

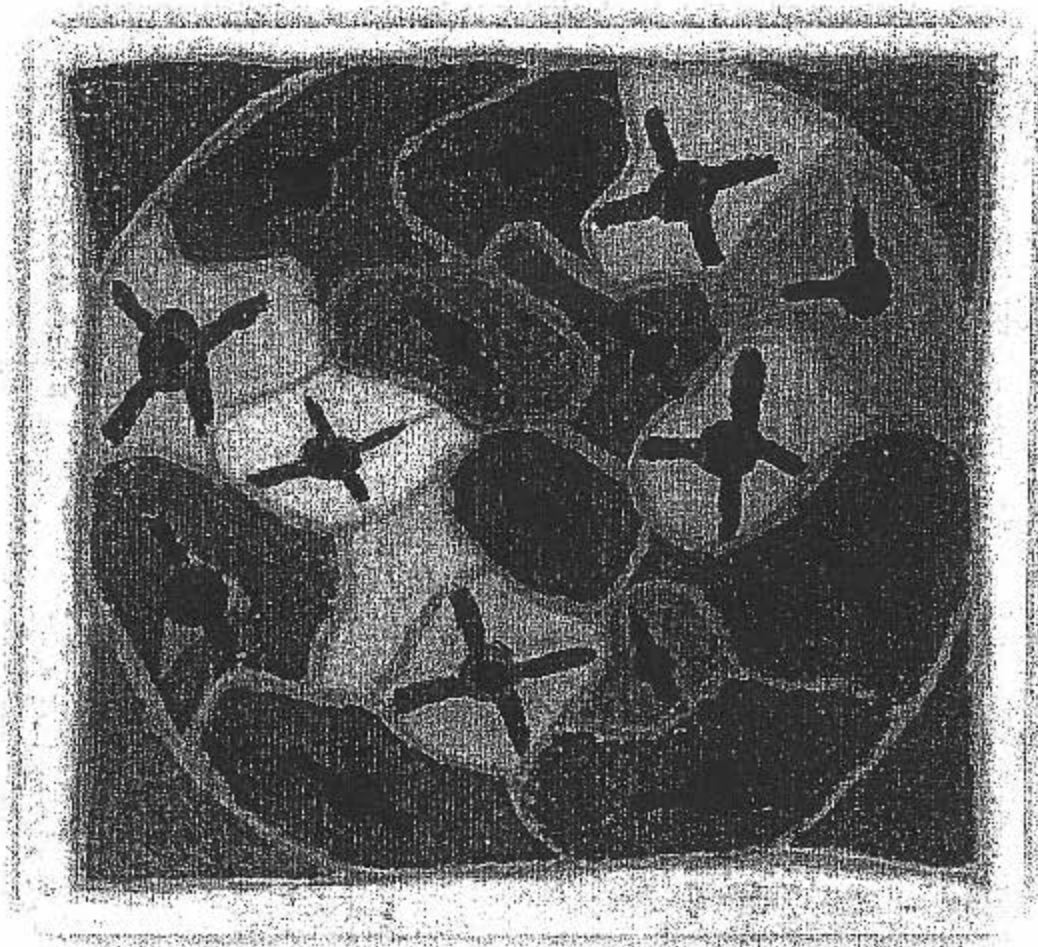
Δημήτρης Αντονακάκης

Επιστημονικά Άρθρα και Δημοσιεύσεις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρακτικά Συνεδρίου

ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Επιμέλεια: ΑΝΤΩΝΗΣ ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ

Ρέθυμνο 12 - 14 Μαΐου 2000

©: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης,
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου
741 00 Ρέθυμνο
Τηλέφωνα: (0831) 77594 - 77595
Fax.: (0831) 77596 email: grmpde@edc.uoc.gr

Εκτύπωση: "Αφοί Καββαδία"
Εθν. Αντιστάσεως 142 Α
Τηλ.: (081) 342376 Fax.: 286155

Σχέδιο Εξωφύλλου: Ευλούγη Αθηνά
Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.

ISBN 960-7143-08-6

II ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ ©

ΕΝΤΥΠΩΣΗ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΓΚΕΦΑΛΟ: ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.

1. OUVERTURE

Η ενεργός ενασχόληση με τη μουσική, δημιουργεί καθοριστικές εμπειρίες για την εξέλιξη, διεύρυνση και διερεύνηση της προσωπικότητας των παιδιών;

Ο συνδυασμός μουσικής, κίνησης και λόγου στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες στη με παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, έχει εξελικτικά αποτελέσματα όσον αφορά στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και των κέντρων του;

Πώς συνδέεται το μουσικό ερέθισμα με τα θαλαμικά αντανάκλαστικά του εγκεφάλου, τον υποθάλαμο και κατά συνέπεια το μεταβολισμό, τον ύπνο και άλλες σωματικές λειτουργίες;

Πώς η εξελικτική μουσικοθεραπεία βοηθά στην αισθησιοκινητική - γνωστική - ψηχο-συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;

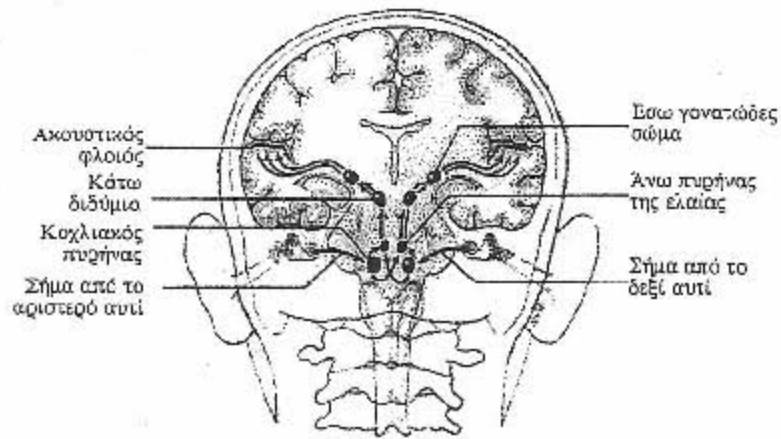
Πώς εφαρμόζεται η μουσικοθεραπεία στην αγωγή και εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εννομένη Ευρώπη σήμερα;

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, συγκεντρώνοντας επιστημονικά τεκμηριωμένες θεωρητικές απόψεις και ερευνητικά συμπεράσματα, διάσπαστα σε διάφορες επιστήμες.

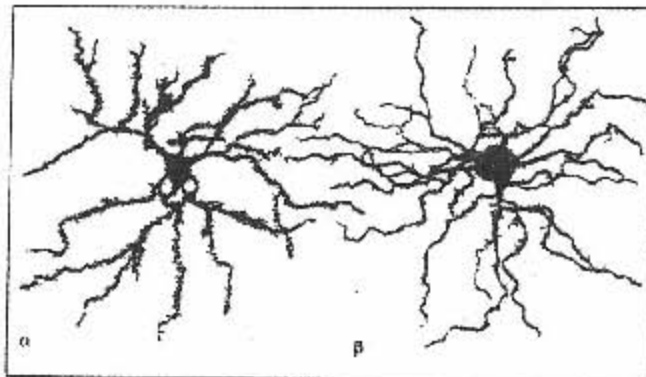
2. ΤΙ ΑΚΟΥΝ ΤΑ ΕΜΒΡΥΑ ΚΑΙ ΤΑ ΒΡΕΦΗ;

Τα ακουστικά ερεθίσματα είναι παρόντα στη ζωή του καθένα μας από την εμβρυακή κιόλας ηλικία. Έρευνες και μελέτες (Decasper, 1997) αποδεικνύουν ότι τα έμβρυα ακούν και καταγράφουν δύο ειδών πληροφορίες: παραγλωσσικές ενδείξεις και γλωσσολογικά συναφείς ενδείξεις.

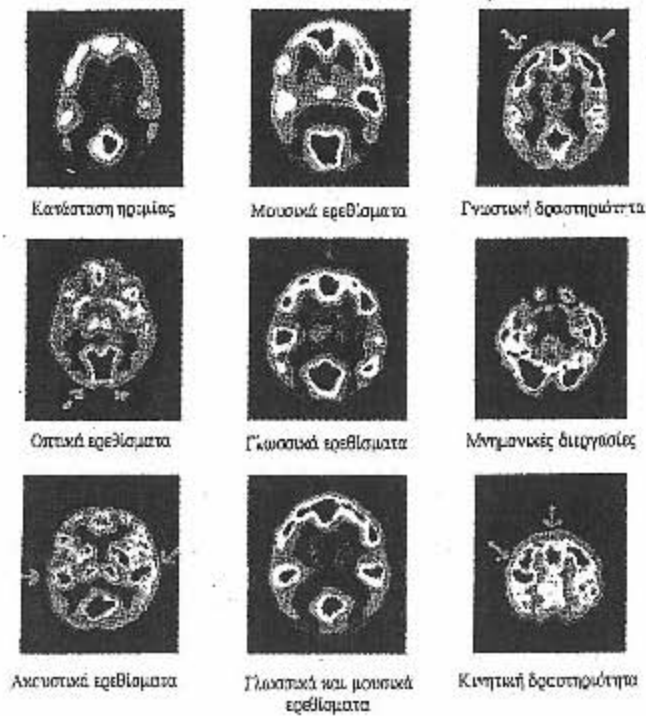
Τα πρώτα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται ένα έμβρυο είναι μουσικά - ρυθμικά. Το έμβρυο διαθέτει την αίσθηση της ακοής από την 20η εβδομάδα της κύησης. Υπήρχε η πεποίθηση ότι δεν θυμούνται τα έμβρυα πριν την 24η εβδομάδα της κύησης, γιατί ο φλοιός του εγκεφάλου δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη. Όμως, ένα έμβρυο ακούει τους ρυθμικούς κτύπους της καρδιάς της μητέρας του, περίπου 72 κτύπους το λεπτό. Έτσι δεν πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι αργότερα, όταν το νεογέννητο ακούει σχετικά ήρεμη



Σχήμα 1: Η πορεία των ακουστικών ώσεων από τους υποδοχείς του αυτιού προς τον εκκεντικό φλοιό. Ο κοχλιακός πυρήνας δέχεται πληροφορίες μόνο από το ομόπλευρο αυτί (αυτό που βρίσκεται στην ίδια πλευρά της κεφαλής). Σε όλα τα υπόλοιπα οι πληροφορίες προέρχονται και από τα δύο αυτιά. Καλατ. J. 1995.



Σχήμα 2: Δενδροτικές άκανθες στην περιοχή ελέγχου του κελαϊδήματος, του εγκεφάλου μιας μίνας.
 α. Νωρίς κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του, το πιτνό έχει έναν τεράστιο αριθμό μικροσκοπικών άκανθων, καθένα από τις οποίες προφανώς αντιστοιχεί στην τεράστια ποικιλία των πιθανών συστατικών κελαϊδήματος που μπορεί να μάθει.
 β. Περίπου ένα χρόνο αργότερα το πιτνό έχει πολύ λιγότερες άκανθες. Αλλά όσες επέζησαν έχουν γίνει πολύ μεγαλύτερες. Αυτές προφανώς αντιστοιχούν στα συστατικά του κελαϊδήματος που έχει μάθει το πιτνό (Raus Scheich, 1982).



Σχήμα 3: Αξονικές τομογραφίες φυσιολογικών ατόμων, που εμφανίζουν διαφορές κατά την εκτέλεση διαφορετικών δοκιμασιών.

μουσική σε ταχύτητα Andante (72 κτύποι το λεπτό), ηρεμεί και κρυχάζει, ίσως επειδή νοιώθει την ασφάλεια που είχε στο ενδομήτριο περιβάλλον.

Μερικές ενστικτώδεις συμπεριφορές του ανθρώπου ενισχύουν την άποψη ότι ο ρυθμικός κτύπος της καρδιάς έχει θεμελιώδη σημασία για το βρέφος. Μελετήθηκε ο τρόπος που κρατούν οι μητέρες τα μωρά στην αγκαλιά τους και διαπιστώθηκε ότι το 80% των δεξιόχειρων μητέρων τα κρατούν από την αριστερή πλευρά πάνω στην καρδιά. Η τάση αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι έτσι είναι βολικά και αναπνευστικά για ένα δεξιόχειρα άνθρωπο. Διαπιστώθηκε όμως ότι και οι αριστερόχειρες μητέρες κάνουν ακριβώς το ίδιο...

Ο δρ. Ρενέ βαν ντε Καρ ισχυρίζεται ότι η παροχή ερεθισμάτων πριν από τη γέννηση αυξάνει τις διανοητικές ικανότητες του μωρού και του δίνει προβάδισμα στη ζωή. Από 'κει και πέρα τα πρώτα - πρώτα στάδια της ανάπτυξης του βρέφους, έχουν ως κύριο εργαλείο τους και τη μουσική. Το βάδισμα, το ψέλισμα, το κλάμα, η λεκτική αντα-

πόκριση και τα τραγουδάκια της μητέρας του είναι οι πρώτες προσπάθειες διανθρώπινης επικοινωνίας.

Αυτές θα έχουν ως τελικό αποτέλεσμα όχι μόνο την κατάκτηση της γλώσσας και τη μετάβαση από την πραξιακή νοημοσύνη στη συμβολική σκέψη αλλά τη γενικότερη νοητική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Επίσης, οι ήχοι της ομιλίας ή και η οργανική μουσική, μπορούν να προκαλέσουν ασύμμετρα συμπεριφορικά αντανάκλαστικά και ασύμμετρη ηλεκτροσωματική δραστηριότητα στα νεογέννητα.

3. Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΓΚΕΦΑΛΟ ΚΑΙ Η ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗ.

Όταν η Μουσική διεγείρει το τύμπανο του αυτιού μας, οι ήχοι ταξιδεύουν μέσω του ακουστικού νεύρου στο θάλαμο του εγκεφάλου, τον σταθμό αναμετάδοσης των συναισθημάτων και των αισθήσεων. Όταν διεγερθεί ο θάλαμος, δραστηριοποιεί τον φλοιό του εγκεφάλου ο οποίος στέλνει πίσω διάφορα σήματα στο θάλαμο. Αποτέλεσμα αυτής της αμφίδρομης διάδρασης με αφορμή το μουσικό ερέθισμα, είναι η εκδήλωση των λεγομένων θαλαμικών αντανάκλαστικών όπως: το ρυθμικό κτύπημα του ποδιού, το λίκνισμα, το κούνημα του κεφαλιού, οι ρυθμικές κινήσεις των χεριών - παλαμάκια μέχρι και το χορό.

Μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο, ο θάλαμος, ο υποθάλαμος, η παρεγκεφαλίδα και τα εγκεφαλικά ημισφαίρια, αλληλεπιδρώντας, επεξεργάζονται τα σήματα των μουσικών και ρυθμικών μαραμείων του ερεθίσματος, προσδίδοντάς του νοητική και συναισθηματική υπόσταση. Με άλλα λόγια, αντιδρούμε θετικά ή αρνητικά σ' αυτό που ακούμε: μας θυμίζει κάτι; μας αρέσει; κ.τ.λ.

Στη συνέχεια ο υποθάλαμος, που συνδέεται με το θάλαμο, μεταφέρει τα μουσικά ερεθίσματα στα άλλα εγκεφαλικά κέντρα. Ας σημειωθεί ότι ο υποθάλαμος ρυθμίζει το μεταβολισμό, τον ύπνο, την αφύπνιση και άλλες σωματικές λειτουργίες. Γύρω από το θάλαμο βρίσκεται το κέντρο των αισθημάτων, που λειτουργεί σε αλληλεπίδραση με το ενδοκρινικό σύστημα, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την αναπνοή, τον παλμό, την κυκλοφορία του αίματος και τις εκκρίσεις των διαφόρων αδένων.

Μια από τις πρώτες μαρτυρίες (τέλος 19ου αι.) που έχουμε είναι του Γάλλου φυσιολόγου Σαλπेत्रιέρ, που μελέτησε την επίδραση της μουσικής στην ικανότητα εργασίας του ανθρώπου και παρατήρησε πως έντονα ρυθμική μουσική προκαλεί αύξηση της ικανότητας χειρωνακτικής εργασίας και πως η απόδοση είναι μεγαλύτερη κατά την ακρόαση μουσικής σε μείζονα κλίμακα παρά σε ελάσσονα.

Ο Ρώσος Ντόνγκελ, το 1886, μελέτησε την επίδραση της μουσικής στην κυκλοφορία του αίματος σε ανθρώπους και ζώα, χρησιμοποιώντας μεμονωμένους ήχους από διάφορα όργανα μουσικής και παρατήρησε πως, τόσο τα ζώα όσο και ο άνθρωπος αντι-

δρούσαν σ' αυτά τα ερεθίσματα με μίαν αύξηση της καρδιακής λειτουργίας, αύξηση της πίεσης του αίματος και επιτάχυνση της αναπνοής.

Γύρω στα 1950, γάλλοι φυσιολόγοι μελέτησαν την επίδραση της μουσικής στην κινητικότητα, στο νευροφυσιολογικό σύστημα αλλά και στον εγκεφαλικό φλοιό, δηλ. την ψυχογάλβανική δερματική αντίδραση. Κατέγραψαν τις διακυμάνσεις της ηλεκτρικής αντίστασης του δέρματος στα μουσικά ερεθίσματα και διαπίστωσαν πως η αντίδραση ήταν πολύ πιο έντονη όταν κάποιο μουσικό κομμάτι ήταν ήδη γνωστό στον ακροατή.

Σύμφωνα με νεότερες θεωρίες, στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου κυριαρχούν οι λεκτικές και γνωστικές ικανότητες που χρησιμοποιούνται στη γραμμική σκέψη, στην αυτομημόνευση, στην ικανότητα της ομιλίας και στην ορθολογιστική οργάνωση της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου κυριαρχεί η διαισθητική, ενορατική λειτουργία, η μη γραμμική και ορθολογιστική οργάνωση των δεδομένων, η φαντασία, ο παρορμητισμός και η υποσυνείδητη επεξεργασία των δημιουργικών ιδεών.

Έτσι, είναι πιθανό με τη μουσική να εναρμονίζονται οι δύο αυτές λειτουργίες, γιατί όταν συνθέτουμε, ερμηνεύουμε ή ακούμε μουσική, δραστηριοποιούνται και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Κατά την ακρόαση ενός μουσικού έργου, αν συγκεντρώνουμε την προσοχή μας στα δομικά στοιχεία της μουσικής (μελωδία, αρμονία, ρυθμός, ηχοχρώματα, ενορχήστρωση), τότε μάλλον κυριαρχούν οι λειτουργίες του γνωστικού αριστερού μας ημισφαιρίου. Αν όμως αφήσουμε συνολικά τη μουσική να απευθυνθεί στο συναισθηματικό μας κόσμο και υπάρξει από πλευράς μας συνειδητή ή υποσυνείδητη ανταπόκριση, τότε κυριαρχούν οι λειτουργίες του διαισθητικού, δεξιού μας ημισφαιρίου.

4. ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.

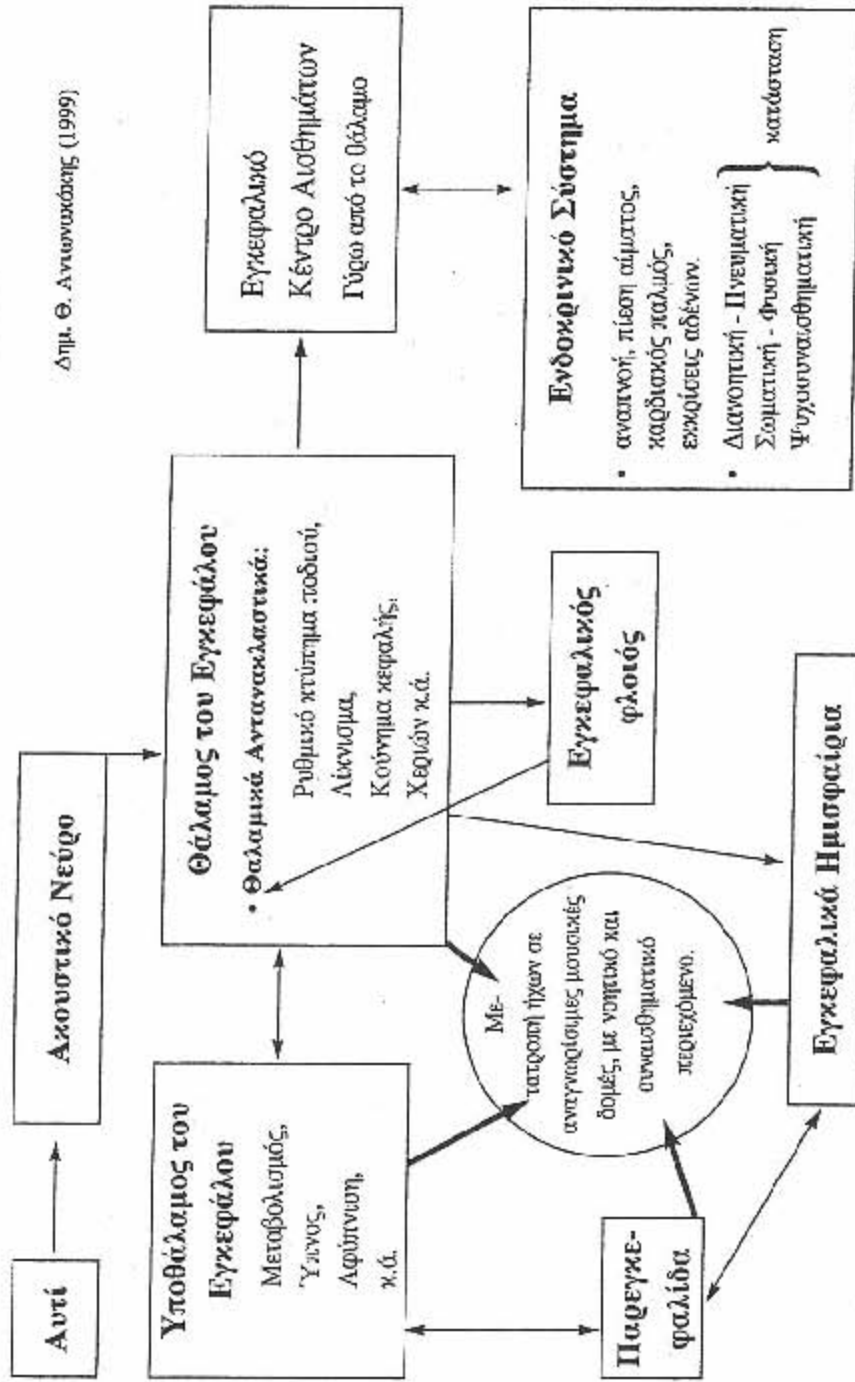
Η μουσική γενικά και οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες Orff ειδικά, αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και συνδυάζουν τη δημιουργική χρήση λόγου, κίνησης, οργάνων μουσικής, τραγουδιών και / ή ακρόασης όπου μέσω της μίμησης, της εξερεύνησης και του αυτοσχεδιασμού, στόχοι μας είναι: Η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, η αυτοέκφραση, η τροποποίηση συμπεριφοράς, η επικοινωνία, η εγκατάσταση διαπροσωπικής σχέσης κ.ά. (Αντωνιάκης, Δ., (1996), *Carl Orff, η ζωή και το έργο του ως συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*, Ορφεύς: Ηράκλειο).

Το Μουσικοθεραπευτικό μοντέλο το οποίο χρησιμοποιείται από τους περισσότερους εκπαιδευμένους μουσικοθεραπευτές ανά τον κόσμο, είναι αυτό της Εξελικτικής Μουσικοθεραπείας.

αΗ Σωματική Επίδραση της Μουσικής

Δημ. Θ. Αντωνιάδης (1999)



Η Εξελικτική Μουσικοθεραπεία στηρίζεται επιστημονικά στα πεδία της Εξελικτικής Ψυχολογίας και της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας της Μουσικής. Οι θεωρίες των Piaget, Freud, Chomsky, Bowlby, Skinner, Erikson κ.ά., που αφορούν στην ανάπτυξη από τη γέννηση μέχρι την ενηλικίωση του ανθρώπου, συνδυάζονται με τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης κατά τις αντίστοιχες ηλικίες.

Η επιστήμη της Εξελικτικής Ψυχολογίας γενικά, εξετάζει την πορεία των ανθρώπων, από τη γέννηση του νεογνού μέχρι και την εφηβεία, εστιάζοντας σε θέματα που αφορούν στη φυσική - αισθητηριακή, νοητική - γνωστική, ψυχική - συναισθηματική και επικοινωνιακή - κοινωνική ανάπτυξη.

Η επιστήμη της Εξελικτικής Ψυχολογίας της Μουσικής, εξετάζει πάλι την πορεία από τη γέννηση ως την εφηβεία αλλά εστιάζει σε θέματα που αφορούν στη Μουσική Ανάπτυξη. Με εργαλεία το Σύστημα Orff και μουσικά παιχνίδια, ηχοϊστορίες, μουσικοκινητικούς αυτοσχεδιασμούς, ηχομπεριρίες κ.ά., ο μουσικοθεραπευτής προσπαθεί να αποκαταστήσει το αναπτυξιακό παρελθόν των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στόχοι της Εξελικτικής Μουσικοθεραπείας είναι: η αποκατάσταση του αναπτυξιακού παρελθόντος και η υποστήριξη - διατήρηση - ενίσχυση - τροποποίηση σε θέματα που αφορούν στη Φυσική - Αισθητηριακή, Νοητική - Γνωστική, Ψυχική - Συναισθηματική και Επικοινωνία - Κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Η Μουσικοθεραπεία, τέχνη και επιστήμη μαζί, θεμελιώθηκε ουσιαστικά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Σήμερα στην Ενωμένη Ευρώπη, εφαρμόζεται σ' όλες σχεδόν τις χώρες όχι μόνο ιδιωτικά αλλά και στη Δημόσια Αγωγή και Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, προσπαθώντας να γεφυρώσει τις νησίδες ευφυΐας που αναδύονται στον εγκέφαλο κάθε παιδιού.

5. CODA - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

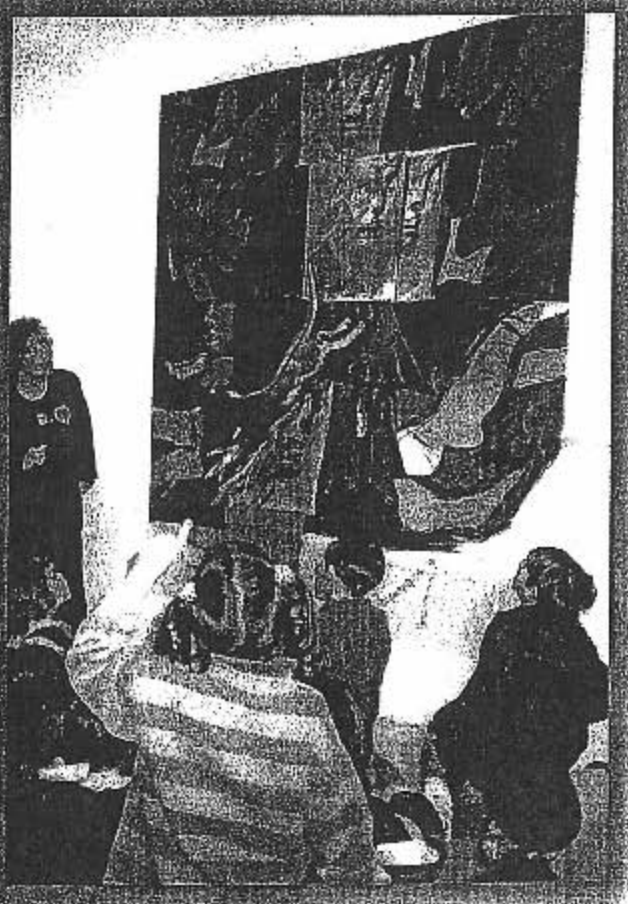
Όλα όσα επισημάνθηκαν παραπάνω, κάτω από την ομπρέλα της Θεωρίας περί Εξελικτικής Αλληλεπίδρασης Παιδιών και Μουσικής, καταδεικνύουν ότι η ενεργός ενασχόληση των παιδιών με διάφορες μουσικοκινητικές δραστηριότητες (δομημένες ή ελεύθερες) βοηθά δραστικά στην ανάπτυξη της δομής των νευρώνων του εγκεφάλου. Η ενεργοποίηση αισθήσεων (όραση - ακοή - αφή - όσφρηση - γεύση) κατά τη διάρκεια μιας μουσικοκινητικής δραστηριότητας και λειτουργιών (κινήσεις - νοητικές - συνθετικές, δημιουργικές), θέτουν σε λειτουργία ταυτόχρονα ή διαδοχικά πολλά κέντρα του εγκεφάλου όσο λίγες άλλες δραστηριότητες. Δίνουν έτσι την ώθηση στην εξελικτική ανάπτυξη των παιδιών (βιολογική - γνωστική - κοινωνική - ψυχοσυναισθηματική) και μια ευκολία στην κατώτατη βασικών δεξιοτήτων ή ακόμα και αυτής που αφορά στη χρήση της γλώσσας, συμβάλλοντας καταλυτικά στην καθολική πρόοδο των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alvin J. *Music Therapy for the Autistic Child*, Oxford University Press, Oxford 1985.
- Ανδρούτσος Π. *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής*, Orpheus, Αθήνα 1995.
- Αντωνιάκης Δ. *Carl Orff, 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*, Orpheus, Ηράκλειο 1996.
- Αντωνιάκης Δ. Οι Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες Orff ως μέσο Υψοσχηματικής Παρέμβασης στην Εξελικτική Ανάπτυξη των Παιδιών. Μουσικοθεραπευτικές αναφορές, στο *Εκπαιδευτικό Υλικό για τον ΒΔ κύκλο ημερίδων με θέμα: Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 1999.*
- Αντωνιάκης Θ. *Ο Άνθρωπος & η Μουσική*, εξαντλημένο, Ηράκλειο 1974.
- Βάμβουκας Μ. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα 1983.
- Barnett G. *Montessori and Music*, Schocken, New York, 1973.
- Βερνάρδου Αντωνιάκη Β. *Μουσικομελισσούλες - Τραγούδια για Παιδιά*, Orfeus, Ηράκλειο 1996.
- Γεωργιάδης Θ. *Μουσική & Γλώσσα*, (Χαϊδελβέργη 1954), Νεφέλη, Αθήνα 1994.
- Fletcher P. *Education & Music*, Oxford University Press, Oxford 1987.
- Hall D. *Orff-Schulwerk, Music for children*, Teachers's manual, B. Schott's Söhne, Mainz 1960.
- Hargreaves D. *The Developmental Psychology of Music*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- DeCasper Anthony J., *Ακούνε τα Ανθρώπινα Έμβρυα στη Μήτρα; στο Πρόοδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των Πρώτων Χρόνων*, επιμέλεια Γ. Κουγιουμουτζάκης, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1997.
- Καλεϊ J. *Βιολογική Ψυχολογία, Μετάφραση Καστελλάκης Α. Α. και Χρηστιδής Δ. Α.* έκδ. Ελλην.
- Κρασσανάκης Γ. *Θέματα ψυχολογίας του παιδιού*, Δίπτυχο, Αθήνα 1980.
- Κυπριωτάκης Α. *Τα Ειδικά Παιδιά & η αγωγή τους*, Ηράκλειο 1985.
- Ματέυ Ρουσοπούλου Π. *Ο Carl Orff & η αρχαία Ελλάδα*, περ. Μουσικολογία, τ. 5-6, Αθήνα 1987.
- Nye R.E. - Nye V.T. *Music in the Elementary School*, Prentice - Hall, New Jersey 1985.
- Orff G. *The Orff Music Therapy*, Schott & Co. Ltd, London 1980.
- Πετρουλάκης Ν. *Προγράμματα - Εκπαιδευτικοί Στόχοι - Μεθοδολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα 1991.
- Πυργιωτάκης Ι. *Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου - μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης* περ. Συνάντηση, τ. 1, Αθήνα 1983.
- Σέργη Α. *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*, Gutenberg, Αθήνα 1987.
- Seashore C. *Psychology of Music*, McGraw - Hill, New York 1938.
- Sloboda J. *The Musical Mind - The Cognitive Psychology of Music*, Oxford University Press, Oxford 1988.
- Xenakis I. *Formalized Music - Thought & Mathematics in Composition*, Pendragon Press, Stuyvesant N.Y. 1992.

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δυναμική ώσμωση στην παιδαγωγική διαδικασία



Ρεζύμνο 2000

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	7
Μ. Γ. ΜΕΡΑΚΛΗΣ: Η μηχανή, ο πολιτισμός και η εκπαίδευση	9
Ν. ΠΑΪΖΗΣ: Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ», Εκπαίδευση και πολιτισμός, Η σημασία της Τέχνης και του Πολιτισμού στην καθημερινή διδακτική πράξη	17
Λ. ΚΟΥΡΕΤΖΙΗΣ: Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση	22
Α. ΜΙΡΑΣΓΕΖΗ: Η τέχνη, συνομιλία με το ασυνείδητο	31
Δ. ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗΣ: Το Μουσικοπαιδαγωγικό Σύστημα Orff, ως Μέσο Διαπολιτισμικής Αγωγής	40
Μ. ΠΟΥΡΚΟΣ: Η Διδασκαλία, η Μάθηση και η Ανάπτυξη ως Οικο-Σωματικο-Βιωματική Διαδικασία: Προς μια εναλλακτική Ερευνητική Μεθοδολογική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση	54

Το Μουσικοπαιδαγωγικό Σύστημα Orff, ως Μέσο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Ο Τ.Σ. Έλιοτ γράφει στα 1923 για τον πληθυσμό της Μελανησίας: «Οι κάτοικοι του δυστυχημένου αυτού αρχιπελάγους πεθαίνουν κυρίως γιατί ο «Πολιτισμός» που τους ανάγκασαν να δεχτούν τους στέρησε από κάθε ενδιαφέρον για την ζωή. Πεθαίνουν από καθαρή πλήξη. Όταν το κάθε θέατρο αντικατασταθεί από 100 κινηματογράφους, όταν το κάθε μουσικό όργανο αντικατασταθεί από 100 γραμμόφωνα, όταν το κάθε άλογο αντικατασταθεί από 100 φτηνά αυτοκίνητα, όταν γίνει βολετό για το κάθε παιδάκι, με τη βοήθεια των ηλεκτρικών εφευρέσεων, ν' ακούει τα παραμύθια της γιαγιάς του από ένα μεγάφωνο... δεν θα είναι διόλου εκπληκτικό αν ο πληθυσμός ολόκληρου του πολιτισμένου κόσμου ακολουθήσει γρήγορα την τύχη των Μελανησίων».

(Από τις Δοκιμές του Γιώργου Σεφέρη)

α) Υπάρχουν στη σημερινή πραγματικότητα καταστάσεις, φαινόμενα, γεγονότα, τα οποία επαληθεύουν τους φόβους που διατύπωσε ο Έλιοτ το 1922;

β) Νομίζετε ότι η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας αναγκαστικά ισοπεδώνει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κοινωνικών ομάδων και λαών;

Να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας.

Το παραπάνω απόσπασμα και τα ερωτήματα που το συνοδεύουν αποτέλεσαν το θέμα που δόθηκε προς διαπραγμάτευση στις Γενικές Εξετάσεις του 2000, στο μάθημα της Έκθεσης. Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο μεγάλο το ενδιαφέρον όλων μας για τον οικείο πολιτισμό κάθε λαού. Γίνεται όλο και περισσότερο κοινή συνείδηση, ότι η διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας κάθε λαού, κάθε κοινωνίας, είναι μείζον ζήτημα στο νέο αιώνα. Όμως, η αμοιβαιότητα μεταξύ των λαών, η ειρηνική συνύπαρξη όλων μας σ' αυτόν τον πλανήτη, ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας κάθε έθνους, περνά μέσα από τη πολυπολιτισμικότητα.

* Μουσικοθεραπευτής Ρ.Δ. Διδάσκων στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Η διάσωση του κάθε πολιτισμού δεν επιτυγχάνεται με την απομόνωση και τον εθνικισμό αλλά με τη διαπολιτισμική αγωγή, από την πρωτοβάθμια κιόλας εκπαίδευση.

1. Overture

Η μουσική, ήταν ανέκαθεν ένα κυρίαρχο συστατικό κάθε πολιτισμού. Δεν την ανακάλυψε κάποιος, κάποτε. Είναι μια αέναη λειτουργία, όπου ανακαλύπτουμε τον εαυτό μας μέσα απ' αυτήν. Δεν ξέρουμε ακριβώς το γιατί, αλλά είναι γεγονός ότι οι πρώτοι άνθρωποι άρχισαν να συγκεντρώνονται σε ομάδες, δημιουργώντας έτσι τις πρώτες κοινωνικές δομές. Ένας από τους βασικούς ιστούς αυτής της κοινωνικής δομής υπήρξε και η αρχέγονη χρήση ήχων και θορύβων, για να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους.

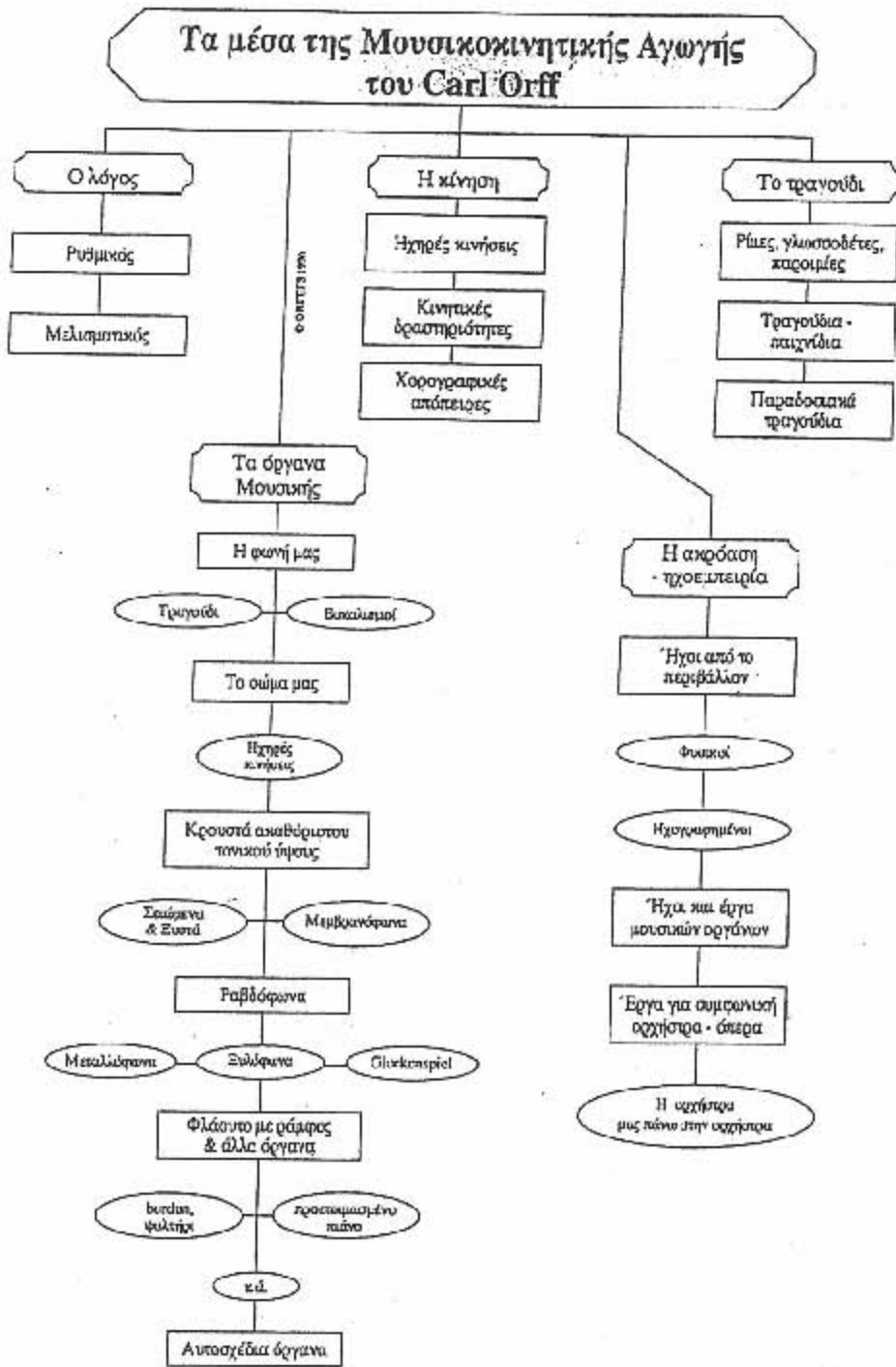
Μετέπειτα, η οργάνωση των θορύβων και των ήχων ακολουθεί την **κοινωνική οργάνωση** και την **πολιτισμική ανέλιξη** του ανθρωπίνου είδους, για να εξελιχθεί από οργανωμένους θορύβους και ήχους σε μουσικό λόγο. Συνάμα, η μουσική δεν είναι πλέον «μόνο» ένας κώδικας επικοινωνίας αλλά και ένα όχημα έκφρασης. Η ενασχόληση με τη μουσική δημιουργεί για τον άνθρωπο καθοριστικές εμπειρίες για τη διεύρυνση και διερεύνηση της προσωπικότητάς του. Κατά τη διάρκεια αυτής της ενασχόλησης δημιουργείται μια ιδιαίτερη σχέση, όπου συνειδητοποιούμε το εύρος και τη δύναμη της μη λεκτικής επικοινωνίας.

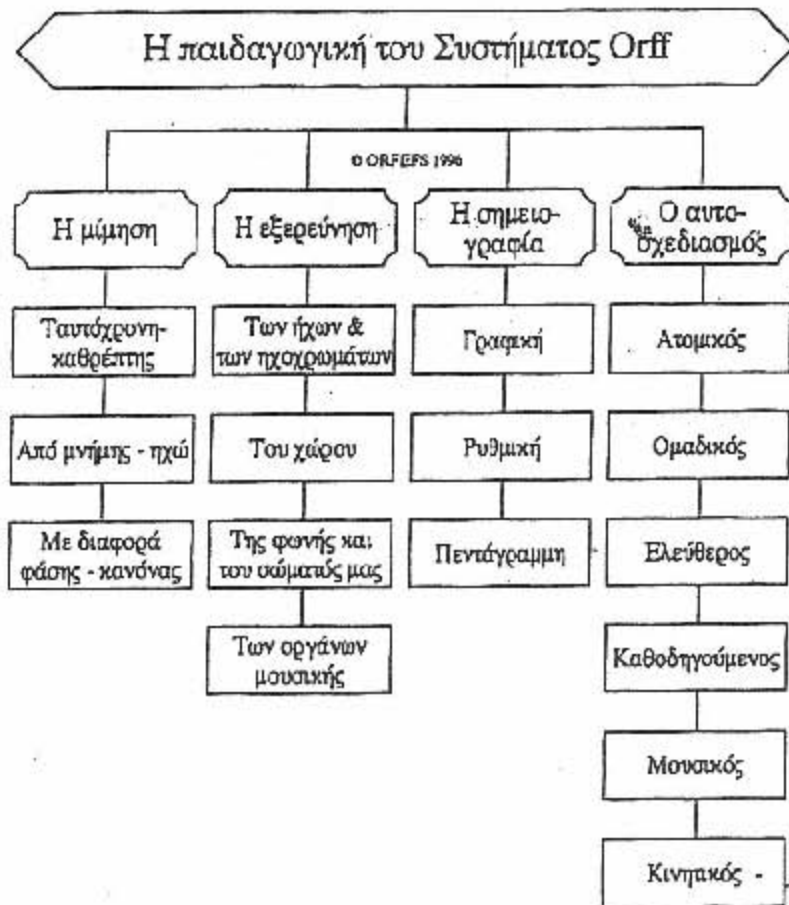
Η πρώτη ίσως χρήση της Μουσικής μέσα σε μια πρωτόγονη κοινωνία, ήταν να δώσει έμφαση στην ταυτότητά της. Έτσι θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι πολλές φορές η Μουσική χρησιμοποιήθηκε με εθνοκεντρική νοοτροπία, μέχρι και ρατσιστική. Ας θυμηθούμε πόσο έμφαση έδωσαν και δίνουν στη μουσική, τα ανά τους αιώνες φασιστικά ή αυταρχικά καθεστώτα. Πέρα όμως απ' αυτά, η Μουσική είναι η οικουμενική γλώσσα που διασκεδάζει και μορφώνει, που ψυχαγωγεί και εκπαιδεύει. Είναι η γέφυρα που ενώνει όλο τον πλανήτη μας και δονεί το σύμπαν.

2. Το Μουσικοπαιδαγωγικό Μονοπάτι του Carl Orff

Η παιδαγωγική αρχή του Συστήματος Orff είναι επηρεασμένη από τις ιδέες του Pestalozzi: ο οποίος διακήρυσσε: με το παιδί, από το παιδί, για το παιδί. Οι παιδαγωγικές αρχές της σύγχρονης αγωγής δεν εφαρμόζονται απλώς, στο Σύστημα Orff, αλλά συνθέτουν το παιδαγωγικό του χρώμα, αποτελούν την παιδαγωγική του υποδομή.

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης αγωγής αποσκοπούν να γίνει η μάθηση αποτέλεσμα των δυναμικών σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές του, μέσα από δημιουργικές διεργασίες. Επιδιώκουν την ανάπτυξη





ξη της φαντασίας των παιδιών, την ενθάρρυνσή τους για διερεύνηση, τη διευκόλυνση της μάθησης μέσα σε μια ατμόσφαιρα αποδοχής, με ποικιλία σε δραστηριότητες, εναλλακτικές λύσεις και απόψεις. Μέσα στην τάξη κυριαρχεί το παιδί και όχι ο δασκάλος. Ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να είναι αυτός του διευκολυντή - του εμπνευστή - του καθοδηγητή, που θα αξιολογεί το κάθε αποτέλεσμα με ανατροφοδοτικές ενέργειες (feedback). Ουσιαστικός μας στόχος είναι η συναισθηματική, πνευματική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και συνεργασίας. Σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις (R.E. Nye και V.T. Nye 1985) υποστηρίζουν ότι η αντίληψη και κατανόηση της μουσικής είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού γνωστικών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών περιοχών μάθησης. Καμιά απ' αυτές δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσει αποκομμένη από τις άλλες.

Στα πρώτα κιάλας δείγματα της συνθετικής γραφής του Orff, συνα-

ντάμε την παντοδύναμη κυριαρχία του ρυθμού. Ο ρυθμός λοιπόν είναι το πρώτο σημείο αφετηρίας της μουσικοπαιδαγωγικής μουσικής με την **κίνηση του σώματος**, στοιχείο που αποτελεί τη βάση του συνθετικού του έργου που είναι κυρίως σκηνικό. Το τρίτο, είναι η ενσωμάτωση του **λόγου** - μελισματικού ή μελοποιημένου - στο ρυθμό και την κίνηση. Ο Ορφ λοιπόν, λάτρης της αρχαίας Ελλάδας, συνειδητά επιλέγει ως βάση της μουσικοκινητικής του αγωγής αυτιά τα τρία στοιχεία - μουσική, κίνηση, λόγος - τα οποία ενωμένα απαρτίζουν την έννοια της μουσικής κατά του Πλάτωνα.



Δραστηριότητα: «Μαγειρεύοντας τα χρώματα». Από το υλικό του «ΜΕΛΙΝΑ» «Η ματιά των εικαστικών» Παιχνίδια με τα χρώματα και διακόσμηση αυτών ενόψει του Πάσχα. (Απρίλιος '96)

Τα μέσα με τα οποία επιχειρεί το Σύστημα Orff τις μουσικοκινητικές του προσεγγίσεις είναι ο **λόγος**, η **κίνηση**, το **τραγούδι**, τα διάφορα **όργανα μουσικής** και η **δημιουργική ακρόαση**.

(Αντιωνακάκης, 1996).

Η βασική πεποίθηση της παιδαγωγικής του Ορφ είναι ότι δεν υπάρχουν παιδιά με παντελή έλλειψη μουσικότητας ή είναι πολύ σπάνια. Με κατάλληλη εκπαίδευση, όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν μια ικανοποιητική αντίληψη του ρυθμού, της τονικότητας και της μουσικότητας, καθώς επίσης να διασκεδάζουν μετέχοντας σε ομάδες δημιουργικού αυτοσχεδιασμού. Η ευεργετική επίδραση της συμμετοχής του παιδιού σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, όσον αφορά τη γενικότερη δια-

μόρφωση του χαρακτήρα του, είναι αναμφισβήτητη. Το σύστημα Orff, δίνοντας πλήρη ελευθερία στο διδάσκοντα και έμφαση στην εφευρετικότητα του, πορεύεται προς το στόχο του μέσα από τις βασικές του αρχές, αυτές της **βιωματικής - επικοινωνιακής διδασκαλίας**. Γενικότερα, αυτό πετυχαίνεται μέσα από **δημιουργικές διεργασίες** όπως ο **πειραματισμός** και η **εξερεύνηση** με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή ή ο **αυτοσχεδιασμός** και η **αυτενέργεια** με πρωτοβουλία των παιδιών.

Οι **παιδαγωγικές τεχνικές**, το **παιδαγωγικό μονοπάτι** που επέλεξε ο Orff, περνά από τη **μίμηση**, την **εξερεύνηση**, τη **σημειογραφία** και τον **αυτοσχεδιασμό**. Αυτές οι παιδαγωγικές διεργασίες και τεχνικές, δεν εφαρμόζονται ιεραρχικά αλλά είναι αλληλοσυμπληρούμενες - διαπλεκόμενες, σε όλα τα γνωστά μέσα της μουσικοκινητικής αγωγής του Orff.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά εργαλεία του Συστήματος Orff, που συνδυάζουν τα περισσότερα από τα στοιχεία του είναι οι Μουσικοκινητικές δραστηριότητες.

Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και συνδυάζουν τη **δημιουργική χρήση λόγου, κίνησης, οργάνων μουσικής, τραγουδιών και / ή ακρόασης** όπου μέσω της **μίμησης**, της **εξερεύνησης** και του **αυτοσχεδιασμού**, στόχοι μας είναι: Η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, η αυτοέκφραση, η τροποποίηση συμπεριφοράς, η επικοινωνία, η εγκατάσταση διαπροσωπικής σχέσης κ.ά. Αντωνακάκης, Δ. (1996): *Carl Orff, η ζωή και το έργο του ως συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*, ORFFERS: Ηράκλειο.

3. Η εθνική πολιτισμική κληρονομιά και η πολυπολιτισμική κουλτούρα, μέσα από το Σύστημα Orff

Η προσκόλληση και η μονομερής ενασχόληση με την πολιτιστική παράδοση ενός τόπου, οδηγεί στον εθνικισμό και στην απομόνωση. Αντίθετα, η άγνοια της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, η ξενομανία και η αλλοίωση της πολιτιστικής μας ταυτότητας, οδηγούν στην αλλοτρίωση. Έτσι γεννιέται το μεγάλο δίλημμα: αφομοίωση και πολιτισμική ομοιογενοποίηση ή αυστηρή διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας; Εθνοκεντρισμός ή οικουμενικότητα; Μονοκουλτούρα ή πολυπολιτισμική κουλτούρα;

Ο εθνοκεντρισμός είναι σύμφυτος με την οργάνωση κάθε κοινωνικού συστήματος. Για να οργανωθεί μια οποιοδήποτε τύπου κοινωνική ομάδα, πρέπει να υπάρχει μια κοινή συνείδηση και ταυτότητα, με άμεσο κίνδυνο την υπερεκτίμηση του οικείου πολιτισμού. Κατόπιν, η εισχώρηση νέων στοιχείων σ' αυτόν τον πολιτισμό, θεωρείται ως κίνδυνος αλλοίωσής του και κατά συνέπεια θεωρείται ως προσπάθεια διάσπασης της κοινω-

νικής ομάδας που τον δημιούργησε. Ως ένα σημείο μπορεί να συμβαίνει αυτό. Όμως, ένας πολιτισμός μπορεί να καταστραφεί, να υποστεί μεταβολές ή να εμπλουτιστεί σε διάφορες χρονικές στιγμές, χωρίς να υποκαταστήσει ή καταστρέψει τα δομικά στοιχεία του. Αντίθετα, μια κοινωνική ομάδα, ένας λαός, μπορεί μέσα από μια διαδραστική πολιτισμική επικοινωνία με άλλους λαούς, να εξελίξει τον οικείο πολιτισμό προς μια θετική πολυπολιτισμική κατεύθυνση. Να αποδειχθεί την πολυεθνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα στις πραγματικές της διαστάσεις και ως μια καινούρια μορφή κοινωνικής οργάνωσης.

Σήμερα, οι άνθρωποι όλου του πλανήτη ταξιδεύουν για διάφορους λόγους με μεγάλη συχνότητα· εγκαθίστανται σε χώρες - κράτη που δεν είναι η πατρίδα τους πολύ εύκολα. Ο πολίτης του 21ου αιώνα δε θ' ανήκει μόνο στο Έθνος του, στην Ήπειρό του, στο χρώμα του, στη θρησκεία του, αλλά θα είναι πολίτης συνεργαζόμενος με ανθρώπους άλλων ηττειρών, χρωμάτων, θρησκειών· θα βρίσκεται σε στενή επαφή μαζί τους με τα συνεχώς αναπτυσσόμενα μέσα επικοινωνίας. Το αύριο, που θα μετατρέψει τον πλανήτη μας σε μια παγκόσμια *ιντερνετούπολη*, την οικιακή τηλεόραση σε *μόνιτορ* και το τηλεκοντρόλ σε «ποντίκι», είναι πολύ κοντά. Θα επισκέπτεται πολύ μακρινές χώρες και θα υποδέχεται ανθρώπους απ' αυτές. Θα έχει κοινά οικονομικά, καλλιτεχνικά, πολιτιστικά, μορφωτικά, επιστημονικά κι ανθρώπινα ενδιαφέροντα μ' αυτούς.

Γεννιέται έτσι η ανάγκη ενός νέου τύπου πολίτη, ικανού να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, διευρύνοντας τα όρια ειρηνικής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης με τους συνανθρώπους του. Γιατί ο αυριανός πολίτης, από τον καιρό ακόμη που θα είναι στο σχολείο, να μη λάβει μια τέτοια διαπολιτισμική αγωγή που θα τον βοηθήσει να ανακαλύψει και να διατηρήσει την εθνική του ταυτότητα, μέσα από τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι είναι ένας πολίτης του κόσμου; Ιδιαίτερα οι πολίτες των κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιμετωπίζουν ήδη όλες αυτές τις προκλήσεις, με απώτερο στόχο τη συνένωση όλων των ευρωπαϊκών κρατών σε μια ομοσπονδία.

Η μουσική αποτελεί έναν πολύ χαρακτηριστικό τρόπο έκφρασης κάθε πολιτισμού. Τα παιδιά μας θα πρέπει να λαμβάνουν εθνοκεντρική ή πολυπολιτισμική μουσικοκινητική αγωγή; Μεταξύ αυτών των άκρων, εξίσου επικινδύνων και των δύο, το σύστημα Ορφ κατάφερε να οικοδομήσει μια γέφυρα που ενώνει τις ψυχές όλων των ανθρώπων μέσα από την Οικουμενικότητα της Τέχνης της Μουσικής. Η μουσικοκινητική αγωγή Ορφ δίνει τις βασικές αρχές, τα μέσα, τη μεθοδολογία, τις παιδαγωγικές τεχνικές και τη φαντασία. Από 'κει και πέρα, η εφαρμογή της σε κάθε

χώρα πρέπει να γίνει με το κινητικό, λεκτικό και μουσικό υλικό της χώρας αυτής. Όχι μόνο γιατί είναι πιο εξοικειωμένα τα παιδιά μ' αυτό, αλλά και γιατί η διατήρηση και η γνώση του είναι διεργασίες πολύ μεγάλης σημασίας. Μέσα από το σύστημα Orff τα παιδιά όχι μόνο προσεγγίζουν την παραδοσιακή μουσική διαφόρων περιοχών της Ελλάδας μας, μ' έναν κατανοητό γι' αυτά τρόπο, αλλά πάνω απ' όλα μαθαίνουν να την αναπαύουν. Από την άλλη μεριά, οι τακτικές συναντήσεις στο Σάλτσμπουργκ όσων δασκάλων ασχολούνται με το σύστημα Orff, απ' όλο τον κόσμο, είχε και έχει ως αποτέλεσμα τη γνωριμία, διάδοση και ανταλλαγή μουσικών και πολιτιστικών στοιχείων γενικότερα. Τα παιδιά όλου του κόσμου έρχονται έτσι σ' επαφή με μουσικά, κινητικά και λεκτικά στοιχεία άλλων πολιτισμών εκτός του οικείου τους, συνειδητοποιώντας ότι πολλά απ' αυτά είναι κοινά για όλους. Κα πρέπει να παραδεχθούμε ότι η γνωριμία άλλων πολιτισμών όχι μόνο δε θέτει σε κίνδυνο την πολιτισμική μας παράδοση αλλά αντίθετα βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση του δικού μας πολιτισμού και στην ανάπτυξη πολιτισμικής συνειδησης.

Με το σύστημα Orff, η Παιδαγωγική ως επιστήμη και η διαπολιτισμική αγωγή ως εκπαιδευτική πράξη, έχουν στα χέρια τους ένα πρίσμα που μας αποκαλύπτει όλο το φάσμα της οικουμενικότητας της Τέχνης της Μουσικής.

4. Η διάδοση του Συστήματος Orff και η εφαρμογή του στη χώρα μας

Το σύστημα Orff έτυχε θερμής υποδοχής σ' όλο τον κόσμο και μ' έναν ιδιαίτερο ενθουσιασμό όλο περισσότερες χώρες το υιοθετούν και το εντάσσουν συστηματικά στη μουσική αγωγή των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Ο καταλύτης σ' αυτή τη ραγδαία εξάπλωση ήταν, όπως αναφέρθηκε πριν, η τριτοαρμογή του συστήματος Orff στην κουλτούρα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε χώρας όπου εφαρμόζοταν.

Πέρα από τη Γερμανία και την Αυστρία όπου η εφαρμογή του είναι καθολική, ήδη από τη δεκαετία του '50 διαδόθηκε στη Σουηδία, στο Βέλγιο, στην Ελλάδα από τη δεκαετία του '60 στη Μ. Βρετανία, στις Η.Π.Α., στον Καναδά και από τη δεκαετία του '70 άρχισε η συστηματική του εφαρμογή στην Αυστραλία και τη Ν. Ζηλανδία. Σήμερα το σύστημα Orff έχει εξαπλωθεί σ' όλο τον κόσμο: Αργεντινή, Βραζιλία, Δανία, Ελβετία, Ελλάδα, Εσθονία, Ιαπωνία, Ινδία, Ινδονησία, Ισλανδία, Ισπανία, Ισραήλ, Κίνα, Κύπρος, Κολομβία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Μεξικό, Νορβηγία, Ολλανδία, Ουγγαρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρωσσία, Ταϊβάν, Ταϊλάνδη, Τσεχοσλο-

βακία, Φιλιππίνες, Φινλανδία, Χιλή, κ.ά. Σε 37 συνολικά χώρες σε 5 ηπείρους.

Η τεράστια αυτή επιτυχία του συστήματος Ορφ, γέννησε την ανάγκη ενός συντονιστικού οργάνου το οποίο θα ενημέρωνε και θα εξειδίκευε τους ενδιαφερομένους. Η Μουσική Ακαδημία Μοτσαρτέουμ στο Σάλτσμπουργκ, εντάσσει στο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα το σύστημα Ορφ από το 1951. Το 1961 οργανώνεται για πρώτη φορά ένα καλοκαιρινό σεμινάριο και το 1963, με την υποστήριξη της Αυστριακής κυβέρνησης και της πόλης του Σάλτσμπουργκ, ιδρύεται, πάντα στην Ακαδημία Μοτσαρτέουμ, το Ινστιτούτο Ορφ (Orff Institut). Το Ινστιτούτο Ορφ καταρτίζει δασκάλους του Συστήματος Ορφ με τα διεθνή σεμινάρια που διοργανώνει κάθε δύο χρόνια, με έμπειρους μουσικοπαιδαγωγούς απ' όλο τον κόσμο.

Η χώρα μας ήταν από τις πρώτες στις οποίες διαδόθηκε το σύστημα Ορφ κι αυτό οφείλεται στο φωτισμένο πνεύμα της Μουσικοπαιδαγωγού Πολυξένης Ματέυ, μαθήτριας αρχικά του Ορφ στη Σχολή Γκύντερ και μετέπειτα συνεργάτιδός του στα διεθνή σεμινάρια στο Σάλτσμπουργκ, στον Καναδά, στη Γαλλία και στην Ολλανδία. Η Σχολή Ματέυ, που ιδρύθηκε το 1938, εισήγαγε το 1962 στο πρόγραμμά της το Orff-Schulwerk με παράλληλη προσπάθεια διάδοσής του σ' όλο τον ελλαδικό χώρο. Τα πρώτα πανελλαδικά Σεμινάρια Σύγχρονης Μουσικής Παιδαγωγικής - Συστήματος Ορφ, διοργανώθηκαν στα 1969, 1971 και 1974, από το Ινστιτούτο Goethe στη Γερμανική Σχολή Αθηνών υπό τη διεύθυνση της αείμνηστης Πολυξένης Ματέυ.

5. Finale

Η πλούσια πολιτιστική παράδοση κάθε λαού προσφέρει άφθονο λεκτικό, κινητικό και μουσικό υλικό, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα στα πλαίσια του συστήματος Ορφ. Το σύστημα Ορφ δεν φέρνει μια πολιτισμική ομοιομορφία αλλά αντίθετα, με τα μέσα και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί, κάνει προσιτό σε όλους μας, τον ιδιαίτερο πολιτισμό κάθε γωνιάς της γης. Το Σύστημα Orff αποτελεί ένα ιδανικό μέσο για τον κάθε εκπαιδευτικό, στη σύγχρονη διαπολιτισμική πράξη και παιδαγωγική διαδικασία.

Το δώρο που άφησε ο Ορφ χαρίζεται στα παιδιά, όλου του κόσμου. Με το σύστημά του, χιλιάδες παιδιά μέχρι σήμερα σ' όλο τον κόσμο κατάφεραν να νιώσουν τη μαγεία των ήχων· να εκφραστούν μέσα από τη προγραμματισμένη ή ολεατορική (τυχαία) δόμησή τους, τη μουσική. Όχι όμως «μόνο» με αυτή τη μουσική αλλά και με αυτή, έτσι όπως την όρισαν

στην αρχαία Ελλάδα: την ενότητα λόγου - ήχων και κίνησης, που μωρφώνει την ψυχή των νέων.

Η πρόκληση που άφησε ο Ορφ είναι για τους δασκάλους όλου του κόσμου. Να διατηρήσουν τις βασικές αρχές του συστήματος, να το προσαρμόσουν στην πολιτισμική ιδιοσυγκρασία της χώρας τους με παραδοσιακό υλικό απ' αυτήν και να το εμπλουτίσουν με νέα στοιχεία και ιδέες. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του συστήματος Ορφ είναι η ελευθερία που δίνει στο διδάσκοντα. Στην εφευρετικότητα, φαντασία και υπευθυνότητα του τελευταίου, εναπόκειται η σωστή εφαρμογή και κατά συνέπεια η επιτυχία του συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούτσος Π. *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής*. Ορθός, Αθήνα 1995.
- Αντωνακάκης Δ. *Carl Orff, 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*, Ορθός Ηράκλειο 1996.
- Αντωνακάκης Δ. *Οι Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες Orff ως μέσο Υποστηρικτικής Παρέμβασης στην Εξελικτική Ανάπτυξη των Παιδιών. Μουσικοθεραπευτικές αναφορές, στο Εκπαιδευτικό Υλικό για τον Β' κύκλο ημερίδων με θέμα: Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβαση, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 1999.*
- Αντωνακάκης Δ. *Η Αποκριά, Παιδικό Τραγούδι για Ορχήστρα Orff*, Σύλλογος Φίλων Μουσικής, Ηράκλειο 2000.
- Αντωνακάκης Θ. *Ο Άνθρωπος & η Μουσική, εξαντλημένο*, Ηράκλειο 1974.
- Βάμβουκας Μ. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρη Αθήνα 1988.
- Γεωργιάδης Θ. *Μουσική & Γλώσσα*, (Χαϊδελέβεργη 1954), Νεφέλη, Αθήνα 1994.
- Fletcher P. *Education & Music*, Oxford University Press, Oxford 1987.
- Hall D. *Orff-Schulwerk, Music for children, Teacher's manual*, B. Schott's Söhne, Mainz 1960.
- Hargreaves D. *The Developmental Psychology of Music*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- Hargreaves D. και North A. *The Social Psychology of Music*, Oxford University Press, Oxford 1997.

- Κρασανάκης Γ. Θέματα ψυχολογίας του παιδιού, Δίπτυχο, Αθήνα 1980.
- Κυπριωτάκης Α. Τα Ειδικά Παιδιά & η αγωγή τους, Ηράκλειο 1985.
- Ματέυ Ρουσουπούλου Π. Ο Carl Orff & η αρχαία Ελλάδα, περ. Μουσικολογία, τ. 5-6, Αθήνα 1987.
- Nye R.E. - Nye V.T. *Music in the Elementary School*, Prentice - Hall, New Jersey 1985.
- Πετρουλάκης Ν. Προγράμματα - Εκπαιδευτικοί Στόχοι - Μεθοδολογία, Γρηγόρη, Αθήνα 1991.
- Πυργιωτάκης Ι. Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου - μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης· περ. Συνάντηση, τ. 1, Αθήνα 1983.
- Σέργγη Α. Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας, Gutenberg, Αθήνα 1987.
- Seashore C. *Psychology of Music*, McCraw - Hill, New York 1938.
- Sloboda J. *The Musical Mind - The Cognitive Psychology of Music*, Oxford University Press, Oxford 1988.
- Xenakis I. *Formalized Music - Thought & Mathematics in Composition*, Pendragon Press, Stuyvesant N.Y. 1992.

