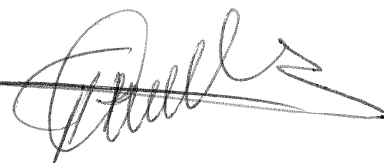


ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Διπλωματική εργασία της Δήμητρας Ευσταθίου (Α.Ε.Μ.: 757)

*«Η ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας - θεωρητικές  
προσεγγίσεις και παιδαγωγικές εφαρμογές»*

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης Κανελλόπουλος



Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2006

*«Η ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας – θεωρητικές προσεγγίσεις και  
παιδαγωγικές εφαρμογές»*

Ευχαριστίες

Η ανάθεση και η εποπτεία της εργασίας έγινε από τον λέκτορα καθηγητή κ. Κανελλόπουλο Παναγιώτη, τον οποίο και ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και την καθοδήγησή του προς την ολοκλήρωσή της.

Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΑΥΤΗ ΥΠΟΒΛΗΘΗΚΕ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΑΠΑΙΤΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ  
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2006

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικό σημείωμα.....	4
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b>	
<b>Δημιουργικότητα - έννοιες και υποθέσεις</b>	
1.1 Εισαγωγή.....	6
1.2 Η παραδοσιακή έννοια της δημιουργικότητας.....	6
1.3 Η σύγχρονη έννοια της δημιουργικότητας.....	8
1.4 Γνωρίσματα της δημιουργικότητας.....	11
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b>	
<b>Μουσική δημιουργικότητα</b>	
2.1 Εισαγωγή.....	14
2.2 Η δημιουργικότητα μέσα στη μουσική εκπαίδευση - μουσικές διαδικασίες και δραστηριότητες.....	14
2.3 Εξέταση - ανάλυση της δημιουργικής σκέψης.....	16
2.4 Αξιολογικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων.....	16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ</b>	
<b>Θεωρίες και έρευνες για τη μουσική δημιουργικότητα</b>	
3.1 Εισαγωγή.....	18
3.2 Ψυχομετρική έρευνα.....	18
3.3 Γνωστική έρευνα .....	21
3.4 Νατουραλιστική έρευνα.....	22
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ</b>	
<b>Αξιολόγηση – Μετρήσεις και Τεστ δημιουργικότητας</b>	
4.1 Αξιολόγηση μουσικών δραστηριοτήτων.....	27
4.2 Διαδικασία.....	28
4.3 Προϊόν.....	40
4.4 Κλίμακες Αξιολόγησης (Rating scales).....	44
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ</b>	
<b>Η ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας: παιδαγωγικοί προβληματισμοί</b>	
5.1 Η θέση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση.....	49
5.2 Η κοινωνική υπόσταση της μουσικής.....	50
5.3 Ο «σύνθετος» χαρακτήρας της πράξης της σύνθεσης και η προσέγγισή της από την πλευρά των εκπαιδευτικών.....	51
5.3.1 Η αντίληψη της «καλής» σύνθεσης .....	53
5.4 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, τη διδασκαλία και η σχέση με τις διδακτικές τους πρακτικές.....	54

5.5	Προτάσεις και μέθοδοι διδασκαλίας για την επίτευξη δημιουργικών συνθέσεων.....	57
5.5.1	Εισαγωγή.....	57
5.5.2	Έρευνες που εξετάζουν τη διαδικασία της σύνθεσης.....	57
5.5.3	Διαμορφωτική αξιολόγηση: ο ρόλος των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών .....	58
5.5.4	Οι «απαιτήσεις» του σχεδιασμού μιας ανάθεσης εργασίας .....	60
5.6	Μουσική εκπαίδευση: επιρροές, στόχοι και αξίες στη σύγχρονη πραγματικότητα.....	62
	Επίλογος.....	65
	Βιβλιογραφία.....	66

## Εισαγωγικό σημείωμα

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας μέσα από ερευνητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές εφαρμογές. Αν και το θέμα «μουσική δημιουργικότητα» δε θα ήταν δυνατόν να εξαντληθεί μέσα στα πλαίσια μιας διπλωματικής εργασίας, εφόσον πρόκειται για ένα θέμα ιδιαίτερο και εκτενές, για την οικονομία του κειμένου, έγινε μια προσπάθεια να θιγούν οι βασικές εκείνες παράμετροι οι οποίες προσδιορίζουν τη μουσική δημιουργικότητα και καταδεικνύουν το ρόλο της μέσω των βασικών εννοιών της στον ευρύτερο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης.

Προκειμένου να εξυπηρετήσει το σκοπό της, η εργασία χωρίστηκε σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στις περισσότερο επικρατούσες έννοιες και κάποιες βάσιμες υποθέσεις για τη γενική δημιουργικότητα, έτσι όπως αυτή έχει κατά καιρούς συλληφθεί από την ανθρωπότητα. Το πολύ ενδιαφέρον αυτό ζήτημα είναι ιδωμένο περισσότερο μέσα από ένα φιλοσοφικό και επιστημολογικό πρίσμα, μια ενέργεια απαραίτητη για τη μετέπειτα εξέταση της μουσικής δημιουργικότητας, δεδομένου ότι η παραδοσιακή και σύγχρονη έννοια που δίνεται στη δημιουργικότητα καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της θα όφειλαν να λαμβάνονται υπόψη πριν από την οποιαδήποτε προσέγγιση του θέματος στο μουσικό πεδίο.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά αμιγώς τη μουσική δημιουργικότητα. Πέρα από τις ερμηνείες που μπορεί να πάρει ο όρος στον μουσικό τομέα, αναφέρονται συνοπτικά οι δημιουργικές δραστηριότητες στη μουσική εκπαίδευση, από τη στιγμή που το ζήτημα τέθηκε «ανοιχτά» και επίσημα σε ερευνητικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Το κεφάλαιο κλείνει με τους συχνότερα χρησιμοποιούμενους τρόπους εξέτασης και ανάλυσης της δημιουργικής σκέψης μέσα από τις έρευνες που αναφέρονται στη μουσική βιβλιογραφία.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται οι θεωρίες και έρευνες για τη μουσική δημιουργικότητα. Είναι αδύνατο βέβαια να περιγραφεί το σύνολο των θεωριών και των ερευνών που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς και αφορούν τη δημιουργικότητα. Από αυτές σταχυολογήθηκαν οι κυριότερες και παρουσιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο. Εδώ δίνεται έμφαση στις τρεις βασικές προσεγγίσεις που εξετάζουν τη δημιουργικότητα μέσα από τη γενική ερευνητική βιβλιογραφία: στην ψυχομετρική, τη γνωστική και τη νατουραλιστική έρευνα.

Στη συνέχεια αναλύονται από ερευνητική σκοπιά τα κυριότερα τεστ και οι πιο διαδεδομένες μετρήσεις της μουσικής δημιουργικότητας σε μια προσπάθεια να γίνει κατανοητό το θέμα της αξιολόγησης των δημιουργικών δραστηριοτήτων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Η θέση της μουσικής δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, είναι το θέμα με το οποίο καταπιάνεται το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της μουσικής, η αντίληψη της πράξης της σύνθεσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς και οι προτάσεις σύγχρονων

παιδαγωγών για τη διδασκαλία της μουσικής ώστε να προάγεται η δημιουργικότητα απασχολούν επίσης το τελευταίο κεφάλαιο. Τέλος, τίθενται κάποιοι προβληματισμοί που ανακύπτουν από τη σημερινή κατάσταση στη μουσική εκπαίδευση, προβληματισμοί που αφήνουν «ανοιχτό» το ζήτημα της δημιουργικότητας τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### Δημιουργικότητα – έννοιες και υποθέσεις

#### 1.1 Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα, μία από τις πιο περίπλοκες, μυστηριώδεις και γοητευτικές όψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, έχει προσελκύσει την προσοχή των φιλοσόφων, των ψυχολόγων, των ιστορικών, των καλλιτεχνών και άλλων στοχαστών εδώ και πολλά χρόνια, ενώ η πολυπλοκότητά της παρουσιάζει δύσκολα, αν όχι δυσεπίλυτα προβλήματα και όσον αφορά στον ορισμό της και όσον αφορά στην πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων που προκύπτουν εξ' αυτής. Η λέξη χρησιμοποιείται σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό υποδηλώνοντας πολλές σημασίες, ώστε προκαλείται σύγχυση όσο αφορά την ερμηνεία της. Η ίδια η φύση της φέρνει στην επιφάνεια διάφορα σημαίνοντα ζητήματα που, αναπόφευκτα, προηγούνται της προσπάθειας ανάλυσης και «διάσπασής» της ανάλογα με την οπτική που κάθε φορά υιοθετείται. Τα ζητήματα αυτά θα πρέπει – έστω συνοπτικά – να αναφερθούν, έτσι ώστε να αποσαφηνιστούν τυχόν παρερμηνείες της έννοιας λόγω παραλείψεων ή ελλειπτικών περιγραφών της δημιουργικότητας.

Λόγω της συχνά αόριστης χρήσης του όρου «δημιουργικότητα» θα ήταν χρήσιμο να διευκρινιστούν οι συνιστώσες της έννοιας. Υπάρχουν δύο εκδοχές της έννοιας της δημιουργικότητας: η παραδοσιακή και η σύγχρονη (Elliot, 1971).

#### 1.2 Η παραδοσιακή έννοια της δημιουργικότητας

Η παραδοσιακή οπτική της δημιουργικότητας – υιοθετημένη από μεγάλη μερίδα ανθρώπων που ασχολούνται ή όχι με το αντικείμενο – θέτει θέμα απόδοσης του χαρακτηρισμού «δημιουργικός» σε εκπροσώπους συγκεκριμένων τομέων όπως οι θετικές επιστήμες ή ο καλλιτεχνικός κλάδος. Οι υποστηρικτές της παραδοσιακής αντίληψης βασίζουν τον ορισμό της δημιουργικότητας στο πρότυπο του μύθου της δημιουργίας του κόσμου. Ο χαρακτηρισμός «δημιουργός» αποδίδεται ανενδοίαστα σε εκπροσώπους του κόσμου της τέχνης· είναι τόσο αυτονόητη η ιδιότητα όταν αναφερόμαστε στους καλλιτέχνες ώστε όλοι λίγο – πολύ αποφεύγουμε τη χρήση του επιθέτου δημιουργικός δίπλα σε ουσιαστικά όπως ποιητής, ζωγράφος, συνθέτης κ.α. Στις τάξεις των δημιουργικών συμπεριλαμβάνονται ακόμα και περιπτώσεις ανθρώπων που πραγματεύονται υποθέσεις πλασματικές (π.χ. «δημιουργοί» φεμάτων, παραμυθιών ή παραισθήσεων). Και στις δύο περιπτώσεις – των καλλιτεχνών και των δημιουργών φεμάτων – η αναγνώριση της δημιουργικότητας είναι δεδομένη, παρ' όλο που στην πρώτη περίπτωση αποδίδεται τιμητικά, ενώ στη δεύτερη ενίοτε υποτιμητικά.

Η όποια ασάφεια προκύπτει όταν αναφερόμαστε στους επιστήμονες και τους μελετητές. Οι επιστήμονες στερούνται του χαρακτηρισμού «δημιουργικοί» εφόσον δε δημιουργούν κάτι νέο. Ο όρος «δημιουργικός ιστορικός» αποτελεί για την κοινή συνείδηση ένα παράδειγμα αμφισβήτησης της επιστημονικότητας του ιστορικού, καθώς υπαινίσσεται ότι αυτός «φτιάχνει» (επινοεί) τις ιστορίες του. Η περίπτωση του Ηρόδοτου υπάγεται σ' αυτήν την κατηγορία: ενώ έχει χαρακτηριστεί «πατέρας της Ιστορίας» εντούτοις, η πραγματικότητα της ιστορικής του κατάθεσης αμφισβητείται έντονα από τους σύγχρονους ιστορικούς ερευνητές.

Σε ένα φιλοσοφικό επίπεδο έννοιες όπως *δημιουργία*, *αυτοδημιούργητος* (self – becoming) και *αυτοπραγμάτωση* (self – realization) έχουν τις ρίζες τους στην αρχαιότητα και επομένως μια συνεχή ιστορία. Η ερμηνεία συνεπώς που δόθηκε πρόσφατα στην έννοια της αυτό-πραγμάτωσης από φιλοσόφους όπως ο Nietzsche ή ο Heidegger εκλαμβάνεται όχι σαν εφιαλήριο αλλά ως συνέχεια της παραδοσιακής έννοιας της δημιουργικότητας.

Αν δεχτούμε την εγκυρότητα της παραδοσιακής θεωρίας σχετικά με τη δημιουργικότητα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο γνώστης (knower) δε δημιουργεί την προϋπάρχουσα πραγματικότητα αλλά ανακαλύπτει την αλήθεια, και με αυτόν τον τρόπο αποκτά, λαμβάνει, κατακτά, παίρνει ή επιτυγχάνει τη γνώση· φαίνεται να *μοιράζεται* την προϋπάρχουσα αντικειμενικότητα της πραγματικότητας που είναι γνωστή, και θα ήταν παράδοξο να πούμε για κάποιον ότι δημιούργησε αυτό που έχει ανακαλύψει. (Elliot, 1971).

Σ' αυτήν τη λογική η όποια αξίωση του επιστήμονα να θεωρηθεί δημιουργικός θα έπεφτε στο κενό εφόσον τα αποτελέσματα των εργασιών του αναγνωρίζονται ως ανακαλύψεις και όχι ως δημιουργήματα. Υπάρχει ένα σημείο της ίδιας της φύσης της επιστήμης που δυσχεραίνει την απόφαση που πρέπει να πάρουμε όσο αφορά τον ορθότερο χαρακτηρισμό: ο επιστήμονας θα μπορούσε να ονομαστεί δημιουργικός στο στάδιο της δημιουργίας υποθέσεων (creating hypotheses), πλην όμως χάνει την ιδιότητα αυτή όταν η υπόθεσή του λάβει επισήμως τη μορφή του δόγματος, και ακόμα περισσότερο, της εφεύρεσης. Άλλωστε, η ετυμολογία της λέξης «εφεύρεση» εμπεριέχει την έννοια της «εύρεσης», κάτι που καταδεικνύει ότι ο επιστήμονας δε δημιουργεί αλλά ανακαλύπτει κάτι ήδη υπαρκτό. Η οπτική αυτή – πάντα συνδεδεμένη με την παραδοσιακή θεώρηση της δημιουργικότητας – αντιλαμβάνεται κάποιον ως δημιουργικό μόνο όταν το τέλεια διατεταγμένο κατασκευάσμα του προέρχεται "ex nihilo" (εκ του μηδενός). Ο σύγχρονος κόσμος βέβαια δεν ενστερνίζεται την αντίληψη αυτή αφού δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστεί ένα δημιούργημα από το πουθενά, κάτι που δεν ενσωματώνεται σε κανένα κοινωνικό σύστημα και δε συσχετίζεται ιστορικά με προηγούμενα επιτεύγματα. Παρ' όλα αυτά ο μύθος της Δημιουργίας φαίνεται να ισχυροποιείται στις ανθρώπινες συνειδήσεις κόντρα στη λογική: οι περιπτώσεις δημιουργίας δεν εντάσσονται μόνο σε μια ξεχωριστή κατηγορία αλλά τακτοποιούνται ιεραρχικά, με κορύφωση τα δημιουργήματα εκείνα που τα χαρακτηρίζει η μοναδικότητα και η πρωτοτυπία. Όσο πιο εμφανής είναι η αναλογία μεταξύ



οποιασδήποτε ανθρώπινης δραστηριότητας και του μυθικού προτύπου τόσο με μεγαλύτερη βεβαιότητα αποδίδεται η δημιουργικότητα στο συντελεστή της.

Η αξίωση του καλλιτέχνη στη δημιουργικότητα ισχυροποιείται και από δύο επιπλέον λόγους: πρώτον, για τους δέκτες του παραγόμενου έργου του ο δημιουργός πολλές φορές παράγει όχι μόνο ένα προϊόν, αλλά έναν ολόκληρο κόσμο, άξιο θαυμασμού. Η καλλιτεχνική δημιουργία είναι μια κατ'εξοχήν ελεύθερη δραστηριότητα που δεν υποβάλλεται στον έλεγχο της πραγματικότητας. Τέτοιους περιορισμούς και ζητήματα εγκυρότητας των προϊόντων τους οι καλλιτέχνες ποτέ δεν υποχρεώθηκαν να αντιμετωπίσουν. Δεύτερον, η δημιουργικότητα παρουσιάζεται και εκτιμάται σχεδόν πάντα όχι τόσο για τη χρηστική όσο για την αισθητική της αξία.

Η άρρηκτα δεμένη σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και του μύθου της Δημιουργίας του κόσμου περιορίζει το ρόλο των επιστημόνων στην αναγνώριση της επιστημοσύνης των ανακαλύψεών τους, δε σημαίνει όμως ότι οι εφευρέτες (discoverers) και οι ειδήμονες έχουν μια θέση κατώτερη από αυτή του καλλιτέχνη. Δεν έχουν ονομαστεί δημιουργικοί αλλά η κατανόηση της φύσης των επιτευγμάτων τους εκτιμάται συνήθως περισσότερο απ' ό,τι η δημιουργικότητα του καλλιτέχνη. Με έναν αντιφατικό τρόπο, ο τιμητικός χαρακτηρισμός «δημιουργός» που προσδίδεται στους καλλιτέχνες παράλληλα τους υποτιμάει γιατί παραπέμπει σε μια αυτόματη σύγκριση με τον Δημιουργό. Στον αντίποδα οι επιστήμονες, μη φέροντας το «βάρος» του τίτλου αυτού, απολαμβάνουν απλώς την εκτίμηση μέσω της αναγνώρισης των έργων τους.

### 1.3 Η σύγχρονη έννοια της δημιουργικότητας

Η πάγια θέση της παραδοσιακής αντίληψης με το πέρασμα του χρόνου χάνει σταδιακά τη σημασία της ή - ακριβέστερα - υφίσταται αλλαγές και αλλοιώσεις. Μια εξαίρεση στον επιστημονικό κόσμο που γενικά δε θεωρείται «δημιουργικός» αποτελεί η ομάδα των λεγόμενων «επαναστατικών» επιστημόνων, λόγω της επαναδημιουργίας ή της αναδημιουργίας του κόσμου έτσι όπως τον έχουμε συλλάβει και κατανοήσει. Το ότι βιώνουν πλήρως την αλλαγή του περιβάλλοντός μας, αναδημιουργούν τον «κόσμο» ή τη «γλώσσα» της ιδιαίτερης επιστήμης τους, και η νέα βάση που δίνουν στους τομείς της γνώσης, τους επιτρέπει να ενταχθούν στο «ιεραρχικό» σύστημα της δημιουργικότητας. Όσο αφορά στους καλλιτέχνες, οι διακρίσεις εκεί είναι σπανιότερες και τα όρια δυσδιάκριτα. Δημιουργικοί μπορούν, θεωρητικά τουλάχιστον, να ονομαστούν όλοι οι επιτυχημένοι καλλιτέχνες: ακόμα και αυτοί που καλούνται πρωτόγονοι ή «απολίτιστοι», ακόμη και τα παιδιά. Η σκέψη διαφόρων φιλοσόφων του 19<sup>ου</sup> αιώνα και κυρίως του Nietzsche αποτέλεσε μια σημαντική επιρροή στην επαναδιαμόρφωση της σύγχρονης έννοιας της δημιουργικότητας. Ο Nietzsche με υπαρξιστικό φιλοσοφικό πνεύμα θεωρεί ξεπερασμένη την έννοια του θεού και, ουσιαστικά απομυθοποιεί την έννοια της δημιουργικότητας, χωρίς να απορρίπτει εντελώς το μύθο της

Δημιουργίας. Στην πραγματικότητα διατηρεί το στοιχείο της *απεραντοσύνης* στην ιδέα της δημιουργίας, πετυχαίνοντας όμως να την προσαρμόσει στα μέτρα των ανθρώπινων δυνατοτήτων.

Η πρόταση του Nietzsche, που θέλει τη δημιουργικότητα να ξεπερνάει την έννοια της αναγκαιότητας που μας επιβάλλει ο κόσμος μας, συμβάλλει επίσης στην ισχυροποίηση της νέας αντίληψης. Η αίσθηση που έχουμε σήμερα για έννοιες όπως η «αυτό-δημιουργία» έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τη συγκεκριμένη φιλοσοφική θέση. Αυτή είναι μια διάσταση της δημιουργικότητας που η σύγχρονη έννοια μπορεί να απορροφήσει.

Η νέα έννοια της δημιουργικότητας, αν και παρουσιάζει μια άλλη οπτική πάνω στο ζήτημα, έρχεται όχι σε πλήρη αντίθεση με την παραδοσιακή αλλά μάλλον σαν προσθήκη στην ήδη υπάρχουσα αντίληψη, και ως φυσική απόρροια της εξέλιξης του ανθρώπου και του πολιτισμού. Παρουσιάζει δύο εκδοχές οι οποίες επίσης, δεν αλληλοσυγκρούονται αλλά η μία αποτελεί προϋπόθεση της άλλης. Σύμφωνα με την πρώτη, η δημιουργικότητα ορίζεται ως η *ικανότητα* επίλυσης προβλημάτων για τα οποία καμία επαρκής απάντηση δεν είναι διαθέσιμη με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις, μεθόδους και τεχνικές. Η δεύτερη εκδοχή προσδιορίζει τη δημιουργικότητα ως την *ικανότητα γέννησης νέων ιδεών* και της κατάλληλης αξιοποίησης αυτών. Η «αξιοποίηση» μιας ιδέας μπορεί να ερμηνευτεί είτε ως επίλυση κάποιου υπαρκτού προβλήματος, είτε απλά με τη διαθεσιμότητά της σε άλλους που πραγματικά βρίσκουν ή θα έβρισκαν κάποια χρήση σ' αυτή.

Η καινούρια αντίληψη συνδέει άμεσα την κατοχή και την αξιοποίηση των νέων ιδεών με τη δημιουργικότητα της φαντασίας. Ενώ σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια ένα πρόσωπο για να θεωρηθεί δημιουργικό «επιβάλλεται» να παράξει ένα «εντυπωσιακό» αντικείμενο, η νέα οπτική δίνει βάρος στην ύπαρξη δημιουργικής φαντασίας. Η δημιουργικότητα παίρνει μία νέα μορφή, αυτήν της δημιουργικής, δηλαδή επινοητικής σκέψης. Ο ισχυρισμός ότι μια καλή επιστημονική υπόθεση είναι είτε μια αλήθεια είτε ένα μόνο χρήσιμο αντικείμενο δεν είναι αποτρεπτικός για να χαρακτηρίσουμε δημιουργικά τα επιτεύγματα της κλασσικής επιστήμης. Ο επιστήμονας λόγου χάρη που χρησιμοποιεί τη φαντασία του για να αναλύσει τα προβλήματα που συναντά, με την προηγούμενη έννοια δε θα ονομαζόταν σε καμία περίπτωση δημιουργικός, ενώ υπό τη νέα έννοια είναι σαφώς κατάλληλος για τον τίτλο· τα δόγματα, τα αξιώματα, οι αποδεκτές επιστημονικές αρχές που εκφράζονται όταν επιτυγχάνεται ένας πρακτικός σκοπός, εκδηλώνονται με την έννοια της δημιουργικότητας· και εκφράσεις του τύπου «δημιουργικός ιστορικός» ή «δημιουργική κριτική» χάνουν την ασάφειά τους και αποκτούν ένα νόημα.

Αν και η θέση μιας τέτοιας έννοιας ανοίγει νέους ορίζοντες ως προς την αντίληψη της δημιουργικότητας, δε μπορούμε να παραβλέψουμε ορισμένα προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη χρήση και τη μεταχείρισή της. Ακόμα και οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές αυτής της νέας έννοιας οφείλουν να παραδεχτούν ότι στερείται μιας απόλυτα ικανοποιητικής εξήγησης, καθορισμού και λογικής. Παρουσιάζεται εξαιρετικά τρωτή γιατί στηρίζεται κυρίως σε εξηγήσεις που αντικατοπτρίζουν

τις «σύγχρονες» ανάγκες μας. Η υπεροχή της νέας έννοιας σε σχέση με την παραδοσιακή είναι ότι η πρώτη στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην απόρριψη των θέσεων της δεύτερης. Αρνείται δηλαδή τον αποκλεισμό των επιστημόνων και την *a priori* ένταξη των καλλιτεχνών στο ιεραρχικό σύστημα της δημιουργικότητας. Ενδεχομένως να «δικαιώνεται» με αυτόν τον τρόπο ο επιστημονικός κλάδος, πάντα όμως υπάρχει ο κίνδυνος της υιοθέτησης ίδιων κριτηρίων για δύο ανόμοιους χώρους: μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο επιστήμονας «επιλύει προβλήματα», όχι όμως και ο καλλιτέχνης.

Ένα ακόμα ζήτημα που προκύπτει από τη νέα θεωρία είναι το δυσδιάκριτο των ορίων μεταξύ προβλήματος και προβληματισμού. Ο επιστήμονας – ερευνητής καλείται να λύσει ένα υπαρκτό πρόβλημα χρησιμοποιώντας τη γνώση και τη φαντασία του, ενώ ο καλλιτέχνης *προβληματίζεται* πάνω σε ένα θέμα δημιουργημένο από τη φαντασία του, αντιμετωπίζοντας το έργο του με καθαρά εμπειρικό τρόπο. Τέτοιου είδους ανακρίβειες, κωλύματα και ανεπάρκειες επιβεβαιώνουν τη διαφορετική πορεία που ακολουθεί η καλλιτεχνική δημιουργία από αυτήν της επιστημονικής πρακτικής, καθιστώντας τη νέα έννοια πολύ λιγότερο προσαρμοσμένη στην τέχνη από την παραδοσιακή, και οδηγώντας ως εκ τούτου σε μια διαστρεβλωμένη άποψη για αυτό το θέμα.

Οι προεκτάσεις που μπορεί να πάρει το ζήτημα υιοθετώντας τη νέα έννοια είναι πολύ μεγαλύτερες από όσο κάποιος αρχικά μπορεί να φανταστεί. Τα κριτήρια για τη δημιουργικότητα είναι πλέον ακατανόητα, τα όρια δυσδιάκριτα, με αποτέλεσμα να χάνεται η αυτονομία του προσωπικού στυλ του δημιουργού. Σημαντικότερο ίσως όλων είναι το γεγονός ότι η νέα έννοια δε μπορεί να αφομοιώσει την «υποκειμενική» διάσταση της δημιουργικότητας. Επιπρόσθετα, η νέα έννοια ακυρώνει το στοιχείο της ανταγωνιστικότητας: δεν *υποχρεούται* κανείς να πράξει κάτι καλύτερο από τους άλλους για να είναι αυτόνομος ή να δημιουργήσει κάτι που δεν έχει γίνει ποτέ πριν. Τελικά, οι άνευ ορίων θέσεις της σύγχρονης έννοιας αντί να διευρύνουν το νοητικό πεδίο δράσης του ανθρώπου το περιορίζουν. Η έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου να επιδοθεί στο κυνήγι των νέων ιδεών παραμερίζεται και ο ίδιος στρέφεται στην ενσωμάτωση παλαιών ιδεών στην πράξη, επιδεικνύοντας μια αντιδραστική παρά προοδευτική στάση στη νέα, «σύγχρονη» έννοια για τη δημιουργικότητα.

Κάνοντας έναν απολογισμό μπορούμε μόνο να καταλήξουμε στο ότι καμία φιλοσοφική ανάλυση της έννοιας της δημιουργικότητας δεν είναι πλήρως ικανοποιητική. Η σύγχυση που προκαλείται έχει ως συνέπεια την απογοήτευση και την απώλεια της πίστης μας σε αυτά που θέλει να προσδώσει η έννοια. Το ζήτημα δεν είναι – ή δεν πρέπει να είναι – μόνο θεωρητικής φύσης, και αυτοί που προπαντός δεν πρέπει να το αντιμετωπίζουν με σκεπτικιστική διάθεση είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι και παιδαγωγοί. Για να ξεφύγουν από αυτή τη νοοτροπία και να συμβάλλουν θετικά στην παιδαγωγική πρακτική πρέπει να ανακαλύψουν - ως άλλοι δημιουργοί! - ο καθένας ξεχωριστά το τι σημαίνει η δημιουργικότητα γι' αυτούς. Και αυτό θα επιτευχθεί μόνο με την κατανόηση καθεμιάς από τις διαφορετικές πτυχές ή διαστάσεις της δημιουργικότητας, σε συνάρτηση και με άλλα στοιχεία που βρίσκονται έξω από την έννοια. Λίγη σημασία έχει το πώς μεταχειριζόμαστε γλωσσικά τις λέξεις

«δημιουργικός» ή «δημιουργικότητα» από τη στιγμή που μπορούμε να αποσαφηνίζουμε τις αιτίες της σύγχυσης. Με τον τρόπο αυτό δεν αποπροσανατολίζεται η σκέψη μας και δεν υποπίπτουμε σε λάθη. Το σημαντικότερο είναι ότι το ενδιαφέρον μας πρέπει να εστιάζεται στη δημιουργικότητα σε συνάρτηση με την εκπαίδευση και σε σχέση μ' αυτή πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδέες της ελευθερίας, της εύρεσης, της καινοτομίας, της προόδου και της αυτονομίας. Παρά τον ατελή χαρακτήρα της, η δημιουργικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως ρυθμιστική ιδέα στην εκπαίδευση και πρέπει να έχει μόνο θετική επίδραση πάνω της.

#### 1.4 Γνωρίσματα της δημιουργικότητας

Δεν είναι δυνατό να γίνεται οποιοσδήποτε λόγος για τη δημιουργικότητα χωρίς να υπάρχει στο μυαλό μας ο χαρακτήρας του ανεξήγητου που τη διακατέχει. Ένα χαρακτηριστικό που, χωρίς να είναι αποτρεπτικό για την ενασχόλησή μαζί της, δε μπορεί να αγνοηθεί ακόμα κι απ' τους ίδιους τους δημιουργούς: *«από πού και πώς έρχονται δεν ξέρω, ούτε και μπορώ να τις εκβιάσω»* λέει ο Mozart για τις ιδέες του, ενώ ο Gauss<sup>1</sup> που απέφευγε για χρόνια τη λύση ενός αριθμητικού προβλήματος έγραψε όταν έφτασε τελικά σ' αυτήν: *«τελικά, δύο μέρες πριν, πέτυχα όχι εξ' αιτίας των επίπονων προσπαθειών μου, αλλά από την επιείκεια του Θεού. Όπως μια ξαφνική λάμψη της αστραπής, το αίνιγμα έτυχε να λυθεί»*. Ακόμα και η δηκτική ύφους απάντηση του Picasso στην ερώτηση «τι είναι δημιουργικότητα;» υποδηλώνει κάτι τέτοιο: *«δεν ξέρω, αλλά ακόμη κι αν ήξερα δεν θα σας έλεγα»* (Best, 1985 σ.76).

