

**«Παίζοντας» με τη μουσική στο ειδικό σχολείο. Μία μουσικοθεραπευτική προσέγγιση
της παιγνιώδους διάστασης του αυτοσχεδιασμού**

**“Playing” with music in the special school classroom. A music therapy approach to the
playful aspects of improvisation**

Χριστιάνα Φ. Αδαμοπούλου, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών,
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, PhD-MA Μουσικοθεραπεία, christ_ada@yahoo.com

Christiana F. Adamopoulou, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Music Studies,
Postdoctoral researcher, PhD-MA Music Therapy, christ_ada@yahoo.com

Abstract: In special education it is common for children with severe disabilities to have limited or no access to necessary experiences of playful exchanges with their peers and/or adults. Musical improvisation can provide a means of expression which allows children, regardless of the severity of their disability, to be involved in a creative process and experience feelings of choice, initiative and control. This paper presents the experience of the author’s work as a music teacher in a special needs school for students with cerebral palsy and multiple disabilities. The author’s additional specialization in music therapy has enriched her work with students within the special needs school setting.

Keywords: special education, music education, music therapy, play, cerebral palsy

Περίληψη: Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής είναι σύνηθες τα παιδιά με βαριές αναπηρίες να έχουν μικρή έως μηδαμινή πρόσβαση σε απολύτως αναγκαίες εμπειρίες για παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις με ομηλικούς ή/και ενήλικες. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί εξαιρετική ευκαιρία για την ανάδυση μία παιγνιώδους δραστηριότητας κατά την οποία το παιδί, ανεξάρτητα από τη βαρύτητα της αναπηρίας του, εμπλέκεται σε μία δημιουργική διεργασία και βιώνει την εμπειρία της επιλογής, της πρωτοβουλίας και του ελέγχου της αλληλεπίδρασης. Στο κείμενο αυτό παρουσιάζεται η εμπειρία της γράφουσας σε ειδικό σχολείο για μαθητές με εγκεφαλική παράλυση και πολλαπλές αναπηρίες. Παρόλο που το αντικείμενο εργασίας της γράφουσας ήταν η μουσική εκπαίδευση, η εξειδίκευσή της στη μουσικοθεραπεία εμπλούτισε τον τρόπο προσέγγισής της με μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρούς περιορισμούς σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, μουσική εκπαίδευση, μουσικοθεραπεία, παιχνίδι, εγκεφαλική παράλυση

Εισαγωγή

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), στο άρθρο 31 αναφέρει ρητά ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ανάπαυση και το παιχνίδι αλλά και στη συμμετοχή στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή. Η στάση των διεθνών οργανισμών αναφορικά με τον ρόλο του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού φανερώνει ότι αυτό αποτελεί στοιχειώδες δικαίωμα, απολύτως απαραίτητο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Παράλληλα, διαφαίνεται η σύνδεση του παιχνιδιού με τις τέχνες αφού στη δεύτερη παράγραφο του ίδιου άρθρου τονίζεται η υποχρέωση των ενηλίκων να εξασφαλίζουν «την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο» για κάθε παιδί (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 1989, άρθρο 31, παρ. β). Η σύνδεση αυτή δεν είναι διόλου τυχαία, καθώς αναπόσπαστο κομμάτι κάθε καλλιτεχνικής δράσης αποτελεί μεταξύ άλλων η εγγενώς παιγνιώδης φύση της τέχνης (Winnicott, 1971).

Τα παιδιά με κινητικές και πολλαπλές αναπηρίες, είναι πιθανό να αποστερούνται τη διαδικασία του παιχνιδιού, είτε λόγω των διαταραχών τους σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ή/και γιατί το περιβάλλον αποτυγχάνει να προσφέρει τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους σε αυτό (Besio, Bulgarelli, & Stancheva-Popkostadinova, 2017). Η εγκεφαλική παράλυση ή «νόσος του Little», αποτελεί μία μόνιμη μη-μεταβαλλόμενη ομάδα διαταραχών της κίνησης και της στάσης του σώματος που οφείλεται σε βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος κατά τα αρχικά στάδια ωρίμανσής του. Ταυτόχρονα, είναι δυνατόν να προκαλέσει άλλες γνωσιακές και αντιληπτικές διαταραχές, διαταραχές της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας, δευτερεύοντα μυοσκελετικά προβλήματα και επιληψία (Rosenbaumetal., 2007).

Κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τη φύση και τον βαθμό των περιορισμών του, μπορεί και έχει ανάγκη να παίξει. Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, το παιχνίδι τίθεται σε δεύτερη μοίρα καθώς προτεραιότητα δίνεται στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και αποκατάστασης. Ακόμη και στις περιπτώσεις που εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία τείνει να αξιοποιείται ως κίνητρο ή ως ενίσχυση για την επίτευξη στόχων σχετικών με εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή την αποκατάσταση. Κατ’ αναλογία με τα παραπάνω, φαίνεται ότι και στην περίπτωση της ένταξης της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής ακολουθείται μία αντίστοιχη προοπτική: η μουσική είτε αποτελεί εκπαιδευτικό αντικείμενο όπου η κύρια στόχευση αφορά την επίτευξη μουσικοπαιδαγωγικών στόχων -όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων στη σύνθεση, την ακρόαση ή την εκτέλεση μουσικής- είτε αξιοποιείται ως ένα θελκτικό μέσο για την προαγωγή δεξιοτήτων εκπαιδευτικού ή/και αναπτυξιακού χαρακτήρα (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση, 2004, σ. 102-103). Για παράδειγμα, το τραγούδι μπορεί να χρησιμοποιείται ως επιβράβευση της προσπάθειας του μαθητή ή ως ένας ευχάριστος τρόπος για την εκμάθηση μίας έννοιας μέσα από το περιεχόμενο των στίχων του.

