

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ήχος, Χώρος και Αυτοσχεδιασμός:

**Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις και εναλλακτικές πρακτικές
στη μουσική εκπαίδευση**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

της φοιτήτριας

ΠΕΛΑΓΙΑΣ ΖΙΩΓΑ

ΑΕΜ: 1578

Επιβλέπουσα:

ΕΛΕΝΗ ΛΑΠΙΔΑΚΗ, Καθηγήτρια

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΛΙΣΤΑ ΕΙΚΟΝΩΝ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
1. ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ.....	6
1.1 Εισαγωγή	6
1.2 Το δημιουργικό άτομο	8
1.3 Η δημιουργική διαδικασία.....	10
1.4 Το δημιουργικό προϊόν	13
1.5 Ο δημιουργικός χώρος.....	14
1.6 Θεωρητικές προεκτάσεις για τη μουσική εκπαίδευση	15
2. ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	20
2.1 Εξελικτικές διαδικασίες του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση	20
2.2 Μουσικοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού	28
2.3 Ομαδική και συνεργατική (collaborative) δημιουργικότητα	31
3. ΔΙΑΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΗΧΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ	37
3.1 Ο ήχος και η αρχιτεκτονική του προσέγγιση: Ιάnnης Ξενάκης.....	37
3.2 Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του soundscape και των ήχων της καθημερινότητας	43
3.3 Soundwalk	48
3.4 Μουσικοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο soundscape	51
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	68
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	78

ΛΙΣΤΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. <i>Metastasis</i> : σχέδιο του Ι. Ξενάκη για τα μέτρα 309-314. Αρχείο Ξενάκη. Εθνική βιβλιοθήκη Γαλλίας (http://whitehotmagazine.com/articles/contemporary-art-pacific-designcenter/2202).....	38
Εικόνα 2. Εκθεσιακό Περίπτερο της Philips, 1958, postcard, (http://whitehotmagazine.com/articles/contemporary-art-pacific-design-center/2202)	40
Εικόνα 3. <i>Διάτοπο</i> : Σχέδιο του Ι. Ξενάκη για το κέλυφος (Solomos, 2008, σελ. 288).	41
Εικόνα 4. Έκθεση στο Bordeaux, Μάρτιος 2013, (http://www.iannisxenakis.org/fxe/actus/actu.html).....	43
Εικόνα 5. Ανταλλαγή υλικού και πληροφοριών, (Savage και Challis, 2001 σελ. 38)..	56
Εικόνα 6. Sound Symbols Emporium (Cumberland, 2001, σελ.18).....	58
Εικόνα 7. Ηχητικός Χάρτης της Veronique Flis, (McGinley, 2001, σελ.27)	60
Εικόνα 8. «Νερό που ορμά πάνω στις πέτρες», ζωγραφιά παιδιού (Dilkes και Deans, 2003, σελ. 5).....	62
Εικόνα 9. Workshop #2-3, Soundwalking in Kythera, 2016 (http://soundofkythera.tumblr.com/post/138475883308/workshop-2-sound-walking-in-kythera)	65

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά την σχέση του ήχου, του χώρου και του αυτοσχεδιασμού μέσω της μουσικής εκπαίδευσης. Αρχικά, διερευνάται η έννοια της μουσικής δημιουργικότητας μέσα από τέσσερις προοπτικές: το άτομο, τη διαδικασία, το προϊόν και τον χώρο, ενώ παρουσιάζονται θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση με στόχο την προώθηση της δημιουργικής σκέψης.

Στο επόμενο κεφάλαιο, η έρευνα επικεντρώνεται στον μουσικό αυτοσχεδιασμό όπου αναλύονται οι εξελικτικές διαδικασίες του στην μουσική εκπαίδευση και αναφέρονται οι μουσικοεκπαιδευτικές προεκτάσεις του ως ένα συνεχές μοντέλο ανάπτυξης που προάγει την ηχητική αναζήτηση, την διαφορετικότητα, την αυτονομία, την δημοκρατία και την ανακάλυψη του ατομικού ήχου.

Στο τρίτο κεφάλαιο, διερευνώνται σύγχρονες διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις του ήχου και του χώρου στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στον ήχο και στην αρχιτεκτονική προσέγγιση του συνθέτη Ιάννη Ξενάκη μέσα από τα πολυμεσικά έργα του και την χωροθέτηση του ήχου, καθώς και στον χώρο της ακουστικής οικολογίας, του περιβαλλοντικού ήχου και τις ιδέες του συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού R. Murray Schafer για τις έννοιες 'soundscape' (ηχοτοπίο) και 'soundwalk' (ηχοπερίπατος). Τέλος, αναλύεται ο εκπαιδευτικός ρόλος του ηχοτοπίου και παρατίθενται διάφορες μουσικοεκπαιδευτικές απόπειρες πάνω στον ήχο του περιβάλλοντος και στην πολιτισμική διάσταση που μπορεί να αποκτήσει στην κοινωνία.

ABSTRACT

The present study examines the relationship between sound, scape and improvisation through music education. First of all, the concept of creativity is analyzed through four perspectives: the person, the process, the product and the space, while theoretical and research approaches to creative thinking in music education in music education are presented.

In the next chapter, the study focuses on musical improvisation, the analysis of its evolutionary processes in music education and music educational implications. Improvisation is examined as a continuous developmental model that promotes sound exploration, diversity, autonomy, democracy and discovery of the personal sound.

The third chapter explores contemporary inter-artistic approaches of sound and scape in education. In particular, reference is made to the sound and the architectural approach of the composer Iannis Xenakis through his multimedia works and sound spatialization, as well as to the domain of acoustic ecology, the environmental sound and the ideas of the composer and music educator R. Murray Schafer concerning the concepts 'soundscape' and 'soundwalk'. Finally, the educational role of soundscape is discussed by means of the examination of various music educational attempts with regard to the environmental sound and its cultural dimension.

-ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ-

1. ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

1.1 Εισαγωγή

Ενδιαφέρον για την εξέλιξη της έρευνας στη μουσική εκπαίδευση και τις μεθόδους που ακολούθησαν διακεκριμένοι ερευνητές, προκαλεί η σύντομη ανασκόπηση μερικών από των πιο γνωστών μελετών που έχουν γίνει πάνω στην σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό, όπως αυτές παραθέτονται από την Tafuri (2006, σελ. 135). Ανάμεσα στις πιο γνωστές μελέτες για τις δύο δράσεις ο Webster (1992, σελ. 266) βασισμένος στη μελέτη της Swanwick και Tillman (1986) για την αλληλουχία της μουσικής ανάπτυξης: μια μελέτη για τη σύνθεση των παιδιών, προτίμησε να χρησιμοποιήσει τον όρο «δημιουργική σκέψη» για να υπογραμμίσει τη λειτουργία του μυαλού. Η Hickey (2002), επεκτείνοντας τη θεωρία του Webster διαχωρίζει τις μελέτες ανάμεσα σε αυτές που επικεντρώνονται σε τεχνικά χαρακτηριστικά και διαδικασίες και σε αυτές που επικεντρώνονται στις δημιουργικές απόψεις των συνθετικών διαδικασιών ή προϊόντων. Ο Barrett (2003) με αφορμή την άποψη του ότι η «δημιουργική» εμπειρία στην μουσική εκπαίδευση είναι από τη φύση της «συνθετική» θεωρεί πως η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός είναι σε κάθε περίπτωση μια δημιουργική διαδικασία στην οποία μπορούν να βρεθούν πολλαπλά επίπεδα δημιουργικότητας τα οποία εξαρτώνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από το αν η μουσική που παράγεται διαφέρει με την προϋπάρχουσα.

Όσον αφορά τον αυτοσχεδιασμό που αποτελεί ένα σχετικά νεότερο πεδίο

έρευνας από εκπαιδευτικής άποψης, ξεχωρίζει η μελέτη του Jeff Pressing (1984, 1988) ενώ όπως αναφέρει ο Azzara (2002, σελ. 84) δεν είναι αρκετές οι μελέτες για την διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και με φωνητική ή/και οργανική διδασκαλία, σε σχέση με τις μελέτες που έχουν γίνει για την διδασκαλία του jazz αυτοσχεδιασμού. (Tafuri, 2006, σελ. 138). Παρόλα αυτά ο αυτοσχεδιασμός είναι «ένα παράδειγμα δημιουργικότητας μέσα στο είδος του πραγματικού χρόνου» όπου δεν υπάρχει ευκαιρία ανασκόπησης και αναθεώρησης και γι' αυτό είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο «διερευνητικό» εργαλείο καθώς παρέχει άμεση, στιγμιαία πρόσβαση στην δημιουργική διαδικασία και η εκπαιδευτική του αξία έχει τονιστεί τόσο μουσικά όσο και κοινωνικά αφού εμπεριέχει συμπεριφορές συλλογικότητας και συνεργασίας (Baily, 1999; Hargreaves, 1999; Sawyer, 1999; Welch, 1999).

Ο όρος «μουσική δημιουργικότητα» είναι μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη έννοια. Είναι βέβαιο πως όλοι θεωρούνται δημιουργικοί σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και εκφράζουν την δημιουργικότητά τους με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τα ατομικά ενδιαφέροντά τους. Σε γενικές γραμμές, η δημιουργικότητα θεωρείται ως μια βασική έκφανση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζεται ως μια έννοια «ομπρέλα» που περιλαμβάνει διαφορετικές όψεις της ικανότητας, του συναισθήματος και του κινήτρου (Hargreaves, 1986, σελ. 189).

Σε μια κοινωνία συνεχώς μεταβαλλόμενη και τεχνολογικά εξελισσόμενη, η δημιουργικότητα θεωρείται απαραίτητο εργαλείο για την παραγωγή του «νέου» (Sawyer, 2006, σελ. 41). Έτσι, κύρια αποστολή μιας κοινωνίας που παράγει γνώση είναι να εκπαιδεύει με στόχο την δημιουργικότητα και την καινοτομία. Στο χώρο των τεχνών και ειδικότερα, στη μουσική και την μουσική δημιουργικότητα, στην

οποία βασίζεται η παρούσα μελέτη, βρίσκεται ίσως το πιο ευνοϊκό έδαφος έτσι ώστε να προαχθεί το δημιουργικό πνεύμα. Ποιά είναι όμως η διαδικασία της μουσικής δημιουργικότητας και πως αυτή μπορεί να κατανοηθεί και να προαχθεί από την εκπαίδευση;

Προκειμένου να κατανοηθεί η έννοια της μουσικής δημιουργικότητας η Maud Hickey και ο Peter Webster (2001, σελ. 1) προτείνουν να εξεταστεί μέσα από τέσσερις προοπτικές:

1. το άτομο,
2. την διαδικασία,
3. το προϊόν, και τον
4. τον χώρο,

Αυτές οι προοπτικές θα αποτελέσουν και τους βασικούς άξονες της παρακάτω διερεύνησης του προβλήματος της μουσικής δημιουργικότητας.

1.2 Το δημιουργικό άτομο

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους ερευνητές, ο πρώτος άξονας αναφέρεται στο *δημιουργικό άτομο*. Το δημιουργικό άτομο ξεχωρίζει μέσα από κάποια χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν την ανάληψη κινδύνων, το χιούμορ, την φαντασία, την έλξη τους προς την αμφισβήτηση, την διορατικότητα και το «ανοιχτό» μυαλό. Περιλαμβάνονται όμως και κάποια άλλα χαρακτηριστικά, ενδεχομένως αρνητικά, όπως επιφυλακτικότητα, απόσπαση προσοχής, ορμητικότητα, ακαταστασία και ανυποταξία.

Στα πλαίσια μιας καλύτερης κατανόησης της παράδοξης φύσης της δημιουργικότητας και του δημιουργικού ατόμου ο Hampden – Turner (1999, σελ.19) υποστηρίζει πως το δημιουργικό άτομο είναι με τη σειρά του ανοιχτό και κλειστό, αμφίβολο και βέβαιο, φλερτάρει με την αταξία για να δημιουργήσει μια καλύτερη τάξη. Αυτός ή αυτή, λειτουργεί διαισθητικά αλλά στη συνέχεια το ξεπερνά μέσω της λογικής για ενδελεχή αξιολόγηση. Άλλες βαθμολογήσεις του δημιουργικού ατόμου δείχνουν υψηλά ποσοστά άγχους ενώ άλλες, αναφέρουν συχνά δείγματα απελπισίας, κατάθλιψης, θυμού, θλίψης και αμφιβολίας. Ακόμη, το δημιουργικό άτομο ξεπερνά τις παραπάνω ψυχολογικές καταστάσεις πολύ πιο γρήγορα από άλλους, δείχνοντας την δύναμη του εγώ του και καταγράφοντας θετικά συναισθήματα όπως, ελπίδα, χαρά, αυτοπεποίθηση, ευτυχία και εμπιστοσύνη. Με άλλα λόγια, τα δημιουργικά άτομα ξεπερνούν πιο εύκολα ένα πλήγμα, μετατοπίζονται ευκολότερα από τη μια διάθεση στην άλλη και φαίνεται να αποσταθεροποιούνται πιο εύκολα όταν πρόκειται να επιτευχθεί μεγαλύτερη ισορροπία. Είναι, από την άποψη της ψυχικής υγείας, τόσο «άρρωστοι» όσο και «υγιείς», πιο ευάλωτοι σε ό, τι συμβαίνει γύρω τους και προπαντός πιο ικανοί στο να επιλύσουν τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν.

Επίσης ενδιαφέρουσα είναι η άποψη πως τα δημιουργικά άτομα έχουν μια προτίμηση στην πολυπλοκότητα από την απλότητα και αυτό όχι γιατί τη φοβούνται αλλά γιατί τους κεντρίζει το ενδιαφέρον, τους προβληματίζει και τους συναρπάζει (Montuori, 2003, σελ. 242). Η δημιουργικότητα καταρρίπτει δραστικά κάθε αξίωμα, παράδοση ή δεδομένο, ωθεί τα όρια μετακινώντας τα μακριά από κάθε ζώνη άνεσης. Όπως ακριβώς σχολιάζει ο Barron (Montuori, 2003, σελ. 242) :

....[Σ]την καρδιά της δημιουργικής διαδικασίας είναι η ικανότητα να καταρρίπτει το κράτος δικαίου και την κανονικότητα. Δημιουργικότητα σημαίνει ανακάτεμα των πραγμάτων, τόσο στο εσωτερικό, στους εαυτούς μας, όσο και στον κόσμο γύρω μας, και τη συνεχή αναδιοργάνωση των δύο αυτών γνωστικών σχημάτων, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στον τομέα της δραστηριότητας του κάθε δημιουργικού ατόμου.

1.3 Η δημιουργική διαδικασία

Ο δεύτερος άξονας είναι, όπως αναφέρθηκε στα πλαίσια της εξέτασης της μουσικής δημιουργικότητας από τους Hickey και Webster (2001), η *δημιουργική διαδικασία*.

Αυτή, μπορεί να ερμηνευθεί ως ο τρόπος σκέψης που ακολουθείται όταν ένα άτομο σχεδιάζει την παραγωγή ενός δημιουργικού προϊόντος. Η παραγωγή του τελικού δημιουργικού προϊόντος, σύμφωνα με τον Webster, προϋποθέτει και ξεκινά με μια ιδέα ή εφεύρεση. Άλλοι ερευνητές το ονομάζουν «έμπνευση» (*inspiration*) και συνδυάζουν την έμπνευση μαζί με τον όρο της «κοπιαστικής προσπάθειας» (*perspiration*), ως δύο από τις πιο επικρατέστερες απόψεις που εμπεριέχονται στην δημιουργική σκέψη (Hargreaves, 1986, σελ. 194). Σίγουρα, στην πορεία της διαδρομής θα πρέπει κανείς να έχει τις επιτρεπόμενες ικανότητες και το κατάλληλο περιβάλλον μέσα από το οποίο θα υποστηρίξει μια τέτοια διαδικασία.

Αν και οι τρόποι σκέψης και εργασίας διαφέρουν σημαντικά από άτομο σε άτομο, υπάρχουν σε όλους ευδιάκριτα στοιχεία υποσυνείδητης έμπνευσης αλλά και συνειδητής προσπάθειας που περιγράφουν μια διαδικασία ως δημιουργική.

Ανατρέχοντας στον Graham Wallas (1926, σελ. 102), μπορεί κανείς να αντιληφθεί πως μπορούν τα αυτά τα στοιχεία να σχηματίσουν μια θεωρία δημιουργικής διαδικασίας σε τέσσερα στάδια, την προετοιμασία (*preparation*), την επώαση (*incubation*), την διαφώτιση (*illumination*) και την επαλήθευση (*verification*), που θα

αναλυθούν παρακάτω.

Στο στάδιο της *προετοιμασίας*, το δημιουργικό άτομο ξεκινά να σκέφτεται και να συλλέγει υλικό, πληροφορίες και ιδέες για το δημιουργικό προϊόν και να προβληματίζεται για αυτό με ευέλικτο και ανοιχτό τρόπο.

Στο στάδιο της *επώασης*, που θεωρείται ως το πιο διαφωτιστικό, κυριαρχούν υποσυνείδητες διεργασίες με πιο χαρακτηριστική την φαντασία. Σε αυτό το στάδιο το δημιουργικό πρόβλημα έχει επιλυθεί και πλέον εμπεριέχει εγκεφαλική εργασία, οι ιδέες αναμιγνύονται, συνδυάζονται, οργανώνονται και αφομοιώνονται σε συνάρτηση με τα ερεθίσματα του καθενός.

Το τρίτο στάδιο, αυτό της *διαφώτισης*, θα παρατηρούσε κανείς πως είναι ένα δύσκολο στάδιο όσον αφορά την πρόβλεψη του γιατί αφορά την εμπειρία της ανακάλυψης, της ξαφνικής εμφάνισης μιας καθοριστικής ιδέας που έρχεται αιφνίδια στο μυαλό και με σιγουριά και από αποτελεί δημιουργική λύση. Αξίζει να σχολιαστεί πως η ξαφνική αυτή εμπειρία συχνά παρουσιάζεται όταν το άτομο απέχει για κάποιο μικρό χρονικό διάστημα από το δημιουργικό project με το οποίο ασχολείται.

Τέλος, κατά το τελευταίο στάδιο της *επαλήθευσης*, γίνεται η δημιουργική ενσωμάτωση όλων των ιδεών, η επεξεργασία και η σχηματοποίηση της λύσης. Αφού αρχικά επαληθευτεί η βασική ιδέα, το δημιουργικό άτομο εισέρχεται ξανά στα προηγούμενα στάδια και δουλεύει για να συνεχίσει αναθεωρώντας και ολοκληρώνοντας το τελικό προϊόν. Σε αυτό το σημείο, η ενθάρρυνση και οι προσεκτικές καθοδηγητικές προσεγγίσεις κρίνονται πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη των δημιουργικών συστατικών του ατόμου.

Οι παραπάνω αναφορές στα στάδια του Wallas έχουν υποστηριχθεί από κάποιες απόπειρες σε εμπειρικές μελέτες τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, όπως του Patrick (1935, 1937, 1955) και του Bhalé (1936) και ταυτοποιούν την ύπαρξη των παραπάνω σταδίων. Όμως, θα ήταν δύσκολο αυτό να επιβεβαιωθεί ως μια αναμφισβήτητη απόδειξη καθώς θα πρέπει να γίνει αποδεκτό πως τα στάδια εκδηλώνονται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την ιδιαίτερη προσωπικότητα του δημιουργού και το πεδίο της δημιουργικής του δραστηριότητας. Θα πρέπει λοιπόν και σε αυτή την έκφανση της δημιουργικής διαδικασίας και σκέψης να υπογραμμιστεί, να συμπεριληφθεί αλλά και να υποστηριχθεί ο παράγοντας της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου.