Το ανεξήγητο δεν αποτελεί μια γενικευμένη και αόριστη δήλωση ή μια άστοχη απάντηση στην ερώτηση πώς, από ποιους και ποιες συνθήκες επιτυγχάνεται η δημιουργικότητα. Προκύπτει περισσότερο ως επιχείρημα για το ότι μόνο η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου ή η εκμάθηση μιας σειράς βημάτων δε θα μπορούσαν να είναι αρκετά ώστε να αποτελέσουν μια εξήγηση για το πώς κάποιος είναι σε θέση να είναι δημιουργικός. Σύμφωνα μ' αυτό το σκεπτικό, οποιαδήποτε πράξη που θα μπορούσε να εξηγηθεί λογικά δεν μπορεί να είναι δημιουργική. Η κρίση αυτή είναι ακριβώς που οδηγεί στην κοινή υπόθεση ότι δεν μπορούν να υπάρξουν κριτήρια για τη δημιουργικότητα, εφόσον είναι μια καθαρά εσωτερική διεργασία και επομένως δε μπορεί να διδαχθεί. Η τελευταία θέση εντούτοις, οδηγεί σε ορισμένες ασυνέπειες και τείνει να αυτοαναιρεθεί. Οι υποστηρικτές της υποκειμενικότητας της δημιουργικότητας είναι πολλές φορές αυτοί που δείχνουν υψηλότερη εκτίμηση για εκείνα τα άτομα που (οι ίδιοι) θεωρούν δημιουργικά. Το ζήτημα που έρχεται στην επιφάνεια αφορά το κατά πόσο ορθά είναι τα κριτήρια για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας έτσι ώστε να μπορούμε να μιλάμε για έγκυρη μέτρηση και αξιολόγησή της. Το ασφαλέστερο συμπέρασμα που

---

<sup>1</sup> Gauss (1777 – 1855): γερμανός μαθηματικός, φυσικός και αστρονόμος, από τους θεμελιωτές των σύγχρονων μαθηματικών

μπορεί να βγει από αυτό είναι μόνο το ότι κάτι ή κάποιος μπορεί να αναγνωρίζεται ως δημιουργικός αποκλειστικά μέσω *αντικειμενικών* κριτηρίων· ειδάλλως θα πρέπει να αναιρεθούν όλες οι μέχρι τώρα κοινώς παραδεκτές κρίσεις και αξιολογήσεις για δημιουργικούς ανθρώπους και προϊόντα. Από 'κει και πέρα, ο τρόπος που κάθε φορά γίνεται η περιγραφή, η δήλωση και η κωδικοποίηση των κριτηρίων αυτών είναι ένα θέμα πολύ ανοιχτό· το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τα κριτήρια λόγω της δυσκολίας να δηλωθούν ποια ακριβώς είναι.

Το προηγούμενο επιχείρημα θα μπορούσε να οδηγήσει σε επιπρόσθετες συλλογιστικές, σε σχέση με τα όρια μέσα στα οποία περιορίζεται ή όχι η δημιουργικότητα. Λόγω της δυσχέρειας επιλογής των σωστών κριτηρίων για τη δημιουργικότητα είναι ορισμένες φορές δύσκολη η διάκριση μεταξύ *διαδικασίας* και *προϊόντος*: η επικρατέστερη άποψη θέλει τον προσδιορισμό και την περιγραφή της πρώτης μόνο σε αναφορά του δεύτερου, στο οποίο επικεντρώνονται οι περισσότεροι. Για να θεωρείται όμως δημιουργικό, ένα επίτευγμα οφείλει να μην ακολουθεί απλά κανόνες ή συμβατικές πρακτικές και ταυτόχρονα να αρνείται τον υποκειμενισμό του· δεν αρκεί να είναι διαφορετικό ή αποκλινόν με κάθε τρόπο. Πρέπει να αποκλίνει από τους κανόνες έτσι ώστε να είναι κατάλληλο, και αυτό υπονοεί ότι υπάρχουν αντικειμενικοί *περιορισμοί*. Παρ' όλο που πολύς λόγος έχει γίνει για την ύπαρξη ή μη των περιορισμών στη δημιουργικότητα, προκύπτει ότι δε θα μπορούσε να υπάρξει καμιά αίσθηση της δημιουργικότητας ελλείψει περιορισμών. Όπως διατείνεται ο Best «*η εμβέλεια της δημιουργικότητας είναι απροσδιόριστη αλλά όχι απεριορίστη, γιατί είναι τα αντικειμενικά όρια που δίνουν την αίσθηση της έννοιας του δημιουργικού και ευφάνταστου*» (Best, 1985, σ.79). Και φυσικά, όλα τα γνωρίσματα που τη διακρίνουν έχουν νόημα και ισχύ μόνο στο βαθμό που λειτουργούν μέσα σ' αυτά τα όρια· αυτά αποτελούν τις προϋποθέσεις και διαμορφώνουν το πεδίο για τη δημιουργικότητα, και από αυτήν την άποψη ισχύει η έννοια του αόριστου και όχι του απεριορίστου.

Η κρίση αυτή θα έπρεπε να ληφθεί ως ένας ορθολογιστικός συλλογισμός και όχι ως μία θέση με δογματικό χαρακτήρα. Τα όρια είναι υπαρκτά αλλά όχι άκαμπτα, δε σημαίνει όμως ότι ένα δημιουργικό άτομο δεν μπορεί να τροποποιήσει και να επεκτείνει τα κριτήρια ως έναν ορισμένο βαθμό. Βεβαίως, δεν νοείται σε καμιά περίπτωση η ανακατασκευή των κριτηρίων, ούτε η συνολική, αλλά η εν μέρει αλλαγή ή επέκτασή τους· οποιαδήποτε καινοτομία που νοείται ως καλλιτεχνική, υιοθετεί *απαραιτήτως* πολλά από τα κριτήρια της έννοιας που αυτή αλλάζει.

Η αντίθετη άποψη στον απαραίτητο έλεγχο των τεχνικών και των κριτηρίων μιας δραστηριότητας εκφράζει την απαίτηση να αποφευχθούν τέτοιες κομφορμιστικές επιρροές. Χαρακτηριστική είναι αυτή του Witkin που θεωρεί ότι το «*δημιουργικό όραμα εμποδίζεται από την επιστημονική τεχνική*» (Witkin, 1980, σ.92, στο Best, 1985, σ.80). Αυτή η θέση θα μπορούσε να συγκρουστεί με το ότι μόνο εάν κάποιος είναι γνώστης των τεχνικών του αντικειμένου με το οποίο καταπιάνεται, είναι σε θέση να είναι δημιουργικός: το μεθοδολογικό σημείο που ορισμένοι τρόποι

διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου μιας δραστηριότητας μπορούν να εμποδίσουν τη δημιουργικότητα δεν πρέπει να συγχέεται με το εννοιολογικό σημείο στο οποίο χωρίς κάποιο έλεγχο των κανόνων θα ήταν αδύνατο ένα προϊόν να είναι καθ' όλα δημιουργικό. Υπό αυτή την έννοια, η θέση ότι η δημιουργικότητα εμποδίζεται από την επιστημονική τεχνική είναι ανυπόστατη.

Ένα αξιοσημείωτο, τέλος, αναπόσπαστο στοιχείο της δημιουργικότητας αποτελεί η *φαντασία*, όχι με τη λανθασμένη αντίληψη που επικρατεί συνήθως της παραίσθησης ή της τάσης φυγής από την πραγματικότητα, αλλά ακριβώς του αντίθετου ρόλου της: *«...να απομακρύνει τις ψευδαισθήσεις με σκοπό να αναζητήσουμε την αλήθεια, κάτι το οποίο περιλαμβάνει έναν δημιουργικό αγώνα έτσι ώστε να αποκτήσουμε το μέσο που είναι απαραίτητο για την έκφραση και την αναγνώριση του πραγματικού εσωτερικού μας κόσμου»* (Best, 1985, σ.84).

Η επίγνωση των όποιων υποδηλώσεων και ειδικών χαρακτηριστικών που κατά περίπτωση ή εν γένει μπορεί να φέρει η δημιουργικότητα θα ήταν μάταιη από τη στιγμή που η τελευταία δεν επιτελούσε τον κύριο σκοπό της: την όσο το δυνατόν πληρέστερη εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πρακτική μέσω της κατάλληλης εκμάθησης, των αναγκαίων περιορισμών και της ελευθερίας που παρέχεται από το πλαίσιο και το μέσο – δημόσιο ή ιδιωτικό – όπου αυτή αναπτύσσεται. Αν δεχτούμε ότι η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί – κάτι που αμφισβητείται από πολλούς – και να ενταχθεί στην εκπαίδευση, αυτό μπορεί να γίνει με έναν τρόπο: την αποφυγή της παρανοημένης πολικότητας μεταξύ της ελευθερίας έκφρασης και της στείρας εκμάθησης κανόνων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Μουσική δημιουργικότητα

#### 2.1 Εισαγωγή

Οι έρευνες και οι προτάσεις για τη δημιουργικότητα στον τομέα της μουσικής και η προσπάθεια καθορισμού της δε θα μπορούσαν να ξεφύγουν από αντιφάσεις, συγκρούσεις και προβλήματα. Έφτασε έτσι κάποια στιγμή ο όρος δημιουργικότητα να θεωρείται ως «ένας όρος "ομπρέλα" που περιβάλλει διαφορετικές όψεις της ικανότητας, της προσωπικότητας, του συναισθήματος και του κινήτρου» (Hargreaves, 1986, σ.143). Το ζήτημα γίνεται ακόμη πιο περίπλοκο από το γεγονός ότι το ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα γίνεται εντονότερο και στο χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των παιδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.

Συχνά γίνεται μια προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης της έννοιας της δημιουργικότητας που αποβαίνει όμως άκαρπη και δίνει μάλλον ελλιπείς ερμηνείες και αποτελέσματα. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που προκύπτουν από την εξέταση του θέματος θα μπορούσε κάποιος να αναρωτηθεί αν γνωρίζουμε τελικά τίποτα για τη δημιουργικότητα ή ακόμα και για τη χρησιμότητά της στην επιστημονική θεωρία και έρευνα. Το πεσιμιστικό αυτό ερώτημα βρίσκει απάντηση μέσω πολλών επιστημονικών ερευνών και φιλοσοφικών αναζητήσεων που καταλήγουν στο ότι παρά τις διαφορές, υπάρχουν σημαντικοί τομείς συμφωνίας, και, αν και πολλές λεπτές διακρίσεις είναι απαραίτητες, η δημιουργικότητα είναι μια ουσιαστική έννοια για την ψυχολογία και την επιστημονική έρευνα. Για να υπάρχει κάθε φορά ένα ξεκάθαρο και σαφές συμπέρασμα είναι αναγκαίο να συζητηθούν μεμονωμένα τα χωριστά επίπεδα ανάλυσης· μέσω των συγκρίσεων σε αυτά τα επίπεδα μόνο μπορούν να γίνουν συνεπείς δηλώσεις για τη γνώση της δημιουργικότητας.

#### 2.2 Η δημιουργικότητα μέσα στη μουσική εκπαίδευση – μουσικές διαδικασίες και δραστηριότητες

Σε μια μελέτη για τη χρήση του όρου που έγινε από το περιοδικό Music Educators Journal από το 1914 μέχρι το 1970, ο Hounchell (1985) συμπέρανε ότι «δεν υπάρχει σαφής ορισμός και ότι ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως για να ενθαρρύνει τη μουσική εκπαίδευση με μια γενική έννοια». Η Oehrle το 1984 σε μια μελέτη των σημειώσεων που κρατούσαν μαθητές δημοτικών σχολείων στις Η.Π.Α. και στην Αγγλία, σημείωσε την αντίφαση μεταξύ της σχετικής απουσίας των γνήσιων δημιουργικών δραστηριοτήτων και της φιλοσοφικής υποστήριξης τέτοιων δραστηριοτήτων. Το θέμα που είχε προκύψει επομένως, ήταν η σύγχυση μεταξύ της αποκλίνουσας μουσικής συμπεριφοράς, όπως η σύνθεση ή ο αυτοσχεδιασμός, και της δημιουργικής ακρόασης με συγκλίνουσες, αναπτυξιακές

δεξιότητες. Το πρόβλημα περιπλέκεται περισσότερο με την επιλογή διαδικασιών για ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τα «προικισμένα» ή «ταλαντούχα» παιδιά, κάτι που συχνά συγχέει την ικανότητα απόδοσης στη μουσική, τα υψηλά αποτελέσματα των παραδοσιακών τεστ ικανοτήτων, και την υψηλή γενική νοημοσύνη, με την ικανότητα της δημιουργικής σκέψης στη μουσική (Webster, 1992). Επιπλέον, ενώ από πολύ νωρίς είχε επισημανθεί η σημασία της δημιουργικότητας ως μέρος του διδακτικού προγράμματος (δημοσίευση της Satis Coleman, 1922), για περισσότερο από πενήντα χρόνια οι δημιουργικές δραστηριότητες δεν αποτελούσαν ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης. Η διχοτομία αυτή μεταξύ της φιλοσοφίας και της πρακτικής επισημάνθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς της μουσικής οι οποίοι υποστήριζαν τη δημιουργικότητα μέσα στη μουσική εκπαίδευση αλλά ανέφεραν ότι οι δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες υιοθετούνται σπάνια (Ainsworth, 1970. Sherman, 1971. Ling, 1974. Goodland, 1984. Levi, 1991). Οι Schmidt & Sinor (1986) αποδίδουν την κατάσταση σε διάφορους παράγοντες όπως η ελλιπής γνώση της δημιουργικής διαδικασίας και η έλλειψη επαρκών μέσων, μετρήσεων και αξιολογήσεων της αποκλίνουσας μουσικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Webster, 1992, σ.268) η συγκλίνουσα (convergent) συμπεριφορά (ή καλύτερα σκέψη) έχει ως στόχο το άτομο να παράγει μία μόνο «σωστή» απάντηση ενώ με την αποκλίνουσα (divergent) σκέψη υπάρχει η δυνατότητα πολλών και διαφόρων ειδών απαντήσεων. Κατά τους περισσότερους ερευνητές και ψυχολόγους η αποκλίνουσα σκέψη σχετίζεται με τα εξής χαρακτηριστικά:

- ευφράδεια [fluency] (πραγματικός αριθμός απαντήσεων)
- ευελιξία [flexibility] (διαφορετικές κατηγορίες απαντήσεων)
- πρωτοτυπία [originality] (καινοτομία στις απαντήσεις)
- επεξεργασία [elaboration] (ευρύ περιεχόμενο απαντήσεων)

Για την επίτευξη εμπειρικών και συμπεριφορικών στόχων ωστόσο, είναι απαραίτητο να γίνουν οι σχετικές έρευνες που θα εξετάσουν το ζήτημα της δημιουργικότητας σε διαφορετικά επίπεδα. Είναι ανέφικτη η στροφή σε στόχους όπως οι δημιουργικές δραστηριότητες στην τάξη, η εύρεση και η λύση προβλημάτων και οι αντίστοιχες στρατηγικές που θα πρέπει να υιοθετηθούν σε κάθε περίπτωση, εάν η δημιουργικότητα δεν ιδωθεί από την πλευρά της διαδικασίας και όχι του ατόμου ή του προϊόντος. Ένας επιπρόσθετος χρήσιμος προσδιορισμός λόγω της γενίκευσης που προσδίδει ο όρος *δημιουργικότητα* (κάτι που αντιμετωπίζει και η γενική ψυχολογία), είναι αυτός της χρήσης των όρων *δημιουργική σκέψη* ή *δημιουργική ικανότητα*. Ο πιο «φανατικός» υπέρμαχος αυτής της άποψης – και ιδιαίτερα της δημιουργικής σκέψης – ο Peter Webster (1990) αιτιολογεί το γιατί θα έπρεπε να γίνεται η χρήση αυτού του όρου. Με τον ορισμό αυτό δίνεται έμφαση στην ίδια τη διαδικασία και στο



ρόλο της στη διδασκαλία και στην εκμάθηση μουσικής, ενώ ταυτόχρονα προκαλούμαστε να επιδιώξουμε απαντήσεις στο πώς θα έχουμε δημιουργικά αποτελέσματα στις πνευματικές εργασίες με το μουσικό υλικό. Η προσέγγιση αυτή τοποθετεί τη δημιουργικότητα σε ένα πλαίσιο με άλλα είδη δυνατοτήτων και εξωτερικών επιρροών και – ίσως το σημαντικότερο – καθιστά τη δουλειά των εκπαιδευτικών πολύ σαφέστερη.

### 2.3 Εξέταση – ανάλυση της δημιουργικής σκέψης

Η σχετική έρευνα για τη δημιουργική σκέψη έχει καταλήξει στο ότι υπάρχουν πέντε χαρακτηριστικά μέσω των οποίων μπορεί αποσπασματικά – ή σε συνδυασμούς – να εξεταστεί:

1. το μουσικό *προϊόν*, ως στοιχείο της δημιουργικής σκέψης
2. η πνευματική *διαδικασία* κατά τη διάρκεια της δημιουργικής δραστηριότητας
3. γνωστικά χαρακτηριστικά ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δημιουργού (ή δημιουργικού *ατόμου*), όπως η ευελιξία της σκέψης, η ευρύνοια και η προθυμία του να παίρνει ρίσκο
4. οι *περιβαλλοντολογικές* συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργική σκέψη ή/και
5. κάποιος συνδυασμός των παραπάνω.

(Webster, 1992)

Υπάρχουν, ευτυχώς, κοινά στοιχεία μεταξύ αυτών των αντικειμένων προς εξέταση στη μουσική και στη γενική βιβλιογραφία, που βοηθούν στην αποσαφήνιση του προβλήματος. Σε αυτά περιλαμβάνονται η επίλυση προβλημάτων (*problem solving*), τα στάδια στη δημιουργική διαδικασία, οι συγκλίνουσες και αποκλίνουσες ικανότητες σκέψης, η προοπτική καινοτομίας σ' ένα προϊόν, και ένα προϊόν που έχει νόημα σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο δημιουργείται. Παρά τις διαφαινόμενες ομοιότητες, εντούτοις, οι ερευνητές που αναζητούν ένα «σαφές» θέμα για να εξετάσουν, συχνά απορρίπτουν το πλαίσιο θεωρώντας το δύσκολο και προβληματικό.

### 2.4 Αξιολογικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Η φύση των δεδομένων υποδεικνύει αδυναμία στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων· πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά και χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν ειδικές τεχνικές. Όπως σχολιάζει ο Sloboda «είναι πάντα πιο εύκολο να συλλέξουμε τα δεδομένα κάποιου με τη μορφή απαντήσεων μιας περιορισμένης και προ – κανονισμένης ρύθμισης (π.χ. απαντήσεις με «ναι» και «όχι», αποφάσεις με γνώμονα το «σωστό» και «λάθος»), παρά με τη μορφή μιας μη – εξαναγκαστικής και πολυδιάστατης συμπεριφοράς». (Sloboda, 1988, σ.7).

Τα αξιολογικά συστήματα δε θα μπορούσαν να λείπουν από τις εκπαιδευτικές και ερευνητικές πρακτικές αλλά αυτό δε σημαίνει ότι κάθε μοντέλο συλλογής δεδομένων δεν έχει αδυναμίες ως προς την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα μοντέλα περιλαμβάνουν:

- α. ακουστικές και οπτικές ηχογραφήσεις και καταγραφές των δημιουργικών συμπεριφορών για μετά-ανάλυση από τους κριτές
- β. ακουστικά αντίγραφα ηχογραφημένων εκτελέσεων μέσω τυπικών ή γραφικών σημειώσεων για ειδική ανάλυση
- γ. προφορικές αναλύσεις, και
- δ. εθνογραφικές περιγραφές.

Αν και καθεμιά από αυτές τις προσεγγίσεις έχει εξασφαλισμένα προτερήματα έναντι των παραδοσιακών τεστ τύπου «χαρτί και μολύβι» (paper and pencil tests), προβλήματα αξιολογικού περιεχομένου, αριθμητικών συστημάτων και σύστασης των αποτελεσμάτων αποτελούν «αγκάθια» για τέτοιου είδους έρευνες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Θεωρίες και έρευνες για τη μουσική δημιουργικότητα

#### 3.1 Εισαγωγή

Από τη στιγμή που οι ψυχολόγοι, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί μουσικής άρχισαν να ασχολούνται με το ζήτημα της δημιουργικότητας και της αξιολόγησής της στον εκπαιδευτικό τομέα μουσικής, προέκυψαν πολλές, και από διαφορετικές σκοπιές ιδωμένες, θεωρίες και έρευνες πάνω στο ζήτημα αυτό. Υπάρχουν εξαιρετικές ανθολογίες γενικής βιβλιογραφίας, όπως αυτές των Bloomberg (1973), Amabile (1983), Davis (1986), Sternberg (1988), Webster (1990) που ασχολούνται με το θέμα αυτό.

Μία εξαιρετικού ενδιαφέροντος έρευνα που δε θα έπρεπε να αγνοηθεί είναι αυτή που ξεκίνησε ο J. P. Guilford, που θεωρείται ο «πατέρας της αξιολόγησης της δημιουργικότητας», με την προεδρική ομιλία του στο APA (American Psychological Association) το 1950. Η ομιλία αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για την αύξηση του ενδιαφέροντος για τη δημιουργικότητα, αφού από τότε ένα διαρκώς αυξανόμενο ρεύμα δημοσιεύσεων για το θέμα συνεχίζει μέχρι και σήμερα να εκτείνεται παγκοσμίως. Παρ' όλο που υπήρχαν πολλές διακυμάνσεις και για κάποια χρόνια η αναφορά στο θέμα ήταν σποραδική, τα τελευταία χρόνια ανανεώθηκε το ενδιαφέρον, και νέες προοπτικές εμφανίστηκαν, ειδικά στη γνωστική επιστήμη, την κοινωνική και αναπτυξιακή ψυχολογία. Αυτή η ανανέωση της ερευνητικής δραστηριότητας συνδέεται με τη μουσική εκπαίδευση και μοιράζεται μαζί της κάποια κοινά χαρακτηριστικά.

Μια στενή μελέτη της πρώιμης και πρόσφατης γενικής ερευνητικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει τις ακόλουθες κατηγορίες μέσα από τις οποίες εξετάζεται η δημιουργικότητα:

1. την ψυχομετρική έρευνα, η οποία χρησιμοποιεί νοητικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ως βάση για το σχεδιασμό των εργαλείων μετρήσεων
2. τη γνωστική έρευνα, η οποία εστιάζει στην εξακρίβωση των νοητικών διαδικασιών και των υποκείμενων διανοητικών δομών και
3. τη νατουραλιστική έρευνα, η οποία προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση του δημιουργού του πλαισίου μέσα στο οποίο εμφανίζεται το δημιουργικό έργο.

#### 3.2 Ψυχομετρική Έρευνα

Η μεγαλύτερη περιοχή της ψυχολογικής έρευνας για τη δημιουργικότητα ανήκει στην ψυχομετρική παράδοση, η οποία έχει τη μεγαλύτερη επιρροή στη μουσική έρευνα, ενώ χρονικά έχει προηγηθεί των υπολοίπων προσεγγίσεων. Στην ουσία η ψυχομετρική έρευνα είναι μια ατομικιστική

προσέγγιση, επικεντρώνεται δηλαδή περισσότερο σε μοτίβα γνωσιακής ικανότητας του ατόμου και τα περισσότερα τεστ βασίζονται στον κεντρικό άξονα του μοντέλου συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης.

Σύμφωνα με τον Webster, οι ικανότητες της αποκλίνουσας σκέψης (ευφράδεια, ευελιξία, πρωτοτυπία και επεξεργασία) είναι κατά ένα μεγάλο μέρος έμφυτες, αν και υπόκεινται στην αναπτυξιακή βελτίωση με την κατάρτιση του ατόμου. Εκτός από τις παραπάνω, γενικά, κοινά αποδεκτές ικανότητες, στο δίπτυχο συγκλίνουσα - αποκλίνουσα σκέψη θα μπορούσαν να ενταχθούν και διάφορες άλλες, εξίσου σημαντικές. Μία απ' αυτές είναι η *εννοιολογική κατανόηση*, η γνώση δηλαδή των γεγονότων που περιλαμβάνουν την ουσία της μουσικής κατανόησης. Σ' αυτή την κατηγορία επίσης εμπίπτει η απόκτηση δύο επιπλέον τύπων δυνατοτήτων: η *δεξιολογία* (η δυνατότητα να εφαρμοστεί η πραγματική γνώση στην υπηρεσία ενός σύνθετου μουσικού στόχου) και η *αισθητική ευαισθησία* (η δυνατότητα να διαμορφωθούν υγιείς δομές για τη σύλληψη βαθύτερων επιπέδων του προσωπικού συναισθήματος) [Webster, 1990]. Οι τρεις τελευταίες δυνατότητες αυξάνονται προφανώς με την ηλικία και την εμπειρία, αλλά η μεταφορά τους στο πλαίσιο της μουσικής σκέψης δεν εμφανίζεται πολύ συχνά με φυσικό τρόπο. Αυτή η μεταφορά θα μπορούσε να είναι κάλλιστα ένας σημαντικός στόχος της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης.

Μια επιπλέον κατηγορία για τη δημιουργική σκέψη θα μπορούσε να περιλαμβάνει εκτός από προσωπικές δεξιότητες, διάφορες εξωμουσικές μεταβλητές, των οποίων οι επιρροές ποικίλλουν από άτομο σε άτομο και εμπλέκονται με τις μουσικές δεξιότητες με τρόπους λεπτούς και περίπλοκους. Μία από αυτές είναι το *κίνητρο* που περιλαμβάνει εκείνες τις εσωτερικές και εξωτερικές κινήσεις που βοηθούν το δημιουργό να κρατηθεί στο στόχο (Webster, 1990). Άλλη, υποσυνείδητα στη φαντασία, είναι η παρουσία *διανοητικής δραστηριότητας* που μπορεί να βοηθήσει στο να ενημερώσει τη δημιουργική διαδικασία κατά τη διάρκεια των στιγμών που ο δημιουργός διακατέχεται συνειδητά από άλλες ανησυχίες (Webster, 1990).

Αν και το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών εξετάζει κυρίως την αποκλίνουσα σκέψη - από κάποιους ονομάζεται μόνο αυτή «δημιουργική» σκέψη - πρέπει να σημειωθεί ότι κάποιες ικανότητες ανήκουν στη συγκλίνουσα σκέψη, όπως εκείνες των μελωδικών και ρυθμικών στοιχείων και της ρυθμικής σύνταξης, της δυνατότητας δηλαδή να διαμορφώνονται μουσικές εκφράσεις κατά τρόπο λογικό, σύμφωνα με το σχήμα της μουσικής επανάληψης, της αντίθεσης και της αλληλουχίας. Υπ' αυτήν την έννοια, ο έλεγχος της σύνταξης σχετίζεται πολύ με την αισθητική ευαισθησία και είναι μία πρόωρη ένδειξη αυτής της ικανότητας πριν από την εκτενή, επίσημη κατάρτιση του ατόμου. Η ικανότητα αυτή, όπως και η δεξιολογία, συνδέεται με τη συγκλίνουσα σκέψη επειδή απαιτεί προσεκτικό χειρισμό του μουσικού υλικού με διαδοχικούς τρόπους, ενώ οι ικανότητες της ευρύτητας, της επεκτατικότητας (*extensiveness*), της ευελιξίας και της πρωτοτυπίας συνδέονται με την αποκλίνουσα σκέψη. Υπάρχουν βέβαια και κάποιες ικανότητες που προσκρούουν άμεσα και στους

δύο τύπους σκέψης, όπως η εννοιολογική κατανόηση. Σημαντικό είναι να διευκρινιστεί ο ρόλος που παίζει το περιβάλλον που ενισχύει και ενθαρρύνει τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη στα παιδιά από τη μεριά της διδασκαλίας της μουσικής· για την πλήρη υλοποίησή της σε πρακτικό επίπεδο είναι απαραίτητο το κατάλληλο στήσιμο και πολλή δουλειά σε περιβάλλοντα όπως τα ιδιωτικά στούντιο, οι τάξεις και γενικά οι κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι – κυρίως – στα σχολεία (Webster, 1990).

Ένας άλλος τομέας στον οποίο βασίστηκαν πολλοί ερευνητές είναι ο παράγοντας της προσωπικότητας του δημιουργικού ατόμου. Ένας ευρύς κατάλογος προσωπικών χαρακτηριστικών για την απόδοση της δημιουργικότητας σε ένα άτομο μπορεί να κατασκευαστεί περιέχοντας διάφορα στοιχεία όπως το να παίρνει κανείς εύκολα ρίσκο, ο αυθορμητισμός, η ειλικρίνεια, η οξυδέρκεια, η αίσθηση του χιούμορ, η προτίμηση για την πολυπλοκότητα, το «ανοικτό» μυαλό σε νέες ιδέες, η αυτοπεποίθηση, η περιέργεια κ.α. (MacKinnon, 1965. Tardif & Sternberg, 1988). Πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά ενδεχομένως να υπάρχουν σε ορισμένα δημιουργικά πρόσωπα και μπορεί να έχουν κάποια σημασία για τη διευκόλυνση της δημιουργικής διαδικασίας, αλλά η σύγχρονη άποψη είναι ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν είναι αρκετή για να χαρακτηριστεί ένα άτομο δημιουργικό και, σίγουρα οι εκτιμήσεις που έγιναν ή οι μετρήσεις που σχεδιάστηκαν, δε βασίστηκαν σ' αυτόν τον τομέα, αφού τα αποτελέσματα θα ήταν αμφιβόλου εγκυρότητας.

Έχουν, εντούτοις, σχεδιαστεί ορισμένοι τύποι καταλόγων με ερωτηματολόγια της μορφής: «είμαι πολύ περίεργος» στα οποία τα υποκείμενα έπρεπε να απαντήσουν μέσα από μια σειρά απαντήσεων όπως: «όχι», «λίγο», «αρκετά» ή «πάρα πολύ». Αυτοί οι κατάλογοι συχνά εμπίπτουν και σε άλλες υποκατηγορίες όπως αυτή της φαντασίας, της ανεξαρτησίας ή της αυτοπεποίθησης. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτού του είδους των καταλόγων είναι το "Group Inventory for Finding Talent" (Rimm and Davis, 1980)· ο τίτλος του και μόνο θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια μεγάλη συζήτηση για το τι είναι, αν υπάρχουν και τι σχέση έχουν τα «ταλαντούχα» παιδιά με τη δημιουργικότητα. Γεγονός πάντως είναι, ότι η οπτική αυτή δεν αντιπροσωπεύεται από τη γενική βιβλιογραφία για τη μουσική δημιουργικότητα.

Η παλαιότερη αλλά και αυτή που αποτέλεσε τη βάση για μετέπειτα θεωρίες της ψυχομετρικής έρευνας υπήρξε η θεωρία του μοντέλου της «δομής της διάνοησης» (Structure of Intellect) του Guilford το 1967. Το μοντέλο αυτό είναι η απόρροια των παραγοντικών αναλύσεων που έγιναν πάνω στις επιδόσεις πολλών εξεταζόμενων, σε έναν μεγάλο αριθμό ψυχολογικών τεστ. Η βάση του μοντέλου αποτελείται από 120 συνολικά ανεξάρτητες νοητικές ικανότητες (σχηματικά θα μπορούσε να απεικονιστεί με τη μορφή ενός ασύμμετρου κύβου, αποτελούμενου από 120 κελιά). Το μοντέλο ενσωματώνει πέντε ομάδες νοητικής λειτουργίας (γνωστικό, μνήμη, αποκλίνουσα παραγωγή, συγκλίνουσα παραγωγή και αξιολόγηση) που πραγματοποιούνται σε τέσσερα είδη περιεχομένου (μορφικό, συμβολικό, σημασιολογικό και συμπεριφορικό). Από τις πέντε ομάδες νοητικής λειτουργίας

πηγάζουν έξι είδη προϊόντος (μονάδες, κατηγορίες, συσχετίσεις, συστήματα, μετατροπές και επαγωγές). Ο Guilford περιληπτικά πρότεινε ότι όσοι έχουν υψηλές αποδόσεις στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης επιδεικνύουν ικανότητες όπως η ευφράδεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία, και ότι κάθε μια απ' αυτές τις ικανότητες είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας. Εξ' αυτών προκύπτει ότι η δημιουργικότητα ερμηνεύεται ως το προϊόν ενός συγκεκριμένου συνδυασμού γνωσιακών ικανοτήτων.

Αν και το μοντέλο του Guilford δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη δημιουργικότητα σε μουσικό επίπεδο, αποτέλεσε το έναυσμα, και, για πολλούς μουσικούς ερευνητές, τη βάση για τη δημιουργία άλλων παρόμοιων μοντέλων. Παρ' όλα αυτά αντιμετώπισε ένα βασικό εμπειρικό ζήτημα: αυτό της εγκυρότητας· δεν είμαστε ακόμη σε θέση να γνωρίζουμε με απόλυτη βεβαιότητα κατά πόσο η αποκλίνουσα σκέψη είναι ο καθοριστικός παράγοντας της πραγματικής δημιουργικότητας (πάγια θέση του Guilford), όπως επίσης και το αν η δημιουργικότητα είναι μια ενιαία διάσταση, ή ακόμα και το ρόλο που διαδραματίζουν παράγοντες που δεν περιέχονται στο συγκεκριμένο μοντέλο, όπως η προσωπικότητα ή το κίνητρο.

