

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ 20 ΜΑΪΟΥ 2006

- Μουσική παιδαγωγική
- Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή
- Μουσικοθεραπεία

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Επιμέλεια

Λευκοθέα Καρτασίδου – Λελούδα Στάμου

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Θεσσαλονίκη 2006

© 2006, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Εγνατία 156, 540 06 Θεσσαλονίκη

T 2310 891.743, F 2310 891.731

E uompress@uom.gr

W uom.gr/uompress/

ISBN 960-8396-27-1

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του συνόλου ή μέρους του παρόντος με οποιοδήποτε μέσο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό ή άλλο καθώς και κάθε εκμετάλλευσή του χωρίς γραπτή άδεια του συγγραφέα και του εκδότη συμφώνως με τις διατάξεις του Νόμου 2121/1993 και των συμβάσεων του Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ 7

1η Θεματική Ενότητα

Μουσική Ψυχολογία

ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΔΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ
ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ WILLIAMS 9

Η ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ-ΨΥΧΟ-ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ
ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ 14

2η Θεματική Ενότητα

Μουσική Παιδαγωγική

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ
ΑΠΟΛΑΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ 25

ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΒΡΕΦΙΚΗ
ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΝΑΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ 35

3η Θεματική Ενότητα

Μουσική στην ειδική αγωγή

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ
ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ 46

ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 61

Η ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΡΥΘΜΙΚΗΣ DALCROZE
ΚΑΙ Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ
ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΥΤΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ (ΑΥΤΙΣΜΟΣ) 72

4η Θεματική Ενότητα

Μουσικοθεραπεία

Η ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ Η «ΔΥΣΚΟΛΗ» ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ 85

ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΩΝΤΑΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΦΕΥΓΟΥΝ: Η ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ
ΩΣ ΠΗΓΗ ΑΝΑΚΟΥΦΙΣΗΣ ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ 90

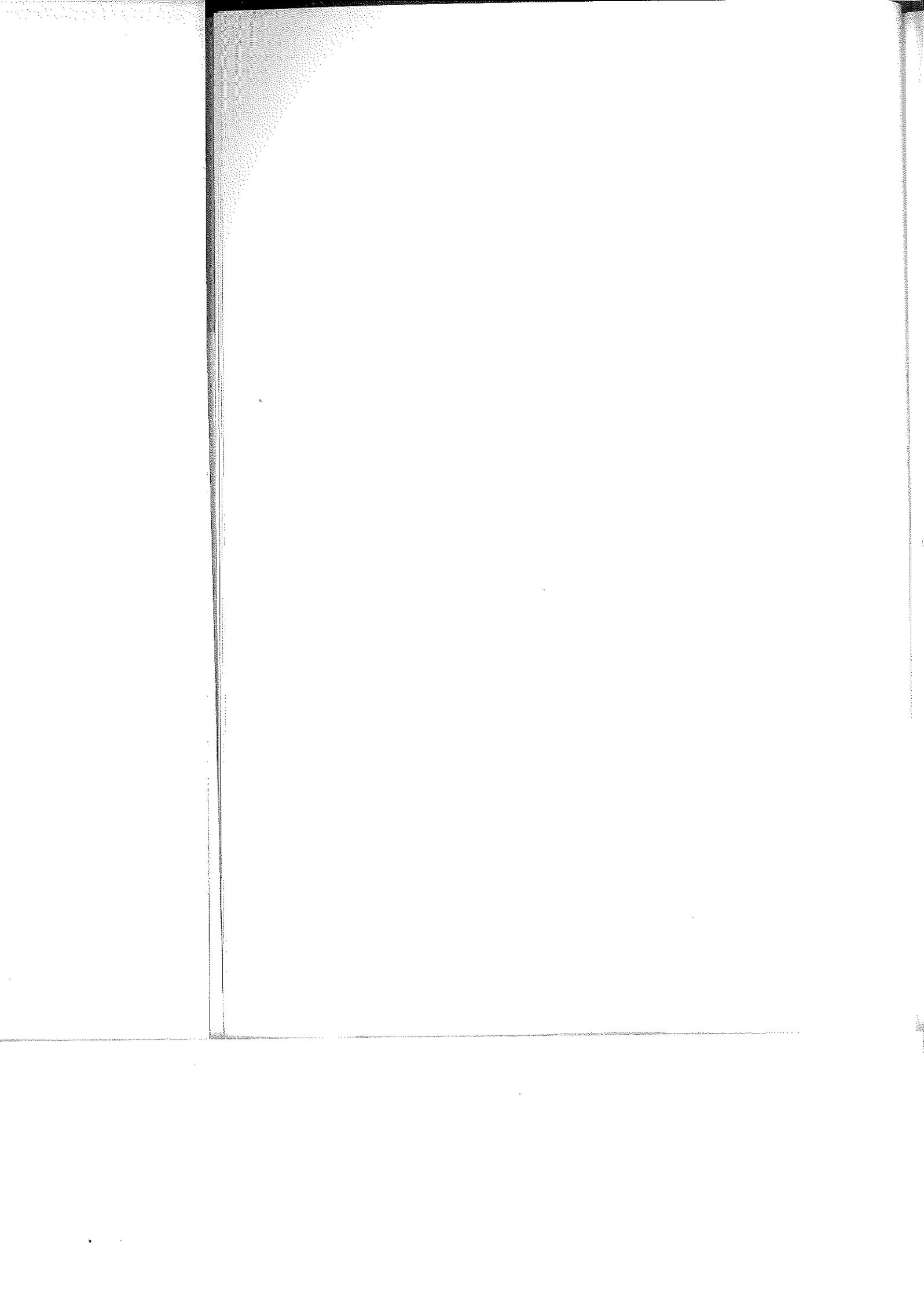
ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ: ΠΟΛΥΦΩΝΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ 98

ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ 115

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ 117

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διαχρονική αξία της μουσικής και η σημασία της για τον άνθρωπο είναι αδιαμφισβήτητη. Ως επί το πλείστον η σύνδεσή της με διάφορες επιστήμες όπως την ιατρική, την ψυχολογία και την παιδαγωγική έχει συμβάλει στην αναγνώριση της επιστημονικής και διεπιστημονικής της αξίας. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αρκετές μελέτες και έρευνες γύρω από την επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του ανθρώπου τόσο από εκπαιδευτική όσο και από θεραπευτική σκοπιά. Από εκπαιδευτική σκοπιά η μουσική μπορεί να αποτελέσει είτε μέσο είτε σκοπό για την επίτευξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων που θα συμβάλουν στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού. Παράλληλα από θεραπευτική σκοπιά μπορεί να ενισχύσει και να στηρίζει τα άτομα στην αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής και σωματικής υγείας. Στο χώρο της ειδικής αγωγής ο ρόλος της μουσικής είναι διττός καθώς καλύπτει τόσο το εκπαιδευτικό όσο και το θεραπευτικό πλαίσιο αντιμετώπισης των διαταραχών των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στην Ελλάδα μόλις τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει μια πρώτη προσπάθεια συστηματικής μελέτης και έρευνας της μουσικής σε σχέση με την ιατρική, την ψυχολογία, την παιδαγωγική, και την ειδική αγωγή. Η ημερίδα αυτή θέλει να συμβάλει, σε επίπεδο μιας πρώτης συνάντησης και συζήτησης, στην οριοθέτηση και προσδιορισμό του ρόλου της μουσικής στους διάφορους επιστημονικούς χώρους. Η συνεργασία των δύο Τμημάτων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής και Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, που ανέλαβαν την πρωτοβουλία διοργάνωσης της ημερίδας, αποτελεί ένδειξη για την προαγωγή της διεπιστημονικότητας και της συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικούς χώρους της μουσικοπαιδαγωγικής, της μουσικής ψυχολογίας και της μουσικής εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή.



Μουσική Ψυχολογία

ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΔΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ WILLIAMS

Δήμητρα Κόνιαρη

Εισαγωγή

Η μουσική είναι μια από τις αρχαιότερες και ιδιαίτερα βασικές γνωστικές και κοινωνικές λειτουργίες των ανθρώπων. Χαρακτηριστικό της γνώρισμα, ως φαινόμενο της υποκειμενικής ανθρώπινης εμπειρίας, είναι ότι δεν αποτελεί μια ενιαία νοητική ικανότητα αλλά βασίζεται στη λειτουργία σύνθετων γνωστικών διεργασιών οι οποίες εδρεύουν στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Για περισσότερο από έναν αιώνα οι νευροφυσιολόγοι μελετούν και προσπαθούν να εντοπίσουν τις νευρωνικές βάσεις της μουσικής εμπειρίας και συμπεριφοράς συλλέγοντας στοιχεία κυρίως α) από τη συσχέτιση εντοπισμένων βλαβών στον εγκέφαλο με συγκεκριμένες αδυναμίες στη γνωστική επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας, στα πλαίσια των λεγόμενων «αμουσιών», και, β) κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες, από τη μελέτη, μέσω ειδικών τεχνικών λειτουργικής νευροαπεικόνισης, της ενεργοποίησης του εργαζόμενου εγκεφάλου κατά τη διάρκεια ενασχόλησης του ατόμου με μουσικά έργα (όπως η μουσική ακρόαση, σκέψη και πράξη).

Τα στοιχεία που έχουν μέχρι σήμερα συλλεχθεί συνηγορούν στην ύπαρξη ειδικών στην επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας νευρωνικών δικτύων, τα οποία εκτείνονται και πέρα από τον ακουστικό φλοιό, σε πολλές περιοχές του εγκεφάλου. Το ακουστικό σήμα φτάνει μέσω του ακουστικού νεύρου στην άνω κροταφική αύλακα. Από εκεί περνάει στις συνειρμικές περιοχές του κροταφικού λοβού και φτάνει σε πιο απομακρυσμένες περιοχές του εγκεφάλου οι οποίες πιθανόν να εξειδικεύονται στην επεξεργασία συγκεκριμένων γνωρισμάτων της μουσικής πληροφορίας, όπως η επεξεργασία της μελωδίας και του ρυθμού. Σε γενικές γραμμές, στα φυσιολογικά άτομα η επεξεργασία της μελωδικής γραμμής και του ηχοχρώματος γίνεται κυρίως σε περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου ενώ ο ρυθμός, η αναγνώριση των διαστημάτων και το αίσθημα οικειότητας γνωστών μελωδιών κυρίως στο αριστερό. Η επεξεργασία του μέτρου δεν φαίνεται να έχει κάποια συγκεκριμένη ημισφαιρική πλαγίωση. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της συναισθηματικής από-

κρισης στη μουσική ενεργοποιούνται και υποφλοιικές περιοχές, όπως το λιμβικό σύστημα (Baeck, 2002).

Όμως, υπάρχουν και άλλες ιδιαιτερότητες. Μέσω των λειτουργικών νευροαπεικονιστικών τεχνικών παρατηρούνται δομικές και λειτουργικές διαφοροποιήσεις στα νευρωνικά δίκτυα που εμπλέκονται στην επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας ανάλογα με

- το εάν το άτομο ακολουθεί ή όχι συστηματική μουσική εκπαίδευση (Schlaug, 2001),
- την ηλικία στην οποία ξεκίνησε τη συστηματική του ενασχόληση με τη μουσική (Schlaug, 2001) και
- το είδος της μουσικής εκπαίδευσης στο οποίο έχει εκτεθεί (Altenmüller et al., 1997).

Όσο προχωράνε οι έρευνες πάνω στο νευροβιολογικό υπόστρωμα που υποστηρίζει την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας γίνεται όλο και περισσότερο εμφανές ότι δεν υπάρχει στον εγκέφαλο συγκεκριμένο κέντρο για την επεξεργασία της μουσικής. Τα νευρωνικά δίκτυα που υποστηρίζουν την επεξεργασία του μουσικού ερεθίσματος συμβαδίζουν περισσότερο με τον τρόπο, το είδος και το χρόνο ενασχόλησης με τη μουσική παρά με λιγότερο ή περισσότερα συγκεκριμένα κέντρα στον εγκέφαλο για τη μουσική, και όλα αυτά σε συνάρτηση με την ηλικία στην οποία ξεκινά το άτομο τη συστηματική του επαφή με τη μουσική.

Από την άλλη πλευρά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί η μελέτη ατόμων που αν και παρουσιάζουν νευροβιολογικές διαταραχές εμφανίζουν ιδιαίτερα αναπτυγμένες μουσικές ικανότητες. Σε αυτές τις περιπτώσεις ανήκουν συχνά άτομα με σύνδρομο Williams (ΣW), τα οποία όχι μόνο μπορεί να διατηρήσουν ανέπαφη τη γνωστική επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας αλλά και να εμφανίσουν ιδιαίτερα επίπεδα μουσικών επιτευγμάτων (Levitin & Bellugi, 1999, Levitin et al., 2004).

Ο μουσικός εγκέφαλος των ατόμων με σύνδρομο Williams

Το ΣW χαρακτηρίζεται από την έλλειψη περίπου 21 γονιδίων από το χρωμόσωμα 7q11.23 (βλ. Meyer-Lindenberg et al., 2005). Τα άτομα με αυτό το σύνδρομο εμφανίζουν καρδιαγγειακές ανωμαλίες, ιδιαίτερες δυσκολίες στην οπτικοχωρική αντίληψη και μέτρια νοητική καθυστέρηση (IQ γύρω στα 60). Σε σχέση όμως με άτομα με άλλα σύνδρομα χαρακτηρίζονται συχνά από ιδιαίτερα αναπτυγμένες ικανότητες στο λόγο και στη μουσική. Στα άτομα με ΣW αρέσει να ακούν μουσική για πολλές ώρες, έχουν καλή αίσθηση του ρυθμού, του τραγουδιού και του τονικού ύψους και μαθαίνουν εύκολα να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, να αυτοσχεδιάζουν και να συνθέτουν σε αυτό δικές τους μελωδίες (αν και δυσκολεύονται να μάθουν να διαβάσουν νότες). Γενικά οι ικανότητές τους σε σχέση με τη μουσική έχουν να κάνουν περισσότερο με μια ιδιαίτερη ευαισθησία στην έκφραση και το συναίσθημα που απορρέει από ένα μουσικό κομμάτι και λιγότερο στην αναλυτική και σημασιολο-

γική αναγνώριση δομικών στοιχείων της μουσικής, όπως μουσικών διαστημάτων ή ρυθμικών σχημάτων, που εμπλέκονται σε αυτό (Hopyan et al., 2001). Πολλά από τα άτομα αυτά υποφέρουν από υπερακουσία¹, η οποία συχνά υποδιαγιγνώσκεται γιατί θεωρείται περισσότερο ως ιδιοτροπία του χαρακτήρα τους (Van Borsel et al., 1997). Ένα επίσης χαρακτηριστικό τους γνώρισμα σε σχέση με τη μουσική είναι ότι έπειτα από έκθεση σε μουσικά ερεθίσματα μπορεί να εμφανίσουν την ικανότητα της απόλυτης ακοής² (Lenhoff et al., 2001), κάτι που στα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα παρατηρείται κυρίως σε μουσικούς που ξεκίνησαν τη μουσική τους εκπαίδευση σε μικρή ηλικία (πριν την ηλικία των 9 ετών) (Chin, 2003). Όσον αφορά τη δομή του εγκεφάλου τους, παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας σε συγκεκριμένες περιοχές αλλά σε άλλες οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν υπάρχουν. Για παράδειγμα, ενώ ο γενικός όγκος του φλοιού του εγκεφάλου τους είναι μικρότερος από τον φυσιολογικό, το σχετικό μέγεθος των κροταφικών λοβών και στα δύο ημισφαίρια διατηρείται σε φυσιολογικά επίπεδα, όπως και οι μετωπιαίοι λοβοί, το λιμβικό σύστημα και η παρεγκεφαλίδα (Reiss et al., 2000).

Χρησιμοποιώντας μέθοδο λειτουργικής νευροαπεικόνισης (fMRI) οι Levitin και συνεργάτες (2003), για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία, μελέτησαν τα νευρωνικά δίκτυα υποστήριξης της μουσικής πληροφορίας σε άτομα με ΣΩ και τα σύγκριναν με τα αντίστοιχα ατόμων τυπικής ανάπτυξης ίδιας ηλικίας κατά τη λειτουργία της μουσικής ακρόασης. Η έρευνά τους, η οποία παραμένει ακόμα μοναδική στο χώρο της, παρουσίασε σημαντικά στοιχεία για μια διαφορετική νευρολειτουργική οργάνωση στην επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας στα άτομα με ΣΩ η οποία μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της μη τυπικής σχέσης των ατόμων αυτών με τη μουσική. Συγκεκριμένα, τα άτομα με ΣΩ που πήραν μέρος στην έρευνα των Levitin και συνεργατών (2003) εμφάνισαν μια πιο ποικίλη και απλωμένη ενεργοποίηση στον εγκέφαλο κατά τη μουσική ακρόαση, από ό,τι τα άτομα τυπικής ανάπτυξης της έρευνας. Δεν βρέθηκε στα άτομα με ΣΩ μεγάλη ενεργοποίηση στην άνω και μέση κροταφική αύλακα, αλλά παρατηρήθηκε ένα ευρέως απλωμένο δίκτυο ενεργοποίησης σε φλοιικές και υποφλοιικές περιοχές, συμπεριλαμβανομένου του εγκεφαλικού στελέχους, καθώς και αυξημένη ενεργοποίηση στην παρεγκεφαλίδα και στην αμυγδαλή. Αν και ο ακριβής ρόλος της αμυγδαλής στην επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας δεν είναι ακόμα γνωστός, προηγούμενες μελέτες (Blood et al., 1999) έδειξαν ότι η αμυγδαλή εμπλέκεται σημαντικά στη συναισθηματική απόκριση στα μουσικά ερεθίσματα. Επομένως, όπως παρατηρούν οι Levitin και συν. (2003), είναι πολύ πιθανόν η ιδιαίτερη συναισθηματική και εκφραστική εμπλοκή

1. Η υπερακουσία χαρακτηρίζεται από μία ιδιαίτερη ευαισθησία στην ένταση των ήχων. Έχει παρατηρηθεί ότι σε μεγάλο ποσοστό τα άτομα με ΣΩ παρουσιάζουν δυσφορία σε ήχους έντασης μέχρι και 20 dB χαμηλότερης από την ένταση που θεωρείται ενοχλητική στα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα (Gothelf et al, 2006).
2. Μπορούν να αναγνωρίζουν το τονικό ύψος μιας νότας χωρίς να τους δίνεται κάποια άλλη νότα αναφοράς.

των ατόμων με ΣΩ στις μουσικές δραστηριότητες να πηγάζει από την αυξημένη ενεργοποίηση της αμυγδαλής.

Συζήτηση

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται συχνά περιπτώσεις ατόμων με νευροβιολογικές διαταραχές τα οποία μπορεί να εμφανίζουν έκπτωση κάποιων γνωστικών τους ικανοτήτων και διατήρηση κάποιων άλλων. Τέτοιες περιπτώσεις παρατηρούνται στα άτομα με ΣΩ σε σχέση με τη μουσική. Η νευροβιολογική διαταραχή που εμφανίζουν τα άτομα αυτά δεν έχει την ίδια αρνητική επίπτωση στις ικανότητές τους να βιώνουν και να εκφράζονται μέσω της μουσικής, όπως έχει σε άλλες γνωστικές τους λειτουργίες.

Τα άτομα με ΣΩ είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα αλλά και δημιουργικά απέναντι στα μουσικά ερεθίσματα, όμως η σχέση που εμφανίζουν με τη μουσική και τους ήχους είναι περισσότερο εκφραστικής και συναισθηματικής φύσεως παρά αναλυτικής. Γι' αυτό το λόγο τα άτομα αυτά, είναι σημαντικό να τύχουν μουσικής εκπαίδευσης αλλά ο τρόπος μύησής τους στη μουσική πρέπει, τουλάχιστον στην αρχή, να στηρίζεται περισσότερο στην ανάπτυξη μιας εκφραστικής και συναισθηματικής σχέσης με αυτή, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση, και στη συνέχεια στην εμπάθυνση και ανάλυση των δομικών της στοιχείων.

Από την άλλη πλευρά, η μελέτη των νευρωνικών βάσεων που υποστηρίζουν την ιδιαιτερότητα αυτή των ατόμων με ΣΩ είναι πολύτιμη όχι μόνο για την κατανόηση των χαρακτηριστικών του ίδιου του συνδρόμου αλλά γιατί, παράλληλα, ανοίγει ένα καινούριο μονοπάτι στην έρευνα της σύνθετης σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στα γονίδια, στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και στις ανθρώπινες γνωστικές διεργασίες σε σχέση με τη μουσική.

Βιβλιογραφία

- Altenmüller, E., Gruhn, W., Parlitz, D. et al. (1997). Music learning produces changes in brain activation patterns: a longitudinal DC-EEG-Study. *Int. J. Arts Medicine*. 5, 28-34
- Baeck, E. (2002). The neural networks of music. *European Journal of Neurology*. 9, 449-456
- Blood, A. J., Zatorre, R. J., Bermudez, P. & Evans, A. C. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlation with activity in paralimbic brain regions. *Nat. Neurosci.* 2 (4), 382-387
- Chin, C. S. (2003). The development of absolute pitch: A theory concerning the roles of music training at an early developmental age and individual cognitive style. *Psychology of Music*. 31, 155-171
- Hopyan, T., Dennis, M., Weksberg, R. & Cytrynbaum, C. (2001). Music skills and the expressive interpretation of music in children with Williams-Beuren syndrome: pitch, rhythm, melodic imagery, phrasing, and musical affect. *Neuropsychol Dev Cogn C Child Neuropsychol*. 7(1), 42-53
- Lenhoff, H. M., Perales, O. & Hickok, G. (2001). Absolute pitch in Williams Syndrome. *Music Perception*. 18, 491-503
- Levitin, D. J. & Bellugi, U. (1998). Musical abilities in individuals with Williams syndrome. *Music Perception*. 15, 357-389
- Levitin, D. J., Menon, V. J., Schmitt, E., Eliez, S., White, C. D., Glover, G. H., Kadis, J., Korenberg, J., Bellugi, U. & Reiss, A. L. (2003). Neural Correlates of Auditory Perception in Williams Syndrome: An fMRI Study. *NeuroImage*. 18, 74-82
- Levitin, D., Cole, K., Chiles, M., Lai Z., Lincoln A. & Bellugi U. (2004). Characterizing the Musical Phenotype in Individuals With Williams Syndrome. *Child Neuropsychology*. 10(4), 223-247
- Meyer-Lindenberg, A., Mervis, C. B., Sarpal, D., Koch, P., Steele, S., Kohn, Ph., Marenco, S., Morris, C. A., Das S., Kippenhan, Sh., Mattay, V. S., Weinberger, D. R. & Berman, K.F. (2005). Functional, structural, and metabolic abnormalities of the hippocampal formation in Williams syndrome. *The Journal of Clinical Investigation*. 115 (7), 1888-1895
- Gothelf, D., Farber, N., Raveh, A., Apter, A. & Attias, J. (2006). Hyperacusis in Williams syndrome. Characteristics and associated neuroaudiologic abnormalities. *Neurology*. 66, 390-395
- Reiss, A. L., Eliez, S., Schmitt, J. E., Straus, E., Lai, Z., Jones, W. & Bellugi, U. (2000). Neuroanatomy of Williams syndrome: A high resolution MRI study. *J. Cogn. Neurosci.* 12 (Suppl. 1), 65-73
- Schlaug, G. (2001). The brain of Musicians. A Model for Functional and Structural Adaptation. *Ann NY Acad Sci*. 930, 281-299.
- Van Borsel, J., Curfs, L. & Fryns, J. P. (1997). Hyperacusis in Williams syndrome: a sample survey study. *Genet Couns.* 8, 121-126.

Η ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ-ΨΥΧΟ-ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Χριστίνα Λαμπριανίδου

Alfred Tomatis

Ο Καθηγητής Άλφρεντ Τοματίς γεννήθηκε το 1920 στη Νίκαια της Γαλλίας και πέθανε το 2001. Σπούδασε ιατρική στο Παρίσι, ειδικεύτηκε στην ωτορινολαρυγγολογία και ειδικότερα στη φωνιατρική. Ανέπτυξε τη μέθοδο της Ακουστικο-ψυχο-φωνολογίας που αποτελεί μια διαγνωστική και ηχοθεραπευτική μέθοδο που βελτιώνει την ικανότητα του ατόμου να ακροάται, να αντιλαμβάνεται και να επικοινωνεί. Μέσω της ηχοθεραπευτικής διέγερσης η μέθοδος επηρεάζει τον ψυχισμό του ανθρώπου, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση των ηχητικών μηνυμάτων.

Από το 1947 ο Α. Τοματίς κατέδειξε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο αυτί και τη φωνή, και μετά από πολυετή έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το αυτί σε συνεργασία με το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (Κ.Ν.Σ) ελέγχει την παραγωγή της φωνής. Ο λάρυγγας ακολουθεί απλώς τις οδηγίες τους. Αυτό σημαίνει η φράση του Άλφρεντ Τοματίς «τραγουδάμε με το αυτί μας» ή πιο συγκεκριμένα «η φωνή περιέχει μόνο τις αρμονικές που το αυτί ακούει». Η θεραπευτική τεχνική που θεμελίωσε για την επίλυση των προβλημάτων της ακρόασης και της επικοινωνίας, στηρίχθηκε στην επιστημονική ανακάλυψη που κατοχυρώθηκε το 1957 στην Ακαδημία Επιστημών της Γαλλίας και στην Ακαδημία Ιατρικής του Παρισιού υπό τον τίτλο «Φαινόμενο Τοματίς». Επί πολλές δεκαετίες διασημότητες του επιπέδου της Μαρίας Κάλλας, του Beniamino Gigli, του Gerard Depardieu και πολλών άλλων, ακολούθησαν το πρόγραμμα ηχοθεραπείας της μεθόδου Τοματίς και αποκατέστησαν τη λειτουργικότητα του αυτιού τους και κατά συνέπεια της φωνής τους. Ο Καθηγητής Α. Τοματίς είναι συγγραφέας πολυάριθμων βιβλίων, επιστημονικών άρθρων, ανακοινώσεων και δημοσιεύσεων σε διαφορετικού τομείς όπως παιδαγωγική, ψυχολογία, γλωσσολογία, φιλοσοφία κ.α. Στη διάρκεια της δημιουργικής του ζωής, ευτύχησε να δει τις ιδέες του και τις εφαρμογές τους να εξαπλώνονται και να αναγνωρίζονται διεθνώς. Σήμερα υπάρχουν περισσότερα από 300 κέντρα σ' όλο τον κόσμο, ενώ στην Ελλάδα λειτουργούν δυο (στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη).

Εφαρμογές της μεθόδου της ακουστικο-ψυχο-φωνολογίας

Η μέθοδος μπορεί να διαγνώσει και να θεραπεύσει:

- Γενικού τύπου μαθησιακές δυσκολίες και ειδικού όπως δυσλεξία, δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής, σύνδρομο υπερκινητικότητας και διάσπασης της προσοχής, δυσκολία κατανόησης-αντίληψης μαθηματικών εννοιών, δυσκολία στην έκφραση γραπτού και προφορικού λόγου.

- Παθολογία φώνησης, λόγου και γλωσσικής έκφρασης (τραυλισμός, δυσαρθρία, δυσλαλία κ.α.).
- Διαταραχές ψυχισμού και συμπεριφοράς όλων των ηλικιών και των εφήβων με κρίση ταυτότητας.

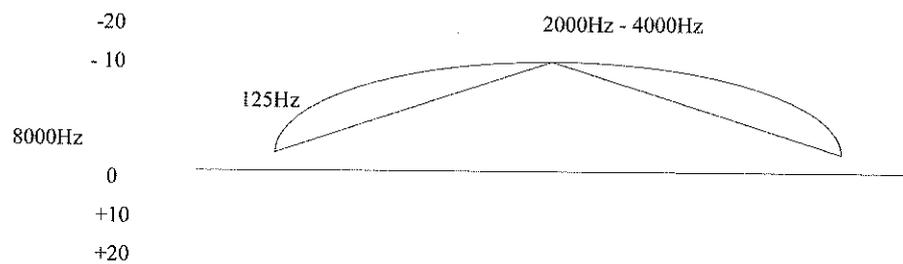
Επίσης εφαρμόζεται με ιδιαίτερα καλά αποτελέσματα:

1. Σε τραγουδιστές, μουσικούς, ηθοποιούς, μαθητές ωδείων και γενικά σε όλους τους καλλιτέχνες και ανθρώπους που θέλουν να αυξήσουν τη δυνατότητα της ανάλυσης των ήχων, να βελτιώσουν τη δεξιότητά τους, τη μουσικότητα, τη φωνή τους, το λόγο τους, την άρθρωση τους και γενικά τη σκηνική τους παρουσία.
2. Κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης με στόχο την δημιουργία ενός κατάλληλου ενδομήτριου περιβάλλοντος που θα συμβάλλει στην καλύτερη ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού.
3. Σε άτομα τρίτης ηλικίας με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, τη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας και την αναστολή της αποδιοργάνωσης των νοητικών τους λειτουργιών (μνήμη, κρίση, κ.λπ.).
4. Σε σπουδαστές ξένων γλωσσών εναρμονίζοντας το αυτί τους με τις ζώνες συχνοτήτων της γλώσσας που επιθυμούν να μάθουν προωθώντας την εκμάθησή της.

Βασικές έννοιες της ακουστικο-ψυχο-φωολογίας

Για μεγαλύτερη κατανόηση αυτών που θα ακολουθήσουν θα προηγηθεί η εισαγωγή κάποιων όρων. Το φυσιολογικό αυτί δεν ακούει όλες τις συχνότητες με την ίδια ένταση (άλλες συχνότητες τις ακούει με μεγαλύτερη ένταση και άλλες με μικρότερη).

Η **ακουστική καμπύλη** ή **ακουσόγραμμα** βγαίνει από την ελάχιστη ένταση με την οποία ένα άτομο αντιλαμβάνεται ένα καθαρό τόνο σε ένα δεδομένο επίπεδο συχνότητας. Όταν συνδεθούν σε γράφημα τα σημεία κατώφλια προκύπτει η ακουστική καμπύλη.



Η *ιδανική ακουστική καμπύλη* αποτελεί για τον ΑΨΦ μια καμπύλη αναφοράς, δηλαδή μια βάση σύγκρισης για να μπορούμε να μετρούμε τις αποκλίσεις απ' αυτήν, γιατί κανένα αυτί δεν έχει τέλεια ακουστική καμπύλη. Πρόκειται για μια ανιούσα καμπύλη (με κλίση 5 dB ανά οκτάβα) που κορυφώνεται περίπου ανάμεσα στα 2 με 4000 Hz και μια σταδιακή πτώση στη συνέχεια μέχρι τα 8000 Hz. Συνολικά καταγραφούμε αυτή την ακουστική καμπύλη από τα 125 Hz μέχρι και τα 8000 Hz. Η περιοχή που το ανθρώπινο αυτί αποκωδικοποιεί το λόγο είναι ανάμεσα στα 125 με 8000 Hz (Hz είναι μονάδα μέτρησης της συχνότητας του ήχου ενώ το dB είναι η μονάδα μέτρησης της έντασης του ήχου). Κάτω από τα 125 Hz και πάνω από τα 8000 Hz το ανθρώπινο αυτί ακούει τους ήχους της μουσικής και της φύσης.

Υπάρχει μια διαφορετική σημασία των ρημάτων **ΑΚΟΥΩ** και **ΑΚΡΟΩΜΑΙ** και κατά συνέπεια οι λειτουργίες της **ΑΚΟΗΣ** και **ΑΚΡΟΑΣΗΣ**. Όταν **ΑΚΟΥΩ** επιτελώ μια παθητική λειτουργία. Όλο το 24ωρο το αυτί μας καταγράφει ήχους. Η *ακρόαση* όμως προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του ανθρώπου. *Ακροώμαι* σημαίνει ότι επιβάλλω συνειδητά στον εαυτό μου την ακοή, γιατί επιλέγω να συνδεθώ με τον περιβάλλοντα ηχητικό κόσμο και προσπαθώ να αφομοιώσω όλα όσα οφείλουν να απομνημονευθούν. Υιοθετούμε μια στάση που μας κάνει να «τίνουμε το αυτί» προς τα λεγόμενα του συνομιλητή μας ή προς ένα μουσικό κομμάτι που επιθυμούμε να προσεγγίσουμε. Η ακρόαση εμπεριέχει τη βούληση μου και την επιλογή μου να ακούσω αυτό που με ενδιαφέρει, και μάλιστα όχι μόνο να το ακούσω αλλά και να μπορώ να αντιληφθώ το εννοιολογικό του περιεχόμενο.

Το αυτί σαν αισθητήριο όργανο μεταβιβάζει **μηχανικά** τα ηχητικά κύματα αρχικά δια μέσου του έξω ακουστικού πόρου προς τα τρία οστάρια που βρίσκονται στο μεσαίο αυτί (τα οποία ουσιαστικά αποτελούν τους ρυθμιστές της έντασης του ήχου: δηλαδή τη σφύρα, τον άκμονα και τον αναβολέα) και στη συνέχεια προς το εσωτερικό αυτί, δηλαδή στον *κοχλία* (πιο συγκεκριμένα στο όργανο του Corti που βρίσκεται στη βάση του κοχλία). Όμως από τον κοχλία και μετά οι ήχοι μεταβιβάζονται προς τον εγκέφαλο **ηλεκτροχημικά**.

Ο κοχλίας προσλαμβάνει ήχους κυρίως *υψηλών συχνοτήτων* και τους μετατρέπει ηλεκτροχημικά σε ενέργεια. Αυτό γίνεται ενεργοποιώντας: πρώτα την *παρεγκεφαλίδα*, (η ενεργοποίηση της οποίας εκτός των άλλων είναι υπεύθυνη και για την καλή συγκέντρωση της προσοχής), μετά τον *ερυθρό πυρήνα*, ο οποίος συνδέει νευρικά το αυτί με το μάτι, και τέλος τον *θάλαμο* του εγκεφάλου, τον *ιππόκαμπο* και την *αμυγδαλή*, που μαζί αποτελούν την ανατομική βάση της οργάνωσης του ψυχικού μας κόσμου. Τελικός παραλήπτης της διέγερσης είναι τα *νευρικά κύτταρα του ακουστικού εγκεφαλικού φλοιού*, τα οποία έτσι ενεργοποιούνται και οργανώνουν το λόγο, τη γλώσσα, τη λογική, και τη γλωσσική έκφραση. Ο κοχλίας δηλαδή λειτουργεί σαν φορτιστής, σαν μπαταρία του εγκεφάλου. Έχει βρεθεί ότι τα 2/3 της ενέργειας που καταναλώνει ο εγκέφαλος προέρχεται από την ενέργεια που μεταφέρουν τα ηχητικά κύματα. Αυτή είναι η πρώτη κατά σειρά σπουδαιότητας λειτουργία του αυτιού.

Η δεύτερη σημαντική λειτουργία που επιτελείται στο αυτί είναι η *ρύθμιση της*

ισορροπίας και στάσης του σώματος καθώς και η αίσθηση που έχουμε ανά πάσα στιγμή για τη θέση μας στον τρισδιάστατο χώρο. Το νεύρο που μεταφέρει στον εγκέφαλο και την παρεγκεφαλίδα αυτές τις πληροφορίες είναι το αιθουσαίο. Τέλος η τρίτη κατά σειρά σπουδαιότητας λειτουργία του αυτιού είναι αυτή που γνωρίζει όλος ο κόσμος, η ακοή και η ακρόαση. Η ακρόαση αποτελεί μια λειτουργία διαφορετική:

- απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του ανθρώπου σε αυτό που ακροάται, και
- επιλέγεται η αποδοχή ή η απόρριψη των μηνυμάτων που φτάνουν στο αυτί και στη συνέχεια στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα.

Η επιλογή αυτή των μηνυμάτων επιτελείται σε ένα τμήμα του εγκεφάλου που αποκαλούμε **θάλαμο**. Ο θάλαμος είναι ένα είδος μεγάλης *αίθουσας* όπου συγκεντρώνονται και αλληλοσυμπληρώνονται οι πληροφορίες πριν φτάσουν στον εγκεφαλικό φλοιό. Το αυτί με τα ακούσματά του συνδέεται με το θάλαμο, ο οποίος στη συνέχεια επιλέγει τι θα ακούσει ή δεν θα ακούσει το άτομο. Στο θάλαμο εκπροσωπείται και ο συναισθηματικός μας κόσμος, δηλαδή εκεί βρίσκεται η ύπαρξη μας ολόκληρη, με τα συναισθήματα ή τα μπλοκαρίσματα, με τις διεξόδους ή τα αδιέξοδά της. Ο θάλαμος λοιπόν βρίσκεται στην πρώτη γραμμή της αντίληψης και κατανόησης της γλώσσας. Η επεξεργασία στο **θάλαμο** έχει σαν τελικό αποτέλεσμα να υιοθετήσει το αυτί *νευροαισθητηριακές άμυνες*. Από αυτές τις άμυνες που κάνει το αυτί θα αναλυθούν οι δυο σημαντικότερες που αν δεν τις υπερνικήσει ο μουσικός, τραγουδιστής αλλά και ο οποιοσδήποτε άνθρωπος (όλων των ηλικιών) δεν μπορεί να λειτουργήσει στο επίπεδο των δυνατοτήτων του. Απλά τότε το αυτί του λέμε ότι είναι όπως ένα ξεκούρδιστο μουσικό όργανο.

Επιλεκτική ακοή

Ενεργητική επιλεκτική ακοή είναι η ικανότητα του αυτιού να επιλέγει ποιους ήχους θα προσλάβει, να εστιάζεται σε αυτούς και να τους αποκωδικοποιεί, ενώ οι άλλοι ήχοι του περιβάλλοντος χώρου κάθονται διακριτικά στην άκρη. Τους ήχους που δεν το ενδιαφέρουν τους ακούει με παθητική ακοή. Όταν έχουμε αυτή την ικανότητα να μετατρέπουμε κατά βούληση την ενεργητική ακοή σε παθητική και αντίστροφα τότε λέμε ότι έχουμε ανοικτή την επιλεκτική ακοή. Η επιλεκτική ακοή μπορεί να κλείσει άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο και τότε ελαττώνεται ανάλογα η ικανότητα του ατόμου να μετατρέπει την *ενεργητική σε παθητική ακοή* και αντίστροφα. Σε αυτήν την περίπτωση αυτόματα ελαττώνεται η ικανότητα να αναλύει και να διαφοροποιεί κανείς τους ήχους μεταξύ τους. Ουσιαστικά αυτό το «κλείσιμο» αποτελεί μια *νευροαισθητηριακή άμυνα* του αυτιού στην υπηρεσία αποφυγής συγκινησιακά οδυνηρών ερεθισμάτων (δεν ακούμε αυτό που δεν θέλουμε να ακούσουμε) ή είναι ένδειξη οργανικής διαταραχής (για παράδειγμα νοητική καθυστέρηση). Επίσης ελαττώνονται και:

- η ένταση και η συγκέντρωση προσοχής,

- η ακουστική μνήμη, και
- η ικανότητα ακουστικής αποκωδικοποίησης, που είναι ένα πολύ σημαντικό προσόν σε κάθε τομέα μάθησης και δημιουργίας αλλά και ανθρώπινης επικοινωνίας, επικοινωνίας με τους άλλους γύρω μας αλλά και με τον ίδιο μας τον εαυτό.

Ακουστική πλευρίωση

Διορθωτικές παρεμβάσεις που κάνει το αυτί μας για να ελέγξει την ποιότητα του ήχου που εμείς παράγουμε κατά την ομιλία ή το τραγούδι:

Όταν μιλάμε, τραγουδάμε ή παίζουμε κάποιο μουσικό όργανο το αυτί μας συνεχώς ελέγχει αυτό που παράγουμε καταγράφοντας το και επιστρέφοντας το πίσω στον εγκέφαλο μας για περαιτέρω επεξεργασία. Ο εγκέφαλος με τη σειρά του δίνει οδηγία στο λάρυγγα (όταν μιλάμε ή τραγουδάμε) ή στο σώμα (όταν τραγουδάμε ή παίζουμε κάποιο μουσικό όργανο) για να τροποποιήσει τον παραγόμενο ήχο.

Υπάρχει δηλαδή μια συνεχής ενδοεπικοινωνία (feedback) μεταξύ των αυτιών, του οργάνου της φωνής (λάρυγγα), του εγκέφαλου και φυσικά όλου του σώματος, η οποία ελέγχει συνεχώς τους ήχους που παράγουμε όπως ακριβώς ο μαέστρος με την μπαγκέτα του διορθώνει ή κατευθύνει τους μουσικούς για να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Γι' αυτό το λόγο επομένως και ο καθηγητής Τοματίς λέει χαρακτηριστικά ότι *μιλάμε, τραγουδάμε ή παίζουμε μουσική με το αυτί μας*.

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν δυο από τους τρεις βασικούς νόμους της επιστήμης της **A-Ψ-Φ** όπως αυτοί καταχωρήθηκαν στην Γαλλική Ακαδημία Επιστημών το 1957 ως **νόμοι Tomatis**:

- Η φωνή περιέχει τις ακουστικές συχνότητες που το αυτί είναι σε θέση να ακούσει και μόνο αυτές (τραγουδάω λάθος γιατί ακούω λάθος).
- Αν αποκατασταθεί η ικανότητα του αυτιού να ακούσει τις χαμένες συχνότητες τότε αυτόματα και υποσυνείδητα η φωνή θα αρχίσει να τις περιέχει και πάλι (effet Tomatis).

Ο τρίτος βασικός νόμος θα αναφερθεί παρακάτω στην πρακτική εφαρμογή της μεθόδου.

Οι νευροφυσιολογικές έρευνες της ακοής οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη και αποκωδικοποίηση των ηχητικών μηνυμάτων είναι πολύ διαφορετική ποιοτικά ανάλογα με το αν στη λειτουργία αυτή συμμετέχει περισσότερο το δεξί ή το αριστερό αυτί. Το δεξί συνδέεται με το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, εκεί όπου βρίσκεται ένα ειδικό νευρωνικό κέντρο (κέντρο Broca) στο οποίο γίνεται η οργάνωση του λόγου και της γλώσσας. Αυτού του είδους η σύνδεση είναι άμεση και ακριβής. Αντίστοιχα το αριστερό αυτί συνδέεται με το δεξί ημισφαίριο, αλλά όμως εκεί δεν γίνεται η επεξεργασία της γλώσσας όπως στο αριστερό. Έτσι, λοιπόν, θα πρέπει το ηχητικό ερέθισμα να περάσει μέσω του μεσολοβίου (που συνδέει τα ημισφαίρια του εγκεφάλου) στο δεξί ημισφαίριο. Αυτή δεν είναι μόνο μια

αργή σύνδεση, αλλά επίσης δεν είναι και ιδιαίτερα αξιόπιστη. Για αυτό το λόγο ο καθηγητής Τοματίς ονόμασε το δεξί αυτί «αυτί οδηγό», επειδή μπορεί:

- να αποκωδικοποιεί ακριβέστερα τα ηχητικά μηνύματα,
- να ελέγχει αποτελεσματικότερα την παραγωγή του λόγου, τη φωνή του τραγουδιστή, το παίξιμο μουσικού οργάνου, και
- να εστιάζει καλύτερα την προσοχή του ατόμου.

Εάν λοιπόν το δεξί αυτί είναι ηγετικό και κυρίαρχο στη σύλληψη και αποκωδικοποίηση των ηχητικών ερεθισμάτων, υπάρχει **δεξιά ακουστική πλευρίωση**. Εάν αντίθετα κυριαρχεί το αριστερό αυτί τότε έχουμε **αριστερή ακουστική πλευρίωση**, με όλα τα αρνητικά αποτελέσματα που αυτό σημαίνει. Η αριστερή ακουστική πλευρίωση είναι μια προστασία του ατόμου, πρόκειται ουσιαστικά για μια συγκινησιακή άμυνα. Αποφεύγοντας κανείς να χρησιμοποιήσει το συντομότερο δρόμο (δεξί αυτί - αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο) αλλά επιλέγοντας το μακρύτερο (αριστερό αυτί - δεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο - μεσολόβιο - αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο) δημιουργεί μια χρονική καθυστέρηση και ουσιαστικά μια απόσταση ανάμεσα στον έξω κόσμο και στον εαυτό του, χωρίς βέβαια να πάψει εντελώς να ακούει (αποστασιοποίηση από την πηγή που μου δημιουργεί πρόβλημα).

Ο μακρύτερος νευρολογικά δρόμος έχει σαν αποτέλεσμα την καθυστέρηση της κατανόησης των πληροφοριών με πιθανές συνέπειες: την απώλεια ενέργειας του ατόμου, την κόπωση, την πτώση της μνήμης, την ελάττωση της συγκέντρωσης, τη διάσπαση προσοχής, και την δυσορθογραφία. Παρατηρεί εύκολα κανείς ότι όλα τα ανωτέρω ενυπάρχουν στις μαθησιακές διαταραχές. Ενδεικτικά αναφέρω ότι 95% των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα έχουν **αριστερή ακουστική πλευρίωση**.

Ενώ ειδικότερα στους μουσικούς:

- επηρεάζει την ακουστική μνήμη,
- δυσκολεύει την αποκωδικοποίηση των μουσικών φράσεων,
- δυσχεραίνει τον συντονισμό της φωνής ή του οργάνου που παίζει ο μουσικός με τις συχνότητες που επιθυμεί να παράγει τραγουδώντας ή παίζοντας.

Τεστ Ψυχο-Ακουστικής Διερεύνησης

Η Ακουστικο-Ψυχο-Φωνολογία διαθέτει ένα πολύ δυναμικό διαγνωστικό εργαλείο το Τεστ ΨυχοΑκουστικής Διερεύνησης (ΤΨΔ), που μοιάζει με το τονικό ακουόγραμμα του ωτορυνολαρυγγολόγου. Το **ΤΨΔ** μας δίνει πολύτιμες πληροφορίες σχετικές με:

- τον τρόπο ακρόασης,
- το ενεργειακό επίπεδο του ατόμου, (κατά πόσο δηλαδή ένα άτομο είναι ενεργειακά φορτισμένο ή όχι),
- τη στάση του σώματος,
- το μυϊκό τόνο,
- την ισορροπία,

- την ποιότητα γενικά της κινητικής λειτουργίας του σώματος,
- την ποιότητα της φωνής και γενικά τη μουσικότητα,
- την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής και μάθησης, και
- την ποιότητα επικοινωνίας και συμπεριφοράς του ατόμου.

Επίσης μέσω του ΤΨΔ είμαστε σε θέση να καταγράψουμε τις συγκινησιακές «άμυνες» που ενεργοποιεί το άτομο στην προσπάθειά του να προστατευτεί από επώδυνα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και να μετρήσουμε ακόμα και το μέγεθος αυτών. Η κλεισμένη επιλεκτική ακοή και η αριστερή ακουστική πλευρίωση που προαναφέρθηκαν, είναι οι πιο σημαντικές από αυτές τις συγκινησιακές άμυνες.

Πίνακας 1. Το Μουσικό Αυτί.