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση, που υπογραμμίζει την διαφορετικότητα στη μουσική δημιουργικότητα και διαδικασία, αφορά στην εξέταση των απόψεων σύγχρονων συνθετών του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα για το ρόλο του συνειδητού (conscious) και ασυνείδητου (unconscious) στη μουσική τους δημιουργία (Lapidaki, 2007, σελ. 96). Για παράδειγμα, όπως επισημαίνει η ερευνήτρια, για τον Arnold Schoenberg η συνθετική διαδικασία εμπεριέχει έμπνευση και συνειδητή εργασία πάνω στο έργο, ενώ για τον Ligeti ως βασικοί κανόνες μουσικής δημιουργικότητας λειτουργούν συμπληρωματικά, το ένστικτο και η εποικοδόμηση. Παράλληλα, ο Stockhausen, για τον οποίο η μουσική δημιουργία βρίσκεται σε μεταφυσικές και θρησκευτικές έννοιες, αναγνωρίζει πως η συνθετική διαδικασία απαιτεί τον απαραίτητο συνδυασμό «διαίσθησης» και «πνευματικής κατασκευής». Ακόμη, από τον Boulez δίνεται μεγάλη έμφαση στην φαντασία και τη νοημοσύνη, ως τους ιδρυτικούς παράγοντες δημιουργικότητας μιας συνθετικής διαδικασίας.

Χαρακτηριστικά, για την φαντασία, θεωρεί πως είναι αρκετά περίπλοκο να εξηγήσει

κανείς το ρόλο που μπορεί να παίξει το ασυνείδητο σε μια τέτοια διαδικασία, είναι «ανυπολόγιστο».

Συμπερασματικά, αυτή η προσέγγιση υποστηριζόμενη από απόψεις συνθετών-ειδικών της μουσικής δημιουργικότητας βοηθά σημαντικά στο σχηματισμό μιας «πολύχρωμης εικόνας διαφορετικότητας μέσα από προσωπικές εμπειρίες και απόψεις», που σκιαγραφεί τον προβληματισμό και την ιστορία και εξέλιξη της μουσικής δημιουργικότητας, έχοντας ως απώτερο στόχο την δημιουργική ελευθερία μέσα από μια ελεύθερη δημιουργική διαδικασία (Lapidaki, 2007, σελ. 97).

1.4 Το δημιουργικό προϊόν

Ο τρίτος άξονας της μουσικής δημιουργικότητας που προτείνουν οι Hickey και Webster (2001, σελ. 2), αναφέρεται στο *δημιουργικό προϊόν*. Ο πιο ευρέως διαδεδομένος καθορισμός του δημιουργικού προϊόντος περιγράφεται σαν κάτι «αυθεντικό», μοναδικό και «αξιόλογο» ή ευχάριστο. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί, εξαρτώνται από κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο έχει δημιουργηθεί και απευθύνεται ένα προϊόν. Δηλαδή, ένα προϊόν μπορεί να κριθεί ως δημιουργικό σε σύγκριση με το τι έχουν δημιουργήσει και άλλοι σε συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο είναι πιο ευδιάκριτο να ξεχωρίσει και να αναγνωριστεί, ένα πραγματικά δημιουργικό προϊόν και ως επί το πλείστον η παραγωγή μιας καινοτομίας.

Η αυθεντικότητα —χωρίς πρόθεση και αξία— δεν κάνει απαραίτητα ένα προϊόν δημιουργικό, χρειάζεται η ύπαρξη ενός σχεδίου, μιας πρόθεσης. Αυτή η πρόθεση, μπορεί να αναπτυχθεί και να ενθαρρυνθεί εκπαιδευτικά, προσφέροντας

ευκαιρίες αναθεώρησης και ενδυνάμωσης του γόνιμου προβληματισμού και της αμφισβήτησης. Παράλληλα, ένα μοναδικό προϊόν για να θεωρηθεί δημιουργικό κρίνεται ανάλογα με την αισθητική εμπειρία. Ο συνδυασμός των αυθεντικών ιδεών που περιέχει ένα «προϊόν» που προκαλεί ενδιαφέρον ή και ευχαρίστηση είναι ένας άλλος τρόπος για να θεωρηθεί δημιουργικό. Έχει διαπιστωθεί ότι ένα δημιουργικό «προϊόν» παράγεται με τον καλύτερο τρόπο σε καταστάσεις στις οποίες δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

1.5 Ο δημιουργικός χώρος

Ο τέταρτος άξονας της μουσικής δημιουργικότητας που εξετάζεται από τους Hickey και Webster (2001) είναι ο *δημιουργικός χώρος*, που σχετίζεται τον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης (Hallam, 2008, σελ. 85). Οι μουσικοεκπαιδευτικοί ελέγχουν κατά βάση τον δημιουργικό χώρο στο σχολείο και ειδικότερα στις αίθουσες διδασκαλίας. Ένα δημιουργικό περιβάλλον θα πρέπει να προάγει την δημιουργική σκέψη για να είναι ψυχολογικά ασφαλές και να παρέχει εφόδια, χώρο και ελευθερία για συχνή αναζήτηση, δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα ανάληψης ρίσκων που προωθεί την επιτυχία αλλά αποδέχεται και την αποτυχία. Η εκπαιδευτική διαδικασία με όλα τα μέσα που διαθέτει θα πρέπει να είναι καίρια και αποφασιστική, προσανατολισμένη στην διαρκή αναζήτηση θεωρητικών αλλά κυρίως πρακτικών εργαλείων μάθησης.

Αναλυτικότερα, ερευνητικά συμπεράσματα δείχνουν ότι η δημιουργικότητα δεν προκύπτει σε ένα «κενό αέρος». Γι' αυτό υπάρχει επιτακτική ανάγκη να

εξεταστεί σε συνδυασμό με το περιβάλλον ενός δημιουργού-μαθητή. Χρειάζεται να προβάλλεται προσεκτική καθοδήγηση για να αναπτυχθεί μια δημιουργική διεργασία, από τα πρώτα κιόλας στάδια ανάπτυξης, αλλά από τη στιγμή που καθιερώνεται ένα κίνητρο, η επικοινωνιακή κριτική σκέψη κρίνεται απαραίτητη για την ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας (Hallam, 2008, σελ. 85).

Οι μουσικοπαιδαγωγοί, σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες της μουσικής δημιουργικότητας, θεωρείται αναγκαίο να προσφέρουν ευκαιρίες, πηγές, ερεθίσματα και χρόνο για να αποκτηθούν οι κατάλληλες ικανότητες που είναι απαραίτητες για κάθε δημιουργική δράση, χωρίς να την κατηγοριοποιούν σε σχολική και εξωσχολική. Με άλλα λόγια, η τεχνογνωσία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι και καθοριστική προϋπόθεση για κάθε δημιουργική δράση (Hallam, 2008, σελ. 85).

1.6 Θεωρητικές προεκτάσεις για τη μουσική εκπαίδευση

Η κατανόηση των τεσσάρων διαφορετικών προοπτικών της δημιουργικότητας, που προαναφέρθηκαν, όπως υποστηρίζουν οι Hickey και Webster (2001), θα ήταν μια καλή αρχή ενεργοποίησης της εξέλιξης των δημιουργικών δραστηριοτήτων στην αίθουσα μουσικής διδασκαλίας. Ακόμη πιο σημαντικό όμως, θα ήταν να αξιοποιηθεί η δημιουργική σκέψη ως ένα πολυσήμαντο συστατικό της φιλοσοφίας της μουσικής διδασκαλίας, γι' αυτό και οι δύο ερευνητές προτείνουν την προσέγγιση της δημιουργικής σκέψης ως θεμελιώδη πτυχή όλης της μουσικής διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνουν τέσσερις προτάσεις που σχετίζονται: με το να

σκέφτεται κανείς «μέσα στον ήχο» (thinking in sound), με το πως λαμβάνονται οι αισθητικές αποφάσεις (aesthetic decision making), με το να συνδυάζει κανείς την ανάπτυξη δεξιοτήτων με δημιουργικές δραστηριότητες (merging skill building with creative activities) και τέλος, με την αξιολόγηση (assessment) από τους άλλους εκ μέρους του ίδιου του δημιουργού και των άλλων. Αναλυτικότερα, μια ουσιαστική πλευρά της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης σχετίζεται με το να σκέφτεται κανείς «μέσα στον ήχο», θεωρώντας το να φαντάζεται κανείς τον ήχο σαν το κλειδί για όλες τις μουσικές δραστηριότητες. Δηλαδή, σύμφωνα με τους Hickey και Webster (2001, σελ. 3) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές κάνοντας τους να φαντάζονται και να δημιουργούν διάφορους ήχους ή ηχητικές δομές τις οποίες θα τις θυμούνται και θα τις ανακαλούν μέσα στο χρόνο, καθώς αυτές εφαρμόζονται στην ακρόαση, την εκτέλεση, την σύνθεση ή τον αυτοσχεδιασμό. Ακόμη, είναι αξιοσημείωτο πως μαθαίνοντας έναν νέο τρόπο ακρόασης και έχοντας επίγνωση των ήχων γύρω τους ή των ήχων που έχουν δημιουργήσει, τα παιδιά ζούνε την μουσική εμπειρία πιο προσωπικά. Επίσης, να σημειωθεί πως αυτό το είδος μουσικής δημιουργικής σκέψης δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με δασκαλοκεντρικές δραστηριότητες, καθώς με αυτό τον τρόπο η δυνατότητα παραγωγής ενός προσωπικού μουσικού αντικειμένου, θα ήταν σπάνια.

Ζητώντας από τους μαθητές να σκέφτονται και να χειρίζονται τους ήχους με διαφορετικούς τρόπους, θα πρέπει να οδηγηθούν με φυσικό τρόπο στο να πάρουν αισθητικές αποφάσεις. Εδώ, οι δύο ερευνητές εννοούν, για παράδειγμα, το πώς μπορεί να αναπτυχθεί μια αρμονική συνοδεία σε μια καινούργια μελωδία, το πώς μπορεί να επεκταθεί ένας αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιώντας ένα μοτίβο που έχει

ακουστεί πιο νωρίς από κάποιον μαθητή κλπ. Αυτού του είδους η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι προτιμότερο να επαναλαμβάνεται πολλές φορές και να εξασκείται με την ειδική καθοδήγηση των μουσικοεκπαιδευτικών. Όπως, χαρακτηριστικά θεωρούν οι δύο ερευνητές, αφιερώνεται αρκετός χρόνος από τους μουσικούς εκπαιδευτές στο να διδάξουν το πώς να παίζουν, να ακούν και να αυτοσχεδιάζουν τα παιδιά ενώ παράλληλα υποστηρίζουν πως η προκύπτουσα γνώση για τη μουσική θα ήταν πολύ πιο δυναμική αν η διδασκαλία εστιαζόταν στο πώς να σκέφτονται μουσικά τα παιδιά, στο πώς να λαμβάνουν αισθητικές αποφάσεις και όχι στις ατελείωτες πρόβες για την πραγμάτωση κάποιου μουσικών στόχων και προϊόντων (Hickey & Webster, 2001, σελ. 4).

Για την βελτίωση της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης με την μουσική δημιουργική σκέψη ως κυρίαρχο στοιχείο της, θα ήταν δόκιμο οι εκπαιδευτικοί να δοκιμάζουν να συνδυάζουν την ανάπτυξη ικανοτήτων με την δημιουργική σκέψη. Σε αυτό το σημείο, όπως αναφέρουν οι Hickey και Webster (2001, σελ. 4), θα ήταν πιο λογικό να ενσωματωθούν οι κοινώς επονομαζόμενες «δραστηριότητες» της μουσικής δημιουργικής σκέψης στο κομμάτι της ανάπτυξης μουσικών ικανοτήτων, χωρίς απαραίτητα να απομονώνεται, όπως συνηθίζεται, η μία «δραστηριότητα» από την άλλη γιατί κάτι τέτοιο έχει αποδειχθεί πως εκτός ότι είναι αρκετά χρονοβόρο, κατακερματίζει την μουσική εμπειρία.

Όσον αφορά την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων, η οποία αποτελεί κεντρικό στόχο στην μουσική εκπαίδευση, θα ήταν αρκετά γόνιμο αν αυτή γινόταν μέσω της προσωπικής μουσικής δημιουργικότητας που περιλαμβάνει την σύνθεση, τον αυτοσχεδιασμό και την μουσική ακρόαση. Επίσης, κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας διαδικασίας η μουσική ακρόαση θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και με

στόχο την ανάπτυξη μιας βαθύτερης κατανόησης σχετικών μουσικών έργων που μπορεί να έχουν σχέση με τα έργα των παιδιών (τα «προϊόντα» της μουσικής δημιουργικότητας). Γι' αυτό το λόγο θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει πως οι δύο ερευνητές εστιάζουν περισσότερο στη διαδικασία και όχι τόσο στην ποσότητα των έργων που θα ολοκληρωθούν από τους μαθητές, πράγμα που μπορεί να προκαλέσει παρέκκλιση από τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος ενός μουσικού μαθήματος.

Η τελευταία πρόταση των ερευνητών που προκύπτει μετά από τα παραπάνω, έχει να κάνει με την αξιολόγηση των μαθητών. Σύμφωνα με την φιλοσοφία τους για τη δημιουργική σκέψη, απαιτούνται ορισμένες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση (Hickey & Webster 2001, σελ. 5). Παραδοσιακά, οι μουσικοπαιδαγωγοί χρησιμοποιούν διάφορα είδη «μέτρησης της επιτυχίας» των μαθητικών μουσικών προϊόντων όπως, συναυλίες ατομικές και ομαδικές, αλλά και γραπτές δοκιμασίες. Αυτά τα είδη, εν μέρει, λειτουργούν για την διαπίστωση του επιπέδου της γνώσης, είναι όμως δύσκολο να αποδείξουν και να διαπιστώσουν την πρόοδο ανάμεσα σε κάθε μία από τις δημιουργικές προσπάθειες που προηγήθηκαν. Ίσως ένας καλύτερος τρόπος να συλληφθεί αυτή η περίπλοκη δημιουργική προσέγγιση που παρουσιάζεται είναι μια διαδικασία αξιολόγησης, η οποία αποτελεί αντικείμενο ανακάλυψης από κοινού με την δημιουργία του προϊόντος και μέσα από διάφορα εργαλεία αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας χρησιμοποιούνται διάφορα εργαλεία αξιολόγησης για κάθε φάση της διαδικασίας. Ως εργαλεία αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν αρχεία εργασιών, τα οποία θα συμπληρώνονται από τους μαθητές και που θα προκύπτουν από δημιουργικά projects διδασκαλίας. Αυτά θα χρησιμεύουν στην

τεκμηρίωση της εξέλιξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και θα αποτελούν μέσα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους θα πρέπει βοηθητικά να επιβλέπουν την πρόοδο και να συμπεριλάβουν και τους γονείς στην διαδικασία.

Ο κάθε τρόπος αξιολόγησης που θα επιλέξει ένας μουσικοεκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει θα ήταν απαραίτητο να είναι ευέλικτος (Hickey & Webster 2001, σελ. 5). Οι δύο ερευνητές από τη μία κατανοούν πως αποτελεί πρόκληση η αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης, από την άλλη θεωρούν πως αυτή δεν είναι αδύνατη αν οι δημιουργικές δραστηριότητες εμπεριέχονται ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

2.1 Εξελικτικές διαδικασίες του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση

Η μουσική δημιουργικότητα εκφράζεται –πιο συχνά– με τη μουσική σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό αλλά και με τη μουσική εκτέλεση, την ακρόαση και την ανάλυση. Η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός είναι εν μέρει δύο παρόμοιες πρακτικές καθώς έχουν ως στόχο την παραγωγή «νέας» μουσικής, αλλά παράλληλα και διαφορετικές. Από τη μία πλευρά, η σύνθεση επιτρέπει την αναθεώρηση, δηλαδή την δυνατότητα να ανατρέξεις πίσω ή να προχωρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας (Tafuri, 2006, σελ. 138). Από την άλλη πλευρά, ο αυτοσχεδιασμός είναι μια «αυθόρμητη» δημιουργική διαδικασία που χαρακτηρίζεται ως μη αναστρέψιμη και δεν δίνει την δυνατότητα αναθεώρησης (Brophy, 2001, σελ.1). Αυτή η βασική διαφορά μεταξύ των δύο πρακτικών, φαίνεται ότι επηρεάζει όχι μόνο τη δημιουργική διαδικασία, αλλά και τα προϊόντα και τους τρόπους με τους οποίους εκφράζει κανείς την δημιουργικότητά του (βλ. παραπάνω, Hickey & Webster, 2001).

Στα πλαίσια διερεύνησης της ανάπτυξης του αυτοσχεδιασμού σε διάφορες σχολικές αίθουσες ο Brophy (2001) με αφορμή την άποψη ότι ο προσανατολισμός του παιδιού σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό διαφέρει ανάλογα με την ηλικία, αναφέρεται στον John Kratus (1995) και στην —επτά επιπέδων— θεωρία του για την αυτοσχεδιαστική ανάπτυξη, τα οποία συνοψίζονται παρακάτω. Τα τρία πρώτα επίπεδα της θεωρίας του Kratus αναφέρονται σε παιδιά νηπιαγωγείου και

δημοτικού μέχρι 9 ετών, ενώ τα υπόλοιπα σε μεγαλύτερα παιδιά δημοτικού και μέχρι 12 ετών ή και παραπάνω (Brophy, 2001, σελ.1).

Το πρώτο επίπεδο ανάπτυξης είναι η εξερεύνηση (*exploration*), η οποία χαρακτηρίζει την περίοδο κατά την οποία το παιδί φαίνεται να δημιουργεί τυχαίους ήχους κατά τη διάρκεια της αυτοσχεδιαστικής διαδικασίας.

Το δεύτερο επίπεδο ανάπτυξης δίνει έμφαση αποκλειστικά στην εξέλιξη της διαδικασίας (*process-oriented*). Εδώ, το παιδί δημιουργεί μουσική για την χαρά της δημιουργίας, χωρίς να περιορίζεται από αντιδράσεις αισθητικής φύσης εκ μέρους κάποιου ακροατηρίου.

Το τρίτο επίπεδο δίνει έμφαση στο προϊόν ή αποτέλεσμα της αυτοσχεδιαστικής διαδικασίας (*product-oriented*). Στο σημείο αυτό ο αυτοσχεδιαστής καταλαβαίνει ότι η μουσική του ακούγεται και κρίνεται από κάποιο κοινό και προσπαθεί να δημιουργήσει ένα μουσικό έργο, το οποίο να είναι αισθητικά αποδεκτό από αυτό.

Το τέταρτο επίπεδο είναι το πιο ρευστό (*fluid stage*). Σε αυτό τα παιδιά μπορούν να παίξουν αυτόματα ένα μουσικό όργανο έχοντας αποκτήσει τεχνική εξοικείωση μέσα από τις μουσικές εμπειρίες των προηγούμενων σταδίων.

Το πέμπτο επίπεδο αναφέρεται στην επίτευξη του δομημένου αυτοσχεδιασμού (*structural improvisation*). Το επίπεδο αυτό έχει επιτευχθεί όταν ο αυτοσχεδιαστής είναι ικανός να εφαρμόζει δομικά στοιχεία και τεχνικές όπως, η παραλλαγή και η ανάπτυξη μέσα στους αυτοσχεδιασμούς του.