Πρώιμη Παρέμβαση

Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές

Επιμέλεια

Μαρία Τζουριάδου



ΕΚΔΟΣΕΙΣ «ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ»

© «ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ»
ΔΙΕΘΝΕΣ ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ
Ι ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΣ & ΥΙΟΣ Α.Ε.
ΕΡΜΟΥ 75 - ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ (541 10)
ΤΗΛ. 279 695 & 263 786 - FAX 268 562

Πρώτη έκδοση: Θεσσαλονίκη 2001

ISBN 960-7592-09-3

Η μερική ή ολική ανατύπωση είτε η καθ' οιονδήποτε τρόπον αναπαραγωγή του βιβλίου, καθώς και η φωτοτύπηση τμήματος ή ολόκληρου του βιβλίου, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη και του συγγραφέα, τιμωρείται από το νόμο.

Εξελικτική μουσικοθεραπεία
σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές:
Οι Μουσικοθεραπευτικές Δραστηριότητες Orff
ως Μέσο Πρώιμης Υποστηρικτικής Παρέμβασης

Δημήτρης Αντωνακάκης

Οι Απαρχές της Μουσικοθεραπείας

Οι απαρχές της Μουσικοθεραπείας συναντώνται στην Αρχαία Ελλάδα. Ο Απόλλων, Θεός του Ήλιου, της Ιατρικής και της Μουσικής, πρόβλεψε ότι σκοπός της ζωής κάθε ανθρώπου πρέπει να είναι η επίτευξη της απόλυτης αρμονίας ψυχής και σώματος. Ο θεός Απόλλων προστάτευε την αρμονία της ζωής με τη μαντική, τη μουσική και την ιατρική τέχνη (Αντωνακάκης, 1974). Οι ναοί που ήταν αφιερωμένοι στο γιο του τον Ασκληπιό, αποτελούσαν θεραπευτικά κέντρα στα οποία η μουσική ήταν ένα επικουρικό μέσο ίασης. Η μουσική χρησιμοποιούνταν στα ασκληπεία για να "οδηγήσει τον ασθενή σε μια εκστατική κατάσταση, με σκοπό την αφύπνιση της θεραπευτικής δύναμης της ψυχής, ώστε ν' αποκατασταθεί η αρμονία ανάμεσα σ' αυτή και το σώμα" (Alvin, 1985).

Ο Ορφείας, ακόλουθος του Απόλλωνος, είχε τη δύναμη να στοματά την κίνηση των ουρανών, να κάνει τα θηρία να κλαίνε ή να επισκέπτεται στον Άδη τον Πλούτωνα για να τον γλυκάνει με τη λύρα του και τη φωνή του. Άλλες μαρτυρίες λένουν πως οι μουσικοί Τέρπανδος και Αρίων θεράπευαν τους Ίωνες με τα τραγούδια τους. Ο Ισομένιος με το τραγούδι του απάλλαξε τους Βοιωτούς από την ποδάγρα, ενώ ο Εμπεδοκλής κατένασε την οργή κάποιου φιλοξενούμενού του (Ματέυ-Ρουσοπούλου, 1987).

Ο Όμηρος, ο Πλάτωνας, ο Πλούταρχος, ο Αριστοτέλης, ο Πυθαγό-

ρας και οι μαθητές τους, ανέδειξαν μέσα από τα κείμενά τους τη μουσική ως ένα ψυχοθεραπευτικό μέσο. Ο Όμηρος συνιστούσε τη μουσική "για την αποφυγή αρνητικών παθών και συναισθημάτων όπως η οργή, η θλίψη, ο φόβος, η κόπωση και ως υγιή ψυχαγωγία που προσφέρει νυχική και σωματική ανάταση". Κατά τον Πλάτωνα "η αλλαγή των μουσικών τρόπων μπορεί να υποσκάψει ακόμα και τα ίδια τα θεμέλια του κράτους" και "όταν η ψυχή χάσει την αρμονία της, η μελωδία και ο ρυθμός βοηθούν να επανέλθει στην τάξη και την ομόνοια". Ο Αριστοτέλης καταδεικνύει πως δύο από τις λειτουργίες της μουσικής είναι η συγκινησιακή κάθαρση και η οικοδόμηση ενός δυνατού ηθικού χαρακτήρα (Searhoie, 1938).

Ο Πυθαγόρας πίστευε στην ύπαρξη ενός παγκόσμιου νόμου της αρμονίας, βασισμένου στις σχέσεις των αριθμών, ο οποίος διέπει τις κινήσεις των ουρανίων σωμάτων, τους νόμους της μουσικής και τον εσωτερικό κόσμο - σωματικό και πνευματικό - των ανθρώπων (Χεπακίς, 1992). Κατά την πυθαγόρεια φιλοσοφία, οι νόμοι της μουσικής επιδρούν στον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου μέσω της αρμονίας. Η αρμονία του σύμπαντος ταυτίζεται με την αρμονία της ψυχής, δηλαδή του εσωτερικού σύμπαντος της ανθρωπότητας. Έτσι, η μελωδία και ο ρυθμός μπορούν να βοηθήσουν στην αποκατάσταση της τάξης και της αρμονίας της ψυχής. Όταν αυτό επιτευχθεί η εσωτερική ενέργεια του σώματος απελευθερώνεται και αρχίζει η διαδικασία της ίασης.

Οι παραπάνω θεωρίες θέτουν ουσιαστικά τα θεμέλια της χρήσης της μουσικής ως ψυχοθεραπευτικού μέσου γενικά και σηματοδοτούν το περίγραμμα της Ψυχαναλυτικής Μουσικοθεραπείας ειδικότερα. Υπάρχουν όμως και αναφορές από την αρχαία Ελλάδα σχετικά με την άμεση θεραπευτική επίδραση της μουσικής στο ανθρώπινο σώμα. Ο Θεόφραστος ισχυριζόταν πως η επιληψία μπορεί να μετριαστεί από τους ήχους του αυλού. Ο Κέλσος συνιστούσε κύμβαλα για τη θεραπεία της παραφροσύνης και ο Ερώφιλος, ένας γιατρός από την Αλεξάνδρεια, "μπορούσε να ρυθμίσει τον αρτηριακό σπινισμό με βάση τη μουσική κλίμακα που αντιστοιχούσε στην ηλικία του ασθενούς".

Τι είναι Μουσικοθεραπεία;

Μουσικοθεραπεία, είναι μια μέθοδος θεραπείας η οποία χρησιμοποιεί τη μουσική για να βοηθήσει τους ασθενείς (πελάτες) να ανταπε-

ξέλθουν στις δυσκολίες που συναντούν στη ζωή τους. Εφαρμόζεται κυρίως – όχι αποκλειστικά – στη διάγνωση και θεραπεία παιδιών και ενηλίκων με αισθητηριακές, ή νοητικές ανεπάρκειες, ψυχικές ασθένειες, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές καθώς και νευρολογικά προβλήματα (Otff, 1980).

Οι στόχοι της μουσικοθεραπείας δεν είναι μουσικοί είναι θεραπευτικοί. Μέσω δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων και ακροάσεων, προκύπτουν συγκεκριμένα οφέλη για τους πελάτες.

Μουσικοθεραπεία, είναι μια μέθοδος αγωγής όπου χρησιμοποιείται ζωντανή, κυρίως αυτοσχεδιαζόμενη μουσική, για την επίτευξη διαφόρων θεραπευτικών σκοπών. *Αυτισμός, μαθησιακές δυσκολίες, γεροντική άνοια, φυσικές αναπηρίες, σχιζοφρένεια και κατάθλιψη* είναι, μεταξύ άλλων, καταστάσεις θεαματικής επίδρασης στη ζωή ανθρώπων απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα, από βρέφη, παιδιά, ενήλικες έως ηλικιωμένους. Η μουσικοθεραπεία είναι σχετικά μια νέα επιστήμη η οποία έχει αναπτύχθει τα τελευταία πενήντα χρόνια και, όταν εφαρμοσθεί μέσα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο από έναν εκπαιδευμένο μουσικοθεραπευτή, έχει βρεθεί ότι προσφέρει θετικά αποτελέσματα σε περιπτώσεις όπως οι παραπάνω. Επίσης συμβάλλει σημαντικά στη φρονίδα ασθενών που κακοποιήθηκαν σεξουαλικά, είναι σε μετατραυματικό στρες ή είναι φορείς HIV.

Εξελικτική Ψυχολογία και Μουσική Ανάπτυξη: Εξελικτική Μουσικοθεραπεία

Η Εξελικτική Μουσικοθεραπεία στηρίζεται επιστημονικά στα πεδία της *Εξελικτικής Ψυχολογίας* και της *Αναπτυξιακής Ψυχολογίας της Μουσικής*. Οι θεωρίες των *Piaget, Freud, Chomsky, Bowlby, Skinner, Erikson* κ.ά. που αφορούν στην ανάπτυξη από τη γέννηση μέχρι την ενηλικίωση του ανθρώπου, συνδυάζονται με τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης κατά τις αντίστοιχες ηλικίες.

Η επιστήμη της *Εξελικτικής Ψυχολογίας* γενικά, εξετάζει την πορεία των ανθρώπων, από τη γέννηση του νεογνού μέχρι και την εφηβεία, εστιάζοντας σε θέματα που αφορούν στη φυσική-αισθητηριακή, νοητική-γνωστική, ψυχική-συναισθηματική και επικοινωνιακή-κοινωνική ανάπτυξη (Κρασανάκης, 1980).

Η επιστήμη της *Εξελικτικής Ψυχολογίας της Μουσικής*, εξετάζει πάλι την πορεία από τη γέννηση ως την εφηβεία αλλά εστιάζει σε θέματα που αφορούν στην Μουσική Ανάπτυξη. Με εργαλεία το *Σύστημα Orff* και μουσικά παιχνίδια, ηχοϊστορίες, μουσικοκινητικούς αυτοσχεδιασμούς, ηχοεμπειρίες κ.ά., ο μουσικοθεραπευτής προσπαθεί να αποκαταστήσει το *αναπτυξιακό παρελθόν* ατόμων (κυρίως παιδιών), με μαθησιακά, σωματικά ή ψυχικά προβλήματα εξελικτικής ανάπτυξης.

Τα πρώτα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται ένα έμβρυο είναι μουσικά – ρυθμικά. Το έμβρυο διαθέτει την αίσθηση της ακοής από την 20ή εβδομάδα της κύησης. Υπήρχε η πεποίθηση ότι τα έμβρυα δεν θιμούνται πριν την 24^η εβδομάδα της κύησης γιατί ο φλοιός του εγκεφάλου δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη. Όμως, ένα έμβρυο ακούει τους ρυθμικούς κτύπους της καρδιάς της μητέρας του, περίπου 72 κτύπους το λεπτό. Έτσι δεν πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι αργότερα, όταν το νεογνό ακούει σχετικά ήρεμη μουσική σε ταχύτητα *Andante* (72 κτύποι το λεπτό), ηρεμεί και ησυχάζει, ίσως επειδή νιώθει την ασφάλεια που είχε στο ενδομήτριο περιβάλλον (Hartgeaves, 1986).

Μερικές ενστικτώδεις συμπεριφορές του ανθρώπου ενισχύουν την άποψη ότι ο *ρυθμικός κτύπος της καρδιάς* έχει θεμελιώδη σημασία για το βρέφος. Μελετήθηκε ο τρόπος που κρατούν οι μητέρες τα μωρά στην αγκαλιά τους και διαπιστώθηκε ότι το 80% των δεξιόχειρων μητέρων τα κρατούν από την αριστερή πλευρά πάνω στην καρδιά. Η τάση αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι έτσι είναι βολικά και αναπαιτικά για ένα δεξιόχειρα άνθρωπο. Διαπιστώθηκε όμως ότι και οι αριστερόχειρες μητέρες κάνουν ακριβώς το ίδιο.

Ο δρ. Ρενέ βαν ντε Καρ, ισχυρίζεται ότι η παροχή ερεθισμάτων πριν από την γέννηση αυξάνει τις διανοητικές ικανότητες του μωρού και του δίνει προβάδισμα στη ζωή. Από εκεί και πέρα τα πρώτα – πρώτα στάδια της ανάπτυξης του βρέφους έχουν ως κύριο εργαλείο τους και τη μουσική. Το βάδισμα, το ψέλισμα, το κλάμα, η λεκτική ανταπόκριση και τα τραγουδάκια της μητέρας του είναι οι πρώτες προσπάθειες διανθρώπινης επικοινωνίας.

Αυτές θα έχουν ως τελικό αποτέλεσμα όχι μόνον την κατάκτηση της γλώσσας και τη μετάβαση από την πραξιακή νοημοσύνη στη συμβολική σκέψη αλλά τη γενικότερη νοητική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Η *Εξελικτική Μουσικοθεραπεία* εφαρμόζεται κυρίως σε παιδιά και ενήλικες με σωματικά, ψυχικά, μαθησιακά προβλήματα – Σύνδρομο Asperger, Αυτισμός, Εγκεφαλική παράλυση, Σύνδρομο Down, Διαλεξία, Αλεξία, Αγραφία, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές, Ενούρηση, Τύφλωση, Κώφωση, κ.ά.

Στόχοι της Εξελικτικής Μουσικοθεραπείας είναι: η αποκατάσταση του αναπτυξιακού παρελθόντος και η υποστήριξη – διατήρηση – ενίσχυση – τροποποίηση σε θέματα που αφορούν στη Φυσική – Αισθητηριακή, Νοητική – Γνωστική, Ψυχική – Συναισθηματική και Επικοινωνιακή – Κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμα οι στόχοι της στην πρώτη παρέμβαση μπορεί να είναι: Τροποποίηση Συμπεριφοράς, Βελτίωση Επικοινωνίας, Ανάπτυξη Διαπροσωπικών Σχέσεων, Εγκαθίδρυση Κώδικα Επικοινωνίας, Κινητικές Δεξιότητες και Γλωσσική – Λεκτική Επικοινωνία.

Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και συνδυάζουν την δημιουργική χρήση λόγου, κίνησης, οργάνων μουσικής, τραγουδιών και / ή ακρόασης. Μέσω της μίμησης, της εξερεύνησης και του αυτοσχεδιασμού στόχοι μας είναι: Η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, η αυτοέκφραση, η τροποποίηση συμπεριφοράς, η επικοινωνία, η εγκατάσταση διαπροσωπικής σχέσης κ.ά. (Αντωνιάκης, 1996).

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης αγωγής αποσκοπούν να γίνει η μάθηση αποτέλεσμα των δυναμικών σχέσεων ανάμεσα στον δάσκαλο και στους μαθητές του μέσα από δημιουργικές διεργασίες. Επιδιώκουν την ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, την ενθάρρυνσή τους για διερεύνηση, τη διευκόλυνση της μάθησης μέσα σε μια ατμόσφαιρα αποδοχής, με ποικιλία σε δραστηριότητες, εναλλακτικές λύσεις και απόψεις. Μέσα στην τάξη κυριαρχεί το παιδί και όχι ο δάσκαλος. Ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να είναι αυτός του διευκολυντή – του εμπνευστή – του καθοδηγητή, που θα αξιολογεί το κάθε αποτέλεσμα με ανατροφοδοτικές ενέργειες (feed back). Ουσιαστικός μας στόχος είναι η συναισθηματική, πνευματική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και συνεργασίας. Σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις (Nye & Nye, 1985) υιοθετούν ότι η αντί-

Εξελικτική Μουσικοθεραπεία

Εξελικτική Ψυχολογία

Piaget, Skinner, Freud, Chomsky, Bowlby, Erikson

Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής

Σύστημα Orff

Μουσική
για παιδιά

Εφαρμογές:

Κυρίως σε παιδιά με σωματικά, ψυχικά και μαθησιακά προβλήματα. Σύνδρομο Asperger, Αυτισμός, Εγκεφαλική Παράλυση, Σύνδρομο Down, Δυσλεξία, Αγραφία, Συναισθηματικές και Συμπεριφοριστικές διαταραχές, Σεξουαλική Κακοποίηση, Θύματα Πολέμου, Ενούρηση, Τύφλωση, Κώφωση, κ.ά.

Στόχοι:

Αποκατάσταση του Αναπτυξιακού παρελθόντος, Υποστήριξη – Διατήρηση – Ενίσχυση Τροποποίηση σε θέματα που αφορούν στη Φυσική – Αισθητηριακή, Νοητική – Γνωστική, Ψυχική – Συναισθηματική, Επικοινωνιακή – Κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Τροποποίηση Συμπεριφοράς, Βελτίωση Επικοινωνίας, Ανάπτυξη Διαπροσωπικών Σχέσεων, Εγκαθίδρυση Κώδικα Επικοινωνίας, Κινητικές Δεξιότητες, Γλωσσική – Λεκτική Επικοινωνία.

(Αντωνιάκης, Δ., 1999)

ληψη και κατανόηση της μουσικής είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού γνωστικών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών περιοχών μάθησης. Καμιά απ' αυτές δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσει αποκομμένη από τις άλλες (Barnet, 1973; Ανδρούτσος, 1995).

Ο Orff αναφέρει: "... η τραγική διακοπή της προηγούμενης δουλειάς μου ήταν τελικά μια ευτυχής συγκυρία... μετά από τόσα χρόνια μέσω της πείρας μου ανακάλυψα, ότι η μουσική εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αρχίζει από την προσχολική ηλικία. Κατάλαβα ότι αυτό που έλειπε από την παλαιότερη δουλειά μου, ήταν το ότι δεν έδωσα έμφαση στη φωνή που τραγουδά, στο λόγο... Το παιδί, εντελώς ενστικτωδώς, κινείται, τραγουδά, παίζει κι όλα αυτά γίνονται ταυτόχρονα και φυσιολογικά. Το κλειδί ήταν αυτό που από παλιά πίστευα και ονόμαζα βασική ή στοιχειακή μουσική. Τι είναι όμως αυτή η μουσική; Ποτέ η μουσική από μόνη της αλλά συνδεδεμένη με το λόγο, την κίνηση, το χορό· μουσική όχι για ακρόαση, αλλά μουσική που αποκτά νόημα μόνο αν συμμετέχει ενεργά μέσα της". (Αντωνιάκης, 1996, σελ. 70-71).

Τα μέσα της Μουσικοκινητικής Αγωγής του Carl Orff

Ο τρόπος που προσεγγίζει ο Orff τη βασική μουσική εκπαίδευση περιλαμβάνει τεχνικές όπως τη μίμηση, τον αυτοσχεδιασμό, την εξερεύνηση κ.τ.λ. Η ποικιλία όμως των μέσων, με τα οποία επιχειρείται αυτή η προσέγγιση, κάνει το σύστημα μουσικοκινητικής αγωγής του Orff μοναδικό. Επιγραμματικά, τα μέσα που χρησιμοποιεί το σύστημα Orff είναι:

I. Ο λόγος

Ο ρυθμικός και ο μελωδικός λόγος, με το ρυθμό και τη μελωδία που απορρέουν από την εκφορά τους, αποτελούν σημαντικά στοιχεία του συστήματος. Ο Orff, έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στο στοιχείο του λόγου όταν προσάρμοζε τις αρχικές του ιδέες στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, γιατί πίστευε ότι το σταδιακό πέρασμα από τα λεκτικά σχήματα – στις ρυθμικές δραστηριότητες, από το τραγούδι και την κίνηση – στα μουσικά όργανα, είναι η πιο αβίαστη και φυσική διαδοχή ολοκληρωμένων μουσικών εμπειριών (Γεωργιάδης, 1994).

Ο έμφυτος ρυθμός της μητρικής γλώσσας των παιδιών, χρησιμοποιείται ως αφετηρία για την παραπέρα εξερεύνηση του ρυθμού, της μουσικής

και της κίνησης. Ο λόγος ως μέσο, χρησιμοποιείται για τη μελέτη των φθόγγων, των φωνημάτων, ύστερα ακολουθούν λέξεις, προτάσεις, ποιήματα, παροιμίες, γνωμικά και κατόπιν γλωσσόδετες και λαχνίσματα.

Αυτό το ταξίδι στο λεκτικό βασίλειο των παιδιών, πέρα από τη ωστή χρήση του προφορικού λόγου, προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες για μουσικούς και ρυθμικούς πειραματισμούς-αυτοσχεδιασμούς. Ακόμη αποκαλύπτει, τη δυναμική που απορρέει από τη μελισματική εκφορά του λόγου ή τη ρυθμική αρμονία που κρύβει ο έμμετρος λόγος. Η μουσική συνδέει τη γλωσσική φόρμα με το νόημα της λέξης και τη χειρονομία.

II. Η κίνηση

Τα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία επιδίδονται σ' ένα σύνολο αυθόρμητων κινητικών δραστηριοτήτων με όλο τους το σώμα ή με κάποια μέλη του. Αυτές οι κινήσεις, που συχνά έχουν και ηχηρό αποτέλεσμα (παλαμάκια, κτυπήματα ποδιών, επιφωνήματα), μοιάζουν σαν ένα ανεπιτήδευτο παιχνίδι. Ωστόσο, μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό έναυσμα για την αρχή μιας ρυθμικής-μουσικής αγωγής.

Η κίνηση φυσικά δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά ένα μέσο για τη μουσική και αισθητική ανάπτυξη των παιδιών. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται, μέσα στα πλαίσια μιας δημιουργικής ανάπτυξης των κινητικών δραστηριοτήτων των νηπίων, δεν είναι άλλες από αυτές της μίμησης, της εξερεύνησης, του αυτοσχεδιασμού και της συσχέτισης της μουσικής σημειογραφίας με τη σημειολογία του σώματος. Λόγω αυτής της παιδαγωγικής επικάλυψης, η μουσική και η κίνηση, αλληλοσυμπληρώνονται, με στόχο ή αποτέλεσμα ενίοτε ένα ολοκληρωμένο μουσικοκινητικό δράμενο.

III. Το τραγούδι

Η φυσική συνέχεια του ρυθμικού και μελισματικού λόγου, είναι το τραγούδι. Τα παιδιά, από τη βρεφική κιόλας ηλικίας τραγουδούν. Το κλάμα του μωρού δεν είναι τίποτε άλλο από μία ιδιότυπη μελωδική γραμμή, πάνω σε "στίχους" ενός ή δύο φθόγγων, κυρίως φωνηέντων (Βερνάρδου-Αντωνακάκη, 1996).

Η άμεση σχέση του λόγου με το τραγούδι είναι άλλος ένας σημαντικός παράγοντας που υπαγορεύει την ένταξη του πρώτου, στο σύνολο

των εκπαιδευτικών – μουσικών δραστηριοτήτων. Πολλές φορές τα όρια απαγγελίας – τραγουδιού αλληλοεπικαλύπτονται. Αυτό όμως, δε μειώνει καθόλου την αξία του προφορικού λόγου – ρυθμικού ή μελισματικού – ως μέσου αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών γενικότερα (Σέργη, 1987).

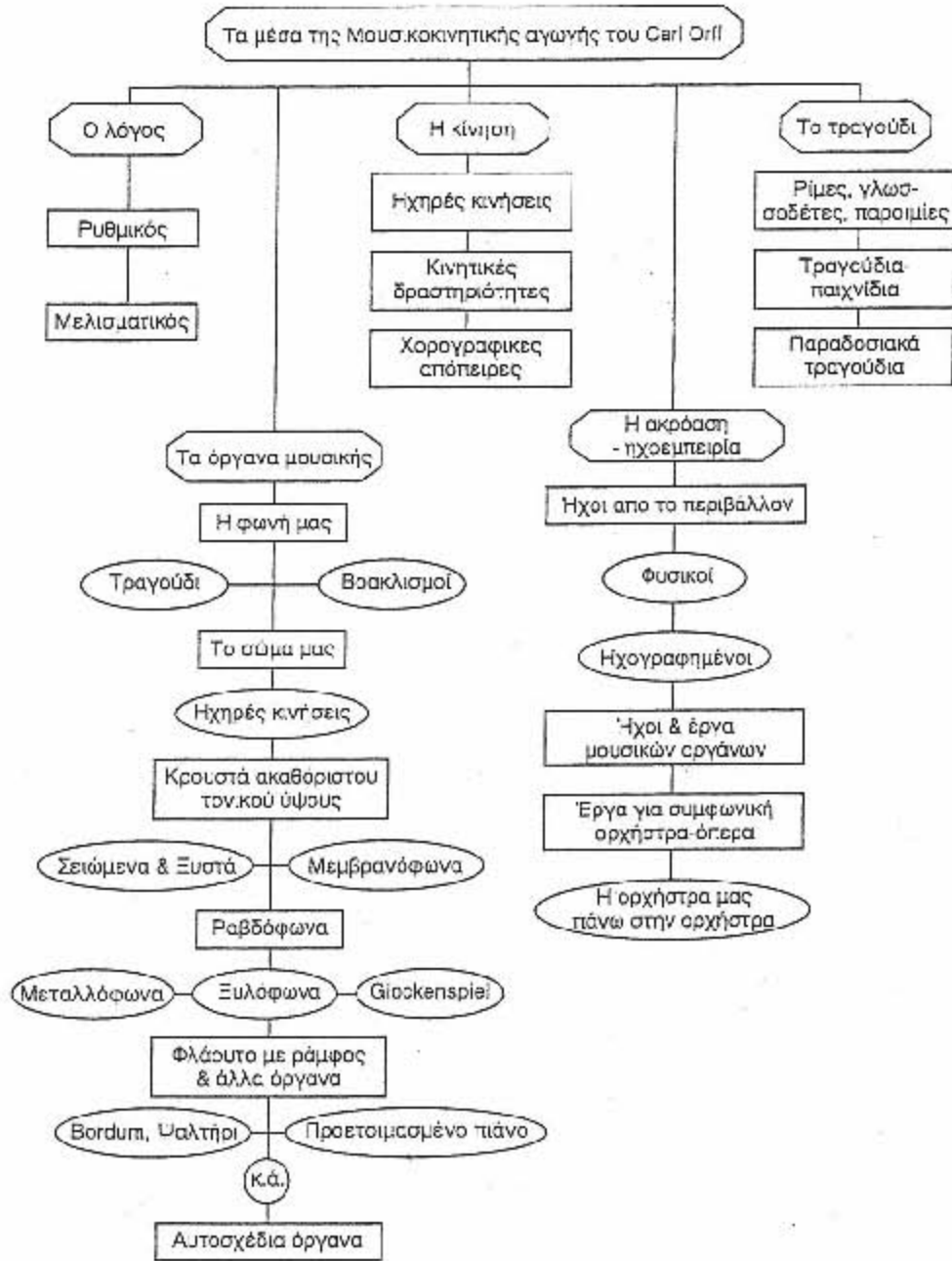
IV. Τα όργανα μουσικής – Η Ορχήστρα Orff

Τα παιδιά γοητεύονται γενικά από τους ήχους, αλλά με τα όργανα Orff ενθουσιάζονται γιατί παράγουν μια μεγάλη ποικιλία ηχοχρωμάτων. Εκτός από ακουστικό, αποτελούν και οπτικό ερέθισμα και προσφέρονται για πειραματισμό και δημιουργική επεξεργασία μουσικών ιδεών. Βοηθούν τα παιδιά στην κατανόηση του τονικού ύψους όχι μόνο ακουστικά αλλά και οπτικά (κρουστά καθορισμένου τονικού ύψους – μελωδικά) και είναι κατάλληλα για να συνοδεύουν ρυθμικές φράσεις, γλωσσόδετες κ.τ.λ. (κρουστά ακαθόριστου τονικού ύψους – ρυθμικά κρουστά). Με τα ευκολόπαιχτα, σχετικά, όργανα Orff τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν όλα τα στοιχεία της μουσικής, μ' ένα επιπρόσθετο ερέθισμα που αντλούν από την ενασχόλησή τους μ' αυτά: τον αυτοσχεδιασμό (Hall, 1960).

V. Η δημιουργική ακρόαση – ηχοεμπειρία

Η ακρόαση φυσικών ήχων καθώς και η ακρόαση ζωντανής ή ηχογραφημένης μουσικής, είναι πρωταρχικής σημασίας για μια ολοκληρωμένη επαφή με τον κόσμο των ήχων και του παγκόσμιου ρεπερτορίου. Όμως η στείρα ακρόαση, η παθητική, δεν προσφέρει απολύτως τίποτα. Αντίθετα, δημιουργεί αρνητικές επιδράσεις και μεγαλώνει το χάσμα μεταξύ της μουσικής που φτιάχνουν οι ενήλικες και αυτής που καταλαβαίνουν τα παιδιά.

Μέσα από μια ηχοεμπειρία – ακρόαση ήχων του φυσικού περιβάλλοντος (ζωντανών ή ηχογραφημένων), δίνεται στα παιδιά αφορμή για ζωγραφική, για αυτοσχεδιασμό με τα όργανα της ορχήστρας Orff, για θεατρικό παιχνίδι, για σύνθεση μιας ηχοϊστορίας, για ερμηνεία κάποιου σχετικού τραγουδιού, για δραματοποίηση κάποιας ιστορίας σχετικής με το θέμα της ηχοεμπειρίας (π.χ. ήχοι ζώων, ήχοι του δάσους κ.τ.λ.), για κίνηση με το σώμα τους που μπορεί να εξελιχθεί σε συγκεκριμένη χορογραφική απόπειρα, κ.ά.



Οι παιδαγωγικές Τεχνικές του Συστήματος Orff

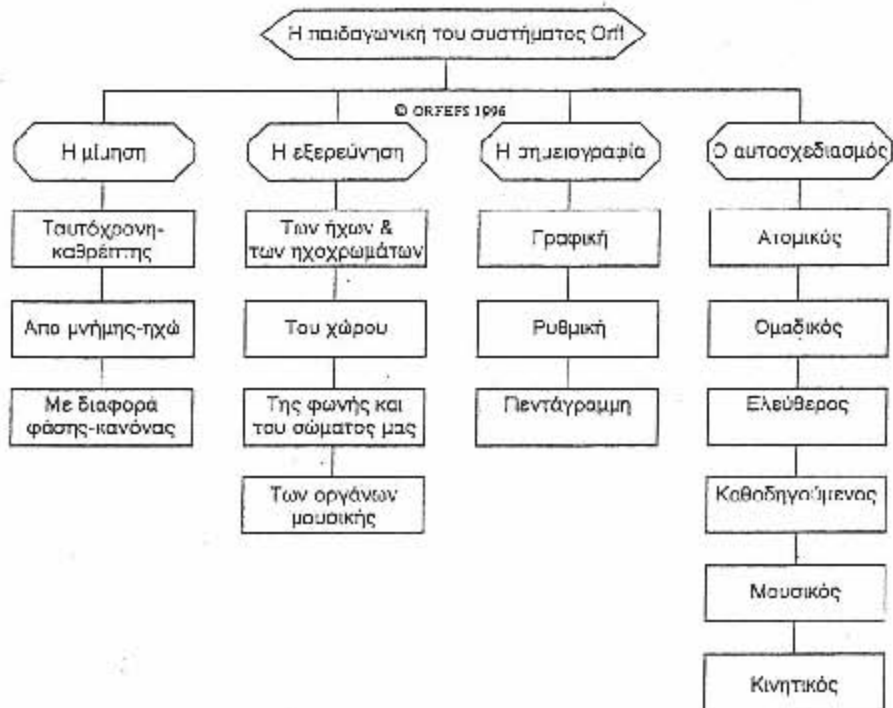
Η βασική πεποίθηση της παιδαγωγικής του Orff είναι ότι δεν υπάρχουν παιδιά με παντελή έλλειψη μουσικότητας ή είναι πολύ σπάνια. Με κατάλληλη εκπαίδευση, όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν μια ικανοποιητική αντίληψη του ρυθμού, της τονικότητας και της μουσικότητας, καθώς επίσης να διασκεδάζουν μετέχοντας σε ομάδες δημιουργικού αυτοσχεδιασμού. Η ενεργητική επίδραση της συμμετοχής του παιδιού σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, όσον αφορά τη γενικότερη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, είναι αναμφισβήτητη. Το σύστημα Orff, δίνοντας πλήρη ελευθερία στο διδάσκοντα και έμφαση στην εφευρετικότητα του, πορεύεται προς το στόχο του μέσα από τις βασικές του αρχές, αυτές της βιωματικής – επικοινωνιακής διδασκαλίας. Γενικότερα, αυτό πετυχαίνεται μέσα από δημιουργικές διεργασίες όπως ο πειραματισμός και η εξερεύνηση με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή ή ο αυτοσχεδιασμός και η αυτενέργεια με πρωτοβουλία των παιδιών (Fletcher, 1987).

Το παιδαγωγικό μονοπάτι που επέλεξε ο Orff, πέραν από τη μίμηση, την εξερεύνηση, τη σημειογραφία και τον αυτοσχεδιασμό. Αυτές οι παιδαγωγικές διεργασίες και τεχνικές, δεν εφαρμόζονται ιεραρχικά αλλά είναι αλληλοσυμπληρούμενες – διαπλεκόμενες, σε όλα τα γνωστά μέσα της μουσικοκινητικής αγωγής του Orff.

Αξιολόγηση και Αποτελέσματα

Ο Μουσικοθεραπευτής δεν εξασκεί αυθαίρετα την Μουσικοθεραπεία. Είτε ασκεί ελεύθερο επάγγελμα είτε εργάζεται σε κάποιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, γενικό νοσοκομείο ή ψυχιατρείο, συνεργάζεται με τους ειδικούς άλλων κλάδων και επιστημών που είναι συνυπεύθυνοι για τη θεραπεία κάθε πελάτη ή ασθενή. Συνήθως είναι μέλος μιας πολυεπιστημονικής ομάδας, που ανάλογα με την περίπτωση αποτελείται από παιδίατρος, ψυχίατρος, παθολόγους και άλλες ιατρικές ειδικότητες, συνεικουρούμενοι από ψυχολόγους, ψυχοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές και άλλους (Κυπριωτάκης, 1985).

Τα αποτελέσματα της Μουσικοθεραπείας για κάθε περίπτωση, αξιολογούνται και καταγράφονται μέσα από πίνακες και διαγράμματα, ειδικά φτιαγμένα γι' αυτό το σκοπό (Βάμβουκας, 1988, Πετρουλάκης,



1991). Ίσως αυτό είναι και το πιο σημαντικό κομμάτι της δουλειάς που προσφέρει ένας μουσικοθεραπευτής, γιατί έτσι καταδεικνύει τα ευεργετικά αποτελέσματα της σωστής εφαρμογής της μουσικής για θεραπευτικούς σκοπούς από ένα εκπαιδευμένο μουσικοθεραπευτή. Φυσικά ο μουσικοθεραπευτής δεν το κάνει αυτό για να αποδείξει τα παραπάνω αλλά για να αντλήσει στοιχεία που θα τον καθοδηγήσουν στην ακόμα πιο σωστή εφαρμογή των τεχνικών που χρησιμοποιεί.

Η ικανοποίηση του μουσικοθεραπευτή και γενικότερα κάθε επαγγελματία που έχει στόχο την ίαση κάθε μορφής ασθένειας είναι η βελτίωση των ασθενών – πελατών του σε κάθε επίπεδο της ζωής τους και η επίτευξη των στόχων που είχαν αρχικά τεθεί.

Συμπέρασμα

Οι Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες Orff, ενταγμένες σε ένα μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο, αποτελούν τις γέφυρες που συνδέουν μεταξύ

τους τις νησίδες ευφυΐας στον εξελικτικά αναπτυσσόμενο εγκέφαλο κάθε παιδιού, ιδιαίτερα προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Η ενεργοποίηση αισθήσεων (όραση – ακοή – όσφρηση – αφή – γεύση) κατά τη διάρκεια μιας μουσικοκινητικής δραστηριότητας και λειτουργιών (κινητικές – νοητικές – συνθετικές, δημιουργικές), θέτουν σε λειτουργία ταυτόχρονα ή διαδοχικά πολλά κέντρα του εγκεφάλου. Δίνουν έτσι την ώθηση στην εξελικτική ανάπτυξη των παιδιών (βιολογική – γνωστική – κοινωνική – ψυχοσυναισθηματική) και μια ευκολία στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων, στην τροποποίηση συμπεριφοράς και στην πρόωμη υποστηρικτική παρέμβαση γενικότερα (Sloboda, 1988).

Οι Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες Orff αποτελούν ένα αναντικατάστατο εργαλείο για το μουσικοθεραπευτή, το νηπιαγωγό, το μουσικοπαιδαγωγό ή το δάσκαλο. Συνδυάζουν μ' ένα μοναδικό τρόπο διεργασίες ατομικές ή ομαδικές, δομημένες ή ελεύθερες, χρησιμοποιώντας δημιουργικά τη μουσική, την κίνηση και το λόγο – αξιοποιώντας μοναδικά τις παιδαγωγικές τεχνικές της σύγχρονης αγωγής και εκπαίδευσης καθώς και τις αρχές της μουσικοθεραπείας αναλόγως την περίπτωση.

Το δώρο που άφησε ο Orff χαρίζεται στα παιδιά όλου του κόσμου. Με το σύστημά του, χιλιάδες παιδιά μέχρι σήμερα σ' όλο τον κόσμο κατάφεραν να νιώσουν τη μαγεία των ήχων· να εκφραστούν μέσα από την προγραμματισμένη ή αλεατορική (τυχαία) δόμησή τους, τη μουσική. Όχι όμως "μόνο" με αυτή τη μουσική αλλά και με αυτή, έτσι όπως την όρισαν στην αρχαία Ελλάδα: την ενότητα λόγου – ήχων και κίνησης, που μορφώνει την ψυχή των νέων (Πυργιωτάκης, 1983).

Η πρόκληση που άφησε ο Orff είναι για τους δασκάλους όλου του κόσμου. Να διατηρήσουν τις βασικές αρχές του συστήματος, να το προσαρμόσουν στην πολιτισμική ιδιοσυγκρασία της χώρας τους με παραδοσιακό υλικό απ' αυτήν και να το εμπλουτίσουν με νέα στοιχεία και ιδέες. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του συστήματος Orff είναι η ελευθερία που δίνει στο διδάσκοντα. Στην εφευρετικότητα, φαντασία και υπευθυνότητα του τελευταίου, εναπόκειται η σωστή εφαρμογή και κατά συνέπεια η επιτυχία του συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Alvin, J. (1985). *Music Therapy for the Autistic Child*. Oxford: Oxford University Press.
- Ανδρούτσος, Π. (1995). *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής*. Αθήνα: Orpheus.
- Αντωνανάκης, Δ. (1996). *Carl Orff, 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*. Ηράκλειο: Ορφεύς.
- Αντωνανάκης, Θ. (1974). *Ο Άνθρωπος & η Μουσική*, Ηράκλειο.
- Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Barnet, G. (1973). *Montessori and Music*. New York: Schocken.
- Βερνάρδου-Αντωνανάκη, Β. (1996). *Μουσικομελωσοιύλες – Τραγούδια για Παιδιά*. Ηράκλειο: Orfeus.
- Γεωργιάδης, Θ. (1994). *Μουσική & Γλώσσα*. (Χαϊδελέβεργη 1954), Αθήνα: Νεφέλη.
- Fletcher, P. (1987). *Education & Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, D. (1960). *Orff-Schulwerk, Music for children*. Teacher's manual. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Hargreaves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κρησιανάκης, Γ. (1980). *Θέματα ψυχολογίας του παιδιού*. Αθήνα: Λίπτιχο.
- Κυπριωτάκης, Α. (1985). *Τα Ειδικά Παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο.
- Ματέυ-Ρουσοπούλου, Π. (1987). Ο Carl Orff & η αρχαία Ελλάδα, *Μουσικολογία*, Αθήνα, τ. 5-6.
- Nye, R.E. & Nye, V.T. (1985). *Music in the Elementary School*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Orff, G. (1980). *The Orff Music Therapy*. London: Schott & Co. Ltd.
- Πετρουλάκης, Ν. (1991). *Προγράμματα – Εκπαιδευτικοί Στόχοι – Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1983). Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου – μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. *Συνάντηση*, Αθήνα, τ. 1.
- Σέργη, Α. (1987). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Seashore, C. (1938). *Psychology of Music*. New York: McGraw-Hill.
- Sloboda, J. (1988). *The Musical Mind – The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Xenakis, I. (1992). *Formalized Music – Thought & Mathematics in Composition*. Stuyvesant N.Y.: Pendragon Press.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΕΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
14 & 15 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2003

ΡΕΘΥΜΝΟ 2004

Μακέτα εξωφύλλου:

Κωνσταντίνος Νύκταρης, Τεχνολόγος Γραφικών Τεχνών.
*Μέλος Ε.Τ.Ε.Π., Εργαστηρίου Εικαστικής Παιδείας
του Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.*

ISBN: 960-87434-4-3

© ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*Πανεπιστήμιο Κρήτης
Πανεπιστημιούπολη, 74100 Ρέθυμνο
Τηλ.: 28310 77650*

Η ΔΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ*

Αντωνακάκης Δημήτρης

1. *Preludio* – Εισαγωγή.

Οι πρωτόγονοι άνθρωποι, μέσα από μηχανισμούς που δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε πλήρως, άρχισαν να συγκεντρώνονται σε ομάδες, δημιουργώντας έτσι τις πρώτες κοινωνικές δομές. Ένας από τους βασικούς ιστούς αυτής της κοινωνικής δομής υπήρξε και η αρχέγονη χρήση ήχων και θορύβων, για να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους (Αντωνακάκης Δ. 1999: σελ.13). Μετέπειτα, η οργάνωση των θορύβων και των ήχων ακολουθεί την κοινωνική οργάνωση και την πολιτισμική ανέλιξη του ανθρωπίνου είδους, για να εξελιχθεί από οργανωμένους θορύβους και ήχους σε μουσικό λόγο. Ωστόσο, θα ήταν ριψοκίνδυνο να αναζητήσουμε τις αρχές της μουσικής και ακόμη να απαντήσουμε στο ερώτημα: το τραγούδι προηγήθηκε από το λόγο, ή αντίθετα ο λόγος οδήγησε τους ανθρώπους στο τραγούδι (Dufourcq, 1942:σελ.13); Συνάμα, η μουσική δεν είναι «μόνο» ένας κώδικας επικοινωνίας αλλά και ένα όχημα έκφρασης. Η ενασχόληση με τη μουσική δημιουργεί για τον άνθρωπο καθοριστικές εμπειρίες για τη διεύρυνση και διερεύνηση της προσωπικότητάς του (Αντωνακάκης Δ. ό.π.). Κατά τη διάρκεια αυτής της ενασχόλησης δημιουργείται μια ιδιαίτερη σχέση, όπου συνειδητοποιούμε το εύρος και τη δύναμη της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο συνθέτης Ν. Μαμαγκάκης μιλώντας για τον Carl Orff, υποστηρίζει ότι, τα μεγάλα μουσικά έργα εμπεριέχουν μια ουσία η οποία κατά κάποιον τρόπο αυτόματα, την ίδια ώρα, επηρεάζει πάρα πολλούς ανθρώπους (Αντωνακάκης Δ. 1996: σελ.144). Ίσως επειδή η μουσική μιλά απ' ευθείας στη ψυχή του ανθρώπου, να έχει και την ικανότητα να την διαμορφώνει.

2. Το Φαινόμενο της Μουσικής στην Αρχαία Ελλάδα.

Η μουσική, ως ένα παγκόσμιο και πανανθρώπινο φαινόμενο, οφείλει πολλά (ακόμη και τ' όνομά της) στην αρχαία Ελλάδα. Χαρακτηριστικό του μεγέθους της αρχαιοελληνικής συνεισφοράς στη γένεση και διαμόρφωση της

* Η παρούσα εισήγηση εκφράζει απόψεις και θέσεις του εισηγητή, το περιεχόμενο των οποίων δεν έχει κριθεί από οποιαδήποτε Επιτροπή.

τέχνης της μουσικής είναι το παρακάτω απόσπασμα (West, 1992:σελ.1): «Μουσική, *music, Musik, musique, musica, muzsica, muzyka, musiikki, mūzik, mīnsig*: όλος ο κόσμος οφείλει αυτή τη λέξη στους Έλληνες. Μελωδία, αρμονία, συμφωνία, πολυφωνία: κι αυτές επίσης. Ορχήστρα, όργανο, χορός, συγχορδία, τόνος, βαρύτονος. τονική, διάτονο, διαπασών, χρώμα, ρυθμός, συγκοπή: όλα από την ελληνική. Ο αρχαίος Ελληνικός Πολιτισμός ήταν διαποτισμένος από τη μουσική. Πιθανόν κανένας άλλος λαός στην ιστορία δεν έχει τόσο συχνά αναφερθεί μέσα από τη λογοτεχνία και την τέχνη του στη μουσική και στις εν γένει μουσικές δραστηριότητες».

Η μουσική στην Αρχαία Ελλάδα ήταν ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, πρακτικής και φιλοσοφικής αξίας. Περιελάμβανε κύκλο ανωτέρων γνώσεων όπως π.χ. την αστρονομία, τα μαθηματικά, την ποίηση, τη ρητορική και τη φιλοσοφία (Αντωνιάκης Δ. ό.π. σελ.20). Με τον όρο μουσική όριζαν το σύνολο μέλους, λόγου και κίνησης, που αναμφισβήτητα αποτελούσε μια ενιαία τέχνη (Neubecker, 1986: σελ.11). Η ποίηση και ο χορός είναι κατά συνέπεια άμεσα συνδεδεμένα με τη μουσική. Η ποίηση είναι αδιαχώριστη από τη μουσική (Reinach, 1926: σελ.164), ενώ η μουσική και ο χορός είναι οι δύο αδελφές τέχνες της μετρικής (Γεωργιάδης, 1946: σελ.29). Ωστόσο, η οντότητα της μουσικής στην Αρχαία Ελλάδα, καθοριζόταν κυρίως μέσω του στίχου. Ο αρχαίος ελληνικός στίχος ήταν μια γλωσσική και ταυτόχρονα μουσική πραγματικότητα (Γεωργιάδης, 1954:σελ.21). Κατά τον Πτολεμαίο, η μουσική είναι η επιστήμη του ρυθμού, του μέλους και κάθε οργανικής θεωρίας. Μουσικός δε είναι ο έμπειρος όλων αυτών (Κουτρούμπας, 1995: σελ. 261).

Ο ρόλος της μουσικής στην Αρχαία Ελλάδα ήταν πρωταρχικός, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό βίο των πολιτών. Η χρήση της μουσικής ήταν επιβεβλημένη σε κάθε είδους εκδηλώσεις: θρησκευτικές, κοινωνικές, τέρψης ή θρήνου, χαράς ή λύπης, γιορτής ή ακόμη και θεραπείας. Φυσικά η χρήση της μουσικής είχε καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση και στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών και των νέων. Θεός της Μουσικής ήταν ο Απόλλων ο Μουσηγέτης. Η μουσική των Αρχαίων Ελλήνων ήταν μονόφωνη και βασιζόταν σε τρεις τρόπους: στο δωρικό, στο φρύγιο και στο λυδίο. Μαζί με τον υποδώριο, τον υποφρύγιο και τον υπολύδιο αποτελούσαν το διατονικό γένος της αρχαιοελληνικής μουσικής τέχνης (Αντωνιάκης Θ. 1992: σελ. 241).

Η πρώτη εμφάνιση της μουσικής στον ελληνικό χώρο τοποθετείται στα τέλη της 3^{ης} χιλιετίας π.Χ. Σε αυτήν την εποχή τοποθετούνται και τα εδάλια του αρπιστή και του αυλητή της Κέρου, από τον κυκλαδικό πολιτισμό. Στα μέσα της 2^{ης} χιλιετίας π.Χ. ο μινωικός πολιτισμός μας δίνει παραστάσεις με λύρες και διαύλους. Στο περίφημο ρυτόν των θεριστών, έχουμε μια παρά-

σταση αιγυπτιακού σείστρου, ένα όργανο το οποίο έφεραν οι μινωίτες από την Αίγυπτο (Σακελλαράκης, 1999:σελ.65).

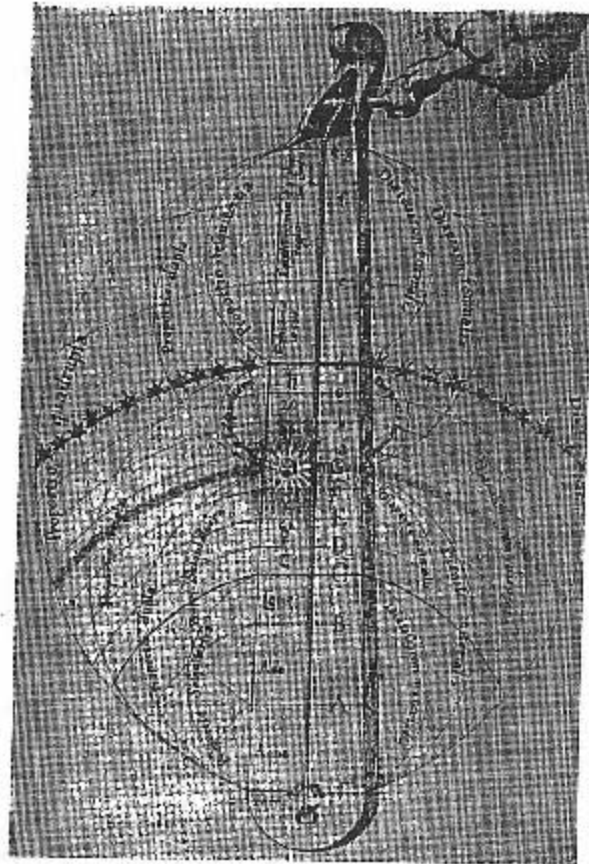


*Το αγγείο των θεριστών (16^{ος} αιώνας π.Χ.).
Μουσείο Ηρακλείου (Σακελλαράκης, 1999).*

Ανάλογη της μουσικής δημιουργίας ήταν και η μουσική εκπαίδευση κατά τους αρχαιοελληνικούς χρόνους. Η Λέσβος, την εποχή του Αλκαίου και της Σαπφούς, ήταν ένα μεγάλο σχολείο μουσικής, ενώ στις δωρικές πόλεις η διδασκαλία της μουσικής οριζόταν δια νόμου ως υποχρεωτική. Στην Κρήτη και στη Σπάρτη, η μουσική εκπαίδευση εθεωρείτο καθήκον και συγχρόνως πρόνομο της άρχουσας τάξης (Reinach, 1926:σελ.165).

Τέλος, η κορύφωση της σπουδαιότητας της μουσικής ίσως βρίσκεται στην αντίληψη των αρχαίων Ελλήνων ότι, πίσω από τη λειτουργία του σύμπαντος κρύβεται η μουσική. Η μουσική είναι όχι μόνο ο σκοπός της ζωής, αλλά η ίδια η ζωή. Τεκμήριο της παραπάνω άποψης είναι η μελέτη του R. Fludd

για το μονόχορδο του Πυθαγόρα, το οποίο ονομάζει *Θείο Μονόχορδο* (Godwin, 1982: σελ.48). Η χορδή του συμβολίζει τα μουσικά διαστήματα σύμφωνα με τις τροχιές των πλανητών και την αλυσίδα της ζωής καθώς και των πεδίων ύπαρξης. Προχωρά από τη γη μέχρι το θεό, περιλαμβάνει τα στοιχεία της φύσης, του έμπυρου ουρανού και τα αντιστοιχίζει με τα διαστήματα της μουσικής κλίμακας, αγγίζοντας τα όρια του μυστικισμού (βλ. εικόνα 1). Ολόκληρος ο κόσμος είναι αρμονία και αριθμός. Ο άνθρωπος καθορίζεται σωματικά και ψυχικά από την αρμονία των αριθμών. Κι αφού η μουσική βασίζεται σε αριθμητικούς νόμους, εξηγούνται έτσι οι μυστηριώδεις σχέσεις ανάμεσα στη μουσική και στον άνθρωπο: τόσο η φυσική-σωματική όσο και η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του ανθρώπου μπορεί να επηρεαστούν μέσω της μουσικής. Το αποτέλεσμα εξαρτάται από τους τρόπους και τους ρυθμούς που θα χρησιμοποιηθούν.



Το θείο μονόχορδο του Fludd σύμφωνα με τις θεωρίες των Πυθαγορείων (Godwin, 1982).

3. Τα Δομικά Στοιχεία της Μουσικής ως μέσα Ηθικής Αγωγής.

Σύμφωνα με τον Fabre d' Olivet... η μουσική ποτέ δεν ασκεί επιρροές με τις εξωτερικές της φόρμες, ούτε με τα στοιχεία που εξυπηρετούν στη διαμόρφωσή τους, αλλά με τις αρχές που τις δομούν (Κουτσούκης, 1991: σελ. 20). Είναι αμέτρητες οι φορές που έχουμε δει έναν άνθρωπο να σιγοτραγουδά μια μελωδία που έχει απομνημονεύσει ή να κτυπά ρυθμικά το πόδι του στο άκουσμα ενός μουσικού ερεθίσματος. Ο τρόπος που διαχειρίζεται ο εγκέφαλός μας τα διάφορα ηχητικά και μουσικά ερεθίσματα είναι ιδιαίτερα περίπλοκος και πέρα από τα όρια της παρούσας εργασίας. Ας δούμε όμως γιατί η μελωδία και ο ρυθμός «αναγορεύονται» σε δομικά στοιχεία της μουσικής, για να κατανοήσουμε έπειτα τις επιρροές τους και τη δύναμή τους ως μέσα ηθικής αγωγής.

Όταν η μουσική διεγείρει το τύμπανο του αυτιού μας, οι ήχοι ταξιδεύουν μέσω του ακουστικού νεύρου στο θάλαμο του εγκεφάλου, τον σταθμό αναμετάδοσης των συναισθημάτων και των αισθήσεων. Όταν διεγερθεί ο θάλαμος, δραστηριοποιεί τον φλοιό του εγκεφάλου ο οποίος στέλνει πίσω διάφορα σήματα στο θάλαμο. Αποτέλεσμα αυτής της αμφίδρομης διάδρασης με αφορμή το μουσικό ερέθισμα, είναι η εκδήλωση των λεγομένων θαλαμικών αντανακλαστικών όπως: το ρυθμικό κτύπημα του ποδιού, το λίκνισμα, το κούνημα του κεφαλιού, οι ρυθμικές κινήσεις των χεριών - παλαμάκια μέχρι και το χορό.

Στον ανθρώπινο εγκέφαλο, ο θάλαμος, ο υποθάλαμος, η παρεγκεφαλίδα και τα εγκεφαλικά ημισφαίρια, αλληλεπιδρώντας, επεξεργάζονται τα σήματα των μουσικών και ρυθμικών παραμέτρων του ερεθίσματος, προσδίδοντάς του νοητική και συναισθηματική υπόσταση. Με άλλα λόγια, ανακαλώντας από την μνήμη μας κυρίως τη μελωδία ενός μουσικού ερεθίσματος, αντιδρούμε θετικά ή αρνητικά προς αυτό μέσα σ' ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, τόσο αισθητικό όσο και νευροφυσιολογικό (Αντωνιάκης, 2000: σελ. 777).

Και μορφολογικά όμως, η μελωδία και ο ρυθμός αποτελούν αναμφισβήτητα τα κυρίαρχα δομικά στοιχεία του μουσικού φαινομένου. Η μουσική θα μπορούσε να ορισθεί σαν το αποτέλεσμα μιας θεληματικής οργάνωσης των ήχων κατά τρόπο που να συνδυάζεται αφ' ενός το τονικό τους ύψος και αφ' ετέρου η διαδοχή τους μέσα στο χρόνο (Αμαραντίδης, 1990: σελ. 15). Η μουσική δηλαδή δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια μελωδία που ρέει σύμφωνα με κάποιον ρυθμό. Η μελωδία θα μπορούσε να ορισθεί ως μια δομημένη διαδοχή τονικών υψών, έτσι ώστε να αποτελούν μια ολότητα (Stein, 1959: σελ. 239). Ο ρυθμός είναι το αποτέλεσμα μεταξύ της διάρκειας και της προσοδευτικής διαδοχής των ήχων (Stein, ό.π.). Η μελωδία είναι συνδεδεμένη με την

συναισθηματική πλευρά της ζωής του ανθρώπου, ενώ ο ρυθμός με την ορθολογιστική. Το ύψος και η συναισθηματική αξία μιας μελωδίας και κατά συνέπεια ο βαθμός επίδρασής της στον ψυχισμό του ανθρώπου, εξαρτάται κατά μείζονα λόγο από την κλίμακα που είναι γραμμένη. Η μελωδία είναι ο καθρέπτης της κλίμακας με την οποία συνετέθη. Έτσι, τα δομικά στοιχεία της μουσικής που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα ηθικής αγωγής, είναι ο ρυθμός και οι κλίμακες (τρόποι και αρμονίες) που αποτελούν τη βάση της ανέλιξης μιας μελωδίας. Τα δύο εκείνα στοιχεία με τα οποία ορίζω αυτόνομα το φαινόμενο της μουσικής στο σύνολό του.

Ο Πλάτων αναφέρει επανειλημμένα την αρμονία και το ρυθμό ως φορείς ηθικών επιρροών:

Και οι μουσικοδιδάσκαλοι... διδάσκουν τα αγόρια τις συνθέσεις άλλων άριστων μελικών ποιητών, συνταιριάζοντάς τες με την κιθαριστική και ενσταλάζουν στις ψυχές των παιδιών τους ρυθμούς και τις αρμονίες έτσι ώστε να γίνουν ημερότερα και, έχοντας γίνει ευρυθμότερα, ικανά στο λόγο και στη πράξη. Διότι όλος ο βίος του ανθρώπου επιζητεί την ευρυθμία και την ευαρμοσσία. Πρωτ. 326ab.

Άρα αυτός είναι ο λόγος, Γλαύκων, για τον οποίον η μουσική εκπαίδευση είναι σημαντικότερη, διότι ο ρυθμός και η αρμονία καταδύονται στα εσώτατα μύχια της ψυχής και την περιαρπάζουν δυναμικότερα, επιφέροντας την



*Η Μουσική είχε σημαίνοντα ρόλο στο αθηναϊκό σχολείο του 5^{ου} αιώνα π.Χ.
Ερυθρόμορφος κύλικας (West, 1992).*

ευσχημοσύνη και καθιστώντας τον άνθρωπο ευσχήμονα, αν αυτός έχει ανατραφεί σωστά, αν δε όχι, τότε συμβαίνει το αντίθετο; 110λ. 401d.

Η Αρμονία έχει συγγενείς ροπές προς τις ψυχικές μας κινήσεις και είναι δώρο των Μουσών στον άνθρωπο που χρησιμοποιεί τη μουσική συνετά, όχι με σκοπό την άλογη ηδονή, όπως τώρα πια θεωρείται πως είναι η χρησιμότητά της, αλλά ως σύμμαχο ενάντια στην ανάρμοστη (μη αρμονική) φορά της ψυχής που ενυπάρχει εντός μας, έτσι ώστε να την οδηγήσει στην κατακόσμηση και στη συμφωνία με τον ίδιο της τον εαυτό. Και ο ρυθμός πάλι, εξαιτίας της χωρίς μέτρο και χωρίς χάρη έξης μας, μας δόθηκε απο αυτές επικουρία για την επίτευξη των ιδίων στόχων. Τιμ. 47de.

Ο διάσημος αρχιμουσικός Bruno Walter σε μια διάλεξη που έδωσε το 1935 στη Βιέννη αναρωτιέται: Μήπως ο άνθρωπος βρίσκει απλώς ευχαρίστηση στο άκουσμα της μουσικής, χωρίς όμως η ηθική της έκκληση να βρίσκει διαρκή ανταπόκριση στην ψυχή του; Κι αυτό οφείλεται άραγε στις ασθενείς ηθικές δυνάμεις της μουσικής ή στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι άνθρωποι δεν επιδέχονται καμιά βελτίωση; (Walter, 1935: σελ.18).

Ο Πυθαγόρας είναι αυτός που προβαίνει στην αναγνώριση της μοναδικότητας της μουσικής ως παιδευτικού και θεραπευτικού μέσου, υπογραμμίζοντας με τον τρόπο αυτό, τις απεριόριστες ηθικοπλαστικές και ψυχοθεραπευτικές της ιδιότητες (Ταίηλορ, 2000: σελ.22).

Ο Αριστοτέλης θεωρεί αυτονόητο το γεγονός ότι η μουσική μπορεί να αλλάξει τον άνθρωπο. Η εξήγηση που δίνει είναι ότι, οι μελωδίες και οι ρυθμοί περιέχουν ομοιότητες ηθικών ιδιοτήτων και ψυχικών καταστάσεων – θυμό, πραότητα κ.τ.λ.- και η ψυχή μας αντιδρά όταν ακροάται αυτές τις προσομοιάσεις. Αναφέρει δε:

Το ίδιο συμβαίνει με τους ρυθμούς: άλλοι μιν έχουν ήθος στασιμότερο, άλλοι κινητικό, και από τους τελευταίους ορισμένοι έχουν βιανασότερες κινήσεις, άλλοι δε εντιμότερες. Από όλα αυτά καθίσταται σαφές ότι η μουσική μπορεί να παρασκευάζει ένα συγκεκριμένο ήθος στη ψυχή. Και είναι φανερό πως υπάρχει (στην ψυχή) ένα είδος συγγένειας των αρμονιών με τους ρυθμούς, διότι πολλοί από τους σοφούς λένε μιν ότι η αρμονία είναι η ψυχή, άλλοι δε ότι διαθέτει αρμονία. Πολ.1340 a6-b19.

Ο Σωκράτης στην «Πολιτεία» (424 c), προειδοποιώντας για κάποιες αλλαγές στη μουσική, παραπέμπει στο Δάμωνα. Λέει πως ο Δάμων πίστευε ότι οι αλλαγές των μουσικών τρόπων συμβάδιζαν ανέκαθεν με βαθιές πολι-

τικές μεταβολές και ότι η μουσική μπορεί να οδηγήσει στην αρετή, και ότι επομένως θεωρούσε σημαντικό το ρόλο της μουσικής στην ανατροφή των νέων.

Πέρα όμως από τις φιλοσοφικές θεωρήσεις για την ηθική αγωγή δια της μουσικής, έχουμε και συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τη χρήση των αρμονιών και των τρόπων. Έτσι, ανάλογα με την αρμονία και τον τρόπο που χρησιμοποιεί ένα μουσικό έργο, γίνεται φορέας ενός συγκεκριμένου ήθους, με αποτέλεσμα να έχει και καθορισμένο χρηστικό χαρακτήρα. Αναλυτική παρουσίαση δίδεται στον πίνακα 1.

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΡΜΟΝΙΑΣ	ΗΘΟΣ	ΧΡΗΣΕΙΣ
Δώριος	Ανδροπρεπής, Σοβαρή, μεγαλόπρεπη, Πολεμικόχαρη και διδακτική, φέρνει την ψυχή στο σωστό μέτρο.	Λειτουργικοί ύμνοι, Λυρικά άσματα για τον Απόλλωνα, χορικά και θρήνοι της τραγωδίας, κιθαρωδία, τραγούδια του κρασιού, άσματα τραγούδια.
Υποδώριος	Σταθερή και μεγαλόπρεπη, πιο δυναμική όμως από τη δώριο. Υπερήφανη και πομπώδης. Θλιμμένη.	Κιθαρωδικός νόμος, λυρικά άσματα για τον Απόλλωνα, μονωδίες της τραγωδίας, διθύραμβος.
Μιξολύδιος	Θλιμμένη	Χορικά της τραγωδίας, κιθαρωδικός νόμος.
Φρύγιος	Ταραγμένη, ενθουσιώδης, βακχική.	Μουσική για αυλό, διθύραμβος, τραγωδία, κιθαρωδία.
Υποφρύγιος	Ανάλογη με τη φρύγιο, αλλά πιο δυναμική.	Σκόλια, αυλητική τέχνη, μονωδίες της τραγωδίας, διθύραμβος, κιθαρωδία.
Λύδιος	Θρηνητική, Πένθιμη, ευπρεπής και μορφωτική.	Λυρικά άσματα για τον Απόλλωνα, τραγωδία, αυλητική τέχνη.
Υπολύδιος	Ακρατής, έκλυτη, ηδοναθής.	Αυλωδία.

Στοιχεία από: Theodore Reinach, *Η Ελληνική Μουσική*, Καρδαμύτσας, 1999, σελ. 79.