ΖΩΝΗ 1 0-1000Hz	ΖΩΝΗ 2 1000 - 3000 Hz	ΖΩΝΗ 3 3000 - 8000 Hz
→ ΡΥΘΜΟΣ	→ ΑΚΡΙΒΕΙΑ	→ ΗΧΟΧΡΩΜΑ
→ ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ	→ ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΩΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	→ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΝΑ ΣΥΓΚΙΝΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΣΥΝΤΟΝΙΖΕΤΑΙ
→ ΝΕΥΡΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ	→ ΜΟΥΣΙΚΟΤΗΤΑ	→ ΧΡΩΜΑΤΙΚΟΣ ΠΛΟΥΤΟΣ
→ ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΤΕΜΠΟΥ	→ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΦΡΑΣΗΣ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ	→ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ
→ Η ΕΠΑΦΗ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΟΠΛΑΙΚΤΗ ΜΕ ΤΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΟ «ΣΩΜΑ ΜΕ ΣΩΜΑ» (ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ)	→ ΜΝΗΜΗ	→ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
	→ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ	

Μουσικό αυτί

Κάνοντας ακοογράμματα ο Τοματίς κάποια στιγμή στην καριέρα του προσδιόρισε μια καμπύλη η οποία επρόκειτο να γίνει γνωστή σαν «ακουστική καμπύλη του μουσικού αυτιού». Το χαρισματικό άτομο που έχει αυτήν την καμπύλη αγαπάει και κατανοεί τη μουσική, είναι ικανό να την αποδώσει φωνητικά ή παίζοντας ένα μουσικό όργανο και έχει τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της φωνητικής εκτέλεσης να προσδίδει ένα ζεστό και πλούσιο ηχόχρωμα. Είναι ένα ξεχωριστό χάρισμα το οποίο κάνει έναν καλλιτέχνη που παίζει ένα μουσικό κομμάτι με ένα άψογο μεν τεχνικά τρόπο αλλά χωρίς συναίσθημα να διαφέρει από έναν άλλο μουσικό που διαθέτει αυτό το χάρισμα και ενώνει το όργανο με την ψυχή του. Στην ακουστική καμπύλη υπάρχουν τρεις ζώνες συχνότητων. Σε κάθε μια από αυτές αποδίδονται διαφορετικές ιδιότητες, οπότε στο ΤΨΔ έχουμε τη δυνατότητα, ανάλογα με τις αποκλίσεις

που καταγράφονται από την καμπύλη-που θα έπρεπε να έχει το μουσικό αυτί-να αντιληφθούμε τις πιθανές αδυναμίες του μουσικού.

Επαγγελματική βαρηκοΐα του μουσικού

Μια μέτρια ένταση που διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα δημιουργεί την ίδια βλάβη στο ακουστικό νεύρο που θα δημιουργούσε ένας ήχος μεγαλύτερης έντασης, ο οποίος όμως διαρκεί μικρότερο χρονικό διάστημα. Το αυτί του ανθρώπου για να προστατευτεί από ήχους μεγάλης έντασης κάνει επιθυμητές για αυτήν τη περίπτωση «νευροαισθητηριακές άμυνες». Η βιομηχανική και τεχνολογική εποχή που ζούμε είναι μια εποχή θορύβου και ηχορύπανσης. Ο θόρυβος επηρεάζει όλες σχεδόν τις λειτουργίες του οργανισμού (ξεχωριστά ή και συνολικά).

Ο τραγουδιστής καριέρας με τη φωνή του ή ο μουσικός που παίζει και παράγει ήχους μεγαλύτερης έντασης από 110dB, μπορεί να τραυματίσει ο ίδιος το ακουστικό του νεύρο ειδικά στις συχνότητες των 3000-4000 Hz προκαλώντας μια επαγγελματική βαρηκοΐα ένα σκότωμα ή αλλιώς μια τρύπα σε αυτές τις συγκεκριμένες συχνότητες η οποία στη συνέχεια μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες συχνότητες. Τα 4000Hz είναι ένα ντο πιο πάνω από το ντο του φλάουτου.

Θεραπευτική της μεθόδου Τοματίς

Ο Alfred Tomatis στα πρώτα βήματα της καριέρας του σαν ΩΡΛ, ασχολήθηκε με διαταραχές διάσημων τραγουδιστών της όπερας, συναδέλφους του πατέρα του και παρατήρησε τη μεγάλη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο αυτί και τη φώνηση. Αναλυτικότερα κάνοντας τα ακοογράμματα τους παρατήρησε ότι οι συχνότητες που δεν άκουγε το αυτί τους ήταν οι ίδιες με αυτές που δεν μπορούσαν να παράγουν σωστά φωνητικά. Για να βοηθήσει τους τραγουδιστές της όπερας να ξαναβρούν τις σωστές αρμονικές στη φωνή τους, ο Τοματίς έφτιαξε μια ηλεκτρονική συσκευή που διοχέτευε επιλεγμένες για την κάθε περίπτωση συχνότητες. Οι διαδοχικές βελτιώσεις της συσκευής αυτής που έγινε γνωστή σαν «ηλεκτρονικό αυτί» αντικατοπτρίζουν τα στάδια που πέρασε ο Τοματίς προσπαθώντας να κατανοήσει τη λειτουργία του αυτιού και να εκγυμνάσει τη «*συνειδητοποιημένη ακοή*» του ατόμου.

Σήμερα, το Ηλεκτρονικό Αυτί είναι μια συσκευή εκπαίδευσης του αυτιού και αποτελεί βασικό εργαλείο της ήχο-θεραπευτικής αγωγής. Αποτελεί έναν προσομοιωτή υψηλής ποιότητας ενεργητικής ακρόασης, έτσι ώστε η μέθοδος να είναι μια πραγματική μαθητεία στην ακρόαση, μια ψυχοεκπαίδευση της ακρόασης. Το ηλεκτρονικό αυτό μηχάνημα έχει τις ιδιότητες ενός ιδανικού ανθρώπινου αυτιού και επιτυγχάνει μέσω νευρολογικού εθισμού να επανεκπαιδεύει οστειομυικά το αυτί του ατόμου με στόχο να αποκαταστήσει την επιθυμητή ανάλυση ήχων σε όλο το ακουστικό διάγραμμα της φώνησης (τραγούδι) και του λόγου (ομιλία). Αυτό είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορεί το άτομο να αποκωδικοποιήσει νοητικά

και συναισθηματικά με ακριβή τρόπο τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους γύρω του ώστε να επικοινωνεί σωστά και αποτελεσματικά με το περιβάλλον του. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου εκτιμάται κατά τακτά χρονικά διαστήματα με το ΤΨΔ στο οποίο καταγράφεται η συντελούμενη πρόοδος και αναλόγως επαναπρογραμματίζεται η συνέχεια της. Αυτή η διεργασία αποτελεί ουσιαστικά και τον 3^ο νόμο Τοματις ο οποίος μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: «*Η επαναλαμβανόμενη ακουστική διέγερση στην οποία εκτίθεται το άτομο κατά την ηχοθεραπευτική αγωγή Τοματις προκαλεί νευρολογικό εθισμό και είναι ικανό να τροποποιήσει την ικανότητα ακρόασης του και κατά συνέπεια τη φωνή του και το λόγο του γενικότερα*».

Γιατί Μότσαρτ;

Γνωρίζετε πολύ καλά εσείς οι μουσικοί, ότι η μουσική εκπληρώνει μια θεμελιακή ανθρώπινη ανάγκη. Συνοδεύει και στηρίζει τον άνθρωπο στον αγώνα για εξέλιξη. Ο Ιπποκράτης πατέρας της δυτικής ιατρικής οδηγούσε τους ασθενείς του στον ναό για να ακούσουν μουσική. Από τότε βέβαια η μουσική και η ιατρική τράβηξαν διαφορετικούς δρόμους μέχρι τα τελευταία χρόνια, που δόθηκε νέα ώθηση στη θεραπευτική διάσταση της μουσικής. Αποτέλεσμα ήταν να εμφανιστούν πολλές εκπαιδευτικές, θεραπευτικές και χαλαρωτικές τεχνικές που χρησιμοποιούσαν τη μουσική για να επιτύχουν το στόχο τους, ενώ η χρήση της ειδικότερα για θεραπευτικούς σκοπούς οδήγησε στη μουσικοθεραπεία. Η μουσική του Χέντελ, του Τέλεμαν, του Παγκανίνι, του Μότσαρτ και του Βιβάλντι, χρησιμοποιήθηκαν αρχικά από τον καθηγητή Τοματις στην προσπάθειά του να ενεργοποιήσει ηχητικά τους ασθενείς του. Ιδιαίτερη προτίμηση σημειώθηκε για κομμάτια παιγμένα από όργανα που παράγουν ανώτερες αρμονικές όπως το βιολί, η τρομπέτα και το φλάουτο. Αργότερα χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικά φίλτρα για να απομακρύνουν τις χαμηλές συχνότητες και να διατηρήσουν μόνο τις ανώτερες αρμονικές. Το αποτέλεσμα ήταν μια συγκέντρωση ενεργοποιητικών ήχων την οποία ονομάζουμε «**φιλτραρισμένη μουσική**».

Σήμερα στην ηχοθεραπευτική αγωγή της μεθόδου Τοματις χρησιμοποιείται κυρίως η μουσική του Μότσαρτ και δευτερευόντως οι Γρηγοριανοί Ύμνοι. Ο Τοματις μετά από πολυετή κλινική έρευνα, πειραματισμούς και εμπειρία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μουσική του Μότσαρτ έχει το καλύτερο δυνατό θεραπευτικό αποτέλεσμα. Σε όλες τις κοινωνίες ακόμα και στις περισσότερο πρωτόγονες, η μουσική του Μότσαρτ είναι περισσότερο κατανοήσιμη και αποδεκτή σε όλες τις ηλικίες και κυρίως στα παιδιά συγκρινόμενη με όλα τα είδη της δυτικής μουσικής. Η μουσική του δημιουργεί τέλεια ισορροπία ανάμεσα στη φορτιστική επίδραση και την αίσθηση γαλήνης και ευημερίας. Χαλαρώνει τους υπερκινητικούς, τους αγχώδεις και τους ανήσυχους και ενεργοποιεί τους κουρασμένους και τους καταθλιπτικούς με τις υψηλές αρμονικές της μουσικής του.

Ο ρυθμός της μουσικής του μοιάζει με τη συχνότητα της καρδιάς ενός παιδιού που παίζει, ενώ δεν είναι τυχαίο ότι κατάφερε να προσελκύσει ξενόγλωσσα ακροατήρια περιοδεύοντας σε όλες τις χώρες της Ευρώπης, παρόλο που η μητρική του γλώσσα ήταν τα Γερμανικά. Ήταν ο ίδιος «πέρα από τη γλώσσα» κάτι που παρατηρούμε στα παιδιά που μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ακόμα και αν δεν χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα. Η μουσική του μεταδίδει: νιότη, αυθορμητισμό, ακτινοβόλο ζωντάνια, λαμπρότητα και πνεύμα σε μια εποχή μάλιστα που ο ίδιος συντριβόταν από τα προβλήματα της ζωής του.

Επίλογος

Το ΤΨΔ αποτελεί μια αντικειμενική επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας της **Ακουστικο-ψυχο-φωνολογίας** γιατί πάντα μετά την ηχοθεραπευτική διέγερση οι ακουστικές καμπύλες μεταβάλλονται και τείνουν προς την *ιδανική ακουστική καμπύλη*.

Η ηχοθεραπευτική αγωγή συνδυάζεται βέβαια με *συμβουλευτική παρέμβαση* η οποία επεμβαίνει θεραπευτικά σε ατομικό, οικογενειακό και σε ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (π. χ. σχολείο) με επισήμανση και καθοδήγηση όταν και όσο αυτό κρίνεται απαραίτητο. Όλα τα άτομα μετά την ολοκλήρωση της ηχοθεραπευτικής αγωγής τους, καθημερινά επιβεβαιώνουν με τον δικό τους τρόπο ο καθένας τις αλλαγές που συντελέστηκαν μέσα τους.

«Ξεμπλοκάροντας το αυτί τους» βελτίωσαν την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα μηνύματα από έξω αλλά και από τον ίδιο τους τον εαυτό με αποτέλεσμα να επικοινωνούν καλύτερα με το περιβάλλον τους, αλλά και να έχουν καλύτερη επαφή με το σώμα τους, τον ψυχισμό τους βελτιώνοντας ακόμα και τη στάση του σώματος τους. Απέκτησαν την αίσθηση αυτοπεποίθησης που έχει το άτομο εκείνο που νοιώθει ότι πατά γερά στα πόδια του. Στην πραγματικότητα απελευθερώνουν το δυναμικό τους για να πραγματώσουν την ζωή τους.

Βιβλιογραφία

1. Tomatis A. Alfred, (1999), ΤΟ ΑΥΤΙ ΚΑΙ Η ΦΩΝΗ, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
2. Tomatis A. Alfred, (1988), ΤΟ ΑΥΤΙ ΚΑΙ Η ΖΩΗ, Αθήνα, Εκδόσεις Χιωτέλλη.
3. Tomatis A. Alfred (2004), ΤΟ ΜΥΣΤΙΚΟ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ-ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΜΕ ΟΛΟΙ ΠΟΛΥΓΛΩΣΟΙ, Αθήνα, Εκδόσεις ΡΕΩ.
4. Madaule Paul, (1998), ΜΕ ΑΝΟΙΧΤΑ ΑΥΤΙΑ...ΚΑΙ ΤΟΤΕ ΑΚΟΥΣΕΙ! Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
5. Tomatis A. Alfred, VERS L'ECOUTE HUMAIN...QU'EST CE QUE L'OREILLE HUMAINE? France, ESE editeur.
6. Tomatis A. Alfred, (1988), LES TROUBLES SCOLAIRES, France, ERGO PRESS.
7. Tomatis A. Alfred, (1972), EDUCATION ET DYSLEXIE, France, ESE Collection Science de l'Education.
8. Tomatis A. Alfred, (1991), ΠΟΥΡΚΟΥΙ ΜΟΖΑΡΤ?, France, Editions Fixot.
9. Σακαλάκ Ηλίας (2004), ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΒΙΤΑΜΙΝΕΣ-ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ-ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ, Αθήνα, Eagotto Publications.

Μουσική Παιδαγωγική

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΠΟΛΑΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Μαίη Κοκκίδου

Περί αισθητικής και αισθητικής απόλαυσης της μουσικής

Η κατάκτηση της γνώσης, η μαθησιακή διαδικασία είναι αέναη, συντελείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και περιλαμβάνει 1) την ικανότητα για σκέψη *άρα* και για αξιολόγηση και διάκριση 2) την ικανότητα για συναισθήματα *άρα* και για τη διαμόρφωση αισθητικής ποιότητας στη ζωή και 3) τη δύναμη για δράση. Η μουσική εκπαίδευση έχει γνωστική, αισθητική και εμπειρική διάσταση συνεπώς ανταποκρίνεται σε όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά (Madsen, 2003).¹

Η αισθητική απόλαυση της μουσικής και η αισθητική μουσική εμπειρία έχει μία αδιαμφισβήτητη δύναμη η οποία όμως δεν θεωρούνταν πάντα ότι συνεισέφερε στη «σωστή» ανάπτυξη του ατόμου. Ο Πλάτωνας, σε όλα του τα έργα υπογραμμίζει τη δύναμη που μπορεί να ασκήσει η μουσική στην ανθρώπινη ψυχή, στα ανθρώπινα συναισθήματα αλλά ταυτόχρονα τονίζει – στο έργο του «Πολιτεία» – ότι κάποιες μουσικές μπορούν να θεωρηθούν *επικίνδυνες, επιβλαβείς για την «ηθική υγεία», ικανές να εξουδετερώσουν την ανθρώπινη λογική* και ως εκ τούτου η μουσική εκπαίδευση πρέπει να τελεί υπό έλεγχο, για το καλό της πολιτείας. Ακόμα, δηλώνει ότι κάποιες φόρμες, ρυθμοί και μουσικά όργανα – όπως ο αυλός, το κατεξοχήν διονυσιακό όργανο – είναι πλανερά. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η «σωστή» μουσική συμβάλει στην αυστηρή μετριοπάθεια, στον έλεγχο των συναισθημάτων και οδηγεί στη συνένωση με το θείκό στοιχείο (Monk, 1996).

Ο Descartes, στο έργο του *Compendium Musicae*, αναφέρει πως σκοπός (ενν. της μουσικής) είναι να μας ευχαριστεί, και να μας προκαλεί ποικίλες συγκινήσεις... Όλες οι αισθήσεις είναι ικανές για κάποια ευχαρίστηση (αναφορά που παρατίθεται στο Καϊμάκης, 1994, 61-62). Γενικά, υποστηρίζει ότι η αισθητική απόλαυση της μουσικής προϋποθέτει τη μεσολάβηση της αίσθησης, τη νοητική λειτουργία και τη

1. Η ευθύνη για τη μετάφραση των παρατιθέμενων αποσπασμάτων από την ξένη βιβλιογραφία ανήκει στη γράφουσα.

συνήθεια ενώ παραμένει πάντα μία υποκειμενική κρίση. Στην αλληλογραφία του με τον Mersenne επίσης γράφει πως για να ορίσουμε τι είναι πιο ευχάριστο, πρέπει να υποθέσουμε την ικανότητα του ακροατή, η οποία αλλάζει όπως το γούστο, σύμφωνα με τα άτομα... ούτε το ωραίο ούτε το ευχάριστο, δεν σημαίνουν τίποτε άλλο από μία σχέση της κρίσης μας προς το αντικείμενο και επειδή οι κρίσεις των ανθρώπων είναι τόσο διαφορετικές, δεν μπορούμε να πούμε ότι το ωραίο ή το ευχάριστο έχουν κάποιο καθορισμένο μέτρο... το ίδιο πράγμα που δίνει τη διάθεση για χορό σε ορισμένους, μπορεί να κάνει άλλους να κλαίει (Καϊμάκης, 1994, 62-63).

Οι επιστήμονες της μουσικολογικής και μουσικοπαιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας δεν μπορούν να καταλήξουν και να πιστοποιήσουν με βεβαιότητα πότε και γιατί μία μουσική προσφέρει αισθητική απόλαυση και πώς συμβαίνει αυτό. Ο Elliott (1995), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι ένας από τους λόγους που οι άνθρωποι αγαπούν ή αποστρέφονται μία μουσική είναι διότι τα μουσικά έργα είναι κοινωνικά οικοδομήματα, πρεσβευτές μιας κοινωνικής πραγματικότητας. Η Susan McClary (1991, 173) υπερθεματίζει επ' αυτού σημειώνοντας για τη διάδοση της ροκ μουσικής: «Η έκρηξη του rock 'n' roll στα μέσα της δεκαετίας του '50 έφερε ένα νέο γλωσσάρι φυσικών κινήσεων στους λευκούς νέους της μεσαίας τάξης, τέτοιο που οι γονείς και η εξουσία σωστά εξέλαβαν ως ανατρεπτικό των αξιών της ηγεμονίας και της μπουρζουαζίας».

Στο Λεξικό Φιλοσοφίας του Cambridge (The Cambridge Dictionary of Philosophy, 10) αναφέρεται ότι ο όρος «αισθητική περικλείει τη φιλοσοφία της τέχνης». Αισθητική απόλαυση θεωρείται το αίσθημα ικανοποίησης που νιώθει κάποιος από την επαφή του με πράγματα στα οποία αποδίδει κάποιες αισθητικές αξίες. Η αισθητική απόλαυση προκαλείται από χαρακτηριστικά όπως η ομορφιά, η λεπτότητα, η χάρη, η αρμονία, το μεγαλειώδες ή η κομψότητα ενώ ιδιότητες όπως η ασχήμια, η τραχύτητα, η σύγχυση, η σκοτεινότητα ή η ασάφεια μας δημιουργούν συναισθήματα αισθητικής αποστροφής (Πελεγρίνης, 2004, 27-28).

Τα φιλοσοφικά κινήματα προβάλλουν διαφορετικές θέσεις αναφορικά με την αξία της μουσικής και την αισθητική μουσική απόλαυση. Ο *Νατουραλισμός* αξιολογεί τη μουσική, όπως και τις άλλες τέχνες, ως σημαντική διότι συνάδει με τη φυσική επιθυμία του ανθρώπου για έκφραση. Γενικά, κατά τη φιλοσοφία του *Νατουραλισμού*, οι τέχνες δεν είναι σημαντικές λόγω της συνθετότητάς των, ούτε επειδή είναι φορείς κάποιων εννοιών, αλλά έχουν αξία επειδή εμπλέκουν τα ανθρώπινα συναισθήματα. Στον *Ιδεαλισμό*, η μουσική αποτιμάται ως σημαντική διότι ακολουθεί και στηρίζεται σε μαθηματικούς νόμους. Κατά το *Ρεαλισμό* ο κόσμος είναι όπως φαίνεται, άρα η μουσική αφορά στην πρόσληψη των μεγάλων μουσικών δημιουργημάτων – συμφωνίες, όπερες, συμφωνικά ποιήματα κ.ο.κ. – που έχουν αναγνωριστεί ως «μεγάλα» από ειδικούς και ως εκ τούτου και ο ακροατής καλείται να αντιληφθεί το μεγαλείο τους. Τέλος, κατά τον *Πραγματισμό* η αισθητική εμπειρία, άρα και η μουσική εμπειρία, είναι μέρος της καθημερινής ζωής· η μουσική εμπειρία γίνεται

σημαντική όταν μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του βαθμού συνειδητοποίησης της ζωής (Hanley 1995, 61-69).

Ίσως το κομβικό σημείο να βρίσκεται στο δυισμό που επικρατούσε στην αρχαία ελληνική ιστορία και μυθολογία μεταξύ των τελετών του Διόνυσου και του Απόλλωνα. Αυτά τα δύο ονόματα, σύμφωνα με τον Νίτσε, συμβολίζουν τις δύο διαφορετικές όψεις της μουσικής, την ηδονική και την ανηδονική. Ο Διόνυσος, ως θεός του κρασιού, ήταν αυτός που προωθούσε την ευχαρίστηση για τη χαρά της ευχαρίστησης και μόνο. Οι ακόλουθοι του Διονύσου ήταν σίγουρα μέτοχοι της αισθητικής μουσικής απόλαυσης και έφθαναν στη γνώση μέσω της έκστασης, κάτι που αργότερα θεωρήθηκε αμαρτωλή συμπεριφορά. Η έκσταση μπορούσε να μεταφέρει κάποιον πέρα από τα όρια της λογικής και αυτή ήταν μία ποθητή, θετική, απελευθερωτική κατάσταση, μία συνθήκη διαφωτισμού, που έφερνε τον προσκυνητή σε ένωση με τη φύση – ο λεγόμενος διονυσιασμός (Monk 1996).

Ο Olsson (2003) αναφέρει, ότι ζούμε τα καλύτερα του μουσικού κόσμου, διότι ποτέ άλλοτε στην ιστορία δεν είχαν οι άνθρωποι, τόσες πολλές μουσικές εμπειρίες. Οι νέες τεχνολογίες έδωσαν σε όλους μας τη δυνατότητα για μουσική δημιουργία και για διάδοση της μουσικής σε όλη την οικουμένη. Όμως, ποιος και πώς μας διδάσκει την κατανόηση της μουσικής, την εκτίμηση της μουσικής; Οι μουσικές μας εμπειρίες, και κυρίως οι μουσικές εμπειρίες των μαθητών μας, έχουν ως έρεισμα τη μουσική που προωθείται από τις δισκογραφικές εταιρίες και τα Μ.Μ.Ε.; Μπορεί ο διδάσκων της μουσικής να προσφέρει μία εναλλακτική πρόταση στους μαθητές, τέτοια που να τους στρέψει πραγματικά το ενδιαφέρον σε άλλα είδη μουσικής και ταυτόχρονα να τους κάνει να αποκτήσουν μία αισθητική εμπειρία, να νοιώσουν αισθητική απόλαυση;

Τα περισσότερα από τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο θεωρούνται χρήσιμα, μεταξύ άλλων, γιατί διδάσκουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Όμως, κανένα από αυτά δεν διδάσκει την ευχαρίστηση της σκέψης, την ευχαρίστηση του στοχασμού αυτού καθ' αυτού παρόλο που η επιδίωξη της ευτυχίας και της ευχαρίστησης είναι σίγουρα από τα πλέον πολυσημάντα ζητήματα της σημερινής εποχής. Οι νευροφυσιολόγοι μας πληροφορούν ότι στον εγκέφαλό μας υπάρχουν κέντρα που έχουν καταχωρηθεί ως «κέντρα απόλαυσης», «κέντρα ευχαρίστησης» και η μουσική θεωρείται ως ένα από τα πιο δραστικά ερεθίσματα αυτών των κέντρων (Turner 1991).² Ο Monk (1987 / 1992) τονίζει ότι στη μουσική εκπαίδευση έχει κυριαρχήσει η ανηδονική /απολλώνια προσέγγιση και αυτό που λείπει από τη σχολική μουσική εκπαίδευση είναι η αισθητική απόλαυση της μου-

2. Το μουσικό ερέθισμα φτάνει στον εγκέφαλο μέσα από τα νευρωνικά μονοπάτια του κοχλία, που αλλάζει την ενέργεια από φυσική σε ηλεκτρική. Το μουσικό ερέθισμα φτάνει στην παρεγκεφαλίδα, ένα από τα παλαιότερα μέρη στην εξέλιξη του εγκεφάλου, και προκαλεί φυσικές αντιδράσεις όπως αύξηση ή μείωση των καρδιακών παλμών, της αναπνοής και εν γένει επίδραση στο νευρικό σύστημα. Όμως το μουσικό ερέθισμα φθάνει στο κέντρο αισθημάτων του εγκεφάλου πριν φτάσει στον εγκεφαλικό φλοιό, εκεί όπου γίνονται αντιληπτά και αναλύονται τα ερεθίσματα. (Turner, 1991, 11-14).

σικής, ο πιο σπουδαίος – κατά την άποψή του – και πολυσήμαντος λόγος για να επιδιώκεται η επαφή με τη μουσική. Τελικά, η διδασκαλία της ευχαρίστησης, της απόλαυσης πρέπει να είναι ανάμεσα στους κυρίαρχους στόχους της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης, και αν ναι, πώς θα επιτευχθεί αυτό;

Η μουσική εκπαίδευση ως αισθητική εκπαίδευση: τάσεις και θεωρήσεις

Στις ΗΠΑ και στον Καναδά έχει αναπτυχθεί το πρόγραμμα «μουσική εκπαίδευση ως αισθητική εκπαίδευση» (ΜΕΑΕ: *music-education-as-aesthetic-education*), στο οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με επιλεγμένες σημαντικές δημιουργίες του μουσικού ρεπερτορίου, κυρίως δυτικής μουσικής του 18^{ου} και του 19^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο προγράμματος, τα παιδιά μαθαίνουν μουσική μόνο όταν βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεπίδρασης με μουσικά έργα, μέσω της ακρόασης και της ανάλυσης, ακόμα και αν τα περισσότερα από τα μουσικά έργα αφορούν σε ένα «αφηρημένο» ηχητικό υλικό, και όχι όταν καταναλώνουν ή αναπαράγουν τη μουσική (Hanley, 1989). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αισθητικής εκπαίδευσης κατά τον Reimer (2003γ, 10-11) έχουν ως ακολούθως:

1. Η αισθητική εκπαίδευση αγωνίζεται να είναι πειστική τόσο σε φιλοσοφικό επίπεδο όσο και χρηστικό επίπεδο στο σύνολο του πεδίου των εφαρμογών για τη διδασκαλία και τη μάθηση της μουσικής. Επιχειρεί τη σύζευξη θεωρίας και πράξης.
2. Η αισθητική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές – και όχι μόνο σε ένα μικρό ποσοστό που έχει να επιδείξει ασυνήθιστα υψηλές ικανότητες στη μουσική.
3. Ένα χρήσιμο και έγκυρο μουσικό curriculum, για όλες τις βαθμίδες της σχολικής φοίτησης, συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής εκπαίδευσης, είναι ολοκληρωμένο όταν περιλαμβάνει όλους τους πιθανούς τρόπους μέσω των οποίων οι άνθρωποι μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τη μουσική – ακρόαση, εκτέλεση, σύνθεση, αυτοσχεδιασμός κ.ο.κ. – ενώ επιπροσθέτως εμπερικλείει όλους τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι σκέφτονται και μαθαίνουν για τη μουσική, συμπεριλαμβανομένης της ιστορίας, του πολιτισμικού πλαισίου, τις σχετικές παρατηρήσεις επ' αυτών, του ρόλου της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου και εν γένει των ποικίλων ζητημάτων που σχετίζονται με τη φύση της μουσικής.
4. Κάθε μεμονωμένη όψη ενός μουσικού προγράμματος – ένα οργανικό σύνολο, μία τάξη μουσικής σε σχολείο γενικής παιδείας, ένα εργαστήριο σύνθεσης, ένας κύκλος μαθημάτων αναφορικά με την ακρόαση μουσικής, κ.ο.κ. – μπορεί να είναι ένα αξιόλογο παράδειγμα αισθητικής εκπαίδευσης. Η αισθητική εκπαίδευση προσπαθεί να καλλιεργήσει ιδιαίτερες αλληλεπιδράσεις με τη μουσική, και αυτές οι αλληλεπιδράσεις πρέπει να μπορούν να επιτευχθούν σε κάθε πεδίο ενός μουσικού προγράμματος.
5. Στις αλληλεπιδράσεις με τη μουσική, κάθε είδους, με άτομα κάθε ηλικίας και

κάθε ικανότητας, πρέπει να επικρατεί, ή τουλάχιστον να συμπεριλαμβάνεται, η προοπτική της εμπειρίας, της θεωρούμενης «μουσικής εμπειρίας», στην οποία τα ειδικά χαρακτηριστικά, που καταστούν τη μουσική σε ιδιαίτερο αναγνωρίσιμο πεδίο, θα αποτελούν μία σημαντική διάσταση της μάθησης και της αλληλεπίδρασης.

6. Κομβικό σημείο της μουσικής είναι η δυνατότητα να δημιουργεί ηχητικές δομές που μπορούν να ενσωματώσουν όλα τα ιδιαίτερα μέσα (συμβατικά σύμβολα, πολιτισμικές θεωρήσεις, πολιτικές αναφορές, ηθικές δοξασίες, ιστορίες, συναισθήματα της καθημερινότητας) προσθέτοντας σε αυτά κάτι το «μουσικό», δηλαδή να τους προσδίδει νοηματικά φορτία ώστε να αποκτήσουν μία μοναδική μουσική σημασία.
7. Η εμπειρία «πέραν του κοινού» ή η «μετουσίωση» της εμπειρίας που μόνο η μουσική μπορεί να καταστήσει δυνατή, με αυτό το μοναδικό της τρόπο, και που θα έπρεπε να είναι μία σημαντική διάσταση στη διδασκαλία και μάθηση, έχει επιτευχθεί σε όλους τους πολιτισμούς, όπως γνωρίζουμε από την ιστορία τους. Σε κάθε πολιτισμό, η μουσική διαμορφώνει την προσωπική και συλλογική εμπειρία με ιδιαίτερο τρόπο, έτσι ώστε να μπορεί να δημιουργείται και να εκπέμπεται σε όλους όσοι είναι μέτοχοι αυτού του πολιτισμού.
8. Η μουσική που χρησιμοποιείται στο σχολείο πρέπει έχει πολύ μεγαλύτερο εύρος από τη στενή οπτική της «σχολικής μουσικής», που παραδοσιακά θεωρείται ως κατάλληλη, και θα πρέπει να αντανακλά με ανοιχτό τρόπο την πραγματικότητα του πολυ-μουσικού μας πολιτισμού. Οι μουσικές του κόσμου αποτελούν πολύτιμες πηγές για μουσική μάθηση και εμπειρία.

Επιπροσθέτως, ο Reimer (2003γ, 7) δηλώνει πως όταν χρησιμοποιεί τον όρο «αισθητική» το κάνει με την ευρύτερη δυνατή έννοια, περικλείοντας όλους τους παρελθόντες και παρόντες φιλοσοφικούς λόγους του συνόλου των ζητημάτων που σχετίζονται με την αισθητική και τη φιλοσοφία της τέχνης, είτε γίνονται κατανοητά ως διακριτά είτε ως συγκλίνοντα πεδία. Επίσης υποστηρίζει ότι η αισθητική εμπειρία δεν έχει χρηστικό ρόλο. Είναι εμπειρία για χάρη της εμπειρίας και μόνο (Reimer, όπως παρατίθεται στο Elliott 1995, 36). Κατά κάποιο τρόπο ο Reimer συντάσσεται με τη θέση αυτών που θεωρούν το διονυσιασμό ως έκσταση χάριν της έκστασης. Όμως, όπως προαναφέρθηκε, οι οπαδοί του Διονύσου πίστευαν ότι η έκσταση έχει χρησιμότητα αφού οδηγούσε στη σοφία και στο διαφωτισμό.

Δεν είναι λίγοι όμως οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η αισθητική είναι μία φιλοσοφία για τη μουσική και όχι για τη μουσική εκπαίδευση, και ότι η αισθητική διάσταση στη μουσική εκπαίδευση δεν είναι πλήρως αντιληπτή άρα και ατελώς εφαρμόσιμη στην πράξη. Η Betty Hanley (1995, 48-49) συγκεκριμένα σημειώνει ότι η αισθητική παράμετρος στη μουσική εκπαίδευση έχει μία ρητορική /θεωρητική έννοια, δεν συνδέεται με την πράξη και υπάρχει μεγάλο χάσμα μεταξύ της ιδέας της αισθητικής και της εφαρμογής της μέσα από ένα μουσικό πρόγραμμα. Στο ίδιο πνεύμα, ο S. J. Paul (1988, 166) δηλώνει πως η θεωρία της αισθητικής είναι τόσο

σύνθετη που δεν μπορεί να γίνει κατανοητή από τους δασκάλους μουσικής άρα δεν μπορεί να βρει πεδίο εφαρμογής, ενώ ο E. D. Hirsh, Jr. (1990) υπογραμμίζει ότι είναι δύσκολη αλλά και απαραίτητη η επιλογή των έργων και των καλλιτεχνών που πρέπει να γνωρίσουν οι μαθητές μας καθώς η προσπάθειά μας (ενν. των δασκάλων μουσικής) αφορά στην ανύψωση του επιπέδου της φιλοκαλίας, της ευαισθησίας και της γνώσης των μαθητών μας πέρα από το επίπεδο της σύγχρονης κυρίαρχης κουλτούρας. Ο Thomas Regelski (2003) θεωρεί ότι η εστίαση στην αισθητική μουσική εμπειρία μας οδηγεί πρώτιστα στο να μελετήσουμε τη μουσική ως «εμπειρογνώμονες», να βρούμε τα νοήματά της και να προσεγγίσουμε διανοητικά τα μεγάλα δημιουργήματα. Όμως έτσι κινδυνεύουμε να καταστήσουμε τη μουσική «μουσειακό είδος» και να χάσουμε την επαφή με την καθημερινή ζωή και με τη μουσική πράξη. Όταν η μουσική διδάσκεται ως έτοιμο και ολοκληρωμένο «προϊόν» προς αξιολόγηση και κατανάλωση δεν μπορεί να εξελιχθεί σε μία ζωτικής σημασίας διαδικασία στην οποία συμμετέχει τόσο το άτομο όσο και η κοινωνική πραγματικότητα.

Γενικά, το ΜΕΑΕ πρόγραμμα έχει δεχτεί πολλές επικρίσεις, κυρίως αναφορικά με την αδυναμία του να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις (Roberts, 1995). Την τελευταία διαπίστωση επικυρώνει και ο David Elliott, υπογραμμίζοντας όμως παράλληλα ότι όλα τα σχολικά μαθήματα πρέπει να έχουν στόχους που σχετίζονται με τη ζωή, με προεξέχοντα το στόχο της βίωσης της ευτυχίας (Elliott, 1995, 308). Σύμφωνα με τον Elliott, το πλαίσιο των μουσικών προγραμμάτων δεν πρέπει να ορίζεται από διανοητικά κατασκευάσματα όπως είναι η αισθητική ποιότητα αλλά από τη σκέψη επί της μουσικής που ως πράξη αφορά πρωταρχικά την εκτέλεση και τον αυτοσχεδιασμό. Ανάλογα, η μουσική εκπαίδευση δεν πρέπει να εστιάζει στα μουσικά δημιουργήματα αλλά στη μουσική πράξη (*musicking*) από τους ίδιους τους μαθητές, διότι η μουσική είναι κάτι που κάνουν οι άνθρωποι. Τέλος, αναφορικά με την ακρόαση, ο Elliott θεωρεί ότι η ακρόαση είναι στην πράξη στοχασμός (Elliott, 1995, 192). Επ' αυτού, ο Regelski (2003) υποστηρίζει ότι η ακρόαση της μουσικής δέχεται την επίδραση της κοινωνικής ποιότητας μιας συγκεκριμένης περίπτωσης και οδηγεί σε ποικίλες ερμηνείες που ορίζονται από τη διανοητική και συναισθηματική κατάσταση του αποδέκτη, από τις γνώσεις του, ακόμα και από τη σημειολογία του χώρου (η ακρόαση χορωδιακής μουσικής σε μία εκκλησία διαφέρει κατά πολύ από την παρακολούθηση μιας συναυλίας είτε σε μία αίθουσα συναυλιών είτε σε ένα κέντρο διασκέδασης). Το κοινωνικό πλαίσιο, εν ολίγοις, επηρεάζει το ενυπάρχον ειδικό νοηματικό φορτίο κάθε μουσικής. Και η σχολική μουσική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον όπου υπάρχει η πιθανότητα να δημιουργηθούν κίβδηλες σχέσεις μεταξύ της προτεινόμενης, από το δάσκαλο, μουσικής και της ενεργής μουσικής ζωής των μαθητών, των μουσικών επιλογών των μαθητών... Η εκπαίδευση πρέπει να ενδυναμώνει και να διευρύνει τους δεσμούς της μουσικής με την καθημερινή ζωή των μαθητών – σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο – να είναι μία αξία που προσθέτει σε μία άλλη αξία... Και αυτό ισο-

δυναμεί με όλα όσα μπορούν να κάνουν οι μαθητές, όσο καλύτερα γίνεται, αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει εκτός σχολείου.

Κριτική θεώρηση - Προτάσεις - Επιλογικές παρατηρήσεις

Τελικά και οι δύο θέσεις, τόσο αυτή που υποστηρίζει και προωθεί την αισθητική διάσταση στη σχολική μουσική εκπαίδευση όσο και αυτή που την αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό, παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον. Ως διδάσκοντες μουσικής πρέπει να εστιάζουμε πρώτιστα στο «γιατί» να γνωρίσουν οι μαθητές μας μία μουσική και κατά δεύτερον στο «πώς» θα τη διδάξουμε. Τα συνήθη ερωτήματα που τίθενται αναφορικά με την ακρόαση μιας καινούριας μουσικής στη σχολική τάξη, όπως «τι ήταν αυτό που ακούσαμε;», «από πού προέρχεται;», «γιατί δημιουργήθηκε;» φαίνονται απλά αλλά είναι πολυσύνθετα. Από τη μία πλευρά, οι απαντήσεις έχουν μουσικολογική διάσταση – για τους μουσικολόγους, η προσέγγιση δεν αφορά μόνο τη μουσική αλλά και τα περί της μουσικής – ενώ από την άλλη πλευρά, η μεταχείριση των μουσικών έργων ως ιστορικών δημιουργημάτων αφαιρεί την εμπειρία, την επικοινωνία με αυτά. Η διονυσιακή μουσική έκσταση για τους μαθητές μας τις περισσότερες φορές δεν έχει καμία σχέση με την ακρόαση έργων «ύψηλης τέχνης» ενώ αντίθετα, συνήθως, σχετίζεται με την ποπ και ροκ μουσική. Οι διδάσκοντες πρέπει να γνωρίζουν ότι οι μαθητές τους έχουν αισθητικές εμπειρίες, απολαμβάνουν αισθητικά τη μουσική, αλλά οι μουσικές που ορίζουν αυτές τις εμπειρίες είναι μάλλον διαφορετικές από αυτές που προτείνονται συνήθως κατά την ώρα του μαθήματος. Δεν πρέπει να τίθεται ζήτημα «καλής» και «κακής» αισθητικής εμπειρίας εφόσον το γούστο και οι μουσικές προτιμήσεις είναι καθαρά προσωπικές υποθέσεις και δεν επιδέχονται κριτικής. Εξάλλου, οι επικρίσεις που δέχτηκαν μεγάλα κινήματα της μουσικής, όπως η ροκ και η ραπ, έχουν προ πολλού καμφθεί καθώς έχει γίνει κατανοητό ότι δεν μπορούμε να κλείνουμε τα μάτια, και εν προκειμένω και τα αυτιά, σε μουσικές που υπάρχουν και σημαίνουν πολλά για ένα σημαντικό πληθυσμό του κόσμου.

Μία ενδιαφέρουσα απόπειρα σύγκλισης των δύο τάσεων επιχειρήθηκε από τον Brian Roberts, ο οποίος υποστηρίζει ότι το σπουδαιότερο είναι να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές μας να δομήσουν τη μουσική τους ταυτότητα, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τη μουσική (Roberts, 1993). Το πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι δέχεται ως αξίωμα ότι η μουσική ταυτότητα είναι προσωρινή, βρίσκεται σε καθεστώς συνεχούς αναδόμησης και αξιολόγησης, άρα κάποια νέα μουσικά ερεθίσματα που δέχεται ο μαθητής στο πλαίσιο της σχολικής μουσικής διδασκαλίας – μάθησης, είτε ως ακροατής είτε ως εκτελεστής, μπορούν να τον ωθήσουν να επαναπροσδιορίσει τη μουσική του ταυτότητα. Τη θέση της ασάφειας και της αοριστίας αναφορικά με τα μουσικά γούστα μπορεί να διαδεχτεί μία συνειδητή αναζήτηση με αισθητικό περιεχόμενο, μέσα από μία διαδικασία εμπλουτισμού και διεύρυνσης του μουσικού τους ορίζοντα. Αυτό μπορεί να επι-

τευχθεί είτε κατά την προετοιμασία μία σχολικής γιορτής ή μιας μουσικοθεατρικής παράστασης είτε μέσα από συστηματικές δραστηριότητες ακρόασης, ανάλυσης, εκτέλεσης και δημιουργίας.

Το σημαντικό, κατά την άποψη της γράφουσας, είναι να εξασφαλίσουμε αρχικά μία μόνιμη και προσωπική σχέση μαθητή-μουσικής, που θα στηρίζεται στην κριτική στάση και θα συνυπολογίζει τα αισθητικά κριτήρια αλλά δεν θα επιμένει σε αυτά με εξαντλητικό τρόπο, τουλάχιστον εντός της σχολικής τάξης. Εν ολίγοις, το σχολείο μπορεί να προσφέρει πολλά ως προς αυτή την οπτική, θέτοντας όμως ρεαλιστικούς εφαρμόσιμους στόχους. Δεν είναι πάντα ο σχολικός χώρος και χρόνος κατάλληλοι για να υπηρετηθούν όλοι οι στόχοι της αισθητικής μουσικής εκπαίδευσης και επιπλέον πολλές φορές μπορεί να οδηγηθεί ο μαθητής σε απόρριψη μίας νέας μουσικής πρότασης μόνο και μόνο διότι δεν θα θέλει να εκτεθεί και να θέσει εαυτώ στην – όχι πάντα καλοπροαίρετη – κρίση των συνομηλίκων του, καθώς γνωρίζουμε όλοι ότι οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στις επιλογές και στους τρόπους έκφρασης κάθε παιδιού ή νέου. Εν τούτοις, μέσα από ένα συστηματικά οργανωμένο τρόπο επαφής με κάποια μουσικά έργα, και με κάποιες επαναλήψεις που θα προσθέτουν πάντα νέο ενδιαφέρον στη διαδικασία, ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί εν τέλει στο ζητούμενο της αισθητικής απόλαυσης, χωρίς να «εκβιάζεται» να νοιώσει και να απολαύσει άμεσα την αισθητική ποιότητα του προτεινόμενου έργου.

Η αισθητική εμπειρία δεν είναι μία συνθήκη που κατακτιέται χωρίς κόπο και χωρίς γνώση, χωρίς θέληση και ειδικότερα χωρίς οικειοθελή συμμετοχή. Αυτό που πρέπει να διασφαλίσει πρώτα ο διδάσκων είναι το ενδιαφέρον και το σεβασμό των μαθητών για τις μουσικές που θέτει προς ακρόαση ή που προτείνει για εκτέλεση και κατά δεύτερον να σπλίσει τους μαθητές με την ελάχιστη εκείνη γνώση που απαιτείται για να αρχίσουν να αισθάνονται οικεία, να έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν στην πρώτη επαφή, στην προσέγγιση, στην ταύτιση. Ο Βασίλης Ραφαηλίδης (1992, 115-116 & 153) περιγράφει αυτές τις προϋποθέσεις με το γνωστό χαρακτηριστικό ύφος του: «Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα έργο τέχνης, έχω την εντύπωση πως αυτό βρίσκεται μπροστά για μένα μόνο... Και όχι μόνο αποκαθιστώ μια καθαρά προσωπική σχέση με το έργο τέχνης, αλλά έχω κι από πάνω την εντύπωση πως αυτό εκπηγάει από μένα, φκιάχνεται από μένα τη στιγμή ακριβώς που βρίσκομαι σε επαφή μαζί του. Και ως ένα βαθμό πράγματι φκιάχνεται, ή μάλλον ξαναφκιάχνεται από μένα, εφόσον προϋποθέτει την παρουσία μου για να λειτουργήσει... Όμως για να φυτρώσει ο σπόρος χρειάζεται γόνιμο έδαφος... Όπως και νάναι, το να γνωρίζω «τα μυστικά μιας τέχνης», δηλαδή τα δεδομένα εκείνα που δεν είναι μεν εγγεγραμμένα πάνω στο έργο τέχνης αλλά που συνιστούν τις προϋποθέσεις για την ύπαρξή του, όχι μόνο δεν εμποδίζει την επικοινωνία με το έργο τέχνης και δι' αυτού με τον καλλιτέχνη, αλλά βοηθάει τα μάλα να αποκαταστήσω πληρέστερη και βαθύτερη επικοινωνία».

ής
ης,
κά
ρι-
σε
το
ε-
ος
ί-
η
α
ε-
α
ι.
-

Το πρόβλημα, κάποιες φορές, είναι ότι η γνώση και το συναίσθημα θεωρούνται ως διαφορετικά μέρη ενός συστήματος, αν και συχνά δηλώνεται ότι βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεπίδρασης. Πεπεισμένοι από αυτήν τη θεώρηση, πολλοί διδάσκοντες της μουσικής οργανώνουν τη διδασκαλία τους κυρίως προωθώντας και προάγοντας μόνο τη γνωστική, συνειδητή, στοχαστική μουσική εμπειρία. Αυτή όμως ακριβώς η αντίληψη που προσπαθούσαν να καταλύσουν, να υπερβούν οι οπαδοί του Διονύσου: η συναισθηματική εμπειρία, η αισθητική εμπειρία μπορούν να οδηγήσουν στη γνώση, να αναπτύξουν την ενημερότητα σε όλα τα πεδία, να δώσουν έναυσμα για στοχασμό. Και αντίστροφα, η γνώση ανοίγει αρκετές πόρτες που οδηγούν στην αισθητική εμπειρία. Εξάλλου, τι περισσότερο θα μπορούσε να νειρευτεί ένας διδάσκων της μουσικής αν όχι την έκσταση του μαθητή μέσα από τη μουσική ακρόαση και εκτέλεση, την αισθητική απόλαυση μιας μουσικής, την ένωση με αυτή, τη συγκίνηση από αυτή και παράλληλα την κατάκτηση της γνώσης και την καλλιέργεια των αντιληπτικών δεξιοτήτων; Όμως για να φτάσουμε ή έστω για να πλησιάσουμε το όνειρο, το ιδεατό απαιτούνται μικρά, προσεχτικά και καλοσχεδιασμένα βήματα.

