



Η Μέθοδος «Ρυθμική Dalcroze»: Μία Εναλλακτική Πρόταση Ανάμεσα στη Μουσικοπαιδαγωγική και τη Μουσικοθεραπεία

Lucia Kessler-Κακουλίδη

Περίληψη

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται να παρουσιασθεί η μέθοδος Dalcroze όπως αυτή εφαρμόζεται στο πλαίσιο της παρέμβασης και υποστήριξης παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες. Αρχικά διευκρινίζεται η σχέση της μεθόδου Dalcroze αναφορικά με τους όρους: “Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία”, “Μουσικοθεραπεία”, και “Χρήση της Μουσικής στην Ιατρική”. Στη συνέχεια αναλύονται οι αρχές που τη διέπουν, οι άξονες στους οποίους εδράζεται (νόμος της πολικότητας, της υποστηρικτικής αλληλεπίδρασης και της ρυθμικής αντιστάθμισης) και υπογραμμίζεται ο ρόλος της μουσικής και της κίνησης που επιτρέπουν στη μέθοδο να δρα σε εκπαιδευτικό και θεραπευτικό επίπεδο. Ιδιαίτερα, αναδεικνύεται και ερμηνεύεται ο ρυθμός ως συνάντηση μεταξύ των δυνάμεων και των νόμων της μουσικής και του ανθρώπου και εξηγείται με ποιο τρόπο βοηθά στην αντίληψη της σχέσης του «εγώ» με «τον Κόσμο» όπως του «εγώ» με το «εσύ». Στο τέλος επισημαίνεται η σημασία της μεθόδου, καθώς μέσα από τις αρχές και τους θεραπευτικούς της σκοπούς συμβάλλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε ατόμου. Μέσω της μεθόδου Dalcroze καταφέρνει τελικά το άτομο να αντιληφθεί το Είναι του και να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδος Dalcroze, μουσικοπαιδαγωγική, μουσικοθεραπεία

Lucia Kessler-Κακουλίδη, απόφοιτη της Fachakademie für Musik, Richard-Strauss-Konservatorium και του Ινστιτούτου Ρυθμικής (A. Hoellering) Dalcroze του Μονάχου με δίπλωμα στην ειδικότητα της Καθηγήτριας Θεραπευτικής Ρυθμικής. Επαγγελματικές δραστηριότητες: Γερμανία (Μόναχο): Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, Μοντεσσोरιανό Σχολείο-Γυμνάσιο, επιμόρφωση ενηλίκων του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Ελλάδα: Ίδρυμα για το Παιδί «Η Παμμακάριστος», Μονάδα Αυτιστικών Παιδιών του Ε.Κ.Ψ.Υ.κ.Ε, παρουσιάζει τη δουλειά της σε διαλέξεις, δημοσιεύσεις και σεμινάρια. Είναι επίτιμο μέλος του ΕΣΚΕΜ, μέλος της Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft, της ΕΕΜΕ, της ΕΕΠΕ και ιδρυτικό μέλος του ΕλσσΑ.

Email: luciakessler@gmail.com

Σημείωση του Επιμελητή Σύνταξης: Το παρόν άρθρο πηγάζει από σχετική εισήγηση της συγγραφέα στην επιστημονική ημερίδα «Μουσικοθεραπεία: Θεωρία και Πράξη» που διοργάνωσε ο Ελληνικός Σύλλογος Καταρτισμένων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΚΕΜ) και η οποία πραγματοποιήθηκε στο Ωνάσειο Καρδιοχειρουργικό Κέντρο στην Αθήνα, 13 Δεκεμβρίου 2008.

Ιστορική αναδρομή

Η Μέθοδος Dalcroze ή Ρυθμική Dalcroze εμφανίστηκε στο ξεκίνημα του 20^{ου} αιώνα στις γερμανόφωνες και γαλλόφωνες χώρες από τον πιανίστα και συνθέτη Emile Jacques-Dalcroze. Παρ’ όλα αυτά, βρίσκεται ακόμα σε αρχικά στάδια

ανάπτυξης στην Ελλάδα. Ο Dalcroze (1865-1950), καθηγητής στο Ωδείο της Γενεύης, παρατηρώντας τις δυσκολίες που παρουσίαζαν οι φοιτητές του στις ασκήσεις του σολφέζ, δημιούργησε μία μέθοδο με πρωταρχικό σκοπό την βελτίωση των επιδόσεών τους. Πίστευε ότι η μουσική, επειδή εμπεριέχει μελωδία, ρυθμό, δυναμική και έκφραση, επηρεάζει

άμεσα την κίνηση και το σώμα του ανθρώπου. Έτσι, μέσα από μία βαθύτερη κατανόηση της μουσικής, πρότεινε κινητικές ασκήσεις με στόχο να συντονίσει τους μυς με τις νευρικές αντιδράσεις και να εναρμονίσει το πνεύμα με το σώμα (Dalcroze 1921/1977). Αυτές οι ασκήσεις αποσκοπούσαν αρχικά στην ενίσχυση των μελλοντικών μουσικών στις μουσικές τους αποδόσεις. Μέσα από την εμπειρία του σώματος, οι ασκήσεις αυτές συμπεριλαμβάνουν «ασκήσεις για την αύξηση της ακουστικής ευαισθησίας, της αίσθησης του ρυθμού, της ευαισθητοποίησης των αισθήσεων και της ικανότητας έκφρασης συγκινήσεων και συναισθημάτων» (Αρζιμάνογλου-Μαντζαρή 2006: 43). Ταυτόχρονα αυτές οι ασκήσεις συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου καθώς το παρακινούν στην σωματική, ψυχολογική, αλλά και πνευματική του έκφραση.

Συγκεκριμένα, ο Dalcroze ανέπτυξε μια μέθοδο βάσει της οποίας το σώμα - με την εσωτερική και εξωτερική του κίνηση - αποτελεί τον διαμεσολαβητή ανάμεσα στη μουσική και τον άνθρωπο (Dalcroze 1921/1977). Αναγνωρίζοντας την αμφίδρομη δράση μεταξύ του σωματικού και του μουσικού ρυθμού θεώρησε τον ρυθμό ως το βασικό στοιχείο της μεθόδου του. Σημασία για εκείνον είχε η συνάφεια της μουσικής με την κίνηση ως έκφραση της ενότητας του πνεύματος, της ψυχής και του σώματος του ανθρώπου, η οποία τελικά αντικατοπτρίζει την ολότητα του συνειδητού με το υποσυνείδητο (Schaefer 1992).

Ο ίδιος πίστευε στην αμοιβαία σχέση των τεχνών της μουσικής, του χορού και του λόγου που εκφράζονται με βάση τον ρυθμό. Αυτή η ιδέα της ενότητας των τεχνών βέβαια παρουσιάζεται ήδη από την αρχαιότητα. Εξάλλου οι αναφορές του Dalcroze στους Έλληνες φιλοσόφους (όπως ο Ηράκλειτος, ο Πίνδαρος, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης) καθώς και οι επιρροές του από διάφορους ψυχαναλυτές (Freud, Jung, Adler) και παιδαγωγούς (Pestalozzi, Rousseau, Fröbel) είναι εμφανείς σε πολλά σημεία της θεωρίας του. Ειδικότερα η Ρυθμική του Dalcroze εδράζεται στη θεώρηση του Ηράκλειτου σχετικά με την πολικότητα ανάμεσα σε πεδία δυνάμεων. Αυτό άλλωστε διαμόρφωσε τις προϋποθέσεις ώστε στη μέθοδο Dalcroze να συμπεριλαμβάνονται θεραπευτικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι (Frohne-Hagemann 2001).