Το έκτο επίπεδο είναι ο στιλιστικός αυτοσχεδιασμός (*stylistic improvisation*). Σε αυτό το επίπεδο, το παιδί κατέχει ένα ή και περισσότερα αυτοσχεδιαστικά στυλ,

τα οποία μπορεί να εφαρμόζει κατά τη διάρκεια της αυτοσχεδιαστικής εμπειρίας ενός συγκεκριμένου αυτοσχεδιαστικού κομματιού.

Το έβδομο επίπεδο σύμφωνα με τον Brophy (2001 σελ.1), επιτυγχάνεται πιο σπάνια και είναι ο προσωπικός αυτοσχεδιασμός (*personal improvisation*). Σε αυτό το επίπεδο, ο αυτοσχεδιαστής ξεπερνά τα υπάρχοντα στυλ αυτοσχεδιασμού και δημιουργεί ένα νέο, πρωτότυπο αυτοσχεδιαστικό στυλ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι αλλαγές σε κάθε ηλικία και με τη μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο είναι αξιόλογες αλλά ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια «πολύπλοκη συμπεριφορά» που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες πέραν της ηλικίας του αυτοσχεδιαστή (Brophy, 2001, σελ.1). Η Hallam (2008, σελ. 82), αναφέρει ότι οι αυτοσχεδιασμοί των παιδιών αντανakλούν την μουσική κουλτούρα μέσα από την οποία έχουν ανατραφεί καθώς επίσης και την μουσική εμπειρία του εκπαιδευτικού.

Ο Brophy συμφωνώντας με τη Hallam αναφέρει ότι με την σωστή προετοιμασία και καθοδήγηση του μουσικο-εκπαιδευτικού οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν τις κατάλληλες δημιουργικές αυτοσχεδιαστικές ικανότητες και εμπειρίες. Επίσης, αναφέρει πως θα ήταν συνετό, όταν ένας μουσικοεκπαιδευτικός σχεδιάζει ένα μάθημα αυτοσχεδιασμού, να εξετάσει αρχικά το επίπεδο των μαθητών όσον αφορά τη σχέση τους με το παίξιμο οργάνων (*musical performance*), την ικανότητά τους στο να παράγουν νέες μουσικές ιδέες καθώς και το επίπεδο της γενικότερης μουσικής εμπειρίας τους.

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Brophy (2001, σελ. 2), η παραγωγή νέων μουσικών ιδεών είναι καθοριστικής σημασίας για τον αυτοσχεδιασμό. Παρ' ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία έχουν εμπειρία στην «αυθόρμητη» δημιουργία μουσικής

(π.χ το να φτιάχνουν και να τραγουδούν δικά τους τραγούδια), ο μουσικοεκπαιδευτικός θα μπορούσε να ακολουθήσει μια σειρά τεσσάρων σταδίων που θα βοηθούσε στην ενθάρρυνση και ανάπτυξη αυτής της φυσικής ικανότητας. Συνοπτικά, το πρώτο στάδιο για την ανάπτυξη της μουσικής-παραγωγικής ικανότητας είναι η μίμηση (*imitation*) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές εμπειρίες που ενθαρρύνουν την άμεση μίμηση λεκτικών, μελωδικών ή ρυθμικών φράσεων. Αφού επιτευχθεί η μίμηση ξεκινά η ανάπτυξη του δεύτερου σταδίου, όπου δίνονται ορισμένες φράσεις τις οποίες οι μαθητές χρειάζεται να συμπληρώσουν (*consequence*) ώστε να ολοκληρωθεί μια μουσική ενότητα. Το τρίτο στάδιο είναι η παραλλαγή (*variation*) που στόχος είναι η δημιουργία μουσικών παραλλαγών πάνω σε μια γνωστή μελωδία ή ρυθμό και το τέταρτο στάδιο είναι η προέλευση (*originiation*) όπου σκοπός είναι η δημιουργία μιας καινούργιας μελωδίας ή ρυθμού.

Επίσης, σύμφωνα με τον Brophy, το άλλο ζήτημα που διευκολύνει την αυτοσχεδιαστική διαδικασία είναι η μουσική εμπειρία του κάθε παιδιού. Καθώς τα παιδιά αποκτούν εμπειρία μέσα στην αίθουσα μουσικής διδασκαλίας και την καθημερινότητα τους, οικοδομούν ένα «σώμα μουσικών αναφορών» που αποτελούν τα δομικά στοιχεία του αυτοσχεδιασμού. Αυτές οι μουσικές αναφορές συλλέγονται, πολλαπλασιάζονται και εξελίσσονται μέσα από την διαδικασία της ακρόασης και της μουσικής εκτέλεσης.

Επεκτείνοντας τις προτάσεις του ο Brophy (2001, σελ. 2), αναφέρει ότι ο μουσικοπαιδαγωγός έχοντας υπ' όψιν του τα παραπάνω, οδηγείται στο επόμενο «βήμα» που είναι ο καθορισμός του μέσων, του περιεχομένου και των υλικών ενός μαθήματος αυτοσχεδιασμού. Οι επιλογές του κάθε εκπαιδευτικού, όπως

επισημαίνει ο ερευνητής εξαρτώνται άμεσα από το επίπεδο δεξιοτήτων και εμπειρίας που έχουν αποκτηθεί μέσα από την προετοιμασία που προηγήθηκε.

Αναλυτικότερα, τα μουσικά μέσα και το περιεχόμενο που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της αυτοσχεδιαστικής εμπειρίας, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και το τελικό αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας. Ως μουσικά μέσα που χρησιμοποιούνται για την έκφραση ενός αυτοσχεδιασμού θεωρούνται τα μουσικά όργανα, η φωνή, η κίνηση και ο συνδυασμός τους. Ως αυτοσχεδιαστικό περιεχόμενο ενός μαθήματος αυτοσχεδιασμού θεωρούνται ορισμένες «μουσικές συνθήκες» που δίνουν νόημα και δομή στην αυτοσχεδιαστική διαδικασία, με βασικότερες την μουσική ανταπόκριση σε κάποια λεκτικά ή μουσικά στοιχεία (δηλαδή ερώτηση-απάντηση), ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός μέσα μια δοσμένη μουσική φόρμα (π.χ. ροντό, θέμα και παραλλαγές, 12-μετρη blues φράση) και ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός χωρίς κάποιο σημείο αναφοράς σε δοσμένη μουσική φόρμα (αλλά π.χ. σε μια εικόνα, ένα ποίημα, μια ιστορία και άλλα εξωμουσικά ερεθίσματα).

Σύμφωνα με τον Brophy (2001, σελ. 3), τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος είναι η αφητηρία και το κίνητρο για την επίτευξη μιας αυτοσχεδιαστικής εμπειρίας και θα μπορούσαν να αποτελούν τραγούδια, παιχνίδια, ιστορίες, ποιήματα και σύντομες ρυθμικές ή μελωδικές φράσεις. Η επιλογή και ο σχεδιασμός των υλικών θα ήταν εύλογο να προωθεί την εισαγωγή νέων εννοιών και δεξιοτήτων που θα ενδυναμώνουν την προϋπάρχουσα γνώση. Παράλληλα, θα ήταν προτιμότερο τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν να είναι όχι μόνο ελκυστικά προς τα παιδιά αλλά να προσελκύουν έμπνευση για την «αυθόρμητη» δημιουργία «νέας» μουσικής.

Ο Brophy (2001, σελ. 3) έχει διευκρινίσει ότι το επίπεδο των δεξιοτήτων των

αυτοσχεδιαστών, η εμπειρία τους αλλά και η σωστή επιλογή μέσων, περιεχομένου και υλικών από τους μουσικοπαιδαγωγούς, αποτελούν καθοριστικοί παράγοντες για τη διαδικασία της αυτοσχεδιαστικής πράξης και —αναλόγως με την ηλικία των μαθητών— προτείνει κάποιους τρόπους που θα ενθάρρυναν την εκκίνηση της αυτοσχεδιαστικής πράξης. Σύμφωνα με τον ερευνητή, από την προσχολική ηλικία και μέχρι τις πρώτες τάξεις δημοτικού, οι μαθητές ευχαριστιούνται τις μουσικές δραστηριότητες και εκφράζονται καλλιτεχνικά και μουσικά πιο αυθόρμητα και χωρίς ενδοιασμούς. Λόγω αυτού του αυθορμητισμού στην έκφραση της μουσικής δημιουργικότητάς τους και από τη στιγμή που έχουν αποκτήσει οικειότητα με ένα μουσικό όργανο, δημιουργούν μουσικές συνθέσεις που είναι μοναδικές και προσωπικές. Συμφωνώντας με τον Kratus (1995) και τους Swanwick και Tillman (1986), ο Brophy (2001, σελ. 3) υποστηρίζει πως σε αυτές τις ηλικίες οι μελωδικοί και ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί των μαθητών αποτελούνται από μικροδομές και ελάχιστη οργάνωση, γι' αυτό και προτείνει ως καλές πηγές για τις πρώτες αυτοσχεδιαστικές εμπειρίες σύντομα τραγούδια, παιχνίδια αλλά και αφήγηση ιστοριών και ποιημάτων. Ξεκινώντας με λεκτικά παιχνίδια, συνεχίζοντας με το σώμα και το body percussion και στη συνέχεια προχωρώντας στα μουσικά όργανα ο μουσικοπαιδαγωγός μπορεί να μορφοποιήσει σημαντικές αυτοσχεδιαστικές εμπειρίες που θα θέσουν τις βάσεις για μουσική εξέλιξη αργότερα.

Παράλληλα, ο Brophy (2001, σελ. 4) υποστηρίζει πως για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, η μίμηση και η μουσική ανταπόκριση σε μια μελωδία αποτελούν δράσεις-κλειδιά για την εξέλιξη του αυτοσχεδιασμού. Εδώ, ο μουσικοεκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει παιχνίδια ερώτησης-απάντησης με τους μαθητές μέσω ρυθμικών, μελωδικών σχημάτων με τη χρήση του σώματος και διαφόρων μουσικών οργάνων.

Επιπλέον, ο Brophy, συμφωνώντας με τον John Flohr, αναφέρει την έννοια του «προγραμματικού αυτοσχεδιασμού» ως βασικού εργαλείου για την ενθάρρυνση της μουσικής έκφρασης και της μουσικής ανταπόκρισης σε λέξεις και λεκτικές φράσεις υπό την έννοια της «προσποίησης» (pretend). Σύμφωνα με τον προγραμματικό αυτοσχεδιασμό οι μαθητές προσπαθούν να αποδώσουν μουσικά μέσω του αυτοσχεδιασμού διάφορους ήχους ή δραστηριότητες της καθημερινότητας.

Επίσης, όσον αφορά τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού (δ' και ε' δημοτικού) ο Brophy (2001, σελ. 5) αναφέρει πως η αυτοσχεδιαστική εμπειρία περνά σε άλλο επίπεδο καθώς πλέον ο προσανατολισμός των μαθητών κατευθύνεται πιο πολύ στο μουσικό αποτέλεσμα. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια οι αυτοσχεδιαστικές μελωδίες των μαθητών να αποκτούν σε μεγάλο βαθμό διαδοχικά ρυθμικά και μελωδικά σχήματα και φράσεις που επαναλαμβάνονται, και αναπτύσσονται. Σύμφωνα με τον Brophy, (2001, σελ. 6) όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και εξελίσσονται μουσικά, τόσο επηρεάζονται όχι μόνο από τις μουσικές δεξιότητες και γνώσεις τους, αλλά και από την αντίληψή τους για το τι είναι «καλό».

Παράλληλα, η αίσθηση του ότι «κρίνονται» ή νιώθουν ευάλωτοι από την κρίση διαφόρων κοινωνικών ομάδων —γονείς, συμμαθητές, δάσκαλοι— τους ενθαρρύνει στο να καταλήξουν οι δημιουργικές προσπάθειές τους σε ένα μουσικά ευχάριστο αποτέλεσμα. Έτσι, όπως εξηγεί ο Brophy, η διαδικασία του αυτοσχεδιασμού αποκτά συγκεκριμένο πλαίσιο και περιεχόμενο που είναι απαιτητικό και ελκυστικό.

Επιπλέον, ο ερευνητής (Brophy, 2001, σελ. 6) για αυτές τις ηλικίες προτείνει την εξέλιξη των προηγούμενων τεχνικών που αναφέρθηκαν (βλ. σελ. 25) με στόχο την δημιουργία μουσικών αυτοσχεδιασμών περισσότερο οργανωμένων και βασισμένων

σε διάφορες μουσικές φόρμες, όπως το rondo, με την προϋπόθεση πως σε κάθε εναλλασσόμενο μέρος του θα δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να αυτοσχεδιάζουν ελεύθερα.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν ενδιαφέρον να αναφερθεί η άποψη του Sawyer (2007) για τη δομή και τη δημιουργικότητα στον αυτοσχεδιασμό μέσα από την έρευνα της για τον αυτοσχεδιασμό σε μουσικές και θεατρικές ομάδες. Ο Sawyer (2007, σελ. 53) καθιστά σαφές πως οι αυτοσχεδιαστές δεν παίζουν απλά ό, τι αισθάνονται σε πλήρη απουσία της δομής. Υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό κοινόχρηστης γνώσης που επιτρέπει στον αυτοσχεδιασμό να προχωρά. Για παράδειγμα, στην τζαζ ο κάθε μουσικός και κάθε σύνολο πρέπει να ισορροπούν δύο ανταγωνιστικές τάσεις την προσδοκία της δημιουργικότητας και της έμπνευσης και την ανάγκη να παραμείνουν μέσα σε αυτές τις δομές. Ο Berliner (1994, σελ. 417) περιέγραψε αυτές τις δύο τάσεις σχετικά με δύο ανταγωνιστικών κοινωνικών συμβάσεων: πρώτον, ότι η τζαζ είναι δημοκρατική μουσική και όλοι οι μουσικοί θα έπρεπε να έχουν την ελευθερία να εκφράσουν τον εαυτό τους και δεύτερον ότι οι εκτελεστές είναι αμοιβαία αλληλοεξαρτώμενοι και θα έπρεπε να περιορίζουν την ατομική τους ελευθερία για το καλό της ομάδας. Ο Becker (2000, σελ. 175) περιέγραψε αυτές τις προσδοκίες ως την «δεοντολογία» (etiquette) του αυτοσχεδιασμού, σχεδιάζοντας έτσι μια αναλογία με τους άτυπους και αυτονόητους κανόνες μιας καλής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Με άλλα λόγια, όπως παρατηρεί ο Brophy, η κατάλληλη δόμηση και αποδόμηση τεχνικών αυτοσχεδιασμού εκ μέρους του μουσικοεκπαιδευτικού μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στο να αποκτήσουν μεγάλη αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία και μουσικό ενδιαφέρον στον αυτοσχεδιασμό τους.

2.2 Μουσικοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού

‘May the spirit of freedom embraced by the art of improvisation change the world from one that confines to one that offers choices’

(Oliveros, 2004, σελ.70)

Η Maud Hickey σε σχετικό άρθρο της για το αν ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να διδαχθεί, εξετάζει τις ιστορικές προσεγγίσεις του Jeff Pressing για τον αυτοσχεδιασμό στη μουσική εκπαίδευση ως ένα συνεχές μοντέλο εκπαίδευσης, εξελισσόμενο από την πιο δομημένη του μορφή προς την πιο ελεύθερη, καθώς επίσης και την σύντομη ιστορία του αυτοσχεδιασμού στην μουσική εκπαίδευση της Αμερικής κατά τον 20^ο αιώνα. Θεωρώντας ως δεδομένο ότι όλο και περισσότερες έρευνες αποφαινόνται πως χρειάζεται περισσότερος «ελεύθερος» αυτοσχεδιασμός στα σχολεία, η Hickey (2009, σελ. 285) μέσω αναφορών στους Borgo (2005) και Lewis (2000), προσπαθεί να διασαφηνίσει την λειτουργία του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού ως σύνθεση σε πραγματικό χρόνο (real-time) που στηρίζει και προάγει σε πρωτεύων βαθμό την αυτό-ανακάλυψη και την μάθηση μέσω άτυπων μεθόδων διδασκαλίας (Green, 2008).

Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός, το πιο «ανοιχτό» είδος αυτοσχεδιασμού, μέσω της δημιουργικότητας και έκφρασης της ατομικότητας γίνεται «ένας τρόπος του να βρίσκεις μουσική για εσένα και από εσένα, γίνεται ανακάλυψη και όχι μίμηση» (Abramson, 1980, σελ. 62). Η Hickey αναφέροντας σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας του αυτοσχεδιασμού από το 1970 και μετά αφού εισήχθη στο διδακτικό πρόγραμμα των σχολείων της Αμερικής (MENC, 1974, 1996) καταλήγει πως οι περισσότερες έχουν τρία κοινά σημεία επαφής:

- 1) ότι υπάρχει στόχος για ένα τελικό αυτοσχεδιαστικό προϊόν που βεβαιώνει

κάποια τονική ή ρυθμική «επιτυχία»,

2) πως στους μαθητές δίνονται πολύ περιορισμένες επιλογές,

3) ότι ο στόχος για το αυτοσχεδιαστικό «προϊόν» καθοδηγείται και περιγράφεται αναλυτικά και αποκλειστικά από τον δάσκαλο.

Έτσι, συμπεραίνει πως ο «σχολικός» αυτοσχεδιασμός είναι σε μεγάλο βαθμό διαφορετικός από τον «πραγματικό» αυτοσχεδιασμό έξω από το σχολείο, και ακόμα περισσότερο από τις πρακτικές της ελεύθερης τζαζ (free jazz) και του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού.

Στα πλαίσια της εύρεσης μιας ισορροπίας στη διαπαιδαγώγηση φαίνεται πως οι όποιες προσπάθειες στο να διδαχθούν από τον δάσκαλο στον μαθητή οι απαραίτητες δεξιότητες, θα ήταν καλό «να αντιπροσωπεύονται από την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση των φυσικών τάσεων του μαθητή» με προκαθορισμένο σημείο άφιξης αλλά και με απόλυτη ελευθερία για ανταπόκριση στο περιβάλλον μέσω του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού (Hickey, 2009, σελ. 292).

Ο ρόλος του δασκάλου και η διαχείριση του μαθήματος κρίνονται ως οι πρωταρχικοί παράγοντες στο να δημιουργηθεί το κατάλληλο έδαφος για ανεξάρτητη, αυτόνομη και δημιουργική «ηχητική» αναζήτηση. Συμφωνώντας με τον Eisner (2002), η Hickey (2009, σελ. 292) αναφέρει πως η πρόκληση εδώ δεν είναι η εξ' ολοκλήρου απενεργοποίηση του εκπαιδευτικού αλλά το να δρα με τρόπους που προωθούν τον τρόπο σκέψης του μαθητή.

Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός είναι μια ελεύθερη για όλους προσέγγιση, όπου δεν θέτονται παγίως κανόνες, καθοδηγείται από τον δάσκαλο αλλά έχει σαν κεντρικό πρωταγωνιστή τον μαθητή. Σύμφωνα με την Hickey (2009, σελ.294) απαιτεί παράλληλα, «προσεκτική και ευαίσθητη προς το περιβάλλον ακρόαση και

σε όλους αυτούς που συμμετέχουν» και δεν υπάρχει σωστό και λάθος για να το καταφέρει κανείς, αφού η διαδικασία απαιτεί περισσότερη προσοχή από το ηχητικό αποτέλεσμα. Είναι μια εμπειρία διερεύνησης, που βιώνεται, γι' αυτό και «δεν μπορεί να διδαχθεί» με την παραδοσιακή έννοια.