Ο Dewey (1934), πολύ εύστοχα, δήλωνε ότι όλες οι εμπειρίες έχουν αισθητική ποιότητα και ότι οι εχθροί της αισθητικής δεν είναι το πρακτικό-τεχνικό ή το διανοητικό αλλά το πληκτικό, το άψυχο, το ασυνάρτητο. Συνεπώς, η αισθητική δεν αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης αλλά την ίδια την εκπαίδευση στην πιο ουσιαστική της μορφή. Στη διδασκαλία της μουσικής, τα αισθητικά ζητήματα εισχωρούν σταθερά στην πρακτική, η αισθητική βρίσκεται στην καρδιά του μαθήματος όπως βρίσκεται και στην καρδιά της ανθρώπινης ύπαρξης και ζωής. Οι μουσικές δράσεις στο σχολείο μπορούν να συνδυάσουν το αισθητικό, την επιτήδευση και το διανοητικό με έναν ιδιαίτερο τρόπο, αρκεί ο διδάσκων να αναγνωρίσει στους μαθητές το δικαίωμα να απολαμβάνουν αισθητικά και μουσικές που δεν αποτιμώνται ως «σωστές» από τον ίδιο ενώ παράλληλα, με προσεχτικά βήματα, να φροντίσει να τους ανοίξει και άλλους μουσικούς ορίζοντες που σταδιακά θα τους φέρουν στην ποθητή κατάσταση της αισθητικής μουσικής εμπειρίας.

Βιβλιογραφία

- Audi, R. (επιμ) (1995). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. New York: Cambridge University Press, σ.10.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Hanley, B. (1989). «Educators» Attitudes to Philosophies of Music Education. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 31(1), 100-123.
- Hirsh, E. D. Jr. (1990). Reflection on Cultural Literacy of Arts Education. *Journal of Aesthetics*, 1, 4-5.
- Hanley, B. (1995). *Foundations for Music Education*. Victoria, B.C.: University of Victoria.
- McClary, S. (1991). *Feminist Endings: Music, Gender and Sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Madsen, C. K. (2003). A rationale for music education. Άρθρο που αναρτήθηκε στο portal της ISME (www.isme.org) στις 14-3-2003.
- Monk, D. C. (1987). Who Will Teach the Understanding of Music: The Flaw in the Ointment. *Arts in Education*, 89(2), 2-7.
- Monk, D.C. (1992). Cassandra's Curse: The Future of the Evolving Western Art Tradition in Music. *Design for Arts in Education*, 93(3), 2-13.
- Monk, D. C. (1996). Dionysus Redux: rethinking the teaching of music. *Arts Education Policy Review*. Από την πύλη της ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης <http://ask.elibrary.com/>
- Olsson, B. (2003). A music pedagogy credo. *International Journal of Music Education*, 23(2), 121-123.
- Paul, S. J. (1988). *Aesthetic Justifications for Music Education: A Theoretical Examination of Their Usefulness*. Denton, Tex.: University of North Texas.
- Regelski, T. (2003). On the Value of «School Music». Άρθρο που αναρτήθηκε στο portal της ISME (www.isme.org) στις 7-10-2003.
- Reimer, B. (2003γ). *A Philosophy of Music Education – Advancing the Vision*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Roberts, B. A. (1993). *I, Musician: Towards a Model of Identity Construction and Maintenance by Music Education Students as Musicians*. St. John's, Newfoundland: Memorial University of Newfoundland.
- Roberts, B. A. (1995, fall). Children, Music and State Schooling. *Canadian Music Educator*, 37(1), 1-6.
- Turner, F. (1991). *Beauty: The Value of Values*. Charlottesville, Va.: The University Press of Virginia.
- Καϊμάκης, Π. (1994). *Αισθητική και Θεωρία της Τέχνης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Πελεγρίνης, Θ. (2004). *Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ραφαηλίδης, Β. (1992). *Στοιχειώδης Αισθητική*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΒΡΕΦΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΝΑΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Λελούδα Στάμου

Η σπουδαιότητα των πρώτων χρόνων της ζωής

Τις τελευταίες δεκαετίες, αποκαλύπτονται πολλά από τα μυστικά σχετικά με το πώς αναπτύσσεται και λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος. Δύο από τα πιο σημαντικά ευρήματα είναι ότι ο εγκέφαλος σχηματοποιείται με βάση τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και ότι τα εγκεφαλικά κύτταρα χρειάζεται να δεχθούν συγκεκριμένα ερεθίσματα σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, προκειμένου να αναπτυχθούν οι διάφορες ικανότητες [Kotulak (1996), Begley (1996), Στάμου (2001 β)].

Οι επιστήμονες έχουν καταλήξει ότι ο εγκέφαλος περνά τέσσερις περιόδους βασικών αλλαγών στη δομή του κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής. Η πρώτη περίοδος είναι κατά τη διάρκεια της εμβρυϊκής ανάπτυξης, η δεύτερη αμέσως μετά τη γέννηση, η τρίτη ανάμεσα στην ηλικία των τεσσάρων και δώδεκα χρόνων, και η τέταρτη στα χρόνια που ακολουθούν. Ξεκινώντας από μερικά μόνο κύτταρα στο έμβρυο, τα εγκεφαλικά κύτταρα, οι λεγόμενοι νευρώνες, πολλαπλασιάζονται με έναν εκπληκτικό ρυθμό. Περίπου 200 δισεκατομμύρια εγκεφαλικών κυττάρων δημιουργούνται μέσα σε μερικούς μήνες. Τα γονίδια διασυνδέουν μερικούς από τους νευρώνες κατά τη διάρκεια της πρώτης κιόλας εβδομάδας της εμβρυϊκής ανάπτυξης σε κυκλώματα που ρυθμίζουν την αναπνοή, ελέγχουν τον καρδιακό παλμό, κανονίζουν τη θερμοκρασία του σώματος, και παράγουν τα αντανακλαστικά.

Ο εγκέφαλος παράγει διπλάσιο αριθμό κυττάρων από αυτόν που τελικά θα κρατήσει. Ο στόχος των κυττάρων αυτών είναι να συνδεθούν με άλλα κύτταρα προκειμένου να δημιουργήσουν δίκτυα για συγκεκριμένες λειτουργίες. Ανάλογα με την ποσότητα και την ισχύ των ερεθισμάτων που δέχονται από το περιβάλλον, κάποιες από τις συνδέσεις αυτές ισχυροποιούνται ενώ άλλες ατροφούν ή νεκρώνονται λόγω έλλειψης αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι εγκεφαλικές αυτές συνάψεις αρχίζουν να μειώνονται περίπου προς το τέλος του πρώτου χρόνου της ζωής, σταθεροποιούνται γύρω στην ηλικία των 12 χρόνων, και παραμένουν έτσι περίπου ως το 72^ο έτος της ηλικίας. Τα τρισεκατομμύρια των συνδέσεων (συνάψεων) που επιβιώνουν οφείλουν την ύπαρξή τους κατά ένα μεγάλο μέρος σε αυτά που ένα παιδί μαθαίνει κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του.

Είναι σήμερα γενικά αποδεκτό ότι η μουσική επηρεάζει τον άνθρωπο σε πολλαπλά επίπεδα. Σύμφωνα με την McClellan (1997, 127), «εξαιτίας του δυναμικού της χαρακτήρα, η πρωταρχική έλξη που ασκεί επάνω μας η μουσική είναι σωματική και συναισθηματική μαζί. Σωματική, γιατί η μουσική ταξιδεύει μέσα από τον αέρα με μοριακά ωστικά κύματα που γίνονται αισθητά σε σωματικό επίπεδο, και συναισθηματική γιατί δημιουργεί ένα περιβάλλον που υποβάλλει διαθέσεις στις οποίες εμείς

αποκρινόμαστε σε υποσυνείδητο, μη λεκτικό επίπεδο». Μέσα από σχετικές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι η μουσική μπορεί να αυξήσει τον μεταβολισμό του σώματος, αυξάνει ή μειώνει τη μυϊκή ενέργεια, επιταχύνει την αναπνοή και μειώνει την κανονικότητά της, προκαλεί σημαντικές αλλά κυμαινόμενες επιδράσεις στον όγκο, τον παλμό και την πίεση του αίματος, και επηρεάζει τις εσωτερικές εκκρίσεις.

Οι επιδράσεις του ήχου και της μουσικής σε σωματικό επίπεδο έχουν διαπιστωθεί και κατά τη διάρκεια της κύησης. Προγεννητικές έρευνες έχουν δείξει ότι το έμβρυο αντιδρά στα ακουστικά ερεθίσματα κατά τους τρεις τελευταίους μήνες της κύησης, κατά τη διάρκεια των οποίων η ακουστική λειτουργία είναι ολοκληρωμένη και λειτουργική. Αντιδράσεις του εμβρύου που φανερώνουν το γεγονός ότι προσλαμβάνει και ακούει τους ήχους είναι αλλαγές στον καρδιακό παλμό και στην αναπνοή, έντονη κίνηση των βλεφάρων, των ματιών, του κεφαλιού και των άκρων (Birnholtz & Benacerraf 1983). Από έρευνες βρέθηκε ότι οι αντιδράσεις αυτές ήταν πιο συχνές όταν το ηχητικό ερέθισμα προέρχονταν από τύμπανα, πιθανόν εξαιτίας του υψηλότερου επιπέδου ακουστικής πίεσης (Grimwade et al., 1971).

Σύμφωνα με τη Στάμου (2004), τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο η έρευνα και η πληροφόρηση γύρω από τη σχέση της μουσικής και της ιατρικής. Αυτό βασίζεται σε αυξανόμενες σε αριθμό ενδείξεις από τον βιο-ιατρικό χώρο, που υποστηρίζουν ότι η μουσική τάση και ικανότητα υπάρχει σε όλα τα ανθρώπινα όντα (Fox, 1991). Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα (Panneton, 1987), νεογέννητα βρέφη προτιμούν μία μελωδία την οποία άκουγαν συστηματικά πριν γεννηθούν, και αυτή η μελωδία καταπραΰνει την ανησυχία και σταματά το κλάμα τους. Ο Shaw (1991) βρήκε ότι βρέφη τα οποία είχαν εκτεθεί σε μουσικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της κύησης, έδειχναν μεγαλύτερη διάθεση για επικοινωνία με τη μητέρα τους σε σύγκριση με βρέφη που δεν είχαν εκτεθεί σε τέτοια ερεθίσματα. Σε μία άλλη ερευνητική μελέτη, βρέθηκε ότι έμβρυα τα οποία άκουγαν καθημερινά τα ίδια τέσσερα μουσικά κομμάτια κατά τη διάρκεια του τελευταίου τριμήνου της κύησης, κινούνταν περισσότερο και εμφάνιζαν επιβράδυνση του καρδιακού παλμού στο άκουσμα της μουσικής σε σύγκριση με έμβρυα που δεν είχαν εκτεθεί σε τέτοια ερεθίσματα. Μετά τη γέννησή τους, τα βρέφη αυτά εμφάνιζαν επίσης μεγαλύτερη διάρκεια συγκέντρωσης και προσοχής και έτειναν να κινούνται περισσότερο στο άκουσμα της μουσικής (Wilkin, 1995/96).

Έρευνα πάνω στη μουσική ανάπτυξη των νεογέννητων έχει δείξει ότι οι αντίδραση των βρεφών στον ήχο, είναι μία από τις πιο ανεπτυγμένες ικανότητές τους. Τα νεογέννητα μπορούν να διακρίνουν διαφορές στην ένταση και στο τονικό ύψος, μπορούν να καταλάβουν από πού προέρχεται ένας ήχος μόλις 10 λεπτά μετά τη γέννησή τους, δείχνουν προτίμηση σε μερικούς ήχους σε σχέση με άλλους, και αναγνωρίζουν τη φωνή της μητέρας τους. Στην αρχή, τα βρέφη παρατηρούν γενικούς μόνο ρυθμούς και μελωδίες, αλλά σύντομα αρχίζουν να διακρίνουν και ήχους ομιλίας. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η έκθεση ενός βρέφους σε ρυθμικό λόγο και μελω-

ΕΣ
 Ξ
 Δ-
 Ν
 Γ
 Ι
 Σ

δικό υλικό συνδέεται με αύξηση της ευαισθησίας του στην πρόσληψη ήχων ομιλίας και επίσης με την ταχύτητα της γλωσσικής ανάπτυξης του βρέφους. Όπως σημειώνει η Fox (1991, 43) αυτό που προκύπτει από μελέτες σχετικά με την μουσική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, είναι η «εικόνα ενός εξαιρετικά ικανού μικρού παιδιού, το οποίο είναι ικανό εύκολα να διακρίνει ήχους και να ανταποκριθεί στη μουσική μέσα από την κίνηση και το παιχνίδι».

Οι επιστήμονες αντιμετωπίζουν πλέον τον εγκέφαλο σαν ένα σούπερ-σφουγγάρι το οποίο είναι περισσότερο απορροφητικό από την γέννηση μέχρι περίπου την ηλικία των 12 χρόνων. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, και ιδιαίτερα κατά τα 3 πρώτα χρόνια της ζωής, τοποθετούνται οι βάσεις για την ανάπτυξη της σκέψης, της ομιλίας, της όρασης, της ευφυΐας, και των χαρακτηριστικών της ανθρωπίνης προσωπικότητας. Υπάρχουν οι λεγόμενες 'κρίσιμες περιόδους', κατά τη διάρκεια των οποίων ο εγκέφαλος μπορεί να αναδομηθεί με εξαιρετική ευκολία και ταχύτητα, διασπώντας υπάρχουσες ή δημιουργώντας νέες συνδέσεις ανάμεσα στα εγκεφαλικά κύτταρα. Όταν οι περίοδοι αυτές περάσουν, το μεγαλύτερο μέρος της αρχιτεκτονικής του εγκεφάλου που καθορίζει τις ικανότητες και την προσωπικότητα έχει κατά βάση ολοκληρωθεί. Ο Earls λέει ότι «υπάρχει μία μη-αντιστρεψιμότητα στις διαδικασίες του εγκεφάλου. Υπάρχει αυτή η διαδικασία σχηματοποίησης που λαμβάνει χώρα αρκετά νωρίς στη ζωή του ανθρώπου, αλλά στο τέλος αυτής της διαδικασίας, ας πούμε γύρω στην ηλικία των 2, 3, ή 4 χρόνων, έχουμε βασικά σχεδιάσει έναν εγκέφαλο ο οποίος δεν πρόκειται να αλλάξει δραστικά στη συνέχεια» (Kotulak, 1996, 7). Οι πρώτες εμπειρίες είναι τόσο ισχυρές, λέει ο νευροβιολόγος Harry Chugani, ώστε μπορούν κυριολεκτικά να αλλάξουν το πώς εξελίσσεται ένας άνθρωπος (Begley, 1996). Τα θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα που δέχεται το νεαρό άτομο, μπορούν να επηρεάσουν την μικροδομή του εγκεφάλου με έναν ισχυρότατο τρόπο κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής.

Σχετικά με τη μουσική, έρευνες (Gordon 1990, 1986^a, 1987), έχουν δείξει ότι η πιο κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη του μουσικού δυναμικού (μουσικής δεκτικότητας) ενός ατόμου είναι η ηλικία από τη γέννηση ως αυτή των τριών χρόνων, δεύτερη πιο σημαντική η ηλικία 3-5 χρόνων, και τρίτη πιο σημαντική η ηλικία 5-8 χρόνων. Σύμφωνα πάντα με τις έρευνες αυτές, όπως σημειώνουν οι Στάμου, Schmidt, & Humphreys (2006), το μουσικό δυναμικό ενός ατόμου σταθεροποιείται γύρω στην ηλικία των 9 χρόνων. Αυτό έχει άμεση σχέση με την πλαστικότητα του εγκεφάλου, η οποία μειώνεται σημαντικά όσο το άτομο μεγαλώνει. Η σταθεροποίηση του μουσικού δυναμικού περίπου στην ηλικία των 9 χρόνων σημαίνει ότι δεν μπορεί πλέον να διαφοροποιηθούν σημαντικά οι δυνατότητες ενός ατόμου στη μουσική, όποιο κι αν είναι το μουσικό περιβάλλον γύρω του. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ένα άτομο δεν μπορεί να μάθει μουσική μετά από αυτή την ηλικία, αλλά ότι θα μάθει μουσική χρησιμοποιώντας και αξιοποιώντας τις εγκεφαλικές δομές, το μουσικό δυναμικό, που ανέπτυξε για τη μουσική ως την ηλικία των 9 περίπου χρόνων.

Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο νωρίτερα εκτεθεί ένα άτομο σε ένα πλούσιο μουσικά περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της μουσικής του δεκτικότητας, ενώ όσο το άτομο μεγαλώνει, το περιβάλλον έχει επάνω του ολοένα και μικρότερη δύναμη επίδρασης (Gordon, 1979, 1986, 1987, 1990) Θεωρητικά, τα μουσικά επιτεύγματα ενός ατόμου δεν μπορούν ποτέ να ξεπεράσουν το επίπεδο της μουσικής του δεκτικότητας. Η μουσική δεκτικότητα ενός ατόμου θέτει ένα ανώτατο όριο, έναν φραγμό, στα όσα δύναται να επιτύχει το άτομο αυτό μουσικά. Στόχος της μουσικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρουμε ποιοτική μουσική διδασκαλία στον κάθε μαθητή ώστε να αναδυθεί το μουσικό δυναμικό του και να αξιοποιηθεί στον καλύτερο δυνατό βαθμό.

Η έρευνα έχει δείξει ότι ανάμεσα στα πρώτα κυκλώματα που δημιουργεί ο εγκέφαλος είναι αυτά που ρυθμίζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις. Από την ηλικία των 2 μηνών και μετά, η στεναχώρια και η ευχαρίστηση που βιώνει ένα νεογέννητο, αρχίζουν να εξελίσσονται σε πιο πολύπλοκα συναισθήματα: χαρά και λύπη, ζήλια και εμπάθεια, υπερηφάνεια και ντροπή. Μουσικοπαιδαγωγοί που ασχολούνται με νεογέννητα μπορούν να διαπαιδαγωγήσουν τους γονείς σχετικά με τη σημασία της παιγνιώδους απασχόλησης των γονέων με τα βρέφη και τα μικρά παιδιά, όχι μόνο για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και για την συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Ο ρόλος της οικογένειας στη μουσική ανάπτυξη και μετέπειτα μουσική επιτυχία

Είναι δεδομένο ότι η ανάπτυξη υψηλών δεξιοτήτων στη μουσική εκτέλεση απαιτεί πολύχρονη ενασχόληση με τη μουσική, και σημαντική επένδυση χρόνου και ενέργειας, ανεξάρτητα από την έμφυτη μουσική ικανότητα ή το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το άτομο. Είναι επίσης δεδομένο, ότι πέρα από την συστηματική αυτή ενασχόληση του ατόμου με το όργανο, ο κάθε μουσικός παρουσιάζει διαφορετική μουσική προσωπικότητα και επίπεδο δεξιοτήτων που είναι αποτέλεσμα πολλαπλών επιρροών κατά τη διάρκεια της ζωής και ανάπτυξής του.

Διάφοροι ερευνητές όπως οι Bloom (1985), Ericsson, Krampe, & Tesch-Roumer (1993), και Manturzewska (1990) διακρίνουν διάφορα στάδια στη μουσική εξέλιξη ενός ατόμου, τα όρια των οποίων είναι λιγότερο ή περισσότερο ευδιάκριτα. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό που προηγείται της τυπικής διδασκαλίας και συνίσταται στην παιγνιώδη ενασχόληση του παιδιού με τη μουσική. Η δεύτερη φάση είναι αυτή κατά την οποία το παιδί εισάγεται σε τυπική διδασκαλία και διαρκεί μέχρι το άτομο να αποφασίσει ότι θα ασχοληθεί ακόμα πιο εντατικά, και μάλιστα επαγγελματικά, με τη μουσική εκτέλεση, οπότε και εισάγεται στο τρίτο στάδιο. Η μετάβαση από το δεύτερο στο τρίτο στάδιο δεν συμβαίνει ποτέ για ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων, αφού αυτοί που αποφασίζουν να ασχοληθούν επαγγελματικά με την εκτέλεση της μουσικής είναι ένα πολύ μικρό ποσοστό των ατόμων που ασχολούνται με τη μουσική. Ένα τέταρτο στάδιο είναι αυτό στο οποίο το άτομο, όντας φτασμένος

μουσικός, προσπαθεί να αφήσει τα αποτυπώματά του στη μουσική και καλλιτεχνική δράση της εποχής του. Κάποιοι ερευνητές (Lehman & Davidson 2002) θεωρούν ότι υπάρχει ένα ακόμα στάδιο, αυτό όπου ο μουσικός αφού έχει φτάσει στο απόγειο της καλλιτεχνικής του δράσης, προσπαθεί να διατηρήσει σταθερό το επίπεδό του ενάντια στη φυσική φθορά της ηλικίας και παράλληλα με την ενασχόλησή του και με άλλα πράγματα, όπως π.χ. με τη διδασκαλία. Οι Lehman & Davidson (2002, 549) αναφέρουν ότι «οι άνθρωποι και οι περιστάσεις που συμβάλλουν στην απόκτηση των δεξιοτήτων ενός ατόμου καθώς αναπτύσσεται ποικίλλουν από το ένα στάδιο στο άλλο».

Η έρευνα των τελευταίων δεκαετιών αποκαλύπτει την τεράστια σημασία της πρώτης δεκαετίας της ζωής ενός ατόμου και τον σημαντικότερο ρόλο των γονιών και των δασκάλων κατά την περίοδο αυτή για την μετέπειτα μουσική εξέλιξη και επιτυχία του ατόμου (Στάμου 2001β). Το να γνωρίζουμε την επίδραση που μπορεί να ασκεί η συμμετοχή των γονιών στη μουσική εκπαίδευση του παιδιού τους μπορεί να είναι εξαιρετικά σημαντικό για γονείς και δασκάλους που επιθυμούν να δημιουργήσουν το καλύτερο δυνατό περιβάλλον μάθησης και μουσικής ανάπτυξης για το παιδί.

Σε μία βιογραφική μελέτη στην οποία συμμετείχαν 165 επαγγελματίες μουσικοί (από την Πολωνία), ηλικίας 21-89 ετών, ο Manturzewska (1990) βρήκε ότι η μικρή ηλικία έναρξης της μουσικής σπουδής και το οικογενειακό περιβάλλον είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον παράγοντα την εξαιρετική μουσική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της μελέτης σχετικά με την ηλικία κατά την οποία πρέπει να ξεκινά η μουσική εκπαίδευση, επέτρεψαν στον ερευνητή να διατυπώσει την άποψη ότι αν η μουσική εκπαίδευση αρχίσει μετά την ηλικία των 9 ετών, τότε η καριέρα, ιδιαίτερα στην περίπτωση των πιανιστών και βιολιστών, δεν πρόκειται να φτάσει σε εκείνο το εξαιρετικό επίπεδο των βιρτουόζων, άσχετα με τις ικανότητες του ατόμου και την δύναμη των κινήτρων του. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, τα άτομα που ξεκινούν σχετικά αργά τη μουσική σπουδή μπορούν να φτάσουν ένα διεθνές επίπεδο καλλιτεχνικών δεξιοτήτων μόνο ως διευθυντές χορωδίας/ ορχήστρας ή συνθέτες. Τα ευρήματα οδήγησαν επίσης τον ερευνητή στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που αρχίζουν τη μουσική σπουδή μετά την ηλικία των 9 ετών, μπορούν να φτάσουν το status του επαγγελματία μουσικού, αλλά ποτέ δεν θα αποκτήσουν τον 'αέρα' (την ευκολία) και τη φυσικότητα στη μουσική εκτέλεση αυτών που ξεκινούν νωρίτερα. Ο δεύτερος παράγοντας που αναδείχθηκε σημαντικότερος για το ότι οι μουσικοί υπό μελέτη έφτασαν σε υψηλό επίπεδο μουσικής επιτυχίας στη ζωή τους ήταν το ότι ως παιδιά δέχθηκαν συστηματική ενθάρρυνση και στήριξη από τους γονείς τους για την εκμάθηση του μουσικού οργάνου.

Σε μία άλλη ερευνητική μελέτη, αυτή των Sloboda and Howe (1991), οι ερευνητές πήραν συνέντευξη από 42 μαθητές ηλικίας 10 ως 18 ετών από ένα ειδικό

σχολείο για χαρισματικά παιδιά στον τομέα της μουσικής. Οι γονείς 20 παιδιών από το δείγμα επίσης έδωσαν συνεντεύξεις στους ερευνητές. Από τις συνεντεύξεις προέκυψαν λεπτομερέστατα στοιχεία σχετικά με τη μουσική ζωή των παιδιών πριν εγγραφούν στο συγκεκριμένο σχολείο. Βρέθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές αυτού του ειδικού σχολείου δεν έδειξαν κανένα ιδιαίτερο σημάδι μουσικής κλίσης στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Προέκυψε ωστόσο ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στην επίβλεψη και ενθάρρυνση της μουσικής προόδου των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, στο 33% των μουσικά χαρισματικών μαθητών, οι γονείς ενεργά επέβλεπαν τη μελέτη του παιδιού λεπτό προς λεπτό, με το να κάθονται μαζί με το παιδί την ώρα της μελέτης και να κατευθύνουν την δουλειά του. Στο 31% των παιδιών, οι γονείς τα ενθάρρυναν γενικώς να μελετούν αλλά δεν σχολίαζαν τη φύση της μελέτης. Στο 26% των περιπτώσεων, οι γονείς συγκεκριμένα παρακινούσαν τα παιδιά τους σε καθημερινή μελέτη χωρίς όμως να αναμειγνύονται λεπτομερώς σε στοιχεία της μελέτης. Μόνο για το 7% των μουσικά χαρισματικών παιδιών αυτού του σχολείου, οι γονείς δεν φαίνονταν να έχουν οποιαδήποτε συμμετοχή στη μουσική μελέτη και πρόοδο των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων, τα χαρισματικά παιδιά στη μουσική έχουν γονείς που με κάποιον τρόπο ενδιαφέρονται και αναμειγνύονται ενεργά ή κανονίζουν την καθημερινή μελέτη των παιδιών.

Σε μία έρευνα που ολοκληρώθηκε το 1985 στις Η.Π.Α., ο Sosniak (1985) πήρε συνεντεύξεις από 24 νέους αμερικανούς βιρτουόζους πιανίστες. Ο Sosniak (1985, 5) βρήκε ότι «σε καμία περίπτωση δεν προέρχονταν οι εξαιρετικοί αυτοί πιανίστες από οικογένειες που χαρακτηρίζονταν από έναν πέρα από τα συνηθισμένα βαθμό μουσικών ενδιαφερόντων ή μουσικής γνώσης». Στην περίπτωση μάλιστα των 12 από τους 24 αυτούς νέους πιανίστες, οι γονείς είτε δεν είχαν καμία ανάμειξη με τη μουσική πριν να αρχίσουν τα παιδιά τους να μαθαίνουν πιάνο, είτε είχαν ένα παθητικό μόνο ενδιαφέρον για τη μουσική, που περιορίζονταν στο να την ακούνε. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση των γονιών που δεν είχαν καμία σχέση με τη μουσική πριν αρχίσουν τα παιδιά τους τη μουσική σπουδή, οι γονείς έτειναν να είναι εξαιρετικά υποστηρικτικοί στις προσπάθειες των παιδιών τους και ενεργούσαν με θετικούς τρόπους που ενθάρρυναν τα παιδιά. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα, κάποιοι γονείς άρχισαν να παίρνουν και οι ίδιοι μαθήματα πιάνου για να μπορούν να βοηθούν το παιδί τους στη μελέτη και για να μπορούν να παίζουν μουσική μαζί του. Οι μισοί από τους γονείς κάθονταν μαζί με το παιδί τους την ώρα της μελέτης και επιδοκίμαζαν ή διόρθωναν συγκεκριμένα πράγματα με βάση σημειώσεις που είχαν κρατήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος του παιδιού με τον δάσκαλο στο οποίο και ήταν παρόντες. Οι άλλοι μισοί από τους γονείς του δείγματος δεν κάθονταν να μελετήσουν μαζί με το παιδί, αλλά επέβλεπαν πάντα τη μελέτη του προσέχοντας το τι έπαιζε το παιδί, εφιστώντας την προσοχή του παιδιού σε λάθη

τα οποία συλλάμβαναν ακουστικά, και έχοντας το νου τους να συμπληρώνουν τα παιδιά μία συγκεκριμένη χρονική διάρκεια μελέτης.

Η μελέτη του Sosniak ήταν μέρος μίας ευρύτερης μακροπρόθεσμης μελέτης που εκπονήθηκε το 1985 από μία ομάδα ερευνητών υπό την καθοδήγηση του καθηγητή/ερευνητή Bloom (1985, 3) στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Ο στόχος της μελέτης ήταν, όπως δήλωναν οι ίδιοι οι ερευνητές, να διερευνηθεί «τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες άτομα που έφτασαν στο απόγειο της επιτυχίας σε συγκεκριμένους τομείς, είχαν βοηθηθεί να αναπτύξουν τις ικανότητές τους σε τέτοιο ολοκληρωμένο βαθμό». Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν σολίστες του πιάνου, εξαιρετικά επιτυχημένοι γλύπτες, ερευνητές μαθηματικοί και ερευνητές νευρολόγοι, αθλητές κολύμβησης που είχαν πάρει μέρος στους Ολυμπιακούς αγώνες, και πρωταθλητές του τένις. Η Sloane (1985) που ανήκε στην ερευνητική ομάδα και μελετούσε τις επιδράσεις της οικογένειας στην ανάπτυξη του ταλέντου, βρήκε ότι οι γονείς των παιδιών αυτών που αργότερα διακρίθηκαν στον τομέα τους, αντιμετώπιζαν με μεγάλη σοβαρότητα την καθημερινή μελέτη ή εξάσκηση των παιδιών τους. Πήγαιναν μαζί τους στα μαθήματα και έκαναν ολοφάνερες προσπάθειες να μάθουν και οι ίδιοι τις απαιτήσεις και τα στάνταρντ που έθεταν οι δάσκαλοι των παιδιών. Επίσης, επιδοκίμαζαν και ενθάρρυναν τις προσπάθειες των παιδιών τους και προσπαθούσαν συνεχώς να τα εμπνέουν και να τους μεταδίδουν ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για αυτό που έκαναν.

Σε μία άλλη μελέτη οι Howe, Davidson, Moore, and Sloboda (1995, 162) πήραν συνεντεύξεις από τους γονείς 257 παιδιών που σπούδαζαν ένα μουσικό όργανο αλλά διέφεραν στο επίπεδο προόδου. Ο στόχος της έρευνας ήταν να «διερευνηθεί τον ισχυρισμό ότι την εξαιρετική μουσική ικανότητα συνήθως 'μαρτυρούν' διάφορα σημάδια μουσικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας». Από τις πιθανές πρώιμες μουσικές συμπεριφορές που μελετήθηκαν, βρέθηκε ότι μόνο το τραγούδι του παιδιού παρατηρήθηκε σε ηλικία μικρότερη στα παιδιά αυτά που αργότερα πέτυχαν μουσικά, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι στην περίπτωση των πιο πετυχημένων μουσικά παιδιών, η ηλικία κατά την οποία γονιός και παιδί άρχισαν να ακούνε μαζί μουσική έτεινε να είναι νωρίτερα από ότι για τα υπόλοιπα παιδιά.

Ο ρόλος της εισαγωγής της μουσικής νωρίς στη ζωή του παιδιού και ο ρόλος του γονιού ή της οικογένειας στα μουσικά επιτεύγματα του παιδιού και στη μετέπειτα μουσική του εξέλιξη γίνεται επίσης φανερός και από πληθώρα άλλων ερευνών (Jenkins 1976, Gordon 1967, Brand 1986, Doan 1973, Brokaw 1983, Zdzinski 1991, Zdzinski 1992, Sloboda & Howe 1991). Η έρευνα φανερώνει ότι η γονική συμμετοχή και η ενασχόληση του παιδιού με τη μουσική από μικρή ηλικία (πριν την ηλικία των 9 ετών) αναδεικνύονται ως δύο σημαντικότεροι παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη υψηλής μουσικής ικανότητας και μουσικών επιτευγμάτων.

Σκέψεις και προβληματισμοί

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών έχουν σημαντικότερες συνέπειες για την ευθύνη που έχουμε ως παιδαγωγοί και καθηγητές μουσικής να εκπαιδεύσουμε τους γονείς των μαθητών μας. Έχουν επίσης συνέπειες για την ευθύνη των πανεπιστημιακών δασκάλων όχι μόνο να εκπαιδεύσουν τους φοιτητές για μελλοντικούς διδακτικούς ρόλους αλλά και να τους εξοικειώσουν με τα μεθοδολογικά εργαλεία για να μπορούν και οι ίδιοι να διενεργήσουν ένα είδος «επιμόρφωσης» των γονιών μέσα από συναντήσεις, τάξεις για γονείς, σεμινάρια και εργαστήρια, και να τους έχουν έτοιμους στην προσπάθειά τους για τη μουσική ανάπτυξη των μαθητών του. Όπως σημειώνει ο Harlow (1997, 31), «ως δάσκαλος μπορεί να είστε η μόνη πηγή πληροφοριών για τους γονείς προκειμένου να κατανοήσουν πώς να βοηθήσουν τη μουσική εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών τους». Εμπειρικά δεδομένα από τις επαφές δασκάλων μουσικής με γονείς φανερώνουν ότι οι γονείς συχνά αισθάνονται χαμένοι και αβοήθητοι στο να βρουν τρόπους να παρακινήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη. Κάποιοι άλλοι γονείς υπερεκτιμούν τον ρόλο τους και προσπαθούν κυριολεκτικά να αποκτήσουν έλεγχο όλης της διδακτικής διαδικασίας, αγνοώντας συχνά τις οδηγίες ή προτάσεις του δασκάλου. Άλλοι πάλι έχουν τέτοιες προσδοκίες από τα παιδιά τους, που δεν αφήνουν 'χώρο' στα παιδιά να βιώσουν τη μουσική σπουδή με χαρά και χωρίς τον φόβο του λάθους ή της αποτυχίας. Η αναζήτηση κατάλληλων οδών επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονιών γύρω από τα θέματα αυτά είναι εντελώς απαραίτητη.

Επίσης, η σημασία των πρώτων χρόνων της ζωής για την ανάπτυξη του μουσικού ταλέντου και τη μελλοντική ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων, υποδεικνύει την ανάγκη για μία νέα εκπαιδευτική πολιτική, που θα επιπρόσθετα θα δίνει έμφαση και θα φροντίζει τη δημιουργία ποιοτικών μουσικών προγραμμάτων σε παιδικούς σταθμούς, κέντρα προσχολικής αγωγής, ωδεία και σχολεία, με έμφαση στις μικρές ηλικίες. Σε αντίθεση με αυτό έρχεται η σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα η οποία παρέχει μουσική διδασκαλία στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου με μουσικούς (δασκάλους ειδικότητας) και αφήνει τα μικρότερα παιδιά στο έλεος της διάθεσης αλλά κυρίως της μουσικής ικανότητας του γενικού δασκάλου. Έτσι είναι πολύ πιθανό ένα τεράστιο μουσικό δυναμικό που υπάρχει στα σχολεία μας να μην ανακαλύπτεται ή να μην αξιοποιείται ποτέ. Μία έρευνα που έγινε στις Η.Π.Α., όπου η σχολική μουσική εκπαίδευση είναι γενικά αρκετά πιο οργανωμένη από αυτή των ελληνικών σχολείων, έδειξε ότι το 45% των παιδιών με εξαιρετικό μουσικό ταλέντο (των παιδιών που ανήκουν στο υψηλότερο 2% του πληθυσμού από άποψη επιπέδου μουσικής δεκτικότητας) δεν ανακαλύπτεται ποτέ από γονείς ή δασκάλους (Gordon, 1987).

Η προοπτική που παρουσιάστηκε στο άρθρο αυτό επέλεξε να μην ασχοληθεί με τα επίσης σημαντικά ερευνητικά ευρήματα από τον χώρο της νευροφυσιολογίας και της γενετικής που καταδεικνύουν πόσο επίσης σημαντικές μπορεί να είναι οι

επιδράσεις της φύσης, του γενετικού υπόβαθρου του ατόμου, στην απόκτηση και καλλιέργεια των δεξιοτήτων του. Δεν πρόκειται για μία προκατάληψη εναντίον του παράγοντα «φύση» στη διαμόρφωση του ατόμου και των ικανοτήτων του, αλλά σε μία συνειδητή εστίαση στους περιβαλλοντικούς παράγοντες και ειδικότερα στον παράγοντα «εκπαίδευση», τον οποίο αν χρησιμοποιήσουμε σωστά, μπορούμε να συμβάλλουμε σε σημαντικότερο βαθμό στη μουσική εξέλιξη ενός ατόμου.

Ακόμα κι αν είμαστε σε θέση να πούμε για ένα παιδί τη στιγμή της γέννησής του ότι κατέχει τεράστιο μουσικό ταλέντο, δε σημαίνει ότι θα ασχοληθούμε λιγότερο μαζί του ως γονείς ή ως δάσκαλοι. Το ίδιο και αν είμαστε σε θέση να πούμε για ένα παιδί ότι κατέχει πολύ χαμηλό επίπεδο μουσικού ταλέντου. Διότι, όπως άλλωστε σημειώνεται και αλλού (Στάμου 2005), αυτό που τελικά έχει σημασία, και μάλιστα ιδιαίτερα για όσους από εμάς ασχολούνται με μαθητές και εκκολαπτόμενους λάτρεις της μουσικής ή μουσικούς, είναι η μέγιστη αξιοποίηση του δυναμικού που φέρει κάθε μαθητής, όσο λίγο ή πολύ κι αν είναι αυτό. Έτσι, μπορούμε να αισθανόμαστε ότι συμβάλλουμε πιθανόν κι εμείς με κάποιον τρόπο στη δημιουργία των προϋποθέσεων για να ανακαλύψει ένα άτομο τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, και ίσως για να ζήσει με πληρότητα και συνείδηση, γιατί όχι και με ευτυχία, κάποιες πλευρές της ζωής του.

Βιβλιογραφία

- Begley, S. (1996), Your child's brain: How kids are wired for music, math and emotions. *Newsweek*, 327 (8), 54-62.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985), Developing talent in young children. New York: Ballantine Books.
- Birnholz, J. C. & Benacerraf, B. R. (1983), The development of human fetal hearing. *Science*, 222, 516-518.
- Brand, M. (1986), Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second-grade children, *Journal of Research in Music Education*, 34(2), 111-120.
- Brokaw, J. P. (1983), The extent to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental music students. *Dissertation Abstracts International*, 43, 3252A.
- Doan, G. R. (1973), An investigation of the relationship between parental involvement and the performance ability of violin students. *Dissertation Abstracts International*, 34, 5226.
- Fox, D. B. (1991), Music, development, and the young child, *Music Educators Journal*, 77 (5), 42-46.
- Gordon, E. E. (1967), *A three-year study of the Musical Aptitude Profile*. Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Gordon, E. (υπό έκδοση), Manual for the Primary Measures of Music Audiation and the Intermediate Measures of Music Audiation (απόδοση στην ελληνική γλώσσα Λ. Στάμου), Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Gordon, E. (1987), *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitudes*, Chicago, IL: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. (1990), *A music learning theory for newborn and young children* Chicago, IL: G. I. A. Publications.
- Grimwade, J. C., Walker, D. W., Gordon, S., & Wood, C. (1971), Human fetal heart rate change and fetal movement in response to sound and vibration, *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 109 (1), 86-90.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1995), Are there early childhood signs of musical ability? *Psychology of Music*, 23, 162-176.
- Jenkins, J. M. D. (1976), The relationship between maternal parents' musical experience and the musical development of two- and three-year old girls. *Dissertation Abstracts International*, 37, 7015.
- Kotulak, R. (1996), *Inside the brain: Revolutionary discoveries of how the mind works*. Kansas City, MO: Andrews and McMeel.
- Manturzewska, M. (1990), A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-139.
- McClellan, R. (1997), *Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής* Αθήνα: Εκδ. Fagotto.
- Panneton, R. K. (1987), Prenatal auditory experience with melodies: Effects on postnatal auditory preferences in human newborns (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro, 1985). *Dissertation Abstracts International*, 47, 3984B.
- Shaw, D. (1991), Intrauterine musical learning: A study of its effects on mother-infant bonding. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, Los Angeles.
- Sloane, K. D. (1985), Home influences on talent development. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*, pp. 439-476. New York: Ballantine Books.
- Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1991), Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19, 3-21.
- Sosniak, L. A. (1985), Learning to be a concert pianist. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*, 16-67. New York: Ballantine Books.
- Stamou, L. (2001α), The effect of parental involvement on children's musical development: The need to educate the parent. *Colorado Music Educator*, 49(1), 24-31.
- Stamou, L. (2001β), Brain and Musical Development before and after birth, Περιοδικό *Cadenza*, 46(1), p. 47-48.

- Στάμου, Λ. (2004), Η επίδραση του μουσικού περιβάλλοντος στα πρώτα χρόνια της ζωής. *Σχεδία στην Πόλη*, 12, σελ. 4-5.
- Stamou, L. (2005), Music Learning Theory, Physiology of Learning, and the Suzuki Philosophy: When research meets philosophy and education. Κεφάλαιο στο βιβλίο M. Runfola & C. Taggart (Eds.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*, G.I.A. Publications, Chicago, I, pp. 265-281.
- Στάμου, Λ., Schmidt, C., & Humphreys, J. (υπό έκδοση), Ερευνητική Μονογραφία: Η έρευνα στάθμισης του *Primary Measures of Music Audiation* (Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Wilkin, P. E. (1995/1996, Winter), A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli with and without daily exposure to a specific piece of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 163-169.
- Zdzinsky, S. F. (1991), Relationships among parental involvement, music aptitude, and musical achievement of instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 40 (2), 114-125.
- Zdzinsky, S. F. (1992), Relationships among parental involvement and affective outcomes in instrumental music. *South eastern Journal of Music Education*, 4, 155-163.

Μουσική στην ειδική αγωγή

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Λευκοθέα Καρτασίδου
Κωνσταντίνος Σταϊκόπουλος

Η συμβολή του μαθήματος της μουσικής σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Είναι γνωστό ότι η μουσική επιδρά στην ψυχολογία του ατόμου αυξάνοντας την διάθεση, την συγκέντρωση, και γενικότερα μπορεί να επιδράσει σε διάφορους τομείς από τη χαλάρωση μέχρι την ενίσχυση της μνήμης (Spsychiger 1998), όπως και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Schmidt, Sinor 1986). Διάφορες έρευνες έχουν δείξει (Douglas/ Willatts 1994, Gromko-Poorman 1998, Gruhn 2002) ότι η μουσική σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βοηθά στην κινητική δραστηριότητα, στην ακουστικοφωνητική αντίληψη, στην αντίληψη του χώρου και του ήχου, στη βελτίωση της μνήμης, στην έκφραση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, στις φωνολογικές ικανότητες κ. λπ. Ως επακόλουθο της σχέσης ανάμεσα στην μουσική και στην ανάπτυξη του παιδιού, όπως καταγράφεται από τον τομέα της μουσικής ψυχολογίας, διάφοροι ερευνητές έχουν υποστηρίξει την σχέση του μαθήματος της μουσικής με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικείμενων. Για παράδειγμα οι Stollery & McPhee (2002) σε σχετικό άρθρο τους για το μουσικό ταλέντο και την μουσική νοημοσύνη επισημαίνουν διάφορες έρευνες που έχουν τεκμηριώσει τη συσχέτιση της μουσικής με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες:

- οι Douglas & Willatts (1994) βρήκαν ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη ρυθμική απόδοση, στην ανάγνωση και στην ορθογραφία,
- οι Graziano, Peterson & Shaw (1999) βρήκαν ότι οι μαθητές δευτέρας τάξης δημοτικού που έκαναν μαθήματα αρμονίου τα κατάφεραν καλύτερα στα μαθηματικά από ό,τι η ομάδα ελέγχου, όπως και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας η χρήση του αρμονίου συμβάλει στην χωροχρονική απόδοση.

Στη βιβλιογραφία προτείνεται η εφαρμογή δομημένων μουσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκειμένου να αναπτύξουν τα παιδιά μια πολυαισθητηριακή συνειδητοποίηση και ανταπόκριση σε ήχους. Σε μια έρευνα εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στη μουσική ικανότητα και στις γλωσσικές ικανότητες και αποδείχθηκε

η συσχέτιση ανάμεσα στη ρυθμική ικανότητα και στην ανάγνωση. Μια περαιτέρω έρευνα έδειξε ότι η εξάσκηση για την ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων είναι μια πολύτιμη επιπρόσθετη στρατηγική για την υποστήριξη παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες (Douglas & Willatts 1994). Το ερώτημα που συχνά απασχολεί τους ερευνητές είναι κατά πόσο μαθαίνουν διαφορετικά μουσικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και κατά πόσο η μουσική μπορεί να ενισχύσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην κατάκτηση μη μουσικών/ σχολικών δεξιοτήτων, εφόσον έχει αποδειχθεί η συσχέτιση μουσικών και μη μουσικών στόχων στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Ο ρόλος της μουσικής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες

Ο προσδιορισμός του ρόλου της μουσικής στην ειδική αγωγή θα πρέπει να γίνει σε δύο επίπεδα, ένα που αφορά την ενίσχυση μη μουσικών ικανοτήτων¹ και ένα που αφορά την ενίσχυση μουσικών ικανοτήτων². Η σύνδεση της μουσικής με την μνήμη, την αντίληψη και την προσοχή αποτελεί ενδιαφέρον των γνωστικών επιστημών τόσο για άτομα τυπικής ανάπτυξης όσο και για άτομα με ειδικές ανάγκες (Morton, Kershner, Siegel 1990, Buday 1995). Ο Buday (1995) καταγράφει τις διάφορες έρευνες (βλ. Πίνακα 1) σχετικά με την επίδραση της μουσικής σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Όσον αφορά καθαρά μουσικούς στόχους η Atterbury (1983) έθεσε το ερώτημα κατά πόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν διαφορετικά μουσική από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Είναι γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ πολύ λίγες έρευνες αναφέρονται στις μουσικές ικανότητες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα τρεις έρευνες συμπεριέλαβαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Bell 1981, Braswell 1978, Harris 1976), χωρίς όμως να ανακοινωθούν τα αποτελέσματα από αυτούς τους ερευνητές θεωρώντας εξαρχής πιθανές τις διαφορές στην μουσική διαδικασία ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δείχνουν ότι, οι αναγνώστες με μαθησιακές δυσκολίες αντιλήφθηκαν το απλό ρυθμικό μοτίβο (το ίδιο αλλά και το διαφορετικό) όπως και οι αναγνώστες τυπικής ανάπτυξης αλλά το δύσκολο ρυθμικό μοτίβο το αντιλήφθηκαν λιγότερο από τους αναγνώστες τυπικής ανάπτυξης. Επίσης τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναπαρήγαγαν λιγότερα ρυθμικά μοτίβα από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αυτά τα ευρήματα συνιστούν τη διδασκαλία του ρυθμού σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με ιδιαίτερη έμφαση σε δυο διαφορετικά στοιχεία: στην αντίληψη και στην απόδοση.