Και οι δύο λειτουργίες (επίτευξη μουσικο-κεντρικών/εξω-μουσικών στόχων) είναι αναγκαίες και σίγουρα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του δυναμικού των παιδιών με αναπηρίες. Όμως σε περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές διαταραχές και ελλείμματα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και πολλαπλές αναπηρίες, υπάρχει ανάγκη ένταξης στην ειδική αγωγή παρεμβάσεων οι οποίες θα αποσκοπούν όχι μόνο στην κατάκτηση μουσικοκεντρικών και γνωστικών-μαθησιακών στόχων αλλά επίσης στην προαγωγή της ευημερίας των μαθητών και στη διευκόλυνση της πρόσβασής τους σε εμπειρίες απαραίτητες για την ανάπτυξή τους. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός ως μία «σύνθεση» που πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο, στο «εδώ και τώρα», προϋποθέτει την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας και της εκφραστικότητας του ατόμου. Ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται (μουσικοπαιδαγωγικό ή κλινικό) αποκτά διαφορετικές λειτουργίες για τους συμμετέχοντες σε αυτόν.

Στην περίπτωση της παιδαγωγικής, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στοχεύει στην καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να εμβαθύνει στη μουσική φόρμα και τα ποικίλα είδη μουσικής αλλά και στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να ακούει ενεργά και να ανταποκρίνεται στη μουσική των άλλων. Για τη μουσικοθεραπεία, ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την προαγωγή κλινικών στόχων για τους θεραπευόμενους, καθώς επικεντρώνεται στη μουσική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης. Αντίθετα με τη στόχευση που ακολουθείται σε μουσικοκεντρικά ή παιδαγωγικά πλαίσια, στη μουσικοθεραπεία προέχει η έκφραση, η επικοινωνία και η σύνδεση μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ η αισθητική και καλλιτεχνική αξία του αποτελέσματος μίας αυτοσχεδιαστικής σύνθεσης δεν αποτελεί προτεραιότητα.

Η παιγνιώδης φύση του αυτοσχεδιασμού είναι ένα χαρακτηριστικό που διατρέχει τη λειτουργία του, είτε πραγματοποιείται σε κλινικά είτε σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και πλαίσια. Για τη μουσικοθεραπεία (κλινικό πλαίσιο) αποτελεί ένα πολύτιμο μέσο αφού με την αξιοποίηση κατάλληλων τεχνικών στις οποίες οι μουσικοθεραπευτές έχουν εξειδικευθεί, μπορεί να συμβάλλει ώστε άτομα (παιδιά ή ενήλικες) με σοβαρότατες δυσκολίες σε πολλούς τομείς της ανάπτυξής τους να αποκτήσουν πρόσβαση σε μία συνθήκη όπου πληρούνται σχεδόν όλες οι παράμετροι του παιχνιδιού. Στην περίπτωση αυτή, η μουσική αυτή αλληλεπίδραση λαμβάνει το περιεχόμενο μίας διαμοιραζόμενης εμπειρίας που εξελίσσεται στον χρόνο και έχει τη λειτουργία μίας δράσης με κύριο χαρακτηριστικό την πλήρη απουσία άλλων στόχων πέραν της απόλαυσης του «να παίζεις».

Η παρουσίαση αυτή επιχειρεί να αναδείξει την παραπάνω λειτουργία του αυτοσχεδιασμού στο πλαίσιο της μουσικοθεραπείας. Παρόλο που το αντικείμενο εργασίας της γράφουσας στο ειδικό σχολείο ήταν η διδασκαλία της μουσικής και όχι η μουσικοθεραπεία, ωστόσο, πολύ συχνά οι σύνθετες ανάγκες των μαθητών υποδείκνυαν την αξιοποίηση τεχνικών «δανεισμένων» από το πεδίο της μουσικοθεραπείας. Η επαγγελματική ταυτότητα της γράφουσας ως μουσικοθεραπεύτριας, πέραν της μουσικοπαιδαγωγού στο συγκεκριμένο πλαίσιο της επέτρεψε να ερμηνεύει, να κατανοεί και να παρεμβαίνει μουσικά με τρόπο

τέτοιον ώστε να διευκολύνει και να προάγει τη συνθήκη της παιγνιώδους λειτουργίας του αυτοσχεδιασμού.

Πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο, ότι η μουσικοθεραπεία είναι μία αυτόνομη ειδικότητα, για την άσκηση της οποίας απαιτείται η θεσμοθετημένη ένταξή της στην ειδική αγωγή, προκειμένου να μπορούν να υποστηριχθούν αποτελεσματικά και με συστηματικό τρόπο οι εξατομικευμένοι θεραπευτικοί στόχοι που αφορούν κάθε μαθητή, ανάλογα με τις ανάγκες του, στο πλαίσιο μίας θεραπευτικής σχέσης. Ως εκ τούτου, στο παρόν κείμενο παρόλο που δεν υφίστανται οι θεσμικές, κλινικές και άλλες προϋποθέσεις για την άσκηση της μουσικοθεραπείας, η εμπειρία και η κατάρτιση της εκπαιδευτικού μουσικής επέτρεψαν την υποδοχή και επεξεργασία της μουσικής διάδρασης με τους μαθητές μέσα από μία προσέγγιση μουσικοθεραπευτικού χαρακτήρα: στο επίκεντρο αυτής της διάδρασης βρέθηκε η ανάδυση του παιχνιδιού ως μέσου προσέγγισης και επικοινωνίας των παιδιών με σοβαρές αναπηρίες.

Στην επόμενη ενότητα γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί η κοινή αφετηρία της λειτουργίας του παιχνιδιού με την μουσικότητα, αντλώντας τεκμηρίωση από τις θεωρίες των Stern (1974, 1985), Trevarthen (1979) και Malloch (2000) από τον χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας σχετικά με την παιγνιώδη, επικοινωνιακή φύση της μουσικής αλλά και τον μουσικό αυτοσχεδιασμό ως πεδίο παιχνιδιού (Pavlicevic, 1997, 2002).

Οι απαρχές του παιχνιδιού και η «επικοινωνιακή μουσικότητα»

Η πρώτη μορφή «ελεύθερου παιχνιδιού» εμφανίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ μητέρας-βρέφους, ήδη λίγες ώρες μετά τη γέννηση (Stern, 1974a). Αντίθετα με ό,τι πιστεύονταν παλαιότερα, τα βρέφη διαθέτουν μία έμφυτη προδιάθεση για σκόπιμες κινήσεις, οι οποίες είναι ιδιαίτερα επιδέξιες, ποικίλλουν σε ένταση, παίρνουν διαφορετικές μορφές και καθοδηγούνται από την ανταπόκριση του προσώπου φροντίδας. Ο Trevarthen (1979) ονομάζει αυτή την ικανότητα «πρωτογενή δι-υποκειμενικότητα» εστιάζοντας στα «έμφυτα κίνητρα συνεργασίας του παιδιού τα οποία κάνουν δυνατό τον κατοπτρισμό και τη συνήχηση του νου του ενός συντρόφου στο νου του άλλου» (Κουγιουμτζάκης et. al, 2007, σ. 493).

