

Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ



**ΤΜΗΜΑ ΛΑΪΚΗΣ &
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ**

ΑΡΤΑ 2010

**Η διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων στο
Μουσικό Σχολείο Αλίμου**



Επιβλέπων Καθηγητής: Ράπτης Θεοχάρης

Πτυχιακή εργασία

**Ψωμόπουλος
Αλέξανδρος**

ΑΜ:712

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
1.1 Λαϊκή, Δημοτική και Παραδοσιακή Μουσική – Εννοιοδοτήσεις.....	6	
1.2 Πλαίσιο ένταξης της Παραδοσιακής μουσικής στην εκπαίδευση	12	
1.3 Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων	19	
1.4 Το Μουσικό Σχολείο Αλίμου	22	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΛΙΜΟΥ		29
2.1 Εισαγωγή	29	
2.2 Προσωπικές Πληροφορίες	30	
2.3 Μουσικές γνώσεις και σπουδές	31	
2.4 Μέθοδοι Διδασκαλίας.....	32	
2.5 Ερωτήσεις αναφορικά με το θεσμό των μουσικών σχολείων	35	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΛΙΚΟΥ		
3.1 Σύνοψη παρουσίαση των συνομιλητών	36	
3.2 Οι μουσικές γνώσεις και σπουδές των διδασκόντων	43	
3.3 Οι μέθοδοι διδασκαλίας των συνομιλητών	48	
3.3.1 Επιλογή βιβλιογραφίας, ύλης και ρεπερτορίου	49	
3.3.2 Τρόπος οργάνωσης του μαθήματος – Τεχνικές διδασκαλίας	55	
3.3.4 Ο ρόλος της προσωπικής εξάσκησης	60	
3.3.4 Η χρήση μουσικής σημειογραφίας	62	
3.4 Αντιμέτωπιση ανισοτήτων επιπέδου μεταξύ των μαθητών.....	64	
3.5 Διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας στα πλαίσια του μουσικού σχολείου συγκριτικά με άλλους χώρους διδασκαλίας.....	66	
3.6 Θέματα σχετικά με το θεσμό των Μουσικών Σχολείων.....	69	

3.6.1 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες – Θέματα προς βελτίωση	69
3.6.2 Οφέλη από τη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ.....	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84

Πρόλογος

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε από το Φεβρουάριο έως το Σεπτέμβριο του 2010 με αφορμή το γενικότερο ενδιαφέρον μου για τη διδασκαλία των μουσικών παραδόσεων και ειδικότερα για τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται για την εκμάθηση των λαϊκών και παραδοσιακών μουσικών οργάνων. Στόχος αυτής της προσπάθειας ήταν η όσο το δυνατόν πληρέστερη διερεύνηση των παραμέτρων που καθορίζουν το δύσκολο έργο της μουσικής παιδαγωγικής πραγματοποιώντας συζητήσεις με ανθρώπους που ασκούν καθημερινά το έργο αυτό.

Οι συζητήσεις που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκαν με τους διδάσκοντες των λαϊκών και παραδοσιακών μουσικών οργάνων του Μουσικού Σχολείου Αλίμου, κάτι το οποίο στάθηκε ως αφορμή για ανάπτυξη ζητημάτων που, μεταξύ άλλων, σχετίζονται με τη θέση που κατέχει η λαϊκή και παραδοσιακή μουσική στη σημερινή πραγματικότητα των Μουσικών Σχολείων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο γεγονός ότι οι βιωματικές, επαγγελματικές και διδακτικές εμπειρίες των συνομιλητών χαρακτηρίζονται από εξαιρετικά μεγάλη ποικιλία καθώς και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες η συγκεκριμένη ομάδα καθηγητών καλείται να διδάξει μια μουσική παράδοση με έντονα στοιχεία προφορικότητας μέσα σε έναν απόλυτα εγγράμματο χώρο.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια το περιεχόμενο των οποίων έχει διαμορφωθεί ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια απόπειρα ανάλυσης και κατανόησης ζητημάτων που σχετίζονται με την ένταξη της λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής στην εκπαίδευση. Αρχικά τίγονται κάποια θέματα ορολογίας αναφορικά με τους όρους «λαϊκή» και «παραδοσιακή» μουσική, παρουσιάζοντας συνοπτικά τις εννοιοδοτήσεις των συγκεκριμένων όρων τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Κατόπιν, δεδομένου ότι το εγχείρημα ένταξης μιας παράδοσης με έντονα στοιχεία προφορικότητας σε ένα οργανωμένο και θεσμοθετημένο πλαίσιο απαιτεί ιδιαίτερως προσεκτική αντιμετώπιση, έγινε μια διερεύνηση του σχήματος προφορικότητα – εγγραμματοσύνη, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο

ένταξης και μελέτης της παραδοσιακής μουσικής σε ένα απολύτως εγγράμματο περιβάλλον όπως αυτό το Μουσικού Σχολείου. Επιπλέον, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται ο θεσμός των μουσικών σχολείων ενώ γίνεται σαφές ότι, πλέον, η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής κατέχει εξίσου σημαντική θέση με τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται ο καθορισμός του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι συζητήσεις με τους διδάσκοντες. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που ετέθησαν στους συνομιλητές αποσαφηνίζοντας ταυτόχρονα το σκοπό για τον οποίο τέθηκαν και τα συμπεράσματα στα οποία ενδέχεται να οδηγηθούμε βάσει των απαντήσεων των συνομιλητών.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί το κύριο μέρος της εργασίας καθώς περιέχει την παρουσίαση του υλικού που προέκυψε μέσα από τις συζητήσεις με τους διδάσκοντες. Αρχικά, γίνεται μια προσπάθεια δημιουργίας σύντομων βιογραφικών των συνομιλητών κυρίως όσον αφορά τα στοιχεία που φανερώνουν την πολυετή επαγγελματική σταδιοδρομία και την μακρά μαθησιακή και διδακτική εμπειρία. Επίσης, μέσω αυτών των σύντομων βιογραφικών γίνονται φανερές οι πολυποίκιλες μουσικές και γραμματικές τους γνώσεις καθώς και το γεγονός ότι οι ίδιοι έχουν αρκετά διαφοροποιημένες προσλαμβάνουσες όσον αφορά τη μουσική σε επίπεδο πολιτισμικό και κοινωνικό. Στο μεγαλύτερο μέρος του τρίτου κεφαλαίου παρουσιάζονται οι διδακτικές τους πρακτικές και εμπειρίες οι οποίες και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το μάθημα στην αίθουσα διδασκαλίας του Μουσικού Σχολείου Αλίμου.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μια ανασκόπηση όσων παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια και συνοψίζονται τα σημαντικότερα πορίσματα που προέκυψαν.

Κλείνοντας το παρόν εισαγωγικό σημείωμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω αφενός τους καθηγητές των λαϊκών και παραδοσιακών οργάνων του Μουσικού Σχολείου Αλίμου για τη συνεργασία τους και το χρόνο που αφιέρωσαν και αφετέρου τον καθηγητή του Τμήματος Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου Θεοχάρη Ράπτη για τις παρατηρήσεις του και τις πολύτιμες συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Λαϊκή, Δημοτική και Παραδοσιακή Μουσική – Εννοιοδοτήσεις

Αντικείμενο της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι ο τρόπος διδασκαλίας των παραδοσιακών μουσικών οργάνων και γενικότερα της παραδοσιακής μουσικής στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου. Αυτομάτως, λοιπόν, τίθεται το ερώτημα τι ακριβώς περιλαμβάνει ο γενικός όρος «Παραδοσιακή Μουσική».

Σκοπός της παρούσας ενότητας δεν είναι, ασφαλώς, η παρουσίαση ενός ακριβούς ορισμού της «παραδοσιακής μουσικής» καθώς το περιεχόμενο του συγκεκριμένου όρου διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εξετάζεται. Δεδομένου ότι στην παρούσα εργασία η παραδοσιακή μουσική εξετάζεται ως αντικείμενο διδασκαλίας, η ανάπτυξη του όρου θα γίνει βάσει της λειτουργίας του στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Άλλωστε, η προσπάθεια ορισμού του φαινομένου της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής θα ξέφευγε από τα όρια της παρούσας εργασίας.

Ο Ross Daly¹ σε ομιλία του για την ένταξη της παραδοσιακής μουσικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έθεσε το ζήτημα του ασαφούς ορισμού της έννοιας «παραδοσιακή μουσική»:

«Εδώ και περίπου τρεις δεκαετίες βλέπουμε να εμφανίζεται σταδιακά, σε σχεδόν όλα τα επίπεδα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ένα αντικείμενο που χαρακτηρίζεται κάπως γενικά ως «παραδοσιακή μουσική». Ποτέ βέβαια δεν ορίστηκε με σαφήνεια τι ακριβώς εννοούμε λέγοντας παραδοσιακή μουσική, όπως επίσης δεν ήταν ποτέ σαφής ο στόχος της όψιμης αυτής ένταξής της στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και ο λόγος της μέχρι τότε απουσίας της. Στην πρώτη μου επίσκεψη στο Ελληνικό Υπουργείο Πολιτισμού το 1977, μαζί με τη κυρία Δόμνα Σαμίου, πληροφορήθηκα από τους υπεύθυνους του υπουργείου τότε ότι η Ελληνική

¹ Ιρλανδός μουσικός, δεξιότεχνος της κρητικής λύρας

πολιτεία δεν αναγνωρίζει επίσημα την παραδοσιακή ή “δημοτική” μουσική όπως συνήθιζαν να τη λένε τότε. Σήμερα προφανώς αυτό το καθεστώς έχει αλλάξει, αλλά η αναγνωρισμένη πια «παραδοσιακή μουσική» αναγνωρίζεται τώρα ως τι ακριβώς;»²

Ο όρος «παραδοσιακή μουσική» είναι όρος που χρησιμοποιείται περίπου τα τελευταία εκατόν πενήντα χρόνια για να περιγράψει το μουσικό ιδίωμα ενός λαού και η θεματολογία έχει να κάνει πρωτίστως με τον κύκλο της ζωής. Χρησιμοποιείται για οργανική και φωνητική μουσική και συνδέεται με ήθη, έθιμα και γενικά με δρώμενα που χαρακτηριστικό της είναι η κίνηση (χορός).

Ξεκινώντας από την «παραδοσιακή» μουσική σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κατά τα τέλη του 18^{ου} και ιδίως κατά το 19ο αιώνα, στα πλαίσια του ρομαντισμού άρχισε να δίνεται έμφαση στη λαϊκή πολιτισμική δημιουργία στο πλαίσιο της διαδικασίας συγκρότησης εθνικής ταυτότητας. Στην προσπάθεια λοιπόν δημιουργίας εθνικής ταυτότητας οι προφορικές λαϊκές παραδόσεις, άρα και η μουσική ήταν χρήσιμα εργαλεία. Τότε, μάλιστα, υιοθετήθηκε για πρώτη φορά και ο όρος “folk music”. Ωστόσο, λόγω της σύνδεσης αυτού του όρου με τον εθνικισμό ο οποίος θεωρήθηκε ότι τον «μόλυνε» στην ουσία του, αντικαταστάθηκε σε μεγάλο βαθμό από τον όρο «traditional music» που θεωρήθηκε πιο ουδέτερος.³

Δεδομένου ότι η παρούσα εργασία εστιάζει στην ελληνική παραδοσιακή μουσική, αξίζει να μελετήσουμε το ζήτημα της παραδοσιακής μουσικής όσον αφορά την ελληνική περίπτωση.