1. Ως μη μουσικές ικανότητες ορίζονται εδώ οι ικανότητες που σχετίζονται με τη μάθηση και την ανάπτυξη: π.χ. κίνηση, γραπτός και προφορικός λόγος, αλληλεπίδραση, επικοινωνία κ.λπ.
2. Ως μουσικές ικανότητες ορίζονται εδώ οι ικανότητες που σχετίζονται με τη μουσική: π.χ. μελωδία, αρμονία, ρυθμός, εκμάθηση μουσικού οργάνου κ.λπ.

Διάφορες έρευνες σε επίπεδο αξιολόγησης αποσκοπούν στον προσδιορισμό του βαθμού συσχέτισης της μουσικής με άλλους τομείς ανάπτυξης. Για παράδειγμα η ανάλυση των μουσικών δραστηριοτήτων κατά περίπτωση μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην προσοχή, στην αντίληψη, στην επεξεργασία, στην ανάκληση πληροφοριών, και στην ενίσχυση της λεκτικής επικοινωνίας, κ.λπ. Παρ' όλο που το ενδιαφέρον για την επίδραση της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι αρκετά μεγάλο η έρευνα είναι αρκετά περιορισμένη και διασκορπισμένη.

Πίνακας 1. Επίδραση της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Buday 1995).

- Οι Ricks/ Wing σημειώνουν ότι η μουσική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην ανάκληση σημαντικών πληροφοριών για μάθηση όταν συνδέονται με απλές ηχητικές δομές. Έτσι μελέτησαν τον ειδικό ρόλο της μουσικής σε παιδιά με αυτισμό και την τάση τους να ανακαλέσουν απλές δομές ήχων με μεγάλη ακρίβεια. Υπολόγισαν αυτήν την επίδραση σε επίπεδο μουσικής που εφιστά την προσοχή σε μια σταθερά επαναλαμβανόμενη δομή που θα μπορούσε να ανακληθεί εύκολα. Όταν άλλα ερεθίσματα συνδυάστηκαν με μια μελωδική δομή, μπορούσαν να ανακληθούν σημαντικά περισσότερο εάν η γνήσια μουσική δομή είχε ανακληθεί πρώτα.
- Ο Hoskins σε μια έρευνα για την γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσίαζαν γλωσσική καθυστέρηση βρήκε σημαντική βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης στο Τεστ Reabody μετά τη χρήση τραγουδιών συνδυασμένα με εικόνες όταν γινόταν διδασκαλία λεξιλογίου.
- Οι Kolkko, Anderson, Campbell προτείνουν ότι τα περισσότερα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και αυτισμό είναι πιο πιθανόν να παρακολουθούν ένα ακουστικό από ό,τι ένα οπτικό ερέθισμα όταν το ακουστικό ερέθισμα είναι φυσικά μουσικό. Η σύνδεση της μουσικής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφαίνεται στον παράγοντα της προσοχής. Αναφέρεται ότι η μουσική ενισχύει την προσοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες και μειώνει την συναισθηματική φόρτιση που έχει να κάνει με το άγχος.
- Οι Watson και Paul υποστηρίζουν ότι οι θετικές ανταποκρίσεις που συχνά εμφανίζονται μέσω της μουσικής στα παιδιά με αυτισμό μπορούν να συνεπικουρήσουν στη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες που θα το βοηθήσουν να επιτύχει στόχους στην κατάκτηση της κοινωνικοποίησης και της γλώσσας.
- Οι Talkington και Hall αναφέρουν ότι η χρήση της μουσικής ως ενισχυτή αυξάνει την λεκτική παραγωγή σε άτομα με νοητική καθυστέρηση με πολύ χαμηλή λεκτική επικοινωνία.

Μουσικά εργαλεία αξιολόγησης για άτομα με ειδικές ανάγκες

Οι Wilson & Smith (2000) σε μια προσπάθεια διερεύνησης της εφαρμογής της μουσικής στο χώρο της Ειδικής Αγωγής σε επίπεδο αξιολόγησης κατέγραψαν τις έρευνες που έγιναν στον τομέα αυτό (βλ. Πίνακα 2). Κάποιοι ερευνητές (Orsmond, Miller 1995, Strong 1992, Schmidt, Sinor 1986) χρησιμοποίησαν το Primary Measures of Music Audiation (PMMA) του Gordon προκειμένου να αξιολογήσουν τη μουσική ικανότητα παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνοπτικά από αυτές τις μελέτες διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες διαφέρουν σημαντικά τόσο στο μουσικό ενδιαφέρον όσο και στην ικανότητα να οργανώνουν τις μουσικές εξερευνήσεις/ αναζητήσεις. Αυτό υποστηρίζει την υπόθεση ότι κάποια παιδιά με ειδικές ανάγκες

μπορούν αν χαρακτηριστούν και αποδειχθούν μέσω παρατήρησης ως «μουσικά ικανά» έχουν μεγάλη τάση να εμφανίζουν μουσικές δομές όταν τους δίνεται η δυνατότητα. Όλες οι έρευνες (Schmidt, Sinor 1986) προτείνουν την περαιτέρω μελέτη και πιο διεξοδική διερεύνηση, για παράδειγμα:

- της σχέσης του γνωστικού ρυθμού και της αναπτυξιακής μουσικο-τονικής στάσης, και
- της επίδρασης της μουσικής γενικότερα στην ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Διάφοροι ερευνητές στην προσπάθεια τους να χρησιμοποιήσουν τη μουσική ως εργαλείο αξιολόγησης μη μουσικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ανέπτυξαν εργαλεία αξιολόγησης, εκ των οποίων ενδεικτικά θα περιγραφούν παρακάτω δύο:

• *Musical Perception Assessment of Cognitive Development (M-PACD)* (Μουσικοαντιληπτική Αξιολόγηση της Γνωστικής Ανάπτυξης) (Rider 1981)

Το μουσικό εργαλείο Musical Perception Assessment of Cognitive Development (Μουσικοαντιληπτική Αξιολόγηση της Γνωστικής Ανάπτυξης) (M-PACD) βασίζεται στην θεωρία του Piaget (Rider 1981). Εφαρμόστηκε σε 109 παιδιά και τα στατιστικά στοιχεία αποδεικνύουν την εγκυρότητα του M-PACD ως αναπτυξιακή κλίμακα σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μέσα από αυτήν την έρευνα αποδείχθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στο αναπτυξιακό επίπεδο. Η αναπτυξιακή κλίμακα περιλαμβάνει 15 δραστηριότητες και κάθε παιδί βαθμολογείται με ένα + ή - για κάθε στόχο αν απαντάει σωστά ή λάθος αντίστοιχα.

Μετέπειτα ο Jones (1986) εξέτασε 20 παιδιά με νοητική καθυστέρηση (Δ.Ν. Μ.Ο. 41,8/ Χ.Η. Μ.Ο. 16 ε. 3 μ./ Ν.Η. Μ.Ο. 5^ε. 2μ.) στις πρώτες 11 δραστηριότητες από την κλίμακα Musical Perception Assessment of Cognitive Development (M-PACD). Από την έρευνα προέκυψε ότι:

1. η σειρά δυσκολίας στην επίτευξη των δραστηριοτήτων του M-PACD σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν είναι σημαντικά διαφορετικές από τη σειρά επίτευξης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης,
2. ο αριθμός των δραστηριοτήτων που επιτεύχθηκαν δεν ήταν σημαντικά σχετικός με το Δ.Ν. των παιδιών,
3. ο αριθμός των δραστηριοτήτων που επιτεύχθηκαν ήταν σημαντικά σχετικός με τη Χ.Η. των παιδιών και
4. ο αριθμός των δραστηριοτήτων που επιτεύχθηκαν ήταν σημαντικά σχετικός με την Ν. Η. των παιδιών.

Συγκριτικά με την έρευνα του Rider (1981) το M-PACD αποδείχθηκε ως αξιόπιστο αναπτυξιακό εργαλείο για τη μουσική αντίληψη παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Άλλωστε η θετική συσχέτιση ανάμεσα στο M-PACD, στην χρονολογική και στη νοητική ηλικία δείχνει ότι αυτό το τεστ είναι χρήσιμος δείκτης για τη γνωστική ανάπτυξη. Σίγουρα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται για μικρό δείγμα και

δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα και λόγω της διαφορετικής φύσης της νοητικής καθυστέρησης.

- *Functional Music Skills of Persons with Mental Retardation - Λειτουργικές Μουσικές Ικανότητες ατόμων με νοητική καθυστέρηση* (DiGiannarino 1990)

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεν έχουν τις κατάλληλες ικανότητες να συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες αυτόνομα όπως τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Προκειμένου να ελεγχθεί αυτή η υπόθεση ερευνήθηκε η συχνότητα των λειτουργικών μουσικών ικανοτήτων που παρουσιάζουν 120 άτομα με ελαφρά μέχρι σοβαρή νοητική καθυστέρηση. Επαγγελματικό και μη επαγγελματικό προσωπικό συνέλεξε πληροφορίες με ένα εργαλείο που περιελάμβανε έναν πίνακα ελέγχου με 45 λειτουργικές μουσικές ικανότητες. Ο συγγραφέας προκειμένου να καταλήξει στην τελική λίστα των λειτουργικών μουσικών ικανοτήτων συνεργάστηκε με 12 μουσικοθεραπευτές. Έτσι από την αρχική λίστα των 80 λειτουργικών μουσικών ικανοτήτων παρέμειναν οι 45 που χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: ικανότητα ακρόασης και ικανότητα απόδοσης. Στον Πίνακα 3 έχουν επιλεγεί και μεταφραστεί οι 25 από τις αρχικές 45. Αφαιρέθηκαν αυτές που αναφέρονταν στη χρήση δίσκων βινυλίου και αυτές που παρουσίαζαν μικρό ποσοστό εμφάνισης ακόμα και στα άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση (κάτω από 30%). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι ο αριθμός των λειτουργικών μουσικών ικανοτήτων σχετιζόταν σημαντικά με το επίπεδο της νοητικής καθυστέρησης, καθώς ο αριθμός των λειτουργικών ικανοτήτων μειωνόταν όσο σοβαρότερη ήταν η νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας παρέχουν πληροφορίες ως προϋπόθεση προκειμένου να υποστηριχθεί η άποψη υπέρ της ένταξης λειτουργικών μουσικών ικανοτήτων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου για άτομα με νοητική καθυστέρηση.

Συνεργασία μουσικοπαιδαγωγού και μουσικοθεραπευτή

Η διεπιστημονική φύση της μουσικής διαφαίνεται από το γεγονός ότι μπορεί να ενισχύσει την άρθρωση και την γλώσσα, όπως στη λογοθεραπεία, την αδρή κινητικότητα, όπως στη φυσιοθεραπεία, την λεπτή κινητικότητα, όπως στην εργοθεραπεία, τις γνωστικές δεξιότητες, όπως στην ειδική αγωγή, τη συναισθηματική οργάνωση, όπως στην ψυχολογία (Pellitteri 2000). Παρ' όλα αυτά δεν υπάρχει στην Ελλάδα ένα οργανωμένο σύστημα διεπιστημονικής προσέγγισης της μουσικής από εκπαιδευτική και θεραπευτική σκοπιά. Ένα σημαντικό θέμα που απασχολεί τα διεθνή και ελληνικά δεδομένα αφορά τον αυξανόμενο αριθμό των μουσικοπαιδαγωγών που τοποθετούνται και εργάζονται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Αυτό το γεγονός αποτελεί σημαντικό στοιχείο της αναγνώρισης και της συμβολής της στην εκπαίδευση, θεραπεία και αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παρ' όλα αυτά οι μουσικοπαιδαγωγοί δεν είναι έτοιμοι να αντεπεξέλθουν στην πρόκληση της συστηματικής ενασχόλησης και ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο

μάθημα της μουσικής. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ανάλογα με την κατηγορία στην οποία εμπίπτουν, επηρεάζονται σε διαφορετικό βαθμό από τη μουσική αλλά και παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες κατά τη διάρκεια μουσικών δραστηριοτήτων.

Ο μουσικοπαιδαγωγός έχει τη δυνατότητα να παρέχει πληροφορίες από τις καθημερινές παρατηρήσεις που κάνει κατά τη διάρκεια του μαθήματός του μέσα σε ένα καθαρά εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αν και ο μουσικοπαιδαγωγός και ο μουσικοθεραπευτής διαφέρουν στους αντικειμενικούς στόχους που θέτουν, το βασικό τους ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του μαθητή. Σύμφωνα με τον Patterson (2003) ο μουσικοπαιδαγωγός μπορεί να συμβάλει στην καταγραφή ενός πίνακα ελέγχου (βλ. Πίνακα 4) μέσα από τον οποίο συλλέγονται δεδομένα για την αναγκαιότητα του παιδιού/ ατόμου για την παροχή μουσικοθεραπείας. Κατ' αυτόν τον τρόπο προάγεται η διεπιστημονικότητα και η συνεργασία ανάμεσα στον μουσικοπαιδαγωγό και στον μουσικοθεραπευτή σε επίπεδο αρχικής αξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την παραπάνω βιβλιογραφική έρευνα τονίζεται ότι θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση όχι στο μουσικό αποτέλεσμα αλλά στην διαδικασία κατά τη διδασκαλία της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μουσική είναι ένα περιεκτικό γνωστικό αντικείμενο, που δίνει την δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν μαθησιακές εμπειρίες, ο εκπαιδευτικός και ο μουσικός μπορούν να μάθουν πολλά για τις δυσκολίες μάθησης των παιδιών αλλά και για τους τομείς που μπορούν να παρέμβουν εφόσον

- αναλύσουν τη φύση μιας μουσικής δραστηριότητας, και
- λάβουν υπόψη την αναμενόμενη ανταπόκριση και την απαραίτητη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί για την ολοκλήρωσή της.

Κατ' αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτική λειτουργία της μουσικής αναφέρεται όχι μόνο στην απόκτηση μουσικών (εκπαίδευση στη μουσική) αλλά και μη μουσικών ικανοτήτων (εκπαίδευση μέσω της μουσικής) (Καρτασιδου 2004). Σε κάθε περίπτωση προκειμένου να γίνουν οι προσαρμογές που αφορούν τη διδασκαλία στη μουσική ή μέσω της μουσικής θα πρέπει να γίνει αξιολόγηση των μουσικών και μη μουσικών δυνατοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Εν κατακλείδι, όσον αφορά τη συστηματική εφαρμογή της μουσικής στην Ειδική Αγωγή χρειάζεται ακόμα αρκετή διερεύνηση και μελέτη, καθώς η διευρυμένη διάσταση της μουσικής ιδιαίτερα σε επίπεδο αξιολόγησης που παρουσιάζεται σ' αυτήν τη βιβλιογραφική μελέτη δίνει μια νέα διεπιστημονική προοπτική.

Βιβλιογραφία

- Atterbury, B. (1983), A comparison of rhythm pattern perception and performance in normal and learning – disabled readers, age seven and eight. *Journal of Research in Music Education*, 31 (4), 259-270
- Buday, E. M. (1995), The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism, *Journal of Music Therapy*, 32 (3), 189-202
- Cohen, G., Averbach, J., Katz, E. (1978), Music therapy assessment of the developmentally disabled client, *Journal of Music therapy*, 15 (2), 88-99
- DiGiammarino, M. (1990), Functional Music Skills of Persons with Mental Retardation, *Journal of Music Therapy*, 27 (4), 209-220
- Douglas, S., Willatts, P. (1994), The relationship between musical ability and literacy skills, *Journal of Research in Reading*, 17 (20), 99-107
- Gilbert, J. (1979), Assessment of motor music skill development in young children: test construction and evaluation procedures, *Psychology of Music*, 7 (2), 3-12
- Gilbert, J. (1980), An Assessment of motor music skill development in young children, *Journal of Research in Music Education*, 28, 167-175
- Grant, R. E., LeCroy, S. (1986), Effects of sensory mode input on the performance of rhythmic perception tasks by mentally retarded subjects, *Journal of Music Therapy*, 23 (1), 2-9
- Griggs - Drane, E. R. & Wheeler, J. J. (1997), The use of functional assessment procedures and individualized schedules in the treatment of autism: recommendations for music therapists, *Music therapy perspectives*, 15, 87-93
- Gromko, J. E., Poorman, A. S. (1998), The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance, *Journal of Research in Music Education*, 46 (2), 173-181
- Strong A. (1992), The relationship between Hemispheric Laterality and Perception of music and Verbal Stimuli in Normal and Learning Disabled Subjects, *Psychology of Music*, 20, 138-153
- Gruhn, W. (2002), Phases and Stages in Early music learning. A longitudinal study on the development of young children's musical potential, *Music Education Research*, 4 (1), 51-71
- Jones, R. E. (1986), Assessing developmental levels of mentally retarded students with the Musical-Perception Assessment of Cognitive Development, *Journal of Music Therapy*, 23 (3), 166-173
- Morton, L.L., Kershner, J.R., Siegel, L.S. (1990), The potential for therapeutic applications of music on problems related to memory and attention, *Journal of Music Therapy*, 27(4), 195-208
- Orsmont, G., Miller, L. (1995), Correlates of musical improvisation in children with disabilities, *Journal of Music Therapy*, 32 (3), 152-166
- Patterson, A. (2003), Music Teachers and Music Therapists: Helping children together, *Music Educators Journal*, 89(4), 35-38
- Pellitteri, J. (2000), Music Therapy in the special education setting, *Journal of educational and psychological consultation* 11 (3&4), 379-391
- Rider, M.S. (1981), The assessment of cognitive functioning level through musical perception, *Journal of Music Therapy*, 18 (3), 110-119
- Schmidt, C.- Sinor, J. (1986) An investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style, *Journal of Research in Music Education*, 34 (3), 160-172
- Spychiger, M. (1998), Can music in school give stimulus to other school subjects Written version of a lecture given at music pedagogical symposium of the music fair in Gothengorg, Swede, Septemer 1998, From: *Music Forum Article*, Music Council of Australia website <http://www.mca.org.au/m15217.htm>
- Stollery, P. & McPhee, A. D. (2002), Some perspectives on musical gift and musical intelligence, *British Journal of Music Education*, 19(1), 89-102
- Tanner, D. (2001), Music and the special learner, *Education*, 101 (1), 46-49
- Wilson, B., Smith, D. (2000), Music therapy assessment in school settings: a preliminary investigation, *Journal of Music therapy*, 37 (2), 95-117

Πίνακας 2. Αξιολογήσεις παιδιών με αναπηρίες μέσω της μουσικής (Wilson, Smith 2000, 101-106).

Παραπομπή	Περιεχόμενα	Δείγμα πληθυσμού	Χρησιμοποιούμενα μουσικά μέσα	Σκοπός
Byrnes, S. R. (1997)	Σύγκριση των μουσικών προτιμήσεων των νοητικά αναπήρων εκπαιδευσιμων παιδιών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης	Νοητική υστέρηση, Τυπική ανάπτυξη	Ακρόαση	Εμπέδωση μουσικών προτιμήσεων
Griggs-Drane, E. & Wheeler, J. J. (1997)	Αξιολόγηση συμπεριφοράς κατά την διάρκεια μουσικοθεραπείας ή άλλου περιβάλλοντος	Αυτισμός	Ποικίλα	Καθορισμός πρωτοκόλλου θεραπευτικής αγωγής
Buday, E. M. (1995)	Σύγκριση της εκμάθησης της νοηματικής υπό μουσικές/ μη μουσικές συνθήκες	Αυτισμός, Νοητική υστέρηση	Μη καθορισμένα	Καθορισμός καταλληλότητας
Howell, R. D., Flowers, P. J., & Wheaton, J. E. (1995)	Μέτρηση του αποτελέσματος της μουσικής διδασκαλίας στη ρυθμική ακρίβεια	Σωματικές/ κινητικές αναπηρίες, Τυπική ανάπτυξη	Πρόγραμμα Η. Υ. (στιγμιαία ευχαρίστηση)	Προκαταρκτικό τεστ
Lindberg, K. A. (1995)	Αξιολόγηση μουσικών δεξιοτήτων	Ψυχιατρική (κακοποιημένοι έφηβοι)	Μη καθορισμένα	Προκαταρκτικό τεστ / Βασικό επίπεδο
Orsmond, G. I., & Miller, L. K. (1995)	Συσχέτιση κλίμακας μουσικού αυτοσχεδιασμού με άλλες αξιολογήσεις - PPVT-R (Peabody picture Vocabulary test-revised) (Dunn & Dunn 1981), Αναπτυξιακό τεστ της οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης DTVM1 (Developmental test of Visual motor integration) (Beery, 1989) ABC (Aberrant behavior Checklist) (Aman et. al., 1985)	Αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. αυτισμός, νοητική υστέρηση)	Δημιουργία, παιχνίδι	Βάση για σύγκριση γνωστικών και συμπεριφοριστικών μετρήσεων

Παραπομπή	Περιεχόμενα	Δείγμα πληθυσμού	Χρησιμοποιούμενα μουσικά μέσα	Σκοπός
Edgeton, C. L. (1994)	Σύγκριση βαθμολογιών της λίστας των επικοινωνιακών ανταποκρίσεων/ γεγονότων με κλίμακες της επικοινωνίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς	Αυτισμός	Δημιουργία, παιχνίδι Τραγουδι, ακρόαση	Προκαταρκτικό τεστ
Coffman, D. D., Gfeller, K., Darrow, A. A., & Coffman, S. L. (1992)	Αξιολόγηση των διαφορών στην μουσική αντίληψη μεταξύ των παιδιών που έχουν ακουστική βλάβη και των παιδιών με τυπική ανάπτυξη	Με ακουστική βλάβη - Τυπικής ανάπτυξης	Ακρόαση	Σύγκριση
Gfeller, K., & Lansing, C. (1992)	Τεστ αναφοράς για άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα στο PMMA (Gordon 1979)	Με ακουστική βλάβη	Ακρόαση	Καθορισμός της καταλληλότητας των μουσικών οργάνων για να αξιολογηθεί η μουσική αντίληψη
Darrow, A. A. (1991)	Αξιολόγηση της χροιάς του ήχου και των προτιμήσεων μουσικών οργάνων των παιδιών με ακουστική βλάβη.	Με ακουστική βλάβη	Ακρόαση	Εδραίωση βασικού επιπέδου
Edenfield, T. N., & Hughes, J. E. (1991)	Αξιολόγηση ικανότητας στο τραγούδι σε 5 κατηγορίες	Μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σύνδρομο Down	Τραγούδι	Συσχέτιση 5 διαφορετικών ικανοτήτων στο τραγούδι με το I.Q.
Jellison, J. A. & Flowers, P. J. (1991)	Περιγραφή, κατηγοριοποίηση και σύγκριση των μουσικών προτιμήσεων και ικανοτήτων	Με και χωρίς αναπηρίες	Τραγούδι, Διατήρηση σταθερού ρυθμού	Σύγκριση
Madsen, C. K. et al. (1991)	Μετρήσεις των άμεσων ανταποκρίσεων στα μουσικά ερεθίσματα	Με και χωρίς αναπηρίες	Ακρόαση	Εδραίωση μουσικών προτιμήσεων και συναισθηματικών ανταποκρίσεων

Παραπομπή	Περιεχόμενα	Δείγμα πληθυσμού	Χρησιμοποιούμενα μουσικά μέσα	Σκοπός
Velasquez, V. (1991)	Σφαιρικό εργαλείο αξιολόγησης της προσοχής / ανταπόκρισης, συμμετοχής, της ταυτότητας, της επικοινωνίας, της αυτοεικόνας	Σύνδρομο Down	Άγνωστα	Προκαταρκτικό τεστ / Βασικό επίπεδο
Goldstein, S. L. (1990)	Σύγκριση βαθμών στην αξιολόγηση σύνθεσης τραγουδιού για Helplessness με την κλίμακα Hopelessness του Beck (Beck et al., 1974)	Ψυχιατρική	Δημιουργία (σύνθεση τραγουδιού)	Εδραίωση της εγκυρότητας του εργαλείου
Goodman, K. D. (1989)	Αξιολόγηση της μουσικής προτίμησης, ανταπόκρισης και λεκτικής συναφείας	Συναισθηματικά διαταραγμένοι	Ποικίλα	Καθορισμός καταλληλότητας
Hunter, L. (1989)	Μέθοδος αξιολόγησης μουσικών διακριτών δεξιοτήτων μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών	Νοητικά καθυστερημένοι	Ακρόαση	Εδραίωση βασικού επιπέδου
Madsen, C. K., & Darrow, A. A. (1989)	Συσχέτιση μουσικής στάσης με την ικανότητα αντίληψης του ήχου	Με οπτική βλάβη	Ακρόαση	Σύγκριση
Ford, T. A. (1988)	Αξιολόγηση της ικανότητας διάκρισης του τονικού ύψους	Με ακουστική βλάβη	Ακρόαση	Εδραίωση της αποτελεσματικότητας του τεστ
Hoskins, C. (1988)	Σύγκριση των βαθμών του PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test) (Dunn&Dunn, 1981) υπό μελωδικές και φωνητικές συνθήκες	Αναπτυξιακές διαταραχές, Νοητικά καθυστερημένοι	Ακρόαση	Προκαταρκτικό τεστ

Παραπομπή	Περιεχόμενα	Δείγμα πληθυσμού	Χρησιμοποιούμενα μουσικά μέσα	Σκοπός
Kelley, C. R. (1988)	Εξερεύνηση και αξιολόγηση της αυτοέκφρασης στην ειδική τέχνη, μουσική, δράμα και κινητικές εμπειρίες	Μη καθορισμένα (ψυχιατρική)	Μελωδική και ρυθμική μίμηση	Καθορισμός καταλληλότητας
Wells, N. F. (1988)	Αξιολόγηση 3 στόχων (επιλογή τραγουδιού, σύνθεσης, αυτοσχεδιασμού)	Συναισθηματικά διαταραγμένοι	Ακρόαση, Παιχνίδι, Δημιουργία	Καθορισμός της καταλληλότητας για υποστήριξη
Myers, K. F. (1985)	Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού της αναπηρίας και της φωνητικής έκτασης, της μέσης φωνητικής έκτασης, και της ικανότητα προσαρμογής τονικού ύψους	Νοητικά καθυστερημένοι, ψυχιατρική	Ακρόαση, Παραγωγή ήχων (vocalizing)	Σύγκριση
Goldstein, S. L. (1990)	Σύγκριση βαθμών στην αξιολόγηση σύνθεσης τραγουδιού για Helplessness με την κλίμακα Helplessness του Beck (Beck et al., 1974)	Ψυχιατρική	Δημιουργία (σύνθεση τραγουδιού)	Εθραίωση της εγκυρότητας του εργαλείου
Darrow, A. A. (1984)	Μέτρηση της ταύτισης χτύπων, της αλλαγής του τέμπου, της μελωδικής και ρυθμικής επανάληψης κ.λ.π.	Με ακουστική βλάβη, Τυπικής ανάπτυξης	Ακρόαση	Μελέτη συσχέτισης συγκρίνοντας την ρυθμική ανταπόκριση ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν ακουστική βλάβη και στους τυπικής ανάπτυξης.
Flowers, E. (1984)	Εξέταση της μουσικής αντίληψης	Νοητικά καθυστερημένοι (σύνδρομο Down), τυπικής ανάπτυξης	Ακρόαση	

Παραπομπή	Περιεχόμενα	Δείγμα πληθυσμού	Χρησιμοποιούμενα μουσικά μέσα	Σκοπός
Steele, A. L. (1984)	Σχέση για την σχέση παρατηρήσεων συμπεριφοράς με μουσικοθεραπευτικά περιβάλλοντα	Με μαθησιακές δυσκολίες	Ποικίλα	Βασική επίπεδο \ αξιολόγηση
Sutton, K. (1984)	Συσχέτιση δεδομένων από το Music Therapy Physiological Measures Test (Sutton 1984) με την φυσιοθεραπευτική αξιολόγηση	Ποικίλα	Κίνηση	Καθορισμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας
Atterbury, B.W. (1983)	Σύγκριση της μουσικής αντίληψης και ρυθμικής απόδοσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης	Με μαθησιακές δυσκολίες, Τυπικής ανάπτυξης.	Ακρόαση	Σύγκριση
Gilbert, J. P. (1983)	Σύγκριση της ανάπτυξης των μουσικοκινητικών δεξιοτήτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης	Με μαθησιακές δυσκολίες, Τυπικής ανάπτυξης	Κίνηση	Συσχέτιση των βελτιώσεων των μουσικοκινητικών δεξιοτήτων με την ηλικία και την αναπηρία
Bruscia, K. E. (1982)	Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στους διάφορους φωνητικούς στόχους, στους στόχους με όργανα, και στόχους ρυθμικής - κινητικής.	Προβλήματα λόγου	Ποικίλα	Βασικό επίπεδο / Προκαταρκτικό τεστ

Παραπομπή	Περιεχόμενα	Δείγμα πληθυσμού	Χρησιμοποιούμενα μουσικά μέσα	Σκοπός
Merle-Fishman, C.R., & Marcus, M. I. (1982)	Αξιολόγηση της προτίμησης σε μουσικά όργανα, της ανταπόκρισης στον ρυθμό και της φωνητικής/λεκτικής συμπεριφοράς	Συναισθηματικά διαταραγμένοι, Τυπικής ανάπτυξης	Ποικίλα	Αξιολόγηση διαφορών στην μουσική συμπεριφορά, ανάμεσα στους συναισθηματικά διαταραγμένους και στους τυπικά αναπτυσσόμενους.
Soraci, S. et al. (1982)	Διερεύνηση του αποτελέσματος της ρυθμικής μουσικής, στα παιδιά με δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά	Νοητικά καθυστερημένοι	Ακρόαση, κίνηση	Διερευνητική μελέτη
Larson, B.A. (1981)	Διερεύνηση των αντιληπτικών ικανοτήτων των συναισθηματικά διαταραγμένων και των τυπικά αναπτυσσόμενων, στην αναγνώριση των οπτικών και ακουστικών στόχων	Συναισθηματικά διαταραγμένοι, Τυπικής ανάπτυξης	Ακρόαση	Σύγκριση

Πίνακας 3. Φύλλο καταγραφής Λειτουργικών Μουσικών Ικανοτήτων,³

<i>Ικανότητα Ακρόασης</i>	Ναι	Όχι
1. Ανοίγει το ράδιο		
2. Ρυθμίζει την ένταση του ραδίου		
3. Γυρίζει το δείκτη του καναλιού σε έναν αγαπημένο ραδιοφωνικό σταθμό		
4. Ανοίγει την τηλεόραση		
5. Ρυθμίζει την ένταση της τηλεόρασης		
6. Γυρίζει το κανάλι σε ένα αγαπημένο πρόγραμμα τηλεόρασης		
7. Επιλέγει κασέτα ή CD ανάμεσα από άλλες κασέτες να ακούσει		
8. Αφαιρεί την κασέτα ή CD από την θήκη		
9. Τοποθετεί την κασέτα ή το CD στο κασετόφωνο		
10. Κλείνει το πορτάκι από το κασετόφωνο		
11. Ανοίγει το κασετόφωνο		
12. Ρυθμίζει την ένταση στο κασετόφωνο		
13. Παραμένει στη θέση του κατά τη διάρκεια μιας παράστασης		
14. Παραμένει ήσυχος κατά τη διάρκεια μιας παράστασης (δεν μιλά, δεν χτυπά πόδια, δεν μουρμουρίζει κ.λπ.)		
15. Χειροκροτεί μόνο όταν χειροκροτούν οι άλλοι		
<i>Ικανότητα Απόδοσης</i>		
1. Κάνει απλές κινήσεις (παλαμάκια, ποδοκρότημα, κούνημα κεφαλιού κ.λπ.) στο ρυθμό της μουσικής		
2. Κάνει δύο ή περισσότερες κινήσεις συγχρόνως στο ρυθμό της μουσικής		
3. Εκτελεί την ακολουθία προγραμματισμένων κινήσεων στο ρυθμό της μουσικής		
4. Τραγουδά ή μουρμουρίζει με ποιοτικά ευχάριστη φωνή		
5. Τραγουδά ή μουρμουρίζει γνωστά τραγούδια		
6. Αλλάζει την ένταση της φωνής με τη θέλησή του		
7. Αλλάζει το τέμπο της φωνής με τη θέλησή του		
8. Τραγουδά ένα τραγούδι (μελωδία) μαζί με άλλους, με ή χωρίς μουσική ή συνοδεία		
9. Παράγει ευχάριστο ήχο σε ρυθμικά μουσικά όργανα (μαράκες, ταμπουρίνο, ξυλάκια)		
10. Παίζει σε ρυθμικά μουσικά όργανα στο ρυθμό όσο παίζει η μουσική		

3. Ο πίνακας αποτελεί προσαρμογή από τον πίνακα στο άρθρο του Di Gianmmarino (1990).

Πίνακας 4. Πίνακας ελέγχου αιτήματος/αναγκαιότητας μουσικοθεραπευτικής αξιολόγησης (Patterson, 2003).

Μαθητής: _____ Ημερομηνία Γέννησης: _____ Μαθητής ID#: _____

Προκειμένου να προσδιορισθεί αν ένας μαθητής είναι υποψήφιος για μουσικοθεραπευτική αξιολόγηση, παρατηρήστε τον μαθητή σε μια ποικιλία καταστάσεων και δραστηριοτήτων. Επικεντρωθείτε σε συμπεριφορές που παρατηρούνται με την παρουσίαση ζωντανής ή ηχογραφημένης μουσικής συγκρινόμενες με συμπεριφορές που εμφανίζονται σε καταστάσεις χωρίς μουσικά ερεθίσματα. Σε κάθε περίπτωση λάβετε υπόψη τις ακόλουθες ερωτήσεις και σημειώστε την πιο κατάλληλη απάντηση: Εμφανίζει ο μαθητής σημαντικά αυξανόμενη ανταπόκριση σε μουσικά ερεθίσματα;

		Ναι	Όχι	Το ίδιο
Γνωστική/ Ακαδημαϊκή Λειτουργία	Δείχνει αυξανόμενη επαγρύπνηση, προσοχή (αυξανόμενη αναπνοή, φυσική διέγερση, στρέφει το κεφάλι προς την πηγή ήχου)			
	Παραμένει σε μια δραστηριότητα: χρονικό διάστημα κατά προσέγγιση...			
	Δείχνει αυξανόμενη ικανότητα για να ακολουθεί οδηγίες			
	Συμμετέχει σε/ ολοκληρώνει μη επιθυμητές ή δύσκολες δραστηριότητες			
Επικοινωνιακή Λειτουργία	Δείχνει αυξανόμενη φωνητική έκφραση/ διατύπωση			
	Χειρονομίες/ σύμβολα (κυκλώστε ένα)			
	Διατυπώνει / τραγουδά μεμονωμένες λέξεις προκειμένου να συμπληρώσει μια φράση (κυκλώστε ένα)			
	Διατυπώνει / τραγουδά φράσεις/ συμπληρώνει προτάσεις (κυκλώστε ένα)			
Κοινωνική/ Συμπεριφορική Λειτουργία	Εμφανίζει αυξανόμενη βλεμματική επαφή με το προσωπικό, τους γονείς, τους συμμαθητές			
	Παραμένει στην ομάδα με αυξανόμενη διάρκεια			
	Μοιράζεται αντικείμενα/ αλληλεπιδρά			
	Εμφανίζει αυξανόμενα κίνητρα για την διεκπεραίωση οργανωμένων/ κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων			
Αισθητηριακή/ Κινητική Λειτουργία	Πιάνει αντικείμενα / όργανα (κυκλώστε ένα)			
	Κινεί το σώμα το σώμα του ρυθμικά στη μουσική			
	Κινεί το σώμα με αμφίπλευρες κινήσεις (χτυπά παλαμάκια, βηματισμό παρέλασης)			
	Περνά τη μέση γραμμή του σώματος			

Γιατί πιστεύετε ότι μια μουσικοθεραπευτική αξιολόγηση είναι σημαντική για τον μαθητή προκειμένου να επωφεληθεί στην ειδική αγωγή; (Παρακαλώ συμπληρώστε οποιαδήποτε σχόλια)

Παρατηρητής: _____ Ειδικότητα: _____ Ημερομηνία: _____

Η έννοια του αυτοσχεδιασμού

Σύμφωνα με την ετυμολογική και σημασιολογική ανάλυση της λέξης, «αυτοσχεδιάζω» σημαίνει «ενεργώ αυθόρμητα σύμφωνα με την ανάγκη ή την έμπνευση της στιγμής, χωρίς να ακολουθώ την τυπική ή συνήθη διαδικασία» (Μπαμπινιώτης 1998, 328). Η αντίστοιχη ετυμολογική προέλευση του αγγλικού όρου του αυτοσχεδιασμού (improvisation) παραπέμπει στην λατινική λέξη *improvisio*, η οποία σημαίνει *απρόβλεπτο*. Εμπεριέχει λοιπόν την έννοια του «να δημιουργείς ή να διασκευάζεις κάτι "εδώ και τώρα"» (Ruud 1998) χρησιμοποιώντας ο,τιδήποτε είναι διαθέσιμο.

Παράλληλα οι έννοιες «αυτοσχεδιάζω» και «αυτοσχεδιασμός» έχουν διαφορετική σημασία όταν χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα και όταν αναφέρονται στη μουσική. Στην καθημερινότητα έχει επικρατήσει η αρνητική πλευρά του «κάνω ό,τι θέλω» ή «ό,τι μου κατέβει», δίχως οργάνωση, σκέψη ή μέθοδο. Υπάρχει ωστόσο, και η θετική πλευρά του «κάνω κάτι με όσα μέσα διαθέτω αυτήν τη στιγμή». Ο αυτοσχεδιασμός, όμως, παίρνει μία άλλη διάσταση στη μουσική, καλλιτεχνική και φιλοσοφική σφαίρα (Παπαδημητρίου 2003) καθώς αναφέρεται στην τέχνη της αυθόρμητης μουσικής δημιουργίας, σε αντίθεση με την εκτέλεση μίας ήδη υπάρχουσας σύνθεσης (Ruud 1998).

Συγκριτική θεώρηση του μουσικού και κλινικού αυτοσχεδιασμού

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αναφέρεται σε ένα μουσικό γεγονός όπου δύο ή περισσότεροι άνθρωποι (με γνώσεις μουσικής) παίζουν συγχρόνως μουσική με έναν ελεύθερο και αυθόρμητο τρόπο. Στην free jazz συγκεκριμένα, οι μουσικοί δημιουργούν αυθόρμητα μουσική συντονίζοντας ο ένας τον άλλον ρυθμικά, μελωδικά και αρμονικά. Οι προκαθορισμένες μουσικές δομές (tempo, ρυθμός, μελωδία και αρμονία) είναι ελάχιστες, με αποτέλεσμα οι μουσικοί να δημιουργούν εκείνη την ώρα ένα κοινό πλαίσιο όπου επικοινωνούν, απαντώντας ο ένας στις μουσικές φράσεις του άλλου (Pavlicevic 2000, 271). Σε άλλα στυλ μουσικού αυτοσχεδιασμού ωστόσο, μπορεί να έχουν προετοιμαστεί κάποια στοιχεία όπως μουσικές φόρμες ή κλίμακες, χωρίς όμως να έχει καθοριστεί η δομή με την οποία θα χρησιμοποιηθούν (Ruud 1998, 117). Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, παρατηρείται μία άμεση συνάντηση των συμμετεχόντων και η ανάπτυξη μίας σχέσης ερωταπόκρισης μεταξύ τους (Hamel 1979, 31). Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αναφέρεται λοιπόν σε μία προσπάθεια αυθόρμητης έκφρασης και επικοινωνίας με ένα προ-γλωσσικό μέσο, χωρίς αυτό να σημαίνει τυχαίο παίξιμο (Τόμπλερ 2001, 41). Το «καλό» αισθητικό

αποτέλεσμα, η δημιουργία δηλαδή «καλής» μουσικής, βρίσκεται στο επίκεντρο της μουσικής δημιουργίας και αποτελεί σκοπό του αυτοσχεδιασμού. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εξάσκηση και χρήση κατάλληλων μουσικών δομών, όπως κατάλληλες συγχορδίες, κλίμακες, ρυθμικά σχήματα και διάφορες τεχνικές, με απώτερο σκοπό την παραγωγή «καλής» μουσικής. Μέσα από αυτήν την προοπτική, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός απαιτεί γνώσεις μουσικής και δεξιότητες από τους συμμετέχοντες.

Σύμφωνα με την Ένωση Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (Association of Professional Music Therapists) ο μουσικός αυτοσχεδιασμός είναι «κάθε συνδυασμός ήχων και σιωπής που δημιουργείται αυθόρμητα μέσα σε ένα πλαίσιο αρχής και τέλους». Κατ' αυτόν τον τρόπο όταν ο μουσικός αυτοσχεδιασμός τοποθετείται μέσα σε μουσικοθεραπευτικά πλαίσια, τότε αλλάζει η διάσταση και η λειτουργία του και γίνεται λόγος για κλινικό ή μουσικοθεραπευτικό αυτοσχεδιασμό. Επομένως ο κλινικός αυτοσχεδιασμός ορίζεται ως ο «μουσικός αυτοσχεδιασμός με συγκεκριμένο θεραπευτικό νόημα και σκοπό σε ένα περιβάλλον που διευκολύνει την ανταπόκριση και την αλληλεπίδραση» (Alvin & Warwick 1991, vii) και σ' αυτόν δεν υπάρχουν (ή αυτοί είναι ελάχιστοι) μουσικοί κανόνες ή συμβάσεις. Παράλληλα τα πλαίσια επικοινωνίας δημιουργούνται εκείνη τη στιγμή από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Ruud 1998, 119) και γι' αυτό ο κλινικός αυτοσχεδιασμός παρουσιάζει τις περισσότερες ομοιότητες με τη δομή της free jazz, αντί οποιουδήποτε άλλου είδους μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, τα κοινά στοιχεία μεταξύ της free jazz και του μουσικοθεραπευτικού αυτοσχεδιασμού είναι τα εξής:

- η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη μουσική δημιουργία,
- η απουσία (ή ελάχιστος αριθμός) προϋπαρχόντων μουσικών αναφορών,
- η απαντητικότητα στα μελωδικά, ρυθμικά και αρμονικά σχήματα και η ικανότητα αυτο-έκφρασης και επικοινωνίας των συμμετεχόντων μέσω της μουσικής, και
- η διαπροσωπική βάση της μουσικής πράξης.

Παρά τις ομοιότητες αυτές όμως, υπάρχει σαφής διαφοροποίηση των δύο αυτοσχεδιασμών, η οποία γίνεται ευκολότερα αντιληπτή από κάποιον έμπειρο κλινικό/ μουσικοθεραπευτή. Οι βασικές διαφορές του κλινικού από τον free jazz αυτοσχεδιασμό, αλλά και γενικότερα από το μουσικό αυτοσχεδιασμό (βλ. Πίνακα 1) εντοπίζονται σε τρεις διαστάσεις: στους συμμετέχοντες, στη λειτουργία και στον απώτερο σκοπό του αυτοσχεδιασμού (Pavlicevic 2000, 270-273). Οι συμμετέχοντες στον free jazz αυτοσχεδιασμό είναι δεξιότεχνες μουσικοί οι οποίοι κατέχουν μουσικές γνώσεις και το παίξιμό τους είναι αποτέλεσμα συστηματικής εξάσκησης και μελέτης. Αντιθέτως, στον κλινικό αυτοσχεδιασμό τη θέση των δεξιότεχνων μουσικών παίρνει ο μουσικοθεραπευτής και ο πελάτης ή η ομάδα πελατών (περίπτωση ομαδικής μουσικοθεραπείας). Οι γνώσεις μουσικής δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στον κλινικό αυτοσχεδιασμό, καθώς το ενδιαφέ-

ρον εστιάζεται στην αυθόρμητη έκφραση, στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση μέσω της μουσικής.

Πίνακας 1. Διαφοροποίηση free jazz και κλινικού αυτοσχεδιασμού.

Διαφοροποίηση Free Jazz και Κλινικού Αυτοσχεδιασμού			
Συμμετέχοντες		Λειτουργία	Σκοπός
Free Jazz (μουσικός αυτοσχεδιασμός)	Δεξιότητες Μουσικοί	Έκφραση και επικοινωνία μέσω της μουσικής «ο αυτοσχεδιασμός ως μουσική»	Δημιουργία «καλής μουσικής»
Κλινικός αυτοσχεδιασμός	Θεραπευτής-Πελάτης	Δημιουργία στενής προσωπικής σχέσης που έχει μουσική βάση «ο αυτοσχεδιασμός ως προσωπική σχέση»	Ανάπτυξη διαπροσωπικής-επικοινωνιακής σχέσης

Ο ρόλος του θεραπευτή στον αυτοσχεδιασμό είναι να προσφέρει μία υποστηρικτική δομή, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο θα μπορέσει σταδιακά να εκφραστεί ελεύθερα. Πιο συγκεκριμένα, ο μουσικοθεραπευτής κρατάει σε μία ροή τη δημιουργική διαδικασία και διατηρεί το γενικό έλεγχο της κατάστασης (Ruud 1998, 136). Σύμφωνα με τον Pavlicevic (2000, 273) με αυτόν τον τρόπο ο μουσικός αυτοσχεδιασμός προσφέρει εναλλακτικές μουσικές προτάσεις υποστηρίζοντας και αντανακλώντας το παίξιμο του πελάτη, ενώ σύμφωνα με την Warwick (1995, 216) ο θεραπευτής χρειάζεται να σέβεται τη σιγή / σιωπή του ατόμου και να δίνει χώρο (φυσικό και συναισθηματικό) μέσα στον οποίο θα αναπτυχθεί η σχέση τους.

Ο μουσικοθεραπευτικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί κύριο στοιχείο των μη-κατευθυνόμενων θεραπευτικών προσεγγίσεων, όπου η χρήση ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού, καθώς και λόγου, λειτουργεί ως μέσο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Toolan & Coleman 1994). Ο θεραπευτής αναζητά τον τρόπο επαφής με το άτομο και δημιουργεί το συναισθηματικό κλίμα της επαφής, θέτοντας τη μουσική βάση για την αλληλεπίδραση (Nordoff & Robbins 1971). Η θεραπευτική διά-

σταση του κλινικού αυτοσχεδιασμού στηρίζεται στη γνησιότητα της ύπαρξης των συμμετεχόντων στη μουσική και στη σχέση τους με αυτήν (Pavlicevic 2000).

Ο κλινικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί ένα κατάλληλο πλαίσιο για δοκιμή διαφόρων εναλλακτικών μορφών έκφρασης και δράσης. Μέσα από το μουσικοθεραπευτικό αυτοσχεδιασμό, ο οποίος αντιστοιχεί στο απρόβλεπτο της καθημερινής ζωής, μεταμορφώνονται υπαρξιακά θέματα, συγκρούσεις και δραματικές καταστάσεις της ζωής (Ruud 1998). Τα πάντα είναι πιθανά χωρίς να τίθεται θέμα διαχωρισμού «σωστού ή λάθους», «με ή χωρίς νόημα». Με αυτήν την προοπτική, ένα πολύπλοκο ρυθμικό σχήμα δεν είναι απλά χαοτικό, αλλά η πιθανότητα ρυθμικής ελευθερίας και πολυπλοκότητας (Pavlicevic 1999). Η μουσική πληροφορία λειτουργεί ως ένα προσχέδιο το οποίο μεταδίδει έγκυρες πληροφορίες για το πώς αισθάνεται ο κάθε συμμετέχοντας τη συγκεκριμένη στιγμή, πώς λειτουργεί και πώς σχετίζεται με τον κόσμο (Trevarthen, Aitken, Paroudi & Robarts 1998, 177).

