



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η Μουσική και η Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας στην Εκπαίδευση.
Φιλοσοφικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις»**

ΠΕΤΡΟΣ ΜΑΝΩΛΟΠΟΥΛΟΣ

Α.Μ.: 526819

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΠΟΤΑΜΙΑΣ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΝΤΖΝΑΡΗΣ

ΠΑΤΡΑ ΙΟΥΝΙΟΣ 2026

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2026

Η παρούσα διπλωματική εργασία συνιστά αποκλειστικό πνευματικό δημιούργημα του φοιτητή Πέτρου Μανωλόπουλου. Στο πλαίσιο των αρχών της ανοικτής πρόσβασης, ο δημιουργός παρέχει στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσης του έργου διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο τον χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Παρά τη δυνατότητα ελεύθερης ανάγνωσης και μελέτης του πλήρους κειμένου, δεν μεταβιβάζονται σε τρίτους τα δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα. Απαγορεύεται ρητά οποιαδήποτε μορφή εκμετάλλευσης του έργου, όπως η αντιγραφή, η πώληση, η εμπορική χρήση, η τροποποίηση, η μετάφραση ή η δημόσια αναδιανομή του, είτε συνολικά είτε εν μέρει. Οποιαδήποτε τέτοια ενέργεια προϋποθέτει την προηγούμενη έγγραφη έγκριση του Πέτρου Μανωλόπουλου, ο οποίος παραμένει ο μοναδικός κάτοχος των ηθικών και περιουσιακών δικαιωμάτων της εργασίας του. Η προστασία του έργου είναι καθολική, διασφαλίζοντας ότι η ακαδημαϊκή διάχυση δεν θίγει την κυριότητα του δημιουργού επί του πονήματός του.

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας επιστημονικής μελέτης αποτελεί το επιστέγασμα μιας διαδρομής που δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την πολύτιμη συνδρομή ορισμένων σημαντικών ανθρώπων. Αρχικά, επιθυμώ να εκφράσω τη βαθύτατη ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Σπυρίδωνα Ποταμιά. Η αμέριστη εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, η ευρύτητα του πνεύματός του και η υψηλή επιστημονική του κατάρτιση αποτέλεσαν τον φάρο για την κριτική προσέγγιση και την ουσιαστική εμβάθυνση στο υπό εξέταση αντικείμενο. Παράλληλα, ευχαριστώ θερμά τους συντονιστές των θεματικών ενοτήτων και το σύνολο των διδασκόντων μου. Η παιδαγωγική τους δεινότητα και η φιλοσοφική τους συγκρότηση προσέφεραν σταθερά ερεθίσματα έμπνευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Οι μαθητές μου αποτελούν το πρωταρχικό κίνητρο για την αναζήτηση νέων διδακτικών δρόμων. Η αλληλεπίδραση μαζί τους με εμπνέει να δημιουργώ φρέσκες και όμορφες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, κάνοντας τη δημιουργική συνένωση τέχνης και σκέψης στο σχολείο όχι ένα απλό καθήκον, αλλά έναν προσωπικό ηθικό σκοπό. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις κόρες μου, Μαρία και Βαρσαμία-Βασιλική. Η υποστήριξή τους υπήρξε το σταθερό μου στήριγμα και η κινητήριος δύναμη για την προσωπική και ακαδημαϊκή μου εξέλιξη. Η αγάπη τους και η ακλόνητη πίστη τους στις δυνάμεις μου λειτούργησαν ως θεμέλιο σε κάθε δύσκολο στάδιο αυτής της πορείας. Η καλλιτεχνική τους παιδεία και οι ουσιαστικές τους γνώσεις αποτελούν για εμένα μια ανεξάντλητη δεξαμενή έμπνευσης και δημιουργικού διαλόγου, ανανεώνοντας διαρκώς το πνεύμα μου. Σας ευχαριστώ που ήσασταν δίπλα μου.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τον καταλυτικό ρόλο της μουσικής στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, συνδυάζοντας φιλοσοφικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στόχος της είναι να αναδείξει πώς η μουσική πράξη συμβάλλει στην ολιστική εξέλιξη του μαθητή.

Στο πρώτο κεφάλαιο τίθεται το θεωρητικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο της εργασίας. Αναλύεται η έννοια της δημιουργικότητας και η σημασία της στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα, εξετάζονται σύγχρονες φιλοσοφικές θεωρίες γύρω από τη μουσική παιδεία και αναδεικνύεται η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη μουσική εμπειρία και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρέως διαδεδομένα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα των Orff, Dalcroze και Kodály, τα οποία θέτουν στο επίκεντρο τον αυτοσχεδιασμό και την ενεργή συμμετοχή. Παράλληλα, εξετάζονται οι σύγχρονες τάσεις, όπως η βιωματική μάθηση, η διαθεματικότητα και η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών, ενώ επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή και διευκολυντή.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η μουσική δημιουργικότητα στην πράξη και η επίδρασή της στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο παιχνίδι ως δομικό στοιχείο της μάθησης, με συγκεκριμένες προτάσεις για παιχνίδια ρυθμού, κίνησης, εσωτερικής ακοής και ψηφιακών εφαρμογών. Η εργασία ολοκληρώνεται με την καταγραφή των προκλήσεων και των εμποδίων που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, καταθέτοντας προτάσεις για τη διαμόρφωση ενός πιο ευέλικτου και δημιουργικού αναλυτικού προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική Παιδαγωγική, Δημιουργικότητα, Φιλοσοφία της Μουσικής, Μουσικοπαιδαγωγικές Μέθοδοι (Orff, Dalcroze, Kodály), Αυτοσχεδιασμός, Βιωματική Μάθηση, Μουσικό Παιχνίδι, Ολιστική Ανάπτυξη, Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Μέθοδοι

ABSTRACT

This thesis examines the catalytic role of music in the development of creativity within the modern school environment, combining philosophical and pedagogical approaches. Its primary goal is to highlight how musical practice contributes to the holistic development of the student.

The first chapter establishes the theoretical and philosophical background of the study. It analyzes the concept of creativity and its significance in contemporary educational reality. At the same time, it explores modern philosophical theories surrounding music education and highlights the dialectical relationship between musical experience and the cultivation of creative thinking.

The second chapter presents the widely recognized music pedagogical systems of Orff, Dalcroze, and Kodály, which place improvisation and active participation at their core. In tandem, contemporary trends are examined, such as experiential learning, cross-curricular approaches, and the integration of new technologies, while redefining the teacher's role as an animator and facilitator.

The third chapter analyzes music creativity in practice and its impact on the cognitive, emotional, and social development of the child. Particular emphasis is placed on play as a fundamental structural element of learning, offering specific proposals for games involving rhythm, movement, inner hearing, and digital applications. The thesis concludes by outlining the challenges and obstacles that arise during the implementation of such programs, while putting forward proposals for the design of a more flexible and creative curriculum.

Keywords: Music Pedagogy, Creativity, Philosophy of Music, Music Education Methods (Orff, Dalcroze, Kodály), Improvisation, Experiential Learning, Musical Play, Holistic Development, Innovative Educational Methods

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	11
1.1 Η έννοια της δημιουργικότητας. Ορισμοί, χαρακτηριστικά και η σημασία της στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	11
1.1.1 Θεωρητική Θεμελίωση. Από την Αποκλίνουσα Σκέψη στην Πολλαπλή Νοημοσύνη.....	11
1.1.2 Από τη Μεγάλη στην Καθημερινή Δημιουργικότητα.....	12
1.1.3 Οι Άξονες και οι Παράγοντες της Δημιουργικής Πράξης	13
1.1.4 Η Δημιουργικότητα ως Διαδικασία Επανασχεδιασμού και Αυτενέργειας.....	15
1.1.5 Η Πρωτοτυπία ο Αυθορητισμός και Σημασία της Δημιουργικότητας Στη Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα.....	16
1.2 Φιλοσοφικές προσεγγίσεις της Μουσικής Παιδείας. Ανάλυση σύγχρονων φιλοσοφικών θέσεων για το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο της μουσικής στη διαμόρφωση του ατόμου.....	17
1.2.1 Οντολογικές και Υπαρξιακές Προσεγγίσεις στη Μουσική Παιδεία	17
1.2.2 Η Κριτική του Δυτικού Ορθολογισμού και ο Κοινωνικός Κατακερματισμός.....	18
1.2.3 Μουσική και Κοσμοεικόνα. Η Σύγκρουση Ορθολογισμού και Βιώματος.....	19
1.2.4 Από το Προϊόν στη Διαδικασία. Η Δημιουργική Διαδικασία “Musicking” ως Απελευθέρωση.....	21
1.2.5 Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα Μάθησης. Γραμμωτοί και Λείοι Χώροι	22

1.2.6 Μετάβαση από το Μεταφυσικό στο Ανθρωποκεντρικό Παράδειγμα.....	22
1.2.7 Η Μουσική ως Αυτόνομη Νοητική Περιοχή και Βιολογική Ανάγκη	23
1.2.8 Μαθαίνοντας Μέσα από την Πράξη. Πραγματισμός, Πραξιακή Φιλοσοφία και Εποικοδομισμός στην Μουσική Εκπαίδευση.....	24
1.2.9 Κοινωνική Συνοχή, Ηθική και Κριτική Παιδαγωγική	25
1.3 Η διαλεκτική σχέση Μουσικής και Δημιουργικότητας. Πώς η μουσική εμπειρία λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.....	26
1.3.1 Η Βιολογική και Γνωστική Θεμελίωση της Σχέσης	26
1.3.2 Η Μουσική ως Δυναμική Πράξη και Πολυεπίπεδη Εμπειρία	27
1.3.3 Αυτενέργεια και Ενσώματη Γνώση	28
1.3.4 Η Εξελικτική Πορεία προς τη Δημιουργικότητα και τα Στάδιά της	28
1.3.5 Κοινωνική Διάσταση και Σημειωτικός Επανασχεδιασμός	29
1.3.6 Καλλιεργώντας τη Μεταγνώση και την Κριτική Σκέψη.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ	30
2.1 Μουσικοπαιδαγωγικές Μέθοδοι. Εστίαση σε συστήματα που προάγουν τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργική συμμετοχή (Orff-Schulwerk, Dalcroze, Kodály)	30
2.1.1 Η Μέθοδος Orff-Schulwerk: Θεμέλιο Δημιουργικότητας και Βιωματικής Μάθησης στη Μουσική Παιδαγωγική	30
2.1.2 Η Μέθοδος Dalcroze: Η Ενσώματη Μάθηση ως Θεμέλιο της Μουσικής Δημιουργικότητας	34
2.1.3 Η Μέθοδος Kodály ως Πυλώνας της Δημιουργικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....	36
2.2 Σύγχρονες τάσεις στη Μουσική Εκπαίδευση. Η χρήση της τεχνολογίας, η βιωματική μάθηση και η διαθεματικότητα ως εργαλεία ενίσχυσης της δημιουργικότητας	39
2.2.1 Η Τεχνολογία ως Καταλύτης Ψηφιακού Μετασχηματισμού	39

2.2.2 Διαθεματικότητα και το Μοντέλο STEAM	40
2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή και διευκολυντή της δημιουργικής διαδικασίας	42
2.3.1 Η Μεταφορά του Ταξιδιώτη και η Τοπικο-παγκοσμιοποίηση της Γνώσης.....	43
2.3.2 Ο Διεπιστημονικός ρόλος του εκπαιδευτικού	43
2.3.3 Η Συλλογική προσέγγιση: Συνδιδασκαλία και Επαγγελματική Δέσμευση	44
2.3.4 Η αίσθηση Ελευθερίας και Ασφάλειας.....	44
2.3.5 Καλλιέργεια Μαθητικής Αυτενέργειας και συνεργασία	45
2.3.6 Ο Εκπαιδευτικός ως Καταλύτης της Δημιουργικής Έκφρασης και η Μαιευτική Προσέγγιση.....	46
2.3.7 Η Σημασία της Εξειδικευμένης Κατάρτισης	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ Η ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	47
3.1 Μορφές μουσικής δημιουργικότητας στην τάξη. Αυτοσχεδιασμός, σύνθεση, ενεργητική ακρόαση και μουσική εκτέλεση	47
3.1.1 Μουσικός Αυτοσχεδιασμός: Η «Σκέψη εν Δράσει» και η Ελευθερία της Έκφρασης	47
3.1.2 Μουσική Σύνθεση: Η Αρχιτεκτονική της Σκέψης και του Ήχου	48
3.1.3 Ενεργητική Ακρόαση: Η Δημιουργική Πρόσληψη και Αναδόμηση του Ηχητικού Κόσμου	49
3.1.4 Μουσική Εκτέλεση: Η Ενσώματη Πραγμάτωση της Σκέψης	49
3.2 Η επίδραση της μουσικής ανάπτυξης στην προσωπικότητα του μαθητή Κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες που απορρέουν από τη μουσική δημιουργία.....	50
3.2.1 Κοινωνικές Δεξιότητες: Η Μουσική ως Πεδίο Συλλογικότητας και Ηθικής.....	51
3.2.2 Συναισθηματικές Δεξιότητες: Έκφραση, Αυτογνωσία και Ψυχική	

Ανθεκτικότητα	52
3.2.3 Γνωστικές Δεξιότητες και Μεταφορά Γνώσης.....	52
3.3 Το Παιχνίδι ως Δημιουργική Διαδικασία. Προτάσεις για μουσικά παιχνίδια που προάγουν την ομαδικότητα και την επίλυση προβλημάτων	53
3.3.1 Παιχνίδια Γνωριμίας και Ρυθμού μέσω της Προσέγγισης (Εφαρμογή θεωρίας Orff)	53
3.3.2 Παιχνίδια κίνησης και Χωρικής αντίληψης (Εφαρμογή θεωρίας Dalcroze).....	56
3.3.3 Παιχνίδια Ακουστικής Διάκρισης και Εσωτερικής Ακοής (Η Εφαρμογή θεωρίας Kodaly).....	59
3.3.4 Η Ψηφιακή Μεταμόρφωση της Μουσικής Δημιουργικότητας: Ψηφιακά Παιχνίδια και Τεχνολογία στην Εκπαίδευση	60
3.4 Προκλήσεις και προοπτικές. Ανάλυση των εμποδίων στην εφαρμογή δημιουργικών μουσικών προγραμμάτων και προτάσεις για ένα πιο "δημιουργικό" αναλυτικό πρόγραμμα	62
3.4.1 Εμπόδια στην εφαρμογή δημιουργικών μουσικών προγραμμάτων	62
3.4.2 Προτάσεις για ένα πιο "Δημιουργικό" Αναλυτικό Πρόγραμμα	65
Επίλογος.....	68
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	71
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	72

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μουσική αποτελεί μια από τις αρχαιότερες και πιο θεμελιώδεις μορφές ανθρώπινης έκφρασης. Από τις πρωτόγονες κοινωνίες έως τους σύγχρονους ψηφιακούς πολιτισμούς, η μουσική πράξη δεν υπήρξε ποτέ μια απομονωμένη δραστηριότητα, αλλά ένας τρόπος επικοινωνίας, κοινωνικής συνοχής και έκφρασης του εσωτερικού κόσμου. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η μουσική αναγνωρίζεται παραδοσιακά ως ένας από τους πυλώνες της καλλιέργειας του ανθρώπου. Στη σύγχρονη εκπαίδευση, καλείται να διαδραματίσει έναν ρόλο που υπερβαίνει την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων (όπως η εκμάθηση ενός οργάνου ή η θεωρία της μουσικής). Οφείλει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη της δημιουργικής πράξης, η οποία αποτελεί το βασικό ζητούμενο για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα. Ο κεντρικός της ρόλος αφορά την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, μιας έννοιας που ταυτίζεται με την ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες, πρωτότυπες και αξιόλογες ιδέες.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στη μουσική πράξη και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, η οποία θεωρείται πλέον μια αναπτυσσόμενη δεξιότητα που αφορά κάθε μαθητή. Η μουσική εκπαίδευση σήμερα, μέσω του αυτοσχεδιασμού, της ενεργητικής ακρόασης και της σύνθεσης προσφέρει το ιδανικό εργαστήριο για την άσκηση αυτής της δεξιότητας. Οφείλει να είναι δημιουργική όχι μόνο στο όνομα, αλλά και στην ουσία, προσφέροντας στα παιδιά τα εφόδια να συνθέσουν όχι μόνο μουσική, αλλά και το δικό τους μέλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Η έννοια της δημιουργικότητας. Ορισμοί, χαρακτηριστικά και η σημασία της στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, και ειδικότερα στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής, έχει πάψει προ πολλού να θεωρείται ένα χάρισμα των ελίτ ή μια αποκλειστική ιδιότητα της καλλιτεχνικής ιδιοφυΐας. Είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που υπερβαίνει τα στενά όρια της παραγωγής ενός καλλιτεχνικού έργου και συνδέεται άρρηκτα με τη γνωστική ανάπτυξη, τις βιολογικές προσαρμοστικές λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου.

Στον 21^ο αιώνα, η συστηματική καλλιέργεια της δημιουργικότητας δεν λογίζεται πλέον ως μια δευτερεύουσα εκπαιδευτική πολυτέλεια ή ως μια προαιρετική, συμπληρωματική δραστηριότητα του αναλυτικού προγράμματος. Αντίθετα, ορίζεται ρητά ως μια θεμελιώδης δεξιότητα επιβίωσης και προσαρμογής. Σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές μεταβολές, η δημιουργική σκέψη αποτελεί την απαραίτητη συνθήκη για την ανάπτυξη της ευελιξίας, της αυτενέργειας και της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Όπως επισημαίνουν οι Tsubonou, Tan και Oie (2019:3-4,6-7) η δημιουργικότητα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως η αναγκαία γέφυρα που συνδέει τη θεωρητική γνώση με τη βιωματική, εμπειρική πράξη. Μέσω αυτής της σύνδεσης, η μαθησιακή διαδικασία μετατρέπεται από παθητική πρόσληψη πληροφοριών σε μια ενεργητική και αυθεντική εμπειρία.

1.1.1 Θεωρητική Θεμελίωση. Από την Αποκλίνουσα Σκέψη στην Πολλαπλή Νοημοσύνη

Η επιστημονική και μεθοδολογική θεμελίωση της δημιουργικότητας, όπως αναφέρεται στους Tsubonou et al. (2019:3-5), οφείλει τις βάσεις της στο έργο του Guilford (1950), ο οποίος εισήγαγε τη θεμελιώδη διάκριση μεταξύ της αποκλίνουσας (divergent) και της συγκλίνουσας (convergent) σκέψης. Η αποκλίνουσα σκέψη ορίζεται ως η γνωστική ικανότητα του ατόμου να εκκινεί από ένα δεδομένο σημείο ή πρόβλημα και να παράγει πρωτότυπες και διαφορετικές λύσεις ή κατευθύνσεις.

Αντίθετα, η συγκλίνουσα σκέψη στοχεύει στην αναζήτηση της μίας και μοναδικής ορθής απάντησης με βάση προκαθορισμένους κανόνες. Διαφοροποιώντας τη δημιουργικότητα από τους παραδοσιακούς δείκτες της συμβατικής νοημοσύνης, κατέδειξε ότι η παραγωγή νέων ιδεών απαιτεί νοητική ευελιξία, ροή και πρωτοτυπία.

Ωστόσο, η αποκλίνουσα σκέψη, αν και αναγκαία, δεν επαρκεί για την ολοκλήρωση της δημιουργικής πράξης. Σε αυτό το σημείο, ο Sternberg (1999), σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, συμπλήρωσε επιστημονικά τον ορισμό, προτείνοντας το αναπτυξιακό δίπολο της πρωτοτυπίας και της καταλληλότητας. Μια ιδέα ή ένα μουσικό προϊόν δεν αρκεί να είναι απλώς νέο ή ασυνήθιστο, πρέπει ταυτόχρονα να χαρακτηρίζεται από νόημα, χρηστικότητα και αξία μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό ή καλλιτεχνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται.

Η αμφισβήτηση των παραδοσιακών, ψυχομετρικών μοντέλων μέτρησης της ανθρώπινης ικανότητας, τα οποία βασίζονταν αποκλειστικά σε δείκτες IQ, κορυφώθηκε με τη Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner (2006:167). Ο Gardner απέρριψε την υπόθεση μιας ενιαίας, γενικής νοητικής ικανότητας, υποστηρίζοντας ότι ο ανθρώπινος νους διαθέτει μια σειρά από αυτόνομες, διακριτές και θεμελιώδεις μορφές νόησης, οι οποίες αναπτύσσονται εντός συγκεκριμένων γνωστικών περιοχών. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, η μουσική νοημοσύνη αναγνωρίζεται ως μία αυτόνομη πνευματική ικανότητα, η οποία διαθέτει τη δική της ξεχωριστή βιολογική βάση.

Η δημιουργικότητα εκδηλώνεται πάντοτε σε συνάρτηση με τα εργαλεία και τις προδιαγραφές της εκάστοτε νοημοσύνης. Στην περίπτωση της μουσικής, η δημιουργική σκέψη πραγματώνεται μέσα από την οργάνωση και τον μετασχηματισμό των δομικών στοιχείων του ήχου, δηλαδή του ρυθμού, της μελωδίας, της αρμονίας και του ηχοχρώματος. Κατά συνέπεια, το κεντρικό ερώτημα για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό δεν είναι πλέον να μετρήσει πόσο δημιουργικός είναι ένας μαθητής, αλλά να κατανοήσει με ποιον συγκεκριμένο τρόπο εκδηλώνει και αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του.

1.1.2 Από τη Μεγάλη στην Καθημερινή Δημιουργικότητα

Μια από τις σημαντικότερες και πιο καθοριστικές συνεισφορές στη σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία όπως αναφέρουν οι Tsubonou et al. (2019:37-38), είναι η σαφής διάκριση μεταξύ της “Μεγάλης” και της “Καθημερινής” δημιουργικότητας, γνωστή ως το μοντέλο των “Big-C” και “little-c” προσεγγίσεων. Ενώ η κατηγορία “Big-C” αφορά αποκλειστικά τα μνημειώδη, ιστορικά επιτεύγματα μεγάλων δημιουργών που αναδιαμορφώνουν ριζικά τον πολιτισμό μιας εποχής (όπως, για παράδειγμα, το έργο του Beethoven ή του Stravinsky), η καθημερινή δημιουργικότητα (“little-c”) επικεντρώνεται στις νοητικές διεργασίες που χρησιμοποιεί κάθε άνθρωπος προκειμένου να επιλύσει προβλήματα, να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες ή να εκφράσει την υποκειμενική του εμπειρία.

Αυτή η εννοιολογική μετατόπιση έχει επαναστατικό χαρακτήρα για τη μουσική εκπαιδευτική πράξη. Αποδεσμεύει οριστικά τη δημιουργική διαδικασία από το στερεότυπο του “χαρισματικού παιδιού” και την αποδίδει ως δικαίωμα και δυνατότητα στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Υπό αυτή την έννοια, η θέση του Σταυρίδη (2000:67-70) ότι όλα τα παιδιά είναι δημιουργικά, αποκτά στέρεη επιστημονική βάση. Η δημιουργικότητα ορίζεται ως η ικανότητα σύνθεσης και παραγωγής κάτι νέου και μοναδικού, με βάση τις προγενέστερες εμπειρίες και τα βιώματα του ατόμου. Στο σχολικό πλαίσιο, η πρωτοτυπία έχει κατεξοχήν υποκειμενικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα. Ένα ηχητικό προϊόν, ένα ρυθμικό σχήμα ή ένας αυτοσχεδιασμός θεωρείται αυθεντικά δημιουργικός εφόσον είναι καινούργιος, πρωτόγνωρος και σημαντικός για το ίδιο το παιδί που τον παρήγαγε, ανεξάρτητα από το αν παρουσιάζει αντικειμενική καινοτομία για τη μουσική.

Αν και αναγνωρίζεται ότι απαιτείται ένας ελάχιστος βαθμός ευφυΐας για τη διαχείριση των δημιουργικών διαδικασιών, η υψηλή νοημοσύνη δεν εγγυάται σε καμία περίπτωση τη δημιουργική σκέψη. Για να μπορέσει να ανθίσει αυτή η ικανότητα, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ένα σχολικό κλίμα απόλυτης ψυχολογικής ασφάλειας και παιδαγωγικής ελευθερίας, όπου η κριτική και η απόρριψη παραμερίζονται συστηματικά υπέρ του αυθόρμητου πειραματισμού.

1.1.3 Οι Άξονες και οι Παράγοντες της Δημιουργικής Πράξης

Η πολυεπιστημονική και σύνθετη φύση της δημιουργικής πράξης αναδεικνύεται μέσα από το έργο της Κουτσοπίδου (2008:45-46), η οποία διακρίνει τρεις κεντρικούς, αλληλένδετους άξονες προσέγγισης: τη γνωστική, την ψυχομετρική και την κοινωνιολογική προσέγγιση. 1) Η γνωστική προσέγγιση εστιάζει αποκλειστικά στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες και στα διαδοχικά στάδια επεξεργασίας που λαμβάνουν χώρα στον ανθρώπινο νου κατά τη διάρκεια της δημιουργικής πράξης. Εξετάζει συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος οργανώνει, δομεί, ανακαλεί και συνδυάζει τις πληροφορίες, τις αναμνήσεις, την προσοχή και την αντίληψη, προκειμένου να οδηγηθεί στη γέννηση μιας νέας ιδέας. 2) Η ψυχομετρική προσέγγιση επιστρατεύει εξειδικευμένα εργαλεία, όπως τα κλασικά τεστ του Torrance (1988), με στόχο την ποσοτική αξιολόγηση, τη μέτρηση και την καταγραφή της δημιουργικής ικανότητας παραγωγής νέων, πρωτότυπων και χρήσιμων ιδεών ενός ατόμου. Δεν μετράει τη νοημοσύνη (IQ), αλλά τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο μπορεί να σκεφτεί (αποκλίνουσα σκέψη). 3) Η κοινωνιολογική προσέγγιση μελετά σε βάθος πώς το ευρύτερο κοινωνικό, θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και η επικρατούσα κουλτούρα της σχολικής τάξης, επηρεάζουν, διευκολύνουν ή, αντίθετα, καταστέλλουν την εκδήλωση της δημιουργικής έκφρασης.

Συμπληρωματικά προς τις παραπάνω προσεγγίσεις, οι Hallam και Himonides (2022:223-224), υιοθετώντας και εξειδικεύοντας την κλασική συστημική θεωρία των "4P", αναλύουν τη δημιουργικότητα μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης τεσσάρων παραγόντων: του Ατόμου (Person), της Διαδικασίας (Process), του Προϊόντος (Product) και του Περιβάλλοντος (Press). Το Δημιουργικό Άτομο (Person) χαρακτηρίζεται από έντονη γνωστική περιέργεια, νοητική ευελιξία, ισχυρά εσωτερικά κίνητρα μάθησης και ετοιμότητα για την ανάληψη δημιουργικού ρίσκου. Στο πεδίο της μουσικής, η προσωπικότητα αυτή εκδηλώνεται όχι μόνο μέσα από την παραδοσιακή δραστηριότητα της σύνθεσης, αλλά επεκτείνεται και στον αυτοσχεδιασμό και την ερμηνεία. Η Δημιουργική Διαδικασία (Process) περιλαμβάνει τα εσωτερικά στάδια της προετοιμασίας (συγκέντρωση υλικού), της επώασης (ασυνείδητη επεξεργασία), της ενόρασης ή φωτισμού (η στιγμή της έμπνευσης) και της επαλήθευσης. Το Δημιουργικό Προϊόν (Product) απαιτεί το τελικό αποτέλεσμα της μαθησιακής πράξης να χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και καινοτομία,

προσαρμοσμένη στο αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή. Τέλος, το Δημιουργικό Περιβάλλον (Press) αναφέρεται στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής τάξης και του σχολείου, το οποίο οφείλει να παρέχει πλούσια ερεθίσματα, τα κατάλληλα υλικά μέσα, καθώς και ένα κλίμα συναισθηματικής στήριξης που ενθαρρύνει τον πειραματισμό.

1.1.4 Η Δημιουργικότητα ως Διαδικασία Επανασχεδιασμού και Αυτενέργειας

Σύμφωνα με την Tomlinson (2015:536-537,550-552), η δημιουργικότητα μπορεί να οριστεί ως μια δυναμική διαδικασία σημειωτικού επανασχεδιασμού. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της σύγχρονης προσέγγισης συνοψίζονται στην έννοια της διατροπικότητας, της αυτενέργειας και του συστηματικού πειραματισμού. 1) Η διατροπικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του μαθητή να μεταφέρει, να μετασχηματίζει και να μετουσιώνει νοήματα, από έναν επικοινωνιακό τρόπο ή μέσο σε ένα άλλο. Στη μουσική παιδαγωγική, αυτό πραγματώνεται, για παράδειγμα, όταν τα παιδιά καλούνται να μεταφράσουν μια οπτική εικόνα, έναν πίνακα ζωγραφικής ή μια γραπτή ιστορία σε ένα πρωτότυπο ηχητικό τοπίο ή σε έναν μουσικό αυτοσχεδιασμό, αλλάζοντας ριζικά την ουσία του μέσου από οπτικό σε ακουστικό. 2) Η αυτενέργεια αναδεικνύει τον μαθητή ως έναν ενεργό, συνειδητό σχεδιαστή νοήματος, ο οποίος δεν αναπαράγει παθητικά προκαθορισμένες φόρμες, αλλά αναδιαμορφώνει και μετασχηματίζει τους διαθέσιμους ηχητικούς πόρους προκειμένου να εκφράσει την προσωπική, υποκειμενική του εμπειρία. 3) Ο πειραματισμός αφορά τη διαδικασία της αναζήτησης λύσεων μέσω της δοκιμής και του σφάλματος, μια διεργασία που αποτελεί κοινό τόπο τόσο για τη μουσική σύνθεση όσο και για τη μαθηματική σκέψη.

Οι Kondo & Wiggins (2019:17) υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα είναι μια βαθιά προσωπική διαδικασία που βασίζεται στην αυτενέργεια και ορίζεται ως η ικανότητα να βλέπει κανείς με μεγαλύτερη οξύτητα, βάθος και αναστοχασμό αυτό που ήδη γνωρίζει. Για να είναι όμως η διαδικασία αυτή αυθεντική, οι ιδέες πρέπει να πηγάζουν από τον ίδιο τον μαθητή, οδηγώντας τον στην εμβάθυνση της υπάρχουσας γνώσης. Όταν ο εκπαιδευτικός επιβάλλει αυταρχικά το δικό του αισθητικό όραμα ή τις δικές του λύσεις, δημιουργείται μια ψευδαίσθηση δημιουργικότητας, η οποία ακυρώνει τη

φυσική τάση του παιδιού για έκφραση και εγκλωβίζει τη μάθηση σε μια τυποποιημένη, μηχανιστική διαδικασία.

1.1.5 Η Πρωτοτυπία ο Αυθορμητισμός και η Σημασία της Δημιουργικότητας στη Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Εξειδικεύοντας την έννοια στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής, η Κοκκίδου (2015:347-351) ορίζει τη μουσική δημιουργικότητα ως μια σύνθετη, ανώτερη λειτουργία που εμπλέκει την επιτακτική ανάγκη του παιδιού για προσωπική έκφραση και την υπέρβαση των καθιερωμένων συμβάσεων. Η διαδικασία αυτή δεν εστιάζει στην παραγωγή ενός τέλει καλλιτεχνικού προϊόντος, αλλά στη δυναμική της αποκλίνουσας σκέψης, όπου ο μαθητής διερευνά και δοκιμάζει πολλαπλές ηχητικές ιδέες προτού καταλήξει σε μια τελική επιλογή μέσω της συγκλίνουσας σκέψης. Τα κύρια χαρακτηριστικά της περιλαμβάνουν την περιέργεια, τη γνωστική ευελιξία (τη διάθεση δηλαδή για εξερεύνηση του ηχητικού περιβάλλοντος και την ικανότητα προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες), καθώς και τον αυθόρμητο πειραματισμό, όπου το παιδί ξεκινώντας από το στάδιο της ανακάλυψης, μετατρέπει τη γνώση σε δράση. Η πρωτοτυπία εδώ εκφράζεται συχνά ως η επιθυμία του δημιουργού να συγκρουστεί με την παράδοση προκειμένου να διαμορφώσει τη δική του μουσική ατομικότητα.

Η μουσική, επομένως, απελευθερώνει τη φαντασία, η οποία είναι βασική για τη γένεση νέων ιδεών, και προάγει την ανεξαρτησία της σκέψης. Σε ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη, μπορούν να κάνουν λάθη, να αυτοσχεδιάσουν και να πειραματιστούν χωρίς το άγχος της αποτυχίας. Αντίθετα, αν το μάθημα της μουσικής περιορίζεται σε θεωρητικές γνώσεις, σε απλές, μηχανικές εκτελέσεις τραγουδιών και σε τυποποιημένες αξιολογήσεις, τότε η δημιουργικότητα δίνει τη θέση της σε μια τυποποιημένη μαθησιακή ρουτίνα, χωρίς φαντασία και ενδιαφέρον. Σε έναν κόσμο ραγδαίων τεχνολογικών αλλαγών και υπερπληροφόρησης, η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει άτομα ικανά να προσαρμόζονται, να καινοτομούν και να επιλύουν σύνθετα προβλήματα. Η δημιουργικότητα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο παραγωγής τέχνης, αλλά μια θεμελιώδης γνωστική και κοινωνική λειτουργία. Είναι το μέσο με το οποίο ο μαθητής

παύει να είναι παθητικός δέκτης και γίνεται συν-δημιουργός της γνώσης και του πολιτισμού του, διασφαλίζοντας ότι η εκπαίδευση παραμένει ζωντανή και ανταποκρίσιμη στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

1.2 Φιλοσοφικές προσεγγίσεις της Μουσικής Παιδείας. Ανάλυση σύγχρονων φιλοσοφικών θέσεων για το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο της μουσικής στη διαμόρφωση του ατόμου

1.2.1 Οντολογικές και Υπαρξιακές Προσεγγίσεις στη Μουσική Παιδεία.

Η σύγχρονη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης επιχειρεί μια ριζική και καθολική μετατόπιση από την απλή απόκτηση τεχνικών και εκτελεστικών δεξιοτήτων προς την κατανόηση της μουσικής ως ενός θεμελιώδους στοιχείου της ανθρώπινης ύπαρξης. Η στροφή αυτή δεν είναι απλώς θεωρητική, αλλά συνιστά μια δυναμική αντίδραση απέναντι στην τάση των σύγχρονων, τεχνοκρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων να ποσοτικοποιούν τη γνώση και να υποτάσσουν την καλλιτεχνική εμπειρία στους νόμους της αγοράς εργασίας.

Στο επίκεντρο αυτής της φιλοσοφικής επανεξέτασης βρίσκεται το αναλυτικό έργο του Varkoy (2015:48-52), ο οποίος ασκεί δριμεία κριτική στην κυριαρχία της τεχνικής ορθολογικότητας εντός των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων. Κατά τον Varkoy, η εμμονή των εκπαιδευτικών θεσμών σε μετρήσιμα αποτελέσματα και τυποποιημένες μεθόδους αξιολόγησης έχει οδηγήσει στην επικίνδυνη περιθωριοποίηση της οντολογικής διάστασης της μουσικής πράξης.

Εμπνεόμενος από τις αρχές της φαινομενολογίας και τη Χάιντεγκεριανή έννοια της *Αλήθειας* ως Αποκάλυψης (*Aletheia*), ο Varkoy (2015:83-84) υποστηρίζει ότι η μουσική δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως ένα απλό αντικείμενο προς κατανάλωση, ούτε ως ένα σύνολο από σωστές πληροφορίες και τεχνικούς κανόνες που αποθηκεύονται μηχανικά στο μυαλό του μαθητή. Αντίθετα, συνιστά έναν αυτόνομο και προνομιακό τρόπο αποκάλυψης του κόσμου και του εαυτού. Μέσα από τη μουσική εμπειρία, τα πράγματα και τα συναισθήματα εξέρχονται από την ανυπαρξία και το σκοτάδι, επιτρέποντας στο υποκείμενο να τα συναντήσει και να τα κατανοήσει σε βάθος.

Η αισθητική εμπειρία, υπό αυτό το πρίσμα, διαθέτει μια εσωτερική αξία, η οποία επιτρέπει στο άτομο να βιώσει μια αυθεντική υπαρξιακή κατάσταση, μακριά από την εργαλειακή, και εμπορευματοποιημένη χρήση της τέχνης. Η μουσική εκπαίδευση, επομένως, οφείλει να επιστρέψει στην αναγνώριση αυτής της εσωτερικής αξίας, η οποία αποτελεί το μοναδικό στέρεο θεμέλιο για την ουσιαστική, ολιστική καλλιέργεια του ανθρώπου.

Σε παραπλήσιο μήκος κύματος και με εξίσου έντονο υπαρξιακό προσανατολισμό, ο Pío (2015:41-42) προτείνει τη μουσική παιδεία ως μια δυναμική και συγκροτημένη απάντηση στην πρόκληση του σύγχρονου μηδενισμού και της πνευματικής αλλοτρίωσης. Η μουσική δημιουργία δεν ταυτίζεται απλώς με την υλική παραγωγή ενός ηχητικού έργου, αλλά αποτελεί μια διαρκή διαδικασία παραγωγής του ίδιου του εαυτού.

Η εσωτερική αξία της μουσικής έγκειται στην ικανότητά της να προσφέρει νόημα στην ανθρώπινη ύπαρξη, υπερβαίνοντας τις στεγνές, χρησιμοθηρικές απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Αυτή η υπαρξιστική οπτική ενισχύεται και από τις θέσεις της Χρυσοστόμου (2006:27), που εστιάζει στην προάσπιση της ατομικής ελευθερίας του μαθητή (Υπαρξισμός). Η μουσική πράξη μετατρέπεται σε ένα ισχυρό μέσο ανάδειξης της μοναδικότητάς του. Καθώς το άτομο καλείται να λάβει προσωπικές καλλιτεχνικές επιλογές και να εκφραστεί ερμηνευτικά, αναλαμβάνει την ευθύνη του εαυτού του, συγκροτεί την ταυτότητά του, συνειδητοποιεί ποιος πραγματικά είναι και διεκδικεί τον δικό του, αυτόνομο χώρο μέσα στον κόσμο.

1.2.2 Η Κριτική του Δυτικού Ορθολογισμού και ο Κοινωνικός Κατακερματισμός

Η μετάβαση από την υπαρξιακή και φαινομενολογική αναζήτηση στην κοινωνική και πολιτισμική κριτική θεμελιώνεται ιστορικά στο έργο του Small (1983:125-127), ο οποίος προβαίνει σε μια ιστορική και φιλοσοφική ανατομία της δυτικής μουσικής παράδοσης, εντοπίζοντας τις βαθύτερες ρίζες των προβλημάτων της σύγχρονης εκπαίδευσης στις επιστημολογικές ανατροπές που επέφερε η δεύτερη επιστημονική επανάσταση των τελών του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα.

Σύμφωνα με την ανάλυσή του, η μετέπειτα επιστημονική πρόοδος και ο θετικισμός εδραίωσαν έναν αυστηρό, σχισματικό δυϊσμό ανάμεσα στη λογική και τη συγκινησιακή ζωή του ανθρώπου. Ο δυϊσμός αυτός οδήγησε στην υποτίμηση και την περιθωριοποίηση των συναισθηματικών πτυχών της ύπαρξης, οι οποίες θεωρήθηκαν παραπλανητικές και επιστημονικά αναξιόπιστες.

Αυτός ο διαχωρισμός είχε δραματικές συνέπειες για τη θέση των τεχνών στο σχολικό περιβάλλον. Εφόσον η τέχνη ταυτίστηκε αποκλειστικά με το συναίσθημα, καταδικάστηκε σε μια περιθωριακή, δευτερεύουσα θέση εντός του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο σύγχρονο σχολείο, η μουσική συχνά αντιμετωπίζεται ως μια απλή ανάπαυση, ως ένα διακοσμητικό στοιχείο ή ως ένα μέσο ψυχαγωγίας, και όχι ως ένας κεντρικός, αυτόνομος γνωστικός πυλώνας. Το αποτέλεσμα είναι η μετατροπή της μουσικής σε μια αφηρημένη πραγματικότητα, η οποία είναι πλήρως αποκομμένη από το εμπειρικό περιβάλλον και τα βιώματα του μαθητή.

Ο Small επεκτείνει την κριτική του στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής, την οποία χαρακτηρίζει από έναν έντονο κατακερματισμό. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα διαχωρίζουν αυστηρά την εργασία από τον ελεύθερο χρόνο και τη γνώση σε επιστημονικά στεγανά. Ο κατακερματισμός αυτός επιβάλλεται συμβολικά και πειθαρχικά μέσω του σχολικού κουδουνιού, το οποίο διακόπτει βίαια την αληθινή ζωή, τη ροή της σκέψης και την αυτενέργεια των παιδιών προκειμένου να τα περιορίσει σε απομονωμένες αίθουσες και προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η δυτική λόγια μουσική παράδοση προωθεί ένα αυταρχικό, ιεραρχικό πρότυπο οργάνωσης.

Το μουσικό έργο αντιμετωπίζεται ως ένα κλειστό σύστημα, όπου ο μαθητής οφείλει να υποταχθεί τυφλά στη βούληση του συνθέτη-δημιουργού. Αυτή η διαδικασία αποπροσωποποίησης ενισχύεται από την κυρίαρχη αντίληψη ότι η ουσία της μουσικής βρίσκεται αποκλειστικά στις νότες που είναι αποτυπωμένες στο χαρτί (παρτιτούρα) και όχι στον άνθρωπο που τις παράγει, μετατρέποντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές σε εξαρτήματα μιας απρόσωπης μηχανής παραγωγής ήχων.

1.2.3 Μουσική και Κοσμοεικόνα. Η Σύγκρουση Ορθολογισμού και Βιώματος

Στη φιλοσοφική σκέψη του Small (1983:124,128-130,134-135), η μουσική αποτελεί τον θεμελιώδη δείκτη του πολιτισμικού γίνεσθαι μιας κοινωνίας. Υποστηρίζει την αξιωματική παραδοχή ότι κάθε πολιτισμός αποτελεί μια αδιάσπαστη ενότητα και η μουσική του δεν είναι παρά η ηχητική αποτύπωση της κυρίαρχης κοσμοεικόνας του.

Η δυτική μουσική παράδοση, από το 1600 έως τον 20^ο αιώνα, αντανακλά πιστά την προσπάθεια της δυτικής επιστήμης να δαμάσει τη φύση. Όπως η επιστήμη οργάνωσε τον κόσμο με βάση αυστηρούς νόμους, έτσι και η δυτική μουσική οργάνωσε το ηχητικό υλικό με τρόπο αυστηρό και ορθολογικό (συγκερασμός, τονικότητα, φορμαλισμός), μετατρέποντας τη μουσική πράξη σε ένα πεδίο ελέγχου και κυριαρχίας.

Εισάγει τον εμβληματικό όρο «ζουρλομανδύας» προκειμένου να περιγράψει το αυστηρό, καταπιεστικό πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, όπου η συστημική ανάγκη για τάξη, πειθαρχία και έλεγχο υπερβαίνει και αναστέλλει την ανάγκη του παιδιού για ελεύθερη έκφραση και δημιουργία. Η μουσική παιδεία συχνά εστιάζει στην εκμάθηση τεχνικών κανόνων, κλιμάκων και αφηρημένων θεωρητικών σχημάτων, απομονώνοντας τη γνώση από το ζωντανό βίωμα. Αυτή η προσέγγιση προκρίνει τη στεγνή λογική ανάλυση, παραγκωνίζοντας πλήρως την ενστικτώδη, σωματική και συγκινησιακή πλευρά του ατόμου.

Για να αναδείξει τις ελλείψεις και τις παθογένειες αυτού του μοντέλου, ο Small προβαίνει σε μια συγκριτική ανάλυση δύο μεγάλων φιλοσοφικών και πολιτισμικών προσεγγίσεων. Η Δυτική Προσέγγιση διαμορφώνει ένα άτομο λογικό, πειθαρχημένο και τεχνικά καταρτισμένο, το οποίο όμως αισθάνεται βαθιά αποκομμένο από τη δημιουργική διαδικασία, τον εαυτό του και τους γύρω του. Η έμφαση δίνεται στο έργο ως ένα υλικό αντικείμενο, γεγονός που δημιουργεί ένα αγεφύρωτο χάσμα μεταξύ του ειδικού (επαγγελματία εκτελεστή) και του μη ειδικού (παθητικού ακροατή). Αντίθετα, η Συλλογική Προσέγγιση (όπως αυτή εντοπίζεται σε παραδοσιακές κοινωνίες της Αφρικής ή του Μπαλί) αντιλαμβάνεται τη μουσική ως μαγεία και καθολικό βίωμα.

Η ουσία της σύγκρισης έγκειται στο ότι η συλλογική προσέγγιση διαμορφώνει ένα άτομο που νιώθει οργανικό, ισότιμο κομμάτι ενός ευρύτερου συνόλου και παραμένει δημιουργικά ενεργό σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, καθώς η μουσική εκεί δεν είναι εμπορεύσιμο προϊόν αλλά κοινωνική πράξη. Η σύγκριση αυτή καταδεικνύει πώς η δυτική φιλοσοφία της μουσικής παιδείας οδηγεί στην αποπροσωποποίηση και την αλλοτρίωση του εκτελεστή. Ο μουσικός αντιμετωπίζεται ως ένα απλό μέσο μεταφοράς για την πιστή απόδοση μιας παρτιτούρας, διδασκόμενος από το σύστημα ότι η ζωή και η τέχνη είναι ένας διαρκής αγώνας μεταξύ του χάους και της τάξης, όπου το εγώ πρέπει να επιβάλλεται στις παρορμήσεις και τα συναισθήματα.

1.2.4 Από το Προϊόν στη Διαδικασία. Η Δημιουργική Διαδικασία “Musicking” ως Απελευθέρωση

Ως αντίδοτο σε αυτή τη μηχανιστική και αυταρχική αντίληψη, ο Small (1983:144, 303-305) προτείνει μια ριζική και ανατρεπτική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού παραδείγματος. Ο ρόλος της μουσικής στη διαμόρφωση του ατόμου οφείλει να είναι αποκλειστικά απελευθερωτικός και χειραφετητικός.

Η παιδεία πρέπει να μετατοπίσει άμεσα το κέντρο βάρους της από το καλλιτεχνικό προϊόν (το έργο-αντικείμενο) στη δυναμική, ζωντανή δημιουργική διαδικασία, την οποία ονομάζει “Musicking”.¹ Η συμμετοχή στη μουσική πράξη πρέπει να είναι μια βιωματική εμπειρία που επανασυνδέει το άτομο με την κοινότητα και το παρόν. Η μουσική παιδεία επιτυγχάνει τον ανώτερο ανθρωποκεντρικό στόχο της όταν το άτομο ανακτά την αυτονομία του και το αναφαίρετο δικαίωμα να “ποιεί” τέχνη για λογαριασμό του, υπερβαίνοντας το άγχος του λάθους και την τυραννία της τεχνικά τέλει εκτέλεσης. Η μάθηση μετατρέπεται με αυτόν τον τρόπο σε μια ουσιαστική διεργασία, η οποία είναι ικανή να θεραπεύσει τα ψυχολογικά και πνευματικά τραύματα που προκαλεί το παραδοσιακό, σύστημα στον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των παιδιών.

¹ Το “Musicking” ορίζεται ως ένα πλέγμα σχέσεων που δημιουργούνται με τη συμμετοχή και τη συνεργασία σε οποιαδήποτε πτυχή της μουσικής πράξης (ακρόαση, εκτέλεση, σύνθεση, αυτοσχεδιασμός, ακόμα και ο χορός) .

