

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΜΟΡΦΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΑΛΛΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ Π. ΒΑΛΛΗ

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2018**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, υπό την καθοδήγηση του επίκουρου καθηγητή Θεοχάρη Ράπτη, τον οποίο και ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά του καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μου.

Ευχαριστώ τις επίκουρες καθηγήτριες Αικατερίνη Καραμήτρου και Μαριάννα Σπανάκη, της ειδίκευσης «Τέχνη και Εκπαίδευση», για την καθοδήγησή τους. Ευχαριστώ τους συναδέλφους/ισσες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, και ιδιαίτερα εκείνους της κατεύθυνσης «Τέχνη και Εκπαίδευση» για την ανταλλαγή απόψεων πάνω στα ζητήματα της εργασίας, και τις συναδέλφισσες του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου Κιβωτού Γρεβενών, όπου κυρίως πραγματοποιήθηκαν οι σχολικές δραστηριότητες, για τη συνεργασία τους. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στους μαθητές μου, που αποτέλεσαν το δυναμικό στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη στήριξη.

Ανδρομάχη Π. Βαλαή

Ιωάννινα, Φεβρουάριος 2018

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	v
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	3
1.1. Γενικά	3
1.2. Δημιουργικότητα	6
1.2.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας	6
1.2.2. Αρχές της δημιουργικότητας στη διδακτική πράξη	7
1.2.3. Εκτίμηση της δημιουργικότητας	8
1.2.4. Δημιουργικότητα και πολλαπλή νοημοσύνη	9
1.2.5. Μουσική δημιουργικότητα και εγκέφαλος	11
1.2.6. Δημιουργικότητα και συγκερασμός αισθήσεων	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΣΙΑ	15
2.1. Γενικά	15
2.2. Ιστορική αναδρομή	17
2.3. Τύποι συναισθησίας	19
2.4. Μουσική συναισθησία	20
2.5. Η συναισθησία στις τέχνες: πειραματισμοί, διερευνήσεις και αντιπαραθέσεις	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΡΑΣΜΟΣ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ ΣΤΟ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΕΡΓΟ, ΑΠΟ ΤΟΝ 16ο ΑΙΩΝΑ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ	27
3.1. Χρωματικά όργανα	27
3.2. Συγκερασμός αισθήσεων σε καλλιτεχνικούς πειραματισμούς του 20ου αιώνα	30
3.3. Δημιουργικές ανταποκρίσεις: ήχος, λόγος και εικόνα	34
3.3.1. Οι Τέσσερις Εποχές	34
3.3.2. Η Σονάτα του Kreutzer	35
3.3.3. Το Καρναβάλι των Ζώων	38
3.3.4. Οι συναισθητικοί του λόγου	39
3.3.4.1. Hoffmann	39
3.3.4.2. Baudelaire	40
3.3.4.3. Rimbaud	41
3.3.4.4. Nabokov	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΙΘΟΥΣΑ	44
4.1. Γενικά	44
4.2. Παιδιά και συναισθησία	45
4.3. Σχεδιασμός και υλοποίηση σειράς δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη τη δημιουργικότητας των παιδιών με βάση τα μουσικά ερεθίσματα	47
4.4. Μεθοδολογία	47
4.5. Project «Άνοιξη»: δράση μέσα στη σχολική αίθουσα, με μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης του δημοτικού	48
4.5.1. 1η μέρα	49
4.5.2. 2η μέρα	50
4.5.3. 3η μέρα	51
4.5.4. 4η μέρα	52
4.5.5. 5η μέρα	53
4.5.6. 6η μέρα	54
4.5.7. 7η μέρα	54
4.5.8. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση	55
4.6. Παιγνίδι με μπαλόνια μέσα στην τάξη	56
4.6.1. «Πότε ταύροι, πότε αρνάκια...»	56
4.6.1.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση	57
4.6.2. «... ίδια είναι όλα τα παιδάκια!»: Προσεγγίζοντας την διαφορετικότητα μέσα από το παιχνίδι	57
4.6.2.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση	58
4.7. «Μια ιστορία θα σας πω...». Παιγνίδι με κάρτες μέσα στην τάξη	59
4.7.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση	60
4.8. «Διασκευάζω και διασκεδάζω!». Παίζουμε με την μελωδία, με μία ομάδα 6 παιδιών ηλικίας 5-6 χρονών	61
4.8.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση	62
4.9. «Τι χρώμα έχει το τραγούδι σου;». Χρωματιστές ακροάσεις, από την παλέτα του πενταγράμμου: παιχνίδι μέσα στην τάξη	62
4.9.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση	63
4.10. Τι μουσική να δώσω; «Βαφτίζω» στη μουσική, αγαπημένες λέξεις!: παιχνίδι μέσα στην τάξη	64

4.10.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση	65
4.11. «Ζωγραφίζοντας τους ήχους»: παιχνίδι μέσα στην τάξη	65
4.11.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση	66
4.12. «Οι ήχοι φτιάχνουν ιστορίες»: παιχνίδι με το ντέφι – ωκεανό μέσα στην τάξη	67
4.12.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	71

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μουσική είναι παρούσα σε ένα ευρύ φάσμα των δραστηριοτήτων της προσχολικής αγωγής. Ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης καθώς και της εκπαίδευσης μέσω της μουσικής έχει αναλυθεί και τεκμηριωθεί σε μεγάλο βαθμό. Η κεντρική ιδέα της παρούσης εργασίας είναι ότι, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, η μουσική μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την ανάδυση μιας πολυσχιδούς δημιουργικότητας των παιδιών, σε μια διεργασία αλληλεπίδρασης των τεχνών.

Ξεκινώντας με την αποσαφήνιση της έννοιας «δημιουργικότητα» αναπτύσσεται η άποψη ότι αυτή μπορεί να ενισχυθεί στο βαθμό που τα αντίστοιχα σχολικά προγράμματα θα βασίζονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των τεχνών, και την ανάμιξη των αισθητηριακών εμπειριών. Ένας πολύτιμος οδηγός κατανόησης των διεργασιών αυτών μάς δίνεται με τη μελέτη του φαινομένου της συναισθησίας, της ακούσιας διασταύρωσης των αισθήσεων, ειδικά κάτω από το φως μιας έρευνας που το τελευταίο διάστημα εμπλουτίζεται συστηματικά. Παρουσιάζεται η σχετική συζήτηση και μελέτη, ακολουθώντας την ιστορική εξέλιξη της συναισθησίας, και μελετώνται συγκεκριμένα παραδείγματα εμπλοκής της συναισθησίας στην καλλιτεχνική δημιουργία.

Ακολουθούν οι δυνατότητες που ανοίγει η συναισθητική προσέγγιση στην καλλιτεχνική δημιουργία, μέσα από το έργο σημαντικών καλλιτεχνών, συναισθητικών ή μη. Ειδική αναφορά γίνεται στο έργο του ζωγράφου Kandinsky και του μουσικοσυνθέτη Scriabin, που όχι μόνο εκμεταλλεύτηκαν τη συναισθησία τους στη δημιουργία των καλλιτεχνικών τους έργων, αλλά την χρησιμοποίησαν και ως μέσο πειραματισμού και πρόσληψης του έργου τους, από το κοινό. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε αρκετές περιπτώσεις καλλιτεχνών που ακολούθησαν τον ίδιο δρόμο.

Η μελέτη αυτή οδηγεί σε κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό αντίστοιχων δημιουργικών δραστηριοτήτων, κατάλληλων για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά, πρωτότυπα projects και δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στη σχολική τάξη, σύμφωνα με το κεντρικό θέμα της εργασίας μας. Οι δραστηριότητες αυτές, σε αντιστοιχία και με τους συναισθητικούς καλλιτεχνικούς πειραματισμούς, καταδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίον η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την ανάδυση της δημιουργικότητας των παιδιών. Στο τέλος κάθε παρουσίασης, γίνεται συζήτηση και αποτιμώνται τα βασικά χαρακτηριστικά, καθώς και η συμμετοχή και παραγωγή δημιουργικού έργου των παιδιών, για κάθε μία από αυτές.

Τέλος, εκτίθενται κάποια γενικά συμπεράσματα και προτάσεις σε σχέση με τον κεντρικό στόχο της εργασίας.

ABSTRACT

Music is present in a broad spectrum of pre-school education activities. The role of musical education, as well as of education through music is analyzed and documented to a large extent. The central concept of the present dissertation is that Music, due to its special assets, can be the medium in the emerging of a multiplex creativity of the children, as a central axis in a process of interaction between the arts.

Starting by clarifying the concept of creativity, we present the position that it could be amplified by founding school programmes in the basis of interaction between the arts and merging of sensory experiences. A valuable guide to understanding these processes is given by the study of the synesthetic phenomenon, the involuntarily fusion of the senses, especially under the light of the recent systematically growing research. The relevant discussion and research is presented here, following its line of historical development. Also, we study examples of involvement of synesthesia in artistic creation.

Subsequently, we present the possibilities that the synesthetic approach opens for artistic creation, through the work of important artists, synesthetes or not. Especially, we examine the works of painter Wassily Kandinsky and music composer Alexander Scriabin, who on the one hand exploited their own synesthesia and on the other experimented with synesthetic ways in artistic creation by non-synesthetes, and art appreciation by the public. Also, we examine several cases of artists who exploited their synesthetic potential. This study leads to some guidelines for the drafting of similar creative activities, suitable for pre-schoolers.

Next, we present original project and activities that were held in the classroom, in accordance with the central scope of our research project. Those, analytically presented, activities are in correspondence with the former synesthetic artistic experimentations, and point the way in which music can work as a medium for the emergence of children's creativity. At the end of each presentation, we discuss and evaluate the basic aspects, as well as the level of participation of the children and the creative product, for each of the activities.

Finally, we present some general conclusions and further proposals regarding the central scope of this project.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η θέση της μουσικής στην καθημερινότητα των παιδιών, αλλά και στο πρόγραμμα της Προσχολικής Αγωγής, είναι κεντρική. Είτε με συστηματικό, είτε με πιο αυθόρμητο τρόπο, η μουσική είναι ένα πολύτιμο μέσο για την ικανοποίηση της ανάγκης των παιδιών για έκφραση. Επιπλέον, λόγω κάποιων μοναδικών της χαρακτηριστικών μεταξύ των τεχνών, ο ρόλος της ως ενδιάμεσος για την ανάδυση μιας πολυσχιδούς καλλιτεχνικής δημιουργικότητας στα παιδιά, είναι σημαντικό να διερευνηθεί και να επεκταθεί. Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται να αναδειχθούν αυτές οι δυνατότητες, τόσο μέσα από την ιστορική αναδρομή και τη συζήτηση πάνω στη σχετική μελέτη, όσο και με την παρουσίαση ενός προγράμματος δραστηριοτήτων προσανατολισμένων στο στόχο αυτό.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας σκιαγραφείται η αναγκαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης και η σχέση της με τη δημιουργικότητα, ενώ επιχειρείται και μια αποσαφήνιση της έννοιας της δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα εμφανίζεται εδώ σαν μια έννοια που, όσο κι αν φαίνεται ως κάτι αυθόρμητο, μπορεί να ενισχυθεί από τα κατάλληλα προγράμματα και ειδικά από εκείνα που βασίζονται στην αλληλεπίδραση και την ώσμωση μεταξύ των τεχνών. Όπως φαίνεται και από την παράθεση στοιχείων των παλαιότερων, αλλά και σημερινών Αναλυτικών Προγραμμάτων του Σχολείου, πρόκειται για ένα πεδίο που δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί όσο του αναλογεί.

Στη συνέχεια, διερευνάται το φαινόμενο της συναισθησίας, της ακούσιας διασταύρωσης των αισθήσεων. Η έρευνα πάνω στο φαινόμενο της συναισθησίας μπορεί να προσφέρει πολλά στην κατανόηση των δημιουργικών διεργασιών γενικά, έστω κι αν -ως αυστηρά καθορισμένο φαινόμενο- η συναισθησία απαντάται σε μικρό μόνο ποσοστό του πληθυσμού. Η ιστορική αναδρομή στην έρευνα πάνω στη συναισθησία και τα μέχρι τώρα συμπεράσματά της, συμπληρώνεται από την παρουσίαση του ρόλου του φαινομένου στις δημιουργικές αναζητήσεις συναισθητικών καλλιτεχνών.

Οι δρόμοι που ανοίγονται για τη δημιουργικότητα μέσω του συναισθητικού δρόμου, διερευνώνται στο επόμενο μέρος της εργασίας, όπου παρουσιάζονται επιλεγμένοι καλλιτεχνικοί πειραματισμοί γνωστών δημιουργών -συναισθητικών ή όχι. Μέσα από παραδείγματα καλλιτεχνικής δημιουργίας και πειραματισμού, βασισμένου στην πρόκληση αντιδράσεων συναισθητικού τύπου σε μη-συναισθητικά υποκείμενα ή κοινό, επιχειρείται να αναδειχθεί η πλούσια δυναμική που μπορεί να έχει η συναισθητική προσέγγιση στη δημιουργικότητα. Παράλληλα, η κατανόηση της φύσης των πειραματισμών που παρουσιάζονται μας δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό αντίστοιχων δραστηριοτήτων με παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται και αποτιμώνται πρωτότυπα projects και δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στη σχολική τάξη. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν ως άξονα το κεντρικό ερώτημα της εργασίας, το κατά πόσον δηλαδή η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την ανάδυση της δημιουργικότητας των παιδιών, και σχεδιάστηκαν ανάλογα. Κάθε μία από τις δραστηριότητες που παρουσιάζονται αναλυτικά στο τελευταίο μέρος της εργασίας εδράζεται και διερευνά διαφορετικού τύπου καλλιτεχνική αλληλεπίδραση, και παρουσιάζονται εδώ αναλυτικά. Η ειδική αποτίμηση κάθε δραστηριότητας εκτίθεται στο τέλος της αντίστοιχης παρουσίασης, οδηγώντας έτσι σε γενικά συμπεράσματα και προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

1.1. Γενικά

Για τη μουσική, τον ορισμό και το περιεχόμενό της, αλλά και τη χρησιμότητα ή την αναγκαιότητά της στην εκπαίδευση των νέων, έχουν διατυπώσει τις απόψεις τους άνθρωποι της φιλοσοφίας, των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών, των τεχνών και των γραμμάτων από πολύ παλιά έως σήμερα. Ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά» του, περίπου δύομιση χιλιάδες χρόνια πριν, διατύπωνε την άποψή του για την πολύτιμη συνεισφορά της μουσικής, στην εκπαίδευση των νέων: «η μουσική γιατρεύει τον πόνο που φέρνει η λύπη [...] στους ρυθμούς και στις μελωδίες υπάρχει μίμηση του θυμού και της γλυκύτητας, ακόμη και της ανδρείας και της σωφροσύνης, όπως και όλων των αντιθέτων, αλλά και των άλλων ηθικών συναισθημάτων [...] έτσι γίνεται φανερό ότι η μουσική έχει τη δύναμη να διαπλάθει με κάποιον τρόπο την ψυχή, κι αν μπορεί να το κατορθώσει αυτό, τότε αποδεικνύεται ότι πρέπει να φέρουμε κοντά της τους νέους και να τους διαπαιδαγωγήσουμε διδάσκοντάς τους μουσική» (Αριστοτέλης, Πολιτικών Θ', 1339b16–1340a15)

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τάσεις περιλαμβάνουν τη μουσική αγωγή ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης. Για τον J. Paynter, η μουσική είναι ένα πλούσιο μέσο έκφρασης και δεν πρέπει να στερήσουμε από τα παιδιά την ευκαιρία να το χρησιμοποιούν (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007) ενώ ο Μ. Σταυρίδης, ορίζοντας πιο στοχευμένα τη σημασία της μουσικής στην εκπαίδευση, αναφέρει: «με έμφαση και σεβασμό στην πνευματική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του μαθητή, η μουσική αγωγή είναι η πορεία που ακολουθούμε για την οργάνωση των συναισθημάτων, την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού και την ποιοτική διάσταση του τρόπου σκέψης, μέσω της μουσικής» (Σταυρίδης, 2001, σ. 11).

Σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και τα συμπληρωματικά Προγράμματα Σπουδών, η μουσική και η κίνηση αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011). Σκοπός της μουσικής στην εκπαίδευση είναι να βοηθήσει το παιδί να μυηθεί στον κόσμο των ήχων, να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τις εσωτερικές του δυνάμεις και τις φυσικές του μουσικές ικανότητες και να συμβάλλει στη μουσική ανάπτυξη του ίδιου, αλλά και του κοινωνικού συνόλου.

Παρομοίως, οι στόχοι της μουσικής διδασκαλίας στην εκπαίδευση συνδέονται με τη δυνατότητα των παιδιών να αναπτύξουν την ακουστική και ρυθμική τους ικανότητα, την ικανότητα να τραγουδούν, να δημιουργούν, να εκτελούν και να συνθέτουν μουσική, να αποκτήσουν πνεύμα ομαδικότητας και επικοινωνίας.

Η αλληλεπίδραση της μουσικής όμως και με άλλα γνωστικά πεδία είναι μια εξίσου σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία ανταποκρίνεται και στη διαθεματική φύση των Προγραμμάτων Σπουδών. Ως εκ τούτου, η μουσική δεν πρέπει να θεωρείται μόνο αντικείμενο διδασκαλίας – μάθησης (Κοκκίδου, 2015) αλλά, ξεπερνώντας τους παραπάνω σκοπούς και στόχους, να προσφέρει σημαντικές δυνατότητες προς μια κατεύθυνση ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών. Τα παιδιά αναπτύσσονται συναισθηματικά, νοητικά, σωματικά, και το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να ενισχύει αυτή την ανάπτυξη και να παρέχει τη δυνατότητα αυτό να γίνεται με τρόπο ομαλό, παιδαγωγικό και ευχάριστο. Το σχολείο, με εργαλεία ποικίλες μουσικοκινητικές δραστηριότητες, είναι σε θέση να υποβοηθή τα παιδιά να αναπτυχθούν συναισθηματικά, σωματικά και κοινωνικά, να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη και δράση, και να καλλιεργηθούν αισθητικά και καλλιτεχνικά.

Μέσω της μουσικής ενισχύεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η μουσική ικανοποιεί τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού, καθώς αποκτά αισθητικές εμπειρίες και εμπλουτίζει το συναισθηματικό του κόσμο. Λόγω της μη γλωσσικής φύσης της (μη λεκτική επικοινωνία), το παιδί παίρνει από τη μουσική ό,τι επιθυμεί και χρειάζεται, ανάλογα με τις πνευματικές και συναισθηματικές του ανάγκες, ανάλογα με τις εμπειρίες του και το επίπεδο της ανάπτυξής του. (Σταυρίδης, 2001). Η μουσική, εξάλλου, εισάγει τα παιδιά σε τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας εναλλακτικούς και συμπληρωματικούς του λόγου (Σωτηροπούλου & Ζορμπαλά, 2005).

Η μουσική περιέχει στοιχεία που σχετίζονται με την οπτική και την απτική αίσθηση, την κιναισθητική έκφραση και τη φαντασία. Στην τάξη, η ανταπόκριση των παιδιών όταν ακούνε μουσική, εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως πχ με την αυτοσχεδιαστική κίνηση, με την κατανόηση των τρόπων που παράγεται ο ήχος (φυσικές επιστήμες), με την έκφραση των συναισθημάτων τους με λόγια (ανάπτυξη προφορικού λόγου), με διάφορες δημιουργικές εργασίες (εικαστική έκφραση) κλπ.

Η ποιοτική καλλιέργεια του τρόπου σκέψης των παιδιών συνδέεται με την αισθητική αγωγή. Είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να αναλύει, να ερμηνεύει και να αξιολογεί το ωραίο και συνδέεται άμεσα με τις τέχνες. Μέσα από την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και δράσης, η μουσική αποτελεί μέρος μιας ολιστικής παιδείας και έναν τρόπο ανακάλυψης και

κατανόησης του κόσμου (Σταυρίδης, 2001). Τα παιδιά αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα σε πολλές εκφάνσεις της, όπως ακούγοντας διαφορετικά είδη μουσικής και μουσική από άλλους πολιτισμούς (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011).

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη σχέση της μουσικής με την κίνηση και τη σωματικότητα. Η κίνηση είναι περισσότερο ή λιγότερο παρούσα σε όλες τις τέχνες, και ασφαλώς και στη μουσική. Το στοιχείο της σωματικότητας στη μουσική αναγνωρίστηκε από πολύ παλιά και η σχετική σκέψη συστηματοποιήθηκε ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα, κυρίως χάρη στη συμβολή του μουσικοπαιδαγωγού Dalcroze (Ράπτης, 2015). Μέσω της κίνησης, του τραγουδιού και του παιχνιδιού μουσικών οργάνων, η μουσική μπορεί να συμβάλλει στη σωματική ανάπτυξη των παιδιών με πολλούς τρόπους, όπως πχ στον έλεγχο της αναπνοής και την αναπνευστική ανάπτυξη, στην άρθρωση (σε περιπτώσεις ελαττωματικής ομιλίας), στην ανάπτυξη της ομιλίας, στη μουσική ανάπτυξη, στο συντονισμό των κινήσεων κ.α. (Σταυρίδης, 2001). Επιπλέον, τα παιδιά με τους μουσικούς ρυθμούς γνωρίζουν το σώμα τους και τις δυνατότητές τους, εκτονώνονται κινητικά και ασκούνται στον αυτοέλεγχο παίζοντας παιχνίδια με κανόνες (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011).

Η μουσική προωθεί τη συλλογικότητα, τη συνεργασία, τη συμμετοχή, και συντελεί έτσι στην αυτοπειθαρχία, την υπευθυνότητα, την κοινωνικότητα και κοινωνική ωρίμανση των παιδιών μέσα από διάφορες δραστηριότητες (πχ ομαδικά μουσικά παιχνίδια / μουσικές δραστηριότητες, χορωδίες, ορχήστρες κλπ) (Σταυρίδης, 2001).

Αυτό που θα πρέπει να υπογραμμιστεί είναι ότι η μουσική γίνεται το όχημα που οδηγεί σε νέους εκφραστικούς δρόμους και γεννά ιδέες, συναισθήματα και εικόνες που συνθέτουν ένα νέο πλαίσιο έκφρασης, προσωπικό και ιδιαίτερο, από τη σύλληψη μέχρι την παρουσίασή του. Στη σχολική τάξη οι μαθητές αποδίδουν ένα μουσικό κομμάτι ως εικόνα, ως ιστορία, ως έναυσμα για νέα μουσική.

Αυτή η κατάκτηση του να μπορεί κάποιος να αφήσει το προσωπικό του αποτύπωμα σε ένα υλικό ή πνευματικό έργο, η δυνατότητα του νου να εκμεταλλεύεται το συνδυασμό της προϋπάρχουσας γνώσης με την εσωτερική παρόρμηση και την έμπνευση της στιγμής, μέσα από επικοινωνητικές νοητικές διεργασίες, ώστε να αποδίδει κάτι νέο, συνδέεται με την έννοια της δημιουργικότητας.

1.2. Δημιουργικότητα

1.2.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας

Ως δημιουργικότητα ορίζεται η δυνατότητα που έχει ο άνθρωπος να σκέφτεται, να αισθάνεται, να βλέπει και να εκφράζεται με τον δικό του, ιδιαίτερο τρόπο (Σέργη, 1995). Η δημιουργικότητα είναι συνυφασμένη με τη φαντασία, το υποσυνείδητο, την ελεύθερη έκφραση και τη γέννηση καινούργιων ιδεών (Κουτσοπίδου, 2010).

Σύμφωνα με τον σοβιετικό ψυχολόγο Lev Vygotsky η δημιουργική ικανότητα δεν είναι κάτι μεταφυσικό, που σχετίζεται με την ιδιοφυΐα. Αντιθέτως, η δημιουργικότητα είναι μία μορφή συνείδησης, η ικανότητα να κάνει κανείς συνδυασμούς, ένα μέρος της πραγματικότητας (Saether, Mbye & Shayesteh, 2012).

Ο κάθε άνθρωπος, κι ακόμη περισσότερο το κάθε παιδί, είναι προικισμένο με δημιουργικές ικανότητες, σε διάφορα επίπεδα. Ο βαθμός όμως στον οποίο είναι δυνατό να υποκινηθεί και να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα ενός ατόμου, εξαρτάται και από τις εμπειρίες του, από τη βαθύτερη γνώση ενός αντικειμένου, αλλά και από τις ευκαιρίες που του δίνονται για έκφραση (Σέργη, 1995). Παρόλο που η δημιουργικότητα θεωρείται έμφυτο χαρακτηριστικό όλων των ανθρώπων, για την ανάδυσή και την ανάπτυξή της απαιτείται πολλές φορές ενθάρρυνση και υποστήριξη (Κοκκίδου, 2015).

Η δημιουργικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο καθημερινών δραστηριοτήτων και έχει ενσωματωθεί πλέον στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα της Ευρώπης, μεταξύ αυτών και της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο Ελληνικό σχολείο στηρίζονται, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, σε μια νοητική διαδικασία κατά την οποία το παιδί αποδίδει νέες σημασίες στα στοιχεία των ποικίλων εμπειριών του, συσχετίζοντας και συνδυάζοντάς τα με διάφορους νέους και πρωτότυπους τρόπους. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας, που επιτυγχάνεται μέσω της συμβολικής λειτουργίας και της συνδυαστικής ικανότητας του νου, αποτελεί μια μορφή δημιουργικής έκφρασης (Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, 1991).

Χαρακτηριστικό της δημιουργικής έκφρασης είναι η πρωτοτυπία, κι αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο δεν είναι τόσο το αποτέλεσμα της διαδικασίας,

αλλά κυρίως η ίδια η διαδικασία, αυτό που συμβαίνει στο παιδί εκείνη τη δεδομένη στιγμή (Σέρρη, 1995).

Η δημιουργική διαδικασία μπορεί να ξεκινά από μια εμπειρία (πχ μια εικόνα, έναν ήχο, μια σκέψη ή πράξη) και εκδηλώνεται μέσα από τον *πειραματισμό*, όπου το παιδί κάνει πράγματα για πρώτη φορά, με έναν ιδιαίτερο τρόπο, που του προκαλεί ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Το παιδί ανακαλύπτει, δημιουργεί, εφευρίσκει.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε το ρόλο της *φαντασίας*, η οποία οδηγεί στη σύλληψη πρωτότυπων ιδεών, σε τολμηρότερους συνδυασμούς ανάμεσα στα στοιχεία της εμπειρίας του ατόμου, και στη δημιουργία νέων, εξωπραγματικών -καμιά φορά- μορφών (Βιβλίο δραστηριοτήτων, 1991). Η φαντασία αφορά τόσο στην παραγωγή, όσο και στη δημιουργική πρόσληψη ενός καλλιτεχνικού έργου, και γενικότερα παίζει καθοριστικό ρόλο στη γέννηση ενός πρωτότυπου προϊόντος.

1.2.2. Αρχές της δημιουργικότητας στη διδακτική πράξη

Το να μιλάμε για «αρχές» ή «κανόνες» για μια έννοια που είναι συνυφασμένη με την ελευθερία προσωπικής έκφρασης ακούγεται οξύμωρο. Όμως, ακριβώς επειδή η έννοια «δημιουργικότητα» είναι τόσο γενική και ιδιαίτερη, χρειαζόμαστε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές ώστε να εντοπίζουμε και να κατανοούμε τα δημιουργικά επιτεύγματα των παιδιών στη σχολική ζωή.

Σύμφωνα με αυτές:

- Όλα τα παιδιά είναι δημιουργικά και έχουν δημιουργικές ικανότητες.
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την ευφυΐα (πολλοί επιστήμονες και φιλόσοφοι ορίζουν τη δημιουργικότητα ως συνώνυμο της ευφυΐας).
- Η δημιουργικότητα είναι ένα χάρισμα που δεν μετριέται με τα καθιερωμένα δοκίμια νοημοσύνης, αλλά με άλλα, που μετρούν τη δημιουργικότητα (Hoscevar, Bachelor, 1993).
- Η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται μόνο στις τέχνες (μουσική, λογοτεχνία, εικαστικά), αλλά αγκαλιάζει όλα τα θέματα του αναλυτικού προγράμματος.

- Η δημιουργικότητα είναι ταυτόχρονα *διαδικασία και αποτέλεσμα*.

- Η δημιουργικότητα αναπτύσσεται επιστρατεύοντας νοητικές λειτουργίες που εμπίπτουν στον τομέα της αποκλίνουσας σκέψης (*divergent thinking*). Βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ένα πρόβλημα έχει πολλές λύσεις και ότι μπορούν να το προσεγγίσουν με πολλούς τρόπους.

Τέλος, σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την εμφάνιση των δημιουργικών διαδικασιών μέσα στην τάξη (Σταυρίδης, 2001).

1.2.3. Εκτίμηση της δημιουργικότητας

Όπως ήδη έχει ειπωθεί, η δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται από την ελευθερία έκφρασης και την επινοητικότητα. Επομένως, η αξιολόγησή της δεν είναι πάντα εφικτή ή εύκολη, και αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα για τους ερευνητές, καθώς από πολλούς έχει κατηγορηθεί ότι υπονομεύει τη φαντασία, την ελευθερία, το πάθος, τη γοητεία και τη λογική, ενώ για άλλους η αξιολόγηση της δημιουργικότητας θεωρείται εφικτή και αναγκαία (Κουτσουπίδου, 2010).