4. Coda – Συμπεράσματα.

Αναμφισβήτητα η μουσική ήταν ένα βασικό και σπουδαίο μέσο ηθικής αγωγής των παιδιών και των νέων, στην αρχαία Ελλάδα. Ωστόσο, δεν υπάρχει μια βασική θεωρία που να διέπει την πρακτική της εφαρμογή (Anderson, 1966: σελ.177). Έχω την είσθηση ότι ως τελικό συμπέρασμα σε όσα αναφερθήκαμε μέχρι τώρα αρμόζει μια από τις απόψεις του Αριστοτέλη, όσον αφορά την ηθικοπλαστική δύναμη της μουσικής. Ο Αριστοτέλης οραματίζεται τη χρήση της μουσικής στο ιδανικό του πολίτευμα με άξονα τις θεωρίες του δασκάλου του Πλάτωνα. Οι αντιλήψεις του συγκεντρώνονται στο 8^ο βιβλίο των «Πολιτικών» του:

Η ενασχόληση με τη μουσική έχει σημασία, γιατί από τη μια πλευρά χρησιμεύει σαν παιδιά και ανάπαυσις, καθώς και για σωστήν διαγωγήν, πέρα όμως από αυτό έχει από την άλλην πλευρά την ιδιαίτερη αξία να μπορεί να επενεργεί στο ήθος και στη ψυχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Λιμαραντίδης, Α.(1990): *Μορφολογία της Μουσικής*, Αθήνα, Παπαγρηγορίου-Νάκας.
- Αντωνιάκης, Δ.(1996): *Carl Orff, 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*, Ηράκλειο, Οροεός.
- Αντωνιάκης, Δ. (1999): *Έργα Μουσικής και Ημέρες Ανθρώπων: Η Ιστορία της Μουσικής από τον Ορφέα στον Orff από το Ροκ στο Μπαρόκ και από τον Bach στο Βαχάλο*, Ηράκλειο, Σύλλογος Φίλων Μουσικής Ηρακλείου.
- Αντωνιάκης, Δ. (2000): *Ενδύκωσις, Διαχείριση και Επίδραση των Μουσικοκινητικών Ερεθισμάτων στον Εγκέφαλο: Μουσικοθεραπεία σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες*, στο *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, επιμ. Κυπριωτάκης, Α., Ρέθυμνα, Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Αντωνιάκης, Θ.(1992): *Σχολική Μουσική*, Ηράκλειο, Ορφεός.
- Anderson, W. (1966): *Ethos and Education in Greek Music*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Γεωργιάδης, Θ. (1946): *Ο Ελληνικός Ρυθμός*, Αθήνα, Μούσες.
- Γεωργιάδης, Θ. (1956): *Μουσική και Γλώσσα*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Godwin, J. (1982): *Ρ. Φλοιντ, Ερμητικός Φιλόσοφος και Χωρομέτρης δι.ο Κόσμου*, Αθήνα, Πύρινος Κέσμος.
- Dyfourcq, N. (1942): *Επίτομη Ιστορία της Μουσικής*, Αθήνα, Melody.
- Κουτρούμπας, Δ. (1995): *Αρχαίοι Αρμονικοί Συγγραφείς*, Αθήνα, Γεωργιάδης.
- Κουτσούκης, Δ. (1991): *Η Εσωτερική Διάσταση της Μουσικής*, Αθήνα, Πύρινος Κέσμος.
- Neubecker, A. (1986): *Η Μουσική στην Αρχαία Ελλάδα*, Αθήνα, Οδυσσεύς.
- Reinach, T. (1926): *Η Ελληνική Μουσική*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.
- Σακελλαράκης, Γ. (1999): *Μουσείο Ηρωκλείου*, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών.
- Stein, L. (1959): *Structure and Style*, Evanston Ill, Summy-Birchard Company.
- Ταίηλορ, Ν. (2000): *Η Αρμονία των Πυθαγορίων*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Welter, B. (1935): *Περί της Ηθικής Δύναμης της Μουσικής*, Αθήνα, Ροές.
- West, M. (1992): *Αρχαία Ελληνική Μουσική*, Αθήνα, Παπαδήμας.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ «ΕΠΕΚΕΙΝΑ»

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ

Με αφορμή το 1^ο Συνέδριο



Επιμέλεια:

Αντώνης Λιοδάκης, Μανόλης Τζανάκης & Βίκυ Τσούρτου

Αθήνα-Χανιά 2007

ΤΕΧΝΗ & ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ, με αφορμή το 1^ο Συνέδριο

Επιμέλεια κειμένων:

Αντώνης Λιοδάκης, Μανόλης Τζανάκης, Βίκυ Τσούρτου

Εκδότης:

Focus on Health Ε.Π.Ε.

Ηλεκτρονική Σελιδοποίηση-Δημιουργικός Σχεδιασμός:

Multimedia Trend Ε.Π.Ε.

Εκτύπωση:

Πρώτη έκδοση, Αθήνα – Χανιά 2007

ISBN: 978-960-88929-3-4

© 2007 Focus on Health Ε.Π.Ε.

Εξώφυλλο:

Έργο του Πέτρου Ξενάκη

Οι φωτογραφίες που βρίσκονται στο τέλος των κειμένων είναι από δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του συνεδρίου

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως άνευ γραπτής άδειας του εκδότη η κατά οποιονδήποτε τρόπο ή οποιοδήποτε μέσο (ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο) αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Focus on Health Ε.Π.Ε.

Ιωάννου Ξενναδίου 16, Αθήνα 115 21

Τηλ.: 2107223046, Φαξ: 2107223220

e-mail: info@focusonhealth.gr

www.focusonhealth.gr

Μουσικοθεραπεία με ομάδα σχιζοφρενών στο ψυχιατρικό νοσοκομείο του Fulbourn, Cambridge, στη Μεγάλη Βρετανία

Αντωνακάκης Δ.

Πρόλογος

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι μουσικοθεραπευτικές εφαρμογές που στοχεύουν στη δημιουργία ενός σύγχρονου θεραπευτικού περιβάλλοντος για ψυχιατρικούς ασθενείς, όπως το υπαγορεύουν οι νεότερες επιστημονικές προσεγγίσεις. Δίδεται έμφαση στη σπουδαιότητα της συμμετοχής στις μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες και κατά πόσο είναι πρόθυμα τα μέλη μιας κοινότητας σχιζοφρενών γι' αυτή τη συμμετοχή. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός μεταξύ των μελών της ομάδας και του μουσικοθεραπευτή, αποτελεί το κύριο μέσο της θεραπευτικής παρέμβασης.

Τι είναι η μουσικοθεραπεία; Πώς δημιουργούν μουσική οι πελάτες αφού δεν είναι μουσικοί; Πώς εφαρμόζεται το μοντέλο της ψυχαναλυτικής μουσικοθεραπείας σε ψυχιατρικούς ασθενείς; Υπάρχει μουσική μεταβίβαση και αντιμεταβίβαση; Είναι σωστό να συμμετέχουν και άλλα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας θεραπειών στις τακτικές συνεδρίες; Πόσο αποδέχεται και πώς αντιδρά στις διάφορες θεραπείες και παρεμβάσεις μέσω της τέχνης η ελληνική κοινωνία; Αυτά είναι τα ερωτήματα που η παρούσα εργασία προσπαθεί να θίξει και για τα οποία να προτείνει απαντήσεις.

Οι αρχαιοελληνικές ρίζες της ψυχοδυναμικής μουσικοθεραπείας

Οι βάσεις της ψυχοδυναμικής μουσικοθεραπείας απαντώνται σε αρχαιοελληνικά κείμενα (Αντωνακάκης, 2004). Αυτή η θέση εντυπωσιάζει εκ πρώτης όψης, αλλά δεν εκπλήσσει. Στην αρχαία Ελλάδα ήταν πεποίθηση ότι η ψυχή των πνευματικά ασθενών (ψυχασθενών), είχε χάσει την αρμονία της. Αυτή η αρμονία μπορούσε να ανακτηθεί με τη χρήση της μουσικής.¹ Η E. Tyson (Streetex, 1995), αναφέρει: *στην κλασική Ελλάδα, ασθένεια εθεωρείτο η δυσαρμονία μεταξύ της ανθρώπινης φύσης και της φυσικής θέσης του ανθρώπου*. Ο Αριστείδης αναφέρεται στη μουσική ως ένα κατ' εξοχήν ψυχοθεραπευτικό μέσο. Η μουσική ενώνει όχι μόνο κάθε άνθρωπο με τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά προάγει μια μη λεκτική φιλία με τους γύρω μας. Η μουσική επιδρά στη διάθεση και τα συναισθήματά μας, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό-συλλογικό επίπεδο. Η μουσική εκφράζει τη φυλή μας (Alvin, 1975) και κατά κάποιο τρόπο την κοινωνική μας συνείδηση.

Ο Δάμων υποστηρίζει ότι οι κλίμακες (τρόποι) και οι ρυθμοί της αρχαιοελληνικής μουσικής είναι φορείς ήθους (Horden, 2001). Σε μια διάσημη παράγραφο

από την *Πολιτεία* του Πλάτωνα (Βιβλίο ΙΙΙ), πληροφορούμαστε για την επίδραση της μουσικής στον ανθρώπινο νου. Σε ένα διάλογο με το Γλαύκωνα, ο Σωκράτης ισχυρίζεται ότι η χρήση συγκεκριμένων ρυθμών και τρόπων (Δώριος και Φρύγιος τρόπος), μπορεί να ενθαρρύνει τον άνθρωπο προς μια αρμονική και γενναία ζωή, ενώ άλλοι (Δυδίοι και Μιξολυδίοι τρόπος), οδηγούν στη δειλία και την κατάθλιψη. Η μουσική λοιπόν έχει άμεση επίδραση στον ανθρώπινο νου και επηρεάζει τη διάθεση, το χαρακτήρα και την υγεία μας. Και καταλήγει ο Πλάτων: *Άρα αυτός είναι ο λόγος, Γλαύκων, για τον οποίον η μουσική εκπαίδευση είναι σημαντικότερη, διότι ο ρυθμός και η αρμονία καταδύονται στα εσώτατα μύχια της ψυχής και την περιαρπάζουν δυναμικότερα, επιφέροντας την ευσχημοσύνη και καθιστώντας τον άνθρωπο ευσχήμονα, αν αυτός έχει ανατραφεί σωστά, αν δε όχι, τότε συμβαίνει το αντίθετο;* (Πολ.401d)

Ο Πυθαγόρας υποστηρίζει ότι η μουσική είναι ένα μοναδικό εκπαιδευτικό και θεραπευτικό μέσο, υπογραμμίζοντας έτσι, τις ηθικοπλαστικές και ψυχοθεραπευτικές της ιδιότητες (Ταϊήλορ, 2000, σελ. 22).

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις θέτουν ουσιαστικά τα θεμέλια της χρήσης της μουσικής ως θεραπευτικού μέσου γενικά και σηματοδοτούν το περίγραμμα της ψυχαναλυτικής μουσικοθεραπείας ειδικά.

Ορισμοί της μουσικοθεραπείας

Η Ένωση Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών της Μεγάλης Βρετανίας ορίζει τη μουσικοθεραπεία ως μία θεραπευτική αγωγή, η οποία χρησιμοποιεί τη μουσική για να βοηθήσει τους ασθενείς (πελάτες) να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες που συναντούν στη ζωή τους. Εφαρμόζεται κυρίως -όχι αποκλειστικά- στη διάγνωση και θεραπεία παιδιών και ενηλίκων με αισθητηριακές, φυσικές και μαθησιακές δυσκολίες, ψυχικές ασθένειες, συναισθηματικές-συμπεριφορικές διαταραχές και νευρολογικά προβλήματα (APMT: 2000, Ένωση Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών Μεγάλης Βρετανίας). Κατά τον Bruscia, η Μουσικοθεραπεία είναι μια συστηματική διαδικασία παρέμβασης όπου ο θεραπευτής βοηθά τον πελάτη να καταστεί υγιής, χρησιμοποιώντας μουσικές εμπειρίες και τις σχέσεις που προκύπτουν μέσω αυτών, ως δυνάμεις αλλαγής (Bruscia, 1989, σελ. 29).

Οι στόχοι της μουσικοθεραπείας δεν είναι μουσικοί· δεν αφορούν στη μουσική εκπαίδευση, ούτε στην εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Οι στόχοι της μουσικοθεραπείας είναι θεραπευτικοί, ιδωμένοι μέσα από ένα ανεπτυξιακό και ψυχαναλυτικό πρίσμα (Απτοπακάκης, 2003). Μέσω δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων (Αντωνακάκης 1996, 2007), προκύπτουν συγκεκριμένα οφέλη για τους πελάτες.

Η Νομαρχιακή Επιτροπή Υπηρεσιών Υγείας του Cambridge, σε ένα φυλλάδιο της ορίζει τη μουσικοθεραπεία ως μια μέθοδο παρέμβασης όπου χρησιμοποιείται ζωντανή, κυρίως αυτοσχεδιαζόμενη μουσική, για την επίτευξη διαφόρων θεραπευτικών σκοπών. *Λυτισμός, μαθησιακές δυσκολίες, γεροντική άνοια, φυσικές αναπηρίες, σχιζοφρένεια και κατάθλιψη είναι, μεταξύ άλλων, καταστάσεις θεαματικής επίδρασης στη ζωή ανθρώπων απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα, από βρέφη, παιδιά, ενήλικες έως ηλικιωμένους. Η μουσικοθεραπεία είναι σχετικά μια νέα επιστήμη η οποία έχει αναπτυχθεί τα τελευταία πενήντα χρόνια και όταν εφαρμοσθεί μέσα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο από έναν εκπαιδευμένο μουσικοθεραπευτή, έχει βρεθεί ότι προσφέρει θετικά αποτελέσματα σε περιπτώσεις όπως οι παραπάνω. Επίσης, συμβάλλει σημαντικά στη φροντίδα ασθενών που κακοποιήθηκαν σεξουαλικά, είναι σε μετατραυματικό στρες ή είναι φορείς HIV* (Cambridge Music Therapy Appeal, 1996, σελ. 3).

Σε νεότερο φυλλάδιο της Ένωσης Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών Μεγάλης Βρετανίας (APMT, 2004), αναφέρεται ότι *Μουσικοθεραπεία είναι μία, κυρίως μη λεκτική, παρέμβαση αλληλεπίδρασης. Παρέχει μία διαδικασία μέσω της οποίας οι πελάτες μπορούν να εκφραστούν, να αντιληφθούν τα συναίσθημά τους και να επικοινωνήσουν πιο εύκολα.*

Η μουσικοθεραπεία μπορεί να παρασταθεί με ένα ισόπλευρο τρίγωνο: η μία πλευρά είναι ο μουσικοθεραπευτής, η άλλη πλευρά είναι ο/οι πελάτες και η τρίτη πλευρά η μουσική. Η μουσικοθεραπευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα μόνο όταν συνυπάρχουν ισότιμα και οι τρεις αυτοί συντελεστές (Αντονακάκης, 2003).

Η ψυχοδυναμική μουσικοθεραπεία

Η ψυχοδυναμική μουσικοθεραπεία αντλεί επιστημονικές γνώσεις από την ψυχιατρική, την ψυχολογία, τη γηριατρική και τις ψυχαναλυτικές θεωρίες των Freud, Yalow, Bion, Lacan, Gestalt, Klein, Jung, Foulkes κ.ά. Μέσα από αυτοσχεδιαζόμενη μουσική αλλά και γνωστά μουσικά έργα επιδιώκει την ίαση, τη σταθεροποίηση ή/και τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής ατόμων με ψυχικές, κυρίως, ασθένειες.

Εφαρμόζεται σε άτομα με ψυχικές ασθένειες, νευρολογικά προβλήματα, σχιζοφρένεια, μανιοκατάθλιψη, ψυχώσεις, νόσο Alzheimer, νευρωσική ανορεξία, άνοια, έκπτωση γνωσιακών λειτουργιών, αφασία, απραξία, θλίψη, ασθενείς με AIDS, σε θεραπευτικές κοινότητες κ.ά.

Οι στόχοι της ψυχαναλυτικής μουσικοθεραπείας

Στόχοι της ψυχαναλυτικής μουσικοθεραπείας είναι: αναβάθμιση της ποιότητας ζωής, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, εγκαθίδρυση μη λεκτικού κώδικα

επικοινωνίας, διέξοδος αρνητικών ή βίαιων συναισθημάτων, εγκατάσταση θεραπευτικής συμμαχίας, κοινωνική επανένταξη-αποϊδρυματοποίηση. Ακόμα, εξερεύνηση του εσώτερου εαυτού μας, αποσαφήνιση προσωπικών αξιών, ανάπτυξη αυτοσυνείδησης, ομαδικότητα-συντροφικότητα, χαλάρωση, συγκινησιακή κάθαρση, ενίσχυση προσωπικότητας-αυτοπεποίθηση, προσαρμογή στον πιθανό νέο τρόπο ζωής, αισιοδοξία-ευεξία, αυτοεξυπηρέτηση-αυτονομία.

Η σχέση του Freud (1958) με την τέχνη, όπως είναι αναμενόμενο, περνά μέσα από την ψυχανάλυση. Οι «μηχανισμοί άμυνας» και η «αποδιοργάνωση της προσωπικότητας» είναι δύο από τα αντικείμενα των κλινικών του ερευνών τα οποία χαρακτήρισε ως αίτια της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Θεωρούσε ότι οι καλλιτέχνες έχουν έναν μοναδικό και μη περιγράψιμο τρόπο άμεσης πρόσβασης στο ασυνείδητο, πετυχαίνοντας μέσω της τέχνης τους μια ψυχαναλυτική εξωτερικευση του εσώτερου εαυτού τους, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.

Μουσική μεταβίβαση και αντιμεταβίβαση

Στην ψυχαναλυτική μουσικοθεραπεία, οι πελάτες μέσω της ενεργού συμμετοχής τους σε μια ομάδα μουσικού αυτοσχεδιασμού, συνειδητά ή ασυνείδητα, προβάλλουν τα αισθήματά τους, τη συναισθηματική τους κατάσταση, τους προβληματισμούς τους, στο μουσικό περιεχόμενο του αποτελέσματος (Backer & Camp, 1999, Jensen, 1999, Streeter, 1999). Το γεγονός ότι όλη αυτή η διαδικασία γίνεται με τη βοήθεια ενός μη λεκτικού μέσου -τη μουσική- δίνει ακόμη μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και επικοινωνίας χωρίς ηθικές ή τυπικές αναστολές.

Η ψυχαναλυτική-ψυχοθεραπευτική μουσικοθεραπεία διενεργείται μέσα στο πλαίσιο μιας ατομικής ή ομαδικής συνεδρίας, με αποτέλεσμα ο μουσικοθεραπευτής να συναντά και να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα όλα εκείνα τα στοιχεία που περιγράφουν και αναλύουν οι διάφορες ψυχαναλυτικές και ψυχοθεραπευτικές θεωρίες. Μιλώντας ψυχοδυναμικά, από την πρώτη στιγμή που ο μουσικοθεραπευτής θα συναντηθεί με τον/τους πελάτη/ες, αναπτύσσεται μια διαπροσωπική σχέση, όπου συνειδητά ή ασυνείδητα κάνουν την εμφάνισή τους τα φαινόμενα της μεταβίβασης και της αντιμεταβίβασης (Freud, 1912).

Στη μουσικοθεραπεία, το μέσο εκδήλωσης των συναισθημάτων που οφείλονται στη μεταβίβαση και την αντιμεταβίβαση, είναι ο τρόπος που ο πελάτης και ο μουσικοθεραπευτής αυτοσχεδιάζουν μουσικά, ο τρόπος που παίζουν τα όργανα μουσικής. Ο πελάτης προβάλλει τα συναισθήματά του στον τρόπο που αυτοσχεδιάζει μουσικά και ο μουσικοθεραπευτής -ανεξάρτητα από τη θεραπευτική τεχνική που ακολουθεί- είναι αδύνατον να μην επηρεαστεί από τον πελάτη και να μην εκδηλώσει και αυτός κάποια συναισθήματά του μέσα από τους μουσικούς

αυτοσχεδιασμούς του. Δεν θα ήταν λοιπόν υπερβολή αν χρησιμοποιούσαμε τους όρους *Μουσική Μεταβίβαση* για τον πελάτη και *Μουσική Αντιμεταβίβαση* για τον μουσικοθεραπευτή.

Η κυριότερη ίσως αξία της μουσικής στις ψυχαναλυτικές-ψυχοδυναμικές εφαρμογές της μουσικοθεραπείας είναι ότι πρόκειται για έναν πλήρη, μη λεκτικό, κώδικα έκφρασης και επικοινωνίας, που παρακάμπτει το εγώ και τους ορθολογιστικούς ελέγχους. Επικοινωνεί άμεσα με τα εσώτερα μας κέντρα, συνειδητά, ασυνείδητα ή υποσυνείδητα, τα οποία μπορούν πάλι μέσω της μουσικής να εξωτερικευτούν, να εξερευνηθούν, φέρνοντας την κάθαρση (Αποπακάκης, 2003). Μέσω της μουσικής, των έμφυτων κινήτρων συνεργασίας και με τη βοήθεια του μουσικοθεραπευτή, τα μέλη μιας ομαδικής συνεδρίας μοιράζονται συγκινήσεις και αξίες (Κουγιουμουτζάκης, Μαρκοδημητράκη & Κοκκινάκη, 2007).

Δεν θα ήταν όμως επιστημονικά ορθό να ερμηνεύσουμε ότι τα μουσικοθεραπευτικά οφέλη των πελατών/ψυχασθενών, προκύπτουν μόνο διά της μουσικοθεραπευτικής διαδικασίας -της δυναμικής της ομάδας. Ο Πλάτων προσδιορίζει την αρμονία και το ρυθμό της μουσικής ως τα δομικά της στοιχεία, τα οποία μπορούν να μετεξελιχθούν σε φορείς ψυχοθεραπευτικής παρέμβασης (Αντωννάκης, 2004). *Η Αρμονία έχει συγγενείς ροιές προς τις ψυχικές μας κινήσεις και είναι δώρο των Μουσών στον άνθρωπο που χρησιμοποιεί τη μουσική συνετά, όχι με σκοπό την άλογη ηδονή, όπως τώρα πια θεωρείται πως είναι η χρησιμότητά της, αλλά ως σύμμαχο ενάντια στην ανάρμοστη (μη αρμονική) φορά της ψυχής που ενιπάρχει εντός μας, έτσι ώστε να την οδηγήσει στην κατακόσμηση και στη συμφωνία με τον ίδιο της τον εαυτό. Και ο ρυθμός πάλι, εξαιτίας της χωρίς μέτρο και χωρίς χάρη έξης μας, μας δόθηκε απο αυτές επικουρία για την επίτευξη των ιδίων στόχων* (Τιμ.47de).

Ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι η μουσική μπορεί να αλλάξει τον άνθρωπο γιατί περιέχει ομοιότητες ηθικών ιδιοτήτων και ψυχικών καταστάσεων, περιέχει δηλαδή συγκινήσεις στις οποίες αντιδρά η ψυχή του ανθρώπου. *Το ίδιο συμβαίνει με τους ρυθμούς: άλλοι μεν έχουν ήθος στασιμότερο, άλλοι κινητικό, και από τους τελευταίους ορισμένοι έχουν βαναυσότερες κινήσεις, άλλοι δε εντιμότερες. Από όλα αυτά καθίσταται σαφές ότι η μουσική μπορεί να παρασκευάζει ένα συγκεκριμένο ήθος στην ψυχή. Και είναι φανερό πως υπάρχει (στην ψυχή) ένα είδος συγγένειας των αρμονιών με τους ρυθμούς, διότι πολλοί από τους σοφούς λένε μεν ότι η αρμονία είναι η ψυχή, άλλοι δε ότι διαθέτει αρμονία* (Πολ.1340a6-b19).

Ψυχαναλυτική Μουσικοθεραπεία

Επιστημονικό Υπόβαθρο

Ψυχαναλυτικές Θεωρίες: Freud, Yalom, Bion,
Lacan, Gestalt, Klein, Jung, Foulkes

Ψυχιατρική, Γηριατρική, Ψυχολογία

Μουσικό Υπόβαθρο

Μουσικός Αυτοσχεδιασμός, Έργα μουσικής,
Τραγούδια, Μουσικοκινητικά Δρώμενα

Εφαρμογές

Ψυχοσθένειες, Νευρολογικά Προβλήματα, Σχιζοφρένεια,
AIDS, Μανιοκατάθλιψη, Ψύχωση, Φυσικές Αναπηρίες, Άνοια,
Θλίψη, Συναισθηματικές & Συμπεριφορικές Διαταραχές,
Αφασία, Δυσπραξία, Κώμα, Νόσοι Alzheimer & Parkinson,
Ανορεξία, Βουλμία, Απεξάρτηση από Ουσίες

Στόχοι

Ψυχοσυναισθηματική & Κοινωνική Ανάπτυξη, Ανάπτυξη
Διαπροσωπικών Σχέσεων, Εγκαθίδρυση μη Λεκτικού Κώδικα,
Διέξοδος Αρνητικών ή Βίαιων Συναισθημάτων, Εγκατάσταση
Θεραπευτικής Συμμαχίας, Κοινωνική Επανάσταση, Αυτονομία,
Αποϊδρυματοποίηση, Αναβάθμιση Ποιότητας Ζωής, Χαλάρωση,
Συγκινησιακή Κάθαρση, Εξερεύνηση Εσώτερου Εαυτού,
Αποσαφήνιση Προσωπικών Λξιών, Ανάπτυξη Αυτοσυνείδησης,
Προσαρμογή σε νέο τρόπο Ζωής, Αισιοδοξία

Η ανοιχτή ομάδα μουσικοθεραπείας στο Ψυχιατρικό Νοσοκομείο του Fulbourn, Cambridge, U.K.

Η εφημερίδα Cambridge Chronicle περιγράφει την έναρξη λειτουργίας του Fulbourn ως ασύλου, στο φύλλο της 6^{ης} Νοέμβρη 1858. Από τότε, δεν θα ήταν υπερβολή αν έλεγα ότι, η ιστορία του είναι συνώνυμη με αυτήν της σύγχρονης Ψυχιατρικής στην Ευρώπη. Χαρακτηριστικές περιόδους της πρωτοποριακής τροχιάς του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Fulbourn στα νεότερα χρόνια είναι η φάση «ανοιχτές πόρτες» το 1950, η φάση «θεραπευτική κοινότητα» το 1960-1970 και η φάση «κοινωνική επανένταξη» από το 1970 έως το 1980 (Clark, 1996). Εύκολα καταλαβαίνει κάποιος γιατί το Ψυχιατρικό Νοσοκομείο του Fulbourn είναι διάσημο σε όλο τον κόσμο, αναλογιζόμενος τις θεραπευτικές μεθόδους που δημιούργησαν όλοι όσοι εργάστηκαν εκεί, τόσα χρόνια πίσω.

Η δυναμική και τα όρια της ομάδας

Η ομάδα αποτελείται από ενήλικες, χρόνιους σχιζοφρενείς. Οι μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες πραγματοποιούνται κάθε εβδομάδα, για μια περίοδο 16 εβδομάδων (1996-1997). Γενικά, όλοι οι ασθενείς είναι σε σταθερή κατάσταση, ωστόσο υπάρχει μια διακύμανση στη συμπεριφορά τους από καιρού εις καιρόν. Η *Ανοιχτή Ομάδα Μουσικοθεραπείας* δεχόταν όλα τα μέλη του θαλάμου προς συμμετοχή. Από τους 10 ασθενείς που ζούσαν εκεί, 4 έως 7 παρακολουθούσαν τις συνεδρίες. Οι περισσότεροι έχουν ηλικία μεταξύ 40 και 50 ετών, με μακρύ ψυχιατρικό παρελθόν και στοιχεία ιδρυματοποίησης. Οι μισοί από τους πελάτες δεν μπορούν καθόλου να επικοινωνήσουν λεκτικά, ενώ ένας είναι βαρήκοος. Όλοι μαζί πρόκειται σύντομα να μετακομίσουν σε οικία στην πόλη του Cambridge. Κατά τη μουσικοθεραπευτική περίοδο των 5 μηνών, κάποιοι πελάτες έφυγαν από το θέλαμο και κάποιοι άλλοι ήρθαν. Ένας ασθενής πέθανε το διάστημα των διακοπών του Πάσχα. Τα ονόματα των ψυχασθενών έχουν αντικατασταθεί με ψευδώνυμα ώστε να μην είναι δυνατή η αναγνώρισή τους.

Τα όρια που συμφωνήθηκαν στη συμπεριφορά της ομάδας ήταν: η ομάδα μουσικοθεραπείας θα είναι ανοιχτή. Η συνεδρία θα διαρκεί 45 λεπτά. Οι πελάτες θα είναι ελεύθεροι να έρχονται και να φεύγουν όποτε επιθυμούν. Θα μπορούν να συμμετέχουν άτομα από το προσωπικό του θαλάμου μόνο αν συμφωνήσουν όλα τα μέλη της ομάδας. Οι συνεδρίες θα ηχογραφούνται και οι ηχογραφήσεις θα μπορούν να δημοσιοποιηθούν για επιστημονικούς σκοπούς. Δεν θα συζητάμε κατά τη διάρκεια που θα παίζουμε μουσική. Και τέλος, δεν επιτρέπεται το κάπνισμα. Αυτά τα όρια συμπεριφοράς, χώρου και χρόνου, ετέθησαν ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας για να εκφραστούν συναισθήματα που απαιτούν ένα περιβάλλον μη απειλής. Τα μέλη της ομάδας αποφασίζουν

πότε και εάν θα παίξουν μουσική κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Στόχος μου είναι αυτή η διαδικασία να αποκτήσει νόημα για τους συμμετέχοντες και να εξελιχθούν μέσω αυτής. Συνέχεια σκέφτομαι τι μπορεί πιθανόν να συμβαίνει κατά τη διάρκεια του μουσικού αυτοσχεδιασμού ή κατά τις περιόδους παύσης. Έχω καταλήξει ότι τα χρονικά έρια βοηθούν το περίγραμμα έκβασης ενός μουσικού αυτοσχεδιασμού (Odell-Miller, 2002a, σελ. 64).

Η δομή της μουσικοθεραπευτικής συνεδρίας

Οι εβδομαδιαίες Μουσικοθεραπευτικές Συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν την περίοδο Μαρτίου-Ιουλίου 1997, από το γράφοντα και την κ. Κωνσταντίνα Αποστόλου ως συν-μουσικοθεραπεύτρια. Την εποπτεία είχε η καθηγήτριά μας και πρόεδρος του Τμήματος Μουσικοθεραπείας του Anglia Ruskin University στο Cambridge, κ. Helen Odell Miller. Η συχνότητα συμμετοχής των ψυχοσθενών στην ανοιχτή ομάδα μουσικοθεραπείας έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο για τα οφέλη που θα αποκομίσει κάθε ένας ατομικά, όσο και για τη δυναμική της που θα αναπτυχθεί συλλογικά. Είναι εμφανές ότι κάποια μέλη της ομάδας είχαν τακτική εβδομαδιαία συμμετοχή, αποτελώντας έτσι τον πυρήνα της ομάδας (βλ. Πίνακα).

Όνομα	Συμμετοχές	Όνομα	Συμμετοχές
George	2	Karin	1
Mike	3	Margaret	13
John	11	Susan	16
Al	15	Ronny	4
Manos	12	David	5
Nick	2	Kate	3
Tony	1		

Η δομή της συνεδρίας δεν είναι προκαθορισμένη. Κάθε συνεδρία έχει σαφή σημεία δομής, αλλά και ελεύθερες περιόδους οι οποίες υπαγορεύονται από τις εκάστοτε ανάγκες των πελατών. Το μουσικοθεραπευτικό πρωτόκολλο που ακολουθείται είναι αυτό του μουσικού αυτοσχεδιασμού (*musical improvisation*). Ο τρόπος που οι πελάτες αυτοσχεδιάζουν μουσικά, αντανακλά την κατάσταση τους και μπορεί να βοηθήσει στην καινούργια εσωτερικών και εξωτερικών, προσωπικών και διαπροσωπικών αλλαγών, οι οποίες επιδιώκονται (Odell-Miller, 1999, σελ.120). Το επίκεντρο της αφηγηματικής έκφρασης είναι η γλώσσα και η διήγηση ιστοριών, σχηματίζοντας έτσι τη βάση των θεραπευτικών τεχνικών της

ψυχοθεραπείας γενικά και της δραματοθεραπείας ειδικά. Στη μουσικοθεραπεία, οι λανθάνουσες αφηγηματικές δομές προτρέπονται να βρουν διέξοδο έκφρασης μέσω τραγουδιών και μουσικών αυτοσχεδιασμών (Ode]-Miller, 2002b).

Πάντα ένας μουσικοθεραπευτής παίζει πιάνο, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας παίζουν κρουστά Ουφ της επιλογής τους. Η συνεδρία ξεκινά συνήθως με μια μικρή περίοδο προθέρμανσης-εισαγωγής, κατά τη διάρκεια της οποίας οι πελάτες μπορούν να αλλάξουν τα μουσικά όργανα που επέλεξαν, με άλλα. Μια ηχοχρωματική εξερεύνηση αρχίζει και εξελίσσεται σε ελεύθερο μουσικό αυτοσχεδιασμό με ή χωρίς σαφές ρυθμικό πλαίσιο. Συνήθως στη συνέχεια ένας πελάτης προτείνει να παίξουμε μουσική για το πώς αισθανόμαστε σήμερα.

Μετά από αυτούς τους αρχικούς αυτοσχεδιασμούς, ο μουσικοθεραπευτής ρωτά τα μέλη της ομάδας αν κάποιος έχει «νέα» που θα ήθελε να μοιραστεί μαζί μας - να μας μιλήσει για κάτι που τον απασχολεί ή να παίξουμε μουσική γι' αυτό. Ανάλογα με τα συναισθήματα που θα αναδυθούν από αυτή τη διαδικασία, ένας νέος μουσικός αυτοσχεδιασμός μπορεί να εξελιχθεί σε συνέχεια ή ανεξάρτητα από τον προηγούμενο. Μερικά θέματα που προβληματίζουν τα μέλη της ομάδας αφορούν καθημερινές ανάγκες διαβίωσης. Πολλές φορές τα μέλη της ομάδας εκφράζουν την απογοήτευσή τους για κάποιες καταστάσεις ή για κάποια μέλη από το προσωπικό του θαλάμου. Είναι σκόπιμο τα συναισθήματα που απορρέουν από τέτοια περιστατικά να διερευνούνται μέσω ενός ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού, όπου η ομάδα θα συνοδεύει ή θα συνδιαλέγεται με αυτόν που έθεσε το πρόβλημά του. Ο μουσικοθεραπευτής παίζοντας πιάνο, ένα πολυφωνικό όργανο με στιβαρό ηχοχρωματικό και αρμονικό χαρακτήρα, στηρίζει, συνοδεύει, ενισχύει ή διευρύνει τον μουσικό αυτοσχεδιασμό.

Σχεδόν πάντα, ένα συγκεκριμένο μέλος της ομάδας ζητά να παίξει με την κιθάρα του ένα κομμάτι ή μερικά τραγούδια. Οι υπόλοιποι της ομάδας κάποιες φορές τον ακούν και τον χειροκροτούν στο τέλος, ενώ κάποιες άλλες τον συνοδεύουν παίζοντας ρυθμικά κρουστά όργανα. Ο Α1 παίζει την κιθάρα του σχεδόν πάντα στο μέσο της συνεδρίας. Μετά από μερικές εβδομάδες έχει εδραιωθεί αυτό το γεγονός και αποτελεί, κατά συνέπεια, ένα σταθερό δομικό στοιχείο στην αρχιτεκτονική της συνεδρίας. Τα μέλη της ομάδας τον συνοδεύουν όμως ελεύθερα χωρίς μουσικές οδηγίες.

Κάποια συγκεκριμένη διαδικασία για το τέλος της συνεδρίας δεν έχει υιοθετηθεί θεωρητικά. Πρακτικά, όμως, η λήξη της συνεδρίας έχει μια σταθερή δομή. Το βαρηνικό μέλος της ομάδας φωνάζει: «δέκα λεπτά ακόμη μέχρι το μεσημεριανό γεύμα». Συνήθως η συνεδρία λήγει με ένα σύντομο αποχαιρετιστήριο μουσικό αυτοσχεδιασμό.

Οι μουσικοθεραπευτικοί στόχοι

Η διάρκεια των 16 εβδομάδων που αποφασίστηκε για τη συγκεκριμένη ανοιχτή μουσικοθεραπευτική ομάδα, κρίνεται ικανή ώστε να τεθούν όχι μόνο βραχυπρόθεσμοι αλλά και μευσπρόθεσμοι στόχοι. Η μουσικοθεραπευτική διαδικασία μπορεί να είναι ομαδική, η στοχοθεσία όμως καθορίζεται ατομικά σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μέλους. Οι στόχοι που ετέθησαν ήταν:

1. Αντίληψη του εαυτού μας, συναισθηματικά, πνευματικά και κοινωνικά.
2. Αντίληψη των άλλων, ιδιαίτερα των συντρόφων της ομάδας μας.
3. Προσωπική ενδοσκόπηση, σε σχέση με τους άλλους αλλά και το περιβάλλον.
4. Ίδρωση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης.
5. Ανεξαρτησία και αυτενέργεια.
6. Λήψη αποφάσεων και ελεύθερη βούληση.
7. Κοινωνικοποίηση και επανένταξη.
8. Αλληλεπίδραση με τους μουσικοθεραπευτές και τα μέλη της ομάδας με έμφαση στην κοινωνική συναναστροφή.
9. Έκφραση αισθημάτων και συναισθηματικής κατάστασης γενικότερα, μέσω μιας μη λεκτικής διαδικασίας στο πλαίσιο που διαγράφει η δυναμική της ομάδας.

Αντί επιλόγου

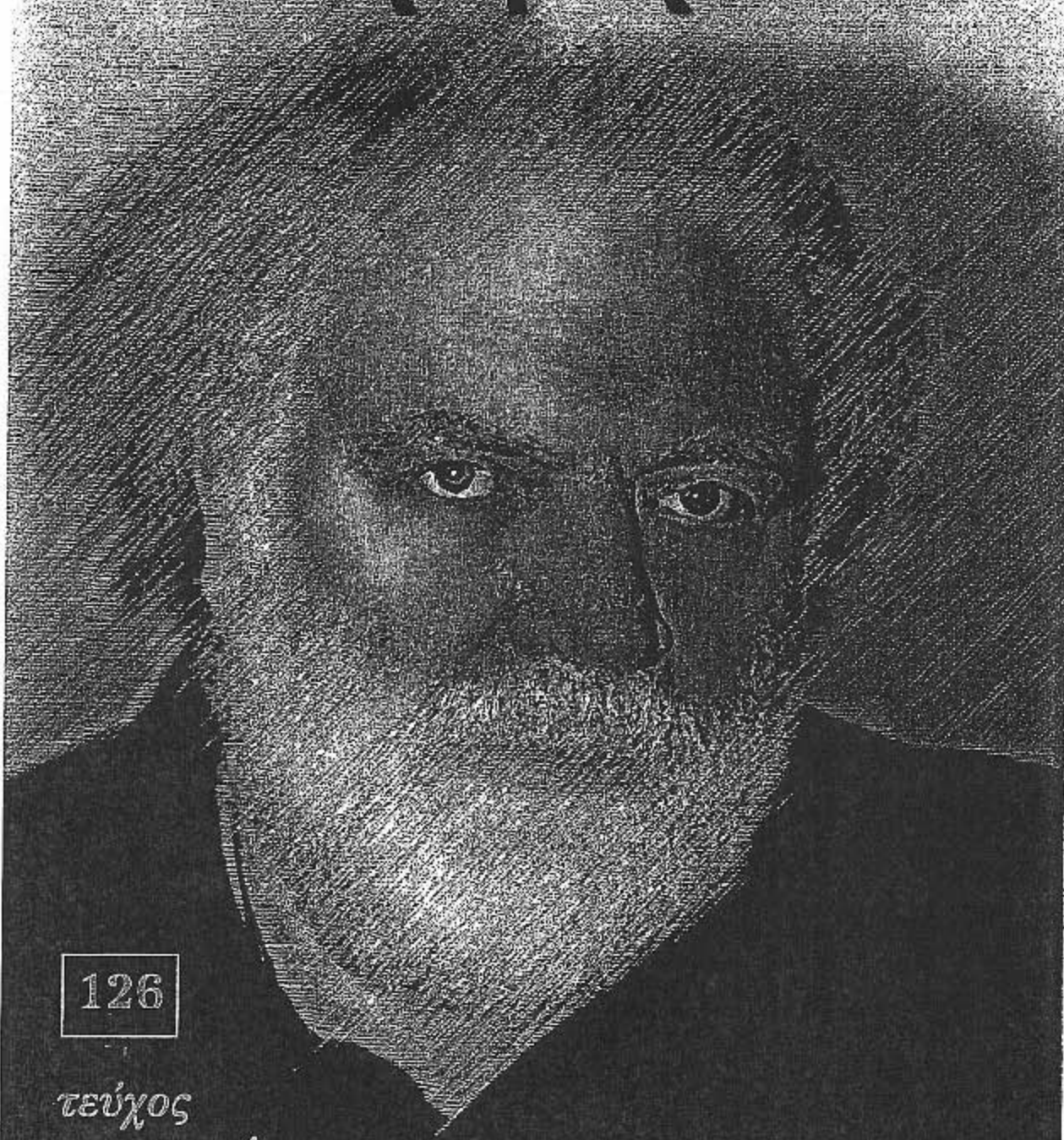
Ο ευαίθετος κόσμος των ψυχικά ασθενών ανθρώπων, ανέκαθεν συνδεόταν άμεσα ή έμμεσα με τις τέχνες. Η μουσικοθεραπεία, πέρα από τους θεραπευτικούς στόχους και τα οφέλη που προσπαθεί να επιτύχει, δεν παύει να φέρνει την τέχνη της μουσική στο προσκήνιο και να αναδεικνύει την επικοινωνιακή και συγκινησιακή πρωτοκαθεδρία της. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός είναι μια μουσική συνέυρεση, μια άλλη εκδοχή του *μοιραζόμαστε άρα υπάρχουμε* (Kugiumutzakis, 2002).

Βιβλιογραφία

- Alvin, J. (1975). «Towards Music Psychotherapy», στο *Journal of British Therapy*, τ. 6 (1), σελ. 10-13.
- Anderson, W. (1966). *Ethos and Education in Greek Music*. Cambridge: Harvard University Press.
- Antonakakis, D. (2003). *Structure and Freedom in Music Therapy Process*. Cambridge: Master Arts Thesis, Ruskin University.
- Backer, J. & Camp, J. (1999). «Specific Aspects of the Music Therapy Relation to Psychiatry», στο Wigram, T. & Backer, J. (επιμ.): *Clinical Applications of Music Therapy in Psychiatry*. Λονδίνο: Jessica Kingsley Publications.
- Barker, A. (1978). *Greek Musical Writings*, τομ. I, II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruscia, K. (1989). *Defining Music Therapy*, Phoenixville, Barcelona Publishers.
- Clark, D. (1996). *The Story of a Mental Hospital; Fulbourn 1858-1983*. Λονδίνο: Process Press.

- Freud, S. (1912). «The dynamics of transference», στο J. Strathely (επιμ.), *The Standard Edition of the Works of S. Freud*. Λονδίνο: Hogarth.
- Freud, S. (1958). *Creativity and the Unconscious*. Νέα Υόρκη: Harper.
- Holden, P. (2001). *Music as Medicine*. Aldershot: Ashgate.
- Jensen, B. (1999). «Music Therapy with Psychiatric In-Patients», στο Wigram, T. & Backer, J. (επιμ.). *Clinical Applications of Music Therapy in Psychiatry*. Λονδίνο: J. Kingsley.
- Kugiumpuzakis, G. (2002). «Sharing in mimesis during infancy. Beyond the modern models given», στα Πρακτικά Συνεδρίου *We Share, Therefore We Are. On Human Development, Education and Culture*, Ηράκλειο, 21-22 Οκτωβρίου.
- Odell-Miller, H. (1999). «Investigating the Value of Music Therapy in Psychiatry: Developing Research Tools Arising from Clinical Perspectives», στο T. Wigram, J.D. Backer (επιμ.) *Clinical Applications of Music Therapy in Psychiatry*. Λονδίνο: J. Kingsley.
- Odell-Miller, H. (2002a). «One Man's Journey and the Importance of Time: Music Therapy in an NHS Mental Health Day Centre», στο A. Davies, E. Richards (επιμ.) *Music Therapy and Group Work: Sound Company*. Λονδίνο: J. Kingsley.
- Odell-Miller, H. (2002b). «One Man's Journey and the Importance of Time: Music Therapy in an NHS Mental Health Day Centre», στο A. Davies & E. Richards (επιμ.) *Music Therapy and Group Work: Sound Company*. Λονδίνο: J. Kingsley.
- of Arts Thesis, Anglia University, Cambridge, UK.
- Reinach, T. (1926). *Η Ελληνική Μουσική*, Αθήνα, Καρδαμίτσας.
- Streeter, E. (1995). «Talking and Playing: The Dynamic Relationship within Music Therapy». In *Journal of The Institute of Psychotherapy and Counseling*, Vol.3, σελ.1-11.
- Streeter, E. (1999). «Definition and Use of the Musical Transference Relationship», στο Wigram, T. & Backer, J. (επιμ.): *Clinical Applications of Music Therapy in Psychiatry*. Λονδίνο: Jessica Kingsley Publications.
- West, M. (1952). *Αρχαία Ελληνική Μουσική*. Αθήνα: Παπαδημάς.
- Αντωνακάκης, Δ. - Χιωτάκη, Ε. (2007). *Μουσική Παιδαγωγική, Διαθεματικές Εφαρμογές για Μικρά Παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αντωνακάκης, Δ. (1999). *Έργα Μουσικής και Ημέρες Ανθρώπων: Η Ιστορία της Μουσικής από τον Ορφέα στον Ουίτνι, από το Ροκ στο Μπαρόκ και από τον Bach στο Βαχάλο*. Ηράκλειο: Σύλλογος Φίλων Μουσικής Ηρακλείου.
- Αντωνακάκης, Δ. (2000). «Εντύπωση, Διαχείριση και Επίδραση των Μουσικοκινητικών Ερεθισμάτων στον Εγκέφαλο: Μουσικοθεραπεία σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες», *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Ρέθυμνο: Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Αντωνακάκης, Δ. (2004). «Η Δια της Μουσικής Ηθική Αγωγή των Παιδιών στην Αρχαία Ελλάδα», στο *Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη και Αγωγή του Παιδιού*. Ρέθυμνο: Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Αντωνακάκης, Δ. (1996). *Carl Orff. 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*. Ηράκλειο: Ορφέας.
- Αντωνακάκης, Δ. (2001). «Μουσικοθεραπεία σε Παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές: Οι Μουσικοθεραπευτικές Δραστηριότητες Orff, ως Μέσο Πρώτης Υποστηρικτικής Παρέμβασης», στο Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Πρώτη Παρέμβαση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Κουγιουμπτάκης, Γ.- Μαρκοδιμημιάκη, Μ. & Κωκκινάκη, Θ. (2007). «Η Θεωρία της Έμφυτης Δυσκοινομιμότητας. Βασικές Αρχές». Στο Στ. Χριστογιώργος (επιμ.), *Θέματα Ψυχοδυναμικής και Ψυχοκοινωνικής Παιδοψυχιατρικής* (σελ. 489-525). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτρούμπας, Δ. (1995). *Αρχαίοι Αρμονικοί Έγγραφοί*, Αθήνα: Γεωργιάδης.
- Ταίηλορ, Ν. (2000). *Η Αρμονία των Πυθαγορίων*. Αθήνα: Νεφέλη.

πόρφυρας



126

τεύχος
αφιερωμένο στον

Γιάννη Μαρκόπουλο

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Παρεμβατικά τινά: Ο τόπος μας είναι κλειστός...	581
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΣΤΟΥΠΑΚΗΣ: Εργοβιογραφία ενός μεγάλου Έλληνα δημιουργού	583
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΜΑΡΓΙΑΝΑΚΗΣ: Γιάννης Μαρκόπουλος	592
ΓΡΗΓΟΡΗΣ Μ. ΣΗΦΑΚΗΣ: Γιάννης Μαρκόπουλος: ένας σύγχρονος δημιουργός που αγαπά και σέβεται τη χώρα του	597
ΠΑΥΛΟΣ ΠΕΤΡΙΔΗΣ: Γιάννης Μαρκόπουλος (ελληνοκεντρισμός και οικουμενικότητα στη μουσική του)	599
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ Χ. ΜΗΤΣΙΟΥ: Γιάννης Μαρκόπουλος, ο ριζοσπάστης οραματιστής του οικουμενικού ελλητισμού	601
ΠΑΝΟΣ ΘΕΟΔΩΡΙΔΗΣ: Η επιστροφή στον Λόγο	606
ΜΑΝΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ: Για τον Γιάννη Μαρκόπουλο	613
ΣΤΑΥΡΟΣ ΚΑΡΤΣΟΝΑΚΗΣ: Η ιστορική δισκογραφική συνεργασία του Γιάννη Μαρκόπουλου με τον Μάνο Ελευθερίου	614
ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡΟΝΑΣ: Από τον Πειραιά στον Γιάννη Μαρκόπουλο	638
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗΣ: Ο συνθέτης Μαρκόπουλος ως μουσικοπαιδαγωγός	639
ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΜΥΤΑΛΛΗ: Μαλαματένια λόγια στο χορτάρι ποιος βρίσκει για την άλλη τη γενιά;	656
ΘΕΟΔΩΣΗΣ Ν. ΠΕΛΕΓΡΙΝΗΣ: Γιάννης Μαρκόπουλος: Αναγέννηση (Κοίτη ανάμεσα σε Βενετία και Πόλη)	659
ΓΙΩΡΓΟΣ Β. ΜΟΝΕΜΒΑΣΙΤΗΣ: Ποίηση και μουσική στο έργο Η λειτουργία του Ορφέα	661
ΓΙΑΝΝΗΣ ΕΥΣΤΑΘΙΑΔΗΣ: Ερωτικόκριτος και Αρετές	664
ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΟΤΑΡΑΣ: Ερωτικόκριτος και Αρετή: έργο ζωής	667
ΜΑΝΘΑΣ ΠΡΑΤΙΚΑΚΗΣ: Το έργο του Γιάννη Μαρκόπουλου και Η συμφωνία της ίασης	670
ΚΩΣΤΑΣ ΓΕΩΡΓΟΥΣΟΠΟΥΛΟΣ: Η «Λειτουργία» του Χρέους	675
ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΣ: Συνθέτοντας την Ιθαγένεια	677
Π Ε Ρ Ι Π Λ Ο Υ Σ	681
Ε Π Ι Σ Η Μ Α Ν Σ Ε Ι Σ	689
Μ Ι Κ Ρ Ε Σ Ε Π Ι Σ Τ Ρ Ο Φ Ε Σ	697
Τ Ο Β Ι Β Λ Ι Ο	703
Α Ι Χ Μ Ε Σ Τ Ο Υ Λ Ο Γ Ο Υ	707

ΕΚΑΣΤΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ:

• Δημήτρης Κονιδάρης
Σπ. Βασιλείου 48α
Τηλ.: (26610) 31923

• Περικλής Παγκράτης
Μαδάλη 31α
Τηλ.: (26610) 25187

ΣΥΝΤΑΞΗ:

Θεόδωρος Ζερβός
Νάσος Μαρτίνος
Σωτήρης Τριβιζάς

ΓΥΜΝΟΛΟΓΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Θεοδόσης Πυλαρινός

ΠΑΡΑΓΩΓΗ:

«Γ. ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε.Π.Ε.»
Κ. Παλαμά 13, 13451, ΑΘΗΝΑ.
Τηλ: 210 2312317, Φακ: 210 2313742

ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ:

Κερκυραϊκή Ένωση
Γραμμάτων & Τεχνών

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ (για 4 τεύχη)

Εσωτερικού: Euro 32,00

Δημόσιου, Οργανισμών,
Α.Ε. Τραπεζών: Euro 50,00

Εξωτερικού:

(Ευρώπης): Euro 50,00

(άλλων ηπείρων): Δολ. 60

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ-ΔΙΑΝΟΜΗ:

(Για την Αθήνα)

Σπίρας Μαρτίνος, Σόλωνος 76

Τηλ.: (210) 3646170

Για τη Θεσσαλονίκη

Κέντρο του Βιβλίου, Λαοσάνη 9

Τηλ.: (2310) 237463

Διεθνής Κωδικός Αριθμός
περιοδικού: (ISSN) 1105-137X

Κωδικός ΕΛΤΑ: 2582

Ηλεκτρονική διεύθυνση:

dimkonidaris@yahoo.gr

Τιμή τεύχους Euro 8,00

Ο ΣΥΝΘΕΤΗΣ ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΣ ΩΣ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ: ΜΑΛΑΜΑΤΕΝΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΝΤΕΝΕΚΕΔΕΝΙΑ ΠΙΟΛΗ

Περίληψη

Η αξία του συνθετικού έργου που δημιούργησε μέχρι σήμερα ο Γιάννης Μαρκόπουλος δεν έχει ακόμη ανακαλυφθεί από τα ΜΜΕ, όσο οξύμωρο κι αν ακούγεται αυτό σε σχέση με την απήχηση και καταξίωσή του στο ευρύ κοινό. Το μουσικό του υλικό –ρυθμικό, μελωδικό, αρμονικό και ηχοχρωματικό– έχει στοιχειοδομική υπόσταση στη μουσική του. Αναδεικνύει έτσι τον πλούτο της ελληνικής μουσικής μέσα από το συνθετικό του ταλέντο και μέσω ενός ιδιωτικού ορχηστρικού πλούτου. Η Ντενεκεδούπολη, μια παιδική όπερα κυκλοθέατρου, χρίζει τον Μαρκόπουλο μουσικοπαιδαγωγό, γιατί χρησιμοποιεί τα δομικά στοιχεία της μουσικής για να οδηγήσει τα παιδιά-ακροατές στο θεατρικό δρώμενο και από 'κει να τα μύσει: στην τέχνη και στην ψυχαγωγία. Στην, διά της μουσικής, παιδαγωγική και στην, διά της τέχνης, ψυχική αγωγή.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και η λειτουργία της μουσικής οφείλει πολλά (ακόμη και τ' όνομά της) στην αρχαία Ελλάδα. Η αρχαιοελληνική φιλοσοφία έχει συμβάλει τα μάλα στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της τέχνης της μουσικής. Το παρακάτω απόσπασμα (West, 1992: σελ. 1) είναι χαρακτηριστικό: «Μουσική, music, Musik, musique, musica, muzsica, muzyka, musiikki, müzik, mīw-sig: όλος ο κόσμος οφείλει αυτή τη λέξη στους Έλληνες. Μελωδία, αρμονία, συμφωνία, πολυφωνία: κι αυτές επίσης ελληνικές. Ορχήστρα, όργανο, χορός, συγχορδία, τόνος, βαρύτονος, τονική, διάτονο, διαπασών, χρώμα, ρυθμός, συγκοπή: όλα από την ελληνική. Ο Αρχαίος Ελληνικός Πολιτισμός ήταν διαποτισμένος από τη μουσική. Πιθανόν κανένας άλλος λαός στην ιστορία δεν έχει τόσο συχνά αναφερθεί μέσα από τη λογοτεχνία και την τέχνη του στη μουσική και στις εν γένει μουσικές δραστηριότητες». Η εικόνα που έχουμε για τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, δηλαδή ως πολιτισμό που στηρίζεται στις εικαστικές τέχνες, είναι λανθασμένη. Πρόκειται για έναν πολιτισμό κυρίως μουσικό (Καϊμάκης, 2005). Μια σημαντική χρήση της μουσικής ήταν η διαπαιδαγώγηση των νέων. Όσα ακολουθούν έχουν στόχο να τεκμηριώσουν την άποψη ότι η Ντενεκεδούπολη διαπαιδαγωγεί μέσω της μουσικής, σύμφωνα με το αρχαιοελληνικό πρότυπο.

Συνάμα, η μουσική δεν είναι «μόνο» ένας κώδικας επικοινωνίας αλλά και ένα όχημα έκφρασης. Η ενασχόληση με τη μουσική δημιουργεί για τον άνθρωπο καθοριστικές εμπειρίες για τη διεύρυνση και διερεύνηση της προσωπικότητάς του (Αντωνιάδης, 1999).

Από τις φρυκτωρίες της παράδοσης

Η μουσικολογική ανάλυση του συνθετικού έργου, που έχει εκπονήσει ο Γιάννης Μαρκόπουλος δεν είναι ο στόχος αυτής της μελέτης. Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμο να φωτιστούν οι συνιστώσες που το κάνουν μοναδικό, άρα αυθεντικό, και κατά συνέπεια πολύτιμο για τις επερχόμενες γενιές.

Ο συνθέτης, κωφεύει συνειδητά στα μουσικά ρεύματα της ατονικής και ηλεκτρονικής μουσικής, που αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη τις δεκαετίες του '60 και του '70. Ωστόσο, η χρήση τους υπάρχει στη μουσική που έγραψε για κινηματογραφικά έργα όπως *Ο φόβος του Κώστα Μανουσάκη* και *Ο θάνατος του Αλέξανδρου του Δημήτρη Κολλάτου*. Καταλήγει σ' ένα προσωπικό μουσικό ιδίωμα γραφής, όπου η ελευθερία της ελληνικής ηχητικής των έργων του δεν υποτάσσεται στον δυτικό ορθολογισμό της δομής και της φόρμας. Το ελληνικό γρήχρωμα δεν χάνει το έντονο φως του στην σκιά του μεγαλείου της συμφωνικής ορχήστρας, αλλά την καθοδηγεί ως ηγέσσα μνήμη. Αποτέλεσμα, το μουσικό κίνημα που εγκαινίασε ο Μαρκόπουλος «επιστροφή στις ρίζες» δείχνει σήμερα τον προφητικό χαρακτήρα που είχε τότε, ως προσπάθεια ανάδειξης της ιδεολογίας και του χρώματος της τοπικής πολιτισμικής ταυτότητας, μέσω της οικουμενικής γλώσσας της μουσικής. Κι όλα αυτά, πολλά χρόνια πριν οι «υπεύθυνοι» των δισκογραφικών εταιριών εκφυλίσουν την πολιτισμική έκφραση κάθε λαού σε φολκλορικό καταναλωτικό προϊόν με την παραπλανητική επιγραφή *έθνικ*.

Η επιτυχημένη συνθετική πορεία του Γιάννη Μαρκόπουλου δικαίωσε τις επιλογές του. Επιλογές δύσκολες, όπως η χρήση οργάνων ελληνικής μουσικής (σαντούρι, λύρα, λύρα ποντιακή, λαούτο, νταούλι, ούτι, σουραύλι, κανονάκι κ.ά.) στην κλασική συμφωνική ορχήστρα. Όπως η δημιουργία έργων, όπου η μουσική ερμηνεία συνδυάζεται με ανάγνωση ποιημάτων, με προβολή έγχρωμων διαφανειών, σκηνικό υπόβαθρο και θεατρικά στιγμιότυπα. Γράφει μουσική για το θέατρο και τον κινηματογράφο, συνεργαζόμενος με τους Μίνωα Βολανάκη, Μάνο Κατράκη, Αλέξη Σολωμό, Κάρολο Κουν, Νίκο Κούνδουρο, Κώστα Μανουσάκη, Βασιλή Γεωργιάδη, Ζυλ Ντασέν, Σπύρο Ευαγγελάτο κ.ά. Ο κατάλογος των έργων του περιλαμβάνει πολλές συνθέσεις για φωνητικά σύνολα και διάφορους συνδυασμούς οργάνων. Ενδεικτικά αναφέρουμε το χορόδραμα *Θησέας* (1961), *Ο βαρκάρης* (*Who pays the ferryman*), μουσική για την ομώνυμη τηλεοπτική σειρά του BBC (1977), *Ελεύθεροι πολιορκημένοι*, λαϊκή λειτουργία σε ποίηση Διονυσίου Σολωμού (1977), *Ντενεκεδούπουλη*, μουσική παράσταση για παιδιά και μεγάλους, σε κείμενα της Ευγενίας Φακίνου (1980), *Μουσική για τον Δομénικο Θεοδοκόπουλο*, ραψωδία για λύρα και μικρή συμφωνική ορχήστρα (1988), *Λειτουργία του*

Ορφέα, σε κείμενα των Ορφικών Ύμνων, επιλεγμένα από το συνθέτη, σε ποίηση του ίδιου και σε αφηγηματικά μέρη του Πάνου Θεοδωρίδη (1993), τα ανέκδοτα Σχήματα σε κίνηση, για πιάνο και ορχήστρα, Η συμφωνία της ίασης, σε ποίηση Μανόλη Πρατικάκη, και κύκλοι τραγουδιών σε ποίηση των σημαντικότερων Νεοελλήνων ποιητών.

Για τις θέσεις του Μαρκόπουλου παρεμβάλλουμε στο σημείο αυτό ένα τμήμα από συνέντευξη του Γιάννη Μαρκόπουλου προς τον γράφοντα, στην εφημερίδα Πατρίς, στις 20 Ιουνίου 2003, του Ηρακλείου, με την ευκαιρία της παρουσίασης αποσπασμάτων των Ελεύθερων πολιορκημένων στο Μουσικό Γυμνάσιο του Ηρακλείου.



Ντενεκεδούπολη

- ΕΡ. Ως συνθέτης καταφέρατε, μέσα από μια επιτυχημένη διαδρομή, να διασώσετε το λαϊκό στοιχείο. Κατορθώσατε το ηχόχρωμα της ορχήστρας σας αφενός να είναι ελληνικό και αφετέρου αναγνωρίσιμο. Αν ακούσουμε ένα έργο σας, εύκολα θα πούμε ότι αυτό είναι Μαρκόπουλος. Η χρήση παραδοσιακών οργάνων στην ορχήστρα σηματοδότησε την διαμόρφωση της συνθετικής σας ταυτότητας;
- ΑΠ. Πολύ εύστοχα όλα αυτά. Όμως θα πρέπει να λογαριάσετε την άποψή μου ότι κανόνες και νόμοι της επιστήμης πρέπει να διαπερνούν διάχυτοι τη μουσική για να τη στηρίζουν. Κι' αυτό παίζει μεγάλο ρόλο σε μένα. Για παράδειγμα, Ο χορός του Λαού και όλα όσα υπάρχουν στο χορόδραμα Θησέας (περίοδος '60-'61), έχουν ένα, οργανωμένο σε μορφή, αρμονικό άξονα που εξελίσσεται επιστημονικά. Έστω κι αν το θέμα μπορεί να είναι απλό. Σε ορισμένα άλλα μουσικά μέρη υπάρχουν στοιχεία και από το κλίμα διαφόρων κινηματογραφικών έργων που έβλεπα τότε, κυρίως ιστορικού περιεχομένου. Π.χ. μινι άρεσαν τα πνευστά της νίκης του ήρωα στον Οδυσσέα με τον Κερκ Ντάγκλας ή στον Σπάρτακο του Κιούμπρικ. Δημιούργησα παράλληλα μουσικά χρώματα για τη νίκη του Θησέα. Εκείνη την εποχή θαύμαζα τους Αμερικανούς συνθέτες Γκέρσουιν, Ντιουκ Έλλινγκτον και Λούις Άρμστρονγκ, που κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα δικό τους είδος ορχήστρας. Πήραν στοιχεία από την ιρλανδική μουσική, την ευρωπαϊκή συμφωνική μουσική και μαζί με τα μεγάλα μακρόσυρτα μελίσματα και τους ρυθμούς των νέγων συνέθεσαν ένα νέο άκουσμα: μια νέα μουσική, τη συμφωνική τζαζ. Σίγουρα το ταλέντο παίζει πρωταρχικό ρόλο, γι' αυτό ξεχωρίζω τα προαναφερθέντα ονόματα. Πάντως η τζαζ είναι το πιο μεγάλο κίνημα, όμως με δυο «άρρωστα πόδια», τη ροκ και την ποπ μουσική, εφ' όσον δεν είχαν μια ξεκάθαρη, μουσικά, ιδεολογική στάση όπως τα διάφορα είδη της τζαζ. Καταλαβαίνετε λοιπόν ότι, αν

συμβαίνουν αυτά σ' ένα μουσικό είδος, τι γίνεται με την μοντέρνα δωδεκάφθογγη και ατονική σχολή. Τι γίνεται με άλλα τόσα μουσικά παραληρήματα ήχων. Αυτό το κομπούζιο των ήχων και των σχολών μέσα στο μυαλό ενός νέου ανθρώπου είναι δύσκολο να τακτοποιηθεί. Από την άλλη μεριά είναι επίσης δύσκολο το νέο να το αποδεχθεί κάποιος. Έτσι, ένιωσα ότι κρατούσα ένα μαχαίρι και άνοιγα δρόμο μέσα στη ζούγκλα...