Ο Derek Bailey (1992, σελ. 83) θεωρεί την πολυμορφία ή γενικά την *διαφορετικότητα* (*diversity*) ως το σταθερό χαρακτηριστικό του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού και συνεχίζει λέγοντας πως:

«Δεν έχει στιλιστική ή ιδιωματική δέσμευση. Δεν έχει προδιαγεγραμμένο ήχο. Τα χαρακτηριστικά της αυτοσχεδιαζόμενης μουσικής εγκαθιδρύονται μόνο από την ηχητική-μουσική ταυτότητα του ατόμου ή των ατόμων που παίζουν» (1992, σελ. 83).

Η ελευθερία επιλογής, η ακρόαση και η αυτονομία είναι οι κεντρικοί πόλοι της διαδικασίας καθώς το παιδί θα μάθει ως αποτέλεσμα της ελευθερίας που του έχει δοθεί (Green, 2008, σελ. 152). Αξίζει να σημειωθεί, πως η Hickey (2009, σελ. 294) ως εκπαιδευτικά παραδείγματα προτείνει τα κείμενα και το έργο των R. Murray Schafer (1986), John Paynter (1992) και Pauline Oliveros (2005), που προσφέρουν ασκήσεις και τεχνικές για δημιουργικό και ελεύθερο αυτοσχεδιασμό στις αίθουσες μουσικής διδασκαλίας για παιδιά όλων των ηλικιών.

Στα πλαίσια μιας δημιουργικής ηχητικής εξερεύνησης και αντενέργειας με το περιβάλλον, και δεδομένου ότι αυτή η δραστηριότητα δεν διενεργείται για κάποιο αντάλλαγμα αλλά αποκλειστικά για την ευχαρίστηση του ατόμου που την ασκεί, θα ήταν αναπόφευκτο να μην αναδιαμορφώνονται συνεχώς οι καθιερωμένοι ρόλοι συνθέτη, κοινού και performer (Attali, 1985/2006, σελ.135). Ο τελευταίος, έχοντας εφεύρει την αυθεντική δημιουργία του μουσικού του υλικού και έχοντας οργανώσει

αυτόνομα το ηχητικό του λεξιλόγιο, οδηγείται πλέον στην πορεία ανακάλυψης «του δικού του ατομικού ήχου» (*one's own sound*) (Lewis, 2000, σελ. 83).

2.3 Ομαδική και συνεργατική (collaborative) δημιουργικότητα

Σύγχρονες μελέτες για το φαινόμενο της δημιουργικότητας αναφέρονται σε «πολλαπλές δημιουργικότητες» (Burnard & Dragovic, 2014, σελ. 2). Αυτές οι «πολλαπλές δημιουργικότητες» είναι μεταξύ άλλων, η ατομική δημιουργικότητα (Sefton-Green & Bresler, 2001), η συλλογική δημιουργικότητα (Vygotsky, 1978), η ομαδική και συνεργατική δημιουργικότητα (Littleton & Mercer, 2012; Lapidaki, 2014) και η κοινοτική δημιουργικότητα (Lapidaki, de Groot, & Stagkos, 2012; Lapidaki, in press).

Έχει παρατηρηθεί πως οι «πολλαπλές δημιουργικότητες μπορούν να συγκροτηθούν ως πρακτικές μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο δράσης (Csikszentmihalyi, 1999, σελ. 357). Έτσι, η μουσική δημιουργικότητα στις διάφορες μορφές και δράσεις της αποτελεί το αρχικό σημείο που προϋποθέτει και ενθαρρύνει την συνεργασία μιας ομάδας, προάγοντας έτσι την θεώρηση της ως κοινωνική πρακτική. Όπως εισηγείται ο Sawyer (2003, σελ. 67) κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μιας ομάδας, η έννοια της ιδιοκτησίας του αποτελέσματος διανέμεται και αποδίδεται σε όλη την ομάδα, αλλά και έμμεσα στο κάθε άτομο, το οποίο παρέχει μια σειρά από δημιουργικές επιλογές, μέσα σε ένα ανοιχτό και προσανατολισμένο στην δυνατότητα κλίμα, την δημιουργική αμφισβήτηση και την αυτό-διαμόρφωση.

Στην μελέτη των Burnard & Dragovic (2014) παρατηρήθηκε πως η συνεργατική δημιουργικότητα (collaborative) μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών με στόχο την δημιουργική εκμάθηση μουσικής απέδειξε μεταξύ άλλων και τη βελτίωση της ευημερίας και ευεξίας των ατόμων κατά την ενασχόληση τους με διάφορες μουσικές δραστηριότητες στα πλαίσια ενός μουσικού συνόλου.

Πιο συγκεκριμένα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να αποδείξουν την πιθανότητα ή το αίσθημα της ευεξίας και τα αποτελέσματα της δημιουργικής μάθησης επικεντρώθηκαν, όπως διαπιστώθηκε, στην σωματοποίηση και στον αυτοσχεδιασμό, όχι απαραίτητα μουσικό αυτοσχεδιασμό αλλά τη γενικότερη διάθεση για παιχνίδι. Παράλληλα, αποτελεσματική υπήρξε και η μέθοδος της ενθάρρυνσης —από πλευράς των μουσικοπαιδαγωγών— σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και μέσω των υποστηρικτικών απόψεών τους στη διάρκεια της διαδικασίας. Όπως αναφέρουν οι Burnard & Dragovic (2014, σελ. 5), η ενασχόληση των μαθητών με τον αυτοσχεδιασμό αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο στην διαδικασία της μάθησης λόγω του πειραματισμού πέρα από το αναμενόμενο, το προετοιμασμένο και το προδιαγεγραμμένο ακουστικό αποτέλεσμα. Επίσης, ως εργαλείο χαρακτηρίζεται από το στοιχείο του «αγνώστου» και από την έλλειψη οποιοδήποτε προκαθορισμένου τελικού προϊόντος, με βασικό προσανατολισμό της διαδικασίας στη «ροή» (flow) και την ενεργή συμμετοχή όλων σε αυτή την συλλογική προσπάθεια (Burnard & Dragovic, 2014, σελ. 7).

Αυτή η συλλογική προσπάθεια των μαθητών οδήγησε στο αποτέλεσμα της συν-δημιουργίας καινοτομιών μέσω της αυτοσχεδιαστικής εμπειρίας και της συνεργασίας που αποτελεί μια βασική έννοια της δημιουργικότητας. Η συνεργασία αυτή, σύμφωνα με τις ερευνήτριες (Burnard & Dragovic, 2014, σελ. 9), προωθήθηκε

με την καθοδηγητική και ενθαρρυντική στάση του μουσικοεκπαιδευτικού, γεγονός που τόνωσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών και τους οδήγησε στη λήψη αποφάσεων, το οποίο με τη σειρά του είχε ως αποτέλεσμα την αίσθηση της συλλογικής ιδιοκτησίας. Συμφωνώντας με τον O'Toole (2008) οι ερευνήτριες επισημαίνουν πως όταν οι μαθητές είναι ικανοί να επιλέξουν τι και πως θα μάθουν κάτι, διεκδικούν την ανάγκη τους για αυτονομία και δημιουργικότητα.

Επιπλέον, σε ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο Kanellopoulos (2012, σελ. 18) αναφέρει πως ένας εκπαιδευτικός πολιτισμός που συνδέει το έργο του με την έννοια της αυτονομίας ενθαρρύνει την αυτό-θέσμιση πρακτικών καθώς και την δημιουργία αξιών και νοημάτων, χωρίς αναφορά σε κάποια ανώτερη αρχή ή σύστημα αξιών. Αποτελεί, επίσης, μέρος μιας μεγαλύτερης προσπάθειας για μια δημοκρατική πολιτική ως μια μορφή δημόσιας παιδαγωγικής που προσπαθεί να κάνει ορατά διάφορα εναλλακτικά μοντέλα μιας δημοκρατικής κουλτούρας.

Από την προοπτική της μουσικής εκπαίδευσης η Lucy Green (2005, σελ. 91) συνδέει την έννοια της αυτονομίας με την αίσθηση της ελευθερίας που μπορεί να αισθανθεί κάποιος που ασχολείται με τις δράσεις του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης. Όπως αναφέρει η ερευνήτρια, κατά τη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας οι μαθητές έχουν άμεση επίδραση με την ύπαρξή τους και είναι ικανοί να εμποτίσουν τη μουσική με ένα δικό τους οριοθετημένο περιεχόμενο. Το δυναμικό της ελευθερίας και της αυτονομίας αυτού του περιεχομένου έχει προκύψει από υποθέσεις και ορισμούς στους οποίους ήταν εκτεθειμένοι. Έτσι, αναγνωρίζεται η κοινωνική σημασία της μουσικής αυτονομίας και η μουσική αυτόματα περιέχει κοινωνικό περιεχόμενο και σημασία.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως θεωρώντας την μουσική εκπαίδευση ως πράξη κοινωνική που κατέχει πολυσήμαντες επιπτώσεις σε όλες τις μορφές της κοινωνικής μουσικής συμμετοχής και τις κοινότητες μάθησης, η ανάγκη για δημοκρατική προσέγγιση από πλευράς των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται κρίσιμη. Όπως διαπιστώνουν οι Burnard & Dragovic (2014, σελ. 20), ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί μια δημοκρατική προσέγγιση και γίνεται ένας καλλιτέχνης που διδάσκει, οποιοδήποτε και είναι το καλλιτεχνικό πεδίο δράσης του, θα μπορούσε να γίνει η κινητήρια δύναμη για μια συνεχώς εξελισσόμενη και μετασχηματιζόμενη κοινότητα μάθησης.

Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (2011, σελ. 119), στον αυτοσχεδιασμό, η πορεία της μουσικής πράξης δεν μπορεί να αποφασιστεί εκ των προτέρων και ως εκ τούτου, η ελευθερία φαίνεται να είναι απεριόριστη. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Kanelloroulos (2011, σελ. 120), μέσω του αυτοσχεδιασμού δημιουργείται ένας ιδιαίτερος κόσμος σε μια χρονική στιγμή όπου «η βύθιση στην εφεύρεση ηχητικών δομών και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μουσικών» απαιτεί την προσοχή τους και δημιουργεί την υποχρέωση του να είναι παρόντες. Η διαδικασία του αυτοσχεδιασμού υπαγορεύει την ανάπτυξη μιας στάσης της συνείδησης που αντιλαμβάνεται την αυτοσχεδιαζόμενη μουσική εφεύρεση ως ένα τρόπο μουσικής πρακτικής όπου η ελευθερία και η υποχρέωση συνυπάρχουν. Συμφωνώντας με τον Eddie Prevost, ο Kanelloroulos (2011, σελ. 120) αναφέρει πως όταν συνυπάρξουν οι ήχοι στην αυτοσχεδιαστική διαδικασία η απόφαση για την δημιουργία μουσικής γίνεται ο βασικός μηχανισμός διαμόρφωσης και συνδιαμόρφωσης του ήχου. «Ακούμε και είμαστε αποφασισμένοι στο να βγει ένα νόημα από αυτό που ακούγεται, αυτή είναι η στιγμή που ταξιδεύει μπροστά τη μουσική».

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός είναι «ανοιχτός» και μη αναστρέψιμος γι' αυτό και οι μουσικοί είναι «ανοιχτοί» στο μέλλον και δεν υπάρχει κάποιου είδους ασφάλεια σε αυτή τη συλλογική και «απρόβλεπτη» προσπάθεια (Lapidaki, in press). Ακόμη και αν αυτό ήταν δυνατό, δεν θα ήταν επιθυμητό καθώς ο αυτοσχεδιασμός συνεπάγεται μια συγκεκριμένη και πολύτιμη αίσθηση της ελευθερίας, που είναι ακριβώς το αποτέλεσμα αυτής της μη αντιστρεψιμότητας και της αναγνώρισης της μοναδικότητας της κάθε στιγμής κάποιου, σε συνδυασμό με την αποφασιστικότητα των μουσικών να εμβαθύνουν στην διαμόρφωση των ήχων έτσι ώστε αυτό που ακούγεται να μην συνάδει με απλή την εφαρμογή στιλιστικών προτύπων (Kanelloroulos, 2011, σελ. 121).

Ταυτόχρονα, η αυτοσχεδιαστική πράξη είναι αυτή ακριβώς η λειτουργία μιας μουσικής πρακτικής που απαιτεί δράσεις, οι οποίες δεν στοχεύουν απλά στην υλοποίηση ενός συγκεκριμένου συνόλου κανόνων. Υπό αυτή την έννοια, όπως υποστηρίζει ο Kanelloroulos (2011, σελ. 121) ο αυτοσχεδιασμός ως πρακτική προσεγγίζει την καθημερινή ζωή, όπου η πραγματική, αντιληπτική και ενεργητική παρουσία σε μια δεδομένη ηθική κατάσταση είναι απαραίτητη. Αντί απλά υποστηρίζοντας ότι ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια φυσική ανθρώπινη προδιάθεση θα έλεγε κανείς πως είναι αυτή η μορφή της μουσικής δημιουργικότητας που ενώνει την τέχνη με την ζωή γενικότερα. Είναι ένα σημείο συνάντησης τους, ή μια αναπαράσταση της καθημερινής ζωής που πραγματοποιείται μέσω της μουσικής και ειδικότερα στα πλαίσια δράσης της μουσικής φαντασίας και της συνεργατικής προσπάθειας στο επίπεδο της μουσικής σκέψης. Αλλά αυτή είναι η «συνεργατική τέχνη» μέσα στην οποία, οι μουσικοί ανακαλύπτουν ποιοι είναι και τι θα μπορούσαν να γίνουν, όχι μέσω της θεωρίας αλλά μέσω της πράξης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση του George Lewis (2007, σελ. 108) για το συνδυασμό των «δημιουργικών τεχνολογιών» και του αυτοσχεδιασμού. Ο Lewis όσον αφορά την σημασία της πρακτικής του αυτοσχεδιασμού αναφέρει πως αν κανείς αντιλαμβανόταν ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι μια σταθερή και παρούσα πρακτική της καθημερινής ζωής, η κύρια ίσως μέθοδος του νοήματος κάθε συναλλαγής σε οποιαδήποτε αλληλεπίδραση, τότε θα συμπεράνε πως είναι μια πρακτική σημαντικού ενδιαφέροντος τόσο για ανθρωπιστική όσο και για επιστημονική μελέτη. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Lewis (2007, σελ. 120), ο αυτοσχεδιασμός από πρακτική γίνεται μια φιλοδοξία προς την ελευθερία που ακόμη και αν αποτύχει, παράγει μια συνείδηση που παραβιάζει συνεχώς τα όρια και αντιστέκεται στην επιβολή τους.

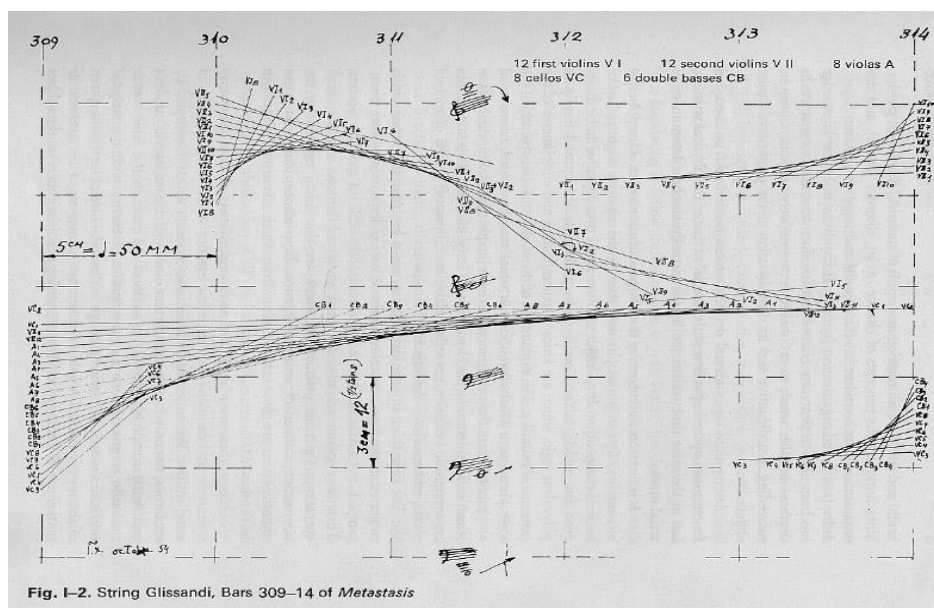
3. ΔΙΑΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΗΧΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

3.1 Ο ήχος και η αρχιτεκτονική του προσέγγιση: Ιάnnης Ξενάκης

Μια προσέγγιση της μουσικής σύνθεσης και δημιουργικότητας που δίνει έμφαση στη σχέση χώρου και ήχου είναι το έργο του Ιάnnη Ξενάκη. Στην ανάπτυξη αυτής της σχέσης χώρου και ήχου, που κάποιος θα μπορούσε να την χαρακτηρίσει και ως δημιουργία μιας μουσικής αρχιτεκτονικής, συνέβαλαν από κοινού το ενδιαφέρον του Ξενάκη για την αρχιτεκτονική και η συνεργασία του με τον γνωστό αρχιτέκτονα Le Corbusier κατά την περίοδο 1951 μέχρι 1960. Στο διάστημα αυτό, αναλαμβάνοντας αρχιτεκτονικά projects, ο Ξενάκης, εξέλιξε τις συνθετικές διαδικασίες και τις ηχητικές αναζητήσεις του που αποτέλεσαν αξιοσημείωτα στοιχεία όχι μόνο στην εξέλιξη της πρακτικής των ηχητικών εγκαταστάσεων, αλλά και της ίδιας της Sound Art (τέχνη του ήχου) (LaBelle, 2006, σελ. 183).

Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον του Ξενάκη για τη σχέση χώρου και ήχου ξεκίνησε κατά τη διάρκεια της αντιστασιακής του δράσης στις αρχές του 1940 όταν ο Ξενάκης, όπως σχολιάζει ο Brandon LaBelle (2006, σελ. 184), βρίσκεται εκτεθειμένος σε ένα ηχοτοπίο διαδηλώσεων, αντηχούμενο από πολεμικούς θορύβους και ένταση. Φώτα, διαπεραστικοί ήχοι, διαδηλώσεις, σώματα και φωνές, στρατιωτικές συγκρούσεις, μηχανές, διασκορπισμένοι ήχοι και σιωπές, ήταν κάποια από τα στοιχεία που συνέθεσαν το ηχοτοπίο της αντιστασιακής του δράσης στην Αθήνα πριν φύγει εξόριστος για τη Γαλλία (Matossian, 1986, σελ. 58).

Εξάλλου, αυτές οι ηχητικές αναμνήσεις φαίνεται ότι αποτέλεσαν τη βάση για το έργο του *Metastasis* (1953-1954) (Εικόνα 1) που στηρίζεται σε μια μεγάλη ηχητική μάζα ήχου, η οποία με τη χρήση *glissandi* διασπάται σε πολλαπλές ηχητικές μάζες που αντανακλούν κατά κάποιο τρόπο την διάσπαση της ηχητικής ροής στις διαδηλώσεις της Αθήνας (LaBelle, 2006, σελ. 184). Χαρακτηριστικά, ο



Εικόνα 1. *Metastasis*: σχέδιο του Ι.Ξενάκη για τα μέτρα 309-314. Αρχείο Ξενάκη. Εθνική βιβλιοθήκη Γαλλίας. (<http://whitehotmagazine.com/articles/contemporary-art-pacific-designcenter/2202>)

Ραρριγορούλος (2011, σελ. 61) εικάζει ότι η παραπάνω συνθετική προσέγγιση είναι μια προσπάθεια μετατροπής του οπτικού πεδίου σε ηχητικό, πράγμα που σχετίζεται με το άμεσο ενδιαφέρον του Ξενάκη για το χώρο, την οπτικοποίηση αλλά και την τοποθέτηση ή «χωροθέτηση» του ήχου (sound spatialization).