Η δομή της θεραπευτικής σχέσης στοχεύει στην εστίαση της προσοχής στο νόημα της κάθε έκφρασης όπου το άγχος, ο θυμός, η λύπη και οι διάφορες σκέψεις και διαθέσεις (οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται με καταλυτικό τρόπο) μπορούν να εντοπισθούν και να ερμηνευτούν από το θεραπευτή. Ο θεραπευτής αντανακλά μέσω της μουσικής ή/ και της λεκτικής του έκφρασης αυτά τα οποία αντιλαμβάνεται από το άτομο. Αυτή η αντανάκλαση κάνει το άτομο να νιώθει ότι έχει αξία και ότι γίνεται κατανοητό, γεγονός ενθαρρυντικό για τη συνέχιση της προσπάθειας του για έκφραση (Toolan & Coleman 1994). Όσον αφορά τη λειτουργία στην περίπτωση της free jazz ο αυτοσχεδιασμός λειτουργεί ως μουσική έκφραση και επικοινωνία χωρίς να αποβλέπει απαραίτητα στην εγκαθίδρυση μίας διαπροσωπικής σχέσης. Ο κλινικός αυτοσχεδιασμός από την άλλη πλευρά, δημιουργεί τη βάση πάνω στην οποία θα χτιστεί μία προσωπική σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο κλινικός αυτοσχεδιασμός λειτουργεί περισσότερο ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ του θεραπευτή και του πελάτη και λιγότερο ως μουσικό γεγονός. Η δημιουργία ωστόσο μίας τέτοιας σχέσης δεν γίνεται αυτόματα. Πρόκειται για μία διαδικασία που απαιτεί χρόνο ώστε να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση και επικοινωνία με το άτομο. Ενώ λοιπόν ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στοχεύει στη δημιουργία «καλής μουσικής» ο κλινικός αυτοσχεδιασμός αποσκοπεί στη δημιουργία μίας δι-υποκειμενικής συναισθηματικής σχέσης μέσω της αυθόρμητης μουσικής πράξης. Ο αυτοσχεδιασμός στη μουσικοθεραπεία δίνει την ευκαιρία στο θεραπευτή και τον πελάτη (ανεξαρτήτως ηλικίας ή ικανοτήτων) να γνωριστούν μέσω της κοινής δημιουργίας ήχου.

Ο Ruud (1998, 164-165) ορίζει τρία επίπεδα (δομικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό) μέσα από τα οποία αναπτύσσεται ο κλινικός αυτοσχεδιασμός και τα οποία μπορούν να ληφθούν υπόψη ως βάση για την ανάλυση του αυτοσχεδιασμού (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Τα τρία επίπεδα του κλινικού αυτοσχεδιασμού (Ruud 1998, 164-171).

<p>Δομικό επίπεδο</p>	<p>Αφορά τη δομή του αυτοσχεδιασμού και τη μουσική του οργάνωση. Σε αυτό το επίπεδο μπορεί να αναλυθεί ο αυτοσχεδιασμός με καθαρά μουσικούς όρους. Αναζητούνται έννοιες όπως το tempo, ο ρυθμός και η σύσταση του αυτοσχεδιασμού. Η ανάλυση αυτή θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη, δίχως να εμπιριέχει υποθέσεις και προσωπικές ερμηνείες σε σχέση με το μήνυμα ή την έκφραση της μουσικής. Κατά συνέπεια, δεν αναζητούνται αρκετές πληροφορίες αναφορικά με την ερμηνεία της προσωπικής αλληλεπίδρασης.</p>
<p>Σημσιολογικό επίπεδο</p>	<p>Σε αυτό το επίπεδο το ενδιαφέρον εστιάζεται στο τι σημαίνουν οι διάφορες μουσικές δομές και ποια είναι η αξία τους. Αυτή η αναζήτηση νοήματος μπορεί να εστιάσει είτε στη σχέση των συμμετεχόντων στο μουσικό αυτοσχεδιασμό, είτε στο τι εκφράζει / συμβολίζει η μουσική. Στην πρώτη περίπτωση αναλύεται το τι σημαίνουν οι διαφορετικές μουσικές δομές σε σχέση με τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση το τι εκφράζει ή δηλώνει η μουσική δομή. Κατά συνέπεια, στο σημσιολογικό επίπεδο ανάλυσης του αυτοσχεδιασμού μπορεί να γίνει λόγος για «κρύους», «θερμούς», «σκοτεινούς» και ούτω καθ' εξής ήχους. Οι υποθέσεις θα πρέπει να στηρίζονται τόσο στη φύση της μουσικής, όσο και στη γνώση για το συγκεκριμένο πελάτη. Για να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες, προτείνεται να συνηπολογίζονται στις διάφορες αναλύσεις το ιστορικό του πελάτη, οι θεραπευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί, καθώς και οι περιγραφικές έννοιες (ή έννοιες ανάλυσης) που χρησιμοποιούνται από τον ίδιο το μουσικοθεραπευτή. Σε αυτό το επίπεδο, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπ' όψιν το πολιτισμικό υπόβαθρο του πελάτη, το ψυχολογικό του προφίλ και γενικότερα στοιχεία που αφορούν το ιστορικό του το οποίο περιλαμβάνει τρεις βασικές περιοχές ενδιαφέροντος: τη βιολογική (όπως οργανικές βλάβες ή δυσλειτουργίες), την προσωπική (όπως προβλήματα επικοινωνίας ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά) και την κοινωνική (όπως οικογενειακές σχέσεις ή κοινωνικές αλληλεπιδράσεις).</p>
<p>Πραγματολογικό επίπεδο</p>	<p>Το πραγματολογικό ή ρεαλιστικό επίπεδο αφορά την επεξήγηση των θεραπευτικών συνεπειών του αυτοσχεδιασμού. Διευκρινίζει τις θεραπευτικές του λειτουργίες, τις διαδικασίες που περιλαμβάνει, καθώς και τη σχέση του με την πορεία θεραπείας του ατόμου. Σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης, χρησιμοποιούνται όλα τα στοιχεία των προηγούμενων επιπέδων με σκοπό την κατανόηση της συμπεριφοράς, της εμπειρίας και των αλλαγών στη συμπεριφορά του πελάτη.</p>

Ο μουσικοθεραπευτικός αυτοσχεδιασμός είναι σύνθετος καθώς βασίζεται στην ιατρική, στην ψυχολογία, και στην νευροψυχολογία, γι' αυτό άλλωστε και ο μουσικοπερατευτής καλείται μετά το τέλος των μουσικοθεραπευτικών συνεδριών να αναλύσει και να ερμηνεύσει σύμφωνα με την θεωρητική προσέγγιση που ακολουθεί τα αποτελέσματα της μουσικοθεραπευτικής αυτοσχεδιαστικής συνεδρίας.

Εφαρμογές του μουσικού αυτοσχεδιασμού στα άτομα με ειδικές ανάγκες

Οι θετικές επιδράσεις της μουσικής και συγκεκριμένα του μουσικού αυτοσχεδιασμού στα άτομα με ειδικές ανάγκες υποστηρίζονται ευρέως (Alley 1977· Cohen 1995· Duerksen 1967· Madsen, Smith & Feeman 1988· Nelson, Anderson & Gonzales, 1984· Nordoff & Robbins 1971). Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας συμβάλλει στην ανάπτυξη εναλλακτικών, μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας (Osborne 2003) οι οποίοι λειτουργούν ως πολύτιμες δίοδοι αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Burford 1988, 1992· Dreikurs & Crocker 1956). Σχετικές μελέτες και έρευνες (Colwell, 1994. Hoskins 1988. Nelson, Anderson, & Gonzales 1984. Orr, Myles & Carlson 1998. Standley & Hughes 1997) έχουν δείξει ότι η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως υποστηρικτικό μέσο το οποίο διευκολύνει την εκμάθηση κοινωνικών, γλωσσικών, κινητικών δεξιοτήτων και γενικότερα την επίτευξη μαθησιακών και κοινωνικών στόχων (Καρτασίδου 2004. Edgerton 1994. Ruud 1998. Τόμπλερ 2001. Trevarthen, Aitken, Paroudi, Robarts 1998). Συνοψίζοντας ο μουσικός αυτοσχεδιασμός:

- προσφέρει εξάσκηση ανταποκρίσεων,
- προτρέπει την προσαρμογή στις διάφορες αλλαγές και στην ποικιλομορφία,
- ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για αλληλεπίδραση,
- προσφέρει την ευκαιρία επιλογής ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις ή προοπτικές,
- αυξάνει τις επικοινωνιακές συμπεριφορές, και
- διεγείρει και προσφέρει δημιουργικές στρατηγικές στη θέση των στερεότυπων κινήσεων.

Ο Aigen (1991) υποστηρίζει ότι θεμελιώδης λειτουργία της μουσικής είναι η προσωπική μεταμόρφωση η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα της μουσικής να πλάθει και να αλλάζει τη ζωή του ατόμου. Εκτός από τις προαναφερόμενες λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού, η συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό / θεραπευτή για τις επικοινωνιακές δεξιότητες που κατέχει ήδη το άτομο. Το γεγονός αυτό προσδίδει στο μουσικό αυτοσχεδιασμό μία επιπρόσθετη λειτουργία ως βοηθητικό μέσο αξιολόγησης. Για παράδειγμα οι Nordoff και Robbins (1977) συστηματοποίησαν τα διάφορα είδη ρυθμού σε οχτώ κατηγορίες και πρότειναν αντίστοιχες τεχνικές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα από το μουσικοθεραπευτή (Καρτασίδου, 2004).

Αντίστοιχα σε μία έρευνα στην οποία συμμετείχαν δέκα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες (Perry 2003) καταγράφηκε ότι το επίπεδο επικοινωνιακής ανάπτυξης αναδεικνύονταν κατά τις μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες. Ορισμένα επικοινωνιακά προβλήματα που σχετιζονταν με την αναπηρία των παιδιών περιλάμβαναν δυσκολίες στη χρήση αντικειμένων ως το επίκεντρο συλλογικής προσοχής, δυσκολίες στην ερμηνεία του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος, μη επαρκή κινητοποίηση για επικοινωνία, περιορισμένα μέσα αλληλεπίδρασης, καθώς και έλλειψη ενδιαφέροντος για αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον. Αντίστοιχα παιδιά με διαφορετικά επικοινωνιακά επίπεδα διέφεραν στην ικανότητά τους να αρχίζουν (initiate) μία αλληλεπίδραση, να προβλέπουν και να διατηρούν τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ανταλλαγή (turn taking), καθώς και να διατηρούν την προσοχή τους στην αλληλεπίδραση. Μέσα από τις μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες που βασίζονταν στην τεχνική του αυτοσχεδιασμού διευρύνθηκε το επικοινωνιακό επίπεδο των παιδιών τόσο στα πλαίσια της κοινωνικής ανταλλαγής, όσο και στη δημιουργία μουσικής ως μέσο έκφρασης. Επίσης καταγράφηκαν σημαντικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της μουσικοθεραπείας παρά το περιορισμένο ρεπερτόριο επικοινωνίας που παρουσίασαν τα παιδιά στο αρχικό επίπεδο αξιολόγησης.

Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού σε άτομα με αυτισμό

Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού βρίσκει μεγάλη απήχηση ιδιαίτερα για τη θεραπεία και εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό. Διάφορα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη μίας πληθώρας μουσικοθεραπευτικών τεχνικών και προγραμμάτων, το ενδιαφέρον των οποίων εστιάζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τις στερεοτυπίες που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό (Aarons & Gittens 1992. Baron-Cohen & Bolton 1993. Παπαηλιού 1999, 352. Trevarthen, Aitken, Papoudi, Robarts 1998). Μεταξύ αυτών των τεχνικών, κυρίαρχη θέση κατέχει η αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία (Starr & Zenker 1998), κύριος σκοπός της οποίας είναι η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι λειτουργίες του αυτοσχεδιασμού αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για τα άτομα με αυτισμό, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις αντίστοιχες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Πιο συγκεκριμένα, οι συνήθειες περιοχές που είναι σχετικές με τον αυτισμό και μπορούν να αναπτυχθούν μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού αφορούν τα εξής (Franco 1999, 115):

- αύξηση συναισθηματικής αμοιβαιότητας,
- αύξηση διάρκειας της βλεμματικής επαφής,
- βελτίωση της χωρο-χρονικής αντίληψης και της μιμητικής ικανότητας,
- μερική μείωση ή ολική εξάλειψη των στερεοτυπιών,
- καλύτερο επίπεδο κοινωνικοποίησης,
- αύξηση της συναισθηματικής σημασίας στις ανθρώπινες σχέσεις,

- βελτίωση της ομιλούμενης γλώσσας,
- μείωση των ηχολαλιών, και
- καλύτερη συνειδητοποίηση του συμβολικού παιχνιδιού.

Πρωταρχικός στόχος για τη διαδικασία ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό αποτελεί η δημιουργία και η εγκαθίδρυση μίας διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων στο μουσικό αυτοσχεδιασμό. Η εγκαθίδρυση μίας προσωπικής σχέσης όπου το άτομο νιώθει ασφάλεια και εμπιστοσύνη, είναι η πρώτη ένδειξη αλληλεπίδρασης με αυτό και αποτελεί τα θεμέλια πάνω στα οποία θα χτιστούν όλες οι δεξιότητες έκφρασης και επικοινωνίας του ατόμου.

Παρά τον αρχικό ενδιαφέρον και τη δυσπιστία ή την πιθανή έλλειψη κοινών στόχων και αμοιβαίας κατανόησης, η περιγραφή του μουσικού διαλόγου αναδεικνύει τη δυνατότητα δημιουργίας μίας σχέσης μέσω της μουσικής (Ruud 1998). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ansdell (1995), επικοινωνούμε με λέξεις για να αποδώσουμε και να μεταφέρουμε το νόημά μας, ενώ αυτοσχεδιάζουμε μουσική για να βρούμε κάποιο νόημα ανάμεσά μας. Μέσα από αυτό το πρίσμα λοιπόν, μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού είναι η ανάπτυξη κοινωνικής εγγύτητας μεταξύ των συμμετεχόντων μέσω της βίωσης κοινών εμπειριών. Άρα, η μουσική αλληλεπίδραση μπορεί να χαρακτηριστεί κάτι παραπάνω από ένα πλαίσιο επικοινωνίας, δηλαδή μπορεί να είναι επικοινωνία από μόνη της (Light 1997). Η ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέσης και ασφάλειας με το άτομο εξασφαλίζει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η έκφραση και η βίωση συναισθημάτων, στοιχείο θεμελιώδες για την ανάπτυξη της επικοινωνίας με το άτομο. Σε αυτό το σημείο, ο ρόλος γενικότερα της μουσικής, αλλά και ειδικότερα του μουσικού αυτοσχεδιασμού, είναι πρωταγωνιστικός καθώς προσφέρει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται ένα πλούσιο συναισθηματικό πεδίο έκφρασης, ενισχύεται ο αυθορμητισμός του ατόμου και υπερπηδούνται πιθανά συναισθηματικά εμπόδια.

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες μουσικής έκφρασης δημιουργεί έντονες εντυπώσεις στο άτομο το οποίο αισθάνεται, βιώνει και επαυξάνει τα συναισθήματά του. Δίνεται λοιπόν η ευκαιρία στο άτομο να επεκτείνει τα συναισθήματά του μέσω της μουσικής και του ήχου, μέσω της ακοής και της αίσθησης του εαυτού του στη μουσική και γενικότερα μέσω της μουσικής του ύπαρξης. Στα πλαίσια του μουσικού αυτοσχεδιασμού δεν υπάρχει τίποτα «σωστό» και «λάθος», αλλά προέχει η δυνατότητα που προσφέρει η μουσική στο άτομο να αλληλεπιδράσει και να επικοινωνήσει με αυτά τα συναισθήματά του (Pavlicevic 1999).

Το αίσθημα ασφάλειας και παράλληλα ελευθερίας που νιώθουν τα άτομα αυτά στον κόσμο της μουσικής είναι ζωτικής σημασίας, καθώς εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για έκφραση και επικοινωνία. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός προσφέρει ένα συνδυασμό προβλέψιμων μουσικών μοτίβων και αναπάντεχων αλλαγών. Από τη μία πλευρά η χρήση προβλέψιμων μουσικών μοτίβων παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας, ενώ από την άλλη πλευρά το αναπάντεχο του αυτοσχε-

διασμού βοηθάει το άτομο να αντεπεξέλθει στις αντίστοιχες αλλαγές που μπορεί να συμβούν στις ρουτίνες της καθημερινής ζωής (Trevarthen, Aitken, Papouli & Robarts 1998), ενισχύοντας την αυθόρμητη έκφραση και δράση του. Παράλληλα, όπως έχει υποστηριχθεί από διάφορους μελετητές, η αυθόρμητη μουσική έκφραση συνδυάζει και ενεργοποιεί τον πυρήνα των ρυθμικών και συμπαθητικών ωθήσεων από τις οποίες προκύπτει η ανθρώπινη επικοινωνία (Trevarthen, Aitken, Papouli & Robarts 1998).

Ο καταλυτικός ρόλος του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ανάδυση των εν δυνάμει επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενός ατόμου οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις διαδικασίες προ-λεκτικής επικοινωνίας που λαμβάνουν μέρος στα πλαίσιά του. Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν την κοινωνική ανταλλαγή (turn taking) και τη συγχρονισμένη αλληλεπίδραση (synchronous interaction) οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνά για να εξηγήσουν χαρακτηριστικά-κλειδιά της αλληλεπίδρασης στην αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία. Η μουσική επίσης, προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο καλείται να συγκροτήσει τα εισερχόμενα ερεθίσματα σε ένα ενιαίο σύνολο και συνεπακόλουθα να διαλέξει σε ποιο ερέθισμα θα ανταποκριθεί. Η επίτευξη της συγκρότησης των ερεθισμάτων έχει ιδιαίτερη σημασία στα άτομα με αυτισμό, καθώς αυτή φαίνεται να είναι η αιτία της αντιφατικότητας που συχνά σημειώνεται στη συμπεριφορά τους. Μέσα από το μουσικό διάλογο δίνεται η ευκαιρία στο άτομο να συνειδητοποιήσει ότι η δράση του μπορεί να έχει προβλέψιμα αποτελέσματα. Αυτή η κατανόηση είναι κρίσιμος παράγοντας για την ανάπτυξη της εκ προθέσεως επικοινωνίας όπου ο πομπός έχει συνείδηση της επίδρασης που θα έχει το μήνυμά του στον αποδέκτη (Aigen 1996. Aldridge 1996. Ansdell 1995. Bunt 1994. Nordoff & Robbins 1977. Saperston 1973).

Επίλογος

Όπως διαπιστώθηκε παραπάνω, στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται η καταλυτική επίδραση της εφαρμογής του μουσικού αυτοσχεδιασμού στη συνολική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς συμβάλλει στην αισθητηριακή, νοητική, φυσική, κοινωνική και ψυχοκινητική ανάπτυξη. Αυτή η συμβολή της μουσικής ιδιαίτερα στον τομέα της επικοινωνίας καθιστά επιτακτική την ανάγκη καθιέρωσή της στον ευρύτερο χώρο της Ειδικής Αγωγής τόσο σε ένα θεραπευτικό όσο και σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Γι' αυτό θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην επιμόρφωση των μουσικοπαιδαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών σε τεχνικές/ μεθόδους ή πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Απαραίτητο είναι επίσης να ενισχυθεί η διεπιστημονική συνεργασία ειδικοτήτων, όπως μουσικοπαιδαγωγού και μουσικοθεραπευτή, ή εκπαιδευτικού και μουσικοθεραπευτή, μουσικοθεραπευτή και φυσιοθεραπευτή κ.λπ.

Η θεραπευτική και η εκπαιδευτική λειτουργία του μουσικού αυτοσχεδιασμού

δίνει δύο διαφορετικές προοπτικές τις οποίες καλούνται να επεξεργαστούν διαφορετικά ο μουσικοθεραπευτής και διαφορετικά ο μουσικοπαιδαγωγός ή ο εκπαιδευτικός. Σημαντικό είναι να γίνει αποδεκτό ότι η εφαρμογή διαφόρων μουσικών προγραμμάτων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής αποτελεί μια συμπληρωματική τεχνική για την επίτευξη μουσικών και μη μουσικών στόχων και αφορά όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους με το άτομο με ειδικές ανάγκες (γονείς, εκπαιδευτικούς, θεραπευτές, βοηθητικό προσωπικό).

Βιβλιογραφία

- Aarons, M. & Gittens, T. (1992), *Autism: A guide for parents and professionals*. London and New York: Routledge
- Aigen, K. (1991), The voice of the forest: A conception of music for music therapy, *Journal of Music Therapy*, 10 (1), pp. 77-98
- Aigen, K. (1996), *Being in music: Foundations of Nordoff-Robbins music therapy*. St. Louis, MO: MMB Music
- Aldridge, D. A. (1996), Communication and the playing improvised music, In Aldridge, D. A. (ed.), *Music therapy research and practice in medicine: From out of the silence*, London: Jessica Kingsley Publishers, 34-58
- Alley, J.M. (1977), Education for the severely handicapped: The role of music therapy, *Journal of Music Therapy*, 14, 50-59
- Alvin, J. & Warwick, A. (1991), *Music therapy for the autistic child*, Oxford: Oxford University Press
- Ansdell, G. (1995), *Music for life*, London: Jessica Kingsley Publishers
- Baron - Cohen, S. (1997), *Mindblindness*, Cambridge, MA: MIT Press
- Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1993) *Autism: The facts*. Oxford: Oxford University Press
- Bunt, L. (1994), *Music therapy: An art beyond words*, London: Routledge
- Burford, B. (1988) Action cycles: rhythmic actions for engagement with children and young adults with profound mental handicap, *European Journal of Special Educational Needs*, 3
- Cohen, N. S. (1995), The effect of vocal instruction and visi-pitch™ feedback on the speech of persons with neurogenic communication disorders: Two case studies, *Music Therapy Perspectives*, 13, 70-75
- Colwell, C. (1994), Therapeutic application of music in the whole language kindergarten, *Journal of Music Therapy*, 31 (4), 238-247
- Dreikurs, R. & Crocker, D. B. (1956) Music therapy with psychotic children. In: Gaston, E. T. (ed.) *Music therapy*, Lawrence, KS: Allen Press, 62-73
- Duerksen, G. L. (1967), Some similarities between music education and music therapy, *Journal of Music Therapy*, 4, 95-99
- Edgerton, C. L. (1994), The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children, *Journal of Music Therapy*, 31 (1), 31-62
- Franco, G. (1999), Music and autism: Vocal improvisation as containment of stereotypes. In Wigram, T. & Backer, J. (eds.), *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Pediatrics and Neurology*, London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 93-118
- Hamel, P. M. (1979), *Through music to the self*. Boulder: Shambhala

- Hoskins, C. (1988), Use of music to increase verbal response and improve expressive language abilities of preschool language-delayed children, *Journal of Music Therapy*, 25 (2), 73-83
- Καρτασιδου, Λ. (2001), Θεραπευτική παιδαγωγική μουσικοθεραπεία, *Μουσική Εκπαίδευση*, 9 (3), 31-42
- Καρτασιδου, Λ. (2004), *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Light, J. (1997), Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence, *Augmentative and Alternative Communication*, 13, 61-70
- Madsen, C.K., Smith, D.S. & Feeman, C.C. (1988), The use of music in cross-age tutoring within special education settings, *Journal of Music Therapy*, 25, 135-144
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας
- Nelson, D., Anderson, V. & Gonzales, A. (1984), Music activities as therapy for children with autism and other pervasive developmental disorders, *Journal of Music Therapy*, XXI, (3), 100-116
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1971), *Therapy in music for handicapped children*. London: Gollancz
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1977), *Creative music therapy*. New York: John Day Company
- Orr, T. J., Myles, B.S. & Carlson, J. K. (1998) The impact of rhythmic entrainment on a person with autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13 (3), 163-167
- Osborne, J. (2003), Art and the child with autism: therapy or education? *Early Child Development and Care*, 173 (4), 411-423
- Παπαδημητρίου, Σ. (2003), *Τζαζ ιστορίες και ανησυχίες*. Αθήνα: Απόπειρα
- Παπαδόπουλος, Α. Β. (2000), *Μουσικοθεραπεία*. Θεσσαλονίκη: Πήγασος
- Παπαηλιού, Χ. (1999), Η μουσικοθεραπεία στην πρώιμη παρέμβαση: Θεωρητικό υπόβαθρο και πρακτικές εφαρμογές. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό του ΕΠΕΑΕΚ Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης*, Θεσσαλονίκη
- Pavlicevic, M. (1990), Dynamic interplay in clinical improvisation, *Journal of British Music Therapy*, 4 (2), 5-9
- Pavlicevic, M. (1997), *Music therapy in context: Music, meaning and relationship*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Pavlicevic, M. (1999), *Music therapy: Intimate notes*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Pavlicevic, M. (2000), Improvisation in music therapy: Human communication in sound, *Journal of Music Therapy*, XXXVII, 37 (4), 269-285
- Perry, M.M.R. (2003) Relating improvisational music therapy with severely and multiply disabled children to communication development, *Journal of Music Therapy*, 40 (3), 227-246
- Ruud, E. (1998), *Music therapy: Improvisation, communication and culture*. Gilsum NH: Barcelona Publishers
- Saperston, B. (1973), The use of music in establishing communication with an autistic mentally retarded child, *Journal of Music Therapy*, 10, 184-188
- Standley, J. & Hughes, J. (1997), Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing pre-reading / writing skills, *Music Therapy Perspectives*, 15 (2), 79-86
- Starr, E. & Zenker, K. (1998), Understanding autism in the context of music therapy: Bridging theory and practice, *Canadian Journal of Music Therapy*, 6 (1), 1-19
- Τόμπλερ, Μ. (2001), *Ήχων στόχων ηχώ*. Αθήνα: Νικολαΐδης & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Toolan, P.G. & Coleman, S.Y. (1994) Music therapy, a description of process: Engagement and avoidance in five people with learning disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 38, 433-444
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. & Robarts, J. (1998), *Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Warwick, A. (1995), Music therapy in the education service: Research with autistic children and their mothers. In T. Wigram, B. Saperston & R. West (eds.) *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook*, 209-225

Η ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΡΥΘΜΙΚΗΣ DALCROZE ΚΑΙ Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΥΤΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ (ΑΥΤΙΣΜΟΣ)

Lucia Kessler-Κακουλίδη

Ιστορική αναδρομή

Στις αρχές του 20ού αιώνα ο Emile Jacques Dalcroze (1865-1950) διαμόρφωσε μία πρωτοποριακή για την εποχή του μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο, που την ονόμασε Ρυθμική Dalcroze. Η μέθοδος αυτή βασίστηκε στη μουσική, στην κίνηση και στο λόγο. Πρωταρχικό ρόλο σε αυτήν τη μέθοδο έπαιξαν πρώτα ο ρυθμός και μετά η μουσική και η κίνηση. Ο Dalcroze θεωρούσε ότι η μουσική περιέχοντας δυναμική, ήχο και ρυθμό οργανώνει την κίνηση και επικοινωνεί με το σώμα.

Ο Jacques Dalcroze γεννήθηκε το 1865 στη Βιέννη και έκανε τις πρώτες του σπουδές στο Παρίσι κοντά στους συνθέτες A. Bruckner (1824-1896), L. Delibes (1836-1891) και G. Fauré (1845-1924). Το 1892 διορίστηκε καθηγητής του σολφέζ και της αρμονίας στο Ωδείο της Γενεύης. Εκεί, διδάσκοντας στους μαθητές του παρατήρησε ότι οι περισσότεροι είχαν δυσκολία να αναγράψουν σωστά τις συγχορδίες που άκουγαν στη διάρκεια της μουσικής άσκησης. Επίσης πολλοί μαθητές δεν μπορούσαν να φανταστούν πως ακούγεται αυτό που γράφουν σε νότες ή να αναλύσουν τις ρυθμικές σειρές των φθόγγων. Κατέληξε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι κάθε τι που αφορά τη μουσική και που από τη φύση του περικλείει κίνηση και δύναμη, δεν εξαρτάται μόνο από την ακοή, αλλά και από την αρμονική σύνδεση μεταξύ των μυών και του νευρικού συστήματος. Έτσι αποφάσισε να δημιουργήσει μια μουσική μέθοδο που θα είχε ως πρωταρχικό σκοπό να ρυθμίζει τις νευρικές αντιδράσεις, να συντονίζει τους μύες με το νευρικό σύστημα και να συμβιβάζει την ψυχή με το σώμα. Η συνάφεια μεταξύ μουσικής και κίνησης διαφαίνεται στο ρυθμό. Αυτή η ρυθμική μέθοδος έχει ως στόχο να βοηθήσει τον άνθρωπο να κατανοήσει και να βιώσει καλύτερα τη μουσική.

Για να γίνει πιο γνωστή η μέθοδος του ταξίδεψε στην Ευρώπη και στην Αμερική όπου και άρχισε να την διδάσκει. Το 1911 ίδρυσε το Κέντρο Hellerau κοντά στη Δρέσδη της Γερμανίας. Από το 1911 μέχρι το 1914 πέρασαν από εκεί μεγάλες προσωπικότητες από το χώρο της μουσικής, του χορού, της ποίησης, του θεάτρου και της φιλοσοφίας, όπως οι: Adolphe Appia, Ernst Bloch, Rudolf Bode, Paul Claudel, Craig Gordon, Serge Diaghilew, Anna Pavlova, Max Reinhardt, George Bernard Shaw, Upton Sinclair, K. S. Stanislavskij, I. F. Stravinsky, Carl Orff, Mary Wigmann, Rosalia Chladek, Harald Kreuzberg, Rudolf von Laban, Serge Nijinsky, G. I. Gurdjieff. Με την έναρξη του πρώτου παγκοσμίου πολέμου έφυγε από τη Γερμανία και ίδρυσε στη Γενεύη το Ινστιτούτο Jacques - Dalcroze όπου δίδασκε τη θεωρία του μέχρι το θάνατό του το 1950. Ο ίδιος είχε στενή συνεργασία με ψυχιάτρους, ψυχολόγους, γιατρούς και σημαντικούς παιδαγωγούς της εποχής του (E. Claparède, A. Forel, A.

Ferrière). Παράλληλα η μέθοδός του είχε εμπλουτιστεί χωρίς αμφιβολία από τις ιδέες των πρωτοποριακών παιδαγωγών Pestalozzi, Rousseau, Fröbel και Montessori, ενώ βασίστηκε παράλληλα και στις απόψεις των Freud, Jung και Adler.

Σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ενθάρρυνε τους μαθητές του να συνεχίσουν τις έρευνες του και απαιτούσε να είναι ταυτόχρονα ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, φυσiolόγοι και καλλιτέχνες. Έτσι οι μουσικοπαιδαγωγοί Elfriede Feudel και Maria Scheiblaueer, οι οποίοι αποφοίτησαν από το Ινστιτούτο του, εξέλιξαν τη μέθοδό του και την εφάρμοσαν στον θεραπευτικό τομέα.

Ρυθμός – Μουσική – Κίνηση

A. Η σημασία του ρυθμού

Για τη σημασία και το ρόλο του ρυθμού ο Dalcroze (1922) αναφέρει τα εξής: «Μου φαίνεται ότι πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο να μαθαίνουν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τη δική τους προσωπικότητα, να αναπτύσσουν το δικό τους ταμπεραμέντο και να απελευθερώνουν τον πρωτόγονο ρυθμό αγνοώντας κάθε είδους δεσμό». Έδωσε ιδιαίτερη σημασία στη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο την οποία στήριξε στον προσωπικό ρυθμό σεβόμενος έτσι απόλυτα τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Ο προσωπικός ρυθμός του καθένα θεωρείται ο καθρέφτης της ψυχής του, καθώς αυτός αναγνωρίζεται μέσα από τη διαφορετικότητα και εκφράζεται με τη φωνή, την ομιλία, την αναπνοή και την κίνηση.

Από τη φύση του ο ρυθμός είναι ένα αρχέγονο και πρωτογενές γεγονός, που μπορούμε εύκολα να εντοπίσουμε κυρίως στα φυσικά φαινόμενα όπως για παράδειγμα: της μέρας-νύχτας, της πανσέληνου-νέας σελήνης, της άμπωτης-παλίρροιας, της εναλλαγής των εποχών κ.λπ. Από την άλλη ο άνθρωπος βιώνει το δικό του ρυθμό με την αναπνοή, τους χτύπους της καρδιάς και τη μυϊκή του αίσθηση. Οι πρώτες αισθητηριακές εμπειρίες του εμβρύου μέσα στη μήτρα είναι οι ρυθμικοί χτύποι της μητρικής καρδιάς, (ακουστικά αντιληπτοί από τον 4^ο μήνα της κύησης) σε συνδυασμό με την κίνηση, που προκαλείται από την αντίστοιχη κίνηση της μητέρας. Οι τελευταίες έρευνες δείχνουν ότι τα συνεχόμενα ρυθμικά ερεθίσματα που προκαλούνται από τον οργανισμό της μητέρας (ροή του αίματος, καρδιά, πίεση) έχουν σημασία για την ανάπτυξη του εγκεφάλου του εμβρύου. Κάθε διαταραχή του ρυθμού μας θεωρείται ένδειξη ασθένειας και μείωση της δυναμικότητάς μας (όπως αρρυθμία, υπόταση, υπέρταση, κ.λπ.). Από τη φύση του ο μουσικός ρυθμός γίνεται αντιληπτός περισσότερο βιωματικά παρά νοητικά. Αυτό φαίνεται στο σώμα μας και αντανακλάται στην κίνησή μας. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της αίσθησης είναι ο συνδυασμός της μουσικής με τις εκφράσεις της ζωής. Τόσο η ζωή όσο και η μουσική έχουν ως χαρακτηριστικό στοιχείο το χρόνο, τη δύναμη και το χώρο, την ένταση και χαλάρωση, την κίνηση και την ακινησία που εναλλάσσονται μεταξύ τους αρμονικά.

Β. Η σημασία της μουσικής

Η μουσική αποτελεί μια καθολική εμπειρία όπου ο καθένας μπορεί να μετέχει σ' αυτήν. Περιέχει μία θεραπευτική και ζωτική δύναμη και αποτελεί ένα μη λεκτικό και προγλωσσικό μέσον επικοινωνίας. Είναι μια διεθνής γλώσσα την οποία ο καθένας μπορεί να αισθάνεται και να καταλαβαίνει, ανεξάρτητα από το νοητικό του επίπεδο, γιατί υπαγορεύεται από το υποσυνείδητό του και τις βαθιές του ευαισθησίες.

Η συμβολική γλώσσα της μελωδίας και του ήχου αντικαθιστά τις λέξεις και εξωτερικεύει τα συναισθήματα πάντα σε απόλυτο συνδυασμό με τη μουσική, η οποία περικλείει μια ατέλειωτη ελευθερία έκφρασης. Η μουσική γενικά ικανοποιεί τις ουσιαστικές ανάγκες του ανθρώπου που είναι: η επικοινωνία, η κίνηση, η έκφραση και η ανάγκη να χειρίζεται τον εαυτό του και να συγκεντρώνεται στον εαυτό του. Η ίδια μας η ζωή όπως και η μουσική βασίζεται σε νόμους που διέπονται από: θέμα, επανάληψη, αρχή, τέλος και αρμονία. Το κάθε μουσικό κομμάτι επιδρά στην προσωπικότητα του κάθε ατόμου που συμμετέχει ενεργά σ' αυτό, το βοηθά να βρει την κατεύθυνσή του και να ταξινομήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

Γ. Η σημασία της κίνησης

Η μουσική και ο ήχος είναι δονήσεις, δηλαδή κίνηση. Η κίνηση συμπεριλαμβάνει τη μουσική και θεωρείται ουσιαστική έκφραση της ζωής. Το παιδί έχει μία αυθόρμητη ανάγκη για κίνηση και μια φυσιολογική σχέση μαζί της που εκδηλώνεται μέσω του παιχνιδιού. Παρατηρώντας ένα βρέφος συμπεραίνουμε ότι η κίνηση δεν είναι άσκοπο παιχνίδι, άλλα πηγή εξερεύνησης και μόρφωσης που σε συνδυασμό με τα αισθητήρια όργανα βοηθά το παιδί να αποκτήσει εμπειρίες από τον έξω κόσμο και τον εαυτό του. Η κίνηση βοηθάει στην ανάπτυξη της νοητικής και της συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού. Με την ανάπτυξη της κινητικής του ικανότητας το παιδί διαμορφώνει την φαντασία και τα συναισθήματά του. Στην κίνηση συναντώνται εκείνα τα στοιχεία που περιέχονται και στη μουσική, όπως είναι αυτά του χώρου, του χρόνου, της έντασης και της φόρμας. Αναμφισβήτητα είναι το βιωματικό κλειδί του προσωπικού μας ρυθμού.

Στην Ρυθμική Dalcroze η κίνηση υπηρετεί πρωταρχικά την ανάπτυξη της γλώσσας. Η γλώσσα όπως και η μουσική προέρχεται από την κίνηση, γι' αυτό μπορούμε να την αντιληφθούμε πιο αποτελεσματικά και να την αναπτύξουμε παράλληλα με το σώμα μας. Έχει αποδειχθεί ότι το κέντρο της κίνησης στον εγκέφαλο είναι στενά συνδεδεμένο με την περιοχή της λεκτικής μας ανάπτυξης. Το μάθημα της ρυθμικής βασίζεται στην αλληλεπίδραση της γλώσσας και της κίνησης.

Ο Dalcroze (1922) ήταν ο πρώτος που αναγνώρισε τη σχέση μεταξύ μουσικής και κίνησης σαν γέφυρα που συνδέει τον άνθρωπο με τον εαυτό του και τον εξωτερικό κόσμο. Ο ίδιος αναφέρεται σε μία μιμική ρυθμική αίσθηση που ονομάζει έκτη αίσθηση και λέει: «Θεωρώ ότι το σώμα είναι ένα πολύ εκφραστικό όργανο και σε μία μουσική εκπαίδευση αυτό συνδέει τον ήχο με τη σκέψη. Η κίνηση είναι μία εμπειρία που βασίζεται στη δυναμική της κίνησης και της θέσης του σώματος

μέσα στο χώρο, μεταξύ της διάρκειας της κίνησης και της επέκτασής της, μεταξύ της προετοιμασίας της κίνησης και της παρουσίας της».

Η Ρυθμική Dalcroze στην Θεραπευτική Παιδαγωγική

Η Ρυθμική Dalcroze άρχισε να εφαρμόζεται ήδη από το 1917 στην Γενεύη σε παιδιά με νοητική υστέρηση και κώφωση και εξαπλώθηκε γρήγορα και σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Από το 1924 καθιερώνεται ως τμήμα της μουσικοθεραπείας και χρησιμοποιείται στις ψυχιατρικές και παιδοψυχιατρικές κλινικές της Γαλλίας, της Ελβετίας και της Γερμανίας. Μέχρι και σήμερα η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Υγείας της Γερμανίας στις παιδοψυχιατρικές κλινικές και στην ειδική αγωγή με βασικούς στόχους:

- την αποτροπή επιδείνωσης της κατάστασης του παιδιού,
- την επανένταξη του στην εκπαιδευτική διαδικασία, και
- τη θεραπεία.

Από τη θεωρία...

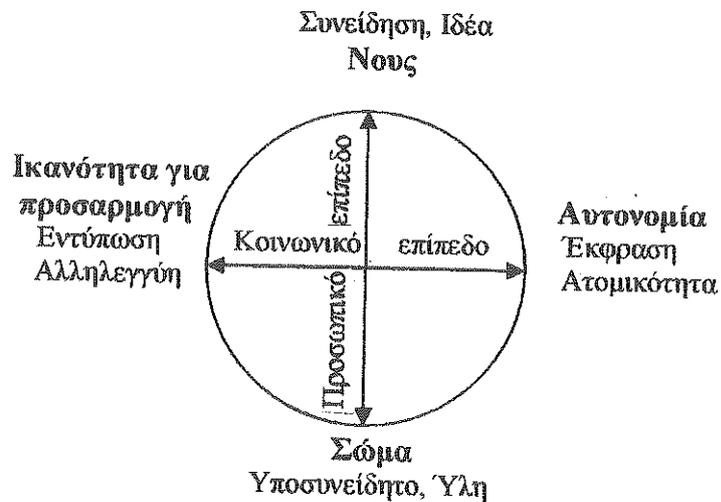
Η Maria (Mimi) Scheiblaueer ήταν η πρώτη που εργάστηκε αποκλειστικά με παιδιά που εμφάνιζαν προβλήματα συμπεριφοράς, αυτοσυγκέντρωσης και μαθησιακών εν γένει δυσκολιών. Οι γονείς έστελναν σ' αυτήν τα παιδιά τους αφ' ενός γιατί ενδιαφέρονταν για τη μουσική τους εκπαίδευση, αφ' ετέρου γιατί προσδοκούσαν κάποια βοήθεια στα προβλήματά τους.

Η ίδια εξηγεί την δική της προσέγγιση ως εξής:

1. «Μπορείς να εκπαιδεύσεις έναν άνθρωπο όσο αυτός αναπτύσσεται. Αφού η ανάπτυξη είναι ένα γεγονός που μεταβάλλει τον κάθε άνθρωπο, μπορείς να τον επηρεάσεις. Εφόσον ο άνθρωπος εξελίσσεται σε όλη του τη ζωή μπορείς κάθε στιγμή να συμβάλεις στην εξέλιξή του.
2. Η κίνηση είναι η «πόρτα» που δίνει τη δυνατότητα στον ειδικό να αντιληφθεί σε τι ψυχολογική κατάσταση βρίσκεται ο καθένας από μας. Είναι κατά κάποιο τρόπο ένα διαγνωστικό εργαλείο, ένα μέσον που μας δίνει τη δυνατότητα για ερμηνεία.
3. Η μουσική ανοίγει την πόρτα στον κόσμο του υποσυνείδητου του κάθε ανθρώπου και όταν «χρησιμοποιείται» και αξιοποιείται σωστά γίνεται ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο» (Krimm-von Fischer 1974).

Τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά αυτής της ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής μεθόδου παρουσιάζονται παρακάτω (βλ. σχήμα 1). Στην κάθε άσκηση τοποθετούμε το παιδί μεταξύ των δύο πόλων: του σώματος και της ψυχής, της ικανότητας για προσαρμογή και της αυτονομίας. Μέσα στην ομάδα το κάθε παιδί καλείται να βρει την ισορροπία αυτών των πόλων συμμετέχοντας ενεργά. Η σωματική εμπειρία μέσω της κίνησης πραγματοποιείται αρχικά υποσυνείδητα και οδηγείται με τη βοήθεια της ρυθμικής άσκησης στη νοητική αντίληψη και στο συνειδητό έλεγχο. Μία ρυθ-

μική άσκηση θεωρείται επιτυχής όταν κανένα από τα παρακάτω τέσσερα στοιχεία δεν υπερισχύει.



Σχήμα 1. Αναπαράσταση της σχέσης των τεσσάρων στοιχείων (Hoellering, 1972).

... στην πράξη

Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα που δείχνει σε ποια αμοιβαία σχέση πρέπει να βρίσκονται οι τέσσερις περιοχές για να υπάρχει το επιθυμητό αποτέλεσμα δίνεται ακολούθως: Μία ομάδα παιδιών πρέπει να κινηθεί περπατώντας μέσα στο χώρο με βάση ένα συγκεκριμένο τέμπο που αυτοσχεδιάζει ο θεραπευτής στο πιάνο. Η δυσκολία της άσκησης συνίσταται στο ότι τα παιδιά δεν πρέπει να συγκρουστούν μεταξύ τους, να έχουν πάντα αρκετό χώρο γύρω τους ώστε να κινούνται ελεύθερα στις κατευθύνσεις που θέλουν και να αποδίδουν με την ανάλογη κίνηση και ένταση το τέμπο της μουσικής. Ταυτόχρονα πρέπει να παρατηρούν και να λαμβάνουν υπόψη τους την κίνηση όλων των υπολοίπων. Πρέπει αυθόρμητα το καθένα ν' αποφασίσει ποιον δρόμο θα διαλέξει, τότε θα επιβάλλει τη θέλησή του, πώς και πότε θα υποχωρήσει. Όταν όλοι οι μαθητές της ομάδας εκτελέσουν την άσκηση ικανοποιητικά, τότε η κίνηση του καθένα βρίσκεται σε αρμονία και ισορροπία με όλη την ομάδα.

Για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρωταρχικός στόχος είναι η άμεση κοινωνικοποίησή τους. Μία τόσο απλή άσκηση όπως η παραπάνω είναι τις περισσότερες φορές δύσκολη για τα παιδιά αυτά, γιατί οι πόλοι σώμα και ψυχή, αυτονομία και ικανότητα προσαρμογής είναι διαταραγμένοι. Εκτός από αυτά πρέπει να λάβουμε υπόψη και τα πολλαπλά μειονεκτήματα που παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό τα

παιδιά με νοητική υστέρηση και το γεγονός ότι η ανάπτυξη τους στον επικοινωνιακό, λεκτικό και κινητικό τομέα εξελίσσεται με διαφορετικούς ρυθμούς από ό,τι στα φυσιολογικά παιδιά. Πρέπει να γνωρίζουμε ότι το κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες είναι μία μοναδική προσωπικότητα και διαφέρει στις ανάγκες του από το άλλο. Γι' αυτό οι ασκήσεις πρέπει να σχεδιάζονται πάντα σύμφωνα με τις ανάγκες του, καθώς και της ομάδας στην οποία ανήκει, θέτοντας ως προτεραιότητα πάντοτε το πιο «αδύναμο» παιδί.

Αναπτυξιακοί στόχοι της Ρυθμικής Dalcroze

Η Ρυθμική Dalcroze στοχεύει στην ανάπτυξη της:

- *κοινωνικής ικανότητας*: αυτονομία, αίσθηση συναισθηματικής ασφάλειας, αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση, αύξηση της ευελιξίας στη συμπεριφορά, ενεργητικότητα, βελτίωση της επικοινωνίας, ευαισθητοποίηση,
- *νοητικής ικανότητας*: ανάπτυξη και βελτίωση της λεκτικής επίδοσης, συγκέντρωσης, μνήμη, δημιουργικότητα, συνειδητός έλεγχος των πράξεων, γνωστική-αντιληπτική ανάπτυξη,
- *μουσικής ικανότητας*: διαφοροποίηση της ακουστικής αντίληψης, συνειδητοποίηση μουσικών δεδομένων (μελωδία, ρυθμός, μέτρο, τέμπο, δύναμη, φόρμα με όργανα και φωνή),
- *κινητικής ικανότητας*: άσκηση και αντίληψη του σώματος, λεπτή-αδρή κινητικότητα, ευαισθητοποίηση, ισορροπία, συντονισμός.