Η μετάβαση από τον 19^ο στον 20^ο αιώνα συνοδεύτηκε από μεγάλες αλλαγές σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο. Αυτές οι αλλαγές δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων στο μουσικό και εκπαιδευτικό τομέα. Έτσι, η μέθοδος του Dalcroze αντιμετωπίστηκε με μεγάλο

ενδιαφέρον, γεγονός που τον οδήγησε στην ίδρυση του Ινστιτούτου Ρυθμικής («Hellerau») στη Δρέσδη της Γερμανίας το 1911. Εκεί είχε την ευκαιρία να συναντήσει καλλιτέχνες, παιδαγωγούς και επιστήμονες από διάφορες χώρες. Σε συνεργασία μαζί τους και έχοντας τις δικές του απόψεις ως βάση ανέπτυξε περαιτέρω τη μέθοδό του.

Πολύ σύντομα το Ινστιτούτο Ρυθμικής εξελίχθηκε σε ένα πνευματικό κέντρο στην Ευρώπη που επηρέασε σημαντικά το πολιτιστικό γίγνεσθαι της Αμερικής και της Σοβιετικής Ένωσης (Helms, Schneider & Weber 2001). Από το κέντρο αυτό πέρασαν εκείνη την εποχή μεγάλες προσωπικότητες της μουσικής, του χορού, του θεάτρου, της ποίησης και της αρχιτεκτονικής. Με δεδομένο ότι ο ρυθμός εμφανίζεται σε όλες τις τέχνες, μπορούσε ο καθένας να εμπλουτίζει την τέχνη του διδασκόμενος από τη μέθοδο αυτή. Με την έναρξη του πρώτου παγκόσμιου πόλεμου ο Dalcroze επέστρεψε στην Ελβετία και ίδρυσε στην Γενεύη το Ινστιτούτο Ρυθμικής Jacques-Dalcroze, όπου συνεχίζεται μέχρι και σήμερα η εκπαίδευση στην Ρυθμική Dalcroze (Helms, Schneider & Weber 2001: 92· Κεφάλου-Χορς 2001).

Η μέθοδος του Dalcroze φάνηκε αρχικά να εξυπηρετεί καλλιτεχνικούς στόχους, όπως την καλύτερη μουσική εκπαίδευση των φοιτητών στα ωδεία. Παρ' όλα αυτά, σύντομα εξελίχθηκε σε μία εκπαιδευτική και θεραπευτική μέθοδο βάσει της έμφασης που έδινε στην αλληλεπιδραστική και επικοινωνιακή διάσταση της μουσικής με μεσολαβητή το ανθρώπινο σώμα. Σαν επακόλουθο, ο κάθε μαθητής του Dalcroze, έχοντας ως βάση την καλλιτεχνική του παιδεία και τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, εφάρμοζε τη μέθοδο στον δικό του τομέα, εμπλουτίζοντάς την με τις δικές του εμπειρίες και γνώσεις. Αυτός είναι και ο λόγος που η Ρυθμική Dalcroze εφαρμόζεται σήμερα σε τόσο διαφορετικούς χώρους όπως σε ωδεία, σε κρατικές σχολές χορού, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, καθώς και σε κέντρα αποκατάστασης και θεραπείας παιδιών και ενηλίκων με ψυχικές και ψυχοσωματικές παθήσεις.

Η εφαρμογή της ρυθμικής Dalcroze στη γενική και ειδική αγωγή

Πρωταρχικό ρόλο στην θεμελίωση των ιδεών του Dalcroze, καθώς και στην εφαρμογή αυτών στον εκπαιδευτικό και θεραπευτικό τομέα, έπαιξαν οι μαθήτριες του Elfriede Feudel (Γερμανία) και Mimi Scheiblaue (Ελβετία). Συγκεκριμένα, η Elfriede Feudel (1881-1966) αναγνώρισε τη θεωρία του Dalcroze ως γενική παιδαγωγική αρχή και όρισε τη μέθοδό του ως βάση για κάθε είδος καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Με την πεποίθηση ότι

η παραδοσιακή εκπαίδευση λειτουργούσε με στόχο μία μονόπλευρη νοησιαρχική καλλιέργεια - μην υπολογίζοντας τις ανάγκες των παιδιών για κίνηση και δημιουργική έκφραση - όρισε ως γνώμονα της πρότασής της μία εκπαίδευση, που έχοντας ως βάση τη μουσική και την κίνηση, θα λάμβανε υπόψη την ανάπτυξη του παιδιού, σεβόμενη την εξελικτική του πορεία στο σύνολό της (Feudel 1965). Με αυτά τα δεδομένα και με αφετηρία μία πολυαισθητηριακή προσέγγιση διαμορφώθηκαν οι ασκήσεις της Ρυθμικής Dalcroze για την εφαρμογή της μεθόδου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Παράλληλα, η Mimi Scheiblaue (1891-1968) ξεκίνησε μετά τις σπουδές της στη Ρυθμική Dalcroze να εργάζεται - σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο της Ζυρίχης (Τμήμα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής) - με παιδιά που παρουσίαζαν ψυχικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση και κινητικές αναπηρίες. Οι εμπειρίες της με αυτά τα παιδιά την οδήγησαν στην αναθεώρηση των ήδη υπάρχουσών ασκήσεων της Ρυθμικής και στη διαμόρφωσή τους σύμφωνα με τις ανάγκες αυτών των παιδιών. Έτσι, έθεσε τα θεμέλια για την εφαρμογή της Ρυθμικής στο θεραπευτικό και εκπαιδευτικό τομέα. Με βάση τη δική της προσέγγιση και την αποτελεσματικότητα της Ρυθμικής στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η Ρυθμική εξαπλώθηκε πολύ γρήγορα και σε άλλες χώρες και θεσμοθετήθηκε η διδασκαλία της από τα Υπουργεία Παιδείας και Υγείας της Γερμανίας και της Ελβετίας.

Ακολούθως η Amélie Hoellering (Γερμανία, 1920 – 1995), μία μαθήτρια της Feudel, εμπλούτισε το θεωρητικό πλαίσιο της Ρυθμικής με στοιχεία από την ψυχοθεραπεία, την ψυχολογία του βάρους και την εξελικτική ψυχολογία (Hartogh & Wickel 2004· Hoellering 1974· Tauscher 1975). Η εφαρμογή της Ρυθμικής σε παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά και με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί, σύμφωνα με την Hoellering, μία συλλογική-ψυχολογική προσέγγιση. Με βάση τα προαναφερόμενα τεκμηρίωσε τη Ρυθμική ως Θεραπευτική Ρυθμική.

Η Θεραπευτική Ρυθμική είναι μία πολυαισθητηριακή προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει την εξάσκηση της ακοής, της όρασης και της αφής. Με αυτόν τον τρόπο, βοηθάει το παιδί να αναπτύξει την αντίληψη της «σωματικότητάς» του (Körperbewußtsein - Körperwahrnehmung). Αυτή η ανάπτυξη της «σωματικότητας» ενδυναμώνει την εκφραστικότητα και τη δυνατότητα του παιδιού για επικοινωνία και αλληλεπίδραση, επιδρά θετικά σε πιθανές σωματικές του ακαμψίες, ενώ προετοιμάζει

ακόμη το έδαφος για την ανάπτυξη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού / θεραπευτή (Frohne-Hagemann 2001).

Η Θεραπευτική Ρυθμική στοχεύει στην ενεργοποίηση κοινωνικο-επικοινωνιακών διαδικασιών με μη-λεκτικά μέσα παρέχοντας στη συνέχεια, όπου αυτό είναι εφικτό, τη δυνατότητα για λεκτική επεξεργασία. Κατά αυτόν τον τρόπο, συμβάλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου που διευκολύνουν την ένταξή του στην κοινότητα. Η Hoellering (1974: 267) υποστηρίζει ότι μέσω των ασκήσεων της Ρυθμικής «απελευθερώνονται οι ενορμίες και εμποδίζεται με αυτό τον τρόπο η απώθηση και καταπίεσή τους [...]». Ταυτόχρονα υποστηρίζει την κινητοποίηση δυνάμεων που δεν έχουν ακόμα ενεργοποιηθεί.

