

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Το «μαζί» στη μουσική εκπαίδευση:
μια αναστοχαστική μελέτη ελεύθερου συλλογικού
αυτοσχεδιασμού

ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Παρασκευή Μακατουνάκη

Αριθμός Ειδικού Μητρώου: 1632

Επιβλέπων:

Παναγιώτης Κανελλόπουλος

Αναπληρωτής Καθηγητής

Panagiotis Kanellopoulos

03.03.2026 11:10 UTC

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2026

ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI
FACULTY OF FINE ARTS
DEPARTMENT OF MUSIC STUDIES

THESIS

**Being “with” in music education:
A reflective study of free collective improvisation**

MUSIC PEDAGOGY

Paraskevi Makatounaki

Student ID: 1632

Supervisor:

Panagiotis Kanellopoulos

Associate Professor

Thessaloniki, February 2026

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	3
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Πλαίσιο	6
2.1 Η Αδαής Δασκάλα	6
2.2 Ακρόαση ως Παρουσία	7
2.3 Το Παιχνίδι ως Σοβαρή Υπόθεση	9
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία	12
3.1 Συγκρότηση Ομάδας	13
3.2 Ο Χώρος και ο Χρόνος και η Δομή	14
3.3 Τα Υλικά	16
3.4 Συλλογή Δεδομένων	18
3.5 Ανάλυση δεδομένων	20
Κεφάλαιο 4: Στιγμές	24
Εικόνα 1: «Μέρα Πρώτη» ή «Ελάτε, ελάτε να δείτε!»	24
Εικόνα 2: «Οκτάβα»	27
Εικόνα 3: «Νόμιζα θα είναι κανονικό μάθημα»	30
Μονόπρακτο: «Μια άλλη μέρα»	33
Εικόνα 4: «Έχουμε μάτια. Έχουμε και αυτιά»	37
Εικόνα 5: «4 και 33 σιωπές»	40
Εικόνα 6: «Αν μπορείς να βάζεις νότες στη σειρά, γιατί όχι και λέξεις!»	44
Εικόνα 7: Συνομιλώντας με τον κύριο Kurtag	47
Εικόνα 8: Συνομιλώντας με τον Cardew και το Treatise	51
Εικόνα 9: Εκτός μαθήματος ή εργασία για το σπίτι	54
Εικόνα 10: «Ίντερ..μύδια είναι Κυρία»	57
Εικόνα 11 «Μα ήταν αυτό δημοκρατικό;»	60
Εικόνα 12: Το μυστήριο κουτί της επανάληψης Codetta	63 69
Κεφάλαιο 5: Συνεντεύξεις	71
5.1 ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ – ΗΧΟΣ – ΕΑΥΤΟΣ	71
5.2 ΑΚΡΟΑΣΗ – ΧΩΡΟΣ – ΣΩΜΑ	72
5.3 ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ - ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ - ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	73
5.4 ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ	75
5.5 Ερμηνευτικές αναγνώσεις	77
5.5.1 Ταυτότητα - Ήχος - Εαυτός	77
5.5.2 Ακρόαση - Χώρος - Σώμα	78
5.5.3 Συλλογικό - αντίσταση - ελευθερία	80
5.5.4 Αναστοχασμοί	81
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	85

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εστιάζει σε έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης και πραγμάτωσης της παιδαγωγικής πράξης στον χώρο της μουσικής, αντλώντας από την έννοια της αδαημοσύνης όπως αυτή διατυπώνεται από τον Rancière (1991), από προσεγγίσεις της ακρόασης ως στάσης παρουσίας και σχέσης (Oliveros, 2005), καθώς και από θεωρήσεις της μουσικής ως κοινωνικής και παιδαγωγικής πράξης που αναδύεται μέσα από τη συλλογική εμπλοκή και τον αυτοσχεδιασμό (Small, 1998· Kanellopoulos, 2013· Allsup, 2016). Ενάντια στην κυρίαρχη εκπαιδευτική λογική, στα πλαίσια της οποίας η μουσική μάθηση αξιολογείται με όρους αποτελεσματικότητας, μετρήσιμων δεξιοτήτων και προκαθορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Biesta, 2010), η εργασία αυτή στρέφεται σκόπιμα προς εκείνες τις διαστάσεις της παιδαγωγικής εμπειρίας που αντιστέκονται στη μέτρηση: τη σιωπή, την ακρόαση, τη σωματική παρουσία και τη σχέση.

Η αφορμή αυτής της εργασίας γεννήθηκε από την επιθυμία να αναστοχαστώ το πώς μπορεί να υπάρξει μια μουσική εμπειρία έξω από τα στερεότυπα του «κανονικού» μαθήματος. Τι συμβαίνει όταν ο/η παιδαγωγός αποσύρει τον ρόλο της αυθεντίας και μετατοπίζεται από τη θέση του/της μεταδότη γνώσης σε μια σχέση ισότιμης παρουσίας και ακρόασης; Δίπλα και όχι απέναντι. Όπως υποστηρίζει ο Rancière (1991), μια τέτοια μετατόπιση δεν συνεπάγεται την απουσία παιδαγωγικής ευθύνης, αλλά την αναδιάρθρωσή της έξω από ιεραρχικά σχήματα γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η μουσική πράξη δεν αποσκοπεί σε μια «σωστή» εκτέλεση, αλλά σε μια συνάντηση μέσα από/στον ήχο.

Μέσα από τη δημιουργία και καταγραφή ενός εργαστηρίου μουσικού παιχνιδιού με παιδιά που είχαν εμπειρία κυρίως από την τυπική σχολική μουσική, η παρούσα εργασία διερευνά πώς η συνειδητή στάση της «μη αυθεντίας» μπορεί να ανοίξει χώρο για πειραματισμό, δημιουργία και προσωπική και συλλογική έκφραση. Ο ήχος προσεγγίζεται όχι ως μέσο μετάδοσης γνώσης, αλλά ως πεδίο σχέσης και επικοινωνίας, σε συμφωνία με σχεσιακές και ενσώματες προσεγγίσεις της μουσικής εμπειρίας (Small, 1998). Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική, ερμηνευτική προσέγγιση, βασισμένη στη βιωματική παρατήρηση και στην ανάλυση στιγμών μουσικής δράσης.

Με μεθοδολογικό άξονα τη συμμετοχική παρατήρηση, τις ηχογραφήσεις, τη φωτογραφική τεκμηρίωση και τις συνεντεύξεις, επιχειρείται η χαρτογράφηση στιγμών, φράσεων, κινήσεων και ήχων που αποτέλεσαν σημεία μετασχηματισμού της μαθησιακής σχέσης. Ο χώρος της μουσικής συνάντησης προσεγγίζεται ως τόπος σχέσης και συν-πράξης, όπου η

μουσική νοείται ως κοινωνική και ενσώματη δραστηριότητα (Small, 1998). Υπό αυτή την έννοια, η παιδαγωγική πράξη αποκτά πολιτική διάσταση, όχι ως ιδεολογική διακήρυξη, αλλά ως αναδιαπραγμάτευση ρόλων, φωνών και ιεραρχιών μέσα στη μουσική πράξη (Rancière, 1991).

Κεντρικός στόχος της εργασίας δεν είναι να προτείνει ένα νέο «μοντέλο» διδασκαλίας, αλλά να προσκαλέσει σε έναν τρόπο ύπαρξης μέσα στην παιδαγωγική σχέση, όπου ο/η παιδαγωγός και τα παιδιά συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο, τον ρυθμό και τη σχέση. Η επιλογή αυτή συνδέεται με κριτικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης που αμφισβητούν τη μετατροπή της παιδαγωγικής πράξης σε τεχνική εφαρμογή και τονίζουν τη σημασία της σχέσης, της αβεβαιότητας και της ευθύνης (Biesta, 2010· Young, 2018). Εκεί όπου ο ήχος και ο εαυτός δεν διδάσκονται αλλά συμβαίνουν.

Η εργασία συγκροτείται ήδη μέσα από μια πειραματική και αυτοσχεδιαστική στάση απέναντι στον ρόλο της παιδαγωγού και απέναντι σε ό,τι πρόκειται να συμβεί. Με αυτόν τον τρόπο, τα όρια ανάμεσα σε τέχνη, παιδαγωγική, έρευνα, ακρόαση και εκτέλεση επαναδιαπραγματεύονται. Η συνειδητή αυτή στάση της μη αυθεντίας δεν είναι ουδέτερη, αλλά συνδέεται με μια κατανόηση της παιδαγωγικής ως πρακτικής ελευθερίας και ευθύνης, όπου η αβεβαιότητα και το απρόβλεπτο αποτελούν αναγκαίες συνθήκες μάθησης (Peters, 2009· Toop, 2016).

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Η Αδαής Δασκάλα

Ο Gary Peters (2017) υποστηρίζει ότι ο αυτοσχεδιασμός δεν αποτελεί μόνο δημιουργική, αλλά και βαθιά ηθική πράξη. Κάθε μουσική στιγμή εμπεριέχει την απαίτηση να ανταποκριθούμε στους άλλους, να «απαντήσουμε» σε αυτό που αναδύεται στο παρόν με τρόπους που δεν είναι ούτε πλήρως προβλέψιμοι ούτε αυθαίρετοι. Η συνάντηση με το απρόβλεπτο, αυτό που ο Derrida ονομάζει *l'arrivant*, εγκαθιδρύει ένα καθεστώς ευθύνης, στο οποίο η ακρόαση και η δράση συνυπάρχουν σε διαρκή διαπραγμάτευση (Peters, 2009).

Αυτή η κατανόηση του αυτοσχεδιασμού ως σχέσης ευθύνης και εγρήγορσης προς το παρόν τη συνδέω άμεσα με τη φιλοσοφία του Jacques Rancière και τη μορφή της «αδαούς δασκάλας». Στο *Ο Αδαής Δάσκαλος*, ο Rancière (1991/2008) αμφισβητεί το θεμέλιο της παιδαγωγικής αυθεντίας, υποστηρίζοντας ότι η εξήγηση δεν αποτελεί ουδέτερη πράξη βοήθειας, αλλά μηχανισμό αναπαραγωγής της ανισότητας. «Εκείνος που εξηγεί χρειάζεται τον ανίκανο, και όχι το αντίθετο· ο εξηγητής καθιστά τον ανίκανο ως τέτοιο. Το να εξηγεί κάποιος κάτι σε κάποιον σημαίνει αρχικά ότι του αποδεικνύει ότι δεν μπορεί να το αντιληφθεί μόνος του» (Rancière, 2008, σ. 12).

Για μένα, η «αδαής δασκάλα» δεν είναι μια φιγούρα άγνοιας ή απουσίας ευθύνης. Είναι μια παιδαγωγική στάση που αρνείται να προπορευτεί της γνώσης των άλλων, επιλέγοντας να συνοδεύει αντί να καθοδηγεί. Η παιδαγωγική ευθύνη δεν αναιρείται· μετασχηματίζεται: δεν έγκειται στη μετάδοση περιεχομένου, αλλά στη διαρκή εγρήγορση απέναντι σε ό,τι αναδύεται μέσα στη σχέση. Έτσι αλλάζει και η μορφή των ερωτήσεων: «Τι συνέβη μόλις τώρα; Τι σημαίνει αυτό; Δηλαδή;».

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, τα παιδιά αναγνωρίζονται ως φορείς παραγόμενης γνώσης και φιλοσοφικής διερώτησης (Kanelloropoulos, 2007). Η φωνή του κάθε παιδιού, αλλά και η συλλογική φωνή της ομάδας, τοποθετούνται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Αναλαμβάνω, ως παιδαγωγός, την ευθύνη για το πλαίσιο, για τα υλικά και για τις συνθήκες της συνάντησης, χωρίς να προδιαγράφω τα νοήματα που θα προκύψουν. Κάθε στοιχείο που εισέρχεται στον χώρο – ένας εξωτερικός ήχος, μια παρτιτούρα, ένα open score – αντιμετωπίζεται όχι ως αυτονόητο εκπαιδευτικό αντικείμενο, αλλά ως ερώτημα σχέσης και ευθύνης.

Το ουσιώδες σε αυτή την προσέγγιση είναι η διαρκής αμφισβήτηση της ίδιας της παιδαγωγικής σχέσης (Kanelloropoulos, 2016). Πώς μπορούν τα παιδιά να φτάσουν στο σημείο να δηλώσουν αυτοτελώς «δεν θέλω να ασχοληθώ με αυτό» ή «θέλω να το κάνω διαφορετικά»; Η αδαής δασκάλα δεν επιδιώκει «σωστές» απαντήσεις, αλλά εμπιστεύεται τη δυνατότητα κάθε παιδιού να παράγει νόημα.

Όπως καταγράφεται και στο προσωπικό ημερολόγιο της παρέμβασης, η στάση της αδαημοσύνης δεν είναι παθητική, αλλά απαιτητική: μια προσήλωση που αρνείται την πειθαρχία της συμμόρφωσης και ανοίγει χώρο για ύπαρξη. Μέσα από αυτή τη στάση, το «μάθημα» μετασχηματίζεται σε χώρο όπου η μάθηση δεν ελέγχεται, αλλά αναδύεται. Η διδασκαλία δεν είναι μετάδοση: είναι ακρόαση. Η γνώση δεν προϋπάρχει, αλλά εμφανίζεται όταν της δοθεί χώρος.

2.2 Ακρόαση ως Παρουσία

Ο Bruce Ellis Benson (2003) προσεγγίζει τη μουσική ως μορφή διαλόγου, όπου η σύνθεση και η εκτέλεση δεν αποτελούν διακριτές διαδικασίες αλλά αλληλοεμπλεκόμενες πράξεις. Ιδιαίτερα στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, η μουσική συγκροτείται μέσα από μια διαρκή «συνομιλία» στον ήχο, στην οποία η ακρόαση δεν είναι παθητική πρόσληψη αλλά ενεργή μορφή συν-δημιουργίας. Όπως σημειώνει ο Benson, «να ακούς σημαίνει να μορφοποιείς τη στιγμή καθώς αυτή εκτυλίσσεται» (Benson, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, η σιωπή και ο χώρος δεν λειτουργούν ως κενά, αλλά ως ενεργά στοιχεία που διαμορφώνουν τις σχέσεις, τις εντάσεις και τις δυνατότητες της μουσικής πράξης (Toop, 2016).

Η κατανόηση της ακρόασης ως ενεργής παρουσίας βρίσκεται στον πυρήνα της έννοιας της Βαθιάς Ακρόασης (Deep Listening), όπως διατυπώθηκε από την Pauline Oliveros. Η Oliveros διακρίνει την ακοή – την παθητική, φυσιολογική λειτουργία – από την ακρόαση ως συνειδητή, εκούσια και ενσώματη πρακτική. Στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, αυτή η διάκριση καθίσταται θεμελιώδης: το σώμα δεν αντιδρά απλώς στους ήχους που προκύπτουν, αλλά κατοικεί μέσα στη συνολική ηχητική κατάσταση, που περιλαμβάνει την παρουσία, την απουσία, την υφή και τον χώρο του ήχου (Oliveros, 2005). Ακρόαση σημαίνει εγκατάλειψη του ελέγχου, αποδέσμευση από προδιαμορφωμένες ιδέες για τη μορφή ή την έκφραση, και είσοδο σε ένα κοινό πεδίο ηχητικής δυνατότητας, σε ένα πεδίο πιθανοτήτων που βουτάμε χωρίς σωσίβιο.

Η ακρόαση, με αυτή την έννοια, δεν αφορά μόνο το παρόν της στιγμής, αλλά εκτείνεται πολυδιάστατα. Κινείται προς τα μέσα, προς την αναπνοή, τις παρορμήσεις και τους εσωτερικούς ρυθμούς του σώματος· προς τα έξω, στους ήχους των άλλων και στο ακουστικό περιβάλλον· και μέσα στον χρόνο, συνδέοντας αυτό που μόλις συνέβη με αυτό που πρόκειται να αναδυθεί. Η βαθιά ακρόαση δεν ιεραρχεί αυτά τα επίπεδα, αλλά τα κρατά σε ταυτόχρονη συνύπαρξη.

Στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, η ακρόαση συγκροτεί έτσι ένα κοινό πεδίο ηχητικής δυνατότητας, όπου κάθε ήχος λειτουργεί ταυτόχρονα ως ανταπόκριση και ως πρόσκληση. Η σιωπή δεν αποτελεί απουσία δράσης, αλλά ενεργό συμμετέχον στοιχείο που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τους ήχους γύρω της. Η μουσική πράξη αναδύεται μέσα από αυτή τη δυναμική οικολογία σχέσεων, όπου η δημιουργία δεν προηγείται της ακρόασης αλλά γεννιέται από αυτήν.

Η κατανόηση αυτή της ακρόασης ως δημιουργικής και ενσώματης παρουσίας γίνεται ιδιαίτερα εμφανής μέσα από τις φωνές των παιδιών που συμμετείχαν στο εργαστήριο. «Τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της παύσης; Άκουγες καλύτερα τις άλλες;» τη ρωτάω. Και μια εννιάχρονη μαθήτρια σημειώνει ότι «όχι, γιατί αυτό θα σήμαινε ότι την ώρα που παίζαμε δεν άκουγα προσεκτικά», η σιωπή δεν νοείται ως παύση της ακρόασης, αλλά ως διαφορετικός τρόπος συμμετοχής. Και σε ένα κύκλο ανατροφοδότησης ανάμεσα στα «*ενήλικα παιδιά*» καταλήγουμε στο «συνεχίζουμε να ενορχηστρώνουμε ή να συνθέτουμε» αναγνωρίζοντας ότι η ακρόαση αποτελεί διαρκή, ενεργή πράξη, ακόμη και χωρίς παραγωγή ήχου.

Η συμμετοχή στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό μέσω αυτού του είδους ακρόασης συνιστά μια ενσάρκωση ενσυναίσθησης, ανοίγματος και παρουσίας. Πρόκειται για μια αποδοχή της διαδικασίας αντί του αποτελέσματος, της σχέσης αντί της προσδοκίας. Όπως προτείνει η Oliveros μέσα από τις ηχητικές διαλογιστικές της ασκήσεις, ο στόχος δεν είναι η τελειότητα ή η παράσταση, αλλά η σύνδεση – με τον εαυτό, τους άλλους, το περιβάλλον και το άγνωστο.

Υπό αυτή την έννοια, η ακρόαση μπορεί να ιδωθεί ως πράξη που φέρει πολιτική διάσταση: όχι ως ιδεολογική δήλωση, αλλά ως επανακατάκτηση του χρόνου, της προσοχής και της δυνατότητας να σχετιζόμαστε αλλιώς μέσα σε ένα περιβάλλον συνεχούς απόσπασης. Το πώς, τι και με ποια πρόθεση ακούμε δεν είναι ουδέτερο, αλλά διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο συνυπάρχουμε και δημιουργούμε μαζί.

2.3 Το Παιχνίδι ως Σοβαρή Υπόθεση

«Πιο πολύ παίζαμε, παρά μαθαίναμε. Δεν ήταν σαν το σχολείο.» Μαρία, 8 ετών,
πρώτη συνάντηση

Μέσα στην απλότητα αυτής της παιδικής φράσης αντηχεί μια βαθιά παιδαγωγική αλήθεια: η μουσική γνώση, όταν φυτρώνει στον χώρο του παιχνιδιού, ριζώνει πιο βαθιά, πιο ελεύθερα, πιο ζωντανά. Το παιγνιώδες στοιχείο δεν είναι απλώς ένα εργαλείο προσέγγισης της μουσικής· είναι το ίδιο η συνθήκη μέσα στην οποία η μουσική γίνεται πράξη, διάλογος, έκφραση και συνύπαρξη (Kanellopoulos, 2021).

Στην κριτική μουσική παιδαγωγική, το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως πρωταρχικός χώρος διαμόρφωσης σχέσεων, ταυτοτήτων και νοημάτων. Δεν είναι μέθοδος, αλλά στάση· όχι τεχνική, αλλά μορφή ζωής. Παιχνίδι είναι αυτό που κάνουν τα παιδιά χωρίς να τους το ζητήσει κανείς, αυτό που ορίζεται από και για εκείνα. Είναι ένα σύστημα αυτορρύθμισης, ένα μικρόκοσμος νόμου και ελευθερίας, που στηρίζεται σε κοινές φαντασιακές συμφωνίες και στην επιθυμία για συν-δημιουργία.

Οι μουσικοί «παίζουν», λέξη κοινή με τα παιδιά. Η γλώσσα κρατά τη μνήμη της παιγνιώδους φύσης του ήχου. Αλλά τι κοινό υπάρχει στο νόημα; Πότε η μουσική παύει να είναι παιχνίδι και γίνεται «μάθημα»; Πότε χάνεται το παιγνιώδες και αφήνει πίσω του σιωπηλές επιδόσεις, καθορισμένα μονοπάτια και ένα άγχος για «σωστές» νότες;

Για να παραμείνει παιγνιώδης η μουσική παιδαγωγική, απαιτείται μια παιδαγωγική δέσμευση: να σκύψουμε πάνω στο παιδί, όχι ως παθητικό αποδέκτη, αλλά ως δημιουργό. Να παρατηρήσουμε πώς τα ίδια τα παιδιά οργανώνουν τα συλλογικά τους παιχνίδια, πώς διαπραγματεύονται κανόνες, πώς επινοούν κόσμους. Ο ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός μπορεί να ενσωματώσει αυτή τη λογική: να γίνει τόπος όπου ο ήχος δεν μεταδίδεται, αλλά προσκαλεί· δεν διδάσκεται, αλλά προσφέρεται. Οι παρτιτούρες (που αποκαλούνται σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος παιχνίδια) γίνονται αφορμές και όχι τείχη. Το παιδί είναι φορέας νοήματος και γνώσης και όχι μαθητευόμενο.

Το παιγνιώδες δεν είναι αντίθετο της σοβαρότητας. Όπως γράφει ο Haus (1995), η συμμετοχή στο παιχνίδι ενέχει συγκέντρωση, δέσμευση, συναισθηματική και γνωσιακή ενεργοποίηση. Η αφοσίωση του παιδιού στο παιχνίδι είναι ενσυνείδητη και ολοκληρωτική. «Το πώς παίζω», θα μπορούσαμε να πούμε παραφράζοντας, «είναι η σοβαρότερη δουλειά των παιδιών». Η εμπλοκή με το παιχνίδι περιλαμβάνει υπομονή, επιμονή, επίγνωση.

Χαρακτηριστικά που, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, συχνά ταυτίζονται εσφαλμένα μόνο με τις «ενήλικες» μορφές μάθησης.

Το παιχνίδι δεν είναι διπολικό αντίθετο της μάθησης· είναι η μήτρα της. Η σύγχυση προκύπτει όταν αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση ως σύστημα μεταφοράς γνώσης και όχι ως κοινή ανακάλυψη. Στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, η γνώση δεν προηγείται της πράξης· γεννιέται μέσα της. Η μουσική εμπειρία χτίζεται από το σώμα, την κίνηση, την αλληλεπίδραση, τον αυθορμητισμό. Όλα χαρακτηριστικά παιγνιώδη.

Η Hess (2017), αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις της κριτικής παιδαγωγικής, υπενθυμίζει ότι κάθε πράξη παιδαγωγικής επιλογής φέρει πάντοτε ένα φορτίο εξουσίας, ακόμα και όταν μιλά για ελευθερία. Το παιχνίδι στον αυτοσχεδιασμό μπορεί να λειτουργήσει ως αντίσταση σε αυτές τις δομές, μόνο όταν αρθρώνεται στη βάση της απροκατάληπτης αποδοχής της αβεβαιότητας και όταν θέτει τον διάλογο στο κέντρο της μουσικής πράξης. Η παιδαγωγική ευθύνη, επομένως, είναι να δημιουργήσουμε τον χώρο, τον χρόνο και την εμπιστοσύνη ώστε το παιγνιώδες να ανθίσει και να διατηρηθεί. Όχι ως διασκεδαστικό διάλειμμα από τη «σοβαρή» δουλειά, αλλά ως η ίδια η ουσία της μουσικής εμπλοκής.

Το παιγνιώδες είναι ένας τρόπος να κατοικήσουμε τη μουσική. Όχι να την επιτελέσουμε, αλλά να ζήσουμε μέσα της. Εκεί όπου το παιδί δεν ξεχωρίζει τον ρόλο από τον εαυτό, την πρόβα από την πράξη, την άσκηση από το παιχνίδι, εκεί η μουσική είναι ακόμα ζωντανή. Εκεί γεννιέται το πιο ριζικό είδος μάθησης: αυτό που δεν ξέρεις πως συνέβη, αλλά σε έχει ήδη αλλάξει.

«Το παιχνίδι είναι η σοβαρότερη δουλειά των παιδιών [...] μόνο οι ενήλικες χρειάζονται επεξήγηση και καλή αφορμή για να παίξουν. Ίσως και ένα χώρο ασφάλειας όπου το εσωτερικό παιδί επιτρέπεται να (ξανα) υπάρξει» Δ. 29 ετών

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί μια ποιοτική, ερμηνευτική και καλλιτεχνικά βασισμένη προσέγγιση (arts-based research), εδραιωμένη στο πεδίο της κριτικής μουσικής παιδαγωγικής. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή ανταποκρίνεται στην ανάγκη κατανόησης της μουσικής πράξης όχι ως ουδέτερης δεξιότητας ή μετρήσιμου αποτελέσματος, αλλά ως σχέσης, διαδικασίας και κοινωνικοπολιτισμικής πρακτικής (Wright & Kanellopoulos, 2010).

Ακολουθώντας τον Gouzouasis (2014), η έρευνα δεν αντιμετωπίζει την καλλιτεχνική πράξη ως αντικείμενο εξωτερικής παρατήρησης, αλλά ως χώρο παραγωγής γνώσης. Η μουσική δράση, ο αυτοσχεδιασμός, η ακρόαση, οι σιωπές και οι διαπροσωπικές δυναμικές των συμμετεχόντων λειτουργούν ταυτόχρονα ως μέσο, περιεχόμενο και αποτέλεσμα της έρευνας. Η γνώση δεν προηγείται της πράξης, αλλά αναδύεται εντός αυτής, μέσα από τη συμμετοχή, τη σχέση και την ενσώματη εμπλοκή.

Η ερευνητική στάση της παιδαγωγού τοποθετείται εντός ενός κριτικού παιδαγωγικού πλαισίου, το οποίο αμφισβητεί τις ιεραρχικές σχέσεις γνώσης και εξουσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Wright & Kanellopoulos, 2010). Αντλώντας από τον Κανελλόπουλο (2011), ο αυτοσχεδιασμός νοείται ως δημοκρατική μουσική πρακτική, όπου η μουσική μάθηση δεν οργανώνεται γύρω από την απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά γύρω από τη συν-διαμόρφωση νοήματος, σχέσεων και ακουστικών εμπειριών.

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτέλεσε κεντρικό άξονα της έρευνας. Συμμετείχα ενεργά στη μουσική πράξη, όχι ως φορέας αυθεντίας, αλλά ως μέλος της συλλογικής διαδικασίας, σε συμφωνία με την κριτική θέση ότι η μουσική γνώση παράγεται μέσα από σχέσεις και όχι μέσω μετάδοσης (Κανελλόπουλος, 2009). Η διττή μου θέση – παιδαγωγού και ερευνήτριας – δεν αντιμετωπίζεται ως μεθοδολογικό πρόβλημα, αλλά ως αναγκαία συνθήκη για την κατανόηση των δυναμικών της μουσικής πράξης (Κανελλόπουλος, 2010).

Η συλλογή δεδομένων περιλάμβανε ηχογραφήσεις, σημειώσεις πεδίου, απομαγνητοφωνήσεις διαλόγων και περιγραφές μουσικών στιγμών. Τα δεδομένα αυτά δεν αναλύθηκαν με στόχο την κατηγοριοποίηση ή γενίκευση, αλλά χρησιμοποιήθηκαν ως μικρο-αφηγήσεις που φωτίζουν τις δυναμικές της ακρόασης, της σιωπής, της διαπραγμάτευσης και της συλλογικής δημιουργίας. Όπως υποστηρίζει ο Gouzouasis

(2014), τέτοιες μορφές ανάλυσης επιτρέπουν την ανάδειξη της γνώσης που παράγεται μέσω της καλλιτεχνικής πράξης χωρίς να αποσυνδέεται από το πλαίσιο της.

Η ανάλυση των δεδομένων κινήθηκε ερμηνευτικά, με έμφαση στις σχέσεις, τις διαδικασίες και τις παιδαγωγικές εντάσεις που αναδύονται μέσα στη μουσική δράση. Αντί για μια φαινομενολογική αναδίπλωση στο ατομικό βίωμα, το ενδιαφέρον στράφηκε στη συλλογική διάσταση της εμπειρίας, στη διαπραγμάτευση ρόλων και στην πολιτική σημασία της μουσικής πράξης ως τόπου συνάντησης και συνύπαρξης (Wright & Kanellopoulos, 2010· Kanellopoulos & Stefanou, 2015).

Με αυτόν τον τρόπο, η μεθοδολογία ευθυγραμμίζεται με μια αντίληψη της μουσικής παιδαγωγικής ως ανοιχτής, μη γραμμικής και μη κανονιστικής πρακτικής, όπου η έρευνα δεν επιδιώκει να επιβεβαιώσει προϋπάρχοντα σχήματα, αλλά να παραμείνει ανοιχτή στο απρόβλεπτο και στις δυνατότητες μετασχηματισμού που αναδύονται μέσα από τον αυτοσχεδιασμό.

3.1 Συγκρότηση Ομάδας

Η ομάδα συμμετεχόντων συγκροτήθηκε μέσω ανοικτού καλέσματος, με βασικό κριτήριο τη συμμετοχή παιδιών που είχαν προηγούμενη εμπειρία μουσικής εκπαίδευσης κυρίως ή αποκλειστικά εντός του τυπικού δημόσιου σχολικού πλαισίου στη Θεσσαλονίκη. Η επιλογή αυτού του κριτηρίου δεν αποσκοπούσε στη σύγκριση διαφορετικών εκπαιδευτικών μοντέλων, αλλά στη διερεύνηση του πώς παιδιά που έχουν κοινωνικοποιηθεί σε πιο κανονιστικές μορφές μουσικής διδασκαλίας ανταποκρίνονται σε ένα ανοιχτό, μη ιεραρχικό και αυτοσχεδιαστικό παιδαγωγικό πλαίσιο.

Η συγκρότηση της ομάδας δεν βασίστηκε σε αξιολογικά ή δεξιολογικά κριτήρια. Δεν πραγματοποιήθηκε καμία μορφή προεπιλογής με βάση μουσικές ικανότητες, εμπειρία οργάνου ή θεωρητική κατάρτιση. Η απουσία αυτών των φίλτρων αποτέλεσε συνειδητή μεθοδολογική επιλογή, σε συμφωνία με τη βασική παραδοχή της εργασίας ότι η μουσική εμπειρία δεν ιεραρχείται με όρους τεχνικής επάρκειας, αλλά αναδύεται μέσα από σχέσεις, ακρόαση και συμμετοχή (Rancière, 1991· Small, 1998).

Όλα τα ονόματα των παιδιών που εμφανίζονται στο κείμενο είναι ψευδώνυμα, τα οποία επιλέχθηκαν ώστε να προστατεύεται η ιδιωτικότητά τους. Οι ενήλικες δεν επιθυμούσαν να εμφανιστούν με όνομα, γι' αυτό επιλέχθηκε η κωδικοποίηση (Σ1, Σ2 κ.ο.κ.). Η επιλογή

διαφορετικού τρόπου αναφοράς (ψευδώνυμα για τα παιδιά, κωδικοποίηση για τους ενήλικες) έγινε ώστε οι παιδικές φωνές να παραμένουν αναγνώσιμες ως πρόσωπα μέσα στις σκηνές, ενώ οι ενήλικες να προστατεύονται μέσα από πιο ουδέτερη σήμανση.

Ως παιδαγωγός, εισήλθα στο πεδίο χωρίς να κατέχω προκαθορισμένο ρόλο «ειδικού» που θα μεταδώσει γνώση, αλλά με πρόθεση διαθεσιμότητας, ακρόασης και συν-διαμόρφωσης της διαδικασίας. Η στάση αυτή συνδέεται με συμμετοχικά και κριτικά εθνογραφικά πλαίσια, όπου η σχέση ερευνητή-συμμετεχόντων δεν νοείται ως ουδέτερη ή αποστασιοποιημένη, αλλά ως δυναμική και διαρκώς διαπραγματεύσιμη (Carspecken, 1996· Ellis, 2004).

Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε σε ζητήματα δεοντολογίας. Η συμμετοχή των παιδιών πραγματοποιήθηκε με γραπτή συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων και προφορική συγκατάθεση των ίδιων των παιδιών, η οποία επαναδιαπραγματεύοταν καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν από οποιαδήποτε δραστηριότητα ή καταγραφή χωρίς καμία συνέπεια, ενισχύοντας την αρχή της εθελοντικής και ενεργού συμμετοχής (Christensen & Prout, 2002).

Η ομάδα δεν αντιμετωπίστηκε ως στατικό δείγμα, αλλά ως αναδυόμενη κοινότητα πρακτικής, της οποίας οι δυναμικές, οι σχέσεις και οι τρόποι συμμετοχής μεταβάλλονταν στον χρόνο. Η έμφαση δεν δόθηκε στην ομοιογένεια της ομάδας, αλλά στη διαφοροποίηση εμπειριών, φωνών και τρόπων παρουσίας, στοιχεία που κρίθηκαν καθοριστικά για τη διερεύνηση της μουσικής μάθησης ως συλλογικής και σχεσιακής διαδικασίας.

3.2 Ο Χώρος και ο Χρόνος και η Δομή

Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στη Θεσσαλονίκη, στον χώρο του δικτύου INCLUDE, που φιλοξενήθηκε στο 1ο Παλαιό Σχολείο Τριανδρίας. Το INCLUDE είναι ένα διεπιστημονικό δίκτυο ειδικής και διαπολιτισμικής αγωγής με στόχο τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές και τη στήριξη των οικογενειών τους.

Η παρέμβαση διήρκεσε πέντε μήνες, από τέλη Νοεμβρίου 2017 έως Μάρτιο 2018, με συχνότητα μία φορά την εβδομάδα. Οι συναντήσεις γίνονταν κάθε Σάββατο μεσημέρι και είχαν διάρκεια 90 λεπτά.

Συμμετείχαν τρία κορίτσια της Γ' και Δ' Δημοτικού (περίπου 8–9 ετών). Η αναφορά στην ηλικία λειτουργεί εδώ ως περιγραφή του συγκεκριμένου πλαισίου και όχι ως προϋπόθεση ή περιορισμός της μεθόδου.

Ο χώρος επιλέχθηκε και διαμορφώθηκε ώστε να διευκολύνει την ελευθερία κίνησης, την αλληλεπίδραση και τη μη ιεραρχική συμμετοχή: χαλί, καρέκλες, σκαμπό, διάσπαρτα μουσικά όργανα και αντικείμενα, μεταλλόφωνα και ξυλόφωνα Orff, ένα ηλεκτρικό πιάνο, ένα αρμόνιο. Ο ίδιος ο χώρος λειτούργησε όχι απλώς ως υποδομή, αλλά ως ενεργό παιδαγωγικό στοιχείο που προσκαλούσε σε περιέργεια και εξερεύνηση:

«Γίνεται πολύ εύκολα οικείο. Το πιάνο. Είναι το όργανό μου. Παίζοντας με όλο το υλικό. Μου αρέσει να επικοινωνώ με το πιάνο. [...] Νιώθω ασφάλεια απλά να υπάρχει στον χώρο.»
(Κ., 23 ετών)

Αντίστοιχα, ο χρόνος της παρέμβασης δεν νοήθηκε ως εξωτερικό και ουδέτερο μέτρο οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας, αλλά ως βιωμένος, σχεσιακός και μη γραμμικός. Οι συναντήσεις δεν καθορίστηκαν από αυστηρά χρονικά όρια ή από μια προκαθορισμένη αλληλουχία δραστηριοτήτων με σαφή αρχή, μέση και τέλος. Ο χρόνος αντιμετωπίστηκε ως πεδίο διαρκούς διαπραγμάτευσης, που συγκροτείται μέσα από την ένταση της ακρόασης, την ποιότητα της προσοχής και τη συλλογική εμπλοκή.

Η επιλογή αυτή συνδέεται με κριτικές προσεγγίσεις που αμφισβητούν τη γραμμική και αναπτυξιακή αντίληψη της μάθησης ως πορείας από την έλλειψη στην επάρκεια. Όπως επισημαίνει η Young (2018), οι κυρίαρχες αναπτυξιακές αφηγήσεις παράγουν κανονιστικά χρονοδιαγράμματα μάθησης, στα οποία τα παιδιά τοποθετούνται διαρκώς σε μια κατάσταση «όχι ακόμη», ως υποκείμενα που αναμένεται να φτάσουν σε ένα μελλοντικό στάδιο ωριμότητας. Τέτοιες αντιλήψεις συγκροτούν μορφές αόρατης διάκρισης, καθώς καθορίζουν ποιος θεωρείται έτοιμος, ικανός ή επαρκής μέσα στον χρόνο της εκπαίδευσης.

Στον ελεύθερο μουσικό αυτοσχεδιασμό, αυτή η τελεολογική κατανόηση του χρόνου αποδομείται. Ο αυτοσχεδιασμός δεν εξελίσσεται προς ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα, αλλά συγκροτείται στιγμή προς στιγμή, μέσα από απρόβλεπτες ανταποκρίσεις, παύσεις και

μετατοπίσεις. Όπως σημειώνει ο Peters (2009), πρόκειται για έναν τρόπο ύπαρξης μέσα στον χρόνο που προϋποθέτει διαθεσιμότητα προς το άγνωστο και ανάληψη ευθύνης για το παρόν. Ο χρόνος, εδώ, δεν «γεμίζει» με δραστηριότητες· ανοίγεται ώστε να επιτρέψει τη συνάντηση.

Η δομή των συναντήσεων δεν προϋπήρχε ως σχέδιο προς εφαρμογή, αλλά αναδυόταν μέσα από την πράξη. Υπήρχαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, όπως η έναρξη με ακουστική παρατήρηση ή η επιστροφή σε έναν κύκλο αναστοχασμού, όχι ως σταθερά σχήματα, αλλά ως ευέλικτες αγκυρώσεις που μπορούσαν να μετασχηματιστούν ή να εγκαταλειφθούν όταν το απαιτούσε η δυναμική της ομάδας. Η δομή λειτούργησε έτσι όχι ως μηχανισμός ελέγχου, αλλά ως προσωρινό στήριγμα.

Οι εμπειρίες των παιδιών ανέτρεπαν συχνά τη συμβατική αντίληψη του μαθήματος ως χρονικά οριοθετημένης ενότητας («το μάθημα κρατάει τόσο... όσο αντέχουμε να ακούμε»), αναδεικνύοντας τον χρόνο ως εσωτερικό μέτρο εμπλοκής και παρουσίας. Ο χρόνος της μουσικής συνάντησης μετατράπηκε, έτσι, από χρόνο επίδοσης σε χρόνο σχέσης.

3.3 Τα Υλικά

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δεν αντιμετωπίστηκαν ως ουδέτερα εργαλεία για την επίτευξη προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων, αλλά ως αφορμές για εξερεύνηση, σχέση και ηχητική δράση. Στο σύνολο των συναντήσεων αξιοποιήθηκαν μουσικά όργανα (αρμόνιο, μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα), αντικείμενα καθημερινής χρήσης, φωνές και σώματα. Η επιλογή και χρήση των υλικών δεν ακολουθούσε σταθερό σχέδιο, αλλά διαμορφωνόταν δυναμικά μέσα από τις κινήσεις, τις επιθυμίες και τις προτάσεις των παιδιών.

Τα υλικά δεν ιεραρχήθηκαν με βάση τη μουσική τους «αξία» ή τη συμβατική τους λειτουργία. Ένα μουσικό όργανο μπορούσε να αντιμετωπιστεί ως πηγή ήχου, ως αντικείμενο προς εξερεύνηση ή ως στοιχείο χωρικής παρουσίας. Αντίστοιχα, αντικείμενα εκτός του παραδοσιακού μουσικού εξοπλισμού εντάχθηκαν ισότιμα στη μουσική πράξη, αμφισβητώντας τη διάκριση ανάμεσα στο μουσικό και το μη μουσικό. Η προσέγγιση αυτή

αντλεί από αντιλήψεις της μουσικής ως κοινωνικής και ενσώματης πρακτικής, όπου η παραγωγή ήχου δεν περιορίζεται σε εξειδικευμένα μέσα (Small, 1998).

Η υλικότητα της μουσικής εμπειρίας συνδέθηκε άμεσα με το σώμα. Τα παιδιά προσέγγιζαν τα υλικά όχι μόνο μέσω της ακοής, αλλά μέσα από αφή, κίνηση, στάση και εγγύτητα. Η χρήση των υλικών ενεργοποιούσε διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής, επιτρέποντας στα παιδιά να εμπλακούν με ρυθμούς και εντάσεις που ανταποκρίνονταν στις σωματικές τους δυνατότητες και στις στιγμιαίες τους διαθέσεις. Έτσι, η μουσική πράξη προέκυπτε ως αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε σώμα, υλικό και συλλογικό πλαίσιο.

Η απουσία προκαθορισμένων οδηγιών ως προς τη «σωστή» χρήση των υλικών αποτέλεσε συνειδητή παιδαγωγική μου επιλογή. Τα υλικά δεν τα εισήγαγα ως αντικείμενα προς εκμάθηση, αλλά ως ανοιχτές προσκλήσεις για ηχητική διερεύνηση. Με αυτόν τον τρόπο, η σχέση των παιδιών με τον ήχο δεν μεσολαβούνταν από τεχνικούς κανόνες, αλλά από την ίδια την εμπειρία της ακρόασης και της ανταπόκρισης. Διατηρούσα την ευθύνη του πλαισίου, χωρίς να κατευθύνω τη χρήση των υλικών προς συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Η χρήση φωνής και σώματος ως ισότιμων «υλικών» διεύρυνε περαιτέρω το πεδίο της μουσικής δράσης. Η φωνή δεν περιορίστηκε σε τραγούδι ή λεκτική άρθρωση, αλλά χρησιμοποιήθηκε ως ηχητικό σώμα: αναπνοές, ψίθυροι, κραυγές και φωνητικοί ήχοι εντάχθηκαν στη συλλογική μουσική πρακτική. Το σώμα, αντίστοιχα, λειτούργησε ως φορέας ρυθμού, παύσης και έντασης. Η διεύρυνση αυτή ενίσχυσε την κατανόηση της μουσικής ως πεδίου που δεν εξαντλείται στη νότα, αλλά περιλαμβάνει το σύνολο της ενσώματης παρουσίας.

Πέρα από τα υλικά που ήταν ορατά και απτά στον χώρο, υπήρχαν και άλλα, άυλα, που συνόδευαν διακριτικά τη διαδικασία. Μουσικές μνήμες, χειρονομίες, τρόποι ακρόασης και παρτιτούρες ανοιχτής μορφής από το πεδίο της σύγχρονης και πειραματικής μουσικής, όπως πρακτικές που αντλούν από τον Cardew ή τον Kurtág, δεν εισήχθησαν ως αντικείμενα διδασκαλίας, αλλά ως υπόγεια ρεύματα σκέψης. Δεν παρουσιάστηκαν για να εξηγηθούν, αλλά για να επιτρέψουν. Να ανοίξουν έναν χώρο όπου ο ήχος, η σιωπή και η συλλογικότητα μπορούν να υπάρξουν χωρίς προδιαγεγραμμένο νόημα. Σχεδόν πάντα άφηνα κάποιες κόλλες Α4 σε τυχαία σημεία του δωματίου αφήνοντας τες να ανακαλυφθούν.

Στην ίδια κατεύθυνση, η έννοια της Βαθιάς Ακρόασης της Pauline Oliveros λειτουργούσε όχι ως μέθοδος, αλλά ως στάση: μια διαθεσιμότητα προς ό,τι αναδύεται, μια προσήλωση που δεν επιδιώκει έλεγχο αλλά παρουσία. Η ακρόαση δεν προηγούνταν της πράξης ούτε την ακολουθούσε· τη διέσχιζε. Ήταν ήδη εκεί, μέσα στον τρόπο που τα σώματα πλησίαζαν τα υλικά, μέσα στις παύσεις, στις αναπνοές, στις στιγμές όπου τίποτα δεν «γινόταν» και όμως όλα συνέβαιναν.

Μπαίνοντας στον χώρο, κουβαλούσα κι εγώ κάτι ακόμη: ένα ίχνος της δικής μου εκπαιδευτικής εμπειρίας ως μαθήτριας, μια παιδική φωνή που είχε μάθει να σωπαίνει, να περιμένει, να ακούει χωρίς να ακούγεται. Αυτή η μνήμη δεν έγινε αφήγηση ούτε εξομολόγηση· έγινε ευαισθησία. Διαμόρφωσε τον τρόπο που κρατήθηκε ο χώρος, τον τρόπο που δεν ειπώθηκαν οδηγίες, τον τρόπο που η σιωπή δεν βιάστηκε να γεμίσει. Τα υλικά λειτούργησαν έτσι ως φορείς σχέσης και όχι ως μέσα επίτευξης στόχων, ως προσκλήσεις για ακρόαση, ανταπόκριση και συν-δημιουργία μέσα σε έναν χώρο όπου η φωνή, ακόμη και η πιο σιωπηλή, μπορούσε να υπάρξει.

3.4 Συλλογή Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με πολλαπλές, συμπληρωματικές μεθόδους, με στόχο την αποτύπωση της πολυεπίπεδης φύσης της μουσικής εμπειρίας και της παιδαγωγικής σχέσης. Δεδομένης της ενσώματης, ηχητικής και σχεσιακής διάστασης του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού, κρίθηκε αναγκαία η αξιοποίηση τόσο λεκτικών όσο και μη λεκτικών μορφών καταγραφής, ώστε να αποφευχθεί η μονοδιάστατη αναπαράσταση της εμπειρίας (Barrett & Stauffer, 2009).

Η συλλογή δεδομένων περιλάμβανε:

α) Ηχογραφήσεις συναντήσεων

Με τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων και των ίδιων των παιδιών, καταγράφηκαν επιλεγμένες συνεδρίες σε ηχητική και οπτικοακουστική μορφή. Οι καταγραφές δεν στόχευαν στην τεχνική ανάλυση του παραγόμενου ήχου, αλλά στη διατήρηση της χρονικότητας, των παύσεων, των αλληλεπιδράσεων και των σωματικών στάσεων που συνόδευαν τη μουσική πράξη. Η κάμερα και το μικρόφωνο χρησιμοποιήθηκαν με διακριτικό τρόπο, ώστε να μην διαταράσσεται η φυσική ροή της δραστηριότητας.

β) Σημειώσεις πεδίου (field notes)

Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης τηρήθηκαν αναλυτικές σημειώσεις πεδίου, οι οποίες εστίαζαν:

- στις μορφές συμμετοχής των παιδιών,
- στις μετατοπίσεις ρόλων και πρωτοβουλιών,
- σε μη λεκτικές εκφράσεις (κινήσεις, βλέμματα, σιωπές),
- καθώς και στις χωρικές και ηχητικές διαμορφώσεις της ομάδας.

Οι σημειώσεις αυτές δεν λειτουργούσαν ως «αντικειμενική» καταγραφή γεγονότων, αλλά ως ερμηνευτικά ίχνη της εμπειρίας, σε συμφωνία με εθνογραφικές και αυτοεθνογραφικές προσεγγίσεις (Ellis, 2004).

γ) Αυθόρμητες συνεντεύξεις και αναστοχαστικοί διάλογοι

Στο πλαίσιο των συναντήσεων πραγματοποιήθηκαν σύντομοι, άτυποι διάλογοι με τα παιδιά, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων. Οι συνομιλίες αυτές δεν είχαν δομημένη μορφή συνέντευξης, αλλά προέκυπταν οργανικά μέσα από τη ροή της διαδικασίας, επιτρέποντας στα παιδιά να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και ερμηνείες με τους δικούς τους όρους. Οι λεκτικές αυτές εκφράσεις αντιμετωπίστηκαν ως ισότιμο ερευνητικό υλικό και όχι ως επεξηγηματικά σχόλια εκ των υστέρων (Kanellopoulos, 1999).

δ) Απομαγνητοφωνήσεις επιλεγμένων στιγμών

Από το σύνολο του υλικού πραγματοποιήθηκαν απομαγνητοφωνήσεις χαρακτηριστικών αποσπασμάτων, τα οποία ανέδειξαν κρίσιμες στιγμές της διαδικασίας: σημεία έντασης ή σιωπής, λεκτικές παρεμβάσεις των παιδιών, στιγμές μετασχηματισμού της συλλογικής δυναμικής. Οι απομαγνητοφωνήσεις δεν αντιμετωπίστηκαν ως πλήρες αρχείο, αλλά ως εστιασμένες τομές που επέτρεψαν τη σε βάθος ανάλυση συγκεκριμένων φαινομένων.

Η επιλογή των δεδομένων δεν ακολούθησε κριτήρια συχνότητας ή αντιπροσωπευτικότητας, αλλά κριτήρια νοηματικής πυκνότητας και παιδαγωγικής

σημασίας. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα εστίασε όχι στο «τι συμβαίνει συνήθως», αλλά στο «τι αποκαλύπτεται» μέσα από συγκεκριμένες στιγμές της μουσικής συνάντησης.

Πέρα από το υλικό που προέκυψε από το εργαστήριο με τα παιδιά, η παρούσα εργασία ενσωματώνει και αποσπάσματα διαλόγων και συνεντεύξεων με ενήλικες μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε σύγχρονες παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές πρακτικές μου. Το υλικό αυτό δεν συγκροτεί ξεχωριστό ερευνητικό πεδίο ούτε αποσκοπεί σε συγκριτική αξιολόγηση διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Αντιθέτως, λειτουργεί αναστοχαστικά και διαγενεακά, φωτίζοντας τη συνέχεια εμπειριών μάθησης, ακρόασης και σχέσης πέρα από αναπτυξιακά ή ηλικιακά σχήματα.

Η ένταξη των φωνών των ενηλίκων δεν αποσκοπεί στην επιβεβαίωση ή γενίκευση ευρημάτων, αλλά στη διερεύνηση του κατά πόσο οι παιδαγωγικές δυναμικές που αναδύονται στο εργαστήριο με τα παιδιά εμφανίζονται, με μετασχηματισμούς, και σε άλλα πλαίσια μάθησης και καλλιτεχνικής πρακτικής. Η αμφισβήτηση της αυθεντίας, η σημασία της ακρόασης, η αβεβαιότητα και η επιθυμία για συμμετοχή επανεμφανίζονται και σε άλλα παιδαγωγικά πλαίσια. Υπό αυτή την έννοια, το υλικό αυτό λειτουργεί ως επέκταση της αυτοεθνογραφικής διάστασης της έρευνας, ενισχύοντας την κατανόηση της «αδαούς δασκάλας» όχι ως τεχνικής που αφορά αποκλειστικά την παιδική ηλικία, αλλά ως παιδαγωγικής στάσης που διατρέχει διαφορετικά πλαίσια και ηλικίες.

Τα αποσπάσματα αυτά εντάσσονται στην ανάλυση ως ισότιμες μαρτυρίες εμπειρίας και σχέσης, και όχι ως αποδεικτικά στοιχεία ή παραδείγματα καλής πρακτικής. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα επιχειρεί να αμφισβητήσει την υπόθεση ότι η παιδαγωγική σχέση μετασχηματίζεται ριζικά με την ηλικία, αναδεικνύοντας αντ' αυτού τη συνέχεια και την επιμονή συγκεκριμένων μορφών σιωπής, προσδοκίας, αντίστασης και ακρόασης.

3.5 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε ερμηνευτική και αναστοχαστική προσέγγιση, εστιάζοντας όχι στην εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων, αλλά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η μουσική εμπειρία, η παιδαγωγική σχέση και η συλλογική δράση νοηματοδοτούνται εντός συγκεκριμένων στιγμών του αυτοσχεδιαστικού πλαισίου. Η ανάλυση δεν οργανώθηκε γύρω από προκαθορισμένες κατηγορίες, αλλά αναπτύχθηκε ως

διαδικασία συνομιλίας ανάμεσα στο εμπειρικό υλικό, τη θεωρία και τον δικό μου αναστοχασμό.

Στο πλαίσιο της κριτικής μουσικής παιδαγωγικής, η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο προς αποκάλυψη, αλλά ως κάτι που αναδύεται μέσα από σχέσεις, πράξεις και διαπραγματεύσεις (Wright & Kanelloropoulos, 2010. Kanelloropoulos, 2011). Υπό αυτή την έννοια, η ανάλυση εστίασε στο πώς συμβαίνει η μάθηση και όχι στο τι υποτίθεται ότι μαθαίνεται. Οι στιγμές αυτοσχεδιαστικής δράσης προσεγγίστηκαν ως παιδαγωγικά γεγονότα, στα οποία συμπλέκονται ήχος, σώμα, λόγος, σιωπή και σχέση.

Κεντρικό αναλυτικό εργαλείο αποτέλεσε η εστίαση σε ενδεικτικές ή κρίσιμες στιγμές (significant moments), δηλαδή σε επεισόδια κατά τα οποία καθίστανται ορατές μετατοπίσεις στη συλλογική δυναμική, στην agency των παιδιών ή στη μορφή της παιδαγωγικής σχέσης (Kanelloropoulos, 2000). Οι στιγμές αυτές δεν επιλέχθηκαν με βάση τη συχνότητά τους, αλλά με βάση τη νοηματική τους πυκνότητα και τη δυνατότητά τους να φωτίσουν τον τρόπο με τον οποίο η μουσική πράξη λειτουργεί ως πεδίο σχέσης, ευθύνης και διαπραγμάτευσης (Gouzouasis, 2014).

Η ανάλυση αντλεί από προσεγγίσεις arts-based research, όπου η καλλιτεχνική πράξη δεν αντιμετωπίζεται ως δεδομένο προς ερμηνεία εκ των υστέρων, αλλά ως ενεργό πεδίο παραγωγής γνώσης (Bartleet & Ellis, 2009). Οι ήχοι, οι παύσεις, οι κινήσεις των σωμάτων και οι αυτοσχεδιαστικές χειρονομίες δεν μεταφράστηκαν αποκλειστικά σε λεκτικά δεδομένα, αλλά διατηρήθηκαν ως αισθητικά και ενσώματα ίχνη της εμπειρίας. Η ανάλυση, συνεπώς, δεν επιχειρεί να «εξηγήσει» τη μουσική πράξη, αλλά να συνομιλήσει μαζί της.

Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στη φωνή των παιδιών, τόσο μέσα από λεκτικές διατυπώσεις όσο και μέσα από μη λεκτικούς τρόπους συμμετοχής. Οι φράσεις, οι σιωπές και οι επιλογές τους αντιμετωπίστηκαν ως μορφές νοηματοδότησης ισότιμες με τις θεωρητικές αναφορές, σε συμφωνία με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τα παιδιά ως φορείς γνώσης και φιλοσοφικής διερώτησης (Kanelloropoulos, 2007). Οι απομαγνητοφωνήσεις δεν χρησιμοποιήθηκαν για την επιβεβαίωση υποθέσεων, αλλά ως αφετηρίες αναστοχασμού πάνω στη σχέση, την ακρόαση και τη συλλογική ευθύνη.

Η διαδικασία ανάλυσης υπήρξε κυκλική και αναστοχαστική. Επανεξέταξα το υλικό πολλαπλές φορές, επιτρέποντας την αναθεώρηση αρχικών ερμηνειών και την ανάδυση νέων συνδέσεων. Η θέση μου ως συμμετέχουσας παιδαγωγού δεν αποσιωπήθηκε, αλλά

ενσωματώθηκε συνειδητά στην αναλυτική διαδικασία. Ο αναστοχασμός πάνω στις δικές μου παρεμβάσεις, σιωπές και επιλογές αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος της ερμηνείας, όχι ως ένδειξη μεροληψίας, αλλά ως συνθήκη διαφάνειας και ευθύνης (Ellis, 2004).

Η γλώσσα της ανάλυσης αποφεύγει την τελεολογική αφήγηση και την αναγωγή της εμπειρίας σε «αποτελέσματα». Αντίθετα, διατηρεί την αβεβαιότητα, την ασυνέχεια και την εν εξελίξει φύση της μουσικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο, η ανάλυση παραμένει συνεπής με τη βασική παραδοχή της εργασίας: ότι η μουσική μάθηση, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, δεν ολοκληρώνεται, αλλά συνεχώς διαμορφώνεται μέσα από σχέσεις ακρόασης, παρουσίας και συλλογικής πράξης.

Υπό αυτή την οπτική, το Κεφάλαιο 4 δεν λειτουργεί ως παρουσίαση ευρημάτων, αλλά ως χώρος συνάντησης θεωρίας και εμπειρίας, όπου οι σκηνές, οι «εικόνες» και τα αποσπάσματα λόγου γίνονται τόποι σκέψης και όχι αποδείξεις. Η ανάλυση δεν προηγείται των στιγμών, αλλά αναδύεται μέσα από αυτές, όπως ακριβώς και η μουσική μέσα από την ακρόαση.

Το να αυτοσχεδιάζεις ελεύθερα είναι το να ακούς ελεύθερα. Και το να ακούς ελεύθερα είναι το να ανοίγεις στη μεταμόρφωση. Ελεύθερα όμως από τι; Κι αν η ελευθερία δεν είναι μια κατάσταση, ένα στάδιο κεκτημένο αλλά ένα συνεχές ταξίδι προς την ουτοπία, μια αγωνία άσβεστη για να παραμείνει αληθινή και συμπεριληπτική ; Το ζήτημα της ελευθερίας διαλέγεται με το ζήτημα της αυθεντικότητας στα πλαίσια του συλλογικού αυτοσχεδιασμού. Η καταλληλότερη απάντηση που μου έχει δοθεί ποτέ ήταν σε ένα λευκό τετράγωνο φύλλο χαρτί όπου πάνω του σχεδιάστηκε μονάχα ένα βέλος . →

“ Το να ακούμε, λοιπόν, δεν είναι κάτι που ...κάνουμε. Είναι κάτι που δεν μπορούμε να αποφύγουμε όσο είμαστε ζωντανές.” Μαρία , 9 ετών

“ Το πώς, τι και με τι είδους πρόθεση ακούμε είναι μια πράξη πολιτική” Κ, 23 ετών

Κεφάλαιο 4: Στιγμές

Εικόνα 1: «Μέρα Πρώτη» ή «Ελάτε, ελάτε να δείτε!»

Στις «Εικόνες» που ακολουθούν, οι διάλογοι αποδίδονται όσο το δυνατόν πιστότερα. Τα ονόματα των παιδιών είναι ψευδώνυμα (Μαρία, Δανάη, Ιόλη). Η παιδαγωγός/ερευνήτρια σημειώνεται ως Ε (Εγώ)

Ε: Είσαι έτοιμη να παίξουμε μουσική;
(το πρόσωπό της σκοτεινιάζει ελαφρώς)

Μαρία: Εμ, δεν ξέρω να παίζω ακόμα. Α! Ξέρω ένα τραγούδι.

Πριν προλάβω να πω οτιδήποτε, η Μαρία τρέχει γρήγορα προς το αρμόνιο, βάζει τα χέρια της πάνω στα πλήκτρα και ξεκινάει μια γνωστή μελωδία «Σολ-Μι-Μι, Φα-Ρε-Ρε».

Μαρία: Ωχ, λάθος.

Και ξεκινάει πάλι από την αρχή. Σε ένα συνεχές *pianissimo*, η... βάρκα κατάφερε να σκίσει τα νερά και να τελειώσει χωρίς πολλή έμφαση τη μελωδική της περιπέτεια. Η Μ σηκώνει το βλέμμα από τα πλήκτρα και με κοιτάει.

Ε: Τι ήταν αυτό;

Μαρία: Ένα κομμάτι, η αδερφή μου μού το έμαθε. Έκανε πιάνο παλιά.

Ε: Μπράβο! Ξέρεις ήδη ένα ολόκληρο κομμάτι!

Μαρία: (Διστακτικά) Ευχαριστώ.

Συνεχίζω να τακτοποιώ πράγματα στον χώρο, περιμένοντας και τα άλλα δύο κορίτσια για να ξεκινήσουμε (ή μήπως είχαμε ήδη αρχίσει;). Η Μαρία δεν απομακρύνεται καθόλου από το αρμόνιο και, βλέποντάς με απασχολημένη, συνεχίζει να πατάει πλήκτρα. Όχι αδέξια ή χαμηλόφωνα. Αντίθετα, το *pianissimo* έδωσε τη θέση του σε ήχους πολύ διαφορετικούς από πριν. Χωρίς να πιστεύω στα αυτιά μου, την ακούω χωρίς να σταματώ τη δήθεν προσηλωμένη τακτοποίηση του χώρου. Κάπου φαίνεται να σταματά, αλλά μόνο για μερικά δευτερόλεπτα. Σχεδόν πέντε λεπτά παίζει ασταμάτητα. Με έναν μικρό αναστεναγμό, σαν ξεφύσημα στη γραμμή του τερματισμού, σηκώνει τα χέρια από το πληκτρολόγιο.

Ε: Ωστε ξέρεις άλλα δύο κομμάτια.

Μαρία: Ε; Ναι... ναι!

Το κουδούνι μας διακόπτει και, ενθουσιασμένη, η Μ τρέχει να ανοίξει.

Μαρία: Ελάτε, ελάτε να δείτε...!!

Σχόλια:

Η Μαρία φτάνει στον ήχο μέσα από την πράξη, όχι μέσα από την εξήγηση. Το μουσικό συμβάν προηγείται της διδασκαλίας: προηγείται ακόμη και της πρόθεσης για «μάθημα». Η αρχική της δήλωση «δεν ξέρω να παίζω» δεν λειτουργεί ως παραδοχή έλλειψης, αλλά ως σημείο εκκίνησης. Η μουσική ξεκινά ως μνήμη, ένα τραγούδι που της έμαθε η αδερφή της, και μετασηματίζεται σταδιακά σε ελεύθερη ηχητική εξερεύνηση, καθώς η Μαρία αποδεσμεύεται από το σωστό και αφήνει τα δάχτυλά της να αναζητήσουν.

Η μετάβαση αυτή θυμίζει όσα περιγράφει ο Kanellorouλος (1999), όταν αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κινούνται από την αναπαραγωγή προς τον αυτοσχεδιασμό όχι ως τεχνική πρόοδο, αλλά ως μετατόπιση σχέσης με τον ήχο. Η μουσική συγκροτείται μέσα από χειρονομίες, παύσεις, επαναλήψεις και μικρές αποφάσεις που δεν υπαγορεύονται, αλλά αναδύονται.

Το *pianissimo* του πρώτου κομματιού, το «λάθος», και η επακόλουθη απελευθέρωση του ήχου σχηματίζουν ένα πεδίο ακρόασης που συνομιλεί με τη βαθιά ακρόαση της Pauline Oliveros: ακρόαση της εσωτερικής παρόρμησης, της φαντασίας και του σώματος. Η ερώτηση της παιδαγωγού «μήπως είχαμε ήδη αρχίσει;» αποσταθεροποιεί το σημείο έναρξης του μαθήματος. Η μάθηση δεν εγκαινιάζεται από την παιδαγωγική πρόθεση, αλλά από την επιθυμία της μαθήτριας να παίζει.

Το βλέμμα της Μαρίας μετά τη μελωδία είναι ταυτόχρονα προσκλητικό και διερευνητικό. Δεν ζητά διόρθωση, αλλά αναγνώριση: ότι αυτό που συνέβη αρκεί για να θεωρηθεί μουσική. Στη δεύτερη φάση, το «λάθος» παύει να υφίσταται, όχι επειδή διορθώθηκε, αλλά επειδή έπαψε να είναι κριτήριο. Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός αποδεσμεύει όχι μόνο τον ήχο, αλλά και το υποκείμενο από την αποτυχία.

Σε αυτό το σημείο, η παρατήρηση της Maxine Greene γίνεται κρίσιμη: η δημιουργικότητα απαιτεί έναν χώρο όπου οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν άλλοι από αυτούς που είναι (Greene, 1995). Η μεταμόρφωση της Μαρίας δεν αφορά απλώς τον ήχο, αλλά το πώς κατοικεί τη στιγμή. Η κίνησή της να τρέξει προς την πόρτα και να καλέσει τις άλλες

«ελάτε, ελάτε να δείτε» μεταφέρει αυτή τη μετατόπιση από τον ήχο στο σώμα και στη σχέση. Η μουσική εμπειρία γίνεται κοινωνικό κάλεσμα, βιωματική δήλωση παρουσίας.

Η δική μου στάση παραμένει σκόπιμα μη επεμβατική. Η «μη γνώση» γίνεται αφετηρία. Δεν ζητά οδηγίες, δεν περιμένει επιδοκιμασία. Η διστακτικότητα μετασχηματίζεται σε πράξη. Η επιθυμία της να «θυμηθεί» ένα κομμάτι γίνεται γεφύρωση μεταξύ οικείου και αγνώστου. Αντί να διορθώσω ή να παρέμβω, επιλέγω να ακούσω. Επιλέγω να μην εξηγήσω· να αποδεχτώ ότι το «μάθημα» ξεκίνησε από αλλού και ίσως είχε ήδη αρχίσει πριν συναντηθούμε. Ένας ήχος, μια αναμνησιακή αφήγηση.

Η αδαής δασκάλα δεν προηγείται της μουσικής· τη συναντά.

Εικόνα 2: «Οκτάβα»

Ανάμεσα σε μεταλλόφωνα, αρμόνια, πιάνο και μικρόφωνα, την προσοχή των τριών κοριτσιών τράβηξαν οι χρωματιστοί σωλήνες (boomwhackers) που δεν είχαν ξαναδεί. Για αρκετή ώρα ψάχνουμε αν αυτό το αστείο αντικείμενο είναι μουσικό όργανο ή όχι. Με πόσους διαφορετικούς τρόπους παράγει ήχο; Ξαφνικά, η Ιόλη μας φωνάζει:

Ιόλη: Άντε, θα ξεκινήσουμε;

Ε: Τι να ξεκινήσουμε;

Ιόλη: Το μάθημα.

Ε: Πώς αρχίζουμε το μάθημα;

Μαρία: Μας μαθαίνετε τις νότες!

ΠΜ: Ποιες νότες;

Δανάη: Εεε... αυτές! (και πλησιάζοντας το αρμόνιο παίζει με σαφήνεια, τραγουδώντας)

Ντο – ρε – μι – φα – σολ – λα – σι

Ε: Μα αυτές τις ξέρετε ήδη!

(Γέλια)

Μαρία: Τότε μάθε μας τις υπόλοιπες...

Δανάη: Οι ίδιες είναι, επαναλαμβάνονται.

Παίζει ανοδικά μέχρι το τελευταίο πλήκτρο. Η Ιόλη και η Μαρία πλησιάζουν. Η Δανάη αφήνει χώρο να επαναλάβουν, τροποποιημένες και μη, τις κινήσεις που έκανε πριν η ίδια.

Ε: Είναι ίδιες;

Ιόλη: Όχι ακριβώς.

Δανάη: Οκτάβα!

Ε: Τι θα πει αυτό;

Δανάη: Είναι ίδιες, αλλά ή πιο ψηλά ή πιο χαμηλά.

Ε: (δείχνοντας με την παλάμη μου) Δηλαδή η μία είναι εδώ (στο ύψος του ώμου) και η άλλη εδώ (στο πάτωμα).

(Γέλια)

Δανάη: Πιο ψηλά ή χαμηλά στο πιάνο!

Ε: Δηλαδή; Πόσο πιο ψηλά ή πόσο χαμηλά για να είναι οκτάβα;

Μαρία: Κυρία, μη μας κοροϊδεύετε! Δεν το ακούτε; Δεν ακούγεται;

Παίζει d2 – d3.

Μαρία: Είναι ίδια οικογένεια!

Ε (προς Ιόλη και Δανάη): Συμφωνείς;

Δανάη: Ναι!

Ιόλη: Ναι, ακούγεται!

Σχόλια:

Η Εικόνα 2 μας μεταφέρει στη ρευστή και διαπραγματεύσιμη αρχή ενός «μάθηματος» που δεν ακολουθεί την καθιερωμένη διδακτική ιεραρχία. Το ερώτημα «πότε και πώς αρχίζει το μάθημα» δεν τίθεται εκ των προτέρων, αλλά αναδύεται μέσα από τις ίδιες τις συμμετέχουσες. Η Ιόλη διεκδικεί την έναρξη ονομάζοντας ρητά το «μάθημα», ενώ εγώ απαντώ όχι με εξήγηση αλλά με ερώτηση, αποσταθεροποιώντας την αυτονόητη σειρά των πραγμάτων και ανοίγοντας χώρο για διαπραγμάτευση.

Οι νότες δεν εισάγονται ως άγνωστο περιεχόμενο. Είναι ήδη παρούσες, ενσωματωμένες στη φωνή, στο τραγούδι και στο σώμα. Όταν η Δανάη παίζει και τραγουδά την κλίμακα, δεν αποδεικνύει γνώση· τη φανερώνει ως βιωμένη πρακτική. Αυτό που διακυβεύεται δεν είναι η πληροφορία, αλλά η αναγνώριση της παιδικής φωνής ως φορέα νοήματος και σκέψης. Η μουσική γνώση εμφανίζεται εδώ όχι ως κάτι που αποκτάται, αλλά ως κάτι που ήδη υπάρχει και ζητά χώρο για να εκφραστεί.

Η συζήτηση γύρω από την οκτάβα δεν εξελίσσεται ως θεωρητική επεξήγηση, αλλά ως συλλογική διερεύνηση. Χωρικές αναλογίες, σωματικές χειρονομίες, γέλια και μεταφορές λειτουργούν ως τρόποι κατανόησης. Η οκτάβα δεν «ορίζεται»· ακούγεται, δείχνεται, δοκιμάζεται. Η έννοια γεννιέται μέσα από τη σχέση και όχι μέσα από τον κανόνα. Η μουσική θεωρία ακολουθεί την εμπειρία, δεν την προηγείται.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η στιγμή όπου η Μαρία περιγράφει τις νότες ως «ίδια οικογένεια». Η διατύπωση αυτή δεν αποτελεί απλώς παιδική απλοποίηση, αλλά μια εννοιολόγηση που μετατοπίζει τη θεωρία από το αφηρημένο σύστημα στον βιωμένο δεσμό. Η συγγένεια των ήχων νοείται συναισθηματικά και ακουστικά μαζί. Η θεωρία γίνεται αφήγηση και η μάθηση μετατρέπεται σε σχέση.

Προσπάθησα να παραμείνω σκόπιμα μη επεμβατική. Δεν διορθώνω, δεν ορίζω, δεν επικυρώνω. Οι ερωτήσεις μου δεν οδηγούν προς τη «σωστή» απάντηση, αλλά

υποστηρίζουν τη ροή της σκέψης και της ακρόασης. Το γνωστικό περιεχόμενο αναδύεται αφού έχει ήδη υπάρξει στο στόμα, στα χέρια και στο σώμα των παιδιών. Με όρους του Rancière (2008), η παιδαγωγική πράξη λειτουργεί εδώ ως ανακατανομή του αισθητού: ποιος μιλά, ποιος ακούγεται και ποιος έχει λόγο στη συγκρότηση του κοινού νοήματος.

Όπως επισημαίνει ο Κανελλόπουλος (2007), τα παιδιά δεν στοχάζονται τη μουσική εκ των υστέρων· σκέφτονται μέσα από τη μουσική πράξη. Η γνώση συγκροτείται μέσα στην πράξη του *musicking*, ως κοινωνικό και σχεσιακό γεγονός (Small, 1998). Το μοίρασμα του χώρου στο αρμόνιο, οι ηχητικές απαντήσεις, τα γέλια και οι παύσεις αποτελούν ήδη μορφές ακρόασης και σκέψης.

Η παρέμβαση της Μαρίας («Κυρία, μη μας κοροϊδεύετε! Δεν το ακούτε;») λειτουργεί ως κρίσιμη παιδαγωγική ανατροπή. Η αυθεντία μετατοπίζεται προς την ακρόαση. Το «σωστό» δεν επιβεβαιώνεται από τον λόγο μου, αλλά από το κοινό άκουσμα. Όπως επισημαίνει η Hess (2017), τέτοιες στιγμές καθιστούν την παιδαγωγική πράξη εγγενώς πολιτική, όχι επειδή δηλώνει αξίες, αλλά επειδή αναδιανέμει ποιος έχει δικαίωμα να μιλά, να ακούγεται και να ορίζει τι έχει νόημα.

Η «οκτάβα» δεν διδάσκεται. Συμβαίνει μέσα στη σχέση, στο παιχνίδι και στην κοινή ακρόαση.

Εικόνα 3: «Νόμιζα θα είναι κανονικό μάθημα»

Η αίθουσα έχει γεμίσει ήχους που άλλοτε καταλήγουν σε παιχνίδια δίχως τέλος, άλλοτε κάποια αναφωνεί «ακούστε τι βρήκα!» και συγκεντρωνόμαστε όλες γύρω της για να ακούσουμε πιο προσεκτικά. Σε αυτή την πρώτη μέρα δεν μιλήσαμε άλλο· οι ήχοι ήταν τόσο πολλοί και η έγνοια τους να παίξουν δυνατά και όλες μαζί τόσο μεγάλη, που δεν θεώρησα σκόπιμο να σταματήσω αυτή τη θύελλα. Μόνο όταν τους ανακοίνωσα ότι η συνάντηση έπρεπε να τελειώσει, η Μαρία με πλησιάζει...

Μαρία: Νόμιζα θα είναι κανονικό μάθημα.

Ε: Δηλαδή;

Μαρία: Να... να γράφουμε, βαρετό και τέτοια. Ότι θα μας φωνάζεις, με χαρτί και σολ-φα.

Ε: Αυτό είναι το κανονικό;

Μαρία: Σαν το σχολείο...

Ε: Και το δικό μας μάθημα πώς είναι;

Μαρία: Παίζουμε. Πιο πολύ παίζουμε παρά μαθαίνουμε.

Σχόλια:

Η Εικόνα 3 συμπυκνώνει με εντυπωσιακή καθαρότητα τη σύγκρουση ανάμεσα στην εσωτερικευμένη κανονικότητα της σχολικής εμπειρίας και σε μια παιδαγωγική πρακτική που αρνείται να την αναπαράγει. Η φράση της Μαρίας «νόμιζα θα είναι κανονικό μάθημα» δεν λειτουργεί ως απλή έκφραση προσδοκίας, αλλά ως κοινωνικά και πολιτισμικά φορτισμένη δήλωση. Το «κανονικό» ορίζεται μέσα από συγκεκριμένα σημεία αναφοράς: γραφή, βαρεμάρα, φωνές, χαρτί, σολ-φα. Πρόκειται για μια περιγραφή της σχολικής μορφής όπως αυτή έχει εσωτερικευθεί από το παιδί, όχι ως επιβολή, αλλά ως αυτονόητη πραγματικότητα.

Σε αυτή τη στιγμή γίνεται ορατό αυτό που ο Pierre Bourdieu περιγράφει ως συμβολική βία της εκπαίδευσης: η επιβολή συγκεκριμένων πολιτισμικών μορφών, τρόπων μάθησης, ρυθμών, σωμάτων, λόγου που παρουσιάζονται ως φυσικές και ουδέτερες, ενώ στην πραγματικότητα αποκλείουν άλλες μορφές εμπλοκής και γνώσης (Bourdieu, 1992). Η Μαρία δεν απορρίπτει τη μάθηση· αναγνωρίζει απλώς τη μορφή που της έχει δοθεί ως μοναδικά «νόμιμη». Η βαρεμάρα δεν είναι προσωπική αποτυχία, αλλά αποτέλεσμα μιας κανονιστικής παιδαγωγικής δομής.

Η διάκριση που επιχειρεί η Μαρία ανάμεσα στο «παίζουμε» και στο «μαθαίνουμε» δεν αποτελεί ένδειξη έλλειψης κατανόησης, αλλά απόηχο μιας παιδαγωγικής κοινωνικοποίησης που έχει ήδη εσωτερικευθεί. Όπως δείχνει ο Κανελλόπουλος (1999, 2007), τα παιδιά συχνά στοχάζονται μουσικά μέσα από την ίδια τη μουσική πράξη, χωρίς να αναγνωρίζουν αυτόν τον στοχασμό ως «μάθηση», ακριβώς επειδή δεν φέρει τα αναγνωρίσιμα σχολικά του σημάδια. Η μουσική εμπειρία βιώνεται ως πλήρης και ουσιαστική, αλλά δυσκολεύεται να κατονομαστεί ως γνώση όταν δεν συνοδεύεται από γραφή, αξιολόγηση ή εξωτερική καθοδήγηση. Υπό αυτό το πρίσμα, η φράση «πιο πολύ παίζουμε παρά μαθαίνουμε» δεν είναι απαξιοτική, αλλά αποκαλυπτική μιας σύγκρουσης ανάμεσα στη βιωμένη μουσική εμπειρία και στο κυρίαρχο μοντέλο του τι λογίζεται ως μάθηση.

Η ερώτηση μου «και το δικό μας μάθημα πώς είναι;» διακόπτει αυτή την κανονικότητα χωρίς να την καταγγέλλει. Δεν αντιπαραθέτει ένα «σωστό» μοντέλο σε ένα «λάθος», αλλά ανοίγει έναν χώρο όπου το παιδί καλείται να ονομάσει την εμπειρία του. Η απάντηση της Μαρίας «παίζουμε. Πιο πολύ παίζουμε παρά μαθαίνουμε» αποκαλύπτει μια εσωτερικευμένη διάκριση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση, μια διάκριση που έχει ήδη διδαχθεί. Το παιχνίδι τοποθετείται εκτός του σοβαρού, εκτός του μετρήσιμου, εκτός αυτού που αναγνωρίζεται ως γνώση.

Ωστόσο, ακριβώς σε αυτή τη φράση αναδύεται η παιδαγωγική δυναμική της στιγμής. Αυτό που περιγράφεται ως «πιο πολύ παίζουμε» είναι στην πραγματικότητα μια μορφή μάθησης που δεν συμμορφώνεται με τα αναγνωρίσιμα σημάδια της σχολικής επίδοσης. Όπως υποστηρίζει ο Randall Allsup, η μουσική εκπαίδευση αποκτά νόημα όταν παύει να οργανώνεται γύρω από προκαθορισμένα αποτελέσματα και επιτρέπει στους συμμετέχοντες να συν-κατασκευάζουν το ίδιο το πλαίσιο της εμπειρίας (Allsup, 2003). Η μάθηση εδώ δεν εξαφανίζεται· απλώς μετατοπίζεται σε ένα πεδίο που δεν αναγνωρίζεται εύκολα ως τέτοιο.

Όπως υποστηρίζει ο Κανελλόπουλος (2021) σε αυτή τη στιγμή, το παιχνίδι λειτουργεί ως *archê* της μουσικής πράξης όχι ως μέσο, αλλά ως αρχή· το «studious play» δεν αντιτίθεται στη σοβαρότητα, αλλά τη θεμελιώνει: είναι μια μορφή συγκέντρωσης, προσοχής και ευθύνης που δεν εξαρτάται από εξωτερικούς μηχανισμούς ελέγχου. Η μουσική πράξη εδώ δεν καθοδηγείται από στόχους, αλλά από σχέσεις.

Η στιγμή αυτή μπορεί να ιδωθεί και μέσα από το πρίσμα του Gert Biesta, για τον οποίο η εκπαίδευση που αξίζει το όνομά της εμπεριέχει ρίσκο, αβεβαιότητα και απώλεια ελέγχου (Biesta, 2020). Το «παίζουμε» γίνεται ύποπτο ακριβώς επειδή δεν εγγυάται εκ των προτέρων τι θα παραχθεί. Η παιδαγωγική πράξη δεν προσφέρει ασφάλεια μέσω στόχων και αξιολόγησης, αλλά εκθέτει τα υποκείμενα, παιδιά και παιδαγωγό, σε μια ανοιχτή διαδικασία γίνεσθαι.

Σε αυτό το σημείο, η ανάλυση μπορεί να επεκταθεί πολιτικά, με την έννοια που δίνει ο Jacques Rancière στην πολιτική της αισθητικής. Το «κανονικό μάθημα» δεν είναι απλώς μια παιδαγωγική επιλογή· είναι μια κατανομή του αισθητού: καθορίζει ποια δραστηριότητα θεωρείται μάθηση, ποια φωνή αξίζει να ακουστεί, ποια μορφή συμμετοχής είναι ορατή και ποια παραμένει στο περιθώριο (Rancière, 2004). Όταν η μουσική συνάντηση οργανώνεται γύρω από το παιχνίδι, την ηχητική θύελλα, την κοινή εμπλοκή χωρίς παρεμβάσεις ελέγχου, αυτή η κατανομή διαταράσσεται. Το παιχνίδι δεν λειτουργεί ως χαλάρωση από το μάθημα, αλλά ως ανακατανομή του τι μπορεί να λογίζεται ως μάθηση.

Η παιδαγωγική στάση που αναδύεται εδώ δεν απορρίπτει το σχολείο ούτε γελοιοποιεί τις προσδοκίες των παιδιών. Αντίθετα, τις παίρνει σοβαρά. Η αναγνώριση της φράσης «νόμιζα θα είναι κανονικό μάθημα» ως έγκυρης εμπειρίας είναι ήδη μια πράξη ακρόασης. Σε αυτή τη συνθήκη, η «αδαημοσύνη» δεν λειτουργεί ως άρνηση γνώσης, αλλά ως άρνηση επιβολής μιας μοναδικής μορφής της. Το μάθημα δεν ορίζεται εκ των προτέρων· αναδύεται μέσα από το παιχνίδι, τη σιωπή, τον θόρυβο και τη συλλογική επιθυμία να μείνουμε λίγο ακόμη μέσα στον ήχο.

Η φράση της Μαρίας δεν αποτελεί τελική αξιολόγηση, αλλά στιγμιαία χαρτογράφηση ενός μεταβατικού πεδίου. Εκεί όπου το παιχνίδι και η μάθηση δεν έχουν ακόμη συμφιλιωθεί εννοιολογικά, αλλά συνυπάρχουν εμπειρικά. Και ίσως ακριβώς σε αυτή την ασυμφωνία να βρίσκεται η πιο ριζική παιδαγωγική δυνατότητα της στιγμής.

Μονόπρακτο: «Μια άλλη μέρα»

Η Δανάη απομακρύνεται και κάθεται στο πιάνο. Όταν ολοκληρώνει ό,τι έπαιξε, τραβάει τα χέρια της από το πληκτρολόγιο και αναφωνεί: «Ήταν το ψάρι!».

Τι ήταν λοιπόν το ψάρι; Η Δανάη, με την παλάμη της σε κάθετη και οριζόντια θέση προς το πληκτρολόγιο, παίζει clusters, μία δεξιά, μία αριστερά. Ένα σύντομο παίξιμο που ξεκινά πιο ατμοσφαιρικά και θεματικά αντικατοπτρίζει τον βυθό για 6'', όπως η ίδια λέει: «Στην αρχή είμαστε στη θάλασσα». Τα clusters δεν είναι ο ήχος που κάνει το ψάρι· αλλά ξαφνικά το ψάρι βρίσκεται πάνω στα πλήκτρα της. Η αυξανόμενη ταχύτητα εναλλαγής του ενός μοτίβου με το άλλο φανερώνει την αγωνία του που ξεχνά («Ξέρετε ότι τα ψάρια έχουν δέκα δευτερόλεπτα μνήμη;» μας ρωτά ρητορικά). Το μοτίβο cluster-τυχαία νότα, χαμηλότερα ή ψηλότερα αυτού, αφηγείται μια ιστορία: «Κουνιόταν και ξεχνούσε πού είναι, ποιος είναι...». Το τελευταίο staccato δεν είναι τίποτε άλλο από «το αγκίστρι ενός ψαρά».

Γιατί έδωσε έναν τίτλο; Ήταν το εξωμουσικό στοιχείο που την οδήγησε να αυτοσχεδιάσει με αυτόν τον τρόπο; Πιθανότατα και τα δύο. Στο σημείο αυτό, τίθεται ένα ακόμη κρίσιμο ερμηνευτικό ερώτημα: πρόκειται για ελεύθερο αυτοσχεδιασμό ή για μια μορφή επιτόπιας σύνθεσης; Η διάκριση αυτή δεν είναι αυτονόητη ούτε σταθερή. Όπως επισημαίνει ο Bailey (1993), ο αυτοσχεδιασμός δεν ταυτίζεται με την απουσία δομής ή πρόθεσης· αντιθέτως, συχνά εμπεριέχει στιγμιαίες μορφοποιήσεις, αποφάσεις και εσωτερικές λογικές που αναδύονται εν χρόνω. Υπό αυτή την έννοια, η χρήση του όρου «επιτόπια σύνθεση» δεν επιχειρεί να αντιπαραθέσει τη συγκεκριμένη στιγμή στον αυτοσχεδιασμό, αλλά να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο η μουσική πράξη της Δανάης συγκρότησε συνοχή, μορφή και μνημονική διάρκεια μέσα στη στιγμή.

Η αναγνώριση μοτίβων από την ίδια τη Δανάη εβδομάδες αργότερα «αυτό ήταν από το ψάρι» λειτουργεί ως καθοριστικός δείκτης αυτής της συνοχής. Δεν πρόκειται απλώς για ανάμνηση μιας ευχάριστης εμπειρίας, αλλά για αναφορά σε συγκεκριμένο μουσικό υλικό, το οποίο φαίνεται να έχει αποκτήσει για εκείνη τα χαρακτηριστικά ενός αναγνωρίσιμου συνθετικού πυρήνα. Όπως υποστηρίζει ο Peters (2009), ο αυτοσχεδιασμός συνιστά έναν τρόπο ύπαρξης μέσα στον χρόνο που προϋποθέτει ανάληψη ευθύνης για το παρόν και τις μορφές που αυτό λαμβάνει· οι αποφάσεις δεν αναιρούνται από τη στιγμιαία φύση τους, αλλά αποκτούν βαρύτητα ακριβώς επειδή δεν μπορούν να αναβληθούν.

Η επιλογή να αναφερθώ σε αυτή τη στιγμή ως «επιτόπια σύνθεση» παραμένει, επομένως, ερμηνευτική και όχι κανονιστική. Δεν υποκαθιστά τον όρο «αυτοσχεδιασμός», αλλά τον εμπλουτίζει, επιτρέποντας να αναγνωριστεί ότι η μουσική πράξη μπορεί να είναι ταυτόχρονα εφήμερη και διαρκής, ανοικτή και μορφοποιημένη, παιγνιώδης και εννοιολογικά πυκνή.

Έως και τρεις εβδομάδες αργότερα η Δανάη μιλούσε για μοτίβα που χρησιμοποιούσε και μας πληροφορούσε: «Αυτό ήταν από το ψάρι». Φαίνεται πως είχε ιδιαίτερη σημασία για εκείνη και αποτελούσε μια ολοκληρωμένη μουσική δημιουργία, η οποία, με τη συνείδηση ότι δεν θα ξαναπαιζόταν ολόκληρη επειδή ήταν της στιγμής, από την άλλη τροφοδότησε επόμενους αυτοσχεδιασμούς της.

Το «ψάρι» δεν είναι απλώς τίτλος· είναι ένας τρόπος να εγκαθιδρυθεί νόημα χωρίς να περάσει από τη νομιμοποίηση του «σωστού». Εδώ η δημιουργία δεν έρχεται ως αποτέλεσμα διδασκαλίας, αλλά ως ξαφνική δήλωση παρουσίας: κάτι υπήρξε, κάτι είδα/άκουσα/ένιωσα, και το ονομάζω. Η αυτοσχεδιαστική χειρονομία της Δανάης στο πιάνο δεν παρουσιάζεται ως τεχνικό πείραμα ή αφηρημένη ηχητική διερεύνηση, αλλά ως αφήγηση που γεννιέται μέσα από τον ίδιο τον ήχο. Το «ψάρι» δεν λειτουργεί απλώς ως εξωμουσική αναφορά· αναδύεται ως εσωτερική αρχή οργάνωσης του αυτοσχεδιασμού, ως ένας νοηματικός πυρήνας που συνδέει κινήσεις, υφές και χρονικότητα.

Η χρήση clusters με την παλάμη, η εναλλαγή πυκνότητας και έντασης, καθώς και η σταδιακή επιτάχυνση του μοτίβου συγκροτούν μια μορφή ηχητικής δραματουργίας. Ο ήχος δεν εικονογραφεί απλώς μια ιστορία· παράγει συνθήκες ακρόασης μέσα στις οποίες η ιστορία καθίσταται δυνατή. Η Δανάη δεν «περιγράφει» τη θάλασσα· τη φτιάχνει ως ακουστικό πεδίο, και μέσα σε αυτό το πεδίο γεννιέται ένα πλάσμα που ξεχνά. Η αφήγηση της μνήμης-δέκα-δευτερόλεπτα δεν διεκδικεί επιστημονική εγκυρότητα· λειτουργεί ως δραματουργική οικονομία, ως ένας κανόνας του κόσμου που επιτρέπει στον ήχο να γίνει αγωνία. Κατασκευάζει μια λογική συνέπειας (βυθός → ψάρι → απώλεια προσανατολισμού → αγκίστρι) χωρίς να της ζητηθεί «δομή», χωρίς να της επιβληθεί «φόρμα». Η φόρμα αναδύεται ως εσωτερική αναγκαιότητα, σαν κάτι που δεν εξηγείται εκ των προτέρων, αλλά αναγνωρίζεται εκ των υστέρων ως «ήταν αυτό». Η αναφορά στον βυθό, στη λήθη και τελικά στο αγκίστρι δεν προηγείται του ήχου ως σχέδιο, αλλά συμπλέκεται μαζί του, αναδύοντας μια αφήγηση που δεν μπορεί να αποσπαστεί καθαρά από τη μουσική πράξη που τη γέννησε.

Στο σημείο αυτό τίθεται ένα κρίσιμο ερμηνευτικό ερώτημα: η λεκτική αφήγηση που ακολουθεί αποτελεί αναδρομική εξήγηση του αυτοσχεδιασμού ή συνιστά μια επιτόπια συνέχισή του με άλλα μέσα; Δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί με βεβαιότητα αν πρόκειται για ένα «δημιουργικό ψέμα» που οργανώνει εκ των υστέρων το συμβάν ή για κάτι που θα μπορούσε να ονομαστεί μετα-αυτοσχεδιασμός: μια συνέχιση της αρχικής έμπνευσης μέσω του λόγου, όπου η αφήγηση λειτουργεί ως δεύτερο στρώμα μουσικής σκέψης. Η αμφισημία αυτή δεν αποτελεί αδυναμία της στιγμής, αλλά κεντρικό χαρακτηριστικό της.

Στον Rancière (2004), η πολιτική του αισθητού αφορά το ποιος και η ποια έχει πρόσβαση στο να ορίζει τι μετρά ως αισθητό γεγονός, τι ακούγεται ως λόγος και τι υποβιβάζεται σε «θόρυβο». Η Δανάη, δίνοντας τίτλο και θεμελιώνοντας την ακουστική της πράξη ως ολοκληρωμένη δημιουργία, διεκδικεί κατανομή: αυτό που ακούστηκε δεν είναι τυχαίο, δεν είναι απλώς παιδικό παίξιμο, δεν είναι ασυναρτησία. Είναι έργο-στιγμής, με εσωτερική λογική, και άρα αξίζει να επιστρέφεται στη μνήμη. Κάτι που φαίνεται όταν, εβδομάδες μετά, η ίδια λέει: «Αυτό ήταν από το ψάρι». Η φράση αυτή λειτουργεί σαν αναγνώριση μοτίβου, σαν προσωπικό λεξιλόγιο, σαν αρχείο.

Το αρχείο αυτό δεν είναι μόνο μουσικό· είναι και εννοιολογικό. Το ψάρι, η λήθη, το αγκίστρι: πρόκειται για μια σκέψη για τον χρόνο, την απώλεια και τη σύλληψη σκέψη που δεν παίρνει τη μορφή επιχειρήματος, αλλά μορφή ήχου που στη συνέχεια μεταφράζεται σε λόγο. Όπως επισημαίνει ο Κανελλόπουλος (2007), τα παιδιά στοχάζονται μέσα στην αυτοσχεδιαστική πράξη και όχι «αργότερα» ως θεωρητική αναστοχαστική άσκηση· η μουσική γίνεται πηγή μουσικο-φιλοσοφικού στοχασμού. Η Δανάη δεν παίζει και μετά σκέφτεται· παίζει-σκεπτόμενη, και έπειτα η σκέψη συνεχίζει να κινείται, αυτή τη φορά με λέξεις.

Η παιδαγωγική σημασία της σκηνής έγκειται ακριβώς σε αυτή τη μη διαχωρισιμότητα. Ο λόγος δεν έρχεται να ερμηνεύσει τον ήχο ούτε να τον εξηγήσει, αλλά να συνυπάρξει μαζί του ως ισότιμη μορφή δημιουργίας. Η συλλογική συζήτηση που ακολουθεί τον αυτοσχεδιασμό δεν λειτουργεί ως ανάλυση ή αξιολόγηση, αλλά ως συνέχεια της μουσικής πράξης με άλλα εκφραστικά μέσα. Ο αυτοσχεδιασμός, έτσι, δεν ολοκληρώνεται με το τελευταίο staccato, αλλά παραμένει ανοιχτός, τροφοδοτώντας επόμενες μουσικές χειρονομίες και επιστρέφοντας εβδομάδες αργότερα ως αναγνωρίσιμο μοτίβο.

Η στιγμή αυτή αναδεικνύει μια αντίληψη της μουσικής δημιουργίας ως εν εξελίξει διαδικασία, όπου η μοναδικότητα της στιγμής δεν αναιρεί τη διάρκειά της στον χρόνο. Παρότι η ίδια η Δανάη αναγνωρίζει ότι το κομμάτι δεν μπορεί και δεν χρειάζεται να επαναληφθεί αυτούσιο, η εμπειρία του παραμένει ενεργή, λειτουργώντας ως δεξαμενή νοήματος για μελλοντικούς αυτοσχεδιασμούς. Η μουσική εδώ δεν αρχειοθετείται ως έργο, αλλά κυκλοφορεί ως μνήμη, και μπορεί να διαβαστεί μέσα από τη διεύρυνση της ακρόασης: το να ακούς δεν είναι να λαμβάνεις ένα σταθερό αντικείμενο, αλλά να είσαι σε συντονισμό με μια αντήχηση που σε μετακινεί, που σε κάνει να «αντηχεί» (Nancy, 2007). Σε αυτή την έννοια της ακρόασης, το νόημα δεν προηγείται του ήχου ούτε τον ακολουθεί ως ερμηνεία: αναδύεται ως κίνηση επιστροφής, ως *renvoi*, όπου ο εαυτός δεν ταυτίζεται με τον εαυτό του αλλά παραμένει ανοιχτός στην ίδια του την αντήχηση (Nancy, 2007). Το ενδεχόμενο «δημιουργικό ψέμα» δεν είναι εξαπάτηση, αλλά μια επινοητική γέφυρα που καθιστά τον ήχο κατοικήσιμο, αφηγήσιμο, μοιράσιμο. Έτσι, η αφήγηση δεν ερμηνεύει τον αυτοσχεδιασμό: τον ολοκληρώνει ως γεγονός σχέσης.

Τελικά, το «ψάρι» λειτουργεί ως ένα μικρό πολιτικό-αισθητικό επεισόδιο: ένα παιδί παράγει μορφή, διεκδικεί μνήμη και εισάγει μια γλώσσα που δεν ήταν προγραμματισμένη από το μάθημα. Το έργο-στιγμής δεν είναι απλώς ένα ωραίο στιγμιότυπο: είναι απόδειξη ότι η γνώση (μουσική, εννοιολογική, σχεσιακή) μπορεί να εμφανιστεί εκεί όπου δεν την περιμένει το σχολικό «κανονικό». Η Δανάη φαίνεται να έχει πλήρη επίγνωση ότι διακόπτει τη ροή του μαθήματος. Παίρνει την πρωτοβουλία να ζητήσει τα μάτια και τα αυτιά μας σε έναν ατομικό αυτοσχεδιασμό που δεν ήταν ενταγμένος στη μέχρι τότε διαδικασία. Και ίσως γι' αυτό είναι τόσο σημαντικός: επειδή δεν φέρει το βάρος της υποχρέωσης, αλλά το βάρος της σημασίας. Και κάπως έτσι, οι ατομικοί αυτοσχεδιασμοί εντάχθηκαν στο ιδιότυπο curriculum μας.

Εικόνα 4: «Έχουμε μάτια. Έχουμε και αυτιά»

Μαρία: Κυρία, να ρωτήσω κάτι; Εμείς δεν θα κάνουμε θεωρία;

Ε: Δηλαδή; Τι ακριβώς;

Μαρία: Να, η δασκάλα μου στο σχολείο μου είχε πει ότι τα χέρια πρέπει να είναι χαλαρά, σαν να κρατάνε μια μπάλα. Έτσι!

(Η αποτύπωση όσων μας έλεγε στο σώμα της ήταν αποκαλυπτική. Σηκωμένοι ώμοι. Σφιγμένη από την κορυφή μέχρι τα ακροδάχτυλά της. Έτσι... «χαλαρά».)

Ε: Γιατί πρέπει; Είναι αυτή η καταλληλότερη λέξη;

Ιόλη: Μπορούμε.

Μαρία: Αν θέλουμε;

Δανάη: Αν είσαι αυτός που καίει το πιάνο του στη σκηνή, δεν σου χρειάζεται...

Ε: Πού το είδες αυτό;

Δανάη: Στο YouTube, με τη μαμά μου.

Σχόλια:

Η Εικόνα 4 φέρνει στο προσκήνιο το σώμα ως καίριο πεδίο όπου η εκπαιδευτική εξουσία εγγράφεται, μεταφέρεται και ενίοτε αποκαλύπτεται. Η ερώτηση της Μαρίας «εμείς δεν θα κάνουμε θεωρία;» δεν λειτουργεί ως αίτημα για γνώση με τη στενή έννοια, αλλά ως αναζήτηση κανονικότητας: μιας αναγνωρίσιμης μορφής μαθήματος μέσα σε ένα περιβάλλον που μέχρι στιγμής αποσταθεροποιεί τις οικείες δομές. Η θεωρία, εδώ, δεν αφορά το περιεχόμενο αλλά το πλαίσιο· το πώς «πρέπει» να μαθαίνεται η μουσική και λειτουργεί εδώ ως συνώνυμο του κανονικού, του προβλέψιμου, του ασφαλούς.

Η σωματική επίδειξη της Μαρίας «χαλαρά, σαν να κρατάνε μια μπάλα» αποκαλύπτει μια έντονη αντίφαση: η γλώσσα της χαλάρωσης ενσαρκώνεται ως σφίξιμο, ως ένταση από τους ώμους έως τα ακροδάχτυλα. Το σώμα μαρτυρά κάτι διαφορετικό από αυτό που λένε οι λέξεις. Πρόκειται για μια στιγμή όπου η κανονιστική τεχνική, όπως έχει μεταδοθεί στο σχολικό πλαίσιο, έρχεται σε σύγκρουση με το βιωμένο σώμα. Η οδηγία έχει αποσπαστεί από την εμπειρία και επαναλαμβάνεται μηχανικά, αφήνοντας το σώμα να πασχίζει να «συμμορφωθεί» σε μια αφηρημένη ιδέα σωστότητας. Η αντίφαση αυτή φέρνει στο προσκήνιο αυτό που ο Foucault (1977) περιγράφει ως πειθαρχημένο σώμα: ένα σώμα που μαθαίνει να συμμορφώνεται σε τεχνικές οδηγίες χωρίς να έχει πρόσβαση στο νόημά τους,

αναπαράγοντας κανόνες ως μορφές αυτοελέγχου. Η «σωστή στάση» δεν εμφανίζεται ως επιλογή, αλλά ως επιταγή, ένα «πρέπει» που μεταφέρεται από το σχολικό πλαίσιο στο δικό μας μάθημα, σχεδόν αυτούσιο. Η σωματική αναντιστοιχία δεν είναι αποτυχία της μαθήτριας· είναι ένδειξη του τρόπου με τον οποίο η κανονιστική γνώση εγγράφεται στο σώμα χωρίς να περνά από την εμπειρία.

Σε αυτό το σημείο, η έννοια του *habitus* του Bourdieu (1990) καθίσταται ιδιαίτερα διαφωτιστική. Η Μαρία δεν επαναλαμβάνει απλώς μια φράση που άκουσε στο παρελθόν· την ενσαρκώνει. Το σώμα της «θυμάται» μια διδακτική πρακτική που έχει παρουσιαστεί ως φυσική και αυτονόητη. Η γνώση δεν εμφανίζεται ως ρητή κατανόηση, αλλά ως σωματοποιημένη μνήμη, η οποία ενεργοποιείται αυτόματα μέσα σε ένα νέο πλαίσιο. Το σώμα γνωρίζει πριν από τον στοχασμό και συχνά παρά τον στοχασμό.

Η ερώτηση μου «γιατί πρέπει;» δεν έρχεται να αντικαταστήσει τον κανόνα με έναν άλλον. Αντίθετα, αναστέλλει την αυτονόητη ισχύ του, ανοίγοντας χώρο για επιλογή και ενσώματη επίγνωση. Η δυνατότητα του «μπορούμε» και του «αν θέλουμε», που αρθρώνεται από τα παιδιά, σηματοδοτεί μια μετατόπιση της *agency*: το σώμα παύει να είναι αντικείμενο διόρθωσης και γίνεται πεδίο απόφασης. Σε αυτό το σημείο, η παιδαγωγική πράξη μετασχηματίζεται σε διαδικασία διαπραγμάτευσης, όπου το πώς στέκεσαι, πώς αγγίζεις το όργανο, πώς παίζεις, δεν προκύπτει από επιβολή αλλά από ακρόαση.

Η παρέμβαση της Δανάης «αν είσαι αυτός που καίει το πιάνο του στη σκηνή, δεν σου χρειάζεται» εισάγει μια ριζικά διαφορετική εικόνα μουσικής σωματικότητας. Η αναφορά αυτή δεν λειτουργεί ως αστεϊσμός, αλλά ως υπενθύμιση ότι τα παιδιά φέρουν ήδη μαζί τους πολλαπλές και αντιφατικές αναπαραστάσεις της μουσικής πράξης, αντλημένες από το ευρύτερο πολιτισμικό τους περιβάλλον. Όπως επισημαίνει η Hess (2017), οι μαθητές δεν προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως «κενά δοχεία», αλλά ως φορείς εμπειριών, εικόνων και νοημάτων που συχνά έρχονται σε ένταση με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές νόρμες. Το σώμα, εδώ, δεν μαθαίνει απλώς· αντιστέκεται, φαντάζεται και επαναπροσδιορίζει τον εαυτό του μέσα στη μουσική πράξη. Το σώμα της μουσικού δεν είναι μόνο πειθαρχημένο· μπορεί να είναι και καταστροφικό, εκρηκτικό, αντιθεσμικό. Όπως θα έλεγε το Butler (1990), το σώμα δεν υπακούει απλώς στους κανόνες, τους επιτελεί, και μέσα από αυτή την επιτέλεση μπορεί και να τους αποσταθεροποιεί.

Η συζήτηση περί «θεωρίας» μετατοπίζεται, έτσι, από το ερώτημα του τι πρέπει να διδαχθεί στο πώς βιώνεται η γνώση. Η μάθηση δεν εμφανίζεται ως συμμόρφωση σε ένα σωστό πρότυπο στάσης, αλλά ως αισθητηριακή και διαλογική διαδικασία. Ο τίτλος «έχουμε μάτια, έχουμε και αυτιά» αν και δεν αρθρώνεται εκείνη τη μέρα, συνηχεί με τη σκηνή: το σώμα καλείται να δει, να ακούσει και να αφουγκραστεί τον εαυτό του μέσα στη μουσική πράξη. Η γνώση δεν επιβάλλεται στο σώμα· αναδύεται από την προσοχή σε αυτό. Όπως υποστηρίζει η Manning (2016), η κίνηση και η αίσθηση προηγούνται της έννοιας· η γνώση αναδύεται μέσα από μικρές χειρονομίες, μετατοπίσεις και εντάσεις που δεν έχουν ακόμη αποκρυσταλλωθεί σε λόγο.

Σε αυτή τη σκηνή, η δική μου «αδαημοσύνη» δεν εκφράζεται ως απουσία γνώσης, αλλά ως συνειδητή αναστολή της αυθεντίας. Η μη διόρθωση, η επιμονή στην ερώτηση και η αποδοχή της αμφισημίας συγκροτούν έναν χώρο όπου το σώμα μπορεί να υπάρξει χωρίς να ευθυγραμμιστεί άμεσα με έναν κανονιστικό λόγο. Η μουσική γνώση, έτσι, δεν διαχωρίζεται από την πράξη του «παίζω», αλλά συνυφαίνεται με αυτήν, επιβεβαιώνοντας ότι το musicking δεν αφορά μόνο ήχους, αλλά σχέσεις, στάσεις και τρόπους ύπαρξης μέσα στον κόσμο (Small, 1998).

Εικόνα 5: «4 και 33 σιωπές»

Μαρία: Είναι νότα, απλά χωρίς μελωδία... αλλά είναι μουσική.

[...]

Ε: Για πες για τις παύσεις.

Μαρία: Οι παύσεις είναι, ας πούμε, μια νότα. (Παίζει στο αρμόνιο μία νότα.) Απλά χωρίς μελωδία. Είναι κάτι...

Ε: Η σιωπή είναι ίδιο με την παύση;

Μαρία: Ε... όχι! Δεν υπάρχει σιωπή!

Δανάη: Υπάρχει σιωπή!

Μαρία: Δεν υπάρχει καθόλου σιωπή.

Ε: Πού; Την έχεις ακούσει;

Δανάη: Στο διάστημα.

Ε: Την έχεις ακούσει τη σιωπή;

Δανάη: Όταν ήμουν πάρα πολύ μωρό και δεν είχα καν μπει στην κοιλιά της μαμάς μου.

Πριν βγω...

[...]

Ιόλη: Υπήρχε! Αφού ακουγόταν...

Ε: Τι εννοείς «υπήρχε»;

Ιόλη: Μουσική... εεε... «μουσική».

Ε: Σιωπή υπάρχει;

Ιόλη: Όχι.

Ε: Όχι;

[...]

Μαρία: Ωραία, κάντε λίγο ησυχία.

(Περιμένουμε.)

Δανάη: Ακούγεται ο σωλήνας...

Ε: Το ψυγείο...

Ιόλη: Και ακόμα και όταν ήμασταν στην κοιλιά της μαμάς, ακούγαμε την καρδιά!

Σχόλια:

Η Εικόνα 5 είναι από εκείνες τις στιγμές όπου αισθάνομαι ότι το μάθημα γλιστράει από τα χέρια μου και ακριβώς γι' αυτό αποκτά σημασία. Δεν πρόκειται για διδασκαλία ενός μουσικοθεωρητικού όρου, αλλά για μια διαδικασία συλλογικής ακουστικής και φιλοσοφικής διερεύνησης που αναδύεται μέσα από αντιπαραθέσεις, βιωματικές αναφορές και σωματική παρουσία. Η δήλωση της Μαρίας «Δεν υπάρχει καθόλου σιωπή» δεν την ακούω ως άρνηση, αλλά ως θέση γνώσης: μια ενσώματη διαίσθηση ότι ο κόσμος είναι αδιάλειπτα ηχητικός, ακόμη και όταν επιχειρούμε να τον σιωπήσουμε. Όσο ο κόσμος υπάρχει, ηχεί.

Η αναζήτηση της Δανάης και η προσπάθειά τους να εντοπίσουν τη σιωπή: στο διάστημα, πριν από τη γέννηση, σε έναν υποθετικό τόπο απόλυτης απουσίας μοιάζει λιγότερο με αναζήτηση απάντησης και περισσότερο με άσκηση φαντασίας και ακρόασης. Οι αναφορές αυτές δεν έχουν στόχο την ακρίβεια, αλλά τη δυνατότητα να σκεφτεί κανείς τη σιωπή ως κάτι ριζικά άλλο, έξω από την εμπειρία του καθημερινού κόσμου. Ωστόσο, ακόμη και αυτές οι φαντασιακές εκδοχές διαρρηγνύονται: «αφού ακουγόταν...», «ακούγαμε την καρδιά». Η σιωπή υποχωρεί κάθε φορά μπροστά σε μια νέα μορφή ακρόασης.

Η στιγμή όπου η Μαρία προτείνει «Ωραία, κάντε λίγο ησυχία» είναι κρίσιμη, και για μένα εκείνη τη στιγμή συγκινητική. Η σιωπή δεν δηλώνεται· δοκιμάζεται. Και ακριβώς μέσα από αυτή τη δοκιμή αποκαλύπτεται ως αδύνατη: το ψυγείο, ο σωλήνας, οι «μικροί» ήχοι του χώρου έρχονται στο προσκήνιο. Η σιωπή δεν είναι κενό, αλλά άνοιγμα της προσοχής. Όπως έχει δείξει ο R. Murray Schafer, δεν ζούμε ποτέ έξω από ένα ηχητικό τοπίο· ακόμη και οι παύσεις είναι γεμάτες πληροφορία και νόημα. Η σιωπή, εδώ, δεν είναι απουσία ήχου, αλλά αλλαγή σχέσης με αυτόν, μία μετατόπιση της προσοχής.

Σε αυτό το σημείο, τίποτα δεν θα μου θύμιζε περισσότερο την συμβολή της Pauline Oliveros, η οποία προτείνει ότι η ακρόαση δεν αφορά την αναζήτηση καθαρών ή απομονωμένων ήχων, αλλά τη συνειδητή προσοχή σε κάθε ηχητικό ενδεχόμενο, ακόμη και σε εκείνα που συνήθως παραβλέπονται ή θεωρούνται «υπόβαθρο» (Oliveros, 2005). Η Βαθιά Ακρόαση (Deep Listening) πραγματώνεται όχι σαν μια τεχνική ακρόασης, αλλά μια ηθική και πολιτική στάση: να ακούς χωρίς να ελέγχεις, χωρίς να ιεραρχείς, χωρίς να αποφασίζεις εκ των προτέρων τι αξίζει να ακουστεί. Ως φεμινιστική προϋπάρχουσα πρακτική, αλλά και σαν μια φεμινιστική αόρατη ιέρεια η Pauline είναι σαν να με συντροφεύει και με κάνει να παγώσω το χρόνο σε εκείνη τη στιγμή και να συνειδητοποιήσω πως έχω μπροστά μου τρία εννιάχρονα κορίτσια με κλειστά μάτια που

ακούν τη σιωπή και δυναμώνουν τις δικές τους φωνές ώστε να υπάρξουν ηχηρά η μία δίπλα στην άλλη. Σιωπούν, ακούν, αντιστέκονται. Δεν «μαθαίνουν» τι είναι η σιωπή· μαθαίνουν να μένουν μαζί της, να την αμφισβητούν, να την ακούν ως κάτι που δεν μπορεί να οριστεί μονοσήμαντα.

Αντίστοιχα, με άλλα λόγια τα λόγια της Salomé Voegelin συνηχούν και μέσω της φεμινιστικής ηχητικής επιστημολογίας που προτείνει, η γνώση δεν εδράζεται στην αναπαράσταση αλλά στη σχέση. Ο ήχος, γράφει, δεν είναι κάτι που αντικειμενοποιείται· είναι κάτι που συμβαίνει μεταξύ. Η σιωπή, με αυτή την έννοια, δεν είναι ποτέ ουδέτερη. Είναι πάντα μια κατάσταση ακρόασης, ένα πεδίο συνάντησης σωμάτων, μνήμης και προσδοκίας. Όταν τα παιδιά κατονομάζουν τους ήχους του χώρου, δεν «χαλάσουν» τη σιωπή· τη συγκροτούν.

Παρατηρώ επίσης ότι κανένα παιδί δεν στέκεται άβολα μέσα σε αυτή την ησυχία. Δεν υπάρχει αμηχανία, ούτε ανάγκη να «γεμίσει» ο χρόνος. Αντίθετα, υπάρχει μια ένταση ακρόασης, ένα είδος εγρήγορσης. Η Salomé Voegelin γράφει ότι η σιωπή δεν είναι ποτέ αντικειμενική· υπάρχει μόνο ως εμπειρία σχέσης, ως κάτι που συμβαίνει ανάμεσα σε αυτόν που ακούει και σε αυτό που μπορεί να ακουστεί. (Voegelin, 2010). Αυτό που βλέπω εδώ είναι ακριβώς αυτό: η σιωπή δεν υπάρχει «εκεί έξω», αλλά παράγεται μέσα από το πώς στεκόμαστε, πώς περιμένουμε, πώς ακούμε μαζί.

Η αναφορά της Ιόλης στην ακρόαση πριν ακόμη τη γέννηση με συγκινεί ιδιαίτερα. Δεν τη διαβάζω ως παιδική υπερβολή, αλλά ως υπενθύμιση ότι η ακρόαση προηγείται της μάθησης, ακόμη και της γλώσσας. Η μουσική, σε αυτή τη στιγμή, δεν παρουσιάζεται ως δεξιότητα που κατακτάται, αλλά ως κατάσταση ύπαρξης. Δεν «μαθαίνουν» τι είναι η σιωπή· θυμούνται πώς είναι να ακούς.

Η διάκριση ανάμεσα στην παύση και τη σιωπή, όπως αναδύεται στον διάλογο, δεν είναι τεχνική αλλά υπαρξιακή. Η παύση μπορεί να γίνει «νότα χωρίς μελωδία», κάτι που ανήκει στη μουσική γλώσσα. Η σιωπή, όμως, παραμένει άπιαστη. Εδώ συναντάται σιωπηρά και ο John Cage: όχι ως ιστορική αναφορά στο 4'33", αλλά ως θέση ότι η σιωπή δεν υπάρχει ως μηδέν· υπάρχει μόνο ως πρόσκληση να ακούσουμε αυτό που ήδη συμβαίνει.

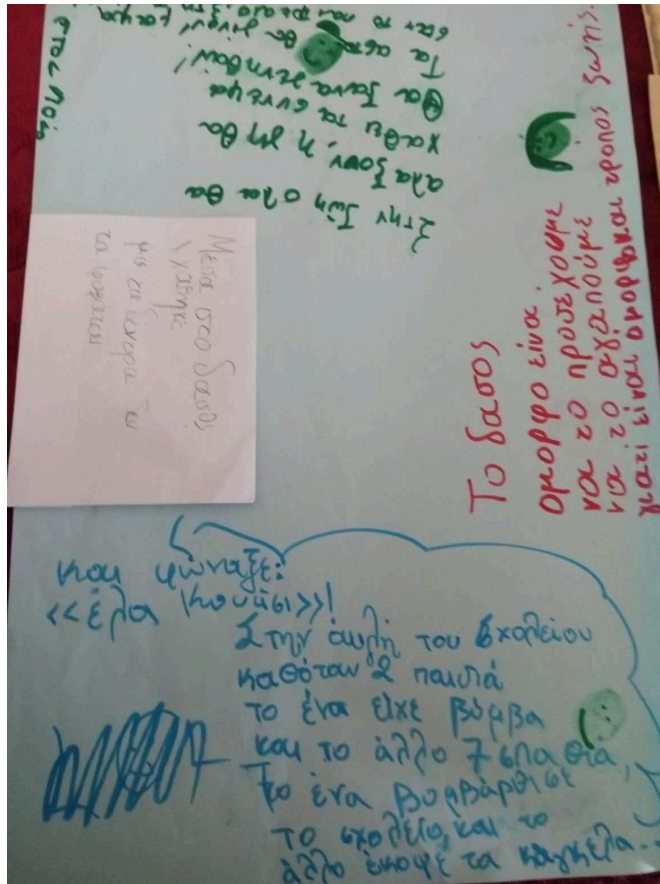
Ο Takemitsu περιγράφει τη σιωπή ως χώρο προσδοκίας, ως κάτι που δεν ακυρώνει τον ήχο, αλλά τον κρατά σε αναμονή (Takemitsu, 1995). Κάπως έτσι βιώνω κι εγώ αυτή τη στιγμή: ως μια συλλογική αναμονή. Κάτι ακούγεται πάντα, ακόμη κι αν αυτό που

ακούγεται είναι η επιθυμία να ακούσουμε. Η παιδαγωγική σημασία της σκηνης έγκειται ακριβώς σε αυτό ,ότι η ακρόαση δεν οργανώνεται ως άσκηση, αλλά ως συλλογικό γεγονός. Η γνώση δεν προηγείται της εμπειρίας· γεννιέται μέσα από αυτήν. Το να «κάνουμε ησυχία» δεν οδηγεί σε πειθαρχία, αλλά σε κοινή εγρήγορση. Σε αυτό το πλαίσιο, η σιωπή λειτουργεί ως αντι-αυταρχικός τόπος: κανείς δεν έχει την τελευταία λέξη, κανείς δεν κατέχει τον ορισμό.