Στο μάθημα της Ρυθμικής προωθούμε μορφές επικοινωνίας που είναι λιγότερο λεκτικές και βασίζονται περισσότερο στη μάθηση μέσω της βιωματικής εμπειρίας και σε μία πολυαισθητηριακή προσέγγιση, καθώς το βίωμα και η αντίληψη γίνονται αφετηρία για την κατανόηση και την ονομασία των πραγμάτων. Ο Άγγλος φιλόσοφος John Locke επισήμανε: «Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε τίποτε που δεν έχει περάσει πριν από τις αισθήσεις μας». Το ίδιο λέει μία κινέζικη παροιμία: «Ακούω και ξεχνώ – βλέπω και θυμάμαι – το κάνω ενεργά και καταλαβαίνω». Πάνω σε αυτές τις απόψεις βασίζεται η μέθοδος Dalcroze. Οι εκάστοτε στόχοι εκμάθησης προσεγγίζονται με τις ασκήσεις που βασίζονται στις παρακάτω αρχές:

«Έχω την εμπειρία – Αναγνωρίζω – Ονομάζω»

«Αγγίζω – Κρατώ – Κατανώ»

Τομείς ασκήσεων της Ρυθμικής Dalcroze

Στην εκπαιδευτική προσέγγιση του παιδιού με νοητική υστέρηση διαμορφώνουμε ασκήσεις στους παρακάτω τομείς:

1. ασκήσεις ταξινόμησης στο χρόνο και στο χώρο,
2. ασκήσεις αισθησιοκινητικές (λεπτής και αδρής κινητικότητας, συντονισμού των κινήσεων, διαφοροποίησης της οπτικής, ακουστικής και απτικής αντίληψης),

3. ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης και μνήμης (γρήγορης αντίδρασης και αντίληψης),
4. ασκήσεις κοινωνικοποίησης,
5. ασκήσεις μουσικού και κινητικού αυτοσχεδιασμού,
6. ασκήσεις για την αντίληψη εννοιών, και
7. ασκήσεις για τη γλωσσική ανάπτυξη.

Πρέπει να τονιστεί ότι ο κάθε τομέας δεν διδάσκεται ξεχωριστά, αλλά συμπληρώνεται και εμπλουτίζεται από τον άλλον. Η επιλογή των ασκήσεων εξαρτάται από το επίπεδο κατανόησης, τις ικανότητες και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Η παρουσίασή τους γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο κάθε μαθητής να έχει καλές επιδόσεις και να εισπράττει την ικανοποίηση της επιτυχίας. Η ευχαρίστηση της επιτυχίας που αποκομίζουν τα παιδιά στην Ρυθμική Dalcroze συνεισφέρει πολύ στην πιο θετική τους ανταπόκριση στα υπόλοιπα μαθήματα. Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση, διότι έχουν υποστεί την εμπειρία της αποτυχίας από πολύ μικρή ηλικία. Σε αυτό παίζει ρόλο το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον τους, που συχνά δυσκολεύεται να τα δεχτεί έτσι όπως είναι.

Γι' αυτό το λόγο τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όπως παθητικότητα, γενική έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση ενώ αποφεύγουν καταστάσεις που υποψιάζονται πως είναι δύσκολες. Οι διαταραχές στη συμπεριφορά εκφράζονται με άγχος, παρορμητικότητα, ευερεθιστικότητα, υπερκινητικότητα, παθητική ή επιθετική συμπεριφορά και πολύ χαμηλή ανεκτικότητα στην ματαίωση. Γενικά θα έλεγα ότι παιδιά που έχουν προβλήματα δημιουργούν προβλήματα. Κάτω από αυτό το πρίσμα προσπαθούμε να προσεγγίσουμε την κάθε περίπτωση. Όσο περισσότερα ξέρουμε για το κάθε παιδί τόσο καλύτερα μπορούμε να σχεδιάσουμε το δικό του πρόγραμμα και το πρόγραμμα της ομάδας.

Οι ασκήσεις δεν βασίζονται στη μίμηση, άλλα δίνουν στο κάθε παιδί τη δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα και να συμβάλλει με τη φαντασία και την πρωτοτυπία του. Είναι απαραίτητο για το κάθε παιδί να αναπτύξει της αισθητηριακές αντιλήψεις και την φαντασία του, που θα το προτρέψουν να ανακαλύψει το περιβάλλον του και να ασκήσει την δική του εξουσία πάνω στα πράγματα. Σχετικά με το θέμα της μίμησης η Γαλλίδα ψυχαναλύτρια F. Dolto (1978) αναφέρει το εξής που συγκλίνει απόλυτα με της απόψεις του Dalcroze: «Θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν να είναι πιο ενεργά μαζί και παράλληλα το καθένα ελεύθερο αντί να πηγαίνει το ένα πίσω από το άλλο και να μιμείται το δάσκαλο ή να ακολουθεί το παράδειγμα του τάδε μαθητή. Η μίμηση είναι πιθηκισμός και δυστυχώς η μίμηση και η σύγκριση με το διπλανό έχουν γίνει παιδαγωγικά εργαλεία».

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας στην εργασία μας είναι να επιβραβεύουμε τη θετική συμπεριφορά και τις ικανότητες κάθε παιδιού, ώστε να δημιουργούμε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και κατά συνέπεια το παιδί να έχει μεγαλύτερη αντοχή

και να επικεντρώνεται πάνω στα αδύνατα στοιχεία του. Στόχος μας είναι να ανακαλύπτει και να δέχεται τις δυσκολίες και τις ικανότητές του και να του δίνεται η ευκαιρία σε συνεργασία με την ομάδα να επεξεργάζεται τα προβλήματά του. Στη Ρυθμική Dalcroze η ομάδα λειτουργεί ως γεγονός δεδομένο, ως απαίτηση και ως στήριξη. Το κάθε παιδί ασκείται στην ανάπτυξη της ανοχής του απέναντι στον άλλο και στην αίσθηση της υπευθυνότητας για την πορεία του παιχνιδιού. Μέσω των ασκήσεων του δίνεται η δυνατότητα να διευθύνει την ομάδα ή έναν παρτενέρ ή και να την ακολουθεί. Το δίνω και παίρνω, το διευθύνω και ακολουθώ βιώνονται σωματικά μέσω της μουσικής και κίνησης.

Πρώτος στόχος στην εργασία μας με τα παιδιά δεν είναι η μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων – αυτό γίνεται έτσι και αλλιώς ως δευτερεύουσα επίπτωση – ούτε η ψυχαγωγία με τη μουσική και την κίνηση. Σημασία έχει να φεύγει το παιδί από την συνάντησή μας με την αίσθηση της επιτυχίας και την εντύπωση ότι είχε τη δυνατότητα να αποκτήσει κάποια εμπειρία. Η επιτυχία της μάθησης δεν εξαρτάται μόνο από τυπικούς παράγοντες, όπως τη μνήμη και τη νοημοσύνη, αλλά ενισχύεται από την ευαισθησία, την ενόρμηση και από την κοινωνική επαφή του παιδιού.

Για να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις της εργασίας μας πρέπει να είμαστε σε συνεχή επαγρύπνηση για να αντιληφθούμε τις ανάγκες του κάθε παιδιού και της ομάδας. Πρέπει την κάθε στιγμή να βρισκόμαστε σε εγρήγορση ώστε να αντιλαμβανόμαστε το κλίμα που επικρατεί στην ομάδα, να προσαρμοζόμαστε και να κατευθύνουμε την άσκηση με περισσότερη αξιοπιστία.

Η Ρυθμική Dalcroze σε παιδιά με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (αυτισμός)

Βασικοί στόχοι της μεθόδου Dalcroze σε παιδιά με νοητική υστέρηση είναι η θεραπευτική και εκπαιδευτική παρέμβαση. Στην εργασία με τα αυτιστικά παιδιά, τα τρία τέταρτα των οποίων έχουν και νοητική υστέρηση, προτεραιότητα έχει η θεραπευτική προσέγγιση. Σε περίπτωση σοβαρής νοητικής υστέρησης και αυτισμό είναι προτιμότερο να εργαστούμε ατομικά με στόχο την βαθμιαία ένταξή του παιδιού σε μία ομάδα. Τα παιδιά με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες σε όλους τους βασικούς τομείς της εξέλιξής τους με χαρακτηριστικό στοιχείο τις δυσκολίες στην επικοινωνία.

Για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε σωστά αυτά τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουμε αυτήν την αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει την απόκτηση των γνωστικών, λεκτικών, κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και το επίπεδο της δημιουργικής τους δραστηριότητας. Τα προβλήματα των παιδιών με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή απαντώνται στους εξής τομείς:

της επικοινωνίας

- αδυναμία στην κοινωνική αλληλεπίδραση,
- αυτιστική μοναχικότητα,

- επιθυμία για διατήρηση της ομοιομορφίας του περιβάλλοντος,
- παθητικότητα,
- ιδιορρυθμία στη συνδιαλλαγή με τους άλλους,

της γλώσσας

- απουσία λόγου ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου,
- ιδιόρρυθμο τρόπο του λόγου ή ακατάλληλη χρήση του λόγου για επικοινωνία,
- ο λόγος δεν εξυπηρετεί τη μεταβίβαση νοημάτων,
- ηχολαλία,
- έκφραση με φωνήεντα ή συλλαβές,

της κίνησης

- έλλειψη δεξιότητας και συντονισμού,
- ιδιορρυθμία στη χρήση των χειρονομιών και της γλώσσας του σώματος,
- στερεοτυπικές κινήσεις,

της δημιουργικότητας και της φαντασίας

- απουσία δημιουργικής και ευρηματικής εξερεύνησης,
- έλλειψη ενδιαφέροντος για δραστηριότητες,

της γνώσης

- μαθησιακές δυσκολίες (ο βαθμός των γνωστικών ελλειμμάτων εξαρτάται από το Δ. Ν. του κάθε παιδιού και την βαρύτητα του αυτισμού του),
- ελλειμματική συγκέντρωση,
- δυσκολίες στη μίμηση και στη μνήμη.

Αφετηρία της προσέγγισης μας είναι η ξεχωριστή αντιμετώπιση του κάθε παιδιού, επειδή τα μειονεκτήματά του καθενός διαφέρουν από τα μειονεκτήματα του άλλου. Για να μπορούμε να ξεκινήσουμε μία θεραπευτική αγωγή, πρέπει να κάνουμε πρώτα μία λεπτομερή ανάλυση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του παιδιού. Στη δική μας ζωή νόημα δίνει η επικοινωνία και η επαφή με τους άλλους, το να ανταλλάζουμε τα συναισθήματά μας και τις απόψεις μας. Για τα παιδιά με αυτισμό είναι εξαιρετικά δύσκολο αν όχι αδύνατο, γιατί δεν μπορούν να κατανοήσουν τους δικούς μας κώδικες επικοινωνίας.

Αυτό που έχω παρατηρήσει όλα τα χρόνια που ασχολούμαι με αυτά τα παιδιά, είναι ότι τα περισσότερα αισθάνονται μεγάλη ευχαρίστηση από την ενασχόληση τους με την μουσική και δείχνουν να έχουν μια ιδιαίτερη κλήση προς αυτήν, αν συγκρίνουμε την ικανότητά τους αυτή με τις υπόλοιπες που έχουν. Μπορεί να παίζει κάποιο ρόλο το ότι οι περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για την κατα-

νόηση και την επεξεργασία ηχητικών ερεθισμάτων δεν βρίσκονται μόνο σε ένα σημείο, αλλά εντοπίζονται και σε άλλα. Μουσικότητα και κατανόηση ρυθμικών σχημάτων μπορούμε να ανακαλύψουμε και σε παιδιά με χαμηλό Δ. Ν. και αυτισμό και αυτό γιατί ο εγκέφαλος δεν δυσλειτουργεί σε αυτήν την περιοχή. Οι ικανότητες τους να αναγνωρίζουν ήχους ή μουσικές φράσεις και ρυθμικά σχήματα μπορεί και να σχετίζονται με την καλή τους επίδοση στην αναγνώριση και κατασκευή σχημάτων παζλ που απαιτούν αφηρημένη σκέψη.

Άλλος ένας παράγοντας μπορεί να είναι ότι η μουσική και τα μουσικά ερεθίσματα γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά χωρίς την ανάγκη κατανόησης μέσω εικόνων. Σχετικά με αυτό η Temple Grandin (ενήλικη με σύνδρομο Asperger) αναφέρει το εξής: «Όλη μου η σκέψη είναι οπτική. Όταν σκέφτομαι αφηρημένες έννοιες ... χρησιμοποιώ οπτικές εικόνες. Οι μόνες μη οπτικές σκέψεις που κάνω έχουν σχέση με την μουσική».

Η μουσική είναι μία γλώσσα που την ομιλούμε και καταλαβαίνουμε χωρίς να υπάρχει ανάγκη για μετάφραση. Η μουσική μεταφέρει συναισθήματα και επιτυγχάνει την επικοινωνία με το παιδί ακόμη και όταν απουσιάζει η επιθυμία για επικοινωνία. Στην μουσικοθεραπευτική παρέμβαση του Dalcroze δίνουμε έμφαση και απόλυτη προτεραιότητα στις ανάγκες των παιδιών σχετικά με την επιθυμία τους για προσωπικό τους χώρο και χρόνο επιλογής της επικοινωνίας. Δεν πρέπει να τους εμποδίζουμε να λειτουργούν με το δικό τους ρυθμό στην επαφή μαζί μας, στις κινήσεις τους, στους χρόνους που χρειάζονται για μία μουσική ανταπόκριση κ.λπ., γιατί αλλιώς κινδυνεύουν να χάσουν το δικό τους εσωτερικό ρυθμό και αυτό θα έχει επιπτώσεις σε όλες τις βιωματικές τους εμπειρίες. Με το ερέθισμα των ήχων, μίας μουσικής ή ρυθμικής φράσης ή μίας κίνησης που συνοδεύεται από μουσική, μπορούμε να διεγείρουμε και να επιτύχουμε την πρώτη αντίδραση του παιδιού. Η μουσική και η κίνηση είναι ισχυρά ερεθίσματα επικοινωνίας, που επιδρούν ως κίνητρα, σε παθητικά παιδιά λειτουργούν και ως ώθηση και στήριξη, ως δίοδος στην επικοινωνία και ως καθησύχαση, επειδή εκφράζουν τάξη και σταθερότητα και γι' αυτό μπορούν να ελαττώνουν τις εντάσεις. Στην επαφή με το παιδί το τέμπο της αυτοσχεδιαζόμενης μουσικής που συνοδεύει την κίνησή του, καλό θα ήταν να βρίσκεται περίπου στο τέμπο των καρδιακών του παλμών και οι μελωδικές φράσεις να ανταποκρίνονται στην αναπνοή του. Ενώ στην Ρυθμική Dalcroze, όπως και στην μουσικοθεραπεία του Nordoff/Robbins (1986), βασικό όργανο για τον αυτοσχεδιασμό θεωρείται το πιάνο εξαιτίας των μεγάλων δυνατοτήτων έκφρασης που παρέχει και της ανταπόκρισής του σε μουσικές με διαφορετικό ύφος, ωστόσο, σε παιδιά με αυτισμό θα πρέπει πρώτα να ερευνησουμε και να διαπιστώσουμε σε ποιους ήχους ανταποκρίνονται καλύτερα και μετά να επιλέξουμε το μουσικό όργανο. Συχνά χρησιμοποιώ την φωνή μου, ένα πνευστό (πολύ αγαπητό τους είναι η φουσαρμόνικα), τα κρουστά ή τα όργανα Orff ή και ένα έγχορδο (κιθάρα ή παιδική άρπα που χρησιμοποιείται στα σχολεία του Rudolf Steiner).

Στις πρώτες συνεδρίες, στόχος είναι να γνωρίσει το παιδί το χώρο που βρίσκεται και να αποδεχτεί να τον μοιρασθεί μαζί μας. Εκτός από το πιάνο (αν υπάρχει) τοποθετούμε ακόμα ένα όργανο μέσα στο χώρο ως σημείο αναφοράς και αναγνώρισης για την κάθε επίσκεψη που πραγματοποιείται εκεί. Όταν έχει αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ θεραπευτή και παιδιού παρατηρούμε την οπτική, ακουστική, λεκτική και επικοινωνιακή αντίδρασή του. Προσέχουμε σε ποια όργανα αντιδρά θετικά, ποια απορρίπτει και ποια το αφήνουν τελείως αδιάφορο. Παράλληλα παρατηρούμε τον προσωπικό του ρυθμό στην κίνηση, στην μυϊκή του ένταση και στην αναπνοή.

Τα παιδιά με αυτισμό θέλουν όπως και όλα τα άλλα παιδιά να κυριαρχούν στις αισθήσεις τους και να ανακαλύπτουν ρυθμούς, κάτι που συχνά κάνουν χτυπώντας με την εξωτερική πλευρά του χεριού τους τα αντικείμενα. Κατά την άποψή μου, αλλά και σύμφωνα με την εμπειρία μου οι επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές κινήσεις του παιδιού δεν είναι άσκοπες, αλλά ένας τρόπος να αποφορτίζει τα συναισθήματά του, να αισθάνεται ασφαλές, να νιώθει εξουσιαστής των κινήσεών του και πιθανόν να εκφράζουν έναν προσωπικό κώδικα επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετούνται οι βασικές του ανάγκες. Πρόσφατα διάβασα τη μαρτυρία της Therese Joliffe (άτομο με σύνδρομο Asperger) που συγκλίνει απόλυτα με τις δικές μου παρατηρήσεις: «Αυτό που οι άλλοι άνθρωποι χαρακτηρίζουν περίεργες κινήσεις των χεριών... δε γίνεται για να ενοχλεί. Αυτά μου δίνουν μία αίσθηση ελέγχου, ασφάλειας και ίσως ευχαρίστησης». Με το μουσικό αυτοσχεδιασμό μας δίνεται η δυνατότητα να συντονίσουμε τις κινήσεις αυτές με την μουσική και έτσι καταφέρνουμε να φέρουμε την κίνηση του παιδιού από το υποσυνείδητο στο συνειδητό.

Σε ό,τι αφορά τη λεκτική έκφρασή του, ακόμη και σε περίπτωση απουσίας λόγου, μπορούμε να ξεκινήσουμε μία προ-γλωσσική ομιλία με φωνήεντα ή συλλαβές, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περίπτωσης. Ακόμα και οι πιο απλοί φθόγγοι ή οι πιο απλές κραυγές περιέχουν το στοιχείο του ρυθμού και σε αυτό στηρίζουμε την ανάπτυξη της γλώσσας τους. Μπορούμε να διεγείρουμε φωνητικές αντιδράσεις και γενικά να αυξήσουμε την όρεξη του παιδιού για επικοινωνία μέσω της ομιλίας. Εξαιτίας της δύσκαμπτης και συχνά στερεοτυπικής του συμπεριφοράς στη μουσική έκφραση και στο χειρισμό των οργάνων, δημιουργούμε τις κατάλληλες ασκήσεις με στόχο να εμπλουτίσουμε τις μουσικές και κινητικές του εκφράσεις και να δώσουμε ώθηση στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος.

Επίλογος

Στην μουσικοθεραπευτική προσέγγιση με την μέθοδο Dalcroze πρωταρχικός μας στόχος είναι να αποδεχτούμε το κάθε παιδί που μας εμπιστεύτηκαν οι γονείς του όπως ακριβώς είναι και να του μεταδώσουμε το αίσθημα της αγάπης και της ασφάλειας. Το κάθε παιδί είναι μία ανεξάρτητη ύπαρξη με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αυτά ακριβώς καλούμαστε να ανακαλύψουμε, ώστε να ενισχύσουμε τα θετικά του

στοιχεία. Ανά πάσα στιγμή πρέπει να προσεγγίζουμε εκ νέου το παιδί ή την ομάδα, να τα παρατηρούμε και να τα καθοδηγούμε με ευαισθησία. Η θεραπευτική εργασία με το παιδί μοιάζει με πορεία στο χρόνο. Είναι προτιμότερο να μην ακολουθούμε την ευθεία οδό, αλλά αυτήν που προτιμούν τα παιδιά. Η κατεύθυνση βέβαια καθορίζεται από μας. Μπορεί να υπάρξουν ενδείξεις θεαματικής προόδου, όπως και στιγμές παλινδρόμησης του παιδιού που δεν πρέπει να μας αποθαρρύνουν. Όπως μία πέτρα που ρίχτηκε στο νερό δημιουργεί κυκλικά κύματα, ενεργεί δηλαδή προς τα έξω, έτσι πιστεύω πως λειτουργεί και μια γνήσια σταθερή και ενθαρρυντική παιδαγωγική προσέγγιση. Η μέθοδος Dalcroze δεν μπορεί να κάνει ένα αυτιστικό παιδί μη αυτιστικό, αλλά μπορεί να επιτύχει την επικοινωνία του με τον έξω κόσμο και να βοηθήσει τον αγώνα του για μία καλύτερη και πιο ποιοτική ζωή.

Η Ρυθμική Dalcroze έχει αποδείξει ότι βοηθάει αποτελεσματικά στην αποτροπή της παραπέρα επιδείνωσης της κατάστασης του παιδιού με ιδιαιτερότητες και στην επανένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Νομίζω ότι η πολιτεία θα έπρεπε να είναι πιο ανοιχτή σε νέες μεθόδους διδασκαλίας των παιδιών αυτών, εξάλλου είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά δεν μπορούν να ωφεληθούν μόνο από τις παραδοσιακές μεθόδους.

Στη Γερμανία ήδη από το 1968 με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Υγείας εφαρμόζεται η Ρυθμική Dalcroze στην ειδική αγωγή και στις ψυχιατρικές κλινικές. Προσπαθώ από την πλευρά μου να ενημερώνω την πολιτεία για το όφελος που αποκομίζουν τα παιδιά από τις μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες και ελπίζω να ευαισθητοποιηθούν οι αρμόδιοι, τόσο του Υπουργείου Υγείας όσο και του Υπουργείου Παιδείας.

Η πρόοδος ενός λαού εξαρτάται από το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρει σε κάθε παιδί και ενήλικο, ανεξάρτητα από την πνευματική και σωματική του ικανότητα.

Βιβλιογραφία

- Brückner J. (1982), *Musiktherapie für Kinder*, Berlin: Verlag Neue Musik
- Dalcroze E. J. (1922), *Rhythmus, Musik und Erziehung*, Basel: Verlag Benno Schwabe & Co.
- Dolto, F. (1995), *Σεμινάριο ψυχανάλυσης παιδιών* Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της «Εστίας»
- Dolto, F. (1999), *Το παιδί και η γιορτή*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Dolto, F. (1999), *Το παιδί στην πόλη*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Dore, J. (1972), *Die menschliche Bewegung*, Düsseldorf: A. Henn Verlag
- Dutoit C.L. (1980), *Music Movement Therapy*, London: Hazell Watson & Viney Ltd
- Feudel, E. (1965), *Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Frith, U. (1996), *Αυτισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Happé F. (1998), *Αυτισμός*, Αθήνα: Gutenberg
- Hoellering A. (1972), *Die Bedeutung der Rhythmisch-musikalischen Erziehung für die Psychotherapie*, München: Petzold Verlag
- Hoellering A. (1974), *Zur Theorie und Praxis der rhythmischen Erziehung*, Berlin: Marhold Verlag
- Institut für Unterricht und Didaktische Forschung der Universität München (1976), *Rhythmisch-musikalische Bewegungserziehung in der Sonderschule*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Krimm-von Fischer C. (1974) *Musikalisch-rhythmische Erziehung*, Freiburg im Breisgau: Herder KG Verlag
- McClellan R. (1997), *Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής*, Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto
- Nordoff P./Robbins C. (1986), *Schöpferische Musiktherapie*, Stuttgart: Gustav Fischer Verlag
- Peeters Th. (2000), *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*, Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Spitzer M. (2002), *Musik im Kopf*, Stuttgart: Schattauer Verlag
- Tauscher H. (1975), *Die rhythmisch-musikalische Erziehung in der Heilpädagogik*, Berlin: Marhold Verlag
- Zihlmann H. (1975), *Rhythmische Erziehung*, Hitzkirch: Comenius-Verlag
- Zuckrigl H. und A. (1976), *Rhythmik hilft behinderten Kindern*, München: Ernst Reinhardt Verlag
- Καλύβα Ε. (2005), *Αυτισμός*, Αθήνα: Παπαζήση
- Κεφάλου - Χορς Ε. (2001), *Ρυθμική*, Αθήνα: Orpheus
- Πολυχρονοπούλου Σ., *Νοητική Υστέρηση, Β' Τόμος*, Αθήνα: Ατραπός

Μουσικοθεραπεία

Η ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ Η «ΔΥΣΚΟΛΗ» ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

Μαρία Σαμαρά
Λίλιαν Αθανασοπούλου
Μάριος Μαρκοβίτης

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναφερθούμε στην εμπειρία της συνεργασίας μουσικοθεραπεύτριας, με το τμήμα νοσηλείας μιας παιδοψυχιατρικής υπηρεσίας γενικού νοσοκομείου, καθώς και να διερευνήσουμε την θέση που η μουσικοθεραπεία μπορεί να έχει στην διαγνωστική και θεραπευτική προσέγγιση παιδιών και εφήβων που νοσηλεύονται σε ένα τέτοιο τμήμα. Ιδιαίτερη έμφαση, θα δοθεί σε αυτές που αποκαλούμε «δύσκολες περιπτώσεις» και πώς η μουσικοθεραπεία βοήθησε στον προγραμματισμό της θεραπευτικής παρέμβασης που αφορούσε σε αυτά, αλλά και στην γενικότερη θεραπευτική τους πορεία και εξέλιξη.

Στις περιπτώσεις που αναφέρονται, η «δυσκολία» σχετίζεται με την έννοια της απώλειας. Της απώλειας γονιού, πατρίδας, και κατά συνέπεια γλώσσας και κουλτούρας, ακόμη και της δυνατότητας για επικοινωνία που η ψυχοπαθολογία προκαλεί. Κατά την εισαγωγή του παιδιού ή του εφήβου στην παιδοψυχιατρική κλινική, η παιδοψυχιατρική ομάδα είναι εκείνη που θα υποδεχθεί αυτό και την οικογένειά του, καθώς και το αίτημα που φέρνουν. Αίτημα που πέρα από την αρχική του διατύπωση, ξεδιπλώνεται περαιτέρω στον χώρο της νοσηλείας, ενώ η όποια διαγνωστική και θεραπευτική εργασία συνεχίζεται και μετά το εξιτήριο. Έτσι η νοσηλεία αποτελεί μια στιγμή μόνο στην διάρκεια της θεραπευτικής συνεργασίας. Στην διάρκεια της νοσηλείας και προσέγγισης των παιδιών και εφήβων, όπου επώδυνα γεγονότα ζωής εμπλέκονται με σοβαρή ατομική ή οικογενειακή παθολογία, συχνά η παιδοψυχιατρική ομάδα καλείται να αντιμετωπίσει και επικοινωνιακούς φραγμούς, είτε λόγω γλώσσας, κουλτούρας, πολιτισμικών κωδικών, ή λόγω ψυχοπαθολογίας. Σε τέτοιες περιπτώσεις η μουσικοθεραπεία καλείται να διευκολύνει την προσέγγιση - διαγνωστική, θεραπευτική ή ακόμη και ανθρωπίνη.

Η μουσικοθεραπεύτρια/ ο μουσικοθεραπευτής λειτουργεί σαν ειδικός συνεργάτης, αναγνωρισμένος από το πλαίσιο (νοσοκομείο), και αυτή η αναγνώριση ήδη εμπεριέχει και επισημαίνει για ένα γενικό νοσοκομείο την ενημερότητα και ευαι-

σθητοποίηση σε θέματα ψυχικής υγείας που αυτό το πλαίσιο διαθέτει. Σαν μέλος της παιδοψυχιατρικής ομάδας, παίζει ένα ρόλο στα πλαίσια μιας «ενορχηστρωμένης» θεραπευτικής προσέγγισης, και συμμετέχει στην «ατμόσφαιρα» του τμήματος στο σύνολό του. Συμμετέχει στις συναντήσεις της, συνεισφέρει στην διαγνωστική προσέγγιση και στην εκπόνηση του θεραπευτικού πλάνου. Η μουσικοθεραπευτική προσέγγιση λοιπόν, στα πλαίσια της ομάδας, λαμβάνει υπ' όψιν καταρχήν α) την διάγνωση, β) το ιατρικό ιστορικό του παιδιού ή εφήβου, γ) το άτομο στο σύνολό του όπως αυτό παρουσιάζεται στο «εδώ και τώρα», αλλά και δ) την οικογένεια και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Λαμβάνει υπ' όψιν επίσης τις δυνατότητες και την λειτουργία της υπόλοιπης παιδοψυχιατρικής ομάδας.

Στο σημείο αυτό θα ήταν ίσως σκόπιμο να αναφερθούμε επιγραμματικά στο τι είναι η μουσικοθεραπεία, αλλά και σε όλους αυτούς τους λόγους που την κάνουν μια μοναδική και πολύ ουσιαστική μορφή θεραπευτικής παρέμβασης. Η μουσικοθεραπεία, λοιπόν, είναι η σκόπιμη χρήση της μουσικής, για την πραγματοποίηση θεραπευτικών στόχων όπως η αποκατάσταση, η διατήρηση και βελτίωση της ψυχικής και σωματικής υγείας. Είναι η συστηματική εφαρμογή μουσικής απο τον ειδικά εκπαιδευμένο μουσικοθεραπευτή, που στοχεύει στο να φέρει τις επιθυμητές αλλαγές. Αλλαγές που επιτρέπουν στο άτομο να φτάσει σε μια καλύτερη κατανόηση του εαυτού του, του κόσμου γύρω του και να επιτύχει μια καλύτερη προσαρμογή στην κοινωνία. Η μη λεκτική και διαπολιτισμική της διάσταση, η ενισχυτική προς τις άλλες θεραπείες δράση της, καθώς και η απόλαυση που προσφέρει ιδιαίτερα σε άτομα νεαρής ηλικίας και μάλιστα σε αυτά που κατά τεκμήριο η ανεμελιά και η απόλαυση δεν αποτελούσε συστατικό στοιχείο της καθημερινότητάς τους, είναι όλα αυτά τα ιδιαίτερα στοιχεία που κάνουν την μουσικοθεραπευτική παρέμβαση τόσο μοναδική, καθιστώντας την πολύτιμη στην διαχείριση ιδιαίτερα των δύσκολων περιπτώσεων όπως αυτά ερμηνευτήκαν παραπάνω.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο μουσικοθεραπευτής προς αυτήν την κατεύθυνση είναι πολλές και διαφορετικές, και προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του ασθενούς κάθε φορά. Μερικές από αυτές είναι: οι μουσικές συνθέσεις, ο κλινικός αυτοσχεδιασμός, και η προσαρμοσμένη μουσική.

Μουσικές συνθέσεις

Η σύνθεση τραγουδιού, αναδεικνύεται σαν μια από τις βασικές και ενδεδειγμένες μουσικοθεραπευτικές τεχνικές. Χωρίζεται α) στην δημιουργία ή επιλογή στίχων και β) στην μουσική επένδυσή τους. Μέσα απο το πρώτο στάδιο, ο θεραπευτής και ακόλουθα και η ομάδα μπορεί να αντλήσει πληροφορίες τόσο για την συναισθηματική, όσο και για την νοητική λειτουργία του ασθενούς. Οι συμβολισμοί των στίχων σε συνδυασμό με τις ιδιότητες της μουσικής την οποία και ο ασθενής θα επιλέξει για να το «ντύσει», αποτελούν πολύ ισχυρά εργαλεία για αυτοέκφραση, αλλά και έναν πολύ σημαντικό φορέα πληροφοριών. Τα όργανα που θα επιλεγούν, ο τρόπος

που αυτά θα χρησιμοποιηθούν στην συνεδρία, είναι ενδεικτικά. Μπορούν να δηλώσουν και να θέσουν συναισθήματα, να «δηλώσουν» μια οντότητα. Ο ρυθμός, ή η έλλειψή του, στην μουσική επικοινωνία, μπορεί να δηλώνει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ασθενής. Η αδυναμία του Λ., έφηβου με διαγνωσμένη σχιζοφρενική διαταραχή, να διατηρήσει ή να δημιουργήσει ένα σταθερό ρυθμικό μοτίβο, το οποίο και θα αποτελούσε την βάση ή τον κοινό παρονομαστή στην επικοινωνία του με την μουσικοθεραπεύτρια, δηλώνει την αδυναμία να παραμείνει ή να ενταχθεί στον «ρυθμό» της κοινωνίας, νοιώθοντας έτσι ότι δεν ανήκει σε αυτή, χάνοντας σταδιακά και την ικανότητα του για επικοινωνία. Οι ρυθμοί του ήταν χαοτικοί, οι μουσικές του εκοφαντικές χωρίς συνέχεια, αρχή-μέση -τέλος. Τα συμπτώματά σε άτομα σαν τον Λ. παρουσιάζονται, βρίσκουν αναφορές και εκδηλώνονται μέσα στην μουσική τους είτε πρόκειται για ακρόαση, για αυτοσχεδιασμό ή αναπαραγωγή. Μουσική όμως σημαίνει και δημιουργικότητα. Ο μουσικός δημιουργεί. Σύμφωνα με μελετητές, οι ψυχικά και πνευματικά ασθενείς, παρουσιάζουν αδυναμία αυτονομίας στο αυθεντικό, καθώς αδυνατούν να αντέξουν ή να δεχτούν το απρόβλεπτο. Ο βαθμός στον οποίο ο ασθενής δεν μπορεί να είναι δημιουργικός στην συνεδρία, μπορεί να δηλώνει τον βαθμό και την σοβαρότητα της κατάστασής του. Καθώς το άτομο δεν έχει σαφή εικόνα του εαυτού του αλλά και του κόσμου γύρω του, ώστε να δημιουργήσει και να φανταστεί, βιώνει μια δυσκολία στο να ξεχωρίσει το φανταστικό από το αληθινό.

Σε μια άλλη περίπτωση 4 τσιγγάνων αδελφών ηλικίας από 8-14 ετών το πρόβλημα στην επικοινωνία σχετίζεται κυρίως με τον φόβο να μην αποκαλυφθούν οικογενειακά μυστικά. Βεβαίως ο φόβος του «ξένου» καθώς και η απώλεια με την έννοια του θανάτου είναι και εδώ σημαντικά. Η μητέρα σκότωσε τον σύζυγο και πατέρα τους (τα παιδιά ήταν παρόντα στο γεγονός) και βρίσκεται προφυλακισμένη, ενώ τα παιδιά έχουν τοποθετηθεί σε ίδρυμα με άδουλο το μέλλον τους. Άρα ο φόβος ότι κάθε λέξη μπορεί εν δυνάμει να αποκαλύψει κάτι για την μητέρα, δυναμιτίζει την οποιαδήποτε επικοινωνία μαζί τους. Μέσα από την μουσικοθεραπευτική διαδικασία τα παιδιά αυτά, και μέσα από μια διόλου απειλητική για αυτά διαδικασία, ένοιωσαν ασφάλεια και εμπιστοσύνη ώστε να μιλήσουν και να μεταφέρουν συναισθήματα αλλά και καταστάσεις, απαλλαγμένα πια από τον φόβο αυτό.

Κλινικός αυτοσχεδιασμός

Σύμφωνα με το λεξικό των όρων που εκδόθηκε από την Αμερικάνικη Εταιρεία Μουσικοθεραπευτών, ο όρος αυτοσχεδιασμός ερμηνεύεται σαν ο «κάθε συνδυασμός ήχων και σιωπών που παράγονται αυθόρμητα στα πλαίσια κάποιας αρχής και τέλους». Ο κλινικός αυτοσχεδιασμός όπως αυτός χρησιμοποιείται για τις ανάγκες της μουσικοθεραπείας, είναι ο «συνδυασμός ήχων και σιωπών, που παράγονται αυθόρμητα, μέσα στα πλαίσια κάποιας αρχής και τέλους, που όμως έχουν κάποια θεραπευτική αξία και λόγο, μέσα σε ένα περιβάλλον που υποστηρίζει, και προκαλεί

την συμμετοχή και την εξέλιξη». Μέσα στην δημιουργική αυτή διαδικασία και πορεία του αυτοσχεδιασμού, ο ασθενής μαζί με τον θεραπευτή και με μέσο την μουσική, αφήνεται. Ξεπερνάει τις φόρμες, τις δυσκολίες, τις αδυναμίες, τις διαφορές, την διαφορετικότητα. Εκφράζεται, πέρα από τον λόγο, πέρα από τις λέξεις, πέρα από τις έννοιες όπως αυτές στοιχειοθετούνται μέσα από τις προτάσεις. Επικοινωνεί σε μία υπερ-πολιτισμική διάλεκτο, αυτή της μουσικής, όπου όλοι μοιάζουμε ικανοί να επικοινωνήσουμε με όλους, και η επικοινωνία αυτή να είναι βαθιά, ουσιαστική και με νόημα. Στην περίπτωση της 13χρονης Βιολέτας, η παραπομπή της στο τμήμα νοσηλείας γίνεται 20 μόλις ημέρες μετά την άφιξή της στην Ελλάδα, από την Γεωργία, όπου έχει αφήσει μητέρα, αδελφή και τις αναμνήσεις ενός αλκοολικού πατέρα που είχε χρόνια να συναντήσει. Την Β. διέσωσε από κακές συνθήκες διαβίωσης ένα δύκτιο εθελοντών, μέσω του οποίου προωθήθηκε σε ίδρυμα που την εποχή αυτή διαμένει. Η Β. 6 μέρες πριν την εισαγωγή της, εμφανίζει αυτό που το ίδρυμα ονομάζει κρίσεις ή ακόμη και δαιμονισμό. Πέφτει κάτω, κλαίει, χτυπιέται. Όταν ο οργανικός έλεγχος αποκλείει την επιληψία ή άλλη σωματική διαταραχή, μπορούν να αναγνωριστούν πια καλύτερα οι προσπάθειές της να επικοινωνήσει συναισθήματα, που ούτε λεκτικά μπορεί να εκφράσει γιατί τα θεωρεί απαγορευμένα ή αγνώμονα προς τους ανθρώπους που την «έσωσαν». Θυμός, πικρία, αγωνία για το μέλλον, η πίεση που βιώνει με την νέα πραγματικότητα. Συναισθήματα που για να εκφραστούν πρέπει να περάσουν από την διερμηνεία για να μεταφραστούν, άρωντας κάθε έννοια εχεμύθειας. Μέσα από τον μουσικό αυτοσχεδιασμό, η Β. μπόρεσε να τα εκφράσει όλα αυτά, χωρίς την ανάγκη της χρήσης του λόγου, και να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα αυτή μέσα από αυτόν τον δημιουργικό τρόπο.

Προσαρμοσμένη μουσική

Γνωστά και αγαπημένα τραγούδια, έρχονται μέσα στην διαδικασία και αλλάζουν μορφή, στίχους, ρυθμό, ανάλογα με την επιθυμία του ασθενούς, τις ανάγκες της διαδικασίας ή τον χώρο-χρόνο στον οποίο εντάσσονται. Ήταν μοναδικό όταν ο Λ., και αφού πέρασε από μια μακρά νοσηλεία και θεραπευτική πορεία, σε μια από τις τελευταίες μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες, κατάφερε να θυμηθεί και να αναπαραγάγει, κάποιο γνωστό αγαπημένο του τραγούδι. Ήταν πολύ σημαντικό για αυτόν το να θυμηθεί τόσο τα λόγια, όσο και την μελωδία, σηματοδοτώντας ίσως εκείνη την στιγμή συμβολικά την επανασυγκρότηση και επάνοδό του στην φυσιολογικότητα, μέσα από αυτήν την διαδικασία. Μια ακόμη αναφορά με αφορμή την χρήση της προσαρμοσμένης μουσικής, ήταν η συνεδρία με τα 4 αδελφάκια, που αναφέραμε πριν, όπου μέσα από την αναπαραγωγή γνωστής δικής τους μελωδίας, μπόρεσαν α) να κοινωνήσουν μέρος της πολιτισμικής τους ταυτότητας, β) να νοιώσουν τους δεσμούς της οικογένειας, καθώς μέσα στο τραγούδι αναπροσαρμόστηκαν οι στίχοι και υπήρξε αναφορά στα απόντα μέλη και γ) να επαναφέρουν στην μνήμη ευτυχισμένες στιγμές του κοινού οικογενειακού τους παρελθόντος.

Επίλογος

Όπως γίνεται αντιληπτό, η μουσικοθεραπεία είναι μια πολυδιάστατη θεραπευτική προσέγγιση, η οποία μπορεί να προσφέρει μοναδικές εμπειρίες για τους συμμετέχοντες αλλά και πολύτιμη βοήθεια στο γενικότερο θεραπευτικό πλάνο της θεραπευτικής ομάδας. Η συμβολή και απαρτίωση της με τις άλλες θεραπείες συμβολικά αναπαριστά την απαρτίωση της κατακερματισμένης ιστορίας, της γλώσσας, της οικογένειας και της καταγωγής που φαίνεται να χάνονται.

ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΩΝΤΑΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΦΕΥΓΟΥΝ: Η ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΩΣ ΠΗΓΗ ΑΝΑΚΟΥΦΙΣΗΣ ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ

Μαρία Σαμαρά
Αναστασία Μπέκα
Μάριος Μαρκοβίτης

Η μουσική αποτελεί τέχνη, η οποία προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες και δυνατότητες για ανθρώπινη έκφραση και επικοινωνία. Η μουσικοθεραπεία είναι η εξειδικευμένη χρήση της μουσικής, από εκπαιδευμένους μουσικοθεραπευτές, που σκοπό έχει την κάλυψη των ψυχοσωματικών αναγκών ατόμων κάθε ηλικίας, που πάσχουν από πνευματικά, σωματικά, ή ψυχολογικά προβλήματα, και ενδιαφέρεται για αλλαγές που, κατ' αρχήν δεν έχουν σχέση με το μουσικό αποτέλεσμα. Έτσι, θα μπορούσε να ερμηνευτεί σαν την δημιουργική πορεία που προκύπτει ως αποτέλεσμα της σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον θεραπευτή, τον ασθενή και την μουσική.

Η ειδικότητα της μουσικοθεραπείας, αν και νέα στην Ελλάδα, χαίρει μεγάλης αναγνώρισης σε Ευρώπη και Αμερική, και κατέχει εξέχουσα θέση, σε σχολεία (ειδικά και μη), ιδρύματα, νοσοκομεία, ψυχιατρικά νοσοκομεία, γηροκομεία, κέντρα αποκατάστασης, και άλλους χώρους. Στους χώρους αυτούς, σε στενή πάντα συνεργασία με δασκάλους, ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, γιατρούς, ψυχιάτρους και παιδοψυχιάτρους, η μουσικοθεραπεία έχει στόχο κάθε φορά να βοηθήσει: α) στην μάθηση, β) στην χαλάρωση, γ) στην πνευματική ανάπτυξη, δ) στην εκτόνωση, ε) στην κάθαρση, και στ) στην ψυχολογική υποστήριξη του ασθενούς. Οι στόχοι αυτοί, καθορίζονται και επιλέγονται πάντα σε σχέση με παράγοντες που έχουν να κάνουν με το περιβάλλον, τις ανάγκες αλλά και την διάρκεια της θεραπευτικής διαδικασίας.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στην μουσικοθεραπεία με παιδιά και εφήβους που νοσηλεύονται σε αιματολογική μονάδα γενικού νοσοκομείου και πάσχουν από απειλητικά για τη ζωή τους νοσήματα, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια συνολική αναφορά στον ρόλο της στην ψυχολογική υποστήριξη παιδιών που νοσηλεύονται εκεί, και στον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται. Έμφαση θα δοθεί στο θέμα του θανάτου παιδιού ή εφήβου, τόσο από την πλευρά του ασθενούς, όσο και σε σχέση με τα συναισθήματα που βιώνει η οικογένειά του, με την προοπτική ή την πιθανότητα της απώλειας του αγαπημένου προσώπου.

Η εισαγωγή σε νοσοκομείο δεν αποτελεί ευχάριστο γεγονός για κανέναν ασθενή οποιασδήποτε ηλικίας, για την ψυχολογία ενός παιδιού ωστόσο, μπορεί να αποτελέσει καταλυτικό γεγονός. Ο χώρος του νοσοκομείου είναι ένα περιβάλλον άγνωστο, πολλές φορές «τρομακτικό», που υποχρεώνει το παιδί σε αποχωρισμό από το σχολείο, τους φίλους και το οικογενειακό περιβάλλον, και του επιβάλλει α) έναν νέο τρόπο ζωής, με απαγορεύσεις, νόμους, κανόνες, στα οποία καλείται να προσαρμοστεί, καθώς και β) την συνεργασία με άγνωστα του, μέχρι τότε, πρό-

σωπα (Shoshani 1996). Ειδικότερα, τα παιδιά που νοσηλεύονται σε αιματολογικές μονάδες, αντιμετωπίζουν συνήθως χρόνια και απειλητικά για την ζωή τους νοσήματα. Αυτό και μόνο το γεγονός, σε συνδυασμό με την παραμονή και νοσηλεία στο νοσοκομείο προκαλεί ποικίλα συναισθήματα τόσο σε αυτά, όσο και στις οικογένειές τους: θυμό, άγχος, τύψεις, θλίψη, μοναξιά. Η μείωση ή ακόμη και απώλεια της ψυχικής, σωματικής αλλά και πνευματικής δύναμης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το αυξημένο επίπεδο φόβου για τις ιατρικές διαδικασίες στις οποίες και υποβάλλονται (χημειοθεραπείες, ακτινοβολίες, κ.λπ.), καθώς και τα αποτελέσματά τους (π.χ. απώλεια μαλλιών), η βίωση - συχνά αύξουσας έντασης - σωματικού πόνου, η αναγκαστική αποχή από το σχολείο, η απομάκρυνση ή ακόμη και η απώλεια φίλων, η εξάρτηση από τρίτους, το άγνωστο που ακολουθεί, και, κυρίως, η απώλεια και ο θάνατος (Dileo 1999) είναι όλα αυτά, τα οποία περνούν από το μυαλό και βιώνονται με τρόπο επίπονο και βασανιστικό για το νοσηλευόμενο παιδί ή τον έφηβο, καθώς και για την οικογένειά του.

Τα παραπάνω είναι θέματα που αντιμετωπίζονται με δυσκολία, αμηχανία ακόμη και άρνηση τόσο από τους αρρώστους όσο και από το περιβάλλον τους. Η αναγγελία μιας άσχημης πρόγνωσης μπορεί να προκαλέσει φόβο, πανικό, ανάγκη απομόνωσης, θυμό (Dileo, 1999). Μπορεί επίσης να προκαλέσει άγχος, αλλαγές στην συμπεριφορά, πόνο, τόσο σωματικό όσο και ψυχικό, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα απώλειας, αλλά και να εγείρει υπαρξιακά και θεολογικά ερωτήματα για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές. Απέναντι βέβαια στις ψυχοκοινωνικές αυτές ανησυχίες του ασθενούς και της οικογένειάς του, βρίσκεται η αδυναμία της κοινωνίας μας να δεχτεί, αλλά και να αποδεχτεί θέματα που σχετίζονται με την απώλεια και τον θάνατο, κάνοντας ακόμη πιο δύσκολη την αντιμετώπισή τους.