Η κατασκευή του εκθεσιακού περιπτέρου της Philips (Εικόνα 2), για την Παγκόσμια Έκθεση των Βρυξελλών το 1958, του οποίου η ανάθεση στον Ξενάκη έγινε από τον Le Corburier, αποτελεί μια άλλη σημαντική προσπάθεια του συνθέτη για την διεύρυνση της έννοιας του χωροχρόνου, την ενεργοποίηση της εφήμερης

διέγερσης του κοινού, την δημιουργία σωματικής εμπειρίας και της ψευδαίσθησης της πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η ανάδειξη των νέων ηχητικών και οπτικών τεχνολογιών και εξοπλισμού της εταιρίας Philips ήταν ο αρχικός στόχος του εκθεσιακού περιπτέρου, το οποίο ήταν ένα υπερσύγχρονο αρχιτεκτονικό δημιούργημα, που είχε τη μορφή υπερβολικού παραβολοειδούς (LaBelle, 2006, σελ. 184). Στο εσωτερικό αυτού του έργου παρουσιαζόταν ένα «θέαμα πολυμέσων» με συνολική διάρκεια οκτώ λεπτών που συνδύαζε ήχο, φως, χρώμα και ρυθμό. Στο κύριο τμήμα του έργου παιζόταν το έργο *Poème électronique* του Γάλλου συνθέτη Edgard Varèse, ενώ κατά την είσοδο και έξοδο του κοινού παιζόταν το έργο *Concret PH* του Ιάννη Ξενάκη (Ouzounian, 2007, σελ. 3). Αξίζει να σημειωθεί πως το *Concret PH* συγκαταλέγεται ανάμεσα στα πρώτα ηλεκτροακουστικά έργα του συνθέτη και περιλαμβάνει φυσικούς ήχους του περιβάλλοντος (Paparrigopoulos, 2012, σελ. 2). Παράλληλα, κατά τη διάρκεια του θεάματος παρουσιάστηκε οπτικό υλικό αποτελούμενο από κολάζ εικόνων και χρωματιστών προβολών, που προετοιμάστηκε σύμφωνα με τις οδηγίες του Le Corbusier, από τους σκηνοθέτες Jean Petit και Philippe Agnostini (Sterken, 2001, σελ. 5).

Το παραπάνω αρχιτεκτονικό δημιούργημα συνέβαλε καθοριστικά στα μελλοντικά projects του Ξενάκη, *Πολύτοπα* και *Διάτοπο*. Τα *Πολύτοπα* και το *Διάτοπο* είναι αρχιτεκτονικές ηχητικές εγκαταστάσεις που έλαβαν χώρα σε διάφορα σημεία του κόσμου προβάλλοντας μια αρχιτεκτονική ηχητικής και χωρικής εμπειρίας (LaBelle, 2006, σελ. 188). Το *Πολύτοπο* του Montreal κατασκευάστηκε για το γαλλικό εκθεσιακό περίπτερο στην Montreal EXPO. Για τον σχεδιασμό του χρησιμοποιήθηκαν 1,200 φώτα και η σύνθεση του ομώνυμου έργου *Polytore*. Μέσα σε έξι λεπτά πραγματοποιούνται 90,000 οπτικές αλλαγές διασπώντας την προσοχή

του ακροατή που «βομβαρδίζεται» από ηχητικές και οπτικές επιθέσεις, που χρησιμοποιούνται ως μέσα για την δημιουργία χώρου. Εκτός από το Montreal, άλλα Πολύτοπα έγιναν στο Μουσείο Cluny στο Παρίσι (1972), στην Περσέπολη στο Ιράν (1971) αλλά και στην Ελλάδα, στις Μυκήνες (1978). Μεγάλο ενδιαφέρον προκαλεί η συμβολική διάσταση του πολιτισμικού περιβάλλοντος για την ιστορία της



Εικόνα 2. Εκθεσιακό Περίπτερο της Philips, 1958, postcard.
(<http://whitehotmagazine.com/articles/contemporary-art-pacific-design-center/2202>)

ανθρωπότητας. Χαρακτηριστικά, ο Παπαγιωργίου (2011, σελ. 61) αναφέρει ότι τα έργα αυτά δίνουν την εντύπωση ενός «αρχαϊκού ηχοτοπίου αναδυόμενου μέσα από ερειπωμένα τοπία..».

Και ενώ για τον σχεδιασμό των Πολυτόπων, υπήρχε μια προϋπάρχουσα δομή στην οποία δημιουργήθηκε το εκάστοτε έργο, το Διάτοπο (Εικόνα 3) που δημιουργήθηκε για το Centre Pompidou στο Παρίσι το 1978, αποτέλεσε μοναδική κατασκευή που σχεδιάστηκε ειδικά για να στεγάσει ένα οπτικοακουστικό πρόγραμμα 46 λεπτών που έθετε το κοινό σε συνεχή εγρήγορση (LaBelle, 2006, σελ.

190). Η αρχιτεκτονική κατασκευή του θυμίζει τις σαρωτικές επιφάνειες και τις μορφές υπερβολικού παραβολοειδούς που χρησιμοποιήθηκαν και για το εκθεσιακό περίπτερο της Philips.

Αξίζει να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο εγχείρημα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς περιλαμβάνει τέσσερα μέσα: μουσική, αρχιτεκτονική, οπτικό θέαμα και κείμενο. Η μουσική που χρησιμοποιήθηκε ήταν το αυτόνομο έργο του



Εικόνα 3. Διάτοπο: Σχέδιο του Ι. Ξενάκη για το κέλυφος. (Solomos, 2008, σελ. 288)

Ιάνη Ξενάκη με τίτλο *Ο μύθος του Ηρόδ.* Όσον αφορά την αρχιτεκτονική του, όπως αναφέρθηκε ο Ξενάκης υιοθετεί και εξελίσσει τις μορφές του υπερβολικού παραβολοειδούς, πράγμα που πηγάζει από την ανάγκη του να απαντήσει στο «φιλοσοφικό» ερώτημα σχετικά με το «ποιά αρχιτεκτονική μορφή θα μπορούσε να αποδοθεί στις μουσικές ή οπτικές εκδηλώσεις» (Solomos, 2008, σελ. 287).

Ακόμη, η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων της εποχής φαίνεται για άλλη μια φορά με την κατασκευή του γυάλινου-διάφανου πατώματος του *Διάτοπο* αποτελούμενου από 1.600 πλάκες που αποκαλούνταν «πηγάδια φωτός» επειδή φιλτράριζαν το φως που διερχόταν από πολλές κατευθύνσεις. Σχετικά με το θέαμα,

αυτό αποτελούνταν από 4 λέιζερ και 1.600 φωτεινά φλας που περικυκλώνουν και ενεργοποιούν τον θεατή και τις αισθήσεις του (Solomos, 2008, σελ. 291,294). Ένα τελευταίο στοιχείο που αποτελούσε μέρος του *Διάτοπο* ήταν τα «προγραμματικά» κείμενα. Τα κείμενα που επέλεξε ο Ξενάκης ήταν πέντε (απόσπασμα από την Πολιτεία του Πλάτωνα, *Ποιμάνδρης* του Ερμή Τρισμέγιστου, *Σκέψεις* του Μπλεζ Πασκάλ, κείμενα του Ζαν- Πολ Ρίχτερ και ένα απόσπασμα από το επιστημονικό άρθρο του Ρόμπερτ Κίρσνερ *Σουπερνόβα σε Άλλους Γαλαξίες*) και είχαν ως κύριο σημείο αναφοράς τους το σύμπαν. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Ξενάκη για την σημασία των παραπάνω αποσπασμάτων καθώς κατά την σύλληψή του «σχηματίζουν ένα είδος χορδής αποτελούμενο από ιδέες, επιστήμες και αποκαλύψεις που κρατάει ο άνθρωπος στο διάστημα και στην αιωνιότητα του σύμπαντος» (Solomos, 2008, σελ. 301).

Οι σχέσεις ήχου και εικόνας φαίνεται πως επηρέασαν το πολυδιάστατο έργο του συνθέτη, επαναπροσδιόρισαν τον ήχο, την εικόνα και τον χώρο και ανανέωσαν τη σχέση του με τον θεατή- ακροατή. Όπως αναφέρει η Carapna (2001, σελ.24) τα *Πολύτοπα* και το *Διάτοπο* (Εικόνα 4) έθεσαν το ζήτημα της σύνθεσης των τεχνών, που όμως βασίζεται σε πολυεπίπεδη μελέτη, ενώ παράλληλα αποτέλεσαν ένα «αφηρημένο» θέαμα σε συνδυασμό με την μέγιστη υποστήριξη της σύγχρονης τεχνολογίας.



Εικόνα 4. Έκθεση στο Bordeaux, Μάρτιος 2013
(<http://www.iannis-xenakis.org/fxe/actus/actu.html>)

3.2 Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του soundscape και των ήχων της καθημερινότητας

Πριν γίνει εκτενέστερη αναφορά στους όρους soundscape και soundwalk και την αποφασιστική συστηματοποίησή τους από τον R. Murray Schafer, θα ήταν συνετό να ανατρέξει κανείς σε κάποιες ιστορικές επιρροές που αφορούν την εμπειρία της ακρόασης και της περιήγησης (walk), της δεκαετίας 1960-1970. Όπως αναφέρει ο John Leveck Drever (2009, σελ. 185) το 1966, οι συνεργάτες του John Cage , Philip Corner και Max Neuhaus, ανέπτυξαν ξεχωριστά ο καθένας «ακουστικές εξορμήσεις» στην καθημερινότητα ως ένα λογικό επόμενο βήμα, ή ίσως ως «την απόλυτη συνέπεια» του έργου 4'33'' του Cage.

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Drever, ο μουσικός Philip Corner το

καλοκαίρι του 1966 ξεκίνησε να διοργανώνει περιηγήσεις σε περιοχές της Νέας Υόρκης με μόνη οδηγία τη φράση «απλά ακούστε προσεχτικά τους ήχους όπως αυτοί δίνονται από το περιβάλλον σαν να βρίσκεστε σε μια συναυλία». Επίσης, όπως παρατηρεί ο Drever (2009, σελ. 186), ο κρουστός μουσικός Max Neuhaus ξεκίνησε να οργανώνει ηχητικούς περιπάτους την ίδια χρονική περίοδο στη Νέα Υόρκη, με αποκορύφωμα την διοργάνωση του 'LISTEN', ενός event για μια μικρή ομάδα ατόμων και προσκεκλημένων φίλων του με στόχο μια ακουστική περιήγηση σε δρόμους της πόλης. Στην συνάντησή τους ο Max Neuhaus, σφράγισε το χέρι του καθενός με την επιγραφή 'LISTEN' που λειτουργούσε σύμφωνα με τον Neuhaus ως λεκτική παρτιτούρα με ξεκάθαρο νόημα και σχήμα

[\(http://www.maxneuhaus.info/soundworks/vectors/walks/LISTEN/\)](http://www.maxneuhaus.info/soundworks/vectors/walks/LISTEN/).

Παρόμοια προσέγγιση, συγκριτικά με τις παραπάνω δράσεις, αποτέλεσε η δράση του John Cage με τίτλο *Διαδήλωση των ήχων του περιβάλλοντος* το 1971, που επίσης αποτέλεσε ένα *Musicircus*, καθώς εκτελεστές ήταν οι ίδιοι οι ακροατές, που δομούσαν το έργο με βάση την κίνηση και την αντίληψή τους. Η δράση πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές, που οδηγήθηκαν έξω από τον συναυλιακό χώρο και πραγματοποίησαν έναν ηχητικό περίπατο τυχαία προσδιορισμένο με τη χρήση του I Ching, ενώ μετέπειτα ακολούθησε συζήτηση (Drever, 2009, σελ. 187).

Στις αρχές του 1970, ο καναδός συνθέτης και μουσικοεκπαιδευτικός R. Murray Schafer, έχοντας ως στόχο την ευαισθητοποίηση των φοιτητών στο ηχητικό περιβάλλον, την ηχορύπανση και τους διαρκώς μεταβαλλόμενους ήχους της καθημερινότητας, εισήγαγε την έννοια του *soundscape* ή ηχοτοπίου για να περιγράψει τους φυσικούς ήχους του περιβάλλοντος, καθώς και μουσικές συνθέσεις βασισμένες στο ακουστικό περιβάλλον (Schafer, 1993). Επίσης,

δημιουργώντας το *World Soundscape Project* ο Schafer και οι συνεργάτες του συνέβαλαν στην τεκμηρίωση και αρχειοθέτηση του ηχοτοπίου του Καναδά και της Ευρώπης, με στόχο να ευαισθητοποιηθούν οι κάτοικοί τους για τους ήχους του περιβάλλοντος.

Όπως αναφέρει ο Schafer (1993, σελ. 16) η ποικιλία του ακουστικού περιβάλλοντος με το οποίο ερχόμαστε σε επαφή επηρεάζει σημαντικά τα συναισθήματα και τη σχέση μας με το περιβάλλον και τα πράγματα. Πιο συγκεκριμένα, συμφωνώντας με τον Schafer, ο Truax (1996, σελ. 44) αναφέρει ότι με τη σύνθεση ηχοτοπίων (*soundscape composition*) αναγνωρίσιμοι περιβαλλοντικοί ήχοι μπορούν να ενταχθούν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που ορίζεται από τον συνθέτη, προκειμένου να προκληθούν συνδέσεις στον ακροατή, ξυπνώντας αναμνήσεις και εγείροντας τη φαντασία του σε σχέση με το ηχοτοπίο.

Τέτοιες συνθετικές προσπάθειες έχουν σημαντική παιδαγωγική διάσταση καθώς ενθαρρύνουν τη συνειδητοποίηση των ανθρώπων για το ηχοτοπίο, εμπλέκοντας κυρίως τον ακροατή στο να συμπληρώσει με δικό του τρόπο το «δίκτυο νοημάτων» (Truax, 1996, σελ. 45). Αποσκοπώντας στην ενθάρρυνση ανάπτυξης μιας δυναμικής, ενεργητικής και δημιουργικής στάσης με το περιβάλλον, ο Schafer διερωτάται αν είναι άραγε το ηχητικό τοπίο του κόσμου μια απροσδιόριστη μουσική σύνθεση που δεν μπορούμε να ελέγξουμε ή μήπως είναι όλοι συνθέτες και εκτελεστές, που πρέπει να του δώσουμε μορφή και ποιότητα (1993, σελ. 19).

Όπως αναφέρει η Dogani (2014, σελ. 78) στη βάση αυτής της λογικής, τα ηχοτοπία μπορούν να αποτελούν ηχογραφήσεις ή εκτελέσεις που αναπαράγουν την αίσθηση της εμπειρίας που αποκτά κανείς από ένα αντίστοιχο ακουστικό

περιβάλλον. Επίσης, αναφέρει πως μπορούν να αποτελούν συνθέσεις που έχουν δημιουργηθεί με τυχαίους ήχους του ακουστικού περιβάλλοντος ή που προσπαθούν να αναδημιουργήσουν το ακουστικό περιβάλλον με επιλογές που ικανοποιούν το δημιουργό. Ακόμη, η Dogani (2014, σελ. 78) επισημαίνει πως με τη χρήση απλών τεχνικών σύνθεσης, την επεξεργασία και το διακριτικό σβήσιμο των ήχων, ακολουθείται η λογική του John Cage σύμφωνα με την οποία οποιοδήποτε υλικό θεωρείται μουσική, αφού δίνει έμφαση περισσότερο στην μουσική διαδικασία της ακρόασης των ήχων παρά στο μουσικό περιεχόμενο. Επιπλέον, κατά τον Truax (1996, σελ. 49) η δημιουργία τέτοιων προσπαθειών στο πλαίσιο της ομάδας τονίζει τον εκπαιδευτικό παρά τον αισθητικό τους χαρακτήρα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση του Γάλλου μουσικοπαιδαγωγού Francois Delalande (1984), ο οποίος εξετάζει τη κατανόηση της σχέσης εκπαίδευσης-ηχητικού περιβάλλοντος-μουσικής εκπαίδευσης. Ο Delalande (1984, σελ. 110) προσπαθώντας να ανιχνεύσει κοινά στοιχεία στη μουσική διαφορετικών πολιτισμών, διαπίστωσε ότι τα κοινά σημεία μεταξύ τους δεν βρίσκονται στους μουσικούς κώδικες ή τις τεχνικές παιχνιδιού αλλά στην ανάπτυξη μιας μουσικής συμπεριφοράς που οδηγεί στη μουσική δημιουργία. Ο Delalande (1984, σελ. 110) συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι πριν τη διδασκαλία συγκεκριμένου μουσικού είδους ή οργάνου, η μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη δημιουργικής μουσικής συμπεριφοράς μέσα από την καλλιέργεια της ευαισθησίας στην παρατήρηση, την ικανότητα αναπαραγωγής, απόδοσης νοήματος και οργάνωσης των ήχων. Για αυτό το λόγο, ο Delalande ενθαρρύνει τα ηχητικά παιχνίδια (sound games) με αφορμή τα βασικά στοιχεία της μουσικής όπως σιωπή, ήχο, κίνηση κλπ., παίρνοντας αφορμή τη δημιουργική διαδικασία των συνθετών της

musique concrete, στην οποία ενσωματώνουν οποιονδήποτε ηχογραφημένο ήχο από το περιβάλλον σε μια μουσική σύνθεση.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν εύλογο να αναφερθεί και η άποψη της συνθέτριας Hildegard Westerkamp (1996) για την ενσωμάτωση του χώρου στη μουσική διαδικασία. Η Westerkamp θεωρεί πως οι μικροί, ήσυχοι και σύνθετοι ήχοι που κανονικά θα χάνονταν στα θορυβώδη ηχοτοπία, μπορούν να αναδειχθούν με την καταγραφή και τη χρήση τους σε μετέπειτα μουσικές συνθέσεις.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«ακούω τα ηχοτοπία σαν μια γλώσσα στην οποία εκφράζονται οι τόποι ...[M]ου αρέσει να τοποθετώ το μικρόφωνο πολύ κοντά στους μικρούς, ήσυχους και σύνθετους ήχους της φύσης και μετά να τους ενισχύω και να τους τονίζω ...[I]σως με αυτόν τον τρόπο να γίνει κατανοητό ότι αυτοί οι φυσικοί ήχοι καταλαμβάνουν σημαντική θέση στο ηχοτοπίο» (Westerkamp, 1996, σελ. 19).