Η Θεραπευτική Ρυθμική λειτουργεί υποστηρικτικά ώστε να συνειδητοποιεί ο καθένας τις δυσκολίες του, να τις επεξεργάζεται και να τις διαχειρίζεται. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι ο συνδυασμός και η επιλογή των ασκήσεων, εξαρτώνται από τις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας και του κάθε συμμετέχοντα. Μόνο όταν η Ρυθμική αξιοποιεί βασικές ψυχολογικές και ψυχοθεραπευτικές γνώσεις, όπως και γνώσεις σχετικές με τη δυναμική της ομάδας μπορούμε να την προσδιορίζουμε ως θεραπευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι ικανός κάθε στιγμή να αντιλαμβάνεται τη δυναμική της ομάδας που αναπτύσσεται και να προβλέπει στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής-θεραπευτικής διεργασίας, ώστε να αποφασίζει ποιες ασκήσεις θα προτείνει και πότε αυτές θα αποφέρουν τα επιτυχήστερα δυνατά αποτελέσματα. Άλλωστε, μόνο όταν πληρούνται οι προαναφερόμενες προϋποθέσεις μπορούμε να χρησιμοποιούμε τον όρο «Θεραπευτική Ρυθμική» (Frohne-Hagemann 2001).

Σήμερα, η Θεραπευτική Ρυθμική εφαρμόζεται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες καθώς και στην Αμερική, στο πλαίσιο παρέμβασης και υποστήριξης παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ψυχικές διαταραχές, κινητικές αναπηρίες ή / και νοητική καθυστέρηση (Dutoit 1980). Για την πληρέστερη όμως κατανόηση της σχέσης της Ρυθμικής με το μουσικοπαιδαγωγικό και το μουσικοθεραπευτικό χώρο, γίνεται παρακάτω μια σχετική εννοιολογική διαφοροποίηση.

Διαφοροποίηση της Μουσικοθεραπείας και της Μουσικής Εκπαίδευσης

Αρχικά, απαιτείται να διακρίνουμε τη «Μουσικοθεραπεία» από τη «Μουσικοπαιδαγωγική» καθώς και από τη «Μουσική στην Ιατρική». Ο προσδιορισμός της έννοιας της «Μουσικοθεραπείας» συνδέεται με το είδος και τη

μορφή της παρέμβασης η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας ή του ατόμου, καθώς και από το ιστορικό και το πλαίσιο του εκάστοτε περιστατικού (Frohne-Hagemann & Pleß-Adamczyk 2005).

Η Γερμανική Εταιρεία Μουσικοθεραπείας (Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie) ορίζει τη Μουσικοθεραπεία ως εξής:

«Η Μουσικοθεραπεία είναι η σκόπιμη εφαρμογή της μουσικής στο πλαίσιο μίας θεραπευτικής σχέσης, για την επαναφορά, τη διατήρηση και προαγωγή της ψυχικής, σωματικής και πνευματικής υγείας.

Η Μουσικοθεραπεία είναι ένας πρακτικά προσανατολισμένος επιστημονικός κλάδος, ο οποίος βρίσκεται σε στενή αλληλεπίδραση με διάφορους τομείς της επιστήμης, ιδιαίτερα της ιατρικής, των κοινωνικών επιστημών, της ψυχολογίας, της μουσικολογίας και της παιδαγωγικής.

Η έννοια «Μουσικοθεραπεία» είναι μια συνοπτική ονομασία για διαφορετικές μουσικοθεραπευτικές αντιλήψεις, που χαρακτηρίζονται ως ψυχοθεραπευτικές, σε αντίθεση με φαρμακευτική ή σωματική θεραπεία» (Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie, στο Goll 1993: 210).

Η Αμερικανική Εταιρεία Μουσικοθεραπείας (National Association for Music Therapy - NAMT 1987) από την άλλη πλευρά διευκρινίζει σχετικά:

1. Ορισμός:

«Η Μουσικοθεραπεία είναι η εξειδικευμένη χρήση της μουσικής στην υπηρεσία των ατόμων με ανάγκες στην ψυχική υγεία, φυσική υγεία, κατάρτιση, αποκατάσταση ή ειδική αγωγή».

2. Προορισμός σε ομάδες και χώρους εργασίας:

«Οι υπηρεσίες προσφέρονται σε άτομα κάθε χρονολογικής ηλικίας, νοητικής ηλικίας και προσαρμοστικού επιπέδου λειτουργικότητας σε μία ποικιλία πλαισίων παροχής υγείας, κατάρτισης, αποκατάστασης, εκπαίδευσης, κοινότητας και ιδιωτικής πρακτικής».

3. Στόχοι:

«Σε κάθε περίπτωση σκοπός της είναι να βοηθήσει τα άτομα να κατακτήσουν και να διατηρήσουν τα μέγιστα επίπεδα λειτουργικότητάς τους» (Goll 1993: 198).

Είναι εμφανές και στους δύο ορισμούς ότι καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό της μουσικοθεραπείας διαδραματίζει η χρήση της μουσικής με σκοπό τη θεραπεία και γενικότερα τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου.

Σε αντίθεση με τη Μουσικοθεραπεία, η Μουσική Εκπαίδευση εστιάζεται στο μουσικό αποτέλεσμα, στην εκμάθηση μουσικών εννοιών ή ενός μουσικού οργάνου, καθώς και στη βελτίωση

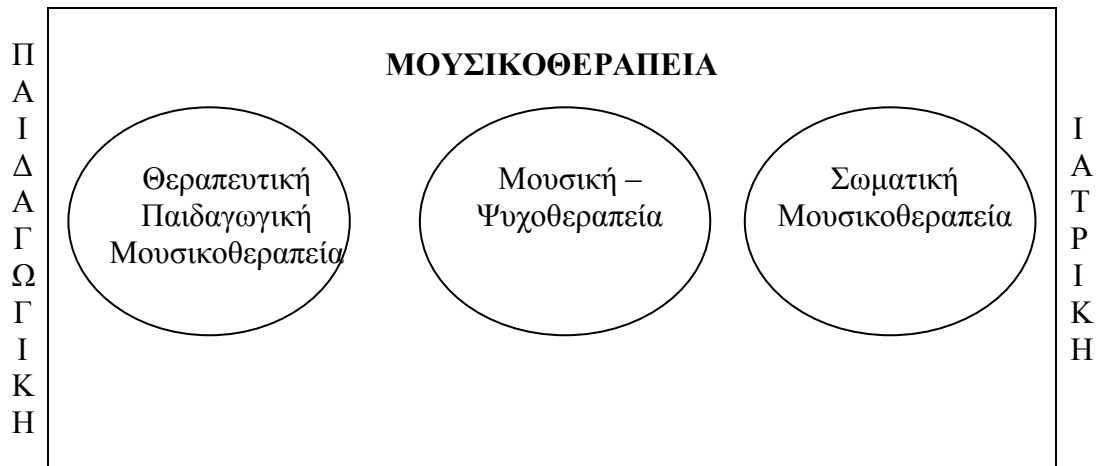
της μουσικής επίδοσης. Με βάση αυτά τα δεδομένα θεωρείται ότι η μουσική εκπαίδευση επιδιώκει διαφορετικούς στόχους από αυτούς της μουσικοθεραπείας και εφαρμόζεται με διαφορετική προσέγγιση.

Όσον αφορά τη χρήση της μουσικής στην Ιατρική θα μπορούσε να επισημανθεί η εφαρμογή της για την αντιμετώπιση και τον περιορισμό του πόνου και του άγχους, όπως για παράδειγμα πριν ή μετά από μία χειρουργική επέμβαση ή και σε μακροχρόνιες παθήσεις όπως ο καρκίνος, το άσθμα ή η νόσος Alzheimer. Εξίσου σημαντική είναι η χρήση της μουσικής στις θερμοκοιτίδες για την καλύτερη ανάπτυξη των προώρων νεογνών. Η εφαρμογή αυτή βασίζεται σε αποτελέσματα ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν από τον αναισθησιολόγο Fred Schwartz στο Piedmont Hospital της Atlanta το 1989, όπου διαπιστώθηκε ότι το άκουσμα συγκεκριμένης μουσικής σε συνδυασμό με τη φωνή της μητέρας και με ενδομήτριους ήχους επιτυγχάνει ταχύτερη έξοδο των νεογνών από την μονάδα εντατικής παρακολούθησης (Δρίτσας 2004: 20).

Στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, ο γερμανός καθηγητής Goll (1993) διαχώρισε τις έννοιες «Μουσικοθεραπεία» (Ψυχοθεραπεία), «Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία» και «Σωματική Μουσικοθεραπεία» (βλ. σχήμα 1).

Η «Μουσική Ψυχοθεραπεία», σύμφωνα με τον Goll (1993), προσδιορίζεται βάσει της ψυχαναλυτικής προσέγγισης και διακρίνεται στον γερμανόφωνο χώρο σε: «Αναλυτική Μουσικοθεραπεία» (Priestley), «Μορφολογική Μουσικοθεραπεία» (Töpker) και «Ρυθμιστική Μουσικοθεραπεία» (Schwabe).

Η Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία (Heilpädagogische Musiktherapie) εφαρμόζεται σε δομές της Ειδικής Αγωγής, σε ψυχιατρικές και ψυχοσωματικές κλινικές, καθώς και σε κέντρα αποκατάστασης και επανένταξης παιδιών και εφήβων με ψυχικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση ή κινητικές αναπηρίες. Εκτός από τις παραδοσιακές μορφές μουσικοθεραπείας, περιλαμβάνει σύμφωνα με τον Goll (1993) και μεθόδους όπως τη Θεραπευτική Ρυθμική, την Ανθρωποσοφική Μουσικοθεραπεία, καθώς και τη Μουσικοθεραπεία που βασίζεται στο σύστημα Orff. Στόχοι των μεθόδων αυτών είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς, η υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η υποστήριξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, η βελτίωση της αδρής και λεπτής κινητικότητας και η κοινωνικοποίηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Σχήμα 1: Τομείς της Μουσικοθεραπείας
(Goll 1993: 212, στο Καρτασίδου 2004: 101)

Η διαφορά της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής Μουσικοθεραπείας από τη Μουσική Εκπαίδευση έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη δεν εξυπηρετεί πρωταρχικά μουσικο-εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά επιδιώκει την ενίσχυση της επικοινωνιακής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, ενώ αξιοποιεί τη συναισθηματική του κατάσταση, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Ο σαφέστερος διαχωρισμός μεταξύ Μουσικοθεραπείας και Μουσικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή μπορεί να επιτευχθεί βάσει των εξής κριτηρίων (Plahl & Koch-Temming 2008: 61):

1. σε ποια εργασιακά πλαίσια και σε ποιες πληθυσμιακές ομάδες απευθύνεται η κάθε μία (Μουσικοθεραπεία και Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή),
2. με ποιους στόχους εφαρμόζεται και ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί, και
3. ποια είναι τα προσόντα του κάθε ειδικού (μουσικοθεραπευτή και εκπαιδευτικού μουσικής).

Όπως αναφέρει η Καρτασίδου (2004), ωστόσο, η διαχωριστική γραμμή μεταξύ Μουσικοθεραπείας και Μουσικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή είναι λεπτή και έγκειται (κατά τον Kobi 1986) στις διαφορές τους στην αφετηρία, το ρόλο, την επίδραση και την εφαρμογή τους. Οι μουσικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται και στους δύο τομείς (είτε σε ατομικό, είτε σε ομαδικό επίπεδο) μπορεί επιφανειακά να έχουν ομοιότητες, αλλά διαφέρουν ουσιαστικά στην εστίαση και στον τρόπο εφαρμογής τους.

Σχετικά με τη διαφοροποίηση της Μουσικοθεραπείας και της Μουσικής Εκπαίδευσης, παρατηρεί ο Goll (1993):

«Σε αντίθεση με τη Γερμανία όπου συνεχίζεται ο πόλεμος των “χαρακωμάτων” για το τι ανήκει στη Μουσικοθεραπεία και τι όχι, η Αμερική προχωράει στο κατά πόσο μπορεί η μουσική να υποστηρίξει την ένταξη ατόμων με αναπηρίες στα πλαίσια των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων και με ποιες μεθόδους» (Goll 1993: 227).

Παρόμοια, οι Frohne-Hagemann και Pleß-Adamczyk (2005) επισημαίνουν:

«Η εστίαση στη θεραπευτική διάσταση της μουσικής, μας απαλλάσσει από τον προβληματισμό της διαφοροποίησης μεταξύ της «μουσικής-ψυχοθεραπείας» και της «θεραπευτικής παιδαγωγικής», κάτι που θεωρούμε έτσι και αλλιώς περιττό, επειδή κάθε θεραπεία θα έπρεπε ούτως ή άλλως να περιέχει ψυχοπαιδαγωγικά και ψυχοθεραπευτικά στοιχεία» (Frohne-Hagemann & Pleß-Adamczyk 2005: 95).

Σε αυτό το πλαίσιο, η Ρυθμική Dalcroze επικεντρώνεται στη διαδικασία της ανάπτυξης της προσωπικότητας του καθενός χρησιμοποιώντας ως μέσα τη μουσική και την κίνηση. Έτσι η Ρυθμική Dalcroze συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς στόχους με θεραπευτικές προεκτάσεις και σχετίζεται με ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις που έχουν ως υπόβαθρό τους την ουμανιστική ψυχολογία (Bühler & Thaler 2006).

Για να αναδειχθεί σαφέστερα όμως ο διττός χαρακτήρας της Ρυθμικής ως θεραπευτικής και

εκπαιδευτικής μεθόδου, απαιτείται να παρουσιασθούν στη συνέχεια οι άξονες στους οποίους εδράζεται και να αναλυθούν οι αρχές βάσει των οποίων αυτή λειτουργεί εκπαιδευτικο-θεραπευτικά, καθώς και να γίνει σχετική ανάλυση μέσω της πρακτικής εφαρμογής της.

Οι βασικοί άξονες της ρυθμικής

Ο Dalcroze, δημιουργώντας τη μέθοδό του, τη θεμελίωσε σε τρεις άξονες: Ρυθμός, Μουσική, Κίνηση. Στον ρυθμό αναγνώριζε ένα παγκόσμιο στοιχείο που εμπεριέχεται σε κάθε ύπαρξη και εκφράζει κάθε μορφή ζωής. Στη μουσική αντιλαμβάνονταν τη θεραπευτική της ιδιότητα και στην κίνηση έβρισκε την διάσταση της προσωπικής έκφρασης του καθενός. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο ίδιος:

«Ο ρυθμός είναι η βάση κάθε έκφρασης της ζωής, της επιστήμης και της τέχνης. Είναι η τάξη στο χρόνο και είναι εμφανής στον καθένα με τον τρόπο που κινείται και εκφράζεται» (Dalcroze 1921/1977: 111).

Ειδικότερα υποστηρίζει ότι:

«Το σύστημα της Ρυθμικής δομείται πάνω στη μουσική εξαιτίας της εξαιρετικής δύναμης που ασκεί πάνω στον ψυχισμό του ανθρώπου. Η μουσική μπορεί με τη διεγερτική και ταξινομική της δύναμη να ρυθμίσει κάθε ζωτική μας λειτουργία» (Dalcroze 1921/1977: 75).

Παρακολουθώντας τους μαθητές του ο Dalcroze κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η εμφάνιση της μουσικής «αρρυθμίας»¹ συχνά καθρεφτίζει την έλλειψη ψυχικής ισορροπίας. Αυτή η διαπίστωση λειτούργησε για εκείνον ως αφετηρία για μία θεραπευτική προσέγγιση της Ρυθμικής (Dalcroze 1921/1977). Σε αυτό το πλαίσιο, η θεραπεία σχετίζεται με την ανάπτυξη μίας αίσθησης για το σώμα μας, καθώς αυτό είναι που ρυθμίζει τις αισθήσεις, τη σκέψη και τις πράξεις μας προς τους άλλους.

