

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ - ΠΑΙΔΕΙΑ

προσέγγιση CO.M.P.A.S.S.

Δρ. Ντόρα Ψαλτοπούλου-Καμίνη

Δρ. Νικόλαος Ζαφρανάς

Γιάννης Καμίνης ΒΑ, ΜΑ



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα
www.kalipos.gr

HEALLINK
Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Εικαστικό από το έργο *Void Completion* του Γιάννη Καμίνη

ΔΡ. ΝΤΟΡΑ ΨΑΛΤΟΠΟΥΛΟΥ - ΚΑΜΙΝΗ
Λέκτορας ΤΜΣ ΑΠΘ, Μουσικοψυχοθεραπεύτρια PhD, MA-CMT,
Ψυχαναλύτρια

ΔΡ. ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΖΑΦΡΑΝΑΣ
Επίκουρος ΤΜΣ ΑΠΘ, Μουσικοπαιδαγωγός, Πιανίστας

ΓΙΑΝΝΗΣ ΚΑΜΙΝΗΣ ΒΑ, ΜΑ
Σύμβουλος Επικοινωνίας, Ψυχαναλυτής

Επικοινωνία στη Μουσική - Θεραπεία - Παιδεία

Προσέγγιση CO.M.P.A.S.S.



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα
www.kallipos.gr

**Επικοινωνία στη Μουσική – Θεραπεία – Παιδεία
Προσέγγιση CO.M.P.A.S.S.**

Συγγραφή

Δρ. Ντόρα Ψαλτοπούλου - Καμίνη

Δρ. Νικόλαος Ζαφρανάς

Γιάννης Καμίνης ΒΑ, ΜΑ

Κριτικός αναγνώστης

Δρ. Λήδα Στάμου

Συντελεστές έκδοσης

Γλωσσική Επιμέλεια: Όνομα: Δημήτρης Καλλιάρας

Γραφιστική Επιμέλεια: Γιάννης Καμίνης

Τεχνική Επεξεργασία: Γιάννης Καμίνης

ISBN: 978-960-603-119-9

Επικοινωνία στη Μουσική-Θεραπεία-Παιδεία / Θεοδώρα Ψαλτοπούλου

Copyright © ΣΕΑΒ, 2015



Το παρόν έργο αδειοδοτείται υπό τους όρους της άδειας Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα 3.0. Για να δείτε ένα αντίγραφο της άδειας αυτής επισκεφτείτε τον ιστότοπο <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/>

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Ηρώων Πολυτεχνείου 9, 15780 Ζωγράφου

www.kallipos.gr

Περιεχόμενα:

Κεφάλαιο 1. Επικοινωνία στη Μαθησιακή Διαδικασία	8
1.1 Μουσικές Διαδρομές Επικοινωνίας.....	8
1.2 Μουσικοθεραπεία και Ψυχικό Τραύμα	12
1.3 Βασικές Αρχές της Προσωποκεντρικής-Πελατοκεντρικής Προσέγγισης του Carl Rogers (όπως καταγράφεται στο: Ψαλτοπούλου, 2005)	15
1.3.1 Η Θεραπευτική Διαδικασία	16
1.4 Ταξίδι για Δύο.....	18
1.4.1 Εξελικτικά Στάδια στη Σχέση Δασκάλου – Μαθητή.....	22
1.4.1.1 Πρώτο Στάδιο: Δημιουργία Ασφαλούς Χώρου και Ατμόσφαιρας.....	22
1.4.1.2 Δεύτερο Στάδιο: Δημιουργία Υποδομής	23
1.4.1.3 Τρίτο Στάδιο: Δημιουργία Δομής	26
1.4.1.4 Τέταρτο Στάδιο: Δημιουργία Στενών Σχέσεων και Ισορροπία	27
1.5 Επίλογος.....	27
1.6 Ασκήσεις.....	27
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	29
Κεφάλαιο 2. Επικοινωνία στη Διδασκαλία Μουσικής.....	33
2.1 Η Μουσική.....	33
2.2 Στοιχεία Ανθρωπολογίας της Μουσικής κατά τον Merriam	34
2.3 Η Μουσική Συμπεριφορά στην Αρχή της Ζωής μας.....	36
2.3.1 Βρέφος (Γέννηση – 1).....	36
2.3.2 1 – 3 Έτη	36
2.3.3 3 – 4 Έτη	37
2.3.4 4 – 5 Έτη	37
2.3.5 5 – 6 Έτη	37
2.3.6 6 – 8 Έτη	37
2.4 Η Επικοινωνία και η Διαδικασία της Διδασκαλίας	38
2.5 Θεωρία Συστημάτων.....	39
2.6 Η Σχέση Δασκάλου Οργάνου-Μαθητή ως Σύστημα.....	41
2.7 Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση	43
2.8 Μη Λεκτική Επικοινωνία στη Διδασκαλία.....	44
2.8.1 Φυσικά Εμπόδια.....	45
2.8.2 Νοητικά Εμπόδια	46
2.8.3 Ψυχολογικά Εμπόδια	46
2.9 Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εφαρμογές: Ορισμοί, Κατηγορίες και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	47
2.9.1 Η Εκμάθηση Μουσικού Οργάνου	47
2.9.2 Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner και η Εκμάθηση Μουσικής	49

2.9.3 Μουσικές Δραστηριότητες Κατανεμημένες στις Πολλαπλές Μορφές Νοημοσύνης.....	51
2.9.3.1 Διαπροσωπική.....	52
2.9.3.2 Ενδοατομική.....	52
2.9.3.3 Χωροταξική Ικανότητα.....	53
2.9.3.4 Σωματική – Αισθησιοκαινητική.....	53
2.9.3.5 Γλωσσολογική.....	54
2.9.3.6 Λογική-Μαθηματική.....	54
2.9.3.7 Μουσική.....	54
2.9.3.8 Νατουραλιστική.....	55
2.9.3.9 Υπαρξιακή – Πνευματική – Υπερ-προσωπική.....	55
2.10 Η Προσέγγιση CO.M.P.A.S.S. ως Διδακτική Πρόταση Εκμάθησης Μουσικής με Επίκεντρο την Επικοινωνία.....	55
2.11 Ασκήσεις.....	56
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	57
Κεφάλαιο 3. Επικοινωνία στη Μουσικοθεραπεία.....	61
3.1 Άνθρωπος-Φύση-Μουσική: Εγγενής Επικοινωνία και Διασύνδεση.....	61
3.2 Η Γλωσσική Σχέση στη Μουσικοθεραπεία.....	63
3.3 Η «άφωνη» και η «έμφωνη» Φωνή.....	68
3.3.1 Ψυχωσική Δομή Ψυχισμού, Αυτισμός και Μουσικοθεραπεία.....	69
3.3.2 Εισαγωγή του Συμβολικού Πεδίου σε Έφηβο με Αυτισμό - Δυνατότητα Επικοινωνίας με τον Άλλον.....	71
3.3.2.1 Συνοπτική Παρουσίαση Περίπτωσης.....	71
3.3.2.1.1 Διδασκαλία Πιάνου.....	72
3.3.2.1.2 Ατομικές Συνεδρίες Μουσικοθεραπείας.....	72
3.3.2.1.3 Κοινωνική Μουσικοθεραπεία (Community Music Therapy).....	73
3.4 Η Αλήθεια του Υποκειμένου.....	74
3.4.1 Παρουσίαση Περιπτώσεων.....	78
3.4.1.1 Από την Κραυγή στην έμφωνη Φωνή-Η Ελένη.....	79
3.4.1.2 Από την Κραυγή της Παύσης στην έμφωνη Φωνή. Η Ιωάννα.....	79
3.4.1.3 Περιπτώσεις από Συνεδρίες Μουσικοθεραπείας.....	80
3.4.1.4 Από την Κραυγή της Εικόνας στην έμφωνη Φωνή. Η Καλλιρόη.....	80
3.4.1.5 Από την Κραυγή Ανυπαρξίας στη Μουσική Δημιουργία. Ο Σωτήρης.....	81
3.5 Επίλογος.....	86
3.6 Ασκήσεις.....	87
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	88
Κεφάλαιο 4. Τα Τέσσερα Είδη Λόγου στη Διδασκαλία Πιάνου.....	91
4.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο: Το Υποκείμενο, ο Άλλος και η Επιθυμία.....	91
4.2 Ο Λόγος του Υστερικού.....	92
4.3 Ο Λόγος του Αναλυτή.....	93
4.4 Ο Λόγος του Κυρίου.....	95
4.5 Ο Λόγος του Πανεπιστημιακού.....	96

4.6 Παραδείγματα Παρουσίας των Τεσσάρων Ειδών Λόγου από τη Διδακτική Μουσικών Οργάνων.....	98
4.6.1 Πετυχημένος Βιολιστής	98
4.6.2 Μαθήτρια Επτά Ετών	98
4.6.3 Ο Άλκης και ο Πάρις	99
4.6.4 Ο Διάσημος Καθηγητής κ. Κόλενμπλουμ	101
4.6.5 Ο Επιτυχημένος Μαέστρος κ. Καρφόπουλος.....	103
4.6.6 Όταν ο Δάσκαλος Κουράζεται.....	103
4.6.7 Ο Χαρισματικός Αστέρης.....	105
4.7 Coda	105
4.8 Ασκήσεις.....	106
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	107
Κεφάλαιο 5. Προσέγγιση Co.M.P.A.S.S.	108
(Communication Music Processes Awareness Strategies and Solutions)	108
5.1 Έρευνα	108
5.1.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο.....	109
5.1.2 Υπόθεση της έρευνας.....	112
5.1.3 Σκοπός της Έρευνας.....	112
5.1.4 Μέθοδος.....	113
5.1.5 Περιγραφή έρευνας.....	113
5.1.6 Ευρήματα	114
5.1.7 Δύο Συνοπτικά Παραδείγματα Επικοινωνίας στο Μάθημα Πιάνου	115
5.1.7.1 Μαρία.....	115
5.1.7.2 Αντώνης	116
5.1.8 Συζήτηση-Προτάσεις	116
Εικόνα 5.1	118
5.2 Προσέγγιση διδασκαλίας μουσικής: “Co.M.P.A.S.S.” Communication Music Processes Awareness Strategies and Solutions	119
5.2.1 Ανάλυση των όρων	119
5.2.1.1 Communication: Επικοινωνία.....	119
5.2.1.2 Music: Μουσική.....	120
5.2.1.3 Processes: Διαδικασίες.....	121
5.2.1.4 Awareness: Συνειδητότητα	123
5.2.1.5 Strategies and Solutions: Στρατηγικές και Λύσεις	124
5.2.2 Εκπαίδευση του μουσικού στην προσέγγιση “Co.M.P.A.S.S.”	124
5.2.2.1 Ενημέρωση	125
5.2.2.2 Προσωπική Ψυχοθεραπεία-Ψυχανάλυση ή/και εκπαίδευση σε κάποια μορφή ψυχοθεραπείας ή ψυχανάλυσης	125
5.2.2.3 Εποπτεία.....	125
5.2.2.4 Παρακολούθηση Παραστάσεων Κοινωνικής Μουσικοθεραπείας ή/και Αρχική Εκπαίδευση στη Μουσικοθεραπεία	126

5.2.2.5 Αποτελέσματα.....	128
5.3 Επίλογος.....	131
5.4 Ασκήσεις.....	133
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	134

Πίνακας Ακρωνυμίων

ΑμεΑ	Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
ΑΠΘ	Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης
Co.M.P.A.S.S	Communication Music Processes Awareness Strategies and Solutions
ΚΔΑΥ	Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης

Κεφάλαιο 1. Επικοινωνία στη Μαθησιακή Διαδικασία

Σύνοψη: Το κεφάλαιο αυτό ξεκινά άμεσα με παραδείγματα από την προσωπική διδασκαλία πιάνου της κύριας συγγραφέως, άμεσα επηρεασμένα από την εκπαίδευσή της στη Μουσικοθεραπεία, θέτοντας τους προβληματισμούς αλλά και τις πηγές έμπνευσης για την ανάγκη δημιουργίας μιας καινοτόμου προσέγγισης στη διδασκαλία πιάνου, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί και στη διδασκαλία άλλων μουσικών οργάνων. Λόγω του ότι έχουν αναφερθεί τραυματικές εμπειρίες στη μαθησιακή διαδικασία, γίνεται μια συνοπτική αναφορά του τραύματος σε σχέση με τη μουσικοθεραπεία. Στη συνέχεια παρατίθεται συνοπτικά το θεωρητικό υπόβαθρο ουμανιστικής κατεύθυνσης, το οποίο αποτελεί τη βάση αλλά και την κύρια πηγή έμπνευσης της κύριας συγγραφέως και αφορά τη σχέση δασκάλου-μαθητή, καθώς και τη σχέση των δύο προαναφερθέντων με τη μουσική σε επίπεδο ταυτότητας αλλά και σε προσδιορισμό της ποιότητας επικοινωνίας στα εξελικτικά στάδια της μαθησιακής διαδικασίας.

Προαπαιτούμενη γνώση: Η γνώση που απαιτείται για το κεφάλαιο αυτό είναι να έχει ο αναγνώστης προσωπική εμπειρία σε μαθησιακή διαδικασία μουσικού οργάνου και κατά προτίμηση πιάνου, ως μαθητής ή/και ως δάσκαλος. Η εμπειρία σε αποκλειστική μαθησιακή διαδικασία θεωρητικών μουσικής δεν επαρκεί.

1.1 Μουσικές Διαδρομές Επικοινωνίας

*Μπορώ να μάθω πιάνο
Μπορώ να κάνω ό,τι θες
Ποιος είμαι δεν θα μάθω*

«Δεν μπορεί αυτό το παιδί να κάτσει να συγκεντρωθεί και να διαβάσει....Δείρε τον. Έτσι κάνω και εγώ... μήπως και στρώσει... έχει τόσα προσόντα αυτό το παιδί και χάνεται...».

Με αυτά τα λόγια με υποδεχόταν η μητέρα του Κώστα, 9 ετών, κάθε φορά που πήγαινα για μάθημα πιάνου. Τα επιθετικά λόγια της, με τις έντονες δυναμικές που υποδήλωναν θυμό, απόγνωση, αγανάκτηση και απελπισία, μου δημιουργούσαν ιδιαίτερο άγχος και αγωνία που κατέληγαν σε μια αίσθηση αδυναμίας και ανεπάρκειας. Ένιωθα να χάνω το έδαφος κάτω από τα πόδια μου. Και ο Κώστας; Ένα παιδί με απόλυτο αυτί, με ιδιαίτερες ικανότητες σε αδρή και λεπτή κινητικότητα, με οξυδέρκεια και υψηλού επιπέδου αντιληπτική ικανότητα. Αλλά «τεμπέλης», όπως έλεγε η μητέρα του. Μάταια δοκίμαζα διάφορα έξυπνα τεχνάσματα προκειμένου ο Κώστας να κινητοποιηθεί και να αποκτήσει ενδιαφέρον και συγκέντρωση για μελέτη. Σε καμία περίπτωση φυσικά δεν επρόκειτο να ικανοποιήσω την επιθυμία της μητέρας και να φερθώ επιθετικά. Ένιωθα μια απύθμενη λύπη για τον Κώστα που για κάποιο λόγο παρουσίαζε ιδιαίτερη αδυναμία στο να παράγει έργο χωρίς την παρουσία μου. Μόνο στο μάθημα μάθαινε και διαβάζαμε μαζί. Όσο τον γνώριζα μέσα στο μάθημα δημιουργούσα μια κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας για εκείνον, με αρκετά γνωστά τραγούδια ή μουσικά κομμάτια που διάλεγε εκείνος, ώστε να έχει κάποια ζωντάνια το μάθημα. Μετά από αρκετά μαθήματα ο Κώστας κατάλαβε ότι δεν είχα σκοπό να χρησιμοποιήσω το οτιδήποτε επιθετικό προς εκείνον και, όπως χαρακτηριστικά είπε, διάβαζε για μένα. Ήταν φανερό ότι δημιουργήθηκε μια πρωταρχική σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μας. Αλλά γιατί για το χατίρι μου; Ακόμα και σε μια δεύτερη ανάγνωση για το χατίρι της μητέρας του, δίνοντας συγχρόνως ένα μήνυμα ότι η αυταρχική της συμπεριφορά δεν απέδιδε. Ο Κώστας προχώρησε στο πιάνο και έφτασε μέχρι την Α' ανώτερα τάξη, αλλά πάντα για το χατίρι μου και της μητέρας του. Δεν είχε βρει προσωπικό νόημα στο πιάνο. Αλλά ούτε και σε άλλες δραστηριότητες. Ήταν σαν να μην υπήρχε ο Κώστας ως υποκείμενο. Χρησιμοποιούσε τις ικανότητές του άνετα, ώστε να δώσει σε μένα και στη μητέρα του την ικανοποίηση ότι παίζει και μελετάει πιάνο. Ήταν σε θέση αντικειμένου που ικανοποιούσε τις επιθυμίες κάποιου άλλου. Ο ίδιος πού βρισκόταν; Τι νόημα είχε για εκείνον η μουσική, το πιάνο, η ζωή;

«Το παιδί αυτό το υιοθετήσαμε.... είναι καλό παιδί, αλλά δεν τα καταφέρνει στο σχολείο. Μήπως τα καταφέρει στο πιάνο; Ή έστω να έχει κάτι να περνάει ευχάριστα.... Α!...για να ξέρεις... έχει και ακράτεια μνήμης...».

Με τα λόγια αυτά με υποδέχτηκε στο πρώτο μάθημα πιάνου η μητέρα του Γιώργου, 8 ετών. Έκανε ό,τι του έλεγα με προθυμία, χαρά και καλοσύνη, αλλά ξεχνούσε άμεσα ό,τι του έλεγα. Για παράδειγμα του έλεγα: «Ένα ολόκληρο έχει δύο μισά. Πόσο είναι λοιπόν ένα ολόκληρο;» και απαντούσε: «Τρία όγδοα».

Κινητοποιήθηκα έτσι ώστε να ανακαλύψω τους ιδιαίτερους αυτούς τρόπους που θα τον βοηθούσαν να προχωρήσει στο πιάνο: με ζωγραφίες και χρώματα, με κινήσεις και χορό, με τραγούδι και παλμό.

Ήταν χαρούμενος, ενεργητικός και λαμπερός. Όπως χαρακτηριστικά είπε η μητέρα του: «Ανέβηκε η αυτοπεποίθησή του! Επιτέλους τα καταφέρνει σε κάτι στη ζωή του και καμαρώνει στους φίλους του. Να δεις, τώρα, που πάει και καλύτερα στο σχολείο. Ζούμε ένα θαύμα».

Ο Γιώργος, μετά από μερικά χρόνια ιδιαίτερων μαθημάτων, πέρασε στο Κρατικό Ωδείο στην Α΄ μέση τάξη, ως ιδιαίτερο ταλέντο. Αναγκαστικά άλλαξε δασκάλα. Ήταν όμως αδύνατο να προσαρμοστεί στον καινούργιο τρόπο διδασκαλίας. Χρειάστηκε τουλάχιστον τρία χρόνια ιδιαίτερα μαθήματα κρυφά από τη δασκάλα του ωδείου, μέχρι να καταφέρω να τον βοηθήσω να προσαρμοστεί. Κατάφερε και πήρε το πτυχίο του πιάνου με άριστα και μάλιστα άνοιξε δικό του ωδείο, όπου διδάσκει ο ίδιος πιάνο με επιτυχία. Και όλα αυτά γιατί αντέγραφε στην ουσία ό,τι έλεγα. Και έκανε μάλιστα πιστή αντιγραφή, σε σημείο που να θεωρείται και ταλέντο αρχικά. Είχα βρει δηλαδή τον τρόπο να κάνω ένα είδος «πλύσης» εγκεφάλου. Και ναι μεν απέκτησε «αυτοπεποίθηση» και επάγγελμα στη ζωή του αλλά ποιος είναι ο ίδιος;

Όταν έπαιζε έβλεπα μια αντιγραφή του εαυτού μου σε κινήσεις στο σώμα, σε έκφραση και τεχνική, ακόμα και σε ερμηνεία. Πού ήταν ο ίδιος; Ποια η σχέση του με τη μουσική; Τι είχα κάνει;

Με πάρα πολλούς μαθητές είχα καταφέρει να δημιουργήσω την κατάλληλη μέθοδο πιάνου για τον καθένα ώστε να μεταδώσω με επιτυχία τις απαραίτητες γνώσεις και τεχνικές με σκοπό την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση, αποδεικνύοντας έτσι στον εαυτό μου την αρχική μου πεποίθηση ότι όλοι μπορούν να μάθουν πιάνο, φτάνει να βρεθεί η κατάλληλη μέθοδος για τον καθένα. Για τον λόγο αυτό διάλεγα πάντα μαθητές που, δυστυχώς, χαρακτηρίζονταν τότε από άλλους δασκάλους μουσικής, «ακατάλληλοι» για πιάνο, ή «κατεστραμμένοι» από κάποια προηγούμενη μέθοδο διδασκαλίας. Και... Ναι! Το απέδειξα. Την ίδια στιγμή όμως που ήμουν μπροστά σε αυτήν την επιτυχία και πάρα πολλοί γονείς με έψαχναν για να κάνουν μάθημα πιάνου στα παιδιά τους, εγώ ένιωθα αποτυχημένη. Έβλεπα στους μαθητές μου μια φωτοτυπία, άλλοτε καλή, άλλοτε κακή, του δικού μου τρόπου παιχνιδιού. Χαρακτηριστικά αναφέρω την περίπτωση μιας μαθήτριάς μου, η οποία ντυνόταν, χτενιζόταν και μιλούσε παρόμοια με μένα, και μάλιστα προσποιούνταν ότι δεν βλέπει καλά για να αποκτήσει γυαλιά μυωπίας όπως και εγώ.

Παρατηρούσα όμως ότι αυτό ήταν ένα γενικό φαινόμενο στη σχέση δασκάλου-μαθητή. Πρόκειται δηλαδή για ένα φαινόμενο «ψυχοσωματικής αντιγραφής» του δασκάλου: η γλώσσα του σώματος, η στάση, η συναισθηματική έκφραση, η γνωστική κατανόηση και γενικότερα η όλη μουσική εκτέλεση του μαθητή μοιάζει με μια «επανεκτύπωση» καλής ή/και κακής ποιότητας του τρόπου που παίζει ο δάσκαλος, καθώς και της γενικότερης σχέσης του με τη μουσική και το όργανό του.

Σε επιδείξεις πιάνου, που γίνονται κατά καιρούς στα ωδεία, αν κανείς γνωρίζει τους δασκάλους, μπορεί πολύ εύκολα να μαντέψει τον δάσκαλο του κάθε μαθητή.

Στο σημείο αυτό, παρόλη την πίεση να αναλάβω μαθητές, σταμάτησα τη διδασκαλία πιάνου και άρχισα να αναζητώ κάτι σαν διδασκαλία αλλά όχι τη διδασκαλία έτσι όπως την γνώριζα. Εκεί ανακάλυψα τη μουσικοθεραπεία και προχώρησα σε περαιτέρω σπουδές. Η μουσικοθεραπεία βέβαια χρησιμοποιεί την τριμερή σχέση θεραπευτή-μουσικής-πελάτη με στόχο μη-μουσικό. Με κύριο στόχο δηλαδή την κάλυψη των ψυχοσωματικών αναγκών του πελάτη, την αποκάλυψη της προσωπικής του αλήθειας και την ανάδυση του υποκειμένου, οδηγώντας σε «αναμόρφωση» εαυτού. Η επικοινωνία που προκύπτει σε αυτή την τριμερή σχέση βασίζεται στην κλινική χρήση της μουσικής, όπου δημιουργείται μια γλωσσική σχέση λεκτική και μη λεκτική. Οι σκέψεις μας, οι ιδέες μας, τα συναισθήματά μας και όλα τα βιώματά μας αποθηκεύονται στο σώμα μας και αντίστοιχα επηρεάζουν άμεσα τις κινήσεις μας, τον λόγο μας, τις επιλογές μας και την όλη στάση μας στη ζωή. Όλα αυτά είναι δονήσεις ηχηρές ή/και άηχες και αποτελούν το βασικό συστατικό στην κλινική χρήση της μουσικής. Πώς ζει δηλαδή ένας άνθρωπος στον κόσμο της μουσικής και πώς επικοινωνεί με έναν άλλον άνθρωπο;

Το σώμα μιλά για αυτό που του έχει συμβεί, φτάνει να βρούμε τον κατάλληλο τρόπο να το ακούσουμε. Και ειδικά το παιδί, όταν δεν έχει τρόπο να πει τι του έχει συμβεί σε ψυχικό επίπεδο, πράττει στους άλλους και σε άλλα αντικείμενα αυτό ακριβώς που συνέβη στην ψυχή του. Μετά από συνεχή διερεύνηση στο πώς μεταφράζονται ψυχικές και νοητικές λειτουργίες σε μουσική και αντίστροφα, άρχισα να ενσωματώνω τεχνικές Μουσικοθεραπείας στα μαθήματα πιάνου.

Μέχρι τότε ήξερα, από τους δικούς μου δασκάλους πιάνου, ότι για την αντιμετώπιση τεχνικών δυσκολιών έπρεπε να μελετώ πολύ και να χρησιμοποιώ κάποια ειδικά τεχνάσματα. Μέσα όμως από τις σπουδές Μουσικοθεραπείας σκέφτηκα ότι ίσως κάποιες δυσκολίες ή/και αδυναμίες τεχνικές στο πιάνο να οφείλονται σε ψυχικά αίτια και ότι ίσως θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με κάποιες τεχνικές Μουσικοθεραπείας.

*Συμφωνία, συμμετρία
Ομορφιά χωρίς ψυχή
Συμμάχησα με τη διαφωνία
Βρήκα νόημα στη ζωή*

Η Σάρα, 25 ετών, ζωγράφος, μένει σε ένα ιδιαίτερα φωτεινό και καθαρό διαμέρισμα, στον εικοστό πρώτο όροφο στο Μανχάταν. Τα έπιπλα και τα αντικείμενα είναι όλα άσπρα και τακτοποιημένα με απόλυτη συμμετρία. Τα διακοσμητικά είναι παρατεταγμένα σαν στρατιωτάκια. Νομίζει κανείς ότι όλα είναι τοποθετημένα με τον χάρακα. Δεν ξεφεύγει τίποτα. Δεν υπάρχει καμία παραφωνία. Η ίδια ντύνεται μονίμως στα άσπρα. Αποφάσισε με μια φίλη της να κάνουν μαθήματα πιάνου με διαφορετικές δασκάλες και να συγκρίνουν ποια θα προχωρήσει πιο γρήγορα. Η επιθυμία της για να μάθει πιάνο χρωματίστηκε έντονα από αυτόν τον «διαγωνισμό», με αποτέλεσμα να μελετάει πολλές ώρες και με πάθος. Προχωρούσε ιδιαίτερα γρήγορα αλλά κάποια λάθη, κάποιες «παραφωνίες» την εκνεύριζαν ιδιαίτερα. Όσο περισσότερο και να μελετούσε δεν κατάφερνε να παίξει τα κομμάτια αλάνθαστα, με αποτέλεσμα να χάνει μέχρι και τον ύπνο της από τα «νεύρα» της. Παρατήρησα τη φύση των λαθών της: στις συγχορδίες όπου υπήρχε μια νότα διάφωνη δεν την έπαιζε. Και όταν έπαιζε κάποιες διάφωνες συγχορδίες βίωνε έντονη ταραχή και έκανε λάθη στο μέτρο και το tempo. Η Σάρα ηχογράφησε μια ώρα μελέτης της και την ακούσαμε μαζί. Παρατηρήσαμε μαζί τη φύση των λαθών της. Μετά προχωρήσαμε σε κλινικό αυτοσχεδιασμό, όπου κατάφερε να εκφράσει και να μοιραστεί μαζί μου κάποια «αρνητικά» συναισθήματα, μέσα από άλυτες μουσικές διαφωνίες φτάνοντας σε μια πρωταρχική αίσθηση λύσης των μουσικών διαφωνιών. Είχε κοκκινήσει ολόκληρη, οι παλμοί της είχαν ανεβεί υπερβολικά και λαχάνιαζε μέχρι να έρθει η πολυπόθητη λύση και να ξεφυσήσει με μεγάλη ανακούφιση. Τότε είπε χαρακτηριστικά: «Πάντα απέφευγα στη ζωή μου να νιώσω και να εκδηλώσω αρνητικά συναισθήματα. Δεν είχα ιδέα πόσο θυμό και απογοήτευση είχα κρατημένο μέσα μου... Είμαι τόσο κακός άνθρωπος... δεν ήθελα κανέναν να ξέρει ότι ζηλεύω... θέλω πάντα να είμαι η καλύτερη...και νόμιζα ότι ήμουν...τα έχω χάσει...τι θα κάνω; Πώς θα ζήσω από τώρα και ύστερα; υπάρχει λύση όμως... έτσι δεν είναι; Την ένιωσα στο τέλος που παίζαμε μαζί... μήπως είναι καλύτερα να εκδηλώνω τα αρνητικά μου συναισθήματα και μέσα από εκεί να βρίσκω λύσεις; Ίσως ήταν λάθος που δεν ήθελα να τα ξέρω όλα αυτά τα σκουπίδια μου». Μετά αυτοσχεδιάσαμε με ανθρώπινη, παιχνιδιάρικη χροιά και μέσα από εναλλαγές διάφωνων και σύμφωνων διαστημάτων και συγχορδιών καταλήξαμε με ευχάριστη διάθεση αποδοχής της ανθρώπινης φύσης με πληθώρα συναισθημάτων.

Στο επόμενο μάθημα αντίκρισα ένα σπίτι «άνω-κάτω», με πολύχρωμα μαξιλάρια να κινούνται από τους καναπέδες στο πάτωμα και στο πιάνο, και τη Σάρα αναμαλλιασμένη με εμπριμέ φόρεμα σε κόκκινους τόνους. Ανταποκρίθηκε άμεσα στην εμφανέστατη έκπληξή μου λέγοντας: «Έκανα συμμαχία με τις διαφωνίες μου». Άρχισε να παίζει χωρίς λάθη και με ενδιαφέρουσα ερμηνεία. Μπορούσα να ακούσω την αλήθεια της. Ήταν η Σάρα που έπαιζε Chopin.

*Μυστικό μου η μουσική
Αλήθεια μου η μουσική
Η μόνη αλήθεια μου*

«Το ξέρουμε ότι μπορείς να ερμηνεύεις με πάθος αλλά τελικά μας κοροϊδεύεις... με την ερμηνεία σου καλύπτεις τις τεχνικές αδυναμίες σου! Πώς γίνεται να παίζεις αυτό το passage στο Chopin τέλεια και στο Czerny που είναι το ίδιο και μάλιστα λιγότερης δυσκολίας να μην το καταφέρνεις; Για έξι μήνες θα παίζεις μόνο τεχνικά. Σου απαγορεύω να παίζεις οτιδήποτε εκφραστικό» Με τα λόγια αυτά ο δάσκαλος επέπληξε τον Γιώργο, 19 ετών, για την επιθυμία του να μελετάει κυρίως εκφραστικά μουσικά κομμάτια. Ο Γιώργος, άκουσε τον δάσκαλό του, πέρασε έξι μαρτυρικούς μήνες, όπου μελετούσε μόνο τεχνικά για να δυναμώσει τα δάχτυλά του και τα κατάφερε, αλλά με μεγάλο τίμημα. Το σώμα του, κυρίως αυχέννας και μέση, πονούσε συνεχώς και έτρεχε στον φυσιοθεραπευτή τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα. Αργότερα παρακολούθησε ένα σεμινάριο πιάνου με διάσημο πιανίστα του εξωτερικού, με τον οποίο είχε συνεργαστεί και δύο χρόνια πριν την εξάμηνη μαρτυρική περίοδο. Του είπε ότι ναι μεν δυνάμωσαν τα δάχτυλά του και παίζει σε μεγαλύτερες ταχύτητες και καθαρά, αλλά ήταν σφιγμένος και είχε χάσει την προσωπικότητά του και τη ροή στην ερμηνεία του. Έτσι άφησε τον δάσκαλό του και ήρθε σε μένα με το αίτημα να ξαναβρεί την προσωπικότητά του. Αφήσαμε τελείως τα γνωστά μουσικά κομμάτια που έπαιζε και για ένα διάστημα δύο μηνών ασχοληθήκαμε μόνο με κλινικό αυτοσχεδιασμό. Συνειδητοποίησε ότι τα λόγια του πρώτου δασκάλου του τον τραυμάτισαν ψυχικά. Ήταν το πρώτο παιδί στην οικογένεια με έναν αδελφό δυόμισι χρόνια νεότερο.

Εκείνος ήταν ο ειλικρινής και ο υπέρμαχος της αλήθειας, έχοντας την ιδιαίτερη εκτίμηση του πατέρα, ενώ ο αδελφός του ήταν ο χειριστικός και πονηρός που κοροΐδευε τους άλλους για να πάρει αυτό που ήθελε. Μέσα από τα λόγια του δασκάλου ήταν σαν να έμπαινε στη θέση του αδελφού του, με τον οποίο είχαν ιδιαίτερα ανταγωνιστική σχέση. Είπε χαρακτηριστικά: «Δεν μπορώ να δεχτώ ότι εγώ κοροΐδεύω μέσα από την ερμηνεία μου...αλλά φαίνεται ότι το έκανα... ο δάσκαλός μου είναι έμπειρος και επιφανής... δεν μπορεί να μου λέει ψέματα...για μένα το πιάνο ήταν το μυστικό μου... μέσα από τη μουσική που έπαιζα μπορούσα να εκφράσω όλα αυτά τα συναισθήματα που δεν μπορώ να τα πω με λόγια...εγώ δεν έλεγα ποτέ ψέματα... και το έχω πληρώσει αυτό ακριβώς στη ζωή μου...».

Μέσα από τα λόγια του φάνηκε ότι τα λόγια του πρώτου δασκάλου ήταν πιο τραυματικά από τους έξι μήνες τεχνικής. Και φαίνεται ότι τα λόγια ενός δασκάλου μουσικής, καθώς και οι διδακτικοί χειρισμοί του εγγράφονται και μένουν βαθιά στην ψυχή του μαθητή, οργανώνοντας τη μετέπειτα ψυχοσωματική λειτουργία του. Στην ερώτηση: «Ποιανού δασκάλου τα λόγια σας επηρέασαν περισσότερο στη ζωή σας;», 167 ενήλικες, 20-40 ετών, απάντησαν άμεσα και χωρίς δεύτερη σκέψη: «Ο δάσκαλος της μουσικής». Θα έλεγα ότι συμφωνώ, διότι ο δάσκαλος της μουσικής δεν έχει να διδάξει ένα απλό γνωστικό αντικείμενο, αλλά ένα πολύπλοκο αντικείμενο που εμπλέκει σώμα, συναίσθημα, νόηση, πνευματικότητα, συνειδητό και ασυνειδητό. Πίσω από τον δάσκαλο και τον μαθητή είναι η μουσική ως ζωντανός οργανισμός με ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και όχι ως αντικείμενο. Και μέσα στον δάσκαλο και τον μαθητή υπάρχει ο καλλιτέχνης ως ιδιαίτερη ποιότητα ζωής.

*Μέσα μου όλα
Έξω μου τίποτα
Πού βρίσκομαι στη μουσική μου;*

«Μου αρέσει πάρα πολύ η μουσική. Έτσι σπούδασα πιάνο, ολοκλήρωσα τις σπουδές μου και άνοιξα ωδείο. Ποτέ δεν κατάλαβα όμως, ενώ εγώ λατρεύω τη μουσική και μελετούσα πολύ γιατί μου βάζανε πάντα πολύ χαμηλούς βαθμούς. Μάλλον η διευθύντρια του ωδείου δεν με χώνευε».

Με αυτά τα λόγια, η Ελένη, 30 ετών, ζήτησε να της κάνω μαθήματα πιάνου, ώστε να βελτιώσει τις μεθόδους διδασκαλίας της. Ήταν μια όμορφη κοπέλα, ευγενέστατη, καλοντυμένη, ευσυγκίνητη και με λαχτάρα για μάθηση και εξέλιξη. Έδειξε ιδιαίτερη ευαισθησία για άτομα με αναπηρία και αμέσως άνοιξε τμήματα δημιουργικής απασχόλησης για ΑμεΑ στο ωδείο της, με κίνδυνο να χάσει μαθητές που ήδη είχε λόγω κοινωνικού ρατσισμού. Παρόλο τον πλούσιο εσωτερικό της κόσμο και την ιδιαίτερα συναισθηματική έκφρασή της, όταν έπαιζε πιάνο ακουγόταν σαν γραφομηχανή. Αναρωτήθηκα πολλές φορές για το τι θα μπορούσε να της είχε συμβεί. Πώς ήταν δυνατό ένας τόσο ευαίσθητος και εκδηλωτικός άνθρωπος να παίζει τόσο «ξερά» και ανέκφραστα. Υπήρχε σημαντική απουσία δυναμικών και εκφραστικών στοιχείων, γεγονός που της ήταν αδύνατο να δεχτεί, ακόμα και όταν ακούσαμε μαζί το ηχογραφημένο μουσικό κομμάτι που έπαιζε. Θεώρησε ότι έφταιγε το κασσετόφωνο. Ακόμα όμως και κατά τη διάρκεια της ακρόασης έλεγε ότι άκουγε τις δυναμικές που θα έπρεπε να είχε. Με λίγα λόγια, η Ελένη όταν έπαιζε, μέσα της άκουγε κάτι άλλο. Άκουγε δυναμικές, έντονα εκφραστικά στοιχεία και νόμιζε ότι ερμήνευε το κομμάτι. Υπήρχε μια τεράστια απόσταση από αυτό που βίωνε μέσα της και αυτό που εκδήλωνε στο κομμάτι. Ήταν όμως πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι άκουγε αυτό που έπαιζε σαν να ήταν αυτό που βίωνε μέσα της. Είχε μια διαστρεβλωμένη εικόνα για το τι έδειχνε προς τα έξω. Πέρασαμε λοιπόν άμεσα σε κλινικό αυτοσχεδιασμό, όπου κατάφερε να αντιληφθεί τι χρειαζόταν να νιώθει στο σώμα της ώστε να εκφράζει και στα πλήκτρα αυτό που άκουγε μέσα της. Μέσα στον κλινικό αυτοσχεδιασμό, ο οποίος κράτησε μόλις είκοσι λεπτά, θυμήθηκε το γεγονός ότι η πρώτη της δασκάλα της χτυπούσε τα χέρια όταν έκανε κάποιο λάθος. Ξέσπασε σε κλάματα, έπαιζε με οργή, αγανάκτηση και απελπισία για τα «τόσα χαμένα χρόνια» και για το ότι δεν είχε βρεθεί κανείς στη ζωή της μέχρι εκείνη τη στιγμή να τη βοηθήσει να «ξεπαγώσει» τα χέρια της. Φαίνεται ότι το γεγονός αυτό την είχε τραυματίσει έτσι ώστε να «παγώσει» το σώμα της αλλά η αγάπη της για τη μουσική, ο εσωτερικός καλλιτέχνης, προστατεύονταν στο εσωτερικό αυτής της. Μέσα της άκουγε και απολάμβανε ουσιαστικά τη μουσική, αλλά μέσα σε ένα καλά περιχαρακωμένο σώμα, το οποίο λειτουργούσε σαν ένα προστατευτικό περίβλημα για οποιαδήποτε απειλή που μπορεί να ερχόταν από τον έξω κόσμο και θα μπορούσε να «σβήσει» την εσωτερική φλόγα του καλλιτέχνη. Στο πρώτο μάθημα κατάφερε να κάνει σημαντικές συνειδητοποιήσεις. Χαρακτηριστικά είπε: «Δεν είχα καταλάβει τόσα χρόνια ότι έπαιζα χωρίς να ερμηνεύω. Ήταν σαν να ήμουν δύο διαφορετικοί άνθρωποι».

Ένα χρόνο αργότερα πήρε το πρώτο βραβείο σε πανελλήνιο διαγωνισμό πιάνου!

Πολλοί άλλοι μαθητές με τους οποίους δουλεύαμε μέσα από κλινικό αυτοσχεδιασμό τα θέματά τους κατάφεραν χωρίς ατελείωτες ώρες μελέτης και ματαίωσης να ξεπεράσουν δυσκολίες και αδυναμίες σε ένα ή/και μέχρι δέκα μαθήματα το πολύ. Εδώ όμως δεν πρόκειται για τα κλασικά μαθήματα πιάνου αλλά ούτε και για συνεδρίες Μουσικοθεραπείας, λόγω του ότι το αίτημα που προβάλλουν οι μαθητές έχει άμεση σχέση με την εκτέλεση μουσικής στο πιάνο. Έτσι ονόμασα τη διαδικασία αυτή «Θεραπευτική Διδασκαλία Μουσικής». Και είναι γεγονός ότι θεραπευτικό μπορεί να είναι το οτιδήποτε στη ζωή: μια συναυλία, μια θεατρική παράσταση, μια ουσιαστική συζήτηση με έναν σημαντικό άλλο, μια διάλεξη, ένα ταξίδι κ.λπ. Για να πούμε όμως ότι πρόκειται για θεραπεία και μάλιστα για μουσικοθεραπεία, τότε πρέπει να υπάρχει ένα συγκεκριμένο συμβόλαιο από την αρχή, το οποίο να έχει μη μουσικό στόχο και να απευθύνεται στον άνθρωπο ως όλο. Εδώ πρόκειται όμως για πολύ συγκεκριμένους στόχους που αφορούν στην εκτέλεση μουσικού οργάνου και έμμεσα παρατηρούνται αλλαγές και σε άλλα ψυχοσωματικά επίπεδα. Οι αλλαγές αυτές ανήκουν στον όρο «θεραπευτική».

Για παράδειγμα, η Μαρία, 20 ετών, είχε δυσκολία με τις τρίλιες. Μέσα από τη διαδικασία του κλινικού αυτοσχεδιασμού συνδύασε αυτή τη δυσκολία της με το γεγονός ότι οι γονείς της την τιμωρούσαν αυστηρά όταν έτρεχε και έπαιζε έντονα. Ήταν ένα ζωνρό παιδί, και, όπως έλεγαν οι γονείς της, ένα δύσκολο παιδί. Οι τρίλιες τής θύμιζαν το ανέμελο τρέξιμο και παιχνίδι με την άμεση τιμωρία που επακολουθούσε. Μετά τη συνειδητοποίηση αυτή απελευθερώθηκαν οι τρίλιες, μπορούσε να τις απολαμβάνει αβίαστα. Και όπως είπε απελευθερώθηκε και στη σεξουαλική της ζωή.

Ο Γιάννης, 21 ετών, έκανε πάντα λάθη λίγο πριν ή κατά τη διάρκεια ή μετά το crescendo. Οι γονείς του τον θεωρούσαν ιδιαίτερα «παρορμητικό» και τον «κόβανε» κάθε φορά που πήγαινε να μιλήσει. Το ίδιο «κόψιμο» βίωνε και στη σεξουαλική του συμπεριφορά, νομίζοντας ότι έφταιγε η σύντροφός του. Σε ένα μάθημα έκανε αυτή τη σύνδεση και μετά από δέκα μαθήματα είπε ότι «άλλαξε» η ζωή του.

Φαίνεται λοιπόν ότι και μέσα από μαθήματα πιάνου, κάποια τραύματα ψυχικά μπορούν να απαλυνθούν ή και να θεραπευτούν. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη μια προσθήκη βιβλιογραφικής έρευνας για μουσικοθεραπεία και τραύμα, έτσι ώστε ο δάσκαλος μουσικής να αποκτήσει μια βαθύτερη γνώση για το θέμα, καθώς και μια συνοπτική παράθεση των ουμανιστικών αρχών ψυχοθεραπείας.

1.2 Μουσικοθεραπεία και Ψυχικό Τραύμα

Μέσα από τις εμπειρίες με τους μαθητές έμαθα ότι είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθούν τρόποι επικοινωνίας που θα προάγουν τον μαθητή του πιάνου όχι μόνο ως πιανίστα αλλά και ως άνθρωπο. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποίησα ως πηγές έμπνευσης την αρχική μου εκπαίδευση στην ουμανιστική κατεύθυνση ψυχοθεραπείας, δηλαδή την προσωποκεντρική-πελατοκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers, την Gestalt και την Υπαρξιστική προσέγγιση (Irvin Yalom, Rollo May). Αργότερα χρησιμοποίησα την ψυχαναλυτική κατανόηση μέσα από την εκπαίδευσή μου στη Λακανιακή ψυχανάλυση, η οποία μου παρέχει μια ακόμα βαθύτερη κατανόηση των ψυχικών φαινομένων αλλά και των μουσικών.

Στα παραδείγματα που προαναφέρθηκαν διαφαίνεται η ύπαρξη κάποιας μορφής ψυχικού τραύματος. Η σύγχρονη μουσικοθεραπεία βασίζεται στις παραδοχές αναφορικά με το γεγονός ότι ο άνθρωπος αποτελεί ένα εγγενώς μουσικό ον (Blacking, 1973) και έχει οριστεί ως η συστηματική διαδικασία παρέμβασης, όπου ο θεραπευτής βοηθά τον πελάτη να ενισχύσει την υγεία του, δημιουργώντας μουσικές εμπειρίες και σχέσεις που αναπτύσσονται μέσω αυτών, ως μέσα για θεραπευτική αλλαγή (Bruscia, 1998a). Ακόμη και στην εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να είναι σε θέση ο δάσκαλος μουσικής να βλέπει και τον εαυτό του αλλά και τους μαθητές του ως εγγενώς μουσικά όντα. Η μουσικοθεραπεία εστιάζει στο υγιές δυναμικό του ανθρώπου και όχι στο παθολογικό, ενθαρρύνοντας την αναδιαμόρφωση του εαυτού. Επίσης η μουσικοθεραπεία δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να έχει πρόσβαση στο ασυνείδητο σε ένα συμβολικό επίπεδο. Έτσι το άτομο αποκτά ευαισθησία, αναλυτική ικανότητα και ικανότητα κατανόησης εννοιών και των μεταξύ τους σχέσεων, και κυρίως αφυπνίζεται η δημιουργική του ικανότητα. Στη μουσική διδασκαλία επίσης θα ήταν απαραίτητο να αναδύεται και να ενισχύεται το υγιές δυναμικό του μαθητή, έτσι ώστε τα «προβλήματα» και οι «αδυναμίες» να υποστηρίζονται από το υγιές δυναμικό. Συχνά ο δάσκαλος επικεντρώνεται στα λάθη και δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα, το οποίο αποθαρρύνει τον μαθητή και εν δυνάμει δημιουργεί τραυματικές εμπειρίες. Εάν ο δάσκαλος στηρίζει το υγιές δυναμικό, δημιουργώντας θετικό κλίμα, τότε ο μαθητής μπορεί να βρει το απαραίτητο σθένος να επεξεργαστεί τις αδυναμίες του.

Στη μουσικοθεραπεία, τα αρνητικά συναισθήματα, όταν εκφράζονται έτσι ώστε να ανοίγουν διαύλους επικοινωνίας με τη μουσικοθεραπεύτρια και μετουσιώνονται σε έργο, επηρεάζουν θετικά την

ψυχοσωματική κατάσταση του πελάτη. Επομένως αρνητικά και θετικά συναισθήματα, σκέψεις και ιδέες αποτελούν θετικό υλικό στη διαδικασία της Μουσικοθεραπείας. Η απουσία συναισθήματος θα μπορούσε να θεωρηθεί ως κάτι το αρνητικό στη μουσικοθεραπεία, αλλά και πάλι η κλινική χρήση της μουσικής στη θεραπευτική σχέση μπορεί να κινεί, να συν-κινεί και να εγείρει σκέψεις, συναισθήματα, εικόνες κ.ά. (Psaltopoulou, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, οποιοδήποτε συναίσθημα θεωρείται θετικό, διότι παρέχεται η δυνατότητα μετουσίωσης και μετακίνησης στην «ύψιστη μορφή υγείας» του ανθρώπου που είναι η δημιουργικότητα (Ψαλτοπούλου, 2005).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων των οποίων η ζωή έχει επηρεαστεί από κάποιο ψυχικό τραύμα είναι η εκδήλωση δυσκολιών στο να εκφράζονται λεκτικά ή μη σχετικά με το τραυματικό γεγονός και τις επιπτώσεις που έχει αυτό στη ζωή τους. Συνηθίζουν δηλαδή συστηματικά να αποφεύγουν ό,τι μπορεί να θυμίζει το τραύμα, είτε πρόκειται για σχετικά συναισθήματα είτε και για δραστηριότητες. Έχει υποστηριχθεί και αναλυθεί διεξοδικά μάλιστα, ότι η μουσικοθεραπεία μπορεί να αποτελεί μια κατεύθυνση με τα κατάλληλα μέσα ώστε το τραυματισμένο άτομο να συνδεθεί με το υγιές του δυναμικό (Pavlicevic, 2002· Orth, 2005). Για αυτόν τον λόγο, τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αυξημένο ενδιαφέρον του κλάδου της Μουσικοθεραπείας σε σχέση με το τραύμα (Dixon, 2002· Pavlicevic, 2002· Orth, 2005· Robarts, 2006· Bensimon, Amir, Wolf, 2008· Strehlow, 2009).

Σύμφωνα με τον Stern, ένα άτομο με τραύμα έχει χάσει τη «ζωτικότητα του» (Degryse, 2010). Η έννοια αυτή αναφέρεται στην κίνηση, τη δύναμη, τον χώρο, την πρόθεση και τον χρόνο. Επομένως αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την παραγωγή της μουσικής, και κατά τη μουσικοθεραπεία αλλά και ευρύτερα, σε διαδικασία μαθημάτων ή/και μουσικής εκτέλεσης. Η Degryse επίσης αναφέρει ότι ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί η απώλεια μουσικής δομής, κάτι που σημαίνει ότι το παίξιμο του τραυματισμένου ατόμου, τουλάχιστον στις πρώτες συνεδρίες, μπορεί να είναι συγκεχυμένο με το παίξιμο του θεραπευτή. Παρατηρείται ένα είδος συμβιωτικής σχέσης (Mahler, 1952).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιθανό να παρατηρηθεί ψυχαναγκαστικό παίξιμο, μουσική εκτέλεση δηλαδή με απουσία εκφραστικών δυναμικών στοιχείων ή/και το αντίθετο, υπερβολική δηλαδή εκφραστικότητα μέσα από την οποία προκύπτει σύγχυση σε δομικά στοιχεία του μουσικού έργου. Είναι επίσης πιθανό να παίζει ιδιαίτερα «σωστά» ο μαθητής και με κατάλληλες δυναμικές, χωρίς όμως να συνδέεται ο ίδιος εσωτερικά με την εξωτερική αυτήν παραγωγή εκφραστικού ήχου. Δημιουργείται δηλαδή ένα είδος ψευδοεαυτού που εκφράζεται κατάλληλα συναισθηματικά, αλλά μέσα του μένει ασυγκίνητος. Είναι κάτι σαν να δίνει μια παράσταση, όχι μόνο στο μουσικό έργο που παίζει, αλλά και στη δική του ταυτότητα. Παρουσιάζεται δηλαδή κάποιος άλλος από αυτό που είναι ο ίδιος. Στην περίπτωση τραγουδιού, η φωνή ακούγεται σαν να έχει πολύ αέρα, δηλαδή χωρίς σύνδεση με εσωτερικά συναισθήματα.

Ο De Backer (2006), στα πλαίσια των συνεδριών Μουσικοθεραπείας, έχει χαρακτηρίσει το μουσικό παίξιμο των ατόμων με τραύμα παθητικό και έχει δώσει σε αυτό την ονομασία «αισθητηριακό παίξιμο», περιγράφοντας μια κατάσταση, όπου τα άτομα παράγουν ήχους, αλλά δεν νιώθουν ότι οι ήχοι αυτοί προέρχονται από τους ίδιους. Η μουσική που παράγεται χαρακτηρίζεται από επαναληπτικότητα και κατακερματισμό και στον μουσικό αυτοσχεδιασμό δεν υπάρχει αρχή και τέλος, όπως επίσης δεν υπάρχει καθαρή μελωδική, ρυθμική και αρμονική ανάπτυξη. Σημαντικό χαρακτηριστικό είναι ότι το άτομο είναι σε επίπεδο αντίληψης και αισθήσεων αποσυνδεδεμένο από τη δική του παραγωγή μουσικής, καθώς υπάρχει και απουσία σύμπραξης ή διάδρασης με τον θεραπευτή όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Όσον αφορά στη χρήση της φωνής, αυτή είναι πολύ περιορισμένη, όχι μόνο στο επίπεδο της λεκτικής επικοινωνίας αλλά και της μουσικής έκφρασης μέσω της φωνής, όπως του τραγουδιού κ.λπ. Σύμφωνα με την Austin (1998), η οποία ασχολήθηκε εκτενώς στη μουσικοθεραπεία ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης με φωνητικές μεθόδους με άτομα με ψυχολογικό τραύμα, το τραυματισμένο άτομο έχει «χάσει» τη φωνή του. Η Austin λοιπόν ανέπτυξε ένα σύνολο φωνητικών τεχνικών τις οποίες ονόμασε vocal holding techniques (2001), που βασίζονται στον φωνητικό αυτοσχεδιασμό και μπορούν να εμπεριέξουν λόγο με τη μορφή ομιλίας ή τραγουδιού. Αναφέρεται εκτενώς σε παιδιά που έχουν ανατραφεί σε κακοποιητικό περιβάλλον, γεμάτο από τραυματικές πρώιμες διαπροσωπικές σχέσεις με αποτέλεσμα να έχουν σιωπήσει, να έχουν χάσει τη φωνή τους και πολλές φορές αποσύρονται και απομονώνονται στον δικό τους κόσμο, χάνοντας τη διάθεση να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους. Για την Austin, λοιπόν, το τραγούδι και η χρήση της φωνής είναι μια επουλωτική διαδικασία, μια διαδικασία αποκατάστασης του Εγώ και κατοίκησης εκ νέου στο σώμα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η διαδικασία του τραγουδιού, για να επιτευχθεί, απαιτεί τη σωστή και ενσυνείδητη χρήση του σώματος, καθώς το σώμα είναι στην περίπτωση αυτή το εργαλείο για την παραγωγή του ήχου. Απαιτείται λοιπόν βαθιά αναπνοή και διοχέτευση μιας μεγάλης ποσότητας αέρα στους πνεύμονες και το διάφραγμα και έπειτα

ελεγχόμενη εκπνοή, οπότε και ο άνθρωπος νιώθει μέσα του τις δονήσεις του ήχου. Με αυτή την έννοια, το τραγούδι επαναφέρει την αίσθηση του σώματος και επανακαθιστά την αίσθηση του χρόνου. Θα λέγαμε ότι επαναφέρει τον άνθρωπο στο εδώ και τώρα και αυτό βοηθά ιδιαίτερα σε ανθρώπους που εκδηλώνουν αποσυνδεδετικές συμπεριφορές. Στόχος αυτής της τεχνικής είναι να αναπτυχθεί ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον ώστε να διευκολύνεται το αυτοσχεδιαστικό τραγούδι μέσα από τη σχέση θεραπευτή-πελάτη. Επίσης αυτή η τεχνική δίνει τη δυνατότητα στον πελάτη να συνδεθεί με τον εαυτό του και τον άλλον και δημιουργείται ένα ασφαλές περιβάλλον για παλινδρόμηση, που μπορεί να έχει πρόσβαση σε ασυνείδητα συναισθήματα, αναμνήσεις και αισθήσεις σχετικά με το τραύμα, για να μπορέσει να τα επεξεργαστεί και να τα αφομοιώσει. Για την Austin (2001) λοιπόν «Το να επανακτήσει κάποιος τη δική του φωνή είναι σαν να επανακτά την εξουσία πάνω στον εαυτό του και να σταματά τον κύκλο της θυματοποίησης» (σ. 236).

Μια πολύ σημαντική παράμετρος στη διαδικασία της Μουσικοθεραπείας είναι η παρουσία του «Άλλου» και η σχέση που δημιουργείται με αυτόν μέσα από το μουσικό δρώμενο ή/και μέσα σ' αυτό. Η θεραπευτική σχέση, όπως και σε άλλα είδη ψυχοθεραπείας, είναι πολύ σημαντική και στη μουσικοθεραπεία και βασίζεται στη μουσική που δημιουργούν την κάθε στιγμή θεραπευτής και πελάτης με απόλυτο σεβασμό στις επιλογές και στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο πελάτης (Ψαλτοπούλου, 2011). Η συνάντηση στην τριμερή σχέση θεραπευτή-μουσικής-πελάτη στη μουσικοθεραπεία παρουσιάζεται ως το «δημιουργικό τώρα», όπου δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να ολοκληρωθούν οι συναισθηματικές, σωματικές και γνωστικές ικανότητες του ατόμου (Robbins & Forinash, 1991). Το ιδιαίτερο στοιχείο στην περίπτωση της Μουσικοθεραπείας είναι ότι υπάρχει η δυνατότητα οποιαδήποτε ενέργεια να πραγματοποιηθεί σε μη λεκτικό επίπεδο. Η μουσική μπορεί να αποτελέσει το συμβολικό μέσο, μέσα από το οποίο ο πελάτης μπορεί να προσεγγίσει τα βαθύτερα σημεία του ψυχισμού του, να επαναδιαπραγματευτεί την ταυτότητά του και να επεξεργαστεί και να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τον «Άλλο» χωρίς στην ουσία να χρειαστεί να χρησιμοποιήσει λόγο. Αυτό είναι ιδιαίτερα βοηθητικό σε περιπτώσεις όπου ο πελάτης δεν θέλει ή δεν μπορεί να διαχειριστεί τον λόγο ικανοποιητικά, λόγω της ψυχοσωματικής ή διανοητικής του κατάστασης και έτσι να αποτελέσει μια διέξοδο για ενδεχομένως ανέκφραστα και καταπιεσμένα συναισθήματα σε μια συμβολική διάσταση όπου όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά, καθώς ταυτόχρονα μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη του να επικοινωνήσει και να σχετιστεί με τον εξωτερικό κόσμο.

Η Orth (2005), η οποία δούλεψε εκτενώς με πρόσφυγες με τραύμα και επιζώντες πολέμου τόνισε ότι η αδυναμία ή άρνηση ή αποφυγή να μιλήσουν τα άτομα με ιστορικό τραυματικής εμπειρίας για το συμβάν και να το ονομάσουν δημιουργεί μεγάλη σύγχυση στα άτομα, καθώς πυροδοτούνται έντονες αντιδράσεις, όταν προκύπτουν συνειρμοί σχετικοί με τα τραυματικά γεγονότα, στη διάρκεια της συνεδρίας. Επίσης περιέγραψε ότι άτομα με τραύμα παρουσιάζουν μειωμένη ανεκτικότητα στους δυνατούς ήχους. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των πολεμικών προσφύγων οι δυνατοί ήχοι έφερναν στη μνήμη σκηνές του πολέμου, όπως πυροβολισμούς και βομβαρδισμούς, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να αποβεί επανατραυματικό. Επιπρόσθετα, η Strehlow (2009), η οποία δούλεψε με σεξουαλικά κακοποιημένα παιδιά εστίασε στη θεραπευτική σχέση και υποστήριξε ότι η σχέση δράστη – θύματος αναβιώνει στη σχέση μεταξύ κακοποιημένου παιδιού και μουσικοθεραπευτή, με αποτέλεσμα τα τραυματισμένα παιδιά να αισθάνονται καταπιεσμένα ή/και αβοήθητα, να σεξουαλικοποιούν τη σχέση προσπαθώντας να κερδίσουν την αποδοχή του θεραπευτή, θέτοντας ως προτεραιότητα στη συνεδρία την αποδοχή του άλλου ή ακόμα να λαμβάνουν τον πλήρη έλεγχο της διαδικασίας βάζοντας τον μουσικοθεραπευτή στο περιθώριο και χρησιμοποιώντας τη μουσική για να δημιουργήσουν απόσταση ασφαλείας.

Στην περίπτωση όπου το τραυματισμένο άτομο πάσχει από μετατραυματική διαταραχή στρες, εκδηλώνονται και στο πλαίσιο της Μουσικοθεραπείας τα συμπτώματα της διαταραχής, όπως η αναβίωση και επανάληψη του τραύματος, που αφορά σε συνεχείς συνειρμούς σχετικά με την τραυματική εμπειρία, η αποφυγή, η οποία μπορεί να πάρει πολλές μορφές, όπως μη συμμετοχή, αποχώρηση από το δωμάτιο θεραπείας, περιορισμένη συμμετοχή στη δημιουργία μουσικής και το πιο σημαντικό, αποφυγή από συναισθήματα σχετικά με το τραύμα. Ειδικά η υπερδιέγερση μπορεί να εκδηλωθεί με πονοκεφάλους και δυσκολία ανοχής σε δυνατούς ήχους (Carr et al., 2011).

Οι βασικοί στόχοι που τίθενται στη μουσικοθεραπεία με άτομα με τραύμα είναι:

1. Να θελήσει το άτομο να επικοινωνήσει και να δημιουργήσει χώρο για έκφραση συναισθημάτων που δεν κυριεύονται από το τραύμα.
2. Να ξεκινήσει μια διαδικασία λήψης υπαρξιακών αποφάσεων.
3. Να επανακτήσει το άτομο τον έλεγχο στη ζωή του (Orth, 2005).

Για να γίνουν όλα αυτά χρειάζεται να ακολουθηθεί μια διαδικασία την οποία ο μουσικοθεραπευτής πρέπει να διαχειριστεί με πολλή προσοχή και με απόλυτο σεβασμό προς το τραυματισμένο άτομο με τις ιδιαίτερες προσωπικές επιλογές του, όσο έντονες και να είναι, και το στάδιο στο οποίο βρίσκεται στην κάθε στιγμή της θεραπείας. Είναι σημαντικό επίσης να σεβαστεί όποιες αντιστάσεις προβάλλει το άτομο στη διαδικασία και να φροντίσει να μη τον εκθέσει σε καταστάσεις που μπορεί να τον επανατραυματίσουν, δημιουργώντας μια μη απειλητική ατμόσφαιρα για εκείνο.

Σε σχετική ποιοτική έρευνα (Βαβουλίδου, Καργόπουλος, Ψαλτοπούλου, 2014), που διεξήχθη στο ΑΠΘ, με στόχο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο επιδρά η μουσικοθεραπεία στα άτομα με ψυχολογικό τραύμα, 6 πτυχιούχες μουσικοθεραπεύτριες αφηγήθηκαν την κλινική τους εμπειρία με τραυματισμένα άτομα μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αναλύθηκαν με τη «θεματική ανάλυση» των Braun και Clarke (2006). Αναδείχθηκαν οι εξής θεματικές: α) Ο κατακερματισμένος εαυτός, β) Η ανάδυση του υποκειμένου, γ) Η μεθοδολογία της Μουσικοθεραπείας. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το τραυματισμένο άτομο έχει χάσει τη δυνατότητα να συνδέεται αρμονικά με τον εαυτό του και τους άλλους. Στη μουσικοθεραπεία, μέσω της μουσικής δημιουργίας και της σύνδεσης με τον θεραπευτή παρέχεται ένα ασφαλές περιβάλλον, ώστε το άτομο να έρθει σε επαφή με τα συναισθήματα και τις ανάγκες του, να επεξεργαστεί αυτό που του συνέβη και να επικοινωνήσει με τους γύρω του. Κατά συνέπεια, γίνεται υποκείμενο στην προσωπική του ιστορία, καθώς η ζωή του σταματά να κυριεύεται από τις επιπτώσεις του τραύματος και αποκτά τη δυνατότητα ελέγχου και προσωπικής επιλογής.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μουσικοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει το άτομο να διατηρήσει το κίνητρο, να ρυθμίσει συναισθήματα, να δουλέψει με αυτό-προστατευτικές άμυνες και με συνήθη μοτίβα συμπεριφοράς, καθώς και να ανακαλύψει νέους τρόπους για να υπάρχει, να αισθάνεται και να σχετίζεται με τους άλλους. Επίσης μέσω της Μουσικοθεραπείας δίνεται η ευκαιρία στο τραυματισμένο άτομο να ελέγχει και να οργανώνει τον εαυτό του, να αναπτύσσει εμπιστοσύνη σε αυτόν και τους άλλους και να εκφράζει προσωπικές ιστορίες και συναισθήματα χρησιμοποιώντας μουσική και λόγο (Pavlicevic, 1997).

1.3 Βασικές Αρχές της Προσωποκεντρικής-Πελατοκεντρικής Προσέγγισης του Carl Rogers (όπως καταγράφεται στο: Ψαλτοπούλου, 2005)

Η προσέγγιση αυτή βασίστηκε σε έννοιες της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, και μπορεί και να κατηγοριοποιηθεί ως παρακλάδι της υπαρξιακής θεωρητικής «διάστασης». Ο Carl Rogers, ο δημιουργός της, ανέπτυξε την μη-κατευθυντική συμβουλευτική, όπου ο σύμβουλος διακρίνεται για την επιτρεπτική και μη παρεμβατική διάθεσή του. Αμφισβήτησε την εγκυρότητα κοινά αποδεκτών θεραπευτικών διαδικασιών όπως το να συμβουλεύεις, να προτείνεις, να πείθεις, να διδάσκεις, να διαγιγνώσκεις και να μεταφράζεις. Από τη θεωρία του παρέλειψε όλα τα παραπάνω, επειδή πίστευε ότι οι διαγνωστικές έννοιες και διαδικασίες είναι ανεπαρκείς, χρησιμοποιούνται εσφαλμένα και συχνά με προκατάληψη. Το να επικεντρώνεται ο σύμβουλος στην «αντανάκλαση» και την αποσαφήνιση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των πελατών αποτέλεσε και την ουσία της θεωρίας. Οι θεωρίες του μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστική πηγή έμπνευσης και για εκπαιδευτικούς.

Η βασική υπόθεση του Rogers ήταν ότι οι άνθρωποι κατά κύριο λόγο είναι άξιοι εμπιστοσύνης, ότι διαθέτουν ένα τεράστιο δυναμικό να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και να επιλύουν τα προβλήματά τους χωρίς άμεση παρέμβαση από τη μεριά του θεραπευτή και έχουν την ικανότητα να προσανατολίζουν τον εαυτό τους προς την ανάπτυξη, εάν «εμπλέκονται» σε μια θεραπευτική σχέση. Η αποτελεσματική πορεία μιας θεραπευτικής διαδικασίας εξαρτάται από τη στάση και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του θεραπευτή αλλά και την ποιότητα της σχέσης θεραπευτή και πελάτη (Corey, 1991:205: στο Ψαλτοπούλου, 2005).

Φιλοσοφία: Βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας είναι η βαθιά πίστη στην τάση των ανθρώπων να αναπτύσσονται με ένα θετικό και εποικοδομητικό τρόπο υπό τον όρο να επικρατεί ένα κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης. Και αυτό γιατί οι άνθρωποι είναι πολυμήχανοι, ικανοί να αυτο-προσανατολίζονται και να ζουν αποτελεσματικά και δημιουργικά. Κατά τον δημιουργό της θεωρίας, ξεχωρίζουν τρεις ιδιότητες των θεραπευτών που μπορούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα μέσα στο οποίο οι πελάτες εξελίσσονται σύμφωνα με το δυναμικό τους, είναι λιγότερο αμυντικοί και περισσότερο ανοιχτοί: η καταλληλότητα (γνησιότητα ή αυθεντικότητα), η άνευ όρων θετική εκτίμηση (αποδοχή και φροντίδα) και η κατανόηση με ενσυναίσθηση (η ικανότητα να κατανοείς βαθιά τον υποκειμενικό κόσμο του ατόμου). Όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ελεύθεροι, τότε κινούνται και προς υγιείς συμπεριφορές. Στη θεραπευτική διαδικασία στόχος είναι να δημιουργηθούν οι συνθήκες αυτές ώστε να «δεσμευτούν» σε αυτό-διερεύνηση.

Και αυτή η θετική άποψη της ανθρώπινης φύσης, το ότι δηλαδή ο άνθρωπος έχει μια εσωτερική ικανότητα να αποφεύγει τις αντιξοότητες και να προσανατολίζεται προς την ψυχολογική υγεία αποτελεί τη θεμελιακή αρχή της προσωποκεντρικής προσέγγισης. Ρόλοι όπως, θεραπευτής-αυθεντία και πελάτης-παθητικός ακόλουθος των διαταγών του θεραπευτή δεν συναντώνται στην προσέγγιση αυτή. Η θεραπεία θα βασιστεί κυρίως στην ικανότητα του πελάτη για συνειδητότητα και αποφασιστικότητα.

Ο θεραπευτής επικεντρώνεται στην εποικοδομητική πλευρά της ανθρώπινης φύσης, στο τι είναι σωστό για το άτομο, και στο τι ενεργητικό φέρνει στη θεραπεία. Πώς δηλαδή συμπεριφέρεται απέναντι στους άλλους, πώς μπορούν να κινηθούν προς εποικοδομητικές κατευθύνσεις, και πώς να αντιμετωπίζουν εμπόδια που μπλοκάρουν την ανάπτυξή τους. Δεν περιορίζεται μόνο στο να επιλύει προβλήματα ή να προωθεί την προσαρμογή ανάλογα με το τι είναι «κανονικό», αλλά στο να προκαλεί τον πελάτη να κάνει αλλαγές που θα τον οδηγήσουν να ζήσει αυθεντικά και μεστά, προσανατολισμένος σε συνεχή προσπάθεια για αυτοπραγμάτωση (Corey, 1991:207-8: στο Ψαλτοπούλου, 2005).

Βασικά χαρακτηριστικά: Η προσωποκεντρική προσέγγιση θεωρείται από τον ίδιο τον δημιουργό της σαν ένα σετ ανιχνευτικών αρχών που σχετίζονται με το πώς η θεραπευτική διαδικασία εξελίσσεται, σαν ένας τρόπος ύπαρξης και σαν ένα αμοιβαίο ταξίδι ανάμεσα στον θεραπευτή και τον πελάτη όπου μοιράζονται το ότι είναι άνθρωποι, και όχι σαν δόγμα. Αυτή επικεντρώνεται στην ευθύνη και την ικανότητα του πελάτη να ανακαλύψει τρόπους ώστε να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα περισσότερο ολοκληρωμένα. Οι πελάτες που ξέρουν τον εαυτό τους καλά μπορούν και να ανακαλύψουν πιο κατάλληλη συμπεριφορά, βασισμένη σε αναπτυσσόμενη αυτοεπίγνωση.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον φαινομενικό κόσμο του πελάτη. Με γνώμονα το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του πελάτη, οι θεραπευτές ενδιαφέρονται για την αντίληψη του πελάτη για τον εαυτό του και τον κόσμο.

Όλες οι ψυχοθεραπευτικές αρχές εφαρμόζονται και σε νορμάλ, νευρωσικούς και ψυχωσικούς ασθενείς. Βασισμένη στην αρχή ότι βαθιά στην ανθρώπινη φύση είναι το να στοχεύεις στην ψυχολογική ωριμότητα, η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και σε όσους λειτουργούν σε κανονικά επίπεδα και σε όσους βιώνουν μεγάλες δυσκολίες ψυχολογικής προσαρμογής.

Σύμφωνα με την προσέγγιση, η ψυχοθεραπεία αποτελεί ένα παράδειγμα εποικοδομητικής προσωπικής σχέσης. Οι πελάτες εξελίσσονται μέσα και διαμέσου μιας σχέσης με ένα άλλο πρόσωπο που τους βοηθάει να κάνουν ό,τι δεν μπορούν μόνοι τους. Η σχέση με έναν θεραπευτή που η εξωτερική του συμπεριφορά και έκφραση είναι ανάλογη με τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, που είναι δεκτικός και ενσυναισθητικός, προωθεί και τις θεραπευτικές αλλαγές στον πελάτη. Η σχέση αυτή λειτουργεί σε συνάρτηση με το παρόν, είναι προσιτή στον πελάτη και επικεντρώνεται στην «εδώ και τώρα» εμπειρία (Ψαλτοπούλου, 2005).

1.3.1 Η Θεραπευτική Διαδικασία

Θεραπευτικοί στόχοι: Η προσέγγιση αυτή στοχεύει σε έναν μεγαλύτερο βαθμό ανεξαρτησίας και ολοκλήρωσης του ατόμου. Η εστίαση γίνεται στο πρόσωπο και όχι στο παρουσιαζόμενο πρόβλημα του προσώπου, με το σκεπτικό να βοηθηθεί το άτομο στη διαδικασία ανάπτυξής του, να μάθει να λειτουργεί ολοκληρωμένα, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη άνεση προβλήματα. Πριν όμως οι πελάτες μάθουν να στοχεύουν αυτό, είναι απαραίτητο να μάθουν να ανιχνεύουν «τις μάσκες» που μάθανε να φορούν κατά την κοινωνικοποίησή τους. Ανακαλύπτουν τότε ότι έχασαν την επαφή με τον εαυτό τους με τη χρήση των масκών, και μέσα στην ασφαλή θεραπευτική διαδικασία συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι αντιμετώπισης. Με το «άνοιγμα» των масκών οι άνθρωποι συνειδητοποιούν ότι είναι περισσότερο ανοιχτοί στην εμπειρία, εμπιστεύονται τον εαυτό τους, ανακαλύπτουν μια εσωτερική πηγή αξιολόγησης και τη διάθεση και θέληση να συνεχίσουν να εξελίσσονται. Ο βασικότερος στόχος της προσέγγισης είναι να ενθαρρύνει αυτά τα χαρακτηριστικά.

Αυτά τα χαρακτηριστικά θα αποτελέσουν και το γενικό πλαίσιο του προς ποια κατεύθυνση οδεύει η θεραπευτική κίνηση. Ο θεραπευτής δεν θέτει πιο ειδικούς στόχους για τον πελάτη, αλλά ο ίδιος ο πελάτης αποκτά την ικανότητα να ορίζει και να ξεκαθαρίζει τους στόχους του. Χρειάζεται σεβασμός και κουράγιο από τον θεραπευτή να ενθαρρύνει τον πελάτη να ακούσει τον εαυτό του και να ακολουθήσει τις δικές του κατευθύνσεις, ιδιαίτερα όταν οι επιλογές δεν είναι αυτές που θα ήλπιζε ο θεραπευτής (Corey, 1991: 210, στο Ψαλτοπούλου, 2005).

Η λειτουργία και ο ρόλος του θεραπευτή: Ο ρόλος του θεραπευτή διαγράφεται από τον τρόπο και τη στάση ύπαρξης του ίδιου και όχι από τεχνικές σχεδιασμένες να καταφέρουν τον πελάτη να «κάνει κάτι».

Περισσότερο οι στάσεις του θεραπευτή προωθούν αλλαγές στην προσωπικότητα του πελάτη παρά οι γνώσεις, οι θεωρίες ή οι τεχνικές. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί τον εαυτό του σαν ένα όργανο αλλαγής. Αντιμετωπίζει τον πελάτη πρόσωπο-με-πρόσωπο και ο ρόλος του είναι να μην έχει ρόλο.

Η δημιουργία θεραπευτικού κλίματος όπου ο πελάτης θα αναπτυχθεί είναι ο στόχος του. Η ανάπτυξη βοηθητικής σχέσης δίνει τη δυνατότητα στον πελάτη να βιώσει την απαιτούμενη ελευθερία ώστε να ερευνήσει περιοχές της ζωής του που τις αρνείται ή είναι διαστρεβλωμένες. Γίνεται λιγότερο αμυντικός και περισσότερο ανοιχτός στις δυνατότητές του και στον κόσμο. Το κυριότερο είναι το ότι ο θεραπευτής χρειάζεται να είναι αληθινός στη σχέση με τον πελάτη, ώστε να τον συναντήσει σε μια λεπτό-προς-λεπτό εμπειρική βάση και να τον βοηθήσει μπαίνοντας στον κόσμο του πελάτη. Το γνήσιο ενδιαφέρον, ο σεβασμός, η αποδοχή και η κατανόηση χαλαρώνουν τις άμυνες και τις άκαμπτες αντιλήψεις του πελάτη ώστε να προχωρήσει σε πιο υψηλά επίπεδα προσωπικής λειτουργίας (Corey, 1991: 210, στο Ψαλτοπούλου, 2005).

Η εμπειρία του πελάτη στη θεραπεία: Για να επιτευχθεί θεραπευτική αλλαγή είναι απαραίτητο ο πελάτης να αντιλαμβάνεται και τη δική του εμπειρία στη θεραπεία και τις βασικές στάσεις του θεραπευτή. Αν ο θεραπευτής δημιουργήσει κλίμα πρόσφορο στην αυτό-εξερεύνηση, ο πελάτης θα έχει τη δυνατότητα να βιώσει και να ερευνήσει ένα μεγάλο φάσμα των συναισθημάτων του.

Ο πελάτης έρχεται στη θεραπεία σε μια παράταιρη κατάσταση, δηλαδή επικρατεί ασυμφωνία ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και πώς βιώνει την πραγματικότητα. Αναζητά θεραπεία με ένα αίσθημα βασικής αίσθησης έλλειψης βοήθειας, ανημποριάς, αναποφασιστικότητας και αδυναμίας να προσανατολιστεί στη ζωή του. Μέσα στο ανθρωποκεντρικό πλαίσιο μαθαίνει ότι μπορεί να είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του στη σχέση και ότι μπορεί να μάθει να είναι πιο ελεύθερος χρησιμοποιώντας τη σχέση για να προχωρήσει στην αυτογνωσία.

Όσο η θεραπευτική διαδικασία προχωρεί, ο πελάτης εξερευνά ένα ευρύτερο φάσμα των συναισθημάτων του. Εκφράζει φόβους, ανησυχίες, ενοχές, ντροπή, μίσος, θυμό και άλλα συναισθήματα που θεωρούνταν αρνητικό να αποδεχτεί και να ενσωματώσει στην αυτό-συγκρότησή του. Με τη θεραπεία οι άνθρωποι συστέλλονται λιγότερο, διαστρέφονται λιγότερο και κινούνται προς μια ευρύτερη αποδοχή και ενσωμάτωση συγκρουόμενων και μπερδεμένων συναισθημάτων. Όλο και περισσότερο ανακαλύπτουν πλευρές τους που ήταν κρυμμένες. Αισθάνονται ότι είναι αποδεκτοί και ασφαλείς, ανοίγονται και είναι περισσότερο ρεαλιστικοί, αντιλαμβάνονται τους άλλους με μεγαλύτερη ακρίβεια και αποκτούν την ικανότητα να τους κατανοούν και να τους αποδέχονται. Εκτιμούν τον εαυτό τους έτσι όπως είναι, και η συμπεριφορά τους δείχνει μεγαλύτερη ευελιξία και δημιουργικότητα. Προσανατολίζονται λιγότερο στο να ικανοποιούν τις προσδοκίες των άλλων και συμπεριφέρονται με ειλικρίνεια προς τον εαυτό τους. Μαθαίνουν να κατευθύνουν τη ζωή τους αντί να ψάχνουν για απαντήσεις έξω από τον εαυτό τους. Δίνουν έμφαση στο πώς βιώνουν το παρόν, λιγότερο δεμένοι με το παρελθόν, ελεύθεροι να αποφασίζουν και να εμπιστεύονται τον εαυτό τους στις αποφάσεις. Ωριμάζουν ψυχολογικά και προσανατολίζονται στην αυτο-πραγμάτωση.

Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση προσφέρει μια ανθρωπιστική βάση κατανόησης του υποκειμενικού κόσμου του πελάτη. Πάνω σε αυτή ο πελάτης ακούγεται με γνησιότητα και χωρίς κριτική. Αναμένεται να αναλάβει την ευθύνη του εαυτού του και να ορίσει και τον ρυθμό της θεραπευτικής διαδικασίας. Αποφασίζει ποιες περιοχές επιθυμεί να ερευνήσει ανάλογα με τους στόχους του για αλλαγή. Αλλαγές στη συμπεριφορά και την προσωπικότητα συμβαίνουν όταν υπάρχει και ο πυρήνας των θεραπευτικών συνθηκών (Corey, 1991: 210-212, στο Ψαλτοπούλου, 2005).

Η σχέση μεταξύ θεραπευτή και πελάτη χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, γιατί οι θεραπευτές δεν κρατάνε τις γνώσεις τους κρυφές, ούτε προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα μυστήριο γύρω από τη θεραπευτική διαδικασία. Η διαδικασία αλλαγής στον πελάτη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα αυτής της ισότιμης σχέσης. Όσο οι πελάτες βιώνουν την αποδοχή του θεραπευτή, αρχίζουν και οι ίδιοι να ακούν τον εαυτό τους με αποδοχή. Όσο βλέπουν το ενδιαφέρον και την εκτίμηση του θεραπευτή αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι αξίζουν. Όσο βιώνουν τη γνησιότητα του θεραπευτή τόσο λιγότερο προσποιούνται, αντιμετωπίζοντας με ειλικρίνεια τον εαυτό τους και τον θεραπευτή.

Τρία προσωπικά χαρακτηριστικά παίζουν σημαντικό ρόλο στη θεραπευτική σχέση: η congruence ή αυθεντικότητα, η άνευ όρων θετική εκτίμηση και αποδοχή και η ακριβής ενσυναισθητική κατανόηση.

Η αυθεντικότητα (congruence) υποδηλώνει ότι ο θεραπευτής είναι «πραγματικός», αυθεντικός, ολοκληρωμένος κατά την ώρα θεραπείας. Η εξωτερική του συμπεριφορά με αυτό που βιώνει εσωτερικά σε σχέση με την κατάσταση ταιριάζουν και εκφράζει ανοιχτά και αβίαστα αρνητικά και θετικά συναισθήματα με τον πελάτη. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται ειλικρινής επικοινωνία μεταξύ τους.

Η άνευ όρων θετική εκτίμηση και αποδοχή περιλαμβάνει γνήσιο ενδιαφέρον για τον πελάτη χωρίς να αξιολογούνται και να κρίνονται τα συναισθήματά του, οι σκέψεις του και η συμπεριφορά του. Οι θεραπευτές

επικοινωνούν με τη συμπεριφορά τους το μήνυμα ότι εκτιμούν τον πελάτη όπως είναι και το ότι εκείνος είναι ελεύθερος να έχει συναισθήματα και εμπειρίες χωρίς να υπάρχει το ρίσκο ότι θα χάσει την αποδοχή του. Το ενδιαφέρον του θεραπευτή ωστόσο χρειάζεται να μην είναι κτητικό και να μην ξεκινάει από τη δική του ανάγκη για προσοχή και εκτίμηση. Βέβαια είναι δύσκολο για τον θεραπευτή να έχει αποδοχή και άνευ όρων ενδιαφέρον συνεχώς.

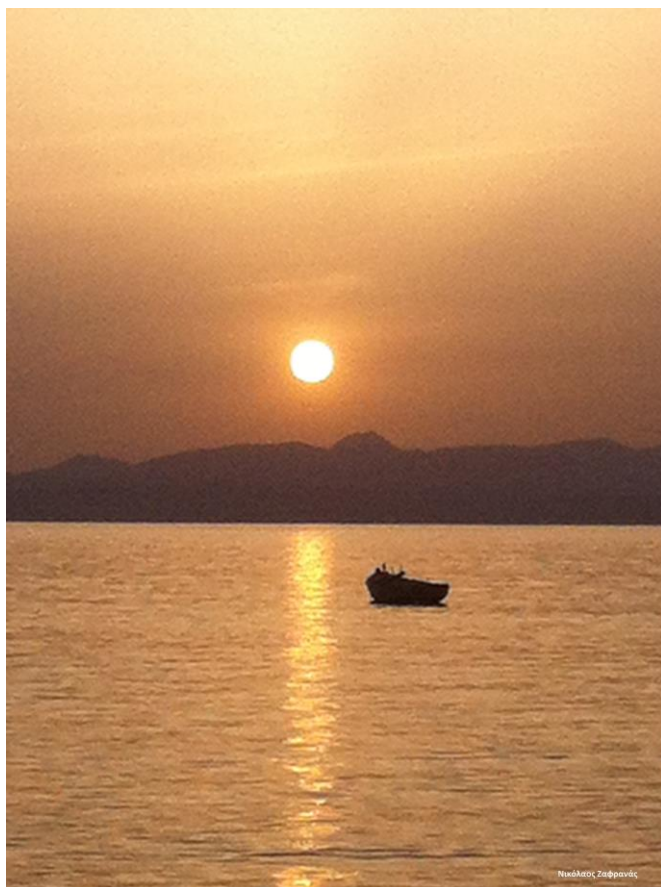
Η ακριβής ενσυναισθητική κατανόηση υπονοεί την κατανόηση των εμπειριών και των συναισθημάτων του πελάτη με ευαισθησία και ακρίβεια όπως αυτά αποκαλύπτονται κατά την αλληλεπίδραση στη θεραπευτική συνεδρία. Ο θεραπευτής προσπαθεί να αισθανθεί την υποκειμενική εμπειρία του πελάτη στο εδώ και τώρα. Ο στόχος είναι να κάνει τον πελάτη να έρθει πιο κοντά με τον εαυτό του, να αισθανθεί βαθιά και έντονα, να αναγνωρίσει και να επιλύσει την ασυμφωνία μέσα του.

Η ακριβής ενσυναίσθηση ξεπερνάει τα όρια της αναγνώρισης των φανερών συναισθημάτων με την έννοια των λιγότερο καθαρά βιωμένων συναισθημάτων από τον πελάτη. Επίσης ξεπερνάει τα όρια της απλής αντανάκλασης του περιεχομένου των λεγόμενων του πελάτη. Ενσυναίσθηση είναι η βαθιά και υποκειμενική κατανόηση του πελάτη με τον πελάτη. Είναι μια έννοια προσωπικής ταύτισης με τον πελάτη. Ο θεραπευτής μπορεί να μοιραστεί τον υποκειμενικό κόσμο του πελάτη με το να συντονιστεί με τα δικά του συναισθήματα που μοιάζουν με εκείνα του πελάτη, χωρίς ωστόσο να χάνει την ιδιαιτερότητα της δικής του ταυτότητας. Τότε επιτυγχάνεται και εποικοδομητική αλλαγή στον πελάτη (Corey, 1991: 212-214, στο Ψαλτοπούλου, 2005).

1.4 Ταξίδι για Δύο

«Τίποτα δεν μπορούμε να διδάξουμε στους ανθρώπους... μπορούμε μόνο να τους βοηθήσουμε να ανακαλύψουν κάτι μόνοι τους»

Galileo Galilei



Εικόνα 1.1

Αν ανατρέξουμε στα μαθητικά μας χρόνια θα ανακαλύψουμε ότι, μεταξύ άλλων, ένα από τα ισχυρότερα κίνητρα για να ασχοληθούμε με κάποιο μάθημα ήταν ο/η «δάσκαλος/α», όπως πολύ συχνά ακούμε σε καθημερινή γλώσσα.

Μετά από προσωπική έρευνα πολλών χρόνων σχετικά με το ποιο είναι αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτού του «μεγάλου» δασκάλου που μπορεί να επηρεάσει τόσο ουσιαστικά την πορεία ενός μαθητή, εστίασα την έρευνα στη σχέση του δασκάλου με το αντικείμενο διδασκαλίας του καθώς και στη σχέση του με τους μαθητές. Η έρευνα συμπεριλαμβάνει διαλέξεις, σεμινάρια και αδημοσίευτο υλικό (Ψαλτοπούλου, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003).

Πέρα λοιπόν από θέματα μουσικών γνώσεων του δασκάλου, «ταλέντου» μεταδοτικότητας, μουσικής εκτέλεσης, δεξιοτεχνίας, ειδικών χειρισμών κ.λπ., στο κείμενο αυτό θα ασχοληθούμε με την ιδιαίτερη σχέση που έχει ο δάσκαλος πιάνου με τη μουσική και το πιάνο, καθώς και με τη σχέση που αναπτύσσεται με τον μαθητή.

Αρχικά φαίνεται ότι πρόκειται για ένα ταξίδι για δύο, δηλαδή τον δάσκαλο και τον μαθητή, αλλά στην ουσία μαζί τους συνταξιδεύουν και πολλοί άλλοι: Η μουσική θα μπορούσε να θεωρηθεί επίσης ως ένας άλλος ζωντανός οργανισμός, ο δάσκαλος μεταφέρει μέσα του διδαχές από δικούς του δασκάλους και ο μαθητής επίσης, όταν μελετάει ή/και όταν κάνει μάθημα, μπορεί να συνδέεται με κάποιο άλλο πρόσωπο είτε φαντασικό είτε πραγματικό.