ΕΡ. Πράγματι, έτσι είναι, όταν στην αρχή της δεκαετίας του '60 αρχίσατε την ρηξικέλευθη διαδρομή σας ενσωματώνοντας στην ορχήστρα ελληνικά παραδοσιακά όργανα μουσικής. Ονειρευόσασταν ότι κάποια μέρα όλα αυτά θα είναι ενταγμένα στο νεοελληνικό μουσικό πολιτισμό, πετυχαίνοντας μια χρυσή τομή μεταξύ παράδοσης και μοντερνισμού;

ΑΠ. Ναι, το είχα όραμα αυτό. Δεν περίμενα βέβαια τα ιουλιανά και όλες αυτές τις ανακατωσούρες που θα οδηγούσαν στο '67 της δικτατορίας. Μας καθυστέρησαν. Εκείνη την εποχή είχα την σιγουριά ότι έπραττα σωστά, διότι είχα μάθει ότι και στο Βυζάντιο υπήρχε ορχήστρα με 100 όργανα που έπαιζαν όλα την ίδια μελωδική γραμμή με ισουκρατήματα στα βαθύφωνα όργανα. Τις αραβικές ορχήστρες τις άκουγα από το ραδιόφωνο στην Ιεράπετρα, με την Ούρσουμ Κούρσουμ, διάσημη τραγουδίστρια να τραγουδά και 20 βιολιά να συνοδεύουν την ίδια μελωδία. Υπήρχε το είδος αυτής της ορχήστρας διάχυτο στην ευρύτερη ελληνική Ανατολή. Όλα αυτά με διέγειραν. Από την άλλη πλευρά έβλεπα ότι οι συμπατριώτες μου, οι Χανιώτες, τραγουδούσαν τα ριζίτικα χωρίς να χρησιμοποιούν όργανα, που περιφρονητικά τα έλεγαν «ξύλα». Εμείς δεν τραγουδούμε με ξύλα, έλεγαν. Όλα αυτά τα τραγούδια – εννέα μελωδίες, είναι μελίσματα τα οποία φιλοξενούν χιλιάδες στίχους. Εργάστηκα στα ριζίτικα παράλληλα όπως ο Μπέλλα Μπάρτοκ εργάστηκε με τα ουγγρικά θέματα. Όμως, η διασκευή των ριζίτικων, η ενορχήστρωσή τους και το ιδεολογικό τους υπόβαθρο ήταν δική μου δημιουργική θέση. Μέρος της εργασίας μου αυτής έχει δημοσιευθεί στα Κρητικά επίκαιρα. Η Κρήτη μου έδωσε μεγάλα όπλα όταν ξεκίναγα το '61 με τον Θησέα. Ονειρό μου ήταν να κάνουμε μια νέα ορχήστρα η οποία θα αποτελούσε το σύμβολο της βαλκανικής και της ανατολικής Μεσογείου, που με τις συνθέσεις μας, θα οδηγούσε στην Ευρώπη, για μια ανανέωση. Ήταν αρχισα και κραυγαζα (ελελεύ), ότι έχουμε μερίδιο στην Αναγέννηση. Έφτασα στο σημείο να πω: «κάτω τα ωδεία, ο Ξυλούρης είναι καλύτερος τραγουδιστής από τους τενόρους...» Προσπάθησα όλο αυτό να το κάνω βάση. Δεν τα κατάφερα αμέσως. Η αντίδραση των ανθελληνικών φορέων ήταν δυνατή. Ένα 30% από τους ακροατές όμως με ακολούθησε και με στηρίζει συνέχεια. Σήμερα είναι μια ευτυχισμένη μέρα που είμαστε όλοι εδώ.

Μια και κατάφερες να ανάψει η κουβέντα μας, να πω ότι εκείνη την εποχή, τη δεκαετία του '60, γύριζα απελπισμένος παντού για να βρω τι θα με εκφράσει. Παράλληλα ένιωθα ότι ήταν αδικημένη η Κρήτη. Και σήμερα ακόμη, στην Κρήτη που έχει βγάλει τόσους συνθέτες, τόσους μουσικούς, δεν υπάρχει μια αίθουσα να παίξουν τα έργα τους. Δεν έχουμε

ένα αρχαίο θέατρο αναστηλωμένο. Είμαι όμως ευτυχομένος που βρίσκομαι κοντά σας, γιατί πέρα από τη δικαίωση ότι διδάσκειται πλέον η ελληνική μουσική, επιλέγεται και η δική μου μουσική και αυτό είναι σημαντικό για μένα. Η συγκεκριμένη ορχήστρα όμως, την οποία ονομάζω Παλίνοστο Αρμονία, δεν έχει υιοθετηθεί και χρηματοδοτηθεί από τους αρμοδίους. Έτσι το όνειρο παραμένει. Στο ρεπερτόριό της θα είχε τη δική μου μουσική και πολλά έργα από την ελληνική μουσική. Για μένα, όλα τα όργανα πρέπει να αντιμετωπίζονται με δημοκρατικό τρόπο. Όλα τα όργανα μπορούν εξ ίσου να προσφέρουν χρώματα τέτοιας δύναμης και τέτοιας συγγένειας με τη ψυχή και το νου του ανθρώπου, ώστε επιτέλους η μουσική να αρχίσει να είναι χρήσιμη κι όχι να γράφεται μόνο για να γράφεται.

Ο κόσμος στα χρόνια της Ντενεκεδούπολης

Η δεκαετία του '70 σημαδεύεται από το έργο του Μαρκόπουλου. Οι συνθέσεις του γίνονται «κρίκος στο DNA» της ταυτότητάς της. Επιστρέφει από την Αγγλία το 1969 και μέχρι το 1973 η μουσική Λήδρα γίνεται το «οριζήτιό» του. Η τομή στη νεοελληνική μουσική γίνεται με τα έργα του *Ηλιος ο πρώτος*, *Χρονικό*, *Ιθαγένεια*, *Θητεία*, *Τα τραγούδια του νέου πατέρα*, *Ο Στράτης Θαλασσιός ανάμεσα στους αγάπανθους*, *Μετανάστες και Θεσσαλικός κύκλος*. Ο Μαρκόπουλος αυτήν την περίοδο συνεργάζεται με νέους τραγουδιστές προσεγγίζει την ποίηση κλασικών και νέων ποιητών και ξεκινά την πορεία του απευθυνόμενος αρχικά στους νέους, στους φοιτητές. Η λύρα, όργανο έμβλημα του ελληνισμού, καθώς και το σαντούρι, το κανονάκι: —ο Μαρκόπουλος έχει σχέση μ' αυτό βάσει του συνειρμού του με τον κανόνα του Πυθαγόρα— κοιτούν ισότιμα το πιάνο, όργανο-σημεία της δύσης. Φωνές που ξυπνούν αρχέγονες μνήμες μέσα από τα έργα του, συνυπάρχουν με το έντεχνο ύφος. Νίκος Ευλούρης, Χαράλαμπος Γαργανουράκης, Λάκης Χαλκιάς, Μέμη Σπιυράτσι, Θέμης Ανδρεάδης, Μαρία Δημητριάδη. Ο ζωγράφος Δημήτρης Μυταράς φιλοτεχνεί τον μεγάλο πίνακά του *Διαδήλωση*, που ο Μαρκόπουλος τον χρησιμοποιεί για το εξώφυλλο του δίσκου στο *Χρονικό*.

Το 1970, *Η αναπαράσταση* αποτελεί την αφετηρία μιας άλλης εμβληματικής μορφής της νεοελληνικής τέχνης, του Θόδωρου Αγγελόπουλου. Η Ντενεκεδούπολη «γεννήθηκε» την ημέρα της μεταπολίτευσης. Η περιρρέουσα ατμόσφαιρα, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική, αναντίρρητα επηρέασε τους δημιουργούς και το τελικό αποτέλεσμα. Μια ματιά στα γεγονότα την περίοδο 1975-1980, θα βοηθήσει κι εμάς να κατανοήσουμε καλύτερα τον κόσμο στα χρόνια της Ντενεκεδούπολης (Mottis, 1996* Vitti, 2003* Αλεξόπουλος, 2004* Δραγουμάνος, 1994* Μανιατέας, 2006* Συμεωνίδου, 1995).

1975

Γεννιέται το κουκλοθέατρο και ο ντενεκεδέμιος θίασος της Ευγενίας Φακίνου. Ο Γιάννης Μαρκόπουλος, σε δημιουργικό πυρετό και συναυλίες σε όλη

την Ελλάδα, κυκλοφορεί το έργο *Ανεξάρτητα* και συνθέτει τις πρώτες μελωδίες για την *Ντενεκεδούπολη*. Παράλληλα, παρουσιάζει *Το Οροπέδιο* στο κοινό της μπουάτ Κύπταρο. Ο θίασος του Θόδωρου Αγγελόπουλου σηματοδοτεί μια νέα περίοδο για τον ελληνικό κινηματογράφο, ενώ ο Σπύρος Βασιλείου ζωγραφίζει το έργο του *Εις το επανιδείν*. Ένα χρόνο μετά τον «Αττίλα» ο Rauf Denktaş ιδρύει μονομερώς ομόσπονδο τουρκοκυπριακό κράτος. Πεθαίνει ο συνθέτης Dimitri Shostakovitch. Ο Juan Carlos οδηγεί την Ισπανία στη δημοκρατική συνταγματική μοναρχία και εμφανίζεται το Altair 8800, το πρώτο PC. Κυκλοφορεί το έργο *Trattato di Semiotica Generale* του Umberto Eco, ενώ πεθαίνει ο Pier Paolo Pasolini. Η ελληνική Βουλή χαρακτηρίζει την κατάλυση της δημοκρατίας του 1967 ως πραξικόπημα, ψηφίζεται νέο σύνταγμα που καθορίζει το πολίτευμά μας ως προεδρευόμενη κοινοβουλευτική δημοκρατία και ακολουθεί αίτηση της χώρας μας για πλήρη ένταξη στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Αρχίζει η δίκη των υπαίτιων για την αιματοχυσία στο Πολυτεχνείο, ενώ την ίδια χρονιά πεθαίνουν οι Κώστας Βάρναλης, Ανδρέας Εμπειρικός και Νίκος Καββαδίας. Κυκλοφορεί *Το χρονικό του Τάκη Σινόπουλου*, η όπερα του Luigi Nono *Το σημάδι του έρωτα κάτω από τον ήλιο* και το έργο για ορχήστρα του Pierre Boulez, *Memoriales*. Ο Μάνος Χατζιδάκις γράφει την *Αθανασία*, ο Μίκης Θεοδωράκης τα *Εχθρός λαός και Της εξορίας Β'*, ο Ιάννης Ξενάκης τα περιβόητα έργα του *Ψάπφα*, *Φλέγρα* και *N'Shima*, και ο John Cage τις *Études Australes*. Ο M. Forman παρουσιάζει την περιβόητη ταινία του *Η φωλιά του κούκου*, με τον Jack Nicholson. Οι Sex Pistols ανεβαίνουν για πρώτη φορά στη σκηνή, στο Λονδίνο, οι Aerosmith κυκλοφορούν το άλμπουμ *Days in the Attic*, οι Scorpions το *Transcendental* και η Joan Baez το *Diamonds and Rust*. Κυκλοφορεί ο δίσκος του Βασίλη Τσιτσάνη με τον τίτλο *Σχοπευτήριο*.

1976

Ανεβαίνει το δεύτερο έργο της Ευγενίας Φακίνου, *Στο Κουρδιστάν*, με μουσική του Χρήστου Λεοντή. Κυκλοφορεί το *Οροπέδιο*. Επανεκδίδονται οι δίσκοι με κινηματογραφική μουσική και τα πρώτα τραγούδια της περιόδου '60 και '61 του Γιάννη Μαρκόπουλου. Πραγματοποιείται η ιστορική συνάντηση στο Παναθηναϊκό Στάδιο, όπου ο Μαρκόπουλος διευθύνει τους *Ελεύθερους πολιορκημένους* με τους τραγουδιστές Ξυλούρη, Χαλκιά, Κλωναρίδη και τη μικτή χορωδία της Πρέβεζας. Η απήχηση του έργου του στο κοινό είναι μνημειώδης και μέσα σ' αυτή τη δίνη ενθουσιασμού συνθέτει τη μουσική του *Ποιος πληρώνει το βαρκάρη*. Πραγματοποιούνται οι πρώτες πτήσεις του αεροσκάφους Concorde και εκλέγεται πρόεδρος του Πανεπιστημίου της Σορβόνης η Ελένη Γλύκατζη-Arweiler. Ιδρύεται η Apple Computers, ενώ το Montreal φιλοξενεί τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Πεθαίνουν οι Agatha Christie, Martin Heidegger και Μάο Τσε Τουνγκ. Σκοτώνεται σε τροχαίο «ατύχημα» ο βουλευτής Αλέξανδρος Παναγούλης, γίνονται τα εγκαίνια της Εθνικής μας Πανακροθής, ενώ το τουρκικό σεισμογραφικό σκάφος Sismik 1 παραβιάζει την ελληνική υφαλοκρηπίδα. Κυκλοφορεί *Η χαμένη άνοιξη* του

Στρατή Τσίρκα, Το διπλό βιβλίο του Δημήτρη Χατζή και πεθαίνει ο Γιώργος Θέμελης, ο Γεώργιος Μέγας και ο Μενέλαος Λουντέμης. Η ταινία του Ναγκίσα Οσίμα *Η αυτοκρατορία των αισθήσεων* προκαλεί σκάνδαλο στην Ιαπωνία, ενώ στην Ελλάδα προβάλλεται η ταινία *Happy Day* του Παντελή Βούλγαρη. Ο Luciano Berio συνθέτει το *Coro*, ο John Cage το *Imitation II*, ο Gyorgy Ligeti το *Ropäeum* και ο Ιάννης Ξενάκης το *Δυάαθεν*. Ο Μίκης Θεοδωράκης συνθέτει *Τα λυρικά*, ο Νίκος Μαμαγκάκης τη *Λαϊκή λειτουργία* και ο Μάνος Χατζιδάκις *Τα παράλογα*. Το συγκρότημα The Animals κυκλοφορεί το άλμπουμ *Before we Were so Rudely Interrupted*, οι Deep Purple το *Made in Europe*, οι Eagles το *Hotel California* και οι δικοί μας Socrates φθάνουν στην κορυφή της πορείας τους με το *Phos*. Ο Frank Zappa μας δίνει το *Zoot Allures* και ο Jean Michel Zappé ξεκινά μια λαμπρή τροχιά με το πρώτο του *Oxygen*. Ο Σταύρος Ξαρχάκος κυκλοφορεί το άλμπουμ *Όνειρα στις γειτονιές*.

1977

Η Ευγενία Φακίνου συνεχίζει την επιτυχία της με το τρίτο έργο, *Το μεγάλο ταξίδι του Μελένιου*. Ο Γιάννης Μαρκόπουλος ηχογραφεί τους *Ελεύθερους πολιιορκημένους* πάνω στο ομώνυμο έργο του εθνικού μας ποιητή Διονυσίου Σολωμού, την κινηματογραφική μουσική για το έργο *Κραυγή γυναικών* του Jules Dassin και κυκλοφορεί η βραβευμένη μουσική για την τηλεοπτική σειρά του BBC, *Ποιος πληρώνει το βαρκόρη* (δύο συνεχείς χρονιές στα αγγλικά charts). Εκλέγεται νέος πρόεδρος των ΗΠΑ ο Jimmy Carter και πεθαίνουν ο Elvis Presley, η Μαρία Κάλλας, ο Charlie Chaplin και ο αρχιεπίσκοπος Μακάριος. Απονέμεται το βραβείο Λένιν στο Γιάννη Ρίσο. Ο Μανόλης Ανδρόνικος ανακαλύπτει ασύλητο μακεδονικό τάφο στη Βεργίνα και ο Κ.Θ. Δημαράς συγγράφει το έργο *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Πεθαίνει ο Βασίλης Ρώτας. Στη Γαλλία, *Το σκοτεινό αντικείμενο του κόθου* του Lui Boniouell και *Ο πόλεμος των άστρων* του George Lukas στις Η.Π.Α. ενθουσιάζουν το κινηματογραφόφιλο κοινό. Ανοίγει το Εθνικό Κέντρο Τέχνης και Πολιτισμού Pompidou στο Παρίσι, ένα κτίριο με νέες αρχιτεκτονικές φόρμες, δημιουργήμα των Richard Rogers και Renzo Piano. Ο Nino Rota συνθέτει το *Concerto Bussop*, ο Karlheinz Stockhausen το έργο ηλεκτρονικής μουσικής *Sirius*, ο Δημήτρης Δραγατάκης το *Κοντσέρτο για πιάνο και ορχήστρα* και ο Δημήτρης Τερζάκης το έργο σταθμό στην πορεία του, τη *Λειτουργία Profana*. Κυκλοφορούν οι κύκλοι τραγουδιών του Μάνου Χατζιδάκι *Κοινός βίος* και *Χωρίον ο πόθος*, ενώ ο Γιώργος Σισιλιάνος συνθέτει το έργο *Η ωραία του σεληνόφωτος*. Οι Beach Boys κυκλοφορούν το άλμπουμ *Love You*, οι Bob Marley το *Exodus*, οι Rolling Stones το *Love You Live* και ο Σταμάτης Σπανουδάκης το *Maran Atha*.

1978

Το τέταρτο έργο είναι πραγματικότητα, με τίτλο *Ξύπνα Ντενεκεδούπολη*. Ο Γιάννης Μαρκόπουλος ενορχηστρώνει διάσημα τραγούδια και μελωδίες του, που κυκλοφορούν με τίτλο *Περιοδεία πρώτη*, και συνθέτει τη μουσική για το

έργο Κούρος του Νίκου Καζαντζάκη, που ερμηνεύθηκε από τον Θεατρικό Οργανισμό Κρήτης. Παράλληλα, αρχίζει να συνθέτει το *Σεργιάνι στον κόσμο*. Απάγεται ο πρώην πρωθυπουργός της Ιταλίας Aldo Moro από τις Ερυθρές Ταξιαρχίες. Γεννιέται το πρώτο παιδί με τεχνητή γονιμοποίηση στη Βρετανία. Σεισμός μεγέθους 6,5 Ρίχτερ σείει τη Θεσσαλονίκη. Η ελληνική λογοτεχνία σείεται από τα έργα *Στην κοιλάδα με τους ραδώνες* του Νίκου Εγγονόπουλου, *Αναφορά στον Ανδρέα Εμπειρικό* του Οδυσσέα Ελύτη, *Μαρία Νεφέλη* του Οδυσσέα Ελύτη και *Νυχτολόγιο* του Τάκη Σινόπουλου. Πεθαίνει η Κυβέλη και η «τραγουδίστρια της νίκης», Σοφία Βέμπο. Η όπερα *Ο μεγάλος μακάβριος* του Gyorgy Ligeti ανεβαίνει για πρώτη φορά στη Στοιχόλημη και το Λονδίνο υποδέχεται το μιούζικαλ του Andrew Lloyd Weber *Εβίτα*. Η Sofiya Gubaydulina συνθέτει το *Sounds of the Forests*, ο Αργύρης Κουνάδης το υπερρωσικό έργο *Die Bassgeige-To κοντραμπάσο*, ο Μάνος Χατζιδάκις *Για την Ελένη* και ο Ιάnnης Ξενάκης το έργο ηλεκτρονικής μουσικής *Μυκίνες Άλφα*. Ο Μίκης Θεοδωράκης συνθέτει τα έργα *Οι γειτονιές του κόσμου* και *Πολιτεία Γ*, ενώ ο Γιάννης Α. Παπαϊωάννου το φημισμένο έργο για πιάνο και τούμπα, *Η ερωτική εξομολόγηση του Μινώταυρου*. Ο Joe Cocker κυκλοφορεί το άλμπουμ *Luxury you Can Afford*, οι Doors το *American Prayer*, οι Emerson-Lake και Palmer το *Love Beach* και οι The Who το *Who Are You*.

1979

Η Ευγενία Φακίνου παρουσιάζει το τελευταίο, μέχρι σήμερα, έργο του κυκλοθεάτρου της, με τίτλο *Ο κύριος Ουλτραμέρ*. Ο κόσμος διψά για τα έργα του Μαρκόπουλου και αυτός ανταποκρίνεται με συναυλίες σε όλη την Ελλάδα. Παράλληλα, ηχογραφεί τον κύκλο τραγουδιών *Σεργιάνι στον κόσμο*, που κάνουν ρεκόρ πωλήσεων. Ο Αγιατολάχ Χομεϊνί ανακηρύσσει το Ιράν ισλαμική δημοκρατία, μετά από δημοψήφισμα. Η Margaret Thatcher εκλέγεται πρωθυπουργός της Μεγάλης Βρετανίας, ενώ γίνονται και οι πρώτες εκλογές για το Ευρωκοινοβούλιο. Ο Οδυσσέας Ελύτης παίρνει το Νόμπελ Λογοτεχνίας. Υπογράφεται στο Ζάππειο Μέγαρο η συνθήκη προσχώρησης της Ελλάδας στην ΕΟΚ. Πεθαίνει ο Άγγελος Τερζάκης και ο Δημήτρης Ψαθάς. Ο Friedrich Kerka ολοκληρώνει την όπερα *Lulu* του Alban Berg, που γίνεται το γεγονός της χρονιάς στην Όπερα του Παρισιού. Στη Δυτική Γερμανία προβάλλεται με επιτυχία η ταινία του Folker Slon Dorf, *Το ταμπούρα*, βασισμένη στο ομώνυμο μυθιστόρημα του Günther Grass, ενώ στο Φεστιβάλ των Καννών παρουσιάζεται η ταινία-κόλαφος για τον πόλεμο του Βιετνάμ, *Αποκάλυψη τώρα*, του Francis Ford Copola. Ο Χρυσός Φοίνικας αποσπάται από *Το ταμπούρα*. Ο Alfred Schnittke συνθέτει το *Κοντσέρτο για πιάνο και έγχορδα*, ο Νίκος Μαμαγκάκης το *Εγκώμιο στο Νίκο Σκαλκώτα* και ο Ιάnnης Ξενάκης το έργο *Ανεμόεσσα*. Οι Pink Floyd κυκλοφορούν το άλμπουμ *The Wall*, οι Led Zeppelin το *In Through The Out Door*, ο Bob Dylan το *Slow Train Coming*, ο David Bowie το *Lodger*, ο Leonard Cohen το *Recent Songs* και οι Fleetwood Mack το *Tusk*. Ο Μάνος Λοΐζος μας χαρίζει *Τα τραγούδια της Χαρούλας* και ο Διονύσης Σαββόπουλος τι *Ρεζέρβα*.

1980

Ο Γιάννης Μαρκόπουλος με θεματικό άξονα το «ταξίδι», ταξινομεί το υλικό-λιμπρέτο από το κουκλοθέατρο της Ευγενίας Φακίνου, συνθέτει νέα μέρη ως παιδική όπερα και κυκλοφορεί ο θρυλικός, πλέον, δίσκος *Ντενεκεδούπολη*. Κυκλοφορεί επίσης η εργασία του Γιάννη Μαρκόπουλου πάνω στα λαϊκά και παραδοσιακά τραγούδια, υπό τον τίτλο *Ρίζες*. Πραγματοποιούνται οι Ολυμπιακοί Αγώνες στη Μόσχα και δολοφονείται ο John Lennon στη Νέα Υόρκη. Κυκλοφορεί το μυθιστόρημα *Το όνομα του ρόδου* του Umberto Eco, η διανόηση όμως θρηνεί την απώλεια του Jean-Paul Sartre. Αποθεώνεται η χορογράφος Πίνα Μπάους στην παγκόσμια πρώτη του χοροθεατρικού έργου 1980, στο Βούπερταλ και προβάλλεται ο *Μεγαλέξαντρος* του Θόδωρου Αγγελόπουλου, που βραβεύεται στο Φεστιβάλ της Βενετίας. Κυκλοφορεί το έργο *Οκτάνα* του Ανδρέα Εμπειρίκου, πεθαίνει ο Στρατής Τσίρκας και ο Νίκος Ξυλούρης, ο αγαπημένος τραγουδιστής. Ο Leonard Bernstein συνθέτει το *A Musical Toast*, ο Νίκος Μαμαγκάκης το επιτυχημένο *Κέντρο διερχομένων*, ο Μάνος Χατζιδάκις την *Εποχή της Μελισσάνθης* και ο Μίκης Θεοδωράκης ολοκληρώνει το *Canto General*. Οι χεβιμεταλλάδες Black Sabbath κυκλοφορούν το άλμπουμ *Heaven and Hell*, οι Genesis το *Duke* και ο Carlos Santana το *The Swing of Delight*.

Η θεατρική ζωή της Ντενεκεδούπολης

Το πρώτο έργο του κουκλοθέατρου της Ευγενίας Φακίνου έκανε πρεμιέρα στις 12 Δεκεμβρίου 1975, στο Ανοιχτό Θέατρο της Οδού Κεφαλληνίας του Γιώργου Μιχαηλίδη. Σημείωσε πρωτόγνωρη επιτυχία τη θεατρική περίοδο 1975-1976, πραγματοποιώντας τον αριθμό ρεκόρ των 200 παραστάσεων. Ακολούθησε το δεύτερο έργο με τίτλο *Στο Κουρδιστάν*, τη θεατρική περίοδο 1976-1977, το τρίτο έργο με τίτλο *Το μεγάλο ταξίδι του Μελένιου*, τη θεατρική περίοδο 1977-1978, το τέταρτο έργο με τίτλο *Σύπνα Ντενεκεδούπολη*, τη θεατρική περίοδο 1978-1979 και το πέμπτο έργο με τίτλο *Ο κύριος Ουλτραμέρ*, τη θεατρική περίοδο 1979-1980. Έκτοτε, τα έργα της Ντενεκεδούπολης έχουν παιχτεί όχι μόνο από θιάσους, όπως της Άννας Βαγενά στο Θεσσαλικό Θέατρο, αλλά και από πολιτιστικούς ή καλλιτεχνικούς συλλόγους. Μια άλλη σημαντική πτυχή είναι οι παραστάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί από δασκάλους και μαθητές, στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου.

Ψυχή της θεατρικής Ντενεκεδούπολης ήταν και είναι η πεζογράφος, σήμερα, Ευγενία Φακίνου. Οι φωνές των ηρώων της ανήκαν σε επαγγελματίες γθοποιούς: στον Αντώνη Αντωνίου, στη Ρένα Καζάκου (από το πρώτο έργο), στο Σωτήρη Χατζάκη (από το δεύτερο έργο) και στην ίδια τη συγγραφέα. Ο Παύλος Σιδηρόπουλος εμφανιζόταν ζωντανά στη σκηνή ως Κακός Μπουλντόζας, *Στο Κουρδιστάν*. Ένας θιάσος κουκλοθέατρου που οι πρωταγωνιστές ήταν πλασμένοι από παλιούς ντενεκέδες και άλλα ευτελή υλικά. Ο *Μελένιος* (πρώην συσκευασία μελιού), η *Μηλίτσα* (πρώην κομπόστα μήλου) και ο *Βουτυρένιος* (πρώην κουτί βουτύρου).

Σε μια μικρή συνέντευξη που μου παραχώρησε η Ευγενία Φακίνου (2006), αποδίδει τη διαχρονικότητα της Ντενεκεδούπολης στα θέματα που θίγει κάθε έργο: «την εξουσία του μεγάλου προς τον μικρό, το ταξίδι προς την ωρίμανση, τον αγώνα για τη γνώση, τη συμπόνια και την αλληλεγγύη. Οι ήρωες της Ντενεκεδούπολης έρχονται αντιμέτωποι με ζητήματα όπως: η εξέγερση, η μετανάστευση, το χάσμα ανάμεσα στους πλούσιους και στους φτωχούς, οι οικολογικοί προβληματισμοί, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και το αίτημα της ελευθερίας». Η παιδαγωγική αξία της Ντενεκεδούπολης είναι προφανής: μέσω του θεάτρου, οδηγεί τα παιδιά να ανακαλύψουν πανανθρώπινες αξίες και να μεταμορφώσουν τα ειδικά ντενεκεδάκια σε πολύτιμα σύμβολα. Η, όπως έγραψε ο Κώστας Γεωργουσόπουλος, «η Ευγενία Φακίνου μυθοποιεί τα πράγματα για να απομυθοποιήσει τα ανθρώπινα».

Η μουσική ζωή της Ντενεκεδούπολης

Ο Μαρκόπουλος έγραψε μουσική για τα τέσσερα από τα πέντε συνολικά έργα της Ντενεκεδούπολης. Όπως αναφέρει η Ευγενία Φακίνου, «είχε τόσο επικρατήσει η κεντρική μουσική του Μαρκόπουλου, τόσο τα τραγούδια των ηρώων όσο και το τραγούδι της Ντενεκεδούπολης, που κρίναμε ότι έτσι έπρεπε να προχωρήσουμε. Η συμβολή του Γιάννη Μαρκόπουλου και της μουσικής του στην επιτυχία της Ντενεκεδούπολης, ήταν καταλυτική. Θα ήθελα δε να υπογραμμίσετε στο κείμενό σας ότι ο Γιάννης ουδέποτε μου ζήτησε ή πήρε χρήματα γι' αυτές τις συνθέσεις του».

Ο Μαρκόπουλος συναρπάζεται από το γεγονός ότι η Ντενεκεδούπολη, ένα παιδικό κουκλοθέατρο, μπορεί να κουβαλά το δημοκρατικό πνεύμα της μεταπολίτευσης. Συνάμα εμπνέεται από το ίδιο το ιστορικό και τις αφηγηματικές του γραμμές, όπως αναφέρει ο ίδιος (Μαρκόπουλος, 2006). Η μουσική και τα τραγούδια της Ντενεκεδούπολης αγαπήθηκαν ιδιαίτερα από το κοινό. Ο Μαρκόπουλος ακολουθεί τη λειτουργικότητα που έχει η μουσική στις παραστάσεις του Καραγκιόζη: άνοιγμα, μουσική εισαγωγή, κάθε ήρωας με το τραγούδι του και, μετά, το τραγούδι της πόλης, της Ντενεκεδούπολης. Ενδιαμέσως υπάρχουν κάποια τραγούδια ανάλογα με την πλοκή της υπόθεσης και στο τέλος ένα τραγούδι δοξαστικό. Η μουσική του Μαρκόπουλου γίνεται ένα σώμα με το κουκλοθέατρο, όχι μόνο λειτουργικά αλλά και υψολογικά. Η Φακίνου αναφέρει (2006) ότι «πολλές φορές ακολουθούσα τη μουσική. Η μουσική μου έθετε τη ροή της παράστασης αλλά και τη δομή στη συγγραφή του έργου».

Η μουσική και τα τραγούδια που έγραψε ο Μαρκόπουλος για τα τέσσερα έργα της Ντενεκεδούπολης, ηχογραφήθηκαν ως ένα σύνολο στο στούντιο της ΕΜΙ στο δεκαήμερο από 22 Νοέμβρη έως 2 Δεκέμβρη 1980. Ο διευκρινιστικός υπότιτλος είναι χαρακτηριστικός: Μουσική παράσταση για παιδιά και μεγάλους με τραγούδια, μουσικές και κείμενα. Οι στίχοι και τα κείμενα που αφηγείται η Νίκη Τριανταφυλλίδη, είναι της Ευγενίας Φακίνου. Εκτός από το συνθέτη και τη συγγραφέα τραγουδούν η Ρένα Καζάκου, ο Σωτήρης Κατζάκης και η παιδική χορωδία της Σχολής Τυχοπούλου.

Τα μέρη - τραγούδια:

1) *Εισαγωγή*

Ένα λιτό, δωρικό, θα έλεγε κανείς, μελωδικό μοτίβο μας εισάγει στον κόσμο της Ντενεκεδούπολης. Ένα σύντομο ορχηστρικό κομμάτι, έκκληση προς τη μούσα. Ή μήπως προτροπή... παραμύθι ν' αρχινίσει;

2) *Η Αποθήκη*

Ένας, γνώριμος για τη μουσική του Μαρκόπουλου, ρυθμικός ιστός, απλώνεται, για να ανελιχθούν πάνω του οι μελωδικές φωνές των ερμηνευτών. Οι αυθεντικές μελωδίες του συνθέτη, με φορέα το ρυθμό του χασάπικου, αναδύουν την ελληνικότητά του πολιτισμού μας.

3) *Τα Ελατήρια*

Ένα χαμογελαστό εμβατήριο, σαν να μας μεταφέρει στην ατμόσφαιρα ενός τσίρκου. Μελωδία χαρίεσσα και παιγνιώδης. Οι παιδικόι ήρωες παρελαύνουν και μαζί τους οι παιδικές μνήμες όλων μας. Σαν ένα παιδιάστικο αποτύπωμα της συλλογικής μας ταυτότητας.

4) *Ο Καλαμάρης*

Το ηχόχρωμα του κλαρίνου και ο ρυθμός του τσάμικου φανερώνουν τις καταβολές αυτού του τραγουδιού από την παραδοσιακή, δημοτική μας μουσική. Ο συμβολισμός του σωστού με την αναφορά στην παράδοση. Ο συνδυασμός είναι εύκολος φαινομενικά αλλά δύσκολος ουσιαστικά, αν θέλουμε το αποτέλεσμα να αντέξει στο χρόνο. Εδώ απολαμβάνουμε ένα επιτυχημένο παράδειγμα, κατά αναλογία με τον τσάμικο του μπάρμπα Γιώργου στον *Καραγκιόζη*.

5) *Ο Μελένιος*

Μια τρυφερή αισθαντική μπαλάντα, με έκδηλη την καταγωγή της στο Νέο Κύμα. Ο Μελένιος αναρωτιέται αν θα καταφέρει το εγχείρημά του. Δεν είναι τυχαίο ότι θυμίζει νανούρισμα... Σαν να ζητά ο Μελένιος την ευχή της μάνας του.

6) *Ο Ζουληχτής*

Ο ρυθμός νικά τη μελωδία, ο ορθολογισμός το συναίσθημα. Μια δήλωση του κακού που περιγράφεται χαρακτηριστικά από το μουσικό υλικό. Εναλλαγές ανάμεσα σε δύναμη και λεπτότητα, με καλοδεχούμενες υπερβολές.

7) *Το Σκιάχτρο*

Αφού ο σκοπός του Σκιάχτρου είναι να φοβερίζει, πρέπει να φοβερίζει κι ο σκοπός του... Αυτό επιτυγχάνεται με μελωδικά ξεσπάσματα πάνω από μια στέρεη αρμονική βάση. Επικά στοιχεία αλλά με εσωτερική γλυκύτητα και χιούμορ.

8) *Ο Σαρδέλλας*

Η ελληνικότητα του μουσικού μοτίβου συναγωνίζεται το λογοπαίγνιο: σου και α, ρου και δε, έλλας... Ένα χασάπικο, που φέρνει στο νου έλυτρα χρυσά από ελληνικό καλοκαίρι.

9) *Η Μηλίτσα*

Το φλάουτο και το μπουζούκι έχουν ομορφιά και χάρη, όπως δηλώνει κι η Μηλίτσα. Κι όταν χρειαστεί είναι κι άξιο παλληκάρι.

10) *Ο Βουτυρένιος*

Το θέμα που παίζει το κλαρίνο στην αρχή, θυμίζει το αριστουργηματικό ορχηστρικό του συνθέτη για τη σειρά του BBC, *Who Pays the Ferryman*, σε αργή ρυθμική αγωγή και με χιούμορ, ώστε να αρμόζει στη μαλθακότητα του ήρωα που συνοδεύει.

11) *Ο Σοφός*

Σαν ένα λαϊκό τραγούδι που πρεσβεύει το κοινό, περί δικαίου, αίσθημα. Η σοφία ενός λαϊκού τραγουδιού, συναντά τη σοφία του ομώνυμου ήρωα.

12) *Ο.Κ. Μπα-Μπα-Μπαμ*

Ένα τραγούδι-κάτοπτρο για τον ήρωα που αφορά. Έφος κάντρου, παραδοσιακής αμερικανικής μουσικής. Ο συνθέτης διαφοροποιεί το μουσικό του υλικό με λεπτούς χειρισμούς, δημιουργώντας ένα ομογενές έργο που περιέχει ένα τόσο ετερόκλητο κομμάτι, όσο αυτό. Πραγματικά έξυπνο.

13) *Η Ντενεκεδούπολη*

Ένα τραγούδι δοξαστικό. Παιδικές φωνές, ακορντεόν, βαλσάκι. Όπως και το παράλληλό του βαλς, *Καφενείον η Ελλάς*, στο *Χρονικό*, δίχως όμως τον κλαυσίγελο του τραγικού. Θα ορκιζόμουν ότι έχει αποτελέσει έμπνευση για την Καραϊνδρου ή τον Κηπουργό. Εδώ αποκαλύπτεται σε όλο της το μεγαλείο η παιδική ψυχή του Μαρκόπουλου. Αυτό είναι το μυστικό του, πώς να συνθέτει παιδική μουσική με αισθητική αξία και όχι παιδιάστικη ή παιδαριώδη. Η ερμηνευτική αστοχία του μικρού τραγουδιστή (του πενταετή, τότε, ανιψιού του συνθέτη, Άκη Τυχόπουλου), που χάνει τα λόγια του, μας ξυπνά παιδικές μνήμες από σχολικές γιορτές.

14) *Η Καταστροφή*

Το τραγούδι αρχίζει σαν ένας ντελάλης να αναγγέλλει τα γεγονότα. Σπιβαρός ρυθμός και αυστηρή μελωδία. Ο ίδιος ο Μαρκόπουλος τραγουδά, σαν να περιγράφει τα δεινά που πέρασε η Ελλάδα μας στη διάρκεια της χούντας. Ένα συμβολικό τραγούδι, μια διαμαρτυρία.

15) *Ο κ. Μαρόν-Κακάο*

Ηλεκτρικά ηχοχρώματα, ροκ επιρροές. Το ξενόφερτο κακάο, ο εισαγόμενος καπιταλισμός, το καινό ροκ.

16) *Ο κ. Βερμειγιόν-Κρασί*

Σαν φράγκικη ηλεκτρική μπαλάντα το τραγούδι για ένα μεγαλοαστό δεν θα μπορούσε να μην είναι ηδυχαρές για ευήκοα ώτα.

17) *Ο κ. Εμερόδ-Τσίχλες*

Μεταξύ μελωδίας και μελίσματος, ανάμεσα σε τραγούδι και recitativo, το μέρος αυτό ξετυλίγει τις οπερατικές ρίζες του έργου.

18) *Ο κ. Ουλτραμέρ-το πιο πλούσιο φουσερό*

Η ανέλιξη της μελωδίας βαδίζει παράλληλα με την έπαρση του ήρωα-ενοσάρκωσης του πλούτου. Το μελωδικό και ρυθμικό υλικό, εύστοχα αποδίδει το βίο και την πολιτεία του κ. Ουλτραμέρ. Μια ηθική σκιαγράφηση με χρωστήρα μουσικό.

19) *Έι Ντενεκεδιάκια*

Ένας καλαματιανός λαμπερός και διαυγής, όσο το ελληνικό φως. Μου-

σική ανάμνηση από ελληνικό πανηγύρι, θερινό γλέντι στην πλατεία του χωριού... Κι ο σκοπός – το χτίσιμο ενός σχολείου – πλημμυρίζει με αισιοδοξία τους θεατές-ακροατές.

20) Οι Καμινάδες

Πάνω στις συγχορδίες-θεμέλια χτίζεται ένα τραγούδι a capella-εύρημα. Η κατακόρυφη έκθεση του μουσικού υλικού αποτυπώνει χαρακτηριστικά το σχήμα αλλά και τη χρήση των καμινάδων.

21) Ποιος να τό 'κανε ποιος

Άλλη μια επιτυχής άσκηση ύφους από το συνθέτη: ένα ευχάριστα συγκρατημένο κλαρίνο και τσάμικο με λαϊκό προφίλ, σ' ένα ντουέτο καρνατέρ με το τραγούδι. Το τελευταίο, με την αδιάκοπη ρευστότητά του, σαν να μεταλλάσσεται σε ηπειρώτικο μοιρολόι με χαρακτηριστικές παραδοσιακές εκλεπτύνσεις.

22) Στη Φωτιά

Η κάθαρση έρχεται από ένα πιάνο, όλη την ορχήστρα του Μαρκόπουλου, τη χορωδία και μια ... φουσαρμόνικα. Ένα δοξαστικό όπου ο από μηχανής θεός δεν υπάρχει. Η μουσική, προτρεπτική και απροσδόκητα διεγερτική, οδηγεί στην αποβέωση.

Ο αγαπητός συνθέτης Γιάννης Μαρκόπουλος μου παραχώρησε μια μικρή συνέντευξη για την Ντενεκεδούπολη, στις 10 Ιουλίου 2006, στο Ηράκλειο Κρήτης.

Αρχική πηγή έμπνευσης ήταν το έργο της Φακίνου, αναφέρει. Οι ντενεκέδες, το ταξίδι του Μελένιου, ενός ατρόμητου ντενεκέ που ξεπερνά τις συμπληγάδες, τις διαμάχες και όλα τα καισαέρια των μεγάλων καμινάδων, για να φτάσει σ' έναν παράδεισο όπου όλοι συμβάλλουν για να φτιάξουν ένα σχολείο. Βεβαίως το έργο είχε και έχει μια συμβολική σημασία, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους μεγάλους. Οι ντενεκέδες απέκτησαν μια καινούργια ζωή. Άχρηστα αντικείμενα βρέθηκαν να σατιρίζουν κάποιες καταστάσεις... τις καμινάδες, το πλούσιο φουσερό κ.τ.λ. Η Ντενεκεδούπολη έχει μια οικολογική και ηθική θέση.

Η γενιά μου μεγάλωσε χωρίς ιδιαίτερα υλικά παιχνίδια, χωρίς κινηματογράφο και θέατρο ή άλλες σημερινές «πολυτέλειες». Εκεί, στα τέλη της δεκαετίας του '40 και του '50, η διασκέδασή μας ήταν τα ομαδικά παιχνίδια και ο Καραγκιόζης. Ή ένα ντοκιμαντέρ στην πλατεία. Υπήρχε όμως και το ραδιόφωνο με θαυμάσια μουσική. Οι περισσότεροι άνθρωποι τότε έπαιζαν κάποιο μουσικό όργανο. Υπήρχε μια πολιτισμική αναζήτηση. Και 'μείς, παιδιά τότε, παίζαμε κλέφτες κι αστυνόμους. Τα τσίγκινα παιχνίδια κυριαρχούσαν τότε. Αυτές οι παιδικές μου μνήμες ξύπνησαν με την Ντενεκεδούπολη της Φακίνου. Αυτό ήταν αρκετό για να πυροδοτήσει τη μουσική μου έμπνευση.

ΕΡ. Οι ήχοι των ντενεκέδων και οι απόηχοι της μουσικής μας παράδοσης αποτέλεσαν τη συνθετική αφετηρία για την Ντενεκεδούπολη;

ΑΠ. Ναι, ναι. Θυμάμαι, παιδί ακόμη, να συνοδεύουμε τις μουσικές των ενηλίκων με αυτοσχέδια τσίγκινα χροστά.

ΕΡ. Η δομή του έργου συνολικά είναι μια παιδική όπερα;

ΑΠ. Ναι, έτσι φαντάστηκα από την αρχή το έργο αυτό. Όταν μάλιστα ολοκληρώθηκε, αυτή η δομή έγινε ακόμη πιο εμφανής. Με αφήγηση, ορχηστρικά μέρη και ιντερμέδια, τα τραγούδια των ηρώων και τα χορωδιακά. Με τη διαφορά ότι εμείς έχουμε ένα δικό μας δρόμο που δεν πρέπει να επικαλυφθεί από τη συμφωνική ορχήστρα της δύσης.

ΕΡ. Πώς καταφέρατε να συνθέσετε ένα έργο τόσο δημοφιλές στα παιδιά, χρησιμοποιώντας μορφολογικά τη δομή ενός έργου για ενήλικες;

ΑΠ. Δεν ακολουθήσα το παράδειγμα του Οτφ. Δεν έγραφα μουσική αποκλειστικά για να ερμηνευθεί από παιδιά. Όταν έγραφα τη μουσική και τα τραγούδια της Ντενεκεδούπολης, δεν έλαβα καθόλου υπ' όψιν μου ότι απευθύνομαι μόνο σε παιδιά. Αντιμετώπισα τα παιδιά-ακροατές με την ίδια αγάπη, με την ίδια ευαισθησία που αντιμετωπίζω τους ακροατές όλων μου των έργων. Από την άλλη μεριά, η Ντενεκεδούπολη δεν αρέσει μόνο στα παιδιά αλλά και στους παιδαγωγούς. Τα μηνύματα που μεταλαμπαδεύει και τα ζητήματα που θίγει, έχουν παιδαγωγικές, ηθικές και ανθρωπιστικές αξίες.

ΕΡ. Μορφολογικά, υιοθετείτε απινθήσιστες, για το έργο σας, φόρμες...

ΑΠ. Ναι, σωστά. Η Ντενεκεδούπολη έχει ακόμη και επιρροές από τη ροκ μουσική, το Νέο Κύμα, τις μπαλάντες. Έχει πιο μοντέρνες φόρμες. Μην ξεχνάμε ότι το Νέο Κύμα πέρασε από πάνω μου. Το Νέο Κύμα δεν είναι μια στροφή στην ελληνική μουσική, είναι όμως μια περιοχή. Ακόμα, τα χορωδιακά τραγούδια ερμηνεύονται αξιολογικά από τη χορωδία της Σχολής Τυχοπούλου και η αστοχία του μικρού ερμηνευτή αποτυπώθηκε στην ηχογράφηση ως δείγμα αυθεντικότητας. Εν κατακλείδι, η Ντενεκεδούπολη είναι μια μονόπρακτη, άτυπη, παιδική όπερα. Έχει ορισμένα στοιχεία από την ακαδημαϊκότητα της μορφής της. Για παράδειγμα, το μουσικό θέμα του πλούσιου, είναι ένα θέμα που έχει σχέση με την σκληρή άρια που υπάρχει στην Tosca. Υπάρχουν τέτοιες σχέσεις.

ΕΡ. Η μεγάλη αποδοχή της Ντενεκεδούπολης από το κοινό και η αγάπη παιδιών και μεγάλων προς τη μουσική σας, τι συναισθήματα σας προξενεί;

ΑΠ. Χαρά και ευθύνη.

ΕΡ. Να σας παρακαλέσω-προκαλέσω, για τη σύνθεση ενός νέου παιδικού έργου..

ΑΠ. Ευχαριστώ πολύ. Ίσως στο μέλλον... Όμως, για μένα είναι πιο εύκολο να γράψω ένα έργο όπως «Η λειτουργία του Ορφέα», παρά ένα παιδικό έργο. Δεν θέλω να υποτιμήσω τους ενήλικες ακροατές, προς Θεοί. ΤΙ ΕΝΝΟΩ; ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΜΕΧΡΙ ΝΑ ΑΛΛΟΤΡΙΩΘΟΥΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ, ΕΙΝΑΙ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΙ ΑΡΧΟΝΤΕΣ.

ΕΡ. Πώς μπορούμε να αποτρέψουμε αυτήν την πολιτισμική αλλοτρίωση;

ΑΠ. Εξαρτάται μόνο από εσάς. Από τους διαυκάλους εξαρτάται τι πνευματική τροφή θα δώσουν στα παιδιά. Τι θα δώσουν για να ακούσουν, για να δουν. Να ακούσουν, να δουν και την άλλη άποψη, αλλά να τους έχουμε δώσει τη δύναμη να επιλέξουν. Θεραπεία για τον σημερινό μας πολιτισμό σημαίνει επίλογη. Η τέχνη έχει δύναμη.

Σήμερα το παιδί είναι ο μέγας διαμαρτυρούμενος. Όλα προχωρούν με απίστευτη ταχύτητα, το σχολείο δεν ξέρει τι να πρωτοδιδάξει. Ο σημερινός νέος καλείται να «υποταχτεί» 18 χρόνια σε μια αλλεπάλληλη μαθητεία, όπου διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του και από την άλλη μεριά πρέπει να επιλέξει την επαγγελματική του δραστηριότητα. Ο σημερινός νέος επιλέγει. Επιλέγει τι θα ακούει και η επιλογή είναι, μέσα σ' αυτό το χάος, οδυνηρή. Γι' αυτό πρέπει να ψάξει πολύ για να βρει αυτό που θα αγαπήσει... Και πρώτα απ' όλα στον τόπο του, στο περιβάλλον του.

ΔΗΜ. Σας ευχαριστώ πολύ, να 'σται πάντα καλά και δημιουργικός.

ΜΑΡΚ. Και 'γώ σας ευχαριστώ, μ' όλη μου την καρδιά.

Η διά της μουσικής παιδαγωγική

Στην αρχαία Ελλάδα η μουσική ήταν η τέχνη των Μουσών και αποτελούσε ένα ενιαίο λόγου, μέλους και κίνησης (Παπαδοπούλου, 2003* Neubecker, 1986* Reipach, 1926* West, 1992). Ακόμα, βασικό στοιχείο της μουσικής, σύμφωνα με την αρχαιοελληνική φιλοσοφία, είναι η μίμηση (Πλάτωνος, Νόμοι 853c-d, 865a). Η μίμηση όμως είναι και μια σημαντική διαδικασία για την ανάπτυξη του παιδιού, γενικά, και για την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ μητέρας και βρέφους, ειδικά (Κουγιουμουτζάκης, 1997* Trevarthen 1997).

Η χρήση της μουσικής είχε καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση και στην αγωγή των παιδιών και των νέων στην αρχαία Ελλάδα. Η μονοφωνική μουσική των αρχαίων Ελλήνων βασιζόταν σε τρεις τρόπους: στο δωρικό, στο φρύγιο και στο λυδίο. Μαζί με τον υποδώριο, τον υποφρύγιο και τον υπολύδιο αποτελούσαν το διατονικό γένος της αρχαιοελληνικής μουσικής τέχνης (Αντωνάκης Θ. 1992: σ. 241). Οι παραπάνω τρόποι και οι μελωδίες που στιάχνονται μ' αυτούς, η αρμονία και ο ρυθμός, αποτελούν τα παιδαγωγικά μέσα της μουσικής κατά τον Πλάτωνα:

Και οι μουσικοδιδάσκαλοι [...] διδάσκουν τα αγόρια τις συνθέσεις άλλων άριστων μελικών ποιητών, συνταιριάζοντάς τες με την κιθαριστική και ενσταλάζουν στις ψυχές των παιδιών τους ρυθμούς και τις αρμονίες έτσι ώστε να γίνουν ημερότερα και, έχοντας γίνει ευρυθμότερα, ικανά στο λόγο και στην πράξη. Διότι όλος ο βίος του ανθρώπου επιζητεί την ευρυθμία και την ευαρμοστία. Πρωτ. 326ab.

Σήμερα, η μουσική παιδαγωγική αποτελεί ένα διεπιστημονικό γνωστικό αντικείμενο, με ιδιαίτερη έμφαση στη διδακτική διαδικασία στην προσχολική αγωγή και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αντωνάκης, 1998* Διονυσίου 2004). Το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff, από τους κύριους εκφραστές αυτής της τάσης, υιοθετεί ως βασικά στοιχεία του τη μελωδία, το ρυθμό και την κίνηση. Ακριβώς τα στοιχεία που απαρτίζουν το φαινόμενο της μουσικής κατά την αρχαιοελληνική αντίληψη (Αντωνάκης, 1996* Τσαφταρίδης, 1997).

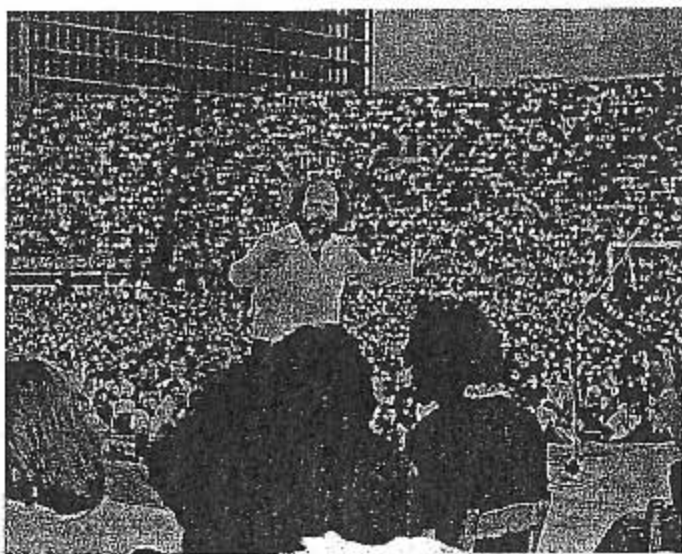
Η Ντενεκεδούπολη, ως μουσικό έργο-όπερα, έχει μουσικοπαιδαγωγική υπόσταση, διότι χρησιμοποιεί το λόγο, τη μουσική και την κίνηση, με βάση

τόσο την αρχαιοελληνική αντίληψη για την διαπαιδαγώγηση μέσω της μουσικής, όσο και τις σύγχρονες αντιλήψεις της μουσικής παιδαγωγικής. Διακατέχεται από διαπολιτισμικότητα, διότι έχει ποικίλους ρυθμούς και χυρούς, καθώς επίσης και πολλές μορφές τραγουδιών. Και τέλος, διέπεται από διαθεματικότητα, διότι μέσω της τέχνης θίγει και διδάσκει, με τον πιο εύληπτο από τα παιδιά τρόπο, σοβαρά ζητήματα και ηθικές αξίες.

Συζήτηση

Η Ντενεκεδούπολη ξεκίνησε ως μια σειρά έργων κουκλοθέατρου, με μουσική του Γιάννη Μαρκόπουλου. Η συνένωση μουσικού και θεατρικού υλικού, έηξε τις οριογραμμές και γέννησε ένα ομογενές και ισότροπο μουσικοθεατρικό δράμα. Ένα σπονδυλωτό έργο, που η αρχιτεκτονική του ορίζεται από τη μουσική. Τριάντα χρόνια μετά, σαν ώριμος σίνος-αίνος, μεταμορφώνεται σε παιδική όπερα.

Η Ντενεκεδούπολη είναι ένα ανθιστάμενο κλασικό έργο, όπου η μουσική του Μαρκόπουλου μαγνητίζει με τις περιγραφές των δραματικών ηρώων της. Μέσα από τις φαινομενικά απλές μελωδίες του Μαρκόπουλου αποκαθλώνεται το life style, ενώ αποθεώνεται ο συλλογικός συναισθηματισμός. Η μουσική, όμως, δεν γίνεται άρμα προβολής μόνο πρωτογενών συναισθημάτων. Απίστευτα λεπτές, ενδιάμεσες κυμάνσεις ταλανίζουν το παιδικό σύμπαν, μικρών και μεγάλων: νοσταλγία, τρυφερά όσο και μελαγχολικά χαμόγελα, πικρία για το ανεκπλήρωτο, οργή για τη χαμένη ζωή 7 χρόνων, όσο και αισιοδοξία, ελπίδα για το μέλλον.



Συναυλία
στο γήπεδο
του Παναθηναϊκού

Μέσα από μύριες ηχοχρωματικές συστάδες, ο συνθέτης εκφέρει και μας καθιστά κοινωνούς μύχιων προσωπικών εξομολογήσεων. Η υφολογική πολυμορφία του μουσικού υλικού δεν γίνεται για χάρη εντυπωσιασμού ή διασφάλισης της ροής ανάμεσα στις μουσικές και θεατρικές ενότητες. Σκοπό έχει να αποκαλύψει το πολιτισμικό παλίμψηστο του ελληνισμού. Ρυθμοί και μελωδίες δομούν το έργο αισθητικά, αλλά συγχρόνως χρησιμεύουν και ως ηθικοπλαστικά στοιχεία. Η μουσική γίνεται ψυχαγωγία και παιδαγωγικό μέσο. Τα παιδιά τραγουδούν πανανθρώπινες αξίες, παθιάζονται για το σωστό, αποτάσσουν το άδικο. Μουσική και θέατρο έγιναν ένα, για να μεταλαμπαδεύσουν το αρχαιοελληνικό ήθος και πάθος στην διά των τεχνών διαπαιδαγώγηση. Δίκαια η Ντενεκεδούπολη αναγορεύει το συνθέτη Μαρκόπουλο σε μουσικό παιδαγωγό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλεξόπουλος, Σ. (2004): *Rock Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα, Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.
- Αντωνιάκης, Θ. (1992): *Σχολική μουσική*, Ηράκλειο, Ορφεύς.
- Αντωνιάκης, Δ. (1996): *Capit Off, 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*, Ηράκλειο, Ορφεύς.
- Αντωνιάκης, Δ. (1999): *Έργα μουσικής και ημέρες ανθρώπων. Η ιστορία της μουσικής από τον Ορφέα στον Όηφ, από το Ροκ στο Μπαρόκ και από τον Βαχ στο Βεβαίο*, Ηράκλειο, Σύλλογος Φύων Μουσικής Ηρακλείου.
- Διονυσίου, Ζ. (2004): «Χτίζοντας την προσωπική μας σχέση με τη μουσική: Η επιστήμη της μουσικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα και στο εξωτερικό», στο περ. *Χαράς*, τχ. 49, σ. 38-41.
- Δραγουμάνος, Π. (1994): *Οδηγός ελληνικής διακογραφίας*, Αθήνα, Λιβάνης.
- Καϊμάκης, Π. (2005): *Φιλοσοφία και μουσική: η μουσική στους Πυθαγορείους, τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη και τον Πλωτίνο*, Αθήνα, Μεταχρυσό.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1997): *Φωνητικές μελέτες στην επικοινωνία μητέρας-βρέφους*, στο: *Πρόσδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία* (επ. τ. ιδ.), Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μαρκόπουλος, Γ. (2003): Συνέντευξη προς το συγγραφέα, εφημερίδα *Πατρίς*, 20 Ιουνίου 2003.
- Μαρκόπουλος, Γ. (2006): *Ανέκδοτη συνέντευξη προς το συγγραφέα*.
- Μανιατάς, Η. (2006): *Οι μεγάλες δεκαετίες*, 70, Αθήνα, Μανιατάς.
- Παπαδεπούλου, Ζ. (2003): «Μουσική και ψυχοσωματική αγωγή στην Αρχαία Ελλάδα», στο: *Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσον θεραπευτικής αγωγής*, Αθήνα, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Συμεωνίδου, Α. (1995): *Λεξικό Ελλήνων συνθετών*, Αθήνα, Νάκας.
- Ταϊήλορ, Ν. (2000): *Η αρμονία των Πυθαγορείων*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1987): *Μουσική, κίνηση, λόγος: Η στοιχειοδομητή μουσική στο παιδαγωγικό έργο Όηφ*, Αθήνα, Νήσος.
- Φακίνου, Ε. (2006): *Ανέκδοτη συνέντευξη προς το συγγραφέα*.
- Morris, M. (1996): *20th Century Composets*, Londur., Methuen.
- Neubecker, A. (1886): *Η μουσική στην Αρχαία Ελλάδα*, Αθήνα, Οδυσσεύς.
- Keinach, T. (1926): *Η ελληνική μουσική*, Αθήνα, Καρδαμίτσας.
- Trevarthen, C. (1997): «Πώς και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη», στο: Κουγιουμουτζάκης, Γ. (επιμ.), *Πρόσδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Vitti, M. (2003): *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Οδυσσεύς.
- West, M. (1992): *Αρχαία ελληνική μουσική*, Αθήνα, Παπαδήμας.



Αισθητική και τέχνη

Διαπιστηθόνικες προσεγγίσεις
στη μνήμη Γιαννογιωτη και Έφης Μιχελή

Επιμέλεια

Εμπνεύσει

Γιώργος Ζωγράφιδης - Γιάννης Κουγιουμουτζάκης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΗΤΗΣ

Ο συλλογικός αυτός τόμος, που είναι αφιερωμένος στη μνήμη του αρχιτέκτονα και θεωρητικού της τέχνης Παναγιώτη Μιχαήλ και της ζωγράφου Έφης Μιχαήλ, περιλαμβάνει δεκαεπτά μελέτες οι οποίες παρουσιάζουν στιγμές και όψεις από τον διάλογο δύο πεδίων, της αισθητικής και της τέχνης. Οι προσεγγίσεις της τέχνης και, κυρίως, ποικίλων λόγων περί της τέχνης γίνονται από διαφορετικές σκοπιές, με κυρίαρχες τη φιλοσοφική, την ψυχολογική και την ανθρωπολογική. Εξετάζονται ζητήματα φιλοσοφικής αισθητικής (πλατωνική κριτική της τέχνης, Αριστοτέλης και ζωγραφική, φαντασία και μίμηση στη βυζαντινή αισθητική, η γερμανική αισθητική στη νεοελληνική σκέψη), αισθητικής και μουσικής (Καϊντίλιανός, Ξενοκλής, η μουσική εμπειρία ως ψυχοοπτική λειτουργία) και ψυχολογίας της τέχνης (χρήση και κατάχρηση της θεωρίας του Πιαζέ, γλώσσα συναισθημάτων και γλώσσα της τέχνης). Επιχειρούνται φιλοσοφικές και φιλολογικές αναγνώσεις της αρχαίας δραματικής ποίησης (Πλάτων και κωμωδία, αρχαίες και σύγχρονες πτυχές του τραγικού, ο θόρυβος στους *Πέρσες* του Αισχύλου), καθώς και προσεγγίσεις πρακτικών της τέχνης (χρήση του η και Θησαυρού των Σφονδίων, εθιμολογικά της λαϊκής αρχιτεκτονικής, η μάσκα του Έψου, παλαιές και νέες εικονομαχίες – από τον Λεονταίο στους Τάλιμπαν).

ISBN 978-960-524-258-9

ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ

*Διεπιστημονικές προσεγγίσεις
στη μνήμη Παναγιώτη και Έφης Μιχελή*

Επιμέλεια:

Γιώργος Ζωγραφίδης - Γιάννης Κουγιουμουτζάκης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΗΤΗΣ
Ιδρυτική δωρεά Παγκρητικής Ενώσεως Αμερικής
ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2008

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΗΤΗΣ

ΙΔΡΥΜΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ηράκλειο Κρήτης, Τ.Θ. 1385, 711 10. Τηλ.: 2810 391083-84. Fax: 2810 391085

Αθήνα: Μάνης 5, 106 81. Τηλ.: 210 3849020-22, Fax: 210 3301583

e-mail: info@cup.gr

www.cup.gr

*Ο τόμος εκδόθηκε με την ευγενική χορηγία
του Ιδρύματος Παναγιώτη και Έφης Μιχελή*

Σειρά: ΣΥΜΒΟΛΕΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ / ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

© 2008

Επιστημονική επιμέλεια:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΗΤΗΣ
Γιώργος Ζωγραφίδης, Επίκουρος Καθηγητής
Φιλοσοφίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης,

Γιάννης Κουγιουμτζάκης, Καθηγητής
Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Διόρθωση δοκιμίων:

Βικτωρ Αθανασιάδης

Στοιχειοθεσία & σελιδοποίηση:

Παρασκευή Βλάχου (Π.Ε.Κ.)

Τεχνική επιμέλεια έκδοσης:

Διονυσία Δασκάλου (Π.Ε.Κ.)

Εκτύπωση & Βιβλιοδεσία:

FOCALIO & TYRICON

ISBN 978-960-524-258-9

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	ix
Διονύσιος Ζήβας, Παναγιώτης Μιχελής και την Έφη Μιχελή: Η ζωή και το έργο τους	1
Γεώργιος Λικατερινίδης, Λαϊκή αρχιτεκτονική: εθιμολογικά – τυπολογικά . .	9
Κώστας Ανδρουλιδάκης, Η παρουσία της γερμανικής αισθητικής στη νεοελληνική σκέψη	27
Αναστασία Γεωργιάκη, Φύση και ηχητικά περιβάλλοντα στο έργο του Ιάννη Ξενάκη	45
Γιώργος Ζωγραφίδης, Παλαιές και νέες εικονομαχίες: Από τον Λέοντα Γ΄ στους Ταλιμπάν	63
Πάυλος Καϊμάκης, Αριστείδης Κοϊντιλιανός: Ένας αισθητικός της μουσικής της Ύστερης Αρχαιότητας	105
Βασίλης Κάλφας, Ο πλατωνικός διάλογος και η αττική κωμωδία	123
Ελένη Κορνάρου, Η αναπαράσταση του θρήνου στην αρχαία ελληνική τραγωδία: Η περίπτωση των <i>Περσών</i> του Αισχύλου	139
Πάννης Κουγιουμουτζάκης, Μαρία Μαρκοδημητράκη, Δημήτρης Αντωνακάκης, Μαρία Πατεράκη, Από την τέχνη για την τέχνη στην τέχνη για τη ζωή: Χρήση και κατάχρηση της θεωρίας του Piaget . .	155
Γιώργος Μαραγκός, Η μουσική εμπειρία ως ψυχονητική λειτουργία	191
Αθηνά Μιράσγεζη, Η μάσκα του James Ensor	201
Μιχάλης Πάγκαλος, Αρχαίες και μεντέρνες πτυχές του τραγικού	223
Ασπασία Παπαδοπεράκη, Μέτρα μέτρησης της ελληνικής αρχαιότητας και η χρυσή τομή: Η εφαρμογή του «πόδα» στον Θησαυρό των Σιφνίων . .	239

Θεόπη Παρισιάκη, Η ζωγραφική μίμηση στον Αριστοτέλη	251
Κωνσταντίνος Πρώμος, Ο καθρέφτης και το μέτρο: Μεταφυσικές και ηθικές διαστάσεις της πλατωνικής κριτικής των τεχνών στο 10ο βιβλίο της <i>Πολιτείας</i>	267
Δέσποινα Σταματοπούλου, Η γλώσσα των συναισθημάτων και η γλώσσα της τέχνης: Εκφραστική-φυσιογνωμική αντίληψη και το νόημα της εικόνας	285
Μαρία Φιολιτάκη, Φαντασία και εικόνα: Η θεμελίωση της μιμητικής απεικόνισης στη βυζαντινή αισθητική	309

Γιάννης Κουγιουμουτζάκης, Μαρία Μαρκοδημητράκη,
Δημήτρης Αντωνακάκης, Μαρία Πατεράκη

Από την τέχνη για την τέχνη στην τέχνη για τη ζωή

Χρήση και κατάχρηση της θεωρίας του Piaget

Αλλά δίχως τη λογική ο κόσμος θα παραφρονούσε, αν με μόνη τη λογική ο κόσμος θα εμαραίνετο. Τη σύνθεση αισθήματος και νου αξιοποιεί η τέχνη.

Παναγιώτης Μιχελής ([1940] 2002, 419)

Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο εξετάζουμε πώς μια θεωρητικός της τέχνης, η Suzy Gablik (1977), άλλαξε «παράδειγμα» και πέρασε από τη γνωστικιστική θεώρηση της τέχνης για την τέχνη στη θέση ότι η τέχνη είναι μια διαλογική δραστηριότητα, που μπορεί να υπηρετήσει τη ζωή.