Στην Ρυθμική Dalcroze η έννοια του ρυθμού δεν κατανοείται πρωταρχικά ως μουσικός ρυθμός, αλλά ως πεδίο έντασης που συμπεριλαμβάνει το χρόνο, το χώρο, τη δύναμη και τη μορφή. Είναι ένα δυναμικό συμβάν, που βιώνεται ως «πεδίο πολικών δυνάμεων». Πάνω σε αυτές τις παραμέτρους βασίζεται τόσο η μουσική, όσο και η κίνηση.

Για τη σημασία και το ρόλο που διαδραματίζει ο ρυθμός στη ζωή μας ο Dalcroze γράφει:

«Μου φαίνεται ότι πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο να μαθαίνουν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τη δική τους προσωπικότητα, να αναπτύξουν το δικό τους ταμπεραμέντο και να απελευθερώνουν τον πρωτόγονο ρυθμό αγνοώντας κάθε είδους δεσμό» (Dalcroze 1921/1977: 12).

Ο προσωπικός ρυθμός του καθενός θεωρείται ο καθρέφτης της ψυχής του, εφόσον ο εαυτός αναγνωρίζεται μέσα από τη διαφορετικότητα και εκφράζεται με τη φωνή, την ομιλία, την αναπνοή και την κίνηση. Κάθε διαταραχή του ρυθμού θεωρείται ένδειξη ασθένειας και μείωση της δυναμικότητας. Ο Dalcroze αναγνώρισε τη σημασία της κίνησης σαν γέφυρα που συνδέει τον άνθρωπο, όχι μόνο με τον εαυτό του, αλλά και με το περιβάλλον, και έδωσε μεγάλη σημασία στην συνειδητοποίηση της κίνησης και στην ευαισθητοποίηση του σώματος. Μέσω της μουσικής και της κίνησης επιδιώκεται η αποκατάσταση της ισορροπίας μεταξύ εσωτερικής εντύπωσης (υποκειμενικό βίωμα) και εξωτερικής αντίληψης (αντικειμενικό συμβάν). Σημαντικό είναι να ισορροπούν η εσωτερική και η εξωτερική εντύπωση σε μια ρυθμική εναλλαγή (Frohne-Hagemann 2001: 63). Σε περίπτωση διαταραχής αυτής της ισορροπίας, η εσωτερική εντύπωση δεν συμβαδίζει με την εξωτερική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να προκαλούνται ψυχικές και σωματικές διαταραχές, που εκφράζονται με δυσκολίες στην επικοινωνία και διαταραχή στη συμπεριφορά, στην κίνηση και στη στάση του σώματος.

Οι δομές της ρυθμικής

Η εκπαιδευτική και θεραπευτική αξιοποίηση της Ρυθμικής εδράζεται στην αναγνώριση της σημαντικότητας του ρυθμικού στοιχείου στη ζωή του ανθρώπου. Η εμπειρία της Ρυθμικής συμπεριλαμβάνει όχι μόνο την εναλλαγή μεταξύ ψυχικής κατάστασης και κοινωνικού περιγυρού, αλλά και την ενεργή απάντηση μέσω της κινητικής αντίδρασης. Βάσει αυτού διαπιστώνουμε ότι ο άνθρωπος βρίσκεται σε μία συνεχή ανταλλαγή με το περιβάλλον του και αλληλεπιδρά επικοινωνιακά μέσω της κίνησης, του βλέμματος και της φωνής του, ανάλογα πάντα με τη δική του προσωπική ψυχική και σωματική σύνθεση (βλ. Σούλης 2003). Η σχέση δράσης – αντίδρασης συνυπάρχει σε όλες της στιγμές της ζωής μας και εκφράζει τη λειτουργικότητα του ανθρώπου σαν «αυτοποιητικό» σύστημα. Αυτό βέβαια είναι δεδομένο ότι αφορά όλους τους ανθρώπους

¹ Με τον όρο μουσική «αρρυθμία» γίνεται αναφορά στη δυσκολία του ατόμου να συγχρονιστεί στο τέμπο της μουσικής που ακούει.

ανεξάρτητα από τις νοητικές και σωματικές τους ικανότητες (Maturana & Varela 1987/2009).

Συγκεκριμένα, η Feudel (1965: 24-27) προσδιορίζει τους παρακάτω νόμους που διέπουν τη μέθοδο Dalcroze: 1. Ο νόμος της πολικότητας. 2. Ο νόμος της υποστηρικτικής αλληλεπίδρασης, και 3. Ο νόμος της ρυθμικής αντιστάθμισης.

1. Ο νόμος της πολικότητας

Μία φυσική αντίθεση μεταξύ δυο φαινομένων, που δεν βρίσκονται σε αντιπαλότητα, αλλά δρουν συμπληρωματικά υπάρχει σε κάθε έκφραση της φύσης. Η κατάσταση αυτή προσδιορίζεται ως πολικότητα. Η Ρυθμική περιλαμβάνει δύο περιπτώσεις πολικότητας: Αυτή μεταξύ του «εμψυχωμένου» σώματος και του συνειδητού πνεύματος και εκείνη μεταξύ του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου. Πιο αναλυτικά αναφέρει η Hoellering (1971):

«Η βιολογική ύπαρξη του ανθρώπου συνεπάγεται τη σύνδεσή του με την περιοχή του «ασυνείδητου συναισθηματικού βιώματος» καθώς και την δυνατότά του για αισθησιοκινητική αντίληψη και δημιουργικότητα. Ως «σκεπτόμενο ον» ο άνθρωπος βρίσκεται συνεχώς σε μία προσπάθεια να συνειδητοποιεί την πραγματικότητα για να επιδιώκει πνευματική ανεξαρτησία και για να μπορεί να λαμβάνει υπεύθυνες αποφάσεις. Ο άνθρωπος είναι ένα «κοινωνικό όν» το οποίο μπορεί να υπάρχει μόνο μέσω της επικοινωνίας. Αυτό επιφέρει όμως μία σχέση έντασης μεταξύ του «πρωτεύοντα ναρκισσισμού» του και της βασικής του ανάγκης για κοινωνική δέσμευση. Ο καθένας αισθάνεται τη μοναδικότητά του μέσω της νοητικής, σωματικής και ψυχικής του εξέλιξης (αυτοπραγμάτωσης). Έτσι, του δίνεται η δυνατότητα να βιώνει μία αίσθηση αυτονομίας και αυτοδιάθεσης, καθώς και αφοσίωσης και εμπιστοσύνης στον άλλον²» (Hoellering 1971, στο Schaefer 1992: 27).

Ζητούμενο για κάθε άνθρωπο είναι η ρυθμική ανταλλαγή και η εξισορρόπηση ανάμεσα στην υποκειμενική εσωτερική κατανόηση του κόσμου και στην αντικειμενική εξωτερική έκφραση του, όπως επίσης η ισορροπία μεταξύ σώματος και νου.

2. Ο νόμος της υποστηρικτικής αλληλεπίδρασης

Όταν δύο καταστάσεις (ή πόλοι) σχετίζονται, τότε καμία από τις δύο δεν παραμένει στην αρχική της θέση. Η ένταση δηλαδή που προκύπτει, ανάμεσα σε αυτούς τους δύο πόλους, απαιτεί μία αμοιβαία

ανταπόκριση που αναγκάζει τον αντίθετο πόλο να δράσει / αντιδράσει. Έτσι σχηματίζεται μια αλληλεπίδραση που δίνει κίνητρο στον κάθε πόλο να αντιδρά με την καλύτερή του απόδοση. Με βάση αυτόν το νόμο, που συναντάται παντού, απαιτείται απέναντι στον πόλο «ερεθίσματα του περιβάλλοντος» να απαντήσει ο πόλος «άνθρωπος». Έτσι, παρέχεται στον άνθρωπο η δυνατότητα να υπερβεί τα όριά του και να αναπτύσσει ισόρροπα όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του. Με αυτόν τον τρόπο δηλαδή, ο άνθρωπος καλείται να εμπλακεί σε μία διαδικασία ανακάλυψης του εαυτού του.