Οι περισσότερες μέθοδοι διδασκαλίας παρουσιάζουν έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος υπόσχεται ότι θα έχει άμεση εφαρμογή σε όλους τους μαθητές καθώς και λαμπρή αποτελεσματικότητα. Θυμίζει, δηλαδή, το κυρίαρχο ρεύμα της φιλοσοφικής και επιστημονικής σκέψης για την αναζήτηση και πρόταση αυτής της μίας «αλήθειας», κατάλληλης για όλους τους ανθρώπους. Πατέρας αυτού του ρεύματος θεωρείται ο Πλάτωνας με τη *Θεωρία των Ιδεών*, και μέχρι στιγμής έχουμε δει τα αξιοθαύμαστα αποτελέσματα αυτής της «μαθηματικής» αντίληψης στα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας (Corsini, 1984:363, στο Ψαλτοπούλου, 2005).

Όπως συμβαίνει π.χ. στη διδασκαλία πιάνου, όπου υπάρχει αυτός ο ένας τρόπος που παίζεται ο Bach (διαφορετικός βέβαια ανάλογα με τη σχολή: π.χ. Γερμανική, Ρώσικη, Γαλλική κ.λπ. -και δεν είναι καθόλου τυχαίο το ότι υπάρχουν διαφορετικές σχολές ερμηνείας των συνθετών όπως θα δούμε παρακάτω), και ο δάσκαλος προσπαθεί να διδάξει στον μαθητή τις κατάλληλες τεχνικές, ώστε να ακούγεται «έτσι» ο Bach. Υπάρχει δηλαδή ένας εξωτερικός στόχος (π.χ. να ακουστεί «έτσι» ο Bach) και ο δάσκαλος, λαμβάνοντας βέβαια υπόψη του κάποιες ιδιαιτερότητες του μαθητή, θα προσπαθήσει να διδάξει όσο το δυνατόν περισσότερες τεχνικές προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, η πραγματοποίηση του οποίου θα «γεμίσει» μαθητή και δάσκαλο με βαθιά ικανοποίηση. Αν όμως δεν φτάσουν στον ποθητό στόχο, μαθητής και δάσκαλος, παρ' όλες τις ιδιαίτερα επίπονες προσπάθειες, θα βιώσουν βαθιά απογοήτευση και με όλες τις συνέπειες, αναμενόμενες και μη.

Οι περισσότερες μέθοδοι προτείνουν τεχνικές που βασίζονται σε μίμηση, απομνημόνευση, αναπαραγωγή, σωματική άσκηση, απεικόνιση και γενικότερη χρήση φαντασίας, προκειμένου να γίνει πιο σαφής η αντίληψη του μουσικού έργου με σκοπό την επίτευξη αυτού του «εξωτερικού» στόχου (Bastien, 1978). Κινούνται, δηλαδή, ως επί το πλείστον, στο πεδίο εκμάθησης από «έξω» προς τα «μέσα» και η σχέση βασίζεται περισσότερο σε αμοιβαίες προσδοκίες και όχι τόσο σε αμοιβαίες εμπειρίες, οι οποίες, όμως, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία του πιανίστα. Και ενώ αυτές οι μέθοδοι έχουν λειτουργήσει λίγο ή πολύ αποτελεσματικά στην πορεία του πιανίστα, φαίνεται σαν να υπάρχει ένα κενό στην επεξεργασία θεμάτων που προκύπτουν από τις βιωματικές εμπειρίες του ανθρώπου που δημιουργεί και αναπτύσσεται μέσα από την τριμερή σχέση δασκάλου-πιάνου-μαθητή.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να φανεί πολύ χρήσιμη η φιλοσοφική προσέγγιση που ασχολείται με την ύπαρξη και ονομάζεται υπαρξισμός. Πρόκειται για το άλλο ρεύμα φιλοσοφικής σκέψης που έχει εμφανιστεί στην ιστορία της ανθρωπότητας, που πιστεύει ότι η «αλήθεια εξαρτάται από το υπαρκτό πρόσωπο, το οποίο υπάρχει σε μια δεδομένη κατάσταση (σε έναν δεδομένο κόσμο) σε συγκεκριμένο χρόνο...όπως έλεγε ο Σαρτρ ...: «Η ύπαρξη προϋπάρχει της ιδέας...» (Corsini, 1984:363, στο Ψαλτοπούλου, 2005). Με βάση τις θεωρίες του υπαρξισμού, μπορεί ο δάσκαλος να κινηθεί επίσης στο πεδίο εκμάθησης από «μέσα» προς τα «έξω», καλύπτοντας όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες. Μαζί με το πώς «παίζεται» ο Chopin, π.χ. έχει σημασία ο δάσκαλος να εκπαιδευτεί έτσι, ώστε να αναγνωρίζει και να αντιμετωπίζει τη βασική εμπειρία του «Εγώ Είμαι» αυτή τη στιγμή αυτός που παίζει Chopin (όταν πρόκειται για μαθητή) και αυτός που ακούει τον Chopin (όταν πρόκειται και για τους δύο) και αυτός που καλείται να διδάξει τον Chopin τη συγκεκριμένη στιγμή στον συγκεκριμένο άνθρωπο (όταν πρόκειται για τον δάσκαλο).

Πολύ συχνά ακούμε πιανίστες να λένε: «Αυτός ο δάσκαλος μου άλλαξε τη ζωή», «(με αυτόν τον δάσκαλο) Έγινα ένας άλλος άνθρωπος», «Επιτέλους, ένας άνθρωπος με κατάλαβε»! Και από την πλευρά του δασκάλου ακούμε: «Αυτός ο μαθητής με ανεβάζει», «Τώρα (με αυτόν τον μαθητή) θα χαλαρώσω και θα απολαύσω», «Με αυτόν τα δίνω όλα»! Ακόμα και: «Αυτός ο δάσκαλος μου κατέστρεψε τη ζωή», «Τα λόγια (το βλέμμα, η στάση) του με στιγμάτισαν», «Ακόμα τον βλέπω στον ύπνο μου.....ο χειρότερος εφιάλης μου»! Όπως και: «(αυτός ο μαθητής και οι γονείς του) Μου έσπασε τα νεύρα», «Πώς θα τον αντέξω πάλι», «Μου χάλασε την καλή εικόνα που έχω ως δάσκαλος», «Δεν αντέχω, δεν είναι δουλειά αυτή να.....»!

Το δυναμικό, λοιπόν, της σχέσης δασκάλου-μαθητή είναι πλούσιο σε συναισθήματα και εμπειρίες πολλές φορές με διαχρονικό και αναμορφωτικό χαρακτήρα ακόμα και σε υπαρξιακό επίπεδο. Όπως και η μουσική είναι μία καθαρά συναισθηματική εμπειρία και πολλές φορές βαθιά αναμορφωτική. Πολύ γνωστή η ιστορία ενός βετεράνου του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, ο οποίος ήταν βαριά τραυματισμένος, σε κόμα, και θυμάται ότι άκουγε τους γιατρούς να λένε πως με το ζόρι θα την έβγαζε μέχρι το επόμενο πρωί. Εκείνο το βράδυ ακουγότανε από ένα γραμμόφωνο, τελείως τυχαία, η *Appassionata* του Beethoven... το άλλο πρωί ξύπνησε θεραπευμένος (ανέκδοτη ιστορία, όπως πολλές παρόμοιες)! Επίσης, συχνά ακούμε πιανίστες να λένε: «Όταν παίζω τα ξεχνώ όλα», «Με το πιάνο μπορώ να κλαίω όσο θέλω και να μην με ενοχλεί κανείς», «Όταν άκουσα... νόμιζα ότι θα πεθάνω... με έσωσε ένα πρελούδιο του Rachmaninoff ...ξαναβρήκα τις δυνάμεις μου...» Όπως βέβαια ακούμε και γείτονες στα πρόθυρα νευρικής κρίσης να βγαίνουν εκτός εαυτού και να φωνάζουν με απειλές και εκβιασμούς...!

Δάσκαλοι και μαθητές συχνά αναζητούν τη βοήθεια ειδικών θεραπειών για να αντιμετωπίσουν αυτά τα θέματα (κυρίως για το γνωστό σε όλους θέμα του «τρακ») (Κιουμουρτζής, 2015). Μετά από αρκετά σεμινάρια με πιανίστες (μαθητές και δασκάλους), ακούστηκε με κοινή αποδοχή ότι ένας θεραπευτής μπορεί να βοηθήσει πιο αποτελεσματικά, όταν συμβαίνει να είναι και αυτός «καλός» μουσικός!

Έτσι, δημιουργήθηκε η ανάγκη για εξέλιξη της έρευνας αυτής, χρησιμοποιώντας την ίδια τη μουσική για αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν στη σχέση δασκάλου-πιάνου-μαθητή.

Κάποιες τεχνικές Μουσικοθεραπείας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με ασφάλεια από τους δασκάλους πιάνου και να βοηθήσουν ουσιαστικά σε πιο λειτουργικές και δημιουργικές σχέσεις. Δεν κρίνεται απαραίτητο να εκπαιδευτεί ο Δάσκαλος πιάνου ως θεραπευτής, ούτε ως μουσικοθεραπευτής. Μπορεί ωστόσο να εκπαιδευτεί σε τεχνικές Μουσικοθεραπείας επικεντρωμένες στα ειδικά θέματα που προκύπτουν στον χώρο του. Εφόσον, όμως, οι τεχνικές Μουσικοθεραπείας απευθύνονται στη μοναδική αλήθεια του κάθε ανθρώπου, δεν μπορούμε να μιλούμε για μέθοδο αλλά για προσέγγιση που μπορεί να ενισχύσει άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Βασικό συστατικό στοιχείο είναι η εκπαίδευση του δασκάλου στο να είναι αυθεντικός, με ενσυναίσθηση και να χρησιμοποιεί *μόνο* επικοινωνιακή κριτική για το έργο του μαθητή και όχι για τον ίδιο τον μαθητή ως άνθρωπο.

Σημαντικό βέβαια επίσης είναι το να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του ο δάσκαλος τη γενικότερη χρήση της μουσικής από τον άνθρωπο και να εμπεριέχει τη γνώση αυτή σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Ο Ruud (1997) διερεύνησε τις μουσικές αυτοβιογραφίες φοιτητών πανεπιστημίου βασισμένος στην πρωταρχική υπόθεση ότι η ακρόαση, η εκτέλεση μουσικής, καθώς και η απλή συζήτηση για τη μουσική δεν αποτελεί μόνο έναν καθρέφτη της ταυτότητας του ανθρώπου αλλά και του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται η αίσθηση που έχουμε για τον εαυτό μας, δηλαδή η ταυτότητά μας. Ακόμη πιο συγκεκριμένα μπορούμε να πούμε ότι λόγω του ότι η μουσική αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο της ταυτότητάς μας, από τη φύση της επηρεάζει ακόμα και τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη διαδικασία δημιουργίας και δόμησης της ταυτότητάς μας (Aigen, 2014). Ο Ruud (1997:6) επέλεξε μια ειδική έννοια για την ταυτότητα που «έχει τις ρίζες της στη διαδικασία όπου ένα άτομο λειτουργεί όταν η συνείδησή του καταγράφει δραστηριότητες, αναμνήσεις και φαντασίες. Επιλέγοντας ανάμεσα στις πιθανές καταστάσεις της ζωής και τις αναμνήσεις, καθώς και προβάλλοντάς τες στο μέλλον η έννοια του εαυτού μπορεί να αποτελεί μια αφήγηση στον ίδιο τον εαυτό ως μια διαπραγματευόμενη ταυτότητα». Με λίγα λόγια, η αποτύπωση και ερμηνεία των βιωμάτων ενός ανθρώπου στο συνειδητό του, όπως ο ίδιος τα επιλέγει ασυνείδητα ή/και συνειδητά, καθορίζουν την αίσθηση του εαυτού του, την οργάνωση του ψυχισμού του αλλά και τη δόμηση της ταυτότητάς του.

Για παράδειγμα, η μουσική, ανάλογα με την ηλικία του μαθητή φυσικά μπορεί να αποτελεί:

- Ταυτότητα ή παράσταση ταυτότητας (όταν πρόκειται για εφηβεία): Η ταυτότητα του ανθρώπου διαμορφώνεται στα παιδικά του χρόνια αλλά συνεχίζει και αναπτύσσεται μέχρι και το τέλος της εφηβείας. Συχνά στην εφηβεία παρατηρείται ένα είδος παράστασης ταυτότητας, δηλαδή ο έφηβος, στη διαδικασία αυτοπροσδιορισμού, μιμείται, πειραματίζεται και υποδύεται, συνήθως με πάθος και ίσως και φανατισμό, επιθυμητά μοντέλα ταυτότητας μέχρι

να βρει τη δική του. Σε σχέση με τη μουσική, έχουν ανιχνευτεί τέσσερις πυλώνες δόμησης της ταυτότητας (Ruud, 1997):

- Μουσική και προσωπικός χώρος:
 - Συνειδητοποίηση συναισθημάτων,
 - Σωματική παρουσία και εμφάνιση,
 - Εσωτερικός πυρήνας μοναδικότητας, μη προσβάσιμος από άλλους,
 - Αυθεντικό κομμάτι εαυτού που απαιτεί κοινωνική εμπλοκή.
- Μουσική και κοινωνικός χώρος:
 - Αίσθημα ότι ανήκω στην κοινωνία,
 - Διαφορετικές απόψεις για την κοινωνία,
 - Επιλογή κοινωνικού ρεύματος που θέλει να ανήκει ο άνθρωπος.
 - Ανάπτυξη προσωπικού συστήματος αξιών, συχνά διαφορετικού από της γονεϊκής οικογένειας.
- Μουσική και χωροχρόνος:
 - Η ταυτότητα δομείται σε συγκεκριμένο χωρο-χρόνο μέσα από αξέχαστα, σημαντικά προσωπικά βιώματα.
 - Η σύνδεση συγκεκριμένου χωρο-χρόνου με μουσική επένδυση παρέχουν αυτοβιογραφικό προσανατολισμό για μια ζωή.
- Μουσική και υπερπροσωπικός χώρος όπου μέσα από μουσικές εμπειρίες προκύπτουν:
 - Κορυφαίες εμπειρίες,
 - Σύνδεση με κάτι πέρα από την καθημερινότητα,
 - Ολική ικανοποίηση όλων των αισθήσεων - αδυνατότητα περιγραφής με λόγια,
 - Ενίσχυση προσωπικής ταυτότητας ως ενεργό μέλος μιας ευρύτερης πραγματικότητας.
- Προσωπικό νόημα ζωής: Η κάθε μουσική, είτε ως ακρόαση, είτε ως εκτέλεση, είτε ως αντικείμενο συζητήσεων και αναζητήσεων εν δυνάμει εμπεριέχει τα δικά της νοήματα. Ποιο είναι όμως το υποκειμενικό νόημα για τον δάσκαλο και ποιο για τον μαθητή; Θα μπορούσε να είναι ακόμα και νόημα ζωής μια ιδιαίτερη μουσική ή/και γενικότερα η συστηματική ενασχόληση με τη μουσική; Ο δάσκαλος χρειάζεται να βρίσκεται σε εγρήγορση, αφυπνίζοντας και διευκολύνοντας την ανάδυση και συνειδητοποίηση αυτού του βαθύτερου νοήματος, υποστηρίζοντας σχετικές επιλογές στο είδος της μουσικής αλλά και στον τρόπο εκτέλεσης.
- Διαχωρισμός εαυτού από οικογένεια: Συχνά, η επιλογή του είδους της μουσικής αντανακλά μια βαθύτερη ανάγκη του ανθρώπου. Στην προκειμένη περίπτωση, αν αναφερθούμε στην εφηβεία, η επιλογή αυτή διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη των γονέων, γεγονός που υποδηλώνει την επιθυμία του έφηβου, στην προσπάθειά του για αυτοπροσδιορισμό και αυτονόμηση, να διαφοροποιηθεί από την οικογένειά του. Η θέση που θα πάρει ο δάσκαλος θα είναι ίσως καταλυτική για τη διατήρηση λειτουργικής ισορροπίας ανάμεσα στην αναπόφευκτη αλλά και επιθυμητή διαδικασία αυτονόμησης του εφήβου, και για την εστίαση στη όσο το δυνατόν πιο κατάλληλη και λειτουργική εξέλιξή του στη μουσική.
- Πρότυπα/Είδωλα: Μέσα στην αναπτυξιακή διαδικασία παιδιού και εφήβου τα πρότυπα-είδωλα που προέρχονται από τον χώρο της μουσικής διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό τόπο συνάντησης του εσωτερικού εαυτού με τον εξωτερικό, αυτόν δηλαδή που προδίδει η εξωτερική εμφάνιση. Συχνά, αυτός ο τόπος συνάντησης είναι γεμάτος με μη λειτουργικές ταυτίσεις, συγκρούσεις και διαφωνίες ανάμεσα στην εσωτερική πραγματικότητα του παιδιού/εφήβου και την εξωτερική εμφάνιση ή και παράσταση ενός επιθυμητού εαυτού. Ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει ουσιαστική επίγνωση των φαινομένων αυτών και να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει και πάλι τη μουσική, μια και αυτή αποτελεί το αντικείμενό του, έτσι ώστε να συμβάλλει στη λειτουργική εξέλιξη του παιδιού/εφήβου.
- Ασφαλής σύνδεση, αγκαλιά: Συχνά η μουσική θυμίζει μια αγκαλιά και μάλιστα μια ζεστή, μητρική ηχητική αγκαλιά, την οποία ο άνθρωπος επιλέγει ως έναν δικό του ηχητικό πλακούντα με σκοπό να βιώσει συναισθήματα χαλάρωσης και ευδαιμονίας, όπως και στην

εμβρυακή ζωή. Ο έφηβος, στον αγώνα του για αυτονομία, συνήθως αντιστέκεται στις πολλές αγκαλιές από φυσικά πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντος αλλά ακούει μουσική πολύ δυνατά, βιώνοντας έντονα στο σώμα του τις δονήσεις της μουσικής, σαν μια αγκαλιά. Η μουσική δηλαδή παίρνει τη θέση υποκατάστατου ενός είδους πλακούντα της επιλογής βέβαια του εφήβου. Πρόκειται για μια θέση του εφήβου, η οποία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη ευαλωτότητα και χρήζει ιδιαίτερα λεπτής διαχείρισης από τον δάσκαλο.

- **Οριοθέτηση:** Πολλά παιδιά, όπως και έφηβοι, σε οικογενειακό, σχολικό ή/και σε ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον, αρνούνται άλλοτε συστηματικά, άλλοτε έντονα και άλλοτε υπόκωφα να υπακούσουν σε νόμους, να δεχτούν τα όρια ή να σέβονται και να συμμετέχουν σε δομημένες δραστηριότητες. Φαίνεται να υπάρχει γενικότερη αντίδραση σε κάθε έννοια δομής και εξουσίας. Το αξιοπερίεργο όμως είναι ότι όταν πρόκειται για μουσική της επιλογής τους, η οποία έχει κάποιο προσωπικό νόημα, οι αντιστάσεις αυτές μειώνονται ή και εξαφανίζονται. Επομένως ο δάσκαλος της μουσικής έχει στα χέρια του ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο, τη μουσική με τα εγγενή της στοιχεία νόμων, δομής και ορίων, αλλά και ευχαρίστησης με ζεστή αγκαλιά, προκειμένου να παρέμβει εξισορροπώντας εντάσεις και αντιξοότητες.
- **Αίσθημα του «ξεχωρίζω»:** Συχνά η μουσική που ακούει ή/και παίζει ο άνθρωπος συμβάλλει στην ικανοποίηση μιας βαθύτερης επιθυμίας, αλλά και ζωτικής σημασίας ανάγκης, να συνδέεται με τη μοναδικότητα της προσωπικής του ύπαρξης και να την αναδεικνύει. Το να συμμετέχει κανείς σε ομάδα ή/και σε κοινωνικά σύνολα, καθώς και το να συμμορφώνεται με τις εκάστοτε νόρμες αυτών, ενέχει τον κίνδυνο κατάλυσης αυτής της μοναδικότητας του «είναι» του. Η επιλογή της μουσικής λοιπόν μπορεί να έχει και μια έννοια του να «ξεχωρίζει» ο άνθρωπος από τη λεγόμενη μάζα. Να διατηρεί δηλαδή τη δική του υπόσταση. Το φαινόμενο αυτό συναντάται κυρίως στην εφηβεία και ο δάσκαλος θα είναι σε θέση να το σεβαστεί και να ανακαλύψει δημιουργικούς τρόπους χρήσης της μουσικής έτσι ώστε να στηρίζει αυτή την εγγενή επιθυμία του ανθρώπου αλλά και να διαφυλάξει τα όρια για τυχόν παρεκτροπές με μαεστρία.
- **Ένταξη σε κοινωνικές ομάδες μόδας/επιλογής:** Η μουσική αποτελεί αφορμή για κοινό τόπο ψυχικής και σωματικής συνάντησης, ανταλλαγής ιδεών και συναισθημάτων, αλλά κυρίως διευκολύνει και προωθεί την κοινωνικοποίηση. Ο δάσκαλος μουσικής είναι σε θέση να προτείνει αλλά και να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για να ενθαρρύνει τον μαθητή του στην πολυπόθητη διαδικασία ένταξης σε κοινωνικές ομάδες.
- **Αίσθηση ελευθερίας:** Η μη λεκτική πλευρά της μουσικής και το συναισθηματικό της περιεχόμενο, η πολυδιάστατη φύση της μέσα από διαφορετικούς συνθέτες, από ποικίλα μουσικά όργανα και διάφορα μουσικά σχήματα παρέχει μια ιδιαίτερη αίσθηση ελευθερίας σε όποιον την αναζητά. Ο δάσκαλος χρειάζεται να αναγνωρίζει και να τιμά την ιδιότητα αυτή της μουσικής και να σέβεται την επιθυμία του μαθητή για ελεύθερη έκφραση.
- **Άνεση σε πειραματισμούς:** Η μουσική παρέχει απεριόριστες δυνατότητες για πειραματισμούς σε διανοητικό, συναισθηματικό, πνευματικό και σωματικό επίπεδο ουσιαστικής σημασίας για την εξέλιξη του μαθητή, και σε προσωπικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό. Ο δάσκαλος αναλαμβάνει μια σημαντική ευθύνη να επιτρέψει τον πειραματισμό στον μαθητή του και να τον καθοδηγήσει προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

1.4.1 Εξελικτικά Στάδια στη Σχέση Δασκάλου – Μαθητή

1.4.1.1 Πρώτο Στάδιο: Δημιουργία Ασφαλούς Χώρου και Ατμόσφαιρας

Το ταξίδι αρχίζει. Ο δάσκαλος και ο μαθητής θα συνεργαστούν για να δημιουργήσουν το όχημα με το οποίο θα ταξιδέψουν μαζί... ποιος ξέρει για πόσο χρονικό διάστημα... Μερικές φορές το όχημα αυτό μοιάζει με βαρκούλα σε ήρεμη ακτή που την περιμένουν και φουρτούνες. Άλλες φορές μοιάζει με μικρό πλοιαράκι σε ποτάμι με καταρακτώδεις εκπλήξεις στην πορεία... Άλλες φορές με καλοφτιαγμένη λιμουζίνα που θα βρεθεί και σε ανώμαλο δρόμο... Άλλες φορές με ορμητική μηχανή ...Άλλες φορές με αεροπλάνο ... κ.λπ...

Όπως και να 'ναι, το όχημα θα το δημιουργήσουν μαζί, ανάλογα με το ποιος είναι ο καθένας και ποια είναι η δυναμική στη σχέση τους. Ο καθένας από τους δύο έχει τη δική του πορεία ...και οι δύο μαζί μια πορεία που τότε θα τους φέρνει πιο κοντά, τότε θα παίρνει ο καθένας άλλο δρόμο, τότε θα συγκρούονται και

πότε θα κινούνται παράλληλα. Και πάντα θα είναι μαζί τους πίσω από το πιάνο η μουσική και μέσα τους ο εσωτερικός καλλιτέχνης.

Ένα ταξίδι γεμάτο εξερευνήσεις, καινούργιες γνώσεις και εμπειρίες.

Πολύ συχνά ο μαθητής εξιδανικεύει τον δάσκαλο θεωρώντας τον «φωτεινό παντογνώστη». Αλλά και ο δάσκαλος έχει την απαίτηση από τον εαυτό του να τα «ξέρει όλα» και να μπορεί να ανταποκριθεί σε ό,τι προκύψει. Βαρύ φορτίο για τον δάσκαλο... Συγχρόνως όμως δημιουργείται μια «ερωτική» θα λέγαμε σχέση, όπου μαθητής και δάσκαλος προβάλλουν ο ένας στον άλλον πλευρές του εαυτού τους με τις οποίες θα επιθυμούσαν να συνδεθούν. Οι προβολές αυτές επεκτείνονται και στη σχέση και των δύο, δασκάλου και μαθητή, με τη μουσική (Psaltopoulou, 2013). Και όπως λέει ο Κορνήλιος Καστοριάδης:

«Αν δεν υπάρχει έρωτας στην εκπαίδευση, δεν υπάρχει εκπαίδευση».

Συγχρόνως όμως ο δάσκαλος έχει την «εξουσία» να βαθμολογεί τον μαθητή και βέβαια στα μάτια του μαθητή γίνεται αυτός ο μεγάλος παντοδύναμος κριτής.

Ο μαθητής αναρωτιέται αν θα του αρέσει το πιάνο και ο δάσκαλος, αν θα τα καταφέρει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του δασκάλου, αν θα αρέσει ο ίδιος στον δάσκαλο. Και ο δάσκαλος με τη σειρά του αναρωτιέται αν θα αρέσει στον μαθητή, αν θα υπάρξει εμπιστοσύνη και σεβασμός, πώς θα τα πάνε σε περίπτωση που κάνει κάποια λάθη κ.λπ.

Σε αυτή τη φάση του ταξιδιού είναι απαραίτητη η αίσθηση ασφάλειας για τον μαθητή, αλλά και για τον δάσκαλο. Πρόκειται για ένα «παιχνίδι» γνωριμίας σε έναν ασφαλή χώρο για να τεθούν οι βάσεις της σχέσης. Ο Winnicott (1971) ονομάζει τον χώρο αυτό “arena of play”.

Οι τεχνικές Μουσικοθεραπείας που προτείνονται στο στάδιο αυτό έχουν να κάνουν με αυτοσχεδιασμό στο πιάνο, με σκοπό να γνωρίσει ο μαθητής το όργανο μέσα από παιχνίδι, όπως και να γνωριστούν με τον δάσκαλο.

Τεχνική αντανάκλασης: Ο δάσκαλος ακούει προσεκτικά τη «μουσική» των εντάσεων της πρώτης επαφής. Ενθαρρύνει τον μαθητή να παίζει όπως και σε όποια περιοχή του πιάνου θέλει, χρησιμοποιώντας το πιάνο σαν κρουστό όργανο. Παίρνοντας στοιχεία ρυθμού και δυναμικής από την καθαρά προσωπική έκφραση του μαθητή, που δηλώνει το ποιος είναι ο μαθητής εκείνη τη στιγμή στη δεδομένη κατάσταση, ο δάσκαλος παίζει πιάνο μαζί του συνθέτοντας ένα ασφαλές μουσικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, εάν ο μαθητής αρχίζει και παίζει δειλά κάποιες σκόρπιες νότες *pianissimo*, *staccato*, ο δάσκαλος μπορεί να καθρεφτίσει σε παρόμοιο ρυθμικό και δυναμικό πεδίο, γεμίζοντας τον χώρο με αρμονίες που θα καθρεφτίζουν τη συναισθηματική κατάσταση της στιγμής και σιγά-σιγά θα προσπαθεί με κατάλληλες αρμονικές συνδέσεις να οδηγήσει τη σχέση σε μια πιο άνετη και χαλαρή μορφή διάδρασης.

Είναι πολύ σημαντικό στη φάση αυτή ο δάσκαλος να νιώθει και να δείχνει ότι είναι εκεί για τον μαθητή λαμβάνοντας υπόψη του τα εξής:

- Όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι (ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, χρώματος κ.λπ.).
- Όλοι έχουμε δικαίωμα σε ισότιμες σχέσεις.
- Όλοι θέλουμε να αρέσουμε.

Ως πρώτη φάση του ταξιδιού θεωρείται και η πιο σημαντική. Τα θεμέλια για την περαιτέρω εξέλιξη. Από τη στιγμή που θα σπάσει ο «πάγος», τότε μπορεί να αρχίσει το μάθημα. Πολλές φορές νομίζουμε ότι δεν θα προλάβουμε αν συμπεριλάβουμε στο μάθημα και τεχνικές Μουσικοθεραπείας. Η πείρα, όμως, έχει αποδείξει ότι συνήθως, πιο γρήγορα αντιμετωπίζονται τέτοια θέματα με τη μουσική, παρά με λόγια ... Πιο πολύς χρόνος χρειάζεται για να μάθουμε τη γλώσσα του άλλου από το να αισθανθούμε τον άλλον.

1.4.1.2 Δεύτερο Στάδιο: Δημιουργία Υποδομής

Σε αυτή τη φάση δάσκαλος και μαθητής συνήθως αρχίζουν και αισθάνονται ότι μοιάζουν μεταξύ τους, μια και ήδη έχουν συνδεθεί σε «κοινά σημεία». Θα μπορούσε να μοιάζει με ένα είδος ταύτισης, όπως συνηθίζεται σε πρώτες επαφές. Θυμίζει μια «ερωτική» σχέση όπου κυρίως ο μαθητής νιώθει ότι έχει βρει το άλλο του μισό. Όπως δηλαδή και στο παραμύθι του Αριστοφάνη, το οποίο αναφέρεται στο Συμπόσιο του Πλάτωνα (1957) και αποτελεί έναν συμβολικό ορισμό για το τι είναι ο έρωτας: Κάποτε οι άνθρωποι ήταν διπλοί, πανευτυχείς και παντοδύναμοι. Οι Θεοί απειλήθηκαν από τη δύναμη των θνητών και τους έκοψαν στα δύο. Από τότε ο κάθε άνθρωπος αναζητά το άλλο του μισό, και αυτό είναι ο έρωτας. Όπως ακριβώς το έμβρυο κατά τη διάρκεια της κύησης είναι ένα με τον πλακούντα του σε κατάσταση πλήρους ευδαιμονίας μέχρι τη

γέννησή του. Όταν ο άνθρωπος γεννιέται χάνει τον πλακούντα, ο οποίος ανήκει αποκλειστικά στο ίδιο το έμβryo και όχι στη μητέρα και είναι περίπου σε βάρος και όγκο το μισό του σώματός του. Χάνει δηλαδή τον μισό του εαυτό, ο οποίος αποτελούσε την κύρια πηγή τροφοδοσίας, ζεστασιάς και ασφάλειας. Από τότε το νεογνό αναζητά υποκατάστατα του πλακούντα αρχικά στο στήθος της μητέρας, στην τροφή, κ.λπ. (Psaltopoulou-Kamini, 2013).

Είναι σημαντικό ο δάσκαλος λοιπόν σε αυτή τη φάση να προτείνει μουσικά κομμάτια που και να ταιριάζουν με την εικόνα του μαθητή και να προχωρά σιγά-σιγά. Σαν να δημιουργεί έναν μουσικό πλακούντα ασφαλείας και ευδαιμονίας για τον μαθητή. Έτσι, ο μαθητής νιώθει ότι οι προσπάθειές του είναι επιτυχείς, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του και ο ενθουσιασμός που συνήθως επικρατεί δίνει κίνητρο για πρόοδο. Τα παραπάνω συμβαίνουν βεβαίως στον βαθμό που οι προθέσεις του δασκάλου ταυτίζονται με τις ανάγκες του μαθητή. Ήδη, πολλά στοιχεία της μουσικής ταυτότητας του μαθητή έχουν γίνει αντιληπτά από τον δάσκαλο. Η μουσική ταυτότητα έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο ζει και επικοινωνεί κανείς στον χώρο της μουσικής.

Ο άνθρωπος είναι «ζώο κοινωνικό» όπως έχει πει ο Αριστοτέλης. Η μουσική είναι ένας τρόπος για να κοινωνήσουμε συναισθήματα, σκέψεις, αισθήσεις και να επικοινωνήσουμε με άλλους ανθρώπους. Για μερικούς, μάλιστα, ανθρώπους μπορεί να είναι και το μοναδικό μέσο επικοινωνίας. Πρόκειται για υπαρξιακή ανάγκη συνύπαρξης.

Πολύ συχνά, ακούμε για τη μοναξιά του καλλιτέχνη... για τη μουσική σαν την καλύτερη παρέα....επιλέγουμε το μπαράκι ανάλογα με τη μουσική που «βάζει»... δεν μπορούμε να διαβάσουμε χωρίς μουσική...

Υπάρχουν διάφορες μορφές μοναξιάς, όπως αναφέρονται στην υπαρξιστική θεώρηση (Corsini, 1984:369): π.χ. η «ενδοατομική», η «διαπροσωπική» και η «υπαρξιακή». Ο άνθρωπος γνωρίζοντας ότι «μόνος έρχεται στη ζωή και μόνος φεύγει» βιώνει μια εσωτερική «σύγκρουση» ανάμεσα στη συνειδητοποίηση «αυτής της θεμελιακής μοναξιάς του και της επιθυμίας του να είναι ασφαλής, να συνδεθεί με άλλους και να αποτελεί μέρος ενός μεγαλύτερου όλου». «Παρόλο που καμία σχέση δεν μπορεί να μειώσει τον πόνο της μοναξιάς, μπορεί να μοιραστεί με τη μοναξιά κάποιου άλλου με τέτοιο τρόπο, ώστε ο πόνος της μοναξιάς να απαλυνθεί».

Με βάση τις παραπάνω θεωρίες, παρατηρώντας και ακούγοντας πολύ προσεκτικά τον τρόπο/πρόθεση ερμηνείας και επικοινωνίας διαφόρων πιανιστών, κατέληξα να δώσω κάποια ονόματα σε μουσικές ταυτότητες και τρόπους επικοινωνίας:

- **Ενδοατομική ταυτότητα και ενδοατομικός (intrapersonal) τρόπος επικοινωνίας:** Όταν ο πιανίστας ταυτίζει κάποιο ή κάποια εσωτερικά κομμάτια του εαυτού του με κάποιο ή κάποιους συνθέτες (σε περιορισμένο βαθμό). Ο τρόπος της ερμηνείας του είναι εσωστρεφής, θυμίζει «προσωπική» υπόθεση και όταν παίζει με κοινό συνήθως το κοινό νιώθει την ανάγκη να πλησιάσει εκείνο τον πιανίστα. Είναι δηλαδή σαν να είναι τελείως μόνος του με τη μουσική ή/και με κάποιον φανταστικό άλλο. Συνήθως ο ήχος δεν επεκτείνεται πέρα από έναν νοητό κύκλο γύρω από τον πιανίστα και το πιάνο. Είναι σημαντικό για τον δάσκαλο να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στους χειρισμούς του με αυτόν τον μαθητή, διότι, όταν παίζει, μπορεί να βρίσκεται σε κάποιο πολύ προσωπικό και ευάλωτο επίπεδο συνείδησης (Bonny, 1973, 1975, 1985), όπου όποια πληροφορία έρχεται από τον έξω κόσμο του μπορεί να έχει έντονα διεισδυτική επίδραση και ίσως τραυματική. Σε ένα τέτοιο ενδοατομικό επίπεδο μπορεί να βρίσκεται κάποιος και όταν μελετάει, ακόμα και αν δεν τον χαρακτηρίζει αυτή η ταυτότητα. Για τον λόγο αυτό είναι καλό να είναι κλειστά τα τηλέφωνα και να υπάρχει προστασία από όποιες απρόβλεπτες εξωτερικές παρεμβάσεις. Μετά από εκτενή συζήτηση με τον Γιώργο (βλ. Περίπτωση), είχε μια ιδέα ότι μπορεί τη στιγμή που τον επέπληξε ο δάσκαλός του να ήταν ήδη σε ένα είδος trans, μια και ήταν ιδιαίτερα κουρασμένος εκείνη τη μέρα.
- **Διαπροσωπική ταυτότητα και διαπροσωπικός (interpersonal) τρόπος επικοινωνίας:** Όταν ο πιανίστας αντιλαμβάνεται συνθέτες διαφόρων εποχών και μπορεί να τους ερμηνεύσει, χωρίς απαραίτητα να ταυτίζεται με αυτό που εκφράζουν οι συνθέτες. Ο τρόπος επικοινωνίας τους με το κοινό θυμίζει κάτι σε ανοιχτό διάλογο και ο ακροατής νιώθει ότι ο πιανίστας του εξηγεί κάτι με μεγάλη σαφήνεια, σαν να του κάνει μάθημα. Έτσι, ο ακροατής αισθάνεται τον πιανίστα να έρχεται πολύ κοντά του όπως και ο ίδιος να μεταφέρει κάποιο μήνυμα στον πιανίστα, με ένα χαμόγελο ή οποιοδήποτε νεύμα. Πρόκειται δηλαδή για ιδιαίτερα εξωστρεφή τρόπο παιξίματος με αίσθηση αμεσότητας και ζωντάνιας σε επίπεδο διαπροσωπικής

επικοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή, ο δάσκαλος μπορεί να επικοινωνεί άνετα με τον μαθητή του και ανά πάσα στιγμή, χωρίς κίνδυνο εισβολής στον εσωτερικό του κόσμο. Χρειάζεται μόνο να είναι σε εγρήγορση, παρών σε κάθε στιγμή και να δείχνει στον μαθητή του ότι αντιλαμβάνεται ό,τι συμβαίνει. Αν ξεχαστεί και δεν προσέξει κάτι τότε υπάρχει κίνδυνος να νιώσει ο μαθητής απόρριψη.

- **Συναυλιακή ταυτότητα και συναυλιακός τρόπος επικοινωνίας:** Όταν ο πιανίστας έχει την ανάγκη να πάρει μηνύματα από συνθέτες και να τα μεταδώσει, αφού τα έχει επεξεργαστεί μέσα του, με διαχυτικό τρόπο στους ακροατές του. Μοιάζει με τη διαπροσωπική ταυτότητα με την εξωστρέφεια που τη χαρακτηρίζει. Εδώ, ο ακροατής νιώθει να περιβάλλεται από μηνύματα που κατακλύζουν τον χώρο σαν ένα μεγάλο ηχητικό σιντριβάνι και έχει την άνεση να επιλέξει κατά πόσο θα επηρεαστεί από τη συγκεκριμένη ερμηνεία ή όχι. Μπορεί να καθίσει άνετα με ελεύθερη επιλογή. Η επικοινωνία είναι περισσότερο από τον πιανίστα προς τους ακροατές μιας μεγάλης αίθουσας και όχι τόσο από τους ακροατές προς τον πιανίστα. Συχνά, σε τέτοιες περιπτώσεις οι πιανίστες αναφέρουν ότι ούτε καν άκουσαν το χειροκρότημα στο τέλος, ούτε είδαν κάποιον από το κοινό. Ο δάσκαλος ενός συναυλιακού τύπου μαθητή, είναι καλό να περιμένει να ακούσει ό,τι έχει να παίξει ο μαθητής και στο τέλος να κάνει τις παρατηρήσεις του αφού έχει βεβαιωθεί ότι ο μαθητής έχει επαφή μαζί του και με τον χώρο στο εδώ και τώρα. Αν τον διακόψει ενδιάμεσα για λάθη ή οποιεσδήποτε άλλες παρατηρήσεις, είναι πιθανό τα λόγια του να μην εγγραφούν στη μνήμη του μαθητή και να δημιουργηθεί σύγχυση στο παίξιμό του. Πρόκειται για αυτό που συχνά ακούγεται από δασκάλους: «Μα τα είπα τόσες φορές... δεν εννοεί να τα θυμηθεί αυτό το παιδί...».
- **Μετάπροσωπική ταυτότητα και μεταπροσωπικός (transpersonal) τρόπος επικοινωνίας:** Όταν ο πιανίστας ταυτίζεται ενδο-ατομικά με το μουσικό έργο που ερμηνεύει, σε βαθμό που να νιώθει μεγάλη ασφάλεια και να συνδέεται με πιο πνευματικά πεδία. Όταν ερμηνεύει, φαίνεται στους ακροατές σαν να βρίσκεται σε μία σφαίρα μαγική. Δεν επικοινωνεί άμεσα με τους ακροατές. Συνήθως αυτοί νιώθουν μια μαγική έλξη προς αυτόν τον χώρο που έχει δημιουργήσει ο πιανίστας με τη μουσική που παίζει. Συναντιούνται δηλαδή όλοι σε έναν πιο πνευματικό χώρο. Είναι σαν να κάνει μια μεγάλη υπέρβαση ο πιανίστας. Δεν έχει να ασχοληθεί με πρακτικά θέματα ταχύτητας, σωστής φρασεολογίας κ.λπ., αλλά βρίσκεται σε μια ανώτερη, πιο ανυψωμένη θέση. Θυμίζει συχνά την αίσθηση ανύψωσης που μπορεί να βιώνει κάποιος στην εκκλησιαστική μουσική ή μετά από διαλογισμό και επαναλαμβανόμενα μάντρα. Θα μπορούσε να ονομαστεί και υπερβατική ταυτότητα και υπερβατικός τρόπος σκέψης. Είναι μια αίσθηση πιανίστα και ακροατών σαν να γίνονται «ένα», σε μία ολιστική σύνδεση με το σύμπαν. Συνήθως συναντούμε αυτά τα χαρακτηριστικά σε έμπειρους πιανίστες με ιδιαίτερη ωριμότητα. Ο δάσκαλος σε αυτή την περίπτωση πρέπει να είναι ακόμα πιο προσεκτικός. Χρειάζεται να περιμένει αρκετό χρόνο μετά την εκτέλεση του πιανίστα, έτσι ώστε να υπάρξει ο απαραίτητος χρόνος για προσγείωση στην πραγματικότητα και στη διαπροσωπική σχέση καθώς επίσης και να υπερτονιστεί ο σεβασμός του δασκάλου προς τον μαθητή.

Η Μουσική πράξη είναι βιωματική, ολιστική εμπειρία για τον άνθρωπο, με αξία αισθητική, κιναισθητική, συγκινησιακή, γνωστική, πνευματική και υπαρξιακή. Απευθύνεται στην πολυδιάστατη φύση του ανθρώπου και μπορεί να αποτελέσει μια βαθιά αναμορφωτική εμπειρία. Αναζητώντας την ταυτότητα του πιανίστα είναι πολύ σημαντικό να ανακαλύψουμε τη σχέση του με τη μουσική. Π.χ. ο πιανίστας, είτε ως μαθητής είτε ως δάσκαλος, μπορεί να βιώνει τη μουσική σε όλες της τις διαστάσεις, αλλά να ταυτίζεται περισσότερο με μία ή δύο από αυτές. Άλλος παίρνει βαθιά ικανοποίηση από την αισθητική της μουσικής, άλλος από την κιναισθητική (π.χ. κλίμακες, μεγάλες ταχύτητες κ.λπ.), άλλος από τη γνωσιολογική (π.χ. δομή του μουσικού έργου κ.λπ.) και άλλος ίσως και από τις τρεις αυτές διαστάσεις ή και από άλλες.

Προσωπική μου άποψη είναι ότι όλοι οι πιανίστες έχουν το δυναμικό για να παίξουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Φτάνει να έχουν συνείδηση της ταυτότητάς τους και να επιθυμούν να συνδεθούν και με άλλα κομμάτια τους, που ενδεχομένως δεν αποτελούν αποκλειστική ταυτότητα και δεν είναι πρώτη επιλογή. Σίγουρα, όμως, αποτελούν πηγή γνώσης για τους ίδιους, για τους συνθέτες και για τους μαθητές. Ο δάσκαλος χρειάζεται να είναι σε εγρήγορση ώστε να κρίνει ορθά πότε πρέπει να ενισχύσει τη «δυνατή» πλευρά του μαθητή και πότε πρέπει να δουλέψει πάνω στις μη κυρίαρχες πλευρές με σκοπό την ολοκλήρωση.

1.4.1.3 Τρίτο Στάδιο: Δημιουργία Δομής

Έχοντας, λοιπόν, ήδη πληροφορίες για την ταυτότητα του μαθητή, και αφού έχει χτιστεί εμπιστοσύνη σε κάποιο βαθμό ασφαλείας, ο δάσκαλος μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο προτείνοντας στον μαθητή να δοκιμάσει να παίξει και με άλλους τρόπους από τους συνηθισμένους μέχρι τώρα. Έτσι, αρχίζει ένα παιχνίδι ρόλων μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, καθώς και προκύπτει κατά κάποιο τρόπο η διαφοροποίηση της ταυτότητας του δασκάλου από αυτή του μαθητή, οπότε χρειάζεται μεγάλη ευκαμψία από τον δάσκαλο. Στο στάδιο αυτό, μπορεί ο μαθητής να νιώθει κούραση ή απογοήτευση ή ματαιώση ή ανασφάλεια κ.λπ. Βιώνει επίσης έντονες συγκρούσεις, διότι καλείται να περάσει στην «εφηβεία» της εξέλιξής του ως μαθητής μουσικού οργάνου. Εδώ αρχίζουν τα ερωτήματα: Γιατί να το παίξω το κομμάτι έτσι όπως λέει κάποιος σημαντικός δάσκαλος ή συνθέτης; Και αν το παίξω αλλιώς τι θα γίνει; Θα είναι αποδεκτό; Και εγώ πού βρίσκομαι σε αυτή τη μορφή εκτέλεσης; Έχει δίκιο ο δάσκαλός μου ή όχι; Ποιος άλλος τρόπος υπάρχει και μήπως μου ταιριάζει καλύτερα; Είναι λοιπόν σαν να περνάει η σχέση από την «ερωτική» διάστασή της σε μια σχέση αγάπης με αποδοχή στη διαφορετικότητα του καθενός και στήριξη (Psaltopoulou-Kamini, 2013). Πρόκειται για την πιο δημιουργική φάση στη σχέση δασκάλου-μαθητή όπου συνήθως παρουσιάζεται για πρώτη φορά ή ενισχύεται -πολλές φορές επικίνδυνα- το «σύμπτωμα» του τρακ. Το θέμα του τρακ είναι τεραστίων διαστάσεων. Στην εργασία αυτή θα γίνει μια απλή αναφορά και θα προταθεί ένας τρόπος αντιμετώπισης.

Το τρακ έχει να κάνει φαινομενικά με την έκθεση του μουσικού στα μάτια και αυτιά των άλλων. Στην ουσία όμως είναι η εξωτερική εκδήλωση εσωτερικών συγκρούσεων και απειλών σε επίπεδο ταυτότητας. Με δεδομένο ότι το τρακ αποτελεί ένα πολύ συνηθισμένο «σύμπτωμα» στον καλλιτεχνικό χώρο, θα ασχοληθούμε με τη μουσική της «φαντασίωσης» που υπάρχει πίσω από το «σύμπτωμα». Εδώ ο δάσκαλος καλείται να ενθαρρύνει τον μαθητή να παίξει στο πιάνο τη «φαντασίωσή» του κατά προτίμηση χωρίς λόγια. Μπορεί να αντιλαμβάνεται τους ακροατές, π.χ. σαν έναν λύκο που θα τον κατασπαράξει ή σαν μία οποιαδήποτε φιγούρα που απειλεί την ύπαρξή του... (αρκετά γνωστές οι λιποθυμικές καταστάσεις λόγω τρακ, κ.λπ.).

Χωρίς να προχωρήσει ο δάσκαλος σε ψυχαναλυτικές, ψυχοθεραπευτικές σχέσεις ή και σε ατελείωτες συζητήσεις, μπορεί να ακούσει χωρίς κριτική και με ενσυναίσθηση τη «φαντασίωση» του μαθητή. Αν ο δάσκαλος έχει εκπαιδευτεί σε τεχνικές Μουσικοθεραπείας είναι σε θέση να αυτοσχεδιάσει μαζί με τον μαθητή παρέχοντας ασφαλές πλαίσιο. Αυτό που συνήθως συμβαίνει είναι να νιώσει πιο χαλαρά ο μαθητής, μια και η «φαντασίωση» που τον ελέγχει περνά σε ένα επίπεδο πιο συνειδητού ελέγχου. Μπορεί επίσης να φτάσει στο σημείο να γίνει σαν παιχνίδι με κέφι και δημιουργικότητα.

Ενδεικτικά, προτείνονται οι εξής τεχνικές στο τρίτο στάδιο:

- Ο μαθητής μπορεί να αυτοσχεδιάσει με θέμα αυτό που αισθάνεται εκείνη τη στιγμή με στηρικτική συνοδεία ή και όχι από τον δάσκαλο. Βιώνοντας ένα συναίσθημα, το συναίσθημα μεταβάλλεται. Ο μαθητής νιώθει ότι του επιτρέπεται να είναι στη συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται (ακόμα και αν οι λόγοι για την κατάστασή του είναι ανεξάρτητοι από τη σχέση του με τον δάσκαλο ή το πιάνο), ο δάσκαλός του τον καταλαβαίνει και δεν τον πιέζει να «πνίξει» αυτά που νιώθει ή να τα «ξεχάσει» (σε ανύποπτο χρόνο θα «προδώσουν» τον μαθητή αυτά τα «πνιγμένα» ή «ξεχασμένα» συναισθήματα), δεν χρειάζεται να αναλώνεται σε ατελείωτες συζητήσεις και μπορεί να κάνει κάτι για αυτά που νιώθει με την ίδια μουσική.
- Ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει ασκήσεις αναπνοής, φωνητικό μασάζ (toning) και κατάλληλες σωματικές ασκήσεις.
- Ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει στον μαθητή να παίξει κάτι από το παρελθόν, με το οποίο νιώθει σιγουριά.
- Ο δάσκαλος μπορεί να δώσει στον μαθητή εικόνες που θα τον βοηθήσουν να «μπει» στον ρόλο που χρειάζεται. Οι εικόνες αυτές πρέπει να έχουν σχέση με τον ίδιο τον μαθητή και όχι απαραίτητα με το μουσικό έργο. Π.χ., εάν ο ρόλος απαιτεί γρήγορο και δεξιοτεχνικό τρόπο εκτέλεσης και ο μαθητής είναι άνθρωπος ήπιων τόνων και χωρίς σταθερές βάσεις θα του δώσει εικόνα (επιλεγμένη από τις πληροφορίες που ήδη έχει για τον μαθητή) έτσι ώστε να ενισχύσει τις βάσεις του. Μπορεί, λοιπόν, το μουσικό έργο να απαιτεί ταχύτητα και δεξιοτεχνία και η εικόνα να έχει να κάνει με κάτι σταθερό και ακίνητο.

Στο στάδιο αυτό ο μαθητής θα αρχίσει να αναπτύσσει μία διαφορετική προσωπικότητα και ο δάσκαλος είναι πιθανό να νιώσει ότι δεν μπορεί να βοηθήσει ή ότι ο μαθητής τον έχει απορρίψει ή ότι ο ίδιος είναι ανεπαρκής. Εάν ο δάσκαλος έχει αναγνωρίσει το στάδιο αυτό, θα μπορέσει να κρατήσει τις κατάλληλες ισορροπίες με σεβασμό στην εξέλιξη της προσωπικής πορείας του μαθητή του.

1.4.1.4 Τέταρτο Στάδιο: Δημιουργία Στενών Σχέσεων και Ισορροπία

Στο στάδιο αυτό πια ο μαθητής έχει διαμορφώσει δική του άποψη! Αυτό είναι το πιο δύσκολο στάδιο, καθώς η εγγύτητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή το καθιστούν ιδιαίτερα ευάλωτο. Επίσης δοκιμάζεται και η ακεραιότητα του δασκάλου. Παρόλο που είναι δυνατή πλέον η άποψη του μαθητή, ο ίδιος είναι αρκετά εύθραυστος. Δεν έχει την πείρα για να νιώσει τη σιγουριά που χρειάζεται. Είναι απαραίτητη, λοιπόν, η δημιουργία στενότερης σχέσης με τον δάσκαλο για στήριξη και ισορροπία.

Στο στάδιο αυτό, παρατηρούνται συνήθως τραυματισμοί και κυκλοθυμικές καταστάσεις στους μαθητές. Πρόκειται για μια σωματοποίηση εξωτερικών και εσωτερικών συγκρούσεων, απαραίτητων όμως για την εμπάθυνση της σχέσης και την ομαλή αυτονόμηση του μαθητή. Αυτοί οι τραυματισμοί είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζονται θεραπευτικά κατά περίπτωση και από ειδικούς.

Εδώ, προτείνεται απόσταση από το πιάνο και ενίσχυση ασκήσεων προθέρμανσης, όσο το δυνατόν μακριά από το πιάνο. Συχνά διαλείμματα, με επανάληψη των ασκήσεων προθέρμανσης, μπορούν επίσης να βοηθήσουν. Ακρόαση μουσικής και συζήτηση για τη μουσική μπορεί να είναι καταλυτική! Ενθάρρυνση του μαθητή να εκτίθεται συχνά σε κοινό, διαφορετικών προσδοκιών. Έμμεσο στόχο της ποικιλίας ερεθισμάτων και απόστασης από το μουσικό όργανο αποτελεί η επίγνωση του σχετίζεσθαι από πλευράς του μαθητή σε ό,τι αφορά την εκτέλεση μουσικής. Είναι σαν να παίρνει πια συνειδητά την απαιτούμενη απόσταση από την «ερωτική»-συμβιωτική σχέση και να ανοίγει ο δρόμος για σχέση αγάπης, και με τον δάσκαλο αλλά και με το μουσικό όργανο. Είναι η διαδικασία ωριμότητας όπου απαλύνονται οι συγκρούσεις και έρχεται μια καλύτερη και πιο λειτουργική σχέση με την πραγματικότητα. Σχετίζεται δηλαδή ο μαθητής με τον δάσκαλο με αγάπη και όχι από αγάπη και παίζει επίσης μουσική με αγάπη (Psaltopoulou-Kamini, 2013).

1.5 Επίλογος

Στο βιβλίο αυτό αναφέρονται τεχνικές Μουσικοθεραπείας, σχεδιασμένες έτσι, ώστε να διευκολύνουν την εξέλιξη της τριμερούς σχέσης δασκάλου-πιάνου-μαθητή. Κάθε θέμα που θίγεται, αποτελεί από μόνο του ένα ευρύτατο πεδίο έρευνας. Πρόκειται περισσότερο για προσέγγιση, η οποία διαμορφώνεται μετά από αρκετά χρόνια ενασχόλησης με το επάγγελμα της Μουσικοθεραπείας με σκοπό να εμπλουτιστεί και να ενισχυθεί η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα των μεθόδων της Παιδαγωγικής του πιάνου. Με λίγα λόγια, μετά από προσωπική βιωματική εμπειρία κάποιων ουσιαστικών κενών στη διδασκαλία του πιάνου, έρχεται η Μουσικοθεραπεία να ανοίξει νέους δρόμους κάλυψης αυτών των κενών και επέκτασης στη σχέση δασκάλου-μαθητή!

1.6 Ασκήσεις

Όλα τα παρακάτω μαθησιακά αντικείμενα δεν επιδέχονται συγκεκριμένης λύσης ή/και αξιολόγησης. Πρόκειται για υποκειμενικές αναζητήσεις με σκοπό την αυτογνωσία και τη διαμόρφωση προσωπικής αντίληψης των θεμάτων που θίγονται στο κεφάλαιο. Σχετικές συζητήσεις, ανταλλαγές ιδεών και εμπειριών στο μάθημα θα εμπλουτίσουν, θα ανοίξουν νέους ορίζοντες, θα απενοχοποιήσουν και θα προάγουν τη γνώση.

Άσκηση 1. Επιλέξτε μία νότα στο κύριο μουσικό όργανό σας σύμφωνα με το ποια νότα ταιριάζει με την ψυχοσωματική σας κατάσταση εκείνη τη στιγμή. Κλείστε τα μάτια και αυτοσχεδιάστε μόνο σε αυτήν τη νότα, χρησιμοποιώντας ρυθμικά στοιχεία και δυναμικές που ταιριάζουν με αυτό που αισθάνεστε την κάθε στιγμή. Κρατήστε τον αυτοσχεδιασμό τουλάχιστον τρία λεπτά. Παρατηρήστε αν έχετε εικόνες, μνήμες, αναμνήσεις ή/και σωματικές αισθήσεις. Στο τέλος, ανοίξτε τα μάτια και καταγράψτε την εμπειρία σας.

Άσκηση 2. Αυτοσχεδιάστε στο πιάνο και σε άλλα πολυφωνικά όργανα χρησιμοποιώντας κάθε φορά έναν από τους παρακάτω τρόπους:

- Πεντατονικές κλίμακες,
- Ολοτονικές κλίμακες,
- Αρχαίους ελληνικούς τρόπους: λόκριο, αιολικό, φρύγιο, δώριο, ιονικό, λύδιο, μιξολύδιο.

Καλό είναι να τραγουδάτε τον κάθε τρόπο αρκετές φορές και να συνθέτετε μελωδίες και αρμονικές συνδέσεις. Με το τραγούδι θα διευκολυνθείτε στο να κατακτήσετε πιο γρήγορα την αίσθηση του κάθε τρόπου. Επίσης προτείνεται το να αυτοσχεδιάζετε και με άλλους συμφοιτητές σας μαζί και με άλλα όργανα. Παρατηρήστε πώς αισθάνεστε με τον κάθε τρόπο και καταγράψτε την εμπειρία σας με αντικειμενικό και υποκειμενικό τρόπο.

Άσκηση 3. Αυτοσχεδιάστε στο πιάνο και σε άλλα πολυφωνικά όργανα χρησιμοποιώντας κάθε φορά διαφορετικά στυλ μουσικής μόνι ή/και με άλλους:

- Μπαρόκ,
- Προκλασικό,
- Κλασικό,
- Ρομαντικό,
- Ιμπρεσιονιστικό,
- Έντεχνο λαϊκό,
- Λαϊκό,
- Ρεμπέτικο,
- Τζαζ,
- Ροκ, κ.λπ.

Παρατηρήστε πώς αισθάνεστε με το κάθε στυλ και καταγράψτε την εμπειρία σας με αντικειμενικό και υποκειμενικό τρόπο.

Άσκηση 4. Επιλέξτε ένα οποιοδήποτε μουσικό κομμάτι και παίξτε το κάθε φορά σαν να είναι διαφορετικού συνθέτη. Για παράδειγμα, αν επιλέξετε το «Για μια μικρή λευκή αχιβάδα» του Μάνου Χατζηδάκι, παίξτε το μια φορά σαν να είναι σύνθεση του Chopin, την άλλη φορά σαν να είναι σύνθεση του Mozart κ.λπ.

Παρατηρήστε πώς αισθάνεστε με την κάθε φορά διαφορετική ερμηνεία του κομματιού και καταγράψτε την εμπειρία σας με αντικειμενικό και υποκειμενικό τρόπο.

Άσκηση 5. Αναλογιστείτε το είδος της μουσικής σας ταυτότητας και του τρόπου που επικοινωνείτε τη μουσική στους άλλους σύμφωνα με τους τρόπους που αναφέρονται στο κεφάλαιο ή/και με οποιονδήποτε άλλον τρόπο επιθυμείτε. Πώς αισθάνεστε για την ταυτότητά σας; Συμφωνείτε με την ταυτότητα που σας αποδίδουν; Θα επιθυμούσατε να συνδεθείτε με κάποιο άλλο από το δικό σας είδος ταυτότητας και μουσικής επικοινωνίας;

Άσκηση 6. Αναλογιστείτε τον ρόλο που έχει παίξει η μουσική στη ζωή σας από την παιδική ηλικία ακόμα.

Άσκηση 7. Θυμηθείτε το πρωταρχικό σας κίνητρο να ασχοληθείτε με την εκμάθηση μουσικού οργάνου και παρατηρήστε πώς και αν εξελίχθηκε ή άλλαξε στην πορεία.

Άσκηση 8. Θυμηθείτε τους δασκάλους που είχατε στη ζωή σας και εντοπίστε τον δάσκαλο/δασκάλα που ήταν σημαντικός/ή για οποιονδήποτε λόγο. Περιγράψτε την εμπειρία μαζί του/της.

Άσκηση 9. Θυμηθείτε και καταγράψτε μια τουλάχιστον σημαντική εμπειρία σας, είτε θετική είτε όχι, από τη μαθησιακή διαδικασία σε μαθήματα οργάνου, είτε με εσάς στη θέση του δασκάλου είτε στη θέση του μαθητή. Σχολιάστε με υποκειμενικό τρόπο την περίπτωση που καταγράψατε και ετοιμαστείτε για σχετική συζήτηση στο μάθημα.

Άσκηση 10. Παρατηρήστε άλλους μουσικούς, γνωστούς και άγνωστους, μαθητές σας και μη και δοκιμάστε να προσδιορίσετε τη μουσική τους ταυτότητα, καθώς και την ποιότητα επικοινωνίας τους με τους άλλους μέσω της μουσικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Πλάτων (1957). *Συμπόσιο*. Διβρόπουλος, Αθήνα.

Ψαλτοπούλου, Ντ. (2005). *Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ψαλτοπούλου, Ντ. (2011). Οι χρόνιες παθήσεις ως ταυτότητα, ως τρόπος ζωής ή ως μήνυμα για αναδιαμόρφωση εαυτού – Μελέτη περίπτωσης (Η ουσιαστική συμβολή της μουσικής ιατρικής και της Μουσικοθεραπείας). *Interscientific Health Care*, 3, 10-13.

Διαλέξεις και σεμινάρια

Ψαλτοπούλου, Ντ. (2003). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και ο Σύλλογος Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων: Ημερίδα: Τέχνη και Ειδική Αγωγή «Επικοινωνιακές Πρακτικές Εκπαιδευτικών – Μαθητών/τριών». Εργαστήριο: «Μουσική στις Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών/τριών», Θεσσαλονίκη.

Ψαλτοπούλου, Ντ. (2003). Μουσικό Κολέγιο Θεσσαλονίκης: Δεκάωρο σεμινάριο, Θεσσαλονίκη. Εισήγηση: «Η μη λεκτική επικοινωνία ως βάση για την εξέλιξη κάθε μορφής επικοινωνίας».

Ψαλτοπούλου, Ντ. (2002). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση Ε.Ε.Μ.Ε.: Σειρά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων σε Συνδιοργάνωση με την Ομάδα Μουσικοθεραπείας: Δήμερο Επιμορφωτικό Σεμινάριο, Θεσσαλονίκη. Συντονισμός και Επιμέλεια. Εισήγηση: «Μουσικοθεραπεία Βιωματικές Εμπειρίες».

Ψαλτοπούλου, Ντ. (2001). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση Ε.Ε.Μ.Ε.: Οκτάωρο Σεμινάριο Μουσικοθεραπείας: «Μουσικοθεραπευτικό Πανόραμα».

Διδασκαλία και Βιωματικές Εμπειρίες με Ιδιαίτερη Έμφαση στη Μουσικοθεραπεία για Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες.

Ψαλτοπούλου, Ντ. (2001). 24^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Κρήτης και ο Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών Νομού Ηρακλείου: Δήμερο Σεμινάριο για τη Μουσικοθεραπεία, Κρήτη. Επιμόρφωση σε Τεχνικές Μουσικοθεραπείες για Δασκάλους και Νηπιαγωγούς. Εισήγηση, Εργαστήριο και Βιωματική Εμπειρία.

Ψαλτοπούλου, Ντ. (2000). Εθνικό Ωδείο Αθηνών & Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση Ε.Ε.Μ.Ε.: Σειρά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων, Αθήνα. Δήμερο Σεμινάριο: «Πιάνο και Δημιουργικές Σχέσεις».

Ψαλτοπούλου, Ντ. (1999). ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ - Β' Κ.Π.Σ: Δήμερο Σεμινάριο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βέροια. Εισήγηση: «Η Τέχνη ως Θεραπευτικό Μέσο».

Ψαλτοπούλου, Ντ. (1997). Σύλλογος Ηπειρωτών Βελγίου, Βρυξέλλες, Βέλγιο. Εισήγηση: «Λευκές Αρμονίες του ΕΙΝΑΙ μας υπόσχονται Υγιέστερο ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ».

Aigen, K. (2014). *The study of Music Therapy*. New York: Taylor and Francis.

Amir, D. (2004). Giving trauma a voice: The role of improvisational music therapy in exposing, dealing with and healing a traumatic experience of sexual abuse. *Music Therapy Perspectives*, 22(2), 96–103.

- Austin, D. (1998). When the psyche sings: Transference and countertransference in improvised singing with individual adults. In K. E. Bruscia (Ed.), *The dynamics of music psychotherapy*. (pp. 315-333). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Austin, D. (2001). In search of the self: The use of vocal holding techniques with adults traumatized as children. *Music Therapy Perspectives*, 19, 22–30.
- Βαβουλίδου, Π., Καργόπουλος, Φ., Ψαλτοπούλου, Ντ. (2014). *Η μουσικοθεραπεία με άτομα με ψυχολογικό τραύμα: μια ποιοτική μελέτη*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Bastien, J. (1988) *How to Teach Piano Successfully, 3d Edition*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Co.
- Bensimon, M., Amir, D., Wolf, Y. (2008). Drumming through trauma: Music therapy with posttraumatic soldiers. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 34–48.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle, WA: University of Washington Press.
- 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.
- Bonny, H. (1985, November 24). Music: The language of immediacy. *Presentation for the National Coalition of Arts Therapy Associations*.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment, volume 1*. New York: Basic Books.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bruscia, K.E. (1998a). *Defining music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Carr, C., d'Ardenne, P., Sloboda, A., Scott, C., Wang, D., Priebe, S. (2011). Group music therapy for patients with persistent post-traumatic stress disorder – An exploratory randomized controlled trial with mixed methods evaluation. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 85, 179-202.
- Corsini, R.J. (Ed.) (1984). *Current Psychotherapies*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers.
- De Backer, J. (2006). *Music and psychosis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Aalborg, Denmark.
- De Bellis M.D. (2001). Developmental Traumatology: The psychobiological development of maltreated children and its implication for research, treatment and policy. *Development and Psychopathology*, 13, 539–564.
- Degryse, M. (2010). Creating a safe place in the midst of aggression: Music therapy in child psychiatry. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 2(2), 48-54.

- Dixon, M. (2002). Music and human rights. In J. Sutton (Ed.), *Music, music therapy and trauma* (pp. 119–132). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Eyre, L. (2011). From ego disintegration to recovery of self: The contribution of Lacan's theories in understanding the role of music therapy in the treatment of a woman with psychosis. In: A. Meadows (Ed.) *Developments in music therapy practice: Case study perspectives* (pp. 385–399). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Freud, A. (1968). Acting out. *International Journal of Psycho-Analysis*, 49, 165-170.
- Freud, S. (1955a). Beyond the pleasure principle. In J. Strachey (Ed. & Trans.) *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (pp. 7-64). London: Hogarth Press. (Original work published in 1920).
- Janoff-Bulman, R. (1985). The aftermath of victimisation: rebuilding shattered assumptions. In C. R. Figley (Ed.) *Trauma and its wake: the study and treatment of post-traumatic stress disorder* (pp. 15–35). New York: Brunner and Mazel.
- Κιουμουρτζής, Γ. (2015). *Άγχος μουσικής επίδοσης: διερεύνηση της έννοιας, προσέγγιση βασικών παραμέτρων και προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης μέσα από έρευνα σε σπουδαστές πιάνου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών Α.Π.Θ.
- Loewy, J.V. & Frisch, A.H. (2002). *Caring for the caregiver: The use of music and music therapy in grief and trauma*. Silver Springs, MD: American Music Therapy Association.
- Mahler, M. (1952). On child psychosis and schizophrenia, autistic and symbiotic infantile psychoses. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 7, 286-305.
- Orth, J. (2005) Music therapy with traumatized refugees in a clinical setting. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 5(2). doi: 10.15845/voices.v5i2.227
- Pavlicevic, M. (1997). *Music therapy in context: Music, meaning and relationship*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pavlicevic, M. (2002). Uncertain listenings: Perspectives from music therapy with South African children (pp. 193-210). In J. Sutton (Ed.) *Music, music therapy, and trauma*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Psaltopoulou-Kamini, D. (2013). Music Therapy Improvisation as a Core Family: the potentially unlimited in inspiration leads to self-anamorphosis. *CFMAE Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy*, vol. 5(1), 9-20.
- Robarts, J.Z. (2006). Music therapy with sexually abused children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11, 249-269.
- Robbins, C. & Forinash, M. (1991). A time paradigm: Time as a multilevel phenomenon in music therapy. *Music Therapy*, 10, 46–57.
- Ruud, E. (1997). Music and identity. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6(1), 3-13.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Strehlow, G. (2009). The use of music therapy in treating sexually abused children. *Nordic Journal of Music Therapy*, 18, 167–183.

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Routledge.

Κεφάλαιο 2. Επικοινωνία στη Διδασκαλία Μουσικής

Σύνοψη: Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται το πώς διαμορφώνεται η επαγγελματική εκπαιδευτική σχέση στη μουσική διδασκαλία, όπως επηρεάζεται από τη γενικότερη προσωπική στάση του δασκάλου σε ζητήματα σχέτισης με τον «άλλο», τόσο στο περιβάλλον της τάξης όσο και στο ιδιαίτερο μάθημα. Συνδέονται φιλοσοφικές απόψεις και πρακτικά ζητήματα, φωτίζεται η σημασία της διαμόρφωσης της διαδικασίας σχέτισης στη συναισθηματική απόκριση δασκάλου και μαθητή στις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν με τη σειρά τους τη συμπεριφορά του δασκάλου και των μαθητών, τόσο στο ιδιαίτερο μάθημα όσο και στην τάξη. Η πολυπλοκότητα της οργανικής μουσικής εκτέλεσης σχετίζεται με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner όπως περιγράφεται αυτός ο συσχετισμός στις ερευνητικές δημοσιεύσεις του Ed. Lisk (2007), συσχετισμός που αποτελεί στέρεη βάση υποστήριξης της σχολικής μουσικής.

Προαπαιτούμενη γνώση: Βασικές γνώσεις διδακτικής της μουσικής, διδακτικής των μουσικών οργάνων και μουσικής σε σχολεία.

2.1 Η Μουσική

Η ικανότητα να δημιουργήσει κανείς μουσική είναι ένα παγκόσμιο ανθρώπινο χαρακτηριστικό και παίζει σπουδαίο ρόλο στην καθημερινή ζωή όλων των λαών όλων των εποχών. «Η αγάπη μας για τη μουσική» λέει αρχίζοντας το άρθρο του για τη μουσική στην Ελληνική Έκδοση του Scientific American το 2005 ο πολύ γνωστός για τις έρευνές του στη μουσική Norman M. Weinberger «έχει βαθιές ρίζες: ο άνθρωπος συνθέτει μουσική από τις αρχές ακόμη του πολιτισμού».

Η μουσική έχει μια μοναδική ικανότητα να *κυκλοφορεί μέσα* στις αναμνήσεις μας, να *ζυπνάνει* τις συγκινήσεις μας και να *εντατικοποιεί* τις κοινωνικές μας εμπειρίες.

Ποια είναι όμως η σχέση μας με τη μουσική; Μια υπόθεση για τις σχέσεις μας με τη μουσική μπορεί να ξεκινά από και να βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλοι και όλα είμαστε πλασμένοι από υλικό εν δυνάμει «μουσικό».

«Ένα στερεό που διεγείρεται ή καλύτερα «δέχεται διέγερση» ... στιγμιαία παραμορφώνεται, όμως ελαστικά. Δηλαδή *ταλαντώνεται σε ιδιοσυχρότητες*. Αυτές τις ονομάσαμε *στάσιμα κύματα*. Αν την αιτία που προκαλεί τα στάσιμα κύματα την παρομοιάσουμε με ένα ραβδί, μήκους *α*ς πούμε ενός μέτρου, το *μήκος κύματος* των στάσιμων κυμάτων μπορεί να είναι ένα μέτρο, η μισό, ή ένα τρίτο του μέτρου, ή ένα τέταρτο κ.ο.κ.» (Ταίηλορ, 2000:32-33). Το φωνόνιο θα είναι το μικρότερο στάσιμο κύμα που μπορεί να αναπτυχθεί και θα είναι *ίσο* με τον μικρότερο ταλαντωτή (= η τιμή ενός ατόμου).

Βλέποντας την τόσο μεγάλη ομοιότητα αυτής της ιδιότητας των φωνονίων με τις συχνότητες με τις οποίες ακούμε τις νότες σε ένα κομμάτι, μπαίνει κανείς στον πειρασμό να σκεφτεί, μήπως η μουσική, καθώς την ακούμε, παράγει μέσα μας ενέργεια σε φωνόνια ανάλογα με τους ρυθμούς που παίζουμε τις νότες; Αλήθεια, πώς άραγε δρα ένας ήχος μέσα μας;

Το φωνόνιο είναι το μικρότερο ποσό ενέργειας που έχει τη μορφή κύματος και που *μπορεί να προστεθεί ή να αφαιρεθεί για να «μορφοποιησει» ενέργεια που οδεύει μέσα σε ένα στερεό*. Μεγάλη σημασία, δε, έχει, και η *ακολουθία των τόνων* ή αλλιώς, όπως αναφέρεται, η «*επαλληλία των κυμάτων*» που μπορούν και αναπτύσσονται μέσα στα στερεά ως «κανονικοί τρόποι» ταλάντωσής τους. Πέρα από το γεγονός ότι, όταν παίζουμε μία νότα, το πιθανό φωνόνιο παύει πλέον να είναι πιθανό.

Γίνεται πραγματικό, αυτό που εκείνη τη στιγμή υπάρχει.

Μπορούμε «κόποιο στερεό σώμα, και γενικώς την ύλη», θεωρητικά να την βλέπουμε ως ένα σύστημα από μπάλες που συνδέονται με ελατήρια και που οι σχέσεις του ρυθμίζονται από την ενέργεια.

Το δυναμικό ενέργειας του σώματος μπορεί να γράφεται με όρους *συχρότητας* και, αν η διάταξη των ατόμων του είναι κανονική, μπορεί και να βρεθεί ποιο είναι. Εμάς όμως, μας ενδιαφέρει να φθάνει ο ήχος από τη θυρίδα του μέσου ωτός στον ακουστικό φλοιό και να ακούμε. Και παραπέρα, να δούμε τι γίνεται με την ενέργεια των ήχων που έρχονται απέξω, αφού γίνει και η μορφοτροπία τους στο όργανο του Corti. Η ενέργεια αυτή περνάει στους νευρώνες και μετά υπάρχει μέσα μας. Υπενθυμίζω ότι η ύπαρξή της δεν είναι ευκαιριακή αφού οι περιβαλλοντικοί ήχοι υπάρχουν συνεχώς. Επομένως, την κατάστασή μας που γενετικά υπήρχε, συν την ενέργεια απέξω που προστέθηκε, την βλέπουμε σαν μόνιμη.

Εάν χιζόμαστε με αυτό το υλικό, τις ιδιότητές του θα τις βλέπουμε σε όλες τις συμπεριφορές μας. Μια πρώτη χρήση του μπορούμε να δούμε στη γλώσσα, ενώ μια δεύτερη ειδική χρήση του, πιθανώς να είναι στη μουσική.

Ο David Bohm στην εργασία του *Wholeness and the Implicate Order* (1980), ήτοι «Η πληρότητα και η συνεπαγόμενη τάξη», διαπιστώνει ότι η θεωρία των κβάντα και η θεωρία της σχετικότητας αλληλοσυγκρούονται. Αυτή η σύγκρουση, λέει, προϋποθέτει ότι υπάρχει ένα πιο θεμελιώδες υπόβαθρο από αυτά που περιγράφουν και οι δύο άνω θεωρίες. Αυτό το υπόβαθρο συνίσταται σε μια αδιαίρετη πληρότητα και μια επακόλουθη τάξη, από την οποία εκπηδά και η τάξη που υπάρχει στο Σύμπαν, την οποία ζούμε και αντιλαμβανόμαστε. Η εν λόγω τάξη ισχύει και για τον υλικό κόσμο και για τη συνείδηση και ο Bohm επιχειρηματολόγησε ότι μπορεί να αποδείξει τη σχέση τους. Νους και ύλη δηλαδή, έλεγε, είναι προβολές της υποκείμενης τάξης, που συνεπάγεται την πληρότητα στη «φανερή τάξη» που βλέπουμε και ζούμε. Και όλα αυτά δημιουργούν συνείδηση.

Προσπαθώντας να περιγράψει τη «φύση αυτής της συνείδησης» ο Bohm αναφέρεται και συζητάει τις εμπειρίες της μουσικής. Σκέφτεται ότι το αίσθημα της κίνησης και της αλλαγής που συνοδεύει τις εμπειρίες μας από τη μουσική είναι αποτέλεσμα της ταυτόχρονης συγκράτησης από το μυαλό μας και του άμεσου παρελθόντος και του παρόντος, με νότες από το παρελθόν που είναι μάλλον «μεταμορφώσεις» του παρελθόντος στο παρόν παρά αναμνήσεις. Είναι, λέει, σάμπως και οι νότες που ακολουθούν ένα πολύ πρόσφατο παρελθόν να είναι οι «φανερές» νότες του παρόντος. Αυτό είναι η συνείδηση που ξεπηδάει από την κρυμμένη πληρότητα. Τα παιδιά, λέει, πρέπει να «μάθουν» για τον χώρο και τον χρόνο, γιατί, ενώ είναι μέρος της φανερής τάξης πραγμάτων, είναι όμως «καλωδιωμένα» με την «κρυφή τάξη» και έτσι μπορούν να «μάθουν» για την κίνηση από αυτή.

Η καθημερινή παρατήρηση μπορεί να μας δείξει ότι δεν είναι ανάγκη να είμαστε εκπαιδευμένοι στη μουσική εκτέλεση ή σε εκτιμήσεις μουσικών κομματιών για να είμαστε σε θέση να αποκομίσουμε τους καρπούς της μουσικής—ήδη από παιδιά. Είμαστε σε θέση να συνδεθούμε με τη μουσική αυθόρμητα, ξανά και ξανά χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.

Ο Weinberger (2004) μας λέει ότι ορισμένα μουσικά ερεθίσματα φαίνεται ότι είναι αναγνωρίσιμα σε όλους τους πολιτισμούς. Το κείμενό του αποτελεί μια συνέχεια σκέψεων η οποία αναφέρεται στους χαρακτηριστικά διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μιλάμε όταν απευθυνόμαστε στα μωρά μας. Βάζουμε μια γλύκα στη φωνή και μιλάμε με «μουσικό» τρόπο, χρησιμοποιώντας μεγάλες διακυμάνσεις στο ύψος της φωνής και μελωδικές φράσεις. Έτσι οι ακροάτριες των τραγουδιών μπορούσαν να πουν εάν το βρέφος ήταν παρόν ή όχι, ανεξάρτητα από το εάν άκουγαν το τραγούδι στη γλώσσα τους ή σε άλλη γλώσσα. Ο Weinberger είχε υπόψη του τα γεγονότα αυτά, και ήξερε πως οι ακροάτριες αναγνώρισαν ότι στην τάδε ηχογράφηση υπήρχε και μωρό ενώ στην άλλη δεν υπήρχε διότι, και οι ίδιες, ασχέτως φυλής, μιλάν με τον ίδιο τρόπο στα μωρά τους και τον τρόπο αυτόν τον αναγνωρίζουν. Είναι παγκόσμιος και αναγνωρίσιμος.

Σε όλα αυτά περιγράφεται μια ικανότητα, η ικανότητα όχι μόνο ακρόασης αλλά και αναγνώρισης της μουσικής όπως και κάποιων χαρακτηριστικών της, η οποία λαβαίνει χώρα από σχεδόν μηδενική ηλικία (έμβρυα μικρότερα και 2 μηνών) και σε όλους τους λαούς του κόσμου. Πιστεύω ότι όλοι έχουμε μουσικές ικανότητες επειδή, για τους λόγους που μέχρι εδώ ανέπτυξα, είμαστε πλασμένοι από «μουσικά» υλικά. Βέβαια ίσως εξέφρασα καλύτερα αυτό που θέλω να πω, αν έλεγα ότι είμαστε πλασμένοι από υλικά που εμπεριέχουν «ήχους».

2.2 Στοιχεία Ανθρωπολογίας της Μουσικής κατά τον Merriam

Το έργο του καθηγητή Alan P. Merriam *Η Ανθρωπολογία της Μουσικής* (1964), είναι ένα έργο μεγάλου ενδιαφέροντος, τόσο για τις ανθρωπιστικές όσο και για τις κοινωνικές επιστήμες. Στο βιβλίο αυτό, ο Merriam διαχωρίζει την κοινωνική από τη μουσική οπτική στη μελέτη της ίδιας της μουσικής. Στηρίζει δε την παρουσίαση μιας κοινωνικής ματιάς στη μουσική στο ότι η μουσική αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο στην περίπλοκη μαθημένη ανθρώπινη συμπεριφορά. Εφόσον η μουσική παράγεται από ανθρώπους, οι κοινωνικές επιστήμες μάλλον θα μας δώσουν τον κατάλληλο προσανατολισμό ώστε να τη μελετήσουμε σωστά. Το ευρύτερο ζήτημα που τίθεται ο Merriam είναι ότι η μουσική είναι πολύ περισσότερο πράγματα από τον ήχο της μονάχα. Πρέπει κανείς να συνειδητοποιήσει, λέει, ότι το προϊόν της ανθρωπιστικής πλευράς της ύπαρξης που είναι η μουσική, είναι ένα προϊόν της συμπεριφοράς που σχηματίζεται από την κοινωνία και τον πολιτισμό των ανθρώπων που την παράγουν. Για να τονίσει τα παραπάνω, μάλιστα, χρησιμοποιεί παραδείγματα από την Υποσαχάρια Αφρική, την Ωκεανία και τη Βόρεια Αμερική που σχετίζονται με τη μελέτη της

δημιουργικότητας. Είναι αξιοσημείωτο ότι λείπουν εντελώς παραδείγματα λόγιας μουσικής της Ευρωπαϊκής παράδοσης. Βέβαια αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι το βιβλίο απευθύνεται στον εθνομουσικολόγο που ενδιαφέρεται να μελετήσει μουσικές πολιτισμών εκτός της δυτικοευρωπαϊκής παράδοσης που περιλαμβάνουν οι επονομαζόμενες «καλές τέχνες». Τα παραπάνω προσδίδουν στο βιβλίο μια ολιστική διάσταση που αφορούν το σύνολο της μουσικής παραγωγής και ενδιαφέρουσες πτυχές του. Γιατί δημιουργούν οι άνθρωποι μουσική; Πώς τη μαθαίνουν και πώς τη δημιουργούν; Τι είδους άνθρωποι γίνονται μουσικοί και πώς αντιλαμβάνονται τη μουσική οι ακροατές/θεατές και οι δημιουργοί της;

Οι μουσικοί που θεωρούνται επαγγελματίες διατηρούν κάποιο status σε κάθε πολιτισμό το οποίο συχνά τους οδηγεί και σε αντίστοιχη διακριτή συμπεριφορά. Τα παραδείγματα εκτείνονται από το χαμηλό status του μουσικού της τζαζ στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και την αμυντική του αντίδραση στην υψηλή εκτίμηση των μουσικών που παρατηρείται σε πολλές Αφρικανικές κοινωνίες.

Η σχέση λόγου και μουσικής είναι ένα θέμα το οποίο διαφαίνεται από τη σχέση μελοποιημένων κειμένων και κουλτούρας γενικότερα. Τα κείμενα των τραγουδιών μάλιστα φανερώσουν πτυχές και αφορούν κοινωνικές αξίες, μυθολογία, θρύλους και ιστορία, καθιστώντας τα ένα από τα πλουσιότερα υλικά που διαθέτουμε για την ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (McLeod, 1965).

Το βιβλίο αυτό του Merriam είναι τόσο πλούσιο σε ιδέες και προτάσεις που αποτέλεσε ερευνητικό έναυσμα για τις επόμενες γενιές. Μια από τις κατηγοριοποιήσεις που κάνει έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην παρούσα μελέτη, αυτή της καταγραφής και παρουσίας των διαφόρων λειτουργιών της μουσικής μέσα στις κοινωνίες. Εδώ διαφαίνεται η οικουμενικότητα της μουσικής μέσα από τη λειτουργικότητα που παρουσιάζει σε όλες τις ανθρώπινες ομάδες που μελετήθηκαν. Οι λειτουργίες αυτές είναι οι εξής:

1. Συναισθηματική έκφραση,
2. Αισθητική απόλαυση,
3. Διασκέδαση,
4. Επικοινωνία,
5. Συμβολική αναπαράσταση,
6. Φυσική απόκριση,
7. Επιβολή ή προτροπή εναρμόνισης με κοινωνικούς κανόνες (νόρμες),
8. Επικύρωση κοινωνικών θεσμών και θρησκευτικών τελετουργιών,
9. Συνεισφορά στη συνέχεια και τη σταθερότητα της κουλτούρας,
10. Συνεισφορά στην κοινωνική ομοιογένεια.

Η καθεμία από τις λειτουργίες μπορεί να περιγραφεί επιγραμματικά ως εξής:

1. Συναισθηματική έκφραση: Η απελευθέρωση του συναισθήματος και η έκφρασή του.
2. Αισθητική απόλαυση: Η χρήση της μουσικής για βαθιά συναισθηματική και γνωστική απόλαυση, για να βιώσει κανείς καλλιτεχνικές και μη λεκτικές εκφάνσεις της ομορφιάς της ζωής.
3. Διασκέδαση: Η χρήση της μουσικής για διασκέδαση και ξεφάντωμα.
4. Επικοινωνία: Η μετάδοση συναισθημάτων που γίνονται κατανοητά μεταξύ ανθρώπων ενός συγκεκριμένου πολιτιστικού υποβάθρου (κουλτούρας).
5. Συμβολική αναπαράσταση: Η έκφραση συμβόλων απαντάται σε κείμενα τραγουδιών και στη σημασία που δίνει μια συγκεκριμένη κουλτούρα σε μουσικούς ήχους.
6. Φυσική απόκριση: Η χρήση της μουσικής για χορό ή άλλες σωματικές δραστηριότητες.
7. Επιβολή ή προτροπή εναρμόνισης με κοινωνικούς κανόνες (νόρμες): Η χρήση της μουσικής για παροχή οδηγιών ή προειδοποιήσεων.
8. Επικύρωση κοινωνικών θεσμών και θρησκευτικών τελετουργιών: Η χρήση της μουσικής σε θρησκευτικές τελετές και σε επίσημες κρατικές εορτές ή ανάγκες.
9. Συνεισφορά στη συνέχεια και τη σταθερότητα της κουλτούρας: Η μουσική σαν μέσο έκφρασης πολιτιστικών αξιών.
10. Συνεισφορά στην κοινωνική ομοιογένεια: Η χρήση της μουσικής για να ενώνει τους ανθρώπους.

Δεν υπάρχει καταγεγραμμένη ανθρώπινη κοινωνία που δεν παρήγαγε κάποιου είδους μουσική. Οι ανθρώπινες κοινωνίες έχουν παράγει μουσική από τις παλαιότερες καταγραφές ανθρώπινων κοινωνιών και

ομαδικής ζωής και δραστηριότητας που έχουμε, ήδη στην παλαιολιθική εποχή (Elliot, 2014) Η ευρύτατη και διαχρονική αξία της κατηγοριοποίησης του Merriam είναι λοιπόν αδιαμφισβήτητη.

