

## Δυσλεκτικά παιδιά & μουσική διδασκαλία: Αναγνωρίζοντας και ξεπερνώντας τις δυσκολίες

Μαρίζα Βαμβουκλή

«Γνώση είναι η εμπειρία,  
στιδήςποτε άλλο είναι πληροφόρηση.»  
Albert Einstein

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στη διδασκαλία της μουσικής σε δυσλεκτικά παιδιά, τη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και τη μεγάλη ανάγκη για ιδιαίτερη αντιμετώπισή τους. Η τελευταία συνίσταται σε έναν αναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων στη μουσική εκπαίδευση, επανεκτίμηση του ρόλου της μουσικής σημειογραφίας (με την έννοια ότι η 'παντοκρατορία' της σημειογραφίας δεν είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο) και αναγνώριση της αναγκαιότητας για ιδιαίτερη προσέγγιση: βιωματική, απευθυνόμενη σε όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις, συστηματική, προχωρώντας βήμα προς βήμα και δίνοντας προβάδισμα στην πράξη και εμπειρία έναντι της θεωρίας και των συμβόλων. Συγκεκριμένες προτάσεις γίνονται για παραμέτρους της μουσικής που επιδέχονται εξάσκηση και βελτίωση, όπως η αίσθηση του ρυθμού, του τονικού ύψους, της αρμονίας και των τονικών κέντρων και η κατανόηση της δομής και της φόρμας των μουσικών έργων. Γίνεται μια σύντομη αναφορά στην καταλληλότητα της μεθόδου Kodaly και τέλος τονίζεται το γεγονός ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές χρειάζονται επιπλέον ενθάρρυνση από τους άλλους μαθητές, καθώς η γενική τους αυτοπεποίθηση ως άτομα έχει το πιθανότερο δεχτεί σημαντικά πλήγματα στην καθημερινή τους ζωή. Η μουσική υποστηρίζεται ως μια ασχολία, αν όχι πάντα ικανή να επουλώσει πληγές, σίγουρα όμως ως σταθερή πηγή απόλαυσης και δημιουργίας.

### 1. Αναγνωρίζοντας τις συγκεκριμένες δυσκολίες

**E**ίναι κοινά αποδεκτό ότι με το να επισημάνουμε και να αναγνωρίσουμε μια δυσκολία σε οποιοδήποτε τομέα, να τη διαχωρίσουμε στα επιμέρους στοιχεία της και να κατανοήσουμε τις συνέπειές της, έχουμε κάνει το μισό δρόμο προς την επίλυσή της. Αυτό μπορεί να ακούγεται σαν κοινοτοπία, παρ'όλα αυτά όμως μπορεί και να είναι η μόνη αφετηρία για την αντιμετώπιση πολλών καταστάσεων που ενέχουν σοβαρές δυσκολίες.

Η διδασκαλία της μουσικής σε δυσλεκτικά παιδιά είναι αναντίρροπη μια τέτοια περίπτωση. Ιδιαίτερα γι'αυτά, από τη στιγμή που αναγνωριστούν εγκαίρως οι συγκεκριμένες δυσκολίες τους και το γεγονός ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν ταιριάζουν στον 'ιδιοσυγκρασιακό' τρόπο τους να μαθαίνουν,

τότε μπορούν με σιγουριά να αποφευχθούν πρώτες ατυχείς συναντήσεις τους με τη μουσική και τα ίδια να διαβεβαιωθούν ότι οι δυσκολίες τους δεν οφείλονται σε έλλειψη εξυπνάδας ή προσπάθειας και μελέτης. Έτσι, εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να υιοθετηθούν απόλυτα δικαιολογημένα στην περίπτωση τους.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι, στα πλαίσια του παρόντος άρθρου, αναφερόμαστε στη διδασκαλία της μουσικής με μια ευρεία έννοια: μουσική εκτέλεση, τραγούδι, μουσική ακρόαση, σύνθεση, αυτοσχδιασμός, μουσικά παιχνίδια. Με άλλα λόγια δεν επικεντρώνουμε την προσοχή μας στη διδασκαλία μουσικών δεξιοτήτων ενός μόνο τύπου, για παράδειγμα, εκμάθηση πιανιστικής τεχνικής. Επίσης, το πεδίο της διδασκαλίας της μουσικής σημειογραφίας δεν πρόκειται να αναλυθεί σ' αυτό το άρθρο, για λόγους που θα γίνουν φανεροί στη συνέχεια.

Όσον αφορά τις συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά, θα αναφερθούμε σε κάθε μία μουσική παράμετρο με την οποία έρχεται κανείς σε επαφή ασχολούμενος με τη μουσική όπου είναι πιθανόν να εμφανιστούν υπολογίσιμα εμπόδια στη διαδικασία αντίληψης και εμπέδωσης των μουσικών φαινομένων. Τονίζουμε ότι γενικότερα για τους δυσλεκτικούς οι δυσκολίες που έχουν ποικίλλουν εξαιρετικά από άτομο σε άτομο, με ένα κοινό 'μοτίβο' που διαπερνά τις δυσλεκτικές τους τάσεις: εκμάθηση συμβόλων και ταχύτητα αποκωδικοποίησής τους, σε συνδυασμό με πολύ αδύναμη βραχύχρονη μνήμη. Εντούτοις, δεν αποτελεί στόχο του συγκεκριμένου άρθρου να επεκταθεί και να ορίσει εκτενώς την κατάσταση της δυσλεξίας και των πιο συνηθισμένων 'συμπτωμάτων' της σύμφωνα με θεωρίες από διάφορα επιστημονικά πεδία.

Η αίσθηση του ρυθμού είναι μια μουσική παράμετρος που ταλαιπωρεί πολύ συχνά τα δυσλεκτικά παιδιά. Αυτό που είναι άμεσα παρατηρήσιμο είναι η συχνή ρυθμική τους αστάθεια κατά τη διάρκεια εκτέλεσης κομματιών, αλλά αυτό το αποτέλεσμα πηγάζει από άλλα προβλήματα, όπως αδυναμία στον συντονισμό χεριού-ματιού, αξιωσημείωτη δυσκολία να παίζουν με άλλους εκτελεστές και να κρατάνε σταθερά το ρυθμό στο δικό τους μέρος, σύγχυση όσον αφορά την αμφιπλευρικότητα (δεξι-αριστερό χέρι ή πόδι) και την κατεύθυνση (πάνω-κάτω και ψηλά-χαμηλά στο όργανο). Επίσης, είναι πιθανό να εμφανίζονται δυσκολίες καθαρά κινησιολογικές που αφορούν τις λεπτές κινήσεις των άκρων και οι οποίες μπορούν να σταθούν σημαντικό εμπόδιο στην προσπάθεια απόδοσης κομματιών (αυτό που ακούγεται θυμίζει συχνά γραμμή του σειсмоγράφου λόγω απότομων κινήσεων, χωρίς συνεχή ροή.)