### 3.3 Γνωστική έρευνα

Αν η ψυχομετρική προσέγγιση αναλύει τη δημιουργικότητα από την πλευρά του ατόμου, η γνωστική έρευνα εστιάζει κυρίως στη δημιουργική διαδικασία και στο πως το μυαλό λειτουργεί κατά τη διάρκεια της δημιουργικής δραστηριότητας. Αυτή την οπτική πρώτος ο Graham Wallas παρουσίασε το 1926, με το μοντέλο της δημιουργικής διαδικασίας των τεσσάρων σταδίων. Η επίτευξη δηλαδή της δημιουργικότητας δεν έρχεται μέσω προσωπικών χαρακτηριστικών ή συγκεκριμένων ικανοτήτων του ατόμου, αλλά μέσα από ορισμένα στάδια από τα οποία το άτομο περνάει για να φτάσει στο δημιουργικό στόχο. Τα στάδια είναι τα εξής:

1. Η προετοιμασία [preparation], όταν δηλαδή το άτομο ξεκινά το συλλογισμό και τη συγκέντρωση υλικών ή ιδεών για το δημιουργικό προϊόν. Εναλλακτικά, πρέπει να βρει λύση σε ένα δημιουργικό πρόβλημα και να δουλέψει πάνω σ' αυτό. Στη μουσική π.χ. το άτομο μπορεί να ξεκινήσει κάνοντας ερωτήσεις του τύπου «τι θέλω να συνθέσω;», «τι όργανο πρέπει να χρησιμοποιήσω;», «τι στυλ να υιοθετήσω στη σύνθεσή μου;».

2. Η επώαση [incubation]. Στο στάδιο αυτό το άτομο αρχίζει να παράγει ιδιαίτερες μουσικές ιδέες και εξετάζει διάφορες δυνατότητες. Είναι κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης εξερεύνησης που οι μουσικές δυνατότητες αποτελούν νέες ιδέες, εναλλακτικές λύσεις και επιλογές που εξερευνώνται. Η εστίαση βρίσκεται στο γεγονός των σκέψεων που έρχονται ξαφνικά σαν «ουρανοκατέβατες» (brainstorming) και στην απόκλιση των ιδεών.

3. Η έκλαμψη [illumination] κατά την οποία το υλικό αξιολογείται, επιλέγεται, τροποποιείται, «κόβεται» σε μικρά κομματάκια και οργανώνεται σε ηχητικές δομές και διαδοχικά γεγονότα. Η εστίαση βρίσκεται στην επιλογή και τη σύγκλιση των ιδεών.

4. Η επαλήθευση [verification], όπου γίνεται η αξιολόγηση του κομματιού, όταν η καταγραφή ή η ηχογράφηση επαληθεύουν τις αποφάσεις που παίρνονται.

Το μοντέλο του Wallas άνοιξε το δρόμο για την ανάπτυξη διαφόρων «θεωριών των σταδίων» (stage theories) για τη δημιουργική σκέψη ενώ μια πλήρη ανάλυση αυτών προσφέρει ο Baltzer (1990, σ.18-23).

Στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας αλλά από μια αναπτυξιακή προσέγγιση κινείται ο Gardner ο οποίος υποστηρίζει ότι «*οι ρίζες της δημιουργικότητας βρίσκονται στα πρώιμα συμβολικά προϊόντα των παιδιών*» (Gardner, 1989, σ.114). Με αυτή την οπτική, έχει αφιερώσει τις θεωρίες και την ερευνητική ατζέντα του περισσότερο σε ένα «αναπτυξιακό πορτραίτο» δημιουργικών νοητικών διαδικασιών, παρά σε μια κωδικοποίηση προσωπικών χαρακτηριστικών όπως συναντώνται στην ψυχομετρική έρευνα.

Πρόσφατα, το ενδιαφέρον έχει στραφεί στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης (Jonhson-Laird 1988. Shank, 1988). Ο ρόλος της αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών της μνήμης είναι σημαντικός σε αυτήν την προσέγγιση, και υπολογιστικοί μηχανισμοί χρησιμοποιούνται συχνά εμπριέχοντας διάφορα μοντέλα επεξεργασίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και αντίστοιχα σχεδιασμένα προγράμματα.

### **3.4 Νατουραλιστική έρευνα**

Οι έρευνες στην περίπτωση αυτή στρέφονται στον πολιτισμό, τις κοινωνικές επιταγές και τις πολιτιστικές διεργασίες που διαμορφώνουν το κατάλληλο περιβάλλον το οποίο υποδέχεται ένα δημιουργικό άτομο ή προϊόν. Αξιοσημείωτο είναι το έργο της Amabile που αναφέρεται σε συστήματα ανταμοιβής, στα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά) και στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Amabile, 1989). Ένα μείζον θέμα που προκύπτει μέσα από την έρευνα - και κυρίως την έρευνα για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας - το οποίο αναλύει εκτενώς η Amabile, είναι το ζήτημα της καταλληλότητας των κριτών ενός δημιουργικού προϊόντος ή μιας δημιουργικής διαδικασίας. Ο ρόλος της φύσης της μέτρησης, οι συνθήκες που η τελευταία κάθε φορά λαμβάνει χώρα αλλά και άλλοι είδους ζητήματα, όπως η ηλικία των συμμετεχόντων, η κατάρτιση και το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο, καθιστούν δύσκολη την επιλογή του κατάλληλου κριτή για την αξιολόγηση των συνθετικών προϊόντων μέσα στα πλαίσια της δημιουργικότητας.

Η Amabile πρότεινε ότι ο εγκυρότερος τρόπος να μετρηθεί η δημιουργικότητα είναι η χρησιμοποίηση σφαιρικής και υποκειμενικής αξιολόγησης των εμπειρογνομώνων για τα δημιουργικά

προϊόντα - μια τεχνική που η ίδια έχει ονομάσει «συναινετική αξιολόγηση» [Consensual Assessment Technique (CAT), Amabile, (1983,1996)]. Η τεχνική αυτή απαιτεί από τους κριτές να εκτιμήσουν τη δημιουργικότητα ενός καλλιτεχνικού προϊόντος με υποκειμενική κρίση και όχι με οποιαδήποτε αντικειμενικά κριτήρια ή με βάση κάποιο πίνακα ελέγχου. Η δημιουργός της τεχνικής αυτής υποστηρίζει ότι τελικά είναι αδύνατο να αρθρωθούν σαφή, αντικειμενικά κριτήρια για ένα δημιουργικό προϊόν, μάλλον «ένα προϊόν ή μια απάντηση είναι δημιουργικά μέχρι το σημείο που οι κατάλληλοι παρατηρητές συμφωνούν ανεξάρτητα, ότι είναι δημιουργικό». (Amabile, 1983, σ.31). Υπάρχουν επομένως ίδιες πιθανότητες για όλους όσους ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, να είναι κατάλληλοι κριτές: συνθέτες, θεωρητικοί μουσικής, δάσκαλοι μουσικής (όλων των βαθμίδων) ακόμα και οι μαθητές, είτε είναι οι ίδιοι που πραγματοποιούν τις συνθέσεις, είτε συνομήλικοι ή μεγαλύτεροι σε ηλικία. Για να γίνει εφικτός αυτός ο στόχος είναι απαραίτητη η ανάλογη ειδική εκπαίδευση των κριτών, κάτι που προτείνει η έρευνα της Amabile, αν δεν υπάρχει αρκετή μέριμνα σε πρακτικό επίπεδο.

Η τεχνική της συναινετικής αξιολόγησης έχει βρει κατά καιρούς διάφορους υποστηρικτές και αρκετές μελέτες έχουν στηριχθεί πάνω της με παρόμοιες μορφές και μεθόδους, αλλά και πολλούς επικριτές για τον υποκειμενικό της χαρακτήρα. Σ' αυτό το σημείο όμως θα πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή στο γεγονός ότι μέσω της τεχνικής αυτής απομακρυνόμαστε από τη σύνδεση της δημιουργικότητας με το άτομο και το προϊόν· αν και η Amabile έχει τονίσει τη συμβολή που έχουν οι εξωτερικές συνθήκες στον τομέα αυτό, εδώ δεν ενδιαφέρουν τόσο αυτοί οι παράγοντες.

Για τη σχέση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και τη σύνθεση οι διαπολιτισμικές μελέτες (Auh, 2000, σ.5) καταδεικνύουν τους εξής περιβαλλοντικούς παράγοντες:

1. Το σπίτι ή σημαντικές άλλες επιρροές όπως οι γονείς, φίλοι, δάσκαλοι, αδέρφια κ.λ.π.
2. Το σχολείο και η κοινωνία που θεωρούνται σταθεροποιητικοί και ενισχυτικοί παράγοντες σε σχέση με το γενικότερο ή ένα άλλο μη ενισχυτικό περιβάλλον.
3. Τη χώρα και τις πολιτικο-οικονομικές συνθήκες στην οποία επικρατούν (π.χ. ο αντίκτυπος του κομμουνισμού της Ρωσίας στη δημιουργική σκέψη του Shostakovich στη μουσική, με συνέπεια το βασισμένο στην αρχή του δυϊσμού μουσικό ύφος) και
4. Τον πολιτισμό (κουλτούρα) και τις πολιτιστικές αξίες της δύσης και της ανατολής (π.χ. στην Αφρική, η μουσική και ο χορός είναι λειτουργικά ένα μέρος του τρόπου ζωής τους, καθώς τραγουδούν και χορεύουν στις περισσότερες κοινωνικές τους εκδηλώσεις).

Ο Mihaly Csikszentmihalyi (1988) έχει αφιερώσει μεγάλο μέρος της μελέτης του στη νατουραλιστική έρευνα ή, μιλώντας πιο συγκεκριμένα, στην κοινωνικο-πολιτισμική έρευνα. Το σύγγραμμά του αρχίζει με το κατά τη γνώμη του πιο ρεαλιστικό ερώτημα «που είναι η δημιουργικότητα;» αντί για το πολυσυζητημένο «τι είναι η δημιουργικότητα;». Προσφέρει μια



ενδιαφέρουσα προοπτική για το ζήτημα της δημιουργικότητας – όχι απαραίτητα της μουσικής – με ποια κριτήρια αυτή ορίζεται και πού τοποθετείται. Η πολύχρονη έρευνά του πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να μελετηθεί με την απομόνωση των ατόμων και των έργων τους από το κοινωνικό και ιστορικό τους περιβάλλον. Γιατί αυτό που ονομάζουμε δημιουργικό δεν είναι ποτέ το αποτέλεσμα μιας μόνο μεμονωμένης ενέργειας, άλλα το προϊόν τριών κύριων παραγόντων:

1. Ενός συνόλου κοινωνικών θεσμών ή τομέων (fields), που επιλέγει από τις παραγόμενες παραλλαγές των ατόμων, εκείνες που αξίζουν να διασωθούν
2. Μιας σταθερής πολιτισμικής περιοχής (domain) που θα συντηρήσει και θα διαβιβάσει τις επιλεγμένες νέες ιδέες ή τις μορφές στις ακόλουθες γενιές, και τέλος
3. Του ατόμου (person), που επιφέρει κάποια αλλαγή στην περιοχή, μια αλλαγή που ο τομέας στον οποίο ανήκει θα θεωρήσει δημιουργική.

Η δημιουργικότητα είναι επομένως ένα φαινόμενο που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των τριών αυτών συστημάτων. Το άτομο δεν είναι δυνατόν να δημιουργήσει οτιδήποτε χωρίς μια κοινωνικά και πολιτιστικά καθορισμένη περιοχή δράσης, η οποία επιτρέπει την καινοτομία. Το δημιουργικό προϊόν, για να έχει οποιαδήποτε δημιουργική αξία, πρέπει πάντα να εξετάζεται σύμφωνα με ένα σημείο αναφοράς. Για το δημιουργικό προϊόν συγκεκριμένα, ο Csikszentmihalyi παρέχει έναν καινοφανή συλλογισμό. Υποστηρίζει ότι το άτομο παίρνει κάποιες *πληροφορίες* που παρέχονται από τον πολιτισμό – ουσιαστικά τις *κληρονομεί* – και τις μετασχηματίζει. Και βέβαια, οι πληροφορίες αυτές υπάγονται σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό, κοινωνικό και γλωσσικό σύστημα. Πρόκειται λοιπόν για *παραλλαγές* ενός – πιθανώς – ακατέργαστου υλικού και γι' αυτό ο Csikszentmihalyi δεν αναφέρεται στο προϊόν ενός ατόμου αλλά σε παραλλαγές που έγιναν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Συνεπώς, ένα έργο είναι δημιουργικό, επειδή εισήγαγε κάποιες παραλλαγές στον τομέα στον οποίο αναφέρεται, σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο στην ιστορία, όταν εκείνες οι παραλλαγές ήταν νέες και όταν έχουν συμβάλει στην επανεξέταση και τη διεύρυνση της συμβολικής περιοχής όπου ανήκουν.

Αναφερόμενος στον τομέα στον οποίο δρα ένα άτομο, ο Csikszentmihalyi τονίζει τη συμβολή συγκεκριμένων ομάδων ανθρώπων, οι οποίοι είναι σχετικοί με τον τομέα αυτό. Στον τομέα της τέχνης π.χ. η ομάδα αυτή αποτελείται από δασκάλους, ιστορικούς, κριτικούς τέχνης, και όσους είναι αρμόδιοι για να δώσουν εξειδικευμένες πληροφορίες, να βοηθήσουν και να καθιερώσουν το έργο ενός καλλιτέχνη. Η ομάδα αυτή είναι απαραίτητη για να αξιολογήσει, να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει ένα προϊόν, το οποίο δεν είναι πάντα προσαρμόσιμο στην περιοχή όπου παρουσιάζεται. Οι άνθρωποι αυτοί συγκροτούν ένα δίκτυο ρόλων «ενδασφάλισης» (interlocking) που χαρακτηρίζεται από μια εσωτερική διασύνδεση, συνεργασία και συνοχή.

Ένα δεύτερο στοιχείο, απαραίτητο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, είναι η οργάνωση. Όταν ο τομέας έχει σωστή δομή και εσωτερική διάρθρωση, τότε τα καλά αποτελέσματα είναι εξασφαλισμένα. Τέλος, για να υποδεχτεί ο τομέας τη δημιουργικότητα πρέπει να υπάρχει ευελιξία και ταυτόχρονα να αποτρέπεται η εισχώρηση οποιωνδήποτε διαρροών: ο τομέας πρέπει να είναι σταθερός και «ανοιχτός» στην καινοτομία.

Μεγάλος επίσης είναι και ο ρόλος που παίζει το κατεστημένο που επηρεάζει την κρίση μας για τη δημιουργικότητα με διάφορες μορφές, η οποία πολλές φορές βασίζεται αποκλειστικά στην πίστη. Συνεπώς την κρίση μας για τη δημιουργικότητα ορίζει κατά καιρούς μία «κοινωνική συμφωνία», μια από τις συστατικές πτυχές της δημιουργικότητας, χωρίς την οποία το φαινόμενο δε θα υπήρχε.

Σε πολλές περιπτώσεις, ακόμη, ένα έργο χαρακτηρίζεται δημιουργικό όχι από τον ίδιο τον δημιουργό του αλλά από μεταγενέστερους, οι οποίοι δίνουν άλλη ερμηνεία στο έργο και αποδίδουν άλλη σημασία στη θεωρία του. Απ' αυτό συνάγεται ότι δεν μπορούμε να απομονώσουμε το δημιουργό ή/ και το προϊόν του και να το χαρακτηρίσουμε δημιουργικό.

Κατά το συγγραφέα όλα αυτά δε θα ήταν και πάλι αρκετά αν δεν εξασφαλιστούν κάποιοι όροι πρόσφορου εδάφους, όπως ο διαθέσιμος πλούτος και η ανάλογη προσοχή των εκπροσώπων του (οικονομική ευημερία)· ελλείπει φυσικά του κατάλληλου κοινωνικού πλαισίου και ευνοϊκών συνθηκών θα μπορούσαν οι δημιουργικές αναδιατυπώσεις να πραγματοποιούνται εκτός των απαρτιζόμενων τομέων· αυτό συμβαίνει όταν ο κόσμος δεν είναι έτοιμος αλλά είναι έτοιμοι και υποστηρικτικοί οι σχετικοί με τον τομέα άνθρωποι.

Ένα ακόμη στοιχείο που συναντάται και στη διαδικασία της σύνθεσης είναι ο χρόνος, χωρίς τον οποίο δε θα ήταν δυνατή η υλοποίηση μιας ιδέας· σε αντίθεση με την άποψη των περισσότερων ανθρώπων, μια δημιουργική ιδέα δεν έρχεται ξαφνικά και αυθόρμητα (αυτό που ονομάζουμε έμπνευση). Δεν αρκεί όμως η γέννηση μιας νέας ιδέας που παίρνει χρόνο για να έρθει, αλλά χρειάζεται και η αναγνώριση και καθιέρωσή της, που δεν μπορούν να γίνουν στιγμιαία.

Το δυναμικό μοντέλο που προτείνει ο Csikszentmihalyi περιέχει και άλλες μεταβλητές οι οποίες συνδέονται και αλληλοεξαρτώνται. Όπως τονίζει ο ίδιος «*τα τρία συστήματα* (τομέας, περιοχή, άτομο) *αντιπροσωπεύουν τρεις "στιγμές" της ίδιας της δημιουργικής διαδικασίας*» (Csikszentmihalyi, 1988, σ.329).

Για μια βαθιά γνώση ενός πολυδιάστατου ζητήματος όπως η δημιουργικότητα προφανώς δεν είναι αρκετή μόνο η έρευνα στο χώρο της μουσικής, έστω και αν μιλάμε για μουσική δημιουργικότητα. Θα πρέπει να ανατρέξει κανείς και σε άλλους τομείς όπως η ιστορία της επιστήμης, η ιστορία των ιδεών, η γνωσιακή επιστήμη, η τεχνητή νοημοσύνη, η οργανωτική (organizational) κοινωνιολογία κ.α., οι οποίοι, αν και ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλον, θα μπορούσαν να «φωτίσουν» πολλές πτυχές της

δημιουργικής διαδικασίας έτσι ώστε με κάποιο τρόπο να γίνουν κατανοητές και κυρίως εφαρμόσιμες στην πράξη.

Μια ενδιαφέρουσα θεωρία που διατυπώθηκε το 1988 από τον Sloboda είναι αυτή της «πολιτισμοποίησης» (enculturation), της σταδιακής δηλαδή εσωτερίκευσης πολιτισμικών πρακτικών. Αναφέρεται στη μουσική ανάπτυξη που λαμβάνει χώρα χωρίς συνειδητή προσπάθεια, ως αποτέλεσμα της αυθόρμητης αλληλεπίδρασης ενός παιδιού με ένα κοινό σύνολο μουσικής εμπειρίας που παρέχεται από τον πολιτισμό. Η πολιτισμοποίηση στηρίζεται επίσης σε ένα σύνολο πρωτόγονων ικανοτήτων και αντιλήψεων παρόντων στη γέννηση (ή σύντομα κατόπιν), καθώς επίσης και στο γρήγορα μεταβαλλόμενο γνωστικό σύστημα του παιδιού. Η θεωρία του Sloboda υποστηρίζει ότι στο δυτικό πολιτισμό αυτές οι πρακτικές αναπτύσσονται σταδιακά από τη στιγμή που γεννιέται ένα παιδί μέχρι να γίνει περίπου δέκα ετών. Μετά από αυτό, η διαδικασία της πολιτισμοποίησης φθίνει και μεγαλύτερο ρόλο θεωρείται ότι διαδραματίζει η μουσική κατάρτιση.

Όλες οι προαναφερθείσες έρευνες αφορούν τη δημιουργικότητα – κυρίως σε μικρά παιδιά – στα πλαίσια των δυτικών κοινωνιών. Τα τελευταία χρόνια όμως πραγματοποιούνται ενδιαφέρουσες διαπολιτισμικές μελέτες με αντικείμενο τη δημιουργικότητα. Μία από αυτές εκφράζει τη θέση ότι «*οι προσεγγίσεις των ανατολικών κοινωνιών στη δημιουργικότητα τείνουν να είναι περισσότερο "δαισθητικές", ενώ οι δυτικές προσεγγίσεις στη δημιουργικότητα τείνουν να είναι περισσότερο "λογικές"*» (Wonder & Blake, 1992, σ.174). Έρευνες σε ~~σε φύλες όπως αυτή~~ <sup>σε φύλες όπως αυτή</sup> του Ταοισμού (Kuo, 1996) αλλά και σε σπουδαστές της Κίνας σε σύγκριση με αμερικανούς (Li & Shallcross, 1992) έχουν καταδείξει ομοιότητες αλλά και διαφορές σε σχέση με τα συστήματα που χρησιμοποιούνται στους δυτικούς πολιτισμούς. Γενικότερα, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη δημιουργικότητα σε μη – δυτικές κοινωνίες, όπως η Ινδία, η Κίνα, το Ιράν, η δυτική Αφρική, η Γιουγκοσλαβία και το Βιετνάμ (Campbell & Teicher, 1997) έχουν δείξει ότι:

1. Ο αυτοσχεδιασμός κυριαρχεί στη δημιουργική διαδικασία και στα δημιουργικά προϊόντα στις μη - δυτικές χώρες.
2. Οι μουσικές διαδικασίες κατάρτισης των μη-δυτικών χωρών είναι εντελώς διαφορετικές από εκείνες της δυτικής κλασικής παράδοσης, στο ότι η ακουστική κατάρτιση κυριαρχεί στις πρώτες ενώ η μουσική σημειογραφία κυριαρχεί στις τελευταίες.
3. Οι μουσικοί μη-δυτικών χωρών μαθαίνουν το σκελετό διαφόρων μουσικών μορφών οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά τον αυτοσχεδιασμό.
4. Ένας συνδυασμός ακουστικής αναπτυξιακής ικανότητας της δημιουργικής δυνατότητας είναι το κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα που βρίσκεται μεταξύ του αυτοσχεδιασμού των μουσικών της Ινδίας, της νότιας Σαχάρας Αφρικής και του Βιετνάμ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### Αξιολόγηση – Μετρήσεις και Τεστ δημιουργικότητας

#### 4.1 Αξιολόγηση μουσικών δραστηριοτήτων

Ένα μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας με τη δημιουργικότητα στη μουσική έχει αφιερωθεί στην εκτίμηση και την αξιολόγηση της δημιουργικότητας, κυρίως μέσω δύο μουσικών δραστηριοτήτων: της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού. Αν και πολλές θεωρητικές και πρακτικές μελέτες έχουν γίνει με διαφόρων τύπων μετρήσεις και τεστ, θα ήταν παράτολμο να ισχυριστούμε ότι συνάγουμε πάντα ασφαλή αποτελέσματα ή ότι οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι είναι οι ορθότερες για κάθε περίπτωση. Τόσο η ίδια η δημιουργικότητα που ούτως ή άλλως ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο κατά περίπτωση όσο και ο τομέας της σύνθεσης που παρουσιάζει τις δικές του ιδιομορφίες καθιστούν το ζήτημα της μέτρησης και γενικότερα της αξιολόγησης περίπλοκο αλλά και επισφαλές. Απαιτείται επομένως μεγάλη προσοχή από τους ερευνητές γιατί πάντα τίθεται το θέμα της εγκυρότητας και ορισμένες φορές και η άσκοπη έκθεση των παιδιών<sup>2</sup> σε μη χρήσιμες διαδικασίες, συχνά χωρίς ουσιαστικό ή με «κατευθυνόμενο» από τους ερευνητές στόχο.

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει προχωρήσει δίνοντας όλο και περισσότερα παραδείγματα για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας κυρίως στο σχολικό περιβάλλον, χωρίς φυσικά να έχει καταλήξει σε μια απάντηση ή σε απόλυτα αποτελέσματα. Μέσα όμως από τις απόπειρες αυτές προκύπτουν αρκετά εύλογα ερωτήματα που ίσως βοηθήσουν στο εκπαιδευτικό έργο προς όφελος διδασκόντων και διδασκομένων: μπορεί η δημιουργικότητα – όσο αφορά στις συνθετικές ικανότητες των παιδιών – να μετρηθεί, και αν ναι, με ποιους τρόπους; Σύμφωνα με ποιες παραμέτρους και ποιους περιορισμούς – εάν υπάρχουν – θα μπορούσε αυτό να είναι εφικτό; Μπορεί ένα θέμα με τόσο υποκειμενικό χαρακτήρα να μετρηθεί και να αξιολογηθεί με αντικειμενικά κριτήρια; Ποιοι θα πρέπει να είναι οι συνθετικοί στόχοι που κάθε φορά τίθενται; Ίσως το πιο σημαντικό ζήτημα που πρέπει να τεθεί είναι αυτό της αξιοποίησης των όποιων σχετικών μετρήσεων σε εκπαιδευτικό και διδασκαλικό επίπεδο. Αν θεωρηθεί ότι οι μετρήσεις μπορούν να αποφέρουν έγκυρα αποτελέσματα, μπορούν να γίνουν σημαντικά εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών μουσικής. Οι μετρήσεις, συνεπώς, δεν προσφέρουν μόνο μια θετική απάντηση στο ερώτημα του κατά πόσο μπορεί να είναι μετρήσιμη η δημιουργική σκέψη και έκφραση των παιδιών, αλλά μπορούν να ενθαρρύνουν ταυτόχρονα και την ανάπτυξη στρατηγικών και κατευθυντήριων γραμμών, έτσι ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να πλησιάσουν το στόχο τους με όσο το δυνατό πιο ουσιαστικό τρόπο.

---

<sup>2</sup> Παιδιών και όχι υποκειμένων, ένας όρος που συνηθίζεται να αναφέρεται κυρίως σε πειραματικές μελέτες. Στην παρούσα εργασία προτιμήθηκε να μη χρησιμοποιηθεί, όσο δόκιμος μπορεί να είναι γιατί παραπέμπει σε κάτι απρόσωπο και όχι απόλυτα αντιπροσωπευτικό στις εδώ χρήσεις της ονομασίας του

Με γνώμονα την αρχή αυτή έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα και τεστ μετρήσεων από αξιολογούς ερευνητές για τη μέτρηση της δημιουργικότητας. Πρέπει να σημειωθεί εντούτοις, ότι όλες οι μετρήσεις για τη μουσική δημιουργικότητα που έχουν επινοηθεί έχουν συγκεκριμένους στόχους. Είναι λογικό λοιπόν οι παράγοντες αυτοί να διαμορφώνουν και τις ανάλογες απαντήσεις· ως εκ τούτου καμία μέθοδος δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πανάκεια για το εξεταζόμενο ζήτημα, καμία μέτρηση δεν καλύπτει τον τομέα αυτό καθολικά και κανένα αποτέλεσμα δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να «αναιρεθεί» ή να αμφισβητηθεί από κάποιο άλλο. Είναι απαραίτητο άλλωστε να διευκρινίζεται κάθε φορά το είδος της μέτρησης – μια γενικότερη κατηγοριοποίηση είναι π.χ. αυτή των ποιοτικών και ποσοτικών μετρήσεων – ώστε να είναι σαφές εκ των προτέρων το τι αναμένεται και με ποια κριτήρια θα πρέπει να εξετάσουμε την αξιοπιστία των τελικών ευρημάτων.

## 4.2 Διαδικασία

Το πιο διαδεδομένο τεστ για τη δημιουργική ικανότητα στη μουσική είναι η *Μέτρηση της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική* (Measurement of Creative Thinking in Music ή MCTM) του Webster, και έχει αποτελέσει το πρότυπο για πολλές μεταγενέστερες έρευνες. Το συγκεκριμένο μοντέλο θα αναθεωρηθεί, εμπλουτιστεί και αναδιατυπωθεί αρκετές φορές από τον ίδιο το δημιουργό του με τελική σχηματοποιημένη μορφή το 2003 ως «Μοντέλο της Δημιουργικής Νοητικής Διεργασίας στη Μουσική» (*Model of Creative Thinking Process in Music*). Οι προσθήκες που έγιναν δίνουν πραγματικά την εικόνα ενός ολοκληρωμένου μοντέλου με τη συμμετοχή όλων εκείνων των παραγόντων που αλληλεπιδρούν ώστε να παραχθούν δημιουργικά προϊόντα μέσω μιας ανεπτυγμένης διεργασίας της σκέψης.

Το τεστ σχεδιάστηκε αρχικά (Webster, 1987a) για παιδιά ηλικίας 6 με 10 ετών για μια σειρά μελετών χρησιμοποιώντας τρία σετ οργάνων: ένα σφαιρικό σφουγγάρι που χρησιμοποιήθηκε για να παίζει κανείς clusters στο πιάνο, ένα μικρόφωνο κρεμασμένο πάνω από το πιάνο και συνδεδεμένο με έναν ενισχυτή, και ένα σετ από ξύλινα ηχεία. Υπήρξε μια περίοδος προετοιμασίας που δε βαθμολογήθηκε αλλά σχεδιάστηκε για την εξοικείωση των μαθητών με απλές τεχνικές, απαραίτητες για το παίξιμο των οργάνων. Ολόκληρη η εργασία βιντεοσκοπήθηκε διακριτικά και βαθμολογήθηκε αργότερα, ενώ η μέτρηση απαιτήσε από το κάθε παιδί να χειριστεί το υλικό του περίπου 20 – 25 λεπτά.

Υπήρξαν δέκα εργασίες που βαθμολογήθηκαν, χωρισμένες σε τρία μέρη: τον πειραματισμό (experimentation), την εφαρμογή (application) και την σύνθεση (*synthesis*). Χρησιμοποιώντας τα όργανα υπό συγκεκριμένες οδηγίες, με διάφορους συνδυασμούς, και με κλιμακούμενη πορεία από άποψη δυσκολίας εκτέλεσης των στόχων, τα παιδιά εξετάστηκαν ξεχωριστά για τις τρεις παραπάνω παραμέτρους, ενώ τα αποτελέσματα των κριτών βασίστηκαν σε τέσσερις κύριους παράγοντες:

1. τη μουσική ευρύτητα (musical extensiveness) – το σύνολο του χρόνου που περιλαμβάνεται στις δημιουργικές εργασίες
2. τη μουσική ευελιξία (musical flexibility) – ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιούνται οι μουσικές παράμετροι όπως ο τόνος (ψηλά–χαμηλά), το τέμπο (γρήγορα–αργά) και οι δυναμικές (δυνατά–σιγανά)
3. τη μουσική πρωτοτυπία (musical originality) – ο βαθμός στον οποίο η απάντηση είναι ασυνήθιστη ή μοναδική από μουσικής και εκτελεστικής πλευράς, και
4. τη μουσική σύνταξη (musical syntax) – ο βαθμός στον οποίο η απάντηση είναι λογική και έχει μουσικό νόημα.

Η μουσική ευρύτητα και η ευελιξία μετρήθηκαν αντικειμενικά με τον υπολογισμό των δευτερολέπτων, και η μουσική πρωτοτυπία και η σύνταξη εκτιμήθηκαν από μια ομάδα κριτών, ενώ κρίθηκε απαραίτητη η παρουσία ενός παρατηρητή. Οι κλίμακες αξιολόγησης βασίστηκαν σε ανεπτυγμένα κριτήρια και χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των παραπάνω παραγόντων.

Το ζήτημα της αξιοπιστίας των δεδομένων που προκύπτει αντιμετωπίστηκε στο MCTM μέσω του υπολογισμού της διυποκειμενικής αξιοπιστίας (interjudge reliability) για τους παράγοντες της πρωτοτυπίας και της σύνταξης με ένα φάσμα συντελεστών από .53 μέχρι .78, και μέσο όρο .70. Η διυποκειμενική αξιοπιστία μετρήθηκε με βάση τη μορφή των συντελεστών του Cronbach Alpha, κινούμενη από .45 μέχρι .80 και μέσο όρο .69, ενώ η αξιοπιστία των επαναληπτικών τεστ υπέδειξε μια έκταση συντελεστών μεταξύ .56 και .79 με μέσο όρο .76.