2.3 Η Μουσική Συμπεριφορά στην Αρχή της Ζωής μας

Η μουσικής δραστηριότητα είναι σημαντικότερη για την ανάπτυξή μας και αρχίζει τουλάχιστον αμέσως μετά τη γέννησή μας (Vitale, 2011). Και λέω αμέσως, διότι σύμφωνα με κάποιους, τουλάχιστον, ερευνητές (π.χ. Malloch & Trevarthen, 2009), αρχίζει κάποια στιγμή μετά τη σύλληψή μας αλλά και πριν από τη γέννησή μας, δηλαδή κατά το διάστημα της ενδομητρίου ζωής. Ο Alfred Tomatis, γνωστός Γάλλος ωτορινολαρυγγολόγος και εφευρέτης του «Ηλεκτρονικού Αυτιού», ανέπτυξε μια συχνά αμφισβητούμενη θεραπευτική διαδικασία για την ακοή, όπου ο θεραπευόμενος υποβάλλεται σε σταδιακή ηχητική «αναγέννηση» (Kershner et al., 1990· Tomatis, 1991b· Kaunzer, 2003). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω χρήσης μιας σειράς από ειδικά σχεδιασμένα φίλτρα συχνοτήτων που μιμούνται το ηχητικό περιβάλλον μέσα στη μήτρα και το αμνιακό υγρό. Έτσι ο θεραπευόμενος έχει τη δυνατότητα να ξαναβιώσει εμπειρικά τις απαρχές της ακουστικής του ανάπτυξης (Tomatis, 1991). Σύμφωνα με μαρτυρίες ατόμων που ολοκλήρωσαν την αγωγή του Tomatis (μεταξύ αυτών και ο γνωστός Γάλλος ηθοποιός Gerard Depardieu) η αίσθηση είναι πράγματι αυτή της αναγέννησης και τα αποτελέσματα που περιγράφουν είναι τουλάχιστον εντυπωσιακά (Chutkow, 1994). Σήμερα η μέθοδος χρησιμοποιείται και εφαρμόζεται θεραπευτικά σε κάποια ειδικά κέντρα ανά τον κόσμο αν και χρησιμοποιούνται και άλλες μέθοδοι για παρόμοιες ανάγκες, όπως για παράδειγμα η Audio-Lingual-Method στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Kaunzer, 2003).

Η πρόωμη εμφάνιση της μουσικότητάς μας έχει διερευνηθεί από πολλούς μουσικούς, μουσικοπαιδαγωγούς αλλά και εκπαιδευτικούς γενικότερα. Είναι λοιπόν εύλογο το ερώτημα: Πώς εμφανίζεται στα πρώτα χρόνια της ζωής μας η μουσική συμπεριφορά; Τι είναι αυτό που κάνουμε και το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «μουσική»; Μια απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δίνει η Αμερικανίδα μουσικοπαιδαγωγός Barbara Andress (1998) στο βιβλίο της *Music for Young Children*, όπου αποτυπώνει ένα μεγάλο μέρος της εμπειρίας της ως μουσικοπαιδαγωγού μικρών παιδιών για αρκετές δεκαετίες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Είναι εξαιρετικά βοηθητικό για μουσικούς και για μουσικοεκπαιδευτικούς να γνωρίσουν αυτή τη συσσωρευμένη εμπειρία μέσα στην απαρίθμηση των δραστηριοτήτων που μπορούν να λογιστούν ως μουσικές, αρχίζοντας από την απαρχή της «εμφανούς» δραστηριότητάς μας στον κόσμο, τη γέννηση. Οι μουσικές συμπεριφορές κατανεμημένες κατά ηλικιακή ομάδα είναι οι εξής:

2.3.1 Βρέφος (Γέννηση – 1)

- Το παιδί απολαμβάνει το να του τραγουδούν καθώς το κινούν πέρα-δώθε ή το ταχαρίζουν.
- Απολαμβάνει το λίκνισμα.
- Αντιδρά χαρούμενα στο ρυθμικό παιχνίδι μέσω αφής ή τραγουδιού.
- Αντιδρά στον ήχο δείχνοντας συχνά περιέργεια όσον αφορά την προέλευση του ήχου ή του τραγουδιού (από πού έρχεται;).
- Συμμετέχει σε μουσικά παιχνίδια για βρέφη.
- Απολαμβάνει τους ήχους από κουδουνίστρες, καμπανούλες ή μουσικά κουτιά.

2.3.2 1 – 3 Έτη

- Τα παιδιά φτιάχνουν τα δικά τους τραγούδια.
- Συνδυάζουν κομματάκια από παραδοσιακά τραγούδια με τα δικά τους αυτοσχέδια.
- Ξεχωρίζουν μουσικούς από μη μουσικούς ήχους.
- Συχνά παρουσιάζουν καθυστερημένη απόκριση στο μουσικό παιχνίδι.
- Κινούνται ελεύθερα στη μουσική.
- Έχουν περιέργεια για τους ήχους και τα σχήματα των μουσικών οργάνων.

2.3.3 3 – 4 Έτη

- Είναι ικανότερα να αναπαράγουν ένα αναγνωρίσιμο τραγούδι.
- Αναγνωρίζουν το σωστό ρυθμικό και μελωδικό σχήμα ενός τραγουδιού αλλά δεν μπορούν πάντα να αναπαράγουν ό,τι άκουσαν.
- Απολαμβάνουν το παιχνίδι με κατάλληλα αντικείμενα καθώς δημιουργούν τραγούδια.
- Απολαμβάνουν το να τραγουδούν επανειλημμένα γνωστά τραγούδια.
- Κινούνται αυθόρμητα σε πολλά είδη μουσικής.
- Παίζουν παιχνίδια ταύτισης – αναγνώρισης.
- Μπορούν να περπατήσουν, να τρέξουν και να πηδήξουν.

2.3.4 4 – 5 Έτη

- Δείχνουν επίγνωση του παλμού, του tempo (αργά – γρήγορα), της έντασης (δυνατά – σιγά), του τονικού ύψους (ψηλά – χαμηλά) και της φόρμας (ίδια – διαφορετική φράση).
- Απολαμβάνουν το τραγούδι διαφόρων τραγουδιών και αποδίδουν καλύτερα όταν τα τραγούδια βρίσκονται στην έκταση της φωνής τους (ρε – λα), αλλά μπορούν αν τραγουδήσουν επιτυχημένα τραγούδια και σε μεγαλύτερη έκταση (μεσαίο ντο – ρε της ψηλότερης οκτάβας).
- Μπορούν να παρακολουθήσουν με καθοδήγηση μια μουσική ιστορία.
- Χρησιμοποιούν κίνηση για να περιγράψουν συγκεκριμένες ιδέες που άκουσαν στη μουσική.
- Ξεχωρίζουν το σχήμα, το μέγεθος και τον ήχο της τάξης τους και κάποιων οργάνων της ορχήστρας.

2.3.5 5 – 6 Έτη

- Έχουν και αποκτούν μεγάλο ρεπερτόριο τραγουδιών.
- Μπορούν να μάθουν να παίζουν απλές μελωδίες (π.χ. στις καμπάνες).
- Παίζουν μουσικά όργανα μόνα ή σε ομάδες.
- Είναι όλο και πιο ακριβή στο κράτημα του παλμού.
- Κατανοούν στοιχεία βασικών μουσικών εννοιών.
- Απολαμβάνουν τις ζωντανές εκτελέσεις και διακρίνουν διάφορα μεγάλα σύνολα.

2.3.6 6 – 8 Έτη

- Καταλαβαίνουν εισαγωγικές μουσικές έννοιες για τον ρυθμό, τη μελωδία, τη χροιά, την αρμονία, την έκφραση και την άρθρωση.
- Μαθαίνουν για τη μουσική καθώς την εκτελούν (τραγούδι ή όργανο), περιγράφουν (με κινήσεις και με λόγια) και δημιουργούν (αυτοσχεδιαστικά και συνθετικά).

Οι παραπάνω συμπεριφορές αποτελούν μόνο μια ενδεικτική περιγραφή δυνατικών μουσικών συμπεριφορών και σε καμία περίπτωση δεν φιλοδοξούν να καλύψουν το εύρος των μουσικών συμπεριφορών των παιδιών από τη γέννησή τους ως την ηλικία των οκτώ ετών. Είναι αξιοσημείωτη η ποικιλία των εκφάνσεων αυτών και δίνει μια εικόνα του μεγέθους δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός της μουσικής στην οργάνωση και τον σχεδιασμό του μαθήματος μουσικής. Τις περισσότερες φορές ο δάσκαλος καλείται να αντεπεξέλθει σε διαφορετικές καταστάσεις διδασκαλίας και σε διαφορετικούς τύπους μαθητή. Αυτό θα ήταν καλό και αποτελεσματικότερο εφόσον τον οδηγήσει στην υιοθέτηση της δικής του εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ποιότητα της επικοινωνίας στη διεξαγωγή του μαθήματος λοιπόν είναι ζωτικής σημασίας για το μοίρασμα των πληροφοριών, των εμπειριών και τελικά τη μουσική μάθηση.

2.4 Η Επικοινωνία και η Διαδικασία της Διδασκαλίας

Εάν το γνωστικό περιεχόμενο μιας διδασκαλίας δεν μπορεί να μεταδοθεί με έναν ουσιαστικό τρόπο, είναι στην καλύτερη περίπτωση άχρηστο αλλά και πιθανώς επικίνδυνο. Ας μην ξεχνούμε ότι οι στάσεις ζωής απέναντι στη μάθηση διαμορφώνονται νωρίς στη ζωή μας και, στην περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας μουσικής ή μιας μη-μουσικής αυτοεικόνας (Custodero, 2003). Εάν κοιτάξουμε τη μουσική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της μουσικής επικοινωνίας και της επικοινωνιακής μουσικότητας (Malloch & Trevarthen, 2009), θα τη δούμε ως ένα αλληλεπιδραστικό κοινωνικό φαινόμενο που προϋποθέτει έναν αποκριτικό και έναν δεκτικό ρόλο σε ό,τι αφορά τόσο τον μαθητή όσο και το μουσικό υλικό. Σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο, οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι, όχι μόνον να σχεδιάζουν και να εκτελούν μαθήματα, αλλά και να παρατηρούν προσεκτικά τον μαθητή. Η επικοινωνία για τους δασκάλους αρχίζει με την προσεκτική ακοή και παρατήρηση. Ένας δάσκαλος που σέβεται την εγγύτητα των μουσικών εμπειριών αλλά και τολμά, κομίζει οφέλη που δεν αφορούν μόνον το προφανές – ότι μαθαίνει για τους μαθητές του – αλλά και μεγαλύτερη αυτογνωσία (Custodero, 2008).

Η απλή καθημερινή παρατήρηση αλλά και η επιστημονική έρευνα σε πληθώρα περιπτώσεων μπορεί να μας δείξει το μέγεθος και την πολυμορφία των λειτουργιών της επικοινωνίας, λεκτικής και μη-λεκτικής, στην ανθρώπινη διαδραστικότητα. Σε επιστημονικό επίπεδο, οι έρευνες αυτές γίνονται από ειδικούς διαφόρων πεδίων όπως ανθρωπολογία, ψυχολογία, κοινωνιολογία, παιδαγωγική, επικοινωνιολογία κ.ά. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών συνήθως απευθύνονται στους ειδικούς των συγκεκριμένων πεδίων στα οποία έχουν πραγματοποιηθεί.

Η επικοινωνία μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων. Επίσης μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ένα δυναμικό σύστημα που περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία συμμετέχουν ενεργά σε μια διαδικασία. Αυτό δεν συνεπάγεται αυτόματα το ότι τα άτομα αυτά εκπέμπουν μηνύματα. Μπορεί να τα δέχονται ή/και να τα επεξεργάζονται. Από την οπτική αυτή (Winkin, 1993) η επικοινωνία αποτελεί μια συνεχή κοινωνική διεργασία που συμπεριλαμβάνει τον λόγο, τις κινήσεις, το βλέμμα και τον διαπροσωπικό χώρο.

Οι λειτουργίες της επικοινωνίας στην ανθρώπινη δραστηριότητα μπορούν να περιλαμβάνουν π.χ. τη συμπλήρωση, ενίσχυση ή ρύθμιση της λεκτικής επικοινωνίας μέσω της μη-λεκτικής επικοινωνίας (Ekman & Friesen, 1969), την αποκάλυψη συναισθηματικών καταστάσεων, την ανάδειξη διαφόρων πλευρών της προσωπικότητας (Exline, Ellyson, Long, 1975· Exline, 1976). Επίσης μπορεί να μας δίνουν πληροφορίες που μας δημιουργούν εντυπώσεις (Imada & Hakel, 1977), να φανερώνουν τις προτιμήσεις ή τις αντιπάθειές μας για συγκεκριμένα πρόσωπα, καταστάσεις ή ιδέες (Mehrabian, 1972), να προσδίδουν πειστικότητα (McGinley, LeFevre & McGinley, 1975) και να επηρεάζουν την απόδοση των άλλων (Word, Zanna, Cooper, 1974).

Ο Πετρόφσκι (1990) γράφει για την ανάγκη κοινής δραστηριότητας η οποία δημιουργεί την επικοινωνία με τρεις τρόπους: την ομιλία, τις αισθήσεις και την αλληλεπίδραση. Είναι προφανές ότι στην πρώτη περίπτωση, την ομιλία, η επικοινωνία επιτυγχάνεται με τη χρήση της γλώσσας. Στη δεύτερη περίπτωση, η επικοινωνία μέσω των αισθήσεων επιτυγχάνεται όταν υπάρχει αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση των ανθρώπων μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, όταν απουσιάζει αυτή η αμοιβαία κατανόηση ή και εκτίμηση, τότε οι άνθρωποι μπορεί να προβάλλουν εμπόδια στην επικοινωνία, είτε εκούσια είτε ακούσια, μειώνοντας ή και σταματώντας την πρόσληψη πληροφοριών από τις αισθήσεις τους. Η τρίτη περίπτωση αφορά στην επικοινωνία που επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης και αφορά στο σύνολο των αμοιβαίων διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνονται στην κοινή δραστηριότητα των ανθρώπων. Κατά την κοινή δραστηριοποίηση σε μεγάλες ή μικρές ομάδες, οι άνθρωποι ενεργοποιούνται με τρόπους οι οποίοι γεννούν τριβές, συμφωνίες, συμπάθειες, αντιπάθειες, ομαδικότητα ή αντιπαλότητα, ποικίλα συναισθήματα και εσωτερικές καταστάσεις. Όλα αυτά δημιουργούνται και υπάρχουν μόνο στα πλαίσια της επικοινωνίας που δημιουργεί η κοινή αυτή δραστηριοποίηση.

Στο παρόν κεφάλαιο, θα γίνει μια προσπάθεια παρουσίασης της ιδιαιτερότητας των χαρακτηριστικών της επικοινωνίας στα εκπαιδευτικά πλαίσια και τη μαθησιακή διαδικασία. Θα επικεντρωθούμε στο πλαίσιο της επικοινωνίας σε «φυσιολογικές» συνθήκες και περιπτώσεις, μην αγγίζοντας ειδικές περιοχές επικοινωνίας που έχουν να κάνουν π.χ. με την ειδική αγωγή, τον αυτισμό ή τη σχιζοφρένεια, ψυχοθεραπευτικά ή ψυχαναλυτικά προγράμματα κ.ά. Επίσης, θα εστιάσουμε στην παρουσίαση μη λεκτικών χαρακτηριστικών της επικοινωνίας που σχετίζονται με πολιτιστικές διαφορές, τη χρήση του χώρου, κινήσεων και χειρονομιών, τη χρήση εκφράσεων του προσώπου και των ματιών, φωνητικών ποιότητων και εξωτερικών χαρακτηριστικών,

καθώς εκεί μπορεί να βρίσκεται μεγάλο μέρος της ανταλλασσόμενης πληροφορίας.

2.5 Θεωρία Συστημάτων

Η Θεωρία των Συστημάτων καλύπτει τις ανεπάρκειες της λογικής που υπήρχαν από την αρχαία εποχή κυρίως όσον αφορά στον χρόνο. Είναι στην ουσία μια κάπως απλουστευμένη διαλεκτική και είναι και επιστημολογία, γιατί μας δίνει τον τρόπο να εξετάσουμε τα διάφορα κομμάτια του επιστητού με επιστημονική αυστηρότητα, χωρίς να τα ξεχωρίζουμε αναγκαστικά από το υπόλοιπό τους. Με άλλα λόγια, η θεωρία των Συστημάτων μας δίνει τη δυνατότητα να εξετάζουμε το σύστημα, κρατώντας τα διάφορα μέρη της πραγματικότητας σε σύνδεση, ώστε να μπορούμε να βλέπουμε και τις σχέσεις τους. Όλο το μυστικό της βρίσκεται μέσα στον ορισμό του συστήματος.

Σύστημα ονομάζουμε ένα τμήμα του κόσμου που θεωρείται σαν μια ενότητα, ικανή να διατηρήσει την «ταυτότητα» της, παρά τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα μέσα της.

Υπάρχουν πολλών ειδών συστήματα: Συγκεκριμένα και αφηρημένα, ανοιχτά και κλειστά, ζωντανά και άνευ ζωής ή άψυχα, απλά και μικτά, επί σκοπόν και άνευ σκοπού, κ.α. Στο σύμπαν, όλα τα συστήματα γύρω μας, είναι ανοιχτά. Ανοιχτά με την έννοια ότι δεν μπορούν να συνεχίσουν να διατηρούν την ταυτότητά τους, αν κλειστούν στον εαυτό τους. Και μια πέτρα αν την παρατηρούμε πολλά χρόνια θα δούμε ότι υφίσταται κάποιου βαθμού διάβρωση. Αλλάζει δηλαδή η μάζα της, και αν αυτό συνεχιστεί, αλλάζει και ταυτότητα. Επομένως, τα κλειστά συστήματα είναι μόνο θεωρητικά στο δικό μας Σύμπαν. Το ερμητικά κλειστό σύστημα, θεωρητικά δεν μπορεί να αλλάξει, επομένως ούτε και π.χ. η κατανομή θερμοκρασίας να αλλάξει. Επομένως κλειστά συστήματα δεν υπάρχουν παρά μόνο στο μυαλό μας για να μας βοηθούν να καταλάβουμε τα ανοιχτά. Από την άλλη μεριά, τα συστήματα που εξετάζουμε μπορεί να είναι συγκεκριμένα και αφηρημένα. Τα συγκεκριμένα συστήματα έχουν στοιχεία που είναι πραγματικά, αληθινά, αισθητά. Τα αφηρημένα συστήματα έχουν στοιχεία που δεν μπορούν να υποπέσουν στις αισθήσεις μας, άρα είναι υποθετικά ή υπεραισθητά.

Τα συγκεκριμένα συστήματα επομένως, ως υπάρχοντα και αυτά μέσα στο Σύμπαν που γνωρίζουμε, μπορούμε και πρέπει να τα εξετάζουμε ως ανοιχτά. Αν το κάνουμε αυτό διαπιστώνουμε ότι έχουν δομές και λειτουργίες.

Ως δομή τους θεωρούμε τη διάταξη των μερών τους (μάζας-ενέργειας) μέσα στον τρισδιάστατο χώρο σε μία χρονική στιγμή. Ως λειτουργίες τους θεωρούμε την αλλαγή της μάζας-ενέργειας (άρα και της δομής) ή και της πληροφορίας τους με την πάροδο του χρόνου. Άρα δομές είναι αργές διαδικασίες μακράς διάρκειας, ενώ λειτουργίες είναι ταχείες διεργασίες βραχείας διάρκειας.

Αν δούμε τώρα ένα οποιοδήποτε σύστημα από πιο κοντά παρατηρούμε ότι έχει μεταβαλλόμενα στοιχεία, που από τη μια μεριά το χαρακτηρίζουν, δηλαδή είναι οι ιδιότητες του. Από την άλλη αποτελούν τις δομές και λειτουργίες που ήδη ανέφερα. Τα στοιχεία επομένως, για την περίπτωση, τα ονομάζω και μεταβλητές. Οι συνήθεις μεταβλητές (δηλαδή ιδιότητες) ενός συστήματος είναι:

α) ο αριθμός των μερών του, β) το μέγεθος και τα όριά του, γ) η ταχύτητα κίνησής του μέσα στον χώρο, δ) ο ρυθμός ανάπτυξης του, ε) η ταχύτητα ροής της πληροφορίας και στ) τα ποικίλα κατώφλια του συστήματος (κατώφλια αποκρίσής του στο φως, στον ήχο, στη μυρωδιά κ.ά.)

Ένα σύστημα, είτε βρίσκεται σε ισορροπία είτε σε ανισορροπία. Η ισορροπία σε ένα ανοιχτό σύστημα διατηρείται αμετάβλητη εν μέσω μιας συνεχούς αλλαγής. Οι ισορροπίες αυτές λέγονται «ρευστές ισορροπίες» ή «δυναμικές ισορροπίες». Κάθε ανοιχτό σύστημα για να διατηρήσει την ταυτότητά του (μορφή, σχέσεις), έχει εισερχόμενα (inputs), εσωτερικές διεργασίες (throughputs) και εξερχόμενα (outputs).

Υπάρχει ένα όριο για την κατάσταση σταθερότητας καθεμιάς από τις ουσιαστικές μεταβλητές σε όλα τα συστήματα. Αυτό το λέμε «όριο ανοχής». Όταν ένα σύστημα απειλείται, κινητοποιούνται διορθωτικοί μηχανισμοί ή ρυθμιστικοί μηχανισμοί.

Τα ανοιχτά συστήματα διατηρούν την ισορροπία τους που στα ζωντανά συστήματα λέγεται «ομοιόσταση» με δυναμικές ισορροπίες, αλλάζουν δε συνεχώς. Προκειμένου να διατηρήσουν τις δυναμικές ισορροπίες, τα ζωντανά συστήματα (και όχι μόνον) χρησιμοποιούν τον μηχανισμό της επαναπληροφόρησης ή αναδρασης ή ανατροφοδότησης (feedback).

Ανάδραση ή επαναπληροφόρηση σημαίνει ότι το προϊόν μιας αντίδρασης, μετά μια ορισμένη ποσότητά του, αποτελεί πλέον αναστολέα ή δηλητηριαστή της αντίδρασης. Έτσι γίνονται οι αυτορρυθμίσεις στους ζωντανούς οργανισμούς.

Από τη δομή και λειτουργία των συστημάτων, προκύπτει και η ιεραρχία τους. Αν δούμε τον εαυτό

μας σαν ένα σύστημα, τότε τα μάτια μας είναι σύστημα που υπόκειται σε εμάς, υποσύστημα, ενώ και εμείς υποκειμεθα στην οικογένειά μας, η οικογένεια δηλαδή για μας είναι υπερσύστημα ενώ για τη γειτονιά της υποσύστημα, η γειτονιά στον δήμο υποσύστημα κ.ο.κ. Το υπερσύστημα έχει προτεραιότητα ως προς τα υποσυστήματά του. Π.χ. τα μάτια δεν ζουν χωρίς το ζώο που τα φέρει, ενώ το εν λόγω ζώο ζει και τυφλό. Τα υποσυστήματα λοιπόν, καθορίζουν κάποιες ισορροπίες εντός των οποίων ζουν «καλύτερα» ή «κατά προτίμηση», που τις ονομάζουμε ομοιόσταση, ενώ τα υπερσυστήματα αποφασίζουν για το πρακτέο.

Τα συστήματα αποκτούν και πρόσθετες ιδιότητες καθώς τα επιμέρους μέλη τους συνδέονται σε σύστημα. Π.χ. το τιμόνι του ποδηλάτου, μόνο του, χωριστά, είναι μια σωλήνα, στο ποδήλατο όμως έχει την ιδιότητα να οδηγεί, το πεντάλ να μεταβιβάζει κίνηση στην αλυσίδα κλπ., πράγματα που μπορούν να τα κάνουν μόνο αφού αποτελέσουν το σύστημα ποδήλατο. Το παραπάνω, μαθηματικά εκφράζεται με το $\Phi(X+Y) > \Phi X + \Phi Y$, όπου η μέτρηση Φ των στοιχείων του συστήματος, όταν αυτά είναι μέσα στο σύστημα, δηλαδή στην παρένθεση, είναι μεγαλύτερη από τις μετρήσεις που έχουν τα υποσυστήματα μόνα τους. Οι ιδιότητες που κατ' αυτόν τον τρόπο αποκτώνται από τα διάφορα υποσυστήματα-δομές, ονομάζονται προκυπτουσες ή αναδυόμενες.

Με τη σύνθεση των στοιχείων του ποδηλάτου σε ποδήλατο, προέκυψε και ένα νέο σύστημα. Η ιεράρχηση αυτή δεν τελειώνει στο δικό μας το Σύμπαν. Από την άλλη μεριά το ίδιο ισχύει και για τα υποσυστήματα. Αυτό σημαίνει ότι κάθε νέο σύστημα είναι και πιο πολύπλοκο από το υποσύστημα από το οποίο προήλθε, αλλά και ότι η προσθήκη στοιχείων (ποσότητα) αλλάζει την ποιότητα.

Οποιοδήποτε σύστημα μπορεί να περιγραφεί ως ένα δίκτυο όπου οι κόμβοι είναι τα στοιχεία και τα καλώδια είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους. Μεταξύ των κόμβων αυτών διοχετεύονται μηνύματα στα πλαίσια της επικοινωνίας τους. Η σημασία λοιπόν του κάθε μηνύματος σχετίζεται με το υπερσύστημα στο οποίο ανήκει, το περιβάλλον δηλαδή της αλληλεπίδρασης.

Στην περίπτωση του μαθήματος μουσικού οργάνου, το σύστημα αποτελείται, σε ένα από τα επίπεδα του, από ένα άψυχο σύστημα/αντικείμενο, το μουσικό όργανο, και δύο έμψυχα συστήματα/ανθρώπους, τον δάσκαλο και τον μαθητή. Η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα αφορά τόσο στο μουσικά παραγόμενο άκουσμα όσο και στο λεκτικό και μη λεκτικό τμήμα της διάδρασης. Από τη διαδικασία αυτή, ο δάσκαλος προσβλέπει στη διαμόρφωση ενός αυστηρά δομημένου πλαισίου μουσικής δραστηριότητας από πλευράς του μαθητή. Αυτό με τη σειρά του θα μπορέσει να εγγυηθεί μια ηχητική παραγωγή από το εν λόγω μουσικό όργανο η οποία και θα ανταποκρίνεται στις κοινωνικά προσδοκώμενες απαιτήσεις από τον μουσικό εκπαιδευτή. Ο μαθητής από τη δική του σκοπιά, προσπαθεί να αφομοιώσει όσο το δυνατόν περισσότερες και πληρέστερες πληροφορίες και πρακτικές του δασκάλου, οι οποίες και θα τον καταστήσουν δεινότερο οργανικό εκτελεστή. Αυτό με τη σειρά του θα ανατροφοδοτήσει τη σχέση των δύο εμπλεκομένων, δηλαδή του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, και θα διευρύνει τα ήδη λειτουργικά κανάλια επικοινωνίας.

Στην παραπάνω περιγραφόμενη σχέση, υπάρχει πληθώρα ζητημάτων τα οποία προκύπτουν καθώς και πολλά άλλα επίπεδα επικοινωνίας και διάδρασης από τα ανωτέρω. Για παράδειγμα, ο μαθητής μπορεί να μην είναι ξεκάθαρος σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες του από το μάθημα. Δηλαδή, ενδεχομένως να μην ικανοποιείται από το γεγονός ότι παίζει περισσότερο όπως τον προτρέπει ο δάσκαλός του μέσω των μαθημάτων. Μπορεί π.χ. να έχει μια βαθύτερη επιθυμία να εκφράσει στοιχεία της προσωπικότητάς του με τα εργαλεία που τελειοποιεί στο μάθημα αλλά με τρόπο «μη ενδεδειγμένο». Σε πολλές περιπτώσεις, η ντροπή του μαθητή να παρουσιάζει στον δάσκαλό του αυτές τις «άλλες» πτυχές της σχέσης και επικοινωνίας του με την ίδια τη μουσική και το μουσικό όργανο, μπορεί να οδηγήσει σε σταδιακή απομάκρυνση και αποξένωσή του από τον δάσκαλο. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα τη χειρότερηση του επιπέδου επικοινωνίας στο μάθημα, της επίδοσης, της ευχαρίστησης που αποκομίζουν μαθητής και δάσκαλος, και τελικά τη διακοπή τη σχέσης.

Άλλο ζήτημα που μπορεί να προκύψει είναι η αναστροφή των ρόλων, διαταράσσοντας τη δοσμένη ιεραρχία που υπάρχει στη σχέση δασκάλου-μαθητή. Εδώ αναφερόμαστε στην επιθυμία του μαθητή να υπερκεράσει τον δάσκαλο, χωρίς όμως αυτό να ανταποκρίνεται σε μια πραγματικότητα (κάτι που μπορεί βεβαίως να συμβεί, πιο σπάνια όμως). Κατά την κατάκτηση υψηλών στόχων και δεξιοτεχνικών ικανοτήτων, είναι δύσκολο για τους μαθητές να αυτοπροσδιοριστούν με ακρίβεια στον συνολικό χώρο του μουσικού γίνεσθαι. Έτσι, έρχεται η στιγμή όπου ο μαθητής αμφισβητεί την αυθεντία του δασκάλου χωρίς να συντρέχει ουσιαστικός λόγος. Έπειτα επιχειρεί να εξουσιάσει τη σχέση μεταξύ τους (εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή) και να αντιστρέψει τις μέχρι πρότινος δοσμένες συνθήκες. Αυτό του δημιουργεί μια ψευδή αίσθηση ανωτερότητας, επιτυχίας και επίτευξης του στόχου του. Ο δάσκαλος βρίσκεται σε αποδυναμωμένη θέση και η μαθησιακή διαδικασία παύει.

Στην αντίθετη με την παραπάνω περίπτωση, ενδέχεται ο μαθητής να υποβιβάζει συνέχεια τον εαυτό του σε σημείο που να διστάζει να αναλάβει την οποιαδήποτε πρωτοβουλία στη σχέση με τον δάσκαλο. Αυτό

οδηγεί σε μια μονόπλευρη καθοδήγηση της σχέσης, μια παθητικότητα από τη μεριά του μαθητή και μια ακαμψία στην κοινή εξεύρεση λύσεων στο μάθημα. Έτσι, οι στόχοι του μαθήματος αφορούν όλο και περισσότερο τον δάσκαλο και ο μαθητής ικανοποιείται από τη σταδιακή ταύτισή του με αυτόν, στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Η σχέση αυτή έχει σαν επόμενο βήμα την εξάρτηση κάθε προόδου του μαθητή από τη βούληση του δασκάλου αλλά και την ανάληψη μεγαλύτερου από το αναλογούν μεριδίου ευθύνης από τον δάσκαλο.

2.6 Η Σχέση Δασκάλου Οργάνου-Μαθητή ως Σύστημα

Η σχέση δασκάλου οργάνου-μαθητή ιδωμένη μέσα από το πρίσμα της θεωρίας των συστημάτων είναι και αυτή ένα σύστημα. Και ο μαθητής είναι μέλος (υποσύστημα) όλων των άλλων ομάδων (συστημάτων) στα οποία ανήκει, π.χ. του ωδείου του, του σχολείου του, της παρέας του, της γειτονιάς του, της οικογένειάς του κλπ. Ταυτόχρονα λοιπόν με την εξέλιξή του μέσα στη σχέση που δημιουργείται με τον δάσκαλο του οργάνου, επηρεάζεται και από όλα τα άλλα συστήματα στα οποία ανήκει. Ας πάρουμε λοιπόν την περίπτωση όπου ο μαθητής έχει έναν πολύ φιλόδοξο πατέρα ο οποίος έχει συγκεκριμένες «μεγάλες» βλέψεις για τον γιο του. Κατά τη διάρκεια της παραμονής του στο σπίτι και στον ρόλο του ως παιδί της οικογένειάς του, ο μαθητής αυτός θα δέχεται μεγάλη πίεση από τον πατέρα του να μελετάει πολλές ώρες, να είναι συνεπής και ακριβής στις εκτελέσεις του, να τα κάνει όλα πιο γρήγορα και καλύτερα από ότι οι συνομήλικοί του κ.λπ. Ταυτόχρονα θα του ζητάει ο πατέρας του να εκτίθεται συχνά στο κοινό (υπό τη μορφή δημοσίων εμφανίσεων) και να αφιερώνει όλη του την ενέργεια εκεί. Το παιδί αυτό θα στερηθεί τις παρέες του, τον προσωπικό του χώρο και χρόνο ανάπτυξης, την εμβάθυνση σε άλλα πεδία, την ιδιωτικότητα κ.ά. Αυτό φυσικά θα έχει άμεση επίπτωση στη σχέση του παιδιού με το μουσικό όργανο και κατ' επέκταση με τον δάσκαλο του οργάνου, ακόμη και αν ο δάσκαλος δεν έχει ζητήσει ποτέ αυτά που ζητά ο πατέρας. Δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστος ο μαθητής από την κατάσταση αυτή. Έτσι, πώς μπορούμε να μιλάμε για τη σχέση δασκάλου-μαθητή και να τη μελετούμε «ξεχωριστά» από τα υπόλοιπα που συμβαίνουν στη ζωή του παιδιού; Η εικόνα που θα έχουμε και οι παρατηρήσεις μας θα στερούνται ρεαλισμού. Ενώ θα είναι «αντικειμενικές», θα περιγράφουν μόνο ένα μέρος της συνολικής κατάστασης. Για να δώσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας όσο το δυνατόν περισσότερα πλαίσια (υποσυστήματα) τα οποία αφορούν και, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, επηρεάζουν το παιδί.

Ακόμη πιο ενδιαφέρουσα γίνεται η παραπάνω κατάσταση εάν προσπαθήσουμε να δούμε τι θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ώστε να επηρεάσουμε θετικά την περαιτέρω εξέλιξη του εν λόγω παιδιού. Αν πούμε ότι η μεγάλη πίεση που ασκεί ο πατέρας στο παιδί σε συνδυασμό με τις υψηλές του προσδοκίες βλάπτουν τη σχέση που δημιουργεί το παιδί με το μουσικό όργανο, τότε θα πρέπει να ιεραρχήσουμε τις επιθυμίες μας και τις προσδοκίες μας από αυτήν την κατάσταση. Στη σύγχρονη παιδοκεντρική αντιμετώπιση στους χώρους της παιδαγωγικής, σε μια ουμανιστική τοποθέτηση αλλά και σε εξελικτικό πλαίσιο, θα επιθυμούσαμε το παιδί αυτό να μπορέσει ν' αναπτυχθεί ελεύθερα, να εκφράσει τις μουσικές επιθυμίες έκφρασής του και να βασίσει την ανάπτυξη αυτή στη σχέση του με τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του και το μουσικό όργανο. Έτσι το παιδί θα αποκτούσε έναν επιπλέον διάυλο επικοινωνίας και μια «σχέση ζωής» με τη μουσική, το μουσικό όργανο και τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες αυτό εντάσσεται. Επομένως η συνεχής μετάθεση του στόχου από την ικανοποίηση των προσωπικών του αναγκών (συναισθηματική έκφραση, γνωστική ανάπτυξη και ικανοποίηση, κοντινή επαφή με μουσικές έννοιες και με το μουσικό όργανο) στην ικανοποίηση των αναγκών του πατέρα (κοινωνική προβολή, έμμεση ικανοποίηση παλαιότερων μη-πραγματοποιημένων επιθυμιών, μεγαλύτερη εξάρτηση του παιδιού από τον πατέρα) μόνο ως επιζήμια για την υγιή του ανάπτυξη μπορεί να χαρακτηριστεί.

Η απομάκρυνση του πατέρα δεν αποτελεί λύση, διότι θα διαταράξει ένα από τα βασικότερα συστήματα στα οποία ανήκει ο καθένας μας και στα οποία στηρίζεται, την οικογένεια, και αυτό μπορεί να έχει απρόβλεπτες μελλοντικές συνέπειες. Ακόμη και στην αυστηρή αλλοπαθητική «παρεμβατική» ιατρική αποφεύγουμε να διαταράσσουμε τα συστήματα εάν είναι δυνατόν, ακόμη και αν δεν λειτουργούν πάντοτε με τον ιδανικό τρόπο. Μόνο εάν υπάρχει σοβαρή δυσλειτουργία με αρνητική πρόγνωση, θα παρέμβουμε. Η παρεμβολή τρίτου ατόμου στη σχέση πατέρα-γιου ενδεχομένως να ήταν προβληματική για τους ίδιους λόγους. Η καλύτερη, ίσως, λύση θα ήταν να δούμε γιατί ο πατέρας ασκεί τέτοια πίεση στο παιδί του και να προσπαθήσουμε να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα εν τη γενέσει του. Μήπως είναι και ο ίδιος «θύμα» μιας γονεϊκής (του) οικογένειας η οποία επιχειρούσε να ικανοποιήσει τις δικές της ανάγκες πρώτα και πάνω από τις ανάγκες του ίδιου; Πολλές φορές οι συμπεριφορές αυτές από πλευράς των γονιών κρύβουν ιστορίες

ανεκπλήρωτων επιθυμιών, ανεκπλήρωτων πόθων όπως λέμε, σε σχέση με κάποιο ταλέντο ή ενασχόληση που ονειρεύτηκαν και επιθύμησαν οι γονείς σε παλαιότερη φάση και δεν δόθηκε χώρος και χρόνος ώστε αυτό να αναπτυχθεί. Έτσι, από τη λαχτάρα τους να δουν την παλιά τους επιθυμία να πραγματοποιείται και χωρίς υποχρεωτικά να συνειδητοποιούν τι κάνουν, ζουν την εκπλήρωση των ανεκπλήρωτων ονείρων τους μέσα από τη δραστηριότητα και τη ζωή των παιδιών τους. Έχοντας σαν βάση μια καλοπροαίρετη στάση αποδοχής και αγάπης από πλευράς του γονιού προς το παιδί του, θα μπορούσαμε να ελπίζουμε σε μια καλή έκβαση της παραπάνω κατάστασης εφόσον κατανοήσει ο πατέρας τη θέση του, τον ρόλο του, την επίδρασή του επάνω στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού του, και τελικά αποφασίσει να υποστηρίξει τις μουσικές προσπάθειες του παιδιού του συνειδητά και με πρωταρχικό στόχο την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού.

Στο παραπάνω παράδειγμα, θα μπορούσε στον ρόλο του καταπιεστικού πατέρα να είναι ο δάσκαλος. Δηλαδή να πρόκειται για μια περίπτωση επιθυμίας του δασκάλου να εκπληρώσει τις δικές του ανεκπλήρωτες επιθυμίες μέσα από τη διάκριση του μαθητή του. Εδώ τα πράγματα είναι δυσκολότερα καθώς ο δάσκαλος παρεμβάλλεται άμεσα στη σχέση μαθητή-μουσικού οργάνου. Είναι πιθανόν δηλαδή όχι μόνο να μην προχωρήσει ομαλά ο μαθητής στη σχέση του με το όργανο, αλλά να διακόψει οριστικά τη μουσική του ενασχόληση σαν αποτέλεσμα της προβληματικής του σχέσης με τον δάσκαλο. Σε μια τρίτη υποθετική περίπτωση, θα μπορούσε ο δάσκαλος να νιώθει συμπόνια και ταύτιση με τον μαθητή εάν υπήρξε και εκείνος στην ίδια κατάσταση σε παλαιότερους χρόνους.

Σε όλες τις παραπάνω υποθετικές καταστάσεις βλέπουμε ότι μια σφαιρική, ολιστική αντιμετώπιση του ζητήματος ως σύστημα με υποσυστήματα και υπερσυστήματα μας δίνει σημαντικά μεγαλύτερο βάθος ανάλυσης και κατανόησης της ερευνώμενης πραγματικότητας.

Κομβική στην επικοινωνία είναι και η έννοια της αλληλεπίδρασης. Ο Osgood (1960) περιγράφει την επικοινωνία με το παράδειγμα του εκπαιδευτικού και του μαθητή καθώς αυτοί αλληλεπιδρούν χρησιμοποιώντας κοινά εναλλακτικά σύμβολα τα οποία μπορούν να μεταδίδονται μέσω οπτικής επαφής ή σωματοκίνησης. Οι Birdwhistell (1952) και Hall (1959) ήταν οι ερευνητές που εισήγαγαν τις έννοιες της μελέτης των κινήσεων και των νευμάτων (kinesics ή κινήσιακή) και του διαπροσωπικού χώρου (proxemics ή γειτνιαστική). Στο πλαίσιο της θεωρίας των συστημάτων, η επικοινωνία μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια συνεχόμενη διαδικασία σε πολλά επίπεδα που λαμβάνει χώρα σε ένα ορισμένο περιβάλλον.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση του Scheflen (1964), ο οποίος σαν παράδειγμα γράφει πως κάθε αλληλεπίδραση έχει ένα πολιτισμικό πρόγραμμα το οποίο έχει εσωτερικεύσει ο καθένας που συμμετέχει σε αυτή. Αυτό το πρόγραμμα εκτελείται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και υποδεικνύει την κάθε μορφή συμπεριφοράς. Σε αυτές περιλαμβάνονται η γλωσσική, η φωνητική, η κινήσιακή, η απτική, η γειτνιαστική αλλά και η οσμική. Τα παραπάνω προγράμματα έχουν το πολιτιστικό υπόβαθρο που αντιστοιχεί και το οποίο καθορίζει την κοινωνική δομή της ομάδας που επικοινωνεί. Η σύνθεση και η φύση των σχέσεων λοιπόν είναι ακριβώς αυτή που τελικά καθορίζει τους ρόλους των ατόμων που επικοινωνούν και επιτρέπει στον συγγραφέα να μιλά για «διαύλους επικοινωνίας».

Στοιχεία των παραπάνω θεωριών μπορούν να βρεθούν και σε άλλες επιστημονικές περιοχές που εξετάζουν σε βάθος ζητήματα επικοινωνίας, όπως π.χ. η ψυχαναλυτική θεωρία. Κατά τη φροϋδική άποψη η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων κατά την επικοινωνία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Εξαρτάται τόσο από το άτομο, όσο και από την ίδια την επικοινωνία. Ό,τι και να συμβαίνει έχει κάποια σημασία καθώς το κάθε γεγονός αποτελεί μια μορφή ανταλλαγής. Τα επικοινωνούντα άτομα συνειδητοποιούν μονάχα ορισμένες πτυχές της ανταλλαγής αυτής καθώς δεν υπάρχει πλήρης συνείδηση τόσο των μηνυμάτων που εκπέμπονται όσο και των μηνυμάτων που λαμβάνονται. Η επεξεργασία των μηνυμάτων υποβοηθείται από τη λεπτομερή ανάλυση ομιλίας και χειρονομιών, αποκαλύπτοντας έτσι μεγάλη ποσότητα ασυνείδητου υλικού. Σύμφωνα με την έννοια της «γενικευμένης μετάθεσης», υπάρχει η πεποίθηση ότι τα εκπεμπόμενα μηνύματα θα εκληφθούν σωστά. Και εδώ έρχεται η έννοια της προβολής, καθώς ο πομπός θεωρεί πως ο αποδέκτης λειτουργεί με συστήματα κωδικοποίησης παρόμοια με τα δικά του ή περιμένει πως το άτομο θα συμπεριφερθεί με τον ίδιο τρόπο. Ακόμη πιο πολύ, όταν μιλάμε για ταύτιση αναφερόμαστε στην αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου έτσι ώστε να ταυτίζεται με τη συμπεριφορά του άλλου, αυτού που επικοινωνεί (Bateson, 1971 in Winkin, 1993· Βασιλείου, 2004).

2.7 Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση

Μπορούν να διατυπωθούν πέντε βασικά γνωρίσματα σε σχέση με την ανθρώπινη επικοινωνία και την αλληλεπίδραση όπως τα παρουσιάζει ο Watzlawick (1969):

1^ο αξίωμα: Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη.

Στη διαπροσωπική σχέση είναι αναπόφευκτο να υπάρχει επικοινωνία η οποία μπορεί να αναφέρεται σε οποιαδήποτε λεκτική ή μη λεκτική συμπεριφορά.

2^ο αξίωμα: Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις, εκείνη της σχέσης και εκείνη του περιεχομένου, έτσι ώστε η πρώτη να καθορίζει τη δεύτερη και να αποτελεί με τον τρόπο αυτό μετα-επικοινωνία.

Η σχέση των ατόμων καθορίζει το περιεχόμενο της επικοινωνίας το οποίο και αποκτά το συγκεκριμένο του νόημα εφόσον ενταχθεί στην κοινωνική σχέση που το δημιουργήσε. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο της επικοινωνίας δεν είναι κάτι αυτόνομο, αλλά συνάρτηση της σχέσης του εκπαιδευτικού με τον μαθητή. Περαιτέρω, η πορεία του περιεχομένου αυτού συνδέεται άρρηκτα με την πορεία της σχέσης αυτής (Γκοτόβου, 1985).

3^ο αξίωμα: Το είδος μιας επικοινωνιακής σχέσης προσδιορίζεται από την οπτική γωνία σύμφωνα με την οποία οι μετέχοντες στην επικοινωνία αντιλαμβάνονται την ακολουθία των επιμέρους επικοινωνιακών στιγμών.

Εδώ αναφερόμαστε στην επιλεκτική αντίληψη μιας σειράς επιμέρους γεγονότων σε μια επικοινωνία και στην επίδραση που έχει αυτό στο πώς και κάτω από ποιο πρίσμα βλέπουν οι συμμετέχοντες τη σχέση. Σε μια διαδικασία εναλλασσόμενων αντιπαραθέσεων ως αποτέλεσμα μιας διαφωνίας, μπορούμε να διακρίνουμε την εμμονή των συμμετεχόντων στη δική του οπτική γωνία ο καθένας αλλά και τη δυσκολία διάκρισης της φαινομενικής αρχής της παρεξήγησης.

4^ο αξίωμα: Η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται με αναλογικούς και ψηφιακούς κώδικες.

Εδώ αναφερόμαστε στη διάκριση μετάδοσης περιεχομένου με εικόνες ή μεταφορές (αναλογίες) ή γράμματα και αριθμούς (ψηφιακοί κώδικες-σημεία). Η κάθε κατηγορία έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Στην ψηφιακή επικοινωνία το περιεχόμενο είναι οργανωμένο με περίπλοκη λογική δομή σε πολλαπλά επίπεδα, κάτι που όμως δεν αρκεί για τη σημασιολογία των σχέσεων. Αντίθετα, στην αναλογική επικοινωνία η οποία είναι ισχυρή σημασιολογικά, υπάρχει έλλειψη της αναγκαίας λογικής σύνταξης (Watzlawick, 1969).

5^ο αξίωμα: Η επικοινωνία, ανάλογα με το είδος της σχέσης, διακρίνεται σε συμμετρική και σε συμπληρωματική.

Συμμετρική επικοινωνία θεωρείται εκείνη στην οποία μετέχουν άτομα ταυτόσημης κοινωνικής προέλευσης και όταν η συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από προοδευτικά αυξανόμενη διεύρυνση και έμφαση της ίδιας συμπεριφοράς (αμοιβαιότητα). Η συμπληρωματική επικοινωνία αντίθετα βασίζεται σε ένα δίπολο όπου τα μέλη επιζητούν τη διαφορά που μπορεί να εκφράζει π.χ. ένας εξουσιαστής και ένας εξουσιαζόμενος. Μια τέτοια σχέση είναι και η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Κατά τον Watzlawick, η ανθρώπινη επικοινωνία είναι είτε συμμετρική ή συμπληρωματική, καθώς και η σχέση των ανθρώπων στηρίζεται είτε στην ισότητα ή στη διαφορά τους.

Από την παραπάνω οπτική που αποτελεί μόνο μια αναφορά στο μοντέλο του Watzlawick και των συνεργατών του, διαφαίνεται μια ιδιαιτερότητα στην επικοινωνία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή καθορίζεται, εν μέρει τουλάχιστον, από την οπτική γωνία από την οποία το κάθε εμπλεκόμενο άτομο αντιλαμβάνεται την επικοινωνία. Εφόσον ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση ισχύος στο πλαίσιο της αίθουσας διδασκαλίας, τότε και η σχέση του με τον μαθητή μπορεί να είναι μόνο συμπληρωματική, σαν σχέση ανομοίων. Αυτό όμως διαταράσσει την επικοινωνιακή διαδικασία κατά τη διδασκαλία (Γκοτόβου, 1985· Κοσσυβάκη, 1998). Εμφανίζεται εντονότερα λοιπόν η αναγκαιότητα κατανόησης των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας, σε μια προσπάθεια υπέρβασης των ανωτέρω ιδιαιτεροτήτων και δυσκολιών.

2.8 Μη Λεκτική Επικοινωνία στη Διδασκαλία

Στην ανάπτυξη κάθε ανθρώπου, η μη λεκτική επικοινωνία προηγείται και πιθανώς να δομεί όλη τη μετέπειτα επικοινωνία (Harrison & Crouch, 1975). Τα μη λεκτικά σύμβολα βρίσκονται παντού ακόμη και αν τείνουμε να χρησιμοποιούμε λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας για τις πιο σημαντικές περιστάσεις (Smith, 1979). Τι σχέση όμως μπορεί να έχουν όλα αυτά με την εκπαίδευση; Από ανθρωπολογική σκοπιά θα λέγαμε ότι ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να διδάξει την τέχνη της επικοινωνίας, εφόσον τα παιδιά «μαθαίνουν» την ανθρώπινη υπόσταση μέσω της επικοινωνίας (Montagu, 1967). Στην εκπαίδευση, η οποία είναι στην ουσία της μια επικοινωνιακή διαδικασία, δεν συμβαίνει μόνο μια μετάδοση γνώσης, αλλά χτίζεται και μια διαπροσωπική σχέση σε επίπεδο συμπεριφορών. Αυτές οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι κρίσιμες για την έκβαση της εκπαιδευτικής πορείας σε όλες τις μαθησιακές καταστάσεις (French, 1970· Victoria, 1970). Είναι εξίσου σημαντικό το τι λέει ένας δάσκαλος με το τι κάνει· επίσης, δεν υπάρχει άμεση συνάφεια μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επίδρασης. Η παροιμία άλλωστε το λέει: «Δάσκαλε που δίδασκες και νόμο δεν εκράτεις».

Η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να περιγραφεί ως «μια διαπροσωπική ροή πληροφοριών ή επικοινωνιών που έχει σαν επακόλουθο διαδοχικά την επεξεργασία της πληροφορίας, τη λήψη αποφάσεων και μάθησης η οποία μπορεί να είναι γνωστική, συναισθηματική ή ψυχοκινητική στη φύση της» (Smith, 1979). Κατά την Κοσσυβάκη (2003:29-30), η διδασκαλία είναι ένα ανθρωπολογικό και κοινωνικό φαινόμενο, αλλά και ένα επικοινωνιακό γεγονός όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές επιχειρούν να οργανώσουν και να διεξάγουν διαδικασίες που έχουν ως στόχο την απόκτηση, την τροποποίηση και την αποδόμηση αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα, σε ένα περιβάλλον δηλαδή που επιτρέπει συμμετοχή, επιλογή και λήψη αποφάσεων. Εφόσον λοιπόν ο ρόλος της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πρακτική είναι τόσο κεντρικός, είναι λογικό να συμπεριλαμβάνεται η εκπαίδευση σε τεχνικές επικοινωνίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα τόσο για εκπαιδευτές (δασκάλους) όσο και για εκπαιδευόμενους (μαθητές). Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν οι δάσκαλοι να κατανοήσουν αμεσότερα και σε μεγαλύτερο βάθος τους μαθητές τους (π.χ. ποιοτικές πλευρές του συναισθηματικού κόσμου τους). Υπάρχουν εξάλλου έρευνες που δείχνουν ότι «η συναισθηματική επικοινωνία είναι ένα σταθερό και μετρήσιμο φαινόμενο» (Davitz, 1964: 178).

Το μάθημα, όπως το φέρνουμε στο μυαλό μας αλλά και όπως γίνεται στην πραγματικότητα, περιλαμβάνει κυρίως ομιλία. Λέγεται γενικά ότι οι δάσκαλοι μιλούν αρκετά και μάλιστα ότι στις τάξεις διδασκαλίας υπάρχει ο κανόνας των δύο τρίτων: κάποιος μιλά για τα 2/3 του συνολικού διδακτικού χρόνου και αυτός ο κάποιος είναι ο δάσκαλος. Ακόμη και να είναι έτσι, οι δάσκαλοι επικοινωνούν συνέχεια με τους μαθητές τους, ακόμη και όταν δεν μιλάνε. Αυτή η επικοινωνία γίνεται μέσα από τις κινήσεις τους, τις χειρονομίες τους, τον τόνο της φωνής τους, το ντύσιμό τους, τη χρήση ή όχι άλλων διακοσμητικών στοιχείων επάνω τους (π.χ. σκουλαρίκια, βραχιόλια, δαχτυλίδια, κλπ.) ακόμη και από την ηλικία και το παρουσιαστικό τους. Όλα τα παραπάνω δίνουν συνεχώς πληροφορίες για τον δάσκαλο στους μαθητές. Κατ' αναλογία, οι μαθητές επικοινωνούν συνεχώς με τον δάσκαλο, κάτι που όμως συχνά αγνοούν οι δάσκαλοι οι οποίοι επαφίενται αποκλειστικά στο λεκτικό κομμάτι για την πληροφοριοδότησή τους. Είναι ενδιαφέρον το εύρημα του Hopkins (1974) ο οποίος βρήκε ότι οι δάσκαλοι με θετικότερη αντίληψη της ανθρωπότητας χρησιμοποιούσαν μη λεκτικές επικοινωνιακές δράσεις που ενθάρρυναν τη συμμετοχή των μαθητών στη διάδραση της τάξης, ενώ οι δάσκαλοι με αρνητική αντίληψη της ανθρωπότητας έτειναν να χρησιμοποιούν μη λεκτικές επικοινωνιακές δράσεις που αποθάρρυναν τη συμμετοχή στην τάξη.

Είναι φυσικό να περιμένουμε ότι ο εκπαιδευτικός επιθυμεί την πιο ολοκληρωμένη και απρόσκοπτη μεταφορά των μηνυμάτων που εκπέμπει κατά τη διδασκαλία. Για να μπορέσει όμως ο μαθητής να κατανοήσει και να εμπεδώσει τα μηνύματα αυτά θα πρέπει να προέρχονται από έναν κοινό χώρο εμπειριών του με τον εκπαιδευτικό, κάτι που δεν υπάρχει πάντοτε. Το μήνυμα που εκπέμπεται ενδεχομένως να συναντήσει εμπόδια στη μετάδοσή του που θα επηρεάσουν βέβαια αρνητικά την επικοινωνία. Αυτά τα εμπόδια μπορεί να είναι τουλάχιστον τριών ειδών.

1. Φυσικά εμπόδια,
2. Νοητικά εμπόδια,
3. Ψυχολογικά εμπόδια.

Ας δούμε όμως αναλυτικά το κάθε είδος:

2.8.1 Φυσικά Εμπόδια

Αυτά τα εμπόδια αφορούν το φυσικό περιβάλλον όπου επιτελείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ αναφερόμαστε στην αίθουσα διδασκαλίας, τη διάταξη του χώρου, τη φωτεινότητα, την ακουστική κ.λπ. Και θα αναφερθούμε τόσο στο τι είναι καλό να βρίσκεται όσο και το τι είναι καλό να μη βρίσκεται στην αίθουσα διδασκαλίας μουσικής και μουσικού οργάνου.

Σε ιδανικές συνθήκες, θα πρέπει να έχουμε έναν χώρο ευάερο και ευήλιο οποίος να μη διαταράσσεται από εξωτερικούς θορύβους. Στην αίθουσα μουσικής μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια πληθώρα από μουσικά όργανα τα οποία και θα διευκολύνουν (ή και θα καταστήσουν δυνατή) τη διεξαγωγή του μαθήματός μας. Εάν απευθυνόμαστε σε παιδιά προσχολικής ή/και πρώτης σχολικής ηλικίας, είναι καλό να έχουμε κρουστά όργανα, καθώς αυτά επιτρέπουν την άμεση παραγωγή ήχου με περιορισμένες τεχνικές απαιτήσεις. Υπάρχουν μάλιστα και ειδικά κατασκευασμένα όργανα ακριβώς σχεδιασμένα για παιδαγωγική χρήση (π.χ. το σύνολο κρουστών οργάνων γνωστών ως «Orff Instrumentarium» κ.ά).

Για λόγους διδασκαλίας θεωρητικών εννοιών είναι καλό να υπάρχει πίνακας (κατά προτίμηση με πεντάγραμμο) καθώς επίσης και δυνατότητα προβολής εικόνων ή βίντεο. Η αναπαραγωγή μουσικής είτε αποθηκευμένης σε υπολογιστή και μέσω ηχοσυστήματος είτε απευθείας από το διαδίκτυο είναι επίσης απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να επιτύχουμε μια ουσιαστικότερη και απρόσκοπτη επικοινωνία με τον μαθητή μας σε αμιγώς μουσικά θέματα. Τέλος, για μικρότερα παιδιά είναι πολύ βοηθητικά και κάποια εξειδικευμένα υλικά όπως είναι τα flashcards με νότες, μουσικά κλειδιά, διαστήματα, συγχορδίες, μουσικοί όροι, ρυθμικά μοτίβα, μελωδικά μοτίβα, υλικοί και λεκτικοί τρόποι επιβεβαίωσης της συνέπειας, επίδοσης και καλής μαθητείας, όπου ο δάσκαλος μοιράζεται τον ενθουσιασμό ως ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού, κ.λπ. Σε περίπτωση υλικής επιβράβευσης υπάρχει ο κίνδυνος μετάθεσης του κινήτρου του παιδιού και του ενδιαφέροντός του, από τη μελέτη στο όργανο και τη μουσική στην απόκτηση του αντικειμένου επιβράβευσης όταν αυτό το αντικείμενο είναι αυτοκόλλητα, μετάλλια κ.λπ. Για να αποφευχθεί αυτό, είναι καλό τα τυχόν υλικά δώρα να σχετίζονται άμεσα σε πνευματικό και ψυχικό επίπεδο με το περιεχόμενο και το νόημα των επιδόσεων του μαθητή, π.χ. μια παρτιτούρα με μουσική αντίστοιχη του έργου που εκτέλεσε καλά ή μια ηχογράφιση του έργου αυτού. Έτσι ενθαρρύνεται να ενισχύσει ακόμη περισσότερο τα δυνατά του σημεία ο μαθητής και να παραμείνει στην ουσία του περιεχομένου του μαθήματος ανοιχτός στην επικοινωνία. Η ύπαρξη ενός μετρονόμου επίσης υποβοηθά την εξήγηση εννοιών όπως η σταθερότητα και η ακρίβεια στο κράτημα του ρυθμού.

Στην περίπτωση που θέλουμε να διδάξουμε ένα όργανο το οποίο δεν διαθέτει ή δεν μπορεί να φέρει μαζί του το παιδί, όπως π.χ. το πιάνο, τότε έχει μεγάλη σημασία η παροχή ενός μουσικού οργάνου όσο το δυνατόν υψηλής ποιότητας για τη διεξαγωγή του μαθήματος της μουσικής. Στην περίπτωση του πιάνου μάλιστα είναι απαραίτητο να υπάρχει και ένα ρυθμιζόμενο στο ύψος ειδικό κάθισμα (σκαμνί). Καθώς κάθε παιδί και κάθε ενήλικας έχει διαφορετικές ανάγκες σε ό,τι αφορά το ύψος του καθίσματος και την απόστασή του από το όργανο, είναι αδύνατον να εξυπηρετηθούν αυτές οι ανάγκες με ένα σκαμνί που αντιπροσωπεύει έναν «μέσο όρο», σαν αυτά που προμηθεύουν συνήθως οι πωλητές πιάνων μαζί με την αγορά του οργάνου. Ενδεχομένως σε αυτά τα σκαμνιά να βολεύεται ένας μαθητής «μέσου» ύψους, π.χ. 1.75 μ., με «μέση» αναλογία ύψους κορμού-ποδιών, με «αναμενόμενου» μήκους χέρια κ.λπ. Σε αντίθετη περίπτωση όμως, θα προκύψουν ακριβώς αυτά τα φυσικά εμπόδια στα οποία αναφερόμαστε.

Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση του χώρου διδασκαλίας. Εάν για παράδειγμα τα μαθήματα του μουσικού οργάνου γίνονται στο σπίτι του δασκάλου υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να διακόπτεται το μάθημα για λόγους που δεν αφορούν τη σχέση δασκάλου-μαθητή και τη διαδικασία του μαθήματος. Θα πρέπει εδώ ο δάσκαλος να μεριμνά ώστε να μη χτυπάει το τηλέφωνο μέσα στον χώρο του μαθήματος, να υπάρχει πρόβλεψη για το θυροτηλέφωνο (εφόσον υπάρχει), να απομακρύνονται τυχόν κατοικίδια, να υπάρχει φροντίδα τυχόν μικρών παιδιών της οικογένειας που βρίσκονται στο σπίτι κατά την ώρα του μαθήματος, κ.λπ. Τέλος, σημαντική είναι και η τοποθεσία του χώρου εκμάθησης του μουσικού οργάνου σε σχέση με τον χώρο προέλευσης του παιδιού. Με άλλα λόγια, εάν το παιδί πρέπει να διανύει μεγάλη απόσταση για να φτάσει στο μάθημα, αυτό ενδεχομένως να το επηρεάζει και να φτάνει κουρασμένο και άκεφο. Έτσι παρεμποδίζεται και πάλι η επικοινωνία στο μάθημα.

2.8.2 Νοητικά Εμπόδια

Αυτά τα εμπόδια δημιουργούνται με αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού και αφορούν νοήματα που δεν γίνονται κατανοητά. Στην κατηγορία αυτή ανήκει η χρήση λέξεων αγνώστων στους μαθητές, η γρήγορη ομιλία, η ασάφεια, η χαμηλόφωνη απεύθυνση κ.λπ. (Κούγιαλη, 1978).

Είναι πολλές οι περιπτώσεις που γνωρίζουμε και από προσωπική μας εμπειρία, όταν βρεθήκαμε σε ένα περιβάλλον στο οποίο μας ήταν αδύνατον να κατανοήσουμε το τι συμβαίνει. Για παράδειγμα σε επίπεδο προπτυχιακού φοιτητή, όταν μπαίνει κάποιος για πρώτη φορά σε μια διάλεξη ενός μαθήματος που δεν είναι στον χώρο των άμεσων ενδιαφερόντων του και προσπαθεί να καταλάβει τι συμβαίνει, είναι δύσκολο να ακολουθήσει τον ομιλούντα καθώς μάλλον θα χρησιμοποιεί άγνωστη, ανοίκεια φρασεολογία και ορολογία, στοιχεία χωρίς τα οποία δεν μπορεί ο ακροατής/φοιτητής να κάνει συνδέσεις μέσα στο μυαλό του ώστε να αρχίσει ν' αποκομίζει γνώσεις και εμπειρίες. Έτσι, η φυσική παρουσία του στον χώρο δεν αποφέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα που θα υπήρχαν εφόσον δεν υπήρχαν τα νοητικά εμπόδια και η επικοινωνία παραμένει σε χαμηλό επίπεδο.

Άλλη περίπτωση είναι ο καθηγητής που μιλά πολύ γρήγορα και, τελικά, δυσνόητα. Η μεγάλη προσπάθεια που θα πρέπει τελικά να καταβάλει ο μαθητής ώστε να μπορέσει να κατανοήσει και να επεξεργαστεί τον λόγο του καθηγητή θα λειτουργήσει ανασταλτικά στην επικοινωνία, την κατανόηση, την επεξεργασία της πληροφορίας και τελικά τη μάθηση. Σε περιπτώσεις όπου ο καθηγητής δεν έχει τη βαθιά κατανόηση που είναι απαραίτητη ώστε να ερμηνεύει άμεσες και έμμεσες πτυχές του θέματός του, μπορεί να πέφτει σε χρήση λόγου με ασάφειες και διφορούμενες έννοιες. Αυτό είναι προφανές ότι θα δυσκολέψει ιδιαίτερα την κατανόηση των πληροφοριών από τους ακροατές-μαθητές, πόσο μάλλον την απόκτηση γνώσεων στο μαθησιακό αντικείμενο. Επίσης ο μαθητής θα νιώσει πολύ μακριά από το γνωστικό αντικείμενο, ανήμπορος και ανεπαρκής.

Στα μαθήματα μουσικής, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν συχνά μουσική ορολογία (προσδιορισμοί ταχύτητας, διάθεσης, δυναμικής έντασης, αλλαγής διάρκειας, τίτλοι των έργων ή τμημάτων τους κ.λπ.) που προέρχεται από την ιταλική, τη γερμανική, τη γαλλική αλλά πιο πρόσφατα και από την αγγλική γλώσσα. Έτσι, θα πρέπει να διασφαλίσουν το ότι έχουν επεξηγήσει με λεπτομέρεια όλους αυτούς τους όρους που χρησιμοποιούν ή πρόκειται να χρησιμοποιήσουν, ούτως ώστε να μην υπάρχουν νοητικά εμπόδια στην επικοινωνία και τα οποία θα επιβραδύνουν ή/και θα σταματήσουν τη μάθηση. Ας μην ξεχνούμε ότι όλη αυτή η ορολογία βασίζεται σε ανθρώπινες διαθέσεις, συναισθήματα, εκφράσεις και σε σύνδεση με στοιχεία της φύσης που εάν ειπωθούν στη μητρική γλώσσα του μαθητή και επεξηγηθούν μπορούν να τον βοηθήσουν να γνωρίσει τη μουσική ως έναν ζωντανό οργανισμό, πολύ κοντά στην ίδια του τη φύση και να έρθει με φυσικό τρόπο το άνοιγμα της επικοινωνίας και η ανταλλαγή της μάθησης.

2.8.3 Ψυχολογικά Εμπόδια

Εδώ αναφερόμαστε στη στάση του μαθητή απέναντι στο εκπαιδευτικό ίδρυμα, στον εκπαιδευτικό και στη μάθηση γενικά. Ενδεχομένως αυτή η στάση να ξεκινά από το οικογενειακό περιβάλλον ή από συναισθήματα φόβου.

Το μάθημα της μουσικής είναι συχνά παρεξηγημένο από τους γονείς των παιδιών και από μια μερίδα εκπαιδευτικών. Θεωρούν ότι η συμβολή του στην ανάπτυξη του παιδιού περιορίζεται στη διασκέδαση που ενδεχομένως παρέχει η μουσική σε γιορτές και ότι μονάχα κάποιοι μαθητές, λιγοστοί, πρόκειται να το εξελίξουν σε βαθμό που «αξίζει τον κόπο». Έτσι αντιμετωπίζουμε συχνά παιδιά αδιάφορα ή και αντιδραστικά στο μάθημα αυτό. Η στάση των γονέων εδώ είναι κομβικής σημασίας για το επίπεδο επικοινωνίας που θα καταφέρει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή. Στον αντίποδα, μπορούμε να δούμε παιδιά διάσημων μουσικών τα οποία αισθάνονται ότι δεν θα μπορέσουν ποτέ να φτάσουν στο μουσικό επίπεδο των γονιών τους. Ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός περίγυρος ακυρώνει τις όποιες προσπάθειες του παιδιού, την ιδιαιτερότητα και μοναδικότητά του, καθώς αντιπαραβάλλεται συνεχώς με μια φαντασική και εξιδανικευμένη εικόνα του διάσημου γονέα. Η διατήρηση του κινήτρου για μελέτη και μουσική ανάπτυξη στις περιπτώσεις αυτές θα πρέπει να εστιάσει στην ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα του παιδιού, τα ιδιαίτερα χαρίσματά του και να αποφευχθούν συνολικά οι συγκρίσεις με τον διάσημο γονέα.

Στην περίπτωση που το μάθημα γίνεται στο σπίτι του παιδιού χρειάζεται η αντίστοιχη φροντίδα που αναφέρθηκε και πιο πάνω στα φυσικά εμπόδια όπως και στην περίπτωση που το μάθημα γίνεται στο σπίτι του

δασκάλου. Επιπλέον, χρειάζεται μεγάλη προσοχή ώστε ο δάσκαλος να μη γίνει υποκατάστατο του γονέα. Το παιδί ενθουσιάζεται και ο δάσκαλος εξιδανικεύεται στον ρόλο του στα μάτια του παιδιού. Ελλοχεύει ο κίνδυνος το παιδί να αντιδράσει προς τους γονείς βασισμένο στη σχέση του με τον εξιδανικευμένο δάσκαλο. Αυτό θα φανεί πρώτα στη σχέση με τον δάσκαλο στον οποίο συχνά γκρινιάζουν οι μαθητές για τους γονείς, π.χ. η μαμά φταίει που δεν διάβασα γιατί με έβαλε να συγυρίσω το δωμάτιό μου. Ο μπαμπάς δεν πιστεύει ότι τα καταφέρνω με το πιάνο, θέλει να γίνω μηχανικός. Στην περίπτωση αυτή, η εκμάθηση του οργάνου πέφτει σε δυσμενή θέση, καθώς η σχέση δασκάλου-μαθητή αλλοτριώνεται και οι εμπλεκόμενοι λαμβάνουν τη θέση παρένθετου πατέρα και υιοθετημένου παιδιού.

Στο τυπικό σχολικό σύστημα που συναντά κανείς στην Ελλάδα σήμερα, οι μαθητές βρίσκονται σε ένα περιβάλλον το οποίο έχει ιδιαίτερα άκαμπτους κανόνες και λίγα περιθώρια προσωπικής έκφρασης. Η καθημερινή τους εμπειρία συχνά τους «διδάσκει» ότι οι ώρες του σχολείου περνούν με τρόπους που συχνά αντίκεινται στη θέλησή τους, τα οφέλη που αποκομίζουν είναι από ανύπαρκτα έως μακρινά και το μόνο που δεσπόζει στη συνολική εμπειρία είναι οι (συχνά ανεκπλήρωτες) υποχρεώσεις, η κούραση, η απομόνωση και η έλλειψη επικοινωνίας. Είναι φυσικό ότι σε μια τέτοια προοπτική, ο κάθε υγιής άνθρωπος θα ήθελε να αποφύγει ό,τι είναι δυνατόν και η διάθεση επικοινωνίας θα περιοριζόταν στο κομμάτι της απαλλαγής από τα βάρη και όχι στη μάθηση. Επιπλέον, η πίεση του οικείου περιβάλλοντος για υψηλές επιδόσεις και, στην περίπτωση της μουσικής, κοινωνικής προβολής θα έκανε την κατάσταση ακόμη πιο αφόρητη. Πώς μπορεί το παιδί με αυτές τις συνθήκες να θελήσει να ανοιχτεί, να εμπιστευτεί, να επικοινωνεί σε βαθύτερο επίπεδο και να συνδεθεί με συναισθήματα στις μουσικές του δράσεις; Συνθήκες λοιπόν εντελώς αντίθετες με το περιβάλλον μάθησης που θα διευκόλυνε συναισθηματικά τον μαθητή να συμμετέχει: ένα περιβάλλον με δημιουργικές προκλήσεις, με αποδοχή και χωρίς απειλές. Ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και όσο πιο κοντά γίνεται στην κατάσταση ροής που περιγράφει ο Csikszentmihalyi (1990) στο σημαντικότατο έργο του *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Η μουσική σαν αντικείμενο προσφέρεται ιδανικά για ένα πεδίο ροής, μάθησης, αναπτυξιακής πρόκλησης και ανοίγματος καναλιών δημιουργικής επικοινωνίας.

2.9 Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εφαρμογές: Ορισμοί, Κατηγορίες και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η δεδομένη πολυμορφία και πολυπλοκότητα του αντικείμενου «εκμάθηση μουσικού οργάνου» που προσφέρεται σε τόσα διαφορετικά μουσικά επίπεδα, ανθρώπινα περιβάλλοντα, ηλικιακές ομάδες και κοινωνικά πλαίσια υποχρεώνει τον ευσυνείδητο μουσικοεκπαιδευτικό σε μια αέναη αναζήτηση μιας κατάλληλης και αποτελεσματικής προσέγγισης. Είναι λοιπόν απαραίτητο να εξοικειωθεί ο μουσικοεκπαιδευτικός αυτός με τη συνθήκη της ρευστότητας και ευελιξίας που θα διακρίνει την οργάνωση της διδακτικής πορείας.

2.9.1 Η Εκμάθηση Μουσικού Οργάνου

Υπάρχει πληθώρα ορισμών σε σχέση με την επικοινωνία που αφορούν τη συμπεριφορά, την ομιλία, τη χρήση της γλώσσας, την αλληλεπίδραση, την πληροφορία, τα σήματα και τα σύμβολα (Smith, 1979). Μάλιστα σε ό,τι αφορά τη διάκριση συμπεριφοράς και επικοινωνίας, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι ειδικά η μη λεκτική επικοινωνία δεν προϋποθέτει σκόπιμη «αποστολή» ή συνειδητή «λήψη» της πληροφορίας (Woolfolk & Brooks, 1983). Σχεδόν όλες οι μη λεκτικές συμπεριφορές είναι δυναμικά επικοινωνιακές, καθώς όσοι γίνονται μάρτυρες των συμπεριφορών αυτών μπορούν και εξάγουν συμπεράσματα βασισμένα στις παρατηρήσεις τους. Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να συμπεριλάβει έτσι όλες τις μη λεκτικές συμπεριφορές που σχετίζονται με τη μετάδοση της εμπειρίας ή της πληροφορίας από ένα άτομο σε ένα άλλο άτομο (Smith, 1979).

Τι γίνεται όμως στην περίπτωση της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου; Η διαδικασία αυτή είναι εξαιρετικά χρονοβόρα καθώς απαιτεί πολύωρη προσωπική μελέτη για πολλά χρόνια. Κατά τους Davidson, Pitts & Salgado-Correia (2001), ένας επαγγελματίας performer μουσικού οργάνου θα έχει συγκεντρώσει περί τις δέκα χιλιάδες (10000) ώρες μελέτης φτάνοντας στην ηλικία των είκοσι-ενός (21) ετών. Ακόμη και αν οι μουσικοί εκτελεστές στους οποίους αναφερόμαστε δεν έχουν φτάσει σε τόσο υψηλό επίπεδο ικανότητας και επίδοσης, θα πρέπει να έχουν ξοδέψει αξιοσημείωτο χρόνο μελετώντας ανεξάρτητα από τον δάσκαλο. Με

άλλα λόγια, η εκμάθηση μουσικού οργάνου προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο αυτάρκειας και την ικανότητα του προσωπικού αυτοελέγχου εάν πρόκειται να είναι επιτυχής. Τι ακριβώς κάνει όμως το παιδί που μελετάει ένα μουσικό όργανο κατά τη διάρκειας της προσωπικής (ανεξάρτητης από το δάσκαλο) εργασίας; Ξέρουμε, σαν ακροατές, ότι η ποιότητα της μουσικής εκτέλεσης εξαρτάται τόσο από την τεχνική ακρίβεια όσο και από την εκφραστικότητα στο παίξιμο. Οι περισσότεροι δάσκαλοι οργάνου θα σας απαντήσουν εμπειρικά ότι τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της μελέτης τους επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στην εκμάθηση και παραγωγή των σωστών νοτών. Παίζουν ξανά και ξανά τα ίδια σημεία με επιμονή ώσπου να καταφέρουν να παράγουν την αλυσίδα των νοτών που επιτάσσει το μουσικό έργο ή/και ο συνθέτης δίνοντας λίγη ή και καθόλου σημασία σε άλλες, «εκφραστικές» πτυχές της μουσικής εκτέλεσης. Όταν όμως εκτελούν το έργο αυτό, κρίνονται τόσο για την ορθότητα των νοτών όσο και τη λεγόμενη «μουσικότητα» ή εκφραστικότητα στο παίξιμο. Μάλιστα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η απόκτηση της ικανότητας έκφρασης μέσα από ένα μουσικό όργανο αποτελεί και τον σημαντικότερο μακροπρόθεσμο στόχο της πολύωρης, πολύχρονης και κοπιαστικής δουλειάς που καλείται να κάνει ο κάθε εκκολαπτόμενος μουσικός.

Η μελέτη ενός μουσικού οργάνου είναι μια τόσο γνωστική όσο και κινητική δραστηριότητα. Στον Ελλαδικό χώρο, οι ενδιαφερόμενοι μαθητές που θέλουν να μάθουν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο απευθύνονται συνήθως στα ωδεία και τις μουσικές σχολές. Στα ιδρύματα αυτά, οι δάσκαλοι των οργάνων που αντιμετωπίζουν αρχάριους μαθητές συνήθως επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στη λεγόμενη «τεχνική» του οργάνου, η οποία περιλαμβάνει την ανάγνωση των νοτών και την ορθή παραγωγή τους στο μουσικό όργανο. Έτσι τα παιδιά θα έχουν μια σειρά από κλίμακες και άλλες τεχνικές ασκήσεις να μελετήσουν που συνοδεύονται από αντίστοιχης δυσκολίας κομμάτια. Η όλη λογική είναι ότι το παιδί πρέπει να προχωρήσει σταδιακά στην κατανόηση συγκεκριμένων τεχνικών και στην κατάκτηση ενός επιπέδου κατανόησης μουσικών εννοιών και χαρακτηριστικών. Στο σχήμα αυτό βλέπουμε να απουσιάζουν δραστηριότητες όπως η ανάπτυξη ακουστικών ικανοτήτων, η ανάπτυξη της μουσικής εκτέλεσης, η ανάπτυξη της ερμηνευτικής άποψης κ.λπ. Το καθημερινό «ζέσταμα» και το επαναλαμβανόμενο παίξιμο συγκεκριμένων σημείων ώστε ν' αποκτηθεί «άνεση» μπορούν να ενταχθούν στις κινητικές δραστηριότητες, ενώ η ανάγνωση της παρτιτούρας και η κατανόησή της στις γνωστικές. Τι γίνεται όμως με την εκφραστικότητα; Τι γίνεται με τη μουσικότητα; Αυτές οι κατευθύνσεις θίγονται ελάχιστα ή και καθόλου.

Εάν συμφωνούμε ότι θέλουμε να αναπτύξουμε τον νέο μουσικό προς την εκδήλωση εκφραστικότητας, την ελευθερία από το μουσικό κείμενο, τη λεπτομερή και ακριβή ακρόαση αυτού που παίζει, τη δυνατότητα διόρθωσης του ήχου του σε συνάρτηση με τη λεπτομερή ακρόαση που έχει αμέσως προηγηθεί, την ανεξάρτησή του από την ανάγκη του δασκάλου, το ευφάνταστο και ενδιαφέρον παίξιμο, τότε θα πρέπει να εισάγουμε από τα πρώτα αυτά μαθήματα στοιχεία των παραπάνω. Αυτά θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν την εκμάθηση απέξω, τον αυτοσχεδιασμό, την ανάγνωση μουσικού κειμένου εξ όψεως, την επίγνωση ότι η τεχνική είναι εξίσου σημαντική με τη γνωστική ανάπτυξη και ότι δεν τις ξεχωρίζουμε στη μελέτη.

Συχνά ρωτούν οι μαθητές: «Μα το έχω παίξει τόσες φορές στο σπίτι και ακόμη δεν μου βγαίνει ούτε τόσο σωστά ούτε τόσο γρήγορα όσο θέλω... Τι να κάνω;» Η μελέτη σε κινητικό επίπεδο, χωρίς την ταυτόχρονη πνευματική συγκέντρωση και παράλληλη σκέψη δεν οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι μαθητές κουράζονται παίζοντας το ίδιο σημείο εκατό φορές, με τον ίδιο όμως τρόπο. Χωρίς δηλαδή να ωθούν γνωστικά τη δραστηριότητά τους αυτή σε ένα ανώτερο επίπεδο που – θεωρητικά – επιθυμούν. Τι γίνεται σε αυτή την περίπτωση; Εδραιώνεται πάρα πολύ καλά η κατάσταση στην οποία βρίσκονται και δυσκολεύονται ακόμη πιο πολύ να αλλάξουν το στιδίο! Ακόμη χειρότερα, μετά από αρκετή εξάντληση χωρίς αποτέλεσμα, οι μαθητές σταδιακά απογοητεύονται και χάνουν το ενδιαφέρον τους για το κομμάτι ή/και για το ίδιο το μουσικό όργανο. Αντίθετα, αυτό που θα μπορούσε να βοηθήσει θα ήταν μια σταδιακή αύξηση της ταχύτητας παιζίματος, ξεκινώντας από το γρηγορότερο αλλά και ελεγχόμενο tempo που είναι σε θέση να πιάσουν. Εάν η σκέψη, η ενεργή ακρόαση και ο σχεδιασμός της μουσικής φράσης παραμένουν ενεργά στη διαδικασία αυτή, τότε ο μαθητής θα μπορέσει όχι μόνο να παίξει γρήγορα, αλλά και να είναι σίγουρος για τις –συνειδητές πλέον – επιλογές του, να αναλαμβάνει ουσιαστικά την ευθύνη των επιλογών του και να βελτιώνεται σε θέματα έκθεσης στο κοινό και αυτοπεποίθησης.

Θα σχολιάσει βέβαια κανείς ότι στα αρχικά στάδια εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου, ο αρχάριος μαθητής είναι εξαιρετικά απασχολημένος με τις άμεσες δυσκολίες παραγωγής του ήχου από το όργανο, με το να θυμάται λεπτομέρειες σε ό,τι αφορά δακτυλισμούς, με την ανάγνωση της παρτιτούρας, με τη διατήρηση ενός σταθερού ρυθμού και μιας σταθερής ταχύτητας. Σε αυτό το περίπλοκο ήδη σχήμα δραστηριοτήτων και σκέψεων, πού χωρά η εκφραστικότητα και η ερμηνευτική; Όσο και να είναι αλήθεια τα παραπάνω, αυτό που συμβαίνει αργότερα είναι ότι οι μικροί μαθητές συνηθίζουν τόσο πολύ στη διαδικασία αυτή που η μελέτη

τους παραμένει ένα αέναο κυνήγι τελειότητας στην απόδοση των τεχνικών πλευρών της παρτιτούρας, ακόμη και όταν έχουν προχωρήσει σημαντικά. Η εκφραστικότητα, η επικοινωνία με το κοινό, η κατεύθυνση της μουσικής φράσης ή η ερμηνευτική πρόθεση που τόσο εκτιμούμε σαν ακροατές, λείπει. Η μουσική πράξη έτσι μετατρέπεται από μια ευχάριστη, δημιουργική, εκφραστική και επικοινωνιακή δραστηριότητα σε μια υποχρέωση και σε μια ακολουθία πράξεων που πρέπει να αποστηθιστούν (McPherson, 1993).

«Συνήθως η επικέντρωση του μαθητή για μεγάλο χρονικό διάστημα αποκλειστικά στα κομμάτια των εξετάσεων, για τεχνική και ερμηνευτική τελειοποίηση, τους στερεί την αυτοματοποίηση στην ανάγνωση καθώς και την εμπειρία και γνώση που αποκομίζει από ένα πλούσιο ρεπερτόριο. Η λειτουργία της σκέψης αδυνατίζει, η μουσική φαντασία περιορίζεται, η τεχνική δεν εξελίσσεται, η μεταβίβαση από τον νου στα δάχτυλα μπλοκάρει και το αποτέλεσμα είναι κάθε καινούριο μουσικό κείμενο να φαντάζει σαν Γολγοθάς και μουσικός γρίφος. Όταν οι μουσικές εμπειρίες είναι περιορισμένες, η εξάρτηση από τον δάσκαλο είναι μεγάλη και έχει ως αποτέλεσμα η ωρίμανση και η ανεξαρτητοποίηση να φαντάζονται σαν μακρινό άπιαστο όνειρο» (Χαρατσά, 2014:8).

Στο σημείο αυτό μπορούμε να δηλώσουμε κάτι που αποτελεί κοινό μυστικό μεταξύ των δασκάλων μουσικών οργάνων: το κίνητρο και η πειθαρχία είναι εκ των ων ουκ άνευ για μια επιτυχημένη μαθησιακή πορεία. Οι επαγγελματίες μουσικοί αντιμετωπίζουν την καθημερινή μελέτη ως ένα μέσον επίτευξης του απώτερου σκοπού τους, της επαγγελματικού επιπέδου μουσικής εκτέλεσης, και όχι σαν μια δραστηριότητα που θα έπρεπε να έχει οπωσδήποτε και κάποια άμεση απόλαυση σαν αποτέλεσμα. Για ένα παιδί όμως, αυτός ο στόχος είναι τουλάχιστον μακρινός. Η ωριμότητά και η ακουστική οξυδέρκειά του πιθανότατα δεν θα επαρκεί ώστε να αξιολογεί την πρόδό του. Πώς όμως διατηρούμε το ενδιαφέρον του για το όργανο ζωντανό έτσι ώστε να θέλει να είναι και πειθαρχημένο; Θα πρέπει να υπάρχει και μια ικανοποίηση για το παιδί η οποία να αντλείται από το μάθημα και η όλη διδακτική διαδικασία να είναι όσο το δυνατόν πιο ευχάριστη. Έτσι θα δούμε ίσως να δημιουργείται μια στενότερη σχέση με το παίξιμο του οργάνου, τη δημιουργικότητα και την προσωπική έκφραση του παιδιού μέσα από τη μουσική πράξη. Η σύνδεση με τις επικοινωνιακές και ερμηνευτικές πλευρές της μουσικής έχει πολύ μεγαλύτερη δυναμική ικανοποίησης από ότι η καθαρά γνωστική πλευρά. Ερευνητικά δεδομένα που έρχονται να επικυρώσουν τα παραπάνω (Sloboda & Davidson, 1996) δείχνουν ότι μαθητές οι οποίοι ήταν εξαρτημένοι από τον δάσκαλό τους για ζητήματα μελέτης και οι οποίοι εστίαζαν τη μελέτη τους σε κλίμακες, ασκήσεις και άλλα κομμάτια σταμάτησαν τελικά τα μαθήματα. Αντίθετα, οι «καλοί» μαθητές της έρευνας αυτής ήταν εκείνοι οι οποίοι παίζανε συχνά τα αγαπημένα τους τραγούδια, αυτοσχεδίαζαν και ασχολούνταν με το μουσικό όργανο πέρα από την τυπική-τεχνική δουλειά που περιλαμβανόταν στο μάθημα.

2.9.2 Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner και η Εκμάθηση Μουσικής

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής προετοιμασίας και διαδικασίας στα πλαίσια της εκμάθησης μουσικού οργάνου είναι πολύπλοκο. Μια διαφορετική ματιά στο θέμα αυτό μας δίνει η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner και ο συσχετισμός των δύο στις ερευνητικές δημοσιεύσεις του Ed. Lisk (2007). Ο Gardner (1983, 2006), διάσημος για τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (*The Theory of Multiple Intelligence*, 1983) έχει προσφέρει πολλά στην εδραίωση της αξίας της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στις δημοσιεύσεις του αναφέρεται στον προνομιακό ρόλο της μουσικής ως διοργανωτή της νόησης στους νέους ανθρώπους και αναφέρεται σε αποδείξεις που προκύπτουν για τη μουσική ως διοργανωτή ποικίλων τομέων. Μιλάει και για τον Πλάτωνα, ο οποίος πίστευε ότι η μουσική παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην οργάνωση. Προχωρά περαιτέρω γράφοντας ότι η έγκαιρη μουσική κατάρτιση έχει γνωστικά οφέλη για την πρόωμη μάθηση και με σαφή οφέλη για την ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική. Ο Gardner θεωρεί τη μουσική ως μια ισχυρή διοργανωτική δύναμη για άλλες πτυχές της νόησης, οργάνωσης της γνωστικής ζωής σε νεαρή ηλικία και οργάνωσης της συναισθηματικής ζωής σε μεγαλύτερη ηλικία (Gardner, 1999).