Η διάκριση του τονικού ύψους είναι άλλη μια ενδεχόμενη δυσκολία. «Σε γενικές γραμμές, τα δυσλεκτικά παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να σταθεροποιήσουν μια εσωτερική αίσθηση του τονικού ύψους απ' ό,τι τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά αυτά συχνά έχουν μειωμένη αντίληψη του χώρου και μια σύγχυση με τις κατευθύνσεις, ενώ όσα παιδιά (δυσλεκτικά και μη) έχουν καλή σχέση με τον χώρο, έχουν την τάση να μπορούν να τραγουδούν με ακρίβεια.» (Beaumont 1992, σελ.13) Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε είναι το αποτέλεσμα της αδυναμίας τους να 'εσωτερικεύσουν' την αίσθηση του τονικού

ύψους (σύμφωνα με το δυτικότερο μοντέλο) και να κατανοήσουν τις έννοιες του 'ψηλά' και 'χαμηλά'. Εν συντομία, μπορεί να προκληθεί σύγχυση ως προς τη διάκριση των ίδιων των υψών αλλά και ως προς την ονομασία τους, που εμφανίζεται σε μια αυστηρή σειρά (γενικά, σύμβολα και ονομασίες σε σειρά είναι μια περιογή- 'κινούμενη άμμος' για τους δυσλεκτικούς.)

Μια άλλη παράμετρος ενδεχόμενης ασαθούς απόδοσής τους είναι οι δυναμικές και η χροιά. Με άλλα λόγια, βρίσκουν συχνά δύσκολο να ξεχωρίσουν με σιγουριά και να επισημάνουν με ακρίβεια αλλαγές της έντασης, ενώ το εγχείρημα της διάκρισης και αναγνώρισης διαφορετικών ηχοχρωμάτων μπορεί να αποδειχτεί κάτι τελείως ακατανόητο και απροσπέλαστο ή - το λιγότερο - μπερδεμένο.

Ο πιο αμφιλεγόμενος τομέας που συνήθως (αλλά όχι οπωσδήποτε) παρουσιάζεται ως το πιο σοβαρό εμπόδιο για τα δυσλεκτικά παιδιά είναι αυτός των γραπτών συμβόλων, και δη για τη μουσική, η δυτική σημειογραφία. Εκτός από τη δυσκολία εκμάθησής της, προβλήματα παρουσιάζονται με τα σύμβολα γραμμένα σε 5 διαφορετικές γραμμές, πάνω και κάτω, κάτι το οποίο προκαλεί σύγχυση, ασπρόμαυρα, και με την επιταγή να αποκωδικοποιούνται με κάποιον σταθερό ρυθμό για να συνιστούν εξέλιξη στο μουσικό κομμάτι. Η αδύναμη βραχύχρονη μνήμη και τα προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής, χαρακτηριστικά των περισσότερων δυσλεκτικών παιδιών, καθιστούν την παραπάνω διαδικασία ακόμα πιο δύσκολη. Οι νότες είναι σα να 'πετούν' πάνω στο πεντάγραμμο για τα παιδιά, Prima Vista αναγνώσεις μοιάζουν ακατόρθωτες. Πέρα απ'τα σύμβολα για το ύψος, τον χρόνο και την ένταση που σημειώνονται πάνω στο πεντάγραμμο, η όλη γλώσσα της μουσικής που χρησιμοποιεί κατά κόρον και ιταλικούς όρους δυσχεραίνει κι άλλο τη διαδικασία. Εδώ, είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι η αργή ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών, και εν προκειμένω των γραπτών μουσικών συμβόλων, συνεχίζει και στην ενήλικη ζωή, αν και η επίμονη εξάσκηση τη βελτιώνει σ' ένα μικρό βαθμό.

## **2. Μουσική πράξη: προσέγγιση με τρόπους ποικίλους και χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις (multi-sensory ή βιωματική προσέγγιση)**

Το ζήτημα είναι ότι οι δυσκολίες όπως περιγράφηκαν παραπάνω με συνοπτικό τρόπο, υφίστανται. Το ζητούμενο είναι η προσέγγιση με τρόπους εναλλακτικούς και μεθόδους που δε δίνουν την κύρια έμφαση στην εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας, ενώ αφήνουν πολλά περιθώρια για ανάπτυξη της μουσικής μνήμης, δημιουργικότητας και φαντασίας όπως και εξοικείωση με το 'λεξιλόγιο' της μουσικής γλώσσας. Παρακάτω θα εκτεθεί συνοπτικά ο προβληματισμός για μία από τις βαθιά εδραιωμένες αντιλήψεις περί διδασκαλίας της μουσικής και θα επιχειρηθεί μία σχετικά συνοπτική παρουσίαση εναλλακτικών δρόμων και μεθόδων ιδιαίτερα κατάλληλων για τα δυσλεκτικά παιδιά.

Κατ'αρχήν η μουσική απευθύνεται στην ακοή. Επίσης, η μουσική πράξη είναι πρωταρχικά κιναισθητική (εκτός της μουσικής που παράγεται αποκλειστικά με τεχνολογικά μέσα). Με άλλα λόγια, δύο από τις βασικές παραμέτρους κάθε

μουσικής δραστηριότητας έχουν να κάνουν με καθαρά έμπρακτη ενασχόληση, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια ώστε να τεθούν στέρεα μουσικά θεμέλια. Δηλαδή δεν υπάρχει κανένας λόγος να θεωρείται και να γίνεται η ενασχόληση με τη μουσική σαν κάτι άρρηκτα δεμένο με τη μουσική σημειογραφία. Η παρτιτούρα μπορεί συχνά να βοηθά τους εκπαιδευτικούς μουσικής με το να παρέχει εμφανή κριτήρια αξιολόγησης, κάτι που δεν είναι καταδικαστέο από μόνο του, όσο αυτή δεν αναλαμβάνει ρόλο αποκλειστικού διαμεσολαβητή μεταξύ μουσικής και εκτελεστή-μαθητή, όσο δηλαδή δε μονοπωλεί την προσοχή της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Και ειδικά στην περίπτωση των δυσλεκτικών παιδιών, η προσκόλληση στην παρτιτούρα και η προσέγγιση της μουσικής αποκλειστικά μέσω γραπτών συμβόλων απέχει πολλές φορές πολύ από το να ανταποκρίνεται στις ικανότητες των παιδιών και να αντανάκλα το επίπεδο και τη μουσικότητά τους, ενώ ταυτόχρονα εξάρει τις αδυναμίες τους.