Επιπλέον, η Westerkamp στο άρθρο της με τίτλο *Soundwalks* (1974) προτείνει ως εναρκτήριο σημείο γνωριμίας με τα ηχοτοπία την εστιασμένη ακρόαση ήχων η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί περιορίζοντας την περιοχή παρατήρησης καθώς «ο πρώτος ηχοπερίπατος μπορεί να γίνει οπουδήποτε, οποτεδήποτε και όσο συχνά θέλουμε» (Westerkamp, 1974, σελ. 19). Επίσης, η Westerkamp πέρα από την απλή ακρόαση προτρέπει τον ακροατή να συνειδητοποιεί ότι οι ήχοι που ακούει σε ένα ηχοπερίπατο σχετίζονται με το συγκεκριμένο χωροχρόνο και αναφέρει: «άκουσες τους ήχους αυτού του τοπίου, στη στιγμή αυτή της ζωής σου;» (Westerkamp, 1974, σελ. 10). Η Westerkamp αναγνωρίζει ότι οι ήχοι που ακούμε εξαρτώνται από τη χρονική στιγμή στην οποία βρισκόμαστε αλλά και την προοπτική με την οποία τους ακούμε. Γι' αυτό το λόγο η πρόσκληση της Westerkamp (1997) για ηχοπερίπατο αποτελεί ένα κάλεσμα για ανοιχτή ακρόαση, η οποία εκφράζεται ως εξής:

Αφιέρωσε μία ώρα και πήγαινε μια βόλτα στη γειτονιά σου.
Μην κάνεις τίποτα άλλο από το να ακούς.
Αν περπατάς με έναν ή πολλούς, ξεκαθάρισε ότι αυτή την ώρα θα είστε
σιωπηλοί μεταξύ σας.
Ακούστε τα πάντα μαζί.
Άκουσε τις φωνές καθώς περπατάς.
Άκουσε τις παύσεις.
Άκου.
Υπάρχουν ήχοι αυτή τη στιγμή της μέρας.
Σταμάτα και άκου.
Άκου τα βουητά και τις μηχανές, τα κελαηδίσματα των πουλιών και τις
παύσεις ανάμεσα στα κελαηδίσματα.
Άκουσε τους απόηχους.
Άκουσε την αναπνοή σου και το ρυθμό της,
τα βήματά σου και το ρυθμό τους.
Άκουσε τις παύσεις ανάμεσα στις σειρήνες τις κόρνες και τα αεροπλάνα.
Τους ήχους αυτής της εποχής.
Των ρούχων και του αέρα.
Άκουσε στην απόσταση.
Σταμάτα να ακούς για μια στιγμή.
Επέστρεψε στο σπίτι.
Άκουσες τους ήχους αυτού του τόπου αυτή τη στιγμή της ζωής σου;

3.3 Soundwalk

Όπως προέκυψε από το προηγούμενο υποκεφάλαιο, μια άλλη προσέγγιση της σχέσης μεταξύ χώρου και ήχου είναι το soundwalk ή ο ηχοπερίπατος, που αποτελεί ίσως την πιο απλή και καθημερινή σύνδεση του ανθρώπου με το περιβάλλον. Η καλλιτεχνική πρακτική του soundwalk περιέχει τις σωματοποιημένες γνωστικές δραστηριότητες του βαδίσματος, της ακρόασης και της ηχογράφησης. Δηλαδή, μία μέθοδος που βαδίζεις μέσα σε ένα περιβάλλον ενώ παράλληλα ακούς. Συχνά, πραγματοποιείται σε ομάδες ή σαν ατομική δραστηριότητα. Κύριο αντικείμενο αυτής της καλλιτεχνικής πρακτικής, είναι να ακούς και να αντανακλάς στο

«ηχούμενο» περιβάλλον που βρίσκεται σε μια συγκεκριμένη τοποθεσία (McCartney & Paquette, 2012, σελ. 4).

Ο όρος soundwalk, όπως αναφέρθηκε, επινοήθηκε από τον Καναδό συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγό R. Murray Schafer τη δεκαετία του 1970. Για αυτόν, το να περπατά-περιφέρεται κανείς μέσα στο περιβάλλον (soundwalking), έχει να κάνει με την ανακάλυψη του ηχοτοπίου (soundscape) μιας καθορισμένης περιοχής χρησιμοποιώντας έναν χάρτη σαν οδηγό. Αυτός ο χάρτης εφιστά την προσοχή του ακροατή σε ασυνήθιστους ήχους και ηχητικά περιβάλλοντα που πρόκειται να ακουστούν κατά τη διάρκεια του περιπάτου (Schafer, 1977, σελ. 213).

Το soundwalking ως καλλιτεχνική πρακτική που κινείται ανάμεσα στην πειραματική μουσική και την sound art, για την συνθέτρια και ακουστική οικολόγο Hildegard Westerkamp καθορίζεται ως «οποιαδήποτε εξόρμηση, της οποίας κύριος στόχος είναι η ακρόαση του περιβάλλοντος...[Η] πρόθεση του soundwalking είναι η ακρόαση» (2007, σελ. 49). Η Hildegard Westerkamp είναι ίσως μια από τους χαρακτηριστικότερους εκφραστές στην ιστορία του Soundwalk και ξεκίνησε στα μέσα του 1970 ως μέλος του Vancouver Cooperative Radio (LaBelle, 2008). Η Westerkamp υποστηρίζει ότι ένα από τα κεντρικά κίνητρα του Soundwalking είναι να «ανακαλύπτει εκ νέου και να επανενεργοποιεί τις αισθήσεις» (Carlyle 2007, σελ. 49).

Παράλληλα, η Westerkamp συχνά ευθυγραμμισμένη με θέματα της οικολογίας και διατήρησης του περιβάλλοντος, έχει αναπτύξει μια περίπλοκη κατανόηση του soundwalking και μια ρεαλιστική δομή που στηρίζεται στην έννοια της ακρόασης σαν παιδαγωγική μέθοδο. Αν κάποιος θα μπορούσε να επεκταθεί περισσότερο, θα το ονόμαζε ως ένα πρόγραμμα σπουδών για την διαδικασία της

ακρόασης. Τα soundwalks της Westerkamp περιλαμβάνουν την οργάνωση της διαδρομής, την επιλογή των καθοδηγητών (leaders), τις οδηγίες των δράσεων και ένα σύνολο κανόνων (όπως το να μη μιλά κανείς στη διάρκεια ενός περιπάτου).

Ο John Levack Drever στο άρθρο του *Soundwalking: Ηχητικές εξορμήσεις στην καθημερινότητα* γράφει ότι η διασταύρωση της κίνησης με μια κατάσταση ετοιμότητας για προσεκτική ακρόαση χωρίς τοπικούς περιορισμούς και προκαταλήψεις αποτελεί τον κοινό χαρακτήρα του soundwalking (2009, σελ. 163). Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση της Andra McCartney πως τα soundwalks χρησιμοποιούν την καθημερινή δραστηριότητα του περιπάτου και ήχους της καθημερινότητας για να προκαλέσουν την προσοχή του κοινού σε αυτά –συχνά– αγνοούμενα συμβάντα, πρακτικές και διαδικασίες (McCartney, 2010).

Σχετικά με την ακρόαση κατά τη διάρκεια ενός soundwalk, αξίζει να σημειωθεί πως η Salome Voegelin περιγράφει την ακρόαση ως:

«μια ενέργεια του βαδίσματος διαμέσω του soundscape...[Τ]ο τι ακούω ανακαλύπτεται, δεν έχει προσληφθεί ακόμη και η ανακάλυψη αυτή είναι παραγωγική, είναι φαντασία: είναι πάντα διαφορετική και υποκειμενική, συνεχόμενα, μέχρι το άμεσο τώρα» (2010, σελ. 4).

Η Voegelin εισηγείται ότι μέσω της ακρόασης, προσπαθεί κανείς δημιουργικά με κάποιο τρόπο, να βρει και να ενεργοποιήσει την υποκειμενική σημασία του τώρα.

Ωστόσο, η Oliveros (2005) αποκαλεί συμβιωτική τη σχέση ακρόασης και περιβάλλοντος, χαρακτηριστικά:

«Είτε περπατώ είτε όχι, κατά τη διαδικασία της ακρόασης αγγίζω, κινούμαι και ανταποδίδω, επηρεάζω αυτό που ηχεί. Η σχέση είναι συμβιωτική. Όσο ακούς, το περιβάλλον ζωντανεύει, αναζωογονείται. Αυτό είναι το φαινόμενο της επίδρασης της ακρόασης» (Oliveros, 2005, σελ. 40).

Το Soundwalking αναστάτωσε και ανέτρεψε τον χώρο των μεγάλων και κλειστών αιθουσών συναυλιών και οδήγησε το κοινό σε νέα πλαίσια ακρόασης που

βασίζονται στην ενεργή συμμετοχή και στην πολιτική του χώρου. Σήμερα, η μεθοδολογία είναι μέρος μιας δημιουργικής ηχητικής πρακτικής και θεμελιωμένο είδος στο χώρο της sound art (Carlyle 2007, McCartney 1997-8, Westerkamp 2010). Το διεπιστημονικό της εύρος επεκτείνεται στις κοινωνικές επιστήμες και στα ανθρωπο-γεωγραφικά κινήματα, τα οποία από το 1970 περιέλαβαν την ακουστική αντίληψη ως βασικό χαρακτηριστικό τους για την μελέτη του κοινωνικού χώρου (Feld, 2005, σελ.179).

3.4 Μουσικοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο soundscape

Πόσο διαφορετική θα ήταν η εμπειρία κάποιου όσον αφορά τον περιβάλλοντα χώρο αν ευαισθητοποιείτο στον διαρκώς μεταβαλλόμενο ήχο του, σαν να είναι μια σύνθεση χωρίς αρχή και τέλος (Schaffer, 1977); Μήπως αυτή η εμπειρία μας θα άλλαζε τη στάση μας για το περιβάλλον αλλά και για τον κόσμο γενικότερα;

Στα πλαίσια μιας δημιουργικής μουσικής εκπαίδευσης αρκετές είναι κατά καιρούς οι ερευνητικές προσεγγίσεις που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε μια όψη της μουσικής δημιουργικότητας μέσω του πεδίου της ακουστικής οικολογίας. Οι περισσότερες από αυτές που θα αναφερθούν βασίζονται στις μεθόδους και στους όρους που επινόησε και συστηματοποίησε, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, ο καναδός συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός R. Murray Schafer. Βασικό εργαλείο αποτελεί το περιβάλλον και κυρίαρχοι παράγοντες-στόχοι: η διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης ως βιωματικής εμπειρίας, η διαδικασία ανακάλυψης και εξερεύνησης του περιβάλλοντος (ηχοτοπίου), η διέγερση της φαντασίας, αλλά και η δημιουργική ενσωμάτωση των τεχνών με στόχο μια δια-καλλιτεχνική παιδαγωγική

προσέγγιση με καθοριστική συνέπεια την αλληλεπίδραση με τον περιβάλλοντα χώρο. Όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια μουσική εκπαίδευση, ερευνητικές μελέτες έχουν προσφέρει αρκετά παραδείγματα εκπαιδευτικών δράσεων που βασίζονται σε κάποιου είδους συνδιαλλαγή με το περιβάλλοντα ήχο. Οι εκπαιδευτικές μελέτες που θα αναφερθούν στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν είτε με τη μορφή ολιγοήμερων δημιουργικών εργαστηρίων, είτε με τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (projects) και στόχος τους ήταν η αλληλεπίδραση, η παρατήρηση και η ανακάλυψη του εκάστοτε περιβάλλοντα ήχου, μέσα από την ακουστική και οπτική εμπειρία μαθητών και ενηλίκων.

Μία περίπτωση εκπαιδευτικής δράσης που πραγματοποιήθηκε από τον Gregg Wagstaff (2001, σελ. 30) βασίστηκε στην ενθάρρυνση μαθητών, ως προς το να «ακούνε» και να σκέφτονται το περιβάλλον. Ο Wagstaff (2001, σελ. 30) περιγράφει τους πειραματισμούς του με μια τάξη παιδιών ηλικίας μεταξύ 8 και 12 ετών που, κάτω από τις οδηγίες του, πραγματοποίησε μια σειρά από ασκήσεις ακοής και ακουστικής «χαρτογράφησης» (sound mapping) τόσο μέσα όσο και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Μέσα από δημιουργικές διαδικασίες, όπως μια σειρά ερωτήσεων και ακροαματικών ασκήσεων όσο και ζητώντας από τους μαθητές να κρατήσουν «ηχητικά ημερολόγια» αλλά και να συνθέσουν «ηχητική ποίηση», ο ερευνητής αποπειράθηκε να αναπτύξει τις ακροαματικές ικανότητες των μαθητών αλλά και να τους ευαισθητοποιήσει σε θέματα ακουστικής οικολογίας (Wagstaff, 2001, σελ. 31, 32).

Συγκεκριμένα, η πρώτη δράση των μαθητών περιείχε την ακρόαση διαφορετικών ηχοτοπίων ανά τον κόσμο και τους ζητήθηκε να αργότερα να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με το τι άκουσαν, πως τους έκανε να

αισθάνονται, που νομίζουν πως βρίσκεται και άλλα. Ωστόσο, το νόημα της συγκεκριμένης δραστηριότητας όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Wagstaff (2001, σελ. 30), δεν ήταν στο να «εξετάσει» τις απόψεις των παιδιών αλλά μέσω της αλληλεπίδρασης, να δώσει έμφαση και να διευρύνει στην δραστηριότητα της ακρόασης (listening) των παιδιών.

Στη δεύτερη δράση, σύμφωνα με τον ερευνητή, οι μαθητές κατευθύνθηκαν έξω από την σχολική αίθουσα, στη φύση και ειδικότερα στην παιδική χαρά και τον περιβάλλοντα χώρο για μια άσκηση ακοής αλλά και για να δημιουργήσουν έναν «ηχητικό χάρτη» του τοπίου. Από τον κάθε μαθητή ζητήθηκε ακούγοντας προσεχτικά τον περιβάλλοντα χώρο να σχεδιάσουν, τους ήχους που τους περικυκλώνουν, με στόχο να τους αποτυπώσουν στο χαρτί και να παρουσιάσουν το «ηχοτοπίο», στο οποίο βρίσκονται. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατήρηση του Wagstaff καθ' ότι όπως φάνηκε στο τέλος της δράσης, οι μαθητές χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους για να «χαρτογραφήσουν» τον περιβάλλοντα ήχο, είχαν χρησιμοποιήσει πολλά και διαφορετικά στοιχεία, όπως εικόνες, λεκτικά σύνολα, και διάφορα σχήματα, όπως βέλη για να διευκρινίσουν την κατεύθυνση των ήχων αλλά και τη διάρκειά τους (Wagstaff, 2001, σελ 30).

Η τρίτη δράση και τελευταία των μαθητών κατά το ηχητικό εργαστήριο, είχε μαζικό και διαδραστικό χαρακτήρα και αφορούσε τη δημιουργία ενός ομαδικού χάρτη. Θα έλεγε κανείς πως αυτή η δράση αποτελεί την επανάληψη της προηγούμενης σε ένα πιο μεγεθυμένο πλαίσιο αφού συμμετείχαν και κλήθηκαν όλοι μαζί αλλά και ο καθένας ξεχωριστά σε ένα «ηχητικό ταξίδι» αποτύπωσης των ήχων μιας καθημερινής μέρας. Αξίζει να σημειωθεί, πως η παραπάνω δημιουργική και συλλογική διαδικασία, παρείχε στους μαθητές την δυνατότητα αυτονομίας μέσα

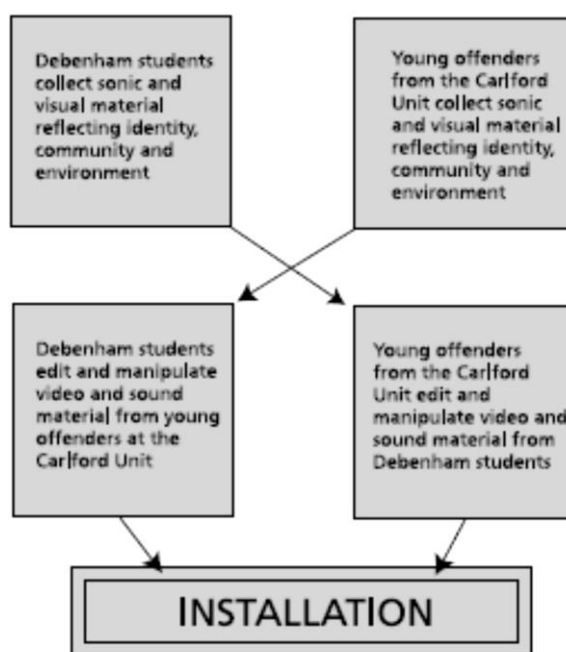
από ένα ομαδικό και συμμετοχικό πλαίσιο. Αυτό συνέβη, γιατί στον καθένα δινόταν ο χώρος, για να εκφράσει και να αποδώσει με το δικό του τρόπο τους ήχους της καθημερινότητάς του, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός μεγάλου «εννοιολογικού» (conceptual) χάρτη ή και ενός «οπτικού» έργου τέχνης (visual artwork) που εξερευνά διαφορετικούς, ατομικούς ηχητικούς κόσμους (Wagstaff, 2001, σελ.31). Ο ερευνητής στο τέλος του εργαστηρίου ενθάρρυνε τους μαθητές αφού έχουν εισαχθεί πλέον στην έννοια του ηχοτοπίου, να κρατήσουν «ηχητικά ημερολόγια» και να συνθέσουν ένα «ηχητικό ποίημα», διαδικασία που μέσω της σκέψης και της φαντασίας των μαθητών τους έκανε δημιουργούς μοναδικών έργων χρησιμοποιώντας τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (Wagstaff, 2001, σελ.32).

Μια άλλη ερευνητική προσέγγιση του soundscape (Savage και Challis, 2001, σελ. 36), εστιάζει περισσότερο στην δια-καλλιτεχνική και μουσική δημιουργία. Πιο συγκεκριμένα, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο *Αντανακλώντας Άλλους* (*Reflecting Others*), τα τοπία (scapes) «ήρθαν» μέσα στην τάξη είτε με την μορφή οπτικού είτε με την μορφή ηχητικού υλικού, ώστε οι μαθητές να εμπνευστούν και να τα χρησιμοποιήσουν ως πηγή μουσικής έκφρασης. Σημαντικό εργαλείο του προγράμματος αποτέλεσε η χρήση ψηφιακών μέσων, όπως βίντεο, ηχητικό λογισμικό και ηχογράφηση. Ακόμη, στο πρόγραμμα συνεργάστηκαν μαθητές λυκείου με ανήλικους κρατούμενους της τοπικής περιοχής (Dunwich, UK).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους ερευνητές στο *Reflecting Others* χρησιμοποιήθηκαν φυσικοί ήχοι από δύο αντίθετα περιβάλλοντα ως πρώτες ύλες. Χρησιμοποιήθηκε ηχητικό και οπτικό υλικό που προερχόταν από τα καθημερινά περιβάλλοντα μαθητών του σχολείου αλλά και από το περιβάλλον νεαρών

κρατούμενων, που ήταν εμπνευσμένα από τις «αντανακλάσεις» της ταυτότητας τους, της κοινότητας-κοινωνίας τους αλλά και του περιβάλλοντός τους. Το υλικό που συγκεντρώθηκε με τη μορφή αφηγήσεων και ποιημάτων από τις δύο ομάδες είχαν την δυνατότητα να το ακούσουν και να το παρακολουθήσουν και οι δύο πλευρές, ενώ στη συνέχεια η μία ομάδα επεξεργάστηκε το υλικό της άλλης (Εικόνα 5), (Savage και Challis, 2001 σελ. 37).

Αυτή η διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα η μία κοινότητα να γνωρίσει τη ζωή και την καθημερινότητα της άλλης χωρίς να υπάρχει πραγματικός διάλογος μεταξύ τους αλλά μόνο μοιράζοντας μεταξύ τους ήχους και εικόνες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των δύο διαμετρικά αντίθετων περιβαλλόντων αποτελεί από τη μία



Εικόνα 5. Ανταλλαγή υλικού και πληροφοριών, (Savage και Challis, 2001 σελ. 38).

πλευρά το ήσυχο, εσωτερικό περιβάλλον μιας φυλακής και όλων των ήχων που θα μπορούσε να περικλείει, σε αντίθεση με την πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών ήχων που συλλέχθηκαν από τους μαθητές (Savage και Challis, 2001 σελ. 38). Εντέλει

το υλικό που συλλέχθηκε και επεξεργάστηκε από τις δύο ομάδες είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία μιας ηχητικής εγκατάστασης (installation) που αποτελείται από ένα μικρό αυτοσχέδιο δωμάτιο (black box) όπου ο καθένας μπορούσε να περιηγηθεί ελεύθερα και να παρακολουθήσει πολύπλευρα, λόγω των τοποθετημένων καθρεφτών, ένα οπτικοακουστικό θέαμα 24 λεπτών.