Παρότι οι θεωρίες του Gardner τυγχάνουν πλατιά αναγνώριση στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, οι κοινές πρακτικές στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης δεν αντανακλούν τις θεωρίες αυτές. Αντίθετα, βλέπουμε την ολοένα αυξανόμενη επιρροή της επιχειρηματικότητας, της πολιτικής πρόθεσης και της οικονομίας στις καίριες αποφάσεις που αφορούν τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης. Χρηματοδοτείται συνήθως μόνον αυτό που θα αποφέρει «κέρδη». Έτσι, η μουσική που θεωρείται μια δραστηριότητα διασκέδασης και χαλάρωσης παραμένει στο τέλος του καταλόγου προτεραιοτήτων. Η μουσική εκτέλεση, με την ιδιαιτερότητα που τη χαρακτηρίζει θα έπρεπε να επηρεάζει τη γνώμη και τη

συμπεριφορά των ιθυνόντων σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο Gardner αναφέρει για τη μελέτη μουσικού οργάνου ότι η εξάσκηση χεριού, μυαλού και καρδιάς μαζί καλλιεργεί σημαντικές πνευματικές ικανότητες όπως είναι η χρήση συμβόλων, η ανάλυση, η επίλυση προβλημάτων, η εφεύρεση και το καθρέφτισμα. Ακριβώς δηλαδή το είδος της ανεξάρτητης νοητικής δραστηριότητας που διαχωρίζει τους πνευματικούς ανθρώπους, τους εφευρέτες και τους ηγέτες. Παίζοντας ένα μουσικό όργανο, ο εγκέφαλος υποχρεώνεται να ανταποκριθεί σε περίπλοκα γραπτά σύμβολα καθώς παίρνει αποφάσεις σε αυστηρό χρονικό πλαίσιο μέσα από τα φυσικά και διανοητικά αυτά γεγονότα. Και όλα αυτά γίνονται την ώρα που ο μουσικός παράγει έναν ήχο στο όργανό του. Ο γνωστός μουσικοεκπαιδευτικός David Elliot του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης αναφέρει στο βιβλίο *Music Matters* (2nd Ed., 2014) ότι όταν ο μουσικός παίζει, το αποτέλεσμα της εκτέλεσης αυτής δεν μπορεί να προκαθοριστεί. Η κατανόηση που έχουμε σε μια μουσική παρουσίαση δεν αφορά την ακριβή ακολουθία διαδικασιών και κανόνων, πρόκειται για μια ανάπτυξη και παράταξη όλου του εαυτού. Ο μουσικός αναπτύσσει τη σκέψη σε δράση, τη γνώση σε δράση καθώς και την ανάκλαση σε δράση (Elliot & Silverman, 2014).

Μέσα από τη μελέτη της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης μπορεί να γίνει μια πολύ ενδιαφέρουσα σύνδεση με την οργανική μουσική εκτέλεση που να καταδεικνύει το βάθος, την πολυπλοκότητα και τη μοναδικότητα της διαδικασίας αυτής. Σύμφωνα με τον Gardner, οι διάφορες μορφές νοημοσύνης μπορούν να υπηρετήσουν τις τέχνες είτε μόνες τους είτε σε συνδυασμούς. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη δημιουργία και την κατανόηση καλλιτεχνικών έργων, στη δουλειά με καλλιτεχνικά σύμβολα και στη δημιουργία καλλιτεχνικών νοημάτων. Η ύπαρξη υψηλής νοημοσύνης σε μια καλλιτεχνική περιοχή δεν σημαίνει ότι αυτή είναι και η μόνη που απαιτείται για την τέχνη αυτή. Για παράδειγμα, η κιναισθητική νοημοσύνη είναι εμφανώς απαραίτητη για έναν χορευτή, αλλά το ίδιο ισχύει και για τη μουσική και τη χωροχρονική νοημοσύνη και πιθανώς και για άλλες μορφές νοημοσύνης. Ακόμη και μεταξύ μουσικών, ζωγράφων, κ.λπ. μπορεί να χρησιμοποιούνται διαφορετικοί συνδυασμοί ικανοτήτων και μορφών νοημοσύνης από άλλους μουσικούς, ζωγράφους, κ.λπ. για την επίτευξη των στόχων και την τελική επιτυχημένη πορεία (Lisk, 2007).

Οι πολλαπλές μορφές νοημοσύνης αρχικά χωρίστηκαν σε επτά (Gardner, 1983) και αργότερα σε οκτώ ή εννέα, καθώς η τελευταία (υπαρξιακή) βρίσκεται ακόμη υπό ανάπτυξη-διερεύνηση (Gardner, 1999). Είναι οι ακόλουθες:

1. Γλωσσολογική,
2. Λογική – Μαθηματική,
3. Χωροταξική ικανότητα,
4. Σωματική – Αισθησιοκινητική,
5. Μουσική,
6. Διαπροσωπική,
7. Ενδοατομική (Interpersonal),
8. Νατουραλιστική,
9. Υπαρξιακή – Πνευματική – Υπέρ-προσωπική.

Ας δούμε όμως καθεμία ξεχωριστά:

1. Γλωσσολογική: Πρόκειται για την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης λέξεων, χειρισμού της γλώσσας και της διατύπωσης νοημάτων μέσα από τον γραπτό λόγο, τη συζήτηση, και άλλες μορφές γλωσσικής επικοινωνίας. Αφορά την ευαισθησία στην ομιλούμενη και τη γραπτή γλώσσα, την ικανότητα εκμάθησης γλωσσών, και την ικανότητα χρήσης της γλώσσας με απώτερο σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Άτομα με υψηλή γλωσσολογική νοημοσύνη είναι οι συγγραφείς, οι ποιητές, οι δικηγόροι και οι ομιλητές.

2. Λογική – Μαθηματική: Πρόκειται για ικανότητα χρήσης αριθμών και αποτελεσματικής χρήσης μαθηματικής σκέψης. Εδώ μπορεί να συμπεριληφθεί ο παραγωγικός και ο επαγωγικός συλλογισμός. Οι κάτοχοι της νοημοσύνης αυτής είναι σε θέση να αναλύσουν προβλήματα με τη λογική, να φέρουν εις πέρας μαθηματικές λειτουργίες και να διερευνήσουν ζητήματα με επιστημονικό τρόπο. Αφορά την ικανότητα διάκρισης επαναλαμβανόμενων δομών ή μοτίβων και συχνά ταυτίζεται με αυτό που αποκαλούμε επιστημονική και μαθηματική σκέψη.

3. Χωροταξική ικανότητα: Πρόκειται για την ικανότητα οπτικής αντίληψης του χώρου με

ακρίβεια και για την ικανότητα σχηματισμού νοητικών εικόνων που μπορεί να χρησιμοποιείται στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, τον προσανατολισμό με βάση το εξωτερικό περιβάλλον, κ.λπ. Είναι η γλώσσα των σχημάτων, των εικόνων, των σχημάτων, των σχεδίων, των χρωμάτων, των υφών και των συμβόλων. Άτομα με υψηλή χωροταξική ικανότητα έχουν ζωνρή φαντασία, ικανότητα προσποίησης και ενόρασης.

4. Σωματική – Αισθησιοκινητική: Πρόκειται για την ικανότητα χρήσης του σώματος για να εκφραστούμε, να εκφράσουμε αισθήματα και ιδέες. Μπορεί να παρατηρηθεί στον χορό και ιδιαίτερα στις εκφραστικότερες μορφές του. Είναι η γλώσσα της σωματικής κίνησης και πέρα από τον χορό παρατηρείται στην υποκριτική, την παντομίμα, τη διεύθυνση μουσικού συνόλου, την εκτέλεση μουσικών οργάνων, το παίξιμο ρόλων, τις χειρονομίες, την επονομαζόμενη γλώσσα του σώματος, την έκφραση του προσώπου, τα σωματικά παιχνίδια αλλά και τη φυσική αγωγή.

5. Μουσική: Πρόκειται για την ικανότητα αναγνώρισης, παραγωγής, μετατροπής και διαχείρισης μουσικών εννοιών και μορφών. Φαίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η μουσική εκτέλεση, η σύνθεση και η αναγνώριση μουσικών μοτίβων. Εμπεριέχει την ικανότητα αναγνώρισης και σύνθεσης μουσικών νοτών, τόνων και ρυθμών. Σύμφωνα με τον Gardner, η μουσική νοημοσύνη είναι δομικά αντίστοιχη με τη γλωσσολογική νοημοσύνη.

6. Διαπροσωπική: Πρόκειται για την ικανότητα αντίληψης προθέσεων, διαθέσεων, αισθημάτων και κινήτρων που αφορούν άλλα άτομα, την ικανότητα συνεργασίας σε ομάδες και την ικανότητα επικοινωνίας με άλλους. Άνθρωποι με ανεπτυγμένη διαπροσωπική νοημοσύνη βρίσκονται συχνά σε ρόλους εκπαιδευτικών, πωλητών, θρησκευτικών και πολιτικών ηγετών καθώς και συμβούλων ψυχικής υγείας.

7. Ενδοατομική: Πρόκειται για την ικανότητα αυτογνωσίας, επίγνωσης των διαθέσεων, των αισθημάτων και των κινήτρων μας και για την ικανότητα ανάληψης δράσης βάσει αυτής της επίγνωσης.

8. Νατουραλιστική: Πρόκειται για την ικανότητα διάκρισης μεταξύ φαινομένων του φυσικού κόσμου και της αξιολόγησής τους. Είναι η γλώσσα των φυσικών αλληλουχιών, της χλωρίδας και της πανίδας, της κατηγοριοποίησης των ειδών, της εξωγενούς και ενδογενούς εμπειρίας του φυσικού κόσμου, καθώς και όλες οι συναντήσεις μας με φυτά, ζώα, το νερό, το κλίμα και τον ανόργανο κόσμο, από τον μικροσκοπικό κόσμο ως τον κόσμο που βλέπουμε με γυμνό μάτι.

9. Υπαρξιακή – Πνευματική - Υπερ-προσωπική: Πρόκειται για ικανότητα να τοποθετεί κανείς τον εαυτό του στις διαστάσεις του κόσμου και να σέβεται και να προβληματίζεται πάνω σε διάφορα υπαρξιακά ζητήματα της ανθρώπινης φύσης. Τέτοια θέματα θα μπορούσαν να είναι η σημασία της ζωής, η έννοια του θανάτου κ.λπ. Ποιοι είμαστε; Από πού προήλθαμε; Σε κάθε μορφή νοημοσύνης ο Gardner δίνει και παραδείγματα ιστορικών προσώπων με υψηλό δείκτη της εν λόγω νοημοσύνης, που στην περίπτωση της υπαρξιακής είναι ο Αριστοτέλης, ο Πλάτων, ο Σωκράτης, ο Έμερσον, ο Αϊνστάιν και ο Κομφούκιος.

Στην καθημερινότητα ενός μουσικοεκπαιδευτικού, οι πολλαπλές νοημοσύνες συνεργάζονται σε πολλά επίπεδα. Για να λειτουργήσει κανείς ως μουσικός, θα πρέπει να διαβάσει και να μελετήσει μουσικά βιβλία, βιβλία μουσικής ιστορίας, θεωρίας κ.ο.κ., δραστηριότητες που απαιτούν χρήση γλωσσολογικής νοημοσύνης. Για να κατανοήσει τις συχνά περίπλοκες ρυθμικές φιγούρες και τους χρονοδείκτες αλλά και για να «αποκρυπτογραφήσει» τη μουσική σημειογραφία, ο μουσικός θα χρειαστεί τόσο τη Λογική-Μαθηματική όσο και τη Μουσική νοημοσύνη. Για να εκφραστεί μέσα από τις παρτιτούρες, να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματα του συνθέτη και να συνδεθεί με την ικανότητά του να επικοινωνήσει τα συναισθήματά του χρειάζεται τόσο ενδοπροσωπική όσο και διαπροσωπική νοημοσύνη. Διαπροσωπική χρειάζεται και στην περίπτωση μουσικής εκτέλεσης σε ensemble. Για να δείξει μουσικά παραδείγματα μέσω μιας μουσικής εκτέλεσης όπου το σώμα του εκτελεί τις μουσικές ιδέες που καθοδηγεί το μυαλό, χρειάζεται σωματική-αισθησιοκινητική νοημοσύνη (Lisk, 2007).

2.9.3 Μουσικές Δραστηριότητες Κατανεμημένες στις Πολλαπλές Μορφές Νοημοσύνης

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που κάνει ο Lisk (2007), κάθε μορφή νοημοσύνης μπορεί να περιέχει μουσικές δραστηριότητες ή έννοιες. Αυτές συνοψίζονται ως εξής στις παρακάτω επιγραμματικές αναφορές

που κάνει στο βιβλίο του:

2.9.3.1 Διαπροσωπική

Κατά τη συνεργασία μέσα σε ένα μουσικό σύνολο. Αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Ευαισθησία στις διαθέσεις, το ταπεραμέντο και τα αισθήματα των άλλων. Προχωράει ακόμη περισσότερο στον διαχωρισμό δραστηριοτήτων που εντάσσονται σε συγκεκριμένες μουσικές πτυχές. Πιο συγκεκριμένα: Στην περίπτωση:

A) Ενός μουσικού συνόλου (ομάδας).

1. Η διατήρηση της ισορροπίας, της μουσικής υφής και του κουρδίσματος χρειάζεται:

α) Ευαισθησία στους άλλους, αρμονική διάδραση.

β) Ανταλλαγές μεταξύ μεμονωμένων ατόμων και ομάδας.

γ) Συνταίριασμα του καθένα στο μεγάλο σύνολο σε επίπεδο ατόμου (απαιτεί επίγνωση η οποία συνεισφέρει στην ευαισθησία της υποομάδας), σε επίπεδο υποομάδας (συνεισφέρει στην ευαισθησία και την αριστεία του μεγάλου συνόλου), σε επίπεδο πλήρους ομάδας (συνεισφέρει στην ποιότητα του ήχου όπως αυτή προβάλλεται στον ακροατή).

2. Το εκφραστικό στυλ, οι χαρακτηριστικές εκτελεστικές προσδοκίες χρειάζονται:

α) Φραζάρισμα, δυναμικές, άρθρωση: Επίγνωση λεπτομερειών, αποχρώσεων και πρόθεσης μέσω της φωνής και των μουσικών οργάνων.

β) Απόχρωση και πρόθεση των εκφραστικών ρυθμικών σχημάτων.

γ) Στην πρόθεση του συνθέτη: την ιστορική σημασία και τα ερμηνευτικά και στιλιστικά στοιχεία.

B) Πρόβες υποσυνόλων (μουσικών υποομάδων):

1. Συνεργατική μάθηση: βοήθεια των άλλων στην ομάδα.

2. Συνεργασία για συγκεκριμένες ανάγκες:

α) Δακτυλισμοί, κλειδιά, ποιότητες συγχορδιών,

β) Αποφάσεις σχετικά με το φραζάρισμα, τις δυναμικές, την άρθρωση.

3. Ικανότητες σύγκλισης: Ερμηνεία, στιλ και χαρακτηριστική ερμηνεία.

Γ) Ευθύνες αρχηγού ομάδας ή σολίστα:

1. Ηγεσία: προσωπικότητα, ευαισθησία στους άλλους, ενσυναίσθηση,

2. Κατανόηση των διαδικασιών της ομάδας,

3. Ικανότητες οργάνωσης και διαχείρισης.

2.9.3.2 Ενδοατομική

Η ικανότητα έκφρασης διαφόρων συναισθημάτων. Η αυτογνωσία. Η ευαισθησία στις ατομικές αξίες. Ο σκοπός. Τα αισθήματα. Η συγκέντρωση του μυαλού και της προσοχής.

A) Μεταγνώση (Metacognition): Γνώση για τις ίδιες μας τις σκέψεις και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σκέψεις αυτές.

1. Δημιουργία σχεδίων σε ό,τι αφορά ποιότητα ήχου, φραζάρισμα και εκφραστικά στοιχεία.

2. Ευαισθησία σε ό,τι αφορά τη σκέψη και τη διαδικασία σκέψης:

α) Ατομικά, στην υποομάδα, στο μεγάλο σύνολο,

β) Ένταση και ενέργεια της μουσικής σκέψης και των φράσεων.

3) Εφαρμογή της σκέψης και της ικανότητας: αυθόρμητη αντίδραση σε τονικότητες, συγχορδίες, αρμονικό περιεχόμενο, ρυθμικά σχήματα.

B) Ανώτερη σκέψη και συλλογισμός.

1. Σύγκριση και αντιπαράθεση:

α) Ποιότητα ήχου: ισορροπία, μίξη και κούρδισμα,

β) Ιστορικό στιλ, αρμονικό περιεχόμενο, ρυθμικά σχήματα,

- γ) Ερμηνεία: οι προσδοκίες του συνθέτη.
2. Ανάλυση.
- α) Φόρμας, στιλ, αρμονικού περιεχομένου, τονικότητας, ρυθμικών σχημάτων,
β) Προσωπικών συμπαθειών/αντιπαθειών (φράσεις, δυναμικά στοιχεία, αρμονικό περιεχόμενο).
- Γ) Συγκέντρωση του μυαλού/προσοχή.
1. Πειθαρχία στη διάρκεια:
- α) Εστίασης στη διάρκεια της σύνθεσης,
β) Έλεγχος όλων των ερμηνευτικών στοιχείων (ατομικά, ομαδικά).
2. Εφαρμογή της μουσικής γνώσης και ικανότητας: αυθόρμητες αντιδράσεις σε τονικότητες, συγχορδίες, αρμονικό περιεχόμενο, ρυθμούς.
- Δ) Επίγνωση και έκφραση διαφορετικών συναισθημάτων: συνεπακόλουθα της μελωδικής γραμμής, των ρυθμικών μοτίβων, του αρμονικού περιεχομένου, του στιλ, της εκφραστικής ελευθερίας, απελευθερωμένη εσωτερική συναισθηματική έκφραση, ανεμπόδιστη μουσική προσωπικότητα.

2.9.3.3 Χωροταξική Ικανότητα

Σκέψη με εικόνες, οξεία παρατήρηση, νοερές εικόνες, γραφικές αναπαραστάσεις, αναγνώριση σχέσεων των αντικειμένων, μια αίσθηση του «όλου».

- A) Καθοδηγημένος οραματισμός, δημιουργία οπτικών συσχετίσεων, νοερές εικόνες.
1. Εικόνες της ποιότητας του ήχου, της ισορροπίας, της μίξης του ήχου, του κουρδίσματος:
- α) Εικόνα της ποιότητας του ήχου, της καθαρότητας της άρθρωσης και των δυναμικών χρωματισμών του πλήρους συνόλου,
β) Εικόνα της ποιότητας του ήχου, της καθαρότητας της άρθρωσης και των δυναμικών χρωματισμών του υποσυνόλου,
γ) Ρυθμικά μοτίβα: Διανοητική ανταπόκριση στα μοτίβα.
2. Σύνθετες σχέσεις: διερεύνηση των τονικών και ρυθμικών μοτίβων, διαστημάτων, τύπων συγχορδιών.
3. Οι εικόνες συνδέουν διάσπαρτες πληροφορίες: Μεταφορές.

2.9.3.4 Σωματική – Αισθησιοκινητική

Ο έλεγχος του σώματος και των αντικειμένων, ο χρονισμός (timing), μαθημένες αποκρίσεις που λειτουργούν σαν αντανακλαστικά, σύνδεση μυαλού και σώματος.

- A) Έλεγχος κινήσεων του σώματος.
- 1) Μουσικά όργανα: τεχνική ευχέρεια/ικανότητα
- α) Σύνδεση μυαλού/σώματος:
- i) Άρθρωση,
ii) Κλίμακες (δακτυλική αίσθηση της τονικότητας).
- 2) Εντολή ρουτίνας και μοτίβων (μελέτη):
- α) Απομνημόνευση σόλο ρεπερτορίου, κλίμακες,
β) Ασκήσεις ζεστάματος,
γ) Περίπλοκες διαδοχές δαχτύλων, τρίλιες, στολίδια.
- B) Έλεγχος προγραμματισμένων κινήσεων
1. Διεύθυνση μουσικού συνόλου.
- α) Σύνδεση μυαλού/σώματος:
- i) Βασικά μοτίβα.
ii) Εκφραστικές χειρονομίες, μοτίβα.
iii) Σύνθετα μοτίβα με εναλλασσόμενους χρονοδείκτες.

- iv) Ενδείξεις tempo-μετρονόμου.
2. Απομνημόνευση (προγραμματισμένη)

Γ) Ικανότητες μίμησης: Παρατήρηση διευθυντών ορχήστρας, εκτελεστών. Μίμηση κινήσεων.

2.9.3.5 Γλωσσολογική

Ευαισθησία στη γλώσσα, σημασίες και σχέσεις των λέξεων.

A) Διευθυντής μουσικού συνόλου:

1. Πειστικότητα, συναισθηματική σημασία, πειθώ στο σύνολο,
2. Εξήγηση και διδασκαλία,
3. Ικανότητα αποθήκευσης μεγάλης ποσότητας πληροφοριών (ιστορία μουσικής, στιλ, φόρμα και ανάλυση).

B) Εκτελεστής μουσικού οργάνου:

1. Οδηγίες ανάγνωσης,
2. Συζητήσεις σε μικρά και μεγάλα σύνολα,
3. Μουσικοί όροι,
4. Ιστορία, πληροφορίες για τον συνθέτη.

2.9.3.6 Λογική-Μαθηματική

Ακρίβεια, μέτρημα, αφηρημένη σκέψη, οργάνωση, λογική δομή.

A) Επίλυση σύνθετων μουσικών προβλημάτων:

1. Ικανότητα διάκρισης σχέσεων στον ρυθμό, την αρμονία, τα μελωδικά μοτίβα,
2. Πρόβλεψη της έκβασης,
3. Μουσικά σχήματα που συνδέονται με την επίλυση πιο σύνθετων προβλημάτων,
4. Κατανόηση διεργασιών και λογικών συμπερασμάτων,
5. Φόρμα και ανάλυση,
6. Κούρδισμα:
 - α) Αρμονικοί, διαστήματα,
 - β) Τονικές ατέλειες, υπολογισμός παρέκκλισης (πιο ψηλά ή πιο χαμηλά).

2.9.3.7 Μουσική

A) Διευθυντής μουσικού συνόλου, εκτελεστής μουσικού οργάνου:

1. Αναγνώριση, δημιουργία και αναπαραγωγή μελωδίας, ρυθμού και αρμονίας.
2. Εκτίμηση της μουσικής δομής: Η ικανότητα αναγνώρισης μουσικών νοτών, φράσεων, ρυθμών και πώς όλα συνταιριάζονται μέσα στη μουσική σύνθεση.
3. Ευαισθησία στους ήχους:
 - α) Ικανότητα αναγνώρισης διαφορετικών ήχων παραγομένων σε ποικίλα μουσικά όργανα και συχνότητες,
 - β) Ικανότητα αναγνώρισης μεμονωμένων ήχων εντός μιας ομάδας.
4. Αντίληψη των ποιοτικών χαρακτηριστικών του ήχου (χροιάς):
 - α) Ευαισθησία σε διαπεραστικούς, μυτερούς, βαθείς, ηχηρούς, καταπραϊντικούς, τραχείς ήχους,
 - β) Ήχοι που παράγουν διαφορετικές συναισθηματικές ή φυσιολογικές αντιδράσεις που καθρεφτίζουν τη διάθεση, τη σημασία και την προσδοκία.
5. Πλαίσια μουσικής ακρόασης:
 - α) Προσδοκία αυτού που έρχεται, αναγνώριση επαναλαμβανόμενων γεγονότων και του πώς τελειώνει.
 - β) Ικανότητα αναγνώρισης ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ μουσικών φράσεων.

Συσχετισμός ποικίλων πραγμάτων με διαφορετικές μουσικές – κίνδυνος, θάνατος, κωμικά συμβάντα, ξεσηκωτικά εμβλήματα κ.λπ.

2.9.3.8 Νατουραλιστική

Ευαισθησία στη γλωρίδα και την πανίδα, ικανότητα διάκρισης μέσα στον κόσμο των ζώντων πλασμάτων.

2.9.3.9 Υπαρξιακή – Πνευματική – Υπερ-προσωπική

Ερωτήσεις σχετικές με τη ζωή και το θάνατο. Ποιοι είμαστε; Από πού προερχόμαστε; Μύθοι, θρησκείες, φιλοσοφία, επιστήμη και πνευματικότητα.

Η παραπάνω καταλογοποίηση του Lisk (2007) των μουσικών διασυνδέσεων που μπορεί να λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια των ευρύτερων διαχωρισμών της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης μπορεί να φωτίσει και να δώσει μια βαθύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας της οργανικής μουσικής εκτέλεσης. Παρουσιάζοντας το παραπάνω σκεπτικό, είναι αναμενόμενο να πετύχει κανείς μια εδραιωμένη τοποθέτηση η οποία ισχυροποιεί την εκτίμηση και την κατανόηση των μουσικών προγραμμάτων ακόμη και του πιο ανενημέρωτου και αδιάφορου ακροατή. Η βαθύτητα, η πολυπλοκότητα και η μοναδικότητα της μουσικής μελέτης και πράξης καθρεφτίζεται τόσο στην ίδια τη δράση της όσο και στις σχέσεις που δημιουργεί και στη μοναδική της ικανότητα να συνδέει και να δημιουργεί νέα κανάλια επικοινωνία και επαφής.

2.10 Η Προσέγγιση CO.M.P.A.S.S. ως Διδακτική Πρόταση Εκμάθησης Μουσικής με Επίκεντρο την Επικοινωνία

Στις παραπάνω σελίδες έγινε φανερό η κεντρική θέση της επικοινωνίας σε κάθε μορφή μάθησης και ειδικότερα στη διδασκαλία της μουσικής. Η πληροφορία, κατ' αναλογία με μια ψηφιοποιημένη γνώση, δεν έχει από μόνη της τη δύναμη να ριζώσει σε ένα νέο περιβάλλον. Ένα από τα ζητούμενα λοιπόν στη διδασκαλία είναι το μοίρασμα της πληροφορίας, της γνώσης, της εμπειρίας και της ικανότητας του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός προτείνεται η χρήση της καινοτόμου προσέγγισης CO.M.P.A.S.S. (Psaltopoulou, 2014· Psaltopoulou-Kamini, 2014a, 2014b· Zafranias & Psaltopoulou, 2014· Zafranias, 2014a, 2014b, 2014c, 2015· Psaltopoulou, Zafranias, Kaminis, 2014a, 2014b, 2014c, 2015) η οποία επικεντρώνεται στην αναζήτηση και την επίγνωση της ποιότητας στην επικοινωνία (βλ. Κεφ. 5).



2.11 Ασκήσεις

Άσκηση 1. Θυμηθείτε έναν αγαπημένο σας δάσκαλο, κατά προτίμηση μουσικού οργάνου αλλά όχι απαραίτητα. Ποια στοιχεία εκτιμούσατε ιδιαίτερα στο κομμάτι της επικοινωνίας και ποια θα θέλατε να ήταν διαφορετικά. Συγκρίνετε την εμπειρία σας με την καταγεγραμμένη θεωρητική γνώση του κεφαλαίου.

Άσκηση 2. Διερευνήστε τη δεδομένη βιβλιογραφία του κεφαλαίου και εμπλουτίστε την με περαιτέρω πηγές που αφορούν τη μουσική σας εξειδίκευση.

Άσκηση 3. Αναζητήστε βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με μαθησιακές διαδικασίες ουμανιστικής κατεύθυνσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βασιλείου, Κ. (2004). *Μη λεκτική επικοινωνία στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκοτόβου, Α.Ε. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ενναλακτική διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κούγιαλη, Θ. (1978). Επικοινωνία. *Νέα Παιδεία*, τ. 5, σ. 16-26.
- Πετρόφσκι, Α.Β. (1990). *Επικοινωνία*. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τ. 4, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρατσή, Λ. (2014). *Μουσική Ανάγνωση: Εγχειρίδιο για την Prima-Vista στο πιάνο*. Αθήνα: Νικολαΐδης- Edition Orpheus.
- Andress, B. (1998). *Music for young children*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Birdwhistell, R.L. (1952). *Introduction to kinesics: An annotated system for analysis of body motion and gesture*. Washington D. C.: Dept of State, Foreign Service Institute.
- Bohm, D. (1980). *Wholeness and the Implicate Order*. London: Routledge.
- Chutkow, P. (1994). *Depardieu: A Biography*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Custodero L.A. (2003). Perspectives of challenge: A longitudinal investigation of challenge in children's music learning. *Arts and Learning*, 19, 25–53.
- Custodero L.A. (2008). Intimacy and reciprocity in improvisatory musical performance: Pedagogical lessons from adult artists and young children. In Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.) *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (pp. 513-529). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Davidson, J.W., Pitts, S.E., Salgado-Correia, J. (2001). Reconciling Technical and Expressive Elements in Musical Instrument Teaching: Working with Children. *Journal of Aesthetic Education*, 35/3 (Autumn, 2001), pp. 51-62
- Davitz, J.R. (1964). *The communication of emotional meaning*. New York: McGraw-Hill,
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). A repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Elliott, D. & Silverman, M. (2014). *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (Second Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Exline, R.V., Ellyson, S.L., Long, B. (1975). Visual behavior as an aspect of power relationships. In P. Pliners, L. Krames, & T. Alloway (Eds.), *Nonverbal communication of aggression* (Vol. 2). New York: Plenum.

- Exline, R.V. (1976). Nonverbal communication: Research European style. (Review of Social communication and movement: Studies of interaction and expression in man and chimpanzee by M. von Cranach & I. Vine). *Contemporary Psychology*, 21, 739-740.
- French, R.L. (1970). *A study of communication events and teacher behavior: Verbal and nonverbal*. Knoxville, Tenn.: The University of Tennessee.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books. Inc.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Hall, E.T. (1959). *The silent language*. Garden City: Doubleday.
- Harrison, R.P. & Crouch, W.W. (1975). Nonverbal communication: Theory and research. In G. J. Hanneman & W.J. McEwen (Eds.). *Communication and behavior*. Reading, Mass.: Addison- Wesley.
- Hopkins, W.S. (1974). *Philosophies of human nature and nonverbal communication patterns* (Doctoral dissertation, Oklahoma State University, 1973). Dissertation Abstracts International, 34, 6517A.
- Imada, A.S. & Hakel, M.D. (1977). Influence of nonverbal communication and rate proximity on impressions and decisions in simulated employment interviews. *Journal of Applied Psychology*, 62, 295-300
- Kaunzner, U. (2003). Das Ohr als Schlüssel zur Fremdsprachenkompetenz. *Technisch gestütztes Hörund Aussprachetraining für den Weg in die globale Zukunft*, 1, 54–55.
- Kershner, J. R., Cummings, R. L., Clarke, K. A., Hadfield, A. J, Kershner, B. A. (1990). Two Year Evaluation of the Tomatis Listening Training Program with Learning Disabled Children. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 13, No. 1, pp. 43-53.
- Lisk, E.S. (2007). *The Creative Director: Conductor, Teacher, Leader*. Galesville, MD: Meredith Music Publications.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.) (2009). *Communicative Musicality. Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- McGinley, H., LeFevre, R., McGinley, P. (1975). The influence of a communicator's body position on opinion change in others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 686-690.
- McLeod, N. (1965). Review of *The Anthropology of Music* by Alan P. Merriam. *Anuario*, Vol. 1, pp. 127-130.
- McPherson, G. (1993). *Factors and Abilities Influencing the Development of Visual, Aural, and Creative Performance Skills in Music and their Educational Implications*. PhD thesis, University of Sydney.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Merriam, A.P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

- Montagu, A. (1967). Communication, evolution, and education. In F. W. Matson & A. Montagu (Eds.). *The human dialogue: Perspectives on communication*. New York: Free Press.
- Osgood, L.E. (1960). The cross-cultural generality of visual-verbal synesthetic tendencies. *Behavioral Science*, 5, 146-169.
- Psaltopoulou-Kamini, D. (2014a, April). Music: Making contact and communicating. Unpublished lectures for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Psaltopoulou-Kamini, D. (2014b, April). Communication processes in music therapy towards intrapersonal and interpersonal truth. Unpublished lectures for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Psaltopoulou, D. (2014). Συνειδητότητα επικοινωνιακών παρεμβάσεων στη διαδικασία διδασκαλίας μουσικής: Προσέγγιση Co.M.P.A.S.S: Communication Music Processes Awareness Strategies and Solutions. Προφορική ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας, 8-11/5/2014, στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Psaltopoulou Kamini, D., Zafranas, N., Kaminis Y. (2014a, April). Communication in Music Teaching through Four Types of Discourse: the Hysteric's, the Master's, the Academic's and the Analyst's. Unpublished lectures for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Psaltopoulou, D., Zafranas, N., Kaminis, Y. (2014b). Communication in music teaching through Lacan's four types of discourse. *CFMAE Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy*, vol. 6/1, 722.
- Psaltopoulou Kamini, D., Zafranas, N., Kaminis Y. (2014c). Communication in Music Teaching through Four Types of Discourse: the Hysteric's, the Master's, the Academic's and the Analyst's. Spoken presentation, *CFMAE 2014*, April 24 & 25, Tallinn University, Tallinn, Estonia.
- Psaltopoulou, D., Zafranas N., Kaminis, Y. (2015). Music Therapy and Psychoanalysis Open New Paths to Music Teaching. Spoken presentation at the *4th International Scientific Conference Creative Arts Interconnection: Paideia – Therapy*. 19-22 March 2015, Department of Music Studies, Aristotle University of Thessaloniki
- Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. New York: Routledge.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Scheflen, A. E. (1964). The significance of posture in communication systems. *Psychiatry*, 27, 316-335.
- Sloboda, J. & Davidson, J. W. (1996). The Young Performing Musician. In *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Ed. Irene Deliege and John Sloboda (Oxford: Oxford University Press), 171-190.
- Smith, H. A. (1979). Nonverbal Communication in Teaching. *Review of Educational Research*, Vol. 49, No. 4, pp. 631-672.
- Ταίηλορ, Ν. (2000). *Η αρμονία των Πυθαγόρειων*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Tomatis, A. (1991). *Pourquoi Mozart?* Paris: Fixot, Diffusion, Hachette.

- Tomatis, A. (1991b). *The Conscious Ear*. (Lushington, S. & Thompson, B., Trans.). Barrytown, NY: Station Hill Press.
- Victoria, J. (1970). *An investigation of nonverbal behavior of student teachers*. University Park, Penn.: Pennsylvania State University,
- Vitale, J. L. (2011). Music Makes You Smarter: A New Paradigm for Music Education? Perceptions and Perspectives from Four Groups of Elementary Education Stakeholders. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 34, No. 3, pp. 317-343.
- Watzlawick, P. (1969). *Menschliche Kommunikation*. Stuttgart: Verlag Hans Huber Bern.
- Weinberger, N. (2004). Music and the Brain. *Scientific American*, 291(5), 88–95.
- Winkin, Y. (1993). *Επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μάγια (μτφρ. Διάφα Μ. & Παπαδάκη, Γ.)
- Woolfolk, A. E. & Brooks, D. M. (1983). Nonverbal Communication in Teaching. *Review of Research in Education*, Vol. 10, pp. 103-149
- Word, C. O., Zanna, M. P., Cooper, J. (1974). The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 109-120.
- Zafranas, N. (2014a, April). Young piano novices improvisation and pedagogy issues: useful suggestions for piano teachers. Unpublished lecture for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Zafranas, N. (2014b, April). Integrating functions of precomposed music and music improvisation within society into the music lesson activities and aims. Unpublished lectures for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Zafranas, N. (2014c). Η επίδραση της προσέγγισης Co.M.P.A.S.S. στον δάσκαλο πιάνου: ποιοτική αξιολόγηση επικοινωνιακής σχέσης δασκάλου μαθητή. Προφορική ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο *Εξελικτικής Ψυχολογίας*, 8-11/5/2014, στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Zafranas, N. & Psaltopoulou, D. (2014). Communication in Music Teaching through Four Types of Discourse: the Hysteric's, the Master's, the Academic's and the Analyst's. Spoken presentation at the 22nd *EAS Conference*, May 21-24-2015, Nicosia, Cyprus.
- Zafranas, N. (2015). Restructuring the Young Music Learner's Environment for Increased Learning Results. Spoken presentation at the *4th International Scientific Conference Creative Arts Interconnection: Paideia – Therapy*. 19-22 March 2015, Department of Music Studies, Aristotle University of Thessaloniki.

Κεφάλαιο 3. Επικοινωνία στη Μουσικοθεραπεία

Σύνοψη: Η μουσική αποτελεί από την πρωταρχική της ακόμα εμφάνιση στην ανθρωπότητα μια γλώσσα επικοινωνίας συναισθημάτων, ιδεών και βαθύτερων επιθυμιών του ανθρώπου, που τα λόγια δεν φτάνουν να περιγράψουν (Ψαλτοπούλου, 2005). Ως γλώσσα, η μουσική, αποτελείται από νόμους και συγκεκριμένες δομές προκειμένου να πραγματοποιείται η μεταφορά νοημάτων. Για την ακρίβεια αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, ο οποίος επέχει ενεργητική θέση υποκειμένου και όχι ουσιαστικού, δηλαδή αντικειμένου. Για τον λόγο αυτό, χαρακτηριστικά ο Small (1998) ονομάζει τη μουσική “*musicking*” δηλαδή «μουσικεύειν» ή αλλιώς μουσικήν ποιείν. Συγχρόνως βέβαια η μουσική αγγίζει τον άνθρωπο όχι μόνο σε ψυχικό, πνευματικό και διανοητικό επίπεδο αλλά ακόμα και σε σωματικό, εφόσον οι ηχητικές δονήσεις, είτε ακούγονται είτε όχι, κινούν και συνκινούν το σώμα, δημιουργώντας ένα είδος παλμικής αγκαλιάς. Και ταυτόχρονα ενέχεται το στοιχείο της τέχνης με το συχνά αυθόρμητο, ίσως απρόσμενο και πλούσιο υλικό που ξεπερνά την καθημερινότητα οδηγώντας σε έκπληξη, αιφνιδιασμό και κυρίως σε ένα είδος υπέρβασης. Η ίδια η μουσική, πόσο μάλλον η μουσικοθεραπεία, λοιπόν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια τριμελής οικογένεια με τη δομή και τους νόμους να εκπροσωπούν μια πατρική ιδιότητα, την παλμική αγκαλιά να θυμίζει μια μητρική αίσθηση και την τέχνη να είναι στη θέση ενός ευφάνταστου και δημιουργικού παιδιού (Psaltoroulou, 2012).

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αρχικά και εν συντομία, σε εισαγωγικό επίπεδο, μια μορφή διασύνδεσης και επικοινωνίας των τεσσάρων στοιχείων της φύσης, των καιρικών συνθηκών, των τεσσάρων διαθέσεων ανθρώπινης ψυχοπαθολογίας με τη μουσική, αναδεικνύοντας την εξέχουσα ιδιότητα της μουσικής να καθιστά τον άνθρωπο ένα εγγενώς μουσικό ον.

Στη συνέχεια περιγράφεται και αναλύεται η επικοινωνία στη διαδραστική μουσικοθεραπεία, ουμανιστικής κατεύθυνσης μεν, αλλά μέσα από μια Λακανιακή-ψυχαναλυτική θεώρηση της δομής του ψυχιζμού σε σύνδεση με την κλινική χρήση της μουσικής και με ένα νέο είδος λόγου (ΦΑ-φωνή) που προκύπτει σε άτομα με ψυχωσική δομή ψυχιζμού μέσα σε συνεδρίες μουσικοθεραπείας, καθώς και στην κοινωνική μουσικοθεραπεία, οδηγώντας τον άνθρωπο σε όσο το δυνατόν πιο λειτουργική επικοινωνία με τον εαυτό του και τους άλλους. Η προσέγγιση μουσικοθεραπείας είναι κυρίως διαδραστική-δημιουργική μουσικοθεραπεία. Το θέμα αναδεικνύεται και με παρουσίαση σχετικής περίπτωσης.

Το κεφάλαιο επεκτείνεται και σε μια σύντομη παρουσίαση των τεσσάρων ειδών λόγου, όπως έχουν εντοπιστεί και ονομαστεί από τον Λακάν, σκιαγραφώντας τέσσερα είδη επικοινωνίας, τα οποία επίσης παρατηρούνται στη μουσικοθεραπεία (Psaltoroulou, 2014a,b,c,d,e,f). Το θέμα αναδεικνύεται μέσα από τρεις σύντομες μελέτες περίπτωσης, καθώς και από μια τέταρτη παρουσίαση πρωτογενούς υλικού με τα λόγια του ίδιου του ανθρώπου που αναζήτησε τη μουσικοθεραπεία ως θεραπευτική παρέμβαση για τα θέματά του.

Μέρος του κεφαλαίου αυτού βρίσκεται υπό δημοσίευση με τίτλο: Η γλωσσική σχέση στη μουσικοθεραπεία στα πρακτικά του συνεδρίου: Μουσική και γλώσσα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών (Ψαλτοπούλου-Καμίνη, Ντ., 2012).

Προαπαιτούμενη γνώση: Μια βασική γνώση για την επικοινωνία και για το γνωστικό αντικείμενο της μουσικοθεραπείας.

3.1 Άνθρωπος-Φύση-Μουσική: Εγγενής Επικοινωνία και Διασύνδεση

Η μουσική ήταν άμεσα συσχετισμένη με την ιατρική από τότε που έχουμε στοιχεία για τον κόσμο μας. Παρ' όλα αυτά από τη στιγμή (αρχές του 19^{ου} αι. μ.Χ) που άρχισε η αλματώδης εξέλιξη στην επιστήμη και στην τεχνολογία, άρχισε και να απομακρύνεται η ιατρική από τις φιλοσοφικές της αρχές σχετικά με τη θεραπευτική της ιδιότητα. Έτσι δεν είναι παρά τον επόμενο αιώνα (20^ο) που επιστρέφει η χρήση της μουσικής στα νοσοκομεία.

Για τους πρωτόγονους λαούς, η ασθένεια οφειλόταν σε μαγικές, υπερφυσικές δυνάμεις (Sigerist, 1994) ή σε ανυπακοή σε νόμους και ταμπού. Η μουσική, ο χορός, τα φωνητικά, τα τραγούδια και τα πρωτόγονα μουσικά όργανα θεωρούνταν ιδιαίτερα αποτελεσματικά στο να «εξορκιστεί» η ασθένεια και να επουλωθούν πληγές. Στην κλασική αρχαιότητα, η ασθένεια οφειλόταν σε δυσαρμονία ανάμεσα στην ψυχή και το σώμα. Η μουσική θεωρούνταν ένα είδος θεϊκής αποκάλυψης (Steiner, 1987), με θεαματικές ιδιότητες στο να επαναφέρει την αρμονία και να αποκαθιστά την υγεία.

Στην Αναγέννηση κυριαρχούσαν οι θεωρίες του Ιπποκράτη (Carapetyan, 1948) σχετικά με τις τέσσερις διαθέσεις ψυχοπαθολογίας: «φλεγματικός, μελαγχολικός, αιματώδης και χολερικός». Με απλά

λόγια, θα μπορούσαμε να έχουμε μια ιδέα για την κάθε διάθεση ψυχοπαθολογίας ανάλογα με τον τρόπο που αντιδρά η καθεμία σε περίπτωση κάποιου κρίσιμου γεγονότος:

- *Φλεγματικός*: Χαμηλώνει την ένταση και το τονικό ύψος της φωνής του, καθώς και τους καρδιακούς παλμούς, βρίσκεται σε μια μορφή ακινησίας μέχρι και ακαμψίας με αδυναμία αντιμετώπισης της κρίσης, βαραίνει η αίσθηση του σώματος και της διάθεσης ή συγκεντρώνεται απόλυτα στο κρίσιμο θέμα με ιδιαίτερη ψυχραιμία ίσως και ψυχρότητα, εστιάζοντας απόλυτα και με ακρίβεια σε κάθε λεπτομέρεια. Το γεγονός αυτό μπορεί να γίνει όλη του η ζωή.
- *Μελαγχολικός*: Όπως το λέει και η λέξη, πέφτει σε μελαγχολία μπροστά σε ένα κρίσιμο γεγονός, αδυνατεί να το αντιμετωπίσει, αναρωτιέται γιατί να συμβεί αυτό ή/και αυτό σε εκείνον, εισπράττει όλον τον κόσμο γεμάτο με αδιέξοδα, βιώνει απελπισία, απόγνωση και πλήρη ανικανότητα αντίδρασης στο γεγονός. Απομονώνεται και μπορεί να φτάσει μέχρι και να σκέφτεται τον θάνατο ως τη μόνη λύση σε αυτή την άδικη και σκληρή ζωή. Τα βλέπει όλα «μαύρα» και αδιαφοροποίητα. Δεν υπάρχουν φωτεινές στιγμές στη ζωή. Στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να δημιουργήσει ένα σκοτεινό και βαρύ καλλιτεχνικό έργο χωρίς δυνατότητα κάποιας λύσης ή κάποιας διεξόδου.
- *Αιματώδης*: Βιώνει κάθε στιγμή με το κατάλληλο συναίσθημα αλλά σε υπερβολή και συχνά με εμμονή σε κάθε περίπτωση, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ακραίες καταστάσεις πάθους ή και να αποκτή κάποια πάθη στη ζωή του. Θεωρείται, παρ' όλα αυτά, και η πιο υγιής από όλες τις διαθέσεις λόγω του ότι υπάρχει η δυνατότητα στον αιματώδη τύπο ανθρώπου να συνδεθεί και να εκφράσει το κατάλληλο συναίσθημα σε κατάλληλο χρόνο και τόπο, με ευκαμψία και καλή σχέση με την πραγματικότητα, όπου υπάρχουν όλα τα συναισθήματα. Βιώνοντας και εκφράζοντας το κάθε συναίσθημα τότε οδηγείται σε ένα επόμενο συναίσθημα και αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε κάποιο άλλο, έτσι ώστε να βρεθεί λύση ή να γίνει πιο εύκολα αποδεκτή η οδυνηρή πραγματικότητα. Μέσα από καλλιτεχνικό έργο προσωπικής δημιουργίας διευκολύνεται η διαδικασία επεξεργασίας θεμάτων και συχνά οι άνθρωποι αυτοί είναι ιδιαίτερα δημιουργικοί.
- *Χολερικός*: Αποφεύγει, συνειδητά ή ασυνείδητα, να αντιμετωπίσει το οδυνηρό γεγονός και ίσως το απωθεί. Μπορεί να αλλάζει θέμα, πετάγεται από το ένα θέμα στο άλλο ξεχνώντας φαινομενικά το κυρίως θέμα, μπορεί να χάσει τις αισθήσεις του, έως και να λιποθυμήσει, να έχει κρίσεις πανικού ή/και σωματικές εκδηλώσεις όπως μούδιασμα, πονοκεφάλους και παραλυσίες ανεξάρτητες από οργανικά αίτια, ακόμα και ασθένειες, οι οποίες όμως δεν οφείλονται σε οργανικά αίτια. Η τέχνη για τον χολερικό τύπο ανθρώπου μπορεί να αποτελεί μια φυγή από την οδυνηρή πραγματικότητα σε ένα ασφαλές τόπο, μακριά από απειλές και φόβους που αδυνατεί να εμπεριέξει και τελικά να αντιμετωπίσει.

Όλες αυτές οι διαθέσεις βασίζονταν στις θεωρίες του Πυθαγόρα για τον αριθμό τέσσερα και τη θεωρία κοσμογονίας του Εμπεδοκλή: «Κάθε ύπαρξη ύλης, έμψυχης και άψυχης, οφείλεται στις ποικίλες μορφές σύνθεσης των τεσσάρων στοιχείων της φύσης: γη, νερό, αέρας, φωτιά». Στα ιατρικά ιστορικά, τα στοιχεία αυτά αναλογούν στα τέσσερα στοιχεία του σώματος: «αίμα, φλέγμα, κίτρινη χολή και μαύρη χολή», τα οποία με τη σειρά τους αναλογούν σε: «θερμότητα, κρύο, ξηρότητα και υγρασία» αλλά και σε αντίστοιχα στοιχεία της μουσικής (Πίνακας 1).

Οι προαναφερθείσες θεωρίες είχαν μια απόλυτη αντιστοιχία με τη θεωρία μουσικής κατά τον 16^ο αιώνα μ.Χ.: τα τέσσερα στοιχεία της μουσικής – μπάσο, τενόρο, άλτο και σοπράνο- αντιστοιχούν στα τέσσερα στοιχεία της φύσης, καθώς και στις τέσσερις ψυχοπαθολογίες που προαναφέρθηκαν. Αυτά τα τέσσερα μουσικά στοιχεία θεωρούνταν στην εποχή εκείνη ότι δημιουργούν αίσθηση ολοκληρωμένης αρμονίας και συνήχησης. Έτσι στην εποχή αυτή η έννοια της αρμονίας έχει το νόημα της σύνδεσης διαφορετικών μεταξύ τους στοιχείων, όπως στη φύση, στο ανθρώπινο σώμα, έτσι και στη μουσική (βλ. Πίνακα 1). Οι γιατροί της εποχής χρησιμοποιούσαν τη μουσική στη θεραπεία προληπτικά, ως τρόπο ενίσχυσης του ανοσοποιητικού συστήματος, προκειμένου να αντισταθεί ο άνθρωπος στις απειλητικές επιδημίες της εποχής (Carapetyan, 1948).

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι αντιστοιχίες:

Στοιχεία της φύσης	Διαθέσεις ψυχοπαθολογίας	Σώμα: Όργανα	Σώμα: Περιοχές	Καιρικά φαινόμενα	Σώμα: Φωνή	Μουσικά όργανα	Tempi	Μουσικά διαστήματα
Γη	Φλεγματικός	Φλέγμα	Γεννητική περιοχή	Κρύο	Μπάσο	Κρουστά	Largo	Ταυτοφωνία
Νερό	Μελαγχολικός	Μαύρη χολή	Κάτω κοιλιακή χώρα	Υγρασία	Τενόρο	Χάλκινα	Adagio moderato	2ες – 7 ^{ες}
Φωτιά	Αιματώδης	Αίμα	Ηλιακό πλέγμα	Ζέστη	Σοπράνο	Έγχορδα	Allegro	3ες- 6 ^{ες}
Αέρας	Χολερικός	Κίτρινη χολή	Στήθος	Ξηρασία	Άλτο	Πνευστά	Presto	4ες- 5 ^{ες}

Πίνακας 3.1

Η άρρηκτα συνδεδεμένη σχέση μεταξύ στοιχείων της φύσης, ήχων, μουσικής, ανθρωπίνων συγκινησιακών ανταποκρίσεων και σώματος αποτελεί πλούσια πηγή γνώσης ως διαγνωστικό εργαλείο για τον τρόπο που ζει ένας άνθρωπος στον κόσμο της μουσικής και όχι μόνο για τη δημιουργία γλωσσικής σχέσης ανάμεσα στον θεραπευτή, στη μουσική και στον πελάτη ως θεραπευτική παρέμβαση. Σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσαν να αποτελούν όμως μέθοδο θεραπείας ή θεραπευτική αγωγή ή συνταγή.

3.2 Η Γλωσσική Σχέση στη Μουσικοθεραπεία

Ποσοτική έρευνα (Psaltopoulou, Micheli, Kavardinas, 2012) έδειξε ότι η μουσικοθεραπεία συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχοσωματικής κατάστασης του ανθρώπου ανεξάρτητα από την παθολογία του ή/και τη συμμετοχή του σε άλλες θεραπείες, και ότι όσο πιο βαριά είναι η αρχική κατάσταση του ανθρώπου τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι η βελτίωση μέσα από τη μουσικοθεραπεία.

Η εξήγηση φαίνεται ότι βρίσκεται αφενός στο γεγονός ότι ο μουσικοθεραπευτής εκπαιδεύεται ιδιαίτερα στο να αφογκράζεται τον ηχητικό παλμό αυτού που ακούγεται ή δεν ακούγεται και να ανταποκρίνεται σε αυτόν μουσικά, και αφετέρου στο γεγονός ότι ο πελάτης έχει τη δυνατότητα να συνδεθεί με τη γενετήσια ικανότητά του για δημιουργικότητα και να εκφράσει μη λεκτικά αυτό που «δεν μπορεί να ειπωθεί». Στη διαδικασία λεκτικής ψυχανάλυσης, τα λόγια «κρύβουν» ή καλύπτουν τη βαθύτερη αλήθεια του αναλυόμενου. Έτσι ο αναλυτής, προκειμένου να αρχίσει η διαδικασία διερεύνησης αυτού που δεν μπορεί να ειπωθεί, εστιάζει σε όνειρα ή/και στη λανθάνουσα γλώσσα έτσι ώστε ο αναλυόμενος να συνδεθεί με ασυνείδητο υλικό και να αναδυθεί η αλήθεια του. Η ψυχανάλυση βέβαια εστιάζει στο σύμπτωμα του ανθρώπου και σε ό,τι μπορεί να χαρακτηριστεί ως πρόβλημα στη ζωή του, ενώ η μουσικοθεραπεία εστιάζει στην ανάδυση και ενίσχυση του υγιούς δυναμικού του ανθρώπου μέσω του μη λεκτικού χαρακτήρα της αλλά και του συμβολικού υλικού δημιουργώντας έναν διάλογο επικοινωνίας με άμεση πρόσβαση στο υλικό του ασυνείδητου και την ανάδυση του υποκειμένου. Η μουσική, ως βασική μορφή τέχνης και με την ενεργητική έννοια του «μουσικεϊν» (musicking, Small, 1998), παρέχει απεριόριστες δυνατότητες έκφρασης και άμεση σύνδεση με ασυνείδητο υλικό σε ασφαλές-μη απειλητικό πλαίσιο, γεγονός που διευκολύνει αλλά και επισπεύδει τη διαδικασία αυτογνωσίας. Και στα δύο πλαίσια, ο αναλυτής και ο μουσικοθεραπευτής είναι ανοιχτοί σε ό,τι προκύψει στη συνεδρία και έτοιμοι για τον αιφνιδιασμό που θα προκύψει όταν αποκαλυφθεί κάποιο σημαντικό υλικό που ενδεχομένως θα οδηγήσει στην ανακούφιση από συμπτώματα ή/και στην ποθητή αλλαγή προς αναμόρφωση του υποκειμένου.

Η μουσική είναι δομημένη ως γλώσσα. Στη διαδραστική σχέση μουσικοθεραπευτή-πελάτη διαμορφώνεται μια γλωσσική σχέση, μη λεκτική ή/και λεκτική, η οποία προσιδιάζει με την πρωταρχική γλωσσική σχέση μητέρας βρέφους -κριτικής σημασίας για τη διαμόρφωση του ψυχισμού, την περαιτέρω ανάπτυξη του ανθρώπου και την αναμόρφωση εαυτού. Σύμφωνα με τον Λακάν (Λακάν, 2005:12-15): «Το ασυνείδητο είναι δομημένο ως γλώσσα», «Είμαι αυτό που λέγω», «Μιλώ μέσα από το σύμπτωμά μου» και

στη διαδικασία ψυχανάλυσης, «Βλέπω τον εαυτό μου να βλέπεται» (Lacan, 1977). Αντίστοιχα, λοιπόν, είμαι και αυτό που εκφράζω με τη μουσική μου, αυτό που παίζω, αυτό που τραγουδώ, παίζω και τραγουδώ μέσα από το σύμπτωμά μου αλλά και μέσα από το υγιές μου δυναμικό -διότι ό,τι είναι δημιουργικό είναι και θεραπευτικό, επίσης διότι ο άνθρωπος ανακαλύπτει τον εαυτό του μόνο μέσα από τη δημιουργικότητα και διότι η δημιουργικότητα είναι η ύψιστη μορφή υγείας (Ψαλτοπούλου, 2005) -και στη γλωσσική σχέση που διαμορφώνεται στη μουσικοθεραπεία: «Ακούω τον εαυτό μου να ακούγεται» (Ψαλτοπούλου, 2006:90-102).

Έτσι κάθε ήχος, παύση, κίνηση, φωνητική έκφραση είναι η ηχητική-μουσική απεικόνιση και αντανάκλαση της ψυχοσωματικής κατάστασης του ανθρώπου. Η μουσική που δημιουργείται σε κάθε στιγμή στη γλωσσική αυτή σχέση στη μουσικοθεραπεία αντανακλά τη συναισθηματική κατάσταση, τις αναστολές, τα τραύματα, το αναπτυξιακό στάδιο, την ηλικία, την άνεση με το σώμα, το περιβάλλον και άλλα. Επίσης αντανακλά και τη δυναμική της σχέσης ανάμεσα στον θεραπευτή, τη μουσική και τον πελάτη, δημιουργώντας έτσι έναν κοινωνικό δεσμό. Με αυτή την έννοια, η μουσική αποτελεί έναν ακόμα άνθρωπο στη σχέση θεραπευτή-πελάτη, ένα υποκείμενο με τη δική του αλήθεια, η οποία βρίσκεται σε πλήρη εναρμόνιση με την αλήθεια του θεραπευτή, του πελάτη αλλά και της σχέσης των δύο μεταξύ τους (Psaltopoulou, 2014b).

Στον παρακάτω πίνακα 2 παρουσιάζονται ενδεικτικά ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ψυχανάλυση και τη μουσικοθεραπεία:

Γλωσσική Σχέση	
Ψυχανάλυση:	Μουσικοθεραπεία:
Είμαι αυτό που λέγω	Είμαι αυτό που παίζω, τραγουδώ
Μιλώ μέσα από το σύμπτωμά μου	Παίζω μέσα από το σύμπτωμά μου
Βλέπω τον εαυτό μου να βλέπεται	Ακούω τον εαυτό μου να ακούγεται
Λεκτική Ψυχαναλυτική Διαδικασία:	Κλινικός Αυτοσχεδιασμός:
Διερεύνηση αυτού που δεν μπορεί να ειπωθεί	Ακούγεται αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί
Όνειρα, λανθάνουσα γλώσσα	Ηχητική-Μουσική διάδραση
Αναλύτης: Ανοιχτός σε ό,τι έρχεται	Μουσικοθεραπευτής: Χωρίς οπλισμό
Εστιάζει στο σύμπτωμα	Εστιάζει στην υγεία
Αιφνιδιασμός	Αιφνιδιασμός

Πίνακας 3.2

Σε αντίθεση με την άποψη του Descartes: «Σκέφτομαι άρα υπάρχω», ο Λακάν πιστεύει ότι στην ψυχαναλυτική διαδικασία όταν ο άνθρωπος σκέφτεται δεν υπάρχει. Παρομοίως και στη μουσικοθεραπεία, όταν ο άνθρωπος σκέφτεται δεν είναι σε θέση να υπάρχει. Για να υπάρξει χρειάζεται να αφηθεί σε αυτό που αισθάνεται στην κάθε στιγμή και να το εκφράσει με οποιονδήποτε τρόπο σε κάποιο μουσικό όργανο ή με τη φωνή του. Ακόμα και ο μουσικοθεραπευτής, όταν σκέφτεται τη μουσική που παίζει με μουσικό τρόπο, συνδέεται με την ίδια του τη μουσική, μπορεί ακόμα και να απορροφηθεί στην ίδια του τη δημιουργία μουσικής και να κινδυνεύει να χάσει την ενσυναισθητική επαφή του με τον πελάτη. Η μουσική επηρεάζει και τον μουσικοθεραπευτή και για τον λόγο αυτό χρειάζεται να βρίσκεται και ο ίδιος σε προσωπική μουσικο-ψυχοθεραπεία και εποπτεία του κλινικού του έργου. Έτσι εκπαιδεύεται ώστε να είναι ανοιχτός, χωρίς οπλισμό, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται άμεσα και κατάλληλα στη δεδομένη στιγμή. Να μπορεί δηλαδή να διακρίνει τι είναι δικό του και τι προέρχεται από τον άλλον. Εφόσον φτάνει στο σημείο να είναι όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρος με τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες και πλέον μπορεί να αναγνωρίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες του πελάτη του στην κάθε στιγμή, η μουσική που θα δημιουργεί θα προκύπτει άμεσα και με κατάλληλο τρόπο, μέσα από αυτήν την κατανόηση, χωρίς έντονες σκέψεις και εμμονές με τα στοιχεία της μουσικής.

Όταν σκεφτόμαστε, μεταφέρουμε το βίωμά μας σε έναν λεκτικό κώδικα, με αποτέλεσμα συχνά να χάνουμε την αμεσότητα του συναισθήματος και να απομακρυνόμαστε από την αλήθεια μας. Για αυτό και με τα λόγια μπορεί να κρύβουμε ή/και να κρυβόμαστε από την αλήθεια μας. Χαρακτηριστικά λέει ο Λακάν: «Το δράμα του υποκειμένου μέσα στον λόγο είναι ότι εκεί αποδεικνύει την έλλειψή του ως προς το να είναι» (Lacan, 1960:655), «Μια έλλειψη που πρέπει να εκλάβουμε από την πλευρά του είναι της επιθυμίας, σε συνάρτηση με την παραγνώριση μέσα στην οποία το υποκείμενο διαμορφώνει τη σχέση με τον εαυτό του μέσω της τάξης των σημαινόντων.» (Dor, 1985:166). Με αυτή την έννοια, «Το υποκείμενο, το οποίο δεν είναι παρόν στην ομιλία του παρά μόνον αντιπροσωπευόμενο μέσα σε αυτήν, γίνεται μέσα από αυτήν *ομοίωμα*»

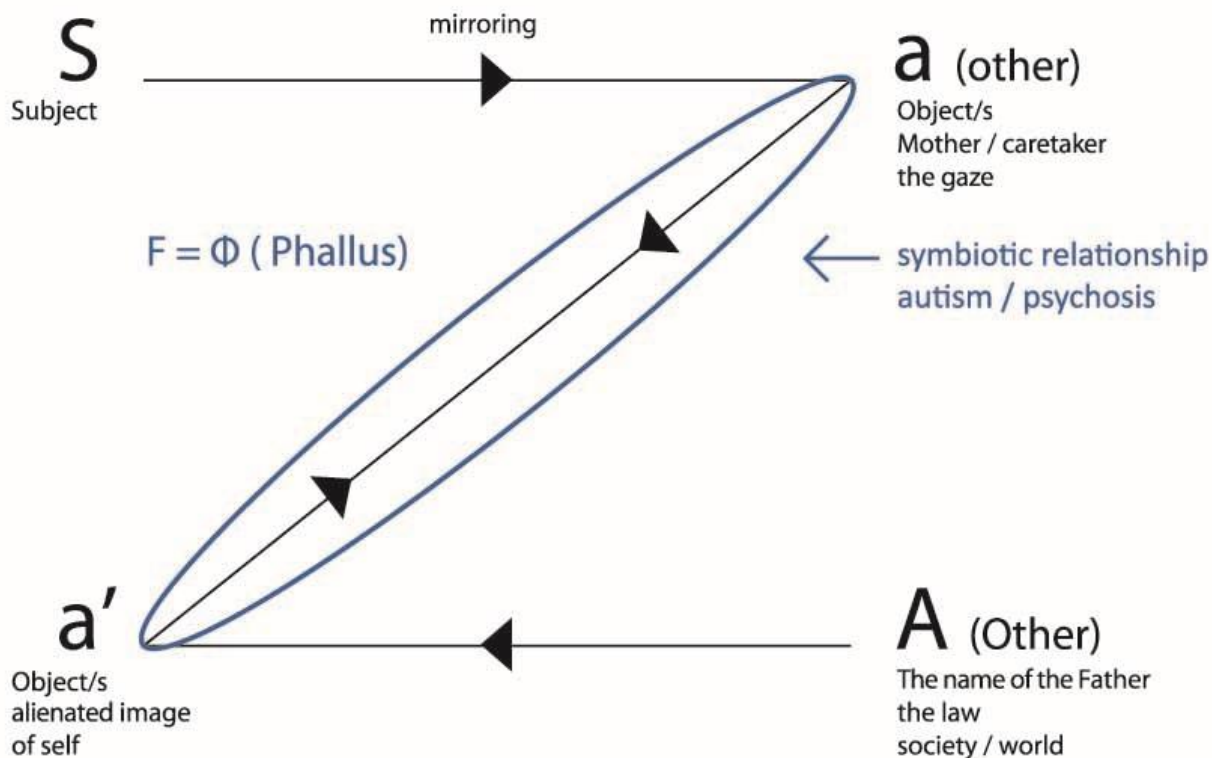
(Dor, 1985:165). Με λίγα λόγια, το υποκείμενο όταν μιλά για τον εαυτό του εμφανίζεται σαν να έχει μια θέση και «αρθρώνει έναν λόγο που δεν είναι παρά ένα *ομοίωμα* λόγου σε σχέση με την αλήθεια της επιθυμίας του» (Dor, 1985:165). Με ηχητικές, μη λεκτικές, σωματικές εκφράσεις όμως, είμαστε πιο κοντά στην αλήθεια μας και στην περίπτωση αυτή η μουσική που παίζουμε είναι ακριβώς αυτό που αισθανόμαστε. Η ηχητική αυτή έκφραση συχνά δεν θυμίζει τη μουσική, όπως τη γνωρίζουμε, αλλά έναν κοινωνικό δεσμό σε μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως σε ηχητικούς-κινητικούς διαλόγους μητέρας-βρέφους και σε μικρά παιδιά μεταξύ τους (Malloch, & Trevarthen, 2009). Χαρακτηριστικό και ενδεικτικό είναι το παράδειγμα με τα δίδυμα παιδιά που συνεννοούνται απόλυτα μη λεκτικά, με ηχητικές εκφράσεις, όπου όλα τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν μια γλώσσα επικοινωνίας είναι εμφανή (<http://www.youtube.com/watch?v=lih0Z2IbIUQ>). Η γλωσσική υποδομή στον ψυχισμό, στα δίδυμα αυτά, φαίνεται ξεκάθαρα ότι έχει εγκαθιδρυθεί. Έχει γίνει δηλαδή η εισαγωγή των παιδιών στον Λόγο (discours) και το μόνο που μένει είναι να προστεθούν οι λέξεις ώστε να προχωρήσουν τα παιδιά στο να εκφραστούν και με τον λόγο.

Στην περίπτωση του Έντουαρντ (Nordoff & Robbins, 2007: CD1 tracks 1-2), η γλωσσική υποδομή δεν έχει εγκατασταθεί. Ο Έντουαρντ, με ψυχωσική δομή και αυτιστικά στοιχεία, σε ηλικία 5,5 ετών, δεν έχει εισαχθεί στον λόγο, δηλαδή, δεν έχει μεσολαβήσει η διαδικασία διαχωρισμού των «ορμών» (Lemoine, 1997:1-13). Το παιδί βρίσκεται ακόμα στη συμβιωτική σχέση με τη μητέρα (φωτογραφία 1, σχήμα 1), η οποία αναμένεται να έχει ολοκληρωθεί κατά τον έκτο με έβδομο μήνα από τη γέννησή του. Είναι όπως λέμε απλά «ένα με τη μητέρα» και η λειτουργία του «ονόματος του πατέρα» (Λακάν, 2008, στο Ψάλτοπούλου, 2012) δεν υπάρχει. Πρόκειται, δηλαδή, για τη φάση του συμβολικού ευνουχισμού, στην οποία ο Έντουαρντ δεν έχει εισαχθεί.



© A. Britton 1998

Εικόνα 3.1 Psaltopoulou, 2013:18.



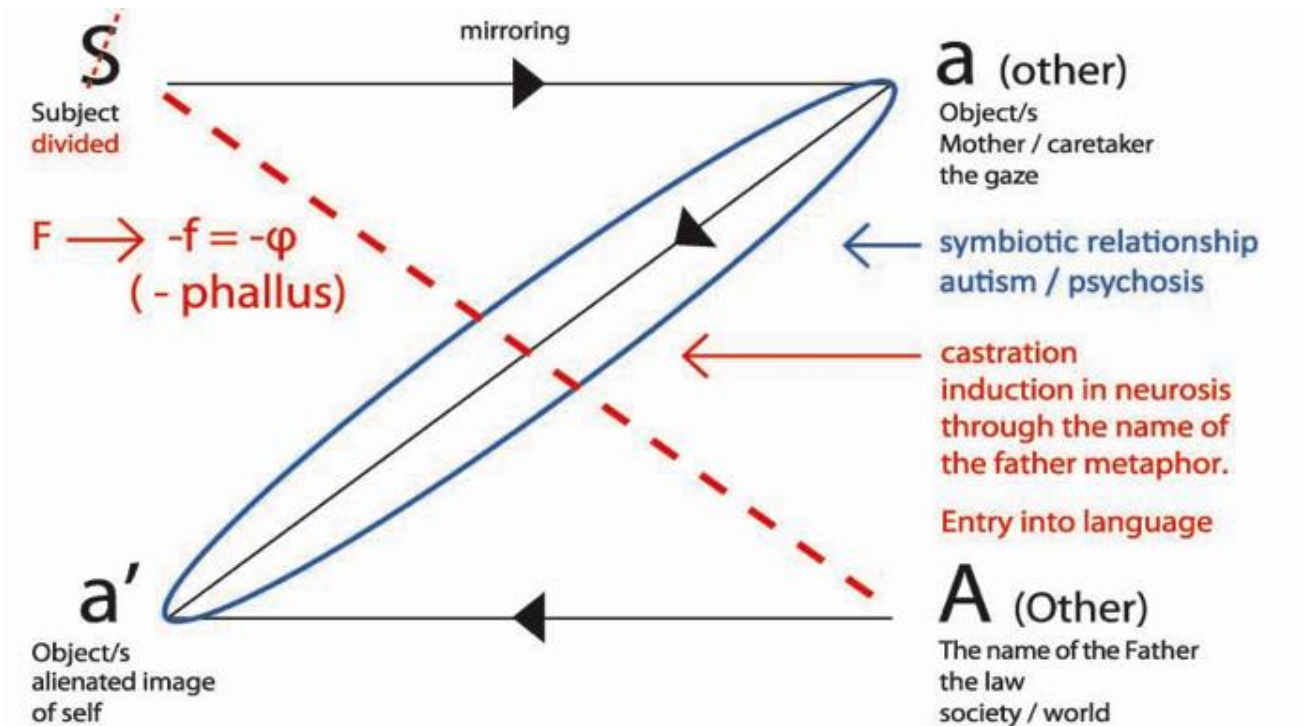
Σχήμα 3.1 Σχήμα L εμπνευσμένο από Dor (1992:35).

Ο μουσικοθεραπευτής, καθρεφτίζει στο πιάνο τις χαοτικές κραυγές του Έντουαρντ (Nordoff & Robbins, 2007: CD1, Tracks 1-2) δημιουργώντας μια μουσική συμβιωτική σχέση. Συναντά, δηλαδή, έτσι το παιδί εκεί που βρίσκεται, αναγνωρίζοντας την όποια επιλογή του να εκφραστεί, έτσι ώστε το παιδί να νιώσει αποδοχή και ασφάλεια στη σχέση. Μέσα στη μουσική-συμβιωτική σχέση αυτήν (α-α', Σχήμα 3.1), η οποία διακρίνεται από διαφωνίες σε δυναμική forte, όπως οι κραυγές του Έντουαρντ, ο μουσικοθεραπευτής εισάγει μουσικά στοιχεία δομής, ορίων, νόμων-στοιχεία που εκπροσωπούν τη λειτουργία του «ονόματος του πατέρα» (Dor, 1985), όπως για παράδειγμα, προβλέψιμα μελωδικά και ρυθμικά μοτίβα, staccati και παύσεις. Η εισαγωγή αυτών των δομικών μουσικών στοιχείων λειτουργεί ως το «νόμα του πατέρα», που έρχεται να οδηγήσει στον διαχωρισμό του παιδιού από τη συμβιωτική σχέση αα' με τη μουσική αυτή του παιδιού που ακούγεται σαν μια αέναη κίνηση χωρίς όρια αρχής, μέσης, τέλους, χωρίς φράσεις με νόημα και δομή, σαν μια αγκαλιά μιας μητέρας, σαν μια θάλασσα με αέναο κυματισμό. Με τα δομικά μουσικά στοιχεία η μουσική αυτή θα πάρει μορφή δομημένη και οριοθετημένη και θα οδηγήσει το παιδί στην εισαγωγή του από την ψυχωσική δομή ψυχισμού στη νευρωσική (φωτ.2, σχ.2), δηλαδή στον λόγο (Nordoff & Robbins, 2007: CD1, Tracks 1-2).

Πρόκειται δηλαδή για μια μουσική αναπαράσταση της διαδικασίας του συμβολικού ενουχισμού, στο οιδιπόδειο. Και η μουσική εμπεριέχει από τη φύση της και τη δομή, τα όρια και την προβλεψιμότητα, ως το «νόμα του πατέρα» αλλά και τη συμβιωτική σχέση αα', την αίσθηση δηλαδή μιας ιδανικής αγκαλιάς χωρίς πεπερασμένα όρια. Είναι αυτή η αίσθηση που έχουμε όλοι σε διαφορετικές στιγμές της ζωής μας με κάποιες μουσικές, όπου αισθανόμαστε σαν να είμαστε εμείς αυτή η μουσική, σαν να την έχουμε γράψει εμείς κ.τλ. Αισθανόμαστε δηλαδή ένα με αυτή τη μουσική, σε μια απόλυτη ευδαιμονία μιας ερωτικής κατά κάποιον τρόπο σχέσης με τη μουσική, γεγονός που θυμίζει την ένωση με τη μητέρα, στο στάδιο της εγκυμοσύνης. Μια αίσθηση, η οποία για μια ακόμα φορά παραπέμπει στον μύθο του έρωτα, όπως περιγράφεται από τον Αριστοφάνη και καταγράφεται στο Συμπόσιο του Πλάτωνα, όπου οι άνθρωποι ήταν κάποτε διπλοί, σε κατάσταση πλήρους ευδαιμονίας. Οι Θεοί, σε αυτήν την περίπτωση, λειτουργούν σύμφωνα με το «νόμα του πατέρα» και με τον νόμο στα χέρια τους κόβουν τους ανθρώπους στα δύο. Είναι ακριβώς όπως στη φωτογραφία 2, σαν να βάζουν το ξύλο στο ανοιχτό στόμα του κροκόδειλου, σαν να επιτελείται δηλαδή η διαδικασία του συμβολικού ενουχισμού.



Εικόνα 3.2 Psaltopoulou, 2013:19.



Σχήμα 3.2 Psaltopoulou, et. al., 2014:12.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη μια συνοπτική περιγραφή των σχημάτων 1 και 2, έτσι ώστε ο αναγνώστης να είναι σε θέση να κατανοήσει περισσότερο τη σύνδεση με τα προαναφερθέντα παραδείγματα αλλά και με τα επόμενα, στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου όπως και των επόμενων κεφαλαίων, τα οποία σχετίζονται με τα τέσσερα είδη λόγου, ως μορφές επικοινωνίας στη μουσικοθεραπεία ή/και στη μουσική εκπαίδευση. Η περιγραφή αποτελεί μια σύντομη περίληψη της σχετικής διεξοδικής καταγραφής όπως καταγράφεται στο βιβλίο του J. Dor (1985:165-175) και μπορεί να ανατρέξει κανείς εφόσον αναζητά βαθύτερη και λεπτομερέστερη ανάλυση για πιο ουσιαστική και λειτουργική κατανόηση.

Σ ή Υ (σχ. 1): Πρόκειται για το υποκείμενο «που είναι πιασμένο στα δίχτυα της γλώσσας και το οποίο δεν ξέρει τι λέει. Όμως αν και το υποκείμενο είναι στη θέση Υ, δεν είναι στη θέση αυτή που συλλαμβάνει τον

εαυτό του» (Dor, 1985:169). Διότι στην πραγματικότητα «βλέπει τον εαυτό του στη θέση α και για αυτό έχει εγώ (Moi). Μπορεί να πιστέψει ότι σε αυτό το εγώ (Moi), που είναι ο εαυτός του, βρίσκεται όλος ο κόσμος και ότι από εκεί δεν υπάρχει τρόπος διαφυγής» (Lacan, 1955:285). Έτσι αναφερόμαστε στο στάδιο του καθρέφτη, π.χ. στην πρωταρχική σχέση μητέρας-βρέφους, και στην αίσθηση της προσωπικής ταυτότητας που αποκτά το υποκείμενο μέσω όμως μιας εικόνας που αρχικά αποτέλεσε βιωματική εμπειρία της εικόνας του άλλου, π.χ. μιας μητέρας που ανατρέφει το παιδί, έτσι ώστε στη συνέχεια το παιδί να φτάσει να εκλαμβάνει αυτή την εικόνα του άλλου ως εικόνα του εαυτού του. «Επειδή το υποκείμενο φθάνει στην ταυτότητα με αφετηρία την εικόνα του άλλου, η τροχιά της υποκειμενοποίησής του συνυφαίνεται με την παρουσία του άλλου. Έτσι, είναι με τη μορφή του κατοπτρικού άλλου (την εικόνα του υποκειμένου μέσα στον καθρέφτη) με την οποία το υποκείμενο θα συλλάβει επίσης τον άλλον, δηλαδή τον όμοιό του που είναι τοποθετημένος στο α' του σχήματος: Αυτή η μορφή του άλλου έχει τη σχέση με το εγώ (Moi) του, το επικαλύπτει και την γράφουμε α'.

Η σχέση που διατηρεί το υποκείμενο με τον εαυτό του διαμεσολαβείται λοιπόν πάντα από την πλασματική γραμμή: τον άξονα αα'. Η σχέση του Υ με το α (εγώ) εξαρτάται συνεπώς από το α' και, αντίστροφα, η σχέση που το υποκείμενο διατηρεί με τον άλλον (α'), τον όμοιό του, εξαρτάται από το α. Μπορούμε λοιπόν να μιλάμε για μια διαλεκτική της ταύτισης του εαυτού μας με τον άλλον και του άλλου με τον εαυτό μας... Ο τέταρτος όρος του σχήματος L συμβολίζεται με το A: ο Άλλος. Δίπλα στο συμμετρικό επίπεδο του Εγώ (Moi) και του άλλου, υπάρχει ένα διακεκομμένο, το A-Y, που ο Λακάν ονομάζει *τοιχώ της γλώσσας*» (Dor, 1985:169-170). Με πιο απλά λόγια, ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται την ταυτότητά του μέσα από το βλέμμα του α και θεωρεί ότι είναι. Το S ή Υ στο σχήμα 1 δεν έχει τη γραμμή διαχωρισμού όπως στο σχήμα 2. Αυτό συμβαίνει διότι στο πρώτο σχήμα το υποκείμενο βρίσκεται στην συμβιωτική σχέση αα', δεν έχει αναπτύξει λόγο, όπως στη φάση του φυσιολογικού αυτισμού που ζει κάθε βρέφος στους πρώτους μήνες της ζωής του, βρίσκεται δηλαδή στη Φαλλική φάση, όπως ονομάζεται, σε ένα στάδιο εγωκεντρισμού, όπου δεν υπακούει σε νόμους και είναι σε μια θέση παντοδύναμου Θεού. Η έννοια της «μητέρας» στο στάδιο αυτό συμβολίζεται με το ανοιχτό στόμα ενός κροκόδειλου όπου το μικρό παιδί κινδυνεύει να καταβροχθιστεί μέσα σε αυτήν τη συμβιωτική σχέση αα' (βλ. φωτογραφία 1) και στην ουσία δεν υπάρχει ο Άλλος (A: σχ. 1), δηλαδή «το όνομα του πατέρα» (Dor, 1985), που εμπεριέχει τις έννοιες των ορίων, του νόμου, της δομής και κυρίως του συμβολικού πεδίου. Στη φάση αυτή δεν έχει γίνει η «διαίρεση του υποκειμένου» (Dor, 1985), όπως συμβαίνει στο δεύτερο σχήμα όπου το A, δηλαδή ο Άλλος έρχεται να βάλει το ξύλο στο ανοικτό στόμα του κροκόδειλου (φωτογραφία 2), έτσι ώστε να διακοπεί η συμβιωτική σχέση αα' και το παιδί να εισαχθεί στο συμβολικό πεδίο, δηλαδή στον λόγο. Είναι το στάδιο του συμβολικού ευνουχισμού, δηλαδή το οιδιπόδειο, όπου το υποκείμενο περνάει από τη Φαλλική θέση του αυτισμού, της ψυχωσικής δομής του ψυχισμού, στο «φυσιολογικό» -φ, της νευρωσικής δομής του ψυχισμού, όπου ο άνθρωπος πλέον υπακούει σε νόμους, αποκτά αίσθηση ορίων, έχει λόγο, απευθύνεται στον Άλλον και δημιουργεί κοινωνικούς δεσμούς.

Η Λακανιακή ανάλυση σχετικά με την «άφωνη» και την «έμφωνη Φωνή» (Lemoine, 1997:1-13) συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση αυτής της μη λεκτικής, αλλά γλωσσικής σχέσης που διαμορφώνεται ανάμεσα στο κάλεσμα της «Φωνής» και την ανταπόκριση σε αυτήν, στη διαδικασία μουσικοθεραπείας.

3.3 Η «άφωνη» και η «έμφωνη» Φωνή

Η φωνή, όπως και το βλέμμα, το στήθος και τα κόπρανα είναι ένα από τα τέσσερα ενδορμητικά αντικείμενα - αιτίες της επιθυμίας, τα λεγόμενα μικρά α (βλ. σχ.1 και 2). Επομένως η φωνή (με μικρό φ) γίνεται αντιληπτή ακριβώς μέσα στην οργάνωση των ορμών και στο σημαίνον σύστημα (Lacan, 2004). Πρόκειται για τη φωνή μας, «όσων πιστεύουμε ότι μιλάμε με τη δική μας φωνή», «όπως ακούγεται σ' ένα στοιχείο της δομής, μέσα στην οποία αρθρώνεται και αποτελεί σημαίνον σύστημα» (Lemoine, 1997:1-13). Η φωνή «θεωρείται ότι είναι η προβολή του σωματικού, πνευματικού και εσωτερικού συναισθηματικού κόσμου του ανθρώπου» (Ψαλτοπούλου, 1992:46-48).

Η Eu. Lemoine (1997:1-13) στο ερώτημα που θέτει: «Ποιος μιλάει;» θεωρεί ότι δεν είναι η φωνή μας όπως τη γνωρίζουμε, αλλά η Φωνή (με κεφαλαίο Φ). Αυτή η φωνή μας ουσιαστικά δεν θα μπορούσε να είναι παρά μόνο μια «κραυγή, αυτό καθεαυτό το κάλεσμα, η επίκληση», η οποία ως μικρό α (αντικείμενο της εμπλεκόμενης ορμής, (βλ. σχ. 2, μικρό α), στην ουσία μας απαλλάσσει από τη Φωνή και από τη σιωπή. Με λίγα λόγια πρόκειται για αυτό που είναι ήδη γνωστό, ότι δηλαδή με τη φωνή μας και τα λόγια μας κρύβουμε ή καλύπτουμε ή αρνιόμαστε την αλήθεια μας, η οποία ονομάζεται από τη Eu. Lemoine «Φωνή» (με κεφαλαίο Φ) και αρχίζει με την «Κραυγή που ακούγεται με υφαρπαγή από τη σιωπή» (1997:12).

Η ψυχαναλύτρια ασχολείται με το ίδιο το σύστημα «διχοτόμησης της Φωνής σε άφωνη Φωνή/έμφωνη Φωνή, το οποίο θέτει δύο αντίθετους όρους ίσης βαρύτητας» και αναρωτιέται αν «υπάρχει άλλη άφωνη Φωνή από εκείνη που σιωπά μέσα στο σύμπτωμα και μαρτυρά κατ' αυτόν τον τρόπο για ένα ασυνείδητο που θα διαμαρτυρόταν σιωπηρά» (1997:2).

Το εκπαιδευμένο αυτί του αναλυτή, του μουσικοθεραπευτή μπορεί να αφουγκραστεί και να κατανοήσει πέρα από τη φωνή τον παλμό-την ορμή του μη λεγόμενου, μιας σιωπηρής κραυγής, η οποία όταν εκφραστεί μπορεί να οδηγήσει στην ανάδυση της έμφωνης Φωνής. Υπάρχει όμως και η άφωνη Φωνή, η οποία, αν ήταν δυνατόν να επιβεβαιωθεί, θα ήταν ο αυτισμός, διότι η άφωνη Φωνή δεν ακούγεται και συνεπώς δεν μπορεί να απαντηθεί. Άρα η «είσοδος στη γλώσσα δεν είναι δυνατή» (Lemoine, 1997:12), αλλά ούτε και στον λόγο.

Φαίνεται ότι υπάρχει όμως μια έμφωνη κραυγή και μια άφωνη. Η έμφωνη κραυγή είναι αυτή που απευθύνεται στον άλλο και ακούγεται ως επίκληση ή κάλεσμα. Η άφωνη κραυγή δεν απευθύνεται σε κανένα. Είναι μια «κενή» κραυγή, φαινομενικά χωρίς νόημα. Η κάθε απάντηση-ανταπόκριση μιας μητέρας, ενός μουσικοθεραπευτή είναι αυτόματα μια ερμηνεία. Η κραυγή, έμφωνη ή άφωνη μπορεί να είναι ηχηρή, αλλά μπορεί να είναι και άηχη και να ακούγεται με υπαρπαγή μέσα από μια παύση, μέσα από μια στάση ή κίνηση σωματική, μέσα από έκφραση προσώπου, μέσα από μια εικόνα ή από έναν μύθο.

Στη μουσικοθεραπεία ξεκινάμε από την άφωνη ή έμφωνη κραυγή και περνάμε μέσα από το στάδιο του μουσικού καθρέφτη στον συμβολικό ευνουχισμό, όπως στο οιδιπόδειο, προκειμένου να φτάσουμε στην ανάδυση της Φωνής του ανθρώπου, η οποία θα οδηγήσει στην αναμόρφωση εαυτού.

3.3.1 Ψυχωσική Δομή Ψυχισμού, Αυτισμός και Μουσικοθεραπεία

Η άφωνη Φωνή, στην περίπτωση του αυτισμού, είναι η Μη-Φωνή, όπως αναφέρει η Lemoine (1997). Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πρόκειται για μη-φωνή, δηλαδή για φωνή χωρίς ήχο. Λόγω του ότι στον αυτισμό δεν έχει μεσολαβήσει η διαδικασία διαχωρισμού των ορμών (Φωτογραφία 1, Σχήμα 1), «η βουβή κραυγή των αυτιστικών... μετατοπίζεται σε οπτική ομιλία» και «...στη φάση της μετατόπισης είναι ήδη μια φωνή επειδή υπάρχει κάλεσμα. Είναι η κραυγή που ψάχνει τον άλλο, έστω και αν το αναμενόμενο υποκείμενο δεν έχει ιδέα επ' αυτού. Είναι μια φωνή που ακόμη στερείται σημασίας, αλλά είναι ηχητική και η ερμηνεία θα την αποδώσει» (Lemoine, 1997:12). Στο ηχητικό παράδειγμα του Έντουαρτ, ενός παιδιού που μέχρι τη μουσικοθεραπεία δεν έχει συνεργαστεί με κανέναν θεραπευτή, ακούμε στην πρώτη κιόλας επαφή τον Έντουαρντ να κλαίει στην τονικότητα του πιανίστα. Με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνουμε ότι ο Έντουαρντ θέλει να επικοινωνήσει, αλλά μέχρι τη μουσικοθεραπεία δεν είχε βρει τον κατάλληλο τρόπο. Δεν έχει ο ίδιος στο συνειδητό του ότι κλαίει στην τονικότητα του πιανίστα. Θα λέγαμε ότι κατά κάποιον τρόπο του «ξέφυγε», και έτσι αποκαλύφθηκε η εσωτερική του επιθυμία να επικοινωνήσει.