Οι μικρο-αναλύσεις των πρώιμων αυθόρμητων αντιδράσεων βρεφών σε ενήλικες οι οποίοι ανταποκρίνονται κατάλληλα στην έμφυτη τάση του βρέφους για επικοινωνία, έχουν δείξει ότι οι εκφραστικές και οι κινητικές μιμήσεις του βρέφους απέναντι σε ένα άλλο πρόσωπο δεν είναι μία απλή ανταπόκριση σε ένα ερέθισμα ούτε γίνονται με μόνο στόχο να «ελέγξει» το βρέφος κατά πόσον το σώμα του Εαυτού του μοιάζει με αυτό του Άλλου» (Frank&Trevarthen, 2012, σ. 267). Στην πραγματικότητα μέσα από αυτή την αμοιβαία, αυθόρμητη αλληλεπίδραση, διερευνώνται από το βρέφος, ο σκοπός, η συγκινησιακή ποιότητα και η δυναμική του συναισθήματος του άλλου. Οι αυθόρμητες αυτές, παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις συνιστούν διαλόγους οι οποίοι εξελίσσονται στον χρόνο, δομούνται σε επεισόδια και συνιστούν μία συναλλαγή «συγκινήσεων» όπου εκεί αναπτύσσεται μια τεράστια γκάμα «συναισθημάτων ζωτικότητας» (vitalityaffects) (Stern 1985) τα οποία έχουν διαφορετικές ποιότητες από τα κατηγοριοποιημένα συναισθήματα (χαρά, λύπη,

απογοήτευση, θυμός, κ.λπ.) όπως συμβαίνει και αργότερα στο παιχνίδι. Αυτές οι «πρωτο-συνομιλίες» περιγράφονται από τον Stern (1985) ως ένας χορός και αυτοσχεδιασμός μουσικού ζευγαριού και χαρακτηρίζονται από ρυθμό, ταχύτητα, ένταση και φόρμα. Μέσα στο πλαίσιο των ανταλλαγών αυτών (που είναι επαναλαμβανόμενες και περνούν μέσα από αυτές όλες οι καταστάσεις ενδιαφέροντος, έκπληξης και ικανοποίησης) η μητέρα και το βρέφος διερευνούν τη σχέση τους και το βρέφος αποκτά μία αυξανόμενη αίσθηση του εαυτού του καθώς και την ικανότητα να κατανοεί αργότερα και να συναισθάνεται τα δικά του αισθήματα και του άλλου.

Οι έρευνες των Malloch&Trevarthen (2009) έδειξαν την εγγενή μουσικότητα που διατρέχει τις πρωτοσυνομιλίες ειδικά μετά τον δεύτερο μήνα ζωής του βρέφους. Οι απαρχές της μουσικότητας έχουν μελετηθεί ενδελεχώς και φαίνεται ότι τα βρέφη ανταποκρίνονται περισσότερο στην ομιλία της μητέρας και στρέφουν την προσοχή τους προς εκείνη όταν την ακούν. Η φωνή της μητέρας πράγματι διαφοροποιείται όταν απευθύνεται στο βρέφος: Χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερες διακυμάνσεις στην τονικότητα, οι φράσεις είναι πιο απλές και απαρτίζονται από συχνές επαναλήψεις και παύσεις. Ο ρόλος της μουσικότητας κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων αυτών είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη αίσθησης του εαυτού του βρέφους καθώς «στο πλαίσιο της συγχρονικότητας και της ρυθμικότητας αυτών των ανταλλαγών εναλλάσσονται η κανονικότητα και η προβλεψιμότητα με την έκπληξη και την πρωτοτυπία» (Malloch&Trevarthen, 2009, σ. 6). Η διαισθητική μητρική ομιλία παρατηρείται σε μητέρες που μιλούν τονικές αλλά και μη τονικές γλώσσες, γεγονός που φανερώνει την οικουμενικότητά της (Κουγιουμτζάκης et. al, 2007). Στην περίοδο αυτή, στο ζεύγος μητέρας-βρέφους, η επικοινωνία εστιάζει στο μοίρασμα ανάμεσα στα πρόσωπα -αντί του ενδιαφέροντος για τα αντικείμενα- και η παιγνιώδης ποιότητα της συνθήκης αναδύεται μέσα από τη μίμηση -κυρίως της μητέρας στις αντιδράσεις του παιδιού η οποία χρωματίζεται ασυνείδητα από άλλοτε υπερβολική, άλλοτε ειρωνική-περιπαιχτική διάθεση (ο.π.).

Μετά τους τέσσερις μήνες, το βρέφος αναπτύσσει καλύτερο κινητικό έλεγχο και στρέφει το ενδιαφέρον του και προς τα αντικείμενα, όμως απολαμβάνει να παίζει με τη μητέρα, αγγίζοντας το πρόσωπό της όταν του μιλά. Υπάρχει μία εκφραστικότητα στο παιχνίδι αυτό με τη μητέρα που δεν εμφανίζεται κατά την εξερεύνηση και το παιχνίδι με άλλα αντικείμενα. Η μητέρα αυτή την περίοδο γίνεται πιο ζωνρή, ακόμη περισσότερο παιγνιώδης και με τραγούδια, ρυθμικές κινήσεις του σώματος και εκφράσεις του προσώπου επιδιώκει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του παιδιού το οποίο πλέον περήφανο επιδεικνύει στους οικείους την ικανότητά του να χρησιμοποιεί τις «εγκατεστημένες» τελετουργίες παιχνιδιού αντλώντας θαυμασμό και αναγνώριση. Τα βρεφικά τραγούδια της μητέρας τώρα είναι τετράστιχα σε ρυθμό μέτριας ταχύτητας με επιταχύνσεις και επιβραδύνσεις» (Κουγιουμτζάκης et. al, 2007). Από τον ένατο μήνα πλέον, το παιδί πλέον περνά στην περίοδο της δευτερογενούς διποκειμενικότητας και τα παιχνίδια του είναι περισσότερο εδραιωμένα.