Τα αποτελέσματα, βασισμένα στην εφαρμογή του τεστ σε περισσότερα από τριακόσια παιδιά, ήταν ενθαρρυντικά. Η ανάλυση έδειξε ότι ο κάθε ένας από τους τέσσερις αυτούς παράγοντες συνέβαλε ενδεικτικά σε δύο γενικούς παράγοντες οι οποίοι αντιπροσώπευαν τη θεωρητική ύπαρξη της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης. Από τα στοιχεία αξιοπιστίας και εγκυρότητας που προέκυψαν φαίνεται ότι οι απαντήσεις των παιδιών χαρακτηρίζονται από συνέπεια και το περιεχόμενο των στόχων τους είναι κατάλληλο. Από τον συσχετισμό μεταξύ των μετρήσεων της μουσικής ικανότητας και της μέτρησης MCTM προέκυψαν λίγα δεδομένα που έρχονται σε συμφωνία για την αξιολόγηση. Το μοντέλο του Webster δεν αξιολογεί τις ίδιες ικανότητες με αυτές που εμφανίζονται στα παραδοσιακά τεστ δεξιότητας (που μετρούν μελωδικά και ρυθμικά στοιχεία), και δε σχετίζεται με οποιοδήποτε στατιστικό βαθμό. Άλλη επίσης ουσιαστική διαφορά με αυτά τα τεστ είναι ότι η μέτρηση MCTM δεν ταυτίζεται με την έννοια της γενικής νοημοσύνης ούτε τα αποτελέσματά της ομαδοποιούνται σύμφωνα με διαφορές στο φύλο, την καταγωγή ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Η συγκεκριμένη μέτρηση επιβεβαιώθηκε εν μέρει από τον Baltzer (1990), ο οποίος εντούτοις, μέσω της ανάλυσης, δε βρήκε αποτελέσματα που να υποστηρίζουν την παρουσία των δυο γενικών

παραγόντων (συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη), ενώ από τη μέτρηση της Wang<sup>3</sup> (1985) προκύπτει ότι χρειάζεται περισσότερη έρευνα και επανεξέταση του MCTM ώστε να είναι μια μέτρηση εύχρηστη, να βελτιωθεί το σύστημα βαθμολόγησης, και να πιστοποιηθεί η εγκυρότητα της μέτρησης πριν αυτή κοινοποιηθεί.

Λόγω της ευρείας χρήσης της συγκεκριμένης μέτρησης, της αποτελεσματικότητάς της στον τομέα που αναφέρεται, αλλά και ορισμένων παραλείψεων ή κενών που ενδεχομένως να υπήρχαν, ο Webster προχώρησε τα επόμενα χρόνια (1989, 1994, 2003<sup>4</sup>) στο σχεδιασμό ενός πλήρους εννοιολογικού μοντέλου της δημιουργικής σκέψης στη μουσική, το οποίο ονομάστηκε MCTM-II. Σύμφωνα με το μοντέλο, η φύση της δημιουργικής διαδικασίας εξαρτάται από ορισμένες διευκολυντικές δεξιότητες (μουσικές ικανότητες, εννοιολογική κατανόηση, δεξιοτεχνία και αισθητική ευαισθησία) και από τις κατάλληλες συνθήκες (κίνητρο, υποσυνείδητη φαντασία, ενθαρρυντικό περιβάλλον και διάφορα γνωρίσματα προσωπικότητας). Ο Webster θεωρεί ότι η δημιουργική διαδικασία εναλλάσσεται μεταξύ των δύο τύπων σκέψης, της συγκλίνουσας και της αποκλίνουσας, των οποίων η μετακίνηση εμφανίζεται καθώς κανείς προχωρά μέσω τεσσάρων σταδίων, γνωστών από τον Wallas (1926): (α) της προετοιμασίας, (β) της επώασης, (γ) της έκλαμψης και, (δ) της επαλήθευσης.

Το τεστ MCTM έχει προσφέρει πολλά νέα στοιχεία στην έρευνα της δημιουργικής σκέψης. Βέβαια ο Webster είναι επηρεασμένος από παλαιότερες μελέτες· εκτός από τα στάδια του Wallas, σαφείς επιρροές δείχνει να έχει και από τις μετρήσεις του Torrance (1974), οι οποίες είναι γνωστές ως TTCT (Torrance Tests of Creative Thinking). Αυτά είναι ευρύτατα χρησιμοποιούμενα τυποποιημένα τεστ της δημιουργικής σκέψης – και όχι συγκεκριμένα της μουσικής δημιουργικής σκέψης – τα οποία με τη σειρά τους προέκυψαν από το πρότυπο διάνοησης ή S(O)I του Guilford. [(*Structure of Intellect*), Guilford, 1967]. Τα TTCT είναι τεστ τύπου «χαρτί και μολύβι» που προέρχονται από λεκτικές και σχηματικές εκδοχές, για κάθε μία από τις οποίες τα παιδιά καλούνται να υποθέσουν τις αιτίες ή τις συνέπειες, να παρέχουν ιδέες για τη βελτίωση προϊόντων ή να προτείνουν ασυνήθιστες λύσεις σε ποικίλα προβλήματα. Οι απαντήσεις πάντα αξιολογούνται με γνώμονα τους τέσσερις προαναφερθέντες παράγοντες: της ευφράδειας, της ευελιξίας, της πρωτοτυπίας και της επεξεργασίας<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Wang's *Measures of Creativity In Sound and Music* ή MCSM. Αυτή η μέτρηση έχει χρησιμοποιηθεί από τον Baltzer με τη δημοσίευση δύο μελετών (Baltzer, 1988, 1990). Η μέτρηση έχει σχεδιαστεί για παιδιά ηλικίας 3-8 χρονών και συνίσταται από τέσσερις δραστηριότητες που παρέχουν στοιχεία σχετικά με τη μουσική ευφράδεια και τη μουσική φαντασία

<sup>4</sup> Το μοντέλο του Webster (2003) υπάρχει στο σχετικό σύγγραμμά της Hickey δημοσιευμένο από τη MENC (Hickey, 2003, σ.60)

<sup>5</sup> το πρώτο και το τέταρτο στάδιο παρουσιάζουν μια διαφοροποίηση σε σχέση με το MCTM σε ένα μόνο σημείο. Ο Torrance προτείνει την ευφράδεια (fluency), δηλ. την ποσότητα των απαντήσεων, ενώ ο Webster τη μουσική ευρύτητα (extensiveness) με παρόμοια πάντως έννοια, αντίστοιχα την επεξεργασία (elaboration) για τις λεπτομέρειες που δίνονται στην απάντηση αντί της σύνταξης – ο βαθμός στον οποίο η απάντηση είναι εγγενώς λογική και έχει μουσικό νόημα

Συνεχίζοντας να εξελίξει το μοντέλο του για τη δημιουργική σκέψη, ο Webster (1992, 1994) περιγράφει την περίπλοκη δημιουργική διαδικασία, η οποία ξεκινά με μια ιδέα ή μια πρόθεση και καταλήγει σε ένα δημιουργικό προϊόν. Όπως και νωρίτερα, τονίζονται ιδιαίτερως και τώρα τα στοιχεία των βοηθητικών ικανοτήτων και του πρόσφορου περιβάλλοντος που πρέπει να διαθέτει κανείς· το μοντέλο επομένως θα μπορούσαμε να πούμε ότι εστιάζει και στο προϊόν αλλά και στη διαδικασία - κυρίως στην τελευταία. Στην τελική του πλέον μορφή (2003), το μοντέλο παρουσιάζει τη δημιουργική διαδικασία να περιλαμβάνει στάδια που είναι *δυναμικά* και, κατά περιόδους, μη γραμμικά, αλληλοεξαρτώμενα, με κεντρικό πυρήνα τη μετακίνηση μεταξύ της συγκλίνουσας και της αποκλίνουσας σκέψης.

Μια νέα αντίληψη της ψυχολογίας για τη δημιουργικότητα θεωρεί την τελευταία ως μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (*problem – solving*). Ο όρος που χρησιμοποιείται συχνά από τη μουσική παιδαγωγική πρακτικά σημαίνει την επίτευξη μιας μουσικής πράξης (π.χ. της σύνθεσης) μέσω της εύρεσης (*problem finding*) και κατόπιν της λύσης ενός προβλήματος (*problem solving*). Το πρόβλημα μπορεί να θέσει είτε ο δάσκαλος στο μαθητή είτε ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του. Η συγκεκριμένη διαδικασία συνήθως περιλαμβάνει διαδοχικά στάδια που είναι – κατά σειρά – η αντίληψη, ο καθορισμός, η διευκρίνιση ή η κατανόηση του προβλήματος και η τελική λύση του, που προκύπτει κυρίως μέσω της αποκλίνουσας σκέψης. Έτσι παράγονται και αξιολογούνται διάφορες λύσεις, οι οποίες θα συγκλίνουν στην τελική λύση του προβλήματος, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες καταστάσεις (Davis, 1986. Guilford, 1977. Sternberg, 1999. Webster, 1987a, 1987b). Αυτή η άποψη υποστηρίζει τον ορισμό που διατύπωσαν κάποιοι θεωρητικοί για την καλλιτεχνική δημιουργικότητα στην παραγωγή των αισθητικών κρίσεων κατά τη διάρκεια του χειρισμού του μέσου: μια αλληλεπίδραση της παραγωγής (*making*) και της θεωρητικής αντίληψης· αυτό περιλαμβάνει μια «εσωτερική» συμμετοχή στην έρευνα για τη λύση του προβλήματος. Κατά συνέπεια, η ιδέα παίρνει μορφή κατά τη διάρκεια της προσπάθειας που απαιτείται για να λυθούν τα προβλήματα που τίθενται μέσω μιας σειράς διαδοχικών προσεγγίσεων (Abbs, 1987. Amabile & Gitomer, 1984. Ross, 1989. Robinson, 2001).

Με εκτενή έρευνα που εξέτασε την αποκλίνουσα, παραγωγική (ή επινοητική) σκέψη, ο Webster έχει κάνει τουλάχιστον τρεις σημαντικές προτάσεις για την εκπαίδευση και την ψυχολογία της μουσικής που είναι σχετικές σε αυτό το πλαίσιο:

- την ανάγκη να γίνουν κατανοητές οι πραγματικές γνωστικές διαδικασίες των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που είναι πιο παραγωγικές στη φύση
- την ανάπτυξη περισσότερο νατουραλιστικών μελετών για τη μουσική που κάνουν τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων (των μελετών) που εστιάζουν στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης στη μουσική, και



- την έμφαση στη διεύρυνση της αξιολόγησης των μουσικών επιτευγμάτων και ειδικά σε εκείνες τις προσπάθειες που γίνονται για να δημιουργήσουμε και να αξιολογήσουμε τους φακέλους εργασιών των μαθητών.

Πολλοί μελετητές και παιδαγωγοί έχουν συμφωνήσει – πλήρως ή μερικώς – με τα στάδια που προτείνει ο Wallas, με πληρέστερο το μοντέλο του Webster. Μεταξύ αυτών, ο Sessions (1970) που έγραψε ότι κατά τη σύνθεση μουσικής υπάρχει μια υποσυνειδητή φάση (προετοιμασία) και μια συνειδητή φάση επεξεργασίας και ανάπτυξης των μουσικών ιδεών (επώαση) μέσω της εφαρμογής μουσικών αρχών όπως η ένωση, η αντίθεση και η ισορροπία. Καθώς οι συνθέτες δουλεύουν, οι σχέσεις μεταξύ των μερών και του συνόλου της σύνθεσης τελικά αποσαφηνίζονται (έκλαμψη), και ο συνθέτης αξιολογεί την εργασία (επαλήθευση). Οι συνεντεύξεις που έχει πάρει ο Bennett (1976) από οκτώ συνθέτες οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός μοντέλου της μουσικής σύνθεσης που χαρακτηρίζεται από μια παρόμοια ακολουθία. Σύμφωνα με τον Bennett η σύνθεση αρχίζει με την ανακάλυψη μιας ιδέας (προετοιμασία) η οποία επεκτείνεται έπειτα σε ένα πρώτο σχέδιο (επώαση). Αυτό ακολουθείται από μια περίοδο επεξεργασίας και βελτίωσης του σχεδίου (έκλαμψη), καταλήγοντας σε ένα τελικό σχέδιο με πιθανές αναθεωρήσεις (επαλήθευση).

Σε αντίθεση με τους υπέρμαχους της υπόθεσης Webster, η εγκυρότητα αυτής της προσέγγισης αμφισβητήθηκε και δέχτηκε ισχυρή κριτική από όσους πίστευαν ότι τα εργαλεία που μετρούν τους συγκλίνοντες και αποκλίνοντες παράγοντες μετρούν μόνο αυτούς και όχι απαραίτητα τη γνήσια δημιουργικότητα (Perkins, 1988. Hocevar & Bachelor, 1989. Brown, 1989. Amabile, 1996. Plunker & Runco, 1998. Plunker & Renzulli, 1999). Η κύρια κριτική ήταν ότι οι θεωρητικές έννοιες για τις διάφορες μετρήσεις μουσικής σκέψης επικυρώθηκαν μέσω εξειδικευμένων τεστ, αλλά ποτέ έναντι οποιασδήποτε εξωτερικής μέτρησης της δημιουργικής παραγωγικότητας. «*Το βασικό πρόβλημα φαίνεται να είναι ότι τα τεστ δημιουργικότητας είχαν μόνο φαινομενική δομική εγκυρότητα και σίγουρα όχι εγκυρότητα κριτηρίου*» (Brown, 1989, σ.8). Επιπλέον, αυτά τα τεστ τύπου «μολύβι και χαρτί» δεν καλύπτουν τις μεγαλύτερες και τις πιο σύνθετες περιπτώσεις πραγματικών δημιουργικών προσπαθειών.

Μία σημαντική για την εποχή της μελέτη που στηρίζεται επίσης σε στάδια και σχετίζεται με τις συνθετικές δραστηριότητες των παιδιών, ιδωμένες και από την πλευρά του προϊόντος και της διαδικασίας, είναι αυτή του John Kravits (1989). Ο ίδιος θεωρεί σκόπιμη τη διάκριση της σύνθεσης μεταξύ της διαδικασίας και του προϊόντος της σύνθεσης, ώστε να είναι εμφανές σε τι ακριβώς αναφέρεται όταν χρησιμοποιεί τη λέξη «σύνθεση» - κάτι που πρέπει να προσδιορίζεται από κάθε μελέτη σχετική με τη σύνθεση.

Ο σκοπός της μελέτης του Kravits ήταν να εξετάσει τη χρήση τριών διεργασιών, τις οποίες ο ερευνητής έκρινε καίριες ώστε το τελικό προϊόν να θεωρείται ολοκληρωμένο και να μπορεί να

ονομαστεί σύνθεση. Οι τρεις αυτές διεργασίες είναι η εξερεύνηση, η ανάπτυξη και η επανάληψη, με την προσθήκη μιας τέταρτης που ο Kratus θεωρεί εξίσου σημαντική: τη σιωπή. Στην έρευνα αυτή παιδιά διαφορετικών ηλικιών, φύλου και επιπέδων ικανότητας ασχολήθηκαν με τη σύνθεση μιας μελωδίας σε ένα ηλεκτρικό πιάνο.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αναφέρονται σε δύο μέρη: στις διαφορές της χρήσης του χρόνου σύνθεσης που έκαναν τα παιδιά και στην εξέταση των συστατικών της συνθετικής διαδικασίας που χρησιμοποιούνται όταν τα παιδιά παράγουν πανομοιότυπα τραγούδια. Αυτό γίνεται με τη σύγκριση του χρονικού διαστήματος που χρησιμοποιείται στην εξερεύνηση, την ανάπτυξη, την επανάληψη και τη σιωπή για εκείνα τα παιδιά που κατάφεραν να συνθέσουν με επιτυχία και να επαναλάβουν ένα τραγούδι στο χρονικό διάστημα που τους δόθηκε, με τα παιδιά που δεν ολοκλήρωσαν τη δοκιμασία.

Στην έρευνα συμμετείχαν εξήντα παιδιά διαφορετικών ηλικιών (7, 9 και 11 ετών) και διαφορετικού φύλου, τα οποία άνηκαν σε τάξεις γενικής μουσικής παιδείας και χωρίς καμία προγενέστερη εμπειρία με το χρησιμοποιούμενο όργανο. Το κάθε παιδί εξετάστηκε ξεχωριστά και μετά από μια μικρή περίοδο εξοικείωσης με το όργανο άρχισε η καταγραφή όλης της διαδικασίας, η οποία ήταν δεκάλεπτη για όλους. Μέσα στο διάστημα αυτό ζητήθηκε από τα παιδιά να συνθέσουν ένα καινούριο κομμάτι στο πιάνο χρησιμοποιώντας μόνο τις «άσπρες» νότες και με εναρκτήρια νότα το μεσαίο Ντο. Μέσα στα δέκα αυτά λεπτά θα έπρεπε να παίξουν το τελικό προϊόν τους και να το επαναλάβουν πανομοιότυπα άλλες δύο φορές. Οι περιορισμοί αυτοί στόχευαν στο να βοηθήσουν τα παιδιά να εστιάσουν στη δημιουργία μουσικής: σύμφωνα με τις οδηγίες του Regelski «*εάν επιτρέπεται ελεύθερα μεγάλη δυνατότητα επιλογής...οι σπουδαστές μπορούν γρήγορα να χαθούν, να σπαταλήσουν το χρόνο ή να χάσουν το ενδιαφέρον τους ελλείψει καθοδήγησης*» (Regelski, 1981, σ.24). Στη μελέτη χρησιμοποιήθηκε μια ομάδα έμπειρων κριτών για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και πάρθηκαν όλα τα απαραίτητα μέτρα για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της αξιολόγησης.

Τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζουν ενδιαφέρον και στα δύο προς εξέταση στοιχεία: τις διαφορές στην ηλικία και το φύλο και τη δυνατότητα της πιστής αναπαραγωγής των τραγουδιών των παιδιών - σε συνάρτηση πάντα με τα τέσσερα στάδια κατά τη διάρκεια της σύνθεσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχουν διαφορές στις στρατηγικές των παιδιών για τη σύνθεση της μουσικής κατά την εναλλαγή των σταδίων. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν από την ηλικία των 7 ως τα 11 χρόνια τα στάδια της ανάπτυξης και της επανάληψης συναντιούνται περισσότερο στις συνθετικές διαδικασίες. Τα παιδιά επτά ετών συνέθεσαν αρχικά με τη δοκιμή μιας νέας μουσικής ιδέας μετά από μια άλλη (εξερεύνηση). Η αναφορά σε προηγούμενες μουσικές ιδέες ήταν σπάνια, όπως φαίνεται από το μικρό χρονικό διάστημα που τα επτάχρονα παιδιά χρησιμοποίησαν για να τροποποιήσουν τις ιδέες τους (ανάπτυξη) ή να τις επαναλάβουν. Με άλλα λόγια, η δημιουργική πράξη της σύνθεσης για

τα επτάχρονα παιδιά παρουσιάζει μεγάλη ομοιότητα με την πράξη του αυτοσχεδιασμού. Τα παιδιά αυτά χρησιμοποίησαν το χρόνο τους περισσότερο για να ερευνήσουν νέες ιδέες παρά για να επεξεργαστούν ορισμένες από αυτές έτσι ώστε να κατασκευάσουν μια αυστηρά δομημένη σύνθεση.

Οι άλλες δύο ηλικιακές κατηγορίες χρησιμοποίησαν περισσότερο το στάδιο της ανάπτυξης και σαφώς λιγότερο το στάδιο της εξερεύνησης, ενώ επικεντρώθηκαν κυρίως στη διαδικασία της επανάληψης του κομματιού τους (κυρίως τα εντεκάχρονα παιδιά). Τα τελευταία αποτελέσματα υπονοούν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούν συνθετικές διαδικασίες που είναι παρεμφερείς με εκείνες που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι συνθέτες (Bennett, 1976. Reitman, 1965. Sessions, 1970. Sloboda, 1985) και ότι τα παιδιά όπως και οι ενήλικες ερευνούν, αναπτύσσουν και επαναλαμβάνουν τα μουσικά σχέδια συνθέτοντας (Kratus, 1989, σ.17).

Μία ακόμη παρατήρηση που προκύπτει από τη μελέτη του Kratus είναι ότι τα μεγαλύτερα παιδιά μετακινούνται από μια διαδικασία σε μια άλλη υπογραμμίζοντας πρώτα την εξερεύνηση, έπειτα την ανάπτυξη και τελικά την επανάληψη. Τα στοιχεία αυτά υποστηρίζουν τρία από τα στάδια του μοντέλου του Webster: η έμφαση των παιδιών στην εξερεύνηση στην αρχή της περιόδου της σύνθεσης είναι ενδεικτική της προετοιμασίας· η έμφαση έπειτα στην ανάπτυξη είναι ενδεικτική της επώασης και η έμφαση στην επανάληψη προς το τέλος της περιόδου είναι ενδεικτική της επαλήθευσης. Τα δεδομένα αυτά, εντούτοις, δεν υπονοούν ότι τα στάδια αυτά είναι απολύτως διακριτά και καθορισμένα. Τα παιδιά δεν μετακινήθηκαν ξαφνικά από την εξερεύνηση στην ανάπτυξη και την επανάληψη. Μάλλον «ανέμιξαν» τις διαδικασίες, εκ των οποίων η κάθε μια επικρατούσε σε διαφορετικά χρονικά σημεία.

Ο Kratus τονίζει ότι τα παιδιά που στρέφονται περισσότερο στο στόχο του να δημιουργήσουν ένα ενιαίο προϊόν παρά στο να ερευνήσουν νέους ήχους, τείνουν να δημιουργήσουν ένα *προσανατολισμένο προϊόν*. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά που δεν μπόρεσαν να ξαναπαιξουν πανομοιότυπα τα τραγούδια τους έπαιξαν τη μια μουσική ιδέα μετά από μια άλλη και δε χρησιμοποίησαν την επανάληψη αποτελεσματικά. Αυτά τα παιδιά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι κινήθηκαν σε μια *προσανατολισμένη διαδικασία* (Kratus, 1989, σ.18), που σημαίνει ότι η διαδικασία της εξερεύνησης νέων ήχων κυριάρχησε έναντι της δημιουργίας ενός ενιαίου προϊόντος. Αυτή η πρόταση σημαίνει ότι η εκμάθηση της σύνθεσης ενός τραγουδιού απαιτεί μια αντίληψη της σπουδαιότητας της επανάληψης των μουσικών ιδεών.

Σε μια μεταγενέστερη συγκριτική μελέτη, ο Kratus (1991) διαχώρισε τα παιδιά που συμμετείχαν σε δύο ομάδες ανάλογα με την αποδοτικότητά τους: την ομάδα *υψηλής δημιουργικότητας* και την ομάδα *χαμηλής δημιουργικότητας*. Κατόπιν εξέτασε τα μουσικά στοιχεία της συνθετικής διαδικασίας των παιδιών και σύγκρινε αυτά τα στοιχεία μεταξύ των ιδιαίτερα επιτυχημένων και των λιγότερο επιτυχημένων ομάδων.

Με παρόμοιο σκεπτικό, η Maud Hickey (1995) σύγκρινε τα μουσικά δεδομένα παιδιών τετάρτης και πέμπτης τάξης δημοτικού μεταξύ των ομάδων υψηλής και χαμηλής δημιουργικότητας κατά τη διαδικασία της εξερεύνησης. Βρέθηκαν ευδιάκριτες διαφορές στο στάδιο αυτό αλλά δε βρέθηκε κανένας συσχετισμός μεταξύ των αποτελεσμάτων δημιουργικότητας αυτών των παιδιών και των αποτελεσμάτων από τις μετρήσεις με βάση το MCTM-II του Webster (1994).

Μια παρεμφερής μελέτη της πέντε χρόνια αργότερα (Hickey, 2001) με παρόμοια δεδομένα και ίδια μεθοδολογία έφερε σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα με τη μελέτη του 1995. Τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα υψηλής δημιουργικότητας πειραματίστηκαν περισσότερο και παρουσίασαν πιο ρευστά στυλ στις συνθετικές τους διαδικασίες από τα παιδιά της ομάδας χαμηλής δημιουργικότητας. Αναπτύχθηκαν και πειραματίστηκαν με ποικίλα μουσικά μοτίβα ενώ τα παιδιά της δεύτερης ομάδας έπαιζαν απλά, τυχαία, σύντομα και απροσδιόριστα μουσικά σχέδια. Επιπλέον, τα παιδιά της πρώτης ομάδας δεν παρουσίασαν τις συνθέσεις τους μέχρι τη μέση ή και το τέλος της διαδικασίας εξερεύνησής τους σε αντίθεση με τα μέλη της δεύτερης ομάδας που εμφάνισαν τις ιδέες των μουσικών συνθέσεών τους νωρίς στη διαδικασία. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα του Kratus (1989), μέσα από τα οποία διαπιστώθηκε ότι οι επιτυχέστεροι συνθέτες (εκτιμημένοι για τη δεξιότητα και την πιστή αναπαραγωγή των κομματιών τους) σταμάτησαν να εξερευνούν νωρίς στη διαδικασία τα μουσικά στοιχεία και άρχιζαν σχεδόν αμέσως τη σύνθεση. Αυτό φαίνεται λογικό από αυτήν την άποψη, εφόσον οι μαθητές εδώ εκτιμήθηκαν για την ικανότητα δεξιότητας και αντιγραφής και όχι ουσιαστικά για τη δημιουργικότητα· σ' αυτήν την περίπτωση επιτυχέστεροι θεωρούνται αυτοί που αρχίζουν τη σύνθεσή τους νωρίς στη διαδικασία, ενώ στην άλλη περίπτωση (Hickey) οι επιτυχημένοι «δημιουργικά» μαθητές θεωρούνται όσοι ακολουθούν την αντίθετη διαδικασία.

Ο Daignault (1997) ακολούθησε μια παρόμοια διαδικασία με την εξέταση των διαφορών που βρέθηκαν στους αυτοσχεδιαστικούς και συνθετικούς στόχους των παιδιών στο Midi· τα παιδιά χωρίστηκαν και σε αυτήν την έρευνα σε ομάδες «υψηλής» και «χαμηλής» δημιουργικότητας. Οι ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις αποκάλυψαν ότι ενώ οι ομάδες χαμηλής δημιουργικότητας έτειναν στην παραγωγή διαδικαστικά-προσανατολισμένων συνθέσεων, οι ομάδες υψηλής δημιουργικότητας συνέθεσαν μουσική προσανατολισμένη προς το τελικό αποτέλεσμα (προϊόν). Ο Daignault εντόπισε επίσης διαφορές μεταξύ των παιδιών σε μια ομάδα που εκτιμήθηκε για την υψηλή δεξιότητα των μελών της και σε μια ομάδα που εκτιμήθηκε για υψηλή δημιουργικότητα: η πρώτη ομάδα παράγαγε ένα μεγάλο μέρος του μουσικού υλικού που βρέθηκε στις ολοκληρωμένες συνθέσεις της με τη χρήση σημειογραφίας παρά με αυτοσχεδιαστικά μέσα όπως έκανε η δεύτερη ομάδα. Τόσο η Hickey όσο και ο Daignault ανακάλυψαν σαφείς διαφορές της προσανατολισμένης διαδικασίας<sup>6</sup> μεταξύ των ομάδων υψηλής και χαμηλής δημιουργικότητας.

---

<sup>6</sup> Βλ. Kratus (1989), σ.32

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο του Cleveland με συμμετοχή 22 παιδιών δευτέρας τάξης δημοτικού, όπως περιγράφει ο Ray Levi (1991), αποδεικνύει έμπρακτα την αντίθετη άποψη για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται από έρευνες σαν αυτές του Kratus, αν και παραμένει στην εξέταση της δημιουργικότητας των παιδιών μέσα από τις συνθετικές διαδικασίες. Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες σε ένα νατουραλιστικό περιβάλλον όπου θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις δυνατότητες ενός οργάνου και να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους, τονίζοντας τον μεγάλο ρόλο που παίζει το περιβάλλον και οι συνθήκες μέσα στις οποίες ένα παιδί μπορεί να συνθέσει. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, οι παράγοντες αυτοί δεν αποτελούν μόνο βοηθητικά στοιχεία για την επίτευξη κάποιου στόχου αλλά είναι απαραίτητοι και επηρεάζουν άμεσα τις διαδικασίες αλλά και τα τελικά προϊόντα κατά τη διάρκεια της εργασίας των παιδιών. Δεν είναι συνεπώς καθόλου τυχαίες όλες οι ρυθμίσεις των συνθηκών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, έτσι ώστε να προάγεται η συμμετοχή όλων χωρίς την απόσπαση της προσοχής που είναι συχνή σε τέτοιες ηλικίες. Στους μαθητές δόθηκαν ευκαιρίες σύνθεσης κατά τη διάρκεια καθημερινών περιόδων εργασίας ("Work Periods"). Κάποιοι από τους μαθητές - που είχαν χωριστεί σε ομάδες - βρίσκονταν σε συνθετικές διαδικασίες ή έπρεπε να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Οι υπόλοιποι προέβαιναν σε σχόλια ακούγοντας συγχρόνως την άλλη ομάδα χωρίς να την αποσπών από τις δραστηριότητές της. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στην έρευνα που αφορούσε τη σύνθεση μουσικών κομματιών τα παιδιά είχαν μια ανάλογη εμπειρία που πρόσφερε το διδακτικό πρόγραμμα του σχολείου. Αυτό αφορούσε την καταγραφή των σχολίων τους στο χαρτί, μετά από μελέτη της γλώσσας, κι έτσι ήταν εξοικειωμένα με τη γραπτή διαδικασία.

Στη μεθοδολογία περιλαμβανόταν η προσπάθεια αυτοσχεδιασμού ενός κομματιού από τα παιδιά στην πρώτη συνάντηση με σκοπό να μπορεί να παιχτεί από τον ερευνητή, ενώ στις επόμενες τακτικές συναντήσεις που ακολουθούσαν τα παιδιά θα είχαν την ευκαιρία να αναθεωρήσουν ένα προηγούμενο κομμάτι ή να αρχίσουν ένα νέο. Για τη διευκόλυνση αυτής της εργασίας στα παιδιά δόθηκαν διαφόρων ειδών τετράδια (π.χ. με πεντάγραμμο ή χωρίς) ώστε να κάνουν χρήση αυτού που τους ήταν περισσότερο οικείο. Εκτός από το στοιχείο του χρόνου ενασχόλησης, σημαντική είναι η εξοικείωση με αυτήν την πρακτική της καταγραφής, και η προφορική διευκρίνιση από τον ερευνητή για τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που ήταν διφορούμενες ή μη προφανείς στα παιδιά. Μεγάλο ρόλο έπαιξαν και κάποιες νέες σχετικά τακτικές, όπως η καταγραφή περιστατικών, ενώ οι μικροί συνθέτες βρίσκονταν επί τω έργω, καθώς επίσης και σχολιασμοί που αντιπροσωπεύουν τις εξηγήσεις των παιδιών για τα συστήματα σημειογραφίας που χρησιμοποίησαν συμπληρωματικά στις συνθέσεις τους. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε διάστημα οκτώ εβδομάδων, αν και αυτό το χρονικό πλαίσιο αποδείχτηκε ανεπαρκές για τους σκοπούς αυτής της μελέτης. Το εγχείρημα αυτό, εντούτοις, διέφερε από την προηγούμενη έρευνα και αυτό φάνηκε και εκ του αποτελέσματος σε καίρια σημεία: δεν δόθηκε κανένας χρονικός περιορισμός στο χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η σύνθεση (σε

αντίθεση με το δεκάλεπτο του Kratus), τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα γραπτό αρχείο της εργασίας τους, που έδινε τη δυνατότητα αναθεώρησης του κομματιού τους (απαραίτητο στοιχείο που διαφοροποιεί τον αυτοσχεδιασμό από τη σύνθεση) και αποδείχθηκε χρησιμότερο εργαλείο διευκόλυνσης και για τους συμμετέχοντες αλλά και για τους κριτές ως προς την αξιολόγηση. Η χρήση του γραπτού τους έγινε με τέτοιο τρόπο (τα παιδιά μπορούσαν να καταγράψουν τα κομμάτια τους όχι μόνο με συστήματα παραδοσιακής αλλά και «αυτοσχέδιας» σημειογραφίας) και σε ένα τέτοιο πλαίσιο ώστε να μην είναι τα παραδοσιακά μουσικά στοιχεία δεσμευτικά και καθοδηγητικά στο τελικό αποτέλεσμα, κάτι που θα εγκλώβιζε τους μαθητές σε καθορισμένους τρόπους και τύπους.