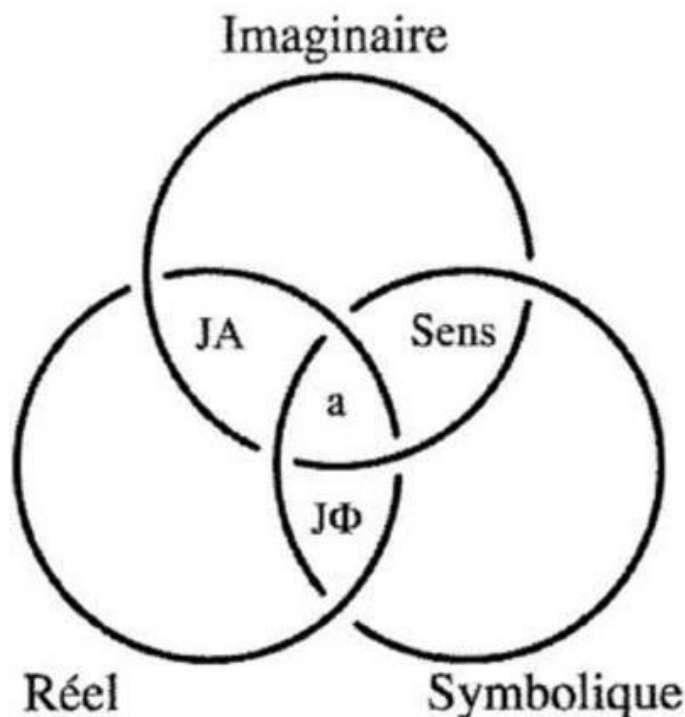
Τι συμβαίνει όμως στην ηχητική έκφραση ενός παιδιού με αυτισμό; Στις συνεδρίες μουσικοθεραπείας, το μουσικό πορτραίτο του παιδιού μπορεί να χαρακτηρίζεται από:

- *Ψυχαναγκαστική ρυθμική ανταπόκριση*: Μηχανικό, άχρωμο παίξιμο χωρίς ζωντάνια, ευελιξία ή ποικιλία, που θα μπορούσε να θεωρηθεί στερεοτυπικό. Απουσία *accelerandi-ritardanti*.
- *Ασταθή ρυθμική ελευθερία*:
 - Αμετακίνητη-άκαμπτη παραμονή σε μια διάθεση παρά την ύπαρξη μουσικής αντίληψης.
 - Απώλεια πρόθεσης, σκοπού και δημιουργικής έκφρασης, προσπαθώντας μάταια να οδηγήσει κάπου τη μουσική που έπαιζε.
 - Απουσία ορίων και δομής (αίσθησης αρχής-μέσης-τέλους).
- *Διαταραγμένη ρυθμική ανταπόκριση χωρίς ρυθμική ελευθερία*: Ορμητικό έως βίαιο παίξιμο, σε στιγμές σύγχυσης, χωρίς αντίληψη του βασικού χτύπου (*basic beat*), με σταδιακή απώλεια ενέργειας που έφτανε στην εξουθένωση.
- *Ρυθμική ταύτιση, συλλαβιστό παίξιμο*: Ρυθμικό χτύπημα σε κρουστό όργανο ταυτισμένο με φωνητικό αυτοσχεδιασμό. Αδυναμία παιξίματος του βασικού χτύπου σε κρουστό όργανο ενώ αυτοσχεδιάζει με τη φωνή. Ακόμα και όταν τραγουδά γνωστό τραγούδι, χωρίς να φάλτσάρει ποτέ, χτυπά το κρουστό σε κάθε συλλαβή. Αδυνατεί να συνοδεύσει με το κρουστό όργανο τη φωνητική του έκφραση.

- *Κατακερματισμένη δυναμική*: Ασύνδετα επίπεδα forte, mezzoforte, piano, με απουσία συναισθήματος και της συνδετικής λειτουργίας των crescendi-diminuendi, κορύφωσης-λύσης.

Αυτό συμβαίνει διότι το παιδί που βρίσκεται στην ψυχωσική δομή ψυχισμού, στον αυτισμό, ζει κυρίως στο φανταστικό επίπεδο και κάποιες στιγμές και στο πραγματικό. Το συμβολικό πεδίο έχει αποκλειστεί από τη δομή του ψυχισμού του (Eyre, 2011). Για να εισαχθεί στο συμβολικό πεδίο, δηλαδή στη νεύρωση και στον λόγο (σχ. 3: σχηματική αναπαράσταση της υγιούς διασύνδεσης πραγματικού, φανταστικού και συμβολικού, όπως συμβαίνει στη νευρωσική δομή του ψυχισμού, στο -φ), ο μουσικοθεραπευτής, μέσα στον μουσικό-κλινικό αυτοσχεδιασμό χρησιμοποιεί παρεμβάσεις, όπως:

- *Καθρέφτιμα*: Κύριος σκοπός η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης, όπου το παιδί νιώθει αποδεκτό στις επιλογές του στο εδώ και τώρα, καθώς και ότι έχει κάποια μορφή ελέγχου στο περιβάλλον του, όταν ακούει να εμπεριέχονται στον δομημένο και οριοθετημένο μουσικό καθρέφτη του θεραπευτή οι επιλογές μιας κατακερματισμένης-στερεοτυπικής μουσικής έκφρασής του. Πρόκειται για μια μουσική γλωσσική σχέση αα' (σχ. 1), όπου θεραπευτής και μουσική συναντούν το παιδί με αυτισμό εκεί που βρίσκεται με πρωταρχικό σκοπό τη δημιουργία μη απειλητικής σχέσης.
- *Στήριξη και κράτημα*: Αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ολοκληρωμένης εμπειρίας μέσα από μουσικές παρεμβάσεις βασικού χτύπου (basic beat-heart beat), σαφούς οριοθέτησης και ροής σε δυναμικές αποχρώσεις.
- *Ενθάρρυνση*: Αίσθημα μετακίνησης σε κάτι καινούργιο με εμπιστοσύνη, μέσα από παρεμβάσεις ήπιων ρυθμικών (acceleranti-ritardanti, συγκοπές, αντιχρονισμοί), δυναμικών (crescendi-diminuendi, κορύφωση-λύση) και αρμονικών (τρόποι, διαφωνίες) εναλλαγών και αιφνιδιασμών.
- *Χιούμορ-παιχνιδιάρικη διάθεση*: Χαλάρωση της έντασης, μείωση του στερεοτυπικού τρόπου έκφρασης, ανάδυση αυθορμητισμού, παρουσία στο εδώ και τώρα, απόλαυση στη διαπροσωπική σχέση, σύνδεση με κατάλληλο συναισθημα, λόγος με νόημα στην κατάλληλη στιγμή, εμπλουτισμός εκφραστικών μέσων, ουσιαστική επικοινωνία.



Σχήμα 3.3 (Lacan, 1975).

3.3.2 Εισαγωγή του Συμβολικού Πεδίου σε Έφηβο με Αυτισμό - Δυνατότητα Επικοινωνίας με τον Άλλον

3.3.2.1 Συνοπτική Παρουσίαση Περίπτωσης

Στη συνέχεια θα επιχειρήσω να περιγράψω συνοπτικά αυτήν την ηχηρή φωνή της άφωνης Φωνής του Πάνου, που έχει τα χαρακτηριστικά μιας «οπτικής ομιλίας», η οποία, μέσα στις συνεδρίες μουσικοθεραπείας, μετατοπίζεται σε οπτικό τραγούδι και οπτικό μουσικό αυτοσχεδιασμό. Το ιδιαίτερο στοιχείο που με οδήγησε να επιλέξω την ιστορία του Πάνου, είναι το γεγονός ότι ο Πάνος ξεκίνησε από μαθήματα πιάνου με καθηγήτρια πιάνου και συνέχισε μαζί μου αρχικά με ατομικές συνεδρίες μουσικοθεραπείας και μετά με ενεργή συμμετοχή σε κοινωνική μουσικοθεραπεία.

Στη γλωσσική σχέση που δημιουργήσαμε στη μουσικοθεραπεία, ο Πάνος οδηγήθηκε από τη βουβή κραυγή της άφωνης Φωνής αφενός σε μια έκφραση της ύπαρξης με προσωπικό νόημα, σε μια έκφραση Φωνής δηλαδή, και αφετέρου σε λειτουργική συνύπαρξη με άλλους, μειώνοντας έως και απαλείφοντας την εικόνα των συμπτωμάτων του αυτισμού. Δεν θα μπορούσα, όμως, να ονομάσω αυτήν τη Φωνή έμφωνη Φωνή, διότι σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για ολοκληρωτική θεραπεία του αυτισμού. Πρόκειται για στιγμές στη μουσικοθεραπεία όπου δεν διακρίνεται ο αυτισμός. Οι γονείς του λένε χαρακτηριστικά: «Στις παραστάσεις (κοινωνικής μουσικοθεραπείας) βλέπουμε το παιδί μας τελείως φυσιολογικό». Στην υπόλοιπη ζωή του έχουν μειωθεί σημαντικά τα συμπτώματα του αυτισμού, αλλά δεν έχουν εξαλειφθεί.

Πώς, όμως, θα μπορούσε να ονομαστεί αυτή η Φωνή του Πάνου, όπου φαίνεται ότι, έστω και σε κάποιες οριοθετημένες χρονικές στιγμές, πραγματοποιείται μια διαδικασία όπου το πραγματικό, το φανταστικό και το συμβολικό πεδίο του ψυχισμού βρίσκονται σε επαφή και αλληλόδραση; Εφόσον στην ουσία η άφωνη Φωνή – βουβή κραυγή παραμένει, όπως και η φωνή και προστίθεται η ανάδυση μιας Φωνής που εξωτερικεύει και μαρτυρά έμμεσα (μέσα από προσωπική επιλογή τραγουδιών και συνεργασία με άλλα μέλη της ορχήστρας) την εσωτερική του αλήθεια, τότε τολμώ να ονομάσω αυτήν τη Φωνή ΦΑ-φωνή. Το κεφαλαίο Φ αντιστοιχεί στη Φωνή, το κεφαλαίο Α στην άφωνη, που είναι με κεφαλαίο, διότι δεν πρόκειται για τη βουβή κραυγή που αντιπροσωπεύει η άφωνη Φωνή. Έχει γίνει Άφωνη Φωνή με μορφοποιημένα ηχηρό ήχο που ανήκει σε σημαίνουσα δομή και αποτελεί εξέλιξη της βουβής κραυγής.

Η ΦΑ-φωνή δηλαδή γεννιέται τη στιγμή που η μουσικοθεραπεύτρια απαντά στο κάλεσμα της βουβής κραυγής του αυτισμού, σαν να έχει ζητήσει το παιδί βοήθεια, ενώ το παιδί δεν έχει επίγνωση αυτής της επίκλησης. Στη συνέχεια της γλωσσικής σχέσης στη μουσικοθεραπεία, ο Πάνος αντιλαμβάνεται τη μουσική ανταπόκριση της θεραπεύτριας και προχωρά σε μουσικό διάλογο. Σιγά-σιγά αντιλαμβάνεται και την ίδια τη μουσικοθεραπεύτρια ως άλλον άνθρωπο και επικοινωνεί βγαίνοντας από την αυτιστική λειτουργία του. Αργότερα, όταν ο Πάνος παίρνει ενεργό μέρος σε παραστάσεις κοινωνικής μουσικοθεραπείας, ως τραγουδιστής σε ορχήστρα, επικοινωνεί επαρκώς με τα μέλη της ορχήστρας και με το κοινό. Αναγνωρίζει δηλαδή και επικοινωνεί με τον μεγάλο Άλλο (Α: σχ.1, 2), γεγονός αδύνατο να συμβεί σε περιπτώσεις ψύχωσης και αυτισμού. Έτσι το κεφαλαίο Α, εκτός από την «Άφωνη Φωνή», αντιστοιχεί και στον μεγάλο Άλλο (Α: σχ 1, 2), ο οποίος εισάγεται πια στην ψυχική δομή του Πάνου, μειώνοντας αισθητά την εικόνα του αυτισμού. Επίσης υπάρχει η νότα ΦΑ, η οποία αποτελεί σύμβολο συγκεκριμένου ήχου και έτσι ο όρος ΦΑ-φωνή εμπεριέχει και τη συμμετοχή του συμβολικού πεδίου του ψυχισμού. Πρόκειται δηλαδή για μια νέα κατάσταση υγιούς λειτουργίας που θυμίζει τη φυσιολογική διασύνδεση και των τριών πεδίων στον ψυχισμό, σαν να μην έχει δηλαδή ο Πάνος αυτισμό, γεγονός που φαίνεται και στη σχηματική παράσταση της ΦΑ-φωνής εάν απομονώσουμε τα τρία πρώτα γράμματα: ΦΑ-φ. Φαίνεται δηλαδή σε αυτή τη συγκεκριμένη σχηματική αναπαράσταση η μετακίνηση του Πάνου από το Φαλλικό στάδιο του αυτισμού, προς τη σύνδεση και επικοινωνία με τον Άλλον με την εισαγωγή του συμβολικού (ΦΑ) που οδηγείται στο φυσιολογικό –φ. Δημιουργείται δηλαδή ένα νέο είδος λόγου, μια και στην περίπτωση ψυχωσικής δομής του ψυχισμού μπορεί να μιλάει ο άνθρωπος αλλά δεν έχει ουσιαστικό λόγο, συνδεδεμένος με το κατάλληλο συναίσθημα στον κατάλληλο χωροχρόνο και να απευθύνεται στον Άλλον. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε διάφορες συνεδρίες μουσικοθεραπείας, όπως για παράδειγμα με τον Έντουαρντ που προαναφέρθηκε, αλλά και σε κοινωνική μουσικοθεραπεία με άτομα με ψύχωση (Jampel, 2011).

3.3.2.1.1 Διδασκαλία Πιάνου

Ο Πάνος σε ηλικία 10 ετών ξεκίνησε μαθήματα πιάνου. Η μητέρα του και η παιδοψυχίατρος γνώριζαν την ιδιαίτερη σχέση του Πάνου με τη μουσική. Ο Πάνος είχε διάγνωση αυτισμού (ΚΔΑΥ) και μπορούσε να μαθαίνει με μεγάλη ευκολία οποιοδήποτε τραγούδι και να το τραγουδάει, με τον γνωστό μηχανικό τρόπο του αυτιστικού. Μέσα από τα μαθήματα πιάνου ο Πάνος παρουσίασε σημαντική εξέλιξη, όχι μόνο στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, αλλά και πιο συγκεκριμένα αυτών της ακουστικής διάκρισης, του συντονισμού χεριών, του οπτικοκινητικού συντονισμού, της απομνημόνευσης μουσικών ακολουθιών, καθώς και του συντονισμού των λεπτών κινήσεων. Ο Πάνος πήγαινε σε σχολείο τυπικής ανάπτυξης, όπου με πολλή βοήθεια στο διάβασμα από τη μητέρα του, κατάφερνε με την αποστήθιση να προχωράει στις τάξεις.

Μετά από έξι χρόνια μαθημάτων πιάνου ο Πάνος μπορούσε να διαβάζει νότες και να παίζει κομμάτια επιπέδου Beyer, πρώτα με το ένα χέρι, έπειτα με το άλλο και μετά με πολλή δυσκολία να χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια μαζί. Ήταν πολύ αφοσιωμένος στην εκτέλεση των μουσικών κομματιών, η οποία γινόταν με μηχανικό τρόπο και παντελή απουσία συναισθήματος, χωρίς να έχει καμία επικοινωνία με το περιβάλλον του. Έπαιζε στην ίδια πάντα δυναμική forte, δεν χρησιμοποιούσε πεντάλ και όταν δυσκολευόταν στον συντονισμό των δύο χεριών κολλούσε σε μία νότα, επαναλαμβάνοντάς την στερεοτυπικά αδυνατώντας να προχωρήσει στο κομμάτι.

Είχε επίσης την ικανότητα να βρίσκει με το αυτί τις νότες στο πιάνο γνωστών μελωδιών και να τις παίζει με το δεξί χέρι μόνο αδυνατώντας να συνδυάσει και το αριστερό χέρι. Τραγουδούσε άπειρα τραγούδια, χωρίς να ξεφεύγει ποτέ από την τονικότητα, συνήθως με τη σειρά που τα άκουγε στα cd's.

Πρόκειται, δηλαδή, για «οπτικό» παίξιμο πιάνου και «οπτικό» τραγούδι. Σα να ήταν ο Πάνος ένα φωτοτυπικό μηχάνημα. Χωρίς προσωπική παρεμβολή. Σε κάθε περίπτωση το παίξιμό του ήταν μηχανικό, άχρωμο, θυμίζοντας «γραφομηχανή», χωρίς δηλαδή κάποια έκφραση συναισθήματος ή νοήματος. Ήταν δηλαδή ένα «αυτιστικό» παίξιμο, μια άφωνη Φωνή, που του έδινε μόνο διανοητική και κιναισθητική απόλαυση, κρατώντας τον και πάλι μέσα στο πλαίσιο του αυτισμού. Το πρόσωπό του και το βλέμμα του παρέμεναν ανέκφραστα και επίπεδα σε ό,τι και αν έκανε, χωρίς βλεμματική επαφή ή κάποια μορφή αυθεντικής επικοινωνίας με τον άλλο. Δεν είχε καθόλου φίλους ή γενικότερα κοινωνικές συναναστροφές. Ο λόγος του ήταν επαναλαμβανόμενος και εξαντλούνταν σε ασύνδετες διηγήσεις και περιγραφές αγροτικών μηχανημάτων που του τραβούσαν την προσοχή. Επομένως ο λόγος του δεν ήταν λόγος, αλλά μια «οπτική» ομιλία.

Ο Πάνος ζούσε στον κόσμο της μουσικής, όπως και στον αυτισμό. Έτσι συμπεραίνουμε ότι τα μαθήματα πιάνου δεν τον βοήθησαν καθόλου σε θέματα επικοινωνίας και σύνδεσης με το συναίσθημα, αλλά εντάχθηκαν και αυτά μέσα στον αυτισμό. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα μαθήματα πιάνου δημιούργησαν ένα μουσικό πεδίο αυτισμού, στον ήδη υπάρχοντα ψυχικό αυτισμό, έγινε δηλαδή μια μετάθεση, αναπαράσταση με σύμπνοια του ψυχικού αυτισμού στον μουσικό. Δυστυχώς ακόμα και μέχρι σήμερα όταν καθίσει στο πιάνο παίζει ακριβώς όπως και πριν τη μουσικοθεραπεία. Δεν παρουσιάζει καμία μετακίνηση. Πρόκειται για εξαρτημένη μάθηση η οποία «κολλάει» στο παιδί και ενισχύει στην ουσία την αυτιστική συμπεριφορά.

3.3.2.1.2 Ατομικές Συνεδρίες Μουσικοθεραπείας

Σε ηλικία 16 ετών ήρθε για ατομικές συνεδρίες μουσικοθεραπείας, κατεύθυνσης ουμανιστικής-μουσικοκεντρικής (Nordoff & Robbins, 1977), όπου μέσα από τον μουσικό-κλινικό αυτοσχεδιασμό: ζωντανή-δυναμική μορφή σχέσης που μορφώνεται και αναμορφώνεται σε κάθε στιγμή ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού, ενισχύθηκε η επικοινωνία: σύνδεση λόγου και κατάλληλου συναισθήματος σε μορφή διαλόγου, αναπτύχθηκε αίσθηση ορίων και δομής και εμπλουτίστηκε η αυτοέκφραση.

Στον Πάνο είχε εγκαθιδρυθεί η σχέση του με το πιάνο σε επίπεδο φωτοτυπικής αναπαραγωγής μουσικών κομματιών από παρτιτούρα ή μελωδιών γνωστών τραγουδιών με τ' αυτί. Και στις δύο περιπτώσεις έπαιζε με ιδιαίτερη ένταση και αγωνία. Ήταν αδύνατο να βγει από τη ρουτίνα του και να δει το πιάνο ως μέσο έκφρασης συναισθήματος και αλληλόδρασης (interaction) με τη θεραπεύτρια, γεγονός που μαρτυρά μια κακή συνέπεια της εξαρτημένης μάθησης του πιάνου. Στο μόνο σημείο που άκουγα μια «βουβή κραυγή», ένα κάλεσμα για βοήθεια, ήταν όταν παίζοντας πιάνο κολλούσε σε απρόβλεπτα κάθε φορά σημεία του μουσικού κομματιού ή του τραγουδιού, χωρίς να μπορώ να βρω μια εξήγηση μέσα από τις γνώσεις μου στη διδασκαλία πιάνου (δεν ήταν θέμα έλλειψης άσκησης ή τεχνικών αδυναμιών κ.λπ.). Ήταν αναπόφευκτο να ερμηνεύσω

αυτό το κάλεσμα ως μια κραυγή απόγνωσης της ύπαρξης και όχι ως ένα αίτημα για διόρθωση λαθών. Για τον λόγο αυτόν περάσαμε σε μουσικό-κλινικό αυτοσχεδιασμό χρησιμοποιώντας άλλα όργανα (κρουστά-έγχορδα-πνευστά), με τα οποία δεν είχε αντανακλαστική-εξαρτημένη σύνδεση και σε φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς. Ο Πάνος στη σχέση μουσικής αλληλόδρασης στη μουσικοθεραπεία ήταν ακριβώς όπως και στη ζωή του στις σχέσεις του με τους άλλους.

Ο Πάνος, μετά από τρία χρόνια μουσικοθεραπείας με συχνότητα μια φορά την εβδομάδα για τρία τέταρτα της ώρας, αυτοσχεδίαζε αυθόρμητα σε σύνδεση με το συναίσθημα της στιγμής, το οποίο πια φαινόταν και στο πρόσωπό του και στις κινήσεις του. Ήταν σε θέση να επιλέγει γνωστά τραγούδια ανάλογα με αυτό που του συνέβαινε στο εδώ και τώρα, ξεχνώντας τη σειρά των τραγουδιών στα cd's, και μάλιστα φालτσάροντας αναπάντεχα. Το γεγονός του φάλτσου με χαροποίησε ιδιαίτερα. Επιτέλους χάλασε το φωτοτυπικό μηχάνημα και άρχισε ν' αναδύεται μια Φωνή..., η οποία αρνιόταν να συμμορφωθεί με την τονικότητα του τραγουδιού. Δήλωνε μια παρουσία εσωτερικής ύπαρξης, η οποία δεν επιτρέπει στην τονικότητα του τραγουδιού να φωτοτυπηθεί, αλλά να περάσει από επεξεργασία. Αυτήν την καινούργια φωνή ονομάζω ΦΑ-φωνή, και τώρα πια τολμώ να ερμηνεύσω το ΦΑ και ως την πρώτη συλλαβή του αρχαίου ρήματος «φάσκω»: λέγω, διότι πλέον ο Πάνος σε κάποιες στιγμές στη ζωή του έχει λόγο.

Προχώρησε, δηλαδή, ο Πάνος σε σημαντική μείωση της εικόνας των συμπτωμάτων του, το βλέμμα του ζώρηψε, το χρώμα στο πρόσωπό του ζωντάνεψε, οι σωματικές του κινήσεις και τα λόγια του ήταν σε εμφανή σύνδεση και συμφωνία με το συναίσθημά του σε κατάλληλη ροή στην κάθε στιγμή. Επικοινωνούσε και με άλλους ανθρώπους και μπορούσε να συμμετέχει σε συζήτηση για αρκετά επίκαιρα θέματα, με άριστη βλεμματική επαφή και κατάλληλες χειρονομίες. Οι στερεοτυπίες επανέρχονται μόνο όταν βρίσκεται σε σύγχυση. Ήταν έτοιμος πια να συμμετέχει και σε ορχήστρα.

3.3.2.1.3 Κοινωνική Μουσικοθεραπεία (Community Music Therapy)

Μετά από τις ατομικές συνεδρίες μουσικοθεραπείας ο Πάνος συμμετέχει με μεγάλη επιτυχία σε παραστάσεις μουσικών συνόλων ως τραγουδιστής. Είναι σε θέση να επιλέγει βασισμένος σε προσωπικό νόημα τα τραγούδια που θα πει, να συνεργάζεται άνετα με τα μέλη της ορχήστρας, να περιμένει τη σειρά του, να αντιμετωπίζει με ευελιξία τυχόν απρόβλεπτα γεγονότα κατά τη διάρκεια της παράστασης και να επικοινωνεί με βλεμματική επαφή με νόημα με το κοινό.

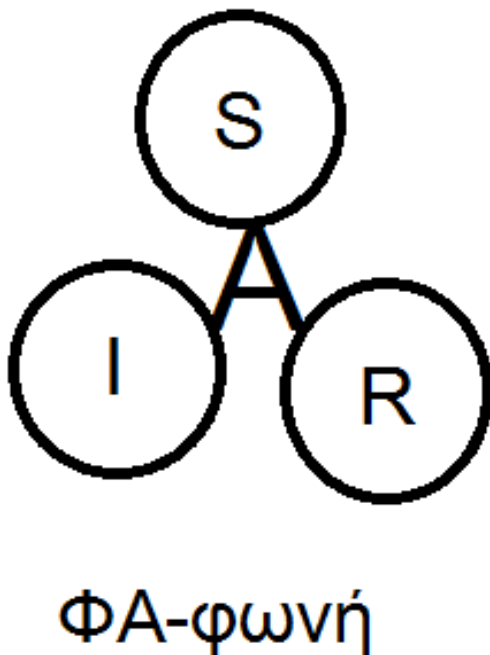
Στην πρώτη παράσταση που συμμετείχε τραγουδούσε συνεχώς φάλτσα, αλλά είχε επαφή και επικοινωνία. Από τη δεύτερη παράσταση και μετά δεν φάλτσαρε πλέον, όχι όμως πλέον λόγω «οπτικού» τραγουδιού. Μάλιστα σε μία παράσταση, αφού τελείωσε το προκαθορισμένο πρόγραμμα, ζήτησε να τραγουδήσει, εκτός προγράμματος, το «Μια ζωή την έχουμε», ώστε να μοιραστεί μαζί μας τη χαρά του. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια του τελευταίου προγραμματισμένου τραγουδιού, ενώ τραγουδούσε σε πλήρη επικοινωνία με την ορχήστρα και το κοινό, βλέπει το ρολόι του. Εκείνη τη στιγμή, χωρίς να χάσει δευτερόλεπτο από τη συγκέντρωσή του και την επικοινωνία του, φαίνεται ότι είχε συνδεθεί με συναισθήματα χαράς και συγκίνησης, λόγω της παράστασης, και σκέφτηκε συγχρόνως ότι θα ήθελε να τραγουδήσει και το «Μια ζωή την έχουμε», εκφράζοντας τα συναισθήματα της στιγμής. Καταφέρνει δηλαδή και κάνει όλες αυτές τις λειτουργίες μαζί, γεγονός που δεν μπορούμε να το δούμε σε περιπτώσεις αυτισμού, αλλάζοντας ακόμα και το πρόγραμμα της παράστασης. Στη σκηνή φαίνεται να υπάρχει παντελής απουσία της εικόνας του αυτισμού. Αισθάνεται ασφαλής μέσα στο σχετικά προβλεπτικό πλαίσιο μιας πραγματικότητας που εμείς κατασκευάζουμε, δηλαδή τις παραστάσεις. Πλέον εκφράζει τη βαθιά του επιθυμία να τραγουδήσει στο Μέγαρο Μουσικής, προς μεγάλη έκπληξη των γονιών του, οι οποίοι πίστευαν ότι ο Πάνος δεν είχε την ικανότητα να κάνει όνειρα για τη ζωή του.

Οι γονείς του λένε χαρακτηριστικά: «Στις παραστάσεις βλέπουμε το παιδί μας τελείως φυσιολογικό». Ο λόγος του απέκτησε συνοχή και νόημα. Τώρα, περνώντας από την άφωνη Φωνή στην ΦΑ-φωνή, είναι σε θέση να κάνει συνειρμικές συνδέσεις και να μιλάει και με συμβολισμούς. Για παράδειγμα όταν ερωτεύτηκε μια κοπέλα στη δουλειά του, ο Πάνος στις συνεδρίες μας, ζητούσε να τραγουδάει το «Εγώ και εσύ ερωτευμένοι» του Γ. Πάριου. Και όταν ο εργοδότης του τον τιμώρησε και του απαγόρευσε να μιλάει μαζί της εν ώρα εργασίας ζήτησε, με πονηρό χαμόγελο επίγνωσης και με ουσιαστικό-συμβολικό λόγο, να τραγουδήσει το «Εγώ και εσύ παγιδευμένοι», εννοώντας το «Εγώ και εσύ ερωτευμένοι».

Έτσι φαίνεται μια πρωταρχική εισαγωγή του συμβολικού πεδίου, χρησιμοποιώντας συμβολικό λόγο. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια επαφή των τριών πεδίων του ψυχισμού, δηλαδή του φαντασιακού,

συμβολικού και πραγματικού (σχ. 4), που δίνει μια εικόνα του «φυσιολογικού» και ακριβώς αυτήν την νέα κατάσταση την ονομάζω ΦΑ-φωνή.

Η πορεία του Πάνου από την άφωνη Φωνή στην ΦΑ-φωνή ανοίγει ένα σημαντικό μονοπάτι στη μουσικοθεραπεία, αλλά και στην ψυχαναλυτική κατανόηση και προτρέπει σε περαιτέρω διερεύνηση. Για παράδειγμα, σε κάποια άλλη μελέτη, ο όρος ΦΑ-φωνή, θα μπορούσε να αναλυθεί και σύμφωνα με τη φαλλική λειτουργία του κεφαλαίου Φ, όπως συμβολίζεται η αυτιστική-ψυχωσική δομή στον ψυχισμό, στην πορεία του προς το -φ (μείον φ), όπως συμβολίζεται στη Λακανιακή σκέψη το «φυσιολογικό» (Lacan, 1981).



Σχήμα 3.4

3.4 Η Αλήθεια του Υποκειμένου

Ο Λακάν, μελετώντας τον Φρόντ, θα θέσει το ερώτημα: «Υπάρχει υποκείμενο που να μη λέει ψέματα; Μπορούμε να φτάσουμε στο σημείο να λέμε ολόκληρη την αλήθεια; Και ποια είναι η αλήθεια;»

Η αλήθεια είναι να τρέχει κανείς πίσω από την αλήθεια. Ως υποκείμενο, ο άνθρωπος, είναι αναγκασμένος να χρησιμοποιήσει τα σχήματα λόγου που έχει διδαχτεί. Και αυτά (τα σχήματα λόγου) δεν ξεκινάνε από τον εαυτό του...έρχονται απέξω. Άρα είναι ένας κοινωνικός δεσμός. Και όταν ένα άτομο ψυχωτικό αρχίζει και υιοθετεί κάποιο σχήμα λόγου, τότε λέμε ότι πλησιάζει στη θεραπεία, γιατί υιοθετεί τρόπους κοινωνικού δεσμού, τους οποίους αποφεύγει συνήθως (ως ψυχωτικό ή αυτιστικό άτομο). Έτσι ακριβώς λειτουργεί η μουσική που δημιουργούν στη γλωσσική σχέση θεραπευτή και πελάτη σε κάθε στιγμή της συνεδρίας. Ο μουσικοθεραπευτής χρησιμοποιεί μουσικά σχήματα που βέβαια έχει διδαχτεί στη μουσική του εκπαίδευση, δηλαδή μουσικά σχήματα «απέξω», βασισμένα όμως και εμπνευσμένα από αυτό που ακούει ως αλήθεια του υποκειμένου. Και βέβαια με την αναπνοή του, τις κινήσεις του, καθώς και την άμεση ηχητική του έκφραση το υποκείμενο (όταν δεν έχει εκπαιδευτεί στη μουσική) δεν ψεύδεται, όπως συμβαίνει συχνά με τα λόγια. Είναι πολύ πιο κοντά στην αλήθεια του από ότι με τα λόγια.

Όταν λέμε υποκείμενο, εννοούμε υποκείμενο με κάποιες επιθυμίες. Δηλαδή η επιθυμία της συγκεκριμένης στιγμής θα καθορίσει το πώς θα εξελιχθεί το άτομο. Διότι σε πάρα πολλές περιπτώσεις η επιθυμία είναι διχασμένη: Από τη μια μεριά είναι η προσωπική επιθυμία για κάτι και από την άλλη η επιθυμία

να είναι το άτομο σε διάλογο, σε επαφή με τον άλλον, να υπάρχει κοινωνικός δεσμός. Οπότε το άτομο επιχειρεί να ευθυγραμμίσει την προσωπική επιθυμία του με την επιθυμία του άλλου. Εκεί είναι που τίθεται το ερώτημα: Ποια θα είναι η κυρίαρχη επιθυμία; Η επιθυμία του εαυτού ή η επιθυμία του ατόμου να αρέσει στον άλλον, η οποία μπορεί να είναι αντίθετη με την προσωπική του επιθυμία;

Στην υστερία για παράδειγμα, που έχουμε παθολογία κυριαρχεί η επιθυμία να αρέσει το άτομο στον άλλον. Εάν π.χ. πέσει λιπόθυμη στον άλλον, ο άλλος θα την λυπηθεί και θα νιώσει κυρίαρχος, δυνατός απέναντί της. Εάν η επιθυμία είναι να πει αυτό που νιώθει πραγματικά, τότε θα βρει ανακούφιση (όπως ο καθρέφτης μας). Αν, όμως, είναι να πει κάτι το οποίο θα αρέσει στον άλλον ή στη μητέρα, η οποία την έβαλε σε ένα συγκεκριμένο καθεστώς ζωής, τότε πέφτει σε παθολογική κατάσταση και φεύγει πιο φορτισμένη από ότι ήταν πριν μιλήσει. Στη μουσικοθεραπεία, όμως, είναι σχεδόν αδύνατο να μπορεί το άτομο να ψεύδεται και έτσι στη γλωσσική σχέση αυτή το άτομο είναι σε θέση να δημιουργήσει έναν κοινωνικό δεσμό με προσωπικό λόγο.

Εφόσον ο λόγος αποτελεί τον κοινωνικό δεσμό, αξίζει να γίνει αναφορά στα είδη του λόγου. Με αυτήν την έννοια, φαίνεται ότι σε κάθε περίπτωση επαφής, επικοινωνίας, υπάρχουν τέσσερις πυλώνες, τέσσερα σημεία αναφοράς, μέσα μας. Δηλαδή:

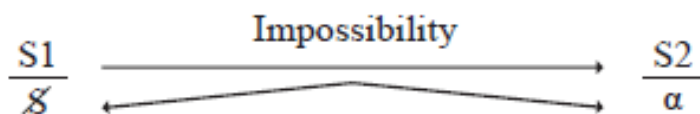
1. Τον ενεργούντα (αυτόν που επιχειρεί να μιλήσει, να κάνει κάτι ή να εκφράσει κάτι).
2. Τον άλλον (το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται ο ενεργών).
3. Μέσα από τη συνομιλία έχει μια παραγωγή κάποιας έννοιας, σκέψης, αλήθειας, γνώσης.
4. Μέσα από αυτήν την παραγωγή και τη συνομιλία με τον άλλον βγάζει κάποια συμπεράσματα ως αλήθειες μέσα του, στον ψυχισμό του.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί το σχήμα L (σχ. 2) του διαιρεμένου υποκειμένου (S) που απευθύνεται στον άλλο ως εικόνα της μητέρας (a) μέσω της οποίας διαμορφώνει την εικόνα του εαυτού (a) και από κει και πέρα έχει την εντύπωση ότι όλοι στο περιβάλλον (το A) είναι στην ίδια κατεύθυνση και μέσω αυτού (A) ανατροφοδοτεί το ασυνείδητό του.

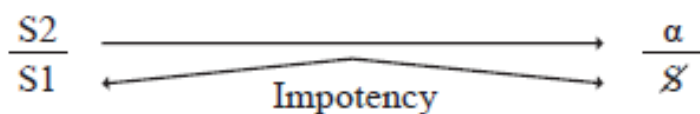
Στο κείμενο προαναφέρθηκε η ΦΑ-φωνή ως ένα είδος λόγου, στο οποίο μπορεί να φτάσει το άτομο με ψυχωσική δομή μέσα στη διαδικασία μουσικοθεραπείας.

Ο Λακάν (Lacan, 1998) αναφέρει τέσσερα είδη λόγου:

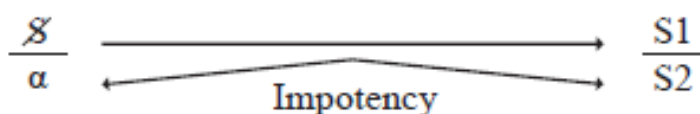
Discourse of the Master:



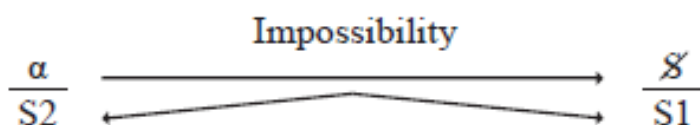
Discourse of the Academic:



Discourse of the Hysteric:



Discourse of the Analyst:



S1 = the signifier as dominant discourse in the space of the Other

S2 = knowledge, discourse as status of statement

\mathcal{S} = the divided subject

a = truth (the object that is the cause of desire)

Σχήμα 3.5 Τέσσερα είδη λόγου του Λακάν στο Psaltopoulou et.al 2014:13.

Επεξήγηση του σχήματος στα ελληνικά:

Όπου: \mathcal{S} = Διαιρεμένο υποκείμενο
S1 = Κυρίαρχος λόγος - προσωπικός.
S2 = Γνώση
 α = Αλήθεια

Θέσεις στα κλάσματα:

- Θέση Αριθμητή 1: Ενεργών: που προσπαθεί να εκφραστεί λέγοντας κάτι.
- Θέση Παρονομαστή 1: Αλήθεια: όπως συνηχεί με τον ψυχισμό.
- Θέση Αριθμητή 2: Ο άλλος: στον οποίο απευθύνεται ο ενεργών.
- Θέση Παρονομαστή 2: Η παραγωγή: όπως μια ιδέα, μια λέξη, μια γνώση που προκύπτει από την επικοινωνία.

1. Λόγος του Κυρίου:

$S1 \text{----//-----} > S2$

$\mathcal{S} < \text{-----} \alpha$

2. Λόγος υστερικού:

$\mathcal{S} \text{-----} > S1$

$\alpha < \text{----//-----} S2$

3. Λόγος του Πανεπιστημιακού:

$S2 \text{-----} > \alpha$

$S1 < \text{----//----} \mathcal{S}$

4. Λόγος του Αναλυτή:

$\alpha \text{----//-----} > \mathcal{S}$

$S2 < \text{-----} S1$

Εδώ (Σχήμα 3.5), στον λόγο του υστερικού, έχουμε τη θέση του ενεργούντος (\mathcal{S}), τη θέση του άλλου (S1), τη θέση της παραγωγής (S2) και το τελικό που επιτυγχάνεται στον ψυχισμό του ατόμου (α). Το υστερικό άτομο επιχειρεί μέσα από τον λόγο του να αρθρώσει κυρίαρχο λόγο.

Το διαιρεμένο υποκείμενο (\mathcal{S}) επιχειρεί να αρθρώσει πρωτογενή δικό του λόγο: το S1, προς τον άλλον, κατά τρόπον ώστε αυτό που λέει να παράγει γνώση (με απόλυτο όμως και αυταρχικό τρόπο: είναι η μόνη γνώση και δεν υπάρχει τίποτε άλλο). Από κει και πέρα, αυτήν τη γνώση, που υποτίθεται ότι δίνει στον άλλον να την καταλάβει και να την εδραιώσει, δεν μπορεί να τη φέρει πίσω (μέσα του) και να την ελέγξει (όπως π.χ. θα έκανε ο καθένας και θα έλεγε: τώρα αυτά που είπα είναι σωστά; Ή λέω αρλούμπες;).

Υπάρχει αδυνατότητα να μεταφέρει στον εαυτό την αλήθεια της γνώσης γιατί είναι παγιωμένη η εντύπωση ότι αυτό που άρθρωσε ως S1 συμβαδίζει με τη γνώση ή είναι αυτή καθεαυτή η γνώση. Και έτσι δεν μπορεί να συνάγει συμπεράσματα ώστε να κερδίσει κάτι μέσα του και να προχωρήσει στο να αλλάξει θέση και να βοηθηθεί. Γι' αυτό στο σχήμα 3.5 υπάρχουν τα σημεία διακοπής της ροής (//) ανάμεσα από το S2 και το α .

Εδώ είναι όλη η ψυχαναλυτική διαδικασία: Το πέρασμα από το S2 στο α , δηλαδή στον λόγο του αναλυτή, στην έμφωνη Φωνή, στην αλήθεια. Όπου θα μπορέσει αυτό το οποίο λέγει το άτομο και έχει μέσα του ως γνώση να το διατυπώσει, να το δει, και αυτό που δεν μπορεί μόνο του το άτομο να δει θα μπορέσει να το δει μέσα από την ψυχαναλυτική διαδικασία. Γιατί αυτό που το άτομο έχει διαμορφώσει μέσα του ως S2 θα επιχειρήσει να το εκφράσει και θα του δοθεί η ευκαιρία να μπορέσει να το δει. Καταπολεμά, αντιμετωπίζει δηλαδή αυτή την αδυνατότητα που υπάρχει στον λόγο του υστερικού: Να περάσει από τη γνώση στην αλήθεια.

Στην ουσία βέβαια δεν μπορεί ποτέ κανείς να διατυπώσει ολόκληρη την αλήθεια (Lacan, 1973). Δίνει τα όρια της ανθρώπινης δυνατότητας να δει τουλάχιστον μια αλήθεια, την αλήθεια που τελικά δεν μπορεί να αρθρώσει. Κάτι το οποίο γίνεται και στην ψυχαναλυτική διαδικασία όπου επιχειρεί κανείς να εκφράσει, να πει αυτό που δεν μπορεί να εκφραστεί. Ενώ στη μουσικοθεραπεία ακούγεται ή/και βιώνεται αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί.

Όταν το άτομο επιχειρεί αυτά που λέει να τα εκφράσει ως βεβαιότητες, πρόκειται για τον λόγο του κυρίου, όπου εκεί επιχειρεί, όχι να έρθει σε διάλογο με τον άλλο, (S1 ----//----S2) αλλά να δώσει γνώση απευθείας. Στον κυρίαρχο λόγο, όταν δηλαδή ο ενεργών είναι στη θέση του κυρίαρχου λόγου, επιχειρεί να δώσει στους άλλους γνώση. Δεν μπορεί να έχει διάλογο. Κάτι που το κάνει πολύ περισσότερο ο λόγος του πανεπιστημιακού, όπου απευθείας δίνει ως αλήθειες αυτά που θέλει να δώσει και αυτά συντρέφουν το υποκείμενο, το διχάζουν, δεν το αφήνουν στη θέση που είναι, και εκεί δεν μπορεί πλέον, αυτά που δέχεται και το διχάζουν, να τα διαχειριστεί και να τα κάνει δικό του λόγο. Είναι αναγκασμένο να ξανακαταφύγει στα βιβλία και σε ό,τι λέει ο άλλος.

Κυριαρχικά φερόμενο το υποκείμενο, επιχειρεί αυτό το οποίο πιστεύει, που βγαίνει από μέσα του να το εννοήσει ως παγκόσμια γνώση, ως κοινά αποδεκτή γνώση.

Στον αναλυτικό λόγο υπάρχει αδυνατότητα να δει ο αναλυτής το διαιρεμένο υποκείμενο ως αντικείμενο. Συνεχίζει να το βλέπει ως διαιρεμένο και μέσα από αυτό η παραγωγή που έχει είναι το τι μπορεί να βγάλει, δηλαδή τι αλήθεια μπορεί να πει το διαιρεμένο υποκείμενο που έχει μπροστά του. Για παράδειγμα, ένα άτομο προκαλεί στους άλλους την υποτίμηση. Όταν το δει ο αναλυτής ως διαιρεμένο υποκείμενο δεν μπορεί να το υποτιμήσει. Με αυτή την έννοια και στη μουσικοθεραπεία η σχέση θεραπευτή-πελάτη είναι ισότιμη. Ο αναλυτής και ο μουσικοθεραπευτής βλέπει το υποκείμενο ως διαιρεμένο και προσδοκά ως παραγωγή τη δική του αλήθεια, το S1 το δικό του, το οποίο έρχεται μετά και επιστρέφει και γίνεται γνώση προσωπική. Αυτός είναι ο λόγος του αναλυτή. Με αυτήν την έννοια το διαιρεμένο υποκείμενο εκφράζει τη δική του αλήθεια, τη δική του άρθρωση του λόγου ως παραγωγή, ώστε να έρθει η γνώση στον εαυτό του.

3.4.1 Παρουσίαση Περιπτώσεων

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν δύο περιπτώσεις μουσικοθεραπευτριών, οι οποίες μέσα από την εποπτεία τους για το κλινικό έργο μουσικοθεραπείας, κατάφεραν να αρθρώσουν προσωπικό λόγο. Πριν την εποπτεία, η Ελένη και η Ιωάννα, χρησιμοποιώντας λόγο ορθολογικό, επιστημονικό, που φαινόταν σαν μαθηματικός λόγος, ήταν σίγουρες για την ταυτότητά τους. Στην ουσία όμως οι, κατά τα άλλα, ασυνείδητες φυσικά στρατηγικές αυτών των τύπων άρθρωσης λόγου, του κυρίου και του πανεπιστημιακού δηλαδή, όπως φάνηκε στην επεξεργασία θεμάτων με τη μουσικοθεραπεύτρια να χρησιμοποιεί τον λόγο του αναλυτή και στις μουσικές της παρεμβάσεις, και οι δύο βρίσκονταν σε μια πλάνη για την εικόνα του εαυτού τους. Ζούσαν τόσα χρόνια με μια εικόνα για την ταυτότητά τους, η οποία στην ουσία κρατούσε το αληθινό υποκείμενο φιωμένο και την αλήθεια τους αλλοτριωμένη. Ήταν μόνο μέσα από τον λόγο του αναλυτή που κατάφεραν να αφηνδιαστούν με έκπληξη και ενθουσιασμό από την αποκάλυψη ενός πιο κοντινού στην αλήθεια τους υποκειμένου και να προχωρήσουν πέρα από τον «τοίχο της γλώσσας» σε ουσιαστική επικοινωνία με αληθινό λόγο.

Η μουσική βέβαια, στη θέση του λόγου του αναλυτή, έπαιξε πρωταρχικό και καταλυτικό ρόλο στην ανάδυση της έμφωνης Φωνής.

Η έμφωνη Φωνή αρχίζει με την κραυγή (Lemoine, 1997), όπως ακριβώς και στη μυθολογία η μουσική γεννιέται από την κραυγή της Μέδουσας όταν την αποκεφαλίζει ο Περσέας. Από το κομμένο κεφάλι της γεννιούνται ο Χρυσάωρος, με σύμβολο το σπαθί που σημαίνει νόμος - όριο, και ο Πήγασος, με σύμβολο το φτερωτό άλογο που σημαίνει ελευθερία, δημιουργικότητα, τέχνη, δηλαδή το δυνητικά απεριόριστο. Ο μύθος αυτός θα μπορούσε ν' αποτελεί μια αναπαράσταση του συμβολικού ευνουχισμού του ανθρώπου στη φάση του οιδιπόδειου. Παρατηρούμε λοιπόν ότι σύμφωνα με τη μυθολογία η μουσική είναι ένα προϊόν συμβολικού ευνουχισμού. Διότι τι θα ήταν μια μουσική δημιουργία χωρίς δομή, χωρίς όρια, χωρίς νόμους, και τι θα ήταν μια μουσική μόνο με δομή, νόμους και χωρίς δημιουργικότητα, φαντασία κ.λπ.;

Έτσι η μουσική ως τέχνη μπορεί να οδηγήσει τον άνθρωπο από την ενασχόλησή του με τις ζωτικές ανάγκες του για την επιβίωση στην υπέρβαση, ώστε να «γίνει» άνθρωπος με όνειρα και επιθυμίες μέσα από διαδικασίες μετουσίωσης. Και από όλα τα όντα μόνο ο άνθρωπος μπορεί να «διαστείλει τη γραμμή που ορίζει το είδος του», να επεκτείνει τον εαυτό του πέρα από κάθε «αυτοπεποίθηση και αίσθηση ασφάλειας» και να ξανοιχτεί προς μια ζωή που τη χαρακτηρίζει η «άγρυπνη τρωτότητα της επίγνωσης, και η καθαρή εστίαση

που καθιστά την αλήθεια εφικτή» (Γεωργόπουλος, 2010). Μόνο έτσι μπορεί να αναδυθεί ο πραγματικός εαυτός, δηλαδή η έμφωνη Φωνή.

3.4.1.1 Από την Κραυγή στην έμφωνη Φωνή-Η Ελένη

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Ελένης, μουσικοθεραπεύτριας στο επάγγελμα. Η Ελένη χρησιμοποιούσε, χωρίς να το συνειδητοποιεί, κατά κύριο λόγο τον λόγο του κυρίου και αρκετά συχνά του υστερικού. Όταν ήρθε σε μένα με το αίτημα να εποπτεύσω την εργασία της στη μουσικοθεραπεία, αντιλήφθηκα ότι στην προσπάθειά της να κάνει επαφή με τον Γιάννη -4 χρόνων, εγκαταλείμμενο από γονείς και χωρίς καθόλου ανεπτυγμένο λόγο- αντί να λειτουργεί με ενσυναίσθηση, κατέληγε να συμπάσχει. «Γινόταν» δηλαδή η ίδια το παιδί και βίωνε συγκλονιστικά συναισθήματα εγκατάλειψης, τα οποία δεν της επέτρεπαν να «κρατήσει» (holding) κατάλληλα το παιδί και να προχωρήσει σε λειτουργικό καθρέφτισμα. Έκανε ό,τι έκανε το παιδί σε μια πρωτογενή ταύτιση μαζί του. Στην πορεία των εποπτειών, η Ελένη συνειδητοποίησε ότι υποφέρει ακόμα και η ίδια από τα συναισθήματα εγκατάλειψης –και από τους δυο γονείς της - παρόλο που τα δούλευε χρόνια σε λεκτική ψυχανάλυση. Θεωρούσε ότι «τα είχε βρει» με τον εαυτό της μέχρι που συνάντησε στη δουλειά της τον Γιάννη... Χαρακτηριστικά έλεγε: «Δεν μπορώ να κρατήσω το κέντρο μου... ενώ με όλα τα άλλα παιδιά που δουλεύω δεν έχω πρόβλημα, με τον Γιάννη νιώθω ότι μπαίνω σε μια μαύρη δίνη που με τραβάει στο χάος και ... χάνομαι. Μετά τη συνεδρία δεν μπορώ να πάρω τα πόδια μου. Νομίζω ότι ποτέ δεν συνέρχομαι».

Της πρότεινα λοιπόν να εκφράσει με φωνητικό αυτοσχεδιασμό αυτά τα τρομακτικά συναισθήματα, ενώ κρατούσα στο πιάνο μια σύνδεση συγχορδιών: φα μείζονα με έβδομη και μι ελάσσονα με έβδομη, συγχορδίες τις οποίες επέλεξε η ίδια. Το ημιτόνιο της απόστασης ανάμεσα από τις δύο αυτές συγχορδίες καθρέφτιζε την εσωτερική της ένταση και της έδινε μια αίσθηση ασφάλειας... μια αίσθηση «γερής βάσης να κρατηθεί», όπως είπε. Ξεκίνησε με ένα μμμμ τρεμάμενο γύρω από τη νότα μι σα να έκανε ελαφρύ φωνητικό μασάζ στο πρόσωπο, στον λαιμό και στο στήθος. Σιγομουρμούριζα μαζί της με πάρα πολλή προσοχή, πολύ σιγά και μαλακά, κρατώντας ένα ίσο, έτσι ώστε να χρησιμοποιώ τον λόγο του αναλυτή, αφήνοντας χώρο για τη δική της έκφραση χωρίς να της επιβάλω κάτι ούτε και να την καθοδηγώ. Το μμμμ σιγά-σιγά εξελίχθηκε σε σταθερό και αποφασιστικό αααα με συνήχηση στην καρδιά. Η ένταση δυνάμωνε και ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός της κάλυπτε ολοένα και μεγαλύτερη γκάμα στην έκταση της φωνής της μέχρι που ένιωσε αρκετά ασφαλής από τη φωνή μου, την οποία ένιωθε ως μια «στοργική, τροφοδοτική μητέρα», όπως είπε, ώστε να εκφράσει με όλο της το είναι την κραυγή της εγκατάλειψης. Όλο της το σώμα συμμετείχε στη διαδικασία «θεραπευτικής παλινδρόμησης» (Austin, 2008) ως «ένα με την ψυχή» της. Είπε ότι αυτό αναζητούσε μια ζωή και επιτέλους το βρήκε!

Η ζωή της άλλαξε θεαματικά: Σταμάτησε την εξάρτηση που είχε με οτιδήποτε μεταφυσικό και παραψυχολογικό και δημιούργησε τη δική της οικογένεια. Μετά από την έκφραση της κραυγής της, η Ελένη πέρασε από τον λόγο του κυρίου και του υστερικού στον λόγο του αναλυτή, στην έμφωνη Φωνή. Έτσι βρήκε τη θέση της ως θεραπεύτρια και ο Γιάννης μίλησε για πρώτη φορά στη ζωή του κατά τη διάρκεια της συνεδρίας του. Επίσης έναν χρόνο αργότερα απέκτησε το πρώτο της παιδί.

3.4.1.2 Από την Κραυγή της Παύσης στην έμφωνη Φωνή. Η Ιωάννα.

Δεν είναι απαραίτητο όμως η κραυγή αυτή να ακούγεται τόσο ηχηρά. Στην περίπτωση της Ιωάννας, για παράδειγμα, έχουμε την κραυγή της παύσης. Η Ιωάννα, επαγγελματίας μουσικοθεραπεύτρια, αναζήτησε εποπτείες από μένα, διότι η δουλειά της έμοιαζε περισσότερο με μουσικοπαιδαγωγικά, όπως είπε. Είχε μεγάλη ανάγκη να έχει ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα μουσικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της συνεδρίας και αδυνατούσε να έχει ευελιξία και ανταπόκριση άμεση και λειτουργική στις ανάγκες του εδώ και τώρα των παιδιών. Το αποτέλεσμα ήταν μια ασφυκτικά περιορισμένη δυνατότητα για δημιουργικότητα. Αντιλήφθηκε ότι τα παιδιά χρειάζονταν κάτι «άλλο, που θα τα βοηθούσε να ανοίξουν τα φτερά τους», αλλά η ίδια δεν ήταν «ικανή» να το «προσφέρει» αυτό, όπως είπε. Η ίδια χρησιμοποιούσε κυρίως τον λόγο του πανεπιστημιακού, έναν «ξύλινο» και «σωστό» θα λέγαμε λόγο, με αποτέλεσμα να αφανίζεται η δική της προσωπική αλήθεια.

Στην πορεία των εποπτειών συνειδητοποίησε ότι το θέμα της προσωπικής της κακοποίησης από τους γονείς της ήταν η αιτία για τον «εγκλωβισμό» που ένιωθε και για τα δάκρυα που δεν έβγαιναν «μπροστά σε άλλον άνθρωπο». Όταν ένιωσε έτοιμη ζήτησε να εκφράσει φωνητικά τα συναισθήματά της. Με το ζόρι κατάφερε να ψελλίζει ένα πάρα πολύ σιγανό μμμμ, κρατώντας το σώμα της «ταμπουρωμένο» και το βλέμμα

της φοβισμένο και καρφωμένο στο χαλί. Ζήτησε να τραγουδώ μαζί της χωρίς τη συνοδεία οργάνου. Συντονίστηκα με την αναπνοή της και τραγουδούσα στην τονικότητά της πάρα πολύ απαλά. Όταν άρχισε λίγο να «μαλακώνει» το σώμα της και η έκφρασή της, μου είπε: «Συνέχισε εσύ για μένα, σε παρακαλώ... Δεν αντέχω άλλο». Διαισθητικά αντιλήφθηκα ότι το πιο ευάλωτο σημείο της ήταν μια κραυγή που άκουγα να έρχεται από πολύ χαμηλό σημείο της κοιλιακής της χώρας. Σεβάστηκα την επιθυμία της, αλλά πρόσεξα να μην εκφράσω εγώ αυτή την κραυγή που άκουγα από εκείνη. Ίσως να μην ήταν έτοιμη ακόμα και να κινδύνευε να επανακακοποιηθεί. Έτσι τραγουδούσα μέχρι τον προσαγωγέα της ελάσσοнос κλίμακας και άφηνα παύση στη θέση της επιστροφής-λύσης στην τονική. Μ' αυτόν τον τρόπο άγγιζα το ευάλωτο σημείο της χωρίς να το κραυγάζω. Με παύση, όπου η λύση της έβδομης στην τονική εννοούνταν, χωρίς να ακούγεται. Διότι εδώ δεν πρόκειται για ηχηρή ή κραυγαλέα παύση. Τη στιγμή εκείνη, της παύσης, αυτής της παύσης που ονομάζω «η κραυγή της παύσης», και μόνο σε εκείνη τη στιγμή, κυλούσαν βουβά δάκρυα στα μάτια της, το σώμα της λυνόταν και με κοιτούσε με βλέμμα συγκινητικής ανακούφισης. Έτσι, μέσα από τον λόγο του αναλυτή συνδέθηκε με την προσωπική της αλήθεια και επεξεργάστηκε θεραπευτικά τα θέματά της.

Από εκεί και μετά η Ιωάννα φαινόταν ολοένα και πιο άνετη στις σωματικές της κινήσεις και πιο ανάλαφρη. Αποφάσισε να προχωρήσει σε εγκυμοσύνη, θέμα το οποίο προηγουμένως φοβόταν και απέφευγε και να συζητήσει ακόμα, διότι μετά από επίμονες ιατρικές εξετάσεις οι γιατροί αποφάνθηκαν ότι δεν θα μπορούσε ποτέ να συλλάβει ούτε να κυφορήσει. Συνέλαβε άμεσα και με φυσικό τρόπο και απέκτησε το πρώτο της παιδί με ιδιαίτερη ευκολία.

Επίσης οι συνεδρίες της με τα παιδιά άλλαξαν... Χρησιμοποιούσε ολοένα και πιο παιχνιδιάρικους τρόπους στις θεραπευτικές της παρεμβάσεις και τα παιδιά λειτουργούσαν πιο δημιουργικά. Μέχρι που δημιουργούσαν στίχους και τραγούδια.

Όπως στην περίπτωση της Ελένης, έτσι και η Ιωάννα από την κραυγή προχώρησε στην ανάδυση θαμμένων ικανοτήτων της, δηλαδή στην έμφωνη Φωνή, και αυτό λειτούργησε άμεσα και θεραπευτικά στα παιδιά μέσα στις συνεδρίες μουσικοθεραπείας.

3.4.1.3 Περιπτώσεις από Συνεδρίες Μουσικοθεραπείας

Μέσα από το πολύχρονο και πλούσιο προσωπικό μου κλινικό έργο μουσικοθεραπείας, ξεχώρισα τις δύο επόμενες παρουσιάσεις, της Καλλιρόης και του Σωτήρη, οι οποίες αναδεικνύουν τους σοβαρούς κινδύνους που ελλοχεύουν στην απομάκρυνση από την αλήθεια του υποκειμένου και στην αλλοτρίωση της εικόνας της προσωπικής ταυτότητας, καθώς και τη ζωτικής σημασίας εμπλοκή σε θεραπευτική διαδικασία.

Η Καλλιρόη, για παράδειγμα, μέσα από την αλλοτριωμένη εικόνα για την ταυτότητά της, οδηγήθηκε σε ιδιαίτερα επικίνδυνα μονοπάτια στη ζωή της, τα οποία της ενίσχυσαν μια κυριαρχία ενός υστερικού λόγου και πλήρωσε πολύ ακριβά τις επιλογές ζωής της, οι οποίες δεν πήγαζαν από την αλήθεια της αλλά της δημιουργούσαν την πλάνη ότι την οδηγούσαν στην αλήθεια της. Είναι μόνο μέσα από τη μουσική στη θέση του λόγου του αναλυτή, στη θεραπευτική διαδικασία, που κατάφερε να συνδεθεί με την αλήθεια της και το υγιές της κομμάτι, ώστε να πραγματοποιήσει έργο ζωής, μοναδικής αξίας σε επίπεδο καλλιτεχνικού έργου ουσιαστικής επικοινωνίας όχι μόνο με τον αληθινό εαυτό της αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία:

3.4.1.4 Από την Κραυγή της Εικόνας στην έμφωνη Φωνή. Η Καλλιρόη.

Η κραυγή μπορεί να ακούγεται και από εικόνες. Για παράδειγμα, η Καλλιρόη, 45 ετών, οροθετική (φορέας του HIV, τα τελευταία 12 χρόνια), η οποία μετά από ενάμιση μήνα μουσικοθεραπείας βίωσε ιδιαίτερη έκπληξη όταν οι αιματολογικές της εξετάσεις έδειξαν ότι τα T4 λευκοκύτταρα, υπεύθυνα για την άμυνα του οργανισμού, από 520 ανέβηκαν για πρώτη φορά στα 12 χρόνια σε 820, σε φυσιολογικά δηλαδή όρια, που εξασφαλίζουν προστασία από κάθε λοίμωξη. Χαρακτηριστικά είπε: «Πέρασα τον πιο δύσκολο ενάμιση μήνα της ζωής μου ερχόμενη σε επαφή με τα πιο δυνατά αλλά και οδυνηρά συναισθήματα, που πριν ήταν ανέκφραστα, μπλόκαραν την ενέργειά μου και τελικά πιστεύω ότι αυτό είχε προκαλέσει την είσοδο του ιού. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών μουσικοθεραπείας, αναζητώντας να έχω μεγαλύτερη επαφή με το κομμάτι μου που θέλει να πεθάνει το είδα: Ένα κοριτσάκι με νεκρικό πρόσωπο. Είδα κατά πρόσωπο, αυτό που κυνηγούσε ολόκληρη τη ζωή μου. Έχω καταλάβει, πως καθώς απελευθερώνω πόνο και φόβο ανέκφραστο και για πολλά χρόνια μπλοκαρισμένο μέσα μου, θεραπεύομαι». Αυτό το κοριτσάκι ήταν η έκφραση της κραυγής. Τη στιγμή που είδε αυτή την εικόνα έχασε τη μιλιά της. Ένας άλλος τρόπος έκφρασης της κραυγής. Με αφορμή το κοριτσάκι αυτό και την επεξεργασία συναισθημάτων, μέσα από μουσικές ιστορίες και παραμύθια που δημιουργούσαμε σε πλαίσιο μουσικοθεραπείας, η Καλλιρόη κατάφερε να εκδώσει τα παραμύθια της (για

λόγους κλινικού απορρήτου δεν μπορούν να παρατεθούν στο κείμενο). Και παρόλο που είναι ιδιαίτερα έξυπνη και μορφωμένη, δεν είχε καταφέρει να ολοκληρώσει τίποτα στη ζωή της, όπως έλεγε η ίδια, και ένιωθε αποτυχημένη και ιδιαίτερα απογοητευμένη. Μέσα από τις συνεδρίες μουσικοθεραπείας - μία φορά την εβδομάδα, για έξι μήνες, μετά από σύσταση του θεράποντος ιατρού της, ο οποίος διέκρινε την ιδιαίτερη σύνδεσή της με τη μουσική και ήταν ενημερωμένος για την ουσιαστική συμβολή της μουσικοθεραπείας - η Καλλιρόη κατάφερε να επαναπροσδιορίσει το νόημα στη ζωή της, τη θέση της στην πυρηνική οικογένεια, καθώς και στο ευρύτερο περιβάλλον της και να προχωρήσει σε αναδιαμόρφωση εαυτού και αλλαγή τρόπου ζωής.

Καθώς η αναπνοή της και η φωνή της αποτελούσαν τα βασικά μέσα έκφρασής της, όπως και καθώς τα δάχτυλα των χεριών της χόρευαν, χτυπούσαν, λιμνάζανε και βουλιάζανε σε πλήκτρα, χορδές και μεμβράνες κρουστών ένιωθε την κατάλληλη για εκείνη ασφάλεια να συνδεθεί με συναισθήματα, που δεν θα τολμούσε να παραδεχτεί ότι υπήρχαν μέσα της λίγους μήνες πριν τη μουσικοθεραπεία. Ένιωθε ότι ήταν αποδεκτό να εκφράσει, να ονομάσει και να μοιραστεί μαζί μου τις εικόνες που την κατακλύζανε και να ζητάει με λαχτάρα από μένα στήριξη και μουσικό καθρέφτισμα, γεγονός που θα τη βοηθούσε τελικά να μετακινηθεί στην ουσιαστική ικανοποίηση των δικών της αναδυόμενων ικανοτήτων, δημιουργώντας προσωπικό έργο και ολοκληρώνοντάς το. Έτσι η φωνή της από «αέρινη» και αστήρικτη έγινε μια φωνή καρδιάς με πλούσια έκφραση συναισθήματος. Πέρασε από τον λόγο του υστερικού στην ανάδυση της έμφωνης Φωνής.

Πριν τη μουσικοθεραπεία η προτεραιότητά της ήταν να ζητά την αποδοχή του άλλου και να οργανώνεται ανάλογα ο ψυχισμός της, ώστε να είναι αρεστή. Τώρα η προτεραιότητά της είναι να λειτουργεί σύμφωνα με το αληθινό της δυναμικό, δημιουργώντας και εκδίδοντας παραμύθια. Η ενασχόλησή της με την ασθένεια είναι απλά μια αναπόφευκτη ρουτίνα στην καθημερινότητά της, χωρίς άλλες προεκτάσεις.

3.4.1.5 Από την Κραυγή Ανυπαρξίας στη Μουσική Δημιουργία. Ο Σωτήρης.

Ο Σωτήρης, τριάντα τριών ετών τώρα, αναζήτησε τη μουσικοθεραπεία, ως τελευταία θεραπευτική παρέμβαση, μετά από επανειλημμένες και μακρόχρονες προσπάθειες συνεπούς συμμετοχής σε λεκτικές μορφές ψυχοθεραπείας, διότι από τα εικοσιένα του χρόνια υποφέρει από κρίσεις πανικού. Πρόκειται για έναν ιδιαίτερα μορφωμένο και καλλιεργημένο άνθρωπο, με πολυδιάστατα ενδιαφέροντα, καθώς επίσης και επιτυχημένο επιχειρηματία. Μέσα από τις συνεδρίες μουσικοθεραπείας έφτασε στο σημείο να καταγράφει την αυτοβιογραφία του, επιχειρώντας έτσι να ονομάζει με λόγια την επίπονη και μακρόχρονη διαδρομή του προς αναζήτηση της αλήθειας του. Για το βιβλίο αυτό επιλέχτηκε το «χρονικό» του Σωτήρη, όπως το καταγράφει ο ίδιος, και το οποίο αποτελεί τη μετουσίωση της θεωρητικής πορείας που επιχειρείται να ορίσει και να προσδιορίσει τον ουσιαστικό ρόλο της επικοινωνίας στη μουσική διάδραση σε όλο αυτό το βιβλίο. Είναι εμφανή στη διήγησή του και τα τέσσερα είδη λόγου με τις ιδιαίτερες συνέπειές τους αλλά και ο ρόλος της μουσικής.

Οδηγίες για την ανάγνωση του χρονικού:

Ο Σωτήρης έγραψε αρχικά με ελεύθερο συνειρμό ό,τι και όπως ερχόταν στη μνήμη του μετά από συνειδητοποιήσεις που προέκυψαν στις συνεδρίες. Το πρωτογενές αυτό υλικό είναι γραμμένο στο κείμενο με κανονικά γράμματα πεζά. Σε μια δεύτερη ανάγνωση και επεξεργασία του υλικού του μετά από κάποιο διάστημα που πήρε μια χρονική απόσταση από την πρώτη καταγραφή προχώρησε σε κάποιες προσθήκες, οι οποίες είναι με πεζά υπογραμμισμένα γράμματα. Μετά από ακόμα μεγαλύτερη χρονική απόσταση και από τις δύο καταγραφές προχώρησε σε προσθήκες, οι οποίες είναι γραμμένες με έντονα πεζά γράμματα (bold).

Χρονικό του Σωτήρη:

«Γιαγιά, μην περπατάς στη μέση του δρόμου, εδώ δεν είναι χωριό». **Γιατί να ξοδεύει τόση ενέργεια ένα εφτάχρονο για να σκέφτεται να προστατεύει τη γιαγιά του; Γιατί δεν αφήνεται στην προστασία των μεγάλων;** Μετά από ένα ολόκληρο καλοκαίρι στο χωριό, πλήρης παιχνιδιού, με έβρισκε ξανά ο μήνας των μεγάλων. **Ο μήνας των μεγάλων με ακολουθεί ως τώρα. Είναι ένας κόσμος που δεν μου επιτρέπεται να ανήκω, μου είπαν ότι δεν είμαι ικανός να ανήκω και εγώ το πίστεψα. Αντί να ζω, προσπαθώ να τους αλλάξω τη γνώμη, να τους πω: «Αφήστε με να μπω στον κόσμο σας, σας παρακαλώ. Δώστε μου λίγο χώρο, μια γωνίτσα να αναπνέω».** Από την άρνησή τους κρατάω μούτρα και μπήκα θυμωμένος στο δωμάτιό μου, στο περιθώριο. **Μόνο που δεν ήρθε κανείς να προσφέρει τρυφερότητα στο θυμωμένο παιδί και εγώ έμεινα θυμωμένος και περιθωριοποιημένος.** Την πρώτη χρονιά στην κιθάρα με πήγαινε η γιαγιά μου, με παρέδινε στον «προβληματικό» γιο της και δάσκαλό μου. Ανταλλαγή χέρι με χέρι. Η γιαγιά μου τον θεωρούσε από μικρό προβληματικό. Στη δασκάλα του έλεγε να τον λυπάται και να του βάζει έναν κανονικό

βαθμό γιατί «το παιδί είναι καρδιακό». Δεν χρειαζόταν τότε χαρτί γιατρού. Με μία κουβέντα μπορούσε να βγάλει νοκ άουτ τη δασκάλα, τον έναν γιο της, την επιστήμη και όλη τη λογική που περιφέρεται στον αέρα. Ο θεός μου άργησε πάρα πολύ να μιλήσει. Δεν ήθελε να μπει στον κόσμο των μεγάλων. Ήξερε η κάθε λέξη σε ποιο θέλω αντιστοιχούσε αλλά δεν υπήρχε λόγος να το εκφράσει όπως οι άλλοι. Το στόμα του το άνοιξαν με κλειδί στην εκκλησία. Μαζεύτηκαν όλες οι θείες μια Κυριακή και πήγαν τον μικρό με πορεία μέχρι την εκκλησία της Αγίας Παρασκευής και του έβαλαν ένα κλειδί στο στόμα. Άνοιξε την πόρτα της εκκλησίας και το παιδί το έσωσαν. Άρχισε να λέει όλα τα λόγια επιτόπου.

Η γιαγιά μου υστερική. Ο παππούς μου οκτώ μήνες τον χρόνο απών λόγω δουλειάς και τέσσερις μήνες τον χρόνο απών λόγω γκόμενας, λόγω οτιδήποτε. Άρχοντας. Χαριζόταν σε όλους. «Έχει δώσει τζάμπα σπίτια ο παππούς σου...» μου λέγανε «οχοοοο!». Όταν μάλωνε με τη γιαγιά η ατάκα του ήταν: «Βγες έξω και ρώτα, ποιος είμαι εγώ και ποια είσαι εσύ». Χαμός. Τα χρέη του τα πλήρωσε μέχρι τελευταίας δραχμής (και λίγα σε ευρώ) ο μπαμπάς μου. Τον μπαμπά μου τον ετοιμάζαν για τον ανταυτού, τον είχαν με εγκυκλοπαίδειες, με βιβλία με τα όλα του. Τον παίνευαν παντού, ήταν ο μελλοντικός επιστήμονας της οικογένειας. Ο θεός μου, ήταν υπό την επιρροή των φουστανιών της γιαγιάς. Από ότι μου είπε πρόσφατα ήταν ερωτευμένος με τη γιαγιά και μονίμως θυμωμένος με τον παππού και την επαγγελματική επιλογή του να βάλει τον μπαμπά μου στην επιχείρησή του. Για τον θείο μου ούτε νύξη επαγγελματική. Ο θυμός και η αδικία ήταν μεγάλη για τον θείο μου. Μισούσε ξεκάθαρα τον παππού και τον αδερφό του και λάτρευε τη γιαγιά μου.

Δυστυχώς, σε όλη αυτή την τρέλα, κάπου γεννήθηκα και εγώ. Καταλάθος (κατά ομολογία της μάνας μου). Για τον θείο μου και μελλοντικό δάσκαλό μου –τον δάσκαλό σου τον διαλέγεις- έφερα δύο βαριές ιδιότητες: Πρώτον. Γιος τού μισητού, ευνοημένου μικροαστού σε νεοφιλελεύθερη κοινωνία, αδερφού του -δεν το διάλεξα-. Δεύτερον. Το λάθος του να έχω το όνομα τού μισητού δυνάστη πατέρα του -επίσης δεν το διάλεξα-. Ο παππούς όταν γεννήθηκα είπε: «Ήρθε ο μικρός ο Σωτήρης, θα φύγει ο μεγάλος». Σε δύο μήνες από τη γέννησή μου πέθανε. Ε λοιπόν είμαι σίγουρος ότι μπροστά στα οικογενειακά βάρη που σηκώνει ένα μωρό μόλις γεννηθεί, τα τριάντα-σαράντα χιλιάδες ευρώ που αναλογεί σε κάθε πολίτη λόγω εθνικού χρέους είναι ένα σπυρί στον κόλλο της δημιουργίας, ένα τίποτα.

Μου βρήκαν μια μικρή κιθάρα, μου έκαναν και μία custom θήκη στη μοδίστρα, από μπλου-τζην και με ξαμόλυσαν στο στόμα του λύκου. Ένας στο χωριό έχει ένα ροτβάιλερ άγριο και επικίνδυνα φοβισμένο. Δεν το βγάζει ποτέ από το κλουβί του. Που και που όμως όταν βρει καμιά αδέσποτη σκυλίτσα, τη βάζει μέσα στο κλουβί και το ροτβάιλερ παίρνει το αίμα του πίσω. Μια ώρα ηδονής, ελευθερίας και εξισορρόπησης. Η σκυλίτσα όταν βγαίνει από το κλουβί, άστα βράστα, δεν βαριέσαι... Στην προκειμένη περίπτωση η σκυλίτσα ήμουν εγώ και ο θεός μου το άγριο ροτβάιλερ. ***Το άγριο ροτβάιλερ είναι πανταχού παρόν όταν υπάρχει κόσμος ή όταν συνειδητοποιώ στοιχεία αυτονομίας είτε δικά μου είτε άλλων. Μέρη γεμάτα με κόσμο με βάζουν αυτομάτως στη θέση του μικρού παιδιού που δεν ανήκει εκεί αλλά στο περιθώριο. Παγωμάρα. Όπως μετατράπηκε σε στήλη άλατος η γυναίκα του Λωτ που παράκουσε τον όρο της σωτηρίας της, το να κοιτάζει πίσω. Είμαι κάπου που δεν μου αξίζει. Όταν συνειδητοποιώ στοιχεία αυτονομίας στον εαυτό μου, μάλλον είμαι κάποιος που δεν το αξίζω. Οι εντολές μου ήταν άλλες. Όταν είμαι με ανθρώπους που έχουν περάσει στην άλλη όχθη είναι και αυτοί στα μάτια μου άγρια ροτβάιλερ. Έτοιμοι να με κατασπαράξουν. Δυνάστες και «ταξικοί» εχθροί.***

*Imagine all the people χωρίς αυτονομημένους θύτες και κακοποιημένα θύματα.
A brotherhood of man
Imagine all the people
sharing all the world*

Είναι τόσο άσχημο που σε κρίσεις συνειδητοποίησης καταλαβαίνω ότι στη δική μου ουτοπία το μέρος που δεν διατίθεται να παίξει τον ρόλο του είμαι εγώ. Είναι τόσο βαθιά ριζωμένη η εντολή της απαξίωσης. Και έτσι έμεινα να κάνω τον καλό βασιλιά σε όλους τους αδικημένους και κακοποιημένους μην μπορώντας να καταλάβω ότι θύτες και θύματα μόνο αυτονομημένοι δεν είναι. Μόνο ενήλικες δεν είναι. Οι μεν έχουν ανάγκη την εξουσία έχοντας μπερδέψει τη βία με τη δύναμη, τον έλεγχο με την αγάπη. Οι δε έχουν ανάγκη την υποταγή, έχοντας μπερδέψει την ασφάλεια μιας εξουσιαστικής σχέσης με την ελευθερία των ισότιμων σχέσεων. Αυτό που θέλω είναι να συζούν μέσα μου τα ενήλικα και τα ανήλικα μέρη μου. Να αντιλαμβάνομαι ότι το ένα βοηθάει το άλλο χωρίς να χρειάζεται να συγκρούονται. Ο ενήλικος δεν είναι προδότης και ο ανήλικος είναι όσο επαρκής χρειάζεται. Να απαιτήσω και να κερδίσω τον χώρο που μου ανήκει. Να μην παρατηρώ τον φόβο σαν τρίτος αλλά να αντιλαμβάνομαι ότι είμαι ένα μέρος του φόβου μου. Ο φόβος είμαι εγώ.

Αποστείρωση στην αίθουσα αναμονής του ωδείου. Εφτά ή οκτώ αίθουσες και οι καναπέδες στο κέντρο. Εγώ περίμενα με πονόκοιλο στη μέση της αίθουσας. Άσπρος, ψυχρός φωτισμός, άσπροι τοίχοι ένα ρολόι που περιέργως ακούγονταν τα δευτερόλεπτα και πνιγμένοι ήχοι από την ηχομόνωση των δωματίων. **Σαν νεκρός στη μέση της άσπρης παγωμένης αίθουσας. Τα μεγαλοπρεπή και κατανοητικά ματζόρε οδηγούσαν ήδη τη νεκρόσιμο. Και όμως φύλακας άγγελος της ζωής ένας πονόκοιλος να με ερεθίζει και να μου θυμίζει ότι υπάρχει. «Έεε ψιτ! Διώξε με αν μπορείς. Βρίσε με! Ρίξε μου μια κατάρα. Μόνο σήκω όρθιος και ζήσε. Δεν υπάρχει κόσμος των μεγάλων. Υπάρχει ο κόσμος που αλλάζει εσύ όποτε το αποφασίσεις. Άλλαξε ζευγάρι μάτια και δεξ με σαν αχρένιο παλιότσο ή σαν πρόκληση για απόλαυση. Δεν είμαι εγώ σημαντικός ούτε εσύ. Η ματιά σου είναι σημαντική. Οι αλλαγές σου είναι σημαντικές, οι σκέψεις σου και οι ιδιαιτερότητές σου. Με νιώθεις ακόμη;»** Μουσικές γεμάτες συναίσθημα, τρυφερές, γαλήνιες με μικρολαθάκια διακοπές και επαναλήψεις. Όταν άνοιγε κάποια πόρτα έβγαίνουν από μέσα παιδιά που χαιρετούσαν ευγενικά και καθωσπρέπει τον δάσκαλό τους. Οι δάσκαλοι οι περισσότεροι είχαν το ύφος των δασκάλων στο δημοτικό. Αυστηρό και απρόσιτο ύφος. Μα πού είναι όλο αυτό το τρυφερό συναίσθημα των κλειστών πορτών; Πίσω από το συναίσθημα βρίσκεται αυτό το αποστειρωμένο ύφος;

Στην αναμονή πρώτη φορά συνδυάστηκε η απόλαυση με το άγχος και τον στομαχόπονο. Στα πρώτα μαθήματα ο θεός μου, μου έκανε λίγα θεωρητικά σε ένα τετράδιο πεντάγραμμο. Ξαφνιάστηκα όταν μου ανακοίνωσε ότι από εδώ και πέρα μπορείς να πιάνεις την κιθάρα. Νόμιζα ότι είναι πολύ νωρίς ακόμα. Μου έδειξε πώς πιάνεται η κιθάρα, το υποπόδιο, το αναλόγιο, τον μετρονόμο κ.λπ. Δεν είχα κανένα ιδιαίτερο πάθος αλλά δεν ξέρω γιατί δεν παρατούσα τα μαθήματα. Ίσως γιατί ένιωθα ανωτερότητα στους φίλους μου. Θυμάμαι πόσο περήφανος ήμουν όταν είπα στον κολλητό μου ότι την κιθάρα δεν πρέπει να την πιάνεις ίσια αλλά στραβά, να! Έτσι!

Μελετούσα σαράντα λεπτά πριν πάω στο μάθημα. Φοβισμένος και πάντα με αυτόν τον στομαχόπονο που ερχόταν κάθε Τρίτη και Πέμπτη. Τα χέρια από τότε ιδρωμένα. Τι φοβόμουν; Μάλλον το ότι ήταν απρόβλεπτος. Σαν τη γιαγιά έκανε. Τάχα γούσταρε όταν έπαιζα κάτι σωστά, έκλεινε τα μάτια και τάχα το απολάμβανε και μόλις έκανα κάποιο λάθος χτυπούσε δυνατά τα χέρια του και έβγαζε κραυγές. Άνοιξε τα μάτια του ορθάνοιχτα και με κοιτούσε με θυμό, με πολύ θυμό! Από την απόλαυση στην οργή. Πάλι η απόλαυση πακέτο με αρνητικό συναίσθημα. Εγώ γέμιζα ενοχές γιατί δεν άφησα τον πασά να απολαύσει τις ξενέρωτες ασκήσεις που έβαζε σε ένα εφτάχρονο. Μου απαγόρευε να ρουφάω τη μύτη μου, φώναζε σαν τρελός, μου έδινε χαρτομάντιλο να τη φυσήξω. Με απαξίωνε όταν έπαιζα στην κιθάρα κάτι δικό μου, γελούσε ειρωνικά, με χλευάζε ο αλήτης. Σπάνια έκλαιγα, συνήθως έκανα ότι χαμογελάω και ότι δεν τρέχει τίποτα μωρέ. Μια φορά έτρεχαν τα δάκρυα μόνα τους, άρχισα να κλαίω. Έχω την εντύπωση ότι ήταν και η αδερφή μου μέσα στην αίθουσα. Ο θεός μου άρχισε να γελάει. **Παραλογισμός. Ένα μικρό παιδί κλαίει έχοντας φτάσει στα όριά του. Ο ενήλικος αποφασίζει να γελάσει και να κάνει το σκηνικό ακόμα χειρότερο.**

-«Πάρ' τα χέρια από την κιθάρα ρε κολοκύθα»

-«Μα θα πέσει»

Και δώσ' του κλάμα

-«Ρε κολοκύθα πάρ' τα χέρια είπα»

Δώσ' του κλάμα εγώ. Με πήρε το παράπονο.

Με αγκάλιασε και γελούσε τάχα συμπονετικά. **Το μάθημα το πήρα μια και καλή. Ο κόσμος των μεγάλων είναι παράλογος. Δεν πρέπει να φανερώσεις τα συναισθήματά σου. Δεν πρέπει να φανερώσεις ποιος είσαι γιατί θα χλευαστείς. Μπήκα μια και καλή σε μια εσωτερική σύγχυση.**

Ήρθε ο μπαμπάς μου να με πάρει. Εγώ, κλαμένος, σκουπίζα τα δάκρυα. Με χάιδεψε στο κεφάλι σαν να ήταν μια δοκιμασία που έπρεπε να την περάσω. Έκανε ένα βήμα μακριά μου και με κοίταξε παιχνιδιάρικα. Με αντρική φωνή μου λέει:

-«Εντάξει; Κουμπωμένος;»

Κοιτάω και εγώ το μπουφάν μου και του κάνω νόημα με το κεφάλι «ναι»

-«Ε δεν εννοώ αυτό»

Κοιτάχτηκαν χαμογελώντας με τον θείο μου σαν να ήταν δικό μου το πρόβλημα. Αυτοί που βγάλανε τα μάτια του κόσμου, τώρα τον κατηγορούν ότι δεν βλέπει. **Δεν υπήρξε στήριξη ούτε καν πατρική φιγούρα. Υπήρχα εγώ με δύο αδέρφια. Βέβαια στο σπίτι ο μπαμπάς μου ήταν λαλίστατος για την ανισορροπία του θείου μου, αλλά όχι όταν έπρεπε να με προστατέψει. Θα μπορούσε να τα είχε διορθώσει όλα χωρίς να το φτάσει στα άκρα. Με προετοίμαζε κατά κάποιον τρόπο, όμως εγώ έβλεπα ότι το παράλογο νικούσε πάντα. Αυτό είχε το πάνω χέρι. Άμα γυρνούσα τον χρόνο πίσω θα στεκόμουν στη μέση της αίθουσας με την κιθάρα στο χέρι και θα του φώναζα ένα υπέροχο, περήφανο και δυνατό: «ANTE GAMΗΣΟΥ ΡΕ ΜΑΛΑΚΑ». Και**

θα καθόμουν εκεί μέχρι να έφευγε ντροπιασμένος και ξεφτιλισμένος. Δεν θα έφευγα με τίποτα πριν φύγει αυτός.

Η θεραπεία με έχει βοηθήσει να ρίχνω το φταίξιμο εκεί που πρέπει και όχι συνέχεια στον εαυτό μου. Ε λοιπόν αυτοί οι δύο ήταν υπεύθυνοι, σε εκείνη την ηλικία, να μου «μαθαίνουν» τον τρόπο της ενηλικίωσης, την αυτοπεποίθηση ή μάλλον τον τρόπο μάθησης με αυτοπεποίθηση. Να μου έδειχναν ότι για να μάθεις κάτι θέλει κόπο αλλά και αυτοπεποίθηση. Να μου έβαζαν «ποδαράκι» για να ανέβω και όχι να με πατάνε κάτω για να μάθω ότι η ζωή είναι δύσκολη και ότι το πάνω χέρι το έχουν άλλοι. **Ακόμα νιώθω άβολα όταν γίνεται το ξεκαθάρισμα ευθυνών και δεν είμαι εγώ ο φταίχτης. Είναι ριζωμένο βαθιά μέσα μου ότι: «Καταρχήν ο φταίχτης είμαι εγώ, μετά πάμε παρακάτω». Σκέφτομαι τώρα να είχα εδώ μαζί μου ένα εφτάχρονο που νιώθει τύψεις που δεν προσφέρει απόλαυση, που θέλει να κλάψει όταν ζορίζεται αλλά πνίγει τα δάκρυά του, που κρύβει τα συναισθήματά του για να μην χλευαστεί, που θέλει να μάθει μουσική αλλά κάτι του δημιουργεί μεγάλο άγχος. Η επιλογή μου θα ήταν ξεκάθαρα να το λυτρώσω από όλα αυτά με κάθε τρόπο. Αλλά θα προσπαθήσω να μπω στο σώμα ενός άλλου που θα ήθελε να χειροτερέψει την κατάσταση χωρίς να καταλάβει τίποτα κανείς. Νομίζω ότι θα έκανα τα περισσότερα από αυτά που μου έκανε. Μπορεί να είναι και αυτός ένα θύμα, όμως αυτά που έκανε σε εμένα τα έκανε συνειδητά και ψύχραιμα. Είναι ένας άξεστος που ήθελε να πάρει το αίμα του πίσω. Όχι για να λυτρωθεί, αλλά για να κάνει ζημιά.**

Ήταν επικίνδυνα περίεργο ότι εγώ κιθάρα δεν μάθαινα. Ή μάλλον για να το πω πιο σωστά. Κιθάρα έπαιζα αρκετά καλά. Αλλά από μουσική αντίληψη τίποτα. Έπαιζα κλασική μουσική και είχε αρχίσει να μου αρέσει. Στο γυμνάσιο στη χορωδία ήμασταν και τρεις-τέσσερις που παίζαμε όργανα στις γιορτές. Εκεί ανακάλυψα ότι ενώ ασχολούμαι τα περισσότερα χρόνια από τους υπόλοιπους δεν ήξερα καν τι είναι οι συγχορδίες. Μας έδωσε η μουσικού τις παρτιτούρες. Ήμασταν τρεις κιθάρες και αρμόνιο. Της δικαιοσύνης ήλιε νοητέ. Το χαρτί είχε τους στίχους, τις νότες και τις συγχορδίες. Οι δύο κιθάρες άρχισαν να παίζουν συγχορδίες με πένα που-πα, πουμ-πα, πουμ-πα. Εγώ άρχισα να παίζω με τα δάχτυλα λα-ρε-ντο-σι-λα, ρε-ντο-σι-λα.. Ένωσα ότι είμαι από άλλο πλανήτη. Καλή η κλασική μουσική, αλλά τι σόι διδασκαλία ήταν αυτή; Πόσο αποστειρωμένη μέθοδος! Μάθαινα κάτι με φόβο. Μάθαινα κάτι που έχει συναισθημα και μου άρεσε, αλλά μου μάθαινε να συνδυάζω το συναίσθημα και την απόλαυση με φόβο, με τύψεις και χαμηλή αυτοεκτίμηση όχι με την έννοια της χριστιανικής ταπεινότητας, που μπορεί να είχε μια λογική, αλλά με το να θεωρώ τον εαυτό μου ανίκανο και «μη εξουσιοδοτημένο» να μπω στον κόσμο της μουσικής αλλά και των μεγάλων. Καμιά φορά έμπαινα στο μάθημα των προηγούμενων μαθητών από εμένα. Τους φέρονταν πολύ διαφορετικά και θεωρούσα αδιανόητο ότι παίζουν τόσο καλά. Ήταν ένα κορίτσι, η Χριστίνα, την ξαναβρήκα πρόσφατα. Έναν χρόνο μεγαλύτερη από εμένα. Ήταν τόσο άσχημη, που καταντούσε συμπαθητική, αλλά όταν έπαιζε γέμιζε γλύκα η αίθουσα. Έπαιζε με τα νύχια τόσο γλυκά, αυξομείωνε την ένταση, τόνιζε διαφορετικά τα τρίχη, έπαιρνα ανάσα μαζί με τις παύσεις της. Μαγεία! Μετά από αυτήν το δικό μου το μάθημα ακουγόταν ξεκούρδιστο. Η απελπισία ξεχειλίζει από τον θείο μου και πλέον και από μένα. Με αντιμετώπιζε σαν παιδί με καθυστέρηση και εγώ πλέον ένιωθα έτσι. Τα ίδια έκανε και με την ξαδέρφη μου, την κόρη του, αλλά αυτή έκανε κανά δύο χρόνια και όπου φύγει-φύγει. Παντρεύτηκε και έκανε και παιδιά πολύ νωρίς, ακόμη τρέχει να κρυφτεί από τον ανισόρροπο.