Οι δύο ερευνητές (Savage και Challis, 2001 σελ. 38) υποστηρίζουν πως η δράση αυτή αποτέλεσε πρόκληση όσον αφορά την χρήση της τεχνολογίας από τους μαθητές αλλά παράλληλα, τους επέτρεψε να είναι ελεύθεροι στο να κάνουν σημαντικές δημιουργικές επιλογές σχετικά με το οπτικοακουστικό υλικό τους. Παράλληλα, κάνουν σαφές το αίσθημα της «ιδιοκτησίας» και του αμοιβαίου σεβασμού που είχαν μεταξύ τους οι δύο ομάδες μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας και τονίζουν πως τέτοιες διαδικασίες με τη βοήθεια και τη σωστή χρήση των τεχνολογικών μέσων μπορούν να αυξήσουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση είτε αυτή είναι γεωγραφική ή κοινωνική, αλλά και μέσω της συνεργατικής «αντανάκλασης» να εκδημοκρατίσουν περισσότερο την μουσική πρακτική (Savage και Challis, 2001, σελ. 38).

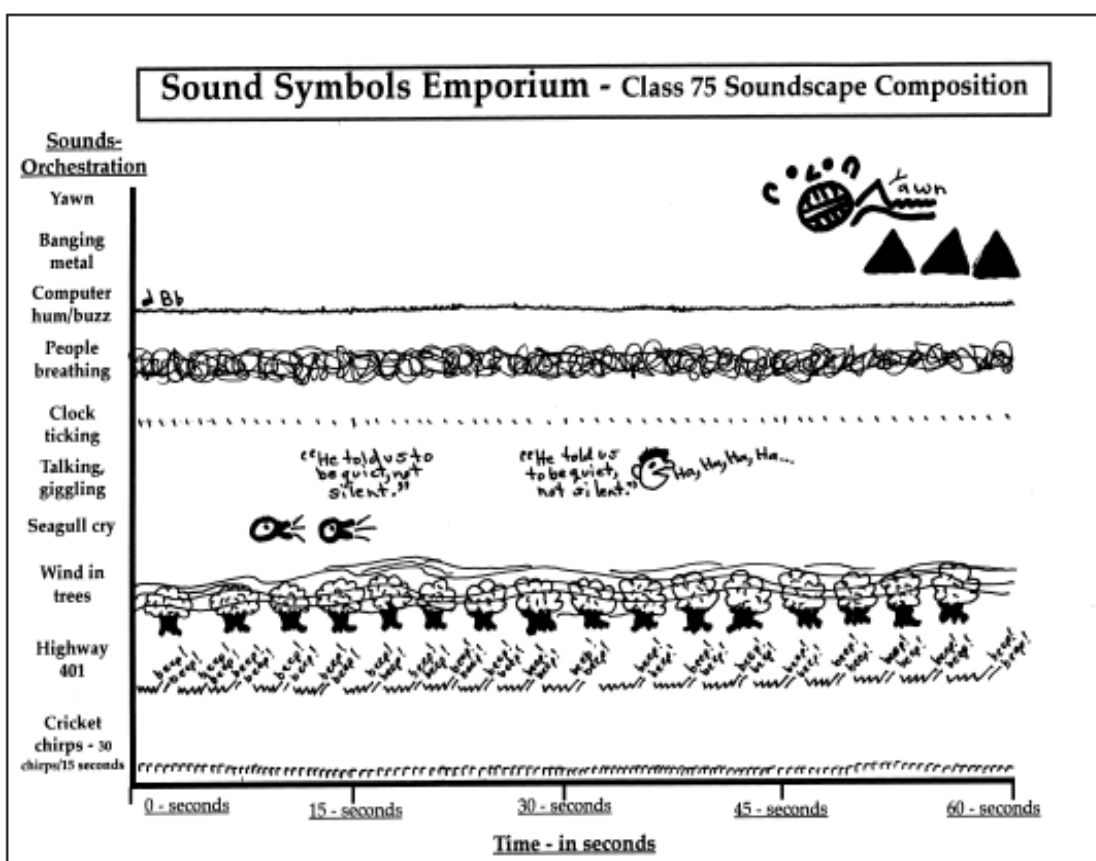
Η ερευνητική προσέγγιση του Michael Cumberland (2001, σελ.16) βασίζεται επίσης στην ανάπτυξη των ακουστικών ικανοτήτων και στην δημιουργική μουσική σύνθεση ηχοτοπίου (soundscape composition) μαθητών ηλικίας 11-14 χρονών, στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικής. Ο ερευνητής τονίζει την επιρροή του θορύβου στην σύγχρονη καθημερινότητα και υποστηρίζει πως αυτή έχει ως αποτέλεσμα «αδύναμες» ακουστικές ικανότητες από την πλευρά των ανθρώπων (Cumberland, 2001, σελ.16). Επιπλέον, ο Cumberland αντλώντας παραδείγματα από την διδασκαλία του R. Murray Schafer και τα βιβλία του *A Sound Education: 100*

Exercises in Listening and Sound-making (1992), *The Tuning of the World* (1977) και *The Thinking Ear* (1993), δημιουργεί μια μέθοδο που έχει ως συνέπεια να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις ακουστικές τους ικανότητες ενώ παράλληλα, ενθαρρύνει την δημιουργικότητά τους ως προς την ολοκλήρωση μιας μουσικής σύνθεσης, μιας «γραφικοποιημένης» ηχητικής ιστορίας. Έχοντας ως στόχο την επίτευξη της δημιουργίας ενός ηχητικού γραφήματος (Εικόνα 6), βασισμένο σε ένα θέμα που οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα, ο ερευνητής ξεκινά την διδακτική του προσέγγιση συζητώντας με τους μαθητές και ζητώντας τους να καταγράψουν σε μορφή λίστας το ηχητικό περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας.

Στη συνέχεια, ο ερευνητής διευρύνοντας την προηγούμενη ακουστική εμπειρία προτείνει στους μαθητές να ετοιμάσουν μια «ηχητική λίστα» που θα σχετίζεται με ένα αγαπημένο τους περιβάλλον και αφού έχει ολοκληρωθεί και αυτή η διαδικασία όλη η τάξη δημιουργεί εκ νέου μία λίστα σε μια εξωτερική τοποθεσία και μέσω ενός ακουστικού περιπάτου (soundwalk). Παρατηρείται πως όσο επαναλαμβάνεται η διαδικασία αυτή οι «ηχητικές λίστες» εμπλουτίζονται σημαντικά και περιέχουν λεπτομερείς περιγραφές σε σχέση με την αρχική προσπάθεια των μαθητών (Cumberland, 2001, σελ. 18).

Σε αυτό το σημείο, ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί συμβουλευτικά και ενθαρρυντικά, παροτρύνει τους μαθητές στην δημιουργική διαδικασία «οπτικοποίησης» των ήχων που έχουν καταγράψει, αφήνοντάς τους ελευθερία ως προς την έκφραση και τα στοιχεία (σύμβολα, εικόνες, φωνή) που θα τοποθετήσουν στο γράφημα. Αυτό σύμφωνα με τα λεγόμενά του (Cumberland, 2001, σελ.19), θα τους επιτρέψει να αισθανθούν ότι το αποτέλεσμα είναι «ιδιοκτησία» τους και θα τους ωθήσει στην εφεύρεση νέων τρόπων και μέσων ως προς την αποτύπωση ενός

ήχου. Στη συνέχεια, οι μαθητές προσπαθούν ηχητικά να αποδώσουν το γράφημα που συμπλήρωσαν και πλέον έχοντας αναπτύξει νέες δεξιότητες δημιουργούν μια σύντομη σύνθεση βασισμένη στους ήχους ενός περιβάλλοντος που θα επιλέξουν παρουσιάζοντας μια ηχητική ιστορία σε μια μουσική φόρμα της επιλογής τους. Με



Εικόνα 6. Sound Symbols Emporium (Cumberland, 2001, σελ.18)

αυτόν τον τρόπο, όπως συμπεραίνει ο Cumberland οι μαθητές όχι μόνο είναι ικανοί να παρουσιάζουν δημόσια τη γνώση, τις ικανότητες και την θετική επίδραση μιας ισχυρής εμπειρίας ακρόασης του ηχητικού περιβάλλοντος, αλλά επίσης μέσω της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους μπορούν να αποδίδουν μουσικά τα «δικά» τους περιβάλλοντα.

Μια άλλη εκπαιδευτική προσέγγιση του soundscape αφορά την εκπαιδευτική δράση με τίτλο *Stockholm Soundscape Project* που πραγματοποιήθηκε

από μία τάξη 15-χρονων μαθητών (McGinley, 2001, σελ.25). Ο McGinley παρότρυνε τους μαθητές να περιηγηθούν στην πόλη που κατοικούσαν και να καταγράψουν τις εμπειρίες τους μέσω σχεδίων, γραπτού λόγου, περιβαλλοντικών ηχογραφήσεων και συνεντεύξεων.

Οι βασικοί στόχοι του εν λόγω προγράμματος περιγράφονται ως εξής:

- περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση
- καλλιέργεια άμεσης και βιωματικής εκμάθησης βασιζόμενης στην έρευνα και την τεκμηρίωση
- καλλιέργεια και ανάπτυξη ακουστικών ικανοτήτων
- ανάπτυξη δημιουργικότητας

Η πρώτη δράση που σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό για να εισάγει τις έννοιες της παρατήρησης και τεκμηρίωσης του ηχητικού περιβάλλοντος ήταν η δημιουργία μιας «ηχητικής εφημερίδας». Οι μαθητές, με μόνη οδηγία τους το να παρουσιάσουν ηχητικές περιγραφές, κατέγραψαν για πέντε μέρες τα ηχητικά περιβάλλοντα της καθημερινότητάς τους, γεγονός που έδωσε στον καθένα ξεχωριστά δημιουργική αυτονομία ως προς την επιλογή της δομής, του ύφους και της τεκμηρίωσης αυτής της εργασίας (McGinley, 2001, σελ.26). Οι μαθητές ύστερα από αυτή την διαδικασία διαπίστωσαν πως πολλές φορές είναι δύσκολο να περιγράψεις και να εκφράσεις τις ηχητικές εμπειρίες με γραπτό λόγο, αλλά όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο ερευνητής «αυτή η κατάσταση θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα μουσικό ελεύθερο αυτοσχεδιασμό» όπου στον εκτελεστή δίνεται μεγάλη δημιουργική αυτονομία και δυνατότητα επιλογής που έχει ως επακόλουθο η μουσική να περιέχει ιδιόμορφα και μοναδικά στοιχεία όπως και οι προσωπικότητες που τη δημιουργούν.

Η δεύτερη δράση είχε ως στόχο την δημιουργία ενός «ηχητικού χάρτη»

(Εικόνα 7) που θα λειτουργούσε περισσότερο ως λεκτική απεικόνιση και όχι ως αφήγηση όπως στην προηγούμενη δράση (McGinley, 2001, σελ.27). Στους μαθητές δόθηκαν λίγες, βασικές οδηγίες για το σχεδιασμό του μέσω άλλων πρότυπων παραδειγμάτων βασισμένων στην διδασκαλία του Schafer και επέτρεψε στο μέγιστο βαθμό την ευκαιρία για δημιουργικότητα και τη χρησιμοποίηση της



Εικόνα 7. Ηχητικός Χάρτης της Veronique Flis, (McGinley, 2001, σελ.27)

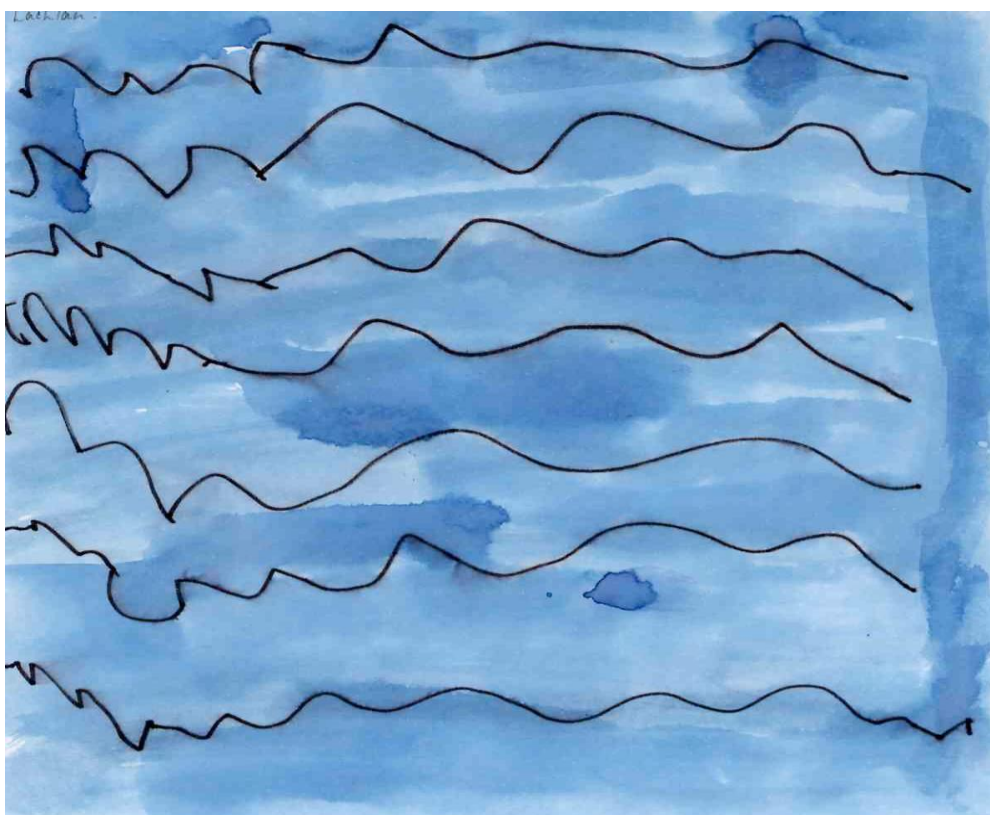
ηχητικής αντίληψης και φαντασίας των μαθητών. Ο «ηχητικός χάρτης» σύμφωνα με τις οδηγίες του ερευνητή (McGinley, 2001, σελ.28) θα ήταν καλό να απεικονίζει μια γεωγραφική τοποθεσία και τους ήχους που την περιβάλλουν. Ο McGinley ακόμη, συμβούλεψε τους μαθητές πως δεν υπάρχει σωστός και λάθος τρόπος καταγραφής αλλά πολλοί και διαφορετικοί και οι μαθητές στο τέλος της διαδικασίας σχολίασαν την αυτοπεποίθηση και την ελευθερία που αισθάνθηκαν κατά τη διαδικασία καθώς επίσης και την ευχάριστη επιθυμία τους για επανάληψή της στο μέλλον.

Η τρίτη δράση του προγράμματος και τελευταία, συνδύασε θέματα επιτόπιας έρευνας και τεκμηρίωσης σε κοινωνικό πλαίσιο και παρέπεμψε τους μαθητές έξω από το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας διδασκαλίας (field trip). Σε ένα πρώτο στάδιο οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν ηχογραφήσεις διαφόρων ήχων της τοποθεσίας και σε δεύτερο στάδιο κλήθηκαν να προσεγγίσουν κατοίκους της πόλης και να τους ρωτήσουν, να τους προβληματίσουν και να τους αφυπνίσουν σχετικά με τις ακουστικές εμπειρίες της εκείνης της δεδομένης στιγμής αλλά και της καθημερινότητάς τους γενικότερα (McGinley, 2001, σελ.28).

Ο McGinley συμπεραίνει πως τέτοιου είδους προγράμματα και εργαστήρια έχουν ως αποτέλεσμα να ενδυναμώσουν την δημιουργική αλληλεπίδραση με κάθε τοπικό περιβαλλοντικό χώρο και μπορούν να παρουσιάσουν προσεγγίσεις, καθοδηγούμενες από τους μουσικούς παιδαγωγούς, σχετικά με την εξερεύνηση του περιβάλλοντα ήχου και τοπίου. Ο McGinley επισημαίνει πως ο όρος «εργαστήριο» (workshop) πως σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο επιτρέπει στον καθένα να συμμετέχει σε δράσεις δημιουργικότητας ανάλογα με την εμπειρία του, γι' αυτό και θα ήταν συνετό ο καθένα να ενθαρρυνθεί στο να «ακούει» τα πάντα γύρω του. Επιπλέον, όπως τονίζει (McGinley, 2001, σελ.29) σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη μουσική πορεία με τη βοήθεια της τεχνολογίας, της ηχογράφησης και των ηλεκτροακουστικών μέσων σε συνδυασμό με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δίνουν ευκαιρίες για εξερεύνηση και δημιουργικότητα, οι μαθητές αλλά και η κοινότητα (community) θα έχει όχι απλά την ευκαιρία να γίνει «ερευνητής» αλλά και “soundscape designer”.

Ωστόσο, εκτός από τις παραπάνω ερευνητικές προτάσεις που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αξίζει να αναφερθεί και η

ερευνητική προσέγγιση των Dilkes και Deans (2003) που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή παιδιών προσχολικής ηλικίας (5 χρονών). Και εδώ ζητήθηκε από τους



Εικόνα 8. «Νερό που ορμά πάνω στις πέτρες», ζωγραφιά παιδιού (Dilkes και Deans, 2003, σελ. 5)

μαθητές να εξερευνήσουν το ηχοτοπίο με αντίστοιχους (με αυτούς του McGinley) τρόπους. Σε αυτή την περίπτωση όμως η δράση αποσκοπούσε στην ανάδειξη μιας άτυπης και αποκλειστικά «αθώας» κατανόησης του περιβάλλοντος, η οποία σκοπεύει να φέρει στην επιφάνεια το τι τα παιδιά μπορεί να γνώριζαν ήδη σχετικά με το περιβάλλον γύρω τους μέσω της πραγματοποίησης «ηχητικών περιπλανήσεων» που οδήγησε στην δημιουργία ενός ηχητικού χάρτη (Εικόνα 8). Μία ακόμη ειδοποιός διαφορά με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές δράσεις είναι ότι τα παιδιά εξερεύνησαν το ηχοτοπίο όχι μόνο τους, αλλά σε συνδιαλλαγή με ενήλικες.