Η μουσικοθεραπεία, σαν μέρος μιας ολιστικής προσέγγισης, με την πλαστικότητα, το εύρος και τη μοναδικότητά της, βρίσκεται σε μια σχεδόν «προνομιακή» θέση, καθώς μπορεί να απευθύνεται, την ίδια στιγμή, στο ψυχολογικό, στο κοινωνικό, στο σωματικό, και στο πνευματικό επίπεδο του ασθενούς (Kumar, 1999). Η Maranto (1993), περιγράφει την μουσικοθεραπεία με ασθενείς που πάσχουν από απειλητικά για την ζωή τους νοσήματα σαν αποκλειστικά επικεντρωμένη στην ψυχολογική υποστήριξη των ασθενών αυτών, ιδιαίτερα στα τελευταία στάδια της ζωής τους. Για κάθε παιδί ή έφηβο η μουσική μπορεί να αποτελεί μια ευχάριστη ενασχόληση, αλλά και μια πρόκληση-πρόσκληση για παιχνίδι και δημιουργία. Η μουσικοθεραπεία, ωστόσο, χρησιμοποιεί την μουσική σαν μέσο όχι μόνο για ψυχαγωγία αλλά και για θεραπεία. Ο νεαρός ασθενής, καλείται να δημιουργήσει τόσο το λεκτικό όσο και το μουσικό μέρος μιας μουσικοθεραπευτικής συνεδρίας, το οποίο μπορεί να είναι ένα ποίημα, ένα παραμύθι, μια εικόνα, ένα τραγούδι, ή ένα μουσικό κομμάτι. Η Clair(1996), περιγράφει μερικούς από τους λόγους για τους οποίους η μουσικοθεραπεία πρέπει να αποτελεί μια σημαντική μορφή προσέγγισης των ασθενών αυτών. Αναφέρει ότι η μουσικοθεραπεία προσφέρει:

- τις ευκαιρίες για αναφορές αλλά και 'ανασκόπηση' στη ζωή του ασθενούς,
- τις δυνατότητες για διαπροσωπική επικοινωνία με άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος,
- πραγματική ανακούφιση από τον σωματικό πόνο και τη δυσφορία που προκαλούν τόσο τα συμπτώματα της ασθένειας όσο και οι επίπονες ιατρικές παρεμβάσεις ή η χημειοθεραπεία,
- ανακούφιση στα συμπτώματα άγχους, φόβου, πανικού, όπως αυτά αναφέρθηκαν πιο πάνω,
- «χαρά», ή μια νότα όμορφης και μελωδικής καθημερινότητας στο δωμάτιο του νοσοκομείου, όσο αυτή είναι εφικτό να υπάρξει,
- ανακούφιση, ίσως και μέχρι τις τελευταίες στιγμές του ασθενούς,
- βοήθεια στο παιδί να εκφράσει τα προβλήματα, τις τωρινές ή προηγούμενες ανάγκες αλλά και επιθυμίες του, τη μοναξιά και το φόβο του,
- βοήθεια στο παιδί να αναβιώνει προηγούμενες χαρούμενες στιγμές της ζωής του, και
- τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας ζωής μέσα στο νοσοκομείο.

Η μουσική έχει την ικανότητα να εγκαθιδρύει ανθρώπινη επικοινωνία, και να παρέχει το πλαίσιο για ουσιαστική και βαθιά έκφραση συναισθημάτων. Οι επιλογές του παιδιού όσον αφορά α) το περιεχόμενο του τραγουδιού, του παραμυθιού ή της εικόνας, β) το μουσικό ύφος που επιλέγει να δώσει σε αυτό και γ) το όργανο ή τα όργανα που χρησιμοποιεί, μπορεί να αποτελέσουν φορέα πολύ σημαντικών πληροφοριών για την ψυχολογική κατάστασή του, οι οποίες περαιτέρω μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο στα χέρια της παιδοψυχιατρικής ομάδας, με στόχο την καλύτερη προσέγγιση του.

Έτσι, η μουσικοθεραπευτική παρέμβαση, πάντα σε συνεργασία με την παιδοψυχιατρική ομάδα, εισάγεται και αποκτά νόημα στο πλαίσιο μιας συνολικής προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη:

- α) *την διάγνωση*: Η συνεργασία με τους θεράποντες γιατρούς είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητη, καθώς η ενημέρωση του μουσικοθεραπευτή για τη σοβαρότητα της διάγνωσης και την πρόγνωση μετά από την θεραπεία, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στην κατανόηση της όλης κατάστασης του παιδιού, αλλά και στον σχεδιασμό των μουσικοθεραπευτικών συνεδριών,
- β) *την φυσική (σωματική) και την ψυχική κατάσταση του παιδιού στο «εδώ και τώρα»*: Η κάθε μουσικοθεραπευτική συνεδρία αντιμετωπίζεται σαν μία και μοναδική και λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες της κάθε δεδομένης στιγμής, καθώς είναι δύσκολο να γνωρίζουμε εκ των προτέρων την διάρκεια της νοσηλείας, την φυσική κατάσταση του ασθενούς, ή τον προγραμματισμό των απαραίτητων ιατρικών διαδικασιών. Εξάλλου η παρουσία τρίτων προσώπων στον θάλαμο νοσηλείας, η οποία οπωσδήποτε μπορεί να επηρεάσει την μουσικοθεραπευτική διαδικασία, δεν μπορεί να αποκλεισθεί, ενώ και άλλοι εξωγενείς παράγοντες πολλές φορές επηρεάζουν ή καθιστούν αδύνατη την διαδικασία, και

γ) *την οικογένεια*: Η συνεργασία και η ενημέρωση του θεραπευτή από ενήλικα μέλη της οικογένειας του παιδιού, για την πορεία τόσο της υγείας, όσο, κυρίως, της ψυχολογικής του κατάστασης, μπορεί να συμβάλει θετικά στην έκβαση της μουσικοθεραπευτικής παρέμβασης.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν, ο μουσικοθεραπευτής οργανώνει τον ενδεδειγμένο τρόπο προσέγγισης και εργασίας, στοχεύοντας κυρίως: α) στην χαλάρωση, β) στην μείωση του φυσικού πόνου, γ) στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων με δημιουργικό τρόπο, δ) στην απελευθέρωση της έντασης, και τελικά ε) στην ενίσχυση της ελπίδας.

Οι τεχνικές οι οποίες και χρησιμοποιούνται είναι:

- 1) *Μουσική ακρόαση, ενεργητική ή παθητική*: Μελέτες και έρευνες αναφέρονται στην χρήση της ενεργητικής ή παθητικής μουσικής ακρόασης για την μείωση του φυσικού πόνου, του άγχους και του φόβου, όπως και για την έκφραση συναισθημάτων και για την ανακούφιση. Αναφέρεται η εμπλοκή τόσο του θεραπευτή όσο και του ασθενούς στην επιλογή των κομματιών αυτών, και περιλαμβάνει αυτοσχεδιαστικά καθώς και γνωστά μουσικά κομμάτια. Για παράδειγμα, ο von Hondenberg (1995), αναφέρεται στην χρήση της ακρόασης στο «προσκέφαλο» του ασθενούς, με στόχο την χαλάρωση, την μείωση του πόνου, την τόνωση της αναπνευστικής και καρδιακής λειτουργίας, και την έκφραση συναισθημάτων κατά τη στιγμή της χορήγησης χημειοθεραπευτικής αγωγής και ακτινοβολιών, σε κλινική με καρκινοπαθείς ασθενείς στην Γερμανία. Σε μελέτη του Bailey (1983) γίνεται αναφορά στις ευεργετικές ιδιότητες από την χρήση της ζωντανής- σε αντίθεση με την προ-ηχογραφημένη- μουσικής σε άτομα με καρκίνο. Αναφέρει ότι οι ασθενείς παρουσίασαν αισθητά χαμηλότερο ποσοστό άγχους, φυσικού πόνου, αλλά και αλλαγές στην διάθεση και στην συμπεριφορά τους προς το καλύτερο, μετά την χρήση αυτής της τεχνικής. Η Beck (1988), μιλάει επίσης για την χρήση της μουσικής αντί των αναλγητικών φαρμάκων και τα εκπληκτικά αποτελέσματά της. Η συγγραφέας αναφέρει την χρήση της αυτοσχεδιαστικής μουσικής, σε νεαρή ασθενή, την στιγμή του πόνου, με στόχο τη μείωση του πόνου και τη χαλάρωσή της που είχε ως αποτέλεσμα το να κοιμηθεί, κάτι που δυσκολευόταν να κάνει εξαιτίας των συμπτωμάτων της.
- 2) *Μουσική δημιουργία, και αυτοσχεδιασμός*: Μια ακόμη τεχνική προσέγγισης, είναι αυτή της ζωντανής αυτοσχεδιαστικής δημιουργίας, η οποία στοχεύει στο να προωθήσει, και να προκαλέσει ίσως, την έκφραση συναισθημάτων αλλά και την επικοινωνία με τον θεραπευτή, όπως και με τα άλλα σημαντικά στην ζωή των νεαρών ασθενών πρόσωπα, αλλά και με το βαθύτερο δικό τους συναίσθημα. Οι συγγραφείς αναφέρουν το «ευχαριστώ» που συνέθεσε νεαρή ασθενής, για τους καλεσμένους της την ημέρα των γενεθλίων της, που έγιναν στο σαλόνι του νοσοκομείου, με την ίδια την ασθενή και την θεραπεύτρια να ερμηνεύουν την δική της αυτή δημιουργία. Επίσης, το τραγούδι που αφιέρωσε νεαρός ασθενής

στους γονείς του, οι οποίοι απουσίαζαν, και με το οποίο εξέφρασε συναισθήματα αγάπης για αυτούς, κάτι που δεν είχε κάνει με κανέναν άλλον τρόπο.

3) *Η επιλογή ή σύνθεση τραγουδιών και ανάλυση στίχων:* Το τραγούδι, η σύνθεση τραγουδιών, η επιλογή γνωστών τραγουδιών από τους ασθενείς για ακρόαση, η ανάλυση των στίχων τους και η συνειρμικές αναφορές στο περιεχόμενό τους αποτελεί τεχνική που αναφέρεται σε πολλές μελέτες. Η τεχνική αυτή, και ιδιαίτερα η σύνθεση στίχων και η μουσική επένδυσή τους, αναφέρεται ότι έδωσε δίοδο έκφρασης συναισθημάτων αλλά και θεολογικών ανησυχιών και προβληματισμών σε ασθενείς και σε συγγενείς τους. Αναφορές γίνονται για την χρήση εκκλησιαστικής μουσικής και ύμνων κατά την διάρκεια μουσικοθεραπευτικών συνεδριών από ασθενείς που ένοιωσαν με τον τρόπο αυτό πιο κοντά στο θείο, και βίωσαν την ελπίδα.

Αν και οι περισσότερες μελέτες που αφορούν στην απώλεια και στον θάνατο, και τον τρόπο που αυτά βιώνονται από τους ασθενείς και τις οικογένειές τους, αναφέρονται σε ενήλικες ασθενείς. Η πραγματικότητα δυστυχώς μας φέρνει αντιμέτωπους με την ανάγκη να προσαρμόσουμε τις μουσικοθεραπευτικές τεχνικές και μεθόδους στη χρήση τους σε παιδιά και εφήβους. Η ίδια αυτή πραγματικότητα και η εμπειρία, μας λέει ότι οι νεαροί ασθενείς μπορούν να είναι πολύ πιο επιθετικοί, και πιο «δύσκολοι», από τους ενήλικες. Τα συναισθήματα τους πιο έντονα, οι αντιδράσεις τους διαφορετικές, πιο αυθόρμητες ή ακόμη και πιο παρορμητικές, η ανάγκη τους για επικοινωνία πιο μεγάλη, η απώλεια και ο πόνος ακόμη πιο έντονα, η μοναξιά τους πιο δύσκολη. Σε όλα αυτά αν προσθέσουμε και την παρουσία των γονιών που βλέπουν «το μικρό τους» να υποφέρει αδυνατώντας οι ίδιοι να βοηθήσουν ή να δώσουν λύση, να νοιώθουν αδύναμοι, άβουλοι ακόμη ίσως και ένοχοι για την κατάσταση, τότε αντιλαμβανόμαστε το πόσο δύσκολη πρέπει να είναι μια τέτοια κατάσταση όχι μόνο για τους ίδιους τους ασθενείς αλλά και για τις οικογένειές τους.

Τα θέματα που κυρίως επιλέγονται από παιδιά ή και τους εφήβους κατά την διάρκεια της μουσικοθεραπευτικής διαδικασίας σχετίζονται με:

- α) *Ελπίδα.* Τόσο τα παιδιά όσο και οι οικογένειές τους, όταν η συμμετοχή τους είναι εφικτή, επιλέγουν να τραγουδήσουν ή να αυτοσχεδιάσουν επάνω σε θέματα που ενθαρρύνουν την ελπίδα, αναφέρονται στον Θεό, ή να ενισχύσουν την πίστη τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε αυτήν την δοκιμασία. Αυτό τους δίνει δύναμη να συνεχίσουν τον αγώνα.
- β) *Ευχαρίστηση.* Θέματα ευχάριστα, πραγματικά ή φανταστικά, που τα απομακρύνουν έστω και για λίγο από την πραγματικότητα που βιώνουν.
- γ) *Αναφορές στο παρελθόν.* Αναφορές στο σπίτι, το χωριό ή την πόλη, το χώρο γενικά, που αποτελεί 'κεντρικό' σημείο της ζωής του παιδιού εκτός νοσοκομείου, διαμορφώνει ένα κλίμα οικειότητας και ευφορίας.
- δ) *Σχέσεις.* Οι σχέσεις με φίλους, αδέρφια, οικογένεια, συγγενείς ή γνωστούς, απο-

τελούν πολύ συχνά θέμα επεξεργασίας και βιώνονται άλλοτε ευχάριστα και άλλοτε δυσάρεστα. Φίλοι που εξαφανίστηκαν, γονείς που αδυνατούν να σταθούν στο πλάι των παιδιών τους, αλλά και ο φόβος μήπως όλοι αυτοί οι αγαπημένοι άνθρωποι πληγωθούν από την τυχόν άσχημη έκβαση της υγείας των νοσηλευόμενων, είναι πολύ συχνά θέματα που κυριαρχούν.

- ε) *Ανάγκες-επιθυμίες.* Πολλές φορές αυτές γίνονται γνωστές με αυτόν τον έμμεσο τρόπο- μέσα από τις μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες.
- στ) *Συναισθήματα.* Η μουσική παρέχει την ασφάλεια αλλά και το οργανωμένο πλαίσιο για την έκφρασή τους, με έναν έμμεσο αλλά πολύ αληθινό τρόπο.
- η) *Απώλεια ή θάνατο.* Η μουσική βοηθάει ώστε αυτά να βιώνονται ως λιγότερο τρομακτικά, και προσφέρει εσωτερική γαλήνη και αποδοχή. Πολλές είναι οι φορές που η μουσικοθεραπευτική συνεδρία αποτέλεσε τον χώρο-χρόνο για να εκφραστεί ακόμη και το τελευταίο «αντίο».
- ζ) *Γαλήνη.* Η αποδοχή, η αγάπη, η ικανοποίηση, είναι μερικές από τις έννοιες που αναδύονται πολλές φορές στο αποκορύφωμα της μουσικοθεραπευτικής διαδικασίας, και βιώνονται σαν λυτρωτικές, τόσο για τους ασθενείς όσο και για τις οικογένειές τους.

Η προσέγγιση των θεμάτων αυτών γίνεται άλλοτε σε πραγματικό και άλλοτε σε φαντασιακό επίπεδο. Η αλήθεια είναι ότι το επίκεντρο των παρεμβάσεων τόσο των ιατρικών όσο δε και των ψυχολογικών, λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες των ασθενών και μόνο. Αυτό εν μέρη είναι φυσικό και επόμενο. Τείνουμε όμως να ξεχνάμε τις οικογένειες, τους γονείς, αυτών των παιδιών και εφήβων. Τους ανθρώπους αυτούς που βιώνουν όλη αυτήν την κατάσταση από το προσκέφαλο ή από τους διαδρόμους αναμονής των νοσοκομείων. Ο Martin (1989), αναφέρεται σε τρόπους με τους οποίους η μουσικοθεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τους γονείς και τις οικογένειες, και να αποτελέσει μια μορφή θεραπευτικής παρέμβασης και για τη δική τους ψυχολογική υποστήριξη. Έτσι:

1. Μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να «βρουν κάτι να κάνουν», μαζί με τους ασθενείς ή για τους ασθενείς. Αυτό μπορεί να σημαίνει: α) την ενεργή συμμετοχή τους σε μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες, και στην μουσική δημιουργία, β) τη συμμετοχή τους στην επιλογή των μουσικών δραστηριοτήτων ή και μουσικών κομματιών, ιδιαίτερα όταν οι ασθενείς αδυνατούν να το πράξουν αυτό για τον εαυτό τους, γ) την συμμετοχή τους στην αναζήτηση κοινών στιγμών ζωής, μέσα από την επιλογή κομματιών, τα οποία και εγείρουν αναμνήσεις, και κοινές μνήμες, για την οικογένεια ή για κάποια μέλη ξεχωριστά.
2. Ο θεραπευτής μπορεί να ηχογραφεί και να μεταφέρει αποσπάσματα συνεδριών μετά από επιλογή, στην οικογένεια του ασθενούς, αποσπάσματα που μπορεί να έχουν νόημα τόσο για την στιγμή εκείνη και για αυτό που μεταφέρουν, όσο όμως και για τις στιγμές μετά την πιθανή απώλεια του ατόμου.
3. Η μουσικοθεραπευτική συνεδρία μπορεί να αποτελέσει τον χώρο-χρόνο όπου

θα εκφραστούν συναισθήματα και από τις δύο πλευρές ακόμη και μη λεκτικά αλλά μουσικά ή ακόμη, θα αναβιώσουν όμορφες στιγμές οικογενειακής ηρεμίας και ευφορίας.

Στο σημείο αυτό θα έπρεπε ίσως, για λίγο, να αναφερθούμε και στον θεραπευτή, και το πώς αυτός βιώνει την απώλεια κάποιου ή πολλών ασθενών. Ασθενών που από κάποιο σημείο της συνεργασίας μαζί τους αποτελούν πρόσωπα, οντότητες, ανθρώπους, με τους οποίους έζησε και μοιράστηκε στιγμές δημιουργίας, λύπης, χαράς, απόγνωσης, πόνου. Έτσι το «τέλος», και το «αντίο» πρέπει να ειπωθεί τρεις φορές. Με τον ασθενή, με την οικογένεια αλλά και με τον εαυτό του. Θα ήταν ίσως ενδιαφέρον να δούμε τι είναι αυτό που παρακινεί τον μουσικοθεραπευτή να ασχοληθεί με ασθενείς που πάσχουν από απειλητικά για την ζωή τους νοσήματα, και με τις οικογένειές τους. Σύμφωνα λοιπόν με τον Ντελμόντε (1995), το να δουλεύεις με αυτά τα άτομα, σε γεμίζει με ένα αίσθημα ικανοποίησης, ολοκλήρωσης και προσωπικής εξέλιξης. Είναι μάλλον αυτή η αίσθηση, ότι η μουσικοθεραπεία μπορεί να κάνει τη διαφορά, που οδηγεί όλο και περισσότερους μουσικοθεραπευτές να πάρουν αυτήν την κατεύθυνση. Παρ' όλη όμως την ικανοποίηση που βιώνουν από την δουλειά τους αυτή, δεν παύει η απώλεια και ο θάνατος να αποτελεί και για αυτούς μια πρόκληση και μια συχνά δυσβάσταχτη πραγματικότητα. Μόνο οι όμορφες στιγμές που καταγράφονται στη μνήμη, και είναι στιγμές δημιουργίας, επικοινωνίας και γνώσης, είναι αυτές που μένουν για να κάνουν την πραγματικότητα αυτή, λιγότερο επώδυνη. Οι νότες, οι μελωδίες, οι στίχοι, οι λέξεις, τα όργανα, παίρνουν διάσταση, αποτελούν στοιχεία μνήμης, και είναι αυτά, τα οποία συνδέουν το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον. Η μουσική του κάθε νεαρού ασθενή, καταγράφεται, εκτός από το μηχάνημα ηχογράφησης, στη μνήμη και στην ψυχή του θεραπευτή, για να αποτελέσει κομμάτι ζωής.

Η απώλεια, είναι ένα πολύ βασικό κομμάτι στην ζωή, όλων αυτών των ανθρώπων που εργάζονται στο χώρο της υγείας, είτε είναι θεραπευτές, είτε γιατροί ή νοσηλευτικό προσωπικό. Η αλήθεια είναι ότι όσο πιο ευάλωτοι εμφανιζόμαστε μπροστά στην ιδέα αυτής της απώλειας και του θανάτου, τόσο πιο δύσκολη έως και αναποτελεσματική μπορεί να γίνει η παρουσία και η παρέμβασή μας. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό, όλοι να μπορούμε να εξασφαλίζουμε στον εαυτό μας, τις απαραίτητες βαλβίδες εκτόνωσης, ώστε να μπορούμε να εξακολουθούμε να είμαστε «λειτουργικοί» αλλά και «υγιείς». Ο μουσικοθεραπευτής, έχει και σε αυτήν την περίπτωση την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει την μουσική για τον σκοπό αυτό. Η διαδικασία της προσωπικής μουσικής δημιουργίας, τις στιγμές του πόνου από την απώλεια, είναι πολλές φορές ακόμη και λυτρωτική. Επίσης, η αναπαραγωγή μουσικών στιγμών από τις συνεδρίες με τον ασθενή, αποτελεί έναν ακόμη τρόπο επεξεργασίας των συναισθημάτων αυτών της απώλειας.

Επίλογος

Η μουσικοθεραπεία είναι μια από τις παρεμβάσεις που επιχειρούνται με παιδιά και εφήβους που πάσχουν από απειλητικά για την ζωή τους νοσήματα, και στόχο έχει την ανακούφιση από τον σωματικό και ψυχικό πόνο. Αποτελεί μεγάλη πρόκληση να μπορείς να δημιουργήσεις ένα περιβάλλον ελπίδας και ευχαρίστησης, ένα περιβάλλον όπου οι ανάγκες και οι επιθυμίες ενός παιδιού μπορούν, έστω εν μέρει, να εκπληρωθούν, και όπου η απώλεια, ο θάνατος, η θλίψη, οι τύψεις, ο φόβος, το άγχος, αλλά και η ελπίδα και η γαλήνη, δεν είναι απλές λέξεις, αλλά συναισθήματα και καταστάσεις που εκφράζονται και βιώνονται με έναν τρόπο μοναδικό, δημιουργικό, και ίσως λίγο πιο «μελωδικό».

Βιβλιογραφία

- Aldridge, D. (1993), Music Therapy Research I: A review of the medical research literature within a general context of music therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 20, 11-35
- Bailey, L.M. (1983), Music therapy as an intervention in pain management. In P. Ashwarden (ed.) *Nursing Handbook series of N.Y-N.J. Cancer Nursing Regional Committee: Vol. 2 Handbook of interventions* (pp. 39-46). New York Columbia University Comprehensive Cancer Center.
- Dileo, C. (1999), Songs for Living: The use of songs in the treatment of oncology patients. In Dileo, C. (ed.), *Music therapy & Medicine: Theoretical and Clinical Application*. (pp. 151-166), American Music Therapy Association. Inc
- Martin, J. (1991), Music Therapy at the end of a life. In Bruscia, K. (ed.), *Case Studies in Music Therapy*. (pp. 611-617). Barcelona Publishers.
- Neugebauer, L. (1996), Music Therapy In a General Hospital Setting, *Music Therapy International Report*, Vol. 10, Section 2: New Directions in Music Therapy Clinical Practice. (pp.36-39).
- Shoshani, S. (1996), Music Therapy With Hospitalized Children, *Music therapy International report*, Vol. 10, Section 2: New Directions in Music Therapy Clinical Practice. (pp. 40-44).
- Turry, A. & Turry, E. A. (1999), Creative song improvisation with children and adults with cancer. In Dileo, C. (ed.), *Music therapy & Medicine: Theoretical and Clinical Approach*. (pp. 167-177), American Music Therapy Association. Inc.
- Whittall, J. (1991), Songs in Palliative Care: A Spouse's Last Gift. In Bruscia, K. (ed.) *Case Studies in Music Therapy*. (pp. 603-610). Barcelona Publishers.

**ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ:
ΠΟΛΥΦΩΝΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ**

Ντόρα Ψαλτοπούλου-Καμίνη

Ο άνθρωπος με τις εκδηλώσεις του σώματός του, τις ιδέες του, τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του και τις συγκινήσεις του ως φωνή της συνείδησής του ή/ και του ασυνειδήτου, είναι πολύ-ρυθμικός, συμφωνικός και πολυφωνικός. Στην πορεία του προς αυτοπραγμάτωση εμπλέκεται σε ανάλογες σχέσεις και μπορεί να χρειαστεί βοήθεια με την έννοια της θεραπείας¹. Τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει είναι δυνατό να εκδηλωθούν με τη μορφή διαταραχών σε διανοητικό, συναισθηματικό, σωματικό, διαπροσωπικό ή/ και κοινωνικό επίπεδο, επηρεάζοντας ολόκληρη την ύπαρξή του. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν τα σχετικά καινούργια (19^ο-20^ο αι.) επαγγέλματα της ψυχολογίας και της ψυχοθεραπείας. Ένας από τους πολυπληθείς ορισμούς που υπάρχουν για την ψυχοθεραπεία έχει αποδοθεί με σαφήνεια από τον Wolberg (1967, 3): «Η μεταχείριση με ψυχολογικά μέσα των προβλημάτων συναισθηματικής φύσης (τα οποία εκδηλώνονται ως διαταραχές σκέψης, συναισθήματος, συμπεριφοράς και σχέσης), όπου ένα εκπαιδευμένο άτομο εγκαθιδρύει μια επαγγελματική σχέση με ένα ασθενή με τον στόχο απαλλαγής, ρύθμισης, ή καθυστέρησης των υπαρχόντων συμπτωμάτων... μεσολαβώντας στα διαταραγμένα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς και προωθώντας θετική ανάπτυξη προσωπικότητας».

Η μουσική ως ανθρωπίνως οργανωμένος ήχος, λόγω της πολυδιάστατης φύσης της, ακόμα κι από την πρώτη μορφή ανθρώπινης ύπαρξης στη γη, αποτελεί πολύτιμο βοηθητικό μέσο, διότι εμπεριέχει και εκφράζει την πανανθρώπινη ανάγκη για αυτοανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση μέσα από μουσική διασύνδεση με άλλους ανθρώπους πέρα από προσωπικές, διαπροσωπικές και διαπολιτισμικές διαφορές (Aigen, 2005). Ο όρος «μουσική ως θεραπεία» εμφανίζεται αρχικά στη μουσικοθεραπευτική εργασία των Nordoff και Robbins (1965) και αργότερα της Bonny (1978) στην «Καθοδηγημένη Φαντασία και Μουσική» (Guided Imagery and Music). Στην έρευνά του για τα αυτοσχεδιαστικά μοντέλα μουσικοθεραπείας, ο Bruscia (1987, 9) επιχειρεί να προσδιορίσει τους όρους «μουσική ως θεραπεία» και «μουσική στη θεραπεία»: «...όταν χρησιμοποιείται ως θεραπεία, η μουσική λειτουργεί ως πρωταρχικό ερέθισμα ... για τη θεραπευτική αλλαγή του πελάτη... η έμφαση δίνεται στην άμεση σχέση του πελάτη με τη μουσική, με τον θεραπευτή να βοηθά στη διαδικασία ή στη σχέση όταν χρειάζεται... (Αντίθετα) όταν χρησιμοποιείται στη θεραπεία, η μουσική δεν είναι ο πρωταρχικός ή ο μοναδικός θεραπευτικός παράγοντας, αλλά

1. Στη μουσικοθεραπεία, η λέξη «θεραπεία» χρησιμοποιείται με την ευρύτερη έννοια της φροντίδας για τον άνθρωπο, όπως συνέβαινε στην αρχαία Ελληνική περίοδο με τις «θεραπεινίδες», οι οποίες προσέφεραν εξυπηρέτηση και υποστήριξη. Δεν υπάρχει σύνδεση με προσχεδιασμένη «συνταγή», «άσκηση» ή «αγωγή» όπως π.χ. στην κλασική ιατρική, στην εκπαίδευση κ.λπ.

χρησιμοποιείται περισσότερο προκειμένου να διευκολύνει τη θεραπευτική αλλαγή μέσω μιας διαπροσωπικής σχέσης, ή μέσα σε μια άλλη θεραπευτική μορφή».

Όλα τα πρότυπα μουσικοθεραπείας, που υπάρχουν μέχρι σήμερα, χρησιμοποιούν τη μουσική και με τις δύο αυτές κλινικές προσεγγίσεις (μουσική στη και ως θεραπεία), παρόλο που δίνεται ιδιαίτερη έμφαση περισσότερο στη μία από την άλλη, ανάλογα με τον κλινικό προσανατολισμό του μουσικοθεραπευτικού προτύπου. Κανένας μουσικοθεραπευτής δε χρησιμοποιεί αποκλειστικά ένα πρότυπο. Όλοι διαμορφώνουν τη δική τους προσέγγιση λειτουργώντας επιλεκτικά (Aigen, 2005, Bruscia, 1987, 1998). Τα δύο ρεύματα συμφωνούν στη ψυχοδυναμική φύση της μουσικοθεραπευτικής σχέσης και επεξεργάζονται θέματα μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης, ανάλογα με την προσέγγισή τους. Ο Aigen (1998, 81) αναφέρει ότι «...Είναι ευθύνη του μουσικοθεραπευτή να καθορίσει ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να βοηθήσει τον πελάτη του... Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό για το μουσικοθεραπευτή να μπορεί να κινείται σε πλούσια γκάμα διαφορετικών προσεγγίσεων, έτσι ώστε να βοηθά τους πελάτες με τον καλύτερο δυνατό τρόπο».

Τα διεθνώς αναγνωρισμένα πρότυπα μουσικοθεραπείας είναι: των Nordoff-Robbins, η αναλυτική μουσικοθεραπεία (Priestley), η μέθοδος Bonny (GIM) και η μουσικοθεραπεία του Benenzon (Aigen, 2005, Bruscia, 1987, 1998, Dileo, 1999). Η συμπεριφορική μουσικοθεραπεία όπως και η νευρολογική μουσικοθεραπεία του Thaut υπάρχουν κυρίως στις ΗΠΑ. Στην Ευρώπη είναι ιδιαίτερα σημαντική η πολιτισμική ή κοινωνική μουσικοθεραπεία (Community Music Therapy).

Η μουσικοθεραπεία μπορεί να είναι στηρικτική (supportive), επαναδιδασκτική (re-educative) ή/ και αναδομητική (reconstructive), υποβοηθώντας την εκπαίδευση και την ψυχοσωματική υγεία (Bruscia, 1987, 1989, 1995, Hesser, 1979, 2002). Σε οποιοδήποτε επίπεδο, η μουσικοθεραπεία εστιάζεται στο να στηρίξει, να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τον άνθρωπο ώστε να αποκτήσει αίσθηση και γνώση του εαυτού του, να ακούσει και να εκφράσει τη φωνή του, να αναπτύξει προσωπικό λόγο, να αποκτήσει μεταμορφωτικές εμπειρίες, καθώς και να συμβάλει στη δημιουργία λειτουργικών κοινωνικών δεσμών. Στην μουσικο – ψυχοθεραπεία γίνεται επεξεργασία ψυχολογικών θεμάτων, τα οποία σχετίζονται με τις βαθύτερες αλήθειες (αντιλήψεις, σκέψεις, συναισθήματα) του ανθρώπου και όχι μόνο με τις εξωτερικές συμπεριφορές του. Υπάρχουν δύο είδη μουσικο – ψυχοθεραπείας:

- Μουσικο - ψυχοθεραπεία βαθιάς κατανόησης εαυτού
Ο μουσικοθεραπευτής χρησιμοποιεί τις μουσικές εμπειρίες και τις σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα σ' αυτές με σκοπό να αποκτήσει ο πελάτης του μεγαλύτερη κατανόηση του εαυτού του και της ζωής του, έτσι ώστε να οδηγηθεί στις απαραίτητες ψυχολογικές αλλαγές.
- Μεταμορφωτική μουσικο – ψυχοθεραπεία
Ο μουσικοθεραπευτής χρησιμοποιεί τις μουσικές εμπειρίες και τις σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα σ' αυτές με σκοπό να οδηγήσει τον πελάτη του σε με-

ταμορφωτικές εμπειρίες, οι οποίες συμπληρώνουν ή είναι ανεξάρτητες από οποιαδήποτε κατανόηση του εαυτού, που έχει προέλθει μέσα από λεκτική επικοινωνία. Δηλαδή, η μουσική η ίδια είναι η θεραπεία.

Επίπεδα μουσικοθεραπείας

Η Hesser (2002) αναφέρει ότι «το επίπεδο της θεραπείας εξαρτάται από τις σπουδές και την εκπαίδευση του θεραπευτή, από τον ψυχολογικό του προσανατολισμό (κάποιες σχολές, όπως οι συμπεριφοριστές, δεν πιστεύουν στις ασυνείδητες αιτίες των προβλημάτων και επομένως δεν είναι σε θέση να προχωρήσουν σε αναδομητική θεραπεία), από την διάγνωση του πελάτη και τα ιδιαίτερα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει, και από το περιβάλλον όπου ο θεραπευτής εργάζεται (ιδιωτικός χώρος ή νοσοκομείο)».

- **Στηρικτική (supportive)**

Οι μουσικοθεραπευτές που έχουν ολοκληρώσει σπουδές σε αρχάριο επίπεδο (Πτυχιακές, Μεταπτυχιακές σπουδές «entry level») και έχουν εκπαιδευτεί ψυχοθεραπευτικά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές στήριξης με κλινική πρόθεση σε άτομα που βρίσκονται σε κρίσιμη κατάσταση, σε ψυχωτικούς ασθενείς και σε άτομα με σωματικές αναπηρίες. Ο θεραπευτής εστιάζεται στα τρέχοντα συμπτώματα και προβλήματα, που σχετίζονται με την πραγματικότητα του πελάτη, προκειμένου να δυναμώσει τις άμυνές του και τη δομή της προσωπικότητάς του, ώστε να ανακουφιστεί.

- **Επαναδιδασκτική (reeducative)**

Οι μουσικοθεραπευτές που έχουν ολοκληρώσει κλινικά προσανατολισμένο μεταπτυχιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Master), με ανώτερες σπουδές στην κλινική ψυχολογία, είναι σε θέση να βοηθήσουν τον πελάτη σε συμπεριφορική ανάπλαση αλλά και σε επεξεργασία θεμάτων σχετικών με τις σχέσεις του με τον εαυτό του και με άλλους. Ο θεραπευτής εστιάζεται στα συμπτώματα αλλά και στις καταστάσεις που τα προκαλούν και απευθύνεται σε πληθυσμούς όπως άτομα με συναισθηματικές διαταραχές, με πολλαπλές αναπηρίες, με οριακή νοημοσύνη και άτομα τρίτης ηλικίας.

- **Αναδομητική (reconstructive)**

Οι μουσικοθεραπευτές σε επίπεδο διδακτορικών σπουδών μόνο είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές αναδομητικής ψυχοθεραπείας, όπως π.χ. ελεύθερο συνειρμό, ερμηνεία ονείρων, ανάλυση μεταβίβασης, ερμηνείες δυναμικού μοντέλου προσωπικότητας, αντιμετώπιση αντιστάσεων. Επίσης μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά στρατηγικές στήριξης και επαναδιδασκτικής σε συνδυασμό με τις αναδομητικές προκειμένου να βοηθήσουν στην αναδόμηση της προσωπικότητας νευρωτικών πελατών και πελατών με οριακή νοημοσύνη που δεν χρειάζονται νοσηλεία.

Μουσική

Το βιβλίο του Ιωάννη στη Βίβλο αρχίζει «Εν Αρχή ην ο Λόγος». Η λέξη «Λόγος», σ' αυτή την πρόταση, μπορεί να μεταφραστεί ως **Ήχος ή Δόνηση**. Σύμφωνα με τις μελέτες της Κυματικής (Manners, 1986) ο ήχος αυτός, που ακούγεται ή όχι, μπορεί να δημιουργεί σχηματικές αναπαραστάσεις του εσωτερικού του ανθρώπινου σώματος, του σύμπαντος, όπως π.χ. βουνά, ωκεανούς, ανθρώπινα κύτταρα και γαλαξίες του διαστήματος. Έτσι φανερώνεται οπτικά η βαθιά σύνδεση μεταξύ ανθρώπου και ήχου και αποδεικνύεται η δυναμική επίδραση του τόνου και της δόνησης στη γέννηση μορφής και τη δημιουργία ζωντανών όντων. «Φαίνεται ότι όλη η ζωή είναι μια δόνηση που εκφράζεται με διαφορετικές μορφές. Κάθε άτομο έχει μοναδικό τρόπο δόνησης που μπορεί να ονομαστεί «η μουσική του». Ακολούθως, κάθε ομάδα, κοινότητα και έθνος έχει τη δική της μουσική επίσης» (Hesser, 1995).

Η μουσική μπορεί να οριστεί ως ανθρωπίνως οργανωμένος ήχος και, από τη φύση της, αποτελεί ερέθισμα με την ίδια τη δική της ύπαρξη, η οποία κινεί την ύλη, γεννά μορφή, διεγείρει τις αισθήσεις και συγκινεί (συν-κινεί) παρέχοντας εμπειρίες σε συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο (Ψαλτοπούλου, 2004).

Παρόλο που η καταγωγή της μουσικής παραμένει ουσιαστικά ανεξιχνίαστη, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι έχει προκύψει από τους ήχους και τους ρυθμούς που υπάρχουν στη φύση και στο ανθρώπινο σώμα. Ο Stumph πιστεύει ότι προέκυψε από επιφωνήματα, τα οποία καλούν κάποιον σε μορφή επικοινωνίας (Diserens & Fine, 1939). Στον πρωτόγονο άνθρωπο φαίνεται ότι η μουσική προέκυψε μέσα από την ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνήσει και να ενωθεί με τους νεκρούς προγόνους του, σύμφωνα με την αντίληψη των τοτέμ, με το να μιμείται τις φωνές των πνευμάτων, οι οποίες, σύμφωνα με τις πρωτόγονες αντιλήψεις, υπάρχουν σε αντικείμενα της φύσης (Nadel, 1930, Schneider, 1957).

Όλοι οι άνθρωποι γεννιόμαστε με μια εσωτερική ευαισθησία στον τόνο και στο ρυθμό (Bruscia, 1987, Hesser, 1995, Nordoff-Robbins, 1971). Ο Steiner (Bruscia, 1987) θεωρεί ότι η μελωδία βρίσκεται μέσα στον άνθρωπο και ο μουσικός δημιουργεί στην ψυχή του πελάτη. Όλοι είμαστε άνθρωποι αποτελούμενοι από ψυχή, σώμα και πνεύμα και μια επιτυχημένη θεραπεία πρέπει να λάβει υπόψη της την ολότητα του ανθρώπου. Η μουσική είναι τέχνη που μιλάει στον άνθρωπο ως όλον και προσφέρει μοναδικές δυνατότητες για ανθρώπινη έκφραση και επικοινωνία. Η μουσική επηρεάζει δυναμικά τη σκέψη και το σώμα μας, κινεί και εκφράζει τα συναισθήματά μας και διευκολύνει την πρόσβαση στο ασυνείδητο. Προσφέρει εμπειρίες κορύφωσης και οδηγεί προς την αυτοπραγμάτωση (Aigen, 2005, Bruscia, 1987, Hesser, 1995, Nordoff-Robbins, 1971, Ψαλτοπούλου, 2004).

Το χαρακτηριστικότερο στοιχείο της μελωδίας, τα διαστήματα, θεωρούνται ότι περιέχουν τη δική τους μοναδική, ζωντανή ύπαρξη. Για παράδειγμα στην *ταυτοφωνία*, ο άνθρωπος μπορεί να έχει μια «προς τα μέσα» εμπειρία απόλυτης ανάπαυσης και απραξίας. Με τη χρήση μιας *δεύτερης μικρής*, παρατηρείται μια τάση εσωτερί-

κευσης πάλι, όμως υπάρχει ένα εσωτερικό «σάλεμα» κίνησης και δραστηριότητας στον εαυτό (Bruscia, 1987)².

Οι λειτουργίες της μουσικής είναι πολύ σημαντικές σε τομείς συναισθηματικής απελευθέρωσης, αισθητικής και κιναισθητικής απόλαυσης, ψυχαγωγίας, επικοινωνίας, συμβολικής αναβίωσης εμπειριών, δημιουργικότητας, σωματικής βιωματικής έκφρασης και μάθησης. Είναι ουσιαστικής σημασίας η μουσική, ως βιωματική εμπειρία στη μουσικοθεραπεία, πριν χρησιμοποιηθεί για θεραπευτικούς στόχους, να κατανοηθεί σύμφωνα με το μουσικό χωροχρόνο και τη δυναμική φύση της ως πραγματικά φαινόμενα, τα οποία οι άνθρωποι ανακαλύπτουν μέσω της μουσικής (Zuckermandl, 1956, 1971, 1973) αλλά και ως φαινόμενα χωρίς αυτόνομη ύπαρξη, τα οποία είναι δημιουργήματα του ανθρώπου («Schema Theory»: Aigen, 2005).

Χώρος-χρόνος

Προκειμένου να είμαστε ενεργητικοί και λειτουργικοί στον κόσμο, ως πολυρυθμικά και συμφωνικά όντα που είμαστε, χρειαζόμαστε την ζωτική συνέργια του χωροχρόνου. Χωρίς αυτήν, δυσκολευόμαστε να καλύψουμε βασικές, καθημερινές ανάγκες της ζωής μας.

Χρόνος

Υπάρχουμε στο «εδώ και τώρα». Οι πράξεις μας εκτυλίσσονται στο χρόνο. Προϋποθέτουν συγκεκριμένες προθέσεις και αποφασιστικότητα για εκτέλεση στην κατάλληλη στιγμή, ώστε να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες μας για αποτελεσματικότητα (Aldridge, 1996, Bruscia, 1987, Sokoloff, 1985). Για παράδειγμα, οι άνθρωποι που υποφέρουν από αγχώδη διαταραχή ή/ και κατάθλιψη δυσκολεύονται να εμπεριέχουν την ένταση που αναλογεί στη λήψη απόφασης, η οποία θα τους οδηγήσει στο να ενεργήσουν στην κατάλληλη στιγμή και με αποτελεσματικότητα. Η ζωή τους χαρακτηρίζεται κυρίως από έλλειψη δράσης και μηχανικές ενέργειες, οι οποίες διακρίνονται από απουσία σύνδεσης με συναισθήματα και, με τη στάση τους, επικοινωνούν στους άλλους αυτό που τους έχει συμβεί: μια μορφή βίαιης πτώσης της ύπαρξης προς ένα κενό ανυπαρξίας. Το σώμα τους συχνά μοιάζει με έγχορδο μουσικό όργανο του οποίου οι χορδές είναι υπερβολικά τεντωμένες έτσι ώστε να μην ηχούν και να κινδυνεύουν να σπάσουν σε περίπτωση αγγίγματος. Φαίνεται να απουσιάζουν το κίνητρο, η πρωτοβουλία, η αποφασιστικότητα και η ζωντάνια, παράγοντες που δίνουν ρυθμό και νόημα στη μουσική πράξη. Όταν αυτοσχεδιάζουμε μαζί παίρνουμε αποφάσεις σε κάθε στιγμή για τον τρόπο δράσης μας. Οι άνθρωποι όμως με καταθλιπτικό υπόβαθρο συνήθως αρνούνται να εμπλα-

2. Οι συγκεκριμένες ποιότητες των μουσικών διαστημάτων αποτελούν πηγή έμπνευσης και εξερεύνησης για τον θεραπευτή που αναζητά να ανακαλύψει τον μοναδικό τρόπο που ζει ο άνθρωπος. Σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν «συνταγές» θεραπευτικών παρεμβάσεων κι ούτε μπορούν να χρησιμοποιηθούν ή να ερμηνευτούν σύμφωνα με σχέσεις αίτιου-αιτιατού.

κούν σε μουσική αυτοσχεδιαστική πράξη με τον θεραπευτή. Αλλά ακόμα και όταν εμπλακούν, παρατηρείται ψυχαναγκαστικό / μηχανιστικό παίξιμο και σημαντική αργοπορία στις μουσικές ανταποκρίσεις τους στο κάλεσμα του θεραπευτή. Έτσι ο χρόνος φαίνεται να περνά άσκοπα και χωρίς νόημα.

Χώρος

Οι πράξεις μας όμως δεν εκτυλίσσονται μόνο στο χρόνο αλλά και στον χώρο. Προκειμένου να χορέψουμε ή να παίξουμε μουσική πρέπει να συντονίσουμε τα μέλη του σώματός μας και να κινηθούμε προς ορισμένη κατεύθυνση, σε συγκεκριμένα σημεία του χώρου και σε κατάλληλη χρονική στιγμή. Το σώμα φαίνεται να είναι παραμελημένο όσο αφορά στις μελέτες και έρευνες για την επικοινωνία, καθώς συνήθως δίνεται έμφαση στη γλώσσα και γενικότερα στον λόγο ως κύρια μορφή επικοινωνίας. Η έκφραση με χειρονομίες (gestures) όμως, με ήχους και με σωματικές κινήσεις ανήκουν στο προ-λεκτικό στάδιο ανάπτυξης του ανθρώπου και προωθούν την ανάπτυξη της επικοινωνίας (Aldridge, 1996). Η στάση του σώματος, οι κινήσεις, οι χειρονομίες και οι προσωδίες στις ανθρώπινες σχέσεις παρέχουν τη βάση της επικοινωνίας σε μη λεκτικό επίπεδο.

Στο σώμα φαίνεται να υπάρχουν αποθηκευμένες μνήμες για κινητικές λειτουργίες, για παράδειγμα: όταν χορεύουμε, όταν κάνουμε ποδήλατο κ.λπ. (Aldridge, 1996), καθώς και για συναισθηματικές. Για παράδειγμα εάν κινηθούμε με τρόπο που δείχνει ότι είμαστε χαρούμενοι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να βιώσουμε χαρά τη στιγμή εκείνη χωρίς απαραίτητα να ήταν αυτό το πρωταρχικό μας συναίσθημα. Εάν αγγιχτεί κάποιο μέρος του σώματος υπάρχει πιθανότητα να «ξυπνήσουν» αναμνήσεις συναισθημάτων που είχαμε βιώσει και πιθανά απωθήσει στο παρελθόν, όπως συμβαίνει στις σωματικές θεραπείες (Aldridge, 1996, Bruscia, 1987, Sokoloff, 1985). Το σώμα αρθρώνει την ψυχική κατάσταση του ανθρώπου, διηγείται την ιστορία της ζωής του και τον οδηγεί σε επικοινωνιακή σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους. Το σώμα, το οποίο μοιάζει με μουσικό όργανο, η αναπνοή, ο τόνος, ο ρυθμός, η μελωδία, οι λέξεις, η αρμονία, και οι νοερές εικόνες ενσωματώνονται στο τραγούδι και τον αυτοσχεδιασμό, αποτελούν τα βασικά στοιχεία του «μουσικού εαυτού» και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο υποβοηθώντας ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Όλα τα μουσικά στοιχεία του εαυτού μπορούν να έρθουν σε λεκτική συνειδητότητα με σύμβολα και νοερές εικόνες (Bruscia, 1987, Sokoloff, 1985).