Με την έκβαση τέτοιων τακτικών συμφωνούσαν οι Moorhead και Pond (1942) καθώς από πολύ νωρίς πίστευαν ότι η ακρόαση και η χρήση του ήχου με εκφραστικό τρόπο ήταν μια προϋπόθεση για μια εισαγωγή στα επίσημα συστήματα σημειογραφίας και όχι με την αντίστροφη σειρά όπως είθισται ακόμα και στις μέρες μας. Επίσης το μοντέλο καταγραφής πρωτότυπων κομματιών των οποίων επιλέγουν το θέμα δεν ήταν καινούριο για τον Levi, αφού είχε αναπτυχθεί νωρίτερα από τους Graves (1983) και Calkins (1986) σε εκτενείς μελέτες της διαδικασίας της συμβολικής αντιπροσώπευσης της γλώσσας.

Πραγματοποιήθηκαν τακτικές συναντήσεις μαθητών με συνομηλικούς τους αλλά και με δασκάλους, καθώς επίσης δόθηκαν και ευκαιρίες να μοιραστούν τα υπό εξέλιξη και ολοκληρωμένα κομμάτια στα πλαίσια μεγάλων ομάδων (δίνοντας ευκαιρίες για ανατροφοδότηση). Τέτοιου είδους εμπειρίες βοηθούν τα παιδιά να αρχίσουν να ακούν ενεργητικά τη μουσική των άλλων παιδιών, να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Η σημαντικότητα του στοιχείου αυτού - της πρωτοβουλίας για συνεργασία των συμμετεχόντων - συνίσταται στο ότι προτάθηκε από τα ίδια τα παιδιά. Στη μελέτη του Levi, αμέσως μόλις άρχισαν, ρώτησαν αν θα μπορούσαν να παίξουν τα κομμάτια τους μπροστά σε μια άλλη ομάδα παιδιών που συμμετείχε στο πρόγραμμα. Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις εκτέλεσης των κομματιών παρείχαν ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράσουν με λόγια τις απαντήσεις και τις αντιλήψεις τους και η ομάδα ήταν ικανή να κάνει συνδέσεις με τη μουσική βιβλιογραφία που μελετούσε.

Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν αξιόπιστα και σ' αυτό συνέβαλλαν δύο παράγοντες: πρώτον, ο χρόνος που δόθηκε για την ολοκλήρωση των εργασιών, καθώς ο ερευνητής θεώρησε σημαντικό να συναντηθεί με τα παιδιά του σχολείου πολλές φορές. Δεύτερον, το ότι οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε τακτά χρονικά διαστήματα για να μη χάνεται η επαφή των παιδιών με το αντικείμενο της εργασίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να εξοικειωθούν με αυτή τη μέθοδο και να τη θεωρήσουν μέρος των καθημερινών τους ασχολιών στις τάξεις τους και μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης μελέτης. Με αυτόν τον τρόπο συλλέχθηκε μεγάλος αριθμός κομματιών – πάντα είναι αντικειμενικότερη η αξιολόγηση όταν υπάρχει η επιλογή περισσότερων από ένα έργα των μαθητών, όπως και η δυνατότητα για αναθεωρήσεις και διασκευές των πρωτότυπων κομματιών τους.

Πέντε διαδικαστικά στάδια παρατηρήθηκαν και για τις δύο περιοχές (γλώσσα και μουσική): εξερεύνηση, εστίαση, πρόβα, σύνθεση και διασκευή, τα οποία ήταν παρόμοια και για τη γλώσσα και για τη μουσική. Ο Levi και οι συνεργάτες του επίσης κατέληξαν στο ότι υπό τις συγκεκριμένες προϋποθέσεις το γράψιμο δεν αποτέλεσε εμπόδιο στη συνθετική διαδικασία, αφού δεν ήταν το κυρίαρχο στοιχείο ούτε ο σκοπός του προγράμματος. Αντίθετα, έγινε ένα αναπόσπαστο τμήμα του μαθήματος μουσικής σύνθεσης στις τάξεις, μια διαδικασία που αναμείχθηκε με την κοινωνική καθώς επίσης και με τη γνωστική εμπειρία της ομάδας. Η μελέτη επίσης κατέδειξε ότι επτάχρονα και οκτάχρονα παιδιά μπορούσαν να βρουν τρόπους για να καταγράψουν τα κομμάτια τους, οι οποίοι δεν εμποδίζουν τη διαδικασία σύνθεσης. Η ανάλυση των γραπτών καταγραφών καθώς επίσης και τα σχόλια που γίνονται κατά τη διάρκεια της ταυτόχρονης κοινής εμπειρίας των δύο ομάδων στις συναντήσεις, επιβεβαιώνουν την πεποίθηση του Reimer (1970) ότι *«η σύνθεση επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν το πώς λειτουργεί η μουσική»* (Levi, 1991, σ.124).

Συνεχίζοντας την εξερεύνηση των μελετών που αναλύουν τη δημιουργικότητα ως διαδικασία – το πεδίο δηλαδή που καλύπτεται από την αρχή της πρόθεσης κάποιου να δημιουργήσει μέχρι τη στιγμή που τελειώνει τη μουσική σύνθεση – αξιοσημείωτες είναι οι έρευνες που εστιάζουν στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στη συνθετική διαδικασία. Οι Davidson & Welsh (1988), Colley και συνεργάτες (1992) και Irvin και συνεργάτες (1999) διαπίστωσαν ότι οι έμπειροι σπουδαστές συνήθως χρησιμοποιούν ολιστικές προσεγγίσεις στη σύνθεση μουσικής πρώτα με το σχεδιασμό μιας δομής και αργότερα με τον υπολογισμό των λεπτομερειών, ενώ οι αρχάριοι τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο ατομιστικές προσεγγίσεις, συμπληρώνοντας διαδοχικά τις λεπτομέρειες και όχι σκεπτόμενοι τη συνολική εικόνα. Ειδικά οι Davidson & Welsh διαπίστωσαν ότι οι έμπειροι μαθητές κατευθύνονταν προς τη διαδικασία του «αναστοχασμού», δηλαδή στο να σκέφτονται ολοκληρωμένη τη μουσική πριν την καταγραφή της, ενώ οι αρχάριοι «πήγαιναν ψάχνοντας». Για τα διαφορετικά επίπεδα σύνθεσης που βασίζονται στα επίπεδα της μουσικής ανάπτυξης των σπουδαστών οι ερευνητές πιστεύουν ότι ο καθορισμός ενός στόχου όπως το γράψιμο μιας μελωδίας είναι πολύ διαφορετικός για τους μουσικούς στα διαφορετικά επίπεδα της ανάπτυξης. *«Βλέπουμε ότι αυτές οι διαφορές διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στον καθορισμό και τους στόχους της εργασίας, αλλά και στις στρατηγικές που υιοθετούνται και στην ποιότητα των αποτελεσμάτων»* (Davidson & Welsh, 1988, σ.284). Σε συμφωνία με αυτήν την άποψη έρχεται και ο Gordon (1993) που ασχολήθηκε με παιδιά μικρότερων ηλικιών, υποστηρίζοντας ότι ο βαθμός δημιουργικότητας ενός παιδιού στηρίζεται πάνω σε ένα λεξιλόγιο μελωδικών και ρυθμικών σχημάτων. Παρατηρεί ότι όσο μεγαλύτερο είναι το λεξιλόγιο των μελωδικών και ρυθμικών σχημάτων του μαθητή τόσο περισσότερο θα είναι σε θέση να λάβει αποφάσεις και να επιλέξει τα κατάλληλα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα.

Στην ίδια περίπτωση γραμμή κινούνται οι έρευνες των Auñ & Walker (1999) που έδειξαν ότι σπουδαστές της Κορέας χρησιμοποίησαν περισσότερα ποικίλα είδη συνθετικών στρατηγικών κατά τη

σύνθεση της μουσικής όπως η χρήση λεπτομερών μουσικο-αναλυτικών στρατηγικών, οπτικών συνόλων σχημάτων (imagery), συναισθημάτων και σκέψεων, αλλά σε αντίθεση με τις έρευνες του Levi απέφυγαν τις γραφικές σημειώσεις κατά τη διάρκεια της σύνθεσης ή οποιαδήποτε σημειογραφία στο πεντάγραμμο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όχι μόνο η συνθετική δυνατότητα (δηλαδή ο έμπειρος σε σχέση με τον αρχάριο) έχει επιπτώσεις στη χρήση των συνθετικών στρατηγικών αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεση της μουσικής (π.χ. υπολογιστής, γραφικές σημειώσεις) έχουν επιπτώσεις στις συνθετικές στρατηγικές.

Ο Henle (1975) πρότεινε τη σημασία των «δημιουργικών εργαλείων» για τα παιδιά δηλώνοντας ότι ένας βοηθητικός παράγοντας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας ενός ατόμου είναι ο αριθμός των συνδυασμών που έχει αυτό το άτομο. Όσο περισσότερα στοιχεία δηλαδή διαθέτει κάποιος, τόσο πιθανότερο είναι, κάνοντας τους κατάλληλους συνδυασμούς, να οδηγηθεί σε μια σωστή, δημιουργική λύση.

Η DeLorenzo (1989) ερεύνησε τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων σε μαθητές έκτης δημοτικού. Η έρευνά της πραγματοποιήθηκε σε τάξεις γενικής μουσικής παιδείας τεσσάρων διαφορετικών σχολείων, και βιντεοσκοπήθηκαν από μία έως τρεις διαφορετικές δημιουργικές δραστηριότητες σε κάθε σχολείο. Η ερευνήτρια ανέλυσε τις διαδικασίες που ακολούθησαν τα παιδιά και βρήκε τέσσερα χαρακτηριστικά της δημιουργικής επίλυσης προβλήματος στη μουσική:

1. την αντίληψη της δομής του προβλήματος - το κατά πόσο ήταν ανοιχτοί οι μαθητές στην αντίληψη του δημιουργικού στόχου
2. την αναζήτηση της μουσικής φόρμας
3. την ικανότητα να αισθανθούν τις μουσικές δυνατότητες, και
4. τον βαθμό της προσωπικής επένδυσης - το επίπεδο απορρόφησης και έντασης με την οποία οι σπουδαστές συμμετείχαν στη δημιουργική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποδεικνύουν ότι η δομή του προβλήματος έχει μια σχέση με τη δημιουργικότητα της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος και του προκύπτοντος προϊόντος. «Όταν οι σπουδαστές χρησιμοποίησαν τις προϋπάρχουσες δομικές μορφές...η λήψη απόφασής τους επικεντρώθηκε λιγότερο στο μουσικό περιεχόμενο και περισσότερο στις λειτουργικές πτυχές της απόδοσης» (DeLorenzo, 1989, σ.196).

Είναι προφανές ότι πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί με την ανάλυση των συνθετικών διαδικασιών και με το πώς αυτές σχετίζονται με τη δημιουργικότητα. Ο Dacey (1989) ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν μέγιστες περίοδοι δημιουργικής αύξησης κατά τη διάρκεια της ζωής προβάλλοντας δύο σημαντικές αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα: την ψυχαναλυτική και την ανθρωπιστική. Η ψυχαναλυτική σχολή θεωρεί ότι η δημιουργικότητα πρέπει να ενθαρρυνθεί κατά τη διάρκεια των



πρώτων πέντε ετών ανάπτυξης· εάν δεν γίνει, το παιδί δε θα είναι ποτέ δημιουργικό, άποψη με την οποία συμφωνεί ο Hassler που βρήκε ότι «τα παιδιά που επιδεικνύουν δημιουργική μουσική συμπεριφορά νωρίς, συχνά χάνουν τη δυνατότητα να συνθέσουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας» (Hassler, 1991, σ.62). Η ανθρωπιστική σχολή – στην οποία ο Dacey ανήκει – θεωρεί ότι η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί ανεξάρτητα από την ηλικία. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σε αυτόν τον τομέα, μέρος της έρευνας αποκαλύπτει ότι η δημιουργική διαδικασία είναι παρόμοια σε όλα τα συστήματα κανόνων. Αρκετές από τις μελέτες επιβεβαιώνουν ότι οι διαδικασίες με τις οποίες τα παιδιά συνθέτουν επηρεάζονται από διάφορες μεταβλητές: ηλικία, φύλο, προσωπική επένδυση, βαθμός μουσικής γνώσης, αναζήτηση μουσικής φόρμας, δοσμένος χρόνος, κ.α. Οι περισσότερες από αυτές αποκαλύπτουν επίσης ότι τα παιδιά κινούνται μέσω διαφόρων σταδίων κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας από τέσσερις γενικές περιοχές: προετοιμασία, επώαση, έκλαμψη και επαλήθευση. Από όποια οπτική κι αν εξετάζονται οι έρευνες αυτές αντιπροσωπεύονται και από ανάλογα αξιολογικά συστήματα, των οποίων τα ευρήματα, οι εκπρόσωποι και οι μέθοδοι σε αρκετές περιπτώσεις και αμφισβητούνται και αναθεωρούνται. Ο κυριότερος λόγος γι' αυτό είναι ότι οι έρευνες δεν έχουν ακόμη τελειοποιηθεί στον τομέα της σύνθεσης και της μουσικής δημιουργικότητας και η ίδια η παιδαγωγική πρακτική πρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες των στόχων και των παιδιών.

### 4.3 Προϊόν

Το δημιουργικό προϊόν - δηλαδή το αποτέλεσμα μιας δημιουργικής πράξης - είναι ίσως η συνηθέστερη απάντηση που δίνεται στην ερώτηση «σε τι συνίσταται η ανθρώπινη δημιουργικότητα». Δε φαντάζει παράξενο εφόσον φαινομενικά είναι κάτι απτό και ευκολονόητο. Τα χαρακτηριστικά όμως ενός δημιουργικού προϊόντος και τα κριτήρια που απαιτούνται σε κάθε περίπτωση για την αξιολόγησή του προκαλούν σύγχυση. Διάφορες απόψεις έχουν ακουστεί, ορισμοί έχουν διατυπωθεί και ακόμα περισσότερες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση των ανάλογων αξιολογικών συστημάτων, όλων βασισμένων στο δημιουργικό προϊόν. Τα συστήματα αυτά μάλιστα φαίνεται να χρησιμοποιούνται περισσότερο για τη μέτρηση της δημιουργικότητας.

Ένας γενικά αποδεκτός ορισμός του δημιουργικού προϊόντος είναι ότι είναι κάτι και «νέο» και «κατάλληλο» (Amabile, 1983. Baer, 1997. Davis, 1992. Mayer, 1999). Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά μπορούν να έχουν ποικίλες έννοιες αναλόγως με το πλαίσιο μέσα στο οποίο ορίζονται. Μια κύρια και σαφής συνέπεια αυτού του ορισμού είναι ότι ένα προϊόν που είναι μόνο πρωτότυπο, χωρίς καμία αίσθηση της καταλληλότητας ή της χρησιμότητας στον πολιτισμό, δεν είναι δημιουργικό, και αντίστροφα, ένα προϊόν που είναι κατάλληλο ή πολύτιμο χωρίς οποιοδήποτε βαθμό πρωτοτυπίας δεν είναι δημιουργικό. Για τις σχετικές έρευνες ο πιο χρήσιμος ορισμός είναι μάλλον αυτός που

προσφέρει ο Baer: «η δημιουργικότητα αναφέρεται σε οτιδήποτε κάποιος κάνει, το οποίο είναι πρωτότυπο για το δημιουργό και κατάλληλο για το σκοπό ή το στόχο του δημιουργού» (Baer, 1997, σ.4). Αυτή η θέση υποστηρίζει αυτό που ονομάζεται “small c” δημιουργικότητα (“small creativity”) [Feldman και συνεργάτες, 1994. Gardner, 1993]. Η “small c” αφορά στη δημιουργικότητα που εκδηλώνεται στην καθημερινότητα από οποιονδήποτε άνθρωπο. Υποστηρίζει ότι όλοι μπορούν να είναι δημιουργικοί γι’ αυτό και όλοι μπορούν να συγκριθούν με όλους μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Για τα παιδιά σε μια τάξη λοιπόν, τα δημιουργικότερα προϊόντα είναι εκείνα που είναι τα πιο ασυνήθιστα σε σχέση με το επίπεδο των γνώσεών τους και του πλαισίου στο οποίο βρίσκονται. «Κατάλληλο», στο πλαίσιο της μουσικής, σημαίνει το αισθητικά ενδιαφέρον, το οποίο δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με το ευχάριστο αλλά είναι ελκυστικό ή ενδιαφέρον.

Από αυτόν τον προσδιορισμό συνάγεται ότι το δημιουργικό άτομο είναι αυτό που παράγει δημιουργικά προϊόντα. Η ερμηνεία αυτή αποδεικνύεται χρήσιμη στην άποψη που υποστηρίζει ότι η μουσική δημιουργική σκέψη είναι μια γνωστική πράξη που πραγματοποιείται διαμορφώνοντας ένα δημιουργικό προϊόν, όπως μια μουσική σύνθεση. Η Hickey (2001b) υποστηρίζει ότι η μουσική δημιουργικότητα, όπως η γενική δημιουργικότητα, είναι μια έμφυτη δυνατότητα που εκδηλώνεται σε ποικίλους βαθμούς· επομένως τα παιδιά είναι λίγο – πολύ δημιουργικά.

Στον ερευνητικό χώρο, η κυριότερη πρόταση που έχει γίνει, με αρκετά αξιόπιστα αποτελέσματα σχετικά με την αξιολόγηση των δημιουργικών προϊόντων, είναι η τεχνική συναινετικής αξιολόγησης (CAT) της Amabile (1983, 1996). Η τεχνική αυτή απαιτεί από τους κριτές να εκτιμήσουν τη δημιουργικότητα ενός καλλιτεχνικού προϊόντος με τη χρησιμοποίηση του υποκειμενικού καθορισμού τους παρά με οποιαδήποτε δεδομένα αντικειμενικά κριτήρια. Ένα συναινετικό π.χ. κριτήριο αξιολόγησης για την εκτίμηση της δημιουργικότητας μιας ζωγραφιάς μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής, απευθυνόμενο σε «αρμόδιους<sup>7</sup>» κριτές: «σε μια κλίμακα από 1 έως 5 και με τη χρήση του υποκειμενικού σας καθορισμού για τη δημιουργικότητα, εκτιμήστε το βαθμό στον οποίο η ζωγραφιά είναι δημιουργική». Σύμφωνα με την Amabile (1983) οι κατάλληλοι παρατηρητές είναι οι μόνοι που είναι εξοικειωμένοι με την περιοχή στην οποία το προϊόν δημιουργήθηκε ή η απάντηση αρθρώθηκε.

Η Amabile παρουσιάζει την τεχνική αυτή ως ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για τη δημιουργικότητα καλλιτεχνικών και όχι μόνο προϊόντων. Αναφέρει ότι σε μια περιεκτική επισκόπηση των μελετών που χρησιμοποιούν τη συναινετική αξιολόγηση για την εκτίμηση της δημιουργικότητας σε ποικίλους στόχους επίλυσης προβλήματος, όπως αξιολογείται από τις διαφορετικές ομάδες κριτών και μεταξύ ποικίλων πληθυσμών των υποκειμένων, οι αριθμοί αξιοπιστίας ήταν με συνέπεια υψηλοί.

Ορισμένοι ερευνητές διατείνονται ότι έχουν χρησιμοποιήσει την τεχνική αυτή με παρόμοια επιτυχία σε ποικίλες καλλιτεχνικές θέσεις και με μεγάλη διαθεσιμότητα υποκειμένων (Barnard 1993,

<sup>7</sup> η λέξη αρμόδιους είναι εντός εισαγωγικών γιατί στο συγκεκριμένο αξιολογικό σύστημα έχει ιδιαίτερη σημασία

Hennessey & Amabile, 1988. Hennessey, 1994. Koestner, Ryan, Bernieri, και Holt, 1984). Η ίδια τεχνική έχει τροποποιηθεί και χρησιμοποιηθεί επιτυχώς για την εκτίμηση της δημιουργικότητας των μουσικών συνθέσεων από τους Bangs (1992), Hickey (1995, 2000), Dainault (1997) και Brinkman (1999).

Αν και η υποκειμενική - συναινετική αξιολόγηση από τους «εμπειρογνώμονες» είναι μια ελκυστική στρατηγική για τη δημιουργικότητα των μουσικών προϊόντων, διάφορα ερωτήματα προκύπτουν όπως το πότε πρέπει να γίνεται χρήση της τεχνικής συναινετικής αξιολόγησης, ποιοι είναι οι «εμπειρογνώμονες» ή «αρμόδιοι κριτές» για να εκτιμήσουν τη δημιουργικότητα των προϊόντων ή το αν είναι εμπειρογνώμονες οι επαγγελματίες δημιουργοί (π.χ. συνθέτες, ζωγράφοι, γλύπτες) – όρος μάλλον αδόκιμος. Στη λίστα των πιθανών κατάλληλων κριτών μπαίνουν επίσης οι δάσκαλοι, αλλά ακόμη και τα παιδιά για το βαθμό που μπορούν να αξιολογήσουν σοβαρά τη δημιουργικότητα των δικών τους προϊόντων. Ένα παράδειγμα έρχεται από τους Runco, McCarthy και Svenson (1994) που επεδίωξαν να καθορίσουν την πιο αξιόπιστη ομάδα κριτών για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας στις πλαστικές τέχνες. Σαράντα επτά φοιτητές ενός κολεγίου ολοκλήρωσαν τρία έργα τέχνης για να αξιολογηθούν από τους ίδιους, από συμφοιτητές τους και από επαγγελματίες καλλιτέχνες για τη δημιουργικότητα. Οι ταξινομήσεις αυτοαξιολόγησης των φοιτητών και οι ταξινομήσεις των έργων τέχνης τους από τους συμφοιτητές τους ήταν παρόμοιες, ενώ οι ταξινομήσεις των επαγγελματιών κριτών ήταν όμοιες μεταξύ τους. Οι διαφορές όμως μεταξύ των ταξινομήσεων δεν ήταν σημαντικές, και τα αποτελέσματα που δόθηκαν από τους επαγγελματίες ήταν πολύ χαμηλότερα από εκείνα που δόθηκαν από τους φοιτητές. Οι Runco, McCarthy και Svenson κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ίσως οι επαγγελματίες δεν ήταν τόσο ευαίσθητοι στις διαφορές μεταξύ των προϊόντων και ήταν υπερβολικά επικριτικοί.

Από μια έρευνα της Hickey (2001a) με χρήση παρόμοιων τεχνικών και συμμετοχή παιδιών τετάρτης δημοτικού προκύπτει ότι οι καλύτεροι «εμπειρογνώμονες» ή τουλάχιστον οι πιο αξιόπιστοι κριτές, μπορούν να είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι μουσικής που διδάσκουν τα παιδιά. Με την καθημερινή επαφή που έχουν με τα παιδιά, οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να «ακούν» και να καταλαβαίνουν καλύτερα από τον καθένα τον τρόπο με τον οποίο αυτά συνθέτουν. Το σημαντικότερο σε τέτοιες διαδικασίες είναι οι προθέσεις των ίδιων των παιδιών και, μέσα από την παρατήρησή τους θα μπορέσουν οι δάσκαλοι να εκτιμήσουν και να αξιολογήσουν καλύτερα τα προϊόντα των μικρών συνθετών.

Μια άποψη που υιοθετείται τα τελευταία χρόνια είναι αυτή που υποστηρίζει τα ίδια τα παιδιά ως κριτές είτε των δικών τους έργων είτε των συμμαθητών τους. Τα παιδιά αποδεικνύουν καθημερινά ότι όχι μόνο έχουν κριτική σκέψη αλλά προτείνουν πολλές νέες κι ενδιαφέρουσες ιδέες· με αυτόν τον τρόπο βοηθούν τους δασκάλους τους να κατανοήσουν καλύτερα τις συνθετικές τους διαδικασίες. Οι αντιλήψεις τους βασίζονται αποκλειστικά στις δικές τους εμπειρίες και στο προϊόν που παράγουν, και

είναι ανεπηρέαστα από εξωτερικούς παράγοντες, που συνήθως διαστρεβλώνουν την κρίση των υπόλοιπων «εμπειρογνομόνων».

Με μια άλλη οπτική αντιμετωπίζουν τη σύνθεση ως προϊόν οι Swanwick και Tillman (1986) στα πλαίσια της ανάπτυξης της μουσικής γνώσης, οι οποίοι προσπάθησαν μέσα από μακρόχρονη πειραματική ενασχόληση να χαρτογραφήσουν την αναπτυξιακή ικανότητα της μουσικής γνώσης. Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης ο Swanwick προχώρησε στον σχεδιασμό ενός αναπτυξιακού μοντέλου που προέκυψε από τα αποτελέσματα των συνθετικών διαδικασιών των παιδιών. Ένα από τα ζητούμενα της έρευνας ήταν να εντοπιστούν τόσο τα ψυχολογικά όσο και τα καλλιτεχνικά στοιχεία που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην ανάπτυξη ενός τέτοιου μοντέλου.

Το πρώτο πλάνο της έρευνας αφορούσε συνθέσεις 48 παιδιών ηλικίας 3 έως 11 ετών προερχόμενα από διάφορα φυλετικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Τα παιδιά, όλα μαθητές στο ίδιο σχολείο, πήραν μέρος σε τακτικά μαθήματα μουσικής κατά τη διάρκεια των οποίων είχαν την ευκαιρία να «φτιάξουν» μουσική με ποικίλους τρόπους και σε διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώθηκε μετά από διάστημα τεσσάρων χρόνων και απέδωσε 745 συνθέσεις από 48 παιδιά. Από το σύνολο των έργων δόθηκε ένας αριθμός τυχαία επιλεγμένων συνθέσεων σε τρεις καθηγητές για αξιολόγηση. Μέσα από την ανάλυση και την ταξινόμηση των έργων αυτών και από τις, κατά τους εκτιμητές, εμφανείς διαφορές τους με μοναδικό κριτήριο την ηλικιακή διαφορά των μαθητών, έγινε εφικτή η δημιουργία ενός αναπτυξιακού χάρτη και ως εκ τούτου η συγκρότηση ενός επεξηγηματικού αναπτυξιακού μοντέλου.

Το μοντέλο θα μπορούσε σχηματικά να περιγραφεί με μια ελικοειδή μορφή που ξεκινάει από μία βάση και έχει ανοδική πορεία. Προτείνει μια αναπτυξιακή διαδοχή που ξεκινά από απλά μουσικά «υλικά» (material) και τον μετασχηματισμό τους, προχωρά στην εξερεύνηση της εκφραστικότητας των ήχων, εξελίσσεται προς την κατεύθυνση οικειοποίησης ρυθμομελωδικών σχηματισμών που απαντούν στο οικείο μουσικό περιβάλλον, και καταλήγει στη συμβολική γλώσσα της μουσικής (symbolic) και στην συστηματικοποίηση (systematic) της σύνθεσης. Κατά τη διάρκεια της συνθετικής διαδικασίας αναπτύσσονται διαδοχικά τόσο ψυχολογικά χαρακτηριστικά όσο και καλλιτεχνικές δεξιότητες. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τον φυσικό τρόπο με τον οποίο σκέφτονται τα παιδιά σε κάθε ηλικιακό στάδιο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της σύνθεσης.

Η εγκυρότητα του εγχειρήματος βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στη χρονική διάρκεια της έρευνας και βέβαια στην ύπαρξη τακτικών μαθημάτων μουσικής, που έδινε τα περιθώρια στους μαθητές να έρχονται σε συχνή επαφή με το αντικείμενο που διδασκόταν – η Tillman ανέλαβε το ρόλο της δασκάλας κάνοντας μαθήματα στα παιδιά σε όλο το διάστημα των τεσσάρων χρόνων. Ο παράγοντας των διαφορετικών καταβολών και επομένως επιρροών των παιδιών έπαιξε μεγάλο ρόλο ως προς την αξιοπιστία της έρευνας. Ένα σημαντικότερο στοιχείο που κρίθηκε εκ του αποτελέσματος και συντέλεσε στην αξιοπιστία του μοντέλου ήταν η εμφανής πρόοδος των παιδιών,

σύμφωνα πάντα με την ηλικία τους: φάνηκε πραγματικά ότι άρχισαν από τον πειραματισμό, πέρασαν στη μίμηση, για να καταλήξουν στην ανάλυση και την καλλιτεχνική δημιουργία.

Το κρίσιμο σημείο της έρευνας, εντούτοις, είναι η σχεδόν πλήρης απουσία οποιωνδήποτε περιορισμών. Οι Swanwick και Tillman δεν έθεσαν συγκεκριμένες παραμέτρους στη συνθετική διαδικασία των παιδιών, προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα κλίμα νατουραλιστικό. Παρά όμως το γεγονός ότι ο στόχος τους ήταν να κατανοήσουν τις διαδικασίες κατά τις οποίες τα παιδιά συνθέτουν σκεπτόμενα με τρόπο «φυσικό», οι συνθήκες υπό τις οποίες διεξήχθη η έρευνα κάθε άλλο παρά φυσικές υπήρξαν. Είναι αυτονόητο λοιπόν με αντιμετώπιση που παραγνωρίζει το πλαίσιο τα παιδιά να συνθέτουν με τρόπο μάλλον «τεχνητό» παρά φυσικό. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν προκαθορισμένα· το ίδιο θα μπορούσε να ειπωθεί ακόμα και για τον ίδιο τον σκοπό της έρευνας. Φάνηκε να παραβλέπεται το γεγονός ότι η μουσική δεν υπόκειται σε φυσικούς νόμους, ούτε αναμένεται από αυτήν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Τα διαδοχικά επίπεδα δεξιοτήτων που περιγράφει το μοντέλο του Swanwick υποδηλώνουν ότι η σκέψη και η πράξη των παιδιών αντιμετωπίζεται ως μία σταθερά, και μάλιστα αυτή ορίζεται αποκλειστικά από τον ηλικιακό παράγοντα. Ο αυθαίρετος αποκλεισμός της ιδιαιτερότητας και της προσωπικής άποψης του ατόμου, η χρήση του ως «εργαλείο» σε μια πειραματική έρευνα, καθώς και η αντιμετώπιση των δεξιοτήτων του μέσα από μια ενήλικη ματιά που δεν ενδιαφέρεται για τον παιδικό τρόπο παρατήρησης του κόσμου, μουσικού ή μη, προβληματικοποιούν την αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων της έρευνας. Παρά το γεγονός, τέλος, της ευρείας διάδοσης του συγκεκριμένου μοντέλου, η καινοτομία που εισήγαγε στον ερευνητικό τομέα δε συνάδει με τον τρόπο λειτουργίας της έρευνας που προηγήθηκε. Το μοντέλο στηρίζεται στην αναπτυξιακή ικανότητα της μουσικής γνώσης αλλά ουσιαστικά υπογραμμίζει και καταλήγει στο *προϊόν* και όχι στη διαδικασία της σύνθεσης, η οποία σχετίζεται περισσότερο με την αναπτυξιακή παράμετρο.

#### 4.4 Κλίμακες Αξιολόγησης (Rating scales)

Με την εξέλιξη των ερευνών και κυρίως την παρατήρηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών εφαρμογών και συστημάτων αξιολόγησης στη μουσική εκπαίδευση, γίνεται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη της εύρεσης και υλοποίησης νέων μέσων που θα επιτρέπουν μια αντικειμενικότερη εκτίμηση ατόμων, διαδικασιών και προϊόντων. Είναι επίσης κοινά παραδεκτό ότι οι μουσικές ικανότητες δεν μπορούν πλέον να αντιμετωπίζονται βάσει ενός βαθμολογικού συστήματος, πάνω σε τυποποιημένες επιδεξιότητες ή τεστ δεξιοτήτων, πόντους που κερδίζονται σε έναν πίνακα ελέγχου απόδοσης ή απαντήσεις σε διαγωνισμούς γνώσεων σε μια γενική τάξη μουσικής. Όσο σημαντικά κι αν είναι, αυτά αντιπροσωπεύουν δεδομένα από ατομικές συμπεριφορές που είναι μόνο μέρος του τοπίου των διανοητικών διαδικασιών που είναι απαραίτητες στη μουσική. Η αξιολόγηση της

ικανότητας που προέρχεται από πιο ολιστικούς, αυθεντικούς στόχους που περιλαμβάνουν πιο παραγωγική σκέψη (Boardman, 1989. Reimer, 1989. Webster & Richardson, 1992) εξετάζεται τώρα ως ένα θέμα ζωτικής σημασίας εάν πρόκειται να έρθουμε πραγματικά αντιμέτωποι με την εκτίμηση της μουσικής ικανότητας.