Είναι γεγονός ότι παρατηρείται σημαντική αναντιστοιχία των ελληνικών χρησιμοποιούμενων όρων σε σχέση με αυτούς που υπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία⁴. Συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία συναντώνται οι όροι «δημοτική», «παραδοσιακή» και «λαϊκή» μουσική χωρίς, αρκετές φορές, να υπάρχει σαφής διαχωρισμός τους.

² Απόσπασμα από ομιλία του Ross Daly στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη. Ολόκληρη η ομιλία του είναι διαθέσιμη στο προσωπικό blog του καλλιτέχνη: <http://blogs.myspace.com/rossdaly>

³ Rice T. *The Music of Europe: Unity and Diversity*, στο Garland Encyclopedia of world music: Europe, vol 8, Routledge 2000 σελ. 4.

⁴ Σταύρου Ι., *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική ανασκόπηση – σημερινή πραγματικότητα*, Διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Οκτώβριος 2004

Ο όρος «δημοτική» μουσική κατά τον 19^ο αιώνα νοηματοδοτήθηκε από τον ελληνικό λαογραφικό λόγο ως η «μουσική του λαού» σύμφωνα με το περιεχόμενο που δόθηκε και την χρήση που έγινε στον συγκεκριμένο όρο στα πλαίσια του γερμανικού ρομαντισμού⁵. Αυτό σημαίνει ότι αυτή αναφέρεται στην μουσική της υπαίθρου και πιο συγκεκριμένα στον αγροτοκτηνοτροφικό ελληνικό χώρο. Δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι οι Έλληνες λαογράφοι επηρεάστηκαν ιδιαίτερα από την γερμανική λαογραφία στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν την ελληνική εθνική ταυτότητα:

«...Η γερμανική λαογραφία στάθηκε για τους Έλληνες λόγιους πρότυπο όταν βρέθηκαν κι αυτοί στην ανάγκη να υποστηρίξουν τα δικαιώματα της φυλής τους...»⁶

Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι η βάση στην οποία στηρίχθηκε και αναπτύχθηκε η έννοια του έθνους διαφέρει μεταξύ της ελληνικής και γερμανικής περίπτωσης. Για τους Γερμανούς το βασικό πρόβλημα ήταν *εμείς και οι άλλοι*. Για τους Έλληνες όμως η διάκριση αυτή παίρνει τη μορφή *εμείς και οι αρχαίοι*⁷. Η στροφή των Ελλήνων προς την κλασική αρχαιότητα σημαίνει στροφή προς το φιλελευθερισμό, την ανεξαρτησία, την ισότητα και το δημοκρατικό πνεύμα. Αντίθετα οι Γερμανοί, προσβλέποντας στο Μεσαίωνα, γυρνούν πίσω στο συντηρητισμό, γι' αυτό και συγκρούονται με τα ιδεώδη του ορθολογισμού.⁸

Ο Michael Herzfeld εξηγεί με βάση την ιστορική συγκυρία το πόσο αναγκαία ήταν η στροφή προς τις ρίζες του ελληνικού έθνους και για ποιους λόγους το πρόβλημα *εμείς και οι αρχαίοι* παρέμενε πάντοτε βασανιστικό. Η Ελλάδα είχε ανάγκη την υποστήριξη των Ευρωπαίων, τόσο για την απελευθέρωσή της από την Οθωμανική Αυτοκρατορία, όσο και για την καθιέρωση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους στα πρώτα χρόνια της απελευθέρωσης. Οι Ευρωπαίοι έχουν μια εξωραϊσμένη εικόνα της Ελλάδας, βασισμένη στα πρότυπα της κλασικής αρχαιότητας, ενώ την ίδια στιγμή, οι αγράμματοι αγρότες που αποτελούσαν τον ελληνικό λαό ήταν μια αντίθεση σ' αυτή την εικόνα. Η αποκατάσταση της εικόνας των νεοελλήνων στα μάτια των Ευρωπαίων ήταν το βασικό

⁵ Το κίνημα του ρομαντισμού χρονολογείται στις αρχές του 19^{ου} αιώνα και αφορά τον τονισμό της ανάγκης ύπαρξης «ανομοιομορφίας» μεταξύ των άλλων προκειμένου να υπάρχει σαφής διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας κάθε λαού. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και η γερμανική λαογραφία.

⁶ Κυριακίδου – Νέστορος Α., *Η θεωρία της ελληνικής λαογραφίας, κριτική ανάλυση*, Εταιρία σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού και γενικής παιδείας, Αθήνα 2001, σελ.24

⁷ Κυριακίδου – Νέστορος 2001, σελ. 39

⁸ Κυριακίδου – Νέστορος 2001, σελ. 41

πρόβλημα των διανοούμενων : «...Τι θα έκαναν, γενικότερα, οι Έλληνες με όλα τα πολιτισμικά γνωρίσματα τα οποία, αν και οικείο μέρος της ζωής τους, θεωρούνταν τόσο από τους ηγέτες τους όσο και από τους ξένους «βάρβαρα» και «ανατολίτικα», και επομένως ολότελα αντίθετα με τα ελληνικά; [...] Η μελέτη της λαϊκής παράδοσης έδινε την πιο περιεκτική απάντηση...»⁹. Η λαογραφία ανέλαβε το έργο της ανάπτυξης εθνικής συνείδησης και της απόδειξης ότι οι νεοέλληνες είναι γνήσιοι απόγονοι των αρχαίων.

Παρόλο που το προαναφερθέν ιδεολόγημα¹⁰ θεωρείται πλέον ξεπερασμένο, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ελληνικής λαογραφίας, η παραδοσιακή μουσική παράδοση αποτέλεσε αντικείμενο καταγραφής με προσανατολισμό τη συλλογή και καταγραφή των τραγουδιών και σκοπών που εκφράζουν την «ψυχή του λαού» με στόχο την απόδειξη της αδιάσπαστης συνέχειας του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού με το αρχαιοελληνικό παρελθόν¹¹. Άλλωστε, αυτού του είδους η μουσική παράδοση θεωρήθηκε κατάλληλη ώστε να ενισχύσει ικανοποιητικά το εθνοκεντρικό πρόταγμα της πρώιμης λαογραφικής έρευνας.

Η θεματολογία των «δημοτικών» τραγουδιών έχει να κάνει τόσο με τον κύκλο της ζωής (νανουρίσματα, ταχταρίσματα, της αγάπης, του γάμου, της ξενιτιάς, μοιρολόγια), όσο και με τον κύκλο του χρόνου (κάλαντα Χριστουγέννων, Πρωτοχρονιάς, Φώτων, Πάσχα, αποκριάτικα) ενώ κάθε περιοχή της Ελλάδας απαντά στο δικό της ξεχωριστό και ιδιαίτερο μουσικό ιδίωμα. Οι πιο εμφανείς διαφορές διακρίνονται ανάμεσα σε στεριανή και θαλασσινή Ελλάδα.¹² Στεριανή είναι η μουσική των περιοχών της Θράκης, Μακεδονίας, Ηπείρου, Θεσσαλίας, Στερεάς Ελλάδας και Πελοποννήσου, ενώ η νησιώτικη περιλαμβάνει τα νησιά του Βορειοανατολικού Αιγαίου, τα Δωδεκάνησα, τις Κυκλάδες, και την Κρήτη. Ο Πόντος είναι περιοχή του Εύξεινου Πόντου και με τον όρο «Μ. Ασία» εννοούνται τα παράλια. Η Επτανησιακή μουσική σκοπίμως δεν αναφέρθηκε καθώς αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση λόγω της άμεσης επιρροής της από την ιταλική παράδοση (καντάδες, άριες κτλ).

⁹ Herzfeld Michael, «Πάλι δικά μας. Λαογραφία. Ιδεολογία και η διαμόρφωση της σύγχρονης Ελλάδας», μτφρ Σαρηγιάννης Μαρίνος, Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 2002 . Σελ 24-25

¹⁰ Δηλ. της συνέχειας από την αρχαιότητα

¹¹ Πολίτης Α., *Η ανακάλυψη των ελληνικών δημοτικών τραγουδιών*. Αθήνα: Θεμέλιο 1984

¹² Λιάβας Λάμπρος, *Μέρες Μουσικής 1922-1992*, αφιέρωμα στο δημοτικό τραγούδι, 1992

Από το περιεχόμενο του όρου «δημοτική μουσική» αρχικά εξαιρέθηκε η μουσική των πόλεων καθώς επικρατούσε η εντύπωση ότι τα αστικά κέντρα ήταν φορείς ευρωπαϊκών επιρροών. Έτσι εξηγείται σε μεγάλο βαθμό και η έμφαση που δόθηκε στη μουσική της υπαίθρου, καθώς θεωρούνταν ότι είναι πιο «καθαρή» από ξένες επιρροές, άρα και πιο κατάλληλη προς την ανάδειξη της Ελληνικότητας. Με την πάροδο του χρόνου, η αστική μουσική απέκτησε τη δική της ετικέτα η οποία ήταν ο όρος «λαϊκή μουσική». Ωστόσο, η διαφοροποίηση του περιεχομένου των όρων «δημοτική» και «λαϊκή» μουσική με την πάροδο του χρόνου άρχισε να γίνεται βάσει διαφόρων κριτηρίων. Ένα από αυτά ήταν η ύπαρξη ή μη επώνυμου δημιουργού κάθε τραγουδιού. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, έναν περίπου αιώνα με την ελληνική επανάσταση, ο όρος «λαϊκή» μουσική έχει διαδεχθεί τον όρο «δημοτική» μουσική και πλέον ο διαχωρισμός που αναφέρθηκε προηγουμένως (μουσική της υπαίθρου – μουσική των πόλεων) παύει να υπάρχει. Από τον 19^ο αιώνα και μετά, ο επώνυμος δημιουργός μέσω αυτού του τύπου τραγουδιών, δηλαδή των ονομαζόμενων «λαϊκών», εκφράζεται δια μέσου του στόματος του λαού.

Η λαϊκή μουσική γενικότερα εντάσσεται μέσα στον ευρύτερο όρο της λαϊκής δημιουργίας, ο οποίος άλλοτε εκλαμβάνεται με την εθνολογική του σημασία, ως ένα σύνολο ανθρώπων που δημιουργούν ένα έθνος με κοινή γλώσσα, αισθητικές και ηθικές αξίες, και άλλοτε με την κοινωνιολογική του διάσταση, ως το τμήμα του έθνους που σχηματίζει ένα υποσύνολο. Βέβαια, είναι γεγονός ότι η Ελλάδα, όχι μόνο η σημερινή, αλλά όλες εκείνες οι περιοχές στις οποίες είχε αναπτυχθεί ο ελληνικός πολιτισμός, στο σταυροδρόμι τριών ηπείρων έχει συγχωνεύσει κατά τη διάρκεια των αιώνων στοιχεία από Ανατολή και Δύση. Ο Samuel Baud-Bonny στο δοκίμιό του για το ελληνικό δημοτικό τραγούδι αναφέρει:

«Όπως και στις μουσικές, έτσι και οι μουσικές διάλεκτοι δεν έχουν ξεκαθαρισμένα όρια, σε μια χώρα μάλιστα όπου, ήδη από την αρχαιότητα, έχουν τόσο πολύ ανακατωθεί διάφορα φυλετικά στοιχεία. Οι όλο και πιο μακρινές αποικίες, οι ξένες επιδρομές, η κατοχή ορισμένων περιοχών από διάφορους κατακτητές, η εγκατάσταση νέων κατοίκων στα μέρη που τα είχαν ερημώσει οι πόλεμοι ή οι σεισμοί, οι ανταλλαγές πληθυσμών δεν έπαψαν να αλλοιώνουν την ανθρώπινη

*σύσταση στις διάφορες επαρχίες. Είναι μάλιστα αξιοθαύμαστο ότι κράτησαν τόσα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στις παραδόσεις, στη λαλιά, στη μουσική τους».*¹³

Από τα στοιχεία που παρατέθηκαν είναι, λοιπόν, εμφανές ότι οι όροι «λαϊκή», «δημοτική» και «παραδοσιακή» μουσική τους τελευταίους αιώνες έχουν εννοιοδοτηθεί ποικιλοτρόπως. Σήμερα, η παραδοσιακή μουσική αποτελεί αντικείμενο μελέτης, αναπαραγωγής και σε ορισμένες περιπτώσεις αναδημιουργίας ενώ ο όρος «παραδοσιακή μουσική» πλέον χρησιμοποιείται αποκλειστικά για τη λαϊκή μουσική όπου ο δημιουργός είναι συνήθως ανώνυμος και η διάδοσή της είναι κατά βάση προφορική.

Με την πάροδο του χρόνου, τα κριτήρια που τίθενται για τον ορισμό των προφορικών μουσικών παραδόσεων διαφοροποιούνται και κατά συνέπεια δεν υπάρχει σαφής διάκριση των μουσικών ιδιωμάτων που χαρακτηρίζουν κάθε όρο. Σημαντικό ρόλο στη συνεχή διαφοροποίηση των προαναφερθέντων ιδιωμάτων διαδραματίζει η συνεχής αλλαγή κοινωνιολογικών και πολιτισμικών παραγόντων, η οποία καθιστά προβληματική την κατηγοριοποίηση της ελληνικής μουσικής παράδοσης.

Συνοψίζοντας, είναι σαφές ότι η προσπάθεια ορισμού του φαινομένου της ελληνικής «λαϊκής και παραδοσιακής» μουσικής ξεφεύγει από τα όρια της παρούσας εργασίας. Ωστόσο η παραπάνω συζήτηση μπορεί να είναι χρήσιμη σε ένα μουσικοπαιδαγωγικό πλαίσιο, καθώς δίνει τη δυνατότητα να αναδειχτούν και άλλες πλευρές του ζητήματος και διανοίγονται έτσι νέες μεθοδολογικές δυνατότητες για τον εκπαιδευτικό. Καταλήγοντας μπορούμε να πούμε ότι είτε μιλώντας για την λεγόμενη δημοτική μουσική εννοώντας αυτή της υπαίθρου είτε για την αστική λαϊκή δημιουργία, είναι σαφής η παράμετρος της λαϊκότητας στα κοινωνιολογικά τους συμφραζόμενα ως διαχωριστικό στοιχείο από την λόγια μουσική δημιουργία.

¹³ Baud-Bovy, Samuel, *Δοκίμιο για το ελληνικό δημοτικό τραγούδι*, Πελοποννησιακό λαογραφικό ίδρυμα, Ναύπλιο 2005

1.2 Πλαίσιο ένταξης της Παραδοσιακής μουσικής στην εκπαίδευση

Η ανάγκη ένταξης της διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προέκυψε αφενός από την ανάγκη ή ακόμα και υποχρέωση της πολιτείας για μετάδοση της μουσικής μας παράδοσης αλλά και από την ανάγκη των ίδιων των μαθητών – σπουδαστών να έρθουν σε επαφή με την ελληνική παραδοσιακή μουσική:

«Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε ότι η νέοι αρχίζουν να προσεγγίζουν την παραδοσιακή μουσική. Πολλοί νέοι μαθαίνουν βυζαντινή μουσική, στρέφονται στα παραδοσιακά μας όργανα, μελετούν τη θεωρία της ελληνικής μουσικής. Ο πλούτος της παράδοσής μας, με τη βοήθεια των μουσικών και των μουσικών σχολείων μεταλαμπαδεύεται και παραδίδεται στη νεότερη γενιά.»¹⁴

Με αφορμή την παραπάνω συσχέτιση βυζαντινής και παραδοσιακής μουσικής αξίζει να σημειώσουμε ότι η σχέση των δύο προαναφερθέντων ειδών μουσικής αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης. Στα Μουσικά Σχολεία διδάσκεται η θεωρία της βυζαντινής μουσικής στα πλαίσια της διδασκαλίας των παραδοσιακών μουσικών οργάνων και, όπως θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια, αρκετοί από τους καθηγητές του Μουσικού Σχολείου Αλίμου διαθέτουν γνώσεις και πτυχία βυζαντινής μουσικής.

Γενικότερα, κυριαρχεί η αντίληψη ότι πρόκειται για τον ίδιο μουσικό πολιτισμό με τη διαφορά ότι το ένα είδος μουσικής είναι κοσμικό (παραδοσιακή μουσική) και το άλλο εκκλησιαστικό (βυζαντινή μουσική). Η παραδοσιακή μουσική αναφέρεται στις κοινωνικές εκδηλώσεις του ανθρώπου, γάμοι, θανατικά, γλέντια, ιστορίες καθημερινές, γι' αυτό και έχουμε τραγούδια της τάβλας, του χορού, ιστορικά, παραλογές, ερωτικά, γαμήλια, κάλαντα, της ξενιτιάς κ.α., σύμφωνα με τη διάκριση του σπουδαίου λαογράφου Νικόλαου Πολίτη ενώ η Βυζαντινή έχει, ευλόγως, καθαρά λατρευτικό και πνευματικό χαρακτήρα.

Ωστόσο, αιώνες τώρα η βυζαντινή και παραδοσιακή μουσική συμπορεύονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι σε πάρα πολλές περιπτώσεις, οι ίδιοι άνθρωποι που έψελναν τραγουδούσαν κιόλας.

¹⁴ Στανίση Ν., *Η αναγκαιότητα της παραδοσιακής μουσικής στα Μουσικά Σχολεία*. Συνέδριο με θέμα «Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα» Ξάνθη 2007

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ένας από τους διδάσκοντες του Μουσικού Σχολείου Αλίμου, ο κος Τσαντάκης, ο οποίος κατά τη διάρκεια των συζητήσεων ανέφερε:

«...Ψάλιζα από 6 χρονών που αυτό έχει μια σχέση με τα παραδοσιακά μας πράγματα και ηχοχρώματα»

Η παραδοσιακή μουσική βέβαια είναι προφορική μουσική. Έτσι μας διασώθηκε, αλλά τώρα πια που μπορούμε να τη γράφουμε, χρησιμοποιούμε μεταξύ άλλων καιβυζαντινή σημειογραφία, για όσα τραγούδια βέβαια μπορούν να γραφούν.

Επανερχόμενοι στο ζήτημα της ένταξης της παραδοσιακής μουσικής στην εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια έχει καταβληθεί σημαντική προσπάθεια για ένταξη της παραδοσιακής μουσικής και ειδικότερα των παραδοσιακών μουσικών οργάνων μέσα σε ένα οργανωμένο και εγγράμματο πλαίσιο. Σημαντικό εγχείρημα στην παραπάνω προσπάθεια αποτελεί η ίδρυση των μουσικών Γυμνασίων και Λυκείων καθώς και η ίδρυση τριτοβάθμιων ιδρυμάτων με τμήματα που έχουν ως αντικείμενο τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής.

Η παροχή δημόσιας δωρεάν μουσικής παιδείας ξεκίνησε στη χώρα μας πριν από 20 περίπου χρόνια μέσα από τα Μουσικά Σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια – Λύκεια). Λίγο πιο πριν, και παράλληλα, ιδρύθηκαν και Μουσικά Τμήματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στη μουσικολογική κυρίως κατάρτιση. Στα πλαίσια του εγχειρήματος ένταξης της μουσικής στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, το 2000 ιδρύεται και το τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου:

«Το Τμήμα Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής δέχτηκε τους πρώτους σπουδαστές του τον Σεπτέμβριο του 2000. Πρόκειται λοιπόν για ένα καινούριο Τμήμα, που εντάσσεται στη Σχολή Μουσικής Τεχνολογίας του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου και εδρεύει στην Άρτα. Η ίδρυσή του σηματοδοτεί μια απολύτως νέα πραγματικότητα στην ιστορία της ελληνικής μουσικής παιδείας. Πράγματι, είναι η πρώτη φορά που το Ελληνικό Κράτος θεσμοθετεί ένα σοβαρό πλαίσιο (σε επίπεδο μάλιστα τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης), όπου βασικό γνωστικό αντικείμενο είναι η ελληνική μουσική, σε όλες της τις εκφάνσεις.»¹⁵

Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι πως θα διασφαλισθεί η μετάδοση μιας γνώσης κυρίως εμπειρικής και βιωματικής μέσα σε ένα πλαίσιο πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο κος Κοκκώνης θέτει το συγκεκριμένο ζήτημα, αναφερόμενος στην περίπτωση της ένταξης της παραδοσιακής μουσικής στο τριτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης:

«Πως μπορεί όμως το αντικείμενο της διδασκαλίας της λαϊκής μουσικής να ενταχθεί από πρακτική άποψη μέσα στον κορμό ενός προγράμματος σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης; Πώς το ακαδημαϊκό πλαίσιο μπορεί να εξασφαλίσει την μετάδοση μιας γνώσης κυρίως εμπειρικής και βιωματικής; Η απάντησή μας δεν προέκυψε αβίαστα, δίχως θάσσανο και προβληματισμό. Απορρέει από την σημερινή θέση των λαϊκών μουσικών στην ελληνική κοινωνία, όσο και από την ίδια την φυσιογνωμία της κοινωνίας αυτής. Είναι φυσικά μια πρόκληση, στην οποία ωστόσο προσπαθήσαμε να απαντήσουμε διατηρώντας κατ' αρχήν μια υψηλή προϋπόθεση υπεράνω όλων: απεριόριστο σεβασμό στην μεγάλη οικογένεια των "μαστόρων", από την οποία άλλωστε αντλούμε την γνώση και το ήθος που πρέπει να μεταδώσουμε στους νέους σπουδαστές.»

Είναι σαφές ότι στην περίπτωση που η διδασκαλία ενός παραδοσιακού οργάνου γινόταν, για παράδειγμα, μέσω ιδιαίτερου μαθήματος σε κάποιον μαθητή, τα πλαίσια θα ήταν λιγότερα αυστηρά κι ενδεχομένως το πρόγραμμα οργάνωσης της διδασκαλίας θα ήταν περισσότερο ρευστό. Όμως, η διδασκαλία σε χώρους όπως είναι τα σχολεία ή τα τριτοβάθμια ιδρύματα απαιτεί τήρηση βασικών κανόνων οργάνωσης του σχολικού – ακαδημαϊκού προγράμματος οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθούν τα επιμέρους κομμάτια της διδασκαλίας.

¹⁵ Κοκκώνης Γ., *Η διδασκαλία των λαϊκών παραδόσεων στα Μουσικά Σχολεία και το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου. Μια αμφίδρομη σχέση.* Συνέδριο με θέμα «τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα– Μουσική και Παιδεία: Αναδρομή, Αξιολόγηση και Προοπτικές» Ξάνθη 2007

Για παράδειγμα, η διεξαγωγή του μαθήματος σε ορισμένο χρόνο και με συγκεκριμένη συχνότητα κατά τη διάρκεια του έτους, η ύπαρξη αξιολόγησης των μαθητών – φοιτητών με τη μορφή εξετάσεων – εξεταστικών αντίστοιχα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι διδάσκοντες καλούνται να φέρουν εις πέρας τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές.

Ο όρος «βιωματική γνώση» που χρησιμοποιήθηκε προηγουμένως εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της προφορικότητας μέσα στο οποίο κινούνται οι λαϊκές παραδόσεις και βέβαια η λαϊκή παραδοσιακή μουσική. Σε αυτό το στοιχείο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία καθώς η ένταξη ενός αντικειμένου με έντονα στοιχεία προφορικότητας σε ένα καθαρά εγγράμματο χώρο όπως είναι ο χώρος ενός μουσικού σχολείου ή ενός τριτοβάθμιου ιδρύματος παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες και αρκετά επιμέρους ζητήματα πρέπει να διερευνηθούν.

Είναι αλήθεια ότι το ζήτημα της προφορικότητας, έχει σημαντική θέση σε όλες τις λαϊκές ή/και «παραδοσιακές» μουσικές του κόσμου. Βεβαίως το ίδιο ισχύει και για την ελληνική περίπτωση και μάλιστα αποτελεί και βασικό στοιχείο σε επίπεδο αναγνώρισης τους ως τέτοιων . Ο Ph. Bohlman είναι χαρακτηριστικός:

«...Τόσο ισχυρή είναι η συσχέτιση της προφορικής παράδοσης με την folk μουσική ώστε οι περισσότεροι ορισμοί θεωρούν την προφορική παράδοση θεμελιώδη στην folk μουσική, αν δεν είναι το πιο περίοπτο γνώρισμα...»¹⁶

Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι η προφορικότητα η οποία χαρακτηρίζει αυτού του είδους τη μουσική δε συνεπάγεται απλοϊκότητα αλλά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια περίπλοκη πράξη που δεν έχει αναλυθεί ακόμη σε όλο της το βάθος.¹⁷

Ο W.Ong στο έργο του «Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη: Η εκτεχνολόγηση του λόγου» διακρίνει δύο μορφές πολιτισμού: τον προφορικό και τον εγγράμματο. Σύμφωνα με τον Ong, το στοιχείο το οποίο διαχωρίζει αυτά τα δύο είδη πολιτισμού είναι η τεχνολογία της γραφής¹⁸, η οποία γίνεται το μέσο το οποίο διαμεσολαβεί

¹⁶ Bohlman Ph. V., *The study of folk music in the modern world*, Indiana university press, 1988

¹⁷ Σκούλιος Μ., *Προφορικότητα και διαστηματικός πλούτος σε μουσικά ιδιώματα της Βορειοανατολικής Μεσογείου*, στο Προφορικότητες: Τα κείμενα, Εκδόσεις του τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής μουσικής ΤΕΙ Ηπείρου, Άρτα 2007.

¹⁸ Ong W. J., *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: Η εκτεχνολόγηση του λόγου*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2005, σελ. xvii

στην επικοινωνία και το οποίο έχει άμεσα αποτελέσματα όσον αφορά το επίπεδο της ανθρώπινης γνωστικότητας, εμπειρίας και συνείδησης. Σύμφωνα με τον Ong, οι πολιτισμοί ξεκίνησαν από το επίπεδο της πρωταρχικής προφορικότητας η οποία περιλαμβάνει επικοινωνία μέσω της φυσικής φωνούμενης γλώσσας. Την περίοδο αυτού του τύπου προφορικότητας διαδέχεται η χειρογραφική περίοδος κατά την οποία γίνεται η πρώτη χρήση της ιδιόχειρης γραφής, η οποία αποτελεί το μέσο επικοινωνίας το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον Ong, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την γνωστική και συνειδησιακή κατάσταση των ανθρώπων:

«...Χωρίς τη γραφή ο εγγράμματος νους δεν θα μπορούσε να σκεφτεί όπως σκέφτεται, όχι μόνο όταν γράφει αλλά και όταν απλώς συγκροτεί τις σκέψεις του προφορικά. Η γραφή ,έχει μετασηματίσει την ανθρώπινη συνείδηση περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη επινόηση...»¹⁹

Από την άλλη μεριά, ο προφορικός πολιτισμός είναι ένας δυναμικός και απρόβλεπτος κόσμος. Έχει διαδρασιακή διάσταση η οποία είναι και η οργανική σχέση που συνδέει τον ομιλητή με το ακροατήριό του και τέλος διακρίνεται για τον ραψωδιακό χαρακτήρα του, εννοώντας ότι εμπεριέχει στοιχεία επαναληπτικότητας, λογοτυπικής δομής, παρατακτικότητας²⁰.

Ο εγγράμματος πολιτισμός αντιθέτως λόγω της χρήσης της γραφής χάνει αυτήν την δυναμικότητα διότι το καταγεγραμμένο κείμενο παγιώνεται και απομακρύνει τον εαυτό από το σύνολο των άλλων. Προωθεί την αναλυτική σκέψη πράγμα που οδηγεί άμεσα στον λογικό έλεγχο και στην επιστήμη κάτι που στον προφορικό πολιτισμό κατά τον Ong δεν είναι εφικτό:

«...Κάθε είδους σκέψη, ακόμα και εκείνη που συναντάμε στους πρωταρχικά προφορικούς πολιτισμούς είναι σε κάποιο βαθμό αναλυτική: διασπά το υλικό της σε διάφορες συνιστώσες. Αλλά η αφαιρετικά γραμμική, ταξινομική εξηγηματική διεύρυνση των φαινομένων ή των διατυπωμένων αληθειών είναι ανέφικτη χωρίς την γραφή και την ανάγνωση. Στους πρωταρχικά προφορικούς πολιτισμούς που αγνοούν παντελώς τη γραφή, οι άνθρωποι μαθαίνουν πολλά, διαθέτουν και επιδεικνύουν μεγάλη σοφία, αλλά δεν «μελετούν...»²¹

¹⁹ W.Ong., σελ. 111.

²⁰ W.Ong, σελ. xvi.

²¹ W.Ong, σελ. 6

Πλέον, μετά την έλευση και της τυπογραφικής περιόδου, διανύουμε την περίοδο της δευτερογενούς προφορικότητας, όπου πλέον η εγγραμματοσύνη «συμπλέκεται» με ποικίλα ηλεκτρονικά ηχητικά μέσα όπως το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Όπως θα δούμε και στο 3^ο κεφάλαιο, το σχήμα της δευτερογενούς προφορικότητας κυριαρχεί στις διδακτικές πρακτικές των συνομιλητών, ασυνείδητα ή ενσυνείδητα, όπως άλλωστε κυριάρχησε και σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο που μεγάλοι λαϊκοί μουσικοί εξέλιξαν την τέχνη τους. Σε αρκετές περιπτώσεις εγγράμματες πρακτικές όπως η χρήση της παρτιτούρας συνδυάζονται με καθαρά προφορικές πρακτικές όπως η διαδικασία του «μιμητισμού» που όπως θα δούμε παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μετάδοσης γνώσεων από τους διδάσκοντες.

Θέτοντας όμως το ζήτημα της διδασκαλίας των «λαϊκών και παραδοσιακών» οργάνων που είναι και το βασικό αντικείμενο αυτής της εργασίας, στο πλαίσιο προφορικότητα και εγγραμματοσύνη, προκύπτει το ερώτημα αν τελικά αυτό το δυαδικό και συνεπώς αντιθετικό και σε μεγάλο βαθμό απόλυτο στις διαπιστώσεις του, αναλυτικό μοντέλο, που γεννά αγεφύρωτες συχνά διχοτομήσεις, μπορεί πράγματι να περιγράψει ως έχει, επαρκώς όλες αυτές τις πολύπλοκες διαδικασίες και σχέσεις που πραγματοποιούνται και αναπτύσσονται κατά την διάρκειά της διδασκαλίας.

Όπως θα δούμε στη συνέχεια, μέσω των συζητήσεων που πραγματοποιήθηκαν με τους καθηγητές παραδοσιακών οργάνων του Μουσικού Σχολείου Αλίμου, οι βιωματικές, επαγγελματικές και διδακτικές εμπειρίες τους χαρακτηρίζονται από εξαιρετικά μεγάλη ποικιλία. Έτσι το ερώτημα που έθεσε ο κος Κοκκώνης γίνεται περισσότερο ευδιάκριτο δεδομένου ότι η συγκεκριμένη ομάδα καθηγητών καλείται να διδάξει μία μουσική παράδοση με έντονα στοιχεία προφορικότητας, μέσα σ' έναν απόλυτα εγγράμματο χώρο. Για παράδειγμα, οι παραδοσιακοί επαγγελματίες μουσικοί θα πρέπει να εντάξουν στη διδασκαλία τους τεχνικές διδασκαλίες τις οποίες δεν έχουν δεχθεί ως μαθητευόμενοι:

«Οι παλιότεροι λαϊκοί μουσικοί, ως γνωστόν ακολουθούσαν στο φυσικό τους περιβάλλον μεθόδους διδασκαλίας που περιλάμβαναν πλείστους όσους κώδικες επικοινωνίας και συμπεριφοράς, χαρακτηριστικά μιας συντεχνιακής ομάδας, η οποία θεράπευε πρώτα – πρώτα, ως όφειλε άλλωστε, την αυτοσυντήρηση, τις

συνθήκες επιβίωσής της. Οι μέθοδοι αυτές ήταν συχνά προσωπικές (κληρονομημένα προσωπικές, σπανίως καινοτόμες), και πάντως καθαρά εμπειρικές. Λόγω της προφορικής φύσης της μουσικής έκφρασης, τα ίδια ισχύουν ακόμη και σήμερα»²²

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, η αλήθεια είναι ότι δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτοι όσον αφορά την κατάταξη μιας πρακτικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένη κατηγορία (προφορική – εγγράμματη) και αυτό διότι με τα εφόδια που διαθέτει κάθε διδάσκων είναι δυνατόν να προσδώσει στοιχεία εγγραμματοσύνης, για παράδειγμα, σε μια μέθοδο διδασκαλίας που εκ πρώτης όψευς εντάσσεται στο πλαίσιο της προφορικότητας ή και το αντίστροφο.

Η ύπαρξη σημειογραφίας για παράδειγμα είναι ένα σημαντικό εργαλείο διδασκαλίας και ανήκει σαφώς στην περιοχή της εγγραμματοσύνης. Ωστόσο, μπορεί να αποτελέσει και έναν σκελετό πάνω στον οποίο ο αυτοσχεδιασμός και η προσωπική γνώση και αισθητική του μουσικού μπορεί όχι απλώς να διαφοροποιήσει την ερμηνεία του μουσικού κειμένου αλλά να το «αλλάξει» εξ ολοκλήρου. Ο τρόπος χρήσης, λοιπόν, κάθε μέσου κάνει τη διαφορά.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα όπου τα όρια του σχήματος προφορικότητα – εγγραμματοσύνη δεν είναι σαφή είναι και η διδακτική πρακτική της μίμησης του παλαιότερου μουσικού από τον νεότερο. Μία διαδικασία που εν πρώτης εντάσσεται ξεκάθαρα στο πεδίο της προφορικότητας πλαισιώνεται στην σύγχρονη εποχή με νέα διδακτικά μέσα και πρακτικές όπως η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, του διαδικτύου, της παρτιτούρας. Ως διαδικασία παραμένει βέβαια προφορική όμως η χρήση των προαναφερθέντων προσδίδει χαρακτηριστικά εγγραμματοσύνης τα οποία διαφοροποιούν αυτήν την πρακτική σε σχέση με το παρελθόν.

Συνεπώς, ξεπερνώντας τη δυαδικού τύπου λογική του Ong μπορούμε εύκολα να αναγνωρίσουμε ένα πιο ευέλικτο σχήμα, όπου διακρίνονται σχέσεις που αναδύονται, κατά το πρότυπο προφορικότητα/εγγραμματοσύνη και οι οποίες μάλιστα χρησιμοποιούνται ευρέως ενσυνείδητα ή ασυνείδητα και από τους συνομιλητές καθηγητές μουσικών οργάνων, που απασχολούν την παρούσα

²² Κοκκώνης Γ. (2007), σελ. 35

εργασία, σε επίπεδο μουσικό, οργανολογικό και διδακτικό. Τέτοιες είναι: ακοή/όραση, μνήμη/μουσική ανάγνωση, πρωτόγονο/πολιτισμένο, παραδοσιακό/σύγχρονο, , λαϊκό/λόγιο, κ.α. Τα παραπάνω γίνονται περισσότερο κατανοητά στο 3^ο κεφάλαιο της εργασίας όπου η θέση που κατέχει το σχήμα προφορικότητα-εγγραμματοσύνη στη διδασκαλία γίνεται σαφής μέσω των μεθόδων που ακολουθούν οι συνομιλητές.

Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι προκειμένου να είναι επιτυχές το εγχείρημα της ένταξης της παραδοσιακής μουσικής ως αντικείμενο διδασκαλίας στην εκπαίδευση είναι απαραίτητος ο συνδυασμός στοιχείων προφορικότητας και εγγραμματοσύνης. Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο αφενός για να διατηρηθεί ο χαρακτήρας του συγκεκριμένου αντικείμενου και αφετέρου για να τηρηθούν οι «κανόνες» που διέπουν το θεσμό της εκπαίδευσης. Άλλωστε, σε πολλές περιπτώσεις, όπως είδαμε στα παραδείγματα που παρατέθηκαν, δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός προφορικότητας και εγγραμματοσύνης. Μέτα στο παραπάνω ενδιάμεσο πλαίσιο, λοιπόν, έχει διαμορφωθεί η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στην ελληνική εκπαίδευση σε επίπεδο δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια, δεν παύει να ισχύει το γεγονός ότι είναι στην προσωπική ευχέρεια του κάθε διδάσκοντα να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα προσαρμόσει τη διδασκαλία του έτσι ώστε να είναι όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη, δεδομένων των δυσκολιών που καλείται να αντιμετωπίσει και οι οποίες διερευνώνται στα επόμενα κεφάλαια (πχ έλλειψη βιβλιογραφίας, προτεινόμενης ύλης). Άλλωστε, όπως όλες οι μορφές αυτονομίας, έτσι και η αυτονομία των εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης προσφέρει ελευθερίες αλλά απαιτεί υπευθυνότητα.²³

1.3 Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων

Δεδομένου ότι το θέμα το οποίο πραγματεύεται η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι η διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων στο Μουσικό Σχολείο

²³ Goodlad, J., Soder, R., Sirotnik, K. (eds.) (1990). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass

Αλίμου, θεωρήθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια σύντομη αναφορά στο θεσμό των Μουσικών Σχολείων, όπως αυτός έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα.

Το Μουσικό Σχολείο είναι ένα δημόσιο σχολείο (Γυμνάσιο – Λύκειο), το οποίο λειτουργεί όπως όλα τα άλλα Γυμνάσια και Λύκεια, δηλαδή διδάσκονται τα ίδια μαθήματα Γενικής Παιδείας με τα ίδια βιβλία και τις ίδιες ώρες διδασκαλίες, αλλά επιπλέον οι μαθητές διδάσκονται και μαθήματα Μουσικής Παιδείας.

Βάσει του ιδρυτικού νόμου (3345/2.9.1988, άρθρο 1), σκοπός του Μουσικού Σχολείου είναι «*Η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, αν τελικά επιλέξουν άλλον τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης*²⁴». Η λειτουργία των Μουσικών Σχολείων ξεκίνησε πειραματικά στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και το πρώτο μουσικό σχολείο (Γυμνάσιο) που τέθηκε σε λειτουργία ήταν στην Παλλήνη εν έτει 1988²⁵. Το πρωτοφανές για τα ελληνικά δεδομένα γεγονός αποτέλεσε έναυσμα για τη δημιουργία πολλών ακόμη Μουσικών σχολείων σε όλες σχεδόν τις μεγάλες πόλεις της χώρας. Στην ίδια πόλη ακολούθησε η δημιουργία του αντίστοιχου Λυκείου το έτος 1994.

Από το 1988 έως σήμερα έχουν ιδρυθεί συνολικά 36 Μουσικά Σχολεία σε όλη την Ελλάδα²⁶. Περισσότερα του ενός Μουσικά σχολεία διαθέτουν το λεκανοπέδιο Αττικής (Άλιμος, Ίλιον, Παλλήνη, Πειραιάς) και ο νομός Κοζάνης (Πτολεμαΐδα, Σιάτιστα). Στα μουσικά σχολεία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την παράδοση και τον πολιτισμό αυτού του τόπου, ενώ το εγχείρημα της ίδρυσης τέτοιων σχολείων αγκαλιάστηκε από τις τοπικές κοινωνίες μικρές και μεγάλες, αφού αυτά κατάφεραν να έχουν σημαντική προσφορά στα πολιτιστικά δρώμενα των περιοχών όπου βρίσκονται.

Στα Μουσικά Σχολεία, εκτός από τη θεωρία της Ευρωπαϊκής και Βυζαντινής Μουσικής, οι μαθητές διδάσκονται σε ατομικά μαθήματα²⁷ και 3 μουσικά όργανα. Ένα όργανο επιλογής (οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ

²⁴ ΥΠ.Ε.Π.Θ. 3345/88 (ΦΕΚ 649 Β') : Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων

²⁵ Ιστοσελίδα του Μουσικού Σχολείου Παλλήνης: <http://lyk-mous-pallin.att.sch.gr/history.htm>

²⁶ Ιστοσελίδα των μαθητών των Μουσικών Σχολείων: <http://mousika.multiply.com/notes/item/4>

²⁷ Ανάλογα με τις συνθήκες του σχολείου κάποια μαθήματα ενδέχεται να διδάσκονται σε μικρές ομάδες μαθητών (όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της διδασκαλίας του ταμπούρα στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου όπου η τάξη περιλαμβάνει 3-4 μαθητές

οργάνων όπως η κιθάρα, το ούτι, το σαντούρι, το παραδοσιακό ή ευρωπαϊκό βιολί, κρουστά σαξόφωνο κ.α.) και δύο υποχρεωτικά. Στα υποχρεωτικά μουσικά όργανα περιλαμβάνονται το πιάνο (όργανο αναφοράς της ευρωπαϊκής μουσικής) και ο ταμπουράς (όργανο αναφοράς της παραδοσιακής μουσικής). Βέβαια, ανάλογα με τα μουσικό σχολείο, αντί για ταμπουρά οι μαθητές ενδέχεται να διδάσκονται μαντολίνο ή λύρα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στα μουσικά σχολεία κατέχει εξίσου σημαντική θέση με τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής μουσικής. Αξίζει να παραθέσουμε ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από άρθρο της Αφροδίτης Πανικίδου, προέδρου του Συλλόγου Αποφοίτων Μουσικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, στο οποίο περιγράφει τη συνεισφορά των Μουσικών Σχολείων στη διάδοση της παραδοσιακής μουσικής του τόπου μας μέσω της προσωπικής της εμπειρίας από τη φοίτησή της σε τέτοιου τύπου σχολείο:

«Το Μουσικό Σχολείο από την ίδρυσή του χαρακτηρίστηκε ως το σχολείο του επόμενου αιώνα, το σχολείο του πολιτισμού. Ένα σχολείο που με το έργο του γίνεται θεματοφύλακας της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και σηματοδοτεί το μέλλον. Έτσι ίσως θα μπορούσα να απαντήσω προσπαθώντας να δώσω μια εικόνα του θεσμού των Μουσικών Σχολείων μέσα στο πολιτισμικό γίνεσθαι του τόπου μας. Πώς να περιγράψω όμως όλα όσα νιώσαμε, μοιραστήκαμε, όσα έχουμε να θυμόμαστε. Συναυλίες, μουσική, θέατρο, χορός, ποικίλες εκδηλώσεις. Το Μουσικό Σχολείο υπήρξε ο χώρος που στέγασε την αγάπη μας για τη μουσική και μας έδωσε την ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή με διάφορα ακούσματα. Το ούτι, ο ταμπουράς, το κανονάκι ήταν μέχρι τότε άγνωστες λέξεις για τους περισσότερους από μας. Παράλληλα με την κλασική (δυτική) μουσική παιδεία, εκεί είχαμε την ευκαιρία να βρεθούμε κοντά στη μουσική μας παράδοση, κοντά στις ρίζες μας»²⁸

Βέβαια, το γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών στα μουσικά σχολεία είναι εξαρχής καθορισμένο, με την ευρωπαϊκή και παραδοσιακή μουσική να διδάσκονται εξίσου, από κάποιους αντιμετωπίζεται σκεπτικιστικά και θεωρείται ένα από τα προβλήματα του θεσμού των Μουσικών Σχολείων:

²⁸ Άρθρο της Αφροδίτης Πανικίδου όπως δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα «Παρτιτούρα» και αναδημοσιεύθηκε στην Ιστοσελίδα: <http://mousika.multiply.com/reviews/item/1>

«... η ευρωπαϊκή και η παραδοσιακή μουσική διδάσκονται εξ ίσου, χωρίς καμία έμφαση, ανάλογα με την κλίση του μαθητή, στον ένα ή τον άλλο τομέα. Έτσι, μαθητές που εμφανίζουν υψηλή κλίση στον ένα τομέα, δεν αξιοποιούν τον κύριο όγκο της ενέργειάς τους εκεί, με αποτέλεσμα να μην έχουν τη ανάλογη με τις πραγματικές τους δυνατότητες πρόοδο σε αυτόν και βέβαια να παραμένουν αδύναμοι στον άλλο. Η επιλογή από το μαθητή ενός από τα μουσικά όργανα που διδάσκεται, καθώς και του μουσικού συνόλου στο οποίο συμμετέχει, σίγουρα δεν αρκούν για την υπέρβαση αυτού του προβλήματος.»²⁹

Ωστόσο, ζητήματα όπως το παραπάνω ξεφεύγουν από τα πλαίσια της παρούσας εργασίας καθώς εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο της λειτουργίας των μουσικών σχολείων της χώρας μας, κάτι το οποίο δεν αποτελεί αντικείμενο της πτυχιακής εργασίας.

1.4 Το Μουσικό Σχολείο Αλίμου

Το Μουσικό Σχολείο Αλίμου, με το οποίο, άλλωστε, θα ασχοληθούμε, ιδρύθηκε και λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2000-01³⁰. Έχει την έδρα του στον Άλιμο και δέχεται υποψηφίους μαθητές από όλους τους Δήμους της Νότιας Αττικής, μεταξύ των οποίων ο Δήμος Μοσχάτου, Καλλιθέας, Ταύρου, Γλυφάδας, Βούλας κ.α.

Όπως σε όλα τα Μουσικά Σχολεία, εφαρμόζει το ωρολόγιο πρόγραμμα μεγάλης διδακτικής ώρας (από 8.15 έως 15.15) και, δεδομένου του αυξημένου αριθμού ωρών διδασκαλίας, υπάρχει μια σειρά διευκολύνσεων που προσφέρονται στους μαθητές, μεταξύ οποίων η μεταφορά των μαθητών με μισθωμένα λεωφορεία, χωρίς επιβάρυνση για τους γονείς - κηδεμόνες και η δωρεάν παροχή σίτισης κατά τις μεσημεριανές ώρες.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, επιλέγεται σύμφωνα με τα κριτήρια που ορίζονται από το Υ.Π.Ε.Π.Θ., τα οποία προβλέπουν αυξημένα τυπικά προσόντα για τους υποψήφιους (μεταπτυχιακές σπουδές, καλλιτεχνική και μουσική παιδεία).

²⁹ Σπύρος Σιούφης. «Η ανεπάρκεια της μουσικής παιδείας στα μουσικά σχολεία»

Εισηγήση στο 2^ο επιστημονικό συνέδριο για τα Μουσικά Σχολεία Διοργάνωση: Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών Σχολείων

³⁰ Επίσημη ιστοσελίδα του Μουσικού Σχολείου Αλίμου: <http://www.mousalim.gr/>

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι ο ακριβής τρόπος εισαγωγής κάθε διδάσκοντα εξαρτάται από τη χρονική περίοδο κατά την οποία έγινε η εισαγωγή του, καθώς τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται κατά καιρούς.

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τους διδάσκοντες των παραδοσιακών μουσικών οργάνων, δόθηκε η ευκαιρία στους συνομιλητές να αναφερθούν στον τρόπο με τον οποίο έγινε η εισαγωγή τους στο συγκεκριμένο μουσικό σχολείο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μέσα από τα αποσπάσματα λόγου που ακολουθούν φαίνονται οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους εισήχθησαν οι συνομιλητές στο συγκεκριμένο μουσικό σχολείο αλλά και γενικότερα στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης:

«Αποσπασμένη. Είμαι διορισμένη και η οργανική μου θέση είναι στο 1^ο Γυμνάσιο Πειραιά. Και με πήραν αποσπασμένη εδώ πέρα. Είμαι 16 χρόνια διορισμένη, δεν υπήρχε ΑΣΕΠ τότε. Η εισαγωγή μου γενικά στην εκπαίδευση έγινε με τη διαδικασία των εξετάσεων του Υπουργείου. Μετά από κάποια διαδικασία μας πήραν. Πέρασαμε ξεσκόνισμα» (Ελισάβετ Ηλία – Διδάσκει Κανονάκι)

«Έδωσα ΑΣΕΠ για την εισαγωγή στο Μουσικό Αλίμου και είμαι εδώ μόνιμα»
(Κοντογιάννης – Διδάσκει ακορντεόν)

«Η εισαγωγή έγινε μέσω του πίνακα από το ΤΕΙ³¹ ως αναπληρωτής» (Σιάνας – Διδάσκει μπουζούκι)

«Ήρθα με το γνωστό σύστημα που μας προσλαμβάνουν κάθε χρόνο. Καταθέτεις τα χαρτιά. Με το σύστημα αξιολόγησης και των μορίων. Έτσι μπήκα και στο Ηράκλειο³²» (Χρήστος Τσαντάκης – Διδάσκει Βιολί)

Εκτός, όμως, από τους παραπάνω τρόπους εισαγωγής η νομιμοποίηση κάποιων διδασκόντων να διδάσκουν το μουσικό όργανο της ειδίκευσής τους προέρχεται και από την καλλιτεχνική τους εμπειρία ως επαγγελματίες μουσικοί και κατά συνέπεια από το καλλιτεχνικό τους έργο μέσω των συνεργασιών τους με άλλους μουσικούς ή τη δισκογραφική τους παρουσία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι κύριοι

³¹ Ο κος Σιάνας είναι απόφοιτος του τμήματος «Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής» του ΤΕΙ Ηπείρου στην Άρτα

³² Το πρώτο Μουσικό Σχολείο στο οποίο δίδαξε ο κος Τσαντάκης ήταν το μουσικό σχολείο στο Ηράκλειο Κρήτης

Ανδρουλάκης και Τσαντάκης, των οποίων το εισιτήριο για την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση προήλθε από την πολύχρονη και σημαντική τους παρουσία στο χώρο της παραδοσιακής μουσικής μέσω συμμετοχής τους σε συναυλίες, δισκογραφικές δουλειές και εν γένει του πλούσιου καλλιτεχνικού βιογραφικού τους:

«... η εισαγωγή έγινε αίτηση βάσει του βιογραφικού. Κατέθεσα κάποια χαρτιά. Δεν έγινε μέσω του ΑΣΕΠ» (Ανδρουλάκης – Διδάσκει κρητική λύρα)

«Τα πρώτα χρόνια ζητάγανε τι συμμετοχές είχαμε σε δισκογραφία και εκδηλώσεις. Όχι ένσημα. Εγώ είχα προγράμματα εκδηλώσεων κλπ σαν αρχείο. Και όταν κάναμε τα χαρτιά μας καταθέσαμε αυτά τα πράγματα» (Παπαναστασίου- Διδάσκει Κλαρίνο)

Όσον αφορά τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, υπάρχει μια σειρά διαδικασιών μέσω των οποίων αξιολογείται η επάρκεια του μαθητή και η δυνατότητά του ή μη να παρακολουθήσει τα μαθήματα του συγκεκριμένου σχολείου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να λάβουν μέρος σε μια σειρά δραστηριοτήτων όπως για παράδειγμα να προετοιμάσουν ένα τραγούδι της επιλογής τους και να το τραγουδήσουν, να συνοδέψουν ρυθμικά το τραγούδι της επιλογής τους κτυπώντας παλαμάκια, επαναλαμβάνοντας ρυθμικά σχήματα τα οποία του δίνονται, να διακρίνει το τονικό ύψος κάποιων φθόγγων που θα του δοθούν υψώνοντας ή κατεβάζοντας το χέρι του κ.α

Οι απόφοιτοι ενός μουσικού σχολείου έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν κανονικά στις Πανελλαδικές εξετάσεις και έχουν δικαίωμα εισαγωγής όχι μόνο στα Μουσικά τμήματα των Πανεπιστημίων και των Τ.Ε.Ι, αλλά σε όλα τα τμήματα Ανώτατης και Ανώτερης εκπαίδευσης. Επίσης, στους αποφοίτους των Μουσικών σχολείων, χορηγούνται πτυχία μουσικής ειδικότητας, κατόπιν σχετικών εξετάσεων, βάσει του Ν. 2158/93 (ΦΕΚ 109/ τ. Α'), τα οποία είναι ισότιμα με εκείνα που χορηγούνται από Ωδεία και μουσικές σχολές³³.

Αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών του Μουσικού Σχολείου Αλίμου, περιλαμβάνει ό,τι ορίζεται για όλα τα Μουσικά Σχολεία της χώρας, δηλαδή το σύνολο των μαθημάτων που διδάσκονται στα ημερήσια γυμνάσια της χώρας και, επιπλέον μαθήματα μουσικής και αισθητικής παιδείας. Ειδικότερα, μεταξύ άλλων, διδάσκονται Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, Θεωρία και Πράξη

³³ URL: <http://www.mousalim.gr/mousiko-skholeio/mousikoskholeio/to-skholeio-mas.html>

Ελληνικής Παραδοσιακής και Βυζαντινής Μουσικής, ατομικό μάθημα επιλογής μουσικού οργάνου (ευρωπαϊκής ή παραδοσιακής μουσικής), πιάνο και ταμπουρά ως υποχρεωτικά όργανα, μουσικά σύνολα και μαθήματα αισθητικής παιδείας (Θέατρο, Ιστορία της Τέχνης).

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του και του ετήσιου προγραμματισμού λειτουργίας του, το σχολείο διοργανώνει καλλιτεχνικές εκδηλώσεις (Συναυλίες, Εκθέσεις Ζωγραφικής, Θεατρικές παραστάσεις κ.α.), οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και έχουν ως στόχο να προβάλλουν τα συλλογικά αποτελέσματα της προσπάθειας μαθητών και εκπαιδευτών.

Στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, όπως και σε όλα τα Μουσικά Σχολεία της χώρας, δίνονται οι ευκαιρίες ανάπτυξης της προσωπικότητας κάθε μαθητή με τη συμμετοχή του στα Μουσικά Σύνολα (όπως χορωδία και ορχήστρα έντεχνης Ελληνικής Μουσικής, χορωδία και ορχήστρα Παραδοσιακής Μουσικής, ορχήστρα πνευστών οργάνων, εγχόρδων κλπ). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί ποιοτικό και καλλιτεχνικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές περνούν πολλές ώρες, με συμμαθητές που έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Μέσα από τα ατομικά μαθήματα των οργάνων, επιτυγχάνεται αρτιότερα η επικοινωνία μαθητή και καθηγητή, όχι μόνο πάνω στη διδασκαλία του οργάνου αλλά για οποιοδήποτε ζήτημα ή πρόβλημα που απασχολεί τον μαθητή.

Το Μουσικό Σχολείο αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, το ταλέντο και την ευαισθησία των μαθητών, ειδικότερα σε θέματα πολιτισμού, με πολλές εκδηλώσεις μουσικής, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, θεατρικών παραστάσεων. Όπως δήλωσε και ο καθηγητής του κλαρίνου, κος Παπαναστασίου:

«Μόνο και μόνο επειδή μιλάμε για Μουσικό Σχολείο, καταλαβαίνεις ότι μιλάμε για ένα ιδιαίτερο σχολείο. Ένα ευαίσθητο σχολείο, στο οποίο τα παιδιά φεύγουν από τη φιλοσοφία ενός κανονικού σχολείου κι έρχονται σε μια φιλοσοφία η οποία τους κάνει διαφορετικούς ανθρώπους από όλες τις απόψεις. Από ευαισθησίες... Και μόνο που μιλάμε για Μουσικό Σχολείο καταλαβαίνεις»

Όπως αναφέρθηκε ήδη, τα μουσικά μαθήματα του συγκεκριμένου σχολείου δεν περιορίζονται μόνο στην ευρωπαϊκή μουσική, αλλά η διδασκαλία της παραδοσιακής

μουσικής κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών και αποτελεί τον τομέα διερεύνησης της παρούσας εργασίας.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου διδάσκεται βιολί, μπουζούκι, κανονάκι, ακορντεόν, ταμπουράς, κλαρίνο και κρητική λύρα. Από τα προαναφερθέντα μουσικά όργανα, η διδασκαλία του ταμπουρά είναι υποχρεωτική ενώ το αντίστοιχο υποχρεωτικό όργανο ευρωπαϊκής μουσικής είναι το πιάνο.

Η διδασκαλία των μουσικών οργάνων γίνεται κατά κανόνα ατομικά σε κάθε μαθητή, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε απόσπασμα από τη συνομιλία μας με τη διδάσκουσα του ταμπουρά, η οποία αναφέρει ότι το μάθημα του συγκεκριμένου οργάνου απευθύνεται σε ομάδα μαθητών, κάτι το οποίο σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργεί προβλήματα κυρίως λόγω του διαφορετικού μουσικού επιπέδου των μαθητών:

«... συγκεκριμένα στον Άλιμο είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα γιατί τα παιδιά είναι 4 ενώ το μάθημα είναι ατομικό. Αυτό είναι πολύ μεγάλο πρόβλημα. Δεν καταλαβαίνω γιατί το πιάνο να είναι ατομικό και στον ταμπουρά θα πρέπει να είναι 4 άτομα στην τάξη. Διαφορετικοί χαρακτήρες και διαφορετική τεχνική να πρέπει να μάθουν κάτι μαζί»

Εκτός από τη διδασκαλία των μουσικών οργάνων, το πρόγραμμα του Μουσικού Σχολείου Αλίμου περιλαμβάνει διδασκαλία της Θεωρίας της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής καθώς και την από κοινού συνύπαρξη των μαθητών σε παραδοσιακά μουσικά σύνολα. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές εξασκούνται πιο ευχάριστα και αναπτύσσουν σημαντικές μουσικές δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται για να παίζει κανείς σε σύνολο³⁴. Επιπλέον, η συμμετοχή των μαθητών σε μουσικά σύνολα και η συμμετοχή τους σε συναυλίες στο τέλος της χρονιάς έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σε πραγματικές συνθήκες, βγαίνοντας από την «αποκομμένη» αίθουσα διδασκαλίας. Η παραπάνω διαδικασία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο ενεργειών που απαιτούνται για μια ολοκληρωμένη μουσική παιδεία. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, οι μαθητευόμενοι μουσικοί έχουν την

³⁴ Απόσπασμα από ομιλία του Θεοχάρη Ράπτη στο Διεθνές Συνέδριο «Καλλιέργεια της μουσικής τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης», Θεσσαλονίκη 2009

ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με πολυάριθμο κοινό και να αποκτήσουν βιωματική εμπειρία όσον αφορά τη σχέση μουσικού και κοινού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διοργάνωση κάθε χρόνο στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους των εκδηλώσεων των «Ανοιχτών Πυλών» στις πλατείες της Άρτας μέσω του τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής το οποίο αποτελεί ενεργό μέλος της τοπικής κοινωνίας της Άρτας. Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος συναυλιών αφενός το τμήμα έρχεται σε άμεση επαφή με την κοινωνία της Άρτας έξω από το συνηθισμένο εμπορευματοποιημένο τρόπο διασκέδασης και αφετέρου δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να αλληλεπιδράσουν με την κοινωνία και να εφαρμόσουν στην πράξη όλες τις αποκτηθείσες γνώσεις. Το συγκεκριμένο εγχείρημα σε καμία περίπτωση δεν αποσκοπεί σε κάποιου είδους πολιτισμική παρέμβαση αλλά αφετηρία του αποτελεί η επιθυμία η εκπαιδευτική πράξη να διαχυθεί και εκτός ακαδημαϊκού χώρου.³⁵

Όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω ισχύουν απόλυτα και με κάθε μορφής προσπάθεια ένταξης των μαθητευόμενων μουσικών σε μουσικά σύνολα και οργάνωσης εκδηλώσεων και γι αυτό το λόγο σε κάθε μουσικό σχολείο της χώρας έχει υιοθετηθεί ο θεσμός των μουσικών συνόλων. Για να είναι, βέβαια, επιτυχές το εγχείρημα της συνύπαρξης των μαθητών σε μουσικά σύνολα, δεδομένου του μεγάλου αριθμού μαθητών, απαιτείται η συνεργασία μιας ομάδας καθηγητών κάθε χρόνο προκειμένου ο συντονισμός και η γενικότερη πορεία του συνόλου να είναι ικανοποιητική. Η Ελισάβετ Ηλία (διδάσκει κανονάκι) στα πλαίσια της συζήτησης ανέφερε ότι λόγω του μεγάλου αριθμού των οργάνων που συμμετέχουν στο παραδοσιακό σύνολο είναι απαραίτητο να υπάρχουν αρκετοί καθηγητές, κάθε ένας εκ των οποίων έχει επωμιστεί διαφορετικό ρόλο. Με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζονται τυχόν ανισότητες επιπέδου μεταξύ των μαθητών που συμμετέχουν στο σύνολο καθώς αρκετές φορές απαιτείται η «επανεκπαίδευση» κάποιων πιο αδύναμων – αρχάριων μαθητών προκειμένου να επανενταχθούν ομαλά στο μουσικό σύνολο.

³⁵ Ζουμπούλη Μ., *Πάμε Πλατεία; Ακαδημαϊκή πράξη και κοινωνική παρέμβαση στην Άρτα. Οι ανοιχτές Πύλες του Τμήματος Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου*, στο *Ετερότητες και μουσική στα Βαλκάνια*. Τα κείμενα, Εκδόσεις Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής ΤΕΙ Ηπείρου, Άρτα 2008, σελ 125.

Στα πλαίσια της εκπόνησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας έγινε μια απόπειρα κατανόησης του τρόπου με τον οποίο διδάσκονται τα παραδοσιακά μουσικά όργανα στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου και δε δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα θεωρητικά μαθήματα που λαμβάνουν οι μαθητές, παρά μόνο στις περιπτώσεις που η Θεωρία της Παραδοσιακής μουσικής είναι μέρος της πρακτικής διδασκαλίας του μουσικού οργάνου.

Κεφάλαιο 2

ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΝ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΛΙΜΟΥ

2.1 Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε μια εισαγωγή στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου και στο ρόλο που κατέχει η διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων. Όπως είναι προφανές, το σημαντικότερο ρόλο στην παραπάνω διαδικασία των έχουν οι καθηγητές των μουσικών οργάνων, οι οποίοι έχουν να πουν και να σχολιάσουν σημαντικά πράγματα όχι μόνο όσον αφορά το όργανο και τις μουσικές γνώσεις που μεταδίδουν στους σπουδαστές τους, αλλά και για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν σ' αυτήν την διαδικασία.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει το ζήτημα της διδασκαλίας των μουσικών οργάνων στο Μουσικό Σχολείο του Αλίμου και για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου επιλέχθηκε να γίνει η ανάδειξη του ρόλου, της άποψης και των διδακτικών πρακτικών των καθηγητών μουσικών οργάνων καθώς επίσης και η εξέταση, στο μέτρο του δυνατού για μία τέτοιου είδους εργασία, κάποιων ιδιαίτερα σημαντικών ζητημάτων που προκύπτουν παράλληλα αλλά και σε συνάρτηση με την εδώ ερευνώμενη εκπαιδευτική διαδικασία.

Προκειμένου να γίνει όσο το δυνατόν λεπτομερέστερη εξέταση των μαθησιακών και επαγγελματικών εμπειριών των συνομιλητών, κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή συνέντευξης με τον κάθε διδάσκοντα ξεχωριστά. Αξίζει να σημειώσουμε ότι κάποιες από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνομιλητές δεν διατυπώθηκαν άμεσα διότι βασικός στόχος είναι να εκμαιευτούν απαντήσεις μέσα από μία ανοιχτή συζήτηση και όχι να υπάρξουν συγκεκριμένες αποκρίσεις σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις. Η διάσπαση των περισσότερων ερωτήσεων σε άλλες επιμέρους αλλά και ο συνδυασμός απαντήσεων ακόμα και σε ερωτήσεις που φαινομενικά δεν σχετίζονται άμεσα, μπορούν να οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα χωρίς ο ερωτώμενος να έχει οπωσδήποτε απαντήσει ευθέως.

Στις ενότητες του παρόντος κεφαλαίου που ακολουθούν, δίνονται κάποια στοιχεία σχετικά με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνομιλητές – καθηγητές, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν αφορμές για συζήτηση ενώ όπως θα φανεί στη συνέχεια, ορισμένες από τις απαντήσεις συνομιλητών οδήγησαν σε περαιτέρω ανάπτυξη θεμάτων, τα οποία δεν περιλαμβάνονταν στο αρχικό πλάνο συζήτησης αλλά κρίνονται ως εξίσου σημαντικά.

2.2 Προσωπικές Πληροφορίες

- Πείτε μου κάποιες πληροφορίες για εσάς (μουσικές σπουδές, ο λόγος που παρακινήθήκατε να μάθετε το όργανο, η σχέση σας με την παράδοση, η καταγωγή σας κλπ)

Η συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων έχει ως στόχο να δημιουργήσουμε ένα βασικό προφίλ των συνομιλητών καθώς όπως έχει αναφερθεί ήδη, βασικός στόχος μας είναι η εκμείωση πληροφοριών από τους συνομιλητές στα πλαίσια μιας χαλαρής συζήτησης και όχι μέσω μιας «αυστηρής» συνέντευξης που αφορά μόνο στις πρακτικές διδασκαλίας των μουσικών οργάνων. Επιπλέον, κάποια από τα στοιχεία που προέκυψαν από τις βιογραφικές ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικά καθώς όπως θα δούμε στη συνέχεια, στοιχεία όπως η καταγωγή σε ορισμένες περιπτώσεις έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα πορεία κάποιων διδασκόντων.

Όσον αφορά τις μουσικές σπουδές, σε αυτή τη φάση της συζήτησης, ζητήθηκε από τους συνομιλητές μια περιληπτική παρουσίαση των μουσικών σπουδών τους ενώ στη συνέχεια έγιναν ερωτήσεις περισσότερο διευκρινιστικές.

- Παίζετε κάποιο άλλο όργανο ή ξεκινήσατε από κάποιο άλλο όργανο

Είναι συχνό φαινόμενο οι καθηγητές μουσικής, εκτός από το βασικό όργανο το οποίο διδάσκουν, να έχουν διδαχθεί και να γνωρίζουν την τεχνική και άλλων μουσικών οργάνων. Όπως προέκυψε από τις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν, το παραπάνω φαινόμενο παρατηρήθηκε και στους καθηγητές του Μουσικού Σχολείου Αλίμου. Για παράδειγμα, κάποιοι καθηγητές ξεκίνησαν τη μουσική τους παιδεία διδασκόμενοι ευρωπαϊκά μουσικά όργανα και στη συνέχεια ασχολήθηκαν

με τον τομέα της παραδοσιακής μουσικής. Αυτό μπορεί να επηρεάζει και τον τρόπο που προσεγγίζουν τη διδασκαλία του οργάνου που διδάσκουν.

- Πόσο καιρό ασχολείστε με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου οργάνου και που έχετε κατά καιρούς διδάξει;

Σκοπός της συγκεκριμένης ερώτησης είναι η άντληση πληροφοριών σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία των συνομιλητών στον τομέα της διδασκαλίας κι εστιάζουμε κυρίως στο εάν έχουν παραδώσει μαθήματα σε ωδεία, μουσικές σχολές, εάν παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα και , βέβαια, εάν έχουν ασχοληθεί με τη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή ακόμα και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η γνώση της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας των καθηγητών του συγκεκριμένου σχολείου κρίνεται απαραίτητη για τη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων στην παρούσα εργασία, δεδομένου ότι η ένταξη ενός λαϊκού μουσικού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ενδέχεται να επηρεάσει τη σκέψη και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει.

- Με ποιο τρόπο έγινε η εισαγωγή σας στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου

Δεδομένου του διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου των συνομιλητών, έχει αξία να μάθουμε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο έγινε η εισαγωγή τους και η ένταξή τους στο διδακτικό προσωπικό του συγκεκριμένου σχολείου. Βέβαια, σημαντικό ρόλο στον τρόπο διορισμού διαδραματίζει η χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι διορισμοί, καθώς σε κάθε φάση τα κριτήρια ένταξης διαφέρουν.

2.3 Μουσικές γνώσεις και σπουδές

- Πως έχετε διδαχθεί το όργανο που παίζετε;

Στη συγκεκριμένη φάση της συζήτησης, οι συνομιλητές κλήθηκαν να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκαν τα παραδοσιακά όργανα που παίζουν. Έχει ιδιαίτερη σημασία να μάθουμε αν ακολούθησαν συστηματικές σπουδές σε κάποια σχολή, εάν υπήρχε συγκεκριμένος μουσικός – διδάσκαλος ο οποίος τους έμαθε την τεχνική του οργάνου ή αν υπήρξαν αυτοδίδακτοι (σύνηθες φαινόμενο για τους οργανοπαίκτες παραδοσιακών οργάνων). Μέσω της συγκεκριμένης ερώτησης

προσπαθούμε, επίσης, να κατανοήσουμε το κατά πόσο ο τρόπος με τον οποίο διδάχθηκαν οι συνομιλητές μας το όργανο έπαιξε ρόλο στη μετέπειτα πορεία τους ως διδάσκοντες, δηλαδή αν ακολούθησαν τακτικές τις οποίες και οι ίδιοι είχαν διδαχθεί από τους δασκάλους τους.

- Έχετε γνώση θεωρητικών ή ανώτερων θεωρητικών για την παραδοσιακή μουσική που διδάσκετε;

Η συγκεκριμένη ερώτηση αποτελεί σημαντικό μέρος της συζήτησης που αφορά τις μουσικές σπουδές των συνομιλητών. Στόχος μας μέσω της παρούσας ερώτησης είναι να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με το αν οι καθηγητές της παραδοσιακής μουσικής στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου έχουν λάβει μαθήματα θεωρητικών στην παραδοσιακή μουσική. Όπως προέκυψε από τις συζητήσεις και θα δούμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί, οι περισσότεροι από τους συνομιλητές μας δεν έχουν λάβει τέτοιου τύπου μαθήματα αλλά λόγω της αγάπης τους για την παραδοσιακή μουσική αλλά και των αναγκών της διδασκαλίας, έχουν ασχοληθεί και ενημερωθεί μόνοι τους. Ωστόσο, σχεδόν όλοι έχουν πτυχία ανωτέρων θεωρητικών όπως πτυχίο φούγκας, ενοργάνωσης κ.α. ενώ κάποια διαθέτουν πτυχίο βυζαντινής μουσικής.