Στην πρώτη ενότητα συνοψίζουμε ορισμένα σημεία της τέχνης από τη φιλοσοφική, την ανθρωπολογική και την ψυχολογική προοπτική. Στη δεύτερη ενότητα εξετάζουμε τη θέση της Gablik (1977), η οποία υποστήριξε ότι από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι σήμερα υπάρχουν στάδια στην ιστορία της τέχνης, όπως υπάρχουν στάδια στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών σύμφωνα με τον Piaget. Στην τρίτη ενότητα προχωρούμε σε μια κριτική θεώρηση της θέσης της Gablik. Στην τέταρτη ενότητα περιγράφουμε το πέρασμα της Gablik στη διυποκειμενική θεώρηση της τέχνης. Στην ενότητα αυτή ενισχύεται η θέση του Παναγιώτη Μιχελή (1940) ότι στην τέχνη μπορεί να επιτευχθεί η σύνθεση λογικής και συγκινήσεων.

Η Suzy Gablik είναι κριτικός και ιστορικός της τέχνης, συγγραφέας, με ερευνητική δραστηριότητα και παραγωγή στο κολλάζ. Γεννήθηκε το 1934 στη Νέα Υόρκη, σπούδασε ιστορία της τέχνης στο Black Mountain College και στο Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης. Δίδαξε σε πανεπιστήμια, εργάστηκε ως ζωγράφος και, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, άρχισε να ασχολείται με τη συγγραφή βιβλίων και άρθρων για την ιστορία και τον ρόλο της σύγχρονης τέχνης. Το 1977 εξέδωσε το βιβλίο *Progress in Art (Πρόοδος στην τέχνη)*. Από τότε μέχρι σήμερα έχει συγγράψει πολλά βιβλία σχετικά με τη σύγχρονη τέχνη, τα αδιέξοδά της και τις διεξόδους που η ίδια προτείνει (βλ. παρακάτω Ενότητα 4).

1. Οι πολλές προοπτικές θεώρησης της τέχνης

Στη φιλοσοφική, την ανθρωπολογική και την ψυχολογική προοπτική, μεταξύ άλλων, τίθεται το πρόβλημα του ορισμού της τέχνης και το ζήτημα των σχέσεων της με την ηθική και την κοινωνία γενικά.

Οι φιλόσοφοι εξακολουθούν να συζητούν για την επάρκεια του κλασικού ορισμού της τέχνης ως μίας μορφής μίμησης και αναπαράστασης ή αν πρέπει η τέχνη να ορίζεται, είτε ως μια μορφή με νόημα είτε ως μια έκφραση συναισθημάτων είτε ως αυτό που κάποιοι θεσμοί σε κάποιες κοινωνίες ορίζουν ως έργα τέχνης (θεσμικός ορισμός) είτε ως αυτό που έχει αμιγώς αισθητική αξία, αξία διακριτή από την ηθική, τη γνωστική και την ωφελμιστική αξία είτε ως ένας τρόπος έκφρασης και μια αξία που δεν διαχωρίζεται εύκολα από τα θέματα της ηθικής και της αλήθειας είτε, τέλος, ως τρόπος πρόσβασης στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ύπαρξης (Japaway 1995, 58-9).

Ως προς τις σχέσεις τέχνης και ηθικής, ορισμένοι φιλόσοφοι υποστηρίζουν ότι είναι αρμονικές και άλλοι ότι υπάρχει μια σχέση με ένταση και συγκρούσεις. Οι πρώτοι υποστηρίζουν ότι η τέχνη είναι ζωτική για την ηθική υγεία, γιατί φέρνει στην επιφάνεια, εκφράζει και «καθαίρει» συναισθήματα και ενεργητικότητα, που, αν εκφράζονταν στις συνθήκες της καθημερινής ζωής, ίσως να ήταν βλαβερά. Η τέχνη μπορεί να μεγεθύνει το εύρος της προσωπικής μας ελευθερίας επεκτείνοντας την επίγνωση των επιλογών μας σε πράξεις και αλληλεπιδράσεις, πέρα από τις επιλογές της καθημερινής ζωής και ταυτόχρονα αυξάνει την ανθρώπινη ζωτικότητα μέσα από τη μάθηση μιας πιο έντονης αντίληψης των χρωμάτων, των μορφών, των ήχων και των αξιών ενός κό-

σμου μέσα στον οποίο ζούμε έχοντας αμυδρή επίγνωση των ποιοτήτων αυτών. Αντίθετα, κάποιοι άλλοι από την εποχή του Πλάτωνα (*Πολιτεία* 514a-517c, 596a-597e, 607· βλ. επίσης *Συμπόσιο* 211 και *Τίμαιος* 38a, 47b-c, 50c, 80b) θεωρούν την τέχνη ηθικά αμφίβολη και ορισμένες φορές βλαβερή. Σύμφωνα με τον Herbutn (1995), έχει υποστηριχθεί ότι η τέχνη προκαλεί μη πρόποντα συναισθήματα, οδηγεί σε εξαντλητική φαντασιακή εμπειρία και ηθικά θλιβερή δραστηριότητα, η οποία μπορεί να περάσει και στην καθημερινή ζωή. Εάν η ελευθερία μπορεί να αυξηθεί με την τέχνη, με τον ίδιο τρόπο μπορεί και να μειωθεί μέσω των έργων τέχνης, τα οποία προωθούν στο ευρύ κοινό τρέχοντα στερεότυπα, «μόδες» και στάσεις ταπεινωτικές για το είδος μας, ως εάν αυτές να είναι οι μόνες δυνατές μορφές –πρότυπα– ζωής (Herbutn 1995, 59-60).

Στο πεδίο της ανθρωπολογίας υπάρχει έντονη συζήτηση γύρω από τα προβλήματα που έλυσε ή μάλλον δεν έλυσε κατά τον 19ο αιώνα η εισαγωγή της έννοιας «πρωτόγονη τέχνη» στον ορισμό της τέχνης. Οι ανθρωπολόγοι ερίζουν γύρω από τρεις τουλάχιστον περιγραφικούς ορισμούς της «δυτικής» τέχνης –τον θεσμικό ορισμό, τον ορισμό βάσει της πρόθεσης του δημιουργού ότι πρόκειται για έργα τέχνης και τον ορισμό βάσει της κατασκευαστικής επιδεξιότητας και των οπτικών, αισθητικών, σημασιολογικών και ερμηνευτικών ιδιοτήτων των έργων τέχνης – και για το ποιος από αυτούς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση της τέχνης σε διαπολιτισμικό επίπεδο (Morphy 1994).

Στο πεδίο της ψυχολογίας, πέρα από το άλυτο πρόβλημα του ορισμού της τέχνης, υπάρχει ένας δυναμικά αναπτυσσόμενος κλάδος, η ψυχολογία της τέχνης. Πρόκειται για μια κατά ψυχολογική σχολή θεώρηση της τέχνης, η οποία κατά τον 20ό αιώνα φαίνεται συχνά –αλλά όχι πάντα– να κινείται προς την κατεύθυνση της διεπιστημονικής έρευνας. Αυτό που χαρακτηρίζει την ψυχολογική προοπτική της τέχνης είναι το πλήθος των προοπτικών και, κυρίως, των ερευνών. Ως παραδείγματα αναφέρουμε:

- α) την πειραματική αισθητική, την οποία εισηγήθηκε τον 19ο αιώνα ο Fechner με τις μεθόδους της επιλογής, της παραγωγής και της εφαρμογής (Eysenck, Arnold & Meili 1975)·
- β) τη θεωρία της μορφής (Gestalt), με βασικό εκπρόσωπο τον Arnheim ([1954] 1999, 1986, 1989, 1996), το έργο του οποίου επικεντρώθηκε στην οπτική αντίληψη και επεκτάθηκε στη μουσική, στην αρχιτεκτονι-

- κή, στη γλυπτική, στον συμβολισμό του φωτός, στην έκφραση, στην αισθητική, στην τέχνη των παιδιών και αλλού
- γ) την ψυχανάλυση, με χαρακτηριστικές τις εργασίες του Φρόυντ για τους αρχαίους τραγικούς, τον Μιχαήλ Άγγελο, τον Λεονάρντο ντα Βίντσι, τον Ντοστογιέφσκι, τον Σαίξπηρ, τον Γκαίτε, την ποίηση, τη φαντασία κ.ά. (Φρόυντ 1983, 1994· βλ. επίσης Ε. Φρόυντ, Λ. Φρόυντ & Γκρούμπριχ-Σημίτη [1976] 2006) και τις εργασίες των συνεχιστών του (Rank 1968)·
- δ) την ψυχολογία της μουσικής, με πολλούς εκπροσώπους κατά τον 19ο και τον 20ό αιώνα (βλ. σχ. Eysenck, Arnold & Meili 1975) και ένα φάσμα σύγχρονων ερευνητικών εργασιών, το οποίο κυμαίνεται από την επίδραση της μουσικής σε άτομα και ομάδες μέχρι τη μουσικοθεραπεία (Wigram, Saperston & West 1995)·
- ε) τις μελέτες των νευροψυχολόγων, οι οποίες, από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα, συνέχισαν το έργο της πειραματικής αισθητικής και της θεωρίας της μορφής για κρίσιμες όψεις της αντίληψης και της αποτίμησης των έργων τέχνης στο επίπεδο του εγκεφάλου. Επίσης, σε συνεργασία με φυσικούς, μαθηματικούς και καλλιτέχνες, οι νευροψυχολόγοι έχουν προχωρήσει σε ειδικές έρευνες των οπτικών τεχνών, π.χ. ως προς το πώς λειτουργούν τα μάτια και ο εγκέφαλος του παρατηρητή μπροστά σε έναν πίνακα ζωγραφικής (Eysenck, Arnold & Meili 1975· Gregory, Harris, Heard & Rose 1995)·
- στ) τις μελέτες για τη δημιουργικότητα γενικά και τις δημιουργικές διεργασίες των ανθρώπων της τέχνης ειδικά, οι οποίες τα τελευταία 15 χρόνια από ψυχολογικές τείνουν να γίνουν διεπιστημονικές και εξαιρετικά ενδιαφέρουσες (Ward, Finke & Smith 1995· Leppert 1996· Bruce & Young 1998· Elkins 1998· Lindauer 1998· Powers 1998· Sawyer 1998).

Στο πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι σήμερα, υπάρχει συνεχής έρευνα επικεντρωμένη στην πορεία ανάπτυξης της δημιουργικότητας και ορισμένων μορφών τέχνης στα παιδιά, με πιο χαρακτηριστικές γραμμές έρευνας την ανάπτυξη της ζωγραφικής ικανότητας (Luquet 1927 στο Milbrath 1998· Freeman 1980· Piaget, Inhelder & Szeminska 1960· Piaget & Inhelder 1971· Gibson 1971· Gibson 1978· Willats 1997· Milbrath 1998) και την ανάπτυξη της μουσικής ικανότητας (Kravitz & Boehm 1971· Thelen 1981· Fraissc 1982· Bjorkvold 1989· Sloboda 1996· Wilson & Roeh-

man 1997). Μάλιστα, στις ημέρες μας ερευνώνται συστηματικά η καταγωγή και η ανάπτυξη της μουσικής στο είδος μας από τους πρώτους μήνες της ζωής (Trevarthen & Malloch 2002).

Παρά το πλήθος των ψυχολογικών προοπτικών και των σχετικών μελετών, η ψυχολογία της τέχνης δεν αποτελεί στις ημέρες μας ένα, όσο θα επιθυμούσαμε, συνεκτικό θεωρητικό και ερευνητικό πεδίο, έστω και αν έχει να επιδείξει πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα.

Η ανωτέρω σύντομη περιγραφή των τριών προοπτικών δείχνει την ελξη που ασκεί η τέχνη ως ερευνητικός στόχος των φιλοσόφων, των ανθρωπολόγων και των ψυχολόγων, την αναγκαιότητα σύγκλισης σε διεπιστημονικές θεωρήσεις λόγω του εμφανούς κατακερματισμού της έρευνας, καθώς και τον μακρύ δρόμο που θα πρέπει να διανυθεί για μια σοβαρή και συνεκτική περιγραφή και κατανόηση του πολύ χαρακτηριστικού για το είδος μας φαινομένου της τέχνης – επιστημονική περιγραφή και κατανόηση, ούτως ή άλλως, μερική (βλ. παρακάτω Ενότητες 3 και 4).

2.1. Η θεωρία του Piaget ως βάση (αναλογίας) για τη θεωρία της Gablík

Η ανάπτυξη και η «πρόοδος» της τέχνης στον ιστορικό χρόνο είναι ένα ενδιαφέρον επιστημονικό πρόβλημα. Στο προαναφερθέν έργο της *Πρόοδος στην τέχνη*, η Suzi Gablík θέτει το ερώτημα αν, από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι σήμερα, υπάρχει πρόοδος στην τέχνη – και ειδικά αν υπάρχει πρόοδος στη ζωγραφική και στη γλυπτική. Η καταφατική της απάντηση βασίζεται στη θεωρία του Piaget για την ανάπτυξη του γνωστικού συστήματος. Συνοπτικά, η Gablík υποστηρίζει ότι, όπως σύμφωνα με τον Piaget υπάρχουν στάδια στην ανθρώπινη γνωστική ανάπτυξη,¹ έτσι υπάρχουν στάδια ανάπτυξης και στην ιστορία της τέχνης. Τα στάδια στην ιστορία της τέχνης εξαρτώνται κυρίως από τη *γνωστική ανάπτυξη των καλλιτεχνών* σε κάθε ιστορική μεγαπερίοδο. Στη συνέχεια περιγράφουμε συνοπτικά τη θεωρία του Piaget για την ανάπτυξη του χώρου κατά στάδιο. Η Gablík (1977) ισχυρίζεται ότι υπάρχει *μία αναλογία*, αλλά και πολλά κοινά σημεία μεταξύ της *ανάπτυξης του χώ-*

1. Στο Παράρτημα υπάρχει περίληψη των βασικών χαρακτηριστικών των τεσσάρων σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης σύμφωνα με τον Piaget. (Piaget 1936, Piaget & Inhelder 1956) για τους αναγνώστες που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη θεωρία του.

ρου στο παιδί και των τρόπων αναπαράστασης του χώρου από τους καλλιτέχνες, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Λόγοι χώρου δεν επιτρέπουν την περιγραφή των ερευνών και της θεωρίας του Piaget για την ανάπτυξη της έννοιας του χώρου από τη βρεφική μέχρι την εφηβική ηλικία. Σημειώνουμε μόνον ότι βασίζεται στη θεωρία του για τη γνωστική ανάπτυξη (εξισορρόπηση, οργάνωση, προσαρμογή, αφομοίωση, συμμόρφωση, κ.ά.) στους τρεις κλάδους της γεωμετρίας, την ευκλείδεια, την προβολική και την τοπολογική γεωμετρία και στις σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες έννοιες (Πανοπούλου-Μαράτου 1998· βλ. επίσης Κουγιουμουτζάκης, Μαρκοδημητράκη & Τσούρτου 2006· Κουγιουμουτζάκης, Τσούρτου, Μαρκοδημητράκη & Σεμιτέκολου, υπό δημοσίευση).

Στο αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 χρόνια) αναπτύσσεται ο αισθησιοκινητικός χώρος, μέσω του συντονισμού των αισθητηριακών και των κινητικών σχημάτων σε σχέση με τον περιβάλλοντα φυσικό χώρο. Το νεογνό και το νεαρό βρέφος αδυνατούν να διακρίνουν τις αποστάσεις και τα όρια του σώματος από τους άλλους και τα αντικείμενα – εαυτός και κόσμος γίνονται αντιληπτοί ως ένα (αρχικός αδυαδισμός). Πιο ειδικά, οι «πολλοί» ασυντόνιστοι, μεμονωμένοι και ετερογενείς χώροι του νεογνού (στοματικός, οπτικός, ακουστικός, απτικός, κινητικός χώρος) συντονίζονται σταδιακά λόγω των βρεφικών πράξεων επάνω στα αντικείμενα και, στο τέλος του δεύτερου έτους, το βρέφος συλλαμβάνει αναπαραστατικά/νοητικά την έννοια του χώρου (Piaget [1936] 1977· Piaget & Inhelder 1956· Piaget, Inhelder & Szemirnska 1960).

Η Gablik (1977, 40-7) δεν βρίσκει στην ιστορία της τέχνης στάδιο ανάλογο με το πρώτο, το αισθησιοκινητικό στάδιο του Piaget.

Στο προσυλλογιστικό στάδιο (3-6 χρόνια) αναπτύσσεται ο αναπαραστατικός και ο τοπολογικός χώρος. Ο αναπαραστατικός χώρος αρχίζει να δομείται στο τέλος του πρώτου και ολοκληρώνεται σταδιακά κατά το δεύτερο στάδιο. Ως ικανότητα είναι ενεργός σε όλη τη ζωή. Δομείται μέσω της νοητικής εικόνας, η οποία αναπαριστά τον φυσικό, αισθησιοκινητικό χώρο που είχε δομηθεί στο πρώτο στάδιο. Ο τοπολογικός χώρος είναι ο χώρος που αρχίζει να δομείται στο δεύτερο και ολοκληρώνεται στο τρίτο στάδιο και αναφέρεται στις σχέσεις γειγνίασης, εγγύτητας, διαχωρισμού, διαδοχής, εγκλεισμού και συνέχειας, που υπάρχουν μεταξύ των φυσικών σωμάτων (Piaget [1926α] 1974, 1926β, 1930, [1932] 1983, 1954, 1962, 1967, [1968] 1970, 1971· Piaget & Inhelder 1966).

Σύμφωνα με την Gablik (1977, 43), στο προσυλλογιστικό στάδιο αντιστοιχεί το στάδιο των *Αρχαϊκών και Μεσαιωνικών χρόνων* (από την αιγυπτιακή αρχαιότητα περίπου μέχρι τον 14ο αιώνα), όπου κυριαρχεί η τοπολογική, *διάστατη* αναπαράσταση του χώρου στη ζωγραφική (βλ. επίσης Blatt 1984).

Στο στάδιο των *συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών* (7-11 χρόνια) αναπτύσσεται ο *προβολικός* και ο *ευκλείδειος* χώρος. Ο *προβολικός* χώρος αναφέρεται στην προβολή των σωμάτων, στην *προοπτική*, στη σειρά και στα σημεία αναφοράς (επάνω-κάτω, αριστερά-δεξιά, μπροστά-πίσω). Ο *ευκλείδειος* χώρος είναι ο μαθηματικοποιημένος χώρος της Ευκλείδειας Γεωμετρίας, όπου υπάρχουν μονάδες αριθμητικής (και άλλων τύπων) μέτρησης των αποστάσεων και, έρα, υπολογισμός της απόστασης μεταξύ των αντικειμένων. Ο *προβολικός* και ο *ευκλείδειος* χώρος δομούνται σταδιακά, παράλληλα και με αλληλεπίδραση κατά το τρίτο στάδιο, τότε που ο παιδικός νους φτάνει σε συντονισμούς νοητικών αντιστρέψιμων πράξεων και το παιδί μπορεί να τοποθετεί τα αντικείμενα, το ένα σε σχέση με το άλλο, στον χώρο (Piaget [1932] 1983, 1952, 1971, 1962· Piaget & Inhelder 1956, 1971· Inhelder & Piaget 1964).

Όπως υποστηρίζει η Gablik (1977, 43), στο στάδιο των *συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών* αντιστοιχεί το *στάδιο της Αναγέννησης* (περίπου από τον 15ο μέχρι τον 19ο αιώνα), όπου κυριαρχούν οι απεικονίσεις που βασίζονται στον *προβολικό* και στον *ευκλείδειο* χώρο (βλ. επίσης Blatt 1984).

Στο τέταρτο στάδιο των *τυπικών νοητικών λειτουργιών* (12-16 χρόνια) αναπτύσσεται ο *αξιωματικός* χώρος της σύγχρονης αξιωματικής γεωμετρίας, βασισμένος στον συντονισμό της φυσικής και της λογικομαθηματικής σκέψης, που, μέσω της καθαρής λογικής, καταλήγει στον μη αντιληπτό, δηλαδή στον αφηρημένο χώρο, την έννοια του οποίου μπορεί να κατακτήσει ο έφηβος, μέσω του υποθετικο-παραγωγικού συλλογισμού και της συνδυαστικής λογικής (Inhelder & Piaget 1958· Piaget & Inhelder 1966· Piaget 1967, 1971· βλ. επίσης Flavell 1963· Παρασκευόπουλος 1985· Δημητρίου 1993· Πανοπούλου-Μαράτου 1998).

Κατά τη θεωρία της Gablik (1977, 43), στο στάδιο των *τυπικών νοητικών λειτουργιών* αντιστοιχεί το *στάδιο της Σύγχρονης Τέχνης* (περίπου από το 1900 μέχρι σήμερα), όπου κυριαρχεί ο τύπος του αξιωματικού χώρου της σύγχρονης γεωμετρίας (βλ. επίσης Blatt 1984).

2.2. Η θεωρία της Gablik για τα στάδια ανάπτυξης της τέχνης

Η Gablik (1977, 15) δηλώνει ότι δεν ενδιαφέρεται για τις αισθητικές κρίσεις που «παραμένουν πολύ υποκειμενικές», αλλά για τη μαρτυρία που δείχνει ότι όχι μόνον η επιστήμη και η τεχνολογία, αλλά και η τέχνη εξελίσσεται και προοδεύει και μάλιστα με «νόμους» διακριτούς, χωρίς να κινείται προς κάτι καλύτερο ή πιο ωραίο. Η όποια γνωστική πρόοδος των καλλιτεχνών από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα δεν σημαίνει περισσότερη ομορφιά, κάλλος, αισθητική αξία και κύρος στα διάφορα στυλ της ζωγραφικής.

Η Gablik (1977, 8) ισχυρίζεται ότι για πολλούς ανθρώπους σήμερα η τέχνη φαίνεται να μην έχει μέλλον, αφού η σύγχρονη αφηρημένη τέχνη σηματοδοτεί το κλείσιμο ενός κύκλου γεμάτου αιώνια σημάδια καταστροφής και διαβρωμένης ευαισθησίας. Η ίδια, αντίθετα, πιστεύει ότι κάτι νέο και διαφορετικό συνέβη στην τέχνη κατά τις αρχές του 20ού αιώνα. Μέχρι τον 19ο αιώνα υπήρχε μια συνέχεια ανάμεσα στα αετώματα του Παρθενώνα και στα έργα του Leonardo Da Vinci, μια *συνέχεια που χάνεται* όταν αντικρίζουμε τα έργα του Mondrian, του Malevich, του Jackson Pollock, του Frank Stella και τη ζωγραφική τοίχου του Sol Le Witt. Για πολλούς ιστορικούς της τέχνης, αλλά και απλούς ανθρώπους, η σύγχρονη αφηρημένη τέχνη έχει γίνει πολύ εννοιολογική και ενοχλητική και αποτελεί μια ανωμαλία που δεν έχει την προσεκτική, αθροιστική, πειραματική πειθαρχία ενός Da Vinci. Η Gablik αντιλέγει ότι η σύγχυση δεν πρέπει να μας προκαλεί έκπληξη, αν σκεφτούμε ότι τον 20ό αιώνα η τέχνη δεν ορίζεται πλέον ως μίμηση ή αναπαράσταση, ούτε βασίζεται στις παραδοσιακές αρχές της σύνθεσης με *μία προοπτική*, όπως στην Αναγέννηση, αλλά, στην προηγμένη, σύγχρονη μορφή της, η τέχνη λειτουργεί ως χώρος για ανεξάρτητη φιλοσοφική θεώρηση τόσο ριζοσπαστικά αναδιοργανωτική, ώστε οι *συνέπειές της να προκαλούν την ίδια την ύπαρξη της τέχνης*. Και αυτό διότι για τον σύγχρονο *εννοιολογικό καλλιτέχνη* δεν υπάρχει συχνά ορατό ή φυσικό αντικείμενο, ούτε μοντέλο τέχνης, δεν υπάρχει εικόνα, ούτε αναπαράσταση – *το μόνο που 'μετρά' είναι η αφηρημένη ιδέα*.

Στις αρχές του 20ού αιώνα, η μαθηματικοποιημένη ζωγραφική της Αναγέννησης μετασχηματίζεται σε μία αφηρημένη, προτασιακή λογική, που χαρακτηρίζει τις μορφές της τέχνης του καιρού μας. Βλέπει, δηλαδή, η Gablik μια αργή αναπτυξιακή πορεία από το απλό στο σύνθετο, από *γνωστικές διεργασίες*, που διέπονται κυρίως από το συνείδημα, σε πιο σύγχρονες αφηρη-

μένες διεργασίες, που διέπονται κυρίως από την επιστημονική σκέψη και τις δυναμικά άπειρες σχέσεις των επιμέρους στοιχείων. Με την έννοια του σταδίου στην ιστορία της τέχνης η Gablik εννοεί ότι υπάρχουν ορισμένες ιστορικές περιόδους, κατά τη διάρκεια των οποίων έλαβαν χώρα γιγάντια βήματα διανοητικής ανάπτυξης και φανερώθηκαν μεγάλης σημασίας γνωστικά επιτεύγματα, όπως είναι η ικανότητα αναπαράστασης του βάθους κατά την Αναγέννηση, η οποία σπουσιάζει από την αρχαιοελληνική τέχνη. Σύμφωνα με την Gablik (1977, 14), στις δύο ομάδες των τριών θεαινών στο ανατολικό αέτωμα του Παρθενώνα, οι τρεις θεές δεν αλληλεπιδρούν, παραμένουν η καθεμιά σε έναν δικό της ιδιωτικό χώρο, με έναν αέρα μοναξιάς, χωρίς αμοιβαίες σχέσεις και χωρίς προοπτική. Αν τις συγκρίνουμε με τον *Αδάμ* του Μιχαήλ Αγγέλου (1511) και με τις *Μελέτες του ανθρώπινου σώματος* του Francis Bacon (1970), παρατηρούμε μια σταδιακή μετάβαση σε έναν πιο αυθεντικό χειρισμό των κινήσεων του σώματος και των χειρονομιών, μέχρι που, στον Bacon, η εικόνα συμπλέκεται, διακλαδίζεται και προχωρεί προς όλο και μεγαλύτερη κινητικότητα, σωματικότητα, ροή και απτότητα. Οι σύγχρονοι καλλιτέχνες κατορθώνουν μια σύνθεση εμπειρίας, κίνησης και αντίληψης εν χρόνω, που ήταν άγνωστη στις παλαιότερες εποχές. Επαναλαμβάνοντας αυτές τις συγκρίσεις, παρατηρούμε μετάβαση, από την ακίνητη στάση, στην επινόηση νέων συνδυασμών μορφών, στην αύξουσα ικανότητα πρόβλεψης των δυναμικών κινήσεων, των συστροφών, των περιστρεφόμενων πλάνων, των επικαλύψεων και των διαπλοκών του σώματος. Έτσι, ενώ στις αιγυπτιακές μορφές υπάρχει έλλειψη σύνθεσης μεταξύ του προφίλ και του ανφάς, οι μορφές του Picasso συγκλίνουν και αυτοεκτρέπονται, 'αυτοαποστρακίζονται' γύρω από τον περιβάλλοντα χώρο, όχι διασπασμένες και ασύνδετες, αλλά αλληλοσυγκρουόμενες, κινούμενες στις πολλαπλές εμφανίσεις τους, αλληλοσυμπληρούμενες, σε μια άπειρη διεργασία υποδιαίρεσεων και κυματισμών, που δεν αφήνουν να δούμε τίποτε το στατικό. Πατί όμως η κίνηση εμφανίζεται τόσο αργά στην ιστορία της τέχνης; Η Gablik (1977, 24) υποστηρίζει ότι αυτό οφείλεται στην *έλλειψη* ορισμένων νοητικών κατασκευών μαθηματικής φύσης και συσχετισμών από τους παλαιούς καλλιτέχνες, έλλειψη που κάνει την εικονιστική φαντασία να παραμένει τόσο απλή και στατική, ανίκανη να αναπαραστήσει ακόμη και τις πιο απλές κινήσεις και αλλαγές.

2.3. Στάδιο 1ο: Η Αρχαϊκή και Μεσαιωνική Περίοδος

Σύμφωνα με την Gablik (1977, 48-65), το στάδιο αυτό αναλογεί προς το δεύτερο κατά Piaget στάδιο ανάπτυξης της νόησης. Από την αιγυπτιακή και την ασυριακή αρχαιότητα μέχρι τον Μεσαίωνα οι καλλιτέχνες επεξεργάστηκαν τον χώρο με τρόπους απλούς. Κατά το στάδιο αυτό δεν υπάρχει μέτρηση, δεν υπάρχει γραμμή οριοθέτησης του πραγματικού από τον υπερφυσικό κόσμο, οι μορφές και το βάθος είναι αδιαφοροποίητα. Υπάρχει μια ανάμειξη απόψεων, έτσι που τα διάφορα στοιχεία του πίνακα δεν παρουσιάζονται στο μάτι του παρατηρητή από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, αλλά εμφανίζονται με τη σειρά που τυχαίνει να έχουν στη *συνείδηση του καλλιτέχνη*. Το μέγεθος των μορφών δεν προσδιορίζεται από τις σχετικές αποστάσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα αντικείμενα, αλλά από τη συναισθηματική σπουδαιότητα και την κοινωνική, ιεραρχική θέση κάθε μορφής. Υπάρχει κυριαρχία της ανθρώπινης μορφής επάνω στο περιβάλλον και το μέγεθος της κεντρικής μορφής υπερτονίζεται, ενώ τα διαστήματα ανάμεσα στα αντικείμενα αγνοούνται. Επί πλέον, στην αρχαϊκή και μεσαιωνική ζωγραφική *απουσιάζει το βάθος, η τρίτη διάσταση*. Οι μορφές κινούνται μόνον επάνω και κάτω, αλλά όχι αριστερά και δεξιά και, προπάντων, όχι μπροστά και πίσω. Ο χώρος του πίνακα είναι δισδιάστατος, χωρίς μέτρηση της απόστασης, χωρίς την απόδοση του διαστήματος ή του κενού μεταξύ των αντικειμένων. Ο θεατής του τοπολογικού αυτού πίνακα αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα σαν να είναι απλωμένα σε ένα χωρίς βάθος πλάνο. Το υποκειμενικό κυριαρχεί επί του αντικειμενικού στοιχείου. Ό, τι είναι δίπλα κρίνεται σαν να βρίσκεται πιο κοντά (σχέσεις γειτνίασης και εγγύτητας), αφού το πλάτος και το μήκος είναι οι μόνες διαστάσεις απεικόνισης. Τα στοιχεία είναι παράλληλα με το πλάνο, δεν υπάρχει σύγκλιση, σμίκρυνση, διαφοροποίηση κατά μέγεθος και αλληλοκάλυψη. Αντίθετα, οι τοπολογικές σχέσεις εκφράζουν απλούς, πρωτόγονους συντονισμούς πράξεων, αντιλήψεων και αναπαραστάσεων, με μια σειρά διαδοχής (δηλαδή, στο μάτι επικρατεί μια βήμα προς βήμα γραμμική σειρά συμβάντων) χωρίς να υπάρχει βάθος. Ο χώρος είναι κομματιασμένος, αποσπασματικός, επεισοδιακός, ασυντόνιστος, χωρίς συνοχή - δεν υπάρχει ένας συνεκτικός χώρος που να αγκαλιάζει όλα τα αντικείμενα, δεν υπάρχει σειρά και τάξη στις αποστάσεις. *Στην ουσία, απουσιάζει η σύλληψη της έννοιας της απόστασης, δηλαδή απουσιάζει το μήκος του διαστήματος ανάμεσα στα αντικείμενα*. Κατά την πριν από την

Αναγέννηση περίοδο, η τέχνη στην Ανατολή και στη Λύση βασιίζεται σε μια προ-λογική, εγωκεντρικού τύπου ανάπαράσταση, υποκειμενικά οργανωμένη (Gablik 1977, 53).

2.4. Στάδιο 2ο: Η περίοδος της Αναγέννησης

Σύμφωνα με την άποψη της Gablik (1977, 66-79), το στάδιο αυτό αναλογεί προς το τρίτο κατά Piaget στάδιο ανάπτυξης της νόησης. Από τον 15ο ως τον 19ο αιώνα οι καλλιτέχνες επεξεργάστηκαν τον χώρο με μαθηματικό τρόπο, που βασίστηκε στην προβολική γεωμετρία (προοπτική, έννοια του βάθους, σημεία αναφοράς, προβολή των σωμάτων, κτλ.), στην Ευκλείδεια Γεωμετρία (μέτρηση, έννοια της απόστασης, αναλογίες, παραλληλισμός, γωνίες, κτλ.) και στις συσχετίσεις μεταξύ της προβολικής και της Ευκλείδειας Γεωμετρίας.

Κατά την Αναγέννηση, οι καλλιτέχνες κατόρθωσαν να εισαγάγουν στο έργο τους τον προβολικό χώρο, κάτι που δείχνει επίγνωση των σχέσεων υποκειμένου-αντικειμένου. Το αντικείμενο δεν θεωρείται πια απομονωμένο, αλλά υπάρχει σε σχέση με μια άποψη, μια προοπτική, τη μια προοπτική, εκείνην του παρατηρητή. Ουσιαστικό χαρακτηριστικό του προβολικού χώρου είναι η είσοδος του παρατηρητή, δηλαδή η προοπτική του, σε σχέση με την οποία προβάλλονται οι μορφές και απεικονίζεται το βάθος, αφού το εγώ προσανατολίζεται στον χώρο ως προς το επάνω και το κάτω, το αριστερά και το δεξιά, το μπροστά και το πίσω. Εκείνο που έκανε δυνατή την μετάβαση από τον διδιάστατο στον τρισδιάστατο χώρο των ευκλείδειων σχέσεων είναι η έννοια της απόστασης, δηλαδή το μήκος του διαστήματος ανάμεσα στα αντικείμενα. Οι καλλιτέχνες εισήγαγαν ένα δίκτυο με υπολογίσιμες γωνίες και ευθείες γραμμές επάνω σε μια σκηνή και, παράλληλα, ταξινόμησαν και σειροθέτησαν τις σχέσεις των αποστάσεων. Έτσι, με την εισαγωγή της απόστασης, το διδιάστατο γίνεται τρισδιάστατο, αφού η απόσταση οδηγεί στη δόμηση ενός συστήματος συντεταγμένων και στην οργάνωση του χωρικού πεδίου με άξονες αναφοράς. Η αίσθηση του βάθους υπονοεί την κατάκτηση ότι «Εγώ είμαι εδώ και τα πράγματα είναι εκεί πέρα», σε έναν χώρο συντονισμένο, ενιαίο και συνδεδεμένο, όπου η σύγκλιση, το μέγεθος και η απόσταση αλληλοπροσδιορίζονται. Άρα το βάθος ανήκει στην προοπτική, στον δεσμό που υπάρχει ανάμεσα στο υποκείμενο και στον κόσμο/πίνακα. Για να φτάσει ο καλλιτέχνης (και το παιδί) στη σύλληψη της απόστασης και στην επεξεργασία ενός

συστήματος συντεταγμένων, πρέπει να βασιστεί στους δύο βασικούς μηχανισμούς της ευκλείδειας σκέψης, δηλαδή στη διατήρηση και στη μέτρηση του μεγέθους. Σε αντίθεση με τον τοπολογικό χώρο, ο προβολικός και ο ευκλείδειος χώρος είναι οικουμενικός, είναι ένα συνεκτικό πλαίσιο που ενέχει μορφές και αντικείμενα τοποθετημένα το ένα σε σχέση με το άλλο.

Η Gablik (1977, 67) υποστηρίζει ότι η προοπτική δεν γίνεται αμέσως αντιληπτή από τον αμύητο, διότι, π.χ., μάτια συνηθισμένα μόνον στη ζωγραφική της Ανατολής δεν θα αντιληφθούν αμέσως την προοπτική ενός πίνακα. Στη λατινική γλώσσα, προοπτική σημαίνει *μία άποψη μέσα από κάτι*. Η βασική ιδέα της προοπτικής είναι ότι όταν ένας άνθρωπος βλέπει κάτι μέσα από ένα παράθυρο, μπορεί να έχει μια σωστή εικόνα αυτού τού κάτι ιχνηλατώντας το περίγραμμά του σε σχέση με το πλαίσιο του παραθύρου, δεδομένου ότι, όταν το κάνει, *δεν κινεί το κεφάλι του και χρησιμοποιεί μόνον το ένα του μάτι*. Η γεωμετρική οπτική και η ζωγραφική της προοπτικής, ισχυρίζεται η Gablik, είναι επιτεύγματα της πολιτισμικής μας ιστορίας, που μόνον πρόσφατα έγιναν συνιστώσες της οπτικής μας κατανόησης και της οπτικής «κοινής λογικής». Ως αναπτυξιακά παράγωγα έχουν επηρεάσει πολύ τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τώρα.

Η Gablik τονίζει ότι η πίστη πως το σύμπαν έχει τάξη που μπορεί να εξηγηθεί λογικά με όρους γεωμετρίας ήταν συστατικό της αιτιοκρατικής εικόνας του αναγεννησιακού κύμμου, πίστη που θεωρούσε τη φύση σταθερή και χωρίς αλλαγές, άποψη που θεωρούσε την κυριαρχία πάνω στη φύση, μέσω των μαθηματικών, ως κάτι το δεδομένο. Αυτή η πίστη επιδρά στον τρόπο της ζωγραφικής, η οποία αναπαριστά το αμετάβλητο των πραγμάτων, αναπαριστά έναν κόσμο όπου η τύχη και η απροσδιοριστία δεν έχουν θέση. Κατά την Αναγέννηση, η γεωμετρία ήταν αλήθεια και όλη η φύση ήταν ένα γεωμετρικό σύστημα. Η γεωμετρία ήταν ο τρόπος περιγραφής του φυσικού κόσμου και, φυσικά, ο τρόπος της ζωγραφικής. Η προοπτική είναι παιδί της μαθηματικής σκέψης του αναγεννησιακού κόσμου. Η αναγεννησιακή ζωγραφική, με την προοπτική και τη γεωμετρία της, ωθείται σε μεγάλους βαθμούς ακρίβειας και πιστότητας της αναπαράστασης του παρατηρούμενου κόσμου, του μοντέλου της, μέχρι του σημείου που η μίμηση, η αναπαράσταση, η μία προοπτική και η μία γεωμετρία (η ευκλείδεια) αγγίζουν τα όριά τους στα τέλη του 19ου αιώνα.

2.5. Στάδιο 3ο: Η σύγχρονη περίοδος

Σύμφωνα με την Gablik (1977, 80-143), το στάδιο αυτό αναλογεί στο τέταρτο κατά Piaget στάδιο ανάπτυξης της νόησης. Κατά τον 20ό αιώνα, οι καλλιτέχνες επεξεργάστηκαν τον χώρο βάσει της μοντέρνας αξιωματικής γεωμετρίας. Η Gablik ισχυρίζεται ότι οι μαθηματικοί Lobotschesky και Gauss ήταν οι πρώτοι που κατέστρεψαν την ευκλείδεια ιδέα του ενός χώρου και απέδειξαν ότι ο σταθερός χώρος είναι μόνον *μία* περίπτωση στην *ατέλειωτη* διαδοχή των χώρων. Έτσι η μη ευκλείδεια γεωμετρία οδήγησε στην ιδέα ότι στον φυσικό κόσμο δεν υπάρχει η βεβαιότητα και η σταθερότητα στις οποίες πίστευε ο κόσμος της Αναγέννησης. Οι νόμοι της στατιστικής και της απροσδιοριστίας έχουν πλέον αντικαταστήσει την αναγεννησιακή μαθηματική άποψη για τη φύση.

Μέσω της θεωρίας του Piaget, η Gablik υποστηρίζει ότι σε κάποιο ιστορικό σημείο του χρόνου (αρχές του 20ού αιώνα) η γεωμετρική σκέψη ανεξαρτητοποιείται από τα αντικείμενα και, προοδευτικά, ο χαρακτήρας της γίνεται πιο αφηρημένος. Έτσι, ο αρχαϊκός και μεσαιωνικός τρόπος τέχνης, που βασίζεται στην αντιληπτική και εμπειρική γεωμετρική διαίσθηση, δίνει τη θέση του στην αναγεννησιακή ορθολογική και μαθηματικοποιημένη συνεκτική ζωγραφική, για να καταλήξει τον 20ό αιώνα σε μια αναδομημένη μορφή τέχνης, *με τη μορφή της προτασιακής και της αφηρημένης λογικής*. Στο στάδιο αυτό η συνείδηση χαλαρώνει πλήρως τους δεσμούς με τον εξωτερικό κόσμο, σε σημείο ώστε να αντικαθιστά τις αντιλήψεις και τα σύμβολα με *έννοιες* που ανήκουν πλήρως στο υποκείμενο. Πρόκειται για ανάπτυξη που οφείλεται στη μετάβαση της νόησης από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Σήμερα, ο χώρος θεωρείται ότι δεν έχει όρια, θεωρείται ως μια δομή σχέσης που εμείς βάζουμε επάνω στον κόσμο, ένας συντονισμός αλλαγής θέσεων και όχι, όπως πίστευε ο Νεύτων, μια αυτόνομη οντότητα που υπάρχει ανεξάρτητα από τα πράγματα. Σήμερα είναι αποδεκτό ότι ο άνθρωπος κατασκευάζει μία Ευκλείδεια ή μία μη ευκλείδεια γεωμετρία και ύστερα αποφασίζει να δει τον κόσμο μέσω αυτής. Αν και ο χώρος της φυσικής εμπειρίας προσφέρεται για τη μέτρηση του μήκους και της απόστασης, οι ίδιες οι έννοιες του μήκους και της απόστασης είναι ξένες στο άμορφο χωρικό συνεχές ξεδίπλωμα, *οι ίδιες οι έννοιες είναι κατασκευές του νου*. Η εμπειρία μας για τον χώρο (και τον χρόνο) δεν είναι ομοιόμορφη, εξαρτάται από τις έννοιες του χώρου και του χρόνου, οι οποίες

δημιουργούνται από τον νου, εφαρμόζονται στο σίμπαν και μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά. Έτσι η ανθρώπινη αντίληψη επηρεάζεται από τις έννοιες και από το πολιτισμικό πλαίσιο.

Η Gablik υποστηρίζει ότι *οι γνωστικοί και δομικοί μετασχηματισμοί στην τρέχουσα συναλλακτική σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος συνιστούν την πηγή των πολιτισμικών μετασχηματισμών και των τρόπων σύλληψης της πραγματικότητας*. Στην τέχνη, οι αλλαγές στο στυλ είναι συστατικό ενός ολοκληρωμένου προτύπου ανάπτυξης, το οποίο ανακλά τον βασικό χαρακτήρα των γνωστικών συστημάτων και την ιστορική ανάπτυξη των εννοιολογικών πλαισίων. Παραδείγματος χάριν, η αναγνώριση της ύπαρξης και της σύλληψης πολλών προοπτικών και η υπέρβαση του εαυτού από το ένα «εδώ και τώρα», συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά της αφηρημένης σκέυης και τέχνης του καιρού μας. Η σύγχρονη θεωρητική φυσική εγκυκλιέλιψε την ιδέα της μίας τελικής, οριστικής πραγματικότητας.

Η Gablik (1977, 81-3) ισχυρίζεται ότι η τάση της σύγχρονης φυσικής να θεωρεί τα πράγματα σχετικά με τη συνολική σχετικότητα όλων των προοπτικών *εμφανίζεται ταυτόχρονα* και στην τέχνη των κυβιστών. Στους κυβιστές αναδύθηκε *διαισθητικά* η ιδέα ότι ένα αντικείμενο δεν μπορεί να θεωρηθεί μόνον από μία προοπτική, αλλά υπάρχουν πολλά πλαίσια χώρου και πολλές προοπτικές που μπορούν να ληφθούν υπ' όψιν, προοπτικές πολλές και όλες έγκυρες. Ζωγραφίζοντας αντικείμενα σε σχέση με την κίνηση και με την αλλαγή της σχετικής θέσης του θεατή (και όχι από μία σταθερή θέση του θεατή) οι κυβιστές καταστρέφουν τον ευκλείδειο χώρο ως μία εικονιστική πραγματικότητα. Θεωρούν πολύ μηχανιστική τη μία προοπτική. Τώρα ο πίνακας γίνεται μία πολυφωνική εικόνα, η οποία βασίζεται σε μία επιφάνεια δεμένη με ταυτόσημα ή πολύ όμοια στοιχεία, τα οποία αυτο-επαναλαμβάνονται. Όλα πλέον τα σημεία είναι *σημεία ίσου κύρους* και δεν υπάρχει κυριαρχία του όγκου επάνω στο κενό. Η Gablik υποστηρίζει ότι η επινόηση της μη ευκλείδειας Γεωμετρίας, της ειδικής θεωρίας της σχετικότητας του Αϊνστάιν, της θέσης του Minkowski για το συνεχές του χωροχρόνου και το μοντέλο του Bohr για το άτομο του υδρογόνου, όλα αυτά έδωσαν τέλος στις θέσεις για τη φύση της ύλης, του χρόνου και του χώρου οι οποίες κυριαρχούσαν μέχρι τότε. Ο Κυβισμός *συνέπεσε* να εμφανιστεί με αυτές τις ανακαλύψεις και οι κυβιστές είχαν λίγη ή καθόλου γνώση αυτών των νέων θεωριών. Πώς να ερμηνεύσουμε αυτή την *ιδιάζουσα σύμπτωση* και *σύγκλιση* στον χώρο της επιστήμης και της

τέχνης; Η Gablik (1977, 82) γράφει για την υπόθεση του Jung, σύμφωνα με την οποία η σύμπτωση έχει νόημα, έχει ψυχολογική βάση και οφείλεται σε κάτι περισσότερο από την απλή τύχη, δηλαδή η *συγχρονικότητα είναι ένα φαινόμενο συνδεδεμένο με τις ασυνείδητες διεργασίες*. Η Gablik υποθέτει ότι αυτή η σύμπτωση δείχνει την ύπαρξη ενός αναπτυξιακού φαινομένου γνωστικής υφής, δηλαδή τη μετάβαση από το τρίτο στο τέταρτο στάδιο του Piaget, αυτήν τη φορά στο γνωστικό, συλλογικό επίπεδο των καλλιτεχνών.

Στον χώρο της τέχνης η μετάβαση αυτή έγινε από τους Κυβιστές, οι οποίοι προώθησαν την περιγραφική αξία της γραμμής για να ορίσουν τα όρια των αντικειμένων, ελευθέρωσαν το χρώμα από τις απαιτήσεις της νατουραλιστικής περιγραφής και άνοιξαν έτσι τον δρόμο για μια αυτόνομη τέχνη καθαρών σχέσεων. Στην Αναγέννηση εκείνο που 'μετρούσε' ήταν τα ίδια τα στοιχεία του πίνακα, ενώ στον Κυβισμό εκείνο που έχει σημασία είναι ο συνδυασμός των στοιχείων. Η σύγχρονη τέχνη αρχίζει με έναν αριθμό ανεξάρτητων κινήματων σε όλο τον κόσμο, κινήματων που στοχεύουν στην αφαίρεση, κινήματων που το καθένα δεν παράγεται αναγκαστικά από το άλλο. Κατά την Gablik (1977, 83) όλοι υποστηρίζουν ταυτόχρονα ότι η αναπαραστατική τέχνη τελείωσε, ότι το παράδειγμα της μίμησης τελείωσε, αφού εμποδίζει τον καλλιτέχνη να ξεφύγει από τη σαγήνη του μοντέλου. Το όνειρο της καταστροφής ολοκληρώθηκε από ένα άλλο όνειρο: να μπορέσουν οι καλλιτέχνες να εξερευνήσουν νέες μορφές χρόνου, χώρου, λογικής και τύχης, μορφές που θα μπορούσε να κατασκευαστούν από το τίποτε. Σύμφωνα με την Gablik (1977, 83), στην Ολλανδία μια ομάδα που έφερε το όνομα Ντε Στέιλ (De Stijl, 1917-1931) θεώρησε την ευθεία γραμμή, το πλάνο και τη γωνία ως βασικά εργαλεία της (Mondrian, Theo Van Doesburg, κ.ά.). Ο Mondrian, καλλιτέχνης-δεσμός μεταξύ των κυβιστών και των νεοπλαστικιστών, στις πρώτες του μετακυβιστικές συνθέσεις, χρησιμοποίησε, το 1914, σχεδόν αποκλειστικά τις οριζόντιες και κάθετες ευθείες γραμμές. Έτσι μείωσε το λεξιλόγιο των μορφών στην ευθεία γραμμή και στην ορθή γωνία και περιόρισε τα χρώματά του στα τρία βασικά χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, μπλε) και στα τρία «μη χρώματα» (μαύρο, γκρι, λευκό). Η ολλανδική ομάδα έχει ως αντίστοιχες την κίνηση Μπιάουχαους (Bauhaus) στη Γερμανία (1919-1933) και την κίνηση των Σουπρεματιστών (1915-1919) και των κονστρουκτιβιστών (1913-1922) στη Ρωσία. Το 1915 ο Malevich εξέθεσε στην Αγία Πετρούπολη τους πρώτους του πίνακες, ανάμεσα στους οποίους υπήρχε το περίφημο μαύρο τετράγωνο επάνω

σε άσπρο φόντο. Ο ζωγράφος ισχυρίστηκε ότι το 1914 ήταν το έτος που εμφανίστηκε το τετράγωνο, αυτό που ποτέ δεν μπορεί να βρεθεί στη φύση, αυτό που έγινε η βασική μορφή των Σουπρεματιστών, ενώ το λευκό πλάνο έγινε η έκφραση του άπειρου χώρου. Το 1910, ο Kandisky ζωγράφιζε τους πρώτους μη εικονιστικούς πίνακες και, από το 1923 μέχρι το 1926, ζωγράφιζε αποκλειστικά μόνον τον κύκλο, για τον οποίο είπε ότι τον αγαπιά όπως κάποτε αγαπούσε το άλογο. Ισχυρίστηκε ότι ένα τρίγωνο έχει, επίσης, το δικό του πνευματικό άρωμα, διότι η πρόσκρουση της οξείας γωνίας ενός τριγώνου επάνω σε έναν κύκλο παράγει ένα αποτέλεσμα εξίσου έντονο με το άγγιγμα του δακτύλου του Θεού με το δάκτυλο του Αδάμ στον πίνακα του Μιχαήλ Αγγέλου. Αυτοί και πολλοί άλλοι καλλιτέχνες, πριν από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ήταν περιφερειακά συνδεδεμένοι με τον Κυβισμό. Όλα αυτά τα ρεύματα εμφανίζονται σχεδόν ταυτόχρονα και δημιουργούν το ρεύμα της σύγχρονης τέχνης, διατηρούν τις αναγεννησιακές αρχές της ισορροπίας, της αρμονίας, της τάξης και της κανονικότητας, αλλά στη σύγχρονη τέχνη οι αρχές αυτές λειτουργούν πλέον αυτόνομα ως δομές αφηρημένων σχέσεων. Εκτός, όμως, από τα παλαιά στοιχεία που διαπήρησαν και μετασχημάτισαν, έφεραν κάτι εντελώς νέο στην τέχνη. Έφεραν την ιδέα ότι η τέχνη μπορεί να αποσπαστεί από όλες τις υλικές ανάγκες και από οποιονδήποτε χρήσιμο σκοπό. Την ιδέα προώθησε ο Malevich, ιδέα που έγινε σύνθημα και, τελικά, οδήγησε στην έποψη της αυξημένης αιτιολογίας της τέχνης – της τέχνης για την τέχνη. Στο σημείο αυτό η Gablik (1977, 85) ρωτά: Μα, αφού τις γεωμετρικές μορφές (κύκλους, τετράγωνα, τρίγωνα, γραμμές κτλ.) που συνιστούν τον πυρήνα της σύγχρονης τέχνης τις συναντούμε στις κυπροαρχαϊκές και αιγυπτιακές διακοσμήσεις, στους πρώτους χριστιανικούς και ισλαμικούς ναούς, τότε πώς μπορούμε να πούμε ότι η σύγχρονη τέχνη αποτελεί «πρόοδο» σε σχέση με όλη την προηγούμενη τέχνη; Η διαφορά, ισχυρίζεται η Gablik, έγκειται στο ότι, πριν από τον 20ό αιώνα, οι γεωμετρικές μορφές χρησιμοποιήθηκαν ως διακόσμηση αντικειμένων σκοπός των οποίων ήταν η χρήση και όχι η καθαρή αισθητική. Αντίθετα, η μοναδικότητα της σύγχρονης τέχνης έγκειται στο γεγονός ότι η αισθητική ώθηση αναδύεται στη συνείδηση ως κάτι αυθύπαρκτο, ως κάτι αφ' εαυτού, από μόνο του. Πριν από τον 20ό αιώνα, η αισθητική ορμή ποτέ δεν ήταν ανεξάρτητη, ήταν πάντα συνδεδεμένη με τη μαγεία, τη θρησκεία ή με χρησιμοθηρικές και χρηστικές λειτουργίες. Πουθενά δεν βρίσκουμε τη δημιουργία καθαρών μορφών ή έργων που δεν εξαρτώνται από το συγκεκριμένο περιεχόμενο – μέχρι την

έλευση του Κυβισμού. Πουθενά δεν βρίσκουμε μια τέχνη που να βασίζεται στην προτασιακή σκέψη, τέχνη που να είναι αφηρημένη ως προς την πρόθεση. Για πρώτη φορά στην ιστορία, η κουλτούρα του 20ού αιώνα παράγει έργα που είναι σχετικά ελεύθερες κατασκευές, έργα που δεν έγιναν για χρηστικούς λόγους. Η σύγχρονη τέχνη είναι τέχνη για την τέχνη, είναι τέχνη που υπηρετεί τις διανοητικές δραστηριότητες του ανθρώπου, τέχνη εννοιολογική, τέχνη της απαγωγικής λογικής, τέχνη ξέχωρη από τις «χειροτεχνικές» και ανεξάρτητη από τις κοινωνικές δομές. Η τέχνη απομακρύνθηκε από την πρακτική χρήση, δεν αποτελεί πλέον διακόσμηση («ντεκόρ»), όπως στο παρελθόν, αλλά από μόνη της αποτελεί έναν τρόπο σκέψης. Αυτή η κίνηση προς την αφαίρεση είναι μια φυσική ανάπτυξη των γνωστικών διαδικασιών, καθώς οι έννοιες επικρατούν και, στη συνέχεια, υπερβαίνουν την αντίληψη. Η σύγχρονη τέχνη χαρακτηρίζεται από μεγάλη κινητικότητα που επεκτείνει τον εαυτό της (πέρα από τα αντικείμενα) σε μια νέα σειρά δυνατοτήτων, εναλλακτικών λύσεων και υποθέσεων. Έτσι, δεν υπάρχει πλέον μία απλή, μοναδική και χωρίς αμφισβήτηση παρακαταθήκη γνώμων και μία αδιαμφισβήτητη παράδοση, αλλά ένα μεγάλο εύρος επιλογών ανάμεσα στους πολλούς και διαφορετικούς τρόπους θέασης του κόσμου. *Ό,τι πλέον είναι σταθερό είναι η ίδια η επιλογή.* Η τέχνη δεν ενδιαφέρεται πλέον για την περιγραφή της φύσης, του ανθρώπου και της κοινωνίας. Αντίθετα, η σύγχρονη τέχνη ενέχει υποθετικές κατασκευές που δεν αναφέρονται στα δεδομένα της άμεσης παρατήρησης, αλλά έχουν οδηγήσει ορισμένους σύγχρονους καλλιτέχνες στη μελέτη των αποκλίσεων από τη γεωμετρική κανονικότητα. Η χαρά της απόκλισης ανακαλύφθηκε από τον Malevich και, στην συνέχεια, άλλοι καλλιτέχνες διερεύνησαν την αμφιβολία, αμφισβήτησαν τα δεδομένα, έλαβαν υπ' όψιν τους άλλες προοπτικές και, βασισμένοι στην προτασιακή λογική και στη δύναμη του δυνατού, έφτασαν να χρησιμοποιούν σύνθετους κανόνες συνδυασμών που αντικαθιστούν τους παραδοσιακούς τρόπους σύνθεσης. Τέλος, η Gablik (1977, 89-90) αναρωτιέται αν η σύγχρονη τέχνη αποτελεί το τελικό στάδιο στην ιστορία της τέχνης. Απαντά ότι: έστω και αν ο Piaget παρουσιάζει το τέταρτο στάδιο ως τελικό στην οντογενετική πορεία της γνωστικής ανάπτυξης, η σύγχρονη τέχνη δεν αποτελεί το τελικό στάδιο της τέχνης. Η τέχνη δεν έχει μία στατική ταυτότητα. Η δομή της, που ωθείται από συνεχείς μετασχηματισμούς, ενέχει τις αρχές της πρόδου, αφού επεκτείνεται πέρα από τα αντικείμενα, σε σειρά εννοιολογικών δυνατοτήτων και εναλλακτικών υποθέσεων, άρα είναι απείρως επεκτάσιμη.

3. Ατελείς αναλογίες προόδου νου και τέχνης

Λόγοι χώρου δεν επιτρέπουν μια αναλυτική κριτική θεώρηση της θεωρίας της Gablik, γι' αυτό θα θίξουμε επιλεκτικά και εν συντομία ορισμένα μόνον σημεία της θεωρίας της.

Με μια πρώτη ανάγνωση, η θεωρία της Gablik είναι ενδιαφέρουσα διότι μας προσφέρει μια σαφή, συνοπτική εικόνα, η οποία συσχετίζει και βάζει σε τάξη τα ποικίλα στυλ των διάφορων εποχών στην ιστορία της τέχνης. Η προτεινόμενη σειρά ανάπτυξης των σταδίων της τέχνης στον ιστορικό χρόνο βασίζεται σε ένα σαφές και συγκεκριμένο κριτήριο (την αναπαράσταση του χώρου στη ζωγραφική και τη γλυπτική κατά ιστορική μεγαπερίοδο) και κάθε στάδιο ενέχει χαρακτηριστικά πιο προηγμένα (με τη γνωστική και τη γεωμετρική έννοια) από το προηγούμενο. Ο προτεινόμενος μηχανισμός ανάπτυξης είναι αρκετά σαφής – οι γνωστικοί και οι δομικοί μετασχηματισμοί σε συλλογικό επίπεδο, κατά ιστορική μεγαπερίοδο, συνιστούν την πηγή των πολιτισμικών μετασχηματισμών, των τρόπων σύλληψης της πραγματικότητας και των διαφόρων μορφών και στυλ που εμφανίζονται ως κυρίαρχες στην τέχνη. Έτσι η Gablik, με πολλά παραδείγματα ειδικά από τη ζωγραφική, απάντησε κατά τη γνώμη της –όπως είδαμε παραπάνω–, σε πολλά ερωτήματα, όπως, λ.χ., γιατί στην τέχνη δεν είναι δυνατόν το καθετί σε κάθε εποχή, γιατί οι καλλιτέχνες της Αναγέννησης μπόρεσαν να δομήσουν ένα οργανωμένο σύστημα χώρου, γιατί αυτή η ικανότητα δεν είχε εμφανισθεί στα έργα των καλλιτεχνών της Αρχαιότητας και του Μεσαίωνα και γιατί τον 20ό αιώνα η τέχνη έπαψε να ορίζεται ως μίμηση και αναπαράσταση και ορίζεται ως αφηρημένη ιδέα.

Αλλά η ανωτέρω τετραγωνισμένη, ορθολογική θεωρία της Gablik για την ανάπτυξη της τέχνης είναι «πολύ καλή για να είναι αληθινή».

Πώς, άραγε, υποδέχθηκαν οι ειδικοί στον χώρο της τέχνης το βιβλίο της Gablik (1977); Ο Sheldon (1978) το χαρακτήρισε ως αποτυχημένο, διότι με την πρόταξη μιας ολιστικής, γενικής θεωρίας περί *ομοιογενών σταδίων*, που αναφέρονται σε μεγάλες χρονικές περιόδους, η συγγραφέας επικεντρώνεται μόνον στους γνωστικούς παράγοντες και παραβλέπει άλλους παράγοντες (π.χ. σύμβολα, τεχνικές, θέματα, έκφραση, κ.ά.). Παραβλέπει, κυρίως, τις υπαρκτές διαφορές στο στυλ που υπάρχουν ανάμεσα στην αιγυπτιακή, την κλασική και την ελληνιστική περίοδο, διαφορές που εμφανίζονται εντός του

πρώτου σταδίου –άρα τα στάδια δεν είναι τόσο ομοιογενή από πλευράς στυλ όσο επιθυμεί να τα παρουσιάσει η Gablík. Κατά τον Sheldon, στη ζωγραφική της Πομπηίας υπάρχει χρήση της προοπτικής, ενώ η Gablík τοποθετεί την εμφάνισή της πολύ αργότερα, στο δεύτερο στάδιο, κατά την περίοδο της Αναγέννησης. Επίσης, ενώ από τη μια πλευρά ισχυρίζεται ότι η όποια πρόοδος στην τέχνη *δεν σημαίνει* περισσότερη αισθητική αξία και κύρος στα διάφορα στυλ της ζωγραφικής στον ιστορικό χρόνο, από την άλλη πλευρά υμνεί και θεωρεί ως ύψιστο αισθητικό βήμα προόδου τη σύγχρονη εννοιολογική τέχνη (Sheldon 1978).

Ο Bystryn (1978) υποστηρίζει ότι η θεωρία της Gablík αδυνατεί να εξηγήσει γιατί σε μία ιστορική περίοδο από τα υπάρχοντα στυλ ζωγραφικής επικρατεί το α' και όχι το β' στυλ. Προβληματική, επίσης, θεωρεί την εξίσωση της πορείας της ατομικής γνωστικής ανάπτυξης με τη συλλογική ανάπτυξη του νου των καλλιτεχνών.

Ο Willats (1997) ισχυρίζεται ότι η «θεωρία της ανακεφαλαίωσης» του 19ου αιώνα που χρησιμοποιεί η Gablík (η πίστη, δηλαδή, ότι η ιστορία του ανθρώπινου είδους μπορεί να ανιχνευθεί στην προσωπική ιστορία του παιδιού) εγκαταλείφθηκε στην εμβρυολογία από την οποία είχε αρχίσει στα τέλη του ίδιου αιώνα. Σύμφωνα με τον Willats, η πρόοδος που βλέπει η Gablík να εμφανίζεται με τον Κυβισμό και με την αφηρημένη τέχνη δεν τεκμηριώνεται, διότι δεν πρόκειται για ένα μοναδικό στυλ το οποίο επικράτησε κατά τον 20ό αιώνα. Εκείνο που χαρακτηρίζει την τέχνη του 20ού αιώνα είναι μια μεγάλη ποικιλία διακριτών, συχνά αντίθετων μεταξύ τους, στυλ και όχι ένα μόνον στυλ ζωγραφικής (π.χ. Κυβισμός, Φουτουρισμός, Σουρεαλισμός, Ντανταϊσμός, Γερμανικός Εξπρεσιονισμός, Αφηρημένος Εξπρεσιονισμός, Ορφισμός, Νεο-ιμπρεσιονισμός, Κονστρουκτιβισμός, Κοινωνικός Ρεαλισμός, Γεωμετρική Αφαίρεση, Εννοιολογική Τέχνη, Μινιμαλισμός, Οπ Art, Γιοπ Art, κ.ά.). Ειδικά ο Κυβισμός ήταν ένα στυλ που επικράτησε το πολύ 20 χρόνια –από το 1909 μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1920– και ποτέ δεν υιοθετήθηκε από το σύνολο των καλλιτεχνών (Willats 1997, 352). Συνοπτικά, η υποδοχή της θεωρίας της Gablík από τους ομοτέχνους της δεν ήταν η καλύτερη δυνατή.

