

40



ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δημιουργικότητα
στη μουσική διδασκαλία
και πράξη

1-3

Ιουλίου 2005

ΚΑΣΤΡΟ ΛΑΜΙΑΣ

ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



Ε.Ε.Μ.Ε.
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Συνδεδεμένο μέλος και Εκπρόσωπος
της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική
Εκπαίδευση (ISME) στην Ελλάδα

ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΚΕΝΤΡΟ
ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΛΑΜΙΑΣ

<u>Κεντρικές Ομιλίες</u>	Σελ.
Στάμου Λελούδα, Δημιουργικότητα και Μουσική Εκπαίδευση	1
Humphreys, Jere T., <i>Reconstruction of the Construct of Creativity in Music Education, Part I</i>	15
Swanwick, Keith, <i>Creativity, metaphor and implications for music education</i>	28
<u>Εισηγήσεις</u>	
Κοκκίδου Μαρία, Δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση: Είναι δυνατό να διδαχθεί;	34
Σταύρου Γιάννης, Στοιχεία δημιουργικότητας στα αναλυτικά προγράμματα Μουσικής του Δημοτικού Σχολείου: Ιστορική προσέγγιση	42
Κεφάλου – Χορς Ελένη, Η Μουσικοκινητική Αγωγή, η Ρυθμική και το Αναλυτικό Πρόγραμμα στις Σχολές Χορού	51
Παπαπαναγιώτου Ξανθούλα και Σίμου Εβίτα, Αξιολόγηση της δημιουργικότητας: Αντιμέτωποι με το ζήτημα επιλογής κριτηρίων στην αξιολόγηση των μαθητικών συνθέσεων	59
Κουτσουπίδου Θεανώ, Η Επίδραση του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Δημιουργική Σκέψη των Παιδιών: Μια Πειραματική Μελέτη	69
Δογάνη Κωνσταντίνα, Μουσική δημιουργικότητα των παιδιών: προετοιμασία του μελλοντικού παιδαγωγού	78
Περακάκη Ελισάβετ, Η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στο Γυμνάσιο. Μια πρόταση συνδυασμού τους στη διδακτική πράξη	91
Φοράρη Αντωνία, Η Δημιουργικότητα στη Μουσική Εκπαίδευση της Κύπρου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση	97
Stathopoulos Theodora, <i>A Creative Curriculum for Developing Aesthetic Sensitivity and Independent Learning</i>	110
Αλεβιζοπούλου Αντιγόνη, Η σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας στη μουσική εκπαίδευση και του πορτραίτου της προσωπικότητας κάθε μαθητή (όσον αφορά στη διδασκαλία μουσικών οργάνων)	120
Βαρβαρίγου Μαρία, Διδάσκοντας ομαδικό παιδικό τραγούδι σε παιδιά ηλικίας 7-12 ετών: τα αποτελέσματα μιας έρευνας και προτάσεις για τη διδασκαλία της μουσικής σε χορωδία με δημιουργικότητα	129
Ζάννου Βάγια και Παπανικολάου Χαρίκλεια, Η Μουσική είναι ωραία -Μια φράση, δώδεκα παγκόσμιες μουσικές προσεγγίσεις	139
Elgun – Ozeke, Sezen, <i>Teaching multicultural music in schools: Some connections of Indian and Turkish Musical Instruments</i>	151

Καρούμπαλη Ευγενία, <i>Η Δημοφιλής (popular) Μουσική στη Διδασκαλία του Μαθήματος της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</i>	157
Τσουνγκρας Κώστας, <i>Ο Γ. Α. Παπαϊωάννου ως δάσκαλος – Μια δημιουργική προσέγγιση της διδασκαλίας της τονικής αρμονίας</i>	163
Σαδικάκη Γεωργία, <i>Ο δημιουργικός συσχετισμός ποίησης και μουσικής</i>	177
Μαλούτα – Κωτίδου Ανθή, <i>Δημιουργικότητα και Έκφραση στη Μουσικοθεραπευτική διαδικασία</i>	185
Καψάλη Στυλιανή, <i>Οπτικά ερεθίσματα κατά την μουσική ακρόαση: Διερεύνηση της συναίσθησης σε μαθητές Δημοτικού</i>	193
<u>Εργαστήρια</u>	
Πατσέας Μιχάλης, <i>Διεύθυνση Παιδικής Χορωδίας</i>	203
Σλλάβικ Αγγέλικα, <i>Η Κάλλω και οι Καλικάντζαροι</i>	205
Θεοδωρίδης Νίκος, <i>Μουσικά παιχνίδια και τραγουδοχοροί</i>	206
Elgun – Ozeke, Sezen, <i>Listening, singing, dancing, and composing with Turkish music</i>	208
Χασάπης Νίκος, <i>Παρουσίαση, διδασκαλία, αξιοποίηση παραδοσιακών ρυθμών ... διδασκαλία για πολλαπλή νοημοσύνη...</i>	209
Σαββοπούλου Χαρά και Ντάουμπερ Μάρκος, <i>Ανακαλύπτοντας τον δημιουργικό εαυτό στη μουσικοθεραπεία</i>	211
Ognenska – Stoyanova, Nikolina, <i>Irregular metrorhythms in the folklore music of the Balkans and the education of foreigners</i>	214
Μαρόπουλος Θωμάς, <i>Δημιουργική μουσική ανάλυση - σαν αφήγηση</i>	216
Σουλακέλλης Φάνης, <i>Δημιουργικότητα & Διαθεματικότητα. Τραγουδιστός χορός - Η Διδασκαλία της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής στις Σχολικές Τάξεις</i>	218
Ερκέκογλου Χρήστος, <i>«Μπορώ να παίζω μουσική τώρα» - Δράσεις με κρουστά και τραγούδια στο σχολείο</i>	220

Οι εισηγήσεις εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων τους. Οι περιλήψεις και τα βιογραφικά έγιναν με την ευθύνη των συγγραφέων τους.

**Επιμέλεια – Σχεδιασμός: Συμεωνίδης Παύλος
Διορθώσεις: Ανδρούτσος Πολύβιος**

Απαγορεύεται η ανατύπωση και κάθε είδους αναπαραγωγή όλου ή μέρους των κειμένων χωρίς την γραπτή έγκριση της Ε.Ε.Μ.Ε.

© Copyright 2005

Δημιουργικότητα και Μουσική Εκπαίδευση

Κεντρική Ομιλία

Στάμου Λελούδα

lstamou@uom.gr

Keywords: Δημιουργικότητα, Μουσική δημιουργικότητα, Αυτοσχεδιασμός, Σύνθεση, Ολιστική μάθηση, Συγκινησιακό βίωμα
Creativity, Music Creativity, Improvisation, Composition, Holistic learning, Affect

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση του όρου ‘μουσική δημιουργικότητα’ και η ενημέρωση γύρω από βασικά ερευνητικά ευρήματα και θεωρίες σχετικές με τη μουσική δημιουργική διαδικασία. Η δημιουργικότητα ορίζεται ως η δημιουργική διαδικασία της επικοινωνίας ιδεών και συναισθημάτων μέσω των ήχων, που μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από διαφορετικές διόδους μουσικής λειτουργίας, και ειδικότερα μέσω α) του αυτοσχεδιασμού, β) της σύνθεσης, γ) της εκτέλεσης και ερμηνείας, και δ) της μουσικής ακρόασης. Τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τη μουσική δημιουργικότητα του αναπτυσσόμενου ατόμου είναι ενδιαφέροντα αλλά αποσπασματικά και συχνά αντιφατικά. Τίθεται η ανάγκη για συνολική και συστηματοποιημένη διερεύνηση της μουσικής δημιουργικότητας και διατυπώνονται σκέψεις και προβληματισμοί για τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά την καλλιέργεια και ανάπτυξη των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ολιστικής μάθησης και προσέγγισης της μουσικής με κύρια χαρακτηριστικά την πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή και της επιθυμίας του να επιτύχει, την αυτενέργεια και συνεργασία των μαθητών, και τέλος την ισορροπία ανάμεσα στο συγκινησιακό βίωμα και την κατανόηση ως τις δύο πλευρές της μαθησιακής εμπειρίας.

Creativity and Music Education KeynoteAddress

Abstract

The paper aims at investigating the term ‘music creativity’ and providing information on basic research findings and theories concerning the creative music process. Creativity is defined as the creative process of communicating ideas and emotions through sound, which may take place in improvisation, composition, performance, and music listening. Research findings on the development of creative skills in music are interesting but often mixed and inconclusive. The paper underlines the need for thorough and systematic investigation of music creativity and provides thoughts and reflections on the parameters of the educational environment which can substantially aid the development of students’ creative facility. Emphasis is placed on creating an environment of holistic learning, where the student is intrigued and challenged to participate and succeed; an environment characterized by active involvement, team work, and balance between cognition and affect.

Η δημιουργικότητα ως έννοια έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενέστατης φιλοσοφικής και θεωρητικής συζήτησης και θεωρείται σημαντική διάσταση της ανθρώπινης μουσικότητας. Με την έκδοση του βιβλίου *Creative Music for Children* της Satis N. Coleman το 1922 στις Η.Π.Α., εμφανίζεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση της δημιουργικής διάστασης στη μουσική εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει γενικότερα αναγνωρίσει τα τελευταία χρόνια την σημαντικότητα αλλά και την αναγκαιότητα των δημιουργικών δράσεων στο σχολείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δεξιότητας των μαθητών για επίλυση προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον Hitz (1987) «αν θέλουμε τα παιδιά να αναπτυχθούν διανοητικά, πρέπει να τα φέρουμε αντιμέτωπα με προβλήματα, να τους δώσουμε ευκαιρίες να επιλύσουν μόνα τους τα προβλήματα αυτά και να αναλάβουν τις ευθύνες των αποφάσεών τους» (σελ. 12).

Σημαντικό ενδιαφέρον έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια στη διεθνή ερευνητική κοινότητα σχετικά με τον «δημιουργικό νου» και την εύρεση τρόπων ή δημιουργία εργαλείων μέτρησης των ιδιοτήτων του. Σύμφωνα με τα δεδομένα, ένας δημιουργικός νους σκέφτεται διαφορετικά. Χρησιμοποιεί αποκλίνουσα σκέψη προκειμένου να διερευνήσει τις πολλαπλές δυνατότητες και λύσεις σε αντίθεση με την συγκλίνουσα σκέψη που επιδιώκει τη μία, «σωστή» απάντηση. Το ενδιαφέρον σχετικά με την αποκλίνουσα σκέψη προκάλεσε μία ομιλία του επιφανούς ψυχολόγου J. P. Guilford στην Αμερικάνικη Ψυχολογική Ένωση το 1950, όπου παρουσίασε τη «Δομή της διάνοιας» και τα 120 διαφορετικά στοιχεία της, πολλά χρόνια πριν η ιδέα της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner γίνει δημοφιλής. Η αποκλίνουσα ή δημιουργική σκέψη, όρος που χρησιμοποιείται στον ευρύτερο χώρο μελέτης της δημιουργικότητας, προέρχεται από τη θεωρία του Guilford και το βιβλίο του *Nature of Human Intelligence* (1967). Σύμφωνα με την Haroutounian (2002), η δημιουργική σκέψη εμφανίζει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά:

- α) *Άνεση (fluency)*, η ικανότητα να σκέφτεται κανείς πολλές ιδέες γρήγορα,
- β) *Ευελιξία (flexibility)*, η ικανότητα να βλέπει κανείς το ίδιο πράγμα από διάφορες οπτικές γωνίες,
- γ) *Πρωτοτυπία (originality)*, η ικανότητα να δημιουργεί κανείς ιδέες που είναι μοναδικές,
- δ) *Ανάπτυξη (elaboration)*, η ικανότητα να επεκτείνει και να εμπλουτίζει κανείς ήδη υπάρχουσες ιδέες.

Σύμφωνα με τον Mayer (1999), *δημιουργικό προϊόν* είναι αυτό που είναι πρωτότυπο (από τη μία μεριά) και «κατάλληλο» ή «χρήσιμο» σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο από την άλλη. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, όπως σημειώνει ο Hickey (2002), «τόσο η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο εργάζεται για την ολοκλήρωση ενός καλλιτεχνικού προϊόντος όσο και το ίδιο το προϊόν πρέπει να αποτελούν αντικείμενο προσοχής σε οποιαδήποτε μελέτη δημιουργικότητας στην τέχνη» (σελ. 398).

Στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης τα τελευταία μόνο χρόνια άρχισε να αναγνωρίζεται το δημιουργικό δυναμικό ενός ατόμου στη μουσική ως διάσταση του μουσικού του ταλέντου. Ο Webster (1986), ο οποίος μελετά εδώ και πολλά χρόνια τη μουσική δημιουργικότητα, θεωρεί ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί μία διάσταση του δημιουργικού ταλέντου στη μουσική. Στο βιβλίο της *Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent*, η Haroutounian (2002) παραθέτει διάφορα εργαλεία (τεστ) μέτρησης της δημιουργικής σκέψης [Torrance et al. (1973), Torrance (1981), Torrance (1984)]. Στον χώρο της μουσικής, έχουν επίσης δημιουργηθεί αντίστοιχα τεστ για την μέτρηση της μουσικής δημιουργικότητας [Vaughan (1977), Gorder (1980), Wang (1985), Webster (1989)].

Η δημιουργικότητα στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στο εφαρμοζόμενο σήμερα νέο αναλυτικό πρόγραμμα στα ελληνικά σχολεία, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), η καλλιέργεια της δημιουργικότητας κατέχει βασική θέση, αναφερόμενη ως ένας από τους βασικούς στόχους και ως ένας από τους τρεις βασικούς άξονες (Εκτέλεση – Μουσική Δημιουργία – Αξιολόγηση) της

μουσικής διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο. Χαρακτηριστικά αναφέρονται ότι «η μουσική στο σχολείο σκοπεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και ευαισθησίας, στην ανάπτυξη της κατανόησης και απόλαυσης της μουσικής και στην απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών». Επίσης, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεωρεί ότι:

Η σύνθεση (δημιουργία) είναι το επιστέγασμα της όλης δουλειάς που γίνεται στο σχολείο. Η δυνατότητα των παιδιών να εξερευνήσουν τις ιδιότητες του ήχου, η εμπειρία τους πάνω σε ρυθμικά και μελωδικά πρότυπα και η δημιουργία δικής τους μουσικής είναι από τις δραστηριότητες όπου θα πρέπει να δίνεται έμφαση (ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 1366 τ. Β' 18-10-2001, σελ. 97).

Διατυπώνεται η ευχή και η ανάγκη το διδακτικό υλικό που θα προκύψει ως συνέπεια αυτού του αναλυτικού προγράμματος αλλά και η πρακτική εφαρμογή τους μέσα στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς να αντανakλά τις φιλοσοφικές και θεωρητικές τοποθετήσεις καθώς και τους διατυπωμένους στόχους του ΔΕΠΠΣ σχετικά με την καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών. Ακόμη και σε χώρες που προηγούνται της Ελλάδας όσον αφορά στον «εκσυγχρονισμό» της μουσικής εκπαίδευσης, όπως η Αγγλία και οι Η.Π.Α., και από τις οποίες έχουν άμεσα ή έμμεσα επηρεαστεί τα δύο αναλυτικά προγράμματα που δημοσιεύθηκαν τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας (*Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*) έχει παρατηρηθεί ένα χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών, όπως αναφέρονται στο σχετικό άρθρο του W. Henry (1996), αναφέρουν ερευνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία αντίθετα με τις διακηρύξεις των αναλυτικών προγραμμάτων «σπανίως χρησιμοποιούνται δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες», ενώ παρατηρείται και μία «ασυνέπεια ανάμεσα στην θεωρητική υποστήριξη της δημιουργικότητας και την πρακτική εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη [Ainsworth (1970), Sherman (1971), Ling (1974), Goodlad (1984), Oehrlé (1984), Webster (1987), και Levi (1991)].

Το χάσμα αυτό ανάμεσα στη θεωρητική αναγνώριση της σημασίας που έχει η καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας και στην εκπαιδευτική πράξη, αποδίδεται από μελετητές σε μία ποικιλία παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι η ελλιπής γνώση της δημιουργικής διαδικασίας και η απουσία εργαλείων για τη μέτρηση και αξιολόγηση της δημιουργικής μουσικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την αιτιολόγηση αυτή, είναι απαραίτητο να εκπαιδευθούν οι δάσκαλοι της μουσικής έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής μουσικής σκέψης και δράσης των μαθητών, για να μπορούν να οργανώνουν ανάλογα το πλαίσιο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. [Henry (1996), Schmidt & Sinor (1986), Davidson & Welsh (1988), Levi (1991)].

Δημιουργικότητα: Τα χαρακτηριστικά και οι εκδηλώσεις της

Τι είναι επομένως η δημιουργικότητα και ποια τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής μουσικής σκέψης και δράσης των μαθητών; Σε άρθρο της με τίτλο «Αυθορητισμός-Δημιουργικότητα-Αυτοσχεδιασμός-Σύνθεση: Μία αναπτυξιακή διαδικασία», η Στάμου (2001) θεωρεί ότι στη βάση κάθε δημιουργικής διαδικασίας υπάρχει ο αυθορητισμός ως βασικό σημείο εκκίνησης και ως προϋπόθεση για την απελευθέρωση των δημιουργικών δυνάμεων του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, προκειμένου να βοηθήσουμε την ανάδυση των δημιουργικών δυνάμεων και τάσεων των μαθητών είναι σημαντικό να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον, χωρίς φόβο αποτυχίας και απειλή, όπου το παιδί να αισθάνεται άνετα και να μη διστάζει να πειραματισθεί.

Σύμφωνα με την Στάμου (2001), η δημιουργικότητα μπορεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες να οδηγήσει ένα παιδί στον αυτοσχεδιασμό και αργότερα στην σύνθεση, που αποτελούν φάσεις της ίδιας αναπτυξιακής διαδικασίας. Ο αυτοσχεδιασμός δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο όταν το παιδί δρα αυθόρμητα και ενθαρρύνεται η δημιουργική του τάση. Σημαντικό στοιχείο για την καθοδήγηση ενός παιδιού από τον αυθορμητισμό στην δημιουργική διαδικασία και τον αυτοσχεδιασμό, είναι η παρακίνηση για συνδυασμό της φαντασίας του με τις ήδη κατακτημένες γνώσεις και δεξιότητες. Σύμφωνα με την Στάμου (1993),

Ο αυθορμητισμός αποτελεί βέβαια το υπόστρωμα, την πρώτη φάση της δημιουργίας. Αν όμως το παιδί δεν παρεισάγει στο μήνυμά του κάποιες αποκτημένες γνώσεις και ικανότητες κάθε φορά, τότε είναι επόμενο ότι σύντομα θα αρχίσει να επαναλαμβάνεται. Η επανάληψη όμως κάποια στιγμή αποβαίνει στείρα και οδηγεί στην τυποποίηση, σταματώντας έτσι το δημιουργικό στοιχείο. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να τροφοδοτούμε το παιδί με νέα ερεθίσματα και πληροφορίες, ώστε συνδυαζόμενα με ένα περιβάλλον διεγερτικό για τη φαντασία του να το οδηγούμε σε συνεχή ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του. (σελ. 13)

Η Σέργη (1991) υποστηρίζει ότι κύριο χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας είναι ο ενθουσιασμός και η μοναδικότητα της εμπειρίας.. Η εσωτερική ορμή των παιδιών είναι αυτή που τα οδηγεί στην εξερεύνηση και την ανακάλυψη και στην μοναδική προσωπική εμπειρία. Είναι σημαντικό να προσφέρουμε στα παιδιά εμπειρίες – παραστάσεις, ήχους, συναισθήματα, σκέψεις, και δράσεις – στις οποίες προσκαλούνται να αποκριθούν με τα δικά τους συναισθήματα, σκέψεις και συσχετισμούς. Όπως σημειώνει η Σέργη, οι προηγούμενες εμπειρίες καθοδηγούν τη δράση και γίνονται το υλικό της προσωπικής έκφρασης. Μόνο «ό,τι το παιδί έχει συνειδητοποιήσει από δικές του προσωπικές εμπειρίες είναι δυνατό να εκφρασθεί σε σύνθετες μορφές» (σελ. 115).

Ο αυτοσχεδιασμός διακρίνεται από τη σύνθεση ως μορφή δημιουργικής διαδικασίας. Ο αυτοσχεδιασμός σημαίνει τη μουσική που γεννιέται εκείνη τη στιγμή μέσα στο πνεύμα και τη φαντασία του μουσικού και οργανώνεται και εκτελείται αμέσως. Σύνθεση, όπως γράφει ο Leo Smith (1982), σημαίνει «ότι η μουσική πρώτα γράφεται και μετά εκτελείται». Σύμφωνα με τον ίδιο, «σύνθεση έχουμε όταν όλα τα στοιχεία συλλαμβάνονται και υπολογίζονται από ένα ή περισσότερα άτομα σαν αφηρημένα σύμβολα που αντιπροσωπεύουν μία συμπυκνωμένη μορφή επικοινωνίας η οποία παραμένει αδρανής μέχρις ότου την ζωντανέψουν οι εκτελεστές» (σελ. 97), σε αντίθεση με τον αυτοσχεδιασμό όπου ο ήχος, ο ρυθμός, η σιωπή και ο χώρος οργανώνονται και παρουσιάζονται ταυτόχρονα με τη στιγμή που συλλαμβάνονται.

Γι' αυτήν την αντίθεση ανάμεσα στον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση, ο Hans Haselbock (1988) υποστηρίζει ότι υπάρχει ως πρότυπο- αρχέτυπο η αντίθεση ανάμεσα στον θεό Διόνυσο και τον θεό Απόλλωνα. Ο αυτοσχεδιασμός έχει ως αρχέτυπο τη μουσική του Διόνυσου που νοούμενη ως σύμβολο δημιουργείται διαισθητικά και αυθόρμητα και οδηγεί τον άνθρωπο στη βίωση μίας ανώτερης αλήθειας και στην έκσταση. Όπως περιγράφει ο ίδιος, «τα μέσα αυτής της μουσικής είναι υποκειμενικά και δυναμικά, διαισθητικά και συναισθηματικά. Η μουσική του Διόνυσου είναι έκφραση του ασυνείδητου: είναι αυτόχρονο το σύμβολο για το φανταστικό, το ρομαντικό» (σελ. 35). Από την άλλη μεριά, η σύνθεση ως δημιουργική διαδικασία έχει ως αρχέτυπο τη μουσική του Απόλλωνα που χαρακτηρίζεται από κλασική πληρότητα και διακατέχεται από τη λογική. Η αντίθεση ανάμεσα στον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση είναι στην ουσία η αντίθεση ανάμεσα στους δύο διαφορετικούς τρόπους ύπαρξης του ανθρώπου, είναι η αντίθεση του διαισθητικού απέναντι στο νοητικό, του φανταστικού απέναντι στο τακτοποιημένο και το αποσαφηνισμένο.

Η Haroutounian (2002) στο βιβλίο της *Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent* ορίζει τη δημιουργικότητα ως τη «δημιουργική διαδικασία της επικοινωνίας ιδεών και συναισθημάτων μέσω των ήχων», την οποία ονομάζει «δημιουργική ερμηνεία» ('creative interpretation') και την θεωρεί ως την καρδιά της μουσικής τέχνης. Θεωρεί ότι η δημιουργική ερμηνεία μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από διαφορετικές διόδους μουσικής λειτουργίας, και ειδικότερα μέσω α) του αυτοσχεδιασμού, β) της σύνθεσης, γ) της εκτέλεσης και ερμηνείας, και δ) της μουσικής ακρόασης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος «δημιουργική ερμηνεία» περιγράφει την αντιληπτική/νοητική διαδικασία λήψης αποφάσεων από το άτομο κατά την διαδικασία του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης, της εκτέλεσης-ερμηνείας, και της ακρόασης. Η Haroutounian θεωρεί μάλιστα ότι ο όρος αυτός περιγράφει καλύτερα την δημιουργική διαδικασία που έχουν ως κοινό στοιχείο οι παραπάνω λειτουργίες σε σύγκριση με τον γενικότερο όρο «δημιουργικότητα» που σχετίζεται περισσότερο με τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση.

Ο αυτοσχεδιασμός σύμφωνα με την Haroutounian (2002) μπορεί να κυμανθεί από το αυθόρμητο δημιουργικό μουσικό παιχνίδι ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας (creative music play) μέχρι τον αυτοσχεδιασμό του επιδέξιου μουσικού της τζαζ ή άλλων μουσικών ιδιωμάτων. Στην καθοδήγηση του νεαρού μαθητή στον αυτοσχεδιασμό, η Haroutounian προτείνει ως πλαίσιο μία ελάχιστη δομή και την καθοδηγούμενη δράση του παιδιού από την εξερεύνηση των ήχων, στον χειρισμό τους και σταδιακά στη μουσική δημιουργία. Όπως αναφέρει η ίδια:

Ο αυτοσχεδιασμός είναι ίσως ο πιο φυσικός τρόπος για να αρχίσει κανείς να κατανοεί τη δημιουργική μουσική σκέψη. Τα μικρά παιδιά απολαμβάνουν το μουσικό παιχνίδι με απόλυτη φυσικότητα. Οι μελέτες και οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τις διεργασίες που συντελούνται μέσα στο μυαλό του μουσικού που αυτοσχεδιάζει, δείχνουν μία επιθυμία του ατόμου για δημιουργία μουσικά δομημένων δηλώσεων που τις επικοινωνεί προς τους άλλους. (σελ. 70).

Σύμφωνα με τις απόψεις της, η σύνθεση, ως δημιουργική διαδικασία, μπορεί να λάβει χώρα από τη στιγμή που οι νεαροί μαθητές μπορούν με κάποιον τρόπο να μεταφέρουν τις δημιουργικές ιδέες τους από τον αυτοσχεδιασμό πάνω στο χαρτί ή στην οθόνη ενός υπολογιστή, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από ευρήματα σχετικών ερευνών [Bamberger (1995), Davidson & Scripp (1989), Davidson (1990), Davidson, Scripp, and Welsch (1988)]. Αυτός είναι και ο λόγος που η ίδια περιλαμβάνει δραστηριότητες σύνθεσης ήδη από τα πρώτα μίας σειράς βιβλίων που απευθύνονται σε μαθητές. Όπως αναφέρει η ίδια,

Όταν μου ζητήθηκε να φτιάξω το αναλυτικό πρόγραμμα 'Εξερευνώντας τη Μουσική', πολλοί δάσκαλοι με ρώτησαν γιατί επέλεξα να συμπεριλάβω δημιουργική σύνθεση από το πρώτο κιόλας βιβλίο, όπου τα παιδιά ξεκινούσαν να μαθαίνουν πώς να γράφουν νότες στις γραμμές και στα διαστήματα του πενταγράμμου. Τα παιδιά ποτέ δεν ρώτησαν κάτι τέτοιο. Απλά το έκαναν. (σελ. 74).

Η εκτέλεση και ερμηνεία της μουσικής είναι σύμφωνα με την Haroutounian (2002) μία άλλη εκδοχή της δημιουργικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη θεωρία της περί «δημιουργικής ερμηνείας», η Haroutounian συμφωνεί με την φιλόσοφο Susan Langer (1953) ότι το έργο ενός συνθέτη ουσιαστικά ολοκληρώνεται όταν ερμηνεύεται από τον εκτελεστή. Ο εκτελεστής αποτελεί μία λογική συνέχεια της φαντασίας του συνθέτη που οδηγεί την δημιουργία από τη σκέψη στη φυσική έκφρασή της, μέσα από την κινητοποίηση των δικών του προσωπικών εκφραστικών ιδεών μέσα στο στυλιστικό πλαίσιο που υποδεικνύεται από την παρτιτούρα και την εποχή του συνθέτη. Τέλος, η ακρόαση της μουσικής μπορεί να είναι και αυτή μία δημιουργική ερμηνεία (Haroutounian, 2002). Ο ακροατής που έχει ένα εξαιρετικό αυτί και είναι σε θέση να

αντιλαμβάνεται αισθητικά όλες τις λεπτές εκφάνσεις της ερμηνείας την οποία ακούει, και να τις τοποθετεί λεκτικά, παρουσιάζει έναν σημαντικό δημιουργικό εαυτό.

Βασικά θεωρητικά μοντέλα και ερευνητικά ευρήματα

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει ασχοληθεί τα τελευταία χρόνια με αναφορές συνθετών σχετικά με τη δημιουργική διαδικασία της σύνθεσης. Κάποιοι συνθέτες χαρακτηρίζονται από μία αμεσότητα στη σύνθεση, ενώ άλλοι χρειάζονται ακόμη και χρόνια για την ολοκλήρωση ενός μουσικού έργου. Όλοι όμως περιγράφουν με τρόπο παρόμοιο μία φάση εσωτερικότητας ή έκστασης κατά την οποία αρχικά δημιουργούνται οι μουσικές ιδέες. Το στάδιο αυτό αντιστοιχεί στη φάση της «επώασης» (gestation), και είναι ένα από τα τέσσερα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας που περιγράφει ο Graham Wallas (1926). Σύμφωνα με τη θεωρία του Wallas, που χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα ως μοντέλο για την περιγραφή του πώς δημιουργεί το άτομο, η δημιουργική διαδικασία αποτελείται από τέσσερα στάδια: α) την *προετοιμασία* (preparation), όπου διερευνάται το ερώτημα – πρόβλημα, β) την *επώαση* (incubation), δηλαδή την υποσυνείδητη, μυστηριώδη φάση όταν η σκέψη απομακρύνεται συνειδητά από το πρόβλημα και κυριαρχούν υποσυνείδητες διεργασίες μέσα από τις οποίες προκύπτουν και ζυμώνονται ιδέες, γ) την *διαφώτιση* (illumination), δηλαδή τη στιγμή «εύρηκα» της διαύγειας και της δημιουργικής ανακάλυψης, και δ) την *επαλήθευση* (verification) όπου οι λύσεις ελέγχονται, διυλίζονται, και παρουσιάζονται προς αποδοχή. Τα τέσσερα αυτά στάδια της δημιουργικής διαδικασίας της σύνθεσης επιβεβαιώνονται και από πλήθος ερευνητικών ευρημάτων σε μελέτες της διαδικασίας της σύνθεσης όχι μόνο με ενήλικες αλλά και με παιδιά [Henry (1996)].

Μία σημαντικότερη ιδέα στην ψυχολογική έρευνα τα τελευταία χρόνια είναι αυτή της εμπειρίας ροής ή απογείωσης (flow experience) την οποία εισήγαγε ο Mihaly Csikszentmihalyi (1990), και η οποία περιγράφει τις ενδιαφέρουσες εσωτερικές διεργασίες του νου όταν αυτός εμπλέκεται σε ενδιαφέρον δημιουργικό έργο. Η θεωρία της εξιδανικευμένης εμπειρίας περιγράφει την εμπειρία αυτή ως «την κατάσταση κατά την οποία τα άτομα είναι τόσο απορροφημένα στη δραστηριότητα που τίποτε άλλο δεν φαίνεται να έχει σημασία για αυτά η εμπειρία από μόνη της είναι τόσο απολαυστική που τα άτομα θα την βιώσουν ακόμα και με μεγάλος κόστος, απλά για να τη βιώσουν» (σελ. 4). Η κατάσταση αυτής της εμπειρίας ωστόσο προϋποθέτει ότι το έργο στο οποίο εμπλέκεται το άτομο είναι βιωματικό και προκλητικά ενδιαφέρον.

Οι ερευνητικές μελέτες στον χώρο της μουσικής δημιουργικότητας επικεντρώνονται κυρίως στη διερεύνηση της διαδικασίας ή των αποτελεσμάτων της σύνθεσης παιδιών διαφορετικών ηλικιών. Παρόλο που η σύνθεση ως διαδικασία είναι κατά βάση δημιουργική, όπως σημειώνει ο Hickey (2002), «οι έρευνες που έχουν γίνει ως τώρα δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα τεχνικά χαρακτηριστικά ή τις τεχνικές διαδικασίες της σύνθεσης παρά στις καθαρά δημιουργικές πλευρές της διαδικασίας ή του προϊόντος» (σελ. 398).

Οι Swanwick και Tillman (1986) πρότειναν ένα μοντέλο μουσικής ανάπτυξης που είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί για την εξέταση της ανάπτυξης της δημιουργικότητας στη μουσική, διότι βασίστηκε στην ανάλυση 745 συνθέσεων και αυτοσχεδιασμών παιδιών ηλικίας 3 – 11 ετών σε ατομικό ή ομαδικό πλαίσιο. Με βάση το μοντέλο αυτό, προτείνεται μία σταδιακή ανάπτυξη καθώς τα παιδιά διανύουν αρχικά το στάδιο πρώιμης ικανότητας (0-4 χρόνων), περνούν από τη μίμηση (4-9 ετών) στο φανταστικό παιχνίδι (10-15 ετών) και τέλος στην μετα-νοητική φάση (15 ετών και πάνω).

Ο Kratus (1994) αναφέρει τη διττή σημασία της σύνθεσης, αφενός ως έννοιας που δηλώνει το προϊόν, δηλαδή ένα σταθερό, με δυνατότητα επαναλαμβανόμενης εκτέλεσης, σύνολο ήχων ή οδηγιών για τη δημιουργία ήχων, και αφετέρου τη σύνθεση ως διαδικασία, που αφορά στις σκέψεις και στις ενέργειες του συνθέτη κατά τη δημιουργία του τελικού προϊόντος. Ο Kratus θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί της μουσικής πρέπει να εκτιμούν και να παρακινούν τους μαθητές τόσο στην ουσιαστική βίωση της διαδικασίας της σύνθεσης όσο και στην επιθυμία για αξιόλογα προϊόντα - συνθέσεις.

Μέσα από την πολύχρονη ερευνητική εργασία του, ο Kratus (1989) καταλήγει στην διατύπωση τριών βασικών διαδικασιών που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά κατά τη διαδικασία της σύνθεσης: α) την εξερεύνηση (όπου το παιδί δοκιμάζει διάφορες ιδέες), β) την ανάπτυξη (όπου το παιδί παραλλάσσει ή αναπτύσσει κάποιες ιδέες), και γ) την επανάληψη (όπου επαν-επισκέπτεται κάποιες ιδέες που έχει ήδη εκφράσει). Η σιωπή είναι επίσης ένα στοιχείο που μπορεί να εμφανίζεται με μικρότερη ή μεγαλύτερη συχνότητα μεταξύ των παραπάνω διαδικασιών. Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών του [Kratus (1989)], καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν χρησιμοποιούν ολοένα και περισσότερο την ανάπτυξη και την επανάληψη και λιγότερο την εξερεύνηση και τη σιωπή. Τα μικρότερα παιδιά δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν ολοκληρωμένες μουσικές ιδέες και ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διαδικασία παρά για το τελικό αποτέλεσμα, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (των τελευταίων τάξεων του δημοτικού) τα οποία ακολουθούν στρατηγικές που ομοιάζουν αυτές των ενηλίκων συνθετών.

Σε μία διερεύνηση της δημιουργικής διαδικασίας της σύνθεσης με μαθητές δημοτικού σχολείου, ο Levi (1991) βρήκε ότι α) οι μαθητές επινόησαν πρωτότυπους τρόπους για να καταγράψουν τις συνθέσεις τους, β) η απαίτηση του δασκάλου για καταγραφή της δημιουργίας τους σε συμβατική ή μη συμβατική «παρτιτούρα» δεν λειτούργησε ως εμπόδιο στη συνθετική λειτουργία, και γ) οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ικανότητά τους να συνθέτουν αλλά και στην κατανόηση στοιχείων της μουσικής μετά από κάποιες εβδομάδες τέτοιων δημιουργικών εμπειριών σύνθεσης.

Σε μία σειρά μελετών σχετικά με την ανάπτυξη της διαισθητικής μουσικής δημιουργίας (intuitive music making) παιδιών ηλικίας 3 – 13 ετών μέσα από την δημιουργία αυτοσχέδιων τραγουδιών, η Davies (1986, 1992, 1994) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα μικρά παιδιά επιδεικνύουν μία εξαιρετική πρώιμη δημιουργική ικανότητα καθώς και φαντασία στη δημιουργία τραγουδιών, και είναι σε θέση να δημιουργήσουν ολοκληρωμένα τραγούδια ως την ηλικία των 5 χρόνων.

Άλλες έρευνες σχετικές με τις διαδικασίες δημιουργικής μουσικής εξερεύνησης παιδιών [Hickey (1995), Daignault (1997)] έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν κατηγοριοποιηθεί από τους δασκάλους τους στην ομάδα 'υψηλής δημιουργικότητας' έτειναν να αυτοσχεδιάζουν μουσική προσανατολισμένη στο τελικό προϊόν, με στοιχεία του τελικού μουσικού προϊόντος να εμφανίζονται σταθερά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της εξερεύνησης μέσα από τον πειραματισμό και την επανάληψη συγκεκριμένων μουσικών ιδεών. Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας 'χαμηλής δημιουργικότητας' έτειναν να αυτοσχεδιάζουν χωρίς να στοχεύουν σε ένα τελικό προϊόν, ενώ οι αυτοσχεδιασμοί τους χαρακτηρίζονταν περισσότερο από το στοιχείο της εξερεύνησης και λιγότερο από αυτό της επεξεργασίας ή της επανάληψης των μουσικών ιδεών.

Τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τη μουσική δημιουργικότητα είναι ελάχιστα σε σχέση με αντίστοιχα ευρήματα στον χώρο της γενικής ψυχολογίας. Επίσης, ευρήματα πολλών ερευνών (που δεν είναι δυνατό να αναφερθούν λόγω περιορισμένου χώρου) είναι συχνά αντιφατικά και συγκρουόμενα, πράγμα το οποίο είναι πιθανόν να οφείλεται τόσο στις διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και στη χρήση διαφορετικών εργαλείων μέτρησης της

δημιουργικότητας όσο και στα διαφορετικού τύπου δείγματα που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες αυτές. Είναι φανερό, όπως σημειώνει ο Hickey (2002), ότι «είναι ανάγκη να συγκρίνουμε την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη μουσική και τις άλλες τέχνες με την ανάπτυξη της γενικής δημιουργικότητας και τις πρόσφατες αναπτυξιακές τάσεις στη μουσική, έτσι ώστε να αποκτήσουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα για την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών στον χώρο της τέχνης» (σελ. 402). Αυτό φυσικά, όπως σημειώνει «απαιτεί μία συμφωνία ως προς τα κριτήρια με τα οποία καθορίζουμε την έννοια της δημιουργικότητας, καθώς και τη δημιουργία έγκυρων εργαλείων μέτρησης για την εξέταση αυτού του φαινομένου» (σελ. 402)

Μέχρι πριν από μερικά χρόνια η διαδικασία της σύνθεσης και η αναγνώριση των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών στον τομέα αυτό εμποδίζονταν από την εξάρτηση του μαθητή από την ανάγκη γνώσης και άνετου χειρισμού της μουσικής σημειογραφίας. Σήμερα όμως με την εξέλιξη της τεχνολογίας και την ανάπτυξη νέων λογισμικών, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνθέσουν και να ακούσουν τις συνθέσεις τους παιγμένες. Μέσω αυτών δίνεται επίσης η δυνατότητα στους ερευνητές να παρατηρήσουν πώς οι μαθητές λειτουργούν και χειρίζονται τη διαδικασία κατά τη διάρκεια της σύνθεσης.

Προβληματισμοί και Προτάσεις

Σύμφωνα με τον Kratus (1994), οι δάσκαλοι πρέπει να διδάσκουν τους μαθητές τους πώς να αναπτύσσουν τις ιδέες τους, β) να διαθέτουν επαρκή χρόνο στους μαθητές για τη δημιουργία και εκτέλεση των «συνθέσεών» τους, γ) να επιδεικνύουν στους μαθητές πρακτικά απλές στρατηγικές σύνθεσης δ) να ενθαρρύνουν τους μαθητές να μοιράζονται τις σκέψεις τους και να ανταλλάσσουν απόψεις και στ) να ενθαρρύνουν τους μαθητές σε κριτική παρατήρηση και αξιολόγηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος.

Στα συμπεράσματα της διερεύνησης των στρατηγικών με τις οποίες ενθαρρύνεται η μουσική σκέψη, η J. Moore (1990) προτείνει διάφορους τρόπους σχεδιασμού και δόμησης των μουσικών εμπειριών της τάξης ώστε να προωθείται η δημιουργική δράση των μαθητών. Μεταξύ αυτών προτείνει για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου α) την διάθεση στους μαθητές χρόνου για μουσική εξερεύνηση στα διάφορα μουσικά όργανα, β) διενέργεια δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν αυτοσχεδιαστικά μέρη από τους μαθητές στα πλαίσια μεγαλύτερων φορμών που εκτελούνται από την ομάδα, γ) αναδημιουργία / διασκευή γνωστών στα παιδιά τραγουδιών, δ) ανακάλυψη και χρήση πρωτότυπων ηχοχρωμάτων, ε) ακρόαση και χρήση ήχων του περιβάλλοντος σε συνθέσεις. Για τους μαθητές του Γυμνασίου προτείνεται μεταξύ άλλων α) η «ανακάλυψη» περισσότερων μουσικών οργάνων και πρωτότυπων ηχοχρωμάτων, β) η μελέτη οργάνων από άλλους πολιτισμούς και η χρήση τους σε έθνικ μουσικές στην τάξη, γ) η καταγραφή ή ηχογράφηση των «δημιουργιών» των μαθητών από τους ίδιους, δ) δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού σε οργανικά/φωνητικά σύνολα, και ε) δραστηριότητες σύνθεσης.

Από όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι φανερό ότι η δημιουργική διάσταση της μουσικότητας δεν είναι μία αφηρημένη ιδιότητα. Πρόκειται για μία ικανότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές ή τουλάχιστον να υποβοηθηθεί στην εκδήλωση και καλλιέργειά της μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μαθήματος που ενθαρρύνει τις ιδέες και μουσικές «παρεμβάσεις» των μαθητών και τους παρέχει το πλαίσιο των δραστηριοτήτων και τα εργαλεία για τη συνειδητοποίηση και άσκηση των δημιουργικών του δυνάμεων. Ωστόσο, η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος απαιτεί συνειδητή προσπάθεια από τον δάσκαλο της μουσικής, καθώς είναι αναγκαία μία «στροφή» από την τυποποιημένη

μουσική διδασκαλία που επικεντρώνεται είτε στην παροχή πληροφοριών για τη μουσική είτε στην αποστεγνωμένη εξάσκηση τεχνικών δεξιοτήτων σε μία πιο ελεύθερη, πιο «μουσική» διδασκαλία. Μία τέτοια αλλαγή απαιτεί από τον δάσκαλο την αναζήτηση κατάλληλου υλικού και δραστηριοτήτων και την απαραίτητη μεθοδολογική κατάρτιση για την διενέργεια ενός μαθήματος στο οποίο ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη για τη μάθησή του, δηλαδή αυτενεργεί και μαθαίνει «πώς να μαθαίνει», συνεργάζεται και δουλεύει ομαδικά, μέσα σε δραστηριότητες που εμφανίζουν το στοιχείο της πρόκλησης τόσο από άποψη ενδιαφέροντος όσο και από άποψη επιπέδου δυσκολίας.

Είναι σημαντικό να θυμάται κανείς ότι τουλάχιστον στο σχολείο πρωταρχικός στόχος της μουσικής διδασκαλίας πρέπει να είναι η ανάπτυξη της θετικής στάσης του μαθητή απέναντι στη μουσική, και η συνακόλουθη παρακίνηση και επιθυμία του μαθητή να συμμετάσχει σε μουσικές δράσεις μέσα κι έξω από το σχολείο. Αν επιτύχει κανείς αυτή τη θετική στάση απέναντι στο μάθημα της μουσικής, έχει ουσιαστικά δημιουργήσει γόνιμο έδαφος για την αξιοποίηση και ανακάλυψη των δυνατοτήτων και των ποικίλων διαστάσεων του μουσικού ταλέντου των μαθητών.

Μεγάλη σημασία έχει να παρέχει ο δάσκαλος σε συστηματική βάση ευκαιρίες δημιουργικής σκέψης και δράσης στους μαθητές έτσι ώστε να μπορεί και ο ίδιος να αναγνωρίσει μαθητές με ιδιαίτερο δημιουργικό ταλέντο αλλά και να βοηθήσει την καλλιέργεια των δημιουργικών δυνάμεων όλων των μαθητών. Δραστηριότητες ρυθμικού, κινητικού, και μελωδικού αυτοσχεδιασμού, δραστηριότητες ηχητικών συνθέσεων ή μουσικής επένδυσης θεμάτων, ιστοριών, διαφημίσεων, ποιημάτων κλπ. που δημιουργούν οι ίδιοι οι μαθητές μέσα σε λιγότερο ή περισσότερο ελεύθερο πλαίσιο επιλογών, δραστηριότητες σύνθεσης ή διασκευής τραγουδιών, απόπειρες καταγραφής σε συμβατική ή μη συμβατική παρτιτούρα των συνθέσεων από τους μαθητές, δημιουργική λεκτική διατύπωση σκέψεων με βάση μία μουσική ακρόαση, «ανέβασμα» ολόκληρης μουσικοθεατρικής παράστασης με ιδέες και μουσική των μαθητών, όλα αυτά είναι παραδείγματα δράσεων που προσφέρουν στους μαθητές βιώματα συν-κίνησης, συνέργειας, και δημιουργίας.

Οι δημιουργικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη είναι δημιουργικές με την έννοια ότι περιλαμβάνουν την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στην λήψη μουσικών αποφάσεων και δημιουργία μουσικών 'προϊόντων'. Ωστόσο, όπως σημειώνει και ο Regelski, «τα προϊόντα ή οι αποκρίσεις που δημιουργούνται από τους μαθητές μπορεί να είναι ή να μην είναι δημιουργικά με την 'καλλιτεχνική' έννοια του όρου (δηλαδή πρωτότυπα, μοναδικά, 'εμπνευσμένα')» (σελ.69-70). Αρχικά, οι δημιουργικές δραστηριότητες είναι δράσεις μάθησης που ισοδυναμούν με επίλυση προβλημάτων και λήψη μουσικών αποφάσεων σε συγκεκριμένο πλαίσιο και αργότερα εξελίσσονται σε πραγματικά καλλιτεχνικές δράσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Regelski ότι «μία σχολική τάξη στην οποία διενεργούνται δημιουργικές δραστηριότητες δεν είναι ούτε εργαστήριο ούτε το στούντιο ενός συνθέτη, είναι όμως ένα κέντρο επώασης της γνώσης και της ικανότητας στην υπηρεσία της δημιουργικής ανακάλυψης» (σελ. 70). Είναι σημαντικό να επιλέγει ή να δομεί κανείς τις δημιουργικές δραστηριότητες με τέτοιον τρόπο ώστε το επίπεδο δυσκολίας με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές να είναι τέτοιο ώστε να λειτουργεί ως 'πρόκληση' από τη μία μεριά αλλά να μη δημιουργεί τον φόβο της αποτυχίας, και συνακόλουθα την παραίτηση ή φαινομενική αδιαφορία πολλών μαθητών από την άλλη, που προσπαθώντας να προφυλάξουν την αυτοπεποίθησή και αυτο-εικόνα τους αρνούνται να εισέλθουν σε μία «απειλητική» κατάσταση.

Δεν πρέπει επίσης να ξεχνά κανείς ότι η διενέργεια δημιουργικών δραστηριοτήτων σημαίνει αυτόματα μία άλλη ατμόσφαιρα τάξης. Ο ενθουσιασμός και η συνεργασία των μαθητών

κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας ανεβάζει συχνά το επίπεδο της έντασης, και δημιουργεί το γενικότερο κλίμα ευφορίας που χαρακτηρίζει τα παιχνίδια μικρών ή μεγάλων παιδιών. Αυτό το κλίμα σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει βέβαια απώλεια ελέγχου ή έλλειψη σοβαρότητας από τους μαθητές. Άλλωστε μέσα στα παιχνίδια τους, τα παιδιά εμπλέκονται με πλήρη σοβαρότητα, αυτοέλεγχο και γνώση/υπακοή στους κανόνες, σεβόμενα τους άλλους και το ίδιο το παιχνίδι.

Το παιχνίδι είναι αναπόσπαστο στοιχείο των τεχνών. Δεν είναι τυχαία η χρήση του ρήματος «παίζω» (παίζω μουσική, παίζω θέατρο). Οι John και Elizabeth Paynter (1984) είχαν πει πως «οι τέχνες δεν είναι παρά ανεπτυγμένα παιχνίδια» και πως «τα παιχνίδια των παιδιών γίνονται τέχνη όταν εκτεθούν στα μάτια του κοινού» (σελ. 10). Όταν δεν υπάρχει η αίσθηση του παιχνιδιού, η διαδικασία της μάθησης της μουσικής ή και οποιουδήποτε άλλου στοιχείου γίνεται μία επίπονη διαδικασία.

Η διενέργεια δημιουργικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, μερικά από τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια. Οι δημιουργικές δραστηριότητες είναι κατά βάση 'προσωπικές' δράσεις, δηλαδή προκύπτουν από τον ίδιο τον μαθητή και τη βιωματική συμμετοχή του, μέσα από την οποία ουσιαστικά επιτελείται μάθηση. Οι έρευνες δείχνουν ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες μαθαίνουν αποτελεσματικά και δεν ξεχνούν αυτό που μαθαίνουν όταν η πληροφορία συνδυάζεται με το βίωμα και την συγκίνηση. Γι' αυτό δεν ξεχνάει κανείς εύκολα πρόσωπα και καταστάσεις που έζησε και που τον συγκίνησαν, ενώ αντίθετα ξεχνά πολύ ευκολότερα όσα του ήταν αδιάφορα. Όταν το παιδί συμμετέχει σε αυτό που μαθαίνει, κάνει την πληροφορία πράξη, και κινητοποιούνται τα συναισθήματά του (συν-κινείται), τότε η μάθηση είναι ουσιαστική. Αυτό είναι το λεγόμενο «συγκινησιακό βίωμα» που σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα είναι προϋπόθεση της ουσιαστικής μάθησης. (Μπακιρτζής, 2002)

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα των δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι ότι εύκολα προσαρμόζονται στα διαφορετικά επίπεδα μουσικής εμπειρίας και ικανότητας που υπάρχουν μέσα σε μία τάξη και επιτρέπουν τη δημιουργική συμμετοχή και συνεισφορά κάθε μαθητή στην τάξη ανάλογα με το επίπεδο, τις ανάγκες του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Οι δημιουργικές δραστηριότητες άμεσα ή έμμεσα ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ή να εφαρμόσουν προηγούμενη γνώση σε καινούργιες καταστάσεις επίλυσης μουσικών προβλημάτων ή μουσικής δημιουργίας, και μάλιστα με έναν τρόπο συνθετικό και ολιστικό. Η μουσική πρέπει να βιώνεται ολιστικά. Ένα τέτοιο στυλ μουσικής διδασκαλίας που επιδιώκει να αναδείξει τον μαθητή σε δημιουργό και πρωταγωνιστή της ίδιας του της μάθησης, δημιουργεί ένα «μουσικό» περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής βιώνει και προσεγγίζει τη μουσική ως «όλον», και όχι κατακερματισμένη σε κανόνες, τεχνικές δεξιότητες, ακούσματα-ακροάσεις, πληροφορίες θεωρητικού-ιστορικού περιεχομένου κλπ. Τότε μόνο μπορεί να έχει ουσία και μαθησιακή αξία η «μετακίνηση» και έμφαση σε επιμέρους μουσικά στοιχεία, όταν δηλαδή αυτά τοποθετούνται μέσα σε ένα αυθεντικό ολιστικό μουσικό πλαίσιο.

Οι δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν βάση για την διδασκαλία ή για την αξιολόγηση της κατανόησης μουσικών φαινομένων και εννοιών από τους μαθητές. Από τέτοιες κατάλληλα οργανωμένες δημιουργικές μουσικές δράσεις μπορεί να προκύψουν επίσης οι ιδέες και το βασικό δομικό υλικό για παραστάσεις, γιορτές, εκδηλώσεις κλπ., για την επιτυχία των οποίων οι μαθητές εργάζονται με πάθος, καθώς πρόκειται για παρουσίαση των δικών τους προσωπικών και ομαδικών δημιουργιών. Μέσα από τη διενέργεια δημιουργικών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται μία «ισορροπία» ανάμεσα στην νοητική και συγκινησιακή πλευρά της μουσικής λειτουργίας, διότι ο μαθητής επιστρατεύει συνειδητά ή ασυνειδητά προηγούμενες γνώσεις και

εμπειρίες καθώς καλείται να δημιουργήσει, να συμμετάσχει με όλο του το είναι, όπως το παιδί που παίζει, σε κάτι νέο.

Είναι φανερό ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, κρίνοντας κανείς από την καθημερινή σχολική (αλλά και ωδειακή ζωή), απέχει σε πολλές περιπτώσεις από την ατμόσφαιρα που περιγράφηκε. Η απόκτηση τεχνικών μουσικών δεξιοτήτων ή η απομνημόνευση κανόνων και πληροφοριών από μόνες τους δε συνιστούν ολοκληρωμένη ή ουσιαστική μουσική εκπαίδευση. Δεν υπάρχει ίσως ισχυρότερο επιχείρημα για την ανάγκη να αλλάξει το κλίμα που επικρατεί ακόμη σε αρκετά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, από το τη ρήση του Αϊνστάιν, ότι «μάθηση είναι ό,τι απομένει όταν κανείς ξεχάσει όλα όσα διδάχθηκε». Αν η μουσική διδασκαλία προσφέρει στους μαθητές συγκινησιακά βιώματα και εμπειρίες προσωπικής ανακάλυψης και δημιουργίας, τότε ακόμη κι αν οι μαθητές μας ξεχάσουν όλα όσα τους διδάξαμε, θα έχει απομείνει μέσα τους μία σημαντικότερη γνώση. Η γνώση της δημιουργικής τους δύναμης και, ελπίζουμε, η γλυκιά ή εκστατική αίσθηση της μουσικής.

Βιβλιογραφία

- Ainsworth, J. (1970). Research project in creativity in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 22, 43-48.
- Bamberger, J. (1995). *The Mind Behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, S. N. (1922). *Creative music for children*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins.
- Daignault, L. (1997). Children's creative musical thinking within the context of a computer-supported improvisational approach to composition. [Doctoral dissertation, Northwestern University, 1996]. *Dissertation Abstracts International*, 57, 4681A.
- Davidson, L. (1990). Tools and environments for musical creativity. *Music Educators Journal*, 76(9), 47-51.
- Davidson, L., & Scripp, L. (1989). Education and development in music from a cognitive perspective. In D. Hargreaves (Ed.), *Children and the Arts*. Philadelphia: Open University Press, p. 59-86.
- Davidson, L., Scripp, L., and Welsch, P. (1988). 'Happy Birthday': Evidence for conflicts of perceptual knowledge and conceptual understanding. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 65-74.
- Davidson, L., & Welsch, P. (1988). From collections to structure: The developmental path of tonal thinking. In J. Sloboda, (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation and composition* (pp. 260-285). New York: Oxford University Press.
- Davies, C. D. (1986). Say it till a song comes (reflections on songs invented by children 3-13). *British Journal of Research in Music Education*, 3(3), 279-293.
- Davies, C. D. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9, 19-48.

- Davies, C. D. (1994). The listening teacher: an approach to the collection and study of invented songs of children aged 5 to 7. In H. Lees (Ed.), *Musical connections: Tradition and change. Proceedings of the 21st world conference of the International Society of Music Education* (pp. 120-128). Tampa, FL: ISME.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Gorder, W. (1980). Divergent production abilities as constructs of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*, 28(1), 34-42.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Haroutounian, J. (2002). *Kindling the spark: Recognizing and developing musical talent*. New York: Oxford University Press.
- Haselbock, H. (1988). Σκέψεις επί του αυτοσχεδιασμού στο εκκλησιαστικό όργανο. Στο W. Stumme (Εκδ.), *Ο Αυτοσχεδιασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Νάσος.
- Henry, W. (1996). Creative processes in children's musical compositions: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15(1), 10-15.
- Hickey, M. (1995). *Qualitative and quantitative relationships between children's creative musical thinking processes and products*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois.
- Hickey, M. (2002). Creativity research in music, visual art, theater, and dance. In R. Colwell & C. Richardson (eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press.
- Hitz, R. (1987). Creative problem solving through music activities. *Young Children*, 42(2), 12-17.
- Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children aged 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 5-20.
- Kratus, J. (1994). The ways children compose. In H. Lees (Ed.), *Musical connections: Tradition and change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education* (pp. 128-141). Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form*. New York: Scribner's Books.
- Levi, R. (1991). Investigating the creative process: The role of regular musical composition experiences for the elementary child. *The Journal of Creative Behavior*, 25(2), 123-136.
- Ling, S. J. (1974). Missing: Some of the most exciting creative moments of life. *Music Educators Journal*, 61(3), 93-95.
- Mayer, R. E. (1999). Fifty years of creativity research. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 449-460). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moore, J. (1990). Strategies for fostering creative thinking. *Music Educators Journal*, 38-42.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Oehrle, E. (1984). *A case for creativity in elementary music education*. University of Natal (South Africa): Pietermaritzbury-Durban.
- Paynter, J., & Paynter, E. (1984). *The dance and the drum*. London, UK: Universal Edition.
- Regelski, T. A. (1980). *Teaching general music: Action learning for middle and secondary schools*. New York: Schirmer Books.
- Schmidt, C., & Sinor, J. (1986). An investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style. *Journal of Research in Music Education*, 34(3), 160-172.
- Sherman, R. W. (1971). Creativity and the condition of knowing in music. *Music Educators Journal*, 58(2), 18-22.

- Smith, L. (1982). *Σημειώσεις για τη φύση της μουσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.
- Σέρρη, Α. (1991). *Δημιουργική μουσική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Στάμου, Λ. (1993). *Αυτοσχεδιασμός και μουσικοθεατρική έκφραση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Stamou, L. (2001, Fall). Spontaneity-Creativity-Improvisation-Composition: A developmental process. *The Orff Echo*, 34(1), 8-10.
- Torrance, E. P., Khatena, J., and Cunningham, B. F. (1973). *Thinking creatively with sounds and words*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1984). Some products of twenty-five years of creative research. *Educational Perspectives* 22(3), 3-8.
- Vaughan, M. (1977). Musical creativity: its cultivation and measurement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 50, 72-77.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Hartcourt Brace and Jovanovich.
- Wang, C. (1985). *Measures of Creativity in Sound and Music*. Lexington, KY: School of Music, University of Kentucky.
- Webster, P. (1987). Conceptual bases for creative thinking in music. In J. C. Peery, I. W. Peery, & T. W. Drape (Eds.), *Music and child development* (pp. 158-174). New York: Springer-Verlag.
- Webster, P. (1989). *Measures of Creative Thinking in Music: Administrative guidelines*. Evanston, IL: School of Music, Northwestern University.
- Webster, P. (1998). Rethinking music aptitude and its assessment. *Sound Ideas: Assessment in Music Education*, 2(2), 6-16.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002). (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Βιογραφικό

Η Λελούδα Στάμου (Ph.D.) είναι μουσικοπαιδαγωγός – ερευνήτρια και διδάσκει ως Λέκτορας στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, όπου είναι επίσης επιστημονική υπεύθυνος του Προγράμματος Μουσικής Αγωγής Βρεφών και Νηπίων. Εργάστηκε ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικής του Πολιτειακού Πανεπιστημίου της Νεβάδα, όπου ήταν επίσης διευθύντρια του Πανεπιστημιακού Προγράμματος Μουσικής Αγωγής Βρεφών, Νηπίων και Παιδιών και υπεύθυνη Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στη Μέθοδο Orff-Schulwerk. Πραγματοποίησε διδακτορικές σπουδές στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν των Η.Π.Α. στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής. Έκανε πρόσθετες ειδικές σπουδές στη Θεωρία της Μουσικής Μάθησης του E. Gordon, στο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff-Schulwerk, και στη Διδακτική Μεθοδολογία Μουσικής Suzuki. Δίδαξε βιολί με τη μέθοδο Suzuki στις ΗΠΑ, και μουσική θεωρία και βιολί σε ωδεία και μουσικές σχολές στην Ελλάδα. Έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά, αμερικάνικα, και διεθνή περιοδικά και έχει παρουσιάσει επιστημονικές εργασίες σε εθνικά, διεθνή, και παγκόσμια συνέδρια. Είναι πρόεδρος της *Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (Ε.Ε.Μ.Ε.), και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού *International Journal of Music Education: Practice*, καθώς και του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά* της Ε.Ε.Μ.Ε. Έχει τιμηθεί με διάφορα βραβεία και υποτροφίες, μεταξύ των οποίων υποτροφία του ιδρύματος «Α. Ωνάσης» και του ιδρύματος Fulbright.

Curriculum Vitae

Lelouda Stamou (Ph.D.) is a music education specialist and researcher. She is currently teaching at the University of Macedonia, Department of Music Science and Art, in Thessaloniki, Greece, where she also directs the Early Childhood Music Program for Newborn and Young Children. She has taught as an assistant professor at the University of Nevada, Las Vegas, where she was also Director of the Orff-Schulwerk Teacher Certification Program and Director of the UNLV Early Childhood Music Program. She received her Ph.D. degree from Michigan State University. She has specialized in Music Learning Theory, Orff pedagogy, and Suzuki pedagogy. She has taught Suzuki violin in the U.S. and music theory and violin in conservatories in Greece. She has published numerous articles and has presented at numerous local, national, and international conferences. She is President of the *Greek Society for Music Education (G.S.M.E.)* and member of the Editorial Boards of the *International Journal of Music Education: Practice* and the scholarly journal *Music Pedagogy* of G.S.M.E. She has received numerous awards and has been honored with an “A. Onasis” scholarship and a Fulbright scholarship.

Reconstruction of the Construct of Creativity in Music Education, Part I

KeynoteAddress

Humphreys, Jere T.

Jere.Humphreys@asu.edu

Keywords: Creativity, Re-creative, Social Construct, Reconstruction, Composition, Improvisation, Performance

Abstract

Western music educators increasingly see composition and improvisation as creative activities, while pejoratively labeling music performance as “re-creative.” I argue here that creativity is a social construct, and that this particular construct is a manifestation of elitist Western thinking based on Cartesian-Kantian philosophies. I argue further that the music education profession should expand the construct of creativity to embrace all types of creative musical traditions and the activities therein, Western and non-Western.

Plato’s famous statement that “All gentlemen play the flute, but no gentleman plays it well”; medieval European universities that eschewed music performance as a curricular subject in favor of theory and composition; Lord Chesterfield’s writings against high musical performance standards; theories that championed aesthetic objects, chiefly musical compositions; derivative aesthetic theories in the form of philosophies of music education—all these and more, combined with a complex myriad of social and economic pressures, have led to revised school curricula in many countries wherein composition, and to a lesser extent improvisation, are placed at the top of a hierarchy of possible musical learnings. Positions taken by professional organizations, foundations, assessment projects, and many individual music educators also reflect this view.

There is widespread agreement that multicultural music education should embrace the music and musical practices of all cultures. A construct of creativity that elevates the creation of tangible products over other outcomes not only runs contrary to this goal; it is also inconsistent with actual practices in the Western art music tradition. A reconstruction is in order.

Music is a practiced habit, not an intellectual activity
--Plato

Thank you very much for the giving me the privilege of participating in this conference of the Greek Society for Music Education. When we consider the conference theme of creativity, we should keep in mind that music education is merely a microcosm of society at large, and that “creativity” is now being discussed and promoted in many fields and venues throughout the Western world. Today, I will examine reasons for the current emphasis on creativity, especially as it occurs in music education programs. I will describe some factors that have worked against the teaching of creativity in school music programs, and some changes now taking place. I categorize these factors as philosophical, psychological, cultural, technological, and political/social/economic. In Part II of the paper, to be delivered at a later date, I discuss the unfortunate practice of labeling composition (and sometimes improvisation) as creative, while excluding other musical activities.

Philosophical Factors

Dualism

When Socrates, Plato, Aristotle, and their followers chose to seek “truth” through objective means, they laid the groundwork for Western thinking as we know it. They defeated

their rivals, the Sophists, whose quest for “goodness” was based on relative truths that were based on what the new order saw as primitive mysticism (Pirsig, 1974). One consequence of the new paradigm of objective “truth” was that educated people were expected to use their intellects to contemplate things outside themselves, and their senses to observe them. This new way of thinking strongly implied the concept of subject-object dualism, one subset of which was mind-body dualism. Under the dualistic conception of reality, or “truth,” original works of music, poetry, dance, art, and theater came to be seen as objects instead of merely part of the process of living ordinary lives. In fact, Plato saw the study of musical objects, or at least component parts of musical objects, as an intellectual activity suitable for a place of honor in the school curriculum, a curriculum designed exclusively for the future leaders of Athens.

Music listening was also practiced in ancient Greece, of course, and Plato and others wrote about audiences in relation to composers and performers. Music performance was taught as well, at least outside the schools, but Plato regarded performance as a “practiced habit,” which rendered it an unsuitable subject for intellectual pursuit. Instead, he deemed music performance an appropriate leisure-time activity for gentlemen, but only up to a point, as evidenced by his famous dictum that “All gentlemen play the flute, but no gentleman plays it well.” Indeed, both Plato and Aristotle believed that virtuoso music performance should be left to non-citizens, leaving citizens and future citizen-boys free for more intellectual pursuits. It was in this way that objects such as musical compositions became predominant within the hierarchy of artistic activities, which seems to have led Plato (*Laws*: II) to conclude that performance was separate from and subordinate to musical (and dance) compositions: “. . . we are driven to the conclusion that all this so popular employment of the cithara or flute, not subordinated to the control of dance or song for the display of speed and virtuosity, and the reproduction of the cries of animals, is in the worst of bad taste . . .” (p. 24).

Aristotle (*Politica*, Book VIII) spoke even more derisively of performance than did Plato, and he also separated performers from “audiences” and (by implication) composers. Centuries later, in the spirit of Plato and Aristotle, both of whom had placed strict philosophical limitations on performance training in education, the Spaniard-Roman Quintilian (b. ca. 35 A.D.) (*Instituto Oratoria*) wrote that he would not have his pupils play instruments, but instead would “wish them to acquire a knowledge of those laws of harmony, which are so useful in striving and in soothing the emotions” (p. 60). The same ideas reappeared later still when Boethius (*De institutione musica*, Book I) and Guido d’ Arezzo made distinctions between performers and the musically educated at the beginning of the Middle Ages and the beginning of the second millennium, respectively. Thus, a hierarchy was established among musical activities by the some of the most influential early founders of modern Western thought.

During the Enlightenment, Cartesian thinking extended classical Hellenic dualism to the point where music came to be classified even more distinctly as an object, which removed it further from practical concerns. The Hellenic-Cartesian notion of the ideal man who worked in isolation and was more contemplative than action-oriented paralleled and undoubtedly contributed to the emerging doctrine of aesthetic contemplation of art objects, a doctrine that claimed cultural neutrality and thus universality—in other words, “truth.” The concept of the composer as a creator of aesthetic objects was enlarged during the Enlightenment, and art became even further removed from life itself. Westerlund (1999) posits that these beliefs led also to “the learning process...” being “viewed from the silent receiver’s, not the performer’s, point of view” (p. 100). She argues that musical constructs such as “disinterested,” “contemplation,” and “aesthetic distance” should be seen as contextual (i.e., Western), not universal. Walker (2000) believes that “The dismissal of body movement as ‘symptomatic’ or of ‘elicited’ by music. . .

subscribes to a hierarchy of mind over body” (p. 38), another result of a dualistic conception. Still another example of dualistic thinking concerns the separation of humans (subjects) and technology (objects) (Brown, 1999), something that Cook (1998) sees as a false dichotomy because music is a technology and humans are inherently technological.

Objectively Determined “Goodness” Equals Truth

Much like Plato (e.g., *Republic: III*) repeatedly separated the composer, performer, and listener in his writings, he also established philosophical boundaries between types of music. For example, in his instructions to composers he stipulated the use of “good” songs and dances, even to the point of advocating state control over the content and use of compositions: “No poet [musician] shall compose anything in contravention of the public standards of law and right, honor and good, nor shall he be at liberty to display any composition to any private citizen until he has first submitted it to the appointed censors of such matters and the curators of law, and obtained their approval” (pp. 28-29). Plato (*Laws: VIII*) further stipulated that composers be selected by high-level ministers who were to apply various criteria, such as candidates having attained at least fifty years of age. For Plato, “goodness” in music could be determined objectively by certain of society’s leaders; hence, these “good” artistic products represented a form of universal “truth.”

Today, the notion that only the very best compositions should be composed, performed, and presented to audiences remains alive and well in many circles, even in music education. Implications for music education might include a question as to whether children who are less than compositional geniuses should be taught to compose, when clearly most children’s compositions will not meet a standard representing universal quality (or “truth”).

Eventually, these elitist ideas about musical quality manifested themselves in a school of thought, a subset of which became the aesthetic philosophy of music education. Music aesthetic philosophy has contributed a great deal to our understanding of certain types of music and musical activities, but some otherwise thoughtful music educators have misapplied aesthetic principles to the teaching of creativity (composition) in schools:

The creator of a musical product must have an intent or plan. . . . A unique composition must also be valued or aesthetically pleasing in order to be considered creative. Is the composition pleasurable to the listener? Is it aesthetically pleasing or interesting? The combination of original musical ideas arranged in such a way that they are also interesting or pleasing to the listener makes a musical composition or improvisation creative But to have no way of regularly applying those skills in personal music making that makes composition, improvisation, and active listening is similar to teaching sailing from a textbook and videotape without ever learning to tack with the wind in one’s face. (Hickey & Webster, 2001, pp. 21-22)

Leaving aside the nonparallel analogy between musical activities and sailing, assertions of this type about the necessity of creators (composers) achieving aesthetically satisfying results and pleasing their listeners begs the question: Does the fact that certain works by Beethoven, Varese, Stravinsky, and Cage were not well received make these composers or their works less than creative? The elitist Western art music-derived philosophies of music aesthetics continue to blind some music educators to uses and values of music other than aesthetic ones, and at lower than world-class, eternal, somehow universal standards of quality.

Plato’s curriculum was later expanded to encompass the seven liberal arts, at which time it became the established curriculum, first in court and cathedral schools in medieval Europe and later in universities. Indeed, up until the Enlightenment period in Western Europe, the study of

musical works, or objects, and their component parts, was considered one of the most prestigious subjects in the academic world. Theoretical studies of harmonics and philosophical discussions of *ethos* predominated, but composition was eventually added to the curriculum at the University of Paris and other institutions, performance training continued to be eschewed, at least in the formal curriculum. Eventually, this largely theoretical and philosophical approach to music study lost its exalted place in the general university curriculum, giving way to the onslaught of humanistic, mathematical, and scientific subjects.

While some music educators and other musicians cling to elitist ideas about creative products (objects) in school music programs, others hold equally extreme contrasting views in which any utterance made in a musical context is deemed creative. David Hargreaves (1999) wrote that “Creative improvisers or composers are those who are able to work within given cultural frames or forms, but who are also able to use the arbitrariness and freedom in a new and productive manner” (p. 32). Similarly, Stravinsky (1970) wrote: “I would continually come back to the necessity for order and discipline . . . (p. 81), and “The more art is controlled, limited, worked over, the more it is free” (p. 85). Stravinsky (1936) opined in his autobiography that “No matter what the subject may be, there is only one course for the beginner; he must at first accept a discipline imposed from without, but only as the means of obtaining freedom for, and strengthening himself in, his own method of expression” (p. 30). Peter Webster (2005) wrote that “. . . teachers must teach for revision in meaningful ways and feel comfortable in doing so because if this is not a planned strategy, composition in the schools becomes nothing more than an activity to fill time” (p. 37).

I believe that even if one could devise a completely through-composed musical work (Humphreys, 1999a), the compositional process might legitimately be considered creative, but the resulting work itself could not. Similarly, purposeful child-like playing with sound-producing objects might be done creatively, but it is not necessarily composing. In short, true composition (or improvisation) must occur within a musical tradition, a point made forcefully by Elliott (1995) and others (e.g., Auh & Walker, 2003). Composing (creating) within a tradition is necessary due to the nature of humans’ ability to perceive and enjoy (some would say “derive meaning from) music.

Psychological Factors

In the Western world, the ability to compose has been seen as dependent upon a superior level of talent that is not highly amenable to change, even through formal training. From Plato onward, composing has been viewed as a rarified, special skill that at its best results in objects with identifiable characteristics that later came to be called aesthetic qualities. These qualities came to be seen as universal, with the products (compositions) treated as the artistic analog for universal “truth.” In short, composing was too difficult an enterprise for anyone except those with extraordinary talent, something apparently believed by Plato and countless others since. In contrast, ordinary levels of performing have been tolerated and in many cases encouraged, and listening is assumed to be an activity in which the majority of people participate in any way they see fit.

The “you have it or you don’t” belief about musical talent has largely disappeared among music educators, although it is still commonly held in Western societies generally (Humphreys, 2002). It can be viewed as a continuation of the nineteenth century, when psychologists in their then new field studied intelligence, or mental ability, through the dichotomous medium of

geniuses or of “mental defectives.” Toward the end of the century, spurred on by Charles Darwin’s theory, which implied differences between individuals, and the development of the concept and mathematical basis for the normal (or random) distribution of phenomena, psychologists began to study individual differences in mental ability between the full range of people. However, many of these same brilliant innovators, such as Francis Galton, continued to examine musical ability through the study of families of musical geniuses. It was left to later generations of music psychologists to conclude that musical ability is normally distributed, and to even later generations still for the emergence of multiple definitions of musical ability (Humphreys, 1993, 1998). Today, the continuing focus on creative acts and products as esoteric, culture-changing phenomena, rather than as everyday acts in which ordinary people engage, may still mitigate against certain types of musical activities, but current belief among music educators that musical ability is normally distributed has helped lead to the hypothesis that all children can be taught to compose.

Perhaps more relevant to the creativity in music education movement are new theories of cognition that refute music-as-sonic-qualities-only theories based on the dualistic mind-body paradigm. Walker (2000) believes that it is not “[s]onic events,” but rather “the human body that is, in innumerable, perhaps infinite ways, the source of ‘the music itself’” (p. 39). Indeed, historical ideas about mind over body that began at least as early as the ancient Greek period were invoked by the influential early church leader St. Augustine (b. 354 A.D.) (*Confessions*, Book 10: XXXIII) when wrote: “It is not good that the mind should be enervated by this bodily pleasure [of music]” (p. 62). Today, this type of dualism is becoming out of step not only with philosophical thinking, but with psychological theories as well. Current theories hold that cognition correlates “internal events with the external conditions they represent,” with the result that “all the mental functions we term ‘abstract,’ are based on physical experience” (Walker, 2000, p. 30—quoting Dretske, 1994, pp. 133-134). In her classic book entitled *The Abyss*, the French author Marguerite Yourcenar (1976) had this to say about her fictional late medieval character, a physician named Zeno: “But, of all these bold practices and procedures, everyone agreed that most shocking was his lowering of the noble calling of physician by applying himself to the vulgar art of surgery, thus soiling his hands with pus and blood. What could endure if a restless mind chose to defy professional decorum and propriety in this way?” (p. 58).

The new theories of music cognition also reject the highly individualistic assumptions upon which constructivism rests, such as the notion that individuals “construct meaning” largely, or perhaps solely, from their own experiences. Walker (2000) summarizes the work of a cognitive anthropologist who “argues that cognition, perception and meaning itself are not internal, subjective activities, but are constructed as much through social and cultural interaction as through individual experience,” and that “physical, sensory and kinesthetic experiences” shape “conventional accounts of culture,” not just “institutional and linguistic forms” (p. 31; citing Shore, 1991, 1996). Although, as Peter Dunbar Hall (2002) argues, composition and other participatory approaches to music learning lead to “constructivist learning” as opposed to receptive, passive learning (pp. 104-105), scholars are beginning to refute some of the premises upon which constructivist theories are based, opting now for more socially mediated explanations than individualistic ones. However, as Dunbar Hall notes, participatory approaches can work well in the realm of popular music, much of which is created through group composition processes that involve simultaneous performance of the musical ideas.

Cultural Factors

Long-standing philosophical and psychological beliefs have led the majority of writers and many curricula produced in different parts of the Western world to define creativity as the production of new objects, primarily through composition and sometimes improvisation (e.g., Burns, 2002; Campbell & Scott-Kassner, 1995; Durrant & Welch, 1995; Hickey, 2001; Hickey, 2002; Kostka, 2004; Merrill, 2002; Pitts & Davidson, 2000; Pogonowski, 2001; Priest, 2002; Regueiro, 2000; Webster, 1992). A related reason for the focus on composition-as-creativity paradigm stems from the Euro-North American viewpoint of cultural superiority that seems to never go away. Julia Koza (2002), for example, believes that composition in the music education context is itself an ethnocentric construction since most musical cultures do not compose permanent, Western art style pieces. Walker (2000) wrote that by “removing music from its social origins and elevating it to a ‘pure art’ . . . [through] a system of written transmission that allows us to recreate music from past centuries without experiencing the physical culture that accompanied it,” Western culture “first disassociated music from movement and from a large part of its meaning, then caused later scholars to conceptualize music first as an acoustic phenomenon and then solely as a mental construction” (pp. 37-38). More specifically, narrowly defining creativity as the creation of products reflects a Western, dualistic, music-as-aesthetic-object viewpoint as opposed to the practices of other musical cultures in which music is valued primarily for religious, social/participatory, and other reasons.

In contrast to the efforts intended to teach compositional processes to the masses of ordinary people, composer Aaron Copland (1960) depicted “Creativity in America” as the high-level composition of art music. Similarly, leading music psychologists such as Howard Gardner (1993), Mahlyi Csikzenmahyi (1996), and others (e.g., Feldman, 1994) focus exclusively on elitist, one-of-a-kind, world-changing types of creativity, with many examples taken from the world of art music composition (Ward-Steinman, 2004). Likewise, music education philosopher David Elliott (1995) describes creative activity in terms of professional-level products. It should be noted that other philosophers disagree with Elliott’s proposed high standards for creative quality in music education (Regelski, 2000; Reimer, 2003).

In short, not only does the current construct of creativity not work well in the Western art music context, it fails completely for many other cultures whose musics we now purport to want to teach. For example, one African writer (Akuno, 2000-2001) suggests that musical creativity is “manifested in performance, response to musical stimuli[,] as well as composition” (p. 3), that “[t]he performer . . . reveals both the musicianship and creative processes . . . involved in the production of a piece of music” (p. 5). This author argues further that rather than categorizing “people as composer, performer or listener/critic. . . , allowing for distance and non-involvement,” in Africa “there is no distinction between the music makers” (p. 4). Another African scholar (Nzewi, 1999) writes that in Africa “. . . creative principles . . . are best acquired in performance intensive experiences, particularly in early school education. . .” (p. 85), and that “[m]usic education in the modern African school system has negated the value-enriched principles and methodology of traditional [African] music education” (p. 85). Fortunately, some Western music educators are beginning to see that beliefs in the value of professional-level compositions only in music education are Western elitist notions that run counter to our stated goals relative to multicultural music education. Unfortunately, we have not yet realized that the concept of composition as currently described in curricular materials and even research literature is similarly Western, elitist, and counter to our goals in multicultural education.

Technological Factors

The invention of paper and then the printing press led to the development and distribution of large form music; early sound reproductive devices led to major shifts in what and how music was taught; and the evolution of certain acoustic instruments led to substantial changes in music and music education. Now, computer technology makes it relatively easy for individuals to compose without knowledge of musical notation, and to hear their compositions and improvisations without having access to human performers or the skill to perform them themselves. Undoubtedly, these new technologies are playing a large role in the creativity in music education movement, a role that is likely to increase in the future.

Political/Social/Economic Factors

Until relatively recently, school music programs concentrated not on the teaching of composition, but on aspects of music intended to accommodate some of the perceived needs of society, however below the level of consciousness those intentions may have been. I discussed earlier how the pursuit of “truth” in ancient Greece led to the theoretical and philosophical study of musical objects, not “creative” activities in the form of composing, at least to our knowledge.

Similarly, beginning with the *schola cantorum* in the fifth century A.D. the early Western Christian church taught performance to aid in the conduct of church services. In Reformation Germany, the parallel Jesuit and Lutheran school systems sought to improve musical tastes in part because leaders believed that such pursuits were in keeping with a better society, not to mention improved church services. In no cases that we know of throughout history did schools find it expedient to teach composition to any substantial degree.

Sweeping egalitarian religious, political, and social movements led to increased musical participation in church services, as well as to the founding of community performing groups among the growing middle classes of Europe and North America, especially after the Reformation and the French and American revolutions, respectively. Consequently, when music entered the “common” (universal) schools in the United States in the nineteenth century, instruction first took the form of singing and then of performance instruction on instruments. Throughout the nineteenth century, American public schools borrowed from what already existed in society, in this case church- and community-based choirs, community orchestras, and professional, military, town, and company bands (Humphreys, 1995). At the same time, star performers such as Paganini and Liszt helped increase the status of music performance. Throughout this period, too, composition was not taught on a widespread basis.

Beginning around the turn of the twentieth century, the industrial revolution was manifested in the progressive education movement in Europe and North America, while at the same time the player piano, phonograph, and radio gave people ready access to music. Thus, the role of the listener expanded rapidly in the twentieth century, aided by the rise of the professional critic, which legitimized the role of the listener, and by increasing amounts of leisure time resulting from industrialization and urbanization. One result of all these changes was that nonperformance-based general music classes became available for the first time in the United States, classes that henceforth concentrated on music listening (appreciation) (Humphreys, 1995).

In recent decades, some Western music educators have advocated adding composition to the school (but not university) music curriculum on at least an equal basis with performing and listening, and it is happening in varying degrees. Advocates seeking to promote or justify the

teaching of composition generally try to do so in the name of “creativity.” I have already mentioned the teaching of composition in Australia and the United Kingdom. In the United States, a large federally funded project called the Manhattanville Music Curriculum Program led children in the 1960s to “create” by clapping, stamping, snapping, and the like, with most of the focus on Western-style art music compositional techniques and concepts (Moon, 2004). Likewise, an innovative approach to band instruction based on the principles of comprehensive musicianship featured composing, improvising, and arranging/transcribing, all in the name of teaching creativity (Mark, 1996). Both of these projects and many others were part of sweeping educational reforms that occurred after the launching of the Soviet satellite Sputnik in 1957.

School music education programs are a microcosm of the larger educational systems. Perhaps the biggest reason of all for the shift toward teaching creativity in Western schools in general has to do with the demise of the industrial era, coupled with the ascendancy of the information age and global economy. The global economy functions not through the large-scale production of standardized products, but on constantly changing, innovative, high-quality specialized products and services. Hence the emphasis on creativity in schools and now even universities, as well as economy-driven pedagogical tactics such as cooperative/group learning and problem-solving (Humphreys, 1999b).

A recent survey of governmental policies from sixteen nations, from all continents except the Americas, reveals increasing support in the form of governmental policies for arts education, especially music education. All sixteen nations have adopted sweeping new curricula in the arts since 1990, and all now mandate some type of education in the arts, typically music. Most stress individual student development or expression and so-called critical thinking. Arts education is now seen as an effective means for helping students develop their individual creative abilities and for learning to work together in small groups. Unique, diverse experiences in the arts can be linked to standards of excellence applied to the development of specialized high-quality goods and services demanded by the global economy. Many private and some public organizations are even advocating certain pedagogies, and at least a portion of those efforts are being driven by economy-driven motives related to individual and small-group work (see Humphreys, 2005).

“Creativity” is touted as one of the benefits in the national music standard for composing and arranging, one of nine standards (i.e., curriculum guides) adopted in United States in 1994 (Consortium of National Arts Education Associations, 1994, pp. 27, 43, 60). Similarly, MENC: The National Association for Music Education currently promotes composition in a number of ways other than through the standards, including a project called “Creativity in the Classroom” (Hill, 2004). The federally funded National Assessment for Educational Progress (National Center for Education Statistics, 1999) likewise gives composition a prominent place its assessment programs. The states of Illinois (Illinois State Board of Education, 2005) and Arizona (Arizona Department of Education, 2005) go so far as to list “creating” among their standards, to name but two examples, and published pedagogical materials increasingly include specific mention of what are seen as creative activities.

Synthesis of Factors

Philosophy is about values, but values and the resulting philosophies can and often do change as a result of cultural changes, new psychological findings and theories, new information paradigms of other types, new technologies, and an almost infinite number of other

reasons. The extent to which shifts in philosophical thinking, psychological paradigms, aspects of culture, or social/political/economic patterns are contributing to the increasing interest in teaching creativity is difficult to determine. Nevertheless, the process of examining them in some detail can help us understand and perhaps influence future changes

Reconstructing Creativity

The construct of creativity in music education should be expanded to encompass the entire array of creative activities conducted by musicians everywhere: not just at the professional level, not just in art music, not just composition, and not just in the West. At the same time, careful consideration should be given to prevent contemporary, postmodernist ideologies from overtaking completely what is otherwise a worthwhile effort to teach musical creativity in school music programs. More specifically, anything and everything should not count as creativity. While all individual efforts to create should be respected, the results should be judged by legitimate criteria that arise from traditions of some type. Even well-intentioned efforts to socialize students into the role of composer should not pervert the process of artistic creativity by leading students to believe that anything counts. By the same token, criticisms of various approaches to the teaching of creativity should not be automatically labeled as anti-progressive or worse, which is an unfortunate tendency in our politically correct era.

So, how should we reconstruct the construct of creativity in music education? The objective, “realist” position that whatever exists does so regardless of human perceptions, a position that relies on the subject (the knower)-object (the known) dualistic model, suggests that a phenomenon should be describable. In the case of creativity as a construct, that probably is not possible due to the hugely varied nature of music and musical practices throughout the world. By the same token, the “idealist” or post-modernist perspective, which holds that whatever exists does so in large part due to the interests, purposes, and dispositions of the perceiver (see Smith, 1985), cannot be validated except by groups of like-minded observers who agree among themselves—which would also be far from a universal enterprise among the world’s diverse musical cultures. I think that the realist view first espoused by Plato and the idealist view propounded by the Sophists corresponds roughly to Hargreaves’ (1986) discussion of the two extant lines of research on creativity: one based on product and the other on the characteristics of the person, respectively.

Essentially, it is difficult to define the construct of creativity in general, much less in music education. Ideological forces that seek to change the status quo by whatever means possible are contributing to the lack of clarity on this issue. These forces are exploiting the current ambiguity and touting composition (and sometimes improvisation) as creativity in music education in their attempts to change something, regardless. Clearly, the perspectives of many in the field of music education today, as least as expressed in their writings, can best be described as falling into the idealist, or postmodernist, camp. Such labeling can help shed light on phenomena of this nature. However, since idealism holds that something “is true only to the extent that we can agree it is true” (Smith, 1985, p. 5), at a fundamental level both the realist and idealist perspectives rely upon a type of construct validity. This type of validity, except perhaps in the “hardest” of the sciences, must be agreed upon by humans, whether or not it is quantified. I am confident that the music education profession would not reach a consensus that the construct of creativity in music education should be defined as the creation of new products in the form of

original notated or recorded musical compositions or improvisations if people were to think deeply, practically, and sensibly about the matter.

Regardless, if we define creativity as the application of divergent thinking, placing musical activities into a hierarchy of more and less (or even no) creativity cannot withstand scrutiny. It seems to me, for example, that all nine American music standards require creativity on the part of students, not to mention their teachers. Whatever else we may decide, thinking more broadly and deeply about the origins and evolution of the construct of creativity should help direct current and future efforts. At the least, coming to see creativity as a social construct, much like intelligence and musical ability/talent are increasingly seen as social constructs, will help us understand it.

References

- Akuno, E. A. (2000-2001). A conceptual framework for research in music and music education within a cultural context. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 3-8.
- Aristotle. (1982). *Politica*, Book VIII. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Arizona Department of Education. (2005). <http://www.ade.az.gov/standards/arts/arts-music.asp>.
- Auh, M. S., & Walker, R. (2003). Music education achievement as a predictor for creative music teaching by student teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 157, 1-8.
- Boethius. (1982). *De institutione musica*, Book I. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Brown, A. R. (1999). Music, media and making: Humanising digital media in music education. *International Journal of Music Education*, 33, 10-17.
- Burns, M. T. (2002). Creativity. *Teaching Music*, 9(4), 40-45.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer Books.
- Consortium of National Arts Education Associations. (1994). *National Standards for Arts Education: What every young American should know and be able to do in the arts*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Copland, A. (1960). *Copland on music*. Garden City, NY: Doubleday & Company, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Dretske, F. (1994). Mind and brain. In R. Warner & T. Szubka (Eds.), *The mind-body problem: A guide to the current debate* (pp. 131-136). Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Dunbar-Hall, P. (2002). Creative music making as music learning: Composition in music education from an Australian historical perspective. *Journal of Historical Research in Music Education*, 23, 94-105.
- Durrant, C., & Welch, G. (1995). *Making sense of music: Foundations for music education*. London: Cassell.

- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Feldman, D. H. (1994). In Feldman, D. H., Csikszentmihali, M., & Gardner, H. Changing the world: A framework for the study of creativity. Westport, CT: Praeger.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: BasicBooks.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. (1999). Developing musical creativity in the social world. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 22-34.
- Hickey, M. (2001). Creativity in the music classroom. *Music Educators Journal*, 88(1), 17-18.
- Hickey, M. (2002). Creativity research in music, visual art, theater, and dance. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (398-415). New York: Oxford University Press.
- Hickey, M., & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23.
- Hill, W. L., Jr. (2004). Connect with creativity. *Teaching Music*, 91(10), 5-6.
- Humphreys, J. T. (1993). Precursors of musical aptitude testing: From the Greeks through the work of Francis Galton. *Journal of Research in Music Education*, 41, 315-327.
- Humphreys, J. T. (1995). Instrumental music in American education: In service of many masters. *Journal of Band Research*, 30, 39-70.
- Humphreys, J. T. (1998). Musical aptitude testing: From James McKeen Cattell to Carl Emil Seashore. *Research Studies in Music Education*, 10, 42-53.
- Humphreys, J. T. (1999a). Musical creativity in context: A different drummer and other music Matters--a response to David J. Elliott. In M. McCarthy (Ed.), *Music education as praxis: Reflecting on music-making as human action* (pp. 68-74). College Park, MD: University of Maryland.
- Humphreys, J. T. (1999b). . "On Teaching Pigs to Sing." Paper published on the MayDay Group website:
<http://www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/papers/papers2.htm>.
- Humphreys, J. T. (2002). "Some notions, stories, and tales about music and education in society: The coin's other side." *Journal of Historical Research in Music Education*, 23, 137-157.
- Humphreys, J. T. (2005). Influences of cultural policy on education in music and the other arts. <http://mmc.edu.mk/IRAM/Conference/Skopjeconf2/content.html>.
- Illinois State Board of Education. (2005). www.isbe.state.il.us.
- Kostka, M. J. (2004). Teach them how to practice. *Music Educators Journal*, 90(5), 23-26.
- Koza, J. (2002). Corporate profit at equity's expense: Codified standards and high-stakes assessment in music teacher preparation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 1-16.
- Mark, M. L. (1982). *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Mark, M. L. (1996). *Contemporary music education*. 3rd. ed. New York: Schirmer Books.
- Merrill, J. D. (2002). Musical growth through a singing apprenticeship. *Music Educators Journal*, 88(4), 36-41.

- Moon, K. S. (2004). *Historical perspectives on the Manhattanville Music Curriculum Program: 1965-1972*. Doctoral dissertation, Arizona State University.
- National Center for Education Statistics. (1999). <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/arts/contentmusic.asp>.
- Nzewi, M. (1999). Strategies for music education in Africa: Towards a meaningful progression from tradition to modern. *International Journal of Music Education*, 33, 72-87.
- Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the art of motorcycle maintenance: An inquiry into values*. New York: Bantam Books.
- Pitts, S., & Davidson, J. (2000). Supporting musical development in the primary school: An English perspective on band programmes in Sydney, NSW. *Research Studies in Music Education*, 14, 76-84.
- Plato. (1982). *Laws: II*. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Plato. (1982). *Laws: VIII*. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Plato. (1982). *Republic: III*. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Pogonowski, L. (2001). A personal retrospective on the MMCP. *Music Educators Journal*, 88(1), 24-27, 52.
- Priest, T. (2002). Creative thinking in instrumental classes. *Music Educators Journal*, 88(7), 47-51-58.
- Quintilian. (1982). *Instituto oratoria*: Is knowledge of a variety of subjects necessary for the future orator? Quoted in M. L. Mark. (1982). *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Regelski, T. A. (2000). Accounting for all praxis: An essay critique of David Elliott's *Music Matters*. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 144, 61-88.
- Regueiro, P. D. (2000). An analysis of gender in a Spanish music textbook. *Music Education Research*, 2(1), 57-73.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*, 3d ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2003.
- Shore, B. (1991). Twice-born, once conceived: Meaning construction and cultural cognition. *American Anthropologist*, 93, 9-27.
- Shore, B. (1996). *Culture and mind: Cognition, culture and the problem of meaning*. New York: Oxford University Press.
- Smith, J. K. (1985). Social reality as mind-dependent versus mind-independent and the interpretation of test validity. *Journal of Research and Development in Education*, 19(1), 1-9.
- St. Augustine. (1982). Confessions, Book 10: XXXIII. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Stravinsky, I. (1936). *Stravinsky: An Autobiography*. New York: Simon and Schuster.
- Stravinsky, I. (1970). *Poetics of music: In the form of six lessons*. Trans. Arthur Knodel and Ingolf Dahl. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, M. E. (2000). Movement and metaphor: Towards an embodied theory of music cognition and hermeneutics. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 145, 27-42.

- Ward-Steinman, P. M. (2004). A model for teaching creative vocal jazz improvisation. *Arts Praxis*, Number One, 13-17.
- Webster, P. (1992). Research on creative thinking in music: The assessment literature. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 266-280). New York: Schirmer Books.
- Webster, P. (2005). Peter Webster responds. *Music Educators Journal*, 91(3), 37.
- Westerlund, H. (1999). Universalism against contextual thinking in multicultural music education—Western colonialism or pluralism. *International Journal of Music Education*, 33, 94-103.
- Yourcenar, M. (1976). *The Abyss*. Translated from the French by Grace Frick in collaboration with the author. London: Weidenfeld and Nicolson. (originally published in 1968).

Curriculum Vitae

Jere T. Humphreys is a professor of music at Arizona State University, USA. He has held positions with the International Society for Music Education, Music Educators National Conference, Fulbright Association, Greek Society for Music Education, and Habitat for Humanity International. He worked for the U.S. Department of State (Academic Specialist, Senior Fulbright Scholar) and National Endowment for the Arts (Consultant), and is a member of two international think tanks. He has authored some ninety publications and served on the editorial committees of eleven scholarly journals. He has directed twenty-two doctoral dissertations and taught opening seminars for new master's degree programs in Eastern Europe and South America. He is recognized for his versatility in teaching and research, including applications of historical, sociological, philosophical, and quantitative research methods to music education and arts business. He is known widely as a researcher, teacher, speaker, and consultant, having worked in twenty countries on six continents and over half the American states.

Creativity, metaphor and implications for music education

KeynoteAddress

Swanwick, Keith

keith.swanwick@bopenworld.com

Keywords: Curriculum, Music Education, Orchestras, Strings

Abstract

The Greek audience will know in ancient Greek *meta* indicates time, place or direction while *phéro*, means to carry. *Metaphorá* then literally means conveyance from one 'place' to another. The very term 'metaphor' is in itself a metaphor. We do not mean that we literally carry things from somewhere to another place but that relocating an image or concept from one setting to another is something *like* such a physical action.

Metaphorical processes underlie all creativity. They allow us to see things differently, to think new things. In metaphor two or more domains intersect, often unexpectedly and at times with novel consequences. It is this dynamic process, the intersection of different domains that I wish to call 'metaphor', whether in science, humour, literature, the visual arts, film, drama or music. In this paper I shall suggest that metaphorical processes underpin response to and production of music. An understanding of this concept can illuminate music-making and music education.

The concept of metaphor

In this paper I intend to explore the concept of metaphor taken in its generic sense: *metaphor*, not *a metaphor*. You will of course know better than I that the word *metaphor* is from the ancient Greek: *meta* indicating time, place or direction; while *phéro*, means to carry. *Metaphorá* suggests conveyance from one 'place' to another and the very term 'metaphor' is obviously metaphorical. We do not literally mean that we carry things from one place to somewhere else but that shifting an image or concept to a new context is something *like* moving a physical object. *Likeness* is fundamental to metaphor. To some extent the transplanted element becomes like, or is assimilated into, its new environment. But it also 'makes waves' in its new location, as it impinges on a good deal of resident *unlikeness*. I want to argue that the creation, contemplation and enjoyment of this friction between *like* and *unlike* lies at the heart of artistic production and response.

Scruton tells us that metaphor is the process of 'bringing dissimilar things together, in creating a relation where previously there was none' (Scruton, 1997: 80-83). Metaphor in this generic sense corresponds with what Koestler calls 'bisociation'. For Koestler, 'bisociation' occurs when different conceptual domains intersect bringing about novel consequences (Koestler, 1964). He shows this process at work in humor, science and the arts. It is the essential creative act, not exclusive to the arts. In the arts metaphor is deliberately and explicitly celebrated, generating impact and creating meaning. This is the unique element of artistic endeavor and it is this which distinguishes it from science, since creativity occurs in both domains. The metaphoric play of likeness and unlikeness is most easily illustrated in poetry.

Επιθυμίες

Σαν σώματα ωραία νεκρών που δεν εγέρασαν
και τάκλεισαν, με δάκρυα, σε μαυσωλείο λαμπρό,
με ρόδα στο κεφάλι και στα πόδια γιασεμιά --
έτσ' η επιθυμίες μοιάζουν που επέρασαν
χωρίς να εκπληρωθούν· χωρίς ν' αξιωθεί καμιά
της ηδονής μια νύχτα, ή ένα πρωϊ της φεγγερό.
Κωνσταντίνος Π. Καβάφης (1904)

Desires

Like beautiful bodies of the dead who had not grown old
and they shut them, with tears, in a magnificent mausoleum,
with roses at the head and jasmine at the feet --
this is what desires resemble that have passed
without fulfillment; with none of them having achieved
a night of sensual delight, or a bright morning.
Constantine P. Cavafy (1904)

'Like' the beautiful bodies but also shockingly 'unlike' them. We take delight in generating and reflecting upon ambiguity, lifting small pieces of likeness out of their original context and dropping them into unlikely settings. Consider the Wide Mouth frog. He went around the jungle saying that he was Wide Mouth frog and ate insects and asking all the other animals what they ate. The crocodile said 'I eat Wide Mouth frogs'. Closing his mouth tight the frog said 'you don't see many of those around here'.

All humor depends on such clashes of different worlds of meaning, sometimes sudden, as is the case with a punch line, sometimes with different sets of possibilities running alongside over a period of time, as in a farce where there may be a sustained misunderstanding known to the audience but not to the characters. The metaphorical impulse towards new ways of seeing is found in all forms of discourse. In science it is sometimes called the 'eureka' experience. The arts share this fundamental creative process. Along with humours and the sciences they help us to think the unthinkable. However, they differ in emphasis, in that they deliberately extend and luxuriate in the sheer playfulness of metaphor. The focus of the arts is on metaphorical impact rather than verifiable scientific knowledge.

Visual artists invite us to look at things in particular ways, to see things 'as', to explore new relationships; perhaps seeing the human form in geometrical terms, elongated or opened up to nature by large holes. One evening, after other guests had departed, Salvador Dali is said to have remained at the dinner table, watching runny cheese oozing over the side of a plate. His famous picture, *The Persistence of Memory*, brings the relaxation of such a moment and the soft texture of this cheese into a new relationship with the unrelenting imperative of time and the metallic hardness of watches.

Dance, drama and expressive movement also invite us to 'see as', to explore the tensions of crossing borders, of suggestive new likenesses. I once saw a Japanese woman dancing with a man disguised as an animal. She later told me that she too was supposed to be an animal. At the same event I saw a Javanese Court dance in which a man pretended to be a woman who was herself pretending to be a man. This took place at a conference on Asian dance and music in Singapore. As far as I know, no one was arrested.

Music as metaphor

Music is the most difficult art to think of in terms of metaphor. I have attempted such an analysis in *Teaching music Musically* (Swanwick, 1999). What follows to some extent derives from that text, where I argue that in music metaphorical processes function on three cumulative levels. These are: when we hear 'tones' as if they were 'tunes', as expressive shapes; when we hear these expressive shapes assume new relationships with other shapes as if they had 'a life of their own'; when these relationships, these symbolic forms, appear to fuse with our previous experience, when, to use a phrase of Susanne Langer's, music 'informs the life of feeling' (Langer, 1942: 243).