Ωστόσο, καθώς η δημιουργικότητα έχει αποτελέσει πεδίο έρευνας πολλών επιστημονικών κλάδων (φιλοσοφίας, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, παιδαγωγικής κ.α.), οι έρευνες οδήγησαν σε κάποιες γενικές κατευθύνσεις, σύμφωνα με τις οποίες μπορεί κάποιος να αξιολογήσει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1950, ο Αμερικανός ψυχολόγος Joy Paul Guilford παρουσίασε μια εντυπωσιακή μελέτη για το -ως τότε- ανεξιχνίαστο θέμα της «αποκλίνουσας σκέψης», που σύντομα απέκτησε παγκόσμιο ενδιαφέρον και πρόσφερε την επιστημονική βάση για μια σειρά από ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες πάνω στο θέμα της δημιουργικότητας, όπως αυτές των Getzels και Jacson, του Taylor, του Torrance κ.α. (Woodman & Schoenfeldt, 1989).

Με βάση τις έρευνες αυτές σχεδιάστηκαν tests για τη μέτρηση της αποκλίνουσας σκέψης, και άρχισε να γίνεται λόγος για δημιουργική σκέψη και δημιουργικότητα, με σημαντικές παιδαγωγικές προεκτάσεις σε όλες τις γνωστικές περιοχές και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Βιβλίο δραστηριοτήτων, 1991). Η αποκλίνουσα σκέψη οδηγεί στην εύρεση πολλαπλών λύσεων σε ένα πρόβλημα, σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα σκέψη, που αναζητά τη μία και μοναδική, σωστή λύση. Σύμφωνα με τον Webster (1990) οι μουσικές δημιουργικές δραστηριότητες αποτελούν μία

δυναμική πνευματική διεργασία, η οποία κινείται μεταξύ αποκλίνουσας (φανταστικής) και συγκλίνουσας (λειτουργικής) σκέψης (Κουτσοπίδου, 2010).

Έτσι, ένα προϊόν χαρακτηρίζεται ως δημιουργικό όταν:

α) Είναι καινοτόμο, «μη συμμορφώσιμο» σε κανόνες, αληθινό, προκαλεί έκπληξη, εμπεριέχει μια δημιουργική διαδικασία (Torrance, 1988).

β) Καλλιεργεί τη φαντασία, έχει σκοπό, είναι γνήσιο (Κουτσοπίδου, 2010).

Με μια άλλη αντίληψη, σε προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα για το ελληνικό νηπιαγωγείο (Βιβλίο δραστηριοτήτων, 1991), τα στοιχεία που όριζαν τη δημιουργικότητα ήταν η ποσότητα του προϊόντος, η ποικιλία του, η συνθετότητά του, και η πρωτοτυπία του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια, ένα παιδί θεωρούνταν δημιουργικό αν οι ιδέες και τα προϊόντα της εργασίας του ήταν πολλά, αν αυτές οι ιδέες και τα προϊόντα των δραστηριοτήτων του μπορούσαν να υπαχθούν σε διάφορες κατηγορίες, αν οι ιδέες και τα δημιουργήματα παρουσίαζαν λεπτομέρειες και, τέλος, αν η συχνότητα εμφάνισης των χαρακτηριστικών του έργου του είναι μικρή, σε σχέση με ό,τι το ίδιο -ή οι άλλοι- κατασκεύασε προηγουμένως (Βιβλίο δραστηριοτήτων, 1991).

Αν όμως, σε θεωρητικό επίπεδο, η δημιουργικότητα είναι τελικώς προϊόν μετρήσιμο και αξιολογήσιμο, η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική στο σχολείο συναντά όλες τις δυσκολίες της αντικειμενικότητας. Το σχολείο έχει χρέος να ενθαρρύνει την αυτοέκφραση των παιδιών, να προκαλεί διαρκώς την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, να διασφαλίζει κλίμα ελευθερίας και σεβασμού, και να παρέχει κίνητρα για τη βάση νέων εμπειριών (βιβλίο δραστηριοτήτων, 1991). Στο νεότερο αναλυτικό πρόγραμμα ο παραδοσιακός τύπος αξιολόγησης παραχωρεί τη θέση του σε τεχνικές που επιδιώκουν συνθήκες δημιουργικής συνεργασίας, που αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και αποβλέπουν στη συλλογική εργασία, την αξιοποίηση των ατομικών διαφορών και την κριτική σκέψη (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011).

1.2.4. Δημιουργικότητα και πολλαπλή νοημοσύνη

Παραπάνω αναφέρθηκε η σύνδεση της δημιουργικότητας με την ευφυΐα. Το τι, όμως, θεωρείται ευφύες και ποια κριτήρια ορίζουν ένα άτομο ή ένα προϊόν ως τέτοιο, είναι αντικείμενο

έρευνας πολλών επιστημόνων, επί πολλές δεκαετίες. Η διαπίστωση του πολυσχιδούς χαρακτήρα της δημιουργικότητας συναντάται με την αναζήτηση αντίστοιχου χαρακτήρα στην έννοια της νοημοσύνης, στην ανάπτυξή της μέσω διαφορετικών τύπων.

Από τον 18ο αιώνα ο επιστημονικός κόσμος ασχολήθηκε με το ζήτημα της νοημοσύνης, ως προς το κατά πόσο αυτή ήταν χαρακτηριστικό εγγενές ή επίκτητο, κατά πόσο το περιβάλλον παίζει ρόλο στην ανάπτυξη της ανθρώπινης ευφυίας, κλπ. Το 1983, ο Αμερικάνος ψυχολόγος Howard Gardner διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης -Theory of Multiple Intelligence- (Gardner, 1993), ενάντια στην άποψη ότι γεννιόμαστε με μια μόνο νοημοσύνη, την οποία μάλιστα δεν έχουμε τη δυνατότητα να αλλάξουμε. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η οποία βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα ερευνών από διαφορετικές ειδικότητες (ψυχολογία, ανθρωπολογία, βιολογία), η νοημοσύνη μας χωρίζεται σε εννέα τομείς που έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου μας και είναι εξίσου σημαντικοί, αλλά σε διαφορετικό βαθμό αναπτυγμένοι σε κάθε άτομο. Η νοημοσύνη είναι προϊόν μιας μακράς και συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της φύσης (βιολογικές και κληρονομικές προδιαθέσεις) και της ανατροφής (περιβαλλοντικές δυνάμεις και εμπειρίες). Η νοημοσύνη λοιπόν, δημιουργείται μεν βιολογικά, αλλά ο βαθμός ανάπτυξής της εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός. Όσο περισσότερο χρόνο διαθέτει κάποιος στην ενίσχυση της νοημοσύνης, και όσο καλύτερη καθοδήγηση και ενθάρρυνση δέχεται, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ανάπτυξης του συγκεκριμένου τομέα νοημοσύνης.

Η θεωρία του Gardner διαρθρώνεται σε τέσσερις κύριους άξονες:

- Κάθε άτομο έχει έναν τυχαίο συνδυασμό των διαφόρων τύπων νοημοσύνης. Αυτή η τυχαία κατάταξη των δυνατοτήτων και αδυναμιών, καθιστά κάθε άτομο μοναδικό και δημιουργεί μια κοινότητα με ποικιλομορφία σκέψης.
- Κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει τις νοημοσύνες του σε επαρκές επίπεδο, με ενθάρρυνση και κατάλληλη καθοδήγηση.
- Οι νοημοσύνες αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους. Καμία νοημοσύνη δεν μπορεί να υπάρξει μόνη της.
- Λόγω γενετικών καταβολών και περιβάλλοντος δεν μπορούν να υπάρξουν δύο άνθρωποι με το ίδιο προφίλ νοημοσύνης, επειδή οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές και η νοημοσύνη τους διαρκώς εξελίσσεται.

Ο Gardner τονίζει το ρόλο του πολιτισμού στην ανάπτυξη κάθε τομέα νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτόν, κύριος «ένοχος» για την μεταξύ τους άνιση ανάπτυξη είναι *το σχολείο*, το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο τύπων ευφυΐας, γλωσσικής και λογικομαθηματικής, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα την μουσική ευφυΐα, τη χωρική ευφυΐα, την ενδοπροσωπική, την διαπροσωπική, την φυσιογνωστική, την κιναισθητική, και την υπαρξιακή ευφυΐα.

Η μουσική νοημοσύνη, συγκεκριμένα, είναι η ικανότητα να απολαμβάνεις, να εκτελείς, να συνθέτεις μουσικά κομμάτια. Εμπεριέχει ευαισθησία στην κίνηση, στο ρυθμό, στη χροιά. Η μελέτη της μουσικής νοημοσύνης μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της ιδιαιτερότητας της τέχνης της μουσικής, και ταυτόχρονα να δια φωτίσει τη σχέση της με άλλες μορφές της ανθρώπινης νοημοσύνης (Σέρρη, 1995).

Επομένως, η μουσική καλλιέργεια κατά την προσχολική ηλικία δεν πρέπει να συνδέεται αυστηρά μόνο με την καλλιτεχνική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά ουσιαστικά με την αντιληπτική, τη σωματική, τη γνωστική, την κοινωνική και την συναισθηματική ανάπτυξή τους (Erstein & Τρίμη, 2005).

1.2.5. Μουσική δημιουργικότητα και εγκέφαλος

Η έρευνα για τη δημιουργικότητα, ειδικά από την άποψη της ψυχολογίας, μπορεί να θεωρηθεί νέα επιστήμη που προχώρησε μετά το 1950, με την έρευνα του Guilford (1950). Παρά τις προόδους στις τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου τη δεκαετία του 1990, η νευρολογική πλευρά της έρευνας της δημιουργικότητας επιταχύνθηκε μόλις πρόσφατα. Η δημιουργικότητα είναι ένα εξέχον χαρακτηριστικό της ανθρώπινης διάνοιας και αποτελεί βασική δραστηριότητα της επεξεργασίας πληροφοριών από τον άνθρωπο. Δεν είναι το μαγικό γεγονός κάποιας τυχαίας έμπνευσης, αλλά αποτέλεσμα μελέτης, γνώσης, εργασίας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Κοκκίδου, 2015).

Μία βασική διαφορά του εγκεφάλου μας σε σχέση με των άλλων ζώων είναι η δυνατότητα γνωστικών ικανοτήτων, όπως η αιτιοκρατική σκέψη (ο συλλογισμός), η αναπαράσταση, η συσχέτιση, η λειτουργική μνήμη και ο αναστοχασμός. Κατά την οποιαδήποτε δημιουργική πράξη, οι ιδέες μας και οι πρότερες εμπειρίες μας συνδυάζονται με νέους τρόπους, μέσω της αλληλεπίδρασης τέτοιων γνωστικών ικανοτήτων.

Οι άνθρωποι έχουν την τάση να θέλουν να φτιάξουν νέα, σύνθετα πράγματα που δεν είναι αναγκαστικά απαραίτητα για την βιολογική επιβίωση. Σε σύγκριση με άλλες μορφές τέχνης (όπως το σχέδιο, η φωτογραφία, η γλυπτική), οι καθολικές ικανότητες της μουσικής δημιουργίας και επεξεργασίας θεωρούνται από τις πρωταρχικές και βασικές ικανότητες της ανθρώπινης κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης.

Η έρευνα έχει δείξει πως η λειτουργική μνήμη, η χωρική αντίληψη, η δυνατότητα συνεχούς και στοχευμένης προσοχής, είναι βασικές νοητικές λειτουργίες του εγκεφάλου, που παρέχουν το πλαίσιο για άλλες ανώτερες λειτουργίες, καθώς ενεργούν ως ρυθμιστές, που διατηρούν την πληροφορία που λαμβάνεται κάθε στιγμή, και την διευθετούν χωροχρονικά, καθώς προχωρά ο συσχετισμός. Ο νευρολόγος Antonio Damasio ισχυρίζεται ότι ένας ρυθμιστής μνήμης είναι απαραίτητος ώστε να διατηρείται κάποια σχετική γνώση καθώς λύνουμε προβλήματα. Χωρίς αυτόν, η αμφίδρομη επεξεργασία συσχετισμών, αλλά και η αναγνώριση λύσεων που προκύπτουν, θα ήταν αδύνατη, όπως συμβαίνει σε μαϊμούδες και ανθρώπους με πρόβλημα στον προμετωπιαίο λοβό (PFC), ο οποίος είναι βασικός για τη δημιουργική σκέψη (Lhermitte, 1983).

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Arne Dietrich υποστηρίζει ότι η δημιουργική συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού (των παρακάτω) τεσσάρων ψυχολογικών διεργασιών:

Της εκούσιας νοητικής, που περιλαμβάνει την επινοητικότητα που κατακτάται με την παρατεταμένη εργασία σε ένα πεδίο. Ο PFC προωθεί αυτή τη δημιουργικότητα με το να επιτρέπει την επικέντρωση της προσοχής και τη σύνδεση με πρότερες πληροφορίες.

Της εκούσιας συναισθηματικής, που συνδυάζεται με το θετικό συναίσθημα της ικανοποίησης τη στιγμή που βρίσκουμε το στοιχείο που αναζητούμε μέσα σε άλλα. Αυτό το συναίσθημα ο εγκέφαλος θα το αποζητά και στο μέλλον.

Της αυθόρμητης νοητικής, δηλαδή της ασυνείδητης νοητικής επεξεργασίας που κάνει ο PFC όταν η προσοχή μας είναι στραμμένη αλλού, και ορισμένες φορές μας φέρνει κοντά στη λύση.

Της αυθόρμητης συναισθηματικής, όπου η νευρωνική δραστηριότητα στην αμυγδαλή του εγκεφάλου αναπαρίσταται αυθόρμητα στη μνήμη εργασίας ως διαίσθηση. Η διαίσθηση αυτή, για να είναι καρποφόρα, απαιτεί οπωσδήποτε κάποιο βαθμό πρότερης γνώσης (Dietrich, 2004).

Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Mihaly Csikszentmihalyi, κατά τη δημιουργική πράξη (όχι μόνο την καλλιτεχνική) επιτυγχάνεται μία ρευστή εγκεφαλική κατάσταση, που επιτρέπει τη βέλτιστη εμπειρία, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τους μουσικούς της jazz και της hip-hop, που κατά τους

αυτοσχεδιασμούς τους φαίνεται να ξεκλειδώνονται ευρείες περιοχές του εγκεφάλου (Csikszentmihalyi, 1975). Πειράματα έχουν γίνει και για τους ακροατές της μουσικής, που αποδεικνύουν ότι η ακρόαση είναι επίσης δημιουργική διαδικασία, ειδικά εάν ο ακροατής είναι μουσικά εκπαιδευμένος.

1.2.6. Δημιουργικότητα και συγκερασμός αισθήσεων

Παρά τις διαφορές στις προσεγγίσεις της δημιουργικότητας, υπάρχουν ορισμένα σημεία που φαίνεται να είναι κοινά. Έτσι, η δημιουργικότητα συνδέεται με μια μορφή απελευθέρωσης από τις συμβάσεις. Μάλιστα, για κάποιους η δημιουργική έμπνευση συνδέεται με τις πρωτογενείς διεργασίες (Dailey, Martindale & Borkum, 1997), δηλαδή τις μη οργανωμένες, ασυνείδητες, ψυχικές δραστηριότητες. Επιπλέον, η δημιουργικότητα αφορά πολύ συχνά σε κάποια μορφή ανάμιξης των αισθήσεων ή των νοητικών διεργασιών, είτε αυτό γίνεται ασυναίσθητα, είτε εκούσια.

Εδώ και πάνω από έναν αιώνα εξελίσσεται μια συζήτηση για τη σχέση του συγκερασμού, δηλαδή της ακούσιας ανάμιξης των αισθήσεων και των νοητικών διεργασιών, με τη δημιουργικότητα και την τέχνη. Η συζήτηση αυτή πυροδοτούνταν κατά καιρούς από τα έργα και τους πειραματισμούς σπουδαίων καλλιτεχνών. Οι πρόσφατες ψυχολογικές και νευρολογικές έρευνες ήρθαν να συνεισφέρουν στη σχετική έρευνα, καθώς με σύγχρονες τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου θεμελιώνουν τη νευρολογική σύνδεση του συγκερασμού των αισθήσεων και της δημιουργικότητας. Ακόμη περισσότερο, η μελέτη των ανθρώπων που έχουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα ενός τέτοιου τρόπου σκέψης -των συναισθητικών- είτε συνειδητού και εσκεμμένου, είτε ασυνείδητου και ακούσιου, μπορεί να αποτελέσει παράθυρο στη διερεύνηση της νευρολογικής βάσης της δημιουργικής νόησης και άρα να συμβάλλει στην κατανόηση της δημιουργικής έκφρασης μέσω των τεχνών (Mulvenna, 2007).

Τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας παρουσιάζουν την έμφυτη τάση για πειραματισμό και δημιουργικούς συγκερασμούς, συχνά και συναισθητικής φύσης, που μπορεί να αφορούν από τη χρήση διαφόρων υλικών μέχρι την ανάμιξη διαφορετικών τρόπων δημιουργικής έκφρασης και εκδήλωσης των συναισθημάτων τους. Η τάση αυτή ενισχύεται στον κύκλο των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, στα παιχνίδια τους, αλλά και στις οργανωμένες δραστηριότητες, συζητήσεις κλπ, μέσα στη σχολική τάξη, υπό την καθοδήγηση του παιδαγωγού.

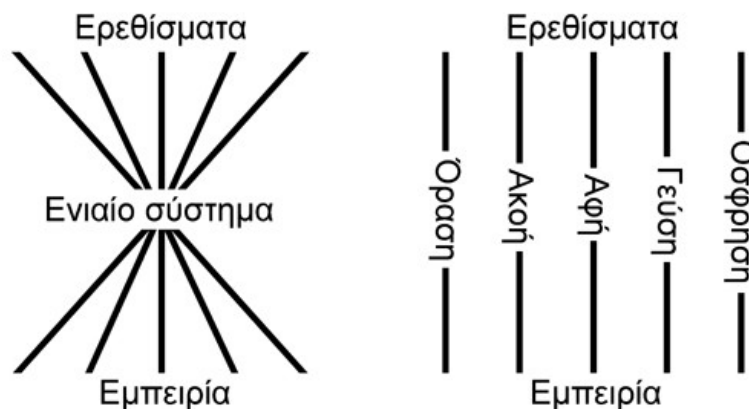
Αυτή η πτυχή της παιδικής δημιουργικότητας μπορεί να αναπτυχθεί μέσα στο σχολείο ως τρόπος ανάδυσης πολύμορφης έκφρασης και εξοικείωσης με την καλλιτεχνική δημιουργικότητα. Αυτό σημαίνει ότι παρέχοντας στα παιδιά το χώρο και τα ερεθίσματα να αναπτύξουν συναισθητική συμπεριφορά, να πειραματιστούν και να τολμήσουν, ουσιαστικά προσφέρουμε ένα πεδίο ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους. Ωστόσο, απαιτείται μία επιστημονική επισκόπηση και μία αναδρομή του φαινομένου του συγκερασμού των αισθήσεων και της συναισθησίας, των βιολογικών και κοινωνικο-πολιτισμικών του προεκτάσεων, ώστε αναλόγως να γίνουν και οι προτάσεις για εφαρμογές στο χώρο της εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΣΙΑ

2.1. Γενικά

Η έννοια της *συναίσθησας* (synesthesia) εμφανίζεται τη δεκαετία του 1890 (Galton, 1907) και αναφέρεται στο φαινόμενο εκείνο κατά το οποίο συντελείται μια μορφή συνδυασμού και διασταύρωσης των αισθήσεων κατά τέτοιο τρόπο ώστε, με την εμφάνιση ενός ερεθίσματος, να δημιουργούνται στο άτομο αισθητηριακές εντυπώσεις που κανονικά θα προέρχονταν από άλλες αισθήσεις. Περιγράφεται και ως νευρολογική ανάμειξη των αισθητηριακών εκφάνσεων, ως μία κατάσταση κατά την οποία οι αισθήσεις λειτουργούν διασυνδεδετικά (Καλοδίκη, 2011).

Η συναίσθησα παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόσφατη νευροψυχολογική έρευνα της οργάνωσης των αισθήσεων. Γενικά μπορούμε να διακρίνουμε δύο θέσεις: εκείνη που θεωρεί ότι οι άνθρωποι διαθέτουν πέντε ανεξάρτητες αισθήσεις, και μία δεύτερη, που θεωρεί ότι οι άνθρωποι έχουν ένα ολοκληρωμένο αισθητηριακό όργανο με πέντε υπο-όργανα (Van Campen, 1999).



Εικόνα 1: Ενιαίο αισθητηριακό κέντρο, και ανεξάρτητες αισθήσεις (Lucassen, 2008)

Παρότι η συναίσθησα αναφέρεται συχνά ως νευρολογική κατάσταση, δεν συγκαταλέγεται επίσημα σε αυτές, καθώς δεν αλληλεπιδρά με τις κανονικές, καθημερινές λειτουργίες (Hubbard, 2007). Με την βοήθεια της λειτουργικής απεικόνισης του εγκεφάλου, που επιβεβαιώνει ότι στα συναίσθητικά άτομα ενεργοποιούνται -για παράδειγμα- οι οπτικές περιοχές («βλέπουν» χρώματα) τη στιγμή που ακούν ομιλία ή μουσική, δημιουργείται η βάση για μια πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου της συναίσθησας. Μιλάμε, επομένως, για ένα φυσιολογικής τάξης φαινόμενο, που συναρτάται με συνδέσεις μεταξύ ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου (Harrison&Baron-Cohen,

1995), για μία παρέκκλιση από τον συνήθη δρόμο αντίληψης των αισθητηριακών ερεθισμάτων, η οποία περισσότερο προκαλεί το επιστημονικό ενδιαφέρον, παρά την ανησυχία (Koutsouraki, Anastasiades&Baloyannis, 2008). Ενδεχομένως, το φαινόμενο της συναισθησίας να ξεκινά από την ενδομήτρια ζωή του ανθρώπου ή κατά τη βρεφική ηλικία, αλλά την ιδιότητά του αυτή, το συναισθητικό άτομο την εκδηλώνει συνήθως στην πρώιμη παιδική ηλικία (Koutsouraki, Anastasiades&Baloyannis, 2008· Harrison&Baron-Cohen, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, ένα συναισθητικό άτομο ακούγοντας -για παράδειγμα- έναν ήχο, αντιλαμβάνεται, εκτός από το συγκεκριμένο ήχο, και ένα χρώμα ή μία εικόνα. Ο συναισθητικός είναι δυνατό να «ακούει» τις οσμές, να «βλέπει» ή να «μυρίζει» τους ήχους. Και ενώ για τους περισσότερους ανθρώπους οι συσχετισμοί των αισθήσεων γίνονται σε μεταφορικό επίπεδο, για τους αληθινά συναισθητικούς οι συσχετίσεις αυτές δεν είναι καθόλου μεταφορικές. Επομένως, κατά την περιγραφή μιας τέτοιας συναισθητικής εμπειρίας οι λέξεις «σαν» ή «όπως», δεν είναι τα γνωστά διακριτά σημεία των μεταφορών. Για αυτούς πραγματικά τα χρώματα έχουν γεύση, οι οσμές ηχούν κλπ, και η εμπειρία αυτή διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Sacks, 2011).

Σύμφωνα με κάποιες εκτιμήσεις η συναισθησία απαντάται στο 2%-4% του πληθυσμού, χωρίς να αποκλείεται να είναι και πιο συνηθισμένη καθώς, είτε δεν γίνεται απολύτως συνειδητή, είτε οι περισσότεροι άνθρωποι που τη διαθέτουν δεν τη θεωρούν 'παθολογική' και επομένως η συναισθησία τους δεν τους οδηγεί σε κάποιον ειδικό. Η εμφάνισή της είναι, σε μεγάλο βαθμό, κληρονομική (Brang & Ramachandran, 2011). Σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιοι οι συναισθητικοί αγνοούν ότι οι υπόλοιποι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο. Η συναισθητική συγγραφέας Patricia Lynne Duffy, στο βιβλίο της «*blue cats and chartheuse kittens – how synesthetes color their words*» αναφέρει ότι, παρά το γεγονός ότι από τότε που θυμόταν τον εαυτό της κάθε γράμμα της αλφαβήτου είχε διαφορετικό χρώμα, και κάθε λέξη επίσης είχε το δικό της χρώμα, καθώς και οι αριθμοί, δεν είχε σκεφτεί να το αναφέρει σε κάποιον μέχρι τα δεκάξι της, όταν η συναισθησία της αναδύθηκε μέσα από μία τυχαία κουβέντα που είχε με τον πατέρα της (Duffy, 2001).

Ένα ανάλογο παράδειγμα προέρχεται από δική μου, προσωπική μαρτυρία: κατά την μελέτη και συγγραφή την παρούσης εργασίας, και προς μεγάλη μου έκπληξη, διαπίστωσα ότι η δωδεκάχρονη κόρη μου ανήκει στην κατηγορία των συναισθητικών ατόμων (με συναισθησία γραφήματος/ χρώματος). Ποτέ στο παρελθόν δεν είχαν υποπέσει στην αντίληψή μου ανάλογα δείγματα, κι ούτε φυσικά είχα αναρωτηθεί για κάτι τέτοιο. Όταν λοιπόν διάβαζα στο σπίτι δυνατά ένα σχετικό άρθρο, η κόρη μου έκπληκτη μού είπε ότι η συγκεκριμένη μέρα (αυτή που ανέφερα τότε) δεν είχε το χρώμα που έλεγα εγώ, αλλά ένα άλλο! Αν και θεώρησα ότι αστειεύεται, άρχισα να

τη ρωτώ τι χρώμα είχε για αυτήν η τάδε μέρα, το τάδε γράμμα και – χαριτολογώντας – της είπα ότι χαίρομαι που τα «έβλεπε έτσι» όλα αυτά. Την αρχική μου έκπληξη διαδέχθηκε ακόμη μεγαλύτερη, καθώς μου απάντησε ότι «δεν τα έβλεπε εκείνη έτσι, έτσι ήταν»! Όλα όσα άκουσα (χρώματα για: ημέρες εβδομάδας, γράμματα, αντικείμενα – ακόμη και για μέλη της οικογένειάς μας) τα κατέγραψα και, λίγους μήνες μετά, την ξαναρώτησα, για να πάρω ακριβώς τις ίδιες απαντήσεις! Ενδεικτικά θα αναφέρω κάποια από αυτά: Α κόκκινο, Ω κόκκινο, Γ μπλε, Δ πράσινο, «καλημέρα» κόκκινη και λίγο κίτρινη, «καληνύχτα» δεν έχει χρώμα, ο καφές μπλε, το πληκτρολόγιο κίτρινο, Σάββατο μπλε, Παρασκευή δεν έχει χρώμα κοκ. Κάποτε ρώτησα την κόρη μου, που για αυτήν η λέξη «καλημέρα» είναι κόκκινη. πώς θα της φαινόταν αν έβλεπε γραμμένη την ίδια λέξη, με άλλο χρώμα. Μου απάντησε: «απλά δεν ταιριάζει!»

2.2. Ιστορική αναδρομή

Η πρώτη αναφορά στο φαινόμενο της συναισθησίας αποδίδεται στον φιλόσοφο John Locke ο οποίος στο έργο του «Essay concerning human understanding», μιλάει για έναν τυφλό που αντιλαμβανόταν το άλικο χρώμα όπως τον ήχο της τρομπέτας (Locke, 2004). Το 1812, ο γιατρός Georg Sachs δημοσίευσε την πρώτη εργασία στην «χρωματική ακουστική» (audition colorée), σε μια εποχή που η συναισθησία θεωρούνταν παθογένεια (Jewanski, Day & Ward, 2009). Ο Sachs περιέγραψε τους φωτισμούς που δημιουργούνταν σε εκείνον και στην αδερφή του, σε συνδυασμό με αριθμούς, ημέρες της εβδομάδας και μουσικούς τόνους. Στα μέσα του 19ου αιώνα διατυπώθηκε η πρώτη επιστημονική υπόθεση για την συναισθησία, σύμφωνα με την οποία αποτελούσε ένα χαρακτηριστικό της φυσιολογίας του εγκεφάλου, που ήταν περισσότερο ανεπτυγμένο σε κάποια άτομα. Σταδιακά, η προσέγγιση της συναισθησίας ως παθογένεια, ως μη ομαλή λειτουργία του ατόμου, εγκαταλείφθηκε, και υιοθετήθηκε η αντίληψή της ως φυσιολογικής, ψυχολογικής και νοητικής λειτουργίας. Οι ψυχολόγοι, από την πλευρά τους, ήταν αντίθετοι στην θεώρηση του φαινομένου ως φυσιολογία, και αντιμετώπιζαν τη συναισθησία ως προϊόν νοητικής – καθαρά - συσχέτισης αισθήσεων και αντικειμενικών ερεθισμάτων. Το ερώτημα για το εάν οι συναισθητικές εμπειρίες μπορούν να εξηγηθούν από μηχανισμούς άμεσων αισθητηριακών φυσιολογικών (physiological) μηχανισμών ή από νοητικές λειτουργίες συσχέτισης αισθήσεων και αντικειμενικών δεδομένων, έδωσε αφορμή στα πρώτα πειράματα του φιλόσοφου, φυσικού, ψυχολόγου και πρωτοπόρου της πειραματικής ψυχολογίας Gustav Fechner, με ομάδες ατόμων. Ο Fechner εξέτασε 73 άτομα στη βάση των γραμματικών φωτισμών τους. Οι αντιστοιχίσεις μεταξύ χρωμάτων και

συμφώνων, φωνηέντων και αριθμών, μελετήθηκαν εκτεταμένα (Cytowic, 2002).