Η παιγνιώδης φύση του μουσικού αυτοσχεδιασμού στη μουσικοθεραπεία

Η μουσικοθεραπεία αποτελεί μία επιστήμη και τέχνη όπου αξιοποιεί την έμφυτη μουσικότητα κάθε ανθρώπου για την επίτευξη θεραπευτικών στόχων. Κύριο μέσο κατά την κλινική πρακτική αποτελεί η χρήση του κλινικού μουσικού αυτοσχεδιασμού, γεγονός που συνέβαλε στη διαμόρφωση της ταυτότητας της ενεργητικής μουσικοθεραπείας από τη δεκαετία του 1950 και μετά στα περισσότερα κράτη στην Ευρώπη, τις Η.Π.Α και άλλες χώρες του δυτικού κόσμου (Darnley-Smith&Patey, 2003).

Ο όρος «κλινικός αυτοσχεδιασμός» χρησιμοποιείται από τους μουσικοθεραπευτές προκειμένου να υπάρξει η διάκριση ανάμεσα στο αυτοσχεδιαστικό παίξιμο μουσικής κατά το οποίο δεν εμπλέκονται άλλες παράμετροι παρά μόνο το ίδιο το μουσικό γεγονός και στον αυτοσχεδιασμό που εμπειρεύεται και περικλείεται από τη θεραπευτική σχέση. Σύμφωνα με τους Darnley-Smith&Patey(2003), ο σκοπός του αυτοσχεδιασμού στη μουσικοθεραπεία είναι «η ανάπτυξη της θεραπευτικής σχέσης με στόχο την επίτευξη θεραπευτικών στόχων» (σ. 43). Αυτό σημαίνει ότι θεραπευτής και θεραπευόμενος μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της συνεδρίας εμπλέκονται στη δημιουργία αυτοσχεδιαζόμενης μουσικής επιλέγοντας μέσα από ένα μεγάλο εύρος μουσικών οργάνων όπως κρουστά, νυκτά ή έγχορδα αλλά και τη φωνή. Ο θεραπευόμενος καλείται να επιλέξει αυθόρμητα τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει τους ήχους και οποιοδήποτε στοιχείο της μουσικής ενώ ο θεραπευτής ακούει και ανταποκρίνεται επίσης μουσικά, έτσι ώστε να χτιστεί και να αναπτυχθεί σταδιακά η θεραπευτική σχέση, με στόχο πάντα την προαγωγή των θεραπευτικών στόχων.

Αντίθετα με τον κλινικό αυτοσχεδιασμό, στον μουσικό αυτοσχεδιασμό η ανάπτυξη μουσικών, αυθόρμητων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των αυτοσχεδιαστών έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός ικανοποιητικού καλλιτεχνικού αποτελέσματος. Παρόλο που αναμφισβήτητα, κατά τη διάρκεια ενός μουσικού αυτοσχεδιασμού, αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ των μουσικών, ωστόσο όλες οι αποφάσεις που παίρνονται έχουν γνώμονα τη μουσική και όχι άλλα ζητήματα. Οι Brown & Pavlicevic (Pavlicevic, 1997) σε μία ενδιαφέρουσα έρευνα εξέτασαν την πρακτική τους στον αυτοσχεδιασμό συγκρίνοντας τον τρόπο που έπαιζαν όταν αυτοσχεδίαζαν ως μουσικοί με τον τρόπο αυτοσχεδιασμού τους όταν έπαιζαν με γνώμονα τη σχέση θεραπευτή-θεραπευόμενου. Η ανάλυση των ηχογραφήσεων στις δύο περιπτώσεις αποκάλυψε πως όταν έπαιζαν ως θεραπευτές, δεν ήταν η μουσική που καθοδηγούσε τον αυτοσχεδιασμό αλλά όπως αναφέρουν «ο τρόπος που βιώναμε τον άλλον ως πρόσωπο, τον πελάτη, μέσα στη μουσική. Ως μουσικοί, είδαμε ότι μπορούσαμε να “παίζουμε”, κυριολεκτικά, επιτρέποντας στην αυθόρμητα αυτοσχεδιαζόμενη μουσική να εξελιχθεί και να κατευθύνει τον αυτοσχεδιασμό» (Pavlicevic, 1997, σ. 66-67).

Όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Darnley-Smith (2014), το σχόλιο ενός εξωτερικού παρατηρητή όπως «η μουσική ακούστηκε πολύ ωραία στην ομάδα μουσικοθεραπείας σήμερα!» ο οποίος μπορεί να πέρασε έξω από την αίθουσα που πραγματοποιείται η συνεδρία, πιθανόν απέχει δραματικά από την αίσθηση του μουσικοθεραπευτή για τη μουσική εκείνης της ημέρας, καθώς η αισθητική-καλλιτεχνική αξία του αυτοσχεδιασμού δεν συμπίπτει

αναγκαία με την εικόνα και τη συνολική αίσθηση του τελευταίου για τον αυτοσχεδιασμό. Στοιχεία όπως, η εγγύτητα μεταξύ των μελών της ομάδας, η αλληλεπίδραση, η έκφραση ή η επικοινωνία κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού αξιολογούνται ανάλογα με τις θεραπευτικές ανάγκες του κάθε μέλους της ομάδας αλλά και τον τρόπο που η ομάδα λειτουργεί ως σύνολο (Ahonen-Eerikainen, 2007. Davies&Richards, 2002, 2010).

Όπως έχει αναφερθεί ήδη, η διάδραση μεταξύ μητέρας βρέφους διαπνέεται από μουσικές ποιότητες όπως ένταση, φόρμα, ταχύτητα, κ.λπ. (Stern, 1985). Η Pavlicevic (1997, 2002) επεκτείνοντας τη θεωρία του Stern (1974b) σχετικά με τον μουσικό χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης μητέρας βρέφους προτείνει τη χρήση του όρου «δυναμικές μορφές» (dynamicforms) προκειμένου να επισημάνει τις αναλογίες των πρώιμων αυτών συνομιλιών με τον αυτοσχεδιασμό στο πλαίσιο της μουσικοθεραπείας. Η Pavlicevic υπογραμμίζει ότι η διάδραση που αναπτύσσεται μεταξύ μητέρας -βρέφους δεν αποτελεί μόνο μία μουσική αλληλεπίδραση αλλά μία δυναμική διαδικασία κατά την οποία αποδίδονται ποικίλες συναισθηματικές διαθέσεις μέσω διαφορετικών εκφραστικών μέσων (κίνηση, έκφραση προσώπου, φωνήσεις). Σε ένα υποθετικό παράδειγμα που παρουσιάζει (Pavlicevic, 1997) περιγράφεται με γλαφυρό τρόπο η σύνδεση ανάμεσα στη μουσικότητα και την ενσυναισθητική κατανόηση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πρώτων αυτών συνομιλιών: Το βρέφος κινεί το χέρι του με έναν τρόπο ακανόνιστο, γρήγορο και σταματά απότομα πριν αλλάξει κατεύθυνση. Οι ιδιότητες της κίνησης του βρέφους αποκαλύπτουν κάτι σχετικά με την εσωτερική του κατάσταση. Η μητέρα κατανοώντας τη δυναμική μορφή της κίνησης, δηλαδή τον ακανόνιστο ρυθμό και τα απροσδόκητα μήκη των φράσεων αποδίδει αυτές τις ιδιότητες με τη φωνή της συνοδεύοντας την κίνηση του χεριού του. Ουσιαστικά μέσω της σύλληψης των μορφών έκφρασης του βρέφους, η μητέρα έχει την αίσθηση της εσωτερικής του κατάστασης. Τότε το βρέφος με τη σειρά του αντιλαμβάνεται ότι η φωνητική έκφραση της μητέρας είναι σχετική με την κίνηση του χεριού του, αισθάνεται ότι έχει κατανοήσει τη συναισθηματική του κατάσταση και πραγματοποιεί μία νέα, παραλλαγμένη κίνηση προκειμένου να ελέγξει κατά πόσον η μητέρα συνεχίζει να κατανοεί τις μορφές της κίνησης και του συναισθήματός του.

Κατά αναλογία με το παραπάνω παράδειγμα, ο κλινικός μουσικός αυτοσχεδιασμός, στο πλαίσιο της μουσικοθεραπείας, εξυπηρετεί μία συναφή λειτουργία. Οι μουσικοθεραπευτές έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να είναι σε θέση αφενός να «διαβάζουν» τις δυναμικές φόρμες του συναισθήματος των θεραπευόμενων και να ανταποκριθούν μουσικά διευκολύνοντας τη δημιουργία αυτοσχεδιασμών οι οποίοι εμπλέκουν και τις δύο πλευρές σε μία δι-υποκειμενική, μουσική αλλά ταυτόχρονα και συναισθηματική σχέση μεταξύ τους (Pavlicevic, 1997, 2002). Οι μουσικοθεραπευτές μπορούν να συλλάβουν τις δυναμικές μορφές του συναισθήματος του ατόμου ή της ομάδας -ανεξάρτητα από το είδος και τον βαθμό της όποιας αναπηρίας- να διερευνήσουν μουσικά πώς μορφοποιούνται, εκφράζονται και επικοινωνούνται στο πλαίσιο της μουσικής σχέσης.

Τα παιδιά με βαριά εγκεφαλική παράλυση ή/και ψυχοκινητική καθυστέρηση έχουν εκ των πραγμάτων περιορισμένο εύρος και ποικιλία εξωτερίκευσης των μορφών του συναισθήματος

λόγω της επίπτωσης των χαρακτηριστικών της αναπηρίας στον ψυχοκινητικό και γνωστικό τομέα. Παρόλα αυτά, η πρόθεση επικοινωνίας τείνει να παραμένει ανέπαφη όπως επίσης και η ανάγκη για παιγνιώδεις ανταλλαγές με το περιβάλλον. Στη μουσικοθεραπεία, κάθε έντασης ήχος, αυθόρμητη κίνηση, ακόμη και η αναπνοή είναι δυνατό να αποτελέσουν υλικό για την συν-κατασκευή μεταξύ μουσικοθεραπευτών-θεραπευόμενων μίας νοηματοδοτημένης εμπειρίας όπου ενυπάρχουν ανταλλαγή και η αμοιβαιότητα. Κάθε έκφραση της κίνησης που περιλαμβάνει τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος και τις φωνήσεις του παιδιού εν δυνάμει πυροδοτεί την «απάντηση» μέσα στη μουσική σχέση όπου κυριαρχεί μια ενεργή διεργασία συν-ρύθμισης της επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Όπως και στη διάδραση μητέρας βρέφους, έτσι και στην περίπτωση του κλινικού μουσικού αυτοσχεδιασμού, η μίμηση φαίνεται να έχει κεντρικό ρόλο, όχι όμως ως ενστικτώδης αντίδραση σε ένα ερέθισμα, αλλά ως μία συνεχής «διαπραγματεύση» της εμπειρίας της επικοινωνίας, έτσι όπως όταν παίζει ένα μικρό παιδί (NadelandPezé 1993). Σύμφωνα με τους Panksepp&Burgdorf (2003) το παιχνίδι ταυτίζεται με την αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της οποίας ενεργοποιείται η παρόρμηση για κίνηση και συγκίνηση. Η ευχαρίστηση και η χαρά που μοιράζονται οι συμμετέχοντες κατά το παιχνίδι εντοπίζεται στις πρώιμες ενστικτώδεις ανάγκες του βρέφους για διαμοιραζόμενο νόημα και την άντληση ικανοποίησης από την σχέση με το πρόσωπο φροντίδας (βλ. στο Frank&Trevarthen, 2012). Με βάση τα παραπάνω, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται δύο περιγραφές αυτοσχεδιασμών με παιδιά με εγκεφαλική παράλυση κατά την φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο στο οποίο η γράφουσα εργαζόταν ως εκπαιδευτικός μουσικής.

Παρουσίαση παραδειγμάτων

Περιγραφή ατομικής περίπτωσης

Η Κ. είναι μία μαθήτρια ηλικίας δέκα ετών με εγκεφαλική παράλυση. Έχει σοβαρή νοητική υστέρηση και κινητικές δυσκολίες. Φοιτά σε ειδικό σχολείο. Δεν έχει ομιλία, κατανοεί τον λόγο των άλλων εφόσον δεν είναι ιδιαίτερα σύνθετος και ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις με τις λέξεις «ναι» και «όχι». Δεν μπορεί να κινηθεί αυτόνομα· μετακινείται με αναπηρικό αμαξίδιο, το οποίο δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει μόνη της. Έχει καλή στήριξη του άνω τμήματος του σώματός της, όμως η λεπτή κινητικότητά της είναι περιορισμένη και δυσκολεύεται ιδιαίτερα στον συντονισμό ματιού-χεριού. Είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακή, επιδιώκει την επαφή και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, όμως οι σοβαροί περιορισμοί της στην αντίληψη, την κινητικότητα και την ομιλία καθιστούν δύσκολη την δυνατότητά της να παίζει με άλλα παιδιά ή ακόμη και με ενήλικες.

Η Κ. είναι ιδιαίτερα κινητοποιημένη στο μάθημα της μουσικής στο πλαίσιο της ομάδας της τάξης της. Της αρέσει το ντέφι, με το οποίο συνήθως επιλέγει να συνοδεύει τα τραγούδια που παίζουμε ακολουθώντας πάντα τον ρυθμό της μουσικής, χωρίς ποτέ να εισάγει κάποια δική της μουσική ιδέα. Τραγουδά σωστά τονικά, πολύ συχνά μάλιστα σχηματίζοντας και τις λέξεις στον βαθμό που μπορεί. Ο ενθουσιασμός της την ώρα της μουσικής και η χαρά με την οποία

συμμετέχει, αισθάνομαι ότι είναι μία αφετηρία για να προσεγγίσει μία εμπειρία που πλησιάζει περισσότερο στο παιχνίδι. Σήμερα, απουσιάζουν οι συμμαθητές της και η συγκυρία αυτή μου δίνει το περιθώριο να εργαστώ εξατομικευμένα με την Κ. -έστω μόνο για σήμερα.

Η Κ. μου δείχνει το πιάνο και κάθομαι δίπλα της. Αντίθετα από ό,τι συμβαίνει συνήθως στο μάθημά μας, επιλέγω να μην παίξω εγώ παρά να αφήσω την πρωτοβουλία σε εκείνη να μου δείξει τι επιθυμεί να συμβεί στην ώρα μας και να αυτοσχεδιάσουμε μαζί. Η Κ. τοποθετεί το δεξί της χέρι στο πιάνο και παίζει μία νότα στην ψηλή περιοχή. Η ένταση είναι ιδιαίτερα χαμηλή και μεσολαβεί αρκετός χρόνος μέχρι να παίζει ξανά την ίδια νότα. Απαντώντας στην Κ. και διατηρώντας μουσικά τη διάθεση που έχει εισάγει αλλά και σύμφωνα με την ποιότητα της κίνησής της, παίζω τώρα στη χαμηλή περιοχή μόνο μία συγχορδία, σε πολύ χαμηλή ένταση, αφήνοντάς την όμως να ηχήσει. Έτσι δημιουργείται ένα ηχητικό υπόβαθρο όπου λειτουργεί ως ένας υποδοχέας για την επόμενη νότα της Κ. Η Κ. ξαναπαίζει την ίδια νότα, δύο φορές, τώρα όμως το διάστημα μεταξύ των επαναλήψεων είναι μικρότερο και σχηματίζει ένα πρώτο ρυθμικό σχήμα. Ξαναπαίζω μια δεύτερη συγχορδία ως απάντηση στο σύντομο μοτίβο που η Κ. εισήγαγε και έτσι δημιουργείται μία μελωδική και ρυθμική συνέχεια η οποία δεν ξέρουμε πού θα οδηγήσει. Η Κ. τώρα επαναλαμβάνει το ρυθμικό σχήμα που δημιούργησε η ίδια λίγο πριν, όμως τώρα, η ένταση του ήχου είναι πολύ πιο δυνατή και φαίνεται ότι η Κ. έχει κινητοποιηθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε συντονίζει πολύ καλύτερα την κίνησή της με το σώμα της. Παίζω ως απάντηση στο ρυθμικό σχήμα της ένα πολύ σύντομο μοτίβο το οποίο αφήνει χώρο ώστε η Κ. αν επιθυμεί να εισάγει μία νέα μουσική ιδέα πέρα από τη ρυθμική επανάληψη της ίδιας νότας, πράγμα το οποίο συμβαίνει καθώς διατηρεί τον ρυθμό που έχουμε ξεκινήσει αλλά προσθέτει νέες νότες σε ανοδική κλίμακα. Σε πολύ λίγο χρόνο αυτό που ακούγεται είναι ένας ζωνηρός χορός, του οποίου η Κ. καθοδηγεί την εξέλιξη.

Περιγραφή ομάδας

Μία ομάδα τριών αγοριών ηλικίας οκτώ ετών έχουν μάθημα μουσικής την πρώτη διδακτική ώρα. Και τα τρία παιδιά έχουν μέτρια νοητική υστέρηση και κινούνται με αναπηρικό αμαξίδιο. Η κινητικότητα των άνω άκρων είναι ικανοποιητική, με μικρές δυσκολίες στην λεπτή κινητικότητα. Στο μάθημα της μουσικής, συμμετέχουν ενεργά. Τους αρέσει να τραγουδούν συχνά συνοδεύοντας τη φωνή τους με κρουστά όργανα. Καθώς πλησιάζει η μέρα της γιορτής, αφού ξεκινήσουμε όλοι μαζί με ένα τραγούδι καλωσορίσματος της ομάδας, αρχίζω να διδάσκω το τραγούδι που έχουμε ήδη αρχίσει να δουλεύουμε από το προηγούμενο μάθημα. Παρόλο που τα παιδιά την προηγούμενη φορά είχαν δείξει ενθουσιασμό και συμμετείχαν ενεργά στο ρεπερτόριο της γιορτής, σήμερα οι προσπάθειές μου να τους κινητοποιήσω αποβαίνουν άκαρπες. Φαίνεται να μην έχουν διάθεση ή ενέργεια να συνεχίσουν και δείχνουν να έχουν αποσυρθεί ο καθένας στον εαυτό του. Αισθάνομαι ότι υπάρχει μία συνθήκη όπου η διάθεση των παιδιών και το γενικότερο συναίσθημα της ομάδας είναι χωρίς διακυμάνσεις. Αποφασίζω ότι θα ήταν καλύτερο να διακόψω τη διδασκαλία του τραγουδιού και να προτείνω να διαλέξει ο καθένας τους ένα όργανο για να παίξουμε ελεύθερα. Ο Ν. διαλέγει τη φουσαρμόνικα, ο Η. το ντέφι και ο Χ. το τύμπανο χειρός ενώ εγώ τους συνοδεύω στο πιάνο. Ξεκινάω με μία πολύ απλή ρυθμική δομή στο πιάνο. Ο Ν. σπυδρεί

αμέσως να παίζει με τη φουσαρμόνικα, ενώ πολύ γρήγορα «μπαίνουν» στον αυτοσχεδιασμό ο Η. και ο Χ. ακολουθώντας αρχικά τον ρυθμό που έχω εισάγει. Αφού εδραιωθεί μία ρυθμική συνέχεια και σταθερότητα μεταξύ μας, αποφασίζω να μιμηθώ παραλλάσσοντας ελαφρά μελωδικά ή/και ρυθμικά μοτίβα που προέρχονται από τα άλλα τρία όργανα, γεγονός που κινητοποιεί μία αλληλουχία αντιδράσεων. Καθώς ξεκινώ να ακολουθήσω μουσικά πρώτα την φουσαρμόνικα, ο Η. και ο Ν. «αραιώνουν» τη ρυθμική συνοδεία αφήνοντας χώρο στο Ν. να ακουστεί. Μετά από λίγο, ο Η. αλλά και ο Ν. δοκιμάζουν να παίξουν κι εκείνοι ένα απλό μοτίβο που έχει ακουστεί ήδη από τον Χ. και ο Χ. ανταποκρίνεται χαμογελώντας και παίζοντας τώρα πιο δυνατά. Η ένταση της μουσικής στην ομάδα σιγά σιγά δυναμώνει και τα τρία παιδιά παίζουν ένα ιδιότυπο κρυφτό: εναλλάσσουν μεταξύ τους τις μιμήσεις σύντομων μοτίβων και η δική μου συμβολή μειώνεται καθώς συνοδεύω ρυθμικά την αρχική μου ρυθμική ακολουθία προκειμένου να διατηρηθεί ένα κλίμα συνέχειας. Τα παιδιά τώρα γελούν και ανταλλάσσουν «πειράγματα» μεταξύ τους, μέχρι να οδηγηθεί ο αυτοσχεδιασμός σε ένα μοιρασμένο τέλος, όπου συναινεί σιωπηλά όλη η ομάδα. Το κλίμα στην αίθουσα έχει αλλάξει εντελώς καθώς έχει «ζωντανέψει» η διάθεση όλων μας και επιστρέφουμε στη διδασκαλία του τραγουδιού.

Σχόλια

Στα παραπάνω παραδείγματα παρουσιάζονται δύο μουσικοί αυτοσχεδιασμοί στους οποίους συμμετέχουν παιδιά με πολύ σοβαρές αναπηρίες, στην πρώτη περίπτωση στο πλαίσιο μίας δυικής σχέσης και στο δεύτερο μίας ομάδας. Παρόλο που η παρουσία της εκπαιδευτικού είναι διαρκής και -τουλάχιστον σε πρώτο στάδιο- αρκετά διευκολυντική, ωστόσο μπορούμε να παρατηρήσουμε μερικά από τα χαρακτηριστικά του μουσικού αυτοσχεδιασμού ως συστατικά μίας παιγνιώδους διεργασίας, ανάλογης με τις πρώιμες ανταλλαγές μεταξύ μητέρας-παιδιού όπου υπερτερούν η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία του ίδιου του παιδιού για την πορεία της διάδρασης. Το γεγονός ότι μπόρεσα να αφουγκραστώ την αρχική διάθεση των παιδιών μπαίνοντας στην αίθουσα, κατά τρόπο ανάλογο η μητέρα «διαβάζει» τη διάθεση του παιδιού όπως κι αν εκφράζεται, δείχνοντας εμπιστοσύνη στο δικό μου συναίσθημα για το παιδί ή την ομάδα λειτούργησε ως βάση και αφετηρία για να αναπτυχθεί στη συνέχεια μια παιγνιώδης δημιουργική διεργασία μέσα από τη μουσική.

Από τη στιγμή που ξεκινά ο αυτοσχεδιασμός, αναπτύσσονται άλλοτε παράλληλα και άλλοτε διαδοχικά μερικά από τα χαρακτηριστικά του που συνηχούν με τις βασικότερες παιγνιώδεις διεργασίες: στο προσκήνιο βρίσκεται η μίμηση η οποία -προερχόμενη αρχικά από την εκπαιδευτικό- μέσω της επανάληψης με μικρές παραλλαγές της μουσικής του παιδιού/ών κινητοποιεί τα παιδιά ώστε να εμπλακούν δυναμικά στη διαδικασία, προσφέροντας επιπλέον υλικό. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ο χαρακτήρας της μίμησης από την πλευρά της εκπαιδευτικού δεν αφορά μόνο το μουσικό υλικό που προέρχεται από τους μαθητές αλλά και τις υπόλοιπες διαστάσεις της κίνησης, της φωνής, του βλέμματος και της ποιότητας της δράσης και του συναισθήματος που αντανακλά το κάθε παιδί: πρόκειται δηλαδή για μία διατροφική λειτουργία (Stern, 1985).

Οι μαθητές και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται να απολαμβάνουν το γεγονός ότι έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τη συνθήκη: Ο προ-λεκτικός χαρακτήρας της αλληλεπίδρασης, επέτρεψε την ανάδυση του παιχνιδιού χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση του λόγου αλλά ούτε και της κίνησης του σώματος. Παρά τους περιορισμούς στην κίνηση και σε άλλους τομείς της λειτουργικότητας, οι μαθητές αισθάνθηκαν ικανοποίηση, ένταση, έκπληξη, αντάλλαξαν πειράγματα μεταξύ τους μέσα από το χιούμορ και την εκφραστικότητα, αισθάνθηκαν ότι τους καταλαβαίνουν και ότι και οι ίδιοι συνέβαλαν ώστε να ανθίσει και να διατηρηθεί ζωντανό το παιχνίδι της μουσικής αλληλεπίδρασης.