3. Ο νόμος της ρυθμικής αντιστάθμισης

Κάθε ύπαρξη εκφράζει τη ζωτικότητα της με την κίνηση που ανανεώνεται διαρκώς. Ακόμη και όταν κοιμόμαστε ή όταν φαίνεται πως είμαστε ακίνητοι, η αναπνοή μας αποτελεί έκφραση της κίνησης. Αυτή η επανάληψη της κίνησης εκδηλώνεται τόσο στην αναπνοή, όσο και στους χτύπους της καρδιάς, ενώ εξωτερικεύεται με το ρυθμό και αντικατοπτρίζεται σε όλες της εκφάνσεις της καθημερινότητάς μας. Κάθε διαταραχή του προσωπικού ρυθμού εκδηλώνεται ως διαταραχή της σωματικής και ψυχικής ισορροπίας. Η επαναφορά του ατόμου στον προσωπικό του ρυθμό εξασφαλίζει όχι μόνο την ευχαρίστηση, αλλά προσφέρει την αποδοχή της πραγματικότητας και κατά συνέπεια την αποδοχή της ζωής σε κάθε διάστασή της. Αυτό επισημαίνει και ο Πίνδαρος με την διαπίστωση: «Να γίνεσαι αυτό που είσαι» (Feudel 1965: 22-27).

Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων αρχών της Ρυθμικής ενδυναμώνεται η αυτορύθμιση του ανθρώπου και επιτυγχάνεται η ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η Amélie Hoellering, κατανοώντας τη Θεραπευτική Ρυθμική ως μια ολιστική ψυχολογική διαδικασία διαπιστώνει ότι σε κάθε στιγμή της ζωής του ο άνθρωπος είναι τοποθετημένος μεταξύ των πόλων σώματος-ψυχής και εσωτερικού-εξωτερικού κόσμου. Οι εντυπώσεις που προκαλεί ο εξωτερικός κόσμος απαιτούν μία προσωπική απάντηση που εκδηλώνεται με τις κινήσεις. Μέσω της κίνησης έρχεται τότε το Εγώ σε επαφή με τον κόσμο.

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώνονται διάφορες ασκήσεις με βασικό στόχο την «τοποθέτηση» του παιδιού μεταξύ των πόλων: νους (συνείδηση) και σώμα (υποσυνείδητο). Ταυτόχρονα επιδιώκεται η εξεύρεση της ισορροπίας μεταξύ αυτονομίας και επιβολής, καθώς και της ικανότητας για προσαρμογή, η οποία θα διασφαλίσει την κοινωνική προσαρμοστικότητα του παιδιού. Στόχος, δηλαδή, είναι το παιδί να βιώνει σε κάθε στιγμή την ρυθμική ανταλλαγή με

² Η μετάφραση από το αρχικό γερμανικό κείμενο έγινε από την συγγραφέα.

τον εαυτό του, αλλά και σε σχέση με τον άλλο ή με την ομάδα και να βρίσκει την ισορροπία μεταξύ των πόλων του προσωπικού και του κοινωνικού του επιπέδου. Με άλλα λόγια, η σωματικά εκφραζόμενη υποσυνείδητη εμπειρία οδηγείται μέσω της κίνησης και της ρυθμικής άσκησης σε μια νοητική αντίληψη και συνειδητοποίηση του περιβάλλοντος κόσμου (βλ. σχήμα 2).

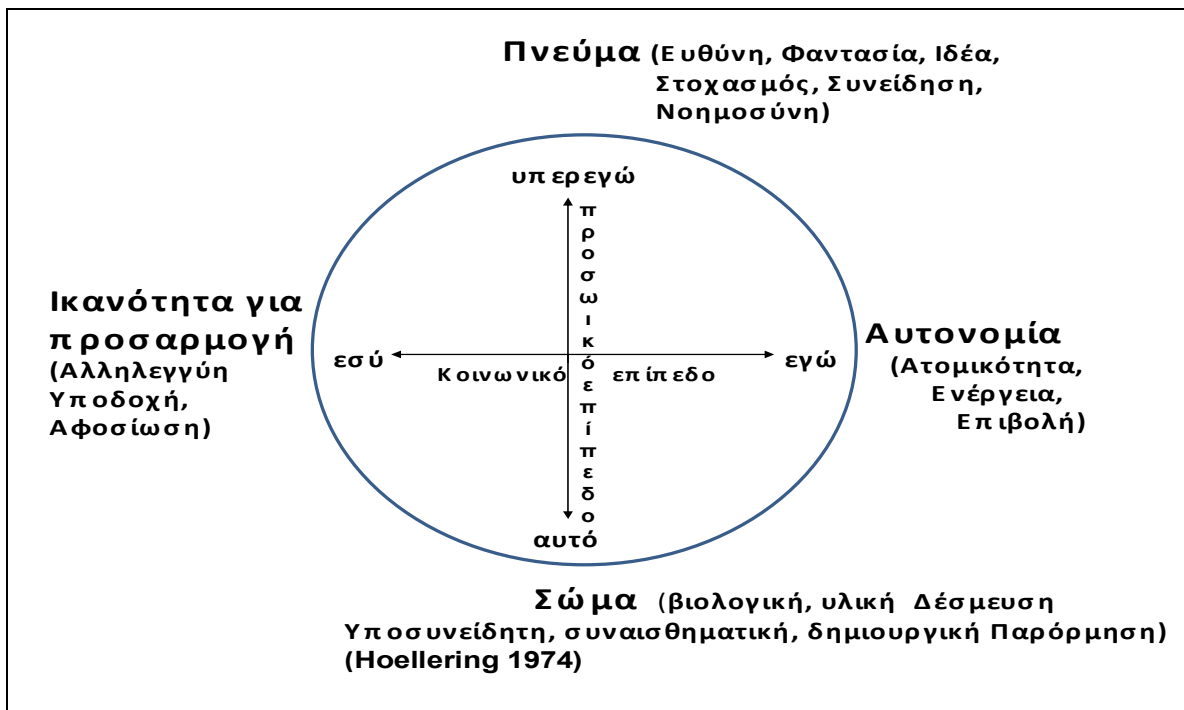
Μέσα στην ομάδα το άτομο παροτρύνεται και υποστηρίζεται να ανακαλύπτει, να δοκιμάζει και να διαμορφώνει την τελική εφαρμογή της άσκησης. Όπως αναφέρει η Frohne-Hagemann (2001):

«Για να πετύχουμε τη ρυθμική αντιστάθμιση δεν φτάνει μόνο να προσφέρουμε στη συνείδηση τον ελλιπή πόλο. Εκείνος, που συμμετέχει,

πρέπει να αντιληφθεί τη συνάφεια και αλληλεξάρτηση μεταξύ των πόλων» (Frohne-Hagemann 2001: 61)

Σε αυτό το πλαίσιο, η Hoellering (1974) υποστηρίζει πως σε κάθε ρυθμική άσκηση απαιτείται από τον κάθε συμμετέχοντα:

- να πράττει, να «τολμά»
- να αλλάζει, να διαλέγει
- να υποστηρίζει τον εαυτό του, να εκφράζει τη θέλησή του
- να λαμβάνει υπόψη του τον άλλον, την ομάδα, τον περίγυρο και την πραγματικότητα με ευέλικτο τρόπο



Σχήμα 2: Περιγραφή της διπολικότητας του ανθρώπου στον κοινωνικό και προσωπικό του επίπεδο (Hoellering 1974, στο Kessler-Κακουλίδη 2006: 73)

Παράδειγμα δραστηριότητας βάσει του σχήματος της Hoellering

Για την καλύτερη κατανόηση του σχήματος 2, περιγράφεται το παρακάτω παράδειγμα μίας δραστηριότητας Ρυθμικής Dalcroze:

Ο εκπαιδευτικός αυτοσχεδιάζει στο πιάνο με σταθερό τέμπο. Η ομάδα κινείται στο χώρο ανάλογα με το τέμπο της μουσικής, αξιοποιώντας όλο το διαθέσιμο χώρο τριγύρω της. Το κάθε παιδί

καλείται να κινηθεί ελεύθερα στο χώρο προς την κατεύθυνση που το ίδιο επιθυμεί, χωρίς να συγκρούεται με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και ακολουθώντας το τέμπο της μουσικής.