Η εικόνα δεν καταλήγει σε συμπέρασμα· καταλήγει σε συντονισμό. Η σιωπή δεν επιλύεται, αλλά μοιράζεται. Και μέσα από αυτή τη μοιρασμένη αβεβαιότητα, συγκροτείται μια ηχητική κοινότητα, όπου η μάθηση δεν είναι μετάδοση γνώσης, αλλά συν-κατοίκηση του αισθητού. Μία πρακτική ακρόασης που, όπως θα έλεγε η Oliveros, μας αλλάζει όσο την ακούμε.

Και κάπως έτσι οι ασκήσεις ακρόασης και οι λεκτικές παρτιτούρες της Oliveros έγιναν οργανικό κομμάτι των συναντήσεών μας. Χωρίς να ξεκινήσει από μένα, άσχετα αν θα το έκανα ούτως ή άλλως . Όμως αναδύθηκε σαν κάτι δικό τους . Εξάλλου ήταν η Μαρία που πρότεινε «Ωραία, κάντε λίγο ησυχία»

Εικόνα 6: «Αν μπορείς να βάζεις νότες στη σειρά, γιατί όχι και λέξεις!»



Εικόνα 1: ποιήματα

Αφού μου παρουσιάζουν τα ποιήματα που έγραψαν απνευστί, σχολιάζουμε τον παρακάτω ορισμό: «Ποίηση είναι όταν οι νότες κάνουν μουσική». Τα κορίτσια συμπληρώνουν ότι το ποίημα δεν είναι σαν κανονικό κείμενο. Ακόμη, ότι σε βοηθάει να πεις αυτά που νιώθεις, όπως όταν φτιάχνουμε μουσική αυτοσχεδιάζοντας. Σχολιάζοντας από τη μεριά μου την ευκολία με την οποία εκτέλεσαν την πρότασή μου, η Δανάη αναφωνεί: «Αν μπορείς να βάζεις νότες στη σειρά, γιατί όχι και λέξεις;»

Ακολούθησαν δύο διαφορετικές εκτελέσεις για τα ποιήματά μας ως παρτιτούρα (βλ. 75 ασκήσεις μουσικής ακρόασης στο *HearSing*, Schafer, 2005). Οι διαφορετικοί τρόποι που επιλέξαμε να εκτελέσουμε την κάθε πλευρά μάς έδωσαν την ευκαιρία να μιλήσουμε για την απαγγελία, το τραγούδι και τη χρήση διαφορετικών τεχνικών της φωνής.

Ε: Είχε διαφορά αυτός ο αυτοσχεδιασμός με τους υπόλοιπους που έχουμε κάνει ως τώρα;

Μαρία: Αντί για πιάνο βάλαμε φωνή.

Δανάη: Δεν ήταν το ίδιο, γιατί μας οδηγούσε το ποίημα.

Ε: Δηλαδή;

Δανάη: Δεν μπορούσες να κάνεις ό,τι ήθελες. Έπρεπε να ταιριάζει.

Ιόλη: Και ήταν δύσκολο να ακούς και τους άλλους. Ίσως να κάνουμε αυτό με τις παύσεις.

Σχόλια:

Η Εικόνα 6 φέρνει στο προσκήνιο τη φωνή, όχι απλώς ως εργαλείο έκφρασης, αλλά ως τόπο ενσώματης γραφής και συλλογικής δημιουργίας. Το ποίημα γίνεται παρτιτούρα και η φωνή γίνεται η μουσική της ερμηνείας. Η φράση της Δανάης, «Αν μπορείς να βάζεις νότες στη σειρά, γιατί όχι και λέξεις!», αρθρώνει μια ριζοσπαστική πρόταση για τη συνύφανση της μουσικής και της γλώσσας στο πλαίσιο της αυτοσχεδιαστικής εκπαίδευσης, προτείνοντας μια ισότιμη μεταχείριση των δύο ως υλικών σύνθεσης. Όπως δείχνει ο Κανελλόπουλος (2007), όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτοσχεδιαστικές πρακτικές, δεν διαχωρίζουν τη μουσική σκέψη από άλλες μορφές νοηματοδότησης: η οργάνωση του ήχου, του λόγου και της σιωπής συγκροτεί έναν ενιαίο τρόπο σκέψης που δεν υπακούει σε πειθαρχικούς διαχωρισμούς ανάμεσα στη μουσική και τη γλώσσα.

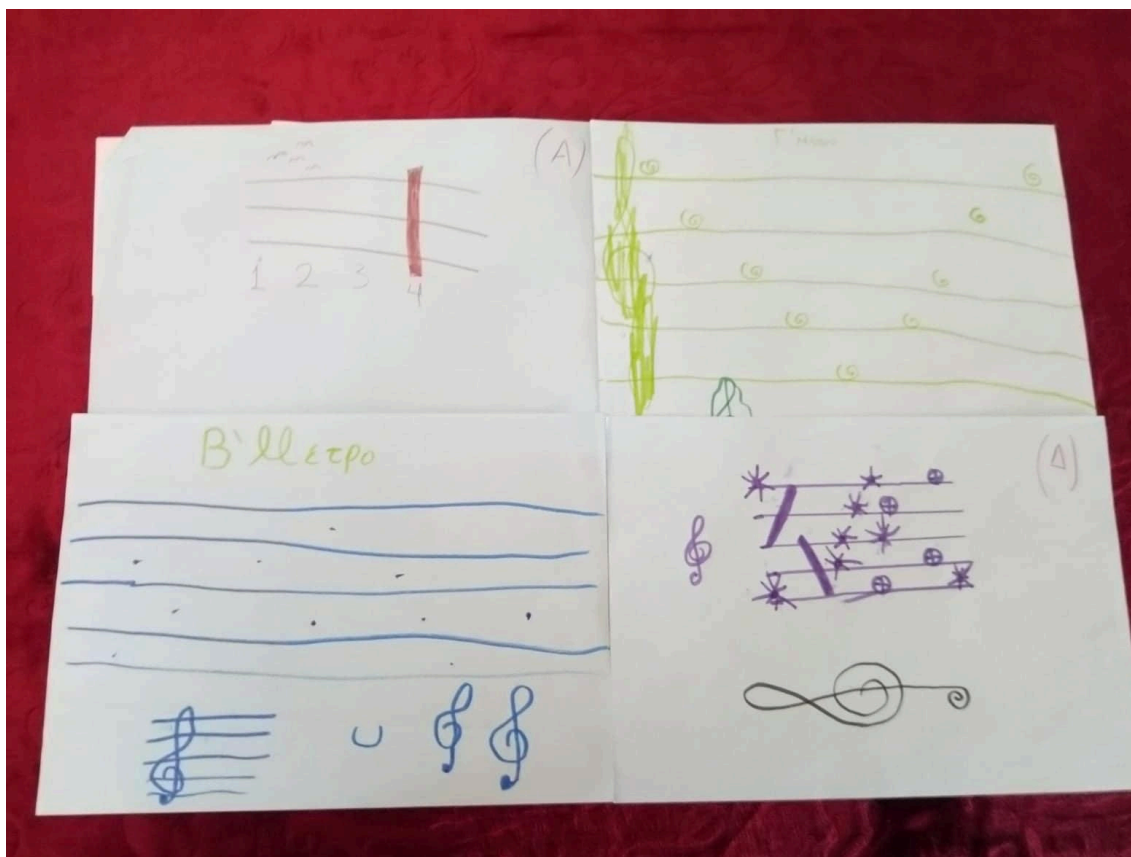
Η εμπειρία αυτή επαναφέρει την κριτική παιδαγωγική στο επίκεντρο της δημιουργίας. Όπως υποστηρίζει ο Allsup (2003), η εκπαίδευση στην τέχνη αποκτά νόημα όταν λειτουργεί ως πράξη φαντασίας και χειραφέτησης, και όχι ως αναπαραγωγή κανονιστικών μοντέλων. Εδώ, η ποίηση και ο ήχος δεν υπηρετούν έναν προκαθορισμένο στόχο, αλλά συνιστούν μέσα μέσα από τα οποία η σκέψη μορφοποιείται συλλογικά. Η έννοια του «ακούω τους άλλους» μετατοπίζεται από τεχνική δεξιότητα σε ηθική και πολιτική στάση: ο αυτοσχεδιασμός δεν αναδύεται ως χώρος ατομικής ελευθερίας, αλλά ως πεδίο διαλογικής ευθύνης. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρατήρηση της Hess (2017) ότι η ελευθερία στην παιδαγωγική του αυτοσχεδιασμού δεν συνεπάγεται απουσία δομής, αλλά τη συγκρότηση δομών βασισμένων στη φροντίδα και τη συμπερίληψη, αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Η πρόταση των παιδιών για χρήση «παύσεων» ως εργαλείων ακρόασης ενισχύει αυτή τη λογική. Η σιωπή δεν αντιμετωπίζεται ως τεχνικό διάλειμμα ή κενό, αλλά ως ενεργό συστατικό της συλλογικής μουσικής σκέψης. Όπως σημειώνει η Oliveros (2005), το να ακούς σημαίνει να στρέφεις την προσοχή σου σε αυτό που ακούς, να συλλέγεις νόημα, να ερμηνεύεις και να αποφασίζεις για δράση. Τα παιδιά, μέσα από αυτή τη διαδικασία, συγκροτούν μια μορφή πολιτισμικής παραγωγής όπου η ποίηση, η φωνή, η σιωπή και η

ακρόαση διαπλέκονται με παιγνιώδη σοβαρότητα και δημιουργική φροντίδα.

Σε αυτή την εικόνα, η φωνή αναδύεται ταυτόχρονα ως μέσο αυτοσχεδιασμού, ως εναλλακτικό «όργανο» και ως προσωπική επιλογή ερμηνείας. Η σύνδεση ποιητικού λόγου και μουσικής έκφρασης υπογραμμίζει την πολυτροπική φύση της μάθησης, όπου η σημασία δεν παράγεται μέσα από έναν μόνο κώδικα. Η Δανάη επισημαίνει τη δομή που θέτει όρια στην απόλυτη ελευθερία έκφρασης, ενώ η Ιόλη αναδεικνύει τη δυσκολία της ακρόασης μέσα στη συλλογική δημιουργία. Μπορεί να πει κανείς ότι η εικόνα θέτει σε διάλογο τη μορφή και την ελευθερία, τη φωνή ως φορέα ταυτότητας και το ποιητικό κείμενο ως μουσική πράξη. Η διαθεματική αυτή συνάντηση δεν λειτουργεί προσθετικά, αλλά συγκροτεί ένα ενιαίο πεδίο μάθησης, στο οποίο η ερμηνεία και η εκτέλεση αναδεικνύονται ως κατεξοχήν παιδαγωγικές πρακτικές.

Εικόνα 7: Συνομιλώντας με τον κύριο Kurtag



Εικόνα 2: Γραφικές παρτιτούρες

Η Μαρία χαμογελά: Είναι από το *Játékok*. που μου έμαθες την προηγούμενη φορά, το έδειξα (εννοεί στα άλλα δύο παιδιά). Αλλά... εμείς το αλλάξαμε.

Ε: Τι αλλάξατε;

Η Ιόλη δείχνει το χαρτί με τις σπείρες:

Ιόλη : Ο Kurtag δεν είχε λουλούδια. Εμείς βάλαμε. Για να μοιάζει σαν άνοιξη.

Δανάη: Και τα αστέρια είναι για να θυμόμαστε να παίζουμε σιγά... σαν να μιλάμε στο φεγγάρι.

Στα μάτια του ενήλικα, η «παιδικότητα» είναι κάτι που συχνά κατασκευάζεται εκ των προτέρων: χρώματα, απλές νότες, ευδιάκριτοι ρυθμοί. Εδώ όμως, το παιδί φτιάχνει τη δική του αισθητική: μετατρέπει την παρτιτούρα σε χώρο φαντασίας, συνδέει τη γραφή με αφήγηση, τη μουσική με εικόνα.

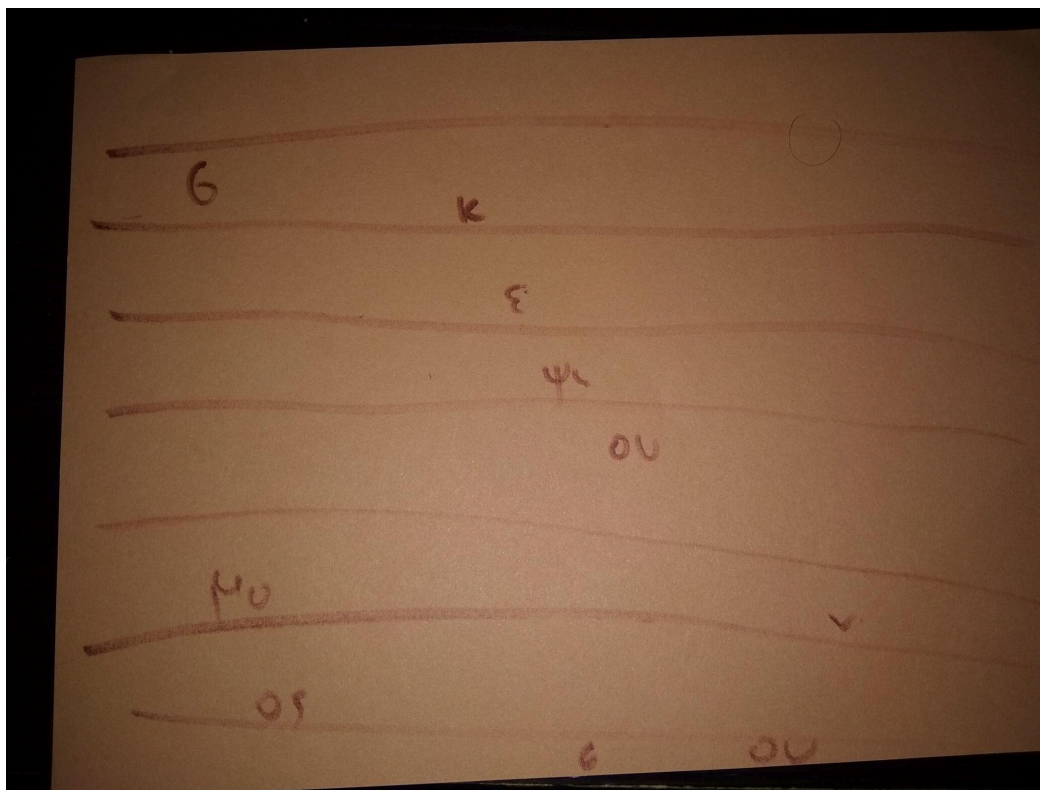
Ε: Κι αν έπρεπε να το παίζει κάποιος που δεν ξέρει τι σημαίνουν τα σημάδια;

Μαρία: Θα του πούμε: είναι σαν να περπατάς και να βλέπεις φώτα, λουλούδια, κι ένα

μεγάλο άστρο στο τέλος.

Δανάη: (εμφατικά) εεε ας σκεφτεί και κάτι μόνος του !

και παίρνει ένα άλλο χαρτί φτιάχνοντας ακόμη μία παρτιτούρα.



Εικόνα 3 : Σκέψου μόνος σου

Στην άκρη του χαλιού, τέσσερα φύλλα A4 συγκροτούν μια παρτιτούρα ασυνήθιστη: γραμμές πενταγράμμου συναντούν κόκκινες μπάρες, πράσινες σπείρες, μωβ αστέρια. Η αφετηρία υπήρξε ένα κομμάτι του György Kurtág από τη συλλογή *Játékok*· αρχικά μόνο η Μαρία θέλησε να το μάθει. Η διαδρομή, όμως, από την ατομική εκμάθηση στην οριζόντια μετάδοση γνώσης. Η στιγμή που η Μαρία μαθαίνει στις δύο συμμαθήτριές της αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία. Η γνώση εδώ δεν μεταφέρεται από «ειδικό» σε «αρχάριο», αλλά διαχέεται κυκλικά, συνδιαμορφώνεται και επανερμηνεύεται, όπως περιγράφει ο Freire (2005), για τον οποίο η εκπαίδευση οφείλει να είναι πράξη ελευθερίας. Η μετάβαση από την ατομική εκμάθηση στην οριζόντια συν-διαμόρφωση της παρτιτούρας αναδεικνύει τη σύζευξη ελευθερίας και ευθύνης στον αυτοσχεδιασμό (Kanelloroulos, 2011), ενώ η παιδική παρέμβαση στο υλικό του Kurtág θυμίζει πρακτικές δημιουργικής εμπλοκής με τον πολιτισμό, σε αυτό που διαλέγουμε να αποκαλούμε παράδοση και συνδιαλλαγή με το παρελθόν (Kanelloroulos & Nakou, 2015)

Η αισθητική του *Játékok*, αν και παιγνιώδης είναι ταυτόχρονα στα δικά μου μάτια πολύ ενηλικοκεντρική. Παρόλα αυτά λειτουργεί ως πρόσφορο έδαφος για την παιδική παρέμβαση. Τα παιδιά δεν «εικονογραφούν» απλώς τη μουσική, αλλά μεταφέρουν στη σημειογραφία τα δικά τους αφηγηματικά σύμβολα: «Ο Kurtág δεν είχε λουλούδια· εμείς βάλουμε. Για να μοιάζει σαν άνοιξη», εξηγεί η Ι., ενώ η Δ. προσθέτει: «Τα αστέρια είναι για να θυμόμαστε να παίζουμε σιγά... σαν να μιλάμε στο φεγγάρι». Εδώ, το παιδί αναλαμβάνει ρόλο συνθέτη-σημειογράφου, ορίζοντας το νόημα των συμβόλων όχι ως δεδομένο κώδικα, αλλά ως προσωπική αφήγηση, μέσα από μια διαδικασία που θυμίζει τη φαινομενολογική διάσταση του μουσικού διαλόγου που περιγράφει ο Benson (2003).

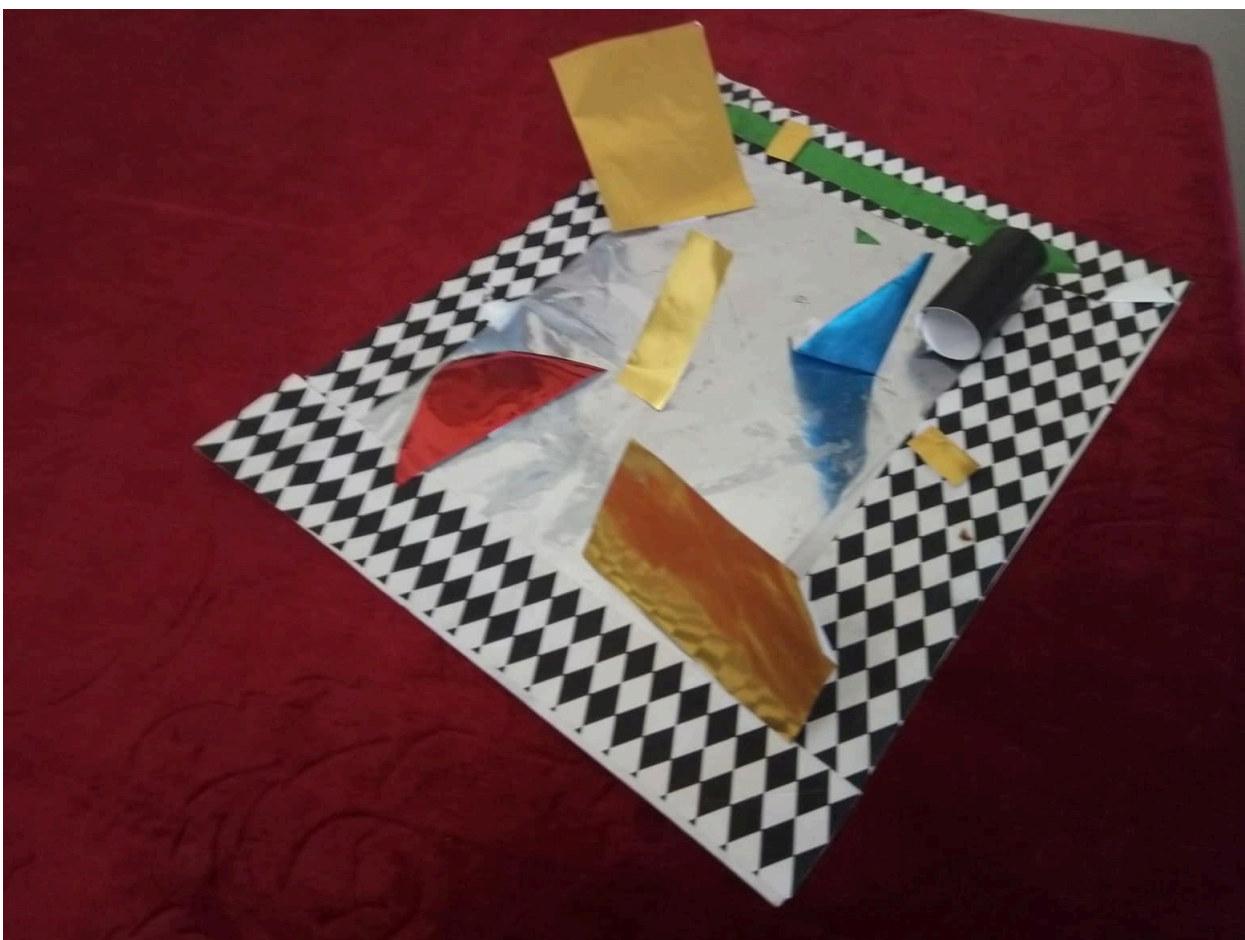
Η απόσταση ανάμεσα στη ματιά των ενηλίκων και στη φωνή των παιδιών γίνεται εμφανής. Στον ενήλικο λόγο, το «παιδικό» συχνά ταυτίζεται με την απλοποίηση: εύκολες μελωδίες, χαρούμενες εικόνες, προβλέψιμες φόρμες. Εδώ, αντίθετα, τα παιδιά συγκροτούν το «παιδικό» ως δημιουργική θέση: επιλέγουν αισθητικές αναφορές, συνδέουν ήχο και εικόνα, και εισάγουν εκτελεστικούς κανόνες που δεν υπήρχαν στο πρωτότυπο. Η πράξη αυτή παραπέμπει στην έννοια της ανοικτής παρτιτούρας, όπως την περιγράφει ο Toop (2016), όπου η εκτέλεση δεν αναπαράγει απλώς ένα κείμενο, αλλά το επαναδιαπραγματεύεται κάθε φορά.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η ερώτηση: «Κι αν έπρεπε να το παίζει κάποιος που δεν ξέρει τι σημαίνουν τα σημάδια;». Η απάντηση της Μαρίας, «μια μεταφορά περιπάτου ανάμεσα σε φώτα, λουλούδια και ένα μεγάλο άστρο, προτείνει την παρτιτούρα όχι ως σύστημα αποκλεισμού, αλλά ως αφηγηματικό πλαίσιο. Αντίθετα, η παρέμβαση της Δανάης («εε... ας σκεφτεί και κάτι μόνος του») επαναφέρει το αίτημα της αυτονομίας και της ανοιχτότητας. Η δημιουργία μιας δευτέρας παρτιτούρας λειτουργεί ως χειρονομία παιχνιδιού-πρόσκλησης και όχι ως επιβολή μορφής.

Ωστόσο, η ίδια η ύπαρξη γραπτού υλικού, ακόμη και ανοιχτής μορφής, μετατοπίζει τη φύση της πράξης. Ο ήχος δεν ξεκινά πια μόνο «εδώ και τώρα», αλλά φέρει μια προ-δομή που δημιουργεί προσδοκίες. Αυτό συνδέεται με τη διάκριση που κάνει ο Bailey (1993) ανάμεσα στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό και σε μορφές αυτοσχεδιασμού όπου κάποιο υλικό ή σχέδιο, όσο ελάχιστο κι αν είναι, επηρεάζει τις επιλογές των εκτελεστών. Ακόμη και μια παιδική, εικαστική παρτιτούρα εισάγει ένα πλαίσιο που δεν μπορεί να αγνοηθεί πλήρως.

Οι αντιδράσεις των παιδιών δείχνουν ότι βιώνουν τον αυτοσχεδιασμό χωρίς γραπτό ίχνος ως πιο «δικό τους» χώρο, έναν χώρο αμιγούς προφορικότητας, όπου οι αποφάσεις δεν μεσολαβούνται από σύμβολα. Όπως υποστηρίζει ο Peters (2009), η απουσία γραφής διατηρεί το μουσικό συμβάν ως μοναδική, μη επαναλήψιμη στιγμή. Η παρτιτούρα, ακόμη και όταν προέρχεται από τα ίδια τα παιδιά, φέρει το ίχνος είτε αυτού που έχει ήδη συμβεί είτε αυτού που θα μπορούσε να συμβεί, μετατοπίζοντας την πράξη από την καθαρή παρουσία σε μια διαρκή διαπραγμάτευση με τη μνήμη και την πρόθεση. Η αναγνώριση της επιθυμίας των παιδιών να παραμείνουν «χωρίς παρτιτούρα» συνιστά, έτσι, μέρος μιας δημοκρατικής παιδαγωγικής πρακτικής, όπου η μορφή, το μέσο και οι όροι της δημιουργίας καθορίζονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Από παιδαγωγική σκοπιά, η σκηνή αυτή μας καλεί να επανεξετάσουμε τη σχέση γραφής και προφορικότητας στη μουσική εκπαίδευση.

Εικόνα 8: Συνομιλώντας με τον Cardew και το Treatise



Εικόνα 4: Τρισδιάστατη γραφική παρτιτούρα

Δανάη: Εμένα μ' άρεσε (στο *Treatise*). Δεν σου λείπει τι να παίζεις. Σου δίνει σχήματα και εσύ φαντάζεσαι [...] αλλά εμείς βάλαμε χρώματα

Μαρία: Αν το χρυσό σημαίνει δυνατά, τότε πώς θα ξέρουμε πότε να σταματήσουμε;

Ιόλη: Και πρέπει να συμφωνήσουμε πώς αρχίζουμε και τελειώνουμε... αλλιώς θα παίζουμε για πάντα.

Δανάη: Μπορούμε να βάλουμε ένα μαύρο για το τέλος.

Ιόλη: Ναι, αλλά αν εγώ παίζω το μπλε και δεν σας βλέπω;

Μαρία: Τότε πρέπει να έχουμε έναν ήχο-σήμα... κάτι σαν «παφ» που το κάνουμε όλες μαζί.

Δανάη: Ή μπορούμε να κοιταζόμαστε συνέχεια.

Ιόλη: Μα, αν είμαστε με κλειστά μάτια;

Δανάη: Εεε... τότε ας σκεφτεί και κάτι μόνος του όποιος θέλει να κλείσει!

Σχεδόν ταυτόχρονα όλες μαζί σε stretto :

- Να κάνουμε ματάκι !
- Να μετρήσουμε !
- Να κάνουμε ησυχία !

Σχόλια:

Η τρισδιάστατη παρτιτούρα που εμπνεύστηκαν από το *Treatise* του Cornelius Cardew δεν λειτουργεί απλώς ως οπτικό αντικείμενο ή εικαστικό παιχνίδι· συγκροτεί ένα συμβολικό πεδίο μέσα στο οποίο τα παιδιά ενσαρκώνουν ταυτόχρονα τον ρόλο της συνθέτριας και της ερμηνεύτριας. Η παρατήρηση της Δανάης ότι «δεν σου λέει τι να παίζεις» αναγνωρίζει με ακρίβεια τη ριζοσπαστική χειρονομία του Cardew: την αποδέσμευση του ήχου από την κανονιστική οδηγία. Τα παιδιά, ωστόσο, δεν μένουν στην αποδοχή αυτής της ανοιχτότητας· παρεμβαίνουν ενεργά, προσθέτοντας χρώματα, υλικά και συμβολισμούς, επιδιώκοντας να επαναπροσδιορίσουν το πλαίσιο με τους δικούς τους όρους.