Εξετάζοντας κριτικά τη θεωρία της Gablík διά μέσου της ψυχολογικής προοπτικής και πιο ειδικά από τη σκοπιά της αναπτυξιακής ψυχολογίας, επάνω στην οποία βασίζεται, κρίνουμε ότι είναι τρωτή στα ακόλουθα 4 σημεία:

1) Ο Piaget πρότεινε την ύπαρξη τεσσάρων αναπτυξιακών σταδίων στην ατομική γνωστική ανάπτυξη. Η Gablík διατείνεται ότι υπήρξαν τρία μόνον στάδια στην ανάπτυξη της τέχνης. Γιατί; Ο Piaget ([1936] 1977, 1980α, 1980β, 1980γ), από την αρχή μέχρι το τέλος, υποστήριζε ότι το πρώτο στάδιο της αισθησιοκινητικής νόησης είναι θεμελιώδες για την ανάπτυξη των άλλων τριών σταδίων, διότι επάνω του στηρίζεται κυριολεκτικά η λοιπή νοητική ανάπτυξη –είναι το στάδιο που συνδέει την καταγωγή με την ανάπτυξη του νου. Εννοεί άραγε η Gablík ότι πριν από την εποχή των πολιτισμών της Μεσοποταμίας δεν υπήρχε τέχνη ή μήπως τα στοιχεία που είχε στη διάθεσή της η συγγραφέας ήταν ανεπαρκή για να υποστηρίξει την ύπαρξη ενός πρώτου σταδίου στην ιστορία της τέχνης; Αλλά τα στοιχεία υπήρχαν όταν η Gablík (1977) έγραφε το βιβλίο. Ήταν γνωστά από τα τέλη του 19ου αιώνα και αφορούσαν την τέχνη των σπηλαίων, που είχε δημιουργηθεί από καλλιτέχνες του *Homo sapiens* (30.000-12.000 π.Χ.) στα σπήλαια της Αλταμίρα της Ισπανίας και του Λα Μουτ στη Νότια Γαλλία (Read 1984). Μήπως στις ρεαλιστικές απεικονίσεις των πολύχρωμων ζώων στα σπήλαια αυτά υπάρχει κάτι περισσότερο από τον αισθησιοκινητικό χώρο του πρώτου κατά Piaget σταδίου και κάτι παραπάνω από τον αναπαραστατικό και τον τοπολογικό χώρο του δεύτερου κατά Piaget σταδίου; Ειδικοί στην αναπαράσταση ισχυρίζονται ότι οι απεικονίσεις βασίζονται στην προβολική γεωμετρία, όπου κάθε αντικείμενο αναπαρίσταται από μια διαφορετική άποψη (Hagen 1985): και η χρήση της προβολικής γεωμετρίας από τους «πρωτόγονους» καλλιτέχνες διαψεύδει τη θέση της Gablík για τη σειρά εμφάνισης στη ζωγραφική των διάφορων τύπων γεωμετρίας. Μήπως η συγγραφέας υιοθετεί την άποψη ότι το μάτι των προγόνων μας ήταν «αγνό», ανεπηρεάστο από τις έννοιες της διάνοησης και του πολιτισμού, ικανό να βλέπει τα πράγματα όπως πραγματικά είναι –σύμφωνα με την άποψη που υποστήριξαν κάποιοι κατά τον 20ό αιώνα (Willats 1997)– και, άρα, δεν θεωρεί ως τέχνη τη ζωγραφική τους, αφού αυτή βασίστηκε μόνον στην αντίληψη και όχι στις νοητικές ανακατασκευές; Και σε ποιο στάδιο εντάσσει το έργο τους; Μήπως η Gablík δεν βρίσκει λόγους να μιλήσει για ένα πρώτο στάδιο στην ιστορία της τέχνης, διότι, υιοθετώντας χωρίς κριτικό νου τη θεωρία του Piaget, δέχεται και αυτή ότι στο πρώτο στάδιο η *μίμηση* δεν υπάρχει ως σκόπιμη δραστηριότητα και, όταν παρουσιάζεται στην ηλικία των οκτώ μηνών, δεν είναι αναπαραστατική; Αυτό θα συμβεί στο τέλος του δεύτερου έτους, ισχυρίζεται ο Piaget (βλ. Παράρτημα). Αλλά αν ισχύει αυτό, τότε

η Gablik (1977) υποπίπτει σε ένα διπλό λάθος. Πρώτον, όπως δείχνει η έρευνα από το 1973 συνεχώς μέχρι σήμερα (Maratos 1973· Kugiymutzakis 1985· Markoδημητράκη 2003), η μιμητική ικανότητα των βρεφών του είδους μας είναι παρούσα κατά τη γέννηση και εμφανίζεται, μεταξύ άλλων, διότι και το αναπαραστατικό σύστημα είναι *εξαρχής* λειτουργικό. Δεύτερον, αν πάμε στο επίπεδο της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους, θα δούμε ότι υπάρχουν ευρήματα παλαιοντολόγων και νευροεπιστημόνων που μαρτυρούν ότι πριν από ένα περίπου εκατομμύριο χρόνια συντελέστηκε αύξηση του ανθρώπινου εγκεφάλου, η οποία οδήγησε σε αύξηση της νόησης και της *μιμητικής ικανότητας*, που επέτρεψε στους προγόνους μας να μιμούνται με πολλούς τρόπους και να αναπαριστούν συμβάντα του παρελθόντος και του παρόντος. (Bruner 2004, 149). Άρα, όχι μόνον τα νεογνά και τα βρέφη, σήμερα, αλλά και οι πρόγονοί μας, πριν από χιλιάδες χρόνια, διέθεταν την ικανότητα της μίμησης και της αναπαράστασης. Η απουσία πρώτου σταδίου στην ιστορία της τέχνης από την Gablik δείχνει ότι η συγγραφέας κάνει μη κριτική, αλλά *επιλεκτική χρήση* της θεωρίας του Piaget (από τα τέσσερα εκείνη επιλέγει να μιλήσει για τρία στάδια) και, κατά συνέπεια, παραβλέπει εντελώς την τέχνη που υπήρξε πριν από τα αρχαϊκά χρόνια –τέχνη ανθρώπων που διέθεταν τα ψυχολογικά τουλάχιστον εργαλεία για «απλές» αναπαραστάσεις. Έστω και αν η θεωρία του Piaget για το πρώτο στάδιο υπονομεύθηκε σημαντικά τα τελευταία 30 χρόνια (Hobson [2002] 2006· Kugiymutzakis, Kokkinaki, Markodimitraki & Vitalaki 2005), η θεωρία αυτή, τουλάχιστον, με την περιγραφή ενός πρώτου σταδίου, συνδέει το κρίσιμο ζήτημα της καταγωγής με το ζήτημα της ανάπτυξης της νόησης, κάτι που δεν συμβαίνει στη θεωρία της Gablik για την ανάπτυξη της τέχνης. Το πρώτο στάδιο που εισηγείται η Gablik για την Αρχαϊκή και τη Μεσαιωνική Περίοδο στην ιστορία της τέχνης θεωρητικά, ερευνητικά, λογικά, ψυχολογικά και γεωμετρικά κρέμεται κυριολεκτικά στον αέρα, αφού έτσι παρουσιάζει την τέχνη να αναδύεται ξαφνικά από το πουθενά, ως εάν να μην υπήρχαν πριν άνθρωποι και δη καλλιτέχνες.

2) Γνωρίζουμε ότι στον αναλογικό συλλογισμό από επιμέρους κρίσεις ή προτάσεις συνάγεται μια άλλη επιμέρους κρίση ή πρόταση. Η Gablik χρησιμοποίησε με *αναλογικό* τρόπο την έννοια των σταδίων του Piaget, με *αναλογικό* τρόπο τον ψυχολογικό κονστρουκτιβισμό του και *εντελώς επιλεκτικά* τη θεωρία του για την *ανάπτυξη του χώρου*. Η Gablik υιοθετεί με αναλογικό (ούτε επαγωγικό ούτε απαγωγικό) συλλογισμό την έννοια του σταδίου

(αφού υπάρχουν στάδια στη νοητική ανάπτυξη, θα πρέπει να υπάρχουν και στην ανάπτυξη της τέχνης) και επίσης με αναλογικό συλλογισμό υιοθετεί τον ψυχολογικό κονστρουκτιβισμό (αφού κατά τον Piaget η ανάπτυξη στο ατομικό επίπεδο προχωρεί με σταδιακές αναδομήσεις, το ίδιο θα πρέπει να έχει συμβεί και σε συλλογικό επίπεδο στον νου των καλλιτεχνών). Αλλά, επειδή ο ψυχολογικός κονστρουκτιβισμός μάλλον δεν τής αρκεί ερμηνευτικά, γι' αυτό επικαλείται τη θεωρία της αούνειδης συγχρονικότητας του Jung, παραβιάζοντας έτσι τον ορθολογισμό που διαπερνά ολόκληρη τη θεωρία του Piaget. Νομίζουμε ότι ο αναλογικός συλλογισμός της Gablik στις προαναφερόμενες δύο περιπτώσεις είναι μια περίπτωση ατελούς αναλογίας (Πελεγρίνης 2004). Τέλος, ενώ για την περιγραφή και την ερμηνεία κάθε σταδίου ο Piaget χρησιμοποιούσε ταυτόχρονα πολλές όψεις της νόησης (π.χ. χώρο, χρόνο, αιτιότητα, μονιμότητα αντικειμένου, αριθμό, ποσότητα, όγκο, σχετικότητα κ.ά.), η Gablik υιοθετεί επιλεκτικά μόνον την ανάπτυξη της έννοιας του χώρου κατά την οντογένεση και κατ' επέκταση/εξ αναλογίας μόνον την αναπαράσταση του χώρου στην τέχνη, ως εάν να μην υπάρχουν συνάψεις με άλλους σχετικούς παράγοντες στην επίλυση του προβλήματος που η ίδια θέτει. Οι παράγοντες αυτοί υπάρχουν όχι μόνον στο επίπεδο ανάλυσης του Piaget, αλλά και στο επίπεδο του εγκεφάλου. Παραδείγματος χάριν, βάσει τού αν έμαθαν να γράφουν από αριστερά προς τα δεξιά, οι άνθρωποι σχετίζουν αυθόρμητα τους μεγάλους αριθμούς με τη δεξιά πλευρά του χώρου και τους μικρούς με την αριστερή πλευρά του χώρου. Έχει διαπιστωθεί ότι οι έφηβοι που είναι πολύ ικανοί στην αριθμητική είναι εξίσου καλοί και στην επίλυση προβλημάτων σχετικών με τον χώρο, η δε κατώτερη βρεγματική περιοχή στον εγκέφαλο είναι εκείνη που αποτελείται από γειτονικές μικροπεριοχές ειδικευμένες στους αριθμούς, στον χώρο, στο μέτρημα με τα δάκτυλα και στο γράψιμο (Dehaene 1997, 80-6, 150-1, 190-1). Στο κρίσιμο ερώτημα της Gablik εάν το στυλ των καλλιτεχνών μιας ολόκληρης εποχής εξαρτάται μόνον από το πώς αναπαριστούν τις μορφές στον χώρο, η ίδια, ανέλπιστα, απαντά «όχι εντελώς» και γι' αυτό επικαλείται και άλλους παράγοντες, όπως π.χ. την αναγεννησιακή πίστη ότι το σύμπαν έχει τάξη, και έτσι προχωρεί στην ερμηνεία των αλλαγών που, κατ' αυτήν, παρατηρούνται στην τέχνη της Αναγέννησης (βλ. ανωτέρω, Ενότητα 2.3). Έχει, όμως, υποστηρίξει ότι οι γνωστικοί και οι δομικοί μετασχηματισμοί συνιστούν την πηγή των πολιτισμικών μετα-σχηματισμών και των τρόπων σύλληψης της πραγματικότητας. Αν οι γνωστικοί μηχανισμοί

είναι πηγή των πολιτισμικών μετασχηματισμών, αν το ενδοψυχικό προηγείται και οδηγεί στο διαψυχικό (θέση του Piaget, την οποία αποδέχεται η Gabblik), τότε πώς γ. τελευταία θεωρεί τα παράγωγα της πηγής (τους πολιτισμικούς μετασχηματισμούς) ως αιτίες της τέχνης; Η αντίφασή της, νομίζουμε, είναι φανερή και οι ερμηνευτικές της δυσκολίες σαφείς: χρησιμοποιεί τη θεωρία του Piaget όπου της είναι χρήσιμη, χωρίς, όμως, να διστάζει να την παραβιάσει, όταν η ερμηνευτική της ισχύς δεν επαρκεί. Στην εκκρεμότητα του πρώτου σταδίου προστίθενται, νομίζουμε, οι ατελείς αναλογίες της Gabblik, η επιλεκτική χρήση της θεωρίας του Piaget και, σε κρίσιμα ερμηνευτικά σημεία, η παράβασή της.

3) Αν τώρα δούμε την ουσία της επιλογής της Gabblik, δηλαδή πώς οι ψυχολογικές έρευνες αποτιμούν τη θεωρία του Piaget για την ανάπτυξη του χώρου από τα βρεφικά μέχρι τα εφηβικά χρόνια, τότε η βάση της θεωρίας της Gabblik υφίσταται σοβαρό πλήγμα. Η έρευνα των τελευταίων 35 χρόνων υποστηρίζει μία και υπονομεύει πολλές από τις θέσεις του Piaget για την ανάπτυξη του χώρου κατά την οντογένεση. Η έρευνα υποστηρίζει τη θέση του Piaget ότι τα παιδιά συλλαμβάνουν πρώτα τις τοπολογικές και στη συνέχεια τις προβολικές και τις ευκλείδειες έννοιες και σχέσεις (Willats 1997, 289· βλ. επίσης Brainerd 1978).

- α) Η έρευνα δεν υποστηρίζει τις θέσεις του Piaget για τον αρχικό βρεφικό αδιαφορισμό και τους πολλούς ασυντόνιστους «χώρους» – τα βρέφη εξαρχής διακρίνουν στον τρισδιάστατο χώρο το σώμα τους, τους άλλους και τα αντικείμενα χάρη στην αισθητηριακού και δια-αισθητηριακού τύπου πληροφορία. Η οπτική αντίληψη του βάθους είναι έμφυτη, εύρημα που τελικά έγινε αποδεκτό από τον ίδιο τον Piaget και οδήγησε ορισμένους συνεχιστές του να υποστηρίξουν την εξαρχής ύπαρξη και λειτουργία ενός δομικού αναπαραστατικού συστήματος ειδικευμένου στη σύλληψη του χώρου (Bower 1974· Ball & Vurpillot 1981· Kugiumutzakis 1985, 1998, 1999· Butterworth & Harris 1994· Demetriou & Efklides 1994· Kellman & Arterberry 1998· Quinn 1998· Hobson [2002] 2006).
- β) Η έρευνα δεν υποστηρίζει τις θέσεις του Piaget για τον νηπιακό εγωκεντρισμό – τα νήπια των τριών χρόνων είναι ικανά να «δουν» μέσα από την προοπτική του άλλου και να αναπαραστήσουν στη ζωγραφική τους την προοπτική αυτή (Berke 1978· Butterworth & Harris 1994).

γ) Η έρευνα δεν υποστηρίζει τις θέσεις του Piaget γ.α τη σειρά των σταδίων της ζωγραφικής των παιδιών – από τον νοητικό ρεαλισμό (ζωγραφίζουν ό,τι γνωρίζουν) στον οπτικό ρεαλισμό (ζωγραφίζουν ό,τι βλέπουν)– την οποία ο Piaget βάσισε στην «αμετάβλητη» (invariant) γεωμετρία του Jules Henri Poincaré, όπου τα διάφορα είδη χωρικών σχέσεων παραμένουν σταθερά, παρά τους μετασχηματισμούς των διαφόρων συστημάτων συντεταγμένων. Η γεωμετρική ιεραρχία που κυβερνά τους μετασχηματισμούς αυτούς αρχίζει από την τοπολογία, προχωρεί στην προβολική γεωμετρία, στη γεωμετρία των συσχετίσεων και στην ευκλείδεια μετρική γεωμετρία και ειδικά για το τρίτο στάδιο (παιδιά σχολικής ηλικίας) προχωρεί, σύμφωνα με τον Piaget, από την *προοπτική*, στην *πλάγια προβολή* και τελικά στην *ορθογώνια προβολή* (Willats 1997, 288-9). Αλλά ερευνητές που μελέτησαν συστηματικά τη ζωγραφική των παιδιών διαφωνούν με τον Piaget. Η Hagen (1985) δεν διαπίστωσε στάδια στη ζωγραφική των παιδιών – ο οπτικός ρεαλισμός υπάρχει, αλλά, σύμφωνα με τη Hagen, δεν αναπτύσσεται και εξαρτάται από την επίδραση των πολιτισμικών συμβάσεων, οι οποίες μεταδίδονται δια-γενεαλογικά. Ο Willats (1997) διαπίστωσε *αντίθετη* ακριβώς σειρά εμφάνισης των διαφόρων τύπων γεωμετρίας στη ζωγραφική των στερεών σωμάτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας από τη σειρά που υποστήριζε ο Piaget – *ορθογώνια προβολή, πλάγια προβολή* και, στο τέλος, *προοπτική*. Άλλοι ερευνητές (βλ. Brainerd 1978) διαπιστώνουν ότι η κατάκτηση των αρχών της ευκλείδειας γεωμετρίας δεν συμβαίνει κατά το τρίτο στάδιο, όπως υποστήριζε ο Piaget, αλλά αργότερα, κατά το τέταρτο στάδιο. Έτσι, υπάρχει σαφής αμφισβήτηση της θέσης του Piaget όχι μόνον για τη σειρά, αλλά για την ύπαρξη, αυτήν καθ' εαυτήν, σταδίων στη ζωγραφική των παιδιών, καθώς και αμφισβήτηση των γεωμετρικών τρόπων αναπαράστασης κατά στάδιο. Επί πλέον, ο Dasen (1982) κατέδειξε ότι οι τοπολογικές, οι προβολικές και οι ευκλείδειες έννοιες εμφανίζονται κατά δύο περίπου χρόνια νωρίτερα στα παιδιά σχολικής ηλικίας των Εσκιμών συγκριτικά με παιδιά ίδιας ηλικίας από αγροτικούς πληθυσμούς της Αφρικής – ούτε ο Piaget ούτε η Gablik έλαβαν σοβαρά υπ' όψιν τους τη δράση των οικολογικών και των πολιτισμικών παραγόντων στη γνωστική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της τέχνης, αντίστοιχα. Η Rogoff (1990) διαπίστωσε ότι οι αποδόσεις, σε έργα ανακατασκευαστικής μνήμης αντικειμένων τοποθετημένων στον χώρο, από παιδιά σχολικής ηλικίας των Μάγια ήταν καλύτερες

από εκείνες των παιδιών ίδιας ηλικίας από τις ΗΠΑ, διότι τα πρώτα οργάνωναν στη μνήμη τους με πιο ολιστικό τρόπο τη θέση των αντικειμένων στον χώρο, ενώ τα δεύτερα, λόγω της σχολικής κουλτούρας των ΗΠΑ, χρησιμοποιούσαν την απομνημόνευση ενός καταλόγου με ονόματα των αντικειμένων – μια μη αποτελεσματική στρατηγική για τη μνήμη της θέσης των αντικειμένων στον χώρο. Τα ανωτέρω ευρήματα υπονομεύουν τη θεωρία του Piaget για την ανάπτυξη του χώρου κατά την οντογένεση, ευρήματα που υπονομεύουν άμεσα και τη θεωρία της Gablik, έστω και αν η συζήτηση για το αν υπάρχουν στάδια στη ζωγραφική των παιδιών ή αν αυτή εξαρτάται κυρίως από περιβαλλοντικούς και πολιτισμικούς παράγοντες συνεχίζεται (Feldman 1987· Wilson 1997· Cox, Perara & Fan 1999).

4) Η έρευνα δεν υποστηρίζει τις θέσεις του Piaget για το παιδί ως *μοναχικό* λύτη προβλημάτων, ο οποίος, ανεπηρέαστος από τους συγκινησιακούς παράγοντες σκέπτεται και δρα ορθολογικά. Η Rogoff (1990) διαπίστωσε ότι, σε προβλήματα κατασκευών με αντικείμενα στον χώρο, τα πεντάχρονα νήπια που είχαν συνεργαστεί με τη μητέρα για την επίλυσή τους, όταν στη συνέχεια έλυναν μόνα τους σχετικά προβλήματα, τα κατάφεραν καλύτερα, συγκριτικά με συνομηλίκους που δεν συνεργάστηκαν με κάποιον ενήλικα και με συνομηλίκους που εργάστηκαν δίπλα σε έναν αμέτοχο ανήλικο. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (π.χ. χώρου) προάγεται περισσότερο αν το παιδί βιώσει σχετικές εμπειρίες μέσα σε διυποκειμενικό παρά σε μοναχικό πλαίσιο. Όπως το μοναχικό παιδί-λύτης προβλημάτων στη θεωρία του Piaget, το ίδιο μοναχικοί, ορθολογικοί και ασυγκίνητοι περιγράφονται από την Gablik οι σύγχρονοι «εννοιολογικοί» καλλιτέχνες. Λύτες προβλημάτων αναπαράστασης όχι πλέον αντικειμένων, αλλά εννοιών στον χώρο, των οποίων το έργο αναλύει – και υμνεί– η Gablik. Είναι καλά γνωστό ότι ο Piaget επικρίθηκε διότι από το έργο του απουσιάζει η θεώρηση της επίδρασης όχι μόνον των κοινωνικών, αλλά και των συγκινησιακών παραγόντων (βλ. Κουγιουμουτζάκης 1991· Hobson [2002] 2006· Κουγιουμουτζάκης κ.ά. 2006· Κουγιουμουτζάκης κ.ά. υπό δημοσίευση). Το ίδιο και περισσότερο ίσως ισχύει για την Gablik, αφού η τελευταία ισχυρίζεται ότι η κουλτούρα του 20ού αιώνα ως προς την τέχνη βασίζεται *μόνον* στην αφηρημένη προτασιακή σκέψη, ότι πρόκειται για τέχνη για την τέχνη, που υπηρετεί *μόνον* τις διανοητικές δραστηριότητες του μοναχικού ανθρώπου-καλλιτέχνη και είναι ανεξάρτητη από τις κοι-

νωνικές δομές, την πρακτική χρήση και τις προγενέστερες τεχνοτροπίες. Περιγράφει μια τέχνη που *δεν θέλει να έχει σχέσεις με την αντίληψη, με το αντικείμενο, αλλά να υπάρχει έτσι για τον εαυτό της*, ως μια από τις πολλές επιλογές, χωρίς να ενδιαφέρεται πλέον για την περιγραφή της φύσης, του ανθρώπου και της κοινωνίας, αλλά για τη *χαρά της απόκλισης από τη γεωμετρική κανονικότητα, διαλύοντας μορφές και απομονώνοντας τις γραμμές, το πλάνο και τις ιδιότητες του όγκου.*

Αν στην απουσία του πρώτου σταδίου στην ιστορία της τέχνης από την Gablik, στις ατελείς της αναλογίες, στην επιλεκτική χρήση και στην παράβαση της θεωρίας του Piaget, στην ερευνητική υπονόμηση βασικών σημείων της θεωρίας του τελευταίου για την ανάπτυξη των εννοιών του χώρου κατά την οντογένεση προσθέσουμε και την απουσία θεώρησης των οικολογικών, των πολιτισμικών και ειδικά των συγκινησιακών παραγόντων, τότε νομίζουμε ότι η θεωρία της για την ανάπτυξη της τέχνης, αφ' ενός, στηρίζεται σε μια εντελώς *επισηφαλή* ψυχολογική θεωρία και, αφ' ετέρου, υποστηρίζει μια πρόοδο που αναφέρεται στο *ατομικό έργο ενός μοναχικού καλλιτέχνη* ο οποίος *δεν θέλει να έχει σχέσεις με τα απτά και τα γήινα, αλλά να υπάρχει έτσι για τον εαυτό του*, διαλύοντας και απομονώνοντας μορφές, να είναι ένας άνθρωπος *ασυγκίνητος* που κυριαρχείται από το συναίσθημα της *χαράς της απόκλισης*. Η Gablik, στο έργο της *Πρόοδος στην Τέχνη* (1977), ξεπέρασε και τον Piaget ως προς την παραθεώρηση του ρόλου των συγκινήσεων στην τέχνη και δη στη σύγχρονη τέχνη. Μερικά χρόνια αργότερα η Gablik άλλαξε στάση.

4. Η στροφή της Gablik

Τι παρατηρούμε, όμως, στο μετέπειτα έργο της Gablik (1979, 1984, 1991, 1992, 1993, 1995α, 1995β); Παρατηρούμε *μια πολύ ενδιαφέρονσα στροφή*. Με τα χρόνια, εγκατέλειψε την άποψη της τέχνης για την τέχνη, της τέχνης που είναι εντελώς *αυτάρκης* και *αμιγώς εννοιολογική*, που δεν έχει σχέση με τα γήινα, τα αντικείμενα, τα πρότυπα, τις αξίες, τους κοινωνικούς, τους ηθικούς και τους πρακτικούς σκοπούς. Εγκατέλειψε την επικρατούσα άποψη του *μοναχικού, αντάρτη, ευφυούς, εννοιολογικού, αφηρημένου καλλιτέχνη* που πολεμά την κοινωνία. Συνειδητοποίησε με ποιον τρόπο ο καταναλωτικός δυτικός κόσμος, μέσω του υλισμού, του ατομισμού και της γραφειοκρατίας, κου-

ρέλιασε τους πολιτισμικούς μύθους και τον ρόλο της τέχνης, ωθώντας τους καλλιτέχνες σε μια μανιακή παραγωγή και κατανάλωση, σε μια μη ηθική στάση που στοχεύει στη μεγιστοποίηση του οικονομικού κέρδους. Η ιδεολογία της τέχνης ως μιας αυτόνομης και ηθικά ουδέτερης δραστηριότητας περιθωριοποίησε τους καλλιτέχνες κοινωνικά, καταδίκασε την τέχνη σε κοινωνική αδράνεια, την ενέταξε στα γρανάζια των σύγχρονων πολιτισμικών εξαρτήσεων (δουλειά, παραγωγή, χρήμα, δόξα, κύρος, υλισμός, ανταγωνισμός) και στην ψυχολογία της αφθονίας, η οποία, με την άκρατη κατανάλωση και με το κυνήγι του πλούτου, απειλεί το οικοσύστημα, τις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες και τον τρόπο ζωής. Με τις θέσεις της αυτές, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα, η Gablik ωθεί τους καλλιτέχνες που δεν έχουν ενδώσει σε μια αγοραία μορφή τέχνης σε έναν διάλογο για τον ρόλο του σύγχρονου καλλιτέχνη στην κοινωνία. Υποστηρίζει ότι για τους καλλιτέχνες υπάρχουν δύο επιλογές – είτε να παραμείνουν σιωπηλοί, απομονωμένοι, αδρανείς και να αρκεστούν σε μια οιοσει ελευθερία και αυτο-έκφραση είτε να αγωνιστούν ωθώντας την τέχνη να υπηρετήσει τη ζωή, με ηθική υπευθυνότητα απέναντι στην κοινωνία και, μέσω του έργου τους, να αγωνιστούν κατά των πραγματικών κινδύνων που απειλούν το οικοσύστημα. Η Gablik βλέπει τώρα ότι όλα συνδέονται με όλα και ότι η τέχνη είναι μέσα στη ζωή, είναι συστατικό της κοινωνικής ζωής, την οποία οφείλει να υπηρετήσει με κινήσεις που ωθούν σε προσωπικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς, με απώτερο στόχο τη διάσωση του πλανήτη από τις καταστροφές που τον απειλούν – τώρα για την Gablik η ανθρώπινη κοινωνία, τα ζώα, τα φυτά, η Γη, ο κόσμος είναι σημαντικά, έχουν νόημα. Εκεί θα πρέπει να στραφούν οι καλλιτέχνες – να καλλιεργήσουν στον εαυτό τους και στους άλλους την κοινή ευθύνη απέναντι στη σωτηρία του πλανήτη και της ζωής που υπάρχει εκατομμύρια χρόνια επάνω του. Η τέχνη οφείλει να δημιουργείται μέσα σε ένα πλαίσιο σχέσεων, αλληλεπίδρασης και δέσμευσης και οι καλλιτέχνες πρέπει να ανοιχθούν χωρίς φόβο και χωρίς ατομικιστικές αντιστάσεις στις νέες προκλήσεις των καιρών, σε ρεύματα και φαινόμενα, όπως είναι η οικολογία, ο φεμινισμός, οι παρίες της κοινωνίας, ο ρατσισμός, η πολιτική, και από ατομοκεντρική να καταστήσουν την τέχνη κοσμοκεντρική. Να τολμήσουν οι καλλιτέχνες, προτείνει η Gablik, γνωρίζοντας ότι τα παλαιά φαντάσματα (η τέχνη για την τέχνη, το άτομο καλλιτέχνης, κ.ά.) δεν έχουν πεθάνει και θα αντιδρούν συνεχώς. Στις αντίπαλες φωνές η Gablik απαντά ότι η τέχνη δεν ασχολείται μόνον με την

αισθητική, αλλά μπορεί, στο μέτρο που της αναλογεί, να συνδράμει για λύσεις στα κοινωνικά και στα περιβαλλοντικά προβλήματα, διότι η τέχνη είναι παιδί του πολιτισμού και ταυτόχρονα δημιουργός πολιτισμού.

Η αλλαγή παραδείγματος εκ μέρους της Gablik, δηλαδή η θεώρηση της τέχνης όχι ως ενός μοναχικού, διανοητικού, αλλά ως ενός διυποκειμενικού, μεστού από μεριστό νόημα φαινομένου, στο οποίο οι νοητικοί, πραξιακοί, κοινωνικοί και συγκινησιακοί παράγοντες συμπλέουν, είναι ενδιαφέρον ως γεγονός, αν σκεφθεί κανείς ότι πέρασε από τον αμιγή γνωστικισμό (του Piaget) σε μια νέα θέση σύνθεσης, την οποία είχε με σαφήνεια διατυπώσει, πολλά χρόνια πριν, ο Μιχελής (1940, 419), τονίζοντας «... με μόνη τη λογική ο κόσμος θα εμαραίνετο. Τη σύνθεση αισθήματος και νου αξιοποιεί η τέχνη».

Μπορεί κανείς να συμφωνεί ή να διαφωνεί με την πρόωμη ή με την ύστερη – συχνά προγραμματική – θέση της Gablik για την ιστορική πορεία και τον ρόλο της τέχνης στη ζωή. Οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου νομίζουν ότι όπως στην οντογένεση υπάρχουν στάδια ανάπτυξης ή, καλύτερα, *συνανάπτυξης* του ανθρώπου ανάμεσα σε ανθρώπους και μέσα στους πολιτισμούς, έτσι και στην ιστορία της τέχνης υπάρχουν φάσεις που δεν ανακλούν μόνον την αναπαράσταση του χώρου, αλλά και τα σύμβολα, τα φυσικά και τα πολιτισμικά πρότυπα, τα θέματα, τα αυτο- και συν-δημιουργημένα νοήματα, τη συγκινησιακή έκφραση, τις ανάγκες, την αισθητική, τους θεσμούς, τις πεποιθήσεις και την ηθική του καλλιτέχνη και της εποχής του. Μόνο που τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης δεν είναι ακριβώς όπως τα περιέγραψε ο Piaget και τα στάδια στην ιστορία της τέχνης δεν είναι ακριβώς όπως τα περιέγραψε στα νιάτα της η Gablik – αυτό προσπαθήσαμε να δείξουμε στην παρούσα εργασία. Και στις δύο περιπτώσεις η ανάπτυξη (νου και τέχνης) φαίνεται ότι είναι πιο πολύπλοκη και άρρηκτα συνδεδεμένη με το διυποκειμενικό – *βαθύτατα συγκινησιακό και αισθητικό* – πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Η αισθητική βασίζεται στις συγκινήσεις και προκαλεί συγκινήσεις. Και όπως οι συγκινήσεις στο ανθρώπινο είδος είναι εξαιρετικά αρχέγονες, έτσι δεν αποκλείεται κάποιες βασικές όψεις της αισθητικής να είναι εξίσου αρχέγονες, αμετάβλητες και πανανθρώπινες – οι μορφές (Gestalt) είναι μόνον ένα παράδειγμα. Αν είναι έτσι, τότε το ερώτημα της ανάπτυξης τροποποιείται: τι αλλάζει και τι δεν αλλάζει εύκολα στην οντογένεση του νου και στην ιστορική πορεία της τέχνης; Στις ημέρες μας υπάρχουν ψυχολόγοι και θεωρητικοί της τέχνης που έχουν αρχίσει να παλεύουν με αυτό ακριβώς το ερώτημα. Αν και είναι πέ-

ρα από τους στόχους του παρόντος άρθρου, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές αυτοί έχουν ως αφετηρία την άποψη ότι η τέχνη αποτελεί διυποκειμενικό φαινόμενο (Dissanayake 1992· Trevarthen 1995) και καταλήγουν σε θέσεις που προκαλούν άμεσα τις κλασικές ψυχολογικές, ανθρωπολογικές και φιλοσοφικές περί τέχνης θεωρίες. Κατά τα άλλα, η τέχνη μιμείται τη ζωή. Η ζωή, με τη σειρά της, μιμείται την τέχνη. Οι άνθρωποι διαθέτουμε εξαρχής τις ικανότητες αντίληψης, συγκίνησης, σκέψης και παραγωγής των διαφόρων μορφών τέχνης, οι οποίες λειτουργούν ταυτόχρονα στα επίπεδα της πράξης, της συνείδησης, του ασυνείδητου, αλλά και μεταξύ των ανθρώπων και των πολιτισμών, δημιουργώντας νόημα στον κόμβο του πραγματικού, του πιθανού ακόμη και του απίθανου, καθιστώντας παράξενο το σύννητες (Bruner 2004) και εξημερώνοντας το απροσδόκητο, όπως κάνει, π.χ., ο Mark Twain όταν περιγράφει με μοναδικό σατιρικό τρόπο τις ατυχίες ενός ζεύγους σιαμαίων διδύμων (Μαρκοδημητράκη 2003). Από τη μία πλευρά ο επιστημονικός τρόπος σκέψης και, από την άλλη, ο τρόπος της τέχνης είναι, όπως ισχυρίζεται ο Bruner (2004), δύο μη αμοιβαία μεταφράσιμοι κόσμοι που τους έχουμε ανάγκη και τους δύο – το δεξί χέρι της λογικής και το αριστερό χέρι της διαίσθησης και των συγκινήσεων, από κοινού. Αν πρόκειται για δύο μη αμοιβαία μεταφράσιμους κόσμους, τότε η επιστημονική ή ακόμη και η διεπιστημονική θεώρηση της τέχνης πρέπει να γνωρίζει ότι υπάρχουν κάποια όρια περιγραφής και κατανόησης του μαγικού κόσμου της τέχνης, ενός κόσμου –ας το παραδεχθούμε ανοιχτά– που, εν πολλοίς, μάς διαφεύγει. Πώς να ερμηνεύσεις επιστημονικά τη γνώση κατά τον Μεσαίωνα (και, αυφαλώς, πριν από τις θεωρίες των Liquet, Piaget κ.ά.) των Περσών και των Τούρκων μικρογράφων της Αυλής σχετικά με τον νοητικό ρεαλισμό (ζωγράφιζαν ό,τι γνώριζαν) και τον οπτικό ρεαλισμό (ζωγράφιζαν ό,τι έβλεπαν), την προτίμησή τους στον νοητικό ρεαλισμό και την αποδοχή της τύφλωσης των καλών ζωγράφων, ώστε να βλέπουν το Σύμπαν όπως ο Αλλάχ (Pamuk 1999); Μια άλλη εκδοχή της πλατωνικής άποψης για την αναξιοπιστία των αισθήσεων; Με ποια ψυχολογική θεωρία να προσεγγίσεις τη θέση του Δαμασκηνού για τη θρησκευτική εικόνα-γέφυρα μεταξύ του κτιστού και του άκτιστου και το μεταφυσικό αίτιμα της ταύτισης του κάλλους της εικόνας με την αλήθεια, μιας εικόνας, χειροποίητης ή χειροποίητης, που δηλώνει το τραύμα της απουσίας του προτύπου, π.χ. του Χριστού (Ζωγραφίδης 1997, 311-2); Με ποια ερευνητικά εργαλεία να αναλύσεις την εμπειρία του Μίκη Θεοδωράκη (2007), ο οποίος όσο ωρίμαζε

ως συνθέτης άκουγε ή νόμιζε ότι άκουγε τη Μουσική των Σφαιρών και όταν έγραφε μουσική πάθαινε κρίσεις με ψυχοσωματικά συμπτώματα, ειδικά την πρώτη περίοδο της γονιμοποίησης, που είχε μέσα της αγωνία, οδύνη, έκσταση και υπέρβαση; *Ποιος ο ρόλος των ανθρώπινων συγκινήσεων σε τούτα τα δύσκολα μυστήρια της τέχνης;*

Πολλά χρόνια πριν, ο Παναγιώτης Μιχαήλ είχε δώσει μιαν ενδιαφέρουσα απάντηση που είναι επίκαιρη τουλάχιστον στη σύγχρονη ψυχολογία (Hobson [2002] 2006), η οποία μελετά συστηματικά την ανάδυση, την ανάπτυξη και τον ρόλο των συγκινήσεων ως κινήτρων στη ζωή και στην τέχνη:

Την αισθητική κρίση παρακολουθούν *συναίσθημα*τα αρμονισμένα με λόγο, και τούτο όχ, διότι είναι μια καθαρά διανοητική λειτουργία, αλλά διότι η ψυχή «*συμπαθεί*» με τα φαινόμενα και τα ζη σαν δικές της συγκινήσεις, ώστε να γνωρίζει άμεσα το λόγο τους, προτού σκεφθή. Χωρίς δε να χρειάζεται να σκεφθή όλα εξηγούνται, αφού είναι αρμονισμένα καθ' εαυτά. *Συμπαθεί καλαισθητικά, δηλαδή θεωρεί με συγκίνηση, κι ενώ κρίνεται κρίνει! Κατέχεται και κατέχει, τέλος δημιουργείται η ίδια, ενώ αναδημιουργεί το έργο*» (Μιχαήλς [1940] 2000, 327-8).

Παράρτημα

1) *Αισθησιοκινητικό στάδιο*, 0-2 χρόνια (οι ηλικίες είναι προσεγγιστικές): Κατά τον Piaget, το πρώτο αυτό στάδιο χαρακτηρίζεται από την απουσία σκέψης με τη μορφή της αναπαράστασης, η οποία θα αναδυθεί σταδιακά στο τέλος του δεύτερου έτους. Η γνωστική λειτουργία του νεογνού και του βρέφους βασίζεται στις αισθήσεις, στις κινήσεις και στον συντονισμό τους, αισθήσεις που στρέφονται προς και κινήσεις οι οποίες γίνονται επάνω στο σώμα του, στα πρόσωπα και στα αντικείμενα –κυρίως σε αυτά– που το περιβάλλουν. Κυριαρχεί ο αρχικός αδιαδιασμός, δηλαδή η ανικανότητα του βρέφους να διακρίνει τον εαυτό του από τον κόσμο. Το νεογνό έχει ως αφητηρία ορισμένα έμφυτα αντανακλαστικά, η εξάσκηση των οποίων τα τελειοποιεί, τα επεκτείνει, ο δε συντονισμός τους οδηγεί σε έξεις που, ως κινήσεις, επαναλαμβάνονται κυκλικά επάνω στο σώμα, εν συνεχεία στα αντικείμενα και, μετά, στο τέλος του πρώτου και στην αρχή του δεύτερου έτους, το βρέφος χρησιμοποιεί, όχι τυχαία, αλλά με πρόθεση, για την επίλυση προβλημάτων τα ευέλικτα πλέον αισθησιοκινητικά του

σχήματα ως μέσα για την επίτευξη των στόχων. Η αισθησιοκινητική νόηση θα προχωρήσει στην εξωτερική εφεύρεση (δοκιμή και πλάνη) και στη συνέχεια, προς το τέλος του δεύτερου έτους, θα φτάσει στην εσωτερική/νοητική επινόηση νέων μέσων – αναπαράσταση, ανακλητική μνήμη, νοητικοί πειραματισμοί, εκ των υστέρων μίμηση, συμβολικό παιχνίδι και έκρηξη της γλώσσας. Στην αρχή του σταδίου δεν υπάρχει μίμηση, δεν υπάρχει έννοια του χρόνου, του χώρου και της αιτιότητας ούτε σύλληψη της μονιμότητας των αντικειμένων (ότι, δηλαδή, τα αντικείμενα εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμη και όταν δεν τα αντιλαμβανόμαστε) – όλα θα αναπτυχθούν σταδιακά μέχρι το τέλος του σταδίου.

2) Προσυλλογιστικό στάδιο, 3-6 χρόνια: Σαφής ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας, της γλώσσας, της νοητικής εικόνας, της αναπαράστασης, της εκ των υστέρων μίμησης και της φαντασίας. Η νηπιακή σκέψη, από τον τέταρτο περίπου χρόνο και μετά, χρησιμοποιεί προ-έννοιες, αναλογικούς συλλογισμούς, επικεντρώνεται σε ένα μόνο χαρακτηριστικό του προβλήματος κάθε φορά, δεν έχει αντιστρεψιμότητα (βλ. παρακάτω) και, επί πλέον, είναι εγωκεντρική. Λόγω του γνωστικού εγωκεντρισμού, το παιδί δεν μπορεί, αντιληπτικά και νοητικά, να «μπει» στη θέση, να συλλάβει την προοπτική του άλλου. Αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα φαινόμενα *μόνον* μέσω της προσωπικής του εγωκεντρικής προοπτικής – πρόκειται για εγωκεντρισμό που επιδρά άμεσα στην αντίληψη του χώρου (πείραμα με τα βυυνά και την κούκλα – χωρικός εγωκεντρισμός).

3) Στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών, 7-11 χρόνια: Η σκέψη αρχίζει να χρησιμοποιεί έννοιες, καθίσταται αντιστρέψιμη (το αποτέλεσμα μιας πράξης, π.χ. της πρόσθεσης, μπορεί να αναιρεθεί από μια άλλη πράξη, την αφαίρεση, δηλαδή έχουμε επιστροφή στο σημείο εκκίνησης), η αντίληψη αποκεντρώνεται, η προσοχή εστιάζεται σε περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά ενός προβλήματος, το παιδί αρχίζει να κατανοεί όχι *μόνον* τη στατική, αλλά και τη δυναμική ακολουθία των συμβάντων, αποκτά την έννοια της διατήρησης των φυσικών μεγεθών (μήκους, ποσότητας, βάρους, όγκου, τάξης, σχέσης, ταχύτητας, χώρου, χρόνου, αριθμού), σειροθετεί, ταξινομεί συγκεκριμένα (όχι ακόμη αφηρημένα) αντικείμενα σε κατηγορίες, κατανοεί τις σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών, ο δε γνωστικός εγωκεντρισμός έχει υποχωρήσει κατά πολύ.

4) Στάδιο των τυπικών νοητικών λειτουργιών, 12-16 χρόνια: Η σκέψη του εφήβου χρησιμοποιεί τη στρατηγική του υποθετικο-παραγωγικού συλλογισμού και, σταδιακά, περνά από το πραγματικό στο πιθανό, στο δυνατό, στη μεταστροφή, στο συναφές, γ

δε πραγματικότητα θεωρείται πλέον ένα μόνον μέρος του δυνατού. Η σκέψη τού εφήβου γίνεται προτασιακή (σύστημα των 16 δυαδικών συναρτήσεων), σκέψη κτά την οποία οι προτάσεις-υποθέσεις είναι σύμφωνες ή αντίθετες με την πραγματικότητα. Η εφηβική λογική χειρίζεται αφηρημένα σύμβολα, οδηγεί στη σύλληψη διαφόρων εναλλακτικών λύσεων και ερμηνειών για το ίδιο φαινόμενο, μπορεί να χρησιμοποιήσει την πειραματική μέθοδο και τα συνδυαστικά συστήματα, καθώς και τις δύο μορφές της αντιστρεψιμότητας – την αναίρεση και την αντιστάθμιση. Χρησιμοποιώντας τη λογική των προτάσεων, των τάξεων και των σχέσεων οδηγείται σε λύσεις λογικών, μαθηματικών και φυσικών/πειραματικών προβλημάτων, χωρίς την ανάγκη προσφυγής σε άμεσο πειραματισμό – η σκέψη καθίσταται αφηρημένη (Piaget [1936] 1977, 1971, 1980α, 1980β, 1980γ· Piaget & Inhelder 1956· βλ. επίσης Flavell 1963· Παρασκευόπουλος 1985· Δημητρίου 1993· Πανοπούλου-Μαράτου 1998· Hobson [2002] 2006).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δημητρίου, Α. 1993. *Γνωστική Ανάπτυξη: Μοντέλα – μέθοδοι – εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Ζωγραφιάδης, Γ. 1997. *Βυζαντινή φιλοσοφία της εικόνας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Θεοδωράκης, Μ. 2007. Στο: Γ. Κουγιουμουτζάκης (επιμ.), *Συμπαντική αρμονία, μουσική και επιστήμη*. Στον Μίκη Θεοδωράκη. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 75-102.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. 1991. «Homo και Epistemonicus: Για την ανθρώπινη αφέλεια των ψυχολόγων». *Ψυχολογικά Θέματα* 4/2: 123-143.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ., Μ. Μαρκοδημητράκη & Β. Τσούρτου. 2006. «Ψυχανάλυση και Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Καιροί συνεργασίας». *Νέα Εστία* 160/1795: 1100-1121.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ., Β. Τσούρτου, Μ. Μαρκοδημητράκη & Μ. Σεμιτεκολου (υπό δημοσίευση). «Ο τρίτος δρόμος του Piaget και η διαφανία του με τον Δαρβίνο». *Ψυχολογικά Θέματα*.
- Μαρκοδημητράκη, Μ. 2003. *Η ψυχολογία των διδύμων: Μίμηση και συναισθήματα σε ένα ζεύγος διζυγωτικών διδύμων (Διδακτορική διατριβή)*. Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μιχαηλίδης, Π. Α. [1940] 2002. *Η αρχιτεκτονική ως τέχνη*. Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη & Έφης Μιχαηλίδη.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ό. 1998. *Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση: Οι διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. 1935. *Εξελικτική Ψυχολογία*, 4 τόμοι. Αθήνα.
- Πελεgrίνης, Θ. 2004. *Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Πλάτων, *Συμπόσιο*, εισαγ.-μτφ.-ερμηνεία Ι. Συκουτρή. Αθήνα: Κολλάρος, 1992 (1934).
- , *Πολιτεία*, εισαγ.-μτφ.-σχόλια Ι. Γρυπάρης. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, 1962.
- , *Τίμαιος*, εισαγ.-μτφ.-σχόλια Β. Κάλωας. Αθήνα: Πόλις, 1995.

- Φρόντ, Ε., Λ. Φρόντ & Ι. Γκρούμπριχ-Σημίτη. [1976] 2006. *Σιγκμουντ Φρόντ: Η ζωή του σε εικόνες και κείμενα*, επιμ. Γ. Κουγιουμουτζάκης, μτφ. Κ. Ανδρουλιδάκης, Μ. Μαρκοδημητράκη & Γ. Κουγιουμουτζάκης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Φρόντ, Σ. 1983. *Μία παιδική ανάμνηση του Λεονάρντο ντα Βίντσι*, μτφ. Α. Μανουσάκη. Αθήνα: Ερατώ.
- 1994. *Υψανάλυση και λογοτεχνία*, μτφ. Λ. Αναγνώστου. Αθήνα: Επικούρος.
- Arnheim, R. [1954] 1999. *Τέχνη και οπτική αντίληψη: Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης*, μτφ. Ι. Ποταμιάνος, Αθήνα: Θεμέλιο.
- 1986. *New Essays on the Psychology of Art*. Berkeley: University of California Press.
- 1989. *Parables of Sun Light: Observations on Psychology, the Arts, and the Rest*. Berkeley: University of California Press.
- 1996. *The Split and the Structure*. Berkeley: University of California Press.
- Ball, W. A. & E. Vurpillot. 1981. «Action and perception of displacements in infancy». Στο: G. Butterworth (επιμ.), *Infancy and Epistemology: An Evaluation of Piaget's Theory*. Brighton: The Harvester Press, 115-136.
- Bjorkvold, J.-R. 1989. *The Muse Within*. Νέα Υόρκη: Harper Collins.
- Blatt, S. J. 1984. *Continuity and Change in Art: The Development of Modes of Representation*. New Jersey: Erlbaum.
- Borke, H. 1978. «Piaget's View of Social Interaction and the Theoretical Construct of Empathy». Στο: L. S. Siegel & C. J. Brainerd (επιμ.), *Alternatives to Piaget: Critical Essays on the Theory*. Νέα Υόρκη: Academic Press, 29-42.
- Bower, T. G. R. 1974. *Development in Infancy*. San Francisco: Freeman.
- Brainerd, C. J. 1978. *Piaget's Theory of Intelligence*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bruce, V. & A. Young. 1998. *In the eye of the beholder: The science of face perception*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Bruce, J. 2004. *Δημιουργώντας ιστορίες: Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*, επιμ. Γ. Κουγιουμουτζάκης, μτφ. Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη & Γ. Κουγιουμουτζάκης. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Butterworth, G. & M. Harris. 1994. *Principles of Developmental Psychology*. Hove: Erlbaum.
- Bystriyn, M. 1978. «Progress in Art, by Suzi Gablik, Νέα Υόρκη: Rizzoli, 1977». *Contemporary Sociology* 7/5: 576-577.
- Cox, M., J. Perara & X. Fan. 1999. «Children's drawing in the UK and China». *Journal of Art and Design Education* 18/2: 173-182.
- Dasen, P. R. 1982. «Cross-Cultural Data on Operational Development: Asymptotic Development Curves». Στο: T. G. Bever (επιμ.), *Regressions in Mental development: Basic Phenomena and Theories*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 221-232.
- Deliaene, S. 1997. *The Number Sense*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Demetriou, A. & A. Efklides. 1994. «Structure, development and dynamics of the mind: A meta-Piagetian theory». Στο: A. Demetriou & A. Efklides (επιμ.), *Intelligence, Mind and Reasoning: Structure and Development*. Amsterdam: Elsevier, 75-109.
- Dissanayake, E. 1992. *Home aestheticus: where art comes from and why*. Νέα Υόρκη: The Free Press.

- Elkins, J. 1998. *On pictures and the words that fail them*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eysenck, H. J., W. J. Arnold & R. Meili. 1975. *Encyclopedia of Psychology*, 1. Suffolk: Fontana.
- Feldman, D. H. 1987. «Developmental Psychology and Art Education – 2 fields at the crossroads». *Journal of Aesthetic Education* 21/2: 243-259.
- Flavel, J. H. 1963. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Νέα Υόρκη: van Nostrand.
- Fraisse, P. 1982. «Rhythm and tempo». Στο: D. Deutsch (επιμ.), *The psychology of music*. Νέα Υόρκη: Academic Press, 149-180.
- Freeman, N. H. 1980. *Strategies of representation in young children*. Λονδίνο: Academic Press.
- Gablik, S. 1977. *Progress in Art*. Λονδίνο: Thames & Hudson.
- 1979. *Magritte*. Λονδίνο: Thames & Hudson.
- 1984. *Has Modernism Failed?* Λονδίνο: Thames & Hudson.
- 1991. *The Reenchantment of Art*. Λονδίνο: Thames & Hudson.
- 1992. «Connective aesthetics». *American Art* 6/2: 2-7.
- 1993. «The ecological imperative: Making art as if the world mattered». *Michigan Quarterly Review* 32/2: 231-247.
- 1995a. *Conversations Before the End of Time*. Λονδίνο: Thames & Hudson.
- 1995β. «Arts and the earth: Making art as if the world mattered». *Orion* 14/4: 44-53.
- Gibson, J. J. 1971. «The information available in pictures». *Leonardo* 4: 27-35.
- 1978. «The ecological approach to the visual perception of pictures». *Leonardo* 11: 227-235.
- Gregory, R., J. Harris, P. Heard & D. Rose. 1995. *The Artful Eye*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Hagen, M. A. 1985. «There is no development in art». Στο: N. H. Freeman & M. V. Cox (επιμ.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation*. Cambridge: Cambridge University Press, 59-77.
- Hepburn, R. W. 1995. «Art and Metaphysics». Στο: T. Honderich (επιμ.), *The Oxford Companion to Philosophy*. Οξφόρδη: Oxford University Press, 59-60.
- Hobson, P. [2002] 2006. *Το λίκνο της σκέψης: Διερευνώντας την προέλευση της σκέψης*. επιμ. Ο. Μαράτου, μτφ. Μ. Σόλμαν. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Inhelder, B. & J. Piaget. 1958. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Νέα Υόρκη: Basic Books.
- 1964. *The early growth of logic in the child*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Janaway, C. 1995. «Art». Στο: R. L. Gregory (επιμ.), *The Oxford Companion to the Mind*. Οξφόρδη: Oxford University Press, 58-59.
- Kellman, P. J. & M. E. Arterberry. 1998. *The Cradle of Knowledge: Development of Perception in Infancy*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Kravitz, H. & J. J. Boehm. 1971. «Rhythmic habit patterns in infancy: Their sequence, age of onset and frequency». *Child Development* 42: 399-413.
- Kugiumutzakis, G. 1985. *The Origin, Development and Function of the Early Infant Imitation* (Ph.D. Thesis). Ουψάλα: Department of Psychology, Uppsala University.

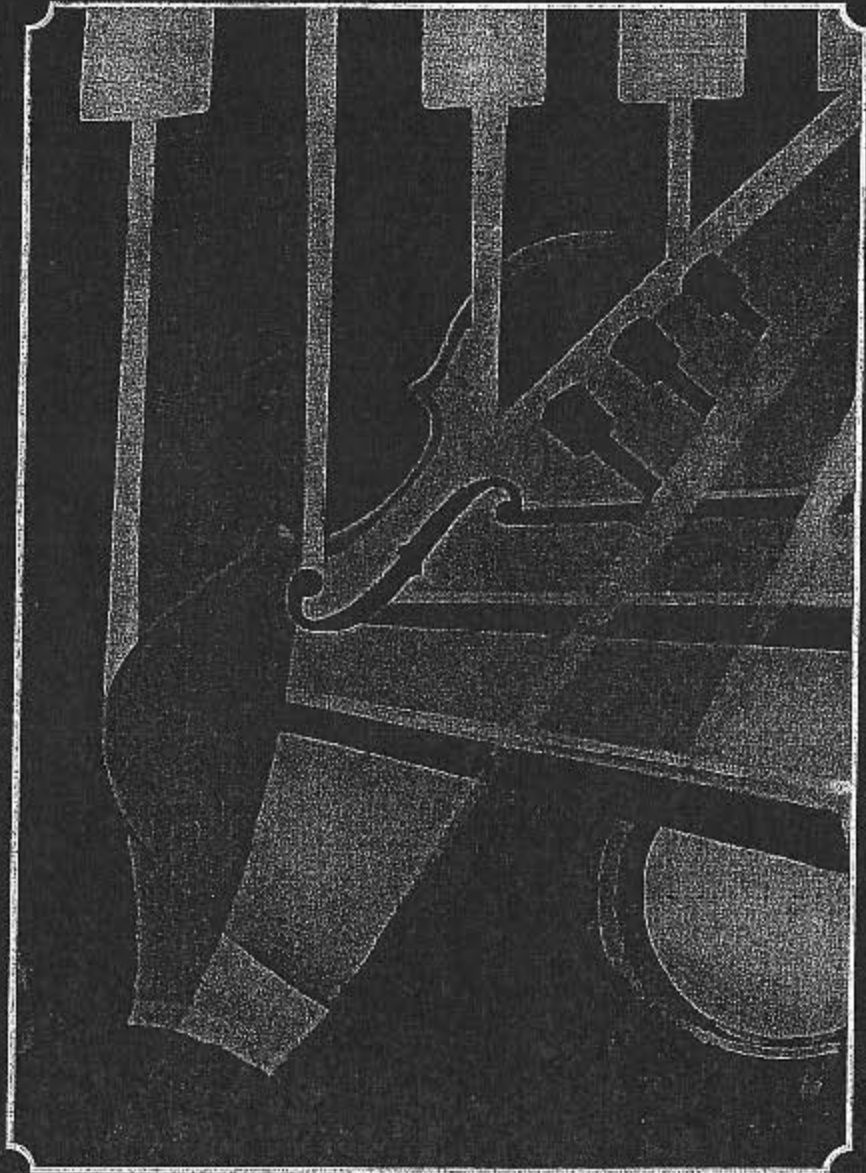
- 1998. «Neonatal imitation in the intersubjective companion space». Στο: S. Braten (επιμ.), *intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-88.
- 1999. «Genesis and development of early human mimesis to facial and vocal models». Στο: J. Nadel & G. Butterworth (επιμ.), *Imitation in Infancy*. Cambridge: Cambridge University Press, 36-59.
- Kugiumutzakis, G., T. Kokkinaki, M. Markodimitraki & E. Vitalaki. 2005. «Emotions in Early Mimesis». Στο: J. Nadel & D. Muir (επιμ.), *Emotional Development*. Οξφόρδη: Oxford University Press, 161-182.
- Leppert, R. 1996. *Art and the Committed Eye*. Οξφόρδη: Westview Press.
- Lindauer, M. S. 1998. «Interdisciplinarity, the Psychology of Art, and Creativity: An Introduction». *Creativity Research Journal* 11/1: 1-10.
- Maratos, O. 1973. *The origin and development of imitation in the first six months of life* (Ps. D. Thesis). Γενεύη: University of Geneva.
- Milbrath, C. 1998. *Patterns of Artistic Development in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morphy, H. 1994. «The Anthropology of Art». Στο: T. Ingold (επιμ.), *Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture and Social Life*. Λονδίνο: Routledge, 648-665.
- Piaget, J. [1926a] 1974. *The Language and Thought of the Child*. Νέα Υόρκη: New American Library.
- 1926β. *Judgment and reasoning in the child*. Νέα Υόρκη: Harcourt & Brace.
- 1930. *The child's conception of physical causality*. Λονδίνο: Kegan.
- [1932] 1983. *The Moral Judgment of the Child*. Harmondsworth: Penguin.
- [1936] 1977. *The Origin of Intelligence in the Child*. Harmondsworth: Penguin.
- 1952. *The child's conception of number*. Νέα Υόρκη: Humanities.
- 1954. *The construction of reality in the child*. Νέα Υόρκη: Basic Books.
- 1962. *Play, Dreams and Imitation*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- 1967. *Six psychological studies*. Νέα Υόρκη: Random House.
- [1968] 1970. *Structuralism*. Νέα Υόρκη: Basic Books.
- 1971. *The child's conception of time*. Νέα Υόρκη: Basic Books.
- 1980α. «The Psychogenesis of Knowledge and Its Epistemological Significance». Στο: Piattelli-Parmarini 1980, 23-34.
- 1980β. «Introductory Remarks». Στο: Piattelli-Parmarini 1980, 57-67.
- 1980γ. «Schemes of Action and Language Learning». Στο: Piattelli-Parmarini 1980, 164-183.
- Piaget, J. & B. Inhelder. 1956. *The child's conception of space*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- 1966. *The Psychology of the Child*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- 1971. *Mental imagery in the child*. Νέα Υόρκη: Basic Books.
- Piaget, J., B. Inhelder & A. Szeminska. 1960. *The child's conception of geometry*. Νέα Υόρκη: Basic Books.
- Piattelli Parmarini, M. (επιμ.). 1980. *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.

- Powers, R. 1998. «Psychology, Pedagogy and Creative Expression in a Course on Evil». *Creativity Research Journal* 11/1: 61-68.
- Quinn, P. C. 1998. «Object and spatial categorization in young infants: 'What' and 'Where' in early visual perception». Στο: A. Slater (επιμ.), *Perceptual Development: Visual, auditory and Speech Perception in Infancy*. East Sussex: Psychology Press. 131-165.
- Rank, O. 1968. *Art and Artist: Creative urge and Personality Development*. Νέα Υόρκη: Norton.
- Read, H. 1984. *Λεξικό εικαστικών τεχνών*, μτφ. Α. Παππάς. Αθήνα: Υποδομή.
- Rugoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. 1998. «The Interdisciplinary Study of Creativity in Performance». *Creativity Research Journal* 11/1: 11-20.
- Sheldon, R. 1978. «Gablík Suzi. *Progress in Art*. New York: Rizolli, 1977». *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 37/1: 109-110.
- Sloboda, J. A. 1996. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Οξφόρδη: Clarendon Press.
- Thelen, E. 1981. «Rhythmical Behavior in Infancy: An Ethological Perspective». *Developmental Psychology* 17/3: 237-257.
- Trevarthen, C. & S. Malloch. 2002. «Musicality and music before three: human vitality and invention shared with pride». *Zero to Three* 23/1: 10-18.
- Trevarthen, C. 1995. «Mother and baby – seeing artfully eye to eye». Στο: R. Gregory, J. Harris, P. Heard & D. Rose (επιμ.), *The Artful Eye*. Οξφόρδη: Oxford University Press, 157-200.
- Ward, T. B., R. A. Finkbeiner & S. M. Smith. 1995. *Creativity and the Mind: Discovering the Genius Within*. Νέα Υόρκη: Plenum.
- Wigram, T., B. Saperston & R. West. 1995. *The Art & Science of Music Therapy: A Handbook*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Willats, J. 1997. *Art and Representation: New Principles in the Analysis of Pictures*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Wilson, B. 1997. «Types of child art and alternative developmental accounts: Interpreting the interpreters». *Human Development* 40/3: 155-168.
- Wilson, F. R. & F. L. Roehmann. 1997. *Music and Child Development*. Michigan: MMB Music.

Σχολική Μουσική Εκπαίδευση:

Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών

Επιμέλεια: Ζωή Διονυσίου & Σοφία Αγγελίδου



Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση

Ο συλλογικός αυτός τόμος περιλαμβάνει δεκατέσσερις μελέτες που φωτίζουν πολλές διαφορετικές διαστάσεις της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης. Στον τόμο συνυπάρχουν μελέτες που ακουμπούν σε διαφορετικούς χώρους: την παιδαγωγική, τη διδακτική της μουσικής, την ψυχολογία, τη μουσικολογία, την ειδική αγωγή, τη μουσικοθεραπεία, κ.ά. Τα αντικείμενα αυτά στηρίζουν και εμπλουτίζουν τη μουσική παιδαγωγική. Οι πολλές κατευθύνσεις της τόσο στην έρευνα, όσο και στην εφαρμοσμένη της διάσταση συντελούν στην πολυμορφία και στη ζωντάνια του χώρου. Τα κείμενα που απαρτίζουν τον τόμο προσφέρουν στον εκπαιδευτικό της μουσικής ουσιαστική βοήθεια στο έργο του, στο σχεδιασμό, στη μεθοδολογία και στις εφαρμογές που θα χρησιμοποιήσει.

ISBN: 978-960-89847-2-1

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



E.E.M.E.
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συνδεδεμένο μέλος και Εκπρόσωπος
της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική
Εκπαίδευση (ISME) στην Ελλάδα

Ελληνική Ένωση για τη Μουσική
Εκπαίδευση
Δελφών 127, Τ.Κ. 542 48 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 593756040-1 καθημερινά, 2310
858658 κάθε Πέμπτη 18:30-20:30
Fax: 2310 858658
www.eeme.gr
E-mail: info@eeme.gr

© 2008

Εκδόσεις Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική
Εκπαίδευση

Επιστημονική Επιμέλεια:

*Ζωή Διονυσίου, Λέκτορας Μουσικής Γαϊδαγομίας,
Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

*Σοφία Αγγελίδου, Εκπαιδευτικός Μουσικής,
Γραφεία Δρ. Ιστορίας Μουσικολογίας,
Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

Στοιχειοθεσία & σελιδοποίηση:

Σοφία Αγγελίδου

Σχεδιασμός εξωφύλλου:

Γιάννης Οικονόμου

Εκτύπωση & Βιβλιοδεσία:

COPY CITY, Ν. Κ. Επισκόπου 7, Θεσσαλονίκη
www.copycity.gr

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η ολική ή μερική αναπαραγωγή και μετάδοση του παρόντος βιβλίου, κατά παράγραφο ή διασκευή με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, κλπ. - Ν. 2121/93, άρθρο 51). Η απαγόρευση αυτή ισχύει και για τις δημόσιες υπηρεσίες, βιβλιοθήκες, οργανισμούς κλπ. (άρθρο 18). Οι παραβάτες δίκονται σύμφωνα με το νόμο (άρθρο 13, 64-66).

ISBN 978-950-89847-2-1

Δημήτρης Αντωνοακάκης

Ψυχολογική Θεώρηση Μουσικοπαιδαγωγικών Εφαρμογών μέσω της Θεωρίας του Gardner

Η μουσική, βοηθά καλλιώς ανθρώπους να οργανώνουν τον τρόπο που σκέφτονται και αντιμετωπίζουν ζητήματα σε άλλες περιοχές, όπως στα μαθηματικά, στη γλώσσα και στο χωροχρονικό προσανατολισμό. [...] η μουσική νοημοσύνη φέρει πιθανότητα, μεγαλύτερο συναισθηματικό, πνευματικό και πολιτισμικό φορτίο από τους άλλους τύπους νοημοσύνης. [...] η ελλιπής ανάπτυξη της μουσικής νοημοσύνης, έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό του συνολικού δυναμικού της ανθρώπινης νόησης. [...] η μουσική και τα στοιχεία που την αποτελούν, μπορούν να συμπεριληφθούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Gardner (1983, 1993, 1999)

Σύμφωνα με τον Gardner, ήρθε το πλήρωμα του χρόνου να διευρύνουμε τη γνώμη μας για το φάσμα των ταλέντων. Η μόνη σημαντική συμβολή που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση στην ανάπτυξη ενός παιδιού είναι να το καθοδηγήσει προς ένα πεδίο που τα ταλέντα του θα βρουν χώρο να αναπτυχθούν, όπου θα είναι ευχαριστημένο και θα απειδίξει.

Goleman (1997)

Περίληψη

Η εργασία αυτή προσπαθεί να αναδείξει τη συμβολή των μουσικοπαιδαγωγικών εφαρμογών στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μία προσέγγιση της αναπτυξιακής αξίας της μουσικής και πους μη μουσικούς τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης, επηρεάζει. Επίσης δίνεται επιγραμματικά, το μουσικό ανάλογο θεμελιωδών θεωριών της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Στη δεύτερη ενότητα εξετάζουμε τη θεωρία της «ολοκληρής νοημοσύνης» του Howard Gardner και τους τύπους της, στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας.