Η Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας (BDA) επισημαίνει: «Οι νεαροί μαθητές προοδεύουν ακόμα περισσότερο μακροπρόθεσμα αν τα πρώτα τους χρόνια ενασχόλησης με τη μουσική χαρακτηρίζονται από ποικιλία δραστηριοτήτων. Υπάρχουν συχνά περισσότεροι του ενός τρόποι να προσεγγίσεις ένα κρίσιμο σημείο στη γνώση...» (BDA δικτυακός τόπος). Ο καθηγητής Δυσλεξίας στο Πανεπιστήμιο του Bangor της Ουαλίας Tim Miles προσθέτει: «Οι τεχνικές που αποδείχτηκαν χρήσιμες στη διδασκαλία της ορθογραφίας και της αριθμητικής στους δυσλεκτικούς μπορούν επίσης να υιοθετηθούν και προσαρμοστούν κατάλληλα όταν πρόκειται για τους δυσλεκτικούς μαθητές μουσικής. Η κεντρική ιδέα είναι ότι πρέπει να προηγείται η πράξη κι έπειτα να ακολουθεί η εισαγωγή στη μουσική σημειογραφία. Έτσι, στην περίπτωση της ορθογραφίας ο δάσκαλος μπορεί να προσφέρει στο μαθητή την απόλαυση της ανάγνωσης ιστοριών προτού του μάθει την αναπαράσταση των φθόγγων και των φωνημάτων του λόγου. Στην περίπτωση της αριθμητικής ο μαθητής μπορεί να ενθαρρυνθεί να παίζει με στερεά αντικείμενα (κύβους, τουβλάκια κτλ.) και να προσθαφαιρεί πρακτικά. Μόνο όταν έχει εμπεδώσει πλήρως το τι κάνει, ενδείκνυται να λεχθεί «Να προσπαθήσουμε τώρα να καταγράψουμε τι κάναμε προς όφελος κάποιου άλλου;». Παρομοίως στην περίπτωση της μουσικής είναι δυνατό ο μαθητής κατ'αρχήν να μάθει να απολαμβάνει την εκτέλεση μουσικής, το τραγούδι, την ακρόαση απομένει σ'ένα κατοπινό στάδιο να του φανερωθεί ότι η μουσική του αντίληψη, κατανόηση και απόλαυση μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά αν είναι εξοικειωμένος με τη σημειογραφία.» (Miles 1992, σελ. 8-9) Με άλλα λόγια, το πότε το σύμβολο θα έρθει να συμπληρώσει την εξοικείωση με τους ήχους και τα μουσικά μοτίβα μπορεί να περιμένει μέχρι να έχει παγιωθεί μια στέρεα μουσική αντίληψη μαζί με υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και προσωπικού κινήτρου.

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένους τρόπους προσέγγισης της μουσικής πράξης για τα δυσλεκτικά παιδιά, μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στον τομέα ρυθμός και ρυθμικό αισθητήριο. Είναι ανάγκη να διαγνώσουμε από νωρίς αν ο μαθητής μας έχει δυσκολία ακόμα και στο σταθερό κράτημα του **παλμού**, πράγμα καθόλου ασυνήθιστο για τα άτομα με δυσλεξία, και μετά να ανιχνεύσουμε τις δυνάμεις του στο να ακολουθεί ρυθμικά μοτίβα και να δημιουργεί δικά του από μόνος του. Για

τον παλμό, τίποτα δεν είναι προτιμότερο από αυτό που συνιστάται και για μη δυσλεκτικά παιδιά: εσωτερίκευσή του με μέσο το σώμα κινούμενο στο χώρο. Στα πλαίσια αυτού του άρθρου θα αναφερθούμε μόνο σε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα-πρόταση, που δεν απαιτεί κάποιον ιδιαίτερο χώρο για κίνηση, αν και ο τελευταίος αν υπάρχει οφείλουμε να τον αξιοποιήσουμε για κίνηση (το τελευταίο μας παραπέμπει σαφώς στη Ρυθμική του Dalcroze όπως και στην Ευρυθμία του Steiner, από τα οποία αντλείται και η γενικότερη φιλοσοφία και για τα οποία γίνεται εκτεταμένη αναφορά στα αντίστοιχα sites που προτείνονται στη webography). Προτείνεται το εξής (Oglethorpe 1996, σελ. 36-37): δάσκαλος και μαθητής, καθισμένοι ο ένας απέναντι από τον άλλο και με άνεση χώρου για ελευθερία κινήσεων, ακούν ένα έντονα ρυθμικό κομμάτι, με σταθερό παλμό και tempo και ξεκάθαρες ενότητες διαφορετικών ρυθμικών μοτίβων. Ο δάσκαλος ξεκινάει με μια σειρά απλών κινήσεων σε συγχρονισμό με το κομμάτι, όπως παλαμάκια, χτύπημα ποδιών, στράκες (τρίψιμο δαχτύλων). Όσο απλές κι αν είναι αυτές οι κινήσεις, ο τρόπος απόδοσής τους θα κάνει τη διαφορά για το δυσλεκτικό μαθητή με την έντονη διάσπαση προσοχής και τα προβλήματα μνήμης: έντονες, αραιά κατανεμημένες και με τόλμη και λίγη θεατρικότητα, χωρίς διστακτικές ενδιάμεσες κινήσεις. Σταδιακά ο μαθητής αρχίζει να αντιγράφει σαν καθρέφτης. Όταν φανεί ότι αρχίζει να προσαρμόζεται και να αισθάνεται άνετα, ο δάσκαλος εισάγει σταδιακά κινήσεις με μεγαλύτερη συχνότητα, μία τη φορά και στην πορεία συνδυάζοντας ταυτόχρονα δύο ή τρεις χρησιμοποιώντας και άλλα σημεία του σώματος, προσέχοντας να μη διακοπεί ούτε στιγμή η αίσθηση της συνέχειας του παλμού του κομματιού και περιμένοντας πάντα το μαθητή να 'πιάσει' κάθε καινούριο δεδομένο πριν προχωρήσει στο επόμενο. Αφού επέλθει η χαλάρωση των μυών και του μυαλού βιώνοντας τον παλμό μ' ολόκληρο το σώμα, προτείνεται να γίνει η ανατροπή και να αντιστραφούν οι ρόλοι: στην αρχή ίσως χρειαστεί να δίνεται λίγος χρόνος στο μαθητή για να σκέφτεται κάθε φορά τι κίνηση θα προτείνει, με το δάσκαλο να μετράει φωναχτά τον παλμό π.χ. για 4 μέτρα για να μη χαθεί η συνέχεια, αλλά σταδιακά ο μαθητής θα βρει μεγάλη απόλαυση με το να δημιουργεί κάτι δικό του σε συγκεκριμένο πλαίσιο και η αρχική αμηχανία θα μεταλλαχθεί σε εγρήγορηση και χαρά. Καταλήγοντας όσον αφορά τον τομέα του ρυθμού, επισημαίνουμε εδώ μια ιδιαιτερότητα των δυσλεκτικών ατόμων: είναι πολύ κοινό φαινόμενο να έχουν μεγαλύτερο πρόβλημα να ακολουθήσουν και να συγχρονιστούν με τρίσημους ρυθμούς παρά με δίσημους. Επίσης, πειραματισμοί με τύμπανα, κύμβαλα και γενικώς ρυθμικά κρουστά (μη τονικά και γι' αυτό ευκολότερα για άμεση προσέγγιση απ' ό,τι το μεταλλόφωνο για παράδειγμα) συστήνονται ιδιαίτερα επειδή εξασκούν το συντονισμό των χεριών, ένα φλέγον ζήτημα για πολλές περιπτώσεις. Τέλος, να αναφέρουμε ότι παιχνίδια με χρήση καρτελών (με ρυθμικά μοτίβα) σε διαφορετικά χρώματα, σχήματα, μεγέθη και με ποικίλες διατάξεις παρουσίασης (όπως π.χ. αυτή του ρολογιού) ενδείκνυνται ιδιαίτερα για δύο λόγους: εξαιτίας της ισχυροποίησης της μνήμης μέσω της επανάληψης, αλλά κυρίως λόγω του ότι στην περίπτωση των δυσλεκτικών επιβάλλεται – κι όχι απλά είναι προτιμότερο – το ίδιο κομμάτι πληροφορίας να παρουσιάζεται και να βιώνεται με όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους στην