Η δυσκολία της επιλογής του κατάλληλου αξιολογικού εργαλείου από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι αναπόφευκτη. Οι αποφάσεις για το ποιες προσεγγίσεις πρέπει να χρησιμοποιηθούν βασίζονται σε μεγάλο μέρος στο αν ο στόχος της εργασίας βρίσκεται στην αντικειμενική ανάλυση περιεχομένου στα προϊόντα της σύνθεσης ή για να γίνει κάποια γενική ποιοτική κρίση για το προϊόν.

Παραδείγματος χάριν, είναι βεβαίως δυνατό να προσδιοριστούν τα μουσικά χαρακτηριστικά όπως ο αριθμός των φθόγγων που χρησιμοποιούνται, η έκταση της σύνθεσης, οι χρήσεις της σιωπής, της ανάπτυξης, της επανάληψης, των αντιθέσεων, και η χρήση της αρμονίας, του τέμπο ή της μετρικής οργάνωσης. Αυτές οι μεταβλητές μπορούν να αποκαλύψουν διάφορες σημαντικές όψεις για τη συνθετική σκέψη, και είναι πολύ χρήσιμες στη διδασκαλία και την έρευνα. Πράγματι, οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει συχνά τέτοιες μεταβλητές στη μελέτη και των προϊόντων και των διαδικασιών της σύνθεσης των παιδιών (Kratus, 1989, 1994).

Τέτοιες αναλύσεις περιεχομένου είναι χρήσιμες και πρέπει να συνεχιστούν, αλλά αυτά τα δεδομένα δεν είναι αρκετά. Η προσοχή στην ανάπτυξη αξιόπιστων, υποκειμενικών αξιολογήσεων είναι απαραίτητη ειδικά όταν αντιμετωπίζουμε το προϊόν σαν ένα αυθεντικό, προσωπικό έργο του κάθε παιδιού. Εάν ενδιαφερόμαστε μόνο για αντικειμενικές περιγραφές, ματαιώνουμε ολόκληρο το σκοπό του να ζητάμε από τα παιδιά να δείξουν στοιχεία υψηλού επιπέδου σκέψης. Η Amabile (1983), ζητώντας από τα παιδιά να συνθέσουν και κατόπιν να αξιολογήσουν την ποιότητα αυτών των συνθέσεων, υποστηρίζει ότι η τεχνική συναινετικής αξιολόγησης όχι μόνο έχει σαν σκοπό τη μίμηση του πραγματικού κόσμου, αλλά μιμείται τις εκτιμήσεις του πραγματικού κόσμου για τη δημιουργική δουλειά.

Σε μια εξαιρετική συνεργασία ανάλυσης μερικών από τις πιο διαδεδομένες αξιολογικές μετρήσεις διαφόρων ερευνητών, οι Webster & Hickey (1995) εντοπίζουν τη δυσκολία όχι στο αν οι υποκειμενικές κρίσεις είναι άξιες μελέτης, αλλά στον τρόπο που πρέπει να χρησιμοποιηθούν. Σε μια εκτενή επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας κατέληξαν ότι οι τυποποιημένες κλίμακες αξιολόγησης (rating scales) προέκυψαν ως ένας τύπος εργαλείου αξιολόγησης που ήταν ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και φάνηκε κυρίαρχο στις μεθοδολογίες των μέχρι τότε μελετών. Ένα σημείο άξιο προσοχής για τους δύο ερευνητές στάθηκε η διάκριση των ομοιοτήτων και των διαφορών της σχεδίασης και του περιεχομένου των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων εκτιμήσεων.

Από την άποψη του στυλ αυτές οι κλίμακες περιείχαν στοιχεία που σχεδιάστηκαν για να είναι οι κλίμακες είτε «ανοιχτές» (open – ended) είτε εστιασμένες σε κάποιο στόχο (very focused). Τα

«ανοιχτά» στοιχεία φάνηκαν να στηρίζονται στην αντίληψη που έχει ο κριτής για το υπό έρευνα δημιούργημα, ενώ τα πιο συγκεκριμένα στοιχεία έκαναν σαφέστερο (συχνά με μεγάλη λεπτομέρεια) αυτό που ο κριτής πρέπει να εξετάσει. Από άποψη μουσικού περιεχομένου, οι κλίμακες που αναθεωρήθηκαν αντιμετώπισαν περισσότερο γενικά ζητήματα όπως η σύνταξη μουσικής, η επεξεργασία, καθώς επίσης και ο χειρισμός των μουσικών στοιχείων (π.χ. ρυθμός, αρμονία). Έκπληξη προκαλεί η σχεδόν πλήρης απουσία κάποιας έρευνας που να μελετά την αποτελεσματικότητα ή την ποιότητα αυτών των διαφορετικών κλιμάκων εκτίμησης που μάλλον αντιμετωπίζονται ως «δεδομένες». Υπάρχουν γενικά λίγες ενδείξεις που μας βοηθούν στην κατανόηση αυτών των βαθμολογικών κλιμάκων που εξετάζουν τα προϊόντα από άποψη δεξιοτεχνίας (τεχνική ικανότητα), πρωτοτυπίας/δημιουργικότητας (δημιουργικής φαντασίας) και αισθητικής αξίας (μουσική εμπειρία που τη χαρακτηρίζει ευαισθησία) των συνθέσεων των παιδιών. Αυτές οι τρεις εξαιρετικά σημαντικές έννοιες αναφέρονται συχνά ως κρίσιμα στοιχεία για την κρίση της δημιουργικής σκέψης στην κοινωνική ψυχολογία της δημιουργικότητας και στη μουσική, και γενικότερα στην τέχνη (Amabile, 1982,1983. Genzels & Csikszentmihalyi, 1976. Webster, 1987b) προκαλώντας ερωτήματα όπως «ποιά θα μπορούσε να είναι η σχέση, μεταξύ των συνθέσεων που κρίθηκαν ως “καλύτερες” ή “χειρότερες” με αυτές τις τρεις έννοιες;». Αντιλαμβανόμενοι το σημαντικό ρόλο που παίζουν τα στοιχεία αυτά στις κλίμακες εκτίμησης των συνθέσεων των παιδιών οι Webster και Hickey προχώρησαν στη δημιουργία ενός συνόλου κλιμάκων που βασίζεται στα δύο είδη ύφους (ρητό και άδηλο) και στους δύο τύπους μουσικού περιεχομένου (συγκεκριμένο – σφαιρικό) και τις υπέβαλλαν σε αυστηρότερη μελέτη. Ένα νέο στοιχείο που θέλησαν να εισάγουν είναι η παροχή πληροφοριών για τις κρίσεις των κριτών και η σημασία των αποκλίσεων των απόψεών τους.

Για την επίτευξη αυτού του εγχειρήματος υπήρξε μια ανασκόπηση των προηγούμενων αξιολογικών εργαλείων που συνέβαλλαν κατά πολύ στην κατασκευή νέων κλιμάκων (Webster, 1977, 1989. Smith, 1993. Moore, 1990. Kratus, 1991, 1994. Hassler & Feil, 1986. Bangs, 1992). Εμπνευσμένοι από τη μεθοδολογία των μελετών αυτών οι Webster και Hickey σχεδίασαν τις δικές τους κλίμακες αξιολόγησης συνεισφέροντας σε μεγάλο βαθμό στο συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης. Η μελέτη βασίστηκε σε δύο προηγούμενες, από τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι συνθέσεις δέκα παιδιών του δημοτικού (Hickey, 1993), ενώ τις αξιολογήσεις ανέλαβαν τέσσερις κριτές. Οι κυριότερες διαφοροποιήσεις σε σχέση με παρόμοιες μελέτες ως προς τη μεθοδολογία εντοπίστηκαν σε δύο στοιχεία: πρώτον, δόθηκε ελεύθερος χρόνος στα παιδιά για την πραγματοποίηση των συνθέσεων, και η μόνη παράμετρος που υπήρξε ήταν ότι μετά από διάστημα προετοιμασίας τριάντα λεπτών, τα παιδιά έπρεπε να καταγράψουν τη σύνθεσή τους. Δεύτερον, τους επιτράπη να επανακαταγράψουν τις συνθέσεις τους τόσο συχνά όσο χρειαζόταν ώσπου να ικανοποιηθούν με το τελικό προϊόν τους.

Για την επίτευξη του στόχου τους οι ερευνητές σχεδίασαν δύο χωριστές φόρμες, εκ των οποίων η πρώτη περιλάμβανε άδηλα στοιχεία και η δεύτερη περιείχε ρητά σχεδιασμένα στοιχεία, ενώ παράλληλα κάθε φόρμα περιείχε και τα δύο στοιχεία που προσδιόριζαν το περιεχόμενο. Με τους κατάλληλους συνδυασμούς και χρήσεις αυτού του υλικού, αυτό που πέτυχαν οι ερευνητές ήταν ένας αρκετά μεγάλος έλεγχος της αξιοπιστίας μεταξύ των κριτών, και με την ταυτόχρονη χρησιμοποίηση των κλιμάκων, σημαντικά αποτελέσματα από τα υπό εξέταση ακόλουθα στοιχεία: τη δεξιότητα, την πρωτοτυπία – δημιουργικότητα, και την αισθητική αξία των συνθέσεων· όλα αυτά πάντα με τους σωστούς συνδυασμούς των τεσσάρων παραγόντων ύφους και περιεχομένου που είχαν επινοηθεί (ρητοί, άδηλοι, συγκεκριμένοι και σφαιρικοί).

Μέγιστης σημασίας σ' αυτό το κατά κάποιο τρόπο πρωτοποριακό εγχείρημα ήταν ο ρόλος και το έργο των τεσσάρων κριτών που συμμετείχαν στη μελέτη. Η μελέτη σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε, για πρώτη ίσως φορά, υπήρχε η δυνατότητα πραγματικού ελέγχου της διυποκειμενικής αξιοπιστίας των κριτών αλλά και η δυνατότητα τοποθέτησης και έκφρασης της άποψής τους. Αυτό είναι έκδηλο και από το χαρακτηριστικό σχολιασμό ενός εξ αυτών μετά το πέρας της μελέτης: «...η υποκειμενικότητα αυτής της φόρμας έκανε την εκτίμηση των συνθέσεων των παιδιών πιο εύκολη και πιο άνετη για μένα. Αισθάνθηκα σα να είχα την καλλιτεχνική άδεια για να κάνω επαγγελματικές κρίσεις όταν το έκρινα σκόπιμο. Η λέξη "ευχάριστο" μου επέτρεψε να ακούσω με ένα αισθητικό αυτί, παρά να υπολογίζω τον αριθμό χροιών ή συστάσεων που άκουγα, όπως αισθανόμουν υποχρεωμένος να κάνω με την πρώτη φόρμα» (Webster & Hickey, 1995, σ.36).

Το σημαντικό στοιχείο επιτυχίας αυτής της μελέτης θα μπορούσαμε να πούμε ότι ήταν το ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συγκεκριμένες φόρμες και κλίμακες αξιολόγησης ήρθαν σε σχετικά μεγάλη συμφωνία με αυτό που οι συνθέσεις εξέφραζαν αλλά και με τις θέσεις των κριτών. Ακόμα σπουδαιότερο ήταν το γεγονός των επαρκών εξηγήσεων που δινόταν από κάθε πίνακα για όλα τα στοιχεία που εξετάστηκαν, σε αντίθεση με τους περισσότερους πίνακες διάφορων μελετών που δεν αναλύουν τους λόγους ύπαρξής τους και αποτελούν πολλές φορές απλά έντυπα που πρέπει να συμπληρωθούν.

Η οργανωτική αυτή προσπάθεια θέτει με το σχεδιασμό αυτών των κλιμάκων αξιολόγησης κάποια σημαίνοντα ερωτήματα για όλους τους ερευνητές που επιχειρούν κάτι παρόμοιο αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που θα κάνουν χρήση αυτών στα σχολεία, όπως το αν αξιολογούνται ικανότητες ενός παιδιού όπως η δεξιότητα, η πρωτοτυπία, η δημιουργικότητα ή αν αξιολογείται η αισθητική αξία μιας σύνθεσης. Σαφείς απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα δεν υπάρχουν αλλά μάλλον θα εξαρτηθούν από τα αποτελέσματα μελετών όπως η παρούσα, το προσεκτικό σχέδιο των στοιχείων των κλιμάκων αξιολόγησης και το περιεχόμενό τους. Το μόνο σίγουρο που προσφέρει η μελέτη είναι το ότι υπάρχει πλέον ελευθερία για σαφείς κρίσεις της μουσικής ποιότητας χωρίς επίσημες μουσικές αναλύσεις, που μέχρι τώρα προέρχονταν από ρητές κλίμακες αξιολόγησης, και μια ελευθερία να στηριχτούν στη



φρόνηση των ειδικών κριτών χωρίς από την πλευρά τους παράθεση σκόρπιων σκέψεων με δυσκίνητη γλώσσα και περίπλοκα σχέδια. Παρόμοιες μελέτες που θα ακολουθήσουν θα δείξουν αν τα παραπάνω χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής και αν η πρακτική εφαρμογή τους έχει οποιαδήποτε εκπαιδευτική αξία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### Η ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας: Παιδαγωγικοί προβληματισμοί

#### 5.1 Η θέση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση

«Η δημιουργικότητα πρέπει να αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής διδασκαλίας και πρακτικής στα σχολεία». «οι δημιουργικές δραστηριότητες προάγουν τη μουσική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών». Τέτοιες απόψεις ακούγονται όλο και περισσότερο από το χώρο της ψυχολογίας, της έρευνας, και γενικότερα της μουσικοπαιδαγωγικής κοινότητας. Την τελευταία τριακονταετία ειδικότερα, έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες για το ζήτημα αυτό και όλες καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα: στην αναγκαιότητα της δημιουργικής πράξης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Συγχρόνως έχουν πραγματοποιηθεί άλλες τόσες μελέτες που ασχολήθηκαν με το «φαινόμενο» της δημιουργικότητας, αναλύοντας τη φύση και τα χαρακτηριστικά της. Έτσι, φαίνεται να θεωρείται *δεδομένη* η διδασκαλία και, κατ' επέκταση, η «εκμάθηση» της δημιουργικότητας και απομένουν μόνο οι τρόποι με τους οποίους αυτό θα επιτευχθεί. Δε θα υπήρχε καμία διαφωνία ως προς τη θέση αυτή εάν αποσαφηνιζόταν πρώτα το ζήτημα του ρόλου και της θέσης της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Το ζητούμενο είναι με ποιους τρόπους ωφελούνται τα παιδιά από τις δημιουργικές διαδικασίες και δευτερευόντως το θέμα της «εκμάθησής» τους.

Ένα από τα κύρια προβλήματα των παραδοσιακών προσεγγίσεων είναι ότι η διδασκαλία της μουσικής έχει έναν δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν να ξεχνούν το ρόλο των παιδιών υποβιβάζοντας αλλά και διαχωρίζοντάς τον από τα στοιχεία τα οποία μελετούν (μουσική γνώση, δεξιότητες, απόδοση, κ.α.). Οι ενήλικες αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τον μουσικό κόσμο των παιδιών εξ' αρχής· υπάρχει ένας προκαθορισμένος τρόπος διδασκαλίας, ένα προκαθορισμένο περιβάλλον και μια πάγια αντίληψη ότι τα παιδιά γνωρίζουν ελάχιστα για τη μουσική. Μιλάνε για τον «μικρόκοσμο» των παιδιών και σ' αυτήν την περίπτωση η κυριολεκτική σημασία της λέξης «μικρό» έχει ταυτόχρονα και μια ειρωνική χροιά. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα τα παιδιά απομονώνονται εκ των προτέρων. Σε αυτά τα πλαίσια, αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο είναι οι ικανότητες των μαθητών στις οποίες δεν δίνεται η δυνατότητα να εξελιχθούν. Τα παιδιά διακρίνονται σε δύο και μοναδικές κατηγορίες: ταλαντούχα και μη ταλαντούχα. Η προσκόλληση σ' αυτό το στοιχείο αποκλείει την εξέταση άλλων παραμέτρων – και είναι τόσες πολλές! – που συνδέονται με τη μουσική και τη μουσικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί παγιδεύονται στα πλαίσια που ορίζουν οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Οι τακτικές διδασκαλίας περιορίζονται στην ανάδειξη των «ιδιαιτεροτήτων» των μαθητών (ταλέντο) και στην τυποποιημένη προσφορά της γνώσης. Η συνέπεια είναι να αποπροσανατολίζονται από τους ουσιαστικούς στόχους τους, που δεν είναι άλλοι από τη μύηση των παιδιών στη μουσική εμπειρία, την περιπέτεια της ανακάλυψης της

δικής τους, ξεχωριστής ταυτότητας αλλά ταυτόχρονα και την ενεργή συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Η δημιουργικότητα δεν «μαθαίνεται» αλλά αποκτάται με φυσικούς τρόπους. Δεν αποτελείται από θεωρίες, ώστε να μπορεί να διδαχθεί σε θεωρητική βάση ούτε είναι «πράξη» με τη συνηθισμένη σημασία της λέξης. Τα θεωρητικά στοιχεία βέβαια δεν ερμηνεύονται με την έννοια της μετάδοσης της γνώσης – όπως γίνεται π.χ. στο μάθημα των μαθηματικών. Η δημιουργικότητα δε διδάσκεται με την έννοια μιας ενιαίας διαδικασίας ή συγκεκριμένων σταδίων που πρέπει να ακολουθούν πιστά οι μαθητές. Και ακριβώς επειδή δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας δεν πρέπει να υπάρχουν «αντικειμενικοί» περιορισμοί. Όταν τα παιδιά καταδικάζονται σε παθητική μάθηση είναι βέβαιο ότι δεν αναμένεται από την πλευρά τους η σύνθετη σκέψη, η συνειδητοποίηση, ο στοχασμός, η εμπάθυνση ή ακόμα και η αμφισβήτηση. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει και να προσφέρει την ευκαιρία να δημιουργηθούν συνδέσεις – δεσμοί συναφών κοινωνικών και πολιτισμικών θεμάτων, συνδέοντας τη μεταγνώση με τη μάθηση.

Οι προθέσεις των παιδιών και η ανάγκη της επικοινωνίας που εκδηλώνουν μέσω της μουσικής είναι δύο κυρίαρχα στοιχεία που αγνοούνται συχνά από τους δασκάλους. «Φτιάχνοντας» μουσική, οι μαθητές έχουν πάντα κάτι να δηλώσουν. Η έκφραση, ο τρόπος που διενεργούν τις αναθέσεις τους, τα σχόλια και η στάση τους κατά τη διάρκεια μιας εργασίας, δείχνουν ότι μπορούν και θέλουν να παίρνουν πρωτοβουλίες κι ότι έχουν πολύ ενδιαφέρουσες μουσικές απόψεις. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς τους δεν υποδηλώνει μόνο την προθετικότητά τους αλλά και την ανάγκη να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και με τον δάσκαλο. Δεν είναι τυχαίο ότι τα πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα ή οι καλύτερες εκτελέσεις πραγματοποιούνται όταν ο ίδιος ο δάσκαλος είναι παρών στην τάξη και συμμετέχει ενεργά στις συνθετικές ή αυτοσχεδιαστικές εργασίες.

Το ενδιαφέρον των περισσότερων συστηματικών ερευνών που αναφέρθηκαν στο τέταρτο κεφάλαιο μονοπωλούν το αξιολογικό μέρος των εργασιών και οι αποδόσεις των *μαθητών-υποκειμένων*. Αυτό γίνεται αντιληπτό από τον τρόπο που εξετάζονται οι μαθητές και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στις οποίες καλούνται να μετέχουν. Λίγες είναι οι προσπάθειες για αλληλόδραση μέσα στην τάξη και ενεργή συμμετοχή του δασκάλου στη δημιουργική διαδικασία. Είναι σημαντικό επίσης να γίνεται από τους δασκάλους η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων: δεν είναι το «πρόσχημα» για τη γνώση, αλλά μέρος της γνώσης. Από το σχεδιασμό και τον τρόπο υλοποίησής τους εξαρτάται το είδος και η ποιότητα της μάθησης.

## 5.2 Η κοινωνική υπόσταση της μουσικής

Πολλά από τα ζητήματα που προβληματίζουν εκπαιδευτικούς και ερευνητές ως προς τη διδασκαλία της μουσικής θα έβρισκαν λύση εάν λαμβανόταν υπόψη ένας καθοριστικός παράγοντας: η κοινωνική διάσταση όχι μόνο της μουσικής, αλλά και της (μουσικής) γνώσης. Όχι μόνο οι δάσκαλοι

αλλά και οι ίδιοι οι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο είναι ο μόνος χώρος όπου τα παιδιά αποκτούν γνώσεις. Το ανυπόστατο της θέσης αυτής είναι σχεδόν αυτονόητο: είναι σαφές ότι προσλαμβάνουσες και ευκαιρίες για επαφή με τη μουσική δίνονται στον άνθρωπο από τη γέννηση μέχρι τη σχολική του ηλικία. Κυρίως γλωσσικές και μουσικές εμπειρίες επηρεάζουν περισσότερο αυτές τις ηλικίες. Υπάρχουν τόσα ηχητικά και μουσικά ερεθίσματα, που είναι αδύνατο ένα παιδί – σε οποιοδήποτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και αν ανήκει – να μην «κουβαλάει» αυτού του είδους τις εμπειρίες. Ο κοινωνικός λοιπόν χαρακτήρας της μουσικής είναι αυτός που θα έπρεπε να διδάξει ότι η μουσική κατάρτιση ενός παιδιού δε γεννιέται και πεθαίνει στις σχολικές τάξεις. Τα παιδιά έχουν ήδη κοινωνικοποιηθεί πολύ πριν τη σχολική τους ηλικία (π.χ. οικογένεια και γειτονιά). Η άποψη ότι τα μουσικά ερεθίσματα αποτελούν εφόδια που παρέχονται αποκλειστικά από το σχολείο δε συμβαδίζει με την πραγματικότητα. Ακόμα και οι μουσικές πράξεις που παράγονται μέσα στο σχολικό πλαίσιο δεν είναι μια «αντανάκλαση» κοινωνικών εμπειριών αλλά είναι οι ίδιες κοινωνικές πράξεις.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια η μουσική – και πολύ περισσότερο η μουσική δημιουργικότητα – ορίζεται, νοηματοδοτείται και διαπλάθεται μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, τα οποία ωστόσο δεν είναι τα μόνα που οφείλουμε να εξετάσουμε. Η κοινωνική οπτική που προτείνεται εδώ θεωρεί άξιους μελέτης τόσο τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά δημιουργούν όσο και τις έννοιες που διαμορφώνονται μέσω των δημιουργικών εργασιών, τις οποίες ερμηνεύει ως κοινωνικές πρακτικές.

### **5.3 Ο «σύνθετος» χαρακτήρας της πράξης της σύνθεσης και η προσέγγισή της από την πλευρά των εκπαιδευτικών**

*«... η διδασκαλία της σύνθεσης είναι κάτι περισσότερο από την μετάδοση συνθετικής τεχνικής. Ο δάσκαλος κατευθύνει και καθοδηγεί τους σπουδαστές προς τους επιτυχείς στόχους, επιτρέποντάς τους να επιλέξουν μόνοι τους αυτό που λειτουργεί αποτελεσματικότερα στη συγκεκριμένη μουσική κατάσταση. Ο δάσκαλος κτίζει την εκμάθηση του σπουδαστή, μετατρέποντας τις πολύπλοκες συνθετικές διεργασίες σε μια σειρά εύχρηστων και διαδοχικών βημάτων».*

(Berkley, 2001, σ. 127)

Ο ρόλος που οι δάσκαλοι πρέπει να παίξουν κατά τη διδασκαλία της σύνθεσης δεν έχει μόνο μεγάλη σπουδαιότητα αλλά και είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, εξ' αιτίας της φύσης της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν όσο το δυνατό περισσότερα για τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν μέσω της σύνθεσης. Επίσης πρέπει να γίνει μια σαφής διάκριση του τι αποτελεί μια καλή σύνθεση ώστε να

καθορίσουν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήριά τους για την αξιολόγηση των προϊόντων των μαθητών. Ένα ακόμα ζήτημα που απασχολεί άμεσα τους δασκάλους είναι το πώς μπορεί να διευκολυνθεί η εκμάθηση των σπουδαστών και η δημιουργική χρήση των διαθέσιμων υλικών και στους δύο κόσμους: της εξαρτημένης από κανόνες σύνθεσης και της ελεύθερης δημιουργικότητας, και ποια μέσα μπορούν να χρησιμοποιήσουν έτσι ώστε να καθορίσουν πότε ένα παιδί έχει αποκτήσει τη δυνατότητα να συνδυάσει και τους δύο αυτούς κόσμους. Η σύνθεση βέβαια ενέχει πολλές παραμέτρους σύμφωνα με τις οποίες εξετάζεται. Γι' αυτό και πολλές φορές τα αποτελέσματα παρουσιάζουν αποκλίσεις και ανομοιότητες και συνεπώς διαφοροποιούνται και οι στρατηγικές που εκτελούνται, είτε ως διδακτικά μέσα είτε ως εργαλεία αξιολόγησης. Υπάρχει παραδείγματος χάριν η άποψη ότι οι νέοι σε διαφορετικά μέρη του κόσμου συνήθως αναλαμβάνουν δημιουργικές διαδικασίες στις τάξεις τους ή σε άλλα περιβάλλοντα, όταν υπάρχει ο παράγοντας της περιοδικότητας στις εργασίες που πραγματοποιούνται. Όταν δηλαδή μια έρευνα ή ένα πρόγραμμα γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες και ολοκληρώνουν τις εργασίες τους δημιουργικά, αν και τα πλαίσια μέσα στα οποία αυτές επιχειρούνται μπορεί να διαφέρουν (Fautley, 2004). Το κλίμα της τακτικής μουσικής εμπειρίας σύνθεσης για τα παιδιά υποστηρίζει και ο Levi (1991), αν και για τη σύνθεση μόνο τελευταία γίνεται συστηματική προσπάθεια να ενταχθεί ως ένα κανονικό μέρος του στοιχειώδους προγράμματος σπουδών μουσικής. Ο Levi υποστηρίζει ότι παρέχοντας ευκαιρίες να συνθέσουν σε κανονική βάση δίνουμε στα παιδιά μια πιθανότητα να εξερευνήσουν έναν δρόμο αυτοέκφρασης που πραγματικά ποτέ δεν ήταν συνδεδεμένη με τη σχολική εμπειρία τους. Αυτή η διαδικασία αναμειγνύεται με την κοινωνική, καθώς επίσης και τη γνωστική εμπειρία των παιδιών, ενώ με αυτόν τον τρόπο η σύνθεση τους επιτρέπει να εξερευνήσουν το πώς λειτουργεί η μουσική, που είναι ο στόχος που θα πρέπει πρωτίστως να τίθεται.

Οι Burnard και Younker (2002) διαφοροποιούνται από την παραπάνω άποψη συμπεραίνοντας από μελέτες που πραγματοποίησαν οι ίδιες ότι οι μαθητές από διάφορα μέρη του κόσμου «δοκιμάζουν» τη δημιουργικότητα διαφορετικά και ότι παράγοντες ανεξάρτητοι από την ηλικία και τη μουσική κατάρτιση επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι συνθέτες προσεγγίζουν τη σύνθεση. Οι ερευνήτριες προτείνουν τη δημιουργία ενός ευπροσάρμοστου μαθησιακού περιβάλλοντος που μπορεί να μετασχηματιστεί έτσι ώστε να δώσει ικανοποιητικά από αυτήν την άποψη αποτελέσματα. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να καταλάβουν πλήρως τη δημιουργική διαδικασία, αντιμετωπίζοντας με ευαισθησία τα αρχικά της κυρίως στάδια και να εξετάσουν παράλληλα τον αντίκτυπο των συνθετικών τους στόχων απέναντι στους μαθητές με την προϋπόθεση ότι οι ίδιοι είναι εξοπλισμένοι κατάλληλα για να σχεδιάσουν αυτούς τους στόχους σύμφωνα με τις ανάγκες των μικρών συνθετών.

### 5.3.1 Η αντίληψη της «καλής» σύνθεσης

Πολλοί εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν το έργο της αξιολόγησης, ακολουθούν τρόπους που εστιάζουν μόνο σε ένα χαρακτηριστικό της σύνθεσης: στο αν αυτή είναι «καλή» ή όχι. Θεωρούν πως μια θετική απάντηση στο ερώτημα αυτό αρκεί για τη θετική βαθμολόγηση του προϊόντος και απορρίπτουν τις ασυνήθιστες ή αισθητικά άκομψες συνθέσεις παρ' όλο που οι ίδιοι είναι αυτοί που προτείνουν αναθέσεις εργασιών με σκοπό μια «ανοιχτή», χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς σύνθεση. Ένα δεύτερο λάθος στο οποίο συχνά υποπίπτουν είναι ότι καταφεύγουν μόνο στη σύγκριση του εκάστοτε συνθετικού προϊόντος ενός παιδιού με άλλα παρόμοια προϊόντα συνομηλίκων του. Δεν προκαλεί βέβαια έκπληξη αυτή η τακτική, καθώς η κουλτούρα της παραδοσιακής μουσικής διδασκαλίας τείνει να ευνοήσει την «ασφαλή» πλευρά, που ενισχύει τη σημασία της δομής στους στόχους σύνθεσης προκειμένου να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές δημιουργούν κάτι που ηχεί «ωραία». Οι δάσκαλοι αισθάνονται πιο σίγουροι αξιολογώντας τις πιο δομημένες, τακτοποιημένες, «μελωδικές» προσεγγίσεις στη δημιουργία μουσικής, ειδικά αυτοί που δεν έχουν επίσημη εκπαίδευση στη σύνθεση μουσικής. Παρακάμπτουν έτσι το γνώριμο δίλημμα του πώς και αν μπορεί να συνδυαστεί η δημιουργική χρήση της εξαρτημένης από κανόνες σύνθεσης και της ελεύθερης δημιουργικότητας και καταφεύγουν σε μια επικίνδυνα υποκειμενική κρίση χωρίς πειραματισμούς και αξιοποίηση της καινοτομίας, στοιχεία που άλλωστε αποτελούν προϋποθέσεις της δημιουργικότητας.

Σύμφωνοι με την αποφυγή παρόμοιων τακτικών, οι Hickey και Lipscomb (2004) ερευνούν σε ποιο βαθμό μπορούμε να κρίνουμε και να θεωρούμε μια σύνθεση *καλή* ή *κακή*, χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης<sup>8</sup>. Η μελέτη αυτή κατέδειξε πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία για τις ονομαζόμενες «καλές» συνθέσεις. Μέσω του συγκεκριμένου αξιολογικού εργαλείου οι ερευνητές ήταν σε θέση να προσδιορίσουν τις «διαφορετικές» συνθέσεις (αυτές που δεν ήταν σύμφωνες με τα πρότυπα των κανόνων) και να σκιαγραφήσουν τα χαρακτηριστικά τους, φτάνοντας στο συμπέρασμα ότι το διαφορετικό *μπορεί* να είναι *και* καλό. Οι δάσκαλοι επομένως μπορούν να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν ακόμα και τις συνθέσεις που χρησιμοποιούν ελεύθερη ρυθμική δομή, καινοτόμο μελωδική χρήση μακρών φράσεων και γενικότερα στοιχεία που δεν είναι τυπικά και αναμενόμενα από μια κλασικής μορφής σύνθεση.