Η επιθυμία τους να συμφωνήσουν τι σημαίνουν τα χρώματα, πότε ξεκινά και πότε τελειώνει το κομμάτι, φανερώνει μια μετατόπιση από την ατομική φαντασία προς τη συλλογική ευθύνη. Η ελευθερία του ανοιχτού σκορ δεν βιώνεται ως απεριόριστη, αλλά ως κάτι που απαιτεί συντονισμό. Το ερώτημα «αλλιώς θα παίζουμε για πάντα» αγγίζει τον πυρήνα της κοινής χρονικότητας: πώς συγκροτείται ένας κοινός χρόνος όταν δεν υπάρχουν εξωτερικά σημεία έναρξης και λήξης. Η ανάγκη για συμφωνία (μαύρο για το τέλος, ήχος-σήμα, βλέμματα) δεν προκύπτει από επιβολή, αλλά από την ίδια τη δυναμική της ομάδας. Η ανάγκη των παιδιών να συμφωνήσουν σε κοινά σήματα αρχής και τέλους επιβεβαιώνει ότι η μουσική ελευθερία δεν ταυτίζεται με την απουσία ορίων, αλλά με τη συλλογική τους διαπραγμάτευση (Κανελλόπουλος, 2013)

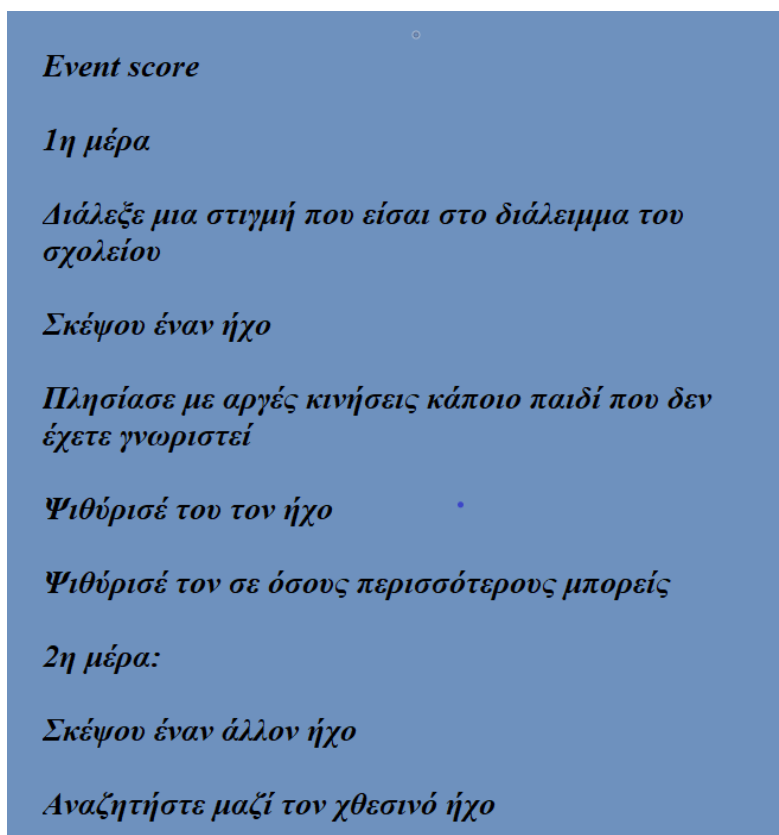
Όπως παρατηρεί ο Bailey (1993), ακόμη και στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό αναπτύσσονται ιδιοσυγκρασιακά σήματα συγχρονισμού, όχι ως κανόνες που περιορίζουν, αλλά ως πρακτικές που καθιστούν δυνατή τη συλλογική ροή. Στην παρούσα σκηνή, οι μαθήτριες επινοούν αντίστοιχους μηχανισμούς χωρίς να τους έχουν διδαχθεί: ήχος-σήμα, οπτική επαφή, σιωπή, μέτρημα. Η παρτιτούρα μετασχηματίζεται έτσι από χάρτη ήχων σε εργαλείο κοινωνικής οργάνωσης.

Η συζήτηση γύρω από το αν «πρέπει να κοιταζόμαστε» ή τι συμβαίνει «αν είμαστε με κλειστά μάτια» αποκαλύπτει μια λεπτή διαπραγμάτευση ανάμεσα στην αυτονομία και τη συλλογικότητα. Η απάντηση «ας σκεφτεί και κάτι μόνος του όποιος θέλει να κλείσει» δεν

αναιρεί το κοινό πλαίσιο, αλλά το διευρύνει, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των τρόπων συμμετοχής. Η σχεδόν ταυτόχρονη, σε *stretto*, έκρηξη προτάσεων («ματάκι», «μέτρημα», «ησυχία») δείχνει μια ομάδα που έχει αποκτήσει κοινό λεξιλόγιο δράσης, όπου οι ιδέες συνυπάρχουν χωρίς να ακυρώνουν η μία την άλλη.

Από παιδαγωγική σκοπιά, η στιγμή αυτή συνδέεται άμεσα με την κριτική μουσική παιδαγωγική, όπως την περιγράφει ο Κανελλόπουλος (2011): η μάθηση δεν περιορίζεται στην εκτέλεση, αλλά εκτείνεται στη διαπραγμάτευση των όρων της συνεργασίας. Η μετάβαση από το «ο καθένας παίζει ό,τι θέλει» στο «συμφωνούμε πώς θα αρχίσουμε και πώς θα τελειώσουμε» δεν σηματοδοτεί απώλεια ελευθερίας, αλλά μια ώριμη μορφή συλλογικής δημιουργίας, όπου η αυτονομία και η οργάνωση συνυπάρχουν. Το *Treatise* λειτουργεί εδώ όχι ως έργο προς αναπαραγωγή, αλλά ως αφορμή για την άσκηση δημοκρατικών πρακτικών μέσα στον ήχο.

Εικόνα 9: Εκτός μαθήματος ή εργασία για το σπίτι



Εικόνα 5 : Event Score

Κάποιες στιγμές ήθελα να φέρω ερεθίσματα από μια διευρυμένη «παράδοση», τη δική μου. Έτσι υπήρχαν σκόρπια στην αίθουσα βιβλία ή και εκτυπωμένες μεμονωμένες σελίδες με παρτιτούρες κάθε είδους και μόνο αν κάποια από τις τρεις έδειχνε ενδιαφέρον και με ρωτούσε για κάτι από όλα αυτά δίναμε χρόνο σε αυτό. Άλλες στιγμές τους έδινα ένα μικρό φάκελο για το σπίτι χωρίς να ζητήσω ποτέ να κάνουν κάτι συγκεκριμένο με αυτό αλλά πάντα την επόμενη φορά κάτι είχαν να σχολιάσουν.

Δανάη: Το έκανα στο διάλειμμα! Είπα τον ήχο σε ένα αγόρι που δεν μιλάμε ποτέ... στην αρχή με κοίταξε περίεργα, αλλά μετά γέλασε.

Ε: Και τι έγινε μετά;

Δανάη: Αρχισα να τον ψιθυρίζω και σε άλλους. Κάποιοι απλώς έφυγαν, αλλά δυο παιδιά τον επανέλαβαν και τον έκαναν πιο αστείο.

Μαρία: Κι ο χθεσινός ήχος;

Δανάη: Τον έκανα στο σπίτι με τη μικρή μου αδερφή. Είναι μόνο έξι μηνών. Τον άκουσε

και γέλασε πολύ δυνατά. Μετά έκανε κι εκείνη κάτι σαν τον ήχο μου, αλλά μωρουδίστικο. Ιόλη: Άρα ο ήχος ταξίδεψε... από το σχολείο στο σπίτι.

Σχόλια:

Η στιγμή με την «παρτιτούρα» τύπου *event score* αναδεικνύει τον τρόπο που ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός μπορεί να εκτείνεται πέρα από τα όρια της αίθουσας διδασκαλίας, διαπερνώντας την καθημερινότητα και δημιουργώντας μικρές ρωγμές στον κοινωνικό ιστό της σχολικής και οικογενειακής ζωής. Η Δανάη δεν απλώς εκτελεί μια «άσκηση»: ενεργοποιεί μια σειρά κοινωνικών σχέσεων μέσα από έναν ήχο που λειτουργεί ως φορέας περιέργειας, έκπληξης και συλλογικότητας. Η μεταφορά του ήχου εκτός της αίθουσας διδασκαλίας συντονίζεται με την αντίληψη της μουσικής ως μη-μνημειακής πρακτικής που διαπερνά την καθημερινή ζωή (Kanellopoulos & Stefanou, 2015)

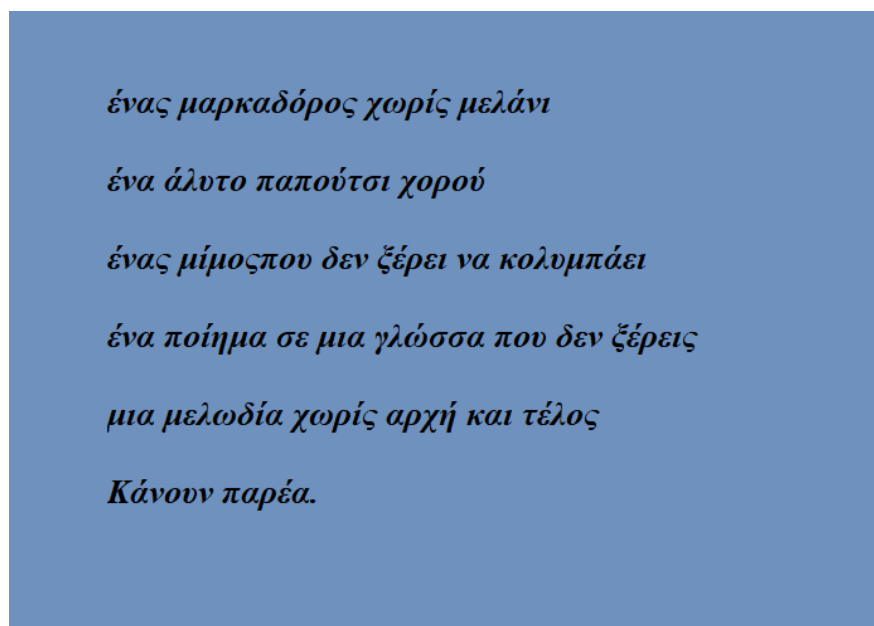
Δεν μπορούσα να φανταστώ αν θα πάρουν «στα σοβαρά» τις λεκτικές παρτιτούρες των G. Brecht και Yoko Ono που είχαμε δει μαζί. Τι αλλάζει όταν δεν είμαστε στον χώρο που συμβαίνει η μουσική τόσο καιρο στο χώρο και το χρόνο του μαθήματος και πως ένα συμβάν γίνεται performance, οι απλές λεκτικές παρτιτούρες δεν ήταν μη σοβαρές για εκείνες: μικρές, απλές οδηγίες, συχνά ανοιχτές, που ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδραση (Friedman, 2002). Απλά χρειαζόταν η πρόθεση της εκτελέστριας και η στιγμή δημιουργούνταν. Η ιδέα ότι η «εκτέλεση» ενός έργου μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε περιβάλλον και από οποιονδήποτε, ενσαρκώνει την αντίληψη της μουσικής ως ανοιχτού και συμμετοχικού πεδίου (Toop, 2016).

Η μεταφορά του ήχου στο σπίτι, όπου η εξάμηνη αδερφή της Δανάης ανταποκρίνεται, προσθέτει μια διάσταση που σχετίζεται με τη «συμβιωτική» εμπειρία της μουσικής, όπως την περιγράφει ο Benson (2003), όπου η μουσική πράξη είναι μια διάδραση και όχι μονομερής μετάδοση. Το μωρό δεν «αναπαράγει» τον ήχο με ακρίβεια· τον μετατρέπει σε δικό του εκφραστικό υλικό, εισάγοντας μια ακατέργαστη, προ-γλωσσική εκδοχή του αυτοσχεδιασμού.

Επιπλέον, η εναλλαγή μεταξύ σχολείου και σπιτιού αναδεικνύει την έννοια της «διευρυμένης παρτιτούρας» (Small, 1998), όπου η πράξη του *musicizing* δεν περιορίζεται σε τυπικούς χώρους, αλλά ενσωματώνει διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Ο ήχος γίνεται συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε διαφορετικές κοινότητες: από τους συμμαθητές που ανταποκρίνονται παιχνιδιάρικα, μέχρι τη βρεφική φωνή που εισάγει μια πρωτογενή μορφή

συμμετοχής.

Εικόνα 10: «Ίντερ..μύδια είναι Κυρία»



Εικόνα 6 : Λεκτική Παρτιτούρα

Ε: Λοιπόν, τι είναι αυτό;

Μαρία: Παρτιτούρα...αλλά πρέπει να βάλουμε και θέατρο... Ο μαρκαδόρος χωρίς μελάνι μου θυμίζει χορογραφία με χέρια που γράφουν στον αέρα.

Δανάη: Το άλτο παπούτσι χορού είναι σαν να ξεκινάς να χορεύεις πριν προλάβεις να δέσεις τα κορδόνια σου... να βιάζεται η μελωδία.

Ιόλη: Εμένα ο μίμος που δεν ξέρει να κολυμπάει είναι αστείος... Σαν να παίζεις ένα όργανο που δεν έχεις μάθει ακόμα.

Ε: Ωραία. Και το ποίημα σε γλώσσα που δεν ξέρεις;

Μαρία: Αλαμπουρνέζικα

Δανάη: Και η μελωδία χωρίς αρχή και τέλος;

Ιόλη: Αυτό είναι σαν τους αυτοσχεδιασμούς μας... δεν ξέρουμε πότε αρχίζουν ή τελειώνουν, απλώς [βρισκόμαστε] μέσα [τους].

Σχόλια:

Ενώ στο διάλογο τους οι αναφορές σε άλλες καλλιτεχνικές πρακτικές φαίνεται να λειτουργούν μόνο σαν μεταφορικές εικόνες, η αυτοσχεδιαστική τους πράξη μετά δεν περιορίστηκε εκεί. Η Μαρία κάποια στιγμή άφησε το μεταλλόφωνο όπου έπαιζε και άρχισε να ζωγραφίζει και κάνει ήχους με τα διάφορα υλικά πάνω στο χαρτί, Η Ιόλη εναλλασσόταν ανάμεσα στο πιάνο και έντονες χορευτικές κινήσεις με τα χέρια χωρίς να

μετακινηθεί από το σκαμπό για να μπορεί να επιστρέφει στα πλήκτρα ενώ η Δανάη άρχισε να χρησιμοποιεί τη φωνή της μιλώντας «αλαμπουρνέζικα» με έντονες εναλλαγές στα τονικά ύψη και ρυθμικά μοτίβα που επαναλάμβανε σε γρήγορο ρυθμό.

Αυτή η στιγμή αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της διακαλλιτεχνικής προσέγγισης στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, όπου διαφορετικές μορφές τέχνης (εικαστικά, χορός, φωνητικός αυτοσχεδιασμός) συνυπάρχουν όχι ως συνοδευτικές ή δευτερεύουσες, αλλά ως ισότιμα εκφραστικά μέσα. Η σκηνή αυτή μπορεί να διαβαστεί μέσα από την έννοια του *intermedia*, όπως την εισάγει ο Higgins (1966) και την επεξεργάζεται εκ νέου αργότερα, όχι ως απλή σύμμειξη τεχνών, αλλά ως κατάσταση όπου τα όρια ανάμεσα στα μέσα παύουν να λειτουργούν κανονιστικά (Higgins, 2001). Η Μ, ζωγραφίζοντας και παράγοντας ήχους με το μολύβι, μετατρέπει την επιφάνεια του χαρτιού σε ηχητικό τοπίο, παραπέμποντας σε πρακτικές *sound art* και *graphic scores* (Cardew, 1971). Η Ι μετατοπίζεται από τον ήχο στην κίνηση, υπογραμμίζοντας ότι ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να υπερβεί το ακουστικό πλαίσιο και να γίνει σωματική εμπειρία, όπως υποστηρίζει η θεωρία της σωματοποιημένης γνώσης (Peters, 2009· Benson, 2003). Η Δανάη, με τη χρήση «ακαταλαβίστικης» γλώσσας, ανακαλεί τη φωνητική απελευθέρωση που προτείνουν οι φωνητικοί πειραματιστές, αλλά και την έννοια της φωνής ως υλικότητας (Toop, 2016), αποδεσμευμένης από τη συμβατική σημασιολογία.

Η «παρτιτούρα» ως ένα ανοιχτό, ποιητικό σύνολο οδηγιών, δεν επιβάλλει ένα σταθερό ηχητικό αποτέλεσμα· λειτουργεί ως γεννήτρια πιθανών δράσεων (Small, 1998), αφήνοντας χώρο στη συλλογική διαπραγμάτευση των εκτελεστών. Αυτό είναι κρίσιμο από παιδαγωγική σκοπιά: η πρωτοβουλία και ο τρόπος υλοποίησης παραμένει στους μαθητές, σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή «παιδική» μουσική που κατασκευάζεται εξωτερικά από ενήλικες με κριτήριο την απλότητα ή την «καταλληλότητα» (Wiggins, 2015· Kanellouropoulos, 2011). Εδώ, οι μαθήτριες δεν «καταναλώνουν» παιδικό υλικό αλλά συνδιαμορφώνουν το δικό τους, ενσωματώνοντας την προσωπική τους εμπειρία και αισθητική.

Η στιγμή αυτή, επίσης, αναδεικνύει τη σημασία της πολυτροπικότητας στην εκπαίδευση (Wright & Kanellouropoulos, 2010), καθώς η μουσική πράξη δεν περιορίζεται σε ηχητικό αποτέλεσμα, αλλά ενσωματώνει οπτικά, σωματικά και γλωσσικά στοιχεία. Έτσι, η «παρέα» που περιγράφει η παρτιτούρα δεν είναι μόνο μεταφορά, αλλά πραγματώνεται ως πρακτική της μικρής μας κοινότητας και της μικροκουλτούρας που δημιουργεί μέσα από

διαφορετικές τέχνες που συνυπάρχουν ισότιμα στον αυτοσχεδιασμό.

Εικόνα 11 «Μα ήταν αυτό δημοκρατικό;»

Μπαίνοντας στην αίθουσα κάποιο προηγούμενο τμήμα είχε αφήσει τις κατασκευές του σε όλο το χώρο. Πρόκειται για χάρτινους φωτεινούς σηματοδότες (άλλοτε με αναμμένο το πράσινο άλλοτε το κόκκινο και άλλοτε πορτοκαλί). Τα κορίτσια δεν χάνουν ευκαιρία και συνεννοούνται μεταξύ τους ότι μία θα κρατάει τα φανάρια και θα δείχνει τι πρέπει να γίνει, κάτι σαν μαέστρος.

Τα χάρτινα φανάρια, κατάλοιπο μιας προηγούμενης εικαστικής δραστηριότητας, τοποθετούνται αυτή τη φορά στο κέντρο του μουσικού παιχνιδιού. Η Δανάη τα ανυψώνει ή τα χαμηλώνει, δίνοντας σήματα για ένταση, παύση ή αλλαγή ηχητικής πηγής. Οι άλλες δύο ανταποκρίνονται σε αυτά τα σήματα, δημιουργώντας έναν αυτοσχεδιασμό με εμφανή ιεραρχία: μία δίνει τις εντολές, οι άλλες ακολουθούν.

Όταν ο ήχος σταματά, το δωμάτιο γεμίζει από μια ένταση που δεν είναι μουσική αλλά πολιτική· η Μαρία, που βρισκόταν σε θέση «εκτελεστή» και όχι «σηματοδότη», αμφισβητεί ανοιχτά το αν η διαδικασία υπήρξε δημοκρατική. Το σχόλιό της λειτουργεί σαν ρήγμα στο παιχνίδι, ανοίγοντας έναν χώρο κριτικού αναστοχασμού.

Ε: Ωραία, λοιπόν τι συνέβη;

Δανάη: Εγώ το απόλαυσα, ήμουν ο τροχονόμος, αλλά βαρέθηκα γιατί δεν έπαιζα

Ιόλη: Μου άρεσε που βλέπαμε τα σήματα και αλλάζαμε αμέσως.

Μαρία: (με έντονη φωνή) Μα... τώρα... ήταν αυτό δημοκρατικό;

Ε: Τι σε κάνει να το λες αυτό;

Μαρία: Εγώ ήθελα να συνεχίσω κάποιες φορές αλλά δεν μπορούσα... μόνο όταν μου έδειχνε η Δανάη. Δεν αποφάσιζα εγώ.

Δανάη: Μα αυτός ήταν ο ρόλος μου, ήμουν ο «τροχονόμος».

Μαρία: Ναι, αλλά έτσι δεν είχαμε όλοι την ίδια ελευθερία.

Ιόλη: Ίσως να αλλάζουμε ρόλους, να είναι δίκαιο.

Δανάη: Και να βρούμε έναν τρόπο να παίζει και εκείνη που κρατάει τα φανάρια

Η σκηνή με τα χάρτινα φανάρια λειτουργεί ως ένα μικρο-εργαστήριο πολιτικού αναστοχασμού μέσα στον χώρο του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Η επιλογή να δοθεί σε ένα μόνο άτομο ο ρόλος του «σηματοδότη» μετατόπισε ακαριαία την ισορροπία δυνάμεων: από έναν ανοιχτό, πολυκεντρικό ιστό αλληλεπιδράσεων σε μια ιεραρχία όπου η δημιουργική πράξη των υπολοίπων τελεί υπό την άδεια ενός κέντρου εξουσίας. Αυτή η

αλλαγή δεν είναι απλώς οργανωτική· είναι μια ανακατανομή του αισθητού με την έννοια του Rancière (2004), όπου οι δυνατότητες και τα όρια της δράσης επανακαθορίζονται από τη δομή που εισάγεται.

Η παρέμβαση της Μαρίας «μα ήταν αυτό δημοκρατικό;» λειτούργησε ως πράξη διαφωνίας (*dissensus*) με την πλήρη ρενσιερική σημασία του όρου (Rancière, 1999). Η διαφωνία εδώ δεν αφορά μόνο μια διαφορετική άποψη, αλλά την αποκάλυψη μιας αθέατης ανισότητας που ενσωματώθηκε στη δραστηριότητα μέσω του ρόλου του «σηματοδότη». Είναι η στιγμή που η μουσική παύει να είναι αποκλειστικά ήχος και γίνεται πεδίο πολιτικής διαπραγμάτευσης. Η ερώτηση της Μαρίας λειτουργεί ως πράξη διαφωνίας που αποκαλύπτει σχέσεις γνώσης και εξουσίας εντός της μουσικής πράξης, ένα ζήτημα που ο Κανελλόπουλος (2016) θέτει στο επίκεντρο της κριτικής μουσικής παιδαγωγικής.

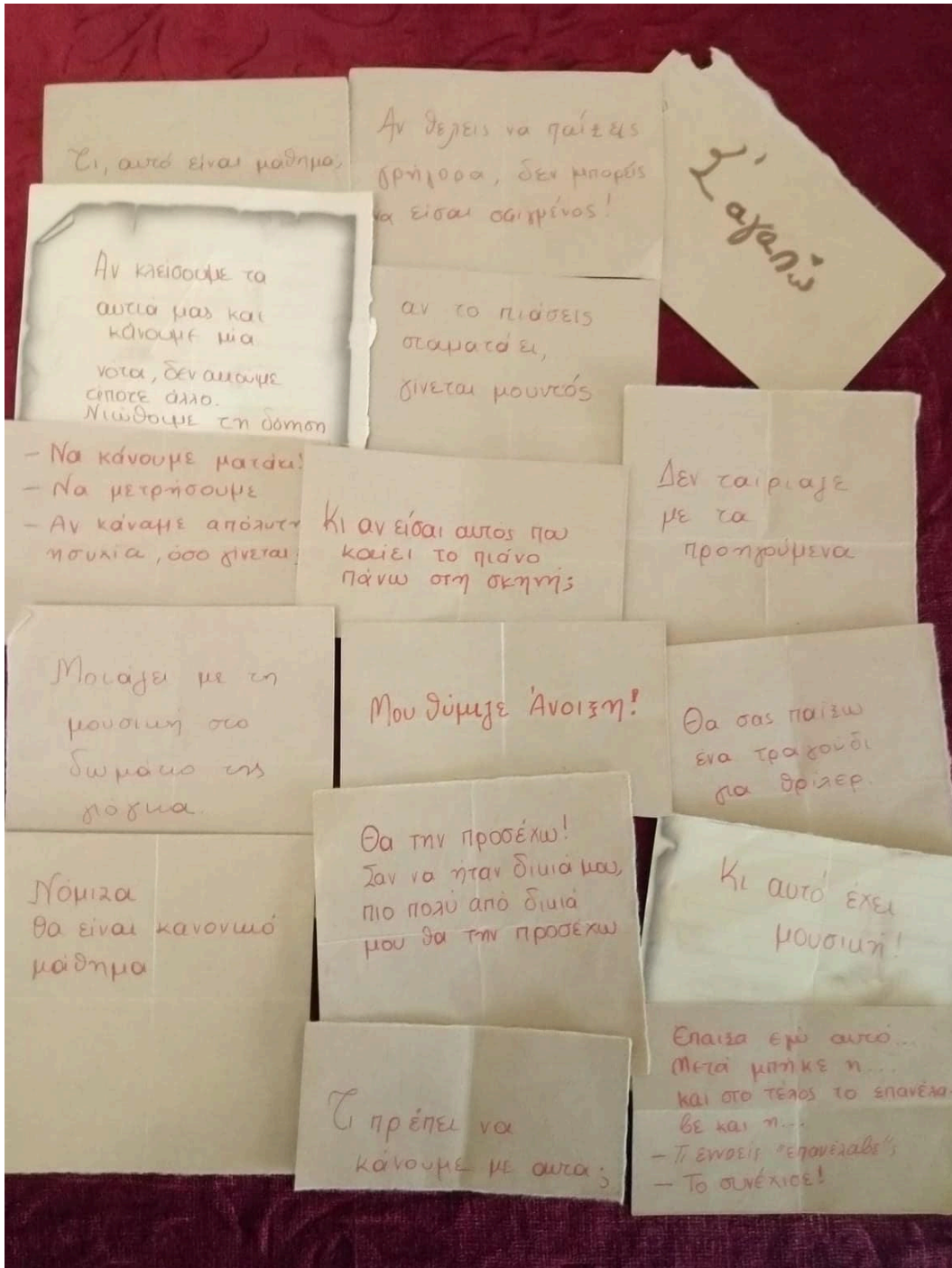
Η ελευθερία στον αυτοσχεδιασμό δεν μπορεί να νοηθεί ως άρση όλων των κανόνων, αλλά ως συνδιαμόρφωση των όρων συμμετοχής. Όπως υπογραμμίζει ο Peters (2009), ο αυτοσχεδιασμός είναι «ένα πείραμα στην ελευθερία», και το πείραμα αυτό αποτυγχάνει όταν οι ρόλοι παγιώνονται και οι αποφάσεις συγκεντρώνονται σε ένα μόνο πρόσωπο.

Η κριτική της Μαρίας συντονίζεται επίσης με την παιδαγωγική του Freire (1970), που βλέπει την εκπαίδευση ως διαδικασία αμφίδρομης δημιουργίας νοήματος, όπου οι «εκπαιδευόμενοι» αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στον καθορισμό της μορφής και της πορείας της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική πράξη δεν είναι απλώς αισθητική εμπειρία αλλά και πράξη αυτοδιάθεσης: το δικαίωμα να αποφασίζω πότε και πώς θα ακουτώ, να ορίζω την παρουσία μου μέσα στον συλλογικό ήχο. Η ελευθερία στον αυτοσχεδιασμό συνοδεύεται από ευθύνη: ευθύνη απέναντι στον ήχο, στους συμπαίκτες, αλλά και στο κοινό πλαίσιο που συγκροτούμε (Kanelloropoulos, 2011). Η πρόταση της Ιόλης για εναλλαγή ρόλων είναι ακριβώς μια προσπάθεια επαναφοράς της ισορροπίας αυτής, αναγνωρίζοντας ότι η ισότητα δεν είναι αφηρητή αλλά επίτευγμα που απαιτεί διαρκή επαναδιαπραγμάτευση.

Μέσα από αυτό το πρίσμα, η δραστηριότητα με τα φανάρια γίνεται ένα ζωντανό παράδειγμα της διπλής φύσης του αυτοσχεδιασμού ως τρόπου του συνέρχεσθαι: αφενός, ως χώρου ανοιχτού πειραματισμού όπου νέες μορφές αλληλεπίδρασης μπορούν να δοκιμαστούν· αφετέρου, ως τόπου όπου οι δομές εξουσίας, ακόμη και αν προκύπτουν «παιχνιδιάρικα», γίνονται ορατές, μπορούν να κατονομαστούν και να μετασχηματιστούν.

Αυτή η συνθήκη, όπου η μουσική γίνεται ταυτόχρονα αισθητική και πολιτική πράξη, συνδέεται με την ιδέα του Benson (2003) ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι πρωτίστως διάλογος και ότι κάθε διάλογος, αν είναι γνήσιος, εμπεριέχει τη δυνατότητα διαφωνίας και ανακατανομής των ρόλων. Η Μαρία, μέσω της ερώτησής της, ενεργοποιεί ακριβώς αυτή τη δυνατότητα, ανοίγοντας τον χώρο για μια μουσική πράξη πιο ανοιχτή. Εκείνη τη στιγμή, ο αυτοσχεδιασμός έπαψε να είναι απλώς μουσική πράξη και έγινε ερώτημα που έμεινε ανοιχτό στον χώρο: ποιος αποφασίζει πότε και πώς ακουγόμαστε, πώς ο ελεύθερος συλλογικός αυτοσχεδιασμός είναι μία συνάντηση και μία άσκηση προς τη δημοκρατία (Kanellouros, 2011). Και τι σημαίνει, τελικά, να παίζουμε μαζί.

Εικόνα 12: Το μυστήριο κουτί της επανάληψης



Εικόνα 6: Φράσεις

Ένα κλειστό μεταλλικό κουτί βρίσκεται στο κέντρο του χαλιού.

Δανάη: Τι είναι αυτό;

Ιόλη: Να το ανοίξω;

Μαρία: Περιμένετε με...

Ιόλη: Μα, τι είναι;

Ρωτάει η Ιόλη έχοντας ήδη ανοίξει ένα χαρτάκι

E: Τι νομίζεις ότι είναι;

Ιόλη: χαρτιά..

Δανάη: Πάπυροι...

Ξεσπούν σε γέλια

E: Ας τα διαβάσουμε με τη σειρά

Μαρία: Εγώ πρώτη. «Αν θες να παίζεις γρήγορα, δεν μπορείς να είσαι σφιγμένος» E;

E: Συνέχισε Δανάη. Το δικό σου τι λέει;

Δανάη: «Μου θύμιζε Άνοιξη»

Μαρία: E! Το έχω πει αυτό... Κατάλαβα! Κατάλαβα!

E: Ιόλη έχεις καμιά ιδέα τώρα;

Ιόλη: Είναι ..εμείς. Διάλογοι.

Μαρία: Είναι πράγματα που έχουμε πει.

E: Ωραία , ας θυμηθούμε με κάθε λεπτομέρεια την κάθε στιγμή. Πού ήμασταν , τι παίζαμε, για

ποιο λόγο είπαμε ότι είπαμε.

Μαρία: Αυτό (μου θύμιζε Άνοιξη) το είπα για ένα κομμάτι που έπαιξε η Ιόλη

Ιόλη: A ναι!

Μαρία: Πήγαινε κάπως... (πιάνει το ξυλόφωνο και μας παίζει ένα από τα μοτίβα)

αντικειμενοποίηση

E: Εσύ Ιόλη, τη θυμάσαι εκείνη τη μουσική;

Ιόλη: Ναι!

E: Θα μπορούσες να παίζεις το ίδιο τώρα;

Ιόλη: Περίπου.. αυτό ήταν παλιά. Τώρα είναι τώρα.

E: Τι εννοείς;

Ιόλη: Είχαμε ακούσει σε εκείνο το μάθημα μια μουσική και προσπαθούσα να τη συνεχίσω.

Κι εδώ η Ιόλη ανατρέπει την προηγούμενη παραδοχή , για να ξαναπαιχτεί ο αυτοσχεδιασμός θα

έπρεπε να είναι ένα έτοιμο τελειοποιημένο προϊόν που θα το έβγαζε από τη βιτρίνα και θα το ξαναπουλούσε. Αυτό ήταν παλιά δεν μπορούμε να ξαναγυρίσουμε στο συγκεκριμένο, στη στιγμή που άκουγε εκείνους τους ήχους που την έκαναν να παίζει τους επόμενους.

Δανάη: Το δικό μου τώρα. Είναι πολύ σημαντικό!

- Να κάνουμε ματάκι !

- Να μετρήσουμε !

- Να κάνουμε ησυχία !

- Εντάξει , αλλά να κάνεις αυτό με το κλέψιμο.

E: Τώρα έχω εγώ πολλές απορίες.. Τι λέγατε τότε;

Δανάη: Συζητούσαμε για το κομμάτι

Μαρία: για τον εξωγήινο

E: Αυτό το ματάκι , τι σημαίνει;

Ιόλη: Για να ξεκινήσουμε.

Μαρία: Όχι για το τέλος ήταν.

Δανάη: μπορεί και για τα δύο. Έπρεπε να βρούμε έναν τρόπο.

Ο εξωγήινος ήταν ένας ομαδικός αυτοσχεδιασμός των τριών με έτοιμους ήχους από το αρμόνιο,

πολλά κρουστά και χαρακτηριστική τριμερή δομή A-B-A'.

E: Βρήκατε;

Μαρία: Ακόμα το ψάχνουμε.

E: Πολύ καλά! Το κλέψιμο;

Δανάη: Η Μαρία έπαιρνε αυτό που έπαιζα και το επανέλαβε κάποιες φορές.

Μαρία: Και κάποιες άλλες το συνέχιζα.

Σχόλια

Στο κέντρο του χαλιού, ένα κλειστό μεταλλικό κουτί. Η σιωπή που το περιβάλλει δεν είναι κενό· είναι το προσκλητήριο της περιέργειας, μια πυκνή προσμονή που μοιάζει να κρατά την αναπνοή της. Το ερώτημα «Τι είναι αυτό;» δεν αφορά μόνο το αντικείμενο, αλλά την ίδια τη δυνατότητα αποκάλυψης . Την υπόσχεση ενός εσωτερικού κόσμου που πρόκειται να ανασυρθεί. Όταν το κουτί ανοίγει και εμφανίζονται τα χαρτάκια, η στιγμή μετατρέπεται σε τελετουργία ανάγνωσης, σαν να ανασύρονται αρχαίοι πάπυροι από μια συλλογική μνήμη.

Η αναγνώριση ότι «είναι... εμείς. Διάλογοι» αποτελεί μια πράξη αυτο-αρχειοθέτησης. Ο αυτοσχεδιασμός εδώ δεν είναι μόνο ηχητική πράξη αλλά και γραπτό ίχνος· η γλώσσα λειτουργεί ως ηχώ του ήχου, δημιουργώντας ένα διπλό αρχείο: το παρελθόν της στιγμής και την τωρινή της ανάγνωση. Ο Peters (2017) μιλά για τον αυτοσχεδιασμό ως «πράξη αναστοχασμού εν κινήσει», όπου το παρελθόν δεν επιστρέφει ως σταθερό αντικείμενο αλλά ως δυναμικό ερώτημα που ανανεώνεται κάθε φορά. Η ανάγνωση των χαρτιών

ενεργοποιεί ακριβώς αυτή τη διαδικασία: κάθε φράση γίνεται αφορμή για ανασύσταση της εμπειρίας, όχι με όρους πιστής αναπαράστασης, αλλά με όρους σχέσης.

Η Ιόλη, όταν καλείται να «παίξει το ίδιο», απαντά: «Περίπου... αυτό ήταν παλιά. Τώρα είναι τώρα». Η φράση αυτή συνοψίζει την αρχή της μη-επανάληψης που περιγράφει ο Bailey (1993), σύμφωνα με την οποία ο αυτοσχεδιασμός δεν μπορεί να επαναληφθεί αυτούσιος, καθώς είναι απόλυτα εξαρτημένος από το συγκείμενο της στιγμής. Το «τώρα είναι τώρα» δεν είναι απλώς μια χρονική διαπίστωση· είναι δήλωση ελευθερίας από τη λογική του τελειοποιημένου, στατικού έργου. Όπως σημειώνει ο Toop (2016), κάθε αυτοσχεδιασμός είναι μια πράξη ενσώματης μνήμης που μετασχηματίζεται τη στιγμή που ανακαλείται.

Η αναφορά στους «κανόνες» που ανασύρονται από το κουτί («να κάνουμε ματάκι», «να μετρήσουμε», «να κάνουμε ησυχία») δεν είναι επιβολές· είναι συμφωνημένα σήματα, μια γλώσσα του σώματος και του βλέμματος που καθιστά δυνατή την συλλογική συναρμογή. Ο Benson (2003) περιγράφει τον αυτοσχεδιασμό ως διάλογο χωρίς κεντρικό αφηγητή, όπου η επικοινωνία συμβαίνει συχνά μέσα από άρρητες ενδείξεις και μικρο-κινήσεις, δημιουργώντας ένα πεδίο αμοιβαίου ακροάματος. Το «ματάκι» μπορεί να είναι η κρυφή λέξη-σήμα για την έναρξη ή το τέλος, αλλά κυρίως είναι η συμβολική επιβεβαίωση της συν-παρουσίας και της αμοιβαίας ετοιμότητας.

Η σκηνή του «κλεψίματος» (η Μαρία παίρνει αυτό που παίζει η Δανάη και το επαναλαμβάνει) δεν συνιστά ιδιοποίηση· είναι μορφή ηχητικού καθρέφτη. Η επανάληψη εδώ είναι δημιουργική, όχι μηχανική: παίρνει το αρχικό μοτίβο και το φωτίζει αλλιώς, είτε συνεχίζοντάς το είτε επαναδιατυπώνοντάς το. Ο Schafer (1969) θα το έβλεπε ως «ανακύκλωση του ήχου», όπου το υλικό ανασχηματίζεται και επανατοποθετείται σε νέο ακουστικό περιβάλλον.

Η αφήγηση του «εξωγήινου» με την τριμερή μορφή A–B–A' αποδεικνύει ότι τα παιδιά όχι μόνο αυτοσχεδιάζουν αλλά και αναγνωρίζουν μορφολογικές δομές, δημιουργώντας οργανωμένες μουσικές αφηγήσεις. Εδώ συναντάται η θέση της Wiggins (2007) για τη μουσική δημιουργικότητα ως διαδικασία που ισορροπεί μεταξύ δομής και ελευθερίας, επιτρέποντας στα παιδιά να κινηθούν μεταξύ προβλεψιμότητας και έκπληξης.

Ο αυτοσχεδιασμός, εδώ, δεν ταυτίζεται με το άμορφο, αλλά με τη συνεχή διαπραγμάτευση της μορφής.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, το «μυστήριο κουτί» λειτουργεί ως αντικείμενο-μεσολαβητής που ενεργοποιεί μνήμη, διάλογο και συλλογικό αναστοχασμό. Η διαδικασία ευθυγραμμίζεται με τη φρεϊριανή αντίληψη της μάθησης ως πράξης ελευθερίας (Freire, 1970/2005), όπου οι συμμετέχοντες δεν καταναλώνουν έτοιμο υλικό, αλλά αναστοχάζονται πάνω σε εμπειρίες που οι ίδιοι έχουν συνδημιουργήσει. Το παρελθόν δεν παρουσιάζεται ως αυθεντία, αλλά ως ανοιχτό πεδίο επανερμηνείας.

Η Εικόνα 12, επομένως, δεν αφορά την επανάληψη ως αναπαραγωγή. Αφορά την επανάληψη ως αναδημιουργία. Το άνοιγμα του κουτιού λειτουργεί μεταφορικά ως άνοιγμα του παρελθόντος στο παρόν, αποκαλύπτοντας ότι ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι ούτε στιγμιαίος ούτε ανακτήσιμος ως προϊόν, αλλά ως σχέση.

Εικόνα 13: Άλλοτε

Κάποιες φορές, κυρίως μεταξύ αυτοσχεδιασμών, δεν έκανα τίποτα. Περίμενα πότε και αν θα εμφανιστεί αμηχανία, παρατεταμένη σιωπή έστω. Χωρίς κάποια από τις τρεις να έχει ήδη αναφωνήσει μια νέα ιδέα για το τι να κάνουμε τώρα, ή χωρίς να έχουν συνεχίσει ηχητικά σε έναν αέναο κύκλο παιχνιδιού, τον οποίο μόνο η άφιξη των γονέων σήμαινε τη λήξη. Μια φορά πήγαμε ηχοπερίπατο στην αυλή, μια άλλη στη γειτονιά. Άλλοτε, ακούγαμε ξαπλωμένες με κλειστά μάτια ηχογραφήσεις από προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς τους ή κάποιο κομμάτι ή τραγούδι που οι ίδιες έβρισκαν ενδιαφέρον.

Σε αυτές τις συναντήσεις, ο αυτοσχεδιασμός δεν ξεκινούσε από τον ήχο, αλλά από τη συνειδητή αναμονή. Αφήναμε τον χώρο να γεμίσει με σιωπή όχι ως έλλειμμα, αλλά ως ενεργή παρουσία. Στον ηχοπερίπατο, τα βήματα δεν είχαν προορισμό· ο περίπατος ήταν το ίδιο το άκουσμα. Οι μαθήτριες περπατούσαν αργά, σταματούσαν, γύριζαν τα κεφάλια τους προς ανεπαίσθητους ήχους. Ο χώρος του σχολείου, των γύρω δρόμων, ακόμη και τα πιο καθημερινά ηχητικά ίχνη: το θρόισμα των φύλλων, η μεταλλική αντήχηση μιας πόρτας που κλείνει, το βουητό μιας μακρινής μηχανής, αποκτούσαν σχεσιακή σημασία.

Όταν επιστρέψαμε, απλώσαμε ένα μεγάλο ύφασμα στο πάτωμα και ξαπλώσαμε με κλειστά μάτια. Ακούσαμε ηχογραφήσεις από παλαιότερους αυτοσχεδιασμούς τους. Κανένα σχόλιο δεν επιβλήθηκε· οι λέξεις γεννήθηκαν αυθόρμητα, σαν μικρά θραύσματα που διέκοπταν την ακρόαση:

«Εδώ είμαι σαν να μιλάω με το ξυλόφωνο.»

«Αυτό είναι το κομμάτι που φοβήθηκα λίγο.»

«Ακούγεται σαν να περπατάμε μέσα σε νερό.»

«Α! Το ντουέτο μας! Είναι επικοινωνία μέσα από το μυαλό! »

Εδώ η μουσική αναδύεται ως βαθιά επικοινωνιακή μορφή σκέψης (βλ. Και τα ευρήματα του Κανελλόπουλου, στο Kanellououlos, 1999, 2000) Η διαδικασία ήταν κυκλική: ο ήχος του παρελθόντος καλούσε το σώμα του παρόντος να αντιδράσει, και η εμπειρία αυτή εγγραφόταν ξανά στο κοινό ηχητικό μας αρχείο. Η σκηνή του ηχοπερίπατου και της ακρόασης ηχογραφήσεων προηγούμενων αυτοσχεδιασμών αποκαλύπτει έναν παιδαγωγικό μηχανισμό που λειτουργεί έξω από τις παραδοσιακές γραμμές διδασκαλίας. Η σιωπή και η αμηχανία δεν εκλαμβάνονται ως κενά που πρέπει να καλυφθούν, αλλά ως ενεργά στοιχεία της δημιουργικής διαδικασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η σιωπή λειτουργεί ως το «άλλο» του ήχου, ισότιμο συστατικό της υλικότητας της μουσικής πράξης (Cage, 1961). Δεν πρόκειται για παύση ανάμεσα σε δύο γεγονότα, αλλά για πεδίο εν δυνάμει γεγονότων, για το υπόστρωμα πάνω στο οποίο εγγράφονται τόσο οι ήχοι του περιβάλλοντος όσο και οι εσωτερικές ηχητικές μνήμες των συμμετεχουσών.

Ο ηχοπερίπατος μεταμορφώνει τον χώρο από «χώρο περάσματος» σε χώρο ακρόασης, επαναπροσδιορίζοντας το κοινό αισθητηριακό καθεστώς της ομάδας. Στη λογική της διανομής του αισθητού (Rancière, 2004), η πράξη της ακρόασης εκτός αίθουσας μαθήματος διαρρηγνύει τις ιεραρχίες που υπαγορεύουν ποιοι ήχοι αξίζουν προσοχή και ποιοι όχι. Ο θόρυβος της καθημερινότητας αναβαθμίζεται σε μουσικό υλικό, αποδομώντας τον διαχωρισμό ανάμεσα σε «μουσικό» και «μη μουσικό» ήχο (Schafer, 1977).

Η επακόλουθη ακρόαση με κλειστά μάτια στο εσωτερικό του χώρου επαναφέρει τα ηχητικά ίχνη της διαδρομής σε ένα πεδίο κοινής μνήμης. Εδώ αναδύεται η έννοια ενός διαμεσικού ηχητικού εαυτού: η ταυτότητα συγκροτείται όχι μέσω μιας ενιαίας γλώσσας ή εικόνας, αλλά μέσα από σχέσεις ήχων, σιωπών και σωμάτων (Oliveros, 2005). Οι συμμετέχουσες ακούν τον εαυτό τους όπως τον άκουσαν «οι άλλες», εισάγοντας έτσι μια πολλαπλή οπτική στην εμπειρία του παρελθόντος.

Σημαντική είναι και η κυκλικότητα της διαδικασίας. Ο ήχος που παράχθηκε σε ένα προηγούμενο παρόν επιστρέφει για να τροφοδοτήσει ένα νέο παρόν. Αυτή η κυκλικότητα συνιστά μια μορφή διαλόγου με τον εαυτό και την ομάδα, επιβεβαιώνοντας τη θέση του

Benson (2003) ότι η μουσική πράξη, και ιδίως ο αυτοσχεδιασμός, είναι ουσιαδώς διαλογική. Όταν οι μαθήτριες αντιδρούν στα αποσπάσματα που ακούν, δεν περιγράφουν απλώς τον ήχο· ανακατασκευάζουν την εμπειρία, τη μετασχηματίζουν σε λόγο, κίνηση ή νέο ήχο.

Από την οπτική της κριτικής μουσικής παιδαγωγικής, η σιωπή και η ακρόαση χωρίς προκαθορισμένο στόχο λειτουργούν ως αντίβαρο στην κουλτούρα της διαρκούς εκτέλεσης και αξιολόγησης (Wright & Kanelloropoulos, 2010· Kanelloropoulos, 2011). Η εκπαιδευτική πράξη δεν οργανώνεται γύρω από την παραγωγή μετρήσιμου αποτελέσματος, αλλά γύρω από την καλλιέργεια ευαισθησίας απέναντι στον ήχο ως σχέση και ως παρουσία. Έτσι, η δημοκρατική διάσταση του αυτοσχεδιασμού επεκτείνεται: κάθε ήχος μπορεί να γίνει το κέντρο της προσοχής, και κάθε συμμετέχουσα μπορεί να επιλέξει αν θα παρέμβει ή θα παραμείνει σιωπηλή.

Τέλος, η μετάβαση από την εξωτερική στην εσωτερική ακρόαση και πίσω στον ήχο ενσαρκώνει μια σωματική φιλοσοφία της ακρόασης. Ο αυτοσχεδιασμός, σε αυτή την εκδοχή του, δεν είναι απλώς μουσική δραστηριότητα· είναι πρακτική ενσώματης σκέψης, ένας τρόπος να «σκεφτόμαστε με τα αυτιά» και να διαπραγματευόμαστε τη θέση μας μέσα σε έναν κοινό ηχητικό κόσμο.

Codetta

Η επιλογή αυτών των «Στιγμών» και όχι άλλων δεν υπήρξε αυτονόητη. Αντιθέτως, συνοδεύτηκε από μία διαρκή αμφιβολία για το τι μένει απ' έξω και τι τελικά αξίζει να καταγραφεί. Η διαδικασία της γραφής με έφερε αντιμέτωπη όχι μόνο με όσα συνέβησαν στις συναντήσεις, αλλά και με τη δική μου θέση μέσα σε αυτές. Καθώς οι σκηνές αποκρυσταλλώνονταν στο χαρτί, άρχισε να γίνεται πιο καθαρό τι έκανα ως παιδαγωγός και ποια ήμουν μέσα στη διαδικασία. Ξεκίνησα ένα πείραμα χωρίς σαφές προσχέδιο, με πρόθεση να παραμείνω αυτοσχεδιαστική όχι μόνο στη μουσική πράξη, αλλά και στον ίδιο μου το ρόλο. Η ευχάριστη επιβεβαίωση ήταν ότι αυτή η στάση δεν οδήγησε σε απουσία παιδαγωγικής, αλλά σε μια διαφορετική μορφή της.

Η προσπάθεια να κατανοήσω τι σημαίνει στην πράξη η μορφή της «Αδαούς Δασκάλας» δεν μπορούσε να ολοκληρωθεί μέσα από αφηρημένες διατυπώσεις. Επανερχόταν συνεχώς το ερώτημα: αν δεν τους διδάσκεις κάτι συγκεκριμένο, τι ακριβώς κάνεις; Η απάντηση δεν ήταν «τίποτα», αλλά δεν μπορούσε να ειπωθεί εύκολα χωρίς την καταγραφή αυτών των

στιγμών. Μέσα από τη γραφή έγινε φανερό ότι αυτό που συνέβαινε ήταν η δημιουργία συνθηκών όπου η μάθηση μπορούσε να αναδυθεί χωρίς να προδιαγραφεί. Η ίδια στάση συνεχίστηκε και σε άλλες ομάδες, με παιδιά διαφορετικών ηλικιών, σε άλλες συνθήκες, αλλά και με ενήλικες, οι οποίοι αντιμετωπίστηκαν με τον ίδιο τρόπο. Ως «ενήλικα παιδιά» ικανά να μπουν σε μια διαδικασία ακρόασης, πειραματισμού και συνδημιουργίας. Από αυτό το σημείο και μετά, οι φωνές των ενηλίκων και η θεωρητική επεξεργασία που ακολουθεί δεν έρχονται να εξηγήσουν τις «Στιγμές», αλλά να συνομιλήσουν μαζί τους.

Κεφάλαιο 5: Συνεντεύξεις

Το *musicking* είναι μια αυτοσχεδιαστική κολεκτίβα που ίδρυσα λίγο μετά την εγκατάστασή μου στο Βερολίνο, το 2023. Αποτελείται από άτομα με διαφορετικές διαδρομές και εμπειρίες, μεταξύ άλλων ανθρώπους με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μη μουσικούς και επαγγελματίες μουσικούς. Οι συναντήσεις της κολεκτίβας κινούνται στα όρια μεταξύ μουσικής, θεάτρου, κίνησης και ακρόασης, συγκροτώντας έναν χώρο όπου ο ήχος λειτουργεί ως αφορμή για συνέντευξη, διάλογο και πειραματισμό. Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει αποσπάσματα από ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με μέλη της κολεκτίβας λίγο μετά την πρώτη μας live performance. Τα αποσπάσματα οργανώνονται θεματικά, με βάση επαναλαμβανόμενα μοτίβα λόγου, και παρουσιάζονται με χρωματική κωδικοποίηση ώστε να διακρίνονται οι διαφορετικές φωνές χωρίς να προσωποποιούνται. Οι φωνές παρατίθενται ως αυτόνομα ερευνητικά δεδομένα, με στόχο να διατηρηθεί η πολυφωνία και η ανοιχτότητα των νοημάτων. Το παρόν κεφάλαιο οργανώνει θεματικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις και τα συνοδεύει από ερμηνευτικές αναγνώσεις πρώτου επιπέδου, με στόχο την ανάδειξη των θεματικών μοτίβων που διατρέχουν τον λόγο των ενηλίκων και επιχειρείται η ανάγνωση και επεξεργασία αυτών των φωνών σε συνήχηση με των παιδιών στο τελευταίο μέρος 5.5

5.1 ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ – ΗΧΟΣ – ΕΑΥΤΟΣ

[Σ1]

Είναι η στιγμή που αναγνωρίζω κάτι σαν δικό μου, χωρίς να ξέρω από πού ήρθε.

[Σ2]

Στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό μπορεί να μην υπάρχει τίποτα δοσμένο. Το αφήνουμε στους εαυτούς μας που αλληλεπιδρούν εκείνη τη στιγμή.

[Σ3]

Στον μουσικό ή ηχητικό αυτοσχεδιασμό, σε κάποιο βαθμό, έχει σημασία μόνο ο φυσικός ήχος. Δεν με νοιάζει το νόημα, με νοιάζει πώς ακούγεται.

[Σ4]

Η φωνή μου είναι όλα όσα έχω ζήσει.

[Σ1]

Ένας ήχος που κουβαλά μνήμη, σώμα, τυχαίο λάθος και πρόθεση μαζί.

[Σ1]

Όταν βρω τον ήχο μου, νιώθω ότι βρίσκομαι κι εγώ εκεί.

[Σ4]

Με έφερε πιο κοντά στη φωνή μου γιατί ήταν κάτι που έκανα συνειδητά, με πρόθεση.

[Σ3]

Δεν ήθελα απαραίτητα να φτιάξω μουσική, αλλά χρειαζόμουν να περιβάλλομαι από ανθρώπους που κάνουν ήχους και είναι ευγενικοί μεταξύ τους.

[Σ2]

Η ελευθερία μέσα στην ομάδα, μέσα στο σύνολο, κάπως γίνεται πιο μεγάλη.

[Σ3]

Συλλογικό σημαίνει ότι δεν είμαι μόνη ή μόνος, αλλά με περισσότερους ή λιγότερους τους ίδιους ανθρώπους. Είναι περισσότερο σαν δίκτυο παρά σαν μπάντα.

5.2 ΑΚΡΟΑΣΗ – ΧΩΡΟΣ – ΣΩΜΑ

[Σ1]

Να ακούω είναι να δίνω χώρο σε κάτι να υπάρξει μέσα μου.

[Σ2]

Η ακρόαση του άλλου και η προσαρμογή σ' αυτό που ακούγεται είναι μέρος της σύνθεσης του συλλογικού ήχου.

[Σ3]

Όταν αυτοσχεδιάζουμε, μπορώ να ακούω και να παίζω ταυτόχρονα. Στην ομιλία είναι υπερβολικά πολλές οι πληροφορίες για να κάνω και τα δύο.

[Σ4]

Η σιωπή είναι σαν το χώμα. Αν δεν το αφήσεις άδειο, δεν θα φυτρώσει τίποτα.

[Σ1]

Να ακούγομαι είναι να καταθέτω κάτι στον κοινό χώρο, να διακινδυνεύω. Συγγενείς πράξεις αλλά όχι ίδιες. Η πρώτη γεννά σιωπή, η δεύτερη αντήχηση.

[Σ3]

Μπορεί απλώς να χτυπήσω το ποτηράκι μου επειδή θεωρώ ότι αυτό θα βοηθήσει το ηχητικό αποτέλεσμα, με βάση αυτό που εκείνη τη στιγμή κάνεις εσύ στο προσκήνιο.

[Σ2]

Μπορεί να μην εκτελέσω μια απολύτως δική μου ιδέα, αλλά να ενισχύσω τη δική σου και να μην το πάρω εγωιστικά για να φανώ.

[Σ4]

Όταν σιωπώ, ανοίγω χώρο να ριζώσει ο ήχος του άλλου. Η σιωπή μου γίνεται επιφάνεια για τους ήχους των άλλων.

[Σ1]

Ο χώρος παύει να είναι κενός. Γίνεται υλικό. Ακόμα και η σιωπή αποκτά βάρος, σχήμα, θερμοκρασία.

[Σ2]

Στη συζήτηση μετά τον αυτοσχεδιασμό κουβαλάς την ίδια ακρόαση. Πότε να μπει, πότε να βγει, πώς να κάνεις την ερώτηση.

[Σ4]

Η σιωπή μου δεν είναι απουσία. Είναι μια ανοιχτή πόρτα που αφήνει τους άλλους να μπουν.

5.3 ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ - ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ - ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

[Σ1]

Όταν δεν προσπαθούσα να φτιάξω κάτι «καλό», αλλά κάτι αληθινό.

[Σ3]

Ο πειραματισμός έχει υπόθεση και προσδοκία. Ο αυτοσχεδιασμός όχι απαραίτητα.

[Σ4]

Να μπορώ να αλλάζω κατεύθυνση χωρίς να χρειάζεται να απολογηθώ. Το «όχι τώρα» έχει την ίδια αξία με το «τώρα».

[Σ1]

Η ελευθερία δεν είναι απόλυτη. Είναι πάντα ελευθερία μέσα σε συνθήκες. Με απελευθερώνει να ξέρω ότι μπορώ να σπάσω τους κανόνες που μόλις έθεσα.

[Σ3]

Παρόλο που λέμε «χωρίς κανόνες», στην πράξη το αποτέλεσμα συχνά μοιάζει μεταξύ του.

Αναπτύσσονται άρρητοι κανόνες ή κοινές αισθητικές.

[Σ2]

Ακόμα κι αν αφαιρούμε όλα τα πλαίσια, δημιουργούνται καινούργια. Κι αυτά θέλουμε να τα ξαναπροβληματίσουμε για να μην βαλτώσουμε.

[Σ4]

Είναι μια ελευθερία που δεν έχω αλλού στη ζωή μου. Εδώ τους όρους τους φτιάχνουμε μαζί, κι αν δεν μας ταιριάζουν, τους ξαναφτιάχνουμε.

[Σ2]

Η ελευθερία στην ομάδα είναι πολιτική, γιατί την προσδιορίζουμε μέσα από τη διαδικασία.

[Σ4]

Η φροντίδα που κυκλοφορεί ανάμεσά μας είναι πολιτική πράξη. Δεν παλεύουμε για πρωταγωνισμό. Παλεύουμε να ακούγεται κάθε φωνή.

[Σ1]

Πού νομίζεις ότι απουσιάζει ο ήχος από την καθημερινότητά μας; Στις αποφάσεις που παίρνονται χωρίς να ακουστούν όλες οι φωνές.

[Σ3]

Αυτό που κέρδισα ήταν να δίνω μεγαλύτερη προσοχή στους πιο μικρούς ήχους, στις μικρότερες «προσωπικότητες» και στις προθέσεις των άλλων.

[Σ2]

Στην κοινωνία έχουμε συνηθίσει να νιώθουμε ελεύθεροι μόνο σε ατομικές δράσεις. Εδώ μαθαίνουμε να αλληλεπιδρούμε ελεύθερα.

[Σ4]

Ο αυτοσχεδιασμός για μένα είναι και μια μορφή αντίστασης. Αντίσταση στην ιδέα ότι η μουσική πρέπει να είναι τέλεια. Ότι η αξία μετριέται με την εκτέλεση.

[Σ1]

Στις στιγμές που μιλάμε περισσότερο από όσο ακούμε, ο ήχος λείπει.

[Σ2]

Είναι όμορφο να μπορείς να μοιραστείς την ελευθερία. Δεν είναι εύκολο.

5.4 ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

[Σ3]

Οι συνομιλίες είναι πάντα αυτοσχεδιαστικές. Δεν ξέρω τι θα πω πριν το πω ή το ξέρω μόνο λίγο πριν το πω.

[Σ2]

Στο πλαίσιο της ομάδας γνωριστήκαμε ποιοτικά, όχι ποσοτικά.

[Σ4]

Η συζήτηση μετά τον αυτοσχεδιασμό είναι μέρος της μάθησης. Θέλει τριβή και εμπιστοσύνη.

[Σ1]

Αν αυτό που κάναμε ήταν μια γλώσσα, η πιο σημαντική της λέξη θα ήταν «Μαζί» ή «Ακούμε».