Η αυξανόμενη σημασία που δινόταν στη συναισθησία εκφράστηκε στο Διεθνές συνέδριο ψυχολογίας της φυσιολογίας, που έγινε στο Παρίσι το 1890. Το αντικείμενο της συναισθησίας παρουσιάστηκε στην εναρκτήρια διάλεξη του συνεδρίου, όπου ακολούθησε μία αντιπαράθεση μεταξύ γιατρών και ψυχολόγων. Η επιτροπή του συνεδρίου πρότεινε την ταξινόμηση των συναισθητικών εμπειριών και έναν ορισμό της έννοιας της «χρωματικής ακουστικής» (Van Campen, 1999). Τα πρώτα εργαστηριακά πειράματα με συναισθητικά υποκείμενα έγιναν στα τέλη της δεκαετίας του 1920. Ο ψυχολόγος Lawrence Marks πραγματοποίησε μία μετα-ανάλυση 35 ερευνών σε ένα σύνολο 400 ατόμων (Marks, 1978). Έμοιαζε δύσκολο να εξαχθούν συστηματικοί κανόνες συσχέτισης χρώματος / γράμματος, και χρώματος / αριθμού, όμως ο Marks σημείωσε ότι οι παρατηρήσεις θα μπορούσαν να ταξινομηθούν ανάλογα με την επίδραση της χρωματικής έντασης. Τα ημίφωνα σύμφωνα αντιστοιχούσαν σε φωτεινά χρώματα και τα άφωνα σύμφωνα, σε σκούρα χρώματα. Οι αντιπαράθεσεις πάνω στο ζήτημα οδήγησαν στη διαμόρφωση δύο διακριτών θέσεων, που ασκούν ακόμη και σήμερα ισχυρή επίδραση στη σχετική συζήτηση: στην αντίληψη *περί ενότητας των αισθήσεων*, και στην *αντίληψη της σπονδυλωτής τους διάρθρωσης*.

Σημαντικό σταθμό στην έρευνα για τη συναισθησία αποτελεί η εργασία του σοβιετικού νευροψυχολόγου και αναπτυξιολόγου Alexandr R. Luria, ο οποίος ασχολήθηκε εμπειριστικά με το φαινόμενο και το έκανε ευρέως γνωστό. Ο Luria από τα μέσα της δεκαετίας του 1920 διεξήγε πειράματα πάνω στις μνημονικές ικανότητες του υπερμνήμονα Solomon Shereshevsky (Mecacci, 2013). Το ζήτημα της συναισθησίας του Shereshevsky προέκυψε αναπάντεχα, μα εξαιρετικά καθαρά, κατά τη διάρκεια των πειραμάτων, καθώς η μνήμη του έμοιαζε να παρεμποδίζεται όταν ο πειραματιστής του μιλούσε, ή όταν ακουγόταν κάποιος θόρυβος στο αμφιθέατρο. Ο Shereshevsky ισχυριζόταν ότι οι ήχοι προκαλούσαν την εμφάνιση χρωμάτων, λάμπσεων και εικόνων στο τραπέζι που βρισκόταν οι πίνακες γραμμάτων που έπρεπε να αποστηθίσει. Μετά από σχετικά πειράματα, ο Luria απέδειξε ότι ο Shereshevsky εμφάνιζε εκτεταμένη συναισθησία. Μάλιστα, στο ημερολόγιό του αναφέρει πως κάποτε ο Shereshevsky, απευθυνόμενος στο γνωστό Ρώσο ψυχολόγο L. S. Vygotsky, του είπε πως η φωνή του ακούγεται «εύθραυστη και κίτρινη», ενώ για τη φωνή του σκηνοθέτη S. M. Eisenstein έλεγε πως έμοιαζε με συνδυασμό χρωμάτων «σαν μπουκέτο» (Luria, 1968).

Σημαντικότερο ερευνητικό έργο μας προσφέρει ο Ινδός νευρολόγος V. Ramachandran και ο Αμερικανός ψυχολόγος Edward M. Hubbard, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια συνέβαλαν στην έρευνα του φαινομένου, με μεγάλη ευρηματικότητα (Ramachandran&Hubbard 2003).

2.3. Τύποι συναισθησίας

Μέχρι σήμερα έχουν αναφερθεί, μελετηθεί και κατηγοριοποιηθεί πολλοί τύποι συναισθησίας που αφορούν στους διαφορετικούς συνδυασμούς μεταξύ των αισθήσεων. Αναφέρονται συνδυασμοί γεύσης, ήχου, οσμών, αφής, γραφήματος, χρώματος, αλλά και πιο ιδιαίτερων συνδέσεων όπως θερμοκρασίας, μονάδων χρόνου κλπ. Οι συνηθέστεροι, όμως, τύποι συναισθησίας είναι μάλλον εκείνοι του γραφήματος / χρώματος (Hubbard, 2007) (π.χ. «η Δευτέρα είναι πορτοκαλί»), καθώς και ήχου / χρώματος (π.χ. «η ρε μείζονα είναι μπλε»), χωρίς να λείπουν από την διεθνή βιβλιογραφία και πολλές περιπτώσεις ατόμων με πιο σύνθετες συναισθητικές εμπειρίες, όπως λ.χ. η συνύπαρξη λέξεων- εικόνας- χρώματος- υφής (Sacks, 2011).

Ένα τέτοιο παράδειγμα μας δίνουν οι Gian Beeli, Michaela Esslern και Lutz Jancke (2005), οι οποίοι περιγράφουν την περίπτωση μιας επαγγελματία μουσικού με μικτή συναισθησία, μουσικής/ χρώματος και μουσικής/ γεύσης. Οι ερευνητές κατέγραψαν τις γεύσεις που ερχόταν στο στόμα της γυναίκας, κάθε φορά που εκείνη άκουγε ένα συγκεκριμένο μουσικό διάστημα. Έτσι κατέγραψαν: δευτέρα μικρή = ξινό, δευτέρα μεγάλη = πικρό, τρίτη μικρή = αλμυρό, τετάρτη αυξημένη = αηδία, τετάρτη καθαρή = κομμένο γρασίδι, οκτάβα = δεν έχει γεύση, κλπ.

Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της συναισθησίας είναι ότι μπορεί να συνεχίζει να υπάρχει ακόμη και σε άτομα που έχουν χάσει την ικανότητα μιας αίσθησης. Για παράδειγμα, ένα άτομο που «έβλεπε» ήχους, μπορεί να συνεχίσει να τους βλέπει ακόμη κι αν τυφλωθεί (Sacks, 2011).

Οι Ramachandran και Hubbard (2001), περιγράφουν το παράδειγμα ενός άντρα με μερική αχρωματοψία και συναισθησία γράμματος/ χρώματος, ο οποίος έλεγε ότι όταν δεχόταν συναισθητικά ερεθίσματα έβλεπε χρώματα που δεν είχε δει ποτέ με τα μάτια του – μάλιστα αποκαλούσε αυτά τα χρώματα «αρειανά». Αργότερα, οι δύο ερευνητές διαπίστωσαν ότι το φαινόμενο των «αρειανών χρωμάτων» απαντάται και σε συναισθητικούς χωρίς αχρωματοψία.

Όμως η διατήρηση της συναισθητικής ικανότητας ακόμη κι όταν το άτομο χάσει μία αίσθηση δεν είναι κανόνας, καθώς αναφέρεται και η περίπτωση ενός συναισθητικού ζωγράφου, ο οποίος, όταν μετά από μία κρανιακή κάκωση έχασε απόλυτα την όρασή του, έχασε μαζί και την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται ή ακόμα και να φαντάζεται το χρώμα, αλλά και την ιδιότητα που είχε ανέκαθεν να βλέπει χρώματα, αυτόματα, ακούγοντας μουσική (Sacks, 2011).

2.4. Μουσική συναισθησία

Όπως ήδη αναφέρθηκε, κάθε συναισθητικός έχει τις δικές του, προσωπικές χρωματικές αντιστοιχίσεις (η Ρε μείζονα, που για κάποιον είναι «μπλε», για έναν άλλον συναισθητικό είναι οπωσδήποτε «ροδοκόκκινη»). Επιπλέον, οι συναισθητικοί συχνά αναφέρουν και συσχετίσεις ανάμεσα στις αποχρώσεις των χρωμάτων, στους τόνους των ήχων και στην ένταση των γεύσεων. Ένας συναισθητικός -για παράδειγμα- είναι πιθανό να «δει» ένα περισσότερο έντονο κόκκινο χρώμα, καθώς ανεβαίνει η συχνότητα ενός ήχου, ή να αισθανθεί «γλυκιά γεύση» από μια απαλή επιφάνεια. Και ενώ οι τύποι γραφήματος/ χρώματος, και ήχου/ χρώματος θεωρούνται οι πιο κοινοί τύποι συναισθησίας, ο θεαματικότερος ίσως τύπος είναι η *μουσική συναισθησία*, ιδίως οι χρωματικές εντυπώσεις που δημιουργούνται όταν κανείς ακούει ή σκέφτεται μουσική.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό της κιθαρίστριας, συγγραφέα και εικαστικού Christine Leahy, που περιγράφει τις χρωματικές εντυπώσεις της, κουρδίζοντας την κιθάρα της, καθώς ξεκουρδίζει μία χορδή από τη Μι (μπλε) στην Ρε (πράσινο): "πλούσιο, κορεσμένο μπλε... ξεθωριασμένο μπλε, με περισσότερους κόκκους (...), πράσινο τραχύ και ακόρεστο (...), λείο, καθαρό πλούσιο πράσινο». Επίσης περιγράφει τη διατονική κλίμακα της Ντο μείζονος ως ένα ουράνιο τόξο από χρώματα με τη σειρά που έχουν στο φάσμα, όπου κάθε χρώμα «διαλύεται» μέσα στο επόμενο. Η Christine αντιμετωπίζει τη μουσική συναισθησία της ως μία ενίσχυση, έναν εμπλουτισμό της μουσικότητάς της, ακόμη και σε περιπτώσεις που η προέλευσή της ήταν γλωσσολογική και όχι μουσική (Sacks, 2011).

Δεν ξέρουμε αν η μουσική συναισθησία απαντάται συχνότερα σε μουσικούς και σε ανθρώπους με κλίση στη μουσική, εξυπακούεται όμως ότι οι πιθανότητες να έχουν επίγνωση του φαινομένου οι μουσικοί, άρα και να διαπιστωθεί η περίπτωση, είναι πολύ μεγαλύτερες. Ο Patrick Ehler, ψυχολόγος και μουσικοσυνθέτης, διαθέτει πολύ εκτεταμένη συναισθησία, όχι μόνο για τη μουσική αλλά και για κάθε είδους ήχους: από τις φωνές των ανθρώπων και των ζώων ως τον ήχο της βροχής, και από τους ήχους των μουσικών οργάνων ως τις κόρνες των αυτοκινήτων. Έχει επίσης χρωματική συναισθησία στα γράμματα, στους αριθμούς και στις μέρες της εβδομάδας. Όταν κάποτε η δασκάλα του της πρώτης δημοτικού τον ρώτησε τι κοιτούσε έξω από το παράθυρο, εκείνος απάντησε ότι «μετρούσε τα χρώματα ως την Παρασκευή». Κάποιες από τις συναισθητικές αντιστοιχίσεις του έχουν μνημονική χρησιμότητα, ωστόσο είναι η μουσική συναισθησία του που έχει ζωτική θέση στην ευαισθησία και στη δημιουργική του ζωή. Για τον Patrick, το χρώμα δεν «προστίθεται» στη μουσική αλλά είναι οργανικό μέρος της. Γι' αυτόν η ίδια η έννοια της μουσικής

συγχωνεύεται με την οπτική εμπειρία, και η συναισθησία του αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της δημιουργικής του διαδικασίας (Sacks, 2011).

Μουσική συναισθησία -με την αυστηρά επιστημονική, αλλά και με την ευρύτερη έννοια- έχουν εμφανίσει πάρα πολλοί συνθέτες. Ο Beethoven αναφέρεται στη Σι ελάσσονα ως «η μαύρη κλίμακα», ενώ ο Liszt μιλούσε για ροζ, μαύρες και γαλάζιες ποιότητες στην ερμηνεία της μουσικής. Για το Mozart η Λα μείζονα ήταν λαμπερή, ένα μοτίβο πολλών χρωμάτων, παρόμοια με τα βιτρό (Donnell-Kotrozo, 1978).

Η στάση των ανθρώπων που διαθέτουν συναισθησία ποικίλλει πολύ απέναντί της, καθώς και η σημασία που έχει για αυτούς, και ο ρόλος που μπορεί να παίζει στη ζωή τους. Αλλά και για όσους δεν διαθέτουν αυτό το ιδιαίτερο χάρισμα, η συναισθησία είναι ένα πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και αναζήτησης, που οδηγεί πολλούς ανθρώπους να θέλουν να βιώσουν, έστω και με επίπλαστο τρόπο, ανάλογες εμπειρίες. Αυτή η «ανάγκη» ανακάλυψης και προσομοίωσης της ανάμειξης των αισθήσεων αναδείχθηκε μέσα από σχετικές εκδηλώσεις (ίδρυμα «Μιχάλης Κακογιάννης»), με το project *Συναισθησία – Solomon's Case*, τον Ιούλιο του 2016 (https://www.mcf.gr/index.php/el/ekdiloseis/event/0/54-ektheseis/3388-sinaisthisia_solomons_case_mia_diadrastiki_optikoakoistiki_eckatastasi_ereinavisualsmoisiki_mast_rokristo_el). Πρόκειται για μία Διαδραστική Οπτικοακουστική Εγκατάσταση, κατά την διάρκεια της οποίας οι επισκέπτες καλούνταν να χρησιμοποιήσουν όλες τους τις αισθήσεις. Το project, που περιλάμβανε ζωντανούς ψηφιακούς πίνακες ζωγραφικής (για την όραση), πρωτότυπες μουσικές συνθέσεις (για την ακοή), ροφήματα (για τη γεύση), αρώματα (για την όσφρηση), και ξυλόγλυπτες διαδραστικές κατασκευές (για την αφή), με σκοπό να δημιουργήσει στον θεατή συναισθητικές εμπειρίες, έφερε το όνομα του συναισθητικού υπερμήμονα Solomon Veniaminovich Shereshevsky (Ρωσία, 1886 – 1958), για τον οποίο ο A.R. Luria έγραψε, το 1968, την μελέτη του «The mind of a Mnemonist».

2.5. Η συναισθησία στις τέχνες: πειραματισμοί, διερευνήσεις και αντιπαραθέσεις

Η αντιπαραθήση για το αν οι αισθήσεις είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή αν αντιμετωπίζονται ως ένα ολοκληρωμένο αισθητηριακό όργανο, βρίσκει έδαφος και στην ιστορία των τεχνών. Είναι οι εικαστικές τέχνες και η μουσική διακριτά πεδία, που ενεργούν με διαφορετικά ερεθίσματα, ή αυτές οι τέχνες είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, που ενώνει τις διαφορετικές τέχνες στο ιδανικό του *Gesamtkunstwerk* (Συνολικό Έργο Τέχνης); Ο όρος αυτός είχε ήδη χρησιμοποιηθεί από το Γερμανό συνθέτη, ποιητή και μουσικολόγο Richard Wagner (1813-1883) για να χαρακτηρίσει το έργο του (Lucassen, 2008). Από τον 19ο αιώνα η ιδέα του *Gesamtkunstwerk* υπήρξε ένα σημαντικό κίνητρο για πολλούς καλλιτεχνικούς πειραματισμούς με τη συναισθησία. Ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες, οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες παραγωγής εικόνας και ήχου ανέδειξαν -για μία φορά ακόμη- θεωρητικά ζητήματα σε σχέση με την ενότητα των τεχνών.

Τόσο το κίνημα των συμβολιστών όσο και τα πρώιμα κινήματα αφηρημένης τέχνης έδειξαν ενδιαφέρον για την ιδέα του *Gesamtkunstwerk*. Την ίδια εποχή, κατά τα έτη 1880 με 1930, παρατηρήθηκε μία έκρηξη σε δημοσιεύσεις στο χώρο της Ψυχολογίας πάνω στο ζήτημα της συναισθησίας. Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο το ενδιαφέρον των ψυχολόγων έδειξε σταδιακή μείωση, μέχρι που εξαφανίστηκε εντελώς, για να αναζωογονηθεί τις τελευταίες δεκαετίες (Van Campen, 1999).

Τη δεκαετία του 1990 ο Αμερικανός νευρολόγος Richard E. Cytowic επιχείρησε μία αυστηρή οριοθέτηση του ορισμού της συναισθησίας. Σύμφωνα με τις απόψεις του, ο *συνειδητός πειραματισμός* με συναισθητικές εμπειρίες, οι καλλιτεχνικές μεταφορές, οι καλλιτεχνικές δημιουργίες που βασίζονται στη σύνδεση πολλών μορφών τέχνης κλπ, δεν πρέπει να λογίζονται ως συναισθητικές εμπειρίες, ακριβώς επειδή έχουν το χαρακτήρα του συνειδητού. Πηγαίνοντας ακόμη παραπέρα, πρότεινε πέντε κριτήρια καθορισμού της γνήσιας συναισθητικής εμπειρίας.

Έτσι, η συναισθητική εμπειρία κατά τον Cytowic:

1. Είναι ακούσια (αλλά μετά από κάποιο ερέθισμα)
2. Είναι εξωτερικεύσιμη
3. Έχει διάρκεια στο χρόνο και είναι διακριτή από άτομο σε άτομο

4. Συντηρείται στη μνήμη (είναι απομνημονεύσιμη)
5. Είναι νοητική αλλά και συναισθηματική εμπειρία.

Ο Cytowic ισχυρίζεται ότι όλα τα άλλα φαινόμενα, τα εμπρόθετα, δεν πρέπει να ταξινομούνται στην κατηγορία της συναισθησίας, αλλά να θεωρούνται εκούσιες απόπειρες συγκερασμού αισθήσεων (Cytowic, 1995).

Ο χώρος της τέχνης είναι ένα πεδίο πλούσιο σε παραδείγματα ανθρώπων με πραγματική συναισθησία, αλλά και ανθρώπων προικισμένων με την ικανότητα της ψευδοσυναισθησίας, δηλαδή τη συνειδητή και αυτοπροκαλούμενη ανάμειξη και αλληλεπίδραση των αισθήσεων, με σκοπό την παραγωγή ενός καλλιτεχνικού δημιουργήματος. Παρακάτω θα δούμε με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό η ιδιαίτερη αυτή σχέση τους με τις αισθήσεις και τα συναισθήματά τους επηρέασε και συνέβαλε στην δημιουργική τους έκφραση, μέσα από χαρακτηριστικά παραδείγματα, εντοπισμένα χρονικά στη νεότερη ιστορία.

Ιδιαίτερη αναφορά θα κάνουμε στον Ρώσο συνθέτη και πιανίστα Alexandr Scriabin (1871-1915), καθώς και στον Ρώσο ζωγράφο και θεωρητικό της τέχνης Wassily Kandinsky (1866 – 1944), οι οποίοι σημάδεψαν την καλλιτεχνική δημιουργία με πρωτότυπες και πρωτοποριακές ιδέες που βασίζονταν, εν πολλοίς, στην συναισθησία τους.

Τους πειραματισμούς του Scriabin, καθώς και του Kandinsky, όπως θα δούμε παρακάτω, είχε προλειάνει στις αρχές του 20ου αιώνα μια καλλιτεχνική τάση, που αναζητούσε μεικτές αισθητηριακές εμπειρίες. Πρωτοπόροι του ρεύματος αυτού ήταν *εφευρέτες* και όχι *συνθέτες*, καθώς η ιδέα κατασκευής οργάνων που μπορούσαν να παράγουν ήχο και ταυτόχρονα αντίστοιχες προβολές χρωμάτων, ασκούσε σε αυτούς ιδιαίτερη γοητεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα υπήρξε το «clavessin oculaire» του Castel, και το Color Organ του Rimington, που είχε μεγάλη επιτυχία σε παραστάσεις με έργα του Bach, του Wagner, του Chopin και του Dvorak. Στις 6 Ιουνίου του 1895 ο Rimington παρουσίασε το όργανό του σε ένα ιδιωτικό σεμινάριο, που όμως τελικά προσέλκυσε κοινό χιλίων ατόμων.

Για τον Scriabin και τον Kandinsky, που είχαν ανακαλύψει τη χρωματική ακουστική από πολύ νωρίς, η συναισθησία θεωρούνταν αντικειμενικό χαρακτηριστικό του φυσικού κόσμου και όχι υποκειμενική εμπειρία. Μάλιστα, ο Scriabin έφτασε να ασκήσει κριτική στο συνθέτη και φίλο του Rimsky-Korsakov επειδή απέδιδε διαφορετικά χρώματα από εκείνον, στις μουσικές κλίμακες. Ο Rimsky-Korsakov έβλεπε τη Φα# μείζονα κλίμακα *πράσινη* ενώ ο Scriabin ήταν σίγουρος πως ήταν *ιώδης*. Αυτό ο Scriabin το απέδωσε σε κάποια αλλοίωση των αισθήσεων του φίλου του,

αποτελεσμα του ότι χρησιμοποίησε αυτή την κλίμακα σε αρκετά έργα ποιμενικού περιεχομένου, και έτσι τη συσχέτισε με το χρώμα του γρασιδιού και των φύλλων. Ο Scriabin ασκούσε επίσης κριτική στις προγενέστερες μεθόδους συσχέτισης χρώματος/ μουσικής, γιατί αυτό γινόταν με βάση την κάθε ξεχωριστή νότα, και όχι με τις κλίμακες. Επίσης, είχε παρατηρήσει ότι δεν ήταν κάθε μελωδία ικανή να του προκαλέσει συνδέσεις. Για παράδειγμα, τα έργα του Beethoven, που ήταν πιο εγκεφαλικά, στερούνταν χρωμάτων, ενώ η πιο σύγχρονη μουσική, επειδή ήταν πιο συναισθηματική, γεννούσε χρώματα. Με την πεποίθηση ότι η συναισθησία ενέτεινε τη μουσική απόλαυση, ο Scriabin άρχισε να εξερευνά τις καλλιτεχνικές δυνατότητες της ανάμειξης της μουσικής και των χρωμάτων. Το έργο του «Προμηθέας» είναι γραμμένο για μουσικά αλλά και χρωματικά όργανα (την «tastiera per luce»). Οι χρωματικές γραμμές ήταν φτιαγμένες έτσι ώστε μία να συμβαδίζουν, και μία να αντιτίθενται στη μουσική τονικότητα, και με τον τρόπο αυτό ο Scriabin θα πειραματιζόταν με τις συναισθηματικές αντιδράσεις του κοινού. Το 1911 ο Scriabin παρουσίασε τον «Προμηθέα» στη Μόσχα, όπου κυρίαρχο ρόλο έπαιξε το χρωματιστό σαν καλειδοσκόπιο keyboard που ο ίδιος είχε σχεδιάσει, και με το οποίο απέδιδε την μουσική του (Van Campen, 1999). Οι βασικές κλίμακες συνδυάζονταν με τα παρακάτω χρώματα: Ντο μείζονα– κόκκινο, Σολ μείζονα– πορτοκαλί/ ροζ, Ρε μείζονα- λαμπερό κίτρινο, Λα μείζονα– πράσινο, Μι μείζονα και Σι μείζονα– γαλαζωπό λευκό, Φα δίεση μείζονα– λαμπερό μπλε, Ρε ύφεση μείζονα– βιολετί, Λα ύφεση μείζονα– μωβ/ βιολετί, Μι ύφεση μείζονα και Σι ύφεση μείζονα– μεταλλικό γκρι, Φα μείζονα– κόκκινο (Donnell-Kotrozo, 1978).

Δυστυχώς, η τεχνολογική υστέρηση των χρωματικών οργάνων της εποχής του δεν επέτρεψε τη σωστή εκτέλεση του έργου, το οποίο δεν εκτιμήθηκε ως κάτι ιδιαίτερο, και τελικά παίχτηκε - όπως το είχε φανταστεί ο συνθέτης του - πολλά χρόνια μετά το θάνατό του, τη δεκαετία του '70 (Peacock, 1985).

Ο Wassily Kandinsky είναι ο πιο χαρακτηριστικός ζωγράφος με μουσική συναισθησία. Ο Kandinsky ανακάλυψε τη συναισθησία του κατά τη διάρκεια μιας παράστασης του «Λόενγκριν» του Wagner, στη Μόσχα:

«Τα βιολιά, οι βαθείς τόνοι του μπάσου, και ειδικά τα πνευστά, εκείνη τη στιγμή ενσωμάτωναν για μένα όλη τη δύναμη που έχει το σούρουπο, πριν το σκοτάδι. Είδα όλα τα χρώματα στο μυαλό μου· έστεκαν εμπρός μου. Ατίθασες, σχεδόν τρελές γραμμές, σχεδιαζόταν μπροστά στα μάτια μου» (Kandinsky, 1982, σ. 364).

Όπως και ο Scriabin, ο Kandinsky πειραματίστηκε με τη συναισθησία και, μιας και ήταν προσωπικά εξοικειωμένος με τη συμφωνία χρώματος και μουσικής, εξερεύνησε τη διαφωνία τους.

Την περίοδο εκείνη ήταν μέλος της ομάδας Der Blaue Reiter (μπλε καβαλάρης), που είχε στις τάξεις της καλλιτέχνες όπως τους Schoenberg και Marc, και που πειραματιζόταν με τις αισθητηριακές δυναμικές της ταυτόχρονης παρουσίασης χρώματος, ήχου και χορού.

Οι πειραματισμοί του Kandinsky αφορούσαν στις διατροπικές (crossmodal) αισθήσεις, στην πολυ-αισθητηριακή αντίληψη των διαφόρων εκδηλώσεων της κίνησης στην τέχνη. Είχε την άποψη ότι οι άνθρωποι ήταν σε θέση να νιώσουν τις πολυ-αισθητηριακές συμφωνίες και διαφωνίες των χρωματικών, μουσικών και χορευτικών κινήσεων. Ο συνθέτης Hartmann, που έγραψε τη μουσική για το συναισθητικό θεατρικό του Kandinsky «ο κίτρινος ήχος», και ο χορευτής Sacharoff, συμμετείχαν σε ένα τέτοιο πείραμα που περιέγραψε ο Kandinsky:

«Είχα την ευκαιρία να διεξάγω κάποια μικρά πειράματα με ένα νεαρό μουσικό κι έναν χορευτή. Ο μουσικός διάλεγε μία από τις ακουαρέλες μου, κάποια που του φαινόταν να έχει μια καθαρή μουσική φόρμα. Χωρίς ο χορευτής να είναι παρών, ο μουσικός αυτοσχεδίαζε ένα μουσικό θέμα, εμπνευσμένο από την παράσταση της ακουαρέλας. Στη συνέχεια εμφανιζόταν ο χορευτής, ο οποίος, αφού χόρευε τη μελωδία που μόλις συντέθηκε, επέλεγε την ακουαρέλα που θεωρούσε πως ταίριαζε σε αυτή» (Kandinsky, 1982, σ. 474). Δυστυχώς, τα αποτελέσματα των πειραμάτων αυτών δεν έχουν καταγραφεί.

Όμως, αυτά τα πειράματα παρουσιάζουν ομοιότητες με μεταγενέστερο πείραμα του Αυστριακού εθνομουσικολόγου και ερευνητή Erich von Hornbostel, ο οποίος – όπως και ο Kandinsky – χρησιμοποίησε, ως υποκείμενά του, μη συναισθητικά άτομα. Ο Hornbostel ζητούσε από τους συμμετέχοντες στο πείραμα να συσχετίσουν διάφορα ερεθίσματα. Μύριζαν ένα άρωμα και έπρεπε να το ταιριάζουν με μία κάρτα, από διάφορες χρωματιστές κάρτες, που τους δίνονταν. Στη συνέχεια έπρεπε να ταιριάζουν το άρωμα με έναν μουσικό τόνο. Τέλος, οι συμμετέχοντες έπρεπε να ταιριάζουν τον μουσικό τόνο με κάποια από τις κάρτες. Τα αποτελέσματα έδειξαν σχεδόν απόλυτη συσχέτιση.

Τα πειράματα των Scriabin και Kandinsky δεν σχετίζονταν με προηγούμενες απόπειρες χρωματικών οργάνων, όπου η συσχέτιση χρώματος/ ήχου υπαγορευόταν από κάποια μελέτη των φυσικών νόμων και ήταν δεδομένη από τον κατασκευαστή τους. Και οι δύο καλλιτέχνες αναφέρουν πηγαίες συναισθητικές εμπειρίες.