Εάν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προωθήσουν τη δημιουργικότητα πρέπει να υποστηρίξουν και να προάγουν αυτό που μπορεί να γίνει αντιληπτό ως «διαφορετικό». Όσο βεβαίως αλήθεια είναι ότι οι κανόνες, η θεωρία και οι βασικές μουσικές δεξιότητες αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας μουσικής, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι οι συνθέσεις που ηχούν «διαφορετικά» δεν αποτελούν απαραίτητως «κακή» μουσική. Αυτή η

<sup>8</sup> Το σύστημα ονομάζεται *cantometrics* και το εισήγαγε ο Alan Lomax (1962, 1976). Στη συγκεκριμένη έρευνα βέβαια χρησιμοποιείται με κάποιες παραλλαγές

συνειδητοποίηση θα έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη λογοκρίνουν παραγωγές που είναι διαφορετικές από τον κανόνα και θα επιτρέψει στους μαθητές να παράγουν μια πραγματικά δημιουργική εργασία – ακόμη και αυτή που θεωρείται ακραία. Άλλωστε, αυτό που συχνά παραβλέπεται είναι ότι η σύνθεση δεν πρέπει να προσεγγίζεται πάντα ως μια βαθμολογούμενη δραστηριότητα, ή τουλάχιστον, δεν πρέπει να αποτελεί αυτό το στοιχείο το μοναδικό τους στόχο.

Προκειμένου μια τέτοια δημιουργική δυνατότητα να γίνει πράξη, η κάθε μουσική σύνθεση μπορεί να αξιολογηθεί ως «θετική», με κριτήριο όχι αν ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες αλλά πόσο πέρα από τα όρια μπορεί ο μαθητής να προχωρήσει παράγοντας μια μοναδική, όμως συνεπή ως προς το περιεχόμενό της δημιουργία.

Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση αυτή δε θα πρέπει να αγνοήσουμε ούτε τις προϋποθέσεις της πρωτοτυπίας ενός έργου ούτε και την αισθητική του, όταν υπάρχει. Η Hickey, σε ένα άρθρο της για τη δημιουργική σκέψη στη μουσική (2001b), επισημαίνει ότι η πρωτοτυπία χωρίς την ύπαρξη σκοπού ή αξίας δεν καθιστά το έργο απαραίτητα δημιουργικό. Συχνά, η μουσική σύνθεση ή ο αυτοσχεδιασμός ενός παιδιού μπορεί να ακούγονται πρωτότυπα λόγω ακούσιων ή τυχαίων μουσικών τους εξερευνήσεων. Ο δημιουργός ενός μουσικού έργου πρέπει να έχει σκοπό ή σχέδιο. Ενθαρρύνοντας τη στιγμιαία σκέψη του μαθητή που συνθέτει και προσφέροντας ευκαιρίες για επανεξέταση, οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ικανότητας εξεύρεσης σκοπού στο μαθητή.

Ο συνδυασμός των πρωτότυπων μουσικών ιδεών ταξινομημένων με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι και ενδιαφέρουσες και ευχάριστες στον ακροατή κάνει τη μουσική σύνθεση ή τον αυτοσχεδιασμό δημιουργικά έργα. Οι δάσκαλοι μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν σαν έναν τρόπο ανατροφοδότησης της φαντασίας των μαθητών μέσω των μουσικών δημιουργιών τους. Τελικά είναι χρήσιμο να θυμόμαστε ότι ένα δημιουργικό μουσικό έργο είναι καλύτερο να παράγεται σε συνθήκες όπου δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Παρ' όλα αυτά οι δάσκαλοι θα πρέπει να προσφέρουν πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργούν με όσο το δυνατόν λιγότερες εξωτερικές πιέσεις ή παραμέτρους.

#### **5.4 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, τη διδασκαλία και η σχέση με τις διδακτικές τους πρακτικές**

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον συνδετικό κρίκο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού συνόλου σχετικά με την αγωγή, την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Σήμερα, που η κοινωνία εξελίσσεται με ταχείς ρυθμούς και το σχολείο καλείται να ακολουθήσει αυτή την ανάπτυξη, οι δάσκαλοι βρίσκονται αντιμέτωποι με την πρόκληση να δράσουν στο σχολικό περιβάλλον πολλαπλώς: ως λειτουργοί και επαγγελματίες, ως εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί, μεταδίδοντας στους μαθητές στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς να την αντιλαμβάνονται οι

ίδιοι ως μέσο εξουσίας και επιβολής επιταγών της κοινωνίας. Ωστόσο, συχνά οι εκπαιδευτικοί παραβλέπουν ή διαστρεβλώνουν το ρόλο αυτό ή ακόμα, αδυνατούν να ανταποκριθούν σ' αυτόν, με αποτέλεσμα τη μετάδοση «στείρας» γνώσης και την επιφανειακή επικοινωνία δασκάλου – μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Οι λόγοι αυτής της συμπεριφοράς θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο σε εξωγενείς παράγοντες, όπως ο κοινωνικός περίγυρος, το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οικονομικές συνθήκες κ.τ.λ όσο και σε παράγοντες που συνδέονται με τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα γνώσεων, μάθησης και διδασκαλίας.

Η παράδοση της μουσικής διδασκαλίας είναι γεμάτη από παραδείγματα διαφορετικών πρακτικών. Ένα ρεύμα σύγχρονων εκπαιδευτικών και παιδαγωγών προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης των μαθητών μέσω προοδευτικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι Paynter & Aston (1970) προτείνουν στους δασκάλους μουσικής να αφήσουν στην άκρη το «εξειδικευμένο υπόβαθρό» τους και να θέσουν ως στόχο τους τη σφαιρική επιμόρφωση των μαθητών. Επέμεναν ότι τα παιδιά θα έπρεπε να πειραματιστούν και να αναπτύξουν τις δικές τους κριτικές ικανότητες· αυτό θα ήταν δυνατό μόνο εφόσον δινόταν στα παιδιά ακατέργαστο υλικό πάνω στο οποίο θα μπορούσαν να πειραματιστούν. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν *«η εκπαίδευση δεν είναι ειδικά μικρά κουτάκια με γεγονότα τα οποία πρέπει να απομνημονευτούν. Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρική και να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά»* (Paynter & Aston, 1970, σ.2).

Ο Plummeridge (2001) αναγνώρισε τρεις διακριτές θεωρίες μουσικής διδασκαλίας: την *παραδοσιακή*, την *προοδευτική* και την *εκλεκτική*. Ένα από τα χαρακτηριστικά της πρώτης προσέγγισης στη μουσική διδασκαλία είναι η συγκεκριμένη και περιοριστική άποψη που έχει για την ίδια τη μουσική: ότι ο στόχος του δασκάλου είναι να εισάγει τους μαθητές σε έναν κόσμο «αναγνωρισμένων κανόνων και πειθαρχίας» και ότι η γνώση είναι δομημένη ιεραρχικά, ενώ οι τέχνες κατέχουν χαμηλότερη θέση σε σχέση με τις επιστήμες (Skilbeck, 1970). Αντίθετα, ο «προοδευτικός» δάσκαλος δίνει έμφαση στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ποιοτικών στοιχείων του μυαλού, όπως η ευαισθησία, η φαντασία και η αισθητική. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συνθέσουν και να δημιουργήσουν. Ο ρόλος των δασκάλων είναι να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο θα διευκολύνει την ανάπτυξη των μαθησιακών δυνατοτήτων των παιδιών. Η εκλεκτική προσέγγιση, τέλος, μοιάζει να είναι ένας συνδυασμός των δύο προηγούμενων τρόπων διδασκαλίας. Ο δάσκαλος μουσικής παρουσιάζει στα παιδιά μια ποικιλία μουσικών χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά μέσα όπως η σύνθεση, η ακουστική εμπειρία και η ίδια η απόδοση μουσικών κομματιών. Η έννοια της εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο την ανάπτυξη των ιδιαίτερων δυνατοτήτων των παιδιών διαμέσου της απόκτησης ευρείας εμπειρίας.

Ο Ross (1995) υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι μουσικής κρίνουν σύμφωνα με προκαθορισμένα αξιολογικά εργαλεία. Όλη η διδακτική τεχνική στηρίζεται σε δεξιότητες και γεγονότα τα οποία οι μαθητές πρέπει να θυμούνται προκειμένου να παίξουν μουσική, με συνέπεια οι τεχνικές να μη



μαθαίνονται διαμέσου αλληλεπιδράσεων. «*Η μουσική προκειμένου να θεωρηθεί «νόμιμο» θέμα του ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών, ξεριζώνεται από την πραγματική μουσική εμπειρία και υποβιβάζεται σε μια πιο αφηρημένη μορφή*». (Ross, 1995, σ.195).

Οι θέσεις της Jackie Wiggins (1999) για τη διδασκαλία της μουσικής σε σχέση με τη δημιουργική σύνθεση παρουσιάζουν μία ακριβή εικόνα της σύγχρονης πραγματικότητας. Είναι γεγονός ότι ο αποτελεσματικός σχεδιασμός της διδασκαλίας της σύνθεσης προβληματίζει τον εκπαιδευτικό ο οποίος μπορεί να δράσει ποικιλοτρόπως: είναι δυνατό να σχεδιάσει και να εκτελέσει συνθετικά προγράμματα με τρόπους που να επιτρέπουν στους μαθητές να αρχίσουν να αναπτύσσουν νέες μουσικές ιδέες, είναι όμως δυνατό και να σχεδιάσει ακούσια ή να εκτελέσει με τέτοιο τρόπο τα προγράμματα ώστε πραγματικά να παρακωλύουν τις συνθετικές δυνατότητες των παιδιών.

Η αντίληψη για το ρόλο της μουσικής στο σχολείο θέλει το δάσκαλο να στέκεται μπροστά από την τάξη και να διευθύνει ή να κατευθύνει τους μαθητές του, που πρέπει να πραγματοποιήσουν τις οδηγίες του. Για πολλά χρόνια, η εικόνα ενός καλού δασκάλου μουσικής ήταν αυτή που θα μπορούσε να «πείσει» τους μαθητές να «κάνουν» μουσική με τον τρόπο που πάντα ο ίδιος επέλεγε και με το μικρότερο βαθμό προφορικών οδηγιών. Με ρόλο λειτουργικό αλλά και με σκοπό να αποτρέψουν αυτές τις καταστάσεις, οι ελεγκτικοί μηχανισμοί για την επίβλεψη του εκπαιδευτικού έργου (επιθεωρήσεις, παρατηρητές των δασκάλων κατά τη διάρκεια του μαθήματος κ.α.) χρησιμοποιούνται για πολλά χρόνια στις τάξεις. Ωστόσο, αν και η διαλογική εκμάθηση έχει αρχίσει να βρίσκει το δρόμο της στις τάξεις μουσικής – με ευκαιρίες για τους μαθητές να αλληλεπιδρούν με τη μουσική – δεν υπάρχουν επαρκείς επίσημες πληροφορίες για την κατανόηση του ρόλου του δασκάλου σ' αυτήν τη νέα εκπαιδευτική προσέγγιση.

Μια αντίληψη που έχει παγιωθεί εδώ και πολλά χρόνια στους εκπαιδευτικούς κύκλους είναι ότι οι μαθητές φέρουν ελάχιστη ή καμία μουσική γνώση στην τάξη. Ως εκ τούτου το σύνολο των δραστηριοτήτων που έχουν αναπτυχθεί βασίζεται στην υπόθεση ότι ο δάσκαλος είναι ο *εμπειρογνώμονας* και οι μαθητές έχουν λίγα ή τίποτα να προσφέρουν στην υπάρχουσα κατάσταση. Η πραγματικότητα βέβαια διαψεύδει κατηγορηματικά την εικόνα αυτή μέσα από τεκμηριωμένες έρευνες και πολλά παραδείγματα, αφού οι μαθητές φέρνουν στις τάξεις ένα τεράστιο ποσό μουσικής γνώσης του πολιτισμού μας, που σταχυολογείται από τα καθημερινά τους ερεθίσματα. Απόδειξη το ότι λειτουργούν με ευκολία – χωρίς να το έχουν διδαχθεί – μέσα σε μελωδικές, ρυθμικές και αρμονικές δομές, χαρακτηριστικές του πολιτισμού μας (π.χ. συνθήματα σε γήπεδα, τραγούδια που ακούγονται από το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση κ.λ.π.). Οι δημιουργικές εμπειρίες εάν προβάλλονταν με ορθό τρόπο, όχι μόνο δεν θα τους ήταν κάτι ξένο αλλά θα τους επέτρεπαν να αρθρώσουν και να μοιραστούν ό,τι γνωρίζουν και καταλαβαίνουν για τη μουσική, χωρίς να χρειάζεται η προσθήκη περίπλοκων - και πολλές φορές περιττών - αιτημάτων, όπως τη γνώση του *λεξιλογίου* για να περιγράψουν και να ονομάσουν όσα ξέρουν.

## 5.5 Προτάσεις και μέθοδοι διδασκαλίας για την επίτευξη δημιουργικών συνθέσεων

### 5.5.1 Εισαγωγή

Είναι πλέον σαφές ότι η σύνθεση και γενικά η δημιουργικότητα αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για το καθημερινό πρόγραμμα σπουδών στα σχολεία. Παρά το ότι η δραστηριότητα αυτή είναι κάτι σχετικά καινούριο στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται τελευταία να εμφανίζεται μια συναινετική άποψη για τη σύνθεση σαν «*μια διδακτική και εκμάθησης στρατηγική που υιοθετείται για να προωθήσει τη μουσική σκέψη και αντίληψη*» (Barrett, 1998, σ.13).

### 5.5.2 Έρευνες που εξετάζουν τη διαδικασία της σύνθεσης

Οι πρόσφατες μελέτες που έχουν δημοσιευτεί παρατηρούν τη διαδικασία σύνθεσης στα σχολεία με προοπτικές επικεντρωμένες κυρίως στα εξής σημεία:

1. τις διαδικασίες της σύνθεσης, είτε ατομικές είτε σε ομάδες, στα εργαστήρια ή στις τάξεις
2. την αξιολόγηση της σύνθεσης, και
3. τις ψυχολογικές ή αναπτυξιακές μελέτες

Όσον αφορά στη διαδικασία της σύνθεσης, μελέτες με βάση τις εργασίες των μαθητών δείχνουν ότι η σύνθεση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και ότι καμία παιδαγωγική μέθοδος δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρως κατάλληλη. Ο Loane (1984) και άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι όταν οι μαθητές εργάζονται συλλογικά για να συνθέσουν ένα κομμάτι αρχίζουν συχνά με τον αυτοσχεδιασμό. Οι μελέτες για τον αυτοσχεδιασμό (Pressing, 1984, 1988) και την αλληλεξάρτηση μεταξύ του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης (Burnard, 2000a, 2000b) παρουσιάζουν τη γένεση των μουσικών εκφράσεων των μαθητών. Η αξιολόγηση φαίνεται να αποτελεί μείζον ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς που πολλές φορές χάριν αυτής παραγκωνίζουν άλλες πτυχές των συνθετικών δραστηριοτήτων. Για το θέμα αυτό έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που έχουν προτείνει διάφορες χρήσεις της αξιολόγησης για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της σύνθεσης, κυρίως μεταξύ της *αθροιστικής (summative)* και της *διαμορφωτικής (formative)* αξιολόγησης [Assessment Reform Group. (ARG, 1999)]. Η αθροιστική αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με το προϊόν - το κομμάτι της μουσικής που προκύπτει από τη διαδικασία. Διάφορες μελέτες περιγράφουν τη δυσκολία της κρίσης (judgment) των συνθέσεων (Green, 1990. Hargreaves, Galton, & Robinson, 1996. Hibbert, 1989. Hickey, 2000). Η διαμορφωτική - ή ποιοτική - αξιολόγηση ενδιαφέρεται για τον τρόπο βελτίωσης της διαδικασίας (Byrne & Sheridan, 2001. Harris & Paterson, 2002).

Οι συνθετικές ή αυτοσχεδιαστικές διαδικασίες έχουν μελετηθεί από την πλευρά της γνωστικής ψυχολογίας (Deliege & Sloboda, 1996. Sloboda, 1985, 1988) ενώ συχνά συνδεδεμένοι με τις ψυχολογικές μελέτες είναι εκείνοι που εξετάζουν την αναπτυξιακή φύση των δυνατοτήτων της σύνθεσης (Swanwick & Tillman, 1986) αν και υπάρχουν διαφωνίες ως προς την ανάλογη σημασία των εννοιών της ανάπτυξης (Davies, 1992).

Πέρα όμως από τις μελέτες οι οποίες αναφέρθηκαν ως τώρα, αυτές που εστιάζουν στο ρόλο που οι δάσκαλοι πρέπει να παίζουν στο στάδιο της σύνθεσης των μαθητών είναι που σ' αυτό το σημείο έχουν μεγαλύτερη θέση. Μέσα στα πλαίσια αυτών των μελετών έχει συζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να ενεργήσουν ώστε να ενισχύσουν τους μαθητές στη σύνθεσή τους. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η *προσωπική εμπειρία* των ίδιων των δασκάλων στη διαδικασία της σύνθεσης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, αλλά οι Byrne & Sheridan (2001) εξετάζοντας διάφορες πτυχές της σύνθεσης στην τάξη διαπίστωσαν ότι δεν αρκεί μόνο αυτό.

### **5.5.3 Διαμορφωτική αξιολόγηση: ο ρόλος των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών**

Η δημιουργικότητα σχετίζεται άμεσα με ποιοτικές διεργασίες· γίνεται έτσι λόγος για χρήση ενός διαφορετικού είδους αξιολόγησης, της διαμορφωτικής (ή ποιοτικής). Μόνο πρόσφατα έχουν γίνει ανάλογες προσπάθειες αξιοποίησης της λεγόμενης «ποιοτικής» αξιολόγησης στις σχολικές τάξεις, με θετικά αποτελέσματα (Burnand, 2000a. Mellor, 2000. Fautley, 2004).

Μετά από πειραματικές μεθόδους που δοκιμάστηκαν στις τάξεις - κυρίως του δημοτικού - οι ποιοτικές κρίσεις οργανώθηκαν, ταξινομήθηκαν και καταγράφηκαν. Ο Fautley (2004) προσφέρει παραδείγματα αυτών των καταγραφών και λίστες που σχεδιάστηκαν μετά από σχετικές έρευνες στον τομέα αυτό. Μεγάλο μέρος καταλαμβάνουν οι προφορικές παρεμβάσεις των δασκάλων που γίνονται πριν, αλλά κυρίως κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της σύνθεσης. Οι παρεμβάσεις δεν πρέπει να είναι τυχαίες και ούτε φυσικά χωρίς σχεδιασμό ή χωρίς περιορισμούς. Πρέπει να πραγματοποιούνται στα χρονικά σημεία που απαιτείται και ο ρόλος τους να είναι βοηθητικός· όχι κατευθυντικός. Ο δάσκαλος, διακρίνοντας στη διαδικασία της σύνθεσης ελλείψεις ή απομάκρυνση των μαθητών από το στόχο, έχει τη δυνατότητα παρεμβαίνοντας να δώσει την κατάλληλη «ώθηση» ώστε να έρθει ένα δημιουργικό και όχι κατ' ανάγκη «σωστό» αποτέλεσμα. Δεν είναι λοιπόν αυτός που με τις οδηγίες του δημιουργεί το προϊόν· είναι ουσιαστικά οι ίδιοι οι μαθητές, που σε συνεργασία μαζί του εκφράζονται με ποιοτικότερους τρόπους, και το αποτέλεσμα είναι δικό τους. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται αυτό που αδυνατούν να αποφέρουν οι ποσοτικές αξιολογήσεις: τη δημιουργική ενασχόληση των παιδιών με τη μουσική και ταυτόχρονα την αξιολόγηση των προϊόντων τους με «έμμεσους», μη καταπιεστικούς

τρόπους. Η προσέγγιση αυτή έχει και ένα επιπρόσθετο όφελος· τη στενή σχέση που χτίζεται ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές.

Παρ' όλες τις θετικές επιδράσεις της αξιολόγησης αυτού του είδους φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ακόμα έτοιμοι να την υιοθετήσουν και να την ενσωματώσουν στην πρακτική των σχολικών τάξεων. Ένας λόγος της επιφυλακτικότητάς τους είναι ότι αυτή η τακτική θεωρείται *χρονοβόρα* και *σύνθετη*, αφού οι περισσότεροι δάσκαλοι έχουν εστιάσει την προσοχή τους στο στοιχείο της απόδοσης των μαθητών. Οι Stonach και συνεργάτες (2002) σημειώνουν ότι οι κλασσικοί κατάλογοι αξιολόγησης, η κατάρτιση του προσωπικού και οι μετρήσεις για την αποδοτικότητα εκφράζουν αυτό που σήμερα ονομάζεται «οικονομία της απόδοσης». Ο Neesom συμπληρώνει αυτήν την εικόνα εξηγώντας ότι «οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται ότι η έμφαση στην αθροιστική αξιολόγηση τους ενθαρρύνει να εστιάσουν στην απόδοση παρά στην *διαμορφωτική αξιολόγηση της απόδοσης*» (Neesom, 2000, σ.4). Κάποιοι από αυτούς προβάλλουν το επιχείρημα της έλλειψης συγκέντρωσης των μαθητών όταν δεν παρακολουθούνται στενά και δεν πιέζονται.

Ο δισταγμός των δασκάλων να αποδεχτούν το νέο αξιολογικό σύστημα προέρχεται από διάφορους παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι ο έλεγχός τους από τους επίσημους οργανισμούς και εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. επιθεωρήσεις). Τα μηνύματα που λαμβάνουν δείχνουν ότι υπάρχει περισσότερη πίεση για την αθροιστική παρά για τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι δάσκαλοι αισθάνονται υποχρεωμένοι να «αποδείξουν» ότι κάνουν αξιολόγηση και αυτό συνήθως το αντιλαμβάνονται με τη μορφή των τεστ, της καταγραφής και της συμπλήρωσης κενών τετραγώνων. Η έμφαση στην αξία των προφορικών επεμβάσεων και σχολίων είναι περιορισμένη λόγω της έλλειψης πληροφόρησης και της απουσίας κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε αυτά τα θέματα. Είναι λογικό επομένως αυτή η προσέγγιση να μην έχει ενταχθεί στην καθημερινή εργασία των δασκάλων μουσικής.

Πέρα από τα εξωγενή εμπόδια και τις αντικειμενικές δυσκολίες εφαρμογής της ποιοτικής αξιολόγησης, μεγαλύτερη σημασία έχει η σπικκή με την οποία βλέπουν τη μουσική πράξη οι δάσκαλοι. Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα καταναλώνουν πολύ λίγο χρόνο στις τάξεις μιλώντας για τη μουσική. Το ολοκληρωμένο προϊόν έχει γίνει επιτακτικός σκοπός σε βάρος των σκέψεων και αντιλήψεων παρά οι σκέψεις και οι αντιλήψεις που συνδέονται με τη δημιουργική διαδικασία. Με την απομάκρυνσή τους από τις ποιοτικές πτυχές της δημιουργικότητας είναι αδύνατο να μεταδώσουν στους μαθητές τα ανάλογα εφόδια ώστε να λειτουργήσουν δημιουργικά, ακόμα κι αν τα παιδιά έχουν διάθεση γι' αυτό.

Οι μουσικές δραστηριότητες στα περισσότερα σχολεία είναι στενά συνδεδεμένες και ίσως εξαρτημένες από επιστημονικά πρότυπα. Η τεχνοκρατική αντίληψη έχει σε τόσο μεγάλο βαθμό παγιωθεί, που τεχνικές όπως η διαμορφωτική αξιολόγηση τείνουν να θεωρούνται «ξένα σώματα». Σε καμία περίπτωση οι μέθοδοι που προτείνουν την ποιοτική διδασκαλία δεν υπονοούν ότι οι επιστημονικές θεωρήσεις και πρακτικές πρέπει να λείπουν από το χώρο της μουσικής εκπαίδευσης.

Παραμένει ωστόσο ανοιχτό το θέμα της περαιτέρω διερεύνησης, που ίσως απαντήσει στο ερώτημα «αν και πού συναντιούνται οι επιστημονικές μεθοδολογίες με τις τεχνικές που προάγουν ποιοτικά τη δημιουργικότητα».

#### 5.5.4 Οι «απαιτήσεις» του σχεδιασμού μιας ανάθεσης εργασίας

Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται συχνά για την επιλογή των καταλληλότερων μεθόδων διδασκαλίας έτσι ώστε να είναι αποδοτικές γι' αυτούς και τους μαθητές τους. Στον τομέα της σύνθεσης ειδικότερα, το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στις αναθέσεις εργασιών και στις στρατηγικές για την επίτευξη των συνθετικών στόχων τους.

Αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό από την πλευρά των δασκάλων είναι ότι μια ανάθεση μπορεί να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών ή, αντίθετα, να την περιορίζει, ακόμα και να την αποτρέπει. Το κρίσιμο σημείο σε μια ανάθεση εργασίας είναι οι παράμετροι και οι περιορισμοί στους οποίους πρέπει να προσαρμοστούν οι μαθητές. Μια ανάθεση, για να φέρει στην επιφάνεια την επικοινωνία και την προσωπική έκφραση των παιδιών, δεν πρέπει να έχει προκαθορισμένες παραμέτρους: πρέπει να αποσκοπεί στο να οδηγήσει τους μαθητές στην καλύτερη έκφραση και ανάπτυξη αυτών που ήδη γνωρίζουν και όχι στον αποπροσανατολισμό τους, στην προσπάθεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των οδηγιών του δασκάλου.

Η Wiggins (1999) δίνει ένα εύστοχο παράδειγμα απομάκρυνσης από τον στόχο μέσω μιας λανθασμένης, αλλά συχνά χρησιμοποιούμενης τακτικής, με έναν παραλληλισμό. Όταν ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να συνθέσουν ένα κομμάτι που αποτελείται από έναν συγκεκριμένο αριθμό φθόγγων ή ένα ορισμένο ρυθμικό μοτίβο, θα έπρεπε να έχει στο νου του τη συγγραφή ενός δοκιμίου εκατό λέξεων: το αποτέλεσμα σε αυτές τις περιπτώσεις είναι να καταναλώνεται πολύ περισσότερος χρόνος στην καταμέτρηση των λέξεων παρά στο περιεχόμενο της εργασίας. Χρειάζεται συνεπώς ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση και στη διατύπωση των περιορισμών για μια εργασία. Αυτού του είδους οι αναθέσεις οδηγούν βέβαια σε κάποιες προκλήσεις, περισσότερο «τεχνικές» και σίγουρα όχι δημιουργικές. Όχι μόνο δεν επιτυγχάνεται ένα δημιουργικό προϊόν αλλά οι μαθητές αναγκάζονται να επικεντρωθούν σε εξω-μουσικές, μη-εκφραστικές πτυχές ενός προγράμματος, με αποτέλεσμα να παρακωλύεται η δημιουργική διαδικασία.

Συχνότερα επιλέγονται από τους δασκάλους αναθέσεις με στοιχεία που μπορούν να μετρηθούν και να αξιολογηθούν ποσοτικά. Τα ποιοτικά θέματα είναι δυσκολότερα να αντιμετωπιστούν από έναν εκπαιδευτικό και σίγουρα απαιτούν από την πλευρά του φαντασία για να τα επινοήσει. Ο Paynter δίνει χαρακτηριστικά μια σαφή εικόνα της κατάστασης:

«...μπορούμε όλοι πάρα πολύ εύκολα να επιτρέψουμε στους εαυτούς μας να παγιδευτούμε από το συμβιβασμό, θεωρώντας σημαντικό αυτό που μπορεί ευκολότερα να αξιολογηθεί παρά εκτιμώντας αυτό που είναι σημαντικό».

(Paynter, 2002, σ.216)

Η εύκολη και συμβιβαστική λύση είναι ωστόσο αναποτελεσματική. Αυτό που συνήθως συμβαίνει είναι μια διαδικασία διεκπεραίωσης των οδηγιών. Τα παιδιά π.χ. είναι ικανά να παίξουν με λογική ακρίβεια τα τραγούδια που έχουν συνθέσει, αλλά δεν τα θυμούνται απ' έξω: είναι περισσότερο ρυθμικά και μελωδικά σχήματα παρά τραγούδια. Αυτό συμβαίνει διότι δεν «κατέχουν» το τραγούδι, καθώς στην πραγματικότητα το κατασκευάζουν ενώνοντας κομμάτια. Συνήθως χρειάζονται τη βοήθεια του δασκάλου για να το παίξουν ή να το τραγουδήσουν. Φυσικά, στις μικρότερες ηλικίες τα παιδιά χρειάζονται περισσότερη βοήθεια αλλά γενικά είναι καλύτερο ο δάσκαλος να βοηθάει μόνο όταν απαιτείται και να απέχει όταν δεν χρειάζεται. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο ενός δασκάλου: «ο καθένας ξέρει πώς είναι να τον διακόπτουν στη μέση [μιας δραστηριότητας], γι' αυτό συνηθίζω να περιμένω» (Fautley, 2004, σ.212). Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι οι αρχικές αποφάσεις που παίρνουν οι μαθητές ακόμα και σε αναθέσεις με συγκεκριμένους στόχους φαίνεται να απεικονίζουν γενικές έννοιες όπως το ύψος, η μορφή, η οργάνωση της υφής ή συναισθηματικά χαρακτηριστικά (π.χ. να κάνουν ένα τραγούδι να ακούγεται τρομακτικό). Είναι σπάνιο φαινόμενο να αρχίσουν τη σύνθεση με απομονωμένα ρυθμικά σχέδια. Επομένως, μία ανάθεση που ζητά από τους μαθητές να εστιάσουν σε συγκεκριμένα τονικά ή ρυθμικά σχέδια πηγαίνει ενάντια στη φύση της δημιουργικής διαδικασίας.

Στις τάξεις που διδάσκεται μουσική σημειογραφία συνήθως ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν στο χαρτί τις συνθέσεις τους. Αυτό δεν είναι απαραίτητα μια λανθασμένη επιλογή, αρκεί να μην αποσπά την προσοχή των παιδιών και να εστιάζουν αποκλειστικά την προσοχή τους σε αυτήν την διαδικασία. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην ακριβή καταγραφή των συνθέσεών τους, των οποίων οι ιδέες θα ήταν άκρως ενδιαφέρουσες χωρίς αυτήν την παράμετρο. Το αποτέλεσμα είναι συνήθως η απλούστευση των κομματιών, έτσι ώστε να μπορούν να καταγραφούν. Τα παιδιά μέσα σε ένα περιοριστικό συγκεκριμένο κλίμα πιστεύουν ότι πρέπει να ικανοποιηθεί πρώτα ο δάσκαλος και μετά οι δικές τους πραγματικές επιθυμίες. Έτσι, ενώ ξεκινούν με ένα σχέδιο στο μυαλό τους, στην πορεία αλλάζουν τις αρχικές ιδέες τους για να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του δασκάλου. Αυτό δεν είναι πάντα αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ακούν συνήθως τα ολοκληρωμένα προϊόντα των μαθητών και δε γνωρίζουν όλα τα στάδια της διαδικασίας σύνθεσης ώστε να παρατηρήσουν τις εξαναγκαστικές αυτές αλλαγές.

Τα αρνητικά αποτελέσματα, η έλλειψη φαντασίας στα προϊόντα και οι περικοπές στις συνθέσεις των μαθητών θα μπορούσαν να περιοριστούν σε μεγάλο βαθμό, εάν σε μια ανάθεση επιλέγεται κάθε φορά *μια* παράμετρος, επιτρέποντας στους μαθητές να πάρουν δικές τους αποφάσεις

για τα υπόλοιπα δομικά στοιχεία της σύνθεσης. Σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία και στην απόδοση των μαθητών παίζει ο τρόπος που γίνονται τα σχόλια από τους δασκάλους, η ορολογία και οι εκφράσεις που χρησιμοποιούν. Η ενθάρρυνση των προσπαθειών των παιδιών, η επιβράβευση και οι παρεμβάσεις όπου και όταν χρειάζεται ωθούν τα παιδιά σε πραγματικά δημιουργικές δραστηριότητες. Κρίσιμες είναι και οι παρατηρήσεις των δασκάλων στις μαθητικές εργασίες. Επικρίνοντας και αλλάζοντας την εργασία δίνεται η εντύπωση στους μαθητές ότι συνθέτουν μουσική για το δάσκαλο και όχι για τους ίδιους, τα παιδιά τείνουν να χάσουν τον προσωπικό χαρακτήρα της εργασίας και ουσιαστικά *αναιρείται* ο ρόλος τους στην όλη διαδικασία.