προσπάθεια να βρεθεί η καταλληλότερη δίοδος μετάδοσης της γνώσης και μετατροπής της σε εμπειρία, οπότε και εμπέδωσής της.

Όλα τα παραπάνω και άλλα είναι ενδεχόμενοι στυλοβάτες σε ένα στέρεο ρυθμικό αισθητήριο, ενώ τα παιδιά μπορούν σταδιακά να κερδίζουν σε αυτοπεποίθηση όσον αφορά τις κινητικές δεξιότητές τους, αυτές του συντονισμού, όπως και την αμφιπλευρική τους που τους ταλαιπωρεί στην καθημερινότητά τους. Κι αυτό γιατί αυτά καλλιεργούνται μέσα σε μια ατμόσφαιρα και κατάσταση παιχνιδιού, όπου η φιλοδοξία είναι αυτή που ισχύει για κάθε είδος παιχνιδιού: κόν' το να πετύχει με τη μέγιστη δυνατή απόδοση μόνο και μόνο για την καθαρή απόλαυση να το βλέπεις να γίνεται και να πετυχαίνει. Το κίνητρο ενυπάρχει κατ' αρχήν στην ίδια τη δραστηριότητα και την έκβασή της. Εδώ οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι το ρυθμικό αισθητήριο και η καλλιέργειά του μπορεί να αποτελεί πυρήνα των παραπάνω δραστηριοτήτων, αλλά οι επιμέρους 'παρενέργειες' (συνέπειες) όπως η εξάσκηση του αυτιού στις διαφορετικές χροιές και δυναμικές (που συνοδεύεται και από υπόδειξη από τον δάσκαλο) αλλά και το δυνάμωμα της αυτοεκτίμησης που ιδιαίτερα στα δυσλεκτικά παιδιά υφίσταται πλήγματα καθημερινά, είναι καθ'όλα υπολογίσιμες.

Η αίσθηση του τονικού ύψους είναι άλλος ένας τομέας άξιος ιδιαίτερης φροντίδας. Εδώ δεν αναφερόμαστε σε κάποια καλλιέργεια ακοής με τελειοθηρική εμμονή ακρίβειας στη διάκριση υψών και κέντρων, όχι επειδή είναι ακατόρθωτο αλλά επειδή δεν είναι ο κύριος στόχος. Κατ' αρχήν, το τραγούδι με αυτοπεποίθηση, με κάποια τονική ακρίβεια και σχετικά σταθερό κούρδισμα είναι βασικός στόχος ιδιαίτερα για τα δυσλεκτικά άτομα, καθώς τους παρέχει άλλη μια ανεκτίμητη διάσταση στη σχέση τους με τη μουσική πράξη, τους βοηθά να αισθάνονται το σχήμα των μελωδικών φράσεων, τους δίνει ισχυρότερη αίσθηση συνέχειας και μουσικής εξέλιξης και σίγουρα εξασκεί εξαιρετικά τη μνήμη, χωρίς να απαιτεί και κινητικές δεξιότητες, που ταλαιπωρούν περισσότερο κάποια από αυτά τα άτομα. Η ερευνήτρια και δασκάλα μουσικής δυσλεκτικών παιδιών στην Αγγλία Caroline Beaumont επισημαίνει επίσης τη στενή σχέση της αυτοπεποίθησης αυτών των παιδιών με την αίσθησή τους του τονικού ύψους: «Το ενδιαφέρον γεγονός που συμβαίνει με τα δυσλεκτικά παιδιά είναι ότι όσο μεγαλώνει η αυτοπεποίθησή τους - κάτι που μερικές φορές συμβαίνει με δραματική ένταση και ταχύτητα - τόσο βελτιώνεται και η αίσθησή τους του τονικού ύψους και συστήματος (αυτό φυσικά μπορεί να οφείλεται εξίσου και σε άλλους παράγοντες). Έχω δει τόσες πολλές αξιομνημόνευτες περιπτώσεις αλλαγής και βελτίωσης που όταν πια έρχεται ένα παιδί και μου λέει «Δεν μπορώ να τραγουδήσω», εννοώντας δεν τραγουδώ σωστά και με ακρίβεια, απλά αρνούμαι να το πιστέψω διακηρύσσοντας ότι «οποιοσδήποτε μπορεί να τραγουδήσει» και ξεκινώ να 'χτίζω' την αυτοπεποίθησή του δίνοντάς του να τραγουδήσει σόλο (που τα παιδιά λατρεύουν) όταν είναι έτοιμος κατά την κρίση μου. Χίλιες φορές προτιμώ ένα δυνατό, με θάρρος και αυτοπεποίθηση τραγουδιστή με όχι πάντα σταθερό κούρδισμα παρά ένα ντροπαλό παιδί που μουρμουρίζει και με καμιά αίσθηση βεβαιότητας. Αν το πρόβλημα με την τονική ακρίβεια συνεχιστεί, αργά ή γρήγορα κάποια στιγμή θα το ανακαλύψει, αλλά σ' αυτό το ιδιαίτερα λεπτό στάδιο της ανάπτυξης το σημαντικότερο είναι να

τραγουδά με θάρρος και θέρμη, με πεποίθηση.» (Beaumont 1992, σελ. 13-14). Προτεινόμενοι τρόποι για την όξυνση της αντίληψης του τονικού ύψους είναι ο πειραματισμός του παιδιού με τη φωνή του παροτρύνοντάς το να μιμηθεί ήχους από την καθημερινή ζωή (όπως π.χ. φρενάρισμα αυτοκινήτου, σειρήνα, το κουδούνι του σπιτιού του ή περιέργους ήχους κινητών τηλεφώνων). Όσο κάνει αυτές τις μιμήσεις, που θα τις κάνει φυσικά χωρίς να σκέφτεται συνειδητά το τονικό ύψος, μπορούμε να το ενθαρρύνουμε να βάλει τα χέρια του σ' αυτό το σημείο του σώματός του όπου αισθάνεται περισσότερο τις δονήσεις του ήχου που βγάζει. Σιγά-σιγά θα αντιλαμβάνεται αυτόματα ποιες περιοχές του σώματος χρησιμοποιεί ανάλογα με το τι είδους ήχο θέλει να παράγει (ψηλό, χαμηλό). Βοηθητικό μπορεί να είναι αν κλείνει τα αυτιά του ή τη μύτη του για να ακούσει τον εαυτό του πιο καθαρά. Σταδιακά θα αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι διαφορετικοί ήχοι βιώνονται διαφορετικά από το σώμα κι έτσι οξύνεται σε μεγάλο βαθμό η αίσθησή του για το τονικό ύψος. Με άλλα λόγια, η εμπειρία του σώματός του και η παρατήρησή του γίνεται ασφαλής οδηγός και αναφορά για διάκριση περιοχών ύψους όπως και ηχοχρωμάτων, πράγματα καθόλου αυτονόητα για αρκετές περιπτώσεις δυσλεκτικών.

Η ανάγκη για κατανόηση της μουσικής φόρμας και των δομικών μερών είναι εξίσου ζωτική. Ειδικά για τα παιδιά με δυσλεκτικές τάσεις είναι απαραίτητο διαρκώς να ενθαρρύνονται να ψάχνουν για επαναλαμβανόμενα μοτίβα και 'ορόσημα', δηλαδή κρίσιμα και χαρακτηριστικά σημεία στη διάρκεια της μουσικής (είτε την εκτελούν είτε την ακούν), να παρατηρούν πόσο κρατάνε οι φράσεις, πώς ισορροπούν μεταξύ τους και τι σημαίνουν το σχήμα και η κατεύθυνσή τους μέσα στη γενική πορεία του κομματιού. Αυτά όλα σημαίνουν ότι τα παιδιά βοηθούνται είτε να βασιζόνται κατά πολύ στην ακουστική τους μνήμη είτε σε 'χειροπιαστές' δομές ήχων και συνδυασμών τους, κάτι σαν ηχητικός χάρτης πορείας, ισχυροποιώντας με αυτόν τον τρόπο τους νευρωνικούς συνδέσμους της βραχύχρονης μνήμης τους, που όπως έχει προλεχθεί είναι γενικά αδύναμη. Επίσης, η εξάρτησή τους από τα γραπτά σύμβολα πάνω στη σελίδα, που απέχουν πολύ από το να αναπαριστούν κάποια εικόνα του κομματιού για τα ίδια, περιορίζεται. «Οπουδήποτε κι αν βρίσκονται οι μαθητές στη διάρκεια εκτέλεσης ή ακρόασης ενός κομματιού, θα πρέπει να έχουν συνείδηση του πού βρίσκονται σε σχέση με το όλον.» (Backhouse 1992, σελ. 36).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να υπογραμμιστεί ξανά το βασικό σκεπτικό και η φιλοσοφία που είναι ζωτικής ανάγκης να υιοθετηθεί στην περίπτωση των δυσλεκτικών παιδιών: η βιωματική, πολύ-αισθητηριακή (multi-sensory) προσέγγιση που απευθύνεται σε όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις. Έτσι, για παράδειγμα, η μέθοδος Kodaly, χρησιμοποιώντας χειρονομίες και κινήσεις για να σημαίνει και να μεταδώσει τις νότες, είναι ενδεχομένως πολύ πιο ταιριαστή και 'φιλική' στους δυσλεκτικούς επειδή αξιοποιεί πολλές αισθήσεις ταυτόχρονα. Η έμφαση δε δίνεται στην ονοματοποιία και σε σύμβολα γραμμικά τοποθετημένα σε ένα επίπεδο (αυτό γίνεται βέβαια σε κατοπινό στάδιο). Το μουσικό ρεπερτόριο προσεγγίζεται πολύ πιο άμεσα και με λιγότερη καθυστέρηση, χωρίς τη διαμεσολάβηση μιας μακράς περιόδου αποκωδικοποίησης συμβόλων, που στην

περίπτωση των δυσλεκτικών μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε παραίτησή τους από την όλη προσπάθεια. Κατά τον ίδιο τρόπο, έννοιες όπως το 'ψηλά' και το 'χαμηλά', αντικείμενο σύγχυσης για πολλούς δυσλεκτικούς και ως διάκριση ύψους και ως αντιστοίχιση έννοιας με ανάλογη περιοχή του εκάστοτε οργάνου, μπορούν - πέρα από τη βιωματική προσέγγιση που ήδη αναφέραμε - να αναπαρασταθούν με τη χρησιμοποίηση χρωμάτων και αποχρώσεών τους. Η μυϊκή μνήμη, παρ'όλο που δεν αναγνωρίζεται από κάποιους ως ξεχωριστό είδος μνήμης, μερικές φορές κάνει όλη τη διαφορά για ένα δυσλεκτικό παιδί ως το βασικό μνημονικό τέχνασμα που χρησιμοποιεί. Για παράδειγμα, κατά την εκτέλεση του τυμπάνου αυτό που μπορεί να αποτυπωθεί στη μνήμη είναι για κάποια παιδιά η καθαρή κίνηση των χεριών, λειτουργώντας ως μνήμη του σώματος, χωρίς να έχουν συνείδηση των ρυθμικών μοτίβων που παίζουν με τη μορφή γραφικής αναπαράστασης. Κατά ανάλογους, πολύ-αισθητηριακούς τρόπους (multi-sensory) μπορούν να προσεγγιστούν και άλλες έννοιες, όπως δυνατά και μαλακά, κοφτά και παρατεταμένα κ.ά.

Σε γενικές γραμμές, η διδασκαλία ειδικά για την περίπτωση των δυσλεκτικών παιδιών χρειάζεται οπωσδήποτε να χιζεται σταδιακά, βήμα προς βήμα, αναθέτοντας μικρές εργασίες που διασφαλίζουν την επιτυχία οποιουδήποτε ως ένα βαθμό, και μάλιστα επιτυχία που μπορούν τα παιδιά να τη νιώσουν άμεσα και όχι να την προσδοκούν στο απώτερο μέλλον. Μία μόνο νέα έννοια πρέπει να εισάγεται κάθε φορά, όπως και να γίνεται σχολαστική καταγραφή του κάθε μαθήματος. Παρομοίως, μία υπόδειξη τη φορά και με παύση να την ακολουθεί για να δοθεί ο χρόνος επεξεργασίας της, μαζί με καθαρές, σύντομες και απλές οδηγίες (χρησιμοποιώντας εικόνες και διαγράμματα) κάνουν το μάθημα πολύ πιο άνετο, παρέχοντας αίσθημα ασφάλειας και προσαρμοσμένο στον ρυθμό κατανόησης και ανταπόκρισης των παιδιών. Επίσης, στην περίπτωση της διδασκαλίας μουσικού οργάνου, το ζήτημα του να συνηθίσουν σε μια συγκεκριμένη διαδικασία ρουτίνας - πώς να κρατάνε το όργανο, πού να βάζουν κάθε χέρι κτλ. - μπορεί να αυτοματοποιηθεί μετά από κάποιο καιρό. Αυτό εξοικονομεί πολύ χρόνο αφού τους επιτρέπει να αρχίζουν να παίζουν αυτόματα κάθε φορά με συγκεκριμένο, προκαθορισμένο τρόπο.

Φυσικά, η μουσική σημειογραφία μαζί με την ειδική ορολογία και γλώσσα της μουσικής θα έρθουν στο προσκήνιο κάποια στιγμή, αλλά είναι άκρως απαραίτητο να εισαχθούν αφού ο μαθητής αντιληφθεί σε τι εξυπηρετεί η εκμάθηση της σημειογραφίας. «Ένα πιθανό ξεκίνημα θα μπορούσε να είναι να ενθαρρύνουμε το μαθητή να συνθέσει ένα μικρό κομμάτι, κάτι το οποίο θα το ακολουθήσει συζήτηση του πώς θα μπορούσε να μάθει κάποιον άλλον να το παίζει» (BDA φύλλο ενημέρωσης, 1996). Επίσης, η ανάγκη της απομνημόνευσης πιο μεγάλων σε διάρκεια κομματιών πρέπει να καταδειχθεί σχετικά νωρίς και βαθμιαία να συνειδητοποιηθεί από το μαθητή.

### **3. Η περίπτωση ενός δυσλεκτικού παιδιού**

Σε ό,τι ακολουθεί θα παρουσιαστεί εν συντομία η πορεία των ιδιαίτερων μαθημάτων πιάνου που έκανα στη Δώρα, 9 χρόνων, με δυσλεξία, την περίοδο



2003-2004. Στην περίπτωση της δεν είχε γίνει επίσημη διάγνωση της δυσλεξίας ούτε οι γονείς ήταν υποψιασμένοι για το ζήτημα από άλλους δασκάλους της. Διάφορες παρατηρήσεις μέσα στους τρεις πρώτους μήνες με οδήγησαν στην υποψία ότι θα μπορούσε να είναι δυσλεκτική:

- Το διάστημα που μπορούσε να είναι συγκεντρωμένη ήταν εξαιρετικά μικρό – αν και ήθελε, όπως έντονα δήλωνε, της ήταν αδύνατο να κάτσει ήρεμα στο καρεκλάκι του πιάνου για παραπάνω από 30 δευτερόλεπτα
- Ακόμα και στο τέλος ενός μέτρου αν της ζητούσα να το επαναλάβει, το έβρισκε πολλές φορές φοβερά δύσκολο να θυμηθεί αυτό που είχε μόλις παίξει, τις νότες, τη θέση του χεριού, ακόμα και να θυμηθεί το πώς ακουγόταν (πράγμα που φαινόταν αν της ζητούσα να μην κάνει τίποτα άλλο από το να το σιγοψιθυρίσει). Ήταν σα να είχε κενό μνήμης, σα να μην είχε εγγραφεί πουθενά ό,τι είχε προηγηθεί. Το πρόβλημα οξυνόταν από μάθημα σε μάθημα (μεσολαβώντας διάστημα μίας εβδομάδας) όταν, ενώ ήξερε ποιο κομμάτι είχαμε παίξει την προηγούμενη φορά και θυμόταν την περίσταση, δεν μπορούσε να ανακαλέσει σχεδόν καμία συγκεκριμένη λεπτομέρεια για το παίξιμό του.
- Η γενικότερη πρόοδος της ήταν πολύ πιο αργή από αυτήν συνομήλικών της με αντίστοιχα χρόνια διδασκαλίας της μουσικής (είχε ήδη ξεκινήσει από τα επτά της χρόνια, γνωρίζοντας ήδη μουσική σημειογραφία). Παρ'όλο που τραγουδούσε με άνεση και σχετική ακρίβεια και οι παρατηρήσεις της περί μουσικής υποδήλωναν ένα παιδί με ζωντάνια, φαντασία και μουσική ευαισθησία, όμως χρειαζόταν τριπλό και τετραπλό χρόνο για να μάθει ένα καινούριο κομμάτι ανάλογης δυσκολίας και ακόμη περισσότερο για να το εκτελεί με σιγουριά και αυτοπεποίθηση, δείχνοντας ότι το έχει εμπεδώσει.
- Περισσότερο από κάθε άλλο παιδί μέρδευε το μέρος του πιάνου όπου έπρεπε να παίξει (χαμηλή-μεσαία-ψηλή περιοχή). Επίσης, πολύ συχνά ενάλλασε το δεξί με το αριστερό χέρι για να παίξει νότες μίας μελωδίας, ενώ, αν την επαναλάμβανε, αυτή η εναλλαγή μπορούσε να γίνει με εντελώς διαφορετικό τρόπο.
- Τέλος, εκδήλωνε αδικαιολόγητα μεγάλο άγχος όποτε της ζητούσα να συνδυάσει ό,τι καινούριο μαθαίναμε στο δεξί και αριστερό χέρι παίζοντας ταυτόχρονα και με τα δύο χέρια. Αυτός ο συντονισμός ήταν και το πιο αξιεπέραστο εμπόδιο και η πηγή των μεγαλύτερων αναστατώσεών της.

Από τη στιγμή που διαπίστωσα ότι δεν υπολείπεται σε τίποτα όσον αφορά τις νοητικές και κινητικές της ικανότητες, άρχισα να αντιμετωπίζω όλα τα παραπάνω με πολύ πιο συστηματικό τρόπο και να εφαρμόζω μια απόλυτα εξατομικευμένη διδασκαλία, χωρίς τις προσδοκίες που είχα για τους υπόλοιπους συνομήλικούς της μαθητές, αλλά θέτοντας διαφορετικές απαιτήσεις όσον αφορά το χρόνο και την απόδοση. Πιο συγκεκριμένα:

1. Ξεκινούσαμε πάντα το μάθημα με ακρόαση κάποιου ζωηρού τραγουδιού που υποψιαζόμαστε ότι μπορεί να ήξερε ήδη να τραγουδάει από το σχολείο. Στη διάρκεια της ακρόασης χτυπούσαμε τον παλμό, κάποια έντονα ρυθμικά σχήματα και κάναμε εκφραστικές κινήσεις είτε καθιστές είτε κινούμενες στο χώρο του δωματίου, μ'έμενα να ηγούμαι κι εκείνη να αντιγράφει ως καθρέφτης. Αν γνώριζε το κομμάτι, την παρότρυνα να τραγουδάει όσο αυτό ακουγόταν. Έτσι χαλάρωναν μύες και εγκέφαλος, έφευγε αρκετή ενδεχόμενη ένταση και ήταν κάτι που μπορούσε να το κάνει εύκολα, να το απολαύσει και να έχει την επιδοκιμασία μου και για την ακρίβεια των κινήσεων της και για τη φωνή της και την ερμηνεία της. Σε περίπτωση που το τραγούδι της ήταν τελειώς άγνωστο, περιοριζόμασταν στην κίνηση, εναλλάσσοντας τους ρόλους μεταξύ μας: για παράδειγμα, τη μία κρατούσε εκείνη σταθερά τον παλμό όσο εγώ χτυπούσα επιμέρους ρυθμούς κι έπειτα κάναμε το αντίστροφο.
2. Το φρεσκάρισμα της μνήμης της από το προηγούμενο μάθημα ξεκινούσε με το να χτυπήσουμε ρυθμικά το κομμάτι που είχε για μελέτη, κατ'αρχήν μαζί όσες φορές χρειαζόταν για να το σιγουρέψει και μετά αφήνοντας την μόνη της. Μετά περνούσαμε στο να το τραγουδήσουμε, ακόμη και αν επρόκειτο για οργανικό κομμάτι και όχι για τραγούδι, στο οποίο προσθέταμε αυτοσχέδια λόγια φροντίζοντας κάθε συλλαβή να αντιστοιχεί σε κάθε νότα. Μ'αυτόν τρόπο άκουγε τον εαυτό της να εκφέρει λόγια οικεία και με διαδικασία παιχνιδιού δημιουργημένα πάνω στη ρυθμομελωδική γραμμή του κομματιού. Μετά έπαιξα εγώ το αριστερό χέρι και εκείνη αναλάμβανε το δεξί (τόσες επαναλήψεις όσες έδειχνε ότι χρειαζόταν για να το κάνει με άνεση και να απολαμβάνει την επιτυχία της). Κατόπιν γινόταν το αντίστροφο. Αν τυχόν προέκυπτε πρόβλημα στη συνοδεία (πράγμα συχνότερο), επανερχόμασταν στο στάδιο του ρυθμικού χτυπήματός της με παλαμάκια και μέτρημα δυνατά από μένα του παλμού. Όταν και η συνοδεία ανακαλούνταν και έδειχνε να έχει εμποδωθεί, περνούσαμε στο πιο επισφαλές στάδιο του ταυτόχρονου παιχνιδιού, που μετά όμως από όλα αυτά, δεν το δεχόταν πια με έντονη δυσφορία αλλά ως μια φυσιολογική εξέλιξη και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Σ'αυτό το στάδιο είχαν αυτοματοποιηθεί αρκετά πράγματα, όπως π.χ. σε ποια περιοχή του πληκτρολογίου έπρεπε να βάλει τα χέρια της στη διάρκεια του κομματιού, λόγω των τόσων επιμέρους επαναλήψεων και με τόσους διαφορετικούς τρόπους. Ήταν σε θέση να ξέρει τι περιμένει να ακούσει οπότε και να εντοπίζει μόνη το λάθος της, όπως και να έχει επίγνωση σε ποιο σημείο της παρτιτούρας βρίσκεται κάθε στιγμή, σημεία-σταθμοί της οποίας είχαν κατά τη φάση της προετοιμασίας τονιστεί με διαφορετικά, έντονα χρώματα, ανάλογα με τη δομή του κομματιού.
3. Όσον αφορά την αμφιπλευρικότητα και το χέρι που επέλεγε κάθε φορά να χρησιμοποιήσει, σε περίπτωση που επανειλημμένα αποτύχαινε να ακολουθήσει τις οδηγίες μου χρωματίζαμε την ανάστροφη της δεξιάς και αριστερής παλάμης της με μαρκαδόρους διαφορετικού χρώματος (π.χ. ένα μαλακό παλ χρώμα κι ένα έντονο) για να τα ξεχωρίζει αυτόματα. Η συναίσθηση των χεριών της οξυνόταν περισσότερο και όταν κατά το πρώτο

- στάδιο της ακρόασης και της κίνησης χρησιμοποιούσαμε μικρό αφρικάνικο τύμπανο που το έπαιζε και με τα δύο χέρια, φροντίζοντας να παίζουν πάντα σε διαφορετικό σημείο του τυμπάνου, αλλά σταθερά στο ίδιο, χωρίς εναλλαγή, άρα παράγοντας πιο βαθύ ή πιο οξύ ήχο, ενώ ταυτόχρονα τα χέρια άγγιζαν υλικά διαφορετικής υφής δηλαδή το δέρμα της μεμβράνης και τη στεφάνη.
4. Ηχογραφήσεις της όποτε έφτανε να παίξει ένα κομμάτι με σχετική άνεση και συνέχεια, χωρίς διακοπές, της έδιναν μία απέραντη αίσθηση ικανοποίησης και τόνωναν τόσο την αυτοπεποίθησή της, ώστε κάθε φορά που της ζητούσα να ξεκινήσουμε καινούριο κομμάτι δυσανασχετούσε όλο και λιγότερο, καθώς έβλεπε μπροστά της από τον στόχο. Εδώ να επισημανθεί ότι οι παρατηρήσεις που έκανε για το παίξιμό της κάθε φορά που το άκουγε έδειχναν πλήρη συναίσθηση επιμέρους μουσικών παραμέτρων όπως οι δυναμικές, η φρασεολογία, η απόδοση του *legato* και του *staccato*, ιδίως στην περίπτωση που ήταν ανεπιτυχείς οπότε και έσπευδε να το επισημάνει. Με άλλα λόγια, ήταν μια ευαίσθητη ακροάτρια όσο και κριτής του εαυτού της.

Γενικότερα, η εμπειρία των μαθημάτων με τη Δώρα επιβεβαίωσαν ότι το πεδίο της μουσικής δεν είναι καθόλου αποτρεπτικό για τα άτομα με δυσλεκτικές τάσεις. Οποσδήποτε όμως μια διάγνωση της κατάστασής της από ειδικούς θα είχε κατά πολύ ωφελήσει και διευκολύνει και την πορεία της μαζί μου, αφού θα ήμουν νωρίτερα ενήμερη και σίγουρα πιο υπομονετική και συστηματική στην προσέγγιση, ενώ οι γονείς της θα είχαν ένα βασικό λόγο για να μην επιμείνουν από την αρχή των μαθημάτων μουσικής, δύο χρόνια νωρίτερα, να ξεκινήσει με το πιάνο, μόνο και μόνο επειδή διέθεταν ήδη ένα στο σπίτι τους χαρισμένο από συγγενείς. Με άλλα λόγια, η συνολική μουσική πορεία της Δώρας θα είχε προγραμματιστεί πιο ευαίσθητα και θα είχαν σε μεγαλύτερο βαθμό αποφευχθεί ανεπιτυχείς 'συναντήσεις' της με τη μουσική, καθώς οι απαιτήσεις, οι προσδοκίες και ο όλος ρυθμός διδασκαλίας θα είχε προσαρμοστεί στην ιδιαιτερότητά της. Ταυτόχρονα, η επιλογή του οργάνου θα μπορούσε να είχε μείνει για πολύ καιρό ανοιχτή και η ίδια να είχε ξεκινήσει από κάποιο μονόφωνο όργανο που δε θα απαιτούσε το συντονισμό χεριών που απαιτεί το παίξιμο του πιάνου.

#### 4. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, στο παρόν άρθρο υποστηρίζεται ότι η γενική φιλοσοφία όπως και η πράξη της διδασκαλίας της μουσικής σε δυσλεκτικούς μαθητές χρειάζεται να είναι ολιστική, απευθυνόμενη στο όλον που είναι κάθε μαθητής, στη μουσικότητά του και αποφεύγοντας να απαιτεί αποδοτικότητα σε όλους τους επιμέρους τομείς και παραμέτρους. Ταυτόχρονα, είναι ανάγκη να είναι περισσότερο μεθοδική και συστηματική απ' ό,τι συνήθως, δίνοντας τροφή και ερέθισμα σε όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις και προσανατολισμένη πρωτίστως προς την πράξη και έπειτα προς την ονομασία και τα σύμβολα. Η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας και κυρίως η ενημέρωση περί αυτών που συνεπάγεται και του πώς μεταφράζεται στην καθημερινή πράξη αυτών των

ατόμων, δημιουργώντας τάσεις και προδιαθέσεις για την ανάπτυξη συγκεκριμένων συμπεριφορών και χαρακτηριστικών, διευκολύνει κατά πολύ την όλη αντιμετώπισή τους. Γενικότερα στη διδασκαλία αυτών των παιδιών «τίποτα δεν εξυπακούεται: χρειάζονται τόσο την επανάληψη όσο και την ενίσχυση σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα άλλα παιδιά. Μπορεί να κατανοούν την τεχνική ή το σκεπτικό αλλά να είναι ανίκανα να ονομάσουν κάτι ή να περιγράψουν συγκεκριμένες δυσκολίες με λέξεις.» (Beaumont 1992, σελ. 19) Περισσότερο από κάθε τι άλλο, η διδασκαλία πρέπει να δίνει προβάδισμα στην απόλαυση της μουσικής και να εξασφαλίζει για μια ενδεχομένως τόσο αγαπητή απασχόληση, που επιδρά κατευθείαν στο θυμικό, ότι δε θα μετατραπεί ούτε στιγμή σε πηγή απογοήτευσης και αποτυχίας.

### Βιβλιογραφία

- BACKHOUSE, G. (1992): Dyslexia in a Professional Musician. Στο *Music and Dyslexia, Cambridge Conference Proceedings 1992*, 24-37.
- BEAUMONT, C. (1992): Teaching Music to Dyslexic Children. Στο *Music and Dyslexia, Cambridge Conference Proceedings 1992*, 11-19.
- BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION (BDA) (June 1996): *Music and Dyslexia* (Information Paper)
- DITCHFIELD, D. (2001). Teaching the piano to Deirdre. Στο: Miles & Westcombe (eds.). *Music & Dyslexia. Opening new doors*, 63-66. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- GORDON, N. (2000): Developmental dysmusia (developmental musical dyslexia). *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42 (3), 214-215.
- MILES, T.R. (1992): The Nature of the Difficulties. Στο *Music and Dyslexia, Cambridge Conference Proceedings 1992*, 2-10
- MILES, T.R. & AUGUR, J. (1992): *Music and Dyslexia, Cambridge Conference Proceedings 1992*. BDA, Reading.
- OGLETHORPE, S. (1996): *Instrumental Music for Dyslexics. A Teaching Handbook*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- PHILOMENA, O. (1997). Music: the implications of dyslexia for the musician - how to help the dyslexic musician. Στο: *How to detect and manage dyslexia: a reference and resource material*, 257-275. London: Heinemann.

### Webography

- [www.bda-dyslexia.org.uk/main/information/education/e10music.asp](http://www.bda-dyslexia.org.uk/main/information/education/e10music.asp)
- [www.tomatis.com/English/index.htm](http://www.tomatis.com/English/index.htm)
- [www.resourceroom.net/Sharestrats/IDAmusic.asp](http://www.resourceroom.net/Sharestrats/IDAmusic.asp)
- [www.deanholden.cwc.net/froseth.htm](http://www.deanholden.cwc.net/froseth.htm)
- [www.eurythmy.org.uk/faq/eurythmy\\_links.html](http://www.eurythmy.org.uk/faq/eurythmy_links.html)
- [www.public.asu.edu/~jwang2/portfolio/methods/kodaly/kodaly.html](http://www.public.asu.edu/~jwang2/portfolio/methods/kodaly/kodaly.html)

*Η Μαρίζα Βαμβουκλή είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. Έχει κάνει διετή μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην Αγγλία (Λονδίνο και York) στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής (Master in Music Education) και της 'Συμμετοχικής' Μουσικής (Master in Community Music) με υποτροφία των «Φίλων του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη» και του «Ιδρύματος Παναγιώτη και Έφης Μιχελή». Είναι κάτοχος πτυχίων Πιάνου, Αρμονίας και Αντίστιξης και τα γενικότερα μουσικά ενδιαφέροντά της επικεντρώνονται στον αυτοσχεδιασμό με παιδιά, στις ομάδες αφρικάνικων, λατινοαμερικάνικων και ελληνικών παραδοσιακών κρουστών, στη μουσική επένδυση για το θέατρο και στη μουσική για 2 πιάνα ή για πιάνο για 4 χέρια. Σήμερα εργάζεται ως μόνιμη μουσικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο νομό Λέσβου.*

## **Dyslexic children & teaching of music: Recognising and Overcoming the Difficulties**

*Mariza Vamvoukli*

This article focuses on the teaching of music to dyslexic children, the nature of their difficulties and the strong need for special care to be taken. This consists in a redefinition of the priorities in music education, reconsideration of the role of musical notation (in the sense that its high importance is not an undoubted fact) and recognition of the need for a special approach: multi-sensory, systematic, proceeding step by step and giving precedence to 'doing' and experience first and theory and symbols afterwards. Specific suggestions are made for aspects/fields of music that can be practiced and improved, such as the sense of rhythm, of pitch, of harmony and tonic centres and the understanding of the structure of musical pieces. Kodaly method is briefly mentioned as a particularly suitable one and, lastly, it is stressed that dyslexic pupils need extra encouragement compared with the rest of the pupils, as their self-esteem is normally a low one due to the difficulties they face in everyday life. Music is suggested as an involvement, if not always able to be the decisive solution but certainly as a steady source of enjoyment and creation.

*Mariza Vamvoukli received her BA degree from the Musical Studies Department of the Aristotle University of Thessaloniki, her first Master degree in Music Education from Middlesex University (London) and her second Master degree in Community Music from York University (York). The second time she studied with a studentship from 'The Friends of the Foundation of Melina Mercouri' and "Panagiotis & Efi Mihelli Foundation". She has taken her Piano, Harmony and Counterpoint degrees in Thessaloniki and her general musical interests focus on improvisation with children, playing with african, latin-american and traditional greek percussion groups, writing music for theatre plays and performing music written for 2 pianos or piano for 4 hands. She works at the moment as a music teacher at the Primary Education in Lesvos.*

email: mariza\_55@hotmail.com