Οι πόλοι σώμα–πνεύμα ενεργοποιούνται με την οδηγία του εκπαιδευτικού: «δείξε μέσω της κίνησης το τέμπο που ακούς». Οι πόλοι αυτονομία–προσαρμοστικότητα αντικατοπτρίζονται στην έκφραση της ελευθερίας της κίνησης αναφορικά με την κατεύθυνση, προσέχοντας όμως να

ακολουθείται ταυτόχρονα η κίνηση της υπόλοιπης ομάδας. Βάσει αυτών συμπληρώνεται παράλληλα η συγκέντρωση, η αισθητηριακή αντίληψη και η γρήγορη αντίδραση με την ικανότητα του παιδιού για προσαρμογή σε κάθε αλλαγή των συνθηκών, χωρίς ωστόσο να αίρεται η αυτονομία και το δικαίωμα επιλογής.

Όταν όλα τα μέλη της ομάδας μπορούν να εκτελέσουν την άσκηση σε ικανοποιητικό βαθμό, τότε δεν είναι μόνο η κίνηση του καθενός σε αρμονία με τον περίγυρο, αλλά και η κίνηση της ομάδας σε σχέση με το χώρο, επιτυγχάνεται δηλαδή μια «ρυθμική» αρμονία. Είναι προφανές ότι αυτή η εικόνα εκφράζει καλλιτεχνική χάρη και γοητεία.

Για να γίνει πιο κατανοητό πώς η παραπάνω δραστηριότητα συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτική και θεραπευτική διάσταση θα αναλύσω στη συνέχεια τους στόχους και τον τρόπο εφαρμογής της.

Ανάλυση της δραστηριότητας

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι σε αυτή τη δραστηριότητα είναι: συγκέντρωση, συνειδητοποίηση μουσικών δεδομένων, ακουστική αντίληψη και ανάλογη μεταφορά του ακούσματος στη σωματική έκφραση, αντίληψη του σώματος και των δυνατοτήτων του, προσανατολισμός στο χώρο και το χρόνο, γρήγορη αντίδραση στον προσανατολισμό και έλεγχος της κίνησης για να αποφευχθούν οι σωματικές συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας.

Η θεραπευτική διάσταση έγκειται στην παρότρυνση του καθενός για αυτονομία (γεγονός που συμβάλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ασφάλειας), αυτοεκτίμηση, ανάπτυξη πρωτοβουλίας («πήγαινε όπου θέλεις χρησιμοποιώντας όλο το χώρο γύρω σου»), ευελιξία στη συμπεριφορά, ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας και της συνεργασίας σε μία ομάδα, καθώς και ανάπτυξη της αυτορρύθμισης των συναισθημάτων και της προσωπικής εκφραστικότητας («έχε υπόψη την κίνηση των υπολοίπων, αποφάσισε τότε θα επιβάλλεις τη δική σου θέληση και τότε θα υποχωρείς»).

Εφόσον η Θεραπευτική Ρυθμική απευθύνεται σε παιδιά και ενήλικους που λόγω διανοητικών, σωματικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δυσκολιών χρειάζονται υποστήριξη, είναι κατανοητό ότι μόνο όταν οι ασκήσεις συμπεριλαμβάνουν θεραπευτικούς και εκπαιδευτικούς στόχους μπορούμε να επιτύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για την ψυχική, νοητική και σωματική τους ανάπτυξη.

Ο τρόπος εφαρμογής της κάθε δραστηριότητας συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει και να διαμορφώνει

την άσκηση βάσει των ιδιομορφιών του κάθε μέλους, αλλά και της ομάδας ως σύνολο. Συνδέεται δηλαδή, με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αποφασίζει κάθε στιγμή με ποιο τρόπο θα υποστηρίξει το κάθε μέλος ώστε να το βοηθήσει να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα και μαζί με αυτό τη χαρά της επιτυχίας. Ο εκπαιδευτικός παρατηρώντας την ομάδα πρέπει να έχει γνώση της δυναμικής της και να συγκεντρωθεί στις αδυναμίες και δυσκολίες των μελών που, σε μερικές περιπτώσεις, μπορεί να εκφραστούν με παρορμητικότητα, ευερεθιστότητα, υπερκινητικότητα, παθητική ή επιθετική συμπεριφορά, χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαίωση, καθώς και με έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Διατηρώντας παράλληλα τον εκπαιδευτικό στόχο («το άκουσμα εκφράζεται στην κίνηση – στο χώρο») ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την άσκηση ανάλογα με τις πιθανές δυσκολίες που δημιουργήθηκαν προηγουμένως. Μερικά παιδιά μπορεί, για παράδειγμα, να συμπεριφέρονται με επιθετικό τρόπο μέσα στην ομάδα (π.χ. προσκρούοντας στα υπόλοιπα παιδιά καθώς κινούνται στον χώρο), ή άλλα να διστάζουν να εκμεταλλευτούν όλο το χώρο και να βρίσκονται πάντα στην περιφέρειά του, ή μερικά άλλα να ακολουθούν κάποιο άλλο παιδί χωρίς προσωπική βούληση. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί και να επεξεργαστεί ανάλογα αυτές τις συμπεριφορές. Για την αντιμετώπιση κάθε συμπεριφοράς ωστόσο, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει πάντοτε υπόψη του ποια είναι η πρωτογενής αιτία ή το κίνητρο εκδήλωσης κάθε συμπεριφοράς. Βέβαια, είναι ιδιαίτερα σημαντική η αποδοχή του κάθε παιδιού (ανεξαρτήτως της συμπεριφοράς του) και η υποστήριξή του διαμορφώνοντας την άσκηση ανάλογα, ώστε να μπορεί τόσο το ίδιο, όσο και η υπόλοιπη ομάδα να συμμετέχει αποτελεσματικά. Στην περίπτωση, για παράδειγμα, που ένα παιδί έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση ή δυσκολία στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να του προτείνει να διαλέξει μόνο του με ποια παιδιά θα ήθελε να κάνει την άσκηση. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις ανησυχίες και τους φόβους του παιδιού, ενώ παράλληλα το ενθαρρύνει να δοκιμάσει τα όριά του και να τα ξεπεράσει.

Η κατάρτιση στη ρυθμική Dalcroze

Όπως φαίνεται από την παραπάνω δραστηριότητα Dalcroze και την αντίστοιχη ανάλυσή της, οι απαιτήσεις για την εφαρμογή εκπαιδευτικών και θεραπευτικών στόχων είναι πολλαπλές και απαιτείται εξειδικευμένη κατάρτιση του εκπαιδευτικού η οποία συμπεριλαμβάνει διάφορους

τομείς. Σε αυτήν την ενότητα θα αναφερθώ συγκεκριμένα στις δυνατότητες σπουδών της Ρυθμικής στην Γερμανία.

Η Ρυθμική Dalcroze στη Γερμανία διδασκόταν παλαιότερα στην Ανώτερη Ακαδημία της Μουσικής. Σήμερα ωστόσο η εκπαίδευση γίνεται στα Πανεπιστήμια της Μουσικής (Musikhochschule). Αυτή η εκπαίδευση είναι τετραετής και οι απόφοιτοι τελειώνουν με την κατάρτιση: “Διπλωματούχος Καθηγητής Ρυθμικής”. Βασική προϋπόθεση για να γίνει κανείς δεκτός σε ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών είναι η καλή γνώση πιάνου (καθώς είναι το βασικό όργανο αυτοσχεδιασμού που χρησιμοποιείται στη μέθοδο), καθώς και η γνώση ενός δεύτερου μουσικού οργάνου της επιλογής του. Εκτός αυτού ωστόσο, ο υποψήφιος φοιτητής λαμβάνει μέρος σε μία σειρά εξετάσεων που συμπεριλαμβάνουν: συνέντευξη, εξέταση της ικανότητάς του να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, να αυτοσχεδιάζει στο πιάνο και στα κρουστά, καθώς και της ικανότητάς του για κινητικό αυτοσχεδιασμό.

Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει τη διδασκαλία της Ρυθμικής ως βασική σπουδή (πρακτική εφαρμογή στην ομάδα και θεωρία), καθώς και διάφορα μαθήματα μουσικής (όπως αρμονία και θεωρία, μορφολογία, αυτοσχεδιασμό και σύνθεση). Στον κινητικό τομέα διδάσκονται τεχνικές και αυτοσχεδιασμός στην κίνηση, κινητική σύνθεση και χορογραφία, τεχνικές χαλάρωσης, καθώς και βασικά στοιχεία ανατομίας του ανθρώπινου σώματος. Εκτός αυτών, συμπεριλαμβάνονται επίσης μαθήματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας του βάθους (Tiefenpsychologie) και άλλων ψυχοθεραπευτικών προσεγγίσεων, καθώς πρακτική και θεωρία στη δυναμική της ομάδας. Ταυτόχρονα με τις σπουδές ο σπουδαστής ενθαρρύνεται να κάνει προσωπική ψυχοθεραπεία, ως μέρος της προσωπικής του ανάπτυξης. Επίσης, τα τελευταία δύο χρόνια των σπουδών του ο κάθε φοιτητής κάνει πρακτική άσκηση (με αντίστοιχη εποπτεία από τους καθηγητές του) στον τομέα που επιθυμεί να εργάζεται μελλοντικά.

Τα άτομα που έχουν ήδη ολοκληρώσει τις προπτυχιακές τους σπουδές στη μουσική ή στην παιδαγωγική / ειδική παιδαγωγική έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν Ρυθμική Dalcroze ως μεταπτυχιακό πρόγραμμα διάρκειας δύο ετών (για περισσότερες σχετικές πληροφορίες: Αρζιμάνογλου-Μαντζαρλή 2006· Hartogh & Wickel 2004· Helms, Schneider & Weber 2001· Schaefer 1992).

Στην Ελλάδα καθυστερεί μέχρι σήμερα μία ανώτερη εκπαίδευση στον κλάδο της Ρυθμικής. Οι σπουδές αυτών των εξειδικευμένων μαθημάτων θα

μπορούσαν, κατά την άποψή μου, να ενταχθούν σταδιακά στα πανεπιστημιακά τμήματα μουσικών σπουδών, καθώς και στα παιδαγωγικά τμήματα (στον κλάδο νηπιαγωγών, δημοτικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής).

Επίλογος

Η αποτελεσματικότητα της Θεραπευτικής Ρυθμικής στο χώρο της ειδικής αγωγής και της ψυχικής υγείας είναι ευρέως αποδεκτή και η εφαρμογή της στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με νοητική καθυστέρηση, ψυχικές διαταραχές ή κινητικές αναπηρίες θεωρείται δεδομένη στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, στην Ιαπωνία, στο Ταιβάν καθώς και στις ΗΠΑ (βλ. Αρζιμάνογλου-Μαντζαρλή 2006). Στα πλαίσια της Θεραπευτικής Ρυθμικής είναι σημαντική η συνύπαρξη θεραπευτικών και εκπαιδευτικών στόχων. Αυτή η συνύπαρξη επιτυγχάνεται καθώς οι ασκήσεις της Ρυθμικής έχουν βιωματικό χαρακτήρα και αποσκοπούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κατανόησης των ικανοτήτων του ανθρώπου. Ως επακόλουθο αυτών αναπτύσσεται η αυτογνωσία, η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση του ατόμου. Η θεραπευτική διάσταση της Ρυθμικής εκφράζεται μέσω της συνειδητής έκφρασης συναισθημάτων και συμπεριφορών, καθώς και μέσα από την συνειδητοποίηση προσωπικών αναστολών και φόβων. Από την άλλη μεριά, η εκπαιδευτική διάστασή της επιτυγχάνεται μέσα από τον βιωματικό χαρακτήρα ασκήσεων αναγνώρισης, κατανόησης και ονομασίας πραγμάτων. Μέσα από αυτήν την προοπτική η Θεραπευτική Ρυθμική έχει θεραπευτικο-εκπαιδευτικό χαρακτήρα και καθίσταται ιδιαίτερα χρήσιμο μέσο παρέμβασης, το οποίο διευκολύνει την ένταξη του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Αρζιμάνογλου-Μαντζαρλή, Λ. (2006). *Η Ρυθμική Dalcroze μέσα από τα Μάτια της Αίλης*. Αθήνα: Εκδότης Σπύρος Μαντζαρλής.
- Bühler, A. & Thaler, A. (2006). *Selber denken macht klug. "Rhythmik, ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik"*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Dalcroze, E. J. (1921/1977). *Rhythmus, Musik und Erziehung*. Wolfenbüttel: Kallmayer Verlag.
- Δρίτσας, Θ. (2004). *Η μουσική ως φάρμακο*. Στο: Μουσική και Θεραπεία, Καθημερινή Επτά Μέρη (τεύχος: 1 Φεβρουαρίου 2004).
- Dutoit, C. L. (1980). *Music Movement Therapy*. London: The Dalcroze Society.

- Feudel, E. (1965). *Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Frohne-Hagemann, I. (2001). *Fenster zur Musiktherapie. Musik-therapie-theorie 1976 – 2001*. Wiesbaden: Reichert Verlag.
- Frohne-Hagemann, I. & Pleß-Adamczyk, H. (2005). *Indikation Musiktherapie bei psychischen Problemen im Kindes- und Jugendalter. Musiktherapeutische Diagnostik und Manual nach ICD-10*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goll, H. (1993). *Heilpädagogische Musiktherapie*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Hartogh, T. & Wickel, H. H. (2004). *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim-München: Juventa Verlag.
- Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (2001). *Praxisfelder der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Hoellering, A. (1971). Kommt ein Rhythmiklehrer ohne Kenntnis der Tiefenpsychologie aus? In H. Tauscher (Hg.) *Die rhythmisch-musikalische Erziehung in der Heilpädagogik* (S. 10-17). Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlag.
- Hoellering, A. (1974). *Die Bedeutung der rhythmisch-musikalischen Erziehung für die Psychotherapie*. Paderborn: Petzold Verlag.
- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kessler-Κακουλίδη, L. (2006). Η Μουσικοθεραπευτική Ιδιότητα της Ρυθμικής Dalcroze και η Πρακτική Εφαρμογή της σε Παιδιά με Νοητική Υστέρηση και Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Αυτισμός). Στο Λ. Καρτασίδου & Λ. Στάμου (επιμ.) *Μουσική Παιδαγωγική, Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 72-84). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κεφάλου-Χορς, Ε. (2001). *Ρυθμική. Το Χρονικό της Ρυθμικής: Σύστημα και Μέθοδος Διδασκαλίας*. Αθήνα: Νικολαΐδης.
- Kobi, E. E. (1986). *Therapie und Erziehung. Ein chronischer Beziehungskonflikt? Geisige Behinderung*, Heft 2. S. 82 – 93.
- Maturana H.R. & Varela, F.J. (1987/2009). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- NAMT (1987). *Code of Ethics*. Washington, DC: National Association for Music Therapy.
- Plahl, C. & Koch-Temming, H. (2008). *Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder*. Bern: Huber Verlag.
- Schaefer, G. (1992). *Rhythmik als interpädagogisches Konzept*. Remscheid: Waldkauz Verlag.
- Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music*, 33 (4): 419-435.
- Σούλης, Σ. Γ. (2003). *Τα Παιδιά με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση και ο Κόσμος τους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tauscher, H. (1975). *Die rhythmisch-musikalische Erziehung in der Heilpädagogik*. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlag.