

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**SOUNDPAINTING: ΜΙΑ ΔΙΑΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ
ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΗΧΟΥ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

της φοιτήτριας

Μαρία Νένε

ΑΕΜ 1584

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Ελένη Λαπιδάκη, καθηγήτρια

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2018

Στη Μελίνα, το Γιώργο, τον Κωνσταντίνο, τη Γεωργία και τη Νεφέλη για το *απρόβλεπτο*
στην Ελένη για την *οικογενειακή αγάπη* και την *περιπέτεια*

Στην Στέλλα που με φωνάζει *Μαιρούλα*
στον Θανάση για τις πολύτιμες στιγμές
στον Δημήτρη που ήταν πάντα εκεί

στην Ιωάννα που με βάζει σε νέες περιπέτειες
στην Μαντώ και στην Πελαγία για τις όμορφες συζητήσεις
στον Αναστάση που σιχαίνεται τα στερεότυπα

στο spectral

Περιεχόμενα

Πρόλογος	v
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	1
Το οπτικό αντικείμενο ως κινητήρια δύναμη της δημιουργικότητας.....	1
Το ερέθισμα ως αρχή των θεωριών οπτικής αντίληψης.....	1
Ερέθισμα και αντιληπτικές θεωρίες.....	3
Θεωρία άμεσης αντίληψης-οικολογική θεωρία.....	3
Θεωρία έμμεσης αντίληψης-Δομική θεωρία.....	5
Η οπτικοποίησης-ορισμός και θεωρήσεις.....	6
Εικονική θεωρία (Picture Theory).....	8
Περιγραφική θεωρία (Description Theory).....	9
Θεωρία της ενεργής όρασης (Theory of Active Vision).....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	12
Η Διακαλλιτεχνική Πρακτική (Arts-based research).....	12
Ορισμός της Διακαλλιτεχνικής Πρακτικής.....	13
Ιστορική τοποθέτηση μεταξύ μεθόδων	13
Στοιχεία που απαρτίζουν την μεθοδολογία της Διακαλλιτεχνική Πρακτική (Art-based Research).....	17

Μορφή	17
Γλώσσα	18
Εικονική πραγματικότητα και συναισθητική αντίληψη	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	22
Soundpainting	22
Ανάλυση Δομής του soundpainting	24
Το soundpainting στην πράξη	25
Το soundpainting ως μουσικοπαιδαγωγική πρακτική	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	30
Project: Soundpainting, μια διακαλλιτεχνική πρακτική οπτικοποίησης του ήχου στη Μουσική Εκπαίδευση	30
Έναυσμα // Το φανταστικό	30
Το project // Το Πραγματικό	41
Σκέψεις // Το συμβολικό	70
Σχετικά με την διακαλλιτεχνική πρακτική ως μέσω εκπαιδευτικής και ερευνητικής διαδικασίας	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	77

Soundpainting: μια διακαλλιτεχνική πρόταση στη μουσική εκπαίδευση..... 77

Επίλογος..... 79

Πρόλογος

Η *εικόνα* είναι πολυσήμαντη και κεφαλαιώδους σημασίας για τη μεταφορά και την κατανόηση του εξωτερικού κόσμου. Η εικόνα είναι αυτό που στις νευροεπιστήμες αναφέρεται ως ερέθισμα, στη φιλοσοφία ως ιδέα, στο management ως προφίλ και στις τέχνες ως αισθητική. Σύμφωνα με την πλατωνική θεωρία, η εικόνα είναι το σημείο όπου τέμνονται ο κόσμος των *Ιδεών* με τον κόσμο των *αισθητών όντων*. Όμως, αν η εικόνα αποτελεί σταθερή και αμετάβλητη «Ιδέα» και, ταυτόχρονα, μεταβαλλόμενο «όν», ποια είναι τα μέσα και οι διαδικασίες που ακολουθούνται ώστε να τη βιώσουμε ως εμπειρία;

Για μεγάλο διάστημα, η ιδέα ότι η εικόνα αποτελεί ερέθισμα και φέρει αντιδράσεις εκλείπει. Μόλις στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, οι έρευνες στρέφονται στην αντίληψη και τη χρήση της εικόνας σε γνωστικές διαδικασίες. Έτσι, η εικόνα σταδιακά αποκόπτεται από την φυσική (βιολογική) της υπόσταση και αρχίζει να αναπτύσσεται η θεωρία ότι μπορεί να αποτελέσει εργαλείο σε ποικίλες γνωστικές διαδικασίες.

Η εν λόγω έρευνα μεταφέρει τις βασικές θεωρήσεις γύρω από την υπόσταση της εικόνας ως γνωστική διαδικασία. Επίσης, ερευνάται η χρήση της εικόνας ως εργαλείο για τη δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση. Η προσπάθεια αναζήτησης της σχέσης μεταξύ μουσικής δημιουργικότητας και εικόνας επιχειρείται μέσω διακαλλιτεχνικών ερευνητικών πρακτικών, οι οποίες βιώνονται ως εμπειρία. Η διακαλλιτεχνική πρακτική δομείται με γνώμονα τη μέθοδο του soundpainting, την οποία και συστήνει. Τέλος, παρατίθενται ερωτήματα και σκέψεις που αφορούν την ερευνητική διαδικασία και τη χρήση της εικόνας για τη διαμόρφωση του μουσικού εαυτού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Το οπτικό αντικείμενο ως κινητήρια δύναμη της δημιουργικότητας

Το ερέθισμα ως αρχή των θεωριών οπτικής αντίληψης

Πολλές φορές στην καθημερινή χρήση της γλώσσας η λέξη ερέθισμα χρησιμοποιείται για να δηλώσει την γενεσιουργό δύναμη μιας κατάστασης. Η λέξη ερέθισμα εμφανίζεται σχετικά πρόσφατα στον τομέα της ψυχολογίας και διαμορφώνει το περιεχόμενό της μέσα από τον γόνιμο διάλογο μεταξύ των ερευνητών της ψυχοφυσιολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα.

Γενικά, με τον όρο *ερέθισμα (stimulus)* χαρακτηρίζεται στην ψυχολογία κάθε αντικείμενο ή συμβάν το οποίο προκαλεί μια αισθητηριακή ή συμπεριφορική αντίδραση σε έναν οργανισμό (Richard, ret. 15/08/2017). Τον όρο *ερέθισμα (stimulus)* εισάγουν οι ερευνητές της Ψυχοφυσιολογίας (Gibson, 1960, σελ. 694–703). Κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα, οι πρώτοι ψυχοφυσιολόγοι όπως οι Muller, Sherrington, Weber και Fechner διατυπώνουν διάφορες απόψεις για την βιολογική και νευρολογική αντίδραση των πειραματόζωων έπειτα από την έκθεσή τους σε ποικίλα μη φυσικά φαινόμενα (Gibson, 1960). Η παράλληλη ανάπτυξη της φυσικής στον τομέα της ενέργειας προάγει τις έρευνες πάνω στη φύση του ερεθίσματος. Ήδη στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, ο Weber διατυπώνει την άποψη ότι τα αντανακλαστικά προέρχονται από ερεθίσματα (Fechner, 1966). Κατά τον 20^ο αιώνα αρχίζει να ερευνάται το πεδίο που ορίζει και διαχωρίζει τη δράση από την αντίδραση, δηλαδή το ερέθισμα.

Ο Gibson (1960) εντοπίζει τις διάφορες θεωρήσεις για τον προσδιορισμό του ερεθίσματος σημειώνοντας τα οκτώ σημεία διαφωνίας μεταξύ των ερευνητών. Επίσης, υπογραμμίζει ότι οι διαφορετικές θεωρήσεις σχετίζονται με τις απαντήσεις των ερευνητών σε καίρια ερωτήματα, όπως:

- Το ερέθισμα κινητοποιεί το άτομο ή προκαλεί απλά μια αντίδραση; / *Does a stimulus motivate the individual or does it merely trigger a response?*
- Μπορεί ένα ερέθισμα να θεωρηθεί επαρκής αιτία για μια αντίδραση ή όχι; / *Can a stimulus be taken as the sufficient cause of a response, or can it not?*
- Πρέπει ένα ερέθισμα να ορίζεται ανεξάρτητα από την αντίδραση που προκαλεί- με φυσικούς όρους παρά με όρους συμπεριφορικής ή αισθητηριακής διαδικασίας; / *Must a stimulus be defined independently of the response it produces—in physical terms rather than terms of behavior or sensory process?*
- Υπάρχουν ερεθίσματα στο περιβάλλον ή μόνο στους υποδοχείς; / *Do stimuli exist in the environment or only at receptors?*
- Πότε θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ένα πρότυπο ή σχέση ως αυτούσιο ερέθισμα και πότε ως μια σειρά ξεχωριστών ερεθισμάτων; / *When is a pattern or relation to be considered a single stimulus and when a number of separate stimuli?*
- Πότε μια συχνότητα συγκροτεί ένα μεμονωμένο ερέθισμα και πότε μια σειρά από ξεχωριστά ερεθίσματα; Επίσης, υπάρχει η πιθανότητα ένα ξεχωριστό διαρκές κίνητρο να διατηρείται καθολικά σε μια μεταβαλλόμενη συχνότητα; / *When does a sequence constitute a single and when a number of separate stimuli; also, can a single enduring stimulus exist throughout a changing sequence?*

- Πώς μπορούμε να προσδιορίσουμε τη δομή του ερεθίσματος; / *How do we specify the structure of a stimulus?*
- Το ερέθισμα φέρει πληροφορίες για την προέλευσή του στον κόσμο; Πώς μπορούμε να τη προσδιορίσουμε-την προέλευση / *Do stimuli carry information about their sources in the world, and how do they specify them?*

Η συγκριτική μελέτη του Gibson (1960) πάνω στον ορισμό του ερεθίσματος έφερε στο φως ερωτήσεις γύρω από τη φύση, τη δομή, την προέλευση και την αντιμετώπισή του. Ερευνητές όπως ο Pavlov και ο Skinner ορίζουν το ερέθισμα χρησιμοποιώντας τους νόμους που διέπουν τη φυσική (π.χ. δράση-αντίδραση) ενώ, ο Watson, ο Vernon, οι Miller & Pollard, ο Woodworth κ.α (Thomas, 1999b), υποστηρίζουν ότι το ερέθισμα ορίζεται από την προϋπάρχουσα γνώση. Οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των ερευνητών όσο αφορά την πρόσληψη, την ανάλυση, τη σημασία και το συμβολισμό του κινήτρου διαμόρφωσαν τις πιο βασικές θεωρήσεις γύρω από τη διαδικασία πρόσληψης και αντίληψης ενός ερεθίσματος.

Ερέθισμα και αντιληπτικές θεωρίες

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, οι θεωρήσεις περί ερεθίσματος απομακρύνονται σταδιακά από τον τομέα της ψυχοφυσιολογίας και βρίσκουν έδαφος στη συμπεριφορική και γνωστική ψυχολογία. Πλέον, οι έρευνες στρέφονται στη διαδικασία μέσα από την οποία ένα ερέθισμα προσλαμβάνεται, μετατρέπεται σε πληροφορία και συμβολοποιείται. Έτσι, με γνώμονα τη διαδικασία αντίληψης διαμορφώνονται οι βασικές θεωρήσεις γύρω για το ερέθισμα.

Θεωρία άμεσης αντίληψης-οικολογική θεωρία

Η οικολογική θεωρία αναπτύσσεται και εξελίσσεται από τον Gibson καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του. Στο *The Ecological Approach to Visual Perception* (1979), ο Gibson

παρουσιάζει την πιο ολοκληρωμένη μορφή της θεωρίας του για την αντίληψη των οπτικών ερεθισμάτων. Η οικολογική θεωρία αντίληψης αντιμετωπίζει το ερέθισμα ως οπτική πληροφορία η οποία μεταφέρεται στο όν μέσα από το οπτικό σύστημα άμεσα και αβίαστα. Στην παρουσίαση της έρευνάς του ο Gibson αντιμετωπίζει ως ανεπαρκή την κλασική περιγραφή των προσλαμβανόμενων ερεθισμάτων ως διεγερτικές ενέργειες (Norman, 2002). Αντίθετα, εντοπίζει τις διαφορές μεταξύ αυτών των ενεργειών και της προσλαμβανόμενης από το οπτικό σύστημα πληροφορίας και υποστηρίζει το γεγονός ότι η αντίληψη συνιστάται αποκλειστικά από τα προσλαμβανόμενα γεγονότα.

Στη θεωρία του Gibson η αντιληπτική διαδικασία είναι στενά συνδεδεμένη με την κίνηση στον περιβάλλοντα χώρο. Σύμφωνα με τον Gibson (1960), η αλλαγή σκηνικού παρέχει κρίσιμες πληροφορίες για την αντίληψη του περιβάλλοντος χώρου και της δομής του. Ο Norman (2002) σημειώνει ότι αρκετοί ερευνητές επικρίνουν την άποψη του Gibson για την εξάρτηση της αντίληψης από την κίνηση θέτοντας τον παράγοντα της στατικής παρατήρησης.

Σύμφωνα με τον Norman (2002), η πιο σημαντική συνεισφορά του Gibson είναι η έννοια των σταθερών (invariants). Ο Gibson (1979, σελ.127) αναφέρει ότι «οι δυνατότητες του περιβάλλοντος είναι αυτές που το ίδιο προσφέρει στα ζώα, το ίδιο παρέχει και προμηθεύει, είτε για καλό είτε για κακό. (*The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or for ill*). Ο Marks (1973) ορίζει τη σταθερές ως τη λειτουργική χρησιμότητα ορισμένων αντικειμένων του περιβάλλοντος ή συνδυασμούς αντικειμένων που προσλαμβάνονται ανάλογα με τα άτομα και τις δυνατότητές τους (*the functional utility of certain environmental objects or object complexes taken with reference to individuals and their action capabilities*).

Η οικολογική θεωρία του Gibson αναφέρεται και ως θεωρία άμεσης αντίληψης. Ο ίδιος ο Gibson (1979, σελ.147) ότι ως άμεση αντίληψη θεωρείται η διαδικασία πληροφόρησης μέσω της περιβάλλουσας συστοιχίας του φωτός. Ο προσδιορισμός της αντίληψης ως διαδικασία συλλογής πληροφοριών εμπεριέχει την έννοια της εξερεύνησης του περιβάλλοντος και των συστατικών του.

Θεωρία έμμεσης αντίληψης-Δομική θεωρία

Η δομική αντιληπτική θεωρία (constructivist theory) αποτελεί την πιο κλασική αντιληπτική θεωρία (Norman, 2002). Αρκετοί επιστήμονες αποδίδουν στο όνομα του Helmholtz την πατρότητα της δομικής θεωρίας, καθώς οι πιο σύγχρονοι διαμορφωτές της αναφέρονται στο υποσυνείδητο συμπέρασμα (*unconscious inference*) που ο ίδιος εμφανίζει, ως πρόδρομο της δομικής σκέψης (*constructivist thinking*) (Rock, 1977). Η δομική αντιληπτική θεωρία διαμορφώνεται μέχρι πολύ πρόσφατα με βάση την οπτική θεωρία του Gregory (Thomas, 1999).

Σύμφωνα με τους κονστρουκτιβιστές Boring (1946), Gregory (1970, 1972,1973), Epstein (1973), Rock (1977, 1983, 1997) κ.α. (στο Thomas, 1999b), η αντίληψη ακολουθεί μια έμμεση δομική διαδικασία. Οι πληροφορίες που φέρουν τα ερεθίσματα (εικόνες) στον αμφιβληστροειδή χιτώνα είναι ανεπαρκής έτσι ώστε το ον (άτομο) να δομήσει έγκυρη θεώρηση του κόσμου. Αντίθετα, δηλώνουν ότι οι πληροφορίες προσλαμβάνονται με αποσπασματικά κενά (*fragmentary scraps*). Έτσι, ποικίλες γνωστικές διαδικασίες υπόθεσης-επαλήθευσης εμπλέκονται στην αντιληπτική δραστηριότητα (Gregory στο Thomas, 1999).

Σημαντική θέση σε αυτές τις γνωστικές διαδικασίες κατέχουν τα σχήματα (*schema*)¹ (Gregory, 1973). Οι υποστηρικτές της δομικής θεωρίας υποστηρίζουν ότι κάθε εμπειρία φέρει μια διαδικασία υπόθεσης-επαλήθευσης καθώς το άτομο καλείται να συμπληρώσει το

¹ Σύμφωνα με τον Gregory (1972), τα σχήματα αποτελούν κατηγορίες πάνω στις οποίες ενσωματώνονται οι πληροφορίες των εμπειριών μας. Ένα παράδειγμα σχήματος στον τομέα της οπτικής αντίληψης είναι τα πρόσωπα.

αποσπασματικό κενό του ερεθίσματος με το πιο πρόσφατο και πιο έγκυρο σχήμα ώστε να αντιμετωπίσει και να ερμηνεύσει το περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται η εμπειρία (Norman, 2002). Σύμφωνα με τον Rock (1997), η παραπάνω γνωστική διαδικασία πραγματοποιείται ασυνείδητα και αυτό την καθιστά ως μια έμμεση διαδικασία

Οι παραπάνω αντιληπτικές θεωρίες αποτελούν τη σταθερή δομή πάνω στην οποία εξελίσσονται (πολλές φορές διασπώνται ως αυτοτελείς) σύγχρονες θεωρήσεις για την αντίληψη των ερεθισμάτων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μεταγενέστερες απόψεις για την αντίληψη ερεθισμάτων αποτελούν την προέκταση ή το συνδυασμό των δύο βασικότερων θεωριών (Norman, 2002). Τέτοιες θεωρίες αποτελούν η θεωρία του Gestalt, υπολογιστικές θεωρίες, βιολογικές θεωρίες και γνωστικές θεωρίες.

Η οπτικοποίησης-ορισμός και θεωρήσεις

Το οπτικό ερέθισμα παραδίδει στα έμβια όντα την αποτύπωση του περιβάλλοντος χώρου. Όμως, ποια είναι η διαφορά του οπτικού ερεθίσματος από την εικόνα; Σύμφωνα με το Cambridge Dictionary («Image», ret. 10/02/2018), ο ορισμός της εικόνας αναπτύσσεται σε δύο άξονες:

1. Η πραγματική εικόνα: αναπαράσταση της πραγματικότητας (αντικείμενα, πρόσωπα κτλ.)
2. Η νοητική εικόνα: η οπτική αντίληψη μιας σκηνής, η γενική εντύπωση (όταν η χρήση της λέξη είναι μεταφορική)

Η έννοια της νοητικής εικόνας διαμορφώνει το περιεχόμενο του όρου *οπτικοποίηση* (*imaginery*). Η οπτικοποίηση ορίζεται ως μια ήμι-αντιληπτική *εμπειρία* που προσομοιάζει αρκετά με την εμπειρία της αντίληψης η οποία, όμως, συμβαίνει ελλείψει κατάλληλων εξωτερικών ερεθισμάτων (Tomas, 1999b). Η οπτικοποίηση πραγματοποιείται μέσω εικόνων της

μνήμης , της φαντασίας και του ονείρου που μεταφέρουν πληροφορίες για τις εμπειρίες (White, 1990). Αν και παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες, η οπτικοποίηση δεν ταυτίζεται με την αντίληψη, καθώς η κάθε μια από αυτές αποτελεί μια διαφορετική διαδικασία (Thomas, 1999a).

Η οπτικοποίηση χαρακτηρίζεται ως *εμπειρία*. Η λέξη εμπειρία εμπεριέχει την έννοια της συνειδητότητας. Έτσι, δημιουργούνται εσφαλμένες αντιλήψεις ότι η οπτικοποίηση ως εμπειρία έχει ενεργό ρόλο στις γνωστικές λειτουργίες, ακόμα και όταν το υποκείμενο δεν αντιμετωπίζει την εμπειρία συνειδητά (Paivio, 1986). Παρ όλα αυτά, η συνήθης ύπαρξη συνειδητότητας σε ημι-αντιληπτικές διαδικασίες από τα υποκείμενα δε θα πρέπει αν παραβλέπεται ως διαδικασία που δυνητικά θα μπορούσε να εμπεριέχει συνειδητότητα (Thomas, 1989)

Κατά την περίοδο της επικράτησης του συμπεριφορισμού, και ειδικότερα στα τέλη της δεκαετίας του 1950, αυξάνεται το ενδιαφέρον γύρω από το θέμα της οπτικοποίησης (Baars, 1996). Ήδη στα τέλη της δεκαετίας του 1960, τα πειραματικά δεδομένα των ερευνών επιβεβαιώνουν την ύπαρξη (Finke, 1989) και τη γνωστική σημασία της οπτικοποίησης (Morris & Hampson, 1983). Έτσι, οι σχετικές έρευνες στρέφονται στη φύση της εικόνας η οποία χρησιμοποιείται στην εμπειρία της οπτικοποίησης.

Οι έρευνες γύρω από τη φύση της εικόνας στην οπτικοποίηση σχετίζονται με τον τρόπο διαμόρφωσης, τη μεταστροφή και το συμβολισμό που αυτή φέρει μέσω της μνήμης (Thomas, 1999b). Συνεπώς, διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά της εικόνας οπτικοποίησης μέσω των ερευνητικών διαδικασιών. Πιο συγκεκριμένα, επικρατεί η άποψη του Paivio (1991) ότι, η εικόνα εμπεριέχει μνημονικές επιρροές οι οποίες είναι δυνατόν να μεταστραφούν (Shepherd & Cooper, 1992). Επιπλέον, οι εικόνες διευρύνονται σε ένα ευρύ φάσμα και εμφανίζουν στο υποκείμενο σημαντικές περισσότερο σημαντικές πληροφορίες για αυτό και λιγότερο ασήμαντες (Kosslyn, 1980). Η προσπάθεια απόδοσης προσδιορισμού των χαρακτηριστικών που φέρει η εικόνα (στην

οπτικοποίηση) αναδύει την ανάγκη θεωρητικοποίησης γύρω από τον τρόπο που αυτή διαμορφώνεται κατά την εμπειρία της οπτικοποίησης (Thomas, 1999b).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, διαμορφώνονται οι βασικότερες θεωρήσεις οπτικοποίησης στις γνωστικές επιστήμες, την Εικονική Θεωρία, την Περιγραφική Θεωρία και την Θεωρία της Ενεργής Όρασης (Thomas, 1999). Βέβαια, η έννοια της θεωρίας εμπεριέχει το βάρος της γενικής αλήθειας. Αυτός είναι ο λόγος που ο Kuhn (1970) χαρακτηρίζει τις θεωρήσεις ως ερευνητικά παραδείγματα και όχι ως θεωρίες. Ο Lakatos (1978) υποστηρίζει την άποψη των ενισχύει την άποψη των ερευνητικών παραδειγμάτων υποστηρίζοντας ότι η έρευνα εμπεριέχει συγκεκριμένες βασικές δεσμεύσεις που απαιτούν συγκεκριμένες στρατηγικές. Έτσι, υπό το πρίσμα των θεωρήσεων, ή καλύτερα των ερευνητικών παραδειγμάτων, εμφανίζονται οι τρεις διαφορετικές απόψεις για την διαδικασία της οπτικοποίησης.

Εικονική θεωρία (Picture Theory)

Οι αρχές της εικονικής θεωρίας εντοπίζονται στον Πλάτωνα και τον Δημόκριτο (Tomas, 1987) και είναι γενικότερα η πιο αποδεκτή (White, 1990). Οι διάφορες εκδοχές της απορρέουν από την κεντρική θεώρηση ότι η οπτικοποίηση δημιουργεί νοητικές οντότητες (εικόνες) ισάξιες με την εσωτερική εικόνα του υποκειμένου (Tomas, 1999). Δηλαδή, στην εικονική θεώρηση η δημιουργία είναι ισάξια με την εσωτερική εικόνα.

Τη βάση της εικονικής θεωρίας αποτελεί ο ορισμός των εσωτερικών εικόνων. Οι εσωτερικές εικόνες αποτελούνται από αντίγραφα ή απομεινάρια προηγούμενων αισθητηριακών εντυπώσεων και συμπλέγματα οπτικών εντυπώσεων τα οποία πραγματώνουν *εικόνες* (Thomas, 1987). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, η εικόνα στην εικονική θεώρηση προορίζεται αυστηρά μόνο για την αντιγραφή της οπτικής λειτουργίας. Όμως, η άποψη αυτή ενισχύει τη

θεώρηση ότι η ίδια αντιγραφική λειτουργία μπορεί θεωρητικά να συμβεί και με τα υπόλοιπα αισθητηριακά συστήματα (Matthews, 1969).

Περιγραφική θεωρία (Description Theory)

Η Περιγραφική Θεωρία αναφέρεται από τους ψυχολόγους και ως Θεωρία της Προσωπικότητας γιατί,

«ως δομικά δεδομένα που απαιτούνται για τη σωματοποίηση των διανοητικών εικόνων (και αντιλήψεων) ορίζονται οι προτάσεις που περιγράφουν στις σχετικές αντιληπτικές σκηνές» (Tomas, 1999).

Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στη φύση αυτών των δεδομένων-προτάσεων: όταν οι προτάσεις αποτελούν το τελικό προϊόν ανήκουν στην αντιληπτική διαδικασία (Tomas, 1987). Αντίθετα, όταν οι προτάσεις κατασκευάζονται εφευρετικά μέσω της μνήμης το υποκείμενο βιώνει την εμπειρία της οπτικοποίησης. Συνεπώς, στην περιγραφική θεωρία η οπτικοποίηση υποδηλώνεται από την ύπαρξη των προτάσεων.

Τα δομικά δεδομένα αποτελούν οι προτάσεις ειπωμένες σε μια εσωτερική γλώσσα, αυτή που ο Fodor (1975) ορίζει ως *γλώσσα διάνοησης (mentalese)*. Η περιγραφική θεωρία ορίζει αξιωματικά ότι τέτοιου είδους γλωσσικές αναπαραστάσεις είναι επαρκείς ώστε να παίξουν σημαντικό ρόλο στις πραγματικές γνωστικές διαδικασίες, όπως είναι η οπτικοποίηση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, στην περιγραφική θεωρία σημαντικό ρόλο κατέχει το περιεχόμενο των γλωσσικών αναπαραστάσεων στην εμπειρία της οπτικοποίησης με σκοπό να γίνει αντιληπτό. Αυτός είναι ο λόγος που ο βασικότερος εκπρόσωπος της περιγραφικής θεωρίας, Pylyshyn (1991) επισημαίνει τη σπουδαιότητα της άποψης ότι οι συμβολικές ιδέες (προτάσεις) πρέπει να κατανοούνται και να αντιμετωπίζονται σε ρεαλιστικά πλαίσια.

Θεωρία της ενεργής όρασης (Theory of Active Vision)

Η θεωρία της ενεργής δράσης εμφανίζεται κατά τις δεκαετίες 1960-1970 και διαμορφώνεται μέχρι σήμερα. Σπουδαιότεροι εκφραστές της θεωρίας είναι οι Hebb (1968), Hochberg (1968), Sarbin & Juhasz (1970), Neisser (1978), Ellis (1995), Ramachandran & Hirstein (1997) κ.α. (Tomas, 1999). Η εμφάνισή της σχετίζεται με την έλλειψη των πειραματικών ερευνητικών δεδομένων και του κριτικού διαλόγου για τη διαδικασία της οπτικοποίησης (Farley, 1974). Η έντονη διαμάχη μεταξύ των υποστηρικτών της εικονικής και της περιγραφικής θεωρίας σε σχέση με τη μορφή της οπτικοποίησης φτάνει σε τέλμα (Chambers, 1993). Έτσι, οι έρευνες στρέφονται στην αντιληπτική θεωρία του Gibson (Tomas, 1999). Όμως, οι μεταθεωρητικές δηλώσεις του ίδιου του Gibson απορρίπτουν την έννοια της νοητικής οπτικοποίησης ως αντιληπτική διαδικασία (στο Tomas, 1999). Παρ' όλα αυτά, ο Neisser (στο Tomas, 1999) χρησιμοποιεί την οικολογική αντιληπτική θεωρία για να στηρίξει τη θεωρία της ενεργής όρασης.

Η θεωρία ενεργής όρασης συνδέεται με τις έρευνες πάνω στην οπτική αντίληψη των ηλεκτρονικών υπολογιστών (computer science research). Ο στόχος ενός μηχανικού οπτικού συστήματος είναι να προωθήσει το σήμα που παράγεται από τον οπτικό αισθητήρα (Tomas, 1999). Η παραπάνω πρόταση αποτελεί τον ορισμό που προσδίδουν οι Bajcsy (1988), Ballard (1991) και Scassellati (1998) στην *ενεργή όραση* (στο Tomas, 1999). Έτσι, στην θεωρία της ενεργής όρασης η οπτικοποίηση ορίζεται ως η διαδικασία της μεταφοράς της εξωτερικής εικόνας ως σύμβολο. Σε αυτό τον ορισμό εντοπίζεται η αντιληπτική θεωρία του Gibson. Συμφωνώντας με τη δομή των οπτικών συστημάτων της ρομποτικής, οι υποστηρικτές της ενεργής όρασης υποστηρίζουν ότι το υποκείμενο διαχωρίζει και εστιάζει στην οπτική πληροφορία που είναι απαραίτητη έτσι ώστε να επιτευχθεί η εμπειρία της οπτικοποίησης. Έτσι, η οπτικοποίηση

αποκτά διττή φύση: αφενός, αποτελεί μια αντιληπτική διαδικασία κατά την οποία το υποκείμενο έχει την ευκαιρία να επιλέξει την (σημαντική) πληροφορία και αφετέρου, ως εμπειρία οπτικοποίησης όπου η αντιληπτική εικόνα φέρει το συμβολισμό τον οποίο της απέδωσε το υποκείμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η Διακαλλιτεχνική Πρακτική (Arts-based research)

Ο πειραματισμός είναι βασική και γενεσιουργή αιτία της γνώσης του εαυτού μας. Η αρχέγονη τάση του ατόμου για εξερεύνηση αρχίζει από τον περιβάλλοντα χώρο και προεκτείνεται στον εσωτερικό του κόσμο. Όπως ο Freud αναφέρει στην ψυχαναλυτική θεωρία των προσωπικοτήτων (personality theory), γεννιόμαστε με το εκείνο και μέσα από την αναζήτηση του εσωτερικού μας κόσμου και την παρατήρηση του περιβάλλοντος χώρου φτάνουμε στο εγώ και ιδανικά στο υπερεγώ. Σύμφωνα με τον Freud, βασικές εννομήσεις της αναζήτηση αυτής αποτελούν ο έρωτας και ο θάνατος. Η μη απτή φύση των δύο εννομήσεων τα τοποθετούν στη σφαίρα του μυστηριακού. Αλλά όπως δηλώνει ο Einstein (*My world-view*, 1931, σελ. 6),

«το πιο ξεκάθαρο πράγμα που μπορούμε να βιώσουμε είναι το μυστήριο. Είναι το βασικό συναίσθημα που υπάρχει στην αρχή κάθε αληθινής τέχνης και κάθε επιστήμης / the fairest thing we can experience is the mysterious. It is the fundamental emotion that stands at the cradle of all true art and true science».

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα εμφανίζεται η κοινωνική έρευνα. Αρχικά, παρουσιάζεται η κοινωνική έρευνα ακολουθώντας το πρότυπο των θετικών ερευνών, όπως επιβάλει ο τότε ακαδημαϊκός χώρος. Όμως, η ιδιαιτερότητα των κοινωνικών ερευνών έγκειται στο γεγονός ότι αναφέρονται κυρίως σε συμπεριφορικές καταστάσεις. Έτσι, το ερευνητικό μοντέλο των θετικών επιστημών δεν βρίσκει απόλυτη εφαρμογή στις έρευνες των ανθρωπιστικών επιστημών.

Υπό το πρίσμα των κοινωνικών αλλαγών κατά τις δεκαετίες 1960-1970, οι κοινωνικές έρευνες σταδιακά αλλάζουν. Εμφανίζονται οι ποιοτικές έρευνες οι οποίες ακολουθούν το μοντέλο των εθνογραφικών καταγραφών. Ήδη στο τέλος της δεκαετίας 1980, εμφανίζονται νέες πειραματικές μορφές έρευνας. Αν και έχουν σαν απαρχή τους τις ποιοτικές έρευνες, οι νέες αυτές μορφές εξελίσσονται και πλέον αποτελούν ένα ξεχωριστό είδος το οποίο διεκδικεί το δικό του χώρο στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Ορισμός της Διακαλλιτεχνικής Πρακτικής

Το Art-Based Research ή ABR ή Διακαλλιτεχνική Πρακτική (ΔΠ) αποτελεί μια μεθοδολογία έρευνας όπου η τέχνη είναι το μέσον και ταυτόχρονα το αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας. Η ΔΠ ορίζεται ως η συστηματική χρήση της καλλιτεχνικής διαδικασίας στην έρευνα, η πραγματική διαδικασία της καλλιτεχνικής έκφρασης σε διαφορετικές μορφές τέχνης θεωρείται ως το κυρίαρχο μέσον κατανόησης και εξέτασης των εμπειριών τόσο του ερευνητή όσο και των εμπλεκόμενων στην έρευνα υποκειμένων (McNiff στο Fish, 2008).

Ιστορική τοποθέτηση μεταξύ μεθόδων

Η ΔΠ αποτελεί ένα σχετικά καινούριο είδος ερευνητικής μεθοδολογίας. Η διαμόρφωσή της ως νέο είδος επιτεύχθηκε σταδιακά. Παρ' όλα αυτά, για ένα μέρος της επιστημονικής κοινότητας η αναγνώριση της ΔΠ βρίσκεται ακόμα υπό συζήτηση (McNiff στο Fish 2015). Η εμφάνιση της ΔΠ σχετίζεται πρωτίστως με την σταδιακή καθιέρωση της κοινωνιολογίας ως κλάδο των ανθρωπιστικών επιστημών και τον διαχωρισμό μεταξύ ποιοτικής-ποσοτικής έρευνας (Daykin, 2004). Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, οι θετικές επιστήμες δανείζον τα

ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούν στην κοινωνιολογία (Leavy, 2015). Με τον τρόπο αυτό οι κοινωνικές επιστήμες αρχίζουν να χρησιμοποιούν ποσοτικές έρευνες και οι κοινωνικοί επιστήμονες αναζητούν πλέον την «αντικειμενική αλήθεια» μέσα από επαγωγικά συμπεράσματα (Sinner et al., 2006). Το έργο του Emile Durkeim *Rules of Sociological Methods* (1938/1965) θεωρείται η εισαγωγή του ορθολογισμού στις κοινωνικές επιστήμες (Leavy, 2015). Πιο συγκεκριμένα, με το έργο του Durkeim ανοίγει ο δρόμος για τον ορθολογισμό και τις έννοιες της επιστημονικότητας, της επιστημονικής αντικειμενικότητας και αλήθειας στις ανθρωπιστικές επιστήμες.

Έχει ενδιαφέρον όμως ότι, μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας αμφισβητεί για περισσότερο από μισό αιώνα (από 1950 έως σήμερα) τη μεταφορά της μεθοδολογίας των θετικών επιστημών στις κοινωνικές επιστήμες. Η αμφισβήτηση αυτή στηρίζεται αφενός στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης και αφετέρου στην εμπειρική φύση της κοινωνιολογίας (Rolling, 2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Barone και Eisner (2012, σελ. 11) για την εμπειρία της κοινωνικής έρευνας: «είναι δύσκολο να βιώσεις μια σειρά αριθμών. Είναι ασύγκριτα εύκολο να βιώσεις μια σειρά ποιοτικών εμπειριών» Η διαμάχη αυτή οδήγησε στην εισαγωγή νέων μεθόδων έρευνας οι οποίες έχουν ως βάση την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων τόσο με τον ερευνητή όσο και με την ίδια την έρευνα και στηρίζονται στην ποιοτική εμπειρία: τις ποιοτικές έρευνες.

Οι ποιοτικές έρευνες έχουν στενή σχέση με την εθνογραφία (Leavy, 2015). Η απαρχή τους βρίσκεται στην εμφάνιση της εθνογραφίας στο University of Chicago στις αρχές της δεκαετίας του 1920 και στην μετέπειτα ευρεία χρήση της από τους αμερικανούς επιστήμονες. Ήδη στα μέσα του 1940 η χρήση μιας πρώτης μορφής ποιοτικών ερευνών με την μέθοδο των προφορικών συνεντεύξεων βρίσκεται σε χρήση από τους κοινωνιολόγους και τους ερευνητές

των ανθρωπιστικών επιστημών και των ερευνητών υγείας. Η τομή στον κλάδο των ποιοτικών ερευνών επέρχεται με την δημοσίευση της έρευνας του Erving Goffman (1959) με τίτλο *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινότητα*. Η έρευνα του Goffman αποτελεί και την πρώτη τεκμηριωμένη ποιοτική έρευνα μέσω των τριών σταδίων της μεθοδολογίας: παρατήρηση-συνδιαλλαγή με το αντικείμενο έρευνας (ερωτηματολόγιο)-εξαγωγή συμπεράσματος (Leavy, 2015, σελ. 7).

Καθοριστικό ρόλο για την διεύρυνση της μορφής και την εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας έπαιξε η εμφάνιση κινήματων για τα πολιτικά δικαιώματα τη δεκαετία του 1960 (Leavy, 2015, σελ. 8). Σημαντικό ρόλο κατείχαν όλες οι ομάδες όπου ο ορθολογισμός των ποσοτικών ερευνών τους θέτει στο πεδίο του «άλλου». Κινήματα ομοφυλοφίλων, φεμινιστριών, αφροαμερικάνων και ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι αόρατοι στις μέχρι τότε έρευνες ή η ύπαρξή τους συνδέεται με έρευνες για την επιβεβαίωση στερεοτύπων και την δικαιολόγηση των σχέσεων καταπίεσης. Τα διάφορα κινήματα αναζητούν ουσιαστική ένταξη στην ερευνητική διαδικασία και ως εκ τούτου επανεξετάζουν τις σχέσεις της εξουσίας στο πλαίσιο της δημιουργίας γνώσεων ώστε να σταματήσει να διαιωνίζεται η γνώση εκείνη που είναι υπεύθυνη για την καταπίεση και την απομόνωση των μειονοτήτων (Leavy, 2015, σελ. 8).

Δυναμικό ρόλο στον κλάδο των κοινωνικών επιστημών αποκτά το κίνημα των φεμινιστριών. Οι φεμινίστριες αναπτύσσουν μια ξεχωριστή επιστημολογία ως μέσον συνειδητοποίησης ότι μια ιεραρχικά δομημένη κοινωνία προκαλεί την εμφάνιση διαφορετικών θεωρήσεων περί έρευνας (Harding στο Leavy, 1993, σελ. 140-164). Η φεμινιστική επιστημολογία δημιούργησε αντίστοιχες φεμινιστικές θεωρήσεις και μεθοδολογίες οι οποίες εξετάζουν τη δυναμική της εξουσίας κατά τη διαδικασία της έρευνας. Στις φεμινιστικές θεωρήσεις πρωτεύοντα ρόλο κατέχει η μεροληπτική αποκάλυψη της αλήθειας στο πλαίσιο της

αποκάλυψης και όχι της δικαιολόγησης (Haraway, 1988). Με τον τρόπο αυτό θέτουν υπό αμφισβήτηση την έννοια της «αντικειμενικότητας» που προωθούν οι μεθοδολογίες έρευνας των θετικών επιστημών και, ταυτόχρονα, υποστηρίζουν και προωθούν τη χρήση ποιοτικών μεθόδων: εθνογραφικές μελέτες και προφορικές ιστορικές συνεντεύξεις.

Οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση και την αλλαγή του οικονομικού τοπίου κατά τις δεκαετίες του 1960-1970 επηρεάζουν τις εναλλακτικές «σχολές» κοινωνικών θεωριών (postmodern, poststructuralism, postcolonialism, queer studies, critical race theory, psychoanalysis). Οι υποστηρικτές των διαφόρων κοινωνικών σχολών παρακολουθούν τις νέες θεωρήσεις περί εξουσίας στις ποιοτικές έρευνες και παίζουν ενεργό ρόλο στον επαναπροσδιορισμό του περιεχόμενου τους. Οι κοινωνιολόγοι συνδέουν την ποιοτική έρευνα με την κοινωνικοπολιτική φύση της εμπειρίας και προσπαθούν να επικεντρωθούν περισσότερο στη σχέση εξουσίας μεταξύ περιεχομένου και μορφής. Έτσι, αναφέρονται στην σημασία της αναδιάρθρωσης του ερευνητικού αντικειμένου, στην απόρριψη της γενίκευσης των «μεγάλων κοινωνικών θεωριών», στην «αποδόμησης και της ανάλυσης του λόγου» (όπως είναι poststructuralist επηρεασμένοι από τον Jacques Derrida) και την ύπαρξη συμβολικών πτυχών κατά τη διαδικασία της έρευνας (Leavy, 2015, σελ. 8). Με μέσο την ποιοτική έρευνα οι εναλλακτικές κοινωνικές θεωρίες αναζητούν ερευνητικά εργαλεία για να υποστηρίξουν την πρόταση του Foucault (1976) ότι η μορφή και το περιεχόμενο της έρευνας συνδέονται άρρηκτα και συνδέονται με μεταβαλλόμενες σχέσεις εξουσίας.

Η αναζήτηση για τις σχέσεις εξουσίας και ο προβληματισμός για τα ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην έρευνα φέρνει στο προσκήνιο καλλιτεχνικές πρακτικές. Κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990, η διακαλλιτεχνική πρακτική έρχεται στην επιφάνεια μέσα από την μελέτη για το ρόλο των τεχνών στην ανώτατη εκπαίδευση και στην επαγγελματική πρακτική

(Knowledge & Cole, 2008). Επίσης, θέτει στο προσκήνιο τις διακαλλιτεχνικές πρακτικές ως μέρος της ποιοτικής έρευνας απο τις αρχές του '90 χαρακτηρίζεται ως νέο ερευνητικό είδος (Sinner στο Fish, 2006).

Στοιχεία που απαρτίζουν την μεθοδολογία της Διακαλλιτεχνική Πρακτική (Art-based Research)

Η ΔΠ αποτελεί μια ανοιχτή μορφή έρευνας καθώς γεννήθηκε μέσα από την απόρριψη του ακαδημαϊκού συντηρητισμού. Η ίδια η φύση της ΔΠ προωθεί τη χρήση ευρείας γκάμας εκφραστικών μέσων, λεκτικών ή μη. Παρόλα αυτά, τις περισσότερες φορές οι έρευνες ΔΠ φαίνεται να χρησιμοποιούν γραπτά κείμενα ως εκφραστικό μέσον των οποίων η προσέγγιση δεν είναι λογοκεντρική όπως αναπτύσσεται στα στοιχεία που απαρτίζουν την έρευνα και έχει ως σκοπό την καλύτερη κατανόηση και την παρουσίαση του αισθητικού περιεχόμενου της ΔΠ.

Μορφή

Η μορφή των παραδοσιακών ερευνητικών κειμένων ακολουθεί τυποποιημένο συμβατικό πρωτόκολλο βάσει του τριπτύχου παρελθόν-παρόν-μέλλον και απαιτεί απαντήσεις. Η μορφή της ΔΠ είναι ανοιχτή και επιτρέπει στον ερευνητή να τη διαμορφώσει ανάλογα με τις ανάγκες της προσωπικής του έρευνας. Αντίθετη στην τυποποίηση που απαιτούν οι διάφορες μορφές έρευνας όσον αφορά τη μακρο- και την μικρο-δομή τους, η ΔΠ δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να πειραματιστεί με τη μορφή του ερευνητικού κειμένου. Ειδικότερα, η ΔΠ στον κλάδο της παιδαγωγική χρησιμοποιεί τον πειραματισμό ως την βάση της ευρετικής μεθόδου η οποία θέτει

στο προσκήνιο την ανάδειξη εναλλακτικών απόψεων και τη γέννηση σημαντικών παιδαγωγικών ερωτήσεων στον αναγνώστη (Sinner στο Fish, 2006).

Τα ερευνητικά κείμενα της ΔΠ εμφανίζονται κυρίως με γραπτή ή ημι-γραπτή μορφή χρησιμοποιώντας λογοτεχνικές μορφές, όπως ποίηση, κριτικό δοκίμιο, θεατρικό έργο, νουβέλα, (αυτό)βιογραφία και συλλογή ιστοριών. Τέλος, η ΔΠ συνοδεύεται από περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας ή από ανάλυση του θεματικού περιεχόμενου της έρευνας όταν θεωρείται απαραίτητη η ενημέρωση του αναγνώστη για την αξία ενός πειραματικού κειμένου (Brone & Eisner, 2011, σελ. 96).

Γλώσσα

Η συγγραφή της ΔΠ απαιτεί τη χρήση καλλιτεχνικής γλώσσας. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιεί συγκεκριμένη ρητορική στρατηγική και γραπτές τεχνικές. Η χρήση της γλώσσας στις ΔΠ γίνεται με γνώμονα την υποβλητικότητα, την συμπερασματικότητα και την απλότητα του ερευνητικού κειμένου (Barone & Eisner, 2011, σελ. 97).

Στην ΔΠ αποφεύγεται η χρήση άμεσης και συγκεκριμένης νοηματοδότησης γλώσσα που χαρακτηρίζει τη γλώσσα της ακαδημαϊκής γραφής. Αποτελεί είδος γραπτή τέχνης και χρησιμοποιεί λεκτικά εργαλεία που εγείρουν τη φαντασία του αναγνώστη και τον ωθούν να δώσει το δικό του προσωπικό νόημα στο ερευνητικό κείμενο. Έτσι, η επιβλητικότητα της γλώσσας στην ΔΠ έγκειται στην εκφραστικότητα και την επαγωγική σημασία του κειμένου (Barone & Eisner, 2011, σελ. 97). Η εκφραστικότητα του ερευνητικού κειμένου επιτυγχάνεται με την χρήση μεταφορικών σχημάτων, τα οποία έχουν ένα ελεύθερο μη συγκεκριμένο νόημα

δίνοντας τη δυνατότητα στον αναγνώστη να βιώσει την ερευνητική διαδικασία. Γιατί όπως έχει ειπωθεί από τον Sullivan (2000), η ΔΠ μεταφέρει στον αναγνώστη την εμπειρία.

Η καλλιτεχνική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως συμπερασματική (Barone & Eisner, 2011, σελ.97). Η επίτευξη μιας τέτοιας γλώσσας στην γραπτή μορφή της ΕΚΔ επιτυγχάνεται μέσω της γλαφυρής περιγραφής της ερευνητικής διαδικασίας αποφεύγοντας την θεωρητική αργκό των περισσότερων ερευνητικών κειμένων. Η πολυπλοκότητα του θεωρητικού υπόβαθρου της έρευνας μεταφέρεται στον αναγνώστη μέσω της πυκνής περιγραφής γεγονότων, χαρακτήρων καθώς και του σκηνικού μιας ερευνητικής διαδικασίας έτσι ώστε να αποφευχθεί η χρήση ξύλινης ακαδημαϊκής γλώσσας (Sullivan, 2000).

Στις παραδοσιακές έρευνες, το θεωρητικό κείμενο ακολουθεί ένα προκαθορισμένο λεκτικό πλαίσιο (λεξιλόγιο και γραμματική) που διαμορφώνεται από την κοινότητα για την οποία προορίζεται. Ο Toulmin (στο Barone & Eisner 2012) χαρακτηρίζει το λεκτικό αυτό πλαίσιο ως *γλώσσα συμμετεχόντων*, για να αναφερθεί στα επιστημονικά κείμενα που προορίζονται για άτομα με εξειδίκευση σε κάποιο επιστημονικό πεδίο. Τα κείμενα αυτά είναι γενικά αφηρημένα και μακριά από τις πτυχές της καθημερινότητας και πολλές φορές είναι μη προσιτά σε αναγνώστες που δεν σχετίζονται με τον συγκεκριμένο επιστημονικό τομέα, τους οποίους χαρακτηρίζει ο Toulmin ως *θεατές* (1953).

Αντίθετα, λιγότερο περιοριστική είναι η καθομιλουμένη γλώσσα η οποία δεν είναι εξειδικευμένη, αυτή που χρησιμοποιείται από του *θεατές*. Οι διάφορες μορφές της καθομιλουμένης χρησιμοποιούνται στην ΕΚΔ για να περιγράψουν την ερευνητική διαδικασία και να χαρακτηρίσουν πρόσωπα και καταστάσεις. Η χρήση των διάφορων μορφών της καθομιλουμένης προσδίνει στο γραπτό κείμενο πολυφωνία και εμπλουτίζει την έρευνα

αντανακλώντας την προϊστορία των ανθρώπων, των εμπειριών και των καταστάσεων. Η χρήση της καθημερινής γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση του αναγνωστικού κοινού πέρα από αναγνώστες που είναι εξειδικευμένοι στον παιδαγωγικό τομέα (Barone & Eisner, 2011, Σελ 97).

Εικονική πραγματικότητα και συναισθητική αντίληψη

Η γλώσσα και η μορφή αποτελούν τα βασικά στοιχεία της ΔΠ και όχι τον διάκοσμό της. Αντιπροσωπεύουν την προσεκτική επιλογή και διαμόρφωση των βασικών στοιχείων που αναδεικνύουν τους σπουδαίους και ιδιαίτερους σκοπούς την ευρετικής εκπαιδευτικής μεθόδου. Το κείμενο έχει ως στόχο να αναδείξει τις εκπαιδευτικές πτυχές οι οποίες δεν θα μπορούσαν διαφορετικά να αποκαλυφθούν στον αναγνώστη. Η χρήση του γραπτού λόγου και της εκφραστικής γλώσσας δημιουργεί μια εικονική πραγματικότητα τοποθετημένη στις πραγματικές συμπεριφορές τις οποίες επικαλείται το κείμενο (Barone & Eisner, 2011, σελ. 98). Η εικονική πραγματικότητα απαρτίζεται από παρατήρηση και καταγραφή των ανθρώπινων (εκπαιδευτικών) συμπεριφορών και αναδεικνύει τις διαφορετικές προσλαμβάνουσες για τη νοηματοδότησή τους. Η εικονικής πραγματικότητας δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να εκφράσει και να αναδείξει πτυχές τις ανθρώπινης φύσης χωρίς να χρειάζονται μακρόσυρτες αναλύσεις. Η μεταφορά στο μη οικείο περιβάλλον, μακριά από την καθημερινότητα, όπου η παρουσίαση των γεγονότων χρησιμοποιείται ως ευρυματικό μέσον που απευθύνεται συνειδητά κατευθείαν σε γνωστά ενδιαφέροντα και ανησυχίες είναι αυτό που ο Barone (Barone & Eisner, 2012) ορίζει ως οριακή εικονική πραγματικότητα (at-risk virtual reality) ή ως οριακοί τρόποι οπτικοποίησης των ανησυχιών μας (at-risk way of visualization of our concerns).

Η είσοδος στη συγκεκριμένη ψυχοσύνθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να κατανοήσει συναισθητικά την άποψη του περιθωριοποιημένου Άλλου (στο Knowles & Cole, 2008). Με άλλα λόγια, μέσω της ΔΠ στιγμιαία η άποψη του Άλλου μετατρέπεται σε οικεία και γεννιούνται ερωτήσεις που έχουν θετικό αντίκτυπο για την αλλαγή του παρωχημένων εκπαιδευτικών πρακτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Soundpainting

Το soundpainting είναι μια διεπιστημονική τεχνική ζωντανής σύνθεσης για μουσικούς, ηθοποιούς, χορευτές και εικαστικούς. Αποτελεί μια νοηματική γλώσσα μέσω της οποίας μεταδίδεται η μουσική ιδέα. Η γλώσσα αυτή αριθμεί πάνω από 1200 χειρονομίες που χρησιμοποιούνται από τον συνθέτη-soundpainter έτσι ώστε να διατυπώσει το είδος του υλικού που θέλει να παρουσιαστεί από τους εκτελεστές. Βασική ιδέα του soundpainting είναι ότι η σύνθεση πραγματοποιείται, από τον συνθέτη-soundpainter, μέσω των παραμέτρων που περικλείει η κάθε ομάδα νοηματικών χειρονομιών («soundpainting», ret.15/01/2017).

Η γλώσσα του soundpainting δημιουργήθηκε από τον WalterThompsonστο Woodstockτο 1974. Ο Thompson, κατά τη διάρκεια των σπουδών του πάνω στα ξύλινα πνευστά και στη σύνθεση, ενδιαφέρθηκε για τη χρήση των χειρονομιών και του σώματος ως τεχνική πραγματικού-χρόνου (real-time) σύνθεσης. Αρχικά, χρησιμοποίησε το soundpainting ως βοηθητικό εργαλείο ώστε να δώσει σχηματική μορφή στις συνθέσεις του. Έτσι, δημιούργησε και ανέπτυξε την γλώσσα του soundpainting η οποία, όπως αναφέρει ο ίδιος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παγκόσμια κλίμακα από διαφορετικών δυνατοτήτων σύνολα. Ο ίδιος έχει εκδώσει εγχειρίδια (3)μεθόδου εκμάθησης των χειρονομιών που χρησιμοποιούνται στο soundpainting, καθώς επίσης οργανώνει σεμινάρια και workshopsγια την διάδοση και την πιστοποίηση αυτής της μεθόδου.

Παρόλο που η ιδέα του soundpainting εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του 1970, φαίνεται να ολοκληρώνεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν ο Thompson έχει εγκατασταθεί στη

Νέα Υόρκη όπου και δημιουργείτο σύνολο αυτοσχεδιαστικής free-jazz Walter Thompson Big Band Orchestra. Σύμφωνα με τον Thompson (2006, σελ. 12), η ανάγκη για σιωπηλή επικοινωνία μεταξύ του ίδιου και των σόλο μουσικών κατά τη διάρκεια των προβών γέννησε το soundpainting. Ο ίδιος δηλώνει ότι το soundpainting γεννήθηκε μέσω της αλλαγής πορείας της jazz όταν η αρμονία έδωσε τη θέση της σε αυτό που ο ίδιος αναφέρει ως «αρμονομελωδία» («haromolodics»), όπου η μελωδία υπονοείται στην αρμονία. Έτσι, καταλήγει ότι φύση του soundpainting είναι να διερωτάται τα όρια της υφής και τις αξιώσεις τόσο της free-jazz και όσο και της πειραματικής μουσικής (Faria, 2016)

Το soundpainting σχετίζεται, γενικά, με την ιδέα της «απελευθέρωσης» σε όλες τέχνες και προπαντός στις εικαστικές τέχνες. Ο ίδιος ο δημιουργός (Thompson, 2006) του soundpainting αναφέρει ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιεί η μουσική για να επιτύχει την ελευθερία από τις φόρμες βρίσκονται ίδιες ή παρόμοιες στα εικαστικά, και το αντίστροφο. Υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ μουσική και εικαστικών όσον αφορά τον πειραματισμό τους με τη φόρμα (Faria, 2016). Γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι απόπειρες φυγής από τη φόρμα είναι παρόμοιες και στις δύο τέχνες αποτελεί, για παράδειγμα, ο ξαπλωμένος καμβάς του Pollock που σχετίζεται με την ξαπλωμένη κιθάρα του Keith Row και αντίστροφα. Σκοπός των δύο αυτών καλλιτεχνών, και κατ' επέκταση των τεχνών που υπηρετούν, ήταν η προσέγγιση του «ελεγχόμενου χάους».

Πιο συγκεκριμένα, η ιδέα της μουσικής απελευθέρωσης έρχεται μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και αφορά τη σταδιακή κατάρριψη των παλαιών προτύπων και η εμφάνιση μιας σειράς παραγόντων και ορίων ελέγχου της φύσης του ήχου (Thompson, 2006). Η ιδέα αυτή λειτούργησε ως νεοτερισμός και, στη συνέχεια, ως μέσον αποφυγής της στατικότητας του αυτοσχεδιασμού (Giacco & Coquillon, 2016). Μέσα σε αυτή την ιδέα βρήκε προσοδοφόρο

έδαφος το soundpainting έτσι ώστε να αλλάξει τις μέχρι τότε καθιερωμένες σχέσεις που υπάρχουν στην ομαδική μουσικής, τους σκοπούς που έθετε η ομάδα για τη μουσική της και τον τρόπο με τον οποίο εξερευνάται ο ήχος μέσα σε μια ομαδική real-time σύνθεση.

Ανάλυση Δομής του soundpainting

Όπως σε κάθε γλώσσα που χρησιμοποιείται υπάρχει μια σταθερή δομή, έτσι και το soundpainting αποτελείται από κάποια όρια και παράγοντες πάνω στους οποίους δομείται. Η δομή αυτή αποτελεί και το συντακτικό της γλώσσας.

Στο soundpainting οι χειρονομίες χρησιμοποιούνται έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια φράση, η οποία στη συνέχεια θα αποτελέσει μέρος μια ευρύτερης μουσικής σύνθεσης. Οι χειρονομίες χτίζονται κυρίως πάνω στο συντακτικό των λέξεων *ποιος, τι, πως και πότε*. Συναντάται μεγάλη ποικιλία ειδών στις χειρονομίες: μερικές αναφέρονται στο προσδιορισμένο εκτελεστικό υλικού, ενώ άλλες σε στιλιστικούς/εξωμουσικούς παράγοντες της μουσικής σύνθεσης (αλεατορική, conceptual, αυτοσχεδιασμός, σκηνικό στήσιμο, κοστούμια κ.α.). Χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες με βάση το σκοπό που αυτές εξυπηρετούν, στις *δομικές χειρονομίες* (sculpting gestures) και στα *λειτουργικά σήματα* (functional signals). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν χειρονομίες που απαντάνε στην ερώτηση *τι είδους υλικό και πώς θα παρουσιαστεί* (η τελευταία ερώτηση δεν είναι πάντα χρήσιμη). Στη επόμενη κατηγορία ανήκουν χειρονομίες που δείχνουν *ποιος και πότε* παρουσιάζει το υλικό του. Οι δύο αυτές μεγάλες κατηγορίες διαχωρίζονται σε μικρότερες υποκατηγορίες. Το παρακάτω σχήμα δείχνει τη συνολική δομή των κατηγοριών:

Δομικές χειρονομίες

1. Χειρονομίες περιεχομένου (content): τι είδους υλικό ζητείται να εκτελεστεί (πουαντιγιστικό, μινιμαλιστικό, μακράς διάρκειας ήχος κτλ.)
2. Χειρονομίες προσδιορισμού (modifiers): πώς θα παρουσιαστεί το υλικό (τέμπο, δυναμικές)
3. Χειρονομίες τρόπου (modes): χειρονομίες περιεχομένου, ενσωματώνουν συγκεκριμένους εκτελεστικούς παραμέτρους (scanning, pointtopoint, launchmode)
4. Χειρονομίες παλλέτας (pallets): χειρονομίες πρωτεύοντος περιεχομένου, διακρίνουν το υλικό της σύνθεσης από το υλικό της πρόβας

Λειτουργικά σύμβολα

1. Χειρονομίες ταυτότητας (identifiers): ποιος εκτελεί το ζητούμενο υλικό
2. Χειρονομίες διάρκειας: πότε εισάγεται ή παύει η ζητούμενη συνθήκη/υλικό («soundpainting», www.soundpainting.com ret.18/01/2017)

Το soundpaintingστην πράξη

Η διαδικασία του soundpainting αναδιπλώνει και τη φιλοσοφία πίσω από αυτό. Το soundpainting αποτελεί ένα πειραματικό μοντέλο σύνθεσης που σπάει τα ταμπού και τις καθιερωμένες σκέψεις περί μουσικής σύνθεσης.

Το soundpainting διεξάγεται μεταξύ δύο μουσικών ομάδων, των εκτελεστών και του soundpainter. Ο soundpainter στέκεται μπροστά από τους εκτελεστές και χρησιμοποιεί τα χέρια

και το σώμα του. Ο soundpainter χρησιμοποιεί συγκεκριμένα ή/και αλετοριακά μουσικά στοιχεία, τα οποία τοποθετεί στη σειρά δομώντας μουσικές φράσεις και τελικά ολοκληρωμένες μουσικές συνθέσεις σε πραγματικό χρόνο. Στόχος του soundpainter είναι μέσω των κινήσεων να μεταφέρει ξεκάθαρα και συγκριμένα τη μουσική ιδέα στους εκτελεστές, έτσι ώστε να δημιουργήσει μια καλή επικοινωνία μαζί τους. Από την άλλη, οι εκτελεστές καλούνται να απαντούν στα ζητούμενα του soundpainter με τη δική τους μουσική, απελευθερωμένοι από κάθε είδους στυλ και φόρμα (Thompson, 2006).

Η επικοινωνία μεταξύ των ομάδων επιτυγχάνεται μέσα από την τριβή. Έτσι, η διαδικασία του soundpainting αναπτύσσεται σε τρία στάδια:

1. Στάδιο 1: ανάπτυξη υλικού το οποίο μετά από ένα λεπτό θα βρίσκεται ακόμα σε σχέση με την πρωτότυπη ιδέα
2. Στάδιο 2: ανάπτυξη υλικού σε μισό χρόνο από ότι αυτό αναπτύχθηκε στο στάδιο 1. Ένα λεπτό αργότερα επέρχεται μια ανεπαίσθητη σύνδεση με την πρωτότυπη ιδέα
3. Στάδιο 3: ελεύθερο στάδιο ανάπτυξης. Οι εκτελεστές μπορούν να αναπτύξουν το υλικό τους σε όποιο στάδιο επέλεξαν οι ίδιοι (Thompson, 2006)

Η διαδικασία του soundpainting υποθάλλει τη φιλοσοφία της γλώσσας. Επίσης, κύριο χαρακτηριστικό του soundpainting είναι η απουσία της έννοια του λάθους. Οι υποστηρικτές (Giacco & Coquillon, 2016) του δηλώνουν ότι το λάθος δε χωράει στη γλώσσα του soundpainting. Γι αυτό το λόγο, το λάθος που προέρχεται από δυσκολία αντιμετωπίζεται ως μουσική ευκαιρία για το διαφορετικό και χρησιμοποιείται ως υλικό που προήρθε από τη σύνθεση (Giacco & Coquillon, 2016).

Συμπερασματικά, το soundpainting αποτελεί μια σημαντική μουσικοεκπαιδευτική προσέγγιση καθώς εμπεριέχει μέσα του την μουσική απελευθέρωση η οποία επιτυγχάνεται μέσω του ελεγχόμενου χάους. Το σύστημα του soundpainting δομείται με βάση το πρωτόλειο υλικό του και τους σκοπούς που αυτό θέλει να επιτύχει. Τη δομική βάση του soundpainting αποτελεί ο χειρονομικός διάλογος. Για το λόγο αυτό ο ίδιος ο δημιουργός του αναφέρει ότι έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Το soundpainting ως μουσικοπαιδαγωγική πρακτική

Το soundpainting ξεκίνησε να χρησιμοποιείται στην πρακτική παιδαγωγική αρχικά από τον ίδιο το δημιουργό του Walter Tompson με σκοπό τη διάδοσή του ενώ, συνεχώς κερδίζει έδαφος στο να κατακτήσει σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη μουσική παιδαγωγική. Η σύγχρονη μουσική παιδαγωγική θεωρεί ως προϋπόθεση την ενεργή συμμετοχή των μαθητές και την εκμάθηση μέσω παιχνιδιών και καλλιτεχνικών δράσεων (Kohli, 1998).

Το soundpainting αποτελεί μια νέα προσέγγιση της μουσικής παιδαγωγικής. Βέβαια, η χρήση του θα πρέπει να γίνεται προσεκτικά από τον μουσικόπαιδαγωγό λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι μια ομαδική διαδικασία στόχος της οποίας είναι η μετάδοση της γνώσης. Ο Sawyer (2006, σελ. 187) αναφέρει γενικά για τη διδακτική ότι ο δάσκαλος θα ήταν καλό να δουλεύει ως μέλος μιας κοινότητας με στόχο τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών απόκτησης γνώσης. Παρότι, με μια πρώτη ματιά στο soundpainting φαίνεται ο δάσκαλος-soundpainter έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, στην πραγματικότητα είναι απλά μόνο παρόν (Bilgin, et al. 2017). Αποβάλλοντας τον δεσποτικό του ρόλο θα πρέπει μόνο να ενισχύει ή να καθοδηγεί όπου αυτό είναι απαραίτητο. Όταν η ομάδα καταφέρνει να παρουσιάζει αποτελεσματική ομαδική δουλειά

θα πρέπει να παραμένει σιωπηλός. Εξάλλου, το ζητούμενο είναι να μπορέσει ο ίδιος να βοηθήσει τους μαθητές του να εξωτερικεύσουν την δημιουργικότητα μέσα από τη γλώσσα του soundpainting.

Η δημιουργικότητα αποτελεί έναν από τους κεντρικούς άξονες της σύγχρονης παιδαγωγικής. Οι τελευταίες θεωρήσεις για τη δημιουργικότητα είναι ότι αυτή αποτελείται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: δημιουργική διαδικασία, δημιουργικό προϊόν, δημιουργικό άτομο, δημιουργικό περιβάλλον (Aslan, 2001). Επίσης, η δημιουργικότητα θεωρείται ως μια γνωστική διαδικασία που περιέχει μια κατάσταση λύσης-προβλήματος και στην οποία το άτομο χρησιμοποιεί παραγωγικά και αποτελεσματικά τη σκέψη του (Akt. Küpura, 2013, σελ. 25). Ένας από τους σκοπούς soundpainting, σύμφωνα με τον Thompson (2000), είναι να απελευθερώσει την εγκλωβισμένη δημιουργικότητα τόσο των μαθητών όσο και του δασκάλου-soundpainter. Μέσω της διαδικασίας του soundpainting παρέχεται στους συμμετέχοντες προσανατολισμένη γνώση (χρήση, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση συμβόλων) με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους και κατά συνέπεια της προσωπικής τους μουσικής ταυτότητας. Το μέσο που χρησιμοποιείται για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση (Coskuner, 2016).

Η σύνθεση αποτελεί τη βάση των ανθρώπινων μουσικών δράσεων (Uscan, 2005). Μέσα από αυτή, ο μαθητής προσπαθεί να δημιουργήσει μια μουσική οντότητα ενώνοντας τους ήχους και τα σημάδια. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται με συγκεκριμένο σκοπό και σύμφωνα με την προσωπική αίσθηση της ομορφιάς του soundpainter. Επίσης, η σύνθεση βοηθάει τον κάθε μαθητή να δημιουργήσει τον εαυτό του σε αυτό το δημιουργικό τομέα της μουσικής. Βέβαια, η δημιουργία και η διαμόρφωσή της σχετίζεται με τον βαθμό της γνώσης και της δημιουργικότητας του soundpainter (Coskuner, 2016).

Από την άλλη, ο αυτοσχεδιασμός δίνει τη δυνατότητα στους εκτελεστές-μαθητές να εκφράσουν μουσικά «τη στιγμή». Η ροή της μουσικής φωνής δεν έχει προκαθοριστεί από πριν. Οι μαθητές μέσω του αυτοσχεδιασμού συμπληρώνουν τη σύνθεση με δικές τους ιδέες. Έτσι, ο αυτοσχεδιασμός του soundpainting μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κάθε μουσικό ή φωνητικό σύνολο, καθώς απαιτεί απλά την αντίληψη του ήχου και τη σχέση του με τις κινήσεις του soundpainter. Σύμφωνα με τον Derek Baily, ο αυτοσχεδιασμός παραγκωνίστηκε από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ στην ουσία έχει ως βάση την εκπαίδευση. Μέσα από τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό του soundpainting ο μαθητής παρουσιάζει την προσωπική του εμπειρία σε κάποιο είδος μουσικής και αναπτύσσει την προσωπική του ταυτότητα ως εκτελεστής.

Η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός επιτυγχάνονται μέσα από την ομαδικότητα. Ο κύριος άξονας πάνω στον οποίο δομείται το soundpainting είναι ο μη λεκτικός διάλογος. Η ομάδα καλείται να επικοινωνήσει με κινητικά σύμβολα και μέσω των οργάνων των εκτελεστών (Coskuner, 2016). Οι μαθητές-εκτελεστές απαντάνε στις χειρονομίες του soundpainter με μουσική ενδυναμώνοντας τη σχέση τους με το όργανό τους. Ο συνεχής διάλογος με τον soundpainter αυξάνει την προσοχή και την συγκέντρωση στις χειρονομίες και την απευθείας αντίδραση. Η συνεχόμενη αντίδραση στις χειρονομίες και η μη λεκτική συνεννόηση απαιτούν από τους μαθητές να αυξήσουν τις ακουστικές τους ικανότητες και να κατανοήσουν τη φύση του ήχου. Με τη χρήση του soundpainting και την επιθυμία του δασκάλου να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την ακουστική ικανότητά τους, σύμφωνα με έρευνα του Coskuner (2016), οι μαθητές αρχίζουν να κατανοούν τα σύγχρονα ρεύματα, όπως αυτό της αλεατοριακής μουσικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Project: Soundpainting, μια διακαλλιτεχνική πρακτική οπτικοποίησης του ήχου στη Μουσική Εκπαίδευση

Έναυσμα // Το φαντασιακό

(Ημερολόγιο μαθήματος)

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος, 2015

Παιδιά δημοτικού ζωγραφίζουν ελεύθερα σε καβαλέτα στον κήπο. Πίσω από ένα καβαλέτο ακούγονται σιγανοί διαφορετικοί ήχοι. Παρατηρώ ότι οι ήχοι ακολουθούν τη γραφή του πινέλου: αργή γραφή με αργούς ήχους, κοφτή με staccato ήχους, μεγάλη γραφή με μακρόσυρτους ή δυνατούς ήχους. Όσο περνάει η ώρα το παιδί αρχίζει να παράγει ήχους που θυμίζουν θάλασσα. Η ζωγραφιά αφηρημένη με πολύ μπλε, κίτρινο, κόκκινο, γαλάζιο και μαύρο. Μοιάζει με κάποιο είδος ψαριού. Στην ερώτηση *τι έχεις ζωγραφίσει*, απαντάει «τίποτα»

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος, 2016

Σε ώρα του αισθητηριακού² παιχνιδιού τα χρώματα υπάρχουν σε πληθώρα και διασκορπισμένα στο χώρο. Τα παιδιά (2-3 ετών) είναι ελεύθερα να τα χρησιμοποιήσουν όπως αυτά θέλουν. Στο πάτωμα και στους τοίχους απλωμένα χαρτιά. Τα παιδιά νοιώθουν από νωρίς άνετα με τον χώρο και ξεκινάνε να χρωματίζουν. Μαζί με τα παιδιά πλατσουρίζουν στα χρώματα και οι γονείς. Εγώ καθισμένη μέσα στον χώρο παρατηρώ και παίζω με τα χρώματα κουνώντας τα πόδια μου και

² Αισθητηριακό παιχνίδι είναι η μετάφραση του όρου messy play ο οποίος περιγράφει το είδος του παιχνιδιού το οποίο χρησιμοποιεί υλικά που διεγείρουν τις αισθήσεις όπως, ο πηλός, η άμμος, τα τρόφιμα, το νερό κ.α. (Bozema, 2017)

σιγοτραγουδώντας. Ένα παιδί δείχνει ενδιαφέρον στο κούνημα των ποδιών μου και ξεκινάει να βάζει χρώματα επάνω τους. Σταδιακά, χωρίς να το καταλάβουμε, φτιάξαμε το δικό μας παιχνίδι: εγώ τραγουδάω ήχους και το παιδί τους ζωγραφίζει επάνω στο σώμα μου.

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος, 2016

Το τέλος του μαθήματος βρίσκει τα παιδιά καθισμένα στο κυκλικό μπλε χαλί να συζητάνε για τα χρώματα των μαντηλιών που κουνούν στο μάθημα. Η Μελίνα (5,5 ετών) σχολιάζει την κίνηση των μαντηλιών λέγοντας «Ένα κόκκινο μαντήλι κουνιέται πιο ζωηρά από ένα κίτρινο. Το κίτρινο είναι πιο κακό και γι αυτό δεν μπορεί να κουνιέται ελεύθερα!».

Το φαντασιακό αποτελεί μέρος της ανάλυσης του εαυτού. Κατά τον Lacan (1949, σελ.2), η ταύτισή μας με μια φαντασιακή εικόνα-είδωλο, τον λεγόμενο άλλο, αποτελεί διαδικασία που γίνεται με τη γέννηση του ατόμου. Μιλώντας για τις σύγχρονες κοινωνικές δομές και τη θεσμοθέτησή τους, ο Καστοριάδης (1975) συμπληρώνει ότι το φαντασιακό δεν αφορά μόνο την προσωπική μας ταύτιση με τον άλλον. Αντίθετα, σημειώνει ότι το φαντασιακό μπορεί να αναφέρεται σε αντικείμενα ή όρους, χωρίς να είναι απαραίτητη η σύνδεσή του με υποκείμενα (εγώ, ο άλλος κτλ).

Η σχέση των παιδιών με το φαντασιακό είναι ιδιαίτερη. Σύμφωνα με τον Lacan (1949, σελ. 2), το φαντασιακό αποτελεί το πρώτο στάδιο της συγκρότησης του ατόμου. Στο παραπάνω ημερολόγιο, είναι εμφανής η σύνδεση ασυνείδητου, εικόνας και ήχου. Δηλαδή, η σχέση του πραγματικού κόσμου με το φαντασιακό. Το παιδί με το καβαλέτο, το βρέφος και το παιδί με το μαντήλι συνδέουν την εμπειρία με τον φαντασιακό τους κόσμο. Καταρρίπτοντας την «κοινή αλήθεια»(συμβολικό) εκφράζουν λεκτικά και σωματικά τον φαντασιακό τους κόσμο. Πώς

μπορεί, όμως, οι δύο κόσμοι να συναντηθούν; Ποια διαδικασία μπορεί να ακολουθηθεί έτσι ώστε η φανταστική εικόνα να γίνει ήχος και ο ήχος φανταστική εικόνα; Και ποια είναι η σχέση μεταξύ εικόνας και ήχου για να μεταπηδήσει η μουσική εμπειρία από το φανταστικό στο συμβολικό ώστε να αποκτήσει συνείδηση και νόημα; Μέσω ποιας διαδικασίας θα επιτευχθεί η απελευθέρωση του φανταστικού με σκοπό την μουσική του πραγμάτωση;

Η αναζήτηση των τρόπων οπτικοποίησης της μουσικής μέσω φανταστικών διαδικασιών αποτελεί την απαρχή αυτής της εργασίας. Η πραγματοποίησή της ακολούθησε την ευρετική μέθοδο της ΔΠ(arts-based research). Η ΔΠ αποτελεί ένα πρόσφατο είδος έρευνας, με ρίζες στις ποιοτικές έρευνες της κοινωνιολογίας. Η επιλογή αυτής της μεθοδολογίας δεν έγινε τυχαία, καθώς η ΔΠ αποτελεί μια ανοιχτή δομή έρευνας.

Στην ΔΠ η διαδικασία της έρευνας χτίζεται από ερωτήσεις και σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες μια δεδομένης (εκπαιδευτικής) κατάστασης. Η διαδικασία της ΔΠ επιτρέπει στον ερευνητή να εξερευνήσει το «πρόβλημα» σταδιακά ακολουθώντας τη φρουϊδικής διαδικασία η οποία απαιτεί παρατήρηση και επαγρύπνηση για την αντιμετώπιση των άμεσων ή «λεπτών» καταστάσεων. Η ΔΠ αναφέρεται από τους θεωρητικούς ως μια ερευνητική δομή με αυτόνομη αισθητική. Η αισθητική της εκάστοτε ΔΠ ορίζεται από τον ερευνητή και τις ανάγκες της έρευνας (Dykin, 2004). Κάθε έρευνα αποτελεί και ένα ξεχωριστό έργο τέχνης/μια θεωρητική καλλιτεχνική δήλωση ορισμένη από την αισθητική του καλλιτέχνη-ερευνητή, σύμφωνα με τα πρότυπα που επιβάλλει η καλλιτεχνική πρακτική (Thompson, 2006). Όμως, η συνδιαλλαγή του ερευνητή με το ερευνητικό «πρόβλημα» μέσω της ανοιχτής δομής της ΔΠ, μπορεί να μεταβάλλει την αισθητική που της έχει αποδοθεί από τον ίδιο και, τελικά, να διαμορφωθεί σύμφωνα με τις ερευνητικές ανάγκες.

Ο πειραματισμός ως κύριο συστατικό της ΔΠ την ορίζει ως μετασχηματιζόμενη διαδικασία (McNiff, 1998). Ο πειραματικός της χαρακτήρας επιτρέπει την περαιτέρω έρευνα της ήδη επισφραγισμένης γνώσης. Έτσι, ο ερευνητής της ΔΠ αρχικά θέτει απλού στόχους προς αναζήτηση, οι οποίοι ξεπερνούν την πολυπλοκότητα και τις προσωπικές προσδοκίες με σκοπό την δημιουργία νέων ερωτήσεων (και κατ επέκταση νέων απαντήσεων) οι οποίες δεν είναι εμφανής (ακόμη) λόγω της προσκόλλησης των ερευνητών στην επισφράγιση και τροποποίηση των κατεκτημένων εκπαιδευτικών γνώσεων (Knowles & Cole, 2008). Η ρευστότητα που παρέχει ο πειραματικός χαρακτήρας της ΔΠ στη διαδικασία της έρευνας δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αναζητήσει πτυχές της ανθρώπινης ζωής και της προσωπικότητάς του μέσα στους στόχους της, να τα αναγνωρίσει και να μπορέσει να τα διαχειριστεί (Levy, 2015).

Συμπερασματικά, ο ερευνητής της ΔΠ καλείται να κατανοήσει τις μετασχηματικές δυνατότητες της αταξίας και της πολυπλοκότητας έτσι ώστε να προσεγγίσει διαφορετικά τόσο την προετοιμασία όσο και την ερμηνεία της έρευνας και των ερευνητικών αποτελεσμάτων και να τα παρουσιάσει με την ανθρώπινη πλευρά τους.

Η αισθητική και οι στόχοι της ΕΚΔ αποτελούν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο κινείται ο κάθε ερευνητής με σκοπό την εξαγωγή αποτελεσμάτων που δεν είναι προκαθορισμένα (Dykin, 2004). Στην ΔΠ ο ερευνητής δεν ψάχνει να επιβεβαιώσει την ήδη παρεχόμενη γνώση. Το πεδίο των αποτελεσμάτων είναι ανοιχτό και έτοιμο να δεχτεί κάθε νέο στοιχείο που θα βοηθήσει στην διεύρυνση των γνώσεων γύρω από το εκπαιδευτικό γίνεσθαι (Thompson, 2006). Θα μπορούσαμε να παρομοιάσου ολόκληρη τη διαδικασία της ΔΠ με την διαδικασία του τυχαίου καθορισμού του Cage, στη οποία περισσότερη σημασία έχει ο διάλογος τους συνθέτη/εκτελεστή με το υλικό και με τον μετασχηματισμό του (έτσι ώστε να προκύψει νέο υλικό προς εξερεύνηση) παρά το ηχητικό αποτέλεσμα. (Nyman, 1974, σελ.). Στο *Βιβλίο των αλλαγών*, ο Cage αναφέρει

σχετικά με τη διαδικασία τυχαίου καθορισμού ότι το τυχαίο πηγάζει από τη διαδικασία, ενώ το υλικό παραμένει το ίδιο παρέχοντας ελευθερία στον τρόπο και στον χρόνο που αυτό μπορεί να διαχειριστεί ανάλογα με τη φύση του. Έτσι και στην ΔΠ, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην προετοιμασία (κατά Cage προκαθορισμός) του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί και όχι στο αναμενόμενο αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα στην ΔΠ προκύπτει μέσω της διαλογικής διαδικασίας και (θα πρέπει να) είναι απρόβλεπτο.

Ο ελευθεριακός χαρακτήρας της ΔΠ έπαιξε καταλυτικό ρόλο για την επιλογή της μεθόδου για την έρευνα με τίτλο *Soundpainting: Μια διακαλλιτεχνική πρακτική οπτικοποίησης του ήχου στη μουσική εκπαίδευση*. Η χρήση της ΔΠ έγινε με γνώμονα την ελευθερία που μου έδωσε ώστε να δημιουργήσω μια μουσική διαδικασία βασισμένη στο λεκτικό και μουσικό διάλογο με τους μαθητές-συνδημιουργούς. Επιπλέον, μου επέτρεψε να χρησιμοποιήσω το βιβλιογραφικό υλικό με έναν πιο διασκεδαστικό και πρακτικό τρόπο και να θέσω εκ νέου ερωτήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, την πρόσληψη του εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές και τη σχέση που αναπτύσσουν μαζί του. Η αρχική επιλογή του θέματος προϋπήρχε και μέσω της ΔΠ μου δόθηκε η ευκαιρία να πειραματιστώ με τη μορφή, απομακρύνοντας τις κλασσικές ακαδημαϊκές ερευνητικές διαδικασίες που αφενός δεν μου έδιναν την δυνατότητα να ακολουθήσω μια ανοιχτή φόρμα έρευνας και αφετέρου περιόριζαν τη μορφή της έρευνας σε βιβλιογραφικές ή ποσοτικές αλήθειες. Όπως σχολιάζει ο Sullivan (2005), οι ανησυχίες κατανοούνται καλύτερα εάν παρατηρήσουμε διαφορετικά πρακτικές με τις οποίες είμαστε εξοικειωμένοι. Μέσω της ΔΠ ανακάλυψα πολλές διαφορετικές ερευνητικές διαδικασίες προσπαθώντας να εξερευνήσω ποια ταιριάζει καλύτερα στον προσωπικό μου τρόπο διδασκαλίας και εξυπηρετεί τον σκοπό που θέτω σαν στόχο: την απελευθέρωση του φαντασιακού μέσω της οπτικοποίησης της μουσικής. Η επιλογή της μεθοδολογίας με οδήγησε γρήγορα στην

προετοιμασία της ερευνητικής διαδικασίας, η οποία με τη σειρά της επέφερε σημαντική πρόοδο στην κατανόηση τόσο του υλικού που έχω να διαχειριστώ όσο και του περιεχομένου της ερευνητικής διαδικασίας.

Η προετοιμασία της ΔΠ αποτέλεσε μεγάλο κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας. Απαιτεί την στροφή προς τα μέσα, στον χαρακτήρα του ερευνητή έτσι ώστε να είναι μια ειλικρινής παρουσίαση των ερευνητικών ερωτήσεων. Η αντιμετώπιση και η συνειδητοποίηση των στοιχείων που απαρτίζουν την προσωπικότητα αποτέλεσε το μεγαλύτερο και σημαντικότερο κομμάτι της προετοιμασίας. Απαιτεί την αρχική απόρριψη του εκπαιδευτικού παρελθόντος και την απαρχής ανασκόπηση της (εκπαιδευτικής) ταυτότητας του ερευνητή. Η διαδικασία της προετοιμασίας οδήγησε ανέπαφα στην διαμόρφωση της ερευνητικής αισθητικής.

Η αισθητική στην ΔΠ διαμορφώνει και ορίζει την ερευνητική διαδικασία ισάξια με έργο τέχνης. Σύμφωνα με την Thompson (2006), η αισθητική στην ΔΠ χαρακτηρίζει την μορφή κάθε έρευνας και την θέτει στο πεδίο του έργου τέχνης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι αφού τα έργα αποτελούν θεωρητικές δηλώσεις όπου η μορφή της ΔΠ αποτελεί την θεωρητικοποίηση των στοιχείων της διαδικασίας. Στην παρακάτω έρευνα επιλέχθηκε η ημί-ανοιχτή ερευνητική διαδικασία η οποία ακολουθεί τα αισθητικά κριτήρια που θέτει ο πειραματισμός, ο αυτοσχεδιασμός, η σύγχρονη μουσική καταγραφή και οι σύγχρονες μουσικοεκπαιδευτικές τεχνικές (αν υποθέσουμε ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν τον τρόπο διαμόρφωση αισθητικής). Επίσης, η αισθητική της έρευνα δομείται με βάση τις σύγχρονες ψυχαναλυτικές θεωρήσεις για την σύσταση του ατόμου. Έτσι, σημαντικό κομμάτι στη δημιουργία της διαδικασίας αποτελεί η θεώρηση του Lacan (1978) περί υποκειμενικότητας, θεωρία η οποία αναλύει τα τρία επίπεδα της ανθρώπινης υπόστασης με μια εικονοπλαστική ματιά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Lacan (1949) αναφέρεται στα τρία στάδια διαμόρφωσης του υποκειμένου υπογραμμίζοντας ότι το καθένα αναπτύσσεται ξεχωριστά αλλά και αναπόσπαστα από τα υπόλοιπα δύο, αποτελώντας τη συνολική ψυχική δομή του ατόμου:

Φαντασιακό (imaginaire)

Ο όρος φαντασιακό εμπεριέχει την έννοια της αυταπάτης, της σαγήνης και της αποπλάνησης, και συνδέεται άμεσα με την δυαδική σχέση του εγώ και της κατοπτρικής εικόνας. Για αυτό, για τον όρο imaginaire σωστότερη είναι η μετάφραση «εικονοφαντασιακό», καθώς το imaginaire εμπεριέχει την έννοια της εικόνας. Όμως, πιθανόν για λόγους συντόμευσης, επικράτησε η όρος φαντασιακό. Το φαντασιακό δεν είναι κάτι που μπορεί να υπερπηδηθεί χωρίς επιπτώσεις, μια και τις διακρίνουμε εύκολα στο πραγματικό. Την έννοια του φαντασιακού μπορούμε να την καταλάβουμε σε σχέση με το στάδιο του καθρέφτη, όπου η συγκρότηση του εγώ γίνεται μέσα από την ταύτιση με την κατοπτρική εικόνα (Laplace, 1967, σελ. 194). Η ταύτιση αποτελεί μια σημαντική πλευρά της φαντασιακής τάξης καθώς το φαντασιακό, είναι ο χώρος όπου γίνεται η συνάντηση της εικόνας με την φαντασία. Είναι ο τόπος που γεννιούνται τα συναισθήματα. Το φαντασιακό όσο αφορά την εκφορά του λόγου, συνδέεται με το σημαινόμενο, δηλαδή την σημασία που αποκτούν τα πράγματα για το υποκείμενο.

Συμβολικό (Symbolique)

Στην Λακανική θεώρηση του ατόμου, το ασυνείδητο δομείται ως γλώσσα. Για τον Lacan, δεν υπάρχει καμία σταθερά καθλωμένη σχέση ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενων, δηλαδή μεταξύ του σύμβολου και της σημασία του. Το συμβολικό είναι στην ουσία μια γλωσσική διάσταση. Ο Lacan, όμως δεν εξισώνει τη συμβολική τάξη με την γλώσσα, καθώς η γλώσσα εμπεριέχει και στοιχεία της φαντασιακής τάξης. Η συμβολική διάσταση της

γλώσσας είναι βασικά εκείνη του σημαίνοντος. Για τον Lacan, όπως και για τον δομικό γλωσσολόγο Saussure (1959), το σημαίνον έχει μια αυθαιρεσία.

Η λέξη αυθαίρετο, όμως, δεν πρέπει να αφήσει την εντύπωση ότι το σημαίνον εξαρτάται από την ελεύθερη επιλογή του ομιλούντος υποκειμένου. Εννοούμε ότι είναι χωρίς κίνητρο, δηλαδή αυθαίρετο σε σχέση με το σημαινόμενο με το οποίο δεν έχει κανένα φυσικό δεσμό στην πραγματικότητα». Αυτό μπορούμε να το αντιληφθούμε όταν σκεφτούμε τις διάφορες γλώσσες όπου διαφορετικά ονοματίζουμε τα ίδια αντικείμενα ή έννοιες. Το συμβολικό είναι συνδεδεμένο με την «συμβολική λειτουργία (σελ. 101),

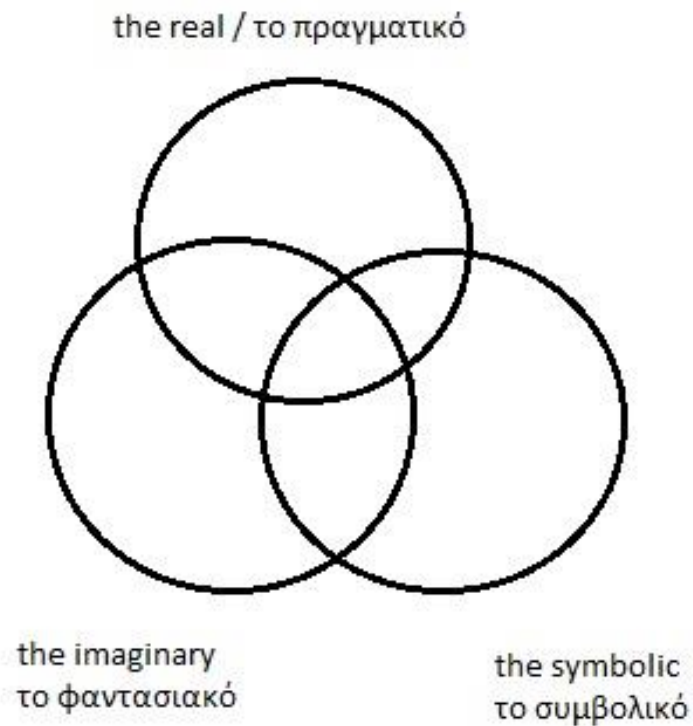
Μια έννοια που ο Lacan, δανείστηκε από την δομική ανθρωπολογία του Claude Lévi-Strauss. Πιο συγκεκριμένα, ο Lacan υιοθετεί από τον Lévi-Strauss την ιδέα ότι ο κοινωνικός δεσμός δομείται από συγκεκριμένους νόμους που ρυθμίζουν τις σχέσεις και τις συγγένειες μέσω της ανταλλαγής των δώρων. Το μεγαλύτερο δώρο όμως για την επικοινωνία είναι η ίδια η γλώσσα, η οποία διέπεται από κανόνες και νόμους. Το συμβολικό είναι το πεδίο του «Νόμου», που ρυθμίζει την επιθυμία μέσα στο οιδιπόδειο σύμπλεγμα. Κατά συνέπεια σχετίζεται με τριαδικές σχέσεις, σε αντιδιαστολή με το φαντασιακό που χαρακτηρίζεται από δυαδικές σχέσεις. Κατά τον Lacan (1978, σελ. 29), η συμβολική τάξη από την αρχή έχει καθολικό χαρακτήρα, δεν συγκροτείται σιγά-σιγά, καθώς από την στιγμή που εμφανίζεται το σύμβολο, υπάρχει ένα σύμπαν συμβόλων». Σε άλλο σημείο ο Lacan (1978, σελ. 251) επεξηγεί ότι «δεν θα πρέπει όμως να νομίζει κανείς ότι τα σύμβολα έρχονται από το πραγματικό». Όπως συμπληρώνει και ο Evans (1996, σελ. 251) «Δηλαδή τα σύμβολα δεν προϋπάρχουν, όπως μπορεί να νομίζουμε, αυτό είναι μια αυταπάτη». Στην συμβολική τάξη μπαίνουμε λόγω μιας έλλειψης που αναφέρεται στην πατρική λειτουργία. Από τη στιγμή όμως, που εμφανίζεται η συμβολική τάξη δημιουργείται η

αίσθηση ότι ήταν πάντα εκεί, γιατί είναι αδύνατον να συλλάβουμε με σκέψεις αυτό που προηγείται του λόγου.

Πραγματικό

Το πραγματικό συναντιέται στην λακανική θεωρία από τα πρώτα στάδια της. Αποτελεί όμως ένα στοιχείο της τριαδικής τάξης (Φαντασιακό-Συμβολικό-Πραγματικό), από το 1953 και μετά. Θα εξακολουθήσει όμως να εξελίσσεται και αργότερα δεχόμενο πολλές μεταλλαγές. Είναι η τάξη που είναι η πιο δύσκολη να κατανοήσουμε μια και χαρακτηρίζεται από την έλλειψη τόσο του σημαίνοντος όσο και του σημαινόμενου. Είναι αυτό το οποίο στερείται γλώσσας. Είναι το άρρητο, το μη επικοινωνήσιμο. Για τον Lacan (1953-4), το πραγματικό είναι αυτό που βρίσκεται εκτός της γλώσσας και παραμένει χωρίς πρόσβαση στην συμβολοποίηση. Το πραγματικό είναι το «αδύνατο» (Evans, 1996, σελ. 226) , επειδή είναι αδύνατον να το φανταστούμε, αδύνατον να το εντάξουμε στην συμβολική τάξη. Για αυτό έχει μια τραυματική υπόσταση. Το πραγματικό στην λακανική θεωρία παραπέμπει επίσης στη ύλη, στο σώμα και εν τέλει στην βιολογία, για αυτό π.χ. αναφέρεται ότι ο πραγματικός πατέρας είναι ο βιολογικός πατέρας, διαφοροποιώντας την φαντασιακή και συμβολική τάξη του. Όπως συναντιέται στην θεωρία του Lacan, το πραγματικό δεν πρέπει να συγχέεται με την έννοια της πραγματικότητας, δηλαδή ενός αντικειμενικού εξωτερικού πράγματος που υπάρχει μόνο του, ανεξάρτητα από οποιονδήποτε παρατηρητή. Στον Lacan η έννοια του πραγματικού έρχεται σε αντιπαράθεση με την έννοια της πραγματικότητας. Το πραγματικό είναι το μη ενσωματώσιμο, ενώ η πραγματικότητα συμπορεύεται με τις υποκειμενικές αναπαραστάσεις που έχουν σαν αποτέλεσμα προϊόντα συμβολικά και φαντασιακά.

Ο Lacan (1974) χρησιμοποιεί την αναπαράσταση του Βορρόμβιου κόμβου για να μιλήσει για τις τρεις τάξεις της ανθρώπινης ψυχοσύνθεσης. Σχημάτισε δηλαδή τρία δακτυλίδια όπου το καθένα από αυτά αντιπροσώπευε κάθε μία από τις τρεις τάξεις: Φαντασιακό, Συμβολικό, Πραγματικό. Αυτά συγκρατούνταν μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο ώστε η αποσύνδεση του ενός προκαλεί αυτόματα χωρισμό και των άλλων δύο. Με αυτόν τον τρόπο, επισημαίνει ότι σε όποια τάξη και αν δημιουργηθεί πρόβλημα οι συνέπειες θα γίνουν αισθητές και στις άλλες δύο τάξεις.



Εικόνα 1: Σχηματική παρουσίαση των τριών τάξεων της Λακανικής Θεώρησης

Σύμφωνα με τον Lacan (1978), η πρόσληψη της εικόνας αποτελεί το πρωταρχικό ερέθισμα-κίνητρο του φαντασιακού. Χρησιμοποιώντας την εμπειρία της οπτικοποίησης προσπαθώ να αποκόψω τα υποκείμενα από την κατοπτρική εικόνα του μουσικού εαυτού ως μουσικός άλλος και με τη βοήθεια της δημιουργίας φανταστικών εικόνων από τους ίδιους αποσκοπώ στην έκφραση του μουσικού εαυτού μέσα από το συμβολικό και, ιδανικά, τη διαμόρφωση του μουσικού πραγματικού. Σκοπός της έρευνας είναι μέσα από την ερευνητική διαδικασία τα παιδιά να απελευθερώσουν τη μουσικό τους εαυτό με τον προσωπικό τους τρόπο μέσω της οπτικοποίησης του ήχου και να δημιουργήσουν νέες φανταστικές εικόνες τις οποίες να μας υποδείξουν. Με ποιον τρόπο, όμως, τα παιδιά θα μπορέσουν να φτιάξουν και να εκτελέσουν φανταστικές εικόνες; Ποια μέθοδος συνδέει το οπτικό ερέθισμα, τη μουσική και την κίνηση/έκφραση; Υπάρχει η δυνατότητα αυτή η μέθοδος να αποτελέσει το κύριο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας;

Τις απαντήσεις για τις πρωτότερες ερωτήσεις βρήκα στη μέθοδο του soundpainting. Το soundpainting αποτελεί ένα νέο είδος ζωντανής σύνθεσης. Ο συνθέτης/soundpainter καλείται να προκαθορίσει στο μυαλό του μια μουσική ιδέα και να την υποδείξει στους μουσικούς μέσω συγκεκριμένων (ή κατασκευασμένων από τον ίδιο) κινήσεων. Η διαφορά του soundpainting από τα υπόλοιπα είδη μουσικής σύνθεσης είναι ότι δεν υπάρχει γραπτή απεικόνιση της μουσικής. Ο συνθέτης/soundpainter καλείται να μεταφέρει τη φανταστική εικόνα που ο ίδιος έχει κατασκευάσει μέσω μια διαλογικής διαδικασίας με τους μουσικούς, αφήνοντάς τους το περιθώριο να διαχειριστούν όπως θέλουν αυτοί το δοσμένο (μέσω των κινήσεων) υλικό. Επιπλέον, οι μουσικοί δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν κάποιο όργανο. Το μόνο που χρειάζεται είναι να υπάρχει συνεχής και αδιάκοπη επαφή μεταξύ του συνθέτη/soundpainter και των μουσικών.

Το soundpainting αποτελεί την βασική μουσικοεπαιδευτική τεχνική γύρω από την οποία δομείται η συγκεκριμένη έρευνα. Η βασική ιδέα (και ελπίδα) ήταν ότι η χρήση συγκεκριμένων κινήσεων της τεχνικής ως οπτικό ερέθισμα θα μπορέσει να εισχωρήσει στο φαντασιακό και να το απελευθερώσει μέσω της μουσικής πράξης. Δηλαδή, σκοπός δεν αποτέλεσε μόνο η εκπαίδευση της τεχνικής του soundpainting, αλλά πολύ περισσότερο η εξωτερίκευση της μουσικής φανταστικής εικόνας μέσω του ελεγχόμενου αυτοσχεδιασμού. Όμως, με ποιόν τρόπο τα παιδιά θα μπορέσουν να προ-δημιουργήσουν φανταστικές εικόνες, έτσι ώστε να τις εξωτερικεύσουν;

Το project // Το Πραγματικό

Η προετοιμασία του *σκηνικού χώρου*, του χώρου όπου θα πραγματοποιηθεί το project ήταν απαραίτητη. Τον *σκηνικό χώρο* αποτελεί μια μεγάλη σάλα με λιγιστά έπιπλα, ένα πιάνο, μια βιβλιοθήκη και έξι φωτεινά παράθυρα. Η αρχιτεκτονική και ο φωτισμός του χώρου μου δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσω το αίσθημα εξωτερικού περιβάλλοντος. Μοιράζω τον ορθογώνιο σκηνικό χώρο σε δύο μικρότερα, εσωτερικά ορθογώνια. Στο έξω ορθογώνιο (σανίδι) βρίσκονται χρωματιστά μαντήλια και πάνω τους υπάρχουν τοποθετημένες διάφορες ηχητικές πηγές. Στο εσωτερικό ορθογώνιο υπάρχει ένας χλωοτάπητας ώστε να θυμίζει το γρασίδι του πάρκου. Πάνω στον χλωοτάπητα βρίσκονται διάφορα μουσικά όργανα (ξυλόφωνο, μεταλόφωνο, μικρά κρουστά όργανα και μερικά πνευστά). Η διαμόρφωση του σκηνικού χώρου ακολουθεί το περιεχόμενο και την αισθητική του project, όπου η εικόνα αποτελεί ερέθισμα στη μουσική δημιουργικότητα.

«Σήμερα θα περπατήσουμε σε ένα μεγάλο πάρκο γεμάτο ήχους». Με αυτή τη φράση εισάγω τα παιδιά στο project με τίτλο *Soundpainting: Μια διακαλλιτεχνική πρακτική οπτικοποίησης του*

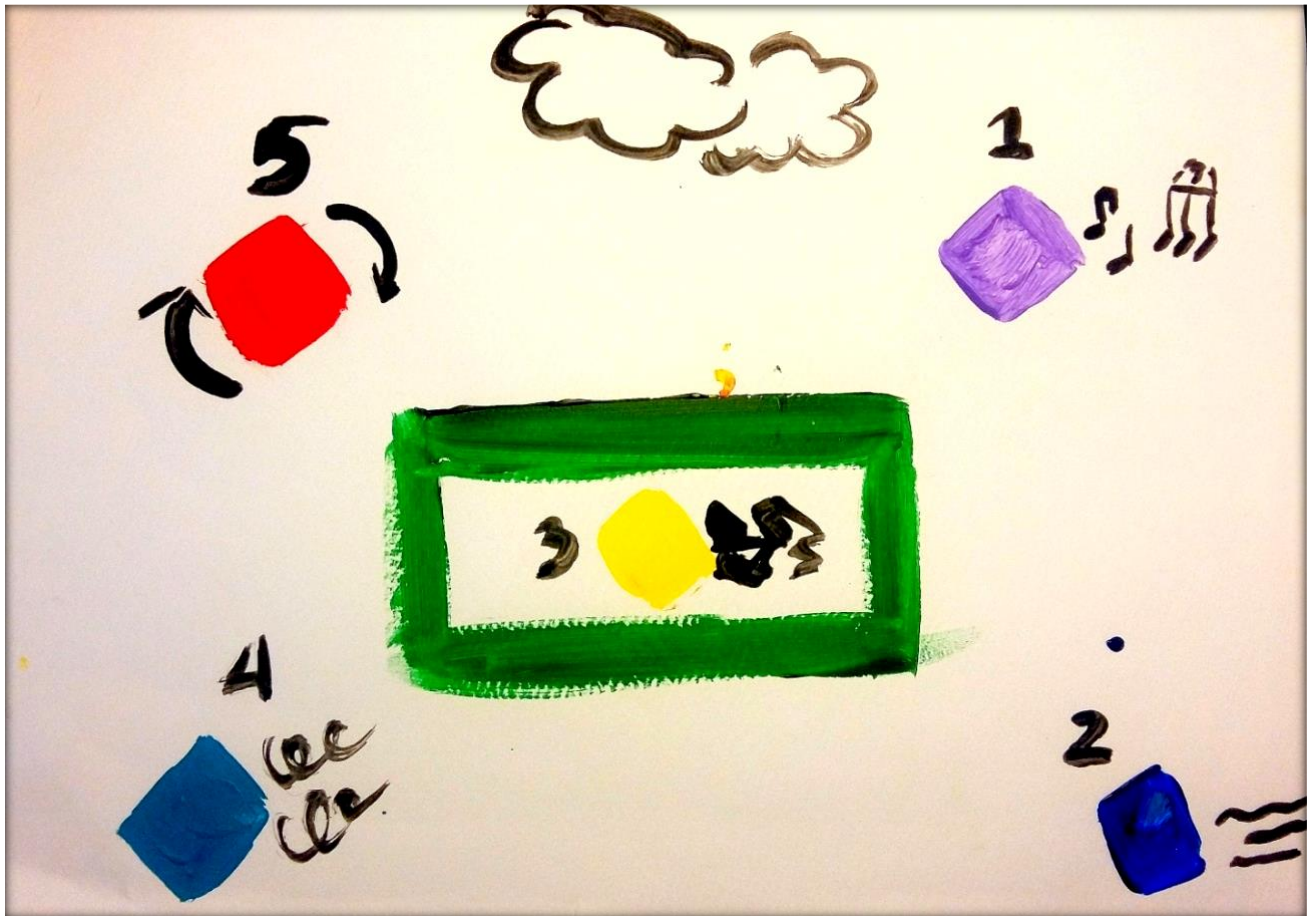
ήχου. Η σύνδεση των παιδιών με τον δικό τους γνωστό κόσμο αποτελεί σημαντικό κομμάτι για την εισαγωγή τους στο project. Τους ρωτάω αν μπορούν να σκεφτούν καθημερινές δράσεις (εικόνες) που συνδέονται με ήχους και κινήσεις. Οι απαντήσεις δεν ήταν οι αναμενόμενες και σχετίζονταν πιο πολύ με την οικογενειακή παρά με την σχολική πραγματικότητα: το χαλάκι της πόρτας συνδέθηκε με το τίναγμα των ποδιών και το ηχητικό «χρστ-χρστ», το άνοιγμα των φώτων με το πάτημα του διακόπτη και το ηχητικό «κλικ», το μαγείρεμα με το κούνημα της κουτάλας και το ηχητικό «γλουπ-γλουπ». Η ανάγκη των παιδιών να μεταφέρουν τους ήχους της καθημερινότητάς τους στο μάθημα της μουσικής είναι μεγάλη. Από τα παραδείγματα λείπουν ήχοι που σχετίζονται με τη φύση και το παιχνίδι. Ανάμεσα στα παραδείγματα που δίνουν τα παιδιά βρίσκονται και δράσεις του μαθήματός μας: τα ξυλάκια, οι μαράκες, η κιθάρα, το γρήγορα, το αργά, το δυνατά, το σιγανά. Αφήνω τα παιδιά να στερέψουν από παραδείγματα για να εξηγήσω τη συνέχεια του project.

«Τι είναι όλα αυτά;», ρωτάει ο Γιώργος διακόπτοντας τη ροή της συζήτησης και δείχνοντας τον προετοιμασμένο για το project χώρο. Η ερώτηση του Γιώργου μου δίνει την ευκαιρία να εξηγήσω το πρώτο-εισαγωγικό μέρος της διαδικασία του project χωρίς να διακόψω τα πολλά παραδείγματα που δίνουν τα παιδιά.

«Βλέπετε αυτόν τον χάρτη;», ρωτάω δείχνοντας τον χάρτη με την κάτοψη του σκηνικού χώρου. Ο χάρτης παρουσιάζει την κάτοψη του σκηνικού προετοιμασμένου χώρου: ένα χαρτί με πέντε (5) χρωματιστούς ρόμβους περιμετρικά και ένα πράσινο ορθογώνιο στο κέντρο του. Δίπλα στους ρόμβους τοποθετούνται αριθμοί, έτσι ώστε να ακολουθηθεί μια συγκεκριμένη μουσική διαδρομή. Κάθε ρόμβος αντιστοιχεί σε ένα χρωματιστό μαντήλι που φέρει επάνω του μια ηχητική πηγή, ενώ το εσωτερικό πράσινο ορθογώνιο αντιστοιχεί στο χλοοτάπητα που έχει τοποθετηθεί στο κέντρο του χώρου.

Η επιλογή της διαδρομής σχετίζεται με την ευκολία που δίνει η ηχητική πηγή να σωματοποιηθεί. Με αυτή τη σκέψη, η πρώτη πηγή (μουσικό κουτί) φέρει τον αριθμό ένα (1) και είναι πολύ εύκολη η σωματοποίησή της καθώς από το μουσικό κουτί ακούγεται χορευτική μουσική. Στον αριθμό δύο (2) τοποθετείται μια κανάτα γεμάτη νερό και ένα ποτήρι, στον αριθμό τρία (3) μεταλλικά πράγματα και μεταλλικά μουσικά όργανα που παράγουν δυνατό και οξύ ήχο, στον αριθμό τέσσερα (4) βρίσκεται ο αέρας από το στόμα μου και, τέλος, στον αριθμό πέντε (5) υπάρχει ένα παλιού τύπου ραδιόφωνο με ροδέλα. Τέλος, η επιλογή των συγκεκριμένων ηχητικών πηγών σχετίζεται με τις κινήσεις που θα χρησιμοποιηθούν στο μέρος όπου θα δουλέψουμε το soundpainting. Όπως είναι φυσικό, τα παιδιά δεν γνωρίζουν όλες τις παραπάνω πληροφορίες καθώς ο σκοπός του project είναι οι παραπάνω ηχητικές πηγές και η οπτικοποίησή τους να συνδεθούν με το μουσικό μέρος του φαντασιακού των παιδιών και έτσι ώστε να

δημιουργήσουν μουσικές εικόνες. Γι αυτό το λόγο σχεδίασα η ίδια ένα μουσικό χάρτη



Εικόνα 2: Μουσικός χάρτης ηχοτοπίου/mapping soundscape

Ο μουσικός χάρτης λειτουργεί στο project ως ηχητικός χάρτης. Όπως αναφέρει για τον ηχητικό χάρτη ο Samuel D. Miller(1986) ο ηχητικός χάρτης αποτυπώνει γραφιστικά (εικονικά) ένα μουσικό γεγονός. Παρόλο που ο Miller παρουσιάζει τον ηχητικό χάρτη ως μια μέθοδο μουσικής ανάλυσης έργων, σημειώνει την αξία που έχει σε μαθήματα μουσικής ακρόασης. Στην εικόνα 1, ο ηχητικός χάρτης καταγράφει εικονικά το ηχοτοπίου (soundscape) που προϋπάρχει στον σκηνικό χώρο

Τα παιδιά παρατηρούν τον μουσικό χάρτη και νοιώθω ότι αναλαμβάνουν την ευθύνη του. Τους πληροφορώ ότι θα γίνουν εξερευνητές του μουσικού πάρκου καθώς πρέπει να ανακαλύψουν τα σχήματα του χάρτη και τους ήχους που αυτά κρύβουν. Τους ζητάω να παρατηρήσουν προσεκτικά τον χάρτη και στη συνέχεια να κοιτάξουν τον σκηνικό χώρο. Ένα παιδί προσέχει ότι οι ρόμβοι έχουν το ίδιο χρώμα με τα σκορπισμένα στον χώρο μαντήλια. Κάποιος άλλος συμπληρώνει ότι τα σχήματα δίπλα στους ρόμβους του χάρτη ταιριάζουν με τους «ήχους πάνω στα μαντήλια» (ηχητικές πηγές). Ζητάω από όλους να παρατηρήσουν καλά τον σκηνικό χώρο πριν ξεκινήσουμε την «αποστολή» μας και αν μπορούν να φανταστούν τι ήχους κρύβει το κάθε μαντήλι. Τα παιδιά παρατηρούν κάθε μικρή λεπτομέρεια που φαντάζει στο μυαλό τους σημαντική για την έκβαση της «αποστολής», όπως ότι το σχήμα που σχηματίζουν τα μαντήλια μοιάζει με ζιγκ-ζαγκ.

Εξηγώ στα παιδιά τη συνέχεια με μια μικρή ιστορία: «στη γη κατέβηκε ένα σύννεφο. Το σύννεφο αυτό ήταν πολύ περίεργο για το πώς ακούγονται οι ήχοι στη γη και πόσο διαφορετικοί είναι από εκεί ψηλά που τους ακούει. Μας έδωσε αυτό τον μουσικό χάρτη για να τον μετατρέψουμε σε μουσική. Όμως, πρώτα θα πρέπει να του δείξουμε πως φαίνονται αυτοί οι ήχοι, τι εικόνες φανταζόμαστε να ταιριάζουν σε αυτούς τους ήχους. Με ποιες κινήσεις μπορούμε να τους δείξουμε στο σύννεφο;». Τα παιδιά σχολιάζουν ότι τα σύννεφα δεν μιλάνε. Απαντάω ότι τα σύννεφα μερικές φορές μιλάνε χωρίς λόγια. Τα παιδιά δείχνουν προβληματισμένα. Αρχίζει μια σύντομη συζήτηση για τον τρόπο που επικοινωνούμε χωρίς λόγια. Κάποιο παιδί υποστηρίζει ότι μπορούμε να μιλάμε με κινήσεις και κάποιος άλλος ότι τα χρώματα μπορούν να μας μιλήσουν. Η συζήτηση τελειώνει με τη φράση ενός παιδιού «οι ιστορίες μας μιλάνε χωρίς λόγια».

Η συνέχεια βρίσκει την ομάδα δίπλα στο πρώτο μαντήλι (μωβ). Τα παιδιά ακούν προσεκτικά την συνέχεια του project: ακολουθώντας τον μουσικό χάρτη θα ακούσουμε προσεκτικά τους ήχους που έχουν πάνω τους τα μαντήλια. Τονίζω ότι αυτοί οι ήχοι μπορεί να μας θυμίζουν κάποια εικόνα ή κάποια κίνηση. Εξηγώ ότι την κίνηση αυτή θα την αποθηκεύσουμε μέσα στο κεφάλι μας και θα την γνωρίζουμε μόνο εμείς. Συμπληρώνω ότι όταν έρθει η κατάλληλη στιγμή θα πρέπει να θυμηθούμε με ποια κίνηση έχουμε αποθηκεύσει τον κάθε ήχο και είμαστε έτοιμοι να την αναπαράγουμε.

«Ποιος είναι ο πρώτος μας σταθμός σύμφωνα με τον χάρτη;». Τα παιδιά φαίνεται να έχουν κατανοήσει πλήρως τον χάρτη και απαντούν όλα μαζί χωρίς αμφιβολία-«το μωβ μαντήλι». Πάνω στο μωβ μαντήλι υπάρχει ένα μικρό μουσικό κουτί. Γυρίζω για πρώτη φορά τη ροδέλα του μουσικού κουτιού και ρωτάω της ομάδα αν καταλαβαίνουν πώς παράγεται η μουσική από το κουτί. Πολλά χέρια σηκώνονται και ένα παιδί απαντάει ότι η ροδέλα κουρδίζει το κουτί και κάνει μουσική. Προσπαθώ να τους εξηγήσω με ποιο μηχανισμό λειτουργεί το μουσικό κουτί και τους πληροφορώ ότι μέσα στο κουτί υπάρχει μια ζωγραφιά. Η ζωγραφιά είναι φτιαγμένη έτσι ώστε η όταν η ροδέλα γυρίσει και τη διαβάσει ακούγεται αυτό το τραγούδι. Ένα παιδί θέλοντας να κατανοήσει το μηχανισμό τον ανάγει στη δική του καθημερινότητα: «όπως όταν η μαμά διαβάζει ένα παραμύθι και γυρίζει τις σελίδες φτιάχνεται μια ιστορία!»

Το μουσικό κουτί περνάει από όλα τα χέρια. Όταν το κουτί φτάσει στο τελευταίο παιδί τους ρωτάω αν τους θυμίζει κάτι η μουσική που βγαίνει από αυτό. Κάποιος απαντάει ότι ο ήχος από τη ροδέλα θυμίζει τον ήχο ενός κουτιού (χάρτινου) που ξεδιπλώνεται. Ένα άλλο παιδί απαντάει ότι η μουσική του κουτιού θυμίζει μουσική μπαλέτου. Τους ζητάω να πειραματιστούν με το σώμα τους και να βρουν μια κίνηση που «ταιριάζει» σε αυτή τη μουσική. Τα κορίτσια της ομάδας σωματοποιούν γρήγορα τη μουσική και την μεταφέρουν στο σώμα τους σαν κινήσεις

μπαλέτου. Τα αγόρια δυσκολεύονται να σωματοποιήσουν τη μουσική ως κίνηση μπαλέτου και ψάχνουν να βρουν κινήσεις «αγορίστικες». Δίνω στα παιδιά τον χρόνο που χρειάζονται για να βρουν την κατάλληλη για αυτούς κίνηση μέχρι να συνεχίσουμε στην ακρόαση της δεύτερης ηχητικής πηγής.

Ακολουθώντας τον χάρτη φτάνουμε στο δεύτερο (μπλε) μαντήλι. Πάνω στο μαντήλι υπάρχει μια κανάτα γεμάτη νερό και ένα νεροπότηρο. Κάποιο παιδί σχολιάζει «κυρία αυτό δεν είναι μουσική!». Σε αυτό το σημείο κρίνω απαραίτητο να υπενθυμίζω τον σκοπό του παιχνιδιού-τη συλλογή ήχων από το μουσικό πάρκο. Συνεχίζοντας τη διαδικασία, ξεκινάω να ρίχνω νερό από τη γεμάτη κανάτα μέσα στο ποτήρι. Η ανταπόκριση των παιδιών στη δεύτερη ηχητική πηγή είναι άμεση. Η οικειότητα που τους δίνει ένας ήχος που ήδη γνωρίζουν (νερό) διεγείρει κατευθείαν τη φαντασία τους και αρχίζουν αμέσως να δημιουργούν εικόνες: νερό, ποτάμι, λίμνες, κανό, βάρκες και νερόλακκοι είναι μερικές από τις απαντήσεις στην ερώτηση «τι σαν θυμίζει αυτός ο ήχος;». Κατά τη διάρκεια της ακρόασης του ήχου, ένα αγόρι σωματοποιεί τον ήχο ως μια κωπηλατική διαδικασία. Όταν ολοκληρωθεί η ακρόαση, τα παιδιά φτιάχνουν γρήγορα σύντομες ηχητικές ιστορίες χρησιμοποιώντας γλαφυρές λέξεις και παρουσιάζοντας ζωντανές εικόνες φύσης. Ένα παιδί συνδέει την ηχητική πηγή με την καθημερινή του χρήση. Η σωματοποίηση του νερό δεν φαίνεται να δυσκολεύει την ομάδα. Τα παιδιά συνδέουν τον ήχο του νερού περισσότερο με κινητικές δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτό παρά με την ίδια του τη φύση. Παρατηρώ ότι σχεδόν κανένα παιδί δεν σωματοποιεί την κινησιολογία του ίδιου του νερού όπως το συναντάμε στις φυσικές του μορφές. Φαίνεται ότι η σωματοποίηση του ήχου σχετίζεται με το πιο οικείο (σπίτι) ή το πιο ποθητό τους περιβάλλον (λίμνες, νερόλακκοι, ποτάμια) και όχι με την φυσιολογία του ίδιου του ήχου.

Σε αυτό το σημείο του project βρέθηκα σε δίλλημα για το αν θα πρέπει να ωθήσω τα παιδιά να συνδέσουν τον ήχο περισσότερο με εικόνες και λιγότερο με δραστηριότητες. Επιλέγω να μην κατευθύνω την επιλογή κίνησης των παιδιών καθώς ο σκοπός αυτού του μέρους του project είναι να χρησιμοποιήσω διάφορες ηχητικές πηγές για να δημιουργήσω εικόνες και όχι για την απόλυτη σωματοποίησή τους.

Ο χάρτης μας κατευθύνει στην τρίτη ηχητική πηγή. Εδώ τα παιδιά συναντούν μεταλλικά αντικείμενα και μεταλλικά μουσικά όργανα. Κατά τη διάρκεια της ακρόασης, κάποια παιδιά δείχνουν δυσφορία από το ηχητικό κομπούζιο που επικρατεί στον χώρο και κλείνουν τα αυτιά τους. Όμως, σταδιακά εξοικειώνονται με τους οξείς ήχους και συμμετέχουν στην ακρόαση. Τελικά, στα παιδιά αρέσει η φασαρία που προκαλούν τα διάφορα μεταλλικά αντικείμενα και αντιδρούν σωματικά ήδη πριν το τέλος της ακροαματικής διαδικασίας. Φαίνεται ότι δε χρειάζεται να συνεχίζω να θέτω ερωτήσεις καθώς τα παιδιά ακολουθούν απόλυτα τη ροή του project: γνωρίζουν ακριβώς σε ποιες ερωτήσεις καλούνται να απαντήσουν. Έτσι, απαντάνε αμέσως μετά την ακρόαση των ηχητικών πηγών συνδέοντας τις θορυβώδεις πηγές με ακραία φυσικά φαινόμενα όπως αυτά του σεισμού, της αστραπής και της μπόρας. Όμως, ταυτόχρονα συζητάνε για την μεταφορά των ήχων σε ένα βουκολικό περιβάλλον όπου ζουν διάφορα ζώα: χωριό με πρόβατα και αγελάδες. Παρόλη την αναφορά σε ήρεμα ηχοτοπία (λειβάδια, βουνά κ.α.) τα παιδιά σωματοποιούν την ηχητική πηγή με βίαιες και απότομες χορευτικές κινήσεις με όλο τους το σώμα.

Τον πολύβουο ηχητικό σταθμό ακολουθεί το τέταρτο γαλάζιο μαντήλι με τον αέρα. Είναι το μοναδικό κενό μαντήλι. Στα πρόσωπα των παιδιών αναγνωρίζω την ερώτηση «τι είναι αυτό;». Χωρίς να μιλήσω κάθομαι πάνω στο μαντήλι και αρχίζω να φυσάω. Τα παιδιά φωνάζουν «ο ήχος είσαι εσύ που φυσάς!» και ξεσπούν απότομα σε γέλια. Στο μυαλό τους φαντάζει

αδύνατο ένας ήχος να προκαλείται από το ίδιο μας το σώμα. Προσπαθούν να αποδώσουν στην ηχητική πηγή μουσικά χαρακτηριστικά. Έτσι, σχολιάζουν τον τρόπο που φυσάω: δυνατά, απαλά. Τα παιδιά ψάχνουν να βρουν στο πρόσωπό μου την επιβεβαίωση ότι η ηχητική πηγή έχει μουσικά χαρακτηριστικά. Επιλέγω να μην δώσω απάντηση αφήνοντας το κάθε παιδί να κωδικοποιήσει το ερέθισμα όπως εκείνο θέλει. Με δική τους πρωτοβουλία τα παιδιά ξεκινούν να κινούνται. Παρατηρώ ότι οι κινήσεις τους μεταφέρουν σωματικά εικόνες του αέρα όπως αυτός παρουσιάζεται σε παιδικά βιβλία, ταινίες, σειρές: κυκλικές κινήσεις γύρω από τον εαυτό τους, απαλές κινήσεις των χεριών, μορφές χορού στις μύτες των ποδιών τους.

Αυτό το σημείο του project αποτέλεσε την πρώτη μη λεκτική επαφή με τα παιδιά. Η επικοινωνία μας έγινε μέσω του ήχου και των κινήσεων. Το ηχητικό ερέθισμα δημιούργησε αυτόματα εικόνες προκαλώντας στα παιδιά μια διάθεση άμεσης σωματοποίησης τους. Θεωρώ ότι οι ερωτήσεις που δεν απαντήθηκαν ώθησαν τα παιδιά να αναπτύξουν τη δική τους θεώρηση για τον ήχο δημιουργώντας ένα αίσθημα σιγουριάς και αυτοπεποίθησης ώστε (αν χρειαστεί) να υποστηρίξουν αυτό που πιστεύουν και κατανοούν από την ακροαματική διαδικασία.

Η τελευταία ηχητική πηγή φαντάζει και η πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Ο ήχος παράγεται από το γύρισμα της ροδέλας ενός παλαιού τύπου ραδιοφώνου. Τα παιδιά δεν έχουν συναντήσει αυτή τη μορφή του ραδιοφώνου και τους είναι άγνωστος ο τρόπος που αυτό λειτουργεί. Τους εξηγώ ότι το κούνημα της ροδέλας αλλάζει και τον ραδιοφωνικό σταθμό. Αρχίζω να μετακινώ τη ροδέλα και τα παιδιά παρατηρούν έναν θόρυβο μεταξύ των σταθμών. Αναφέρονται στα ραδιοφωνικά παράσιτα και δηλώνουν ότι δεν τους είναι ευχάριστο το άκουσμα. Ένα παιδί σχολιάζει ότι μπορεί να ακούσει ομιλίες στο ραδιόφωνο. Τυχαία, η ροδέλα σταματάει σε μια εκπομπή όπου οι ραδιοφωνικοί παραγωγοί γελάνε. Το γέλιο τους προκαλεί ευθυμία στα παιδιά και χαμογελούν και αυτά. Η ροδέλα συνεχίζει να γυρνάει και τα παιδιά

περιγράφουν ότι ακούνε: ομιλίες, μουσικές «rock», μπάλα, φωνές, μουσικά όργανα, διαφημίσεις. Η περιέργειά τους για το παλαιού τύπου ραδιόφωνο τα ωθεί να το ακουμπήσουν. Δηλώνουν ενθουσιασμένα και σχολιάζουν τις διαφορές του με το «ραδιόφωνο του αυτοκινήτου». Σε αυτή την ηχητική πηγή, η μεταφορά του ήχου σε εικόνα παίρνει διάφορες μορφές: τροχός, στόμα, άνθρωποι που γελάνε, μουσικοί. Η μετατροπή των εικόνων σε κίνηση είναι αρκετά ενδιαφέρουσα. Η κινησιολογία αναπτύσσεται σε ολόκληρο το σώμα και κάθε κίνηση είναι πολύ διαφορετική από την άλλη. Ο πλουραλισμός εικόνων που προκάλεσε η κίνηση της ραδιοφωνικής βελόνας φαίνεται να έδωσε τροφή στη φαντασία κάθε παιδιού. Όπως προαναφέρθηκε, το ραδιόφωνο τοποθετήθηκε ως τελευταία πηγή λόγω της δυσκολίας που έχει η ηχητική του πηγή να σωματοποιηθεί. Τελικά, η κινητική δραστηριότητα των παιδιών είναι έντονη κατά τον κινητικό πειραματισμό. Ίσως, η κινητική εμπειρία που απέκτησαν τα παιδιά μέσω των προηγούμενων ηχητικών πηγών να λειτούργησε ως βάση για τη σωματική τους απελευθέρωση στο τελευταίο σκαλοπάτι του πρώτου μέρους του project.

Δεύτερο μέρος: ήχοι ως οπτικό αντικείμενο-σωματικό γράφημα

Το πρώτο μέρος αποτέλεσε την εισαγωγή των παιδιών στο project. Τα παιδιά φαίνεται να έχουν ενσωματωθεί στο project και περιμένουν τη συνέχεια με αγωνία. Έτσι, τους ζητάω να με βοηθήσουν μαζεύοντας όλους τους ήχους με τα μαντήλια τους και τις κινήσεις στο κέντρο του χώρου.

Το δεύτερο μέρος του project αποτελεί ένα παιχνίδι μνήμης. Το μέρος αυτό έλειπε από τον αρχικό σχεδιασμό του project. Η προσθήκη του έγινε λόγω της έλλειψης μιας ενδιάμεσης διαδικασίας η οποία θα αποτελέσει το πρώτο βήμα για τη μουσική απελευθέρωση της φανταστικής εικόνας. Σε αυτό το μέρος, τα παιδιά θα κληθούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τόσο τους ήχους που άκουσαν όσο και τις εικόνες που δημιούργησαν για τους ήχους αυτούς και

να τις σωματοποιήσουν. Η σωματοποίηση χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο project ως μια πρώτη μορφή της οπτικοποίησης του ήχου, καθώς αυτή (η σωματοποίηση) φέρει μέσα της τον ήχο ως μουσική μνήμη και την εικόνα ως *σωματικό γράφημα* (αν υποθέσουμε ότι τη στιγμή της σωματοποίησης τα παιδιά δημιουργούν μια σωματική εικόνα).

«Ηρθε η ώρα να παίξουμε ένα παιχνίδι». Καταλαβαίνω από τις κινήσεις τους ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον σκοπό του παιχνιδιού. Εξηγώ το παιχνίδι: «όποιος νοιώθει πολύ σίγουρος και θέλει να παίξει στο παιχνίδι θα στέκεται μπροστά από όλους. Θα ακούσει έναν από όλους τους ήχους που έχουμε μαζέψει και θα μας παρουσιάζει την κίνησή του (δηλ. την κίνηση που δημιούργησε για αυτό τον ήχο). Είστε έτοιμοι;». Στη συνέχεια ανεβαίνει το πρώτο παιδί (Κωνσταντίνος). Καλείται να αποδώσει σωματικά τον ήχο του μουσικού κουτιού. Η επιλογή της συγκεκριμένης ηχητικής πηγής για την παρουσίαση κίνησης από ένα αγόρι ήταν εσκεμμένη: κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αρκετές φορές βρέθηκα αντιμέτωπη με καταστάσεις ή συζητήσεις που φέρουν στερεοτυπικούς κοινωνικούς ρόλους. Κατά τη διαδικασία ακρόασης της συγκεκριμένης ηχητικής πηγής αρκετά από τα παιδιά δήλωσαν ότι τους θύμιζε μπαλέτο. Έτσι, προαποφάσισα ήδη από το πρώτο μέρος ότι κατά το δεύτερο μέρος το μουσικό κουτί θα ακουγόταν όταν ένα από τα δύο αγόρια θα κληθούν να σωματοποιήσουν τον ήχο, έτσι ώστε να εντοπίσω ένα τα στερεότυπα εκφράζονται σε διαδικασίες παιχνιδιού.

Αρχικά, ο Κωνσταντίνος είναι διστακτικός στην παρουσίαση της προσωπικής του φανταστική εικόνας. Θέλοντας να ηρεμίσω και να βοηθήσω τον Κωνσταντίνο να εκφραστεί ελεύθερα τον ρωτάω τι του θυμίζει ο ήχος. Η ερώτησή μου αποσκοπεί στο να καταλάβω ποιος είναι ο λόγος που είναι διστακτικός. Το παιδί απαντάει γρήγορα και μονολεκτικά: «μπαλέτο!». Η απάντησή του μου αποκάλυψε αυτό που ήδη φανταζόμουν: τη εμπλοκή της εκφραστικής διαδικασίας λόγω της αναπαραγωγής κοινωνικών στερεότυπων. Αποφασίζω ότι πρέπει να

ωθήσω τον Κωνσταντίνο να αποβάλει κάθε δισταγμό που σχετίζεται με κοινωνικούς κανόνες και να απελευθερώσει την κίνησή του. Συνεχίζω να παίζω το μουσικό κουτί ρωτώντας «πώς χορεύεις μπαλέτο;». «Μπαλέτο κάνουν μόνο τα κορίτσια!», σχολιάζει έντονα ένα παιδί από την ομάδα γελώντας. Η φράση αυτή μου δίνει την ευκαιρία να ενημερώσω τα παιδιά ότι υπάρχουν εξίσου πολύ καλοί άντρες χορευτές μπαλέτου («μπαλαρίνοι»)-γεγονός που φαίνεται να αγνοούν. Τα γέλια του παιδιού ηρεμούν. Τα κορίτσια της ομάδας, θέλοντας να βοηθήσουν τον Κωνσταντίνο, του δείχνουν κινήσεις μπαλέτου. Ο Κωνσταντίνος κινητοποιείται γρήγορα και κάνει μια γρήγορα στροφή στις μύτες των ποδιών του ενώνοντας τις δύο παλάμες του. Φαίνεται αρκετά ικανοποιημένος που κατάφερε να κάνει την κίνηση και νοιώθω να με ευχαριστεί με το βλέμμα του για την υποστήριξη.

«Θέλει κάποιος ή κάποια να συνεχίσει;». Πολλά χέρι σηκώνονται. Η Νεφέλη είναι η επόμενη. Πίσω της ακούγεται η θορυβώδης ηχητική πηγή. Σε αυτό το μαντήλι υπήρχαν διάφορα μουσικά μεταλλικά όργανα, όπως καμπάνες, κουδούνες, clap, και ratchet. Διαλέγω να παίζω μουσική με το ratchet. Ο ήχος από το ratchet φέρνει ένταση στα παιδιά τα οποία κλείνουν τα αυτιά τους και τσιρίζουν. Ο Κωνσταντίνος κινείται ανεξέλεγκτα χοροπηδώντας. Η Νεφέλη δεν προετοιμάζεται από την αντίδραση των υπόλοιπων και σωματοποιεί αρκετά γρήγορα τον ήχο. Επιλέγει να είναι καθιστή και παριστάνει ότι παίζει κρουστά (ντραμς). Η επιλογή της ντραμς ως έκφραση ενός θορυβώδους ήχου συναντάται συχνά σε ομαδικά μαθήματα μουσικής σε προσχολικές ηλικίες. Η άμεση ανταπόκριση της Νεφέλης δείχνει ότι όντως η επιλογή ήταν συνειδητή και, κατά κάποιο τρόπο, νοητική. Παρ όλα αυτά, επιλέγω να μην επέμβω καθότι αυτή η εικόνα δημιουργήθηκε στον φαντασιακό της κόσμο κατά την ακρόαση αυτής της ηχητικής πηγής.

Ο Γιώργο είναι ο επόμενος παίκτης. Το έντονο ενδιαφέρον που έδειξε για το ραδιόφωνο κατά τη διάρκεια της ακρόασης και οι ερωτήσεις ως προς τον τρόπο που αυτό χρησιμοποιείται

με ώθησαν να το επιλέξω ως ηχητική πηγή προς σωματοποίηση. Η επιλογή αυτή γεννήθηκε στο μυαλό μου σχεδόν αυτόματα όταν αντιλήφθηκα το μεγάλο ενδιαφέρον που παρουσίασε ο Γιώργο για το ραδιόφωνο: «πόσο γρήγορη θα είναι η ανταπόκριση;», «η σωματοποίηση σχετίζεται με τον τρόπο λειτουργίας του ή με τον καθεαυτό ήχο του ραδιοφώνου;», «η φαντασία λειτούργησε αυτόματα ή μέσα από τη διαδικασία της περιέργειας;» ήταν μερικά από τα ερωτήματα των οποίων αναζητούσα απαντήσεις (για το συγκριμένο γεγονός). Το ραδιόφωνο ξεκινά να ακούγεται και η ανταπόκριση του Γιώργου ήταν άμεση: επιλέγει να σωματοποιήσει τη ροδέλα με στροφές γύρω από τον εαυτό του. Όταν το ραδιόφωνο σταματήσει, ο Γιώργος γυρίζει ξανά στη θέση του. Η άμεση σωματοποίηση και η αυτοπεποίθηση του Γιώργου δίνουν κάποιες πρώτες υποθέσεις ως προς τα παραπάνω ερωτήματα, οι οποίες θα συζητηθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Στη συνέχεια, είναι η σειρά της Μελίνας. Η Μελίνα συμμετείχε ενεργά και παθιασμένα σε όλη τη διαδικασία της ακρόασης. Ιδιαίτερα στον ήχο του νερού (δεύτερη ηχητική πηγή) ανέπτυξε αρκετά το φαντασιακό κομμάτι περιγράφοντας στην ομάδα μια ολόκληρη ιστορία σε σχέση με το υγρό στοιχείο. Η περιγραφή της είχε διάφορες μορφές οπτικοποίησης του ήχου: εικονική, λεκτική και σωματική. Έτσι, επιλεγό για αυτήν τον ήχο του νερού. Η Μελίνα ανταποκρίνεται σχετικά γρήγορα σωματοποιώντας τον ήχο με κίνηση κουπιού. Την κίνηση αυτή είχε παρουσιάσει νωρίτερα κατά τη διάρκεια της περιγραφής της φανταστικής ιστορίας που η ίδια είχε κατασκευάσει. Λίγο πριν σταματήσει ο ήχος να ακούγεται με ρωτάει «Πρέπει να κάνω κάτι άλλο;». Η απάντησή μου γίνεται με μορφή ερώτησης «νοιώθεις ότι θες να κάνεις κάτι άλλο;». Η Μελίνα γνέφει αρνητικά και κάθεται στη θέση της.

Η τελευταία συμμετέχουσα στο παιχνίδι είναι η Γεωργία. Ο ήχος που διαλέγω να παίξω είναι ο αέρας. Η Γεωργία δεν ανταποκρίνεται άμεσα. Παίρνει λίγο χρόνο για να σκεφτεί. Τα

υπόλοιπα παιδιά της ομάδας θέλοντας να την βοηθήσουν της δείχνουν διάφορες μορφές του αέρα (στροβίλισμα, κυκλικές κινήσεις, απαλή κίνηση των άκρων-πιθανόν να είναι οι κινήσεις που οι ίδιοι αποθήκευσαν για τη συγκεκριμένη ηχητική πηγή). Η πίεση που της ασκούν οι κινήσεις των υπόλοιπων παιδιών φαίνεται να την αγχώνει. Επεμβαίνω στη διαδικασία λέγοντας ότι μάλλον χρειάζεται ηρεμία για να σκεφτεί. Γυρνώντας προς το μέρος της επιβεβαιώνω λέγοντας στην ίδια «δε χρειάζεται να αγχώνεσαι. Είναι απλά ένα παιχνίδι. Πάρε όσο χρόνο χρειάζεσαι». Συνεχίζω να φυσάω. Μετά από λίγα δευτερόλεπτα η Γεωργία αρχίζει και αυτή να φυσά. Φαίνεται να απαντάει στον ήχο μου με τον δικό της ήχο. Η μεταξύ μας ηχητική συνομιλία κινητοποιεί το σώμα της και αρχίζει να κινείται. Σωματοποιεί την φανταστική εικόνα ενός φύλλου που πέφτει από τα δέντρα. Πιθανόν η μίμηση του ήχου ενεργοποιεί τη μουσική της μνήμη και σταδιακά σωματοποιεί την φανταστική της εικόνα. Σταματάω το φύσημα και η Γεωργία ικανοποιημένη και χαμογελαστή κάθεται στη θέση της.

Τρίτο μέρος: το Soundpainting: η εικόνα ως ήχος

Το τρίτο μέρος εξελίσσεται στον κεντρικό χλοοτάπητα. Τα παιδιά μπαίνουν στο «ηχητικό πάρκο» έτοιμα να παίξουν μουσική. Στο μέρος αυτό, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη μέθοδο του soundpainting μέσω μιας ιστορίας την οποία κατασκεύασα η ίδια. Παρόλο που τα βασικά σημεία της ιστορίας είναι προκαθορισμένα, υπάρχει μια προσπάθεια προσαρμογής των εικόνων που δημιούργησαν τα παιδιά ακούγοντας τις ηχητικές πηγές μέσα στην ιστορία. Οι κινήσεις του soundpainting χρησιμοποιούνται παράλληλα με την αφήγηση. Η επιλογή αυτή αποσκοπεί αφενός στην εύκολη αφομοίωση των κινήσεων από τα παιδιά και αφετέρου ως μια πρώτη επαφή με τον τρόπο σκέψης ενός soundpainter (μουσική σύνθεση μέσω του φαντασιακού).

Οι χειρονομίες που επιλέχθηκαν για το project είναι οι εξής:

1. Χτύπημα-Hit

Ανήκει στις χειρονομίες περιεχομένου. Σε αυτή την κίνηση τα χέρια του soundpainter βρίσκονται στον αέρα με ενωμένους τους αντίχειρες και τους δείκτες. Οι μουσικοί ακολουθούν τα χέρια του soundpainter τα οποία δείχνουν σε ποιο σημείο θα παίξουν μόνο ένα συγκεκριμένο και σταθερό ήχο.



Εικόνα 3. η χειρονομία χτύπημα (hit)

2. Ομιλία-Speaking

Αποτελεί χειρονομία τρόπου. Η χειρονομία αυτή εμφανίζεται όταν ο soundpainter τοποθετεί τις παλάμες του πλάι από το στόμα. Οι μουσικοί καλούνται να σταματήσουν το παίξιμο και να αρχίσουν να μιλάνε. Η ομιλία τους μπορεί να έχει οποιαδήποτε θεματολογία. Αρκετές φορές υποδεικνύεται ταυτόχρονα ο τρόπος με τον οποίο θα μιλήσουν (δυνατά, σιγά, γρήγορα, αργά).



Εικόνα 4. η χειρονομία ομιλία (speaking)

3. Γελωτοποιός-Laughter

Η χειρονομία *Γελωτοποιός* αποτελεί μια κίνηση-προέκταση της κίνησης *Ομιλία* και κατ' επέκταση ανήκει και αυτή στις χειρονομίες τρόπου. Και εδώ, οι μουσικοί σταματάνε το παίξιμο και καλούνται να δημιουργήσουν με τη φωνή τους τον ήχο του γέλιου.



Εικόνα 5. η χειρονομία γελοτοποιός (lugher)

4. Μικροβλάβη-Stop freeze

Η χειρονομία *Μικροβλάβη* τοποθετείται μεταξύ των χειρονομιών τρόπου. Η *μικροβλάβη* αποσκοπεί στη διακοπή της ρέουσας μουσικής. Οι μουσικοί καλούνται να σταματήσουν τη ροή του παιχνιδιού στο σημείο που βρίσκονται μουσικά και να επαναλαμβάνουν αυτό το μουσικό σημείο καθ' όλη τη διάρκεια που ο soundpainter συνεχίζει να δείχνει τη χειρονομία. Μόλις η χειρονομία αλλάξει οι μουσικοί συνεχίζουν να ακολουθούν τον soundpainter μουσικά. Ο Thompson σχετίζει την κίνηση αυτή με το άκουσμα ενός χαλασμένου CD, όπου το CD player επαναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σημείο του μουσικού έργου που αναπαράγει.



Εικόνα 6. η χειρονομία μικροβλάβη (stop-freeze)

5. Σχηματική γραμμή-Shape line

Η χειρονομία αυτή συνδέεται σχεδόν άρρηκτα με την κινησιολογία του soundpainter.

Συγκαταλέγεται μεταξύ των χειρονομιών τρόπου. Ο soundpainter σωματοποιεί κινήσεις και διαθέσεις και οι μουσικοί καλούνται να ακολουθήσουν τις κινήσει του μουσικά.



Εικόνα 7. Ένα παράδειγμα της χειρονομίας σχηματική γραμμή (shape line)

6. Σάρωση-Scanning

Αποτελεί χειρονομία τρόπου. Ο soundpainter κρατάει το ένα του χέρι τεντωμένο και το κινεί κατά μήκος της μουσικής ομάδας ξεκινώντας από το ένα άκρο και τελειώνοντας στο άλλο «σκανάροντας» τον μουσικό χώρο. Οι μουσικοί καλούνται να παίξουν τη χρονική στιγμή όπου το χέρι του soundpainter επιδεικνύει τους ίδιους. Όταν το χέρι παρέλθει από αυτούς σταματούν να παράγουν ήχους.



Εικόνα 8. η χειρονομία σάρωση (scanning)

7. Πουαντιγισμός-Pointillism

Ανάμεσα στις χειρονομίες τρόπου βρίσκεται και αυτή του πουαντιγισμού. Ο soundpainter επιδεικνύει στιγμιαίες κινήσεις στον αέρα, όπως αν θα ζωγράφιζε μικρές

τελείες (εξού και η ονομασία της χειρονομίας). Οι μουσικοί μέσω της χειρονομίας καλούνται να παίξουν σύντομους γρήγορους ήχους.



Εικόνα 9. η χειρονομία πουαντιγισμός (pointillism)

8. Ηχητική γραμμή-Follow the line (chouts)

Ανήκει στις χειρονομίες περιεχομένου. Ο soundpainter ορίζει με τα χέρια του ένα σημείο αρχής (πάνω ή κάτω από την περιοχή του στήθους). Στη συνέχεια με το ένα του χέρι συνεχίζει να υποδεικνύει το αρχικό σημείο και με το άλλο του χέρι σχηματίζει στον αέρα μια καμπύλη γραμμή (πτώσης ή ανόδου, ανάλογα με το αρχικό σημείο). Οι μουσικοί ακολουθούν τη γραμμή παίζοντας με το τονικό ύψος: όταν η γραμμή οδεύει χαμηλά το τονικό ύψος χαμηλώνει και το αντίστροφο.



Εικόνα 10. η χειρονομία ηχητική γραμμή (follow the line)

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι κινήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ανήκουν κυρίως στις χειρονομίες τρόπου και περιεχομένου (βλ. κεφάλαιο 2). Κατά συνέπεια, οι χειρονομίες σχετίζονται με τον τρόπο παιχνίματος και με το ειδικό περιεχόμενο στο οποίο αυτές αναφέρονται. Έτσι, παραλήφθηκαν οι χειρονομίες προσδιορισμού (modifiers), παλέτας (pallets) και λειτουργικά σύμβολα (χειρονομίες διάρκειας, χειρονομίες ταυτότητας-identifiers) (βλ. κεφάλαιο 2). Τέλος, μερικές από τις κινήσεις προσαρμόστηκαν ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που απευθύνεται το project.

Πριν την έναρξη του τρίτου μέρους συστήνω τα όργανα στα παιδιά: ξυλόφωνο, μεταλλόφωνο, sound bowl, ξύλινα πλήκτρα, ratchet, σφυρίχτρα, κουδούνες, African djembe και African talking drum. Η επιλογή των οργάνων για το project έγινε με βάση την ισορροπία μεταξύ ρυθμικών και μελωδικών οργάνων. Έτσι, τα όργανα είναι ισάξια μοιρασμένα σε μελωδικά και ρυθμικά με τέτοιο τρόπο ώστε σε κάθε παιδί να αντιστοιχεί ένα ρυθμικό και ένα μελωδικό όργανο. Δίνω χρόνο στα παιδιά να ανακαλύψουν τα όργανα με ελεύθερο παίξιμο και να διαλέξουν με ποιο όργανο θα συνεχίσουν στο τρίτο μέρος. Ενώ θα περίμενε κανείς ότι η

επιλογή των οργάνων θα γινόταν με διαξιφισμούς, τα παιδιά επέλεξαν με ποιο όργανο θα πορευτούν χωρίς προστριβές και σχεδόν άηχα. Αφού γνωρίστηκαν και έπαιξαν με σχεδόν όλα τα όργανα, επιλέγουν το όργανό τους και το project συνεχίζει.

«Σε αυτό το σημείο θα χρειαστώ τη βοήθειά σας!». Τα παιδιά συγκεντρώνονται και παρακολουθούν με προσοχή. Συνεχίζω τη ροή του project με μια ιστορία. Μέσα στην ιστορία εισάγω σταδιακά τις χειρονομίες του soundpainting που έχω επιλέξει ότι θέλω να μεταδώσω. Ζητάω από τα παιδιά να συνοδέψουν με ήχους την ιστορία μου. Επιλέγω να μην ενημερώσω τα παιδιά για το περιεχόμενο των χειρονομιών. Η επιλογή αυτή έγινε με σκοπό αφενός τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το φαντασιακό τους για τη μουσική δημιουργία και αφετέρου να αποδώσουν το δικό τους νόημα σε κάθε κίνηση. Κατ' επέκταση, τα παιδιά θα γνωρίσουν τις χειρονομίες του soundpainting μέσω των φανταστικών εικόνων που δημιούργησαν στα προηγούμενα μέρη του project και θα είναι έτοιμα να ανταπεξέλθουν στο ζητούμενο του τρίτου μέρους: την εξωτερίκευση των φανταστικών τους εικόνων ως soundpainters. Θέτω τον εαυτό μου ως πρώτο soundpainter και ξεκινάω τη μουσική μου σύνθεση.

«Σήμερα συνέβη κάτι μαγικό! Ένα αστέρι μεταμόρφωσε ένα τόσο δα μικρούλι σύννεφο και κατέβηκε στη γη. Το πρώτο πράγμα που συνάντησε μπροστά του ήταν ένα ραδιόφωνο που είχε μια μεγάλη ροδέλα. Όπου έπεφτε αυτή η ροδέλα έπαιζε μουσική!». Σε αυτό το σημείο εισάγεται η πρώτη χειρονομία soundpainting που είναι η *σάρωση*. Αρχίζω να κινώ τα χέρια μου όπως ορίζει η χειρονομία *σάρωση* ξεκινώντας από το πρώτο παιδί στα δεξιά. Το παιδί στο οποίο αναφέρεται η χειρονομία αντιδρά ανάλογα: ξεκινάει να παίζει συνεχόμενους ήχους. Ένα παιδί το οποίο ξεκινάει να παίζει χωρίς να έχει φτάσει η χειρονομία σε αυτό. Υποθέτω ότι το παιδί δοκιμάζει το όργανο που κρατάει στα χέρια του και ρωτάω «έδειξε εκεί η ροδέλα; Που είναι η ροδέλα;». Το παιδί σταματάει αμέσως το παίξιμο. Αντιλαμβάνομαι ότι δεν έγινε σε όλους

αντιληπτή η έναρξη της μουσικής δημιουργίας με βάση το soundpainting. Συνεχίζω το project προσπαθώντας να εξηγήσω σωστότερα τη ροή των χειρονομιών. «Όταν η ροδέλα έφυγε από εκεί πήγε στον επόμενο (ραδιοφωνικό) σταθμό και (εκείνος) έπαιξε μουσική. Και έφυγε από τον επόμενο σταθμό και πήγε στον μεθεπόμενο.». Το αφηγηματικό αυτό μοτίβο συνεχίζει μέχρι το χέρι μου να περάσει από όλη την ομάδα. Η αφήγηση εισήγαγε την έννοια της χειρονομίας του *σαρώματος* στην ομάδα. Όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν άμεσα με το παίξιμο και το σταμάτημα των ήχων. Η χειρονομία σάρωση έδωσε στην ομάδα τη δυνατότητα και το χρόνο που χρειαζόταν να συγκεντρωθεί και να εισαχθεί στον σκοπό του soundpainting. Τα παιδιά χωρίς λεκτική εξήγηση προσέλαβαν το νόημα της πρώτης χειρονομίας. Προχωρώ στη δεύτερη χειρονομία.

«Αλλά σε μερικούς ραδιοφωνικούς σταθμούς αντί να παίζουν μουσική μιλούσανε. Και λέγανε πάρα πολλά πράγματα.». « Το δελτίο καιρού!», φωνάζει η Μελίτα. Ρωτάω περεταίρω «τι άλλο μπορεί να λέγανε;». «Ειδήσεις!», «τους πελάτες στα μαγαζιά!» είναι μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών. Συνεχίζω την αφήγηση «έτσι που λέτε, ξεκίνησε όλο το ραδιόφωνο να μιλάει.», λέω παρουσιάζοντας τη χειρονομία *ομιλία*. Τα παιδιά ξεκινούν να βγάζουν ήχους από το στόμα τους. Αρχικά, δυσκολεύονται να μιλήσουν με λέξεις και προτάσεις και βγάζουν κραυγές. Σταδιακά, κάποια παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν λέξεις και προτάσεις. Τα παιδιά που δεν μιλούν αλλά κραυγάζουν ξεκινούν να παίζουν με τα μουσικά τους όργανα. Διευκρινίζω ότι το ραδιόφωνο μιλάει χωρίς τη συνοδεία μουσικής. Φαίνεται πως η επιλογή να επισημάνω τη χρήση της ομιλίας και μόνο στη συγκεκριμένη χειρονομία βοηθάει τα παιδιά να απελευθερώσουν το λεκτικό μουσικό κομμάτι τους. Όταν αντιλαμβάνομαι ότι όλοι μιλούν με λέξεις, συνεχίζω στην επόμενη χειρονομία.

«Ωσπου! Σταμάτησαν οι μουσικές και το ραδιόφωνο το έπιασαν κάτι τρομερά γέλια... πολλά γέλια!», αφηγούμαι με έμφαση στη λέξη γέλια εισάγοντας ταυτόχρονα τη χειρονομία

γελωτοποιός. Τα παιδιά ακολουθώντας την οδηγία της κίνησης ξεκινούν να γελάνε. Θεωρώ πώς στο σημείο αυτό έχουν εισχωρήσει αρκετά βαθιά στο περιεχόμενο του soundpainting, όπου ο soundpainter χειρονομεί και η ομάδα απαντάει στη χειρονομία. Πλέον, η προσπάθεια που καταβάλω ώστε η ομάδα να κατανοήσει την έννοια των χειρονομιών είναι ελάχιστη. Επιλέγω, λοιπόν, να συνεχίσω τις χειρονομίες χωρίς ιδιαίτερες επισημάνσεις.

«Το σύννεφο το καημένο το έπιασαν τόσο φοβερά γέλια που έριξε νερό πάνω στο ραδιόφωνο και εκείνο χάλασα. Έτσι, λοιπόν, ακουγόταν κάπως... (ήχος πτώσης και ανόδου)». Τα παιδιά με τη φράση αυτή εισάγονται στην χειρονομία *ηχητική γραμμή*. Παρ' όλο που τα παιδιά φαίνονται να έχουν αντιληφθεί το περιεχόμενο της κίνησης τους δίνω διάφορα ηχητικά παραδείγματα που μπορεί να σχετίζονται με αυτή τη χειρονομία. Η αναπαραγωγή όλων των ηχητικών παραδειγμάτων πιθανόν να σχετίζεται με τη δική μου δυσκολία να αποδώσω λεκτικά τους όρους μελωδική πτώση και μελωδική άνοδος χωρίς να χρησιμοποιήσω μουσικούς όρους. Η χειρονομία γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά, τα οποία απαντούν στο παράγγελμα περισσότερο με κρουστό παρά με μελωδικό τρόπο.

«Έτσι το σύννεφο αποφάσισε να φτιάξει το ραδιόφωνο. Έβαλε, λοιπόν, το καλό του φόρεμα και άρχισε να ρίχνει μικρές ψιχάλες πάνω στο ραδιόφωνο!». Την ιστορία ακολουθεί η χειρονομία *πουαντιγισμός*. Η συγκεκριμένη χειρονομία παρουσιάζεται στα παιδιά ελαφρώς παραποιημένη: αντί των πολλαπλών μικρών τελειών που απαιτεί σχεδιάζα κάθε φορά μια και μοναδική τελεία. Η αλλαγή αυτή αποσκοπεί στην σταδιακή εισαγωγή των παιδιών στο περιεχόμενο της χειρονομίας. Έτσι, στη συνέχεια παρουσιάζονται στην ομάδα μεμονωμένες τελείες. Τα παιδιά δυσκολεύονται αρχικά να συγκεντρωθούν στο ένα χτύπημα όμως, σταδιακά το καταφέρνουν. Δείχνω απλές τελείες και τα παιδιά παίζουν κοφτούς και μεμονωμένους ήχους. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ένα παιδί από την ομάδα συνεχίζει να παίζει

αρκετούς κοφτούς ήχους αντί για έναν. Πιθανόν, ο λεκτικός συσχετισμός της χειρονομίας *πουαντιγισμός* με τις ψιχάλες βροχής δημιούργησε την εντύπωση ότι η μια «ψιχάλα» που σχημάτισα να αναφέρεται σε μια περίοδο «ψιχαλίσματος» και όχι στην κυριολεκτική της σημασία (όπου μια ψιχάλα αντιστοιχεί σε έναν ήχο). Η εικόνα της βροχής με την οποία συνδέθηκε η χειρονομία δίνει την εντύπωση μιας συνεχόμενης κατάστασης. Ενώ, θα έλεγε κάποιος ότι, το συγκεκριμένο παιδί δεν ακολουθεί τις οδηγίες, οι αγνές του διαθέσεις απέναντι στη μουσική δημιουργία ενεργοποιεί τη φανταστική του εικόνα και προσλαμβάνει πλήρως (και στο συγκεκριμένο μέρος με κάποιου είδους ενόρασης) το μουσικό περιεχόμενο της κίνησης παίζοντας διαδοχικές «ψιχάλες βροχής». Τελικά, υποδεικνύω στα παιδιά συνεχόμενες μουσικές τελείες και εκείνα παράγουν διαδοχικούς ήχους. Το παιδί συνεχίζει να ακολουθεί το δικό του μουσικό μοτίβο για τις «ψιχάλες βροχής» όμως, με λιγότερη διάρκεια από την αρχική.

«Όμως, το σύννεφο ρίχνοντας πολλές ψιχάλες φαινόταν σα να χορεύει. Έτσι, το ραδιόφωνο έπαιζε μουσική όπως φαινόταν να κουνιέται το σύννεφο. Αν το σύννεφο κουνιόταν πολύ τρελά; (κίνηση ολόκληρου σώματος)». Τα παιδιά απαντούν με αρκετά γρήγορους, δυνατούς και ρυθμικούς ήχους όση ώρα υποδεικνύω την κίνηση και αντιλαμβάνονται χωρίς εξηγήσεις το περιεχόμενο της χειρονομίας *ηχητική γραμμή*. «Αν το σύννεφο κουνιόταν σα να χόρευε; (κινήσεις χορού)». Σε αυτή τη φράση η ομάδα απαντάει με συνεχόμενους, αργούς και ηρεμιστικούς ήχους, σύμφωνα με τις κινήσεις. «Και όταν το σύννεφο γινόταν τρομακτικό; (κίνηση εκφοβισμού)». Τα παιδιά ακολουθούν τις κινήσεις με δυνατούς και εκκωφαντικούς ήχους και ταυτόχρονα με αγριεμένα πρόσωπα. Ακολουθεί μια κίνηση θλίψης όπου τα παιδιά παίζουν αργούς και καθοδικούς ήχους. Η ομάδα αντέδρασε σχεδόν αμέσως σε όλες τις σωματικές κινήσεις που απαιτούσε η χειρονομία *ηχητική γραμμή*.

«Ωσπου, το σύννεφο κουράστηκε τόσο πολύ που το μυαλό του άρχισε να τρελαίνεται και κόλλησε στην ίδια φράση. Έλεγε συνέχεια «μη μη μη μη μη μη το κάνεις αυτό...». Εδώ, εισάγεται η χειρονομία *μικροβλάβη*. Η χειρονομία *μικροβλάβη* λειτουργεί ως ποιοτική χειρονομία που αλλάζει τη μουσική ροή της μουσικής δημιουργίας. Κατ' επέκταση, για να υπάρξει η μικροβλάβη είναι αναγκαίο να υπάρχει ένα ήδη παιζόμενο μουσικό μέρος. Όμως, στο project τη μουσική ροή διακόπτει η αφήγηση της ιστορίας. Έτσι, συνδυάζω το περιεχόμενο της μικροβλάβης με την προηγούμενη χειρονομία (*ηχητική γραμμή*). Έτσι, η ομάδα θα μπορέσει να δοκιμάσει την καινούρια χειρονομία πάνω σε μια ήδη κατακτημένη χειρονομία. Η πρώτη αντίδραση στη χειρονομία είναι επιτυχής και άμεση: τα παιδιά σταματούν και επαναλαμβάνουν έναν συγκεκριμένο ήχο. Όμως, η αντίδρασή τους στις επαναλήψεις της χειρονομίας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Παρ' όλο που η ομάδα φαίνεται να κατανόησε τη *μικροβλάβη*, σε κάθε επανεμφάνισή της επαναλαμβάνουν τον πρώτο ήχο που παρήγαγαν και όχι τον τελευταίο ήχο της μουσικής ροής. Είναι άξιο υποσημείωσης το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών πριν το project δεν έχει έρθει σε επαφή με τις έννοιες του μοτίβου και της μοτιβικής επανάληψης.

Στο σημείο αυτό, το τρίτο μέρος του project έχει ολοκληρωθεί. Τα παιδιά έχουν εισαχθεί στην έννοια και το περιεχόμενο τόσο των χειρονομιών όσο και του ίδιου του soundpainting. Από τις αντιδράσεις της ομάδας απέναντι στις χειρονομίες του soundpainting αντιλαμβανόμαστε ότι είναι έτοιμοι να δημιουργήσουν τις απαραίτητες για το soundpainting φανταστικές εικόνες, να τις μετατρέψουν σε οπτικό ερέθισμα μέσω των χειρονομιών και, τέλος, σε ηχητική συνομιλία με την υπόλοιπη ομάδα μέσω της μουσικής δημιουργίας. Το τέταρτο και τελευταίο μέρος αποτελεί τον αρχικό σκοπό του εν λόγω project: η οπτικοποίηση της μουσικής δημιουργικότητας μέσω του soundpainting (visualization of music creativity through soundpainting). Τα παιδιά

καλούνται να αναλάβουν τη θέση του soundpainter και να δημιουργήσουν μια ζωντανή μουσική σύνθεση οπτικοποιώντας τις δικές τους φανταστικές εικόνες ή ιστορίες μέσω των χειρονομιών του soundpainting, χωρίς όμως τη χρήση της λεκτικής οπτικοποίησης των εικόνων τους.

Πρώτη soundpainter είναι η Μελίτα. Ξεκινάει να υποδεικνύει χειρονομίες χωρίς να χάσει χρόνο. Η πρώτη χειρονομία που υποδεικνύει είναι ο *γελωτοποιός*. Τα παιδιά κι εγώ ανταποκρινόμαστε αμέσως. Αμέσως μετά, επιλέγει τη χειρονομία μικροβλάβη. Τα παιδιά επιλέγουν να ακολουθήσουν τη χειρονομία σύμφωνα με το περιεχόμενο που της απέδωσαν στο προηγούμενο μέρος. Ακολουθώ μουσικά το δικό τους τρόπο αντιμετώπισης. Η Μελίτα αλλάζει γρήγορα και χωρίς πολύ σκέψη τις χειρονομίες. Συνεχίζει με γρήγορο ρυθμό αλλαγής χειρονομιών και ακολουθεί τη διαδοχή: *γελωτοποιός*, *σάρωση* (και προς τις δύο κατευθύνσεις), *σηματική γραμμή* (κινησιολογία μπαλέτου), *μικροβλάβη*, *σάρωση*, *γελωτοποιός*, *μικροβλάβη*, *γελωτοποιός*. Η κινησιολογία της κατά τη διάρκεια των χειρονομιών είναι έντονη και παραστατική. Μοιάζει με χοροθέατρο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η Μελίτα δε χρησιμοποίησε καθόλου λέξεις ή νοήματα καθ' όλη τη διάρκεια των χειρονομιών. Επιλέγει να υποδηλώσει το τέλος με το σταύρωμα των χεριών της.

Η Νεφέλη ζητάει να είναι η επόμενη soundpainter. Στο σημείο αυτό υπενθυμίζω τις οκτώ χειρονομίες που γνωρίσαμε στο προηγούμενο μέρος. Η Νεφέλη τοποθετεί τον εαυτό της στο κέντρο της μοκέτας και περιμένει να τακτοποιηθούν όλοι. Δεν ξεκινάει πριν συγκεντρωθούν οι μουσικοί. Μόλις αντιληφθεί ότι όλα τα βλέμματα είναι πάνω της ξεκινάει να υποδεικνύει τη χειρονομία *σάρωση*. Το χέρι της είναι σταθερό και υποδεικνύει αργά τον μουσικό που καλεί να παίξει. Όταν φτάνει στο σημείο όπου ένας μουσικός δεν παίζει κουνάει το χέρι της περιμένοντας να παίξει. Αντιλαμβάνεται ότι το παιδί δεν θα παίξει και συνεχίζει. Κατά τη διάρκεια του τρίτου μέρους του project, θέλοντας να δηλώσω πως μια χειρονομία τελείωσε χρησιμοποίησα τη

χειρονομία εξόδου. Παρ' όλου που δεν συστήθηκαν στην ομάδα χειρονομίες εισαγωγής και εξόδου των μουσικών, η Νεφέλη χρησιμοποιεί τη χειρονομία εξόδου. Η Νεφέλη στέκεται για λίγο ακίνητη και σκέφτεται την επόμενη χειρονομία. Επιλέγει να επαναφέρει τη σάρωση. Αργά και σταθερά κινεί το χέρι της κατά μήκος της ομάδας. Αυτή τη φορά, το χέρι της παραμένει σταθερό και περιμένει κάθε μουσικό να παίζει τους ήχους του. Συνεχίζει με το γελωτοποιό, χωρίς η υπόδειξη της χειρονομίας να είναι πολύ παραστατική. Ο ρυθμός αλλαγής στις χειρονομίες της Νεφέλης είναι αργός και σταθερός. Μετά την κάθε υπόδειξη υπάρχει μια μικρή στιγμή σκέψης για την επόμενη χειρονομία. Η Νεφέλη επέδειξε τις χειρονομίες του σαρώματος, της μικροβλάβης, της σχηματικής γραμμής (κινήσεις που υποδηλώνουν τα συναισθήματα θλίψης και χαράς). Μετά την τελευταία χειρονομία, ακολουθεί η υπόδειξη της εξόδου. Η Νεφέλη στέκεται με τα χέρια μαζεμένα στο σώμα της δηλώνοντας πως έχει τελειώσει.

Ο Κωνσταντίνος είναι ο επόμενος soundpainter. Για ακόμα μια φορά, επιλέγω να υπενθυμίσω στην ομάδα όλες τις χειρονομίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν. Η επιλογή αυτή σχετίζεται με την παρατήρηση ότι οι δύο προηγούμενοι soundpainter δεν χρησιμοποίησαν όλη τη γκάμα των χειρονομιών που γνωρίζουν. Ο Κωνσταντίνος ξεκινάει κατευθείαν να υποδεικνύει τη χειρονομία του σαρώματος, χωρίς να ελέγξει αν η ομάδα είναι έτοιμη. Επιλέγω να μην επέμβω καθότι συνειδητοποιώ ότι παρ' όλο που το παιδί έχει τοποθετήσει τη χειρονομία στο σώμα του περιμένει ακούνητος να υπάρξει ηρεμία. Η χειρονομία ξεκινάει και η ομάδα ανταποκρίνεται στο κάλεσμα του παιδιού. Με παράδειγμα τη Νεφέλη, ο Κωνσταντίνος χρησιμοποιεί τη χειρονομία εξόδου. Συνεχίζει με την υπόδειξη του γελωτοποιού. Ο Κωνσταντίνος δείχνει την επόμενη χειρονομία χωρίς να χρησιμοποιήσει εκ νέου τη χειρονομία εξόδου. Η ομάδα συνεχίζει να γελάει μέχρι να ξεκινήσει η νέα χειρονομία, η σάρωση. Ο Κωνσταντίνος χρησιμοποιεί την κίνηση προς όλες τις κατευθύνσεις με γρήγορο ρυθμό αλλαγής

(κατεύθυνσης). Σημειώνεται ότι, η κίνηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αρκετή ώρα αλλάζοντας κατευθύνσεις στη φορά του χεριού. Ακολουθεί χειρονομία εξόδου και συνεχίζει με μια εκ νέου σάρωση. Τέλος, ο Κωνσταντίνος χρησιμοποιεί τη χειρονομία εξόδου και αμίλητος κάθεται στη θέση του.

Ο τελευταίος soundpainter είναι ο Γιώργος. Ο Γιώργος σηκώνεται βιαστικά από τη θέση του και στέκεται στο κέντρο του χλοοτάπητα. Φαίνεται σκεπτικός σα να οργανώνει το υλικό στο κεφάλι του. Όση ώρα τα παιδιά τακτοποιούνται στο χώρο παραμένω σιωπηλή. Αυτή τη φορά, επιλέγω να μην υπενθυμίσω τις χειρονομίες καθώς ο soundpainter φαίνεται να προσπαθεί να τις ταξινομήσει στο μυαλό του. Τη στιγμή που η ομάδα ηρεμεί, ο Γιώργος υποδεικνύει την κίνηση γελωτοποιός. Όση ώρα η χειρονομία υποδεικνύεται από τον Γιώργο, οι μουσικοί γελούν. Παρατηρώ ότι το γέλιο των παιδιών είναι πιο ανάλαφρο και φυσικό από αυτό των πρώτων χειρονομιών. Ο Γιώργος συνεχίζει στην επόμενη χειρονομία χωρίς ένδειξη τέλους. Οι χειρονομίες του είναι βιαστικές αλλά σταθερές ενώ ο ρυθμός αλλαγής του αργός. Στη συνέχεια ακολουθούν οι χειρονομίες σάρωση, μικροβλάβη και πουαντιγισμός. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η κίνηση πουαντιγισμός σηματοδοτήθηκε με πολλαπλές μικρές κινήσεις (με την επίσημη μορφή) και όχι με τη μορφή στην οποία την παραποίησα. Ίσως αυτό σχετίζεται με τη σύνδεση της κίνησης με τις σταγόνες κατά την παρουσίαση. Η σχηματική γραμμή είναι η τελευταία χειρονομία του Γιώργου. Με χιουμοριστική διάθεση, ο Γιώργος υποδηλώνει το τέλος τρέχοντας προς την έξοδο.

Σχετικά με την διακαλλιτεχνική πρακτική ως μέσω εκπαιδευτικής και ερευνητικής διαδικασίας

Κατά τη διάρκεια του project και μετά την περάτωσή του αντλώ πολύτιμες πληροφορίες, κατέχω κάποιες απαντήσεις για τα ερωτήματα που έθεσα αλλά, κυρίως, οδηγούμαι σε εκ νέου ερωτήσεις σε σχέση με τις διαδικασίες και τις κρίσιμες αποφάσεις που κλήθηκα να πάρω.

Η ΔΠ αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο στην διαδικασία της έρευνα για τη σχέση των δύο διαφορετικών ερεθισμάτων: της εικόνας και του ήχου. Η φύση της ανοιχτής μορφής έρευνας μου έδωσε τη δυνατότητα να λειτουργήσω αυτοσχεδιαστικά σε ελεγχόμενες και μη καταστάσεις. Είχα την ελευθερία να προσαρμόσω επιμέρους στοιχεία των εκπαιδευτικών πρακτικών σύμφωνα με τις επιλογές των μαθητών σε κρίσιμα σημεία της ερευνητικής διαδικασίας, να τις κατανοήσω και να οδηγήσω τη διαδικασία σε ένα ασφαλές γι αυτούς περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές ένιωσαν οικειότητα με την ερευνητική εκπαιδευτική πρακτική της ΔΠ, μέσα στην οποία εντόπισαν τον δικό τους εαυτό και κινήθηκαν χωρίς φόβο απέναντί στο άγνωστο (γι αυτούς) αντικείμενο της έρευνας παίρνοντας ρίσκα και συμμετέχοντας ενεργά.

Μέσα από το project συνειδητοποίησα ότι ο ορισμός της McNiff (2008) για τη ΔΠ ως *εμπειρία* δεν αφορά μόνο τη περάτωση της ερευνητικής διαδικασίας αλλά σχετίζεται με το αίσθημα της συναισθηματικής και νοητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων κυρίως σε ότι αφορά την ομαλή και αβίαστη εισαγωγή των δευτέρων στην ερευνητική διαδικασία. Πιθανόν, ο ορισμός της McNiff θα μπορούσε συμπληρωθεί από τον όρο

ενσυναίσθηση³, αν υποθέσουμε ότι η ΔΠ ως εμπειρία εμπεριέχει συναίσθημα. Φαίνεται ότι, η ενσυναίσθηση στη ΔΠ βρίσκει την πρακτική της υπόσταση σε αυτό που ο Pelias (2004) χαρακτηρίζει ως «κρίσιμες καταστάσεις» αναφερόμενος στην επαγρύπνηση που απαιτεί η ΔΠ από τον ερευνητή απέναντι σε κρίσιμες καταστάσεις.

Κατά τη διάρκεια του project σημαντική θέση κατείχαν οι αυτοσχεδιαστικές διαδικασίες, τόσο ως κομμάτι της διαδικασίας όσο και σαν μουσική πρακτική. Έτσι, σε αρκετά σημεία κλήθηκα να πάρω την απόφαση να αυτοσχεδιάσω πάνω στο περιεχόμενο μιας ερευνητικής δράσης (π.χ. ροή της ηχοϊστορίας με σκοπό την παρουσίαση των χειρονομιών του soundpainting, κινησιολογική παρουσίαση των εσωτερικών εικόνων που δημιουργήσαν οι ηχητικές πηγές) αλλά και στη δομή της ίδιας της ΔΠ (π.χ. η ύπαρξη διαλογικών διαδικασιών δεν αποτελούσε μέρος του project, το project είχε σχεδιαστεί να περιλαμβάνει πέντε μέρη, όμως ο Γιώργος δήλωσε το τέλος του project πηγαίνοντας προς την έξοδο). Η ΔΠ επιτρέπει τις αυτοσχεδιαστικές δράσεις λόγω της θεώρησης ότι η διαδικασία (εκπαιδευτική και ερευνητική) αποτελεί μια καλλιτεχνική πραγμάτωση (Sullivan, 2000). Με βάση τα παραπάνω γεγονότα, η έννοια του αυτοσχεδιασμού από τη μεριά του εκπαιδευτικού πραγματώνεται μέσω διαδικασιών που επιτρέπουν την ύπαρξή του. Η άποψη του Baily (1980) ότι ο αυτοσχεδιασμός αποτρέπεται από τα εκπαιδευτικά συστήματα ταιριάζει απόλυτα σε εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες αναθέτουν ρόλους μεταξύ του εκπαιδευτικού συνόλου (π.χ. δάσκαλος-μαθητής) . Με τη σειρά τους, αυτοί οι ρόλοι δημιουργούν το δίπολο πομπού-δέκτη, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να μεταφέρει αυτούσια τη γνώση του στους μαθητές μέσω παρωχημένων εκπαιδευτικών διαδικασιών. Με αυτό τον τρόπο, η έννοια του εκπαιδευτικού-καλλιτέχνη απορρίπτεται και ο εκπαιδευτικό υποβιβάζει το ρόλο της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας μέσα στην εκπαιδευτική

³ Εδώ, η *ένσυναίσθηση (empathy)* ορίζεται ως η βιωματική διαδικασία της εσωτερίκευσης των συναισθημάτων του άλλου από το άτομο (Vischer, εκδ. 1994).

διαδικασία (Fink-Jensen, 2007, σελ. 53). Συνεπώς, όπως αναφέρει η Lapidaki και οι συνεργάτες της (2012, σελ.372), κρίνεται αναγκαία η χρήση παιδαγωγικών πρακτικών που βασίζονται στη δημιουργία καινούριων και μη συνηθισμένων κοινωνικών συνθηκών ώστε να απελευθερωθεί η (μουσική) δημιουργικότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Εκτός από ερευνητική διαδικασία, η ΔΠ αποτελεί ένα εν δυνάμει μουσικό εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαδικασία αφύπνισης ή απελευθέρωσης της δημιουργικότητας. Ο εκπαιδευτής δομεί το μοντέλο ανάλογα με την προσωπική του θεώρηση για την εκπαιδευτική διαδικασία και την προσωπικότητά του και με βάση τις ανάγκες του συνόλου δίνοντας νόημα στη μουσική εμπειρία ως συμμετοχική εμπειρία όπου ο καθένας μπορεί και καλείται να (συν)διαμορφώσει το προσωπικό και ομαδικό μουσικό γίνεσθαι. Ως αποτέλεσμα, η συμμετοχή του ατόμου στη διαμόρφωση της ομαδικής μουσικής ταυτότητας προϋποθέτει και, ταυτόχρονα, εκκινεί τη διαδικασία της αυτό-αναζήτησης και της λήψης αποφάσεων (Barone & Eisner, σελ. 2011). Έτσι, ο καθένας μπορεί να εκφράζεται ως άτομο, χωρίς να απαιτείται η βίαια ανάγκη για προσαρμογή του ατόμου σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο. Συμπερασματικά, η ΔΠ μπορεί να αποτελέσει ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό συμμετοχικό πρότυπο στο οποίο η δημιουργικότητα συναντάται στο γεγονός ότι είναι λιγότερο πληροφοριακή και περισσότερο παραστατική (υπό το πρίσμα της συμμετοχικότητας) (στο Kohli, 1999, σελ. 517).

Σχετικά με την οπτικοποίηση της μουσικής μέσω του soundpainting

Στο project τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε όλα τα μέρη με ενεργή συμμετοχή στις διαδικασίες. Κλήθηκαν αρχικά να ακολουθήσουν διαδοχικές διαδικασίες οπτικοποίησης του μουσικού ερεθίσματος. Κάθε μέρος του project αποτελούσε μια διαφορετική προσέγγιση των θεωρήσεων για την οπτικοποίηση. Έτσι, στο πρώτο μέρος τα παιδιά κλήθηκαν να φτιάξουν

εικόνες μέσω των μουσικών ερεθισμάτων, στο δεύτερο μέρος αναπαρήγαγαν αυτές τις εικόνες, στο τρίτο μέρος κλήθηκαν να αντιδράσουν μουσικά σε οπτικά ερεθίσματα (χειρονομίες soundpainting) και στο τελευταίο μέρος κλήθηκαν να συνθέσουν εσωτερικές μουσικές εικόνες και να τις σωματοποιήσουν.

Σημαντικό ρόλο στο project κατέχει το ερέθισμα. Όπως προαναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, το ερέθισμα αποτελεί την αρχή των αντιληπτικών λειτουργιών. Έτσι, η εικόνα και ο ήχος αποτέλεσαν ερεθίσματα ίσης σημασίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εμπειρία της οπτικοποίησης σχηματοποιείται ως :

Ήχος → μνήμη (νόηση) → ανάκληση ή δημιουργία εικόνας

Εικόνα → μνήμη (νόηση) → ανάκληση ή δημιουργία ήχου

Στο project παρατηρούμαι ότι, στην εμπειρία της οπτικοποίησης σημαντική θέση κατέχει η μνήμη ανεξάρτητα από τη φύση του ερεθίσματος ερέθισμα. Σύμφωνα με τον White (1990), ο ρόλος της μνήμης στην οπτικοποίηση είναι να ανακαλεί προηγούμενη γνώση (μνήμη), και να την παρουσιάζει με τέτοιο τρόπο που δεν δύναται να αναπαρασταθεί από την όραση και την ακοή. Έτσι, μέσω της νοητικής διαδικασίας προσδίδονται διαφορετικά χαρακτηριστικά σε καταστάσεις και πράγματα που ήδη γνωρίζουμε. Ο Owses (1999) συμπληρώνει ότι η οπτικοποίηση χρησιμοποιεί το «πνευματικό μάτι» ώστε να μεταστρέψει προηγούμενη γνώση για να δημιουργήσει καινούριες νοητικές εικόνες. Όμως, με ποιόν τρόπο εκφράζονται η οπτικοποιημένη νοητική εμπειρία;

Σύμφωνα με τον Bower (1969), η έκφραση της οπτικοποίησης συνδέεται με λεκτικές λειτουργίες. Την άποψη του Bower συμπληρώνει ο Brooks (1968) ο οποίος υποστηρίζει ότι η οπτικοποίηση συνδέεται με λεκτικές γνωστικές διαδικασίες μέσω των οποίων μεταφέρεται και αποθηκεύεται η πληροφορία. Σε αναφορά τους για τη διαδικασία του soundpainting ως μια

καλλιτεχνική γλώσσα, οι Giacco & Coquillon (2016) υπογραμμίζουν ότι σημαντικό ρόλο για τη μεταφορά του μηνύματος (εικόνας) κατέχει η της γλωσσικής της φύσης του soundpainting.

Σύμφωνα με τον Thompson (2006), το soundpainting δομείται ως γλώσσα μέσω της οποίας ο soundpainter επικοινωνεί την προϋπάρχουσα μουσική σκέψη. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη την άποψη του White (1990) ότι η οπτικοποίηση αποτελεί διαδικασία δόμησης σκέψεων, η μουσική σκέψη στην οποία αναφέρεται ο Thompson στο soundpainting επιβάλλεται να προϋπάρχει.

Συνεπώς, η διαδικασία του soundpainting δεν αποτελεί η ίδια εμπειρία οπτικοποίησης, αλλά μια μέθοδο εξωτερίκευσης της μουσικής εικόνας. Όμως, πως δομείται η προϋπάρχουσα εικόνα; Η διαφορετικά, πώς προκύπτει η οπτικοποίηση στο soundpainting;

Ο ίδιος ο δημιουργός του soundpainting, Thompson (2006), ορίζει το soundpainting ως τη σωματοποίηση της μουσικής σκέψης μέσω των χειρονομιών. Σύμφωνα με τον Sonesson (στο Faria, 2016), η ανάλυση ενός φαινομένου το οποίο δομείται βάσει χειρονομιών απαιτεί το διαχωρισμό των διαδικασιών των οποίων εμπλέκονται στο φαινόμενο. Έτσι, η ανάλυση του της πράξης του soundpainting απαιτεί τον διαχωρισμό σε διαφορετικές νοητικές διαδικασίες:

1. Η δόμηση της μουσικής σκέψης του soundpainter
2. Η μεταφορά της νοητική εικόνα στο σώμα από τον soundpainter
3. Η πρόσληψη των χειρονομιών από το σύνολο που απευθύνεται ο soundpainter
4. Στη μουσική απόδοση την μουσικής σκέψης του soundpainter από το μουσικό σύνολο

Στην παραπάνω γραμμική σειρά διαδικασιών παρατηρούμε ο soundpainter μεταφέρει νοήματα που είναι ήδη γνωστά στο μουσικό σύνολο. Άρα, προϋποθέτει τη προηγούμενη γνώση του περιεχομένου των χειρονομιών. Έτσι, η πράξη soundpainting απαιτεί προηγουμένως την συμβολοποίηση των χειρονομιών χρησιμοποιώντας το λεκτικό γνωστικό πεδίο, καθώς όπως αναφέρει η Coskner (2016), η διαδικασία εκπαίδευσης του soundpainting ξεκινάει από το

συντακτικό. Πριν τη χειρονομία, ο soundpainter καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις όπως, ποίος, τι, πότε, (Thompson, 2006), αρχίζοντας να δημιουργεί και να μεταστρέφει την εξωτερική εικόνα λέξεις και να μεταστρέφει τον περιβάλλον χώρο. Όμως, ο White (1990) ορίζει την οπτικοποίηση ως διαδικασία μεταστροφής του περιβάλλοντος χώρου σε νέες εικόνες. Αν λάβουμε υπόψη τις πιο πρόσφατες θεωρήσεις γύρω για την οπτικοποίηση ότι συμβαίνει ως εμπειρία μέσω της νοητικής σκέψης, το soundpainting αποτελεί μια διαδικασία οπτικοποίησης, καθώς η περιβάλλουσα εικόνα του soundpainter μεταστρέφεται μέσω της δόμησης του συντακτικού της γλώσσας του soundpainting ήδη πριν την αρχή της πράξης. Συμπερασματικά, το soundpainting εμπεριέχει την έννοια της οπτικοποίησης ως γνωστική διαδικασία λόγω της δομής του ως *νοητική γλώσσα*, την οποία ορίζει ο Fodor (1975) ως μέσο για την εμπειρία της οπτικοποίησης.

Η γλώσσα του soundpainting χρησιμοποιείται ως διαδικασία δόμησης της σωματικής εικόνας μέσω των χειρονομιών. Η διαδικασία του soundpainting εμπεριέχει την εικόνα ως σωματικό γράφημα (Thompson, 2006). Φαίνεται ότι, στο soundpainting το γράφημα έχει την έννοια των εικόνων με τον τρόπο που την ορίζει η εικονική θεωρία, ως μνήμη (Faria, 2016). Για την πράξη του soundpainting είναι απαραίτητη η αναδρομή στη μνήμη και η σύνθεση των μνημονικών γνώσεων, δηλαδή των χειρονομιών του soundpainting (Faria, 2016). Ο Tagg (στο Faria, 2016) υπογραμμίζει ότι η παρουσίαση των μνημονικών εικόνων συνδέεται με το συναίσθημα, την ενσυναίσθηση και την ευαισθησία ακολουθώντας μια συνθετική διαδικασία. Ο Faria (2016) προσθέτει η αυτή η συνθετική διαδικασία αναπτύσσεται σε δύο άξονες:

1. Στην νοητική (μουσική) σύνθεση (σειρά) των χειρονομιών από τον soundpainter
2. Στην σύνθεση σωματικών χειρονομιών από τον soundpainter στην ομάδα

Όμως, η μεταφορά νοητικών καταστάσεων στο περιβάλλον μέσω του σώματος ορίζει την έννοια της σωματοποίησης (Pavlidou, 2013). Σύμφωνα με τους Niedenthal, Barsalou, Winkielman, Krauth-Gruber & Ric (στο Pavlidou, 2013):

η σωματοποίηση αναφέρεται τόσο στις *καθ'αυτές σωματικές καταστάσεις (actual bodily states)* όσο και σε προσομοιώσεις των εμπειριών στο *σύστημα συγκεκριμένων λειτουργιών (modality-specific system)* του εγκεφάλου, που [περιλαμβάνει το αισθητηριακό, το κινητικό και το ενδοσκοπικό σύστημα και άρα] είναι υπεύθυνο για την αντίληψη, τη δράση και την ενδοσκόπηση [συναίσθημα, κίνητρα, γνωστικότητα] (σελ.184).

Το soundpainting ως μέθοδος νοητικής και σωματικής σύνθεσης ιδεών πραγματώνει την οπτικοποίηση μέσω της χρήση του σώματος. Με βάση τη θεώρηση του των Niedenthal et al. (στο Pavlidou, 2013), η οπτικοποίηση στο soundpainting πραγματώνεται μέσω της σωματοποίησης.

Συμπερασματικά, το soundpainting αποτελεί εμπειρία οπτικοποίησης η οποία ξεκινάει από το συντακτικό στη νόηση, συμπληρώνεται από τις χειρονομίες μέσω του σώματος ώστε να μεταφέρει τη μουσική εικόνα/αποτύπωμα του soundpainter. Η χρήση της μουσικής του σώματος και της εικόνας το ορίζει ως διακαλλιτεχνικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Soundpainting: μια διακαλλιτεχνική πρόταση στη μουσική εκπαίδευση

Το soundpainting βιώνεται ως εμπειρία οπτικοποίησης. Η εμπειρία λαμβάνει χώρα μέσω συνδυετικών διαδικασιών που δομούνται ταυτόχρονα. Ο soundpainter καλείται να συνθέσει, να οργανώσει και να σωματοποιήσει τις νοητικές μουσικές εικόνες ακολουθώντας το διδακτικό μοντέλο του Giacco για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του soundpainting (στο Giacco & Coquillon, 2016). Όμως, σύμφωνα με τον ίδιο (Giacco & Coquillon, 2016) η εκπαιδευτική υπόσταση του soundpainting βρίσκεται στο γεγονός ότι οι τρεις διαδικασίες συμβαίνουν ταυτόχρονα ορίζοντας το soundpainting δημιουργική καλλιτεχνική διαδικασία. Έτσι, το soundpainting στην εκπαίδευση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εργαλείο καλλιτεχνικής έκφρασης και όχι ως καθαυτό εκπαιδευτική διαδικασία (Faria, 2016).

Η δημιουργικότητα στο soundpainting απορρέει από τη φιλοσοφία του. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η φιλοσοφία του soundpainting υποστηρίζει την έλλειψη του λάθους (Coskuner, 2016). Σύμφωνα με την Coskuner (2016), το soundpainting ξεφεύγει από θεωρήσεις που υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα αναπτύσσεται στο δίπολο πρόβλημα-λύση. Αντίθετα, αποτελεί μια διαδικασία δημιουργικής σκέψης η οποία αντιμετωπίζει με ευαισθησία το πρόβλημα και το μετατρέπει σε καινούριο εκπαιδευτικό υλικό. Έτσι, στο soundpainting το λάθος αντιμετωπίζεται ως νέα ιδέα έτοιμη προς επεξεργασία. Όσον αφορά το soundpainting ως δημιουργική διαδικασία, ο Usca (στο Coskuner, 2016) δηλώνει ότι πραγματοποιείται μέσω της μουσικής σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού. Συμπληρωματικά, ο Coskuner (2016) αναγνωρίζει ότι ο συνδυασμός της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού ως ταυτόχρονες διαδικασίες του

soundpainting ενισχύουν τη μουσική δημιουργικότητα στην εκπαίδευση καθώς αποτελούν μέσω έκφρασης της μουσικής ταυτότητας του μαθητή.

Η έλλειψη του λάθους στο soundpainting το ορίζει ως ανοιχτή εκπαιδευτική διαδικασία (Giacco & Coquillon, 2016), μέσα στην οποία αναπτύσσονται νέες ιδέες ως πειραματικές διαδικασίες (Coskuner, 2016). Σύμφωνα με τον Bilen (στο Coskuner, 2016), οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους. Βασικός στόχος των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων είναι να σπάσουν τα ταμπού μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών με βιωματικά και εμπειρικές δραστηριότητες (Bilen στο Coskuner). Σύμφωνα με τον Baris (στο Coskuner, 2016), το soundpainting αποτελεί μουσική εκπαιδευτική διαδικασία η οποία εμπεριέχει προσανατολισμένη γνώση. Μέσω της δομής του ο μαθητής είναι καλείται να χρησιμοποιήσει, να αναλύσει και να συνθέσει τη δική του μουσική ταυτότητα (Baris στο Coskuner, 2016). Η διαδικασία του soundpainting βιώνεται από τον μαθητή ως μια σειρά αποφάσεων που καλείται να πάρει διαμορφώνοντας, έτσι, τη μουσική του ταυτότητα. Οι αποφάσεις αυτές οδηγούν στην ανακάλυψη τόσο του εαυτού του όσο και του περιβάλλοντα κόσμου καθώς το soundpainting αποτελεί μια συμμετοχική διαδικασία (Thompson, 2006). Η επικοινωνία του μαθητή μέσα στην ομάδα έχει ως αποτέλεσμα την συνδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου με τους συμμετέχοντες. Έτσι, η μουσική εκπαίδευση προσανατολίζεται στην μουσική ενσυναίσθηση και σε αυτό που ο Coskuner (2016) ορίζει ως «ισότιμη εκπαίδευση».

Επίλογος

Το ερευνητικό project Soundpainting: Μια διακαλλιτεχνική πρακτική οπτικοποίησης στη μουσική εκπαίδευση αποτέλεσε σημαντική εμπειρία. Είχα την ευκαιρία να παίξω μουσική, να αναζητήσω απαντήσεις αλλά, κυρίως, να δημιουργήσω νέες ερωτήσεις. Μέσα από τη διαδικασία του soundpainting είχα τη μοναδική εμπειρία να μοιραστώ τις δικές μου μουσικές εικόνες με τα παιδιά, να ακούσω τις δικές τους και μαζί να οδηγηθούμε σε νέες περιπέτειες. Το μέσον για όλα αυτά αποτέλεσε η ΔΠ η οποία μας έδωσε την επιλογή να κινηθούμε ελεύθερα, να βιώσουμε εμπειρίες και να δημιουργήσουμε μέσα στο ελευθεριακό πλαίσιο που ορίζει. Η πραγμάτωση της μουσική εκπαίδευση αποτελεί εμπειρία συμμετοχική κατά την οποία δεν υπάρχουν σχέσεις εξουσίας. Ο δάσκαλος γίνεται κοινωνός και δέκτης της μουσικής εμπειρίας ισότιμα απέναντι στους μαθητές και με αυτό τον τρόπο βιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία ως καλλιτεχνική πραγμάτωση και *οριακή γνώση (at-risk learning)*. Έτσι, είναι αναγκαίο να αναζητήσουμε εκπαιδευτικές φόρμες οι οποίες «χωράνε» ελευθεριακές καλλιτεχνικές εκπαιδευτικές διαδικασίες.

for there is nothing either good or bad, but thinking makes it so

(Hamlet, Act II, Scene II)

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baars, B. J. (1996). When are images conscious? The curious disconnection between imagery and consciousness in the scientific literature. *Consciousness and Cognition*, 5, 261–264.
- Barone, T. & Eisner, E. W., (2012). *Arts based research*. Los Angeles: Sage Publication.
- Bowman, W. D. (2004). Cognition and the Body: Perspectives from Music Education. In L. Bresler (Ed.). *Knowing Bodies, Moving Minds: Toward Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Breazeal, C., Gray, J. & Berlin, M. (2009). An embodied cognition approach to mindreading skills for socially intelligent robots. *International Journal of Robotics Research*, 28, 65-680.
- Bunder, D. van & Vijver, G. van de. (2005). Phenomenology and Psychoanalysis on the Mirror Stage: Different Metaphysical Backgrounds on Body Image and Body Schema. In H. de Preester, & V. Knockaert (Eds.). *Body Image and Body Schema: Interdisciplinary Perspectives on the Body*, 253-271. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chambers, D. (1993). Images are both depictive and descriptive. In B. Roskos-Ewoldsen, M. J. Intons-Peterson, & R. E. Anderson (Eds.), *Imagery, creativity and discovery: A cognitive perspective*, 77–97. Amsterdam: Elsevier.
- Coskuner, S. (2016). A new approach in music education improving creativity: Soundpainting. *Participatory Education Research* , 3, 152-160.
- Custodero, L. A. (2005). The resonant legacy of childhood's creative aesthetic. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(2), 36-57.

- Faria, B. (2016). *Exercising musicianship anew through soundpainting: Speaking music through sound*. [unpublished doctoral dissertation]. Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, Lund University. Sweden .
- Farley, A. M. (1974). VIPS: A visual imagery perception system. [unpublished doctoral].Carnegie-Mellon University, Pittsburgh.
- Fechner, Gustav Theodor (1966) [First published .1860]. Howes, D H; Boring, E G, (eds.). Elements of psychophysics [Elemente der Psychophysik]. volume 1. Translated by Adler, H E. United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Fink-Jensen, K. (2007). Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 53-68.
- Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*.Cambridge, MA: MIT Press.
- Finke, R. A., Pinker, S. & Farah, M. J. (1989). Reinterpreting visual patterns in mental imagery. *Cognitive Science*, 13, 51–78.
- Fischman, E. G. & Haas, E. (2012). Beyond idealized citizenship education: Embodied cognition, metaphors and democracy. *Review of Research in Education*, 36, 169-196.
- Fish, Barbara J. (2015). *Art-Based Supervision: Cultivating Therapeutic Insight Trough Imagery*. New York: Routledge.
- Fodor, J. A. (1975). *The language of thought*. New York: Thomas Crowell.
- Giacco, G. & Coquillon, S. (2016). On the process of sound creation: Some models for teaching artistic creation in music using a soundpainting project in a french primary school.

- Visions of Research in Music Education*, 28. Retrieved 17/6/2017 from <http://www.rider.edu/vrme>
- Gibson, J. J. (1960). The Concept of the Stimulus in Psychology. *The American Psychologist*, 15, 694–703
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception (2nd ed.)*. London: Lawrence Erlbaum Associations publishers.
- Gregory, R. (ed), (n.d.). “stimulus”. *The Oxford Companion to the Mind*. Oxford, N.Y: Oxford University Press.
- Knowles, G. J. & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. London: 2008.
- Kohli, W. (1998). Critical education and embodied subjects: Making the postculturalturn. *Educational Theory*, 48(4), 511-519.
- Kosslyn S. M. (1980). *Image and mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions (2nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacan, J. (1978). *The four fundamental concepts of psychoanalysis*. New York: Norton

- Lapidaki, E., Groot, R. de & Stagkos, P. (2012). Communal Creativity as Sociomusical Practice. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education. Volume 2*, 371- 388. Oxford: Oxford University Press.
- Lapidaki, E. (1996). Consistency of Tempo Judgments as a Measure of Time Experience in Music Listening (Doctoral Dissertation, Northwestern University, 1996). (Dissertation Abstracts International, AAD97-14633).
- Lapidaki, E. (2007). Learning from masters of musical creativity. Shaping compositional experiences in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 93-117
- Lapidaki, E. (2000). Stability of tempo judgments in music listening. *Music Education Research*, 2(1), 25-44.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: The Guilford Press.
- Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences and eye movements in the recall of pictures. *Perception and Psychophysics*, 14.
- Matthews, G. B. (1969). Mental copies. *Philosophical Review*, 78, 53–73.
- McDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. (Eds.) (2002). *Musical Identities*. New York: Oxford University Press.
- McNiff, S. (1998). *Art Based Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Morris, P. E., & Hampson, P. J. (1983). *Imagery and consciousness*. London: Academic Press & Winston.
- Norman, J., (2002). Two visual systems and two theories of perception: An attempt to reconcile the constructivist and ecological approaches. *Behavioral and Brain sciences* 2. Retrieved 11, 2017 from <http://people.psych.cornell.edu/~jec7/pubs/norman.pdf>

- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45,255–287.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Pylyshyn, Z. W. (1991). The role of cognitive architecture in theories of cognition. In K. VanLehn (Ed.), *Architectures for intelligence*, 189–223. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rolling, J. H., Jr. (2013) *Swarm Intelligence: What Nature Teaches Us About Shaping Creative Leadership*. New York: St. Martin’s Press.
- Shepard, R. N. & Cooper, L. A. (1982). *Mental images and their transformations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sinner A., Leggo C., Irwin R. L., Gouzouasis P., & Grauer K. (2006). Arts-based educationl research dissertations: reviewing the practices of new scholars. *Canadian ornal of Education* 29 (4), 1223-1270.
- Sullivan, G. (2000). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. U.S.A: Sage publication
- Thomas, N. J. T. (1989). Experience and theory as determinants of attitudes toward mental representation: The case of Knight Dunlap and the vanishing images of J. B. Watson. *American Journal of Psychology*, 102, 395–412.
- Thomas, N. J. T. (1999a). Imagination. In C. Eliasmith (Ed.), *Dictionary of philosophy of mind*. Retrieved 11/2017 from <http://www.artsci.wustl.edu/~philos/MindDict/imagination.htm>
- Thomas, N. J. T. (1999b). Mental imagery. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved 10/2017 from <http://plato.stanford.edu/entries/mental-imagery/>

Thomas, N. J. T. (1987). *The psychology of perception, imagination and mental representation, and twentieth century philosophies of science*. [Unpublished doctoral dissertation], Leeds University, Leeds, U.K.

Thompson, W. (2006). *Soundpainting: The art of live composition, Workbook 1*. U.S.A.: Walter Thompson.

White, A.R. (1990) *The Language of Imagination*. Oxford: Blackwell.