Συμπεράσματα

Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και πολλαπλές αναπηρίες έχουν αυξημένες ανάγκες φροντίδας και υποστήριξης. Συνήθως, η καθημερινότητά τους είναι ιδιαίτερα απαιτητική καθώς χρειάζεται να ακολουθούν θεραπείες που πραγματοποιούνται τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Κάποιες από τις αναγκαίες αυτές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν χειρουργικές επεμβάσεις, οι οποίες ακολουθούνται από μεγάλα χρονικά διαστήματα για την αποκατάσταση της κινητικότητας. Η διαμόρφωση συνθηκών κατάλληλων για παιχνίδι δεν είναι αυτονόητη καθώς ο ελεύθερος χρόνος συχνά σπανίζει αλλά και επειδή, η ειδική φύση των δυσκολιών των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση δυσχεραίνει την κατάσταση. Η μουσικοθεραπεία αποτελεί μία παρέμβαση που πρωτίστως σέβεται τον προσωπικό χώρο και χρόνο των συμμετεχόντων, και προσφέρει μία διευκολυντική συνθήκη για την ανάπτυξη και την ευημερία του, ανεξάρτητα από τους περιορισμούς του.

Ιδανικά, η μουσικοθεραπεία θα έπρεπε να παρέχεται ως θεσμοθετημένη παρέμβαση στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής σε κάθε παιδί. Δυστυχώς κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει μέχρι σήμερα. Στην παρούσα εργασία έγινε μία προσπάθεια να διαφανεί πώς το κύριο εργαλείο της μουσικοθεραπείας -ο μουσικός αυτοσχεδιασμός- ακόμη και όταν δεν πραγματοποιείται στο πλαίσιο μίας συστηματικής μουσικοθεραπευτικής παρέμβασης μπορεί λειτουργήσει ως δίοδος ώστε να ξεδιπλωθούν κάποιες από τις διαστάσεις μίας αλληλεπίδρασης που συγκεντρώνουν τα κυριότερα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού: τη διακίνηση του ενδιαφέροντος και του εσωτερικού κινήτρου για δράση, τον έλεγχο από τους δύο ή περισσότερους συμμετέχοντες των αυθόρμητων αλληλεπιδράσεων μέσα στον χρόνο, τον εστιασμό στη διαδικασία και όχι απαραίτητα στο αποτέλεσμα του παιχνιδιού, την απουσία κανόνων που έχουν «δοθεί» από κάποιον άλλον εκτός που από τους συμμετέχοντες και τέλος την ενεργοποίηση μίας ζωντανής, γεμάτης διακυμάνσεις σχέσης ανάμεσά τους.

Το υπόβαθρο των μουσικοθεραπευτών όσον αφορά την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στην ανίχνευση και ενίσχυση των μορφών του συναισθήματος των παιδιού, διευκολύνει την ανάδυση παιγνιωδών, εμπρόθετων μουσικών αλληλεπιδράσεων. Η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη μουσική δράση, με όποιον τρόπο και μέσο εκείνο μπορεί αλλά και η επικέντρωση στην ποιότητα της μουσικής επικοινωνίας προσφέρουν δυνατότητες για

την ανάδειξη και υποστήριξη των αναγκών αλλά και του δυναμικού των παιδιών με σοβαρές αναπηρίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahonen-Eerikainen, H. (2007). *Group Analytic Music Therapy*. Gilsum, NH: BarcelonaPublishers.
- Besio, S., Bulgarelli, D., &Stancheva-Popkostadinova, V. (2017). *Play Development in Children with Disabilities*. DE GRUYTER Open.
- Darnley-Smith, R. (2014). The Role of Ontology in Music Therapy Theory and Practice. In J. De Backer, & J. Sutton (Eds.), *The Music in Music Therapy: Psychodynamic Music Therapy in Europe: Clinical, Theoretical and Research Approaches* (pp. 58-71). London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Darnley-Smith, R. &Patey, H.M. (2003). *Music Therapy*. London: Sage Publications.
- Davies, A., & Richards, E. (2002). *Music Therapy and Group Work*. Sound Company. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Davies, A. & Richards, E. (2010). Making Links between Group Analysis and Group Music Therapy. *Group*, 34(1), 21-35.
- Frank, B. &Trevarthen, C. (2012). Intuitive meaning. Supporting impulses for interpersonal life in the sociosphere of human knowledge, practice and language. In J. Zlatev, U. M. Lüdtke, & T. P. Racine (Eds.), *Moving Ourselves, Moving Others: Motion and Emotion in Intersubjectivity, Consciousness and Language*. John Benjamins Publishing Company.
- Κουγιουμτζάκης, Γ., Μαρκοδημητράκη, Μ., &Κοκκινάκη, Θ. (2007). Η θεωρία της έμφυτης δυποκειμενικότητας. Βασικές αρχές. Στο Στ. Χριστογιώργο (Επιμ.), *Θέματα ψυχοδυναμικής και ψυχοκοινωνικής Παιδοψυχιατρικής. Αφιέρωμα στον Καθηγητή Γιάννη Τσιάντη* (σσ. 489-523). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Malloch, S. (2000). Mothers and Infants and Communicative Musicality, *Musicae Scientiae*, 3, 29-57.
- Malloch, S., &Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality*. New York: Oxford University Press.
- Nadel, J. &Pezé, A. (1993). Immediate imitation as a basis for primary communication in toddlers and autistic children. In J. Nadel & L. Camioni (Eds.), *New Perspectives in Early Communication Development*, (pp. 139-156). London: Routledge.
- Panksepp, J. &Burgdorf, J. (2003). “Laughing” rats and the evolutionary antecedents of human joy? *Physiology and Behavior*, 79, 533-547.
- Pavlicevic, M. (1997). *Music Therapy in Context: Music, Meaning, and Relationship*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Pavlicevic, M. (2002). Dynamic Interplay in Clinical Improvisation. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 2(2). Ανακτήθηκε από: <https://voices.no/index.php/voices/article/view/1595>
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D., Dan, B., Jacobsson, B. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Dev Med Child Neurol.*, 49(6), 480.
- Stern, D. (1974). The goal and structure of mother-infant play. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 13, 402-421.
- Stern, D. (1974b). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviors. In M. Lewis, and L.A. Rosenblum (Eds.), *The Effect of the Infant on Its Caregiver*, (187–213). New York: Wiley.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and development psychology*. New York: Basic Books.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity, In M. Bullowa (Ed), *Before Speech The beginning of human communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., Delafield-Butt, J., Schogler, B. (2011). Psychobiology of musical gesture: Innate rhythm, harmony and melody in movements of narration. In A. Gritten & E. King (Eds.), *Music and Gesture II* (pp.11-43). Aldershot, UK: Ashgate.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση.
- UNITED NATIONS, (1989). *Convention on the Rights of the Child*, Article 31. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Routledge.