Έκοψα την κιθάρα κάπου στο γυμνάσιο. Πήγα για έναν χρόνο ηλεκτρική. Εκείνος ο δάσκαλος μπορεί να ήταν ακόμη χειρότερος. Είχε παραγγείλει μια Les Paul από Αμερική και τη γύρισε πίσω γιατί την έφαξε με μεγεθυντικό φακό και βρήκε ένα σκάσιμο μισού χιλιοστού στο λούστρο. Όταν έπαιζε έβαζε πετσέτα στο στήθος του για να μην γρατζουνάει την κιθάρα από τα κουμπιά του πουκαμίσου. Αυτός έπαιζε μόνο funk. Δεν μου μάθαινε τίποτα άλλο. Σταμάτησα και από εκεί. Ζήτησα από τον θείο μου να πηγαίνω στο σπίτι του μία φορά τη βδομάδα και να μου μαθαίνει συγχορδίες σε τραγούδια. Άρχισα με Λοϊζο. Έγραφα σε ένα τετράδιο τους στίχους από τραγούδια που ήθελα και μου έβγαζε τις συγχορδίες και τραγουδούσαμε Σεβάχ ο θαλάσσιος, Μη με ρωτάς, Τσε γκε Βάρα, Μονάκριβή μου, Λίγα γαρούφαλα, Ο Μέρμηγκας. Μετά του πήγα το Μ' αεροπλάνα και βαπόρια και έμαθα το ζεϊμπέκικο. Μετά άρχισα τα ρεμπέτικα, Το διαζύγιο, το Σακάκι, Πειραιώτισσα. Δεν θυμάμαι πώς σταμάτησα τα μαθήματα μαζί του. Πάντως τώρα καταλαβαίνω πόσο ανεπαρκής δάσκαλος ήταν. Δεν μου μάθαινε να βγάζω τις συγχορδίες αλλά μου τις έδινε έτοιμες. Αυτό με κάνει να σκέφτομαι ή ότι όντως με θεωρούσε καθυστερημένο ή ότι φοβόταν και δεν ήταν διατεθειμένος να δείξει κάτι ολοκληρωμένα ή δεν το γνώριζε καλά. Γενικά αντιλαμβάνομαι ότι δεν θυμάμαι πολλά πράγματα μαζί του, μόνο την παγωμένη αίσθηση των ενοχών θυμάμαι, αυτήν που νιώθω συχνά και τώρα αλλά την απωθώ μετά από άπειρα επιχειρήματα, τουλάχιστον χωρίς να μένει ψυχικό υπόλοιπο. Το μόνο σίγουρο είναι ότι θυμάμαι πάντα έναν φόβο, μια ηττοπάθεια, ταπεινωση και ανεπάρκεια. Αυτό που μου έρχεται είναι τα ψυχρά συναισθήματα. Δεν πήγαινα ποτέ με χαρά σε ένα μάθημα.... **Η κοινωνική φοβία που νιώθω θα μπορούσε να συνδέεται με τη συνεχή προσπάθεια να περάσω το τεστ της ανεπάρκειας. Την προσπάθεια να**

μην φανερώσω την αδυναμία των συναισθημάτων μου και της ιδιαιτερότητάς μου. Πιέζομαι να μπω στο κόσμο που μόνο κάποιιο ρόλο είναι αποδεκτοί. Είναι παράλογο αλλά το ροτβάλερ είναι έτοιμο για όλα. Η αγοραφοβία θα μπορούσε να συνδέεται με τον κίνδυνο να χαθώ μέσα σε τόσα πρόσωπα, συναισθήματα, σκέψεις και απολαύσεις. Να πεθάνω από οξεία ανυπαρξία. Είναι παράλογο. Το περπάτημα μακριά από τη βάση μου και το οδήγημα σε εθνικές οδούς συνδέεται με την αυτονόμησή μου. Είναι η έξοδος από όλο αυτό. Είναι η πλήρης ενηλικίωση, η πλήρης αυτονόμηση. Η εξάρτηση από τον εαυτό μου. Κάτι που με τρομάζει ακόμα πιο πολύ γιατί ένα τόσο μεγάλο βήμα με φέρνει πιο κοντά στον θάνατο. Είναι παράλογο.

Νοικιάσαμε ένα στούντιο τέσσερα άτομα και κάναμε συγκρότημα στο λύκειο. Εγώ ήμουν ο καλύτερος από τους τέσσερις. Έγραφα τα τραγούδια και τους στίχους. Εμένα μου άρεσε πολύ. Εκφραζόμουν μέσα από τη μουσική... το ένιωθα πραγματικά. Από τους άλλους, ο ένας ήθελε να παίξουμε για να έχουμε γκόμενες, ο άλλος μάθαινε μπάσο αλλά δεν το είχε καθόλου το θέμα και ο τρίτος καλός μουσικός αλλά έπινε όλη μέρα μπάφους και μαζί του και εμείς. Έκανα παρέα και με μεγαλύτερα παιδιά που έπαιζαν πολύ καλά και με είχαν από κοντά γιατί είχα ευχέρεια στην κιθάρα και στο μπάσο. Κάναμε μια μπάντα και παίξαμε σε μια πορεία ειρήνης με δύο χιλιάδες θεατές. Είχα πάρει τα πάνω μου, αλλά συνέχιζε να με απασχολεί ότι δεν μπορώ να φτάσω αυτούς που ήθελα. Είχαν αντίληψη της μουσικής, είχαν ανεξαρτησία, τόλμη, δεν φοβόντουσαν!! Μα πώς βγάζανε τα σόλο των Pink Floyd και τα έπαιζαν και με τόσο συναίσθημα; Είχα μείνει πολύ πίσω, όχι στην τεχνική αλλά στο συναίσθημα και στο ενήλικο μουσικό μου κομμάτι. Δεν υπήρχε ο ενήλικος μέσα μου να ισορροπήσει το πράμα παρά μόνο το παιδί που ρουφάει αλλά δεν δίνει ποτέ. Δεν υπήρχε περίπτωση να καθίσω με το κασετόφωνο μπρος πίσω και να βγάλω ένα κομμάτι με το αυτί. Με φόβιζε! Το έκανε ο θεός μου που ήταν απρόσιτος, θεός. Εγώ από πού και ως πού; Ωστόσο το δημιουργικό κομμάτι προχωρούσε πολύ καλά. Έγραφα τραγούδια, στίχους. Έβγαζα τα 'σώψυχά μου, αυτό δεν το φοβόμουν. Σχεδόν αυθόρμητα έβγαине και με ευχαριστούσε. Με ισορροπούσε.

(Προσθήκες από εδώ και κάτω)

Δεν θα ξεχάσω στο πρώτο εξάμηνο σαν φοιτητής, στις διακοπές του Πάσχα, σηκώθηκα και πήγα στη μακρινή πόλη που σπούδαζα ενώ δεν ήταν κανένας φοιτητής. Έμεινα δύο-τρεις μέρες μόνος μου στο σπίτι και έγραψα και ηχογράφησα τρία εφηβικά τραγούδια. Το πρώτο με μικρόφωνο υπολογιστή για να μην το ξεχάσω.

Μετά ήρθε ο καιρός της οργανοποιίας. Στη μακρινή αυτή πόλη που σπούδαζα, μπουχτισμένος από το χόρτο και τσακισμένος από τις κρίσεις πανικού πήρα απόφαση να κόψω το χόρτο και άρχισα να πηγαίνω σε μια σχολή οργανοποιίας. Εγώ και άλλοι επτά οχτώ εξηντάρηδες και πάνω. Έπιασα φιλιές με τους δασκάλους που είχαν εργαστήρια οργανοποιίας στην πόλη αυτή και μου έλεγαν να πηγαίνω από τα εργαστήρια να μου δείχνουν, να πίνουμε καφέ κ.λπ. Με είχε ερεθίσει το γεγονός ότι τότε δεν έβρισκα πληροφορίες για την οργανοποιία πουθενά, ούτε το ίντερνετ είχε τίποτα ακόμα, ούτε από βιβλία. Μόνο για κιθάρες και βιολιά είχε και αυτά χωρίς να λένε τα μυστικά. Σε έναν χρόνο έγινα κολλητός με τον έναν δάσκαλο και μου έδωσε κλειδί από το εργαστήριό του για να το κρατάω τα πρωινά και ό,τι όργανο έφτιαχνα με δικά του υλικά θα μου το αγόραζε για να το πουλάει. Εκεί έμαθα ούτι, τζουρά, μπαγλαμά, μαντολίνο. Πρώτη φορά ήμουν σε θέση να πιάσω ένα όργανο με αυτοπεποίθηση και να το μάθω ως εκεί που θέλω. Το ούτι το έσκισα πραγματικά αλλά κάποιιο από τους φίλους μου είχαν πάλι αυτό το κάτι που δεν το έφτανα με τίποτα. Βέβαια δεν ξέρω πόσο ρόλο έπαιξε η μουσική, αλλά ήμουν μέσα στις κρίσεις πανικού. Στη σχολή είχε μεταφερθεί όλη η ανεπάρκεια και η ηττοπάθεια που ένιωθα. Με τα όργανα ένιωθα πάλι υποδεέστερος αλλά είχε γίνει ένα μεγάλο βήμα. Χαμηλή αυτοεκτίμηση στο φουλ παρόλα τα βήματα που έγιναν.

Μετά από έναν σκοτωμό που έγινε στην παρέα εγώ τελείωνα και από φαντάρος, τράβηξε ο καθένας τον δρόμο του κυριολεκτικά. Κλείστηκα σε ένα διαμέρισμα στη Θεσσαλονίκη και έπαιζα ένα παιχνίδι με όπλα και τακτική με μια ομάδα των πέντε ατόμων που παίξαμε σε ελληνικά και ξένα τουρνουά και βγαίναμε μέσα στην τριάδα των ομάδων. Φίρμες ιντερνετικές. Εγώ αρχηγός σαν μεγαλύτερος. Άπειρες ώρες μελέτης στην τακτική τη δική μας και των άλλων ομάδων. Διάβαζα τους καλύτερους και τους νικούσαμε. Είχα απομονωθεί από όλους. Απορώ πως δεν με χώριζε η κοπέλα μου. Τότε γράφτηκαν δύο κομμάτια πολύ διαφορετικά από τα άλλα: ένας θεατρικός λόγος ενός ημίτρελου με μουσική υπόκρουση και ένα με επιρροή κλασικής μουσικής.

Άχαρη η ματιά του κόσμου
Ψάχνει μες στο φως μου να με βρει
και εγώ κρύβομαι γυρνώντας τους την πλάτη,
τα μάτια μου, την αλήθεια μη δούνε.

Πολίτης του ουρανού γεννιέμαι

τα μάτια δένω σφιχτά και δυναμώνω
και ξάφνου λιβάδια πολλά και ποτάμια
κατάρτια δένονται επάνω μου γερά
να δούνε τη γη που ποθώ
μα μη γελαστούνε.

και

Στο δρόμο μου αερικά, βουβά με κυνηγάνε
και κλέβουν απ' την αύρα μου αυτό το λίγο φως
Γελούν και κοροϊδεύουν, με δείχνουν με χτυτούν
το διάβα μου συνέχεια να μάθουν με ρωτούν
Τι να τους πω ο δύστυχος ήσυχος να μ' αφήσουν;
Τους λέω πως αν μάθουνε και μένα να μου πουν
Οι γκρίζες μέρες έφυγαν, τα χρώματα το ίδιο
το σώμα μου πλανιέται και είναι πια κενό
ποια θάλασσα ποιος ουρανός,
ποιο όνειρο και ποια ευχή
θα ζήσουν μέσα στη ματωμένη μου ύπαρξη
μέσα στη γερασμένη μου σάρκα
μέσα στην ανύπαρκτη υφή μου
ΕΓΩ!

3.5 Επίλογος

Η σχέση αναλυτή-αναλυόμενου, όπως και η σχέση θεραπευτή-μουσικής-πελάτη ευνοούν την παραγωγή του υποκειμενικού λόγου (S1). Και ανεξάρτητα από τον αναλυτή ή τον μουσικοθεραπευτή, ένας άνθρωπος που είναι σε θέση να ακούει, να βλέπει δηλαδή τον άλλο ως υποκείμενο διαιρεμένο και όχι ως αντικείμενο παρατήρησης, μπορεί να διευκολύνει την παραγωγή του S1 και να διδαχτεί από αυτό, και αυτό με τη σειρά του να λειτουργήσει ευεργετικά για το υποκείμενο. Από κει και πέρα υπάρχει η παραγωγική αγωνία στη προσπάθεια να εκφραστεί αυτό που υπάρχει βαθύτερα, αλλά υπάρχει και η παθολογική στο βαθμό που είναι αποκλεισμένη η συνείδηση από την αλήθεια, και επομένως η αλήθεια φαντάζει σαν κάτι το τρομακτικό. Πολύ σοφά ο Σαρτρ λέει ότι: Δεν είμαι αυτό που φαίνομαι και δεν φαίνεται αυτό που είμαι. Και όσο και αν προσπαθήσει κανείς να κάνει την υπέρβαση και να μιλήσει αυστηρά ατομικά, προσωπικά, δεν μπορεί παρά στο τέλος να χρησιμοποιήσει μαθημένες λέξεις, οι οποίες εντάσσουν το άτομο άμεσα και αυτόματα στον κοινωνικό δεσμό ο οποίος υπήρχε και πριν καν γεννηθεί.

«Σε προδίδουν τα λόγια», λένε οι ποιητές. Γι' αυτό και οι πιο προωθημένες εκφράσεις είναι οι ποιητικές. Στη σουρεαλιστική ποίηση χρησιμοποιούνται απλώς σύμβολα και σημαίνοντα, τα οποία σημαίνουν πολλά πράγματα μαζί. Αυτό που συμβαίνει ακριβώς και στη μουσική, όπου όπως ορίζεται το σύμβολο, μπορεί να οριστεί και η μουσική: Δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν οι αντιθέσεις ταυτόχρονα, δεν μεταφράζεται, έχει συναισθηματική σημασία, μπορεί κανείς να την βιώνει και να την νιώθει, αλλά δεν ορίζεται. Στη μουσική λειτουργούν οι ίδιοι κανόνες όπως και στη διαδικασία του ονείρου (πρωτογενής διαδικασία), η οποία χαρακτηρίζεται από τα εξής φαινόμενα: μόνο το παρόν υπάρχει, η δομή του χρόνου λύνεται, η διαδικασία γίνεται μέσα στην κίνηση. Η μουσική βρίσκεται σε μόνιμη αλλαγή, σε ροή. Δεν υπάρχει έννοια της απουσίας και της άρνησης. Είναι όμως πολυσημαντική, πολυνοούμενη και έχει την αρχή της συμπύκνωσης, δηλαδή μία και μόνη αναπαράσταση μπορεί να αντιπροσωπεύει πολλούς συνειρμούς.

3.6 Ασκήσεις

Άσκηση 1. Δοκιμάστε να επικοινωνήσετε με άλλους μέσω μουσικού αυτοσχεδιασμού. Χρησιμοποιήστε τα μουσικά στοιχεία, στα οποία πειραματιστήκατε σύμφωνα με τις οδηγίες των μαθησιακών αντικειμένων του πρώτου κεφαλαίου και δοκιμάστε να εμπλακείτε σε επικοινωνιακό διάλογο μέσω της μουσικής με τον άλλον που έχετε επιλέξει ή/και με τους άλλους, αν έχετε επιλέξει πάνω από έναν/μία σύντροφο, δημιουργώντας μια μουσική γλωσσική σχέση. Ηχογραφήστε ή βιντεοσκοπήστε την εμπειρία σας και φέρτε την στο μάθημα για συζήτηση και ανάλυση των φαινομένων επικοινωνίας σας μέσω μουσικού αυτοσχεδιασμού.

Άσκηση 2. Θυμηθείτε το παράδειγμα του κεφαλαίου με τα δίδυμα παιδάκια. Διαλέξτε έναν/μία παρτενέρ και πείτε του/της με ήχους μια ιστορία σας, χωρίς λόγια. Αλλάξτε ρόλους, έτσι ώστε να έχετε και οι δύο την ευκαιρία για αυτή τη βιωματική δραστηριότητα. Συζητήστε μεταξύ σας την εμπειρία σας σύμφωνα με τους παρακάτω άξονες:

- Κατά πόσο γίνετε κατανοητός/ή από τον/την παρτενέρ σας.
- Κατά πόσο χρησιμοποιούσατε τους κατάλληλους ήχους ώστε να μεταδώσετε την ιστορία σας με σαφήνεια.
- Κατά πόσο καταλάβατε το συγκινησιακό περιεχόμενο της ιστορίας που σας διηγήθηκε ηχητικά ο/η παρτενέρ σας.
- Τι θα χρειαζόσασταν προκειμένου να είστε πιο σαφείς στην ηχητική διήγηση της ιστορίας σας.

Μοιραστείτε στην τάξη τη γνώση που αποκομίσατε από την εμπειρία σας και συζητήστε δυνατότητες ένταξης της συγκεκριμένης βιωματικής δραστηριότητας στη μαθησιακή διαδικασία.

Άσκηση 3. Δοκιμάστε να πείτε μια ακόμα ηχητική ιστορία στον/στην παρτενέρ σας χρησιμοποιώντας τη φωνή σας, μουσικά όργανα της επιλογής σας μαζί με εκφραστικές, κατάλληλες για την απόδοση της ιστορίας σας, σωματικές κινήσεις. Παρατηρήστε τυχόν διαφορές με την προηγούμενη βιωματική δραστηριότητα, καταγράψτε τις και μοιραστείτε τις μαζί μας.

Άσκηση 4. Καθρεφτίστε με φωνή, με σωματική κίνηση ή/και με μουσικά όργανα την ελεύθερη σωματική κίνηση ενός/μιας παρτενέρ σας και αλλάξτε ρόλους. Παρατηρήστε και καταγράψτε:

- Πώς αισθανόσασταν όταν εσείς καθρεφτίζατε;
- Πώς αισθανόσασταν όταν σας καθρέφτιζαν;
- Ο μουσικός καθρέφτης, στην κάθε περίπτωση, έμοιαζε περισσότερο με μίμηση ή όχι και τόσο ή τι άλλο;
- Πώς ήταν για εσάς η κάθε εμπειρία;

Σημειώστε και σχολιάστε την εμπειρία σας στην τάξη.

Άσκηση 5. Μελετήστε και αναλύστε την ιστορία του Σωτήρη σύμφωνα με:

- Ενδεχόμενα στοιχεία μουσικής ταυτότητας που διακρίνετε.
- Ενδεχόμενο τρόπο μουσικής επικοινωνίας.
- Ενδεχόμενα είδη λόγου των προσώπων που αναφέρονται στην ιστορία του Σωτήρη.

Καταγράψτε και σχολιάστε τα ευρήματά σας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Γεωργόπουλος, Ν. (2010). Ανακτώντας το Πρωταρχικό, 2^ο Διεθνές Συνέδριο Ψυχανάλυσης και Φιλοσοφίας με Τίτλο: Το Πρωταρχικό, Πρακτικά υπό Δημοσίευση, Συνδιοργάνωση ΦΕΒΕ, G.R.A.P.P.A.F, Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ., INSTITUT FUR PHILOSOPHIE DER UNIVERSITAT WIEN, NEUE WIENER GRUPPE / LACAN-SCHULE.

Λακάν, Ζ. (2005). *Λειτουργία και πεδίο της ομιλίας και της γλώσσας στην ψυχανάλυση*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Λακάν, Ζ. (2008). *Τα Ονόματα του Πατρός*. Αθήνα: Ψυχογίος.

Ψαλτοπούλου, Ντ. (1992) «Έρευνα των Τεχνικών Φωνητικής στη Μουσικοθεραπεία με Ενηλίκους», στο: περιοδικό *Μουσικοτροπίες*, 2, σ.46-48.

Ψαλτοπούλου, Ντ. (2005). Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ψαλτοπούλου, Ντ. (2006) «Μουσικοθεραπεία: Αναπηρία και Ψυχοσωματική Αναδιαμόρφωση», στο: *Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες*, Εκδόσεις Orpheus, σ.90-102.

Ψαλτοπούλου-Καμίνη, Ντ. (2012). Η γλωσσική σχέση στη μουσικοθεραπεία. Εισήγηση στο συνέδριο: *Μουσική και γλώσσα*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών. (πρακτικά υπό δημοσίευση).

Austin, D. (2008). *The Theory and Practice of Vocal Psychotherapy: Songs of the Self*. Jessica Kingsley.

Carapetyan, A. (1948). Music and Medicine in the Renaissance and in the 17th and 18th Centuries. In: D.M. Schulian, M. Schoen, *Music and Medicin*. New York: Henry Schumann, Inc.

Dor, J. (1992). *Εισαγωγή Στην Ανάγνωση Του Λακάν: 1. Το Ασυνείδητο Δομημένο Σαν Γλώσσα*. Αθήνα: Πλέθρον, Θεωρία και Κοινωνία.

Eyre, L. (2011). From ego disintegration to recovery of self: The contribution of Lacan's theories in understanding the role of music therapy in the treatment of a woman with psychosis. In: A. Meadows (Ed.) *Developments in music therapy practice: Case study perspectives* (pp. 385–399). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Jampel, P. (2011). Performance in music therapy: Experiences in five dimensions. *Voices: A World Forum for Music Therapy* 11(1), North America. Retrieved from: <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/viewArticle/275>.

Lacan, J. (1973) *Le seminaire livre XI Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Seuil.

Lacan, J. (1960). Remarque sur le rapport de Daniel Lagache: Psychanalyse et structure de la personnalité. *Ecrits*, σ. 655.

Lacan, J. (1967-68). L'Acte Psychanalytique. Unpublished.

Lacan, J. (1975). *Le Seminaire vol XXII R.S.I*. Paris: Ornicar.

- Lacan, J. (1977). *The Mirror Stage as Formative of the I as Revealed in Psychoanalytic Experience*. New York: Norton
- Lacan, J. (1981) *Le seminaire vol. IV La relation d'objet*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1998). *Le seminaire livre XX Encore*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2004). *Le seminaire, vol. X, L'angoisse*. Paris: Seuil.
- Lemoine, E. (1997) «Η φωνή», στο: *Περιστατικό, Περιοδική Έκδοση Ψυχαναλυτικής Κλινικής. E.O.L.I.A.* Θεσσαλονίκη, σ.1-13.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.) (2009). *Communicative Musicality. Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1977). *Creative Music Therapy, Individualized treatment for the handicapped child*. New York: The John Day Company.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (2007) *Creative Music Therapy: A guide to fostering clinical musicianship*. Barcelona Publishers. Gilsum, New Hampshire, CD 1 tracks:1-2.
- Psaltopoulou, D. (2012). Music Therapy in Children with Special Needs: A Complete Therapy. *Proceedings of the 18th International Seminar of the Commission on Music in Special Education, Music Therapy, and Music Medicine*. Lyn E. Schraer-Joiner (Ed.), ISBN: 9780987351166 (ebook), Nedlands, W.A.: International Society for Music Education, 224–232 [http://issuu.com/official_isme/docs/2012_specialed_proceedings].
- Psaltopoulou-Kamini, D. (2013). Music Therapy Improvisation as a Core Family: the potentially unlimited in inspiration leads to self-anamorphosis. *CFMAE Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy, vol. 5(1)*, 9-20.
- Psaltopoulou, D., Zafranas, N., Kaminis, Y. (2014). Communication in music teaching through Lacan's four types of discourse. *CFMAE Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy, vol. 6/1*, 722.
- Psaltopoulou-Kamini, D. (2014a, April). Communication processes in music therapy towards intrapersonal and interpersonal truth. Unpublished lectures for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Psaltopoulou, D., Micheli, M., Kavardinas, N. (2012). Music Therapy Enhances Perceptive and Cognitive development in People with Disabilities. A Quantitative research. Published in *the Proceedings, 12th ICMPC-8th ESCOM Joint Conference*, Thessaloniki, Greece http://icmpcescom2012.web.auth.gr/sites/default/files/papers/824_Proc.pdf
- Psaltopoulou Kamini, D., Zafranas, N., Kaminis Y. (2014b, April). Communication in Music Teaching through Four Types of Discourse: the Hysteric's, the Master's, the Academic's and the Analyst's. Unpublished lectures for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Psaltopoulou-Kamini, D., Zafranas, N., Kaminis Y. (2014c). Communication in Music Teaching through Four Types of Discourse: the Hysteric's, the Master's, the Academic's and the Analyst's. Spoken presentation, *CFMAE 2014*, April 24 & 25, Tallinn University, Tallinn, Estonia.

Psaltopoulou-Kamini, D. (2014d, April). Music: Making contact and communicating. Unpublished lectures for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.

Psaltopoulou, D. (2014e). Five types of discourse in Music Therapy. Spoken presentation at the *14th World Congress of Music Therapy: Cultural diversity in Music Therapy Practice, Research and Education*. July 7-12, 2014. Vienna and Krems an der Donau, Austria.

Psaltopoulou, D. (2014f). Music and Emotion in music therapy practice and supervision. *Poster presentation at the 14th World Congress of Music Therapy: Cultural diversity in Music Therapy Practice, Research and Education*. July 7-12, 2014. Vienna and Krems an der Donau, Austria.

Sigerist, H. (1994). *Civilisation and disease*. N.Y. Cornell University Press.

Steiner, R., (1987). *The Inner Nature of Music and The Experience of Tone*. New York: Anthroposophic Press.

Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

<http://www.youtube.com/watch?v=lih0Z2IbIUQ>

Κεφάλαιο 4. Τα Τέσσερα Είδη Λόγου στη Διδασκαλία Πιάνου

Σύνοψη: Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται πιο αναλυτικά τα τέσσερα είδη λόγου και παρατίθενται σχετικά παραδείγματα από τη μαθησιακή διαδικασία.

Προαπαιτούμενη γνώση: Όλα τα προηγούμενα κεφάλαια.

4.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο: Το Υποκείμενο, ο Άλλος και η Επιθυμία

Για τον Λακάν (Dor, 1985:211), «Μέσα στην ομιλία το «εγώ» (Je) είναι ο τόπος όπου το υποκείμενο δημιουργείται ως εκείνο που μιλάει... πράγματι, το υποκείμενο δεν αναδύεται παρά μέσα στην ομιλία και από την ομιλία, για να εκλείψει αμέσως μετά. Αυτή η στιγμιαία εξαφάνιση του υποκειμένου προέρχεται από τη σχέση του υποκειμένου με την ίδια του την ομιλία, έτσι όπως ο Λακάν καθόρισε την ιδιαιτερότητά της από το γεγονός «ότι ένα σημαίνον είναι αυτό που αντιπροσωπεύει το υποκείμενο για ένα άλλο σημαίνον».

Το υποκείμενο (δηλαδή ο κάθε άνθρωπος), είναι υποκείμενο με επιθυμίες. Κατά τον Λακάν επιθυμία είναι η επιθυμία του άλλου στο εσωτερικό της οποίας το υποκείμενο οφείλει να θέσει τη δική του επιθυμία (Dor, 1985:243-259). Δηλαδή, όπως το βρέφος επιθυμεί να αποτελεί την επιθυμία της μητέρας του και σύμφωνα με αυτή ανταποκρίνεται στο να οργανώσει τη δομή του ψυχισμού του και τα σημαίνοντα του ποιος είναι (όμορφος, καλό παιδί, ατακτούλης, κ.λπ.), αντίστοιχα και ο ενήλικας σε ένα ασυνείδητο επίπεδο αναπαράγει τη δυναμική τόσο της ανταπόκρισης ή της απόρριψης των επιθυμιών των άλλων όσο και το τι ανταπόκριση θα λάβει ως προς τις δικές του επιθυμίες, αντίστοιχη με την ανταπόκριση που λάμβανε ως βρέφος.

Όπως αναφέρει ο Λακάν (Dor, 1985:245): «Στο μέτρο που το παιδί απευθύνεται σε ένα υποκείμενο που γνωρίζει ότι μιλάει, που το είδε να μιλάει (...) μαθαίνει από πολύ νωρίς ότι αυτός είναι ο δρόμος από όπου συμμορφούμενες οφείλουν να περνάνε οι εκδηλώσεις των αναγκών του για να βρουν ικανοποίηση».

Συνεχίζει ο Λακάν (Dor, 1985:250) αναφέροντας πως «Η επιθυμία, από τη στιγμή που εμφανίζεται, από την καταγωγή της, εκδηλώνεται μέσα σε αυτό το διάστημα, αυτό το άνοιγμα που χωρίζει την καθαρή, απλή γλωσσική άρθρωση της ομιλίας από εκείνο που δείχνει ότι το υποκείμενο πραγματοποιεί με τον τρόπο αυτό κάτι δικό του που δεν έχει σημασία, νόημα, παρά μόνο σε σχέση με την εκπομπή της ομιλίας και που, για να κυριολεκτούμε, είναι αυτό που η γλώσσα αποκαλεί το είναι του. Ανάμεσα στις συνέπειες του αιτήματος σε αυτό που οι συνέπειες προκάλεσαν και την απαίτηση της αναγνώρισης από τον άλλον, που μπορούμε να ονομάσουμε εδώ απαίτηση αγάπης, τίθεται ένας ορίζοντας ύπαρξης για το υποκείμενο· το ζήτημα είναι να μάθουμε αν το υποκείμενο μπορεί ή όχι να τον φτάσει. Μέσα σε αυτό το διάστημα, σε αυτό το άνοιγμα, τοποθετούμε την εμπειρία της επιθυμίας του άλλου και στο εσωτερικό της οποίας το υποκείμενο οφείλει να θέσει τη δική του επιθυμία. Η δική του επιθυμία σαν τέτοια δεν μπορεί να τοποθετηθεί αλλού παρά σε αυτό το διάστημα».

Σε κάθε περίπτωση, η διαδρομή της επιθυμίας που έχει σημείο εκκίνησης ένα αίτημα, μια ανάγκη στο πεδίο του άλλου που αναζητά τη σύνδεση με έναν άλλο άνθρωπο ή με μια συμπληρωματική κατάσταση λόγω έλλειψης, είναι καταδικασμένη να αποτύχει ώστε ο άνθρωπος να αναβιώνει στον βαθύτερο βαθμό της ύπαρξής του, τη θεμελιώδη του θέση σε μια οικογένεια, κοινωνία, τάξη και ούτω καθεξής ως αντικείμενο της αγάπης που αδυνατεί να τα έχει όλα και υπόκειται στον συμβολικό ευνουχισμό. Η ματαίωση που είναι συνυφασμένη με την απομάκρυνση κάθε φαντασίωσης λόγω της πραγματικότητας στη μετουσίωση της ζωής, εξισορροπείται ωθώντας τον κάθε άνθρωπο στην αναζήτηση προσωπικού νοήματος που πλησιάζει συνήθως στη σφαίρα του προσωπικού ιδεώδους έως ότου η διαδρομή της επιθυμίας επαναληφθεί.

Συνεπώς η επιθυμία της κάθε στιγμής και το (συχνά ασυνείδητο) κίνητρό της, καθορίζει τόσο την ανάπτυξη του ανθρώπου όσο και την ποιότητα της επικοινωνίας του με άλλους ανθρώπους αγγίζοντας τις βαθύτερες υπαρξιακές πτυχές του ασυνείδητου που σταθερά αποκαλύπτονται από τα πεπραγμένα μιας πραγματικότητας. Αν κανείς λάβει υπόψη του πως η επιθυμία μπορεί να έχει συνειδητά και παράλληλα ασυνείδητα κίνητρα, θα είναι ευκολότερο να κατανοήσει πως ενώ οι συνειδητές επιλογές προσανατολίζονται προς μια κατεύθυνση, η πραγματικότητα βρίσκει το υποκείμενο σε μια εντελώς διαφορετική.

Αρχική θεώρηση των τεσσάρων ειδών λόγου συνεπώς, αποτελούν τα σημαίνοντα στον χώρο του άλλου και οι κινήσεις των υποκειμένων που τα αναζητούν φτιάχνοντας αλυσίδες σημαίνοντων με τις δικές

τους προσωπικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ο τόπος συνεύρεσης του δασκάλου με τον μαθητή/τρια δεν θα μπορούσε παρά να είναι πλούσιος σε εκφράσεις και εκδηλώσεις νοήματος τόσο για τον μαθητή/τρια όσο και για τον δάσκαλο που αναπόφευκτα εμφανίζουν το εύρος της δομής και της προσωπικότητάς τους στη διαπροσωπική τους σχέση. Ο ίδιος ο λόγος άλλωστε αποτελεί τον κοινωνικό δεσμό και η κατανόηση του είδους του λόγου μπορεί να βοηθήσει δυνητικά στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία πιάνου.

4.2 Ο Λόγος του Υστερικού

Στην περίπτωση της υστερίας, η επιθυμία να είναι κάποιος αρεστός και να ικανοποιεί τους σημαντικούς άλλους κυριαρχεί με αποτέλεσμα, σχεδόν πάντοτε, την προσέλευση όλων των βλεμμάτων προς το υποκείμενο. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια που ετοιμάζεται να παίξει πιάνο στην τάξη, λιποθυμά ως ανήμπορη μπροστά στον δάσκαλό της. Με αυτόν τον τρόπο τραβά την προσοχή του και αναμένει να τρέξει για να της συμπαρασταθεί και να τη βοηθήσει. Ο δάσκαλος, ενώ τη βοηθά, επιβεβαιώνει ασυνείδητα την κυρίαρχη και ισχυρή θέση που του έχει αποδοθεί ως αντικείμενο της ασυνείδητης υστερικής επιθυμίας της. Εκκληρώνει ίσως παράλληλα τη δική του προσωπική επιθυμία να ανταποκρίνεται εντός του αρσενικού στερεότυπου που τον καλεί να λειτουργεί ως προστάτη των αδυνάτων κυριών, ενώ ταυτόχρονα, αγνοεί πως αποτελεί φερέφωνο της δικής της απόλυτης υστερικής κυριαρχίας.

Από τη μεριά της μαθήτριας, ενώ κανείς θα περίμενε πως η βοήθεια και υποστήριξη του δασκάλου να αποτελέσει σκαλοπάτι πλήρωσης της (ασυνείδητης) επιθυμίας της για προσοχή, με αποτέλεσμα τη συνέχεια του μαθήματος χωρίς προβλήματα, η μαθήτρια συνεχίζει να εμφανίζει λόγους πέρα των δυνάμεών της που δεν μπορεί να αποδώσει στο πιάνο. Με άλλα λόγια, η ανταπόκριση στην ασυνείδητη υστερική επιθυμία στην ουσία αποτελεί πυλώνα ενός φαύλου κύκλου, καθότι η επιθυμία της κοπέλας δεν καλύπτεται επειδή η πραγματικότητα είναι μακριά από τη φαντασίωσή της και δεν επαρκεί ώστε να καλύψει την ασυνείδητη έλλειψη που αποτέλεσε την απαρχή της διαδικασίας – την ανάγκη της να είναι η μόνη αγαπημένη κόρη.

Ως αποτέλεσμα υπάρχει μια αδυνατότητα για την πλήρωση του κενού που θα έφερνε η αποκάλυψη μιας αλήθειας και η μαθήτρια θα δυσκολεύεται σταθερά να αποδίδει στο μάθημα αλλά και να πληρώσει τις συνειδητές της επιθυμίες που σχετίζονται με τη μάθηση πιάνου. Παραμένει αποσυνδεδεμένη από την αλήθεια της που περιγράφει όλη την ψυχική της κίνηση στο πραγματικό. Δηλαδή συνειδητά επιθυμεί να παίξει καλά στο μάθημα του πιάνου και να προοδεύσει ενώ παράλληλα η κυρίαρχη ασυνείδητη επιθυμία της είναι να αποτελέσει η ίδια το επίκεντρο της προσοχής και να γίνει αρεστή από τον δάσκαλο της – ως αντικείμενο που χρήζει προσοχής. Σε αυτό το είδος του λόγου η μαθήτρια είναι συνεπαρμένη από απόλυτα και έντονα συναισθήματα που μετουσιώνονται στη λιποθυμία και δεν επιτρέπουν κανέναν χώρο για την πραγμάτωση της συνειδητής της επιθυμίας να παίξει καλά στο πιάνο.

Σε άλλες περιπτώσεις η μαθήτρια θα απέδιδε τα μέγιστα στο μάθημα πιάνου και κατ' επέκταση στις παραστάσεις ελέγχοντας το άγχος της ωθούμενη από την επιθυμία της να λαμβάνει το χειροκρότημα, το μπράβο και τον θαυμασμό από το ακροατήριο αλλά το ερώτημα θα ήταν κατά πόσο λειτουργεί απαλλαγμένη από την επιθυμία του άλλου – και τη δική της να είναι στο προσκήνιο, καθώς και το τι καλείται να θυσιάσει από τις συνειδητές της ανάγκες ώστε να διατηρεί σταθερά τη θέση που φωτίζουν οι προβολείς. Άλλωστε για τον Λακάν (Dog, 1985:240), «Το υστερικό υποκείμενο συνίσταται σχεδόν εξολοκλήρου από την επιθυμία του άλλου». Το αποτέλεσμα σαφώς θα είναι και πάλι είναι η ματαιώση της επιθυμίας καθότι η πραγματική απωθημένη επιθυμία για ένωση με τους γονείς παραμένει ανικανοποίητη και απύθμενη.

Αν θα μπορούσε να εξωτερικεύσει με λόγια την αγωνία της σχετικά με τις εντυπώσεις που θεωρεί πως θα δημιουργήσει στον δάσκαλό της και την ανασφάλειά της γύρω από αυτές, ίσως να έβρισκε στο πρόσωπό του έναν υγιή καθρέφτη που θα τη συμβούλευε και θα την αποφόρτιζε ώστε να ανακουφιστεί και να προχωρήσει βρίσκοντας νέο νόημα στα μαθήματα πιάνου. Αυτό βέβαια θα προϋπέθετε το πέρασμα στον λόγο του αναλυτή όπου τόσο η συνειδητή όσο και η ασυνείδητη επιθυμία θα είχαν χώρο ώστε να γίνουν αντιληπτές, να επικοινωνηθούν και να εκφραστούν εποικοδομητικά.

Πολλές φορές στα πλαίσια των νευρώσεων προκύπτουν υστερικά στοιχεία και μόνο. Δηλαδή η δομή είναι νευρωτική (οι άνθρωποι όπως τους αντιλαμβανόμαστε χωρίς έντονες παθολογίες) αλλά υπάρχουν υστερικά χαρακτηριστικά που κανείς τα αντιλαμβάνεται στην εκφορά του λόγου. Στη μελέτη αυτή μας ενδιαφέρει ο υστερικός λόγος όπως τον εκφέρει ένας νορμάλ νευρωσικός άνθρωπος και όχι κάποιος που χρήζει ψυχιατρικής επίβλεψης. Σε αυτό το σημείο, απαιτείται η επίγνωση πως όλοι οι άνθρωποι μπορούν να έχουν αυτή την εκφορά και πως είναι απόλυτα φυσιολογική, ώστε να αποδεσμεύονται από οποιεσδήποτε τυχόν παρανοήσεις για εντυπώσεις κατηγορίας, ή ακόμα και κακόβουλης κριτικής. Αντίθετα η κατανόηση

της εκφοράς του υστερικού λόγου προτρέπει σε αυτό-αποδοχή και ανάπτυξη της προσωπικής εκτίμησης με απώτερο σκοπό την αυτογνωσία και την αποδέσμευση των όποιων εμποδίων στο μάθημα πιάνου. Παράλληλα είναι χρήσιμη πρακτική, καθότι ο ίδιος ο δάσκαλος δεν απέχει από το να εκφράζεται με τον ίδιο λόγο στην τάξη, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο και είναι απαραίτητο να γνωρίζει πότε το κάνει.

Ο λόγος του υστερικού συχνά-πυκνά αποτελεί μέσο έκφρασης και για τον δάσκαλο, ο οποίος, για παράδειγμα, την ώρα του μαθήματος θα εξυμνήσει τα επιτεύγματά του και θα αρπάξει κάθε ευκαιρία να παρουσιάσει το ιδιαίτερο ταλέντο του στον μαθητή. Πώς όμως κανείς θα μπορούσε να αντίληφθεί το σημείο υστερικής υπερβολής από τη μεριά του δασκάλου; Ειδικά όταν βρίσκεται στην τάξη για να παρουσιάσει και να αναπτύξει τεχνικές και μεθόδους διαμέσου της επίδειξής τους στο πιάνο; Πιθανόν όταν συμβαίνουν κάποια από τα παρακάτω:

- Όταν το περιεχόμενο της παρουσίασης δεν αφορά στο μάθημα και δεν σχετίζεται με την ύλη είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο.
- Όταν ο χρόνος επίδειξης των τεχνικών καταλαμβάνει όλη την ώρα του μαθήματος χωρίς να δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να δοκιμάσει ο ίδιος να παίξει.
- Όταν τα νέα του δασκάλου είναι σημαντικότερα από τη διδασκαλία και το μάθημα μετατρέπεται σε μια φιλική κοινωνική συζήτηση.
- Όταν η ψυχοσωματική κατάσταση του δασκάλου έρχεται να κυριαρχήσει ως θέμα συζήτησης αλλά και παρατήρησης μέσα στην τάξη.
- Όταν οι επιταγές των αιτημάτων του δασκάλου αφορούν προσωπικές του ανάγκες, όπως η επιλογή κομματιών επειδή χρειάζεται να τα μελετήσει και ο ίδιος για δική του προετοιμασία.
- Όταν ο δάσκαλος ζητά από τον μαθητή να του «κάνει το χατίρι» και να παίξει, να μελετήσει ή να κάνει το στιδήποτε για να τον εξυπηρετήσει εκείνον και όχι διότι κινείται από το προσωπικό του ενδιαφέρον.

Εν κατακλείδι, όλοι χρειάζονται χωρίς υπερβολές και με την επίγνωση των στοιχείων του υστερικού λόγου, η επικοινωνία μέσα στο μάθημα θα μπορεί να είναι εποικοδομητική και παραγωγική.

4.3 Ο Λόγος του Αναλυτή

Στον λόγο του αναλυτή κανείς μελετά τόσο τις συνειδητές όσο και τις ασυνειδήτες πτυχές όπως προκύπτουν στην πραγματικότητα των λαθών, των ασυνεπειών, των ενεργειών αυτοσαμποτάζ, των ψυχοσωματικών σωματοποιήσεων και όλων των άλλων καταστροφικών για τον άνθρωπο συνθηκών και συμπεριφορών που συνήθως έρχεται να διαπιστώσει μέσα από τα βιώματά του και σε αντίθεση με τις θέσεις και τα πιστεύω του.

Αυτό συμβαίνει καθότι ο κάθε άνθρωπος βιώνει την ύπαρξή του και τις μετουσιώσεις των ενεργειών του χωρίς να μπορεί να λάβει απόσταση από αυτές ώστε να τις παρατηρήσει και να τις αξιολογήσει. Ο λόγος του αναλυτή στην ουσία εμπεριέχει μια από της βασικότερες αρχές του Λακάν όπου ο άνθρωπος «βλέπει τον εαυτό του να βλέπεται» μέσα από τα μάτια των άλλων.

Ως σημείο εκκίνησης για τον λόγο του αναλυτή αποτελεί η αλήθεια του υποκειμένου όπως προκύπτει στην πραγματικότητα και εμπεριέχει όλες τις πτυχές των φαντασιώσεων και των συμβόλων που κρίνονται σημαντικά όπως ταυτοποιούνται μέσω της γνώσης και της εμπειρίας της ζωής. Συνεπώς, μέσω των νοημάτων στα οποία καταλήγει κανείς για την ύπαρξή του και τη μετουσίωση της ενέργειάς του, είτε καταστροφικά είτε δημιουργικά.

Παρόλα αυτά, σταθερή πτυχή αδυνατότητας της μετάβασης της αλήθειας στη δομή του ψυχισμού αποτελεί η ίδια η φύση του ανθρώπου που συνεχίζει να απωθεί στο ασυνείδητο, υλικό που αφορά τη διαίρεσή του ως υποκείμενο - συμβολικός ευνουχισμός (Dor, 1985:137-144) - θα συνεχίζει να λειτουργεί από τη θέση του αντικειμένου για τις επιθυμίες του για να εξυπηρετεί κάποιο σύμπτωμα, θα συνεχίζει να επιθυμεί και να αναζητά πλήρωση του υπαρξιακού κενού του, καθώς και θα βρίσκει νόημα σε νέα σημαίνοντα στα οποία θα χτίζει την ταυτότητά του.

Στόχος της χρήσης του λόγου του αναλυτή δεν αποτελεί ο σχολιασμός και η κριτική που θα έφερναν σε αμηχανία, ντροπή και ίσως και σε τραυματική θέση τον κάθε μαθητή αλλά και τον δάσκαλο. Αντίθετα, ο στόχος είναι η αναγνώριση του συνόλου της βιοματικής εμπειρίας μέσα στο μάθημα και η ανάληψη ευθύνης ως προς το τι πραγματικά συμβαίνει ώστε να ξεπεραστούν τα οποιαδήποτε εμπόδια στη διαδικασία της μάθησης. Μέσα από την αυτό-αποδοχή και τη δημιουργία πεδίου επικοινωνίας με τον δάσκαλο ο μαθητής θα

μπορεί να εμπεριέχει το νόημα των εμπειριών και των πράξεών του ώστε να αποκτήσει συνειδητότητα σχετικά με τη λειτουργία του ως μαθητής αλλά και μεγαλύτερη αυτογνωσία ως άνθρωπος.

Ο λόγος του αναλυτή όμως, απαιτεί αποδοχή της αλήθειας πρωταρχικά από τον δάσκαλο ώστε να είναι διατεθειμένος να μοιραστεί με τον μαθητή προσωπικές του εμπειρίες ωρίμανσης και γνώσης, όπως τις έχει βιώσει ο ίδιος και οι συνάδελφοι του, και τις διέπει, αλλά και, όπως σχετίζονται με τις δοκιμασίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής στο εδώ και τώρα. Στην όλη διαδικασία όπως αναφέρει και ο Λακάν (Dor, 1985:24) «Για να καταλάβουμε αυτό που συμβαίνει στην ανάλυση πρέπει να καταλάβουμε από πού έρχεται ο λόγος. Για να καταλάβουμε τι είναι αντίσταση, πρέπει να καταλάβουμε τι είναι αυτό που εμποδίζει την ανάρρηση του λόγου». Η κατανόηση των προσδοκιών και των κινήτρων - είτε είναι συνειδητά είτε όχι - αποσαφηνίζουν το πεδίο και εκεί προκύπτουν όλες οι πληροφορίες που σχετίζονται με τις αντιστάσεις.

Για παράδειγμα, κάποιος μαθητής, ενώ προσπαθεί να μελετήσει πιάνο, δεν τα καταφέρνει, απογοητεύεται με τον εαυτό του και αισθάνεται ματαίωση. Τι συμβαίνει εδώ άραγε; Η απάντηση βρίσκεται στην προσωπική ιστορία του κάθε ανθρώπου και στα σημαίνοντα που λειτουργούν και προσδιορίζουν τη θέση του, είτε ως συμπληρωματική σε έναν άλλο είτε ως κυρίαρχη. Στην περίπτωση που η θέση είναι συμπληρωματική, κανείς ανατρέχει σε προγενέστερες περιπτώσεις όπου ο μαθητής νιώθει πως δεν τα καταφέρνει ώστε να φανεί η θέση που λαμβάνει και το γιατί. Αν η απάντηση δίνεται μετά από διερεύνηση με τη φράση: «Ο πατέρας μου είπε ότι δεν θα τα καταφέρω και είχε δίκιο» τότε κανείς εύκολα μπορεί να αναγνωρίσει τη θέση που λαμβάνει ο μαθητής ως ο πιστός γιος του πατέρα που θα ακολουθήσει τις εντολές του. Αν σε αντιδιαστολή με αυτό, ο μαθητής έχει την υποστήριξη όλων των σημαντικών οικείων αλλά ο ίδιος θεωρεί πως δεν τον εκφράζει το αντικείμενο μελέτης του πέρα από το να κάνει το χατίρι των γονιών και των δασκάλων του, τότε η θέση που αναλαμβάνει ως κυρίαρχος που αντιτίθεται στις μη προσωπικές του προσδοκίες τον φέρνουν στο σημείο να τις ματαιώνει και να τις απορρίπτει για να μπορεί να υπάρξει. Συχνά συναντάται με πολύ ταλαντούχα παιδιά που ανταποκρίνονται έντονα στις επιθυμίες, προσδοκίες και απαιτήσεις των γονέων για πρόοδο, με αποτέλεσμα να μη μελετάνε απορρίπτοντας την επιθυμία των γονέων τους. Η θέση του υποκειμένου απέναντι στην επιθυμία του άλλου άλλωστε, είναι είτε να την αποδεχθεί είτε να την απορρίψει. Γεγονός που και στις δύο περιπτώσεις κρατά το υποκείμενο δέσμιο με κίνδυνο να μην καταφέρει να ζήσει σύμφωνα με το δυναμικό του.

Ο τρόπος λύσης των παραπάνω σίγουρα δεν είναι οι τιμωρίες και οι καυγάδες ή ακόμη μεγαλύτερες παραινέσεις για προσπάθεια. Αντίθετα απαιτείται η επίγνωση του ίδιου του μαθητή πως εν τέλει εμπλέκεται σε μια αλυσίδα σημαινόντων που χρειάζεται να μπορεί να αναγνωρίζει, να αποσαφηνίζει και να εμπεριέχει ώστε να βρίσκει το δικό του βαθύτερο νόημα που θα παρέχει διαύγεια και επαφή με την προσωπική του αλήθεια η οποία δεν εξαιρεί την οικογένειά και τον περίγυρό του αλλά ούτε και τον ίδιο του τον εαυτό. Ειδικά επειδή, όπως λέει ο Λακάν (Dor, 1985:156), «Το υποκείμενο μέσα στην αλήθεια της επιθυμίας του μπορεί επομένως να τεθεί ως υποκείμενο του ασυνειδήτου».

Βασική προϋπόθεση αποτελεί η επίγνωση πως το ιδεατό είναι, οι σχέσεις των ανθρώπων να είναι ισότιμες. Όμως στην περίπτωση διακριτών ρόλων εξουσίας, όπως αυτή του δασκάλου και μαθητή, η επικοινωνία λειτουργεί όχι συμμετρικά αλλά συμπληρωματικά με επιθυμητή προτεραιότητα το όφελος του δευτέρου.

Οι συνδέσεις με νόημα που φέρνουν στο φως τη βαθύτερη αλήθεια του κάθε ανθρώπου αποτελούν τα σημεία όπου κανείς βιώνει θετικό βλέμμα και αποδοχή. Τόσο γιατί η ιστορία του κάθε ανθρώπου έχει κοινά δεδομένα (όλοι γεννιόμαστε σε μια οικογένεια, σε μία κοινωνία και γνωρίζουμε πως θα πεθάνουμε), όσο γιατί η αλήθεια του λόγου του αναλυτή είναι συνυφασμένη με την αγάπη για την ανθρώπινη φύση.

Όμως ποια χαρακτηριστικά έχει ο λόγος του αναλυτή στη διαδικασία μαθήματος πιάνου; Πώς λειτουργεί για τον μαθητή και πώς για τον δάσκαλο; Ποια είναι η αξία του όταν εκφέρεται από τον δάσκαλο; Συνοπτικά οι ερωτήσεις αυτές απαντώνται ως εξής:

- Όταν ο δάσκαλος ακούει και αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει στον μαθητή χωρίς κριτική αλλά με αποδοχή, κατανόηση και ενσυναίσθηση ώστε να καθρεφτίζει τις βαθύτερες αλήθειες όπως αυτές προκύπτουν μέσα από τα βιώματα.
- Όταν ο δάσκαλος έρχεται να στηρίξει τον μαθητή να βρει λύσεις που θα τον διευκολύνουν ώστε να αξιοποιεί δημιουργικά τον χρόνο του, εντός και εκτός του μαθήματος πιάνου (όταν πρόκειται να μελετήσει στο σπίτι ή στο ωδείο για παράδειγμα).

- Όταν ο δάσκαλος μπορεί να γνωρίζει τα προσωπικά του θέματα ώστε να μη τα φέρνει μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος και να λειτουργεί όσο το δυνατό απελευθερωμένος από αυτά.
- Όταν ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται τότε η δυναμική της εξορισμού στενής σχέσης με τον μαθητή (ειδικά στα ιδιαίτερα μαθήματα) λειτουργεί σε πλαίσιο μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης. Μεταβίβαση αποτελεί η μετάθεση στο πρόσωπο του δασκάλου επιθυμιών και συναισθημάτων που δημιουργήθηκαν καταρχήν σε σχέση με άλλα πρόσωπα, με αρχέγονα σημαντικά αντικείμενα, συνήθως κατά την παιδική ηλικία. Ενώ αντιμεταβίβαση αποτελεί η αντίστροφη ανταπόκριση με αντιδράσεις και συναισθήματα του δασκάλου απέναντι στον μαθητή στα πλαίσια της σχέσης τους.
- Όταν ο δάσκαλος φροντίζει να μην αναλαμβάνει χώρο εξουσίας στη ζωή του μαθητή πέρα από το περιεχόμενο που προδιαγράφει ο ρόλος του ως εκπαιδευτικός.
- Τέλος, όταν ο δάσκαλος φροντίζει για τη δημιουργία υγιούς κλίματος επικοινωνίας και συνεύρεσης με τον μαθητή όπου θα μπορούν να λεχθούν, να επεξεργαστούν και να αντιμετωπιστούν οι οποιεσδήποτε αντιξοότητες ώστε το αντικείμενο του κάθε μαθήματος να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Σε αυτό το πεδίο μπορούν να εκφραστούν όλα τα συναισθήματα όπως σχετίζονται με τη μελέτη πιάνου που βιώνει ο μαθητής και να συζητηθούν περαιτέρω.

Ο λόγος του αναλυτή διασφαλίζει αν μη τι άλλο την αναζήτηση της αλήθειας του υποκειμένου και ενθαρρύνει τη λειτουργία από το υγιές κομμάτι του ανθρώπου ενισχύοντας την αγάπη για τη μάθηση και την προσωπική εξέλιξη.

4.4 Ο Λόγος του Κυρίου

Πολλοί δάσκαλοι πορεύονται από τον λόγο του κυρίου, τα χαρακτηριστικά του οποίου είναι απόλυτα και δεν επιτρέπουν χώρο για συζήτηση. Ο λόγος του κυρίου είναι ο λόγος από τον οποίο στη συνέχεια προκύπτουν τα άλλα τρία είδη λόγου για τον Λακάν (Lacan, 1998:21).

Στην περίπτωση του λόγου του κυρίου μιλάμε για παντελή απουσία διαλόγου καθότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν δημιουργεί χώρο για καμία άλλη αλήθεια και για καμία αντιπαράθεση. Φαίνεται να είναι ένας λόγος που έρχεται να ορίσει και να καθορίσει τις αντιλήψεις όσων έρχονται σε επαφή με αυτόν, διαμέσου μίας μονόδρομης επικοινωνίας.

Για παράδειγμα, ο δάσκαλος εμφανίζεται ως η απόλυτη εξουσία και τον διακρίνουν χαρακτηριστικά θεότητας, που τον εξαιρούν από την εικόνα και την αίσθηση ενός ανθρώπου με σκοπό τη μετάδοση της γνώσης. Αντίθετα εμφανίζεται ως η ίδια, η πηγή της γνώσης, που δεν υπολογίζει ούτε σε ποιους απευθύνεται ούτε ποιες είναι οι ανάγκες τους καθότι οι πληροφορίες που επικοινωνούνται (μονόδρομα έστω) είναι σημαντικότερες από τον αποδέκτη τους. Παρόλο που η παρουσία του δασκάλου στην τάξη θεωρητικά θα έπρεπε να εξυπηρετεί τις ανάγκες εκμάθησης του μαθητή, η χρήση του λόγου του κυρίου εξυπηρετεί αποκλειστικά και μόνο τις ανάγκες του δασκάλου ως ένας κυρίαρχος λόγος αυθεντίας που μπορεί να εκφέρει μονάχα εκείνος.

Ο δάσκαλος που λειτουργεί εκφέροντας τον λόγο του κυρίου αποστασιοποιείται τελείως από τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων γύρω του και εμφανίζεται ως θεός, κυρίαρχος που καθορίζει και εξουσιάζει το περιβάλλον του. Πολλοί παρερμηνεύουν αυτή τη στάση ως τη στάση μιας αυθεντίας με στοιχεία μοναδικότητας χαρακτήρα. Η ειδοποιός διαφορά όμως, εμφανίζεται πολύ εύκολα διαμέσου των αποτελεσμάτων που προκαλούνται στους άμεσα εμπλεκόμενους αποδέκτες, όπως είναι οι μαθητές που αισθάνονται τουλάχιστον ελλειμματικοί και ανήμποροι τόσο να εμπεριέχουν όσο και να συνδέσουν το περιεχόμενο του λόγου με τη δική τους προσωπική πορεία.

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί ένας δάσκαλος που επιβάλλει ατελείωτες ώρες μελέτης σε έναν επιμελή και αφοσιωμένο μαθητή πιάνου, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει ο υπερβολικός φόρτος εργασίας. Ο δάσκαλος λειτουργεί με τον λόγο του κυρίου και αντιμετωπίζεται ως τέτοιος τόσο από τον μαθητή όσο και από τους γονείς και τους οικείους του. Φαινομενικά ζητά από τον μαθητή να μελετήσει επιπλέον καθορίζοντας ένα μέτρο μελέτης ποσοτικά ανώτερα, με ποιοτικά οδυνηρά όμως αποτελέσματα για τον μαθητή που θα ανταποκριθεί και θα προσπαθήσει να ακολουθήσει τις προσαγές του «κυρίου».

Η τενοντίτιδα στα χέρια είναι μια μόνο από τις συνέπειες της απόλυτης και κυριαρχικής θέσης του απέναντι στον μαθητή που ανταποκρίνεται στην ασυνείδητη συμπληρωματική θέση συναισθηματικής ανυπαρξίας με σωματικό αντίκτυπο. Η θέση του μαθητή επιβεβαιώνει τον λόγο του κυρίου στο πρόσωπο του δασκάλου και αποσαφηνίζεται με τα λόγια του προς εκείνον: «Εφόσον εσύ είσαι το παν, εγώ γίνομαι το τίποτα». Η τενοντίτιδα χρειάζεται χρόνο για να θεραπευτεί με αποτέλεσμα τη διακοπή των μαθημάτων και κατ' επέκταση την ομαλή εξέλιξη του μαθητή που μπορεί να έχει ενοχές γιατί απέτυχε να εκπληρώσει την ειπωμένη επιθυμία του δασκάλου ενώ στην ουσία έχει εκπληρώσει κατά γράμμα την ασυνείδητη. Η ταύτιση καθώς και η ανάληψη συμπληρωματικών θέσεων επιβεβαιώνει τα σημαίνοντα του λόγου του κυρίου.

Όμως ποια χαρακτηριστικά φαίνεται να έχει ο λόγος του κυρίου στη διαδικασία του μαθήματος πιάνου; Πώς λειτουργεί για τον μαθητή και πώς για τον δάσκαλο; Πώς φαίνεται η εκφορά του από τον δάσκαλο; Συνοπτικά ο λόγος του κυρίου ίσως μπορεί να παρατηρηθεί από τα παρακάτω παραδείγματα ως εξής:

- Όταν ο δάσκαλος επιβάλλει τις δικές του αντιλήψεις, ιδέες, σωματικές κινήσεις, τρόπο παιχνιδιού και τρόπο ερμηνείας της μουσικής εκτέλεσης στον μαθητή. Είναι ο τρόπος του δασκάλου και θα χρειαστεί ο μαθητής να τον αναπαράγει ή να τον επιτυγχάνει επακριβώς, πράγμα που είναι φυσικά εξ ορισμού αδύνατο και τουλάχιστον βασανιστικό.
- Όταν ο δάσκαλος αδιαφορεί ή βρίσκεται σε σύγκρουση με τη μοναδικότητα του μαθητή υποτιμώντας την αξία όσων θα μπορούσαν να προκύψουν εάν έδινε τον χώρο στον μαθητή να εκφράσει τις δικές του ιδέες, κρίση και κατάσταση ύπαρξης. Πολλές φορές ο δάσκαλος ασκεί έντονη κριτική και απορρίπτει κάθε προσπάθεια ατομικής έκφρασης η οποία έρχεται σε αντιδιαστολή με όσα πρεσβεύει ο ίδιος.
- Όταν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την τεχνική ποινής-επιβράβευσης, ώστε να συμμορφώσει τον μαθητή στα δικά του ζητούμενα και πρότυπα. Η δημιουργία τέτοιων συμπεριφοριστικών δυναμικών όχι μόνο προγραμματίζουν και συντονίζουν τον ψυχισμό του μαθητή να αποτελούσε μια μηχανή, αλλά τον εξομοιώνουν στο απόλυτο και με τους άλλους μαθητές του ίδιου δασκάλου οι οποίοι μπορεί και να συναγωνίζονται ως προς το ποιος αναπαριστά το καλύτερο ρομπότ.

Ο λόγος του κυρίου στο μάθημα πιάνου θυμίζει παιδαγωγικές προσεγγίσεις παλαιών ετών όπου η εκμάθηση του οργάνου έμοιαζε να είναι ταυτόσημη με μια σαδομαζοχιστική διαδικασία όπου η οδύνη για τον μαθητή είχε επενδυθεί με τις επιταγές των αναγκαστικών πρέπει στο όνομα του πατρός.

4.5 Ο Λόγος του Πανεπιστημιακού

Ακόμα πιο άκαμπτος από τον λόγο του κυρίου όμως, είναι ο λόγος του πανεπιστημιακού καθότι κάθε διατύπωσή του αποτελεί την παγκόσμια και κοινή αποδεκτή γνώση. Η γνώση, την οποία μεταφέρει ο πανεπιστημιακός, αποκτά την κυρίαρχη θέση σε αυτόν τον λόγο. Μια γνώση που στηρίζεται κυρίως σε μια εξωτερική νοητική προσέγγιση των πραγμάτων και όχι απαραίτητα στο βίωμα από τη σκοπιά του μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να φέρει τον μαθητή αντιμέτωπο με το έλλειμμά του και πολλές φορές καθηλώνοντάς τον στη θέση «εν είδα ότι ουδέν είδα», όχι με την έννοια της αγάπης για τη γνώση και συνεπώς για τη διεκδίκησή της, αλλά σε αντίθεση με αυτή, με την έννοια της έλλειψης της γνώσης.

Από αυτό το σημείο, η γνώση για την οποία γίνεται όλος ο λόγος, δεν μπορεί να αποτελέσει πηγή προσωπικής αλήθειας καθότι εμφανίζεται ανικανότητα να συνδεθεί ως σημαίνον στον χώρο του άλλου. Συνεπώς μιλάμε για τη γνώση που μπορεί να είναι σημαντική, αλλά δεν μπορεί να εγγραφεί ως προσωπική αλήθεια για τον μαθητή ο οποίος στερείται εμπειριών και αδυνατεί να κάνει τις συνδέσεις με τα προσωπικά του βιώματα. Μοιάζει να αφορά τη ζωή και τα επιτεύγματα κάποιων σημαντικών άλλων, κατά οικουμενική ομολογία, χωρίς όμως να γίνεται αντιληπτό το γιατί. Η αμεσότητα ως προς ποιο είναι το νόημα συνήθως απουσιάζει, καθώς ο δάσκαλος δεν επιδιώκει να αναπτύξει την οπτική μέσα από την οποία θα διαφανεί ο χώρος για τον μαθητή να είναι δημιουργικός ώστε να κάνει τη γνώση κτήμα του και να αναπτύξει τις δικές του συνδέσεις.

Στον λόγο του πανεπιστημιακού η επικαλούμενη προσδοκία για μετάδοση γνώσης συγκαλύπτει την ασυνείδητη πρόθεση για κυριαρχία πάνω στον άλλο που αποτελεί αποδέκτη αυτής της γνώσης. Το

υποκείμενο που θα μαθητεύσει για να τη λάβει διαλύεται, καθότι δεν μπορεί να την οικειοποιηθεί και να την κάνει κτήμα του. Ο (ασυνείδητος) στόχος άλλωστε δεν ήταν πραγματικά αυτός.

Ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με το υπαρξιακό του κενό ανακαλύπτοντας ότι δεν γνωρίζει. Ο δάσκαλος, που φαίνεται να είναι ο φορέας της γνώσης δεν παρουσιάζει πως αυτή εμπεριέχει νόημα τόσο για τον ίδιο όσο και για τον μαθητή του, πέρα από το να εκφέρει το αντικείμενο μελέτης από το οποίο και ο ίδιος μπορεί να απέχει αισθανόμενος δέος.

Για παράδειγμα, ο τρόπος που λειτούργησαν οι μεγάλοι κλασικοί συνθέτες και πιανίστες, είναι ένα δεδομένο από το οποίο εξορισμού υπάρχει μεγάλη απόσταση λόγω χρόνου αλλά και επίγνωσης των συνθηκών της εποχής τους. Αυτή η πληροφορία αποκλείει τα βιώματα τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή. Στην ουσία, αυτό που απουσιάζει στον λόγο του πανεπιστημιακού είναι ο τρόπος που η κάθε πληροφορία έχει βιωματική εφαρμογή και αφομοιωμένη γνώση. Πράγμα που θα συνέβαινε με τον λόγο του αναλυτή.

Ο κατέχων τη γνώση μπορεί να αποτελεί μια ισχυρή ταυτότητα για πολλούς δασκάλους καθώς και για πολλούς μαθητές που επενδύουν με νόημα την ποσότητα της πληροφορίας, παρά την ποιότητά της και τη μετουσίωσή της στη ζωή. Έτσι ο μαθητής πιάνου που ακολουθεί τις διδακτικές οδηγίες διαμέσου της χρήσης του πανεπιστημιακού λόγου, μπορεί να είναι σε θέση να εκτελεί το έργο που μελετά με ακρίβεια και φαινομενική πιστότητα στις επιθυμίες του συνθέτη. Αυτό όμως περιορίζει την ερμηνευτική δυνατότητα του εκτελεστή στα φαινόμενα καθότι αφορά μια διεκπεραιωτική λειτουργία που καθιστά την εκτέλεση συχνά επιπόλαιη και αστήριχτη συναισθηματικά. Η παραπάνω συνθήκη δεν ικανοποιεί βαθύτερα ούτε τον εκτελεστή, ούτε το κοινό αλλά ούτε και τον δάσκαλο. Η αποτυχία οφείλεται στην απουσία της μοναδικής ταυτότητας του υποκειμένου που έχει εκμηδενιστεί στον βωμό των επιταγών του λόγου του πανεπιστημιακού.

Όμως ποια χαρακτηριστικά έχει ο λόγος του πανεπιστημιακού στη διαδικασία μαθήματος πιάνου; Πώς λειτουργεί για τον μαθητή και πώς για τον δάσκαλο; Πώς μπορεί να εκφέρεται από τον δάσκαλο; Συνοπτικά οι ερωτήσεις αυτές απαντώνται ως εξής:

- Όταν ο δάσκαλος μεταφέρει παραδείγματα μεγάλων μουσικών, συνθετών και ακαδημαϊκών και άλλων εξιδανικευμένων προτύπων στον μαθητή, αναπαράγοντας τον λόγο του κυρίου μέσω του λόγου του πανεπιστημιακού απαλλαγμένο από κάθε επεξήγηση και νοηματική σύνδεση με το εδώ και τώρα. Στην ουσία σα να αναπαράγει ένα βιβλίο χωρίς να επιτρέπει χώρο για απορίες και συνδέσεις για την ερμηνευτική διαδικασία του μαθητή.
- Όταν ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τον μαθητή ως κενό δοχείο στο οποίο θα εναποθέσει την κοινά αποδεκτή γνώση για να το γεμίσει. Θεωρώντας πως ο μαθητής είναι κενός και δεν γνωρίζει, η έμφαση δίνεται στην πληροφορία που πρέπει να επικοινωνηθεί. Όσο περισσότερες οι πληροφορίες τόσο μεγαλύτερη η αίσθηση προσπάθειας από τη μεριά του δασκάλου για την εκπλήρωση του σκοπού της διδασκαλίας. Η γνώση όμως είναι στεγνή και ο λόγος συχνά είναι ξύλινος.
- Όταν ο δάσκαλος αξιολογεί τις μουσικές προσπάθειες του μαθητή και το παίξιμό του στο πιάνο σύμφωνα με το κατεστημένο της γνώσης στο οποίο και ο ίδιος υπάγεται. Δηλαδή, όταν ακολουθεί τους τρόπους αξιολόγησης που εστιάζουν σε ποσοτικά μετρήσιμα στοιχεία, παραβλέποντας πολλές φορές τα ποιοτικά που διαφοροποιούνται από άνθρωπο σε άνθρωπο. Εκεί ο δάσκαλος αισθάνεται ασφαλής πως πράττει το καθήκον του, τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής του δράσης όμως εμφανίζονται ως μέτρια, αναμενόμενα ή συνηθισμένα καθότι ο μαθητής έχει μάθει να εξαιρεί το προσωπικό του δυναμικό από το παίξιμο πιάνου μην έχοντας διερευνήσει και εμβαθύνει στην προσωπική του μοναδική ταυτότητα.

Συνοψίζοντας, ο λόγος του πανεπιστημιακού να μεν μεταφέρει τη γνώση, αλλά δυστυχώς δεν δίνει τον χώρο για τη δημιουργία ελεύθερων συνειρμών σε σχέση με αυτή, ώστε να δημιουργηθούν σημαίνοντα με αξία νοήματος για τον μαθητή. Ο μαθητής παραμένει εξαρτημένος από τον δάσκαλό του για να έχει πρόσβαση σε αυτή τη γνώση.

4.6 Παραδείγματα Παρουσίας των Τεσσάρων Ειδών Λόγου από τη Διδακτική Μουσικών Οργάνων

Στα κάτωθι παραδείγματα περιγράφονται μεμονωμένα αντιπροσωπευτικά δείγματα παρουσίας των τεσσάρων ειδών λόγου από τη διδακτική μουσικής, κυρίως πιάνου και βιολιού.

4.6.1 Πετυχημένος Βιολιστής

Χαρακτηριστικό παράδειγμα παρουσίας λόγου του κυρίου, αυτό ενός πετυχημένου βιολιστή ο οποίος καυχόταν για την περίοπτη θέση που κατέκτησε σε φημισμένη Ευρωπαϊκή Ορχήστρα, ο οποίος σε ένα φεστιβάλ μουσικής Ελληνοπαίδων της Ευρώπης είχε προσκληθεί ως μέλος της κριτικής επιτροπής. Ευθαρσώς, μετά το τέλος του φεστιβάλ δήλωσε δημοσίως και με περισσή αυταρέσκεια, ότι τη μεγάλη επιτυχία του στο βιολί την οφείλει στο γεγονός ότι ο πατέρας του τον έδερνε για να μελετήσει βιολί, καθώς ο ίδιος αντιδρούσε στη μελέτη. Συνέχισε με υψηλό τόνο κυρίου, ότι έτσι θα πρέπει να κάνουν και οι δάσκαλοι στους μαθητές αλλά και οι γονείς στα παιδιά, διότι εκείνη την ώρα δεν καταλαβαίνουν, αλλά όταν αργότερα θα κατακτούν θέσεις περίοπτες και εκείνοι, θα τους ευγνωμονούν. Φυσικά οι δηλώσεις αυτές καταχειροκροτήθηκαν διότι βρήκαν μεγάλη απήχηση σε γονείς οι οποίοι χρησιμοποιούν τη βία στα παιδιά τους με τη γνωστή ρήση «Το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο»!

Τα παιδιά όμως ήταν έντρομα και προσπαθούσαν να βρουν με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να αποφύγουν το οποιοδήποτε επόμενο μάθημα οργάνου και να στραφούν σε ένα άθλημα ή οτιδήποτε άλλο, πέρα από τη μουσική. Αντίστοιχες μαρτυρίες συναντούμε με μεγάλη συχνότητα όπου εκφέρονται δηλώσεις βίαια ή που εμπεριέχουν βία από το στόμα κάποιου που θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία και φυσικά μπορεί να καλύψει πρωταρχικές ανάγκες ανθρώπων με κοινό σύμπτωμα αλλά να διαλύσουν τον ψυχισμό ανθρώπων με υγιές δυναμικό. Αναρωτιέται κανείς πώς μπορεί να τα βγάλει πέρα με τη βία και τη μάζα.

4.6.2 Μαθήτρια Επτά Ετών

Η Λαμπρινή, επτά χρονών, ήταν ένα γλυκύτατο ξανθό γαλανό κορίτσι με μορφή αγγελική. Την πρώτη χρονιά των μαθημάτων με τον κ. Αριστοτέλη επέδειξε αξιοθαύμαστο ζήλο μαθαίνοντας σχεδόν εκατό καινούρια κομμάτια στο πιάνο! Είχαν μια πολύ λειτουργική και επικοινωνιακή σχέση όπου και οι δύο πήγαιναν με ιδιαίτερη χαρά στο μάθημα και απολάμβαναν κυριολεκτικά όλες τις πτυχές του μαθήματος. Αυτό άλλωστε αντανακλόταν και στην ιδιαίτερα μεγάλη ποσότητα καινούριων κομματιών αλλά και την υψηλή ποιότητα εκτέλεσής τους. Τα μαθήματα λάμβαναν χώρα στο studio του κ. Αριστοτέλη, έναν χώρο ειδικά διαμορφωμένο και πολύ ευχάριστο για τα παιδιά καθώς ήταν φωτεινός, στο κέντρο δέσποζε το μεγάλο πιάνο με ουρά και στη βιβλιοθήκη οι παρτιτούρες περίμεναν να εξερευνηθούν και να ζωντανέψουν. Μάλιστα για τις δύσκολες επικοινωνιακές στιγμές, ο κ. Αριστοτέλης είχε και έναν λούτρινο βάτραχο, ο οποίος αναλάμβανε τον ρόλο του παρατηρητή, ως μεταβατικό αντικείμενο και μπορούσε να διευκολύνει την αληθινή ανατροφοδότηση μη απειλητικά.

Μια κρύα και βροχερή φθινοπωρινή μέρα, στον δεύτερο χρόνο των μαθημάτων πιάνου με τον κ. Αριστοτέλη, η Λαμπρινή ήρθε κακόκεφη και έτοιμη για καυγά. Τίποτε από την προηγούμενη συνάντησή τους δεν προμήνυε την αιφνίδια τροπή που θα παίρναν τα πράγματα. Τη στιγμή που ο κ. Αριστοτέλης, χρησιμοποιώντας τον λόγο του αναλυτή, με ερωτήσεις και σχετικά παραδείγματα έδωσε τον κατάλληλο χώρο στη Λαμπρινή να αντιληφθεί ότι χρειαζόταν περισσότερη δουλειά για το συγκεκριμένο κομμάτι, το οποίο δεν είχε φέρει αρκετά μελετημένο στο μάθημα. Τότε η Λαμπρινή σήκωσε το χέρι αποφασιστικά και χαστούκισε τον κ. Αριστοτέλη στο μάγουλο. Πώς συνέβη αυτή η εκδήλωση βίας από τη Λαμπρινή στον δάσκαλο ενώ εκείνος χρησιμοποιούσε ξεκάθαρα τον λόγο του αναλυτή; Είπαμε πόσο αγαπούσε ο κ. Αριστοτέλης τη Λαμπρινή; Ήταν η πιο αγαπημένη του μαθήτρια! Έτσι λοιπόν όπως μαθεύτηκε αργότερα, η Λαμπρινή ένιωσε αυτή τη μεγάλη αγάπη του δασκάλου και ήταν σε θέση να νιώθει τον δάσκαλο ως έναν «δικό της» άνθρωπο. Έτσι φέρθηκε όπως οι γονείς της, οι οποίοι τον καιρό εκείνο ετοιμάζονταν να πάρουν διαζύγιο κάτω από ιδιαίτερα βίαιες και άσχημες συνθήκες. Η Λαμπρινή με το χαστούκι αυτό στην ουσία χρησιμοποίησε τον λόγο του κυρίου ξεπερνώντας τα όρια, στην προσπάθειά της να νιώσει κάποια δύναμη στην αδύναμη φάση

που βρισκόταν με τους ενήλικες γονείς της. Ο δάσκαλος στην προσπάθειά του να επιβάλει την τάξη, η οποία είχε διαταραχθεί σοβαρά μέσα από τη σωματική εκδήλωση βίας της Λαμπρινής, ανταπαντώντας και πάλι με τον λόγο του κυρίου, της είπε αυστηρά ότι το μάθημα τελείωσε για εκείνη τη μέρα και αμέσως μετά τηλεφώνησε στη μητέρα της, η οποία ήρθε και την πήρε πριν την προκαθορισμένη ώρα του τέλους του μαθήματος.

Η ημέρα αυτή έμεινε χαραγμένη στη μνήμη του δασκάλου, καθώς τρεις μήνες αργότερα, η μητέρα της Λαμπρινής θα του ανακοίνωνε ότι είχε πλέον μετακομίσει από το σπίτι που έμενε μαζί με τον πρώην σύζυγό της και πατέρα της Λαμπρινής και ότι θα διέκοπταν τα μαθήματα πιάνου. Η Λαμπρινή όμως, μετά από την έκρηξη της στο μάθημα, άρχισε να κλείνεται και να χάνεται σε ανυπαρξία. Γιατί λοιπόν συνέβησαν όλα αυτά; Ο δάσκαλος, αν και χρησιμοποιούσε κατάλληλα τον λόγο του αναλυτή, λόγω του ότι είχε μια ιδιαίτερη αδυναμία σ' εκείνη, αντί να συνδέεται μαζί της με ενσυναίσθηση δημιούργησε μια συναισθηματικά πιο στενή σχέση με τη μαθήτριά από ότι θα επέτρεπαν τα όρια ενός εκπαιδευτικού πλαισίου και έτσι περιέπεσε στην παγίδα του να συμπάσχει με τη Λαμπρινή. Σε περίπτωση που ο δάσκαλος είχε καταφέρει να ισορροπήσει ανάμεσα στα συναισθήματα αδυναμίας για τη Λαμπρινή και στη διατήρηση των ορίων του ρόλου του, ενδεχομένως η κατάληξη της ιστορίας να ήταν η συνέχιση των μαθημάτων πιάνου και η ουσιαστική στήριξη της Λαμπρινής μέσα στη δύσκολη περίοδο του διαζυγίου των γονέων της. Φτάνει λοιπόν μια στιγμή αδέξιου και συναισθηματικά φορτισμένου χειρισμού από τον δάσκαλο για να διαλυθεί μια τόσο σημαντική και λειτουργική μέχρι εκείνη τη στιγμή του χαστουκιού μαθησιακή σχέση.

Άλλες περιπτώσεις ακραίας κατάστασης κατάχρησης του λόγου του κυρίου, οι οποίες όμως μπορούν να ενταχθούν και στον λόγο του υστερικού, εμπερικλείουν τις άπειρες περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι πιάνου χτυπούν στα χέρια τα παιδιά κάθε φορά που κάνουν κάτι λάθος, ανεβάζουν τον τόνο της φωνής, τσιρίζουν, απειλούν και εκβιάζουν σωματικά ή ψυχικά τους μαθητές τους. Είναι η κλασική περίπτωση αποτρόπαιας αντιμεταβίβασης στον μαθητή ή απλά ο μαθητής τίθεται σε θέση αντικειμένου, σε μια θέση εξιλαστήριου θύματος για την άσκηση εξουσίας λόγω απωθημένων του δασκάλου ή/και κατάχρησης της θέσης ισχύος που εκ των πραγμάτων έχει.

4.6.3 Ο Άλκης και ο Πάρις

Σε μια αντιστροφή της παραπάνω περιγραφής, μπορούμε να δούμε ως εξιλαστήριο θύμα τον δάσκαλο και ως «επικίνδυνο δράστη» τον μαθητή. Ο μαθητής μπορεί να είναι ένας ιδιαίτερα χαρισματικός νέος και η άσκηση λεκτικής βίας, σωματικής ή και ψυχικής σε άλλους ανθρώπους από εκείνον να θεωρείται «χαριτωμένη» από οικείους. Συχνά μάλιστα βλέπουμε να καυχούνται οι γονείς για το πανέξυπνο και χαρισματικό παιδί που «δες πώς τα λέει» και να κάνουν και χιούμορ με αυτό, ενώ πίσω από τη «χαριτωμένη» αυτή βίαιη συμπεριφορά βρίσκεται ένας μαθητής, ο οποίος στην ουσία αρνείται να μάθει, αρνείται να μεγαλώσει, αρνείται να ωριμάσει και αντιστέκεται σθεναρά, έξυπνα και χαρισματικά σε κάθε μορφή ουσιαστικής εξέλιξης.

Είναι πολύ συχνό το παράδειγμα χαρισματικών μαθητών πιάνου – ταλέντων, οι οποίοι θεωρούνταν ότι είχαν τις καλύτερες προδιαγραφές για να διαγράψουν μια λαμπρή πορεία στο παγκόσμιο καλλιτεχνικό στερέωμα. Και πράγματι μέχρι μια ηλικία χαίρουν ιδιαίτερου θαυμασμού φορώντας την ταμπέλα του ιδιόρρυθμου καλλιτέχνη, όπου όλα του είναι επιτρεπτά. Μετά από κάποια ηλικία όμως, συνήθως μετά τα είκοσι-πέντε, είκοσι-έξι χρόνια, ο χαρισματικός αυτός καλλιτέχνης αφανίζεται ως υποκείμενο και κατακρημνίζεται καλλιτεχνικά με τεράστιο ατομικό κόστος που ενδέχεται να οδηγήσει ακόμα και σε βαριά ψυχικά νοσήματα. Άραγε υπήρξε ποτέ ο ίδιος ως υποκείμενο; Ή μήπως με τα λόγια του μετέφερε τις επιθυμίες κάποιων σημαντικών άλλων της ζωής του, όπως π.χ. των γονέων του;

Παρατηρούμε συγχρόνως μαθητές, οι οποίοι δεν απολάμβαναν αντίστοιχου μεγέθους θαυμασμό και status αλλά με συνέπεια στις επιθυμίες τους, με εργατικότητα, με πειθαρχημένη συνέπεια και ουσιαστική αγάπη για τη μουσική, απαλλαγμένη από επικίνδυνα πάθη και ναρκισσιστική τροφοδότηση, καταφέρνουν πραγματικά ως υποκείμενα να προχωρήσουν και να προσφέρουν στον εαυτό τους, αλλά και στους άλλους, το ουσιαστικό πνεύμα της μουσικής.

Στην περίπτωση όμως των πρώτων παιδιών, για παράδειγμα των παιδιών-θαύμα (child prodigies), τι γίνεται με τον δάσκαλο;

Ο Πάρις, δάσκαλος ενός χαρισματικού μαθητή, κάθε φορά πριν πάει για μάθημα, είχε και μια καινούρια ασθένεια ή κάποιο μικροατύχημα μέχρι να φτάσει, άλλοτε με το αυτοκίνητο και άλλοτε πεζός με αποτέλεσμα να καθυστερεί μονίμως στο μάθημα και να φτάνει επιβαρυνμένος με ενοχές. Φυσικά, ο αξιοθαύμαστος μαθητής του, ο Άλκης, λόγω της ιδιαιτερότητας που χαρακτήριζε την αντίληψή του, καθώς και λόγω της εξυπνάδας του, αντιλαμβανόταν τον δάσκαλο στην κατάσταση ενοχών και εκεί χρησιμοποιούσε

τον λόγο του υστερικού, ασυνείδητα φυσικά, φέρνοντας τον δάσκαλο σε πάρα πολύ δύσκολη θέση. Αυτό είχε ως συνέπεια ο δάσκαλος να βιώνει βαθιές εσωτερικές συγκρούσεις, διότι από τη μια ήθελε να πει στον μαθητή για την ασυνέπιά του (του μαθητή) αλλά από την άλλη και ο ίδιος είχε καθυστερήσει και ήταν ασυνεπής. Έτσι δεν τολμούσε να μιλήσει. Όταν ο Άλκης του έλεγε με θράσος ότι παίζει το κομμάτι καλύτερα και από τον ίδιο τον δάσκαλο, ενώ απουσίαζαν από το παίξιμό του ουσιαστικά χαρακτηριστικά αξιοπρεπούς ερμηνείας και εμβάθυνσης στην παρτιτούρα σε επίπεδο γνώσης και απόδοσης, ο Πάρις έχανε τα λόγια του. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ο Πάρις ήταν ένας έμπειρος δάσκαλος, με πολύχρονη πορεία και πάρα πολλούς μαθητές, τόσο στο παρελθόν όσο και στην εποχή που ανέλαβε τον Άλκη, όταν και για πρώτη φορά στη ζωή του, σε ηλικία σαράντα έξι ετών, ένιωσε ότι χάνει το κέντρο του και δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα με τον μαθητή του.

Γενικότερα, ο Πάρις βίωνε πάρα πολύ συχνά αυτές τις εσωτερικές συγκρούσεις στη σχέση του με τον Άλκη, διότι δεν ήθελε να εναντιωθεί απέναντι στους γονείς, οι οποίοι θεωρούσαν τον γιο τους το «θαύμα της φύσης». Οι γονείς, ας σημειωθεί, ότι εμμέσως πλην σαφώς απειλούσαν τον Πάρι ότι θα ανέθεταν την ευθύνη της διδασκαλίας του χαρισματικού τους Άλκη στα «ικανότερα» χέρια ενός άλλου, καλύτερου, φημισμένου δασκάλου εάν εκείνος δεν τα πήγαινε καλά με τον γιο τους. Ο άλλος αυτός δάσκαλος όμως, όταν τον αναζήτησαν οι γονείς του Άλκη, δεν είχε ελεύθερη θέση, στην οποία θα μπορούσε να φοιτήσει ο Άλκης. Αντ' αυτού, τους πρότεινε να συνεχίσουν τα μαθήματα με τον Πάρι και έτσι αναγκαστικά διατηρήθηκε η προηγούμενη κατάσταση.

Ο Πάρις διέβλεπε ότι όντως υπήρχε μεγάλη δυνατότητα εξέλιξης του Άλκη αλλά χάνοντας ο ίδιος το κέντρο του και τη θέση του δασκάλου, ήταν αδύνατον μέσα από αυτή τη σχέση να βοηθήσει τον μαθητή να προχωρήσει. Η επικοινωνία τους περνούσε από τον λόγο του κυρίου στον λόγο του υστερικού και με τον δάσκαλο να παρεκτρέπεται, προβάλλοντας με υπέρμετρο ζήλο τον λόγο του πανεπιστημιακού, κατέληγε σε μια πάλη κυριαρχίας. Το αποτέλεσμα ήταν καταστροφικό και για τους δύο.