Σύμφωνα με την Dogani (2014, σελ.85) η θετική επίδραση και η αξία τέτοιων

δράσεων για ευαισθητοποίηση και δημιουργικότητα δείχνει να ενθουσιάζει και να ανοίγει νέους ορίζοντες ενεργητικής συμμετοχής για εξερεύνηση, δημιουργία και σύνθεση με τους ήχους του περιβάλλοντος. Ο Schafer (1993) στον *Ρινόκερο στην Τάξη* τονίζει την αξία μιας εκπαίδευσης προγραμματισμένης για πειραματισμό και ανακάλυψη, όπου ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνηθίσει να είναι ο «καταλύτης» σε οτιδήποτε μπορεί να συμβεί στην τάξη, αντί να υπαγορεύει τι πρέπει να συμβεί. Σε τέτοιου είδους δημιουργικές δράσεις δεν υπάρχουν προσχεδιασμένες απαντήσεις αλλά ο εκπαιδευτικός θα ήταν καλό να λειτουργεί συλλογικά στην δημιουργική καθοδήγηση και διδασκαλία. Δημιουργώντας μουσική με αντικείμενα, ήχους περιβάλλοντος που συλλέγονται από τους μαθητές και αυτοσχεδιάζοντας σε μικρές ομάδες η μουσική εκπαίδευση λειτουργεί ως καταλύτης για να διευρυνθεί η ουσιαστική μουσική εμπειρία. Αυτή η «διεύρυνση» ήταν και η μοναδική ικανότητα που απαιτούνταν» (Schafer, 1993, σελ. 256)

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί και μια άλλη περισσότερο πολιτισμική-εκπαιδευτική άποψη, αυτή του Tadahiko Imada (2001, σελ. 33), ο οποίος συμμετείχε στο εργαστήριο *Sound Orientation* που πραγματοποιήθηκε σε μουσείο, καθώς και στο πρόγραμμα *Tokyo Soundscape Project* που πραγματοποιήθηκε σε εξωτερικούς χώρους του Tokyo με τη χρήση συνεντεύξεων σε κατοίκους αυτών. Ο Imada υποστηρίζει πως μια σύγχρονη μουσική εκπαίδευση θα ήταν γόνιμο να εστιάζει σε μεγάλο βαθμό σε δράσεις ακρόασης και αυτό γιατί θεωρεί πως η ερμηνεία της μουσικής δεν θα ήταν η ίδια αν δεν μάθαινε κανείς πρώτα να προσέχει και να ακούει προσεκτικά διάφορους ήχους γύρω του (Imada, 2001, σελ. 33).

Ως εκ τούτου, ο ερευνητής τονίζει πως η αντίληψη της μουσικής ως ήχος θα μπορούσε να γίνει μια κυρίαρχη προοπτική στην μουσική εκπαίδευση και θα διευρυνόταν περισσότερο με δημιουργικά εργαστήρια και εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στις αρχές του soundscape. Επίσης, καλό θα ήταν να αναφερθεί πως σύμφωνα με τον Imada (2001, σελ. 35) η έννοια του ήχου ως πολιτισμικό φαινόμενο αντανακλά το τι πραγματικά συμβαίνει σε μια κοινωνία, σε ένα σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο, γι' αυτό και είναι σημαντικό στη σύγχρονη μουσική εκπαίδευση να γίνεται μια συστηματική προσπάθεια κριτικής διερεύνησης αυτής της διάστασης του ήχου που χαρακτηρίζεται ως *critical listening*.

Μια επίκαιρη προσπάθεια πολιτιστικού και γεωγραφικού ενδιαφέροντος που παράλληλα είναι προσανατολισμένη στο soundscape και τις τεχνικές ηχογράφησης του (*field recording*) αποτελεί το ερευνητικό πρόγραμμα *The Sound of Kythera* (2016). Ο στόχος του προγράμματος είναι να παρουσιάσει την πολιτιστική κληρονομιά και την ταυτότητα των Κυθήρων, με έναν δημιουργικό τρόπο, μέσα από τους πιο χαρακτηριστικούς ήχους και τις ιστορίες του νησιού. Αυτοί οι ήχοι αποτελούν κομμάτι μιας εφαρμογής ηχο-χάρτη, ενός ψηφιακού χάρτη των Κυθήρων όπου κάθε τοποθεσία αντιπροσωπεύεται μέσα από τους ήχους που συνδέονται με αυτή (*Start Stories*, 2016, σελ. 7).

Ταυτόχρονα, το *Sound of Kythera* παραμένει στον πυρήνα του ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικό, καθώς μετά μια σειρά εργαστηρίων, που πραγματοποιήθηκαν με την συμμετοχή 13 μαθητών Λυκείου, είχε ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της τοπικής νεανικής κοινότητας πάνω σε θέματα τοπικού ενδιαφέροντος και την ανάδειξη νέων τρόπων προβολής της περιοχής με μέσα τόσο

λιτά και ουσιώδη όπως οι ήχοι που συναντά κανείς στην περιοχή (Start Stories, 2016, σελ.7).

Τα εργαστήρια στόχευαν στο να εξοικειώσουν την ομάδα με την «προσεκτική» ακρόαση, με την χρήση εξοπλισμού ηχογράφησης και με τον σχεδιασμό ενός δικού τους ηχητικού χάρτη μέσα από την ολοκλήρωση ενός ακουστικού/ηχητικού περιπάτου. Σύμφωνα με τους συντελεστές του προγράμματος (2016) ο ακουστικός περίπατος αποδείχτηκε αρκετά αποκαλυπτική δράση για τους μαθητές. Ξεκινώντας από τους ήχους του σώματος, οι μαθητές άρχισαν να εστιάζουν στους ήχους του περιβάλλοντος και παρά τους δυνατούς ανέμους που επικρατούσαν, κατάφεραν να παρατηρήσουν και να δημιουργήσουν μια μεγάλη



Εικόνα 9. Workshop #2-3, Soundwalking in Kythera, 2016
(<http://soundofkythera.tumblr.com/post/138475883308/workshop-2-sound-walking-in-kythera>)

ποικιλία ήχων. Επίσης, όπως σημειώνεται στις διαδικτυακές σημειώσεις του προγράμματος, προκειμένου να ενισχυθεί η εμπειρία της ακρόασης, η ομάδα χρησιμοποίησε μια φορητή συσκευή ηχογράφησης, η οποία τους επέτρεψε να

ηχογραφήσουν τον περίπατό τους (Εικόνα 9), ενώ διεύρυνε το ακουστικό τους πεδίο αποκαλύπτοντας «κρυμμένους» ήχους.

Το αποκορύφωμα των εργαστηρίων ήταν, ωστόσο, εκείνο της κατασκευής μικροφώνων. Στην διάρκεια του εργαστηρίου οι μαθητές έλαβαν οδηγίες για το πώς να κατασκευάσουν μόνοι τους μικρόφωνα επαφής (τα οποία ηχογραφούν τους ήχους όπως αποτυπώνονται με την δόνησή τους στην επιφάνεια που τα έχουμε προσαρτήσει) αλλά και πώς να τα μετατρέπουν σε υδρόφωνα (μικρόφωνα που ηχογραφούν κάτω από την επιφάνεια του νερού).

Συμπερασματικά, με βάση όσα αναφέρθηκαν στις παραπάνω μουσικοεκπαιδευτικές απόπειρες και όπως σχολιάζει η Tzedaki (2014, σελ. 44), οι εκπαιδευτικοί στόχοι της μεθοδολογίας του soundscape συνοψίζονται ως εξής:

- οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να κατανοούν και να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των ήχων γύρω τους,
- εξασκούν την ικανότητα συνειδητής ακρόασης
- ευαισθητοποιούνται στην ύπαρξη καθημερινών ήχων τους οποίους συνήθως δεν τους «ακούνε»
- αποκτούν βιώματα ή έντονες εμπειρίες της δυναμικής ισορροπίας των ήχων στο περιβάλλον και ιδιαίτερα της αξιοπρόσεχτης ισορροπίας των ήχων στη φύση,
- κατανοούν τους διαφορετικούς τρόπους ακρόασης,
- εξασκήσουν την αλλαγή του επίκεντρου της προσοχής τους από μια ομάδα ήχων σε μια άλλη,

- εξοικειώνονται με πρακτικές δημιουργίας ήχων μέσα στο ηχοτοπίο, χρησιμοποιώντας κυρίως το σώμα τους, την φωνή τους και άλλες ηχογόνες πηγές που δυνητικά να προσφέρει το περιβάλλον του ηχοπεριπάτου,
- αναγνωρίζουν τις πραγματικές φωνές τους και πώς αυτές συνδιαλέγονται με το ηχητικό περιβάλλον και τέλος,
- μέσω της αύξησης της ευαισθητοποίησης των ήχων γύρω τους, μπορεί ο κάθε συμμετέχων να αναγνωρίσει την παρουσία άλλων ήχων με τους οποίους μοιράζεται το τώρα. Ίσως αυτή η αυξημένη ευαισθητοποίηση των ήχων του περιβάλλοντος να βοηθήσει μουσικούς και μη μουσικούς έτσι ώστε να συνδιαμορφώσουν και να αναδιαμορφώσουν το soundscape γύρω τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abramson, R. M. (1980). Dalcroze-based improvisation. *Music Educators Journal*, 66(5), 62–68.
- Attali, J. (1985/2006). *Noise: The Political Economy of Music*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. In R. Cowell & R. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research in Music Teaching and Learning* (pp. 171-187). Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Baily, J. (1999). Ethnomusicological perspective: Response to Sawyer’s “improvised conversations”. *Psychology of Music*, 27(2), 208-211.
- Barrett, M. S. (2003). Freedoms and constraints: Constructing musical worlds through the dialogue of composition. In M. Hickey (Ed.), *Composition in the schools: A new horizon for music education*. Reston, VA: MENC.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. (2000). The etiquette of improvisation. *Mind, Culture, and Activity*, 7(3), 171–176.
- Borgo, D. (2005). *Sync or Swarm: Improvising Music in a Complex Age*. New York: Continuum.

- Brophy, T. S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music Educators Journal*, 88(1), 34-53. DOI: 10.2307/339977.
- Burnard P., & Dragovic T. (2014). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2014.934204.
- Carlyle, A., & Lane, C. (2013). *On Listening*. Manchester, UK: RGAP-CRISAP.
- Carlyle, A. (2007). *Autumn Leaves: Sound and the Environment in Artistic Practice*. Paris: Double Entendre.
- Csikszentmihaly, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–388). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumberland, M. (2001). Bringing soundscapes into the everyday classroom. *Soundscape, The Journal of Acoustic Ecology*. 2(2). 17-19.
- Delalande, F. (1984). *La Musique est un jeu d' enfant*. Paris/Bry-sur-Marne: Buchet/Chastel/Institut National de l'Audiovisuel.
- Dilkes, H. & Deans, R. B. J. (2003). A sense of place: An investigation of sound with young children. *Πρακτικά του WFAE International Symposium*. Fairfield, Ανακτήθηκε από: <http://www.acousticecologyaustralia.org/symposium2003/index.html>. [29/3/2016].
- Dogani, K. (2014). Ηχοτοπία και ηχητικοί περίπατοι στην προσχολική μουσική εκπαίδευση. Στο 3^ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας: «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση», (σελ. 76-86), Αθήνα-Κέρκυρα, 28-29-30 Ιουνίου.

- Drever, J. L. (2009). Soundwalking: Aural Excursions into the Everyday. In J. Saunders (Ed.), *The Ashgate Research Companion to Experimental Music*, (pp.163-192), Farnham, UK: Ashgate.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Feld, S. (2005). Place sensed, senses placed. In D. Howes (Ed.), *Empire of the Senses*. Oxford: Berg.
- Green, L. (2005) Musical meaning and social reproduction: A case for retrieving autonomy, *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 77–92.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, UK: Ashgate. Ανακτήθηκε από: <http://dictionary.reference.com/browse/improvisation> [8/6/2016].
- Hallam, S. (2008). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers.
- Hampden-Turner, C. (1999). Control, chaos, control: A cybernetic view of creativity. In R. Purser & A. Montuori (Eds.), *Social Creativity*, 2. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. (1999). Response to “Improvised conversations: Music, collaboration, and development” by Keith Sawyer. *Psychology of Music*, 27(2), 205–207.

- Hickey M. & Webster P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23, DOI: 10.2307/3399772.
- Hickey, M. (2002). Creativity research in music, visual art, theatre, and dance. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research in music teaching and learning* (pp. 398–415). Oxford: Oxford University Press.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be ‘taught’?: A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285-299, DOI: 10.1177/0255761409345442. Ανακτήθηκε από <http://ijm.sagepub.com> [20/4/2016].
- Imada, T. (2001). The concept of soundscape and music education in Japan. *The Journal of Acoustic Ecology*. 2(2), 33-35.
- Kanellopoulos, P. (2011). Freedom and Responsibility: The aesthetics of free musical improvisation and its educational implications—a view from Bakhtin. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 113-135.
- Kanellopoulos, P. (2012). Envisioning autonomy through improvising and composing: Castoriadis visiting creative music education practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 151-182. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2010.00638.x
- Kratus, J. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26(1), 27–38. DOI: 10.1177/025576149502600103.
- LaBelle, B. (2008). *Background Noise: Perspective on Sound Art*. London: Continuum.
- 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., de Groot, R., & Stagkos, P. (2012). Communal Creativity as Sociomusical Practice. In G. McPherson, & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 2 (pp. 371-388). Oxford: Oxford University Press.

Lapidaki, E. (2014). Artistic reciprocity as course-based practice of crossing 'mono-artistic' boundaries in higher visual arts and music education. *Journal of Visual Art Practice*, 13(2), 150-157.

Lapidaki, E. (in press). Uncommon Grounds: Preparing Students in Higher Music Education for the Unpredictable. *Philosophy of Music Education Review*, 2(1).

Lewis, G. (2000). Teaching improvised music: An ethnographic memoir. In J. Zorn (Ed.), *Arcana: Musicians on music*, (pp.78–109). New York: Granary Books.

Lewis, G. E. (2007). Mobilitas Animi: Improvising technologies, intending chance. *Parallax*, 13(4), 108-122, DOI: 10.1080/13534640701682867.

Littleton, K., & Mercer, N. (2012). Communication, collaboration and creativity: How musicians negotiate a collective 'sound'. In D. Hargreaves, D. Miell, & R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 233–241). Oxford: Oxford University Press.

Matossian, N. (1986). *Xenakis*. London: Kahn & Averill.

McCartney, A., & Paquette, D. (2012). *Walking, listening, speaking: The soundwalking interactions project*. Ανακτήθηκε από:
http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/74/50/20/PDF/ambiances2012mccartney_paquette.pdf [01.07.15].

- McCartney, A., (1997-1998). *Soundwalks*. Ανακτήθηκε από:
http://www.andrasound.org/archive/soundwalks_andrasound.pdf
[01.07.15].
- McGinley, R. (2001). Stockholm soundscape project. *The Journal of Acoustic Ecology*.
2(2), 25-29.
- MENC (1974). National Commission on Instruction. *The school music program:
Description & standards*. Reston, VA: MENC.
- MENC (1996). *Performance standards for music: Strategies and benchmarks for
assessing progress toward the national standards*, Grades PreK–12. Reston,
VA: MENC.
- Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of
complexity: Social science, art and creativity. *Human Relations*, 56(2), 237-
255, London: SAGE Publications.
- Neuhaus, M. (1966-1976), *Sound Works*, Ανακτήθηκε από:
<http://www.maxneuhaus.info/soundworks/vectors/walks/LISTEN/>
[25/5/2016].
- Oliveros, P. (2004). Harmonic anatomy: Women in improvisation. In D. Fischlin & A.
Heble (Eds.), *The other side of nowhere: Jazz, improvisation, and communities
in dialogue*, 50–70. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Oliveros, P. (2005). *Deep listening: A Composers Sound Practice*. New York: Deep
Listening Publications.
- Ouzounian, G. (2007). Visualizing acoustic space, *Circuit: Musiques Contemporaines*,
17(3), 45-56, Ανακτήθηκε από: <http://id.erudit.org/iderudit/017589ar>
[14/2/2016].

Paparrigopoulos, K. (2011). In memory of Iannis Xenakis. *Soundscape: The Journal of Acoustic Ecology*, 11(2), Ανακτήθηκε από:
http://wfae.net/journal/scape_16.pdf [24/3/2016].

Paparrigopoulos, K. (2012). The sounds of the environment in Xenakis' electroacoustic music. In M. Solomos (Ed.), *Proceedings of the international Symposium Xenakis. La musique electroacoustique*, Paris.

Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. New York: Cambridge University Press.

Pressing, J. (1984). Cognitive processes in improvisation. In W. R. Crozier & A. J. Chapman (Eds.), *Cognitive processes in the perception of art* (pp. 345-363). Amsterdam: North-Holland.

Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and models. In J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation and composition* (pp. 129–178). Oxford: Clarendon Press.

Savage, J. και Challis M. (2001). Sound reflections: The influence of acoustic ecology on classroom composition. 2(2). *Soundscape, The Journal of Acoustic Ecology*, 36-38.

Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41-48.

Sawyer, R. K. (2007). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50-59.

- Sawyer, R. K. (1999). Improvised conversations: Music, collaboration, and development. *Psychology of Music*, 27(2), 192–205.
- Schafer, R. M. (1977). *The Tuning of The World*. Toronto: McClland and Stewart.
- Schafer, R. M. (1986). *The Thinking Ear*. Indian River, Ontario: Arcana Editions.
- Schafer, R. M. (1986). *The Thinking Ear: Complete Writings on Music Education*. Ontario: Arcana Editions.
- Schafer, R. M. (1992). *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Sound-making*. Ontario: Arcana Editions.
- Schafer, M. R. (1993). *The Thinking Ear*, Toronto: Arcana Editions.
- Sefton-Green, J. J., & Bresler, L. (2011). Theories and histories: Creative learning and its context. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Eds.), *The routledge international handbook of creative learning* (pp. 9–14). London: Routledge.
- Solomos, M. (2008). *Ιάννης Ξενάκης: Το σύμπαν ενός ιδιότυπου δημιουργού*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- START Stories. (2016). Cultural Initiatives 2015/16. Ανακτήθηκε από: http://www.boschstiftung.de/content/language2/downloads/START_Magazine2016.pdf [10/5/2016].
- Sterken, S. (2001). Towards a space-time art: Iannis Xenakis's polytopes. *Perspectives of New Music*, 39(2), 262-273, Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/833570> [24/3/2016].
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of

children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305–339.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051700000814>.

Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In I. Deliege & G. A. Wiggins (Eds.), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (pp. 134-157). New York, NY: Psychology Press.

The Sound of Kythera (2016) Ανακτήθηκε από:

<http://soundofkythera.tumblr.com/archive> [10/5/2016].

Truax, B. (1996). Soundscape, acoustic communication and environmental sound composition, *Contemporary Music Review*, 15(2), 49-65.

Voegelin, S. (2010). *Listening to Noise and Silence: Towards a Philosophy of Sound Art*. London: Continuum.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological functions* (pp. 79–91). Cambridge, MA: MIT Press.

Wagstaff, G. (2001). With the calm, comes silence. *Soundscape, The Journal of Acoustic Ecology*. 2(2), 30-32.

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace & Co.

Webster, P. R. (1992). Research on creative thinking in music. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning* (pp. 266–278). New York, NY: Schirmer.

Welch, G. F. (1999). Education and musical improvisation: In response to

Keith Sawyer. *Psychology of Music*, 27(2), 211–214.

Westerkamp, H. (1974). Soundwalking, *Sound Heritage*, 3(4), 18-27.

Westerkamp, H. (1997). Soundwalk from home, *The New Soundscape Newsletter*,
Ανακτήθηκε από:
http://wfae.proscenia.net/library/new_newsletter/NSNL04.html
[17/5/2016].

Westerkamp, H. (2007). Soundwalking. In Carlyle, A. (Ed.), *Autumn Leaves: Sound and the Environment in Artistic Practice*. Paris: Double Entendre.

Westerkamp, H. (2010). *What's in a Soundwalk?* Ανακτήθηκε από:
<http://vimeo.com/12479152> [01.07.15].

Tzedaki, K. (2014). Η πρακτική του ηχοπερίπατου στην εκπαίδευση του Ηχητικού Σχεδιασμού. Στο 3^ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας: «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση». (σελ. 40-45), Αθήνα-Κέρκυρα, Ιούνιος 28-29-30.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

στους γονείς μου, Θωμά και Αλεξάνδρα
στην αδερφή μου, Αθανασία
στον αδερφό μου, Δημήτρη
για τη στήριξη, σε όλα τα επίπεδα
και τη θετική ενέργεια

και

στην επιβλέπουσα μου, Ελένη Λαπιδάκη,
για τα φιλοσοφικά «διαλείμματα»,
την πολύπλευρη καθοδήγηση,
και την εμπιστοσύνη

....

THANK YOU!