'Tones' are heard as 'tunes'

Tones become tunes through a psychological process whereby we group single sounds into lines and phrases, hearing them as gestures. In the same way we tend to see alternating lights around the illuminated borders of billboards or shop window displays as continuous lines rather than as separate lamps. I am of course using the word 'tunes' very broadly to mean any kind of musical gesture, expressive unit, or phrase, including atonal and non-tonal shapes that form much mid-20th century western 'serious' music, Indian tabla playing and African drumming patterns. Even a single tone can be heard as a phrase, such as the single note 'A' played on the trumpet at the start of Wagner's *Rienzi* overture. This is perceived quite differently from the very same 'A' that would previously have been used for orchestral tuning. If we are not careful, a string of notes can be heard as tones, rather than tunes, as when the following melody is sung as a sight-reading exercise.

Hearing sounds 'as music' requires that we experience an illusion of movement, a sense of weight, space, time and flow. Normally we do this very easily, except when music is very unusual for us or when, in educational settings, we are required to listen in a pre-metaphorical mode; as when naming the notes of a melody, notating a rhythm pattern, or identifying chords in a conventional aural training session. Of course we cannot climb through this kind of technical analysis toward any sense of line or motion. Converting 'tones' to 'tunes' depends to some extent on performance decisions, involving choice of speed, weight of sound, accentuation, balance between the various components and other elements of articulation. It also involves a particular interpretative stance. Music is like sound but is also unlike or more than sound. Musical encounter involves attending to the phenomena of sounds, while simultaneously being aware of the illusion of gesture, as when the following melody is sung in expressive phrases.

Expressive shapes are located in new relationships

The second level of the metaphorical process depends upon internal relationships which are constantly changing and evolving. On this, the second metaphorical level, what we perceive as expressive shapes appear to undergo change by juxtaposition, realignment and transformation. Carrying with them their affective charge, musical gestures are brought into new relationships with elements of internal playfulness and musical speculation. For example, John Chernoff notes that Ghanaian musicians 'expect dialogue, they anticipate movement, and most significantly they stay very much open to influence. - - - there is always an in-between, always a place to add another beat' (Chernoff, 1979: 158).

The same fundamental metaphorical processes are at work in all music. Sounds are heard as expressive gestures; these gestures are transformed into new relationships. In this 'dynamic and open' way music appears almost to have a life of its own. The creation of new relationships lies at the heart for what is called musical form, an organic process involving the relocation of musical ideas in new contexts, essentially metaphorical. The tensions between the likeness of repetition and the unlikeness of contrast and transformation are obvious enough not to require further elaboration here. So we can experiment with the penultimate line of the melody below, transforming the tonality.

Music informs the 'life of feeling'

The third metaphorical transformation goes beyond hearing sound materials as expressive shapes juxtaposed into new forms. This third transmutation gives rise the strong sense of significance so often noted by those who value music. These responses have attracted a variety of names - some of them problematic, including 'peak experience' and 'aesthetic emotion'. Csikszentmihalya calls it 'flow', and believes that through such optimal experiences we develop 'sensitivity to the being of other persons, to the excellence of form, to the style of distant historical periods, to the essence of unfamiliar civilizations. In so doing, it changes and expands the being of the viewer' (Csikszentmihalya & Robinson, 1990: 183). 'Flow' is thought to occur across different activities and cultures (Elliott, 1995: 116-117). 'Flow' is characterized by a strong sense of internal integration, by high levels of attention and concentration and - at times - complete loss of self-awareness. Similarly, aesthetic experience is seen as 'intrinsic, disinterested, distanced - involved, outgoing, responsive - - absorbed by and immersed in' (Reimer, 1989: 103). 'Flow' is an attempt to describe and evaluate those experiences which seem to lift us out of the ruts of life and which have been variously called transcendental, spiritual, uplifting, 'epiphanies', yes, and 'aesthetic'. I would not quibble over what we want to call such experiences, but would rather acknowledge their existence and try to understand how they occur.

We might attempt to experience this quality of feeling by caring for the little melody below and becoming absorbed in the further metaphorical transformation of the final line.

Musical 'flow' arises when three levels of the metaphorical process are activated. Tones become gestures, gestures are integrated into a new form and the new form corresponds with our personal and cultural history.

Creative and insightful tensions are set up by likeness and inevitable unlikeness at every level. The ability to hear sounds connected as expressive shapes is a stimulating ambiguity. Beyond this, music is most powerful when expressive gestures are perceived to undergo variation and transformation, when the likeness of repetition is challenged by the unlikeness of change or contrast. Then we ourselves may to some extent be transformed. Two domains intersect; we are able to empathize with the expressive charge of music, while at the same time responding to that which is new and insightful. Whether we want to call this 'aesthetic experience' or 'flow', these experiences give music a special place in virtually every culture.

What differentiates music, literature and the other arts from the sciences is the strength of connection with personal and cultural histories. In science this personal element runs along, so to speak, in the background, rather than as the prime object of attention. In the arts the play of this web of feeling becomes a central focus. Nothing more is required or expected. This is the mission of the arts, to extend metaphoric playfulness and in so doing to keep the human spirit open and alive.

Implications for music education

This perspective on music leads me to several implications for music education.

The first of these is that teachers should look for the three metaphorical transformations in their educational transactions.

The second is that the range of teaching and learning activities should be wide enough to stimulate this engagement in all the layers of metaphor. It is important and rewarding that students compose as well as perform and listen to the music of others.

There are different levels of student decision-making and involvement depending on the activity.

If it is only a question of reproductive performance, this can limit response.

All this can be summarised in three principles for music educators. These, taken together may help to keep alive metaphorical playfulness in music education. These are:

- ✓ Care for musical discourse in all its metaphorical layers
- ✓ Care for the musical discourse of students
- ✓ Fluency first and last

References

- Chernoff, J. M. (1979). *African rhythm and african sensibility*. Chicago and London: University of Chicago.
- Csikszentmihalya, M., & Robinson, R. E. (1990). *The art of seeing*. Malibu, California: Getty.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. New York: Macmillan.
- Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a new key*. New York and Cambridge, MA: Mentor Books and Harvard University Press.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (1989 ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Scruton, R. (1997). *The aesthetics of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London and New York: Routledge.

Curriculum Vitae

Keith Swanwick GRSM, LRAM, ARCO, MEd, PhD, (Hon) FTCL, is Emeritus Professor at the Institute of Education, University of London. Previously he was Professor of Music Education and from 2000 to 2002 was Dean of Research. He graduated with distinction from the Royal Academy of Music, where he studied trombone, piano, organ, composition and conducting. He then trained as a teacher and taught in secondary schools, further education and university. He has extensive experience as a choral and orchestral conductor and has also been an orchestral musician and a church organist.

His PhD was a study of *Music and the Education of the Emotions*. His most recent books are published by Routledge/ Taylor Falmer and include: *Music, Mind and Education*, 1988 (also in Spanish and Japanese); *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*, 1994 and *Teaching Music Musically*, 1999, (also in Portuguese and Japanese).

In 1987 he became the first Chairman of the *National Association for Education in the Arts* and from 1991 to 1995 was Chair of the *Music Education Council (UK)*. From 1984 to 1998, with John Paynter, he was editor of the *British Journal of Music Education*. During 1998 he was Visiting Professor, University of Washington and from 1999 – 2001 was Advisory Professor at the Institute of Education in Hong Kong. Other international engagements have included invited teaching appointments and keynote papers at major overseas conferences, including the venues of New Zealand, Australia, Finland, Sweden, Norway, Holland, Spain, Cyprus, Canada, China, Japan, Singapore, Iceland, the USA, Brazil, Portugal and Jamaica.

Δημιουργικότητα στη Μουσική Εκπαίδευση: Είναι δυνατόν να διδαχθεί;

Κοκκίδου Μαρία

ugenius@otenet.gr

Keywords: Δημιουργικότητα, Δημιουργική Σκέψη, Στάδια Δημιουργικής Διαδικασίας, Μουσική Εκπαίδευση, Αυτοσχεδιασμός, Σύνθεση, Ακρόαση
Creativity, Creative Thinking, Phases Of Creative Process, Music Education, Improvisation, Composition, Listening

Περίληψη

Αρκετοί ερευνητές σήμερα υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί, καθώς είναι ένα ανθρώπινο γνώρισμα που ποικίλει ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και την εκπαίδευση που έχει δεχτεί το άτομο. Ακόμα υπογραμμίζουν ότι αν και όλα τα παιδιά είναι ικανά να δημιουργήσουν, η ικανότητα αυτή παραμένει σε λανθάνουσα μορφή όταν δεν υπάρχει εξάσκηση. Με την εξάσκηση η δυνατότητα για δημιουργικότητα εξελίσσεται σε δεξιότητα. Μέσα από αυτή την εργασία, επιχειρείται, εν πρώτοις, η διερεύνηση των όρων «δημιουργική σκέψη» και «δημιουργικότητα», καθώς και των παραμέτρων αυτών, και στη συνέχεια, η διεξοδική ανάλυση του φαινομένου της εμπλοκής της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Τα ερωτήματα στα οποία θα αναζητηθούν απαντήσεις είναι: τι σημαίνει δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στη μουσική εκπαίδευση; είναι τόσο σπουδαία, και γιατί; μπορεί να διδαχθεί; υπάρχουν κριτήρια που εξασφαλίζουν το δημιουργικό χαρακτήρα της διδασκαλίας – μάθησης στη μουσική εκπαίδευση και ποια είναι αυτά; Τέλος, θα περιγραφεί ένα πλαίσιο ανάπτυξης δημιουργικών δραστηριοτήτων στη σχολική μουσική εκπαίδευση.

Creativity in Music Education: Can we Teach Children to be Creative?

Abstract

Today, many researchers support that creativity can be taught, as it is a human characteristic that varies depending on the social context and the education that the individual has received. They still underline that even if all children are capable to create, this ability remains in latent form when there is no practice. Within training the ability for creativity develops into skill. Through this paper, it is firstly attempted the investigation and study of terms "creative thinking" and "creativity", as well as their parameters, and then, the extensive analysis of phenomenon of creativity's involvement in music education at school. The questions which arise are: what indicates creativity in the educational process and more specifically in music education? It is so important, and why? It can be taught? Do exist criteria that ensure the creative character of teaching – learning process in music education? Finally, it will be described a developmental frame for creative activities in music education at school.

*Creativity is allowing yourself to make mistakes
Art is knowing which one to keep
Scott Adams*

Η πανάρχαια ιδέα της δημιουργικότητας, σύμφωνα με την οποία πήγαζε από κάτι θεϊκό, μεταπλάσθηκε από την περίοδο του Διαφωτισμού σε προϊόν ανθρώπινης δράσης και σε πεδίο κατανόησης των προσωπικών μας δυνατοτήτων, με άξονες την περιέργεια, τον πειραματισμό και την εξερεύνηση. Στην Κλασική περίοδο, δίνονταν πεδίο και κάποια ελευθερία αυτοσχεδιασμού στον εκτελεστή, άρα υπήρχε εμπλοκή της δημιουργικότητας, σε αντίθεση με τον όψιμο Ρομαντισμό, που υπήρχε έλεγχος του τρόπου ερμηνείας και εκτέλεσης από το συνθέτη. Στον 20^ο

αιώνα αναγνωρίζεται εκ νέου η αξία του αυτοσχεδιασμού ενώ είναι σημαντική και η ανάδειξη της αλεατορικής τεχνικής.

Μέσα από τους James, Dewey, Kilpatrick και Parker η έννοια της δημιουργικότητας συσπειρώθηκε γύρω από την ανακάλυψη και την αυτο-παρακίνηση μέσα από το παιχνίδι (βλ. Lieberman 1967), ενώ κατά τους Guilford (1962) και Torrance (1970) προσδιορίστηκε ως τεχνική παραγωγής πρωτότυπων λύσεων. Σύμφωνα με τον Μαγνήσαλη (1990), δημιουργική σκέψη είναι α) η ικανότητα της δυναμικής οργάνωσης ασύνδετων γνωστικών στοιχείων σε νέες γνωστικές δομές β) η ικανότητα αναδόμησης γνωστικών στοιχείων που προϋπάρχουν και γ) μία δυναμική διαδικασία στην οποία συνδυάζονται γνώσεις και εμπειρίες για την παραγωγή νέων και πρωτότυπων ιδεών για την επίλυση διάφορων προβλημάτων.

Η επιστημονική κοινότητα (βλ. Guilford 1966, Torrance 1976, Gardner 1993) είναι πεπεισμένη ότι η δημιουργική σκέψη, ως ειδική ικανότητα της νόησης, είναι αναπτύξιμη και βελτιώσιμη μέσω ειδικής διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης και άσκησης. Η διαδικασία ξεκινά από το διδάσκοντα με την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας με τρόπο τέτοιο ώστε οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες για προβληματισμό, έρευνα, αξιολόγηση, επαλήθευση και αξιοποίηση, αναφορικά με την προσφερόμενη γνώση. Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης συνδέεται με τα παρακάτω μεγέθη: αποστασιοποίηση του «εγώ» (δηλαδή η συνειδητή θέση απόστασης από το πρόβλημα με σκοπό τη γένεση νέων ιδεών), ροή των ιδεών, δημιουργική φαντασία, εντύπωση του νέου, συναισθηματική διέγερση (χαρά από την εξεύρεση λύσης, από την παραγωγή δημιουργικής σκέψης). Οι παράγοντες που εμπλέκονται στην παραγωγή δημιουργικής σκέψης είναι α) το πολιτισμικό περιβάλλον, β) το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, γ) το οικογενειακό περιβάλλον και δ) το περιβάλλον εργασίας ή εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης στηρίζεται στα προϊόντα της:

- Διανοητική αρχηγία (άνοιγμα καινούριων δρόμων, νέων οριζόντων)
- Ευαισθησία στα προβλήματα
- Πρωτοτυπία
- Εφευρετικότητα
- Χρησιμότητα
- Καταλληλότητα
- Ευρύτητα (εύρος του πεδίου εφαρμογής της λύσης)
- Μοναδικότητα (χρήση ασυνήθιστων μέσων)

Ο Galin (1976) μελέτησε τη δημιουργικότητα σε σχέση με την επεξεργασία πληροφοριών από τα ημισφαίρια του εγκεφάλου και συμπέρανε ότι η δημιουργική σκέψη, όπως και η μη-λογική διαισθητική σκέψη, αφορούν στο δεξί ημισφαίριο. Κατά τη γέννηση δεν υπάρχει επικράτηση κάποιου ημισφαιρίου, γι αυτό είναι πολύ σημαντικό να προσφερθούν στα παιδιά ευκαιρίες που ενισχύουν και συγκροτούν τη λειτουργία και των δύο πλευρών του εγκεφάλου. Το σχολείο δίνει έμφαση στον κομορμισμό και στη συγκλίνουσα σκέψη ή, με άλλα λόγια, στη λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου.

Ο Wallas (1926) προτείνει τα εξής στάδια (τα οποία έχουν υιοθετήσει πλήθος ερευνητών, μεταξύ των οποίων οι Sparshott και Stein) για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της δημιουργικής διαδικασίας:

- Προετοιμασία (συλλογή των δεδομένων που σχετίζονται με το πρόβλημα, διερεύνηση των πιθανών λύσεων και γέννηση ιδεών)

- Επώση (συνειδητή απομάκρυνση από το πρόβλημα και «άνοιγμα του δρόμου» σε ασυνειδητές διαδικασίες)
- Διαφώτιση – Ενόραση («ξαφνική» παρουσίαση μιας λύσης, το «εύρηκα»)
- Έλεγχος – Επαλήθευση (επεξεργασία και πρακτική εφαρμογή της λύσης).

Προϋπόθεση για τη δημιουργικότητα είναι η ύπαρξη γνώσεων. Δημιουργικότητα εκ του μηδενός δεν υπάρχει. Πολλοί φιλόσοφοι και ψυχολόγοι έχουν συνδέσει τη δημιουργικότητα με τις συνθήκες έκστασης και υπέρβασης και τονίζουν ότι στη δημιουργική διαδικασία υπάρχει πάντα κάποιο είδος σωματικής δράσης (βλ. Boyce-Tillman 2000). Ο Hargreaves (2004) επισημαίνει ότι μπορούμε να δίνουμε ορισμούς για τα δημιουργικά προϊόντα, αλλά δεν πρέπει να θεωρούμε τη δημιουργικότητα ως ένα *τυπικά καταναμεμημένο γνώρισμα* και δεν είναι ασφαλές να διακρίνουμε τα άτομα ως δημιουργικά ή μη-δημιουργικά. Επιπροσθέτως, αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό τα τεστ μουσικής δημιουργικότητας και εντοπίζει σ' αυτά προβλήματα εδραίωσης, αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η Hollander (2002) τονίζει πως τα παιδιά «γεννιούνται» δημιουργικά (ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον κόσμο, η φαντασία τους, η ικανότητά τους για παιχνίδι) αλλά τα εκπαιδευτικά συστήματα – κυρίως δυτικού τύπου – μπλοκάρουν την ανάπτυξή της, μέχρι που φροντίζουν συστηματικά για τον αφανισμό της. Εξάλλου, ο φόβος της μη-παραγωγικής αξιολόγησης και της βαθμολόγησης αναστέλλει, σχεδόν πάντοτε, μία δημιουργική αντίδραση ή δράση. Η Boyce-Tillman (2000) θεωρεί ότι το χάος είναι απαραίτητο στοιχείο της δημιουργικής διαδικασίας ενώ το τελικό προϊόν είναι αποτέλεσμα της ισορρόπησης μεταξύ της ελευθερίας και των περιοριστικών ορίων. Ο Blacking (1984) επισημαίνει: «αν και η μουσική ωθεί τους ανθρώπους να εκφράσουν την κοινωνική τους ταυτότητα και να αποκτήσουν την εμπειρία της κοινωνικής αλληλεγγύης και συναδελφικότητας, ο τελικός στόχος είναι να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν τα περιοριστικά όρια των υφιστάμενων κουλτουρών και να αναπτύξουν δημιουργική φαντασία». Η Amabile (1982) προσπάθησε να ορίσει τη δημιουργικότητα με ένα «παισιακό» τρόπο προτείνοντας πως «μία ενέργεια αντίδρασης ή ένα προϊόν μπορούν να χαρακτηρισθούν ως δημιουργικά, όταν συγκεκριμένοι παρατηρητές τα κρίνουν ως τέτοια». Ο Koestler (1981) ανέπτυξε τη θεωρία του «διμερούς συνειρμού» (*bisociation*), σύμφωνα με την οποία για τη δημιουργική διαδικασία είναι απαραίτητη η συσχέτιση δύο ασύνδετων πεδίων με στόχο την παραγωγή ενός προϊόντος. Ο Torrance (1976), ορίζει τη δημιουργικότητα ως τη διαδικασία αντίληψης και επίλυσης προβλημάτων, σχηματοποίησης ιδεών ή υποθέσεων και υποστηρίζει πως τα μικρά παιδιά βρίσκονται στην κορυφή της δημιουργικότητας, έχουν μεγάλη φαντασία και εντοπίζει επτά μετρήσιμα κριτήρια της δημιουργικότητας:

1. Νοητική ευχέρεια ή ρευστότητα ιδεών
2. Νοητική ευελιξία
3. Πρωτοτυπία της σκέψης
4. Ικανότητα σύνθεσης
5. Ικανότητα μετασχηματισμών
6. Ικανότητα επεξεργασίας
7. Ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα του περιβάλλοντος.

Βέβαια, κατάλογοι ανάλογων κριτηρίων υπάρχουν αρκετοί, αφού όλοι οι εμπλεκόμενοι ερευνητές έχουν καταρτίσει παρόμοιες λίστες. Στους περισσότερους από αυτούς συμπεριλαμβάνονται τα παραπάνω κριτήρια καθώς και τα κριτήρια του μεγάλου αριθμού των ιδεών, της ανοιχτότητας στο καινούριο και στο απρόσμενο, της προθυμίας για πειραματισμό, της

προσαρμοστικότητας, της περιέργειας, της επιθυμίας για ρίσκο, της προτίμησης στην πολυπλοκότητα κ.α.

Ο Torrance τονίζει ακόμα ότι η δημιουργικότητα μπορεί να εξηγηθεί ως:

- Αποτέλεσμα
- Διαδικασία
- Ικανότητα
- Σύνολο προσωπικών παραγόντων
- Σύνολο περιβαλλοντικών συνθηκών.

Κάθε δημιουργική πράξη είναι μια ατομική έκφραση, ένα αποτύπωμα του εαυτού μας. Ο Doyle (2003), σε εισήγησή του στο ετήσιο συνέδριο της Βρετανικής Ένωσης για την Έρευνα στην Εκπαίδευση, παρουσίασε τη θέση του, σύμφωνα με την οποία η δημιουργικότητα είναι μια «εν-δυνάμει-τεχνική» (*technicity*) που μπορεί να διδαχθεί, καθώς και ένα ανθρώπινο γνώρισμα που ποικίλει ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και την εκπαίδευση που έχει δεχτεί το άτομο. Ο Schirrmacher (1998β) υπογραμμίζει ότι αν και όλα τα παιδιά είναι ικανά να δημιουργήσουν, η ικανότητα αυτή παραμένει σε λανθάνουσα μορφή όταν δεν υπάρχει εξάσκηση. Με την εξάσκηση η δυνατότητα για δημιουργικότητα εξελίσσεται σε δεξιότητα. Επίσης, εντόπισε δραστηριότητες που εμφανίζονται ως δημιουργικές, αλλά δεν είναι τελικά. Τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν τα παρακάτω κοινά σημεία: υψηλή καθοδήγηση από τον διδάσκοντα, απόλυτη δομή και συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Ο Gardner (1993) δηλώνει ότι οι διδάσκοντες μπορούν να αξιολογήσουν τις δημιουργικές – καλλιτεχνικές δράσεις των μαθητών με κριτήρια όπως: η ικανότητα να αναθεωρούν προσεχτικά και με σκέψη (επιχειρήματα) το έργο τους ανά τον χρόνο, η ικανότητα και η τάση να χρησιμοποιούν κρίσεις και προτάσεις όταν χρειάζεται, η ικανότητα να χρησιμοποιούν απόψεις άλλων καλλιτεχνών για ιδέες και εμπνεύσεις, η εκδήλωση φροντίδας και προσοχής σε λεπτομέρειες του τελικού προϊόντος και η ικανότητα να εργάζονται τόσο ανεξάρτητα από τους άλλους όσο και συλλογικά.

Ο Aaron Copland (1951/1952) είπε ότι «όπως ο κάθε δημιουργός ανακαλύπτει τον εαυτό του μέσα από το έργο του, έτσι και η ανθρωπότητα ανακαλύπτει τη φύση της ύπαρξής της μέσα από τις καλλιτεχνικές δημιουργίες». Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός δημιουργικού μουσικού εντοπίστηκαν από τις έρευνες του Kemp (1981) ως εξής: η εσωστρέφεια που σχετίζεται με ανεξαρτησία, την υποκειμενικότητα και τη μικρή εξάρτηση από τις κοινωνικές επιταγές, η δύναμη του εσωτερικού κόσμου, η φαντασία και η ευαισθησία βρέθηκαν να χαρακτηρίζουν σε σημαντικό βαθμό τους συνθέτες μουσικής. Ο Kemp διαπίστωσε επίσης ότι η δημιουργικότητα χαρακτηρίζει τόσο τους συνθέτες όσο και τους ερμηνευτές μουσικής. Ο Hargreaves (2004) σημείωσε ότι ο αυτοσχεδιασμός συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα αν και τα άτομα που αυτοσχεδιάζουν τείνουν να υιοθετούν τελειώς διαφορετικές στρατηγικές. Πάντως, από τις προσωπικές μαρτυρίες μεγάλων μουσικών δημιουργών, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας. Ειδικότερα, αρκετοί (π.χ. Μπαχ, Μπετόβεν) φαίνεται ότι κοπίαζαν ιδιαίτερα και δημιουργούσαν κάτω από συνθήκες απόλυτης προσήλωσης και στοχασμού, ενώ άλλοι (Μότσαρτ, Σούμαν) μοιάζουν να είναι ικανοί να συνθέτουν χωρίς εξαναγκασμό, και με τις ιδέες τους να ρέουν εν αφθονία.

Η δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση αφορά κύρια στη σύνθεση μουσικής, στον αυτοσχεδιασμό και στην ακρόαση μουσικής. Αυτό δε σημαίνει ότι αποκλείονται όλοι οι άλλοι

τομείς, όπως η μουσική σημειογραφία και η μουσική ανάλυση, αλλά ότι το μεγάλο βάρος μοιράζονται οι τρεις προαναφερθέντες άξονες.

Ακολουθώντας τα στάδια του Wallas, ένα παιδί που συνθέτει μπορεί να ξεκινήσει να παίζει αυτοσχεδιάζοντας (προετοιμασία), να αφεθεί να σκεφθεί τις ιδέες του, δεχόμενο ερεθίσματα από το περιβάλλον (επώαση), να καταλήξει σε κάποιες ιδέες και να αρχίσει να τις καταγράφει και να τις επεξεργάζεται (διαφώτιση και επαλήθευση). Είναι ευνόητο ότι ο μαθητής θα γίνεται σταδιακά ικανότερος στο χειρισμό μουσικών ιδεών και μοτίβων και στη δόμηση μιας μουσικής φόρμας. Κατ' αναλογία, στην εκτέλεση και ερμηνεία έργων, πρώτα προσεγγίζει και εξοικειώνεται με το μουσικό κείμενο (προετοιμασία), αρχίζει να φαντάζεται το τελικό ερμηνευτικό αποτέλεσμα (επώαση), καταλήγει στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης ιδέας (διαφώτιση) και την επεξεργάζεται μέχρι να καταλήξει σε μία δεξιοτεχνική εκτέλεση (επαλήθευση). Κατά την ακρόαση μουσικών έργων, το παιδί-ακροατής αρχικά εξοικειώνεται με το μουσικό έργο (προετοιμασία), αφήνει τη φαντασία του ελεύθερη να πετάξει (επώαση), εντοπίζει τα συναισθήματα και τις διαθέσεις που του υποβάλλει η ακρόαση του συγκεκριμένου έργου (διαφώτιση) και αναλύει και κοινοποιεί τα συναισθήματα και τις διαθέσεις του σε σχέση με δομικά στοιχεία του έργου (επαλήθευση).

Η δημιουργική ακρόαση προϋποθέτει την εμπλοκή των αισθήσεων, του συναισθήματος, του ψυχοκινητικού και του γνωστικού τομέα. Η ψυχή κάνει ένα εσωτερικό ταξίδι με ακούσιους συνειρμούς που μπορεί να είναι αφηρημένοι, παραστατικοί ή συμβολικοί. Όπως σημειώνει και η Boyce-Tillman (2000), *η εμπειρία μιας δημιουργικής ακρόασης, μας δίνει την ευκαιρία να αναθεωρήσουμε τις οικείες σε μας διαδικασίες και να εξασκήσουμε την δημιουργικότητά μας σε σχέση με κάποιες ιδιαίτερες συνθήκες* (σελ. 99).

Στη δημιουργική ακρόαση είναι βασικό το στοιχείο της προσοχής, της συγκέντρωσης.

Ο Revesz (1953) κατέληξε ότι «η ικανότητα της αισθητικής απόλαυσης ενός έργου ταυτίζεται με τη μουσικότητα: δημιουργική μουσική ακρόαση σημαίνει κατανόηση της δομής ενός μουσικού έργου, δηλαδή ο ακροατής να ακολουθεί, ακόμα και να προβλέπει, τις προθέσεις του συνθέτη: έτσι, απορροφείται σε τέτοιο βαθμό από τα συναισθήματα που εκφράζει ο συνθέτης, που αισθάνεται σαν συνδημιουργός του μουσικού έργου».

Εν τέλει, το ζήτημα είναι πώς μπορούμε να ενισχύσουμε την τάση των παιδιών για δημιουργικές δράσεις και πώς μπορούμε να τα οδηγήσουμε από μία αυθόρμητη διαδικασία σε μια δημιουργική αναζήτηση και διεκπεραίωση. Τα ερωτήματα είναι πολλά (π.χ. είναι πιο σωστό να αφήνουμε τους μαθητές να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους χωρίς να ασχολούνται με τη σημειογραφία ή πρέπει να γράφουν τις ιδέες τους) αλλά ο μόνος αρμόδιος για να δώσει απαντήσεις είναι ο ίδιος ο διδάσκοντας, ο οποίος θα συνυπολογίσει τις συνθήκες μάθησης, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τους διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους.

Η δημιουργικότητα, όχι μόνο είναι διδάξιμη, αλλά είναι επιβεβλημένο να τεθεί στο κέντρο των σχολικών μουσικών δράσεων, μιας και στο σχολείο, τα παιδιά έχουν ελάχιστες – έως καθόλου ευκαιρίες – για να την αναπτύξουν και να αντιληφθούν τη σημασία της στη μελλοντική τους ζωή και εξέλιξη. Οι μαθητές έχουν ανάγκη από συνθήκες μάθησης όπου μπορούν να κάνουν λάθη, να αυτοσχεδιάσουν και να πειραματιστούν, νοιώθοντας ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Σε αυτές τις συνθήκες, δεν απαγορεύονται το γέλιο και η διασκέδαση και οι μουσικές δράσεις εμπεριέχουν εσωτερικές και εξωτερικές αντιπαραθέσεις. Η απόλυτη πειθαρχία ή υποταγή και οι υποχρεωτικές συνεργασίες, όλα αυτά είναι ασυμβίβαστα με τη δημιουργικότητα. Οι Sloboda και Davidson (1996, σελ. 187) τονίζουν πως για όσους η μουσική είναι «μόνο δουλειά και καθόλου παιχνίδι» υπάρχουν ελάχιστες πιθανότητες να φτάσουν σε ένα ψηλό επίπεδο εκφραστικότητας στη μουσική ερμηνεία. *Η επίτευξη της σωστής ισορροπίας μεταξύ*

ελευθερίας και πειθαρχίας είναι ίσως ο πλέον σημαντικός στόχος για γονείς, μαθητές και νέους μουσικούς. Σ' αυτό το ζήτημα, ο Robert Sherman (1971), με μια δόση απαισιοδοξίας, υποστηρίζει ότι δεν μπορούμε να εντοπίσουμε πολλές δημιουργικές δράσεις μέσα στο σχολείο, κατά την ώρα του μαθήματος μουσικής αφού οι αυθεντικές δημιουργικές δράσεις, που οδηγούν στην κατανόηση της μουσικής, λαμβάνουν χώρα εκτός της σκέπης της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης.

Η ελευθερία που απαιτείται για τη δημιουργικότητα έχει αποπροσανατολίσει πολλές φορές τους δασκάλους μουσικής και τους έχει οδηγήσει στο σχεδιασμό μη – καθοδηγούμενων δράσεων. Αυτό όμως που πραγματικά συμβαίνει είναι πως στις δημιουργικές δραστηριότητες, πρέπει να υπάρχει καθοδήγηση και οργάνωση, αλλά μελετημένη υπό το πρίσμα του τελικού στόχου που είναι η δημιουργικότητα. Ο διδάσκοντας πρέπει να προσφέρει στους μαθητές πολλές ευκαιρίες και ποικίλα ερεθίσματα για δημιουργικές δράσεις, σε όλους τους τομείς, καθώς και να τους ενθαρρύνει και να τους στηρίζει σε όλες τους τις απόπειρες. Από την εξαντλητική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφία μπορούν να μορφοποιηθούν αρκετές προτάσεις για δημιουργική σχολική μουσική εκπαίδευση. Ειδικά για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προτείνονται ενδεικτικά:

- Εξερεύνηση και πειραματισμός με διάφορες ηχητικές πηγές, συμβατικές ή μη.
- Σχεδιασμός και εκτέλεση ηχοιστοριών.
- Χρήση ήχων και μουσικής για έκφραση συναισθημάτων.
- Πολλαπλή απεικόνιση ηχητικών και μουσικών ακολουθιών.
- Μελοποίηση στίχων, είτε που θα έχουν γραφτεί από τα ίδια τα παιδιά είτε από γνωστούς ποιητές.
- Προσαρμογή στίχων ή κειμένου σε μια δοσμένη μελωδία.
- Αυτοσχέδιες «συνομιλίες» με όργανα, με φωνή κ.α.
- Σύνθεση τραγουδιών και απλών μουσικών φράσεων.
- Εκφραστικός – αυτοσχέδιος χορός.
- Ζωγραφική εμπνευσμένη από μία ακρόαση.
- Γραπτή έκφραση ιδεών, με σημείο αναφοράς ένα μουσικό έργο που έχει τεθεί προς ακρόαση.
- Κατασκευές πρωτότυπων μουσικών οργάνων, με χρήση «ασυνήθιστων» υλικών.

Στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής της Ελλάδας (ΦΕΚ 1366 τ.Β' 18-10-2001, ΔΕΠΠΣ), η μουσική θεωρείται ως *μια κινητήρια δύναμη για δημιουργικότητα, που δίνει ερεθίσματα αλλά και καθοδηγεί την ανθρώπινη φαντασία* ενώ αναγράφεται ότι *η μουσική στο σχολείο σκοπεύει – μεταξύ άλλων – και στην απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών*. Ειδικότερα, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας αφορά κυρίως στον άξονα «Δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας», με τη δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών (εξερεύνηση ήχων και μουσικών ιδεών, οργάνωση μουσικών ιδεών, σύνθεση, αυτοσχέδιασμός). Στην ενότητα «Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» δηλώνεται ρητά πως η *σύνθεση (δημιουργία) είναι το επιστέγασμα της δουλειάς που γίνεται στο σχολείο*. Εν ολίγοις, το παρόν πρόγραμμα στηρίζει την ιδέα ότι η δημιουργικότητα είναι διδάξιμη – αν και περιορίζει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στον άξονα «Δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας» – και κατά την

σπειροειδή ανάπτυξη του προγράμματος διαφαίνεται με καθαρότητα η προσπάθεια των συντακτών να συστηματοποιήσουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Γενικά, στο εν λόγω πρόγραμμα η αξία της δημιουργικότητας τονίζεται με πολλούς τρόπους (δημιουργικές δράσεις, δημιουργική έκφραση, ώθηση των μαθητών ώστε να αντιληφθούν τη δημιουργικότητά τους, καλλιέργεια της δημιουργικότητας). Μένει να διαπιστωθεί, από άλλους ερευνητές, αν κατά την συγγραφή των διδακτικών εγχειριδίων και την εφαρμογή του προγράμματος αξιοποιείται η διάσταση της δημιουργικότητας ή αν οι περί δημιουργικότητας αναφορές εξαντλούνται μόνο στη σχετική θεωρητικολογία.

Βιβλιογραφία

- Amabile, T.M. (1982). Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.
- Blacking, J. (1984). Versus Gradus Novos Ad Parnassum Musicum: Exemplum Africanum. Στο *Becoming Human Through Music, The Western Symposium*, August. Connecticut, USA.
- Boyce-Tillman, J. (2000). *Constructing Musical Healing*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Copland, A. (1951-2). *Music and imagination*. Charles Eliot Norton Lectures.
- Doyle, M.P. (2003). Creativity: rooted in technicity? Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference 2003, στο δικτυακό τόπο <http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/>
- Galin, D. (1976). Educating Both Halves of the Brain. *Childhood Education* 53, 17-20.
- Gardner, H. (1993). *Multiply Intelligences: The Theory into Practice*. New York: Basic Books.
- Guilford, J.P. (1962). Creativity: Its measurement and development. Στο S.J. Parnes & H.F. Harding (επιμ) *A Source Book of Creative Thinking*. New York: Charles Scribners Sons.
- Guilford, J.P. (1966). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hargreaves, D.J. (2004). *Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής* (μτφρ. Ε. Μακροπούλου). Αθήνα: Fagotto.
- Hollander, L. (2002). Folk music, mythology and enlightenment – Music, Creativity and the Transformation of Education. *American Music Teacher*. Στο δικτυακό τόπο www.findarticles.com/
- Jeffrey, B. (2003). Creative learning developments. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Ετήσιο Συνέδριο της BERA (British Educational Research Association).
- Kemp, A.E. (1981). The personality structure of the musician II. Identifying a profile of traits for the composer. *Psychology of Music*, 9(2), 69-75.
- Koestler, A. (1981). The three domains of creativity. Στο D. Dutton & M Krausz (επιμ) *The Concept of Creativity in Science and Art*. Boston, MA: Martinus Nijhoff Publications.
- Lieberman, J.N. (1967). A developmental analysis of playfulness as access to cognitive style. *Journal of Creative Behaviour*, 1(4), 391-397.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1990). *Δημιουργική: Θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Revesz, G. (1953). *Introduction to the Psychology of Music*. London: Longmans, Green.

- Schirrmacher, R. (1998β). *Τέχνη & Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών* (μτφρ. Τ. Γαζερίαν). Αθήνα: Ίων.
- Sherman, R.W. (1971). Creativity and the Condition of Knowing in Music (part 2). *Music Educators Journal*, 58 (3), 59-61.
- Torrance, E.P. (1970). *Creative Learning and Teaching*. New York: Dodd, Mead.
- Torrance, P. (1976). *Guiding Creative Talent*. Huntington, New York: Robert Krieger Publishing Company.
- ΦΕΚ 1366 τ. Β' (18-10-2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Watts.

Βιογραφικό

Η Μαίη Κοκκίδου είναι υποψήφια διδάκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο Πανεπιστήμιο της Δυτικής Μακεδονίας, όπου διδάσκει επίσης ως Ειδική Επιστήμονας στο πεδίο της Μουσικής Παιδαγωγικής. Έχει διδάξει μουσική σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και είναι διορισμένη στη δημόσια εκπαίδευση ως νηπιαγωγός. Είναι πτυχιούχος της Σχολής Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του ΑΠΘ και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, με κατεύθυνση «Γλώσσα-Ιστορία-Πολιτισμός» στο ΑΠΘ. Έχει σπουδάσει κλασική κιθάρα, ανώτερα θεωρητικά, αντίστιξη και ενοργάνωση. Είναι μέλος της ISME, της EAS, της OMEP, της EEME και της καλλιτεχνικής-παιδαγωγικής ομάδας «Ελάτε να Παίζουμε». Έχει γράψει και δημοσιεύσει βιβλία και πολλά άρθρα για την αισθητική αγωγή, τη σχολική εκπαίδευση και τη μουσική εκπαίδευση.

Curriculum Vitae

May Kokkidou is a Ph.D. student at the Department of Primary Education of Florina, University of Western Macedonia, where she also teaches within the field of Music-Pedagogy. She has been posted as music educator and kindergarten teacher in Primary Education. She obtains a B.Sc. degree from the Preschool Education Academy of Thessaloniki and a B.Sc. from the Department of Preschool Education, Aristotle University of Thessaloniki. She also obtains a M.Sc. Degree on the field of Language- History-Culture from the Department of Primary Education of Florina, University of Western Macedonia. She has degrees in Classical Guitar, Higher Harmonic Theory, Counterpoint and Band Orchestration. She is a member of ISME, EAS, OMEP, EEME and of artistic - pedagogical groups. She is author of several articles and books on pedagogy, on aesthetic education and on music education.

Η έννοια της Δημιουργικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα Μουσικής του Δημοτικού Σχολείου: Ιστορική προσέγγιση

Σταύρου Γιάννης
syanis@mycosmos.gr

Keywords: Εκπαίδευση, Δημοτικό Σχολείο, Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μουσική, Δημιουργικότητα
Education, Primary School, Curriculum, Music, Creativity

Περίληψη

Η σημασία της δημιουργικότητας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου είναι σήμερα γενικά αποδεκτή. Οι πρώτες, ωστόσο, προσπάθειες για εισαγωγή δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας στη μουσική αγωγή εντοπίζονται στις αρχές του 20ού αιώνα. Παρά τις κατά καιρούς αμφισβητήσεις, αποτελέσματα ερευνών έχουν πλέον καταδείξει τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητά της στην εκπαίδευση. Έτσι, η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Στον ελλαδικό χώρο η δημιουργικότητα ως στοιχείο της μουσικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε με καθυστέρηση, όπως, εξάλλου, συνέβη με όλες τις τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου οι δημιουργικές δραστηριότητες που αφορούσαν στο μάθημα της Μουσικής εμφανίστηκαν το 1977. Σκοπός της εισήγησης είναι να καταγράψει την έννοια της δημιουργικότητας όπως αυτή εμφανίζεται στα αναλυτικά προγράμματα της Μουσικής του Δημοτικού Σχολείου, στην ιστορική τους διαδρομή, με βάση συγκεκριμένες αναφορές και δραστηριότητες. Εξετάζονται τα προγράμματα που έχουν εκδοθεί από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 1994. Πρόκειται για μια ιστορική προσέγγιση κατά την οποία επιχειρείται η ερμηνεία των όποιων μεταβολών των προγραμμάτων της μουσικής στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτές συντελέστηκαν.

Elements of Creativity in the Curricula of Music in Primary School: Historical approach

Abstract

The importance of creativity in the development of a man's personality is today generally acceptable. However, the first attempts to introduce creative methods of teaching in musical education date back to the beginning of the 20th century. Despite the occasional contestations, results of researches have shown the usefulness and the necessity of creativity in education. Creativity constitutes a basic factor in the configuration of the Curricula in enacted education. In Greece, creativity as an element of musical education was presented with delay, the same way it happened with all the tendencies in the field of education. To be more specific, in the Curricula of Primary School, the creative activities that were related to the course of Music were presented at the decade of 70's. The aim of this proposal is to record the notion of creativity as it is presented in the Curricula of Music in Primary School, throughout their historic course, based on certain reports and activities. Curricula that have been published since the foundation of the Greek State up to 1994 are examined in it. It is (about) a historical approach which attempts to interpret any changes, of the syllabuses of music into the educational and social frame in which these took place.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι ο χαρακτήρας και ο προσανατολισμός του σχολείου καθορίζονται από την κοινωνία και επηρεάζονται από τις προτεραιότητες και τους στόχους που αυτή θέτει. Η διδασκαλία, η μεθοδολογία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης επηρεάζονται από τις επικρατούσες εκπαιδευτικές θεωρίες, οι οποίες αντανακλούν τις απόψεις της κοινωνίας για το

σχολείο. Ο Robinson (1999) τονίζει ότι τα σχολεία δεν είναι ούτε νησίδες ούτε «πολιτισμικά γκέτο». Αντίθετα, έχουν το ίδιο «πολιτισμικό στημόνι» με τον περίγυρό τους και διακατέχονται από τις ίδιες πολιτισμικές αξίες (σ.114). Επομένως οι αλλαγές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η κατεύθυνση αυτών των αλλαγών μπορούν να ερμηνευτούν στο κοινωνικό πλαίσιο που αυτές συντελέστηκαν. Κατ' επέκταση και τα στοιχεία δημιουργικότητας που υπάρχουν -ή που δεν υπάρχουν- στα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι δυνατό να ερμηνευτούν σε σχέση με τις γενικότερες εξελίξεις στην εκπαίδευση, στην κοινωνία.

Τα αναλυτικά προγράμματα Μουσικής των Δημοτικών Σχολείων

Τα αναλυτικά προγράμματα εκφράζουν τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος, τις προθέσεις, τους προσανατολισμούς της εκάστοτε Διοίκησης καθώς επίσης το ρόλο του εκπαιδευτικού, του μαθητή και τη μεταξύ τους σχέση. Η ύπαρξή τους πηγάζει από την ανάγκη να οριοθετηθεί ο χώρος μέσα στον οποίο πρέπει να κινηθεί η διδακτική διαδικασία. Κατ' αντιστοιχία η μουσική εκπαίδευση δεν είναι αυτόνομη αλλά εξαρτάται από το περιεχόμενο της γενικότερης εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Για αυτό και κάθε αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων μουσικής ιστορικά συνδυάστηκε με γενικότερες εκπαιδευτικές, τουλάχιστον, αλλαγές.

Στη συνέχεια επιχειρείται μια ιστορική ανασκόπηση των προγραμμάτων του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο τα οποία εκδόθηκαν από την ίδρυση του ελληνικού κράτους και ύστερα. Δεν γίνεται εκτενής αναφορά και ανάλυση αυτών. Εντοπίζονται μόνο τα στοιχεία δημιουργικότητας που υπάρχουν, καταγράφονται και αναδεικνύονται.

α) Το Νομικό Διάταγμα του 1834

Η ιστορική έρευνα σημειώνει ότι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους στάθηκε η επιρροή που άσκησαν χώρες της Δύσης. Η τάση αυτή αποτυπώθηκε στη δομή, στην ιδεολογία, στους στόχους, στην οργάνωση, στις παιδαγωγικές αρχές, στα εκπαιδευτικά ιδεώδη, στις μεθόδους διδασκαλίας καθώς ακόμα και στα τραγούδια που επιλέχθηκαν για διδασκαλία στα Δημοτικά Σχολεία, τα οποία σε ορισμένες περιόδους ήταν πιστή μετάφραση ξένων τραγουδιών.

Επιπρόσθετα από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του ελληνικού κράτους, παρατηρήθηκε συνολική αδυναμία στην παροχή εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό - σε συνδυασμό με τη γενικότερη αντίληψη που επικρατούσε στην κοινωνία για τη μουσική - οδήγησε στην υποβάθμιση του μαθήματος το οποίο για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν διδασκόταν παρ' όλο που προβλεπόταν ως «φωνητική μουσική» από το 1834 με το Νομικό Διάταγμα «Περί Δημοτικών Σχολείων». Το Ν.Δ. δεν έδινε οδηγίες ούτε για το περιεχόμενο ούτε για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Ο Κοκκώνης σε έκθεσή του το 1837 αναφέρει σχετικά ότι διδάσκεται «...εις τινά ολίγα [σχολεία] και η φωνητική μουσική» (στο Φασατάκης, 2002, σ.116) η οποία κατατασσόταν στα βοηθητικά μαθήματα και έδινε συμπληρωματικές γνώσεις. Σε ότι αφορά το περιεχόμενό της ο Κοκκώνης (1841/1860) αναφέρει τα εξής:

...γράφεται ο γνώμων του σολ, του φα, του το, και οι μαθηταί θέλουν διδαχτή αλληλοδιαδόχως να γνωρίζωσι και να γράφωσι τα συστήματα και τα σημεία τα παραστήνοντα την διατονίαν, τους τόνους, τους ημιτόνους, την οκτάδα, τας διέσεις, τας υφέσεις, την διάλυσιν κτλ. Η άσκησης αύτη γινομένη τακτικώς βοηθεί πολύ τους μαθητάς εις την κατάληψιν τούτου του μαθήματος ...αφού οι μαθηταί

γυμνασθώσι τας διατονίας, να δίδωσιν ορθώς τον χρόνον και να γνωρίζωσι την σημασίαν των σημείων, θέλουν διδάσκεσθαι ωδάς τινάς ευκόλους και άσματα εκλεκτά, τα οποία θέλουν ψάλλει κατά συμφωνίαν (σ. 250-251).

Από αυτή την περίοδο και για πολλές δεκαετίες ο ρόλος της μουσικής στο σχολείο -όσο και όπου αυτή υπήρχε- ταυτίστηκε με την εκμάθηση βασικών στοιχείων θεωρίας μουσικής και κυρίως με το τραγούδι. Γενικά όμως παρατηρήθηκε υποτίμηση του μαθήματος λόγω του προσανατολισμού και των προτεραιοτήτων του ίδιου του σχολείου η οποία ενισχύονταν από την άγνοια των δασκάλων και της κοινωνίας.

Το 1881 ο επιθεωρητής Δ. Πετρίδης (1881), συνέταξε και εξέδωσε το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα της τετρατάξιας στοιχειώδους εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα δεν ήταν επίσημο, δεν προβλεπόταν από κάποιο Νόμο ή Διάταγμα ήταν όμως επικυρωμένο από το Υπουργείο. Για τη μουσική δεν υπήρχε αναλυτικό πρόγραμμα και οδηγίες ούτε εκδόθηκαν αργότερα όπως προέβλεπε ο συντάκτης του βιβλίου. Σύμφωνα με τον ίδιο (ό.π.) σκοπός της μουσικής ήταν «...και η ανάπτυξις των ηθικών και θρησκευτικών συναισθημάτων των παιδιών» (σ.72) ως αποτέλεσμα της ηθικής και θρησκευτικής μόρφωσης που το σχολείο συνολικά επεδίωκε αυτή την περίοδο.

Αναφορά στο πρόγραμμα της Μουσικής έγινε λίγα χρόνια αργότερα από τον Χ. Παπαμάρκο (1890) ο οποίος συνέταξε νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με αυτό σκοπός της Μουσικής ήταν «...η ενίσχυσις των φωνητικών οργάνων των μαθητών, ο εξευγενισμός της φωνής, η προς ποιάν τινα απολέπτυνσιν της προς τας εκφάνσεις του ρυθμού ευαισθησίας, και η ανάπτυξις των ηθικών και θρησκευτικών συναισθημάτων αυτών» (σ.72). Σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, εισάγονταν μελωδικές ασκήσεις και θεωρία της μουσικής από την Α' τάξη οι οποίες εκτείνονταν σε όλες τις υπόλοιπες. Στην Γ' τάξη ξεκινούσε η διδασκαλία με φθογγόσημα και στην Δ' οι διφωνίες. Για κάθε τάξη προτεινόνταν σειρά τραγουδιών με περιεχόμενο κυρίως θρησκευτικό και φυσιολατρικό.

β) Τα προγράμματα του 1894

Τα προγράμματα του 1890 φαίνεται να συνέβαλαν στη διαμόρφωση των πρώτων επίσημων ολοκληρωμένων προγραμμάτων των διαφόρων τύπων Δημοτικών Σχολείων που εκδόθηκαν με Διατάγματα λίγα χρόνια αργότερα, το 1894. Στα προγράμματα αυτά τα οποία συντάχτηκαν από τον Παπαμάρκο περιλαμβανόταν το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και η διδακτέα ύλη όλων των μαθημάτων. Για τη διδασκαλία της Ωδικής προτεινόνταν μόνο τραγούδια τα μισά από τα οποία ήταν εκκλησιαστικοί ύμνοι και τραγούδια με θρησκευτικό περιεχόμενο. Τα υπόλοιπα κινούνταν γύρω από τη φύση, τις εποχές, τα επαγγέλματα, υπήρχαν όμως και λίγα ηρωικά-πατριωτικά. Στο πρώτο επίσημο αυτό πρόγραμμα δεν γινόταν αναφορά στους σκοπούς της εκπαίδευσης και των μαθημάτων και δεν δίνονταν άλλες οδηγίες.

γ) Τα προγράμματα του 1913

Μέχρι το τέλος περίπου του 19ου αιώνα η εθνική αγωγή δεν παρουσιαζόταν αυτόνομη, αλλά αποτελούσε περισσότερο υποσύνολο της ηθικής αγωγής. Η αυτονόμησή της εμφανίστηκε μετά το 1897 και ενισχύθηκε μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους και την Μικρασιατική Καταστροφή (Κουλούρη, 1998). Παράλληλα κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα παρατηρήθηκαν έντονες διεργασίες στο χώρο της εκπαίδευσης οι οποίες με τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Ομίλου αποτυπώθηκαν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στην προσπάθεια που ξεκίνησε το 1913 για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Το έτος αυτό εκδόθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα (Φ.Ε.Κ. αρ.174, 1913) τα οποία ίσχυσαν περισσότερο από πενήντα χρόνια. Σε

αυτά δεν αναφέρονταν οι σκοποί των μαθημάτων, περιέχονταν μόνο η διδακτέα ύλη και δεν δίνονταν μεθοδολογικές οδηγίες. Το αναλυτικό πρόγραμμα της Ωδικής περιλάμβανε σειρά τίτλων τραγουδιών για κάθε τάξη όπου περιέχονταν λιγότερα εκκλησιαστικά και για πρώτη φορά δημοτικά τραγούδια ως αποτέλεσμα της ενίσχυσης της εθνικής αποστολής του σχολείου. Στην Ε' τάξη εισάγονταν απλά στοιχεία θεωρίας της μουσικής τα οποία στην ΣΤ' επεκτείνονταν. Γενικότερα στα προγράμματα του 1913 περιορίστηκαν οι ώρες της Ελληνικής Γλώσσας και αυξήθηκαν αυτές των Τεχνικών μαθημάτων σε μια προσπάθεια να μεταφερθεί το βάρος στα πρακτικά και τεχνικά μαθήματα (Λέφας, 1942).

Στις επόμενες δεκαετίες υποχώρησε παροδικά η θρησκευτική και η ηθική διαπαιδαγώγηση καθώς δόθηκε προτεραιότητα στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της οικονομίας και στην ενίσχυση της επαγγελματικής μόρφωσης ως αποτέλεσμα των αλλαγών στην ελληνική κοινωνία (ανάπτυξη βιομηχανίας, αστικοποίηση, πολυπλοκότητα κ.λ.π.).

Μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο σε πολλές χώρες παρατηρήθηκε σημαντική ενίσχυση της αισθητικής αγωγής. Εξάλλου νωρίτερα είχε ήδη κάνει την εμφάνισή της σε χώρες της Δύσης η δημιουργικότητα στη Μουσική Αγωγή η οποία ολοένα και ενισχύονταν (Σέργη, 1994). Στην Ελλάδα, λόγω των ιδιομορφιών στην ανάπτυξή της, δεν υπήρξε η ανάλογη στροφή παρ' όλο που συχνά από πολλές και διαφορετικές φωνές επισημαινόταν η ανάγκη. Οι αλλαγές που συντελέστηκαν σε πολιτικό-κοινωνικό επίπεδο δεν άλλαξαν την πορεία της εκπαίδευσης ούτε και της «Ωδικής». Όπως αναφέρει ο Δημαράς (1974/1998), «...η δικτατορία, ο πόλεμος, η κατοχή, ο εμφύλιος σπαραγμός είναι σαν να μην άγγιξαν την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική» η οποία συνέχισε την πορεία της πάνω στις γνωστές συνταγές (πρόλογος νδ').

δ) Τα προγράμματα του 1969

Τα αναλυτικά προγράμματα του 1913, παρά τις κατά καιρούς διαμαρτυρίες, ήταν σε ισχύ μέχρι το 1969 οπότε εκδόθηκε νέο Ωρολόγιο και Αναλυτικό πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων (Β.Δ. 702, Φ.Ε.Κ. 218, 1969). Όπως είναι φυσικό η πολιτική κατάσταση επηρέασε τον προσανατολισμό και την εν γένει λειτουργία του σχολείου. Κατ' αντιστοιχία η μουσική είχε ως σκοπό :

...την εξευγένισιν της ψυχής, την γέννησιν χαράς και ψυχικής ευφορίας, την καλλιέργεια του μουσικού αισθητηρίου των μαθητών και όλως ιδιαιτέρως την διαδημωδών ασμάτων, πατριωτικών εμβατηρίων, θρησκευτικών ύμνων και άλλων καταλλήλων παιδικών ασμάτων, δημιουργίαν υγιών μουσικών βιωμάτων, προφυλασσόντων από διάβρωσιν του μουσικού αισθήματος των Ελληνοπαίδων ... να προάγει το κοινωνικόν, θρησκευτικόν και Εθνικόν φρόνημα.

Για κάθε τάξη αναφέρονταν σειρά τραγουδιών με θέματα κυρίως «...θρησκευτικά, πατριωτικά και φυσιολατρικά». Ο δάσκαλος προτρεπόταν και για αξιοποίηση άλλων «ηθοπλαστικών» τραγουδιών και «εθνικού περιεχομένου» καθώς και να δώσει «...ιδιαιτέρα σημασία εις τα πατριωτικά εμβατήρια και εις τα απλά δημώδη άσματα κατά προτίμησιν με εθνικόν περιεχόμενον». Στην Γ' τάξη εισάγονταν απλά στοιχεία της θεωρίας της μουσικής καθώς και ακρόαση δημοτικής και «κλασσικής» μουσικής. Η θεωρία κορυφωνόταν στην ΣΤ' τάξη με: «Μέτρον 7/8. Τέταρτον παρεστιγμένον. Ελλιπές μέτρον. Μελωδικαί και ρυθμικαί ασκήσεις εφ' όλης της διδαχθείσης ύλης εις τα τέσσαρα έτη». Στο τέλος δίνονταν υποδείξεις για δημιουργία χορωδίας από «καλλίφωνους» μαθητές, για συμμετοχή στις σχολικές γιορτές και στη Θεία Λειτουργία, καθώς και δημιουργία δισκοθήκης με εμβατήρια, εκκλησιαστικά, δημοτικά και κλασσικά παιδικά έργα. Στα προγράμματα του 1969 δεν υπάρχει αναφορά σε δημιουργικές δραστηριότητες, μπορεί όμως κανείς να διακρίνει στοιχεία διαφοροποίησης συγκριτικά με τα

προγράμματα του 1913. Αυτά όμως τα στοιχεία καθώς και άλλες προβλέψεις των αναλυτικών προγραμμάτων εντάχθηκαν στην υπηρεσία εξυπηρέτησης των ιδεωδών που προωθούσε το δικτατορικό καθεστώς. Είναι εξάλλου γνωστό ότι οι τέχνες και ιδιαίτερα η μουσική λόγω της φύσης τους ασκούν σημαντική επιρροή και αποτελούν το καλύτερο μέσο διαμόρφωσης αντιλήψεων, στάσεων και γενικά της προσωπικότητας των παιδιών.

ε) Τα προγράμματα του 1977

Η περίοδος της «μεταπολίτευσης» αποτέλεσε σταθμό στην εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων όπως συνέβη σε πολλούς ακόμη τομείς της ελληνικής κοινωνίας. Με εγκυκλίους έγινε αρχικά προσωρινή τροποποίηση του Προγράμματος του 1969 και ορισμένες αντικαταστάσεις διδακτικών βιβλίων. Στη συνέχεια το 1977 με το Π.Δ. 1034 (Φ.Ε.Κ. αρ.347) εκδόθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα για το Δημοτικό Σχολείο. Ο σκοπός της «Μουσικής Αγωγής» εμφανίστηκε σημαντικά διαφοροποιημένος από το παρελθόν και οριζόταν ως εξής:

...η αφύπνιση και η ανάπτυξη της έμφυτης ροπής του παιδιού για τη μελωδία και το ρυθμό, η ψυχαγωγία, η ενίσχυση του καλαισθητικού συναισθήματος, ο εξευγενισμός του ψυχικού κόσμου, η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη μουσική παράδοση της χώρας του και η καλλιέργεια της ευαισθησίας του για τη σοβαρή μουσική, που αποτελεί σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού μας.

Τα νέα στοιχεία που εμφανίζονται στα αναλυτικά προγράμματα του 1977 συνοπτικά είναι τα εξής:

διάκριση ήχων και μίμησή τους
μιμητικές κινήσεις ως συνοδεία τραγουδιών
αξιοποίηση κρουστών μουσικών οργάνων και διδασκαλία απλών μουσικών οργάνων
οργάνωση μικρής ορχήστρας και
μουσικές ασχολίες με τη μορφή παιχνιδιού.

Για τις μικρές τάξεις αναφέρεται: «...μόνον τυπικά ορίζονται στο Πρόγραμμα τακτές ώρες μουσικής διδασκαλίας. Στην πραγματικότητα το τραγούδι επεκτείνεται σ' όλη τη σχολική ζωή».

Στην Γ' τάξη εισάγονται βασικά στοιχεία θεωρίας μουσικής τα οποία επεκτείνονται στις επόμενες. Τα τραγούδια που προτείνονται είναι χωρισμένα θεματικά ώστε να καλύπτουν διάφορες στιγμές της κοινωνικής και σχολικής ζωής των παιδιών ενώ μειώθηκε αισθητά ο αριθμός των πατριωτικών και των θρησκευτικών τραγουδιών.

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι το πρόγραμμα του 1977 είχε διαφορετική φιλοσοφία σε σχέση με τα προηγούμενα. Μπορεί να μην εισήχθησαν δημιουργικές δραστηριότητες όμως το φράγμα της τυποποίησης έσπασε. Παρ' όλα αυτά και παρά τις θετικές αλλαγές που συντελέστηκαν σε κοινωνικό επίπεδο ο ρόλος της μουσικής παρέμεινε συμπληρωματικός καλύπτοντας ευκαιριακά κάποιες σχολικές δραστηριότητες. Εξάλλου το «νέο πνεύμα» που χαρακτήριζε τα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι σίγουρο ότι έφτασε στη βάση των δασκάλων καθώς δεν συνοδεύτηκε από ανάλογες παρεμβάσεις (σεμινάρια – επιμορφώσεις).

Καρπός της διαφορετικής αντίληψης για το ρόλο της μουσικής στη διαπαιδαγώγηση των νέων αποτέλεσε η έκδοση δύο βιβλίων - μεθόδων για το δάσκαλο της Α' και Β' τάξης (Μαζαράκη, Κεφάλου-Χορς & Δημητράτου, 1979/1984 και 1983). Σε αυτές τις μεθόδους τα στοιχεία δημιουργικότητας είναι σαφή. Εξάλλου γίνεται χρήση και του όρου «δημιουργικές

εργασίες» στα πλαίσια αξιοποίησης των προτεινόμενων τραγουδιών, κυρίως δημοτικών. Οι δημιουργικές αυτές εργασίες συνίστανται στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στο τραγούδι - παιχνίδι. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «Όλα τα παιδιά παίρνουν μέρος στο παιχνίδι. Ψάχνουν. Προτείνουν. Δημιουργούν. Δοκιμάζουν. Κρίνουν. Συζητούν. Η τάξη έγινε ένα ζωντανό εργαστήριο» (Α' σ. 39). Γενικά οι παραπάνω μέθοδοι στόχευαν στην αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών, στην ελεύθερη έκφρασή τους, στη μίμηση, στην έρευνα, στον αυτοσχεδιασμό, στην ακρόαση και στη σύνδεση της μουσικής με άλλες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ανεξάρτητα από το βαθμό αξιοποίησης αυτών των μεθόδων -ο οποίος για συγκεκριμένους λόγους ήταν περιορισμένος- και παρά το γεγονός ότι δεν αποτελούσαν αναλυτικό πρόγραμμα αλλά βιβλία για το δάσκαλο, η συμβολή τους στο αντικείμενο που μας απασχολεί είναι μεγάλη ως η πρώτη αξιολογή, ολοκληρωμένη, επίσημη προσπάθεια εισαγωγής δημιουργικών εργασιών στη διδασκαλία της μουσικής στην εκπαίδευση.

στ) Τα προγράμματα του 1982

Με το Π. Δ. 583 του 1982 (Φ.Ε.Κ. αρ.107, 31/8/1982) επιχειρήθηκε αλλαγή στη διδασκαλία της Μουσικής για τις τάξεις Α' και Β'. Το μάθημα αντιμετωπίζεται στο εξής στα πλαίσια της Αισθητικής Αγωγής η οποία έχει τρεις συνιστώσες: την Εικαστική, τη Μουσική και τη Θεατρική Αγωγή. Τα Αναλυτικά Προγράμματα που καταρτίστηκαν ήταν τα πιο ολοκληρωμένα που ως τότε είχαν εκδοθεί αφού κάλυπταν και τα τρία επίπεδα: τις επιδιώξεις του μαθήματος, την ύλη και το περιεχόμενο με συγκεκριμένες δραστηριότητες και τέλος τις μεθοδολογικές οδηγίες. Αναφέρονταν τέσσερις στόχοι οι οποίοι συνοδεύονταν από ανάλογες δραστηριότητες: α) Ακροαστική άσκηση. β) Ρυθμική άσκηση και κίνηση. γ) Μουσική εκτέλεση. δ) Δημιουργικές εργασίες. Στους στόχους των δημιουργικών εργασιών αναφέρεται η ολοκλήρωση των αισθητικών εμπειριών των μαθητών, η ανακάλυψη της ατομικότητας και η ολοκλήρωση της μόρφωσής τους. Όσον αφορά στις δραστηριότητες παρατίθενται συνοπτικά και χωρίς περαιτέρω ανάλυση οι εξής: αυτοσχεδιασμοί, συνοδεία τραγουδιού, μουσικά παιχνίδια, μουσικές δραστηριότητες σε σχολικές εκδηλώσεις, δραματοποίηση μουσικών παιχνιδιών, τραγούδι σε παραστάσεις κουκλοθέατρου και καταγραφή ήχων σε μαγνητόφωνο.

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα επικεντρώθηκε στην καλλιέργεια του μουσικού αισθήματος των παιδιών. Το τραγούδι αντιμετωπίζεται ως ένα μέρος της μουσικής αγωγής το οποίο συνδυάζεται με την κίνηση, το παιχνίδι και τη δημιουργική έκφραση. Εξάλλου δεν προτάθηκαν συγκεκριμένα τραγούδια όπως συνηθιζόταν ως τότε. Στα χαρακτηριστικά των νέων αναλυτικών προγραμμάτων μπορεί να αναφερθεί η πολυμορφία της ύλης και τα περιθώρια που άφηνε για επιπλέον ελεύθερη δημιουργική έκφραση.

ζ) Τα προγράμματα του 1990

Το 1990 εκδόθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα των υπολοίπων τεσσάρων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου για τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής (Π.Δ. 132, 10/4/1990, Φ.Ε.Κ. αρ.53) το οποίο στηρίχτηκε στη φιλοσοφία του προγράμματος του 1982. Οι επιδιώξεις του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής είναι ίδιες με αυτές των προγραμμάτων του 1982. Το πρόγραμμα είναι ενιαίο για τις τέσσερις τάξεις (Γ', Δ', Ε', ΣΤ') και δομημένο σε γενικές ενότητες, μερικές ενότητες, στόχους, υλικά και δραστηριότητες στις οποίες δεν προτείνονται συγκεκριμένα τραγούδια.

Οι δημιουργικές εργασίες αναφέρονται ξέχωρα και έχουν τον εξής στόχο: «Να προσεγγίσουν [οι μαθητές] εμπειρικά τη δυνατότητα της μουσικής να περιγράφει καταστάσεις, να εκφράζει συναισθήματα φόβου, χαράς, λύπης κ.ά. Να αυτοσχεδιάζουν προσπαθώντας να

εκφραστούν ελεύθερα. Να συνοδεύουν με κατάλληλη μουσική υπόκρουση ποιήματα, πεζά, διάφορα σκετς κτλ.». Προβλέπονται τα εξής υλικά: «Ηχογραφημένα παραδείγματα από προγραμματική ή περιγραφική μουσική κ.ά.». Σε ότι αφορά τις δραστηριότητες αναφέρονται οι εξής: «Ακούνε μουσικά θέματα και σημειώνουν αν εκφράζουν χαρά, λύπη κλπ. ή ζωγραφίζουν ότι θεωρούν αντίστοιχο. Βρίσκουν τα μουσικά θέματα που ταιριάζουν σε εικόνες που προβάλλονται. Χρησιμοποιούν διάφορα μουσικά κομμάτια ως υπόκρουση σε πεζά, ποιήματα κ.ά. ή δημιουργούν την ανάλογη υπόκρουση τα ίδια τα παιδιά».

Στα προγράμματα του 1990 παρατηρείται επιπλέον ενίσχυση των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η απλή όμως αναφορά αυτών στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν σημαίνει και εφαρμογή τους. Πόσο μάλλον όταν απευθύνονται σε δασκάλους με στοιχειώδη μουσική μόρφωση και με ανύπαρκτη επιμόρφωση. Μπροστά σε αυτή την κατάσταση και για την ευκολότερη αξιοποίηση των νέων τάσεων που παρατηρήθηκαν στα προγράμματα εκδόθηκε από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Λεμπέση & Τσαφταρίδης, 1994) ένα βοήθημα για το δάσκαλο με τίτλο «Μουσική Αγωγή 1» καθώς και μια σειρά από κασέτες με ηχογραφημένα τραγούδια για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου. Το βιβλίο στηρίχτηκε στις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος. Έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στα μουσικά παιχνίδια και στη σύνδεση της μουσικής με άλλα αντικείμενα και δραστηριότητες του σχολείου και κυρίως με τους άλλους τομείς της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή). Στην προβλεπόμενη από το Α.Π. ενότητα «δημιουργικές εργασίες» το βιβλίο δεν επεκτείνεται παραπέρα ούτε εξειδικεύει δραστηριότητες. Η δημιουργικότητα δεν υπάρχει αυτόνομη αλλά ως ένα βαθμό προωθείται μέσα από τα μουσικά παιχνίδια και κυρίως μέσω του αυτοσχεδιασμού.

Συγκεφαλαιώνοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα στη νεοελληνική εκπαίδευση ακολούθησαν παράλληλη πορεία με τις κοινωνικές συνθήκες και τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Επομένως καθορίστηκαν από τους στόχους και τους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης έτσι όπως ορίζονταν μέσα από την επικράτηση των κατά καιρούς απόψεων και ιδεολογιών. Λόγω του χαρακτήρα του σχολείου, του προσανατολισμού της εκπαίδευσης και άλλων παραγόντων τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία εκδόθηκαν με μεγάλη καθυστέρηση, ήταν στοιχειώδη και ελλιπή. Με πολύ αργά βήματα βελτιώνονταν ώστε τελικά να ξεφύγουν από τα παγιωμένα χαρακτηριστικά που τα ήθελαν στενά δεμένα με το τραγούδι. Με μεγάλη καθυστέρηση, επίσης, συμπεριλήφθηκαν σε αυτά στοιχεία δημιουργικότητας τα οποία με τον καιρό ενισχύθηκαν. Γενικά η δημιουργικότητα στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου είναι φαινόμενο της τελευταίας 20ετίας περίπου. Η εισαγωγή της όμως, παρά την εμφανή καθυστέρηση, δεν συνδυάστηκε με τον απαιτούμενο προβληματισμό, επεξεργασία και με τις αναγκαίες ενέργειες προώθησής της. Αποτελεί επίσης σημαντικό ερώτημα το κατά πόσο οι αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων εκφράζονταν στη διδακτική πράξη όταν είναι γνωστό ότι η αξιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων στο ελληνικό σχολείο ήταν και συνεχίζει να είναι περιορισμένη. Επιπλέον αμφισβητήσιμη καθίσταται η αξιοποίηση των δημιουργικών δραστηριοτήτων που περιέχονται στα αναλυτικά προγράμματα λόγω ενός προαπαιτούμενου: της δημιουργικότητας των δασκάλων που διδάσκουν μουσική η οποία, σύμφωνα με την εκπαίδευσή τους, δεν είναι ιδιαίτερα καλλιεργημένη. Αλλά αυτό αποτελεί ένα άλλο μεγάλο κεφάλαιο.

Βιβλιογραφία

- Δημαράς, Α. (1974/1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*. τ. Β' (1895-1967), Αθήνα: Εστία.
- Κοκκώνης, Ι. (1841/1860). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου Νέος*. Έκδοσις τρίτη. Εν Αθήναις.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Λεμπέση, Α. & Τσαφταρίδης, Ν. (1994). *Μουσική Αγωγή Ι. Παιχνίδια με Ήχους, Ρυθμούς, Μελωδίες*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαίδευσης*. Εν Αθήναις: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Μαζαράκη, Δ., Κεφάλου-Χορς, Ε. & Δημητράτου, Β. (1979/1984). *Μέθοδος διδασκαλίας τραγουδιών για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου*. (2^η έκδοση), Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μαζαράκη, Δ., Κεφάλου-Χορς, Ε. & Δημητράτου, Β. (1983). *Τραγούδια – Παιχνίδια. Συμπλήρωμα της Μεθόδου Διδασκαλίας Τραγουδιών για την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Εισαγωγή για τη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Παπαμάρκος, Χ. (1890). *Αναλυτικόν πρόγραμμα των μαθημάτων του πλήρους Δημοτικού Σχολείου των αρρένων*. Αθήνησιν: Εκ του τυπογραφείου των αδελφών Πέρρη.
- Πετρίδης, Δ. (1881). Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγίαί περί της διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικῇς σχολείοις. Εν Αθήναις.
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, (μετ. Ζαφειρίου Α.). Αθήνα: Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, Καστανιώτης.
- Σέργη, Α. (1994). *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φασατάκης, Ν. (2002). "Η έκθεση του Ιωάννη Κοκκώνη για τα δημοτικά σχολεία το 1836", *Τα Εκπαιδευτικά*, **61-62**, 107-119.
- Φ.Ε.Κ. αρ. 28, 21/3/1894: *Περί προγραμμάτων των μαθητών των τετραταξίων δημοτικών σχολείων των αρρένων*.
- Φ.Ε.Κ. αρ.174, 1913: *Περί ορισμού των μαθημάτων, του δε έκαστον τούτων προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδασκτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων*.
- Φ.Ε.Κ. αρ.218, 1969 (Β. Δ. 702): *Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*.
- Φ.Ε.Κ. αρ.347, 1977 (Π.Δ. 1034): *Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου*.
- Φ.Ε.Κ. αρ.107, 1982 (Π.Δ. 583): *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*.
- Φ.Ε.Κ. αρ.53, 1990 (Π.Δ. 132): *Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) των Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*.

Βιογραφικό

Ο **Γιάννης Σταύρου** είναι δάσκαλος με σπουδές βυζαντινής μουσικής, κιθάρας και θεωρητικών ευρωπαϊκής μουσικής τις οποίες έλαβε στο Εθνικό Ωδείο. Στις σπουδές του συμπεριλαμβάνεται η διετής μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή (εκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Ανάγκες – «Μαράσλειο Διδασκαλείο»). Επί σειρά ετών υπήρξε μουσικός παραγωγός ραδιοφώνου. Παράλληλα, ως μέλος συλλόγων και σωματείων έχει ασχοληθεί με την οργάνωση μουσικών και άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων. Είναι διδάκτορας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Το θέμα της διατριβής του την οποία εκπόνησε με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. είναι: «Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Κατά το τρέχον σχολικό έτος (2004-05) διδάσκει μουσική σε Ειδικά Σχολεία των Ιωαννίνων. Το επιστημονικό του ενδιαφέρον εστιάζεται στην ιστορία του μαθήματος της Μουσικής στην εκπαίδευση, στα τραγούδια που διδάχτηκαν στα ελληνικά σχολεία από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, καθώς και στα βιβλία που εκδόθηκαν αναφορικά με τη διδασκαλία της μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο.

Curriculum Vitae

Yannis Stavrou is a teacher with studies in Byzantine music, guitar and European music theorists, which he received in the National Conservatoire. His biennial further training in Special Education (*education of children with Special Needs – “Maraslio Didaskalio”*) is included in his studies as well. For many years he worked as a radio musical producer. At the same time, as a member of associations and unions, he has dealt with the organization of musical and other cultural events. He is a doctor of the Department of Musical Studies of the Ionian University. The subject of his thesis, which he elaborated with a scholarship of IKY (*STATE INSTITUTE OF SCHOLARSHIPS*), is: "The Greek Traditional Music in Primary Education". During the current school year (2004-05), he teaches music in Special Schools in Ioannina. His scientific interest is focused on the history of the course of Music in education, on the songs that have been taught in Greek schools since the foundation of the Greek State, as well as on the books that have been published with regard to the teaching of music in Primary School.

Η Μουσικοκινητική Αγωγή, η Ρυθμική και το Αναλυτικό Πρόγραμμα στις Σχολές Χορού

Κεφάλου – Χορς Ελένη

Περίληψη

Η μουσικοκινητική αγωγή ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού για κίνηση και παιχνίδι. Η ρυθμική είναι ο βιωματικός τρόπος μάθησης της μουσικής βασισμένος στη σωματική κίνηση. Στις επαγγελματικές σχολές χορού οι μουσικές σπουδές βασίζονται προγράμματα ρυθμικής που οδηγούν στο χορό και τη χορογραφία. Ο Dalcroze το 1905 παρουσίασε το πρώτο σύστημα Ρυθμικής –έκτοτε δημιουργήθηκαν και άλλα νεότερα. Στις δικές μας σχολές χορού το Αναλυτικό Πρόγραμμα που ορίζεται από το ΥΠΠΟ είναι λακωνικό, ελλιπές και ακατάλληλο και δεν οδηγεί στη σωστή λειτουργία του μαθήματος. Είναι αναγκαίο η ρυθμική να οργανωθεί κατάλληλα: χορός και μουσική είναι αναπόσπαστα δεμένοι.

Music and Movement, Rhythmic and the curriculum in Dance Schools

Abstract

Movement and music are very important for the education of a child. Eurhythmics is the active way of learning the rules of music based on the rules of movement. Dalcroze at the beginning of the past century was the first to create such an active system and named it Rythmique. In our days, there are more systems for dancers and choreographers to follow, as music and dance are inseparably attached. In our schools of dance the Syllabus enforced is quite deficient and must be properly revised.

Εισαγωγή

Πολύ συχνά στις διπλωματικές εξετάσεις των Επαγγελματικών Σχολών Χορού του ΥΠΠΟ στην εξέταση του μαθήματος του Κλασσικού Χορού τίθεται από την εξεταστική Επιτροπή στους εξεταζομένους η εξής ερώτηση:

«Σε ποια ηλικία θ' αρχίσετε χορό στα παιδάκια και με τι τρόπο;»

Οι εξεταζόμενοι αιφνιδιάζονται και απαντούν συνήθως με αβεβαιότητα προσπαθώντας να βρουν, αυτοσχεδιάζοντας, μία οποιαδήποτε απάντηση.

Η ερώτηση είναι «άκαιρη». Γιατί όμως;

Το θέμα είναι παιδαγωγικό και δεν άπτεται άμεσα της τεχνικής του Χορού (κλασσικού) που εξετάζεται σ' αυτή την περίπτωση, εκτός αν τη εκλάβουμε ως παραπειστική.

Η απάντηση είναι απλή:

«Προετοιμάζουμε τα παιδάκια με μουσικοκινητική αγωγή στο Νηπιαγωγείο ώστε με ανύποπτο τρόπο, να είναι έτοιμα προς κάθε κατεύθυνση όταν και αν χρειασθεί».

Στα σύγχρονα και δοκιμασμένα Αναλυτικά Προγράμματα για επαγγελματίες αναφέρονται τα θέματα που πρέπει να διδαχτούν οι μαθητές και ο τρόπος της μεθόδευσής τους και γι' αυτό και λέγονται Αναλυτικά.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 1980 για το χορό αναφέρονται τρία κύρια μαθήματα: τα δύο είναι για τον κλασσικό και σύγχρονο χορό και το τρίτο για τη Ρυθμική.

Τα υπόλοιπα μαθήματα είναι όλα δευτερεύοντα. Οργανώνονται από τις σχολές με δική τους υπευθυνότητα.

Τα προγράμματα και για τα δύο μαθήματα του χορού έχουν πληρότητα (έστω και αναχρονιστική σήμερα) αλλά οι δάσκαλοι των επαγγελματικών σχολών χορού, όλοι εκλεκτοί με πείρα και μετεκπαίδευση στο εξωτερικό, φροντίζουν να τα συμπληρώνουν μόνοι τους και να τα εκσυγχρονίζουν. Για το τρίτο όμως πρόγραμμα (για τη ρυθμική) δεν υπάρχει αυτή η κάλυψη. Με τον τρόπο δε που αναγράφεται στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως το Α.Π. δεν είναι ούτε Πρόγραμμα ούτε Αναλυτικό ούτε προστατεύει τις βασικές αρχές της Ρυθμικής ούτε οδηγεί τους δασκάλους.

Συγκεκριμένα παρατηρείται ότι:

- 1) Δεν δίνεται ορισμός της Ρυθμικής.
- 2) Δεν γίνεται αναφορά στα διάφορα συστήματα ούτε διευκρινίζονται οι διαφορές τους, φυσικά, και η καταλληλότητά τους στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- 3) Δεν αναφέρεται ούτε η θεωρία ούτε ο τρόπος εφαρμογής (χρόνου και τρόπου) της Ρυθμικής δηλαδή σύστημα και μέθοδος.
- 4) Δεν υπάρχει κεφάλαιο παιδαγωγικής ούτε δοκιμαστική διδασκαλία, ενός μαθήματος τόσο διαφορετικού, ιδίως στον τρόπο διδασκαλίας, από κάθε άλλο.
- 5) Δεν αναφέρεται στα πολύ σημαντικά κεφάλαια για τους χορευτές (αναπνοή – αισθήσεις – χώρος – αυτοσχεδιασμός) που οδηγούν στη σύνθεση (μουσική και χορευτική) και στη χορογραφία
- 6) Και τέλος καμία παιδαγωγική προετοιμασία δεν προβλέπεται ώστε να συμβάλει στην προετοιμασία δασκάλων – παιδαγωγών Ρυθμικής (Rythmiciens), στην ειδίκευση ή μετεκπαίδευσή τους.

Η Ρυθμική, με άλλα λόγια, είναι «ανοργάνωτη» αν και είναι κύριο μάθημα και επιπλέον η βάση κάθε μουσικοχορευτικής παιδείας. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που ισχύει **δεν** μορφώνει μαθητές, **δεν** προετοιμάζει παιδαγωγούς, **δεν** στηρίζει χορευτές.

Τα Α. Π. της Ρυθμικής πρέπει να εφαρμόζονται ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες και μάλιστα να ορίζονται από την πολιτεία όπως γίνεται και με την υπόλοιπη παιδεία.

Παρ' όλα όμως όσα ανέφερα για τις ελλείψεις, όλες οι ιδιωτικές επαγγελματικές σχολές (εδώ στην Ελλάδα) λειτουργούν «ομαλά», έχουν δασκάλους Ρυθμικής(!) οι περισσότεροι των οποίων είναι αυτοδίδακτοι «περίπου»! Σύμφωνα με τις πληροφορίες του Σωματείου Χορού και Ρυθμικής μόνο δύο δάσκαλοι έχουν έγκυρο δίπλωμα Ρυθμικής.

Ορισμένες προσπάθειες για να συμπληρωθεί αυτή η έλλειψη του Α. Π. έγιναν από τη Διεύθυνση Καλών Τεχνών του ΥΠΠΟ με ενημερωτικά δελτία και «ανεπίσημα» Α. Π. προς τους διδάσκοντες των Σχολών Χορού, αλλά ριζικές ενέργειες ήταν αδύνατον να εφαρμοστούν, διότι οι

νομικές διαδικασίες είναι πολύπλοκες. Ίσως τώρα με την ανανέωση των εκπαιδευτικών θεμάτων να υπάρξει και σ' αυτό κάποια εξέλιξη.

Τα προσόντα των δασκάλων της Ρυθμικής για τη λεγόμενη βιωματική παιδεία δεν είναι απλώς μουσικές γνώσεις και θεωρητικές ενημερώσεις που αποκτώνται με το διάβασμα. Οι διδάσκοντες πρέπει πριν απ' όλα να έχουν περάσει οι ίδιοι (να έχουν βιώσει) τη μέθοδο διδασκαλίας, να έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα και να έχουν προσωπικές εμπειρίες.

Με αυτού του είδους τα δήθεν προγράμματα με τις τόσες ατέλειες, που δεν ορίζουν την ύλη και δεν βοηθούν σε πλήρη λειτουργία, δεν επιτρέπονται ερωτήσεις σε διπλωματικές εξετάσεις χορού όπως αυτή που αναφέρθηκε στην αρχή.

Αναλυτικά προγράμματα.

Σχετικά με τη σύνταξη ενός σωστού Αναλυτικού Προγράμματος για τις Επαγγελματικές Σχολές Χορού η πρώτη προσπάθεια, οι πρώτες σκέψεις είναι να διευκρινίσουμε τι εννοούμε και τι ορίζουμε με τους όρους Μουσικοκινητική Αγωγή και Ρυθμική.

Είναι δύο όροι αρκετά εύλωτοι, που εκφράζουν περίπου το ίδιο αντικείμενο – ασφαλώς με κάποια διαφορά – και πρέπει να διαλέξουμε από τους όρους αυτούς ποιο σύστημα ταιριάζει σε κάθε περίπτωση και ιδιαίτερα στις Σχολές Χορού τις ερασιτεχνικές και τις επαγγελματικές.

1^ο Μουσικοκινητική Αγωγή

Είναι μία πολύ παλιά αγωγή που αφορά τον άνθρωπο και την αγωγή του με εργαλείο το σώμα και τον ήχο. Αρχίζει από την κούνια, την ώρα της γέννησης (αν και τώρα αποδείχθηκε ότι το έμβρυο εισπράττει επιδράσεις από τη μουσική που ακούει η μητέρα την εποχή της κύησης, αλλά αυτό βέβαια δεν είναι ακόμα αγωγή!). Τα ταχταρίσματα, τα νανουρίσματα, τα παιδικά τραγούδια, τα τραγουδιστά παιχνίδια, παγκοσμίως έχει αναγνωριστεί ότι επιδρούν στην ανατροφή του βρέφους. Αυτή η μουσική ανατροφή δεν έχει καθορισμένα όρια ηλικίας, προχωρά και στη σχολική ηλικία.

Σκοπός της είναι μέσα από τη φροντίδα του βρέφους αρχικά και αργότερα στη μεγαλύτερη ηλικία, με το οργανωμένο τραγούδι και το παιχνίδι, που είναι η εργασία του νηπίου, να προετοιμάζονται τα παιδιά ώστε να μπορούν ευκολότερα, όταν θα το επιτρέπει η σωματική τους διάπλαση και ακόμα περισσότερο η συναισθηματική τους ανάπτυξη, να προσαρμοστούν χωρίς κόπο στη σκληρή πειθαρχία και στη λεπτομέρεια που απαιτεί ιδίως ο κλασικός χορός, που κουράζει τα μικρά παιδιά και αρμόζει συνειδητά μόνο σε μεγάλες ηλικίες.

Ο Χορός είναι Τέχνη και η Τέχνη απαιτεί ωριμότητα κατάλληλες γνώσεις και θετική συμμετοχή.

Η μουσικοκινητική αγωγή μαζί με άλλα μέσα συντελεί στην ολοκλήρωση του σκοπού τον οποίο επιδιώκει: βρεφική αφύπνιση, μίμηση, παιδικά τραγούδια, παιχνίδια, παντομίμα, θεατρική δράση, εργασιακή απασχόληση, θεραπευτική άσκηση κ.ά. Είναι ένα βοηθητικό μέσο στη βρεφοκομία, στη παιδεία, στην ιατρική. Ενισχύει το μαθησιακό ενδιαφέρον μαζί με το

παιχνίδι, την κίνηση, με απλά κρουστά αντικείμενα, εύκολα μουσικά όργανα (τα όργανα Orff είναι ιδανικά) με τραγούδι – και πράξη.

Η οποιαδήποτε μέθοδος χρησιμοποιηθεί είναι καλή και μπορεί να είναι μέρος της ολοκληρωτικής αγωγής, της ανατροφής που χρειάζονται τα παιδιά στις μικρές ηλικίες ως μέσο της πνευματικής και συναισθηματικής τους καλλιέργειας.

Επομένως, στις μικρές ηλικίες δεν κάνουμε Χορό, αλλά προετοιμάζουμε τα μικρά παιδιά με μια «σφαιρική» αγωγή όπου η μουσικοκινητική αγωγή παίζει μεγάλο ρόλο και έχει σημαντική θέση.

2^ο Ρυθμική

Η Ρυθμική έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό. Είναι βιωματική, ενεργός **μέθοδος διδασκαλίας της Μουσικής**. Σκοπεύει στην ευαισθητοποίηση και την **καλλιέργεια** του ανθρώπου συγχρόνως με τη **μάθηση** των κανόνων της μουσικής τέχνης.

Έχει περάσει ακριβώς ένας αιώνας από το 1905 όταν ο Dalcroze [1], μουσικός, δάσκαλος, συνθέτης και διευθυντής ορχήστρας, σ' ένα συνέδριο στο Soleure (Ελβετία) παρουσίασε ένα καινούργιο σύστημα μουσικής διδασκαλίας. Σκοπός του, τότε, ήταν να βοηθήσει τους μαθητές του να νιώσουν τη Μουσική και όχι μόνο το Ρυθμό της (όπως μας βεβαιώνει ο στενός του φίλος και μουσικός Franc Martin που τον παρακολουθούσε στενά) ενεργοποιώντας τις κύριες δραστηριότητες του οργανισμού μας δηλαδή: (αναφορά του F. Martin, σε συνέδριο [2]).

1. Την προσοχή: να μη χάνεται τίποτα απ' αυτά που ακούμε
2. Την αντίληψη: δυνατότητα να αναλύεις ότι άκουσες
3. Την ευαισθησία: να αισθάνεσαι το μουσικό άκουσμα
4. Τη σωματική κίνηση που ταιριάζει στη μουσική, για να μπορείς να αποδείξεις πως ότι αφουγκράστηκες σε άγγιξε.

Συνεπώς, για τις επαγγελματικές σχολές Χορού, ενδεδειγμένη επιλογή είναι η διδασκαλία της Ρυθμικής.

Συντελεί τόσο στην προσωπική εξέλιξη όσο και στη μουσική άσκηση των χορευτών.

Αυτό είναι και το σκεπτικό που τοποθετεί τη Ρυθμική ως ένα από τα τρία κύρια μαθήματα και σε ισοτιμία με το μάθημα του Κλασσικού και του Σύγχρονου Χορού. Ο χορευτής οφείλει να είναι εφοδιασμένος για να προετοιμάσει την επόμενη γενιά καλλιτεχνικά και παιδαγωγικά.

Για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα και σωστή παιδεία θα πρέπει να υπάρξουν Α.Π. εκσυγχρονισμένα και δάσκαλοι κατάλληλοι. Οι σημερινές εξελίξεις και απαιτήσεις της Τέχνης δημιουργούν νέες απαιτήσεις και στα Α.Π.

Ο Dalcroze, ο πατέρας της Ρυθμικής, δημιούργησε το σύστημά του, έναν αιώνα πριν, επηρεασμένος από το πνεύμα της εποχής και τις αναζητήσεις της Παιδαγωγικής και της Επιστήμης. Μαθητές του και συνεργάτες του προχώρησαν το έργο του και το προσαρμοσαν όχι μόνο στην εποχή αλλά και στον τόπο όπου το εφάρμοζαν. Ο ίδιος ήταν πολύ αυστηρός, κατόρθωσε να εμπνεύσει του νεώτερους και να μεταδώσει το σύστημά του με μεγάλη

σοβαρότητα. Είχε συγκεκριμένο πρόγραμμα που η εξέλιξη του ακόμα και σήμερα λειτουργεί με αποτελεσματικότητα.

Ο Dalcroze, σύμφωνα με αυτά που πίστευε και δίδασκε, είπε το σύστημά του Rythmique. Έδωσε προτεραιότητα στο Ρυθμό που είναι το θεμέλιο της μουσικής και οργανώνει τον ήχο και του δίνει μορφή¹.

Η Κούλα Πράτσικα [3], η οποία δίδαξε Ρυθμική πάντοτε βάσει δικού της Α.Π., που ήταν εξέλιξη του συστήματος Dalcroze (βλέπε Εικόνα 2), είπε το σύστημα Ρυθμική Γυμναστική, όχι Γυμναστική Ρυθμική. Οι Αγγλόφωνοι το λένε Eurhythmics και οι Γερμανοί Rythmische erziehung. Η Ρυθμική είναι κύριο μάθημα στα χορευτικά προγράμματα και οδηγός στην Τέχνη. Καλλιεργώντας το ρυθμό ενεργοποιούνται οι βάσεις της Μουσικής Παιδείας.

Στις προσπάθειες της σύγχρονης Μουσικοπαιδαγωγικής κοινότητας για την οργάνωση της Μουσικής Παιδείας στην Ελλάδα, θα πρέπει να έχει προτεραιότητα η σύσταση Α.Π.

Η προσπάθεια που έγινε για τη βελτίωση του ήδη υπάρχοντος ήταν ανεπίσημη και συμβουλευτική διότι οι νομικές διαδικασίες είναι αρκετά δύσκολες. Έχουν υποβληθεί όμως πολλά υπομνήματα και συγκεκριμένες προτάσεις στη Γνωμοδοτική Επιτροπή Σχολών Χορού του ΥΠΠΟ, ώστε να προετοιμαστούν οι προϋποθέσεις για μια σοβαρή εξέλιξη. Ένα πλαίσιο προγράμματος έχει εκπονηθεί και υποβληθεί από τη συγγραφέα του παρόντος άρθρου [4] όταν ήταν μέλος της Γνωμοδοτικής Επιτροπής του ΥΠΠΟ και της Εξεταστικής Επιτροπής Διπλωματικών Εξετάσεων Χορού (βλέπε Εικόνα 2). Το πρόγραμμα αυτό κοινοποιήθηκε σε όλες τις Επαγγελματικές Σχολές Χορού και με βάση αυτό έγιναν οι εξετάσεις τα τελευταία χρόνια.

Ακούσαμε πρόσφατα ότι από το ΥΠΠΟ θα ιδρυθεί Ακαδημία Μουσικής και Χορού – ας έχουν υπ’ όψιν τους οι αρμόδιοι τους Νέους Ρυθμούς και τις σύγχρονες απαιτήσεις της Τέχνης. Η Ρυθμική χρειάζεται οργάνωση και σοβαρή αντιμετώπιση, βοηθάει τόσο τους Μουσικούς όσο και του Χορογράφους. Υπάρχουν πολλά σύγχρονα προγράμματα σπουδών μουσικής για χορευτές και χορογράφους από τα οποία μπορούμε να αντλήσουμε χρήσιμα στοιχεία. Ενδεικτικά αναφέρω ως παράδειγμα το Γαλλικό [6] πρόγραμμα, πρώτον διότι το συνέταξε μία ομάδα μουσικών που ασχολείται με τη μουσική παιδεία των χορευτών, έχουν ειδικότητα και πείρα, και δεύτερον διότι η Γαλλία στο χορό είναι τώρα σε ανοδική πορεία.

Βιβλιογραφία

- [1] Jaques-Dalcroze, Emil (1916). “La Rythmique”, Lausanne, Jobin & Cie, Editeurs.
- [2] Martin, Franc (1953). “La Rythmique Jaques-Dalcroze”, Congrès International d’ Education Musicale organisé par l’ UNESCO, Bruxelles.
- [3] Πράτσικα, Κούλα. Προσωπικό Αρχείο, Μουσείο Μπενάκη.
- [4] Κεφάλου-Χορς Ελένη (2003) «Υψηλή Ρυθμική, Επεξεργασία του Αναλυτικού Προγράμματος Εφ. Κυβερν. 1983, αριθ.φυλ. 131, σελ 2143, Παράρτημα 4», Μη-δημοσιευμένο Υπόμνημα που έχει κατατεθεί στο ΥΠΠΟ με Αρ. Πρωτ. 2056, 21-7-2003.
- [5] Stravinsky, Igor (1980). «Μουσική Ποιητική», Εκδόσεις Νεφέλη.
- [6] “Formation Musicale des danseurs”, Centre National de la Danse, Paris (1995).

¹ Ο ρυθμός είναι καθαρά μορφολογικό στοιχείο (Stravinsky [5], σελ. 40)

ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΡΥΘΜΙΚΗΣ

	ΧΡΟΝΟΣ	ΔΥΝΑΜΗ	ΦΟΡΜΑ	ΧΩΡΟΣ
Α' ΕΤΟΣ	- Αίσθηση διάρκειας του χρόνου - Ρυθμός & Μέτρο (διαφορά) - Ρυθμικές αξίες - Μοτίβο και επεξεργασίες - Αναπνοή και διάρκεια χρόνου-φράση. - Μέτρα & Μετρικό σχήμα $\frac{3}{4}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{6}{8}$ $\frac{2}{4}$ - Οικ. των 2 και 3. - Numerus perfectus $\frac{3}{4}$ $\frac{6}{8}$ - Παύσεις. - Accel. - ritard. - Tempi - Αγωγή ταχύτης ρυθμού.	- Piano - Forte - Crescendo - Dim. - Τονισμοί. - Θέση - όρση. - Διαστολή, μέτρα, εσωτερικοί τονισμοί μετρον. - Παραγωγή ήχου - Γέννηση μοτίβου	- Πρωταρχική έννοια της φόρμας - Φόρμα στο χώρο (στατικό, μετακίνηση, σχημ. στο έδαφος). - Κάθετη και οριζόντια μουσική. - Φόρμα κάθετης μουσικής (μοτίβο, θέμα, φράση, ερώτηση-απάντηση, 8μ.-16μ.) - Μονομερής φόρμα Α Διμερής Α Β. Τριμερής Α Β Α Rondo 1 Coda - Μορφές οριζόντιας μουσ. Απομίμηση Κανόνας 100ν Βαζσο οβστinato	- Αναπνοή - Σημεία μέσα στο χώρο - Ένωση των σημείων - Χαρακτηριστικές γραμμές: (ευθεία, καμπύλη, τεθλασμένη). - Κατευθύνσεις (3 κριτοί άξονες). - Διεύθυνση ομάδων. - Έτοιμες φόρμες σε σχέση με το χώρο - Χώρος-προσανατολισμός.
	- Κατέχει αξίες - Το 2 & το 3 σαν πρωταρχικό στοιχείο ρ. - Ανόμοια μέτρα - Άνισα μέτρα - Accel. - ritard. - Staccato - legato. - Χορευτική συκοπή.	- Αναπνοή (εκφραστικό) - Συγκοπές - Τονισμός στις τέχνες. - Ένταση-χαλάρωμα της μουσικής κίνησης (αρμονία). - Οδηγημένη παλμική κίνηση (μουσικά).	- Δυναμική μορφή (cresc. dim. ένταση-χαλάρωση). - Φόρμα στις εικαστικές τέχνες. - Φόρμες κάθετης μουσικής - Φόρμες οριζόντιας μουσ. - Θέμα και παραλλαγές. - Αναπνοή-έκφραση-φραζίσμα. - Αυτοσχεδιασμός	- Χαρακτηριστικές γραμμές. - Εχρήματα. - Σχέδιο - χώρος. - Εμπόδια αθέλητα & μη. - Διεύθυνση ομάδας στο χώρο-οδηγία. - Σχέση χώρου με τη μουσική. - Αρχιτεκτονική χώρου - Ελεύθερη κίνηση - αυτοσχεδιασμός.
Γ' ΕΤΟΣ	- 2 προς 3 - Διφωνία - Πολυφωνία-πολυρρυθμία - Αιπλή ταχύτης-αγογορία - Παύσεις	- Λόγος - φράση. - Πρωταρχική μορφή, ποίηση - Σχέδιο.	- Φόρμες στο χώρο (τις μελετούμε και στο κεφ. χώρος). - Φόρμα-μορφή στις εικαστικές τέχνες - Φόρμες κάθετης μουσικής - Φόρμες οριζόν. μουσικής - Style (ύψος & ήθος). - Παληές χορευτικές φόρμ. - Suite μουσική & χορευτική.	- Αίσθημα χώρου προσανατολισμός-αισθήσεις. - Ο <u>χώρος</u> σαν <u>ψικολογική έννοια</u> σαν <u>πριορισμένη φόρμα</u>. - Διαστάσεις - Επιφάνειες. - Όγκοι στις 3 διασ. - Ένωση του χώρου με το χρόνο και τη δύναμη μέσα στη φόρμα - <u>Χορογραφία</u> - <u>Χορογραφικά προβλήματα</u>. - <u>Αυτοσχεδιασμός μουσικο-κινητικός & χώρος</u>.

Εικόνα 2 (συνέχεια στην επόμενη σελίδα)

ΜΕΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ			
1. ΚΙΝΗΣΗ - Βάδισμο - Τρέξιμο - Πήδημα - Στατική ή κίνηση - Μετακίνηση - Ελεύθερη κίνηση - Διεύθυνση μετρική - Διεύθυνση ελεύθερη - Αυτοσχεδιασμός	2. ΡΥΘΜΟΣ - Χτύπος χέρια πόδια - Εκτέλεση με τα πόδια - Κρουστά όργανα - Συνδυασμοί των προηγούμενων - Γραφή ρυθμού και μελωδίας - Αυτοσχεδιασμός	3. ΤΡΑΓΟΥΔΙ - Γραμμένο - Διαβασμένο - Ορθογραφία (dictée) - Με το αυτί - Συνδυασμένο με ρυθμό - Αυτοσχεδιασμός	4. ΟΡΓΑΝΑ - Κρουστά-Πνευστά - Πιάνο - Προετοιμασμένη μουσική - Πρώτη ανάγνωση - Διεύθυνση μετρική - Διεύθυνση ελεύθερη - Συνοδεία κινήσεως - Συνδυασμός με κίνηση και όργανα - Αυτοσχεδιασμός
5. ΛΙΘΗΣΕΙΣ - Συγκέντρωση προσοχής - Οδηγία - Κίνηση με κλειστά-μύτια - Κίνηση Ατομικής οδήγίας	6. ΣΧΕΔΙΟ - Σχέδιο για το χώρο - Σχέδιο για την κίνηση - Γραμμές = ευθεία και καμπύλη - Σχέδιο κίνησης στο χώρο - ΑΝΑΠΝΟΗ + γραφή	7. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ - Πιάνο - Ορχήστρας - Ομάδας - Ομάδων - Στατικά και με κίνηση στο χώρο - Με έτοιμη μουσική	8. ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ - Στην κίνηση - Στη Μουσική - Κίνηση & Μουσική - Solo - ομάδα

Εικόνα 2 (συνέχεια από την προηγούμενη σελίδα)

Βιογραφικό

Είναι καθηγήτρια Ρυθμικής. Σπούδασε μουσική στο «Ελληνικό Ωδείο» (πτυχίο πιάνου και θεωρητικά) και είναι διπλωματούχος της Σχολής Κούλας Πράτσικα (Γυμναστική-Ρυθμική-Χορός). Δίδαξε Ρυθμική και Μουσική στη Σχολή Κ. Πράτσικα στο ερασιτεχνικό και επαγγελματικό τμήμα της Σχολής. Επίσης δίδαξε Ρυθμική στην ΚΣΟΤ (Κρατική Σχολή Χορού) στην Εθνική Ακαδημία Σωματικής Αγωγής, στη Σχολή Θεάτρου Σ. Καραντινού, στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, στο Λύκειο Ελληνίδων, καθώς και σε ιδιωτικά σχολεία. Υπήρξε μόνιμο μέλος του Μουσικού Κύκλου Αθηνών (alto recorder). Συνεργάστηκε και δίδαξε στο πρόγραμμα-πλότος για τη μουσική παιδεία και σε σεμινάρια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠΠΕΠΘ. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε περιοδικά και είναι συγγραφέας του βιβλίου «Ρυθμική: σύστημα και μέθοδος διδασκαλίας» και συν-συγγραφέας (μαζί με Δ.Β. Μαζαράκη και Β. Δημητράτου) του βιβλίου «Μέθοδος Διδασκαλίας Τραγουδιών για την Α' Δημοτικού και Εισαγωγή για τη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου (ΟΕΔΒ). Υπήρξε μέλος του Γνωμοδοτικού Συμβουλίου για τις Σχολές Χορού του ΥΠΠΟ, μέλος της Επιτροπής Διπλωματικών Εξετάσεων Χορού του ΥΠΠΟ κ.ά.

Curriculum Vitae

Professor of Eurhythmics. She has degree in Piano and is a graduate of the Pratsica School for Gymnastics, Dance and Eurhythmics. She taught music and eurhythmics at the Pratsica School, at the State School of Dance at the S. Karantinos School for actors, at the National Academy of Gymnastics and several other schools. She has taken part in several programs of the Ministry of Education and has produced and presented T.V. shows on eurhythmics for teacher and pupils. She is the author of a book entitled "Eurhythmics: system and method of teaching", and co-author of a method of teaching music at the first class of primary school and a supplement volume with an introduction for the second class of primary school. She has written several articles in magazines. She was a member of the Examination Committee for Schools of Dance (State Diploma) and a member of the Consulting Committee for Schools of Dance of the Ministry of Culture.

Αξιολόγηση της Δημιουργικότητας: Αντιμέτωποι με το ζήτημα Επιλογής Κριτηρίων στην Αξιολόγηση των Μαθητικών Συνθέσεων

Παπαπαναγιώτου Ξανθούλα

papa@uth.gr

Σίμου Εβίτα

evita_simou@yahoo.com

Keywords: Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, Αξιολόγηση, Δημιουργικές Εργασίες, Σχολική Μουσική Εκπαίδευση
Curriculum, Assessment, Composing

Περίληψη

Η εισαγωγή του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη μουσική της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αναμένεται να εγείρει προβληματισμούς μεταξύ των καθηγητών μουσικής. Ένας από αυτούς αφορά τον τρόπο αξιολόγησης των συνθέσεων των μαθητών τους. Στο πλαίσιο αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος παρέχονται οδηγίες που αφορούν την αξιολόγηση των δημιουργικών εργασιών των μαθητών καθώς και υποδείξεις για την επιλογή κριτηρίων αξιολόγησης, χωρίς ωστόσο να περιλαμβάνονται κριτήρια. Ελλείπει συγκεκριμένων κριτηρίων, θα είναι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών αξιόπιστες;

Στην παρούσα εργασία έγινε σύγκριση των βαθμολογιών δώδεκα συνθέσεων μαθητών μεταξύ δύο ομάδων κριτών. Η πρώτη αξιολόγησε βασιζόμενη στο πλαίσιο αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος και η δεύτερη εφαρμόζοντας τα κριτήρια του Swanwick (1999). Η στατιστική ανάλυση των βαθμολογιών έδειξε μεγαλύτερη συμφωνία στις κρίσεις της δεύτερης ομάδας, υποδεικνύοντας πως ο τρόπος που αξιολόγησαν ήταν πιο αξιόπιστος.

Assessing Creativity: Facing the issue of selecting Assessment Criteria for the Assessment of Students' Compositions

Abstract

The introduction of the new music curriculum for compulsory education in Greece is expected to rise a number of issues. One of them concerns the assessment of students' compositions. In the assessment framework of the new curriculum guidelines for the assessment are provided and suggestions for the selection of assessment criteria are made. However, criteria are not included. Without specific criteria, will assessment be reliable?

In the present study a comparison is made of the assessment markings of twelve secondary school students' compositions between two groups of judges: the one followed the guidelines of the new curriculum and the other applied Swanwick's (1999) criteria. Statistical analyses indicated a greater concordance between the markings of the latter, suggesting that the mode of assessment applied was more reliable.

Θεωρητική προσέγγιση

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τη μουσική (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2002) εισηγείται μία νέα, για τα ελληνικά δεδομένα, προσέγγιση της μουσικής μάθησης. Αυτή συνοψίζεται, κατά τη γνώμη μας, με τον πιο επιγραμματικό τρόπο στον όρο δημιουργικότητα. Πιο συγκεκριμένα, στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα η μουσική μάθηση οριοθετείται από τρεις άξονες δημιουργικής δραστηριότητας: τη μουσική ακρόαση, τη μουσική εκτέλεση και τη μουσική δημιουργία. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα γνωσιοκεντρικά, κυρίως, περιεχόμενα του μαθήματος της μουσικής στη δευτεροβάθμια, ιδιαίτερα, εκπαίδευση, η νέα πρόταση εισηγείται μια σημαντική αλλαγή, η οποία δεν αφορά απλά το περιεχόμενο και τη διδακτέα ύλη αλλά τη γενικότερη φιλοσοφία και το σκοπό του μαθήματος της μουσικής. Η επικείμενη επίσημη εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος, αναμένεται να εγείρει προβληματισμούς μεταξύ των εκπαιδευτικών της

μουσικής. Μεταξύ των σοβαρότερων από αυτούς είναι και η αξιολόγηση των δημιουργικών εργασιών των μαθητών.

Εξαιτίας της σοβαρότητάς του, το ζήτημα της αξιολόγησης των συνθέσεων των μαθητών, έχει σημαντική παρουσία στο διεθνή μουσικοπαιδαγωγικό προβληματισμό κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, όταν και άρχισε, στις αγγλόφωνες, τουλάχιστον, χώρες του δυτικού πολιτισμού, να εφαρμόζεται μια δημιουργική προσέγγιση του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο. Οι απόψεις που έχουν εκφραστεί είναι συχνά αντικρουόμενες. Μερίδα θεωρητικών, για παράδειγμα, υποστηρίζει πως η δημιουργικότητα στις τέχνες δεν πρέπει να αξιολογείται, διότι μέσω της αξιολόγησης υποβιβάζονται σε μετρήσιμα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που την προσδιορίζουν, ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως οι εργασίες των μαθητών στα καλλιτεχνικά μαθήματα πρέπει, και μπορούν, να αξιολογηθούν (π.χ. Bray 2000). Ένα άλλο σοβαρό ζήτημα είναι αυτό της ανεύρεσης και χρήσης κριτηρίων αξιολόγησης, όπου διαφαίνονται δύο αντικρουόμενες τάσεις: η μία αφορά την εφαρμογή ποσοτικών και η άλλη την εφαρμογή ποιοτικών κριτηρίων (π.χ. Adams 2001). Η πλειονότητα των απόψεων φαίνεται να συμφωνεί με τη χρήση ποιοτικών κριτηρίων στην αξιολόγηση δημιουργικών εργασιών. Στην περίπτωση αυτή όμως, τίθεται συχνά το ζήτημα της ιεράρχησής τους, όπως και της αντικειμενικότητάς τους (π.χ. Spruce 2002)

Στην παρούσα εργασία, κυρίως λόγω της επιβεβλημένης συντομίας της, δεν θα υπεισέλθουμε σε βάθος στα παραπάνω σημαντικά ζητήματα¹. Ωστόσο, τασσόμαστε κατ' αρχήν υπέρ της άποψης ότι η αξιολόγηση των μαθητών, εκτός από αναπόφευκτη, διότι την απαιτούν οι νομοθετικές διατάξεις της εκπαίδευσης, είναι και απαραίτητη για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Μέσω της αξιολόγησης οι γονείς γνωρίζουν την πρόοδο, τις ικανότητες και τις δυνατότητες των παιδιών τους, οι ίδιοι οι μαθητές πληροφορούνται την αποτίμηση της προσπάθειάς τους, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους, το σχολείο αποκτά συνολική εικόνα της απόδοσης και οι εκπαιδευτικοί φορείς τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Adams 2001). Θεωρώντας, επομένως, την αξιολόγηση θεμιτή και τις κατευθυντήριες προτάσεις του αναλυτικού προγράμματος δεδομένες, θα προχωρήσουμε στην αναζήτηση κριτηρίων αξιολόγησης στο πλαίσιο αξιολόγησης του νέου αναλυτικού προγράμματος για τη μουσική.

Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα, αναφέρεται αρχικά πως «... ο έλεγχος επίτευξης των διδακτικών στόχων θα πρέπει να έχει περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό χαρακτήρα». Ακολουθούν επεξηγήσεις για το χαρακτήρα και στόχο της αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής και, στο τέλος, παρατίθενται αρχές που «πρέπει να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση», μεταξύ των οποίων και οι παρακάτω:

« - Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση πρέπει να είναι πλήρως κατανοητά και αποδεκτά.

...

-... η αξιολόγηση πρέπει να λάβει υπόψη διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα ανάπτυξης στα άτομα και τα αποτελέσματα της 'επανεπίσκεψης' συγκεκριμένων περιοχών δεξιότητας». (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2002: 425).

Το πλαίσιο αξιολόγησης περιγράφει με αρκετή σαφήνεια τα πλαίσια στα οποία οφείλει να κινηθεί ο εκπαιδευτικός, ενώ, ταυτόχρονα, επισημαίνει πολλές παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση. Ωστόσο, δεν αναγράφονται σ' αυτό τα κριτήρια τα οποία καλούνται να χρησιμοποιήσουν οι κριτές εκπαιδευτικοί. Ενώ, δηλαδή, περιγράφεται το

¹ Μια ολοκληρωμένη επισκόπηση περιλαμβάνεται στην εργασία της Beston (2004)

σκεπτικό επιλογής κριτηρίων, επαφίεται στην κρίση των εκπαιδευτικών ο καθορισμός τους και ο τρόπος εφαρμογής τους κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Κατά την Gipps (1990:95), τόσο ο λεπτομερής καθορισμός, όσο και η ιεράρχηση κριτηρίων, είναι απαραίτητα στην αξιολόγηση. Η έλλειψη σαφούς διατύπωσης κριτηρίων μπορεί να κάνει το έργο της αξιολόγησης, ειδικά των δημιουργικών εργασιών, δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς (Bray 2002: 95), ενώ η εφαρμογή προσωπικών κριτηρίων μπορεί, μεταξύ άλλων, να οδηγήσει σε μεροληψία και σε διαφορές στις κρίσεις μεταξύ διαφορετικών αξιολογητών (Rowntree 1987).

Σκοπός της έρευνας

Με βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκε η παρούσα εργασία η οποία έχει σκοπό να διερευνήσει τις διαφορές στις αξιολογήσεις συνθέσεων μαθητών μεταξύ κριτών που χρησιμοποιούν ένα κοινό, δομημένο σύστημα κριτηρίων αξιολόγησης το οποίο συμφωνεί με τις αρχές του αναλυτικού προγράμματος και μεταξύ κριτών που, βασιζόμενοι στις κατευθύνσεις του πλαισίου αξιολόγησης του νέου αναλυτικού προγράμματος, οργανώνουν ένα προσωπικό σύστημα κριτηρίων.

Μέθοδος Δείγμα

α) Κριτές

Το δείγμα των κριτών αποτελέσαν δεκατέσσερις καθηγητές, όλοι από τους οποίους ήταν πεπειραμένοι και αυξημένων προσόντων καθηγητές του Μουσικού Σχολείου Βόλου, από το οποίο προέρχονταν και οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι κριτές επελέγησαν να είναι από το ίδιο σχολείο διότι θεωρήθηκε σημαντικό να έχουν πείρα σε σχέση με τη γενική επίδοση και το επίπεδο που μπορούν να προσεγγίσουν στη μουσική οι μαθητές του σχολείου.

β) Μαθητές

Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα μαθητές από το ίδιο τμήμα Α' Τάξης Λυκείου του Μουσικού Σχολείου Βόλου. Αρχικά επελέγη ολόκληρο το τμήμα το οποίο περιελάμβανε 22 μαθητές. Η επιλογή του τμήματος ήταν τυχαία, ενώ οι δώδεκα μαθητές επελέγησαν με τις εξής προϋποθέσεις: α) ότι επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, β) ότι κανείς τους δεν είχε επιλέξει ως όργανο σπουδής του στο σχολείο το πιάνο, και γ) κανείς δεν ήταν μαθητής των καθηγητών-κριτών. Και οι δώδεκα μαθητές είχαν παρακολουθήσει, στο ίδιο σχολείο, τρία χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο πιάνο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο γυμνάσιο. Η κατανομή των μαθητών με βάση το φύλο δεν ενδιέφερε την παρούσα εργασία.

Το πλαίσιο της έρευνας: Διαδικασία, κριτήρια αξιολόγησης

Αρχικά ζητήθηκε από τους μαθητές να συνθέσουν ένα δικό τους έργο για πιάνο, μέγιστης διάρκειας τριών λεπτών της ώρας. Τους δόθηκε πλήρης ελευθερία να δημιουργήσουν σε όποιο είδος μουσικής ήθελαν και η επιλογή να χρησιμοποιήσουν μουσική σημειογραφία, εφόσον το επιθυμούσαν. Για την εργασία αυτή προσφέρθηκαν δύο διδακτικές ώρες στον καθένα. Οι μαθητές εργάστηκαν μόνοι τους στο χώρο του σχολείου, σε ξεχωριστή αίθουσα με πιάνο ο καθένας. Οι δύο διδακτικές ώρες που αφιερώθηκαν γι αυτή την εργασία δεν ήταν συνεχόμενες αλλά απείχαν η μία από την άλλη κατά μια εβδομάδα. Στους μαθητές εξηγήθηκε ότι μετά το τέλος της εργασίας των δύο ωρών, θα τους δίνονταν και μία τρίτη διδακτική ώρα κατά την οποία

θα γινόταν ηχογράφηση του έργου τους ενώ θα το έπαιζαν οι ίδιοι στο πιάνο. Στον κάθε μαθητή δόθηκαν τρεις ευκαιρίες για ηχογράφηση και η δυνατότητα να επιλέξει όποια από τις τρεις ηχογραφήσεις προτιμούσε. Η συλλογή των εργασιών των μαθητών έγινε το μήνα Οκτώβριο, κατά τη διάρκεια του οποίου τα ατομικά μαθήματα σε μουσικό όργανο δεν είχαν ακόμη αρχίσει και, επομένως, δεν υπήρξε απώλεια διδακτικών ωρών για τους μαθητές που συμμετείχαν. Μετά το τέλος των ηχογραφήσεων, οι οποίες ήταν ψηφιακές και υψηλής ποιότητας, οι δώδεκα εργασίες συγκεντρώθηκαν σε ένα ψηφιακό δίσκο (CD) ο οποίος αναπαρήχθη σε δεκατέσσερα αντίτυπα, ένα για κάθε κριτή.

Οι δεκατέσσερις κριτές χωρίστηκαν σε δύο επταμελείς ομάδες: στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα. Τα μέλη και των δύο ομάδων έλαβαν από ένα δίσκο με τα ηχογραφημένα παραδείγματα και ένα φύλλο βαθμολόγησης το οποίο ήταν χωρισμένο σε τρεις στήλες: στην πρώτη στήλη αναγράφονταν καθέτως ο αριθμός του κάθε παραδείγματος με τη σειρά που περιλαμβάνονταν στο δίσκο, στη δεύτερη στήλη υπήρχε χώρος για την αναγραφή της βαθμολογίας, ενώ η τρίτη στήλη είχε προσφερθεί για την αναγραφή σχολίων, επεξηγήσεων και παρατηρήσεων. Εκτός από την τάξη στην οποία φοιτούσαν, η ταυτότητα των μαθητών δεν αποκαλύφθηκε στους κριτές. Ωστόσο, τους γνωστοποιήθηκε η διαδικασία που ακολούθησαν στην εργασία τους και ότι επρόκειτο για μαθητές Α' Λυκείου. Οι κριτές της ομάδας ελέγχου έλαβαν συμπληρωματικά ένα αντίγραφο του πλαισίου αξιολόγησης των νέων αναλυτικών προγραμμάτων για τη μουσική (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2002:425-426), ενώ οι κριτές της πειραματικής ομάδας τα κριτήρια αξιολόγησης του Swanwick (1999:81-82), τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Κριτήρια αξιολόγησης συνθέσεων του Swanwick

Επίπεδο	Ο μαθητής, η εργασία:
1	Εξερευνά τον ήχο, όπως φαίνεται, για παράδειγμα, στα επίπεδα δυναμικής, σε μεγάλες διαφορές τονικού ύψους, σε αλλαγές στο ηχόχρωμα και στην πλοκή.
2	Ελέγχει συγκεκριμένους ήχους σε όργανα και στη φωνή
3	Μεταφέρει εκφραστικό χαρακτήρα στη μουσική, όπως «ατμόσφαιρα».
4	Παράγει εκφραστικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιώντας με προσοχή το τονικό ύψος, τη διάρκεια, τον παλμό, την ένταση, την πλοκή και τη σιωπή.
5	Αναδεικνύει σχέσεις οργάνωσης του μουσικού υλικού με ασυνήθιστο ή αναπάντεχο τρόπο, με σταδιακές ή ξαφνικές αλλαγές.
6	Κινείται σε συγκεκριμένο είδος μουσικής και δείχνει ότι έχει συνείδηση των ιδιοματισμών και της εξέλιξης σε ένα μουσικό είδος.
7	Δίνει δείγματα προσωπικής αφοσίωσης μέσω παρατεταμένης ενασχόλησης με συγκεκριμένα κομμάτια, εκτελεστές ή δημιουργούς.
8	Αναπτύσσει συστηματικά νέες μουσικές ιδέες.

Τα συγκεκριμένα κριτήρια επελέγησαν κατόπιν βιβλιογραφικής έρευνας για τους λόγους που εξηγούνται στη συνέχεια. Κατ' αρχήν, προέκυψαν από το μοντέλο μουσικής ανάπτυξης των Swanwick και Tillman (1986) το οποίο βασίστηκε στην προσεκτική μελέτη και ανάλυση μουσικών δημιουργικών εργασιών παιδιών και πλαισιώθηκε από ευρεία θεωρητική προσέγγιση της μουσικής νόησης (Swanwick 1988, Παπαπαναγιώτου 2002). Το μοντέλο παρουσιάζει σε ιεραρχημένη αλληλουχία οκτώ, διαφορετικών σε περιεχόμενο, επιπέδων «τα στοιχεία της μουσικής εμπειρίας» (Swanwick & Cavalieri-Franca 1999:6). Σημαντική, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, είναι η ιδιότητά του όχι μόνο να περιγράφει και να προβλέπει το επίπεδο μουσικής ανάπτυξης των παιδιών, αλλά να περιγράφει και να εξηγεί την παλινδρόμηση

από το ένα επίπεδο στο άλλο του ίδιου ατόμου, ακόμη και του έμπειρου μουσικού, ως αποτέλεσμα της ανάγκης επιστροφής στις ίδιες δεξιότητες κάθε φορά που παρουσιάζεται μία νέα μουσική εμπειρία, ή που ξεκινά, ή εξελίσσεται, μία νέα εργασία. Το γεγονός ότι προήλθε από τη μελέτη μουσικής δημιουργίας παιδιών, προσδίδει στο μοντέλο εγκυρότητα, ενώ η αξιοπιστία του ως εργαλείο αξιολόγησης έχει διαπιστωθεί σε προηγούμενες έρευνες (Stavrides 1995, Swanwick 1994, Swanwick & Cavalieri-Franca 1999).

Με βάση τα παραπάνω, θεωρήσαμε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης του Swanwick (1999) συνάδουν με τα σημεία του πλαισίου αξιολόγησης του νέου αναλυτικού προγράμματος που αναφέραμε νωρίτερα. Συγκεκριμένα: α) είναι ποιοτικά και β) επιτρέπουν τον εντοπισμό τόσο των διαφορών ανάμεσα στα επίπεδα ανάπτυξης, όσο και των αποτελεσμάτων της «επανεπίσκεψης» συγκεκριμένων περιοχών δεξιότητας. Το αν τα κριτήρια ήταν κατανοητά και αποδεκτά από τους κριτές, αποτέλεσε ένα επιμέρους ερευνητικό ερώτημα, όπως και μια προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της μελέτης. Για το λόγο αυτό, στη συνάντησή μας με τους κριτές, κατά τη διάρκεια της οποίας τους δόθηκαν οι οδηγίες και το υλικό για την εργασία τους, έγινε ανάγνωση των κριτηρίων με σκοπό να αποσαφηνιστούν σημεία που ενδεχομένως δεν ήταν κατανοητά. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όλοι οι κριτές αντιδρούσαν συγκατανεύοντας και παρακολουθούσαν με τρόπο που έδειχνε πως «αναγνώριζαν» και συμφωνούσαν με τα κριτήρια, παρά το γεγονός ότι ήταν η πρώτη φορά που τα διάβαζαν. Η ίδια παρατήρηση έχει αναφερθεί και σε άλλες έρευνες (Swanwick 1991:22).

Από όλους τους κριτές ζητήθηκε να βαθμολογήσουν με βάση το πλαίσιο που τους είχε δοθεί. Και οι δύο ομάδες κριτών βαθμολόγησαν τις συνθέσεις χρησιμοποιώντας οκτάβαθμη κλίμακα. Για την ομάδα ελέγχου ο βαθμός 1 αντιστοιχούσε στη χαμηλότερη βαθμολογία και ο βαθμός 8 στην ψηλότερη. Για την πειραματική ομάδα κάθε βαθμός της κλίμακας αντιστοιχούσε σε ένα από τα οκτώ επίπεδα του μοντέλου του Swanwick (1999).

Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα

Οι βαθμολογίες των δύο ομάδων κριτών παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Οι βαθμολογίες των δύο ομάδων κριτών για τις δώδεκα συνθέσεις

Σύνθεση	ΑΠ1	ΑΠ2	ΑΠ3	ΑΠ4	ΑΠ5	ΑΠ6	ΑΠ7	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
1η	7	6	6	7	6	8	7	7	6	6	6	7	7	7
2η	6	4	4	7	5	6	7	6	6	5	4	4	4	6
3η	6	3	5	7	4	7	8	6	4	4	4	5	4	5
4η	4	1	3	6	4	4	3	4	3	3	2	3	2	4
5η	3	5	3	6	5	5	3	3	5	5	2	6	5	5
6η	5	2	4	5	3	4	5	5	5	5	2	4	2	4
7η	5	5	4	6	3	3	4	4	4	2	4	2	4	2
8η	4	6	6	6	5	3	4	5	5	6	3	5	3	5
9η	5	2	3	5	6	5	5	4	4	2	2	3	2	2
10η	8	7	7	8	6	8	8	7	7	6	6	6	6	6
11η	7	2	4	5	6	3	5	4	4	3	2	2	4	2
12η	6	1	2	5	3	2	2	3	3	1	1	2	2	2

Σημείωση: στις στήλες ΑΠ1-ΑΠ7 εμφανίζονται οι βαθμολογίες των κριτών που βαθμολόγησαν με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και στις στήλες S1-S7 βαθμολογίες με βάση τα κριτήρια Swanwick (1999)

Τα ερωτήματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων ήταν τα εξής:

1. Υπάρχει *εξωτερική συμφωνία* μεταξύ των κριτών των δύο διαφορετικών ομάδων σε σχέση με τη βαθμολογία κάθε σύνθεσης; Με άλλα λόγια, μια σύνθεση που κρίνεται «καλή» ή «κακή» από τους κριτές της πειραματικής ομάδας, κρίνεται αντίστοιχα «καλή» ή «κακή» και από τους κριτές της ομάδας ελέγχου;
2. Υπάρχει *εσωτερική συμφωνία* μεταξύ των κριτών της κάθε ομάδας στη βαθμολογία των δώδεκα συνθέσεων; Με άλλα λόγια, συμφωνούν μεταξύ τους οι κριτές της ίδιας ομάδας, ως προς το ποιες είναι «καλές» και «λιγότερο καλές» συνθέσεις;

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, όσον αφορά τους μέσους όρους και τις διάμεσους των κατανομών των βαθμών, εμφανίζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και διάμεσοι της βαθμολογίας των 12 συνθέσεων

Σύνθεση	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
1η	6,7	(7)	6,6	(7)
2η	5,6	(6)	5	(5)
3η	5,7	(6)	4,6	(4)
4η	3,6	(4)	3	(3)
5η	4,2	(5)	4,4	(5)
6η	4	(4)	3,8	(4)
7η	4,3	(4)	3,1	(4)
8η	4,9	(5)	4,5	(5)
9η	4,4	(5)	2,7	(2)
10η	7,4	(8)	6,2	(6)
11η	4,6	(5)	3	(3)
12η	3	(2)	2	(2)

Σημείωση: Η πρώτη στήλη αριθμών αντιστοιχεί σε μέσους όρους, ενώ στις παρενθέσεις εμφανίζονται οι διάμεσοι.

Από μια ματιά στον Πίνακα 3 παρατηρούμε ότι υπάρχει συμφωνία μεταξύ των κριτών των δύο ομάδων, ως προς τη βαθμολογία των μαθητικών συνθέσεων. Οι κριτές της ομάδας ελέγχου βαθμολόγησαν λίγο χαμηλότερα από τους κριτές της πειραματικής ομάδας, αλλά όσες συνθέσεις έχουν υψηλή βαθμολογία με τα κριτήρια του Swanwick (1999) (πειραματική ομάδα), φαίνεται να έχουν υψηλή βαθμολογία και με τα προσωπικά κριτήρια (ομάδα ελέγχου). Αυτό ισχύει και αντιστρόφως. Παρόλα αυτά, σε μερικές συνθέσεις (συγκεκριμένα στην έβδομη, ένατη, δέκατη, ενδέκατη, και δωδέκατη), εμφανίζονται διαφορές στους μέσους όρους και τις διάμεσους μεταξύ των δύο ομάδων κριτών. Για την 9η και τη 10η σύνθεση, οι διαφορές αυτές

επιβεβαιώνονται στατιστικώς, με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου U των *Mann-Whitney*² (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$, $p=0,03$ και $0,02$ αντιστοίχως).

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, για να μετρήσουμε το μέγεθος της συμφωνίας μεταξύ των κριτών στις δύο ομάδες, χρησιμοποιήσαμε τον συντελεστή συμφωνίας κριτών W του *Kendall*³. Βρέθηκε ότι ο συντελεστής αυτός ήταν για την πειραματική ομάδα $W=0,76$, ενώ την ομάδα ελέγχου $W=0,59$. Και στις δύο περιπτώσεις οι τιμές του W είναι στατιστικώς σημαντικές για επίπεδο $\alpha=0,05$. Ο μέσος συντελεστής συνάφειας r του *Spearman* μεταξύ όλων των βαθμολογητών της πειραματικής ομάδας είναι $0,72$, ενώ ο αντίστοιχος r για την ομάδα ελέγχου ήταν $0,52$ ⁴. Η διαφορά των δύο περίπου δεκάτων της μονάδας στην τιμή του δείκτη συμφωνίας W του *Kendall* και στην τιμή του συντελεστή r του *Spearman* μεταξύ των δύο βαθμολογιών υποδεικνύει ότι η πειραματική ομάδα βαθμολόγησε με μικρότερη διαφοροποίηση από την ομάδα ελέγχου.

Διαπιστώσεις και συζήτηση

Από τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι:

1. Υπάρχει *εξωτερική συμφωνία* στη βαθμολογία των κριτών. Οι λίγες στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη βαθμολογία δεν αναιρούν τη γενική εικόνα. Αυτό σημαίνει πως, ανεξάρτητα από τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν, οι δύο ομάδες συμφωνούν ως προς το ποιές εργασίες άξιζαν υψηλότερη και ποιές χαμηλότερη βαθμολογία. Το γεγονός αυτό ήταν αναμενόμενο, ως ένα βαθμό, διότι, από τη μια πλευρά, τα κριτήρια του Swanwick (1999) είναι ιεραρχημένα και η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους δοκιμασμένες και, από την άλλη, οι επτά κριτές που βασίστηκαν στο πλαίσιο αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος είναι έμπειροι καθηγητές και μουσικοί. Το τελευταίο υποδεικνύει ότι τα κριτήρια που επέλεξαν να εφαρμόσουν οι περισσότεροι έχουν, σε κάποιο βαθμό, κοινά σημεία με τα κριτήρια Swanwick (1999).

2. Υπάρχει, σε γενικές γραμμές, σημαντικός βαθμός *εσωτερικής συμφωνίας* των κριτών ως προς τη βαθμολογία των συνθέσεων, γεγονός που υποδεικνύει ότι και οι δύο μετρήσεις ήταν αξιόπιστες. Ωστόσο, οι κριτές που βαθμολόγησαν με βάση τα κριτήρια του Swanwick (1999) παρουσίασαν μικρότερο βαθμό διαφοροποίησης στις βαθμολογίες τους. Αυτό σημαίνει πως η αξιολόγηση που βασίστηκε στα κριτήρια αυτά έχει μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας. Με άλλα λόγια, υπάρχει η ένδειξη ότι η εφαρμογή των κριτηρίων του Swanwick (1999) προσδίδει μεγαλύτερη δομή στην αξιολόγηση. Ως αποτέλεσμα, ισχυροποιείται η υπόθεση ότι κι άλλοι κριτές, χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια, θα δώσουν τον ίδιο περίπου βαθμό για την ίδια εργασία.

Η μελέτη των παρατηρήσεων που προσέθεσαν οι κριτές δίπλα στις βαθμολογίες τους έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ρίχνουν κάποιο φως στα σημεία των 1 και 2 που μόλις αναφέρθηκαν. Από τα σχόλια των κριτών της ομάδας ελέγχου, υπάρχουν ενδείξεις πως

² Το μη παραμετρικό κριτήριο U ελέγχει την υπόθεση ότι δύο σύνολα βαθμών προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό. Το κριτήριο αυτό χρησιμοποιείται ως εναλλακτικό του παραμετρικού κριτηρίου για τη διαφορά μέσων όρων (t test), στις περιπτώσεις που δεν έχουμε κανονικές κατανομές στα δεδομένα μας (Howell 1992:616).

³ Οι τιμές του W περιορίζονται στο κλειστό διάστημα μεταξύ του μηδενός (απόλυτη ασυμφωνία) και της μονάδας (απόλυτη συμφωνία) (Howell 1992:281).

⁴ Ο συντελεστής αυτός μετράει τη διαφοροποίηση που υπάρχει στη σχετική κατάταξη των βαθμών σε ένα σύνολο βαθμολογιών (Howell 1992:276).

τουλάχιστον δύο από αυτούς χρησιμοποίησαν κυρίως ποσοτικά κριτήρια στην αξιολόγηση των συνθέσεων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα παρακάτω σχόλια:

Κριτής Π6: «Λείπει το αριστερό (χέρι) οπότε αυτόματα γίνεται πιο εύκολο...»

Κριτής Π5: «Καλή προσπάθεια, ... με μικρή όμως διάρκεια»

Στην ίδια ομάδα, υπάρχει επίσης η ένδειξη πως τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν καλύπτουν μεγάλο εύρος χαρακτηριστικών και ποιοτήτων της μουσικής δημιουργίας. Ωστόσο, στα σχόλια των κριτών φαίνεται ορισμένες φορές να υπάρχει έλλειψη ιεράρχησης των κριτηρίων κατά την εφαρμογή τους, όπως στο παρακάτω:

Κριτής Π1: «Ψάχνει πολύ. Δεν έχει ρυθμό. Πετάγεται από το ένα στοιχείο στο άλλο. Δεν υπάρχει ενότητα. Έχει κάποια κλασικά στοιχεία που μου άρεσαν. Σταματάει συχνά»,

Ενώ, αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις η ιεράρχηση των κριτηρίων είναι σαφής, όπως:

Κριτής Π3 «Δεν με ενοχλεί τόσο η έλλειψη αρμονίας, όσο η έλλειψη μελωδικής σαφήνειας και ενότητας».

Παρατηρήθηκαν, επίσης, και περιπτώσεις ασυμφωνίας στην ιεράρχηση κριτηρίων μεταξύ των κριτών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω κρίσεις για το ίδιο παράδειγμα:

Κριτής Π1: «Δοκίμαζε κάτι που προφανώς ήθελε περισσότερη εξάσκηση. Έκανε λάθη. Μου άρεσε η ιδέα της χρήσης jazz, αλλά δεν την εκτέλεσε σωστά» (Βαθμολογία: 4)

Κριτής Π2: «Και μόνο η jazz προσέγγιση φτάνει» (Βαθμολογία: 6)

Τα σχόλια των κριτών της ομάδας ελέγχου εξηγούν, σε κάποιο βαθμό, τη μεγαλύτερη απόκλιση στις βαθμολογίες τους σε σύγκριση με τις βαθμολογίες της πειραματικής ομάδας.

Μερικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν, ωστόσο, και τα σχόλια των κριτών της πειραματικής ομάδας. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε από ορισμένους κριτές πως για κάποιες συνθέσεις είχαν αμφιβολία ως προς το ποιο επίπεδο έπρεπε να τις κατατάξουν με βάση τα κριτήρια του Swanwick. Οι τελευταίες επισημάνσεις υποδεικνύουν πως η έλλειψη εμπειρίας στην αξιολόγηση των συνθέσεων, ανεξάρτητα από τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν, πιθανόν να δυσχέρανε το έργο των κριτών και, ενδεχομένως, ευθύνεται για το βαθμό ασυμφωνίας στις κρίσεις τους. Με άλλα λόγια, πιο εξοικειωμένοι με τα δύο συστήματα αξιολόγησης και έμπειροι κριτές, πιθανόν να παρουσίαζαν μεγαλύτερη σύγκλιση στις βαθμολογίες τους.

Συμπεράσματα

Στην αρχή αυτής της εργασίας αναφέραμε πως η έλλειψη σαφώς διατυπωμένων κριτηρίων αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε μεροληψία και σε διαφορές στις κρίσεις μεταξύ κριτών. Αυτή η υπόθεση φαίνεται να επαληθεύεται εν μέρει από τα ευρήματα της έρευνας που

διενεργήσαμε. Μεταξύ δύο ομάδων κριτών, η ομάδα που χρησιμοποίησε τα κριτήρια του Swanwick (1999) παρουσίασε μεγαλύτερη σύγκλιση στη βαθμολογία των συνθέσεων από την ομάδα η οποία ακολούθησε μεν τις αρχές του πλαισίου αξιολόγησης αλλά τις εφάρμοσε με προσωπική ερμηνεία και επιλογή κριτηρίων. Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των κριτηρίων Swanwick (1999) προσέδωσε μεγαλύτερη αξιοπιστία στην αξιολόγηση των συνθέσεων των μαθητών. Θεωρούμε, ως εκ τούτου, σημαντική την προσθήκη ποιοτικών και ιεραρχημένων κριτηρίων στο πλαίσιο αξιολόγησης πριν την επίσημη εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος για τη μουσική. Από την άλλη πλευρά, στην παρούσα έρευνα υπήρξαν ενδείξεις πως ο βαθμός συμφωνίας των κριτών στις βαθμολογίες τους μπορεί να ήταν υψηλότερος, αν οι κριτές είχαν μεγαλύτερη εμπειρία στην αξιολόγηση. Το τελευταίο υποδηλώνει πως, ανεξαρτήτως των κριτηρίων που θα πλαισιώσουν την αξιολόγηση του μαθήματος της μουσικής, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση τους.

Τέλος, οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας υπαγορεύουν και μελλοντικές διερευνήσεις οι οποίες είναι σκόπιμο να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τα εξής: α) την επανάληψη του πειράματος σε διαφορετικό και μεγαλύτερο δείγμα κριτών και σε διαφορετικό δείγμα μαθητών και β) την πειραματική διερεύνηση αξιολόγησης της μουσικής ακρόασης και σύνθεσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adams, P. (2001). Assessment in the music classroom. Στο C.Philpott (ed.), *Learning to Teach Music in the Secondary School*. London: Routledge-Falmer, 163-176.
- Beston, P. (2004). Senior student composition: an investigation of criteria used in assessments by New South Wales secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*, 22, 28-42.
- Bray, D. (2000). *Teaching Music in the Secondary School*. London: Heinemann.
- Gipps, C. (1990). *Assessment: A Teachers' Guide to the Issues*. London: Hodder & Stoughton.
- Howell, D. (1992). *Statistical Methods for Psychology*. Beldmont, PWS-Kent.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students: How shall we Know Them?*. London: Kogan Page.
- Spruce, G. (2002). Assessment in the arts: Issues of objectivity. Στο G.Spruce (ed.), *Teaching Music in Secondary Schools*. London: Routledge-Falmer, 117-129.
- Stavrides, M. (1995). *The Interaction of Audience-Listening and Composing: A Study in Cyprus Schools*. Unpublished PhD thesis, University of London, Institute of Education.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1991). Further research on the musical development sequence. *Psychology of Music*, 19, 22-32.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Swanwick, K. and Cavalieri Franca C. (1999). Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 16(1), 5-19.

Swanwick, K. and Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.

Ελληνόγλωσση

Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2002). Η σύνθεση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: έρευνα, θεωρίες ανάπτυξης και διδακτικές μέθοδοι. *Μουσική Εκπαίδευση*, 11(3), 187-196.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002). (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Βιογραφικό

Η Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου είναι Σχολική Σύμβουλος των καθηγητών μουσικής για τη Βόρειο Ελλάδα. Έχει διδάξει μουσική σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επί του παρόντος διδάσκει Μουσική Παιδαγωγική στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές (M.A., PhD) στη Μουσική Παιδαγωγική στο Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και είναι πτυχιούχος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. και της Αρσακείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Η Εβίτα Σίμου είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. Σπούδασε ανώτερα θεωρητικά (Αρμονία, Αντίστιξη, Φούγκα) στο Μακεδονικό Ωδείο Θεσσαλονίκης και είναι απόφοιτος της σχολής πιάνου (πτυχίο) του Ελληνικού Ωδείου. Είναι ιδρυτικό μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. και μέλος της Ι.Σ.Μ.Ε. Υπηρετεί ως καθηγήτρια μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διδάσκοντας θεωρητικά στο Μουσικό Σχολείο Βόλου.

Curriculum Vitae

Xanthoula Papapanagiotou is a school music teachers' advisor. She has taught music in secondary schools for 8 years and she is currently lecturing on Music Education at the University of Thessaly, Greece, at the Departments of Preschool and Primary Education. She studied Music Education at postgraduate level (M.A., PhD) at the University of London, Institute of Education and is a graduate on Musical Studies, University of Thessaloniki and on Primary Education, Arsakeios Academy of Paedagogy.

Evita Simou is graduate of the Department of Musical Studies, University of Thessaloniki. She studied theory of classical music at the Macedonian Conservatory and piano at the Hellenic Conservatory. She is a founding member of G.S.M.E. and a member of I.S.M.E. She teaches theory of music at Volos' Music School.

Η Επίδραση του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Δημιουργική Σκέψη των Παιδιών: Μια Πειραματική Μελέτη

Κουτσοπιδου Θεανώ

theano10@yahoo.co.uk

Keywords: Διδασκαλία, Αυτοσχεδιασμός, Δημιουργική Σκέψη, Ανάπτυξη
Teaching, Improvisation, Creative Thinking, Child Development

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό να ερευνήσει το ρόλο του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης κατά την πρώτη παιδική ηλικία. Η δημιουργική ενασχόληση με τη μουσική, όπως έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές, προάγει την ελεύθερη έκφραση, καλλιεργεί τη φαντασία, και έχει ως αποτέλεσμα την ενεργητική συμμετοχή και συμβολή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, ένα καίριο ερώτημα παραμένει αναπάντητο: είναι η δημιουργικότητα μια έμφυτη ή επίκτητη ικανότητα; Για την παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε ένας πειραματικός σχεδιασμός με δύο ομάδες παιδιών δημοτικού σχολείου ηλικίας έξι ετών. Τα παιδιά έλαβαν μέρος σε ένα πρόγραμμα διάρκειας έξι μηνών. Το μάθημα της μουσικής για την πειραματική ομάδα ήταν εμπλουτισμένο με ποικιλία δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού, ενώ για την ομάδα ελέγχου δεν περιελάμβανε αυτοσχεδιασμό. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα είχαν την ευκαιρία να αυτοσχεδιάσουν χρησιμοποιώντας τη φωνή τους, το σώμα τους, ή απλά μουσικά όργανα (όργανα Orff και φλογέρα). Η δημιουργική σκέψη των παιδιών αξιολογήθηκε με βάση το τεστ δημιουργικότητας MCTM II (Measure of Creative Thinking in Music) του P. Webster (1994), το οποίο εφαρμόστηκε πριν και μετά το πρόγραμμα. Η ανάλυση κατέδειξε ότι ο αυτοσχεδιασμός επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης: πιο συγκεκριμένα, προάγει τη μουσική ευκαμψία, πρωτοτυπία και σύνταξη των μουσικών κατασκευών των παιδιών. Τα πορίσματα της έρευνας εισηγούνται ότι η δημιουργική σκέψη είναι μια επίκτητη ικανότητα και επομένως θα πρέπει να ενθαρρύνεται η καλλιέργειά της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.

The Effects of Musical Improvisation on Children's Creative Thinking in Music: An Experimental Study

Abstract

This study aimed to investigate the effects of musical improvisation in the development of young children's creative thinking. According to prior research, creative activities in music promote the ability for self-expression, stimulate children's imagination and contribute to their active involvement into the learning process. However, a crucial question remains unanswered: is musical creativity an inherent or acquired ability? A quasi-experiment was conducted in the classroom setting of a primary school with two groups of six-year-old children for a period of six months. The music lessons for the experimental group were enriched with a variety of improvisatory activities, while the control group did not use any improvisation. Children participating into the experimental group were offered several opportunities to experience improvisation through their voices, their bodies, or musical instruments (Orff instruments and recorders). Webster's Measure of Creative Thinking in Music – MCTM II (1994) was used as pre-test and post-test to assess children's creative thinking. Analysis revealed that improvisation affects significantly the development of creative thinking; in particular, it promotes musical flexibility, originality and syntax in children's music-making. The findings of the study suggest that creative thinking is an acquired ability, and therefore it should be encouraged in primary school education.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η μουσική δημιουργικότητα μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από διάφορες σχολικές δραστηριότητες μουσικής ακρόασης, εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης. Τα δύο τελευταία έχουν αποτελέσει σημείο αναφοράς των περισσότερων σχετικών με τη μουσική δημιουργικότητα ερευνών, που εξετάζουν τις προσπάθειες των παιδιών να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη μουσική χρησιμοποιώντας τη φωνή τους, το σώμα τους ή μουσικά όργανα. Ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση είναι δύο όροι που χρησιμοποιούνται ευρέως στη βιβλιογραφία για να περιγράψουν τα είδη δημιουργικής σκέψης στη μουσική. Ωστόσο, η χρήση των δύο όρων συχνά αποδεικνύεται προβληματική, λόγω των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους αυτούς. Τα παιδιά πολύ νεαρής ηλικίας, επιπλέον, δεν έχουν γενικά τη μουσική πείρα και ωρίμανση που θα τους επέτρεπε να ξεχωρίζουν σαφώς τους δύο όρους. Μεγαλώνοντας αποκτούν μεγαλύτερες ικανότητες για μουσική δημιουργία και ταυτόχρονα επίγνωση του είδους που δημιουργούν (Burnard, 2000). Έτσι και η διάκριση μεταξύ αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης καθίσταται πιο σαφής.

Μια επεξήγηση των δύο όρων επιχειρήθηκε από τον Hargreaves (1999), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι ο αυτοσχεδιασμός, σε αντίθεση με την σύνθεση, είναι «η διαδικασία παραγωγής καινούριων μουσικών ιδεών χωρίς τη διαμεσολάβηση κριτικής αναθεώρησης ή διορθώσεων...ο αυτοσχεδιασμός θεωρείται αυθόρμητη οργανική εκτέλεση, ενώ η σύνθεση μπορεί να περιλάβει μεταγραφή, διασκευή και χρήση παρτιτούρας» (σ.29). Ο Sloboda (1985) προσθέτει ότι «ο συνθέτης απορρίπτει πιθανές λύσεις μέχρι να βρει αυτή που κατά τη γνώμη του είναι η καλύτερη για κάθε περίπτωση», ενώ «ο αυτοσχεδιαστής πρέπει να αποδεχτεί την πρώτη λύση που έρχεται στο μυαλό» (σ.149). Ο όρος «αυτοσχεδιασμός» υιοθετείται στην παρούσα μελέτη για να περιγράψει την αυθόρμητη μουσική δημιουργική έκφραση των παιδιών μέσα από τη χρήση του σώματός (για παραγωγή φυσικών ήχων ή κίνησης / χορού), της φωνής (για παραγωγή ατονικών ή μελωδικών ήχων) και μουσικών οργάνων (συγκεκριμένης ή μη τονικότητας).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, υιοθετώντας διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιώντας ποικιλία σκηνικών και ζητούμενων. Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη μελέτη αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών κατά την σύνθεση ή τον αυτοσχεδιασμό με μουσικά όργανα (Flohr, 1985 Swanwick and Tillman, 1986 Kratus, 1989 Reinhardt, 1990 Webster, 1990 Brophy, 2002), με τη φωνή τους (Moorhead & Pond, 1941 Davies, 1992 Sundin, 1998 Marsh, 2000) ή με το σώμα τους (Cohen, 1980 Burnard, 1999 Young, 2003). Μελέτες που αφορούν τόσο τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού όσο και της σύνθεσης αναφέρονται εδώ, επειδή σε κάτι που μερικές φορές περιγράφεται από τους συγγραφείς ως «σύνθεση» διακρίνονται χαρακτηριστικά που κοινώς αποδίδονται στον «αυτοσχεδιασμό». Οι μελέτες που εξετάζουν τη σχέση ηλικίας και ικανότητας μουσικής δημιουργίας τείνουν στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα ενσωμάτωσης συγκεκριμένων μουσικών χαρακτηριστικών σε μια πρωτότυπη μουσική δημιουργία είναι ανάλογη της ηλικίας. Ως αποτέλεσμα, και η ικανότητα ανακατασκευής των μουσικών ιδεών – που ορίζεται ως «σύνθεση» αυξάνεται ανάλογα.

Η διεξοδική μελέτη των γνωστικών διαδικασιών των παιδιών κατά τη μουσική δημιουργία (Loane, 1984 Glover, 1990 Young, 1995 Barrett, 1996) και η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των παιδιών σχετικά με τα δημιουργικά τους επιτεύγματα (Dilkes, 1998 Kanellopoulos, 1999 Burnard, 2000) αποτέλεσαν σημείο εστίασης κυρίως για ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Οι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο καλύτερος τρόπος για να κατανοήσει και να αξιολογήσει κάποιος τη δημιουργικότητα ενός παιδιού – ως αυθόρμητο

τραγουδι, εκτέλεση οργάνου ή κίνηση – είναι να ακολουθήσει μια παιδοκεντρική προσέγγιση. Οι ενήλικες θα πρέπει να ακούν τη μουσική των παιδιών χωρίς να χρησιμοποιούν υψηλά κριτήρια αξιολόγησης, αλλά μέσα από μια προσπάθεια εκτίμησης του διαφορετικού τρόπου σκέψης και έκφρασης των παιδιών ανάλογα με την ηλικία, τις εμπειρίες τους και τα διαφορετικά ερεθίσματα που τους παρέχονται.

Η δυνατότητα αξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης στη μουσική μέσα από ποσοτική μέτρηση αποτελεί αμφιλεγόμενο θέμα για τη μουσική εκπαίδευση. Επιπλέον, η έρευνα γύρω από αυτό το ζήτημα δεν είναι επαρκής. Τα τελευταία είκοσι χρόνια ο Webster έχει εκπονήσει την πιο ουσιαστική έρευνα όσον αφορά την αποτίμηση και τη μέτρηση της δημιουργικής σκέψης. Είναι επίσης ο εμπνευστής ενός τεστ μέτρησης της δημιουργικής σκέψης (Measure of Creative Thinking in Music, 1987) για παιδιά ηλικίας έξι έως δέκα ετών, το οποίο, μέσα από μια σειρά δέκα δραστηριοτήτων, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία για δημιουργική έκφραση μέσα από τον πειραματισμό την εξερεύνηση της φωνής τους και των μουσικών οργάνων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης

Η επισκόπηση προηγούμενων ερευνών καθιστά εμφανές ότι, παρόλο που έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη μελέτη της μουσικής δημιουργικότητας τα τελευταία χρόνια, η μελέτη των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών μονοπωλεί την υπάρχουσα βιβλιογραφία, υιοθετώντας μάλιστα συχνά περιγραφικές προσεγγίσεις. Διαπιστώνεται επίσης έλλειψη εμπειρικής έρευνας που να συνδέει τη γενική έρευνα σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό με τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών αποτέλεσαν τη βάση της παρούσας μελέτης. Ένα καίριο ερώτημα, ωστόσο παραμένει αναπάντητο: είναι η μουσική δημιουργικότητα έμφυτη ή επίκτητη ικανότητα;

Η δημιουργικότητα ορίζεται από τον Balkin (1990) ως «μια επίκτητη συμπεριφορά – που μπορεί να μαθευτεί, να διδαχθεί, (μια συμπεριφορά) αισθητή και κρίσιμη για την ανάπτυξη του ανθρώπου» (σ.29). Εάν δεχθούμε τον πιο πάνω ορισμό, τότε ο αυτοσχεδιασμός - ως μέσο εκδήλωσης της δημιουργικότητας - θα πρέπει να θεωρηθεί σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης, αφού παρακινεί τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να πάρουν αποφάσεις με σκοπό να δημιουργήσουν μουσική πρωτότυπη και που, ανάλογα με την ηλικία τους, παρουσιάζει τον ανάλογο βαθμό μουσικής πολυπλοκότητας.

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την επίδραση του αυτοσχεδιασμού στην ανάπτυξη της δημιουργικής μουσικής σκέψης σε παιδιά έξι έως επτά ετών θέτοντας τα ακόλουθα ερωτήματα:

α) Παρατηρούνται άραγε διαφορές στα προϊόντα δημιουργικής σκέψης μεταξύ παιδιών που πήραν μέρος σε ένα πρόγραμμα αυτοσχεδιασμού και αυτών που δε χρησιμοποίησαν αυτοσχεδιασμό;

β) Αν ναι, σε πιο βαθμό προήχθησαν οι διάφορες διαστάσεις της μουσικής δημιουργικής σκέψης, συγκεκριμένα η έκταση, η ευκαμψία, η πρωτοτυπία και η σύνταξη;

Μεθοδολογία

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Ένα πείραμα σχεδιάστηκε για να εξετάσει τα παραπάνω ερωτήματα με τη μέθοδο εξέτασης και επανεξέτασης των συμμετεχόντων - 'pre-test / post-test randomised control trial (RCT)' (Robson, 2000: 126). Δύο ομάδες παιδιών, ηλικίας έξι ετών, έλαβαν μέρος στο πείραμα,

στη μία εκ των οποίων εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα αυτοσχεδιασμού, που λάμβανε χώρα κατά τα εβδομαδιαία μαθήματα μουσικής. Οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε δημοτικό σχολείο του Hertfordshire της Αγγλίας. Ο σχηματισμός των τμημάτων έγινε με τυχαία επιλογή, το ίδιο και η επιλογή των ομάδων ως «πειραματική» και «ελέγχου». Η πειραματική ομάδα αποτελείτο από δώδεκα παιδιά και η ομάδα ελέγχου από δεκατρία. Μια δασκάλα μουσικής με πείρα στη χρήση του αυτοσχεδιασμού ως μεθόδου διδασκαλίας έλαβε μέρος στο πείραμα και ανέλαβε τη διδασκαλία και για τις δύο ομάδες, έτσι ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο επηρεασμού των αποτελεσμάτων του πειράματος λόγω διαμεσολάβησης άλλων παραγόντων, όπως η προσωπικότητα και η διδακτική ικανότητα του δασκάλου. Τα μαθήματα μουσικής και για τις δύο ομάδες διεξήχθησαν στην προκαθορισμένη αίθουσα μουσικής του σχολείου.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ

Το τεστ δημιουργικής σκέψης στη μουσική (MCTM-II) χρησιμοποιήθηκε ως βάση αξιολόγησης της επίδρασης του μεσολαβητικού προγράμματος αυτοσχεδιασμού. Το παραπάνω τεστ αποτελεί το μοναδικό τεστ αξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης στη μουσική μέχρι σήμερα και έχει ήδη επικυρωθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Δημιουργήθηκε από τον Webster το 1989 (MCTM) και αναθεωρήθηκε το 1994 (MCTM-II). Αποτελείται από δέκα δραστηριότητες και έχει διάρκεια 20-30 λεπτά. Ο εξοπλισμός που απαιτείται για τη διεξαγωγή του τεστ περιλαμβάνει πέντε νότες ξυλοφώνου (bass bars), ένα μικρόφωνο ενωμένο με ενισχυτή, μια μαλακή μπάλα, ένα πιάνο και βιντεοκάμερα.

Η δημιουργική σκέψη των παιδιών στη μουσική βαθμολογείται ως προς τέσσερις μουσικές παραμέτρους: διάρκεια, ευκαμψία, πρωτοτυπία και σύνταξη. Τα πιο πάνω ορίζονται από τον Webster (1994) ως εξής:

Μουσική διάρκεια – ΜΔ (extensiveness): Η ακριβής χρονική διάρκεια της μουσικής απόκρισης.

Μουσική ευκαμψία – ΜΕ (flexibility): Το εύρος της μουσικής έκφρασης σε σχέση με τρεις μουσικές παραμέτρους: δυναμική (dynamics), ταχύτητα (tempo) και τονικό ύψος (pitch).

Μουσική πρωτοτυπία – ΜΠ (originality): Ο χειρισμός των μουσικών φαινομένων με μοναδικό τρόπο.

Μουσική σύνταξη – ΜΣ (syntax): Ο χειρισμός των μουσικών φαινομένων με λογικό και έμφυτα μουσικό τρόπο, σύμφωνα με μοτίβα μουσικής επανάληψης (repetition), αντίθεσης (contrast) και συνέχειας (sequence).

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Τα μαθήματα μουσικής μεταξύ των δύο τεστ διήρκεσαν 17 βδομάδες (διακοπών μη συμπεριλαμβανομένων). Βασίστηκαν στα ήδη σχεδιασμένα πλάνα μαθήματος του εξαμήνου και διαμορφώθηκαν σε συνεργασία με τη δασκάλα, έτσι ώστε δύο διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι να χρησιμοποιηθούν για τις δύο ομάδες. Τελικά, δύο διαφορετικές σειρές μαθημάτων δημιουργήθηκαν: ένα πρόγραμμα πλούσιο σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού (ανεξάρτητη μεταβλητή) για την πειραματική ομάδα και ένα πρόγραμμα χωρίς καθόλου αυτοσχεδιασμό για την ομάδα ελέγχου. Κάθε μάθημα είχε διάρκεια 40 λεπτά, κατά τη διάρκεια των οποίων ίση ποσότητα χρόνου αφιερωνόταν στην καλλιέργεια της φωνής, στην κίνηση / χορό και στην εκτέλεση οργάνων. Το μέρος του μαθήματος που αφιερωνόταν στον αυτοσχεδιασμό για την πειραματική ομάδα αντιστοιχούσε στην εκμάθηση τραγουδιών ή σε αντίστοιχες δραστηριότητες που δεν περιελάμβαναν αυτοσχεδιασμό για την ομάδα ελέγχου.

Το τεστ δοκιμάστηκε αρχικά με ένα παιδί που δε συμμετείχε στο πείραμα. Εκτός από κάποια πρακτικά ζητήματα, η πιλοτική έρευνα δεν παρουσίασε προβλήματα κατά τη διεξαγωγή του τεστ, π.χ. προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας, εξοικείωσης με τις έννοιες ή ιδέες που χρησιμοποιήθηκαν και απόκρισης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Τα τελικά τεστ διενεργήθηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες του Webster (MCTM-II Administrative Guidelines, 1994) και βιντεογραφήθηκαν για μεταγενέστερη ανάλυση.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των τεστ ήταν μικτή. Η βαθμολόγηση απαιτούσε ποιοτική παρατήρηση και ανάλυση των αποκρίσεων των παιδιών, τα αποτελέσματα ωστόσο παρουσιάστηκαν και ερμηνεύθηκαν ποσοτικά, μέσα από περαιτέρω στατιστική ανάλυση. Τα τεστ βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες του Webster (MCTM-II Administrative Guidelines, 1994) με βάση τις τέσσερις παραμέτρους που αναφέρθηκαν παραπάνω: διάρκεια, ευκαμψία, πρωτοτυπία και σύνταξη. Η ανάλυση των δύο πρώτων ήταν ευθύς, ενώ για τις δύο τελευταίες απαιτείτο ποιοτική προσέγγιση μέσα από λεπτομερή παρατήρηση.

Η μουσική πρωτοτυπία αφορούσε τη χρήση ασυνήθιστων μουσικών χαρακτηριστικών, πιο συγκεκριμένα χρήση διαφόρων / ασυνήθιστων μέτρων, μεγάλες και / ή συχνές αντιθέσεις στη δυναμική, χρήση διάφορων *tempi*, ασυνήθιστα μεγάλη ή μικρή τονική έκταση, ασυνήθιστη χρήση λέξεων ή ήχων, ασυνήθιστη χρήση οργάνων, ασυνήθιστα μεγάλα ή μικρά διαστήματα, αξιοσημείωτη ρυθμική πολυπλοκότητα, ασυνήθιστο συνδυασμό και / ή εναλλαγή μεταξύ των οργάνων, ασυνήθιστη χρήση του σώματος κατά την εκτέλεση των οργάνων και άλλα στοιχεία που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ασυνήθιστα ή ιδιαίτερα επινοητικά. Η μουσική σύνταξη αφορούσε τη συντακτική λογική της απόκρισης, πιο συγκεκριμένα επανάληψη μοτίβων, επεξεργασία μέσα από συνέχεια και / ή επανάληψη μιας ρυθμικής ή μελωδικής ιδέας, σχηματισμό φράσεων με σημεία σχετικής παύσης, αξιοσημείωτη ρυθμική ή μελωδική κίνηση, ευαισθησία στη δυναμική σε σχέση με το όλο, συναίσθηση της ποιότητας του ήχου των οργάνων έτσι ώστε να δοθεί σχήμα στο κομμάτι μουσικά, αίσθηση φόρμας, κλιμάκωσης της μουσικής, ευαισθησία στο μουσικό υλικό ώστε να ταιριάζει με τις εικόνες, αίσθηση λογικής κίνησης από ένα γεγονός στο επόμενο και άλλα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι συμβάλλουν στη συντακτική λογική της μουσικής εκτέλεσης.

Η τελική βαθμολογία αντιστοιχούσε σε ένα σύνολο είκοσι-πέντε σειρών βαθμών (είκοσι-πέντε παιδιά). Κάθε σειρά περιελάμβανε τους βαθμούς του pre-test (είκοσι-πέντε βαθμοί για τις ασκήσεις αναλυτικά και τέσσερις συνολικοί που αντιστοιχούσαν σε ΜΔ, ΜΕ, ΜΠ και ΜΣ) και του post-test (είκοσι-πέντε βαθμοί για τις ασκήσεις αναλυτικά και τέσσερις συνολικοί που αντιστοιχούσαν σε ΜΔ, ΜΕ, ΜΠ και ΜΣ). Δύο ξεχωριστά αρχεία δεδομένων δημιουργήθηκαν, ένα για τα pre-tests και ένα για τα post-tests, με τα οποία οι αρχικοί βαθμοί (τέσσερις συνολικοί βαθμοί - ΜΔ, ΜΕ, ΜΠ, ΜΣ) μετατράπηκαν σε βαθμούς z-scores (standard scores). Οι βαθμοί z-scores για κάθε παράμετρο (zΜΔ, zΜΕ, zΜΠ, zΜΣ) και ο μέσος όρος του κάθε τεστ (average z-score) χρησιμοποιήθηκαν έπειτα για τη δημιουργία του τελικού αρχείου δεδομένων για στατιστική ανάλυση.

Αποτελέσματα

ΠΡΟΟΔΟΣ ΜΕΤΑΞΥ PRE- ΚΑΙ POST-TEST

Οι μέσοι όροι των τεστ αναλύθηκαν με τη μέθοδο one-way (βαθμός post-test x βαθμός pre-test) ANOVA (analysis of variance). Η ανάλυση παρουσίασε σημαντική στατιστικά

διαφοροποίηση μεταξύ των βαθμών pre-test και post-test και για τις δύο ομάδες ($F = 28.487$, $\text{mean square} = 5.968$, $p < .000$).

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ (ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ)

Οι μέσοι όροι αναλύθηκαν και πάλι με τη μέθοδο one-way (βαθμός post-test x ομάδα) ANOVA. Η ανάλυση έδειξε ότι τα αποτελέσματα των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) διέφεραν, με την πειραματική ομάδα να έχει επιτύχει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό καλύτερα αποτελέσματα στο post-test σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($F = 42.515$, $\text{mean square} = 8.908$, $p < .000$).

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: POST-AVERAGE

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	15.973 ^a	2	7.986	33.316	.000
Intercept	15.365	1	15.365	64.095	.000
PREAVER	6.365	1	6.365	26.554	.000
GROUP	10.166	1	10.166	42.409	.000
Error	5.274	22	.240		
Total	24.438	25			
Corrected Total	21.247	24			

a. R Squared = .752 (Adjusted R Squared = .729)

Φιγούρα 1: Πρόοδος μεταξύ pre-test και post-test και επίδραση ανεξάρτητης μεταβλητής (group effect)

ΠΡΟΟΔΟΣ ΣΕ ΚΑΘΕ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟ

Οι βαθμοί για κάθε παράμετρο (ΜΔ, ΜΕ, ΜΠ, ΜΣ) αναλύθηκαν με την επανάληψη της μεθόδου one-way ANOVA για κάθε παράμετρο ξεχωριστά (βαθμός εκάστοτε παραμέτρου στο post-test x βαθμός εκάστοτε παραμέτρου στο pre-test). Υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των βαθμών των δύο τεστ, με τα παιδιά να έχουν εξασφαλίσει σημαντικά ψηλότερους βαθμούς στο post-test: ΜΔ ($F = 15.839$, $\text{mean square} = 9.916$, $p < .001$), ΜΕ ($F = 16.872$, $\text{mean square} = 4.614$, $p < .000$), ΜΠ ($F = 5.395$, $\text{mean square} = 1.827$, $p < .030$), ΜΣ $F = 18.172$, $\text{mean square} = 5.143$, $p < .000$).

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ (ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ) ΣΕ ΚΑΘΕ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟ

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στη ΜΔ μεταξύ pre-test και post-test. Ωστόσο, οι δύο ομάδες διέφεραν στη ΜΕ, ΜΠ και ΜΣ. Η πειραματική ομάδα εξασφάλισε σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα και στις τρεις παραμέτρους: ΜΕ ($F = 48.571$, $\text{mean square} = 13.281$, $p < .000$), ΜΠ ($F = 43.196$, $\text{mean square} = 14.626$, $p < .000$), ΜΣ $F = 47.603$, $\text{mean square} = 13.472$, $p < .000$).

Συζήτηση

Πριν την πραγματοποίηση του πειράματος αναμενόταν ότι και οι δύο ομάδες παιδιών θα επιδείκνυαν πρόοδο όσον αφορά τη δημιουργική τους σκέψη, η πειραματική ομάδα ωστόσο σε υψηλότερο βαθμό λόγω της διαμεσολάβησης του προγράμματος αυτοσχεδιασμού. Πράγματι, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι ο αυτοσχεδιασμός επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, γεγονός που υποδεικνύει ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί επίκτητη ικανότητα και θα πρέπει επομένως να ενθαρρύνεται η καλλιέργειά της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες. Η μουσική πρωτοτυπία, που γενικά θεωρείται ως καθοριστικός παράγοντας δημιουργικής σκέψης, αναπτύχθηκε σε σημαντικό

βαθμό στα παιδιά που χρησιμοποίησαν αυτοσχεδιασμό κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Κατά τη διάρκεια των post-test τα παιδιά της πειραματικής ομάδας επέδειξαν υψηλή ικανότητα χειρισμού των μουσικών οργάνων με διάφορους τρόπους. Επιπλέον, ήταν πιο πρόθυμα να παράγουν φωνητικούς ήχους και να δοκιμάσουν διαφορετικούς συνδυασμούς οργάνων.

Η επίδραση του αυτοσχεδιασμού στη μουσική ευκαμψία και σύνταξη δεν ήταν το ίδιο αναμενόμενη. Η μουσική ευκαμψία αναμενόταν να αναπτυχθεί στον ίδιο βαθμό στις δύο ομάδες, ως αποτέλεσμα της μουσικής εμπειρίας, της μάθησης και της ωρίμανσης των παιδιών. Το ίδιο είχε υποθεθεί και για τη μουσική σύνταξη. Ωστόσο, η πειραματική ομάδα επέδειξε καλύτερα αποτελέσματα και στις δύο αυτές παραμέτρους, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα του πειραματισμού των παιδιών με τα όργανα κατά τη διάρκεια του μεσολαβητικού προγράμματος. Οι συνεχείς ευκαιρίες που δίδονταν για εξερεύνηση του ήχου και των δυνατοτήτων της φωνής, του σώματος και των οργάνων μέσα από τον αυτοσχεδιασμό ίσως συνέβαλαν στην εξοικείωση των παιδιών με τις πιο πάνω μουσικές παραμέτρους. Με άλλα λόγια, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να μεταφέρουν τη θεωρία στην πράξη και να αναπτύξουν με αυτό τον τρόπο προσωπικές στρατηγικές μάθησης.

Η μουσική διάρκεια αποτέλεσε τη μόνη παράμετρο που δεν επηρεάστηκε από τη χρήση του αυτοσχεδιασμού. Ωστόσο, η διάρκεια ουδέποτε θεωρήθηκε κρίσιμος παράγοντας δημιουργικής ανάπτυξης, αφού μπορεί να θεωρηθεί είτε πλεονέκτημα είτε μειονέκτημα όταν πρόκειται για αυθόρμητη δημιουργική έκφραση. Ανάλογα με το περιεχόμενο της μουσικής δημιουργίας, η διάρκεια μπορεί να αντιστοιχεί σε συνώνυμο υψηλής ικανότητας και πολύπλοκης μουσικής κατασκευής, ή αντίθετα, σε απλή εξερεύνηση του ήχου και του οργάνου. Η διάρκεια μιας απόκρισης, επιπλέον, είναι σχετική, αφού μπορεί να μεταβληθεί λόγω διαφόρων συνθηκών (π.χ. χρονική στιγμή, ψυχική διάθεση, συναισθηματική κατάσταση, κόπωση κτλ), και επομένως δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αντικειμενικό κριτήριο αξιολόγησης.

Για μια ορθή εκτίμηση του ρόλου του αυτοσχεδιασμού θα πρέπει επίσης να ληφθούν υπ' όψη κάποια περαιτέρω ζητήματα σχετικά με τη χρήση του συγκεκριμένου τεστ. Το MCTM-II δε θέτει χρονικά όρια στις αποκρίσεις των παιδιών και περιλαμβάνει μια ελεύθερη δραστηριότητα (ελεύθερη σύνθεση), κατά την οποία τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ιδέες τους χωρίς να τους έχει δοθεί κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο οδηγιών. Ωστόσο, ο προκαθορισμός των οργάνων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για τις υπόλοιπες εννέα δραστηριότητες αναιρεί την ελευθερία αυτή και θα μπορούσε να εισηγηθεί ότι οι αποκρίσεις θα διέφεραν εάν κάποιο άλλο όργανο ή συνδυασμός οργάνων είχαν χρησιμοποιηθεί. Το άτομο που διεξάγει το τεστ θα μπορούσε επίσης να έχει αντίκτυπο στις αποκρίσεις των παιδιών. Ένας εξεταστής άγνωστος στα παιδιά θα μπορούσε να τα καταστήσει πιο προσεκτικά όσον αφορά τις αποκρίσεις τους ή να τα οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα εκτέλεσης, ως μια προσπάθεια εντυπωσιασμού.

Η επόμενη φάση της έρευνας θα επιχειρήσει την επανεξέταση της αξιοπιστίας των πιο πάνω αποτελεσμάτων μέσα από μια αξιολόγηση του μεσολαβητικού προγράμματος αυτοσχεδιασμού που χρησιμοποιήθηκε ως μέρος του πειράματος. Θα ζητηθεί από δασκάλους μουσικής να σχολιάσουν το περιεχόμενο του προγράμματος μετά από συγκριτική παρατήρηση των διαφορετικών διδακτικών μεθόδων που υιοθετήθηκαν για τις δύο ομάδες. Μελλοντική έρευνα γύρω από την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης θα μπορούσε να επιχειρήσει την επανάληψη του πειράματος με περισσότερες ομάδες παιδιών και εμπλέκοντας διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Μια πιο ευρεία εφαρμογή του MCTM-II θα μπορούσε επίσης να εξετάσει περαιτέρω παράγοντες που ίσως να επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, όπως η μουσική παράδοση κάθε σχολείου, τα διαφορετικά προσόντα και ικανότητες των δασκάλων και το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Balkin, A. (1990) 'What Is Creativity? What Is It Not?', *Music Educators Journal*, **76**, (9), 29-32
- Barrett, M. (1996) 'Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers', *International Society for Music Education*, **28**, 37-62
- Brophy, T. S. (2002) 'The Melodic Improvisations of Children Aged 6-12: a developmental perspective', *Music Education Research*, **4**, (1), 74-91
- Burnard P. (1999) 'Bodily intention in children's improvisation and composition', *Psychology of Music*, **27**, (2), 159-174.
- ____ (2000). 'Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music making', *British Journal of Music Education*, **17**, (3), 227-245
- Cohen, V. (1980) 'The emergence of Musical Gestures in Kindergarten Children'. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana
- Davies, C. (1986) 'Say it till a song comes: reflections on songs invented by children 3-13', *British Journal of Music Education*, **3** (3), 279-293
- Dilkes H. (1998) 'The Octopus Project - "I was making bing and bong": Children's conceptions of their own musical improvisations', *Australian Journal of early Childhood Education*, **23** (2), 13-18
- Field, A. (2000) *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. Great Britain: Cromwell Press
- Flohr, J. (1985) 'Young children's improvisations: Emerging creative thought', *The Creative Child and Adult Quarterly*, **10**, (2), 79-85
- Glover, J. (1990) 'Understanding children's musical understanding', *British Journal of Music Education*, **7**, (3), 257-62
- Hargreaves (1999) 'Developing Musical Creativity in the Social World'. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **142**, 22-34
- Kanellopoulos, P. (1999) 'Children's Conception and Practice of Musical Improvisation'. *Psychology of Music*, **27**, 175-91
- Kratus, J. (1989) 'A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Aged 7 to 11'. *Journal of research in Music Education*, **37**, 5-20
- Loane B. (1984) 'Thinking about Children's Compositions', *British Journal of Music Education*, **1** (3), 205-231
- Marsh K. (2000) 'The composers in the playground'. Paper presented at the Creativity Special Research Interest Group session, *Music Educators National Conference*, Washington, DC, 8-11 March
- Moorhead, G. E. & Pond, D. (1941, repr. 1978) *Music of Young Children: Pillsbury foundation Studies*, Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education
- Pallant, J. (2001) *SPSS-Survival Manual*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Pond, D. (1980) 'The Young Child's Playful World of Sound', *Music Educators Journal*, **76**, (7), 38-41
- Reinhardt, D. (1990) 'Preschool Children's Use of Rhythm in improvisation', *Contributions to Music Education*, **17**, 7-19
- Robson, C. (2002) *Real World Research*. UK: Blackwell Press
- Sloboda, J. (1985) *The musical mind*. Oxford: Oxford University Press

- Sundin, B. (1998) 'Musical creativity in the first six years'. In Sundin, B., McPherson, G. and Folkestad, G. (eds), *Children Composing*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lunds University
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986) 'The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition', *British Journal of Music Education*, **3**, 305-39
- Webster, P. (1987) 'Refinement of a measure of creative thinking in music'. In C. K. Madsen & C. A. Prickett (Eds.) *Applications of Research in Music Behaviour*, Tuscaloosa: The University of Alabama Press
- ____ (1990) 'Creativity as Creative Thinking'. *Music Educators Journal*, 76 (9), 22-28 May
- ____ (1994) *Measure of Creative Thinking in Music (MCTM) – Administrative Guidelines*, Northwestern University, Evanston, Illinois
- Young, S. (1995) 'Listening to the music of early childhood', *British Journal of Music Education*, **12**, 1, 51-58
- ____ (2003) 'Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three-and four-year-olds'. *British Journal of Music Education*, **1**, 45-59

Βιογραφικό

Σπούδασε μουσικολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών με υποτροφία του Ι.Κ.Υ., από όπου και αποφοίτησε το 2002 με βαθμό άριστα. Είναι κάτοχος πτυχίου και διπλώματος πιάνου (άριστα παμψηφεί) από το Εθνικό Ωδείο. Από τον Οκτώβριο του 2002 πραγματοποιεί διδακτορικές σπουδές στη μουσική παιδαγωγική στο Λονδίνο, στο Κέντρο Διεθνούς Έρευνας στη Μουσική Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Roehampton, με θέμα το ρόλο του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Συμμετείχε σε σεμινάρια μουσικής παιδαγωγικής στην Αγγλία, καθώς και σε ευρωπαϊκά και διεθνή συνέδρια με πρωτότυπες ανακοινώσεις (RIME 2003 - Exeter, ISME-ECME 2004 - Βαρκελώνη, ECER 2004 – Κρήτη, ROERCE 2005 – Λονδίνο). Είναι μέλος διαφόρων επιστημονικών οργανώσεων για τη μουσική εκπαίδευση: Centre for International Research in Music Education (CIRME), European Network for Music Educators and Researchers for Young Children (MERYC), International Society for Music Education (ISME). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού και τη δημιουργική διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση.

Curriculum Vitae

Musicologist and music teacher. In 2002, she graduated with a First Class Degree from the University of Athens, where she studied Musicology with a scholarship of the State Scholarships Foundation. She also holds a piano degree and a piano diploma with highest grants. She is currently studying for her PhD in Music Education in London, at the Centre for International Research in Music Education of the Roehampton University, investigating the role of improvisation in the development of children's creative thinking in music. She has participated in music education seminars in England and has presented her work at several European and international conferences (RIME 2003, Exeter; ISME-ECME 2004, Barcelona; ECER 2004, Crete, ROERCE 2005, London). She is member of the Centre for International Research in Music Education (CIRME), the European Network for Music Educators and Researchers for Young Children (MERYC), and the International Society for Music Education (ISME). Her research interests include the child's musical development and musical creativity in the early years and in the primary school.

Μουσική Δημιουργικότητα των παιδιών: προετοιμασία του Μελλοντικού Παιδαγωγού

Δογάνη Κωνσταντίνα
kdogani@rhodes.aegean.gr

Keywords: Μουσική Δημιουργικότητα, Παιδαγωγική του Δασκάλου, Αναστοχασμός, Προσωπική Εμπειρία, Αλληλεπίδραση Μαθητή – Δασκάλου, Σύνθεση, Αυτοσχεδιασμός
Musical Creativity, Teacher's Pedagogy, Reflection, Personal Experience, Pupil-Teacher Interaction, Composition, Improvisation

Περίληψη

Μελέτες υποδεικνύουν ότι η μουσική δημιουργικότητα των μαθητών δεν προκαλείται και δεν ενισχύεται αρκετά παρόλο που τα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται κατά μεγάλο βαθμό στη σχέση μεταξύ μάθησης και διδασκαλίας. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην παιδαγωγική των δασκάλων στην τάξη με στόχο την κατανόηση του τρόπου διαμόρφωσης της διδασκαλίας τους ιδιαίτερα ως προς τη δημιουργία μουσικής, την προσέγγισή τους στο σχεδιασμό και χειρισμό μαθημάτων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτά απεικονίζονται στην πρακτική τους.

Έρευνα σε δασκάλους αποκάλυψε ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής του δασκάλου σε σχέση με τη μουσική δημιουργικότητα (Dogani, 2003, 2004). Με τη συσχέτιση των δεδομένων της έρευνας αυτής με διάφορα θεωρητικά μοντέλα, προτείνεται ότι η ανεπαρκής διαμόρφωση της παιδαγωγικής των δασκάλων έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην ποιότητα μάθησης του παιδιού. Η ανίχνευση της διαμόρφωσης μιας παιδαγωγικής για την ενθάρρυνση της μουσικής δημιουργικότητας στην τάξη, είτε με τη μορφή της σύνθεσης είτε του αυτοσχεδιασμού, αποτελεί το επίκεντρο της παρούσας εισήγησης. Βασιζόμενοι σε έρευνα εν εξελίξει σε φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος κατά την πρώτη τους εμπειρία διδασκαλίας της μουσικής σε παιδιά 4-6 ετών ανιχνεύεται ο τρόπος με τον οποίο προσέγγισαν τη μουσική δημιουργικότητα στην τάξη, μέσω του αναστοχασμού τους κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας των πρακτικών τους ασκήσεων. Περαιτέρω προβληματισμοί γεννιούνται σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι δημιουργικές μουσικές εμπειρίες των ίδιων των φοιτητών επιδρούν στη διαμόρφωση της διδακτικής τους προσέγγισης σε σχέση με τη μουσική δημιουργικότητα.

Children's musical creativity: the preparation of future teachers

Abstract

Numerous studies suggest primary school children's musical creativity might not be challenged or enhanced by current curriculum specifications and teaching approaches. The current presentation focuses on teachers' pedagogy in the primary school classroom by looking at their framing and understanding of the teaching of music-making, their approach to lesson design and handling and the way it is reflected in their practice.

Research on primary teachers revealed that there are many factors affecting the framing of teachers' pedagogy in relation to musical creativity (Dogani, 2003, 2004). Comparing the results of the latter research with different theoretical frameworks, it is suggested that inadequate teacher framing negatively affects the quality of the child's learning. The focus of the current presentation is on the quest for the framing of a pedagogy that can encourage musical creativity in the classroom, either with the form of composition or improvisation. The paper is based on research in progress on student teachers' first experience of teaching music at children of 4-6 years old in preschool settings. More specifically, it is explored the way they approached musical creativity in the classroom through their reflection during and at the end of their teaching experience. Further questions arise in relation to the way the students' own creative musical experiences affect their teaching approach in relation to musical creativity.

Εισαγωγή

Μελέτες υποδεικνύουν ότι η μουσική δημιουργικότητα των μαθητών δεν προκαλείται και δεν ενισχύεται αρκετά παρόλο που τα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται κατά μεγάλο βαθμό στη σχέση μεταξύ μάθησης και διδασκαλίας. Με το να δίνεται έμφαση στην απόκτηση θεωρητικών μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου να 'ελέγχεται' το περιεχόμενο της μουσικής παιδαγωγικής (Swanwick, 1996) η μουσική προσπαθεί να επιβιώσει μέσα σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι αντίθετο με την καθαυτό μουσική εμπειρία, την ανάπτυξη αυτο-εξερεύνησης και αυτοέκφρασης (Ross, 1995). Πράγματι, το παιχνίδι και η δημιουργικότητα έχουν περιθωριοποιηθεί όχι μόνο από το γενικότερο σχολικό πλαίσιο (Bennett et al., 1997) αλλά και από τη μουσική τάξη, όχι μόνο λόγω της καθημερινής πρακτικής αλλά και λόγω της απόστασης σε ακαδημαϊκό και πρακτικό επίπεδο μεταξύ της μουσικοπαιδαγωγικής και της σχολικής τάξης (Swanwick, 1988).

Έρευνα σε νηπιαγωγούς και δασκάλους αποκάλυψε ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής που να ενθαρρύνει τη μουσική δημιουργικότητα (Dogani, 2003, 2004). Η αβεβαιότητα του ρόλου του δασκάλου κατά τη διάρκεια της μουσικής δημιουργικής διαδικασίας, κάποιες φορές οδηγεί στην υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής βασισμένης στην επιβολή και το διδακτισμό ή και στην απλή παροχή υλικών, οδηγώντας με αυτό τον τρόπο τα παιδιά σε αναμενόμενες και μηχανιστικές αντιδράσεις. Αντίθετα, όταν ο δάσκαλος υποστηρίζει και εμπλέκεται προσωπικά στις προσπάθειες των παιδιών, δίνοντάς τους χρόνο για ανεξάρτητη μάθηση μέσω πειραματισμού, τους επιτρέπει να προσεγγίσουν τη μουσική δημιουργία με προσωπικό τρόπο (Dogani, 2003, 2004). Αυτή η προσπάθεια κατανόησης της μουσικής δημιουργίας των παιδιών ως έναν ιδιαίτερο τρόπο μουσικής έκφρασης και ως αποτέλεσμα της στενής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των παιδιών με το δάσκαλο, μπορεί να λάβει χώρα με το δάσκαλο ως ενεργό συμμετοχο και συν-παίκτη (Kanelloropoulos, 1999, 2000).

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην εμβάθυνση της παιδαγωγικής του δασκάλου κατά τη διάρκεια μουσικής δημιουργίας στην τάξη. Ο στόχος είναι να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η διδασκαλία μουσικών δημιουργικών δραστηριοτήτων, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτά απεικονίζονται στην πρακτική στην τάξη. Η πρόθεση αυτής της εργασίας συμβαδίζει με την σύγχρονη τάση στην εκπαιδευτική έρευνα η οποία πρόσφατα έστρεψε το ενδιαφέρον της προς τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη δουλειά τους, μελετώντας τη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής πράξης και του τι σκέφτονται οι ίδιοι σχετικά με αυτή. Έμφαση δίνεται τώρα στις ικανότητες των δασκάλων να σχεδιάσουν τη δική τους πραγματικότητα και να ανταποκρίνονται σε αυτή με προσωπικό τρόπο εξετάζοντας μέσω της δικής τους φωνής, τον τρόπο με τον οποίο η γνώση και οι ικανότητές τους, η συμπεριφορά και η σκέψη τους αλληλεπιδρούν (Calderhead, 1996; Elbaz, 1992). Η παρούσα εργασία προβάλλει ως μέσο για την ανίχνευση αλλά και την ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού σε αυτή την προσέγγιση τον αναστοχασμό, για τον οποίο θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

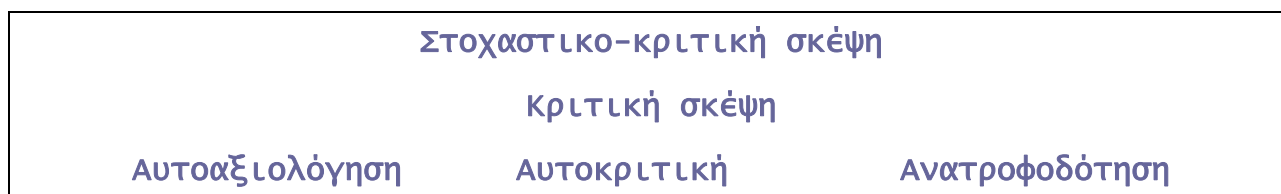
Εισαγωγικά στοιχεία στον αναστοχασμό

Η ποιότητα με την οποία αναλύει κανείς την εκπαιδευτική πραγματικότητα εξαρτάται από την ικανότητά του να ξεπερνά τις οποιοσδήποτε κοινωνικές και γνωστικές προκαταλήψεις, να επεξεργάζεται τα δεδομένα της πράξης και να επιλέγει απόψεις και μορφές δράσης

κατάλληλες για μια συγκεκριμένη κατάσταση. Για μια τέτοιου είδους ανάλυση απαιτείται ένα κριτικώς σκεπτόμενο άτομο, το οποίο με όπλο την κριτική σκέψη να έχει την ικανότητα να αποστασιοποιείται από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Επίσης, να επιλέγει, να αμφισβητεί και να επανεξετάζει τις απόψεις του, το σύστημα αξιών και την πρακτική του, προκειμένου να ανιχνεύσει νέους τρόπους θεώρησης των πραγμάτων.

Συγκεκριμένες διαδικασίες λαμβάνουν χώρα και αλληλεπιδρούν διαρκώς κατά την άσκηση *κριτικής σκέψης*. Μία συνοπτική ανάλυση θα επιχειρηθεί προκειμένου να γίνει κατανοητό το μέτρο στο οποίο οι διαδικασίες αυτές συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία η *ανατροφοδότηση*, αναφέρεται στην πληροφόρηση του εκπαιδευτικού προς το μαθητή σε σχέση με την ορθότητα ή την ακρίβεια μιας πράξης (Ματσαγγούρας, 1997, 2002). Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια δημιουργικών δραστηριοτήτων, η σαφήνεια και η αιτιολόγηση στην ανατροφοδότηση αυξάνουν την κατανόηση των μαθητών και τη δυνατότητα της περαιτέρω επεξεργασίας του μουσικού υλικού και της δημιουργικής διαδικασίας (Dogani, 2003). Σε ένα σχετικό παράδειγμα, ο δάσκαλος μπορεί να ανατροφοδοτεί τονίζοντας ότι «*η σύνθεση αυτής της ομάδας ήταν πολύ ωραία, γιατί χρησιμοποίησαν διαφορετικούς τρόπους και υλικά για να αποδώσουν τη βροχή*» (Dogani, 2003). Η *αυτοαξιολόγηση* περιλαμβάνει την απλή αξιολόγηση μιας πράξης σε προσωπικό επίπεδο, σε αντίθεση με την *αυτοκριτική* η οποία ενέχει ποιοτική αιτιολόγηση σχετικά με την απόδοση σε συγκεκριμένες ενέργειες του ατόμου.

Περισσότερο όμως από την άσκηση κριτικής σκέψης και των διαδικασιών που εμπλέκονται σε αυτή (βλ. Σχήμα1), η έννοια της «στοχαστικο-κριτικής σκέψης» (reflective thinking) (Ματσαγγούρας, 1997) ή πιο απλά του «αναστοχασμού» (reflection) (Dogani, 2004) έρχεται να διευρύνει την έννοια της κριτικής σκέψης και των διαδικασιών που εμπλέκονται σε αυτή. Η στοχαστικο-κριτική σκέψη ή αναστοχασμός επιτρέπει την ανίχνευση των σχέσεων που κρύβονται πίσω από τα γεγονότα και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2002, 1997). Μία ακόμη σημαντική διάσταση του αναστοχασμού είναι η λεγόμενη ‘μεταγνωστική ικανότητα’, «η οποία επιτρέπει στο άτομο να έχει συνείδηση του πώς σκέφτεται και γιατί σκέφτεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, να αναλύει τα κίνητρά του και το αξιολογικό του σύστημα και να κρίνει το αποτέλεσμα των ενεργειών του ως τρίτος ουδέτερος αξιολογητής» (Ματσαγγούρας, 1997, σ. 57).



Σχήμα 1

Σε έρευνες σε δασκάλους μουσικής στην Αυστραλία (Hodge et al., 1994) και την Αγγλία (Cox, 1999) τονίσθηκε ότι οι δάσκαλοι μουσικής πρέπει να πραγματοποιήσουν ένα πρακτικό μάθημα μέσα σε αρκετή φασαρία στην τάξη, ενώ αισθάνονται απομονωμένοι και περιθωριοποιημένοι διδάσκοντας ένα ‘πρακτικό’ και ‘μη ακαδημαϊκό’ αντικείμενο. Επίσης, οι δάσκαλοι μουσικής χρειάζεται να βασίζονται στις προηγούμενες εμπειρίες τους ως δημιουργικά άτομα, ως μουσικοί και ως δάσκαλοι, προκειμένου να αισθάνονται πιο σίγουροι για το ρόλο τους

κατά τη διάρκεια δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη (Dogani, 2003). Επομένως, υπάρχει η ανάγκη οι δάσκαλοι μουσικής να συνειδητοποιήσουν περισσότερο τα δικά τους πιστεύω και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διδακτική τους πρακτική στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούν να γίνουν 'αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί (πρακτικοί)', *'reflective practitioners'*, εκθέτοντας την καθημερινή τους πρακτική σε κριτικό αναστοχασμό (Schön, 1983; 1987).

Ο αναστοχασμός βασίζεται κατεξοχήν στο μοντέλο της συνεργατικής μάθησης και στο σεβασμό στην ατομική δόμηση της γνώσης. Αυτές οι διδακτικές προσεγγίσεις σέβονται τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο καθένας μαθαίνει μέσω της αλληλεπίδρασης. Είναι όμως δύσκολο η προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία των δασκάλων η οποία έχει στηριχθεί σε δασκαλοκεντρικούς τρόπους μάθησης, να αλλάξει ξαφνικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη. Μια τέτοια αλλαγή κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη στην περίπτωση της διδασκαλίας της μουσικής γιατί οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί γενικά αισθάνονται ανασφάλεια να διδάξουν μουσική στην τάξη. Δεδομένης της πίεσης χρόνου και κάλυψης ύλης στη σύγχρονη τάξη οι εκπαιδευτικοί τείνουν να καταφεύγουν σε μία διεκπεραιωτική τακτική η οποία μπορεί μεν να φέρει αποτελέσματα αλλά δεν δίνει τη δυνατότητα για την άσκηση κριτικής στο παιδαγωγικό τους έργο. Εις βάθος ερευνητική εργασία έδειξε ότι κατά τη διδασκαλία και πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων ιδιαίτερα, όπου πολλές φορές ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί σε αυξημένα επίπεδα 'θορύβου' λόγω της ύπαρξης πολλών οργάνων σε σχέση με μία κανονική τάξη, είναι αρκετά εύκολο για τον εκπαιδευτικό να αποφεύγει δημιουργικές δραστηριότητες, ή ακόμα να υιοθετεί δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις προκειμένου να φέρει εις πέρας τη δραστηριότητά του (Dogani, 2003). Τέτοιου είδους όμως τακτικές, δυσχεραίνουν τη δυνατότητα αυτοέκφρασης του παιδιού, οδηγώντας το σε λύσεις που τείνουν να ευχαριστούν τον ενήλικο-δάσκαλο περισσότερο, παρά τον εαυτό του. Για το λόγο αυτό, η παρούσα εργασία υπογραμμίζει την ανάγκη εκμάθησης ενός αναστοχαστικού τρόπου σκέψης πολύ πριν αρχίσει κανείς να διδάσκει. Μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του αναστοχασμού, ώστε να αποτελεί έναν φυσικό τρόπο άσκησης αυτοκριτικής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Ένας τρόπος μέσω του οποίου ένας μελλοντικός εκπαιδευτικός μπορεί να αυξάνει την οξυδέρκειά του, ιδιαίτερα σε σχέση με τη διδασκαλία μουσικής προκειμένου να υπερνικηθεί η ανασφάλεια την οποία αισθάνονται πολλοί εκπαιδευτικοί, είναι με το να έρχεται σε άμεση επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρατηρώντας και καταγράφοντας ό,τι του προξενεί το ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τον Schon (1983, 1987) η έννοια του αναστοχασμού εμπεριέχει τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να σχεδιάσουν και να κατανοήσουν τα νοήματα και τη γνώση που καθοδηγεί τις πράξεις τους. Τα επιχειρήματα του Schon για «αναστοχασμό κατά την εκπαιδευτική πράξη» (το να σκέφτεται κανείς κατά τη διάρκεια της πράξης) και «αναστοχασμό πάνω στην πράξη» (μελέτη που πραγματοποιείται στο πέρας της πρακτικής) παρέχουν μία προοπτική η οποία δίνει αξία στη λογική των δασκάλων, τις ενδεχόμενες ή εν δυνάμει θεωρίες και τις στρατηγικές δράσης τους. Πέρα από την απλή παρατήρηση, αυτό το οποίο έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για έναν υποψήφιο εκπαιδευτικό είναι να μπαίνει σε μια διαδικασία κατανόησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Duckworth, 1977). Αντίθετα από το να εξηγεί στους μαθητές ο δάσκαλος πρέπει να προσπαθεί να κατανοήσει το τρόπο με τον οποίο καταλαβαίνουν οι ίδιοι οι μαθητές, ώστε να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα υπό το πρίσμα των άμεσα συμμετεχόντων.

Η παρούσα εισήγηση, πέρα από μια θεωρητική προσέγγιση του αναστοχασμού, επιχειρεί να καταδείξει έμπρακτα τον τρόπο με τον οποίο μπορεί ένας μελλοντικός εκπαιδευτικός να εμπλέκεται στη διαδικασία του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης και

κυρίως μέσα από καταστάσεις μουσικής δημιουργίας με παιδιά στην τάξη. Μια όσο το δυνατόν πληρέστερη περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε θα επιχειρηθεί προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να εμβαθύνουν και να κατανοούν μέσω του αναστοχασμού στην παιδαγωγική που μπορεί να ενθαρρύνει τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών. Λόγω της ιδιαιτερότητας του δείγματος το οποίο αποτελούνταν από μελλοντικούς νηπιαγωγούς, οι οποιεσδήποτε αναφορές σχετίζονται με τη δημιουργική μουσική στο νηπιαγωγείο, χωρίς όμως να αποκλείεται η συσχέτιση με άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Προς μια πρακτική προσέγγιση του αναστοχασμού: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στοχεύοντας στο να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το πώς και το γιατί με το οποίο χτίζεται η παιδαγωγική τους για την ενθάρρυνση της μουσικής δημιουργικότητας των παιδιών, έγινε επιλογή της μελέτης περίπτωσης. Αυτός ο τρόπος διερεύνησης επιτρέπει να εξετασθούν πολλές περιπτώσεις μέσα στο υπάρχον σύστημα στο οποίο λειτουργεί η καθεμία, λαμβάνοντας υπόψη εκάστοτε χώρο-χρονικούς περιορισμούς (Creswell, 1998; Yin, 1989). Η κάθε περίπτωση εξετάστηκε λοιπόν σε σχέση με το συγκεκριμένο σχολείο και τα παιδιά της κάθε τάξης στην οποία κλήθηκαν οι συγκεκριμένοι φοιτητές να διδάξουν μουσική.

Βασίζόμενοι σε έρευνα με φοιτητές και υποψήφιους νηπιαγωγούς κατά την πρώτη τους εμπειρία διδασκαλίας της μουσικής σε παιδιά 4-6 ετών στο νηπιαγωγείο, ανιχνεύεται ο τρόπος με τον οποίο προσέγγισαν τη μουσική δημιουργικότητα στην τάξη μέσω του αναστοχασμού τους κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας των πρακτικών τους ασκήσεων. Οι φοιτητές ανήκουν στο τρίτο έτος σπουδών, έχουν δηλαδή ήδη έρθει σε επαφή με διάφορες παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις σε σχέση με την προσχολική αγωγή και έχουν παρακολουθήσει ένα εισαγωγικό μάθημα στη δημιουργική μουσική αγωγή. Η πρακτική άσκηση στη μουσική αποτελεί από τις πρώτες εμπειρίες διδασκαλίας στην τάξη του νηπιαγωγείου. Η συγκεκριμένη πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της περιοχής Ρόδου ύστερα από συνεργασία του πανεπιστημίου με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε πιλοτική έρευνα που διενεργήθηκε στο χειμερινό εξάμηνο του 2003-4, μέσω των γραπτών αναστοχασμών των φοιτητών στο πέρας της διδασκαλίας τους, φανερώθηκε η μειωμένη προτίμηση τους για την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων στις διδασκαλίες τους (Δογάνη, 2004). Σε αντίθεση με την αντίληψη ότι μακριά από τις πιέσεις της καθημερινής διδασκαλίας οι φοιτητές θεωρείται ότι είναι πιο ανοιχτοί στο να πειραματίζονται με διάφορες προσεγγίσεις και θεωρίες σχετικές με τη διδασκαλία της μουσικής, όταν τους δόθηκε ελευθερία στην επιλογή δραστηριοτήτων η δημιουργικότητα δεν αποτελούσε προτεραιότητα για αυτούς. Η εξήγηση που δόθηκε στηρίχθηκε στο ότι η μόνη εμπειρία που είχαν οι φοιτητές για μουσική δημιουργία ήταν μέσα από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Όταν λοιπόν ο κάθε φοιτητής κλήθηκε να διδάξει, ήταν ιδιαίτερα δύσκολη η αλλαγή του τρόπου σκέψης σε κάποιον που έχει μάθει να ακολουθεί τον ασφαλή τρόπο διδασκαλίας μέσα από δομημένες δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων, σε σχέση με το να εκθέσει τον εαυτό του μέσω της αυτοέκφρασης και του αυτοσχεδιασμού (Δογάνη, 2004).

Η παρούσα έρευνα, που έλαβε χώρα κατά το χειμερινό εξάμηνο 2004-5, αποτελεί προέκταση της πιλοτικής έρευνας. Ο βασικός στόχος της ήταν η ανίχνευση διαφόρων τρόπων για την εμβάθυνση των φοιτητών στη διαδικασία του αναστοχασμού και για την περαιτέρω

ενεργοποίηση και ωρίμανση των φοιτητών στη διδασκαλία της μουσικής δημιουργικότητας με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσω των πανεπιστημιακών τους παραδόσεων, οι φοιτητές ήρθαν σε επαφή με διάφορες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις σύγχρονων μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων καθώς και προσωπική εμπειρία στη δημιουργία μουσικής μέσω του ομαδικού αυτοσχεδιασμού και στη δημιουργία μουσικών συνθέσεων μέσω ομαδικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, οι φοιτητές ήρθαν σε επαφή με τη διαδικασία του αναστοχασμού, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν οι ίδιοι σχετικά με την κατανόηση της διδασκαλίας τους αλλά και των ίδιων ως εκπαιδευτικών. Στις διδασκαλίες τους έπρεπε να πραγματοποιήσουν μία δραστηριότητα μουσικής δημιουργίας και για τη δεύτερή τους δραστηριότητα να επιλέξουν μεταξύ ενός μουσικού παιχνιδιού, τραγουδιού, μουσικοκινητικής δραστηριότητας ή έναν συνδυασμό των τριών.

Από τους 85 φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης για τη μουσική αγωγή, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης παρουσίασης έγινε επιλογή να παρουσιασθούν οι σκέψεις μερικών από τους φοιτητές ως πιο αντιπροσωπευτικές. Δεν απουσιάζει όμως και η φωνή των υπολοίπων μέσα από τις γενικότερες τάσεις που αφορούν στη μουσική αγωγή. Τα δεδομένα βασίστηκαν σε παρατήρηση των διδασκαλιών των φοιτητών καθώς και στην καταγραφή των εντυπώσεών τους κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και στο πέρας της διδασκαλίας τους. Οι φοιτητές επισκέφθηκαν 17 διαφορετικά δημόσια νηπιαγωγεία της περιοχής της Ρόδου. Το κάθε σχολείο αποτελούνταν από δύο τμήματα, με 25-30 παιδιά στο καθένα, στην πλειοψηφία τους νήπια. Προκειμένου να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο με τον οποίο διαρθρώνει την εκπαιδευτική πράξη, το επίκεντρο της έρευνας δεν θα μπορούσε να είναι και στο δάσκαλο και στα παιδιά συγχρόνως. Συνεπώς, δόθηκε έμφαση στο δάσκαλο και κυρίως στον εν δυνάμει δάσκαλο, ενώ οι αντιδράσεις των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν για να εμπλουτίσουν τις πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαρθρώνει τη διδασκαλία του για να ενθαρρύνει τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών.

Μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων δόθηκε η ευκαιρία στους φοιτητές να αποκτήσουν ολοένα και μεγαλύτερη κατανόηση των διαφόρων επιπέδων αναστοχασμού στα οποία μπορούσαν να φτάσουν πριν, κατά τη διάρκεια και στο πέρας των διδασκαλιών τους. Στην ανάλυση θα γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές ανταποκρίθηκαν σε αυτά τα διαφορετικά επίπεδα αναστοχασμού, με αφορμή τις γραπτές εργασίες ‘πρωτόκολλα πρακτικών’ που παρέδωσαν, τις αντιδράσεις τους κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών παραδόσεων και την παρατήρηση της διδασκαλίας τους από τη διδάσκουσα. Όπου θα χρησιμοποιηθούν τα λόγια φοιτητών αυτούσια αναφέρεται το σύμβολο της παραπομπής ‘Π’ και το όνομα του φοιτητή. Η βαθμιαία εμβάθυνση στις συνθήκες και τον τρόπο διδασκαλίας των φοιτητών σε σχέση με τη μουσική γενικότερα και τις δημιουργικές δραστηριότητες ειδικότερα αποκαλύπτεται μέσα από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των φοιτητών στα οποία κατέγραψαν τις σκέψεις αναφορικά με τις διδασκαλίες τους.

Αναστοχαστικό ημερολόγιο

Οι φοιτητές κλήθηκαν να γράφουν στο ‘αναστοχαστικό ημερολόγιό’ τους καθ’ όλη τη διάρκεια των πανεπιστημιακών παραδόσεων και των πρακτικών τους στα νηπιαγωγεία. Ο στόχος του αναστοχαστικού ημερολογίου ήταν να γίνει το μέσο με το οποίο μπορούσε να γίνει κτήμα η αναδυόμενη πρακτική τους θεωρία μέσω της καταγραφής και του αναστοχασμού τους σε οτιδήποτε επιδρά στα πιστεύω τους σχετικά με τη διδασκαλία. Στο ημερολόγιο αυτό, οι φοιτητές μπορούσαν να συμπεριλάβουν προβληματισμούς και ερεθίσματα προερχόμενα από τη διδακτική

πράξη ή την πανεπιστημιακή διδασκαλία, την τηλεόραση, τον τύπο, συζητήσεις με ανθρώπους εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, συζητήσεις με παιδιά, ανάλυση αναλυτικών προγραμμάτων, και εν γένει οτιδήποτε τους προξενούσε το ενδιαφέρον επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τη μουσική και τη διδασκαλία αυτής.

Προκειμένου να ξεκινήσει η διαδικασία συγγραφής, γραπτοί αναστοχασμοί συλλέχθηκαν στο τέλος της πρώτης πανεπιστημιακής διδασκαλίας κι έπειτα από μια πρώτη επαφή των φοιτητών μεταξύ άλλων με τη δημιουργία με ήχους σώματος ήχων βροχής. Στη διαδικασία αυτή οι φοιτητές κλήθηκαν να τονίσουν τα εξής σημεία από το μάθημα:

Περίληψη	σύντομη περίληψη βασικών σημείων μαθήματος
Νέα γνώση	κύρια νέα γνώση για σένα ως αποτέλεσμα του μαθήματος
Ερωτήσεις	ερωτήσεις που πηγάζουν από τα θέματα ή τις στρατηγικές
Προσωπική αντίδραση	προσωπική αντίδραση στο πλαίσιο, το περιεχόμενο ή τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν

Με αφορμή τις ερωτήσεις και την προσωπική αντίδραση του κάθε φοιτητή στο πλαίσιο, το περιεχόμενο και τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν, έγινε περαιτέρω συζήτηση και στη συνέχεια ο κάθε φοιτητής κλήθηκε να εμπλουτίσει στο δικό του χρόνο το ημερολόγιό του. Στους γραπτούς αυτούς αναστοχασμούς δόθηκαν απαντήσεις με μη-επικριτικό γραπτό διάλογο για την ανίχνευση αντίθετων ερμηνειών, διευκρινήσεις, αναφορά στη βιβλιογραφία και την ενθάρρυνση διερεύνησης νέων ιδεών στο χώρο του πανεπιστημίου ή του σχολείου.

Μία παραλλαγή των επιπέδων αναστοχασμού των Hatton & Smith (1995) και Martin (2004) χρησιμοποιήθηκε για να βοηθήσει τους φοιτητές να συνειδητοποιήσουν τα αυξανόμενα επίπεδα αναστοχασμού στα οποία μπορούσαν να στηρίζουν τη συγγραφή του ημερολογίου τους:

- *Περιγραφικό* – απλή, άμεση περιγραφή με λίγη ή καθόλου προσπάθεια ανάλυσης
- *Αναστοχαστικό* – περιγραφή που εξελίσσεται σε αναστοχασμό, με το να στέκεται κανείς πίσω από τις εμπειρίες της τάξης και να τις εξετάζει από διαφορετικές οπτικές γωνίες προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις
- *Κριτικώς αναστοχαστικό* – η ανάλυση κινείται πέρα από την τάξη και το δάσκαλο προσπαθώντας να εντάξει και να κατανοήσει την παρούσα εμπειρία σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο κινείται

Για περαιτέρω ανίχνευση οι φοιτητές κλήθηκαν να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες αναστοχασμού, προκειμένου να εμπλουτίσουν την αντίληψη που έχουν για το ρόλο τους ως δάσκαλοι και να εμβαθύνουν στην ικανότητα τους για αναστοχασμό. Για την αξιολόγηση των συνθηκών της τάξης καθώς επίσης και για να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τη διδασκαλία, οι φοιτητές κλήθηκαν αρχικά να ανιχνεύσουν τα χαρακτηριστικά της 'ιδανικής' τάξης και να τα συγκρίνουν με τα χαρακτηριστικά της τάξης στην οποία δίδαξαν. Στη συνέχεια να διαπιστώσουν την ενδεχόμενη ασυμφωνία μεταξύ των δύο καθώς και τη σπουδαιότητά τους, για να μπορέσουν να επαναξιολογήσουν τις παρούσες και τις ιδανικές συνθήκες για την ελάττωση της ασυμφωνίας.

Ο ποιοτικός τρόπος ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων επιλέχθηκε με στόχο να δοθεί η ευκαιρία να ακουστεί η προσωπική φωνή του φοιτητή. Ο Morse (1994) περιγράφει την ποιοτική ανάλυση σαν μια διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα δεδομένα τοποθετούνται το ένα δίπλα στο άλλο ώστε να ξεχωρίσει το φανερό από το αφανές και να συνδεθούν φαινομενικά ασύνδετα γεγονότα ώστε να τοποθετηθούν σε κατηγορίες. Είναι συνεπώς μια διαδικασία στην οποία επικρατεί η υπόθεση και η επαλήθευση, η διόρθωση και η αλλαγή, στην οποία

αναπόφευκτα ούτε οι συμμετέχοντες αλλά ούτε και οι ερευνητές είναι αποδεδειγμένοι από τις δικές τους αξίες. Έχοντας υπόψη τους οποιεσδήποτε περιορισμούς από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, έγινε προσπάθεια να μειωθούν όσο το δυνατόν περισσότερο με την αναφορά σε διαφορετικές περιπτώσεις φοιτητών που όμως ξεχώριζαν για τη σαφήνεια και την αντιπροσωπευτικότητα των απόψεών τους. Παρακάτω θα αναφερθούν συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής των δραστηριοτήτων αυτών όπου διαφαίνεται η αντίδραση και ο τρόπος σκέψης των φοιτητών κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού. Η κάθε ενότητα αποτελεί τις κύριες κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Στη συζήτηση που ακολουθεί αποκαλύπτεται μέσα από τη φωνή των φοιτητών η διάθεσή τους να αποστασιοποιηθούν από την εκπαιδευτική πραγματικότητα για να την επαναπροσδιορίσουν με άξονα τη μουσική δημιουργία.

ΑΝΑΛΥΣΗ

Αξιολόγηση των συνθηκών της τάξης σε σχέση με τη μουσική

Μέσω της αξιολόγησης των συνθηκών της τάξης στις οποίες ο κάθε φοιτητής κλήθηκε να διδάξει, έγινε φανερό η έλλειψη χώρου και κατάλληλα εξοπλισμένης μουσικής γωνιάς στην τάξη του νηπιαγωγείου για την πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Στην πλειοψηφία των νηπιαγωγείων, παρά την ύπαρξη άλλων γωνιών όπως για συζήτηση, βιβλιοθήκη, μπακάλικο, κουκλοθέατρο, παρατηρήθηκε ότι η γωνιά της μουσικής ήταν ιδιαίτερα παραμελημένη. Στις περισσότερες περιπτώσεις «όταν χρειάστηκε να πάρω τα μουσικά όργανα για να οργανώσω το παιχνίδι της μουσικής δημιουργίας, βρήκα τα όργανα σε θήκες στο γραφείο των νηπιαγωγών» (Π-Κυριακή) ή τα όργανα βρισκόταν κλειδωμένα ή ακόμα σε καλάθια πάνω σε βιβλιοθήκες για να μην είναι εύκολα η πρόσβαση των παιδιών. Ο περιορισμένος αριθμός σε υπάρχοντα διαθέσιμα μουσικά όργανα, ή και η κακή τους κατάσταση, ανάγκασαν πολλούς φοιτητές να καταφύγουν σε πρόχειρες λύσεις για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων τους, ιδιαίτερα αυτών που αφορούσαν στη μουσική δημιουργία. «Έπρεπε να επινοήσω κρουστά από το υλικό των κατασκευών» (Π-Κυριακή) ή να αγοράσουν δικά τους μεταλλόφωνα και τύμπανα ή ακόμα και να κατασκευάσουν αυτοσχέδιες μαράκες.

Η παραμέληση των μουσικών γωνιών δεν αποτελεί τυχαία σύμπτωση για τη θέση της μουσικής στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, όπου αρκετοί νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τις περιγραφές των φοιτητών, αρκούνται στην απλή εκμάθηση τραγουδιών για τη μουσική αγωγή των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πρακτικών ασκήσεων μουσικής αποτελούνταν από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, έχοντας σπουδάσει σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Πέραν τις ακραίες αντίδρασης μιας νηπιαγωγού η οποία διαρκώς διέκοπτε τις δραστηριότητες των φοιτητών λέγοντάς τους στο τέλος «είδατε; αυτά αρέσουν στα παιδιά (εννοώντας να τραγουδούν), αυτά που τους κάνετε εσείς είναι μπουρδες!» (Π-Σωτηρία), οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί ήταν διακριτικές και έδειχναν ενδιαφέρον να βοηθήσουν ή και να παρακολουθήσουν τις φοιτήτριες.

Τα συναισθήματα των φοιτητών για τη διδασκαλία μουσικής και δημιουργικών δραστηριοτήτων

Οι φοιτητές είχαν ανάμεικτα συναισθήματα για τη διδασκαλία τους. Η αγωνία τους ήταν έκδηλη χαρακτηρίζοντας τη διδασκαλία τους ως την «ώρα της κρίσης μου!» (Π-Άγγελος). Παρόλη την οργάνωση μιας δημιουργικής δραστηριότητας πριν την διδασκαλία, το συναίσθημα του φόβου μπροστά στην ουσιαστική διεκπεραίωσή της δεν κατανικήθηκε.

Για την αναπαραγωγή και δημιουργία ήχων του περιβάλλοντος χώρισα τα παιδιά σε ομάδες δίνοντας κάποιες ιδέες, αφήνοντας όμως και το κάθε παιδί να δοκιμάσει τη 'δική του εκδοχή'. Προβληματίστηκα πολύ όμως, γιατί δεν ήξερα αν η δραστηριότητα θα είναι ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Επίσης, φοβόμουν αν θα μπορέσουν να χωρισθούν σε ομάδες για να δημιουργήσουν τους διάφορους ήχους. Όλα αυτά μου δημιούργησαν αρκετό άγχος και φόβο μήπως η δραστηριότητα αποτύχει (Π-ΜαρίαΥ).

Παρόλα αυτά οι φοιτητές ένοιωθαν ασφάλεια γιατί «ένοιωθα πως για πρώτη φορά ήξερα τι να κάνω στη μουσική και να καταλαβαίνω γιατί το κάνω» (Π-Κυριακή).

Αναστοχαστικό ημερολόγιο

Παρά την αρχική αρνητική αντίδραση στη συγγραφή ημερολογίου η τελική τους εντύπωση ήταν θετική «αυτό που δεν θα ξεχάσω ποτέ και που θεωρώ πολύ πρωτότυπο ήταν το ημερολόγιο» (Π-Ζωή). Μέσα από αυτό, βαθμιαία οι φοιτητές μπόρεσαν να καταγράφουν τις εντυπώσεις τους από τις παραδόσεις αλλά και τις διδασκαλίες τους. Κατά γενική ομολογία βρήκαν τη συγγραφή του αναστοχαστικού ημερολογίου μια αφορμή για προβληματισμό ή ακόμα και αλλαγή στον τρόπο σκέψης τους:

«Η όλη διαδικασία των πρακτικών της μουσικής με έχει ενθουσιάσει πολύ. Ένας παιδαγωγός πρέπει κατά τη γνώμη μου να έχει μουσική παιδεία και η μουσική πρέπει να διδάσκεται στο νηπιαγωγείο προκειμένου να δίνει ερεθίσματα στα παιδιά από αυτή την ηλικία ...

Ποτέ κανείς δεν μου έδωσε να καταλάβω τη σημασία της μουσικής και γι' αυτό το λόγο δεν ασχολήθηκα ποτέ... τώρα όμως άρχισα να μαθαίνω φλάουτο...» (Π-Ζωή 15/11/04). *[Μετά την πρώτη διδασκαλία]* «Τελικά δεν έχει σημασία να μην ξέρεις μουσική. Είναι καλό να γνωρίζεις αλλά σε περίπτωση που δεν έχεις ασχοληθεί, τότε μαθαίνεις με τα παιδιά. Έτσι δεν περιμένεις πολλά από τα παιδιά, απλά γίνεται» (Π-Ζωή 1/12/04).

Πολλοί από τους φοιτητές δεν είχαν ιδιαίτερη επαφή με τη μουσική παρά μόνο κατά τα σχολικά τους χρόνια ως μαθητές καθώς και μέσω της μουσικής που ακούν ως ευχαρίστηση στον ελεύθερό τους χρόνο. Όλοι οι φοιτητές τόνισαν ότι δεν είχαν ασχοληθεί ποτέ με τη μουσική δημιουργία στο σχολείο, στο οποίο τους είχε δοθεί ευκαιρία μόνο για τραγούδι και κάποιες γνώσεις για την ιστορία και τη θεωρία της μουσικής. Για το λόγο αυτό, το πανεπιστημιακό μάθημα τους προσέφερε τη δυνατότητα «να βιώσουμε πρώτα εμείς, αμέτρητες κινητικές δραστηριότητες, οι οποίες θα μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή των

διδασκαλιών» (Π-ΜαρίαΧ). Ιδιαίτερα για τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας με τη χρήση ήχων του σώματος, του περιβάλλοντος ή των οργάνων η αντίδραση ήταν ιδιαίτερα θετική:

«παρότι αρχικά σαν διαδικασία μου φάνηκε περίεργη, όσο πιο πολύπλοκη γινόταν αποκτούσε ενδιαφέρον και με παρότρυνε να αναρωτηθώ πόσους ήχους μας προσφέρει το περιβάλλον και πόσους μπορούμε να αναπτύξουμε μέσα από τη δική μας προσέγγιση, ώστε κατά τη διδασκαλία μου να επιχειρήσω να μεταφέρω τις προσωπικές μου εμπειρίες στα παιδιά» (Π-ΜαρίαΧ).

Η αναγκαιότητα προσωπικής εμπειρίας σε δημιουργικές δραστηριότητες είναι απαραίτητη προκειμένου να έχει τη δυνατότητα ο δάσκαλος να επεμβαίνει διακριτικά και να έχει μια εποικοδομητική παρουσία κατά τη δημιουργική διαδικασία. Το κυριότερο για έναν εκπαιδευτικό είναι να έχει συναίσθηση των μουσικών του ικανοτήτων και να προσπαθεί να τις βελτιώνει, συγχρόνως όμως να έχει την αυτοπεποίθηση να δοκιμάζει δημιουργικές δραστηριότητες.

Μια σημαντική πτυχή του αναστοχαστικού ημερολογίου ήταν το ότι έδινε στους φοιτητές τη δυνατότητα να συνδέουν γεγονότα ή και κάτι που διάβασαν για τους σκοπούς της διδασκαλίας τους. Διαβάζοντας ένα σχετικό άρθρο από το διαδίκτυο μια φοιτήτρια συνειδητοποίησε ότι

«μέσω του αυτοσχεδιασμού το παιδί αναπτύσσει τη φαντασία του, ανοίγει τον ψυχικό του κόσμο. Γίνεται ο εαυτός του. Τότε κατάλαβα πως θα πετύχω μόνο αν συνεχώς προκαλώ τα παιδιά και τα βοηθώ να είναι αυθεντικά, για να πάμε χέρι-χέρι ως εκεί που το ίδιο μπορεί» (Π-Οδύσσεια).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Πολλά τα ερεθίσματα για συζήτηση που προκύπτουν από την μικρή εμπειρία αυτών των φοιτητών στη διδασκαλία της μουσικής στο νηπιαγωγείο. Ο ενθουσιασμός και η τόλμη τους είναι παράδειγμα για οποιονδήποτε εκπαιδευτικό έχει ερωτηματικά για τη χρησιμότητα και την πρακτική εφαρμογή δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη και ιδιαίτερα με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Ακόμα και «τις κτιριακές ελλείψεις και τις ελλείψεις στα μέσα, εξισορρόπησε η όρεξη των παιδιών να ζήσουν καινούρια μουσικά ερεθίσματα, παιχνίδια, ρυθμικές ασκήσεις, τραγούδια, αυτοσχεδιασμούς» (Π-Κυριακή). Το θέμα των κτιριακών και των ελλείψεων σε μουσικά όργανα αποτέλεσε κοινό σημείο αναφοράς για τους φοιτητές της πιλοτικής και της παρούσας έρευνας, καθώς όλοι αναφέρθηκαν στον ελλιπή αριθμό μουσικών οργάνων στην τάξη. Επίσης τόνισαν την έλλειψη προσβασιμότητας στα όργανα αυτά προκειμένου να μη χαλάσουν από τα παιδιά. Είναι σχετικό όμως το κατά πόσο μία τέτοια τακτική βοηθά την ανίχνευση και τον πειραματισμό με τους ήχους, ο οποίος θα τα οδηγήσει στη δημιουργία μουσικής σαν αποτέλεσμα προσωπικής ανάγκης και όχι της επιβράβευσης από τον ενήλικα. Η ελεύθερη πρόσβαση στο ηχητικό υλικό πραγματικά μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ξεδιπλώσουν το μουσικό τους κόσμο και να ανακαλύψουν τις δημιουργικές τους ικανότητες όπως έδειξε η έρευνα της Glover (2000) η οποία αντιμετώπισε τις συνθέσεις που εισήγαγαν τα ίδια τα παιδιά ως 'παράθυρο στη μουσική τους κατανόηση'.

Πέρα από την υλικοτεχνική υποδομή «η ύπαρξη μόνο της μουσικής γωνιάς με τα μουσικά της όργανα δε φτάνει για τη μουσική αγωγή των παιδιών. Απαραίτητη είναι η οργάνωση

μουσικών και ιδιαίτερα δημιουργικών δραστηριοτήτων από τη νηπιαγωγό σε διάφορες στιγμές της ημέρας, η θέληση δηλαδή από τη μεριά της δασκάλας αλλά και από τη μεριά των παιδιών» (Π-ΜαρίαΥ).

Ο φόβος των εκπαιδευτικών να αποφύγουν την καταστροφή των μουσικών οργάνων οδηγώντας στο άλλο άκρο, στην πλήρη αποφυγή χρήσης, δεν μπορεί παρά να μη συσχετισθεί με την ανάγκη παροχής βοήθειας στον τομέα της προμήθειας υλικού από τους αρμόδιους φορείς εκπαίδευσης. Πέραν όμως αυτού, τα μουσικά όργανα θα μπορούσαν να αποτελούν μια ακόμα αφορμή για την αγωγή του παιδιού στον αυτοσεβασμό και στο σεβασμό του χώρου και των δικαιωμάτων των υπολοίπων να απολαμβάνουν τα υλικά που τον απαρτίζουν.

Η μουσική είναι πάνω από όλα αγωγή της ψυχής, είναι μια αφορμή για εκτόνωση και έκφραση συναισθημάτων μέσω του ηχητικού υλικού. Αν ο ίδιος ο παιδαγωγός δεν έχει βιώσει τη μουσική με αυτό τον τρόπο αλλά μονομερώς ως την απόκτηση δεξιοτήτων για την εκτέλεση της μουσικής άλλων, αυτή η περιορισμένη άποψη διαπερνά και τη διδασκαλία του.

«Στη μουσική αγωγή για παιδιά, δεν μας ενδιαφέρει το αποτέλεσμα αλλά η διαδικασία. Όλα μοιάζουν με υψηλές αξίες και παιδαγωγικές θεωρίες για φιλοσοφικές συζητήσεις αν ο ίδιος ο παιδαγωγός δεν έχει την ευαισθησία να ενσωματώσει και προγραμματίσει τη μουσική αγωγή μέσα στις καθημερινές του εμπειρίες. Από αυτές θα έχει τη δυνατότητα να κάνει επιλογή της ύλης και των δραστηριοτήτων των παιδιών» (Π-Κυριακή).

Αυτός ίσως είναι και ο μόνος τρόπος για να γίνει εφικτή η πραγματοποίηση δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο. Να σημειωθεί ότι παρόλο που το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα περιγράφει ανοιχτά την εισαγωγή δημιουργικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, η εφαρμογή της όπως είδαμε είναι δύσκολη όταν δε συνοδεύεται από παράλληλη προσωπική εμπειρία του εκπαιδευτικού με τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Το αποτέλεσμα της χρήσης των αναστοχαστικών ασκήσεων είναι η εμβάθυνση όχι μόνο στα πιστεύω και στις απόψεις του καθένα πριν και μετά τη διδασκαλία, αλλά και η ανίχνευση περαιτέρω συνθηκών που επηρεάζουν τη διαδικασία. Ο αναστοχασμός είναι ένα ισχυρότατο όπλο για τη συνειδητοποίηση των ικανοτήτων που έχει ο καθένας μέσα του ή μαθαίνει μέσω της εκπαίδευσης και του τρόπου με τον οποίο αυτές εφαρμόζονται στην πράξη. Επίσης είναι ένας τρόπος ανίχνευσης των δυνατοτήτων της πράξης ώστε η εκπαιδευτική πράξη να δομείται εις βάθος και με πιο ουσιαστικό τρόπο. Μια τέτοια πρακτική κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη ως προς τη διδασκαλία μουσικής και τη συμμετοχή του δασκάλου μαζί με τα παιδιά σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας.

Η προτροπή μιας φοιτήτριας για την εφαρμογή μιας ‘ριψοκίνδυνης παιδαγωγικής’ αποτελεί ίσως την καλύτερη ενθάρρυνση για μια ουσιαστικότερη εμπλοκή του εκπαιδευτικού μαζί με τα παιδιά σε δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες. Δραστηριότητες όπου ο αυτοσχεδιασμός θα αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και δασκάλου και η σύνθεση θα είναι αποτέλεσμα μιας τέτοιου είδους διαλογικής σχέσης.

«Αν ο δάσκαλος θεωρήσει μια νέα διδακτική προσπάθεια ριψοκίνδυνη υπόθεση ας μη διστάσει γιατί θα ενθαρρυνθεί από τη ζωντάνια των παιδιών. Ένα πείραμα μπορεί να πετύχει αν είμαστε ανοιχτοί σε συνεχή μάθηση και αλλαγή και αν εγκαταλείψουμε όλες τις απολυταρχικές μας θέσεις. Μόνο με αυτό τον τρόπο καλλιεργούμε την κατάλληλη ατμόσφαιρα για μουσική δημιουργία σε συνεργασία με τα παιδιά» (Π-ΜαρίαΧα).

Βιβλιογραφία

- Calderhead, J. (1989) Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.
- Cox, G. (1999). Secondary School Music Teachers Talking. *Music Education Research*, 1 (1), 37-45.
- Dewey, F. (1933) *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dogani, K. (2003). *Teaching Composing in the Primary Classroom: Understanding Teachers' Framing of their Practice*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Exeter.
- Dogani, K. (2004) Teachers' understanding of composing in the primary classroom, *Music Education Research*, 6, 3, 263-280.
- Δογάνη, Κ. (2004) *Ο αναστοχασμός φοιτητών από την πρώτη τους εμπειρία διδασκαλίας της μουσικής σε νηπιαγωγεία*. Επιστημονική ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο Μουσικής Παιδαγωγικής της European Association for Schools Music, Αθήνα, Μάιος 2004.
- Duckworth, E. (1977) *The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: the moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8 (5/6), 421-32.
- Glover, J. (2000) Children composing 4-14. London: Routledge.
- Gore, J. M. & Zeicher, K. M. (1991) Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teacher and Teacher Education*, 7, 119-136.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995) Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation, *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, 33-49.
- Hodge, G. M., Jupp, J. J., & Taylor, A. J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and maths teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64 (1), 65-76.
- Kanellopoulos, P. A. (1999) Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music*, 27, 175-191.
- Kanellopoulos, P.A. (2000) *A study of children's understandings of their musical improvisations*. Unpublished doctoral dissertation, University of Reading.
- Martin, M. (2004) Reflection in Teacher Education: How can it be supported? *Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Crete 2004, 22-25 September*.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1997) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*, τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg
- Morse, J. (1994) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage.
- Ross, M. (1995) What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Oxford: Jossey-Bass

- Schon, D., A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Avebury: Ashgate Publishing Ltd
- Smyth, J. (1989) An alternative vision and an 'educative' agenda for supervision as a field of study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, 2, 162-177.
- Swanwick, K. (1988) *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1996) Music education before the National Curriculum. In: G. Spruce (Ed.) *Teaching music*. London: Routledge.

Βιογραφικό

Η ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΔΟΓΑΝΗ είναι διδάσκουσα Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος. Έχει εργασθεί ως νηπιαγωγός και μουσικοπαιδαγωγός σε παιδιά προσχολικής έως και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έχει επίσης διδάξει μουσικοπαιδαγωγική σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο και μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς σε Ελλάδα και Αγγλία. Έχει πτυχίο στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και πτυχίο πιάνου από το Πρότυπο Πειραματικό Ωδείο Αθηνών. Έχει κάνει μεταπτυχιακό στη Μουσική Παιδαγωγική στο Παν/μιο του Ρέντινγκ, Αγγλία και είναι διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής του Παν/μίου του Έξετερ, Αγγλίας. Έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια μουσικοπαιδαγωγικής και έχει παίξει ως σολίστας στην Ελλάδα και το εξωτερικό, συμπράττοντας με την Ορχήστρα Parthenopea στην Νάπολη, Ιταλία. Συνθέτει μουσική για παιδιά και έργα για θέατρο και κουκλοθέατρο και διευθύνει μουσικό σχήμα του Παν/μίου Αιγαίου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα στρέφονται προς την διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μαθητή-δασκάλου και του αναστοχασμού τους κατά τη διάρκεια μουσικής δημιουργίας μέσω του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης στην τάξη.

Curriculum Vitae

KONSTANTINA DOGANI is lecturing in Music Education at the Department of Preschool Education in the University of the Aegean, Rhodes, in Greece. She has worked as a preschool and music teacher with children from primary to secondary school age. She has also taught music education in undergraduate and postgraduate courses as well as in-service courses in Greece and in England. She holds a BA in Preschool Teaching from the University of Athens and a Piano Diploma from the Conservatoire of Athens. She obtained her MA in Music Education from the University of Reading, England and her PhD from the University of Exeter, School of Education, England. She participated in music educational seminars and has played as a soloist in Greece and abroad as well as with the orchestra Parthenopea in Napoli, Italy. She is composing music for children, theatre plays and puppetry and is directing a music group at the University of the Aegean. Her research interests involve exploration of pupil-teacher interaction and reflection in creative music-making in classroom settings.

Η ανάπτυξη της Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης στο Γυμνάσιο: **Μια Πρόταση Συνδυασμού τους στη Διδακτική Πράξη**

Περακάκη Ελισσάβετ

perakaki@otenet.gr

Keywords: Κριτική Σκέψη, Δημιουργική Σκέψη, Κατασκευή Οργάνων, Παραγωγή Ήχου
Critical Thinking, Creative Thinking, Instruments' Construction, Producing Sound

Περίληψη

Είναι κοινός τόπος όλων των μουσικών παιδαγωγών, ότι η δημιουργικότητα και η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης αποτελούν αναπόσπαστα κομμάτια του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής. Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια, πολλοί ερευνητές και σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων τονίζουν τη σημασία της κριτικής σκέψης και τη σπουδαιότητα της ένταξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι λοιπόν, η παράλληλη ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης στη διδακτική πράξη προβάλλει αναγκαία. Η μουσική εκπαίδευση στο σχολείο, με την ευελιξία που τη διακρίνει, παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να συνδυάσει το αντικειμενικό με το υποκειμενικό, την πιθανότητα με τη δυνατότητα, τη λογική με τη φαντασία.

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο συνδυασμός της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης στη διδακτική πράξη κρίνεται αναγκαίος.

Στην προσπάθεια αυτή εφαρμόστηκε πειραματικά στην Α' τάξη του Γυμνασίου, σε δύο σχολεία του Ν. Βοιωτίας και με τη συμμετοχή 60 μαθητών, μια σειρά μαθημάτων διάρκειας 3 διδακτικών ωρών, με θέμα «Τα μουσικά όργανα- Τρόποι παραγωγής του ήχου».

Συνοπτικά, τα μαθήματα αυτά περιελάμβαναν:

- τη γνωριμία των μαθητών με μια μεγάλη ποικιλία μουσικών οργάνων,
- την κατανόηση του τρόπου παραγωγής του ήχου τους,
- την κατασκευή μουσικών οργάνων χωρίς την καθοδήγηση του καθηγητή και
- το σχεδιασμό οργάνων «νέου» τύπου (τα όργανα του «μέλλοντος»).

Κεντρικοί θεματικοί άξονες της παρουσίασης θα είναι:

- α) Ο ορισμός της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και η σπουδαιότητα τους στη μουσική εκπαίδευση
- β) Η περιγραφή της πειραματικής εφαρμογής του συνδυασμού τους στην Α' τάξη (επιμέρους στόχοι και μεθοδολογία)
- γ) Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων
- δ) Η αξιολόγησή της
- στ) Συμπεράσματα

The development of critical and creative thinking in Gymnasium: An experimental approach

Abstract

The majority of music educators agree that creativity and the development of creative thinking play a fundamental role in a music lesson. Furthermore, lately, many researchers underline the importance of critical thinking and the necessity to have it integrated in the educational procedure. Under these circumstances, the parallel development of critical and creative thinking becomes necessary. The music education provided in the Greek school is really flexible and gives the opportunity to the teacher to combine both objective and subjective, probability and possibility, logic and imagination.

For all these reasons, the combination of critical and creative thinking is important.

In order for this combination to become true, a 3 teaching hours-project took place experimentally in the first class of gymnasium (ages 12-13), in 2 schools in rural Greece. 60 pupils participated in the project, titled “ Music instruments- How to produce a sound”.

During the course the pupils were:

- Introduced to a big range of music instruments
- Understood how their sound is produced
- Constructed musical instruments
- Drew the instruments of “the future”.

The main lines of this presentation will be:

- a) The definition of critical and creative thinking and their importance in music education
- b) The description of the project (aims, methodology)
- c) The results
- d) Its evaluation
- e) Conclusions

Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα για την ανάπτυξη και την ένταξη της σκέψης, δημιουργικής και κριτικής, στην εκπαίδευση προβάλλει επιτακτική στην εποχή μας. Από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, κατά τον Piaget, είναι η δημιουργία ανθρώπων ικανών να παράγουν και όχι να αναπαράγουν ό,τι είχαν κάνει οι προηγούμενες γενιές (Τριλιανός, 1997). Η αξιολόγηση και αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών προϋποθέτουν την άσκηση του ατόμου σε δεξιότητες σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί αν και αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της ένταξης της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στη διδασκαλία των μαθημάτων τους, η καθημερινή πρακτική της τάξης δε τους ενθαρρύνει ιδιαίτερα. Οι Raths και οι συνεργάτες του (1986) εντοπίζουν τα εμπόδια αυτά στο μέγεθος της διδακτέας ύλης και την ακαταλληλότητα των υπάρχοντων βιβλίων σε συνδυασμό με την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού. Σε ένα μάθημα Μουσικής όμως, όπου ο καθηγητής, συγκριτικά με άλλα μαθήματα, μπορεί να επιλέξει τη διδακτέα ύλη και να την προσαρμόσει στο επίπεδο των μαθητών του, τα εμπόδια αυτά δεν είναι ανυπέρβλητα. Αντίθετα η ενσωμάτωση δεξιοτήτων σκέψης εμπλουτίζουν το περιεχόμενό του, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να σκέφτονται και να προβληματίζονται σε θέματα μουσικής και να μην είναι ευάλωτοι σε μουσικά ρεύματα, τα οποία παρόλο που είναι επίκαιρα – της μόδας – δεν τους εκφράζουν.

Ορισμοί της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και η μεταξύ τους σχέση

Η κριτική και η δημιουργική σκέψη μπορούν να περιγραφούν ως χαρακτηριστικά της σκέψης γενικότερα και ειδικότερα της καλής σκέψης¹ (Runkle, 1981).

Η πλειοψηφία των ορισμών κριτικής σκέψης δίνει έμφαση στην ικανότητα και την τάση στη συλλογή, την αξιολόγηση και την αποτελεσματική χρήση της πληροφορίας (Potts, 1994), εστιάζοντας έτσι στη διαδικασία της σκέψης, η πορεία της οποίας καθορίζει την κριτική της μορφή. Σύμφωνα με τον D' Angelo ένας λειτουργικός ορισμός για την κριτική σκέψη θα μπορούσε να αποτελείται από όλες τις τάσεις και τις δεξιότητες που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης (McPeck, 1981). Άλλωστε όταν σκεφτόμαστε κριτικά, αξιολογούμε τα αποτελέσματα της διαδικασίας των σκέψεων (Halpern, 1997).

Βασικό χαρακτηριστικό της κριτικής σκέψης είναι η μεταγνώση (metacognition). Οι Meichenbaum (1985), Eggen και Kauchal (1996) ορίζουν τη μεταγνώση ως την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να ελέγχει τις γνωστικές του λειτουργίες.

¹ Η καλή σκέψη (good thinking), σύμφωνα με τη Runkle (1981), μας οδηγεί στην αλήθεια και μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε ποια ήταν η κατάσταση στο παρελθόν, τι συμβαίνει στο παρόν και τι μπορεί να συμβεί στο μέλλον. Η καλή σκέψη μας βοηθά να ξεχωρίσουμε το πραγματικό από το φανταστικό.

Η σχετική βιβλιογραφία πολύ συχνά θεωρεί τις έννοιες δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη συνώνυμες.

Δημιουργική σκέψη είναι η διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα όταν σκεπτόμαστε μια καινούρια ιδέα² και οδηγεί σε δημιουργικές ιδέες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Η δημιουργικότητα είναι μια μορφή επίλυσης προβλημάτων, η οποία όμως προϋποθέτει την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία της σκέψης (Moran, 1988). Συνδυάζει το συναίσθημα με τη σκέψη, τις δημιουργικές στάσεις με τις γνωστικές δεξιότητες (Τριλιανός, 1998).

Συγκρίνοντας τους ορισμούς της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης η Davis-Seaver (2000) σημειώνει:

«Δημιουργική είναι η σκέψη που χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και καινοτομία, ενώ η κριτική σκέψη έχει σκοπό και χρησιμοποιεί δεξιότητες όπως η επίλυση προβλήματος, η λήψη απόφασης, η αξιολόγηση και η μεταγνώση»

Η δημιουργική και η κριτική σκέψη συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν στις νοητικές ενέργειες των ανθρώπων που χαρακτηρίζονται ως ορθές ή άριστες (Τριλιανός, 1997). Ο Ματσαγγούρας (2001:81) σημειώνοντας τη βασική τους διαφορά, παρατηρεί ότι «ενώ η κριτική σκέψη βασίζεται κυρίως στην ανάλυση των δεδομένων, που γίνεται με τους κανόνες της λογικής, η δημιουργική σκέψη βασίζεται κυρίως στην ελεύθερη και πρωτότυπη σύνθεση των δεδομένων την οποία κάνει το άτομο με τη βοήθεια της φαντασίας του».

Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η κριτική σκέψη εμπεριέχει τη δημιουργική, λειτουργώντας συμπληρωματικά και εμπλουτίζοντας η μία από την άλλη.

Κριτική και δημιουργική σκέψη: Η σπουδαιότητά τους στη Μουσική Εκπαίδευση

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 το ενδιαφέρον πολλών μουσικών εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο επίπεδο εστιάζεται στην προσπάθεια ένταξης των δεξιοτήτων σκέψης, κριτικής και δημιουργικής, στη διδασκαλία της μουσικής. Η Cannon (1993) υποστηρίζει πως το μάθημα της μουσικής είναι ένα εξαιρετικό βοήθημα στην ανάπτυξη των υψηλών δεξιοτήτων σκέψης.

Ο Reahm (1986) θέλοντας να τονίσει την αναγκαιότητα της κριτικής σκέψης στη διδασκαλία, επισημαίνει ότι στην εποχή μας η έκρηξη των γνώσεων και των πληροφοριών είναι τέτοια που πείθει τους δασκάλους ότι πιο σημαντική είναι η απόκτηση των δεξιοτήτων της συγκέντρωσης, της επεξεργασίας και της αξιολόγησης των πληροφοριών, από την απομνημόνευσή τους.

Για την ανάπτυξη όμως της κριτικής και δημιουργικής σκέψης επισημαίνεται και η σημασία της κατάλληλης ατμόσφαιρας στην τάξη και η συνεργασία καθηγητή – μαθητών. Η Rogonowski (1987) σημειώνει ότι από τη στιγμή που ο δάσκαλος δίνει έμφαση στη διαδικασία ανάπτυξης της μουσικής σκέψης, όλη η ατμόσφαιρα της τάξης θα πρέπει να είναι τέτοια που να ενθαρρύνεται η συζήτηση και να επιτρέπεται στους μαθητές να πειραματίζονται με τις μουσικές ιδέες και να βρίσκουν λύσεις μέσα από τη δοκιμασία και το λάθος (trial and error). Επιπλέον, το περιβάλλον δεν θα πρέπει να είναι δασκαλοκεντρικό ούτε οι μαθητές να έχουν έναν παθητικό ρόλο. Για να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, κάτι που απαιτεί από αυτούς ρίσκο και δυνατότητες ελιγμών, θα πρέπει να νοιώσουν ασφαλείς για να συμμετάσχουν (Rogonowski, 1989).

² Creativity and Creative Thinking, 1999-2001 Infinite Innovations Ltd, www.brainstorming.co.uk

Η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων κρίνεται αναγκαία σε όλες τις δραστηριότητες της μουσικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο Kenny (1998) εστιάζει στη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να καλλιεργήσει στους μαθητές του την ικανότητα να ελέγχουν οι ίδιοι την επίδοσή τους. Το απόφθεγμα ότι η εξάσκηση οδηγεί στην τελειότητα (“practice makes perfect”), έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά. Άλλωστε, το πρόβλημα που τίθεται δεν είναι πόση διάρκεια έχει η εξάσκηση, αλλά το πώς γίνεται. Για να επιτευχθεί αυτό, ο ίδιος προτείνει κάθε μαθητής σε κάθε μάθημα να καλείται, με την παρότρυνση του δασκάλου, να αξιολογήσει την επίδοσή του και να βρει τους στόχους του. Από τη μεριά του ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να υποδεικνύει τους στόχους, αλλά να οδηγεί τον μαθητή του προς αυτούς. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει: α) μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης και β) με την μαγνητοφώνηση της εκτέλεσης και την αξιολόγησή της από τον ίδιο το μαθητή.

Ο Woodford (1996) χρησιμοποιεί αντίστοιχα ένα παράδειγμα από την τάξη της μουσικής ακρόασης. Εδώ δεν αρκεί η παθητική ακρόαση ενός μουσικού έργου. Ανεξάρτητα από τις προτιμήσεις του δασκάλου και των μαθητών θα πρέπει να δίνεται το περιθώριο για την έκφραση των αντίθετων απόψεων και των αντιρρήσεων των μαθητών, συνήθως, πάνω στο συγκεκριμένο είδος που ακούγεται. Με τον τρόπο αυτό οι μουσικές πεποιθήσεις που πριν ήταν αόριστες και γενικές, παίρνουν μορφή.

Συμπερασματικά, η διδασκαλία των δεξιοτήτων σκέψης στην τάξη της Μουσικής βοηθά:

- α) στην ανάπτυξη της «ανεξάρτητης μουσικότητας» (independent musicianship)
- β) στο να μάθουν οι μαθητές να «παλεύουν» με την αμφιβολία και τις διφορούμενες έννοιες, σε θέματα που δεν υπάρχει μόνο μια σωστή λύση και απάντηση (Reahm, 1986),
- γ) στο να ανακαλύψουν έννοιες και στοιχεία διαφορετικά από αυτά που θα τους υποδειχτούν και τέλος,
- δ) στο να κατανοούν τη μουσική, αποκτώντας τη δυνατότητα να γίνουν μουσικοί με ευρύ πνεύμα (Rogonowski, 1989).

Ο Συνδυασμός τους στη διδακτική πράξη

Η διδασκαλία των μουσικών οργάνων στην Α΄ Γυμνασίου είναι συχνά από τα πρώτα μελήματα του καθηγητή της Μουσικής Αγωγής, διδασκαλία η οποία έχει άλλοτε τη μορφή επανάληψης - όταν οι μαθητές έχουν διδαχθεί τα προηγούμενα χρόνια την ενότητα – και άλλοτε τη μορφή παροχής πληροφοριών, κυρίως για όργανα που δεν είναι τόσο γνωστά στα παιδιά. Η διδακτική εμπειρία μάς δείχνει πως ανεξάρτητα από τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, η παροχή πληροφοριών – όχι πάντα «χρήσιμων» και εύχρηστων – παρατηρείται ως πάγια τακτική για πολλούς καθηγητές, τακτική που μπορεί, συχνά, να συνοδεύεται και από την αδιαφορία των μαθητών. Η ανάγκη ενός νέου τρόπου προσέγγισης του θέματος, με στόχο την ένταξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης στη διδασκαλία της μουσικής οδήγησε στην οργάνωση μιας θεματικής ενότητας, διάρκειας τριών ωρών διδασκαλίας, με θέμα «Τα μουσικά όργανα-Τρόποι παραγωγής του ήχου». Η ενότητα αυτή πραγματοποιήθηκε στις αρχές του σχολικού έτους 2002-2003, σε δύο σχολεία του Ν. Βοιωτίας στην Α΄ Γυμνασίου, με τη συμμετοχή 60 μαθητών.

Προηγούμενη σχέση των μαθητών με την ενότητα

Μετά από συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με την προηγούμενη επαφή τους με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, διαπιστώθηκε ότι είχαν διδαχθεί τα μουσικά όργανα - κυρίως αυτά της ορχήστρας- και τις κατηγοριοποιήσεις τους (πνευστά, κρουστά, έγχορδα, ιδιόφωνα,

μεμβρανόφωνα, χορδόφωνα και αερόφωνα) καθώς επίσης και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού είχαν κατασκευάσει αυτοσχέδια μουσικά όργανα (μαράκες, τύμπανα και μπαστούνι της βροχής).

Επιμέρους στόχοι της ενότητας:

- να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με μουσικά όργανα από διαφορετικά είδη μουσικής (δημοτικά, έθνικ κ.ά.),
- να κατανοήσουν τον τρόπο παραγωγής του ήχου τους μέσα και από τις διαφορετικές τεχνικές παιξίματος του κάθε οργάνου
- να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για την κατασκευή και το σχεδιασμό «νέων» οργάνων

Μεθοδολογία-Δραστηριότητες

Για την καλύτερη και συντομότερη διεξαγωγή της ενότητας, αλλά και εξαιτίας της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, επιλέχθηκε ο επαγωγικός τρόπος διδασκαλίας. Η διδασκαλία της ενότητας χωρίστηκε σε τρία τμήματα, το θεωρητικό, το πρακτικό και αυτό της αξιολόγησης.

Θεωρητικό τμήμα: Οι μαθητές ήρθαν σε πρώτη επαφή με την ενότητα μέσα από την παραγωγή ήχου με αντικείμενα που βρίσκονταν γύρω τους (στυλό, θρανίο κλπ.) ή με μέλη του σώματός τους (χέρια, γόνατα κλπ.). Η δραστηριότητα αυτή τοποθετήθηκε σκόπιμα στην αρχή της ενότητας για μεθοδολογικούς λόγους: α) για να συνδεθεί η ανάγκη παραγωγής ήχου με την κατασκευή ηχογόνων σωμάτων, δηλαδή τα μουσικά όργανα, β) για να «απελευθερωθεί» το μυαλό των μαθητών από τη μία και σωστή απάντηση και να εισαχθούν σε έναν πιο «ελεύθερο» τρόπο διδασκαλίας και γ) για να ενθαρρυνθούν οι μαθητές όλων των γνωστικών επιπέδων. Με τη δραστηριότητα αυτή τίθενται και οι βάσεις για την ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος στην τάξη, απαραίτητο για την ανάπτυξη της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης των μαθητών για τη Μουσική.

Έπειτα μοιράστηκε φύλλο εργασίας με φωτογραφίες ποικίλων οργάνων προκειμένου να αναγνωρισθούν. Η αναγνώριση τους από τους μαθητές – πότε σωστά και πότε λάθος – έδωσε την αφορμή για την άρση λαθεμένων εντυπώσεων και την ξενάγηση σε όργανα της ίδιας οικογένειας. Στη συνέχεια και με βοήθεια εποπτικού και ηχητικού υλικού δόθηκε έμφαση στα ελληνικά παραδοσιακά όργανα και στα όργανα από διαφορετικές περιοχές του κόσμου. Στο υλικό αυτό εντάσσεται και CD-Rom με τα μουσικά όργανα³, η παρουσίαση του οποίου έγινε από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι και επέλεγαν το όργανο που τους ενδιέφερε - ή τους προξενούσε το ενδιαφέρον – διάβαζαν τις σύντομες πληροφορίες που το συνόδευαν στην υπόλοιπη τάξη και ακουγόταν και το αντίστοιχο ηχητικό παράδειγμα. Παράλληλα, έγινε απλή αναφορά στον τρόπο παραγωγή του ήχου τους. Το τμήμα της ενότητας ολοκληρώθηκε με την προσπάθεια αναγνώρισης των οργάνων κατά τη διάρκεια της μουσικής ακρόασης. Η δραστηριότητα αυτή, γνωστή στους μαθητές από τα προηγούμενα χρόνια, συμπληρώθηκε με την αιτιολόγηση της απάντησης, ανεξάρτητα αν αυτή ήταν σωστή ή λάθος. Η συμπλήρωση αυτή ήταν αναγκαία για να αρχίσουν οι μαθητές να ελέγχουν και να αξιολογούν τη σκέψη τους, καθώς και να

³ Cd-Rom του περιοδικού ROM/INTERNET-MULTIMEDIA, Τα Μουσικά Όργανα, Ψηφιακή Εγκυκλοπαίδεια, τ. 14, Αύγουστος-Σεπτέμβρης 1999

τεκμηριώνουν την άποψή τους, κάνοντας έτσι τα πρώτα βήματα για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Πρακτικό τμήμα: Για την εφαρμογή των γνώσεών τους, ζητήθηκε από τους μαθητές να κατασκευάσουν ηχογόνα σώματα – αυτοσχέδια μουσικά όργανα – από απλά και καθημερινά υλικά. Επισημάνθηκε ότι θα ήταν καλύτερο να μην κατασκευαστούν όργανα παρόμοια με εκείνα που είχαν κατασκευάσει σε προηγούμενα χρόνια. Ακόμα τους ζητήθηκε να «μεταμορφωθούν» σε κατασκευαστές οργάνων του 3002 και να φανταστούν τα όργανα της εποχής αυτής, ζωγραφίζοντάς τα.

Αξιολόγηση: Η παρουσίαση των παραπάνω εργασιών στην τάξη προϋπόθετε και ερωτήσεις από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τον τρόπο κατασκευής / σχεδιασμού του οργάνου, τον τρόπο παραγωγής του ήχου του και τη χρησιμότητά του στην «τράπεζα» συλλογής των ήχων.

Είναι φανερό ότι στο στάδιο αυτό η εργασία των μαθητών δεν αξιολογείται από τον καθηγητή αλλά από το σύνολο των μαθητών. Έτσι, λοιπόν, δεν αρκεί οι μαθητές να παράγουν ιδέες, να δημιουργήσουν (άσκηση της δημιουργικής τους σκέψης) αλλά και να αξιολογήσουν τη σκέψη τους αυτή (άσκηση της κριτικής τους σκέψης).

Η Αξιολόγηση του προτεινόμενου τρόπου διδασκαλίας

Η προσπάθεια προσέγγισης του θέματος με κριτικό και δημιουργικό τρόπο έδωσε ιδέες για τον εμπλουτισμό μιας θεματικής ενότητας, η διδασκαλία της οποίας κρίνεται απαραίτητη στην τάξη αυτή. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν ενεργητική σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας, δίνοντας τη δυνατότητα να συμμετέχουν οι μαθητές κάθε επιπέδου. Επιπλέον, τα μουσικά όργανα που κατασκευάστηκαν χρησιμοποιήθηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες του μαθήματος, μια και τα μουσικά όργανα που είχαν τα προαναφερόμενα σχολεία ήταν λιγοστά.

Συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η ένταξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης σε ένα μάθημα μουσικής στο Γυμνάσιο είναι δυνατή και απαραίτητη. Οι δημιουργικές εργασίες στο μάθημα είναι σημαντικές αλλά και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων δεν θα πρέπει να παραμελείται. Ο τρόπος σχεδιασμού της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας μπορεί να αποτελέσει αφορμή για τον εμπλουτισμό και άλλων θεματικών εννοιών. Με τον τρόπο αυτό η δημιουργικότητα δε θα αφορά μόνο τους μαθητές αλλά και εμάς τους ίδιους, έχοντας πάντα ως στόχο την παραγωγή της γνώσης και όχι την αναπαραγωγή της.

Βιβλιογραφία

- Cannon, A. (1993) Innovative teaching: Teaching critical thinking skills with music. *Home School Brief*, April, www.cannonsong.com/article.htm
- Davis-Seaver, J. (2000), *Critical Thinking in Young Children*, Edwin Mellen Press, New York
- Halpern, D. F. (1997), *Critical Thinking Across the Curriculum, A brief Edition of Thought and Knowledge*, Erlbaum, London
- Kenny, W. (1998), Thinking Critically in the Practice Room. *Music Educators Journal* 85, σ.σ. 21-23

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997), Ψυχολογία της σκέψης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2001), Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, Gutenberg, Αθήνα, έκδ. 5^η
- Meichenbaum, D. (1985), Teaching Thinking: A Cognitive-Behavioral Perspective, στο Chipman S.F., Segal J.W., Glaser R. (Eds), Thinking and Learning Skills, τ. 2, Erlbaum, London
- McPeck, J. E. (1981), Critical Thinking and Education, St Martin's Press, New York
- Moran, J. D. (1988), Creativity in Young Children, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL
- Eggen P.D., Kauchak D. P. (1996), Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills, Allyn and Bacon, U.S.A.
- Pogonowski, L. (1987), Developing Skills in Critical Thinking and Problem Solving. *Music Educators Journal* **73**, σ.σ. 37-41
- Pogonowski, L. (1989), Critical Thinking and Music Listening. *Music Educators Journal* **76**, σ.σ. 35-38
- Potts, B. (1994), Strategies for Teaching Critical Thinking. Practical Assessment, Research and Evaluation 4, www.edresearch.org/pare/getvn.asp?v=4&n=3
- Raths L.E., Wassermann S., Jonas A., Rothstein A. (1986), Teaching for Thinking, Theory, Strategies & Activities for the Classroom, Teachers College, Columbia University, New York, 2^η έκδ.
- Reahm, D. E. (1986), Developing Critical Thinking Through Rehearsal Techniques, *Music Educators Journal* **72**, σ.σ. 29-31
- Runkle, G. (1981), Good Thinking, an Introduction to Logic, Holt, Rinehart and Winston, έκδ.2^η
- Τριλιανός, Θ. Α. (1997), Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της, Αθήνα
- Τριλιανός, Θ.Α. (1998), Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, τ. Β', Αθήνα
- Woodford, P. (1996), Developing Critical Thinkers in Music, *Music Educators Journal* **83**, σ.σ. 27-32

Βιογραφικό

Η Ελισσάβετ Περακάκη είναι πτυχιούχος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποψήφια διδάκτωρ στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Έχει διδάξει στην πρωτοβάθμια (πρόγραμμα «Μελίνα») και από το 1998 μέχρι σήμερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει συνεργαστεί με το Κέντρο Μουσικών Σπουδών του Δήμου Αμφισσας (1998-2003) και το Δημοτικό Ωδείο Ιτέας (2000-2003). Την περίοδο 1997-2003 συνεργάστηκε με τη Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος Λίλιαν Βουδούρη στις περιγραφές βιβλίων. Είναι πτυχιούχος κιθάρας και έχει σπουδάσει ανώτερα θεωρητικά. Έχει συμμετάσχει ενεργά σε πλήθος σεμιναρίων και συνεδρίων (στην Ελλάδα και το εξωτερικό) μουσικοπαιδαγωγικού, κιθαριστικού και θεατρικού περιεχομένου.

Curriculum Vitae

Elissavet Perakaki has a degree in Musical Studies from the University of Athens, and is a Doctoral Candidate in the field of Music Education at the same University. She has worked in primary (1998-2000) and secondary schools (1998-onwards) and in conservatories. She wrote book reviews for the Music Library of Greece "Lilian Boudouri" (1997-2003). She has actively participated in a number of seminars and conferences in Greece and abroad.

Δημιουργικότητα στη Μουσική Εκπαίδευση: μια κοινωνιολογική προσέγγιση

Φοράρη Αντωνία
forari@cytanet.com.cy

Keywords: Κοινωνιολογία της Μουσικής Εκπαίδευσης, Αναλυτικά Προγράμματα, Κριτική Θεωρία, Μουσικές Αξίες και Ταυτότητες
Sociology of Music Education, Curriculum, Critical Theory, Musical Values and Identities

Περίληψη

Η παρουσίαση αυτή αποτελεί μια προσπάθεια ανάγνωσης και ερμηνείας των Λόγων που αφορούν στο θέμα της δημιουργικότητας στη δευτεροβάθμια μουσική εκπαίδευση της Κύπρου και παράγονται από φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της μουσικής, τους εκπαιδευτικούς με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην πράξη και από τους μαθητές με την ενεργό αποδοχή του. Η κοινωνιολογική μελέτη των Λόγων γίνεται μέσα από ποιοτικά δεδομένα που ερμηνεύονται μέσα από θέσεις της κριτικής θεωρίας με σκοπό να εντοπιστεί πώς ορίζεται και πώς καθιερώνεται τελικά η δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εμπειρικά δεδομένα σε σχέση με τους σκοπούς, περιεχόμενο, δραστηριότητες και αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος της μουσικής αποκαλύπτουν τα νοήματα που παράγονται σε σχέση με τη δημιουργικότητα. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εμπλεκόμενοι φορείς έχουν διαφορετική αντίληψη περί δημιουργικότητας και κατά συνέπεια οι παραγόμενοι Λόγοι παρουσιάζουν ασυνέχεια και σύγκρουση μεταξύ τους. Γίνεται εισήγηση πως η δημιουργικότητα, και γενικότερα η μουσική εκπαίδευση, είναι κατασκευάσματα δύναμης για επικράτηση ενός από τα ετερόκλητα συστήματα κατανόησης και νοηματοδότησης, γεγονός που ταυτόχρονα θα ορίσει και την Γνώση.

Creativity in Music Education: a sociological exploration

Abstract

This study attempts to unearth the existing discourses on creativity which are produced in Cyprus secondary music education by agents of the educational process such as the official music curriculum, the music teachers who implement the curriculum in practice and the students who actively receive it. For this sociological exploration, qualitative data were gathered and interpreted according to critical theory to discover how creativity is defined and what finally counts as creativity. More precisely, empirical data with reference to the aims, content, activities and assessment of the music curriculum unearth the agents' meanings in regards to creativity. Findings show that the involved agents have distinct values concerning creativity and, therefore, the produced discourses are fragmented and conflicting. It is suggested that creativity, and music education in general, are constructions of power which defines which discourse is established and what counts as knowledge.

1. Εισαγωγικά

Η δημιουργικότητα σαν έννοια απαντάται από την αρχαιότητα. Στο σωκρατικό διάλογο του Πλάτωνα *Ιων*, ο Πλάτων τονίζει την ανάγκη της κοινωνίας για δημιουργικούς ανθρώπους και ζητά από την πολιτεία να θέσει τα θεμέλια για την ανάπτυξή της. Στο πέρασμα των χρόνων, η δημιουργικότητα ενδιαφέρει και αντιμετωπίζεται από διαφορετικές οπτικές, με διαφορετικούς τρόπους, σε διαφορετικούς χώρους: σαν ένα αισθητικό φαινόμενο που ομορφαίνει το περιβάλλον στη γλυπτική, σαν τρόπος έκφρασης συναισθημάτων στη ζωγραφική, σαν λύση-προβλήματος στα μαθηματικά, σαν επιχειρηματικότητα στις επιχειρήσεις, σαν μεταγνώση στην εκπαίδευση,

κυρίως σαν σύνθεση και αυτοσχεδιασμός στη μουσική, ακόμη και σαν εθνικό επίτευγμα στη βιομηχανία (π.χ. Αμερικάνικο Boeing και Ευρωπαϊκό Airbus).

2. Η έννοια της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα σαν έννοια στη μουσική εκπαίδευση ήρθε στο προσκήνιο τις δεκαετίες του 1960 και 1970. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η έννοια της δημιουργικότητας υποστηρίχθηκε αρχικά από τους Paynter, Aston (Paynter & Aston, 1970) και Mellers (1968) από το Πανεπιστήμιο του York, τους Self (1967), Schafer (1965, 1967, 1969) και White (1968), και αργότερα τους Swanwick (1974) και Plummeridge (1980).

Ο John Paynter γράφει για τις ιδέες που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς της δεκαετίας '60-'70:

"ο στόχος [...] ήταν να διευρύνουμε το σκοπό της μουσικής μέσα στην τάξη, να συμπεριλάβουμε πολλές δραστηριότητες που ήταν μέχρι τότε αποκλεισμένες, και να αναπτύξουμε μια καθ' όλα περιεκτική αρχή που να μπορεί να συμπεριλάβει ουσιαστικά οποιαδήποτε "μέθοδο" και οποιοδήποτε περιεχόμενο εφ' όσον τα παιδιά είναι ενεργά αναμειγμένα με μουσική που είχαν την ευκαιρία να "φτιάξουν από μόνοι τους" (Paynter, 1982: 93)

Στα τέλη της δεκαετίας του '70, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, επισήμανση για πλούσια σε δημιουργικότητα μουσική εκπαίδευση έκανε και ο εθνομουσικολόγος Christopher Small (Small, 1977). Ο Small οραματιζόταν μια μουσική εκπαίδευση που θα είναι μια "πραγματική" μουσική πράξη στην οποία ενεργούν οι μαθητές. Και αυτό γιατί η μουσική είναι μια δραστηριότητα στην οποία όλοι είμαστε αναμειγμένοι. Αργότερα, αυτή την πράξη, δηλ. "to music", ο Small την περιέγραφε χαρακτηριστικά με τον όρο "musicking" (Small, 1987: 50).

Αυτό το ρεύμα για δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση, που οραματίζεται το μαθητή να είναι ενεργός στο κέντρο της μουσικής πράξης ήταν αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής ιδεολογίας του προοδευτισμού. Ο κύριος εκπρόσωπος του προοδευτισμού είναι ο John Dewey ο οποίος, γύρω στα τέλη του 1880, έδωσε έμφαση στην προσωπική εμπειρία, στην αυτοπραγμάτωση και εξέλιξη του ατόμου, ενός ατόμου με μυαλό και συναισθήματα. Το άτομο θα πρέπει να αναπτυχθεί τόσο προσωπικά όσο και κοινωνικά, χρησιμοποιώντας την ικανότητά του για κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ευρηματικότητα και φαντασία. Αντίστοιχα, το σχολείο θα πρέπει να αποσκοπεί στο να καταστήσει τους μαθητές αυτόνομους, ικανούς και έξυπνους για να ζήσουν αποτελεσματικά σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Eisner, 1992). Κύριο μέλημα δεν είναι η μετάδοση γνώσεων πάνω σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, όπως ισχύει στο συντηρητισμό, αλλά η ίδια η διαδικασία που θα καταστήσει το μαθητή ικανό χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες του, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και τις αναλυτικο-συνθετικές ικανότητές του να ζήσει ευτυχισμένος. Η διαδικασία που ενθαρρύνει την έκφραση και δημιουργικότητα του μαθητή καθώς και οι εμπειρίες που αποκτά κατά τη διάρκειά της είναι τα κύρια στοιχεία αυτής της εκπαιδευτικής ιδεολογίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει (facilitate) τη διαδικασία αυτή και να δημιουργεί στην τάξη ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πλούσιο σε προβλήματα προς λύση, κάτι που ενδυναμώνει την ικανότητα των μαθητών για απόκτηση στρατηγικών και δεξιοτήτων για διαδικασίες σκέψης και μεταγνώσης.

Οι σκοποί και στόχοι, το περιεχόμενο, οι δραστηριότητες και η αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος του κάθε γνωστικού αντικειμένου διαμορφώνονται σύμφωνα με τις

προτιμήσεις και ανάγκες των μαθητών που καθορίζουν γενικότερα τον χαρακτήρα και το ήθος της κάθε τάξης. Οι σκοποί και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος δεν είναι προκαθορισμένοι αλλά παραμένουν ανοικτοί αφού δεν απασχολεί τόσο πολύ ο σκοπός της διδασκαλίας. Αυτό που μετρά και υπερισχύει είναι οι ανάγκες και προσωπικές προτιμήσεις των μαθητών, οι οποίοι καθορίζουν και την πορεία της διδασκαλίας. Το περιεχόμενο καθορίζεται ανάλογα με τους μαθητές, ο προγραμματισμός μαθήματος γίνεται από κοινού με τους μαθητές, ο χρόνος που διατίθεται δεν είναι προκαθορισμένος και οι διδακτικές μέθοδοι είναι ευέλικτες, συνεχώς μεταβαλλόμενες και προσαρμοζόμενες στις εκάστοτε ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών. Τέλος, η αξιολόγηση δεν θεωρείται απαραίτητη για αυτό και είναι σπάνια και δεν καταπιάνεται με γνωστικά επίπεδα (Eisner, 1992).

Σήμερα, η δημιουργικότητα ορίζεται ποικιλοτρόπως και ενώ παλαιότερα αναφερόταν στις δραστηριότητες της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού τώρα πια αναφέρεται και σε άλλες μουσικές δραστηριότητες. Η βιβλιογραφία¹ πάνω στη δημιουργικότητα κινείται γύρω από τους πυλώνες προϊόν, διαδικασία, άτομο και περιβάλλον, παρά το γεγονός ότι έρευνες έδειξαν πως οι παιδαγωγοί της μουσικής ορίζουν τη δημιουργικότητα με δικά τους κριτήρια (Fryer, 1996, Odena, 2003).

Μέσα από το πρίσμα της κοινωνιολογίας, η παρούσα εργασία, αντιλαμβάνεται τη δημιουργικότητα σαν μια ξεχωριστή για τον κάθε μαθητή μουσική διαδικασία και εμπειρία που τον οδηγεί στην παραγωγή θετικού μουσικού νοήματος. Με άλλα λόγια, δημιουργικότητα είναι οι μουσικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται ο μαθητής και οι μουσικές εμπειρίες που αποκτά και τον οδηγούν σε μουσικά νοήματα που είναι θετικά για αυτόν. Η έμφαση είναι στην προσωπική σχέση του μαθητή με τα ενδογενή² (inherent) και παραπέμποντα (delineated) μουσικά νοήματα που θα πρέπει να οδηγεί κάθε δημιουργική εκπαιδευτική μουσική πράξη. Απαραίτητες διαστάσεις της δημιουργικότητας είναι ο τρόπος που αφορά το μαθητή η μουσική και η ικανοποίηση που του δίνεται μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες. Σε αντίθετη περίπτωση, η μη-δημιουργική σχέση του μαθητή με τη μουσική θα επιφέρει την μουσική αποξένωση (musical alienation).

Ο μαθητής οπλισμένος με δεξιότητες και τακτικές που προϋποθέτει μια δημιουργική μουσική πράξη όπως "πρόβλημα προς λύση", κριτική και επαγωγική σκέψη, ανάκλαση, μεταγνώση, κτλ οδηγείται τελικά στην αυτο-πραγμάτωση, στην κατασκευή της μουσικής του ταυτότητας. Έτσι, με αυτή την έννοια, το να μαθαίνει κανείς μουσική είναι "να ανακαλύπτει τη δική του συμμετοχή στη μουσική πράξη, να μαθαίνει τον εαυτό του γενικότερα" (Cook, 2000: 84). Η δημιουργικότητα είναι η διαδικασία αναζήτησης μιας συνειδητοποιημένης σχέσης του μαθητή με τη μουσική και ως τέτοια είναι καθαρά ιδιωτική διαδικασία και εμπειρία μουσικού νοήματος. Η δημιουργικότητα παράγεται μέσα από την εμπειρία του κάθε μαθητή και δεν αφορά απόλυτα αισθητικά κριτήρια. Η έννοια της αισθητικής αυτονομίας είναι ασύμβατη με τη δημιουργικότητα αφού ο μαθητής σε μία δημιουργική διαδικασία δεν μένει αμέτοχος αλλά ενεργός συμμετοχος στην παραγωγή μουσικού νοήματος. Με αυτή την έννοια ο Cook (2000) έχει μια 'κονστρουκτιβιστική' θέαση προς το αναλυτικό πρόγραμμα και, πιο συγκεκριμένα, προς τις δραστηριότητες εκτέλεση-σύνθεση-ακρόαση. Ενώ αρχικά η σύνθεση εθεωρείτο η κατ' εξοχήν δημιουργική διαδικασία, η 'κονστρουκτιβιστική' θέαση βλέπει τον μαθητή δημιουργό ακόμα και στις διαδικασίες λήψης της μουσικής (δηλ. εκτέλεση και ακρόαση).

¹ Για εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βλ. Odena (2003)

² Η διάκριση του μουσικού νοήματος σε "ενδογενή" (inherent) και "παραπέμποντα" (delineated) έγινε από την Green (1988).

Η μουσική εκπαίδευση που προάγει τη δημιουργικότητα καθοδηγεί το μαθητή με τις ανάλογες διαδικασίες και εμπειρίες να ανακαλύψει τη μοναδική του σχέση με τη μουσική. Η δημιουργικότητα είναι μια μουσική διαδικασία που ρυθμίζει τον τρόπο σκέψης και τις δεξιότητες του μαθητή, γεγονός που θα τον οδηγήσει στην κατασκευή της θετικής του μουσικής ταυτότητας η οποία συνεχώς θα ανακατασκευάζεται (Hall and du Gay, 1996). Έτσι, η δημιουργικότητα συμβάλλει στη δια-βίου διαδικασία για κατανόηση και απόλαυση της μουσικής.

3. Το πλαίσιο της έρευνας

Η σχολική χρονιά 2000-01 αποτελεί κομβικό σημείο για την ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου λόγω της εφαρμογής του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου. Ο θεσμός αυτός βρίσκεται ακόμη σε εφαρμογή, τώρα πια σε παγκύπρια κλίμακα. Η φιλοσοφία του θεσμού επικεντρώνεται "στη γενική παιδεία (που συμπεριλαμβάνει τόσο την τεχνολογική όσο και την οικονομική παιδεία) και στην ανάπτυξη ολόπλευρης προσωπικότητας [του μαθητή] με:

(α) τη διδακτική πράξη και τις ποικίλες παιδαγωγικές δραστηριότητες που καλλιεργούν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και ειδών σκέψης, όπως:

- η κριτική σκέψη.
- η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία.
- η φαντασία.
- η παρατηρητικότητα.
- η συνεργασία.
- η επίλυση προβλημάτων και η αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων.
- η δεξιότητα ανάλυσης.
- η συνθετική ικανότητα.
- η δυνατότητα να αξιολογεί και να αξιολογείται.

(β) την καλλιέργεια αξιών και στάσεων για να ανταποκριθεί ο έφηβος, και αργότερα ως πολίτης, στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου".

(Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2005)

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η εκπαιδευτική ιδεολογία που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι ο προοδευτισμός που, όπως ειπώθηκε πιο πάνω, βλέπει τον μαθητή να βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να καθορίζει την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος.

Έτσι λοιπόν, σε επίπεδο εκπαιδευτικής ιδεολογίας, η δημιουργικότητα του μαθητή αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής πράξης στην Κύπρο. Πώς όμως το αναλυτικό πρόγραμμα της μουσικής, οι καθηγητές μουσικής και οι μαθητές διαμορφώνουν το δικό τους λόγο (discourse) που αφορά στο θέμα της δημιουργικότητας; Πώς ορίζεται και πώς τελικά καθιερώνεται η δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση;

4. Θεωρητικό Πλαίσιο, Μεθοδολογία και Μέθοδοι της Έρευνας

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω ερωτήματα, η παρουσίαση αυτή κάνει μια προσπάθεια πρώτα να αναγνώσει και να ερμηνεύσει τους λόγους που αφορούν στο θέμα της

δημιουργικότητας όπως αυτοί παράγονται από συγκεκριμένους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και να κατανοήσει ποιος από αυτούς τους παραγόμενους λόγους επικρατεί σαν αποτέλεσμα δύναμης (power). Αυτό το εγχείρημα αντλεί τον προβληματισμό του από το χώρο της κριτικής θεωρίας, και πιο συγκεκριμένα από το έργο του Michel Foucault και την έννοια του Λόγου (discourse).

Ο λόγος ορίζεται από το Foucault (1972, 1980) ως πρακτικές τρόπου σκέψης και συζήτησης που συστηματικά διαμορφώνουν το αντικείμενο για το οποίο μιλούν. Θα πρέπει να τονιστεί ότι ο λόγος, ως τρόπος που αποδίδει νόημα σε κάποια πράξη, είναι ιστορικά και κοινωνικά διαμορφωμένος. Έτσι, ο λόγος ως κοινωνικοπολιτική κατασκευή εμπεριέχει τη δύναμη να καθορίζει την πραγματικότητα αφού μπορεί να προκαθορίσει τι μπορεί ή δε μπορεί να ειπωθεί, ποιος τρόπος σκέψης δύναται να πραγματοποιηθεί ή να αποκλειστεί. Αυτό το γεγονός, τελικά, καθορίζει αυτό που θεωρείται "αλήθεια" και καταξιώνει τι θεωρείται "αξιόλογη γνώση". Με αυτή την έννοια, ο λόγος αποτελεί χρήσιμο θεωρητικό εργαλείο που μπορεί να αποκαλύψει πως ορίζεται η δημιουργικότητα από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά επίσης και εναλλακτικούς και αποσιωπημένους λόγους περί δημιουργικότητας από μέρους των καθηγητών και των μαθητών.

Η έρευνα αυτή αντλεί τα δεδομένα της από:

1. το αναλυτικό πρόγραμμα της Μουσικής για την Α' Λυκείου (Υπουργείο Παιδείας, 2000) που θα δώσει το πλαίσιο με τις αρχές και πράξεις για μια δημιουργική μουσική εκπαίδευση όπως αυτό ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
2. ερωτηματολόγια που απάντησαν καθηγητές μουσικής και έδωσαν κυρίως ποιοτικά δεδομένα όσον αφορά την επαγγελματική τους άποψη για τον τρόπο που το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει στην δημιουργικότητα, την επίδραση της δημιουργικότητας πάνω στη διδασκαλία τους και την αποδοχή της από τους μαθητές τους. Οι καθηγητές που δίδαξαν Μουσική στην Α' Λυκείου μέχρι την περίοδο της συλλογής δεδομένων (Μάρτιος 2004) ήταν παγκύπρια γύρω στους 67. Στάλθηκε ερωτηματολόγιο στο σύνολό τους και επιστράφηκαν 34 ερωτηματολόγια, ένα ποσοστό που θεωρήθηκε ικανοποιητικό.
3. ομαδικές συνεντεύξεις από μαθητές της Α' Λυκείου που δίνουν την άποψή τους για το πόσο δημιουργική βλέπουν τη μουσική τους εκπαίδευση και πώς αλλιώς θα ήθελαν να ήταν. Έγιναν έξι ομαδικές συνεντεύξεις, οι τρεις ήταν στις πόλεις της Λευκωσίας, Λεμεσού και Λάρνακας και οι άλλες τρεις στην επαρχία.

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η παρούσα έρευνα δεν ευελπιστεί να παρουσιάσει αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα για την εφαρμογή της δημιουργικότητας στην Κύπρο, ή την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ή γενικότερα τη μουσική πράξη στην Κύπρο. Αυτό που ενδιαφέρει είναι οι παραγόμενοι λόγοι που αφορούν στην δημιουργικότητα όπως κατασκευάζονται από τους πιο πάνω φορείς.

5. Οι Λόγοι περί δημιουργικότητας

Το αναλυτικό πρόγραμμα της Μουσικής για την Α' Λυκείου αναφέρει στις πρώτες του παραγράφους μεταξύ άλλων πως "συνδυάζει θεωρία, εφαρμογές (εμπειρική γνώση) και πράξη (δραστηριότητες). [...] Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης του μαθητή υποδεικνύοντας τρόπους άσκησης αναλυτικοσυνθετικής ικανότητας, συσχετίσεων και γενικεύσεων όπως και στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, που οδηγούν το μαθητή σε

τεχνικές εκμάθησης" (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2000: 364). Το αναλυτικό πρόγραμμα με αυτό το πλαίσιο σκιαγραφεί την εκπαιδευτική ιδεολογία του προοδευτισμού.

Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι χωρισμένο σε δεκατρία θέματα, δηλ. γνωστικά αντικείμενα, όπως Αρχαία Ελληνική Μουσική, Βυζαντινή Μουσική, κ.ά. Για κάθε θέμα ορίζονται οι λεγόμενες δέσμες πυρηνικών γνώσεων που είναι ο ήχος, ρυθμός, μελωδία, υφή, μορφή, τεχνολογία/οργανολογία και διαθεματική προσέγγιση, και αναφέρονται σε συγκεκριμένες θεμελιακές πληροφορίες, έννοιες, δεξιότητες, στάσεις και στις μεταξύ τους σχέσεις (Υπουργείο Παιδείας, 2000). Στη συνέχεια, κάτω από αυτές τις δέσμες πυρηνικών γνώσεων υπάρχουν τρία τμήματα που το καθένα κάνει ειδική αναφορά για τις δραστηριότητες (α) της ακρόασης, (β) της σύνθεσης-δημιουργίας και (γ) της ερμηνείας (τραγουδι)-εκτέλεσης και κίνησης. Εδώ γίνονται εισηγήσεις με συγκεκριμένες ιδέες για αυτές τις δραστηριότητες.

Ακολουθούν τα δεδομένα της έρευνας που αφορούν στον τρόπο που η έννοια της δημιουργικότητας γίνεται αντιληπτή και καθορίζει (α) τους σκοπούς-στόχους (β) το περιεχόμενο του (γ) τις δραστηριότητες και (δ) την αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος.

5.1 Σκοποί - Στόχοι

Παρά το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα για την Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου δεν θέτει στόχους, οι εισηγήσεις που προσφέρονται μέσα σε αυτό είναι στην ουσία διδακτικοί στόχοι. Για παράδειγμα, εισηγήσεις όπως "σύνθεση αρχαιοτρόπων μουσικών μορφών με χρήση τετραχόρδου ή και διπλασιασμού αυτού με κοινό φθόγγο (επτάχορδο)" ή "μελοποίηση ύμνου συλλαβικού ή μελισματικού χαρακτήρα με βάση θρησκευτικό κείμενο" μπορούν κάλλιστα να τεθούν σαν στόχοι σε σχέδιο μαθήματος. Κοιτάζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα, εύκολα γίνεται αντιληπτό πως οι στόχοι κυρίως σχετίζονται με το γνωσιολογικό και τον ψυχοκινητικό (δεξιότητες) τομέα, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Bloom. Αυτό είναι συμβατό με την προοδευτική μουσική εκπαίδευση που θέλει να προάγει η μουσική εκπαίδευση στην Κύπρο: μέσα από τις μουσικές δεξιότητες και τη δημιουργικότητα του μαθητή να αποκτηθούν κάποιες γνώσεις.

Οι καθηγητές στην ερώτηση "τι θεωρείτε ως ουσιαστική προσφορά του μαθήματος της Μουσικής προς το μαθητή" κυρίως έδωσαν απαντήσεις που αφορούσαν στην αισθητική αγωγή. Θεωρούν την αισθητική καλλιέργεια του μαθητή απαραίτητη προϋπόθεση για την σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Στα πλαίσια της αισθητικής αγωγής, οι καθηγητές έκαναν αναφορά στην ικανότητα των μαθητών για κριτική ακρόαση, ώστε να μπορούν να επιλέγουν το πλέον "αξιόλογο" μουσικό στιλ από τη μεγάλη γκάμα μουσικών στιλ που έρχονται σε επαφή οι μαθητές. Τέσσερις μόνο καθηγητές δήλωσαν ότι πρώτα στοχεύουν στην ενδυνάμωση της δημιουργικότητας των μαθητών τους, στην απόκτηση δεξιοτήτων για έκφραση συναισθημάτων και στην προσφορά πλούσιων μουσικών εμπειριών. Ενδεικτικά, ένας καθηγητής απάντησε πως στοχεύει σε: "ποιοτικές μουσικές εμπειρίες για σωστή και σφαιρική ανάπτυξη του μαθητή. Η μουσική είναι δυνατό να διδαχθεί, να αναπτύξει τους μαθητές μέσα από προσωπικές εμπειρίες και [αυτό] γίνεται κυρίως με μουσικές δραστηριότητες". Επίσης, όπως θα αναμενόταν, οι τεχνικές λύσης-προβλήματος και η κριτική σκέψη θα ήταν στις προτεραιότητες των καθηγητών που υποστηρίζουν ένα προοδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αντ' αυτού, μόνο ένας καθηγητής έκανε άμεση αναφορά στην κριτική σκέψη και κανένας δεν έκανε αναφορά στην τεχνική λύση-προβλήματος. Τέτοιου είδους απαντήσεις θα ήταν σε συμφωνία με ένα προοδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα που προάγει τη δημιουργικότητα του μαθητή μέσα από μουσικές δραστηριότητες. Τα δεδομένα της έρευνας εισηγούνται πως οι περισσότεροι καθηγητές στοχεύουν προς την

αισθητική αγωγή κάτι που βρίσκεται, εν μέρει, σε δυσαρμονία με την εκπαιδευτική ιδεολογία που ενστερνίζεται το Υπουργείο Παιδείας.

Οι μαθητές από την πλευρά τους αναμένουν από το μάθημα της μουσικής να τους προσφέρει κυρίως ευχάριστες στιγμές, στιγμές διασκέδασης και χαλάρωσης από τα πιεστικά και "ανιαρά" μαθήματα του σχολείου. Αυτές τις ευχάριστες μουσικά στιγμές, τις προσδιορίζουν ως στιγμές με έντονες μουσικές δραστηριότητες. Παρόλα αυτά, οι μαθητές προχώρησαν να διευκρινίσουν πως κάποιες μουσικές γνώσεις πάνω σε μουσικά στιλ και την ιστορία της μουσικής θα ήταν χρήσιμα μια και κάτι τέτοιο θα τους αναβάθμιζε τα αισθητικά τους κριτήρια και θα τους έκανε πιο καλούς ακροατές. Τόνισαν όμως πως η διδασκαλία γνώσεων θα πρέπει να κρατηθεί στο ελάχιστο.

Οι τρεις παραγόμενοι λόγοι όπως αναδείχθηκαν από τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά στους στόχους του μαθήματος της μουσικής σε σχέση με τη δημιουργικότητα παρουσιάζουν ελαφρά δυσαρμονία: το αναλυτικό πρόγραμμα διαγράφει μια προοδευτική εκπαίδευση με πλούσια δημιουργικότητα, οι καθηγητές στην πλειονότητά τους στοχεύουν στην αισθητική αγωγή και οι μαθητές αναζητούν μια μουσική εκπαίδευση που τους διασκεδάζει και τους χαλαρώνει. Παρ' όλα αυτά, η έννοια της δημιουργικότητας εμπεριέχεται σε όλους τους παραγόμενους λόγους και θα ήταν χρήσιμο να εξετάζαμε πως αυτοί οι τρεις διαφορετικοί λόγοι για δημιουργικότητα υπάρχουν στα υπόλοιπα μέρη του αναλυτικού προγράμματος.

5.2 Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος στην προοδευτική εκπαίδευση καθορίζεται σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αυτενεργήσουν, να εκφραστούν, να εξασκήσουν τη φαντασία τους. Δυστυχώς, οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών, όπως η ελληνική και ξένη ποπ και ροκ μουσική, δεν συμπεριλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Α' Λυκείου. Αυτή είναι μια ασυμβατότητα του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος με την εκπαιδευτική ιδεολογία που υποστηρίζει. Το γεγονός αυτό είναι αξιοπερίεργο αφού το Υπουργείο Παιδείας δεν φαίνεται να αντιτίθεται στη χρήση της μουσικής ποπ και ροκ, μια πρακτική που είναι συνηθισμένη στη μουσική εκπαίδευση της Κύπρου. Η παρούσα εργασία δε μπορεί να διευκρινίσει κατά πόσον το γεγονός αυτό οφείλεται σε παράλειψη, σε μια επιλογή που επειδή είναι συνηθισμένη δε θεωρήθηκε αναγκαίο να συμπεριληφθεί ή σε οποιοδήποτε άλλο λόγο. Αξίζει δε να σημειωθεί, πως η ανάγκη για ένταξη της μουσικής ποπ στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να αποφευχθεί η μουσική αποξένωση που προκαλείται στους μαθητές από τα ξένα προς αυτούς μουσικά ακούσματα τονίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '70 στο Ηνωμένο Βασίλειο, παράλληλα με το ρεύμα για δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση (Swanwick, 1968, Vulliamy, 1975).

Οι περισσότεροι καθηγητές από την πλευρά τους δήλωσαν ότι επιλέγουν τα μουσικά είδη που διδάσκουν σύμφωνα με τις προτιμήσεις των μαθητών τους, το υλικό που κατέχουν για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία τους και τη μουσική τους κατάρτιση. Φαίνεται ότι οι καθηγητές αφογκράζονται τις ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών τους αφού κάτι τέτοιο διευκολύνει τη διδασκαλία τους: "είναι ακούσματα με τα οποία οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι και έτσι δέχονται πιο εύκολα δραστηριότητες που έχουν σχέση με τα είδη αυτής της μουσικής". Έτσι, οι καθηγητές για να στηρίξουν τη δημιουργικότητα στο μάθημά τους επιλέγουν ακούσματα αρεστά στους μαθητές.

Όπως αναμενόταν οι μαθητές έδειξαν δυνατή προτίμηση για την ελληνική και ξένη ποπ και ροκ μουσική, λιγότερη στο Ρεμπέτικο, Ελαφρό, Έντεχνο Ελληνικό τραγούδι και ελάχιστη για

την Ελληνική και Κυπριακή παραδοσιακή μουσική. Η ανάγκη τους για ένα πιο "σύγχρονο" αναλυτικό πρόγραμμα ήταν έντονη:

Νίκος: σίγουρα θα ήταν πιο ενδιαφέρον το μάθημα

Μαρία: ναι, διότι θα μας τραβούσε το ενδιαφέρον παρά να κάνουμε για τη μουσική του 20^{ου} αι. που ούτε καν ζήσαμε³. Είναι και αυτά ενδιαφέροντα αλλά οι περισσότεροι μαθητές το βρίσκουν πολύ ανιαρό επειδή δεν ασχολούνται με τέτοια μουσική και έτσι δεν τους ενδιαφέρει, και γι αυτό προτιμούμε να κάνουμε κάτι σύγχρονο.

Παρόλο που το πιο κάτω απόσπασμα δεν φαίνεται να είναι αντιπροσωπευτικό για τη διδασκαλία της μουσικής στην Κύπρο, είναι αντιπροσωπευτικό για τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών.

Άντυ: δε μας προσέγγιζε σωστά ο καθηγητής γιατί μας έδινε τραγούδια που εμείς δεν ακούμε

Αντωνία: όπως;

Άντυ: συνέχεια μας έβαζε κλασική και δε μας έβαζε άλλο είδος

Μπάμπης: [μας έβαζε] βυζαντινή

Άντυ: ενώ φέτος...[διακόπτεται]

Κλάρα: πέρσι ο καθηγητής δεν ενέκρινε τα άλλα είδη, τα θεωρούσε σκουπίδια, έτσι μας έλεγε!

Μπάμπης: αυτή τη μουσική που του άρεσε αυτή μας έβαζε, δεν είχε ποικιλία, δεν ήταν σωστό έλεγε να ακούμε ροκ, κ.λ.π. Όλα τα απέρριπτε!

Παραμένει ερωτηματικό γιατί στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος δεν συμπεριλαμβάνονται οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών για σύγχρονα μουσικά ακούσματα. Οι καθηγητές - συνειδητοποιημένα ή μη - παρεκκλίνουν από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και προσαρμόζονται στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών τους για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία τους. Η ένδειξη για δυσαρμονία - αν τελικά υπάρχει - βρίσκεται μεταξύ των λόγων του αναλυτικού προγράμματος από τη μία και των καθηγητών και μαθητών από την άλλη. Μια πιθανή δυσαρμονία λόγων αποτελεί μεγάλο πλήγμα για την προώθηση της δημιουργικότητας.

5.3 Δραστηριότητες

Όπως έχει ειπωθεί, το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργική ανάμειξη των μαθητών σε μουσικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες που σύμφωνα με την παρούσα έρευνα κυρίως επιλέγουν οι καθηγητές είναι το τραγούδι, η εκτέλεση και η ακρόαση. Οι καθηγητές δήλωσαν πως επιλέγουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες γιατί σε αυτές όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν, διαθέτουν υλικό και τεχνικό εξοπλισμό, δε δημιουργούν προβλήματα πειθαρχίας και αναστάτωσης στην τάξη, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη δεν λειτουργεί ανασταλτικά και εφαρμόζονται εύκολα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, ενώ η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός θεωρούνται οι πλέον δημιουργικές δραστηριότητες δε βρίσκονται ψηλά στις προτιμήσεις των καθηγητών.

³ Εδώ η μαθήτρια αναφέρεται στο θέμα "Τάσεις του 20ού αιώνα" με υποενότητες όπως Ιμπρεσιονισμός, Συμβολισμός, Αλεατορισμός, Μινιμαλισμός, κ.ά.

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας τις παρακάτω δραστηριότητες;	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Ποτέ	Δ/Α
Τραγούδι	23	7	2	2	0	-
Εκτέλεση	12	12	7	3	0	-
Ακρόαση	25	8	1	0	0	-
Σύνθεση	1	8	12	11	0	2
Ενορχήστρωση	4	10	8	8	2	2
Ανάλυση	4	9	12	9	0	-
Αυτοσχεδιασμό	3	4	11	15	1	-
Κίνηση – Χορογραφία	0	2	1	19	12	-
Μουσική ανάγνωση και γραφή	7	13	12	2	0	-
Μουσική Τεχνολογία	0	3	9	8	14	-
Μελέτη και Έρευνα (Project)	4	9	15	5	-	-
Άλλο/α, παρακαλώ διευκρινίστε:	-	-	-	-	-	

Ένας καθηγητής σχολίασε πως κάποιες δραστηριότητες είναι πιο προσιτές για τους μαθητές και εξήγησε πως "το επίπεδο των μαθητών είναι αρκετά χαμηλό για δραστηριότητες που χρειάζονται βασικές θεωρητικές γνώσεις, αφού ένα μεγάλο μέρος των μαθητών δεν ξέρουν να διαβάζουν νότες!". Είναι εμφανές πως οι καθηγητές δείχνουν προτίμηση σε δραστηριότητες που προσφέρουν άμεση, εύκολη και γρήγορη ανάμειξη των μαθητών και αποφεύγουν πιο "απαιτητικές" μουσικές δραστηριότητες: "η σύνθεση δεν προσφέρεται ως προς τον εκπαιδευτικό χρόνο και για το λόγο αυτό η εμβάθυνση δεν μπορεί να επιτευχθεί".

Ο πιο κάτω διάλογος σε σχέση με τη μειωμένη ανάμειξη των μαθητών στη σύνθεση είναι ενδεικτικός:

Γεωργία: πρέπει ο καθηγητής να δίνει την ευκαιρία στο μαθητή του να κάνει τη δική του μελωδία, με το δικό του όργανο. Όταν μπαίνει ο μαθητής μέσα στη τάξη θα έχει περισσότερη αυτοπεποίθηση να παίξει κάτι δικό του [...]

Αντωνία: συνθέτετε δικές σας μελωδίες;

Τερέζα: θα είναι πολύ πιο ωραία, δεν ξέρω, νομίζω μέσα από τη μουσική μπορείς να εκφραστείς

Αντωνία: το κάνετε συχνά αυτό, είναι συνηθισμένη αυτή η δραστηριότητα τόσα χρόνια που έρχεστε σχολείο;

Τερέζα: όχι, όχι

Αντωνία: τα πιο συνηθισμένα ποια είναι;

Μαρία: μια μελωδία πάνω στο πίνακα, να την παίζεις και να την τραγουδάς με το πιάνο

Οι εμπειρίες των μαθητών σε σχέση με τις δραστηριότητες στο μάθημα της μουσικής ποικίλουν. Κάνουν λόγο τόσο για πλούσια σε δημιουργικότητα μαθήματα όσο και για φτωχά σε δημιουργικότητα και μονότονα μαθήματα μουσικής. Η προτίμησή τους για έντονες μουσικές δραστηριότητες ήταν εμφανής:

Μπάμπης: βασικά φέτος κάνουμε περισσότερα πρακτικά πράγματα. Ακούμε μουσική, προσπαθούμε να την καταλάβουμε, ενώ πέρσι γράφαμε πάνω στο πίνακα και αντιγράφαμε. Η μουσική δεν ήταν αυτό που θέλαμε να ήταν.

Μαρία: Δεν ήταν μουσική! Μας δίνανε ένα κομμάτι να παίζουμε για να αυξηθεί η βαθμολογία μας, φυσικά κάποιος που τα καταφέρνει θα πάρει πιο καλό βαθμό ενώ ένας που πρώτη φορά παίζει αυλό δε θα πάρει

Κλάρα: [Μας αρέσει η] ενορχήστρωση τραγουδιών, να τραγουδάμε

Κάλια: [να] βλέπουμε βίντεο σχετικά με νέους καλλιτέχνες

Κλάρα: Όπερα παρακολουθήσαμε

Κάλια: Κάνουμε περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες, πάντως όχι θεωρητικά!

Από τα δεδομένα της έρευνας υπάρχουν ενδείξεις για "θεωρητικά" μαθήματα μουσικής παρά τις ξεκάθαρες υποδείξεις του αναλυτικού προγράμματος για μια μουσική διαδικασία πλούσια σε δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής θα εμπλέκεται και θα δημιουργεί. Όπως διευκρινίστηκε, δεν αφορά την παρούσα έρευνα ο βαθμός της δημιουργικής ή μη-δημιουργικής μουσικής εκπαίδευσης αλλά η κατασκευή λόγων πάνω σε αυτό το ζήτημα. Ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα για την προτίμηση της σύνθεσης από μέρος των καθηγητών μουσικής, κάτι που φυσικά χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

5.4 Αξιολόγηση

Όπως ειπώθηκε και πιο πάνω, η εκπαιδευτική ιδεολογία του προοδευτισμού δεν ενδιαφέρεται τόσο για την αξιολόγηση των μαθητών σε γνωσιολογικό επίπεδο γι' αυτό και γίνεται σπάνια. Στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν γίνεται καμία αναφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης και ως εκ τούτου ο καθηγητής έχει αποκλειστικά την ευθύνη για τον τρόπο, συχνότητα και επίπεδο αξιολόγησης. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι καθηγητές χρησιμοποιούν πιο συχνά τις ακόλουθες μεθόδους αξιολόγησης:

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις Ακόλουθες μεθόδους αξιολόγησης;	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Ποτέ	Δ/Α
Προσωπικό βαθμολόγιο	16	9	4	2	3	-
Γραπτά διαγωνίσματα και ασκήσεις	8	5	14	5	2	-
Εκτέλεση οργάνου	6	12	4	9	3	-
Φάκελο επιτευγμάτων (Portfolio)	4	6	9	8	7	-
Ακουστικές διαγνωστικές ασκήσεις	4	8	9	10	3	-
Ηχογράφηση συνθέσεων	2	3	5	8	16	-
Τεστ αυτο-αξιολόγησης μαθητών	3	2	5	10	13	1
Παρουσιάσεις μαθητών	5	12	11	4	2	-
Βίντεο	2	4	4	11	13	-
Άλλο/α, παρακαλώ διευκρινίστε:	-	-	-	-	-	-

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω δεδομένα, οι καθηγητές χρησιμοποιούν κυρίως το προσωπικό τους βαθμολόγιο, γραπτά διαγωνίσματα και εκτέλεση οργάνου για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους. Οι δεξιότητες των μαθητών στις μουσικές δραστηριότητες φαίνεται να αξιολογούνται με βάση υποκειμενικά κριτήρια του κάθε καθηγητή αφού κανένας καθηγητής δεν ανέφερε κάποια μέθοδο ή τεστ.

Η Μαρία αναφέρει ότι τα κριτήρια του καθηγητή της είναι:

"τι ξέρουμε πάνω στον αυλό, συμμετοχή στη χορωδία, συμπεριφορά...βασικά αυτά...αφού οι περισσότεροι καθηγητές δεν βλέπουν πόσο ενδιαφέρον μπορεί να

έχεις για το μάθημα ή να καταλαβαίνουν ότι με αυτό που κάνουν δεν κινούν το ενδιαφέρον του μαθητή για να μπορεί να επιδιώξει κάποιο βαθμό".

Τα δεδομένα της έρευνας εισηγούνται ότι η αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών πάνω στις μουσικές δραστηριότητες γίνεται πάνω σε υποκειμενικά κριτήρια του καθηγητή, χωρίς να ακολουθείται κάποια μέθοδος αξιολόγησης.

Η παρούσα έρευνα εντόπισε τα ακόλουθα στοιχεία που αφορούν στη δημιουργικότητα:

- η δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με το σκοπό του μαθήματος παρά το γεγονός ότι αποτελεί σημαντικό μέρος όλων των παραγόμενων λόγων.
- το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει εισηγήσεις για εφαρμογή από τον καθηγητή αγνοώντας τον καθηγητή και μαθητή σαν φορείς ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος. Ο τρόπος με τον οποίο οι εισηγήσεις για δραστηριότητες είναι δοσμένες από το αναλυτικό πρόγραμμα είναι συγκεκριμένος και όχι ανοικτός προς διαπραγμάτευση και διαφοροποίηση από τον καθηγητή με τους μαθητές.
- το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος δε συμπεριλαμβάνει τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών παρά το γεγονός ότι οι καθηγητές εισακούν στις προτιμήσεις των μαθητών τους
- παρουσιάζονται ενδείξεις από τους μαθητές για μονότονα και θεωρητικά μαθήματα
- δεν διευκρινίζεται το ζήτημα της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων και δε δίνονται επίπεδα διαφορετικής ανάπτυξης της δημιουργικότητας

6. Συμπεράσματα

Αν οι λόγοι περί δημιουργικής μουσικής εκπαίδευσης δεν αλληλοεπικαλύπτονται ή αλληλοενισχύονται, έστω και σε κάποιο βαθμό τότε η δημιουργικότητα δεν προάγεται. Για να ενισχυθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, που οδηγεί στην κατασκευή της μουσικής ταυτότητας του κάθε μαθητή με δημιουργικές δραστηριότητες, προαπαιτείται κατανόηση και ανακατασκευή των διαφορετικών λόγων περί δημιουργικότητας. Με αυτό τον τρόπο μειώνονται οι πιθανές συγκρούσεις λόγων με διαφορετικές ερμηνείες πάνω σε πρακτικά ζητήματα της μουσικής εκπαίδευσης και παράγεται θετικό μουσικό νόημα. Γίνεται εισήγηση πως ο πλέον αδύναμος λόγος, αυτός που "μιλούν" οι μαθητές, θα πρέπει να τυγχάνει ιδιαίτερης προσοχής μια και η δημιουργικότητα είναι μια προσωπική διαδικασία ανακάλυψης της σχέσης του κάθε μαθητή με τη μουσική.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2000) *Αναλυτικά Προγράμματα Α' Ενιαίου Λυκείου*.

Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων

_____ (2005) "Ο Θεσμός του Ενιαίου Λυκείου".

<http://www.moec.gov.cy/eniaio/Introduction.htm> [διαβάστηκε τις 20 Ιανουαρίου, 2005].

Ξένη

Cook, N. (2000) *Music (A Very Short Introduction)*. Oxford: Oxford University Press

Eisner, W. E. (1992), 'Curriculum Ideologies'. In P. W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: Mackmillan Publishing Company.

- Foucault, M. (1972), *The Archaeology of Knowledge* (A. Sheridan, Trans.). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (C. Gordon, Trans.). New York: Pantheon.
- Fryer, M. (1996) *Creative Teaching and Learning*. London: Paul Chapman Publishing
- Green, L. (1988), *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology, Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Hall, S. and du Gay, P. (1996) *Questions of cultural identity*. London: Sage
- Mellers, W. (1968) 'Music in a Liberal Education: (4) The Scope of School Music: Notes on a University Course'. *Music in Education*, 32: 130-133
- Odena Caballol, Oscar (2003) *Creativity in music education with particular reference to the perceptions of teachers in English secondary schools*. Unpublished PhD Thesis, University of London, Institute of Education: London
- Paynter, J & Aston, P. (1970) *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. London: Cambridge University Press
- Paynter, J. (1982) *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press
- Plummeridge, C. (1980) 'Creativity and music education-The need for further clarification'. *Psychology of Music*, 8: 34-40
- Self, G. (1967) *New Sounds in Class*. London: Universal Edition
- Schafer, R. M. (1965) *The Composer in the Classroom*. Toronto: BMI Canada
- _____ (1967) *Ear Cleaning: Notes on an Experimental Music Course*. Toronto: BMI Canada
- _____ (1969) *The New Soundscape*. London: Universal Edition
- Small, C. (1977) *Music-Society-Education*. London: John Calder
- _____ (1987) *Music of the Common Tongue*. London: John Calder
- Swanwick, K. (1968), *Popular Music and the Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Vulliamy, G. (1975), 'Music Education: Some Critical Comments'. *The Journal of Curriculum Studies*, 7, 18-25.
- White, J. P. (1968) 'Creativity and education: a philosophical analysis'. *British Journal of Educational Studies*, 6: 123-137

Βιογραφικό

Η Αντωνία Φοράρη σπούδασε Μουσικολογία στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών Αθήνας και στη συνέχεια απέκτησε MA in Music Education στο Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, όπου πρόκειται σύντομα να καταθέσει και τη διδακτορική της διατριβή. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην Κοινωνιολογία της Μουσικής και της Μουσικής Εκπαίδευσης, Αναλυτικά Προγράμματα, Εκπαιδευτική Πολιτική, Μουσική Ποπ και Φιλοσοφία της Έρευνας της Μουσικής Εκπαίδευσης.

Curriculum Vitae

Antonia Forari has studied Musicology at the Department of Musical Studies in Athens and later pursued for an MA in Music Education at the Institute of education, University of London where she is about to complete here doctoral studies. Her research interests explore topics from the Sociology of Music and Music Education, Curriculum Studies, Education Policy, Popular Music and Philosophy of Music Education Research.

A Creative Curriculum for Developing Aesthetic Sensitivity and Independent Learning

Stathopoulos, Theodora

osf@musician.org

Keywords: Curriculum, Music Education, Orchestras, Strings

Abstract

The paper presents the results of a 7-year project for the teaching of musicianship through creative performance practices in an effort to revitalize a dying string department in a Fine Arts School in Montreal. The top-performing ensemble developed from this project represented Canada and performed at the ISME Conference in Tenerife, Spain in July 2004.

Since the late 70's the string department at FACE (Fine Arts Core Education) School had an average of 50-100 students and had changed 5 teachers. Traditionally, it has had a high rate of drop out and failure. Discipline was a problem in most classes resulting in parent complaints that required administrative intervention.

Several innovative and creative initiatives were taken to improve the dwindling participation of students, their behavior and motivation, their quality of work and achievement. The string department's curriculum was reconstructed to address the needs of ALL students. A unique apprenticeship program by combining talented young musicians, serious amateurs and young professionals was developed. Students were involved in multi-grade, multi-media productions fostering cohesiveness by way of music as their common bond. Implementation of these initiatives resulted in the expansion and revitalization of the department whose students and ensembles have gained local, national and international recognition.

The History of FACE School's String Department

FACE (Fine Arts Core Education) School lies in the heart of Montreal. Apart from its artistic focus, it is unusual both in combining a primary and secondary school and in serving both French-speaking and English-speaking students. Art education, consisting of visual arts, drama, instrumental (strings/winds) and vocal music make up a third of the curriculum and is mandatory for all students from pre-kindergarten to grade 11. The Fine Arts Core Education program has been in existence since 1975.

Unlike the school's wind and vocal programs, FACE School's string department (grades 4–11) has had an average of 50-100 students and had changed 5 teachers from 1975 to 1998. Traditionally, it has had a high rate of drop out and failure. Discipline was a problem in most classes resulting in parent complaints that required administrative intervention.

After analyzing the situation in 1998, the following three causes were deemed responsible for the string department's failure:

- 1) Classroom management
- 2) Method of teaching affecting the students' learning
- 3) Lack of motivation of students

The Analysis

1) Classroom management

- managing the string class in the way of disciplining the students and keeping them on task was a daily priority and demanded most of the teacher's classroom teaching time.
- strict and complicated classroom regulations allowed little flexibility and could not be reinforced resulting in negative experiences for the students
- heavy reliance on theory (half of classroom periods weekly) and "seat work" was regularly used as a disciplinary measure
- daily theory homework was completed on prepared stencils
- different levels of playing ability within the classroom discouraged active participation, fostered frustration and resulted in "drop outs" from the string department
- frustration from the part of the parents resulted in change of schools.
- signing out of instruments for practice was obligatory. Vandalism was frequently witnessed in the signing book or the remaining instruments
- verification of daily practice record sheet wasted a lot of classroom time and was meaningless in terms of musical accomplishments since focus was placed on the number of minutes spent practicing rather the "how" and the quality of the practice

2) Method of teaching affecting the students' learning

- teacher-directed, teacher-based: teacher at the front dictating instructions, conducting the string ensemble, writing theory on the board
- underachieving students were referred to private lessons creating negative connotation for music lessons of all other students
- each grade level (class) functioned as an orchestra devoting most of curricular classroom time to learning concert repertoire in preparation for a predetermined and mandatory concert (2 concerts/year)
- rote learning was inevitable and perpetuated a similar approach for the new repertoire following any given concert
- theory homework relied heavily on a pedagogy based on mere memorization of data and dry problem solving and did not take into account individual differences and different learning styles with regards to musical understanding
- evaluation was mere compilation of collected data from the above mentioned methods and was based on frequent theory and jury playing exams with teacher + outside examiner

3) Lack of motivation of students

- incentives for practicing, improving, achieving and excelling were given last priority
- common concert repertoire for all students, regardless of level of ability, offered few musical challenges and addressed only 1/3 of the class (too easy for the advanced/too difficult for beginner)
- morale, interest and participation was low due to insufficient short and long term activities and goals
- exceptional students were not evaluated on the merit of their own progress and work but their evaluation was based on classroom behavior
- practicing and private lessons were viewed as negative aspects of the program by the students

The Vision

A pedagogy based primarily on the mere transmission of knowledge, memorization and repetition is not the best way to foster the empowerment of students for developing aesthetic sensitivity in music, and even less an empowerment that takes into account their individual differences for the development of independent learning. A string curriculum that focuses on independent learning must be based on the premise that knowledge should be constructed by the students rather than transmitted only by the teacher. Thus, it is necessary to reverse the order of importance of the three causes responsible for the department's failure to reflect a different approach to teaching and learning. In this respect, *motivation* of the students for playing the instrument and increasingly practicing it for longer periods of time to ensure higher technical abilities and aesthetic sensitivity should be the primary preoccupation of the teacher. The *methodology* for developing technical abilities in student string players can involve different teaching methods (traditional, Suzuki, Letourneau, Vivaldi etc) in group or private study but the *approach* for developing independent learning and aesthetic sensitivity must be based on the promise that the students are the architects of their own learning and development.

Classroom music teachers play a critical role in encouraging youth to become involved in their music education in a personal and meaningful way and should, therefore, act as *guides* for their students by introducing them to the richness of music by means of concerts, musical presentations and events.

Performance should play an essential role in music education as it contributes to the students' overall development. One aspect of the importance of this role is its attraction to young people. Musical performances are the source of special and meaningful experiences that bring together lasting sensations, emotions and aesthetic judgment. When students perform a musical work they integrate their way of using the language (sound), rules (compositional forms and rudiments) and tools (the instrument) as well as recalling on the expressive character of the work thus giving them the opportunity to express and develop their own artistic potential. Several performance opportunities must be presented annually. These must be varied and meaningful enough to attract the students' interest and to motivate them to want to be part of them, engaging them on self imposed individual practice for mastering an increasingly complex repertoire. Furthermore, the performance opportunities must introduce students to different types of situations such as large symphonic groups with or without choir, smaller chamber groups of highly skilled students to act as models to others. Finally, opportunities should be created for individual, exceptional students to participate in solo performances within a group.

For these reasons the task of the classroom string teacher should be to create performing ensembles, independent of grade and age level. Adjusting the ensembles' levels to reflect the students' different levels of ability and skills supports their needs and helps them develop mastery of their instrument. The *degree of the students'* involvement in these different ensembles should primarily depend on student's own progress.

In addition to providing these various musical performance opportunities the teacher's task is to help each student discover his/her learning style. The teacher must adapt expectations and offer, if necessary, a customized learning path in order to help students with their progress in technical and aesthetic development.

Evaluation must be considered as a support for learning. Evaluation thus, can take many forms, including direct observation, performance participation, ensemble evaluation, self-evaluation by means of recording devise, peer evaluation in rehearsal situation etc. Evaluation

can also be considered in the transfer from a lower to a higher ensemble and for being part of an ensemble that receives a prize from an external source. To this end, in-class activities must be extended beyond the confines of the classroom to include work with other ensembles, other institutions and professional artists and composers.

The Approach

Following the analytical study in 1998 and based on the vision for developing creative sensitivity and independent learning, the following innovative and creative initiatives were taken:

- 1) Creation of the FACE Symphony Orchestra (1999)
 - o apprenticeship program
 - o artists- in- residence program
 - o in- school private lessons
- 2) Creation of FACE Chamber Orchestra (2000)
- 3) Initiation of Suzuki method string program (2001)
- 4) Creation of the FACE Junior & Intermediate Orchestras (2002)
- 5) Change of the curriculum to place performance preparation outside of classroom time, thus allowing creation, appreciation, artists-in-residence and private and small group projects to enter the classroom (2002-)
- 6) Change of string class content/participation & attendance flexibility (2003)

Implementation of these initiatives, over a 7-year period, resulted in the reconstruction of the string department's curriculum in an effort to address the needs of ALL its students. A by-product of the department's restructuring involved the students in multi-grade, multi-media productions fostering cohesiveness by way of music as their common bond.

The Motivation

The creation of the FACE Symphony Orchestra (1998) with its apprenticeship program (unique in the province of Quebec) was the first step in establishing a standard of excellence and securing a place for talented and advanced string players.

The subsequent creation of the other three ensembles, namely Junior, Intermediate and Chamber Orchestras provided three different, progressively difficult but attainable achievement goals for the students. Their mission was to nurture and develop young musicians both aesthetically and technically by creating a musical community where confidence is developed through successful musical experiences and where each student is provided with the opportunity to discover and realize his/her full potential in a safe, yet challenging environment.

Examples of additional motivation for the students include the following large-scale performances, involving multi-grade students, are interdisciplinary and multi-media in nature

- 1) The performance of Prokofiev's Peter and the Wolf as a multi-media, bilingual presentation (1999)
- 2) The performance of Haydn's Toy Symphony as a multi-grade presentation (2000)
- 3) The performance of Mozart's opera "The Magic Flute" as a multi-grade, multi-media bilingual presentation (2001)

- 4) The performance of the musical version of Dr. Seuss “Green Eggs & Ham” as a multi-media, multi-grade presentation (2002)

Similarly, and with music always as a vehicle, the students’ motivation was increased by their involvement in multi-cultural events such as:

- 1) 1700th Anniversary of Christianity in Armenia (2001)
- 2) Montreal’s Chinese Urban Community Festival (2002)
- 3) Congregation Beth-El’s Golden Jubilee (2002)
- 4) AHEPA’s (American Hellenic Educational Progressive Association) 75th Anniversary (2003)

As well, motivation was created with the following high visibility concerts:

- 1) Hellenic Ladies’ Benevolent Society for senior citizens/ Artapalooza Arts Festival (1999)
- 2) The Shield of Athena Millenium Auction for the Center of Battered Women (2000)
- 3) Unicorn Children’s Foundation for children with learning disabilities (2002)

While actively involved in music making, the Chamber Orchestra students were motivated to improve their skills by participating in:

- 1) student exchanges (Vancouver Youth Symphony Orchestra, 2002 / Edmonton Singing Strings, 2003)
- 2) community events too numerous to mention
- 3) the organization of and participation in two European tours (Spain/Greece, 2004)
- 4) the organization of a 12-hour play-a-thon as a means of fundraising

Additional motivation for practice was generated by several concerto concerts each year since 1999.

The Teaching: Turning the string class into a dynamic place that encourages independent learning

The teaching of string instruments at FACE is presently manifested by a series of innovative teaching practices that address the different levels of ability and skills of each student, foster independent learning and respect individual and diverse learning styles.

Examples of the innovative teaching practices are:

- one fourth of the weekly periods engage the students in musical projects in *teams* or *individually* eg sectional or individual practice, preparation for competitions and auditions, composition projects
- one fourth of the weekly periods engage the *entire class* in the sight reading of a new musical composition
- one fourth of the weekly periods engage *small groups* of students in the development of technique with a specialized tutor of homogeneous instruments;
- one fourth of the weekly periods engage *small groups or individuals* in music appreciation
- teaching music history/appreciation involves the students in the study of composers whose works one of the orchestras is performing and it also includes the writing of a critique

- music composition involves many different approaches using a variety of stimuli for creation; it becomes increasingly complex reflecting the students' interests or taking into consideration a target audience. Composition projects can also take entrepreneurial character thus producing a CD, publicity material and marketing strategies for sale to parents
- whereas orchestra and concert attendance is mandatory at the grade 10/11 level, class attendance is flexible and allows for individual time management. Most senior string students play in more than one ensemble exceeding thus, the timetable instrumental class time
- industrious, highly motivated students are frequently placed in a higher level ensemble motivating them to work harder in order to master the repertoire; in the majority of cases, students surpass the teacher's expectation for achievement
- students involved in the higher - level ensembles contribute to the selection of the orchestra seasons' repertoire, rehearsal schedules and management, sectional coaching, bowings, fingerings and interpretational options; Senior students are involved in decision-making with regards to trips, exchanges, festival/competition participation and fundraising strategies
- Junior and Intermediate orchestra musicians are involved in 4 concerts annually plus festival participation.

The Evaluation

Different criteria are used throughout the course of the year to evaluate the various aspects of the students' involvement in the string program and their overall achievement. These include:

- implication into the program: level of interest and effort, orchestra attendance, participation in prize winning ensembles, contribution and input at rehearsals
- rate of progress: enrolment in private study, technical development/preparation of orchestral repertoire, achievement into higher level orchestra/lack of orchestra participation, solo performances, periodic playing tests
- written work: appreciation/critique of peers' concert attendance, theory homework and tests, internet based history projects
- composition: class contribution, individual creativity, technical understanding and accuracy, aesthetic content, electronic contributions

Similar criteria apply to all high school levels with different achievement expectancy based on each individual student's state of departure. This reflects each student's individual growth process and learning rate. Recordings of festival and concert performances, rehearsals and compositions contribute to self-evaluation methods.

The Achievements

FACE School's string students' achievements in the last 7 years since the implementation of the new curriculum demonstrate a high level of student participation, skill development, aesthetic sensitivity and interest. The FACE String Department's chart (see figure1) demonstrates clearly the rising level of interest in the program while the prizes won at local and provincial music festivals and competitions since 1999 point to the students' high

technical skill level and musical expression. Prizes, among others, include: Silver in Musicfest Quebec (1999, 2000), Gold in Musicfest Quebec (2001), Gold in Musicfest Canada (2002), the Canadian Music Educators' Association's Wilfred Harvey Award for the Best Ensemble Performance (2003), Gold in Musicfest Quebec (2004) First Prize in both senior and open categories of the Kiwanis National Region Music Competition (2005). Adjudicator comments often refer to the children's aesthetic sensitivity and musical understanding at a young age.

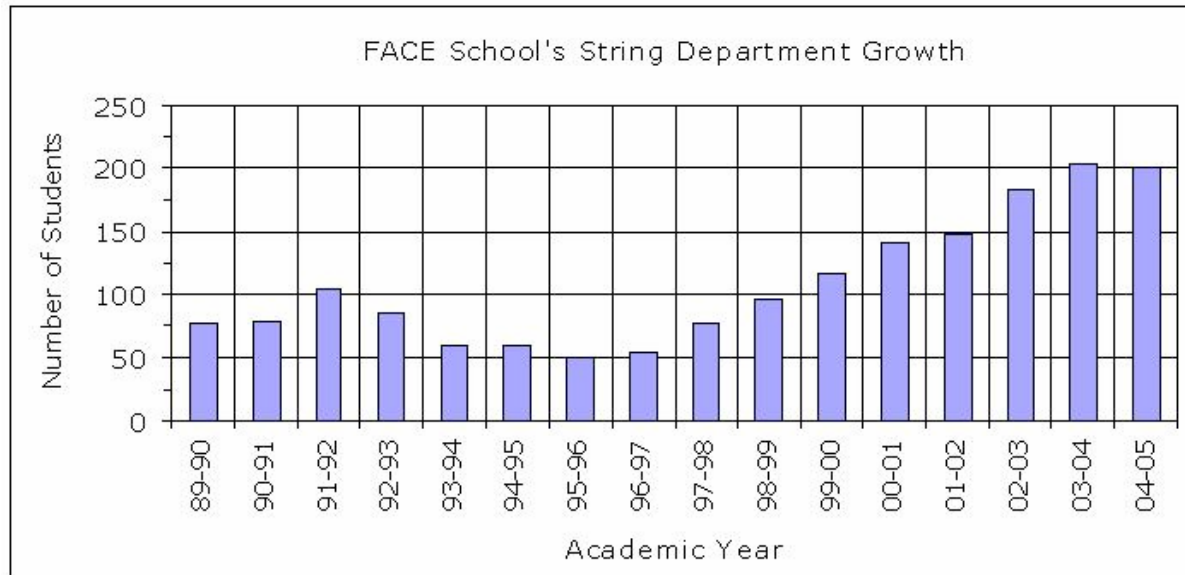


Figure 1 Evolution of students in FACE's string department program during the last 15 years

Distinctions based on the orchestras' achievements also include invitations from reputable organizations and events:

- ISME (International Society for Music Education) 50th Anniversary Conference (2004)
- Montreal's Museum of Fine Arts (2004)
- Opening gala "Just for Laughs" Festival (2003)
- TVA's morning show "Salut, Bonjour" (2003)

Some of the less publicized but equally important achievements are:

- orchestras enjoy 95% attendance record
- new students to the school wish to enroll in string program
- Suzuki string program registration has quadrupled since 2001
- private music lesson registrations and private instrument purchases has increased
- department turnover stability
- 90% of string alumni continue to play their instrument at the post-secondary level regardless of program of study
- FACE string grads continuing in music are accepted in the best music schools (Manhattan School of Music, Julliard, Curtis, McGill, Université de Montréal, Conservatoire du Québec à Montréal, Conservatoire de Paris)

Details of the development of the string department's new curriculum are provided in Table 1.

Table 1: FACE School's String Program/Curriculum Development: 1998-2005

YEAR	MOTIVATION	LEARNING	CLASS MANAGEMENT
1998-99	• formation of symphony orchestra • concertos with FSO (FACE Symphony Orchestra) • Artapalooza art festival • FSO announces upcoming season	• introduce sectionals • tutors introduced as artists-in-residence • private lessons • concept of auditions for FSO • competence based learning-create, interpret, appreciate	• same as traditional • some preparation for auditions
1999-00	• formation of FCO (FACE Chamber Orchestra) • admission criteria • external concerts • Peter & Wolf • concertos with FSO • Musicfest Quebec: FCO (SILVER)	• project centered • FSO concert preparation • private lessons (work towards individual goals and utilize strengths of each student) • develop group abilities by use of tutors • expand knowledge through multi-discipline productions	• preparations for FCO+FSO developing - introduction of outside school involvement • cooperation in order to improve • acceptance of tutoring • respect for repertoire • respect for teacher after Music festival medal
2000-01	• several high visibility concerts (FSO) • interest of grade 4 parents for string program • Toy Symphony • Musicfest Quebec: FCO (GOLD) • Long term travel plans	• appreciation project involves all string students • participation/critique in FSO concerts • learning is geared toward individuals vs class/own pace/own responsibility to advance • sight reading period/technique/theory/composition/appreciation	• allowing high achieving students to use class time for individual practice/orchestra projects • respect for teacher and repertoire • demands for individual study/practice time
2001-02	• formation of SUZUKI method string program in elementary school • Magic Flute, Carnival of the Animals, PDA • Musicfest Canada: FCO (GOLD) • FCO Vancouver tour	• accommodate different levels of ability/projects/homogeneous instrument tutoring • evaluation based on individual level and objectives/competences attained • learning technique through private study • broadens areas of learning through guest conductors, outside venues/artists, conductors, tours	• class broken into smaller groups • very manageable, does not need to be in front of entire group all the time • respect for accepting each student for strengths and what they have to offer • entrepreneurship project for multi-disciplinary concert involves several student teams • high orchestra participation and attendance
2002-03	• formation of FACE Junior & Intermediate Orchestras (FJO&FIO)	• learning by developing abilities in interpretation, appreciation, creation	• group structure vs individual structure • curricular common goal:

	• Green Eggs & Ham/Mother Goose • FCO Edmonton tour • CMEA: FCO (Best Ensemble Award)	• broad area learning (multimedia productions, multi-level ensembles and touring) • specialized area learning (individual goals: technique, appreciation, composition, orchestral level repertoire)	• sight-reading, rudiments, critique • no need to discipline students
2003-04	• Sorcerer's Apprentice (FSO) • Musicfest Quebec: FJO (GOLD) + FIO (SILVER) • Canadian and International repertoire • FCO European tour • Play-a-thon	• thematic learning (Olympics in Greece/Canadian repertoire, ISME/World music) • respecting own level of ability • entrepreneurship skills/play-a-thon (broad area learning)	• every student motivated to achieve a higher goal • different formations reflect different level and learning styles (individual, small, large groups, w/o tutors & teacher) • peer, tutor, classroom or private teacher • developing in&out of classroom behaviours
2004-05	• Musicfest Quebec: FJO+FIO (SILVER) • Kiwanis Festival: FCO (1st Prize) • Dvorak/FACE Anniversary • Self-motivation	• thematic learning (FACE-Dvorak-Glick Anniversaries) • entrepreneurship projects • composition/recording projects	• all classes autonomous in operating in spite of increased population • autonomous rehearsals • emergence of auto-directed nonette ensemble

Conclusion

This paper has presented the results of a 7-year project for the teaching of musicianship through creative performance practices in an effort to revitalize the dying string department of FACE, a fine arts school in Montreal. These performance practices engaged students in four different level orchestras and in multi-grade, multi-media productions fostering cohesiveness by way of music as their common bond.

In the course of the 7-year period it was shown how several innovative and creative initiatives were implemented with regard to teaching, motivating, classroom managing, evaluating and learning. This resulted in the reconstruction of the string department's curriculum whose program now addresses the needs of all its students. Their participation, behavior, motivation, quality of work and achievement in music has improved and the department is now enjoying considerable expansion having gained considerable local, national and international recognition through the aesthetically pleasing and technically accurate performances of its ensembles.

Curriculum Vitae

Theodora Stathopoulos was born in Athens, Greece. A music specialist at FACE (Fine Arts Core Education) School since 1992, she became head of its string department in 2000. An active music educator since 1977 in various school boards, Ms. Stathopoulos has been conductor of numerous youth orchestras and bands in Ontario and Quebec. A recent nominee for the Prime Ministers Award for Teaching Excellence, Ms. Stathopoulos holds both an Honors Bachelors degree with distinction in Music Education and a Bachelors degree in Education from the University of Western Ontario as well as a graduate degree in Advanced Music Performance Studies from Concordia University. An active collaborator with the Music Education Departments of both McGill and Université de Québec à Montréal in their teacher training programs she is also a reviewer for the Quebec Ministry of Education. An ex-president of “La Fondation Les amis des beaux-arts”, a member of the Canadian Music Educators Association (CMEA) and International Society for Music Education (ISME), she contributes frequently to the Canadian Music Educator’s Journal. and is presently serving as Vice-President of the Quebec Music Educators Association (QMEA).

Η σχέση μεταξύ της Δημιουργικότητας στη Μουσική Εκπαίδευση και του Πορτραίτου της Προσωπικότητας κάθε μαθητή (όσον αφορά στη Διδασκαλία Μουσικών Οργάνων)

Αλεβιζοπούλου Αντιγόνη

Keywords: Προσωπικότητα Μαθητή, Μεταγνωστικές Στρατηγικές
Students' Personality, Metacognitive Strategies

Περίληψη

Η ουσιαστικότερη ίσως εμπειρία της ζωής κάθε ανθρώπου, η οποία είναι άρρηκτα δεμένη με τη φύση του και παίζει κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξή του, είναι αυτή της μάθησης και κατ' επέκταση της δημιουργικότητας. Οι δύο αυτές έννοιες είναι συνώνυμες με την «κατανόηση» και τη «κατάκτηση» γνώσεων, την «αλλαγή» και την «επέκταση» τους. Ευνόητο είναι λοιπόν, πως αν μία εμπειρία τέτοιου βεληνεκού στο χώρο της μουσικής περιοριζόταν στυγνά στον γνωστικό τομέα, θα ήταν χάσιμο χρόνου και ουσίας.

Επομένως, η απλοϊκή και απαρχειωμένη σχέση: μουσική ικανότητα = μουσική δημιουργικότητα, η οποία διαπραγματεύεται αποκλειστικά τους γνωστικούς παράγοντες (απόκτηση και βελτίωση τεχνικών ικανοτήτων, *prima vista*, μελέτη μουσικού κειμένου, βελτίωση μνήμης κ.λ.π.) που σχετίζονται με τη μουσική εκπαίδευση, επιβάλλεται να αντικατασταθεί από ένα πολυπλοκότερο, αλλά και αποδοτικότερο εκπαιδευτικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό, το οποίο θα δώσει πρωταρχικό ρόλο στην μεταγνωστική διάσταση του θέματος, έχει τις ρίζες του σε μία διαπίστωση τόσο παλιά όσο και η μουσική εκπαίδευση: «διαφορετικοί άνθρωποι κάτω από τις ίδιες συνθήκες, συμπεριφέρονται εντελώς διαφορετικά». (Ιπποκράτης)

Για να είμαστε πιο συγκεκριμένοι, η διάσταση αυτή απαρτίζεται από την οργάνωση και τον προσχεδιασμό των μαθημάτων, την επιλογή του υλικού και του περιεχομένου διδασκαλίας, τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν σε θέματα κινήτρων και επικοινωνίας, την αντιμετώπιση της επαφής με το κοινό, καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών. Όπως θα τεκμηριωθεί, για να είναι λειτουργική μία τέτοια προσέγγιση επιβάλλεται να προσαρμοστεί η διδασκαλία στην προσωπικότητα του εκάστοτε μαθητή (στο ταμπεραμέντο του, τη φαντασία του, το γούστο, τις εμπειρίες του, κ.ο.κ.).

Τόσο όμως οι ικανότητες όσο και η προσωπικότητα κάθε μαθητή εξαρτώνται ουσιαστικά από τη διαπαιδαγώγησή του. Πράγμα που αυτόματα εισάγει στο «παιχνίδι» της δημιουργικότητας τόσο τους γονείς όσο και το περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές γεννήθηκαν, αναπτύσσονται και δημιουργούν. Επομένως, είναι αναγκαία και η ανάλυση της ενεργούς συμμετοχής των γονέων στη δημιουργική πορεία των παιδιών τους στο χώρο της μουσικής.

Ολοκληρώνοντας, θα τεκμηριωθεί, πως η ηλικία και το φύλο παίζουν κι αυτά το δικό τους βασικό ρόλο στην πορεία της ολοκλήρωσης μιας προσωπικότητας και επιβάλλεται να λαμβάνονται υπόψη από τον εκάστοτε συνειδητοποιημένο διδάσκοντα.

The relationship between the Creativity in Music Education and students' Personality (as far as the teaching of Musical Instruments is concerned)

Abstract

Education and by extension creativity are probably the most essential experiences which are unbreakably joined to a person's nature and they also play a great part in his development. Both these meanings are considered synonyms to "comprehension" and "knowledge acquisition". Furthermore they are considered synonyms to the "transformation" and "expansion" of knowledge. So it is easily understood that if in the music domain an experience of such a range had been limited callously only to the knowledge area it would have been meaningless and just a waste of time.

Therefore the simple and antique relationship (music ability = music creativity) which has to do exclusively with the knowledge factors that are related to music education (skill acquisition and improvement, *prima vista*, the study of a music text, memory improvement e.t.c.) is of utmost importance to be replaced by a more complicated and at the same time more productive educational system-model. This model that will put an emphasis on the metacognitive dimension of the subject musical creativity, has its roots in a discovery that it is as old as music education itself. "Various people living under the same conditions, behave in a totally different way." Hippocrates

To be more specific, this dimension is consisted from the organisation and planning of the lessons, the choice of the content and the teaching curriculum, the methods that are going to be used in matters having to do with motivation

and communication, how to face an audience, as well as students' evaluation. It is going to be substantiated that if we want such an approach to be functional, our teaching has to be adjusted to every student's personality (to his temperament, his imagination, his tastes and experiences).

However every student's abilities as well as his personality mainly depend on his upbringing. This is why both parents and environment where the students were born and brought up, "enter the game of creativity". Therefore the parents' active participation in their children's creativity progress in music is necessary and it has to be analysed.

To sum up, it is going to be substantiated that both age and gender play their own basic part in the course of development and consummation of every personality and they have to be taken into consideration by every conscientious teacher.

Η ουσιαστικότερη ίσως εμπειρία της ζωής κάθε ανθρώπου, η οποία είναι άρρηκτα δεμένη με τη φύση του και παίζει κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξή του, είναι αυτή της μάθησης και κατ' επέκταση της δημιουργικότητας. Οι δύο αυτές έννοιες είναι συνώνυμες με την «κατανόηση» και την «κατάκτηση» γνώσεων, την «αλλαγή» και την «επέκτασή» τους. Είναι λοιπόν ευνόητο πως αν μία εμπειρία τέτοιου βεληνεκούς στο χώρο της μουσικής περιοριζόταν στυγνά στο γνωστικό τομέα, τότε θα ήταν χάσιμο χρόνου και ουσίας.

Επομένως, η απλοϊκή και απαραιτήτως σχέση: μουσική ικανότητα = μουσική δημιουργικότητα, η οποία διαπραγματεύεται αποκλειστικά τους γνωστικούς παράγοντες (απόκτηση και βελτίωση τεχνικών ικανοτήτων, *prima vista*, μελέτη μουσικού κειμένου, βελτίωση μνήμης κ.λπ.) που σχετίζονται με τη μουσική εκπαίδευση, επιβάλλεται ν' αντικατασταθεί από ένα πολυπλοκότερο, αλλά και αποδοτικότερο εκπαιδευτικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό, θα δώσει πρωταρχικό ρόλο στη μεταγνωστική διάσταση του θέματος, η εξαιρετική σημασία της οποίας αποδεικνύεται εύστοχα από ένα παράδειγμα το οποίο παρουσιάζεται από τον J. Sloboda στο βιβλίο του "The musical mind". Το παράδειγμα αυτό διαπραγματεύεται την αναλογία μεταξύ της μουσικής και της αίσθησης του χιούμορ. Από τη στιγμή που ο κάθε ακροατής, ακούει ένα ανέκδοτο, μέχρι τη στιγμή της αντίδρασής του, μεσολαβούν κάποια στάδια. Αρχικά κατανοεί τις λέξεις και στη συνέχεια προσπαθεί να εμβαθύνει σε πιθανά διπλά νοήματα, λογοπαίγνια ή σε οποιοδήποτε άλλο στοιχείο – συστατικό του αστείου. Μέχρι αυτό το στάδιο, ο ακροατής κατανοεί το αστείο. Το κατά πόσο θα αντιδράσει όμως, όπως αναμένεται σ' αυτό (δηλαδή γελώντας), εξαρτάται από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως τη διάθεσή του, το γούστο του και τις εμπειρίες του. Παρόλο λοιπόν που το γνωστικό στάδιο (κατανόηση λέξεων, αναγνώριση προτάσεων, διπλών νοημάτων κ.λπ.) προηγείται του μεταγνωστικού (θετική αντίδραση στο ανέκδοτο, γέλιο), το δεύτερο στάδιο δεν είναι αναγκαίο να ακολουθεί το πρώτο. Αντίστοιχα στη μουσική, ένα άτομο μπορεί να είναι σε θέση να ακούει ή να παίζει μουσική, χωρίς όμως απαραίτητα αυτή να το «αγγίζει». Προκειμένου να μπορεί το άτομο αυτό να παίζει μουσική, είναι απαραίτητες οι προαναφερθείσες γνωστικές διαδικασίες. Προκειμένου όμως να μπορέσει να «αισθανθεί» τη μουσική ή να «εκφραστεί» μέσα απ' αυτή είναι ανάγκη να προσαρμοστεί η διδασκαλία της τέχνης στην ξεχωριστή προσωπικότητά του δηλαδή στο ταμπεραμέντο του, στην ύπαρξη ή στην έλλειψη φαντασίας, στην ευστροφία του και τα κληρονομικά χαρίσματα που είναι πιθανόν να υπάρχουν, στις εμπειρίες του, στο γούστο του, στον χαρακτήρα του ακόμη και στην σχέση του με το άγχος και την απόδοση μπροστά σε κοινό. Είναι επομένως ευνόητο πως η οργάνωση και ο προσχεδιασμός των μαθημάτων, η επιλογή του υλικού και του περιεχομένου διδασκαλίας, οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν σε θέματα κινήτρων και επικοινωνίας, καθώς και η αντιμετώπιση της επαφής με το κοινό, προκειμένου να είναι λειτουργικά επιβάλλεται να είναι «κομμένα και ραμμένα» στην ιδιαίτερη προσωπικότητα του εκάστοτε μαθητή.

Πολλοί διακεκριμένοι καθηγητές ψυχιατρικής, ψυχολογίας και μουσικοπαιδαγωγικής έχουν ασχοληθεί με την κατηγοριοποίηση στοιχείων της ανθρώπινης προσωπικότητας τη μελέτη αυτών σε σχέση με τη δημιουργικότητα. Θα ήταν όμως προτιμότερο να εστιάσουμε την προσοχή μας στην διαχρονικότερη και σημαντικότερη προσωπικότητα όλων των εποχών, η οποία έχει ασχοληθεί με το θέμα, τον Ιπποκράτη. Εξάλλου το αρχαίο ιδεώδες που απαιτούσε τη συμμετοχή της μουσικής στον κορμό της Παιδείας, δικαιώνεται περίτρανα στον 21^ο αι, με βάση ευρήματα της επιστήμης της νευροψυχολογίας (Θ. Δρίτσας, 2003). Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό μοντέλο στο οποίο αναφερόμαστε έχει τις ρίζες του σε μία διαπίστωση του Ιπποκράτη, που είναι τόσο παλιά όσο και η μουσική εκπαίδευση: Διαφορετικοί άνθρωποι, κάτω από ίδιες συνθήκες, συμπεριφέρονται εντελώς διαφορετικά. Βασισμένος σ' αυτή του τη διαπίστωση χώρισε τους ανθρώπους σε 4 τύπους προσωπικοτήτων κυρίως σύμφωνα με το «ταμπεραμέντο» τους ή πιο συγκεκριμένα με την ενεργητικότητα τους (ψυχική και σωματική) την κοινωνικότητά τους, τη συναισθηματική τους επιφάνεια και την προσαρμοστικότητά τους.

Ο 1^{ος} τύπος σύμφωνα με τον Ιπποκράτη παρουσιάζει ένα ανήσυχο πορτραίτο με κύρια χαρακτηριστικά του τη δυναμικότητα, την κινητικότητα και την ταχύτητα στην ισορροπία. Ένα παιδί που ανήκει σ' αυτόν τον τύπο, αντιδρά γρήγορα σε πιθανά μουσικά ερεθίσματα, ανταποδίδει, και δύναται να δουλεύει για μεγάλα χρονικά διαστήματα χωρίς να κουράζεται. Όπως είναι ευνόητο, οι ικανότητές του για εκμάθηση είναι πολύ υψηλές, η μνήμη του συνήθως περισσότερο από ικανοποιητική και η προσαρμοστικότητά του στο περιβάλλον και σε πιθανές αντίξοες συνθήκες, μεγάλη. Πρόκειται για μια κοινωνική προσωπικότητα, η οποία κάνει άνετη τη ζωή για τον εαυτό της. Ένα παιδί όμως το που παρουσιάζει στοιχεία από αυτόν τον τύπο προσωπικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από την κινητικότητα και την ενεργητικότητα, θα έχει δυστυχώς σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Ιπποκράτη, επιφανειακή συναισθηματικότητα καθώς τα συναισθήματά του εναλλάσσονται και περνούν εξαιρετικά γρήγορα. Προκειμένου να επιδειχθούν και να χρησιμοποιηθούν στο μέγιστο τα θετικά στοιχεία μιας τέτοιας προσωπικότητας, είναι ανάγκη ο διδάσκοντας να έχει δύο σημεία υπόψη του κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Αρχικά χρειάζεται να φροντίζει έτσι ώστε να κρατιέται άσβεστο το ενδιαφέρον ενός τέτοιου παιδιού, με εναλλαγές στο υλικό διδασκαλίας (ποικιλία κομματιών, μουσικά παιχνίδια τα οποία στοχεύουν στην εξάσκηση της μνήμης του, της ακοής του και της τεχνικής του) και στη συνέχεια σε συνεργασία με τους γονείς πάντα (όπως θα τεκμηριώσουμε αργότερα) χρειάζεται να επιχειρεί να διευρύνει τον συναισθηματικό του κόσμο και να επουλώνει τις φυσικές του ιδιαιτερότητες έτσι ώστε φτάνοντας στην δύσκολη ηλικία της εφηβείας να είναι σε θέση: πρώτον να εκφραστεί ως μουσικός και όχι απλά να επιδεικνύει τις άρτιες τεχνικές του ικανότητες και δεύτερον να μπορεί να συνεργάζεται αποδοτικά στο χώρο της μουσικής μη έχοντας υπερβολική ιδέα για τις προσωπικές τους ικανότητες. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως το παιδί αυτής της προσωπικότητας, λόγω της «εκ φύσεως» έντονης κινητικότητας του ικανότητας έχει δυνατότητες για εκπληκτική τεχνική η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί με την επιλογή των κατάλληλων ασκήσεων.

Στην δεύτερη κατηγορία, κατά τον Ιπποκράτη, έχουμε να αντιμετωπίσουμε τη «φλεγματική» κατεύθυνση του ταμπεραμέντου: Ένα παιδί ισορροπημένο, αλλά παθητικό με χαμηλές ψυχικές αντιδράσεις. Το γεγονός αυτό εξηγείται και ιατρικά, ανάλογα με την ανατομία του εγκεφάλου, αλλά κάτι τέτοιο θα μας αποπροσανατόλιζε τη συγκεκριμένη στιγμή. Ένα παιδί με τέτοια στοιχεία στην προσωπικότητά του προσαρμόζεται εύκολα στο περιβάλλον, είναι πολύ αγαπητό στο σχολείο, υπάκουο και ήσυχο. Δυστυχώς όμως δεν αναλαμβάνει καμία πρωτοβουλία και δεν επιδιώκει την προσωπική δημιουργία. Μπορεί να έχει το χάρισμα της απόλυτης ακοής (πράγμα σπάνιο), της υπομονής και της οργανωτικότητας στην δουλειά, αλλά του λείπει η ικανότητα της καθαρής ερμηνείας. Στην περίπτωση ενός παιδιού με αυτά τα χαρακτηριστικά ο

καθηγητής πρέπει να είναι εξαιρετικά εφευρετικός. Πρέπει να χρησιμοποιεί παιχνίδια που αναπτύσσουν την κινητικότητα και την ταχύτητα αντίδρασης. Επίσης χρειάζεται να του «ξυπνήσει» τη φαντασία ως προς την ερμηνεία των μουσικών κομματιών. Μια καλή ιδέα σ' αυτή την περίπτωση είναι να αποφευχθούν οι «έτοιμες», «δοσμένες», ερμηνείες, καθώς τα παιδιά αυτά έχουν την τάση να μιμούνται, και να δοθεί μεγάλη ποικιλία ρεπερτορίου. Τόσο τα κομμάτια διαφορετικού χαρακτήρα όσο και τα παιχνίδια σύνθεσης και μουσικής δημιουργίας θα ήταν ό,τι καλύτερο για την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους.

Συνεχίζοντας, ο τρίτος τύπος (ο μελαγχολικός) περιλαμβάνει παιδιά που αντιδρούν γρήγορα, αλλά ανυπόμονα, τα οποία βαριούνται εύκολα. Αγωνιούν για το άμεσο αποτέλεσμα, δεν σκέφτονται πολύ και προσαρμόζονται δύσκολα στο περιβάλλον, και επικοινωνούν δύσκολα με τους γύρω τους. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται προσοχή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Καλό είναι να αποφεύγονται οι μεγάλες αναλυτικές προτάσεις, οι πολλές επεξηγήσεις ή ακόμη και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι. Συνήθως τέτοια παιδιά είναι πολύ συναισθηματικά, με καλλιτεχνικές αναζητήσεις, με μεγάλη φαντασία και ικανότητα να αλλάζουν γρήγορα ψυχικές καταστάσεις. Παιδιά με τέτοια χαρακτηριστικά χρειάζονται εξαιρετικά προσεκτικούς χειρισμούς έτσι ώστε να μην «σπάσουμε» την εύθραυστη φύση τους καθώς συνήθως δεν μπορούν να χειριστούν τα συναισθήματά τους και να τα καθοδηγήσουμε έτσι ώστε να διαμορφώσουν την αίσθηση του ρυθμού, πράγμα στο οποίο όπως είναι αναμενόμενο, παρουσιάζουν αδυναμία. Μία καλή προσέγγιση των αδυναμιών τους, είναι η προσέγγιση μέσω της οδού της φαντασίας, την οποία έχουν εξαιρετικά ανεπτυγμένη. Η χρήση της κατάλληλης γλώσσας και των κατάλληλων αναλογιών, λαμβανομένων από τον φανταστικό κόσμο, θα μεταμορφώσουν τη βαρετή διδασκαλία σε παιχνίδι και θα επιφέρουν σύντομα τα ποθητά αποτελέσματα.

Τέλος, ο 4^{ος} τύπος (ο ευέξαπτος), ο οποίος απαιτεί και τους πιο λεπτούς παιδαγωγικούς χειρισμούς θυμίζει κατά πολύ τον πρώτο ως προς την κινητικότητα, τη δυναμικότητα και την ταχύτητα αντίδρασης, αλλά παράλληλα χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα και δεν διστάζει να συγκρουσθεί ακόμη και για την πιο ανούσια αιτία. Για το λόγο αυτό απαιτείται διπλωματικότητα και στενή συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και να διοχετεύεται η ενέργειά του ολοκληρωτικά στη δημιουργικότητα.

Εκτός όμως από τις παραπάνω προσωπικότητες, οι οποίες μπορεί να ανήκουν σε παιδιά με λιγότερο ή περισσότερο χαρισματικά ή ταλαντούχα, δηλαδή σε παιδιά με μεγαλύτερη ή μικρότερη εσωτερική αναζήτηση γνώσης και αντίστοιχη ευκολία στην υιοθέτηση και περαιτέρω πρόοδο της γνώσης αυτής, θα ήταν σκόπιμο ν' αναφερθούμε και σε μια ιδιαίτερη κατηγορία προσωπικότητας. Σ' αυτή της διάνοιας. Ένα παιδί το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως διάνοια στη μουσική διαφέρει ουσιαστικά από το ταλαντούχο παιδί. Στη ζωή του κυριαρχεί το ενδιαφέρον του για τη μουσική, οδηγείται στη δημιουργία αυθόρμητα, «καίγεται» για να εκφραστεί μέσα από αυτήν. Το να αντιμετωπίσουμε μία μουσική διάνοια απλά ως ένα «ταλέντο» είναι σαν να κοιτάμε έναν καταρράκτη απλά μετρώντας το ύψος του ή την ποσότητα του νερού του, αντί να θαυμάσουμε την ορμή, την ενέργεια, τη δύναμη, το δέος που προκαλεί το μέγεθός του. Είναι φανερό λοιπόν, πως ένα παιδί με τόσο ξεχωριστή προσωπικότητα χρειάζεται καθοδήγηση από ένα επίσης ξεχωριστό διδάσκοντα, ο οποίος με τις γνώσεις του, την πείρα του και τους κατάλληλους χειρισμούς της προσωπικότητάς του θα οδηγήσει το παιδί αυτό στο απόγειο της δημιουργικότητάς του.

Προκειμένου όμως να βρουν πρόσφορο έδαφος και να ευδοκιμήσουν όλες οι μέθοδοι που προαναφέραμε, απαιτείται να είναι ο μαθητής μας απαλλαγμένος από ανασφάλειες και άγχη σχετικά με την απόδοσή του στο κλειστό οικογενειακό περιβάλλον ή και στο ευρύτερο κοινό. Η αποθάρρυνση και η ανασφάλεια μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην αντίληψη των

προσδοκιών που έχει το άτομο για τον εαυτό του και να τον αδρανοποιήσουν. Ο καθηγητής πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει τους μαθητές με ανασφαλή και αγχωτικά στοιχεία στην προσωπικότητά τους και σε συνεργασία πάντα με το οικογενειακό τους περιβάλλον να εφαρμόσει τις απαραίτητες τακτικές. Οι τακτικές αυτές μπορεί αρχικά να είναι απλές τεχνικές στρατηγικής, όπως η συγκέντρωση στις φυσικές κινήσεις κατά τη διάρκεια του παιξίματος, η μουσική ακρόαση πριν από μία παράσταση, η ψυχική χαλάρωση με ακρόαση ειδικών κομματιών, η τεχνική απομόνωση από το κοινό κλπ. Επίσης μπορεί να είναι περισσότερο πρακτικές, όπως προτείνει ο Dr Steptoe (1989), και να περιορίζονται σε αυτοσυγκέντρωση, βαθιές αναπνοές, χαλάρωση των μυών με το κατάλληλο μασάζ ή ακόμη και χρήση μικρών ποσοτήτων αλκοόλ σε μεγάλες ηλικίες. Τέλος, μπορεί να χρειάζεται να περιλαμβάνουν ατελείωτες συζητήσεις και αναλύσεις από γονείς και καθηγητές, σε περιπτώσεις απαισιοδοξών και ανασφαλών παιδιών, έτσι ώστε αυτά να συνειδητοποιήσουν την απαισιοδοξία ή τις ανασφάλειες από τις οποίες τυχόν κατέχονται, να συνειδητοποιήσουν πόσο ανασταλτικά δρουν αυτές στην πρόοδο και την δημιουργικότητά τους και σιγά σιγά να τις υπερνικήσουν. Πράγμα όμως, το οποίο είναι αναγκαίο να γίνεται με βαθιά ειλικρίνεια, διότι χωρίς αυτή δεν είναι δυνατή καμία ενθαρρυντική προσπάθεια. Το παιδί διαισθάνεται κατά πόσο η ενθάρρυνση προέρχεται από πραγματική πίστη στη δύναμη και την αξία του ή απλά επειδή επιβάλλεται να προσποιηθούμε για να εκτελέσουμε το καθήκον μας συμμεριζόμενοι την απελπισία και την αποθάρρυνση από την οποία διακατέχεται.

ΓΟΝΕΙΣ

Τόσο όμως οι ικανότητες όσο και η προσωπικότητα του κάθε μαθητή εξαρτώνται ουσιαστικά από τη διαπαιδαγώγησή του. Πράγμα που αυτόματα εισάγει στο «παιχνίδι» της δημιουργικότητας τόσο τους γονείς σαν προσωπικότητες όσο και το περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές γεννήθηκαν, αναπτύσσονται και δημιουργούν. Είναι συγκλονιστικό το γεγονός ότι όπως έχει αποδειχτεί, η ανάπτυξη του ανθρώπινου εγκεφάλου η οποία ξεκινά ήδη από την εμβρυϊκή ζωή επιβάλλει να επιλέγουμε προσεκτικά, ακόμη και κατά τη διάρκεια της κύησης, τα μουσικά ηχητικά ερεθίσματα στα οποία εκθέτουμε τα παιδιά μας (Θ. Δρίτσας: 2003)

Στοιχεία από έρευνες στο συγκεκριμένο θέμα έχουν αποδείξει πως η επικοινωνία και η συνεργασία γονέων – καθηγητών είναι βασικότατης σημασίας. Κατά τον Sosniak (1985): « οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να εμπεδώσουν και να αναπτύξουν τη συνήθεια της εξάσκησης, της πειθαρχίας και της προσοχής στη λεπτομέρεια από την αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, τότε που η μάθηση της μουσικής είναι κυρίαρχα διασκέδαση». Οι Sloboda & Howe συνέταξαν αναλυτικότερη και πιο επισταμένη έρευνα σχετικά με το θέμα και απέδειξαν πως οι γονείς των μαθητών με τις μεγαλύτερες επιδόσεις ήταν στην πλειοψηφία τους στενά αναμειγμένοι με τα μουσικά μαθήματα των παιδιών τους. Αυτή η ανάμιξη είχε τη μορφή τακτικής ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ γονέων και καθηγητών σχετικά με την ύλη, τον χρόνο και τον τρόπο εξάσκησης και συχνά περιλάμβανε τη σιωπηλή παρακολούθηση των μαθημάτων από τους γονείς. Όταν λοιπόν οι γονείς συμμετείχαν στα μαθήματα και στην πρακτική των παιδιών τους παρατηρήθηκαν τα εξής. Η συμμετοχή ήταν εμφανώς μεγαλύτερη στην προκαταρκτική και κατωτέρα σχολή, μέτρια στη μέση και μικρή στην ανώτερα σχολή. Ο λόγος για τον οποίο συνέβη αυτό ήταν διότι τα «εξωτερικά» κίνητρα τα οποία προέρχονταν από τη μεσολάβηση και παρότρυνση των γονέων αντικαταστάθηκαν με την πάροδο των ετών από τα «εσωτερικά» κίνητρα, τα οποία προέρχονταν πλέον από τους ίδιους τους μαθητές οι οποίοι ωριμάζοντας συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα της πειθαρχίας της δέσμευσης και της συγκέντρωσης κατά

την διάρκεια των μουσικών τους σπουδών και συνήθισαν σ' έναν συγκεκριμένο τρόπο μελέτης, συμπεριφοράς και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Όπως αναφέρουν οι Hennesey & Amabile στην έρευνά τους: «Οι άνθρωποι είναι περισσότερο δημιουργικοί, όταν νιώθουν να παρακινούνται κυρίως από το ενδιαφέρον, την ευχαρίστηση, την ικανοποίηση και την πρόκληση από την ίδια τη δουλειά τους – όχι από εξωτερικές πιέσεις» (6.11). Με λίγα λόγια είναι προφανές πως η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί από ένα παιδί μόνο. Σύμφωνα με τις έρευνες απαιτείται συνεργασία καθηγητών – γονέων – μαθητών τόσο στη θέσπιση συγκεκριμένων στόχων όσο και στη δέσμευση για την επίτευξη των στόχων αυτών.

ΗΛΙΚΙΑ

Ο βασικός λόγος για τον οποίο ο παράγοντας ηλικία πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά την οργάνωση ή κατά την επιλογή της μεθοδολογίας ενός μαθήματος είναι απλά διότι η βιολογική, συναισθηματική, διανοητική και επικοινωνιακή ανάπτυξη του εκάστοτε μαθητή παρουσιάζει διαφορετική μορφή καθώς ωριμάζει με την πάροδο των ετών. Για παράδειγμα ένας καθηγητής ο οποίος επιχειρεί να διδάξει ένα μουσικό όργανο σε παιδί προσχολικής αγωγής πρέπει να γνωρίζει τι να περιμένει από ένα παιδί αυτής της ηλικίας: π.χ. να συνειδητοποιεί πόσο ανώριμος είναι ο συνδυασμός όρασης, ακοής και συντονισμού των χεριών. Επίσης μπορεί πολύ απλά, το μέγεθος των χεριών του μαθητή μπορεί να είναι πολύ μικρό για ένα συγκεκριμένο όργανο. Επίσης είναι ζωτικής σημασίας η συνειδητοποίηση ότι τα όρια μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας στις προσχολικές ηλικίες είναι ασαφή, πράγμα το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χρήση της μεθόδου της «δραματοποίησης», δύσκολων και καινούργιων εννοιών, μπορεί ν' αποδειχθεί ιδιαίτερα αποδοτική στις συγκεκριμένες ηλικίες.

Ο κόσμος των διαστάσεων είναι επίσης κάτι το οποίο πρέπει οι καθηγητές να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη. Όλοι μας μπορούμε να θυμηθούμε ένα περιστατικό, όπου για παράδειγμα, ένα απλό, συνηθισμένο σπίτι το οποίο ενώ φάνταζε πελώριο στα παιδικά μας μάτια, αποδείχθηκε να είναι ένα σπίτι φυσιολογικού μεγέθους, όταν το ξαναείδαμε στα είκοσί μας χρόνια. Κάτι παρόμοιο ισχύει και κατά τη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου. Μία καινούργια νότα ή ένας καινούργιος δακτυλισμός μπορεί να φαντάζουν σαν ένα πελώριο βήμα στα μάτια ενός πεντάχρονου μαθητή. Και λαμβανομένου υπόψη πως οι συναισθηματικές διακυμάνσεις στις μικρές ηλικίες είναι επίσης εντονότερες από αυτές των ενηλίκων ο κάθε καθηγητής οφείλει να χειρίζεται μ' εξαιρετική προσοχή κάθε νέα μουσική πληροφορία.

Η ηλικία από οκτώ ετών μέχρι την εφηβεία είναι η καλύτερη για την αρχή της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου καθώς είναι περισσότερο εφικτή η συνειδητοποιημένη συνεργασία μεταξύ μαθητή – καθηγητή από ότι στις μικρότερες ηλικίες όπου τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους μεγαλύτερους κυρίως σαν μορφές εξουσίας.

Όπως είναι αναμενόμενο, η περίοδος της εφηβείας, λόγω της δυσαρμονίας η οποία προκαλείται από την κοινωνική, σεξουαλική και διανοητική ωρίμανση, συχνά απαιτεί ειδική αντιμετώπιση. Η συναισθηματική ζωή των εφήβων είναι συχνά ασταθής, οι αισιόδοξες με τις απαισιόδοξες στιγμές εναλλάσσονται τακτικά, και μέσα σ' αυτόν τον κυκεώνα συναισθημάτων, η δυνατότητα της έκφρασης μέσω της τέχνης φαντάζει μία περιπετειώδης διέξοδος. Καλό είναι ο καθηγητής να προσφέρει στους μαθητές του την ευκαιρία να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική. Επίσης επιβάλλεται να δείξουν διπλωματία και κατανόηση στο σύνηθες γεγονός που ακολουθεί την εφηβεία, στην ιδεολογική σύγκρουση με τις παλαιότερες γενιές, η οποία οδηγεί συχνά τους νέους εναντίον της κλασσικής μουσικής και υπέρ της pop μουσικής (μουσική χορού,

κινηματογράφου κλπ). Σ' αυτήν την περίπτωση είναι ανάγκη να γεφυρωθεί αυτό το χάσμα με την επιλογή υλικού σε συνεργασία πάντα με τον έφηβο, διαφορετικά υπάρχει κίνδυνος να αποτύχει η εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ο έφηβος πιθανότατα θα απορρίψει τόσο τον καθηγητή όσο και την «μουσική του». Τέλος, η εφηβεία είναι ίσως η καλύτερη ηλικία για να κατευθυνθούν οι νέοι στην ομαδική «δουλειά» και στην αξιοποίηση μ' αυτόν τον τρόπο του ελεύθερου χρόνου τους.

ΦΥΛΟ

Πολλές έρευνες έχουν επίσης διαπραγματευτεί την σχέση του φύλου με την αποδοτικότητα στο χώρο της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου. Για παράδειγμα τεστ τα οποία δόθηκαν σε αγόρια και κορίτσια απέδειξαν ότι τα κορίτσια χειρίζονται επιτυχέστερα θέματα μελωδίας, ενώ τα αγόρια θέματα ρυθμού και αρμονίας (Franklin, 1972). Επίσης η έρευνα της Dr. L. Green σε σχολεία της Αγγλίας απέδειξε πως τα κορίτσια λόγω της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία μεγαλώνουν, υιοθετούν τους αντίστοιχους ρόλους και εμφανίζονται περισσότερο συναισθηματικά, κοινωνικά, αξιόπιστα, οργανωτικά και εργατικά από τα αγόρια, τα οποία με τη σειρά τους εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά φαντασίας, ενεργητικότητας καθώς και ικανότητας να χειρίζονται τα τεχνολογικά μέσα που σχετίζονται με το χώρο της μουσικής. Όπως διαφαίνεται ξεκάθαρα το φύλο από μόνο του μπορεί να επηρεάσει πολλά από τα στοιχεία της προσωπικότητας ενός παιδιού. Τα στοιχεία αυτά βέβαια θα διαφοροποιηθούν ανάλογα πάντα με το περιβάλλον του και τον τρόπο διαπαιδαγώγησής του. Επιβάλλεται επομένως και ο παράγοντας αυτός να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη τόσο κατά την επιλογή υλικού όσο και κατά την επιλογή μεθόδων και κινήτρων διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, είναι εμφανές πως πολλοί και ποικίλοι παράγοντες αλληλεπιδρούν στη διαδικασία της μάθησης και συνεπώς της δημιουργικότητας. Παράγοντες που δεν σχετίζονται απλά με την απόκτηση γνώσεων και τεχνικών ικανοτήτων, αλλά και με πολυπλοκότερες έννοιες όπως αυτή της προσωπικότητας, της αλληλεπίδρασης διαφορετικών προσωπικοτήτων με το οικογενειακό και μαθησιακό περιβάλλον, τις διδακτικές μεθοδολογίες. Όπως είναι ευνόητο, κατά τη διάρκεια όλων αυτών των διεργασιών ο ρόλος του διδάσκοντα είναι μοναδικός. Πιθανή αδιαφορία, «κλειστό» μυαλό και προσκόλληση σε ξεπερασμένες μεθόδους διδασκαλίας δεν θα ήταν παρά τροχοπέδη για τη μουσική εκπαίδευση και συνεπώς για τη μουσική δημιουργικότητα. Ενώ διαρκής ενημέρωση και ενθάρρυνση της εφαρμογής των πολύτιμων ερευνητικών αποτελεσμάτων στην πράξη, θα προωθήσει τον τρόπο διδασκαλίας προς ουσιαστικότερους στόχους και θα οδηγήσει την μουσική εκπαίδευση σε ανώτερο και ποιοτικότερο επίπεδο.

Βιβλιογραφία

- Bartel L.R. & Thompson EG (1994): "Coping with performance stress: A study of professional orchestral musicians in Canada". *The Quarterly Journal of music teaching & Learning*, 5(4), 70 – 78
- Black J.A. & Champion D.J (1976): *Methods & issues in social research*, U. St. John, Willey Sans lue.
- Bolton (1954) : *On teaching the piano*.
- Cohen L & Mannion L (1985): *Research methods in education*, London: Groom Helm.

- Δρίτσας Θανάσης (2003): *Η μουσική ως φάρμακο*, Info health
- Fletcher P. (1987): *Education & music*
- Franklin E (1972): *Music education, Psychology & method*, Harrap
- Gellrich M (1987): *Ubertechnik im instrumentalspiel, strategien zur Ausbildung von Selbststeuerung und Selbstkontrolle*. Diplomarbeit, Psychologie, Technische universität, Berlin.
- Goldman A. H (1990): "The education of taste". *British Journal of Aesthetics*
- Gordon E (1971): *"The psychology of music teaching"* Prentice Hall.
- Hallam S (1994): "The Nature of performance" in Kemp A. (ed) *Principles & Processes of Private Music teaching*. Module 1, unit IH, University of Reading, International Center for music education.
- Hallam S (1998): *"Instrumental teaching. A practical guide to better teaching & learning"* Oxford: Heinemann
- Oeser (1975): Teacher, pupil & task.
- Palmer P (1983): Teaching music, teaching instruments', *Music teacher*, 62 (5) 18.
- Plummeridge C (1991): *Music education in theory & practice*. Falmer Press.
- Priest P (1988): *Real teachers: an optimistic view of the plan for instrumental teachers in the school curriculum*. AATEM Challenging Assumption, Exeter: School of education.
- Σέργη Λένια (1994): *Θέματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Gutenberg
- Steptoe A (1989): "Stress, coping & stage fright in professional musicians" *Psychology of music*, 17(1), 3 – 11.
- Seashore C (1938): *Psychology of music*. McGraw Hill.
- Sloboda J. A (1985): *The musical mind: the cognitive psychology of music*, Clarendon Press.
- Spruce G (ed) (1996): *Teaching music*. London: Routledge.
- Swanwick K (1998): *Music, mind & education*. London: Routledge
- Swanwick K (1979): *A basis for music education* NFER / Nelson.
- Thompson K (1989): "Instrumental music teaching in schools: the future of peripatetic teaching" *Music teacher*, 68(6), 40 – 41

Βιογραφικό

Η Αντιγόνη Αλεβιζοπούλου γεννήθηκε στην Αθήνα. Ξεκίνησε τις μουσικές σπουδές της στο Εθνικό Ωδείο απ' όπου πήρε το πτυχίο πιάνου (Ιούνιος 1993) με άριστα. Στη συνέχεια, πήρε το δίπλωμα πιάνου από το Αττικό Ωδείο Αθηνών (Ιούνιος 1996) με α' βραβείο εξαιρετικής επιδόσεως. Παράλληλα σπούδασε ανώτερα θεωρητικά στο Εθνικό Ωδείο και στο Δημοτικό Ωδείο Γλυφάδας (Πτυχίο Αρμονίας 1995, Αντίστιξης 2002, Φούγκας 2005). Τέλος, το Σεπτέμβριο του 1999 απέκτησε το Master of Arts in Music Education από το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (Institute of Education University of London). Κατά τη διάρκεια των σπουδών της έχει παρακολουθήσει σειρές σεμιναρίων σχετικά με: θέματα παιδοψυχολογίας (Dr. E. Tkats, Πανεπιστήμιο Κιέβου), νέες παιδαγωγικές και τεχνικές μεθόδους στη διδασκαλία του πιάνου (Λ. Ρ. Πιπεράκη), θέματα ψυχολογίας, αισθητικής (φιλοσοφία), κοινωνιολογικά θέματα, διδασκαλία pop and world music, οργάνωσης αναλυτικών προγραμμάτων στη μουσική εκπαίδευση, και διδασκαλία πιάνου (Δ. Τουφεξής). Έχει συμμετάσχει σε σειρές συναυλιών σολιστικά αλλά και σε σύνολα μουσικής δωματίου. Επίσης είναι δόκιμο μέλος του Πνευματικού Κέντρου «Εστία Νέας Σμύρνης». Δίδασκε μουσική στο Κολλέγιο Ψυχικού (1997 –1999) καθώς και πιάνο, prima vista και μουσική προπαιδεία στο Αττικό και Εθνικό Ωδείο (από το 1993).

Curriculum Vitae

Antigoni Alevisopoulou was born in Athens. She began her musical studies at the National Conservatory of Athens. She got her first degree in piano (June 1993) with grade “A” and her piano diploma (June 1996) with a first prize award of excellent performance. In the meantime, she got a degree in Harmony of Music (1995), degree in Counterpoint (2002) and degree in Fugue (2005) at the National Conservatory of Athens and the Municipal Conservatory of Glyfada. In 1999 she got a Master of Arts in Music Education (Institute of Education, University of London). Since 1995 she attended several seminars concerning new pedagogical and technical methods in piano teaching (L. R. Piperaki, D. Toufexis), child psychology (Dr. E. Tkats, Kiev University), Aesthetics in music education, Sociological issues in music education, teaching world and popular music and organizing curriculum issues. She has participated in a number of concerts as a soloist and as a member of a chamber music group. She is a member of the Cultural Center “Estia Neas Smirnis”. She has taught music in Psihiko College (1997 –1999), and piano, prima vista and pre – school musical activities in Attikon and in National Conservatory of Athens (since 1993).

**Διδάσκοντας Ομαδικό Παιδικό Τραγούδι σε παιδιά ηλικίας 7-12
ετών: τα Αποτελέσματα μιας Έρευνας και Προτάσεις για τη
Διδασκαλία της Μουσικής σε Χορωδία με Δημιουργικότητα**

Βαρβαρίγου Μαρία

mv119@york.ac.uk

Keywords:

Ομαδικό Τραγούδι, Χορωδία, Μουσική Εκπαίδευση, Μαθητές 7-12 Ετών, Μέθοδοι και Μοντέλα
Διδασκαλίας της Χορωδίας, Φωνητική Ανάπτυξη
Choral Singing, Choir, Music Education, Children Aged 7-12, Methods and Models of Choral
Teaching, Vocal Development

Περίληψη

Για κάποιους μουσικοπαιδαγωγούς το μάθημα της χορωδίας σημαίνει μόνο τραγούδι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ταυτίζεται με μια μονότονη δραστηριότητα, που συχνά εκλαμβάνεται ως αγγαρεία από τους μαθητές. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή των παιδιών ηλικίας 7-12 ετών σε χορωδιακά σύνολα για τη γνωστική, ψυχοκινητική αλλά κυρίως τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Μέσα σε αυτά το παιδί μπορεί να αποκομίσει εμπειρίες πολύ ξεχωριστές. Για κάποια παιδιά η συμμετοχή σε μια παιδική χορωδία ίσως να είναι η μοναδική ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή με τη μουσική καθώς τη δημιουργούν τα ίδια. Ο μύθος που ήθελε το μάθημα του τραγουδιού να ξεκινάει μονάχα κατά την περίοδο της εφηβείας και αργότερα έχει περάσει ανεπιστρεπτή. Με σωστή φροντίδα και εξάσκηση τα μικρά παιδιά μπορούν να επιταχύνουν τη φωνητική τους ανάπτυξη.

Τα δεδομένα της έρευνας βασίζονται σε α) μια σειρά μαθημάτων που πραγματοποιήθηκαν σε φωνητικό σύνολο παιδιών ηλικίας 7-12, σε Φιλαρμονική Εταιρία της Κέρκυρας, β) σε ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν με τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και γ) στα αποτελέσματα που προέκυψαν από tests αξιολόγησης που συμπλήρωσαν τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων.

Η ανακοίνωση αποσκοπεί στο να υπογραμμίσει τη σημασία του ομαδικού τραγουδιού στη μουσική εκπαίδευση. Έμφαση δίνεται στις πολλαπλές μουσικές δραστηριότητες που μπορούν να συνοδεύσουν το μάθημα της χορωδίας και να το μετατρέψουν σε μια μοναδική εμπειρία τόσο για τα παιδιά όσο και για το δάσκαλο-μαέστρο. Τέλος, σκοπό έχει να προτείνει μεθόδους και μοντέλα διδασκαλίας του ομαδικού τραγουδιού που σε συνδυασμό με άλλες μουσικές δραστηριότητες το καθιστούν ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του σύγχρονου μουσικοπαιδαγωγού.

**Teaching Choral Singing to children aged 7-12 years old: the Outcomes of a
Project and Suggestions for Teaching Choral Singing with Creativity**

Abstract

Some music-teachers believe that a choral rehearsal includes solely singing. As a result, the children associate singing in a choir as a tedious activity. This presentation aims to show how important the participation in choral ensembles is for the cognitive, psychomotor and emotional development of children aged 7-12 years old. Children, as members of a choral group, can acquire unique experiences. For some choristers, the participation in a choral ensemble might be the only chance to come into close contact with music as the children create it themselves. The myth that vocal training should be started during or after adolescence has irrevocably gone. With appropriate care and training, children's singing can improve rapidly.

The data of this research is based on a) an experimental programme of rehearsals with a group of children aged 7-12 that took place in a Philharmonic Association in Corfu, b) on semi-structured interviews with the children that participated in the project and c) on the results of the tests that the choristers filled in after the completion of the rehearsal scheme.

The presentation aims to underline the importance of choral singing in music education. Several musical activities that can be combined with choral singing are emphasized in order to transform choral rehearsals into an unforgettable experience for both the choristers and the teacher-conductor. Finally, the purpose of the presentation is to propose methods and models of choral teaching which, when combined with a range of other musical activities, can make the choir rehearsal not only an enjoyable experience for all people involved in it, but also an invaluable tool for the educator in today's modern school system.

Η ανάγκη για τραγούδι ξεκινάει από την παιδική ηλικία. Με τη σωστή φροντίδα και εξάσκηση τα μικρά παιδιά μπορούν να επιταχύνουν τη φωνητική τους ανάπτυξη. Υπό την καθοδήγηση ενός δασκάλου που γνωρίζει τη φυσιολογία και τις δυνατότητες της παιδικής φωνής και που θα διαλέξει το κατάλληλο ρεπερτόριο για την αντίστοιχη ηλικία, η διδασκαλία του τραγουδιού μπορεί να γίνει μια σημαντική εμπειρία. Η αντίληψη ότι το μάθημα του τραγουδιού πρέπει να ξεκινάει μονάχα κατά την περίοδο της εφηβείας δεν συναντάται πια. Επίσης, ούτε οι χορωδίες δημιουργούνται πια με απότερο σκοπό την πραγματοποίηση συναυλιών.

Η διδασκαλία και η διεύθυνση της χορωδίας είναι μια αμφίδρομη εμπειρία που πρέπει να απολαμβάνουν εξίσου ο δάσκαλος και οι μαθητές. Ο δάσκαλος από τη μια πλευρά, χρειάζεται να διαθέτει μεγάλα αποθέματα ψυχικής και πνευματικής ενέργειας, άρτια μουσική προετοιμασία, ξεκάθαρους στόχους για το τι πρέπει να διδαχτεί έτσι ώστε το μάθημα να γίνεται δημιουργικό στην προσπάθεια αναζήτησης τρόπων επικοινωνίας και μεταφοράς της γνώσης. Οι χορωδοί από την άλλη, είναι απαραίτητο να παίρνουν τόσο πλούσια ερεθίσματα ώστε να μην ταυτίσουν το μάθημα του ομαδικού τραγουδιού με μια μονότονη δραστηριότητα που περιλαμβάνει μόνο τραγούδι.

Η συμμετοχή σε μια παιδική χορωδία είναι, για κάποια παιδιά ίσως, η μοναδική ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή με τη μουσική καθώς εκεί τη δημιουργούν τα ίδια. Μέσα από το μάθημα του ομαδικού τραγουδιού μπορούν οι μικροί χορωδοί να πάρουν τις βάσεις για το σωστό τρόπο τραγουδιού, να μάθουν βασικά στοιχεία της μουσικής σημειογραφίας, ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την ιστορία της μουσικής και τα μουσικά όργανα καθώς και να εξοικειωθούν με την ιδέα της εκτέλεσης της μουσικής (performance practice). Άρτια εκπαιδευμένοι μικροί χορωδοί είναι οι πιθανοί μελλοντικοί μουσικοί.

Μέσα από τη συμμετοχή στο χορωδικό σύνολο ένα παιδί κοινωνικοποιείται, πειθαρχεί, το υπερκινητικό παιδί μαθαίνει να συγκρατεί τον εαυτό του, ενώ το ντροπαλό παιδί ενθαρρύνεται μέσω της υποστήριξης του συνόλου να συμμετάσχει σε όλες τις δραστηριότητες και με τον καιρό να πάρει ακόμα και πρωτοβουλίες συνεισφέροντας στην ομαδική προσπάθεια. Μέσα στη χορωδία, παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων και κουλτούρας, με διαφορετικά μουσικά ενδιαφέροντα και ικανότητες συνεργάζονται μεταξύ τους αντλώντας ευχαρίστηση από την αποδοχή και ασφάλεια που νιώθουν μέσα στο σύνολο καθώς και από το τραγούδι αυτό κάθε αυτό (Durrant, 2003).

Το τραγούδι είναι μια ψυχοκινητική δραστηριότητα που απαιτεί αφενός κινητικό συντονισμό, αφετέρου αντίληψη του τονικού ύψους και εξάσκηση της μνήμης (Phillips, 1992). Πάνω από όλα είναι ένα μέσο που μιλάει στις ψυχές των παιδιών, γι αυτό και θα πρέπει να έρθουν από νωρίς σε επαφή με αυτό. Οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν με θέρμη ότι τα παιδιά διγούν για μουσικά και άλλα καλλιτεχνικά ερεθίσματα. Βασικό κριτήριο επιλογής του έμψυχου υλικού είναι η ηλικία των παιδιών. Σύμφωνα με κάποιες ιατρικές απόψεις, εξαιτίας του ότι οι φωνητικές χορδές δεν έχουν προσαρμοστεί πλήρως στις σωματικές αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί κατά την περίοδο της εφηβείας, το οργανωμένο μάθημα τραγουδιού θα πρέπει να ξεκινάει μετά την εφηβεία (Brodnitz, 1983 στο Phillips, 1992). Οι Mayer & Sacher (1964) (στο Phillips, 1992) εστιάζουν την προσοχή τους στη διάρκεια του μαθήματος του τραγουδιού, υποστηρίζοντας πως οι φωνητικές χορδές των μικρών παιδιών δεν θα πρέπει να υφίστανται πολύωρη μουσική εξάσκηση.

Παρόλο που το ομαδικό τραγούδι (χορωδία) ως δραστηριότητα ξεκινάει από τις πρώτες κιόλας τάξεις του νηπιαγωγείου, καλύτερα αποτελέσματα μπορούμε να πετύχουμε όταν τα

παιδιά που την αποτελούν είναι τουλάχιστον 7 ετών. Βασικοί λόγοι που μας οδηγούν στην απόφαση αυτή, να στελεχώσουμε τη χορωδία μας από παιδιά 7 ετών και πάνω, είναι οι ακόλουθοι: η σωματική ανάπτυξη των παιδιών τους επιτρέπει καλύτερο κινητικό έλεγχο, η φωνητική τους έκταση ξεπερνάει τη μια οκτάβα, η αίσθηση της τονικότητας είναι ανεπτυγμένη σε ικανοποιητικό βαθμό και αυτό επιτρέπει κατάταξη σε φωνές, η ακουστική τους μνήμη αυξάνεται επιτρέποντάς τους να θυμούνται πιο σύνθετο μουσικό υλικό από απλές και σύντομες μουσικές φράσεις. Επίσης, είναι σε θέση να κατανοήσουν κάποιες βασικές «αρχές» που σχετίζονται με το τραγούδι, όπως τη χρήση «κεφαλικής φωνής», «διαφραγματικής» αναπνοής, υιοθέτηση σωστής στάσης του σώματος και σωστής άρθρωσης κατά τη διάρκεια του τραγουδιού. Ιδιαίτερα τα παιδιά ηλικίας 10-12 ετών είναι αρκετά ώριμα τόσο σωματικά όσο και νοητικά που μπορούν να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο φωνητικός μηχανισμός και να μάθουν να χρησιμοποιούν την φωνή τους σωστά, χωρίς να την κουράζουν και να προκαλούν βλάβες σε αυτή. Το γεγονός αυτό επιτρέπει και στον δάσκαλο-μαέστρο να θέσει πιο μουσικούς στόχους για το μάθημά του, όπως το να ζητήσει από τη χορωδία σωστό φραζάρισμα και κούρδισμα, πιο καθαρή άρθρωση και περισσότερη εκφραστικότητα. Ρεπερτόριο κατάλληλο για την ηλικία αυτή είναι οι κανόνες, τα στροφικά τραγούδια, απλές αντιστικτικές μελωδίες καθώς και απλά δίφωνα ή και τρίφωνα τραγούδια.

Ένα βασικό ερώτημα που αποτέλεσε το έναυσμα για την πραγματοποίηση του προγράμματος που θα περιγραφεί στη συνέχεια, είναι το κατά πόσο μπορεί το μάθημα του ομαδικού τραγουδιού (χορωδίας) σε παιδιά ηλικίας 7-12 ετών να γίνει δημιουργικό συνδυαζόμενο με άλλες μουσικές δραστηριότητες για μια πιο ολοκληρωμένη γνωστική αλλά κυρίως συναισθηματική – ψυχολογική ανάπτυξη. Μελετώντας τα στοιχεία της μουσικής παρατηρούμε πόσο πολύτιμα εργαλεία είναι στην εκπαίδευση. Ο **ρυθμός** βελτιώνει την προσοχή, την συγκέντρωση, την αποφασιστικότητα και τον αυτοέλεγχο. Η **μελωδία** ανοίγει τον κόσμο των συναισθημάτων. Οι ποικιλίες στη **δυναμική** και το **ηχόχρωμα** ακονίζουν την ακοή. Τέλος, το **τραγούδι** είναι μια πολύπλευρη, φυσική δραστηριότητα που απαιτεί τόσο σωματική όσο και πνευματική συμμετοχή.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ:

Η πρόσεγγιση της εργασίας είναι βιβλιογραφική και πειραματική. Το πρακτικό μέρος πραγματοποιήθηκε στους χώρους μιας εκ των τριών μεγάλων Φιλαρμονικών της Κέρκυρας¹. Για την επιλογή των παιδιών πραγματοποιήθηκαν δύο ακροάσεις, στις οποίες κάθε παιδί καλούταν να τραγουδήσει κάποιο τραγούδι της ελεύθερης επιλογής του καθώς και να επαναλάβει κάποια ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα, χτυπώντας παλαμάκια και τραγουδώντας, αντίστοιχα. Το μουσικό πρόγραμμα είχε διάρκεια 16 εβδομάδων και τα προβλήματα που αντιμετώπισα ήταν περισσότερο πρακτικά και δεν σχετίζονταν με το μάθημα αυτό κάθε αυτό. Σημαντικότερο από όλα ήταν η έλλειψη συμμετοχής από πλευράς των παιδιών. Ενώ επιλέχθηκαν 20 περίπου παιδιά, μονάχα 12 παρουσιάστηκαν και από αυτά 7 αποτελούσαν το βασικό πυρήνα. Τα υπόλοιπα

¹ Οι Φιλαρμονικές του νησιού, οι οποίες συχνά παίρνουν το ρόλο των ωδείων, δίνουν έμφαση στη διδασκαλία των οργάνων μπάσας. Τα παιδιά λαμβάνουν επίσης μαθήματα θεωρίας και σολφέζ μέχρι να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να ενσωματωθούν στη μπάσας. Κατόπιν ενδιαφέροντος που εκδήλωσε ο μαέστρος της Φιλαρμονικής για σύσταση παιδικής χορωδίας, αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε ένα πειραματικό πρόγραμμα ομαδικού τραγουδιού, το οποίο θα περιγράψουμε στη συνέχεια.

έρχονταν περιστασιακά σε κάποιες πρόβες. Στην αρχή αυτό ήταν κάτι που με στενοχωρούσε, γιατί με 7 παιδιά δεν μπορούμε να μιλάμε για χορωδία αλλά για μικρό φωνητικό σύνολο.

Εξαιτίας της μικρής συμμετοχής των παιδιών αλλά κυριώς εξαιτίας του γεγονότος ότι τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν ξανατραγουδήσει – μερικά ούτε καν στο σχολείο – αναγκαστήκαμε να διαμορφώσουμε ένα πρόγραμμα μαθημάτων που δεν θα περιλάμβανε μονάχα τραγούδι, αλλά θα συνδυαζόταν και με άλλες δραστηριότητες, όπως μουσικά παιχνίδια και μουσικές πληροφορίες γενικότερου ενδιαφέροντος. Επιπλέον, κάποια παιδιά ενώ είχαν ξεκινήσει τις μουσικές σπουδές τους 1-2 χρόνια πριν, μαθαίνοντας κάποιο πνευστό όργανο, δεν ήταν σε θέση να τραγουδήσουν σωστά ούτε απλά διαστήματα.

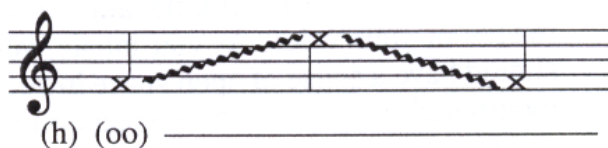
Η συνολική ώρα διδασκαλίας ήταν μια και μισή ώρες. Η πρώτη ώρα αφιερωνόταν στη διδασκαλία και εκμάθηση των νέων τραγουδιών αλλά και βελτίωση προηγούμενων, ενώ στο υπόλοιπο μισάωρο ασχολούμαστε με απόκτηση γενικών μουσικών γνώσεων, όπως τη ζωή και το έργο σημαντικών συνθετών της ιστορίας της μουσικής (Bach, Mozart και Beethoven), τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας, μηχανισμό λειτουργίας του πιάνου. Ασχοληθήκαμε, επίσης, με το ρόλο του μαέστρου σε μια χορωδία και κάναμε και τα ίδια τα παιδιά μαέστρους της ομάδας. Το μουσικό ρεπερτόριο που χρησιμοποιήσαμε περιλάμβανε 11 τραγούδια, τα οποία χωρίσαμε σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν παραδοσιακά τραγούδια από Ισπανία, Αγγλία και Περού, στη δεύτερη τραγούδια από τη «Λιλιπούπολη», παιδική εκπομπή του Τρίτου Προγράμματος της Ελληνικής Ραδιοφωνίας, στην τρίτη τραγούδια σε μορφή κανόνα και στην τέταρτη ένα τραγούδι του συνθέτη Αινιάν και το *Ave Maria* του C. F. Gounod.

Ενδεικτικά Ημερήσια Προγράμματα:

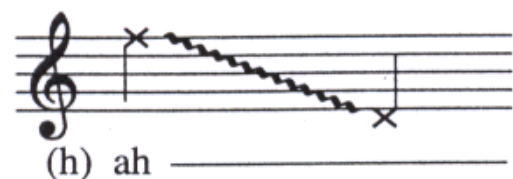
Κάθε πρόβα ξεκινούσε με κινητικές ασκήσεις που αποσκοπούσαν στο να «ξυπνήσουν» το σώμα και το μυαλό των παιδιών προετοιμάζοντάς τα για την μιάμιση ώρα τραγουδιού που θα ακολουθούσε. Στη συνέχεια εισάγαμε ασκήσεις αναπνοής που βοηθούσαν τα παιδιά να μάθουν να ελέγχουν την αναπνοή τους και να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία του διαφράγματος. Πριν ξεκινήσουμε τις φωνητικές ασκήσεις κάναμε το «παιχνίδι της σειρήνας»² για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την διαφορά φωνής του στήθους και κεφαλικής φωνής.

2 «Το παιχνίδι της σειρήνας»

Άσκηση 1^η



Άσκηση 2^η



Ακολουθούσε το ζέσταμα με ποικίλες ασκήσεις. Καποιες ασκήσεις από αυτές που χρησιμοποιούσαμε αποτελούσαν τον βασικό κορμό του ζεστάματος – με αυτές τα παιδιά ένιωθαν ασφάλεια, καθώς τις γνώριζαν και μπορούσαν με τον καιρό να δουν και τα ίδια τη βελτίωση στην απόδοσή τους – αλλά εισάγαμε και νέες κάθε φορά που στοχεύαμε σε κάτι συγκεκριμένο για τη βελτίωση του ήχου της χορωδίας.

Οι **γνωσιολογικοί στόχοι** μας ήταν να ανακαλύψουν τα παιδιά τη φωνή τους ως εκφραστικό μέσο, να καλλιεργήσουν την ικανότητα της μουσικής ακρόασης, να μάθουν τραγούδια διαφόρων μουσικών μορφών, να εξασκήσουν την ακουστική τους μνήμη μαθαίνοντας τραγούδια απ' έξω, να εξασκήσουν την ικανότητά τους για γρήγορη και σωστή ανάγνωση μουσικού κειμένου, να αποκτήσουν ένα ρεπερτόριο από ποικίλα τραγούδια, μονόφωνα και δίφωνα και να υιοθετήσουν καλές συνήθειες που σχετίζονται με το σωστό τραγούδι και την προστασία της φωνής τους. Οι **ψυχοκινητικοί στόχοι** αποσκοπούσαν στο να μάθουν τα παιδιά να ανταποκρίνονται με ετοιμότητα στις ρυθμικές, μελωδικές ασκήσεις και τα ρυθμικά παιχνίδια, να μάθουν να συντονίζουν κίνηση και ομιλία χτυπώντας παλαμάκια στο ρυθμό του μέτρου, της μελωδίας και των λέξεων και να μάθουν να διευθύνουν (ως μαέστροι) το σύνολο, μετρώντας σε 2, 3 και 4 κινήσεις.

Το πρόγραμμά μας έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στους **συναισθηματικούς στόχους**, θέλοντας να ενισχύσει την προσπάθεια των παιδιών να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη μουσική χρησιμοποιώντας την ως μέσο έκφρασης και ανάπτυξης της φαντασίας, αντλώντας εσωτερική χαρά, ψυχική γαλήνη και συναισθηματική απελευθέρωση. Τα μαθήματα στόχευα στο να καλλιεργήσουν στα παιδιά τον αυτοέλεγχο και την αυτοπειθαρχία, μέσα από ποικίλο ρεπερτόριο να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό και την μουσική κουλτούρα άλλων χωρών, να μάθουν να λειτουργούν ως μέλη ομάδας συμβάλλοντας στην ομαλή λειτουργία της μουσικής πρόβας. Μέσα από την ομαδική εργασία καλλιεργήθηκε το πνεύμα της συνεργασίας και της ευγενούς άμιλλας. Το παιδί εισπράττει την ικανοποίηση συμμετοχής στην ομάδα αρχικά σαν άτομο και στη συνέχεια σαν μέλος της ομάδας, γι αυτό και η επιτυχία των μουσικών συνόλων είναι διττή (Σέρρη, 1995). Μέσα στην ομάδα τα παιδιά να μαθαίνουν ακόμα να εκτιμούν την προσπάθεια και το έργο των υπολοίπων – έτσι ενδυναμώνεται ο αυτοσεβασμός και ο αλληλοσεβασμός. Τέλος, η χορωδία είναι το ιδανικότερο μουσικό μάθημα για να αποκτήσουν τα παιδιά αυτοπεποίθηση τραγουδώντας μόνα τους ή σε μικρές ομάδες μπροστά στην υπόλοιπη χορωδία. Το μουσικό όργανο που όλοι έχουμε μέσα μας, η φωνή μας, είναι το καταλληλότερο εργαλείο για να μας βοηθήσει στο σκοπό μας αυτό. Άλλωστε δε νοείται χορωδός που να μη μπορεί να τραγουδήσει μόνος του.

Ο ρόλος του δασκάλου:

Ο πιο σημαντικός στόχος για ένα δάσκαλο είναι να δίνει φτερά στην φαντασία των παιδιών. Οι Phillips (1992) και Durrant (1998) παραλληλίζουν τη μουσική πρόβα με τη διδασκαλία μουσικής, υπογραμμίζοντας πως ο μαέστρος πρέπει να είναι σε θέση να κεντρίζει την προσοχή των παιδιών και να τους δίνει κίνητρα μάθησης. Αν αναλογιστεί κάθε δάσκαλος τι κάνει σε κάθε πρόβα, διαπιστώνει συχνά ότι παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες από ότι θα έπρεπε με αποτέλεσμα να περιορίζει το ρόλο του μαθητή. Ο Kaschub (1996-97) γράφει σχετικά: «Εμείς [οι δάσκαλοι] αποτελούμε το μοντέλο, εμείς καθοδηγούμε τους χορωδούς κατά τη διάρκεια προετοιμασίας των συναυλιών, εμείς διαλέγουμε τη μουσική, εμείς προσπαθούμε να εμπλουτίσουμε το πρόγραμμα με δραστηριότητες, εμείς..., εμείς...Τι πρέπει να κάνουν τα παιδιά;» Αν πραγματικά ενδιαφερόμαστε να βρουν τα παιδιά ενδιαφέρον και ομορφιά μέσα στη

μουσική, θα πρέπει να τα ενθαρρύνουμε να παίρνουν πρωτοβουλίες, να προτείνουν δραστηριότητες, να μπορούν να γίνουν όσο πιο μουσικά ανεξάρτητοι γίνεται.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ:

Παιδί και παιχνίδι είναι δυο έννοιες αλληλένδετες. Επιστημονικές μελέτες (Rubin και συνεργάτες, 1993 στο Hayes, 1998) αποδεικνύουν ότι το παιχνίδι συμβάλλει γενικότερα στην ανάπτυξη του παιδιού. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής και συγκεκριμένα της χορωδίας, μπορούν να αξιοποιηθούν κάποια είδη παιχνιδιού και να βοηθήσουν το δάσκαλο-μαέστρο να δομήσει ένα μάθημα δημιουργικό και ευχάριστο. Ακόμα και οι παρομοιώσεις που ο δάσκαλος χρησιμοποιεί π.χ. «τραγουδήστε γλυκά σαν άγγελοι» ή «φανταστείτε ότι είστε πάνω σε ένα σύννεφο και πρέπει να τραγουδήσετε τόσο μαλακά ώστε να μην πέσετε», μπορούν να θεωρηθούν ένα είδος *παιχνιδιού-προσποίησης*, που σύμφωνα με τον Bateson (1955) αποτελεί τη βάση για την «πραγματικότητα». Το παιδί δραστηριοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο που θα μπορούσε να οριστεί «διερευνητικό» και «μη σοβαρό», άρα ένα πλαίσιο «ασφαλές». Όταν το παιδί, μέσα από κάποιο παιχνίδι απελευθερώνεται από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται δημιουργώντας μια φανταστική κατάσταση μέσα στην οποία δρα απελευθερωμένο, εκπληρώνει κάποιες συναισθηματικές ανάγκες που η ίδια η κοινωνία δεν μπορεί να του εκπληρώσει (Vygotsky, 1967). Το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό «βοήθημα» για να γίνει κάτι κατανοητό με πιο ευχάριστο τρόπο. Τα παιχνίδια που χρησιμοποιήσαμε στο πρόγραμμά μας ήταν τα ακόλουθα:

Παιχνίδι 1^ο: «Θυμάσαι τον τόνο;»: Το παιχνίδι αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της εσωτερικής ακοής³. Τα παιδιά ξεκινούν να τραγουδούν το τραγούδι. Με νεύμα του δασκάλου σταματούν να τραγουδούν, αλλά σκέφτονται τη συνέχεια από τα λόγια και τη μουσική του τραγουδιού από μέσα τους. Με δεύτερο νεύμα του δασκάλου τραγουδούν πάλι αλλά από το σημείο του τραγουδιού στο οποίο βρίσκονται εκείνη τη στιγμή και όχι από εκεί όπου είχαν σταματήσει. Το παιχνίδι μπορεί να έχει πολλές ή λίγες διακοπές κατά τη διάρκεια του τραγουδιού και τα παιδιά μπορούν να είναι χωρισμένα σε ομάδες ή να πειραματιστούν ως σολίστες.

Παιχνίδι 2^ο : «Το παιχνίδι του μαέστρου»: Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να μπορούν να κατανοήσουν τις βασικές κινήσεις διεύθυνσης που κάνει ο δάσκαλος-μαέστρος. Για να συνειδητοποιήσουν καλύτερα το ρόλο του μαέστρου και να σεβαστούν τη δουλειά που κάνει θα πρέπει να έρθουν και αυτά στη θέση του έστω και για λίγο. Εκτός αυτού είναι απαραίτητο για τη μουσική παιδεία των παιδιών να μπορούν να μετρούν με την κίνηση των χεριών τους τη ρυθμική αγωγή καθώς και να μάθουν την απλή κινησιολογία των piano, forte, staccato και legato φράσεων, καθώς και να μπορούν να «κλείσουν» μια κορώνα στο τέλος του κομματιού.

Παιχνίδι 3^ο : «Το παιχνίδι του παπαγάλου» ή αλλιώς «το παιχνίδι της ηχούς»: Το παιχνίδι αυτό έχει σαν στόχο την εξάσκηση των ακουστικών δεξιοτήτων και της μνήμης των παιδιών. Ο δάσκαλος χτυπάει ρυθμικά κάποιο μοτίβο ή τραγουδάει κάποια σύντομη μουσική φράση και τα παιδιά καλούνται να τον μιμηθούν με μεγάλη ετοιμότητα έτσι ώστε να μην υπάρξει μεγάλο κενό μεταξύ της φράσης του δασκάλου και της φράσης του «παπαγάλου». Ζητούμενο είναι τα παιδιά να μιμηθούν όχι μόνο τις ρυθμικές και μελωδικές φράσεις, αλλά τον

³ Με τον όρο «εσωτερική ακοή» εννοούμε την μουσική ικανότητα που σχετίζεται με το να «σκέφτεται» κάποιος τη μουσική. Η ικανότητα αυτή δεν είναι έμφυτη ούτε εμφανίζεται από τη μια μέρα στην άλλη. Με συνεχή εξάσκηση μπορεί να φτάσει σε πολύ υψηλά επίπεδα.

τρόπο φραζαρίσματος και ερμηνείας του δασκάλου, γεγονός που τα βοηθάει να καλλιεργήσουν αισθητική ερμηνείας ακόμα και σε αυτές τις απλές ασκήσεις.

Παιχνίδι 4^ο : «Παίζοντας με το τραγούδι»: Στο παιχνίδι αυτό τα παιδιά καλούνται να πειραματιστούν με ένα τραγούδι που γνωρίζουν καλά, καλλιεργώντας τις ακουστικές τους δεξιότητες, τη μνήμη τους καθώς και την αυτοσχεδιαστική τους φαντασία. Καθώς τα παιδιά τραγουδούν χτυπούν ταυτόχρονα παλαμάκια, ή λένε ρυθμικά τα λόγια χτυπώντας ένα σταθερό τέμπο με τα πόδια τους, ή χτυπούν ρυθμικά μια οστινάτο φράση και τραγουδούν ή τραγουδούν ενώ ταυτόχρονα διευθύνουν το τραγούδι. Το παιχνίδι αυτό μπορεί να έχει αμέτρητες παραλλαγές ανάλογα με το πόσο καλύπτει η φαντασία του μαέστρου και των παιδιών.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

Η αξιολόγηση των στόχων ενός προγράμματος ιδιαίτερα των συνασθηματικών είναι μια δύσκολη διαδικασία. Για την αξιολόγηση του δικού μας προγράμματος κάναμε χρήση γραπτών κριτηρίων αξιολόγησης, χρήση διαλόγου και παρατήρησης. Στα κριτήρια αξιολόγησης που μοιράσαμε προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε ερωτήσεις που να καλύπτουν τόσο τον γνωστικό όσο και τον συναισθηματικό τομέα. Οι ερωτήσεις ίδιου περιεχομένου κατατάσσονταν πάντα μαζί και ανταποκρίνονταν στις γνώσεις, το επίπεδο και την ηλικία των παιδιών.

Στο πρώτο κριτήριο αξιολόγησης, οι σημαντικότερες, κατά τη γνώμη μας, απαντήσεις ήταν αυτές που σχετίζονταν με τα συναισθήματα των παιδιών. Για παράδειγμα, στην ερώτηση *«Τι σου αρέσει περισσότερο από το μάθημα της χορωδίας;»*, τα παιδιά απάντησαν:

- «Στη χορωδία μ'αρέσει ότι ξυπνάμε Σάββατο πρωί και τραγουδάμε τα τραγούδια και όταν τραγουδάμε όλοι μαζί. Επίσης όταν μας ηχογραφείτε».
- «Να τραγουδώ μαζί με τα παιδιά. Περισσότερο όμως μου αρέσουν τα τραγούδια που μας φέρνει η κυρία».
- «Όταν μας ηχογραφεί η κυρία».
- «Να τραγουδάμε, να ηχογραφούμε, να παίζουμε το παιχνίδι «ο μαέστρος».
- «Να τραγουδάμε όλοι μαζί».

Σε γενικές γραμμές τα παιδιά απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου. Από τις δραστηριότητες του μαθήματος ξεχωρίζει η ηχογράφηση των τραγουδιών ως η πλέον δημοφιλής δραστηριότητα. Επίσης, εξαιρετικά ευχάριστο είναι το γεγονός ότι τους άρεσε το ρεπερτόριο που επιλέγαμε. Στο δεύτερο κριτήριο αξιολόγησης, ξεχωρίζει η ερώτηση *«Τι σας άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε;»*, στην οποία πήραμε πολλές απαντήσεις με δημοφιλέστρες το παιχνίδι του μαέστρου και το ότι ηχογραφήσαμε τις πρόβες. Στην ερώτηση *τι θα ήθελαν να περιλαμβάνει το μάθημα της χορωδίας*, κάποια παιδιά απάντησαν ότι θα ήθελαν τη συμμετοχή και άλλων οργάνων και όχι μόνο του πιάνου. Ευχάριστο ήταν το ότι όλα τα παιδιά θα ήθελαν να συμμετέχουν σε μάθημα χορωδίας αν γινόταν και την επόμενη χρονιά.

Μέσω της χρήσης ημερολογίου, φωτογράφησης και ηχογράφησης των παιδιών μπορέσαμε να καταγράψουμε και να μελετήσουμε ψυχοκινητικές κυρίως, αλλά και γνωστικές

και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών. Τέλος, μέσα από την αμεσότητα του διαλόγου φωτίστηκαν πλευρές του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών και διαφάνηκε η εξέλιξή τους κυρίως στον τομέα της συναισθηματικής-κοινωνικής συμπεριφοράς. Στο τελευταίο μάθημα πραγματοποιήθηκε ένα είδος συνέντευξης στην οποία όλα τα παιδιά είπαν τις εντυπώσεις τους από τη χορωδία. Οι απαντήσεις δεν διέφεραν πολύ από αυτές που έδιναν και στα γραπτά κείμενα αλλά ο προφορικός τρόπος έκφρασης αυτών που αισθάνονταν ήταν πραγματικά αφοπλιστικός. Από τις απαντήσεις τους ξεχωρίσαμε τις εξής:

- «Στη χορωδία μαθαίνουμε πιο πολλά από το σχολείο γιατί έχουμε περισσότερη ώρα και δίνουμε προσοχή στο μαέστρο».
- «Ο μαέστρος βοηθάει να κάνουμε το τραγούδι πιο ωραίο».
- «Μου αρέσει η χορωδία γιατί έχουμε μάθει πολλά τραγούδια, κάνουμε πολύ ωραία πράγματα και μαθαίνουμε να τραγουδάμε γρήγορα».

Στην ερώτηση: *Αν κάποιος σου έλεγε: «Γιατί να σηκωθώ το Σάββατο πρωί να έρθω στη χορωδία; Τι θα του έλεγες;»*, ένα παιδί απάντησε με απόλυτη ειλικρίνεια:

- «Θα του έλεγα, παρά να βλέπεις παιδικά, καλύτερα να έρθεις στη χορωδία γιατί αλλιώς θα κουτιάνεις, ενώ με τη μουσική δεν κουτιένεις».

Αποτελέσματα της έρευνας – Προτάσεις για δημιουργικό τραγούδι:

Είναι πολύ σημαντική η διαπίστωση του πόσο καλοί δέκτες είναι τα παιδιά, πόσο αγαπούν τη μουσική και πόσο εύκολα αναπτύσσουν καλή προσωπική σχέση με το δάσκαλο. Και είναι πολύ συγκινητικό όταν σου ζητούν, ενώ έχει τελειώσει η διδακτική ώρα, να πουν «ακόμα ένα τραγούδι». Τα περισσότερα από τα βιβλία που βρίσκονται σε αφθονία στο εμπόριο ασχολούνται κυρίως με το τεχνικό μέρος της χορωδίας περιλαμβάνοντας ασκήσεις για ζέσταμα και προτείνοντας μουσικό ρεπερτόριο. Μια πιο θεωρητική προσέγγιση του μαθήματος της χορωδίας συνδυαζόμενη με άλλες μουσικές δραστηριότητες, όχι μόνο δεν αλλοιώνει τον τεχνικό χαρακτήρα της αλλά μας βοηθάει να τον κατανοήσουμε καλύτερα προσεγγίζοντας τον από μια πιο παιδαγωγική πλευρά.

Τα παιδιά πέρασαν δημιουργικές ώρες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της χορωδίας. Σημαντικό επίτευγμα ήταν και η δημιουργία μιας πολύ καλής και άμεσης σχέσης μεταξύ δασκάλου-μαέστρου και μαθητών, που τα βοήθησε να νιώθουν οικεία μέσα στο μάθημα και να μη ντρέπονται να συμμετέχουν ακόμα και να ηγούνται δραστηριοτήτων! Υπήρχαν παιδιά που από τα πρώτα κιόλας μαθήματα ήθελαν να τραγουδούν και μόνα τους, ενώ αλλά αρνούνταν. Με το πέρας των μαθημάτων, όμως, ακόμα και τα ντροπαλά παιδιά, αυτά που στο πρώτο ερωτηματολόγιο απαντούσαν ότι δεν τους αρέσει καθόλου να τραγουδούν μπροστά σε άλλους, το έκαναν χωρίς να δυσανασχετούν όταν τους το ζητούσε η δασκάλα. Ανταμοιβή τους ήταν το θερμό χειροκρότημα της υπόλοιπης ομάδας. Και παρόλο που κατά καιρούς υπήρχαν ακροατές στο μάθημα, η συμπεριφορά των παιδιών δεν άλλαξε, καθώς διατηρούσαν τη συγκέντρωσή τους και το ίδιο ενδιαφέρον για συμμετοχή.

Μέσα από τα μουσικά παιχνίδια καταφέραμε να διατηρήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και μέσα από τα τραγούδια τα βοηθήσαμε να καλλιεργηθούν αισθητικά, βελτιώνοντας τις φωνητικές τους επιδόσεις και μαθαίνοντάς τα να σκέφτονται ως μέλη ομάδας. Τα παιδιά έχουν διαφορετικά επίπεδα αντίληψης και κατανόησης της μουσικής σε κάθε ηλικία και αυτή τους την ιδιαιτερότητα πρέπει να εκμεταλλευτεί κάθε δάσκαλος-μαέστρος για να τα καταστήσει ενεργούς δέκτες των μουσικών ερεθισμάτων. Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε πόσο σημαντικό είναι να εμπλέκουμε τα παιδιά σε μουσικές δραστηριότητες, όπως το ομαδικό τραγούδι, γιατί μέσα από αυτές βρίσκουν τρόπους αυτοέκφρασης και επικοινωνίας. Κάθε παιδί παίρνει από τη μουσική αυτό που θέλει να πάρει και η ανταπόκρισή του σε αυτή παραμένει ένα προσωπικό θέμα, που όμως χαίρεται να μοιραστεί με τους άλλους. Νόηση και συναίσθημα πορεύονται μαζί. Μαέστρος και μαθητές ταξιδεύουν μαζί στον κόσμο των ήχων.

Βιβλιογραφία

- Bateson, G. (1955), "A theory of play and fantasy", *American Psychiatric Association Research Report*, Vol. 2, pp. 39-51.
- Brent, S. (1994), "Awakening Students to the Art of Conducting", *Music Educators Journal*, Vol. 81, No 3, November, pp. 38-40.
- Demorest, M.S. (1996), "Structuring A Musical Choral Rehearsal", *Music Educators Journal*, Vol. 82, No 4, January, pp. 25-30.
- Di Natale, J.- Russel, S.G. (1995), "Cooperative Learning For Better Performance", *Music Education Journal*, Vol. 82, No 2, September, pp. 26-28.
- Durrant, C. & Himonides E. (1998), "What makes people sing together: Socio-Psychological and Cross-Cultural Perspectives on the Choral Phenomenon", *International Journal of Music Education*, Vol. 32, pp. 60-71.
- Durrant, C. (1998), "Developing a Choral Conducting Curriculum", *British Journal of Music Education*, Vol. 15, No 3, November, pp. 303-316.
- Durrant, C. (2003), *Choral Conducting: Philosophy and Practice*. Routledge, London.
- Goryunova L.-Shkolar L. (1993), "Developing Children's Artistic Thinking With Images in Music Lessons", *The Quarterly*, Vol. IV, No 3, pp. 30-32.
- Hayes, N. (1998), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, μετάφραση: Σπανούδης Γιώργος-Σύρμαλη Κυριακή, έκδοση 2^η, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, Τόμοι 2.
- Jerome, A. (1994), "Sing for your Skills", *Teaching Music*, August, pp. 32-33.
- Kaschub, M.E. (1996-97), "The Choral Rehearsal Reconstructed: Meeting Curricular Goals Through Collaborative Interactions", *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, Vol. VII, No 2-4, pp. 91-101.
- McRae, S. (1991), *Directing the Children's Choir*, Schirmer Books, New York.
- Mills, E. (1995), *Music and Education*, Oxford: Blackwell.
- Phillips, K.H. (1992), "Research On The Teaching Of Singing", Στο "Music Teaching and Learning, A project of the Music Educators National Conference", Richard Colwell editor, MENC, New York: Schirmer Books, pp. 568-576.
- Pitts, S. (2000), "Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum", *British Journal of Music Education*, Vol. 17, No 1, March, pp. 33-42.

- Rao, D. (1993), *We Will Sing*, Choral Music Experience for Classroom Choirs, U.S.A., Boosey & Hawkes.
- Swanwick, K. (1999), *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Vdotsky, L. (1967), "Play and the role of mental development in the child", *Soviet Psychology*, Vol. 5, pp.6-18.
- Welch, F. G. (1986), "A Developmental View of Children's Singing", *British Journal of Music Education*, Vol. 3, No 3, November, pp. 295-303.
- Παπαζαρής, Α. (1990), «Το νόημα της «δημιουργικότητας» στη μουσική εκπαίδευση», *Μουσικοτροπίες*, τεύχος 1, Φεβρουάριος, Θεσσαλονίκη, σελ. 23-28.
- Σέργη, Λ. (1995), *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*, Gutenberg: Παιδαγωγική σειρά, 6^η ανατύπωση, Αθήνα, (1984).
- Σίμου, Ε. (1997), «Η αναγκαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση», *Μουσική Εκπαίδευση*, τεύχος 1, τόμος 1, Χειμώνας, σελ. 6-11.

Βιογραφικό

Η Μαρία Βαρβαρίγου είναι απόφοιτος του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου-Λυκείου Παλλήνης. Σπούδασε μουσική στη Μουσική σχολή του Δήμου Ζωγράφου, και Ελληνική Δημοτική και Βυζαντινή μουσική με τον Θεοφάνη Σουλακέλλη. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου (Κέρκυρα), με πτυχιακή εργασία σε θέμα Μουσικής Παιδαγωγικής, με επόπτες τις Δρ. Λένια Σέργη και Δρ. Ζωή Διονυσίου. Σπούδασε, επίσης, κλασικό τραγούδι, όμποε και διεύθυνση χορωδίας. Το 2004 ολοκλήρωσε τις Μεταπτυχιακές της σπουδές στο Πανεπιστήμιο του York (Αγγλία) με ειδίκευση στη Μουσική Εκτέλεση. Έχει συμμετάσχει σε masterclasses με τους Emma Kirkby, Steven Varcoe, Peter Seymour και John Potter. Έχει παρουσιαστεί ως σολίστας σε πολλές συναυλίες του Ιονίου Πανεπιστημίου, καθώς και στην παραγωγή των CD *To Aigaió των Αγγέλων* και *Από τον Πουνέντη* ως μέλος του ΚΑΛΜΕ (Κέντρο Αιγιακών Λαογραφικών και Μουσικολογικών Ερευνών). Έχει ξεκινήσει τη Διδακτορική της Διατριβή στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (Institute of Education), με επόπτες τους Dr. Graham Welch και Dr. Colin Durrant ενώ παράλληλα συνεχίζει τις φωνητικές της σπουδές με την Yvonne Seymour.

Curriculum Vitae

Maria Varvarigou is a graduate of the Music School of Pallini. She studied music at the Zografou Municipal Conservatory, and Greek folk and Byzantine music with Theofanis Soulakellis. She graduated from the Music Department of the Ionian University (Corfu), after completing her dissertation in Music Education (with Dr. Lenia Sergi and Dr. Zoe Dionyssiou). She also studied singing, oboe and choral conducting. She completed her MA Degree in Performance Practice at the University of York, U.K in 2004. She has participated in masterclasses in singing with Emma Kirkby, Steven Varcoe, Peter Seymour and John Potter. She has performed in many concerts of the Ionian University and CD productions, such as *The Aegean of the Angels* and *On the West Wind* as a member of KALME (Center for Aegean Folklore and Musicological studies). She is now studying for a PhD at the University of London (Institute of Education), with Dr. Graham Welch and Dr. Colin Durrant, while continuing her vocal studies with Yvonne Seymour.

“Η Μουσική είναι ωραία” **Μια φράση, δώδεκα παγκόσμιες μουσικές προσεγγίσεις**

Ζάννου Βάγια
vayazannou@hotmail.com
Παπανικολάου Χαρίκλεια
hkoidis@eled.auth.gr

Περίληψη

Στη παρούσα εισήγηση, παρουσιάζουμε μια πειραματική προσέγγιση της διδασκαλίας της Μουσικής, σε ομάδες μαθητών σχολικής ηλικίας. Προσδιορίζουμε τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας, τα οποία λάβαμε υπ’ όψιν μας στη διαδικασία εφαρμογής των δραστηριοτήτων, καθώς και ερωτήματα που μας απασχόλησαν: Είναι η δημιουργικότητα μια ικανότητα λίγων ατόμων; μπορεί να καλλιεργηθεί; Τι θέση έχει η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, όπως είναι διαμορφωμένη; Τι πρέπει να γίνει, ώστε η αγωγή να οδηγή στη δημιουργικότητα; Τι θέση έχει η δημιουργικότητα στην μουσική εκπαίδευση;

Η γνώση της μουσικής αποκτιέται και αποδεικνύεται μέσω της ενεργητικής ενασχόλησης με δημιουργικές δραστηριότητες. Έχοντας σα βάση ότι η κάθε γλώσσα έχει το δικό της ύφος, ρυθμό και μελωδία που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μουσική των διαφόρων χωρών, χρησιμοποιήσαμε τη φράση «η μουσική είναι ωραία» σε 12 διαφορετικές γλώσσες και οδηγήσαμε σε μια σειρά δραστηριοτήτων. Αναλυτικότερα, ασχοληθήκαμε με δραστηριότητες ρυθμού, μελωδίας, φόρμας, επεξεργασίας διαφόρων μουσικών εννοιών, ακρόασης και αυτοσχεδιασμού. Έτσι οι μαθητές συνέλεξαν και χειρίστηκαν μόνοι τους τα στοιχεία της μουσικής μέσω των παραπάνω δημιουργικών δραστηριοτήτων και οδηγήθηκαν τελικά στη σύνθεση τραγουδιών, χαρακτηριστικών για την κάθε χώρα.

Η μουσική εκπαίδευση για χρόνια ήταν προσανατολισμένη στη διδασκαλία για τη μουσική και όχι στη διδασκαλία της μουσικής. Σύμφωνα με τον Sherman, είναι ανάγκη των καιρών μας να αντιμετωπίσουμε τη μουσική ως δημιουργική τέχνη και να συνειδητοποιήσουμε, ότι η δημιουργική διαδικασία δεν είναι μόνο ένας υψηλού επιπέδου τρόπος σύνθεσης της αποκτηθείσας γνώσης, αλλά ο πιο σίγουρος τρόπος για να μάθει κανείς μουσική.

“Music is great!” **One sentence - twelve world musical approaches**

Abstract

The present introduction illustrates an experimental approach to Musical teaching for groups of school-age children. We have sought to identify the features of creativity, which have been taken into account along the performance of the activities, as well as set forth the questions that arise. Is creativity a quality of the privileged few or can it be cultivated? How is creativity placed within the already established educational content? What should be done for creativity to become the outcome of education? Where is creativity located within the music education environment? Musical knowledge can be acquired and attested through the active involvement in creative undertakings. Given that each language is characterized by its own style, rhythm and melody, thus influencing heavily the music of the various countries, we used the sentence “music is great”, translated into 12 different languages, and based on that a sequence of activities. Specifically, we practiced on rhythm, melody, form, treatment of several musical concepts, listening and improvisation. The students themselves gathered and processed the musical elements integrated in the said creative activities and were eventually led to the composition of songs that bring out the character of each country.

For a long time musical education has been focused on the teachings about music instead of the learning of music per se. According to Sherman, it is high time we dealt with music as a creative art and realized that the creative process is not just an excellent method for the organization of the acquired knowledge but also the surest way to learn music.

Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζουμε μια σειρά δημιουργικών δραστηριοτήτων που εφαρμόσαμε σε ομάδες μαθητών σχολικής ηλικίας (ΣΤ΄ τάξης) κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής. Οι μουσικές δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν, χαρακτηρίζονται από δημιουργική διάθεση.

Πριν προχωρήσουμε αναλυτικά στην έκθεση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, θα προσπαθήσουμε κατ’ αρχήν να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας, τα οποία λάβαμε υπ’ όψιν μας στη διαδικασία εφαρμογής των δραστηριοτήτων, καθώς και γενικότερα ερωτήματα που μας απασχόλησαν σχετικά με την δημιουργικότητα στην γενική εκπαίδευση και ειδικότερα στη μουσική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους ψυχολόγους και τους παιδαγωγούς, το επίθετο δημιουργικός, δηλώνει είτε παραγωγή αντικειμένων, είτε νοητικές διεργασίες και μπορεί να περιγράψει όχι μόνο γνωστικές διεργασίες, αλλά και τις πλευρές της προσωπικότητας ενός ατόμου. Τη λέξη δημιουργικός τη χρησιμοποιούμε ακόμη για να περιγράψουμε εξωτερικές συνθήκες που υποβοηθούν τη δημιουργική παραγωγή. Οι συνθήκες αυτές χαρακτηρίζονται γενικά ως δημιουργικό περιβάλλον.

Η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία κι όχι μια αμετάβλητη οντότητα. Είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο, που κάθε νέο ζήτημα το αναδεικνύει από διαφορετική οπτική γωνία (R. Webberley και L Litt).

Οι Jackson και Messick προτείνουν την άποψη, ότι η δημιουργικότητα πρέπει να αξιολογείται σύμφωνα με τέσσερα κριτήρια:

- την καινοτομία: προϊόν ασυνήθιστο και πρωτότυπο.
- την καταλληλότητα: να ταιριάζει στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, να είναι κατάλληλο.
- τη διαφοροποίηση: τη ριζική μεταβολή στην προσέγγιση ενός θέματος ή στο χειρισμό ενός υλικού.
- τη συμπίκνωση: «συνοπτική ισχύ», τα νοήματα και οι συνέπειες να μην εξαντλούνται με τη συνεχή εξέταση και μελέτη.

Για να είναι ένα θέμα δημιουργικό πρέπει να καλύπτει και τις τέσσερις προϋποθέσεις.

 *Είναι η δημιουργικότητα μια ικανότητα λίγων ατόμων; μπορεί να καλλιεργηθεί;*

Σύμφωνα με τον Guilford (1950) η δημιουργικότητα δεν είναι μια σπάνια ικανότητα που χαρακτηρίζει μόνο τις ιδιοφυΐες, αλλά αντίθετα είναι κάτι πολύ συνηθισμένο. Αν εξαιρέσουμε τις παθολογικές περιπτώσεις, δημιουργικές πράξεις μπορούν να γίνουν από όλους σχεδόν τους ανθρώπους, έστω κι αν είναι μικρές κι όχι συχνές. Οι ατομικές δηλ. διαφορές ως προς τη δημιουργικότητα είναι ποσοτικές και όχι ποιοτικές, γι’ αυτό και οι διεργασίες της δημιουργικότητας μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο εκπαίδευσης. Όλοι μπορούν να είναι δημιουργικοί φτάνει να μη ζουν σε μια καταπιεστική κοινωνία, σε μια καταπιεστική οικογένεια, σε ένα καταπιεστικό σχολείο. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, κατ’ επέκταση της δημιουργικής σκέψης, αποτελεί αναμφισβήτητο ένα από τα βασικότερα στοιχεία ανταπόκρισης των υποχρεώσεων του σχολείου απέναντι στους μαθητές.

 *Τι θέση έχει όμως η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, όπως είναι διαμορφωμένη;*

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν έδωσε στη δημιουργική σκέψη τη θέση που της αρμόζει. Εγκλωβισμένο στις προδιαγραφές της νοησιарχίας και των ιδεαλιστικών επιταγών, αναζητά την καταξίωσή του στην απομνημόνευση και την ποδηγέτηση των παιδιών, αφήνοντας πολύ λίγο χώρο στις δημιουργικές διεργασίες. Έτσι η σκέψη των παιδιών μπλοκάρεται σε προκατασκευασμένες απόψεις κι αποτελέσματα. Τα σχολεία μας, αντιμετωπίζουν τη δημιουργικότητα μέχρι σήμερα σαν το φτωχό συγγενή, ρίχνοντας το βάρος στην προσοχή και την απομνημόνευση.

 *Τι πρέπει να γίνει, ώστε η αγωγή να οδηγεί στη δημιουργικότητα;*

Το πρώτο βήμα που πρέπει να γίνει στην αγωγή και εκπαίδευση είναι ν' αλλάξει το κλίμα και η νοοτροπία τόσο στο σχολείο, όσο και στην οικογένεια. Και αυτό επιτυγχάνεται όχι μεταδίδοντας μια γνώση έτοιμη, αλλά διδάσκοντας στα παιδιά να σκέφτονται πολλούς διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους μπορούν να πετύχουν ένα στόχο και μετά να επιλέγουν τον καλύτερο. Να προσφέρονται πολλά παραδείγματα, που δείχνουν τον τρόπο εφαρμογής των δημιουργικών ικανοτήτων. Να παροτρύνονται τα παιδιά να διατυπώνουν ερωτήσεις και να ανακαλύπτουν τα προβλήματα, να ενθαρρύνονται πρωτότυπες ιδέες και να ενισχύονται οι κλίσεις και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Όλα σχεδόν τα παιδιά έχουν στοιχεία δημιουργικότητας. Οι διαφορές τους βρίσκονται στο επίπεδο δημιουργικότητας που φτάνει το καθένα και στην κατεύθυνση που παίρνει η δημιουργική τους σκέψη και δράση. Η σκόπιμη ενίσχυση και καλλιέργεια αυτής, είναι έργο των εκπαιδευτικών.

 *Τι θέση έχει η δημιουργικότητα στην μουσική εκπαίδευση;*

Η μουσική εκπαίδευση, εντάσσεται στην ευρύτερη εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία που αναπτύχθηκε με τα χρόνια παρουσιάζει τη μουσική σαν κάτι που έχει ήδη φτιαχτεί - ως προϊόν δηλ. παλαιότερων ή σύγχρονων πολιτισμών. Έτσι λοιπόν σήμερα στα ωδεία, στις μουσικές σχολές αλλά και στα σχολεία, κυρίαρχο ρόλο παίζει η απόκτηση συγκεκριμένων μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων κι όχι η απόκτηση μουσικών εμπειριών που οδηγούν στην καλλιέργεια της μουσικής φαντασίας και δημιουργικότητας. Φυσικά οι γνώσεις είναι απαραίτητη προϋπόθεση σε οποιαδήποτε δημιουργία. Αλλά υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη γνώση της μουσικής και στη γνώση για τη μουσική (Sherman 1971). Η γνώση της μουσικής αποκτιέται και αποδεικνύεται μέσω της ενεργητικής ενασχόλησης με δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η σύνθεση, η εκτέλεση και ο αυτοσχεδιασμός, η ανάλυση μέσω της ενεργητικής ακρόασης κλπ, δηλ. μέσω της ενασχόλησης με τη μουσική σε μη λεκτικό επίπεδο. Όπως είπε κι ο Satie «το να μιλάς για τη μουσική είναι σα να χορεύεις για την αρχιτεκτονική». Αντίθετα η γνώση για τη μουσική εκφράζεται μέσω της λεκτικής διατύπωσης και είναι στην ουσία μια εξωμουσική διαδικασία. Η μουσική εκπαίδευση για χρόνια ήταν προσανατολισμένη στη διδασκαλία για τη μουσική και όχι στη διδασκαλία της μουσικής. Οι μαθητές έπρεπε πρώτα να μάθουν για τη μουσική πριν δημιουργήσουν οι ίδιοι μουσική. Ο μαθητής όμως, πρέπει να μάθει να συλλέγει και να χειρίζεται μόνος του τα στοιχεία της μουσικής μέσω των παραπάνω δημιουργικών δραστηριοτήτων, πριν μάθει πως το έκαναν αυτό άλλοι. Ο Sherman θεωρεί θεμελιακή ανάγκη των καιρών μας την επιστροφή σε μια ολική θεώρηση της μουσικής ως δημιουργικής τέχνης και την συνειδητοποίηση, ότι δημιουργική διαδικασία δεν είναι μόνο ένας υψηλού επιπέδου τρόπος σύνθεσης της αποκτηθείσας γνώσης, αλλά ο πιο σίγουρος τρόπος για να μάθει κανείς μουσική.

Διαδικασία εφαρμογής της δραστηριότητας

Ξεκινήσαμε προσφέροντας στους μαθητές μας πρώτα εμπειρίες οικείες προς αυτούς, ενώ κάθε βήμα της διδακτικής διαδικασίας βασιζόταν σε μια προηγούμενη γνώση. Αναδείχθηκαν βασικά οι μουσικοί μας στόχοι χρησιμοποιώντας παράλληλα στοιχεία της γλώσσας και της γεωγραφίας, όπως αυτή διαμορφώνεται στην ΣΤ΄ τάξη. Πήραμε σα δεδομένο ότι η κάθε γλώσσα, ανάλογα με τους τονισμούς των λέξεων και τον τρόπο που μιλιέται, εμπεριέχει από μόνη της – σε μικρό ή μεγάλο βαθμό – το δικό της φυσικό ρυθμό και μελωδία. Παρακάτω παρουσιάζουμε μια σειρά δραστηριοτήτων όπως αυτές εφαρμόστηκαν σε κάθε διδακτική ώρα.

1^η διδακτική ώρα

Τα παιδιά παρατήρησαν τον παγκόσμιο χάρτη. Βρήκαν την Ελλάδα, συζήτησαν για τη θέση της και τα άλλα γεωγραφικά της χαρακτηριστικά σε σχέση με τις άλλες χώρες και ανακάλυψαν τις ομοιότητες και διαφορές της. Π.χ. ποιες χώρες βρίσκονται μακριά ή κοντά σ’ αυτή, ποιες βρέχονται από θάλασσα όπως η Ελλάδα κλπ. Ανέφεραν προσωπικές εμπειρίες τους από ταξίδια που πραγματοποίησαν ή από ντοκιμαντέρ που παρακολούθησαν. Σε ποιες χώρες ταξίδεψαν, τι είδαν εκεί, τι έφαγαν, πώς ήταν οι άνθρωποι, τι καιρό είχε εκεί που πήγαν, τι φορούσαν οι κάτοικοι αυτής της χώρας, πόσο έμοιαζαν ή διέφεραν με την δική μας χώρα, τι αξιοθέατα είδαν κλπ.

Κοίταξαν εικόνες από διάφορες χώρες, χαρακτηριστικές ενδυμασίες και συζήτησαν για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων αυτών. Πόσο μοιάζει με τον δικό μας; Τι κάνει ένα παιδί της ηλικίας τους σε μια ευρωπαϊκή χώρα ή σε μια χώρα της Αφρικής κλπ.;

Συζήτησαν για τις γλώσσες των χωρών. Ποια γλώσσα μιλούν π.χ. στην Κίνα, στην Αφρική, στην Αμερική κλπ; Ξέρουν πώς ακούγονται;

Σχόλια των παιδιών:

«Αποκλείεται να είναι ίδιες οι γλώσσες γιατί σε μερικές πρέπει να τα πεις όλα με μια αναπνοή.», «Στην Αμερική, στην Αγγλία και στην Αυστραλία μιλούν αγγλικά αλλά με διαφορετική προφορά.», «Σε μερικές χώρες της Αμερικής μιλούν ισπανικά.», «Και τα πορτογαλέζικα μοιάζουν κάπως με τα ισπανικά.», «Στην Κίνα μιλούν με τσιν τσαν τσον.»



2^η διδακτική ώρα

Συζητήσαμε και πάλι για τις γλώσσες των διαφόρων χωρών. Τα παιδιά άκουσαν παραδείγματα από το CD (ομιλία από Κίνα, Ιαπωνία, Σουηδία, Τουρκία, Ουγγαρία, Ιταλία, Γερμανία, Αυστραλία, Βουλγαρία, Γαλλία, Ισπανία). Σύγκριναν αυτή τη φορά τις γλώσσες όχι μόνο σε σχέση με την ελληνική αλλά και μεταξύ τους.

Σχόλια των παιδιών:

Με μερικές γλώσσες μοιάζει πολύ γιατί όταν ακούγαμε τα αποσπάσματα εγώ στην αρχή δεν καταλάβαινα τίποτα και μετά άρχισα να καταλαβαίνω κάπως εκεί στα ιταλικά και τα ισπανικά κι ας μην ήξερα τη γλώσσα.

Πολύ μπερδεμένη γλώσσα τα γιαπωνέζικα. Όλες οι λέξεις μοιάζουν μεταξύ τους. Και τελειώνουν σε -α. Έχει πολλά T.

Τα ουγγαρέζικα μοιάζουν με τα γερμανικά. Επειδή είναι δίπλα στην Αυστρία μιλάνε παρόμοια.

Τα ισπανικά μοιάζουν με τα ιταλικά. Λένε πολύ Θ.

Μπερδέψαμε τα βουλγάρικα με τα ρώσικα..

Τα γερμανικά είναι πολύ δύσκολη γλώσσα.

Ξέρουμε πολλές τούρκικες λέξεις. Όταν τα μιλάς τα τούρκικα γεμίζει το στόμα σου. Είναι βαριές λέξεις. Ένας Τούρκος πρέπει να έχει τεράστιο στόμα για να τα χωρέσει όλα αυτά.

Τα γαλλικά είναι γλώσσα αριστοκρατική, λεπτή και γρήγορη.

Οι Κινέζοι μιλούν πολύ με το «τα» αλλά τελικά τα κινέζικα δεν είναι σαν τσιν τσαν τσον.

3^η διδακτική ώρα

Τα παιδιά άκουσαν τη φράση «η μουσική είναι ωραία» στις διάφορες γλώσσες και προσπάθησαν να αναγνωρίσουν την προέλευση της. Στη συνέχεια προσπάθησαν να αποδώσουν σωστά την κάθε φράση. Βοηθητικά έβλεπαν γραμμένες τις φράσεις.

Ελλάδα	Η μουσική είναι ωραία
Ουγγαρία	A zene szép
Ισπανία	La música es bonita
Ιταλία	La musica è bella
Αυστραλία	The music is great
Γαλλία	C'est beau la musique
Τουρκία	Müzik güzeldir
Βουλγαρία	МУЗИКАТА Е ПРЕКРАЧА
Κίνα	Yīn yuè fēi cháng měi
Γερμανία	Die Musik ist schön
Σουηδία	Musik är fantastiskt
Ιαπωνία	On ga kua svara shi



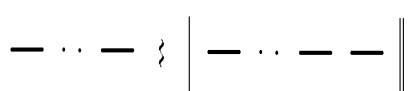
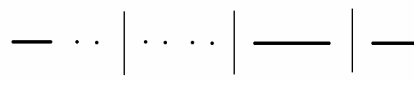
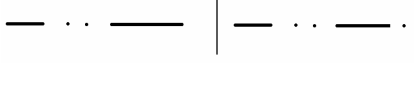
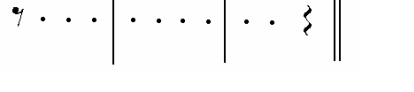
Τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες με τη φράση: «Η μουσική είναι ωραία» στα ελληνικά. Αρχικά πειραματίστηκαν ελεύθερα δοκιμάζοντας να την πουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Στη συνέχεια έδωσαν έμφαση στο ρυθμό. Ανάλογα με τον τρόπο απαγγελίας, κάθε ομάδα προσπάθησε να αποδώσει τη φράση ρυθμικά με ηχηρές κινήσεις. Αμέσως μετά αφαίρεσαν το λόγο για να ακουστεί πιο καθαρά ο ρυθμός της.

Τα παιδιά κατά την προσπάθειά τους να αποδώσουν τη φράση «η μουσική είναι ωραία» ρυθμικά, απέρριψαν από μόνα τους, τους τρόπους εκείνους με τους οποίους οδηγήθηκαν σε λάθος τονισμούς. Π.χ.

Παράδειγμα:

 Η μου-σι-τή εί- να ω-ραά-α λάθος	 Η μου-σι-τή εί- να ω-ραά-α σωστό
--	--

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι τα εξής (η καταγραφή σε αξίες έγινε από τις δασκάλες):

Τα παιδιά παρατήρησαν ότι ο τρόπος στον οποίο καταλήξαμε να αποδώσουμε τη φράση «η μουσική είναι ωραία», ελάχιστα διαφέρει από τον τρόπο που θα εκφέραμε τη φράση αυτή αν μιλούσαμε κανονικά.

4^η διδακτική ώρα

Στην ώρα αυτή, τα παιδιά έδωσαν έμφαση στη μελωδικότητα που εμπεριέχεται έτσι κι αλλιώς μέσα στο λόγο. Έτσι, διατηρώντας τη ρυθμική επεξεργασία που προέκυψε στην προηγούμενη διδακτική ώρα, απέδωσαν τη φράση «η μουσική είναι ωραία» μελωδικά.

Προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:



Πρέπει να σημειώσουμε ότι πολλές φορές τα παιδιά θέλησαν να δημιουργήσουν μια μικρή παραλλαγή στο ρυθμό γιατί τους άρεσε περισσότερο με τον τρόπο αυτό το μελωδικό αποτέλεσμα.

5^η διδακτική ώρα

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων και κάθε ομάδα ανέλαβε μία φράση σε μια διαφορετική γλώσσα. Οι ομάδες δούλεψαν μόνες τους, σύμφωνα με τον τρόπο που δουλεύτηκε και η φράση στα ελληνικά, και παρουσίασαν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους με δύο διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά ο ρυθμικός λόγος συνοδεύτηκε με ηχηρές κινήσεις ενώ στη συνέχεια αφαιρέθηκε ο λόγος για να ακουστεί ο ρυθμός.

Ήταν απαραίτητη η συχνή επανάληψη του ακουστικού αποσπάσματος γιατί εφόσον τα παιδιά δεν γνώριζαν τη γλώσσα, αγνοούσαν τους φυσικούς τονισμούς της και δυσκολεύονταν στη ρυθμική και μελωδική απόδοσή της.

KINA Yin yue, fei chang mei	
ΓΑΛΛΙΑ: C' est beau la musique	
ΓΕΡΜΑΝΙΑ: Die Musik ist schön	
ΟΥΥΓΑΡΙΑ: A zene szép	
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ: МУЗИКАТА Е ПРЕКРАСНА	
ΙΣΠΑΝΙΑ: La musica es bonita	

6^η διδακτική ώρα

Τα παιδιά πειραματίστηκαν σε διάφορα στυλ (αυστηρά, χαρούμενα, βαριεστημένα, λυπημένα κλπ) όπου ο διαφορετικός τόνος στη φωνή έδινε μια διαφορετική χροιά και διαφορετικό ύφος στη φράση.

Η ιδέα για το στάδιο αυτό προέκυψε όταν κάποια από τα παιδιά έκαναν σχόλια όπως:

Στην Κίνα όλοι έχουν λεπτή και τσιριχτή φωνή. Αν δεν έχεις τέτοια φωνή δεν μπορείς να μιλήσεις σωστά κινέζικα.

Οι Γερμανοί μιλούν με χαμηλή φωνή

Γιατί η Γαλλίδα μιλάει τόσο σιγά; Φοβάται;

Διατηρώντας τις ομάδες που είχαν διαμορφωθεί στην προηγούμενη ώρα και βασισμένοι στις ρυθμικές αποδόσεις που είχαν προκύψει, τα παιδιά προσπάθησαν να μελοποιήσουν τη φράση «η μουσική είναι ωραία» αυτή τη φορά στις διαφορετικές γλώσσες. Και πάλι προέκυψαν ορισμένες ρυθμικές παραλλαγές.

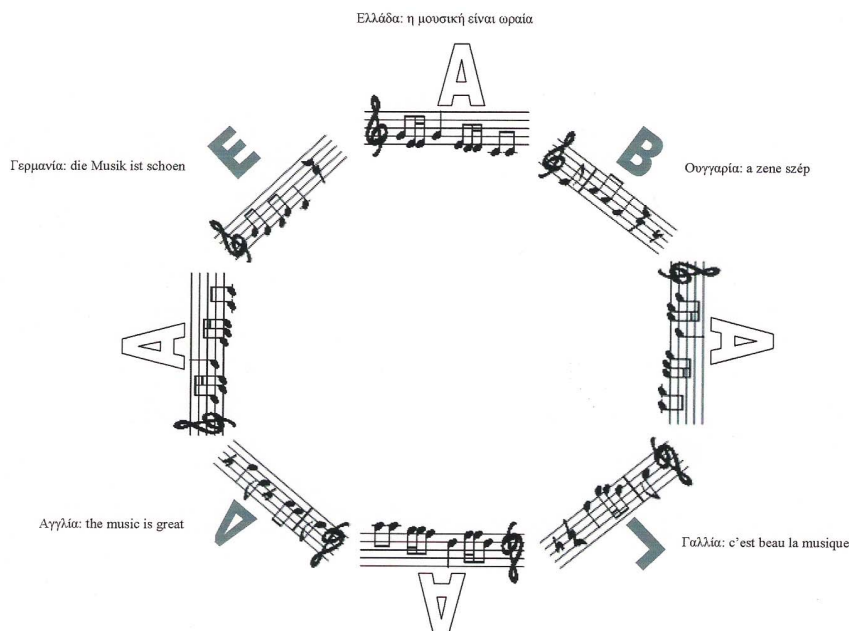
Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

Yīnyu è fēicháng měi lǐ
C'est beau la mu- si- que
Die Mu- sik ist schön
A- ze ne shép
ΜΥΣΙΚΑΤΑ Ε ΠΡΕΚΡΑΧΑ
La mú- si- ca es bo- ni- ta

7^η διδακτική ώρα

Χρησιμοποιήσαμε τις διάφορες ρυθμικές και μελωδικές αποδώσεις των παιδιών για να θυμηθούμε και να δουλέψουμε την έννοια της μουσικής φόρμας (κανόνας, ρόντο, θέμα και παραλλαγές, ABA κλπ).

Παράδειγμα φόρμας Rondo



Πριν από κάθε μέρος A, B κλπ αφήναμε πάντα ένα μέτρο για να μπορέσει να αποδοθεί ευκολότερα από τα παιδιά η άρση στα ελλιπή μέτρα.

Τα μέρη A, B, Γ κλπ αποδόθηκαν τραγουδιστά. Το τραγούδι συνόδευαν ρυθμικά κρουστά και μελωδικά κρουστά με απλά οστινάτι.

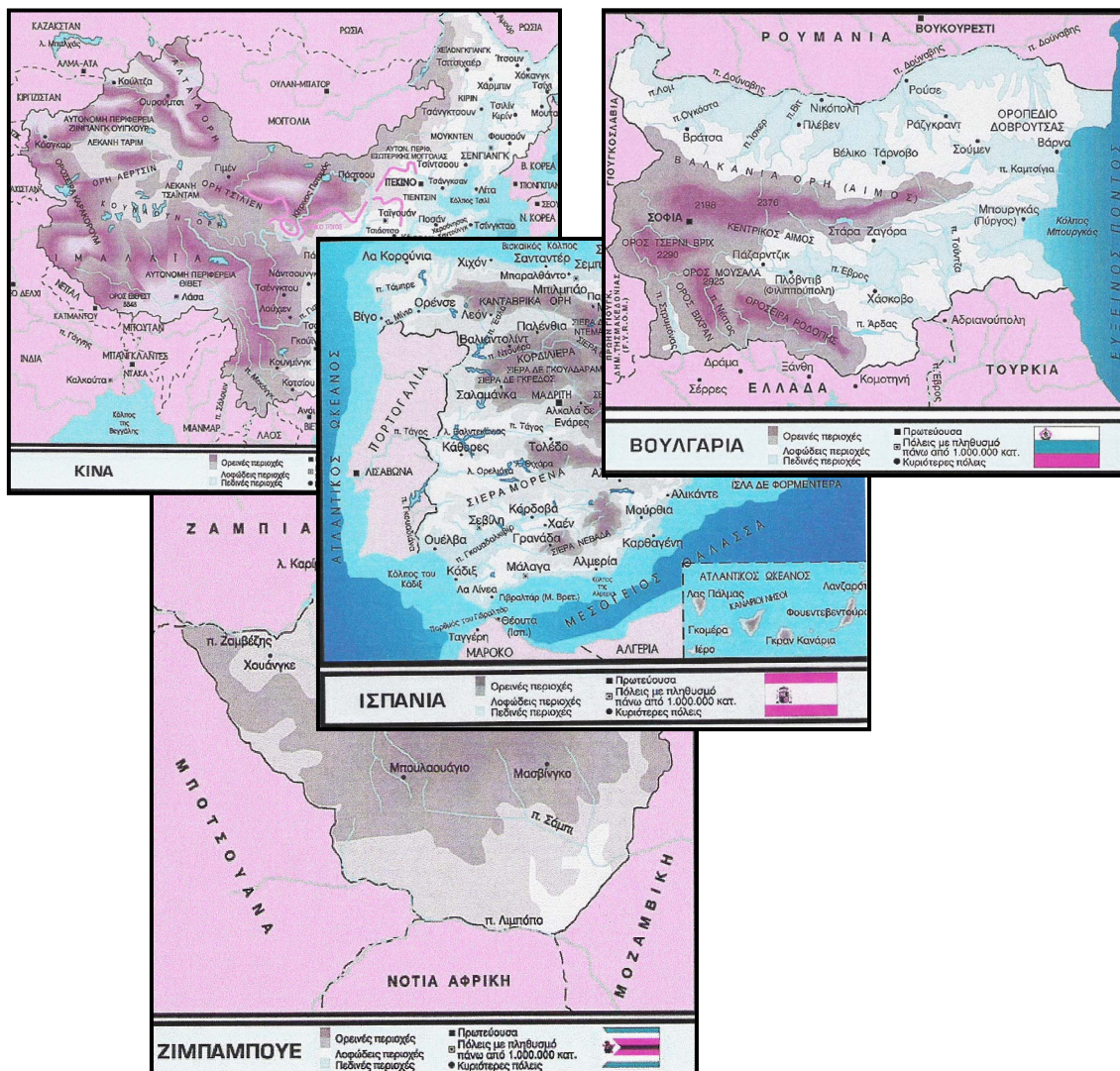
8^η διδακτική ώρα

Στο στάδιο αυτό δώσαμε έμφαση στον τομέα της ακρόασης. Ακούσαμε αποσπάσματα από Κίνα, Ισπανία, Αφρική, Βουλγαρία. Τα παιδιά βασισμένα στις προσωπικές εμπειρίες και τις γνώσεις τους για τις διάφορες χώρες, για την κουλτούρα των λαών, τους χορούς, τα μουσικά όργανα κλπ, προσπάθησαν να μαντέψουν την προέλευση αυτών των κομματιών.

Κάθε φορά τους κάναμε ερωτήσεις όπως πώς το σκέφτηκες; τι χαρακτηριστικά είχε; είχες ακούσει ξανά μουσική αυτής της χώρας; σε βοήθησε η γλώσσα ή το κατάλαβες μόνο από τη μουσική; μοιάζει με την ελληνική μουσική;

Επιπλέον συζητήσαμε με τα παιδιά για τη γεωγραφική θέση της κάθε χώρας και πόσο αυτή επηρεάζει τη μουσική των γειτονικών χωρών, για το ρόλο που παίζει η μουσική στην κοινωνική και θρησκευτική ζωή της κάθε χώρας, τα ιδιαίτερα όργανα που χρησιμοποιούνται, τους χορούς κλπ.

“Η Μουσική είναι ωραία” Μια φράση, δώδεκα παγκόσμιες μουσικές προσεγγίσεις
Ζάννου Βάγια – Παπανικολάου Χαρίκλεια



9^η διδακτική ώρα

Τώρα τα παιδιά, έχοντας πια εξοικειωθεί με τη διαδικασία, έχοντας περισσότερα ακούσματα και εμπειρίες και προσπαθώντας να αποδώσουν το στυλ της μουσικής της κάθε χώρας, οδηγήθηκαν στη σύνθεση μικρών τραγουδιών. Η φράση «η μουσική είναι ωραία» στις διάφορες γλώσσες χρησιμοποιήθηκε ως στίχος των τραγουδιών αυτών ενώ παράλληλα με το τραγούδι υπήρχε συνοδεία από κρουστά όργανα που τα παιδιά επέλεξαν καθώς και ηχηρές κινήσεις.

Στην παραπάνω διαδικασία συμμετείχαν 25 περίπου μαθητές της Στ' τάξης των Μακεδονικών Εκπαιδευτηρίων Θεσσαλονίκης. Πρέπει να αναφέρουμε ότι πρόκειται για σχολείο γενικής εκπαίδευσης και όχι για κάποιο ειδικό μουσικό σχολείο. Τα παιδιά είχαν τις βασικές γνώσεις της στοιχειώδους θεωρίας της μουσικής (νότες στο πεντάγραμμο, ρυθμικές αξίες κλπ.), ήταν αρκετά εξοικειωμένα με τις μουσικές έννοιες που αφορούν στην ένταση και στο τονικό ύψος, είχαν επαφή με τα μικρά κρουστά όργανα και σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου είχαν ακούσει μουσικές διαφόρων εποχών, ειδών και στυλ. Μια αντικειμενική δυσκολία που

αντιμετωπίσαμε ήταν η μικρή διάρκεια της μιας διδακτικής ώρας και μάλιστα της τελευταίας, όπου τα παιδιά ήταν ήδη κουρασμένα, καθώς επίσης και η μεσολάβηση μιας εβδομάδας από συνάντηση σε συνάντηση, πράγμα που απαιτούσε χρόνο για επανασύνδεση με τα προηγούμενα αποτελέσματα. Παρ’ όλα αυτά, πέρα από την ζωνηράδα τους, η διάθεσή τους ήταν θετική. Έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον κάθε φορά που έμπαιναν στη διαδικασία, να αποδώσουν ρυθμικά ή μελωδικά την φράση τους. Άκουγαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις μουσικές από τις διάφορες χώρες, έκαναν σχόλια και διασκεδασαν πολύ την διαδικασία να «μελοποιήσουν» την φράση «η Μουσική είναι ωραία» χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και αποδίδοντας το στυλ της μουσικής της κάθε χώρας. Ρωτούσαν με ενδιαφέρον αν θα συνεχίσουμε και την επόμενη εβδομάδα.

Αποσπάσματα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Σημειώνονται με () όσα χρησιμοποιήθηκαν κατά την παρουσίαση της στο συνέδριο:*

Αμερική:	John Dee Holeman – Piedmont Blues, A Window on the World, CD Sampler: Europe, America
Αφρική:	Bongani Ndofa-Naye, the Venda Drummers * Guinea, Kpelle, A Window on the World, CD Sample: Africa Niger, Wodaabe Fulani, A Window on the World, CD Sample: Africa
Βουλγαρία:	Karmensko, die Balkanhalbinsel, Unblocked Radamirska Kopanitsa, die Balkanhalbinsel, Unblocked Aj Stani Snaho Angelino, die Balkanhalbinsel, Unblocked*
Ιαπωνία:	Echigojshi, Enseble Nipponia, Dances of the World
Ισπανία:	Tanguillo: La Isla, the Soul of Flamenco, Dances of the World *
Κίνα:	The Peony Pavillon, A Window on the World, CD Sampler: Asia *
Ρουμανία:	Fecioreasca lui Petruta, Dumitru Farcas, Ρουμάνικος χορός, Musik aus Osteuropa, Von der Donau über die Karpaten
Σουηδία:	Tussa Lulla (Sing to Sleep), Kurbits from Dalarna & Vals (Orsa), Dances of the World
Τουρκία:	Oyun Havasi, Turkish Village Music, Dances of the World

Βιβλιογραφία

- Βαλτή, Ε., Κεφαλά Ε., Κοκκίνου Μ., Κολιπέτρη Ζ. (2000). *Δημιουργικότητα και Μουσική*
Baier, G. (2001). *Rhythmus, tanz in Körper und Gehirn*. Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH
- Γεωργιάδης, Θ. (1994). *Μουσική και Γλώσσα*. Εκδόσεις Νεφέλη. Αθήνα
- Δημητρόπουλος, Ε. (1981). *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Οι Θεωρίες της Μάθησης*. Εκδόσεις Παπαζήση
- Gordon, E. (1989). *Music Learning Theory*. Proceedings of the suncoast Music Education Forum on Creativity, University of South Florida, Tampa.
- Guilford, J. P. (1950) Creativity. *It’s Measurement and development*. American Psychologist
- Jackson, P.W., Messick. (1967). *S. The Person, the Product and the Response: Conceptual Problems in the Assessment of Creativity*. Boston
- Lee, V., Webberley L.L. *Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα*. The Open University

Ματσαγκούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας – Από την πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg

Shermann, R. (1971). *Creativity and the Condition of Knowing in Music*. Music Educators Journal, 58 (2)

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of Creativity*. Princeton: Personnel Press

Βιογραφικό

Βάγια Ζάννου. Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Σπούδασε στο ωδείο «Μουσικό Κολέγιο» από όπου πήρε τα πτυχία Αρμονίας, Αντίστιξης και Φούγκας, ενώ παρακολουθεί μαθήματα σύνθεσης στην τάξη του Α. Μπαλτά. Παρακολούθησε τον κύκλο σεμιναρίων με θέμα μουσικοκινητική αγωγή Carl Orff, μουσική-ρυθμική-κινητική Jaques Dalcroze στη σχολή Μωραΐτη των Αθηνών και τον μονοετή κύκλο μαθημάτων στη σχολή μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης στο «Μουσικό Κολέγιο» καθώς και μαθήματα κλασικού τραγουδιού. Φοίτησε στη Hochschule für Musik στο Ντέτμολντ της Γερμανίας, όπου παρακολούθησε μαθήματα θεωρητικών στην τάξη του καθηγητή André Stärk. Είναι μέλος του διοικητικού συμβουλίου της Ελληνικής Μουσικής Εταιρείας «Ο Αριστόξενος», μέλος της ΕΕΜΕ όπου διετέλεσε μέλος του διοικητικού συμβουλίου της και επικεφαλής της ομάδας εργασίας για την προσχολική μουσική αγωγή, και συνδεδεμένο μέλος της ISME. Διδάσκει μουσική στα «Μακεδονικά Εκπαιδευτήρια» Θεσσαλονίκης και μουσική προπαιδεία και θεωρητικά στο «Μουσικό Κολέγιο». Έχει δημοσιεύσει εργασίες της σε περιοδικά κι έχει επιμεληθεί και παρουσιάσει μουσικές παραστάσεις με παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Χαρίκλεια Παπανικολάου. Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1959. Σπούδασε μουσική στο Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης και οικονομικά στην Α.Β.Σ.Θ. Ειδικεύτηκε στη Μουσικοπαιδαγωγική στη Μουσική Ακαδημία του Trossingen της Γερμανίας. Συμμετείχε σε πολλά μουσικοπαιδαγωγικά σεμινάρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Συνεργάστηκε με συμβούλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίδαξε στα ΠΕΚ, σε επιμορφωτικά σεμινάρια καθώς και σε σχολεία και ωδεία της Θεσσαλονίκης και άλλων πόλεων. Έδωσε διαλέξεις πάνω σε μουσικοπαιδαγωγικά θέματα και έχει σημαντική δημοσιευμένη αρθρογραφία. Από το 1987 μέχρι σήμερα διδάσκει στην Παιδαγωγική Σχολή του Α.Π.Θ. Παράλληλα διδάσκει στο ωδείο “Μουσικό Κολέγιο” το πρόγραμμα της “Μουσικής Αγωγής” σε παιδιά και συμμετέχει στη διδασκαλία της Μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης παιδαγωγών και μουσικών. Έχει συγγράψει σειρά διδακτικών σημειώσεων για το Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., καθώς και το πρόγραμμα “Μουσική Αγωγή”, που συνοδεύεται από σειρά βιβλίων για παιδιά και διδάσκεται από το 1985 σε ωδεία και σχολεία της χώρας. Επιμελήθηκε και παρουσίασε πολλές μουσικές και μουσικοθεατρικές παραστάσεις με παιδιά.

Curriculum Vitae

Vaya Zannou. Born in Thessaloniki. She has completed her studies at the “Musical College” Conservatory of Thessaloniki and has been awarded diplomas in Harmony, Counterpoint and Fugue. She is attending composition in the class of A. Baltas. She has attended the Carl Orff musical-motional education seminar and a year-long extended course on music pedagogy at the “Musical College” as well as classical singing lessons. She has studied at the Hochschule für Musik in Detmold Germany, in the class of Prof. André Stärk. She has a seat in the BD of the Hellenic Musical Society “Aristoxenos”, is a member and former BD member of the EEME, where she headed the preschool music education work team. She is teaching music at the “Makedonika Ekpedeftiria” school and preschool music lessons and theory courses in the “Musical College”. Her work has been published in periodicals and magazines; she has presented musical performances with preschool- and school-age children.

Harikleia Papanikolaou. Born in Thessaloniki. She has studied piano and theory in the State Conservatory of Thessaloniki and economics in the School of Economics. She has received her specialization in Music Education from the Musical Academy of Trossingen Germany. She has attended seminars and courses on music pedagogy in Greece and abroad. Her activities range over co-operation with the appointed education consultants, seminars to teachers/educators, further education courses as well as hands-on teaching at schools and conservatories of various cities. She delivers lectures on music education and has numerous publications in periodicals. Since 1987 she has been a lecturer at the Pedagogical School of the Aristoteles University of Thessaloniki. She has been teaching at the “Musical College” Conservatory along the program of “Musical Education” for children and has been actively involved in the further training of educators and musicians. She has written a series of manuals for the students of the Pedagogical Schools; she is the author and editor of the comprehensive “Musical Education” curriculum with accompanying children’s books that has been implemented to schools and conservatories all over Greece since 1985. She has presented musical and theatrical performances with children.

Teaching Multicultural Music in Schools: Some Connections of Indian and Turkish Musical Instruments

Elgün – Özeke, Sezen

sezenozeke@uludag.edu.tr

Keywords: Musical instruments, Turkey, India, Multiculturalism

Abstract

This paper presents brief historic explanations about India and Turkey as well as some background information about the musical instruments of these countries and makes some the connections among them.

It is found that over the centuries there has been a continuous give and take between Persian, Arabs, Indians, and Turks. Thus, musical instruments have been adopted and accepted in all of these countries. This study shows that musical instruments from different areas of the Middle East and south Asia clearly belong to the same artistic family. However, it is important to note that the instruments with the same or similar names can refer to very different instruments, and the same instruments can go by many and varied names. Therefore, as educators we should be careful about teaching musics from other cultures and should never trust a name unless its precise origins are known, and who plays it. Even the type of music may change an instrument's name.

Knowing these relationships between Indian and Turkish musical instruments helps us to recognize some structures of these two cultures and knowing the use of these instruments and the history behind it will help teacher to use authentic sources and brought up more creative and well-equipped students in the future. Therefore, bringing these issues to the students attention and make some connections with each other is important aspect in music education as it will give some important experience for students to understand diversities.

Introduction

Teaching multicultural music in schools is important because it gives students a different way of looking to music and it helps youngsters to realize the variety of musical events around the world. Students are projected to expose wide variety of music and sounds in the classrooms. However, they will often show apathetic attitude or become dislike different types and styles of music because they are unfamiliar with the sounds. Once the students experienced other cultures music, they began to understand the unfamiliar sounds and music, and they will bring their own cultural and personal perspectives and associations to their learning process. Then, they will become freer in formats and less limited by rules than “traditional” music so students can be much more creative, well-equipped, and open-minded.

Music is a cultural phenomenon. It is also a social structure. Every musical system, that is, the music and musical life of any society, is a very complex phenomenon that may be analyzed and comprehended from many perspectives. Each society has a unique musical system related to the character of its culture. Kaemmer states that, “As far back as data are available, musical cultures have changed by borrowing new instruments, repertoires, and even uses of music from other societies” (Kaemmer 1993:192). Description of a musical event may be considered broadly representative of its culture area. Therefore, musical instruments and their connections with different cultures could be one of the significant musical events to talk about. Nettl states that,

Bowed, stringed instruments held vertically, like the cello, appear throughout Asia, Europe, and parts of Africa. As we have just seen in the case of the Apache fiddle, they probably developed in the native cultures of the Americas as a result of culture contact with Europeans. Xylophone like instruments were highly developed in Indonesia, Africa, and Central America. Flutes, drums, and rattles are found throughout the world. Yet each culture has its own version of an instrument type, its own set of ideas about it, and its own terminology (Nettl 1997:8).

As understood from the above statements, we can say that the musics of different cultures, while showing regional variations, are closely related to each other. This relationship can be observed most clearly in the musical instruments. One of the examples can be seen on the classical instruments from the different areas of the Middle East and South Asia. For example, India and Turkey have same connections in their musical instruments.

This paper aimed to present brief historic explanations about India and Turkey to provide knowledge of geography, people, history, socio-cultural context of the cultures overtime as well as some background information about the musical instruments of these countries and makes some the connections among them.

India and Turkey

The Indian subcontinent includes the modern nation states of India, Pakistan, Bangladesh, Nepal, and Sri Lanka, as well as the distinctive region of Kashmir. Where the rubric “South Asia” is used, Afghanistan is sometimes included as well. India is a country of diverse geography, peoples, religions, and music. The history of this area began with the Dravidian civilization, between 2500 and 1900 B.C. When the Indo-Europeans came into India around 1500 B.C., they supplanted the early people, especially Dravidians (Malm 1977:114). They also brought European culture into India. In the twelfth and thirteenth centuries, followers of Islam from Afghanistan, Turkey, Persia, and central Asia extended control over their subjects on the subcontinent, mainly in the northern areas. Today, the dominant religions of the subcontinent are Hinduism and Islam. After people from western Asia (e.g. Turkey, Pakistan, Saudi Arabia) settled in India and converted most of the Indians to the Muslim religion, north India produced a new Islamic-Hindu religion, while the south part became the center for the Hindu tradition.

Turkey is also a country on continent of Asia. The Turks, come from Central Asia and made their way toward the west until they occupied virtually all of Anatolia, over 900 years ago. They took with them their own folk music, in which the central Asian origin can still be recognized. The adoption by the Turks of Islam also contributed to a cultural metamorphosis, and the development of Turkish art music was further affected by impulses from the Persian and Byzantine sphere. The Anatolian Turks, however, played a leading role in the musical life of the Ottoman Empire. The spreading of Turkish music throughout the empire is embodied by the present stratification of Balkan music, especially some aspects of Greek music, as may be seen in Turkish-Oriental features and the use of Turkish musical instruments. Two basic types of music systems developed in the Turkish tradition: art music and folk music. Although both occur within the same country, their moods are totally different, especially in the use of musical instruments.

Musical Instruments of India

Musical instruments of India are grouped in four classes: strings, winds, drums, and idiophones (Powers 1984:125). According to Indian traditions, the tambura and sarangi are strings; shahnai is a wind; and tavil is in the drums class.

Tambura

The tambura (also called tanpura) is one of the classical instruments of the stringed group. It is used throughout India for drone accompaniment. The simplest of all guitar-like instruments, but it has a very long neck without frets. There are four metal strings, three made of steel and the fourth and lowest one of brass. The tambura is usually held uptight, the body resting upon the floor or ground in front of the performer. The strings are gently and continuously plucked with the fingers, one after another, in the same order. The tambura player usually sits behind the main artist so the former can hear the drone constantly.

Sarangi

The sarangi is the fiddle of India. It is a very popular non-fretted bowed instrument that is played upright. The instrument is played both in folk and concert music in the north. The concert sarangi has three gut strings. In addition to main strings, it has approximately eighteen sympathetic strings. The sarangi is mostly used in the accompaniment of vocal music. Very recently, it has begun to be used as a solo instrument (Sanyal 1985:32). A sarangi player stops the strings on the sides, touching the nails of the fingers with the knuckles. The body is placed on the lap of the performer. The head rests against the left shoulder. The bow is held with the palm facing outward.

Shahnai

The shahnai, the predominant double reed instrument of the north, is a tube that gradually widens towards the lower end. It usually has eight or nine holes, the upper seven of which alone are used in performance. The remaining one or two are either stopped with wax or left open. The length of the instrument is one and a half to two feet. The reed is fixed at the narrow blowing end. Shahnai playing requires a very complicated technique.

Tavil

The tavil consists of a barrel-shaped shell hollowed out of a solid block of wood. The skins on the two sides are stretched over hoops made of hemp and six or seven bamboo sticks bundled together. The skin on the right side is stretched very tight but not tuned to a definite pitch. The right hand plays the right head, with wrist and fingers, whereas the left head is played with a thick stick (Marcuse 1975:515). In an open-air performance, the tavil is hung on the shoulders, and brought to the front and played while the performer stands. The tavil traditionally accompanies the nagasvaram, an instrument similar to the shahnai, in the south part of India.

Musical Instruments of Turkey

Earlier in this paper, I mentioned two basic musical traditions in Turkey. One is Turkish art music and the other Turkish folk music. Turkish art music was borrowed from neighboring lands. The ud, an unfretted short-necked lute, betrays its Arab origin through its name. (Reinhard 1980:273). The ud is neither originally a Turkish nor an Indian instrument. For this reason, I do not discuss the ud in this paper. However, I do explain four other musical instruments, as mentioned earlier. The tanbur can be categorized as a Turkish art music instrument, while the kemençe, zurna, and davul may be considered Turkish folk music instruments.

Tanbur

The tanbur is a long-necked lute of characteristic Turkish form with a virtually hemispherical body (Reinhard 1980:273). It has a small pear-shaped wooden body and a long neck without a pegbox, many gut frets, and from two to ten metal strings in double courses (Malm 1977:79). The tanbur in Turkey is bowed on occasion.

Kemençe

The kemençe, an oblong bowed lute with three strings, is found only on the eastern coast of the Black Sea in Turkey. This solo instrument is always played in two-part parallel polyphony, usually in 4ths (Reinhard 1980:270). When played, the kemençe with its body is placed on the left lap of the performer. The head rests against the left shoulder. It is usually played by pressing two strings at the same time.

Zurna

The zurna in Turkey is lathed from one piece of maple or fruit wood, and has one thumb hole and up to eighth finger holes. The upper part of the bore is cylindrical, and the lower part conical. It has seven front finger holes and a rear thumb hole, plus a number of vent holes (Marcuse 1975:602). Several sizes of zurna are found in different parts of Turkey, all with cylindrical bores over the region of the seven finger holes and thumb hole (Picken 1975:486). Because of its strong sound, it is generally played in the open air and accompanied with a drum.

Davul

The davul is a Turkish bass drum whose two heads are stretched over hoops and laced to each other along the body. One head is struck with a drumstick while other is played with a switch. The main beats are executed with a heavy stick on the right side, and the rhythmic subdivisions with a thin stick on the left. The skin on the right side of the drum is thick, while the left side skin is thinner. It is played while hung on the shoulder with a knitted or leather strap. Davul is a bass drum that is usually used outdoors, often to accompany the zurna (Marcuse 1975:142).

Historical Connections of Musical Instruments of India and Turkey

Making a connection between the instruments is a vast field to work on. For that reason, the following section is about the instruments that I mentioned in the previous part. The first instrument is called tambura in India and tanbur in Turkey. The tambura is an Indian string drone instrument with open strings, and the tanbur is a Turkish classical lute with an extremely long neck. The origin of both instruments is usually attributed to the Middle East. However, Deva asserts that according to Abdul Razak Kanpuri, the word tambura is Indian. His 'Al-Bramika' gives the Indian term as tumba, which in Iran was modified into tumbura, in Arabia into tunbur, and in Turkey into tanbur (Deva 1978:155). The Indian tambura and Turkish tanbur have almost the same shape, but they show some regional differences in their usage. For instance, the Indian tambura is a plucked instrument, but the Turkish tanbur can be both plucked and bowed instrument depending on the region and musical style.

The second instrument is called the sarangi in India and kemençe in Turkey. The short lute, originally hollowed out of one block of wood, resulted in a similar construction in its bowed equivalent. This is the classical kemençe of Turkey, which is similar to the sarangi in India. Furthermore, the sarangi and kemençe are both bowed instruments. The small Black Sea kemençe was a forerunner, possibly even a model, of the European fiddle of the early Middle Ages (Jenkins & Olsen 1976:39).

The next instrument is called shahnai in India and zurna in Turkey. Double reed instruments with conical bores are most often called a variant of surnai, zurna, sirnai, sarune, shahnai, and others. The surnai may perhaps be the older name. The instrument itself is used in Central Asia and in the Slavic countries, where it goes under the name zurna. The surnai, zurna, sundri, sunadi, and shahnai are very similar to each other, not only in structure, but also in their linguistic relations (Deva 1978:121).

The last instrument is called tavil in India and davul in Turkey. Similar to the explanation above, the linguistic relations between these two instruments are obvious. Davul, tavil, tabl, dahal are names that refer to the same type of instrument. The two-skin drums (which are not frame drums, but barrel-shaped or cylindrical drums) are folk instruments and prominent in this sphere, just as they were in the Turkish military bands (Jenkins & Olsen 1976:75). Especially, the davul and zurna ensemble can be found in places as far apart as India, Morocco, and the Balkans.

Conclusion

These classical instruments from different areas of the Middle East and South Asia clearly belong to the same artistic family. It is undeniable that over the centuries there has been a continuous give-and-take between Persians, Arabs, Indians, and Turks. Thus, musical instruments have been adopted and accepted in all of these countries. India and Turkey are only two examples of many around the world and the instruments that I discussed in this paper are only four of many. Knowing the relationships between Indian and Turkish musical instruments helps us to recognize some structures of these two cultures and knowing the use of these instruments and the history behind it will help teacher to use authentic sources and brought up more creative, well-equipped, and open-minded students in the future. Although this subject itself is a large one, it is clear that connections can be made among the instruments despite all of the regional variations. Thus, with the same or similar names referring to very different instruments, and the same instruments going by many and varied names, the best rule to follow would seem to be: "Do not trust a name unless its precise origins are known, and who plays it." Even the type of music may change an instrument's name. Therefore, bringing these issues to the students attention and make some connections with each other is important aspect in music education as it will give some important experience for students to understand diversities and to be more creative.

References

- Deva, C. B. (1978). Musical Instruments of India: Their History and Development. Calcutta: Firma KLM Private Limited.
- Jenkins, J. and Olsen, P. R. (1976). Music and Musical Instruments in the World of Islam. England: Westerham Press. Ltd.
- Malm, W. P. (1977). Music Cultures of the Pacific the Near East and Asia. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Marcuse, S. (1975). Musical Instruments: A Comprehensive Dictionary. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Picken, L. (1975). Folk Musical Instruments of Turkey. London: Oxford University Press.
- Powers, H. S. (1984). India," in Stanley Sadie (Ed.), The New Grove Dictionary of Musicians.

London: Macmillan Press Limited.

Reinhard, K. (1980). "Turkey," in Stanley Sadie (Ed.), The New Grove Dictionary of Musicians.
London: Macmillan Press Limited.

Sanyal, R. (1985). "Musical Instruments: The Indian Approach." Classical music of India.
Calcutta, India: Sangeet Research Academy.

Curriculum Vitae

I received my undergraduate degree in music education from Uludag University, Bursa, Turkey. I was chosen by the government of Turkey to study abroad for the purposes of improving music education instruction in Turkey. I completed my Master of Music degree (1997) and Doctoral of Musical Arts degree (2003) in music education at Arizona State University, USA.

I worked as an Editorial Assistant for the Journal of Historical Research in Music Education between 2000-02. I am currently working as a faculty member at the Uludag University Bursa State Conservatory.

I have presented general music workshops at the American Orff-Schulwerk Association National Conference in Phoenix, Arizona and Arizona Music Educators Association In-Service Conference in Tempe, Arizona. I have also presented a paper on music teacher education in Turkey and in the USA at the International and Comperative Education Conference in Oslo, Norway. I am currently holding Orff and Kodaly certifications.

Η Δημοφιλής (popular) Μουσική στη Διδασκαλία του Μαθήματος της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Καρούμπαλη Ευγενία
jennykaroumpali@hotmail.com

Περίληψη

Ενώ ένα μεγάλο ποσοστό εφήβων ακούει τη λεγόμενη «δημοφιλή μουσική» / popular music, ελάχιστοι από αυτούς έχουν συνειδητοποιήσει ότι:

- ✓ Πολλές επιτυχίες της ελληνικής δημοφιλούς μουσικής είναι μεταφράσεις επιτυχιών της αραβικής ή της ινδικής δημοφιλούς μουσικής και αντίστροφα, κάποιες επιτυχίες της αραβικής και της ινδικής δημοφιλούς μουσικής είναι μεταφράσεις επιτυχιών της ελληνικής δημοφιλούς μουσικής.
- ✓ Σε πολλές επιτυχίες της δημοφιλούς μουσικής παγκοσμίως υπάρχουν στοιχεία διαφόρων μουσικών πολιτισμών. Στην εισήγηση αυτή υπάρχουν προτάσεις, προκειμένου οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συνειδητοποιήσουν τα παραπάνω.

Popular Music in the teaching of music in Secondary Education

Abstract

While a substantial amount of adolescents listens to popular music, very few of them have realized that:

- ✓ A lot of hits of the Greek popular music are translations of Arabian/Indian popular music's hits.
- ✓ At the same time some hits of the Arabian/Indian popular music are translations of Greek popular music's hits.
- ✓ In a vast amount of popular music's hits worldwide co-exist elements from different musical civilisations.

At this proposal there are suggestions, so that the pupils of secondary education realize the mentioned above.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων ακούει εκτός σχολικού χώρου τη λεγόμενη «δημοφιλή μουσική» (popular music)¹. Μικρό ποσοστό εφήβων ακούει εκτός σχολικού χώρου παραδοσιακή μουσική (ειδικά παραδοσιακή μουσική άλλων χωρών) και ακόμα μικρότερο ποσοστό εφήβων ακούει εκτός σχολικού χώρου λόγια ευρωπαϊκή μουσική (τη λεγόμενη «κλασσική μουσική»).

Ειδικοί σκοποί του μαθήματος της μουσικής στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (2001) είναι μεταξύ άλλων *η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να αξιολογούν και να επιλέγουν συνθέσεις της λαϊκής και ελαφράς μουσικής*. Ο παραπάνω ειδικός σκοπός έχει να κάνει με την κριτική ακρόαση (audition), ένα από το πέντε βασικά πεδία του περιεχομένου του μαθήματος της μουσικής κατά Keith Swanwick².

¹ Ως «δημοφιλής μουσική» (popular music) ορίζονται διάφορα είδη μουσικής τα οποία θεωρούνται ότι έχουν μικρότερη αξία και ότι έχουν απλούστερες δομές σε σχέση με τη λόγια ευρωπαϊκή μουσική. Αυτά τα είδη μουσικής ακούγονται από μεγάλα πλήθη ατόμων χωρίς κάποια ιδιαίτερη μουσική παιδεία και όχι από κάποια ελίτ ατόμων με κάποια μουσική παιδεία. (Samama, 2001) (Wicke, 1994)

² Το περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής καταχωρείται σε πέντε βασικά επίπεδα σύμφωνα με τον Keith Swanwick (Swanwick, 1979) τα οποία είναι τα εξής:

1. Σύνθεση (composition). Πρόκειται για μορφοποίηση μίας μουσικής ιδέας, κατασκευή ενός μουσικού αντικειμένου, όχι αναγκαστικά με τη χρήση μουσικών συμβόλων.
2. Βιβλιογραφικές σπουδές (literature). Πρόκειται για σπουδές βιβλιογραφικού τύπου γύρω από τη μουσική (ιστορικές και μουσικολογικές σπουδές, μελέτη και συγγραφή κριτικής κ.τ.λ.)

Οι προτάσεις που παρουσιάζονται εδώ έχουν ως σκοπό να συνειδητοποιήσουν και να δούν κριτικά οι μαθητές τις μουσικές τους προτιμήσεις. Αυτό είναι το τελευταίο επίπεδο μουσικής ανάπτυξης της κριτικής ακρόασης (audition) σύμφωνα με το σπινάλ μουσικής ανάπτυξης του Keith Swanwick³ (Swanwick, 1986).

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι παρουσιαζόμενες εδώ προτάσεις, πρέπει οι μαθητές να έχουν ήδη γνωρίσει την ελληνική παραδοσιακή μουσική, την παραδοσιακή μουσική της Ινδίας και την παραδοσιακή μουσική των αραβικών χωρών τόσο μέσω της δηλωτικής γνώσης⁴ (Ryle, 1966) όσο μέσω μουσικών ακροάσεων.

Πρόταση 1

Σκοπός: Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές με βιωματικό τρόπο το γεγονός ότι σημαντικός αριθμός επιτυχιών της ελληνικής δημοφιλούς μουσικής είτε μεταφράζονται στα αραβικά / ινδικά είτε αποτελούν μεταφράσεις αραβικών / ινδικών επιτυχιών.

Προετοιμασία εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός μουσικής θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του τουλάχιστον 2 με 3 «ζευγάρια επιτυχιών». Με την έννοια «ζευγάρι επιτυχιών» εννοώ μία επιτυχία ελληνικής λαϊκής μουσικής και μία επιτυχία ινδικής/αραβικής μουσικής όπου η μία να είναι μετάφραση της άλλης (Ενδεικτικά αναφέρω το τραγούδι της Νατάσας Θεοδωρίδου *Μή γυρίσεις ξανά*⁵ το οποίο είναι μετάφραση του Αιγυπτιακού τραγουδιού *Amulet* που τραγουδά

3. Κριτική ακρόαση (audition). Πρόκειται για κάθε άκουσμα που περιέχει το στοιχείο της προσωπικής ανταπόκρισης.

4. Απόκτηση δεξιοτήτων (skills). Πρόκειται για διάκριση των ήχων, έλεγχο των μουσικών υλικών, δεξιότητες μουσικής ανάγνωσης και γραφής.

5. Μουσική εκτέλεση (performance). Πρόκειται για την ίδια τη μουσική «παρουσία» ως φαινόμενο που εξελίσσεται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

³ Η μουσική γνώση κατά τον Keith Swanwick (Swanwick, 1997) αναπτύσσεται σε τέσσερα επίπεδα τα οποία είναι τα εξής:

1. Υλικά. Πρόκειται για τη γνώση και τον έλεγχο: α) των ηχοχρωμάτων ανάμεσα στα μουσικά όργανα, β) των επιπέδων έντασης του ήχου, γ) της διάρκειας και ποιότητας ήχων, και δ) της τεχνικής επιδεξιότητας σε όργανα ή στη φωνή.

2. Έκφραση. Πρόκειται για την αίσθηση της ατμόσφαιρας των έργων, μουσικότητα, αίσθηση της κίνησης που απαιτεί η δομή των μουσικών φράσεων κ.τ.λ.

3. Δομή. Πρόκειται για συσχέτιση ανάμεσα στις εκφραστικές μορφές, στους τρόπους που οι μουσικές φράσεις: α) επαναλαμβάνονται β) μεταφέρονται σε άλλες τονικότητες γ) έρχονται σε αντίθεση ή δ) συνδέονται.

4. Αξίες. Πρόκειται για τη συνειδητοποίηση της μουσικής ως φορέα πολιτισμικών αξιών, δηλαδή την απόκτηση μουσικής αυτονομίας και ανεξάρτητης κριτικής σκέψης σχετικά με τη μουσική.

Η αξιολόγηση του πεδίου της κριτικής ακρόασης (audition) σε σχέση με τα τα επίπεδα μουσικής ανάπτυξης έχει ως εξής:

1. Υλικά. Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές διακρίνουν διαφορετικά μουσικά όργανα καθώς και οι διαφορές μεταξύ ήχων.

2. Έκφραση. Οι μαθητές διακρίνουν διαφορετικά μουσικά όργανα, διαφορές μεταξύ ήχων και διακρίνουν χαρακτηριστικά εκφραστικότητας.

3. Δομή. Οι μαθητές διακρίνουν διαφορετικά μουσικά όργανα, διαφορές μεταξύ ήχων, διακρίνουν χαρακτηριστικά εκφραστικότητας και γνωρίζουν τις δομικές σχέσεις.

4. Αξίες. Οι μαθητές διακρίνουν διαφορετικά μουσικά όργανα, διαφορές μεταξύ ήχων, διακρίνουν χαρακτηριστικά εκφραστικότητας, γνωρίζουν τις δομικές σχέσεις και ασκούν ανεξάρτητη κριτική.

⁴ Η δηλωτική γνώση σχτίζεται άμεσα με τις βιβλιογραφικές σπουδές (literature), ένα από τα πέντε βασικά πεδία του περιεχομένου του μαθήματος της μουσικής κατά Keith Swanwick. (Περί αυτού ιδέ και υπόσημειωση αρ. 1)

⁵ Το τραγούδι αυτό υπάρχει στο CD της Νατάσας Θεοδωρίδου με τίτλο *Νατάσα Θεοδωρίδου* (1997, Columbia, COL489089-2)

η Natasha Atlas⁶, το τραγούδι του Λευτέρη Πανταζή *Φιλάκια*⁷, το οποίο είναι μετάφραση του Τυνησιακού τραγουδιού *Simarik* που τραγουδά ο Tarkan⁸ και το ινδικό τραγούδι *Zaelana* που τραγουδά ο Shlomi Saranga⁹, το οποίο είναι μετάφραση του τραγουδιού *Πόσο μου λείπει* του Σώτη Βολάνη¹⁰). Καλό είναι τα εν λόγω «ζευγάρια επιτυχιών» να είναι της προηγούμενης δεκαετίας το πολύ προκειμένου το άκουσμά τους να μην είναι τελείως ξένο στους μαθητές (ένα «ζευγάρι επιτυχιών» της δεκαετίας π.χ. του 1960 έχει ένα άκουσμα το οποίο δεν είναι ιδιαίτερα οικείο στους μαθητές) προκειμένου να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Δεν θα ήταν κακή ιδέα η ελληνική επιτυχία του «ζευγαριού επιτυχιών» να τραγουδιέται από καλλιτέχνη που βρίσκεται ακόμα στην επικαιρότητα, προκειμένου ν' αυξηθεί ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών.

Δραστηριότητες:

- ✓ Ακρόαση αραβικού/ινδικού τραγουδιού
- ✓ Συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το ποιά στοιχεία του τραγουδιού αυτού είναι παρμένα από την αραβική/ινδική μουσική (π.χ. χρήση κάποιων παραδοσιακών μουσικών οργάνων, τρόπος στον οποίο είναι γραμμένο το εν λόγω τραγούδι) και ποιά στοιχεία του τραγουδιού αυτού είναι παρμένα από την ευρωπαϊκή «δημοφιλή μουσική» (popular music) (π.χ. χρήση κάποιων ευρωπαϊκών μουσικών οργάνων).
- ✓ Ακρόαση του ελληνικού τραγουδιού
- ✓ Πρόσκληση των μαθητών να συγκρίνουν τα δύο τραγούδια και συζήτηση πάνω στη σύγκριση αυτή. Οι μαθητές μπορούν (εάν σαφώς θέλουν) να εκφέρουν την άποψή τους σχετικά με το ποιό από τα δύο τραγούδια τους αρέσει περισσότερο και γιατί. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι απόψεις είναι σεβαστές, δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος» στις προσωπικές απόψεις των μαθητών και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό μουσικής εκφράσεις του τύπου: «ναί», «μάλιστα», «καλά», γιατί αυτές υποδηλώνουν ότι ο/η εκπαιδευτικός ασυναίσθητα συμφωνεί με την άποψη που ειπώθηκε, πράγμα το οποίο θα μπορούσε να εμποδίσει τους μαθητές στο να εκφράσουν ελεύθερα την προσωπικής του άποψη. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό μουσικής εκφράσεις του τύπου: «ευχαριστούμε», «ευχαριστούμε για την άποψή σου», οι οποίες είναι τελείως ουδέτερες σχετικά με την προσωπική άποψη που ειπώθηκε, και δεν θα μπορούσαν να εμποδίσουν τους μαθητές στο να εκφράσουν ελεύθερα την προσωπική τους άποψη.
- ✓ Σύντομη αναφορά στο ιστορικό της μετάφρασης αραβικών/ινδικών επιτυχιών στα ελληνικά (Στέλιος Καζαντζίδης, Μανώλης Αγγελόπουλος κ.α.)¹¹
- ✓ Συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το ποιές τρέχουσες επιτυχίες της ελληνικής λαϊκής μουσικής θα μπορούσαν είτε οι ίδιες να είναι μεταφράσεις αντιστοιχών αραβικών / ινδικών επιτυχιών είτε να μεταφραστούν στα αραβικά/ινδικά (και να αποτελέσουν τρέχουσες επιτυχίες στις εν λόγω χώρες) και σχετικά με το ποιές τρέχουσες επιτυχίες της ελληνικής λαϊκής

⁶ Το τραγούδι αυτό υπάρχει στο CD της Natasha Atlas με τίτλο *Halim* (1997, Beggars Banquet Records Ltd, NATCD 1087)

⁷ Το τραγούδι αυτό υπάρχει στο CD του Λευτέρη Πανταζή με τίτλο *Φιλάκια* (2000, MBI, 10805)

⁸ Το τραγούδι αυτό υπάρχει στο CD με τίτλο *Memories from Tunisia, The Best Arabic Songs* (ACCD 149)

⁹ Το τραγούδι αυτό υπάρχει στο CD του Shlomi Saranga με τίτλο *Zaelana* (2002, Eros Music, 08912)

¹⁰ Το τραγούδι αυτό υπάρχει στο CD του Σώτη Βολάνη με τίτλο *Sotis Βολάνης* (2002, Vasipap, VAS650)

¹¹ Περί αυτού περισσότερες πληροφορίες μπορεί να βρει κάποιος στο άρθρο του Λάμπρου Λιάβα «Λαϊκό ή Έντεχνο, Λαϊκό ή Λαϊκοφανές ή απλά ... Δημοφιλές» (Λιάβας, 1993)

μουσικής αποκλείεται να είτε οι ίδιες να είναι μεταφράσεις αντιστοιχών αραβικών / ινδικών επιτυχιών είτε να μεταφραστούν στα αραβικά/ινδικά (και να αποτελέσουν τρέχουσες επιτυχίες στις εν λόγω χώρες). Οι απόψεις των μαθητών θα πρέπει να είναι τεκμηριωμένες (π.χ. το χ τραγούδι αποκλείεται γιατί περιέχει μόνο ευρωπαϊκά μουσικά όργανα π.χ. το ψ τραγούδι θα μπορούσε γιατί ο ρυθμός του είναι τσιφτετέλι κ.τ.λ.). Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να προταθεί (ακόμη και από τους ίδιους τους μαθητές) η πραγματοποίηση ενός project με θέμα: «Ποιές τρέχουσες επιτυχίες της ελληνικής λαϊκής μουσικής είναι είτε μεταφράσεις αραβικών/ινδικών επιτυχιών είτε μεταφρασμένες οι ίδιες στα αραβικά/ινδικά κ.τ.λ.», το οποίο μπορούσε να παρουσιαστεί όχι μόνο στην τάξη αλλά και στο διαδίκτυο ή στην τοπική κοινωνία. Πριν από το ξεκίνημα όμως του εν λόγω project θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν η προσβασιμότητα των μαθητών σε αραβικές/ινδικές επιτυχίες (ύπαρξη μεγάλων ή εξειδικευμένων δισκοπωλείων, ειδικά στην περιφέρεια, από προσωπική εμπειρία το διαδίκτυο δεν βοηθά αποτελεσματικά στην περίπτωση αυτή).

Η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να βοηθήσει την ένταξη μαθητών αραβικής/ινδικής κ.τ.λ. καταγωγής, οι οποίοι θα μπορούσαν (εάν βέβαια οι ίδιοι επιθυμούν) να πάρουν περισσότερες πρωτοβουλίες.

Πρόταση 2

Σκοπός: Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές με βιωματικό τρόπο το γεγονός ότι πολλές επιτυχίες της δημοφιλούς/popular μουσικής (είτε ελληνικής είτε ξένης) έχουν στοιχεία τόσο της ευρωπαϊκής μουσικής (είτε λόγιας / «κλασσικής» είτε δημοφιλούς/ popular) όσο και της παραδοσιακής ελληνικής ή αραβικής/ινδικής κ.τ.λ. μουσικής.

Προετοιμασία εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός μουσικής θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του τουλάχιστον δύο με τρεις επιτυχίες δημοφιλούς/ popular μουσικής (είτε ελληνικές είτε ξένες) οι οποίες να έχουν στοιχεία τόσο της ευρωπαϊκής μουσικής (είτε λόγιας / «κλασσικής» είτε δημοφιλούς / popular) όσο και της παραδοσιακής ελληνικής ή αραβικής/ινδικής κ.τ.λ. μουσικής. Ενδεικτικά αναφέρω το τραγούδι *Γειά* της Δέσποινας Βανδή¹², το τραγούδι *Everything that I can* της Sertab Erener¹³, το τραγούδι *Mundian to bach Ke* του Panjabi MC¹⁴, το τραγούδι *Alf layla wa layla* των Back to Basis¹⁵ κ.τ.λ. Καλό είναι οι επιτυχίες αυτές να είναι της προηγούμενης δεκαετίας το πολύ προκειμένου το άκουσμά τους να είναι σχετικά οικείο στους μαθητές (μία επιτυχία της δεκαετίας του 1960 θα έχει άκουσμα το οποίο δεν είναι ιδιαίτερα οικείο στους μαθητές). Δεν θα ήταν κακή ιδέα οι εν λόγω επιτυχίες να τραγουδιώνται από καλλιτέχνη που βρίσκεται ακόμα στην επικαιρότητα προκειμένου ν' αυξηθεί ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών.

Δραστηριότητες:

- ✓ Ακρόαση τραγουδιού
- ✓ Συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το ποιά στοιχεία του τραγουδιού αυτού είναι παρμένα από την αραβική ινδική μουσική (π.χ. χρήση κάποιων παραδοσιακών μουσικών οργάνων, τρόπος στον οποίον είναι γραμμένο το εν λόγω τραγούδι) και ποιά στοιχεία του

¹² Το τραγούδι αυτό υπάρχει στο CD της Δέσποινας Βανδή με τίτλο *Γειά* (2003, Heaven Music)

¹³ Το τραγούδι αυτό υπάρχει στο CD *Eurovision Song Contest, Riga 2003* (2003, EMI, LC 0542)

¹⁴ Το τραγούδι αυτό υπάρχει στο CD *House Experience 7* (2002, Heaven Music)

¹⁵ Το τραγούδι αυτό υπάρχει στο CD των Back to Basis *Alf Layla wa Layla* (2002, Minos EMI, 551159 2)

τραγουδιού αυτού είναι παρμένα από την ευρωπαϊκή μουσική (είτε λόγια/ «κλασσική» είτε δημοφιλή/ popular) (π.χ. χρήση κάποιων ευρωπαϊκών μουσικών οργάνων)

✓ Πρόσκληση των μαθητών να σχολιάσουν τη μίξη ευρωπαϊκών και μη στοιχείων στο εν λόγω τραγούδι. Οι μαθητές μπορούν (εάν σαφώς και οι ίδιοι το επιθυμούν) να εκφέρουν την άποψή τους για το αν η μίξη ευρωπαϊκών και μη στοιχείων στο τραγούδι αυτό τους αρέσει ή όχι και γιατί. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι απόψεις είναι σεβαστές, δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος» στις προσωπικές απόψεις των μαθητών και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό μουσικής εκφράσεις του τύπου: «ναί», «μάλιστα», «καλά», γιατί αυτές υποδηλώνουν ότι ο/η εκπαιδευτικός ασυναίσθητα συμφωνεί με την άποψη που ειπώθηκε, πράγμα το οποίο θα μπορούσε να εμποδίσει τους μαθητές στο να εκφράσουν ελεύθερα την προσωπική τους άποψη. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό μουσικής εκφράσεις του τύπου: «ευχαριστούμε», «ευχαριστούμε για την άποψή σου», οι οποίες είναι τελείως ουδέτερες σχετικά με την προσωπική άποψη που ειπώθηκε, και δεν θα μπορούσαν να εμποδίσουν τους μαθητές στο να εκφράσουν ελεύθερα την προσωπική τους άποψη.

✓ Αναφορά λίγων στοιχείων για το εν λόγω τραγούδι (πότε κυκλοφόρησε, τί απήχηση είχε στο κοινό κ.τ.λ.)

✓ Συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το ποιές τρέχουσες επιτυχίες (ελληνικές ή μη της δημοφιλούς/ popular μουσικής) έχουν στοιχεία τόσο της ευρωπαϊκής μουσικής (είτε της λόγιας/ «κλασσικής» είτε της δημοφιλούς/ popular) όσο και της αραβικής/ινδικής μουσικής. Οι απόψεις των μαθητών θα πρέπει να είναι τεκμηριωμένες (π.χ. στο χ τραγούδι ακούγεται σιτάρ που είναι όργανο της ινδικής μουσικής και κρουστά από drum machine τα οποία χαρακτηρίζουν την ευρωπαϊκή δημοφιλή / popular μουσική). Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να προταθεί (ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές θα μπορούσαν να προτείνουν) η πραγματοποίηση ενός project με θέμα: «Τρέχουσες επιτυχίες της δημοφιλούς/ popular μουσικής (είτε ελληνικές είτε ξένες) που έχουν στοιχεία τόσο της ευρωπαϊκής μουσικής (είτε της λόγιας/ «κλασσικής» είτε της δημοφιλούς / popular) όσο και της αραβικής/ινδικής μουσικής» το οποίο μπορεί να παρουσιαστεί όχι μόνο στην τάξη αλλά και στο διαδίκτυο ή στην τοπική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Λιάβας, Λάμπρος, «Λαϊκό ή Έντεχνο, Λαϊκό ή Λαϊκοφανές ή απλά ... Δημοφιλές», περ. *Παράδοση*, Μάιος-Ιούνιος 1993.
- Ryle, Gilbert (1966), *The concept of mind*. Harmondsworth: Penguin Books
- Samama, Leo, (2001), "Popular music", *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, second edition, Volume 20, pp. 128-166, London: Macmillan Publishers Limited.
- Swanwick, Keith, (1979), *A Basis for Musical Education*, London: Routledge.
- Swanwick, Keith, (1997), Assessing Musical Quality in the National Curriculum, *British Journal Music Education*, 14(3), pp. 205-215
- Swanwick, Keith, Tillman, J. (1986), The Sequence of Musical Development, *British Journal Music Education*, 3(3), pp.305-339. Cambridge University Press.
- Wicke, Peter, (1994), "Populäre Musik", *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, vol.7, pp. 1694-1704, München: Bärenreiter & J.B.Metzler
- Υπ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001) Προγράμματα Σπουδών Μουσικής Αγωγής, Φ.Ε.Κ. 1336, τ. Β', 18 Οκτωβρίου 2001

Δισκογραφία

Βανδή, Δέσποινα, Γειά (2003, Heaven Music)
Βολάνης, Σώτης, Sotis Βολάνης (2002, Vasipap, VAS650)
Θεοδωρίδου, Νατάσα, Νατάσα Θεοδωρίδου (1997, Columbia, COL489089-2)
Πανταζής, Λευτέρης, Φιλάκια (2000, MBI, 10805)
Atlas, Natasha, Halim (1997, Beggars Banquet Records Ltd, NATCD 1087)
Back to Basis, Alf Layla wa Layla (2002, Minos EMI, 551159 2)
Eurovision Song Contest, Riga 2003 (2003, EMI, LC 0542)
House Experience 7 (2002, Heaven Music)
Memories from Tunisia, The Best Arabic Songs (ACCD 149)
Saranga, Shlomi, Zaelana (2002, Eros Music, 08912)

Βιογραφικό

Η Ευγενία Καρούμπαλη γεννήθηκε στην Αθήνα το 1974. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Πάράλληλα σπούδασε πιάνο (δίπλωμα πιάνου, τάξη Μαρίνας Λαμπρινούδη) και ανώτερα θεωρητικά (πτυχίο Φούγκας, τάξη Νικηφόρου Νευράκη) στο Εθνικό Ωδείο. Από το 1998 εργάζεται ως εκπαιδευτικός μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Curriculum Vitae

Evgenia Karoumpali was born in Athens, Greece in 1974. She is a graduate of the Department of Music Studies of Athens' University. At the same time she has studied Piano (with Marina Lamprinoudi) and Theory of Music (with Nikiforos Nevraakis) at the National Conservatory in Athens. Since 1998 she works as a teacher of music in secondary education.

Ο Γ.Α. Παπαϊωάννου ως Δάσκαλος – Μια Δημιουργική Προσέγγιση της Διδασκαλίας της Τονικής Αρμονίας

Τσούγκρας Κώστας

tsougras@mus.auth.gr

Keywords: Γ.Α. Παπαϊωάννου, Τονική Αρμονία, Διδασκαλία Σύνθεσης, Διδασκαλία Αρμονίας
Y.A. Papaioannou, Tonal Harmony, Composition Curriculum, Harmony Curriculum

Περίληψη

Ο Γιάννης Α. Παπαϊωάννου (1910-1989), εκτός από σημαντικός συνθέτης, υπήρξε ένας από τους σπουδαιότερους δάσκαλους της νεότερης γενιάς των Ελλήνων συνθετών, θεωρητικών, μουσικολόγων ή παιδαγωγών. Η παρούσα εργασία, η οποία πηγάζει από τη μελέτη του διδακτικού έργου του Γ.Α.Π., το οποίο σώζεται με τη μορφή χειρόγραφων ασκήσεων στο αρχείο του, μελετά την παιδαγωγική του προσέγγιση στη διδασκαλία της τονικής υφής και συγκεκριμένα της τονικής αρμονίας. Παρουσιάζεται η βασική θεώρηση στην οποία βασιζόταν η διδασκαλία του και το πως μέσω αυτής απέφευγε την τυποποιημένη αναπαραγωγική διδασκαλία και ανέπτυξε τη δημιουργικότητα των μαθητών του. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά στοιχεία για το ερευνητικό έργο αποκατάστασης και έκδοσης του διδακτικού του υλικού, καθώς και αντιπροσωπευτικά δείγματα ασκήσεων τονικής υφής. Η εργασία δεν αποσκοπεί στην περιγραφή κάποιας παιδαγωγικής μεθόδου, διότι κάτι τέτοιο δεν υπήρξε ποτέ σκοπός του ίδιου, αλλά επιχειρεί να σκιαγραφήσει την ιδιαίτερα αποδοτική σχέση δασκάλου-μαθητή ως αποτέλεσμα της εξατομικευμένης διδασκαλίας, δηλαδή της διδασκαλίας που το περιεχόμενό της προσαρμόζεται στις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή. Τέλος, η παρουσιαζόμενη παιδαγωγική προσέγγιση συγκρίνεται με παλαιότερες ή νεότερες αντίστοιχες προσεγγίσεις από τον ελληνικό και διεθνή χώρο.

Yannis A. Papaioannou as a Teacher - A Creative Approach to Tonal Harmony Teaching

Abstract

Yannis A. Papaioannou (1910-1989) was, apart from an important composer, a very successful teacher of the post-war generation of Greek composers. The success of his teaching is proved by the remarkable number of major Greek composers that had studied with him and by the quality of their musical output. The present paper is the outcome of extensive research on Y.A.P.'s pedagogical oeuvre, which exists in the form of handwritten exercises being preserved at his archive, and studies his teaching approach on tonal composition and especially on tonal harmony. His basic viewpoint on music teaching is presented, as well as how it guided him in avoiding stereotype reproductive teaching and in developing his students' creative potential. In this context, a number of representative assignments written by him for his students is presented, along with his own solutions. The paper does not aim at rendering a teaching method or curriculum, because such a purpose was never intended by him, but rather at outlining the productive relationship between teacher and student as a result of personalized teaching, i.e. the teaching whose content is adapted to the student's needs and potential. Finally, the outlined pedagogical approach is compared with other past or present approaches from domestic or international music education areas.

Εισαγωγή - παιδαγωγική άποψη

Ο Γιάννης Ανδρέου Παπαϊωάννου (1910-1989), εκτός από σημαντικός συνθέτης, υπήρξε ένας από τους σπουδαιότερους δάσκαλους της νεότερης γενιάς των Ελλήνων συνθετών¹. Σύμφωνα με τα στοιχεία που υπάρχουν στις βιογραφίες του συνθέτη², δίδαξε μουσική στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1934-1961), θεωρητικά στο Εθνικό Ωδείο Αθηνών (1934-1937), ιστορία της μουσικής στο Εθνικό Εκπαιδευτήριο Αναβρύτων (1951-1961) και ανώτερα θεωρητικά και σύνθεση στο Ελληνικό Ωδείο Αθηνών (1952-1976). Το σημαντικότερο όμως μέρος της διδασκαλίας του ήταν τα ιδιαίτερα μαθήματα ειδικών θεωρητικών και σύνθεσης που έκανε στο σπίτι του σε όλες τις περιόδους της καριέρας του και μέχρι σχεδόν το τέλος της ζωής του.

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των μαθητών του - ο γράφων δεν είχε την τύχη να τον γνωρίσει παρά μόνο από τα χειρόγρατά του - αυτό που έκανε μοναδική τη διδασκαλία του Γ.Α. Παπαϊωάννου (Γ.Α.Π. στη συνέχεια του άρθρου) δεν ήταν απλά το εξαιρετικό επίπεδο της προφορικής παράδοσης ή η ποιότητα των προς λύση ασκήσεων. Πάνω από όλα ήταν κυρίως η ίδια η *εμπειρία* του μαθήματος, το θετικό *βίωμα* διδασκαλίας που αποκόμιζε ο μαθητής μέσω της επαφής του με την προσωπικότητα του δασκάλου³.

Ο Γ.Α.Π. δεν χρησιμοποίησε κάποια συγκεκριμένη παιδαγωγική μέθοδο, ούτε είχε σκοπό να αναπτύξει κάποια δική του, αλλά ακολουθούσε το ένστικτό του αφουγκραζόμενος τις ανάγκες των μαθητών του. Ο ίδιος μάλιστα ανέφερε χαρακτηριστικά σε ένα κείμενό του με τίτλο *Μουσική παιδεία*: "Ο εμπνευσμένος δάσκαλος δεν ακολουθεί καμιά μέθοδο διδασκαλίας προκαθορισμένη. Είναι και η διδασκαλία ζήτημα έμπνευσης"⁴. Η ιδιαίτερα αποδοτική σχέση δασκάλου-μαθητή υπήρξε αποτέλεσμα της εξατομικευμένης διδασκαλίας, δηλαδή της διδασκαλίας που το περιεχόμενό της προσαρμόζεται στις ανάγκες και δυνατότητες του μαθητή και που πραγματοποιείται μέσα από τη σύνθεση ξεχωριστών ασκήσεων για κάθε μαθητή, ανάλογα με το επίπεδό του και τα ενδιαφέροντά του. Η παιδαγωγική αυτή *άποψη* (όχι μέθοδος) συγκλίνει με την άποψη του φιλόσοφου και θεωρητικού της εκπαίδευσης Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ότι η εξέλιξη ενός ατόμου είναι οργανική, δηλαδή είναι μια εσωτερική διαδικασία ανάπτυξης και όχι ένας συνδυασμός μαθησιακών περιστάσεων. Μέσω της εσωτερικής, εξατομικευμένης διαδικασίας ανάπτυξης εξελίσσονται οι ιδιαίτερες ικανότητες ενός ατόμου, οι οποίες ενδέχεται να παραμείνουν ανενεργές μέσω μιας ομοιόμορφης για όλους εξωτερικής μαθησιακής διαδικασίας⁵. Το θετικό αποτέλεσμα βέβαια είναι η ανάπτυξη της

¹ Ένας ενδεικτικός αλλά εντυπωσιακός κατάλογος Ελλήνων συνθετών ή θεωρητικών που υπήρξαν μαθητές του περιλαμβάνεται στο αντίστοιχο λήμμα του "Λεξικού της Ελληνικής Μουσικής" του Τάκη Καλογερόπουλου (τόμος 4, σελ. 613).

² Οι πληροφορίες προέρχονται από το αντίστοιχο λήμμα του "Λεξικού των Ελλήνων Συνθετών" της Α. Συμεωνίδου (σελ. 332) και από το άρθρο του Δ. Γιάννου στην έκδοση-αφιέρωμα του Μουσείου Μπενάκη (Γιάννου 2004, σελ. 118).

³ Η σημασία της προσωπικότητας του δασκάλου είναι κεντρικό αντικείμενο μελέτης της παιδαγωγικής ψυχολογίας. Ο Γερμανός ερευνητής Ch. Caselmann μάλιστα ξεχώρισε δύο τύπους δασκάλων: τον "παιδότροπο", ο οποίος προσαρμόζει την παιδαγωγική του δραστηριότητα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και το "λογότροπο", ο οποίος τοποθετεί στο κέντρο των δραστηριοτήτων του το αντικείμενο που διδάσκει (Καψάλης 1990, σελ. 414-415). Στην πράξη βέβαια υπάρχουν μικτοί τύποι, που κλίνουν λιγότερο ή περισσότερο προς τους δύο ιδεώδεις τύπους.

⁴ Γιάννου 2004, σελ. 128.

⁵ Βασική αρχή της παιδαγωγικής ψυχολογίας (Καψάλης 1990, σελ. 312) είναι ότι δεν υπάρχει μάθηση χωρίς κίνητρα. Σύμφωνα με τον W. Correll, η διδασκαλία που δραστηριοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης (δηλ. αυτά

δημιουργικότητας του μαθητή και η αποκάλυψη και εξέλιξη των όποιων ιδιαίτερων δεξιοτήτων ή ταλέντων που διαθέτει με τον πιο αποδοτικό τρόπο.

Ο Γ.Α. Παπαϊωάννου απέφυγε να εκδώσει οποιοδήποτε μέρος του διδακτικού του έργου, προφανώς επειδή πίστευε ότι η διδασκαλία του δεν ήταν δυνατόν να συστηματοποιηθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να ενσωματωθεί σε μια έκδοση. Το γεγονός δε ότι ο ίδιος έγραφε συνεχώς - σχεδόν για πενήντα χρόνια, όπως αποδεικνύεται από τις χρονολογίες που συχνά υπάρχουν στα χειρόγραφα δελτία του - νέες ασκήσεις για τους μαθητές του φανερώνει τον διαρκή προβληματισμό του για το υλικό διδασκαλίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπως παρατηρεί ο Δ. Γιάννου⁶, το σύνολο του καταγραμμένου διδακτικού έργου, δηλαδή τα δελτία με τις ασκήσεις, ήταν ένα δυναμικά εξελισσόμενο *πρόπλασμα* διδασκαλίας, το οποίο έπαιρνε μια διαφορετική κάθε φορά συγκεκριμένη μορφή στη διάρκεια του κάθε μαθήματος και για τον κάθε συγκεκριμένο μαθητή.

Η έρευνα για το διδακτικό έργο του Γ.Α. Παπαϊωάννου

Τα κατάλοιπα του διδακτικού έργου του Γ.Α. Παπαϊωάννου, εφόσον ο ίδιος απείχε συνειδητά από τη συγγραφή και την έκδοση οποιουδήποτε εγχειριδίου, είναι τα χειρόγραφα με τις ασκήσεις που έγραψε για τους μαθητές του. Το υλικό αυτό βρίσκεται αρχειοθετημένο⁷ σε έξι ογκώδεις φακέλους αριθμημένους με λατινικά νούμερα (I-VI) και έναν ακόμη συμπληρωματικό φάκελο μη αριθμημένο. Υπολογίζεται ότι στα δελτία περιέχονται περίπου έξι με επτά χιλιάδες ασκήσεις, δεδομένου ότι σε κάθε δελτίο συχνά υπάρχουν πάνω από μία διαφορετικού τύπου ασκήσεις.

Το ερευνητικό έργο αποκατάστασης του διδακτικού αρχείου του Γ.Α.Π. επιτελείται από δύο μουσικολόγους: τον Δημήτρη Γιάννου και τον συντάκτη του παρόντος άρθρου. Σκοπός του έργου είναι η έκδοση του υλικού κατά τρόπο που να εξυπηρετεί τόσο την επιστημονική έρευνα όσο και τη διδασκαλία των ανώτερων θεωρητικών και της σύνθεσης⁸. Στο πλαίσιο του έργου αυτού έχουν γίνει ως τώρα τα εξής⁹:

- Όλα τα αυτόγραφα δελτία καταγράφηκαν και πήραν από έναν ταξινομικό κωδικό που περιγράφει το φάκελο στον οποίο βρίσκονται, τη θέση τους μέσα στο φάκελο και τον αύξοντα αριθμό τους. Για παράδειγμα, ο κωδικός IB32ν αναφέρεται στην πίσω πλευρά (v=verso) του δελτίου με τον αύξοντα αριθμό 32 που βρίσκεται στον υποφάκελο Β του φακέλου Ι.
- Το υλικό μεταφέρθηκε αρχικά σε μικροφίλμ και αργότερα (για τις ανάγκες της επεξεργασίας) σε φωτοτυπίες μεγέθους Α4.
- Αποφασίστηκε η έκδοση του διδακτικού έργου σε δύο μέρη, με το πρώτο να περιλαμβάνει τις ασκήσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία της τονικής και διευρυμένης τονικής μουσικής υφής και το δεύτερο να περιλαμβάνει ότι αφορά τη διδασκαλία των νεότερων τεχνικών σύνθεσης

που ωθούν το άτομο σε μια ενέργεια που αποτελεί αυτοσκοπό) βοηθά το μαθητή να εκμεταλλευτεί τις ιδιαίτερες ικανότητές του και να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του (Καψάλης 1990, σελ. 314).

⁶ Γιάννου 2004, σελ. 126-127.

⁷ Μέρος της αρχειοθέτησης έγινε από τον ίδιο τον Γ.Α.Π. λίγο πριν το θάνατό του.

⁸ Κάτι τέτοιο βέβαια είναι εφικτό μόνο στο βαθμό που ο δάσκαλος μπορεί να προσαρμόσει το υλικό στη δική του προσωπικότητα, διατηρώντας έτσι την άποψη διδασκαλίας του Γ.Α.Π..

⁹ Η ταξινόμηση των δελτίων έγινε από το Δ. Γιάννου, όπως και η ονοματολογία των κατηγοριών των ασκήσεων. Με την πορεία της έρευνας η ονοματολογία επεκτάθηκε είτε με νέες κατηγορίες είτε με νέες υποκατηγορίες από τον γράφοντα. Η επεξεργασία του υλικού στον Η/Υ γίνεται από τον συντάκτη του παρόντος ενώ ο έλεγχος σε συνεργασία με τον Δ. Γιάννου.

(πολυτονικότητα ή πολυτροπικότητα, δωδεκαφθογγισμός, σειραϊσμός, αλεατορικές τεχνικές, κλπ). Επίσης, δημιουργήθηκε η κωδική ονομασία των κατηγοριών των ασκήσεων (βλ. επόμενο κεφάλαιο).

- Ξεκίνησε η επεξεργασία¹⁰ των χειρογράφων που αφορούν το πρώτο μέρος της έκδοσης και η μεταφορά του περιεχομένου τους σε ηλεκτρονική μορφή με χρήση του προγράμματος Finale της Coda Music (η τελική μορφή είναι αρχεία γραφικών τύπου tiff ανάλυσης 600 dpi). Παράλληλα, γίνεται ανά τακτά διαστήματα ο έλεγχος της επεξεργασίας, μέσω του οποίου αποφασίζονται και ενδεχόμενες αλλαγές που αφορούν τη μεθοδολογία της. Στο παρόν στάδιο (Ιανουάριος 2005) έχουν ολοκληρωθεί 3395 αρχεία γραφικών που περιέχουν ασκήσεις τονικής υφής, τα οποία αντιστοιχούν στο περιεχόμενο όλων των φακέλων εκτός του δευτέρου.

Κατηγορίες ασκήσεων τονικής αρμονίας.

Τα αυτόγραφα δελτία (ή "χαρτάκια" όπως συνήθιζαν να λένε οι μαθητές του¹¹) που έχουν σωθεί στο αρχείο του Γ.Α.Π. περιέχουν ασκήσεις που καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος της διδασκαλίας της σύνθεσης. Στο παρόν άρθρο γίνεται λεπτομερής αναφορά μόνο στα είδη των ασκήσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της τονικής αρμονίας. Για κάθε είδος άσκησης δίνονται ένα ή περισσότερα παραδείγματα στην μεταγραμμένη τους σε ηλεκτρονικό υπολογιστή μορφή¹².

Οι κατηγορίες των ασκήσεων τονικής αρμονίας, όπως αυτές περιγράφονται ονοματολογικά στο πλαίσιο της έρευνας, είναι:

1. *Μελωδίες* (κωδικός ονομασίας αρχείων: M, προσωρινός αριθμός ασκήσεων: 234). Η κατηγορία αυτή αποτελείται από τις εξής επιμέρους υποκατηγορίες: Ma (ανάριθμες μελωδίες - 185 ασκήσεις), Me (ενάριθμες μελωδίες - 0), Ms (μελωδίες με λειτουργικά σύμβολα - 29), Mf (μελωδίες με ρωμαϊκά σύμβολα - 1), Mt (μελωδίες με κείμενο - 19), οι περισσότερες από τις οποίες είναι τύπου γερμανικού λαϊκού τραγουδιού (Volkslied). Πολύ συχνά ο Γ.Α.Π. δίνει, πέρα από την ίδια την μελωδία, ενδεικτικές ή λεπτομερείς υποδείξεις για το tempo, το ιστορικό ύφος και την ενορχήστρωση (π.χ. αν η άσκηση πρόκειται να γραφεί για χορωδία, για πιάνο, κουαρτέτο εγχόρδων ή οποιοδήποτε άλλο μουσικό σύνολο). Η παρατήρηση αυτή ισχύει και για τις άλλες παρόμοιες κατηγορίες, όπως τα μπάσα, τις διφωνίες και τα μικτά θέματα.

¹⁰ Κατά τη μεταφορά των χειρογράφων, κρίθηκε άσκοπη και επισφαλής η ενσωμάτωση οποιασδήποτε υπόδειξης σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης των ασκήσεων πέρα των αυθεντικών οδηγιών του Γ.Α.Π., καθώς θα περιείχε τον κίνδυνο παραποίησης του περιεχομένου τους. Έτσι, η επεξεργασία που γίνεται κατά την μεταγραφή των δελτίων αφορά κυρίως τη κατηγοριοποίησή τους, τη σαφήνεια της απόδοσης του υλικού (του μουσικού υλικού και των συνοδευτικών κειμένων), τη μετάφραση των οδηγιών στα ελληνικά και αγγλικά και την τυχόν διόρθωση σημειογραφικών αμελειών.

¹¹ Αξίζει να σημειωθεί η ποικιλία του είδους χαρτιών που είχε χρησιμοποιήσει ο Γ.Α.Π.: από το καλής ποιότητας χαρτί πενταγράμμου μέχρι το λεπτό χαρτί του εσωτερικού των πακέτων τσιγάρων ή το οποιαδήποτε κομμάτι χαρτιού ή χαρτονιού υπήρχε διαθέσιμο. Το στοιχείο αυτό δείχνει την αμεσότητα με την οποία συνέθετε τις ασκήσεις, καθώς και το ότι η καταγραφή τους ήταν μια πράξη αυθόρμητη, όπως η αποτύπωση μιας συνθετικής μουσικής ιδέας.

¹² Οι επεξηγήσεις των ασκήσεων είναι δίγλωσσες (στα ελληνικά και στα αγγλικά), σύμφωνα με την απόφαση που πάρθηκε για την έκδοση του διδακτικού έργου με διεθνείς προδιαγραφές. Πρέπει να αναφερθεί όμως ότι συχνά οι οδηγίες του Γ.Α.Π. είναι γραμμένες σε πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες ταυτόχρονα, κάτι το οποίο προσδίδει μεν στις ασκήσεις ένα ιδιαίτερο ύφος, δυσκολεύει δε την κατανόησή τους.

Παραδείγματα: Μα (ανάριθμες μελωδίες)

Andante Romance (Tschaikovsky style)

Για σόλο βιολί και συνοδεία.

For violin solo and accompaniment

(flute, clarinet, violin solo, cello)

Adagio

για κουαρτέτο εγχόρδων
for string quartet

Ms (μελωδίες με λειτουργικά σύμβολα αρμονίας)

Largo for Saxophone, Clarinet, 2 Horns, Trombone

T_1 S_5^6 T_1 $(S_3 D_3^7) S_1$ T_1^4 T_3 TP_V Dp_{III} D_3^7 (D_5^7) Dp_V T_3 D_1^7 $S^7 = D$
 T_1 (D_3^9) D $(S_{III} D_1^7)$ Tp_V T_5 $(S_{VII} D^7)$ $M = D^{..7}$
 T p T_3 D_3^7 $(D_7) [Sp]$ (D_7) Sp_V TP S_1 T_3 D_3 7_1
 T_1 TP_V S_6 D_1^7 Sp_{III} M_1 D_1^7 T_1 S_1^6 T_1

Moderato (♩=76) Prelude

Clar. (real sounds)

Na γίνει για φλάουτο, κλαρινέτο σε ΣΙ, αθάρα και τσέλο. Η δοσμένη μελωδία του προελούδιου θα δοθεί στο κλαρινέτο (στην πάρα θα γραφεί ένα τόνο ψηλότερα - σε ΝΤΟ μείζονα). Το τσέλο θα έχει τους βασικούς ψθόγγους του αρμονικού σκελετού ενώ η αθάρα θα κάνει ποταλματική συνοδεία*. Το φλάουτο θα συμπληρώνει την αρμονία.
Write for flute, clarinet in B, guitar and cello. The given melody of the prelude will be played by the clarinet (it will be written one whole tone higher - in C major). The cello will play the basic notes of the harmonic skeleton, while the guitar will play figured accompaniment*. The flute part will complete the harmony.

* π.χ. - c.g.

2. Μπάσα (κωδικός: Β, αριθμός ασκήσεων: 353). Οι επιμέρους κατηγορίες που προκύπτουν είναι: Βα (ανάριθμα μπάσα - 233), Βε (ενάριθμα μπάσα - 100), Βs (μπάσα με λειτουργικά σύμβολα - 20), Βr (μπάσα με ρωμαϊκά σύμβολα - 0).

Παραδείγματα: Βα (ανάριθμο μπάσο)

Allegretto

Βε (ενάριθμο μπάσο)

Ενάριθμο μπάσο (να παχθεί στο πιάνο) - Figured bass (to be played on the piano)

Largo

Bs (μπάσο με λειτουργικά σύμβολα)

The musical score for Bass (Bs) is written in 3/4 time. It consists of three staves. The first staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. The notes are: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F#3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F#6, G6, A6, B6, C7, D7, E7, F#7, G7, A7, B7, C8, D8, E8, F#8, G8, A8, B8, C9, D9, E9, F#9, G9, A9, B9, C10, D10, E10, F#10, G10, A10, B10, C11, D11, E11, F#11, G11, A11, B11, C12, D12, E12, F#12, G12, A12, B12, C13, D13, E13, F#13, G13, A13, B13, C14, D14, E14, F#14, G14, A14, B14, C15, D15, E15, F#15, G15, A15, B15, C16, D16, E16, F#16, G16, A16, B16, C17, D17, E17, F#17, G17, A17, B17, C18, D18, E18, F#18, G18, A18, B18, C19, D19, E19, F#19, G19, A19, B19, C20, D20, E20, F#20, G20, A20, B20, C21, D21, E21, F#21, G21, A21, B21, C22, D22, E22, F#22, G22, A22, B22, C23, D23, E23, F#23, G23, A23, B23, C24, D24, E24, F#24, G24, A24, B24, C25, D25, E25, F#25, G25, A25, B25, C26, D26, E26, F#26, G26, A26, B26, C27, D27, E27, F#27, G27, A27, B27, C28, D28, E28, F#28, G28, A28, B28, C29, D29, E29, F#29, G29, A29, B29, C30, D30, E30, F#30, G30, A30, B30, C31, D31, E31, F#31, G31, A31, B31, C32, D32, E32, F#32, G32, A32, B32, C33, D33, E33, F#33, G33, A33, B33, C34, D34, E34, F#34, G34, A34, B34, C35, D35, E35, F#35, G35, A35, B35, C36, D36, E36, F#36, G36, A36, B36, C37, D37, E37, F#37, G37, A37, B37, C38, D38, E38, F#38, G38, A38, B38, C39, D39, E39, F#39, G39, A39, B39, C40, D40, E40, F#40, G40, A40, B40, C41, D41, E41, F#41, G41, A41, B41, C42, D42, E42, F#42, G42, A42, B42, C43, D43, E43, F#43, G43, A43, B43, C44, D44, E44, F#44, G44, A44, B44, C45, D45, E45, F#45, G45, A45, B45, C46, D46, E46, F#46, G46, A46, B46, C47, D47, E47, F#47, G47, A47, B47, C48, D48, E48, F#48, G48, A48, B48, C49, D49, E49, F#49, G49, A49, B49, C50, D50, E50, F#50, G50, A50, B50, C51, D51, E51, F#51, G51, A51, B51, C52, D52, E52, F#52, G52, A52, B52, C53, D53, E53, F#53, G53, A53, B53, C54, D54, E54, F#54, G54, A54, B54, C55, D55, E55, F#55, G55, A55, B55, C56, D56, E56, F#56, G56, A56, B56, C57, D57, E57, F#57, G57, A57, B57, C58, D58, E58, F#58, G58, A58, B58, C59, D59, E59, F#59, G59, A59, B59, C60, D60, E60, F#60, G60, A60, B60, C61, D61, E61, F#61, G61, A61, B61, C62, D62, E62, F#62, G62, A62, B62, C63, D63, E63, F#63, G63, A63, B63, C64, D64, E64, F#64, G64, A64, B64, C65, D65, E65, F#65, G65, A65, B65, C66, D66, E66, F#66, G66, A66, B66, C67, D67, E67, F#67, G67, A67, B67, C68, D68, E68, F#68, G68, A68, B68, C69, D69, E69, F#69, G69, A69, B69, C70, D70, E70, F#70, G70, A70, B70, C71, D71, E71, F#71, G71, A71, B71, C72, D72, E72, F#72, G72, A72, B72, C73, D73, E73, F#73, G73, A73, B73, C74, D74, E74, F#74, G74, A74, B74, C75, D75, E75, F#75, G75, A75, B75, C76, D76, E76, F#76, G76, A76, B76, C77, D77, E77, F#77, G77, A77, B77, C78, D78, E78, F#78, G78, A78, B78, C79, D79, E79, F#79, G79, A79, B79, C80, D80, E80, F#80, G80, A80, B80, C81, D81, E81, F#81, G81, A81, B81, C82, D82, E82, F#82, G82, A82, B82, C83, D83, E83, F#83, G83, A83, B83, C84, D84, E84, F#84, G84, A84, B84, C85, D85, E85, F#85, G85, A85, B85, C86, D86, E86, F#86, G86, A86, B86, C87, D87, E87, F#87, G87, A87, B87, C88, D88, E88, F#88, G88, A88, B88, C89, D89, E89, F#89, G89, A89, B89, C90, D90, E90, F#90, G90, A90, B90, C91, D91, E91, F#91, G91, A91, B91, C92, D92, E92, F#92, G92, A92, B92, C93, D93, E93, F#93, G93, A93, B93, C94, D94, E94, F#94, G94, A94, B94, C95, D95, E95, F#95, G95, A95, B95, C96, D96, E96, F#96, G96, A96, B96, C97, D97, E97, F#97, G97, A97, B97, C98, D98, E98, F#98, G98, A98, B98, C99, D99, E99, F#99, G99, A99, B99, C100, D100, E100, F#100, G100, A100, B100, C101, D101, E101, F#101, G101, A101, B101, C102, D102, E102, F#102, G102, A102, B102, C103, D103, E103, F#103, G103, A103, B103, C104, D104, E104, F#104, G104, A104, B104, C105, D105, E105, F#105, G105, A105, B105, C106, D106, E106, F#106, G106, A106, B106, C107, D107, E107, F#107, G107, A107, B107, C108, D108, E108, F#108, G108, A108, B108, C109, D109, E109, F#109, G109, A109, B109, C110, D110, E110, F#110, G110, A110, B110, C111, D111, E111, F#111, G111, A111, B111, C112, D112, E112, F#112, G112, A112, B112, C113, D113, E113, F#113, G113, A113, B113, C114, D114, E114, F#114, G114, A114, B114, C115, D115, E115, F#115, G115, A115, B115, C116, D116, E116, F#116, G116, A116, B116, C117, D117, E117, F#117, G117, A117, B117, C118, D118, E118, F#118, G118, A118, B118, C119, D119, E119, F#119, G119, A119, B119, C120, D120, E120, F#120, G120, A120, B120, C121, D121, E121, F#121, G121, A121, B121, C122, D122, E122, F#122, G122, A122, B122, C123, D123, E123, F#123, G123, A123, B123, C124, D124, E124, F#124, G124, A124, B124, C125, D125, E125, F#125, G125, A125, B125, C126, D126, E126, F#126, G126, A126, B126, C127, D127, E127, F#127, G127, A127, B127, C128, D128, E128, F#128, G128, A128, B128, C129, D129, E129, F#129, G129, A129, B129, C130, D130, E130, F#130, G130, A130, B130, C131, D131, E131, F#131, G131, A131, B131, C132, D132, E132, F#132, G132, A132, B132, C133, D133, E133, F#133, G133, A133, B133, C134, D134, E134, F#134, G134, A134, B134, C135, D135, E135, F#135, G135, A135, B135, C136, D136, E136, F#136, G136, A136, B136, C137, D137, E137, F#137, G137, A137, B137, C138, D138, E138, F#138, G138, A138, B138, C139, D139, E139, F#139, G139, A139, B139, C140, D140, E140, F#140, G140, A140, B140, C141, D141, E141, F#141, G141, A141, B141, C142, D142, E142, F#142, G142, A142, B142, C143, D143, E143, F#143, G143, A143, B143, C144, D144, E144, F#144, G144, A144, B144, C145, D145, E145, F#145, G145, A145, B145, C146, D146, E146, F#146, G146, A146, B146, C147, D147, E147, F#147, G147, A147, B147, C148, D148, E148, F#148, G148, A148, B148, C149, D149, E149, F#149, G149, A149, B149, C150, D150, E150, F#150, G150, A150, B150, C151, D151, E151, F#151, G151, A151, B151, C152, D152, E152, F#152, G152, A152, B152, C153, D153, E153, F#153, G153, A153, B153, C154, D154, E154, F#154, G154, A154, B154, C155, D155, E155, F#155, G155, A155, B155, C156, D156, E156, F#156, G156, A156, B156, C157, D157, E157, F#157, G157, A157, B157, C158, D158, E158, F#158, G158, A158, B158, C159, D159, E159, F#159, G159, A159, B159, C160, D160, E160, F#160, G160, A160, B160, C161, D161, E161, F#161, G161, A161, B161, C162, D162, E162, F#162, G162, A162, B162, C163, D163, E163, F#163, G163, A163, B163, C164, D164, E164, F#164, G164, A164, B164, C165, D165, E165, F#165, G165, A165, B165, C166, D166, E166, F#166, G166, A166, B166, C167, D167, E167, F#167, G167, A167, B167, C168, D168, E168, F#168, G168, A168, B168, C169, D169, E169, F#169, G169, A169, B169, C170, D170, E170, F#170, G170, A170, B170, C171, D171, E171, F#171, G171, A171, B171, C172, D172, E172, F#172, G172, A172, B172, C173, D173, E173, F#173, G173, A173, B173, C174, D174, E174, F#174, G174, A174, B174, C175, D175, E175, F#175, G175, A175, B175, C176, D176, E176, F#176, G176, A176, B176, C177, D177, E177, F#177, G177, A177, B177, C178, D178, E178, F#178, G178, A178, B178, C179, D179, E179, F#179, G179, A179, B179, C180, D180, E180, F#180, G180, A180, B180, C181, D181, E181, F#181, G181, A181, B181, C182, D182, E182, F#182, G182, A182, B182, C183, D183, E183, F#183, G183, A183, B183, C184, D184, E184, F#184, G184, A184, B184, C185, D185, E185, F#185, G185, A185, B185, C186, D186, E186, F#186, G186, A186, B186, C187, D187, E187, F#187, G187, A187, B187, C188, D188, E188, F#188, G188, A188, B188, C189, D189, E189, F#189, G189, A189, B189, C190, D190, E190, F#190, G190, A190, B190, C191, D191, E191, F#191, G191, A191, B191, C192, D192, E192, F#192, G192, A192, B192, C193, D193, E193, F#193, G193, A193, B193, C194, D194, E194, F#194, G194, A194, B194, C195, D195, E195, F#195, G195, A195, B195, C196, D196, E196, F#196, G196, A196, B196, C197, D197, E197, F#197, G197, A197, B197, C198, D198, E198, F#198, G198, A198, B198, C199, D199, E199, F#199, G199, A199, B199, C200, D200, E200, F#200, G200, A200, B200, C201, D201, E201, F#201, G201, A201, B201, C202, D202, E202, F#202, G202, A202, B202, C203, D203, E203, F#203, G203, A203, B203, C204, D204, E204, F#204, G204, A204, B204, C205, D205, E205, F#205, G205, A205, B205, C206, D206, E206, F#206, G206, A206, B206, C207, D207, E207, F#207, G207, A207, B207, C208, D208, E208, F#208, G208, A208, B208, C209, D209, E209, F#209, G209, A209, B209, C210, D210, E210, F#210, G210, A210, B210, C211, D211, E211, F#211, G211, A211, B211, C212, D212, E212, F#212, G212, A212, B212, C213, D213, E213, F#213, G213, A213, B213, C214, D214, E214, F#214, G214, A214, B214, C215, D215, E215, F#215, G215, A215, B215, C216, D216, E216, F#216, G216, A216, B216, C217, D217, E217, F#217, G217, A217, B217, C218, D218, E218, F#218, G218, A218, B218, C219, D219, E219, F#219, G219, A219, B219, C220, D220, E220, F#220, G220, A220, B220, C221, D221, E221, F#221, G221, A221, B221, C222, D222, E222, F#222, G222, A222, B222, C223, D223, E223, F#223, G223, A223, B223, C224, D224, E224, F#224, G224, A224, B224, C225, D225, E225, F#225, G225, A225, B225, C226, D226, E226, F#226, G226, A226, B226, C227, D227, E227, F#227, G227, A227, B227, C228, D228, E228, F#228, G228, A228, B228, C229, D229, E229, F#229, G229, A229, B229, C230, D230, E230, F#230, G230, A230, B230, C231, D231, E231, F#231, G231, A231, B231, C232, D232, E232, F#232, G232, A232, B232, C233, D233, E233, F#233, G233, A233, B233, C234, D234, E234, F#234, G234, A234, B234, C235, D235, E235, F#235, G235, A235, B235, C236, D236, E236, F#236, G236, A236, B236, C237, D237, E237, F#237, G237, A237, B237, C238, D238, E238, F#238, G238, A238, B238, C239, D239, E239, F#239, G239, A239, B239, C240, D240, E240, F#240, G240, A240, B240, C241, D241, E241, F#241, G241, A241, B241, C242, D242, E242, F#242, G242, A242, B242, C243, D243, E243, F#243, G243, A243, B243, C244, D244, E244, F#244, G244, A244, B244, C245, D245, E245, F#245, G245, A245, B245, C246, D246, E246, F#246, G246, A246, B246, C247, D247, E247, F#247, G247, A247, B247, C248, D248, E248, F#248, G248, A248, B248, C249, D249, E249, F#249, G249, A249, B249, C250, D250, E250, F#250, G250, A250, B250, C251, D251, E251, F#251, G251, A251, B251, C252, D252, E252, F#252, G252, A252, B252, C253, D253, E253, F#253, G253, A253, B253, C254, D254, E254, F#254, G254, A254, B254, C255, D255, E255, F#255, G255, A255, B255, C256, D256, E256, F#256, G256, A256, B256, C257, D257, E257, F#257, G257, A257, B257, C258, D258, E258, F#258, G258, A258, B258, C259, D259, E259, F#259, G259, A259, B259, C260, D260, E260, F#260, G260, A260, B260, C261, D261, E261, F#261, G261, A261, B261, C262, D262, E262, F#262, G262, A262, B262, C263, D263, E263, F#263, G263, A263, B263, C264, D264, E264, F#264, G264, A264, B264, C265, D265, E265, F#265, G265, A265, B265, C266, D266, E266, F#266, G266, A266, B266, C267, D267, E267, F#267, G267, A267, B267, C268, D268, E268, F#268, G268, A268, B268, C269, D269, E269, F#269, G269, A269, B269, C270, D270, E270, F#270, G270, A270, B270, C271, D271, E271, F#271, G271, A271, B271, C272, D272, E272, F#272, G272, A272, B272, C273, D273, E273, F#273, G273, A273, B273, C274, D274, E274, F#274, G274, A274, B274, C275, D275, E275, F#275, G275, A275, B275, C276, D276, E276, F#276, G276, A276, B276, C277, D277, E277, F#277, G277, A277, B277, C278, D278, E278, F#278, G278, A278, B278, C279, D279, E279, F#279, G279, A279, B279, C280, D280, E280, F#280, G280, A280, B280, C281, D281, E281, F#281, G281, A281, B281, C282, D282, E282, F#282, G282, A282, B282, C283, D283, E283, F#283, G283, A283, B283, C284, D284, E284, F#284, G284, A284, B284, C285, D285, E285, F#285, G285, A285, B285, C286, D286, E286, F#286, G286, A286, B286, C287, D287, E287, F#287, G287, A287, B287, C288, D288, E288, F#288, G288, A288, B288, C289, D289, E289, F#289, G289, A289, B289, C290, D290, E290, F#290, G290, A290, B290, C291, D291, E291, F#291, G291, A291, B291, C292, D292, E292, F#292, G292, A292, B292, C293, D293, E293, F#293, G293, A293, B293, C294, D294, E294, F#294, G294, A294, B294, C295, D295, E295, F#295, G295, A295, B295, C296, D296, E296, F#296, G296, A296, B296, C297, D297, E297, F#297, G297, A297, B297, C298, D298, E298, F#298, G298, A298, B298, C299, D299, E299, F#299, G299, A299, B299, C300, D300, E300, F#300, G300, A300, B300, C301, D301, E301, F#301, G301, A301, B301, C302, D302, E302, F#302, G302, A302, B302, C303, D303, E303, F#303, G303, A303, B303, C304, D304, E304, F#304, G304, A304, B304, C305, D305, E305, F#305, G305, A305, B305, C306, D306, E306, F#306, G306, A306, B306, C307, D307, E307, F#307, G307, A307, B307, C308, D308, E308, F#308, G308, A308, B308, C309, D309, E309, F#309, G309, A309, B309, C310, D310, E310, F#310, G310, A310, B310, C311, D311, E311, F#311, G311, A311, B311, C312, D312, E312, F#312, G312, A312, B312, C313, D313, E313, F#313, G313, A313, B313, C314, D314, E314, F#314, G314, A314, B314, C315, D315, E315, F#315, G315, A315, B315, C316, D316, E316, F#316, G316, A316, B316, C317, D317, E317, F#317, G317, A317, B317, C318, D318, E318, F#318, G318, A318, B318, C319, D319, E319, F#319, G319, A319, B319, C320, D320, E320, F#320, G320, A320, B320, C321, D321, E321, F#321, G321, A321, B321, C322, D322, E322, F#322, G322, A322, B322, C323, D323, E323, F#323, G323, A323, B323, C324, D324, E324, F#324, G324, A324, B324, C325, D325, E325, F#325, G325, A325, B325, C326, D326, E326, F#326, G326, A326, B326, C327, D327, E327, F#327, G327, A327, B327, C328, D328, E328, F#328, G328, A328, B328, C329, D329, E329, F#329, G329, A329, B329, C330, D330, E330, F#330, G330, A330, B330, C331, D331, E331, F#331, G331, A331, B331, C332, D332, E332, F#332, G332, A332, B332, C333, D333, E333, F#333, G333, A333, B333, C334, D334, E334, F#334, G334, A334, B334, C335, D335, E335, F#335, G335, A335, B335, C336, D336, E336, F#336, G336, A336, B336, C337, D337, E337, F#337, G337, A337, B337, C338, D338, E338, F#338, G338, A338, B338, C339, D339, E339, F#339, G339, A339, B339, C340, D340, E340, F#340, G340, A340, B340, C341, D341, E341, F#341, G341, A341, B341, C342, D342, E342, F#342, G342, A342, B342, C343, D343, E343, F#343, G343, A343, B343, C344, D344, E344, F#344, G344, A344, B344, C345, D345, E345, F#345, G345, A345, B345, C346, D346, E346, F#346, G346, A346, B346, C347, D347, E347, F#347, G347, A347, B347, C348, D348, E348, F#348, G348, A348, B348, C349, D349, E349, F#349, G349, A349, B349, C350, D350, E350, F#350, G350, A350, B350, C351, D351, E351, F#351, G351, A351, B351, C352, D352, E352, F#352, G352, A352, B352, C353, D353, E353, F#353, G353, A353, B353, C354, D354, E354, F#354, G354, A354, B354, C355, D355, E355, F#355, G355, A355, B355, C356, D356, E356, F#356, G356, A356, B356, C357, D357, E357, F#357, G357, A357, B357, C358, D358, E358, F#358, G358, A358, B358, C359, D359, E359, F#359

Παράδειγμα: Ca (ανάριθμη μικτή μελωδία)

Tempo di Minuetto Για κουαρτέτο εγχόρδων

5. *Ρυθμικοί σκελετοί* (κωδικός: SR, αριθμός ασκήσεων: 27). Επιμέρους κατηγοριοποίηση σε: SRa (0), SRe (0), SRs (9), SRr (0) με αντίστοιχη σημασία των συμβόλων a, e, s, r και σε SRt (άσκηση τύπου test - 18). Στις ασκήσεις αυτού του είδους δίνεται, άλλοτε σε πλήρη και άλλοτε σε ελλιπή μορφή, ένας ρυθμικός σκελετός, ο οποίος συνήθως αποτελείται από συγκεκριμένα ρυθμικά σχήματα και την ανάπτυξή τους, και ζητείται η υλοποίησή του για ένα καθορισμένο οργανικό σύνολο. Συχνά δίνεται και ένας αρμονικός σκελετός με τα κατάλληλα λειτουργικά ή ρωμαϊκά σύμβολα.

Παραδείγματα: SRs (ρυθμικός σκελετός με λειτουργικά σύμβολα)

Άσκηση με αρμονικό σκελετό - Exercise with harmonic skeleton

Adagio

T_1 $(D)_1$ D $(D)_1$ M T_p S $(D)_1$ D T
 ή - or: T_1 $(D)_1$ S $(D)_1$ S $(D)_1$ D $(D)_1$ D_p S D T

SRt (ανάριθμος ρυθμικός σκελετός τύπου Test)

Lento Test

6. *Αρμονικοί σκελετοί χωρίς ρυθμικό προσδιορισμό* (κωδικός: S, αριθμός ασκήσεων: 274). Επιμέρους κατηγοριοποίηση σε: Ss (268 ασκήσεις), Sr (6 ασκήσεις) με αντίστοιχη σημασία των συμβόλων s και r. Σε αυτές περιλαμβάνονται και οι υποκατηγορίες: Ssm (μετατροπία - 3 ασκήσεις) και Ssi (αυτοσχεδιασμός - 75 ασκήσεις). Στις ασκήσεις αυτού του είδους δίνεται μόνο ένας αρμονικός σκελετός με τη μορφή μιας διαδοχής λειτουργικών ή ρωμαϊκών συμβόλων. Αρκετές ασκήσεις συνοδεύονται από ένα διευκρινιστικό κείμενο, το οποίο κατευθύνει την υλοποίησή τους, η πλειοψηφία όμως των ασκήσεων αυτού του τύπου δεν περιέχει επιπλέον στοιχεία, πράγμα που σημαίνει είτε ότι δίνονταν προφορικές οδηγίες στη διάρκεια του μαθήματος, είτε ότι ο μαθητής έπρεπε μόνος του, βασιζόμενος στην προηγούμενη εμπειρία του, να υλοποιήσει την άσκηση κατά τον τρόπο που αυτός έκρινε καλύτερο.

Παραδείγματα: Ss (αρμονικοί σκελετοί με λειτουργικά σύμβολα)

$$T_1 \cdot P_V \cdot S_{III} \cdot D^7 \cdot T_1 \cdot S_3 \cdot S_3 \cdot D^7 \cdot T_V \cdot S^{VII} \cdot D^9 \cdot T_V \cdot S_P \cdot S_V^{VII} \cdot D \cdot T$$

Με αυτόν τον αρμονικό σκελετό να γίνει μια μικρή πολυφωνική σύνθεση (π.χ. κύρια μελωδική γραμμή και συνοδεία) για κλαρινέτο (γραμμένο όπως ακούγεται), κιθάρα (με αρμονικά στολισματα) και τσέλο. Η επιλογή της διάρκειας των συγχορδίων είναι ελεύθερη. Η επιλογή του μέτρου, της τονικότητας, κλπ είναι επίσης ελεύθερη.

With this harmonic skeleton make a short polyphonic composition (i.e. main melodic line with accompaniment) for clarinet (written as it sounds), guitar (with harmonic figuration) and cello. The choice of the chords' duration is free. The choice of time signature, tonality, etc is also free.

Αρμονικός σκελετός για αυτοσχεδιασμό - Harmonic skeleton for improvisation

$$T \cdot S_V^{VII} \cdot D^4 \cdot S_1 \cdot D^7 \cdot T_V \cdot D^9 \cdot D_1 \cdot D^7 \cdot D_1 \cdot D^9 \cdot T_3 \cdot S_6 \cdot D_1^6 \cdot T_1$$

Ο ίδιος σκελετός μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια μετατροπία για 3 όργανα με δικό σας θέμα.

The same skeleton can be used for a modulation for 3 instruments with your own theme.

Sr (αρμονικός σκελετός με ρωμαϊκά σύμβολα)

$$^{\circ}I_1 \ ^{\circ}V_3 \ ^{\circ}II_5^{7>} \ ^{\circ}V_1 = \text{(modul.)} \ ^{\circ}III_1 \ ^{\circ}V_5^{7>} \ ^{\circ}T_1 \ ^{\circ}II_3^{5>} \ (^{\circ}V_3^{7>}) \rightarrow \ ^{\circ}V_1^3 \ \cong \ ^{\circ}V_3^{9>} \ ^{\circ}I_1 \ ^{\circ}II_7^{5>} \ ^{\circ}V_3^{7>} \ ^{\circ}IV_5 \ ^{\circ}I_1$$

(modul.)

7. *Θέματα μετατροπίας* (κωδικός: TM, αριθμός ασκήσεων: 121). Στις ασκήσεις αυτού του είδους δίνεται ένα μελωδικό θέμα, συχνά συνοδευμένο από μια αντιστικτική συνοδεία ή τις δυνατότητες μετασχηματισμού του, και μια αλληλουχία τονικών χώρων, από τους οποίους πρέπει να περάσει ο μαθητής κατά την πολυφωνική επεξεργασία της λύσης του.

Παραδείγματα (το δεύτερο παράδειγμα περιέχει και ένα υπόδειγμα λύσης):

Μετατροπία με δύο θέματα
Modulation with two themes

F major → Ab major → C minor → D major (16-20 bars) for string quartet

Μετατροπία με δοσμένο θέμα - Modulation with given theme

C minor → Bb major (12-14 bars)

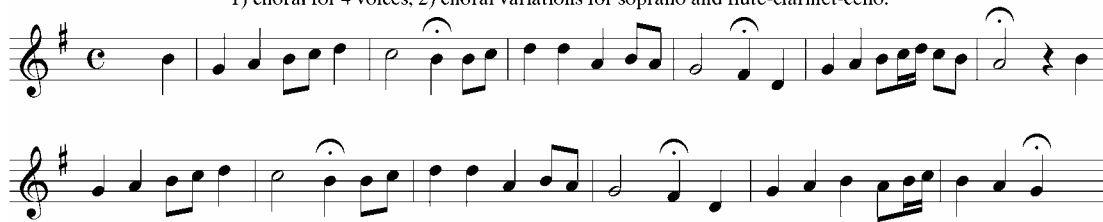
Υπόδειγμα λύσης - Solution model

(C minor) I V⁴₃ VI I (V₃) IV I=II (Bb major)

8. *Χορικά* (κωδικός: X, αριθμός ασκήσεων: 113). Στις ασκήσεις αυτού του είδους δίνεται συνήθως μια αυθεντική μονοφωνική μελωδία χορικού, και ζητείται είτε η εναρμόνισή της για τετράφωνη χορωδία είτε η αντιστικτική επεξεργασία της για πληκτροφόρο όργανο ή για οργανικά σύνολα. Και στις δύο περιπτώσεις, το ζητούμενο είναι η προσέγγιση του συνθετικού ύφους της εποχής μπαρόκ.

Παράδειγμα:

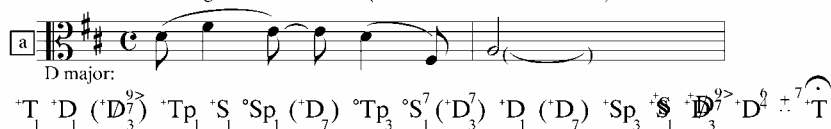
1) χορικό για 4 φωνές, 2) παραλλαγές χορικού για σοπράνο και φλάουτο-κλαρινέτο-τσέλο.
1) choral for 4 voices, 2) choral variations for soprano and flute-clarinet-cello.



9. *Θέματα σύνθεσης* (κωδικός: TC, αριθμός ασκήσεων: 63). Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει προς το παρόν 23 τονικές ασκήσεις και 40 ασκήσεις με σύγχρονες τεχνικές. Ο κύριος όγκος της κατηγορίας, αποτελούμενος από δωδεκαφθογγικές και σειραϊκές ασκήσεις, δεν έχει ακόμα μεταφερθεί από τα χειρόγραφα, διότι ανήκει στο δεύτερο μέρος της έρευνας, που αφορά τη διδασκαλία των τεχνικών του 20^{ου} αιώνα. Στις ασκήσεις τονικής υφής δίνονται συνήθως ένα ή περισσότερα θέματα και κάποια στοιχεία για τον αρμονικό ή/και μορφολογικό σκελετό και ζητείται η ολοκλήρωση του έργου. Πάντα διευκρινίζεται το οργανικό σύνολο για το οποίο θα γραφεί το έργο και συχνά δίνονται στοιχεία για το συνθετικό ύφος.

Παραδείγματα:

Να γίνει η πολυφωνική επεξεργασία του θέματος α για κουαρτέτο εγχόρδων με βάση τον παρακάτω αρμονικό σκελετό (η διάζευξη των συγχορδιών είναι ελεύθερη).
Make a polyphonic processing of theme a for string quartet based on the following harmonic skeleton (the chords' durations are free).



Διμερής φόρμα για βιολί, βιόλα, τσέλο (32-36 μέτρα) - Binary form for violin, viola, cello (32-36 bars)



10. *Θέματα αυτοσχεδιασμού* (κωδικός: TIm, αριθμός ασκήσεων: 34). Στις ασκήσεις αυτές δίνεται είτε μια ημιτελής παρτιτούρα (άλλοτε ως προς την φόρμα και άλλοτε ως προς την πολυφωνία) είτε μια αρμονική αλληλουχία και ζητείται η αυτοσχέδια συμπλήρωσή της μέσω της απευθείας εκτέλεσης στο πιάνο.

Παράδειγμα:

Αυτοσχεδιαζόμενη συνοδεία - Improvised accompaniment

Adagio

Piano

11. *Οτιδήποτε άλλο* (κωδικός: EL, αριθμός μελών: 42). Τα μέλη αυτής της κατηγορίας δεν έχουν χαρακτήρα άσκησης και είτε λειτουργούν επεξηγηματικά σε ασκήσεις άλλων κατηγοριών, είτε αφορούν ζητήματα ενορχήστρωσης και οργανολογίας, είτε έχουν θεωρητικό περιεχόμενο.

Παράδειγμα:

Pedale (Pedalpoint - Orgelpunkt - Ίσον ή Ισοκράτης)

Φθόγγος κρατημένος άνωθεν, κάτωθεν ή μέσω του οποίου
διέρχονται διάφορες συγχορδίες.

π.χ.

T₁ (D) Sp (D) Dp (D⁷) S D⁷ T

D¹ (D⁷) S (D) Tp °S (D⁷) D⁷ S T

Ts (D) D (°S - D) Dp S (D⁷) D

Ts - D₃ (°S^{VII} D) - Sp Tp (D - 7) - Dp °S_{III} (D⁷) - D₃

Συμπεράσματα

Τα χρόνια προβλήματα του τρόπου διδασκαλίας της αρμονίας στην Ελλάδα, απόρροια ίσως της συστηματικής χρήσης του εγχειριδίου του Theodore Dubois (*Traité d'harmonie théorique et pratique*, 1921) από την πλειονότητα των ωδείων στο μεγαλύτερο μέρος του 20^{ου} αιώνα (Ωδείο Αθηνών, Ελληνικό Ωδείο, Εθνικό Ωδείο, κλπ) μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: η θεωρητική αντιμετώπιση του θέματος αρμονίας, η αποφυγή σύνδεσης των αρμονικών φαινομένων με την ιστορική τους προέλευση και τη διαμόρφωση του μουσικού ύφους, η ελλιπής

- βασισμένη στο ενάρθρο μπάσο - σημειογραφία, η έμφαση στην αποφυγή των αρμονικών λαθών με υποβάθμιση της καλλιτεχνικής διάστασης της λύσης, η έλλειψη ενορχηστρωτικού προσδιορισμού και γενικά η απομάκρυνση από τον ουσιαστικό στόχο της διδασκαλίας της αρμονίας που είναι η μουσική δημιουργία.

Όλα τα παραπάνω προβλήματα αποφεύγονται στην διδασκαλία του Γ.Α.Π., όπως γίνεται αντιληπτό από τα προαναφερθέντα είδη ασκήσεων, με τους εξής τρόπους:

- Γίνεται παράλληλα η σπουδή της αρμονίας και της αντίστιξης.
- Χρησιμοποιείται η λειτουργική σημειογραφία του Riemann¹³, η οποία διευκολύνει τη δημιουργία αρμονικών σκελετών με σαφή περιγραφή του συγχχορδιακού περιεχομένου.
- Δίνονται ασκήσεις όχι μόνο για μικτή χορωδία αλλά και για διάφορα οργανικά σύνολα (πιάνο, τρίο, κουαρτέτο, κλπ) μέσω των οποίων δημιουργείται επαφή με τα όργανα της ορχήστρας και ευνοείται η δημιουργία πολυπλοκότερων μελωδικών γραμμών.
- Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη μοτιβική-θεματική επεξεργασία μέσω ασκήσεων που ξεπερνούν το παραδοσιακό "θέμα αρμονίας", όπως οι ασκήσεις μετατροπίας με δοσμένο θέμα και οι ασκήσεις αυτοσχεδιασμού.
- Γίνεται η σύνδεση της αρμονίας με τη μορφολογία και την ιστορία μέσω ασκήσεων στη σύνθεση μικρών φορμών συγκεκριμένου ιστορικού ύφους (παραλλαγές, διμερής ή τριμερής φόρμα, φόρμα σονάτα, κλπ).

Συμπερασματικά, η διδακτική προσέγγιση του Γ.Α.Π. μέσω του παρόντος διδακτικού υλικού αναπτύσσει τη *δημιουργικότητα*, καθώς δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των αρμονικών δομών με απώτερο στόχο τη δημιουργία μουσικής και όχι μόνο στην τήρηση των κανόνων και στην αποφυγή των αρμονικών λαθών. Κυρίως όμως, και αυτό δεν διαφαίνεται από τις κατηγορίες των ασκήσεων, αλλά από τον τρόπο χρήσης τους, το διδακτικό υλικό διαμορφώνεται μέσα στο μάθημα με *ευελιξία*, χωρίς κάποια προκαθορισμένη σειρά ή με κάποια συγκεκριμένη μέθοδο, έτσι ώστε η διδακτική ύλη και το επίπεδο εμβάθυνσης σε αυτή να αποτελεί άμεση συνάρτηση των δυνατοτήτων και των αναγκών του κάθε μαθητή.

Παρόμοια με του Γ.Α. Παπαϊωάννου προσέγγιση της διδασκαλίας της αρμονίας μπορεί να θεωρηθεί αυτή του Paul Hindemith¹⁴ (αποτυπωμένη στα δύο βιβλία του με τίτλο *Traditional Harmony*, 1943 & 1949). Ο Hindemith διατυπώνει λίγους κανόνες και δίνει πολλές ασκήσεις με ενδιαφέρουσες συνθετικές προεκτάσεις, καθώς και αρμονικούς σκελετούς προς ανάπτυξη, χωρίς όμως αναφορές σε κάποιο ιστορικό ύφος. Τον επιτυχημένο συγκερασμό κανόνων αρμονίας και παράθεσης παραδειγμάτων από τη μουσική εργογραφία αποτύπωσε στο βιβλίο του ο Walter Piston (*Harmony*, 1941), ενώ ο Diether de la Motte έδωσε στο μάθημα της αρμονίας εξολοκλήρου ιστορική προοπτική (*Harmonielehre*, 1976), χωρίς όμως συνθετικά ερεθίσματα ή εμπνευσμένες δημιουργικές ασκήσεις. Τα τελευταία χρόνια, το κυρίαρχο ρεύμα στη διδασκαλία της αρμονίας, εκφρασμένο με εγχειρίδια όπως το *Tonal Harmony* των Kostka & Payne (2000), το *Stylistic Harmony* της Butterworth (1992) ή το *Analysis through Composition* του Cook, δικαιώνει τις επιλογές του Γ.Α.Π., δίνοντας βάρος στη στυλιστική, ιστορικά προσδιορισμένη, σύνθεση και στην επαφή του μαθητή με τις μουσικές φόρμες και τα μουσικά όργανα.

¹³ Ο Γ.Α.Π. χρησιμοποιεί την αρχική λειτουργική σημειογραφία του Riemann, όπως αυτή περιγράφεται στο *Harmony Simplified* (1896) και όχι την απλούστερη σύγχρονη σημειογραφία του Wilhelm Maler ή του Diether de la Motte.

¹⁴ Πιθανώς ο Γ.Α.Π. να χρησιμοποίησε τα βιβλία του Hindemith σε κάποιο πρώιμο στάδιο της διδασκαλικής του καριέρας. Είναι αξιοσημείωτη η ύπαρξη μιας ολοκληρωμένης λύσης ενός θέματος του Hindemith σε ένα από τα δελτία του (IV137r+v).

Όσο σημαντικό και εμπνευσμένο όμως να είναι οποιοδήποτε εγχειρίδιο ή οποιαδήποτε συλλογή ασκήσεων προς λύση, δεν είναι δυνατόν να υποκαταστήσει τη μοναδική εμπειρία της επαφής δασκάλου και μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα όταν αφορά έναν τόσο σημαντικό και ολοκληρωμένο συνθέτη και παιδαγωγό όπως τον Γιάννη Α. Παπαϊωάννου, μιας προσωπικότητας που άφησε το αποτύπωμά της στη ψυχή και στο έργο μιας ολόκληρης γενιάς συνθετών, θεωρητικών, μουσικολόγων και δασκάλων μουσικής.

Βιβλιογραφία

- Γιάννου, Δημήτρης (2004). "Ο Γιάννης Ανδρέου Παπαϊωάννου ως δάσκαλος - Το διδακτικό έργο: γεγονότα και σκέψεις". Στο *Γιάννης Α. Παπαϊωάννου - Ο συνθέτης, ο δάσκαλος - Αναζήτηση και πρωτοπορία*, σελ. 118-131. Αθήνα: Εκδόσεις Μουσείου Μπενάκη.
- Καλογερόπουλος, Τάκης (1998). *Λεξικό της Ελληνικής Μουσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γιαλλέλη.
- Κανάλης, Αχιλλέας (1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.
- Συμεωνίδου, Αλέκα (1995). *Λεξικό Ελλήνων Συνθετών*. Αθήνα: Εκδόσεις Φίλιππος Νάκας.
- Butterworth, Anna (1992). *Stylistic Harmony*. London: Oxford University Press.
- Dubois, Theodore (1921). *Traité d'harmonie théorique et pratique*. Paris: Editions Lemoine.
- Hindemith, Paul (1943 & 1949). *Traditional Harmony*. New York: Associated Music Publishers Inc. ("Παραδοσιακή Αρμονία", μτφρ. Κώστα Γριμάλδη, Θεσσαλονίκη 1981).
- Kostka, Stefan & Payne, Dorothy (2000). *Tonal Harmony*. McGraw-Hill.
- Motte de la, Diether (1976). *Harmonielehre*. Kassel: Barenreiter - Verlag.
- Piston, Walter (1941). *Harmony*. New York: Norton & Company.
- Riemann, Hugo (1893). *Vereinfachte Harmonielehre, oder die Lehre von den tonalen Funktionen der Akkorde*. London: Augener; transl. H. Bewerung as *Harmony Simplified*, London: Augener (1896).

Βιογραφικό

Ο Κώστας Τσούγκρας γεννήθηκε στο Βόλο το 1966. Ξεκίνησε τις μουσικές του σπουδές στο Βόλο (πτυχίο ακορντεόν και αρμονίας) και τις συνέχισε στη Θεσσαλονίκη (πτυχίο αντίστιξης, φούγκας και δίπλωμα σύνθεσης στην τάξη του Χρ. Σαμαρά). Είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ, στο οποίο και εκπόνησε, με την επίβλεψη του Δ. Γιάννου, τη διδακτορική του διατριβή πάνω στα "44 κομμάτια για πιάνο" του Γιάννη Κωνσταντινίδη. Είναι λέκτορας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ όπου διδάσκει μουσική ανάλυση, και καθηγητής θεωρητικών στο Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης. Είναι μέλος της Ένωσης Ελλήνων Μουσουργών, της European Society for the Cognitive Sciences of Music και της Society for Music Theory. Έργα του έχουν εκτελεστεί στην Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Βαϊμάρη, Μόσχα, Αϊόβα, Βιέννη, κα, ενώ μουσικολογικές εργασίες του έχουν δημοσιευθεί ή παρουσιαστεί σε συνέδρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Curriculum Vitae

Costas Tsougras was born in Volos in 1966. He began his musical studies in Volos (accordion and harmony degrees) and continued them in Thessaloniki (counterpoint and fugue degrees, composition diploma in Ch. Samaras' class). He obtained a master in musicology and a PhD in music analysis from the Music Department of the Aristotle University of Thessaloniki. He is a lecturer on music analysis at the Music Department of the A.U.Th. and a teacher of harmony & counterpoint at the State Conservatory of Thessaloniki. He is a member of Greek Composers' Union, ESCOM (European Society for the Cognitive Sciences of Music) and SMT (Society for Music Theory). His compositions have been performed in Thessaloniki, Athens, Weimar, Moscow, Iowa, Vienna, etc and his musicological research has been published and presented at conferences in Greece and Europe.

Ο δημιουργικός συσχετισμός Ποίησης και Μουσικής

Σαρικάκη Γεωργία

uliesarik@yahoo.gr

Keywords: Λόγος και Μουσική, Μουσικότητα στην Ποίηση, Μεταμόρφωση, Δημιουργικότητα, Δημιουργική Σκέψη
Music And Poetry, Poetic Sound Devices, Transformation, Creativity, Creative Thinking

Περίληψη

Οι πολυσημίες και οι αμφισημίες του λόγου αλλά και το ρυθμο-μελωδικό του σχήμα, μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για την διεύρυνση της αισθητικής από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο: απαραίτητη προϋπόθεση, η σε βάθος ερμηνευτική προσέγγιση του ποιητικού λόγου που θα προκαλέσει συγκινησιακή και αισθητική διέγερση και θα λειτουργήσει ως αφετηρία για νέες δημιουργίες. Η ανάδειξη των λέξεων – κλειδιών, η μεταμόρφωση (διαδικασία), από δοσμένα ποιήματα σε άλλο καινούριο ποίημα (προϊόν) και στη συνέχεια η δυναμική σύζευξη λόγου και μουσικής (μουσική εκφορά του «προϊόντος») παρουσιάζεται όπως πραγματοποιήθηκε από μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Παρόλο που η δημιουργικότητα δεν είναι συνώνυμη με τη μεταμόρφωση (transformation) (Mellou 1994, 81), έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με αυτήν, όπως αλληλεπίδραση, διερεύνηση, εναλλαγές, έκφραση κλπ. Στις παραπάνω περιπτώσεις, γίνεται συνδυασμός γνώσης, αισθητικής και μετασχηματιστικών ικανοτήτων, γεγονός που αναμφισβήτητα προάγει τη δημιουργική ανάπτυξη.

The creative correlation of poetry and music

Abstract

Through logos and its polysemantics and amfiseantics, one can gradually be extended from the aesthetics of the concrete to the aesthetics of the abstract. This paper discusses the transformation (process) from logos (here a poem)) to a new form of logos(=poem), (product) and then to a dynamic correlation between logos and music (musical dimension of product) and how this has been performed with students of the 4th grade of Primary School. Another example is set of how rhythm and movement elevates the essence of the logos. Although creativity and transformation are not synonymous, (Mellou 1994, p.81), they have many things in common (interaction, exploration, substitutions, expression etc.) and in these cases, the combination of knowledge, aesthetics and transformational abilities provides creative development. All these flourish under freedom (internal – external) which raises emotions and shapes them balancing between divergent and convergent thinking.

1. Ποίηση και Μουσική: αισθητικές και άλλες επισημάνσεις

Η ποίηση μέσω του λόγου και η μουσική μέσω των ήχων, προσφέρουν τη σκέψη με συναισθηματικό και αισθητικό ποιόν. Καταφέρνουν να αγγίζουν ελαφρά την ψυχή μας, να επιδρούν στη διάθεσή μας και να μας εθίζουν σε ευγενικά συναισθήματα. Με μοναδικό τρόπο, τα αισθητικά τους προϊόντα αναμοχλεύουν το καλαισθητικό μας συναίσθημα, το οποίο υπάρχει ως δυνατότητα στον άνθρωπο, «εν δυνάμει» και το οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί και να καταστεί στη συνέχεια η γέφυρα που θα μας ενώσει με το ωραίο, είτε αυτό συναντάτε στη φύση είτε στην τέχνη. (Κουκουλομάτης 1996,18)

1.1. Κοινοί όροι, διαφορετικά φαινόμενα

Κάθε τέχνη, ενώ έχει τα δικά της ποιοτικά χαρακτηριστικά, εκφραστικά μέσα και τις δικές της ιδιαίτερες διαδικασίες προσέγγισης και δομής, δανείζεται όρους, τεχνάσματα από άλλες τέχνες, τα οποία αναβαπτίζει στο δικό της ιδιαίτερο πνευματικό συγκείμενο. Έτσι, όπως απορρέει και από τον παρακάτω πίνακα, τόσο στην Ποίηση όσο και στη Μουσική, συχνά, χρησιμοποιούμε κοινούς όρους, οι οποίοι μοιάζει να δημιουργούν σχέσεις με νόημα ανάμεσα στις δυο τέχνες, ενώ στην πραγματικότητα αναφέρονται σε διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά των εκφραστικών μέσα της κάθε μιας. (Barett et al 1997, 81)

Όροι	Μουσική	Ποίηση
Ρυθμός	Σχήματα (patterns) που παράγονται από την ομαδοποίηση φθόγγων ποικίλης διάρκειας και τονισμού	Αίσθηση της κίνησης που παράγεται από τη σύζευξη δυνατών και αδύνατων στοιχείων στη ροή του ήχου και της σιωπής στο λόγο
Υφή	Σχήματα ήχου που δημιουργούνται από μελωδικές γραμμές, - μια διαδοχή από συγχορδίες ή συνδυασμός επ' αυτών	Τα στοιχεία της ποίησης όπως τα καλογολικά στοιχεία, η παρήχηση, ο ρυθμός, το μέτρο κλπ.
Γραμμή	Ρυθμική διαδοχή από φθόγγους, η «κυματομορφή» (contour) φωνητικού ή οργανικού μέρους, η οριζόντιά του δυναμική	Μια ενότητα στη ρυθμική δομή της ποίησης που σχηματοποιείται με την τοποθέτηση ενός πλήθους μικρών στοιχείων του ρυθμού (συλλαβές, τονισμένα σύνολα, μετρικ. πόδες)
Χρώμα	Χροιά, το χαρακτηριστικό ηχόχρωμα των μουσικών οργάνων ή των φωνών	Τρόποι ομιλίας, ζωντάνια ή ποικιλία των συναισθηματικών αποχρώσεων της γλώσσας
Συμφωνία	Συνήχηση μουσικών φθόγγων που ικανοποιεί στο άκουσμα	Επανάληψη παρόμοιων ή ίδιων σύμφωνων ή λέξεων των οποίων τα κύρια φωνήεντα διαφέρουν
Κίνηση	Η διαίρεση μιας εκτεταμένης σύνθεσης (συμφωνίας, σονάτας), η προς τα μπροστά κίνηση της μουσικής μέσω του χρόνου	Η ρυθμική ροή των λέξεων

(Barett et al 1997, 74-75)

1.2. Τεχνικά μέσα μουσικότητας στην ποίηση

Η Ποίηση, δανείζεται από τη Μουσική τεχνάσματα για να πετύχει μουσικότητα στον ποιητικό λόγο, ενότητα στη δομή, ανάδειξη του ήχου μέσα από τη σιωπή, αίσθηση ευχάριστου ρυθμού, ηχητική πρόκληση του ενδιαφέροντος μέσω του λόγου ή υπογράμμιση του ενδιαφέροντος και της σημασίας που υπάρχουν έμφυτα στον ήχο των λέξεων. Αυτό το πετυχαίνει με τα παρακάτω μέσα:

I.	Τεχνικά μέσα μουσικότητας στην ποίηση		
	A	Ονοματοποιία (σχηματισμός λέξεων με απομίμηση του φυσικού ήχου)	
	B	Μέτρο: το σχέδιο τονισμένων, άτονων συλλαβών και παύσεων που δημιουργεί τη ρυθμική και ηχητική αρμονία στο ποίημα	
	Γ	Ομοιοκαταληξία	
		1.	Ζευγαρωτή (α α β β)
		2.	Πλεκτή (α β α β)
		3.	Σταυρωτή α β β α)
		4.	Ζευγαροπλεκτή (α α β γ β γ)
		5.	Ανάμικτη ή Ελεύθερη (χωρίς ορισμένη σειρά)
	Δ	Επανάληψεις γραμμάτων	
		1.	Παρήχηση (επανάληψη του ίδιου ή των ίδιων συμφώνων ή φωνηέντων μέσα σε ένα ή περισσότερους στίχους)
		2.	Συμφωνία. (ατελής ή μερική ομοιοκαταληξία)
		3.	Κακοφωνία (επανάληψη συμφώνων που δίνουν τραχύ άκουσμα στο στίχο)
	E	Επανάληψεις	
		1.	λέξεων
		2.	στίχων
	ΣΤ	Μιμητική αρμονία ήχων, πάθους και κίνησης ή ηρεμίας (Δυναμική σύνθεση της παρήχησης με τους ίδιους τους ήχους σε μουσική σύνθεση, για μίμηση κίνησης, γοργών – αργών ρυθμών κλπ)	
	Z	Παύση	
		1.	Τομή (ceasura) (η διαίρεση του στίχου κατά την απαγγελία)
		2.	Διασκελισμός (η συνέχιση της «ροής» του νοήματος στον επόμενο στίχο)

1.3. Η χρήση της ποιότητας του ήχου στην ποίηση

Συχνά, ένα κριτήριο της ποίησης, είναι να μιλάει ισχυρά στην ψυχή και την ακοή που με το ρυθμό από την κατάλληλη τοποθέτηση των λέξεων, την ποιότητά τους, τον ήχο τους και τη φύση της ρίμας, κάνει μια ποιητική σύνθεση να χαρακτηρίζεται μουσική (Αργυριάδης 1986, 234). Άλλοτε πάλι, τα κριτήρια της τέχνης, της τεχνικής και του τρόπου για τη δημιουργία του ποιητικού ρυθμού καθορίζονται πάντα από τη μουσική ευαισθησία του ποιητή – δημιουργού. (Παρίσης I. et al 1999, 164)

Κατά τη διαδικασία της ποίησης, δηλαδή, όπως ο μουσικός επιλέγει το κατάλληλα οργανικά ή φωνητικά ηχοχρώματα για να μεταβιβάσει στον ακροατή μια ιδιαίτερη διάθεση ή συναίσθημα, ομοίως, ο ποιητής ενδιαφέρεται για την ποιότητα της απαγγελτικής ανάγνωσης των στίχων. Επιλέγει να οργανώσει τις λέξεις σύμφωνα με την ποιότητα του ήχου της κάθε μιας χωριστά αλλά και της συνολικής ακουστικής αίσθησης που πηγάζει από τη δυναμική ώσμωση των λέξεων μεταξύ τους.

Εκτός από την κανονική εναλλαγή άτονων και τονισμένων συλλαβών που δημιουργούν το ρυθμό στην ποίηση, διαφορές υπάρχουν στην άρθρωση, στην τοποθέτηση της φωνής και την ποιότητα του ήχου των φωνηέντων, των συμφώνων ή ακόμα και μεταξύ των συμφώνων (οδοντικά, χειλικά, κλπ.) Αυτές οι διαφορές μοιάζει να είναι ανάλογες με την μουσική άρθρωση staccato και legato στη μουσική. (Barett et al 1997, p.74)

1.4. Από τη γνωστική αισθητική εμπειρία στη συναισθηματική αισθητική εμπειρία

Σύμφωνα με τους Bessom et al. (1974) (όπως αναφέρεται στο: Σέργη 2002, 16) η αισθητική εμπειρία είναι η συνισταμένη τις γνωστικής αισθητικής εμπειρίας, αυτής δηλ. που αποκτιέται μέσα από τη διδασκαλία - μάθηση και της συναισθηματικής αισθητικής εμπειρίας που βασίζεται στην εσωτερική αντίδραση του ατόμου. Η ερμηνευτική προσέγγιση, μέσω του λόγου, συμβάλλει στην αποκάλυψη της γνωστικής αισθητικής εμπειρίας. Είναι αυτή που αποκαλύπτει την απόδοση της σημασίας του κρυπτικού, πολύσημου ποιητικού λόγου σε μια εργασία εμβάθυνσης, διερεύνησης που την καθιστά αισθητή, κατανοητή. (βλ. Σπανός 1995, 7 – 40) Στοχεύει, σύμφωνα με τον Ricoeur, στο να αναδυθεί η εσωτερική δυναμική που διέπει τη δόμηση του έργου, αλλά και στο να αποκαλυφθούν οι αισθητοποιημένες ανθρώπινες αξίες, οι δομές, τα σύμβολα και να πραγματοποιηθεί στο χώρο του ατομικού η αναβίωση και η μέθεξι. (Κουκουλομάτης 1994, 94)

Με την κατάλληλη αγωγή, σύμφωνα με τον Γ. Θέμελη (1973), η ποίηση νοιώθεται ποιητικά, μπορεί δηλ. κάποιος να συναινασθανθεί την ομορφιά του λόγου, να νιώσει αισθητική συγκίνηση. Ως πρώτο βήμα, η απαγγελία αναδεικνύει το πώς ηχεί το κείμενο, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τα εκφραστικά μέσα, την ομορφιά της συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας, όσο και την εσωτερική συνάφεια του ποιήματος.

Αυτή η *ανάγνωση*, από το ανα- γινώσκω=γνωρίζω ξανά, (Παπαδογιαννάκης 1997, 21), είναι η πορεία προς το ζωντανό λόγο, μια ανάστροφη πορεία μετάβασης μέσω του κειμένου προς την πρωταρχική στιγμή, τη στιγμή της δημιουργίας: της σύλληψης, μεταποίησης σε λόγο και τελικής σύνθεσης, η οποία φέρει πιο κοντά τον αναγνώστη στον κόσμο του δημιουργού και τον κάνει να αφογγκρασθεί τη φωνή του.

2. Δημιουργικός συσχετισμός Μουσικής και Ποίησης

2.1. Μεταφορά ποιητικού λόγου σε μουσικοκινητικό δρώμενο με έμφαση στις λέξεις κλειδιά

Σε ένα ποίημα, οι λέξεις, το μέσο με τις οποίο αποδίδεται ο κόσμος του δημιουργού, δεν είναι νοηματικά ισοδύναμες. Υπάρχουν λέξεις – κλειδιά, «αυτόφωτες» οι οποίες αποτελούν επισημάνσεις του προσωπικού στίγματος του κάθε ποιητή και σημείο αναφοράς άλλων λέξεων με τις οποίες διαπλέκονται και από τις οποίες αλληλεξαρτώνται νοηματικά, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις της αρμονίας. (Κουκουλομάτης 1996, 125)

Η εκφορά με ρυθμό λόγου ενός ποιήματος και η ανάδειξη με κίνηση και κατάλληλα ηχητικά όργανα (αυτοσχέδια ή συμβατικά) ή με συνδυασμό ρυθμού λόγου και κίνησης των λέξεων που έχουν νοηματική βαρύτητα. είναι μια δραστηριότητα - παράδειγμα, μαθητών της Δ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου:

Νικούμε! Νικούμε!
Πάντα νικάει το δίκιο!
Μια μέρα θα νικήσει ο άνθρωπος!
Μια μέρα η λευτεριά θα νικήσει τον πόλεμο!
Μια μέρα θα νικήσουμε για πάντα!

(Απόσπασμα από το ανέκδοτο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, κύριο άρθρο για την εφημερίδα της γης, Αθήνα 1940)

Η ομάδα της τάξης, επισήμανε τις λέξεις-κλειδιά, τη δομή του ποιήματος και τα εκφραστικά μέσα του ποιητή. Το συγκεκριμένο ποίημα προσφέρεται για έκφραση με κίνηση αφού δεσπόζουν τα ενεργητικά ρήματα, συγκεκριμένα, το ρήμα νικώ σε παροντικό και μελλοντικό χρόνο, που παρακινούν σε δράση. Κάθε ομάδα διάλεξε το ρόλο που τους ταίριαζε: «εκτελεστές οργάνων», «λέγοντες» με απαγγελτικό ύφος και ρυθμό λόγου και αυτούς που έκαναν τις κινήσεις.

Οι μαθητές κλήθηκαν να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το ρυθμό της απαγγελίας (τονισμένες, άτονες συλλαβές, ύφος απαγγελίας, παύσεις του λόγου για την ανάδειξη του γενικότερου περιεχομένου, επαναλήψεις λέξεων), με την επιλογή των ηχητικών οργάνων (όργανα ηχητικής συνοδείας, ρυθμικού σχήματος, ηχητικών οργάνων που προβάλλουν τις λέξεις - κλειδιά και επιλογή του ρυθμού εισόδου τους) και με τις κινήσεις του σώματός στο συγκεκριμένο χώρο και ρυθμό. Έτσι, όταν ακούγονται οι λέξεις «δίκιο», «άνθρωπος» παίζει το τρίγωνο, όργανο με ήχο λαμπερό, στη λέξη «πόλεμος» οι μαράκες, και όλα τα όργανα αντιτίθενται, τα παιδιά στριφογυρίζουν κρατώντας το κεφάλι τους, υπογραμμίζοντας την αίσθηση του φόβου και του αβέβαιου.

Το ύφος της ρυθμικής απαγγελίας με κίνηση, συνοδεία ηχητικών οργάνων ή μη, σε συνδυασμό σε κάποια σημεία με μελωδία ή όχι, προσφέρεται να «μεταποιήσει» πεζά κείμενα, ποιήματα διδακτικά ή με ελεύθερο στίχο ή ποιήματα χωρίς ξεκάθαρη δομή όπου οι κατάλληλες μουσικές επιλογές μπορούν να λειτουργήσουν ενοποιητικά, προσδίδοντας, ύφος και χαρακτήρα.

2.2. Από μια μορφή ποίησης σε άλλη, αναδημιουργία και ανασύνθεση

Η έντονα βιωματική προσέγγιση του προηγούμενου ποιήματος αποτέλεσε την αφετηρία για δεύτερο κώδικα επικοινωνίας. Τα παιδιά ένιωσαν την ανάγκη να μεταφέρουν στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου το δικό τους βίωμα. Ως μορφή επικοινωνίας επιλέχθηκε το σύνθημα, το οποίο είναι σύντομο, δυναμικό, περιεκτικό και εύληπτο. Αυτός ο τρόπος δράσης αναπήδησε ως έκφραση μέσα από τη σωρευμένη εμπειρία που αποκτήθηκε σε επίπεδο συγκινησιακό, συναισθηματικό, αλλά και σε επίπεδο αισθητικών ρυθμικών αναζητήσεων και επιλογών.

Διαδήλωσαν τα αγαθά της ειρήνης πάλι με ρυθμό λόγου και συνοδεία οργάνων, όπως έκαναν και προηγούμενα. Παραδείγματα:

- 1.Ειρήνη, φιλία και όχι βία.
2. Φροντίδα σε όλους στη γη. Φροντίδα στη δύσκολη στιγμή.
- 3..Ειρήνη, αγάπη, τα πάθη την άκρη.

Μέρη ενός ποιήματος, μπορούν να συνδεθούν με τρόπο αισθητικά λειτουργικό, να αυτονομηθούν ως αισθητικά μορφώματα και να μετουσιωθούν μουσικά.. Για παράδειγμα, κάθε παιδί πήρε ένα ποίημα που αναφέρεται στην ειρήνη, υπογράμμισε έναν ή περισσότερους στίχους που του κίνησαν το ενδιαφέρον και στη συνέχεια τους ανακοίνωσε στην ομάδα της τάξης. Τα παιδιά των οποίων η επιλογή ταίριαζε νοηματικά με τη δική τους, έγιναν ομάδα. Ενώνοντας τη σκέψη τους, προσπάθησαν να φτιάξουν ένα δικό τους ποίημα, στο οποίο μπορούσαν να συμπεριλάβουν τις επιλογές τους. Αμέσως διαφάνηκε η ανάγκη καθορισμού του κεντρικού θέματος του ποιήματος, του ύφους και της προθετικότητας του κειμένου. Άλλωστε, οι προθέσεις του δημιουργού καθορίζουν τις επιλογές ως προς το περιεχόμενο, τη μορφή, το ύφος, το είδος (genres) της σύνθεσης, τη μορφή του κειμένου και βοηθούν στην συνοχή του. (Ματσαγγούρας 2000, 542)

Συμφώνησαν να δημιουργήσουν μια προσευχή για την ειρήνη, με παρακλητικό χαρακτήρα και αυξανόμενη συναισθηματική ένταση. Διαβάστηκαν τα ποιήματα των ομάδων και μέσα από γόνιμο και δημιουργικό διάλογο, με συμμετοχο όλη την ομάδα της τάξης παγιώθηκε η μορφή μιας προσευχής η οποία γράφτηκε στον πίνακα. Με το μετασχηματισμό φάνηκε ότι ο λόγος μπορεί να υποστεί ανάλυση και μετατροπή της μορφής του χωρίς να χάνεται η ουσία.

ΠΡΟΣΕΥΧΗ

Φίλε θεούλη μου
φέρε ειρήνη σε όλο τον κόσμο.
Κάνε να μην ξανακουστούν
όπλα, τανκ και κλάματα.

Μην ξαναπάρεις πια παιδί
μάνας μη δώσεις στενοχώρια,
δείξε συμπόνια κι ανθρωπιά
τον πόνο σβήσε με χαρά.

Ας είσαι πάντα οδηγός
Στα έργα και στις πράξεις
Κι ας κατοικείς μες το μυαλό
Αυτών που αποφασίζουν τη μοίρα των λαών. (Δ' τάξη, 15^ο Δημ. Σχ. Χανίων)

2.3. Μεταφορά του ποιητικού μορφώματος σε μουσικό

Μετά από ερμηνευτική προσέγγιση, «μελοποιήσαμε» την Προσευχή με τη διαδικασία της *έκφωσης σκέψης*: έλεγα προφορικά στους μαθητές, τι κάνω, πώς και γιατί, καθώς έπαιζα και τραγουδούσα με ακορντεόν. Αρχικά, εγώ, στη συνέχεια οι μαθητές πρότειναν μια μουσική ιδέα, που κατέγραφα με μουσικά σύμβολα, την έκανα σαφέστερη όσο πιο πιστά μπορούσα, και την εκτελούσα αλυσιδωτά ενώνοντάς την με την προηγούμενη ή με την επόμενη. Αυτή η απλοποίηση, πολλές φορές, κρίνεται αναγκαία μέσα στα πλαίσια της φθίνουσας καθοδήγησης. Κατά τους Langer και Applebee (1987, 140), ένας εκπαιδευτικός οφείλει να απλοποιήσει τις (μουσικές) ιδέες, να τις κάνει πιο σαφείς, να διασαφηνίσει τη δομή, να απευθύνει ερωτήσεις – διλήμματα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να οργανώσουν τη σκέψη τους καλύτερα, να προτείνει ο ίδιος ιδέες και να παρουσιάσει στους μαθητές με άμεσο και κατανοητό τρόπο το πλαίσιο και τις διαδικασίες που οφείλουν να ακολουθήσουν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. (Ματσαγγούρας, 2000, 548)

Κατά τη διαδικασία της σύνθεσης, οι μαθητές μπορεί να ενθαρρύνονται να μιμούνται τα δομικά στοιχεία και τα εκφραστικά μέσα του συγκεκριμένου ποιήματος για την παραγωγή μουσικών ιδεών, και στη συνέχεια, την επιλεκτική επιλογή τους και τη σύνδεση και οργάνωσή τους σε συγκροτημένο Όλο. Αυτός ο τρόπος μίμησης δεν είναι, σε καμιά περίπτωση, δουλική αντιγραφή, πηγάζει ως επακόλουθο μελέτης και είναι ελεύθερη επεξεργασία, αναπαράσταση και εκφορά της ποιητικής τέχνης και των ιδεών της σε μουσική, που μεταφέρει και εκμεταλλεύεται ελεύθερα στο δικό της μουσικό ύφος, τις ιδέες, τις εικόνες και τις εκφράσεις του ποιητικού ύφους. (Αργυριάδης, 1986, 243)

Σε αυτόν τον τρόπο συνθετικής προσέγγισης ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «μαγνητόφωνο», ως καταγραφέας, κωδικοποιητής και ως συνετός Μέντορας, που απαντά στα

ερωτήματα των μαθητών του με ερωτήματα, που τους βοηθά να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τους φανερώνει την αναγκαιότητα οικειοποίησης και εκμάθησης του γραπτού μουσικού κώδικα για την παγίωση των σκέψεων, την ακριβή μνημονική τους ανάκληση και, κατ' επέκταση, τη διευκόλυνση της μουσικής επικοινωνίας

3. Προϋποθέσεις για τον παραγωγικό και ποιοτικό συσχετισμό της Μουσικής και της Ποίησης

Ο ρυθμιστής της ποιότητας είναι η σωρευμένη γνωστική, συναισθηματική και αισθητική εμπειρία που αποκτήθηκε μέσω του λόγου από την ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος, είναι ο βαθμός ελευθερίας βούλησης και επιλογών, το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, το σχολικό κλίμα που ενθαρρύνει ευκαιρίες βίωσης της χαράς της δημιουργικότητας, η ενθάρρυνση της αυτό-έκφρασης, η αποδοχή του «λάθους», η αποδοχή και των πιο παράξενων ιδεών, η παροχή συγκεκριμένου και σαφούς ερεθίσματος, η μερική τμηματοποίηση των φάσεων των φάσεων της πορείας προς τη δημιουργία.

Ο Webster (1990b), θεωρεί ότι εκτός από την προσωπικότητα των ατόμων, τα κίνητρα δράσης, την ταλάντευση μεταξύ της συγκλίνουσας και της αποκλίνουσας σκέψης, η πορεία προς τη δημιουργία στη Μουσική είναι μια διαδικασία λύσης προβλήματος που περνά από τα στάδια, όπως προτάθηκαν από τον Wallas (1926), της *προετοιμασίας*, της *επώασης*, του *φωτισμού*, (λύσης προβλήματος) και της *επαλήθευσης*, (τελικό έλεγχο).

Η μουσική μπορεί ν' αλληλοτροφοδοτείται και να συνδιαλέγεται με την ποίηση σε μια σχέση ισότιμη και έντιμη, να δίνει άλλη διάσταση στο περιεχόμενο της ποίησης, «να συμβάλλει στην αισθητική και συναισθηματική της ανάταση» έτσι ώστε και οι δύο «να ενεργούν ως ανανεωτικές δυνάμεις στο ίδιο περιεχόμενο». (βλ. Κουκουλομάτης 1996, 59-77) διατηρώντας την αυτοτέλειά τους και την ενότητα της υφής τους. Η σύζευξη τους θα διεγείρει συναισθηματικά τους αποδέκτες, αποτελώντας γενεσιουργό αιτία νέας μέθεξης, κρίκο μιας αέναης συναισθηματικής και αισθητικής αλυσίδας.

Βιβλιογραφία

- Αργυριάδης, Γ. (1986). Εισαγωγή στη νεοελληνική λογοτεχνία. Φλώρινα.
- Barret, J., McCoy, C., & Veblen, K. (1997). Sound ways of knowing: Music in the Interdisciplinary Curriculum. New York: Schirmer Books
- Θέμελης, Γ. (1973). Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών, Θεσ/νίκη: Κωνσταντινίδης
- Jeanar, (2004), The elements of Poetry. (Διαθέσιμο on line: http://ths.provo.edu/~jeanar/Rock_files/, προσπελάστηκε στις 24/1/2005)
- Κουκουλομάτης, Δ. (1996). Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Έλλην.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη. Αθήνα.
- Mellou, E. (1994). Creativity: the transformation condition. Στο *Early Child Development and Care*, Gordon and Breach Science Publishers S. A., Vol. 101, pp. 81 -88
- Σπανός, Γ. (1995). Η διδασκαλία του ποιήματος. Αθήνα.
- Παπαδογιαννάκης, Ν. (1997). Ανα-γνώσεις: Επτά (+ ένα) μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. Αθήνα: Έλλην

- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (1999). Λεξικό λογοτεχνικών όρων. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Σέρρη, Α. (2002). Φιλοσοφικές θέσεις και Μουσική Αγωγή. Στο Ε.Ε.Μ.Ε. (ειδ. εκδ.). *Μουσική Εκπαίδευση: Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου*, Βόλος 28 – 30 Ιουνίου, τεύχος 11, τόμος ΙΙΙ, 2002, σ.σ. 15 - 25
- Webster, P.R. (1990b). Creativity as creative thinking. *Music Educators' Journal*, 76 (9), 22-28.

Βιογραφικό

Η Γεωργία Σαρικάκη γεννήθηκε στα Χανιά. Είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου και του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Κατέχει πτυχία Ωδικής, Ειδικού Αρμονίας, Αντίστιξης, Φούγκας από το Ελληνικό Ωδείο Αθηνών και Δίπλωμα Σύνθεσης. Έχει εργαστεί ως δασκάλα αλλά και ως δασκάλα Μουσικής σε Δημοτικά Σχολεία των Χανίων. Στο Βενιζέλειο Ωδείο Χανίων (παράρτημα Ελληνικού Ωδείου Αθηνών) διδάσκει Ανώτερα Θεωρητικά. Είναι υποψήφια διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Ανδ. Χαραλάμπους. Στην παρούσα φάση, τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα σχετίζονται με τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών, τις στάσεις και τις πράξεις των εκπαιδευτικών (διαμόρφωση – αλλαγή) και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Curriculum Vitae

Georgia Sarikakis was born in Chania. She is a graduate of the Teacher's Training College (Pedagogical Academy of Heraklion), she holds the BA of the Department of Primary Education (University of Crete), she has Degrees in Traditional Harmony, Counterpoint, Fugue and a Diploma in Music Composition. She has worked in Primary Schools as a general classroom teacher and as a music teacher. In the Hellenic Conservatory (Department of Chania) she teaches Theoretics of music. She is a PhD. candidate student at the Department of Pre- School Education (University of Ioannina, Supervisor: Pr. Andreas Charalambous). Her research work is mainly referred to children's musical creativity, teachers' attitudes and practices (formation and change), teachers' professional development.

Δημιουργικότητα και Έκφραση στη Μουσικοθεραπευτική διαδικασία

Μαλούτα – Κωτίδου Ανθή
amakod@koz.forthnet.gr

Keywords: Μουσικοθεραπεία, Δημιουργικότητα, Έκφραση, Μουσικοθεραπευτική Διαδικασία
Musictherapy, Creativity, Expression, Musictherapeutic Process

Περίληψη

Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται με μια έμφυτη ευαισθησία στον τόνο και τον ρυθμό. Υπάρχει μια έμφυτη δυνατότητα να δημιουργήσουν και να ανταποκριθούν στη μουσική, να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με ρυθμό, μελωδία και αρμονία, παίζοντας μουσικά όργανα, τραγουδώντας, ακούγοντας, κινούμενοι στη μουσική, χρησιμοποιώντας τη φωνή. Σε αυτό το μέρος της παρουσίασης γίνεται αναφορά σε προσεγγίσεις σχετικές με την έννοια της δημιουργικότητας και της έκφρασης.

Στη Μουσικοθεραπευτική δημιουργική διαδικασία, ο θεραπευτής χρησιμοποιώντας τους ήχους και τη μουσική κλινικά, δημιουργεί μαζί με τον ενδιαφερόμενο τη θεραπεία του. Η δημιουργική πράξη σαν διαδικασία εξωτερίκευσης και μορφοποίησης βαθύτερων εσωτερικών συγκινησιακών καταστάσεων αποτελεί τον πυρήνα της Μουσικοθεραπευτικής διαδικασίας. Εδώ περιγράφεται η έννοια της δημιουργικότητας από την πλευρά θεωριών μουσικοθεραπείας.

Στο τελευταίο μέρος της παρουσίασης περιγράφεται η Δημιουργική πορεία ενός πελάτη στη Μουσικοθεραπευτική διαδικασία και η αναζήτηση των δυνατοτήτων του να εκφραστεί, να «ανοιχτεί» και να συνειδητοποιήσει την προσωπική του ουσία.

Creativity and Expression in the Musictherapeutic process

Abstract

People are born with an innate sensitivity in tone and rhythm. There is an innate possibility in all of us to create and respond to music, to express ourselves and communicate with rhythm, melody and harmony, to play musical instruments, to sing, to listen to the music, to move with the music, to use the voice. In this part of paper's presentation are reported related approaches on the significance of creativity and expression.

In the musictherapeutic creative process, the therapist uses the sounds and the music clinically, creating with the client his treatment. The creative action as an expression process and as a format of deeper internal emotional situations constitutes the core of the Musictherapeutic process. Here is described the significance of creativity from the perspective of musictherapy theories.

In the last part of presentation are described the Creative journey of a client in the Musictherapeutic process and the search of his possibilities of expressing himself, "of being open" and realising his personal substance.

Η παρουσίαση αυτή περιγράφει την αξία της Δημιουργικότητας να δίνει νόημα στη ζωή μας, αλλά και την αξία της στις θεραπευτικές τέχνες να αποτελεί το μέσο για να βρούμε την ουσία μας ή την ολότητά μας και να ανακαλύπτουμε τη σχέση μας και τη σύνδεσή μας με τον έξω κόσμο. Συγκεκριμένα, η ενασχόληση με τη μουσική αποτελεί τρόπο επαναφοράς και επανασύνδεσης με τη χαρά που προσφέρει η δημιουργική διαδικασία καθώς και με το συναισθηματικό, κοινωνικό, φυσιολογικό και διανοητικό όφελος που τη συνοδεύουν. Η δημιουργική πράξη σαν διαδικασία εξωτερίκευσης και μορφοποίησης βαθύτερων εσωτερικών συγκινησιακών καταστάσεων αποτελεί τον πυρήνα της Μουσικοθεραπευτικής διαδικασίας

A. Η Δημιουργικότητα στη ζωή μας

Από όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, η δημιουργικότητα είναι εκείνη που καταφέρνει να μας φέρνει κοντά στην ολοκλήρωση που όλοι ελπίζουμε να έχουμε στη ζωή μας. Την ολοκλήρωση δηλαδή ως διαβίωση σε πλήρη εξέλιξη.

Η δημιουργικότητα αποτελεί κεντρική πηγή νοήματος στη ζωή μας. Τα περισσότερα πράγματα που είναι ενδιαφέροντα, σημαντικά και ανθρώπινα, είναι αποτέλεσμα της δημιουργικότητας. Εκείνο που μας διακρίνει από τα πιθηκοειδή, δηλαδή η γλώσσα μας, οι αξίες, η καλλιτεχνική έκφραση, η επιστημονική νόηση και η τεχνολογία, είναι αποτέλεσμα της ατομικής επινοητικότητας, η οποία αναγνωρίστηκε, επιβραβεύτηκε και μεταδόθηκε μέσω της γνώσης.

Όταν είμαστε δημιουργικοί, αισθανόμαστε ότι ζούμε μια πιο γεμάτη ζωή απ' ό,τι το υπόλοιπο διάστημα. Ο ενθουσιασμός ενός ζωγράφου μπροστά στο καβαλέτο ή ενός ερευνητή στο εργαστήριο κερδίζεται σταδιακά έχοντας στόχο την ολοκλήρωση που η δημιουργικότητα προσφέρει, η οποία όμως δύσκολα επιτυγχάνεται. Ίσως μόνο η ερωτική πράξη, ο αθλητισμός, η μουσική και η θρησκευτική έκσταση – ακόμα και ως παροδικές εμπειρίες που δεν αφήνουν ίχνη, μας παρέχουν μια ξεχωριστή αίσθηση του να αποτελούμε μέρος μιας οντότητας μεγαλύτερης από εμάς. Η δημιουργικότητα όμως, αφήνει ένα αποτέλεσμα που προσθέτει στον πλούτο και την πολυπλοκότητα του μέλλοντός μας (Csikszentmihalyi, 1996).

Κι αυτό γιατί δεν είναι δυνατόν να διαχωριστεί από την ίδια τη ζωή. Συχνά αποτελεί δώρο, που μας δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύπτουμε νέους τρόπους στην επίλυση προβλημάτων και την ικανοποίηση των αναγκών μας. Αποτελεί πολύ σημαντικό εργαλείο για την παραγωγική καθημερινή διαβίωση. Κατά καιρούς, και σε περιπτώσεις ανάγκης μπορεί να επικαλεστούμε την ικανότητά μας να σκεφτούμε δημιουργικά ώστε να αντιμετωπίσουμε μια ξαφνική αλλαγή ή ένα επείγον θέμα υγείας. Σε τέτοιες περιπτώσεις εκτιμούμε αυτή την ικανότητά μας να επινοούμε νέες και γρήγορες εναλλακτικές λύσεις για δράση.

Στην καθημερινή ρουτίνα ή όταν η δουλειά μας γίνεται βαρετή, χρειαζόμαστε το δημιουργικό ενεργητικό μας. Σύμφωνα με έναν Ψυχίατρο, τον Sylvano Arietti (1976), «η δημιουργικότητα μπορεί να μας απελευθερώσει από τις συνηθισμένες επιλογές μιας μέρας και ακόμα περισσότερο να μας βοηθήσει να αναπτύξουμε μια θετική στάση προς τον εαυτό μας και προς τη δουλειά μας».

Και όταν δίνουμε αξία στην εγγενή σχέση ανάμεσα στην δημιουργικότητα και την ψυχολογική υγεία, ανοίγουμε δρόμους προς την αυτοεξερεύνηση. Για τον Winnicott (1971) ο άνθρωπος ανακαλύπτει τον εαυτό του μόνον όταν δημιουργεί. Η δημιουργικότητα είναι η χρησιμοποίηση αντικειμένων ή φαινομένων της εξωτερικής πραγματικότητας στην υπηρεσία της εσωτερικής πραγματικότητας, του εαυτού. Είναι η συνάντηση του ονείρου, της φαντασίας, του εσωτερικού εαυτού με τον εξωτερικό εαυτό. Έτσι, μπορεί να αποτελέσει πηγή νοήματος για τη ζωή (Yalom, 1980, Frankl, 1963), όπως ακριβώς το να υπηρετούμε τους άλλους και να είμαστε αφιερωμένοι σε ένα σκοπό. Όταν δημιουργούμε κάτι νέο και πρωτότυπο, κάτι που να απηχεί ομορφιά και αρμονία αποτελεί αντίδοτο στην αίσθηση του ανθρώπου ότι η ζωή του δεν έχει νόημα. Η δημιουργία επιβεβαιώνει τον εαυτό της, παραβλέπει την ερώτηση «για ποιο σκοπό;» αποτελώντας η ίδια την δικαιολογία για ύπαρξη, και συνιστώντας μία από τις τρεις κατηγορίες απόκτησης νοήματος στη ζωή μας. Συγκεκριμένα, το τι καταφέρνουμε ή προσφέρουμε στον κόσμο από την άποψη της δημιουργικότητας, τι αποκομίζουμε από την άποψη των εμπειριών και τι υπομένουμε σε σχέση με τη μοίρα που δεν μπορούμε να αλλάξουμε, αποτελούν αντιστοίχως και το δημιουργικό σύστημα νοήματος, το εμπειρικό και το συμπεριφορικό. Ο Frankl στο βιβλίο

του Fabry J. (1968) «The Pursuit of meaning» αναφέρει ότι «εκείνο που έχει σημασία δεν είναι το πόσο μεγάλη είναι η ακτίνα των δραστηριοτήτων αλλά το πόσο μας ικανοποιεί».

Σε αυτό το σημείο έρχεται να προσθέσει το παζλ της δημιουργικότητας ο διαχωρισμός της από τον Maslow (1971) σε πρωτογενή και δευτερογενή. Η πρωτογενής δημιουργικότητα ή η φάση της έμπνευσης της δημιουργικότητας πρέπει να διαχωριστεί από την φάση πραγματοποίησης και ανάπτυξης της έμπνευσης. Στη φάση της έμπνευσης της δημιουργικότητας, οι δημιουργικοί άνθρωποι χάνουν το παρελθόν και το μέλλον και ζουν μόνο στο παρόν. Είναι βυθισμένοι, συνεπαρμένοι και απορροφημένοι στην παρούσα κατάσταση, στο εδώ-και-τώρα και στο προκείμενο θέμα.

Η δημιουργικότητα νοείται με την έννοια της αυθεντικότητας της γέννησης (σύμφωνα με το Webster's Dictionary). Για τον May (1975) αυτή η διαδικασία της γέννησης χρειάζεται να ειδοωθεί όχι σαν προϊόν ασθένειας, αλλά σαν αποτέλεσμα υψηλού βαθμού συναισθηματικής υγείας και σαν προσπάθεια ενός κανονικού ανθρώπου να εκφραστεί με στόχο την αυτοπραγμάτωσή του. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα γεννιέται μέσα από την αέναη πάλη του ανθρώπου με το θάνατο, την πάλη του «είναι» με το «μη είναι», του «υποκειμενικού» με το «αντικειμενικό», του «ανθρώπου» με τον «κόσμο τους».

Και βέβαια υπάρχουν πολλοί τρόποι να είμαστε δημιουργικοί στη ζωή μας. Είτε ζωγραφίζουμε, είτε γράφουμε ποιήματα ή μουσική, όλοι έχουμε μια γενετήσια ικανότητα να είμαστε δημιουργικοί. Σε αυτό το εσωτερικό ταξίδι για να βρούμε την ουσία μας ή την ολότητά μας, ανακαλύπτουμε τη σχέση μας και τη σύνδεσή μας με τον έξω κόσμο (Rogers, 1993). Τότε το έσω και το έξω γίνονται ένα. Οι δημιουργικές τέχνες –συμπεριλαμβανομένων αυτών της κίνησης, των καλών τεχνών, της συγγραφής, της μουσικής, του διαλογισμού και της εικονοπλασίας – μας οδηγούν στο ασυνείδητο. Αυτό μας επιτρέπει να εκφράσουμε άγνωστες προσωπικές πτυχές και να φέρουμε στο φως νέες πληροφορίες με βαθύτερη συνειδητοποίηση. Έτσι η προσωπική ανάπτυξη και τα υψηλά επίπεδα συνείδησης επιτυγχάνονται μέσα από την αυτογνωσία και τη διαίσθηση, και αυτές με τη σειρά τους επιτυγχάνονται σε μορφή βιωματικής άσκησης διερευνώντας τα συναισθήματα. Τα συναισθήματα και οι συγκινήσεις αποτελούν πηγή ενέργειας που διοχετεύεται στις δημιουργικές τέχνες και αποδεδεσμεύεται για να μεταλλαχτεί.

Σε αυτή τη μετάλλαξη η συναισθηματική έκφραση/ «δοκιμασία», δεν αποτελεί πια «δοκιμασία» όταν διαμορφώνεται μια ξεκάθαρη και ακριβής εικόνα (Spinoza, 1978). Οι τέχνες προσφέρουν δυναμικούς τρόπους για να επικεντρωθούμε και να δημιουργήσουμε εικόνες είτε με ήχους, κίνηση, χρώματα ή σχήματα. Βιώνοντας τις θεραπευτικές τέχνες, ως πελάτες έχουμε την δυνατότητα να συμμετέχουμε σε εμπειρίες με συμβολικό περιεχόμενο και να εφαρμόσουμε αυτές τις διαδικασίες σε άλλες πλευρές της ζωής μας για εξέλιξη και αλλαγή.

B. Δημιουργώντας Μουσική

Σε ό,τι αφορά τη μουσική, αυτή αποτελεί και τον πιο προσιτό τρόπο στο να βοηθηθούμε να αναπτύξουμε τη δημιουργικότητά μας. Ο Hollander (1984) αναφέρει ότι η μουσική αποτελεί το κλειδί στη τέλεια εμπειρία της δημιουργικής διαδικασίας. Αποτελεί δηλαδή τρόπο επαναφοράς και επανασύνδεσης με τη χαρά που προσφέρει η δημιουργική διαδικασία καθώς και με το συναισθηματικό, κοινωνικό, σωματικό και διανοητικό όφελος που συνοδεύει η ενασχόληση μ' αυτή.

Συγκεκριμένα, με την μουσική ακρόαση ενθαρρύνεται η δημιουργική κίνηση και σκέψη, αναπτύσσεται το δημιουργικό περιεχόμενο άλλων δραστηριοτήτων και διεγείρεται το δημιουργικό δυναμικό μας. Το τραγούδι αποτελεί δημιουργική έκφραση του εσωτερικού του

εαυτού αλλά και του εαυτού ως όλο. Η εξάσκηση των δεξιοτήτων για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου μας βοηθάει να είμαστε περισσότερο δημιουργικοί στο σπίτι και στη δουλειά. Ο αυτοσχεδιασμός με μουσικό όργανο ή τη φωνή επεκτείνει θεαματικά τις δημιουργικές μας ικανότητες (Katsh & Merle-Fishman, 1985).

Όλοι οι άνθρωποι γεννιόμαστε με μια έμφυτη ευαισθησία στον τόνο και τον ρυθμό. Υπάρχει μια έμφυτη δυνατότητα να δημιουργήσουμε και να ανταποκριθούμε στη μουσική, να εκφραστούμε και να επικοινωνήσουμε με ρυθμό, μελωδία και αρμονία, παίζοντας μουσικά όργανα, τραγουδώντας, ακούγοντας, κινούμενοι στη μουσική, χρησιμοποιώντας τη φωνή. Ανεξάρτητα από την ηλικία μας ή την αναπηρία μας μπορούμε να συμμετέχουμε σε μουσικές εμπειρίες, δίνοντας ηχητική έκφραση στη «μουσική μας» που ήδη βρίσκεται στη σιωπή. Μ' αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να παράγουμε μουσική που εκφράζει τη βαθιά μας ύπαρξη. Αυτή η μουσική έκφραση από τη δονητική μας ζωντάνια μπορεί να γίνει θεραπευτική, καθώς γινόμαστε περισσότερο συνειδητοποιημένοι για την ατομική μας ύπαρξη, κι έτσι μπορούμε να αλλάζουμε τις ζωές μας (Hesser, 2002).

Η Ψαλτοπούλου (2004) αναφέρει ότι η μουσική είναι η μόνη τέχνη της οποίας το αρχέτυπο της προέλευσής της βρίσκεται στον πνευματικό και όχι στον υλικό κόσμο. Ο δημιουργικός μουσικός μεταφράζει τις εμπειρίες του στον πνευματικό κόσμο, σε αρμονίες, μελωδίες, και ρυθμούς που είναι αντιληπτοί στον υλικό κόσμο. Η μουσική, κατά συνέπεια, είναι ένας αγγελιοφόρος από τον πνευματικό κόσμο, που μας μιλά μέσω μουσικών τόνων, για όσο διάστημα δεν είμαστε ικανοί να συμμετέχουμε άμεσα σε υπεραισθητά γεγονότα. Ο μουσικός τόνος δηλαδή, αποτελεί άμεση έκφραση της θέλησης αυτής καθαυτής, χωρίς παρέμβαση της νοητικής εικόνας. Όταν ασχολούμαστε καλλιτεχνικά με τη μουσική, αφουγκραζόμαστε την ίδια την καρδιά της φύσης αυτής καθαυτής. Διαβλέπουμε τη θέληση της φύσης και την αναπαράγουμε σε μια σειρά μουσικών τόνων.

Όταν συνθέτουμε μουσική, χρειάζεται να αντλήσουμε τα μοτίβα της μουσικής δημιουργίας από την ψυχή μας. Ανακαλύπτουμε την προέλευσή τους, διερευνώντας κόσμους που δεν μπορούν να επισημάνουν οι αισθήσεις μας. Όλα τα αντικείμενα έχουν έναν πνευματικό τόνο στο θεμέλιο της ύπαρξής τους. Ακόμα και ο ίδιος ο άνθρωπος στη βαθύτερη φύση του, είναι ένας πνευματικός μουσικός τόνος.

Σύμφωνα με την C. Kenny (1982), για να απελευθερωθούμε και να εκφραστούμε δημιουργικά, είναι απαραίτητο να ισχύουν κάποιες συνθήκες. Η ευκαμνία, η ύπαρξη εργαλείων για να χρησιμοποιήσουμε ώστε να εκφραστούμε σε μια κατάσταση χαρακτηριζόμενη από χαλαρότητα, καθώς και το αυθόρμητο παιχνίδι με τα σχέδια, τα σχήματα, τους ήχους, τα χρώματα, τις ιδέες και τις σχέσεις αποτελούν χαρακτηριστικά αυτών των συνθηκών. Μέσα σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο, είναι απαραίτητο να υπάρχει μια υποστηρικτική ατμόσφαιρα. Δηλαδή, ως πελάτες χρειαζόμαστε να έχουμε απόλυτη ελευθερία επιλογής καθώς και το δικαίωμα να καθορίζουμε οι ίδιοι τις επιλογές μας, ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τα πράγματα.

Στη Μουσικοθεραπευτική δημιουργική διαδικασία, η Μουσικοθεραπεύτρια χρησιμοποιώντας τους ήχους και τη μουσική κλινικά, δημιουργούν μαζί με τον ενδιαφερόμενο τη θεραπεία του. Η δημιουργική πράξη σαν διαδικασία εξωτερίκευσης και μορφοποίησης βαθύτερων εσωτερικών συγκινησιακών καταστάσεων αποτελεί τον πυρήνα της Μουσικοθεραπευτικής διαδικασίας (Ψαλτοπούλου, 2004).

Σε ό,τι αφορά το Μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο και τη διαδικασία, οι συνθήκες που προαναφέρθηκαν έχουν ισχύ. Τα όρια που αφορούν τον τόπο και τον χρόνο του πλαισίου παρουσιάζονται στον πελάτη από την αρχή δίνοντάς του την αίσθηση της ασφάλειας. Σχετικά με

το χρόνο, οι συνεδρίες γίνονται τις προκαθορισμένες μέρες και ώρες και η σταθερότητά τους γίνεται σεβαστή και από την Μουσικοθεραπεύτρια και τον πελάτη, ώστε να λειτουργεί η διαδικασία της Μουσικοθεραπείας σε μακροπρόθεσμη βάση υποσχόμενη ουσιαστικές αλλαγές με διάρκεια και όχι πρόσκαιρες αλλαγές εξωτερικής συμπεριφοράς.

Σε αυτό το χωροχρονικό πλαίσιο η ισοτιμία σε ένα ψυχικό-πνευματικό επίπεδο είναι σταθερός παράγοντας, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, και την παθολογία. Η Μουσικοθεραπεύτρια βρίσκεται σε θέση «βοηθού» του πελάτη-και όχι ρόλο βοηθού- που έρχεται προς αναζήτηση βοήθειας, υπάρχοντας στη σχέση μαζί του αυθεντικά, με ζεστασιά, αμεσότητα, ενσυναίσθηση, θετικό βλέμμα και δημιουργικότητα, δίνοντας έμφαση στο εδώ-και-τώρα. Ο πελάτης μπορεί να εκφράζει ό,τι και όπως θέλει χωρίς όρια. Το Μουσικοθεραπευτικό αυτό πλαίσιο επιτρέπει τη δυνατότητα ελευθερίας στην εξερεύνηση αυτού που συμβαίνει στον πελάτη, στη Μουσικοθεραπεύτρια και στη σχέση τους. Η μουσική δημιουργική έκφραση αποτελεί το μέσο εξερεύνησης και όχι το θεραπευτικό υλικό. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προκύπτει η επαφή – συνάντηση με την αυθεντικότητα και ενισχύεται η δημιουργικότητα (Ψαλτοπούλου, 2004).

Γ. Η Δημιουργική πορεία ενός ανθρώπου στη Μουσικοθεραπευτική διαδικασία

Η δημιουργική πορεία ενός πελάτη μου στη Μουσικοθεραπευτική διαδικασία και η αναζήτηση των δυνατοτήτων του να εκφραστεί, να «ανοιχτεί» και να συνειδητοποιήσει την προσωπική του ουσία θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

Ο Paul (όχι το πραγματικό του όνομα) ήταν ήδη μέλος μιας ομάδας Μουσικοθεραπείας στο Center for Creative Arts Therapies του Bronx Psychiatric Center, όταν ξεκινήσαμε ατομικές συνεδρίες. Ήταν και το μεγαλύτερο σε ηλικία μέλος, διανύοντας τα εβδομήντα του χρόνια, και ντροπαλός στο να μοιραστεί σκέψεις και να δημιουργήσει στη μουσική. Είχε εγκεφαλική βλάβη οφειλόμενη σε ένα ατύχημα, η οποία προκαλούσε αμνησία και αδυναμία να ανακαλεί το όνομά του ή οποιαδήποτε αναγνωριστική πληροφορία ή στοιχεία της προσωπικής του ιστορίας. Η ιατρική διάγνωση έδειξε κατάθλιψη, άνοια και παρανοϊκή ψύχωση. Παρόλα αυτά, το ψυχιατρικό και ψυχοκοινωνικό ιστορικό του ήταν άγνωστα.

Εκτός από το προσωπικό του νοσοκομείου δεν υπήρχε άλλο πρόσωπο που να τον στηρίζει. Από τη φύση του ήταν ένας πολύ ήσυχος άνθρωπος που προκαλούσε αισθήματα ζεστασιάς, που όμως είχε επιλέξει να αποσυρθεί μόνος του σε απομόνωση από τη θεραπευτική κοινότητα. Τον καιρό που ξεκινήσαμε ατομικές συνεδρίες, γίνονταν και προσπάθειες να εντοπιστούν μέλη της οικογένειάς του.

Ατομικά βρεθήκαμε για εννέα μόνο συνεδρίες Μουσικοθεραπείας, αρκετές όμως για να αρχίσει να εκφράζεται όλο και περισσότερο μέσω του τραγουδιού και της δημιουργίας μουσικής. Τα λόγια και η μουσική αναμείχθηκαν δίνοντάς του ευκαιρίες για αυτοέκφραση και επικοινωνία. Στις συναντήσεις μας, φαινόταν να ενδιαφέρεται πολύ να τραγουδήσει και να παίξει με τα μουσικά όργανα. Ο κύριος στόχος ήταν να δημιουργήσει και να ικανοποιηθεί μέσα από αυτά, όπου έκανε συνδέσεις με αναμνήσεις στην προσπάθειά του να θυμηθεί.

Τα στάδια εξέλιξης της Μουσικοθεραπευτικής πορείας του εμπίπτουν στα στάδια εξέλιξης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας που εντοπίζονται από την Ψαλτοπούλου (2004) και προκύπτουν στη Μουσικοθεραπευτική διαδικασία.

Στο στάδιο του «**Μουσικού καταφυγίου**» (1^ο στάδιο), οι χωροχρονικές συνθήκες ήταν γνωστές για τον Paul από τις συναντήσεις μας στην ομάδα, δηλαδή στο δωμάτιο που

συναντιόμαστε ήχοι εισβολείς αποκλείονται με ηχομονώσεις, οι οποίες αποκλείουν και τη διαρροή ήχων από μέσα προς τα έξω, σε περιπτώσεις έντονων συναισθηματικών εκφράσεων. Ξύλινο πάτωμα για μετάδοση των κραδασμών, παστέλ χρώματα που δεν επιβάλλονται, ρυθμιζόμενος φωτισμός και κλιματιστικό, έπιπλα μαλακά και μοκέτα για άνετο κάθισμα είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του χώρου. Πιάνο και σκαμπό, στερεοφωνικό και σύστημα ηχογράφησης, καθώς και μια μεγάλη ποικιλία κρουστών, εγχόρδων και πνευστών οργάνων άριστης ποιότητας συνθέτουν την εικόνα των μουσικών εργαλείων για έκφραση.

Ο τρόπος που τοποθετούμαι μέσα στη Μουσικοθεραπευτική διαδικασία του είναι επίσης οικείος από τις συναντήσεις μας στην ομάδα. Η αμεσότητα, η ενσυναίσθηση, η ζεστασιά και το πνεύμα ισοτιμίας σε ψυχικό-πνευματικό επίπεδο προσπαθώ να με χαρακτηρίζουν πάντοτε. Είναι φανερό ότι κι εκείνος αισθάνεται άνετα, έχοντας επιλέξει τον δικό του χώρο, που διατηρεί σε κάθε συνεδρία. Σε μια μη απειλητική ατμόσφαιρα, όπου η μουσική δεν επιβάλλεται, αρχίζω να αντανakλώ στην κιθάρα τις τυχόν κινήσεις του και τη διάθεσή του με τέμπο που ταιριάζει σε αυτές και την αναπνοή του αρχικά, μουσική δηλαδή, που περιέχει και στοιχεία της δικής του έκφρασης.

Σε αυτό το μη-λεκτικό επίπεδο ο πελάτης παίρνει το μήνυμα ότι γίνεται σεβαστός και αποδεκτός σαν πρόσωπο, με όποια συναισθήματα και διαθέσεις κι αν βιώνει, ότι υπάρχει ελεύθερο πεδίο να εκφράσει τη δική του διάθεση, ότι κάποιος τον ακούει που ενεργεί και ακούει τη μουσική της ίδιας του της ενέργειας, δηλαδή νιώθει ότι υπάρχει. Μέσα από το καθρέφτισμα η μουσική αντανakλά την διάθεση του πελάτη και την εμπεριέχει. Μέσα από το κράτημα (holding) η μουσική αφήνει ανοιχτό το πεδίο στον Paul να επιλέξει τον τρόπο που θα εκφραστεί. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια αρχική μορφή επικοινωνίας, και μια σχέση εμπιστοσύνης θεραπεύτριας – πελάτη και συνύπαρξης.

Στο «**Μεταβατικό μουσικό καταφύγιο**» (2^ο στάδιο) ο πελάτης παρουσιάζεται να κινείται μεταξύ εμπιστοσύνης και δυσπιστίας. Τεστάρει ουσιαστικά την μουσικοθεραπεύτρια, τον εαυτό του, και τη σχέση τους, και παίρνει το ρίσκο να πάρει πρωτοβουλίες και να την εκπλήξει, και να εκπλήξει και τον εαυτό του. Κάνει πρώτες απόπειρες να πειραματιστεί με το πιάνο, να παίξει μαζί της ταυτόχρονα ή να τραγουδήσει ένα τραγούδι που θυμήθηκε.

Η δημιουργικότητα αρχίζει και εμφανίζεται. Η μουσική μπορεί να καθρεφτίσει τα συναισθήματα αγωνίας και χαράς που τη συνοδεύουν, να αντανakλάσει τα πρώτα δείγματα δημιουργίας και να βοηθήσει τον πελάτη να εκφράσει κάτι από τον κρυμμένο εαυτό. Η σχέση εμπιστοσύνης εγκαθιδρύεται και οι λανθάνουσες ικανότητες έρχονται στην επιφάνεια. Ο Paul επιθυμεί όλο και πιο συχνά να χρησιμοποιήσει τη μουσική για έκφραση, αλλά και να «αποσυρθεί» στο τραγούδι και στη συζήτηση. Έτσι επιστρέφει στο «μουσικό καταφύγιο» για να επεξεργαστεί τις νέες εμπειρίες, να τις μορφοποιήσει αλλά και να αποκτήσει μια νέα συνειδητότητα του εαυτού του, και της συνεύρεσης με ένα πρόσωπο έξω από αυτόν.

Ο κλινικός αυτοσχεδιασμός λειτουργεί ως «μεσάζων» διευκολύνοντας την πρόσβαση στον κόσμο των εικόνων, αναμνήσεων και συνειρμών (Ψαλτοπούλου, 1998). Στην συγκεκριμένη περίπτωση, το τραγούδι αποτελεί σταθερό σημείο αναφοράς, και ως «μουσικό καταφύγιο» αποκτά ανακουφιστική δράση. Τραγουδώντας τραγούδια που μόλις έχει ανακαλέσει, απαλλάσσεται από το θετικό άγχος για το άγνωστο της δημιουργίας του στο πιάνο και γίνεται η σύνδεση του μέσα του με το έξω του. Αυτοσχεδιάζοντας, συναντά και εκφράζει βαθύτερα συναισθήματα του αληθινού του εαυτού, γίνεται πιο αυθόρμητος και όλο του το είναι συμμετέχει σε μια πορεία αυτοπραγμάτωσης.

Στο στάδιο της «**Συνάντησης με τη Δημιουργικότητα**» (3^ο στάδιο) ορμώμενος από συζητήσεις ή τραγούδια που συνδέονταν με τη μουσική δημιουργία του, επιστρέφει ως

εκτελεστής πια με νέες ιδέες για μουσικές εμπειρίες. Παίρνει την πρωτοβουλία και την ευθύνη να δημιουργήσει μαζί με την θεραπεύτρια πάνω στη δική του ιδέα.

Αποδέχεται πια τον εαυτό του, αισθάνεται ελεύθερος να δημιουργήσει, εκφράζει έντονα συναισθήματα, χαλαρώνει από τις εντάσεις, βρίσκεται σε εγγύτητα με τον εαυτό και τους άλλους, βιώνει στιγμές χαράς και ψυχικής πληρότητας, ελέγχει τον εαυτό του και το περιβάλλον και φτάνει στην ολοκλήρωση.

Στη φάση αυτή αναγεννιέται, ανακαλύπτοντας μέσα του τη χαμένη δημιουργικότητα. Η μουσική του αποκτά περισσότερα εκφραστικά στοιχεία με νόημα και οργάνωση. Οι ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί μας γίνονται πιο συχνοί, με οργάνωση και αποπνέοντας ψυχική σύνδεση μεταξύ μας. Ο πελάτης νιώθει σημαντικός γιατί ενεργεί σε ένα «όλο» όπου έχει ενεργητικό ρόλο. Σε αυτό το στάδιο η δημιουργία δύο αυτοσχέδιων τραγουδιών είναι γεγονός που ενισχύει την δημιουργικότητά του.

Στο τελευταίο στάδιο, στη «**Μουσικοθεραπευτική συνάντηση**» (4^ο στάδιο) ο πελάτης συναντάει τον «καινούργιο» εαυτό, που είναι άμεσος στη μουσική και λεκτική επικοινωνία, έτοιμος να συνδεθεί και να εκφραστεί, να συσχετίσει μοτίβα παλιών και νέων μουσικών εμπειριών, να βιώσει την ελευθερία.

Οι μουσικές δημιουργίες του Paul σε αυτή την φάση έχουν προέλευση βαθιά εσωτερική, πηγάζουν αβίαστα, έχουν νόημα και αποκαλύπτουν την θετική στάση του προς τον εαυτό του και τους άλλους. Η διαδικασία της Μουσικοθεραπευτικής δημιουργίας αποτελεί έναν τρόπο για τον ίδιο να συνεχίσει να δημιουργεί τον εαυτό του, και να ανακαλεί υλικό από τη μνήμη του. Η δημιουργική του έκφραση προσθέτει πλούτο και πολυπλοκότητα στην καθημερινότητά του, υποσχόμενη ποιότητα στην μελλοντική του καθημερινότητα.

Η δημιουργική διαδικασία λοιπόν, είναι αποτέλεσμα υψηλού βαθμού συναισθηματικής υγείας ενός ανθρώπου που προσπαθεί να εκφραστεί με στόχο την αυτοπραγμάτωσή του, και να αντιμετωπίσει με αισιοδοξία την πραγματικότητα. Του δίνει την δυνατότητα να ανακαλύψει νέους τρόπους στην επίλυση προβλημάτων και την ικανοποίηση των αναγκών του. Σε αυτό το εσωτερικό μουσικό ταξίδι βρίσκει την ουσία του και την ολότητά του, συσχετίζεται και συνδέεται με τον έξω κόσμο. Δημιουργώντας ανακαλύπτει τον εαυτό του, και ανοίγει δρόμους προς την αυτοεξερεύνηση.

Βιβλιογραφία

- Arietti S. (1976), *Creativity: The magic synthesis*, New York, NY: Basic Books, p. 4.
Csikszentmihalyi M. (1996), "The creative personality", *Psychology Today*, Jul/Aug 1996.
Frankl V., cited in Fabry J. (1968), *The pursuit of meaning*, Boston, MA: Beacon Press, p. 40.
Frankl V. (1963), *The will to meaning*, Cleveland, OH: New American Library.
Hesser, B. (Ed.), (2002), *Music therapy theory, Book of readings*. New York, NY: Unique Copy Center.
Hollander L., cited in Doerschuk B. (1984), *The crisis in music education: Classical virtuoso Lorin Hollander offers a diagnosis & a ray of hope*, *Keyboard* 10:4, (1984): 20.
Katsh S., & Merle-Fishman C. (1985), *The music within you*. New York, NY: Simon & Schuster.
Kenny C. B. (1982), *The mythic artery*, Atascadero, CA: Ridgeview Publishing Company.

- Maslow A. H. (1971), *The farther reaches of human nature*, New York, NY: Penguin Books, USA.
- May R. (1975), *The courage to create*, New York, NY: Bantam Books.
- Rogers N. (1993), *The creative connection: Expressive arts as healing*, Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.
- Spinoza B., cited in Task Panel Reports submitted to the Presidents Commission on Mental Helath, (1978), vol. IV.
- Winnicott D. W. (1971), *Playing and reality*, London, UK: Tavistock Publications.
- Yalom, D. I. (1980), *Existential psychotherapy*, New York, NY: Basic Books, USA.
- Ψαλτοπούλου Θ. (1998), Μουσικοθεραπεία, καλλιτεχνική δημιουργία: Επικοινωνία - Μεταμόρφωση, *Μουσική Εκπαίδευση*, Τεύχ. 3, τόμος 1, σσ.169-178.
- Ψαλτοπούλου Θ. (2004), *Η Μουσική Δημιουργική Έκφραση ως Θεραπευτικό Μέσο σε Παιδιά με Συναισθηματικές Διαταραχές*, Διδακτορική Διατριβή.

Βιογραφικό

Η Ανθή Μαλούτα-Κωτίδου είναι απόφοιτος του Τμήματος Ψυχολογίας του ΑΠΘ. Παρακολούθησε μαθήματα Μουσικοθεραπείας στο Πανεπιστήμιο του Κάνσας των ΗΠΑ με υποτροφία του Ινστιτούτου Ψυχοακουστικής του ΑΠΘ, και απέκτησε Master of Arts στη Μουσικοθεραπεία από το Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης το 2003. Κατέχει επίσης Δίπλωμα Διερμηνέα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από το Πανεπιστήμιο του Bristol της Αγγλίας. Είναι μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του Ελληνικού Συλλόγου Καταρτισμένων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών και μέλος της Ομάδας Μουσικοθεραπείας της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Curriculum Vitae

Anthi Malouta-Kotidou graduated from the Department of Psychology of Aristotle University of Thessaloniki in 1995. In 1994 she won a scholarship from the Institute of Psychoacoustics of Aristotle University of Thessaloniki for the Music Therapy Department of University of Kansas in the States. In 2003 she completed her Master of Arts in Musictherapy at the University of New York in the States. She holds a Diploma of Interpreter of Greek Sign Language from the University of Bristol in England. She is a member of the Board of Directors of the Greek Association of Professionally Qualified Musictherapists and member of the Musictherapy team of the Greek Society for Musical Education.

Οπτικά Ερεθίσματα κατά την Μουσική Ακρόαση: Διερεύνηση της Συναίσθησης σε μαθητές Δημοτικού

Καψάλη Στυλιανή

stcapsali@sch.gr

Keywords: Μουσική Ακρόαση, Ακουστικά Ερεθίσματα, Συναίσθηση, Οπτικές Εντυπώσεις
Musical Audition, Auditive Stimuli, Synaesthesia, Visual Impressions

Περίληψη

Η Μορφολογική Ψυχολογία (Gestalt) και η Ψυχολογία της Μουσικής έχουν εντοπίσει το φαινόμενο της συναίσθησης εδώ και πολλές δεκαετίες, αν και δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα συστηματικά η διερεύνησή του. Σύμφωνα με αυτό, η γνωστική δόμηση ακουστικών ερεθισμάτων συνδέεται πολλές φορές με την μετάφρασή τους σε οπτικές εντυπώσεις. Για αυτό και υπάρχουν προικισμένοι μουσικοί που «βλέπουν» την μουσική και ζωγράφοι που «ακούν» τις εικόνες.

Με τη συγκεκριμένη έρευνα επιδιώξαμε τη διερεύνηση δύο βασικών υποθέσεων: **α.** Ότι η έκταση του φαινομένου της συναίσθησης είναι μεγαλύτερη σε μικρές ηλικίες και φθίνει στην συνέχεια και **β.** ότι, σύμφωνα με το φαινόμενο της συναίσθησης, δύο διαφορετικά είδη μουσικής οδηγούν σε διαφορετικές οπτικές εντυπώσεις. Ως υποκείμενα χρησιμοποιήσαμε μαθητές Δημοτικού, οι οποίοι παρακλήθηκαν να εκφράσουν με μια εικόνα τους ελεύθερους οπτικούς συνειρμούς, στους οποίους τους οδηγεί η ακρόαση **α.** ενός αποσπάσματος ατονικής μουσικής του Α. Schönberg και **β.** ενός αποσπάσματος ρομαντικής μουσικής του Β. Smetana. Η έρευνα οδήγησε σε επιβεβαίωση των δύο βασικών υποθέσεων, διαπιστώθηκε δηλ. **α.** η ύπαρξη του φαινομένου της συναίσθησης σε μαθητές Δημοτικού και μάλιστα σε μεγάλη έκταση και **β.** το διαφορετικό είδος μουσικής οδηγεί σε διαφορετικούς οπτικούς συνειρμούς με κύρια χαρακτηριστικά τα πολλά και έντονα χρώματα για την ρομαντική μουσική και τα λίγα και μουντά για την ατονική μουσική.

Visual Stimuli during Musical Audition: Investigation of Synaesthesia in Elementary School students

Abstract

Gestalt Psychology as well as Music Psychology detected the phenomenon of synaesthesia many decades ago. However, this phenomenon has not been systematically investigated until nowadays. According to it, the cognitive structure of auditive stimuli is often related with its interpretation in visual impressions. This is the reason why there are talented musicians who can “see” the music and painters who can “hear” the pictures.

In this research we tried to investigate two basic hypotheses: **a.** That the phenomenon of synaesthesia is more common at a young age and declines afterwards and **b.** that different kinds of music lead to different visual impressions. The subjects of the research were Elementary School students, who were asked to express with a picture their free visual associations, to which they were led by the audition **a.** to a piece of atonal music of A. Schönberg and **b.** to a piece of romantic music of B. Smetana respectively. The research led to the verification of the two basic hypotheses, i.e. **a.** the existence of the phenomenon of synaesthesia in Elementary school pupils and in great extent indeed and **b.** the fact that different kinds of music leads to different visual associations with main characteristics the many and vivid colours for romantic music and few and dull for atonal music.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Ψυχολογία της Μουσικής σχεδόν όλοι οι άνθρωποι φαντάζονται την μουσική μέσα σε έναν χώρο. Ανεξάρτητα από τις φυσικές προϋποθέσεις του χώρου, στον οποίον εντοπίζουμε την πηγή των ήχων, στην συνείδησή μας σχηματίζεται το βίωμα ενός ηχητικού χώρου. Τα ακουστικά συμβάντα κινούνται μέσα σε αυτόν προς διάφορες κατευθύνσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι ήχοι χαρακτηρίζονται στα Ελληνικά ως «υψηλοί» ή «χαμηλοί», στα Γερμανικά ως «hoch» και «tief», ενώ π.χ. στα Ιταλικά ως «acuto» ή «basso», στα Γαλλικά «aigu» και «grav» και στα Αγγλικά «sharp» και «flat» (de la Motte-Haber, 1996, 307).

Ενώ όμως όλοι σχεδόν οι άνθρωποι είναι σε θέση να φαντάζονται την μουσική μέσα σε έναν χώρο, δεν συμβαίνει το ίδιο με τις εντυπώσεις χρωμάτων ως αποτέλεσμα ηχητικών ερεθισμάτων, με την «συναίσθηση» ήχου και χρωμάτων ή «τα διπλά συναισθήματα» του ακούσματος των χρωμάτων (audition colorée), όπως αναφέρονται από τους ειδικούς. Σύμφωνα με το φαινόμενο αυτό, το ηχητικό ερέθισμα προκαλεί όχι μόνον μια ακουστική αλλά και μια οπτική εντύπωση. Ως παράδειγμα αυτού του φαινομένου αναφέρουμε το γεγονός ότι ζωγράφος Wassily Kandinsky στο βιβλίο του «Για το πνευματικό στην τέχνη» υποστηρίζει ότι χρώματα και ηχοχρώματα σχετίζονται πολύ στενά (Maur, 1985). Η έρευνα ωστόσο δεν έχει ξεκαθαρίσει ακόμα ποιες μουσικές ιδιότητες εκφράζονται με χρώματα, αν δηλ. είναι μεμονωμένοι ήχοι, διαστήματα, τονικότητες κλπ.

Ο βαθμός της συναίσθησης ήχων και χρωμάτων ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Μερικά άτομα βλέπουν χρώματα, ακούγοντας ήχους, ενώ άλλα άτομα απλώς τα φαντάζονται. Η συναίσθηση ήχων και χρωμάτων προκαλείται ανεξάρτητα από την μόρφωση των υποκειμένων. Ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι η μόρφωση εξασφαλίζει διαφοροποιημένα αποτελέσματα συναίσθησης. Για αυτό σε πολλές περιπτώσεις η εξαιρετική συναισθητική ικανότητα θεωρείται ως ένδειξη μουσικού προικισμού (de la Motte-Haber, 1996, 307-310).

Όπως παρ' όλες τις σχετικές προσπάθειες λίγα είναι γνωστά σχετικά με τις διαδικασίες πρόσληψης κατά την ακρόαση και οι μουσικοψυχολόγοι φαίνεται ότι δυσκολεύονται να ερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίον οι ακροατές αντιλαμβάνονται ένα μουσικό κομμάτι. Και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι είναι πολύ δύσκολο να ακούει κανείς τόσο προσεκτικά όσο τα πειράματα απαιτούν, καθώς οι νότες αποτελούν (συνήθως σύντομο) χρονικό ερέθισμα και αμέσως περνούν στο παρελθόν, σε αντίθεση για παράδειγμα με την παρατήρηση μιας εικόνας ή ζωγραφιάς, η οποία δεν μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια του χρόνου. Σύμφωνα με την Aiello, όταν ακούμε ένα μουσικό κομμάτι, επιλέγουμε το πού θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας (στον ρυθμό, τη μελωδία ή άλλα στοιχεία του κομματιού). Αν λοιπόν ο ερευνητής πει στον ακροατή πού να επικεντρώσει την προσοχή του, τότε αυτό διαφέρει από μια συνηθισμένη ακρόαση που θα έκανε ο ακροατής εκτός πειράματος (Aiello, 1994). Πέρα από όλα αυτά δεν πρέπει να λησμονούμε ότι υπάρχουν και ενεργούν οι ατομικές διαφορές στις αντιδράσεις στα μουσικά ερεθίσματα και ότι η ηλικία αποτελεί φυσικά την κυριότερη μεταβλητή (D. Hargreaves, 2004, 183).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στα πειράματα της παρούσας έρευνας δεν δόθηκαν κατευθύνσεις σχετικά με το τι θα πρέπει να προσεχθεί κατά την ακρόαση, αλλά τα υποκείμενα κλήθηκαν να ακούσουν ολόκληρα τα κομμάτια και να αποδώσουν ζωγραφίζοντας τις εικόνες που τους ήρθαν στον νου.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την έκταση της συναίσθησης σε παιδιά Νηπιαγωγείου και Δημοτικού. Επειδή η συναίσθηση, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, αποτελεί ασθενή έστω ένδειξη (μουσικού) προικισμού, η διερεύνηση αυτή μπορεί να μας οδηγήσει σε μια χοντρική εκτίμηση της έκτασης του μουσικού προικισμού ανάμεσα σε παιδιά του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου.

Πέρα από αυτό η προσπάθειά μας αυτή αποβλέπει στην διερεύνηση του είδους της συναίσθησης σε παιδιά Νηπιαγωγείου και Δημοτικού σχολείου. Προσπαθούμε δηλ. να προσεγγίσουμε την ποιότητα της συναίσθησης την οποία προκαλούν σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας διαφορετικά είδη μουσικής. Την ποιότητα αυτή την αντιλαμβανόμαστε στην συγκεκριμένη εργασία από την μια μεριά ως ποιότητα των *θεματικών παραστάσεων*, που προκαλούν τα διαφορετικά είδη μουσικής, και από την άλλη των *χρωματικών παραστάσεων* που προκαλεί η ακρόαση διαφορετικών ειδών μουσικής (de la Motte-Haber, 1996, 310).

3. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι σε ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού η ακρόαση ενός μουσικού κομματιού προκαλεί οπτικές παραστάσεις, οι οποίες εκφράζονται στις ζωγραφιές των παιδιών με διαφορετικό θεματικό περιεχόμενο και με διαφορετικά χρώματα. Η έντεχνη ευρωπαϊκή μουσική της κλασικής και της ρομαντικής περιόδου είναι συνηθέστερη και οικειότερη ως άκουσμα και προκαλεί κατά κύριο λόγο αναμενόμενα συναισθήματα του τύπου «χαρά - λύπη». Από την άλλη πλευρά η ατονική μουσική αρέσει γενικά σε λίγους ανθρώπους, καθώς οι μελωδίες και οι συνηχήσεις της είναι σαφώς λιγότερο οικείες στο ανθρώπινο αφτί. Κατά συνέπεια θεωρείται και περισσότερο ακατανόητη. Επομένως τα συναισθήματα και οι συνειρμοί που προκαλεί είναι περισσότερο ποικίλα, περίεργα, μη αναμενόμενα και μη προβλέψιμα. Από την παραπάνω γενική υπόθεση προκύπτουν οι εξής επιμέρους υποθέσεις, τις οποίες προτίθεται να διερευνήσει η παρούσα έρευνα:

α. Στα νήπια η έκταση της συναίσθησης είναι μεγαλύτερη από ό,τι στα παιδιά της Δ' Δημοτικού. Με άλλα λόγια η ακρόαση ενός μουσικού κομματιού αναμένεται να προκαλέσει στα νήπια του δείγματος περισσότερες (συναισθητικές) οπτικές ενοπτείες, οι οποίες θα αποδίδονται με περισσότερα χρώματα. Το ίδιο μουσικό κομμάτι δηλ. αναμένεται να προκαλεί περισσότερους θεματικούς και χρωματικούς συνειρμούς σε παιδιά του Νηπιαγωγείου, στα οποία δεν έχει γίνει συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση και λιγότερους θεματικούς και χρωματικούς συνειρμούς σε παιδιά του Δημοτικού, στα οποία η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση έχει οδηγήσει σε μια σχετική πτώση της δημιουργικότητας.

β. Διαφορετικά μουσικά είδη προκαλούν διαφορετικούς θεματικούς συνειρμούς στα παιδιά.

γ. Διαφορετικά μουσικά είδη προκαλούν διαφορετικούς χρωματικούς συνειρμούς στα παιδιά.

Γενικά έχουν γίνει ελάχιστες σχετικές έρευνες με την παρούσα, ωστόσο υπάρχουν κάποιες μελέτες που ερευνούν τις προτιμήσεις των παιδιών μεταξύ σύμφωνων και διάφωνων

εναρμονίσεων μουσικών αποσπασμάτων, οι οποίες έχουν γίνει από τους Bridges (1965), Imberty (1969) και Sloboda (1985). Όλοι βρήκαν μια σταδιακή αύξηση των προτιμήσεων των σύμφωνων εναρμονίσεων ανάμεσα στις ηλικίες των πέντε και έντεκα ετών, πράγμα που σχετίζεται και με την πολιτιστική προσαρμογή. Επίσης ο Taylor διεξήγαγε το 1963 ένα τεστ «δραματικού συναισθήματος», με το οποίο ζητούσε από τα υποκείμενα μετά την ακρόαση κάποιων μουσικών κομματιών να αναγνωρίσουν ποιοι εξωμουσικοί συσχετισμοί (θεματικοί συνειρμοί) υπονοούνται από τον συνθέτη (Hargreaves, 2004, 130, 180).

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 μαθητές Νηπιαγωγείου (ένα τμήμα) και 37 μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου (δύο τμήματα) ημιαστικής περιοχής. Δεν μπορούμε να πούμε ότι το δείγμα αυτό είναι αντιπροσωπευτικό ενός συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, αλλά πρόκειται σαφώς για δείγμα ευκολίας. Στην φάση αυτή της έρευνας εξάλλου η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δεν αποτελεί το μείζον μεθοδολογικό πρόβλημα. Αντίθετα πιστεύουμε ότι πρέπει να γίνουν πολλές σχετικές έρευνες, έστω και με δείγματα ευκολίας, ώστε να μπορέσουμε στην συνέχεια να διερευνήσουμε συστηματικά και με μεθοδολογική αρτιότητα το φαινόμενο της συναίσθησης (Βάμβουκας, 1998). Ωστόσο η επιλογή της ηλικίας των υποκειμένων του δείγματος δεν έγινε τυχαία, αλλά υπαγορεύθηκε από τους εξής λόγους:

1. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου βρίσκονται σε μία φάση της ζωής τους κατά την οποία η δημιουργική τους φαντασία εκφράζεται χωρίς αναστολές, επειδή ακόμη βρίσκονται σε έναν χώρο όπου κάθε δημιουργική έκφραση ενθαρρύνεται και οι κανόνες της ζωής του Νηπιαγωγείου είναι χαλαροί. Έτσι τα μουσικά ακούσματα μπορεί να δημιουργήσουν στα παιδιά συνειρμούς και εικόνες που δεν υπόκεινται ακόμη στον αυστηρό έλεγχο της λογικής.

2. Τα παιδιά της Δ' Δημοτικού ήδη απέχουν τέσσερα χρόνια από τα νήπια, χρονικό διάστημα αρκετό για να τα διαφοροποιήσει από αυτά ως προς τις γνώσεις, τις εμπειρίες και κυρίως την πειθαρχία σε λογικούς κανόνες και σε κοινωνικές συμβάσεις. Εξάλλου είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι στην Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου έχουμε μια σοβαρή πτώση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, επειδή τα παιδιά ήδη έχουν μπει σε ένα αυστηρό πρόγραμμα δραστηριοτήτων τις οποίες πρέπει να πραγματοποιήσουν αναγκαστικά. Έτσι τα παιδιά της Δ' Δημοτικού είναι πιο «λογικά» και πιο περιορισμένα στον αυθορμητισμό τους από ό,τι τα νήπια (πρβλ. Hargreaves, 2004, 189 κ.κ. και Νημά, 2002).

4.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε μια παλιότερη προσπάθειά μας, την οποία μπορούμε να θεωρήσουμε ως πιλοτική της προκειμένης, είχαμε πειραματισθεί με συναισθητικές εμπειρίες παιδιών των ηλικιών του σημερινού δείγματος (30 μαθητές Νηπιαγωγείου και 27 μαθητές Δ' Δημοτικού Σχολείου αστικής περιοχής). Ακολουθήσαμε και τότε, όπως και τώρα, στην διαδικασία επιλογής των ειδών της μουσικής ακρόασης την κλασική έρευνα του Moog (1976) για τις «μουσικές εμπειρίες των παιδιών», κατά την οποία μεταξύ του υλικού που χρησιμοποιήθηκε ήταν και

κομμάτια ρομαντικής και δωδεκαφθογγικής ατονικής μουσικής. Στην μεθοδολογία μας χρησιμοποιήσαμε επίσης την οργάνωση που ακολουθείται σε ανάλογα πειράματα, κατά τα οποία παιδιά διαφορετικών ηλικιών προσπαθούν να αναπαραστήσουν τα μουσικά ερεθίσματα μέσω του σχεδίου (D. Hargreaves, 2004, 130). Σύμφωνα με αυτά δώσαμε σε καθένα από τα υποκείμενα από ένα κουτί με 12 ξυλομπογιές και φύλλα σχεδίου A4 και τους ζητήσαμε να ζωγραφίσουν ό,τι έρχεται στο μυαλό τους ύστερα από την ακρόαση των προεπιλεγμένων κομματιών μουσικής. Στο τέλος έπρεπε το κάθε υποκείμενο να δώσει και έναν τίτλο στην ζωγραφιά του.

Τα μουσικά κομμάτια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν «ο Μολδαύας» του B. Smetana και τα «έξι μικρά κομμάτια για πιάνο» του A. Schönberg.

Η διαπίστωση από την πιλοτική αυτή έρευνα ήταν ότι με αφορμή το τονικό κομμάτι οι μαθητές του Νηπιαγωγείου ζωγραφίζουν ως επί το πλείστον σκηνές από τη φύση ή ανθρώπους ή σπίτια, ενώ οι μαθητές του Δημοτικού ζωγραφίζουν σκηνές από τη φύση και θέματα σχετικά με τη μουσική, τα μουσικά όργανα και τον χορό. Επίσης ο μέσος όρος αριθμού χρωμάτων ήταν για τους μαθητές του Δημοτικού 7, ενώ για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου 7,3 (από 12).

Αντιθέτως για το ατονικό κομμάτι οι μαθητές του Νηπιαγωγείου ζωγραφίζουν σε μεγάλο ποσοστό θλιβερές, τρομακτικές και βίαιες σκηνές (Μ.Ο. αριθμού χρωμάτων 5,5), όπως και οι μαθητές του Δημοτικού, οι οποίοι όμως ζωγραφίζουν επίσης σε μεγάλο βαθμό μουσικά θέματα, στα οποία κυριαρχεί το πιάνο (Μ.Ο. 4,85). Ο αριθμός των χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκε εδώ είναι σαφώς μικρότερος.

Τα μουσικά κομμάτια που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διαδικασία της ακρόασης στην προκειμένη έρευνα ήταν:

- α. B. Smetana «ο Μολδαύας» (τονικό ορχηστρικό κομμάτι).
- β. A. Schönberg «έξι μικρά κομμάτια για πιάνο» (ατονικό πιανιστικό).
- γ. E. Grieg «Αυγή» από τη σουίτα Peer Gynt op. 46 (τονικό ορχηστρικό).
- δ. A. Webern «Παραλλαγές για ορχήστρα» op. 30 (ατονικό ορχηστρικό).

Όλα τα υποκείμενα άκουσαν τονικό ορχηστρικό (B. Smetana) και αφού ζωγράρισαν άκουσαν στη συνέχεια ένα ατονικό πιανιστικό (A. Schönberg), για το οποίο έκαναν άλλη μια ζωγραφιά. Μετά από τρεις εβδομάδες άκουσαν ένα τονικό ορχηστρικό (E. Grieg) και ένα ατονικό ορχηστρικό (A. Webern) ακολουθώντας την ίδια διαδικασία.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την μελέτη του υλικού και την καταμέτρηση των στοιχείων, τα οποία επιτρέπουν ποσοτική προσέγγιση, προκύπτει η εξής εικόνα κατά ομάδα υποκειμένων και μουσικό κομμάτι:

- α. Νήπια: τονικό ορχηστρικό κομμάτι B. Smetana.

Είναι το κομμάτι που οδήγησε σε ζωγραφιές με πολύ μεγάλο αριθμό χρωμάτων. Θεματικώς κυριαρχεί το σπίτι και διάφορες σκηνές από την φύση. Από τα χρώματα κυριαρχούν το πράσινο, το κόκκινο και το κίτρινο.

- β. Νήπια ατονικό πιανιστικό κομμάτι A. Schönberg.

Στην περίπτωση αυτή έχουμε σαφώς μικρότερο αριθμό χρωμάτων. Θεματικώς κυριαρχούν φαντάσματα, κακοί, κάστρα και μερικές εικόνες από την φύση. Στα πρώτα θέματα κυριαρχεί το μαύρο και γενικώς τα σκούρα χρώματα, ενώ στις σκηνές από την φύση κυριαρχούν το πράσινο, το κίτρινο και το κόκκινο.

γ. Νήπια: τονικό ορχηστρικό κομμάτι E. Grieg.

Το κομμάτι αυτό οδήγησε γενικά στις ζωγραφιές με τον μεγαλύτερο αριθμό χρωμάτων. Όπως είναι ευνόητο, κυριαρχούν το πράσινο, το κόκκινο και το κίτρινο. Θεματικώς κυριαρχεί το σπίτι και διάφορες σκηνές από την φύση.

δ. Νήπια: ατονικό ορχηστρικό κομμάτι A. Webern.

Καθώς τα θέματα που κυριαρχούν (αν και κάπως λιγότερα από το πιανιστικό κομμάτι) είναι τα φαντάσματα, οι ληστές και (κάπως περισσότερα από το πιανιστικό κομμάτι) εικόνες από την φύση, τα κυρίαρχα χρώματα στα πρώτα θέματα είναι το μαύρο και γενικώς τα σκούρα χρώματα, ενώ στις σκηνές από την φύση κυριαρχούν, όπως συνήθως, το γαλάζιο, το πράσινο, το κίτρινο και το κόκκινο.

ε. Μαθητές Δημοτικού: τονικό ορχηστρικό κομμάτι (B. Smetana).

Τα θέματα που κυριαρχούν είναι κάμποι, δάση, βουνά, θάλασσα και διάφορα θέματα από την φύση καθώς και μουσική και χορός. Από τα χρώματα κυριαρχεί πρωτίστως το πράσινο και έπονται κατά σειρά συχνότητας το κόκκινο και το κίτρινο χρώμα.

στ. Μαθητές Δημοτικού: ατονικό πιανιστικό κομμάτι (A. Schönberg).

Από άποψη θεμάτων κυριαρχούν τα φαντάσματα, οι μάγισσες, τα κακά πνεύματα, οι κλέφτες, οι δολοφόνοι, οι ληστές, οι δράκοι και δευτερευόντως πιάνο και πιανίστες. Από τα χρώματα κυριαρχεί το μαύρο, με το οποίο αποδίδονται, ως συνήθως, οι κακοί, οι ληστές και οι δολοφόνοι και έπονται κατά σειρά συχνότητας το κόκκινο και το κίτρινο χρώμα.

ζ. Μαθητές Δημοτικού: τονικό ορχηστρικό κομμάτι (E. Grieg).

Κυριαρχούν τα θέματα λιβάδια, βουνά, δάση, και διάφορα θέματα από την φύση καθώς και μουσική (μουσικά όργανα, ορχήστρα) και χορός. Από τα χρώματα κυριαρχεί πρωτίστως το πράσινο και έπονται κατά σειρά συχνότητας το κόκκινο και το γαλάζιο χρώμα.

η. Μαθητές Δημοτικού: ατονικό ορχηστρικό κομμάτι (A. Webern).

Θεματικώς κυριαρχούν οι κακοί, οι δολοφόνοι, τα ξωτικά, οι κλέφτες, τα τέρατα και η νύχτα και δευτερευόντως οι μουσικοί και μουσικά όργανα. Από τα χρώματα κυριαρχεί πρωτίστως το μαύρο και έπονται κατά σειρά συχνότητας το πράσινο, το μωβ και το γαλάζιο χρώμα.

Συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

<i>υποκείμενα / μουσικό κομμάτι</i>	<i>αριθμός χρωμάτων</i>	<i>θέματα</i>
<i>νήπια</i> B. Smetana, τονικό ορχηστρικό	M.O. 5,75 κυρίαρχο: πράσινο άλλα: κόκκινο, κίτρινο	σπίτι, σκηνές από τη φύση
<i>νήπια</i> A. Schönberg, ατονικό πιανιστικό	M.O. 4,6 κυρίαρχο: μαύρο άλλα: κόκκινο, κίτρινο γενικά: σκούρα χρώματα	φαντάσματα, κακοί, φύση
<i>νήπια</i> E. Grieg, τονικό ορχηστρικό	M.O. 6,8 κυρίαρχο: πράσινο άλλα: κόκκινο, κίτρινο	σπίτι, άνθρωποι, σκηνές από τη φύση
<i>νήπια</i> A. Webern, ατονικό ορχηστρικό	M.O. 5,65 κυρίαρχο: μαύρο άλλα: γαλάζιο, πράσινο κόκκινο γενικά: σκούρα χρώματα	φαντάσματα, δολοφόνοι, κάστρα, σπίτια, εικόνες από τη φύση
<i>Δημοτικό</i> B. Smetana, τονικό ορχηστρικό	M.O. 4,3 κυρίαρχο: πράσινο άλλα: κόκκινο, κίτρινο, ρόζ	κάμποι, δάση, θάλασσα, θέματα από τη φύση, μουσικά όργανα, χορός
<i>Δημοτικό</i> A. Schönberg, ατονικό πιανιστικό	M.O. 3,9 κυρίαρχο: μαύρο άλλα: κόκκινο, κίτρινο	φαντάσματα, ληστές, κακά πνεύματα πιάνο, πιανίστας
<i>Δημοτικό</i> E. Grieg, τονικό ορχηστρικό	M.O. 5,3 κυρίαρχο: πράσινο άλλα: κόκκινο, γαλάζιο, κίτρινο	δάση, βουνά, λιβάδια, θέματα από τη φύση μουσικά όργανα, χορός (μπαλαρίνες)
<i>Δημοτικό</i> A. Webern, ατονικό ορχηστρικό	M.O. 4,6 κυρίαρχο: μαύρο άλλα: πράσινο, μωβ, γαλάζιο	ληστές, κακοί, δολοφόνοι, τέρατα, ξωτικά, νύχτα χορός (μπαλαρίνες)

Πρέπει στο σημείο αυτό να παρατηρήσουμε ότι κυρίως στο δείγμα της Δ' Δημοτικού διαπιστώσαμε πολλές περιπτώσεις «καταναγκαστικών» παιδιών, τα οποία θέλουν να αποδώσουν την ζωγραφιά τους με όλες τις λεπτομέρειες και δεν πρόλαβαν να βάλουν χρώματα.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τον πίνακα αυτόν προκύπτει ότι επιβεβαιώθηκαν σε γενικές γραμμές όλες οι υποθέσεις της έρευνας. Πρώτα-πρώτα επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι σε ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού η ακρόαση διάφορων μουσικών κομματιών προκαλεί οπτικές παραστάσεις, οι οποίες εκφράζονται στις ζωγραφιές των παιδιών με διαφορετικό θεματικό περιεχόμενο και με διαφορετικά χρώματα. Ως συνηθέστερη και οικειότερη η έντεχνη ευρωπαϊκή μουσική της κλασικής και της ρομαντικής περιόδου (τονική) προκαλεί συνήθως ευχάριστα συναισθήματα και συνοδεύεται από ζωγραφιές με θέματα οικεία και ευχάριστα,

κυρίως από την φύση και την κοινωνική ζωή των ανθρώπων. Αντίθετα της ατονικής μουσικής οι μελωδίες και οι συνηχήσεις είναι σαφώς λιγότερο οικείες στο ανθρώπινο αφτί και προκαλούν βίαιες και τρομακτικές συναισθητικές παραστάσεις.

Πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι είναι δύσκολο να προσδιορισθεί η έκταση του φαινομένου της συναίσθησης και η αδυναμία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν σταθερά κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία να ελέγχεται με αξιοπιστία η λειτουργία της συναίσθησης, αν δηλ. και κατά πόσο πράγματι οι ζωγραφίες των υποκειμένων με τα συγκεκριμένα θέματα και χρώματα είναι αποτέλεσμα του φαινομένου της συναίσθησης ή απλώς προϊόντα δυο ξεχωριστών και ανεξάρτητων μεταξύ τους δραστηριοτήτων των παιδιών. Ο έλεγχος αυτό θα μπορούσε να γίνει καλύτερα και θα οδηγούσε με μεγαλύτερη ακρίβεια και αξιοπιστία στον προσδιορισμό της έκτασης του φαινομένου, αν, όπως έγινε παλαιότερα από μερικούς, καθοριζόταν οι αντιστοιχίες νοτών ή διαστημάτων κλπ., με συγκεκριμένα χρώματα. Επειδή ωστόσο δεν υπάρχει ομοφωνία των ειδικών ως προς τις αντιστοιχίες αυτές, για αυτό η διερεύνηση της έκτασης του φαινομένου εξακολουθεί να παραμένει ζητούμενο της έρευνας (de la Motte-Haber, 1996).

Τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν επίσης την πρώτη υπόθεση της έρευνας, καθώς διαπιστώνουμε ότι στα νήπια συναντάται γενικά σε μεγαλύτερη έκταση το φαινόμενο της συναίσθησης. Σε όλες τις περιπτώσεις ακρόασης τα υποκείμενα της ηλικιακής αυτής ομάδας χρησιμοποιούν περισσότερα χρώματα στις ζωγραφίες, τις οποίες κάνουν με βάση την ακρόαση μουσικών κομματιών, από ό,τι τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου. Με άλλα λόγια η ακρόαση διάφορων μουσικών κομματιών προκαλεί στα νήπια περισσότερες (συναισθητικές) οπτικές εοπτείες, οι οποίες αποδίδονται με περισσότερα χρώματα και με μεγαλύτερη ποικιλία θεμάτων. Η διαφορά αυτή αποδίδεται στο γεγονός ότι τα παιδιά της Δ' Δημοτικού ήδη απέχουν τέσσερα χρόνια από τα νήπια, χρονικό διάστημα αρκετό για να τα διαφοροποιήσει από αυτά ως προς τις γνώσεις, τις εμπειρίες και κυρίως την πειθαρχία σε λογικούς κανόνες και σε κοινωνικές συμβάσεις. Για αυτό, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, στην Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου έχουμε μια σοβαρή πτώση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, επειδή τα παιδιά ήδη έχουν μπει σε ένα αυστηρό πρόγραμμα δραστηριοτήτων τις οποίες πρέπει να πραγματοποιήσουν αναγκαστικά. Έτσι τα παιδιά της Δ' Δημοτικού είναι πιο «λογικά» και πιο περιορισμένα στον αυθορμητισμό τους από ό,τι τα νήπια (Νημά, 2002).

Σύμφωνα με την δεύτερη και την τρίτη υπόθεση διαφορετικά μουσικά είδη προκαλούν σε διαφορετική έκταση και διαφορετική ποιότητα θεματικούς και χρωματικούς συνειρμούς στα παιδιά. Πράγματι σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας και στις δύο ηλικιακές ομάδες η τονική μουσική προκαλεί εοπτείες που σχετίζονται με την φύση και την ήρεμη οικογενειακή και κοινωνική ζωή, η οποία πλαισιώνεται αντίστοιχα από τα κατάλληλα χρώματα με κυρίαρχο το πράσινο αλλά και όλα τα άλλα απαλά χρώματα. Η ατονική μουσική αντίθετα συνείρει βίαια, επιθετικά και τρομακτικά θέματα, τα οποία αποδίδονται συχνά με το μαύρο αλλά και με άλλα σκούρα και «σκληρά» χρώματα.

Κλείνοντας πρέπει να επισημάνουμε ότι σχετικές μελλοντικές έρευνες πρέπει να γίνουν με μεγαλύτερα δείγματα και διαφοροποίηση θεματικών παραστάσεων, για να διαπιστωθεί πιο αξιόπιστα σε ποια έκταση διάφορα είδη μουσικής προκαλούν βίαιες εοπτείες και ποια ωραίες, ευχάριστες εικόνες. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα προκύψουν σαφέστερα και οι διαφορές πιανιστικού και ορχηστρικού κομματιού. Οι έρευνες αυτές πρέπει τέλος να διερευνήσουν και τον ρόλο που παίζει η σειρά της ακρόασης στους συναισθητικούς συνειρμούς των παιδιών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στις εξής διαπιστώσεις:

1. Η μουσική δημιουργεί εναύσματα για πλούσιες ζωγραφικές απεικονίσεις των παιδιών κάθε ηλικίας.
2. Τα παιδιά δημιουργούν και ζωγραφίζουν διαφορετικές παραστάσεις ακούγοντας διαφορετικά μουσικά κομμάτια, ασχέτως από την ηλικία στην οποία βρίσκονται.
3. Η τονική μουσική δημιουργεί ήπιους και κατά κύριο λόγο ευχάριστους συνειρμούς στα παιδιά κάθε ηλικίας.
4. Η ατονική μουσική δημιουργεί δυσάρεστους ή και φοβερούς συνειρμούς στα παιδιά κάθε ηλικίας, αλλά περισσότερο στα νήπια.
5. Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου δημιουργούν και ζωγραφίζουν εν μέρει διαφορετικές παραστάσεις από αυτές που δημιουργούν και ζωγραφίζουν τα παιδιά της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, ακούγοντας τα ίδια μουσικά κομμάτια.
6. Στα παιδιά του Νηπιαγωγείου η τονική μουσική δημιουργεί περισσότερες εικόνες ήπιες και οικείες, οι οποίες πλησιάζουν σε μεγάλο βαθμό αυτό που προσπαθεί να εκφράσει ο συνθέτης. Αντιθέτως, η ατονική μουσική τείνει να δημιουργεί συνειρμούς τρομακτικούς ή απλώς δυσάρεστους.
7. Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου μέσω των μουσικών ερεθισμάτων και των συνειρμών που αυτά προκαλούν δεν απομακρύνονται πολύ από τον οικείο κόσμο τους, αλλά τον παρουσιάζουν σε ποικίλες καταστάσεις, εμπλουτισμένες πολύ με συναίσθημα.
8. Στα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου οι μουσικοί ερεθισμοί δημιουργούν παραστάσεις όπου κυριαρχούν στοιχεία πέρα από τον στενό χώρο του άμεσου περιβάλλοντός τους, τα οποία σχετίζονται με τις σχολικές γνώσεις τους και τις ευρύτερες εμπειρίες τους.
9. Τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου δείχνουν στις ζωγραφιές τους τη γνώση τους σχετικά με τον κόσμο της μουσικής και την εκφράζουν περισσότερο λογικά παρά συναισθηματικά.
10. Η τονική μουσική προκαλεί σε όλα τα παιδιά ζωγραφιές με περισσότερα χρώματα από όσα η ατονική μουσική.
11. Όλα τα παιδιά, ασχέτως ηλικίας, χρησιμοποιούν περίπου τον ίδιο αριθμό χρωμάτων για την απεικόνιση της ίδιας μουσικής.
12. Μερικά παιδιά ζωγραφίζουν το ίδιο θέμα με διαφορετικό όμως πλαίσιο συμφραζομένων, ακούγοντας διαφορετική μουσική, εκφράζοντας έτσι ίσως τον προσωπικό τους ψυχικό κόσμο.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. ε' έκδ. Αθήνα, Γρηγόρης
- Hargreaves, D. (2004). *Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής*. Μτφρ. Ε. Μακροπούλου. Αθήνα, εκδόσεις Fagotto
- Maur, K. von (Hrsg, 1985). *Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. Μτφρ. C. Clarke. London, Schott
- de la Motte-Haber, H. (1996). *Handbuch der Musikpsychologie*. 2. Aufl. Laaber, Laaber-Verlag
- Νημά, Ε. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης
- Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Επιμ. Α. Παπασταμάτης, μτφρ. Ε. Γρίβα. Αθήνα, Gutenberg

Βιογραφικό

Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1979. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ. Σπούδασε επίσης φλάουτο με ράμφος, φλάουτο, πιάνο και αρμονία στο Νέο Ωδείο Θεσσαλονίκης και αντίστιξη στο Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης. Από το 2003 υπηρετεί ως καθηγήτρια Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. από το 1998.

Curriculum Vitae

Born in 1979 in Thessalonica. Graduated from the Department of Musical Studies of the Aristotle University of Thessalonica. Also studied recorder, flute, piano and harmony at the New Conservatory of Thessalonica as well as Counterpoint at the State Conservatory of Thessalonica. Since 2003 she is a Music teacher in Primary Education. Member of G.S.M.E. since 1998.

Διεύθυνση Παιδικής Χορωδίας

Πατσέας Μιχάλης
patseasmich@aias.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Η πρώτη ενότητα του εργαστηρίου αφορά την **τεχνική της αναπνοής και του τραγουδιού**.

Θα παρουσιαστεί το φαινόμενο «παιδική φωνή». Θα δοθούν παραδείγματα ασκήσεων αναπνοής και τραγουδιού με τη συμμετοχή των συνέδρων.

Η δεύτερη ενότητα αφορά την **τεχνική διεύθυνσης χορωδίας**.

Θα παρουσιαστούν τα βασικά μοντέλα διεύθυνσης με τη συμμετοχή των συνέδρων.

Θα αναλυθούν ζητήματα υγιεινής / ορθής στάσης του μαέστρου.

Η τρίτη ενότητα αφορά την **διδασκαλία ενός μουσικού έργου σε παιδική χορωδία**.

Θα γίνει θεωρητική παρουσίαση και ταυτόχρονα θα δίδεται παράδειγμα.

Conducting Children's Choir

Workshop Description

The first unit of the laboratory is about **breathing and singing technique**.

The “child’s voice” will be presented. Singing and breathing exercises will be demonstrated with the participation of the public.

The second unit is about **choir conducting technique**.

The basic conducting models will be presented with the participation of the public.

The correct and healthy posture of the conductor will be analyzed.

The third unit is about **teaching a piece of music to a Children's Choir**.

Together with the theoretical presentation, examples will be given.

Βιογραφικό

Διευθυντής του **Ελληνικού Ινστιτούτου Kodály**, και των χορωδιών του Ωδείου Kodály. Αντιπρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Kodály. Πτυχιούχος της Νομικής Αθηνών, με μουσικές σπουδές στο Εθνικό Ωδείο, το Πανεπιστήμιο Μουσικής της Βιέννης και το **Ουγγρικό Ινστιτούτο Kodály**, απ’ όπου απεφοίτησε με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διεύθυνση Χορωδίας και στα Παιδαγωγικά της Μουσικής. Είναι υποψήφιος Διδάκτορας του **Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών** όπου και δίδαξε Μουσικοπαιδαγωγικά. Έλαβε μέρος σε 20 συνέδρια (7 χώρες / 15 διαλέξεις). Διδάσκει διεύθυνση, παιδαγωγικά και μονωδία (με ειδίκευση στην παιδική φωνή) στο Ωδείο Kodály, σε διεθνή σεμινάρια και σε Ανώτατες Σχολές στην Ουγγαρία και στην Κύπρο. Διευθύνει χορωδίες και ορχηστρικά σύνολα στην Ελλάδα και στην Ουγγαρία. Συνεργάστηκε με διάσημες ορχήστρες, χορωδίες, μαέστρους σολίστ και σκηνοθέτες, στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών (43 φορές), στο Ηρώδειο, στην Επίδαυρο κλπ. Υπήρξε ο πρώτος μαέστρος της Παιδικής Χορωδίας του Γ’ Προγράμματος ΕΡΑ. Τιμήθηκε με πολλά βραβεία, παρασημοφορήθηκε δε από τον Πρόεδρο της Ουγγαρίας με τον «Χρυσό Σταυρό της Ουγγρικής Δημοκρατίας».

Curriculum Vitae

Director of the **Greek Kodály Conservatory and Institute** and conductor of its choirs and orchestral ensembles. Vice-President of the Greek Kodály Society. A graduate of the *Department of Law*, he studied music at the *National Conservatory* of Athens, the *Vienna University of Music* and the **Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music in Hungary** (Music Pedagogy and Choir Conducting). He is a PHD candidate at the **Music Department of the University of Athens**, where he has taught “Music Education Systems”. He has taken part in 20 music congresses in 7 countries giving 15 lectures. He is teaching at the GKCI, at international seminars and at institutions of higher education in Hungary and Cyprus. He is conducting choirs and orchestral ensembles in Greece and abroad. He has been the first conductor of the *Greek Radio Children’s choir* and a board member of the *International Kodály Society*. The Hungarian President has decorated him with the „*Officer’s Cross of the Order of Honour*”.

Η Κάλλω και οι Καλικάντζαροι

Σλάβικ Αγγέλικα

Περιγραφή Εργαστηρίου

Εικόνες – κίνηση – φωνές – ήχοι, ρυθμοί και τραγούδια ξεπηδάνε από ένα λαϊκό παραμύθι. Μια ολοκληρωμένη πρόταση για μουσικοθεατρική απόδοση της ιστορίας που βασίζεται στην ελληνική ρυθμολογία και παράδοση. Θα υπάρχουν ακόμα προτάσεις για κατασκευή μικρών οργάνων.

Kallo and the goblins

Workshop Description

Images – movement – voices – sound, rhythms and songs springing from a fairy-tale. A complete proposal for the music-theatrical rendering of a tale based on the Greek tradition and rhythmology. There will also be instructions for the making of small musical instruments.

Βιογραφικό

Η Αγγέλικα Σλάβικ είναι καθηγήτρια Μουσικοκινητικής Αγωγής Orff, απόφοιτος του Ινστιτούτου Orff της Μουσικής Ακαδημίας *Mozarteum* του Salzburg. Έχει σπουδάσει πιάνο, βιόλα, φλάουτο με ράμφος, φλάουτο και ελληνική ρυθμολογία, και στα ενδιαφέροντά της είναι η κατασκευή απλών οργάνων από χρησιμοποιημένα υλικά. Έχει διδάξει για πολλά χρόνια σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία και ήταν διοργανώτρια και υπεύθυνη λειτουργίας του Διετούς Επαγγελματικού Κύκλου Σπουδών Μουσικοκινητικής Αγωγής C. Orff στην Αθήνα. Έχει δημοσιεύσει άρθρα στα περιοδικά *Ρυθμοί* και στο *Orff-Schulwerk Informationen*. Επίσης συνεργάστηκε με την Πολυξένη Ματέυ για την έκδοση του *RRRRRO* του εκδοτικού οίκου Schott και συνεργάζεται στο βιβλίο της Νεφέλης Ατέσογλου με τίτλο *Το Δωδεκαήμερο – Χριστουγεννιάτικα Δρώμενα*, που θα εκδοθεί το Σεπτέμβριο του 2005 από τον εκδοτικό οίκο Μ. Νικολαΐδη.

Curriculum Vitae

Angelika Slavik is a teacher of Music and Movement Education (Orff teacher), a graduate of the Orff-Institute of the Music Academy *Mozarteum*, Salzburg. She has studied the piano, the viola, the recorder, the flute and greek rhythmology, and she is interested in how to make simple instruments from second hand material. She has taught for a number of years at private and state schools and was the organizer and the person in charge of the Two-Year Professional Course of Music and Movement Education, C. Orff, in Athens. She has published articles in *Ρυθμοί* and *Orff-Schulwerk Informationen* magazines. She has also cooperated with Polyxene Mathey for the issue of *RRRRRO*, Schott House, and is collaborator of the book *Το Δωδεκαήμερο – Χριστουγεννιάτικα Δρώμενα* by Nefeli Atesoglou which will be issued in September 2005 by Nikolaides House.

Μουσικά παιχνίδια και τραγουδοχοροί

Θεοδωρίδης Νίκος
niktheo@nured-fl.auth.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Το εργαστήριο αποσκοπεί στην εξοικείωση των συμμετεχόντων , με την τεχνική της εμψύχωσης μέσω μουσικών -παιχνιδιών και τραγουδιών - χορών .

Απώτερος στόχος είναι η ενίσχυση της εμψυχωτικής ικανότητας, της μουσικότητας και της δημιουργικότητας όσων ασχολούνται με την δημιουργική απασχόληση εντός και εκτός σχολείου, δια μέσου της προσωπικής τους εμπειρίας και άσκησης, καθώς και δια μέσου της συλλογικής δημιουργικής έκφρασης και ευχαρίστησης που προσφέρει η ενασχόληση με το ποικίλο υλικό των μουσικών παιχνιδιών και χορών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Παράλληλα θίγονται προεκτάσεις για την εφαρμογή προγραμμάτων πολυπολιτισμικής ή διαθεματικής εκπαίδευσης.

Περιεχόμενα- Πορεία εργαστηρίου:

Θεωρητικό μέρος.

Διάκριση και Ταξινόμηση των μουσικών παιχνιδιών και τραγουδοχορών σύμφωνα με τους άξονες / στόχους της εμψύχωσης: α) Παίζω- ψυχαγωγούμαι/ επικοινωνώ (ενεργοποίηση), β)Παίζω - μαθαίνω, γ)Παίζω -δημιουργώ.

Πρακτικό μέρος.

Εφαρμογές από τον διδάσκοντα. Παρουσίαση μουσικών παιχνιδιών και τραγουδοχορών από διαφορετικούς πολιτισμούς και προτάσεις με τρόπους αξιοποίησής τους, σύμφωνα με τους παραπάνω άξονες. Χρήση των τεχνικών μέσων κατά την εμψύχωση (μικρόφωνα, σκηνική διάταξη κτλ).

Χωρισμός σε ομάδες, επιλογή, διασκευή, δημιουργία ανάλογου μουσικού υλικού και προετοιμασία ρεπερτορίου. Παρουσίαση σύντομου μουσικοκινητικού προγράμματος εμψύχωσης. Ηχογράφηση /μαγνητοσκόπηση, αξιολόγηση.

Musical Games and Song-Dances

Workshop Description

The aim of this workshop is to familiarize the participants with the technique of vivification through musical games and song-dances. Another goal is the strengthening of the vivification ability, of musicianship and creativity of those who work with creative occupation inside and outside the school settings through their personal experience and practice as well as through the group creative expression and enjoyment that the material of musical games and dances from different cultures offers. Parallel to that, extensions are given for the implementation of multicultural or interdisciplinary curricula.

Content –course of the workshop

Theoretical part

Discrimination and classification of the musical games and song-dances according to the axes/goals of vivification: a) I play – I get entertained/communicate (activation), b) I play – I learn, c) I play – I create.

Practical part

Implementations from the teacher. Presentation of musical games and song-dances from different cultures and proposals for ways of utilization according to the above mentioned axes. The use of technical aids through vivification (microphones, stage positions, etc.).

Split in groups, choice, arrangement, creation of respective music material and repertoire preparation. Presentation of a brief music and movement vivification program: Recording/video recording, assessment.

Βιογραφικό

Είναι πτυχιούχος του Π.Τ. Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ. , του Οικονομικού Τμήματος της Σχολής ΝΟΕ του ΑΠΘ, και του τμήματος Αρμονίας του Σύγχρονου Ωδείου Θεσ/νίκης, όπου ξεκίνησε την ειδίκευση του στα μουσικοπαιδαγωγικά. Είναι υποψήφιος διδάκτωρ Μουσικής Παιδαγωγικής.

-Δίδαξε σε Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης, επίσης στα ΠΕΚ, στην Εξομοίωση κ.α. Έχει διδάξει 10 έτη ως ειδικός επιστήμων-μουσικοπαιδαγωγός στο Π.Τ.Νηπιαγωγών Φλώρινας, και από το 2002 κατέχει θέση Ε.Ε.ΔΙ.Π. Ι, Μουσικής στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

-Έχει γράψει το μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για σχολεία "Φίλοι μουσικόφιλοι", το οποίο εφαρμόζεται από το 1990. Εξέδωσε το βιβλίο με κασέτα με τίτλο «Τραγουδοπαιχνίδια». Συνέβαλε, στην συγγραφή του βιβλίου προγράμματος "Το σχολείο εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας" της ομάδας ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ. Συμμετείχε στο βιβλίο της ίδιας Ομάδας «10 δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση». Είχε το συντονισμό της παραγωγής και συνέβαλε στην καλλιτεχνική και παιδαγωγική επιμέλεια της έκδοσης CD με βιβλίο του Κρουστόφωνα «Τραγούδια –κάλαντα του κόσμου». Έχει θέση σε πειραματική εφαρμογή το υπό έκδοση βιβλίο με CD με τίτλο «Τραγουδοχοροί».

-Έχει συνθέσει παιδικά τραγούδια για θέατρο και για μουσικοπαιδαγωγικές εφαρμογές.

-Επιμελήθηκε παραστάσεις, με παιδιά 4-9 ετών.

-Επιμελήθηκε και πήρε μέρος σε παραστάσεις μουσικού θεάτρου για όλες τις ηλικίες με χαρακτήρα μουσικοπαιδαγωγικό, διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό.

-Υπήρξε μέλος οργανωτικών επιτροπών και εισηγητής σε συνέδρια και ημερίδες για την μουσική εκπαίδευση και τη γενικότερη αισθητική παιδεία.

- Είναι ιδρυτικό μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. (Ελληνική ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση) , του Εργαστηρίου Κρουστών και μουσικού παιχνίδο-θεάματος ΚΡΟΥΣΤΟΦΩΝΟ, της καλλιτεχνικής – παιδαγωγικής ομάδας ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ, και μέλος άλλων οργανώσεων.

Curriculum Vitae

Nikos Theodoridis is a graduate of the Department of Kindergarten Education and the Economy Department of the Aristotle University of Thessaloniki. He is a PhD candidate in music education. He has worked in kindergartens and primary schools as well as in teachers' education programs and has held respective seminars. He has composed a lot of children songs. He has created a music curriculum for preschool and is the author of a book and co-author of two books, as a member of the Artistic-Pedagogic Group "Elate na Paiksoume". He is a founding member of the Greek Society for Music Education where he served as a member of the Board of Directors from 1997 until 2000 and of Croustophono, a Percussion Workshop, where he plans its productions, participates in performances, and teaches classes.

Listening, Singing, Dancing, and Composing with Turkish Music

Elgün - Özeke, Sezen

sezenozeke@uludag.edu.tr

Workshop Description

Objectives:

Participants will explore various musical styles from the Republic of Turkey through the activities of listening, singing, dancing, and composing; and they will explore how music can be diverse, even within one culture.

Description:

In this session I will present how songs/compositions from Turkey can be taught to non-Turkish speakers through listening, singing, dancing, and composing. We will explore selected singing, listening, and composing activities for the secondary school general music classroom.

Activities:

Participants will be introduced to various Turkish musical styles through listening. After that, participants will learn the Turkish song “Katibim,” and sing it together. Finally, participants will explore irregular meters through listening, dancing, and composing. This session have connections to the conference theme “Creativity in music teaching and practice” in many ways. First, it will allow participants to learn some basics about Turkish musical culture. Second, it will give the participants an opportunity to perform Turkish pieces through singing and dancing. Third, it will give them a chance to create pieces through composition activity. Last but not least, it will give some insights into how to approach the teaching of Turkish music in the context of Turkish culture.

Curriculum Vitae

I received my undergraduate degree in music education from Uludag University, Bursa, Turkey. I was chosen by the government of Turkey to study abroad for the purposes of improving music education instruction in Turkey. I completed my Master of Music degree (1997) and Doctoral of Musical Arts degree (2003) in music education at Arizona State University, USA.

I worked as an Editorial Assistant for the Journal of Historical Research in Music Education between 2000-02. I am currently working as a faculty member at the Uludag University Bursa State Conservatory.

I have presented general music workshops at the American Orff-Schulwerk Association National Conference in Phoenix, Arizona and Arizona Music Educators Association In-Service Conference in Tempe, Arizona. I have also presented a paper on music teacher education in Turkey and in the USA at the International and Comparative Education Conference in Oslo, Norway. I am currently holding Orff and Kodaly certifications.

Παρουσίαση Διδασκαλία Αξιοποίηση παραδοσιακών ρυθμών ...διδασκαλία για πολλαπλή νοημοσύνη..

Χασάπης Νίκος
nhasapis@otenet.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

1^η Ώρα

1. Εισαγωγή : Θα δοθούν λίγα θεωρητικά στοιχεία για τα μεικτά και σύνθετα μέτρα, τρόπος διεύθυνσης, Παραδείγματα δημιουργίας ασκήσεων (για μέσα στην τάξη).
2. Παρουσίαση παραδοσιακών ρυθμών, κυρίως σύνθετων και μεικτών μέτρων.
 - Θα δοθεί στους συμμετέχοντες λίστα παραδοσιακών ρυθμών.
 - Θα αναφερθούν τα κρουστά όργανα που χρησιμοποιούνται στη κάθε περιοχή ξεχωριστά και θα παρουσιαστούν ζωντανά. (Ηπειρος, Θεσσαλία Στερεά Ελλάδα , Μακεδονία Θράκη
 - Θα ακουστούν μουσικά παραδείγματα

2η 3η –4η Ώρα

- Παράδειγμα σύνθεσης: α) Δημιουργία βασικών μοτίβων, β) Δημιουργία μουσικής φόρμας του τύπου που θα επιλέξουμε οι συμμετέχοντες, πχ ΑΒΑ ή ΑΑ΄ΒΑ κλπ. Βασικό μοτίβο της φόρμας θα είναι ένας παραδοσιακός ρυθμός. Με βάση αυτό το μοτίβο θα αναπτυχθούν φράσεις για να γίνει πλήρες το τμήμα Α. Το ίδιο θα ακολουθηθεί και για τα υπόλοιπα τμήματα της σύνθεσης.
- Θα μοιραστεί ολοκληρωμένη σύνθεση, σε μουσική σημειογραφία, για έξι (6) εκτελεστές, στη οποία υπάρχει η δυνατότητα να εκτελέσουν την κάθε γραμμή δύο ή και περισσότερα άτομα, οπότε μπορούν να συμμετάσχουν 12, 18 κλπ άτομα, ακολουθεί μορφολογική επεξήγηση της δομής, (μακροδομικά και μικροδομικά) στη συνέχεια ανατίθεται στον κάθε εκτελεστή ή ομάδα εκτελεστών το μέρος τους και ξεκινάει η πρόβα.
- Πριν περατωθεί το εργαστήριο. Θα δοθεί στους συμμετέχοντες κείμενο, το οποίο αναφέρεται στα οκτώ είδη νοημοσύνης όπως τα περιέγραψε ο Howard Gardner, Και θα τους ζητηθεί με βάση την προηγούμενη την βιωματική εμπειρία τους (της συμμετοχής τους στην ορχήστρα) να αναφέρουν, ποιες μορφές νοημοσύνης αξιοποιούνται - καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας δραστηριότητας. Επίσης θα ζητηθεί να περιγράψουν τα συναισθήματά τους κατά την διάρκεια της ίδιας δραστηριότητας.

A presentation for the teaching of traditional rhythms ...Through the use multiple intelligences...

Workshop Description

1st hour

- a) Introduction: The basic theoretical principles of mixed and compound metres, ways of directing.
- b) Presentation of traditional rhythms; mainly mixed and compound metres.
 - A list of traditional rhythms will be given to the participants.

2nd, 3rd & 4th hour

- An example of composing: (a) creating the basic theme, (b) creating a musical form.
- A completed composition will be distributed, written in musical notation. The participants will rehearse for the presentation of the musical theme.
- A text will be given to the participants referring to the eight types of intelligences as described by Howard Gardner. A small discussion will follow in which the participants will locate the types of intelligences that are developed during the activity based on their previous practical experience during the workshop and the percussion ensemble.

Βιογραφικό

Ο Νίκος Χασάπης γεννήθηκε στο Αγρίνιο Αιτωλοακαρνανίας. Είναι καθηγητής Θεωρητικών και Κρουστών στο Μουσικό Σχολείο Ρόδου και στο Ωδείο του ΠΟΔΡ από το 1998.

Εργάστηκε στην ιδιωτική Μέση Εκπαίδευση από το 1991 έως το 1998, αρχικά στα εκπαιδευτήρια «Μαντουλίδη» και στη συνέχεια στα εκπαιδευτήρια «Κοραΐς» στη Θεσσαλονίκη.

Σπούδασε ανώτερα θεωρητικά (πτυχίο αρμονίας και αντίστιξης) στο Μακεδονικό Ωδείο της Θεσσαλονίκης, Jazz drums στο Σύγχρονο Ωδείο Θεσσαλονίκης και κλασικά κρουστά (τύμπανα συμφωνικής ορχήστρας και μαρίμπα στο Δημοτικό Ωδείο Ζωγράφου στην Αθήνα.

Έχει συνεργαστεί σε συναυλίες και τη δισκογραφία με σημαντικούς Έλληνες δημιουργούς όπως είναι ο Σωκράτης Μάλαμας, ο Θανάσης Παπακωνσταντίνου, η Μελίνα Κανά, η Λιζέτα Καλημέρη, ο Αγάθωνας Ιακωβίδης η Μαριώ κ.α.

Έχει εκδώσει βιβλίο από τον εκδοτικό οίκο Ντο Ρε Μι, με τον τίτλο «οι ρυθμοί και η ανάπτυξή τους τέχνη και τεχνική».

Δημιούργησε το σύνολο κρουστών του Μουσικού Σχολείου Ρόδου το οποίο έχει πάρει μέρος στους Πανελλήνιους Μαθητικούς Μουσικούς Αγώνες και έχει αποσπάσει τα εξής βραβεία:

Το 2000 β' πανελ. βραβείο, το 2001 α' πανελ. βραβείο το 2003 β' πανελ. βραβείο και 2004 α' πανελ. βραβείο.

Στους Πανελ. Μουσικούς Αγώνες παρουσίασε κυρίως δικές του συνθέσεις αλλά και διασκευές βασισμένες σε παραδοσιακούς ρυθμούς χρησιμοποιώντας συμβατικά όργανα αλλά και διάφορα ηχογόνα αντικείμενα, που συλλέχτηκαν από τους μαθητές ως εργασία κατά την εκτέλεση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Κατά την τελευταία δετία που ζει στη Ρόδο εργάζεται και σαν Μουσικός –εκτελεστής, συμμετέχοντας σε συγκρότημα jazz που αποτελείται από Έλληνες και ξένους μουσικούς που ζουν στη Ρόδο.

Curriculum Vitae

Nikos Hasapis was born in Agrinio, Greece. He has taught music in secondary schools and collaborated as percussionist with numerous musicians. Presently he works as a percussion and music theory in the Secondary Music School of Rhodes. He has published in Greek a teaching method for traditional percussion.

Ανακαλύπτοντας τον Δημιουργικό Εαυτό στη Μουσικοθεραπεία

Σαββοπούλου Χαρά
Ντάουμπερ Μάρκος
dauber@otenet.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Η ανακάλυψη και δουλειά με τον δημιουργικό εαυτό κάποιου στη μουσική είναι ένα από τα κύρια καθήκοντα οποιουδήποτε μουσικοθεραπευτή στην κλινική πρακτική. Γι' αυτό άλλωστε η μουσικοθεραπεία έχει αναπτυχθεί ως μία αρχή βασισμένη στη γνώμη ότι ο δημιουργικός εαυτός υπάρχει σε όλους μας ανεξάρτητα από ατομικές διαφορές στη σωματική και νοητική λειτουργία. Αυτό το βιωματικό εργαστήριο θέλει να προσφέρει μια ευκαιρία στους συμμετέχοντες να στοχασθούν αυτή την πρόταση και να ανακαλύψουν άλλη μια φορά το δημιουργικό δυναμικό που φέρει η μουσική. Ο καθένας ενθαρρύνεται να ανακαλύψει και να εκφράσει την επίδραση της μουσικής στον ίδιο. Επίσης ενθαρρύνουμε τους συμμετέχοντες να ακροασθούν με προσοχή την κάθε μουσική που θα συναντήσουν. Στόχος μας είναι να σκεφτούμε τη μοναδική επίδραση και το νόημα που μπορεί να έχει η μουσική σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο.

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου θα χρησιμοποιήσουμε ήχους και μουσική με ποικίλους και δημιουργικούς τρόπους μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες, παιχνίδια και αυτοσχεδιασμούς. Αυτό θα εμπλέξει κάποια ενεργητική μουσική πράξη με μια γκάμα από μουσικά όργανα, φωνή και κίνηση αλλά και χαλαρωτικές, μουσικές δραστηριότητες. Έτσι θα θέλαμε να εξερευνήσουμε τα διαφορετικά στοιχεία της μουσικής όπως τη δυναμική, τη χροιά, τον ρυθμό κ.α. Επίσης θα θέλαμε να αναρωτηθούμε πως αλληλεπιδρούμε με τις διάφορες δυνατότητες των μουσικών στοιχείων.

Πέρα από την ενεργητική συμμετοχή και την βιωματική προσωπική εμπειρία της μουσικής κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, θα επιδιώξουμε να κατανοήσουμε το πώς η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη θεραπεία με άτομα με ειδικές ανάγκες. Το εργαστήριο σκοπεύει να δώσει μια γεύση από τις όψεις της θεραπείας και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο μουσικοθεραπευτής στη δουλειά του. Επιθυμούμε να διευκρινίσουμε το πώς η μουσική μπορεί να δράσει ως τρόπος εκμείευσης της δημιουργικότητας, που δίνει κίνητρα για μάθηση και ξεπερνά τα εμπόδια της επικοινωνίας. Στο εργαστήριο θα δώσουμε το έναυσμα για ανοιχτές συζητήσεις μεταξύ των μελών της ομάδας για να διευκολύνουμε την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών που έχουν να κάνουν με θέματα για τη μουσική και την ειδική εκπαίδευση.

Discovering the Creative self in Music Therapy

Workshop Description

To discover and work with someone's creative self in music is one of the main tasks of any music therapist in clinical practice. Music therapy has been developed as a discipline based on the belief that this creative self exists in all of us independent from individual differences in physical or intellectual functioning.

This experiential workshop wants to offer an opportunity to the participants to reflect on this premise and to discover once more the creative potential that music bears within. Everyone is encouraged to discover and express the effect that music has on them. We also encourage

participants to listen attentively to any music we shall encounter. We shall reflect on the unique impact and meaning that music may have on a personal and interpersonal level.

During the workshop we shall use sounds and music in a variety of creative ways through different activities, games and improvisation. This will involve some active music making with a range of instruments and voice as well as movement and relaxation activities to music. By doing this we shall explore the different elements of music such as dynamics, timbre, rhythm etc. We shall also ask ourselves how we relate to its various potentialities.

Beyond the active participation and the actual personal experience of the music during the workshop, we would like to create a sense for how music can be used in therapy with people with special needs. The workshop is to give a taste of some of the aspects of therapy and techniques a music therapist works with. We shall illustrate how music can act as a way of eliciting creativity, motivating learning, and overcoming communication barriers. During the workshop we shall encourage open discussion amongst group participants and facilitate the exchange of ideas and experiences to do with music and special needs education issues.

Βιογραφικό

Η Σαββοπούλου Χαρά γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1973. Από το 1990 ως το 1997 σπούδασε στο Νέο Ωδείο Θεσσαλονίκης και στο Μουσικό Κολέγιο Θεσσαλονίκης όπου και διδάχτηκε φαγκότο, θεωρητικές σπουδές και εκπαιδευτικά προγράμματα μουσικοπαιδαγωγικών και μουσικοθεραπείας. Για πέντε χρόνια δίδαξε σε ωδεία, σχολεία, νηπιαγωγεία στην κεντρική Μακεδονία.

Το 2000 πήρε το πτυχίο θεραπείας μέσω τέχνης από το University of Derby, U.K και το 2002 με επιτυχία τελείωσε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στη Μουσικοθεραπεία από το Royal Welsh College for Music and Drama στο Cardiff Ουαλίας.

Μέχρι το 2003 εργάστηκε και ειδικεύτηκε ως μουσικοθεραπεύτρια σε άτομα όλων των ηλικιών με ειδικές ανάγκες, ψυχοπαθολογικά προβλήματα και προβλήματα επικοινωνίας προσωπικής και διαπροσωπικής φύσεως. Είναι μέλος στην Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (ΕΕΜΕ), στο Ελληνικό Σωματείο Καταρτισμένων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΚΕΜ) και στο Association of Professional Music Therapists (APMT). Από τον Σεπτέμβριο 2003 μέχρι σήμερα ζει και εργάζεται ιδιωτικά στη Νέα Ιωνία Βόλου, σε φορείς ως εξωτερικός συνεργάτης και δίνει επιμορφωτικά σεμινάρια για τη μουσικοθεραπεία.

Ο Μάρκος Ντάουμπερ γεννήθηκε το 1974 στη Στουτγκάρδη της Γερμανίας. Για πολλά χρόνια σπούδασε φλογέρα και όμποε και ως ομποίστας ήταν μέλος σε διάφορες πανεπιστημιακές και νεανικές ορχήστρες όπως επίσης σε σχήματα μουσικής δωματίου.

Ο Μάρκος σπούδασε στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου μουσικολογία, παιδαγωγική και ψυχολογία. Συνέχισε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην Αγγλία, και το 2000 έλαβε με διάκριση το *MA in Psychology of Music* από το πανεπιστήμιο του Sheffield, U.K.

Το 2003 έλαβε επιτυχώς το μεταπτυχιακό δίπλωμα στη μουσικοθεραπεία με τίτλο *Post Graduate Diploma in Music Therapy*, από το πανεπιστήμιο του Bristol, U.K.

Ως μουσικοθεραπευτής έχει δουλέψει ατομικά και ομαδικά με ανθρώπους όλων των ηλικιών και διαφόρων παθολογιών σε ψυχιατρικές κλινικές, γηροκομεία και ειδικά σχολεία.

Είναι μέλος στο Σωματείο Καταρτισμένων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΚΕΜ) και στο Association of Professional Music Therapists (APMT). Από το 2003 ζει και εργάζεται στον Βόλο.

Curriculum Vitae

Hara Savvopoulou was born in Thessaloniki in 1973. From 1990 to 1997 she attended the New Conservatory of Thessaloniki and the Music College of Thessaloniki. She studied the bassoon, theoretical studies and educational programs in music education and music therapy. For 5 years she taught at conservatories, nursery schools and primary schools in central Macedonia.

In 2000 she was awarded the BA in Arts Therapies degree from the University of Derby, U.K. In 2002 she successfully completed her studies in music therapy at the Royal Welsh College of Music and Drama in Cardiff, Wales.

Up to 2003 she worked as a music therapist and specialized in working with people of all ages with special needs, psychopathological problems and communication difficulties at a personal and interpersonal level. She is a member of the Hellenic Society for Music Education (EEME), the Hellenic Society of Professionally Trained Music Therapists (ESKEM) and the Association of Professional Music Therapists (APMT). Since September 2003 up to now, she has lived in Nea Ionia, Volos where she has established her private practice. She also offers her services to other institutions and gives public seminars about music therapy.

Markus Dauber was born 1974 in Stuttgart, Germany. For many years she studied the recorder and the oboe. As an oboist he took part in numerous university and youth orchestras as well as chamber ensembles.

He studied musicology, education and psychology at the Free University of Berlin. He continued his postgraduate studies in the U.K. In 2000 he received his *MA in Psychology of Music* with distinction from the University of Sheffield, U.K.

In 2003 he successfully completed his *Postgraduate Diploma in Music Therapy* at the University of Bristol, U.K. As a music therapist he has worked individually and with groups with people of all ages and various pathologies in psychiatric clinics, day centres and special schools.

He is a member of the Hellenic Society of Professionally Trained Music Therapists (ESKEM) and the Association of Professional Music Therapists (APMT). Since 2003 he has lived and worked in Volos.

Irregular Metrorhythms¹ in the Folklore Music of the Balkans and the Education of Foreigners

Ognenska – Stoyanova, Nikolina

ognabg@yahoo.com

Workshop Description

Irregular metrorhythms specific for the folk music of the Balkans impress listeners all over the world. Each of the folk songs, reaching to this day is a result of a long process of penetrating in the content, form and the way of performance. And when the listeners manage to comprehend this perfection they revive the magical power of its influence and remain captivated by this powerful impact all their lives.

The aim of the workshop is to present system of exercises in irregular meters for people, who do not have them in their own folk music and they are unfamiliar as a musical experience to them.

Through these exercises the participants will experience the feelings encoded in Bulgarian folk music by its creators and will feel and recognize the concept of this interesting musical phenomenon- the irregular meters.

The system for education of foreigners is an effective way to build skills for sensation, feeling and comprehension of the irregular pulsation. It is created in the way that it can be used by musicians as well as by people, who are not familiar with the notation signs. This is the system for developing the sense of irregular meter regardless of whether the trainees play some musical instrument or not, whether they are professionally involved with music or whether music is their hobby, regardless of their age.

The system includes Tables (see addition) with exercises and a CD with Bulgarian folk songs in the most popular irregular meters in Bulgarian folk music and dance art. On the workshop will be also used Greek folk songs.

The exercises are performed by hands. Starting with hand clapping the metric pulse i.e. the short and long dyals of the music being played. We use different kinds of claps for the different kinds of dyals. The next thing is performing the combinations of metric time by hitting the table, the thighs or a percussion folk instrument. These exercises are written down in the form of a table and are performed while the folk songs in different tempos are being played in the background – starting with slow tempo and working the way up to a fast tempo. Hand clapping is accompanied by pronouncing a two-syllable word for the short dyals and a three-syllable word for the long ones. Through these exercises, the student achieves a precise feel for the duration of the short and long dyals. Once the song reaches a fast tempo, the student goes back to performing the overall metric time because the separate dyals would be too fast for performing at this tempo. Performing the meter at this stage has a new qualitative level compared to the beginning since the student has already achieved full understanding of the odd meter by now. This time around performing the meter is accompanied by an esthetic experience of the music as well as the pleasure of fulfilling the task.

¹ Metrorhythm is the term we use in Bulgaria to show the indivisibility of the meter and rhythm. They have specific connection in the Bulgarian folklore music.

Curriculum Vitae

Nikolina Ognenska-Stoyanova is an Associate Professor at the South West University “Neophit Rilsky” in Bulgaria and has a Ph.D in Music Education. She also delivers lectures as a part-time professor at Bourgas Free University in Methodology of Music Education, Music Theory and Solfegge.

N.Ognenska is a member of ISME since 1998. She participated with workshop and papers in the conferences held in 2000 in Lincoln (Nebraska); 2002 in Malmo (Sweden); 2002 Bergen (Norway) and in the conference organized by the Greek Society for Music Education (2002).

The main field of her research work is educating music teachers in elementary through high school, and Bulgarian folk music, focusing especially on meter and rhythm in the latter. The theme of her Ph.D.(1984) is “Developing a sense of meter through improvisation in Bulgarian folk dances in the first grade”. She is the author of the MELOPEIA method for developing musical skills.

N. Ognenska has published a number of textbooks for school and university students.

The author speaks Bulgarian, Russian and English.

Δημιουργική Μουσική Ανάλυση σαν Αφήγηση

Μαρόπουλος Θωμάς

Περιγραφή Εργαστηρίου

Θεωρητική Θεμελίωση

Πολλές φορές έχουμε αναρωτηθεί, τι είδους ιστορίες μπορεί να μας διηγηθεί η μουσική. Ασυναίσθητα, στη διάρκεια μιας ακρόασης, ζούμε την ύπαρξη διαφόρων νοημάτων, εννοιών, χειρονομιών, κ.α. καταστάσεων τις οποίες δεν μπορούμε να συγκεκριμενοποιήσουμε, συνάμα όμως δε νοιώθουμε και αποστασιοποιημένοι ως προς αυτές. Πραγματικά, ακούγοντας ένα μουσικό κομμάτι αισθανόμαστε να προσλαμβάνουμε μια ιστορία. Ζούμε γεγονότα, αντιφάσεις, επιβεβαιώσεις, ακούμε μια “ομιλία σε έντονο ύφος” ή “σε ήρεμο ύφος”, βιώνουμε καταστάσεις που ολοκληρώνονται ή μένουν ανολοκλήρωτες, συμμετέχουμε με όλο μας το “είναι” σε μια διαδικασία την οποία αν και ζούμε, εντούτοις δεν αφορά εμάς.

Υποστηρίζουμε λοιπόν ότι διαμέσου του αφηγηματικού-διηγηματικού λόγου, οι αναλυτικές μας προσπάθειες στοχεύουν στο να ερμηνεύσουν “νοήματα” και “έννοιες”, να αναζητήσουν τις συνεκτικές, νοηματοφόρες αρχές που διέπουν ένα μουσικό έργο τέχνης, που πρέπει όπως και που μπορούν ταυτόχρονα να ξεφεύγουν από έναν άκρατο τεχνοκρατισμό. Είναι απαραίτητο να γίνουν λιγότερο φορμαλιστικές, σαφώς πιο βιωματικές. Από την άλλη μεριά όμως πρέπει να είμαστε προσεκτικοί ώστε να στηρίζουμε τις ερμηνείες μας πάνω σε γερές αναλυτικές βάσεις, όχι μιλώντας “επί παντός επιστητού”, ούτε φιλολογώντας αλλά έχοντας πάντα “in presentia” την ίδια τη μουσική. Η προσήλωση κυρίως σ’ αυτήν και λιγότερο στην απεικόνισή της δηλαδή την παρτιτούρα, η εποπτεία του μουσικού έργου τέχνης από την πλευρά της δημιουργικής ακρόασης, δεν το ανάγει ως ένα απλό ηχητικό γεγονός αλλά μέσω συνειδητής ανακατασκευής του μηνύματος που δέχεται το άτομο, το ορθώνει μπροστά του ως ένα ολοκληρωμένο αποκύημα ενός ενδιάθετου “εν δυνάμει” εδραιωμένου γλωσσικού συστήματος.

Πρακτικό Μέρος

Θα μελετήσουμε και θα αναλύσουμε το 2^ο μέρος από τη Sonata op. 13 του Μπετόβεν. Σε προγενέστερη (από την παρουσίαση) συνάντησή μας θα χωριστούμε σε διμελείς ομάδες, οι οποίες θα αναλάβουν να προετοιμάσουν την ανάλυση ολόκληρου του έργου, με συμβατικό τρόπο, και να παρουσιάσουν τα κύρια δομικά στοιχεία του – θέματα, τονικότητες, περάσματα, κ.α. Κατά τη διάρκεια της παρουσίας και αφού εκτεθούν αυτά, θα προσεγγίσουμε την ανάλυση μας με περισσότερο “βιωματικό” τρόπο. Θα μιλήσουμε για στοιχεία αφήγησης, το ρόλο της συρρικνωτικής ανάλυσης στην έκθεση των τονικοτήτων το πώς η φαινομενολογική σκοπιά μας βοηθά στην αναζήτηση προεξοφλήσεων ή μας απομακρύνει απ’ αυτές, στην εκ των υστέρων εξαγωγή συμπερασμάτων, κ.λ.π.

Creative Music Analysis – as a Narrative.

Workshop Description

We have many times asked ourselves about what kind of stories music can tell us. While listening to music we, unconsciously feel the existence of meanings, ideas, thoughts, significations, etc., while are certainly vague and at the same time so familiar to us. It’s as if music tells us something special but in a language so strange to our logic and sometimes far beyond it. Through our senses we perceive facts, contradictions, confirmations, we hear a conversation in a “vigorous” or a

“calm style”, we get assimilated with a hero’s feelings which we either accept or reject. We, finally take part in a procedure which even though we live in, yet it doesn’t concern us. So, we have a narrative speech in a special language waiting for us to perceive, interpret, and finally exploit as a pedagogical expedient. A detailed example is provided, so as to help us through analysis to understand how we may listen and perceive music more lifelike .

Βιογραφικό

Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1963. Σπουδές πιάνου, κλασσικού τραγουδιού και ανωτέρων θεωρητικών στο Ελληνικό Ωδείο και στο Πρότυπο Πειραματικό Ωδείο, αποκτώντας τα πτυχία Ωδικής, Αρμονίας, Αντίστιξης, Φούγκας, Ενορχήστρωσης και τελικά Δίπλωμα Σύνθεσης με Άριστα παμψηφεί από το Παναρμόνιο Ωδείο με καθηγητή τον Βασίλη Φόστερ. Παράλληλα παρακολουθεί για τρία έτη μαθήματα Μουσικής Ανάλυσης, Ιστορίας της Μουσικής και Μουσικής του 20^{ου} αιώνα υπό την επίβλεψη του Γιώργου Ζερβού. Σε σεμινάρια μελετάει το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Kodaly, ενώ παρακολουθεί μαθήματα ανάλυσης και Σύγχρονης Μουσικής με τον Θεόδωρο Αντωνίου και τον Χάρη Ξανθουδάκη. Επί σειρά ετών εργάστηκε στην Ωδειακή εκπαίδευση. Από το 1993 εργάζεται στην Α/βάθμια Δημόσια Εκπαίδευση ενώ τα Πανεπιστημιακά έτη 1996-97 και 1997-98 δίδαξε το μάθημα «Μουσική Ανάγνωση και Υπαγόρευση» στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Παν/μίου Αθηνών. Έχει γράψει μουσική για διάφορα σύνολα, χορωδία, ορχήστρα, μερικά από αυτά έχουν παιχθεί σε διάφορες συναυλίες, ενώ έχει πάρει μέρος σε διεθνείς διαγωνισμούς Σύνθεσης (Franco Evangelisti της Ρώμης, Δημήτρη Μητρόπουλου του ΟΜΜΑ, Γιάννη Παπαϊωάννου του ΥΠ.ΠΟ., κ.α.). Έχει διδάξει στα ΠΕΚ, και σε άλλα σεμινάρια επιμόρφωσης, ενώ έχει πάρει μέρος σε συνέδρια ως εισηγητής και έχει δημοσιεύσει διάφορα άρθρα μουσικής παιδαγωγικής. Είναι τακτικό μέλος της ΕΕΜΕ.

Curriculum Vitae

Thomas Maropoulos is music teacher, composer and music analyst, member of GSME. He worked at several Conservatories, at Athens University, and is now teaching at Primary school level. He has also taken part at composing competitions and he is interested about musicological research.

Δημιουργικότητα & Διαθεματικότητα. Τραγουδιστός χορός. – Η Διδασκαλία της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής στις Σχολικές Τάξεις

Σουλακέλλης Θεοφάνης
theofanis@kalme.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Διαθεματική προσέγγιση του λαϊκού μουσικού πολιτισμού

Θεματικές ενότητες σχετικές με την ελληνική παραδοσιακή μουσική, την ποίηση, την όρχηση και τη λαογραφία, στοιχεία των οποίων στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να μεταφέρουν στους μαθητές τους, μέσα στις σχολικές κοινότητες, συνδυάζοντας πτυχές του λαϊκού πολιτισμού με όλα τα γνωστικά αντικείμενα, σε μια προσπάθεια δημιουργικής διδασκαλίας, διαθεματικότητας και διαπολιτισμικότητας.

Η Μουσική Λαογραφία, ως επιστήμη, μελετά συστηματικά το συγγενή χώρο της μουσικής (λόγο, χορό, κόσμημα, ενδυμασία, δρώμενα, κοινωνικές ομάδες, περιβάλλον), με απώτερο σκοπό την πλήρη κατανόηση μουσικών και λαογραφικών όρων και εννοιών, ώστε να αποτελούν εφόδια για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής και να βοηθούν στην κατανόηση στοιχείων του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού μέσα από τη διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Μετρική και Ρυθμοποιία

α) Εισαγωγή στις έννοιες: Χρόνος, Μέτρο, Ρυθμός.

Περί Χρόνου, Μέτρου και Ρυθμού, περί Ρυθμού και ρυθμικών ποδών και περί των ποικιλιών των ρυθμικών ποδών κατά γέννη.

Εισαγωγή στη θεωρία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και τα μουσικά συστήματα γραφής.

β) Μουσική Πράξη

Ο τραγουδιστός χορός -η εκφραστικότερη μορφή του μουσικού μας πολιτισμού- και πρόταση για τη διδασκαλία του μέσα στις σχολικές τάξεις.

Ρυθμικά σχήματα κατάλληλα επιλεγμένα για χρήση στη διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική ηλικία, στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Creativity & Interdisciplinary instruction. Singing Dance. – The Instruction of Greek Traditional Music at School.

Workshop Description

Interdisciplinary approach to popular (folk) music culture

References to Greek traditional music, popular poetry, dance and folklore. Teachers will be able to use elements from the above mentioned fields in the classroom, combining various aspects of the Greek folklore with all disciplines to be taught, in an attempt to achieve creative instruction, interdisciplinary and multicultural approach.

Music Folklore, as a science, refers to a methodical study of music itself and the related fields (speech, dance, jewelry, costumes, dromena, social relief, environment) aiming to the deep and thorough understanding of the music and folklore jargon. Having achieved this, the teacher can

help pupils have a better approach to the music, as well as the variety of Greek traditional culture, even through the instruction of different lessons.

Metric & Rhythm

a) Introduction to the meanings of: Time, Metre (Beat), Rhythm.

What is Time, Metre (Beat) and Rhythm, Rhythmic steps and variety of rhythmic steps regarding genre.

Introduction to the theory of Greek traditional music and the types of music notation. b) Music Practice

Singing Dance – the most powerful expression of Greek music culture and how this can become a practice in the classroom.

Show of rhythmic schemes chosen for the instruction of music in nurseries, primary and secondary schools.

Βιογραφικό

Ο Θεοφάνης Σουλακέλλης γεννήθηκε το 1963, στη Μυτιλήνη. Είναι κάτοχος Διπλώματος Βυζαντινής Εκκλησιαστικής Μουσικής και Πτυχίων Ανώτερων Θεωρητικών της Ευρωπαϊκής Μουσικής. Φοίτησε στη Σχολή του Σίμωνα Καραά και παρακολούθησε μαθήματα Θεωρίας της Ανατολικής Μουσικής και Κανονάκι με την Ανιές Αγκοπιάν.

Το 1992, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Κέντρου Αιγαϊακών Λαογραφικών και Μουσικολογικών Ερευνών, δημιουργεί το Γυναικείο Βυζαντινό Χορό *Κασσιανή η Υμνογράφος* και το Σύνολο Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής *Χορωδία και Ορχήστρα Αιγαίου* και αναλαμβάνει τη διδασκαλία και καλλιτεχνική διεύθυνσή τους, μέχρι σήμερα. Το 2004, στο πλαίσιο της παραγωγής της μουσικής για τις Τελετές Έναρξης και Λήξης των Ολυμπιακών Αγώνων ΑΘΗΝΑ 2004, συμμετείχε στην ηχογράφιση και ερμηνεία - διεύθυνση μουσικών κομματιών και του Εθνικού Ύμνου της Ελλάδας

Εργάζεται στο Πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Παλλήνης, διδάσκοντας το μάθημα «Θεωρία και Πράξη της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής». Διετέλεσε τακτικός συνεργάτης του Γ΄ Προγράμματος της Ε.Ρ.Α. και συνεισέφερε σε εκδόσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Έργα του: λαογραφικές μελέτες, δημοσιεύσεις για την Εκκλησιαστική - Βυζαντινή και την Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, παραγωγή και επιμέλεια μουσικών ψηφιακών εκδόσεων με αναφορά στα μουσικά ιδιώματα του αιγαϊακού και μικρασιατικού χώρου.

Curriculum Vitae

Theofanis Soulakellis was born in 1963, in Mytilene. He is a graduate of Byzantine Ecclesiastic Music and of studies referring to the Theory of European Classical Music. He studied Greek Traditional Music in Simon Karas' School at the Association for the Dissemination of Greek Music and took lessons of canon and the theory of Eastern Music with Agnes Agkopian.

In 1992, in the frame of the activities of the Centre for Aegean Folklore and Musicological Studies (K.A.L.M.E.), he founded the Women's Byzantine Choir "Kassianne the Hymnographer" and the Music Ensemble "Aegean Choir and Orchestra". Since then, he has been their instructor and artistic director. In 2004, he took part with the "Aegean Choir" in the recording of Greek traditional songs and the Greek National Anthem for the Closing Ceremony of the Greek Olympics ATHENS 2004 and he conducted the choir formed for this purpose in the Olympic Stadium on the day of the Closing Ceremony.

He teaches the subject of "Theory and Practice of Greek Traditional Music" at the Model Music Secondary School of Pallini, in Attica. He was an associate to the 3rd Program of the Greek Radio and worked for the context of school books published by the Greek Paedagogic Institute.

History: studies on Greek folklore, published articles on Ecclesiastic Byzantine and Greek Traditional Music, artistic director & writer of music publications (CDs, albums, books, published notations) related with the Aegean islands and Asia Minor.

Μπορώ να παίζω Μουσική τώρα! Δράσεις με Κρουστά και Τραγούδια στο Σχολείο

Ερκέκογλου Χρήστος

Περιγραφή Εργαστηρίου

Γνωριμία με μεγάλη ποικιλία κρουστών οργάνων (ελληνικά, αφρικάνικα, latin κ.α.). Η γοητεία των αφρικάνικων ρυθμών και της βραζιλιάνικης σάμπας γίνεται το εργαλείο για την διδασκαλία απλών μουσικών εννοιών, για την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, για συνεργασία, σεβασμό της διαφορετικότητας καθώς και για να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές των σχολείων να αντλήσουν την ευχαρίστηση της μουσικής πράξης από την πρώτη στιγμή.

I can play Music now! Activities with Percussion and Songs at the School

Workshop Description

Getting to know a wide variety of percussion instruments (Greek, African, latin etc.). The charm of the African rhythms and the Brazilian samba is becoming the tool for teaching simple musical concerts, for cultivating group spirit, cooperation, respect for being different as well as gives the opportunity for students in schools to enjoy musical praxis from the first moment.

Βιογραφικό

Ο Χρήστος Ερκέκογλου σπούδασε κλασική Αρμονία, μουσικοπαιδαγωγικά, κρουστά καθώς και μαθηματικά στη Θεσσαλονίκη. Διδάχθηκε παραδοσιακούς ελληνικούς ρυθμούς και τουμπελέκι από τον Γιώργο Μαυρομάτη, ενώ παρακολούθησε πολλά σεμινάρια για αφρικάνικα και latin κρουστά στην Ελλάδα και την Αυστρία. Διδάσκει μουσικοκινητική αγωγή σε σχολεία, ωδεία, νηπιαγωγεία, εργαστήρια κ.α. καθώς και κρουστά σε παιδιά και ενήλικες. Υπήρξε εισηγητής σε πολλά σεμινάρια για τη διδασκαλία ελληνικών και ξένων παραδοσιακών ρυθμών και τεχνικής των κρουστών. Έχει δημοσιεύσει άρθρα για τη μουσική εκπαίδευση. Είναι ιδρυτικό μέλος του εργαστηρίου κρουστών ΚΡΟΥΣΤΟΦΩΝΟ και μέλος του διοικητικού συμβουλίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση).

Curriculum Vitae

Christos Erkekoglou studied tonal harmony, music pedagogy, percussion as well as mathematics in Thessaloniki. He studied traditional Greek rhythms and toumbelek with Giorgos Mavromatis and attended numerous seminars on African and latin percussion in Greece and Austria. He is teaching music and movement education in schools, music schools, nursery schools and workshops and percussion to children and adults. He presented numerous seminars on the teaching of traditional rhythms from Greece and around the world, as well as percussion technique. He has published articles on music education. He is a founding member of KROUSTOPHONO percussion studio and member of the Board of Directors of the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.).