Ο μαθητής βέβαια, μέσα από το σύμπτωμά του, βίωνε απόλαυση της κυριαρχίας του, αλλά δεν μπορούσε να εξελιχθεί στη μουσική και ο δάσκαλος, αγωνιζόμενος να πολεμήσει την κυριαρχία του μαθητή προβάλλοντας άλλου είδους κυριαρχικές στάσεις (λόγος του κυρίου, λόγος του υστερικού και λόγος του πανεπιστημιακού) έχανε παντελώς το κύρος του και αδυνατούσε να ανακτήσει τη θέση του ως δάσκαλος. Δεν μπορούσε δηλαδή να είναι ο εαυτός του ούτε να λειτουργήσει ως υποκείμενο. Σε καμιά περίπτωση φυσικά δεν ήταν δυνατόν να χρησιμοποιήσει τον λόγο του αναλυτή. Μετά το τέλος του κάθε μαθήματος βίωνε περισσότερες εσωτερικές συγκρούσεις γιατί δεν ήταν ο τρόπος διδασκαλίας του σύμφωνος με αυτό που πραγματικά βίωνε ως ταυτότητά του ούτε και σε αναλογία με το σύστημα των πραγματικών του αξιών. Κάθε φορά πριν το μάθημα προετοιμαζόταν να κάνει κάτι καινούριο, να επιχειρήσει μια καινούρια διαχείριση της επικοινωνίας του και να σπάσει τον φαύλο κύκλο που διαισθανόταν ότι χαρακτήριζε την επικοινωνία τους, για να καταλήξει κάθε φορά στην ίδια απελπισία και απογοήτευση. Υποδούταν δηλαδή κάθε φορά έναν ρόλο, ο οποίος ήταν μακριά από την αλήθεια του. Αυτό λοιπόν, εκ προοιμίου, τον έβαζε σε μια ανίσχυρη θέση. Η αναντιστοιχία συναισθήματος, πράξης και εμπειρίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος είχε τα περαιτέρω αρνητικά έμμεσα αποτελέσματα της μείωσης του παιδαγωγικού κύρους του Πάρι καθώς και της μεγέθυνσης της αμφισβήτησης των ιδιαιτέρων χαρακτηριστικών και ποιότητων του από πλευράς του Άλκη. Ο Πάρις είχε αρχίσει να υποφέρει σοβαρά ακόμα και από έναν επαναλαμβανόμενο εφιάλητη.

Μόνο όταν μετά από μεγάλη απελπισία από τις άκαρπες μακρόχρονες προσπάθειές του ο Πάρις αποδέχτηκε στον μαθητή, με έκδηλη ηττοπάθεια, ότι δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα μαζί του και ότι είναι καλύτερα να απευθυνθεί σε άλλον δάσκαλο, μόνο τότε και ο μαθητής χαμήλωσε τους τόνους και μπρος στον κίνδυνο απώλειας του αντικειμένου της απόλαυσής του, άρχισε να λειτουργεί με αληθινή ευαισθησία και να αναδύεται το πραγματικό του ταλέντο στη μουσική. Μοιραζόμενος δηλαδή ο δάσκαλος τα αληθινά του συναισθήματα, εγκαταλείποντας τα είδη λόγου που χρησιμοποιούσε προκειμένου να βρίσκεται σε κυρίαρχη θέση και μιλώντας από τη θέση της αληθινής αδυναμίας που ένιωθε, ο Άλκης με τη σειρά του, εγκατέλειψε το προσωπείο, όπως φάνηκε, του παντοδύναμου και αλαζονικού μαθητή και βρήκε τον απαραίτητο χώρο για να υπάρξει και εκείνος με την αλήθεια του. Όταν ο δάσκαλος λοιπόν εγκατέλειψε τους ρόλους ισχύος, που λειτουργούσαν ως τροχοπέδη στην επικοινωνία, και εμφανίστηκε όχι ως ο τέλειος θεός, αλλά ως ο άνθρωπος με αδυναμίες, που κάθε άνθρωπος είναι, ο μαθητής με τη σειρά του πέταξε το προσωπείο του μικρού παντοδύναμου θεού-δυνάστη, παραδέχτηκε και ο ίδιος την ανθρώπινη φύση του και σταμάτησε τα παιχνίδια δύναμης και κυριαρχίας, για τα οποία δεν υπήρχε χώρος. Ιδωμένη μέσα από τη θεωρία των συστημάτων, η εξέλιξη αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως μια οργανική αυτορρύθμιση, η οποία έλαβε χώρα αμέσως μόλις εξέλιπε ο δηλητηριαστικός παράγοντας.

4.6.4 Ο Διάσημος Καθηγητής κ. Κόλενμπλουμ

Στη συνέχεια παρατίθεται το παράδειγμα ενός διάσημου καθηγητή πιάνου του εξωτερικού για τον οποίο θα χρησιμοποιήσουμε το ψευδώνυμο κ. Κόλενμπλουμ. Στο παράδειγμα αυτό είναι εμφανή τα είδη λόγου του κυρίου, του πανεπιστημιακού και του υστερικού σε ακραίο όμως βαθμό παραλογοισμού, συναισθηματικής και ψυχοσωματικής κακοποίησης.

Ο κ. Κόλενμπλουμ δεχόταν να διδάξει μόνον μαθητές ανώτατης πιανιστικής δεξιοτεχνίας, τους αυριανούς σολίστ δηλαδή του διεθνούς στερεώματος. Κατ' επιλογήν του, όλως τυχαίως, από τους δώδεκα μαθητές, που ήταν ο ελάχιστος αριθμός μαθητών που υποχρεούνταν να διδάξει κάθε χρονιά, οι δέκα περίπου ήταν οι πιο όμορφες γυναίκες υποψήφιες και μόνο δύο οι άντρες. Ήταν γόνος επιφανούς μουσικής οικογένειας του Βερολίνου με πατέρα εξάρχοντα βιολιστή σε ορχήστρα της γερμανικής πρωτεύουσας και μέλος διασήμου Τρίο Ensemble της εποχής. Στο σπίτι, του κατά την παιδική του ηλικία, παρήλαυναν οι διάσημοι μουσικοί – συνεργάτες του πατέρα του - και είχε την ευκαιρία να τους ακούει, να συζητά μαζί τους και να τον υποστηρίζουν σε όλη του την επαγγελματική σταδιοδρομία από την απαρχή της. Είναι χαρακτηριστικό το ότι έπαιξε με τη Φιλαρμονική του Βερολίνου σε ηλικία δεκαέξι χρονών έχοντας αρχίσει να μαθαίνει πιάνο μόλις τέσσερα χρόνια πριν! Μιλάμε λοιπόν για έναν αξιοθαύμαστο πιανίστα και καθηγητή πιάνου με ιδιαίτερο ταλέντο, γεγονός όμως που του δημιούργησε ένα υπερτροφικό εγώ και έναν υπέρμετρο ναρκισσισμό.

Στην προσωπική του ζωή τα σημάδια αυτά ήταν εξίσου εμφανή. Το ιστορικό του βαραίνουν τρεις αποτυχημένοι γάμοι, εκ των οποίων ο δεύτερος και ο τρίτος με μαθήτριάς του! Συνήθιζε να μιλάει ιδιαίτερα υποτιμητικά για τις γυναίκες, όσο αξιόλογες πιανίστριες και να ήταν και φαίνεται ότι η αποτυχία στην προσωπική του ζωή ενδυνάμωσε τον ναρκισσισμό του στη διδασκαλία του πιάνου.

Για παράδειγμα, στους ιδιαίτερα αξιόλογους αυτούς μαθητές του, έλεγε τα εξής: «Δεν μπορώ να καλλιεργήσω τα λουλούδια που προσπαθώ εδώ και τόσον καιρό για να ομορφύνουν λίγο τον χώρο μας... Μόλις πάνε να αναπτυχθούν κάπως, έρχεστε και παίζετε τόσο άσχημα που τα καημένα μαραίνονται...», δείχνοντας μάλιστα ιδιαίτερη ευαισθησία προς τα αγαπημένα του λουλούδια. Και εάν θεωρήσουμε ότι τα λουλούδια αντιπροσώπευαν ένα όμορφο και ευαίσθητο κομμάτι της ψυχής του, ήταν σαν να βίωνε αυτό το «ακατέργαστο», όπως το θεωρούσε, παίξιμο των μαθητών του, προσωπική επίθεση. Έτσι, έπαιρνε μια θέση θύματος βάζοντας τον μαθητή του στη θέση ενός δράστη – θύτη που καταστρέφει ακόμη και τη φύση.

Έπειτα παρουσιαζόταν με την ιδιότητα του σωτήρα και του καλού ανθρώπου που αγαπάει και φροντίζει τους μαθητές του και νοιάζεται γι' αυτούς λέγοντας ότι: «Εάν είχα παίζει τόσο άσχημα στον δάσκαλό μου όταν και εγώ βρισκόμουν στη θέση του φοιτητή που είσαι εσύ τώρα, εκείνος, που ήταν καταπληκτικός πιανίστας αλλά δεν είχε τόση υπομονή και κατανόηση για τους μαθητές του, όπως έχω εγώ, θα μου είχε πετάξει τα βιβλία στο πάτωμα (για να τα μαζέψω) και θα με έδωχνε να πάω να μελετήσω. Είναι άλλωστε ανήκουστο να εμφανίζεται φοιτητής του επιπέδου σου σε τούτη την Ακαδημία τόσο απροετοίμαστος και αδιάφορος. Εάν συνεχίσεις έτσι θα αναγκαστούμε να διακόψουμε τα μαθήματα το επόμενο εξάμηνο. Καταλαβαίνεις άλλωστε ότι στερείς μια θέση από ανθρώπους πολύ πιο άξιους από εσένα. Εάν νομίζεις ότι κάνω λάθος, θα πρέπει να μου το αποδείξεις με τις πράξεις σου!». Μια τέτοια πράξη θα ήταν να μάθει ο φοιτητής ολόκληρο το πρώτο μέρος του δεύτερου Κονσέρτου του Ραχμάνινοφ (συμπεριλαμβανομένης και της ορχήστρας) σε μία εβδομάδα.

Χρησιμοποιώντας ανάκατα τον λόγο του κυρίου με τον λόγο του πανεπιστημιακού, έλεγε χαρακτηριστικά: «Έχω ακούσει αυτό το έργο να το παίζει ο Χόροβιτς. Έχω ακούσει να το παίζει ο Ρουμπινστάιν, ο Ρίχτερ, ο Γκίλνελς, ο Πολλίνι, και πολλοί άλλοι αξιολογότεροι πιανίστες. Ο καθένας έχει βεβαίως την άποψή του, η οποία είναι και διαφορετική. Κανείς δεν αντιγράφει τον άλλον. Όλοι έχουν να πουν κάτι σημαντικό. Κανείς όμως δεν παίζει αυτό το έργο τόσο άσχημα όσο το παίζεις εσύ!». Τελικά, μέσα από το μάθημα διαφάνηκε το ότι ήθελε απλά ένα λίγο πιο αργό tempo! Χρειάστηκε όμως να περάσει από τη θέση του θύματος στη θέση του σωτήρα και στη θέση του κατήγορου για να μπορέσει να δώσει αυτή την απλή ανατροφοδότηση του «Σε παρακαλώ, εάν μπορείς, παίζε το έργο αυτό λίγο πιο αργά». Παγιδευμένος μέσα στον υπέρμετρο ναρκισσισμό του, καταφεύγει στο να παίρνει θέση στην επικοινωνία με τους μαθητές του μέσα από το τρίπτυχο σωτήρα-θύματος-κατήγορου, φτάνει να διασφαλίσει την κυριαρχία του και να εκμηδενίσει την ενήλικη ύπαρξη του μαθητή ως υποκείμενο. Στο παράδειγμα αυτό μιλάμε ήδη για κατάχρηση των τριών προαναφερθέντων ειδών λόγου.

Ενδεικτικό της παγίδευσής του μέσα στη λατρεία της προσωπικής εξουσίας και της κυριαρχίας αποτελεί το γεγονός ότι αμέσως μετά τη συνταξιοδότησή του, η πρώτη του κίνηση ήταν να απαλλαγεί από το δυσθεώρητο βάρος του μεγάλου πιάνου Steinway με ουρά που είχε στο σπίτι του, πουλώντας το. Μάλιστα το αιτιολόγησε λέγοντας ότι δεν θα είχε καμία χρήση εφόσον δεν ήταν προδιατεθειμένος να διδάξει ποτέ ξανά. Όπως και έγινε. Πέθανε μερικά χρόνια αργότερα βαριά άρρωστος για καιρό, ταλαιπωρημένος, καταφρονεμένος και μόνος. Δεν είχε απόλαυση από την ίδια τη μουσική, ούτε από τη σχέση του με τη μουσική και η μοναδική του απόλαυση βρισκόταν σε αυτήν τη σχεδόν διαστροφική σχέση με τους μαθητές του, ως ο κυρίαρχος της γνώσης.

Σε αυτό που συνέβη στο συγκεκριμένο παράδειγμα με τον κ. Κόλενμπλουμ, είναι πάρα πολύ εμφανές το γεγονός ότι φέρεται σε όλους έτσι κυριαρχικά και κακοποιητικά, αδιακρίτως. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει μία διέξοδος στους μαθητές ώστε να δεχτούν ότι αυτή είναι μια γενικότερη πραγματικότητα του κυρίου αυτού ο οποίος είναι στον κόσμο του και λέει διάφορα, και να αποφύγουν να πάρουν προσωπικά τις μομφές του με το να τις διαχειριστούν με χιούμορ, ίσως και με μια απόσταση, λέγοντας «αυτός είναι τρελός, θα σε διαλύσει, θα σε κάνει, θα σε ράνει, αλλά... μη μασάς». Υπάρχουν βέβαια και οι μαθητές οι οποίοι κυριολεκτικά μαθαίνουν μέσα από έναν τέτοιο κακοποιητικό τρόπο διδασκαλίας, διότι έτσι μεγάλωσαν στην οικογένειά τους και ο τρόπος αυτός τους θυμίζει τον τρόπο «αγάπης» που εισέπραξαν από τη γονεϊκή οικογένεια. Εδώ όμως τίθεται το ερώτημα: Ποιος δάσκαλος θα ήθελε να συμμετέχει ως σύντροφος και θερμός υποστηρικτής ενός τέτοιου τρόπου, ο οποίος ναι μεν μπορεί να μεταδίδει γνώση, αλλά να διαλύει τον ψυχισμό;



Εικόνα 4.1

4.6.5 Ο Επιτυχημένος Μαέστρος κ. Καρφόπουλος

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ένα άλλο παράδειγμα όπου η λατρεία για κυριαρχία και εξουσία είναι συνειδητά καλυμμένη μέσα από χειριστική συμπεριφορά. Πρόκειται για το παράδειγμα ενός γνωστού και επιτυχημένου μαέστρου φωνητικών και ορχηστρικών συνόλων, ηλικίας περίπου εβδομήντα ετών, με το ψευδώνυμο κ. Καρφόπουλος.

Ο κ. Καρφόπουλος, προερχόμενος από χαμηλό κοινωνικό υπόστρωμα είχε μια ιδιαίτερα χαρισματική φωνή η οποία τον έκανε να ξεχωρίζει και του άνοιξε πόρτες, όπως ο ίδιος έλεγε, στους κύκλους της υψηλής κοινωνίας. Εκεί βρέθηκαν αρκετοί οι οποίοι θέλησαν να βοηθήσουν αυτό το καταπληκτικό ταλέντο και επένδυσαν επάνω του ανοίγοντάς του πόρτες και για σπουδές στο εξωτερικό - στις οποίες απέτυχε παταγωδώς - αλλά και μετέπειτα σε μια αξιοζήλευτη επαγγελματική σταδιοδρομία στη χώρα του. Ο ίδιος φέρεται πολύ ειρωνικά και έτσι διατηρεί την εξουσία του χωρίς όμως να έχει τα κακοποιητικά στοιχεία που είδαμε στο παράδειγμα του κ. Κόλενμπλουμ.

Για παράδειγμα, σε μια περίπτωση όπου δίδασκε ένα μεγάλο φωνητικό σύνολο παιδιών και εφήβων, είκοσι λεπτά πριν το προγραμματισμένο διάλειμμα οι χορωδοί του είχαν αρχίσει να κουράζονται και η προσοχή τους μειωνόταν λεπτό προς λεπτό. Η συναναστροφή του κ. Καρφόπουλου με ιδιαίτερα αξιόλογους ερμηνευτές και το χάρισμά του τον βοήθησαν στο να εξελίξει ιδιαίτερα τον τρόπο του, να κερδίζει τους ανθρώπους με κάθε κόστος. Τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιεί και με τους συμμετέχοντες στα φωνητικά σύνολα που διευθύνει. Βλέποντας λοιπόν την επερχόμενη κούραση και διάσπαση της ομάδας και συγχρόνως αντιλαμβανόμενος ότι ο ίδιος χάνει την απαραίτητη προσοχή προς το πρόσωπό του, την οποία μονίμως επιζητούσε, ο κ. Καρφόπουλος ξαφνικά και απροειδοποίητα διέκοψε τη ροή της διδασκαλίας, που αφορούσε το μουσικό κείμενο ενός τραγουδιού, για να καλέσει τους χορωδούς να επευφημήσουν με χειροκρότημα την «εκπληκτική» πιανίστα-συνοδό. Είναι μάλιστα αξιοσημείωτη η στιγμή που επέλεξε καθώς η πιανίστα, λόγω της υφής της δουλειάς που γινόταν, την αμέσως προηγούμενη ώρα, δεν είχε παίξει σχεδόν καθόλου. Επομένως ταυτίστηκε με την πιανίστα που δεν την πρόσεχε κανείς, διότι εκ των πραγμάτων δεν έπαιζε και τεχνηέντως χρησιμοποίησε το να προσέξουν εκείνη λέγοντας «Χειροκροτήστε την εκπληκτική μας πιανίστα». Έτσι βέβαια στην ουσία κέρδισε την προσοχή τους στο πρόσωπό του. Βαθιά ικανοποιημένος από το επίτευγμά του σε επόμενη ιδιαίτερη στιγμή με την πιανίστα της είπε: «Είδες πόσο αποτελεσματικός μπορώ να είμαι σε ένα τόσο μεγάλο σύνολο; Τους κάνω ό,τι θέλω! Και δεν παίρνουν χαμπάρι! Την ώρα που παρατήρησα ότι άρχισαν να κουράζονται και δεν με πρόσεχαν αρκετά αγνοώντας με, «πέταξα» το άσχετο «Χειροκροτήστε την εκπληκτική μας πιανίστα» και έτσι κατάφερα να διατηρήσω την προσοχή τους ως το τέλος της ώρας. Καταλαβαίνεις βέβαια ότι θα μπορούσα να τους είχα πει το οτιδήποτε. Δεν έχει σημασία τι ακριβώς τους λες, σημασία έχει να τους αιφνιδιάζεις με κάτι άσχετο, ακόμη και αν δεν έχει καμία σχέση με την πραγματικότητα».

Καταλαβαίνουμε λοιπόν από αυτό το παράδειγμα πόσο επικίνδυνη μπορεί να είναι μια τέτοια καλυμμένη κατάχρηση εξουσίας εκφρασμένη μέσα από τον λόγο κυρίως του κυρίου, του πανεπιστημιακού αλλά και του υστερικού, διότι οι μεν χορωδοί δεν έχουν καν αντιληφθεί τι έχει συμβεί, έχουν τοποθετηθεί από τον ίδιο σε μια θέση ανυπαρξίας του υποκειμένου και φυσικά είναι αντικείμενα τα οποία άγονται και φέρονται από τις εκάστοτε επιθυμίες του κυρίου, ασυναίσθητα μάλιστα, αλλά και η πιανίστα κατακρημνίζεται όταν ανακαλύπτει ότι και η ίδια επίσης αποτελεί αντικείμενο εκμετάλλευσης του κυρίου για προσωπική του κυριαρχία και εξουσία. Η περίπτωση λοιπόν αυτή είναι πολύ πιο ύπουλη και δεν δίνει δυνατότητα στον μαθητή να υπάρξει ως υποκείμενο αν και μπορεί να νιώθει ότι λειτουργεί μια χαρά ως τέτοιο. Προσλαμβάνει διπλά μηνύματα τα οποία δημιουργούν εσωτερική σύγχυση χωρίς να είναι σε θέση ο μαθητής να κρίνει την πηγή και να διαχειριστεί κατάλληλα το θέμα.

4.6.6 Όταν ο Δάσκαλος Κουράζεται

Πολύ συχνά, οι δάσκαλοι επειδή γνωρίζουν πια τα χλιοπαιγμένα και χλιοακουσμένα κομμάτια, που διδάσκουν, λειτουργούν μηχανιστικά στο μάθημα και καταλήγουν σε σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης (burn out). Η μακροχρόνια σωματική, συναισθηματική και πνευματική εξάντληση που προκαλείται από υπερβολικό και χρόνιο άγχος, ιδιαίτερα δε όταν συνδέεται με εργασιακά θέματα και συνδυάζεται με

αμφιβολίες σχετικά με την ικανότητα του υποκειμένου, ως επαγγελματία, ή σχετικά με την αξία της εργασίας του είναι αυτό στο οποίο αναφερόμαστε όταν χρησιμοποιούμε τον όρο σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης. Είναι ένα σύνδρομο το οποίο επιδρά αρνητικά στην παραγωγικότητα και το οποίο στερεί κάθε ενεργητικότητα και καλή διάθεση που τυχόν προϋπήρχε γεννώντας την αίσθηση του αδεϊσματος, δηλαδή ότι το υποκείμενο δεν έχει πλέον τίποτα να προσφέρει. Οι δάσκαλοι μουσικών οργάνων, λόγω της έλλειψης παιδαγωγικής κατάρτισης και προσωπικής τους ενημέρωσης καθώς και εξέλιξης σε θέματα παιδαγωγικής, συνήθως βρίσκουν έναν τρόπο που στην αρχική τους πορεία λειτούργησε και επαναλαμβάνονται αδιάκριτα σε όλους τους μαθητές και για τα επόμενα χρόνια. Έχει παγιωθεί μέσα τους μια γνώση για τα μουσικά κομμάτια που διδάσκουν αλλά συγχρόνως έχει παγιωθεί και ο τρόπος μετάδοσης των ιδεών τους με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους, να νιώθουν μια ιδιαίτερη κόπωση και να μην έχουν κάτι που να ανανεώνει τους ίδιους αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία. Η μονότονη και πληκτική φύση της ρουτίνας χωρίς πνευματική διέγερση συνδυασμένη με τις υψηλές απαιτήσεις του παιδαγωγικού ρόλου αποτελούν αίτια εμφάνισης του συνδρόμου εργασιακής εξουθένωσης. Εάν δε προσθέσουμε εδώ την απουσία επιβράβευσης και αναγνώρισης για όλη τη δουλειά που προσφέρουν οι δάσκαλοι μουσικής, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, είναι πολύ πιθανό σε κάποιο σημείο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του μουσικοπαιδαγωγού να εμφανιστεί αυτό το σύνδρομο. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον τους. Η κ. Μελίδου, πολύ καλή και αγαπητή δασκάλα πιάνου, δυστυχώς τα τελευταία χρόνια είχε πέσει στην παγίδα να επαναλαμβάνεται. Ένιωθε μονίμως κουρασμένη, ανέβαλλε πράγματα που έπρεπε να κάνει, συνήθιζε να αρρωσταίνει συχνά με πονοκεφάλους, διάφορους πόνους και άλλα σωματικά συμπτώματα, ένιωθε να κατακλύζεται από αρνητικές σκέψεις και φερόταν με κυνισμό, γεγονότα που την οδήγησαν σε προσωπική ψυχανάλυση.

Ένας παλιός μαθητής της, ο Χάρης, από τα πρώτα χρόνια της διδακτικής της σταδιοδρομίας, εποχή κατά την οποία η κ. Μελίδου δημιούργησε την ταυτότητά της ως δασκάλα πιάνου με πολύ ενθουσιασμό, την αναζήτησε για μια έρευνα που έκανε πάνω στη διδακτική του πιάνου. Με μεγάλη απογοήτευση ο Χάρης διαπίστωσε ότι η αγαπημένη του κ. Μελίδου είχε χάσει τη ζωντάνια της και τον ενθουσιασμό της και λειτουργούσε μόνο διεκπεραιωτικά μεταδίδοντας μια ξερή γνώση, την ίδια όπως και τότε. Παρατήρησε επίσης ότι οι μαθητές βαριόνταν και παίζανε αδιάφορα καθώς δεν βλέπανε την ώρα να τελειώσει το μάθημα και να φύγουν. Ο Χάρης συνέβαινε να γνωρίζει κάποιους από αυτούς τους μαθητές και ήξερε ότι ήταν εκφραστικοί και αγαπούσαν πολύ τη μουσική. Όταν τους ρώτησε λοιπόν να μάθει τον λόγο για τον οποίο έπαιζαν έτσι στο μάθημα πήρε τις εξής απαντήσεις: Ένας μαθητής: «Α! Τώρα βαριέμαι, δεν μπορώ στο μάθημα. Ό,τι και να παίζω, τα ίδια θα μου πει...» Μια μαθήτρια: «Δεν με εμπνέει η κ. Μελίδου. Χρειάζομαι άλλο περιβάλλον». Άλλος μαθητής: «Μα γιατί, καλά έπαιξα», μη συνειδητοποιώντας καν ότι το παίξιμό του ήταν πολύ πιο ανέκφραστο από άλλες στιγμές του.

Για καλή του τύχη ο Χάρης, για τις ανάγκες της έρευνας που είχε αναλάβει να εκπονήσει έπρεπε να επισκεφθεί την αγαπημένη του δασκάλα ακόμη μια φορά μετά από έναν χρόνο. Η κ. Μελίδου εν τω μεταξύ βρισκόταν σε προσωπική ψυχανάλυση και είχε ζητήσει και εποπτεία για τα μαθήματά της. Είχε ξαναβρεί το ενδιαφέρον της για τη διδασκαλία, είχε ανανεωθεί τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά, εμπλουτίζοντας τους τρόπους επικοινωνίας της και προσαρμόζοντάς τους έτσι ώστε να ταιριάζουν καλύτερα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Με μεγάλη του έκπληξη, ο Χάρης είδε μια κ. Μελίδου να γίνεται άλλος άνθρωπος ανάλογα με τον μαθητή και το μουσικό έργο και τον κάθε μαθητή να αποδίδει τα μέγιστα και να αναδύεται το δυναμικό του. Ολοκληρώνοντας την παρακολούθηση των μαθημάτων πλησίασε την κ. Μελίδου και της είπε: «Είμαι πολύ συγκινημένος που ξαναβρίσκομαι εδώ κοντά σας. Μα περισσότερο είμαι εντυπωσιασμένος από τον τρόπο με τον οποίο μπορείτε να λέτε τα ίδια, γνωστά πράγματα εντελώς φρέσκα και διαφορετικά, σάμπως και να πρόκειται για καινούρια. Και πώς μπορείτε να παραμένετε τόσο ζωντανή και δοτική στο μάθημα μετά από τόσα χρόνια! Δεν βαρέθηκα ούτε λεπτό! Θα μπορούσα να έρχομαι να ξανακάνουμε μαθήματα; Νιώθω ότι έχω τόσα ακόμη να κερδίσω...». Η κ. Μελίδου, η οποία είχε περάσει πλέον στη συχνή και στοχευμένη χρήση του λόγου του αναλυτή μέσα από την προσωπική της πορεία, του απάντησε ότι το μυστικό της βρισκόταν στην ψυχανάλυση και στην εποπτεία, οι οποίες την βοήθησαν να θυμηθεί την αγάπη της για τη μουσική και τον άνθρωπο.

4.6.7 Ο Χαρισματικός Αστέρης

Κάποιοι δάσκαλοι, επειδή έχουν ήδη στα αυτιά τους συγκεκριμένα ακούσματα που θεωρούν σωστά (λόγος του πανεπιστημιακού), αν δεν ακούσουν αυτό που περιμένουν να ακούσουν καταφεύγουν σε μομφές (λόγος του κυρίου).

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Αστέρη, μαθητή πιάνου, ο οποίος αυτή τη στιγμή κάνει διεθνή καριέρα και χαίρει ιδιαίτερου θαυμασμού από το καλλιτεχνικό στερέωμα και τους μεγαλύτερους και διασημότερους δασκάλους μουσικής και πιανίστες. Ο Αστέρης όμως, στα πρώτα χρόνια της μουσικής του ανάπτυξης, υπέφερε, διότι άλλαζε συνέχεια δασκάλους πιάνου, καθώς κανένας δεν μπορούσε να εκτιμήσει την προσωπικότητά του, την προσωπική του πρωτοβουλία και επιλογή, ή/και το πώς μπορούσε να μεταφέρει πραγματικά στο πιάνο αυτό που ήθελε να ακούσει ο εκάστοτε δάσκαλος. Κανείς δεν άκουγε τι είναι αυτό το οποίο το παιδί αυτό εκφράζει με δική του έμπνευση. Σε σχετική κριτική σε διάσημο καλλιτεχνικό περιοδικό του εξωτερικού αναφέρεται ξεκάθαρα ότι αυτό που κάνει τον Αστέρη να ξεχωρίζει είναι ακριβώς η ξεκάθαρη προσωπική του ταυτότητα, η οποία δεν καταλύεται μέσα σε διδαχές και απαιτήσεις του συνθέτη αλλά προβάλλεται και συγχρόνως προβάλλει, χωρίς να παρεκκλίνει από το ύφος του συνθέτη με μεγάλη αξιοπιστία, το γλωσσικό ιδίωμα του κάθε έργου. Σε συνέντευξη άλλου περιοδικού ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου που με άκουγαν κάθε φορά που ήθελα να αλλάξω δάσκαλο και με στήριζαν στις επιλογές μου, καθώς και με δικό τους υστέρημα με έστειλαν στο εξωτερικό. Αν δεν είχα έρθει στο εξωτερικό νομίζω ότι θα είχα αυτοκτονήσει, και εγώ, και η μουσική μου. Είχα απογοητευτεί πάρα πολύ». Ακούγονται υπερβολικά τα λόγια αυτά του Αστέρη. Είναι όμως ενδεικτικά της απόγνωσης που βίωνε με δασκάλους που δεν είχαν τα κατάλληλα αυτιά για να ακούσουν ούτε δημιουργούσαν χώρο για να υπάρξει ο Αστέρης. Είναι επίσης αντιπροσωπευτικά λόγια για μαθητές, οι οποίοι παραπονιούνται έντονα για το γεγονός ότι λόγω κάποιου δασκάλου, ο οποίος λειτουργούσε παρόμοια με τους δασκάλους του Αστέρη, «παράτησαν» την εκμάθηση του μουσικού οργάνου ή/και παραιτήθηκαν από την επιθυμία αλλά και το δικαίωμα να προχωρήσουν σε αυτοπραγμάτωση μέσω της μουσικής. Ο χαρισματικός και επικοινωνιακός Αστέρης, είχε ενστερνιστεί σε τέτοιο βαθμό τη στάση και τα πιστεύω των δασκάλων του που βίωνε τον αφανισμό του μέσα από την υπέρμετρη χρήση των λόγων του κυρίου και του πανεπιστημιακού. Έτσι μπορεί ίσως να εξηγηθεί η ακραία δήλωσή του περί αυτοκτονίας. Στο εξωτερικό, απαλλαγμένος από το περιοριστικό πλαίσιο της γενέτειράς του αλλά και κάνοντας μια νέα, πιο ελεύθερη αρχή που δεν τον ανάγκαζε να «υποδύεται» τον ρόλο του χαρισματικού νέου ταλέντου, μπόρεσε να συνδεθεί με δασκάλους και να πλησιάσει ανθρώπους πιο κοντά στην αλήθεια τους και οι οποίοι χρησιμοποιούσαν περισσότερο τον λόγο του αναλυτή. Έτσι έφτασε σε πολύ μεγαλύτερη εκπλήρωση του δυναμικού του και μπόρεσε να ξεπεράσει τα σημαντικότερα εμπόδια που θα μπορούσαν να τον είχαν στρέψει μακριά από την επιτυχία και τη δικαίωση.

4.7 Coda

Η διαθεσιμότητα και το θάρρος των δασκάλων μουσικής και μαθητών που μοιράστηκαν τις ιστορίες τους μαζί μας είναι το παράθυρο της παρατήρησης των λειτουργιών της επικοινωνίας στο μάθημα του μουσικού οργάνου, καθώς και η κινητήριος δύναμη αυτής αλλά και κάθε σχετικής έρευνας. Η απόδοση της εμπειρίας αυτών των ανθρώπων δεν μπορεί να υποκατασταθεί από θεωρητικά αξιώματα και πλαίσια καθώς η εφαρμογή οποιασδήποτε θεωρίας όταν αυτή αφορά ανθρώπινη υπόσταση είναι μοναδική και απρόβλεπτη. Στη μουσική εκπαίδευση μας ενδιαφέρει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά, καθώς και η μουσική του ανάπτυξη, η οποία να συνάδει αρμονικά με την ψυχοσωματική του ωρίμανση, συμβάλλοντας σε μια ολόπλευρη και ουσιαστική μόρφωση όπως αρμόζει στην έννοια του όρου παιδεία. Με αυτή την έννοια μπορεί ο κάθε άνθρωπος να εκμεταλλευτεί τη θεραπευτική ιδιότητα της μουσικής μέσω μιας λειτουργικής και πολύπλευρης επικοινωνιακής σχέσης δασκάλου-μαθητή.



Εικόνα 4.2

4.8 Ασκήσεις

Άσκηση 1. Σχολιάστε ό,τι σας έχει κάνει εντύπωση από το κεφάλαιο αυτό.

Άσκηση 2. Επιλέξτε έναν αγαπημένο σας δάσκαλο μουσικής, αφιερώστε σε αναπολήσεις και γράψτε ένα ποίημα.

Άσκηση 3. Επιλέξτε έναν μαθητή-μία μαθήτριά σας σε μουσικό όργανο και γράψτε ένα ποίημα εκφράζοντας τα συναισθήματά σας γι' αυτόν/ήν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Bogdan, R. & Tailor, S.J. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: Wiley.
- 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* (pp. 65-76). Barcelona Publishers, PA.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of what happens - Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt, London.
- Dor, J. (1992). *Εισαγωγή Στην Ανάγνωση Του Λακάν: 1. Το Ασυνείδητο Δομημένο Σαν Γλώσσα. Αθήνα: Πλέθρον, Θεωρία και Κοινωνία.*
- Eisner, E.W. (1981). On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Educational Researcher*, April 1981, 5-9.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D., Steinmetz, A.M. (1991). *Doing Qualitative Research: Circles Within Circles*. New York: The Falmer Press.
- Ferrara, L. (1984). Phenomenology as a Tool for Musical Analysis. *The Musical Quarterly*, 70(3), 355-373.
- Filstead, W. (Ed.) (1970). *Qualitative Methodology*. Chicago: Markham.
- Forinash, M. & Gonzalez, D. (1989). Phenomenology As Research In Music Therapy. *Music Therapy*, 8(1), 35- 46.
- Giorgy, A. (1975). Convergence and Divergence of Qualitative and Quantitative Methods in Psychology. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, II, pp 132-158.
- Husserl, E. (1964). *The Idea of Phenomenology*. (1964). (W. P. Alston & G. Nukhnikian, Trans.) Netherlands: Matinus Nijhoff.
- Lacan, J. (1966). *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1973). Le seminaire livre XI Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1981). Le seminaire vol. IV La relation d'objet. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1998). Le seminaire livre XX Encore. Paris: Seuil.
- Psaltopoulou, D., Zafranas, N., Kaminis, Y. (2014b). Communication in music teaching through Lacan's four types of discourse. *CFMAE Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy*, vol. 6/1, 722.
- Straus, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.

Κεφάλαιο 5. Προσέγγιση Co.M.P.A.S.S. (Communication Music Processes Awareness Strategies and Solutions)

Σύνοψη: Το κεφάλαιο αυτό αρχικά αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους οι τρεις συγγραφείς προέβησαν στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση των τεσσάρων ειδών λόγου στην επικοινωνιακή σχέση δασκάλου-μαθητή. Στη συνέχεια περιγράφονται τα κυριότερα σημεία της έρευνας που διεξήχθη και οδήγησε στη σύλληψη της αρχικής ιδέας για τη δημιουργία της καινοτόμου προσέγγισης Co.M.P.A.S.S., η οποία και περιγράφεται. Το κεφάλαιο συνεχίζει με προτάσεις για εκπαίδευση του μουσικού στην προσέγγιση με την απαραίτητη διαδικασία εποπτείας και ολοκληρώνεται με την καταγραφή και περιγραφή ποιοτικής έρευνας με μουσικούς, οι οποίοι παρακολούθησαν παραστάσεις κοινωνικής μουσικοθεραπείας με ΑμεΑ ή/και είχαν κάποιο πρωταρχικό επίπεδο εκπαίδευσης στη μουσικοθεραπεία, και δήλωσαν σημαντικές αλλαγές στη σχέση τους με την αναπηρία αλλά και με τη μουσική τους.

Προαπαιτούμενη γνώση: Όλα τα προηγούμενα κεφάλαια του βιβλίου αυτού.

5.1 Έρευνα

Στα πλαίσια της μουσικοθεραπείας, η έμφαση δίνεται στην τρισδιάστατη σχέση θεραπευτή-μουσικής-δασκάλου, διευκολύνοντας και προάγοντας την προσωπική εξέλιξη και ωρίμανση (Priestley, 1975, 1994· Nordoff & Robbins, 1977· Bruscia, 1987, 1991· Eschen, 2002). Σε λεκτικές μορφές ψυχοθεραπείας και ψυχανάλυσης, η έμφαση δίνεται στη φύση της σχέσης ανάμεσα στον θεραπευτή ή τον ψυχαναλυτή και τον πελάτη ή τον αναλυόμενο, προκειμένου να διευκολυνθεί η προσωπική αλλαγή και ανάδυση του υποκειμένου (Corsini, 1984).

Στους θεραπευτές δηλαδή, που έχουν εκπαιδευτεί σε ουμανιστικές προσεγγίσεις ψυχοθεραπείας, ο θεραπευτής είναι αυθεντικός, με θετικό βλέμμα προς τον πελάτη, χωρίς κριτική, εστιάζει στο εδώ και τώρα χωρίς να ανατρέχει στην παιδική ηλικία του πελάτη και δημιουργεί μη απειλητική ατμόσφαιρα, βασισμένος σε παρεμβάσεις καθρέφτη, χωρίς να δίνει ερμηνείες στο υλικό που καταθέτει ο πελάτης. Ο ψυχαναλυτής συνήθως, υιοθετεί μια αγαλματική λειτουργία, περιορίζοντας όσο είναι δυνατόν το υποκειμενικό του στοιχείο, ασχολείται με την παιδική ηλικία του αναλυόμενου και τον προτρέπει να προχωρήσει σε ερμηνείες ονείρων, λανθάνουσας γλώσσας και γενικότερα σε όποιο συμβολικό και φαντασιακό υλικό προκύπτει, εστιάζοντας ιδιαίτερα σε υλικό μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης που προκύπτει στη σχέση (Corsini, 1984).

Στα μαθήματα πιάνου αναρωτιέται κανείς: Τι συμβαίνει με τη σχέση δασκάλου-μαθητή;

Μετά από πολυετείς διαδρομές και πλούσιες γνώσεις και εμπειρίες, αρχικά σε μαθήματα πιάνου και αργότερα σε μουσικοθεραπεία και ψυχανάλυση, αναρωτήθηκα εάν θα ήταν δυνατό να επιστρέψω στο θέμα της σχέσης δασκάλου-μαθητή πιάνου με εμπλουτισμένη γνώση πλέον και να δημιουργήσω έναν νέο πυρήνα διερεύνησης.

Για τον λόγο αυτό κάλεσα τους δύο συν-συγγραφείς του βιβλίου αυτού, τον καθηγητή πιάνου κύριο Νίκο Ζαφρανά, με ουσιαστική εμπλοκή στην ψυχανάλυση, και τον κύριο Γιάννη Καμίνη, ειδικό επικοινωνίας και ψυχαναλυτή, να προχωρήσουμε σε διεξαγωγή σχετικής έρευνας (Psaltopoulou et al., 2014 a,b,c). Το κίνητρο δόθηκε όταν παρακολουθήσαμε και οι τρεις επιδείξεις πιάνου μαθητών που ανήκαν σε τάξεις διαφορετικών δασκάλων. Τους μαθητές δεν τους γνωρίζαμε, γνωρίζαμε όμως τους δασκάλους. Ανακαλύψαμε ότι μαντεύαμε με ιδιαίτερη ευκολία τον δάσκαλο του κάθε μαθητή, παρατηρώντας τη στάση του σώματος, την ερμηνεία των μουσικών κομματιών και τις τεχνικές τους ικανότητες. Αμέσως λοιπόν προέκυψαν οι ακόλουθες ερωτήσεις: «Πώς είναι δυνατόν να συμβαίνει αυτή η «εξομοίωση»;», «Σε ποιο βαθμό τελικά μπορεί ένας δάσκαλος να επηρεάζει τον μαθητή;», «Θα μπορούσαμε να διερευνήσουμε βαθύτερα τη σχέση δασκάλου-μαθητή;», «Ο δάσκαλος πιάνου έχει τον ίδιο τρόπο επικοινωνίας με όλους τους διαφορετικούς μαθητές του ή όχι;», «Ποιος είναι ο τρόπος που ανταποκρίνεται ο μαθητής στον τρόπο επικοινωνίας του δασκάλου;» και «Ο δάσκαλος συνειδητοποιεί τα είδη του λόγου που χρησιμοποιεί στη διαπροσωπική του επικοινωνία με τους μαθητές του στην τάξη;»

5.1.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο

Αναζητώντας βιβλιογραφία και έρευνες σχετικά με την προσωπικότητα, όπως για παράδειγμα η έρευνα που διεξήχθη από τους Robert Sternberg & Li-fang Zhang (2002), φαίνεται ότι γίνεται διερεύνηση της προσωπικότητας βασισμένη σε συμπεριφοριστικά πρότυπα, τα οποία εστιάζουν κυρίως και ίσως αποκλειστικά στο γνωστικό επίπεδο. Στην προσπάθειά μας να προχωρήσουμε σε βαθύτερη και πιο ολική διερεύνηση, αποφασίσαμε να βασιστούμε στην ψυχαναλυτική προσέγγιση του Ζακ Λακάν, η οποία εστιάζει στην παρατήρηση και κατανόηση του τρόπου που εμπλέκονται στην ανθρώπινη επικοινωνία στοιχεία από ασυνείδητο υλικό, το οποίο απέχει αρκετά από το φάσμα συνειδητού ελέγχου και γνωστικής διαχείρισης. Ο Δρ. Σιδηρόπουλος (Sidiroopoulos, 2013), ψυχαναλυτής της Λακανιακής προσέγγισης, ανακοίνωσε, σε σχετικό ψυχαναλυτικό συνέδριο, ότι οι σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας βασίζονται σε συνειδητό υλικό και γνωστικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και μεθόδους. Από την άλλη πλευρά όμως, η αρχαία Ελληνική παράδοση και η Λακανιακή ψυχανάλυση πραγματεύονται τη διερεύνηση της ανάδυσης της αλήθειας όπως αυτή ενυπάρχει στο υποκείμενο, και ιδιαίτερα μέσα από τη Σωκρατική άποψη αναζήτησης της εσωτερικής αλήθειας.

Στη σχέση δασκάλου-μαθητή πιάνου, όπως έχει ήδη αναλυθεί από την εισαγωγή ακόμα του βιβλίου αυτού, η επικοινωνία παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Μέσα από πλήθος θεωριών (Lisk, 2007· Riley, 2011), οι οποίες προτείνουν ποικίλα εργαλεία με σκοπό τη διερεύνηση και ανάλυση των διαφόρων επιπέδων στην επικοινωνιακή διαδικασία όπως παρατηρούνται σε συνειδητό και γνωστικό επίπεδο μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια, ανακαλύψαμε ότι ο Λακάν (1966a, 1966b, 1973, 1991, 1998) παρέχει μια μοναδική προσέγγιση, η οποία παρέχει δυνατότητα παρατήρησης, διερεύνησης και ανάλυσης ακόμα και ασυνείδητου υλικού. Παρέχει δηλαδή στον ερευνητή τη δυνατότητα να διερευνά συγχρόνως και τους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας αλλά και την ανάδυση του υποκειμένου, όπως συμβαίνει στην ψυχαναλυτική διαδικασία. Ο Λακάν (1966a, 1966b, 1973, 1991, 1998) φαίνεται ότι αναλύει τις μορφές λεκτικής επικοινωνίας ξεκινώντας από το θεμελιακό ερώτημα: «Ποιος μιλάει;». Έτσι προσδιορίζει τέσσερα είδη λόγου: του «κυρίου», του «πανεπιστημιακού», του «ωστερικού» και του «αναλυτή» (1998:19-22). Το πρωταρχικό βέβαια και κύριο ενδιαφέρον στην όλη διαδικασία προσδιορισμού και ανάλυσης των τεσσάρων ειδών λόγου προσανατολίζεται κυρίως στην ψυχαναλυτική διαδικασία, με απώτερο σκοπό την ανάδυση της αλήθειας του υποκειμένου. Στην παρούσα έρευνα όμως, διερευνάται η χρήση και η αξία των τεσσάρων ειδών λόγου, όπως αναλύονται από τον Λακάν, σε εκπαιδευτικό πλαίσιο μαθημάτων πιάνου και όχι σε ψυχαναλυτικό. Το υλικό του επιπέδου της μουσικής γνώσης δεν διερευνάται. Με την έννοια αυτή, το υλικό που μας παρέχει ο Λακάν, χρησιμοποιείται ως έμπνευση, βάση και εργαλείο για την έρευνα, η οποία πλέον δεν έχει να κάνει με την ψυχανάλυση του υποκειμένου αλλά με την κατανόηση των δυναμικών στη σχέση δασκάλου-μαθητή πιάνου.

Ο δάσκαλος πιάνου, όπως και ο μαθητής, ως υποκείμενα, αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν σχήματα λόγου, όπως σωματικές κινήσεις και εκφράσεις, ιδιώματα, νόρμες, λειτουργίες, μύθους, ιστορίες, ψυχικές διαθέσεις, τα οποία έχουν διδαχτεί. Αυτά τα σχήματα λόγου προέρχονται από το εξωτερικό τους περιβάλλον, έχουν υιοθετηθεί και εσωτερικευθεί από το υποκείμενο, αλλά δεν αντιπροσωπεύουν απαραίτητα την εσωτερική του αλήθεια. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται ένας κοινωνικός δεσμός, προκειμένου ο δάσκαλος και ο μαθητής να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Οι συλλαβές, οι λέξεις και οι προτάσεις είναι ταυτόχρονα φορείς τόσο συγκεκριμένων νοημάτων όσο και αφηρημένων ηχητικών ερεθισμάτων με μουσικά χαρακτηριστικά. Ανάλογα με τον τρόπο εκφοράς των φωνηέντων, των συμφώνων κ.λπ. είναι δυνατόν να αναγνωρίσουμε στοιχεία της φύσης, σύμφωνα με τον πίνακα που καταγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Μπορούμε δηλαδή να αναγνωρίσουμε ένα στοιχείο φωτιάς σε έντονα και κοφτά σύμφωνα, ένα στοιχείο αέρα σε φωνήεντα υψηλής τονικότητας με τοποθέτηση φωνής σε ανώτερα επίπεδα του προσώπου κ.λπ.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να αναφερθούν συνοπτικά κάποια βασικά χαρακτηριστικά του προφορικού-αρθρωμένου λόγου όπως το ηχόχρωμα, η μελωδική κίνηση, ο ρυθμός, η ρυθμική αγωγή και η δυναμική, όπως τα ανέλυσε ο Κώστας Βόμβολος στη διάλεξή του με τίτλο *Ο λόγος ως μουσική που έγινε* στο πλαίσιο του Colloquium της Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου στις 6/3/2011.

- **Το ηχόχρωμα**, είναι μοναδικό για τον καθένα και αποτελεί στοιχείο αναγνώρισης. Παρόλα αυτά, το ηχόχρωμα μπορεί να είναι επίσης και κληρονομικό, όπως και να επιδέχεται αλλαγές και τροποποιήσεις. Αυτή η ευελιξία αποτελεί και ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία της

υποκριτικής τέχνης αλλά και γενικότερα της δημόσιας εκφοράς του λόγου. Πολλές φορές, χωρίς ουσιαστική απομάκρυνση από το βασικό ηχόχρωμα, παρατηρούμε μια σκόπιμη αλλοίωση της εκφοράς συγκεκριμένων φθόγγων για καθαρά επικοινωνιακούς λόγους (π.χ. μίμηση ξένης προφοράς, υιοθέτηση τρόπου ομιλίας που παραπέμπει σε συγκεκριμένες κοινωνικές, φυλετικές ή ηλικιακές ομάδες.) Αξιοσημείωτο είναι πως η σύνδεση αυτή με ηχοχρωματικά στερεότυπα δεν έχει σταθερή και μόνιμη ισχύ: Εξαρτάται άμεσα από πολιτισμικούς παράγοντες και μεταλλάσσεται ανάλογα με τις συνθήκες κάθε εποχής. Άλλες φορές η αλλοίωση δεν οφείλεται σε πρακτικούς λόγους αλλά επιτρέπει τη δημιουργία ενός ενδιαφέροντος σκηνικού ιδιώματος, η δραστηριότητα του οποίου θα μπορούσε να εξηγηθεί με ψυχαναλυτικούς, κατά το μάλλον ή ήττον, όρους. Για παράδειγμα, το «φτύσιμο» των συμφώνων κατά τον Fonagy σχετίζεται με το πρωκτικό στάδιο, κάποιες τοποθετήσεις της φωνής παραπέμπουν σε νανουρίσματα, παιδικά λεκτικά παιχνίδια ή ακόμα και τους ήχους που προσλαμβάνει το έμβρυο στη μήτρα. Μια άλλη συνηθισμένη λειτουργία του ηχοχρώματος είναι το να προσθέτει ή να αφαιρεί ανάλογα μιας μορφής εγκυρότητα ή αληθοφάνεια σε ένα γραπτό κείμενο όταν αυτό εκφέρεται δημόσια, υποβάλλοντας ή αποθαρρύνοντας την ταύτιση του συγγραφέα με τον αφηγητή. Ας αναλογισθούμε για παράδειγμα πώς θα ακουστεί ένα πυκνό φιλοσοφικό κείμενο όταν διαβαστεί από ένα παιδάκι ή μια συνταγή μαγειρικής από έναν ιεροκήρυκα.

- **Η μελωδική γραμμή** του προφορικού λόγου (επιτονισμός). Αυτή καθορίζεται τόσο από τη συγκεκριμένη γλώσσα ή διάλεκτο του κειμένου όσο και σε μεγάλο βαθμό από τις επιλογές του ίδιου του ομιλητή. Ακόμα και εμπειρικά μπορούμε πολλές φορές να ταυτοποιήσουμε γλώσσες που δεν κατέχουμε μέσω της μελωδικής τους κίνησης. Θυμίζω εδώ πόσο εύκολα τα παιδιά στα παιχνίδια τους μπορούν να παραστήσουν ότι μιλούν ψευτογαλλικά ή ψευτορώσικα κ.λπ. Στην πραγματικότητα, οι έρευνες της φωνολογίας έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι κάθε γλώσσα έχει έναν περιορισμένο σχετικά αριθμό κωδικοποιημένων μελωδικών κινήσεων, τα intonation patterns, οι οποίες δεν επηρεάζονται δραματικά από το νοηματικό περιεχόμενο κάθε πρότασης. Σύμφωνα με τους Gussenhoven, Collier and 't Hart, τόσο τα Αγγλικά, όσο και τα Ολλανδικά χρησιμοποιούν 6 μόνο τέτοια intonation patterns. Το 60% μάλιστα των φράσεων στα Ολλανδικά ακολουθεί ένα μόνο pattern, το οποίο και θυμίζει το σχήμα του καπέλου. Για τα Ρωσικά αυτές οι κωδικοποιημένες κινήσεις φθάνουν στις 10, ενώ αγνώ αν υπάρχουν αντίστοιχες μελέτες για τα Ελληνικά. Επίσης κάθε γλώσσα έχει ένα συγκεκριμένο εύρος τονικής διακύμανσης, το οποίο μπορεί να ανέρχεται από μερικές νότες μέχρι και 1 με 2 οκτάβες. Τα Βρετανικά Αγγλικά π.χ. χρειάζονται ένα εύρος γύρω στα 12 ημιτόνια (μια οκτάβα), ενώ τα Ολλανδικά περιορίζονται στα 6 ημιτόνια και τα Γερμανικά στα 7,5 (όλα τα νούμερα αφορούν φυσικά έναν μέσο όρο παραβλέποντας τις ατομικές διαφορές). Μέσω του χειρισμού της μελωδίας του λόγου εκφράζονται τις περισσότερες φορές και οι ιδιαιτερότητες των διαλέκτων και των τοπικών ιδιωμάτων καθώς και οι έντονα κωδικοποιημένες «γλώσσες» των πολιτικών, των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, των στρατιωτικών κ.λπ. Έτσι, η ίδια γραπτή πρόταση μπορεί να αποκτήσει πολλούς διαφορετικούς χαρακτήρες ανάλογα με το μελωδικό μοντέλο της εκφοράς της. Αυτό φυσικά παρατηρείται και μέσα στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας ή διαλέκτου αφού ένας άλλος σημαντικός ρόλος της μελωδικής εκφοράς του λόγου είναι και η εξυπηρέτηση πολύ πρωταρχικών επικοινωνιακών αναγκών. Η λειτουργία αυτή δεν εκδηλώνεται μόνο στο επίπεδο των προτάσεων αλλά ακόμα και σε εκείνο των μεμονωμένων λέξεων. Για παράδειγμα η λέξη «καλά»: Αν έχουμε μια σημαντική μελωδική άνοδο στη λήγουσα δηλώνουμε ερώτηση (καλά;), αν έχουμε μια μικρή τονική πτώση κατάφαση (καλά!). Μια μικρή τονική άνοδος με σταδιακή πτώση στη συνέχεια την μετατρέπει σε επιφώνημα (καλάααα!) κ.ο.κ.
- **Ο ρυθμός.** Ο ρυθμός της ομιλίας καθορίζεται τόσο από τη διαδοχή φωνημάτων με διαφορετική διάρκεια -αυτό που θα λέγαμε μακρές και βραχείες συλλαβές- όσο και από την εναλλαγή τονισμένων και άτονων φωνηέντων. Στον προφορικό λόγο βέβαια οι έννοιες «μακρό-βραχύ» δεν συμπίπτουν με τις ομώνυμες τους στη γραμματική ούτε διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες. Όπως και στην περίπτωση της μελωδίας, κάθε γλώσσα χαρακτηρίζεται από τυποποιημένα ρυθμικά σχήματα μόνο που εδώ η αποκωδικοποίηση και η καταγραφή τους είναι αρκετά πιο πολύπλοκη. Παρόλα αυτά, η συνολική ρυθμική αίσθηση

μιας γλώσσας ή μιας διαλέκτου είναι αρκετά αναγνωρίσιμη ακόμα και από τον ανύποπτο ακροατή. Σε αντίθεση με τη μελωδία, ο ρυθμός μπορεί μέχρι ενός σημείου να υποδειχθεί στο γραπτό κείμενο, τόσο μέσω της επιλογής της σειράς των λέξεων που φέρουν συγκεκριμένους τονισμούς, όσο και με τη χρήση των σημείων στίξης, της παραγράφου ή της αλλαγής στίχου όταν πρόκειται για ποίημα. Έχουν γίνει κάποιες ενδιαφέρουσες μελέτες -όπως αυτή των Patel, Iversen, Rosenberg- που αποδεικνύουν ότι ο ρυθμός -και σε δεύτερο επίπεδο η μελωδία- μιας γλώσσας δεν αντανakλώνται μόνο στα κείμενα ή τα τραγούδια που γράφονται στη συγκεκριμένη γλώσσα, αλλά ακόμα και στα οργανικά κομμάτια των συνθετών που την έχουν ως μητρική τους. Μιλήσαμε για τα σημεία στίξης που μπορούν να καθορίζουν ένα γενικό ρυθμικό πλαίσιο με γνώμονα τόσο τις καθαρά επικοινωνιακές όσο και τις αισθητικές ανάγκες του συγγραφέα. Όμως και πάλι η ερμηνεία αυτών των σημείων και οι τελικές επιλογές στη δημόσια εκφορά του λόγου είναι έντονα εξατομικευμένες. Οι ακριβείς διάρκειες των φθόγγων, οι διαφορές στην ένταση μεταξύ τονισμένων και άτονων συλλαβών, ο τρόπος που χρησιμοποιούνται οι παύσεις, η εναλλαγή σταδιακών ή αιφνίδιων ενάρξεων και λήξεων των περιόδων υπήρξαν πάντοτε σημαντικά εργαλεία τόσο των ερμηνευτών της σκηνής όσο και όλων των δημόσιων ομιλητών. Ο θεατρολόγος Garcia-Martinez υποστηρίζει ότι ο ρυθμός του σκηνικού λόγου αντανakλά τα «διανοητικά ίχνη των πρωτογενών ρυθμών» και επιδρά έτσι στο ασυνείδητο των θεατών-ακροατών. Σε κάθε περίπτωση, ο χειρισμός του ρυθμού χρησιμοποιείται τόσο από τους επαγγελματίες του θεάματος όσο και από τους απλούς ομιλητές, προκειμένου να κρατηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον του ακροατηρίου και συνακόλουθα να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του εκφερόμενου λόγου.

- **Η ρυθμική αγωγή, το τέμπο** – η ταχύτητα δηλαδή με την οποία εκφέρονται κάθε φορά τα ρυθμικά μοτίβα είναι ένα άλλο μουσικό χαρακτηριστικό του λόγου, το οποίο -εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις- δεν καθορίζεται από το γραπτό κείμενο αλλά συμβάλλει καθοριστικά στην τελική πρόσληψή του. Ενώ πρόκειται για διαφορετική παράμετρο από τον ρυθμό, η επίδρασή της είναι καθοριστική στην τελική ρυθμική αίσθηση. Κάθε ρυθμός αναδεικνύεται μόνο μέσα σε ένα συγκεκριμένο εύρος ταχυτήτων. Ένα πολύ γρήγορο τέμπο σχεδόν ακυρώνει τις ιδιαιτερότητές του, ενώ αντίστοιχα μια πολύ αργή ρυθμική αγωγή μπορεί να δώσει την εντύπωση της πλήρους απουσίας του. Η επιλογή της σωστής ταχύτητας με την οποία εκφέρεται ένα κείμενο είναι καθοριστική τόσο για τη νοητική πρόσληψή του, όσο και για τη γενικότερη δραστηριότητά του.
- **Η δυναμική.** Η εναλλαγή των εντάσεων, η σταδιακή ή απότομη αυξομείωσή τους αποτελούν ένα ακόμα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο στην εκφορά του λόγου. Και εδώ οι επιλογές πρέπει να γίνουν από τον χρήστη του λόγου μια που πάλι οι πληροφορίες που ενσωματώνει ένα γραπτό κείμενο γύρω από το συγκεκριμένο θέμα συνήθως απουσιάζουν ή όταν υπάρχουν σπάνια είναι ακριβείς. Όπως στην περίπτωση της μελωδίας και του ρυθμού θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε μια σειρά από κωδικοποιημένα δυναμικά σχήματα που διέπουν την εκφορά κάθε γλώσσας. Πιο αναγνωρίσιμα -τουλάχιστον στα Ελληνικά- είναι βέβαια τα σχήματα που αφορούν στην επαγγελματική εκφορά (στις παραστατικές τέχνες, την πολιτική, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τις επιστημονικές διαλέξεις κ.λπ.) παρά στην καθημερινή ομιλία. Η χρήση της δυναμικής από τους κάθε είδους ρήτορες -συχνά με κραυγαλέο τρόπο- αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα. Εδώ μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι υπάρχουν κείμενα τα οποία χάνουν οποιαδήποτε σημασία ή αποτελεσματικότητα όταν δεν εκφέρονται με τη βοήθεια αυτών των τυποποιημένων δυναμικών σχημάτων. Για παράδειγμα, μια πολιτική ομιλία μπορεί να καταφέρει να συνεγείρει το πλήθος ενώ στην ουσία στερείται οποιουδήποτε περιεχομένου. Ακόμη όμως και στις λιγότερο τυπικές περιπτώσεις ο δυναμικός χειρισμός του λόγου επηρεάζει άμεσα τόσο τον επικοινωνιακό του αντίκτυπο όσο και τη συνολική του απήχηση. Ο Κώστας Βόμβολος, στη συγκεκριμένη διάλεξη που προαναφέρθηκε, αναφερόμενος σε λόγο θεατρικής ή/και μουσικής παράστασης, επιχειρήσε να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά που ορίζουν αυτό που αναφέρουμε ως **σωματικότητα της φωνής**. Στο συγκεκριμένο πεδίο, οι ορισμοί, αλλά ακόμη και οι περιγραφές, καθίστανται εξαιρετικά ασαφείς. Αυτό που προσπαθούν να εκφράσουν είναι μια πολύ υποκειμενική αίσθηση «δόνησης» που προκαλείται στους θεατές από μια φωνή και επηρεάζει υποσυνείδητα αλλά άμεσα τη γενικότερη στάση τους απέναντι σε ένα κείμενο. Αν και με πολύ διαφορετικές αφετηρίες, αλληλοσυγκρουόμενα αιτήματα και μεθόδους ερμηνείας θα

μπορούσαμε να εντάξουμε εδώ μεταξύ άλλων: Την έννοια του **grain de la voix** του Ρολάν Μπαρτ (**ο σπόρος ή, καλύτερα, το μεδούλι της φωνής**) και του **γενο-κειμένου (geno-text)** της Τζούλια Κρίστεβα. Ο Κώστας Βόμβολος χαρακτηριστικά είπε: «Χωρίς να θέλω να υπεισέλθω στα εδάφη της Θεωρίας της Λογοτεχνίας -που άλλωστε δεν μου είναι ιδιαίτερα οικεία- παραθέτω απλουστευτικά το βασικό σχήμα: Εκτός από το *pheno-text*, που καλύπτει τη «σωστή ερμηνεία» σε τεχνικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο ενός κειμένου ή και ενός τραγουδιού, υπάρχει το *geno-text* που δεν σχετίζεται με την επικοινωνία, την έκφραση ή την αναπαράσταση, αλλά με την ηδονή που προκαλεί η σωματικότητα του ήχου». (Κώστας Βόμβολος στη διάλεξή του με τίτλο *Ο λόγος ως μουσική* που έγινε στο πλαίσιο του Colloquium της Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου στις 6/3/2011).

Οι έννοιες: «σωματικότητα της φωνής, του ήχου» και «μεδούλι της φωνής» απεικονίζουν γλαφυρά το θέμα της έρευνας για τα είδη λόγου.

Στην προκειμένη περίπτωση ο δάσκαλος πιάνου, στην προσπάθειά του να μεταδώσει γνώση για τους συνθέτες ενός κομματιού ή για τις σχετικές εκφραστικές και τεχνικές λεπτομέρειες, θα χρησιμοποιήσει σχήματα λόγου (Psaltoglou et al., 2014 a,b,c) που προέρχονται από το εξωτερικό του περιβάλλον: Ίσως εκφράσεις υιοθετημένες από κάποιον δικό του δάσκαλο ή άλλον σημαντικό άνθρωπο στη ζωή του, «αντικειμενικές» συμβουλές για τεχνικά περάσματα κ.λπ. Και ο μαθητής, με τη σειρά του, θα δημιουργήσει χώρο, έτσι ώστε να ακούσει και να εσωτερικεύσει την πληροφορία που δέχεται από τον δάσκαλο και θα εκφράσει τη δική του ανταπόκριση στην πληροφορία αυτή, πάλι όμως υιοθετώντας σχήματα λόγου από το εξωτερικό του περιβάλλον, όπως είδαμε και στα παραδείγματα που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα. Και οι δύο, δάσκαλος και μαθητής, λοιπόν θα χρησιμοποιούν σχήματα λόγου προκειμένου να επικοινωνήσουν, τα οποία έχουν μια εξωτερική πηγή προέλευσης και έχουν εσωτερικευθεί. Αλλά, και οι δύο είναι υποκείμενα με εσωτερική-μοναδική αλήθεια. Πού βρίσκεται αυτή η αλήθεια; Σε ποια στιγμή και σε ποιο χώρο το υποκείμενο θα συνδεθεί και θα λειτουργήσει με την εσωτερική-μοναδική του αλήθεια;

Ποια είναι η αλήθεια της μαθήτριας π.χ., η οποία πριν την παράσταση λιποθυμά στα χέρια του δασκάλου; Ποια είναι δηλαδή η αληθινή επιθυμία αυτής της μαθήτριας; Φαίνεται να είναι διχασμένη: Η επιθυμία του εαυτού ή η επιθυμία της να αρέσει στον δάσκαλο, η οποία μπορεί να είναι αντίθετη με την προσωπική της επιθυμία;

Έτσι διαμορφώνεται και η πρωταρχική υπόθεση για την έρευνα.

5.1.2 Υπόθεση της έρευνας

Στη σχέση δασκάλου-μαθητή πιάνου και οι δύο εμπλέκονται με όλο τους τον εαυτό: Σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα, πνεύμα και σώμα σε συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο. Δεν πρόκειται αποκλειστικά για επικοινωνία σε γνωστικό-διανοητικό επίπεδο. Και οι δύο επίσης επηρεάζονται και σε όλα αυτά τα επίπεδα. Και οι δύο, ως υποκείμενα με επιθυμίες και προσωπική αλήθεια, χρησιμοποιούν και τα τέσσερα είδη λόγου χωρίς απαραίτητα να τα γνωρίζουν συνειδητά ή/και να προβαίνουν σε συνειδητή επιλογή αυτών.

Η βασική υπόθεση λοιπόν για την έρευνα έγκειται στο ότι εάν και οι δύο συνειδητοποιήσουν τα είδη λόγου που χρησιμοποιούν ασυνείδητα, θα διευκολυνθεί η διαδικασία του μαθήματος και σε επίπεδο βελτίωσης της σχέσης τους αλλά και σε επίπεδο ανάδυσης του υποκειμένου μέσω του λόγου του αναλυτή.

5.1.3 Σκοπός της Έρευνας

Ο κυριότερος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί:

1. Η λειτουργία των τεσσάρων ειδών λόγου στη διαδικασία επικοινωνίας του δασκάλου-μαθητή πιάνου και
2. ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται η σχέση από τη στιγμή που ο δάσκαλος και ο μαθητής θα συνειδητοποιήσουν τη χρήση των τεσσάρων ειδών λόγου.

5.1.4 Μέθοδος

Μετά από ενδελεχή μελέτη των διαφόρων ειδών μεθοδολογίας έρευνας επιλέχτηκε ως πιο κατάλληλη για την διερεύνηση των τόσο λεπτών θεμάτων στην ουσία της επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή πιάνου η ποιοτική ανάλυση (Husserl, 1964· Filstead, 1970· Bogdan & Tailor, 1975· Giorgy, 1975· Eisner, 1981· Bogdan & Biklen, 1982· Ferrara, 1984· Straus, 1987· Ely et al., 1991· Forinash & Gonzalez, 1989· Bruscia, 1995).

Η ποιοτική έρευνα μέσα από ανάλυση περιεχομένου βιντεοσκοπημένων μαθημάτων πιάνου και ερωτηματολογίων. Ακολούθησαν τα παρακάτω στάδια:

1. Βιντεοσκόπηση δύο μαθημάτων πιάνου με τον ίδιο μαθητή και δάσκαλο. Το πρώτο μάθημα βιντεοσκοπήθηκε χωρίς να γνωρίζουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές τις λεπτομέρειες της έρευνας. Το δεύτερο μάθημα βιντεοσκοπήθηκε στο τελευταίο στάδιο της έρευνας.
2. Συλλογή πληροφοριών μέσα από ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη: Το πρώτο μέρος περιείχε έξι ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και το δεύτερο μέρος περιείχε περιγραφικές και ερμηνευτικές ερωτήσεις όπως:
 - Έχετε εκπαιδευτεί ή/και αποκτήσει εξειδίκευση σε στρατηγικές επικοινωνίας με τους μαθητές σας; Αν ναι, παρακαλώ καταγράψτε πιο συγκεκριμένα.
 - Πώς αντιλαμβάνεστε τους τρόπους επικοινωνίας σας με τους μαθητές σας;
 - Ο τρόπος επικοινωνίας σας με τους μαθητές σας μοιάζει με τον τρόπο του δασκάλου σας; Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε.
 - Ο τρόπος επικοινωνίας σας αποτελεί συνδυασμό υιοθετημένων στοιχείων από περισσότερους δασκάλους; Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε.
 - Έχετε δημιουργήσει τα δικά σας σχήματα επικοινωνίας με τους μαθητές σας; Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε.
 - Πώς κρίνετε την επικοινωνία σας με τους μαθητές σας αναφορικά με: α. Ακαδημαϊκή γνώση, β. Κινησθητική ανάπτυξη, γ. Μουσική εξέλιξη, δ. Συναισθηματική ωρίμανση, ε. Θέματα άγχους στη σκηνή. Παρακαλώ περιγράψτε.
 - Λαμβάνετε υπόψη σας την ψυχική κατάσταση των μαθητών σας; Αν ναι, πώς το αντιμετωπίζετε;
3. Ενημέρωση του δασκάλου από τους ερευνητές για τα τέσσερα είδη λόγου και προβολή του πρώτου βιντεοσκοπημένου μαθήματος στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Το βιντεοσκοπημένο πρώτο μάθημα προβάλλεται στον δάσκαλο με την παρουσία των τριών ερευνητών.
4. Προβολή δεύτερου βιντεοσκοπημένου μαθήματος, συζήτηση των κεντρικών θεμάτων σε βάθος με τους ερευνητές μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με ακολουθία ερωτήσεων και εξειδικευμένες ερωτήσεις. Μετά από την ενημέρωση του δασκάλου από τους ερευνητές για τα τέσσερα είδη λόγου χρησιμοποιήθηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο. Ενδεικτική θεματολογία του νέου ερωτηματολογίου αναφέρεται στις παρακάτω ενδεικτικές ερωτήσεις:
 - Αναγνωρίσατε στοιχεία της θεωρίας του Λακάν για τα τέσσερα είδη λόγου κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του βιντεοσκοπημένου μαθήματος;
 - Επιλέξατε συνειδητά κάποια από τα είδη λόγου όταν απευθυνθήκατε στον μαθητή σας; Αν ναι, παρακαλώ εξηγήστε.
 - Πώς χρησιμοποιήσατε τα διαφορετικά είδη λόγου στη διδασκαλία σας προκειμένου να επηρεάσετε τον μαθητή σας;
5. Συμπεράσματα σε κάθε συνεδρία.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ακολούθησε τρία στάδια: Αρχικά, αποκωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση, μετά, επαλήθευση από άλλους τρεις ανεξάρτητους ερευνητές και τελικά ακολούθησε συζήτηση και συμπεράσματα των ευρημάτων.

5.1.5 Περιγραφή έρευνας

Για την έρευνα προσκλήθηκαν τρεις έμπειροι δάσκαλοι πιάνου (μια γυναίκα και δύο άντρες -με πάνω από δέκα χρόνια διδακτική εμπειρία ο καθένας) και έξι προχωρημένοι μαθητές πιάνου (τρεις άνδρες και γυναίκες σε επίπεδο ανωτέρας τάξης πιάνου ή αφού πήραν το δίπλωμά τους).

5.1.6 Ευρήματα

Τα ευρήματα προκύπτουν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια όλων των δασκάλων. Όλοι οι δάσκαλοι ανακάλυψαν ότι χρησιμοποιούν και τα τέσσερα είδη λόγου:

Ο λόγος του κυρίου:

- Ο δάσκαλος επιβάλλει στον μαθητή τις αντιλήψεις του, τις ιδέες του, τις σωματικές του κινήσεις, τον δικό του τρόπο παιξίματος και ερμηνείας των μουσικών κομματιών.
- Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τη μέθοδο της επιβράβευσης και τιμωρίας προκειμένου να προσαρμοστεί ο μαθητής στις απαιτήσεις του.
- Ο δάσκαλος αδιαφορεί για τη μοναδικότητα του μαθητή. Επίσης, υποτιμά την αξία που μπορεί να έχει για την εξέλιξη του μαθητή το να του δώσει χώρο ώστε να εκφράσει τις δικές του ιδέες, πεποιθήσεις και να λειτουργήσει με σεβασμό στην ψυχοσωματική του κατάσταση της στιγμής.

Ο λόγος του πανεπιστημιακού:

- Ο δάσκαλος ενισχύει τη θέση του και τον λόγο του κυρίου φέρνοντας τρανταχτά παραδείγματα από μεγάλους συνθέτες, επιφανείς ακαδημαϊκούς, διάσημους πιανίστες και άλλους κοινωνικά αποδεκτούς ως ειδήμονες της μουσικής. Έτσι προσπαθεί να πείσει τον μαθητή για τη μοναδική και απόλυτη γνώση που πρέπει να αποκτήσει.
- Ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τον μαθητή ως ένα άδαιο δοχείο, το οποίο πρέπει να το γεμίσει ο ίδιος με αυτή την κοινά αποδεκτή γνώση, ως τη μόνη και απόλυτη αλήθεια. Σαν να μην έχει καμία άποψη ή αίσθηση ή ιδέα ο μαθητής. Σαν να είναι ένας άγραφος χάρτης!
- Ο δάσκαλος εκτιμά και αξιολογεί την απόδοση του μαθητή μόνο σύμφωνα με το κατά πόσο ο τρόπος που παίζει πιάνο πλησιάζει την κοινά αποδεκτή άποψη, αγνοώντας ή υποτιμώντας τις επιθυμίες, ιδέες και ανάγκες του μαθητή.

Ο λόγος του υστερικού:

- Ο δάσκαλος, όταν δίνει οδηγίες, αλλοιώνει το προσωπικό του ηχόχρωμα, τη δυναμική και τον ρυθμό του προφορικού του λόγου, έτσι ώστε να ταιριάζει με του μαθητή σε μια χειριστική προσπάθεια πειστικής και κυριαρχικής πειθούς για το ότι εκείνος τα ξέρει όλα και καλύτερα από όλους τους άλλους και ο μαθητής του θα χάσει τα πάντα αν δεν κάνει ό,τι του πει.
- Ο δάσκαλος προσπαθεί να δείξει ότι καταλαβαίνει τον μαθητή που βρίσκεται σε μια δύσκολη φάση στη ζωή του, αλλά με υπερβολικό τρόπο. Έτσι ο δάσκαλος δίνει διπλά μηνύματα στον μαθητή του, γιατί σωματικά δείχνει ότι συναισθάνεται τις δυσκολίες του μαθητή του αλλά εσωτερικά είναι απών.
- Ο δάσκαλος παίρνει ιδιαίτερα προσωπικά τις επιτυχίες ή αποτυχίες του μαθητή του, σαν να είναι ένας άνθρωπος.

Ο λόγος του αναλυτή:

- Ο δάσκαλος είναι ανοιχτός από την αρχή του μαθήματος στο να διερευνήσει την ψυχοσωματική κατάσταση του μαθητή είτε έχει σχέση με το μάθημα είτε επηρεάζεται από άλλους παράγοντες ανεξάρτητους από το μάθημα πιάνου. Οι πληροφορίες που θα δώσει ο μαθητής και με εμπιστοσύνη θα μοιραστεί με τον δάσκαλό του είναι αυτές που θα καθορίσουν την έκβαση του μαθήματος στη συνέχεια.
- Ο δάσκαλος διαλέγει το υλικό του μαθήματος σύμφωνα με την ψυχοσωματική κατάσταση του μαθητή μέσα στον χρόνο του μαθήματος. Με κατάλληλες ερωτήσεις και προτάσεις, μέσα σε μια μη απειλητική ατμόσφαιρα σχέσης εμπιστοσύνης, ο δάσκαλος καταλαβαίνει τις ανάγκες και επιθυμίες του μαθητή και με ευελιξία και ετοιμότητα συζητά με τον μαθητή του ώστε να καλυφθούν οι πραγματικές του ανάγκες.

- Ο δάσκαλος ακούει τον μαθητή να παίζει και τον καθρεφτίζει. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής βλέπει τον εαυτό του στον δάσκαλό του, νιώθει ότι είναι οκ να παίζει όπως αυτός επιλέγει και ότι είναι αποδεκτός. Έτσι ο μαθητής χαλαρώνει και είναι σε θέση να κατανοήσει καλύτερα την ψυχοσωματική του κατάσταση της στιγμής και την επίδραση αυτής στον τρόπο που ερμηνεύει το κομμάτι. Επίσης, μέσα από τον καθρέφτη, ο δάσκαλος δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να συνειδητοποιήσει μόνος του, χωρίς κριτική ή φόβο αποδοκιμασίας, εάν ερμηνεύει το κομμάτι όπως πραγματικά επιθυμεί. Κινήσεις, χειρονομίες, μορφασμοί, εικόνες και σωματική στάση αποτελούν ενδείξεις της μοναδικής αλήθειας του μαθητή και, μέσα από τον καθρέφτη, χρησιμοποιούνται από τον δάσκαλο με σκοπό την ανάδειξη της μοναδικής ταυτότητας του μαθητή του.
- Ο δάσκαλος μπαίνει σε θέση ενός φορέα έμπνευσης για τον μαθητή, χρησιμοποιώντας την εμπειρία του, τις γνώσεις του, την προσωπική του πορεία προς την ανάδυση του υποκειμένου. Έτσι ανοίγει πολυάριθμους δρόμους για τον μαθητή του, ο οποίος μπορεί να βρει κάτι που να τον ενδιαφέρει ή και όχι. Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής θα νιώθει ότι δεν είναι μόνος του στην αναζήτηση της πορείας του προς την ανάδυση της εσωτερικής του αλήθειας. Ο δάσκαλος είναι ένας ουσιαστικός σύμμαχος.

5.1.7 Δύο Συνοπτικά Παραδείγματα Επικοινωνίας στο Μάθημα Πιάνου

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο ενδεικτικά παραδείγματα χρήσης των τεσσάρων ειδών λόγου στην επικοινωνιακή σχέση ενός δασκάλου με δύο διαφορετικούς μαθητές. Τα παραδείγματα είναι από το πρώτο βιντεοσκοπημένο μάθημα όπου δάσκαλοι και μαθητές δεν είχαν ενημερωθεί για τα τέσσερα είδη λόγου.

5.1.7.1 Μαρία

Η Μαρία μπαίνει στην αίθουσα, χαιρετά τον δάσκαλο, ο οποίος με τη σειρά του την ρωτάει πώς είναι με ενδιαφέρον. Χρησιμοποιεί δηλαδή ασυνείδητα τον λόγο του αναλυτή. Η Μαρία μοιράζεται μαζί του την πληροφορία ότι ο αδελφός της μετανάστευσε στο εξωτερικό. Μιλά χωρίς κάποιο εμφανές συναισθήμα. Δεν μπορεί δηλαδή κανείς να καταλάβει από τη μουσική του λόγου της τα συναισθήματά της για τη μετανάστευση του αδελφού της. Φαίνεται να βρίσκεται σε άρνηση με υπόκωφα συναισθήματα θυμού. Ο δάσκαλος καταλαβαίνει ότι η Μαρία έχει θέματα αποχωρισμού. Της προτείνει να παίζει τη σονάτα του αποχωρισμού του Μπετόβεν, που φαίνεται να ταιριάζει με το θέμα της. Αμέσως μετά ο δάσκαλος μετακινείται στον λόγο του κυρίου και του πανεπιστημιακού εξηγώντας πως πρέπει να παίζει το κομμάτι ώστε να ταιριάζει με τις δικές του ιδέες και αυτές του συνθέτη. Η Μαρία παίζει το κομμάτι με θυμό και άρνηση. Ο δάσκαλος τότε μετακινείται στον λόγο του αναλυτή καθρεφτίζοντάς την. Αμέσως μετά, η Μαρία συνδέεται με τα συναισθήματα θλίψης που έχει για τον αποχωρισμό και παίζει το κομμάτι ιδιαίτερα εκφραστικά. Λίγα δευτερόλεπτα αργότερα φαίνεται ότι μάλλον ένιωσε ότι εκτέθηκε περισσότερο από όσο επέτρεπε στον εαυτό της με τη σύνδεση και έκφραση των συναισθημάτων θλίψης για τον αδελφό της που έφυγε, που ήταν η έκφραση της εσωτερικής της αλήθειας, και επέστρεψε στην άρνηση. Μπλόκαρε τα συναισθήματά της. Έτσι άδειασε τον εαυτό της από τα αληθινά συναισθήματα θλίψης και δημιούργησε άπλετο χώρο για τον δάσκαλο να τον γεμίσει χρησιμοποιώντας τον έντονο λόγο του πανεπιστημιακού. Η Μαρία με τη σειρά της, μέσα από τον λόγο του υστερικού, κάνει μεγάλες προσπάθειες να ευχαριστήσει τον δάσκαλο με το να εκτελεί το κομμάτι σαν να έχει θλίψη αλλά χωρίς να συνδέεται η ίδια με τα συναισθήματα θλίψης. Καθόλη τη διάρκεια της εκτέλεσης, ρίχνει συχνές ματιές στον δάσκαλο, αναζητώντας απεγνωσμένα την αποδοχή του. Στο σημείο αυτό ο δάσκαλος, μέσα από τον λόγο του αναλυτή, αρχίζει και προτείνει διάφορες και διαφορετικές λύσεις καθρεφτίζοντας συγχρόνως με τις κινήσεις του, τις λέξεις του και τις χειρονομίες του τα συναισθήματα λύπης της Μαρίας. Ο δάσκαλος υπερβάλλει στο καθρέφτισμα, δίνοντας υπερβολικά πολλές συμβουλές, γεγονός που προκαλεί σύγχυση στη Μαρία. Μπλοκάρει τελείως και δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσει το κομμάτι καθόλου. Στο σημείο εκείνο ο δάσκαλος, επιστρέφοντας στον λόγο του αναλυτή, δίνει χρόνο και χώρο στη Μαρία, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τα συναισθήματα θλίψης και παίζει το κομμάτι εκφραστικά.

5.1.7.2 Αντώνης

Ο Αντώνης μπαίνει στην τάξη με μεγάλη σιγουριά για τον εαυτό του. Χαιρετά σύντομα και κάθεται κατευθείαν στο πιάνο. Αρχίζει να μιλά για τη μουσική που θα παίξει σαν να δίνει διάλεξη. Βρίσκεται στον λόγο του κυρίου. Είναι πάρα πολύ επιβλητικός και παίζει ακριβώς με το ίδιο επιβλητικό και κυριαρχικό τρόπο. Ο δάσκαλος φαίνεται να ανταποκρίνεται στην κυριαρχική στάση του Αντώνη παίρνοντας μια υποτακτική θέση στην καρέκλα που κάθεται με καμπουριασμένο σώμα και σκυφτό το κεφάλι. Ο τόνος της φωνής του είναι πολύ χαμηλός και διστακτικός. Ο μαθητής έχει πάρει μια απόλυτα κυριαρχική θέση, μια θέση αφέντη, όπου ο δάσκαλος μπαίνει σε μια θέση δούλου. Φαίνεται αγχωμένος και προσπαθεί μάταια να πλησιάσει τον μαθητή, ν' ακουστεί. Δεν μπορεί να βρει χώρο να υπάρξει, παρά μόνο ως δούλος... Ο μαθητής φαίνεται άκαμπτος και αμετακίνητος. Αδυνατεί να δεχτεί αλλαγές. Σε κάποιο σημείο όμως, ενώ παίζει το κομμάτι με αρκετή υπεροψία, κολλάει. Φαίνεται ότι δυσκολεύεται να υποστηρίξει την κυριαρχική του θέση. Αναγκαστικά αφήνει χώρο για τον δάσκαλο, ο οποίος παίρνει αμέσως τη θέση του κυρίου, με πιο έντονη δυναμική στη φωνή του, σταθερό ρυθμό και ίσιο κορμί, και γίνεται έντονα κατευθυντικός. Είναι σαν να έγινε ο μαθητής του, όπως ήταν στην αρχή του μαθήματος. Ακριβώς μετά από αυτή την αλλαγή, ο δάσκαλος είναι σε θέση να μπει στη θέση του αναλυτή καθρεφτίζοντας και στηρίζοντας τον μαθητή του που έχει κολλήσει. Εκεί ο μαθητής καταφέρνει να μετακινηθεί και να παίξει πιο εκφραστικά και με ευκαμψία.

5.1.8 Συζήτηση-Προτάσεις

Όλοι οι δάσκαλοι αναγνώρισαν και ταύτισαν τον τρόπο επικοινωνίας τους και με τα τέσσερα είδη λόγου.

Επίσης όλοι συνειδητοποίησαν πως οι μαθητές τους χρησιμοποιούν και ανταποκρίνονται στα τέσσερα είδη λόγου στη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ τους. Όλοι ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία προηγούμενη εκπαίδευση σχετική με τρόπους επικοινωνίας με τους μαθητές τους. Έκριναν όλοι ότι αυτή η πρωτότυπη έρευνα ήταν πολύ βοηθητική γι' αυτούς στο να προσεγγίσουν για πρώτη φορά θέματα τόσο λεπτά, εύθραυστα και ουσιαστικά εν τω βάθει.

Μετά την εν τω βάθει συνέντευξη και τη συζήτηση με τους ερευνητές, οι δάσκαλοι βιντεοσκόπησαν το επόμενο μάθημα και παρατήρησαν αλλαγές. Όλοι οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι είδαν αλλαγές στην προσέγγισή τους, οι οποίες οδήγησαν σε πιο καθαρή επικοινωνία με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

- Αίσθηση ότι το μάθημα είχε καλύτερη ροή.
- Αίσθηση ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στον ρόλο τους σε λιγότερο χρόνο και με λιγότερη προσπάθεια.
- Αίσθηση ότι είναι πιο συνειδητοί για το ποια είναι η θέση τους στο μάθημα και πώς αυτό επηρεάζει τον μαθητή και τη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ τους.
- Αίσθηση ότι είναι σε θέση να επιλέγουν το κατάλληλο είδος λόγου και να γίνεται πιο λειτουργική η επικοινωνία.
- Αντιλαμβάνονται το είδος λόγου που χρησιμοποιούν οι μαθητές και επιλέγουν το κατάλληλο είδος λόγου το οποίο θα διευκολύνει την επικοινωνία αλλά και το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι αυτή η έρευνα:

- Παρέχει εργαλεία για αποκωδικοποίηση της επικοινωνιακής διαδικασίας στη διδασκαλία πιάνου.
- Παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διεύρυνση της συνειδητότητας του δασκάλου σε σχέση με τη θέση του στην τάξη. Επίσης ενθαρρύνει αλλαγές και βελτιώνει και τη διδασκαλία αλλά και την εκμάθηση πιάνου.

Τα θέματα που προκύπτουν στην έρευνα έχουν άμεση σχέση με το υπόβαθρο των ανθρώπων που συμμετείχαν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα:

- Το υπόβαθρο των ερευνητών -δύο εκ των οποίων είναι ψυχαναλυτές- έπαιξε έναν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της διαδικασίας επικοινωνίας στην τάξη.

- Το υπόβαθρο των τριών δασκάλων πιάνου, οι οποίοι βρίσκονται σε προσωπική ψυχανάλυση. Πιθανότατα το γεγονός αυτό βοήθησε στην άμεση αλλαγή στην προσέγγισή τους.
- Το προχωρημένο επίπεδο των μαθητών.

Μέσα από την έρευνα αυτή συμπεραίνουμε ότι μόνο με την παρατήρηση και την κατανόηση της χρήσης των τεσσάρων ειδών λόγου προκύπτουν θετικές αλλαγές. Φαίνεται ότι η έρευνα λειτούργησε ως πυξίδα προσανατολισμού και επαναπροσδιορισμού για αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Έτσι γεννήθηκε μια νέα και καινοτόμα προσέγγιση διδασκαλίας: “Co.M.P.A.S.S.”, ακρωνύμιο που σημαίνει: Communication Music Processes Awareness Strategies and Solutions.

Προτείνεται η διεύρυνση της έρευνας και σε άλλα πεδία διδασκαλίας μουσικής αλλά και στη διδασκαλία και εποπτεία μουσικοθεραπείας.