[Σ3]

Στη συζήτηση μετά τον αυτοσχεδιασμό κουβαλάς την ίδια ακρόαση. Πότε να μπει, πότε να βγει, πώς να κάνεις την ερώτηση.

[Σ2]

Ο ρόλος του facilitator είναι να αφουγκράζεται, να συγκεντρώνει και να ξαναδίνει πίσω με χάρη. Να κάνει τις σωστές ερωτήσεις, να είναι ανοιχτός/ή/ό και να αναπλάθει.

[Σ4]

Ο χώρος γίνεται ρευστός. Σήμερα κάνω εγώ χώρο για σένα, αύριο εσύ για μένα. Δεν είναι θέμα κυριαρχίας. Είναι θέμα φροντίδας.

[Σ1]

Η κατανόηση του ήχου και του εαυτού έρχεται συχνά αργότερα. Πρώτα έρχεται η συνάντηση.

[Σ3]

Η γνώση που παρήχθη ήταν μουσική γνώση. Πώς να αυτοσχεδιάζουμε ελεύθερα.

[Σ2]

Η συζήτηση μετά τον αυτοσχεδιασμό είναι χώρος όπου η ακρόαση και ο σεβασμός μεταφέρονται από τον ήχο στον λόγο.

[Σ4]

Είναι και φεμινιστική πράξη, γιατί αμφισβητεί την ιεραρχία του «πρωταγωνιστή» και αναγνωρίζει την αξία στις μικρές, αόρατες κινήσεις.

[Σ3]

Δεν δίδαξες τόσο πώς να παίζουμε, αλλά πώς να οργανώνουμε και να καθοδηγούμε μια συνεδρία αυτοσχεδιασμού.

5.5 Ερμηνευτικές αναγνώσεις

Τα λόγια των παιδιών δεν διαβάζονται ως πρώιμες ή ατελείς θεωρητικές διατυπώσεις, ούτε τα λόγια των ενηλίκων ως ώριμες ή κανονιστικές εξηγήσεις. Αντλώντας από την έννοια της ισότητας της νοημοσύνης του Rancière, η ανάλυση προσεγγίζει τους διαφορετικούς λόγους ως ισότιμες αλλά ετερογενείς μορφές άρθρωσης εμπειρίας. Παράλληλα, η κατανόηση της ακρόασης και του συλλογικού παιζίματος ως ενσώματης και σχεσιακής πρακτικής (Oliveiros) επιτρέπει την αναγνώριση μορφών γνώσης που προηγούνται της εννοιολόγησης και δεν εξαντλούνται στη γλωσσική τους αποτύπωση. Στο πλαίσιο του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού η γνώση, όπως επισημαίνει ο Κανελλόπουλος δεν μεταδίδεται αλλά αναδύεται μέσα στο ίδιο το παιδαγωγικό συμβάν και τα λόγια των παιδιών χρήζουν της προσεκτικής μας ακρόασης. Υπό αυτό το πρίσμα, οι φωνές παιδιών και ενηλίκων δεν ιεραρχούνται, αλλά συνηχούν. Όχι επειδή μιλούν την ίδια γλώσσα αλλά επειδή συνδιαμορφώνουν ένα κοινό πεδίο νοήματος, στο οποίο η εμπειρία, ο λόγος και η πράξη συνυπάρχουν χωρίς να υπάγονται σε αναπτυξιακή ή γνωσιολογική κλίμακα.

Ο ελεύθερος συλλογικός αυτοσχεδιασμός δεν παρήγαγε ένα ενιαίο νόημα προς ερμηνεία, αλλά εξετάζω αν υπήρξε ένα κοινό πεδίο εμπειρίας, μέσα στο οποίο διαφορετικές μορφές λόγου μπορούσαν να εμφανιστούν και αν κοινές θεματικές αποτέλεσαν σημεία σύγκλισης ή απόκλισης. Οι ανοιχτές ερωτήσεις που τέθηκαν στους ενήλικες αποσκοπούσαν στην ανάδυση μνήμης και ίχνους: τι συνέβη, τι έμεινε, τι επέστρεψε. Τα λόγια των παιδιών έρχονταν χωρίς τη δομημένη μορφή ερωτήσεων ή συνεντεύξεων, απλώς γιατί άμεσα έγινε συνήθεια μας να συζητάμε μετά από κάθε παίξιμο. Μέσα από αυτές τις διαφορετικές χρονικότητες του λόγου, προσπάθησα να διακρίνω την εαυτή μου ως αντανάκλαση μέσα σε αυτές και αν μπορούσαν να είναι μια έμμεση χαρτογράφηση της παιδαγωγικής πράξης που τις κατέστησε δυνατές.

5.5.1 Ταυτότητα - Ήχος - Εαυτός

«Είναι η στιγμή που αναγνωρίζω κάτι σαν δικό μου, χωρίς να ξέρω από πού ήρθε». Όχι το έμαθα, όχι το ξέρω αλλά το αναγνωρίζω ως δικό μου εκ των υστέρων. Η διατύπωση αυτή συναντά μια αντίστοιχη χειρονομία στα πρώτα κιόλας λεπτά της πρώτης συνάντησης των παιδιών. Όταν η Μαρία ξεκινά να αυτοσχεδιάζει σε δύο μέρη με σαφή παύση ανάμεσα τους και η αυθόρμητη αντίδραση μου είναι «Ωστε ξέρεις άλλα δύο κομμάτια!». Η παιδαγωγική επιβεβαίωση δεν αφορούσε την τεχνική επάρκεια ή τη σωστή εκτέλεση, αλλά

την αναγνώριση ότι αυτό που παίζεται είναι κάτι δικό της. Ο αυτοσχεδιασμός της Μαρίας δεν απέκτησε αξία επειδή τον ενέκρινα, αλλά κατέστη ορατός ως «ήδη δικός της» μέσα στο κοινό πλαίσιο. Ο αυτοσχεδιασμός δεν εμφανίζεται ως κάτι που αποκτά αξία εκ των υστέρων μέσω διδασκαλία, αλλά ως εμπειρία που προϋπάρχει της ονομασίας της. Όπως και στην ενήλικη διατύπωση το «δικό μου» δεν θεμελιώνεται στην προέλευση ή στη γνώση, αλλά στην αναγνώριση μια σχέσης με τον ήχο που έχει ήδη συμβεί. Δεν περιγράφει απλώς μια αισθητική προτίμηση, χαρτογραφεί έναν τρόπο συγκρότησης του εαυτού που δεν ξεκινά ούτε από την πρόθεση ούτε από την ιδιοκτησία, αλλά από μία αιφνίδια οικειότητα.

Οι φράσεις των ενηλίκων που συνδέουν τη φωνή με τη βιογραφία «η φωνή μου είναι όλα όσα έχω ζήσει», «βρίσκω τον ήχο μου», «ο ήχος μου έχει μνήμη» αρθρώνουν εκ των υστέρων μια σχέση συνέχειας ανάμεσα στον εαυτό και τον ήχο. Στις στιγμές των παιδιών, η ίδια σχέση εμφανίζεται έμμεσα ως δήλωση, αλλά κυρίως άμεσα ως πράξη. Η αυτοπεποίθηση που εκφράζεται όχι μέσα από ένταση ή προβολή, αλλά μέσα από την ανάληψη του χώρου, την επιμονή σε έναν ήχο, σε ένα μοτίβο, την ικανότητα να επιστρέφει σε αυτό που έπαιξε. Όταν τα παιδιά αναγνωρίζουν «αυτό ήταν παλιά, τώρα είναι τώρα» δείχνουν ότι ο ήχος φέρει ίχνη μνήμης χωρίς να παγιώνει ταυτότητα. Η φωνή δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως εξομολόγηση του εαυτού, αλλά ως τόπος όπου ο εαυτός δοκιμάζεται σε σχέση με τους άλλους.

5.5.2 Ακρόαση - Χώρος - Σώμα

Στα λόγια των ενηλίκων, η ακρόαση δεν περιγράφεται ως δεξιότητα ή τεχνική, αλλά ως στάση σώματος και ως σχέση. Η διατύπωση «να ακούω είναι να δίνω χώρο σε κάτι να υπάρξει μέσα μου» μετατοπίζει την ακρόαση από το επίπεδο της πρόσληψης στο επίπεδο της φιλοξενίας. Ο ήχος δεν προσλαμβάνεται ως πληροφορία, αλλά εγκαθίσταται προσωρινά στο σώμα της ακροάτριας απαιτώντας διαθεσιμότητα και έκθεση. Η ακρόαση δεν είναι ουδέτερη αλλά μια πράξη που μετασηματίζει εκείνη που ακούει.

Αντίστοιχα στις στιγμές των παιδιών, η ακρόαση εμφανίζεται επανειλημμένα ως σωματοποιημένη απόφαση: πότε να μπω, πότε να σταματήσω, πότε να περιμένω. Στην εικόνα «4 και 33 σιωπές» η σιωπή δεν δηλώνεται αφηρημ'να, αλλά δοκιμάζεται μέσα στο σώμα: το σώμα περιμένει, τα αυτιά οξύνονται, ο χώρος γεμίζει από ήχους που δεν είχαμε

προηγουμένως αφουγκραστεί. Η ακρόαση δεν προηγείται της πράξης, είναι η προϋπόθεση της.

Η φράση «η ακρόαση του άλλου και η προσαρμογή σε αυτό που ακούγεται είναι μέρος της σύνθεσης του συλλογικού ήχου» αποκαλύπτει μια κρίσιμη μετατόπιση: η σύνθεση δεν αφορά μόνο την παραγωγή ήχων, αλλά τη διαρκή ρύθμιση σωμάτων μέσα σε έναν κοινό χώρο. Ο συλλογικός αυτοσχεδιασμός δεν συγκροτείται ως άθροισμα ατομικών φωνών, αλλά ως δυναμικό πεδίο αλληλο-προσαρμογών. Αυτό συναντάται με ακρίβεια στις στιγμές όπου τα παιδιά διαπραγματεύονται σήματα έναρξης και λήξης (π.χ. «ματάκι», «παύση», «ησυχία»): η ακρόαση δεν είναι παθητική αναμονή, αλλά ενεργός προσανατολισμός μέσα στον χρόνο και στον χώρο. Όταν τα παιδιά μιλούν για δυσκολία στο να ακούν προτείνουν παύσεις, η φωνή παύει να έχει ατομική ιδιότητα και γίνεται σχεσιακή ευθύνη.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η αναφορά στη σιωπή ως υλικό και όχι ως έλλειμμα. Όταν ένας ενήλικας λέει «η σιωπή είναι σαν το χώμα. Αν δεν το αφήσεις άδειο, δεν θα φυτρώσει τίποτα», η σιωπή νοείται ως προϋπόθεση συνεργασίας. Δεν πρόκειται για παύση ανάμεσα σε δύο ήχους, αλλά για χώρο εν δυνάμει σχέσεων. Αντίστοιχα, όταν η σιωπή γίνεται πεδίο κοινής εγρήγορσης και όχι πειθαρχίας, κανένα παιδί δεν στέκεται αμήχανα, αντίθετα νιώθουμε τη σιωπή να πυκνώνει την παρουσία.

Η φράση «μπορώ να ακούω και να παίζω ταυτόχρονα» και η διάκριση ανάμεσα στο «ακούω» και το «ακούγομαι» αναδεικνύει και στους ενήλικους αυτοσχεδιασμούς ότι η ακρόαση δεν είναι δεδομένη, διεκδικείται και μοιράζεται. Δεν αναστέλλει τη δράση, ούτε η δράση ακυρώνει την ακρόαση. Και πολύ εύκολα στα αυτιά μου συνηχούν το παιδί να φωνάζει «ακούστε, τι βρηκα!» και να απαντά στην Αδαή που ρωτά «τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της παύσης; άκουγες καλύτερα τις άλλες;»: «αυτό θα σήμαινε ότι την ώρα που παίζαμε δεν άκουγα προσεχτικά»

Τόσο στα λόγια των παιδιών όσο και των ενηλίκων, η ακρόαση αποκρυσταλλώνεται ως σωματική, χωρική και σχεσιακή πρακτική. Δεν διδάσκεται ως κανόνας ούτε εφαρμόζεται ως τεχνική. Καλλιεργείται μέσα από μικρές αποφάσεις: να περιμένω, να ενισχύσω τον ήχο του άλλου, να σιωπήσω, να διακινδυνεύσω να ακουστώ. Παιδιά και ενήλικες δεν μοιράζονται την ίδια εμπειρία, αλλά συμμετέχουν σε ένα κοινό συμβάν, όπου η ακρόαση δεν ανήκει σε κανέναν ατομικά, αλλά συγκροτείται συλλογικά, μέσα στο χώρο και το χρόνο του αυτοσχεδιασμού.

5.5.3 Συλλογικό - αντίσταση - ελευθερία

Στα αποσπάσματα των ενηλίκων, ο συλλογικός αυτοσχεδιασμός δεν περιγράφεται ως απλή συνεργασία, αλλά ως διαδικασία διαρκούς διαπραγμάτευσης της ελευθερίας. Η ελευθερία δεν νοείται ως απουσία πλαισίων, περισσότερο διερευνάται ως δυνατότητα μετακίνησης εντός τους: «να μπορώ να αλλάζω κατεύθυνση χωρίς να χρειάζεται να απολογηθώ», «να σπάω τους κανόνες που μόλις έθεσα». Η ελευθερία εδώ είναι η σχέση με το πλαίσιο όχι η έξοδος από αυτό.

Μεταφέροντας μια προσωπική μου μνήμη από τη συνδιαλλαγή μαζί τους, η πιο συχνή ερώτηση ήταν αν μπορούσαν να μετακινηθούν στο χώρο, πώς να σταθούν, πότε «ενοχλούν», πώς συνυπάρχουν τα σώματα εδώ. Η ερώτηση αν και στην αρχή επίμονη, εξαλείφθηκε σχετικά γρήγορα, αφήνοντας πίσω της την εγκαθίδρυση άρρητων μορφών συντονισμού. Από το «Πώς υπάρχουμε μαζί» ως μια ερώτηση προς τη facilitator της ομάδας δεν είναι πάντα διακριτό πώς εξελίσσεται στο παίρνω την ευθύνη της συνύπαρξης μας ως αυτόνομο μέλος. Εδώ τα παιδιά έρχονται σαν δυνατό crescendo να μας θυμήσουν ότι το σώμα υποτάσσεται συχνά γρηγορότερα από την ομιλία, η Μαρία αναρωτιέται αν τα χέρια της είναι «χαλαρά, όπως πρέπει», με τη Δανάη να μας αποστομώνει ότι μπορούμε να κάψουμε ακόμα και το πιάνο, τα λόγια τους για το κανονικό μάθημα, το σχολικό, το βαρετό συναντά το σώμα ως πεδίο ελέγχου και αμφισβήτησης. Εκεί, το «παίζω», «κινούμαι», «στέκομαι σωστά» φέρουν ίχνη μιας εξουσίας πότε ένα σώμα θεωρείται «εντάξει» και πότε «εκτός». Η φράση των ενηλίκων ότι η ελευθερία δεν είναι απόλυτη (και πιθανολογώ ότι εννοούν απολυταρχική) συναντά εδώ μια υλική συνθήκη: το σώμα εξερευνά και μαθαίνει τις ελευθερίες του όχι αφηρημένα αλλά μέσα από διαπραγμάτευση με τον εαυτό και το σύνολο.

Στο πλαίσιο αυτό ο συλλογικός αυτοσχεδιασμός λειτουργεί ως πρακτική αντίστασης στην κανονικότητα της εκτέλεσης. Όταν οι ενήλικες μιλούν για αντίσταση στην ιδέα ότι «η μουσική είναι τέλεια», ότι «η αξία [της] μετριέται με την [άψογη, ακριβή] εκτέλεση» δεν αναφέρονται σε αισθητικά κριτήρια. Περιγράφουν μια αντίσταση σε ένα καθεστώς αξιολόγησης που ιεραρχεί, παράγει κέντρο και περιθώρια. Αυτή η αντίσταση παίρνει διαστάσεις εξεγερσης με τη φράση «μα ήταν αυτό δημοκρατικό;» των παιδιών. Το ερώτημα δεν αφορά μόνο το ηχητικό αποτέλεσμα αλλά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων πριν αλλά και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού: ποια παίζει, ποια σταματά, ποια ορίζει τη συνέχεια, γιατί ξαφνικά έχουμε μαέστρο που αποφασίζει για όλες.

Η πολιτική διάσταση στα λόγια των ενηλίκων δίνεται ως αντίθεση με όσα συμβαίνουν εκτός της αίθουσας, την κοινωνία, ή μια ελευθερία που έχουν εδώ και όχι αλλού. Τα παιδιά δεν εισάγουν τη δημοκρατία ως θεωρητικό πλαίσιο αλλά ως εμπειρική ένταση, δεν εμφανίζεται ως αξία αλλά κυρίως ως πρόβλημα/ πρόκληση προς επίλυση. Και μου προκαλεί ακόμα εντύπωση ότι δεν ζήτησαν τη δική μου συμβολή για να λυθεί αυτό το ζήτημα, πέρα από το να εκφράσουν το παράπονο τους και έπειτα άρχισαν να συζητούν έντονα μεταξύ τους. Με ένα μεράκι για όσα γίνονται μεταξύ μας και με αυτό που οι ενήλικες ονόμασαν «φροντίδα που κυκλοφορεί ανάμεσά μας» όχι σαν συναισθηματικό περίβλημα, αλλά ως μηχανισμός ανακατανομής της ακουστότητας.

Ο συλλογικός αυτοσχεδιασμός, όπως αναδύεται τόσο από τα λόγια των ενηλίκων όσο και των παιδιών δεν συγκροτείται ως εξ αρχής εύκολη αρμονική συνύπαρξη. Είναι πεδίο τριβής, όπου η ακρόαση και η αντίσταση δεν προηγούνται ως αξίες, αλλά παράγονται μέσα από συγκρούσεις, ερωτήσεις, αναδιπλώσεις. Το «μαζί» δεν είναι δεδομένο, είναι διακύβευμα. «Είναι όμορφο να μοιραστείς την ελευθερία...δεν είναι εύκολο», μια ελευθερία που δεν βιώνεται χωρίς τον άλλον, αλλά εξαιτίας του.

5.5.4 Αναστοχασμοί

Η επανειλημμένη αναφορά των ενηλίκων στις συζητήσεις που ακολουθούσαν κάθε αυτοσχεδιασμό αποτέλεσε ένα στοιχείο που μου προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση. Ανέδειξε τον τρόπο με τον οποίο η μουσική συνδιαλλαγή επηρέασε ουσιαστικά το πώς μιλούσαμε. Αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι ο λόγος μετά το παίξιμο οργανώνεται με τις ίδιες ποιότητες που είχαν καλλιεργηθεί στον ήχο: πότε να μπω, πότε να αποσυρθώ, πώς να διατυπώσω μια ερώτηση, πότε σιωπώ. Οι συνομιλίες δεν λειτουργούσαν ως αξιολόγηση ή ερμηνεία της μουσικής πράξης αλλά ως συνέχειά της με άλλα μέσα, διατηρώντας τον αυτοσχεδιαστικό τους χαρακτήρα. Ο λόγος αναδύθηκε ως πεδίο συνάντησης, συνύπαρξης και επικοινωνίας που επεκτείνεται πέρα από τον ήχο χωρίς να αποκόπτεται από αυτόν.

Το «αφουγκράζομαι, συγκεντρώνω και ξαναδίνω πίσω με χάρη» δηλώνει μια κυκλική διαδικασία, όπου ο λόγος επιστρέφει στην ομάδα μετασχηματισμένος, όχι ως συμπέρασμα αλλά ως πρόσκληση για περαιτέρω σκέψη. Παράλληλα, οι αναφορές αυτές φωτίζουν έναν τρόπο μάθησης που δεν οργανώνεται γύρω από μετάδοση γνώσεων ή αξιολόγηση αποτελεσμάτων, αλλά γύρω από τη συνθήκη μέσα στην οποία κάτι μπορεί να συμβεί. Η μάθηση περιγράφεται όχι ως απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά ως μετατόπιση τρόπου ύπαρξης

μέσα στη σχέση: πώς ακούω, πώς απαντώ, πώς αντέχω τη μη-βεβαιότητα, πώς μοιράζομαι χώρο και χρόνο. Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική λειτουργία δεν κατονομάζεται ως ρόλος εξουσίας ή καθοδήγησης, αλλά ως διαμόρφωση συνθηκών όπου ο λόγος, όπως και ο ήχος, μπορεί να αναδυθεί χωρίς να προδιαγραφεί. Η μάθηση, έτσι, δεν εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της παρέμβασης, αλλά ως συνέπεια της συνάντησης.

Στη συνάντηση αυτών των δύο κόσμων, ο ήχος λειτουργεί ως γέφυρα. Τα παιδιά περιγράφουν τη σιωπή ως «να κλείνεις τα αυτιά σου και να ακούς από μέσα», ενώ οι ενήλικες τη νοηματοδοτούν ως «ανοιχτή πόρτα» που αφήνει τους άλλους να μπουν. Στην παιδική γλώσσα, «παίζουμε για να δούμε τι θα γίνει μετά», ενώ στην ενήλικη, «η ελευθερία είναι να σπάω τους κανόνες που μόλις έθεσα». Παρά τις διαφορετικές διατυπώσεις, και οι δύο αναγνωρίζουν ότι η ελευθερία δεν είναι απουσία πλαισίων, αλλά η δυνατότητα να τα διαπραγματεύεσαι τη στιγμή που γεννιούνται.

Αντίστοιχα, οι ενήλικες μιλούν για «φροντίδα που σπάει την ιεραρχία», ενώ τα παιδιά επιμένουν στην ανάγκη «να ακούγονται όλοι». Οι λέξεις αλλάζουν, αλλά η εμπειρία παραμένει συγγενής. Η μία λέει «μπορώ να μπω και να βγω χωρίς να απολογηθώ», η άλλη «αν δεν θέλω, δεν παίζω· περιμένω τη στιγμή μου». Ο χώρος, για τους ενήλικες, «παύει να είναι κενός και αποκτά βάρος, σχήμα, θερμοκρασία». Για τα παιδιά, «ο ήχος γεμίζει τον αέρα και τον κάνει μαλακό».

Ο πολιτικός λόγος των ενηλίκων, που μιλά για φροντίδα, αντίσταση και συλλογικότητα, συνομιλεί με την αισθητηριακή και παιγνιώδη ματιά των παιδιών, που βιώνουν τον ήχο ως παρόν και ως παιχνίδι. Η πολυφωνία αυτή δεν οδηγεί σε εξομοίωση, αλλά σε αναγνώριση κοινών αξιών και διαφοροποιημένων τρόπων έκφρασης. Με αυτόν τον τρόπο, το κεφάλαιο αναδεικνύει τον αυτοσχεδιασμό ως πεδίο συνάντησης, όπου η ακρόαση, η φροντίδα και η συνδημιουργία αρθρώνονται τόσο στην παιδική όσο και στην ενήλικη εμπειρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσες πηγές

Κανελλόπουλος, Π. Α. (2010). Η εθνογραφική μελέτη των τρόπων που τα παιδιά δημιουργούν μουσική: Μεθοδολογικά ζητήματα, εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σσ. 511–538). Τόπος.

Κανελλόπουλος, Π. Α. (2010). Προσεγγίσεις στην έννοια και την παιδαγωγική του μουσικού αυτοσχεδιασμού. *Μουσικός Λόγος*, 9, 5–36.

Κανελλόπουλος, Π. Α. (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του μουσικού αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 5–43.

Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος: Πέντε μαθήματα για την πνευματική χειραφέτηση* (μτφρ.). Πατάκης. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1991)

Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Η πολιτική της αισθητικής*. Στο Γ. Σταυρακάκης & Κ. Σταυρακάκης (Επιμ.), *Το πολιτικό στη σύγχρονη τέχνη*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Ξενόγλωσσες πηγές

Allsup, R. E. (2003). The dialectic of music education: The role of music in contemporary society. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 69–86.

Allsup, R. E. (2016). Music education and the inclusion of improvisation: Examining the possibilities and challenges of inclusion in the instrumental music curriculum. *International Journal of Music Education*, 34(1), 33–47.

Attali, J. (1985). *Noise: The political economy of music* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Original work published 1977)

Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its nature and practice in music*. Da Capo Press.

Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (2009). The role of music in the development of self-regulation and the construction of knowledge. *Philosophy of Music Education Review*, 17(2), 116–127.

Bartleet, B. L., & Ellis, C. (2009). Music education and the transformative power of personal reflection. *The Music Educators Journal*, 96(4), 24–28. <https://doi.org/10.1177/0027432109333561>

- Benson, B. E. (2003). *The improvisation of musical dialogue: A phenomenology of music*. Cambridge University Press.
- Biesta, G. (2020). *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cage, J. (1961). *Silence: Lectures and writings*. Wesleyan University Press.
- Cardew, C. (1971). *Treatise*. Edition Peters.
- Carson, A. (1986). *Eros the bittersweet*. Princeton University Press.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. Routledge.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970)
- Hess, J. (2017). Critiquing the critical: The challenge of praxis in critical music education. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), 171–191.
- Hess, J. (2019). Pedagogical practices in critical music education: A critique. *Music Education Research*, 21(4), 319–331.
- Higgins, L. (1966). *A guide to the elements of musical composition*. The University of Chicago Press.
- Higgins, L. (2001). *Musics of the world: A global perspective on music education*. Oxford University Press.
- Jay, M. (1993). *Downcast eyes: The denigration of vision in twentieth-century French thought*. University of California Press.

- Kanellopoulos, P. A. (1999). Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music*, 27(2), 125–138. <https://doi.org/10.1177/0305735699272008>
- Kanellopoulos, P. (2000). *Children's understandings of their musical improvisations*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Reading University, UK.
- Kanellopoulos, P. A. (2007). Children's early reflections on improvised music-making as the wellspring of musico-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 119–141.
- Kanellopoulos, P. A. (2011). Freedom and responsibility in musical improvisation: A view from Bakhtin. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 113–135.
- Kanellopoulos, P. A. (2012). Envisioning autonomy through improvising and composing: Castoriadis visiting creative music education practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 151–182.
- Kanellopoulos, P. A. (2016). Problematizing (musical) knowledge–power relationships: a Rancièrian provocation. *Philosophy of Music Education Review*, 24(1), 24–44.
- Kanellopoulos, P. A. & Nakou, I. (2015). Experimenting with sound, playing with culture: Collaborative composing as a means for creative engagement with the museum world. *MuseumEdu: Εκπαίδευση και έρευνα σε πολιτισμικά περιβάλλοντα / Education and research in cultural environments*, 1, 135–160. Διαθέσιμο στο: <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/en/node/343>
- Kanellopoulos, P. A. & Stefanou, D. (2015). Music beyond monuments: Re-imagining creative music engagement in the light of museum-based projects. *MuseumEdu: Εκπαίδευση και έρευνα σε πολιτισμικά περιβάλλοντα / Education and research in cultural environments*, 1, 37–64. Διαθέσιμο στο: <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/en/node/343>
- Kanellopoulos, P. A. (2021). Studios play as an Archê of creative music-making: Repositing “the scandal of democracy” in music education. *ACT/Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 20(2): 79–109.
- Kurtág, G. (1995). *Játékok (Games): Selected pieces for piano*. Edition Peters.
- Lewis, G. E. (2009). *A power stronger than itself: The AACM and American experimental music*. University of Chicago Press.
- Lorde, A. (1984). The transformation of silence into language and action. In *Sister outsider: Essays and speeches* (pp. 40–44). Crossing Press.
- Monson, I. (1996). *Saying something: Jazz improvisation and interaction*. University of Chicago Press.

- Nancy, J.-L. (2007). *Listening* (C. Mandell, Trans.). Fordham University Press. (Original work published 2002)
- Oliveros, P. (2005). *Deep listening: A composer's sound practice*. iUniverse.
- Peters, G. (2009). *The philosophy of improvisation*. University of Chicago Press.
- Peters, G. (2017). *Improvising improvisation*. University of Chicago Press.
- Prévost, J. (1995). Some considerations on the politics of music education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 553–565). Springer.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and philosophy*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible* (G. Rockhill, Trans.). Continuum
- (Original work published 2000)
- Rancière, J. (2009). *The emancipated spectator* (G. Elliott, Trans.). Verso.
- (Original work published 2008).
- Rancière, J. (2010). *Dissensus: On politics and aesthetics* (S. Corcoran, Trans.). Continuum.
- (Original work published 2006)
- Rancière, J. (2011). *The politics of literature* (J. Rose, Trans.). Polity Press.
- (Original work published 2007)
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Schafer, R. M. (1969). *The tuning of the world*. Alfred A. Knopf.
- Schafer, R. M. (1977). *The music of the environment*. University of Toronto Press.
- Schafer, R. M. (2005). *HearSing: 75 exercises in listening and creating music*. Arcana Editions
- Takemitsu, T. (1995). *Confronting the silence: The music of Toru Takemitsu*. University of Chicago Press.
- Toop, D. (2016). *Into the maelstrom: Music, improvisation and the dream of freedom before 1970*. Bloomsbury Academic.

Voegelin, S. (2010). *Listening to noise and silence: Towards a philosophy of sound art*. Continuum.

Wiggins, J. (2007). Creative process as meaningful musical thinking. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 491–508). Springer.

Wiggins, J. (2015). *The philosophy of creative music education: Finding meaning in musical experience*. Routledge

Wright, R., & Kanellopoulos, P. A. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71–87.

Young, I. M. (2018). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.