλωστε είναι ένας τρόπος αντίληψης του κόσμου. Ο Christopher Small (στο Κανελλόπουλος, 2007:97-2127) επισημαίνει ότι η μουσική δημιουργία είναι μια διαδικασία που κατασκευάζει μοντέλα ιδανικών σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των ήχων. Πρόκειται για μια μορφή πολιτικής πρακτικής στο βαθμό που δημιουργεί καταστάσεις όπου παράγονται συγκεκριμένα νοήματα, συμπεριφορές, διαμορφώνονται ταυτότητες και κατασκευάζονται ιεραρχίες μουσικών και κοινωνικών αξιών. Κάθε πρακτική μουσικής εκπαίδευσης εκφράζει, και ταυτόχρονα κατασκευάζει, ιδιαίτερες αντιλήψεις για την έννοια της μουσικής, για συγκεκριμένες μουσικές πρακτικές και τις αλληλεπιδράσεις τους. Διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ιδιαίτερων σχέσεων μεταξύ της μουσικής και των ευρύτερων πολιτισμικών πρακτικών. Έτσι, λόγω της χρήσης συστημάτων συμβόλων σύμφωνα με τον Swanwick (2011:24-26), οι άνθρωποι δεν θεωρούνται απλώς ανταποκριτές αλλά διερμηνείς, καθώς δεν αντιδρούν ακούσια στο φυσικό ή πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά αναλογίζονται και την εμπειρία τους μέσα σε αυτό. Σύμφωνα με τον Bakhtin (1981:283) *«η γλώσσα για την ατομική συνείδηση βρίσκεται στο κατώφλι μεταξύ του εαυτού και του άλλου. Η λέξη γλώσσα κατά το ήμισυ ανήκει πάντα σε κάποιον άλλον. Γίνεται «κάποιου» μόνο όταν ο ομιλητής της προσδίδει τη δική του πρόθεση»*. Το ίδιο αντιλήφθηκε και ο Bruno Nettl (στο Κανελλόπουλος, 2010:524) όταν ως νεαρός εθνομουσικολόγος άκουσε έναν Ινδιάνο πληροφορητή του να του δηλώνει ότι δυο τραγούδια τα οποία του φαίνονταν ολόδια ήταν στην πραγματικότητα διαφορετικά, ενώ δύο των οποίων το άκουσμα ήταν πολύ διαφορετικό ήταν στην πραγματικότητα τα ίδια με μικρές διαφορές στη μελωδία , κάτι που τον δίδαξε ότι διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν πολύ διαφορετικές αντιλήψεις του τι συνιστά μια ενότητα μουσικής σκέψης. Σε μια μουσική γλώσσα επομένως, οι άνθρωποι βρίσκονται σε έναν κόσμο ερμηνευτικής συμπεριφοράς που όπως υποστηρίζει ο Blumer, σε αντίθεση με άλλα είδη, έχουν πολύ ανεπτυγμένα συστήματα αναπαράστασης και συμβολικά λόγου.

Φυσικά ακόμα και στην περίπτωση του αυτοσχεδιασμού, η μουσική έχει πάντα ρίζες και είναι πολιτισμικά «τοποθετημένη» [**situated**] (στο Elliott 1995:129). Αλλά αυτό δεν σημαίνει κατά τον Walker (1996:11) ότι η μουσική είναι κατά κάποιο τρόπο «μοναδικά αντανακλαστική και εκφραστική μιας κουλτούρας». Αυτή η μεταφορά της «αντανάκλασης» [**reflection**] υποδηλώνει ότι η μουσική θεωρείται ως συμπτωματική, σε ένα σύνολο πολιτισμικών και πολιτικών αξιών ή της προσωπικής βιογραφίας του μουσικού. Η μεταφορική «ομοιότητα» [**likeness**] με την έννοια ότι η μουσική είναι «όμοια» ή να αναπαράγει την κοινωνία, υποδηλώνει ταυτόχρονα και «ανομοιότητες» [**dissimilarities**] επιτρέποντας ένα στοιχείο ελεύθερο, που η Lucy Green (στο Green, 1997: 250) αποκαλεί «κομμάτι φωτός» [**chink of light**]. Σύμφωνα με τον Kress (στο Swanwick, 2011:24-26) κάθε άτομο υπάρχει σε ένα συγκεκριμένο σύνολο μορφών λόγου που προέρχονται από τους κοινωνικούς θεσμούς στους οποίους βρίσκεται, και ακόμα και οι ασυμβατότητες, παρέχουν μια σταθερή πηγή διαλόγου. Έτσι, μέσα από την εμπειρία των εγγενών νοημάτων, η εικονική πτυχή του μουσικού νοήματος είναι από μόνη της απαλλαγμένη από συμβολικό περιεχόμενο.

Οι Chandler & Munday (2011) υποστηρίζουν και εκείνοι με την σειρά τους ότι η μουσική δεν βρίσκεται σε άμεση σχέση με κάποιο είδος κοινωνικά ανεξάρτητης πραγματικότητας σαν να είναι καθρέφτης ακόμα και αν υπάρχουν ισχυρές συνδέσεις μεταξύ της μουσικής συγκεκριμένων ομάδων και του τρόπου ζωής ή των κοινωνικών τους θέσεων. Αυτό δεν σημαίνει ότι η μουσική απλώς ενσαρκώνει αυτούς τους κοινωνικούς κόσμους, αλλά πρόκειται για ένα μουσικό λόγο που είναι εγγενώς κοινωνικός, όχι με την ντετερμινιστική έννοια της αναπαράστασης της κοινωνίας που «αντανακλάται», αλλά επειδή οποιαδήποτε μορφή λόγου εξαρτάται από τη διαπραγμάτευση εντός συστημάτων με κοινά νοήματα. Τα διακριτικά μουσικά στυλ διατηρούνται και αναπτύσσονται μέσω του «δούναι και λαβείν» σε ερμηνευτικές κοινότητες. Μια μουσική παράσταση μπορεί έτσι να λάβει χώρα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο χωρίς απαραίτητα να καθορίζεται πλήρως από μια κυρίαρχη κουλτούρα. Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (2009:316) ο μουσικός αυτοσχεδιασμός από τη μια αποτελεί μια μουσική πρακτική η οποία χαρακτηρίζεται πρωτίστως από την προσωπική και ελεύθερη ανάπτυξη της στάσης απέναντι στους ήχους και τη συγκρότησή τους για μουσική. Αποτελεί πολλές φορές ένα μοναδικό μέσο συγκρότησης της προσωπικής φωνής και έναν τρόπο εκτελεστικής πρακτικής ο οποίος δίνει τεράστια σημασία στην αμεσότητα και στο απρόβλεπτο του διαλόγου

ανάμεσα στους μουσικούς. Ταυτόχρονα ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια πολιτισμική πρακτική η οποία σε διαφορετικούς τόπους και χρόνους παίρνει διαφορετικό νόημα και εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους. Όπως αναφέρει ο Martin (1995: 193) τα έργα τέχνης είναι προϊόν δραστηριοτήτων που διαμορφώνονται από μια συνεχή διαδικασία λήψης αποφάσεων, αναρίθμητων επιλογών μέσω των οποίων οι δημιουργοί τους λαμβάνουν υπόψη νοητικά τις πιθανές αντιδράσεις των άλλων. Επομένως, οι καλλιτέχνες είτε θα συμμορφωθούν με αυτές τις προσδοκίες είτε θα προσπαθήσουν να ανατρέψουν τις καθορισμένες συμβάσεις. Έτσι, ο μουσικός λόγος μπορεί από απλώς ένας «καθρέφτης» να μετατραπεί σε ένα «παράθυρο» μέσα από το οποίο μπορεί να εμφανιστεί ένας διαφορετικός κόσμος.

Όπως συμβαίνει με όλες τις μορφές λόγου, η μουσική είναι σε θέση να γεφυρώσει την απόσταση μεταξύ ατόμων ή ακόμα και διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Μετά από μια μακρά και λεπτομερή μελέτη, η Finnegan (1989: 339) σημειώνει ότι παρόλο που η μουσική παράσταση προκύπτει πράγματι σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, είναι επίσης «*ένας μοναδικός και διακριτικός τρόπος μέσω του οποίου οι άνθρωποι συνειδητοποιούν και υπερβαίνουν [transcend] την κοινωνική τους ύπαρξη*». Η υπέρβαση στο τοπικό και χρονικό περιβάλλον, σύμφωνα με τον Popper (1972: 147) γίνεται μέσω της αλληλεπιδράσεως μεταξύ των πράξεων και της ευφάνταστης κριτικής [**imaginative criticism**]. Επίσης ο Blacking παρατήρησε ότι η μουσική υπερβαίνει τις τοπικές πολιτισμικές πρακτικές και επισημαίνει ότι δεν συμπίπτουν απαραίτητα οι κοινωνικές ομάδες με τις «ομάδες ήχου». Μια «ομάδα ήχου» κατά τον Blacking (1995: 232) είναι «*μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή μουσική γλώσσα, μαζί με κοινές ιδέες για τη μουσική και τις χρήσεις της, όπου η συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες μπορεί να συμπέσει με την κατανομή της σε λεκτικές γλώσσες και πολιτισμούς, ή μπορεί να τις υπερβεί (π.χ. Παπούα Νέας Γουινέας)*».

Είναι γεγονός ότι το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των μουσικών δράσεων αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του μουσικού νοήματος και δεν μπορούν να αγνοηθούν κατά τη διδασκαλία της μουσικής. Επομένως, η μουσική είναι κοινωνικά τοποθετημένη και κοινωνικά διαμεσολαβημένη και η αξία της εξαρτάται από το τι είναι «καλό», δηλαδή από την «πρακτική της λειτουργία».

Ο Alan Merriam (1964: 219–27), είχε εντοπίσει και κατηγοριοποιήσει δέκα γενικές μουσικές λειτουργίες στην κοινωνία υπογραμμίζοντας ότι ο καθένας χρησιμοποιεί τη μουσική με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο. Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

1. Συναισθηματική έκφραση
2. Αισθητική απόλαυση
3. Ψυχαγωγία
4. Επικοινωνία
5. Συμβολική αναπαράσταση
6. Φυσική απόκριση
7. Επιβολή συμμόρφωσης με τους κοινωνικούς κανόνες
8. Επικύρωση κοινωνικών θεσμών και θρησκευτικών τελετουργιών
9. Συμβολή στη συνέχεια και σταθερότητα του πολιτισμού
10. Διατήρηση της κοινωνικής ένταξης.

Αυτές οι κατηγορίες είναι χρήσιμες για τον εντοπισμό των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά χρησιμοποιούν και σκέφτονται τη μουσική. Η Campbell (1998: 175) διαπίστωσε ότι οι χρήσεις της μουσικής κυμαίνονταν *«από το παιχνιδιάρικο στο σοβαρό και από το μοναχικό στο κοινωνικό»* και έχουν διάφορες λειτουργίες που εναπόκεινται στους ανθρώπους να αποφασίσουν μόνοι τους για ποια μουσική είναι *«καλή»*.

Ο Dalcroze (1915) υποστήριξε ότι δεν υπάρχουν δύο κατηγορίες μουσικής, μία για ενήλικες και μία για τα παιδιά. Ωστόσο, η λήψη μουσικών αποφάσεων από την πλευρά των μαθητών μπορεί να καταστεί σχεδόν αδύνατη καθώς όπως σημειώνει ο Elliott (1995:199) η μουσική δραστηριότητα και ερμηνεία είναι μια μετάδοση *«πολιτισμικών-ιδεολογικών πληροφοριών»*. Εκτός από την κατανόηση των βασικών ιδιοτήτων της μουσικής, χρειάζεται επίσης να υπάρχει μια αίσθηση του τι σημαίνει να συμμετέχει κανείς σε ένα μουσικό διάλογο εντός της τάξης.

Οι Chandler & Munday (2011: 43-58) αναδεικνύουν τρεις αρχές που έχουν ως βασική προϋπόθεση ότι η μουσική είναι μια συμβολική μορφή, πλούσια σε μεταφορικές δυνατότητες για την επίτευξη αυτού το σκοπού.

Πρώτη αρχή: Επιμέλεια για τη μουσική συνομιλία (Care for music as discourse)

Η μουσική χρειάζεται να μεταβεί από το παρασκήνιο του υποσυνείδητου στο προσκήνιο της συνειδητοποίησης. Κατά το μουσικό αυτοσχεδιασμό, όσο απλές ή περίπλοκες κι αν είναι οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται, πρωτεύοντα ρόλο δεν έχει το μουσικό διάστημα, ο ρυθμός ή πρωτοτυπία, αλλά το νόημα που θα δοθεί από τα παιδιά στην εκάστοτε φράση που θα δημιουργήσουν.

Δεύτερη αρχή: Επιμέλεια για τη μουσική συνομιλία (Care for the musical discourse of students)

Η μουσική συνομιλία, εξ ορισμού δεν μπορεί ποτέ να είναι μονόλογος. Σύμφωνα με το ψυχολόγο Jerome Bruner ισχυρό κίνητρο της μάθησης είναι η περιέργεια, όπου αρχικά κάποιος προσπαθεί να κατανοήσει τον πολιτισμικά Άλλον, να τον μιμηθεί, δημιουργώντας στη συνέχεια μια κοινωνική αλληλεπίδραση. Η μουσική εκπαίδευση οφείλει να αφήνει κάποιο περιθώριο επιλογής, λήψης αποφάσεων και προσωπικής εξερεύνησης είτε ατομικά είτε συλλογικά. Οι Swanwick & Jarvis (στο Chandler & Munday, 2011: 46-55) αναφέρουν ότι υπάρχουν στοιχεία που υποδεικνύουν ότι στη διδασκαλία μουσικής σε μικρότερα ή μεγαλύτερα σύνολα, εξαιτίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα παιδιά είναι σε θέση να συγκεντρώνονται, να αξιολογούν και να αυτονομούνται ως προς τις μουσικές τους ιδέες. Μέσω της μουσικής τα σχήματα και τα μοτίβα των προηγούμενων εμπειριών της ζωής έχουν τη δυνατότητα να μετατρέψουν τη συμβολική μορφή μιας μουσικής επιτέλεσης σε μορφή των συναισθημάτων. Αυτές οι μεταφορικές διαδικασίες είναι εσωτερικές και αόρατες αλλά μπορούν να γίνουν αντιληπτές με τα αποτελέσματά έκφρασης και μορφή της μουσικής δραστηριότητας. Βέβαια, διαφορετικές δραστηριότητες προσφέρουν διαφορετικούς τύπους μουσικής δυνατότητας.

Δεδομένου ότι ο αυτοσχεδιασμός δίνει περισσότερες επιλογές στη λήψη αποφάσεων στον συμμετέχοντα ταυτοχρόνα δίνει μεγαλύτερο περιθώριο για πολιτισμικές επιλογές. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να φέρουν τις δικές τους ιδέες στη υπο-κουλτούρα της τάξης, μεταφέροντας επί της ουσίας τον κοινωνικό και προσωπικό κόσμο τους. Με αυτόν τον τρόπο οι ατομικές διαφορές των μαθητών μπορούν να γίνουν σεβαστές από την ομάδα και τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα έκφρασης μέσω της μουσικής.

Τρίτη αρχή: Ευχέρεια από την αρχή μέχρι το τέλος (Fluency first and last)

Εάν η μουσική είναι μια μορφή λόγου, τότε είναι κατά κάποιο τρόπο ανάλογο με τη γλώσσα. Η ευχέρεια σε μια γλώσσα προϋποθέτει κυρίως την προφορική ενασχόληση και έπεται το γραπτό κείμενο. Ο Orff, ο Dalcroze και ο Suzuki υποστήριζαν στην περίπτωση της μουσικής ότι τα παιδιά είναι απαραίτητο να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη ακολουθία, που ξεκινάει από την ακοή μουσικού ερεθίσματος, συνεχίζει με την άρθρωση αυτού των ήχων, ύστερα την ανάγνωση μουσικών συμβόλων και τέλος τη σημειογραφία. Σε μουσικές παραδόσεις εκτός της δυτικής έντεχνης μουσικής, αυτή η ακολουθία θεωρείται αυτονόητη.

Παρατηρώ ότι αντίστοιχα με αυτές τις αρχές της μουσικής ως συμβολική γλώσσα, χρησιμοποιεί και ο Κανελλόπουλος (2010:528) τρεις έννοιες οι οποίες συμπυκνώνουν και περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν και αντιλαμβάνονται την αυτοσχεδιαστική δημιουργία:

1. **Αντικειμενοποίηση:** Η διαδικασία κατά την οποία η φαντασία του υποκειμένου γίνεται «δημόσια» και καθίσταται ένας τρόπος μουσικής εξερεύνησης, ο οποίος απευθύνεται στους άλλους μέσω μιας συγκεκριμένης μουσικής πρακτικής (άμεση δημιουργία αυτοσχεδιαστικών κομματιών). Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο η διαδικασία αντικειμενοποίησης οδηγεί στο να βιώνεται η στιγμή της έναρξης του αυτοσχεδιασμού ως είσοδος σε έναν απρόβλεπτο κόσμο, ο οποίος ενώ φεύγει ανεπιστρεπτί αντιμετωπίζεται ως συμβάν με αντικειμενική υπόσταση. Επομένως, η βίωση της αυτοσχεδιαστικής στιγμής, η ελευθερία και η ευθύνη αποτελούν συστατικά στοιχεία της αυτοσχεδιαστικής εμπειρίας, των οποίων η καλλιέργεια έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία. «Αυτοσχεδιασμός» σημαίνει ότι βρίσκεται κανείς «μέσα» στο ιδιαίτερο σύμπαν της αυτοσχεδιαστικής δημιουργίας, όπου κάθε δυνατότητα είναι ανοικτή και όπου συνεπώς έχει κρίσιμη σημασία η προσωπική ευθύνη. Έτσι, η ελευθερία, ο αυτοκαθορισμός και η ευθύνη αποτελούν συστατικά στοιχεία της αυτοσχεδιαστικής εμπειρίας, των οποίων η καλλιέργεια έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία.
2. **Στοχαστικότητα:** Ο αυτοσχεδιασμός γίνεται αντιληπτός ως τρόπος και τόπος ανάπτυξης μουσικών σκέψεων. Με αυτή την έννοια, ο αυτοσχεδιασμός

γίνεται διεργασία και στόχος παράλληλα, καταλύοντας έτσι το νόημα της διάκρισης ανάμεσα στη διεργασία (**process**) και το αποτέλεσμα (**product**). Ο αυτοσχεδιασμός των παιδιών εκφράζει μια έννοια της δομής που διαφέρει ριζικά από τη δομή όπως εφαρμόζεται στη μουσική επινόηση του συνθέτη. Στον αυτοσχεδιασμό η δομή των παιδιών δεν είναι στόχος ούτε αφετηρία. Ο ρόλος που έχουν είναι να φανταστούν και να πραγματώσουν συνδυασμό ήχων.

3. **Συλλογική προθετικότητα.** Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να υφίσταται ως μουσική μόνο εφόσον ο αυτοσχεδιαστής και όλοι οι παριστάμενοι τον αναγνωρίσουν ως τέτοιο. Η συλλογική προθετικότητα είναι μια συνθήκη που πραγματώνεται αλληλοδραστικά με μια διεργασία μέσα από την οποία τα παιδιά διαμορφώνουν μια κοινή αντίληψη των ασχολιών στις οποίες επιδίδονται. Αναγνώριση της αυτοσχεδιαστικής πράξης ως συλλογικής και όχι ατομικής κατάκτησης, ως μιας διεργασίας κατά την οποία η εφευρετικότητα και η απόκριση στην εφευρετικότητα αποτελούν συγκροτητικούς παράγοντες του νοήματος της μουσικής πράξης. Η αίσθηση της ελευθερίας προϋποθέτει την προσεκτική παρακολούθηση και ανταπόκριση από τους ακροατές. Αυτό συμβάλλει στο νόημα που έχει η ίδια η μουσικοποιητική διεργασία, αφού συνεισφέρει στη μεταμόρφωση της διεργασίας αυτής από διερευνητική σε επικοινωνιακή δραστηριότητα, από ιδιωτική ασχολία σε ένα δημόσιο συμβάν. Το κάθε παιδί αναλαμβάνει την αποκλειστική ευθύνη για το τι θα παίξει και πώς θα το παίξει. Αυτό γεννά την αίσθηση ότι ο αυτοσχεδιασμός παρουσιάζεται προς την ομάδα.

Ο Κανελλόπουλος (2009:319) παρατηρεί ότι τα παιδιά συγκροτούν νόημα μέσα από τη συμμετοχή σε διαδραστικές σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται από συλλογικά διαμορφούμενες δραστηριότητες. Η έμφαση δηλαδή δίνεται πια στην κατασκευή νοήματος και στους τρόπους νοηματοδότησης του κόσμου. Η νοηματοδότηση άλλωστε είναι μια κοινωνική διεργασία (Bruner & Haste, 1987:1). Σύμφωνα με τον Geertz (1973:360) «*Η ανθρώπινη σκέψη είναι πέρα ως πέρα κοινωνική: κοινωνική στη γέννησή της, κοινωνική στη λειτουργία της, κοινωνική στις μορφές της, κοινωνική στις εφαρμογές της. Η σκέψη είναι θεμελιωδώς δημόσια δραστηριότητα-ζει μέσα στην αυλή του σπιτιού στην αγορά και στην πλατεία*». Όπως υποστηρίζει ο Prévost (1995,

108), σε κάθε αυτοσχεδιασμό οι παίκτες διαμορφώνουν εκ νέου τις μουσικές τους ταυτότητες, μέσω αναφοράς ο ένας στις μουσικές πράξεις του άλλου. Η εξερεύνηση και η ανταπόκριση σε ήχους χωρίς σκοπό τη δημιουργία (κατασκευή) καλλιτεχνικών αντικειμένων αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη διαλόγου, καθώς ο πρωταρχικός στόχος του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού είναι *«η πρακτική της ανθρώπινης έρευνας και η αδιαμεσολάβητη εμπειρία των ανθρώπινων σχέσεων»*. Ωστόσο, αυτό δεν συνεπάγεται ότι ο αυτοσχεδιασμός οδηγεί στη δημιουργία «ιδανικών» κοινοτήτων. Ισότητα μεταξύ των συμμετεχόντων δεν αποτελεί εγγύηση ότι η διαδικασία θα λειτουργήσει αυτόματα ή αποτελεσματικά. Επομένως, ο τρόπος που οι άνθρωποι κατανοούν και δρουν μέσα στον κόσμο διαμεσολαβείται πάντοτε από μορφές κοινωνικών δραστηριοτήτων οι οποίες διαμορφώνονται μέσα σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Αυτό που στην καθημερινή γλώσσα αποκαλείται εσωτερικός «κόσμος» δεν είναι ένας κλειστός «χώρος» με σταθερά χαρακτηριστικά αλλά ένα πεδίο διαμόρφωσης. Ο Billing (1997:217) τονίζει ότι *«η εσωτερική ζωή συγκροτείται από την εξωτερική πράξη της επικοινωνίας»* και συμπληρώνει πως οι ψυχολογικές καταστάσεις, η συνείδηση και η κατανόηση συγκροτούνται κοινωνικά μέσα από τη χρήση της γλώσσας και επομένως μέσα από την ιδεολογία. Φέρνει μάλιστα ως παράδειγμα την έννοια της «στάσης» η οποία δεν αποτελεί εσωτερικά διαμορφωμένη εσωτερική κατάσταση ή ένα σύνολο από εσωτερικά σχήματα, αλλά μια δυναμική έννοια που αναφέρεται σε εξωτερικά στοιχεία της συμπεριφοράς.

Ο Κανελλόπουλος (2009:322) τονίζει ότι σε κάθε περίπτωση το πολιτισμικό πλαίσιο δεν είναι απλώς ένας επιπλέον εξωγενής παράγοντας που επιδρά στην ανάπτυξη. Είναι συστατικό στοιχείο της δυνατότητας για ανάπτυξη, η διαδραστική επικοινωνία προσδιορίζει την ανάπτυξη. Στη συνέχεια, επισημαίνει ότι μελέτες αναδεικνύουν το τρίπτυχο δραστηριότητα-μάθηση-γνώση ως ένα αδιάσπαστο σύνολο, όπου η κάθε κατάσταση συν-παράγει γνώση μέσω της δραστηριότητας. Στην περίπτωση της μουσικής, οι αντιλήψεις για το πώς δημιουργείται η έννοια της δημιουργικότητας και της επικοινωνίας είναι διαρκώς υπό κατασκευή μέσα στις διαφορετικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά. Ο Kingsbury (1988:179) θεωρεί ότι οι τρόποι αντίληψης της μουσικής είναι εκ φύσεως προϊόντα κοινωνικών υποκειμένων μέσα σε κοινωνικές καταστάσεις. Η μουσική εμπειρία δεν είναι μια

δεδομένη κατηγορία, αλλά μια έννοια που εξαρτάται από τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των ανθρώπων που συμμετέχουν.

Η διαδραστική επικοινωνία αποτελεί κατά τον Κανελλόπουλο (2009:333) το «όχημα» μέσα από το οποίο παράγεται το νόημα της μουσικής είναι το εφελτήριο και η πηγή της παιδικής δημιουργικότητας. Το τι ορίζεται κάθε φορά ως μουσική και ο τρόπος που φτιάχνεται γίνεται μέσω της συμμετοχής σε μουσικοποιητικές δραστηριότητες. Τα παιδιά ως μέλη κοινωνικών ομάδων και μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες και πρακτικές μπαίνουν στη θέση του Άλλου και υιοθετούν τη δική του πρακτική. Αυτή δεν είναι μια μονόδρομη διεργασία κατά την οποία οι προσωπικές πράξεις που αφορούν στη δημιουργία μουσικής ερμηνεύονται από τους ίδιους τους φορείς του μέσα από το σύστημα αξιών της ομάδα, αλλά και ταυτόχρονα συνεισφέρουν στη συγκρότηση αυτού του συστήματος αξιών.

Η τέχνη άλλωστε είναι αναπόσπαστο κομμάτι μιας ευρύτερης διαδικασίας παραγωγής νοήματος. Ο Cox (2005:115) σημειώνει ότι πρόκειται για μια διεργασία σκέψης εν δράσει μέσα από την οποία τα παιδιά δίνουν μορφή και βάζουν σε τάξη τις εμπειρίες τους, ορίζοντας την πραγματικότητα ενεργητικά και όχι παθητικά. Οι στάσεις και τα συναισθήματα δεν είναι προδιαμορφωμένα, καθώς δημιουργούνται μέσα από τη συμμετοχική δράση. Η Young, (1995:51) σημειώνει ότι αν υπάρχει αμφίδρομη ανταλλαγή μεταξύ των δύο πλευρών, του ενεργητικού δημιουργού και του ενεργητικού δέκτη, τότε τίθενται σημαντικά ζητήματα για τον τρόπο με τον οποίο η μουσική σχέση μεταξύ πομπού και δέκτη διαμεσολαβεί τον τρόπο με τον οποίο η μουσική των παιδιών συγκροτείται ως τέτοια. Την ίδια προσέγγιση ακολουθεί και ο Glover (1990:258), ο οποίος υποστηρίζει ότι η μουσική των παιδιών θεωρείται ένα μέσον δημιουργίας ενός συλλογικά προσδιορισμένου τρόπου δημιουργίας και ακρόασης μουσικής και δεύτερον ως ένα μέσον δια του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν να παράγουν και να διερευνούν τις ατομικές προθέσεις τους. Σε αυτές τις έρευνες συμφωνεί και ο Κανελλόπουλος (1999,2000,2004) που μέσα από τις εθνογραφικές μελέτες που διεξήγαγε παρατήρησε ότι σχηματίζοντας μια μικρο-κουλτούρα κατά τη δημιουργία μουσικής, βασικό χαρακτηριστικό είναι η επίτευξη ενός διαλόγου στη βάση της προσωπικής δημιουργίας που έχει νόημα για τη ζωή των παιδιών που συμμετέχουν.

Η Young (1995:57) παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς μουσικής να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν πώς δημιουργείται το νόημα της μουσικής για τα ίδια τα παιδιά, παίζοντας μαζί τους. Ο Κανελλόπουλος (1999,2000,2004,2005,2007) στις εθνογραφικές του μελέτες τονίζει ότι τα μικρά παιδιά έχουν τη δυνατότητα, να στοχάζονται για τους αυτοσχεδιασμούς τους. Πέρα από το μουσικό διάλογο είναι απαραίτητος και ένας διάλογος που θα δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να διαμορφώσουν και να εκφράσουν τη δική τους άποψη για τη δραστηριότητα. Η συζήτηση συμβάλλει ώστε ο αυτοσχεδιασμός να θεωρηθεί ως ένα διακριτό και αυθύπαρκτο μουσικό συμβάν που θα αποτελέσει αντικείμενο στοχασμού. Το σημαντικό για τον Κανελλόπουλο (2009:344) είναι ότι οι συζητήσεις αποτελούν μια διεργασία αναζήτησης των μουσικών προθέσεων του κάθε μουσικού. Τα σχόλια αναφορικά με το τι συνέβη στη διάρκεια του κομματιού και οι ερωτήσεις προς το κάθε παιδί σχετικά με το τι είχε κατά νου να κάνει, αποτελούν ένα μέσο με το οποίο ο αυτοσχεδιασμός καθίσταται στην αντίληψη των παιδιών, ένας τρόπος ανάπτυξης μουσικών σκέψεων. Έτσι, ο μουσικός διάλογος γίνεται μια διεργασία παραγωγής νοήματος και μια συλλογική λειτουργία που καλλιεργεί τον ατομικό στοχασμό. Στη συνέχεια, ο Κανελλόπουλος παρατηρεί ότι τα παιδιά από τα απλά περιγραφικά σχόλια συχνά περνούν σε σκέψεις πάνω στο μουσικό στοχασμό κάποιου άλλου παιδιού ή στις αφηρημένες αρχές στις οποίες εδράζεται η πράξη του μουσικού αυτοσχεδιασμού. (π.χ. η έννοια του λάθους, η έννοια του πειραματισμού, η δυνατότητα πιστής επανάληψης, ο αλληλοεπηρεασμός των μελών της ομάδος). Μέσα από το στοχασμό, όψεις των όσων είχαν δημιουργηθεί διαισθητικά κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού περνούσαν στο επίπεδο του συνειδητού σχολιασμού. Έτσι η ατομική διαίσθηση γίνεται κοινό κτήμα της ομάδας, φέρνοντας την ερμηνεία και τη διεργασία της συγκρότησης νοήματος στο κέντρο της καλλιτεχνικής εμπειρίας του παιδιού. Σύμφωνα με τον φιλόσοφο της τέχνης Arthur Danto (1997:125) «*τίποτα δεν είναι έργο τέχνης χωρίς ερμηνεία που να το θεσμοθετεί ως τέτοιο*» καθότι «*η τέχνη υπάρχει πάντοτε μέσα σε ένα ερμηνευτικό περιβάλλον*» (Danto 1973:15). Έτσι, η καλλιτεχνική εμπειρία της δημιουργίας δεν αποτελεί την αυθόρμητη έκφραση προϋπαρχόντων συναισθημάτων ακόμα κι όταν είναι «παθιασμένη». Είναι πάντοτε μια πράξη που δημιουργεί μια καινούργια εμπειρία και η οποία βρίσκεται μέσα σε μια διαδικασία ερμηνευτικής θεώρησης που είναι κοινωνική ακόμα και όταν δεν εκφράζεται δημόσια.

4^ο Κεφάλαιο

Ο εκπαιδευτικός μουσικής και ο ρόλος του στην επίτευξη της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών

Τα τελευταία χρόνια, οι ανάγκες της κοινωνίας αλλάζουν συνεχώς και πολλές φορές χρειάζεται η ικανότητα να σκέφτεται κανείς και να ενεργεί με δημιουργικό τρόπο. Το μάθημα της μουσικής μπορεί να μετατραπεί σε μια δημιουργική εκπαίδευση που περιλαμβάνει την επίτευξη μιας λεπτής ισορροπίας μεταξύ της διδασκαλίας γνώσεων και δεξιοτήτων και την ενθάρρυνση για πρωτότυπες ιδέες και δράσεις. Ως μορφή τέχνης, η μουσική θεωρείται συχνά δημιουργική εξ ορισμού. Ως μορφή έκφρασης, η μουσική μπορεί να προσφέρει μια ενεργή και πρακτική εφαρμογή για δημιουργική σκέψη, ένα μέσο μέσω του οποίου η φαντασία μπορεί να γίνει πραγματικότητα, ένα μέσο με το οποίο οι ιδέες μπορούν να τεθούν σε εφαρμογή. Οι δημιουργικές ικανότητες απαιτούν πρακτική εφαρμογή για να αναπτυχθούν: η ακρόαση και η ανταπόκριση σε μουσική, η εκτέλεση μουσικής και ειδικότερα η δημιουργία και η σύνθεση μουσικής είναι όλοι τρόποι για να δώσουμε μορφή στις σκέψεις και τα συναισθήματα.

Η δημιουργία μουσικής χρησιμοποιείται συχνά ως παράδειγμα της διαδικασίας παραγωγής δημιουργικής σκέψης. Η εικόνα των παιδιών που παίζουν διάφορα κρουστά όργανα, τραγουδούν με αυτοπεποίθηση και έκφραση, βυθισμένα και απορροφημένα στην εκτέλεση του ρόλου τους σε μια τάξη μπορεί να είναι ξεκάθαρη απόδειξη επιτυχίας της μουσικής εκμάθησης. Ωστόσο, η δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από αυτές τις μουσικές δεξιότητες δεν θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητα ως επακόλουθο. Σε αυτό το σημείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής έρχεται να διαδραματίσει έναν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργικότητα των παιδιών. Πολλοί δάσκαλοι πιθανόν να πιστεύουν ότι πρέπει να «παρακινήσουν τους μαθητές». Ακούγεται απλό και εύκολο. Ωστόσο, δεν είναι. Η αλήθεια είναι ότι δεν μπορεί να παρακινηθεί ένα άλλο άτομο, σίγουρα με κανέναν εγγενή τρόπο, που να είναι πραγματικό κίνητρο. Ακόμα και στην περίπτωση του εξαναγκασμού, της χειραγώγησης ακόμα και της απειλής, σε κάθε κατάσταση το άτομο είναι τελικά υπεύθυνο για την επιλογή να οδηγηθεί προς μια δεδομένη κατεύθυνση.

Η μόνη αληθινή μορφή κινήτρου είναι η αυτοπαρακίνηση. Αυτό είναι αποκλειστικά επιλογή του εν λόγω ατόμου. Οι εκπαιδευτικός μουσικής προσπαθεί να διασφαλίσει

ότι οι μαθητές θα θέλουν να παρακινήσουν τους εαυτούς τους και να αναπτύξουν τις μουσικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Lautzenheiser (1990:34-36) οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κατανοήσουν πρώτα τις δικές τους παρακινήτικες συνήθειες πριν καταλάβουν των άλλων. Η αυτοπαρακίνηση είναι το αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός συνόλου ελεγχόμενων συνθηκών που θα οδηγήσει σε ένα επιθυμητό σύνολο στόχων. Η επιτυχία σε αυτό το επίπεδο είναι διαθέσιμη σε όλους, χωρίς εξαιρέσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Lautzenheiser υπάρχει ένα εμπόδιο στα κίνητρα, που είναι ο εγκέφαλος του ανθρώπου, ο οποίος είναι προγραμματισμένος να αποφύγει τη δυσκολία, να παλέψει, να προσπαθήσει, καθώς χρειάζεται την ενέργεια για την επιβίωσή του. Ωστόσο, το μυαλό υποσυνείδητα δεν μπορεί να κάνει διάκριση μεταξύ γεγονότος και φαντασίας. Ο Abraham Maslow, ο διάσημος ψυχολόγος, λέει ότι αυτή είναι η μεγαλύτερη ανακάλυψη του εικοστού αιώνα: *«Έχουμε την επιλογή να γίνουμε ό,τι θέλουμε. Είτε πιστεύουμε ότι μπορούμε να κάνουμε κάτι, είτε πιστεύουμε ότι δεν μπορούμε, έχουμε πάντα δίκιο»*. Ο Lautzenheiser θεωρεί ότι οι σκέψεις οδηγούν σε πράξεις, οι οποίες δημιουργούν συνήθειες που καθορίζουν τον χαρακτήρα και επομένως οδηγούν στον προορισμό του καθενός. Επομένως, μπορεί ο εκπαιδευτικός μουσικής να επαναπρογραμματίσει τον τρόπο σκέψης των παιδιών, εάν επαναπρογραμματίσει πρώτα ο ίδιος τον εαυτό του.

Παρατηρούνται κάποια χαρακτηριστικά στους εκπαιδευτικούς μουσικής με θετικά κίνητρα. Κάποια από αυτά είναι τα εξής:

- Έχουν αίσθηση του σκοπού. Το άτομο με κίνητρα έχει ορίσει σαφείς, συγκεκριμένους και χρονικά καθορισμένους στόχους. Όσο πιο λεπτομερείς είναι, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα επίτευξης. Οι στόχοι δημιουργούν την ανάγκη για αυτοκίνητρο. Για παράδειγμα στις πρόβες μιας χορωδίας ή ορχήστρας όσο πλησιάζει η ημερομηνία της συναυλίας υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσοχή καθώς ο στόχος γίνεται περισσότερο ευδιάκριτος από όλους.
- Η αυτοανάλυση είναι τρόπος ζωής για αυτούς. Οι αδυναμίες και τα δυνατά σημεία αξιολογούνται συνεχώς, υποστηρίζονται, βελτιώνονται. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής κατανοούν ότι η ανακάλυψη του εαυτού είναι ένα ταξίδι ζωής και ότι η αληθινή κατανόηση έρχεται όταν παραδεχτούν τις ελλείψεις και τις ανασφάλειές τους και μετά αναλάβουν το έργο της

αυτοβελτίωσης. Δεδομένου ότι καταλαβαίνουν ότι δεν μπορούν να δώσουν αυτά που δεν έχουν, δεσμεύονται στον εαυτό τους να αποκτήσουν νέα γνώση.

- Αποπνέουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής ωριμότητας. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής αρχίζουν πάντα αποδεχόμενοι τις παρούσες συνθήκες και εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με σύνεση.

Οι Beghetto & Kaufman (στο Sawyer, 2011:111) παρατηρούν ότι ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν γενικά την έννοια της δημιουργικότητας των μαθητών, ταυτόχρονα ένας από τους μεγαλύτερους φόβους (ιδιαίτερα εκείνων που μόλις ξεκινούν την καριέρα τους) είναι η τάξη να οδηγηθεί στο χάος. Η μουσική, υποχρεωτικά, πρέπει να περιλαμβάνει ήχους. Για να θεωρείται μουσική σύμφωνα με τον ορισμό του John Blacking χρειάζεται ο ήχος να είναι οργανωμένος, διαφορετικά μπορεί να είναι και θόρυβος. Για αυτό ο Sawyer (2004) εισήγαγε την έννοια του **Πειθαρχημένου Αυτοσχεδιασμού** ως μεταφορά για την απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο η διδασκαλία είναι μια δημιουργική τέχνη. Ένας δάσκαλος που ακολουθεί μια πειθαρχημένη προσέγγιση αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία για τη δημιουργικότητα πρέπει, επίσης, να έχει την πείρα και την τεχνογνωσία που απαιτούνται για να εξισορροπήσει τον αυθορμητισμό με τους απαραίτητους περιορισμούς στο ακαδημαϊκό αντικείμενο. Αυτό περιλαμβάνει όχι μόνο τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε απροσδόκητες στιγμές που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και τον προγραμματισμό των μαθημάτων τους έτσι ώστε να προκύψουν φυσικά τέτοιες ευκαιρίες.

Κατά την ανάπτυξη του σχεδιασμού ενός μαθήματος με πειθαρχημένο αυτοσχεδιασμό ο δάσκαλος μουσικής χρειάζεται να καθορίσει ποιες πτυχές του μαθήματος θα διατηρηθούν και ποιες πτυχές μπορεί να είναι πιο ρευστές. Όσον αφορά τις σταθερές πτυχές, ο δάσκαλος μπορεί πρώτα να παρέχει στους μαθητές κάποια σταθερά πρότυπα (π.χ. ostinato), ώστε οι μαθητές να τις κατανοήσουν και στη συνέχεια να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να συνθέσουν τις δικές τους μελωδίες. Αυτός ο σχεδιασμός ενσωματώνει περιορισμούς και συνάμα ευκαιρίες για τους μαθητές να είναι δημιουργικοί μέσα σε κάποιους περιορισμούς. Η διδασκαλία με πειθαρχημένο αυτοσχεδιασμό απαιτεί από τους δασκάλους να βρουν τρόπους να υποστηρίξουν τους μαθητές στις ρευστές στιγμές της διδασκαλίας, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις μοναδικές, απροσδόκητες και διαφορετικές προοπτικές τους και ταυτόχρονα να προκαλέσουν τους μαθητές να

υπερβούν τις αρχικές τους αντιλήψεις, συνδέοντας τις γνώσεις τους με τα πιο σταθερά πρότυπα και περιορισμούς.

Η Teresa Amabile (1999) παρατηρεί ότι η δημιουργική έκφραση μπορεί να κατασταλεί υπό συνθήκες που υπόσχονται ανταμοιβές για δημιουργική εργασία, τονίζοντας τόσο την κοινωνική σύγκριση όσο και την αξιολόγηση. Το ίδιο αναφέρει και ο Robert Eisenberger (2003), ότι η δημιουργικότητα θα μπορούσε πράγματι να βελτιωθεί με μια ανταμοιβή αρκεί αυτή η ανταμοιβή να μην είναι άμεσα ορατή κατά τη δημιουργική δραστηριότητα. Τέτοιες πρακτικές μπορούν και έχουν αντίκτυπο στα κίνητρα και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Η επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τα κινητήρια μηνύματα της τάξης μπορούν να επηρεάσουν τη δημιουργική έκφραση είναι χρήσιμη για τους δασκάλους που προσφέρουν ρευστές στιγμές στο πρόγραμμα σπουδών τους, όταν διαπιστώνουν ότι οι μαθητές τους είναι απρόθυμοι να αναλάβουν τους απαραίτητους «κινδύνους» έκθεσης μοιράζοντας τις δικές τους, μοναδικές προοπτικές.

Ο Sawyer (2004) επισημαίνει ορισμένα βασικά σημεία ως προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς που θα τους βοηθήσουν στην πειθαρχημένη προσέγγιση αυτοσχεδιασμού της διδασκαλίας τους:

1. Σχεδιασμός και ενθάρρυνση των μαθητών να μοιράζονται τις «mini-c» ιδέες και ερμηνείες κατά τη διάρκεια του μουσικού αυτοσχεδιασμού
2. Συζήτηση μεταξύ δασκάλου και μαθητών για το τι αισθάνθηκαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού και τι νοήματα έδωσαν
3. Θετική κριτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού που θα βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν μέσα από τη μουσική
4. Αναστοχασμός του εκπαιδευτικού σχετικά με τα σταθερά και ρευστά στοιχεία του μαθήματος

Κατά τη γνώμη μου, η διδασκαλία μοιάζει και με έναν αυτοσχεδιασμό, καθώς και ο εκπαιδευτικός μουσικής προσαρμόζεται και ανταποκρίνεται στις απρόβλεπτες ενέργειες των μαθητών. Ο Sawyer (2004) επισημαίνει ότι το σχέδιο μαθήματος είναι ένα σενάριο που παρέχει μόνο το πρόχειρο περίγραμμα, αλλά τις λεπτομέρειες τις προσθέτουν/συμπληρώνουν οι αυτοσχεδιαστές. Ακόμα και η καθημερινή ζωή είναι μια παράσταση μέσα από τη συνεχή πορεία του χρόνου και η συνεχής κίνηση προς τα εμπρός μιας διαδοχής στιγμών που απαιτεί από τον ερμηνευτή να κάνει κάτι «τώρα»

στο δρόμο προς το «επόμενο». Επομένως, όλες οι κοινωνικές δράσεις είναι αυτοσχέδιες επειδή όλες οι δράσεις αυτές γίνονται σε πραγματικό χρόνο. Ακόμα και κάποια λειτουργική αλλαγή να υπάρξει θα οδηγήσει σε μια αναδρομική επανερμηνεία της προηγούμενης σειράς ενεργειών. Ο Schegloff (1989) παρατηρεί ότι το νόημα μιας δράσης γίνεται σαφές μόνο από την επακόλουθη ροή ενεργειών από άλλους, όπως για παράδειγμα για να θεωρηθεί μια ερώτηση ως ερώτηση χρειάζεται προηγουμένως να μέχρι να ακολουθήσει μια απάντηση.

Σε κάθε αυτοσχεδιαστική συνομιλία, η επικοινωνία γίνεται σε δύο λειτουργικά επίπεδα. Φυσικά, στο πιο προφανές επίπεδο, υπάρχει το ρητό περιεχόμενο των λέξεων ή των ήχων που δημιουργούνται. Ωστόσο, σε όλες τις αυτοσχέδιες συνομιλίες είτε μουσικές είτε μη, υπάρχει ένα δεύτερο λειτουργικό επίπεδο, ένα που συχνά παραμένει σε μια συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ των συμμετεχόντων για το πώς θα εξελιχθεί η συνομιλία. Αυτό το επίπεδο αφορά μια «μετα-επικοινωνία», κατά την οποία μεταφέρονται μηνύματα σιωπηρά. Αυτό το δεύτερο λειτουργικό επίπεδο έχει ονομαστεί συνθήματα συμφραζομένων (Gumperz 1992), μετα-πραγματική (Silverstein, 2003) ή μετα-επικοινωνία (Bateson, 1972), και η κατάκτησή του είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού. Σε πλήρως δομημένες τάξεις, όπου εκεί τα παιδιά εκτελούν ένα έργο και δεν το επιτελούν, αυτό το δεύτερο λειτουργικό επίπεδο δεν είναι απαραίτητο, επειδή όλοι οι συμμετέχοντες γνωρίζουν κάθε στιγμή ποιες ενέργειες είναι αποδεκτές και δεν χρειάζονται διαπραγμάτευση, ενώ σε αυτοσχέδιες συναντήσεις, η ίδια η αλληλεπίδραση είναι πάντα υπό διαπραγμάτευση (Sawyer, 2003).

Ο Sawyer χρησιμοποιεί τον όρο του **Πειθαρχημένου Αυτοσχεδιασμού** ενώ ο Κανελλόπουλος του **Ελεύθερου Αυτοσχεδιασμού**. Ο όρος «ελεύθερος αυτοσχεδιασμός» δεν υπονοεί την απουσία περιορισμών, αλλά θέλει να κάνει μια διάκριση μεταξύ του αυτοσχεδιασμού ως μέρος των υφιστάμενων μουσικών μορφών και παραδόσεων και του συλλογικού αυτοσχεδιασμού που δεν σκοπεύει να ανήκει ή να μιμηθεί κάποια συγκεκριμένη μουσική παράδοση, επιδιώκοντας πειραματισμούς και αντιμετώπιση ιεραρχικών μουσικών δομών και πλαισίων δημιουργίας μουσικής. Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (2011:113-135), αυτό το ρεύμα της μουσικής πρακτικής προσπάθησε να απελευθερωθεί τόσο από την παράδοση της βορειοαμερικανικής τζαζ όσο και από την κυριαρχία της ευρωπαϊκής πρωτοπορίας και την επιμονή της στη ριζοσπαστική καινοτομία. Σε μια τάξη δηλαδή, μια μικρή

ομάδα παιδιών, παίρνει τη θέση του παίκτη/ακροατή και του ακροατή/κοινού, χωρίς κανείς να στοχεύει στη μίμηση ενός συγκεκριμένου μουσικού στυλ, παρόλο που στιλιστικές αναφορές δεν αποκλείονται a priori. Σε μια τέτοια ομάδα, οι ενήλικες αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως μουσικούς και στοχαστές μέσα σε μια δημιουργική καλλιτεχνική διαδικασία που τόσο οι διαλογικές όσο και οι διαισθητικές πτυχές του αυτοσχεδιασμού και ιστορικότητας κάθε μεμονωμένης μουσικής χειρονομίας μεταφράζεται ως τρόπος αυτοέκφρασης μιας κοινωνικο-πολιτισμικής πράξης. Επιπλέον, επιτρέπει την επανεξέταση της αισθητικής εμπειρίας του αυτοσχεδιασμού, δίνοντας έμφαση στη διαλογική σχέση μεταξύ δημιουργικής πράξης και μουσικής κουλτούρας, χωρίς να επιστρέφει απαραίτητα στην πρωτοκαθεδρία του ιστορικού και ερμηνευτικού προσανατολισμού της μουσικής παιδείας.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός μουσικής που παροτρύνει τα παιδιά να πειραματιστούν με τους ήχους για να αποφύγει το χάος που ανέφεραν νωρίτερα οι Beghetto & Kaufman χρειάζεται έναν προσεκτικό σχεδιασμό της οργάνωσης με καθιέρωση πρακτικών διαπραγμάτευσης για τη διανομή και το χειρισμό οργάνων, καθώς επίσης και καθιέρωση συμφωνημένων παραμέτρων για τα επίπεδα ήχου όπου τα παιδιά θα σέβονται τον ηχητικό χώρο των άλλων. Υπό το πρίσμα αυτό, ίσως το πρώτο βήμα για τη δημιουργία ενός δημιουργικού μουσικού περιβάλλοντος μάθησης είναι η θετική στάση απέναντι στη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τους Glover & Ward (1998: 15) η αναγνώριση και η πεποίθηση ότι η δημιουργικότητα πρέπει να εκτιμάται όχι μόνο στη μουσική αλλά και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής των παιδιών είναι ζωτικής σημασίας. Χωρίς αυτό, η δυνατότητα για δημιουργική ικανότητα των παιδιών δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Είναι αυτή η στάση που είναι ουσιαστική προς την επιτυχία.

Ο εκπαιδευτικός μουσικής οφείλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στη σχολική τάξη, έτσι ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν ιδέες, να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις για τη μουσική, να έχουν μια ευρεία ποικιλία εμπειρίας ήχων για να τους ανακαλέσουν ή να τους μιμηθούν. Για να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση του ήχου ως πιθανών μέσων που έχουν στη διάθεσή τους και της μουσικής ως τρόπου δημιουργίας πραγμάτων, το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να περιέχει ηχητικά μέσα και να είναι πλούσιο σε ήχο. Φυσικά, οι φωνές, τα σώματα τους αλλά ακόμα και οποιοδήποτε αντικείμενο υπάρχει γύρω θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως πιθανά μέσα ήχου. Θεωρώ ότι η σύνθεση μουσικής και η χρήση μέσων ήχου δεν είναι

εύκολη υπόθεση από πλευράς των εκπαιδευτικών μουσικής, καθώς είναι κάτι που ενδεχομένως δεν διδάχθηκαν ποτέ στη μουσική τους εκπαίδευση. Συχνά οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τη μουσική ως μορφή επικοινωνίας με τον ίδιο τρόπο που μιλούν, γράφουν ή ζωγραφίζουν. Όταν οι ίδιοι δάσκαλοι μουσικής μαθαίνουν μόνο να διαβάζουν και να εκτελούν καταγεγραμμένη μουσική (partitura), μαθαίνουν να επικοινωνούν την έκφραση του συνθέτη, αλλά είναι λιγότερο ικανοί να δημιουργήσουν τη δική τους μοναδική αυτοέκφραση μέσω σύνθεσης ή αυτοσχεδιασμού. Ένας επιπλέον λόγος σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (2011:113-135) είναι ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής υιοθετούν μια απορριπτική και αμυντική στάση απέναντι στον αυτοσχεδιασμό, καθώς δεν γνωρίζουν πώς να ανταποκριθούν σε κάτι για το οποίο δεν μπορούν εύκολα να καθορίσουν πρότυπα αριστείας και αποτελέσματα απόδοσης. Η επιλογή της ασφαλέστερης οδού αποκλειστικής εμπιστοσύνης στη μουσική σημειογραφία και την κυριαρχία των μεγάλων συνθετών του παρελθόντος παράγει διατεταγμένα και επαληθεύσιμα αποτελέσματα, αλλά από την άλλη πλευρά, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη αυτού που ο Saville Kushner αποκαλεί «μια σχέση εξάρτησης». Η εξάρτηση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική τεχνολογία, καθώς και η επί του παρόντος διαδεδομένη εμμονή με τυποποιημένα αποτελέσματα απόδοσης, έχει τις ρίζες της σε μια ορθολογιστική επιστημολογία στην οποία αντιστάθηκε ο Bakhtin.

Οι Jones & Robson (2008:82-95) μέσα από μελέτες της έρευνάς τους προτείνουν ορισμένους τρόπους που θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να μαθαίνουν να λειτουργούν δημιουργικά.

Εξερεύνηση

Τα παιδιά μπορούν να αυτοσχεδιάσουν ξεκινώντας με την εύρεση τρόπων αναπαραγωγής διαφορετικών ήχων σε οποιοδήποτε όργανο δοκιμάζοντας τι μπορεί να κάνει το κάθε όργανο. Η εξάσκηση αυτή των παιδιών και οι πειραματισμοί πάνω στους ήχους μέσα από τη δοκιμή και το λάθος της διαδικασίας είναι ωφέλιμα για τη μουσική δημιουργικότητα. Ωστόσο, αναλόγως την ηλικία και τις ικανότητες των παιδιών, ο εκπαιδευτικός μουσικής χρειάζεται να καθοδηγεί περισσότερο ή λιγότερο τον αυτοσχεδιασμό. Για παράδειγμα μπορεί να διαμορφώσει μια συγκεκριμένη ιδέα καλώντας τα παιδιά να μιμηθούν ή διαφοροποιήσουν την ιδέα. Εύκολα γίνεται κατανοητό, σύμφωνα με τους Jones & Robson (2008:82-95) ότι ο μεγαλύτερος

ανασταλτικός παράγοντας για κάθε δημιουργική προσπάθεια είναι ο φόβος της αποτυχίας. Για αυτό το λόγο οι ηχητικές εξερευνήσεις των παιδιών χρειάζεται να γίνονται συχνά και σταδιακά μέσα σε ένα ασφαλές, δομημένο και υποστηρικτικό περιβάλλον. Η σύνθεση στην πρωτοβάθμια τάξη είναι συχνά μια δραστηριότητα τάξης ή ομάδας, αλλά είναι σημαντικό να υπάρχουν και ατομικές επιλογές των παιδιών, όπως για παράδειγμα να μπορούν να αποφασίσουν πότε θα παίζουν ή πότε θα σταματήσουν.

Δημιουργία ιδεών

Οι ιδέες σπάνια εμφανίζονται στο κενό. Τα παιδιά χρειάζονται εξάσκηση στο να αναπτύσσουν ιδέες και ο εκπαιδευτικός μουσικός οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να τις αποκτήσουν. Το να δίνεται αξία στις ιδέες των παιδιών, με μη επικριτικό τρόπο, μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση ενός κλίματος όπου τα παιδιά είναι πρόθυμα και αισθάνονται σίγουρα να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους. Πολλές φορές η μίμηση ιδεών από το δάσκαλο ή τους συνομηλίκους είναι απαραίτητη για να μπορέσουν τα παιδιά αργότερα να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες.

Ο Glover (1998: 143) υποστηρίζει ότι μεγάλο μέρος της μάθησης των παιδιών ξεκινά με την παρατήρηση της δραστηριότητας των γύρω τους ακολουθούμενη από προσπάθειες να αναδημιουργήσουν αυτό που βλέπουν. Ως πηγή δημιουργικής δραστηριότητας, η μίμηση είναι θεμελιώδης για την καλλιέργεια της φαντασίας. Είναι στη διαδικασία της μίμησης που οι ιδέες αναπλάθονται, ερμηνεύονται και ίσως μεταμορφώνονται. Η διαδικασία της ανασυγκρότησης είναι μια δημιουργική πράξη από μόνη της, που επιτρέπει τη μετακίνηση από το γνωστό στο άγνωστο. Σύμφωνα με τον Glover (1998: 143-158), η μίμηση είναι ένας σημαντικός καταλύτης στην ανάπτυξη της σύνθεσης των παιδιών.

Ερεθίσμα

Τα πιθανά ερεθίσματα για τη σύνθεση των παιδιών μπορεί να περιλαμβάνουν μερικά από τα ακόλουθα:

- παιχνίδια
- εικόνες
- αντικείμενα
- ιστορίες

- ποιήματα
- ηχοτοπία συγκεκριμένων τόπων ή περιβαλλόντων
- μουσικά κομμάτια.
- μουσική
- όργανα

Όποιο και αν είναι το ερέθισμα, τα μουσικά υλικά στη διάθεση των παιδιών είναι έντονα καθώς συνδέουν τα μουσικά στοιχεία, το εύρος των ηχητικών μέσων ή των πόρων, την πρόθεση και σκοπός μέσα σε ένα πλαίσιο που θα πραγματοποιηθεί ο αυτοσχεδιασμός. Απαραίτητο σε κάθε περίπτωση είναι τόσο η καθοδήγηση όσο και η συζήτηση με τα παιδιά.

Ο Glover (1998: 142-148) υποστηρίζει ότι τα μουσικά παιχνίδια παρέχουν ένα εξαιρετικό «όχημα» για δημιουργική λήψη αποφάσεων και τον αυτοσχεδιασμό. Τα παιδιά συχνά αξιολογούν εύκολα ένα παιχνίδι με βάση τα δικά τους κριτήρια, αν είναι διασκεδαστικό, εύκολο, δύσκολο, εξαιρετικό ή βαρετό. Η αρνητική ανάλυση έχει περισσότερες πιθανότητες να φέρει τη δημιουργικότητα στα παιδιά, αναζητώντας εναλλακτικούς τρόπους να παίξουν το παιχνίδι ώστε να γίνει διασκεδαστικό.

Επίσης, είναι γεγονός ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα στο να δημιουργούν ιστορίες από μικρή ηλικία, αναλόγως το επίπεδο εμπειρίας της ζωής τους και ικανότητας σε εκφραστικές γλωσσικές συμβάσεις. Πολλές ιστορίες περιλαμβάνουν έναν αριθμό χαρακτηριστικών που έχουν σχεδιαστεί για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον του ακροατή. Ένα από αυτά είναι η μουσική, η οποία μπορεί να συνοδεύει την ιστορία με τη χρήση ενός οργάνου (π.χ. τύμπανο). Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα μουσικό αυτοσχεδιασμό στα κρίσιμα σημεία της αφήγησης. Επιπλέον, ο Glover (1998: 147-156) παρατηρεί ότι, μέσα από τα ποιήματα και τα μουσικά κομμάτια (κλίμακες κτλ.), ο εκπαιδευτικός μουσικής με τις κατάλληλες ενέργειες μπορεί να κατευθύνει αυτοσχεδιαστικές/ συνθετικές δραστηριότητες ή ακόμα και να δώσει τη δυνατότητα επανερμηνείας.

Σύμφωνα με τους Jones & Robson (2008:59-68) για να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους χρειάζεται να εκπαιδευτούν από έναν «δημιουργικό δάσκαλο». Έτσι λοιπόν συγκέντρωσαν τα **χαρακτηριστικά** που θεωρούν ότι είναι απαραίτητο για αυτό το σκοπό.

Οι Δημιουργικοί δάσκαλοι:

- συμμετέχουν στη δημιουργική σκέψη και τις δημιουργικές διαδικασίες
- βλέπουν τους εαυτούς τους ως ενεργούς μαθητές και λύτες προβλημάτων
- είναι περίεργοι για τη διδασκαλία και τη μάθηση με όλα τα πλαίσια και τρόπους
- θα αναρωτηθούν «τι θα συνέβαινε αν...» και μετά το δοκιμάζουν
- ερευνούν και ενημερώνονται διαρκώς
- έχουν πλήθος ιδεών αλλά αναζητούν ενεργά τις ιδέες και των άλλων
- προσαρμόζουν και μεταμορφώνουν τις ιδέες για να ανταποκρίνονται στους δικούς τους σκοπούς
- αναλύουν τις ανάγκες των παιδιών, αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία των γνώσεων των παιδιών, ατομικές δεξιότητες, τα επίπεδα της εννοιολογικής κατανόησής τους και τη σημασία της σύνδεσης με τα ενδιαφέροντα και τα πάθη τους
- έχουν τη θέληση, το θάρρος και τη δέσμευση να δοκιμάσουν πολλές προσεγγίσεις
- πειραματίζονται με τα συλ διδασκαλίας, τις στρατηγικές, τους πόρους σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών
- αναλύσουν τον αντίκτυπο της διδασκαλίας τους στη μάθηση των παιδιών
- κατανοούν τα λάθη ως σημαντικό μέρος της μάθησης
- αναζητούν με ανυπομονησία και συνέπεια ευφάνταστους, πρωτότυπους και ασυνήθιστους τρόπους έμπνευσης στα παιδιά, για να τραβήξουν το ενδιαφέρον τους, να δημιουργήσουν ενθουσιασμό στη μάθηση και να τους παρακινήσουν τη θέληση για μάθηση
- χρησιμοποιήστε ιστορίες και πραγματικές καταστάσεις για να εμπυχώσουν
- κάνουν κάθε είδους συνδέσεις μεταξύ των εμπειριών της ζωής τους, των εμπειριών εκτός σχολείου και η διδασκαλία τους μεταξύ των τομέων του προγράμματος σπουδών
- δίνουν τη δυνατότητα για συνεργασίες
- χρησιμοποιούν πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις που εμπλέκουν τους μαθητές με ποικίλους τρόπους ύπαρξης και γνωρίζοντας: το προφορικό, ακουστικό και κιναισθητικό παράλληλα με το οπτικό

- έχουν πίστη και εμπιστοσύνη στους μαθητές τους και υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες που έχουν να γίνει σαφής
- δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου η προσπάθεια είναι σημαντική και για τα παιδιά οι προσπάθειες έχουν αξία
- ενδιαφέρονται να μάθουν τι σκέφτονται και τι αισθάνονται τα παιδιά, αναζητούν τις απόψεις των παιδιών
- χρησιμοποιούν αυτή τη διορατικότητα ως έμπνευση για τη διδασκαλία τους

Η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα των παιδιών (Jones & Robson (2008:70-71):

- αντιλαμβάνεται τα παιδιά ως δημιουργικά, μοναδικά άτομα που είναι φυσικά περίεργα
- παρέχει ερεθίσματα που κεντρίζουν την περιέργεια των παιδιών, εφιστούν την προσοχή τους και διεγείρουν τη φαντασία
- μεταφέρει στα παιδιά το μήνυμα ότι έχουν τις δυνατότητες να είναι δημιουργικά
- ενθαρρύνει τα παιδιά ώστε να έχουν την αυτοπεποίθηση να προσπαθήσουν.
- παρατηρεί τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και οι ικανότητες των παιδιών και την ανατροφή και την εύρεση άλλων τρόπων για να επεκταθούν σε αυτά·
- δίνει την επιλογή στα παιδιά να δοκιμάσουν
- βοηθά τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις και να οραματιστούν
- δημιουργεί καταστάσεις όπου το αποτέλεσμα μπορεί να είναι πραγματικά άγνωστο, μπορεί να πετύχει, μπορεί να αποτύχει. Τα παιδιά πρέπει να δουν μια ποικιλία από τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων
- αντιμετωπίζει την απογοήτευση και τα αδιέξοδα και να βοηθά τα παιδιά
- κατανοεί ότι η δημιουργική μάθηση απαιτεί χρόνο και ότι ο αρχικός ενθουσιασμός χρειάζεται να εξισορροπηθεί με χρόνο ώστε το παιδί να προβληματιστεί και να σκεφτεί.
- συζητά τα κριτήρια επιτυχίας με τα παιδιά και τα ενθαρρύνει να εξερευνήσουν και να αξιολογήσουν

Οι Robinson, Bell & Rogonowski (2011:50-55) παρουσιάζουν μια στρατηγική για το μουσικό αυτοσχδιασμό με τέτοιο τρόπο ώστε οι μουσικές ιδέες των μαθητών να εξελίσσονται καθώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές για τον δάσκαλο μουσικής που επιθυμεί να διευκολύνει τη δημιουργική διαδικασία στην τάξη:

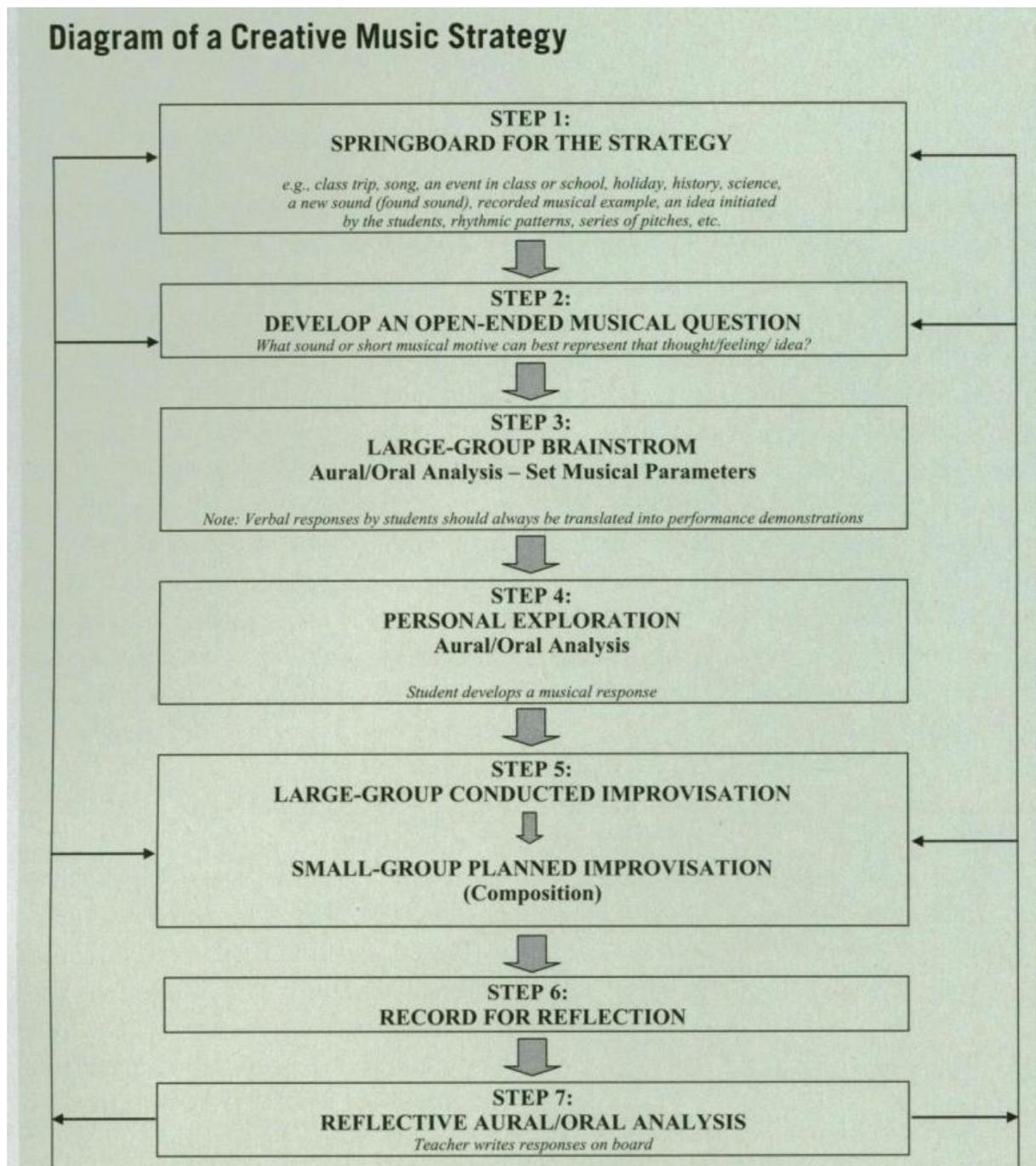
Τέσσερα Παιδαγωγικά Προσπαιτούμενα

1. Για να διδάξει κανείς δημιουργικά, πρέπει να είναι δημιουργικός. Οι δάσκαλοι χρειάζονται προσωπικές εμπειρίες ως αυτοσχδιαστές και συνθέτες προκειμένου να κατανοήσουν εννοιολογικά όλα τα περίπλοκα συστατικά που εμπλέκονται όταν εργάζονται δημιουργικά με τους μαθητές.
2. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να κάνουν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που διεγείρουν τη σκέψη αντί να ζητούν τις απαντήσεις των μαθητών τύπου σωστό/λάθος, ναι/όχι. Ανοιχτές ερωτήσεις είναι ένα ισχυρό μέσο για την καλλιέργεια ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, ώστε οι μαθητές να πιστεύουν ότι η σκέψη τους εκτιμάται και είναι σεβαστή από την κοινότητα των συμμαθητών και των δασκάλων τους.
3. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής χρειάζονται να λειτουργούν εντός της κουλτούρας της τάξης ως καθοδηγητές και όχι ως σοφοί. Ένας δάσκαλος μουσικής μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση κατευθύνοντας διακριτά και ενθαρρύνοντας τους μαθητές να ανακαλύψουν τις δικές τους εννοιολογικές αντιλήψεις.
4. Είναι απαραίτητο να δοθεί μεγάλη προσοχή για να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι μαθητές να νιώθουν ελεύθεροι να πειραματιστούν και να εκτεθούν μουσικά.

Μόλις καλλιεργηθούν τα τέσσερα παιδαγωγικά προαπαιτούμενα, σύμφωνα με τους Robinson, Bell & Rogonowski (2011:53-55) ένας δάσκαλος μουσικής είναι έτοιμος να θεσπίσει το ακόλουθο μοντέλο επτά βημάτων (Σχήμα 3).

- **Βήμα 1:** Αφόρμηση. Αφορά τον προσδιορισμό ενός θέματος, που διασφαλίζει ότι η δημιουργία μουσικής και η επακόλουθη μάθηση είναι ταυτόχρονα ενθαρρυντικές και ουσιαστικές.
- **Βήμα 2:** Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Τα παιδιά μπορούν μέσω των ερωτήσεων να περιγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το θέμα.
- **Βήμα 3:** Καταιγισμός ιδεών. Ένα κεντρικό χαρακτηριστικό του επιτυχημένου μουσικού καταιγισμού ιδεών είναι ότι οι μαθητές μοιράζονται μέχρι να εξαντληθούν όλες οι μουσικές ιδέες. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές θα παρατηρήσουν ότι υπάρχουν περισσότερες από μία πιθανές λύσεις σε μια μουσική ερώτηση.
- **Βήμα 4:** Προσωπική Εξερεύνηση. Η ατομική επιλογή των μαθητών γίνεται κίνητρο: Κατά τη διάρκεια αυτού του βήματος, ο δάσκαλος μπορεί να παρατηρεί τους μαθητές, ακούγοντας και απαντώντας σε πιθανές ερωτήσεις.
- **Βήμα 5:** Διεξαγωγή και προγραμματισμένος αυτοσχεδιασμός. Κάθε μαθητής έχει μια μουσική ιδέα που έχει συνθέσει και παρουσιάσει στην τάξη. Οι μαθητές που έχουν κοινά ατομικά κίνητρα μπορούν να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες για να συνθέσουν ένα πρωτότυπο μουσικό κομμάτι που ενσωματώνει τις ιδέες τους
- **Βήμα 6:** Καταγραφή. Η ηχογράφηση μαθηματικών κομματιών εξυπηρετεί ότι οι μαθητές μπορούν να ακούσουν, να συλλογιστούν και να συμμετάσχουν σε ανάλυση και αυτοκριτική.

- **Βήμα 7:** Ανακλαστική ανάλυση. Αυτό είναι το τελικό βήμα και είναι σημαντικό όσον αφορά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών. Αφού η τάξη ακούσει τις ηχογραφήσεις, μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη μουσική.



Σχήμα 4 (Robinson & Pogonowski,2011:53)

Αυτά τα βήματα αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό μουσικής. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση είναι ωφέλιμο να έχει στο μυαλό του, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών (στο Kratus, 1991:35-40) ότι το επίπεδο στο οποίο ένα παιδί μπορεί να αυτοσχεδιάσει καθορίζεται από το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθητή.

Τα επίπεδα αυτοσχεδιασμού και είναι τα εξής:

- (1) **Εξερεύνηση.** Το παιδί εξερευνά το όργανο, δοκιμάζει διαφορετικούς ήχους και συνδυασμούς ήχων σε ένα δομημένο πλαίσιο. Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτό το επίπεδο είναι να παρέχει στους μαθητές επαρκή χρόνο για εξερεύνηση και μια ποικιλία πηγών ήχου για εξερεύνηση.
- (2) **Αυτοσχεδιασμός προσανατολισμένος στη διαδικασία.** Μόλις ένας μαθητής αρχίσει να ακούει τα μοτίβα που παίζονται στην εξερεύνηση, η μουσική που προκύπτει γίνεται περισσότερο κατευθυνόμενη και κυριαρχεί το μοτίβο. Το παιδί αυτοσχεδιάζει για τη δική του ευχαρίστηση, αλλά δεν οργανώνει αρκετά το μουσικό υλικό ώστε να επιτρέψει στους άλλους να μοιραστούν το νόημα της μουσικής.
- (3) **Αυτοσχεδιασμός προσανατολισμένος στο προϊόν.** Κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων για τον αυτοσχεδιασμό αυτού του επιπέδου, οι δάσκαλοι μπορούν να παρέχουν στους μαθητές διαφορετικούς περιορισμούς στους αυτοσχεδιασμούς τους.
- (4) **Ρευστός αυτοσχεδιασμός.** Ο ρόλος του δασκάλου στο τέταρτο επίπεδο είναι να επικεντρωθεί στην τεχνική παρέχοντας στον μαθητή ευκαιρίες να αυτοσχεδιάσει με διάφορους τρόπους, πλήκτρα, μέτρα και τέμπο. Μόλις επιλυθούν τα τεχνικά προβλήματα του αυτοσχεδιασμού, ο μαθητής μπορεί να συγκεντρωθεί καλύτερα στη δόμηση του αυτοσχεδιασμού στο σύνολό του.
- (5) **Δομικός αυτοσχεδιασμός.** Ένας μαθητής που αυτοσχεδιάζει στο πέμπτο επίπεδο παίζει έχοντας επίγνωση της συνολικής δομής του αυτοσχεδιασμού. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να προτείνει ή να μοντελοποιεί διαφορετικά μέσα για να δώσει δομή σε έναν αυτοσχεδιασμό.

(6) **Στιλιστικός αυτοσχεδιασμός.** Ο μαθητής μαθαίνει διάφορα μελωδικά, αρμονικά και ρυθμικά χαρακτηριστικά ενός στυλ και αποκτά δεξιότητα στην ενσωμάτωση αυτών των χαρακτηριστικών σε έναν αυτοσχεδιασμό. Ένας δάσκαλος μπορεί να δείξει στον μαθητή ποιες είναι οι συμβάσεις και τα κλισέ ενός στυλ.

(7) **Προσωπικός αυτοσχεδιασμός.** Το έβδομο επίπεδο επιτυγχάνεται από εκείνους τους μουσικούς που είναι σε θέση να ξεπεράσουν τα αναγνωρισμένα στυλ αυτοσχεδιασμού για να αναπτύξουν ένα νέο στυλ. Για να βοηθήσει ένα παιδί να εξελιχθεί στο έβδομο επίπεδο, ένας δάσκαλος μπορεί να είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός στον πειραματισμό. Αλλά ο δάσκαλος δεν μπορεί να έχει προσδοκίες για το πώς θα μπορούσε να ακούγεται ένας αυτοσχεδιασμός Επιπέδου 7, γιατί δεν θα υπήρχε τρόπος πρόβλεψης το νέου στυλ.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Kratus (1991:35-40) υπάρχουν δύο κανόνες που πρέπει να έχει κατά νου ο εκπαιδευτικός όταν χρησιμοποιεί τα επίπεδα για την διδασκαλία πάνω στον αυτοσχεδιασμό.

- Η πρόοδος από το ένα επίπεδο στο άλλο απαιτεί την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του προηγούμενου επιπέδου.
- Οι μαθητές δεν μπορούν να παρακάμψουν τα επίπεδα καθώς προχωρούν σε υψηλότερα επίπεδα, αλλά μπορεί να επιστρέψουν σε χαμηλότερα επίπεδα για διάφορους λόγους.

DEVELOPMENTAL LEVELS OF IMPROVISATION

1

EXPLORATION

The student tries out different sounds and combinations of sounds in a loosely structured context.

PROCESS-ORIENTED IMPROVISATION

The student produces more cohesive patterns.

2

3

PRODUCT-ORIENTED IMPROVISATION

The student becomes conscious of structural principles such as tonality and rhythm.

FLUID IMPROVISATION

The student manipulates his or her instrument or voice in a more automatic, relaxed manner.

4

5

STRUCTURAL IMPROVISATION

The student is aware of the overall structure of the improvisation and develops a repertoire of musical or nonmusical strategies for shaping an improvisation.

STYLISTIC IMPROVISATION

The student improvises skillfully within a given style, incorporating its melodic, harmonic, and rhythmic characteristics.

6

7

PERSONAL IMPROVISATION

The musician is able to transcend recognized improvisation styles to develop a new style.

Σχήμα 5 (Kratus, 1991:39)

Συμπεράσματα - Επίλογος

Η φύση των παιδιού είναι να αυτοσχεδιάζει. Η παραγωγή οποιουδήποτε λόγου, ήχου, κίνησης είναι μια πρωτόγνωρη εμπειρία που για να καταφέρει το παιδί να τη γευτεί, χρειάζεται να «κινδυνεύσει» να αποτύχει. Η αλήθεια είναι ότι τα «λάθη» ενός παιδιού στην προσπάθειά του να μιλήσει, να κατασκευάσει λέξεις, να ζωγραφίσει μια εικόνα, να διατηρήσει την ισορροπία του σώματός του, δεν αποτελούν ποτέ παράγοντα απόρριψης. Ωστόσο, στη μουσική δεν ισχύει κάτι τέτοιο, καθώς η κριτική αξιολόγηση των προσπαθειών εκμάθησης μουσικής και η περί ταλέντου συζήτηση από το περιβάλλον είναι πανταχού παρούσα.

Ο Small (1983:54-55) παρατηρεί ότι δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο δημιουργημένο αντικείμενο (product) παρά στη δημιουργική διαδικασία (process). Ωστόσο αυτό που είναι πολύτιμο για το παιδί είναι η διαδικασία της εξερεύνησης κι όχι το προϊόν της. Από τη στιγμή που ένα παιδί ακουμπά τα χέρια του πάνω σε ένα μουσικό όργανο διερευνά όχι μόνο τον ήχο αλλά και τον εαυτό του. Το παιδί το γνωρίζει αυτό, ίσως καλύτερα από τους γονείς ή τον εκπαιδευτικό. Αυτό μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό αν αναλογιστεί κανείς ότι όταν ένα παιδί ζωγραφίζει επί ώρες κάτι που θέλει, μετά αδιαφορεί πλήρως για το αν θα την κρεμάσουν σε μια τιμητική θέση στο σπίτι. Για το παιδί το έργο έχει εκπληρώσει ήδη τον προορισμό του και το προϊόν μπορεί να αγνοηθεί.

Οι μουσικές δραστηριότητες για το παιδί είναι μια ευχάριστη διαδικασία που το εμπλέκει χωρίς να του δημιουργεί άγχος για το αποτέλεσμα. Αυτό γίνεται εγγενώς μέχρι που το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον, προβάλλοντας τις προκαταλήψεις που έχουν υιοθετήσει οι άνθρωποι, θα προκαλέσει στο παιδί την αίσθηση της ανασφάλειας για αυτό που δημιουργεί. Μελέτες έχουν δείξει ότι όλα τα παιδιά είναι ικανά να δημιουργήσουν μουσική αρκεί πρώτον να βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον και δεύτερον να τα ενθαρρύνουν οι μεγαλύτεροι να συνεχίσουν αυτό που ήδη μπορούν να κάνουν από μόνα τους. Μέσα από τις διάφορες μουσικοποιητικές διεργασίες μπορούν να μάθουν να εκφράζονται, να επικοινωνούν, να δημιουργούν νοήματα και να διαμορφώνουν ταυτότητες μέσα σε έναν κόσμο ερμηνευτικής συμπεριφοράς.

Τα ερεθίσματα και τα στάδια ανάπτυξης είναι απαραίτητα για τη μουσική δημιουργικότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι άνθρωποι γεννιούνται

με ένα μεγάλο πλήθος συνάψεων, οι οποίες σταματούν αν παραμείνουν αχρησιμοποίητες, λόγω τυχόν έλλειψης κάποιου σχετικού ερεθίσματος. Οι γονείς ή το οικείο περιβάλλον ενδεχομένως να μην γνωρίζει πώς μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αυτοσχεδιάζει και το θεωρώ φυσιολογικό. Το πρόβλημα ξεκινάει να υπάρχει έντονα, όταν ο εκπαιδευτικός μουσικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι καταρτισμένος στο μουσικό αυτοσχεδιασμό. Ξεκινώντας τη διπλωματική εργασία, δεν είχα λάβει υπόψη αυτό το ερώτημα. Δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας και προσπάθησα να το απαντήσω. Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση που λαμβάνει ένας σπουδαστής κλασικής μουσικής στην Ελλάδα υπακούει τυφλά και εμπιστεύεται τη σημειογραφία και την κυριαρχία των μεγάλων συνθετών του παρελθόντος. Πρόκειται για την ασφαλέστερη οδό, καθώς με αυτό τον τρόπο διδάχθηκαν και είναι εύκολο για αυτούς να διδάξουν το ίδιο. Παρόλα αυτά, θεωρώ ότι εάν ένας εκπαιδευτικός μουσικής θέλει να διδάξει αυτοσχεδιασμό, οφείλει στον εαυτό του να ξεκινήσει να το αυτοσχεδιάζει πρώτα ο ίδιος. Ωστόσο, δεν εννοώ ότι χρειάζεται να γίνει επαγγελματίας αυτοσχεδιαστής, όπως ένας μουσικός της jazz. Πιστεύω ότι αρκεί ο εκπαιδευτικός να βγει από τη «ζώνη άνεσης», να εκτεθεί στον «κίνδυνο» της αποτυχίας και να αρχίσει να δρα μέσα σε ένα περιβάλλον που δεν θα είναι όλα τυποποιημένα.

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας εργαζόμουν παράλληλα διδάσκοντας μουσική σε παιδιά. Είχα αντιληφθεί ήδη την αναγκαιότητα ότι η μουσική χρειάζεται να διδάσκεται ως ένα ευχάριστο παιχνίδι και όχι ως ένα βαρετό μάθημα. Παρόλα αυτά, ως σπουδαστής κλασικής μουσικής δεν είχα μάθει να αυτοσχεδιάζω. Μελετώντας τη βιβλιογραφία και παρακολουθώντας σεμινάρια (κάποιο από αυτά εισηγητής ήταν ο κ. Παναγιώτης Κανελλόπουλος) άρχισα να εφαρμόζω μεθόδους στα μαθήματά μου. Αυτό που διαπίστωσα ήταν ότι όντως τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν πανεύκολα και το απολαμβάνουν. Στους αυτοσχεδιασμούς, στους μουσικούς διαλόγους με διάφορα όργανα, υπήρχε συμμετοχική παρατήρηση. Έπαιζα πάντα μαζί με τα παιδιά και συνήθιζα να αφήνω εκείνα να ξεκινούν πρώτα. Κάποια στιγμή συνειδητοποίησα ότι «παραδόθηκα» στο μουσικό σύνολο. Αισθάνθηκα ότι δημιουργήσαμε κάτι μοναδικό και όμορφο. Ήμασταν πράγματι μια ομάδα, που άκουγε και συμπλήρωνε ο ένας τον άλλον. Ακόμα και τώρα δυσκολεύομαι να πιστέψω το πόσο καλά έπαιζα εγώ. Δεν το αναφέρω με αλαζονική διάθεση για να αναδείξω τις μουσικές μου ικανότητες. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι

τα παιδιά κατάφεραν να με «παρασύρουν» στο μουσικό τους ταξίδι. Όσο όμορφο και αν ήταν το περιστατικό, αναστοχάζομαι αν ήταν επιτυχία αυτό που συνέβη ή αν θα όφειλα ως εκπαιδευτικός να «παρασύρω» εγώ τα παιδιά μουσικά. Δεν το γνωρίζω με βεβαιότητα.

Μετά από κάθε αυτοσχεδιασμό ακολουθούσε συζήτηση με τα παιδιά. Τα ρωτούσα τι αισθάνθηκαν, τι άκουγαν, τι τους άρεσε. Θεωρώ αναμενόμενο και ταυτόχρονα παράξενο ότι όλα τα παιδιά (μαζί και εγώ) είχαμε την ίδια αίσθηση του μουσικού γεγονότος. Πιστεύω ότι αυτό σημαίνει ότι υπήρχε επικοινωνία. Παρόλο που υπήρχε εξ αρχής καλή σχέση με τα παιδιά και συμπάθεια, το σίγουρο είναι ότι μετά τον αυτοσχεδιασμό ένιωσα ότι ήρθαμε πιο κοντά, συνδεθήκαμε, σαν να γνωριζόμαστε λίγο περισσότερο από πριν. Ίσως γιατί έστω και για μια στιγμή γίναμε συνδημιουργοί μιας άλλης πραγματικότητας. Κλείνοντας, θεωρώ ότι ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι απλώς μια διαισθητική μουσική δραστηριότητα, ούτε είναι μόνο μια δραστηριότητα που προορίζεται για τους πιο ικανούς μουσικούς. Είναι και τα δύο, και ο αυτοσχεδιασμός μπορεί και πρέπει να είναι ένα σημαντικό μέρος της μουσικής εκπαίδευσης κάθε παιδιού, από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή.

Νέα Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας δημιουργήθηκαν ορισμένα ερωτήματα που θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε μελλοντικές μελέτες. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Στις μέρες μας, υπάρχει ολοένα και περισσότερο αυξημένο ενδιαφέρον για το μουσικό αυτοσχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής της Ελλάδας έχουν τη εφόδια/ διάθεση να διδάξουν στα σχολεία;
2. Η δημιουργικότητα στη μουσική αξιολογείται αυστηρότερα από άλλες παραστατικές ή εικαστικές τέχνες. Ποιοι είναι οι λόγοι που συνέβαλαν σε αυτή την έντονη κριτική;
3. Με ποιον τρόπο η σύγχρονη τεχνολογία θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας των παιδιών;

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

Anderson, W. L. (2005). Objectives, Evaluation, and the Improvement of Education. *Studies in Educational Evaluation* 31: 102-13

Anderson, W. T. (2011). The Dalcroze Approach to Music Education. *General Music Today*, 26(1), 27–33. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1177/1048371311428979>

Attali, J. (1985). *Noise*. Manchester University Press.

Allsup, R. E. (2011). Popular Music and Classical Musicians. *Music Educators Journal*, 97(3), 30–34. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1177/0027432110391810>

Barber, M. (2002). *The Next Stage for Large Scale Reform in England: From Good to Great*. Background paper for the Federal Reserve Bank of Boston 47th Economic Conference, ‘Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a Changing World’ (19-21 June 2002).

Barbot, B., Besançon, M., & I Lubart, T. (2011). *Assessing creativity in the classroom*. *The Open Education Journal*, 4(1).

Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). *Creativity, intelligence, and personality*. *Annual review of psychology*, 32(1), 439-476.

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogical Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin* (Επιμ. M. Holquist, Μτφρ. C. Emerson & M.Holquist). Austin,TX:University of Texas Press

Bateson, G. (1972). A theory of play and fantasy. In G. Bateson (Ed.), *Steps to an ecology of mind*. New York: Chandler. 177–193 (Reprinted from American Psychiatric Association Research Reports, 1955, II, 39–51)

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). *Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73.

- Billing, M. (1997). From Codes to Utterances: Cultural Studies, Discourse and Psychology. In M. Ferguson & P. Golding (Επιμ.), *Cultural Studies in Question*. London: Sage, 205-225
- Blacking, J. (1995). *Music, culture and experience*, in R. Byron (Επιμ.) Selected Papers of John Blacking, Chicago and London: University of Chicago Press.
- Bloomberg, M. (1973). *Creativity: Theory and research*. New College & University Press
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Berkeley: University of California Press.
- Bjrkvold, J.R. (1989). *The muse within: Creativity and communication, song and lay from childhood through maturity* (W.H. Halverson, trans.). New York: Harper Collins
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms*. Psychology Press
- Bowman, W.D. (2002). *Educating musically*. στο R.Colwell & C. Richardson (επιμ.) The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference, 63-84. New York: Oxford University Press
- Brown, R. T. (1989). *Creativity*. In *Handbook of creativity*. Springer US. 3-32
- Bruner, J. & Haste, H. (1987). Introduction. In J.Bruner & H. Haste (Επιμ.), *Making Sense: The Child's Construction of the World*. London: Methuen, 1-25
- Brunkhorst, H. (2000). Equality and Elitism in Arendt. In D. Villa (Επιμ.), *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busse, T. V., & Mansfield, R. S. (1980). *Theories of the creative process: A review and a perspective*. The Journal of Creative Behavior, 14(2), 91-132.
- Campbell, P.S. (1998). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*, New York and Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, P.S. (2000). *How Musical We Are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding*. Journal of Research in Music Education. 48. 10.2307/3345368.
- Campbell, P.S. & Scott-Kassner, C. (2002). *Music in childhood from preschool through the elementary grades*. Belmont, C.A. Wadsworth

- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads*. Oxford: Oxford University Press.
- Capra, F. (1996). *The Web of Life*, London: Harper Collins
- Chandler, D. & Munday, R. (2011). *A Dictionary of Media and Communication*. Oxford: Oxford University Press..
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). *Motivation and creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human creativity*. New York: Cambridge University Press, 297–312
- Corrie, C. (2004). *Becoming emotionally intelligent*. Stafford: Network Education Press.
- Cox, S. (2005). Intention and Meaning in Young Children’s Drawing. *International Journal of Art & Design Education*, 24 (2), 115-125
- Craft, A. (2001). *Little c creativity*. *Creativity in education*. London: Continuum.
- Cropley, A. J. (1999). *Creativity and cognition: Producing effective novelty*. Roper review, 21(4), 253-260.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity:Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Collins Publishers
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *16 implications of a systems perspective for the study of creativity*. In Handbook of creativity. Cambridge University Press. 313-335
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems Model of Creativity*. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7>
- Danto,A.C. (1973). Artworks and Real Things. *Theoria*, 34, 1-17
- Danto,A.C. (1997). *Brillo Box After the End of Art: Contemporary Art and the Pale of History*. Princeton University Press
- Davis, G. A. (2004). *Creativity is forever*. Kendall Hunt Publishing Company.
- Davis, S.G. (2013). Informal Learning Processes in an Elementary Music Classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 23-50.

- DeCasper, A. and Fifer, W. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208 (4448), 1174–76
- Dennis, B. (1973). *Experimental Music In Schools Towards a New World of Sound*. London: Oxford University Press
- Dewey, J. (1934) *Art as Experience*, New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Eisenberger, R., & Shanock, L. (2003). Rewards, intrinsic motivation, and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation. *Creativity Research Journal*, 15, 121–130.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, New York and Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1997). Continuing matters: myths, realities, rejoinders, *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 132: 1–37.
- Elliott, D. J. (2012a). Another Prospective: Music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal*, 99, 21-27
- Ferm-Almqvist, C. & Benedict, C. & Kanellopoulos, P.A. (2017). Pedagogical encounters in music: Thinking with Hannah Arendt. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 2(1), 1-48.
- Finnegan, R. (1989). *The Hidden Musicians: Music-Making in an English Town*. Cambridge: Cambridge University Press
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Gardner, H. (2011). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Ghandi*. New York: Basic Books
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, London:Fontana
- Geertz, C. (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Stanford: Stanford University Press

- Geertz, C. (1992). *Ανθρωπολογία, Τέχνη και Συνείδηση*. Νέα Οικολογία, 87, 44-50
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter
- Glover, J (1990). Understanding Children's Musical Understanding. *British Journal of Music Education*, 7 (3), 257-262
- Glover, J. & Ward, S. (1998). *Teaching music in the primary school*. London: Cassell
- Glover, J. and Young, S. (1999). *Primary music. Later years*. London: Falmer Press.
- Godwin, J. (1986). *Music, Mysticism and Magic: A Sourcebook*, London: Routledge.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observation. *Social Forces*, 36, No 3, 217-223
- Graue, M. E. & Walsh, D. (1998). *Studying Children in Context-Theories, Methods and Ethics*. London: Sage Publications
- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffin, S. M. (2009). Listening to children's music perspectives: In- and out-of-school thoughts. *Research Studies in Music Education*, 31 (2), 161–177. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1177/1321103X09344383>
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding. In A. Duranti and C. Goodwin (Επιμ.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. 229–252
- Hammersley, M. (1992a). *What's wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Hannon, V. (2009). 'Next Practice' in education: a disciplined approach to innovation". *Innovation Next Practice* (2009) Διαθέσιμο στο: www.innovation-unit.co.uk

Harrington, D. M., Block, J. H., & Block, J. (1987). Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environments: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 851–856.

Harwood, E. E. (1994). Miss Lucy meets Dr. Pepper: Mass media and children's traditional playground song and chant. Στο Η. Lees (Επιμ.), *Musical connections: Tradition and change*. Auckland, NZ: International Society for Music Education. 187–193

James, A. & Proud, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press

James, A. (1993). *Childhood Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jones, P. and Robson, C. (2008). *Teaching music in primary schools*. Exeter: Learning Matters. Διαθέσιμο στο:

<https://oxfordbrookes.idm.oclc.org/login?url=http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9781844458073>

Ilari, B. & Chen-Hafteck, L. & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*. 31. 202-216. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1177/0255761413487281>

Kanellopoulos, P. A. (1999). Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music*, 27(2), 175-191.

Kanellopoulos, P. A. (2007). Musical improvisation as action: An Arendtian perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), 97-127, Διαθέσιμο στο: http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6_3.pdf

Kanellopoulos, P. A. (2007). Children's early reflections on improvised music-making as the wellspring of musico-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 119-141.

Kanellopoulos, P. A. (2010). Perspectives on the notion and the educational role of musical improvisation. *Mousikos Logos*, (Musicological Review of the Music Department of Ionian University, 9, 5-36.

Kanellopoulos, P. A. (2011). Freedom and responsibility in musical improvisation: A view from Bakhtin. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 113-135.

Kanellopoulos, P. A. (2011). C. Small and the subversion of canonic music education. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 3(2), 48-55, Διαθέσιμο στο: <http://approaches.primarymusic.gr>

Kanellopoulos, P. A. (2012). Response to R. Mantie's "Bands and/as music education": Antinomies and the struggle for legitimacy, *Philosophy of Music Education Review*, 20(1), 192-197.

Kanellopoulos, P. A. (2012). Envisioning autonomy through improvising and composing: Castoriadis visiting creative music education practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 151-182. Διαθέσιμο στο: <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/en/node/343>

Kanellopoulos, P. A. (2013). The role of improvisation in music education: the educative potential of the quest for (musical) freedom. *Mousikopedagogika*, Journal of the Greek Society for Music Education), 11, 5-43.

Kanellopoulos, P. A. & Nakou, I. (2015). Experimenting with sound, playing with culture: Collaborative composing as a means for creative engagement with the museum world. *Education and research in cultural environments*, 1, 135-160 Διαθέσιμο στο: <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/en/node/343>

Kanellopoulos, P. A. & Stefanou, D. (2015). Music beyond monuments: Re-imagining creative music engagement in the light of museum-based projects. *Education and research in cultural environments*, 1, 37-64

Kanellopoulos, P. A. (2016). Problematizing (musical) knowledge–power relationships: a Rancièrian provocation. *Philosophy of Music Education Review*, 24(1),24-44.

Kanellopoulos, P. A. (2020). Music education in an age of virtuality and post-truth by Paul Woodford (review). *Philosophy of Music Education Review*, 28(1), 108-115.

Kanellopoulos, P. A. (2021). Studios play as an Archê of creative music-making: Repositing “the scandal of democracy” in music education. *Action, Criticism, and*

Theory for Music Education 20 (2): 79–109 Διαθέσιμο στο:
<https://doi.org/10.22176/act20.2.79>

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2006). *The international handbook of creativity*. Cambridge University Press.

Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1.

Kateb, G. (2000). Political action: Its Nature and Advantages. Στο D. Villa (Επιμ.), *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.

Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press

Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). *Theories of creativity*. The Cambridge handbook of creativity, 20, 47.

Kratus, J.(1991). *Growing with Improvisation*. *Music Educators Journal*, Vol. 78, No. 4, σελ. 35-40. Διαθέσιμο στο: www.jstor.org/stable/3398335

Kress, G. (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*, Oxford: Oxford University Press.

Kress, G. and Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London and New York: Routledge.

Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a New Key*, New York and Cambridge, MA: Mentor Books and Harvard University Press.

Langer, S. K. (1967). *Mind: An Essay on Human Feeling* (Vol. 1), Baltimore: Johns Hopkins Press.

Lapidaki, E. (2007). Learning from masters of musical creativity: Shaping compositional experiences in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15 (2), 93-117

- Lautzenheiser, T. (1990). Motivation and the Master Teacher. *Music Educators Journal* Vol. 77, No. 2, σελ. 34-36
- Levin, M. and J. S. Wilson, [1949] 1998: No bop roots in jazz: Parker, *The Charlie Parker Companion: Six Decades of Commentary* (New York: Schirmer), 69–71.
- Littleton, D. (1991). *Influence of play settings on pre-school children's music and play behaviours*. Doctoral dissertation. The University of Texas at Austin, USA. Dissertation Abstracts International, 52(4), 1198. University Microfilms Order No. 91 – 28294)
- Malinowski, B. (1978). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge & Keagan
- Mandel, N. (1988). The Least-Adult Role in Studing Children. *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 16, No 4, 433-467
- Marsh, K. (1999). Mediated orality: The role of popular music in the changing tradition of children's musical play. *Research Studies in Music Education*, 13(1), 2–12.
- Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games*. Oxford: Oxford University Press
- Marsh, K. and Young, S. (2006). *Musical play*. In McPherson, G.E. (Επιμ.) *The child as musician*, Oxford: Oxford University Press
- Martin, P. J. (1995). *Sounds and Society*, Manchester: Manchester University Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press
- Mead, M. (1942). Our educational emphases in primitive perspective, *American Journal of Sociology* 48: 633–9.
- Mednick, M. T. (1963). Research creativity in psychology graduate students. *Journal of Consulting Psychology*, 27(3), 265.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*, Chicago: Northwestern University Press
- Meusburger, P. (2009). "Milieus of Creativity: The Role of Places, Environments and Spatial Contexts". Διαθέσιμο στο: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9877-2_7

Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity research journal*, 15(2-3), 107-120.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999) *All our futures: Creativity, culture and education* (The Robinson Report). London: DfEE

Necka, E. (2001). *Psychologia twórczości* (Psychology of creativity). Gdansk: GWP.

Necka, E., Grohman, M., & Slabosz, A. (2006). Creativity studies in Poland. [In:] J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.). *The International Handbook of Creativity*. New York, NY: Cambridge University Press. 270-306

Oakeshot, M. (1992). *Rationalism in Politics and Other Essays*, London: Methuen

O'Connel, D. (2003). *The effects of prenatal music experience on one-week-old infants' timbre discrimination of selected auditory stimuli*. (Doctor of Philosophy, University of North Carolina at Greensboro). Dissertations Abstracts International, 64/06-A, 2018 (University Microfilms No.3093879).

Pogonowski, L. (1988). The Anatomy of a Creative Music Strategy, in *Readings in General Music* (Reston, VA: Music Educators National Conference):16

Pogonowski, L. (2001). A Personal Retrospective on the MMCP, *Music Educators Journal* 88, no. 1: 27

Pogonowski, L. (2002). The Role of Context in Teaching and Learning Music. In *Dimensions of Musical Learning and Teaching: A Different Kind of Classroom*, Επιμ. E. Boardman (Reston, VA: Music Educators National Conference), 21-38.

Popper, K. (1972). *Objective Knowledge*, Oxford: Clarendon Press

Prévost, Edwin. (1995). *No Sound is Innocent: AMM and The Practice of Self-Invention. Meta-Musical Narratives*. Essays. Essex: Copula

Priest, P. (1989). Playing by ear: Its nature and application to instrumental learning, *British Journal of Music Education* 6, 2: 173–91.

Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Richardson, L. (1998). *Writing: A Method of Inquiry*. In A. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage Publications. 345-371

Robinson, K. (2010). *Sir Ken Robinson: Bring on the Learning Revolution*. Διαθέσιμο στο www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolution

Robinson, N & Bell, C & Pogonowski, L. (2011). The Creative Music Strategy A Seven-Step Instructional Model. *Music Educators Journal*. 97. 50-55. Διαθέσιμο στο: www.jstor.org/stable/23012591

Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*, Oxford: Pergamon.

Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education* 12, 3: 185–201.

Ross, M. & Kamba, M. (1997). *State of the Arts in Five English Secondary Schools*, Exeter: University of Exeter.

Sarath, Edward. (2013). *Improvisation, creativity, and consciousness: Jazz as integral template for music, education, and society*. New York: Suny Press

Sawyer, R. K. (2003a). Emergence in creativity and development. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. Sternberg, D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura, *Creativity and development*. New York: Oxford. 12-60

Sawyer, R. K. (2003b). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sawyer, R. K. (2003c). *Improvised dialogues: Emergence and creativity in conversation*. Westport, CT: Greenwo

Sawyer, R.K.. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20

Sawyer, R.K.. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105>

Sawyer, R. K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R. J., Feldman, D. H., Nakamura, J., et al. (2003). *Creativity and development*. Oxford: Oxford University Press.

- Schegloff, E. A. (1986). *The routine as achievement*. *Human Studies*, 9, 111–151.
- Siljamäki, E. & Kanellopoulos, P. A. (2020). Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 113–139.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23(3–4): 193–229.
- Simonton, D. K. (1997). Creative productivity: A predictive and explanatory model of career trajectories and landmarks. *Psychological Review*, 104(1), 66.
- Spruce, G., (2001). *Teaching Music in Secondary Schools: A Reader*. London, U.K. and New York, NY, U.S.: Routledge Falmer. Διαθέσιμο στο: <http://www.routledge.com/books/details/9780415262347>
- Starko, A. J. (2013). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. CUP Archive.
- Sundin, B. (1960/1998). Musical creativity in the first six years. In B. Sundin, G.E. McPherson and G. Folkstad (eds) *Children composing: Research in music education* 1998. Lund, Sweden: Malmö Academy of Music, Lund University, 35–56
- Suzuki, S. (1969). (Μτφρ. Suzuki, W.) *Nurtured by love: A new approach to education*. Smithtown, New York: Exposition Press
- Swanwick, K. (2011). *Teaching music musicall*. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.4324/9780203802007>
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17(1), 51–60
- Torrance, E. P. (1961). Factors affecting creative thinking in children: An interim research report. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 7(3), 171–180.

- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. Holt, Rinehart & Winston.
- Walker, R. (1996). Music education freed from colonialism: a new praxis, *International Journal of Music Education* 27: 2–15.
- Walker, R. (1998). Swanwick puts music education back in its western prison – a reply, *International Journal of Music Education* 31: 59–65.
- Webster, P. (2016). Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On. *Music Educators Journal*. 102. 26-32. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1177/0027432115623841>
- Wiggins, J. (1994). Children’s strategies for solving compositional problems with peers. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 232–252 Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.2307/3345702>
- Wiggins, J. (2009). Teaching for musical understanding. *Education Research*, 13(4), 355–367. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.632153>
- Woodford, P. G. (2002). ‘The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors’, in R. Colwell and C. Richardson (Επιμ.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press.
- Woodman RW, Schoenfeldt LF (1989). Individual differences in creativity: an interactionist perspective. Στο Glover JA, Ronning RR, Reynolds CR (Επιμ.) *Handbook of creativity*. New York: Plenum
- Woody, R. (2007). Popular music in school: Remixing the issues. *Music Educators Journal*, 93(4), 32–37.
- Woody, R. (2011). Willing and able: Equipping music educators to teach with popular music. *Orff Echo*, 43(4), 14–17.

Wright, R. & Kanellopoulos, P. A. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.

Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. Στο *Handbook of creativity*. Springer US. 93-110

Young, S. (1995). Listening to the Music of Early Childhood. *British Journal of Music Education*, 12 (1), 51-58

Ελληνόγλωσση

Hargreaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή Ψυχολογία της μουσικής*. (Επιμ. Μακροπούλου Ε.) Αθήνα: Fagotto

Κοκκίδου, Μ.(2015). *Διδακτική της μουσικής. Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto Books

Πνευματικός, Δ. & Θεοδωρίδης, Ν. (2008). Συν-κινήσεις στην εκπαίδευση: Συγκινησιακή εμπειρία και αναστοχασμός επί των συγκινήσεων με αφορμή μουσικές δραστηριότητες. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ 97-114

Τσίγκρα, Μ. (2010). Δυνατότητες και όρια της Εθνογραφίας στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. Στο Μ. Πούρκος & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος 447-486

Χαπούλας, Α. (2010). *Εθνομουσικολογία - Ιστοριογραφικές και εθνογραφικές διαστάσεις*, Αθήνα: Νήσος – Π. Καπόλα

Χαπούλας, Α. (2015). Έντεχνη δυτική μουσική και ελληνική μουσική εκπαίδευση: Κρίση και προοπτικές. *Πολυφωνία*. Τ. 26

Χρυσοστόμου, Σ. (2006). *Η μουσική στην εκπαίδευση: Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου Νάκας