Εικόνα 5.1

5.2 Προσέγγιση διδασκαλίας μουσικής: “Co.M.P.A.S.S.” Communication Music Processes Awareness Strategies and Solutions

Εάν το γνωστικό περιεχόμενο μιας διδασκαλίας δεν μπορεί να μεταδοθεί με έναν ουσιαστικό τρόπο, είναι στην καλύτερη περίπτωση άχρηστο αλλά και πιθανώς επικίνδυνο. Ας μην ξεχνούμε ότι οι στάσεις ζωής απέναντι στη μάθηση διαμορφώνονται νωρίς στη ζωή μας και, στην περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας μουσικής ή μιας μη-μουσικής αυτοεικόνας (Custodero 2003). Εάν κοιτάξουμε τη μουσική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της μουσικής επικοινωνίας και της επικοινωνιακής μουσικότητας (Trevarthen, 2009), θα τη δούμε ως ένα αλληλεπιδραστικό κοινωνικό φαινόμενο που προϋποθέτει έναν αποκριτικό και έναν δεκτικό ρόλο σε ό,τι αφορά τόσο τον μαθητή όσο και το μουσικό υλικό. Σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι όχι μόνον να σχεδιάζουν και να εκτελούν μαθήματα αλλά και να παρατηρούν προσεκτικά τον μαθητή. Η επικοινωνία για τους δασκάλους αρχίζει με την προσεκτική ακοή και παρατήρηση. Ένας δάσκαλος που σέβεται την εγγύτητα των μουσικών εμπειριών αλλά και τολμά, κομίζει οφέλη που δεν αφορούν μόνον το προφανές -ότι μαθαίνει για τους μαθητές του- αλλά και μεγαλύτερη αυτογνωσία (Custodero, 2008).

“Co.M.P.A.S.S.”, Communication Music Processes Awareness Strategies and Solutions, δηλαδή Συνειδητότητα Στρατηγικής και Λύσεων των Επικοινωνιακών Διαδικασιών στη Μουσική.

Πρόκειται για προσέγγιση κατανόησης και συνειδητοποίησης του μοναδικού τρόπου επικοινωνίας στη σχέση δασκάλου μουσικής-μαθητή και όχι για συγκεκριμένη μέθοδο με διακριτά βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ο δάσκαλος και να την εκτελεί (Psaltopoulou, 2014· Ψαλτοπούλου, Ντ., 2014· Ζαφρανάς, Ν. & Zafranias, Ν. 2014a, b, c· Psaltopoulou et al., 2015). Με την έννοια αυτή προτείνονται ιδέες για διερεύνηση και όχι συνταγές. Όλοι οι όροι της προσέγγισης είναι πολυδιάστατοι και, ανάλογα με τον άνθρωπο, παρουσιάζουν μια ευρεία πολυμορφία, η οποία μέσα από μια τυπική μέθοδο υπεραπλουστευσης με τη μορφή συνταγών, κινδυνεύει να αποπροσανατολίσει και ίσως να εγκλωβίσει τον δάσκαλο. Έτσι η προσέγγιση ως «πυξίδα»-compass επιχειρεί να παρέχει ιδέες ώστε να διαφωτίσει πλευρές επικοινωνίας που μένουν σε ένα σκοτεινό-ασυνειδητο επίπεδο, αλλά όλοι τις βιώνουμε και συχνά καθορίζουν τις σχέσεις μας, με σκοπό να οδηγήσει σε ένα πέρασμα σε μια πιο συνειδητή και λειτουργική ανάδυση εσωτερικών θησαυρών. Έτσι το ακρωνύμιο “Co.M.P.A.S.S.”, παραπέμπει και στην έννοια com-pass, δηλαδή πέρασμα μαζί με κάποιον άλλο, στην προκειμένη περίπτωση με τις ιδέες και προτάσεις της προσέγγισης, καθώς και με τον δάσκαλο και μαθητή μαζί, σε πιο άμεση, αυθεντική και λειτουργική επικοινωνία.

5.2.1 Ανάλυση των όρων

5.2.1.1 Communication: Επικοινωνία

Επικοινωνία σύμφωνα με τους Gillam, Marquardt και Martin (2000) είναι η οποιαδήποτε ανταλλαγή νοήματος είτε με πρόθεση είτε χωρίς συνειδητή πρόθεση.

Η επικοινωνία, ως προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικού δεσμού, όπως έχει αναλυθεί διεξοδικά σε προηγούμενα κεφάλαια, στη σχέση δασκάλου μουσικής-μαθητή, εμπεριέχει λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία, τα οποία προέρχονται από πεδία του πραγματικού, του φαντασιακού ή/και του συμβολικού και απευθύνονται σε αντίστοιχα πεδία του άλλου, ανάλογα βέβαια με την οργάνωση του ψυχισμού του καθενός. Αφού έχει γίνει κατανοητή και η λειτουργία των τεσσάρων ειδών λόγου, που αναλύονται διεξοδικά σε προηγούμενα κεφάλαια, κρίνεται απαραίτητη η ποιοτική διερεύνηση, κατανόηση και συνειδητοποίηση του προσωπικού τρόπου επικοινωνίας. Ο πιο εύκολος και άμεσος δρόμος να ξεκινήσει κανείς είναι να παρατηρήσει τον τρόπο που επικοινωνούν άλλοι. Οι άνθρωποι αυτοί μπορεί να προέρχονται από το κοντινό τους περιβάλλον ή/και από τον κινηματογράφο, το θέατρο, τη λογοτεχνία και οποιονδήποτε άλλο χώρο. Προτείνεται αρχικά να σκεφτεί ο δάσκαλος/η δασκάλα ανθρώπους, τους οποίους θεωρεί ότι έχουν ιδιαίτερο «χάρισμα» στην επικοινωνία και το γεγονός αυτό του/της δημιουργεί έντονα συναισθήματα, όπως θαυμασμό, ενθουσιασμό, γόνιμη ζήλια κ.λπ. Στη συνέχεια μπορεί να καταγράψει με ελεύθερο συνειρμό, με πεζό ή ποιητικό λόγο ό,τι νομίζει κατάλληλο να περιγράψει την εμπειρία του, συμπεριλαμβάνοντας παρατηρήσεις που διακρίνουν γνησιότητα στην ποιότητα της επικοινωνίας αλλά και επιρροές από άλλους, όπως «ήρωες», διαχρονικά πρότυπα ή εποχιακά κ.λπ. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιήσει και τη γνώση που έχει αποκομίσει από τα προηγούμενα κεφάλαια.

Μετά από αυτή τη διαδικασία προτείνεται να σκεφτεί ανθρώπους που έχουν δυσκολία ή/και

αδυναμία στην επικοινωνία και να καταγράψει την εμπειρία του. Ο ποιητικός λόγος βοηθά ιδιαίτερα στην όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη καταγραφή της εμπειρίας, λόγω του ότι εμπεριέχει δυνατότητα έκφρασης και των τριών πεδίων του ψυχισμού (πραγματικού, φαντασιακού και συμβολικού).

Αφού διαβάσει αυτά που έχει γράψει μπορεί να προχωρήσει, ο δάσκαλος/η δασκάλα, στο να αντλήσει πληροφορίες από το κοντινό του περιβάλλον για τον προσωπικό τρόπο επικοινωνίας, όπως βιώνεται και εκφράζεται από τους άλλους, και να τις καταγράψει. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να προβεί σε μια σύγκριση του αν ο τρόπος που ο ίδιος/η ίδια επικοινωνεί είναι συμβατός με τις πληροφορίες των άλλων.

Ίσως εδώ θα ήταν η κατάλληλη ώρα να θυμηθεί πώς επικοινωνούσε στην οικογένεια, με τα διάφορα μέλη της οικογένειας αλλά και του ευρύτερου συγγενικού περιβάλλοντος, στο σχολείο, στα αθλήματα και σε άλλες δραστηριότητες, καθώς και αν υπήρξαν αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Η καταγραφή όλου αυτού του πλούσιου υλικού παρατήρησης αποτελεί μια συστηματική στρατηγική παρατήρησης και κατανόησης, η οποία έχει σκοπό να οδηγήσει σε μεγαλύτερη εμπάθυνση σε θέματα επικοινωνίας και σε πιθανή αλλαγή προς χάριν του δασκάλου.

5.2.1.2 Music: Μουσική

Με τον όρο μουσική εννοούμε τη μουσική που ακούμε και παίζουμε ή μελετάμε, το «μουσικέιν» (musicking), τη μουσική του προσωπικού λόγου του δασκάλου, του μαθητή αλλά και τη μουσική της σχέσης μεταξύ τους. Στην προσέγγιση αυτή λοιπόν η λέξη μουσική είναι σύνθετη, και μάλιστα πολυσύνθετη, και όχι απλή. Στην προσέγγιση αυτή μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει τη γνώση που έχει ήδη αποκτήσει από τα προηγούμενα κεφάλαια του βιβλίου σε σχέση με τον ιδιαίτερο επικοινωνιακό τρόπο παιζίματος της μουσικής (ενδο-ατομικό, διαπροσωπικό, συναυλιακό και μετά-προσωπικό), και τα τέσσερα είδη λόγου.

Το ερώτημα: «Τι είναι η μουσική για μένα;», αποτελεί την αφετηρία της διερεύνησης για τη συστηματική στρατηγική συνειδητότητας.

«Υπάρχει ένα συναίσθημα στους ανθρώπους
Μια ανάγκη, που και που,
Φυγής.
Μα όπου και αν πάω και πάλι θέλω να φύγω μακριά
Σε μια κοινωνία – αποπροσωποποίησης
Σε μια κοινωνία γεμάτη ρομπότ
Που τα πάντα βαδίζουν σε ρυθμικό tempo που δεν αλλάζει ποτέ
Βρήκα την πόρτα που σε μεταφέρει σ' έναν άλλο κόσμο
Έναν κόσμο που οι αισθήσεις επιστρέφουν στο σώμα
και εσύ μπορείς να αναγνωρίσεις πια το δικό σου
Μπόρεσα και βγήκα από την αποπραγματοποίηση του σήμερα
Και ένιωσα πραγματικά.
Ένιωσα την αλήθεια».

Με αυτά τα λόγια, γεμάτα εικόνες, συναισθήματα, αισθήσεις, σύμβολα η Βασιλίνα περιγράφει την ιδιαίτερη σχέση της με τη μουσική. Μια ανάγκη «Φυγής», όπως λέει, ώστε να νιώσει την «αλήθεια».

Προτείνεται λοιπόν στην προσέγγιση αυτή να ασχοληθεί και ο δάσκαλος με το ερώτημα αυτό, καθώς και να προσκαλέσει και τον μαθητή του σε αυτή την εσωτερική αναζήτηση.

Το ερώτημα: «Τι είναι ο δάσκαλος/η δασκάλα της μουσικής για μένα;», εμπιθύνει τη διερεύνηση και προσκαλεί τον δάσκαλο και τον μαθητή να συνειδητοποιήσουν τη δυναμική της σχέσης τους.

«Όταν σε είδα πρώτη φορά γέλασα, ήσουν νέος.. η εικόνα μου για τον σεβασμό ήταν τελείως διαφορετική. Και όμως πέρασαν τόσα χρόνια και τα λόγια σου, οι πράξεις σου, η εμπιστοσύνη σου παραμένουν φάρος στην ζωή μου!». Με τα ποιητικά αυτά λόγια, ο Τάσος, περιγράφει τον καθοριστικό ρόλο που έπαιξε ο δάσκαλος πιάνου στη ζωή του. Όπως συνέβη και στη Βασιλίνα, η οποία μιλά για την πρώτη της δασκάλα πιάνου:

«Αγράμματη, χωρίς λαλιά
Δίχως να ξέρω το άλφα και το ωμέγα
Μου γνώρισες τον κόσμο όλο.

Έναν κόσμο αλλιώτικο από αυτόν που ζούμε.
Σε μίσησα πολλές φορές.
Δεν φταις εσύ, φταίω εγώ
Κανείς δεν είπε τον κόσμο αυτόν εύκολο
Μου έμαθες πως αν θέλω να βρω τον χαμένο θησαυρό
Πρέπει να μην σταματήσω ποτέ να ψάχνω και να προσπαθώ
Ακόμα δεν τον βρήκα
Βρήκα όμως εμένα
Χάρη σ' εσένα, γνώρισα αυτό που είμαι τώρα.
Σ' ευχαριστώ»

Η Νάντια μιλά για τον δάσκαλο του τραγουδιού με ιδιαίτερο θαυμασμό και δέος:

«Όταν οι άλλοι πάσχιζαν να εξηγήσουν τη μουσική γραφή,
ο δάσκαλος μιλούσε τη μουσική γλώσσα, βλέποντας πίσω από τις νότες.
Οραματίζονταν και βίωνε τον ήχο σαν ύψιστη εμπειρία.
Την αλήθεια που έβρισκε εκεί μέσα, απλώς την κοινωνούσε στην ζωή του.
Και αυτό ήταν κάτι που υπήρχε, όχι που φαίνονταν».

Και η Μαρία σε τρεις στίχους καταγράφει μεστά και με πληρότητα την πορεία της με δασκάλους μουσικής:

«Η μουσική μου, δάσκαλοι!»

«Δάσκαλοι-Στρατιωτικοί πρόσφεραν βάρη για ν' αποτινάξω.
Δάσκαλοι-Καθηγητές πρότειναν πώς να χειρίζομαι τον ήχο.
Δάσκαλοι-Άνθρωποι προσπάθησαν να θυμηθώ τη μουσική εντός μου (ανοιχτό τέλος, χωρίς τελεία)»

Το ερώτημα: «Τι μου συμβαίνει ως μαθητής/μαθήτρια μουσικής», καλεί τον μαθητή να συλλογιστεί τη θέση του ως μαθητής, ν' αναλάβει συνειδητή ευθύνη για αυτή και να δώσει πολύτιμες πληροφορίες στον δάσκαλο για το αίτημα του μαθητή και τον τρόπο που εμπλέκεται στη διαδικασία μάθησης.

Νάντια:

«Σκέψεις από την εμπειρία μου ως μαθήτρια μουσικής.
Μια μεγάλη σκάλα, την οποία ανεβαίνω και πριν φτάσω στο τελευταίο σκαλοπάτι είτε βρίσκομαι ξανά στην βάση της σκάλας είτε προστίθενται νέα σκαλοπάτια.
Δεν υπάρχει τέλος, ίσως ούτε και αρχή.
Κόσμοι γκρεμίζονται, κόσμοι χτίζονται
και εγώ πάντα λίγο πιο πάνω ή λίγο πιο κάτω από τον εαυτό μου».

Τάσος Κυραναστάσης

«Ποίημα για εμένα ως μαθητή πιάνου».

«Πίστευα και δεν πίστευα, φοβόμουν και ακόμα φοβάμαι, τι και αν άλλαξα θέση ποτέ δεν μπόρεσα να σ' απολαύσω όπως θα ήθελα».

5.2.1.3 Processes: Διαδικασίες

Η διαδικασία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι προκειμένου να ανταλλάξουν ιδέες, σκέψεις και επιθυμίες, με σκοπό να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με λόγια, χειρονομίες ή/και γραπτό λόγο, είναι μια ζωντανή και ενεργητική διαδικασία, η οποία εμπεριέχει διαδικασίες αποκωδικοποίησης, αποκρυπτογράφησης και μεταδοτικότητας. Αποστολέας και αποδέκτης βρίσκονται σε εγρήγορση, ώστε να αντιλαμβάνεται ο ένας τις ανάγκες πληροφόρησης του άλλου, και να διασφαλίζουν την αποτελεσματική μεταφορά και διατήρηση του νοήματος το οποίο προτίθεται ο καθένας να μεταδώσει (Owens, 2001). Αλλά και στη μουσική λειτουργούν

παρόμοιες διαδικασίες μια και θεωρείται ότι είναι μια μορφή επικοινωνίας, παρόλο που δεν προσφέρει ένα συγκεκριμένο μήνυμα (Gfeller, 2008, 2012a· Patel, 2010). Η μουσική μεταφέρει συγκινησιακό υλικό μέσα από πολιτισμικές συμβατότητες και ψυχολογικά στοιχεία. Οι πολιτισμικές συμβατότητες, μέσα στο πλαίσιο της μουσικής επικοινωνίας σχετίζονται με μουσικά σχήματα, όπως π.χ. συγκεκριμένες κλίμακες, που μέσα από την κοινή χρήση (γνωστά τραγούδια, μουσικά έργα κ.λπ.) μεταδίδουν αποτελεσματικά συγκεκριμένα συναισθήματα και συμβολικά νοήματα (Balkwill & Thompson, 1999· Kwoun, 2009). Τα ψυχολογικά στοιχεία αποτελούν δομικά υλικά της μουσικής, όπως η διάθεση, η άρθρωση και το tempo. Το tempo (γρήγορο/αργό) για παράδειγμα και η διάθεση (μείζονα/ελάσσονα) θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικά στο να απεικονίζουν συγκινησιακά υπονοούμενα στη μουσική ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, ακόμα και στα μικρά παιδιά (Gabrielsson & Lindstrom, 2010· Juslin & Sloboda, 2010).

Οι διαδικασίες λοιπόν στην προσέγγιση αυτή έχουν να κάνουν κυρίως με αναγνώριση των συναισθημάτων που προκαλούνται από τη μουσική και τη σχέση δασκάλου μουσικής-μαθητή και όχι με το πώς να προκαλέσει κανείς συναισθήματα συγκεκριμένα μέσα από τη μουσική ή τη σχέση.

Οι διαδικασίες έχουν επίσης να κάνουν με αναγνώριση του αν ο δάσκαλος και ο μαθητής μεταδίδουν με ακρίβεια το μήνυμά τους ο ένας στον άλλον, καθώς και στη μουσική που παίζουν. Συχνά άλλο θέλουμε να πούμε και άλλο λέμε, όπως και αλλιώς θέλουμε να παίξουμε τη μουσική και αλλιώς την παίζουμε (Zafranias, 2015).

Η παραγωγή ήχου χρησιμοποιώντας τον μηχανισμό του πιάνου, δηλαδή η ταλάντωση της χορδής του πιάνου που επιτυγχάνεται διαμέσου ενός πολύπλοκου μηχανισμού σαν αποτέλεσμα της κρούσης ενός πλήκτρου, είναι πολλές φορές εμπόδιο στην κατανόηση της αμεσότητας και αναλογικότητας που υπάρχει μεταξύ κίνησης-δράσης στα πλήκτρα (κλαβιέ) και ποιότητας ήχου που παράγεται από τις χορδές και ενισχύεται και διαμορφώνεται από όλο το πιάνο (αρμονική πλάκα κ.λπ.). Στην παραγωγή ήχου από ένα έγχορδο όργανο με δοξάρι, π.χ. το βιολί, ο μουσικός εκτελεστής έχει τον απόλυτο έλεγχο αλλά και ευθύνη της ηχητικής παραγωγής. Η δράση του έχει άμεσα αποτελέσματα τα οποία μπορεί να ακούσει ο καθένας που τον παρατηρεί. Για παράδειγμα, εάν σταματήσει να κινεί το δοξάρι επάνω στις χορδές, σταματά αμέσως η οποιαδήποτε παραγωγή ήχου. Εάν κατά την ώρα που παίζει μια νότα μετακινήσει το αριστερό του χέρι στην ταστιέρα, αλλάζει εκείνη τη στιγμή το τονικό ύψος. Εάν δεν ασκεί αρκετή πίεση στο δοξάρι καθώς το κινεί επάνω στις χορδές ή εάν δεν έχει μεριμνήσει ώστε να υπάρχει αρκετό ρετσίνι στις τρίχες του δοξαριού, τότε θα παραχθεί ένας φτωχός, άτονος ήχος. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και στην περίπτωση παραγωγής ήχου σε έγχορδο με νυκτό τρόπο. Ο ήχος της κιθάρας ανταποκρίνεται αμέσως στην ποιότητα και το μήκος των νυχιών του εκτελεστή, και η ταχύτητα κίνησης του βραχίονα ενός αρπίστα μπορεί να δώσει άλλον ήχο αλλά και άλλη αίσθηση μουσικής γραμμής και φράσης (Zafranias, 2014b).

Στο πιάνο όμως συμβαίνει το εξής παράδοξο: Ο εκτελεστής έχει τη δυνατότητα να κατεβάσει ένα πλήκτρο, κρούοντας έτσι την αντίστοιχη ή τις αντίστοιχες χορδές μέσα στο εσωτερικό του οργάνου. Για όση ώρα ο πιανίστας κρατάει το πλήκτρο πατημένο, ο αποσβεστήρας ήχου που υπάρχει μέσα στο πιάνο και ακριβώς πάνω από τις χορδές κρατιέται ανασηκωμένος με αποτέλεσμα να συνεχίσει να πάλλεται η χορδή παρόλο που ο μουσικός εκτελεστής δεν κάνει πλέον κάτι καινούριο. Επιπλέον, το πιάνο σαν όργανο δίνει τη δυνατότητα να ανασηκώσει ο εκτελεστής όλους τους ηχητικούς αποσβεστήρες ταυτόχρονα πατώντας με το πόδι το δεξιό πεντάλ που βρίσκεται μπροστά του. Έτσι ο πιανίστας μπορεί να «παράγει» ήχο για κάποια δευτερόλεπτα χωρίς να κάνει απολύτως τίποτε επιπλέον. Αυτό δημιουργεί αφενός την αίσθηση μιας αρχικής «ευκολίας» στην παραγωγή ήχου που προσελκύει τους ανθρώπους στο όργανο αυτό και θέλουν να μάθουν να παίζουν. Αφού κατεβάσουν μερικά πλήκτρα, λένε «εύκολο φαίνεται, ας δούμε τι μπορεί να μάθει να παίζει κανείς εδώ!». Δεν συμβαίνει το ίδιο και με το βιολί. Κρατάει αρκετό καιρό η αρχική εκπαίδευση που θα φέρει τον επιθυμητό ήχο σαν αποτέλεσμα του συνδυασμού κινήσεων του «νέου» μαθητή. Και μέχρι τότε ο ήχος που παράγεται κάθε άλλο παρά ευχάριστος μπορεί να ονομαστεί. Το δεύτερο σημείο που έχει ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η δυνατότητα ηχητικής παραγωγής χωρίς νέα δραστηριοποίηση και παρακολούθηση δίνει και την ευκαιρία στο μυαλό του εκτελεστή να αποσυνδεθεί, έστω προσωρινά, από την παρακολούθηση της πορείας του ήχου του. Έτσι συχνά λένε οι μαθητές ότι «ό,τι και να κάνω αφού έχω κατεβάσει το πλήκτρο δεν έχει σημασία καθώς δεν αλλάζει τίποτε πια». Ταυτόχρονα όμως, λέγοντας αυτό, αποποιούνται και της ευθύνης τους.

Είναι στην πραγματικότητα αδύνατον να αλλάξουμε τον ήχο αφού παίζουμε, αφού δηλαδή έχουμε κατεβάσει το πλήκτρο και έχει αρχίσει να πάλλεται η χορδή. Η μουσική φράση όμως παράγεται μέσα από τις σχέσεις των διαφόρων ήχων, τον χρονισμό τους, την αλληλουχία τους κ.λπ. Και εδώ μπορούμε να διαμορφώσουμε και να αναδιαμορφώσουμε την επόμενη μας νότα, την επόμενη κρούση πλήκτρου δηλαδή έτσι ώστε να «ταιριάζει» με αυτό που έχουμε στο μυαλό μας και θέλουμε να εκφράσουμε. Η παραγωγή ήχου

λοιπόν στο πιάνο κάθε άλλο παρά «απλή» είναι, όπως ίσως ψευδώς φαίνεται να είναι σε έναν αρχάριο. Διότι ο κάθε ήχος, όταν δεν συνδεθεί με έναν άλλον ήχο και δεν αποτελέσει το τμήμα μιας μουσικής ομάδας, μιας μουσικής ιδέας, δεν μπορεί να εκφράσει τη μουσική, τα συναισθήματα και ό,τι άλλο είναι αυτό που επιθυμούμε και αποφασίζουμε να ασχοληθούμε με την εκμάθηση και εκτέλεση μουσικής σε ένα τόσο ωραίο αλλά και τόσο πολύπλοκο όργανο όπως είναι το πιάνο. Η μουσική παραγωγή εδώ λοιπόν μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια αδιάκοπη συνέχεια από αλληλένδετες στιγμές ηχητικής παραγωγής που εκφράζουν μουσικές ιδέες, συναισθήματα, και άλλα. Είναι στην ουσία της μια διαδικασία (Zafranias, 2014a).

Και βέβαια εδώ προκύπτουν τα ερωτήματα για μια ακόμα φορά του ποιος μιλά μέσα από τη φωνή μας, ποιος παίζει μέσα από τη μουσική μας και για ποιον παίζουμε. Πρόκειται λοιπόν για πολύπλοκες, πολύμορφες και πολυδιάστατες διαδικασίες σε συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο.

5.2.1.4 Awareness: Συνειδητότητα

Η προσέγγιση αυτή επιχειρεί να φέρει στο φως όλες αυτές τις διαδικασίες, οι οποίες συχνά καθορίζουν το ποιοι είμαστε, πώς παίζουμε μουσική και πώς διδάσκουμε. «*Μα το έπαιζα τόσο καιρό μια χαρά, τι μου συνέβη τώρα και το 'χασα;*» ή «*Μα το είπαμε τόσες φορές αυτό, γιατί δεν ακούς;*» ή «*Εκείνη την ώρα που έπαιζα δεν ξέρω τι μ' έπιασε...χάθηκα*» ή «*Νομίζω ότι φέρθηκα πολύ σκληρά στον μαθητή μου αυτή τη φορά... είναι που μ' ενδιαφέρει πολύ να προχωρήσει...έχει ταλέντο... αλλά δεν διαβάζει*» κ.λπ...

Μέσα από όλες αυτές τις συνηθισμένες εκφράσεις γίνεται αντιληπτό ότι κάποιες ενέργειές μας ξεφεύγουν από τον συνειδητό αυτοέλεγχο και καθορίζουν τη συμπεριφορά μας ερήμην μας. Από παιδιά μεγαλώνουμε μιμούμενοι λόγια, κινήσεις και συμπεριφορές σημαντικών άλλων στη ζωή μας. Αυτός άλλωστε είναι και ο τρόπος που μεγαλώνουμε. Μπορεί να μιμηθούμε στοιχεία από έναν γονέα ή και από τους δύο, από αδέρφια, από τροφούς, από δασκάλους, από φίλους κ.λπ. Συχνά η μίμηση αυτή γίνεται ασυνείδητα αλλά καθορίζει σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό την ψυχοκοινωνική μας ανάπτυξη και σε ψυχικό και σε συμπεριφορικό επίπεδο.

Όπως στη ζωή μας το ασυνείδητο υλικό οργανώνει τον ψυχισμό μας και καθορίζει τη συμπεριφορά μας, έτσι και στη μουσική εμπειρία μας, καθώς και στη σχέση μας με τον δάσκαλο ή με τον μαθητή, συχνά μας ελέγχει το ασυνείδητο υλικό και δεν μπορούμε να αποδώσουμε όπως θέλουμε ή/και να «είμαστε ο εαυτός μας».

Σε επίπεδο πιανιστικής εκτέλεσης, η συνειδητότητα μπορεί να λάβει πολλές διαστάσεις. Η πολυπλοκότητα της σκέψης, οι χιλιάδες κινητικές εντολές που πρέπει να αποσταλούν από τον εγκέφαλο στο σώμα, στα χέρια, στα δάχτυλα, η νοητική συγκέντρωση που είναι απαραίτητη ώστε να μπορέσει να παραχθεί τελικά μια μουσική ή να αναπαραχθεί μια μουσική παρτιτούρα είναι τόσο μεγάλη που και η ίδια αυτή η συνειδητότητα είναι ένα από τα ζητούμενα κατά τη διδασκαλία και κατά τη μουσική εκτέλεση. Πώς φτάνω στο σημείο να μπορώ να «επιβλέπω» τρία τέσσερα ή πέντε διαφορετικά πράγματα ταυτόχρονα; Τι πρέπει να κάνω όταν μελετώ πιάνο ώστε να αυξήσω τις ικανότητές μου στους παραπάνω τομείς; Πώς πρέπει να σκέφτομαι ώστε να μπορέσω να κινήσω τα δάχτυλά μου με εντυπωσιακή ταχύτητα και εξαιρετική ακρίβεια; Αυτές είναι ερωτήσεις που κάνουν συχνά οι μαθητές στους δασκάλους πιάνου αλλά και οι ίδιοι οι δάσκαλοι πιάνου στον εαυτό τους.

Σε άλλο επίπεδο, μπορούμε να δούμε τη συνειδητότητα στη διασύνδεση συναισθήματος με ποιότητα παραγόμενου ήχου. Όταν είμαστε νευρικοί και οι κινήσεις μας είναι κοφτές, γρήγορες και ενδεχομένως άτσαλες, τότε το παίξιμό μας θα φανερώσει αυτές τις ιδιότητες των κινήσεών μας ως ηχητικές ποιότητες. Έτσι, ένα «σκληρό» παίξιμο με γωνίες και απότομες αυξομειώσεις έντασης μπορεί να αποκαλύψει απευθείας σε δάσκαλο και μαθητή μια, ενδεχομένως αφανέρωτη, νευρικότητα ή άβολη αίσθηση. Αντίστοιχα, μια ήρεμη διάθεση και μια έλλειψη στρες και πίεσης μπορεί να σημαίνει πιο «γλυκές» κινήσεις με λιγότερες «γωνίες» και «χτυπήματα», που με τη σειρά τους θα παράξουν έναν πιο στρογγυλό και ευχάριστο ήχο. Σε ένα άλλο ακόμη επίπεδο, η συνειδητότητα μπορεί να φτάσει στον διάλογο που υπάρχει μεταξύ φωνών σε ένα πολυφωνικό έργο για παράδειγμα το οποίο καλείται να ερμηνεύσει ένας μουσικός. Μια φούγκα του Μπαχ λοιπόν είναι ιδανική για να μελετήσει ένας πιανίστας τη δυνατότητα παρακολούθησης (συνειδητότητα σε ροή) των διαλόγων που λαμβάνουν χώρα μέσα στις φράσεις και την εξέλιξη της φούγκας αυτής. Σε επίπεδο μουσικής ομάδας, αυτό μπορεί να συμβαίνει με μουσικούς εκτελεστές που αναλαμβάνουν από μία φωνή ενός έργου με περισσότερες φωνές, και όπου όμως πρέπει να ακούνε προσεκτικά και να προσαρμόζουν το παίξιμό τους σύμφωνα με το τι κάνουν οι συμπαίκτες τους. Η συνειδητότητα λοιπόν μπορεί να αφορά τόσο τις ερμηνευτικές αποφάσεις όσο και τις εκτελεστικές αποφάσεις και τη συναισθηματική αφετηρία του μουσικού (Zafranias, 2014b).

Μέσα από τα ευρήματα της σχετικής έρευνας έγινε φανερό το γεγονός ότι όταν ο δάσκαλος συνειδητοποιεί τον τρόπο επικοινωνίας του, το ασυνείδητο υλικό έρχεται στο φως, και έτσι ο δάσκαλος αποκτά μεγαλύτερο αυτοέλεγχο, ιδιαίτερη άνεση, αυθεντικότητα και λειτουργεί πιο αποτελεσματικά. Όταν αυτό το υλικό γίνει συνειδητό τότε παύει να μας ελέγχει ερήμην μας και οδηγεί σε μια ενήλικη ανάληψη ευθύνης της θέσης του δασκάλου. Μια ευθύνη σημαντική για τη ζωή του μαθητή, όπως φάνηκε και στον ποιητικό λόγο των μαθητών για τους δασκάλους τους, όχι μόνο για το μουσικό υλικό αλλά και για την ανάπτυξη και εξέλιξη του ψυχισμού.

5.2.1.5 Strategies and Solutions: Στρατηγικές και Λύσεις

Η κυριότερη λοιπόν στρατηγική είναι η ενδοσκόπηση, το να δει δηλαδή ο δάσκαλος τον εαυτό του από κάποια απόσταση. Η παρατήρηση του εαυτού του, η κατανόηση και συζήτηση των φαινομένων επικοινωνίας με τη μουσική αλλά και με τον άνθρωπο, η ποιητική γραφή, η απάντηση σε ερωτηματολόγια που προαναφέρθηκαν και η πρόκληση νέων προσωπικών ερωτημάτων φέρνουν στο φως αυτές τις ασυνείδητες πλευρές και το εσωτερικό υλικό του καθενός μετακινείται σε μια πιο ξεκάθαρη οπτική γωνία. Ο δάσκαλος έτσι είναι σε θέση να επιλέγει συνειδητά και ενήλικα τον τρόπο εμπλοκής στη δυναμική της σχέσης του με τον μαθητή, καθώς και την πιο ξεκούραστη και αποτελεσματική διαχείριση του μαθήματος.

Είναι ξεκάθαρο πλέον ότι οι στρατηγικές όλες προσανατολίζονται στην αναγνώριση, ενδοσκόπηση, κατανόηση και συνειδητοποίηση των διαδικασιών επικοινωνίας στη μουσική. Σε όλο αυτό το βιβλίο παρουσιάζονται τέτοιες στρατηγικές, στις οποίες μπορεί να ανατρέξει ο αναγνώστης, αλλά το πιο σημαντικό είναι να ανακαλύψει ο ίδιος τις δικές του στρατηγικές. Μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει και τη μεθοδολογία της έρευνας που έχει καταγραφεί και να βιντεοσκοπήσει μαθήματα, να ανατρέξει σε ειδικούς ή/και να δημιουργήσει τη δική του προσέγγιση. Η βιντεοσκόπηση και ανασκόπηση είναι επίσης μια στρατηγική λήψης απόστασης από τον εαυτό για πιο καθαρή παρατήρηση. Παρέχει τη δυνατότητα μιας άλλης οπτικής.

Δεν πρόκειται για μέθοδο με συγκεκριμένες κινήσεις. Η προσέγγιση είναι ανοιχτή σε όλους όσους θέλουν να είναι όσο το δυνατό πιο κοντά στην αλήθεια τους και αφήνει άπλετο χώρο για προσωπική έμπνευση, διερεύνηση και δημιουργία με σκοπό να βρεθούν ουσιαστικές και διαχρονικές λύσεις κατάλληλες για τον καθένα.

Αυτό που μπορεί να είναι μια καταπληκτική λύση για έναν δάσκαλο μπορεί να μην έχει καμία επιτυχία αν χρησιμοποιηθεί από κάποιον άλλο. Κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός, έχει τη δική του προσωπική πορεία, τις ιδιαιτερότητές του σε κάθε σχέση και κάθε σχέση είναι μοναδική και ρέει στην κάθε στιγμή. Η αναζήτηση της μιας αλήθειας για όλους ή/και της μαγικής λύσης για κάθε στιγμή δυσκολίας καταντά τον δάσκαλο έναν μυθικό Προκρούστη και τον μαθητή ένα αντικείμενο εργοστασιακής παραγωγής. Ο Προκρούστης όμως είναι μυθικό εύρημα ώστε να βοηθήσει τον άνθρωπο να δεχτεί τη μοναδικότητά του, η οποία δεν ταιριάζει απαραίτητα με αυτό το κρεβάτι, ίδιο για όλους. Και ποιος βέβαια σχεδίασε αυτό το κρεβάτι; Και από πού άντλησε τις συγκεκριμένες προδιαγραφές; Οι λύσεις, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, χρειάζεται να προέρχονται από δάσκαλο σε θέση υποκειμένου και να απευθύνονται σε μαθητή ως υποκείμενο, με σεβασμό στις δικές του προσωπικές επιθυμίες και λειτουργίες. Λύσεις οι οποίες προκύπτουν σε από κοινού συνεννόηση, χωρίς να χρειάζεται να μπαίνει ο δάσκαλος σε μια θέση «Θεού» και ο μαθητής να «αδειάζει» τον εαυτό του και να «κουντίζεται» ανάλογα με τις επιταγές αυτού του «Θεού».

5.2.2 Εκπαίδευση του μουσικού στην προσέγγιση “Co.M.P.A.S.S.”

Στη συνέχεια προτείνονται διάφοροι δυναμικοί τρόποι ενημέρωσης και εκπαίδευσης του μουσικού στην προσέγγιση “Co.M.P.A.S.S.” (Ζαφρανάς & Ψαλτοπούλου, 2014· Psaltopoulou-Kamini, 2014a, b), όπως έχουν διερευνηθεί και συζητηθεί και από τους τρεις συγγραφείς του βιβλίου αυτού. Πρόκειται μόνο για προτάσεις και όχι για κανόνες οι οποίοι πρέπει να ακολουθηθούν από τον εκπαιδευόμενο μουσικό υποχρεωτικά. Φυσικά στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι ιδανικές συνθήκες για ολοκληρωμένη εκπαίδευση, αλλά είναι στην κρίση του εκπαιδευόμενου μουσικού η επιλογή κάποιων από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με τις προσωπικές του ανάγκες και επιθυμίες, καθώς και ανάλογα με το προσωπικό του επίπεδο. Επίσης υπάρχει πάντα χώρος για προσωπικές ανακαλύψεις και προτάσεις. Άλλωστε η συγκεκριμένη προσέγγιση αφορά μια ολόπλευρη μορφή παιδείας, όπως και αρμόζει στο λειτούργημα του δασκάλου και στη μουσική ως τέχνη που αναζητά την ομορφιά και την αλήθεια.

Οι επιλογές εκπαίδευσης εκτείνονται σε τέσσερα πεδία:

5.2.2.1 Ενημέρωση

Η ενημέρωση συνίσταται στην παρακολούθηση σχετικών με την προσέγγιση διαλέξεων, σεμιναρίων, συνεδρίων, μαθημάτων και ίσως και προσωπική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου με τους συγγραφείς του βιβλίου για στοχευμένη ενημέρωση σχετικά με το προσωπικό του εκπαιδευτικό έργο. Επίσης αν είναι επιθυμητό από τον εκπαιδευόμενο, προτείνεται και η ενημέρωση, με αντίστοιχους τρόπους, σε θέματα μουσικής παιδαγωγικής, ψυχολογίας παιδιών και εφήβων, ψυχοθεραπείας ή/και ψυχανάλυσης.

5.2.2.2 Προσωπική Ψυχοθεραπεία-Ψυχανάλυση ή/και εκπαίδευση σε κάποια μορφή ψυχοθεραπείας ή ψυχανάλυσης

Προτείνεται αβίαστα η ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου σε προσωπική ψυχοθεραπεία ή ψυχανάλυση, αρχικά για λόγους προσωπικής αυτογνωσίας και στη συνέχεια για προσωπική-βιωματική εκπαίδευση στον λόγο του αναλυτή. Είναι γεγονός ότι όσο και να διαβάσει κανείς και να έχει ενημερωθεί από άλλους δεν φτάνει την αξία της βιωματικής και αφομοιωμένης γνώσης. Έχουμε δει μέχρι τώρα στο βιβλίο αυτό πως συνήθως λειτουργούμε όλοι με βάση τα βιώματά μας και τους δικούς μας δασκάλους. Ο προσωπικός ψυχοθεραπευτής ή ψυχαναλυτής μπορεί να συμβάλλει ακόμα και ακούσια σε αυτή τη διαδικασία βιωματικής εκμάθησης του λόγου του αναλυτή, ώστε να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος την απαραίτητη αφομοιωμένη γνώση.

5.2.2.3 Εποπτεία

Λόγω του ότι η όλη προσέγγιση έχει να κάνει με τον άνθρωπο ως ένα εγγενώς μουσικό ον, με ενδο-ατομικές, διαπροσωπικές αλλά και υπέρ-προσωπικές ανθρώπινες σχέσεις σε άμεσο συνδυασμό με το «μουσικαίο», ως έναν επίσης ζωντανό οργανισμό, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των προβολών και μεταβιβάσεων που προκύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία. Εκεί ακριβώς είναι που χρειάζεται η εποπτεία. Μέσα από τη συνειδητοποίηση της αντιμεταβίβασής του ο δάσκαλος μπορεί να διευκολυνθεί ουσιαστικά στο διδακτικό του έργο και να αποδώσει τα μέγιστα. Δεν είναι εύκολο να διαχωρίσει κανείς την έννοια και βιωματική αίσθηση του «συμπάσχω» με τον άλλον από την έννοια της ενσυναίσθησης. Ούτε μπορεί κανείς να διδάχει την ενσυναίσθηση μέσα από βιβλία ή από λόγια άλλων.

Όπως είδαμε και στα παραδείγματα, στο προηγούμενο κεφάλαιο η συναισθηματική εμπλοκή του δασκάλου με τον μαθητή συχνά κινείται στα επίπεδα του «συμπάσχω» ή στην αδιαφορία για τις ανάγκες του μαθητή σε επίπεδα συναισθηματικά, ψυχικά ή/και πνευματικά. Ο Πλάτωνας (Jowett, 1988:88), όταν στην ουσία ο ίδιος αναφέρει στο έργο του τη μουσική ως ενσάρκωση του ιδεώδους, αλλά και ως κύριο συστατικό της παιδείας του ευγενούς νέου, λέγοντας ότι «η μουσική εκπαίδευση είναι το πιο δυνατό εργαλείο από όλα, καθώς ο ρυθμός και η αρμονία βρίσκουν τον δρόμο τους βαθιά στην ψυχή όπου ριζώνουν και παράγουν αρετή», δεν εννοεί όπως καταλαβαίνουμε τη μουσική ως μια ξερή γνώση. Όλες αυτές οι αρετές, όπως ελπίδα, αγάπη, ευσέβεια, ομορφιά, μόρφωση και καλλιέργεια ψυχής, που ενσαρκώνονται στην τέχνη, μόνο μέσω ενσυναισθητικής σχέσης δασκάλου-μαθητή μπορούν να καρποφορήσουν. Η εποπτεία δηλαδή μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τον δάσκαλο να είναι σε θέση να ζει αυτό που ζει ο μαθητής σαν να είναι δικό του, αλλά να γνωρίζει ότι δεν είναι δικό του. Δάσκαλος και μαθητής ακούνε την ίδια μουσική στο μάθημα και επηρεάζονται και οι δύο επίσης από αυτήν. Η εποπτεία θα ανοίξει νέους δρόμους στον δάσκαλο, προκειμένου να είναι σε θέση κάθε στιγμή της μουσικής εμπειρίας να διαχωρίζει την επίδραση αυτής της μουσικής στον ίδιο από αυτή στον μαθητή του. Λόγω της ιδιαίτερα αφηρημένης υφής της μουσικής, αυτό είναι ένα δύσκολο έργο, στο οποίο η εποπτεία μπορεί να συμβάλλει καταλυτικά. Στο αμέσως επόμενο στάδιο θα είναι σε θέση ο δάσκαλος να σέβεται, να εκτιμά και να υποστηρίζει δημιουργικά τη διαφορετικότητα του μαθητή του, ώστε να παράγει «αρετή».

Η εποπτεία αυτή αφορά κυρίως τη σχέση δασκάλου-μαθητή, όπως αυτή διαμορφώνεται στην προσέγγιση “Co.M.P.A.S.S.”, σε τέσσερα τουλάχιστον διαφορετικά πεδία-επίπεδα, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοϋποστηρίζονται στη μαθησιακή διαδικασία:

1. Πεδίο περιεχομένου: Σε μια εποπτεία μιας διδασκαλίας θα ήταν λογικό να ελέγξουμε την επιτυχή ή όχι έκβαση της μάθησης όπως αυτή ορίζεται από το μοίρασμα του περιεχομένου της διδασκαλίας-πληροφορίας. Η εποπτεία επομένως σε αυτό το πεδίο σημαίνει ότι η διακίνηση της πληροφορίας μπορεί να αποτελεί δείκτη ανοιχτού καναλιού επικοινωνίας ή αντίθετα η επιπόλαιη, αργή ή/και δύσκολη μάθηση στο επίπεδο της πληροφορίας μπορεί να αποτελεί συνέπεια προβλημάτων επικοινωνίας στη σχέση δασκάλου-μαθητή.
2. Πεδίο πλαισίου: Η εποπτεία στο πεδίο αυτό αφορά την ευελιξία του δασκάλου να μεταπηδά σε κατάλληλο χρόνο και τόπο από το ένα είδος λόγου στο άλλο, κάτι που θα εξαρτηθεί από ψυχικά, υλικά και γνωστικά θέματα του μαθητή ή/και του δασκάλου, τα οποία προκύπτουν στη ροή του μαθήματος και επηρεάζονται από εξωγενείς ή/και ενδογενείς παράγοντες. Για παράδειγμα, στην κατηγορία των υλικών θεμάτων μπορούν να συμπεριλαμβάνονται οι συνθήκες στον χώρο διδασκαλίας, όπως είναι η θερμοκρασία και η φωτεινότητα, η ποιότητα του μουσικού οργάνου, στο οποίο διεξάγεται το μάθημα, ένα ρυθμιζόμενο κάθισμα για το πιάνο, ένα αναλόγιο κ.λπ. Σε επίπεδο μαθητή μπορούμε να λάβουμε υπόψη μας ιδιαίτερες συνθήκες που τυχόν υφίστανται, όπως π.χ. την πείνα, τη δίψα, την ανάγκη χρήσης της τουαλέτας, την εξασθένηση λόγω αρρώστιας κ.λπ. Στην κατηγορία των ψυχικών θεμάτων συμπεριλαμβάνεται ό,τι μπορεί να φέρνει μαζί του δάσκαλος ή μαθητής από προηγούμενες αντίστοιχες διδακτικές εμπειρίες, από οικογενειακό περιβάλλον, από τραυματικές εμφανίσεις, από ανεκπλήρωτες επιθυμίες του δασκάλου, από κοινωνικό περιβάλλον και γενικότερα από οποιοδήποτε προσωπικό θέμα σε συνειδητό ή/και ασυνείδητο επίπεδο. Στα γνωστικά θέματα συμπεριλαμβάνεται οτιδήποτε αφορά την αντίληψη του περιβάλλοντος και της πληροφορίας.
3. Πεδίο κοινωνικής ομάδας: Η εποπτεία στο πεδίο αυτό αφορά την αναγνώριση προκαταλήψεων και ανασταλτικών για την αυτονόμηση του μαθητή παραγόντων σε σχέση με το πώς ο μαθητής εκφράζει τη δημιουργικότητά του στο όργανο, πώς ερμηνεύει τα λόγια του δασκάλου και πώς αντανακλώνται όλα αυτά μέσα του χτίζοντας τις εμπειρίες του μαθήματος σε σχέση με την αίσθηση ένταξης του μαθητή σε κοινωνική ομάδα. Στο πεδίο αυτό επιχειρείται επεξεργασία κοινωνικών θεμάτων, όπως τι θεωρείται πρόπον και τι όχι, τι είναι μόδα και τι παρωχημένο, ανάλογα με το σύστημα αξιών του δασκάλου, ο οποίος αναγνωρίζοντας τα παραπάνω θέματα θα μπορέσει να πλησιάσει τον μαθητή σε μια κοινή γλώσσα, επιτυγχάνοντας αίσθηση αποδοχής από τον μαθητή και τελικά ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία.
4. Πεδίο συμμετοχής: Η εποπτεία στο πεδίο αυτό αφορά τη δημιουργία κοινού τόπου συνάντησης στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητή, όπου ουσιαστικά εμπεριέχονται όλα τα προηγούμενα πεδία, αλλά η εστίαση γίνεται κυρίως στο σημείο επαφής και συνάντησης, όπου λαμβάνει χώρα η ανταλλαγή ιδεών, η επίλυση προβλημάτων και αναγνώριση συναισθημάτων, με γνώμονα πάντα το πού βρίσκεται ο μαθητής.

5.2.2.4 Παρακολούθηση Παραστάσεων Κοινωνικής Μουσικοθεραπείας ή/και Αρχική Εκπαίδευση στη Μουσικοθεραπεία

Έχει παρατηρηθεί ότι η ελάχιστη εμπλοκή του μουσικού με τη μουσικοθεραπεία επιφέρει έως και θεαματικές αλλαγές στον τρόπο που αντιμετωπίζει ο μουσικός την προσωπική του αναπηρία σε κάτι αλλά και κυρίως τα άτομα με αναπηρία. Επίσης παρατηρήθηκαν ουσιαστικές βελτιώσεις και εξελίξεις στη σχέση του μουσικού με τη μουσική του. Μέσα από αρχική εκπαίδευση στη μουσικοθεραπεία πολλοί φοιτητές δήλωσαν ότι άλλαξε όλη τους η ζωή.

Παρατίθεται λοιπόν παρακάτω σχετική διαφωτιστική ποιοτική έρευνα για την επίδραση της Κοινωνικής Μουσικοθεραπείας στους μουσικούς, που διεξήχθη από τις Ψαλτοπούλου Ντόρα και Χατζηιωαννίδου Ευαγγελία (2014).

Μέθοδος

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν πενήντα δύο φοιτητές του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων, τα 16 ήταν κορίτσια, τα 7 αγόρια και τα 3 δεν δήλωσαν φύλο. Η ηλικία τους κυμαινόταν από 19-30 χρονών, με μέσο όρο 24,5 έτη.

Οι φοιτητές αρχικά παρακολούθησαν μουσική-θεατρική παράσταση στην οποία συμμετείχαν τέσσερα παιδιά με αναπηρία - δύο με σύνδρομο Down, ένα με σύνδρομο Prader-Willy και ένα με αυτισμό – τρία αγόρια και ένα κορίτσι (Psaltopoulou, 2012). Και τα τέσσερα παιδιά συμμετείχαν στο παρελθόν σε ατομικές συνεδρίες μουσικοθεραπείας, οι οποίες στη συνέχεια μετακινήθηκαν σε δημιουργία ομάδας κοινωνικής μουσικοθεραπείας, στην οποία συμμετείχαν όλα τα παιδιά μαζί. Ο σκοπός της ατομικής μουσικοψυχοθεραπείας ήταν να αναδυθεί η αλήθεια του υποκειμένου, το πραγματικό δυναμικό με το ταλέντο (κλίση) του κάθε παιδιού σε κάποιο είδος τέχνης ή/και οπουδήποτε αλλού, με σκοπό να προχωρήσει το κάθε παιδί σε αναδιαμόρφωση εαυτού. Συγκεκριμένα:

- Το αγόρι με σύνδρομο Down ανακάλυψε έναν δημιουργικό τρόπο έκφρασης, ξεπέρασε τον τραυλισμό και προχώρησε να γράφει και να απαγγέλλει τα ποιήματά του.
- Το αγόρι με σύνδρομο Prader-Willy κατάφερε να ξεδιπλώσει το ταλέντο του στο παίξιμο κλασικού πιάνου, διαβάζοντας νότες, παίζοντας πεντάλ και κάποιες φορές διαβάζοντας στίχους και τραγουδώντας συγχρόνως, ενώ σύμφωνα με τη διάγνωσή του δεν θα ήταν ποτέ σε θέση να κάνει δύο πράγματα μαζί.
- Η κοπέλα με σύνδρομο Down που εκφραζόταν στο παρελθόν μέσω μανιο-καταθλιπτικών επεισοδίων να παίζει κρουστά και να οργανώνεται δημιουργικά και λειτουργικά το συναίσθημά της.
- Το αγόρι με αυτισμό να είναι σε θέση να επικοινωνήσει με τον Άλλον, φτάνοντας στην υγιή κατάσταση της ΦΑ-φωνής.

Στη συνέχεια με βοήθεια της κοινωνικής μουσικοθεραπείας έγινε προσπάθεια να παντρέψουν τα ταλέντα τους και να συγκροτήσουν μια παράσταση.

Τα παιδιά απήγγειλαν ποιήματα, τραγούδησαν και έπαιξαν μουσικά όργανα μπροστά σε κοινό το οποίο αποτελούνταν από τους γονείς τους και τους φοιτητές Τμήματος Μουσικών Σπουδών. Οι φοιτητές δεν είχαν έρθει προηγουμένως σε επαφή με παιδιά ΑμεΑ ούτε με την προσέγγιση της Κοινωνικής Μουσικοθεραπείας. Στο τέλος της παράστασης οι φοιτητές μίλησαν με τα παιδιά και τους γονείς τους και σε δεύτερο χρόνο παρακολούθησαν εκ νέου τη βιντεοσκοπημένη παράσταση.

Στόχος της Έρευνας

Για να αναδείξουμε το βίωμα των φοιτητών, στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε η φαινομενολογική μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Βασικός στόχος της μεθόδου αυτής είναι η ανάλυση μιας «βιωμένης εμπειρίας» (lived experience), όπως αυτή περιγράφεται από το ίδιο το άτομο. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής αποφεύγει να διατυπώσει ερευνητικές υποθέσεις, ενώ οι θεωρητικές του τοποθετήσεις παραμένουν στο περιθώριο προκειμένου να εστιάσει αποκλειστικά στη μελέτη της βιωμένης εμπειρίας. Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι φοιτητές βίωσαν την εμπειρία τους και τον τρόπο με τον οποίο την νοηματοδότησαν.

Συλλογή Δεδομένων

Όλοι οι φοιτητές συμμετείχαν σε μια ημιδομημένη ατομική συνέντευξη διάρκειας 45-60 λεπτών με στόχο τη διερεύνηση του βιώματος και της υποκειμενικής εμπειρίας από την παράσταση. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων στην ερμηνευτική-φαινομενολογική ανάλυση. Σε αντίθεση με τη δομημένη συνέντευξη επιτρέπει κάλυψη νέων θεμάτων που φέρνει στην επιφάνεια ο ίδιος ο ομιλών (Smith & Osborn, 2003).

Η συνέντευξη αποτελείται από πέντε ερωτήσεις οι οποίες λειτουργούν ως άξονες της συνέντευξης και αποσκοπούν στην ανάδυση της υποκειμενικής εμπειρίας των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν για να διερευνηθεί το βίωμα ήταν οι παρακάτω έξι:

1. «Παρακαλώ πώς αισθανθήκατε για τους ερμηνευτές;»
2. «Τι ρόλο θεωρείτε ότι παίζει η παράσταση για τους ερμηνευτές και γιατί;»
3. «Αναπτύξτε, πώς φαντάζεστε ότι αισθάνονται οι γονείς των ερμηνευτών όταν βλέπουν τα παιδιά τους στις παραστάσεις;»
4. «Τι ρόλο νομίζετε ότι μπορεί να παίζει η μουσική για τους ερμηνευτές στις παραστάσεις;»
5. «Ποιες είναι οι σκέψεις και ποια τα συναισθήματα παρακολουθώντας την παράσταση;»
6. «Αναπτύξτε την απάντησή σας εστιάζοντας στη σχέση σας με τη μουσική;»

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί σε γραπτό λόγο για να εξασφαλιστεί η ακρίβεια των δεδομένων.

Ανάλυση των Δεδομένων

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε μια επαγωγική, νατουραλιστική προσέγγιση, σύμφωνα με τη φαινομενολογική τεχνική ανάλυσης των Diekemann, Allen και Tanner (1989) που περιλαμβάνει 7 στάδια:

1. Η κάθε συνέντευξη μελετάται ως σύνολο προκειμένου να αποκτηθεί μια γενική κατανόηση του κειμένου.
2. Αναγνωρίζονται τα θέματα και τα υποθέματα που αναδύονται από το κείμενο.
3. Αναπτύσσεται μια ερμηνευτική αφήγηση κάθε συνέντευξης.
4. Εντοπίζονται αποσπάσματα των συνεντεύξεων που υποστηρίζουν τα αναδύομενα θέματα και υποθέματα.
5. Οι συνεντεύξεις μελετώνται εκ νέου προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα θέματα και υποθέματα που προέκυψαν.
6. Αναγνωρίζεται το μοτίβο της βιωμένης εμπειρίας μέσα από όλες τις συνεντεύξεις.
7. Τα ευρήματα υποστηρίζονται μέσα από τα ίδια τα λόγια των συμμετεχόντων.

Για τη διασφάλιση της πιστότητας και της σταθερότητας των ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης (triangulation), η οποία έχει ως στόχο την επιβεβαίωση ή την επίτευξη της πληρότητας και κατανόησης ενός φαινομένου (Μπελλάλη, 2006). Η τριγωνοποίηση των ερευνητών στην παρούσα μελέτη, διασφαλίστηκε από την συμμετοχή τριών διαφορετικών ερευνητριών που ανέλυσαν και κωδικοποίησαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις.

Τρόπος Ανάλυσης

Οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις καταγράφηκαν και υποβλήθηκαν σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis) για να προσδιοριστούν οι εντυπώσεις των φοιτητών απέναντι στην ερμηνεία των παιδιών. Αρχικά έγινε ανάγνωση του κειμένου που προέκυψε από το ηχογραφημένο υλικό (transcript) του οποίου ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις ανά ερώτηση. Για κάθε ερώτηση εντοπίστηκαν επαναλαμβανόμενες λέξεις-φράσεις-νοήματα και καταγράφηκαν με σύντομη σημείωση στο περιθώριο. Έτσι δημιουργήθηκε μια λίστα από αποσπάσματα που εξήχθησαν από το κείμενο. Στη συνέχεια έγινε σημασιολογική κατηγοριοποίηση - ομαδοποίηση των εννοιών σε ένα υψηλότερο, πιο συνοψισμένο, επίπεδο αυτών των αποσπασμάτων σύμφωνα με τον ίδιο εννοιολογικό-σημασιολογικό χαρακτήρα. Για κάθε ερώτηση βρέθηκαν στο κείμενο οι σημαντικότερες «μείζονες» και «δευτερεύουσες» κατηγορίες.

5.2.2.5 Αποτελέσματα

Συναισθήματα για τους Ερμηνευτές

Όσον αφορά στο πώς αισθανθήκανε οι φοιτητές για τους ερμηνευτές, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι ένιωσαν μεγάλη έκπληξη με το γεγονός ότι τα παιδιά τα κατάφερναν εξίσου καλά με τα «φυσιολογικά» παιδιά ή και καλύτερα. Αυτή η εντύπωση της φυσιολογικότητας επαναλαμβάνεται και τονίζεται στον λόγο σχεδόν κάθε φοιτητή. Εντυπωσιάστηκαν και, κατά την παράσταση, ξεχνούσαν ότι έχουν μπροστά τους παιδιά με ειδικές ανάγκες. Απόλαυσαν την παράσταση όπως θα απολάμβαναν οποιαδήποτε άλλη παράσταση ίσως και περισσότερο και συνειδητοποίησαν ότι πάνω στη σκηνή απαλείφθηκαν οποιεσδήποτε αρνητικές

ιδιαιτερότητες κάποιας μορφής αναπηρίας. Βλέποντας τα παιδιά ΑμεΑ αισθάνονταν σαν να είχαν πάει σε μια συναυλία ενός ωδείου ή κάποιας άλλης παρόμοιας σχολής και βλέπανε μπροστά τους «κανονικά» παιδιά που έχουν ένα άγχος πριν από μια συναυλία.

«Δεν αισθάνθηκα ότι παρακολούθω κάποιον με πρόβλημα και πρέπει να τον χειροκροτήσω».

«...είδα επάνω στη σκηνή ανθρώπους με προβλήματα να συμπεριφέρονται σαν κανονικοί ερμηνευτές».

«Ήταν ένα «κανονικό ζεγύμνωμα» ψυχής από αυτά που «επιβάλλεται» να υποστεί οποιοσδήποτε καλλιτέχνης-performer όταν εκτίθεται στο κοινό».

«...δεν διαφέρουν σε τίποτα...».

Το κυριότερο συναίσθημα που αισθάνθηκαν οι φοιτητές-ακροατές για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν κυρίως ο θαυμασμός.

«...για τις μουσικές τους ικανότητες και για το κουράγιο τους να «δημιουργούν» μπροστά στο κοινό...».

«Εκφράζεται μπροστά σε κόσμο! Εγώ δεν μπορώ και μπορεί αυτός».

Πολλοί φοιτητές θαύμασαν την προσπάθεια των παιδιών και παραδειγματίστηκαν από το θάρρος τους να εκτεθούν και να απογυμνωθούν κατά τη διάρκεια της παράστασης.

«...δεν έχω προβλήματα τέτοιας σοβαρότητας που έχουν αυτά τα παιδιά μισώ τον εαυτό μου, τα παρατάω εύκολα...».

Τα συναισθήματα που ακολούθησαν ήταν η χαρά, συγκίνηση και περηφάνια για την επίδοση των παιδιών αλλά και η ντροπή, στενοχώρια και τύψεις για την υποτιμητική συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά ΑμεΑ έως σήμερα.

«...ντροπή πρώτα για εμένα αν ποτέ γέλασα...».

«...θεωρούσα πως δεν έχουν την ικανότητα, τελικά μπορούν και μάλιστα πολύ καλά και πολύ ελικρινά».

Ο Ρόλος της Παράστασης για τους Ερμηνευτές

Δύο ήταν οι «κύριες» κατηγορίες που βρέθηκαν στον λόγο των φοιτητών. Η πρώτη αφορά το αίσθημα αποδοχής και η δεύτερη την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Επίσης, εντοπίστηκε μια «δευτερεύουσα» κατηγορία, η οποία αφορά την έκφραση και την ανάδυση των δυνατοτήτων τους.

Αναλυτικότερα, οι φοιτητές θεωρούν πως η παράσταση παίζει ενθαρρυντικό ρόλο για τα παιδιά τα οποία βιώνουν αίσθημα καταξίωσης, νιώθουν ξεχωριστά και αποδεκτά στα μάτια των άλλων και έτσι αντλούν δύναμη, «γεμίζουν», τα κάνει να πιστέψουν περισσότερο στον εαυτό τους, αποκτούν θάρρος και τόλμη.

Το χειροκρότημα αποδεικνύεται για τα παιδιά σημαντική επιβράβευση και επανατροφοδότηση, προτιμούν τις κινήσεις που το προκαλούν και ανάλογα με τις αντιδράσεις του κοινού ρυθμίζουν και τη «στάση» τους. Αυξάνει την αυτοεκτίμηση τους, νιώθουν πιο σίγουρα για τον εαυτό τους και λιγότερο ανασφαλείς, αφού παράγουν τέχνη, πράγμα που τα κάνει να αισθάνονται σημαντικά και αυτό τα κάνει χαρούμενα και ευτυχισμένα.

«...αποκτούν αυτοπεποίθηση γιατί έχουν νιώσει πολύ έντονα την απόρριψη από τον κόσμο...».

«...τους κάνει να νιώθουν ξεχωριστά νιώθουν πως «κάτι κάνουν, κάτι σπουδαίο».

Επίσης, η παράσταση λειτουργεί για τα παιδιά ως μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Μέσω της μουσικής, μέσω της αλληλεπίδρασης μπορούν να επικοινωνήσουν σε άλλα άτομα τα συναισθήματά τους, να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους. Αναδύονται οι δυνατότητές τους, βγαίνουν από το περιθώριο και αποκτούν περισσότερο θάρρος και εμπιστοσύνη για τον εαυτό τους. Το κοινό μαθαίνει για τις δυνατότητες των παιδιών και έτσι γκρεμίζεται η προκατάληψη απέναντί τους.

«Ο ρόλος της παράστασης για τους ερμηνευτές είναι μια γέφυρα επικοινωνίας με την κοινωνία».

«Η επικοινωνία με το κοινό ήταν φανερή...».

Επιπλέον, η μουσική παράσταση είναι ένα μέσο έκφρασης για το πώς αισθάνονται και νιώθουν. Έχουν περισσότερη ελευθερία έκφρασης από ότι σε μια ψυχοθεραπευτική συνεδρία, οι ερμηνευτές προσπαθούν να βγουν από τον εαυτό τους και από το προστατευμένο περιβάλλον των ατομικών συνεδριών, τους δίνει την ευκαιρία να χαθούν μέσα στον εαυτό τους.

«...έμπαιναν μέσα σε έναν κόσμο στον οποίο νιώθουν ξεχωριστοί, νιώθουν ότι έχουν να δώσουν κάτι...».

«...αποκτούν θάρρος και τόλμη, αφού εμφανίζονται μπροστά σε κόσμο και ξεπερνούν κάθε προηγούμενο φραγμό.. αποκτούν αυτοεκτίμηση, νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους και λιγότερο ανασφαλείς, αφού παράγουν τέχνη πράγμα που τους κάνει να αισθάνονται σημαντικοί...αισθάνονται χαρά και

ευτυχία, γιατί νιώθουν ότι έχουν κοινό το οποίο τους χειροκροτεί, τους ενθαρρύνει και θαυμάζει το έργο τους... γίνονται πιο κοινωνικοί και επικοινωνιακοί, αφού μέσα από την παράσταση καλούνται να δώσουν και να πάρουν πράγματα από το κοινό, να δείξουν τον εαυτό τους και καμιά φορά να «εκτεθούν».

Συναίσθημα των Γονιών των Ερμηνευτών κατά την Παράσταση

Το επικρατέστερο συναίσθημα για τους γονείς των παιδιών ΑΜΕΑ, σύμφωνα με τους φοιτητές, ήταν η περηφάνια για τα παιδιά τους. Ακολούθησε η χαρά και ευτυχία και συγκίνηση. Οι γονείς κατά τη διάρκεια της παράστασης συνειδητοποίησαν ότι τα παιδιά τους σε αυτό το κομμάτι έχουν τις ίδιες ικανότητες όπως οποιοδήποτε άλλο παιδί.

«Κατά τη διάρκεια της παράστασης, ωστόσο, θέλω να πιστεύω πως αισθάνθηκαν χαρούμενοι και περήφανοι συνειδητοποιώντας τη δύναμη και τις δυνατότητες των παιδιών τους, αλλά και το γεγονός ότι δεν υστερούν πραγματικά, απλώς διαφέρουν».

«Θέλω να πιστεύω πως οι γονείς χαίρονται και αισθάνονται υπερήφανοι βλέποντας τα παιδιά τους να δραστηριοποιούνται και να δημιουργούν σε τέτοιο θαυμάσιο βαθμό».

«Πιστεύω ότι είναι τεράστια η συγκίνηση τους».

Οι γονείς κατά τη γνώμη τους ένιωσαν στην αρχή της παράστασης αγωνία, άγχος και αμηχανία για το πώς θα αντιμετωπίσει τα παιδιά τους ο κόσμος, αλλά τελικά ένιωσαν μεγάλη ικανοποίηση γιατί τα παιδιά τους τα κατάφεραν όπως οποιαδήποτε παιδιά και αυτό τους έδωσε μια αίσθηση της «φυσιολογικότητας» του παιδιού τους και λειτούργησε ως επανατροφοδότηση για να συνεχίσουν τον αγώνα τους.

«...οι γονείς σε τέτοιες περιπτώσεις νιώθουν, σε κάποιο βαθμό, απελευθερωμένοι από τις τύψεις τους, επειδή βλέπουν ότι τελικά το παιδί που έφεραν στον κόσμο δεν είναι τόσο περιορισμένο πνευματικά και συναισθηματικά όσο νομίζουν».

«Η καλύτερη ανταμοιβή στους κόπους τους είναι λοιπόν να βλέπουν το παιδί τους έτσι όπως πραγματικά είναι -άνθρωπος!».

«Βλέπουν επιτέλους τα παιδιά τους να είναι ενεργά και όχι παθητικά άτομα κάνοντας κάτι δημιουργικό και εύθυμο».

Ο Ρόλος της Μουσικής για τους Ερμηνευτές στις Παραστάσεις

Οι φοιτητές πιστεύουν ότι η μουσική βοηθάει τους ερμηνευτές να χαλαρώσουν και να αποβάλλουν το άγχος τους για την ερμηνεία. Τους παρέχει ασφάλεια, είναι σαν μια φωλιά, καταφύγιο για τους ερμηνευτές, δημιουργεί κλίμα ζεστασιάς. Λειτουργεί ως ασφαλή βάση για την έκφραση των συναισθημάτων τους, να αφηθούν να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, να επικοινωνήσουν με το κοινό, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν με ασφάλεια. Είναι ο «κόσμος» τους, η «ψυχή» τους. Τους δημιουργεί ασφάλεια και τα βοηθάει πολύ στο να αφήσουν τα συναισθήματά τους ελεύθερα, να τα εκφράσουν.

«...οι ερμηνευτές χαλαρώνουν στο άκουσμα μουσικής και ίσως απέβαλλαν το άγχος που μπορεί να είχαν επειδή βρίσκονταν μπροστά σε κοινό».

«Τους δημιουργεί ασφάλεια και τα βοηθάει πολύ στο να αφήσουν τα συναισθήματά τους ελεύθερα».

«...μέσα από τη μουσική τα συναισθήματά τους εκφράζονται, εκδηλώνονται...».

Επίσης γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο άτομο και το κοινό, τους φέρνει πιο κοντά, υπάρχει το μοίρασμα. Είναι ένα ασφαλές μέσο, μια πρόκληση για να εκθέσουν τον εσωτερικό εαυτό τους. Να δημιουργήσουν. Να νιώθουν αποδεκτοί. Να κοινωνικοποιηθούν.

«Είναι η γέφυρα που τους βοηθάει να έρθουν ο ένας κοντά στον άλλο και κοντά στο κοινό».

«...δίνεται η δυνατότητα του μοιράζεσθαι τόσο άμεσα...».

«...βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των εκτελεστών...».

«...τους κάνει δημιουργικούς και επικοινωνιακούς...».

«...μοιράζονται τον εσωτερικό τους κόσμο, σε ένα περιβάλλον που δεν έχει λεκτικούς περιορισμούς...».

Οι Σκέψεις και τα Συναισθήματα των Ακροατών σε Σχέση με τη Μουσική

Από ότι φαίνεται η παράσταση ανακίνησε αρκετά προσωπικά βιώματα των ακροατών. Τους συνεπήρε η γνησιότητα-αυθεντικότητα της ερμηνείας και τους έφερε σε επαφή με τα δικά τους συναισθήματα όπως χαρά, πόνο, ευφορία, θυμό, συγκίνηση και αγάπη όπως επίσης συνέδεσαν τα συναισθήματα αυτά με διάφορα γεγονότα της ζωής τους.

Ένωσαν δέος για τη δύναμη και την επιρροή της μουσικής πάνω στον άνθρωπο και προβληματίστηκαν για το τι θα κάνουν τα παιδιά χωρίς τη στήριξη της μουσικοθεραπείας.

«...χαρά ότι σπουδάζω κάτι που μπορεί να βοηθήσει κάποιους ανθρώπους να ξεπεράσουν κάποια προβλήματά τους».

«Έχω προβληματιστεί όμως σε ό, τι αφορά τη δική μου σχέση με τη μουσική».

«...άρχισα πάλι να σκέφτομαι το πόσο μεγάλη δύναμη κατέχει η μουσική στον άνθρωπο, πόσο μπορεί να τον επηρεάσει, να τον αλλάξει, να τον βελτιώσει, να τον βοηθήσει...».

«...η συγκεκριμένη παράσταση ήταν αυτή που με έκανε να αναρωτηθώ και να εκτιμήσω τη σημασία της μουσικής».

Πολλοί ταυτίστηκαν με τα παιδιά ιδίως όσον αφορά την αγωνία πριν την παράσταση και την ανάγκη για αποδοχή και θαύμασαν το θάρρος με το οποίο τα παιδιά εκτέθηκαν και την πραγματική ευχαρίστηση που άντλησαν τα παιδιά από την ερμηνεία τους.

«Πώς το κάνει σκέφτηκα. Εκφράζεται μπροστά σε κόσμο! Εγώ δεν μπορώ και μπορεί αυτός».

«Αν κατάφεραν να ξεπεράσουν τους φόβους και τις αδυναμίες τους αυτά τα παιδιά τότε μπορούμε και εμείς, αφού εκ πείρας μπορώ να καταλάβω το άγχος και την αγωνία που νιώθουν εκείνη τη στιγμή στη σκηνή».

«...εγώ που ουσιαστικά δεν έχω προβλήματα τέτοιας σοβαρότητας που έχουν αυτά τα παιδιά μισώ τον εαυτό μου, τα παρατάω εύκολα... και αυτά τα παιδιά το παλεύουν, συνεχίζουν, προσπαθούν, αυτοπροβάλλονται με χαρά και αισιοδοξία».

«...μπορούμε και να παλεύουμε για ένα καλό αποτέλεσμα όπως έκαναν και αυτά τα παιδιά...».

Συζήτηση

Μέσα λοιπόν από μια μόνο συμμετοχή σε παράσταση Κοινωνικής Μουσικοθεραπείας ή/και μια αρχική διαδικασία εκπαίδευσης στη μουσικοθεραπεία οι φοιτητές δηλώνουν με ενθουσιασμό την εσωτερική μετακίνησή τους προς έναν νέο κόσμο, αυτόν της ενσυναίσθησης και της ισοτιμίας των ανθρωπίνων σχέσεων σε ψυχικό επίπεδο, καθώς και αυτόν τον κόσμο της αβίαστης και ελεύθερης μουσικής εμπειρίας και αυτοπραγμάτωσης. Είναι εμφανές ότι θα προχωρήσουν με ένα πιο ολιστικό και ανθρωπιστικό πνεύμα στη διαδικασία εκμάθησης μουσικού οργάνου.

5.3 Επίλογος

«Δεν υπάρχουν ιδέες, υπάρχουν μονάχα άνθρωποι που κουβαλούν τις ιδέες, και αυτές παίρνουν το μπόι του ανθρώπου που τις κουβαλάει».

Νίκος Καζαντζάκης

Το σημείο συνάντησης μουσικής – παιδείας – θεραπείας είναι ο ζωτικός χώρος μέσα στον οποίο δίνεται η δυνατότητα, η ενέργεια και η δυναμική ανάπτυξης της καινοτόμου προσέγγισης CO.M.P.A.S.S. Μία προσέγγιση η οποία τιμά τον άνθρωπο σε όλες του τις εκφάνσεις ύπαρξης αλλά και συνύπαρξης και επιτρέπει την ανάδυση μιας μουσικής ως ταυτότητα, ως επικοινωνία, ως παιδεία και ως θεραπεία. Μια προσέγγιση η οποία επιτρέπει τη δόμηση όχι μόνο μουσικής ταυτότητας αλλά προσωπικής ταυτότητας με την έννοια και της αλλαγής (θεραπείας) αλλά και της προσφοράς στην κοινωνία αυτού που οι αρχαίοι Έλληνες ονόμαζαν μόρφωση. Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία είναι απαλλαγμένη από τα στεγανά συγκεκριμένων μεθόδων και μηχανιστικών εφαρμογών στην οποία απουσιάζει ένα τέλος ξεκάθαρο και έτσι δίνει την αίσθηση μιας αέναης και διαχρονικής παρουσίας στο είναι και στο γίνεσθαι. Άλλωστε επιτρέπει άπλετο χώρο σε κάθε δάσκαλο να δημιουργήσει τις δικές του προσεγγίσεις σύμφωνα με το είναι του και τις εμπειρίες του και να νιώθει ζωντανός, δημιουργικός και με αμείωτο ενδιαφέρον σε κάθε στιγμή της ζωής του. Δάσκαλος και μαθητής δημιουργούν ισότιμα μαζί τη διδασκαλία. Μαζί μοιράζονται, απολαμβάνουν, στεναχωριούνται, χαίρονται, καυγαδίζουν, μονιάζουν, απογοητεύονται, εκστασιάζονται, ονειρεύονται, οραματίζονται, και ανοίγουν σε υλικό ψυχικό, σωματικό και πνευματικό επίπεδο νέους ορίζοντες. Όλη η ομορφιά της ανθρώπινης ύπαρξης και συνύπαρξης που μας δίνει τόση ποικιλία, τόση πολυμορφία, τόσο πλούτο, τόση λαχτάρα για ζωή, ιδωμένη μέσα από τη βαθιά και βαρυσήμαντη κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά σχέση δασκάλου-μαθητή η οποία με τη μουσική δεν είναι ούτε δυαδική (δάσκαλος-μαθητής)

ούτε τριαδική (δάσκαλος-μαθητής-μουσική) σχέση όπως αρχικά φαίνεται αλλά ένα τριγωνικό πρίσμα όπου συναντώνται και συνταιριάζουν παλμικά σε αρμονική συνήχηση όλες οι ιδιότητες που προαναφέραμε.

Η μουσική καθρεφτίζει όλες αυτές τις ιδιότητες που προαναφέραμε και η ιδιότητά της αυτή αναδεικνύεται και παίζει ρόλο ζωτικής σημασίας σε αυτή την προσέγγιση. Το πρίσμα της διασύνδεσης της σχέσης αποτελεί έναν αέναο χορό σε ροή με απεριόριστες δυνατότητες εμπειρίας, κίνησης και επικοινωνίας, συμβολισμών, μετουσίωσης και υπέρβασης της διοχέτευσης των καθημερινών ενεργειών μας για την επίλυση των μικρών προβλημάτων για χάρη της ευρύτερης απολαβής που μπορούμε να μοιραστούμε και να αναγνωρίσουμε όλοι όταν αυτή η συλλογική προσπάθεια, εμπάθυνση, επίγνωση και εξέλιξη λαμβάνει χώρα στο συλλογικό επίπεδο. Κατά τον Νίκο Καζαντζάκη (1984), «η αιωνιότητα είναι ποιότητα, δεν είναι ποσότητα, αυτό είναι το μεγάλο, πολύ απλό μυστικό». Έτσι εξυψώνονται και ο άνθρωπος και η μουσική και φτάνουν στην πραγματική τους θέση: Εκεί που πρέπει να είναι ο άνθρωπος, εκεί που πρέπει να είναι η μουσική. Στη διδασκαλία ξεκινάμε με το εγώ, εσύ και η μουσική για να καταλήξουμε στο εμείς.

«Αγάπα τον άνθρωπο γιατί είσαι εσύ»... λέει ο Νίκος Καζαντζάκης στο βιβλίο του *Ασκητική* (1945/2012). Και εμείς συμπληρώνουμε... Αγάπα τη μουσική γιατί είναι εμείς...



Εικόνα 5.2

5.4 Ασκήσεις

Άσκηση 1. Επιλέξτε έναν/μία μαθητή/τρια σας στον/στην οποίο/α βλέπετε κάποιας μορφής ιδιαιτερότητα ή διαφορετικότητα. Θα μπορούσε να είναι ένα ιδιαίτερο ταλέντο, μια ιδιαίτερη δυσχέρεια στη μαθησιακή διαδικασία κ.λπ. Γράψτε ένα ποίημα σαν να είναι τα λόγια του/της μαθητή/τριας προς τον/τη δάσκαλο/α.

Άσκηση 2. Σχολιάστε την προσέγγιση και προχωρήστε σε προτάσεις.

Άσκηση 3. Σχολιάστε την ανάγκη για εποπτεία στη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ζαφρανάς, Ν. & Ψαλτοπούλου, Ντ. (2014). Πιλοτική προσέγγιση Co.M.P.A.S.S.: Εστιάζοντας στην επικοινωνιακή σχέση δασκάλου-μαθητή στα πλαίσια μαθήματος μουσικού οργάνου. Βασική ομιλία στο 5^ο Διεθνές Συνέδριο Edu Policies με θέμα: *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην Εκπαίδευση. Οι επιρροές τους στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: 26-28 Σεπτεμβρίου 2014.
- Καζαντζάκης, Ν. (1945/2012). *Ασκητική*. Αθήνα: Εκδόσεις Καζαντζάκη.
- Καζαντζάκης, Ν. (1984). *Τετρακόσια Γράμματα του Καζαντζάκη στον Πρεβελάκη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καζαντζάκη.
- Μπελλάλη, Θ. (2006). Κριτήρια και διαδικασία αξιολόγησης των ποιοτικών ερευνών στον χώρο της υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 23, 298–307.
- Ψαλτοπούλου, Ντ. & Χατζιωαννίδου, Ε. (2014). Η συμβολή της μουσικοθεραπείας σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές. Βασική ομιλία στο 5^ο Διεθνές Συνέδριο Edu Policies με θέμα: *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην Εκπαίδευση. Οι επιρροές τους στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: 26-28 Σεπτεμβρίου 2014.
- Balkwill, L.L. & Thompson, W.F. (1999). A cross-cultural investigation on the perception of emotion in music: Psychophysical and Cultural Cues. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 17, 1, 43-64).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. & Tailor, S.J. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: Wiley.
- Bruscia, K.E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Bruscia, K.E. (1991). *Case Studies in Music Therapy*. Gilsum, NH: 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* (pp. 65–76). Phoenixville, PA: Barcelona Publishers.
- Corsini, R.J. (Ed.) (1984). *Current Psychotherapies*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers.
- Custodero L.A. (2003). Perspectives of challenge: A longitudinal investigation of challenge in children's music learning. *Arts and Learning*, 19, 25–53.
- Custodero L.A. (2008). Intimacy and reciprocity in improvisatory musical performance: Pedagogical lessons from adult artists and young children. In S. Malloch and C. Trevarthen (Eds.) *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (pp. 513-529). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens – Body and Emotion in The Making of Consciousness*. London: Harcourt.
- Diekelmann, N., Allen, D. & Tanner, C. (1989). *The NLN criteria for appraisal of Baccalaureate programs: A critical hermeneutic analysis*. New York: NLN.

- Eisner, E.W. (1981). On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 10(4), 5–9.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D., Steinmetz, A.M. (1991). *Doing Qualitative Research: Circles Within Circles*. New York: The Falmer Press.
- Eschen, J. Th. (Ed.) (2002). *Analytical Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ferrara, L. (1984). Phenomenology as a Tool for Musical Analysis. *The Musical Quarterly*, 70(3), 355–373.
- Filstead, W. (Ed.) (1970). *Qualitative Methodology*. Chicago: Markham.
- Forinash, M. & Gonzalez, D. (1989). Phenomenology as Research in Music Therapy. *Music Therapy*, 8(1), 35–46.
- Gabrielsson, A. & Lindstrom, E. (2010). *The role of structure in the musical expression of emotion. Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Gfeller, K. (2008). Music: A human phenomenon and therapeutic tool. In W. B. Davis, K. E., Gfeller, M. H. Thaut (Eds). *An introduction to music therapy theory and practice*, (41-75). AMTA, Inc.: Silver Spring. Maryland.
- Gfeller, K. (2012a). Music as communication. In K. Bruscia (Ed.), *Readings on Music Therapy Theory* (E-Book), Reading 17. Gilsum NH: Barcelona Publishers. www.barcelonapublishers.com
- Gfeller, K., Oleson, J., Knuston, J., Breheny, P., Driscoll, V., Olszewski, C. (2008). Multivariate predictors of music perception and appraisal by adult cochlear implant users. *Journal of the American Academy of Audiology*, 19, 120-134.
- Gillam, R.B., Marquardt, T.P., Martin, F.N. (2000). *Communication sciences and disorders: From science to clinical practice*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Giorgi, A. (1975). Convergence and divergence of qualitative and quantitative methods in psychology. In A. Giorgi, C. T. Fisher & E. L. Murray (Eds.), *Duquesne studies in phenomenological psychology*. Vol. 2 (p. 72–79). Pittsburg, PA: Duquesne University Press.
- Husserl, E. (1964). *The Idea of Phenomenology* (W.P. Alston & G. Nukhnikian, Trans.). The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Jowett, B. (1988). *The Republic of Plato*. Oxford Clarendon Press.
- Juslin, P.N. & Sloboda, J.A. (Eds) (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Kwoun, S. (2009). An examination of cue redundancy theory in cross-cultural decoding of emotions in music. *Journal of Music Therapy*, 46, 217-237.
- Lacan, J. (1966a). *Ecrits*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1966b). *Fonction et Champ de la Parole et du Language en Psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1973). *Le Seminaire livre XI Les Quatre Concepts Fondamentaux de la Psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.

- Lacan, J. (1981). *Le Seminaire vol. IV La relation d'objet*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le Seminaire livre XVII L' Envers de la Psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1998). *Le Seminaire livre XX Encore*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lisk, E.S. (2007). *The Creative Director: Conductor, Teacher, Leader*. Galesville, MD: Meredith Music Publications.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1977). *Creative Music Therapy*. New York: John Day Co.
- Owens, R.E. Jr. (2001). *Language development: An introduction*. (5th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Patel, A.D. (2010). *Music, Language and the brain*. USA: Oxford University Press.
- Priestley, M. (1975). *Music Therapy in Action*. London: Constable.
- Priestley, M. (1994). *Essays on Analytical Music Therapy*. Phoenixville, PA: Barcelona Publishers.
- Psaltopoulou, D. (2012). Community music therapy interchange: New paths for personal and environmental changes. Στο *ISME Commission on Music in Special Education, Music Therapy and Music Medicine Congress*. Thessaloniki, Greece. http://issuu.com/official_isme/docs/2012_specialed_proceedings p.217-223.
- Psaltopoulou-Kamini, D. (2014a, April). Music: Making contact and communicating. Unpublished lectures for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Psaltopoulou-Kamini, D. (2014b, April). Communication processes in music therapy towards intrapersonal and interpersonal truth. Unpublished lectures for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Psaltopoulou, D. (2014). Συνειδητότητα επικοινωνιακών παρεμβάσεων στη διαδικασία διδασκαλίας μουσικής: Προσέγγιση Co.M.P.A.S.S: Communication Music Processes Awareness Strategies and Solutions. Προφορική ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας, 8-11/5/2014, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Psaltopoulou-Kamini, D., Zafranas, N., Kaminis Y. (2014a, April). Communication in Music Teaching through Four Types of Discourse: the Hysteric's, the Master's, the Academic's and the Analyst's. Unpublished lectures for the *MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Psaltopoulou, D., Zafranas, N., Kaminis, Y. (2014b). Communication in music teaching through Lacan's four types of discourse. *CFMAE Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy*, vol. 6/1, 722.
- Psaltopoulou Kamini, D., Zafranas, N., Kaminis Y. (2014c). Communication in Music Teaching through Four Types of Discourse: the Hysteric's, the Master's, the Academic's and the Analyst's. Spoken presentation, *CFMAE 2014, April 24 & 25*, Tallinn University, Tallinn, Estonia.
- Psaltopoulou, D., Zafranas N., Kaminis, Y. (2015). Music Therapy and Psychoanalysis Open New Paths to Music Teaching. Spoken presentation at the *4th International Scientific Conference "Creative Arts Interconnection: Paideia – Therapy"*. 19-22 March 2015, Department of Music Studies, Aristotle University of Thessaloniki

- Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. New York: Routledge.
- Sidiropoulos, C. (2013, November). The Subject and Time. Paper presented at the scientific psychoanalytic conference *The Subject's Position*, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece.
- Smith, J.A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp.51-80). London: Sage.
- Straus, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Zafranas, N. (2014a, April). Young piano novices improvisation and pedagogy issues: useful suggestions for piano teachers. Unpublished lecture for *the MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Zafranas, N. (2014b, April). Integrating functions of precomposed music and music improvisation within society into the music lesson activities and aims. Unpublished lecture for *the MIC (Music Improvisation Course)* held at the University of Tallinn, Estonia.
- Zafranas, N. (2014c). Η επίδραση της προσέγγισης Co.M.P.A.S.S. στον δάσκαλο πιάνου: ποιοτική αξιολόγηση επικοινωνιακής σχέσης δασκάλου μαθητή. Προφορική ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας, 8-11/5/2014, στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Zafranas, N. & Psaltopoulou, D. (2014). Communication in Music Teaching through Four Types of Discourse: the Hysteric's, the Master's, the Academic's and the Analyst's. Spoken presentation at the 22nd EAS Conference, May 21-24 2015, Nicosia, Cyprus.
- Zafranas, N. (2015). Restructuring the Young Music Learner's Environment for Increased Learning Results. Spoken presentation at the 4th International Scientific Conference "Creative Arts Interconnection: Paideia – Therapy", 19-22 March 2015, Department of Music Studies, Aristotle University of Thessaloniki.
- Zhang, L.F. (2002). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits. *Educational Psychology*, 22 (1), 17–31.

Πίνακας Ξενόγλωσσων Όρων

Arena of Play	Χώρος Διεξαγωγής της Μουσικοθεραπείας
Basic Beat	Βασικός Χτύπος
Child Prodigy	Παιδί Θαύμα
Community Music Therapy	Κοινωνική Μουσικοθεραπεία
Discours	Λόγος
Feedback	Ανατροφοδότηση
Geno-text	Γενο-Κείμενο
Grain de la voix	Σπόρος/Μεδούλι της Φωνής
Holding	Κράτημα
Inputs	Εισερχόμενα
Interaction	Αλληλόδραση
Interpersonal	Διαπροσωπικός
Intrapersonal	Ενδοατομικός
Kinesics	Κινησιακή
Metacognition	Μεταγνώση
Moi/Je	Εγώ
Musicking	Μουσικείν/Μουσικήν Ποιείν
Outputs	Εξερχόμενα
Pheno-text	Φαινο-κείμενο
Proxemics	Γειτνιαστική
Throughputs	Εσωτερικές Διεργασίες
Timing	Χρονισμός
Toning	Φωνητικό Μασάζ
Transpersonal	Μεταπροσωπικός