Στην τρίτη ενότητα γίνεται περιγραφή μιας διαθεματικής μουσικοπαιδαγωγικής εφαρμογής μάθησης και ανάπτυξης με τίτλο *Ηχοϊστορίες της Θάλασσας*. Η εφαρμογή αυτή είναι κατάλληλα σχεδιασμένη για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και περιέχει αντίστοιχες τεχνικές και δραστηριότητες για κάθε τύπο νοημοσύνης, όπως αυτοί ορίζονται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Τέλος, γίνεται μία κριτική θεώρηση όλων των παραπάνω και εξαγωγή συμπερασμάτων για τη χρήση των μουσικοπαιδαγωγικών εφαρμογών στην προσχολική αγωγή και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1. Η Μουσική Παιδαγωγική μέσα από το πρίσμα της Ανπτυξιακής Ψυχολογίας

Η αξία της μουσικής ως μέσο εξέλιξης, ανάπτυξης ή ακόμη και επιβίωσης, εμφανίστηκε στα ζώα πολλά χρόνια πριν την ανακαλύψει ο άνθρωπος. Ο Δαρβίνος υποστήριξε ότι το κολάηδισμα των πουλιών έχει για αυτά επιβιωτική και εξελικτική αξία (Darwin, 1871 · Αντωνιάκης, υπό δημοσίευση · Κουκουμουτζάκης, 2007). Επίσης, στη μελέτη του *Η Καταγωγή του Ανθρώπου και η Επιλογή σε Σχέση με το Φύλο* (Darwin, 1871) εκάζει ότι η ανθρώπινη γλώσσα μπορεί να είναι εξέλιξη μιας πρωτογενούς μουσικής επικοινωνίας (Darwin, 1871).

1.1. Η συμβολή της μουσικής στην κινητική, γνωστική-γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών

Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα οι επιστήμονες άρχισαν να ερευνούν τη συμβολή της μουσικής ενασχόλησης σε τομείς που σχετίζονται με την ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Έτσι μελετήθηκε η θετική ή όχι συμβολή της μουσικής ενασχόλησης με τη χρήση συμβόλων (Gromko & Roorman, 1998), των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Lamb & Gregory), της γενικής νοημοσύνης (Lynn, Wilson & Gault, 1989 · Glenn-Scheidenberg, 2006) και της χωροχρονικής αντίληψης, γνωστό και ως Mozart Effect (Reuser, Shaw & Ky, 1993).

Η μουσική ενασχόληση αυτονόητα επηρεάζει θετικά την *κινητική ανάπτυξη* των μικρών παιδιών, είτε συμμετέχουν σε δραστηριότητες κάποιο μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος (Orff, Kodaly, Suzuki, Dalcroze) (Αντωνιάκης, 1996 · Αντωνιάκης, 2000^ο · Αντωνιάκης, 2007 · Αντωνιάκης, 2008) είτε μαθαίνουν κάποιο μουσικό όργανο (Αντωνιάκης, υπό δημοσίευση). Το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου απαιτεί αυξημένη κινητική δεξιότητα και συντονισμό ματιών και χεριών (Gilbert, στο Bryant-

Miller, 1986). Το βίωμα του ρυθμού είναι μια κινητική/φυσική εμπειρία με ψυχολογικές προεκτάσεις (Camp, 1997).

Η μουσική ενασχόληση συνδέεται με τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Επηρεάζει το λεξιλόγιό τους (Hartnett & O'Connor, 1980), την αναγνωστική τους ικανότητα (Barwick, Valentine, West & Wilding, 1989), τις μαθηματικές και χωροχρονικές τους δεξιότητες (Wang & McCaskill, 1989), την προφορική τους νοημοσύνη (Radus, 1996) και τη γλωσσική τους ανάπτυξη (Kokas στο Peery & Peery, 1986).

Η *συναισθηματική ανάπτυξη* των μικρών παιδιών είναι ένας τομέας που επίσης επηρεάζεται από την ενασχόληση ή όχι με τη μουσική (Αντωνιάδης, υπό δημοσίευση). Η μουσική είναι πρωτίστως όχημα έκφρασης συναισθημάτων γιατί έχει τη δύναμη της μη λεκτικής επικοινωνίας (Zeki, 2002 · Sacks, 2007). Μέσα από τις διάφορες μουσικές αλληλεπιδράσεις, τα παιδιά βιώνουν συναισθήματα και συγκινήσεις (Schubert & McPherson, 2006 · Welch, 2006 · Adachi & Trehub, στο Welch, 2006 · Vygotsky, 1971 στο Rogers, 1997). Ο Byrne (2006) στο άρθρο του *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην τάξη της μουσικής*, υπογραμμίζει ότι η διαδικασία σύνθεσης μουσικής είναι σημαντική για τη γενική και τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό συμβαίνει γιατί όταν τα παιδιά φτιάχνουν μουσική, αναπτύσσεται μεταξύ τους μια επικοινωνία ιδεών και συγκινήσεων (Odam, 1995 & Paynter, 2000 στο Byrne, 2006).

Ακόμη, είναι σημαντική η συμβολή της μουσικής στην *κοινωνική ανάπτυξη* των μικρών παιδιών. Μέσω της μουσικής μεταβιβάζεται η κουλτούρα ενός λαού από γενιά σε γενιά, υφιστάμενης έτσι την κοινωνική τους οργάνωση (Rogers, 1997). Από ένα σημείο και μετά οι μουσικές εμπειρίες των παιδιών αποτελούν μέρος των κοινωνικών τους βιωμάτων (Levi-Strauss, 1969 στο Rogers, 1997). Και τα κοινωνικά τους βιώματα ορίζουν το πολιτισμικό πλαίσιο με το οποίο αλληλεπιδρά η ατομική τους δημιουργικότητα. Ως αποτέλεσμα, ο ατομικός και κοινωνικός κόσμος των παιδιών αλληλεπιδρά δυναμικά για να δημιουργήσει μια δύναμη αναπτυξιακής αλλαγής και προόδου (Burnard, 2006 στο McPherson, 2006).

1.2. Το μουσικό ανάλογο θεμελιωδών θεωριών της αναπτυξιακής ψυχολογίας

Η αναπτυξιακή ψυχολογία μελετά την ανάπτυξη του ανθρώπου από τη γέννηση μέχρι το θάνατο. Όσον αφορά την ανάπτυξη των παιδιών, μελετά τα επιτεύγματα και τις δεξιότητές τους, δίνοντας έμφαση στους μηχανισμούς με τους οποίους τα κατακτούν (Κουγιουμουτζάκης, 1995 · Κουγιουμουτζάκης, 1997). Έτσι, πολλές αναπτυξιακές θεωρίες αναπτύχθηκαν το δεύτερο μισό του

20^{ου} αιώνα: Piaget, Freud, Erikson, Bandura κ.ά. Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής μελετά τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών, τα μουσικά τους επιτεύγματα και τις μουσικές τους δεξιότητες. Δεν υπάρχουν αμουσα παιδιά: η μουσική είναι μια έμφυτη επικοινωνιακή ανάγκη του ανθρώπου (Αντωνιάκης, υπό δημοσίευση). Το θέμα που παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον είναι η μεταφορά κάποιων θεωριών της αναπτυξιακής ψυχολογίας στο πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας της μουσικής.

Ένα βασικό σημείο της θεωρίας του Piaget (Πετρουλάκης, 1992 · Κουγιουμουτζάκης κ.ά., 2008) είναι η *αρχή της διατήρησης*, που αφορά σε λογικομαθηματικές έννοιες και μεγέθη. Σύμφωνα με αυτήν, ένα μέγεθος παραμένει αμετάβλητο ανεξάρτητα από την περιστασιακή του εμφάνιση. Η *αρχή της μουσικής διατήρησης* που διατύπωσε η Ρβλεϊντεϊ-Ζίμπενπιναρ (1964, 1984), είναι το μουσικό ανάλογο της αρχής του Piaget. Τα παιδιά «αναγνωρίζουν τα αμετάβλητα χαρακτηριστικά μιας μελωδίας, ανεξάρτητα από τις παραλλαγές άλλων χαρακτηριστικών» (Αντωνιάκης, υπό δημοσίευση).

Ο Cagné υποστηρίζει ότι για να μάθουν τα παιδιά κάτι νέο, πρέπει να έχουν αφομοιώσει τα προηγούμενα γνωστικά στοιχεία (Πετρουλάκης, 1992). Τα «συσσωρευτικά στοιχεία της μάθησης είναι η βάση της νοητικής θεμελίωσης» που αυξάνεται γραμμικά με την ανάπτυξη του ατόμου (Πετρουλάκης, 1992: 238). Αν και ο Cagné δεν είναι αναπτυξιακός ψυχολόγος, η θεωρία του έχει αναπτυξιακές προεκτάσεις. Ο Gordon (1976) εφάρμοσε τη θεωρία μάθησης του Cagné στη μουσική. Εισήγαγε τους μηχανισμούς της *διάκρισης* και της *επαγωγής*, ως βασικές λειτουργίες της μουσικής μάθησης (Gordon, 1976). Η *διάκριση* περιλαμβάνει πέντε στάδια: την ακουσιότητα, τη λεκτική σύνδεση, τη μερική σύνθεση, τη σύνδεση με το συμβολισμό και την τελική σύνθεση (Gordon, 1976 · Humphreys, 2002). Η *επαγωγική μάθηση* περιλαμβάνει τρία στάδια: τη γενίκευση, τη δημιουργικότητα και τη θεωρητική κατανόηση (Gordon, 1976 · Humphreys, 2002).

Η θεωρία της *επεξεργασίας των πληροφοριών* του Bruner (Πετρουλάκης, 1992) υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος μετασχηματίζει τις πληροφορίες που δέχεται σε νοητικά σχήματα-μοντέλα-αναπαράστασεις της πραγματικότητας. Η αναπαράσταση αυτή γίνεται με τρεις φάσεις της σκέψης: την *ενεργητική ή κινητική*, την *εικονική* και τη *συμβολική*. Το «μουσικό ανάλογο» της θεωρίας του Bruner διατυπώθηκε από τους McDonald & Simpsons (1989) και υποστηρίζει ότι η μουσική ανάπτυξη, συμπεριφορά και σκέψη των παιδιών διέρεχεται από αυτά ακριβώς τα στάδια.

Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud (Παρασκευόπουλος, 1985) μελετά την ανθρώπινη ανάπτυξη μέσα από τρεις διαστάσεις: τη *δυναμική*, τη *δραμική* και τη *διαδοχική*. Ο Kohut (Ostwald, 1997) υποστηρίζει ότι η αναπόληση με τη

μουσική περιέχει διαδικασίες που αφορούν στο εκείνο, στο εγώ και στο υπereγώ, επιφέροντας έτσι ισορροπία στον ψυχισμό του ατόμου.

2. Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner

Η νοημοσύνη του ανθρώπου και η μέτρησή της έχουν τυχει αντικείμενο πολλών επιστημονικών ερευνών και διενέξεων. Ο Howard Gardner (Αλαχιώτης, 2004) κατέδειξε ότι η νοημοσύνη μας είναι κάτι πολύ περισσότερο από μία στείρα μέτρηση του IQ (Intelligence Quotient) που διαμορφώνεται μέσα από ανάλογα τεστ. Κάποιες φορές μάλιστα, η μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης κατάφερε να δημιουργήσει όχι μόνο επιστημονικές διαφωνίες αλλά και φυλετικές διακρίσεις. Μετά τη χαρτογράφηση όμως του γονιδιώματος του ανθρώπου, τέτοια συμπεράσματα είναι ανυπόστατα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (multiple intelligences), με την οποία υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη του ανθρώπου απαρτίζεται από επτά επιμέρους στοιχεία - ικανότητες. «Η νοημοσύνη, δηλαδή, δεν θεωρείται μια ποσότητα νοητικής δύναμης αλλά μια ψυχοβιολογική δυναμική επίλυσης προβλημάτων ή δημιουργικότητας που έχει αξία τουλάχιστον μέσα σ' ένα πολιτισμικό πλαίσιο» (Gardner, 1991: 15). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, χάραξε νέους ατραπούς στη γνωστική ψυχολογία. Άλλαξε τη γωνία θέασης του παραδοσιακού σχολείου, που επικεντρώνει τη γνώση μόνο σε ότι αφορά τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική ευφυΐα.

Για κριτήρια που πρέπει να πληροί μια ικανότητα ή ένα προϊόν του ανθρώπου για να αποτελεί έναν τύπο νοημοσύνης, βραβίζονται στην αναπτυξιακή ψυχολογία, στην εξελικτική βιολογία και στη νευροφυσιολογία (Gardner, 1983, 1993, 1999). Έτσι, κάθε τύπος νοημοσύνης πρέπει α) να έχει τη νευροβιολογική της βάση στον εγκέφαλο, β) να συνοδεύεται από συγκεκριμένες επιμέρους γνωστικές δεξιότητες, γ) να ακολουθεί συγκεκριμένη πορεία ανάπτυξης και δ) να παράγει προϊόντα (Gardner, ό.π.). Οι επτά τύποι νοημοσύνης που προτείνει ο Gardner στη θεωρία του είναι: γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, χωρική, κιναισθητική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική. Αργότερα συμπλήρωσε τη θεωρία του με τη φυσιογνωστική και την υπαρξιακή νοημοσύνη και διάφορες υποκατηγορίες (Gardner, 1993). Η προσωπικότητα και η ευφυΐα του κάθε ανθρώπου, είναι ένα κράμα από όλους τους τύπους νοημοσύνης που περιγράφονται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.

2.1. Οι τύποι της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner

Α) *Γλωσσική Νοημοσύνη*: Όσοι κατανοούν τις διάφορες λειτουργίες της γλώσσας (συντακτικό, γραμματική, λεξιλόγιο, ιδιωτισμούς κ.ά.) και απολαμβάνουν να εκφράζονται μέσω τού λόγου, έχουν ανεπτυγμένη γλωσσική νοημοσύνη (Vourekaki, 2001). Περιλαμβάνει δεξιότητες και δημιουργήματα όπως αφηγήσεις, απαγγελίες, γλωσσοδέτες, παροιμίες, λαχνίσματα, ανάγνωση, συζήτηση, διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, γραπτές εργασίες και λογοτεχνικές αναζητήσεις (Gardner, 1993).

Β) *Λογικομαθηματική Νοημοσύνη*: Οι έχοντες ανεπτυγμένη λογικομαθηματική νοημοσύνη, κατανοούν και επιλύουν προβλήματα, απομονώνουν τα στάδια μιας αλληλουχίας αιτίας και ανακαλύπτουν μια «λαμπρή ιδέα» (Vourekaki, 2001). Περιλαμβάνει δεξιότητες και δημιουργήματα όπως αφαιρετική σκέψη, ιεραρχήσεις, κατηγοριοποιήσεις, διερευνήσεις, αναλύσεις, υποθέσεις, συλλογισμούς, αξιολογήσεις, ερμηνείες, συμπεράσματα, γενικεύσεις, ποσοτικοποιήσεις και μαθηματικούς υπολογισμούς αξίας, μεγέθους, βάρους, απόστασης και χρόνου (Gardner, 1993).

Γ) *Μουσική Νοημοσύνη*: «Η μουσική νοημοσύνη, όπως την ορίζει στη θεωρία του ο Gardner (1983, 1993, 1995), είναι η ικανότητα παραγωγής και εκτίμησης του ρυθμού, του τονικού ύψους και του ηχοχρώματος· η μορφολογική αντίληψη της μουσικής έκφρασης· η ευαισθησία στη μελωδία και τη χρονική διάρκειά· η ικανότητα ακρόασης και απομνημόνευσης, κατανόησης και παραγωγής μουσικών ακολουθιών· ο διαχωρισμός ήχων του υποβαθρού και του περιβάλλοντος· η ωδική ικανότητα και η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, καθώς και η αναγνώριση και ανάκληση από τη μνήμη μας, τραγουδιών και μελωδιών» (Gardner, 1993· Αντωνιάκης, υπό δημοσίευση).

Δ) *Χωρική Νοημοσύνη*: Όσοι έχουν την ικανότητα να βλέπουν, να αντιλαμβάνονται και να χειρίζονται φόρμες ή αντικείμενα μέσω νοητικών ειδώλων, έχουν ανεπτυγμένη χωρική νοημοσύνη (Gardner, 1993· Vourekaki, 2001). Περιλαμβάνει δεξιότητες και δημιουργήματα, όπως εικαστικές και εποπτικές αποδόσεις, γραφικές αναπαραστάσεις και μοντελοποιήσεις.

Ε) *Κινησθητική Νοημοσύνη*: Τα άτομα με ανεπτυγμένη κινησθητική νοημοσύνη, χρησιμοποιούν το σώμα τους με διάφορους και επιδέξιους τρόπους, εργάζονται επιδέξια με τα χέρια και τα δάχτυλα και χειρίζονται ευχέρεια διάφορα αντικείμενα (Vourekaki, 2001). Ακόμη, παρουσιάζουν καλό συγχρονισμό ματιών-χεριών, ισορροπία, συγχρονισμό, καλό έλεγχο του

σώματος, κινητικές δεξιότητες και ευρεία χρήση της γλώσσας του σώματος (Gardner, 1993).

ΣΤ) Διαπροσωπική Νοημοσύνη: Αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να προσεγγίζει και να αντιδρά κατάλληλα προς τη διάθεση, την ιδιοσυμπερασία, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων (Gardner, 1993). Όσοι την έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη, κατανοούν την ετερότητα, δείχνουν έγνοια και συμπάθεια προς τους άλλους, είναι συνεργάσιμοι σε ομαδικό πλαίσιο, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και μετέχουν σε διαπροσωπικές μεσολαβήσεις (Gardner, 1993 · Βουτεχακί, 2001).

Ζ) Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη: Αφορά στη γνώση που έχει ο καθένας για τα εσωτερικά στοιχεία του εαυτού του. Οι άνθρωποι με ανεπτυγμένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη, κατανοούν τον εαυτό τους και αυτή η επίγνωση τροφοδοτεί την προσωπική τους ανάπτυξη και πρόοδο. Έχουν αυτοπειθαρχία, αυτογνωσία των δυνατοτήτων, των αδυναμιών και των επιθυμιών τους. Αν, για παράδειγμα κάποιος έχει πρόβλημα στην ορθογραφία, θα βρει τρόπους να αντεπεξέλθει· θα χρησιμοποιεί περισσότερο τον προφορικό λόγο ή θα χρησιμοποιεί προσωπικό υπολογιστή (Gardner, 1993). Η ανάπτυξη της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης είναι ένα μέσο κατανόησης των άλλων τύπων της πολλαπλής νοημοσύνης και ο οδηγός για τη συμπεριφορά του ατόμου στον κοινωνικό, εκπαιδευτικό και προσωπικό τομέα (Βουτεχακί, 2001).

3. Ηχοϊστορίες της Θάλασσας: μια μουσικοπαιδαγωγική εφαρμογή μάθησης και ανάπτυξης

Ακολουθεί η περιγραφή μιας μουσικοπαιδαγωγικής εφαρμογής που συνδυάζει τη μουσική, το χορό, τη ζωγραφική και την παντομίμα. Τα μέσα που χρησιμοποιούμε είναι αυτά του μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος Orff: ο λόγος, η κίνηση, τα μουσικά όργανα της ορχήστρας Orff, η ηχομπασιτό και η δημιουργική ή ενεργητική αερόσφαιρα (Αντωνιάδης, 2007). Οι παιδαγωγικές μας τεχνικές προέρχονται επίσης από το Orff-Schulwerk: η μίμηση, η εξερεύνηση, η σημειογραφία, ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι.

ΗΧΟΪΣΤΟΡΙΕΣ ΤΗΣ ΘΑΛΑΣΣΑΣ

Στόχοι:

- Να αναπτύξουν τα παιδιά όλους τους τύπους νοημοσύνης που αφορούν στη θεωρία του.
- Να αναπτύξουν και να ασκήσουν τις αισθήσεις τους.
- Να πειραματιστούν με φυσικά υλικά παράγοντας με αυτά ήχους.
- Να αναπτύξουν λογικομαθηματικές έννοιες όπως αριστερά-δεξιά, 1-2, σε συνδυασμό με ανάλογα ερεθίσματα.
- Να καλλιεργήσουν την γλώσσα, τη συνεργασία, τη φαντασία.
- Να αναπτύξουν την αίσθηση του εαυτού και των άλλων.
- Να νιώσουν τη χαρά και την ικανοποίηση της μουσικής δημιουργίας.
- Να αναπτύξουν φωνητικές δεξιότητες με το τραγούδι.
- Να βιώσουν το συνδυασμό τεχνών: μουσική, χορός, ζωγραφική και παντομίμα.

Υλικά:

- Ηχογραφημένο υλικό (CD) με ήχους δελφινιών.
- Ηχογραφημένο υλικό (CD) κλασικής, σύγχρονης και παραδοσιακής μουσικής, με θέμα τη θάλασσα. Ενδεικτικά αναφέρονται: *Η Θάλασσα*, του Debussy, το λαϊκό μπαλέτο *Η Θάλασσα*, του Σικελιώτα, *Παιος Πληρώνει το Βαρκίση*, του Μαρκόπουλου, *Κέματα*, του Σπανουδάκη και το παραδοσιακό νησιώτικο τραγούδι *Ντάρι-Ντάρι*.
- Αντικείμενα που έχουν σχέση με τη θάλασσα (βότσαλα, κογγύλια και ομοιώματα φαριών).
- Μουσικά όργανα της ορχήστρας Orff.
- Εικόνες που παρουσιάζουν δραστηριότητες εργασίας ή αναψυχής στη θάλασσα.
- Πίνακες και κηρομπογιές ή χαρτί σε μεγάλες επιφάνειες.
- Λωρίδες από κανί στα χρώματα της θάλασσας.
- Μέσα ηχογράφησης ή βιντεοσκόπησης.

Περιγραφή δραστηριότητας:

- Προηγείται ένα ζέσταμα της ομάδας (8 έως 18 παιδιά) και μετά κάθονται σε κύκλο στο πάτωμα με τα μάτια κλειστά και τα χέρια πίσω από την πλάτη. Ακούγονται ηχογραφημένοι ήχοι δελφινιών, ενώ ο παιδαγωγός προσπαθεί να διατηρήσει μια ατμόσφαιρα χαλάρωσης και συγκέντρωσης ταυτόχρονα. Στη συνέχεια περνάμε πίσω από τα παιδιά και αφήνουμε στα χέρια τους αντικείμενα που έχουν σχέση με τη θάλασσα (βότσαλα, κογγύλια και ομοιώματα φαριών). Ζητάμε από τα παιδιά να τα ψηλαφίσουν, να τα μυρίσουν και να παράξουν ήχους με αυτά. Μετά δίνουμε οδηγίες στα παιδιά τις εξής οδηγίες: όταν ακούσουν το τύμπανο μία φορά τα αντικείμενα θα μετακινηθούν χέρι χέρι μία θέση προς τα δεξιά. Όταν ακούσουν το κυμβάλο μια φορά, τα αντικείμενα θα μετακινηθούν χέρι χέρι μία θέση προς τα αριστερά. Τα παιδιά περιεργάζονται το αντικείμενο που κάθε φορά βρίσκεται στα χέρια τους,

το ψηλαφίζουν, το μυρίζουν, και επινοούν τρόπους να παράγουν με αυτό διάφορους ήχους...μέχρις ότου ακουστεί το χτύπημα του οργάνου που θα δηλώσει μετακίνηση είτε προς τα αριστερά είτε προς τα δεξιά. Επαναλαμβάνουμε αρκετές φορές αυτό το παιχνίδι, αλλά προσθέτουμε κτυπήματα στο τύμπανο ή στο κύμβαλο: 2 κτυπήματα στο τύμπανο, δύο θέσεις μετακινούνται τα αντικείμενα προς τα δεξιά κλπ. Στο τέλος αυτής της πρώτης φάσης σταματούν να ακούγονται οι ήχοι δελφινιών, τα παιδιά ανοίγουν τα μάτια τους και ακουμπούν μπροστά τους το αντικείμενο που κρατούν.

- Ο παιδαγωγός ρωτά τα παιδιά αν αναγνώρισαν τους ήχους των δελφινιών και πού παραπέμπουν τα αντικείμενα που βλέπουν μπροστά τους. Αρκετά παιδιά αναγνωρίζουν ότι άκουσαν ήχους δελφινιών και όλα συμφωνούν ότι τα αντικείμενα που γνώρισαν έχουν σχέση με τη θάλασσα. Μετά ζητάμε από κάθε παιδί στον κύκλο, με τη σειρά, να πει μια λέξη που του έρχεται στο μυαλό και σχετίζεται με τη θάλασσα (brainstorming), αλλά να μην έχει ακουστεί πριν. Επαναλαμβάνουμε τον κύκλο με καινούριες λέξεις, ώστε κάθε παιδί να έχει πει δύο πρωτότυπες λέξεις (ψάρι-βάριμα, ήλιος-γοργόνα, παραλία-φάλασσα).
- Στη συνέχεια ακούγεται ηχογραφημένη κλασική ή σύγχρονη μουσική εμπνευσμένη από τη θάλασσα. Τα παιδιά ανά ζευγάρι χορεύουν και ζωγραφίζουν ή/ και γράφουν τις λέξεις τους στον πίνακα.
- Παρουσιάζουμε στα παιδιά δύο ή τρεις εικόνες (ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών που συμμετέχουν) σχετικές με θαλασσινές δραστηριότητες. Π.χ. μια εικόνα με παιχνίδια στην παραλία, ένα κειάκι με χτυπημένο θησαυρό και μία με τράτα και ψαγάδες. Τα παιδιά προσπαθούν να βρουν τις λέξεις που έχουν πει, μέσα στις εικόνες και χωρίζονται σε ομάδες, ανάλογα. Η κάθε ομάδα συνεργάζεται για να ζωντανέψει το θέμα της και το παρουσιάζει με μια ηχοϊστορία παντομίμας. Οι θεατές προσπαθούν να βρουν τον τίτλο της ηχοϊστορίας.
- Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες, ακούμε μουσική και χορεύουμε το «χορὸ των κυμάτων» κρατώντας μεγάλες λουρίδες από πανί στα χρώματα της θάλασσας.
- Καθόμαστε πάλι σε κύκλο και γυρνάμε στις λέξεις που έχουμε ζωγραφίσει ή/ και γράψι στον πίνακα. Κτυπάμε ρυθμικά τα χέρια στους μηρούς δημιουργώντας ένα ρυθμικό ιστό, πάνω στον οποίο ο παιδαγωγός αυτοσχεδιάζει ένα τραγούδι rap, χρησιμοποιώντας τις λέξεις των παιδιών από τον πίνακα. Ο παιδαγωγός αυτοσχεδιάζει στίχο - στίχο και τα παιδιά επαναλαμβάνουν. Το τραγούδι αυτό τελειώνει συνήθως με ένα οικολογικό μήνυμα.
- Τέλος, σηκωνόμαστε όρθιοι σε κύκλο κα. χορεύουμε ένα παραδοσιακό νησιώτικο τραγούδι.

Περαιτέρω δραστηριότητα:

- Ηχογραφούμε ή βιντεοσκοπούμε τις δραστηριότητές μας, ώστε τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να ξανακούσουν ή να ξαναδούν τις δημιουργίες τους, να αυτοαξιολογηθούν, αλλά και να συζητήσουν πώς ένοιωθαν κατά την εξέλιξη της εφαρμογής αυτής. Ως «μετα-εφαρμογή» μπορούμε να συνθέσουμε ομαδικά ένα τραγούδι ή μια μελωδία για τη θάλασσα, να την ενορχηστρώσουμε σύμφωνα με τις τεχνικές του Orff-Schulwerk, και να την απεικονίσουμε με γραφική ή συμβατική (πεντάγραμμο) σημειογραφία.

4. Συζήτηση

Η μουσική γενικά και οι εφαρμογές των καταξιωμένων μουσικοπαιδαγωγικών συστημάτων ειδικά (Διονυσίου, 2004), συμβάλλουν καταλυτικά στην ανάπτυξη μη μουσικών τομέων, παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Έρευνες απέδειξαν ότι η μουσική ενασχόληση βοηθά τα παιδιά στη χρήση συμβόλων, στις αναγνωστικές τους δεξιότητες, στη χωροχρονική αντίληψη και στην ανάπτυξη της γενικής νοημοσύνης τους. Ακόμη, επηρεάζει θετικά και τους τέσσερις βασικούς τομείς που μελετά η αναπτυξιακή ψυχολογία στα παιδιά: την κινητική, τη γνωστική-γλωσσική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη. Τα παραπάνω αποτελούν την επιστημονική βάση του κλάδου της *Αναπτυξιακής Μουσικοθεραπείας* (Αντωνιάκης, 2000β· Αντωνιάκης, 2001· Antonakakis, 2003). Οι πιο διαδεδομένες θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας βρίσκουν εφαρμογή και στην αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής. Με άλλα λόγια, πρόκειται για το μουσικό ανάλογο αυτών των θεωριών, στην ανάπτυξη του ανθρώπου. Έτσι, οι θεωρίες των Piaget, Cagné, Bruner και Freud ισχύουν και όταν εφαρμοστούν με μουσικό αντί για γνωστικό-γλωσσικό, λογικομαθηματικό υλικό.

Ο Gardner (1983) δεν δέχεται ότι τα γλωσσικά και λογικομαθηματικά τεστ μέτρησης του γενικού δείκτη ευφυΐας εκφράζουν δίκαια τις δεξιότητες και τα κριτήρια ενός ατόμου. Διατύπωσε τη θεωρία της *πολλαπλής νοημοσύνης*, σύμφωνα με την οποία επτά τύποι νοημοσύνης συνθέτουν την προσωπικότητα κάθε ανθρώπου: γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, χωρική, κιναισθητική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Κάθε άνθρωπος διαθέτει όλους τους τύπους της πολλαπλής νοημοσύνης. Σε κάποιους όμως τομείς θα έχει ιδιαίτερες επιδόσεις, δεξιότητες, ταλέντα. Η διαθεματική μουσικοπαιδαγωγική εφαρμογή μάθησης και ανάπτυξης *Ηχοϊστορίες της Θάλασσας* είναι κατάλληλα σχεδιασμένη ώστε να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όλους τους τύπους νοημοσύνης του Gardner. Ακόμη, σε όποιον τύπο νοημοσύνης κι αν έχει ταλέντο ένα παιδί, του δίνεται η ευκαιρία να το αναδείξει και να

αναδειχθεί μέσω και αυτό. Η γλωσσική νοημοσύνη χρησιμοποιείται όταν τα παιδιά λένε λέξεις σχετικές με τη θάλασσα και όταν συνθέτουν το αυτοσχέδιο τραγούδι. Η λογικομαθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιείται όταν ανάλογα με το είδος των ήχων (τύμπανο ή κύμβαλα) και την ποιότητά τους (μία, δύο φροές κλπ.), τα παιδιά πρέπει να δώσουν το αντικείμενο που κρατούν δεξιά ή αριστερά. Η χρήση της μουσικής νοημοσύνης είναι διάχυτη σε όλη την εφαρμογή: ενεργητική μουσική ακρόαση, σύνθεση αυτοσχέδιου τραγουδιού, ηχοϊστορία παντομίμας. Η χωρική νοημοσύνη αναπτύσσεται όταν τα παιδιά ψηλαφούν τα αντικείμενα που έχουν σχέση με τη θάλασσα, ζωγραφίζουν τις λέξεις τους στον πίνακα, συνθέτουν νοερά την εικόνα που θα ζωντανέψουν με την ηχοϊστορία παντομίμας και αποτυπώνουν τις συνθέσεις τους στο χαρτί σε μορφή γραφικής παρτιτούρας. Η κιναισθητική νοημοσύνη αναπτύσσεται στις μουσικοκινητικές ασκήσεις στο ζέσταμα, στο ψηλάφισμα των αντικειμένων που έχουν σχέση με τη θάλασσα, στην ηχοϊστορία παντομίμας και στα χορό. Η χρήση της διαπροσωπικής νοημοσύνης είναι διάχυτη σε όλη τη μουσικοπαιδαγωγική εφαρμογή, γιατί το κάθε παιδί καλείται να συνυπάρξει και να αλληλεπιδράσει με τα μέλη της ομάδας. Τέλος, αναπτύσσεται η ενδοπροσωπική νοημοσύνη γιατί δίνεται η ευκαιρία σε κάθε παιδί να ρυθμίσει το βαθμό συμμετοχής του σε κάθε υποδραστηριότητα, ανάλογα με τις ικανότητές και τις επιθυμίες του.

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν την αναπτυξιακή και γνωστική αξία που έχει για τα μικρά παιδιά η ενασχόληση με τη μουσική. Αποκαλύπτουν κάποιες από τις επιστημονικές πτυχές του φαινομένου της μουσικής. Και ίσως η μουσική να είναι η μόνη τέχνη που τόσες πολλές επιστήμες προσπαθούν να ερμηνεύσουν.

Βιβλιογραφία

- Adashi, M. & Trehub, S. (2000). *Preschooler's Expression of Emotion through Invented Songs*, εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο της Society for Research in the Psychology of Music and Music Education, University of Leicester, UK.
- Antonakakis, D. (2003). *Structure and Freedom in Music Therapy Process: The Significant Balance*. Master of Arts Thesis, Anglia University, Cambridge, England, U.K.
- Barwick, J., Valentine, E., West, R., & Wilding, J. (1989). Relations between reading and musical abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 253-257.

- Burnard, P. (2006). The Individual and Social Worlds of Children's Musical Creativity, στο G. McPherson (επιμ.). *The Child as a Musician*. Oxford, Oxford University Press.
- Byrne, C. (2006). Pedagogical Communication in the Music Classroom. Στο G. McPherson (επιμ.). *The Child as a Musician*. Oxford, Oxford University Press.
- Camp, M. (1997). Rhythmic Control and Musical Understanding, στο F. Wilson & F. Roehmann (επιμ.). *Music and Child Development*. Saint Louis, MMB Music.
- Darwin, C. (1871/1981). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*. Princeton, Princeton University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. N. York, Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. N. York, Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Celebrating Multiple Intelligences: Teaching for Success*. Missouri, The New City School, Inc.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. N. York, Basic Books.
- Gromko, J. & Poorman, A. (1995). Developmental trends and relationships in children's aural perception and symbol use. *Journal of Research in Music Education*, 46, 16-23.
- Hermelin, B. & O'Connor, N. (1980). Perceptual, motor and decision speeds in specifically and generally gifted children, *Gifted Child Quarterly*, 24, 180-185.
- Humphreys, J. (2002). Σύνδεση Θεωρίας και Πρόξης στη Μουσική Εκπαίδευση: Μερικές Ιστορικές, Φιλοσοφικές και Πρακτικές Απόψεις, μτφρ. Α. Στάμου, *Μουσική Εκπαίδευση*, τεύχος 11, τόμος III, 39-52.
- Kokas, K. (1986). The Role of Music in Child Development, στο C. Peery, W. Peery & Draper (επιμ.). *Music and Child Development*. New York, Springer-Verlag.
- Lamb, S. & Gregory, A. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers, *Educational Psychology*, 13, 19-27.
- Lynn, R., Wilson, R. & Gault, A. (1989). Simple musical tests as measures of Spearman's g, *Personality and Individual Differences*, 10, 25-8.
- McDonald, D. & Simons, G. (1989). *Musical Growth and Development (Birth through Six)*. New York, Shriver Books.
- McPherson, G. (2006) (επιμ.). *The Child as a Musician*, Oxford, Oxford University Press.
- Ostwald, P. (1997). Music in the Organisation of Childhood Experience and Emotion, στο F. Wilson & F. Roehmann (επιμ.). *Music and Child Development*. Saint Louis, MMB Music.

- Pflederer-Zimmerman, M. (1964). The Responses of Children to Musical Tasks Embodying Piaget's Principle of Conservation., *Journal of Research in Music Education*, XII (4), pp. 251-68.
- Pflederer-Zimmerman, M. (1984). The Relevance of Piagetian Theory for Music Education, *International Journal of Music Education*, 3, 31-35.
- Rados, K. (1996). *Ψυχολογία Μουσικής*, Belgrade, Zavod za Udzbenike i nastavna Sredstva.
- Reuscher, F., Shaw, G. & Ky, K. (1995). Listening to Mozart enhances spatial - temporal reasoning: towards a neurophysiological basis, *Neuroscience Letters*, 185, 44-7.
- Rogers, S. (1997). Theories of Child Development and Musical Ability, στο F. Wilson & F. Roehmann (επιμ.). *Music and Child Development*, Saint Louis, MMB Music.
- Sacks, O. (2007). *Musicophilia, Tale of Music and the Brain*. London, Picador.
- Schubert, E. & McPherson, G. (2006). The Perception of Emotion in Music, στο G. McPherson (επιμ.). *The Child as a Musician*. Oxford, Oxford University Press.
- Vourexaki, E. (2001). *A Consideration of the Extent to which Greek Primary EFL Teachers' Perception of Intelligence and their and their Practices Reflect H. Gardner's Theory of Multiple Intelligences*, Unpublished Master of Education, University of Exeter, U.K.
- Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang, C. & McCaskill, M. (1989). Relating musical abilities to visual - spatial abilities, mathematic and language skill of fifth grade children, *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 184-191.
- Welch, G. (2006). Singing and Vocal Development, στο G., McPherson (επιμ.). *The Child as a Musician*. Oxford, Oxford University Press.
- Zeki, S. (2002). *Εσωτερική Όραση, μια Εξερεύνηση της Τέχνης και του Εγκέφαλου*. Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Αντωνιάδης, Δ. (1996). *Carl Orff, 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*. Ηράκλειο, Ορφεύς.
- Αντωνιάδης, Δ. (2000α). Το Μουσικοπαιδαγωγικό Σύστημα Orff, ως μέσο Διαπολιτισμικής Αγωγής, στο Θ. Ελευθεράκης, κ.ά. (επιμ.), *Πολιτισμός και Εκπαίδευση: Δυναμική Ωριμωση στην Παιδαγωγική Διαδικασία*, Ρέθυμνο, Δ.Δ.Ε.
- Αντωνιάδης, Δ. (2000β). Εντύπωση, Διαχείριση και Επίδραση των Μουσικοκινητικών Ερεθισμάτων στον Εγκέφαλο: Μουσικοθεραπεία σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, στο *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, επιμ. Κυπριωτάκης, Α., Ρέθυμνο, Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Κρήτης.

- Αντωνιάκης, Δ. (2001). Μουσικοθεραπεία σε Παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές: Οι Μουσικοθεραπευτικές Δραστηριότητες Orff, ως Μέσο Πρώιμης Υποστηρικτικής Παρέμβασης, στο Μ. Τζουριάνδου, (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Προμηθευς.
- Αντωνιάκης, Δ. (2004). Η Δια της Μουσικής Ηθική Αγωγή των Παιδιών στην Αρχαία Ελλάδα, στο *Γήθη και Θεραπευτική Ανάπτυξη και Αγωγή του Παιδιού*. Ρέθυμνο, Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Αντωνιάκης, Δ. (2007). *Μουσική Παιδαγωγική, Διαθεματικές Εμφυμογές για Μικρά Παιδιά*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αντωνιάκης, Δ. (2008). Ο Συνθέτης Μαρκόπουλος ως Μουσικοπαιδαγωγός: Μαλαματένια Μουσική για την Ντενεκεδένια Πόλη, *Πόρφυρας*, τ. ΚΗ' (123-126), 639-655. Κερκυραϊκή Ένωση.
- Αντωνιάκης, Δ. (υπό δημοσίευση). Αναπτυξιακές και Μαθησιακές Ορίζουσες της Μουσικής στα Μικρά Παιδιά, στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (επιμ.), *Εξεργωνώντας το Νου των Βρεφών και των Νηπίων*.
- Αλαχιώτης, Σ. (2004). Η ευφυΐα δεν είναι μόνο το IQ, *Το Βήμα*, Β14091Η061.
- Διονυσίου, Ζ. (2004). Χτίζοντας την Προσωπική μας Σχέση με τη Μουσική: Η Επιστήμη της Μουσικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό, *Χαρμός*, 49, 38-41.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1995) (επιμ.). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία, παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1997). Φωνητικές Μιμήσεις στην Επικοινωνία Μητέρας - Βρέφους, στο Κουγιουμουτζάκης, Γ. (επιμ.), *Πρόσδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των Πρώτων Χρόνων*. Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2007). Μίμηση, αριθμοί και ρυθμοί, στο Κουγιουμουτζάκης, Γ. (επιμ.), *Συμπαντική Αρμονία, Μουσική και Επιστήμη*. Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ., Μαρκοδημητράκη, Μ., Αντωνιάκης, Δ. & Πατεράκη, Μ. (2008). Από την Τέχνη για την Τέχνη στην Τέχνη για τη Ζωή: Χρήση και Κατάχρηση της Θεωρίας του Piaget, στο Γ. Ζωγραφίδης & Γ. Κουγιουμουτζάκης (επιμ.) *Αισθητική και Τέχνη: Ζωοιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μνήμη Παναγιώτη και Έφης Μιχαήλ* (155-190). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα, χ.ε.
- Πετρουλάκης, Ν. (1992). *Προγράμματα - Εκπαιδευτικοί Στόχοι - Μεθοδολογία*. Αθήνα, Γρηγόρης.

Πρώιμη Παρέμβαση

Διεπιστημονική Θεώρηση

Επιστημονική επιμέλεια: Α.Ν. Κορνηλάκη, Μ.Α. Κυπριωτάκη, Γ. Μανωλίτσος



 πεδίο

Σειρά: Προσχολική και Σχολική Παιδαγωγική
Διεύθυνση: Ευφροσύνη Τάφα

ΠΕΔΙΟ

Επιστημονικές Εκδόσεις

Σειρά: Προσχολική και Σχολική Παιδαγωγική

Διεύθυνση: Ευφημία Τάφα

Διόρθωση: Χρύσα Ξενάκη

Ηλεκτρονική επεξεργασία: Παναγιώτα Δημοπούλου

Εξώφυλλο: Ντίνα Κόφφα

ISBN 978-960-9405-64-5

© 2010 Εκδόσεις Πεδίο & Αικατερίνη Ν. Κορνηλάκη, Μαρία Α. Κυπριωτάκη, Γεώργιος Μανωλίτσης
για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προυβουλών της. Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Εκδόσεις Πεδίο

Μεθώνης 4 & Ιπποκράτους, 10680, Αθήνα

Τηλ.: 210 3390204-5-6

Fax: 210 3390209

e-mail: info@pediobooks.gr

www.pediobooks.gr

Μεταβατικά φαινόμενα και συναισθηματική συνήχηση στην πρώιμη μουσικοθεραπευτική παρέμβαση

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗΣ, ΜΑΡΙΑ ΠΑΤΕΡΑΚΗ &
ΓΙΑΝΝΗΣ ΚΟΥΓΙΟΥΜΟΥΤΖΑΚΗΣ

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο περιγράφονται τρεις συνιστώσες της αναπτυξιακής μουσικοθεραπείας: το Orff Schulwerk, η χρήση του μεταβατικού αντικειμένου που εισηγήθηκε ο Winnicott και η χρήση της συναισθηματικής συνήχησης ή εναρμόνισης που προτείνει ο Stern. Μπορεί άραγε, μέσα στο παιγνιώδες μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο του κλινικού αυτοχεδιασμού Orff, να παρατηρηθούν τα μεταβατικά φαινόμενα και η συναισθηματική συνήχηση που εισηγούνται οι Winnicott και Stern αντίστοιχα; Στην πρώτη ενότητα συνοψίζονται θεωρητικές απόψεις και ερευνητικά ευρήματα για τις σχέσεις της μουσικής με όψεις της ανθρώπινης ανάπτυξης. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται πολύ συνοπτικά το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff. Στην τρίτη ενότητα περιγράφεται η έννοια του μεταβατικού αντικειμένου του Winnicott και δίνονται σχετικά κλινικά παραδείγματα. Στη τέταρτη ενότητα γίνεται αναφορά σε κρίσιμες για τη μουσικοθεραπεία έννοιες του Stern και παρατίθενται σχετικά κλινικά παραδείγματα. Στη συζήτηση εξετάζονται κρίσιμα σημεία των τριών παραπάνω θεωριών και των κλινικών εφαρμογών τους κατά τα πρώτα κρίσιμα χρόνια της ανθρώπινης ανάπτυξης και δίνεται απάντηση στο αρχικό ερώτημα του άρθρου.

Λέξεις-κλειδιά: Μεταβατικά φαινόμενα, συναισθηματική συνήχηση, Orff-Schulwerk, πρώιμη μουσικοθεραπευτική παρέμβαση

1. Μουσική και ανθρώπινη ανάπτυξη

Οι σχέσεις της μουσικής ενασχόλησης κατά τη βρεφική, τη νηπιακή και την παιδική ηλικία με την ανθρώπινη –ομαλή και αποκλίνουσα– ανάπτυξη βρίσκονται στο επίκεντρο της τρέχουσας έρευνας πολλών επιστημών (βλ. εργασίες στα Κουγιουμουτζάκης, 2007· Malloch & Trevarthen, 2009). Νέες ψυχολογικές, αναπτυξιακές και μουσικοθεραπευτικές θεωρίες, νέα επιστημονικά και πολύ συχνά διεπιστημονικά ευρήματα δείχνουν ότι η μουσική ικανότητα συνιστά εγγενές, συστατικό μέρος του ανθρώπινου νου, οι δε μουσ.κές εμπειρίες αρχίζουν πριν τη γέννηση, διαρκούν μέχρι τον θάνατο και επιδρούν στην,

αλλά και αλληλεπιδρούν με την κινητική, αντιληπτική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική όψη της ανάπτυξης. Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχει στις μέρες μας μια θεωρητική σύγκλιση ικανή να ερμηνεύσει τον πλούτο των σύγχρονων ερευνητικών ευρημάτων, παρά το γεγονός ότι έχουν εμφανιστεί νέα ενδιαφέροντα θεωρητικά μοντέλα (Malloch & Trevarthen, 2009). Στον πίνακα 1, για παράδειγμα, παρουσιάζονται τα στάδια ανάπτυξης, σε ψυχολογικό και μουσικό επίπεδο, μέσα από τρεις αναπτυξιακές θεωρίες και δύο θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας της μουσικής. Παρά την προσφορά των πέντε αυτών θεωρητικών συλλήψεων στην έρευνα, αναρωτιέται κανείς πώς θα μπορούσε να δει ταυτόχρονα και ερμηνευτικά το προσυλλογιστικό στάδιο ανάπτυξης της νόησης που εισηγείται ο Piaget, το κερωκτικό και το φαλλικό στάδιο της θεωρίας του Freud, τα στάδια ανάπτυξης της αυτονομίας και της πρωτοβουλίας που προτείνει ο Erikson, με το στάδιο της αυθόρμητης μίμησης μελωδιών που εισηγείται ο Swanwick (1994) και την αναπαραγωγή φράσεων γνωστών τραγουδιών, την αντίληψη της γενικής μορφής μιας μελωδίας και τις μουσικές δεξιότητες που προτείνουν οι Shuter-Dyson και Gabriel (1981).

Σε αντίθεση με τις κλασικές αναπτυξιακές θεωρίες που αντιλαμβάνονταν τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών ως αυτόνομο πεδίο (Deutsch, 1975· Rogers, 1997), οι έρευνες των τελευταίων 30 ετών δείχνουν σύνδεση της μουσικής με άλλες όψεις της ανάπτυξης (Seashore, 1938). Έχει βρεθεί ότι η κινητική και η γλωσσική ανάπτυξη σχετίζονται με τη μουσική ανάπτυξη στα επίπεδα της μουσικής ερμηνείας με οποιοδήποτε μουσικό όργανο, της ρυθμικής οργάνωσης ήδη από τη βρεφική ηλικία, των αυθόρμητων βρεφικών, νηπιακών και παιδικών φωνοποιήσεων, της μη λεκτικής επικοινωνίας, της ρυθμικής εκφοράς του λόγου, των αυθόρμητων και των συγχρονισμένων κινήσεων, της αναγνωστικής ικανότητας, της μνήμης και της ταχύτητας εκφοράς λέξεων κ.ά. (Davidson & Salgado-Carreia, 2002· Hermelin & O'Connor, 1980· Imberty, 1996· Lamb & Gregory, 1993· Μαζοκοπάκη, 2007· Mazokopaki & Kugiumutzakis, 2009· Malloch & Trevarthen, 2009· Papousek & Papousek, 1989· Schellenberg, 2003· Sloboda, 1985).

Ακόμη και σήμερα υπάρχει έντονος διάλογος για τη σχέση μουσικής και νοητικής ανάπτυξης. Κάποιοι ερευνητές, πρόωρα ίσως, σχετίζουν τη μουσική εμπειρία παιδιών και ενηλίκων με αύξηση της νοημοσύνης (Glenn-Schellenberg, 2006· Lynn, Wilson, & Gault, 1989· Rados, 1996· Reuscher, Shaw, & Ky, 1995· Sergoant & Thatcher, 1974) ή με πιο ειδικές ικανότητες, όπως την ικανότητα χωροχρονικής λογικής του ακροατή (*Mozart Effect*) ή την προφορική και οπτική μνήμη (Chan, Ho, & Cheung, 1998· Reuscher, Shaw, & Ky, 1995). Ο Gardner (1995) επέκρινε την ψυχομετρική αποτίμηση των οκτώ ειδών νοημοσύνης (μία από αυτές και η μουσική νοημοσύνη), γιατί, μεταξύ άλλων, δεν εξηγούνται: από το *g*, και τόνισε επιπλέον ότι η ψυχομετρία αντιλαμβάνεται τη νοημοσύνη με πολύ περιοριστικό τρόπο και αδιαφορεί για τις εκφάνσεις της που παρουσιάζονται σε νατουραλιστικές συνθήκες. Αν δει κανείς τη σχέση

Πίνακας 1

Στάδια της ψυχολογικής ανάπτυξης (Piaget, Freud, Erikson) και στάδια της μουσικής ανάπτυξης κατά τους Shuter-Dyson και Gabriel και τον Swanwick (οι ηλικίες είναι προσεγγιστικές).

Piaget Στάδια γνωστικής ανάπτυξης	Freud Στάδια ψυχο- σεξουαλικής ανάπτυξης	Erikson Στάδια ψυχο- κοινωνικής ανάπτυξης	Shuter-Dyson & Gabriel Μουσική ανάπτυξη	Swanwick Μουσική ανάπτυξη
0-2 ετών Αισθησιο-κινητικό στάδιο ανάπτυξης	0-2 ετών Στοματικό στάδιο	0-2 ετών Στάδιο ανάπτυξης βασικής εμπιστοσύνης	ετών Αντίδραση στους ήχους 1-2 ετών Αυθόρμητη μουσική δημιουργία	0-4 ετών Αισθητική μουσική ενασχόληση. Ηχητικοί και μουσικοί πειραματισμοί
2-6 ετών Προσυλλογιστικό στάδιο ανάπτυξης	2-3 ετών Πρωκτικό στάδιο 3-6 ετών Φαλλικό στάδιο	2-3 ετών Στάδιο ανάπτυξης αιतανομίας 3-6 ετών Στάδιο ανάπτυξης πρωτοβουλίας	2-4 ετών Αναπαραγωγή φράσεων από γνωστά τραγούδια. Αντίληψη της γενικής μορφής μιας μελωδίας 4-6 ετών Διαχωρισμός τονικών υψών. Επανάληψη απλών ρυθμών με κτυπήματα. Αντίληψη της δυναμικής της μουσικής	4-6 ετών Αυθόρμητη μίμηση μελωδιών
6-11 ετών Στάδιο ανάπτυξης συγκεκριμένης σκέψης	6-11 ετών Στάδιο λανθάνουσας σεξουαλικότητας	6-11 ετών Στάδιο ανάπτυξης φιλιοπνείας	6-11 ετών Ικανότητα για τραγούδι στον ακατά- τονο. Προτίμηση για τα σόμφωνα οιαστίματα. Αισθητή εξέλιξη ρυθμικών ικανοτήτων. Κατανόηση πολύπλοκων ρυθμών. Βελτίωση μελωδικής μνήμης. Εδραίωση αίσθησης αρμονίας.	6-9 ετών Διαμόρφωση μουσικής και πολιτισμικής προσωπικότητας
11-17 ετών Στάδιο ανάπτυξης αφαιρετικής σκέψης	11-17 ετών Στάδιο ετερόφυλης σεξουαλικότητας	11-17 ετών Στάδιο ανάπτυξης αινιότητας	11-12 ετών Συνειδητή μουσική προτίμηση	9-15 ετών Μουσική ευρηματικότητα Διερεύνηση των δομικών στοιχείων της μουσικής (μελωδία, ρυθμός και αρμονία)

μουσικής και νοητικής ανάπτυξης μέσα από τις θεωρίες των Piaget, Chomsky και Gardner καθώς και την κριτική του Chomsky στον Pinker (Fitch, Hauser, & Chomsky, 2005), θα διαπιστώσει ότι στο πεδίο αυτό επικροτεί πλήρως ασυμφωνία, η οποία πιθανόν θα μειωθεί όταν η έρευνα συνεξετάσει τη μουσική όχι μόνο με τη νοητική, αλλά και με άλλες όψεις της ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης της φαντασίας (βλ. Αντωνακάκης & Κουγιουμουτζάκης, υπό έκδοση).

Η σχέση της μουσικής με την κοινωνική ανάπτυξη ήταν σε μεγάλο βαθμό γνωστή στους Μινωίτες (Κουγιουμουτζάκης, 2007, σσ. 63-4). Η μουσική είναι ένα από τα βασικά στοιχεία μιας κουλτούρας, τόσο βασικό όσο και η γλώσσα της. Το τραγούδι προς ή με τα παιδιά είναι μια πολιτισμική διαδικασία, στην οποία οι κοινωνικές συνιστώσες της μουσικής έχουν πρωτεύουσα θέση. Οι γονείς είναι οι πρώτοι φορείς μετάδοσης πολιτισμικών εμπειριών στα παιδιά. Τα παιδιά με τη σειρά τους βιώνουν μουσικές εμπειρίες, οι οποίες δεν μπορούν να διαχωριστούν από τις κοινωνικές τους εμπειρίες με τους σημαντικούς άλλους (Lévi-Strauss, 1969).

Τα παιδιά μοιράζονται τα συναισθηματικά τους με τους σημαντικούς άλλους χρησιμοποιώντας τα μέσα που τους προσφέρουν οι τέχνες (Nelson, 1958). Η μουσική όμως μπορεί να έχει και άλλες επιδράσεις στον συναισθηματικό κόσμο των μικρών παιδιών. Ένα μουσικό όργανο, ένα μουσικό παίγνιδο ή ένα τραγούδι μπορεί να λειτουργήσει ως μεταβατικό αντικείμενο σύμφωνα με τη θεωρία του Winnicott (1971). Ο Stern (1985/2000) υποστηρίζει ότι πρόδρομος αυτού του συναισθηματικού μοιράσματος μέσω της μουσικής είναι η εμπειρία της συναισθηματικής συνήχησης μητέρας-ζρέουος (βλ. Bund, 1997· Κουγιουμουτζάκης & Κοκκινάκη, 2000· Κουγιουμουτζάκης & Τσούρτου, 1999) και πιο γενικά η επικοινωνιακή μουσικότητα, ήδη από την αρχή της ανάπτυξης (Μαζοκοπάκη, 2007· Mazokoraki & Kugioumutzakis, 2009· Malloch & Trevarthen, 2009).

Η ισχύς και η έλξη της μουσικής χρησιμοποιούνται ως πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές. Η μουσικοθεραπεία ερευνά τις μουσικές συνιστώσες πολλών αναπτυξιακών διεργασιών και δυσλειτουργιών, και με τις κατάλληλες τεχνικές δημιουργεί ένα πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης ειδικά μέσω του κλάδου της αναπτυξιακής μουσικοθεραπείας (Antonakakis, 2003· Odell-Miller, 2002· Trevarthen, 2001· Trevarthen & Malloch, 2000). Παρότι οι ακριβείς αιτιακές σχέσεις δεν έχουν προσδιοριστεί επαρκώς, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε κατάλληλα δομημένες μουσικές δραστηριότητες πιθανόν να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μη μουσικούς τομείς (Chan, Ho, & Cheung, 1998· Gromko & Roorman, 1998· Lamb & Gregory, 1993· Lynn, Wilson, & Gault, 1989· Reuscher, Shaw, & Ky, 1993). Η ενασχόληση των παιδιών με τη μουσική (είτε πρόκειται για παραδοσιακά παίγνιδοτραγούδα, είτε για ομαδικές δραστηριότητες του Orff-Schulwerk σε παιδαγωγικό ή μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο, είτε για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου) φαίνεται ότι βοηθά στην ανάπτυξη των κινητικών, γλωσσικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και πιθανόν των νοητικών

όψεων της ανάπτυξης, καθιστώντας την πολύτιμο μέσο πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες (Αντωννάκης, 2001· Αντωννάκης & Κουγιουμουτζάκης, υπό έκδοση· Odell-Miller, 2002). Ο Barker (1981) ερευνήσε αν η αυτισκίνα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βελτιώνεται μέσω του μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος Orff-Schulwerk. Βρήκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτές τις εφαρμογές παρουσίασαν βελτίωση στη συμπεριφορά τους, στη δημοτικότητα τους στο σχολείο και στη συνολική τους βαθμολογία συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου τα οποία δεν συμμετείχαν σε μουσικοπαιδαγωγικές εφαρμογές Orff-Schulwerk. Ο Saperston (1986) στη δική του έρευνα βρήκε ότι η γλωσσική ικανότητα παιδιών με νοητική υστέρηση έχει ανάλογη σχέση με την ικανότητά τους στο τραγούδι. Η μελέτη των Norton, Winner, Cronin, Overy, Lee και Schlaug (2005), μέσω σύγχρονων απεικονιστικών τεχνικών, διερευνήσε αν στον ανθρώπινο εγκέφαλο προϋπάρχουν νευρωνικοί, γνωστικοί ή κινητικοί δείκτες υπεύθυνοι για τη μουσική ικανότητα. Οι ερευνητές εξέτασαν παιδιά ηλικίας 5-7 ετών που ξεκίνησαν μαθήματα πιάνου ή εγχόρδων και παιδιά ηλικίας 5-7 ετών που δεν παρακολούθησαν καθόλου μαθήματα μουσικής. Όλα τα παιδιά υπεβλήθησαν σε δοκιμασίες –οπτικοχωρικές, μη λεκτικής αντίληψης, προφορικές, κινητικές και μουσικές– και καταγράφηκε η εγκεφαλική τους δραστηριότητα με μαγνητικές τομογραφίες. Από την εξέταση δεν βρέθηκαν νευρωνικές, γνωστικές ή κινητικές διαφορές στις δύο ομάδες, ούτε διαπιστώθηκε συσχέτιση των μουσικών αντιληπτικών ικανοτήτων με κάποιες εγκεφαλικές ή οπτικοχωρικές μετρήσεις. Βρέθηκε όμως συσχέτιση μεταξύ των μουσικών αντιληπτικών ικανοτήτων, της μη λεκτικής αντίληψης και της φωνολογικής ετοιμότητας. Ειδικότερα οι βελτιωμένες δεξιότητες στη μη λεκτική αντίληψη και στη φωνολογική ετοιμότητα των παιδιών που είχαν κάνει μαθήματα μουσικής θεωρήθηκε ότι αποτελούσαν παράγωγα, όχι προϋπαρχουσών ειδικών εγκεφαλικών δομών, αλλά της μουσικής τους εκπαίδευσης. Σε άλλη σχετική έρευνα βρέθηκε ότι ενήλικοι οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει μαθήματα μουσικής από την παιδική ηλικία είχαν πιο ανεπτυγμένο το μεσολόβιο –μια κεντρική δέσμη νευρώνων που ενώνει τα εγκεφαλικά ημισφαίρια– σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν μουσικές γνώσεις (Schlaug, 1996).

2. Το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff

Λόγω περιορισμένου χώρου δεν θα παρουσιάσουμε το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff (Orff, 1963, 1975-1983· Orff & Keetman, 1950-1977) και τη δομή του (Αντωννάκης 1996, 2000· Αντωννάκης & Χιωτάκη, 2007· Ματέυ & Σλάβικ, 1993· Τσαφταρίδης, 1997), θα εκθέσουμε όμως τους λόγους για τους οποίους αποτελεί ένα επιτυχημένο εργαλείο στην αναπτυξιακή μουσικοθεραπεία.

Το Orff-Schulwerk είναι ένα παιδοκεντρικό σύστημα που βασίζεται στη στοιχειοδομική μουσική, δηλαδή στην ένωση μουσικής, λόγου και κίνησης. Στόχος του δεν είναι να μάθουν τα παιδιά κρουστά μουσικά όργανα, αλλά να βιώσουν τη μουσική και να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από αυτήν. Η διαπολιτισμικότητα και η διαθεματικότητα του Orff-Schulwerk το έχουν καταστήσει ένα οικουμενικό εργαλείο στην αγωγή παιδιών προσχολικής ηλικίας, στην εκπαίδευση παιδιών σχολικής ηλικίας και στη μουσικοθεραπεία παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές (Αντωννάκης & Χιωτάκη, 2007· Τσαφταρίδης, 1997).

Τα μέσα που χρησιμοποιεί το Orff-Schulwerk είναι ο λόγος, η κίνηση, τα όργανα της ορχήστρας Orff, η ηχοεμπειρία και η δημιουργική ακρόαση. Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί είναι η μίμηση, η εξερεύνηση, η σημειογραφία, ο αυτοσχεδιασμός και το παίγνιδι (Αντωννάκης & Χιωτάκη, 2007). Από αναπτυξιακή σκοπιά, το Orff-Schulwerk αποτελεί βασικό εργαλείο στην αναπτυξιακή μουσικοθεραπεία για τους παρακάτω λόγους:

- Τα μέσα και οι τεχνικές του μπορούν να προσαρμοστούν σε κάθε επίπεδο δυσκολίας, ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες που έχει κάθε παιδί. Αυτή η προσαρμογή στις ατομικές ικανότητες των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές καθιστά το Orff-Schulwerk όχι απλώς εύχρηστο, αλλά δημοφιλές μεταξύ των παιδιών.
- Δεν χρειάζονται οι τυπικές γνώσεις μουσικής. Το Orff-Schulwerk χρησιμοποιεί το μουσικό, λεκτικό και κινητικό υλικό που διαθέτουμε εγγενώς όλοι οι άνθρωποι.
- Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του Orff-Schulwerk. Η ενεργοποίηση παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Το Orff-Schulwerk κινητοποιεί τα παιδιά με αβίαστο τρόπο να συμμετέχουν σε ατομικές ή σε ομαδικές δραστηριότητες και να ρυθμίζουν μόνο τους τον βαθμό συμμετοχής τους.
- Το Orff-Schulwerk απευθύνεται και κινητοποιεί όλες τις αισθήσεις. Ανάλογα με τις αισθητηριακές διαταραχές που έχει κάθε παιδί, ο μουσικοθεραπευτής μπορεί να επιλέξει τις εφαρμογές εκείνες που θα το ωφελήσουν περισσότερο.
- Τα κρουστά όργανα της ορχήστρας Orff συναρπάζουν τα παιδιά, διότι τα υποδέχονται σαν παίγνια. Το πόσο σημαντική είναι αυτή η διάσταση των κρουστών εξετάζεται στην επόμενη ενότητα 3.
- Η πλειονότητα των εφαρμογών Orff έχει παιγνιώδη μορφή. Τα παιδιά χρησιμοποιούν την έμφυτη υρμή τους για παίγνιδι και συμμετέχουν με όλο τους το είναι. Ο μουσικοθεραπευτής επιλέγει τις αναπτυξιακά κατάλληλες εφαρμογές ανάλογα με την παθολογία της κάθε κλινικής περίπτωσης (βλ. ενότητα 3).
- Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός (φωνητικός, μουσικός, λεκτικός, ρυθμικός, κινητικός) του Orff-Schulwerk χρησιμοποιείται κλινικά στην αναπτυξιακή μουσικοθεραπεία (βλ. ενότητες 3.1 και 4.1).

- Για αρκετές θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας υπάρχουν μουσικά ανάλογα στο σύστημα Orff-Schulwerk (Orff, 1980).
Η χρήση του Orff-Schulwerk στην προσχολική αγωγή και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι διαφορετική από ό,τι στην αναπτυξιακή μουσικοθεραπεία. Στην πρώτη περίπτωση οι στόχοι είναι πρωτίστως εκπαιδευτικοί, ενώ στη δεύτερη οι στόχοι είναι αποκλειστικά παρεμβατικοί.