Σύμφωνα με την συλλογιστική του Cytowic, πειράματα τέτοιου τύπου είναι, ίσως, εκτός του πεδίου της συναισθησίας (που τη βλέπει ως αυστηρά ακούσιο φαινόμενο), και εντάσσονται σε αυτό που περιγράφει ως «συγκερασμό αισθήσεων». Το βασικό κριτήριο του Cytowic, αυτό του

ακούσιου, σημαίνει ότι κανείς δεν μπορεί να επηρεάσει τη συναισθησία του, και έτσι δεν καλύπτει την περίπτωση του Scriabin, που αναφέρει ότι μπορούσε εκούσια να εντείνει τη συναισθησία του, ανάλογα με το βαθμό της συναισθηματικής του εμπλοκής κατά τη μουσική ακρόαση. Η δυνατότητα *εξωτερίκευσης* δεν είναι ασφαλές κριτήριο, καθώς πολλοί συναισθητικοί καλλιτέχνες έχουν αναφέρει ότι η συναισθητική τους εμπειρία είναι άλλες φορές εξωτερικεύσιμη και άλλοτε εσωτερικά νοητική. Σχετικά με το κριτήριο του *διαρκούς*, δυστυχώς δεν έχουμε καταγραφές που να μιλούν για τη διάρκεια στο χρόνο των ερευνώμενων συναισθητικών εμπειριών. Η *διακριτότητα* όμως είναι προφανής: τα εικαστικά στοιχεία στα «μουσικά» έργα του Kandinsky είναι εντελώς πρωτότυπα και δεν φαίνεται να έλκουν την καταγωγή τους από προγενέστερα ρεύματα. Επίσης, η διαφωνία Scriabin και Rimsky-Korsakov για το χρώμα των μουσικών κλιμάκων δείχνει τη διακριτότητα της συναισθητικής εμπειρίας. Για το κριτήριο της *μνήμης*, οι καταγραφές των πειραμάτων δεν δίνουν πληροφορίες. Τέλος, το *νοητικό και συναισθηματικό* κριτήριο της συναισθητικής εμπειρίας φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται. Πράγματι, οι συναισθητικοί έχουν ακλόνητη πεποίθηση ότι αυτό που εκείνοι αντιλαμβάνονται είναι η πραγματικότητα, ενώ η συναισθησία τους συνοδεύεται από αντίστοιχη ισχυρά συναισθηματική εμπειρία (Van Campen, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΡΑΣΜΟΣ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ ΣΤΟ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΕΡΓΟ, ΑΠΟ ΤΟΝ 16ο ΑΙΩΝΑ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

3.1. Χρωματικά όργανα

Οι απαρχές του ενδιαφέροντος για την χρωματική ακοή μπορούν να εντοπιστούν ήδη στην εποχή της κλασικής ελληνικής φιλοσοφίας, όπου είχε τεθεί το ζήτημα του κατά πόσον το χρώμα μπορούσε να θεωρείται φυσική ποιότητα της μουσικής, όπως πχ το ύψος μιας νότας. Ο Πυθαγόρας θεμελίωσε τα μαθηματικά της μουσικής αρμονίας, καταλήγοντας σε συγκεκριμένες αναλογίες μεταξύ του μήκους των χορδών και του τονικού ύψους, ενώ ο Πλάτων συσχετίζει τις αναλογίες αυτές με τη δημιουργία του κόσμου (Caswell, 1980). Η ιδέα της συσχέτισης χρώματος και μουσικού ήχου επηρέασε πολλούς καλλιτέχνες της Αναγέννησης, όπως ο Leonardo da Vinci και ο Athanasius Kircher (Moritz, 1997).

Το πρώτο γνωστό πείραμα που σχετίζεται με τη θεματική αυτή έλαβε χώρα τον 16ο αιώνα από τον καλλιτέχνη Giuseppe Arcimboldo, γνωστό σήμερα για τις γκροτέσκο συνθέσεις του, που απεικονίζουν φρούτα, πουλιά, λαχανικά, λουλούδια κλπ, σε μορφή προσωπογραφίας. Ελλείψει ενός μαθηματικού συστήματος χρωματικής αρμονίας, ο Arcimboldo κατασκεύασε μία κλίμακα τόνων του γκρι, βασισμένος στο Πυθαγόρειο σύστημα μουσικών διαστημάτων. Μετέγραψε αυτή την κλίμακα του γκρι σε χρωματικούς τόνους, και ζήτησε από έναν μουσικό της αυλής του Ροδόλφου Β' της Πράγας να εγκαταστήσει αντίστοιχες χρωματιστές λωρίδες χαρτιού στο τσέμπαλό του (Caswell, 1980).

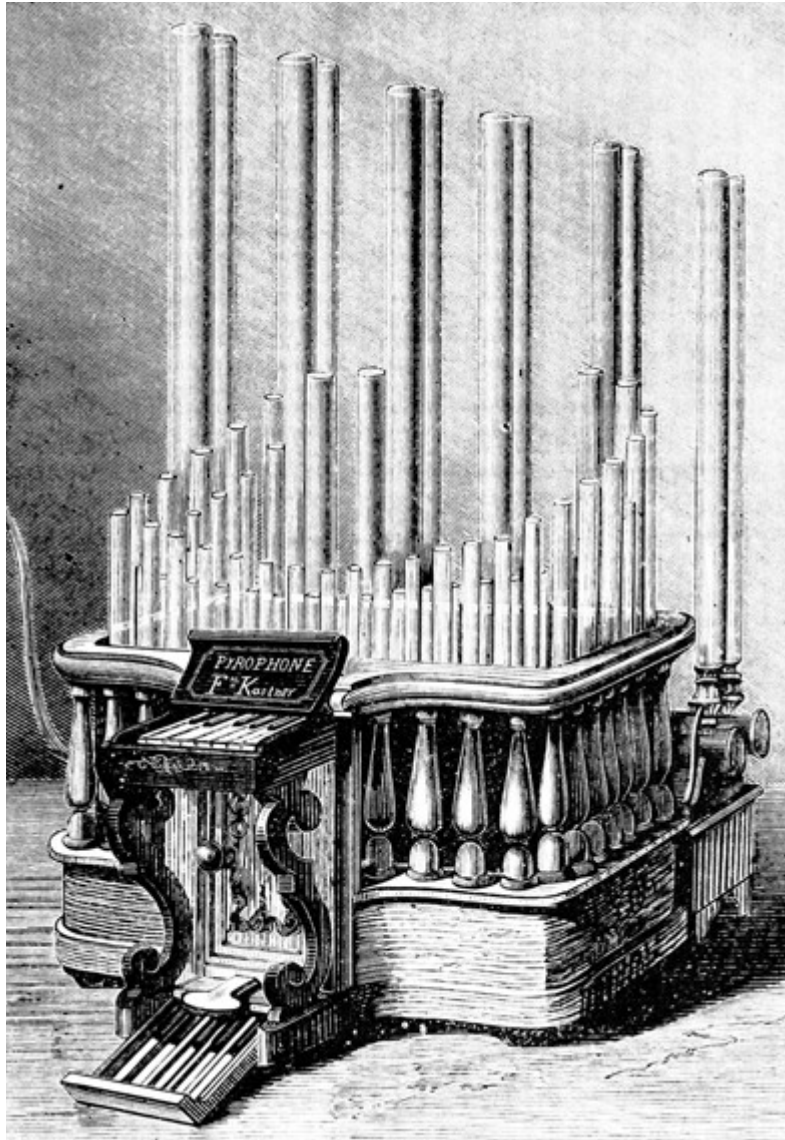
Όμως έπρεπε να λυθεί ένα θεωρητικό πρόβλημα. Υπήρχε ανάγκη όχι μόνο για κάποιο σύστημα χρωματικής αρμονίας παράλληλα με αυτό της μουσικής αρμονίας, αλλά και για έναν τρόπο συσχέτισης μεταξύ τους. Ο Άγγλος μαθηματικός, αστρονόμος και φιλόσοφος Isaac Newton επιχείρησε να λύσει το πρόβλημα αυτό, υποθέτοντας ότι οι μουσικές και χρωματικές αρμονίες συσχετίζονται μέσω των συχνοτήτων των ηχητικών και φωτεινών κυμάτων. Στη βάση της θεωρίας του Newton, ο Γάλλος ιησουίτης ιερέας Louis Bertrand Castel σχεδίασε ένα χρωματικό τσέμπαλο, το *clavecin oculaire*, το οποίο και κατασκεύασε γύρω στα 1730 σε συνεργασία με τον οργανοποιό M. Rondet. Το όργανο αυτό συνδεόταν με ένα μεγάλο πλαίσιο σαν βιτρό με 60 χωριστά χρωματιστά μέρη, το οποίο φωτιζόταν από πίσω, με κεριά. Κάθε μέρος καλυπτόταν από ένα διάφραγμα, που σηκωνόταν με το πάτημα του - συνδεδεμένου με αυτό - πλήκτρου του κλαβιέ,

ώστε να αποκαλύπτεται το χρώμα του. Ο κόσμος της τέχνης ενθουσιάστηκε με το όργανο αυτό. Μάλιστα, ο συνθέτης Telemann ταξίδεψε από τη Γερμανία στο Παρίσι για να το δει από κοντά και συνέθεσε έργα ειδικά γι' αυτό, όμως τελικά το *clavecin oculaire* δεν ικανοποίησε τις αρχικές προσδοκίες των καλλιτεχνών, και ξεχάστηκε (Moritz, 1997).



Εικόνα 2: Καρικατούρα του Castel με το Clavecin Oculaire

Η επίλυση μουσικών, λογικών και μαθηματικών γρίφων που απαιτούσε ο σχεδιασμός και η κατασκευή χρωματικών οργάνων, όπως του Arcimboldo και του Castel, σίγουρα συνέβαλε στην περαιτέρω μαθηματική αποσαφήνιση των θεωριών της συσχέτισης χρώματος/ ήχου. Όμως, η πρακτική εφαρμογή αυτών των ιδεών δεν ήταν εύκολη, καθώς εμποδιζόταν από τεχνικά προβλήματα. Η ανακάλυψη της λάμπας υγραερίου έδωσε νέες δυνατότητες. Γύρω στα 1870 ο γερμανός φυσικός επιστήμονας και μουσικός Frederic Kastner ανέπτυξε ένα όργανο, το «πυρόφωνο», το οποίο αποτελούνταν από 37 λάμπες υγραερίου που άναβαν ανάλογα με το πάτημα των πλήκτρων, των συνδεδεμένων με την παροχή αερίου (<http://www.theorganmag.com/archive/pyrophone.html>).



Εικόνα 3: Το Πυρόφωνο του Kastner

Ο όρος «χρωματικό όργανο» (color organ) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1893, σε μία πατέντα του άγγλου ζωγράφου και συγγραφέα Alexander Wallace Rimington, ο οποίος εκμεταλλεύτηκε τις νέες δυνατότητες που έδινε ο ηλεκτρισμός. Το όργανο αυτό – ύψους περίπου τριών μέτρων - είχε 150 λαμπτήρες, συνδεδεμένους με τα πλήκτρα του, που μπορούσαν να ρυθμιστούν έτσι ώστε να αποδίδουν συγκεκριμένες διαβαθμίσεις τόνου (hue), φωτεινότητας (lightness) και κορεσμού (saturation) των χρωμάτων. Αυτό αποτελούσε μία τρομακτική πρόοδο σε σχέση με τα τσέμπαλι με τις χρωματιστές λωρίδες χαρτιού των προηγούμενων αιώνων. Όπως τα περισσότερα χρωματικά όργανα, το όργανο του Rimington δεν παρήγαγε μουσικούς ήχους, αλλά έπρεπε να παίζεται ταυτόχρονα και με ένα όργανο που παρήγαγε μουσικούς ήχους (Lucassen, 2008).

3.2. Συγκερασμός αισθήσεων σε καλλιτεχνικούς πειραματισμούς του 20ου αιώνα

Με την τεχνική βελτίωση των χρωματικών οργάνων, στα τέλη του 19ου αιώνα, άρχισαν να πραγματοποιούνται οι πρώτες συναισθητικές παραστάσεις σε μεγάλες αίθουσες συναυλιών. Σε αυτό το σημείο ήταν που αναδύθηκαν ερωτήματα για την ψυχολογική -κυρίως- επίδραση αυτών των παραστάσεων στις αισθήσεις του κοινού. Περισσότερο από κάθε άλλον ήταν ο Ρώσος συνθέτης Scriabin που ενδιαφέρθηκε για τα ψυχολογικά αποτελέσματα της ταυτόχρονης εμπειρίας του χρώματος και του ήχου. Οι αλληλεπιδράσεις μουσικής νότας και χρώματος βρισκόταν στο πεδίο έρευνας των πειραματικών ψυχολόγων της εποχής, όμως ο Scriabin πειραματίστηκε με ένα πιο περίπλοκο επίπεδο συναισθηματικών εμπειριών. Ξεκινώντας από τις αλληλεπιδράσεις χρώματος/ τονικότητας αντί εκείνων του χρώματος/ νότας, ερεύνησε τις ψυχολογικές πτυχές της συναισθηματικής εμπειρίας του χρώματος κατά την μετάβαση από μία μουσική κλίμακα, σε άλλη (Galeyev&Vanechkina, 2001).

Σύμφωνα με τον Scriabin η παρουσίαση του χρώματος που αντιστοιχεί στη μουσική λειτουργεί σαν «ένας ισχυρός ψυχολογικός ενισχυτής για τον ακροατή». Μετά από πρόσκληση του πειραματικού ψυχολόγου Charles Samuel Myers, ο Scriabin πήγε στο Λονδίνο και του παρουσίασε τις ιδέες του. Ο Scriabin εξήγησε στον Myers ότι όποτε η κλίμακα του μουσικού κομματιού αλλάζει, το χρώμα αλλάζει μαζί της: «το χρώμα υπογραμμίζει την κλίμακα, την τονικότητα, κάνει την τονικότητα πιο προφανή» (Myers, 1914). Κάποιες φορές αντιλαμβανόταν μία αλλαγή στο χρώμα, νωρίτερα από την αλλαγή στην κλίμακα. Η προσθήκη του χρώματος στη μουσική θα ενίσχυε ταυτόχρονα το ακουστικό και το οπτικό αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Scriabin.

Όπως προαναφέρθηκε, σε αντίθεση με τις προγενέστερες παραστάσεις χρωματικών οργάνων, ο Scriabin βάσισε τις συναισθητικές του συνθέσεις σε αλληλεπιδράσεις χρώματος/ τονικότητας αντί για αλληλεπιδράσεις χρώματος/ νότας. Για τον Scriabin τα χρώματα δεν έπρεπε να αλλάζουν με την κάθε νότα της μελωδίας, αλλά με τις μεταβολές της βαθμίδας στις αρμονικές σχέσεις, δηλαδή με την αλλαγή των συγχορδιών, αντίληψη που εφάρμοσε στη σύνθεσή του «Προμηθέας», κάνοντας την εμπειρία του φωτός πιο έντονη και με μεγαλύτερη διάρκεια. Για τον «Προμηθέα» έγραψε δύο ξεχωριστά μέρη, ένα για τα γνωστά μουσικά όργανα, και ένα για την *tastieraperluce*, γνωστή και ως *clavier à lumières*, ένα χρωματικό όργανο που σχεδίασε και κατασκεύασε σε συνεργασία με τον οργανοποιό Alexander Mozer.

Η πρώτη ευκαιρία του Scriabin να δοκιμάσει τη συναισθητική του υπόθεση σε μια

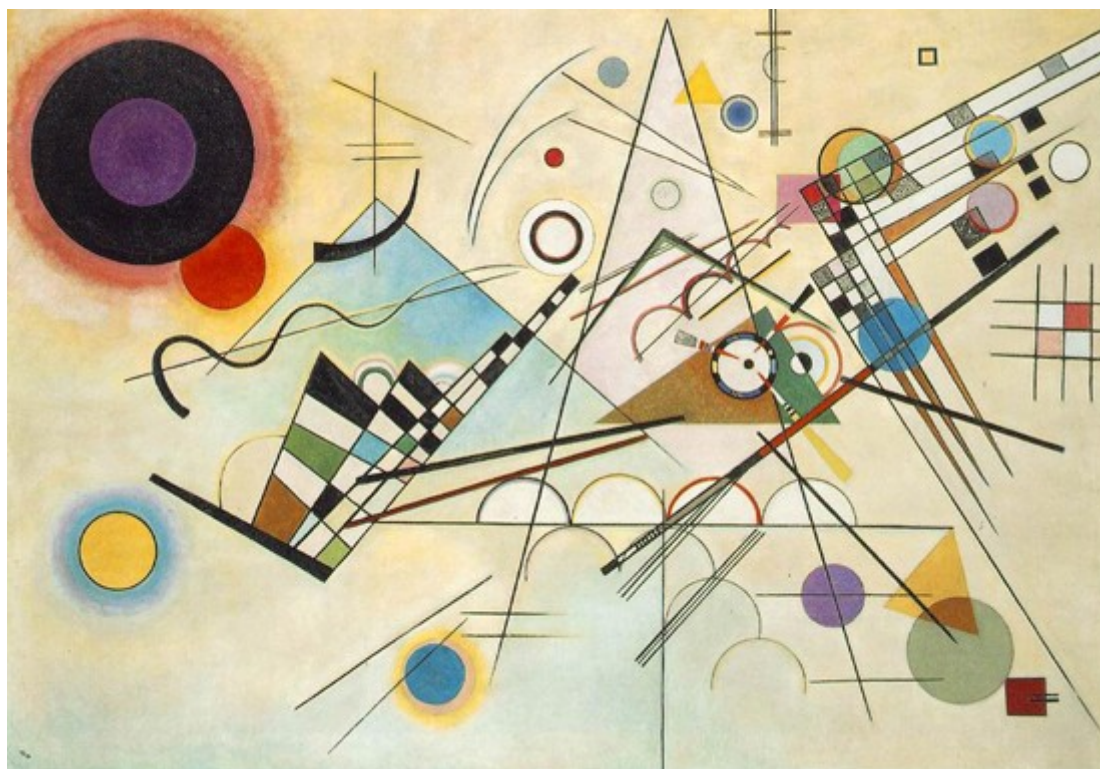
παράσταση στη Μόσχα το 1911 απέτυχε, εξαιτίας ενός ελαττώματος στον προβολέα φωτός. Και – δυστυχώς- δεν μπόρεσε να παρακολουθήσει την πρώτη πετυχημένη (από τεχνικής άποψης) εκτέλεση του «Προμηθέα» στη Νέα Υόρκη το 1915, που πραγματοποιήθηκε λίγες μόνο εβδομάδες πριν το θάνατό του. Εκεί, για τα φωτεινά μέρη του έργου, χρησιμοποιήθηκε ένα νέο χρωματικό όργανο, το chromola, που σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε στα Edison Testing Laboratories. Το όργανο αποτελούνταν από μια διάταξη χρωματιστών προβολέων και κατόπτρων, που φώτιζαν μια λευκή υφασμάτινη οθόνη πίσω από την ορχήστρα. Η παράσταση δεν εκτιμήθηκε από το κοινό ως κάτι ιδιαίτερο, αλλά δεν ήταν και σύμφωνη με το όραμα του Scriabin, το οποίο προϋπέθετε μία «πλημμύρα φωτός» στην αίθουσα της συναυλίας (Gawboy&Townsend, 2012).

Μία δεύτερη κατεύθυνση που εξερευνήθηκε από τον Scriabin και τους συγχρόνους του καλλιτέχνες, όπως ο Kandinsky και ο Schoenberg, ήταν η εφαρμογή συναισθητικών διαφωνιών δίπλα στις συμφωνίες. Μέχρι τότε, οι χρωματικές αρμονίες εμφανιζόταν πάντα σε συμφωνία με τις μουσικές αρμονίες. Ο Scriabin συνέθεσε δύο γραμμές για την *tastiera per luce*, μία σύμφωνη και μία διάφωνη προς τις μουσικές γραμμές της συμφωνίας. Ήλπιζε σε μία ακουστική εμπειρία ενισχυμένη από την εναλλαγή των σύμφωνων και διάφωνων χρωμάτων της *tastiera per luce*. Υπέθετε, όπως αναφέρθηκε, ότι το χρωματιστό φως θα ενεργούσε σαν ένας ψυχολογικός ενισχυτής για τον ακροατή. Αργότερα, ο γάλλος συνθέτης Olivier Messiaen συνέχισε τα συναισθητικά πειράματα του Scriabin, προσπαθώντας να διατυπώσει συγκεκριμένους κανόνες μετασχηματισμού των αρμονικών μεταβολών σε χρώματα (Austbø, 2015).

Τη συναισθησία την εξερεύνησαν και οι συμβολιστές ζωγράφοι του ύστερου 19ου αιώνα. Το ενδιαφέρον τους για τη συναισθησία είχε δύο βασικά κίνητρα. Πρώτον, θεωρούσαν τη μουσική ως το υψηλότερο σκαλί στην κλίμακα των τεχνών, επειδή προσέγγιζε μία κατάσταση ανεικονικής τέχνης. Δεύτερον, η μεγάλη επίδραση της ιδέας του *Gesamtkunstwerk*, που προτάθηκε από το Wagner, ενίσχυε την ιδέα ότι τα οπτικά, ακουστικά και άλλα αισθητηριακά στοιχεία μπορούσαν να συσχετίζονται σε μία συνολική εμπειρία, το Gestalt (Roberts, 2011).

Η καλλιτεχνική ομάδα *Der Blaue Reiter*, με ένα σύνολο ζωγράφων, συνθετών, χορευτών και θεατρικών παραγωγών, έκανε πολλές συναισθητικές καλλιτεχνικές απόπειρες. Οι στόχοι της ομάδας αυτής περιστρεφόταν γύρω από την ενοποίηση των τεχνών, σύμφωνα με την ιδέα του *Gesamtkunstwerk* (Casini, 2017), ενοποίηση στην ελευθερία της έκφρασης (αφαίρεση) και την πνευματικότητα (το ιδανικό μιας μη-υλικής τέχνης). Η θεωρία του Kandinsky για τη συναισθησία, όπως διατυπώθηκε στο έργο του «για το Πνευματικό στην Τέχνη», διαμόρφωσε το έδαφος για τα πειράματα αυτά (Kandinsky, 1981). Ο Kandinsky περιέγραψε τη συναισθησία σαν ένα φαινόμενο

μεταφοράς της εμπειρίας από έναν αισθητηριακό τρόπο σε έναν άλλον, όπως ο συντονισμός των μουσικών συχνοτήτων. Στα μαθήματά του στο Bauhaus, ο Kandinsky συνέκρινε τα ανθρώπινα νεύρα με τις χορδές του πιάνου: εάν χτυπήσουμε τη χορδή ενός πιάνου, τότε αυτή θα προκαλέσει συντονισμό στην αντίστοιχη χορδή ενός πιάνου που βρίσκεται δίπλα του. Ο Kandinsky ήταν γνώστης των επιστημονικών αντιπαραθέσεων της εποχής του και υπερασπίστηκε με πείσμα τη θεωρία του της άμεσης συναισθησίας, ενάντια στα επιχειρήματα πολλών ψυχολόγων.



Εικόνα 4: Wassily Kandinsky, Σύνθεση VIII (1923)

Στα πειράματα της ομάδας Der Blaue Reiter και αργότερα στην Ακαδημία Bauhaus ερευνήθηκε το ζήτημα της *διαφωνίας* στο καλλιτεχνικό έργο. Ο Kandinsky και ο Schoenberg ενδιαφερόταν για το ζήτημα της αισθητικής διαφωνίας, το οποίο επίσης προκαλούσε το ενδιαφέρον του Scriabin. Μετά τη δημοσίευση της *Ατονικής Θεωρίας της Διάφωνης Αρμονίας* του Schoenberg, ο Kandinsky θέλησε να χρησιμοποιήσει αυτές τις αρχές στη ζωγραφική και το θέατρο. Στην «σκηνική σύνθεσή» του *Κίτρινος Ηχος* (1909), πειραματίστηκε με την αντίθεση τριών τύπων κίνησης: οπτική κίνηση (φιλμ), μουσική κίνηση και φυσική κίνηση (χορός), σύμφωνα με την αντίληψή του ότι «στη συνύπαρξη μίας μορφής τέχνης με μία άλλη, ο διπλασιασμός του αποτελέσματος είναι μόνο μία από τις πιθανότητες [...] ενώ μπορεί να υπάρχει μία σειρά από άλλες πιθανότητες που βρίσκονται μεταξύ της συνεργασίας και της αντίθεσης» (Kandinsky, 1982, σ. 284). Ο Kandinsky, όπως και ο Scriabin, επεδίωκε την εναλλαγή διαφωνιών και συμφωνιών προκειμένου

να εντείνει τη συναισθητική αντίληψη, έτσι ώστε να πετύχει έναν βαθύτερο, εσώτερο αντίκτυπο. Πέρα από τον «κίτρινο ήχο» ο Kandinsky με το συνθέτη Thomas Alexandrovich de Hartmann και το χορευτή Alexander Sacharoff πειραματίστηκε περαιτέρω με τη συναισθητική σχέση μεταξύ των τριών κινήσεων. Ο Schoenberg πειραματίστηκε με παρόμοιες σχέσεις στο θεατρικό του έργο *Die Glückliche Hand*, το 1913. Ένα αρκετά ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι ο κύκλος αυτής της δημιουργικής έμπνευσης συνεχίζεται τη δεκαετία του '70, οπότε ο Alfred Schnittke (1934-1998) συνέθεσε τη σουίτα μπαλέτου «ο κίτρινος ήχος», βασισμένος στο λιμπρέτο του Kandinsky (Vanechina, 1997).

Οι καλλιτέχνες αυτοί, με το έργο τους, διερεύνησαν σε μεγάλο βαθμό τη δυναμική της συναισθηματικής πτυχής των συναισθητικών εμπειριών, έτσι ώστε μπορούμε να πούμε ότι -μαζί με την ψυχολογική έρευνα της εποχής πάνω στις αλληλεπιδράσεις χρώματος / μουσικού τόνου- άνοιξαν το δρόμο για τις αναζητήσεις της ψυχολογίας Gestalt, καθώς και για τις πιο πρόσφατες έρευνες στις ψυχολογικές πτυχές της συναισθησίας.

Από τη δεκαετία του '50 και μετά, οι τεχνολογικές καινοτομίες στην ηλεκτρονική και ψηφιακή παραγωγή εικόνας και ήχου έδωσαν νέες δυνατότητες για την πραγματοποίηση συναισθητικών πειραμάτων, δυνατότητες που στερούνταν οι απόπειρες των Kandinsky και Scriabin. Η πιο πρόσφατη δραστηριότητα δείχνει να εστιάζει κυρίως στη φυσική ή ηλεκτρονική μεταγραφή της μουσικής και του ήχου, σε εικόνες και animation. Λιγότερη προσοχή δίνεται στον ψυχολογικό (αντιληπτικό και συναισθηματικό) αντίκτυπο αυτών των συναισθητικών παραστάσεων. Σε σύγκριση με τα πειράματα του Scriabin και του Kandinsky, που ήταν προσανατολισμένα περισσότερο στο ψυχολογικό επίπεδο, τα σύγχρονα καλλιτεχνικά πειράματα δείχνουν να επικεντρώνονται στη φυσική της συναισθησίας (ηλεκτρονικά μέσα και προγραμματισμός ηλεκτρονικών υπολογιστών). Στη σημερινή εποχή, πτυχές της πρωτοποριακής αντίληψης των Kandinsky, Scriabin κλπ μπορούν να ανιχνευτούν πρακτικά παντού: από τις μεγάλες μουσικές поп παραστάσεις μέχρι τις ψηφιακές εφαρμογές αναπαραγωγής ήχου, που δημιουργούν αυτόματα, μέσω αλγορίθμων, οπτικές/ χρωματικές παραστάσεις στην οθόνη του υπολογιστή, ανάλογα με τη μουσική.

3.3. Δημιουργικές ανταποκρίσεις: ήχος, λόγος και εικόνα

«Έχω το κουαρτέτο σε Λα ελάσσονα στο γραμμόφωνο ... θα ήθελα πολύ να αποτυπώσω κάτι από αυτό σε στίχους, πριν πεθάνω» (T.S. Eliot, 1931, στον φίλο του ποιητή Stephen Spender, για τη μουσική του Ludwig Van Beethoven)

(Eliot&Haffenden, 2015)

Αν γενικά είναι σχετικά δύσκολο να διακρίνει κανείς τη βιολογικά προκαθορισμένη συναισθησία από τον εμπρόθετη ανάμιξη αισθήσεων (Harrison&Baron-Cohen, 1994), στο χώρο της καλλιτεχνικής δημιουργίας τα όρια είναι ακόμη πιο δυσδιάκριτα. Οι καλλιτέχνες, συναισθητικοί ή όχι, εμπνέονται και αντλούν το υλικό τους από ήχους, αλλά και από χρώματα, λέξεις, εικόνες, συναισθήματα, και - ακόμη – από έργα άλλων καλλιτεχνών, και μας μυσούν σε έναν κόσμο ανάμειξης αισθήσεων, μέσω της τέχνης τους και μέσα από τα πολυαισθητηριακά ερεθίσματα του έργου τους.

Παρακάτω αναφέρονται μερικές ακόμη χαρακτηριστικές περιπτώσεις καλλιτεχνών από τον χώρο της μουσικής, της ποίησης, της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής, του θεάτρου κλπ από τον 17ο αιώνα μέχρι και σήμερα, για τους οποίους η μουσική, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, αποτέλεσε μία από τις κύριες εμπνεύσεις της εκφραστικής τους δημιουργίας.

3.3.1. Οι Τέσσερις Εποχές

Μία από τις πιο γνωστές και δημοφιλείς συνθέσεις του Antonio Lucio Vivaldi -αν όχι η δημοφιλέστερη- είναι οι 4 εποχές (Le Quattro Stagioni) που ολοκληρώθηκαν στα 1723. Εδώ ο συνθέτης με τα τέσσερα κοντσέρτα του – ένα για κάθε εποχή – περιγράφει τις αλλαγές της φύσης, τα καιρικά φαινόμενα και την ζωή στην ύπαιθρο, καθώς η μία εποχή διαδέχεται την άλλη. Τα μέρη κάθε κοντσέρτου (allegro, largo, presto, adagio κλπ) αποδόθηκαν όχι μόνο με τη χρήση των μουσικών οργάνων, αλλά και με μικρά ποιήματα που έγραψε ο ίδιος ο συνθέτης. Αναφέρεται δε, ότι ο Vivaldi πρώτα συνέθεσε τα σονέτα του, και κατόπιν αυτά προστέθηκαν στην παρτιτούρα του.

Το σονέτο για την «Άνοιξη» (Selfridge-Field, 1999):

Allegro

Έφτασε με χαρά η Άνοιξη,
την καλωσορίζουν τα πουλιά τραγουδώντας με ευχαρίστηση
και τα ρυάκια, μέσα στο απαλό αεράκι
ψιθυρίζουν γλυκά, καθώς κυλούν.
Ο ουρανός είναι ντυμένος στα μαύρα,
κεραυνοί και αστραπές προμηνύουν καταιγίδα,
μα όταν σωπάσουν, τα πουλιά
ξαναρχίζουν τα εύθυμα τραγούδια τους.

Largo e pianissimo sempre

Και στο τερπνό, ολάνθιστο λιβάδι,
στον απαλό ψίθυρο των φύλλων και των φυτών,
κοιμάται ο βοσκός, με τον πιστό σκύλο δίπλα του.

Allegro

Στον εύθυμο ήχο της φλογέρας
νύμφες και βοσκοί χορεύουν στον αγαπημένο τόπο τους,
καθώς η Άνοιξη προβάλλει σε όλο της το μεγαλείο.

3.3.2. Η Σονάτα του Kreutzer

Οι Ludwig van Beethoven, Leo Tolstoy, René-Xavier Prinet και Leos Janacek, έζησαν και δημιούργησαν σε διαφορετικές εποχές, κάτω από διαφορετικές συνθήκες και με διαφορετικές επιδιώξεις, αλλά τους συνδέει κάτι κοινό: η έμπνευση του ενός και η προβολή αυτής μέσω της τέχνης του, αποτέλεσε πρόκληση και αφετηρία για έμπνευση του άλλου, σε χώρο και καλλιτεχνικό πλαίσιο διαφορετικό από του προηγούμενου, ενώ κοινός παρονομαστής σε όλους είναι τα πάθη, οι ανθρώπινες σχέσεις και οι ανθρώπινες αδυναμίες, όπως αυτά προβάλλονται μέσα από τη δύναμη της μουσικής. Το κοινό τους σημείο ήταν το μουσικό έργο «σονάτα Kreutzer», που αποτέλεσε

αντικείμενο έντασης, έμπνευσης και στοχασμού, όχι μόνο στον κόσμο της μουσικής, αλλά -όπως θα δούμε παρακάτω- και στη λογοτεχνία, τη ζωγραφική και το θέατρο, και δάνεισε το όνομά της σε έργα εξίσου άρτια καλλιτεχνικά.

Ο Beethoven, έγραψε το 1803 τη σονάτα για βιολί αρ. 9 (Κλοραία, 2016), με αφιέρωση στον προσωπικό του φίλο και καταξιωμένο βιολονίστα George Augustus Polgreen Bridgetower. ο οποίος και την ερμήνευσε με τρομακτική επιτυχία και απήχηση στο κοινό. Όμως, αμέσως μετά τη συναυλία, οι δύο φίλοι διαπληκτίστηκαν έντονα καθώς ο Bridgetower εκφράστηκε προσβλητικά για κάποια γυναίκα για την οποία ενδιαφερόταν ο φίλος του, με αποτέλεσμα ο Beethoven να αποσύρει την αρχική αφιέρωση, και να αφιερώσει εκ νέου τη σονάτα σε έναν άλλο μουσικοσυνθέτη, τον Rodolphe Kreutzer (Fein & Berdine, 2012).

Ο Tolstoy, τον Οκτώβρη του 1887 αρχίζει να γράφει τη νουβέλα του «η σονάτα του Kreutzer». Η σύλληψη της ιδέας είχε ξεκινήσει έναν χρόνο νωρίτερα, και υπάρχουν διάφορες εκδοχές για τα εναύσματα που δέχτηκε ο συγγραφέας, ώστε να προχωρήσει στην δημιουργία αυτού του έργου, ενώ η νουβέλα δημοσιεύεται επίσημα, για πρώτη φορά, το 1891 (Τολστόι, Λ. 2015). Σύμφωνα με μαρτυρία του ίδιου του Tolstoy, βασικό ρόλο στη συγγραφή έπαιξε το γράμμα που του έστειλε μια άγνωστη γυναίκα, τον Φεβρουάριο του 1886. Όμως, σύμφωνα με τα λεγόμενα της συζύγου του, την ιδέα να δημιουργήσει ένα πραγματικό διήγημα την υπέβαλε, στον συγγραφέα, ο ηθοποιός V.N. Andreev-Burlak. Αυτός ανέφερε στον Tolstoy την ιστορία ενός τυχαίου συνταξιδιώτη του στο τρένο, τον οποίο είχε απατήσει η γυναίκα του. Έτσι ξεκίνησε η συγγραφή μιας ιστορίας «σωματικού έρωτα» όπως την αποκαλούσε ο ίδιος ο Tolstoy. Ένα χρόνο αργότερα, στο σπίτι του συγγραφέα, ταλαντούχοι μουσικοί ερμήνευαν τη σονάτα του Beethoven, και η μουσική αυτή έδωσε νέα κατεύθυνση στο κείμενο του Tolstoy (Τολστόι, Λ. 2006). Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Tolstoy συνόδευσε το μυθιστόρημά του με έναν *επίλογο*, όπου εκθέτει τις προσωπικές του απόψεις περί σαρκικού και πλατωνικού έρωτα, των σχέσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών, και γενικά αναλύει με λογοτεχνική διάθεση αλλά και από φιλοσοφική σκοπιά, τις ανθρώπινες συμπεριφορές. Ο βιογράφος και φίλος του Tolstoy, Pavel Biryukov, αναφέρει ότι η αφορμή για την συγγραφή της νουβέλας, και με αυτόν τον συγκεκριμένο τίτλο, δόθηκε όταν ο Tolstoy, βρισκόμενος μεταξύ των καλεσμένων σε μία συνάθροιση ανθρώπων του λογοτεχνικού και καλλιτεχνικού κύκλου, άκουσε να παίζουν την ομώνυμη σονάτα, που ήδη ήξερε και αγαπούσε, από τα νιάτα του. Γράφει ο Biryukov: «...Εκείνο το βράδυ, όμως, η σονάτα του Kreutzer τον άγγιξε βαθιά. Θέλησε να εκφράσει την εντύπωση που του έκαναν οι νότες, με λόγια. Στράφηκε στον κορυφαίο ζωγράφο, και προσωπογράφο του Tolstoy, Ilya Yefimovich Repin και τον Andreev-Burlak και είπε, «τι λέτε να αποδώσουμε τη σονάτα του Kreutzer ο καθένας μέσα από την δική του

τέχνη; Εγώ θα γράψω μία ιστορία, ο Andreev-Burlak θα τη διαβάσει μπροστά στο κοινό, και εσείς θα ζωγραφίσετε πάνω σε αυτό το θέμα έναν πίνακα, που θα τον βάλουμε στη σκηνή την ώρα της ανάγνωσης» (Τολστόι, Λ. 2015, σ. 184). Ωστόσο ήταν ο μόνος που προχώρησε στη δημιουργία ενός έργου (Τολστόι, Λ. 2006).

Ο René-Xavier Prinnet, βιολιστής και ζωγράφος, φιλοτέχνησε δύο εκδοχές ενός έργου με τίτλο «La sonate a Kreutzer». Ο πρώτος πίνακας (1898) ήταν αφιερωμένος στη μνήμη του ίδιου του Kreutzer, ενώ ο δεύτερος (1901), που είναι και ο πιο γνωστός παγκοσμίως (παριστάνει το ζευγάρι των παθιασμένων, παράνομων εραστών, καθώς παίζουν τη «σονάτα του Kreutzer», του Beethoven), εκτέθηκε την ίδια χρονιά, στην έκθεση L'Art français contemporain, στη Στουτγάρδη (Fein & Berdine, 2012).

Ο Τσέχος συνθέτης Leos Janacek, ορμώμενος και βαθιά επηρεασμένος από την νουβέλα του Tolstoy, γράφει στα 1923 το κουαρτέτο εγχόρδων αρ.1 «Kreutzer sonata», ένα 17λεπτο ψυχολογικό δράμα, γεμάτο πάθος και συναισθηματικές συγκρούσεις. Το έργο του Tolstoy φαίνεται πως τον είχε συγκινήσει βαθιά, καθώς πριν το γνωστό κουαρτέτο είχε γράψει κι ένα τρίο «σκεπτόμενος μια καημένη γυναίκα, βασανισμένη και διαλυμένη, ακριβώς σαν αυτή που περιγράφει ο Ρώσος συγγραφέας Tolstoy στο έργο του η 'σονάτα του Kreutzer'», όπως έγραψε στην Kamila Stosslova, μια νεαρή γυναίκα με την οποία ήταν ερωτευμένος (Carrasco, 2013).

Η «σονάτα του Kreutzer» από τις αρχές του 20ου αιώνα γνώρισε πάρα πολλές θεατρικές (με πρώτη εκείνη του Jacob Mikhailovich Gordin, το 1901 στις ΗΠΑ) και κινηματογραφικές μεταφορές (με πρώτη εκείνη του Pyotr Chardynin, το 1911 στη Ρωσία), διασκευές για μπαλέτο, αλλά και μεταφορές σε τηλεοπτικές σειρές (Fein & Berdine, 2012), τηλεταινία (Rosaleva, 1985) και κινηματογράφο (Rose, 2008). Θεατρική διασκευή του έργου του Tolstoy παρουσιάστηκε στην Ελλάδα στο Θέατρο Τέχνης το 2016 (<http://www.theatro-technis.gr/h-sonata-tou-kroitser-leon-tolstoi/>), ενώ έχει παρουσιαστεί το 2012 και ως μουσικό αναλόγιο στην Εθνική Λυρική Σκηνή (<http://www.nationalopera.gr/gr/event/i-sonata-tou-kroitser/>), σε έναν μουσικό-θεατρικό διάλογο που αποκαλύπτει τα σημεία επαφής των δύο δημιουργών, Beethoven και Tolstoy.

Η «σονάτα του Kreutzer» είναι μια ενδιαφέρουσα περίπτωση αλληλεπίδρασης, έμπνευσης και συνεχούς μεταγραφής μιας αρχικής ιδέας από ένα είδος τέχνης σε άλλο, από τη μουσική στη λογοτεχνία και στο θέατρο και ξανά πίσω στη μουσική κ.ο.κ., ενώ ένα χαρακτηριστικό σημείο στην ακολουθία αυτή είναι η αναφορά του πίνακα του Prinnet στο έργο του συναισθητικού λογοτέχνη Nabokov, «Λολίτα», που βάζει τον πρωταγωνιστή Humbert να παρατηρεί με προβληματισμό ένα αντίγραφο του πίνακα κρεμασμένο στο σπίτι των Haze, κάνοντας έτσι ένα σχόλιο για την

εκτεταμένη χρήση του εικαστικού αυτού έργου σε μαζικές διαφημίσεις εταιρίας αρωμάτων (Ναμπόκοφ, 2012).



Things don't happen the way they used to.

But they still happen.



Tabu. The forbidden fragrance.

Dana

perfume - cologne - spray cologne - lipstick - dusting powder - soap

Εικόνα 5: Ο Πίνακας του Prinet «η σονάτα Kreutzer» στη διαφήμιση αρώματος που αναφέρει ο Nabokov

3.3.3. Το Καρναβάλι των Ζώων

Ο Γάλλος ρομαντικός μουσικοσυνθέτης Camille Saint-Saens συνέθεσε στα 1886 μία ιδιαίτερη παραμυθική μουσική σύνθεση, το *Καρναβάλι των Ζώων* (Le carnaval des animaux). Πρόκειται για μία ορχηστρική σουίτα, αποτελούμενη από 14 μέρη (12 μουσικές εικόνες, με εισαγωγή και φινάλε). Σε πολλά από αυτά τα μέρη ο Saint-Saens χρησιμοποιεί γνωστές μουσικές

συνθέσεις άλλων συνθετών, φιλτραρισμένες και προσαρμοσμένες στο δικό του έργο όπως -για παράδειγμα- στην τέταρτη εικόνα (Tortues - χελώνες), όπου ακούμε το πασίγνωστο θέμα can-can από την κωμική όπερα του Jacques Offenbach *Ο Ορφέας στον Άδη*, στην πολύ αργή εκδοχή του. Ή, στην πέμπτη εικόνα (L' elephant - ελέφαντας), όπου ακούγονται μελωδίες των Mendelssohn και Berlioz. Η μουσική του 11^{ου} κομματιού (*pianistes – πιανίστες*) παραπέμπει σε σπουδές των Cherny και Hanon. Στο 12^ο μέρος του έργου του (Fossiles – απολιθώματα), ο συνθέτης εντάσσει γνωστές προϋπάρχουσες μελωδίες, όπως λαϊκά νανουρίσματα (τα γαλλικά παραδοσιακά τραγουδάκια «Au claire de la lune» - «στη λάμψη του φεγγαριού» - και «Ah! Vous dirais-je Maman» -«θα σας λέω 'μαμά'» -που ο Mozart έκανε ευρέως γνωστό με το θέμα και τις 12 παραλλαγές του, και εμείς αναγνωρίζουμε ως «twinkle, twinkle little star» -«φεγγαράκι μου λαμπρό»), αλλά και τη γνωστή άρια της Ροζίνας, από τον «κουρέα της Σεβίλλης», του Ιταλού συνθέτη Gioachino Antonio Rossini, καθώς και παραλλαγές δικών του, παλιότερων συνθέσεων, όπως το συμφωνικό του ποίημα «Dance Macabre» (Μακάβριος χορός, 1874), το οποίο βασίστηκε σε ποίημα του Γάλλου συμβολιστή ποιητή Henri Cazalis, που και αυτό με τη σειρά του είναι μεταφορά ενός μεσαιωνικού ποιήματος, που αναφέρεται στην εποχή που η Ευρώπη αφανιζόταν από την πανώλη. Ο Αμερικάνος ποιητής Ogden Nash, ακούγοντας τη σύνθεση του Saint-Saens εμπνεύστηκε, το 1949, χιουμοριστικά ποιήματα βασισμένα στη μουσική από «το καρναβάλι των ζώων». Σήμερα, το μουσικό και ποιητικό μέρος αντιμετωπίζονται συνήθως ως ενιαίο έργο (https://www.classiccat.net/saint-saens_c/_cota.info.php).

3.3.4. Οι συναισθητικοί του λόγου

3.3.4.1. Hoffmann

Ο χαρισματικός Πρώσος συγγραφέας και μουσικός E.T.A. Hoffmann στο αυτοβιογραφικό έργο του «*Βίος και πολιτεία του γάτου Μουρ*» αποδίδει το διαχρονικό ήρωα πολλών ιστοριών του, τον Johannes Kreisler, με έντονες συναισθητικές περιγραφές (Χόφμαν, 1997), τόσο συγκεκριμένες, που αφήνουν να διαφανεί ότι και ο ίδιος ο Hoffmann είχε συναισθησία χρώματος και μουσικής, ή ότι γνώριζε καλά το φαινόμενο (Sacks, 2011). Το πρώτο διήγημα του Hoffmann με ήρωα τον Kreisler, η «Κραϊσλεριάδα» (1814), θεωρείται ως η πρώτη καθαρή περιγραφή γνήσιας συναισθησίας: «Όχι όταν ονειρεύομαι, μα στη νευρικότητα πριν με πάρει ο ύπνος, ειδικά αφού έχω

ακούσει πολλή μουσική, βρίσκεται μια συμφωνία χρωμάτων, ήχων και αρωμάτων. Μου φαίνεται σα να δημιουργήθηκαν με κάποιον μυστήριο τρόπο από μια ακτίνα φωτός και μετά να ενώθηκαν σε ένα υπέροχο κοντσέρτο» (O' Malley, G. 1957). Το έργο του Hoffmann αποτέλεσε χαρακτηριστική πηγή καλλιτεχνικής έμπνευσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των τεχνών. Το 1838, ο Robert Schumann έγραψε το έργο *Kreisleriana* op.16, εμπνευσμένος από το ομώνυμο διήγημα του Hoffmann (<http://www.pianosociety.com/pages/Kreisleriana1/>), ενώ ο Offenbach συνέθεσε το 1880 την περίφημη όπερά του «Τα παραμύθια του Hoffmann» (Littlejohn, 1992). Τη μεγαλύτερη επίδραση όμως, το έργο του Hoffmann την άσκησε στο Wagner, που έγραφε, «πραγματικά, ζούσα και ανέπνεα στην καλλιτεχνική ατμόσφαιρα του Hoffmann, των φαντασμάτων και των πνευμάτων» (Wagner, 2012). Ο Wagner ενσωμάτωσε στοιχεία των ιστοριών του Hoffmann σε πολλά έργα του, με πιο χαρακτηριστικό την όπερα του 1845 «*Tannhäuser*».

3.3.4.2. Baudelaire

Ο Charles Baudelaire θεωρείται κατ' εξοχήν μουσικός ποιητής, και ο πιο μελωδικός ποιητής της Γαλλίας. Μέσα από τον μουσικό στίχο του προβάλλουν μηνύματα, εικόνες, αρώματα, επικλήσεις (Μποντλαίρ, 1990). «Σε κάθε ποίημά του – λέει ο Theophile Gautier – φροντίζει η τελευταία ρίμα να είναι γεμάτη, χτυπητή και στηριγμένη από την κεντρική μουσική συμφωνία των στίχων, για να δίνει αυτόν τον παλμό που παρατείνει τον απόηχο της τελευταίας νότας» (Μποντλέρ, 1999, σ. 7).

«Η ποιητική φράση», γράφει ο ίδιος ο Baudelaire, «μπορεί να μιμηθεί, και κατά τούτο πλησιάζει τη μουσική και τα μαθηματικά, και την οριζόντια γραμμή, και την κάθετη ανιούσα και κατιούσα [...]. Η ποίηση μπορεί να μιμηθεί όλα τα σχήματα και όλες τις γραμμές. [...] Η ποίηση μπορεί να προκαλεί την αισθησιακή εντύπωση της γλύκας και της πίκρας, μπορεί να ευωδιά σαν άρωμα, η ποίηση μπορεί να ηχεί και να προκαλεί την αγαλλίαση ή την φρίκη [...].» (Baudelaire, 1994, σ. 29,30).

Η ιδέα του *Gesamtkunstwerk* υπήρξε βασική επιρροή για το κίνημα των συμβολιστών, όπως φαίνεται τόσο από το έργο των καλλιτεχνών του ρεύματος αυτού, όσο κι από τη διακηρυγμένη πρόθεση δημιουργών, όπως ο Mallarmé κι ο Scriabin, να ξεπεράσουν τον Wagner δημιουργώντας το απόλυτο έργο. Αυτή η μεγάλη επίδραση του Βαγκνερικού παραδείγματος βρίσκει την κορύφωσή της στην αντίληψη του Baudelaire για τις ανταποκρίσεις, την οποία και επεξεργάστηκε σε γενική

θεωρία για τις τέχνες. Οι ανταποκρίσεις μεταξύ των αισθήσεων -κυρίως όρασης και ακοής, μα επίσης γεύσης και όσφρησης, δεν έφεραν απλά τη συναισθησία και τον εκούσιο αισθητηριακό συγκερασμό στο κέντρο της καλλιτεχνικής δημιουργίας, μα επέτρεπαν, σύμφωνα με την αντίληψη του Baudelaire, τις *ανταποκρίσεις* μεταξύ των τεχνών, ακόμη και την αντικατάσταση ενός είδους τέχνης από ένα άλλο (Roberts, 2011).

Στο σονέτο του *correspondances* / *ανταποκρίσεις* (από την ποιητική συλλογή *Τα άνθη του κακού*, 1857) περιγράφει πώς συνδιαλέγονται μεταξύ τους τα αρώματα, τα χρώματα και οι ήχοι (Baudelaire, 1994):

«... Σαν τους μακρούς αντίλαλους που πέραθε ανταμώνουν
Μέσα σε μια ενότητα βαθιά και μυστικά,
Ωσάν τη νύχτ' απέραντη, ωσάν το φως πλατιά,
Μύρα κι αχούς και χρώματα κρύφιοι δεσμοί τα ενώνουν.

Ξέρω δροσάτες σαν κορμιά παιδιάτικα ευωδιές
Γλυκές σαν φλάουτα, πράσινες σαν τα χλοερά λιβάδια,
- Κι άλλες, μαυλιστικές, μεθυστικές, θριαμβευτικές,
Των δίχως τέλος που έχουνε την απλωσιά πραγμάτων,
Όπως του λιβανιού, του μόσχου, του κεχριμπαριού,
Που των αισθήσεων τραγουδούν τις τρέλες και του νου»

3.3.4.3. Rimbaud

Ο ποιητής Arthur Rimbaud, όντας συναισθητικός, βίωσε διαρκώς μια μορφή απελευθέρωσης της πραγματικότητας από τους συμβατικούς αισθητηριακούς της κανόνες (Καλοδίκη, 2011). Το περίφημο ποίημά του «*Φωνήεντα*» έστρεψε πάνω του την αγανάκτηση των κριτικών. Ο Rimbaud κατηγορήθηκε ότι προσπαθούσε να διαλύσει τα διακριτά όρια μεταξύ των τεχνών, ότι συνέχευε την ποίηση με τη ζωγραφική και τη μουσική, ότι υπονόμει τη συνέχεια της γαλλικής γλώσσας. Στα *Φωνήεντα* οι κριτικοί του Rimbaud έβλεπαν την απόδειξη ότι έπασχε από

κάποια νευρική νόσο, που σίγουρα τον οδηγούσε στο να μπερδεύει τα χρώματα με τους φθόγγους (Van Rossbroeck, 1925).

Α μαύρο, Ε άσπρο, Ι κόκκινο, Ο μπλαβό, Υ σμαράγδι
θα ειπώ πως ήρθατε κρυφά στον κόσμο μια φορά.
Α μαύρος χνουδωτός κορσές σ' έντομα αστραφτερά
που σ' ανυπόφορες βρωμιές γυροβολούνε ομάδι,

ισκιεροί κόρφοι. Ε βαποριών, σκηνών ασπράδα τόση,
ρήγας λευκός, παγωτατζή δόρυ, ρίγη ανθών.
Ιώτα πορφύρες, αιμόφυσμα, γέλιο ωραίων χειλιών
σ' ώρα θυμού ή μάνητας που έχουμε μετανιώσει.

Υ, κύκλος, θεϊκοί παλμοί σε θάλασσα αγριεμένη,
αγρών σιγή με ζωντανά, ειρήνη τυπωμένη
αλχημικά, σε μέτωπα μεγάλα και σοφά.

Ο, σάλπιγγα που ξαπολνά στριγγές δαιμονισμένες,
Κόσμων κι Αγγέλων σιωπές μακροταξιδεμένες.
Ω μέγα, από τα μάτια Του ακτίνα βιολετιά.

(Ρεμπώ, 1997)

3.3.4.4. Nabokov

Ο Ρώσος συγγραφέας Vladimir Nabokov, παιδί ακόμη, διαμαρτυρήθηκε στη μητέρα του όταν διαπίστωσε ότι τα χρώματα των ξύλινων γραμμάτων που είχαν στο σχολείο ήταν όλα λάθος. Η μητέρα του, επίσης συναισθητική, συμφώνησε για τα «λάθος» χρώματα, όμως είχε διαφορετική άποψη για το ποιο ήταν το «σωστό» χρώμα για κάθε γράμμα. Για τον Nabokov χρώμα είχαν και οι λέξεις, που αποτελούσαν την παλέτα του λογοτεχνικού του καμβά (Καλοδίκη, 2011, Ναμπόκοφ,

2013). «Οι ήχοι έχουν χρώματα και τα χρώματα έχουν μυρωδιές» γράφει στην «Άντα» (Ναμπόκοφ, 1999) ο συγγραφέας που, βαθιά επηρεασμένος από το συμβολισμό του Rimbaud και μνημένος στα μυστικά των εικαστικών τεχνών από το δάσκαλό του, το διάσημο ζωγράφο Mstislav Dobuzhinsky, προσπάθησε να πλέξει στα έργα του τόσο τα όνειρά του, στα οποία απέδιδε ιδιαίτερη σημασία, όσο και την αντίληψή του για την ενότητα των τεχνών. Το σύνολο του έργου του είναι πλούσιο σε αναφορές σε εικαστικά έργα τέχνης, αναφορές που εισάγονται στο κείμενο με τη μορφή ενός κώδικα, που μεταφέρει στον αναγνώστη ένα άρρητο σχόλιο πάνω σε ένα συναίσθημα που ίσως έχανε την ισχύ του εάν εξηγούνταν περιφραστικά και αναλυτικά. Αντίστοιχη τεχνική χρησιμοποιούσε ο Anton Pavlovich Chekhov, πράγμα για το οποίο ο Nabokov τον εκθείαζε. «Η λογοτεχνία», κατά το Nabokov, «δεν είναι τόσο μοτίβα ιδεών, όσο εικόνων. Οι ιδέες δεν μετρούν τόσο, όσο οι εικόνες και η μαγεία ενός βιβλίου». Η βασική ικανότητα του συγγραφέα κατά την άποψή του πρέπει να είναι αυτή της παρατήρησης. «Όλοι οι μεγάλοι συγγραφείς έχουν καλό μάτι», έλεγε, διευκρινίζοντας ότι δεν αναφέρεται στο βιολογικό όργανο, μα στη διανοητική ικανότητα της σύλληψης μιας εικόνας (De Vries & Barton Johnson, 2006). Εκτός από το παράδειγμα της «σονάτας του Kreutzer», που αναφέρθηκε παραπάνω, οι De Vries και Barton Johnson (2006) καταγράφουν και μελετούν πάνω από 150 αντίστοιχες περιπτώσεις χρήσης ζωγραφικών έργων, στο σύνολο των λογοτεχνικών του κειμένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΙΘΟΥΣΑ

*«Κι αν σε καμιά βαρκάδα σας
διακρίνετε στην ήρεμη επιφάνεια
τρεις, πέντε, δέκα φουσαλίδες
σαν ντο και σολ και μι
μη φανταστείτε μουσική,
είναι λίγη σκουριά που όταν θυμάται
παίζει κι ανεβαίνει.»*

Πιάνο βυθού (Βαρβέρης, 2000)

4.1. Γενικά

Εάν η δημιουργικότητα συνδέεται με την *αποκλίνουσα σκέψη*, η οποία αποζητά πολλαπλές λύσεις σε ένα πρόβλημα, σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα που αναζητά τη μία και μοναδική, τότε μπορεί κανείς να πει ότι οι δραστηριότητες που βασίζονται στον αισθητηριακό συγκερασμό δεν μπορούν παρά να ενισχύουν την δημιουργικότητα, καθώς επιτρέπουν στο παιδί να ξεφεύγει από απολύτως καθορισμένα πλαίσια σκέψης και νόρμες. Άλλωστε αυτό ακριβώς δείχνει και η προτίμηση μεγάλου αριθμού καλλιτεχνών από όλους τους χώρους σε συναισθητικούς πειραματισμούς, καθώς με τον τρόπο αυτό διανοίγονται πολλαπλοί τρόποι πρόσληψης της πραγματικότητας και έκφρασης

Η εισαγωγή στην τάξη δραστηριοτήτων που ενέχουν το στοιχείο του αισθητηριακού συγκερασμού, μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα, έτσι όπως αυτή εκφράζεται στους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών. Η κλασική αυστηρή θεώρηση της δημιουργικότητας αποδίδει μεγάλη σημασία στη δημιουργία «καινοτόμου» προϊόντος (Torrance, 1988). Έτσι, οι δημιουργικές ενασχολήσεις των παιδιών της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ολοκληρωμένες, καθώς δεν εμπεριέχουν το στάδιο της *σύνθεσης*, δηλαδή της

επεξεργασίας, καταγραφής και διόρθωσης του έργου. Όμως, υπάρχει και μια άλλη σημαντική διάσταση. Ο δημιουργικός αυτοσχεδιασμός δεν πραγματοποιείται σε μαθησιακό κενό, μα μέσω των υλικών που το παιδί ήδη διαθέτει. Έτσι, η δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί και ως ένα εργαλείο αναζήτησης, πειραματισμού, διερεύνησης και εμπέδωσης της γνώσης και όχι ως μηχανισμός παραγωγής συγκεκριμένου έργου. Ο ρόλος του παιδαγωγού στη διαδικασία αυτή, δεν είναι αυτός της μηχανικής παρέμβασης και της χειραγώγησης του αυτοσχεδιασμού της τάξης, μα της διαλεκτικής συμπλήρωσης μέσα στη δυναμική του αυτοσχεδιασμού. Παιδαγωγός και παιδί συναντιούνται στη στιγμή της ανάδυσης της πρωτότυπης καλλιτεχνικής σκέψης, μιας και ο καλλιτεχνικός αυτοσχεδιασμός αναγκαστικά έχει μόνο παρόν, έχει μόνο «τωρινότητα» (Paynter, 1997).

4.2. Παιδιά και συναισθησία

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της και στη συναισθησία των παιδιών. Οι πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι η συναισθησία που απαντάται στα παιδιά τείνει, σε ένα σημαντικό ποσοστό, να υποχωρεί ή και να εξαφανίζεται στην εφηβεία (Harrison&Baron-Cohen, 1995). Παραμένει βέβαια αδιευκρίνιστο εάν η εξαφάνιση αυτή σχετίζεται με τις ορμονικές αλλαγές και τις εγκεφαλικές αναδιοργανώσεις που συντελούνται την ίδια αυτή περίοδο, με την μετάβαση προς πιο αφηρημένες μορφές σκέψης, ή την επίδραση των κοινωνικών προτύπων που περιορίζουν την έκφραση του ατόμου. Το ένα βέβαια δεν αποκλείει το άλλο, καθώς οι κοινωνικές νόρμες μπορεί να καθορίζουν και τρόπους οργάνωσης του εγκεφάλου. Το βέβαιο πάντως είναι ότι τα παιδιά, με τον αυθορμητισμό και τον πλούσιο ψυχισμό τους, μπορούν να ανοίγουν και να εξερευνούν νέους δρόμους δημιουργικότητας.

Όλοι μας, έως ένα βαθμό και υπό κανονικές συνθήκες, αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα γύρω μας με όλες μας τις αισθήσεις. Μπορεί - παραδείγματος χάριν- να νιώθουμε τη βροχή απτικά, αλλά μπορούμε και να την ακούσουμε, να την δούμε, να την μυρίσουμε, ακόμη και να την γευτούμε! Οι φίλοι μας, το σπίτι μας, και όλα τα πράγματα που γνωρίζουμε πολύ καλά, δεν έχουν μόνο οπτική υπόσταση αλλά προσλαμβάνονται με όλες μας τις αισθήσεις.

Μαθαίνουμε καλύτερα όταν ανακαλύπτουμε τον κόσμο με όλο μας το «είναι». Όμως, όταν -για παράδειγμα- κοιτάμε από απόσταση έναν πίνακα ζωγραφικής, δεν μπορούμε να μυρίσουμε τη λαδομπογιά ή να αισθανθούμε την υφή του καμβά. Για να μάθουμε να αντιλαμβανόμαστε τον

κόσμο από την αρχή, πρέπει να αποκτήσουμε την εμπειρία τού να «δούμε» μουσική, να «ακούσουμε» έναν πίνακα, ή να τον «αγγίξουμε» από μακριά. Παρόλα αυτά, το σχολείο στοχεύει κυρίως στην απόκτηση θεωρητικών βάσεων σε μαθησιακά πεδία όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, και όχι τόσο στην καλλιτεχνική και συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών. Από την άλλη, συνήθως η προσέγγιση των τεχνών, όπως επιχειρείται, δεν ευνοεί τη δημιουργία συναισθητικών εμπειριών.

Για να εισάγει αισθητηριακούς συγκερασμούς τέτοιου τύπου σε δημιουργικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη, ο παιδαγωγός θα πρέπει να δημιουργεί τα κατάλληλα ερεθίσματα και να εξαλείφει τις συμβατικές κατευθυντήριες γραμμές των αναμενόμενων αποκρίσεων. Ακόμη, να έχει την εμπιστοσύνη των παιδιών και, ως συντονιστής, να δημιουργεί στην σχολική τάξη κλίμα αποδοχής. Θα πρέπει να καθιστά σαφές στα παιδιά ότι οποιαδήποτε αντίδραση στο αρχικό ερέθισμα είναι ευπρόσδεκτη, ότι ακόμη και η απουσία αντίδρασης είναι φυσιολογική. Κάθε παιδί θα πρέπει να ενθαρρύνεται στο να εμπιστεύεται και να εξωτερικεύει την αρχική του, προσωπική αυθόρμητη αντίδραση, ώστε να ξεπερνιέται η τάση για υιοθέτηση των απόψεων της ομάδας. Δεν έχει καμία σημασία πόσο περίεργες μπορεί να είναι κάποιες απαντήσεις. Στόχος είναι να παίρνουμε πρωτότυπες, αυθόρμητες και αβίαστες απαντήσεις, όποιες κι αν είναι αυτές.

Παραδείγματα τέτοιων δημιουργικών πειραματισμών υπάρχουν πολλά. Έτσι, στο Scottsdale (Arizona) Tavan Elementary School, οι μαθητές καλούνταν να πάρουν μέρος, χωρίς φυσικά να τους γίνει αναφορά στη «συναισθησία». Η δασκάλα έβαζε σε παιδιά των μικρών τάξεων του δημοτικού να ακούσουν ένα σύντομο μουσικό σόλο. Έπειτα ρωτούσε τους μαθητές αν, ακούγοντας το μουσικό κομμάτι, έβλεπαν και χρώματα, και ζητούσε να καταγράψουν τα χρώματα αυτά. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις, κάνοντάς τους σαφές ότι δεν υπάρχουν «σωστές» και «λάθος» απαντήσεις. Κάτι ανάλογο έγινε και με τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, στο ίδιο σχολείο, με τη διαφορά ότι το μουσικό κομμάτι δεν ήταν σολιστικό (εκτελεσμένο από ένα μόνο μουσικό όργανο) αλλά σύνθεση, δηλαδή πιο «πλούσιο» συνθετικά και ορχηστρικά. Και εδώ οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν το άκουσμα με χρώματα, και να τα καταγράψουν. Είναι σημαντικό οι οδηγίες να δίνονται ξεκάθαρα, ώστε να μην προκύπτουν παρανοήσεις, και να καθίσταται σαφές ότι όλες οι απόψεις γίνονται αποδεκτές, ώστε κανένα παιδί να μην αισθανθεί την ανάγκη να 'κλέψει' από τον διπλανό του (Donnell-Kotrozo, 1978).

Το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος που προσφέρεται για πολλές τέτοιου είδους δραστηριότητες, καθώς το ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τη μουσική, όχι ως

«υποχρεωτικό» μάθημα, αλλά ως μέσο που ενισχύει την αυτοαντίληψη των μαθητών, το δυναμικό τους και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, και ενθαρρύνει τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία, καθώς και τη δημιουργικότητά τους (Κοκκίδου, 2015). Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκμεταλλευτούν τον χώρο δράσης, και να πειραματιστούν με δραστηριότητες που προκαλούν -εκτός των άλλων- και εμπειρίες συναισθητικού τύπου, εμπλέκοντας τα νήπια σε διαφορετικές μορφές τέχνης. Αν άλλοτε η συναισθησία ήταν ένα φαινόμενο που απασχολούσε μόνο τους ψυχολόγους και τους ειδικούς της αισθητικής, σήμερα η ζύμωση σε τέτοιες δραστηριότητες μεγεθύνει τη μουσική και αισθητική συνειδητότητα, και θέτει τις θεωρητικές βάσεις για μία διαθεματική προσέγγιση, και στην καλλιτεχνική εκπαίδευση.

4.3. Σχεδιασμός και υλοποίηση σειράς δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών με βάση τα μουσικά ερεθίσματα

Παρακάτω παρατίθενται οκτώ δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο όπου υπηρετώ, στα πλαίσια της εκπόνησης της εργασίας του μεταπτυχιακού μου. Με εξαίρεση το παιχνίδι με το ντέφι-ωκεανό (και συγκεκριμένα η πρώτη εκδοχή του παιχνιδιού), όλες οι δραστηριότητες, οι στόχοι και οι τίτλοι τους είναι προϊόν προσωπικής σύλληψης και σχεδιασμού. Κάποιες από αυτές είχαν ήδη την θέση τους μέσα στο σχολικό μας πρόγραμμα, εντούτοις τροποποιήθηκαν, με σκοπό να εξυπηρετήσουν και άλλους στόχους, που σχετίζονταν με το θέμα της εργασίας. Όπου ήταν απαραίτητο, για κάποιες από τις δραστηριότητες δόθηκαν εκτενείς επεξηγήσεις, η δε διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων δεν ξεπερνούσε ημερησίως τα 35 λεπτά, ώστε να μη γίνεται κατάχρηση και να μη κουράζονται τα παιδιά.

4.4. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία βασίστηκε στην έρευνα δράσης (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ως ομαδική δραστηριότητα προήγαγε την συνεργατικότητα, τον διάλογο και την συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. Για τις καταγραφές τηρήθηκε προσωπικό ημερολόγιο, φωτογραφική αποτύπωση και βιντεοσκόπηση. Το project και οι επτά αυτοτελείς δραστηριότητες που ακολουθούν, πραγματοποιήθηκαν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, με μαθητές ηλικίας από 4 έως 6,5 χρονών,

κατά την σχολική περίοδο 2016 – 2017. Οι δραστηριότητες αυτές, πέραν της ψυχαγωγίας και της σωματικής και ψυχικής εκτόνωσης που προσέφεραν, στόχευαν στην καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των μικρών παιδιών, όπως αυτή αναδύονταν μέσα από μία σειρά βιωματικών παιχνιδιών, ακροάσεων, αφηγήσεων, περιγραφών κτλ, και είχαν ως κύριο εργαλείο τη μουσική. Ως συντονίστρια, για το project «Άνοιξη» επέλεξα να εμπλέξω και τα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού, ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να ασχοληθούμε και με γνωστικά πεδία που αντιστοιχούν σε αυτή την ηλικία (πχ εμπλουτισμένο με πιο «φιλολογικές» εκφράσεις λεξιλόγιο, δεξιότητες που αφορούν στη χρήση υλικών κλπ), ενώ για τις υπόλοιπες δραστηριότητες, παραμείναμε στα όρια (χωροχρονικά και ηλικιακά) του νηπιαγωγείου. Η σειρά με την οποία παρατίθενται εδώ οι δραστηριότητες, εκτός από αυτές που περιλαμβάνονται στο project, είναι τυχαία. Προσεγγίστηκαν διαθεματικά, λαμβάνοντας υπόψη την χρονική/σχολική περίοδο, τις πρότερες εμπειρίες των παιδιών, τη διάθεση και τις ανάγκες τους. Σε κάθε δραστηριότητα αναφέρονται: ο αριθμός των συμμετεχόντων παιδιών, τα επιπρόσθετα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και η διάρκειά της.

4.5. Project «Άνοιξη»: δράση μέσα στη σχολική αίθουσα, με μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης του δημοτικού

Το project έλαβε χώρα στο νηπιαγωγείο Κιβωτού Γρεβενών -το οποίο συστεγάζεται με το δημοτικό σχολείο- την Άνοιξη του 2017, σε διάρκεια 3μιση εβδομάδων και κατά μέσο όρο 2-3 ημίωρων συναντήσεων ανά εβδομάδα. Ως έναυσμα και κύριο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η μουσική του Vivaldi (Antonio Lucio Vivaldi, 1678-1741) από τα κοντσέρτα «4 εποχές» (*Le quattro stagioni*, 1721) και συγκεκριμένα η «Άνοιξη» (το allegro από το κονσέρτο No 1 «*La primavera*» σε μι μείζονα, διάρκειας 3μιση λεπτών). Το project καταγραφόταν σε ημερολόγιο, φωτογραφική μηχανή και video.

Βασικός στόχος του συγκεκριμένου project ήταν η αναζήτηση τρόπων απόδοσης της μουσικής με άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης (λεκτικά, κινητικά) καθώς και η εξέλιξη αυτών των μορφών, κάθε φορά. Για την καλύτερη κατανόηση του σχεδιασμού, λόγω της διάρκειας του project, αναφέρεται (όπου αυτό είναι απαραίτητο) στην αρχή κάθε μέρας το προγραμματισμένο βήμα δράσης και το σκεπτικό σχετικά με την επαγωγική εξέλιξη της δραστηριότητας, και στο τέλος κάθε μέρας το αποτέλεσμα αυτού του προγραμματισμού, ώστε να διαφαίνεται και το κατά πόσο

εκπληρώθηκαν οι στόχοι και οι προσδοκίες όλης της ομάδας.

4.5.1. 1η μέρα

ΧΩΡΟΣ: η αίθουσα του νηπιαγωγείου

ΠΑΙΔΙΑ: προνήπια και νήπια / πρωτάκια (αριθμός μαθητών: 19 και 8, αντίστοιχα)

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 25'

Γνωριμία, «σπάσιμο πάγου» (με συζήτηση για ... τον καιρό)

Αρχικά ξεκινήσαμε μιλώντας και περιγράφοντας την εποχή του χρόνου που διανύαμε (Άνοιξη). Τι είναι αυτό που μας βοηθάει να καταλάβουμε, να νοιώσουμε ότι έχουμε Άνοιξη; Τι αλλάζει γύρω μας; Τα παιδιά λένε διάφορα: τα λουλούδια (Εριόν), οι πεταλούδες (Μαρία - νήπιο), τα χελιδόνια (Αλέξανδρος), οι πασχαλίτσες (Γεωργία), οι ωραίες μέρες με ήλιο (Μάνθος), έχει και λίγο αέρα (Αλέξανδρος), βρέχει και λίγο (Γιάννης Γ. - νήπιο), όταν σταματάει η βροχή βγαίνει το ουράνιο τόξο (Άννα-Μαρία - νήπιο), οι ανθισμένες αμυγδαλιές (Σοφία-Ραφαηλία - νήπιο), ο γαλάζιος ουρανός με λίγα σύννεφα (Αλέξανδρος), οι μέλισσες (Μαρία) και άλλα πολλά...

Επισήμανση (από την μεριά μου) ότι οι περιγραφές μας γινόταν «με λέξεις». Αναφέρομαι στο πώς αλλιώς μπορεί κάποιος να περιγράψει την Άνοιξη και όλες αυτές τις αλλαγές, με ποιον άλλο τρόπο. Έχοντας δίπλα μου το cd player αναρωτιέμαι... Τα παιδιά λένε ότι «αυτό μπορεί να γίνει και με τραγούδι». Μάλιστα η Άννα-Μαρία (νήπιο) φτιάχνει, στη στιγμή, ένα αυτοσχέδιο τραγουδάκι με τις λέξεις που προαναφέρθηκαν, και με μελωδία δική της!

Έβαλα το cd να παίζει. Τα παιδιά, γενικά, είναι καλοί ακροατές κι έτσι άκουσαν με προσοχή (σημειωτέον ότι δεν είχαν ξανακούσει ποτέ τους το συγκεκριμένο μουσικό κομμάτι, καθώς -γενικά- τα μουσικά τους ακούσματα δεν περιλαμβάνουν «κλασικό» ρεπερτόριο. Παρόλα αυτά, άκουγαν συγκεντρωμένα και με ενδιαφέρον).

Μετά ρωτήθηκαν τι ήταν αυτό που άκουσαν. Είπαν: «μουσική (όλοι μαζί), μόνο βιολί

(Εριόν), πολύ βιολί (Αλέξανδρος), φωνές πουλιών (Σοφία Π. - νήπιο), κελαηδάει χελιδόνι (Αλέξανδρος), τιτιβίσματα (Άννα-Μαρία - νήπιο), σφύριγμα ανθρώπου (Μαρία - νήπιο)!»

1η μέρα: περιγραφή ενός φαινομένου (καιρός, εποχή κλπ) με λέξεις

4.5.2. 2η μέρα

ΧΩΡΟΣ: η αίθουσα του νηπιαγωγείου

ΠΑΙΔΙΑ: προνήπια / νήπια και πρωτάκια

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 25'

Λίγα λόγια για να «φρεσκάρουμε» αυτά που είχαμε πει, και «ανατροφοδότηση» με νέο υλικό!

Διαβάζω τις σημειώσεις μου στα παιδιά (τις δικές τους περιγραφές για την Άνοιξη) και τονίζω ότι όλες αυτές τις όμορφες λέξεις τις είπαν για να εκφράσουν την σκέψη τους. Ξαναβάζω το κομμάτι. Λέω: ας ακούσουμε πάλι πώς περιγράφει κάποιος άλλος την Άνοιξη! Δεν είναι με λεξούλες, είναι με μουσική!

Κάτι ανάλογο είχε γίνει και την πρώτη μέρα. Η διαφορά είναι ότι τώρα η συζήτηση γίνεται πιο συγκεκριμένη, πιο εντοπισμένη στο να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται κάποιος, και ο οποίος ίσως είναι διαφορετικός από τον δικό μας.

Τώρα λοιπόν τα παιδιά γίνονται κι αυτά πιο συγκεκριμένα, και στην ερώτηση «τι ακούτε;» οι απαντήσεις τους είναι πιο πλούσιες: «ένα πουλί ανοίγει το ράμφος του και τραγουδάει (Σοφία Π.), μέλισσες και πεταλούδες που χορεύουν (Άννα-Μαρία), ζουζούνισμα μελισσών (Γεωργία), χελιδόνια που πετάνε (Παβλίν), τα σύννεφα χορεύουν μαζί με τον ήλιο (Εριόν), πουλιά κελαηδούν με χαρά ,επειδή δεν κάνει κρύο (Μάνθος), τα σύννεφα κάνουν ωραία σχήματα (Δανάη), βγαίνει το ουράνιο τόξο (Λιλιάννα), τα λουλούδια χορεύουν με τον ήλιο (Τατιάνα) κλπ... »

Τα παιδιά, βγαίνοντας από την αίθουσα, σιγοτραγουδούν την μελωδία της «Άνοιξης»!

2η μέρα: εμπλουτισμός του λεξιλογίου μας με πιο 'λογοτεχνικές' εκφράσεις

4.5.3. 3η μέρα

ΧΩΡΟΣ: η αίθουσα του νηπιαγωγείου

ΠΑΙΔΙΑ: προνήπια/ νήπια και πρωτάκια

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 35'

Η μουσική που ακούμε αποκτά άλλη διάσταση, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ένας άνθρωπος (ο συνθέτης) είναι αυτός που με τον δικό του τρόπο (μουσική) περιγράφει αυτό που βλέπει, και εκφράζει αυτό που νοιώθει! Η «Άνοιξη» του Vivaldi δεν είναι πλέον ένα ανώνυμο μουσικό κομμάτι αλλά μουσική περιγραφή, και μάλιστα πολύ οικεία στα παιδιά, καθώς αυτά βλέπουν ότι οι εικόνες που έχουν τα ίδια για την Άνοιξη, δεν διαφέρουν από αυτές του συνθέτη, έστω κι αν αποδίδονται με διαφορετικό τρόπο.

Ρωτάω τα παιδιά αν μπορούμε να δείξουμε αυτά που ακούσαμε από το μουσικό κομμάτι, χωρίς να χρησιμοποιήσουμε «λέξεις». Πώς θα μπορούσαμε να εκφραστήμε, χωρίς να μιλάμε; Με άλλα λόγια, αν δεν υπήρχαν οι λέξεις, ούτε η μουσική, τι άλλο μπορούμε να κάνουμε για να πούμε αυτό που θέλουμε; Οι απαντήσεις ήταν άμεσες και από όλους: σηκώθηκαν, άρχισαν να χορεύουν, να κινούνται, να λικνίζονται, να παίρνουν μιμητικές στάσεις και -προς μεγάλη μου έκπληξη!- μάλιστα, χωρίς καθόλου να μιλάνε! Αρκετά λεπτά αργότερα, χρειάστηκε να τα σταματήσω εγώ, ζητώντας τους να μου εξηγήσουν τι ήταν όλα αυτά που έκαναν. Οι απαντήσεις τους: «λουλούδι που ανοίγει (Εριόν), πουλί (Φωτεινή/Σοφία Ζ./Μαρία), αέρας (Ευτυχία/Κλενίσα/Μάνθος), πεταλούδα (Άννα-Μαρία), ήλιος (Ηλίας/Βλαδίμηρος), βροχή (Σοφία-Ραφαηλία), λουλούδι που χορεύει με τον ήλιο (Τατιάνα), χελιδόνι (Γιώργος), ποταμάκι (Δανάη), τεράστιο ποτάμι (Αλέξανδρος), μέλισσα (Παβλίν), πουλιά (Βικτώρια), λουλούδι (Γεωργία)». Προχωράμε λοιπόν, και με μουσική! Ζητάω από τα παιδιά να εκφράσουν με τις κινήσεις τους αυτό που ακούνε, αλλά χωρίς να λένε εκείνη τη στιγμή τι παριστάνουν. Μου αρκούσε να βλέπω την εικόνα. Το αποτέλεσμα ήταν συγκινητικό!

3η μέρα: περιγραφή, μέσω της κίνησης

Παρατηρώ όμως ότι, ενώ τα πρωτάκια διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους, τα νήπια προτιμούν (από ένα σημείο και μετά) να είναι παρατηρητές σε αυτά που διαδραματίζονται. Διασκεδάζουν, αλλά αισθάνονται λιγότερο «πρωταγωνιστές», καθώς βλέπουν ότι τα μεγάλα διαθέτουν μεγαλύτερη γκάμα κινήσεων και συνεννοούνται καλύτερα, παρότι δε μιλάνε μεταξύ τους. Οι αντιδράσεις τους με οδηγούν σε κάτι νέο: βλέποντας ότι τα νήπια είχαν πάρει, αλλά και είχαν δώσει όλα όσα μπορούσαν και χρειαζόταν -μέχρι τότε- από το βιωματικό project, αποφάσισα να συνεχίσω μόνο με τα παιδιά του δημοτικού. Εξάλλου τα νήπια, λόγω αντικειμενικών συνθηκών, θα είχαν πολλές φορές την ευκαιρία να κάνουμε αντίστοιχα πράγματα, μέσα στην τάξη μας!

4.5.4. 4η μέρα

ΧΩΡΟΣ: η αίθουσα του νηπιαγωγείου

ΠΑΙΔΙΑ: μόνο τα πρωτάκια (αριθμός μαθητών: 8)

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 30'

Τα πράγματα γίνονται πλέον πιο συγκεκριμένα. Εξηγώ στα παιδιά (που ρωτούν) ότι τα νήπια δεν θα είναι μαζί μας, κι ότι από εδώ και πέρα θα συνεχίσουμε μόνοι μας. Αυτή η άνεση χώρου άρεσε στα πρωτάκια, που αμέσως με ρώτησαν αν αυτό που κάνουμε το ετοιμάζουμε για κάποια γιορτή. Προφανώς άρχισαν να το βλέπουν με πιο επίσημη ματιά και, παρόλο που εγώ ούτε είχα πει, αλλά ούτε και είχα σκεφτεί κάτι τέτοιο, το βρήκα καλή ιδέα, και αν το ήθελαν κι εκείνα, να παρουσιάζαμε την δουλειά μας και σε άλλους! Αυτό όμως προϋπόθετε κι άλλα πράγματα...Τα παιδιά άρχισαν με ενθουσιασμό να λένε ότι χρειαζόμαστε κοστούμια και σκηνικό. Τους εξήγησα ότι δεν διαθέτουμε τίποτε από αυτά, αλλά θα μπορούσαμε να σκεφτούμε τι μπορούμε να κάνουμε. Η φαντασία και η δημιουργικότητά τους «πήρε φωτιά»: ανακατεύοντας τα (γνώριμά τους, από την περσινή χρονιά) συρτάρια και τα ράφια του νηπιαγωγείου, έβγαζαν και έκοβαν υλικά όπως: καπέλα, υφάσματα, χαρτί γκοφρέ, χαρτόνια κ.α. και τυλίγονταν, στολίζονταν και έντυναν ο ένας τον άλλον! Με λωρίδες πολύχρωμου γκοφρέ φτιάχνουν κι ένα ουράνιο τόξο! Όλα τώρα έπρεπε να γίνονται περισσότερο συντονισμένα. Ζήτησα από τα παιδιά να συσκεφθούν και να αποφασίσουν τι

ρόλο θα είχε το καθένα στο μουσικό κομμάτι. Από 'κει και πέρα η εμπλοκή μου ήταν στοιχειώδης! Το κάθε παιδί, χωριστά, σκάρωσε την κίνηση με την οποία ήθελε να παραστήσει αυτό που είχε διαλέξει. Τελικά, παρουσίασαν: λουλούδια (Εριόν/Γεωργία), ήλιος (Βλαδίμηρος), ποτάμι (Αλέξανδρος), πουλιά (Βικτώρια), σύννεφα (Ευτυχία, Δανάη), αέρας (Μάνθος). Αρχικά παρουσίασαν την χορογραφία τους ατομικά. Έπειτα, με δική τους πρωτοβουλία, κάνανε συνθέσεις όπως πχ «τα σύννεφα κρύβουν τον ήλιο», «τα πουλιά πετάνε γύρω-γύρω από τα λουλούδια», «ο αέρας φυσάει δυνατά και διώχνει τα πουλιά», «τα σύννεφα κρύβουν τον ήλιο» κλπ...

4η μέρα: σχεδιασμός / κατασκευή κοστούμιών

4.5.5. 5η μέρα

ΧΩΡΟΣ: η αίθουσα του νηπιαγωγείου

ΠΑΙΔΙΑ: πρωτάκια

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 20'

Με τα παιδιά (που πλέον έρχονται στην τάξη μου με δική τους πρωτοβουλία, πριν ακόμη συνεννοηθώ με την δασκάλα τους, και πριν ακόμη χτυπήσει το κουδούνι για μέσα) συζητάμε για το σενάριο της μουσικοχορευτικής μας παράστασης. Έχουν ωραίες ιδέες: «τα λουλούδια να ανοίγουν καθώς βγαίνει ο ήλιος/ ο αέρας θα κάνει κύκλους, θα σταματήσει, θα μπει το βιολί, και μετά θα μπορούμε στη σκηνή και σιγά-σιγά θα ανοίγουμε/ ο αέρας θα μας φυσάει, θα κουνιόμαστε μια από 'δω, μια από 'κει... κλπ». (Εγώ μιλάω και επεμβαίνω ελάχιστα.)

Επίσης, κατασταλάζουμε στο τι ρόλο έχει ο καθένας.

5η μέρα: σενάριο / σκηνοθεσία / διανομή

4.5.6. 6η μέρα

ΧΩΡΟΣ: η αίθουσα του νηπιαγωγείου

ΠΑΙΔΙΑ: πρωτάκια

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 40'

Ακούμε πολύ προσεκτικά το μουσικό κομμάτι. Με την βοήθειά μου επισημαίνουμε ότι μπορούμε (για την δική μας ευκολία) να το χωρίσουμε σε μουσικές ενότητες. Για να το καταλάβουν αυτό έκανα τον παραλληλισμό με ένα οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο, και τις παραγράφους του. Τα παιδιά ήταν πολύ καλοί ακροατές. Ακούσαμε το κομμάτι μερικές φορές, το σταματούσαμε και το ξαναβάζαμε, ώστε να βγάλουμε νόημα με τις μουσικές φράσεις. Τα παιδιά απέκτησαν πολύ καλή αντίληψη των φράσεων. Μετά από συζήτηση αποφασίσαμε να χωρίσουμε το κομμάτι σε 6 μέρη, και σε κάθε μέρος ενσωματώσαμε το σενάριο/χορογραφία: εισαγωγή 0"-33": ο ήλιος ανεβαίνει ψηλά και ξυπνάει τα λουλούδια. 34"- 1'10": διάλογος πουλιών γύρω από τα λουλούδια. 1'11"-1'42": τα σύννεφα μαζεύονται, ο αέρας δυναμώνει. 1'43"-2'19": καταιγίδα, ορμητικό ποτάμι. 2'20"-3'10": η καταιγίδα κοπάζει, τα σύννεφα υποχωρούν, ξαναβγαίνει ο ήλιος. 3'11"-3'32": όλα επανέρχονται στον κανονικό τους ρυθμό, βγαίνει το ουράνιο τόξο! Τα παιδιά δεν περιορίστηκαν μόνο στο να στήσουν το μουσικοκινητικό δρώμενο. Βλέποντάς με να βγάζω φωτογραφίες θέλησαν να το κάνουν και αυτό! Καθώς λοιπόν κάποιοι συζητούσαν μεταξύ τους, κάποιος άλλος τους έβγαζε φωτογραφίες, και κάποιος άλλος video (το συγκεκριμένο παιδί μου είπε ότι είχε κι ο μπαμπάς του ίδια μηχανή, οπότε ήξερε να τη χειρίζεται!).

6η μέρα: εντοπισμός / ομαδοποίηση μουσικών φράσεων / χορογραφία / λήψη video

4.5.7. 7η μέρα

ΧΩΡΟΣ: η αίθουσα τελετών του δημοτικού σχολείου

ΠΑΙΔΙΑ: τα πρωτάκια μας

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 30'

Είμαστε πλέον στην αίθουσα τελετών, για μία πρόβα πάνω στη σκηνή! Η πρόβα πήγε καταπληκτικά, με τα παιδιά να έχουν απόλυτη αίσθηση του χώρου, του χρόνου και της διάρκειας του κομματιού. Αρχίζουν τώρα να συζητάνε τι άλλο μπορούν να κάνουν. Προτείνουν να πουν μερικά λόγια για το έργο πριν την επίσημη παράσταση, να βγάζουν ήχους σχετικούς με τους ρόλους τους, την ώρα της παράστασης, να τραβήξουν video και να το μοιράσουν στους γονείς τους, να δώσουν αυτή την παράσταση ως αποχαιρετιστήριο δώρο στην 6η τάξη, να φτιάξουν προσκλήσεις και να φτιάξουν δικά τους ποιήματα, που θα μιλάνε για ... ό,τι θέλουν αυτά! (να πω εδώ ότι ένα κορίτσι, πράγματι, δύο μέρες μετά μου απήγγειλε το ποίημα που είχε φτιάξει, για τα σύννεφα!) Ο δικός μου ρόλος πλέον περιορίστηκε στο να σημειώνω αυτά που λέγανε, πράγμα που πολλές φορές γινόταν δύσκολο, καθώς οι ιδέες τους έπεφταν βροχή.

7η μέρα: τελική πρόβα!