Συχνά οι εξιστορήσεις οδυνηρών σωματικών συμπτωμάτων αποκαλύπτουν οδυνηρά συναισθήματα τα οποία έχουν απωθηθεί (Aldridge, 1996, Bruscia, 1987, Sokoloff, 1985). Συγκεκριμένα, το σώμα ως κύριο στοιχείο για τη δημιουργία του ήχου, παίζει ρόλο υποκειμένου αλλά και αντικειμένου, προσδιορίζοντας την ποιότητα και την ποσότητα του ήχου, ενώ ταυτόχρονα εκπέμπει σήματα για το πού βρίσκεται ο εαυτός με τη συμμετοχή κάθε μέλους του σώματος να παρέχει ιδιαίτερες

πληροφορίες για τη λειτουργία του μέσω νοερών εικόνων και μηνυμάτων. Αυτό εξαρτάται από το είδος της πρόσβασης που έχει ο πελάτης στα σωματικά αυτά μέλη, τα είδη των ήχων και τη μουσική που περιλαμβάνουν αυτά τα μέλη, καθώς σχετίζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους. Το ανθρώπινο σώμα είναι το μουσικό όργανο που επιτρέπει στη μουσική των συναισθημάτων, των σκέψεων και των αισθήσεων να παίρνει και να δίνει μορφή στο περιβάλλον. Στους ανθρώπους για παράδειγμα με καταθλιπτικό υπόβαθρο το πρόσωπο φαίνεται ανέκφραστο. Το σώμα δείχνει να παραμένει ανεπηρέαστο από εξωτερικές δονήσεις και από εσωτερικές σκέψεις, δίνοντας την αίσθηση ότι λειτουργεί σαν ένα προστατευτικό φράγμα που δεν επιτρέπει την άνετη και αβίαστη εξωτερίκευση συναισθημάτων, ιδεών και σκέψεων αλλά ούτε και την ανεμπόδιστη εισδοχή και επεξεργασία πληροφοριών. Σαν ένα περίβλημα απομόνωσης αλλά και προφύλαξης συγχρόνως από έναν απρόβλεπτο και απειλητικό έξω κόσμο αλλά κι από έναν οδυνηρό μέσα κόσμο.

Φαίνεται να χάνεται η αίσθηση του «υπάρχω» τώρα, αυτήν τη στιγμή, και «είμαι εγώ» αυτός που ενεργεί στο περιβάλλον, καθώς η συγκεκριμένη ψυχοσωματική κατάσταση κρατά τον άνθρωπο κλειδωμένο στο χώρο και αποπροσανατολισμένο από τον ουσιαστικό χρόνο. Επομένως, για να προχωρήσει ο άνθρωπος σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης, χρειάζεται αρχικά να επιχειρήσει να βρει τη λειτουργική του θέση στο χώρο και στο χρόνο. Για το λόγο αυτό η μουσικοθεραπευτική διαδικασία εστιάζεται στο συγκινησιακό – συναισθηματικό πεδίο του ανθρώπου ώστε να δημιουργηθούν και να προωθηθούν υγιείς κοινωνικοί δεσμοί.

Συγκίνηση

Οι Kleinginna και Kleinginna (1981, 355) έχουν εντοπίσει 92 ορισμούς για την έννοια της συγκίνησης σε διάφορες πηγές. Βασισμένοι στην συγκεκριμένη έρευνα παραθέτουν τον εξής ορισμό: «Η συγκίνηση είναι ένα πολυσύνθετο σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων, δια μέσου νευρικών/ ορμονικών συστημάτων, που μπορεί α) να γίνει αφορμή για συναισθηματικές εμπειρίες, όπως συναισθήματα διέγερσης, ευχαρίστησης/ δυσαρέσκειας, β) να προκαλέσει γνωστικές διαδικασίες σχετικές με ικανότητες αντίληψης, εκτίμησης και προσδιορισμού «ετικέτας», γ) να ενεργοποιήσει εκτεταμένες σωματικές συνθήκες διέγερσης, και δ) να οδηγήσει σε συμπεριφορά η οποία είναι συνήθως, αλλά όχι πάντα, εκφραστική, με συγκεκριμένη κατεύθυνση και προσαρμοστική».

Θα μπορούσαμε όμως να δηλώσουμε ότι η μουσική από τη φύση της είναι συγκίνηση ή συναίσθημα; Οι περισσότεροι ερευνητές (Aigen, 1991, 1998, Amir, 1990, Bruscia, 1987, Bunt, 2001, Hesser, 1995, Nordoff-Robbins, 1977, Sloboda-Juslin, 2001, Ψαλτοπούλου, 2004) φαίνεται να συμφωνούν στο ότι η μουσική είναι αναπαράσταση της «δυναμικής μορφής» της συγκίνησης, και όχι συγκεκριμένων συγκινήσεων ή συναισθημάτων, καθώς «κάποιες μουσικές φόρμες μπορούν να ερμηνευτούν εξίσου καλά και ως χαρούμενες και ως λυπητερές» (Langer 1951, 202).

Αυτό συμβαίνει γιατί όταν οι ερευνητές μιλούν για μουσικές συγκινήσεις φαίνεται να αναφέρονται περισσότερο στη θεωρία του Stern (1985) σχετικά με τις «ζωτικές συγκινήσεις» (vitality affects) και όχι τόσο σε συγκεκριμένες συγκινήσεις ή συναισθήματα. Πρόκειται για χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ένταση, το σχήμα, το περίγραμμα και την κίνηση μιας συγκίνησης ή/ και οποιασδήποτε μορφής έκφρασης και συναισθήματος, όπως πχ συμβαίνει στο προλεκτικό στάδιο επικοινωνίας μητέρας-βρέφους. Περιγράφονται καλύτερα με όρους μουσικούς όπως: *crescendo-diminuendo* κ.λπ.

Σε σχετική έρευνα των Bunt/Pavlicevic (Sloboda/Juslin, 2001, 184-185) αναφέρονται οι παράμετροι που χρησιμοποιήθηκαν από μουσικοθεραπευτές για την αποκωδικοποίηση των βασικών συναισθημάτων που προκύπτουν από συγκεκριμένα μουσικά σχήματα. Π.χ.:

- Χαρούμενο τέμπο και ρυθμός: γρήγοροι ρυθμοί, με ροή και σταθερό παλμό – έντονα ζωηρά και παρεστιγμένα ρυθμικά σχήματα.
- Τονικό ύψος και μελωδία: υψηλή περιοχή μουσικής έκτασης και ανοδικές μελωδίες.
- Τονικότητα και αρμονία: μείζονες τονικότητες, καθαρά δομημένες αρμονίες
- Χροιά και ύφος: φωτεινά χρώματα και με πολύ *staccato*.
- Επίπεδο έντασης: όχι μεγάλες αλλαγές, κυρίως σε μεσαία περιοχή.
- Φραστική, άρθρωση και δομή: ευκρινής, προβλέψιμη, με ποικιλία άρθρωσης.
- Μη-λεκτική επικοινωνία: χαμόγελα, ελεύθερη σωματική κίνηση, ρυθμικό χτύπημα ποδιού, ρυθμική ταλάντωση σώματος, παλαμάκια, υπερυψωμένη θέση σώματος χωρίς εμφανή ένταση, λάμψη ματιού.
- Άλλες παράμετροι: αίσθημα εγκατάλειψης, επικοινωνία σε υψηλά ενεργειακά επίπεδα, κάλυψη πολιτισμικών προσδοκιών σχετικά με το ότι κάποιος αισθάνεται χαρούμενος.

Χρησιμοποιώντας παρόμοιες παραμέτρους οι Bunt-Pavlicevic συνεχίζουν την αποκωδικοποίηση και σε συναισθήματα λύπης, τρυφερότητας, θυμού και φόβου, καθώς συμπεραίνουν ότι ο άνθρωπος μπορεί να περιγράψει με «γενικό» τρόπο την αίσθηση ή/ και το συναίσθημα που ακούγεται στη μουσική, χωρίς όμως να είναι σε θέση να τα ορίσουν με σαφήνεια (Sloboda/Juslin, 2001, 190-191).

Τα ψυχοθεραπευτικά πρότυπα μουσικοθεραπείας διαφοροποιούνται και ανάλογα με τη θέση που παίρνουν στο ζήτημα της σχέσης μουσικής-συγκίνησης. Για παράδειγμα οι ψυχοδυναμικές και ουμανιστικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι η μουσική είναι σύμβολο ασυνείδητων συγκινήσεων και συναισθημάτων και χρησιμοποιείται ως «όχημα» για την έκφραση αυτών, οδηγώντας σε εμπειρίες κάθαρσης. Οι μουσικοκεντρικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι παρόλο που το συγκινησιακό στοιχείο είναι παρόν στη μουσική, η μουσική εμπειρία είναι κάτι περισσότερο από «συμβολοποίηση» συγκινήσεων και εμπειρία κάθαρσης. Οι μουσικοκεντρικοί θεραπευτές πιστεύουν ότι η μουσική εμπειρία (στη μουσικοθεραπεία) αναπαριστά

ήδη τη μεταμόρφωση της συγκινησιακής ενέργειας-δηλαδή έχει ήδη προκύψει η θεραπεία- εφόσον η ενέργεια αυτή έχει ήδη χρησιμοποιηθεί μέσα στη μουσική εμπειρία προκειμένου ο άνθρωπος να εμπλακεί σε κοινωνική, δημιουργική δραστηριότητα (Aigen, 2005).

Σε κάθε προσέγγιση ο μουσικοθεραπευτής καλείται να δημιουργήσει μαζί με τον πελάτη του αυτήν τη μοναδική μουσική, η οποία στην προκειμένη περίπτωση ονομάζεται κλινική μουσική, με σκοπό να τον βοηθήσει να προχωρήσει στην αφύπνιση της δημιουργικότητάς του και στην πορεία του προς αυτοπραγμάτωση. Το αν αυτή η μουσική κρίνεται ως χαρούμενη ή λυπητερή έχει να κάνει με το προσωπικό βίωμα του πελάτη στη στιγμή, ο οποίος μπορεί να εκφράζει (μουσικά) οδυνηρά συναισθήματα και συγχρόνως να βιώνει βαθιά χαρά και ικανοποίηση λόγω του ότι τη στιγμή αυτή δημιουργεί, απελευθερώνει εγκλωβισμένη συγκινησιακή ενέργεια, μεταμορφώνεται και μοιράζεται κάτι που έχει ιδιαίτερο νόημα για αυτόν με έναν θεραπευτή σε επίπεδο αυθεντικής πρωτογενούς έκφρασης, εμπλεκόμενος σε λειτουργικό-θεραπευτικό κοινωνικό δεσμό.

Η θεραπευτική σχέση

Η πρώτη μουσικοθεραπευτική σχέση του κάθε ανθρώπου (όχι φυσικά με την έννοια κλινικής προσέγγισης), είναι η επικοινωνιακή σχέση μαμάς-βρέφους: καθαρά μη λεκτική-σωματική (Aldridge, 1996, Stern, 1985). Ο μουσικοθεραπευτής πολλές φορές χρειάζεται να απεικονίσει ηχητικά μια παρόμοια διάσταση μη λεκτικής επικοινωνίας. Είναι ειδικά εκπαιδευμένος στο να ακούει το «παιδί-μουσικό» («music child», Nordoff-Robbins, 1977) στον άνθρωπο και να συνθέτει την ανάλογη ηχητική εικόνα, στη μοναδικότητα της στιγμής («Schema Theory», Aigen, 2005, 167-200). Ο άνθρωπος είναι σα μουσικό όργανο (Sokolof, 1985) με τη μοναδική μουσική του ταυτότητα η οποία εναρμονίζεται ανάλογα με τις συνθήκες. Το σώμα με τα ηχεία του, τις κοιλότητες, τις κινήσεις και εκφράσεις του, αποθηκεύει και αποτυπώνει συναισθηματικές εμπειρίες. Η αναπνοή, οι σφυγμοί της καρδιάς, η χροιά, η τοποθέτηση, η ένταση της φωνής και των κινήσεων, το βλέμμα και η στάση σώματος, καθώς και οι ήχοι των σκέψεων και των συναισθημάτων συνθέτουν αυτή τη μουσική ταυτότητα του ανθρώπου προσφέροντας έτσι υλικό στον θεραπευτή για το μουσικό «θέμα» του κλινικού αυτοσχεδιασμού. Ο πελάτης ακούει την οικεία σ' αυτόν ηχητική εικόνα που δημιουργεί ο μουσικοθεραπευτής, αισθάνεται ότι ένας άνθρωπος τον «νιώθει», τον «καταλαβαίνει» και μπορεί να συνυπάρξει στο δικό του «θέμα». Έτσι εμπλέκεται στη θεραπευτική σχέση χτίζοντας εμπιστοσύνη.

Η θεραπευτική διαδικασία εξελίσσεται με τις κατάλληλες παρεμβάσεις του μουσικοθεραπευτή παίρνοντας διάφορες μορφές, όπως π.χ. «παραλλαγές στο ίδιο θέμα», ανάπτυξη του «θέματος» με τη μορφή σονάτας ή rondo κ.λπ. Ενόσω ο πελάτης νιώθει ότι μπορεί να βιώνει την οποιαδήποτε συναισθηματική του κατάσταση της στιγμής με αποδοχή από τον μουσικοθεραπευτή, τότε το συναίσθημά του

μεταβάλλεται και εξελίσσεται (Rogers, 1996). Ο μουσικοθεραπευτής καλείται να κάνει συγκεκριμένες επιλογές θεραπευτικών παρεμβάσεων άμεσα και χωρίς καθυστέρηση... Είναι απαραίτητο να «πιάνει» τη στιγμή!

Όταν ο πελάτης αυτοσχεδιάζοντας συναντά και εκφράζει βαθύτερα συναισθήματα του εαυτού του, τότε γίνεται πιο αυθόρμητος, το σώμα του καθώς και όλο του το «είναι» συμμετέχει σε μια πορεία αυτοπραγμάτωσης. Εάν σε μια τέτοια στιγμή αυθεντικής έκφρασης συναισθημάτων ο πελάτης αναζητήσει τη ζωντανή και επίσης αυθεντική συνοδεία του θεραπευτή, τότε νιώθει λιγότερο απομονωμένος και καλύπτει την ανάγκη του για αμοιβαιότητα στη σχέση. Στον μουσικοθεραπευτικό-κλινικό αυτοσχεδιασμό ο μουσικοθεραπευτής απελευθερώνεται από τις νόρμες της μουσικής σκέψης και χρησιμοποιεί τα μουσικά στοιχεία έτσι ώστε να συνδεθεί και να επικοινωνήσει με το «είναι» του ανθρώπου και να διευκολύνει τη διαδικασία για αλλαγή (Aigen, 2005, Brown&Pavlicevic, 1996, Ψαλτοπούλου, 2004).

Ο μουσικός-κλινικός αυτοσχεδιασμός δεν έχει σκοπό να «φυσιολογικοποιήσει» τον άνθρωπο, βγάζοντας τον έξω από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και «κουρντίζοντας» τον έτσι ώστε να προσαρμοστεί σε δικά μας οικεία πρότυπα ζωής και ούτε επιχειρεί να «διδάξει» τρόπους ζωής. Ο πελάτης γίνεται ενεργητικός σύντροφος του θεραπευτή (γι' αυτό και η παθητική έννοια του όρου «θεραπευόμενος» δεν ισχύει), συνεργάζεται με τον μουσικοθεραπευτή σε ισότιμη σχέση και δημιουργούνε μαζί την θεραπεία (Ψαλτοπούλου, 2004, Bruscia, 1987, Hesser, 1995, Nordoff-Robbins, 1971). Έτσι ο μουσικοθεραπευτής είναι δημιουργικός, καλείται να παίρνει αποφάσεις για τις παρεμβάσεις του κάθε στιγμή, χωρίς να χρησιμοποιεί τον σπλισμό των γνώσεών του, αλλά περιμένοντας να αιφνιδιαστεί από τον πελάτη όταν ο ίδιος θα μεταφέρει σε ήχο, κίνηση ή έκφραση προσώπου αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί. Ο πελάτης θα δώσει τον «οπλισμό» της κλίμακας και τον ρυθμό στη μουσικοθεραπεύτρια, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένας κοινός και μοναδικός κώδικας επικοινωνίας μεταξύ τους. Ενώσω ο πελάτης βιώνει και μοιράζεται αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί ενθαρρύνεται από τον μουσικοθεραπευτή να προχωρήσει σε δημιουργική έκφραση. Η μουσική δημιουργική έκφραση συμπεριλαμβάνει σωματικές και ηχητικές εκφράσεις, αυτοσχεδιασμό, σύνθεση, ακρόαση και ομιλία για τη μουσική. Επίσης συνδυάζεται με άλλες εκφραστικές τέχνες, όπως: ζωγραφική, σωματική κίνηση, ποίηση, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση παραμυθιού ή ιστοριών που δημιουργεί ο πελάτης (Ψαλτοπούλου, 2004).

Βασική προϋπόθεση για οποιαδήποτε μορφής ψυχοσωματικής υγείας και εκπαίδευσης (με την ευρεία έννοια), σε διανοητικά, σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά επίπεδα, αποτελεί η δυνατότητα του ανθρώπου να έχει αίσθηση του εαυτού του, να ακούει και να εκφράζει τη φωνή του, να αρθρώνει προσωπικό, υποκειμενικό λόγο και να αποκτά προσωπική γνώση. Στα τέσσερα είδη λόγου («υστερικό», «κυρίαρχο», πανεπιστημιακό», «αναλυτικό»), τα οποία αναλύονται διεξοδικά από τον Lacan (1975), ανήκει και ο «αναλυτικός» λόγος ή λόγος του αναλυτή, ο

οποίος διευκολύνει τον άνθρωπο να αποκτήσει αυτή τη βασική προϋπόθεση. Επειδή ο αναλυτής, όπως και ο μουσικοθεραπευτής, δεν βλέπει τον άνθρωπο ως αντικείμενο παρατήρησης ή ως αντικείμενο αποδοχής μιας γνώσης που προέρχεται από πηγές έξω από τον ίδιο τον άνθρωπο. Τον βλέπει, τον ακούει ως υποκείμενο και προσδοκά ως παραγωγή τη δική του αλήθεια, τη δική του φωνή, δηλαδή το δικό του «κυρίαρχο» λόγο, ώστε (ο αναλυτής, όπως και ο μουσικοθεραπευτής) να διδαχτεί από αυτήν την αλήθεια και αυτό με τη σειρά του να λειτουργήσει ευεργετικά για τον άνθρωπο.

Η ψυχοθεραπεία πραγματοποιείται εκεί που συμπίπτουν οι δύο περιοχές μουσικού «παιγνιδιού», του πελάτη και του μουσικοθεραπευτή. Η συνάντηση – «παίξιμο» μεταξύ τους μπορεί να οδηγήσει στην ανάδυση του πραγματικού εαυτού και στο ξύπνημα της δημιουργικότητας. Ο θεραπευτής βλέπει, ακούει, καθρεφτίζει τον πελάτη, ο οποίος αισθάνεται ότι υπάρχει επειδή κάποιος τον βλέπει, τον ακούει, τον αποδέχεται και επικοινωνεί μαζί του στη γλώσσα του σώματός του και της ψυχής του (Winnicott, 1979).

Ακριβώς επειδή είμαστε μουσικά όντα, οι δύο πρώτες λειτουργίες του μουσικοθεραπευτή είναι ουσιαστικά μουσικές (Priestley, 1975). Η πρώτη μοιάζει με ένα κομβικό σημείο, άηχο, όπως ένα σημείο σε έγχορδο όργανο το οποίο δεν δονείται, έτσι ώστε το υπόλοιπο αντικείμενο να έχει τη δυνατότητα να δονείται και να παράγει έναν ευχάριστο τόνο. Η εικόνα αυτή συμβολίζει την ακινησία του θεραπευτή προκειμένου να επιτρέψει στον πελάτη να χαλαρώσει και να δονείται ολοκληρωτικά με τα δικά του συναισθήματα. Η δεύτερη λειτουργία, αντίθετα, μοιάζει με χορδή η οποία δονείται όχι από ένα δοξάρι ή ένα πιτσικότο, αλλά από τα ηχητικά κύματα άλλης πηγής ήχου. Έτσι ο θεραπευτής μπορεί να εκφράζει μέσα από τα λόγια και τη μουσική του ένα συναισθήμα που δεν έχει συνειδητοποιήσει ο πελάτης ενώ το βιώνει βαθιά μέσα του, με σκοπό να τον βοηθήσει να το αντιληφθεί. Έτσι εκφράζει η Priestley (1975, 196) τον τρόπο με τον οποίο επιτρέπει στον πελάτη να «είναι» («vital Permission-To-Be»).

Έτσι διαμορφώνεται η πολυφωνική θεραπευτική σχέση στο εδώ και τώρα (βλ. Πίνακας 1), όπου ο θεραπευτής εμπλέκεται ιδιαίτερα υποκειμενικά με τον πελάτη, λόγω του ότι παίζει και τραγουδά και ο ίδιος, και μέσω της δικής του μουσικής, η οποία είναι πολύ πιο αποκαλυπτική από τα λόγια, μοιράζεται τον εσωτερικό του κόσμο. Όταν κάποιος εκπαιδευτεί στη λεκτική ψυχανάλυση, είναι ο ίδιος αναλυόμενος για τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα επί σειρά ετών, και όταν εργάζεται ως ψυχαναλυτής λαμβάνει επίσης εποπτεία ιδιαίτερα συχνά. Έτσι μαθαίνει κανείς βιωματικά τη διαδικασία, δοκιμάζοντας πρώτα στον εαυτό του, και συγχρόνως επεξεργάζεται τα προσωπικά του «τυφλά» σημεία (Scheiby & Montello, 1994, Forinash, 2001, Scheiby, 1998, 1999, 2004, 2005, Turry, 1998, 2001) έτσι ώστε να αποφεύγει να προβάλλει τα δικά του προβλήματα στον πελάτη (αντιμεταβίβαση).

Πίνακας 1. Θεραπευτική σχέση.

Μουσικοθεραπεύτρια	Μουσική	Πελάτης
<ul style="list-style-type: none"> - Ακούει με αποδοχή - Ενσυναισθάνεται - Είναι παρούσα με αυθεντικότητα - Συμμετέχει ενεργά - Μεταφράζει ήχους και σωματικές εκφράσεις - Οριοθετεί - Στηρίζει - Εμπειριέχει - Ενθαρρύνει - Προτείνει - Βοηθά σε ερμηνείες 	<ul style="list-style-type: none"> - Υπαρξιακό βίωμα - Ροή σε ουσιαστικό χρόνο - Σύμβολο - Περιβάλλον - Οριοθέτηση - Καθρέφτης παιδιού και θεραπευτικής σχέσης - Οδηγός - Προβολικό αντικείμενο - Σύντροφος και συμπορευτής - Αισθητική απόλαυση - Ζωντάνια 	<ul style="list-style-type: none"> - Ανεξαρτησία έκφρασης - Αυτογνωσία - Ενόραση - Αποδοχή - Ολική εμπειρία του εαυτού - Εμπειρίες κορύφωσης και ολοκλήρωσης, έκστασης και χαράς, θυμού, φόβου, πόνου, έκπληξης, ομορφιάς και έμπνευσης, εγγύτητας με τον εαυτό και τους άλλους - Εσωτερική μεταμόρφωση

Δεν μπορεί κανείς να μάθει να κολυμπά από κάποιον που δεν ξέρει ο ίδιος να κολυμπά. Πώς λοιπόν μπορεί κανείς να είναι μουσικοθεραπευτής αν δεν γνωρίζει ο ίδιος πώς λειτουργεί η μουσικοθεραπεία για τον εαυτό του; Δε νοείται μουσικοθεραπευτής χωρίς εξειδικευμένες μακρόχρονες σπουδές, κλινική πρακτική, προσωπική θεραπεία και εποπτεία.

Στη μουσικοθεραπεία, λόγω της ιδιαίτερα ενεργητικής συμμετοχής του μουσικοθεραπευτή, υπάρχει ακόμα μεγαλύτερος κίνδυνος από προβλήματα αντιμεταβίβασης απ' ό,τι στις λεκτικές προσεγγίσεις. Επίσης η μουσική είναι ένα πάρα πολύ δυνατό μέσο, το οποίο χαλαρώνει τις αντιστάσεις πολύ πιο άμεσα απ' ό,τι οι λέξεις, και επομένως ο μουσικοθεραπευτής πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει τα συναισθήματά του, τα θέματά του και τα θέματα αντιμεταβίβασης. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο μέσα από την προσωπική του μουσικοθεραπεία και εποπτεία. Για παράδειγμα αυτό που παρατηρείται πολύ συχνά στη μουσικοθεραπεία είναι: ο μουσικοθεραπευτής δυσκολεύεται να μην παίζει και να μη συνοδεύει τον πελάτη, δηλαδή παίζει συνέχεια μουσική αντί να σταματήσει και να ακούσει τον πελάτη. Αυτό μπορεί να συμβαίνει λόγω της ανάγκης του μουσικοθεραπευτή να έχει τον έλεγχο της κατάστασης (πολύ συνηθισμένο παράπτωμα του αρχάριου μουσικοθεραπευτή) (Montello, 1994, Forinash, 2001, Scheiby, 1998, 1999, 2005, Turry, 1998, 2001).

Επίσης οι μουσικοθεραπευτές δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν το λόγο γιατί δεν το διδάσκονται πουθενά. Μέσα λοιπόν από την προσωπική μουσικοθεραπεία και εποπτεία μπορούν να μάθουν να διαχειρίζονται το λεκτικό κομμάτι της συνεδρίας και να το ενσωματώνουν στη μουσική. Έτσι κάθε ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσικοθεραπείας παρέχει ατομική και ομαδική μου-

σικοθεραπεία, όπως και ατομική και ομαδική εποπτεία. Στη μουσικοθεραπευτική διαδικασία παρατηρούνται γενικά τρία στάδια:

1. *Αρχικό στάδιο – Εγκαθίδρυση σχέσης:* Στο στάδιο αυτό γίνεται μια αρχική εκτίμηση και παρατήρηση των προβλημάτων του πελάτη, του αιτήματός του για θεραπεία και της σχέσης του με τη μουσική. Με κατανόηση και ενσυναίσθηση, ο μουσικοθεραπευτής καλείται να αντιμετωπίσει τις οποιοσδήποτε άμυνες και αντιστάσεις θα συναντήσει με σκοπό να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης.
2. *Μεσαίο στάδιο – Στάδιο θεραπείας:* Στο στάδιο αυτό, εφόσον έχει ήδη δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης, γίνεται η εξερεύνηση των αιτίων και των δυναμικών προβλημάτων του πελάτη, των πιθανών αντιστάσεων του στη θεραπεία και της πιθανής σχέσης ανάμεσα σε πρώιμη ηλικία και των τρεχόντων προβλημάτων με σκοπό την θεραπευτική αλλαγή.
3. *Τελικό στάδιο – Κλείσιμο:* Παρόλο που η πορεία προς αυτοπραγμάτωση είναι πορεία μιας ζωής, η μουσικοθεραπεία, ως σχέση θεραπευτή-πελάτη πρέπει να έχει ένα τέλος. Στο στάδιο αυτό ο μουσικοθεραπευτής βοηθά τον πελάτη του να ανεξαρτητοποιηθεί όσο το δυνατό περισσότερο.

Μουσικοθεραπευτικές τεχνικές

Εκτός από τον μουσικοθεραπευτικό-κλινικό αυτοσχεδιασμό υπάρχουν κι άλλες τεχνικές (βλ. Πίνακας 2), οι οποίες χρησιμοποιούνται από εξειδικευμένους μουσικοθεραπευτές σε κλινικούς χώρους εργασίας ή σε ιδιωτικό γραφείο. Ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του μουσικοθεραπευτή και το μουσικοθεραπευτικό του πρότυπο χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες τεχνικές στους χώρους όπως:

- *Μουσική στην Ιατρική:* εστιάζεται στην ανακούφιση σωματικών συμπτωμάτων και στην ψυχοκοινωνική στήριξη.
- *Μουσικο-ψυχοθεραπεία:* εστιάζεται στη χρήση της μουσικοθεραπείας για ψυχοθεραπευτικούς στόχους.
- *Εναλλακτική θεραπευτική μουσική:* εστιάζεται στη χρήση της μουσικής με σκοπό την εναρμόνιση ψυχής και σώματος.
- *Μουσική στην Ειδική Αγωγή:* εστιάζεται στη χρήση της μουσικής για τους στόχους της Ειδικής Αγωγής.

Η μουσική, ως ακρόαση, δεν αποτελεί από τη φύση της συγκίνηση ή συναίσθημα, αλλά μπορεί να κινεί και να συν-κινεί τον άνθρωπο ενθαρρύνοντας διασυνδέσεις με συνειδητό και ασυνειδητό υλικό, έτσι ώστε να εκφραστεί αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί.

Πίνακας 2. Μουσικοθεραπευτικές τεχνικές.

Φωνητικές Τεχνικές	Τεχνικές με μουσικά όργανα
<p>Προ-σχεδιασμένα τραγούδια</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ως μέσο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων. -Παροχή ασφάλειας και οικειότητας. -Βελτίωση αίσθησης ελέγχου, δομής και συνοχής. -Μείωση έντασης και αγωνίας καθώς και αίσθηματος απομόνωσης, μέσω της παρουσίας της ανθρώπινης φωνής. 	<p>Μουσική ακρόαση</p> <ul style="list-style-type: none"> -Βελτίωση αισθήματος ευχαρίστησης και αισθητικής ομορφιάς -μετάβαση σε άλλα επίπεδα συνείδησης, φυγή στο όνειρο -Προαγωγή χαλάρωσης, μείωση του stress -Προαγωγή συγκινησιακής και γνωστικής εκφραστικότητας -Συνειρμικές, εικονικές και εγγενείς συνδέσεις
<p>Λυρικός αυτοσχεδιασμός και γραφή τραγουδιών</p> <ul style="list-style-type: none"> -Οικειοποίηση της μουσικής. -Τρόπος βαθύτερης συνειδητοποίησης του νοήματος και προσανατολισμού -Εξερεύνηση της προσωπικής ταυτότητας και αξίας. 	<p>Ενεργητική μουσική ακρόαση</p> <ul style="list-style-type: none"> -Διευκόλυνση αναγνώρισης της «μουσικής στιγμής» με έμφαση στους ήχους των οργάνων και στις δυναμικές -Εστίαση της προσοχής στην μουσική και απελευθέρωση της έντασης -Εστίαση στην συμβολική γλώσσα της μουσικής και στις υποσυνείδητες ερμηνείες της (μέθοδος Bonny)
<p>Ύμνοι</p> <ul style="list-style-type: none"> -Έκφραση προσευχής -Διαλογισμός και εστίαση σε διαφωτιστικές εικόνες και λόγια -Πρόσβαση στην πνευματικότητα -Βελτίωση σωματικών συμπτωμάτων (αύξηση επιπέδου ενέργειας, χαλάρωση, μείωση αίσθησης πόνου, βελτίωση αναπνοής) 	<p>Ενεργητικός μουσικός-κλινικός αυτοσχεδιασμός</p> <ul style="list-style-type: none"> -Μέσο αυτοέκφρασης -Βελτίωση αίσθησης προσωπικής ταυτότητας-«εαυτού» και ανάπτυξη δημιουργικότητας -Μέσο διαπροσωπικής επικοινωνίας και συσχετισμού -Εμπειρία βίωσης άγνωστων μουσικών πηγών και εξοικείωσης με αυτά, ως μέσο σύνδεσης με ασαφή ή κρυμμένα συναισθήματα και αναμνήσεις. -Αίσθηση ελέγχου, εαυτού και περιβάλλοντος
<p>Φωνητικός συντονισμός σώματος</p> <ul style="list-style-type: none"> -Εστίαση της προσοχής -Καλλιέργεια συνείδησης του εαυτού και των άλλων -Βελτίωση σωματικών συμπτωμάτων 	<p>Διασύνδεση τεχνών</p> <ul style="list-style-type: none"> -Η μία μορφή τέχνης εγείρει την άλλη: μετάβαση και αποτύπωση από τον άυλο κόσμο της μουσικής σε πιο υλικό κόσμο ζωγραφικής, εικαστικών, κίνησης, ποιητικού ή πεζού λόγου.

Επίλογος

Μια θεραπεία, όπως η μουσικοθεραπεία, η οποία εστιάζεται στη διαδικασία, όπως ακούγεται και βιώνεται ζωντανά κάθε στιγμή σε ουσιαστικό χρόνο ανθρώπινης-αυθεντικής σχέσης θυμίζει την ίδια τη ζωή. Ο άνθρωπος μπορεί να είναι ο εαυτός του μόνο όταν βιώνει τη ζωή του και τη μοιράζεται με έναν αυθεντικό άλλο. Σε κάθε μορφή επικοινωνίας του με έναν άλλο άνθρωπο αυτοσχεδιάζει διαρκώς χρησιμοποιώντας και τη γλώσσα του σώματος. Όσο ξεκάθαρος και να είναι για το τι ζητά από έναν άλλο άνθρωπο, ποτέ δε μπορεί να είναι απόλυτα σίγουρος για την έκβαση της επαφής του, και τα λόγια δεν είναι αρκετά. Αλλάζει τόνο στη φωνή του, ένταση, δυναμική, ρυθμό και κινεί το σώμα του ανάλογα με αυτό που θέλει να εκφράσει. Έτσι εμπλέκεται σε πολυφωνική σχέση, η οποία μπορεί να καθρεφτιστεί με μεγάλη ακρίβεια στη μουσική. Με την συνεπή παρουσία ενός αυθεντικού, δημιουργικού και εξειδικευμένου μουσικοθεραπευτή η πολυφωνική αυτή σχέση μπορεί να προσφέρει στον άνθρωπο μεταμορφωτικές εμπειρίες και να τον οδηγεί στην ποθητή πορεία αυτοπραγμάτωσης.

Βιβλιογραφία

- Aigen, K. (1991), *The Roots of Music Therapy: towards an Indigenous Research Paradigm*, Dissertation Abstracts International, New York University, 52 (6), 1933A.
- Aigen, K. (1998), *Paths of Development in Nordoff-Robbins Music Therapy*, Gilsum, NH; Barcelona Publishers.
- Aigen, K. (2004), *Key Concepts in Music Therapy*, Unpublished book, Chapter 5, Rationales, Practices, and Implications of Music-Centered Music Therapy, class at NYU Fall semester 2004.
- Aigen, K. (2005), *Music-Centered Music Therapy*, Gilsum, NH, Barcelona publishers
- Aldridge, D. (1996), *Music therapy research and practice in Medicine: From out of the silence*. London: Jessica Kings Publishers.
- Amir, D. (1990), A song is born: Discovering meaning in improvised songs through phenomenological analysis of two music therapy sessions with traumatic spinal cord injured young adult. *Music Therapy*, 9, 62-81
- Bonny, H. L., (1978), *Facilitating GIM Sessions*, Baltimore, MD: ICM Books
- Bonny, H. L., Savary, L. (1973), *Music And Your Mind*, New York: Harper & Row.
- Bonny, H. L. (1975), Music And Consciousness, *Journal of Music Therapy*, 12(3), 121-135.
- Brown, S., & Pavlicevic, M., (1996), Clinical Improvisation in Creative Music Therapy: Musical Aesthetic and the Interpersonal Dimension, *The Arts in Psychotherapy*, 23 (5), 397-405.
- Bruscia, E. A. (1989), *Defining Music Therapy* Phoenixville, PA: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (1995), Differences between Quantitative and Qualitative Research Paradigms: Implications for Music Therapy In Wheeler L. Barbara (Ed.) *Music Therapy Research: Qualitative and Quantitative Perspectives* (65-76). PA: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (1987), *Improvisational models of music therapy* Springfield, IL: Charles C. Thomas Publishers.
- Bruscia, K. (1987), Professional Identity Issues In Music Therapy Education, In C. D. Maranto & K. Bruscia, (Eds.), *Perspective in Music Therapy Education and Training* (17-29). Philadelphia: Temple University, Esther Boyer College of Music.
- Bruscia, K. (Ed.), (1998), *The Dynamics of Music Psychotherapy*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Bunt, L. (2001) as quoted in Sloboda, A. J. & Juslin, P. N.: *Music and Emotion*, Oxford: Oxford University Press
- Dileo, C. (1999), *Music Therapy and Medicine: Theoretical and Clinical Applications*. Silver Springs, MD: American Music Therapy Association.
- Diserens, C. M & Fine H. (1939), *Psychology of Music*, p. 19-44, Cincinnati, Ohio: College of Music.
- Forinash, M. (Ed.), (2001), *Music Therapy Supervision* Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Hesser, B. (Ed.), (2002), *Music therapy theory, Book of readings*. New York: Unique Copy Center.
- Hesser, B. (1995), *Music therapy theory*. Unpublished manuscript.
- Hesser, B. (2002), *Music Psychotherapy*. Unpublished manuscript
- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981), A categorized list of emotion definitions, with a suggestion for a consensual definition, *Motivation and Emotion*, 5, 345-71.
- Lacan, J. (1975), *Encore-le seminaire- livre XX*, SEUIL
- Langer, S., (1951), *Philosophy in a New Key*, NY: New American Library
- Manners, G. (1986), *Cymatics* Unpublished manuscript
- Maslow, A. H. (1971), *The farther reaches of human nature*, New York: Penguin Books
- Nadel, S. (1930), *The origins of music*, p. 538-548, *MUSICAL QUARTERLY*, 16, July.
- Nordoff, P., Robbins, C. (1971), *Therapy in Music for Handicapped Children*. London: Victor Gollanez Ltd.
- Nordoff, P., Robbins, C (1977), *Creative Music Therapy, Individualized treatment for the handicapped child*, New York: The John Day Company
- Pavlicevic, M. (1991), *Music in communication: Improvisation in music therapy*, Unpublished doctoral dissertation, University of Edinburgh, Scotland.
- Pavlicevic, M. & Ansdell, G. (2004), *Community Music Therapy*, Kingsley publishers

- Priestly, M. (1975), *Music Therapy In Action*, London: Constable.
- Priestley, M. (1994): *Essays On Analytical Music Therapy*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Scheiby, B. B. (1998), Listen to the music of the unconscious: Using counter transference as a compass in Analytical Music Therapy. In Arthur Robbins (Ed.), *Therapeutic presence: Bridging expression and form*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Scheiby, B.B. (1998), The role of musical counter transference in Analytical Music Therapy. In Kenneth E. Bruscia (Ed.), *The dynamics of music psychotherapy therapy* (pp. 213–247). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Scheiby, B.B. & Pedersen, I. N. (1999), Inter music therapy in the training of music therapy students, *Nordic Journal of Music Therapy*, 8 (1)
- Scheiby, B.B. (2001), Forming an identity as a music psychotherapist through analytical music therapy supervision. In Michele Forinash (Ed.), *Music Therapy Supervision*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Scheiby, B. B. (2005), An intersubjective approach to music therapy: identification and processing of musical counter transference in a music psychotherapeutic context. In *Music Therapy Perspectives*, Vol. 23, Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Scheiby, B. B. (2005), Forming an identity as a music psychotherapist through analytical music therapy supervision. In: Forinash, M. (Ed.) *Music Therapy Supervision*. Japan: Ningen to Rekishi sha Ltd. Tokyo Family Building 3-5 Kanda Surugadai Chiyodao-ku, Tokyo 100-0062, Japan.
- Scheiby, B. B. & Montello, L. (1994), Introduction to psychodynamic peer supervision in music therapy: «Dancing with the wolves» in the client-therapist relationship. In *Connections: integrating our work and play*, Conference Proceedings of the Annual Conference of the American Association for Music Therapy.
- Schneider, M. (1957), *Primitive music*, Oxford University Press
- Sloboda, A. J. & Juslin, P. N. (2001), *Music and Emotion*, Oxford University Press
- Sokoloff, L. (1985), *MusicTherapy and the voice*, Unpublished master Thesis. New York University, New York
- Stern, D. (1985), *The interpersonal world of the infant*, London: Academic press
- Steiner, R. (1987), *The Inner Nature of Music and the Experience of Tone*, Anthroposophic Press, New York.
- Turry, A. (1998), Transference and counter transference in Nordoff-Robbins music therapy, In K. Bruscia (Ed.), *The dynamics of music psychotherapy*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Turry, A (2001), *Supervision in the Nordoff-Robbins Music Therapy Training Program*, In Forinash (Ed.), *Music Therapy Supervision*, Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Winnicott, D. (1979), *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Αθήνα: Καστανιώτη
- Wolberg, L. (1967), *The technique of psychotherapy*. New York: Grune & Stratton
- Yalom, D. I. (1980), *Existential psychotherapy*, New York: Basic Books
- Ψαλτοπούλου, Ν. (1998), Μουσικοθεραπεία. Καλλιτεχνική Δημιουργία: Επικοινωνία Μεταμόρφωση», Στο: *Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, 1, 169-178
- Ψαλτοπούλου, Ν. (2004): *Η Μουσική Δημιουργική Έκφραση ως Θεραπευτικό Μέσο σε Παιδιά με Συναισθηματικές Διαταραχές*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ
- Zuckermandl, V. (1956), *Sound and Symbol: Music and the External world*, NJ: Princeton University Press
- Zuckermandl, V. (1971), *The Sense of Music*, NJ: Princeton University Press
- Zuckermandl, V., (1973), *Man the Musician: Sound and Symbol*, NJ: Princeton University Press

ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Όνοματεπώνυμο	Ιδιότητα
1. Αθανασοπούλου, Α.	Παιδοψυχίατρος, Επιμελήτρια Β΄ Τμήμα Παιδιών-Εφήβων, Ψυχιατρικός Τομέας, Γ. Ν. «Γ. Παπανικολάου»
2. Καρτασίδου, Α.	Λέκτορας Ειδικής Αγωγής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Παν/μιο Μακεδονίας
3. Κέσσερ-Κακκουλίδη, Α.	Απόφοιτος της Fachakademie für Musik, Richard-Strauss-Konservatorium και του Ινστιτούτου Ρυθμικής Jacques Dalcroze της Α. Hoelering του Μονάχου
4. Κοκκίδου, Μ.	Νηπιαγωγός, Μουσικοπαιδαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας και Ειδική Επιστήμονας στο Π. Τ. Δ. Ε. στο Πανεπιστήμιο της Δυτικής Μακεδονίας.
5. Κόνιαρη, Δ.	Μουσικοπαιδαγωγός, Καθηγήτρια Μουσικής στην Α/θμια Εκπαίδευση, Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
6. Λαμπριανίδου, Χρ.	Ψυχίατρος, Διευθύντρια του Κέντρου Ακουστικο-Ψυχο-Φωνολογίας της Θεσσαλονίκης
7. Μαροβίτης, Μ.	Παιδοψυχίατρος, Διευθυντής του Ψυχιατρικού Τμήματος Παιδιών-Εφήβων, Γ.Ν. «Γ. Παπανικολάου»

8. Μπέκα, Α.	Παιδοψυχίατρος, Επιμελήτρια Α΄ Ψυχιατρικό Τμήμα Παιδιών-Εφήβων Γ. Ν «Γ. Παπανικολάου»
9. Σαμαρά, Μ.	Μουσικοθεραπεύτρια, ΜΑ, Εξωτερική συνεργάτης Τμήμα Παιδιών-Εφήβων, Ψυχιατρικός Τομέας, Γ. Ν. «Γ. Παπανικολάου»
10. Σταϊκόπουλος, Κ.	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης, Ειδικός Παιδαγωγός, Μουσικός
11. Στάμου, Λ.	Λέκτορας Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Παν/μιο Μακεδονίας
12. Τσίρης, Γ.	Ειδικός Παιδαγωγός, Μουσικός
13. Ψαλτοπούλου-Καμίνη, Ντ.	Μουσικοθεραπεύτρια, Διδάκτορας του Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ., Διδάσκουσα ΠΔ 407/80 του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

**«Μουσική παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή,
Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές»**

9:00-9:30

Προσέλευση – Εγγραφές

9:30-10:30

Χαιρετισμοί – Καλωσόρισμα

Πρυτανεία

Πρόεδροι των Τμημάτων ΜΕΤ και ΕΚΠ

Δ/ντής Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου

Εκπρόσωποι Α/θμιας, Β/θμιας Εκπαίδευσης

10:30-11:15

1η συνεδρία: Μουσική Ψυχολογία

Προεδρείο: Οκαλίδου, Α. Επίκουρος Καθηγήτρια Τμήμα ΕΚΠ

Κόνιαρη, Δ. «Ιδιαιτερότητες στη δομική και λειτουργική εικόνα του μουσικού
εγκεφάλου στα άτομα με σύνδρομο Williams»

Λαμπριανίδου, Χρ. «Η ακουστικο-ψυχο-φωνολογία και η εφαρμογή της στη
μουσική παιδεία και επικοινωνία»

11:15-12:15

2η συνεδρία: Μουσικοθεραπεία

Προεδρείο: Στάμου, Λ. Λέκτορας Τμήμα ΜΕΤ

Σαμαρά, Μ., Αθανασοπούλου, Λ., Μαρκοβίτης, Μ. «Η Μουσικοθεραπεία και η
‘δύσκολη’ περίπτωση»

Σαμαρά, Μ./ Μπέκα, Α./ Μαρκοβίτης, Μ. «Αποχαιρετώντας τα παιδιά που
φεύγουν: η μουσικοθεραπεία ως πηγή ανακούφισης στο τέλος της ζωής»

Ψαλτοπούλου-Καμίνη, Ντ. «Μουσικοθεραπεία: πολυφωνική σχέση σε
διαδικασία αυτοπραγμάτωσης»

12:15-12:45

Διάλειμμα

12:45-13:30

3η συνεδρία: Μουσική Παιδαγωγική

Προεδρείο: Παπαπαναγιώτου, Ξ. Σχολική Σύμβουλος Μουσικών

Κοκκίδου, Μ. «Σχολική μουσική εκπαίδευση: Το ζήτημα της αισθητικής
απόλαυσης της μουσικής»

Στάμου, Λ. «Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη κατά

τη βρεφική και παιδική ηλικία: Η αναγκαιότητα αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής»

13:30-15:00

Γεύμα

15:00-16:30

4η συνεδρία: Μουσική στην ειδική αγωγή

Προεδρείο: Κοκκίδου, Μ. Μουσικοπαιδαγωγός ΠΤΔΕ Φλώρινα

Goll, H. "Theoretical Foundations of Special Educational Music Therapy for children with profound multiple disabilities"

Κέσση-Κακουλίδη, Α. «Η μουσικοθεραπευτική ιδιότητα της Ρυθμικής Dalcroze και η πρακτική εφαρμογή της σε παιδιά με νοητική υστέρηση και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (αυτισμός)»

Καρτασίδου, Α./ Σταϊκόπουλος, Κ. «Η μουσική ως εργαλείο αξιολόγησης των μουσικών και μη μουσικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες»

Καρτασίδου, Α./ Τσίρης, Γ. «Μουσικός αυτοσχεδιασμός και Ειδική Αγωγή»

16:30-17:30

Συζήτηση – Στρογγυλή Τράπεζα

Προεδρείο: Καρτασίδου, Α., Στάμου, Α.



Η διοργάνωση της ημερίδας πραγματοποιείται από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης

Χορηγοί

Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Πανεπιστημίου Μακεδονίας