Μια πρόταση που γίνεται τα τελευταία χρόνια και αφορά τον τρόπο διδασκαλίας του μουσικού αντικειμένου είναι η αλλαγή των αξιολογικών εργαλείων μέσω των ίδιων των εργασιών των παιδιών. Η ανάλυση των μαθητικών δημιουργικών προϊόντων μπορεί να οδηγήσει στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, διευκολύνοντας ταυτόχρονα το δάσκαλο να κατανοήσει τις πρακτικές, τις ελλείψεις και τις ανάγκες των παιδιών στα σημεία όπου αυτές παρουσιάζονται.

Η εκμάθηση της διδασκαλίας της μουσικής με τρόπους που να δέχονται και να επικυρώνουν τις ιδέες των μαθητών δεν είναι ακατόρθωτη. Οι δάσκαλοι πρέπει να αναγνωρίσουν ότι τα παιδιά είναι αυτά που εισάγουν στις τάξεις τις μουσικές ιδέες. Αν τους δίνονται πραγματικές ευκαιρίες να δείξουν ότι έχουν καταλάβει τις μουσικές έννοιες (π.χ. με αναθέσεις και όχι με εντολές) και ελευθερία να εκφραστούν με τα δικά τους μέσα, τότε οι δάσκαλοι θα έχουν πετύχει το στόχο τους και η δημιουργικότητα θα έχει μια θέση στο σχολικό περιβάλλον.

## **5.6 Μουσική εκπαίδευση: επιρροές, στόχοι και αξίες στη σύγχρονη πραγματικότητα**

*«Μία από τις πιο επαναστατικές αλλαγές, πιστεύω, είναι η αναθεώρηση των στόχων της εκπαίδευσης. Σήμερα, ισχυριζόμαστε ότι τα σχολεία μας υπάρχουν για τη μάθηση. Λέμε ότι πρέπει να κάνουμε τους μαθητές να μάθουν περισσότερα. Τα σχολεία του μέλλοντος θα σχεδιαστούν, όχι μόνο για τη μάθηση αλλά και για τη σκέψη. Όλο και περισσότερο σήμερα τα σχολεία και τα κολέγια ζητούν να παράγουν άντρες και γυναίκες που θα μπορούν να σκεφτούν, που θα κάνουν νέες επιστημονικές ανακαλύψεις, που θα μπορούν να βρουν κατάλληλες λύσεις στα παγκόσμια προβλήματα...»*

(Torrance, 1995, σ.66)

Προκαλεί ίσως έκπληξη ο λόγος του Torrance για «αναθεώρηση των στόχων της εκπαίδευσης» ή για τον σχεδιασμό των «μελλοντικών σχολείων» λίγο πριν την εκπνοή του εικοστού αιώνα, όταν έχουν γραφτεί και ειπωθεί τόσα πολλά για τη δημιουργική σκέψη στα σχολεία, για διδακτικές τεχνικές, για ποικίλους πειραματισμούς και για την εξέλιξη της μουσικής δημιουργικότητας.

Φαίνεται ότι σήμερα, σχεδόν εξήντα χρόνια αφότου ο Guilford (1950) σήμανε την έναρξη για συστηματική μελέτη του φαινομένου της δημιουργικότητας, η ανάγκη για ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι μεγαλύτερη από ποτέ. Οι σύγχρονοι στοχαστές, οι ιστορικοί και όλοι οι ενδιαφερόμενοι για την παιδεία συμμερίζονται την άποψη του Torrance ως προς τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν για να μπορούμε να μιλάμε για δημιουργικότητα στα σχολεία ως μια πραγματικότητα, και όχι μόνο σε θεωρητική βάση.

Η επιστημονική λογική έχει εισχωρήσει πλέον σε μεγάλο βαθμό στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο Eisner (2004) περιγράφει την κατάσταση που έχει διαμορφωθεί εξηγώντας κάποιους από τους λόγους που η επιστήμη δεν μπορεί να συνυπάρξει με την τέχνη στην εκπαίδευση. Η κρίση ξεκίνησε από το σημείο όπου «...η επιστήμη θεωρήθηκε αξιόπιστη, η καλλιτεχνική διαδικασία όχι. Η επιστήμη ήταν γνωστική (γνωστικό αντικείμενο), οι τέχνες ήταν συναισθηματικές. Η επιστήμη ήταν διδάξιμη, οι τέχνες απαιτούσαν ταλέντο. Η επιστήμη ήταν ελέγξιμη, οι τέχνες ήταν θέματα προτίμησης. Η επιστήμη ήταν χρήσιμη και οι τέχνες διακοσμητικές...» (Eisner, 2004, σ.2).

Ο Eisner είναι σαφής. Αυτό που πρωτίστως επιζητούμε είναι η μέτρηση αποτελεσμάτων, η σαφήνεια σε αυτό που θέλουμε να πετύχουμε, και συνεπώς η πρόβλεψη για τα πάντα. Τα εργαλεία των εκπαιδευτικών είναι η προβλεψιμότητα και ο έλεγχος, ώστε καμία παράμετρος να μην παρεκκλίνει από το αρχικό σχέδιο. Ο στόχος είναι παρεμφερής με αυτόν μιας βιομηχανίας: η παραγωγικότητα. Το βιομηχανοποιημένο κλίμα όμως και ο επιστημονικός ορθολογισμός απαιτούν ευελιξία και ταχύτητα από την πλευρά της εκπαίδευσης. Η λειτουργικότητα του σχολείου, ο χωρισμός της γνώσης σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα (subject – based knowledge), η τυποποιημένη διδασκαλία και η αξιολόγηση που βασίζεται σε προκαθορισμένα τεστ, είναι μόνο κάποια στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη λογική των σύγχρονων σχολείων. Συνέπεια όλων αυτών των παραγόντων είναι η τάση προς την ομοιομορφία: ομοιομορφία ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τις στρατηγικές εκμάθησης, το αξιολογικό σύστημα.

Το μόνο μέσο για την επίτευξη των παραπάνω είναι η χρήση μιας αυστηρής, άκαμπτης μεθοδολογίας. Η πολιτική που ακολουθείται ενδεχομένως να μη φαίνεται ακατάλληλη εφόσον φέρει άμεσα αποτελέσματα: ακριβή έλεγχο μαθητών και δασκάλων, ταχύτητα, αποδοτικότητα και απόλυτη συμφωνία με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Οτιδήποτε όμως σχετίζεται με την τέχνη, τη μουσική και τη δημιουργικότητα περιέχει την έννοια του ιδιαίτερου. Στην τέχνη – ακόμα και σε επίπεδο διδασκαλίας – πρέπει ο καθένας να αντιμετωπίζεται ξεχωριστά, σαν μια ιδιαίτερη περίπτωση, όσο αυτό είναι εφικτό μέσα στα χρονικά πλαίσια ενός μαθήματος. Κανένα ασφαλές συμπέρασμα δε βγαίνει για τους μαθητές υπό περιοριστικές συνθήκες, όταν δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, όταν αφαιρείται ο προσωπικός λόγος και η έκφραση στο όνομα της τάξης και της πειθαρχίας.

Ο Eisner πιστεύει ότι η εκπαίδευση μπορεί να βελτιωθεί «μαθαίνοντας» από τη λειτουργία και τα συστατικά στοιχεία της τέχνης. Ένα από αυτά εντοπίζεται στη σχέση μορφής – περιεχομένου μιας



έκφρασης ή ενός καλλιτεχνικού προϊόντος. Υποστηρίζει ότι «τα όρια της γνώσης μας δεν καθορίζονται από τα όρια της γλώσσας μας». Αρκετά χρόνια νωρίτερα, ο Dewey (1938) είχε εύστοχα παρατηρήσει ότι ενώ η επιστήμη δηλώνει τη σημασία, οι τέχνες εκφράζουν τη σημασία. Στις τέχνες το περιεχόμενο δεν έχει πάντα προτασιακή μορφή· είναι άρρητο. Ακόμα κι αν μπορεί να εκφραστεί λεκτικά, αυτό γίνεται όχι με έναν, αλλά με πολλούς, διαφορετικούς τρόπους, δίνοντας έναν ακόμα λόγο για την αναίρεση των τακτικών που στοχεύουν στην ομοιομορφία, στον προγραμματισμό και στην υπολογιστική σκέψη.

Μιλώντας για τη σχολική εκπαίδευση στις δυτικές κοινωνίες, είναι σημαντικό καταρχήν να διευκρινιστεί ότι αυτή δεν στέκεται ανεξάρτητη και αυθύπαρκτη μέσα στο υπάρχον πολιτικό σύστημα των κοινωνιών αυτών. Δεν μπορεί, επομένως, να γίνεται λόγος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και σύλληψη μεγαλόπνων οραμάτων χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι φορείς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής κατάστασης. Ωστόσο, η τεχνοκρατική νοοτροπία που χαρακτηρίζει τη δύση των τελευταίων δεκαετιών φαίνεται να μην αφήνει περιθώρια μεγάλων αλλαγών ή πρωτοποριακών πρακτικών στον τομέα της παιδείας. Θα έλεγε κανείς ότι η ίδια αυτή τεχνοκρατική νοοτροπία έχει εισχωρήσει και στο σχολικό περιβάλλον. Η λεγόμενη «ανταγωνιστικότητα» παρατηρείται ακόμα και στους μαθητές μικρής ηλικίας, καθώς το πνεύμα που καλλιεργείται δεν είναι εκείνο της συλλογικότητας, της ανάπτυξης της σκέψης και της δημιουργικότητας. Ζητήματα όπως η τέχνη και η δημιουργικότητα μοιάζουν να μην έχουν καμία θέση σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Κι ακριβώς αυτό το περιβάλλον είναι εκείνο που πρέπει να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να δώσει τα κατάλληλα κίνητρα και να κεντρίσει το ενδιαφέρον του μαθητή. Δε μιλάμε για «επανάσταση» στην εκπαίδευση, αλλά για αλλαγή νοοτροπίας. Εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί σε θέματα τέχνης και κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι, προορισμένοι για καλλιτεχνικά δρώμενα, θα μπορούσαν να αναδείξουν ένα πιο ποιοτικό δημόσιο σχολείο, συμβάλλοντας στη διεύρυνση των ενδιαφερόντων του μαθητή.

## Επίλογος

Όλες οι προσεγγίσεις σχετικά με τη δημιουργικότητα, είτε περιγραφικές είτε επεξηγηματικές, συγκλίνουν στην αναγκαιότητα των δημιουργικών διαδικασιών στο σχολικό περιβάλλον. Το ερώτημα «ποιος είναι ο ρόλος της δημιουργικότητας στη μουσική εκπαίδευση», όσο κι αν φαίνεται να παραπέμπει σε αυτονόητες απαντήσεις, είναι θεμελιώδους σημασίας σε μια εποχή που ο ίδιος ο κλάδος της μουσικής βιώνει την απαξίωση του ρόλου του και τον παραγκωνισμό του από τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η θέση της δημιουργικότητας μέσα στα πλαίσια της γενικότερης μουσικής διδασκαλίας είναι άξια μελέτης στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ήδη έχουν διαμορφωθεί ποικίλες φιλοσοφικές και επιστημονικές τοποθετήσεις για την τεκμηρίωση της σημασίας των δημιουργικών δραστηριοτήτων στα σχολεία. Πέρα όμως από τις διαφορετικές αφετηρίες για τον προσδιορισμό – και πιθανώς για το διαρκή επαναπροσδιορισμό – του ρόλου της στην εκπαίδευση, αυτό στο οποίο ίσως πρέπει να σταθούμε περισσότερο είναι το ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί ένα επινοημένο φαινόμενο. Η δημιουργικότητα υπάρχει και επιτυγχάνεται σε κάθε τομέα της ανθρώπινης έκφρασης, σε κάθε κοινωνική εκδήλωση, και με φυσικούς τρόπους πρέπει να μεταφέρεται στον εκπαιδευτικό χώρο. Η ενθάρρυνση των μουσικών εμπειριών των παιδιών και η αναγνώριση των προσπαθειών τους μπορούν να προωθήσουν ένα δημιουργικό κλίμα. Η δημιουργικότητα δεν πρέπει να τίθεται ως *εκπαιδευτικός στόχος* με την έννοια των γνωστικών αντικειμένων γιατί δεν αποτελεί ένα από αυτά. Υπέρ της θέσης αυτής συνηγορεί ο Clarke (1986), ο οποίος τονίζει ότι αυτό που έχει σημασία είναι η *δημιουργική διδασκαλία αντικειμένων* όπως π.χ. τα μαθηματικά και η ευκαιρία να *εξασκηθεί* η δημιουργικότητα στην εκμάθησή τους. Η διάκριση εννοιών όπως η δημιουργικότητα, η δημιουργία και το δημιούργημα είναι απαραίτητη από την εκπαιδευτική πλευρά έτσι ώστε να είναι σαφές κάθε φορά το αντικείμενο αναφοράς μας. Η δημιουργικότητα επίσης, δεν περιορίζεται στη σύνθεση ή στον αυτοσχεδιασμό· όλες οι μουσικές συμπεριφορές είναι εν δυνάμει δημιουργικές.

Η δημιουργικότητα αφορά στον τρόπο βίωσης και κατανόησης των διαφορετικών εκφάνσεων της μουσικής. Ξεκινώντας από τη θέση αυτή, και με γνώμονα τα ίδια τα παιδιά και το ιδιαίτερο των σκέψεών τους, μπορούμε να συνεισφέρουμε στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

## Βιβλιογραφία

Abbs, P. (1987) *Living powers: The arts in Education*. Lewers: Falmer

Ainsworth, J. (1970). *Research project in creativity in music education*. Bulletin of the Council for Research Education, 22, 43 – 48

Amabile, T. M. (1982). *Social psychology of creativity: A consensual assessment technique*. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 997 - 1013

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer – Verlag, New York

Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New Yprk: Crown Publishing Group, Inc

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press

Amabile, T. M., & Gitomer, J. (1984). *Children's artistic creativity: Effects of choice in task materials*. Personality and Social Psychology Bulletin, 10(2), 209 – 215

Assessment Reform Group. (ARG, 1999). *Assessment for learning – Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.

Auh, M. (2000). *Assessing creativity in composing music: Product – Process – Person – Environment approaches*. The 2000 Australian Association for Research in Education national conference, held at University of Sydney in December 4 – 7, 2000

Auh, M., & Walker, R. (1999) *Compositional strategies and musical creativity When Composing With Staff Notations Versus Graphic Notations Among Korean Students*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, Special Issue, No. 141, 2-9

Baer, J. (1997) *Creative teachers, creative students*. Allyn & Bacon, Needham Heights, MA

Baltzer, S. (1988). *A validation study of a measure of musical creativity*. Journal of Research in Music Education, 36(4), 232 – 249

Baltzer, S. (1990). *A factor analytic study of musical creativity in children in primary grades*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington

Bangs, R. L. (1992). *An application of Amabile's model of creativity to music instruction: A comparison of motivational strategies*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Miami, Coral Gables, Fl.

Barnard, S. S. (1993). *Interior design creativity: The development and testing of a methodology for the consensual assessment of projects*. (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1992.) Dissertation Abstracts International, 53(8), 2780A.

Barrett, M. (1998). *Researching children's compositional processes and products*. In B. Sundin, G. McPherson, & G. Folkstad (Eds.), *Children composing*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö

Bennett, S. (1976). *The process of musical creation: Interviews with eight composers*. Journal of Research in Music Education, 24, 3-13)

Berkley, R. (2001). *Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teacher's opinions*. British Journal of Music Education, 18(2). 119 – 138

Best, D. (1985). *Feeling and Reason in the Arts*. Department of Philosophy, University College of Swansea

Bloomberg, M. (Ed). (1973). *Creativity: Theory and research*. New Haven: College & University Press

Boardman, E. (ed.). (1989). *Dimensions of musical thinking*. Reston, VA: Music Educators National Conference

Burnard, P. (2000a). *Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music – making*. British Journal of music Education, 17(3), 227-245

Burnard, P. (2000b). *How children ascribe meaning to improvisation and composition*. Music Education research, 2(1), 7 – 23

Burnard, P., & Younker, B. A. (2002). *Mapping pathways: fostering creativity in composition*. Music education Research, 4 (2), 245 – 261

Burnard, P., & Younker, B. A. (2004). *Problem – solving and creativity: insights from students' individual composing pathways*. International Journal of Music education, 22(1), 59 -76

Brinkman, D. J. (1999). *Problem finding, creativity style and musical compositions of high school students*. Journal of Creative Behavior, 33(1), 62-68.

Brown, R.T. (1989). *Creativity. What are we to measure?* In J. A. Glover, R.R.Ronning, & C.R. Reynolds (Eds.), Handbook of creativity (pp.3 – 32). New York: Plenum Press

Byrne, C., & Sheridan, M. (2001). *The Scarlatti papers: Development of an action research project in music*. British Journal in Music Education, 18(2), 173 – 185

Calkins, L. M. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books

Campbell, P.S., & Teicher, J. (1997). *Themes and variations on the creative process: Tales of three cultures*. Research Studies in Music Education, 8, 29 – 41

Christensen, C. B. (1992). *Music composition, invented notation and reflection: Tools for music learning and assessment*. (Doctoral dissertation, Rutgers University, New Jersey, 1992). Dissertation Abstracts International, 53(06), 1834A

Clark, W. H. (1986). *Some thoughts on teaching creativity*. Journal of Aesthetic Education, Vol.20, No 4, pp. 27 – 31

Coehn, V. W. (1980). *The emergence of musical gestures in kindergarten children*. (Doctoral dissertation, University of Illinois ay Urbana – Champaign, 1990). Dissertation Abstracts International, 41(15), 4637A

Coleman, S. (1922). *Creative music of music*. New York: Putnam

- Colley, A., Banton, L., Down, J. & Pither, A. (1992). *An expert – novice comparison in musical composition*. *Psychology of Music*, 20(2), 124 – 137.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Society, culture, and person: a systems view of creativity*. In R. Sternberg (Ed.). *The Nature Creativity*, pp.325 – 339. New York: Cambridge University Press
- Dacey, J. S. (1989) *Peak periods of creative growth across the lifespan*. *Journal of Creative Behavior*, 23 (4), 224 – 247
- 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., & Welsh, 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
- Davis, G.(1986) *Creativity is forever*. Dubuque: Kendal/Hunt Publishing Company, Dubuque, IA
- Davis, G. (1992) *Creativity is for ever* (3<sup>rd</sup> ed.). Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, IA
- 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
- Deliège, I., & Sloboda, J. (1996). (Eds.) *Musical beginnings*. Oxford: Oxford University Press
- DeLorenzo, I. C. (1989). *A field study of sixth –grade student's creative music problem – solving processes*. *Journal of Research in Music Education*, 37 (3), 188 -200
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Minton Balch and Co
- Eisner, E. W. (2004,). *What can education learn from the arts about the practice of education?* *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-12
- Elliot, P. K. (1971) *Versions of Creativity*. *Proceeding of the Philosophy of Education Society*, V, 2 pp. 139 -152
- Feldman, D., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994) *Changing the world. A framework for the study of creativity*. Praeger, Westport, CT

Fautley, M. (2004). *Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students*. International Journal of Music Education, 22(3), 201 – 218

Gardner, H. (1989). *To open minds*. New York: Basic Books

Gardner, H. (1993). *Creating minds*. Basic Books, New York

Genzels, J., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision: a longitudinal study of problem finding in art*. New York: John Wiley

Goodland, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw – Hill

Gordon, E. E. (1993) *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Graves, D. (1983). *Writing; Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books

Green, L. (1990). *The assessment of composition: style and experience*. British Journal of Music Education. 7(3), 191 - 196

Guilford, J.P. (1950). *Creativity*. American Psychologist., 5, 444 – 454

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of human intelligence*. New York: McGraw –Hill

Guilford, J.P. (1977) *Way beyond the IQ*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation

Hargreaves, D. (1986). *The developmental psychology of music*. . Cambridge: Cambridge University Press

Hargreaves, D., Galton, M. J., & Robinson, S. (1996). *Teacher's assessment of primary children's classroom work in the creative arts*. Educational Researcher, 38(2), 199 – 211

Harris, D., & Paterson, A. (2002). (Eds.) *How are you doing? Learning and assessment in music*. Matlock: National Association of music Educators

Hassler, M. (1991). *Creative musical behavior in adolescence*. Canadian Journal of Research in Music Education, 33 (December), 55 -64

- Hassler, M., & Feil, A. (1986). *A study of the relationship of composition / improvisation to selected personal variables*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 87, 26 – 34
- Hedden, S. K. (1992, April). *Qualitative assessments of children's compositions*. Paper presented at the Music Educators National Conference, New Orleans, LA
- Henle, M. (1975). *Fishing for ideas*. American Psychologist, 30(8), 795 – 799
- Hennessey, B. A. (1994). *The consensual assessment technique: An examination of the relationship between ratings of product and process creativity*. Creativity Research Journal, 7(2), 193-208.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1988). *Story-telling: A method for assessing children's creativity*. Journal of Creative Behavior, 22(4), 235-246.
- Henry, W.(1996). *Creative processes in Children's musical compositions: a review of the literature*. Applications of Research in Music Education 15(1), 10 – 15
- Hibbert, P. (1989). *Assessing listening skills in music*. In V. Treacher (Ed.), *Classroom issues in assessment and evaluation in the arts*. Reading: Berkshire Local Education Authority
- Hickey, M. (1993). *Connecting the process to the product - creative problem finding in music and its relationship to the final compositions of 10-year-old children*. Poster presented at the MENC North Central Division Conference, Minneapolis, MN
- Hickey, M. (1995). *Qualitative and quantitative relationships between children's creative musical thinking processes and products*. Unpublished Doctoral Dissertation, Northwestern University, Evanston, IL
- Hickey, M. (2000). *The use of consensual assessment in the evaluation of children's music compositions*. In C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon, and J. A. Sloboda (eds.), *Proceedings from the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*, Keele, UK, August, 2000.
- Hickey, M. (2001a). *More or less creative? A comparison of the composition processes and products of "highly – creative" and "less – creative" children composers*. Second International Research in Music Education Conference, April 3-7, 2001, University of Exeter School of Education, UK
- Hickey, M. (2001b). *An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical composition*. Journal of Research in Music Education, Vol. 49(3), p.234 – 241
- Hickey, M. (2001). *Creativity in the music classroom*. Music Educators Journal, Vol. 88(1), pp.17 -18



Hickey, M. (2002). *Creativity Research in Music, Visual Art, Theater, and Dance*. The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the Music Educators National Conference (MENC), pp. 398 - 414

Hickey, M. (2003) *Why and how to teach music composition*, Reston, VA: The National Association for Music Education (MENC)

Hickey, M., & Lipscomb, S. C. (2004). *How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking*. *Musical Creativity: Current Research in Theory & Practice* (I. Deliége & G. A. Wiggins, Eds)

Hickey, M., & Webster, P. (2001). *Creative thinking in music*. *Music Educators Journal*, Vol. 88(1). pp. 19 – 21

Hocevar, D., & Bachelor, P. (1989). *A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity*. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp.53 - 76). New York: Plenum Press

Hoffman, K., Hedden, S. K., & Mims, R. (1990). *Music compositional processes in children aged seven through nine years*. Paper presented at the meeting of the American Orff – Schulwerk Association, Denver, CO

Hoffman, K., Hedden, S. K., & Mims, R. (1991). *Compositional processes in young children*. Paper presented at the Symposium on Research in General Music, The University of Arizona, Tucson

Houchell, P. (1985). *A study of creativity and music reading as objectives of music education as contained in statements in the "Music Educators Journal" from 1914 to 1970*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington

Irvine, I., Cantwell, R., & Jeanneret, N (1999) *Musical composition: Toward a theoretical model*. Proceedings of the XII National Conference of the Australian Society for Music Education (pp. 86 – 92). University of Sydney, July 9<sup>th</sup> - 13<sup>th</sup>, 1999.

Johnson – Laird, P. (1988). *Freedom and constraint in creativity*. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.202 – 219). New York: Cambridge University Press

Kratus, J. (1989). *A time analysis of the compositional processes used by Children Ages 7 to 11*. *Journal Research in Music Education*, 37(1), pp.5 – 20 .

Kratus, J. (1991). *Characterization of the compositional strategies used by children to compose a melody*. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 33, 95 -103

Kratus, J. (1994). *Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products*. *Journal of Research in Music Education*, 24(2), 115 – 130

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). *Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity*. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248.

Kuo, Y –Y. (1996). *Taoistic psychology of creativity*. *Journal of Creative Behavior*, 30(3), 197 – 212

- Loane, B. (1984). *Thinking about children's compositions*. British Journal of Music Education, 7(13), 205 – 231
- Lomax, A. (1962). *Song structure and social structure*. Ethnology, 1pp.424 – 451.
- Lomax, A. (1976). *Cantometrics: A method in musical Anthropology*. University of California Extension Media Center, Berkeley, CA
- Levi, R. G. (1991). *Investigating the Creativity Process: The Role of Regular Musical Composition Experiences for the Elementary Child*. Journal of Creative Behaviour, 25(2), 123 – 136
- Levi, R. G. (1992). *A field investigation between curriculum used by second – grade children creating original language and music pieces*. (Doctoral dissertation, Case Western Reserve University, Cleveland, 1991). Dissertation Abstracts International, 52(08), 2853A
- Li, C., & Shallcross, D.J. (1992). *The effect of the assumed boundary in the solving of the nine – dot problem on a sample of Chinese and American students 6 – 18 years old*. Journal of Creative Behavior, 25(1), 53 – 64
- Ling, S. J. (1974). *Missing: Some of the most exciting creative moments of life*. Music Educators Journal, 61(3), 40, 93 – 95
- MacKinnon, D. (1965). *Personality and the realization of creative potential*. American Psychologist, 20, 273 – 281
- Mayer, R. E. (1999). *Fifty years of creativity research*. Handbook of creativity, (ed. Stenberg, R. J.), pp.449 – 460. Cambridge University Press
- Mellor, L. (2000). *Listening language and assessment: The pupil's perspective*. British Journal of Music Education, 17(3), 247 - 263
- Moore, B. R. (1990). *The relationship between curriculum and learner: Music composition and learning style*. Journal of Research in Music Education, 38(1), 24 – 38
- Moorhead, G. E. & Pond, D. (1942). *Music of Young Children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation Studies
- Nesom, A (2000). Report on teacher's perceptions of formative assessment. London: QSA
- Oehrle, E. (1984). *A case for creativity in elementary music education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Natal (South Africa), Pietermaritzbury – Durban
- Paynter, J. (2002). *Music in the school curriculum: Why bother?* British Journal of Music Education, 19(3), 215-226
- Paynter J. & Aston (1970). *Sound and Silence*. Cambridge, Cambridge University Press

- Perkins, D. N. (1988). *The possibility of invention*. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp.362 – 385). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Plummeridge, C. (2001). *The justification of music education*. In *Issues in Music Teaching*. Edited by Philpott C. & Plummeridge, C., London, Routledge Falmer
- Plunger, J. A., & Renzulli, J.S. (1999). *Psychometric approaches to the study of human creativity*. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 35 – 61). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Plunger, J. A., & Runco, M. A. (1998). *The death of creativity measurement has been greatly exaggerated: Current issues, recent advances, and future directions in creativity assessment*. *Roeper Review*, 21(1), 36 – 39
- Pressing, J. (1984). *Cognitive processes in improvisation*. In W. Crozier, & A. Chapman (Eds.), *Cognitive processes in the perception of art*(pp.345-363).. Amsterdam, Oxford: North – Holland
- Pressing, J. (1988). *Improvisation: Methods and models*. In J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music* (pp. 129 – 178). Oxford: oxford University Press
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Reimer, B. (1989) *A philosophy of music education* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-HaH
- Reitman, W. R. (1965). *Cognition and thought*. New York: Wiley
- Regelski, T. A. (1981). *Teaching general music*. New York: Schirmer Books
- Rimm, S., & Davis, G. (1980). *Five years of international research with GIFT: an instrument for the identification of creativity*. *Journal of Creative Behavior*, 14, 35 – 46
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford: Capstone
- Ross, M. (1989). *The claims of feeling*. Lewers: Falmer Press
- Ross, M. (1995). *What's wrong with school music?*. *British Journal of Music Education*, 12(3), 185 - 201
- Runco, M. A., McCarthy, K. A., & Svenson, E. (1994). *Judgments of the creativity of artwork from students and professional artists*. *The Journal of Psychology*, 128 (1), p.36 - 39
- Schmidt, C. P., & Sinor, J. (1986). *An investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style*. *Journal of Research in Music Education*, 34, 160 -172
- Sessions, R. (1970). *Questions about music*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Shank, R. (1988). *Creativity as a mechanical process*. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.230 – 238). New York: Cambridge University Press
- Sherman, R. W. (1971). *Creativity and the condition of knowing in music*. *Music Educators Journal*, 58(2). 18 -22

- Skilbeck, M. (1976). *Curriculum design and development: Units 3 – 4 in Culture, Ideology and Knowledge*, Open University, Course E203 Milton Keynes, Open University Press
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford, England: Clarendon Press
- Sloboda, J. A. (1988). *Generative processes in music*. New York: Oxford University Press
- Smith, J. P. (1993). *Qualities of prompted and unprompted compositions*. Unpublished manuscript, Northwestern University, Evanston, IL
- Sternberg, R.J. (1988). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press
- Sternberg, R.J. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Stonach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). *Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux*. *Journal of Education Policy*, 17(1), 109 – 138
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- 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
- Tardif, T., & Sternberg, R. (1988). *What do we know about creativity?* In R. Sternberg (Ed.), *The nature of Creativity* (pp.429 – 440). New York: Cambridge university press.
- Torrance, E.P.(1974) *The Torrance Tests of creative thinking: Technical - norms manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services
- Torrance, E.P.(1995). *Why fly?* Norwood, New Jersey: Ablex
- Wallas,G. (1926) *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace
- Wang, C. (1985). *Measures of creativity in sound and music*. Unpublished manuscript
- Webster, P. R. (1977). *A factor of intellect approach to creative thinking in music*. Unpublished doctoral dissertation, Eastman School of Music, University of Rochester, Rochester, NY
- Webster, P. R. (1987 a) *Refinement of a measure of creative thinking in music*. In C. Madsen & C. Pickett (Eds), *Applications of research in music behaviour* (pp.257 – 271). Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press
- Webster, P. R. (1987 b) *Conceptual bases for creative thinking in music*. In J. Peery, I. Peery, & T. Draper (Eds) , *Music and Child Development* (pp.158 – 174). New York: Springer Verlag
- Webster, P. R. (1989). *Measure of Creative Thinking in Music (MCTM)*. Administrative Guidelines. Unpublished manuscript, Northwestern University, Evanston, IL

- Webster, P. R. (1990). *Creativity as creative thinking*. Music Educators Journal, 76, No 9, 22-28
- Webster, P. R. (1992) *Research on of 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. R. (1994) *Measure of Creative thinking in Music – II (MCTM – II)*. Administrative Guidelines. Unpublished manuscript, Northwestern University, Evanston, IL
- Webster, P., & Hickey, M. (1995) *Rating scales & their use in assessing children's music compositions*. The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning, VI (4), 28 – 44
- Webster, P., & Richardson, R (1992). *Asking children to think about music*. Arts Education Policy Review, 543, 7 – 11
- Wiggins, J. H. (1992). *The nature of children's musical learning in the context of a music classroom*. Unpublished electoral dissertation, University of Illinois, Urbana – Champaign.
- Wiggins, J. H. (1999). *Teacher control and creativity*. Music Educators Journal, 85(6), 30 – 35, 44
- Wiggins, J. H. (2005). *Fostering revision and extension in student composing*. Music Educators Journal, No 3, pp.35 – 42
- Wilson, S. J., & Wales, R. J. (1995). *An exploration of children's musical compositions*. Journal of Research in Music Education, 43(2), pp. 94 – 111
- Wonder, J., & Blake, J. (1992). *Creativity East and West: Intuition vs. Logic?* Journal of Creative Behavior, 26(3), 172 – 185
- Ξανθάκου, Γ., Καϊλα, Μ. Το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα. Εκδ: Ατραπός, Αθήνα