4.5.8. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση

Τα συναισθήματα που βιώσαμε μέσα από αυτό το καλλιτεχνικό ταξίδι δεν περιγράφονται εύκολα, όμως μπορώ να πω ότι από αυτή την εμπειρία βγήκαμε όλοι πιο πλήρεις, πιο εκτονωμένοι και πιο γελαστοί! Με τη βοήθεια ενός πανέμορφου, τρίλεπτου μουσικού μέρους, τα παιδιά της ομάδας συνεργάστηκαν, ανέπτυξαν τον διάλογο, έμαθαν να ακούνε πολλές διαφορετικές απόψεις (και να τις σέβονται), άκουσαν με προσοχή ένα είδος μουσικής εντελώς καινούργιο γι' αυτά και το εκτίμησαν, έκαναν σημαντικά δικά τους βήματα σε χορογραφίες και στην κινησιολογία (χωρίς να κατέχουν ιδιαίτερες γνώσεις και πρότερες εμπειρίες πάνω σε αυτά), δημιούργησαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για θεατρικό παιχνίδι, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους και εμβάθυναν στη δομή του λόγου, χρησιμοποίησαν τη φαντασία και τα χέρια τους για την κατασκευή κοστουμιών, επιστράτευαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους πάνω στη φωτογραφία και την λήψη video, και -κυρίως- έμαθαν ότι η καθοδήγηση δεν είναι μόνο προνόμιο της δασκάλας, αλλά και δική τους κατάκτηση.

4.6. Παιγνίδι με μπαλόνια μέσα στην τάξη

Η σύλληψη αυτού του παιγνιδιού προέκυψε μέσα από την ανάγκη των μικρών μαθητών μου για κίνηση και εκτόνωση την ώρα της «παρεούλας», ενώ οι παραλλαγές του προσαρμόστηκαν στην ενότητα που δούλευα εκείνο το διάστημα και αφορούσε στη διαφορετικότητα. Λόγω της φύσης του παιγνιδιού προτίμησα να το υλοποιήσω σε δύο συνεχόμενες μέρες, ώστε τα παιδιά να μην κουραστούν, αλλά και να μη χάσουμε το στόχο μας. Ως προς το ζητούμενο της συναισθητικής έκφρασης, πειραματίστηκα με την επίδραση της μουσικής πάνω στην κίνηση, δηλαδή αν, κατά πόσο και με ποιον τρόπο επηρεάζεται η κινητικότητα των παιδιών από την προσθήκη και τα διαφορετικά στυλ μουσικής. Και σε αυτό, όπως και στα επόμενα παιγνίδια, η προσθήκη μουσικής είναι βασικό εργαλείο και προϋπόθεση για την εκτέλεση και την εξέλιξη της δράσης, οπότε αποφεύγω να την αναφέρω στα «υλικά».

Μουσικές επιλογές: το *adagio* BWV 974 για πιάνο, του Johann Sebastian Bach (1685 - 1750) για το αργό μέρος (διάρκειας 5 λεπτών -περίπου), και το *Hora staccato* για κλαρινέτο και πιάνο, του Grigoras Dinicu (1889 – 1948) για το γρήγορο μέρος (διάρκειας 3 λεπτών -περίπου).

4.6.1. «Πότε ταύροι, πότε αρνάκια...»

ΠΑΙΔΙΑ: όλα τα παιδιά της τάξης

ΥΛΙΚΑ: μπαλόνια διαφόρων σχημάτων και χρωμάτων

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 20'

Τα νήπια κάθονται πάνω στα παγκάκια της παρεούλας, σε κύκλο. Στη μέση αφήνουμε φουσκωμένα μπαλόνια. Οι παίκτες, τεντώνοντας χέρια και πόδια - αλλά χωρίς να σηκωθούν από τη θέση τους- κτυπούνε, κλωτσάνε, σπρώχνουν, πετάνε ο ένας στον άλλο τα μπαλόνια, προσέχοντας αυτά να μη βγούνε από τον κύκλο. Το παιγνίδι είναι πολύ διασκεδαστικό και φασαριόζικο, όποιος όμως σηκωθεί από τη θέση του, βγαίνει από τον κύκλο!

Το παιγνίδι εμπλουτίζεται με προσθήκη μουσικής υπόκρουσης

Ξαναπαίζουμε το παιγνίδι με την ήρεμη, απαλή μουσική. Το δοκιμάζουμε και πάλι με

έντονη, γρήγορη μουσική. Και μία τρίτη, αυτή τη φορά και πάλι *χωρίς* μουσική υπόκρουση!

Παρατηρούμε εάν, πόσο και πώς επηρεάζεται η κινητικότητα των παιδιών με τα μουσικά ερεθίσματα. Συγκρίνουμε τις αντιδράσεις και κινήσεις των παιδιών πριν εισάγουμε τη μουσική (δηλαδή την πρώτη φορά που έπαιζαν το παιγνίδι) με τις αντιδράσεις και κινήσεις τους με την τελευταία φορά, και αφού μεσολάβησαν οι γύροι του παιγνιδιού με την μουσική ακρόαση.

4.6.1.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση

Αρχικά τα νήπια, φωνάζοντας (παρά τις συστάσεις μου για το αντίθετο), κλωτσούσαν τα μπαλόνια δυνατά, με χέρια και πόδια (κυρίως χέρια), και με μεγάλη δυσκολία να παραμείνουν καθιστά. Όταν όμως κατάλαβαν ότι ο κανόνας «όποιος σηκωθεί από τη θέση του, βγαίνει από το παιγνίδι» εφαρμοζόταν, γίνανε πιο προσεκτικά, χωρίς φυσικά να λείψουν και οι αποχωρήσεις! Σε δεύτερη φάση, όταν εισήχθη η απαλή μουσική, οι κινήσεις τους γίνανε πιο ανάλαφρες, περισσότερο συγκροτημένες και πιο αργές. Τώρα δεν μιλούσε κανείς. Κυρίως παρακολουθούσαν τις κινήσεις των μπαλονιών και προσπαθούσαν να είναι σε ετοιμότητα. Οι «χαμένοι» ήταν λιγότεροι από ότι στον πρώτο γύρο. Με το *hora staccato* τα παιδιά ξεσηκώθηκαν, και πάλι. Οι κινήσεις ξανάγιναν βιαστικές και έντονες, ακολουθώντας το *tempo* και την παιγνιδιάρικη διάθεση του κομματιού. Ο διάλογος μεταξύ τους, ζωήρεψε. Χρειάστηκε να κάνω τα 'στραβά μάτια' πολλές φορές, μιας και τα παιδιά απολάμβαναν το παιγνίδι τους.

4.6.2. «... ίδια είναι όλα τα παιδάκια!»: Προσεγγίζοντας την διαφορετικότητα μέσα από το παιγνίδι

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 20'

Παίζουμε το προηγούμενο παιγνίδι με τα μπαλόνια, αλλά τώρα τα παιδιά κάθονται κάτω, στη μοκέτα, οκλαδόν. Χωρίς μουσική. Δε χρησιμοποιούν καθόλου πόδια, *μόνο χέρια*. Και ξανά, με τα χέρια «δεμένα» πίσω, και τα πόδια απλωμένα μπροστά. Τώρα χρησιμοποιούν *μόνο πόδια*. Αφού «αναμετρηθούν» με τις δυνατότητές τους και αποκτήσουν έλεγχο κινήσεων, τα παιδιά ξαναπαίζουν το παιγνίδι, και με την μουσική υπόκρουση, τόσο με την ζωηρή / έντονη όσο και με την ήρεμη /

απαλή.

Παρατηρούμε και πάλι τις κινήσεις των παιδιών: πόσο επηρεάζεται η κίνησή τους τώρα, που χρησιμοποιούν λιγότερα μέλη του σώματός τους; Πόσο επινοητικά γίνονται; Το παιγνίδι, εξ ορισμού, δεν «προβλέπει» λεκτικές αντιδράσεις. Σε αυτή την εκδοχή του, όμως, μήπως τα παιδιά καταφεύγουν και στο 'λόγο' ώστε να εκφράσουν αυτό που βιώνουν; Ο λόγος τους, σε αυτή την περίπτωση, είναι εσωτερικός (μιλάνε στον εαυτό τους) ή απευθύνονται σε άλλα πρόσωπα, στους συμμαθητές τους; Η μουσική συμβάλλει στις αντιδράσεις τους, στην ταχύτητα, στον έλεγχο της κίνησης; Βοηθάει, αναστέλλει ή δεν επηρεάζει καθόλου την κινητικότητά τους;

4.6.2.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση

Τα παιδιά έχοντας ήδη εξοικειωθεί με τον χειρισμό των μπαλονιών, χρησιμοποιώντας μόνο χέρια, πετάνε ο ένας στον άλλον τα μπαλόνια, με μεγαλύτερη επιτυχία. Βοηθά πολύ και το γεγονός ότι κάθονται κάτω, στη μοκέτα, που είναι πιο άνετα και πιο κοντά μεταξύ τους, αλλά και που τα πόδια δεν είναι 'ελεύθερα' όπως ήταν πριν, στα παγκάκια, αλλά οκλαδόν, και έτσι δεν μπαίνουν στο πειρασμό να 'κλέψουν'. Οι πάσες γίνονται με προσοχή, και ουσιαστικά δεν γίνονται παραβιάσεις των κανόνων του παιγνιδιού. Όμως παρατηρώ ότι επιπλήττουν με επιφωνήματα τον εαυτό τους όταν χάνουν μπαλιές ή όταν δεν πετυχαίνουν τον στόχο τους. Είναι, δηλαδή, περισσότερο συγκεντρωμένα στις δικές τους κινήσεις και αποτελέσματα, παρά στους συμμαθητές τους. Και είναι κυρίως το μπαλόνι που καθοδηγεί τα παιδιά, και όχι αυτά, το μπαλόνι. Παρόμοιες ήταν και οι αντιδράσεις τους όταν έπρεπε να χρησιμοποιήσουν μόνο πόδια. Δυσκολεύτηκαν περισσότερο, διότι είχαν να αντισταθμίσουν και το θέμα της ισορροπίας (δεν είναι εύκολο να κινείσαι με τα χέρια δεμένα, ούτε να κλοτσάς χωρίς να γέρνεις). Με την εισαγωγή της αργής μουσικής τα παιδιά βρήκαν το ρυθμό τους. Αισθάνονταν (αυτό τουλάχιστον εισέπραξα εγώ) ότι η μουσική είναι σύμμαχός τους, ότι συμπληρώνει -κατά κάποιο τρόπο- τις κινήσεις τους. Οι κινήσεις με 'μόνο χέρια' ήταν πιο άνετες από ότι με 'μόνο πόδια'. Μετά από αυτό το δεκάλεπτο αυτοσυγκέντρωσης και αυτοελέγχου, ήρθε και πάλι η ώρα της εκτόνωσης, με την γρήγορη μουσική. Τώρα τα περισσότερα παιδιά, πρώτα μόνο με χέρια και μετά μόνο με πόδια, κινούνταν με γρήγορες και άτσαλες κινήσεις, χωρίς να μπορούν να ελέγξουν απόλυτα το σώμα τους. Λίγα παιδιά μπόρεσαν να αντισταθούν και να μη παραβούν τους κανόνες, αλλά κανένα δε νοιάστηκε για το ποιος ήταν ο τελικός νικητής!

4.7. «Μια ιστορία θα σας πω...». Παιγνίδι με κάρτες μέσα στην τάξη

Το παιγνίδι βασίζεται στην γνωστή εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές τοποθετούν σε «λογική» σειρά κάρτες διαφόρων παραστάσεων, ώστε να προκύψει μία ιστορία, μέσω χωροχρονικών και χωροταξικών επαγωγών. Εδώ βέβαια ο στόχος μας δεν είναι οι δεξιότητες που αφορούν σε προ-μαθηματικές έννοιες, αλλά η πρόκληση της φαντασίας των παιδιών και η προφορική παραγωγή λόγου, με μέσα ενίσχυσης τη μουσική, το χρώμα και τις παραστατικές εικόνες. Θυμίζει το project «Άνοιξη», όμως εδώ έχουμε και την προσθήκη καρτών, που καθιστούν τη διαδικασία περισσότερο κατευθυνόμενη.

ΠΑΙΔΙΑ: Προτεινόμενος αριθμός, 3-5 μαθητές

ΥΛΙΚΑ: το εποπτικό υλικό που διαθέτει το σχολείο μας (επιλέγουμε τα καταλληλότερα από: επιτραπέζια παιγνίδια, εκπαιδευτικά πακέτα, κατασκευές και χειροτεχνίες που κατά καιρούς φιλοτεχνούμε στην τάξη).

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 35'.

Χρησιμοποιούμε κάρτες με χρώματα, και κάρτες με εικόνες που παριστάνουν ζώα, αντικείμενα της καθημερινότητας, ανθρώπινες δραστηριότητες (πχ έναν αγρότη, ένα παιδί που διαβάζει κλπ), στοιχεία της φύσης (πχ χιονισμένο δέντρο, φθινοπωρινά φύλλα, λιβάδι με παπαρούνες, θάλασσα κλπ). Ο αριθμός των καρτών πρέπει να είναι τέτοιος, ώστε οι μικροί μας παίκτες να έχουν την δυνατότητα επιλογής μέσα από πολλές εναλλακτικές, χωρίς όμως να 'χάνονται' μέσα σε αυτές. Για την καλύτερη διεξαγωγή του παιγνιδιού καλό θα ήταν οι κάρτες να είναι εις διπλούν (ή και εις τριπλούν), αν αυτό είναι εφικτό, για να υπάρχει άνεση επιλογής των ίδιων καρτών από διαφορετικούς παίκτες και να μην δημιουργούνται εντάσεις!

Τοποθετούμε τις κάρτες σε σειρά, ανά κατηγορία αλλά με τυχαία διαδοχή, και με τρόπο που τα παιδιά να μπορούν άνετα να τις βλέπουν.

Βάζουμε ορχηστρική μουσική της επιλογής μας, και τα παιδιά ακούνε - κατά προτίμηση με τα μάτια κλειστά. Μόλις τελειώσει η ακρόαση ζητάμε να διαλέξουν ένα ή περισσότερα χρώματα (τα έχουν μπροστά τους), τα οποία με κάποιο τρόπο τους «ταιριάζουν» με τη μουσική που άκουσαν, και είναι αυτά που – ίσως - θα δώσουν και ένα είδος «τίτλου» ή «επικεφαλίδας» σε αυτό

που θα ακολουθήσει. Μετά τους ζητάμε να διαλέξουν μία εικόνα (ή εικόνες), με την ίδια λογική. Αν χρειαστεί, ξανακούμε το κομμάτι. Ζητάμε από τα παιδιά να φτιάξουν μία μικρή ιστορία, αποτελούμενη από χρώματα, σχέδια, εικόνες, που θα περιγράψουν με λέξεις. Το κάθε παιδί συνθέτει την δική του ιστοριούλα. Θα την αφηγηθεί, και θα την επενδύσουμε με την μουσική που ακούσαμε. Χειροκροτούμε το αποτέλεσμα της κάθε προσπάθειας! Φυσικά δεν περιμένουμε να ακούσουμε μακροσκελείς και περίπλοκες αφηγήσεις, ούτε και είναι στις προθέσεις μας. Αντιθέτως οι σύντομες, πολλές φορές αστείες, ίσως και χωρίς νόημα περιγραφές, είναι εκείνες που διασκεδάζουν τα παιδιά και ενθαρρύνουν τους μικρούς δημιουργούς να συνεχίσουν να εμπνέονται από τα ερεθίσματα που βρίσκουν γύρω τους.

4.7.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση

Τα νήπια δέχτηκαν την καινούρια πρόκληση, με ενθουσιασμό. Χρειάστηκε να διαπραγματευτώ μαζί τους για το ποιος θα συμμετείχε, μιας και ο αριθμός των παιδιών σε αυτή τη δραστηριότητα είναι περιορισμένος, και η ζήτηση μεγάλη. Τελικά, με κλήρωση, βγήκαν δύο προνήπια και δύο νήπια. Επέλεξα: κάρτες με ζώα της φάρμας και ζώα της ζούγκλας, κάρτες που παρίσταναν καιρικά φαινόμενα και εποχές, και κάρτες που δείχνανε χρώματα. Η μουσική επιλογή ήταν από το *Καρναβάλι των ζώων* του Camille Saint-Saens, και συγκεκριμένα το δεύτερο κομμάτι της σουίτας *Κότες και Πετεινοί*, όπου τα βιολιά και το κλαρινέτο αναπαριστούν με τον ήχο τους τα τσιμπολογήματα των ορνίθων. Η μουσική άρεσε και στα τέσσερα παιδιά, που χαμογελούσαν. Φυσικά δεν έκανα κανένα σχόλιο για τη μουσική. Όταν έπρεπε να διαλέξουν κάρτες, τα παιδιά πήραν από τη σειρά των ζώων: γάτα, κουνελάκι και λιοντάρι, από τη σειρά των εποχών: καλοκαίρι και άνοιξη, και από τις κάρτες των χρωμάτων: κόκκινο, μπλε και κίτρινο (κάποιες από τις κάρτες επιλέχθηκαν διπλές). Οι ιστορίες τους, όπως τις αφηγήθηκαν τα ίδια, αναφέρονταν: σε μία γάτα που έκανε ζημιές στο σπίτι και η μαμά την έβγαλε έξω, στην αυλή, σε ένα λιοντάρι που το κυνηγάει ο κυνηγός στη ζούγκλα να το σκοτώσει γιατί είναι κακό (αλλά το λιοντάρι κρύβεται και δεν το βρίσκει ο κυνηγός), σε μία άλλη γάτα που κυνηγάει ποντίκια έξω στη φύση, και σε ένα κουνελάκι που χοροπηδάει χαρούμενο, γιατί ήρθε η Άνοιξη. Οι κάρτες που κυριάρχησαν στην πλοκή της ιστορίας ήταν αυτές με τα ζώα, ακολούθησαν οι κάρτες με τις εποχές, ενώ οι κάρτες με τα χρώματα -τελικά- δεν είχαν ιδιαίτερο ρόλο στην αφήγηση. Μία εβδομάδα αργότερα, επανέλαβα το παιχνίδι με άλλα 4 παιδιά, με διαφορετικές κάρτες (καθώς εκείνα τις επέλεγαν), και με μουσική επιλογή τους *Ελέφαντες* (κομμάτι νούμερο 5, πάλι από το *Καρναβάλι των ζώων*) όπου το πιάνο με τις

‘βαριές’ συγχορδίες και το κοντραμπάσο με το χαρακτηριστικό ηχώχρωμα αναπαριστούν την κίνηση και τη φωνή των ελεφάντων. Οι κάρτες που διάλεξαν τα παιδιά, ήταν: κόκκινη, πράσινη, μπλε (για τα χρώματα). Χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι (για τις εποχές), και: ελέφαντας, σκύλος, βουβάλι, αγριογούρουνο (για τα ζώα). Οι επινοημένες ιστορίες ήταν οι εξής: Ένας ελέφαντας μαζί με την οικογένειά του ψάχνει στη ζούγκλα να φάει φύλλα. Εκεί, συζητάνε πού είναι καλύτερα να πάνε, βαθιά μέσα στη ζούγκλα ή κάτω στο ποτάμι... Άλλη ιστορία μιλούσε για έναν κυνηγό που έψαχνε να βρει αγριογούρουνα. Και μια τρίτη, για ένα βουβάλι που ήταν αρχηγός της αγέλης και πήγαινε βόλτα μαζί με τους άλλους βούβαλους. Η τέταρτη ιστορία ήταν με τον σκύλο που πρόσεχε μην έρθει ο κακός ο λύκος και φάει τα πρόβατα. Και αυτή τη φορά, οι κάρτες με τα χρώματα έπαιζαν ουδέτερο ρόλο, ενώ οι κάρτες με τα καιρικά φαινόμενα και τις εποχές ενεπλάκησαν, λίγο-πολύ, στις αφηγήσεις. Συμπερασματικά, οι ιστοριούλες διασκέδασαν πολύ τα παιδιά, που δεν δυσκολεύτηκαν να τις σκαφιστούν και να τις μοιραστούν μαζί μας (ιδιαίτερα τα μεγάλα νήπια, που διαθέτουν μεγαλύτερη έκταση λεκτικών εκφράσεων και εμπειρία αφήγησης), και όλοι τις απολαύσαμε, και με τη μουσική επένδυση.

4.8. «Διασκευάζω και διασκεδάζω!». Παίζουμε με την μελωδία, με μία ομάδα 6 παιδιών ηλικίας 5-6 χρονών

Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι η ενίσχυση της μουσικής μνημονικής ικανότητας, καθώς και της ικανότητας να εφευρίσκουν τα παιδιά νέες μουσικές λύσεις, μέσα από τις προσωπικές τους επιλογές.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 20'

(η μουσική επιλογή είναι το «*rondo alla turca*», από την σονάτα No 11 σε Λα μείζονα, του Wolfgang Amadeus Mozart 1756 - 1791)

Τα παιδιά στέκονται όρθια, σε κύκλο. Βάζουμε να ακούσουν το κομμάτι «*rondo alla Turca*» του Mozart, με προσοχή. Μόλις το πρώτο μέρος του κομματιού τελειώσει, δίνουμε στα παιδιά μια μικρή, λούτρινη μπάλα και τους ζητάμε να την περνάνε από χέρι σε χέρι. Ξαναβάζουμε το μουσικό

κομμάτι, και καθώς η μπάλα αλλάζει χέρια, σταματάμε, ξαφνικά και σε ανύποπτο χρόνο, τη μουσική. Το παιδί, στο οποίο η μπάλα θα σταθεί, θα πρέπει να συνεχίσει την μελωδία από εκεί από όπου τη σταματήσαμε. Την *τραγουδά* όπως μπορεί, και όσο τη θυμάται! Τα παιδιά συνήθως συνεχίζουν μουρμουρίζοντας ή με 'λαλαλα', και φυσικά η μελωδία γίνεται εντελώς προσωπική υπόθεση, μέσα από τις χαριτωμένες παραφράσεις της γνωστής σύνθεσης. Συνεχίζουμε, παίζοντας το κομμάτι, και σταματώντας το σε διαφορετικά σημεία και με διαφορετικό κάθε φορά παιδί να το συνεχίζει... Το παιχνίδι συνεχίζεται όσο κρατά το ενδιαφέρον και η διασκέδαση των παιδιών!

4.8.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση

Στον πρώτο γύρο τα παιδιά ενδιαφερόταν κυρίως να μην σταματήσει η μπάλα σε αυτά, παρά να είναι σε ετοιμότητα για να συνεχίσουν τη μελωδία. Παρόλα αυτά, κάθε φορά που κάποιος καλούνταν να τραγουδήσει, έστω και διστακτικά μουρμούριζε τη συνέχεια, όπως τη φανταζόταν. Από τα παιδιά που συμμετείχαν, ένα μόνο δεν ήθελε να τραγουδήσει. Απέφευγε συστηματικά να τύχει η μπάλα στα χέρια του. Μετά τον πρώτο γύρο έβαλα να ξανακούσουν τη μελωδία, και αυτή τη φορά όλοι τους ήταν πιο προσεκτικοί ακροατές. Στον δεύτερο γύρο τα παιδιά ήταν πιο ενεργά, και στην ανταλλαγή της μπάλας, και στο τραγούδι. Από κάποιους το άτονο και μονότονο μουρμουρητό αντικαταστάθηκε από 'λα-λα-λα' και 'του-του-του'. Ένα από τα παιδιά δοκίμασε σφυρίζοντας. Στις περισσότερες περιπτώσεις η συνέχεια του κομματιού ήταν άκρως πρωτότυπη και αυτοσχεδιαστική, ως προς τον τόνο, το ύφος, τη μελωδία, την ένταση.

4.9. «Τι χρώμα έχει το τραγούδι σου;». Χρωματιστές ακροάσεις, από την παλέτα του πενταγράμμου: παιχνίδι μέσα στην τάξη

Σε αυτό το παιχνίδι είναι προτιμότερο τα παιδιά -αρχικά- να συμμετέχουν ατομικά, ώστε να μην επηρεάζονται / παρασύρονται το ένα από το άλλο. Φυσικά, μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία, το αποτέλεσμα παρουσιάζεται στο σύνολο. Οι μουσικές επιλογές μπορούν να γίνουν μέσα από μεγάλη γκάμα: παραδοσιακές μουσικές από διάφορες περιοχές του κόσμου, κλασικό ρεπερτόριο, μουσική από ταινίες, παραδοσιακή μουσική του τόπου μας, εμβατήρια, εκκλησιαστικοί ύμνοι, λαϊκή μουσική από την περίοδο της αναγέννησης κλπ.

ΠΑΙΔΙΑ: όλα τα παιδιά της τάξης

ΥΛΙΚΑ: μπογιές σε διάφορες μορφές (νερομπογιές, τέμπερες, παστέλ, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, κιμωλίες κλπ) και χαρτιά ζωγραφικής

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 20' – 30', αν και το ιδανικότερο θα είναι να διεκπεραιώνεται τμηματικά και σε καθημερινή βάση.

Το παιδί ακούει μία *μελωδία* (χωρίς λόγια) δικής μας επιλογής. Κατόπιν του ζητάμε να ταιριάξει με ένα ή και περισσότερα χρώματα, αυτό που άκουσε. Μπορεί, αν θέλει, να χρωματίσει (όχι να ζωγραφίσει) με τα χρώματα αυτά το χαρτί. Ζητάμε να αιτιολογήσει (όσο μπορεί και όπως μπορεί) την επιλογή του. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία, όλοι μαζί ακούμε ένα – ένα τα μουσικά κομμάτια και λέμε την δική μας άποψη, ελέγχοντας αν συμπίπτουν οι απόψεις των άλλων με αυτή του παιδιού που πρωτοάκουσε το κομμάτι! Έχει ενδιαφέρον να δούμε ποια κομμάτια είχαν το ίδιο χρώμα, καθώς και με ποια χρώματα συμφωνούν (ή διαφωνούν) οι συμμαθητές. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν οι διαβαθμίσεις των χρωμάτων, που μπορεί να αναφέρουν τα παιδιά πχ. σκούρο κόκκινο, ανοιχτό μπλε, βαθύ πράσινο, κλπ. Σε επόμενο επίπεδο, ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι από αυτό που άκουσαν, με το χρώμα -ή τα χρώματα- της επιλογής τους.

Κάτι αντίστοιχο μπορεί να γίνει και με τις γεύσεις. Επειδή όμως «οι γεύσεις» είναι πιο απαιτητική ενότητα που προϋποθέτει ιδιαίτερη βιωματική και γνωστική εμπειρία, καλό θα ήταν να δουλέψουμε την ενότητα αυτή ξεχωριστά και σε επάρκεια χρόνου, και μετά να προχωρήσουμε στην μουσική, ώστε να υπάρχει ποικιλία απαντήσεων.

4.9.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση

Για αυτή τη δραστηριότητα επέλεξα παραδοσιακές μουσικές από την κέλτικη μουσική παράδοση, την ηπειρώτικη, την νησιώτικη, την κεντροευρωπαϊκή (βαλς), και δούλεψα με καθένα παιδί, χωριστά. Ένα-ένα τα παιδιά άκουσαν τη μουσική τους, και μετά διάλεξαν τα χρώματα που -κατά την άποψή τους- ταίριαζαν στο μελωδικό άκουσμα. Συγκεκριμένα: το παιδί που είχε κέλτικη μουσική υπόκρουση, χρησιμοποίησε αποχρώσεις του κίτρινου, καφέ, πορτοκαλί. Το παιδί που

άκουσε ηπειρώτικη μουσική, διάλεξε μπλε, πράσινο και μαύρο. Το παιδί που άκουσε νησιώτικη μουσική επέλεξε το πορτοκαλί, το κίτρινο και το κόκκινο χρώμα. Τέλος, το παιδί στο οποίο έβαλα βιενέζικο βαλς, επέλεξε σκούρο πράσινο και μπλε. Όταν ρωτήθηκαν για ποιο λόγο διάλεξαν αυτά τα χρώματα, απάντησαν: το πρώτο παιδί, επειδή του θύμισε Άνοιξη. Το δεύτερο παιδί, επειδή το κλαρίνο (έτσι είπε) του φαίνεται σαν κάτι μπλε. Το τρίτο παιδί, με τη νησιώτικη μουσική, είπε ότι τέτοια φοράνε οι άνθρωποι, όταν χορεύουν. Και το τέταρτο παιδί δικαιολόγησε την επιλογή του λέγοντας ότι «τότε οι άνθρωποι τέτοια ρούχα φορούσαν». Μετά πρότεινα στο κάθε παιδί να ζωγραφίσει κάτι από αυτό που άκουσε, με τα χρώματα που διάλεξε, αν ήθελε. Ζωγράφισαν: σπιτάκι και ήλιο (το πρώτο παιδί), ανθρώπους, στη σειρά (το δεύτερο παιδί), λουλούδια (το τρίτο παιδί), ένα σπίτι (το τέταρτο παιδί). Όταν επιχείρησα τις ακροάσεις με όλη την ομάδα, ο στόχος μου χάθηκε, καθώς τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τη μουσική, και δεν ενδιαφερόταν ιδιαίτερα να συνδυάσουν το άκουσμα με χρώματα. Όμως εκτίμησαν τις μελωδίες, και στα χορευτικά κομμάτια ξεσηκώθηκαν για χορό.

4.10. Τι μουσική να δώσω; «Βαφτίζω» στη μουσική, αγαπημένες λέξεις!: παιγνίδι μέσα στην τάξη

*«Πώς μπορεί κανείς να μεταφέρει μέσω της μουσικής κάτι που να μοιάζει με 'λευκή σιωπή';»
(Σοστακόβιτς, & Σοστακόβιτς, 2006, σ. 150)*

Με τη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά καλούνται να μετατρέψουν τις λέξεις σε ήχους, την ποίηση σε μουσική.

ΠΑΙΔΙΑ: τα μεγάλα νήπια (5 χρονών και πάνω)

ΥΛΙΚΑ: τα μουσικά όργανα που διαθέτει το σχολείο μας

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: όσο κρατάει το ενδιαφέρον των παιδιών (και δεν απομακρυνόμαστε από τον στόχο μας!)