1.2.5 Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα Μάθησης. Γραμμωτοί και Λείοι Χώροι

Συνεχίζοντας την προβληματική του Small σχετικά με τις αυταρχικές δομές και την ανάγκη για απελευθέρωση, η Richerme (2020:53,56-57) εισάγει μια σύγχρονη, φιλοσοφική διάκριση σχετικά με τη διαμόρφωση του χώρου της μουσικής τάξης. Διακρίνει δύο τύπους εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης: τον Γραμμωτό Χώρο και τον Λείο Χώρο. Ο Γραμμωτός Χώρος αντιστοιχεί σε αυστηρά δομημένα, περιβάλλοντα. Εκεί η μάθηση είναι προδιαγεγραμμένη, απόλυτα ελεγχόμενη από την αυθεντία του δασκάλου και βασίζεται σε τυποποιημένες αξιολογήσεις, άκαμπτους κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς. Αντίθετα, ο Λείος Χώρος περιγράφεται ως ένας ανοιχτός χώρος πολλαπλών δυνατοτήτων, ο οποίος ευνοεί τον αυθόρμητο αυτοσχεδιασμό, τον πειραματισμό και την απρόβλεπτη εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Προτείνει τη διαδικασία της “αποεδαφοποίησης”, η οποία επιτρέπει στον μαθητή να ξεφύγει από τις αυστηρές γραμμώσεις, τα στεγανά και τους περιορισμούς του παραδοσιακού συστήματος, προκειμένου να εξερευνήσει νέα, μουσικά και δημιουργικά εδάφη. Η μουσική εκπαίδευση οφείλει να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τη διαλεκτική, δυναμική σχέση ανάμεσα στη δομή και την ελευθερία.

Αντί για μια στείρα, τυφλή υποταγή στους κανόνες της παράδοσης, η σχολική τάξη πρέπει να προσφέρει ανοιχτές διόδους για την ανάδυση της ατομικής δημιουργικότητας, επιτρέποντας στον μαθητή να μετακινείται διαρκώς ανάμεσα στη στέρεη γνώση της παράδοσης και την τόλμη του καινούργιου.

1.2.6 Μετάβαση από το Μεταφυσικό στο Ανθρωποκεντρικό Παράδειγμα

Η φιλοσοφική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού χώρου και χρόνου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γενικότερη μετάβαση από το μεταφυσικό στο ανθρωποκεντρικό και κοινωνιολογικό παράδειγμα. Η σύγχρονη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης βιώνει μια κρίσιμη, ιστορική στροφή. Εγκαταλείπει τη μεταφυσική θεώρηση του 19^{ου} αιώνα, η οποία παρουσίαζε τη μουσική ως μια απόκοσμη αποκάλυψη, προσβάσιμη μόνο σε λίγες, εκλεκτές μεγαλοφυΐες και υιοθετεί μια πραξιακή, κοινωνιολογική προσέγγιση (Παπαζαρχής, 1999:43-44,71).

Η μουσική απογυμνώνεται οριστικά από τον μανδύα του υπερβατικού και επαναπροσδιορίζεται ως μια θεμελιώδης μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς και δράσης. Δεν βρίσκεται πάνω ή έξω από τη ζωή, αλλά είναι μια ζωντανή δραστηριότητα που αναπτύχθηκε από ανθρώπους για ανθρώπους, διατηρώντας και ανανεώνοντας την αισθητική και επικοινωνιακή της αξία μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Υπό αυτή την έννοια, η θεσμική υποβάθμιση της μουσικής σε δευτερεύον μάθημα εντός του σχολικού προγράμματος αποτελεί παιδαγωγικό και πολιτισμικό σφάλμα. Οι τέχνες, και ειδικότερα η μουσική, αποτελούν την υπέρτατη εικόνα της νοητικής, πνευματικής και πολιτισμικής προόδου κάθε εποχής. Συνεπώς, η μουσική λειτουργεί οργανικά και καταλυτικά στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής έκφρασης.

1.2.7 Η Μουσική ως Αυτόνομη Νοητική Περιοχή και Βιολογική Ανάγκη

Για να κατανοήσουμε τη βαθύτερη σημασία της μουσικής στην εκπαίδευση, πρέπει πρώτα να την αναγνωρίσουμε επιστημολογικά ως μια αυτόνομη νοητική περιοχή. Υιοθετώντας τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner , ο Παπαζαρής (1999:33,38) υποστηρίζει ότι η μουσική νόηση αποτελεί μία από τις αυτόνομες, πνευματικές ικανότητες του ανθρώπινου μυαλού.

Δεν είναι ένα απλό ταλέντο ή μια εξειδικευμένη δεξιότητα, αλλά ένα από τα τέσσερα βαθύτερα, πρωτογενή συμβολικά συστήματα (μαζί με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και τα μαθηματικά), που επιτρέπουν στο ανθρώπινο υποκείμενο να συλλάβει, να ερμηνεύσει και να οργανώσει την πραγματικότητα. Ενώ ο λόγος και τα μαθηματικά υπηρετούν τη λογική και την ψηφιακή επεξεργασία των δεδομένων, η μουσική λειτουργεί ως η αυθεντική γλώσσα των συναισθημάτων, επιτρέποντας στο άτομο την πρόσβαση σε πτυχές της ύπαρξης και της εμπειρίας που παραμένουν απρόσιτες σε άλλες μορφές γνώσης.

Κατά συνέπεια, ο “μουσικός αναλφαβητισμός” πρέπει να θεωρείται από την εκπαιδευτική πολιτική εξίσου επιζήμιος με τον γλωσσικό ή τον μαθηματικό αναλφαβητισμό. Αυτό δε σημαίνει ότι η αδυναμία ανάγνωσης μιας παρτιτούρας

απειλεί άμεσα την οικονομική επιβίωση του ατόμου με τον τρόπο που το κάνει ο γλωσσικός αναλφαβητισμός. Σημαίνει, ωστόσο, ότι στερεί από το υποκείμενο ένα θεμελιώδες γνωστικό εργαλείο, μειώνοντας δραματικά την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται, να επεξεργάζεται και να εκφράζει την ολότητα της ανθρώπινης εμπειρίας.

Αυτή η νοητική αυτονομία ενισχύεται καθοριστικά από τη σύγχρονη βιολογική και εξελικτική σκοπιά. Οι Hallam και Himonides (2022:2-3) εξετάζουν τη μουσική ως ένα βιολογικά προσαρμοστικό φαινόμενο, το οποίο διαδραμάτισε κρίσιμο ρόλο στην εξέλιξη του ανθρώπινου είδους. Η μουσική δεν είναι ένα πολιτισμικό συμπλήρωμα, αλλά μια πρωτογενής εξελικτική ανάγκη που διευκολύνει τη μεταφορά σύνθετων νοημάτων, τη συναισθηματική επικοινωνία και την κοινωνική συνοχή των ομάδων, λειτουργώντας ως ένας απαραίτητος καταλύτης για την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου.

1.2.8 Μαθαίνοντας Μέσα από την Πράξη. Πραγματισμός, Πραξιακή Φιλοσοφία και Εποικοδομισμός στη Μουσική Εκπαίδευση

Πώς όμως αυτή η βαθιά φιλοσοφική και βιολογική θεώρηση μεταφράζεται σε συγκεκριμένη διδακτική πράξη μέσα στη σχολική αίθουσα; Στο σημείο αυτό συναντώνται και αλληλοσυμπληρώνονται τα μεγάλα ρεύματα του Πραγματισμού, της Πραξιακής Φιλοσοφίας και του Εποικοδομισμού. Σύμφωνα με την ανάλυση της Χρυσοστόμου (2006:27), ο Πραγματισμός του Dewey (1915) ορίζει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται αποκλειστικά μέσω της δράσης και της ενεργητικής εμπλοκής (learning by doing). Η μάθηση που γίνεται με διαδικασίες δράσης μέσα στην πραγματικότητα ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στη δημιουργία του χαρακτήρα. Σημασία δεν έχει η αντικειμενικότητα του κόσμου, αλλά η ίδια η εμπειρία του ανθρώπου, η απόκτηση δηλαδή νέας πείρας. Η μουσική είναι μια ζωντανή δραστηριότητα και η άμεση εμπειρία του ατόμου προηγείται πάντοτε της θεωρητικής αντικειμενικότητας. Ο μαθητής δεν πρέπει να μαθαίνει παθητικά για τη μουσική (ιστορία, κανόνες), αλλά οφείλει να κάνει μουσική, αλληλεπιδρώντας ενεργά με το ηχητικό του περιβάλλον, τα όργανα και τους συμμαθητές του.

Η γνώση και η συγκρότηση του χαρακτήρα οικοδομούνται μέσα από την πράξη και την απόκτηση νέας εμπειρίας. Αυτή η θέση βρίσκει την απόλυτη και πιο συγκροτημένη έκφρασή της στην Πραξιακή Φιλοσοφία (Praxial Philosophy) των Elliott και Regelski (2005), την οποία εξειδικεύει η Κοκκίδου (2015:131). Η μουσική δεν είναι ένα στατικό αντικείμενο προς μελέτη, αλλά μια στοχαστική μουσική δράση. Η μουσική παιδεία οφείλει να εισάγει τους μαθητές στην αυθεντική πράξη, δηλαδή στην ενεργητική ακρόαση, την εκτέλεση, τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση, καθώς η ουσιαστική γνώση οικοδομείται μόνο μέσα από τη συνειδητή συμμετοχή σε πραγματικά, ζωντανά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Παράλληλα, ο Εποικοδομισμός (Constructivism) συμπληρώνει αυτή τη διαδικασία, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών. Αντίθετα, κατασκευάζουν ενεργητικά τη γνώση, συνδέοντας τις νέες ηχητικές πληροφορίες με τα προϋπάρχοντα γνωστικά τους σχήματα, τις εξωσχολικές τους εμπειρίες και τα προσωπικά τους βιώματα, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική σκέψη και την ικανότητα να δίνουν υποκειμενικό νόημα στον κόσμο. Η Χρυσοστόμου (2006:27) αναφέρει πως, παρά το γεγονός ότι η μουσική ενισχύει παράλληλα άλλες δεξιότητες, πρέπει να αντιμετωπίζεται αυστηρά ως ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Ο υποβιβασμός της μουσικής σε ένα απλό εργαλείο για την ενίσχυση των μαθηματικών ή της γλώσσας στερεί από τον μαθητή έναν μοναδικό, αυτόνομο τρόπο γνώσης, έκφρασης και κατανόησης της ύπαρξης.

1.2.9 Κοινωνική Συνοχή, Ηθική και Κριτική Παιδαγωγική

Η τελική και ανώτερη βαθμίδα της μουσικής παιδείας είναι η κοινωνική της διάσταση. Η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες, (όπως οι χορωδίες, οι ορχήστρες της τάξης και τα μουσικά σύνολα), καλλιεργεί την αυτοπειθαρχία, το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης, τη συνεργασία και την κοινωνική ωριμότητα (Σταυρίδης, 2000:18-19). Υποστηρίζει ότι η καθημερινή, βιωματική ενασχόληση με τη μουσική κάνει το μυαλό πιο δεκτικό στην επεξεργασία άλλων γνωστικών αντικειμένων, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη μυϊκή ανάπτυξη και τον ψυχοκινητικό συντονισμό μέσω της κίνησης.

Η Κοκκίδου (2015:134-135) προχωρά τη σκέψη αυτή ακόμη περισσότερο, συνδέοντας τη μουσική εκπαίδευση με την “Αγωγή του Χαρακτήρα”. Η μουσική παιδεία στοχεύει στην ανάπτυξη οικουμενικών αξιών, όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς μέσα από την επαφή με διαφορετικές μουσικές παραδόσεις το άτομο μαθαίνει να σέβεται τη διαφορετικότητα.

Μέσω των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής η μουσική στο σχολείο μετατρέπεται, από ένα στατικό προϊόν (πτυχίο, βαθμοί) σε μια ζωντανή, συλλογική, αυθεντική πράξη χειραφέτησης και κοινωνικής συνειδητοποίησης. Οι μαθητές ενθαρρύνονται συστηματικά να αμφισβητούν τις κυρίαρχες ιδεολογίες και να αναπτύσσουν μια κριτική, αυτόνομη στάση απέναντι στα μουσικά και κοινωνικά φαινόμενα της εποχής τους. Η μουσική, επομένως, δεν είναι μια τέχνη, αλλά ένα ισχυρό μέσο για τη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης, δημοκρατικής και ανθρώπινης κοινωνίας.

1.3 Η διαλεκτική σχέση Μουσικής και Δημιουργικότητας. Πώς η μουσική εμπειρία λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

1.3.1 Η Βιολογική και Γνωστική Θεμελίωση της Σχέσης

Η σχέση μεταξύ μουσικής εμπειρίας και δημιουργικής σκέψης δεν είναι μια απλή γραμμική αλληλεπίδραση, αλλά μια βαθιά διαλεκτική διεργασία. Η μουσική προσφέρει το δομημένο πλαίσιο και τα εργαλεία έκφρασης, ενώ η δημιουργικότητα μετασχηματίζει τη μουσική από μια παθητική ακουστική πρόσληψη σε ένα ενεργό εργαλείο συγκρότησης του εαυτού και του κόσμου.

Η αφετηρία αυτής της διαλεκτικής διεργασίας εντοπίζεται στο γεγονός ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι βιολογικά και εξελικτικά προγραμματισμένος για τη μουσική επεξεργασία. Η μουσική δεν αποτελεί ένα πολιτισμικό “πολυτελές αγαθό” ή ένα διακοσμητικό συμπλήρωμα της κοινωνικής ζωής, αλλά μια οικουμενική, βιολογική ανάγκη του είδους μας. Προκειμένου να στηριχθεί επιστημονικά αυτή η θέση ο Patel (2008:13,269-271) υπογραμμίζει την οικουμενικότητα της μουσικής νόησης φέροντας ως παράδειγμα τη φυλή Pirahã του Αμαζονίου. Παρόλο που ο συγκεκριμένος πολιτισμός στερείται αφηρημένων αριθμητικών εννοιών, περίπλοκων

μυθολογικών κατασκευών ή γραπτής παράδοσης, διαθέτει μια εξαιρετικά πλούσια, αυτόνομη και ζωντανή μουσική παράδοση. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει εμπειρικά ότι η ικανότητα οργάνωσης ηχητικών ακολουθιών σε νοηματικές δομές είναι έμφυτη στον άνθρωπο και προηγείται συχνά της ανάπτυξης άλλων σύνθετων γνωστικών λειτουργιών.

Σε γνωστικό επίπεδο, η δημιουργική σκέψη ενισχύεται και οξύνεται συστηματικά μέσω της τριβής με τη μουσική σύνταξη. Σύμφωνα με την Υπόθεση των Κοινών Πόρων Συντακτικής Ολοκλήρωσης η μουσική και η γλώσσα μοιράζονται κοινούς, νευρωνικούς μηχανισμούς στον μετωπιαίο λοβό για την επεξεργασία ιεραρχικών δομών. Αυτή η κοινή γνωστική και νευροβιολογική βάση επιτρέπει στη μουσική εκπαίδευση να λειτουργεί ως ένα αυθεντικό, πολυδιάστατο “γυμναστήριο για τον εγκέφαλο”. Εκπαιδεύει το μυαλό των μαθητών στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων και στην αναζήτηση νέων, πρωτότυπων συνδυασμών, εξαναγκάζοντας το υποκείμενο να λειτουργήσει μέσα σε ένα αυστηρό, μαθηματικό αλλά ταυτόχρονα εξαιρετικά ευέλικτο σύστημα κανόνων.

1.3.2 Η Μουσική ως Δυναμική Πράξη και Πολυεπίπεδη Εμπειρία

Στη σύγχρονη παιδαγωγική πραγματικότητα, η μουσική εμπειρία δεν νοείται ως στατική κατανάλωση έτοιμου περιεχομένου, αλλά ως μια δυναμική πράξη που εμπλέκει το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η διαλεκτική σχέση μουσικής και δημιουργικότητας πραγματώνεται και εκδηλώνεται σε τρία κύρια, αλληλένδετα επίπεδα: Το επίπεδο της Δημιουργικής Ακρόασης, η οποία συνίσταται στην ενεργητική, ερμηνευτική και αναστοχαστική εκτίμηση των ήχων και των ρυθμών, προκαλώντας και ενεργοποιώντας τη φαντασία για περαιτέρω δράση. Το επίπεδο της Σύνθεσης, το οποίο αφορά τον δομημένο και πρωτότυπο συνδυασμό των ήχων, με τρόπο που να αντηχεί και να εκφράζει τον εσωτερικό, πνευματικό κόσμο του δημιουργού. Το επίπεδο της Εκτέλεσης, η οποία αντιμετωπίζεται ως μια κατεξοχήν κοινωνική και συνεργατική διαδικασία παραγωγής κοινών νοημάτων. Ο τελικός στόχος αυτού του μοντέλου είναι η απελευθέρωση του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το επίπεδο της τεχνικής του δεινότητας, καθιστώντας τη μουσική

πράξη μέσο ανάπτυξης δυνατοτήτων στην καθημερινή ζωή (Tsubonou et al. 2019:8,10-14).

1.3.3 Αυτενέργεια και Ενσώματη Γνώση

Η έννοια της μαθητικής αυτενέργειας είναι καθοριστική για τη θεμελίωση αυτής της σχέσης. Όπως υποστηρίζουν οι Kondo και Wiggins (2019:18), η δημιουργικότητα αποτελεί μια διαδικασία όπου το άτομο ενεργεί αυτόνομα, επιλέγει και λαμβάνει αποφάσεις. Η μουσική εμπειρία λειτουργεί ως καταλύτης επίλυσης προβλημάτων, διότι, όταν οι μαθητές ανταποκρίνονται κιναισθητικά και διανοητικά στον ήχο, αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους.

Η μουσική πράξη απαιτεί την άμεση κινητοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Η δημιουργικότητα στη μουσική είναι μια ενσώματη και διανοητική διαδικασία μετατροπής της γνώσης σε δράση και έκφραση. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας, ο μαθητής καλείται να λάβει ένα πλήθος αποφάσεων σε πραγματικό χρόνο, υπολογίζοντας και αξιολογώντας τα αισθητικά αποτελέσματα των επιλογών του μέσα σε συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Αυτή η σύνθετη διεργασία ενισχύει τη γνωστική ευελιξία και τη δυνατότητα εύρεσης πρωτότυπων λύσεων σε σύνθετα προβλήματα μέσω του πειραματισμού (Κοκκίδου, 2015:100).

1.3.4 Η Εξελικτική Πορεία προς τη Δημιουργικότητα και τα Στάδιά της

Στη διδακτική πράξη, η δημιουργικότητα ακολουθεί μια σαφή εξελικτική πορεία. Η Κουτσουπίδου (2008:57) περιγράφει τη μετάβαση από το στάδιο της αυθόρμητης, ελεύθερης εξερεύνησης των ήχων στο στάδιο της οργανωμένης δημιουργίας. Σε αυτή τη διαδρομή, η γνώση τροφοδοτεί τη δημιουργικότητα και η δημιουργικότητα βαθαίνει τη γνώση. Μέσα από τον συστηματικό πειραματισμό με τα ηχοχρώματα και τους ρυθμούς, οι μαθητές αναπτύσσουν εκείνες τις δεξιότητες που τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν τους μουσικούς κανόνες σε νέες, πρωτότυπες, προσωπικές ιδέες.

Η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει συγκεκριμένα, διαδοχικά στάδια: την προετοιμασία (συγκέντρωση υλικού και ιδεών), την επώαση (επεξεργασία των δεδομένων) και τον φωτισμό (τη στιγμή της εύρεσης της λύσης ή της έμπνευσης). Η

μουσική παρέχει ένα απόλυτα ασφαλές πλαίσιο για τη λήψη δημιουργικού ρίσκου. Αυτή η παιδαγωγική ελευθερία συμβάλλει στην αυτονομία του ατόμου, καλλιεργώντας δεξιότητες που είναι μεταφέρσιμες και σε άλλα γνωστικά πεδία, (Hallam & Himonides 2022:223-225).

1.3.5 Κοινωνική Διάσταση και Σημειωτικός Επανασχεδιασμός

Η δημιουργικότητα στη μουσική δεν είναι μια απομονωμένη, ατομική πράξη, αλλά μια κοινωνική κατασκευή. Οι Kondo και Wiggins (2019:18-19), βασιζόμενοι στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού του Vygotsky, τονίζουν ότι η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους λειτουργεί ως μια “παιδαγωγική σκαλωσιά”. Η διανεμημένη γνώση μέσα στην τάξη επιτρέπει στο άτομο να φτάσει σε επίπεδα έκφρασης και κατανόησης που δεν θα μπορούσε ποτέ να κατακτήσει μόνο του, μετατρέποντας την τάξη σε μια αυθεντική κοινότητα πρακτικής.

Η δημιουργικότητα κατά τη μουσική εφεύρεση εκδηλώνεται ως μια πράξη σημειωτικής εισαγωγής. Τα παιδιά, όταν αυτοσχεδιάζουν ή συνθέτουν, δεν παράγουν τυχαίους φθόγγους. Αντίθετα, χρησιμοποιούν τον ρυθμό, την ένταση και το χρώμα προκειμένου να αναπαραστήσουν και να κωδικοποιήσουν σύνθετες έννοιες και εμπειρίες. Αυτή η μεταφορά νοήματος αποτελεί μια βαθιά δημιουργική διαδικασία, καθώς απαιτεί από τον μαθητή να αναδιαμορφώσει την κατανόησή του για τον κόσμο μέσα από ένα νέο, υλικό μέσο. Για παράδειγμα, η χρήση ενός κρουστού οργάνου για την απόδοση ενός συναισθήματος είναι ένας δημιουργικός επανασχεδιασμός, όπου η γνώση αποκτά μια νέα, πολυτροπική υπόσταση (Tomlinson, 2015:535-539).

1.3.6 Καλλιεργώντας τη Μεταγνώση και την Κριτική Σκέψη

Η διαλεκτική σχέση μουσικής και δημιουργικότητας ολοκληρώνεται με την αναγνώριση της μουσικής τάξης ως ενός ανοιχτού περιβάλλοντος μάθησης. Το παιδί παύει να λειτουργεί ως παθητικός δέκτης και αναδεικνύεται σε συνειδητό σχεδιαστή νοήματος. Η μουσική δημιουργικότητα προάγει τη συναισθηματική έκφραση, την εξωτερίκευση σκέψεων, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τον σεβασμό στις ιδέες των άλλων, καθώς και τις μεταγνωστικές δεξιότητες, τη “σκέψη για τη σκέψη”, ωθώντας

τους μαθητές να αιτιολογούν τις επιλογές τους και να αξιολογούν κριτικά το έργο τους.

Η μουσική παρέχει τα μέσα και το δομημένο πλαίσιο, ενώ η δημιουργικότητα δίνει το νόημα, την πνοή και το περιεχόμενο. Αυτή η διαλεκτική καθιστά το μάθημα της μουσικής το ιδανικό περιβάλλον για τη διαμόρφωση ανεξάρτητων, κριτικών και αυθεντικών προσωπικοτήτων, ικανών να ανταποκριθούν με επιτυχία στις προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας (Κοκκίδου, 2015:103,133).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

2.1 Μουσικοπαιδαγωγικές Μέθοδοι. Εστίαση σε συστήματα που προάγουν τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργική συμμετοχή (Orff-Schulwerk, Dalcroze, Kodály).

2.1.1 Η Μέθοδος Orff-Schulwerk: Θεμέλιο Δημιουργικότητας και Βιωματικής Μάθησης στη Μουσική Παιδαγωγική

Η Βιωματική Οικοδόμηση της Μουσικής Γνώσης και η Απελευθέρωση της Παιδικής Εκφραστικότητας

Η προσέγγιση Orff-Schulwerk δεν αποτελεί απλώς ένα σύστημα μουσικής διδασκαλίας, αλλά μια βαθιά ολιστική θεώρηση που αναπτύχθηκε από τον Γερμανό συνθέτη και παιδαγωγό Carl Orff (1895–1982), σε στενή συνεργασία με τη Gunild Keetman. Κατά την Κοκκίδου(2015:101-102), ο Orff υπήρξε πρωτοπόρος στο να αναδείξει ότι η μουσική φαντασία των παιδιών καλλιεργείται ουσιαστικά όταν τους επιτρέπεται να πειραματίζονται και να αυτοσχεδιάζουν ελεύθερα. Ερευνώντας τη δημιουργικότητα στο πλαίσιο της μουσικής παιδείας και ειδικότερα μέσα από τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό, ο Barnes (2001), όπως αναφέρει η Κοκκίδου, επεσήμανε ότι η διαδικασία οργάνωσης του ηχητικού υλικού δεν βασίζεται σε έτοιμες συνταγές, αλλά πρέπει να εμπλέκεται η φαντασία.

Στο επίκεντρο αυτής της μεθόδου βρίσκεται η πεποίθηση ότι η μουσική εκπαίδευση δεν πρέπει να στοχεύει στην απλή τεχνική κατάρτιση ή στη στείρα εκτέλεση

προκαθορισμένων έργων, αλλά στην απελευθέρωση της έμφυτης παιδικής εκφραστικότητας μακριά από την πρόωρη επιβολή σύνθετων τεχνικών δεξιοτήτων.

Η βιωματική οικοδόμηση της γνώσης επιτυγχάνεται καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με τους ήχους, να απελευθερωθούν από τις μουσικές συμβάσεις και να δομήσουν τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες. Ο μαθητής παύει να λειτουργεί ως παθητικός καταναλωτής έτοιμων μουσικών προτύπων και λειτουργεί ως δημιουργός από τα πρώτα κιόλας στάδια της επαφής του με τον ήχο. Η μουσική αντιμετωπίζεται ως ένα πλήρες σύστημα επικοινωνίας, απόλυτα εφάμιλλο της γλώσσας, το οποίο κατακτάται βιωματικά (Tabuena, 2021:13). Αυτή η θεώρηση μετατοπίζει το βάρος από την παθητική αναπαραγωγή μουσικών προτύπων στην ενεργή οικοδόμηση της γνώσης.

Η Ολιστική Φύση της Μεθόδου. Μορφολογική Ψυχολογία στην Κοινωνική Ένταξη

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου Orff εξηγείται σε μεγάλο βαθμό από την ευθυγραμμισή της με τις αρχές της μορφολογικής ψυχολογίας. Σε πλήρη αντίθεση με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, όπως αυτές του Skinner, οι οποίες βασίζονται σε μηχανιστικές συνειρμικές διαδικασίες και στην αποσπασματική συσσώρευση πληροφοριών, η προσέγγιση Orff προωθεί την αντίληψη της ολότητας. Ο μαθητής δεν καλείται να απομνημονεύσει απομονωμένα θεωρητικά σχήματα, ή να εκτελέσει μηχανικές ασκήσεις αποκομμένες από ένα ευρύτερο πλαίσιο. Αντίθετα βιώνει τη μουσική ως μια συνολική, ζωντανή εμπειρία που εμπλέκει το πνεύμα, το σώμα και το συναίσθημα.

Παράλληλα, η μέθοδος προσδίδει στη μουσική τον χαρακτήρα μιας "κοινωνικής ανθρώπινης δραστηριότητας". Μέσα από την ομαδική εργασία που απαιτεί η εκτέλεση και η δημιουργία στο πλαίσιο του Orff-Schulwerk, ενισχύεται ο κοινωνικός χαρακτήρας των μαθητών, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, ο αμοιβαίος σεβασμός και διαμορφώνονται ελεύθερες, δημοκρατικές συνειδήσεις. Η σχολική τάξη μεταμορφώνεται σε ένα ζωντανό εργαστήριο δημοκρατικής συμμετοχής, όπου η γνώση οικοδομείται κοινωνικά και βιωματικά (Παπαζαρχής, 1999:70,146-147).

Η Έννοια της Στοιχειώδους Μουσικής και η Σύνδεση Λόγου, Κίνησης και Ρυθμού

Ένα από τα πλέον καινοτόμα στοιχεία της προσέγγισης Orff είναι η εισαγωγή της "στοιχειώδους μουσικής". Πρόκειται για μια μορφή μουσικής που είναι προσιτή σε κάθε παιδί, ανεξαρτήτως τεχνικής και ακαδημαϊκής κατάρτισης, επειδή συνενώνει οργανικά τη μουσική, τον λόγο, την ομιλία και τη σωματική κίνηση. Το Orff-Schulwerk δεν είναι ένα άκαμπτο σύστημα κανόνων, αλλά ένα ανοιχτό παιδαγωγικό πλαίσιο που ενθαρρύνει την ολιστική έκφραση (Sogin & Wang, 2008:218).

Η μετάβαση στον κόσμο της μουσικής γίνεται με τρόπο φυσικό, χρησιμοποιώντας τον ρυθμό της γλώσσας ως επικοινωνιακή γέφυρα. Η Κοκκίδου (2015:455) αναλύει πως τα λαχνίσματα² αξιοποιούνται για να εισάγουν τον μαθητή στις ρυθμικές δομές. Η ρυθμική αυτή εκκίνηση συνδέεται άμεσα με τη φυσική κίνηση και την παραγωγή ήχων με το σώμα (σωματικά κρουστά). Τα παλαμάκια, τα κτυπήματα στους μηρούς και τα δάκτυλα επιτρέπουν στον μαθητή να ενσωματώσει τον ρυθμό σωματικά, να τον νιώσει ως οργανικό παλμό, πριν κληθεί να τον μεταφέρει στα εξωτερικά μουσικά όργανα (Σταυρίδης, 2000:59).

Τα Όργανα Orff ως Μέσα Άμεσης Έκφρασης και Πειραματισμού

Για την υλοποίηση αυτής της βιωματικής προσέγγισης, ο Orff σχεδίασε ένα ειδικό σετ οργάνων, γνωστά ως "Όργανα Orff". Αυτά περιλαμβάνουν ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, γκλόκενσπιλ (μελωδικά κρουστά με μεταλλικές πλάκες), ντέφια, ραβδόφωνα και τύμπανα. Η επιλογή αυτών των οργάνων δεν είναι τυχαία. Όπως σημειώνει ο Σταυρίδης (2000:61-63), τα συγκεκριμένα όργανα παρέχουν άμεσο ηχητικό αποτέλεσμα χωρίς την ανάγκη για επίπονη και μακροχρόνια τεχνική εξάσκησης.

Αυτή η τεχνική απλότητα είναι καθοριστική, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να επικεντρωθούν στον πειραματισμό και στην ανακάλυψη των ηχητικών αποχρώσεων.

² Μικρά, έμμετρα τραγουδάκια ή ρυθμικές φράσεις πριν από ένα ομαδικό παιχνίδι, όπως το κρυφτό ή το κυνηγητό. (π.χ Μουσικά Λαχνίσματα για Κρουστά Σώματος ιδανικά για να χτυπάμε παλαμάκια, γόνατα ή τα πόδια στο πάτωμα, όπως "Το Ρολόι", για εναλλαγή αργού-γρήγορου ρυθμού. Το μεγάλο ρολόι (Αργό tempo): «Το ρολόι του παππού κάνει: Τικ... τακ... τικ... τακ...» (Τα παιδιά κάνουν μεγάλα, βαριά, αργά βήματα ή μεγάλες κινήσεις με τα χέρια). Το μικρό ρολόι (Γρήγορο tempo): «Το ρολόι το μικρό κάνει: Τικ-τακ-τικ-τακ-τικ-τακ-τικ-τακ!» (Τα παιδιά κάνουν μικρά, γρήγορα βήματα και χτυπούν γρήγορα παλαμάκια).

Τα όργανα αυτά αποτελούν τη βάση για τον αυτοσχεδιασμό, καθώς ο μαθητής μπορεί εύκολα να συνοδεύσει τραγούδια ή να δημιουργήσει δικά του πρωτότυπα ρυθμικά και μελωδικά σχήματα. Η αμεσότητα της παραγωγής ήχου ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού, καθώς βλέπει τον εαυτό του ως ικανό μουσικό από την πρώτη στιγμή της επαφής του με το όργανο.

Η Εξελικτική Πορεία της Μάθησης και η Στρατηγική της Πεντατονίας

Η μάθηση στο πλαίσιο του Orff-Schulwerk ακολουθεί μια σαφή, εξελικτική πορεία που σέβεται την αναπτυξιακή ετοιμότητα του παιδιού. Η διαδικασία εξελίσσεται μέσα από μια κυκλική προσέγγιση, όπου οι μουσικές έννοιες, οι πληροφορίες και οι τεχνικές δεν περιορίζονται σε μία μόνο σχολική βαθμίδα. Αντίθετα, επανέρχονται συστηματικά σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Κάθε φορά που οι μαθητές συναντούν ξανά αυτό το υλικό, ο εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί ώστε να εμβαθύνουν την κατανόησή τους, να επιλύουν τις απορίες τους και να σταθεροποιούν τη γνώση τους. Στόχος αυτής της οργανωμένης ανακύκλωσης των εμπειριών είναι να αναγνωρίζουν και να εφαρμόζουν οι μαθητές τις μουσικές έννοιες με συνεχώς μεγαλύτερη ακρίβεια, σιγουριά και αυτοπεποίθηση (Παπαζαρχής, 1999:144).

Η αφετηρία βρίσκεται στα ρυθμικά σχήματα του προφορικού λόγου και τις κινήσεις του σώματος. Στη συνέχεια, η μελωδική ανάπτυξη ξεκινά από απλά πρότυπα δύο φθόγγων και καταλήγει στην πεντατονική κλίμακα). Η χρήση της πεντατονίας (π.χ. Μείζονα: Ντο-Ρε-Μι-Σολ-Λα, Ελάσσονα: Λα-Ντο-Ρε-Μι-Σολ) αποτελεί μια στρατηγική επιλογή. Στην πεντατονική κλίμακα, οποιοσδήποτε συνδυασμός φθόγγων παράγει ένα αισθητικά αποδεκτό και αρμονικό αποτέλεσμα. Αυτό δημιουργεί ένα "ασφαλές" περιβάλλον για αυτοσχεδιασμό, όπου ο φόβος του λάθους εκμηδενίζεται και η αίσθηση επιτυχίας του μαθητή μεγιστοποιείται, ωθώντας τον σε περαιτέρω δημιουργικό πειραματισμό (Tabuena, 2021:14).

Ο Αυτοσχεδιασμός και η Αυτενέργεια ως Πυλώνες της Παιδαγωγικής Διαδικασίας

Όπως τεκμηριώνεται και από τους Sogin και Wang (2008:219-222-223), ένα από τα πλέον σημαντικά χαρακτηριστικά της μεθόδου Orff, είναι η έμφαση στις δραστηριότητες εκτέλεσης, δημιουργίας και κίνησης. Η εξειδικευμένη κατάρτιση των

εκπαιδευτικών στην προσέγγιση Orff οδηγεί σε σημαντική αύξηση του χρόνου που αφιερώνεται σε αυτές τις δημιουργικές πρακτικές εντός της τάξης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ενσωματώνουν συστηματικότερα τον αυτοσχεδιασμό, επιτρέποντας στους μαθητές να πειραματίζονται με τα όργανα Orff, (ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, κρουστά), και το σώμα τους.

Η δημιουργική συμμετοχή στο Orff-Schulwerk δεν περιορίζεται στην απλή ενασχόληση με τα όργανα, αλλά επεκτείνεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τους ίδιους τους μαθητές. Στην τάξη Orff, ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης εντολών και μετατρέπεται σε συν-δημιουργό της μουσικής διαδικασίας. Αυτή η αυτενέργεια είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς δίνει στο παιδί την ελευθερία να επιλέξει ρυθμικά σχήματα, μελωδικές γραμμές ή κινησιολογικές δράσεις, καλλιεργώντας έτσι την κριτική του σκέψη και την καλλιτεχνική του ταυτότητα.

2.1.2 Η Μέθοδος Dalcroze: Η Ενσώματη Μάθηση ως Θεμέλιο της Μουσικής Δημιουργικότητας

Το Σώμα ως το Πρωταρχικό Μουσικό Όργανο της Μεθόδου

Η μέθοδος Dalcroze, η οποία αναπτύχθηκε από τον Ελβετό συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγό Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), αποτελεί μια επαναστατική προσέγγιση στη μουσική εκπαίδευση, θέτοντας το ανθρώπινο σώμα στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η θεμελιώδης παραδοχή της μεθόδου είναι ότι η μουσική καλλιέργεια δεν πρέπει να ξεκινά από την τεχνική ενός οργάνου ή τη θεωρητική ανάλυση συμβόλων, αλλά από τις φυσικές, έμφυτες ικανότητες του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, το σώμα νοείται ως το πρωταρχικό όργανο, η γέφυρα που συνδέει τον ήχο με τη νόηση (Tabuena, 2021:12).

Η προσέγγιση αυτή δεν αντιμετωπίζει την κίνηση ως μια απλή συνοδευτική δραστηριότητα, αλλά ως το θεμελιώδες εργαλείο μέσω του οποίου το παιδί αντιλαμβάνεται βιωματικά τον ρυθμό και τη μελωδία. Μέσα από τη σωματική έκφραση τα παιδιά αναπτύσσουν ρυθμικές και μελωδικές έννοιες. Στα μικρότερα παιδιά, η διαδικασία ξεκινά με αυτοσχεδιασμό, καθώς ο εκπαιδευτικός τα ενθαρρύνει

να μιμηθούν κινήσεις από το περιβάλλον, (π.χ. πέταγμα πουλιών, κίνηση τρένου), και να τις συντονίσουν με το τέμπο της μουσικής. Τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν όλο τους το σώμα για να αποδώσουν στοιχεία όπως το ρυθμικό σχήμα, το μέτρο, τη δυναμική και τη μορφή της μουσικής (Σταυρίδης, 2000:51).

Η μέθοδος Dalcroze βασίζεται στην ευρυθμία και στη σύνδεση της ακουστικής πρόσληψης με τη σωματική κίνηση. Η κατανόηση της μουσικής πρέπει να περνά μέσα από το νευρομυϊκό σύστημα του σώματος. Ο ρυθμός και η δυναμική της μουσικής δεν γίνονται αντιληπτά μόνο διανοητικά, αλλά βιώνονται κιναισθητικά στον χώρο. Μέσα από τη μετακίνηση στο χώρο, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες όπως τον σωματικό συντονισμό, την αντανakλαστική ετοιμότητα και την ικανότητα να αντιδρούν στα μουσικά ερεθίσματα. Η κίνηση δεν είναι προκαθορισμένη, αλλά συχνά πηγάζει από την αυθόρμητη αντίδραση του μαθητή στη μουσική που ακούει, προάγοντας την προσωπική έκφραση και την καλλιτεχνική του αυτονομία (Κοκκίδου, 2015:225).

Η Τριμερής Δομή της Μεθόδου. Ευρυθμία, Σολφέζ και Αυτοσχεδιασμός

Η μεθοδολογία του Dalcroze δομείται γύρω από τρεις αλληλένδετους πυλώνες που στοχεύουν στην ολιστική ανάπτυξη του μουσικού: Ευρυθμία (Eurhythmics). Αποτελεί τον πυρήνα της μεθόδου, όπου η μουσική εκφράζεται μέσω της σωματικής κίνησης. Μέσα από φυσικές ενέργειες, όπως το βάδισμα, το τρέξιμο και το πήδημα, το παιδί μαθαίνει να αντιδρά στα μουσικά ερεθίσματα, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τον συντονισμό και τη χωρική του αντίληψη. Σολφέζ (Solfege), με τη χρήση του συστήματος "fixed-do" (σταθερό Ντο)³. Ο Dalcroze στοχεύει στη βελτίωση της ακουστικής ικανότητας και στην καλλιέργεια του εσωτερικού αυτιού. Στόχος είναι η ικανότητα μουσικής σκέψης, χωρίς την ανάγκη εξωτερικής βοήθειας από κάποιο όργανο. Αυτοσχεδιασμός. Χρησιμοποιώντας την κίνηση ο μαθητής καλείται να εκφραστεί ελεύθερα. Ο αυτοσχεδιασμός θεωρείται η ανώτερη εκδήλωση της

³ Είναι ένας τρόπος ονομασίας των νοτών, όπου κάθε συλλαβή αντιστοιχεί πάντα στην ίδια συγκεκριμένη νότα, ανεξάρτητα από την τονικότητα του έργου. Έτσι το Ντο είναι πάντα το συγκεκριμένο πλήκτρο, (π.χ. στο πιάνο), ό,τι κομμάτι κι αν παίζεις.

μουσικής αυτονομίας, επιτρέποντας στον μαθητή να συνθέσει τις γνώσεις του σε μια νέα, προσωπική δημιουργία (Tabuena, 2021:12).

Νευροεπιστημονική Τεκμηρίωση και Γνωστική Ανάπτυξη

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου Dalcroze επιβεβαιώνεται από τη σύγχρονη γνωστική επιστήμη και τη νευροβιολογία με τη θεωρία της ενσώματης νόησης. Ο Patel (2008:100-102) εξηγεί ότι η ρυθμική αντίληψη εμπλέκει άμεσα το κινητικό σύστημα του εγκεφάλου, συμπεριλαμβανομένης της παρεγκεφαλίδας και των βασικών γαγγλίων. Η ικανότητα του ανθρώπου να συγχρονίζεται με έναν εξωτερικό ακουστικό παλμό αποδεικνύει ότι ο ρυθμός δεν είναι μια καθαρά ακουστική διεργασία, αλλά προκύπτει από την αλληλεπίδραση ακουστικών και κινητικών συστημάτων.

Η ευρυθμία λειτουργεί ως η ιδανική “γέφυρα” για αυτή την αλληλεπίδραση. Μελέτες των Hallam και Himonides (2022:7-8,50,52,408-410) δείχνουν ότι η χρήση της ευρυθμίας καλλιεργεί τον ρυθμικό συντονισμό και την εσωτερική ακοή μέσω του σώματος. Τα οφέλη, ωστόσο, επεκτείνονται πέρα από τη μουσική όπως: Κινητικές Δεξιότητες. Βελτίωση στις αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες και καλύτερος έλεγχος της ισορροπίας και της χωρικής προσαρμογής. Γνωστική Επεξεργασία. Επιτάχυνση της επεξεργασίας σύνθετων εσωτερικών, νοητικών λειτουργιών, μέσω των οποίων ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαχειρίζεται τις πληροφορίες. Μεταφορά Δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες που αποκτώνται μέσω της μουσικής κίνησης μεταφέρονται και σε άλλους τομείς, όπως η γλωσσική ανάπτυξη.

Η μέθοδος Dalcroze προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας μέσω της ενσώματης μάθησης. Συνδέοντας τη μουσική, την κίνηση, το μυαλό και το σώμα, η μέθοδος επιτρέπει στον μαθητή να βιώσει τη μουσική ως μια ζωντανή, οργανική εμπειρία (Tabuena, 2021:12).

2.1.3 Η Μέθοδος Kodály ως Πυλώνας της Δημιουργικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Μουσικός Αλφαριθμητισμός, και Δημιουργικό Πράττειν

Η μέθοδος του Ούγγρου συνθέτη και εθνομουσικολόγου Zoltán Kodály (1882-1967) αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ιστορικά συστήματα μουσικοπαιδαγωγικής, το οποίο έθεσε τις βάσεις για τη μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε μια παιδαγωγική του δημιουργικού πράττειν και της ενεργούς συμμετοχής (Holdhus, Murphy & Espeland, 2021:30). Στον πυρήνα της προσέγγισης αυτής βρίσκεται η δημοκρατική πεποίθηση ότι η μουσική παιδεία δεν αποτελεί προνόμιο των λίγων, αλλά αναφαίρετο δικαίωμα όλων. Ο μουσικός αλφαριθμητισμός, είναι το μέσο για την επίτευξη μιας δια βίου αγάπης για τη μουσική και την καλλιέργεια μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Η προσέγγιση Kodály δεν συνιστά ένα στατικό σύστημα κανόνων, αλλά μια δυναμική φιλοσοφία που συνδέει άρρηκτα τη μουσική γνώση με την ακουστική ανάπτυξη και τη βιωματική εμπειρία. Ακολουθώντας μια διαδοχική πορεία που υποστηρίζει τη φυσική ανάπτυξη του παιδιού, η μέθοδος ξεκινά από την προσχολική ηλικία, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή μέσω του τραγουδιού και της κίνησης (Tabuena, 2021:13).

Η Φωνή ως το Πρωταρχικό Μουσικό Όργανο

Κεντρικός άξονας της μεθόδου είναι η παραδοχή ότι το τραγούδι αποτελεί την πιο φυσική μουσική δραστηριότητα για τον άνθρωπο. Η ανθρώπινη φωνή είναι το μοναδικό μουσικό όργανο που το παιδί φέρει πάντα μαζί του. Αυτή η αυθύπαρκτη φύση της φωνής καθιστά τη μουσική άμεσα προσβάσιμη, εξαλείφοντας την ανάγκη για πρότερη τεχνική κατάρτιση σε εξωτερικά όργανα κατά τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης.

Η επιλογή του ρεπερτορίου παίζει καθοριστικό ρόλο στην οικοδόμηση της μουσικής ταυτότητας του μαθητή. Ο Kodály έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση ποιοτικού υλικού, με έμφαση στο παραδοσιακό και δημοτικό τραγούδι (folk songs), το οποίο θεωρούσε τη μητρική γλώσσα της μουσικής. Δίνεται λοιπόν μεγάλη έμφαση στη χρήση του δημοτικού τραγουδιού και της εθνικής μουσικής κληρονομιάς ως βάση για τη διδασκαλία. Η χρήση του δημοτικού τραγουδιού δεν στοχεύει μόνο στη μουσική αρτιότητα αλλά και στη σύνδεση του μαθητή με τις πολιτισμικές του ρίζες, (Σταυρίδης

2000:42-43,47-48). Η φωνή θεωρείται το φθηνότερο όργανο, αποτελώντας τον θεμέλιο λίθο της μουσικής παιδείας. Η μέθοδος προωθεί τη σταδιακή μετάβαση από το μονοφωνικό τραγούδι σε πολυφωνικές μορφές, όπως οι Κανόνες, το Οστινάτο και το Μπορντούν,⁴ αναπτύσσοντας τη φωνητική ανεξαρτησία των μαθητών.

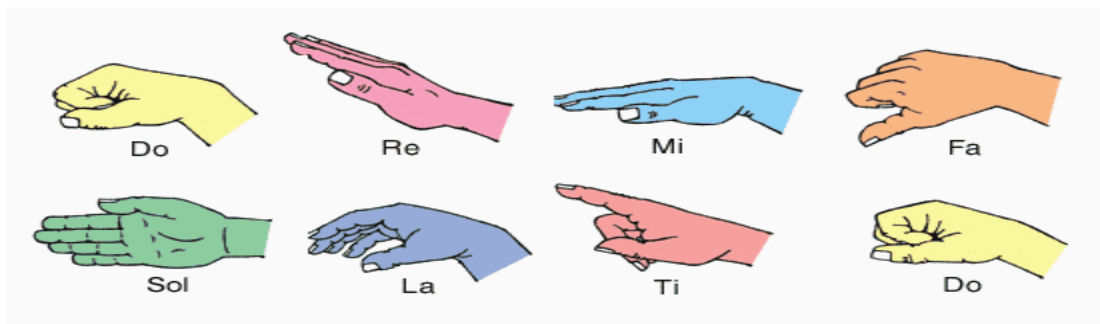
Τεχνικά Εργαλεία και Οπτικοποίηση του Ήχου

Η μέθοδος Kodály εισάγει συγκεκριμένα οπτικοακουστικά εργαλεία που διευκολύνουν τη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη, καθιστώντας την αφηρημένη φύση της μουσικής πιο προσιτή: Μουσικές Χειρονομίες. Λειτουργούν ως οπτικά σύμβολα των φθόγγων, βοηθώντας τα παιδιά να οπτικοποιήσουν τις τονικές σχέσεις και τα διαστήματα (Κουτσουπίδου, 2008:49). Παράδειγμα: Το διάστημα Σολ – Μι. Όταν τα παιδιά τραγουδούν ένα τραγουδάκι που βασίζεται σε αυτές τις δύο νότες, οι χειρονομίες τους δείχνουν καθαρά ποια νότα είναι η «ψηλή» και ποια η «χαμηλή». Στην ψηλή νότα Σολ το παιδί ανοίγει την παλάμη του με τα δάχτυλα ενωμένα και την τοποθετεί έτσι ώστε να κοιτάζει προς το στήθος του (σαν ένας μικρός “τοίχος”). Το χέρι στέκεται ψηλά, στο ύψος του λαιμού ή του σαγονιού. Στη χαμηλή νότα Μι το παιδί γυρίζει την παλάμη του οριζόντια, ώστε να κοιτάζει προς το πάτωμα (σαν ένα ίσο επίπεδο). Το χέρι κατεβαίνει πιο χαμηλά, στο ύψος του στήθους.

Το σύστημα Movable-Do (Κινητό Ντο), (δεν σε μαθαίνει απλά ποιες είναι οι νότες, αλλά πώς ακούγονται μεταξύ τους. Το Ντο μετακινείται και ονομάζεται πάντα η 1^η νότα οποιασδήποτε Μείζονας κλίμακας). Ενισχύει την ανάπτυξη της τονικής ικανότητας, επιτρέποντας στον μαθητή να κατανοεί τις σχέσεις των φθόγγων ανεξάρτητα από την κλίμακα.

The Curwen/Kodály Hand Signs for Movable-do

⁴ Κανόνες είναι μια κύρια μελωδία που ξεκινά από μια φωνή ή όργανο και, μετά από μια συγκεκριμένη χρονική καθυστέρηση, επαναλαμβάνεται ακριβώς η ίδια από μια δεύτερη, τρίτη ή περισσότερες φωνές. Οστινάτο είναι ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο ξανά και ξανά. Αποτελεί τη ραχοκοκαλιά πάνω στην οποία στηρίζεται όλο το τραγούδι. Μπορντούν είναι μια σταθερή συνεχόμενη νότα, (συνήθως μια χαμηλή, μπάσα νότα), που κρατάει σε όλη τη διάρκεια ενός κομματιού.



Note. Diagram of the tonic sol-fa hand signs used to visualize pitch relationships. Adapted from *Standard Course* (p. viii), by J. Curwen, 1884, J. Curwen & Sons. In the public domain.

Οι Ρυθμικές Συλλαβές χρησιμοποιούνται για τη σταθεροποίηση του παλμού και του μέτρου, μετατρέποντας τον ρυθμό σε μια λεκτική και βιωματική εμπειρία. Το παιδί δεν μετράει «1, 2, 3 και 4», αλλά διαβάζει και χτυπάει με τα χέρια του σαν λέξη: «Τα - Τα - Τί-τι - Τα». Μουσική Στενογραφία. Μια απλοποιημένη μορφή γραφής που διευκολύνει την πρώτη επαφή με τη μουσική σημειογραφία χωρίς να επιβαρύνει τον μαθητή με σύνθετες οπτικές πληροφορίες (Tabuena, 2021:13). Ένα παιδί στην πρώτη του επαφή με τη γραφή δεν θα δει περίπλοκα σύμβολα. Θα δει αυτό:

| | Π |

Τα Τα Τί-τι Τα

2.2 Σύγχρονες τάσεις στη Μουσική Εκπαίδευση. Η χρήση της τεχνολογίας, η βιωματική μάθηση και η διαθεματικότητα ως εργαλεία ενίσχυσης της δημιουργικότητας.

Η σύγχρονη μουσική παιδαγωγική διέρχεται μια φάση ριζικού μετασχηματισμού, όπου η τεχνολογία, η βιωματική μάθηση και η διαθεματικότητα λειτουργούν ως αλληλένδετα εργαλεία ενίσχυσης της δημιουργικότητας. Η μετάβαση από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας σε μια πολυδιάστατη εμπειρία επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του μαθητή, μετατρέποντάς τον από παθητικό δέκτη σε ενεργό δημιουργό.

2.2.1 Η Τεχνολογία ως Καταλύτης Ψηφιακού Μετασχηματισμού

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη σύγχρονη μουσική τάξη δεν αποτελεί μια απλή προσθήκη νέων συσκευών ή λογισμικών αλλά μια θεμελιώδη αναθεώρηση της μουσικής εμπειρίας. Ο Lines (2015), όπως αναφέρεται από τους Pao και Varkøy (2015:62-72), θεωρεί ότι η τεχνολογία συχνά παρερμηνεύεται ως ένα σύνολο βοηθητικών μέσων για την παραγωγή ήχου. Στην πραγματικότητα, λειτουργεί ως ένα μέσο αποκάλυψης της μουσικής πραγματικότητας, μετασχηματίζοντας τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο αντιλαμβάνεται και αλληλεπιδρά με τον ήχο. Η ψηφιακή δημιουργικότητα, ωστόσο, δεν υποκαθιστά την ανθρώπινη έμπνευση, αλλά, όπως τονίζει ο Lines, προσφέρει νέες διαδρομές έκφρασης, επιτρέποντας την άμεση εμπλοκή με το ηχητικό υλικό.

Αυτή η οντολογική στροφή ενισχύεται από την άποψη της Χρυσόστομου (2006:166), η οποία επισημαίνει ότι το σύγχρονο λογισμικό προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να σκέφτονται και να αισθάνονται μουσικά. Το σημαντικό στα συγκεκριμένα προγράμματα, δεν είναι μόνο η χρήση των πολλαπλών μέσων (multiple media), αλλά και οι προσφερόμενες δυνατότητες δι-αντίδρασης με τον χρήστη.

Η τεχνολογία, λοιπόν, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ένα δυναμικό πεδίο όπου η μουσική ταυτότητα επαναπροσδιορίζεται διαρκώς. Αυτή η εξέλιξη μετατρέπει τη σχολική τάξη σε ένα ζωντανό εργαστήριο, όπου η δημιουργικότητα γίνεται προσβάσιμη σε ένα ευρύτερο φάσμα μαθητών, ενισχύοντας τα εσωτερικά τους κίνητρα.

Στο σύγχρονο πλαίσιο, ο Μυγδάνης (2025:6) προεκτείνει αυτή την ιδέα, υποστηρίζοντας ότι η μετάβαση στις ψηφιακές μεθοδολογίες καλλιεργεί τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Η χρήση πολυτροπικών μέσων, όπως η ψηφιακή αφήγηση και η κινούμενη εικόνα, επιτρέπει μια σφαιρική προσέγγιση της μουσικής. Ιδιαίτερη σημασία έχει η σύνδεση της μουσικής με την υπολογιστική σκέψη μέσω περιβαλλόντων οπτικού προγραμματισμού, όπως το Scratch. Εδώ, η μουσική εκπαίδευση συναντά τη διεπιστημονικότητα, προσφέροντας στους μαθητές εξελιγμένους τρόπους κατανόησης και δόμησης της σκέψης τους.

2.2.2 Διαθεματικότητα και το Μοντέλο STEAM

Η ανάγκη για βιωματική μάθηση οδηγεί αναπόφευκτα στην κατάρριψη των στεγανών μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Η κατάκτηση της γνώσης σε στενά πειθαρχικά όρια δίνει τη θέση της σε ολιστικά μοντέλα μάθησης. Η Χρυσοστόμου (2006:25) τονίζει ότι η διαθεματικότητα αποφεύγει την αποσπασματικότητα και προωθεί την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των πραγμάτων. Αποτελεί κεντρικό πυλώνα των σύγχρονων τάσεων στη μουσική παιδαγωγική, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την αποσπασματική γνώση προς μια ολιστική προσέγγιση. Ο κόσμος του μαθητή είναι μια αδιάσπαστη ενότητα και η διαθεματικότητα διασφαλίζει την ακεραιότητα της εμπειρίας αυτής, όπου η μουσική δεν είναι ένα απομονωμένο τεχνικό αντικείμενο, αλλά ένα δυναμικό πεδίο που αλληλεπιδρά με τις επιστήμες, την τεχνολογία και τον πολιτισμό. Είναι αυτή που οδηγεί στην αρμονική ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά μια ενεργή αλληλεπίδραση εννοιών και μεθοδολογιών. Η σύζευξη μουσικής και μαθηματικών αναδεικνύεται σε κυρίαρχη τάση, καθώς και τα δύο αντικείμενα μοιράζονται μια κοινή βάση λογικής και δομής. Ο κόσμος του παιδιού είναι ενιαίος και αδιαίρετος και η αληθινή μόρφωση του ανθρώπου δεν εξαντλείται μόνο στην πνευματική περιοχή, αλλά σε ολόκληρο τον άνθρωπο, στην αρμονική διαμόρφωση όλων των πτυχών της προσωπικότητάς του.

Η διαθεματικότητα επιδιώκει την κατάργηση των στεγανών μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Η μουσική συνδέεται με άλλες τέχνες (ζωγραφική, ποίηση, θέατρο) και επιστήμες (μαθηματικά, φυσική), επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες μέσα από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τη μεταφορά της γνώσης, βοηθώντας τα παιδιά να εφαρμόζουν όσα έμαθαν στη μουσική σε νέα και διαφορετικά πλαίσια. Η διαθεματικότητα μπορεί να βρίσκει εφαρμογές σε θέματα που συνδέονται με την πραγματική ζωή και με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Αν βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν τη μουσική σκέψη τους σε εννοιολογικό επίπεδο θα διατηρήσουν τις μουσικές γνώσεις τους και θα προχωρήσουν σε ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης, συνδέοντας τη νέα γνώση με την καθημερινότητά τους και την πραγματική ζωή, με τις προηγούμενες γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους (Κοκκίδου, 2015:226-227).

Σύμφωνα με τη μελέτη των González-Martín, Prat Moratonas και Forcada Royo (2025:763-764) η διαθεματική προσέγγιση επιτυγχάνεται μέσω τριών μοντέλων: α) Συγχώνευση. Τα δύο αντικείμενα λειτουργούν συνεργατικά για την κατανόηση κοινών πτυχών, προσφέροντας αυθεντική ολοκληρωμένη μάθηση, (π.χ. αντί για ξεχωριστό μάθημα Μουσικής και ξεχωριστό Μαθηματικών, δημιουργείται μια ενότητα όπου οι μαθητές μελετούν τα κλάσματα και τους ρυθμούς-Tempo. Ο μαθητής χτυπάει το κρουστό στο "ολόκληρο" μία φορά ανά 4 μετρήματα, το "μισό" δύο φορές και το "τέταρτο" τέσσερις φορές). β) Συμμετρική Συσχέτιση. Χρήση κοινού περιεχομένου για την επίτευξη στόχων, αν και συχνά οι επιστήμες αντιμετωπίζονται χωριστά, (π.χ. ο μαθητής κατανοεί βαθύτερα την ψυχosύνθεση της εποχής του Ρομαντισμού βλέποντας πώς αυτή εκφράζεται τόσο στα ιστορικά κείμενα όσο και στις μουσικές συνθέσεις). γ) Σχέσεις Υπηρεσίας. Η μία επιστήμη χρησιμοποιείται ως μέσο για την προσέγγιση της άλλης, (π.χ. η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας- Αγγλικά, γίνεται μέσω τραγουδιών. Η μουσική εδώ υπηρετεί τον στόχο της εκμάθησης λεξιλογίου, σύνταξης και προφοράς).

Το μοντέλο STEAM, (Science-Φυσικές Επιστήμες, Technology-Τεχνολογία, Engineering-Μηχανική, Arts-Τέχνες, Mathematics-Μαθηματικά), αναδεικνύεται σε βασικό μοχλό της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Η ενσωμάτωση των Τεχνών επιτρέπει τη βιωματική γεφύρωση του ήχου και της κίνησης με αφηρημένες λογικομαθηματικές έννοιες, όπως τα κλάσματα ή η συμμετρία. Οι μαθητές, μεταφράζοντας τις έννοιες αυτές σε σωματικές και ακουστικές εμπειρίες, προσεγγίζουν τα μαθηματικά με πειραματική διάθεση και τη μουσική με οργάνωση και λογική. Η σύνδεση της μουσικής με τα μαθηματικά, τη φυσική του ήχου (ακουστική) και την τεχνολογία τους προσφέρει μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική εμπειρία που ανταποκρίνεται στις σύνθετες ανάγκες του μέλλοντος (Hallam & Himonides, 2022:107).

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπυχωτής και διευκολυντής της δημιουργικής διαδικασίας.

Η σύγχρονη μουσική παιδαγωγική επιτάσσει μια ριζική αναθεώρηση της ταυτότητας του δασκάλου, μετατοπίζοντάς τον από το βάρη της παραδοσιακής αυθεντίας και του απλού μεταδότη γνώσεων σε εκείνη του εμπυχωτή και του

διευκολυντή. Ο εκπαιδευτικός παύει να είναι ο μοναδικός κάτοχος της "αλήθειας" και μετατρέπεται στον αρχιτέκτονα ενός περιβάλλοντος όπου η μάθηση αναδύεται μέσα από την εμπειρία, τον πειραματισμό και τη δημιουργική δράση. Ο νέος αυτός ρόλος εστιάζει στην απελευθέρωση των δημιουργικών δυνάμεων του μαθητή, μετατρέποντας τη διδασκαλία από μια διαδικασία μεταφοράς πληροφοριών σε ένα πλέγμα πολυδιάστατων δράσεων.

2.3.1 Η Μεταφορά του Ταξιδιώτη και η Τοπικο-παγκοσμιοποίηση της Γνώσης

Μια από τις πιο ισχυρές αναπαραστάσεις αυτού του νέου ρόλου εισάγεται από τη Richerme (2020:43,50-52), η οποία χρησιμοποιεί τη μεταφορά του εκπαιδευτικού ως "ταξιδιώτη". Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό δάσκαλο-ξεναγό που δείχνει στατικές γνώσεις ως αποκομμένα αξιοθέατα, ο εκπαιδευτικός-ταξιδιώτης βιώνει τους μουσικούς τόπους μαζί με τους μαθητές του. Δεν παραδίδει απλώς θεωρία, αλλά καθοδηγεί τα παιδιά να κατανοήσουν πώς η μουσική συνδέεται οργανικά με τις αξίες τους και την καθημερινή τους ζωή.

Σε αυτό το ταξίδι, ο μουσικοπαιδαγωγός λειτουργεί ως γέφυρα που ενώνει τρία επίπεδα, την τάξη, την τοπική κοινότητα και το παγκόσμιο δίκτυο. Μέσα από την έννοια της τοπικο-παγκοσμιοποίησης, ο εκπαιδευτικός διαθέτει την ευαισθησία να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών από το άμεσο περιβάλλον τους, ενώ ταυτόχρονα εισάγει παγκόσμιες πολιτισμικές ροές στη σχολική αίθουσα. Ο τελικός στόχος αυτής της περιπλάνησης είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να εξέλθουν από τη ζώνη ασφαλείας τους και να τολμήσουν την εξερεύνηση νέων, άγνωστων μουσικών πεδίων, αναπτύσσοντας έτσι την πολιτισμική τους ενσυναίσθηση.

2.3.2 Ο Διεπιστημονικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Η διευκόλυνση της δημιουργικής διαδικασίας επεκτείνεται αναπόφευκτα πέρα από τα στενά όρια της μουσικής τέχνης, αγγίζοντας τη διεπιστημονικότητα. Οι González-Martín et al. (2025:756-757) επισημαίνουν ότι στην παραδοσιακή εκπαίδευση τα μαθήματα συχνά διδάσκονται αποσπασματικά, δημιουργώντας στεγανά στη σκέψη των μαθητών. Αντίθετα, στην προσέγγιση STEAM, ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε

έναν διευκολυντή που βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τις οργανικές συνδέσεις μεταξύ φαινομενικά ανόμοιων πεδίων.

Εδώ η καλλιτεχνική έκφραση συναντά την τεχνική λογική. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τη δημιουργικότητα ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εκφράσουν ιδέες μέσω της μουσικής και της κίνησης, προσφέροντας ευκαιρίες για μια δημιουργική απεικόνιση εννοιών που υπό άλλες συνθήκες θα φάνταζαν δυσνόητες. Δεν παραμένει προσκολλημένος σε παραδοσιακές επεξηγήσεις, αλλά επιστρατεύει τη βιωματική κίνηση για να καταστήσει τις θετικές επιστήμες πιο προσβάσιμες. Ο ρόλος του διευκολυντή εδώ είναι να διασφαλίζει την ισορροπία. Η μουσική δεν πρέπει να χρησιμοποιείται απλώς ως ένα εύπεπτο εργαλείο για τα μαθηματικά, αλλά και τα δύο αντικείμενα πρέπει να διδάσκονται “επί ίσοις όροις”, προάγοντας την καινοτομία.

2.3.3 Η Συλλογική προσέγγιση. Συνδιδασκαλία και Επαγγελματική Δέσμευση

Επειδή η απαίτηση για καθολική γνώση σε όλα τα πεδία είναι ουτοπική, ο ρόλος του εμπυχωτή ενισχύεται καθοριστικά μέσω της συνδιδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί παύουν να λειτουργούν ως απομονωμένες μονάδες και μετατρέπονται σε μια συνεργατική ομάδα που ανταλλάσσει γνώσεις και εμπειρίες. Αυτή η συλλογική προσέγγιση επιτρέπει στους δασκάλους να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ξεπερνώντας το άγχος που συχνά προκαλεί η διδασκαλία επιστημονικών ή καλλιτεχνικών αντικειμένων στα οποία δεν διαθέτουν εξειδίκευση.

Ωστόσο, αυτή η μετάβαση στον ρόλο του εμπυχωτή απαιτεί σημαντική προετοιμασία και προσωπική δέσμευση. Η δημιουργία καλά ισορροπημένων δραστηριοτήτων απαιτεί χρόνο εκτός σχολικού ωραρίου για τον ακριβή συντονισμό των περιεχομένων και τη διαρκή αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ο παντογνώστης, αλλά ένας διαρκώς εξελισσόμενος επαγγελματίας που επενδύει στη δημιουργική πορεία των μαθητών του, διασφαλίζοντας ότι όλα τα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονται με την ίδια βαρύτητα (González-Martín et al. 2025:758-762,765-766).

2.3.4 Η αίσθηση της Ελευθερίας και Ασφάλειας

Για να ευδοκιμήσει η δημιουργικότητα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι, πάνω από όλα, ο αρχιτέκτονας ενός ασφαλούς περιβάλλοντος. Η Κουτσουπίδου (2008:55) ορίζει τον εκπαιδευτικό ως εμψυχωτή του οποίου η κύρια ευθύνη είναι η διαμόρφωση ενός πλαισίου που χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, αποδοχή και έλλειψη επικριτικότητας. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, τα παιδιά αισθάνονται την ελευθερία να πειραματιστούν χωρίς τον φόβο του λάθους. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών παρέχοντας ερεθίσματα που προκαλούν την περιέργεια, αντί να επιβάλλει αυστηρούς κανόνες που πνίγουν την πρωτοβουλία.

Σε πλήρη σύγκλιση, ο Σταυρίδης (2000:70-71) υποστηρίζει ότι η βασική προτεραιότητα του δασκάλου είναι η άρση του φόβου της αποτυχίας ή της αρνητικής κριτικής ή της γελοιοποίησης. Ο δάσκαλος οφείλει να σχεδιάζει προσεκτικά το μαθησιακό περιβάλλον, λειτουργώντας ως συμμετέχων στην ανακάλυψη και όχι ως κριτής που επιβάλλει τις προσωπικές του αισθητικές προτιμήσεις. Η αξιολόγηση σε αυτό το μοντέλο δεν εστιάζει αποκλειστικά στο τελικό "προϊόν" (αν η εκτέλεση ήταν τέλεια), αλλά στη δημιουργική πορεία και την προσπάθεια του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, ο μουσικοπαιδαγωγός ξεκλειδώνει λανθάνουσες ικανότητες, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την προσωπική μουσική ταυτότητα κάθε παιδιού.

2.3.5 Καλλιέργεια Μαθητικής Αυτενέργειας και συνεργασία

Στο κέντρο αυτής της θεωρίας βρίσκεται η καλλιέργεια της μαθητικής αυτενέργειας. Οι Kondo και Wiggins (2019:18,29) θέτουν ως κεντρικό στόχο την παροχή της απαραίτητης υποστήριξης ώστε ο μαθητής να φτάσει σε επίπεδα κατανόησης που δεν θα μπορούσε να κατακτήσει μόνος του, με τον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει μόνο όταν είναι απολύτως απαραίτητο.

Ο δάσκαλος, λειτουργώντας ως συνεργάτης, αποφεύγει την επιβολή μοναδικών σωστών προτύπων. Αντίθετα, ακούει ενεργά τις μουσικές προτάσεις των παιδιών και βοηθά στην περαιτέρω ανάπτυξή τους. Συμμετέχει στην ομάδα σαν ίσος προς ίσο, αφήνοντας τα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις, ενώ ο ίδιος περιορίζεται σε μια διακριτική καθοδήγηση που προστατεύει τη ροή της δημιουργίας.

2.3.6 Ο Εκπαιδευτικός ως Καταλύτης της Δημιουργικής Έκφρασης και η Μαιευτική Προσέγγιση

Η Κοκκίδου (2015:148-149,250) επαναπροσδιορίζει ριζικά τη φυσιογνωμία του δασκάλου, μετατρέποντάς τον σε καταλύτη δημιουργικής έκφρασης. Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής οφείλει να παραμερίσει τη δική του ανάγκη για απόλυτο έλεγχο και να αποδεχθεί το ρίσκο μιας διαδικασίας με απρόβλεπτο αποτέλεσμα. Ως διευκολυντής, δεν δίνει έτοιμες απαντήσεις, αλλά θέτει ερωτήματα. Όταν ένας μαθητής ρωτά “πώς” ή “γιατί”, ο δάσκαλος αντιστρέφει την ερώτηση: “Εσύ τι υποθέτεις;” ωθώντας το παιδί να ανακαλύψει τη γνώση μόνο του.

Οι μαθητές που, με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού, μπορούν να εξηγήσουν γιατί έφτασαν σε μια συγκεκριμένη απάντηση είναι σε θέση να αντιληφθούν τις δικές τους εσφαλμένες υποθέσεις, να γενικεύσουν αυτά που έμαθαν και να εξετάσουν περαιτέρω τον τρόπο που σκέφτονται. Αυτή η μαιευτική προσέγγιση καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες, βοηθώντας τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και δημιουργούν. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός λειτουργεί μαθητοκεντρικά, ενσωματώνοντας τις μουσικές προτιμήσεις και το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών στον σχεδιασμό του μαθήματος. Παρεμβαίνει δημιουργικά προτείνοντας δρόμους σκέψης αντί για έτοιμες συνταγές, ενθαρρύνοντας την κριτική στάση και τον στοχασμό πάνω στις επιλογές τους.

2.3.7 Η Σημασία της Εξειδικευμένης Κατάρτισης

Η μετάβαση από την αυθεντία στον εμπυχωτή δεν είναι αυτονόητη και απαιτεί βαθιά κατάρτιση. Η μελέτη των Sogin και Wang (2008:222-226) αναδεικνύει μια άμεση συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης του δασκάλου και της ελευθερίας που παρέχει στους μαθητές του. Οι εκπαιδευτικοί με προχωρημένη κατάρτιση διαθέτουν την παιδαγωγική ευελιξία και την αυτοπεποίθηση να απελευθερώσουν τον έλεγχο της τάξης, επιτρέποντας στους μαθητές να γίνουν συν-δημιουργοί της μαθησιακής εμπειρίας.

Οι έμπειροι αυτοί εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στη θεωρία, αλλά αυξάνουν τον χρόνο που αφιερώνεται στην πράξη, στο παίξιμο οργάνων, τον αυτοσχεδιασμό και

την κίνηση. Λειτουργούν ως ζωντανά πρότυπα για τους μαθητές τους. Δεν απογοητεύονται από τις αποτυχίες, αλλά παροτρύνουν τα παιδιά να ξαναπροσπαθήσουν, οργανώνοντας το μάθημα με τέτοιο τρόπο ώστε τα κατάλληλα εργαλεία και οι γνώσεις να είναι πάντα διαθέσιμα για την επόμενη δημιουργική δοκιμή, μετατρέποντας το σχολείο σε εργαστήριο ζωής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ Η ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

3.1 Μορφές μουσικής δημιουργικότητας στην τάξη. Αυτοσχεδιασμός, σύνθεση, ενεργητική ακρόαση και μουσική εκτέλεση.

3.1.1. Μουσικός Αυτοσχεδιασμός. Η «Σκέψη εν Δράσει» και η Ελευθερία της Έκφρασης

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μια δραστηριότητα που απαιτεί προηγούμενη δεξιότητα ή ακαδημαϊκή γνώση, αλλά ορίζεται ως μια θεμελιώδης διαδικασία “σκέψης εν δράσει”. Λειτουργεί ως εργαλείο υπέρβασης των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πλαισίων. Ο Small (1983:289-290,303-305), εισάγοντας μια ριζοσπαστική οπτική, επισημαίνει ότι η μουσική δημιουργικότητα δεν πρέπει να κρίνεται από το τέλει προϊόν, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνει την προσωπικότητα του παιδιού, με βάση τη διάθεση της στιγμής. Όταν ένα παιδί αγγίζει ένα όργανο για πρώτη φορά και πειραματίζεται με τον ήχο του, βιώνει εμπειρική γνώση που δεν περιέχει το λάθος. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, συμμετέχει στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κοινότητας όπου η μουσική γεννιέται από την κοινή εμπειρία της ομάδας. Η τάξη μετατρέπεται σε ένα εργαστήριο χαρούμενης δραστηριότητας, όπου το άγχος της κριτικής υποχωρεί μπροστά στη χαρά της ανακάλυψης.

Η ουσία του αυτοσχεδιασμού έγκειται στην αμεσότητα. Το παιδί δεν χρειάζεται να είναι γνώστης ενός οργάνου για να δημιουργήσει. Η φωνή, το σώμα και τα απλά όργανα της τάξης, όπως τα ξυλόφωνα και τα κρουστά, αποτελούν τα πρωτογενή μέσα με τα οποία ο μαθητής εξερευνά τον ηχητικό κόσμο.

Η διαδικασία αυτή είναι κατεξοχήν πειραματική. Η Κουτσουπίδου (2008:48) τονίζει ότι ο αυτοσχεδιασμός λειτουργεί ως ένας διάλογος, συχνά μέσα από το σχήμα ερώτησης-απάντησης, όπου ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί σε ένα ερέθισμα, αναπτύσσοντας έτσι την ακουστική του εγρήγορση. Παράλληλα οι Kondo & Wiggins (2019:21) υπογραμμίζουν τη σημασία της κιναισθητικής ανταπόκρισης. Το παιδί που κινείται αυθόρμητα στο ρυθμό ή τη μελωδία βιώνει την πρώτη και πιο αυθεντική μορφή κατανόησης του μουσικού νοήματος. Αυτή η σωματική εμπειρία προηγείται της θεωρητικής ανάλυσης και αποτελεί τη βάση για την καλλιέργεια μιας αυθεντικής μουσικής φωνής, απαλλαγμένης από στείρες απομνημονεύσεις κανόνων.

3.1.2. Μουσική Σύνθεση. Η Αρχιτεκτονική της Σκέψης και του Ήχου

Αν ο αυτοσχεδιασμός είναι η τέχνη του τώρα, η σύνθεση είναι η τέχνη του μετά, της επεξεργασίας και της διάρκειας. Η σύνθεση είναι ένας μηχανισμός παραγωγής νοήματος. Η μουσική λειτουργεί ως μια γλώσσα που, αν και δεν μεταφράζεται με λέξεις, διαθέτει τη δική της σύνταξη. Ο μαθητής που συνθέτει δεν παραθέτει τυχαίους ήχους. Αντίθετα οικοδομεί σχέσεις συνοχής, βασισμένες στο αίτιο και το αποτέλεσμα. Αυτή η εσωτερική οργάνωση των μουσικών αναπαραστάσεων βοηθά το παιδί να αναπτύξει γνωστικούς μηχανισμούς που είναι χρήσιμοι και πέρα από τη μουσική, ενισχύοντας την ικανότητα επικοινωνίας σε ένα βαθύτερο, μη λεκτικό επίπεδο (Patel, 2008:300-301).

Η μουσική σύνθεση χρησιμοποιεί μια πρώτη ύλη, τον ήχο. Για την παραγωγή πρωτότυπης μουσικής, είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητό ότι οι δημιουργοί μπορούν να διαχειρίζονται σκόπιμα τους ήχους, με σκοπό την προσωπική έκφραση. Οι μουσικές συνθέσεις υπηρετούν πολλές ιδέες και λειτουργίες. Αυτές οι λειτουργίες μπορεί να είναι καλλιτεχνικές, αισθητικές, πνευματικές, θρησκευτικές, ατομικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές. Οι μαθητές-δημιουργοί έχουν πολλές λύσεις για ένα θέμα και μπορούν να ξεχωρίσουν ποια είναι η καλύτερη, ποια τους ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό και ποια εκφράζει την προσωπική τους στάση. Στην αρχή αξιοποιούν την αποκλίνουσα σκέψη για να βρουν όλες τις δυνατές ιδέες και μετά την συγκλίνουσα σκέψη για να απορρίψουν την πιο ασήμαντη ή ακατάλληλη και για να εστιάσουν στην ιδέα που προκρίνουν (Κοκκίδου, 2015:109-110).

Ενώ ο αυτοσχεδιασμός έχει εφήμερο χαρακτήρα, η σύνθεση αποτελεί μια δομημένη και αναστοχαστική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Tsubonou et al. (2019:10,25-26), η σύνθεση απαιτεί από τον μαθητή να χειριστεί συνειδητά παραμέτρους όπως το ύψος, η διάρκεια και το ηχόχρωμα. Εδώ, ο μαθητής παύει να είναι μόνο εκτελεστής και γίνεται αρχιτέκτονας. Η σύνθεση προσφέρει στον μαθητή την πολυτέλεια του χρόνου. Μπορεί να αξιολογήσει μια ιδέα, να την απορρίψει, να την αναθεωρήσει και να την τελειοποιήσει. Οι Hallam και Himonides (2022:232-234) τονίζουν ότι αυτή η διαδικασία προάγει τη δομημένη δημιουργική σκέψη, καθώς απαιτεί ιεράρχηση ιδεών και λήψη υπεύθυνων αποφάσεων.

3.1.3. Ενεργητική Ακρόαση. Η Δημιουργική Πρόσληψη και Αναδόμηση του Ηχητικού Κόσμου

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί έναν ακόμη κεντρικό πυλώνα της μουσικής δημιουργικότητας, καθώς αναμοχλεύει τις εσωτερικές αναπαραστάσεις του μαθητή. Ο Small (1983:38-41,271,297), αναλύοντας το έργο μεγάλων συνθετών, μας δίνει δύο διαφορετικά μοντέλα ακρόασης: Το μοντέλο Debussy, (Ακρόαση επικεντρωμένη στον ήχο αυτόν καθαυτό, χωρίς το βάρος των προκαθορισμένων προσδοκιών. Ο ακροατής δεν ψάχνει πλοκή, απλώς βιώνει τη στιγμή και την αίσθηση που του προκαλεί ο ήχος.). Το μοντέλο Stravinsky, (Μια ακρόαση με τελετουργικό χαρακτήρα, όπου ο μαθητής συμμετέχει ενεργά σε μια αντικειμενική μουσική πραγματικότητα. Αναπτύσσει την κριτική σκέψη, την παρατηρητικότητα και τη βαθιά μουσική αντίληψη).

Η ακουστική ανάλυση στο σχολείο δεν πρέπει ποτέ να στερεί τη χαρά και τη συγκίνηση. Η ακρόαση στοχεύει στη διαμόρφωση υψηλού αισθητικού κριτηρίου και στην ηθική ανάπτυξη του μαθητή. Συχνά παρερμηνεύεται ως μια παθητική κατάσταση πρόσληψης. Ωστόσο, η σύγχρονη παιδαγωγική, την αναδεικνύει ως μια βαθιά δημιουργική πράξη. Ο ενεργητικός ακροατής δεν είναι ένας σιωπηλός δέκτης, αλλά ένας δημιουργός που αναδομεί νοητικά το έργο που ακούει, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη και λεπτή ακουστική διάκριση (Hallam & Himonides, 2022:358-360).

3.1.4. Μουσική Εκτέλεση. Η Ενσώματη Πραγμάτωση της Σκέψης

Η εκτέλεση ενός έργου, (τραγουδι ή παίξιμο οργάνου), μετατρέπεται σε δημιουργική πράξη όταν εστιάζει στην ερμηνευτική διάσταση. Η Κοκκίδου (2015:83-85) αναφέρει ότι κατά την εκτέλεση οι μαθητές πειραματίζονται με διαφορετικούς τρόπους απόδοσης ενός τραγουδιού. Αυτό τους βοηθά να κατανοήσουν τη σημασία της δυναμικής του τέμπο και του ηχοχρώματος στην επικοινωνία του μουσικού νοήματος. Τα κίνητρα για την εκτέλεση της μουσικής πρέπει να είναι εσωτερικά και όχι εξωτερικά. Σύμφωνα με τον Monk (1996), ο οποίος αναφέρεται από την Κοκκίδου, αν οι μαθητές βιώσουν τη χαρά που τους προσφέρει η μουσική εκτέλεση θα μπορούν πιο εύκολα να προχωρήσουν σε πιο πολύπλοκες και γνωστικού τύπου δράσεις. Κατά συνέπεια θα θέλουν να μάθουν περισσότερα για τη μουσική που παίζουν, (π.χ. θεωρία και ιστορία της μουσικής). Η εκτέλεση σε σύνολα (ορχήστρα τάξης) απαιτεί συνεργασία, πειθαρχία και αμοιβαία ακρόαση, καθιστώντας τη μουσική πράξη μια συλλογική δημιουργία.

Όταν οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν δικές τους συνθέσεις ή αυτοσχεδιασμούς, η εκτέλεση αποκτά ένα εντελώς νέο νόημα. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο ήχος που παράγουν είναι το αποτέλεσμα των δικών τους συνειδητών επιλογών, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση της αυτενέργειας. Η εκτέλεση δεν είναι πλέον μια δοκιμασία ορθότητας, αλλά μια πράξη επικοινωνίας και πρόθεσης (Kondo & Wiggins, 2019:27).

Η μουσική εκτέλεση στην εκπαίδευση συχνά υποβαθμίζεται σε μια μηχανική επανάληψη προκαθορισμένων ασκήσεων. Ωστόσο, οι Holdhus et al. (2021:34) την επαναπροσδιορίζουν ως την πράξη όπου η θεωρία μετουσιώνεται σε ζωντανή εμπειρία. Είναι η τεχνική με την ευρύτερη έννοια. Η στιγμή που η μουσική σκέψη παίρνει σάρκα και οστά μέσω του σώματος και μετατρέπει τον μαθητή σε ενεργό συν-δημιουργό.

3.2 Η επίδραση της μουσικής ανάπτυξης στην προσωπικότητα του μαθητή. Κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες που απορρέουν από τη μουσική δημιουργία.

Η μουσική ανάπτυξη δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη διαδικασία κατάκτησης τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά μια ολιστική εμπειρία που αναδιαμορφώνει την προσωπικότητα του μαθητή. Μέσα από τη μουσική δημιουργία, το παιδί δεν παράγει απλώς οργανωμένους ήχους, αλλά οικοδομεί την ταυτότητά του, αλληλεπιδρά με το κοινωνικό σύνολο και οξύνει τις νοητικές του λειτουργίες. Η επίδραση αυτή επιμερίζεται σε τρεις κεντρικούς πυλώνες: την κοινωνική ένταξη, τη συναισθηματική ωρίμανση και τη γνωστική εξέλιξη.

3.2.1 Κοινωνικές Δεξιότητες. Η Μουσική ως Πεδίο Συλλογικότητας και Ηθικής

Η κοινωνική διάσταση της μουσικής είναι ίσως η πιο άμεσα ορατή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάπτυξη της μουσικής πράξης αποτελεί το πρώτο επίπεδο επίδρασης στην προσωπικότητα, καθώς είναι φύσει επικοινωνιακή. Η μουσική δραστηριότητα αποτελεί μια πολυτροπική εμπειρία που συνδέει το άτομο με το περιβάλλον του. Μέσα από τη μουσική, το άτομο δεν δρα απομονωμένα, αλλά εμπλέκεται σε μια διαδικασία όπου η ακουστική και η συναισθηματική ανταπόκριση γίνονται γέφυρες για την κοινωνική αλληλεπίδραση (Pio & Varkøy, 2015:2,5).

Προχωρώντας στη διδακτική πράξη, οι ερευνήτριες Τσακιρίδου και Κοκκίδου (2009:73,76,82-83) υποστηρίζουν ότι η μουσική δραστηριότητα μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο επιτρέπει στο άτομο να γνωρίσει σε βάθος τον εαυτό του και να αλληλεπιδράσει κοινωνικά. Η μουσική στην τάξη μετατρέπεται σε ένα πεδίο όπου η αποδοχή της διαφορετικότητας γίνεται πράξη. Μέσα από την ακρόαση και τη συζήτηση, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τη μοναδικότητα των απόψεων και να αιτιολογούν τις δικές τους επιλογές, προάγοντας τον δημοκρατικό διάλογο.

Αυτή η κοινωνική καλλιέργεια λαμβάνει μια πιο συστηματική μορφή στη θεωρία της Κοκκίδου (2015:134), που εισάγει την έννοια της “Αγωγής του Χαρακτήρα” μέσω της μουσικής. Η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα απαιτεί υπευθυνότητα, αλληλεγγύη και συντονισμό. Οι μαθητές, μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, αυτονομούνται αλλά και αλληλοδιδάσκονται, κατανοώντας ότι η επιτυχία του κοινού στόχου εξαρτάται από τη συμβολή του καθενός.

Η κοινωνική συμβολή της μουσικής επιστεγάζεται από την πρόσφατη μελέτη ότι η μουσική δεν περιορίζεται στα όρια μιας απλής καλλιτεχνικής έκφρασης. Συνιστά έναν θεμελιώδη παράγοντα για την ολιστική ανάπτυξη και την ομαλή κοινωνική ένταξη του ατόμου. Λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής επαφής που μειώνει τις συγκρούσεις. Ενισχύει την κοινωνική πειθαρχία και την ομαλή ένταξη του ατόμου, προσφέροντας ένα πλαίσιο όπου η συλλογικότητα υπερβαίνει τον ατομικισμό (Hallam & Himonides, 2022:3-4,551-553).

3.2.2 Συναισθηματικές Δεξιότητες. Έκφραση, Αυτογνωσία και Ψυχική Ανθεκτικότητα

Στο συναισθηματικό επίπεδο, η μουσική ανάπτυξη λειτουργεί ως ένας ασφαλής δίαυλος για την εξερεύνηση του εσωτερικού κόσμου και την ενίσχυση της αυτοεικόνας του μαθητή. Σύμφωνα με τις Τσακνίδου και Κοκκίδου (2009:76) η δημιουργική πράξη της μουσικής επιτρέπει στο παιδί να γνωρίσει σε βάθος τον εαυτό του. Η διαδικασία αυτή δεν είναι μόνο καλλιτεχνική αλλά και υπαρξιακή, καθώς ο μαθητής ανακαλύπτει τις κλίσεις και τις προτιμήσεις του, δομώντας μια σταθερή ταυτότητα.

Οι Hallam και Himonides (2022:235-238) αναδεικνύουν την ψυχολογική διάσταση της μουσικής ως έναν ασφαλή δίαυλο για τη διαχείριση του άγχους, την αποφόρτιση και την ψυχική ισορροπία, λειτουργώντας προστατευτικά απέναντι στις πιέσεις του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Η αισθητική απόλαυση και η χαρά που απορρέει από τη μουσική δημιουργία αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για τον πνευματικό κόσμο του μαθητή.

3.2.3 Γνωστικές Δεξιότητες και Μεταφορά Γνώσης

Ο Bruner(1960), όπως αναφέρει η Χρυσοστόμου (2006:91), αναπτύσσει τη θεωρία μεταφοράς της γνώσης. Η ενασχόληση με τη μουσική προάγει την κριτική σκέψη και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες οι οποίες στη συνέχεια μεταφέρονται αυτούσιες σε άλλα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά ή τις επιστήμες. Η μουσική εκπαίδευση λειτουργεί ως όχημα για τη μεταφορά γνώσης σε κοινωνικά πλαίσια, ενισχύοντας την κριτική στάση απέναντι σε τέτοιες συμπεριφορές. Οι τέχνες,

και ειδικά η μουσική, ενεργοποιούν συμπεριφορές που συνδέονται με την επίλυση προβλημάτων σε συλλογικό επίπεδο. Υποστηρίζεται συχνά ότι οι ιδιαιτέρως σημαντικές δεξιότητες σκέψης για την ανάλυση και την επίλυση των προβλημάτων, είναι απαραίτητο να διδάσκονται σε διαφορετικά πεδία, με την πεποίθηση ότι μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Η πρώιμη έκθεση σε έναν κόσμο με δύο ακουστικά συστήματα, (γλωσσικό και μουσικό), στη μουσική δημιουργεί ένα νοητικό πλαίσιο κατηγοριοποίησης των ήχων. Αυτή η ικανότητα αναγνώρισης δομών και εξαγωγής νοήματος από σύνθετες ακολουθίες βοηθά τον μαθητή να αντιλαμβάνεται καλύτερα το περιβάλλον του. Η μουσική εκπαίδευση είναι μια άσκηση στη διαχείριση σύνθετων πληροφοριών (Patel, 2008:19-20).

Οι Hallam και Himonides (2022:107-109) στο έργο τους τεκμηριώνουν τη σύνδεση της μουσικής με τη γλωσσική επεξεργασία και την ακουστική διάκριση. Επιπλέον, αναδεικνύουν τη σύνδεση του ρυθμού με τη χωρική-χρονική λογική, η οποία ενισχύει τις επιδόσεις στη μνήμη και τα μαθηματικά. Η μουσική, ως πολυαισθητηριακή μάθηση, εξασφαλίζει τη μόνιμη συγκράτηση της πληροφορίας.

3.3 Το Παιχνίδι ως Δημιουργική Διαδικασία. Προτάσεις για μουσικά παιχνίδια που προάγουν την ομαδικότητα και την επίλυση προβλημάτων

3.3.1 Παιχνίδια Γνωριμίας και Ρυθμού μέσω της προσέγγισης (Εφαρμογή θεωρίας Orff)

Παιχνίδια Γνωριμίας. Η Ρυθμική Ενσωμάτωση του Ονόματος

Στην εφαρμογή Orff, το όνομα του κάθε παιδιού δεν είναι απλώς ένας προσδιορισμός, αλλά το πρώτο ρυθμικό και μελωδικό υλικό. Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Κάθε παιδί προφέρει το όνομά του, μετατρέποντάς το σε ένα ρυθμικό μοτίβο, συνοδεύοντάς το με σωματικά κρουστά, όπως παλαμάκια ή χτυπήματα στα γόνατα, (π.χ. «Γιώρ-γος» με δύο παλαμάκια). Η ομάδα επαναλαμβάνει σαν ηχώ. Τέτοιες δραστηριότητες επιτρέπουν στα παιδιά να χρησιμοποιούν τον ήχο ως μέσο

συνομιλίας, αναπτύσσοντας τον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό και την ομαδικότητα. Το Κοινωνικό Όφελος είναι η αναγνώριση του άλλου μέσω του ήχου (Tsubonou et al. 2019:174).

Η Richerme (2020:44-45) προτείνει οι δραστηριότητες να έχουν τοπική ευαισθησία. Έτσι, ένα παιχνίδι γνωριμίας Orff μπορεί να εμπλουτιστεί αν οι μαθητές προσθέσουν στο όνομά τους έναν ήχο από το περιβάλλον της κοινότητάς τους ή ένα ρυθμικό μοτίβο από την τοπική παράδοση, (π.χ. ο ήχος του αέρα στο βουνό, το κορνάρισμα αυτοκινήτων στην πόλη). Στη συνέχεια η ομάδα καλείται να ομαδοποιήσει τους ήχους σε οικογένειες (π.χ. μεταλλικοί ήχοι, πνευστοί ήχοι φωνής).

Οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν μια ηχητική καρτ-ποστάλ της τάξης τους. Σε αυτή τη φάση, το σώμα γίνεται το όργανο. Χρησιμοποιούμε τα τέσσερα επίπεδα ηχοχρωμάτων (δάχτυλα, παλαμάκια, γόνατα, πόδια). Αυτό μετατρέπει τη δραστηριότητα από μια τυποποιημένη άσκηση σε μια εμπειρία τόπου.

Ρυθμικός συλλογικός συντονισμός και ψυχοκινητική ανάπτυξη.

"Τα Πόδια Μπαγκέτες". Οι μαθητές στέκονται σε κύκλο και θεωρούν τα πόδια τους ως μπαγκέτες και το πάτωμα ως τύμπανο. Πρέπει να μετατρέψουν τους ήχους που παράγει ο εκπαιδευτικός σε κινήσεις των ποδιών τους (π.χ. εναλλάξ χτυπήματα, δυνατά ή σιγανά, με αυξανόμενο τέμπο). Η δράση απαιτεί ρυθμικό συλλογικό συγχρονισμό, ώστε ο ήχος της ομάδας να ακούγεται ως ενιαίο "τύμπανο" (Κοκκίδου, 2015:296).

Το παιχνίδι αυτό ενισχύει την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς συνδέει την ακουστική προσοχή με τη μυϊκή ανταπόκριση και τον έλεγχο του σώματος. Ο συλλογικός συντονισμός καλλιεργεί το αίσθημα της κοινότητας, για να επιτευχθεί η ηχητική ομοιομορφία. Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί ένα παράδειγμα του πώς η μουσική Orff εμπλέκει το σώμα και το πνεύμα σε μια ενιαία μαθησιακή εμπειρία.

Από το Ελεύθερο Τέμπο στην Ηχώ

Η ρυθμική εκπαίδευση ξεκινά με το ελεύθερο χτύπημα από παλαμάκια με εναλλαγές στη δυναμική (πιάνο-χαμηλή ένταση, φόρτε-υψηλή ένταση). Σταδιακά,

εισάγονται τα παιχνίδια ηχούς, όπου ο εκπαιδευτικός εκτελεί ένα μικρό ρυθμικό μοτίβο και η ομάδα το επαναλαμβάνει αυτούσιο. Αυτή η τεχνική αναπτύσσει την ακουστική μνήμη και τον συντονισμό, ενώ προσφέρει στα παιδιά έναν άτυπο χώρο ελευθερίας για πειραματισμό χωρίς το άγχος της αποτυχίας.

Η μετάβαση από το ελεύθερο τέμπο στην οργανωμένη ηχώ βοηθά τον μαθητή να πειθαρχήσει την εσωτερική του ρυθμική αίσθηση. Μαθαίνει να ακούει προσεκτικά το ερέθισμα πριν αντιδράσει, αναπτύσσοντας την ικανότητα της αναμονής και της ακουστικής συγκέντρωσης (Κουτσουπίδου, 2008:45).

Δομημένα παιχνίδια Ρυθμού και Οργανικής Εκτέλεσης.

Η χρήση των κρουστών οργάνων Orff προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα άμεσης δημιουργίας. Τα παιδιά, μέσω του παιχνιδιού με ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα και ντέφια, εξερευνούν διαφορετικά ηχοχρώματα και ρυθμικά σχήματα. Δραστηριότητες όπως η συνοδεία ενός τραγουδιού με σταθερό παλμό, ή η δημιουργία ηχητικών εφέ για την πλαισίωση μιας ιστορίας, επιτρέπουν στον μαθητή να δράσει ως δημιουργός (Σταυρίδης, 2000:60-63).

Το παιχνίδι με τα όργανα ενισχύει την ομαδικότητα, καθώς τα παιδιά πρέπει να συντονίσουν τους ήχους τους για να πετύχουν ένα κοινό αισθητικό αποτέλεσμα.. Η απλότητα των οργάνων Orff εκμηδενίζει το άγχος της δεξιολογίας, επιτρέποντας στα παιδιά να επικεντρωθούν στη μουσικότητα και τη συλλογική αρμονία.

Διαφορετικοί ήχοι. Ακουστική προσοχή και διάκριση

Σε αυτή τη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί ένα μόνο μουσικό όργανο (για παράδειγμα, ένα τρίγωνο) για να παράγει δύο διακριτούς ήχους (π.χ. ένα κοφτό χτύπημα και έναν ήχο με διάρκεια). Μαζί με τους μαθητές, συμφωνούν σε μια συγκεκριμένη κίνηση που θα αντιστοιχεί σε κάθε ήχο. Ο δάσκαλος παίζει το όργανο χωρίς να είναι ορατός στους μαθητές. Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τον ήχο μόνο με την ακοή και να αντιδράσουν με τη συμφωνημένη κίνηση. Σταδιακά μπορεί να αυξηθεί το πλήθος των ήχων (Χρυσοστόμου, 2006:137).

Καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται, η δυσκολία αυξάνεται προσθέτοντας περισσότερους τύπους ήχων από το ίδιο όργανο. Το παιχνίδι αυτό οξύνει την ακουστική προσοχή και την ακουστική διάκριση, καθώς οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τις διαφορές στο ηχόχρωμα και τη διάρκεια.

Κίνηση και μελοποιημένη ποίηση.

Η δραστηριότητα χρησιμοποιεί ως βάση ένα μελοποιημένο ποίημα (όπως το "Κυκλάμινο" των Ρίτσου-Θεοδωράκη) για να συνδέσει τον λόγο, τη μουσική και την κίνηση. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες, και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να δουλέψει πάνω σε μία στροφή του ποιήματος. Κάθε ομάδα δημιουργεί μια αλληλουχία κινήσεων που "μεταφράζει" νοηματικά τους στίχους της στροφής της.

Μετά την προετοιμασία, το ποίημα ακούγεται συνολικά και κάθε ομάδα παρουσιάζει το κινησιολογικό της δρώμενο τη στιγμή που ακούγεται η δική της στροφή, δημιουργώντας μια ολοκληρωμένη οπτικοακουστική ερμηνεία. Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί μια πράξη σημειωτικού επανασχεδιασμού και διατροπικότητας, καθώς το νόημα μεταφέρεται από τον λόγο στην κίνηση και τον ήχο (Χρυσοστόμου, 2006:139).

3.3.2. Παιχνίδια κίνησης και χωρικής αντίληψης (Εφαρμογή θεωρίας Dalcroze).

Παιχνίδια Ενσώματης Ανταπόκρισης και Αυτενέργειας

Οι Kondo και Wiggins (2019:17) περιγράφουν δραστηριότητες όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα τους για να ενσαρκώσουν μεταφορές, όπως για παράδειγμα να κουλουριάζονται στο πάτωμα προσποιούμενα τους σπόρους. Χρησιμοποιούν ένα "εύρος κινήσεων" (range of motions) για να περάσουν από το πάτωμα σε όρθια θέση. Ανταποκρίνονται σε μουσικά ερεθίσματα μεταβάλλοντας το επίπεδο της κίνησής τους στο χώρο, (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό επίπεδο).

Αυτή η μορφή παιχνιδιού προάγει την αυτενέργεια, καθώς οι μαθητές δεν ακολουθούν τυποποιημένες κινήσεις αλλά αναζητούν πρωτότυπες λύσεις με βάση τη δική τους φαντασία.

Κινησθητική Ανταπόκριση και Ευρυθμία.

Η σύνδεση της μουσικής με την κίνηση είναι άμεση, καθώς ο ρυθμός βιώνεται πρωτίστως μέσα από το σώμα. Ο Σταυρίδης (2000:32,52-53) περιγράφει δραστηριότητες όπου τα παιδιά αντιδρούν σε μουσικά ερεθίσματα μέσω φυσικών κινήσεων όπως το βάδισμα, το τρέξιμο, το πήδημα ή το λύγισμα των γονάτων. Για παράδειγμα, τα παιδιά μαθαίνουν να κινούνται στον χώρο ακολουθώντας την ταχύτητα της μουσικής (tempo) ή να σταματούν ακαριαία όταν η μουσική παύει. Αυτού του είδους τα παιχνίδια καλλιεργούν τον συντονισμό, την αυτοσυγκέντρωση και την ικανότητα του παιδιού να μεταφράζει ηχητικά σύμβολα σε κινητική ενέργεια, αντανakλώντας τη φιλοσοφία της Ευρυθμίας του Dalcroze. Η εναλλαγή μεταξύ βάρδης και στάσης ανάλογα με τη ροή της μουσικής καλλιεργεί τον αυτοέλεγχο και τη συγκέντρωση.

Συγκέντρωση με τον έλεγχο της κίνησης του σώματος μέσω της μουσικής.

Το παιχνίδι “Πάγωμα και ξεπάγωμα” είναι μια άσκηση που συνδυάζει τη συγκέντρωση με τον έλεγχο της κίνησης του σώματος μέσω της μουσικής. Απαιτείται μια πολύ ήσυχη και αργή μουσική (π.χ το *Adagio* του Albinoni). Όλοι οι παίκτες ξαπλώνουν στο πάτωμα με τα μάτια κλειστά. Πρέπει να μείνουν εντελώς ακίνητοι και να χαλαρώσουν, ακούγοντας τη μουσική. Ο συντονιστής ονομάζει ένα συγκεκριμένο μέρος του σώματος (π.χ. το δεξί χέρι, το αριστερό πόδι ή το κεφάλι). Οι παίκτες πρέπει να αρχίσουν να κινούν μόνο το συγκεκριμένο μέλος του σώματος, πολύ αργά, ακολουθώντας τον ρυθμό της μουσικής. Το υπόλοιπο σώμα παραμένει εντελώς ακίνητο (παγωμένο). Όταν ο συντονιστής πει “Πάγωμα”, η κίνηση σταματά αμέσως και το μέλος μένει στην κατάσταση που βρισκόταν. Στη συνέχεια ονομάζει ένα άλλο μέρος του σώματος και η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν επίγνωση των μελών του σώματός τους, να εξασκήσουν την αυτοσυγκράτηση και να συντονίσουν την κίνησή τους με αργά μουσικά ακούσματα. Στο τέλος της άσκησης, ο συντονιστής μπορεί να ζητήσει από τους παίκτες να κινήσουν όλο τους το σώμα πολύ αργά, σαν να ξυπνούν από έναν βαθύ ύπνο, πάντα σε αρμονία με τη μουσική (Wiertsema, 2009:39).

“Το Μυστικό της Ορχήστρας”. Χωρική αντίληψη και συντονισμός

Στόχος είναι η σύνδεση ηχοχρώματος με την ποιότητα της κίνησης και ομαδική επίλυση προβλημάτων. Χρησιμοποιείται ένα έργο όπως ο “Πέτρος και ο Λύκος”. Κάθε ομάδα μαθητών αναλαμβάνει ένα όργανο/χαρακτήρα. Τα «Φλάουτα/Πουλιά» κινούνται με γρήγορες, κοφτές κινήσεις στον χώρο. Τα «Κόρνα/Λύκοι» κινούνται με βαριές, απειλητικές κινήσεις. Ο εκπαιδευτικός παίζει αποσπάσματα όπου τα όργανα αλληλοεπιδρούν. Οι μαθητές πρέπει να βρουν τρόπο να κινηθούν ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο χωρίς να χάσουν την ταυτότητα του ρυθμού τους. Αυτό απαιτεί φρόνηση και ελευθερία καθώς οι μαθητές πρέπει να ισορροπήσουν ανάμεσα στην ατομική έκφραση και τη συλλογική αρμονία (Χρυσόστομου, 2006:153).

Η κίνηση στον χώρο για τη δραματοποίηση της ιστορίας, ενισχύει τη χωρική αντίληψη και τον συντονισμό. Εδώ, η χωρική αντίληψη επεκτείνεται στην κοινωνική διάσταση. Οι μαθητές πρέπει να συντονίσουν τις κινήσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

“Η μορφή ΑΒ”. Βιωματική κατανόηση της αλλαγής των μουσικών ενοτήτων

Σε αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές εξοικειώνονται με τη διμερή μορφή (ΑΒ) ενός μουσικού κομματιού μέσω της κίνησης. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες και ορίζουν ποιος θα εκπροσωπεί το τμήμα Α και ποιος το τμήμα Β της μουσικής. Στο μέρος Α, ο πρώτος μαθητής γίνεται ο αρχηγός που δημιουργεί κινήσεις και ο δεύτερος τον ακολουθεί πιστά (μίμηση). Στο μέρος Β, οι ρόλοι αντιστρέφονται αμέσως. Ο δεύτερος αναλαμβάνει την καθοδήγηση και ο πρώτος μιμείται.

Στόχος είναι η βιωματική κατανόηση της αλλαγής των μουσικών ενοτήτων. Η άσκηση αυτή μετατρέπει μια αφηρημένη μορφολογική έννοια σε σωματική εμπειρία (Χρυσόστομου, 2006:137).

“Ψηλά και Χαμηλά”. Διάκριση των μουσικών υψών

Μια άσκηση που εστιάζει στη διάκριση των μουσικών υψών και στη συγκέντρωση. Τα ζευγάρια χρησιμοποιούν μια μπάλα ως μέσο αντίδρασης στον ήχο. Αν η νότα που ακούγεται είναι ψηλή, οι μαθητές πετούν τη μπάλα. Αν η νότα είναι χαμηλή, την κυλούν στο έδαφος. Ο δάσκαλος μπορεί να κάνει τις νότες να μοιάζουν μεταξύ τους ηχητικά (μικρότερη τονική απόσταση), απαιτώντας μεγαλύτερη προσοχή. Μπορεί

επίσης να δημιουργήσει σύντομα μουσικά μοτίβα. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές πρέπει να απομνημονεύσουν μια συγκεκριμένη αλληλουχία κινήσεων και να την εκτελέσουν κάθε φορά που αναγνωρίζουν το μοτίβο (Χρυσοστόμου, 2006:138).

3.3.3. Παιχνίδια Ακουστικής Διάκρισης και Εσωτερικής Ακοής (Εφαρμογή της Θεωρίας Kodály).

Παιχνίδια Εσωτερικής Ακοής και Μνήμης.

Στη βασική δομή αυτών των παιχνιδιών ο εκπαιδευτικός τραγουδά ένα μοτίβο και οι μαθητές το επαναλαμβάνουν. Η παραλλαγή Kodály απαιτεί από τους μαθητές να επαναλάβουν το μοτίβο όχι αμέσως, αλλά αφού μεσολαβήσει ένα μέτρο σιωπής, αναγκάζοντάς τους να κρατήσουν τον ήχο ενεργό στην εσωτερική τους ακοή (Holdhus et al. 2021:30).

Η ικανότητα της εσωτερικής ακοής είναι θεμελιώδης για τη μουσική αυτονομία. Να μπορεί ο μαθητής να ακούει και να φαντάζεται τη μουσική μέσα του χωρίς την παρουσία εξωτερικού ηχητικού ερεθίσματος. Αυτή η δεξιότητα του επιτρέπει να προετοιμάζει την εκτέλεση νοερά πριν την πραγματοποιήσει.

Σύνδεση του Ακουστικού Ερεθίσματος με την Οπτική Αναπαράσταση

Ο Σταυρίδης (2000:33) προτείνει παιχνίδια όπως η ηχητική τόμπολα, όπου τα παιδιά καλούνται να αντιστοιχίσουν ηχογραφημένους ήχους του περιβάλλοντος (σπίτι, γειτονιά, αγορά) με αντίστοιχες εικόνες στις κάρτες τους. Άλλες παραλλαγές περιλαμβάνουν την ηχογράφηση γνωστών φωνών, κυρίως καλλιτεχνών, ήχων ζώων, λέξεων, ή μουσικών αποσπασμάτων (όπου μαντεύεις το τραγούδι).

Μέσω της αντιστοίχισης του ήχου με την εικόνα (στην τόμπολα) ή με τη γραπτή σημειογραφία/λέξη, το παιχνίδι προάγει τη διατροφικότητα. Βοηθά το παιδί να μεταφράζει και να κωδικοποιεί ένα ακουστικό βίωμα σε οπτικό σύμβολο και το αντίστροφο.

“Θυμήσου τη Σειρά”. Παιχνίδια ακουστικής ικανότητας και μνήμης

Η καλλιέργεια της ακουστικής ικανότητας είναι πρωταρχικής σημασίας για τη μουσική ανάπτυξη. Σε παιχνίδια μνήμης, όπως “Θυμήσου τη σειρά”, τα παιδιά

καλούνται να αναγνωρίσουν και να απομνημονεύσουν ηχητικές αλληλουχίες. Στα παιδιά αυτά είναι σημαντικότερο να μπορούν να θυμηθούν τη σειρά των οργάνων παρά να αναπαράγουν με ακρίβεια τους ήχους.

Η εσωτερική ακοή αναπτύσσεται επίσης μέσα από τη χρήση συμβόλων που αναπαριστούν τη διάρκεια του ήχου, επιτρέποντας στους μαθητές να ακούν τη μουσική πριν την εκτελέσουν, μια βασική αρχή της μεθόδου Kodály. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την εσωτερική ακοή, καθώς το παιδί πρέπει να διατηρήσει τον ήχο ενεργό στη μνήμη του προκειμένου να τον αναπαράγει ή να τον ταξινομήσει (Χρυσοστόμου, 2006:156).

"Βρες το Τραγούδι". Ανάκληση μουσικής μνήμης και αναγνώριση προτύπων

Στο μουσικό αυτό παιχνίδι ο εκπαιδευτικός παίζει τις εναρκτήριες νότες μιας γνωστής μελωδίας ή την αποδίδει με την τεχνική *bouche fermée* (κλειστό στόμα). Οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν το τραγούδι και να τραγουδήσουν τη συνέχεια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά θα ανακαλύψουν μόνα τους ότι πάρα πολλά γνωστά τραγούδια και μουσικά κομμάτια ξεκινούν με πολύ παρόμοιο τρόπο. Στα πρώτα στάδια του παιχνιδιού, προτείνεται ο εκπαιδευτικός να παίζει σχεδόν μια ολόκληρη μουσική φράση, ώστε οι μαθητές να μπορούν να απαντήσουν εύκολα χωρίς να δυσκολευτούν. Σταδιακά, ο βαθμός δυσκολίας ανεβαίνει, φτάνοντας στο σημείο να τους δίνονται μόνο οι 2-3 εναρκτήριες νότες. Το παιχνίδι δεν πρέπει να περιορίζεται αυστηρά και μόνο στα τραγούδια που έχουν διδαχθεί τα παιδιά μέσα στην τάξη. Αντίθετα, είναι καλό να επεκτείνεται σε ένα ευρύτερο ρεπερτόριο, το οποίο περιλαμβάνει κομμάτια από τη σύγχρονη μουσική σκηνή και τραγούδια που ακούν οι ίδιοι οι μαθητές στην καθημερινότητά τους.

Το παιδί καλείται να συμπληρώσει νοερά το μουσικό κείμενο πριν το εκφέρει φωνητικά. Η δραστηριότητα αυτή απαιτεί γρήγορη ανάκληση της μουσικής μνήμης και αναγνώριση ακουστικών προτύπων (Κοκκίδου, 2015:212-213).

3.3.4 Η Ψηφιακή Μεταμόρφωση της Μουσικής Δημιουργικότητας. Ψηφιακά Παιχνίδια και Τεχνολογία στην Εκπαίδευση

Οπτικός Προγραμματισμός και η Φιλοσοφία του "Maker Movement"

Η σύγχρονη εκδοχή της δημιουργικότητας στην ψηφιακή εποχή βρίσκει την πρακτική της εφαρμογή σε περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού, όπως το Scratch, (δημιουργία παιχνιδιών προσθέτοντας ήχους και μουσική). Η διαδικασία της κωδικοποίησης μετατρέπεται σε μια μορφή δημιουργικού παιχνιδιού. Οι μαθητές δεν είναι πλέον παθητικοί καταναλωτές λογισμικού, αλλά κατασκευαστές των δικών τους μουσικών ψηφιακών εργαλείων. Στο πλαίσιο του "maker movement", (κίνημα των δημιουργών πραγμάτων από μόνοι τους), η δημιουργία ενός ψηφιακού μουσικού παιχνιδιού απαιτεί από τον μαθητή να επιλύσει αυθεντικά προβλήματα ανοιχτού τύπου. Για παράδειγμα, η δημιουργία ενός διαδραστικού μουσικού χάρτη ή ενός ψηφιακού οργάνου στο Scratch απαιτεί: Υπολογιστική σκέψη. Να βάλεις τις σκέψεις σου σε λογική σειρά (αλληλουχία), να οργανώσεις το παιχνίδι σου (δομή) και να λύσεις τα προβλήματα που προκύπτουν. Μουσικό πειραματισμό. Επιλογή ήχων, ρυθμικών μοτίβων και τονικών υψών. Δημιουργική αυτονομία. Λήψη αποφάσεων για την αισθητική και τη λειτουργικότητα του έργου (Μυγδάνης, 2025:6).

“Το Ψηφιακό Μουσικό Μαντείο”

Στόχος είναι η ενίσχυση της μουσικής μνήμης και της ακουστικής διάκρισης μέσω οπτικών ερεθισμάτων. Πρόκειται για ένα παιχνίδι πρόκλησης και ανταπόκρισης σε ψηφιακό περιβάλλον. Ένα λογισμικό παράγει μια τυχαία μελωδική γραμμή. Οι μαθητές, εργαζόμενοι σε ζευγάρια, πρέπει να αναγνωρίσουν το οπτικό περίγραμμα της μελωδίας και να το αναπαράγουν χρησιμοποιώντας hand signals, (σήματα με τα χέρια, όπου κάθε νότα του σολφέζ έχει μια συγκεκριμένη, μοναδική θέση και σχήμα στο χέρι), που ενεργοποιούν αντίστοιχους ψηφιακούς φθόγγους στην οθόνη. Αν η μελωδία είναι πολύ γρήγορη, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές ομαδοποίησης.

Η τεχνολογία τους επιτρέπει να δουν αμέσως αν η δική τους απάντηση ταυτίζεται με το πρότυπο, ενισχύοντας την αυτο-διόρθωση χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου. Οι εμπειρίες που αποκτώνται από την ανταλλαγή ιδεών μπορούν επίσης να προωθήσουν την εξερεύνηση υψηλότερων επιπέδων μουσικής πολυπλοκότητας από κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά (Κουτσουπίδου, 2008:45).

3.4 Προκλήσεις και προοπτικές. Ανάλυση των εμποδίων στην εφαρμογή δημιουργικών μουσικών προγραμμάτων και προτάσεις για ένα πιο "δημιουργικό" αναλυτικό πρόγραμμα

3.4.1 Εμπόδια στην εφαρμογή δημιουργικών μουσικών προγραμμάτων.

Η εφαρμογή δημιουργικών προγραμμάτων στη μουσική εκπαίδευση προσκρούει σε μια σειρά από διαχρονικά εμπόδια, τα οποία εκτείνονται από τη δομή του σχολικού συστήματος έως τις σύγχρονες μεθοδολογικές ασάφειες. Η ρίζα του προβλήματος εντοπίζεται ήδη από τη δεκαετία του 1980 στην κριτική του Small (1983:265-266,272,286,290), ο οποίος, επηρεασμένος από την κριτική του Illich (1971), υποστήριξε ότι το σχολείο λειτουργεί με μια "ηθική της παραγωγής". Η γνώση στη σύγχρονη κοινωνία μετατρέπεται σε εμπορεύσιμο προϊόν ανεξάρτητο από την εμπειρία του ίδιου του υποκειμένου.

Η επαγγελματικοποίηση της παιδείας δημιουργεί μια εξάρτηση από τους ειδικούς (τους εκπαιδευτικούς), αφαιρώντας από το παιδί την αυτενέργεια, τον αυθορμητισμό και την πρωτοβουλία. Στη μουσική αυτό εκδηλώνεται με τον κατακερματισμό της εμπειρίας σε πακέτα θεωρίας αποκομμένα από την πράξη, παράγοντας πειθαρχημένους, παθητικούς καταναλωτές αντί για δημιουργούς. Η μουσική παιδεία είναι μια πράξη βαθύτατα πολιτική. Προϋποθέτει μια αλλαγή συνείδησης και την απελευθέρωση από τον κοινωνικό έλεγχο.

Η δομή του σχολείου τείνει να μετατρέπει τη μάθηση σε μηχανισμό πειθαρχίας και προετοιμασίας για την αγορά εργασίας. Η τέχνη αντιμετωπίζεται είτε ως διακοσμητικό στοιχείο είτε ως ελιτίστικο προϊόν για λίγους. Σύμφωνα πάντα με τον Small η δυτική κλασική παράδοση (1600-1900), βασίστηκε στην υποταγή του ήχου σε άκαμπτους κανόνες λογικής και δράματος. Αυτό το μοντέλο δημιούργησε ένα βαθύ χάσμα μεταξύ του ειδικού εκτελεστή και του ανίδεου ακροατή, καλλιεργώντας την παθητικότητα. Το σχολείο αντιμετωπίζει τη γνώση ως αγαθό που αγοράζει η κοινότητα και ο μαθητής οφείλει να καταναλώσει παθητικά.

Η αυθεντική δημιουργία γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή δεν προβλέπεται, καθώς οι ρόλοι παραγωγού-καταναλωτή είναι αυστηρά διαχωρισμένοι. Το αναλυτικό

πρόγραμμα και η διδακτέα ύλη λειτουργούν ως εργαλείο αποκοπής του μαθητή από τη μάθηση, καθώς οτιδήποτε βρίσκεται εκτός ύλης θεωρείται περιττό αφού δεν εξετάζεται. Οι εξετάσεις απαιτούν αντικειμενικότητα και ομοιομορφία. Οποιαδήποτε αυθεντική έκφραση ατομικότητας απειλεί το σύστημα αξιολόγησης. Πολλοί δάσκαλοι μουσικής επικεντρώνονται στη στείρα τεχνική δεξιότητα και την αποστήθιση της ιστορίας της μουσικής, αδιαφορώντας για τις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών. Η εκπαίδευση βασίζεται σε βεβαιότητες του παρελθόντος, θεωρώντας τη ζωντανή, σύγχρονη μουσική (rock, jazz,) επικίνδυνη ή ακατάλληλη, με αποτέλεσμα το σχολείο να διδάσκει συστήματα που δεν είναι καλλιτεχνικά επίκαιρα. Αυτή η συστημική ακαμψία αντανακλάται και στον τρόπο που αξιολογείται η μουσική πράξη. Το σύστημα των εξετάσεων λειτουργεί ως τροχοπέδη για τη δημιουργικότητα.

Η αξιολόγηση στη μουσική δεν πρέπει να είναι μια στείρα μέτρηση επιτευγμάτων ή μια κατάταξη των παιδιών, αλλά ένα εργαλείο επανατροφοδότησης και βελτίωσης της δημιουργικής διαδικασίας. Ο υπερβολικός και άκαμπος προγραμματισμός, καθώς και η προσκόλληση σε αυτόν, λειτουργούν ανασταλτικά για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Συχνά το πρόβλημα δεν εντοπίζεται στη σύλληψη μιας αρχικής ιδέας από τα παιδιά, αλλά στη δυσκολία περαιτέρω ανάπτυξής της σε μια ολοκληρωμένη σύνθεση. Η κίνηση και οι δημιουργικές εργασίες απαιτούν επαρκή χώρο (αίθουσες πολλαπλής χρήσης) και κατάλληλο εξοπλισμό, τα οποία δεν είναι πάντα διαθέσιμα στα σχολεία.

Η διδασκαλία που βασίζεται σε αποκομμένα γεγονότα, ημερομηνίες και απομονωμένα θεωρητικά στοιχεία αποξενώνει τα παιδιά από το μάθημα. Η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας ή ενδιαφέροντος από τα παιδιά, καθώς και η δειλία ορισμένων μαθητών, αποτελούν εμπόδια που απαιτούν ειδικό χειρισμό. Χρησιμοποιώντας τις δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημα της Μουσικής αποφεύγουμε στο να παρουσιάζουμε το μουσικό υλικό στα παιδιά με έναν αρχαϊκό τρόπο με ξερά γεγονότα, νότες, αριθμούς, ημερομηνίες κτλ. τα οποία προκαλούν την αδιαφορία των παιδιών (Σταυρίδης, 2000:55,73).

Προχωρώντας στον 21^ο αιώνα, παρά τις προθέσεις για μια ολιστική προσέγγιση, η διαθεματικότητα συχνά οδηγεί σε μια υποτελή σχέση της μουσικής με τα άλλα

γνωστικά αντικείμενα. Σε αυτή την περίπτωση, η μουσική χάνει την καλλιτεχνική της ουσία και μετατρέπεται σε απλό εργαλείο απομνημόνευσης άλλων μαθημάτων (π.χ. τραγούδια για την αλφαβήτα), με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην αποκτούν ουσιαστικές μουσικές γνώσεις. Υπάρχει ο κίνδυνος απώλειας της γνωστικής αυτονομίας του μαθήματος, γεγονός που υποβαθμίζει το κύρος του εκπαιδευτικού και μετατρέπει τη μουσική σε δευτερεύουσα διασκέδαση. Παράλληλα, πρακτικά ζητήματα, όπως η ακαμψία του ωρολογίου προγράμματος, εμποδίζουν τη βαθιά δημιουργική εργασία (Χρυσοστόμου, 2006:104).

Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση συχνά υπονομεύεται από κοινωνικές προκαταλήψεις που ιεραρχούν την τεχνική αρτιότητα πάνω από την πρωτοτυπία, Ωστόσο, η δημιουργικότητα είναι μια δεξιότητα που μπορεί να διδαχθεί μέσα από ένα περιβάλλον που εξισορροπεί τις τεχνικές δεξιότητες με τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών. Κεντρικό εμπόδιο στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων είναι ο δασκαλοκεντρισμός (Κουτσουπίδου, 2008:46).

Κυρίαρχη τάση στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική είναι η προώθηση της μουσικής ως μέσου ενίσχυσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Η σχέση αυτή είναι σύνθετη και προσκρούει σε μεθοδολογικά εμπόδια, όπως τη μεροληψία επιλογής. Είναι δύσκολο να διακριθεί αν η επιτυχία οφείλεται στη μουσική ή στο ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών που συνήθως συμμετέχουν σε αυτήν. Η μεταφορά της μάθησης από τη μουσική στα μαθηματικά ή τη γλώσσα δεν είναι αυτόματα, αλλά απαιτεί μακροχρόνια δέσμευση και υψηλή ποιότητα διδασκαλίας (Hallam & Himonides, 2022:9-10,237-241).

Η ενσωμάτωση της μουσικής σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο (όπως το STEAM), έρχεται αντιμέτωπη με δομικά και παιδαγωγικά εμπόδια. Πολλοί εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στερούνται εξειδικευμένων γνώσεων στη μουσική ή στα μαθηματικά, γεγονός που τους κάνει να νιώθουν ανασφαλείς και να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε τέτοιες δραστηριότητες. Το παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα είναι κατακερματισμένο, γεγονός που δυσκολεύει τη σύνδεση των μαθημάτων στην πράξη.

Η έλλειψη κοινού χρόνου προετοιμασίας για συνδιδασκαλία και οι άκαμπτες σχολικές δομές αποτελούν τροχοπέδη για την καινοτομία. Συχνά οι τέχνες αντιμετωπίζονται ως εργαλεία στην υπηρεσία των θετικών επιστημών, με αποτέλεσμα να χάνεται η ισορροπία και η καλλιτεχνική τους αξία (González-Martín et al. 2025:758,763).

3.4.2 Προτάσεις για ένα πιο “Δημιουργικό” Αναλυτικό Πρόγραμμα

Για την υπέρβαση των προαναφερθέντων εμποδίων, απαιτείται μια ριζική αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.), η οποία ξεκινά από την ίδια τη φιλοσοφία της μάθησης. Σύμφωνα με τον Small (1983:266,270-273,289-291), η μάθηση πρέπει να βασίζεται στην πραγματική συμμετοχή του διδασκόμενου σε όλα τα στάδια, επιτρέποντάς του να επιλέγει όχι μόνο το περιεχόμενο αλλά και τις μεθόδους μάθησης. Αντί για τον τεχνητό διαχωρισμό σε 40λεπτα μαθήματα, η μάθηση πρέπει να οργανώνεται γύρω από οργανικούς τομείς μελέτης (π.χ. η μελέτη μιας πόλης μέσω ιστορίας, μουσικής και αρχιτεκτονικής ταυτόχρονα). Η μάθηση δεν ακολουθεί μια ευθεία γραμμή αλλά μοιάζει με δίκτυο ή παζλ.

Το πρόγραμμα πρέπει να δίνει την ελευθερία στον μαθητή να κάνει τους δικούς του συσχετισμούς και να κινείται ανάμεσα στις έννοιες με βάση το ενδιαφέρον της στιγμής. Η αξία πρέπει να μετατοπιστεί από το τελικό αποτέλεσμα, (το προϊόν ή το πτυχίο), στη διαδικασία της εξερεύνησης. Όπως το παιδί που ζωγραφίζει για ώρες και μετά αδιαφορεί για το έργο του, έτσι και η μουσική εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει στην εμπειρία του παρόντος και όχι στη μελλοντική δεξιότητα. Η τεχνική δεν πρέπει να προηγείται της δημιουργίας ως προαπαιτούμενο. Ο μαθητής πρέπει να νιώθει ελεύθερος να αναζητήσει και να μάθει μόνο τις τεχνικές που ο ίδιος κρίνει ότι χρειάζεται για να εκφράσει τους δικούς του δημιουργικούς στόχους. “Η γνώση υπήρξε όπως και όταν τη χρειαζόμουν κι όχι επειδή κάποιος τρίτος αποφάσισε πως είναι ώρα να την αποκτήσω”.

Σε αυτή τη βάση της μαθητοκεντρικής ελευθερίας, συμπληρώνοντας την ανάγκη για δομικές αλλαγές, ο Σταυρίδης (2000:71-72,85) επικεντρώνεται στον μετασχηματισμό της μουσικής εκπαίδευσης από μια στατική διαδικασία σε ένα δυναμικό,

μαθητοκεντρικό μοντέλο. Υπογραμμίζει ότι ο προγραμματισμός πρέπει να είναι ευέλικτος, προσαρμοζόμενος διαρκώς στις ανάγκες της τάξης και στην επανατροφοδότηση των μαθητών. Το μάθημα πρέπει να οργανώνεται πάνω σε εργαστηριακή βάση, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμψυχωτής που διεγείρει την περιέργεια και την εφευρετικότητα των παιδιών. Η προσέγγιση αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την απλή κάλυψη της ύλης στην ουσιαστική ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές προκλήσεις. Το πρόγραμμα πρέπει να ενισχύει τη νοητική λειτουργία που αναζητά πολλές και πρωτότυπες λύσεις σε ένα πρόβλημα. Η δημιουργική διαδικασία (πειραματισμός, ανακάλυψη) πρέπει να θεωρείται εξίσου σημαντική με το τελικό μουσικό προϊόν. Η δημιουργικότητα δεν πρέπει να είναι απομονωμένη, αλλά να διαποτίζει όλες τις δραστηριότητες: ακρόαση, τραγούδι, κίνηση και χρήση οργάνων. Οι δημιουργικές εργασίες πρέπει να ξεκινούν από ερεθίσματα του άμεσου περιβάλλοντος των παιδιών (ήχοι της φύσης, καθημερινές εμπειρίες, ποίηση) για να έχουν νόημα για αυτά.

Κεντρικό σημείο αυτής της αναθεώρησης, σύμφωνα πάντα με τον Σταυρίδη, αποτελεί η αξιολόγηση, η οποία αποσυνδέεται από τη στείρα μέτρηση επιτευγμάτων και την ιεραρχική κατάταξη. Αντιθέτως, προτείνεται μια ποιοτική και συνεχής διαδικασία που λειτουργεί ως εργαλείο αυτοδιόρθωσης για τον εκπαιδευτικό και δημιουργικής πορείας του παιδιού, ώστε να βελτιώνουν το έργο τους χωρίς το άγχος της αποτυχίας. Η αξιολόγηση, επηρεασμένη από τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, σταματά να λειτουργεί ως ένας στείρος μηχανισμός μέτρησης και κατάταξης των μαθητών σε μια σειρά επιτυχίας. Αποσκοπεί: Στην επανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με πληροφορίες για την κατάσταση που επικρατεί στη μάθηση, ώστε να μπορεί να αναπροσαρμόζει δυναμικά τα προγράμματά του (στόχους, μεθόδους, μέσα, δραστηριότητες και οργάνωση τάξης). Στην πληροφόρηση του εκπαιδευτικού για τις αδυναμίες, τις ελλείψεις και τις δυσκολίες των παιδιών, ώστε να σχεδιάζει και να εφαρμόζει στοχευμένη αναθεωρητική ή επανορθωτική εργασία.

Στο ίδιο πνεύμα δομικής ανασυγκρότησης η Χρυσοστόμου (2006:107) αναλύει την έννοια της Διεπιστημονικότητας στο πλαίσιο των ενιαιοποιημένων σχολικών προγραμμάτων. Στη διεπιστημονική προσέγγιση επιλέγεται ένα γενικό και ευρύ

κεντρικό θέμα, με τέτοιο τρόπο ώστε να διατηρείται πλήρως η ανεξαρτησία και η αυτονομία της κάθε επιστήμης. Ενθαρρύνεται η σύγκριση, η αντιδιαστολή και η μεταφορά ιδεών και εννοιών από το ένα γνωστικό αντικείμενο στο άλλο, γεγονός που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης και να εμβαθύνουν την κατανόησή τους. Τα θέματα μπορεί να σχετίζονται με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα/φαινόμενο (π.χ. η φάρμα των ζώων, η βροχή) ή να αποτελούν αφηρημένες έννοιες (π.χ. η δομή, η φαντασία). Η εξερεύνηση του θέματος γίνεται μέσα από τον ήχο, την εικόνα, τις λέξεις ή τα σύμβολα. Ο δάσκαλος της μουσικής προσεγγίζει το κεντρικό θέμα θέτοντας δύο βασικά ερωτήματα: Πώς μπορεί να εξερευνηθεί το κεντρικό θέμα μέσα από τη μουσική; Πώς μπορεί να εξερευνηθεί η μουσική μέσα από το κεντρικό αυτό θέμα; Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως ειδικοί, ως οργανωτές ή ακόμη και ως συν-μαθητές. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά, σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες (εντός της ίδιας τάξης ή σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες). Πρέπει να ενθαρρύνονται να τραγουδούν, να παίζουν όργανα, να αυτοσχεδιάζουν και να συνθέτουν, αντιμετωπίζοντας τη μουσική ως μέσο έκφρασης της εμπειρίας τους.

Η Κοκκίδου (2015:131,184) προτείνει τη μετάβαση σε ένα πραξιακό πρόγραμμα σπουδών όπου οι μαθητές εμπλέκονται ολιστικά στη μουσική πράξη. Στόχος είναι η ανάπτυξη της μουσικότητας μέσα από στοχαστικές δράσεις και όχι η αποσπασματική συσσώρευση πληροφοριών. Μια βασική προοπτική είναι η συν-διαμόρφωση του μαθήματος με τους μαθητές. Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις μουσικές προτιμήσεις, τα βιώματα και το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, καθιστώντας τα παράγοντες αλλαγής. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής δικαιοσύνης και εκδημοκρατισμού. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να τηρούν κριτική στάση απέναντι στα μουσικά και κοινωνικά φαινόμενα, αναπτύσσοντας ηθικές αξίες και αισθητικό κριτήριο. Το μάθημα της μουσικής πρέπει να προάγει τη μεταγνώση (σκέψη για τη σκέψη) και την ικανότητα εφαρμογής της γνώσης σε νέα πλαίσια.

Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ενσωματώνει κοινωνικά και ηθικά ζητήματα, προωθώντας τη δημοκρατία, τη βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Σε αυτό

το πλαίσιο, η μουσική δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ως αναγκαία προϋπόθεση για την ανθρώπινη ευημερία και τη συλλογική δράση. Η σύγχρονη εκπαίδευση δέχεται έντονες πιέσεις από νεοφιλελεύθερες πολιτικές που προκρίνουν την τυποποίηση και τη λογοδοσία. Οι Holdhus et al. (2021:14) ασκούν δριμεία κριτική σε αυτό το μοντέλο, υποστηρίζοντας ότι η εστίαση στη μέτρηση αποτελεσμάτων περιορίζει τον δημιουργικό πειραματισμό και εργαλειοποιεί τη μουσική ως καταναλωτικό προϊόν.

Για να ενισχυθεί η δημιουργικότητα, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να επιδιώκει μια σχέση αμοιβαίας συνεργασίας και ισοτιμίας μεταξύ των αντικειμένων, όπου οι συνδέσεις αναγνωρίζονται και από τις δύο πλευρές. Προτείνεται η θεσμοθέτηση της Συνδιδασκαλίας, για τη συνεργασία μεταξύ δασκάλου τάξης και εκπαιδευτικού μουσικής που να επιτρέπει την κάλυψη των γνωστικών κενών και την ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης. Επίσης προτείνεται η χρήση παρόμοιων μεθοδολογιών (π.χ. κίνηση και πειραματισμός στα μαθηματικά, αναστοχασμός στη μουσική), που σπάνε τα στεγανά μεταξύ των μαθημάτων. Επιβάλλεται ο σχεδιασμός για Ολιστικά Σενάρια Μάθησης στα οποία το πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που προσομοιάζουν τον πραγματικό κόσμο, ενισχύοντας έτσι το κίνητρο των μαθητών. Είναι απαραίτητο να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η κατάλληλη εκπαίδευση και ο απαραίτητος χρόνος εντός του σχολικού ωραρίου για τον σχεδιασμό αυτών των απαιτητικών σεναρίων (González-Martín et al. 2025:766-767).

Επίλογος

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μουσικής παιδείας και δημιουργικότητας, όπως αναπτύχθηκε μέσα από το πρίσμα σύγχρονων παιδαγωγικών, φιλοσοφικών και επιστημονικών προσεγγίσεων, καταδεικνύει με σαφήνεια ότι η μουσική δεν αποτελεί ένα διακοσμητικό ή ελιτίστικο στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας. Αντίθετα, αναδεικνύεται σε έναν αυτόνομο, θεμελιώδη γνωστικό πυλώνα και μια εξελικτική βιολογική ανάγκη, άρρηκτα συνδεδεμένη με την ολιστική ανάπτυξη, την ψυχική ισορροπία και την κοινωνική χειραφέτηση του ατόμου στον 21^ο αιώνα. Η μετατόπιση του εκπαιδευτικού παραδείγματος από τη μεταφυσική θεώρηση της καλλιτεχνικής ιδιοφυΐας στην αναγνώριση της καθημερινής, μαζικής δημιουργικότητας ("little-c" creativity) αποκαθιστά τη δημοκρατική διάσταση της τέχνης, αποδίδοντας το

δικαίωμα της έκφρασης και της αυτενέργειας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Η μουσική εμπειρία λειτουργεί ως ένα δυναμικό “γυμναστήριο για τον εγκέφαλο” , καθώς ενεργοποιεί ευρείες νευρωνικές δομές και καλλιεργεί ανώτερες γνωστικές λειτουργίες.

Μέσα από τη διαλεκτική σχέση μουσικής και δημιουργικότητας οι τέσσερις μορφές καλλιτεχνικής δράσης (αυτοσχεδιασμός, σύνθεση, ενεργητική ακρόαση και εκτέλεση), δεν αποτελούν μεμονωμένες ασκήσεις, αλλά ένα ενιαίο, πολυτροπικό δίκτυο που μετατρέπει τη θεωρία σε ζωντανό βίωμα, επιτρέποντας στο παιδί να μεταβεί από τον αυθόρμητο πειραματισμό στη δομημένη οργάνωση της σκέψης.

Τα ιστορικά μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα των Orff, Dalcroze και Kodály προσφέρουν τη μεθοδολογική δικλείδα για αυτή τη βιωματική πορεία. Είτε μέσω της σύνδεσης λόγου και ρυθμού, είτε μέσω της κιναισθητικής ενσάρκωσης και της καλλιέργειας της εσωτερικής ακοής, οι προσεγγίσεις αυτές αποδεικνύουν στην πράξη ότι η μουσική γνώση κατακτάται οργανικά όταν το σώμα, η φωνή και το συναίσθημα λειτουργούν ως ενιαίο σύνολο.

Παράλληλα, οι σύγχρονες ψηφιακές τάσεις, το κίνημα των δημιουργών (Maker Movement) και περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού όπως το Scratch, διευρύνουν τα όρια της τάξης. Η τεχνολογία παύει να είναι ένα απλό βοηθητικό μέσο και μετατρέπεται σε οντολογικό εργαλείο αποκάλυψης της μουσικής πραγματικότητας, εκδημοκρατίζοντας τη δημιουργικότητα και συνδέοντας το τοπικό βίωμα με την αστική κουλτούρα και τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

Παρά την ακλόνητη θεωρητική και ερευνητική τεκμηρίωση των οφελών της μουσικής δημιουργικότητας, η πρακτική της εφαρμογή στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προσκρούει σε σοβαρά δομικά, κοινωνικά και ιδεολογικά εμπόδια. Η κυριαρχία μιας νεοφιλελεύθερης “ηθικής της παραγωγής”, ο έντονος δασκαλοκεντρισμός, ο κατακερματισμός του σχολικού χρόνου και η εμμονή με τυποποιημένες, ποσοτικές αξιολογήσεις και εξετάσεις, εγκλωβίζουν τη μουσική εκπαίδευση σε έναν “ζουρλομανδύα” τεχνικής ορθολογικότητας. Επιπλέον, ο κίνδυνος εργαλειοποίησης της τέχνης, είτε ως δευτερεύουσας σχολικής ενασχόλησης

είτε ως υποτελούς μέσου για την απλή ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων σε άλλα γνωστικά πεδία, απειλεί άμεσα τη γνωστική αυτονομία και την καλλιτεχνική ακεραιότητα του μαθήματος.

Για την άρση αυτών των εμποδίων, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η ριζική αναδιάρθρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων προς ένα ευέλικτο, μαθητοκεντρικό και πραξιακό μοντέλο σπουδών. Το νέο αυτό πρόγραμμα οφείλει να εστιάζει στη δημιουργική διαδικασία της εξερεύνησης και της ανακάλυψης και όχι αποκλειστικά στο τελικό, τυποποιημένο καλλιτεχνικό προϊόν. Να προωθήσει την ισότιμη διεπιστημονικότητα μέσω του μοντέλου STEAM, εξασφαλίζοντας μια οργανική και δίκαιη γνωστική διασύνδεση των Τεχνών με τις θετικές επιστήμες. Να θεσμοθετήσει τη συνδιδασκαλία και να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας και την εξειδικευμένη κατάρτιση, ώστε να μπορούν να λειτουργούν με αυτοπεποίθηση ως εμπυχωτές, διευκολυντές και “ταξιδιώτες” της γνώσης. Να μετατρέψει την αξιολόγηση σε μια ποιοτική, συνεχή διαδικασία αναστοχασμού και αυτοδιόρθωσης, απαλλαγμένη από το άγχος της αποτυχίας και την ιεραρχική κατάταξη.

Ο τελικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώσει έναν χώρο ανοιχτών δυνατοτήτων, ένα περιβάλλον απόλυτης συναισθηματικής ασφάλειας, αποδοχής και έλλειψης επικριτικότητας, όπου ο φόβος παραμερίζεται και η φυσική τάση του παιδιού για έκφραση απελευθερώνεται.

Συνοψίζοντας, η δημιουργική μουσική παιδεία δεν συνιστά μια πολυτέλεια, αλλά μια πράξη βαθύτατα πολιτική και ανθρωποκεντρική. Είναι το απελευθερωτικό μέσο "Musicking" με το οποίο ο μαθητής παύει να είναι παθητικός καταναλωτής έτοιμων πληροφοριών και μετατρέπεται σε ενεργό συν-δημιουργό του πολιτισμού του. Επενδύοντας στη μουσική δημιουργικότητα, η εκπαίδευση εκπληρώνει τον ανώτερο σκοπό της, τη διαμόρφωση αυτόνομων, κριτικά σκεπτόμενων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ικανών να επικοινωνούν ουσιαστικά, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να καινοτομούν, συνδιαμορφώνοντας ένα πιο δίκαιο, δημοκρατικό και ανθρωπινό μέλλον.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons* (Revised ad). Basic Books.
- González-Martín, C., Prat Moratonas, M., & Forcada Royo, J. (2025). Music and Mathematics: Core components and contributions of a comprehensive STEAM teaching approach. *International Journal of Music Education*, 43(4), 755-770. <https://doi.org/10.1177/02557614241248267>
- Hallam, S., & Himonides, E. (2022). *The power of music: An exploration of the evidence*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0292>
- Holdhus, K., Murphy, R., & Espeland, M. I. (Eds.). (2021). *Music education as craft: Reframing theories and practices*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67704-6>
- Kondo, S., & Wiggins, J. (2019). Learner agency in musical creative process and learning. In Y. Tsubonou, M. Oie, & A. Tan (Eds.), *Creativity in music education* (pp. 17–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0_2
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195123753.001.0001>
- Pio, F., & Varkøy, Ø. (Eds.). (2015). *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations: Music, education and personal development*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9319-3>
- Richerme, L. K. (2020). *Complicating, considering, and connecting music education* (1st ed.). Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvzgb8gp>
- Small, C. (1983). *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση* (Μ. Γρηγορίου, Μεταφ.). Νεφέλη. (Πρωτότυπη έκδοση 1977).
- Sogin, D. W., & Wang, C. C. (2008). Reports of music activity by music teachers with different training in Orff Schulwerk. *International Journal of Music Education*. 26(3), 269-278. <https://doi.org/10.1177/0255761408092527>
- Tabuena, A. G. (2021). Carabo-Cone, Dalcroze, Kodály, and Orff Schulwerk methods: *An explanatory synthesis of teaching strategies in music education*. *International Journal of Arts and Humanities*, 2(1), 9–14. <https://doi.org/10.46966/ijae.v2i1.88>
- Tomlinson, M. M. (2015). Transmodal redesign in music and literacy: Different multimodal classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 533-567. <https://doi.org/10.1177/1468798414552509>

Tsubonou, Y., Tan, A., & Oie, M. (Eds.). (2019). *Creativity in music education*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0>

Wiertsema, H. (2009). *100 παιχνίδια με κίνηση* (Μ. Τόμπλερ, Μεταφ.). Edition
Orpheus / Μουσικός Οίκος Νικολαΐδη. (Πρωτότυπη έκδοση 1991).

Ελληνική Βιβλιογραφία

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής: Νέες Προκλήσεις, Νέοι Ορίζοντες*.
Fagottobooks-Νίκος Θερμός

Κουτσουπίδου, Θ. (2008). *Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην
πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη*.
[https://www.researchgate.net/publication/259226678 Mousike synergasia
kai demiourgikoteta sten protobathmia ekpaideuse Ereuna kai didaktike
praxe Musical collaboration and creativity in primary music education R
esearch and teaching practice](https://www.researchgate.net/publication/259226678_Mousike_synergasia_kai_demiourgikoteta_sten_protobathmia_ekpaideuse_Ereuna_kai_didaktike_praxe)

Μυγδάνης, Γ. (2025). Αξιοποιώντας πρακτικές digital storytelling και animation στη
μουσική εκπαίδευση για την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων και την ενίσχυση
γραμματισμών στα μέσα. *Open Journal of Animation, Film and Interactive
Media in Education and Culture [AFIMinEC]*, 6(1).
<https://doi.org/10.12681/afinmec.40976>

Παπαζαρή, Θ. (1999). *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση*. Παπαζήση

Σταυρίδης, Μ. Γ. (2000). *Η μουσική στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και
αντιλήψεις*. Gutenberg.

Τσακιρίδου, Ε. & Κοκκίδου, Μ. (2009). *Η διερεύνηση της σχέσης των σπουδών
μουσικής με την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης σε
παιδιά σχολικής ηλικίας*.
[https://www.researchgate.net/publication/280922979 E diereunese tes sc
heses ton spoudon mousikes me ten anaptyxe tes autoantilepses kai te
s autoektimeses se paidia scholikes elikias](https://www.researchgate.net/publication/280922979_E_diereunese_tes_scheses_ton_spoudon_mousikes_me_ten_anaptyxe_tes_autoantilepses_kai_tes_autoektimeses_se_paidia_scholikes_elikias)

Χρυσοστόμου, Σ. (2006). *Η μουσική στην εκπαίδευση: Το δίλημμα της
διεπιστημονικότητας*. (4η έκδ.). Παπαρηγορίου-Νάκας.