3. Μουσικοθεραπευτικά μεταβατικά αντικείμενα

Ο Winnicott (1953, 1971) παρατήρησε ότι, μεταξύ 4 και 12 μηνών, τα βρέφη συνδέονται ιδιαίτερα με κάποια αντικείμενα (κουβέρτα, αρκουδάκι κ.ά.) τα οποία σφίγγουν ή γλείφουν, ιδιαίτερα όταν τα παίρνει ο ύπνος. Αυτά τα μεταβατικά αντικείμενα διατηρούνται, χάνονται προσθετικά, επανεμφανίζονται κάτω από ψυχική πίεση και παραμένουν σημαντικά σε όλη τη ζωή ως μια ουδέτερη περιοχή εμπειρίας. Στην πορεία της ανάπτυξης θα εμφανιστούν στο εσωτερικό ισχυρών εμπειριών, που ανήκουν στα πεδία της τέχνης, της επιστημονικής δημιουργίας, της θρησκείας και της φανταστικής ζωής. Το μεταβατικό αντικείμενο υπάρχει μεταξύ αντίχειρα και κουβέρτας, δεν ανήκει ούτε στον εξωτερικό ούτε στον εσωτερικό χώρο, είναι ένα ενδιαμέσο πεδίο εμπειρίας, η πρώτη «μη εγώ» κτήση, ανάμεσα στον στοματικό ερωτισμό και την πραγματική σχέση με το αντικείμενο, πριν ακόμη το βρέφος διακρίνει τον εαυτό από τον άλλο. Για τον παρατηρητή το αντικείμενο έρχεται απέξω, αλλά για το βρέφος δεν έρχεται ούτε απέξω ούτε από μέσα. Εκτός από τα αντικείμενα, στη διεργασία των μεταβατικών φαινομένων ο Winnicott συγκαταλέγει ορισμένες κινήσεις, βρεφικές φωνηποιήσεις, νηπιακά τραγούδια που λέγονται πριν το παιδί αποκοιμηθεί. Τα μεταβατικά αντικείμενα μειώνουν το άγχος του αποχωρισμού από τη μητέρα, διευκολύνουν το σταδιακό πέρασμα από τον βρεφικό ναρκισσισμό και α-δυναδισμό στη διάκριση εαυτού-κόσμου, και συνιστούν πηγή ασφάλειας και ηρεμίας σε συνθήκες φόβου, μοναξιάς ή ανησυχίας. Ο Winnicott συνοψίζει τις ιδιότητες των μεταβατικών αντικειμένων ως εξής:

- α. Το βρέφος αξιώνει δικαιώματα πάνω στο μεταβατικό αντικείμενο και επιβίβει συμφωνούμε με αυτή την αξίωση. Πάντως, κάποια ακύρωση της παντοδυναμίας είναι χαρακτηριστικό στοιχείο από την αρχή.
- β. Το αντικείμενο αγκαλιάζεται στοργικά, αγαπιέται ορμητικά, όσο και ακρωτηριάζεται.
- γ. «Δεν πρέπει ποτέ να αλλάξει, εκτός κι αν το αλλάξει το ίδιο το βρέφος»· ο Winnicott μάλιστα τονίζει ότι: «Η μητέρα το αφήνει να είναι βρόμικο, ακόμη και να μυρίζει, ξέροντας ότι με το να το πλύνει δημιουργεί ένα ρήγμα στη συνέχεια της εμπειρίας του βρέφους, ρήγμα που μπορεί να καταστρέ-

ψει τη σημασία και την αξία του αντικειμένου για το βρέφος» (Winnicott, 1971, σσ. 4-5).

- δ. Πρέπει να επιβιώσει από τις εκφράσεις ενστικτώδους αγάπης και μίσους, και αν είναι ένας χαρακτήρας-πρόσωπο, ακόμη και από την έκφραση καθαρής επιθετικότητας.
- ε. Για το βρέφος πάντως πρέπει να φαίνεται ότι δίνει ζεστασιά ή ότι κινείται ή ότι έχει υφή ή ότι κάνει κάτι που δείχνει ότι έχει δική του ζωντάνια ή πραγματικότητα.
- στ. Από τη δική μας σκοπιά το αντικείμενο έρχεται από έξω, αλλά όχι απύθλητη σκοπιά του βρέφους. Ούτε πάλι έρχεται από μέσα – δεν πρόκειται για παραίσθηση.
- ζ. Μοίρα του αντικειμένου είναι να του επιτραπεί σταδιακά να αποκαθεξιοποιηθεί, έτσι που με το πέρασμα των χρόνων να μεταφερθεί όχι τόσο στον χώρο της λησμονιάς, αλλά σε αυτόν της αφάνειας. Με αυτό εννοούμε ότι στην υγιή ανάπτυξη το μεταβατικό αντικείμενο δεν «πηγαίνει μέσα», ούτε το αίσθημα γι' αυτό υφίσταται απαραίτητα απώθηση. Δεν ξεχνιέται και δεν θρηνείται. Χάνει το νόημά του και γι' αυτό τα μεταβατικά φαινόμενα έχουν γίνει διάχυτα, έχουν απλωθεί πάνω σε όλη την ενδιάμεση περιοχή μεταξύ της «εσωτερικής ψυχικής πραγματικότητας» και του «εξωτερικού κόσμου», όπως τον αντιλαμβάνονται από κοινού δύο πρόσωπα», δηλαδή όπως γίνεται αντιληπτός από όλο το πολιτισμικό πεδίο (Winnicott, 1971, σσ. 5-6).

Η ιδέα ότι η μουσική και τα μουσικά όργανα μπορούν δυνητικά να επέχουν θέση μεταβατικού φαινομένου και μεταβατικών αντικειμένων έχει προ πολλού πρωταθεί στους χώρους της αναπτυξιακής ψυχολογίας της μουσικής και της μουσικοθεραπείας (Alvin, 1977· Bunt, 1996, 1997, 2006· Diaz de Chumaceiro, 1995· McDonald, 1970/1990· Ostwald, 1997· Rogers, 1997). Η McDonald εισήγαγε τον όρο *μεταβατικές μελωδίες*, που αναφέρονται στις φωνοποιήσεις ενός βρέφους ή στον τρόπο με τον οποίο ένα νήπιο διαχειρίζεται ένα συγκεκριμένο ρεπερτόριο τραγουδιών και μελωδιών όταν ετοιμάζεται να κοιμηθεί (1970/1990). Η ίδια μάλιστα τονίζει ότι μια μεταβατική μελωδία πρέπει να είναι γνωστή και εύληπτη, για να γεφυρώνει το κενό μεταξύ γονέα και παιδιού και να παρέχει ανακουφιστικές εμπειρίες μοιράσματος. Υποθέτει ότι όταν τα βρέφη ακούν μια μεταβατική μελωδία, «ίσως βιώνουν αρχικά την αίσθηση ότι είναι μέρος του εαυτού τους, όπως και η μητέρα τους, που στην αρχή δεν υπάρχει ως διακριτό και ξεχωριστό πρόσωπο από τον εαυτό τους» (McDonald, 1970/1990, σ. 89).

Έχει υποστηριχθεί ότι το μουσικό υλικό υποκαθιστά το αγαπημένο πρόσωπο, δημιουργεί συναισθήματα αυτονομίας και μειώνει τα συναισθήματα του αποχωρισμού και της εγκατάλειψης. Το μητρικό νανούρισμα βοηθά τα βρέφη και τα νήπια να διατηρήσουν την ψευδαίσθηση ότι η στοργική μητέρα που τα αγαπά είναι πάντα δίπλα τους, δεν τα εγκαταλείπει για πάντα όταν αυτά αποκοιμούνται (Moore & Fine, 1990). Κάποιες φορές η φαντασία και η σκέψη των

παιδιών τα βοηθά να υπερσκελίσουν τα μεταβατικά αντικείμενα. Ωστόσο η ασφάλεια που παρέχει το μεταβατικό αντικείμενο παραμένει συμβολικά στον νου τους, κι ας μην υπάρχει στην πραγματικότητα. Με τον ίδιο μηχανισμό μπορούν να φαντάζονται μια μεταβατική μελωδία. Όταν όμως θέλουν να νιώσουν ασφάλεια, τη μουρμουρίζουν, τη σιγοτραγουδούν ή/και χειρονομούν ρυθμικά για να τη βιώσουν σωματικά (Ostwald, 1997). Επιπλέον, οι μεταβατικές μελωδίες και τα μεταβατικά τραγούδια ανοίγουν τις πύλες της δημιουργικότητας για τα βρέφη και τα μικρά παιδιά – όπως τόνισε ο Winnicott. Μέσα από αυτή τη δημιουργικότητα τα βρέφη και τα νήπια ξεπερνούν το άγχος του αποχωρισμού και εξοικειώνονται με τον κόσμο που υπάρχει πέρα από τον «εαυτό» (McDonald, 1970/1990· Diaz de Chumaceiro, 1995) (βλ. το δεύτερο κλινικό παράδειγμα στην ενότητα 3.1).

Τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνται στις συνεδρίες μουσικοθεραπείας (κυρίως κρουστά της ορχήστρας Ciff) έχουν θέση μεταβατικών αντικειμένων. Ένα τύμπανο ή ένα ντέφι μπορεί να εκληφθεί από το μικρό παιδί είτε ως προέκταση του σώματός του είτε ως εξωτερικό αντικείμενο είτε ως μέρος του δυνητικού ενδιάμεσου μεταβατικού πεδίου. Το παιδί μπορεί να το αγγίξει, να το μυρίσει ή και να το γευθεί. Επιπλέον όμως, μπορεί να ακούσει τους ήχους του. Αυτά τα αισθητηριακά ερεθίσματα δημιουργούν συναισθήματα ασφάλειας, τα οποία μπορούν να διερευνηθούν στη μουσικοθεραπευτική συνεδρία (Alvin, 1977· Bunt, 1996, 2006) (βλ. το δεύτερο κλινικό παράδειγμα στην ενότητα 3.1). Η παρουσία των μουσικών οργάνων στον χώρο δημιουργεί μια σταθερή δομή, απαραίτητη πολλές φορές ειδικά για παιδιά με ανασφάλεια (Antonakakis, 2003· Bunt, 1996). Επιπλέον, τα παιδιά μπορούν να προβάλλουν στα μουσικά όργανα πρόσωπα και καταστάσεις του περιβάλλοντός τους, να τα χρησιμοποιήσουν ως μέσο επικοινωνίας, να εδραιώσουν μια διαπροσωπική σχέση και να εξερευνήσουν τα όρια του εαυτού και των άλλων (βλ. το πρώτο κλινικό παράδειγμα στην ενότητα 3.1). Ένα μουσικό όργανο μπορεί να αποκτήσει ένα «μαγικό» χαρακτηριστικό από τον ιδιαίτερο κόσμο του παιδιού (Alvin, 1977· Bunt, 1996), ακόμη και να γίνει ένας φανταστικός φίλος (Papastathurooulos & Kugiumutzakis, 2007).

Ο Winnicott (1971) εισήγαγε τον όρο *μεταβατικός ή δυνητικός χώρος* (transitional space), στον οποίο συναντώνται η εσωτερική και η εξωτερική πραγματικότητα. Ένας μουσικός αυτοσχεδιασμός παρέχει την ελευθερία της εσωτερικής πραγματικότητας. Τα όρια και οι συμβάσεις που τον διέπουν συνιστούν την εξωτερική πραγματικότητα (χρονικά όρια, χρήση συγκεκριμένων οργάνων μουσικής κ.ά.) (Odell-Miller, 2002). Ο τρόπος με τον οποίο ο μουσικοθεραπευτής διαχειρίζεται την εναλλαγή δυμημένων και ελεύθερων παραμέτρων του μουσικού αυτοσχεδιασμού έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός *μουσικού μεταβατικού χώρου*, στον οποίο μπορούν να συμβούν θεραπευτικές αλλαγές (Antonakakis, 2003· Sutton, 2002). Η αυτο- και συν-σχεδιάζομενη μουσική προσφέρει μια πολύτιμη ευκαιρία για παιχνίδι, που κατά τον

Winnicott αποτελεί κριτήριο συναισθηματικής υγείας και μέσο ανάπτυξης (Stewart, 2002). Η σπουδαιότητα του μουσικού αυτο- και συν-σχεδιασμού στην πρώιμη μουσικοθεραπευτική παρέμβαση ενισχύεται, από την άποψη ότι μπορεί να εμπεριέχει και τα τρία στάδια του αναπτυξιακού παιγνιδιού που περιγράφει ο Winnicott (1971): η άμεση ανάπτυξη από τα μεταβατικά φαινόμενα στο παιγνίδι, από το παιγνίδι στο «μοιρασμένο» παιγνίδι, και από αυτό στις πολιτισμικές ευπειρίες (Tyler, 2002).

Πέρα από τη χρήση του μουσικού υλικού της συνεδρίας ως μεταβατικού αντικειμένου, ο μουσικοθεραπευτής, υιοθετώντας τον ρόλο της επαρκώς καλής μητέρας (good-enough mother), δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τις αγωνίες και τις ανασφάλειες του παιδιού (Winnicott, 1965, 1972). Επιπλέον, η ίδια η μουσική αποτελεί ένα υποστηρικτικό μέσο (de Backer, 1993). Πολλές μητέρες παιδιών με ειδικές ανάγκες έχουν συχνά ελλιπή μουσική αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους λόγω των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν. Το βρέφος ή το νήπιο εκλαμβάνει αυτή την αδυναμία ως διακοπή στη συνέχεια της ύπαρξής του, ως *πρόσπτωση* (impingement), όπως τονίζει ο Winnicott (1965). Τα βρέφη και τα μικρά παιδιά θα αντιμετωπίσουν πολλές τέτοιες διακοπές στη συνέχεια της ύπαρξής τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Αν έχουν επαρκώς καλή υποστήριξη, τότε αυτή η εμπειρία ενδυναμώνει την αντίληψη του εαυτού. Σε αντίθετη περίπτωση θα είναι μια τραυματική εμπειρία με αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπικότητα του ατόμου. Περιπτώσεις διακοπής στη συνέχεια της ύπαρξης ενός παιδιού μπορούν να αντιμετωπιστούν με ομαδικές συνεδρίες μουσικοθεραπείας, όπου, εκτός από τα βρέφη, τα νήπια ή τα παιδιά, συμμετέχουν και οι μητέρες. Ο μουσικοθεραπευτής εκπαιδεύει τις μητέρες πώς, με όχημα τη μουσική, μπορούν να μοιραστούν κινήσεις, ρυθμούς, συγκινήσεις και φευθέσεις με τα παιδιά τους. Πώς να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μέσω μουσικών αλληλεπιδράσεων, μέσα στο οποίο η επικοινωνία συν-παράγει νόημα και αλληλοκατανόηση. Πώς το μελωδικό, ρυθμικό, κινητικό και λεκτικό περιεχόμενο των μουσικών παιγνιδοτραγουδιών δημιουργεί ένα στέρεο περιβάλλον συναισθηματικής συνανάπτυξης μητέρας-παιδιού.

Το παιγνίδι, στην πρωτογενή μορφή του, αποτελεί ένα σημαντικό μέσο στην αναπτυξιακή μουσικοθεραπεία. Το παιγνίδι είναι ένας ελεύθερος

«τρόπος να είσαι ο εαυτός σου και να τον γνωρίσεις [...] να γνωρίσεις τη θέση σου σε έναν ευρύτερο κόσμο [...] να γνωρίσεις την ετερότητα του κόσμου και τα όρια που σου προτάσσει».

(Stewart, 2002, σ. 12)

Όταν αυτή η ικανότητα είναι εξασθενημένη, τότε στόχος του θεραπευτή είναι να φέρει το παιδί που δεν είναι ικανό να παίξει στο στάδιο του να μπορεί (Winnicott, 1971). Και φυσικά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα μουσικά όργανα...

παίζονται. Από τα ξυλόφωνα και τα ταμπουρίνι της ορχήστρας Orff μέχρι τα παραδοσιακά ή τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας, όλα (ως αντικείμενα) είναι παιχνίδια. Τα μουσικά παιχνίδια (ως δομή) που χρησιμοποιούνται στην αναπτυξιακή μουσικοθεραπεία έχουν κατάλληλη αρχιτεκτονική ώστε να προκύπτουν αναπτυξιακά οφέλη για τα παιδιά. Οι Bean και Oldfield (1991) προτείνουν τέτοιες μουσικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, μουσικά παιχνίδια για την ανάπτυξη της συγκέντρωσης προσοχής και της ακοής, για την ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού και της κατανόησης των άλλων, για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και για την ανάπτυξη του κινητικού ελέγχου.

Ο Bunt (1997) περιγράφει μια ατομική συνεδρία μουσικοθεραπείας με την Α, ένα παιδί ηλικίας 2,5 ετών που πάσχει από σύνδρομο Rett και παρουσιάζει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες:

3.1. Κλινικά παραδείγματα

«Καθόμαστε ο ένας απέναντι στον άλλο και όταν της προτείνω το ταμπουρίνο, το χτυπά περιστασιακά. Αποκρίνομαι ανάλογα, καθρεφτίζοντας τόσο τις μουσικές όσο και τις μη μουσικές παραμέτρους του παιχνιδιού της (ένταση, ποιότητα, διάρκεια των ήχων και τεχνητά των κινήσεων). Μισολαλεί μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι την επόμενη ηχητική χειρονομία της. Με κοιτά με επίμονο βλέμμα. Δεν υπάρχουν φωνοποιήσεις, αλλά πολλές κινήσεις του χεριού στο στόμα. Μετά από 12 εβδομάδες ατομικών συνεδριών, αρχίζει να παίζει με αυξανόμενα ηχητικά ξεσπάσματα, μερικές φορές παίζοντας δύο ξεχωριστούς ήχους. Υπάρχει αυξανόμενη δραστηριότητα και γρηγορότερη αλληλουχία γεγονότων. Χρησιμοποιεί φωνοποιήσεις (κυρίως ήχους φωνηέντων) και μικρές φράσεις με ακριβή τόνικά ύψη και μελωδικές γραμμές. Ενσωματώνω αυτό το υλικό στις φωνητικές και μουσικές αποκρίσεις μου. Η Α αρχίζει να κάνει συσχετισμούς μεταξύ φωνοποιήσεων, σύντομων ρυθμικών προτύπων και του δικού μου ηχητικού υλικού. Αρχίζει επίσης να χρησιμοποιεί τη φωνή της εκτός των συνεδριών, συνδέοντας τις χειρονομίες με τις φωνοποιήσεις της. Το νοσηλευτικό προσωπικό ανέφερε ότι τώρα έχουν μειωθεί τα ουρλιαχτά της και η εσωτερική της ένταση»

(Bunt, 1997, σ. 252)

Στο παραπάνω παράδειγμα το ταμπουρίνο αποτελεί αρχικά προέκταση του σώματος του παιδιού – ένα μέρος της αίσθησης του παιδιού για τον εαυτό του (εγώ), που μπορεί να το προσεγγίσει με το βλέμμα, την αφή και την ακοή ενώσω αυτοσχεδιάζει παίζοντάς το. Καθώς οι συνεδρίες προχωρούν, το ταμπουρίνο αποκτά μοναδικές ιδιότητες, και σταδιακά το παιδί κατανοεί ότι το ταμπουρίνο «αντιστέκεται» στις ενέργειές του και μπορεί (μέσα από τη θεωρία του Winnicott) να υποθεθεί ότι γίνεται «άλλος» (όχι εγώ). Τα μουσικά όργανα αλλά και το αυτοσχέδιο μουσικό υλικό της συνεδρίας μπορεί να παίζουν μεταβατικό ρόλο, εδραιώνοντας την αλληλεπίδραση μουσικοθεραπευτή-παιδι-

ού ως μια θεραπευτική συμμαχία στην οποία κυριαρχούν η αμοιβαιότητα, ο συντονισμός και η αλληλοκατανόηση.

Ο πρώτος των συγγραφέων (Δ.Α.) του παρόντος κειμένου συνάντησε τον Β, ένα αγόρι ηλικίας 3 ετών με σύνδρομο Down. Πέρα από τις συνήθεις δυσκολίες που είναι χαρακτηριστικές του συνδρόμου, ο Β παρουσιάζει περιορισμένη λεκτική ικανότητα, προβληματική κοινωνική συμπεριφορά και συναισθηματικές διαταραχές. Η μητέρα του αποδίδει αυτά τα προβλήματα στο γεγονός ότι βλέπει σπάνια τον πατέρα του, αλλά και όταν συμβαίνει αυτό, η ποιότητα της επικοινωνίας τους είναι φτωχή. Το λιθανότερο είναι ότι ο Β, μεταξύ των άλλων, βιώνει συναισθήματα απώθησης, μια και ο πατέρας του δεν αποδέχεται την πραγματικότητα.

«Στην πρώτη συνάντηση η αντίσταση του Β ήταν έκδηλη και με δυσκολία πέρασε την πόρτα για συνεδρίες μουσικοθεραπείας. Οι πρώτες του αντιδράσεις κάμφθηκαν όταν αντίκρισε ένα μεγάλο τύμπανο, το οποίο του τράβηξε την προσοχή. Αμέσως του πρότεινα να παίξουμε μαζί το τύμπανο. Ακολούθησε ένας ρυθμικός διάλογος, όπου με τη συνοδεία του τυμπάνου τραγουδούσα αυτοσχεδία το όνομα του Β όταν έπαιζε αυτός και το δικό μου όταν έπαιξα εγώ. Αυτός ο αυτοσχεδιασμός εξελίχθηκε σε ένα τραγούδι καλωσορίσματος με το οποίο ξεκινούσε κάθε φορά η συνεδρία. Κάποιες φορές κατά τη διάρκεια της συνεδρίας ο Β μου ζητούσε να παίξουμε ξανά το τραγούδι του καλωσορίσματος, ιδιαίτερα μετά από σημεία της συνεδρίας όπου αυτοσχεδιάζαμε ελεύθερα και πιθανόν ένιωθε κάποια ανασφάλεια».

Στο παραπάνω παράδειγμα το τύμπανο μπορεί να εκληφθεί ως ένα μεταβατικό αντικείμενο για τον Β. Προσφεύγει σε αυτό για να μειώσει το άγχος της απουσίας της μητέρας του. Είναι το αγαπημένο του μουσικό όργανο και αναφέρεται σε αυτό με τρόπο ξεχωριστό σε σχέση με τα υπόλοιπα μουσικά όργανα. Προτιμά να αυτοσχεδιάζουμε, παίζοντας αυτός το τύμπανο και εγώ το πιάνο, εξερευνώντας μέσα από μουσικούς διαλόγους, προθέσεις και συγκινήσεις. Μεταβατικό ρόλο επίσης μπορεί να εκληφθεί ότι παίζει και το τραγούδι του καλωσορίσματος. Πιθανόν να δημιουργεί στον νου του Β ένα πλαίσιο ασφάλειας και εμπιστοσύνης, απαραίτητο για να επιτευχθούν οι προσδοκώμενοι αναπτυξιακοί στόχοι. Γι' αυτό, όταν ο Β αισθανθεί κάποια ανασφάλεια, προτείνει να ξαναπούμε το τραγούδι του καλωσορίσματος, κι ας βρισκόμαστε σε οποιοδήποτε φάση της συνεδρίας.

4. Μουσικοθεραπευτική συναισθηματική συνήχηση

Η μουσική κάθε πολιτισμού πυροδοτεί ερευνητικά ανιχνεύσιμες συγκινήσεις και δημιουργεί μελωδίες, ρυθμούς και συναισθήματα που οι άνθρωποι μοι-

ράζονται – για να υπάρχουν (Kugiumutzakis, 2002). Όπως τονίζει ο Bruner (1990), ο πολιτισμικά προσαρμοσμένος τρόπος ζωής μας βασίζεται σε μοιρασμένα νοήματα και μοιρασμένες έννοιες. Το βρέφος του είδους μας δεν εισέρχεται στη ζωή της ομάδας του ως ένα αυτιστικό μέρος των πρωτογενών διαδικασιών, ριγμένο στο έλεος του αρχικού α-δυαδισμού (όπως υπέθεταν ο Freud και ο Winnicott), αλλά ως μέτοχος μιας μεγαλύτερης δημόσιας διεργασίας στην οποία γίνεται διαιρημαγμάτευση του νοήματος. Ο Storr (1992) δίνει έμφαση στη συναισθηματική αξία της μουσικής και υποστηρίζει ότι ο βασικός λόγος ύπαρξής της είναι η διαπροσωπική επικοινωνία. Η μουσική μιμεί να προκαλέσει έντονες συναισθηματικές διεγέρσεις τις οποίες σπάνια δημιουργούν άλλα ανθρώπινα βιώματα (Sloboda & Juslin, 2002) και συμβάλλει καταλυτικά στη συναισθηματική ανάπτυξη των βρεφών και των μικρών παιδιών (βλ. Αντωννάκης & Κουγιουμουτζάκης, υπό δημοσίευση).

Ο Stern (1985/2000) συγκαταλέγεται στους πρωτοπόρους που μελέτησαν τον βρεφικό νου και τη συμβολή των βρεφικών εμπειριών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Στη θεωρία του εξετάζει την ανάπτυξη των αισθήσεων του εαυτού κατά τα πρώτα δύο έτη της ζωής. Η ανάπτυξη της θεωρίας του (βλ. Κουγιουμουτζάκης & Τσούρτου, 1999), η κριτική που έχει δεχθεί (βλ. Κουγιουμουτζάκης & Κοκκινάκη, 2000) και η αναθεώρησή της (Stern, 1985/2000) ξεπερνούν τους στόχους της παρούσας εργασίας. Εδώ θα αναφερθούμε μόνο στα μέρη της σύγχρονης θεωρίας του τα οποία βρίσκουν εφαρμογή στη μουσικοθεραπεία στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης.

Ο Stern (1985/2000) αντιτίθεται στην άποψη ότι το βρέφος βρίσκεται σε κατάσταση αρχικού α-δυαδισμού – άποψη του Baldwin, την οποία υιοθέτησαν οι Freud, Winnicott και Piaget (Κουγιουμουτζάκης & Κοκκινάκη, 2000). Σύμφωνα με τον Stern (1985/2000), από τη γέννηση έως των 18ο μήνα, δηλαδή μέχρι την ανάδυση του λόγου, υπάρχουν τέσσερις αισθήσεις του εαυτού: ο αναδυόμενος εαυτός (γέννηση-2ος μήνας), ο πυρηνικός εαυτός (2ος-7ος μήνας), ο υποκειμενικός εαυτός (7ος-12ος μήνας) και ο λεκτικός εαυτός (15ος-18ος μήνας) (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κουγιουμουτζάκης & Κοκκινάκη, 2000· Κουγιουμουτζάκης & Τσούρτου, 1999).

Οι έννοιες που εισήγαγε ο Stern (1985/2000), και οι οποίες χρησιμοποιούνται στην αναπτυξιακή μουσικοθεραπεία στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης, είναι η ατροπική (υπερτροπική κατά τον Trevarthen, 1999) αντίληψη, τα συναισθήματα ζωτικότητας και η συναισθηματική συνήχηση ή συναισθηματική εναρμόνιση. Η *ατροπική αντίληψη* είναι η ικανότητα μεταφοράς πληροφοριών από έναν τρόπο (μια αίσθηση) σε έναν άλλο (μια άλλη αίσθηση). Η μετάφραση της πληροφορίας πραγματοποιείται από μια ατροπική αναπαράσταση – «κατανοητή» από, και μεταφράσιμη σε όλες τις αισθήσεις. Το βρέφος ταιριάζει διατροφικά, ή συντονίζει δι-αντιληπτικά τις αισθήσεις του, προκειμένου να μεταφέρει πληροφορίες για την ένταση, τη διάρκεια και τη μορφή των αισθητηριακών ερεθισμάτων από τη μία αίσθηση στην άλλη (π.χ. από το

οπτικό στο ιδιοδεκτικό σύστημα· βλ. Kugiunutzakis, 1985· Kουγιουμουτζάκης & Τσούρτου, 1999· Stern, 1985/2000). Τα συναισθήματα ζωτικότητας αναδύονται σε διανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και δεν ταυτίζονται με τα κατηγορικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός κ.λπ.). Εμφανίζονται σε δυναμικές καταστάσεις εσωτερικής παρώθησης, ορξέων και έντασης, και περιγράφονται συμβατικά με όρους του τύπου «ξεχύνεται σε κύματα», «ανιούσα ένταση - crescendo», «κατιούσα ένταση - decrescendo», «εξασθενεί σιγά σιγά - fade out», «έκρηξη», «σκάω από» κ.λπ. (Κουγιουμουτζάκης & Τσούρτου, 1999, σ. 42) Πρόκειται για αφηρημένες μορφές αισθημάτων που λαμβάνουν χώρα με ή χωρίς την παρουσία των κατηγορικών συναισθημάτων και είναι υπερτροπικά. Κατά την περίοδο της αίσθησης του υποκειμενικού εαυτού (7ος-12ος μήνας), όταν η μητέρα και το βρέφος αλληλεπιδρούν, προσαρμόζουν και ρυθμίζουν συνεχώς μεταξύ τους την ένταση (φωνητική, κινητική), τη διάρκεια (χρόνος, παλμός, ρυθμός) και τη μορφή των ενεργειών τους. Η μητέρα συνηχεί, εναρμονίζεται συναισθηματικά με τη ροή των συναισθημάτων του βρέφους της (Stern 1985/2000). Η μητέρα δεν μιμείται τις εξωτερικές συμπεριφορές, αλλά ανακλά, συνηχεί υπερτροπικά τον υποκειμενικό κόσμο του παιδιού της (Trevarthen, 1999).

Ένα από τα παραδείγματα μητρικής συναισθηματικής συνήχησης του αναφέρει ο Stern είναι η περίπτωση ενός αγοριού 9 μηνών το οποίο χτυπά ρυθμικά ένα αντικείμενο. Η μητέρα του ανταποκρίνεται φωνητικά: όση ώρα το βρέφος κατεβάζει το χέρι του, η μητέρα λέει «καααα...». Όταν το βρέφος χτυπά το αντικείμενο πάνω σε μια επιφάνεια, η μητέρα λέει «μποαμ». Η εικόνα που έχει ένας τρίτος, είναι ότι η μητέρα περιγράφει φωνητικά την ένταση, τη διάρκεια και τη μορφή της ενέργειας του βρέφους. Φωνοποιεί την κίνησή του. Βρίσκεται σε συναισθηματική συνήχηση με τις εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις του βρέφους. Το βρέφος προσδοκά αυτή τη συμπεριφορά, και όταν δεν συμβαίνει, σταματά να αλληλεπιδρά, γιατί αισθάνεται απομονωμένο στο διαπροσωπικό γλαίσιο της μοιρασμένης εμπειρίας. Η συναισθηματική συνήχηση συμβαίνει τόσο με τα κατηγορικά συναισθήματα όσο και –κυρίως– με τα συναισθήματα ζωτικότητας. Σταδιακά η μητέρα βοηθά να εξελιχθούν τα συναισθήματα του βρέφους σε αφηγήσεις εμπειριών του εαυτού, επιβεβαιώνοντας τη βρεφική συνείδηση και επιθυμία για ζωή (Κουγιουμουτζάκης & Κοκκινάκη, 2000· Κουγιουμουτζάκης & Τσούρτου, 1999· Stern, 1985/2000, 1990).

Οι παραπάνω έννοιες και μοιρασμένες διεργασίες (που μαζί με άλλες απαρτίζουν τη θεωρία του Stern για την ανάπτυξη των αισθήσεων του βρεφικού εαυτού) δεν σχετίζονται απλώς με τη μουσική, αλλά είναι εμπνευσμένες από αυτήν και την επικοινωνιακή μουσικότητα των πρώιμων χρόνων. Χρησιμοποιούνται δε κλινικά στην αναπτυξιακή μουσικοθεραπεία στην πρώιμη παρέμβαση ή και με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ή εφήβους. Για τα συναισθήματα ζωτικότητας ο Stern γράφει:

«Ο αυτοσχέδιος χορός και η μουσική είναι τέλεια παραδείγματα της εκφραστικότητας των συναισθημάτων ζωτικότητας. Ο χορός απεκαλύπτει στον θεατή-ακροατή πολλαπλά συναισθήματα ζωτικότητας και τις παραλλαγές τους [...] Ο χορογράφος τις περισσότερες φορές προσπαθεί να εκφράσει τον τρόπο με τον οποίο βιώνει τα συναισθήματα, και όχι ακριβώς το περιεχόμενό τους».

(Stern, 1985/2000, σ. 56)

Η Langer (1953), προχωρά πέρα από τα τυπικά περί συναισθημάτων και παρουσιάζει εκφράσεις που μπορούν να περιγράψουν ταυτόχρονα ένα μουσικό έργο ή το πώς αισθάνεται ένας άνθρωπος: αύξηση και αραιώση, ροή και στοίβα, σύγκρουση και διάλυση, τεράστιος ενθουσιασμός, λεπτή ενεργοποίηση, ηρεμία, αγαλλίαση, έκρηξη, ένταση, αχρήματα κίνησης ή παύσης, ξαφνική αλλαγή ή πρόσπτωση. Είναι εκφράσεις στο ίδιο ύφος με αυτές που χρησιμοποιεί ο Stern για να περιγράψει τα συναισθήματα ζωτικότητας. Από όλες τις τέχνες, η μουσική έχει τα καλύτερα μέσα –υπερτροπικά σχήματα– για να συλλάβει τα συναισθήματα ζωτικότητας (Sloboda & Juslin, 2002). Όπως και η μουσική, τα συναισθήματα ζωτικότητας καταλαμβάνουν τον χώρο μιας «παρούσας στιγμής» (Stern, 2004) με τους παρελθόντες και μέλλοντες ορίζοντες της, και παρέχουν δομή στην –στιγμή προς στιγμή– αλληλοαντιληπτική αλληλεπίδραση μητέρα-βρέφους (Gratier & Apter-Danon, 2009). Πρόκειται για ένα αντιστικτικό σχήμα, το οποίο ο Imberty (2000) ονομάζει *μακροδομή*, μια ιεραρχική διαισθητική φορτίσεων και αποφορτίσεων. Τα συναισθήματα ζωτικότητας έχουν εντελώς μουσικό χαρακτήρα και συμβάλλουν στη σύσταση «στιγμών συνάντησης», οι οποίες αναδύονται ως νοητικές και παρωθητικές αποκρυσταλλώσεις της μοιρασμένης εμπειρίας (Stern, 2004).

Στη μουσικοθεραπεία αυτές οι στιγμές συνάντησης βιώνονται κατά τον *κλινικό μουσικό αυτοσχεδιασμό* (Hadley, 2003· Bunt & Pavlicevic, 2002· Pavlicevic, 1995, 1997· Robarts, 1996). Τα δομικά στοιχεία της μουσικής –ρυθμός, μελωδία, ηχώχρωμα και αρμονία– αποτελούν το υλικό του κλινικού μουσικού αυτοσχεδιασμού, μέσα από τον οποίο το άτομο πειραματίζεται, οργανώνει και εντέλει παρουσιάζει τον εαυτό του στον κόσμο, αλλά και την κλινική του παθολογία (Pavlicevic & Trevarthen, 1989). Ο κλινικός μουσικός αυτοσχεδιασμός περιέχει επικοινωνιακά στοιχεία και όχι αμιγώς μουσικά (Pavlicevic, 1995). Είναι δε το κύριο όχημα έκφρασης των συναισθημάτων ζωτικότητας, διότι η δομή και η ελευθερία της μορφής του μουσικού συμβάντος βρίσκονται σε συνεχή οσμωτική αντιπαράθεση (Antonakakis, 2003). Αν δεχτούμε ότι τα δομικά στοιχεία της μουσικής ενυπάρχουν στη ρίζα της εκφραστικής, συναισθηματικής και επικοινωνιακής μας ζωής (Bunt, 2006, σ. 282), τότε θα δούμε ότι οι διαταραχές σε οποιονδήποτε από αυτούς τους τομείς έχουν μουσικά ανάλογα και προεκτάσεις. Όπως τονίζει η Pavlicevic (1997, σ. 114), οι διαταραχές στην επικοινωνία μπορεί να φανούν και να βιωθούν άμεσα στον κλινικό μουσικό αυτοσχεδιασμό. Εμφανίζονται ως διαταραχές στη χρονική ακολουθία, στο εύρος,

στη δυναμική και στη ρευστότητα των πράξεων και των χειρονομιών, καθώς και ως διασπάσεις δια-συντονισμένων πράξεων με ένα άλλο άτομο.

Ο μουσικοθεραπευτής ανταποκρίνεται συντονιζόμενος με το παιδί (Bunt, 1996). Η συναισθηματική συνήχηση πραγματοποιείται μέσω της μουσικής εναρμόνισης. Είναι ένα μέσο μοιράσματος του χώρου, του χρόνου και των συναισθημάτων, στη συνθήκη κατά την οποία δύο άνθρωποι αυτοσχεδιάζοντας συν-δημιουργούν μουσική (Bunt, 1997, 2006). Τα χαρακτηριστικά της είναι πρωτογενώς μουσικά αλλά συνάμα συναισθηματικά και επικοινωνιακά. Η Pavlicevic σημειώνει:

«Αυτή τη μουσική/συναισθηματική μορφή, που είναι μια παρουσίαση του εαυτού, την αποκαλώ δυναμική μορφή στη μουσικοθεραπεία. Τα δυναμικά της στοιχεία είναι εγγενή τόσο στη μουσική όσο και στα ανθρώπινα συναισθήματα. [...] είναι η δυναμική μορφή που φέρνει στο φως ο μουσικοθεραπευτής και βρίσκεται στην καρδιά της θεραπευτικής διεργασίας στη μουσικοθεραπεία».

(Pavlicevic, 1995, σ. 60)

Ο μουσικοθεραπευτής προσπαθεί να συντονίσει την ένταση, τον ρυθμό, το μελωδικό και αρμονικό υλικό, προβλέποντας και ρυθμίζοντας τους κύκλους της συναισθηματικής έντασης, σε αυτό που ο Stern (1985/2000) αποκαλεί *πρωτοαφηγηματικό φάκελο* (Dissanayake, 2000· Imberty, 2000· Panksepp & Trevarthen, 2009· Powers & Trevarthen, 2009).

Αν και βρίσκεται πέρα από τους στόχους του παρόντος κειμένου, αξίζει να σημειωθεί ότι σε πρόσφατο έργο του ο Stern (2010) περιγράφει αναλυτικά την έννοια της *ζωτικότητας* –η αίσθηση του «είμαι ζωντανός»– και τις μορφές που παίρνει στην καθημερινή ζωή, στην ψυχολογία, στην ψυχοθεραπεία, στην τέχνη (μουσική, χορός, θέατρο, κινηματογράφος), μέσα από τη μελέτη της κίνησης, της συγκίνησης, του χρόνου, του χώρου, της πρόθεσης και της αντίληψης της ισχύος του βιώματος της ζωτικότητας.

4.1. Κλινικά παραδείγματα

Ο Bunt (1996) περιγράφει μια συνεδρία μουσικοθεραπείας με ένα μικρό αγόρι με ειδικές ανάγκες και σκιαγραφεί τη συναισθηματική συνήχηση του μουσικοθεραπευτή:

«Το αγόρι παίζει ρυθμικά το τυμπανό, μια ακολουθία φυσικών γεγονότων στον χώρο και στον χρόνο. Αν επαναλάβω αυτούς τους ήχους ακριβώς, απλά μιμούμαι το παίξιμο του παιδιού. Ίσως δεν καταφέρω να δω τι υπάρχει πίσω από τους ήχους να έρθω σε επαφή με τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Πρέπει με τη μουσική – ένα μη λεκτικό μέσο – να δείξω στο παιδί ότι κατανοώ την εικόνα της κατάστασής του και τα συναισθήματά του. Αρχίζω να παίζω με την ίδια ταχύτητα και ένταση που έπαιζε το παιδί, σαν μια μουσική από-

κριση. Στην αρχή με το ίδιο μουσικό όργανο και μετά με άλλο. Το παιδί έχει ανάγκη αυτή η απόκριση του μουσικοθεραπευτή να είναι συναφής με τη δική του συμπεριφορά. Μια προσπάθεια να συνδεθεί ο μουσικοθεραπευτής με τα συναισθήματα του παιδιού. Το παιδί αρχίζει να κάνει μελωδικές φωνοποιήσεις. Δεν τις μιμούμαι. Χρησιμοποιώ στοιχεία από αυτές και με τη συνοδεία άλλου μουσικού οργάνου τις επεκτείνω. Δημιουργώ μουσικές παραλλαγές. Αυτό ίσως προκαλέσει νέα αντίδραση από το παιδί και έτσι να οδηγηθούμε σε μια αλληλεσχία αμειβιών μουσικών ανταλλαγών. Αυτή η εναλλαγή σειράς δημιουργεί ένα θέμα με παραλλαγές, όπου συνεχώς προσπαθώ να είμαι εναρμονισμένος συναισθηματικά με το παιδί μέσω της μουσικής».

(Bunt, 1996, σσ. 93-94)

Ο Stige (1999) αναφέρει έναν ενήλικα σε μουσικοθεραπεία, ο οποίος κατανοούσε τα κατηγορικά συναισθήματά του, αλλά σπάνια ανέφερε ότι ένιωθε κάποιο από αυτά. Μετά από ένα ικανό διάστημα μουσικοθεραπευτικών συνεδριών, ο Α, κάθε φορά που τέλειωνε η συνεδρία, έλεγε ότι αισθάνεται μια ζωντάνια μέσα του. Η μουσική τον συνέδεε (όπως έλεγε ο ίδιος) με ένα συναίσθημα που τον κρατούσε ζωντανό, αλλά δεν μπορούσε να το εκφράσει με λόγια. Αυτή η περιγραφή του Α για το πώς ένιωθε μέσω της μουσικής παραπέμπει στα συναισθήματα ζωτικότητας που περιγράφει ο Stern (Stige, 1999, σ. 76).

Ο πρώτος των συγγραφέων (Δ.Α.) του παρόντος άρθρου συνεργάζεται σε μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο με τον Ζ, ένα αγόρι ηλικίας 4 ετών, με πρόβλημα στη συγκέντρωση προσοχής και υπερκινητικότητα. Το παιδί συμμετέχει σε ατομικές συνεδρίες μουσικοθεραπείας δύο φορές την εβδομάδα. Κυρίαρχες στη συμπεριφορά του είναι οι εκρήξεις μεγάλης έντασης.

«Κατά τη διάρκεια ενός μουσικού αυτοσχεδιασμού, ο Ζ παίζει ντραμς και εγώ πιάνο. Ξαφνικά ο Ζ αρχίζει να παίζει το τύμπανο και το κύμβαλο ανεξέλεγκτα, όλο και πιο δυνατά, όλο και πιο γρήγορα. Υποθετώ άμεσα τη δυναμική και την ταχύτητά του, αυτοσχεδιάζοντας στο πιάνο. Μετά την κορυφή του παιξίματός του σπύτομα έρχεται η λύση. Αρχίζει ξανά να παίζει σιγά και αργά, αλλά μετά από 3-4 δευτερόλεπτα αρχίζει πάλι να παίζει όλο και πιο δυνατά, όλο και πιο γρήγορα. Τριτοποιώ τον αυτοσχεδιασμό μου στο πιάνο και παίζω όλο και πιο δυνατά (crescendo), όλο και πιο γρήγορα (accelerando), μαζί του. Παίζοντας ντραμς, ο Ζ κινεί το κεφάλι του σχηματίζοντας το ίχνος μιας ανιούσας καμπύλης. Αφού έχει εκτονωθεί η ένταση που ένιωθε να τον πλημμυρίζει, ο μικρός Ζ συνεχίζει έναν μουσικό διάλογο μαζί μου, σε φυσιολογική πλέον ένταση και ταχύτητα. Μπορεί μάλιστα να περιμένει να έρθει η σειρά του για να παίξει, και μετά πάλι εγώ. Στο τέλος κλείνουμε με ρυθμικές φωνοποιήσεις ενθουσιασμού, παίζοντας ταυτόχρονα εκείνος ντραμς και εγώ πιάνο. Αυτή η περίοδος της συνεδρίας κλείνει πάντα με τον Ζ να ρωτά: «Ήμουν καλός».

Στο παραπάνω παράδειγμα, θα ήταν λάθος να εμποδίσει ο μουσικοθεραπευτής τον Ζ να παίξει με τον τρόπο που ο ίδιος επέλεξε, να προσπαθήσει δηλαδή να του επιβάλει, με το παίξιμό του στο πιάνο, έναν αργό ρυθμό και μια μέ-

τριας έντασης δυναμική. Αντίθετα, ξεκίνησε από την οφειηρία που του έδειξε το παιδί και συντονίστηκε κινητικά, ρυθμικά και συναισθηματικά μαζί του.

«Συνηχώ συναισθηματικά μαζί του, υποστηρίζω και μιμνήσκομαι τον τρόπο με τον οποίο το παιδί παίζει, και από κοινού οδηγούμαστε σε μια μοιρασμένη μουσική (μη λεκτική) εμπειρία. Ο Ζ αντιλαμβάνεται ότι παίρνω τα μηνύματά του και επαναλαμβάνει τα μουσικά του ξεπιδιώματα. Τα συναισθήματα που εκφέρονται μέσα από αυτό τον μοιρασμένο μουσικό αυτοσχεδισμό είναι προφανώς (αλλά όχι απαραίτητα ή πάντα) συναισθήματα ζωτικότητας. Όταν η μοιρασμένη εμπειρία με τους ύρους του παιδιού επαναλήφθηκε δύο φορές, με άφησε να τον οδηγώ (πάλι μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού) σε πιο ήρεμα και πιο δομημένα μονοπάτια».

5. Συζήτηση

Στα παραπάνω κλινικά παραδείγματα είναι φανερό ότι μέσα στο παιγνιώδες μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο του κλινικού αυτοσχεδιασμού Orff εύκολα αναδύονται και μπορούν να παρατηρηθούν τα μεταβατικά φαινόμενα και η συναισθηματική συνήχηση που εισηγούνται οι Winnicott και Stern αντίστοιχα. Προφανώς η παρατήρησή τους εξαρτάται από τη θεωρητική προοπτική που υιοθετεί ο κάθε παρατηρητής ή ο κάθε μουσικοθεραπευτής. Αν κάποιος υιοθετήσει μόνο την προοπτική του Winnicott ή μόνο την προοπτική του Stern, εύλογο είναι ότι θα παρατηρεί μόνο μεταβατικά φαινόμενα ή μόνο συναισθηματικές εναρμονίσεις αντίστοιχα, ενώ στην πραγματικότητα σε κάθε μουσικοθεραπευτική συνεδρία ή σε μια σειρά συνεδριών αναδύονται πολλά δυναμικά υποκειμενικά και διυποκειμενικά βιώματα, δύο από τα οποία είναι αυτά που περιγράφουν οι Winnicott και Stern. Η ανάδυσή τους εξαρτάται από ένα πλήθος αλληλεπιδρώντων παραγόντων – του υποκειμένου, του μουσικοθεραπευτή και της σχέσης τους. Πέρα όμως από το ζητούμενο –τι αλληλεπιδρά με τι, πότε, πώς, κάτω από ποια διάθεση, ηλικία, νοσολογική οντότητα, συνθήκη, μουσικοθεραπευτική ετοιμότητα, ποιότητα σχέσης των δύο υποκειμένων κ.ά.– αυτό που νομίζουμε ότι θα δώσει σοβαρές απαντήσεις για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της μουσικοθεραπείας είναι η διαχρονική έρευνα μέσα στο παιγνιώδες πλαίσιο του κλινικού αυτοσχεδιασμού Orff-Schulwerk.

Αυτό το παιδοκεντρικό μουσικοθεραπευτικό σύστημα λειτουργεί ικανοποιητικά σε σμαλούς και αποκλίνοντες πληθυσμούς παιδιών, με εκπαιδευτικούς και παρεμβατικούς στόχους αντίστοιχα. Αν όμως δούμε σοβαρά το τι ακριβώς λαμβάνει χώρα σε μία ή πολλές συνεδρίες, τότε δίπλα στην παιδοκεντρική του διάσταση θα πρέπει να προστεθεί και η διάσταση του ενήλικου μουσικοθεραπευτή –σε πραξιακό, συμμετοχικό, ερευνητικό και ερμηνευτικό επίπεδο– δηλαδή η διάσταση της σχέσης τους. Πιο απλά, αυτό που θεωρητι-

κά απουσιάζει από το σύστημα Orff-Schulwerk είναι η διυποκειμενική ερευνητική ματιά, δεδομένου ότι οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις παιδιού-μουσικοθεραπευτή βρiθουν από μοιράσματα σε επίπεδο πράξεων, συμπράξεων, σιωπών, προθέσεων, συγκινήσεων, συρρυθμιών, ψυχικών συναντήσεων, μικρών προς τα εμπρός βημάτων, παλινδρομήσεων, συναισθηματικών συνεχίσεων κ.ά. Μια τέτοια θεώρηση και συστηματική ερευνητική προσπάθεια, στην εκπαιδευτική και στην παρεμβατική της εκδύχί, θu καθιστούσε το σύστημα Orff-Schulwerk ακόμη πιο αποτελεσματικό αλλά και πιο ειδικό (π.χ. ειδικές μουσικές τεχνικές κατά παιδί, ηλικία και νοσολογική οντότητα), χωρίς να υπονομευθεί ο κρίσιμος ρόλος του αυτο- και συν-σχεδιασμού στο μουσικό επίπεδο, δηλαδή στο επίπεδο στο οποίο αυθόρμητα η μουσική γίνεται αρμός συνάντησης, κατανόησης, εκπαίδευσης και θεραπείας.

Οι θεωρίες των Winnicott και Stern έχουν πολλά κοινά σημεία, αλλά και μια κρίσιμη διαφορά (μεταξύ άλλων): ο Winnicott δέχεται ότι το βρέφος πορεύεται από τον αρχικό α-δυσαισισμό στη διάκριση εαυτού-άλλου, ενώ ο Stern και το σύνολο των σύγχρονων ερευνητών θεωρούν ότι υπάρχει εξαρχής η ικανότητα διάκρισης εαυτού-άλλου (Αντωνακάκης, σε προετοιμασία· Κουγιουμουτζάκης & Κοκκινάκη, 2000· Κουγιουμουτζάκης, Μαρκοδημητράκη, & Κοκκινάκη, 2007· Κουγιουμουτζάκης, Μαρκοδημητράκη, & Τσούρτου 2006· Κουγιουμουτζάκης & Τσούρτου, 1999· Πατεράκη, Μαρκοδημητράκη, Κακλαμάνη, & Κουγιουμουτζάκης, 2008· Πατεράκη, σε προετοιμασία). Η διαφορά αυτή ανιχνεύεται πειραματικά την πρώτη ώρα μετά τον τοκετό και καθ' όλη τη διάρκεια του πρώτου έτους (βλ. Kugioumutzakis, 1985· Κουγιουμουτζάκης, 2007, 2008· Stern, 1985/2000) και καθιστά αναγκαία την αναθεώρηση της έννοιας του αρχικού α-δυσαισισμού στην ψυχανάλυση και φυσικά στη θεωρία του Winnicott. Πέρα όμως από τη διαφορά αυτή, οι θεωρίες των Winnicott και Stern, μαζί με τη θεωρία της έμφυτης επικοινωνιακής μουσικότητας των Malloch και Trevarthen (Malloch, 1999· Malloch & Trevarthen 2009· Trevarthen, 2007), συνιστούν σοβαρά εννοιολογικά εργαλεία για την ανίχνευση του ρόλου της μουσικής στη μουσικοθεραπεία – της μουσικής, αυτής της δυναμικής και πραγματικής πολιτισμικής Άλλης, που συνοδεύει τον άνθρωπο από τη μήτρα μέχρι τον θάνατο (Mazokoraki & Kugioumutzakis, 2009).

Βιβλιογραφία

- Alvin, J. (1977). The musical instrument as an Intermediary object. *British Journal of Music Therapy*, 8(2), 7-13.
- Antonakakis, D. (2003). *Structure and Freedom in Music Therapy Process: The Significant Balance*. Master of Arts Thesis, Anglia University, Cambridge, U.K.
- Αντωνακάκης, Δ. (1996). *Carl Orff, 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*. Ηράκλειο: Ορφεύς.

- Αντωνακάκης, Δ. (2000). Το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff ως μέσο διαπολιτισμικής αγωγής. Στο Ο. Πλευραράκης και συν. (Επιμ.), *Πολιτισμός και Εκπαίδευση: Δυναμική Ώσμωση στην Παιδαγωγική Διαδικασία*, Ρέθυμνο: ΔΔΕ.
- Αντωνακάκης, Δ. (2001). Μουσικοθεραπεία σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές: Οι μουσικοθεραπευτικές δραστηριότητες Orff ως μέσο πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 409-422). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Αντωνακάκης, Δ. (σε προστοίμασία). *Ρυθμικές μιμήσεις στην αλληλεπίδραση μητέρας-βρέφους από τον 1ο έως το 10ο μήνα*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αντωνακάκης, Δ. & Χιωτάκη, Ε. (2007). *Μουσική Παιδαγωγική, Διαθεματικές Εφαρμογές για Μικρά Παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αντωνακάκης, Δ. & Κουγιουμουτζάκης, Γ. (υπό έκδοση). Αναπτυξιακές και μαθησιακές ορίζουσες της μουσικής στα μικρά παιδιά. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Εξερπυνώντας τον νου των βρεφών και των νηπίων*. Ηράκλειο: Δοκιμάκης.
- Barker, C. S. (1981). Using Orff-Schulwerk as a method to enhance self concept in children with learning disabilities. Doctoral dissertation, Brigham Young University. *Dissertation Abstracts International*, 42(C5A), 2026.
- Bean, J. & Olcfield, A. (1991). *Μαγικός Αυλός. Μουσικές Δραστηριότητες για την Ανάπτυξη Βασικών Λειτουργιών* (μτφρ. Χ. Αδαμοπούλου, επιμ. Ι. Ετμεκτσόγλου). Αθήνα: Νήσος.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: HUP.
- Bunt, L. (1996). *Music Therapy: An Art Beyond Words*. London: Routledge.
- Bunt, L. (1997). Clinical and therapeutic uses of music. In D. Hargreaves & A. North (Eds), *The Social Psychology of Music* (pp. 249-267). Oxford: Oxford University Press.
- Bunt, L. (2006). Music therapy for children. In G. McPherson (Ed.), *The Child as a Musician* (pp. 273-288). Oxford: Oxford University Press.
- Bunt, L. & Pavlicevic, M. (2002). Music and emotion: Perspectives from music therapy. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds), *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 181-201). Oxford: Oxford University Press.
- Chan, A., Hu, Y., & Cheung, M. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396, 128.
- Davidson, J. & Salgado-Correia, J. (2002). Body movement. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds), *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 237-250). Oxford: Oxford University Press.
- DeBacker, J. (1993). Containment in music therapy. In T. Wigram & M. Heal (Eds), *Music therapy in health and education* (pp. 32-39). London: Kingsley.
- Deutsch, D. (1975). The organization of short-term memory for a single acoustic attribute. In D. Deutsch & J. A. Deutsch (Eds), *Short term memory* (pp. 107-151). New York: Academic Press.
- Diaz de Chumaceiro, C. L. (1995). Lullabies are "transferential transitional songs": Further considerations on resistance in music therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 22(4), 353-357.
- Dissanayke, E. (2000). Antecedents of the temporal arts. In N. Wallin, B. Merker & S. Brown (Eds), *The origins of music* (pp. 389-410). Massachusetts: MIT Press.

- Fitch, W. T., Hauser, M. D., & Chomsky, N. (2005). The evolution of the language faculty: clarifications and implications. *Cognition* 97, 179-210.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-208.
- Glenn-Schellenberg, E. (2006). Exposure to music: the truth about the consequences. In G. McPherson (Ed.), *The child as a musician* (pp. 111-134). Oxford: Oxford University Press.
- Gratier, M. & Apter-Danon, G. (2009). Repetition and variation in mother-infant vocal interaction. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 301-327). Oxford: Oxford University Press.
- Gramko, J. & Poorman, A. (1998). Developmental trends and relationships in children's aural perception and symbol use. *Journal of Research In Music Education*, 45, 16-23.
- Hadley, S. (Ed.) (2003). *Psychodynamic music therapy: case studies*. Gilsum, NH: Barcelona.
- Hermelin, B. & O'Connor, N. (1980). Perceptual, motor and decision speeds in specifically and generally gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 24, 180-185.
- Imberty, M. (1996). Linguistic and musical development in preschool and school-age children. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds), *Musical beginnings: origins and development of musical competence* (pp. 191-213). Oxford: Oxford University Press.
- Imberty, M. (2000). Innate competencies in musical communication. In N. Wallin, B. Merker & S. Brown (Eds), *The origins of music* (pp. 449-462). Massachusetts: MIT Press.
- Kugiumutzakis, G. (1985). *The origin, development and function of the early infant imitation*. Ph.D. Study, Department of Psychology, Uppsala University. Acta Universitatis Uppsaliensis, No 376, 377, 378, Abstracts of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 35, ISSN 0348-3908.
- Kugiumutzakis, G. (2002, October 21-22). Sharing in mimesis during infancy. Beyond the modern models given. International Symposium, *We Share, therefore We Are: On human development, education and culture. In honour of Jerome Bruner*. Department of Philosophy and Social Studies, University of Crete. Heraklion.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2007). Μίμηση, αριθμοί και ρυθμοί. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Συμπαντική αρμονία, μουσική και επιστήμη*. Στον Μίκη Θεοδωράκη (σσ. 235-294). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2008). Ψυχολογία εμβρύων, νεογνών και βρεφών: Σύγχρονη αναπτυξιακή έρευνα. *Παιδιατρική*, 71(5), 331-344.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. & Τσούρτου, Β. (1999). Η ανάπτυξη των αισθήσεων του εαυτού κατά τον Stern. *Παιδί και Εφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία. Πρώιμες Σχέσεις και Θεραπευτικές Παρεμβάσεις*, 1(1), 36-65.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. & Κοκκινάκη, Θ. (2000). Κριτική προσέγγιση της θεωρίας του D. Stern για την ανάπτυξη του εαυτού. Στο Ι. Νέυτιμος, Β. Πεσμαζογλου & Μ. Σαματάς (Επιμ.), *Σύγχρονα ρεύματα στις κοινωνικές επιστήμες. Κοινωνία, οικονομία, ψυχολογία* (σσ. 355-371). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ., Μαρκοδημητράκη Μ., & Τσούρτου, Β. (2005). Ψυχανάλυση και αναπτυξιακή ψυχολογία: καιροί συνεργασίας. *Νέα Εστία*, 160, 1795, 1100-1121.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ., Μαρκοδημητράκη, Μ., & Κοκκινάκη, Θ. (2007). Η θεωρία της έμ-

- φυτής διυποκειμεν-κότητας. Βασικές αρχές. Στο Στ. Χριστογιώργος (Επιμ.), *Γέματα ψυχοδυναμικής και ψυχοκοινωνικής παιδοψυχιατρικής* (σσ. 489-523). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Lamb, S. & Gregory, A. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology, 13*, 19-27.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form*. London: Routledge.
- Levi-Strauss, C. (1969). *The raw and the cooked*. New York: Harper and Row.
- Lynn, R., Wilson, R., & Gault, A. (1989). Simple musical tests as measures of Spearman's ρ . *Personality and Individual Differences, 10*, 25-8.
- Ματέυ, Π. & Σλάβικ, Α. (1993). *RRRO, Ποίηση, μουσική και χοροί της Ελλάδας, Orff Schulwerk. A Supplement to Music for Children*. London: Schott.
- Malloch, S. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicæ Scientiæ, Special Issue 1999-2000*, 29-57.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds) (2009). *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Μαζοκοπάκη, Κ. (2007). *Οι ρίζες της μουσικότητας: η ανάπτυξη των επικοινωνιακών βρεφικών ρυθμών από το 2ο έως το 16ο μήνα*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Mazokopaki, K. & Kugi-Jmutzakis, G. (2009). Infant rhythms: Expressions of musical companionship. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 185-208). Oxford: Oxford University Press.
- McDonald, M. (1970/1990). Transitional tunes and musical development. In S. Feder, R. Kammell & G. Pollock (Eds), *Psychoanalytic explorations in music, First Series* (pp. 79-95). Madison, CT: International Universities Press.
- Moore, R. & Fine, B. (Eds) (1990). *Psychoanalytic terms and concepts*. New Haven, CT: The American Psychoanalytic Association and Yale University Press.
- Nelson, B. (Ed.) (1958): *Creativity and the unconscious*. New York: Harper.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D., & Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition, 59*(2), 124-134.
- Odell-Miller, H. (2002). One man's journey and the importance of time: music therapy in an NHS Mental Health Day Centre. In A. Davies & E. Richards (Eds), *Music therapy and group work: sound company* (pp. 63-76). London: Kingsley.
- Orff, C. (1963). The Schulwerk - Its origins and aims. *Music Educators Journal, 49*(5), 69-74.
- Orff, C. (1975-1983). *Dokumentation - Carl Orff und sein Werk*, I-VIII. Tutzing: Hans Schneider.
- Orff, C. & Keetman G. (1950-1977). *Orff Schulwerk, Musik für Kinder*. Mainz: Schott's Söhne (vol. I 1950, vol. II 1952, vol. III 1953, vol. IV 1954, vol. V 1954, Paralipomena 1977).
- Orff, G. (1980). *The Orff music therapy*. London: Schott.
- Ostwald, P. (1997). Music in the organisation of childhood experience and emotion. In F. Wilson & F. Roehmann (Eds), *Music and child development* (pp. 11-27). Saint Louis: MMB Music.
- Pankskepp, J. & Trevarthen, C. (2009). The neuroscience of emotion in music. In S.

- Malloch & C. Trevarthen (Eds), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 105-146). Oxford: Oxford University Press.
- Papastathopoulos, S. & Kugiymutzakis, G. (2007). The intersubjectivity of imagination: The special case of imaginary companions. In S. Braten (Ed.), *On being moved. From mirror neurons to empathy* (pp. 219-233). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Papousek, M. & Papousek, H. (1989). Forms and functions of vocal matching in interactions between mothers and their pre-canonical infants. *First Language* 9, 137-58.
- Πατερράκη, Μ. (σε προετοιμασία). *Μίμηση και συναισθήματα στις αλληλεπιδράσεις μητέρας και διδυμων/μη διδυμων βρεφών από τον 1ο έως το 10ο μήνα*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ουλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Πατερράκη, Μ., Μαρκοδημητράκη, Μ., Κακλαμάνη, Σ., & Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2008). Κατεύθυνση και είδη μίμησης στις αλληλεπιδράσεις διδυμων ΔΖ βρεφών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 14, 91-108.
- Pavlicevic, M. (1995). Music and emotion: aspects of music therapy research. In A. Gilroy & C. Lee (Eds), *Art and music: therapy and research* (pp. 51-65). London: Routledge.
- Pavlicevic, M. (1997). *Music therapy in context: music, meaning, and relationship*. London: Jessica Kingsley.
- Pavlicevic, M. & Trevarthen, C. (1989). A musical assessment of psychiatric states in adults. *Psychopathology*, 22, 325-334.
- Powers, N. & Trevarthen, C. (2009). Voices of shared emotion and meaning. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 209-240). Oxford: Oxford University Press.
- Rados, K. (1996). *Psychology of music*. Belgrade: Zavod.
- Reuser, F., Shaw, G., & Ky, K. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-7.
- Robarts, J. (1996). Music therapy for autistic children. In C. Trevarthen, K. Aitken, D. Papoudi & J. Robarts (Eds), *Children with autism: diagnosis and interventions to meet their needs* (pp. 134-160). London: Jessica Kingsley.
- Rogers, S. (1997). Theories of child development and musical ability. In F. Wilson & F. Roehmann (Eds), *Music and child development* (pp. 1-10). Saint Louis: MMB Music.
- Saperston, B. (1986). *The relationship of cognitive, language, and melodic development of normal children and retarded children and adults*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Seashore, C. (1938). *Psychology of music*. New York: McGraw-Hill.
- Sergeant, D. & Thatcher, G. (1974). Intelligence, social status and musical abilities. *Psychology of Music*, 2(2), 32-57.
- Schellenberg, G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In I. Peretz & R. Zatorre (Eds), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 430-448). Oxford: Oxford University Press.
- Schlaug, G. (1996). The effects of music on brain physiology. *Discover*, 2, 9.
- Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981). *The psychology of musical ability*. London: Methuen.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.

- Sloboda, J. & Juslin, P. (2002). Psychological perspectives on music and emotion. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds), *Music and emotion: theory and research* (pp. 71-104). Oxford: Oxford University Press.
- Stern, D. N. (1985/2000). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (1990). *Diary of a baby*. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.
- Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. New York: Oxford University Press.
- Stewart, D. (2002). Sound company: psychodynamic group music therapy as facilitating environment, transformational object and therapeutic playground. In A. Davies & E. Richards (Eds), *Music therapy and group work: sound company* (pp. 27-42). London: Kingsley.
- Stige, B. (1999). The meaning of music - from the client's perspective. In T. Wigram & J. DeBacker (Eds), *Clinical applications of music therapy in psychiatry* (pp. 61-83). London: Jessica Kingsley.
- Storr, A. (1992). *Music and the mind*. London: Harper Collins.
- Sutton, J. (2002). Preparing a potential space for a group of children with special needs. In A. Davies & E. Richards (Eds), *Music therapy and group work: sound company* (pp. 188-201). London: Kingsley.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge. Intuition, analysis and music education*. London: Routledge.
- Trevarthen, C. (1999). How music heals. In T. Wigram & J. DeBacker (Eds), *Clinical applications of music therapy in developmental disability, pediatrics and neurology* (pp.7-10). London: Jessica Kingsley.
- Trevarthen, C. (2001). Autism, sympathy of motives and music therapy. *Enfance*, 1, 86-99.
- Trevarthen, C. (2007). Επικοινωνιακή μουσικότητα: Πώς αναπτύσσεται το νόημα στον μυθμό και στη συμπάθεια. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Συμπαντική αρμονία μουσική και επιστήμη*. Στον Μίκη Θεοδωράκη (ισσ. 353-410). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2000). The dance of well being: defining the musical therapeutic effect. *The Nordic Journal of Music Therapy*, 9(2), 3-17.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, κίνηση, λόγος: η στοιχειοδομική μουσική στο παιδαγωγικό έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.
- Tyler, H. (2002). Working, playing and relating: issues in group music therapy for children with special needs. In A. Davies & E. Richards (Eds), *Music therapy and group work: sound company* (pp. 216-230). London: Kingsley.
- Winnicott, D. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psycho-Analysis*, 48, 368-372.
- Winnicott, D. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. London: Hogarth.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.
- Winnicott, D. (1972). *Holding and interpretation*. New York: Grove Press.