Προτεινόμενη ιστορία: «Η περίφημη βροχή του Πιομπίνο», του Gianni Rodari

Διαβάζουμε (ή αφηγούμαστε) ένα ποίημα ή μία μικρή ιστορία στα παιδιά. Δίνουμε σε ένα

από αυτά το μεταλλόφωνο, το ταμπουρίνο, τα κουδουνάκια κλπ, και ζητάμε να μας παίξει την ιστορία, με τον δικό του τρόπο. Μπορεί, αν θέλει, να αφηγείται και το ίδιο, την ώρα που παίζει. Τα ποιήματα και τα πεζά μπορούν να είναι μέσα από το «ανθολόγιο για το νηπιαγωγείο», από τα βιβλία της δανειστικής βιβλιοθήκης της τάξης, δικές μας αγαπημένες επιλογές, ακόμη και ποιήματα που έχουν πει τα ίδια τα παιδιά, στις σχολικές γιορτές, στα σκετς και στα θεατρικά δρώμενα, που κάνουμε -κατά καιρούς- στο χώρο του σχολείου.

4.10.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση

Διάβασα στα παιδιά την ιστορία που μιλάει για μια μέρα που έβρεχε ζαχαρωτά πολύχρωμα, διαφόρων γεύσεων, και οι κάτοικοι της ιταλικής πόλης μάζευαν και έβαζαν στις τσέπες τους όσο πιο πολλά μπορούσαν. Επέλεξα ένα παιδί και του έδωσα κάποια από τα μουσικά όργανα που διαθέτει η τάξη μας: *κουδουνάκια, ταμπουρίνο, καστανιέτες, τρίγωνο και σείστρο*. Το παιδί έπαιξε την ιστορία με τον δικό του τρόπο, ενώ ταυτόχρονα την διηγήθηκε και με δικά του λόγια. Χρησιμοποίησε: τα κουδουνάκια και το σείστρο, για να αναπαράγει την βροχή από ζαχαρωτά. Τις καστανιέτες, για να δείξει πώς μάζευαν οι γυναίκες και τα παιδιά τα ζαχαρωτά από το πεζοδρόμιο. Το τρίγωνο, για να μας δείξει ότι η βροχή σταμάτησε και βγήκε ο ήλιος. Το παιγνίδι αυτό ήταν πολύ διασκεδαστικό, για όλους. Μετά από αυτό ακολούθησαν κι άλλα παιδιά που θέλανε να πούνε την ιστορία, κυρίως γιατί τους προκαλούσε ενδιαφέρον το να παίζουν με τα μουσικά όργανα, καθώς μιλάνε.

4.11. «Ζωγραφίζοντας τους ήχους»: παιγνίδι μέσα στην τάξη

Η δραστηριότητα αυτή παρακινεί τους μαθητές να μεταφέρουν αυτό που αντιλαμβάνονται απτικά, σε ήχους, εικόνα, γραμμές, μοτίβα.

ΠΑΙΔΙΑ: όλα τα νήπια

ΥΛΙΚΑ: ένα μεγάλο, ταμπουρίνο, χαρτί ζωγραφικής, μαρκαδόροι

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 35'

Ένα παιδί κάθεται κάτω, αναπαυτικά, κρατώντας μπροστά του το ταμπουρίνο, και έχοντας τους συμμαθητές του απέναντί του. Η νηπιαγωγός στέκεται ακριβώς από πίσω του, «σχεδιάζοντας» στην πλάτη του παιδιού, διάφορα μοτίβα, και το παιδί καλείται να μεταφέρει πάνω στο ταμπουρίνο, αυτά που ένωσε στην πλάτη του. Τα σχήματα μπορεί να είναι ρυθμικά (να εμπεριέχουν στοιχεία ρυθμικής αγωγής, ρυθμικές αξίες, παύσεις κλπ), σπειροειδείς ακολουθίες, γραμμές ευθείες ή τεθλασμένες, ζουλήγματα με τα δάχτυλα ή την παλάμη, πάτημα, τρίψιμο, ξύσιμο κ.α. Τα υπόλοιπα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν στο χαρτί (που έχουν μπροστά τους) ό,τι ακούν και βλέπουν από τον συμμαθητή τους, που κρατά το ταμπουρίνο.

Το παιγνίδι μπορεί να εξελιχθεί ως εξής: Ζητάμε από τα παιδιά να είναι γυρισμένα με πλάτη και να μην έχουν οπτική επαφή με το παιδί που κρατά το ταμπουρίνο, ώστε να ζωγραφίζουν μόνο ό,τι ακούνε.

4.11.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση

Παίξαμε αυτό το παιγνίδι με τη διαδοχική συμμετοχή όλων, σχεδόν, των παιδιών της τάξης. Οι μαθητές που γίνανε «καμβάδες» ήταν όλοι πολύ συγκεντρωμένοι. Μετέφεραν στο ταμπουρίνο ό,τι ένωσαν στην πλάτη τους, με επιτυχία. Τα παιδιά που βρισκόταν απέναντι από τον «ζωγράφο» επίσης ήταν πολύ συγκεντρωμένα, και δουλεύανε ατομικά, χωρίς να τα απασχολεί τι έκαναν οι διπλανοί τους. Άλλα παιδιά χρησιμοποίησαν όλη την κόλλα χαρτιού για να σχεδιάσουν, ενώ κάποια περιόρισαν τον χώρο και προτίμησαν να σχεδιάσουν καλύπτοντας μια μικρή επιφάνεια του χαρτιού. Οι απεικονίσεις στην εργασία τους ήταν παρόμοιες. Σε όλες τις κόλλες «διάβασα» καμπύλες, τεθλασμένες γραμμές, κουκίδες και σπινάλ, ό,τι δηλαδή είχα μεταδώσει με τις κινήσεις μου στην πλάτη του παιδιού/ζωγράφου, και εκείνο με τη σειρά του στο ταμπουρίνο. Γενικά, σε αυτό το παιγνίδι τα παιδιά έδειξαν τον ίδιο ενθουσιασμό, είτε ήταν στη θέση του ζωγράφου με το ταμπουρίνο, είτε απέναντι.

Στη συνέχεια δοκιμάσαμε και τη εξέλιξη αυτού του παιγνιδιού. Τα παιδιά που είχαν γυρισμένη την πλάτη και δεν είχαν οπτική επαφή με τον ζωγράφο του ταμπουρίνο, προσηλωμένα προσπαθούσαν να μαντέψουν από τον ήχο και μόνο, τι μπορούσε να σχεδιάζει ο συμμαθητής τους. Επιστράτευαν την εμπειρία που είχαν από τον πρώτο γύρο, και ό,τι αντιλαμβανόταν με το αφτί προσπαθούσαν να

το μεταφράσουν και να το μεταφέρουν στο χαρτί. Οι συνθέσεις τους αυτή τη φορά, διαφοροποιούνταν. Σε γενικές γραμμές υπήρχαν κοινά σχέδια, όπως οι καμπύλες γραμμές και οι κουκίδες (κοφτές, σύντομες κινήσεις πάνω στο ταμπουρίνο), αλλά διαπίστωνα ότι υπήρχαν και πρωτότυπες ιδέες, όπως για παράδειγμα ακτινωτά σχέδια, διακεκομμένες κυματιστές γραμμές και παχύτερες γραμμές. Επίσης, υπήρχε ποικιλία και στην επιλογή χρωμάτων. Αντικειμενική δυσκολία ήταν το γεγονός ότι το παιδί με το ταμπουρίνο προπορευόταν και οι ρυθμοί του ήταν διαρκώς πιο γρήγοροι από των υπολοίπων, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αγχώνονται μήπως δεν προλάβουν να σχεδιάσουν και έτσι άφηναν κάποιες ιδέες τους στη μέση.

4.12. «Οι ήχοι φτιάχνουν ιστορίες»: παιγνίδι με το ντέφι – ωκεανό* μέσα στην τάξη

(«ντέφι-ωκεανός»: μικρό τύμπανο που ανάμεσα στα δέρματά του βρίσκονται πολλές μικρές μεταλλικές μπίλιες)*

Η δραστηριότητα αποβλέπει στην αφύπνιση της φαντασίας, που γεννάνε οι μη μελωδικοί ήχοι, και στη μετατροπή τους σε ιστορία.

ΠΑΙΔΙΑ: όλα τα παιδιά της τάξης

ΥΛΙΚΑ: το τύμπανο με μπίλιες

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 20'

Παρουσιάζουμε το τύμπανο στα παιδιά, κουνώντας το και κρατώντας το με διάφορους τρόπους, έτσι ώστε οι ήχοι που παράγονται να έχουν ποικιλία, διαφορές στην ένταση, τη διάρκεια, την πυκνότητα και το ύφος. Ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τι άκουσαν, με δικά τους λόγια. Ζητάμε «μετάφραση» των ήχων, κι όχι απαντήσεις του τύπου «ακούμε το ντέφι». Τα παιδιά αποδίδουν τους ήχους με λέξεις, και – με τις απαντήσεις που δώσανε – φτιάχνουμε μία μικρή ιστορία, που μπορεί να είναι αστεία, σοβαρή, ίσως και χωρίς νόημα!

4.12.1. Παρατηρήσεις – αξιολόγηση

Οι διατυπώσεις των παιδιών σχετίζονταν κυρίως με το νερό. Τους ζήτησα να πει ο καθένας τους από μία-δυο κουβέντες που του έρχονταν στο νου, τις σημείωσα στο χαρτί και μετά τις διαβάσαμε για να φτιάξουμε την ιστορία μας. Τηρήσαμε την σειρά με την οποία καθόμαστε στην παρεούλα, και αυτό βοήθησε, ας πούμε, την κυκλική πορεία και εξέλιξη της ιστορίας. Οι λέξεις και φράσεις που είπαν τα παιδιά ήταν: νερό της θάλασσας, παραλία, καταιγίδα, αέρας που φυσάει, σουζέξ με το ποδήλατο, φαγητό που μαγειρεύεται κλπ. Η ιστορία που βγάλαμε από αυτές τις λέξεις και εκφράσεις μιλούσε για ένα παιδί που βγήκε να κάνει βόλτα με το ποδήλατό του στην παραλία, αλλά επειδή άρχισε να βρέχει και η θάλασσα να γίνεται επικίνδυνη, φοβήθηκε, και γύρισε σπίτι να φάει το φαγητό που του έφτιαξε η μαμά του. Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα με τις ικανότητές τους στο σενάριο. Μάλιστα ήθελαν να την επαναλάβουν, οπότε η ιστορία ακούστηκε μερικές φορές ακόμη, με προσθήκες της στιγμής, και μικρές ανατροπές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην τάξη σχετίζονταν με τις αναζητήσεις που αναπτύχθηκαν στην παρούσα εργασία σχετικά με την δημιουργική επίδραση της μουσικής πάνω σε άλλες μορφές τέχνης, δηλαδή με το κατά πόσο ένα μουσικό ερέθισμα μπορεί να επηρεάσει και να ενισχύσει με τρόπο δημιουργικό και πρωτότυπο άλλες πτυχές καλλιτεχνικής έκφρασης των παιδιών, όπως είναι ο λόγος (λογοτεχνία), η κίνηση (χορός), το σχέδιο (ζωγραφική). Στην πορεία αυτής της διερεύνησης προχωρήσαμε ένα βήμα πιο πέρα, αντιστρέφοντας σε κάποια σημεία το δεδομένο (μουσική) με το ζητούμενο (άλλες μορφές τέχνης) και αναζητήσαμε, μέσα από τις δραστηριότητες, πώς ο λόγος, η εικόνα, η κίνηση μπορούν να προκαλέσουν την μουσική έμπνευση, γεγονός που ίσως θα άξιζε περαιτέρω διερεύνηση. Σε όλες τις δραστηριότητες οι μουσικές επιλογές ήταν νέες προσθήκες στη σχολική τάξη, άγνωστες στα παιδιά, ώστε να μην τις συνδυάζουν με προηγούμενες δραστηριότητες ή άλλες καταστάσεις της σχολικής ζωής ενώ, αντιθέτως, όλα τα άλλα υλικά (κάρτες, μουσικά όργανα, λογοτεχνικά κείμενα) επέλεξα να είναι οικεία στα παιδιά.

Πέρα από τον γενικότερο στόχο, που ήταν η πρόκληση δημιουργικών ανταποκρίσεων, κάθε δραστηριότητα έθετε και επιμέρους στόχους, όπως την ενίσχυση της μνημονικής ικανότητας, την προώθηση του διαλόγου, το πνεύμα ομαδικότητας, τη διαχείριση νέων καταστάσεων (όπως είναι η διαφορετικότητα, η εισδοχή νέων μελών στην ομάδα και η καλή συνεργασία μαζί τους) κ.α.

Ως προς την επίτευξη των στόχων, τα αποτελέσματα θα μπορούσε να θεωρηθούν πολύ θετικά. Η συμμετοχή των παιδιών σε κάθε δραστηριότητα ήταν καθολική. Ιδιαίτερη υπήρξε η δημιουργική ανταπόκριση των παιδιών, τόσο των νηπίων όσο και κείνων του Δημοτικού, στις δραστηριότητες που ενέπλεκαν κίνηση και χορογραφία. Η ανταπόκρισή τους στην εικαστική προσέγγιση ήταν μικρότερης έντασης. Ίσως αυτή η διαφορά να οφείλεται στο ότι η κίνηση δεν έχει την αυστηρή απαίτηση της σχεδιαστικής δεξιότητας, αλλά και στο ότι οι δραστηριότητες οι σχετικές με την κίνηση ικανοποιούσαν την έμφυτη και βασική ανάγκη των παιδιών για κίνηση, που στο σχολικό πρόγραμμα είναι περιορισμένη.

Δεδομένου ότι οι δραστηριότητες αυτές φαίνεται να πετυχαίνουν σε μεγάλο βαθμό το βασικό τους στόχο, δηλαδή την ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσα από την αμφίδρομη σχέση μεταξύ των τεχνών, είναι απαραίτητη η περαιτέρω συστηματική διερεύνηση των δυνατοτήτων τους. Τέτοιου είδους προγράμματα θα μπορούσαν να ενταχθούν στο καθημερινό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Η μουσική βρίσκεται παντού γύρω μας, στα μέσα μαζικής μεταφοράς, στους χώρους

ψυχαγωγίας, στα ασανσέρ, στα γυμναστήρια, στα σούπερ-μάρκετ και τα εμπορικά καταστήματα, στο ραδιόφωνο, και στα σχολεία, περισσότερο όμως ως απλό περιβαλλοντικό ερέθισμα ή στοιχείο διασκέδασης, παρά ως κίνητρο μουσικής και αισθητικής καλλιέργειας. Το σχολείο καλείται να θέσει τις βάσεις για μια βαθύτερη κατανόηση της μουσικής, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ολόπλευρη καλλιέργεια των παιδιών.

Βασική μέριμνα του σχολείου είναι να προάγει χαρούμενα παιδιά, που μεγαλώνοντας και ωριμάζοντας θα γίνουν ευτυχισμένοι ενήλικες. Το σχολείο σε όλες τις βαθμίδες οφείλει, πρωτίστως, να παρέχει στους μαθητές δυνατότητες έκφρασης και αλληλεπίδρασης σε όλους τους τομείς, διότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ξεπερνούν συναισθηματικά εμπόδια και οδηγούνται στη γνώση του εαυτού τους, άρα και του άλλου, άρα και του κόσμου, και ένα από τα πιο ελκυστικά μέσα για να επιτευχθεί αυτό είναι οι τέχνες. Μέσα από πληθώρα επιλογών, προσαρμοσμένων στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει καλλιτεχνικές δραστηριότητες που κινητοποιούν και εμπνέουν τα παιδιά.

Οι μουσικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο ανοίγουν δρόμους σε γνωστικά πεδία, και ενισχύουν την λεκτική, σωματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, καθώς και την ικανότητά τους να δημιουργούν, να καινοτομούν και να ωριμάζουν. Με τις μουσικές δραστηριότητες τα παιδιά διαπιστώνουν ότι τα πράγματα γύρω τους δεν είναι «επίπεδα». Η μουσική βρίσκεται παντού -στα χέρια, στα μάτια μας, στο νου και στην καρδιά μας- και μπορεί να γίνει τα πάντα. Η μουσική μπορεί να μετατραπεί σε κάτι, όπως «κάτι» μπορεί να μετατραπεί σε μουσική.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, έδωσαν ώθηση στη γέννηση καινοτόμων ιδεών, και μεγιστοποίησαν την απόλαυση της δημιουργικότητας, καθώς τα παιγνίδια ήταν πολυδιάστατα. Καμία από αυτές τις δραστηριότητες δε θα είχε διάρκεια, συμμετοχή και επιτυχία, αν απουσίαζε το βασικότερο συστατικό της, που πυροδοτεί και το γνήσιο ενδιαφέρον των παιδιών: η χαρά του να εκφράζεσαι, ελεύθερα. Και κανείς δε θα μπορούσε να εκφράσει καλύτερα αυτή την διαπίστωση, παρά ένα παιδί: ρώτησαν ένα κοριτσάκι του νηπιαγωγείου, τι ήταν αυτό που δεν του άρεσε στο σχολείο, και εκείνο απάντησε «όταν με βάζουν να ζωγραφίζω»· και όταν το ρώτησαν τι ήταν αυτό που του άρεσε περισσότερο στο σχολείο, απάντησε: «να ζωγραφίζω»! (Balke, 1997).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αντωνακάκης, Δ. & Χιωτάκη, Ειρ. (2007). *Μουσική παιδαγωγική. Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Αριστοτέλης, *Άπαντα (τόμος 3): Πολιτικά, Βιβλίο Θ', 5*, Χατζόπουλος, Αθήνα, 1993
- Βαρβέρης, Γ. (2000). *Ποιήματα, τόμος α' 1975-1996*. Αθήνα: Κέδρος
- Καλοδίκη, Γ. (2011). *Όταν βλέπεις τον ήχο και ακούς τα χρώματα*. Ανακτήθηκε από <http://www.gkalodiki.gr>
- Kandinsky, B. (1981). *Για το πνευματικό στην τέχνη*. Αθήνα: Νεφέλη
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Εκδόσεις fagotto books
- Κουτσουπίδου, Θ. (2010). *Μουσική δημιουργικότητα και μάθηση*. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Μποντλέρ, Σ. (1999). *Ύμνος στην ομορφιά*. Αθήνα: Ελεύθερος τύπος.
- Μπωντλαίρ, Κ. (1990). *Τα άνθη του κακού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβόστη.
- Ναμπόκοφ, Β. (1999). *Άντα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ναμπόκοφ, Β. (2012). *Λολίτα. Η σχολιασμένη έκδοση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ναμπόκοφ, Β. (2013). *Μίλησε, Μνήμη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική. Μια συστηματική προσέγγιση*. Αθήνα: Orpheus.
- Ρεμπώ, Αρ. (1997). *Το μεθυσμένο Καράβι*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Σέρρη, Λ. (1995). *Προσχολική μουσική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σοστακόβιτς, Μ. & Σοστακόβιτς, Γκ. (2006). *Ο πατέρας μας Dsch*. Αθήνα: Μουσαίο.
- Σταυρίδης, Μ. (2001). *Μουσική αγωγή και παιδεία. Σύγχρονες προσεγγίσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2005). *Γνώση και μουσική. Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές ηχητικής – μουσικής ευαισθητοποίησης*. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 45
- Τολστόι, Λ. (2006). *Νουβέλες και διηγήματα, Β' τόμος*. Αθήνα: Ροές.
- Τολστόι, Λ. (2015). *Η σονάτα του Kreutzer*. Αθήνα: Ροές.
- Χόφμαν, Ε.Τ.Α. (1997). *Βίος και πολιτεία του γάτου Μουρ*. Αθήνα: Ερατώ.
- Συλλογικό (1991). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Συλλογικό (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΕΣΠΑ «Νέο Σχολείο».

- Austbø, H. (2015). Visualizing Visions: The Significance of Messiaen's Colours. *Music & Practice*, 2. Ανακτήθηκε από <http://www.musicandpractice.org/volume-2/visualizing-visions-the-significance-of-messiaens-colours/>
- Balke, E. (1997). Play and the Arts: The Importance of the "Unimportant". *Childhood Education*, 73(6), 355-360.
- Baudelaire, C. (1994). *Εικοσιοχτώ ποιήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδη.
- Beeli, G., Esslen, M. & Jäncke, L. (2005). Synaesthesia: When coloured sounds taste sweet. *Nature*, 434(38). doi: 10.1038/434038a
- Brang, D., & Ramachandran, V. S. (2011). Survival of the Synesthesia Gene: Why Do People Hear Colors and Taste Words; *PLoS Biology*, 9(11). doi: 10.1371/journal.pbio.1001205
- Carrasco, C. (2013). Leoš Janáček: «The Eternally Young Old Man of Brno». *Harmonia: Journal of the graduate association of musicologists and theorists*. Ανακτήθηκε από <http://mhte.music.unt.edu/sites/default/files/JANACEK-HARMONIA-FINAL.pdf>
- Casini, S. (2017). Synesthesia, transformation and synthesis: toward a multi-sensory pedagogy of the image. *The Senses and Society*, 12(1), 1-17. doi: 10.1080/17458927.2017.1268811
- Caswell, A.B. (1980). The Pythagoreanism of Arcimboldo. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 39(2), 155-161. doi: 10.2307/429809
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow and in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cytowic, R. E. (1995). Synesthesia: Phenomenology and Neuropsychology. *Psyche*, 2(10). doi: 10.1.1.474.5416
- Cytowic, R.E. (2002). *Synesthesia: A Union of the Senses*. Massachusetts: MIT Press.
- Dailey, A., Martindale, C. & Borkum, J. (1997). *Creativity, Synesthesia, and Physiognomic Perception*. *Creativity Research Journal*, 10(1), 1-8.
- De Vries, G. & Barton Johnson, D. (2006). *Vladimir Nabokov and the art of painting*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin Review*, 11(6), 1011-26.
- Donnell-Kotrozo, C. (1978). Intersensory Perception of Music: color me trombone. *Music Educators Journal*, 65(4). 32-37.
- Duffy, P. L. (2001). *Blue Cats and Chartreuse Kittens: How Synesthetes Color Their World*. Ανακτήθηκε από www.bluecatsandchartreuskittens.com

- Eliot, V. & Haffenden, J. (2015). *The letters of T. S. Elliot, Volume 5: 1930-1931*. New Haven: Yale university press.
- Epstein, A. & Τρίμη, Ελ. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά: Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fein, A. & Berdine, K. (2012). *Kreutzer (;) Sonata: An Inspirational Work*. Ανακτήθηκε από <http://blog.feinviolins.com/2012/11/kreutzer-sonata-inspirational-work.html>
- Frankenstein, A. (1939). Victor Hartmann and Modeste Musorgsky. *The Musical Quarterly*, 25(3), 268-291.
- Galeyev, B.M. & Vanechkina, I.L. (2001). Was Scriabin a syesthete;. *Leonardo*, 34(4), 357-361
- Galton, F. (1907). *Inquiries into Human Faculty and its Development (2nd ed)*. London: Dent & Dutton.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Fontana Press.
- Gawboy, A.M. & Townsend, J. (2012). Scriabin and the Possible. *Music theory online*, 18(2). Ανακτήθηκε από http://mtosmt.org/issues/mto.12.18.2/mto.12.18.2.gawboy_townsend.html
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Harrison, J. & Baron-Cohen, S. (1994). Synaesthesia: An account of coloured hearing. *Leonardo*, 27(4), 343-346.
- Harrison, J. & Baron-Cohen, S. (1995). Synaesthesia: reconciling the subjective with the objective. *Endeavour*, 19(4), 157-60.
- Hocevar, D. & Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. Στο J. Glover, R. Ronning & C. Reynolds (Επιμ.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.
- Hubbard, E. (2007). Neurophysiology of Synesthesia. *Current psychiatry reports*, 9(3), 193-199.
- Jaffe, D. (2008). *Sergey Prokofiev*. New York: Phaedon Press.
- Jewanski, J., Day, S.A. & Ward, J. (2009). A Colorful Albino: The First Documented Case of Synaesthesia, by Georg Tobias Ludwig Sachs in 1812. *Journal of the History of the Neurosciences*, 18(3), 293-303.
- Kandinsky, W. (1982). On stage composition and Yellow Sound, 1912. Στο K.C. Lindsay (Επιμ.), *Kandinsky: Complete Writings on Art*. London: Faber & Faber.
- Kandinsky, W. (1982). Report to the pan-Russian conference, 1920. Στο K.C. Lindsay (Επιμ.), *Kandinsky: Complete Writings on Art*. London: Faber & Faber.
- Kandinsky, W. (1982) Reminiscences. Στο K.C. Lindsay (Επιμ.), *Kandinsky: Complete Writings on Art*. London: Faber & Faber.

- Klopaia, R. (2016). A history and anatomy of Beethoven's 'Kreutzer' Sonata. *The Strad*, 127(1512). Ανακτήθηκε από <https://www.thestrad.com/a-history-and-anatomy-of-beethovens-kreutzer-sonata/224.article>
- Koutsouraki, E., Anastasiades, J. & Baloyannis, S.J. (2008). The phenomenon of synesthesia. A review. *Encephalos. Archives of neurology and psychiatry*, 45(1). Ανακτήθηκε από <http://www.encephalos.gr/45-1-02e.htm>
- Lhermitte, F. (1983). "Utilization behaviour" and its relation to lesions of the frontal lobe. *Brain*, 106, 237-255.
- Littlejohn, D. (1992). *The Ultimate Art: Essays Around and About Opera*. Berkeley: University of California Press. Ανακτήθηκε από <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft887008cv/>
- Locke, J. (2004). *An Essay Concerning Humane Understanding*. Project Gutenberg. Ανακτήθηκε από <https://www.gutenberg.org/files/10615/10615-h/10615-h.htm>
- Lucassen, T. (2008). Color Organs. *University of Twente*. doi: 10.1.1.407.1368
- Luria, A. R. (1968). *The Mind of a Mnemonist: A Little Book About a Vast Memory*. New York: Basic Books Inc.
- Marks, L.E. (1978). *The Unity of the Senses. Interrelations Among the Modalities*. New York: Elsevier.
- Mecacci, L. (2013). Solomon V. Shereshevsky: The great Russian mnemonist. *Cortex*, 49(8), 2260-2263.
- Moritz, M. (1997). The Dream of Color Music, And Machines That Made it Possible. *Animation World Magazine*, 2(1). Ανακτήθηκε από <http://www.awn.com/mag/issue2.1/articles/moritz2.1.html>
- Mulvenna, C. (2007). Synaesthesia, the Arts and Creativity: A Neurological Connection. Στο J. Bogousslavsky & M.G. Hennerici (Επιμ.), *Neurological Disorders in Famous Artists - Part 2* (pp 206-222). Basel: Karger.
- Myers, C. S. (1914). Two Cases of Synaesthesia. *British Journal of Psychology*, 7, 112–117.
- O' Malley, G. (1957). Literary Synesthesia. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15(4), 391-411.
- Paynter, J. (1997). The form of finality: a context for musical education. *British Journal of Music Education* 14, 5-21.
- Peacock, K. (1985). Synesthetic perception: Alexander Scriabin's color hearing. *Music Perception*, 2(4), 483-506. doi: 10.2307/40285315
- Ramachandran, V.S. & Hubbard, E. (2001). Psychophysical investigation into the neural basis of synaesthesia. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 268(1470), 979-983. doi: 10.1098/rspb.2000.1576

- Ramachandran, V.S. & Hubbard, E. (2003). The Phenomenology of Synaesthesia. *Journal of Consciousness Studies*, 10(8), 49-57.
- Roberts, D. (2011). *The Total Work of Art in European Modernism*. Ithaca: Cornell University Press.
Ανακτήθηκε από <https://muse.jhu.edu/book/24223>
- Rosaleva, G. (1985), *La Sonata a Kreutzer* [τηλεταινία]. Ιταλία: RAI.
- Rose, B. (2008), *The Kreutzer sonata* [κινηματογραφική ταινία]. ΗΠΑ: Kreutzer films.
- Sacks, O. (2011). *Μουσικοφιλία*. Αθήνα: Άγρα.
- Saether, E., Mbye, A. & Shayesteh, R. (2012). Intercultural tensions and creativity in music. Στο G.E. McPherson & G.F. Welch (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Selfridge-Field, E. (1999). *Antonio Vivaldi: «the four seasons», Op. 8, Nos. 1-4*. New York: Dover publications.
- Schirmacher, R. (2008). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Ίων.
- Torrance, E.P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. Στο R.J. Sternberg (Επιμ.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Van Campen, C. (1997). Synesthesia and Artistic Experimentation. *Psyche*, 3(6). Ανακτήθηκε από <http://journalpsyche.org/files/0xaa1d.pdf>
- Van Campen, C. (1999). Artistic and Psychological Experiments with Synesthesia. *Leonardo*, 32(1), 9-14.
- Van Rossbroeck, G. L. (1925). Decadence and Rimbaud's Sonnet of the Vowels. *Romanic Review*, 16, 122.
- Vanechina, I.L. (1997). Where does «The Blue Rider» gallop; Schonberg, Στο K. Boehmer (Επίμ.), *Kandinsky and Scriabin. Schönberg and Kandinsky: An Historic Encounter* (97-98). Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Wagner, R. (2012). *My life: Volume 1*. Ανακτήθηκε από <http://www.gutenberg.org/cache/epub/5197/pg5197.html>
- Woodman, R.W. & Schoenfeldt, L.F. (1989). Individual differences in Creativity: An Interactionist Perspective. Στο J. Glover, R. Ronning & C. Reynolds (Επιμ.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.