2.4 Μέθοδοι Διδασκαλίας

- Χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας; Αν ναι, ποια είναι αυτή και γιατί την επιλέξατε; Αν όχι, τότε πως πραγματοποιείται το μάθημα κάθε φορά;

Όπως είναι προφανές, ως απάντηση στην παραπάνω ερώτηση δεν αναμένουμε την πλήρη παρουσίαση και ανάλυση της μεθοδολογίας που ακολουθούν οι διδάσκοντες. Ο σκοπός για τον οποίο τέθηκε η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν να λάβουμε μια πρώτη ιδέα για τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε διδάσκων πραγματοποιεί το μάθημα και να αντιληφθούμε το γενικότερο τρόπο οργάνωσης του μαθήματος όσον αφορά την απόκτηση από τους μαθητές της απαιτούμενης δεξιότητας. Στη συνέχεια τίθενται ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένα ζητήματα όπως ο τρόπος επιλογής του ρεπερτορίου, η χρήση ή μη παρτιτούρας κλπ.

- Στα μουσικά σχολεία δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη ή προτεινόμενη βιβλιογραφία για να ακολουθήσετε. Από πού αντλείτε την ύλη σας και πώς επιλέγετε το ρεπερτόριο που διδάσκετε;

Η παρούσα ερώτηση τέθηκε δεδομένου ότι ένα από τα προβλήματα που συχνά συναντάται στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής είναι η έλλειψη προτεινόμενης βιβλιογραφίας. Έχει ενδιαφέρον να μάθουμε με ποιον τρόπο αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες τη συγκεκριμένη κατάσταση και τον τρόπο τον οποίο κάθε ένας από αυτούς έχει υιοθετήσει προκειμένου να βρει το κατάλληλο ρεπερτόριο και να οργανώσει την ύλη του μαθήματος έτσι ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

- Υπάρχουν κάποια βήματα ή κάποιες βασικές κατηγορίες δράσεων που λαμβάνουν χώρα στο μάθημα; (ακουστικές ασκήσεις, θεωρητικά μαθήματα, να παίζουν μαζί με το δάσκαλο, να ακούν κομμάτια).

Όπως είναι φυσικό, στα πλαίσια ανάπτυξης μεθοδολογίας για τη διδασκαλία των μουσικών οργάνων, υπάρχουν, θα λέγαμε, κάποια συγκεκριμένα βήματα τα οποία ακολουθούν οι καθηγητές πάντα. Αυτά τα βήματα διαφέρουν από καθηγητή σε καθηγητή και αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία χτίζονται οι περαιτέρω δράσεις διδασκαλίας.

- Στη διδασκαλία σας χρησιμοποιείτε παρτιτούρα;

Η χρήση ή μη της παρτιτούρας αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση του τρόπου διδασκαλίας που ακολουθούν οι καθηγητές. Είναι σημαντικό να μάθουμε κατά πόσο οι καθηγητές παραδοσιακής μουσικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρούν σημαντική την ικανότητα μουσικής ανάγνωσης και γραφής.

- Στη διδασκαλία σας χρησιμοποιείτε άλλο οπτικοακουστικό υλικό;

Ο όρος «οπτικοακουστικό υλικό» περιλαμβάνει την αναπαραγωγή μουσικών κομματιών μέσω cd, την προβολή βίντεο και άλλου τέτοιου τύπου δραστηριότητες. Είναι σημαντικό να μάθουμε εάν οι διδάσκοντες θεωρούν ότι η χρήση τέτοιων μέσων βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση ορισμένων θεμάτων. Όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, όλοι οι συνομιλητές έχουν την άποψη ότι η χρήση

οπτικοακουστικού υλικού είναι σημαντικό μέρος της διδασκαλίας αλλά όλοι δήλωσαν ότι η έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου καθιστά δύσκολη την ένταξη οπτικοακουστικού υλικού στη διαδικασία της διδασκαλίας.

- Πως αντιμετωπίζετε την κατάσταση όταν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μουσικού επιπέδου και δεξιότητας ανάμεσα στους μαθητές της ίδιας τάξης ή του ίδιου συνόλου;

Στο συγκεκριμένο μουσικό σχολείο, η διδασκαλία των περισσότερων οργάνων γίνεται ατομικά. Ωστόσο, υπάρχουν μαθήματα τα οποία απευθύνονται σε 3 ή 4 μαθητές ενώ υπάρχουν και μουσικά σύνολα. Στο παρόν στάδιο της συζήτησης, ζητήθηκε από τους συνομιλητές να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι διαφορές επιπέδου των μαθητών και, βέβαια, τον αντίκτυπο που έχουν τέτοιου τύπου «ανισότητες» στην πορεία της διδασκαλίας.

- Διαφοροποιείται η διδασκαλία σας ως μέθοδος και αντικείμενο στο πλαίσιο του Μουσικού Σχολείου, σε σχέση με άλλους χώρους όπου έχετε διδάξει;
Γιατί; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Όπως θα δούμε στη συνέχεια, ορισμένοι από τους καθηγητές του Μουσικού Σχολείου Αλίμου έχουν διδακτική εμπειρία και σε άλλους χώρους εκτός από Μουσικά Σχολεία. Έχει ενδιαφέρον να μάθουμε εάν ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουν επηρεάζεται από το χώρο στον οποίο γίνεται η διδασκαλία. Για παράδειγμα, αν έχουν διαφορετικές απαιτήσεις από κάποιον μαθητή στον οποίο παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα κατ'οίκον ή από τους μαθητές σε ωδεία στα οποία ενδεχομένως έχουν δουλέψει ή δουλεύουν. Επίσης, ενδιαφερόμαστε για το εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις πρακτικές που ακολουθούν για τη διδασκαλία των μουσικών οργάνων και για τους λόγους οι οποίοι καθιστούν αναγκαία αυτή τη διαφοροποίηση, εάν, βέβαια, υπάρχει.

2.5 Ερωτήσεις αναφορικά με το θεσμό των μουσικών σχολείων

- Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα οφέλη από τη λειτουργία των μουσικών σχολείων;

Οι απαντήσεις που λάβαμε για τη συγκεκριμένη ερώτηση έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς προέρχονται από ανθρώπους οι οποίοι είναι μέρος των μουσικών σχολείων και συνεπώς εκφέρουν άποψη μέσα από συγκεκριμένες εμπειρίες που έχουν αποκτήσει κατά την επαφή τους με τους μαθητές. Επομένως, έχουν άμεση γνώση του «κέρδους» που αποκομίζουν οι μαθητές από τη φοίτησή τους στα συγκεκριμένου τύπου σχολεία.

- Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα σημαντικότερα προβλήματα στα Μουσικά Σχολεία; Τι θα προτείνατε να αλλάξει ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα;

Η βαρύτητα των απαντήσεων που λάβαμε και σε αυτή την ερώτηση είναι αυξημένη όπως και στην περίπτωση της προηγούμενης ερώτησης. Οι καθηγητές των μουσικών σχολείων είναι οι πλέον κατάλληλοι να εκφέρουν άποψη σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα μουσικά σχολεία σήμερα καθώς έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με αυτά. Τέλος, έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλη ταύτιση απόψεων των συνομιλητών σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Κεφάλαιο 3

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ & ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

3.1 Σύντομη παρουσίαση των συνομιλητών

Μέσω των συζητήσεων με της καθηγητές του Μουσικού Σχολείου Αλίμου, επετεύχθη η συλλογή κάποιων βασικών «προσωπικών» ή αλλιώς βιογραφικών στοιχείων των συνομιλητών, τα οποία είναι ιδιαίτερος σημαντικά καθώς, ουσιαστικά, της δίνουν μια πρώτη εικόνα για το «προφίλ» των διδασκόντων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις μαθησιακές εμπειρίες και στις επαγγελματικές δραστηριότητες του καθενός, συμπεριλαμβανομένου βέβαια σ' αυτές και του διδακτικού τους έργου. Όπως προαναφέρθηκε, ο όρος «επαγγελματικές» δραστηριότητες» δεν περιλαμβάνει μόνο την εμπειρία τους ως διδάσκοντες. Ο συγκεκριμένος όρος περιλαμβάνει και δραστηριότητες όπως η συμμετοχή τους συναυλίες και ηχογραφήσεις, οι οποίες αναμφισβήτητα αποτελούν βασικό τεκμήριο της μουσικής γνώσης και εμπειρίας που κατέχουν.

Μέσα από της πληροφορίες που οι ίδιοι έδωσαν, είναι δυνατόν να αντιληφθούμε έως κάποιο βαθμό το περιεχόμενο των εμπειριών αυτών, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των προσωπικοτήτων τους αλλά και είναι σημαντικοί παράγοντες επηρεασμού όσον αφορά όχι μόνο το διδακτικό έργο στο συγκεκριμένο μουσικό σχολείο αλλά και την συνολική επαφή τους με τους μαθητές τους οποίους κατά καιρούς έχουν διδάξει.

Άλλα στοιχεία που αποκομίσθηκαν από της συζητήσεις αφορούν την καταγωγή των διδασκόντων και την ύπαρξη βιωματικών εμπειριών. Ο όρος «βιωματικές εμπειρίες» σχετίζεται με ένα πλήθος εμπειριών της για παράδειγμα με της εμπειρίες που αποκόμισαν οι συνομιλητές μέσα από την συμμετοχή της από μικρή ηλικία σε χώρους επιτέλεσης της όπως τα πανηγύρια, τα έθιμα, οι γιορτές, αλλά ακόμα και την μουσική ανάπτυξη μέσα σε ένα οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο

κυριαρχούσαν τα μουσικά ερεθίσματα της για παράδειγμα την ύπαρξη γονιών ή συγγενών οι οποίοι ασχολούνται με την μουσική. Μέσω αυτής της διαδικασίας ο εκάστοτε συνομιλητής έρχεται σε επαφή με την μουσική και με αυτόν τον τρόπο επηρεάζεται αποφασιστικά η μουσική του προσωπικότητα.

Ελισάβετ Ηλία – Κανονάκι:

Η Ελισάβετ Ηλία έχει γεννηθεί στη Θεσσαλονίκη και διδάσκει κανονάκι στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου. Ξεκίνησε με ευρωπαϊκές μουσικές σπουδές και η μόρφωσή της ήταν κατά κύριο λόγο ευρωπαϊκή και όχι παραδοσιακή. Οι βασικές σπουδές της είναι παιδαγωγικές ενώ ξεκίνησε τη σταδιοδρομία της ως καθηγήτρια μουσικής αρκετά χρόνια μετά την ολοκλήρωση των σπουδών της θέλοντας να εξασκήσει το «χόμπι» της, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει και η ίδια.

Οι μουσικές της σπουδές έγιναν στο Κρατικό Ωδείο της Θεσσαλονίκης και το πρώτο μουσικό όργανο με το οποίο ασχολήθηκε ήταν το πιάνο. Στο συγκεκριμένο ωδείο ήρθε σε επαφή με την παραδοσιακή μουσική για πρώτη φορά. Η ίδια θυμάται ότι κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της φοίτησής της στο Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης, ήρθε σε επαφή με κάποια παραδοσιακά όργανα που έφεραν οι καθηγητές του ωδείου, ανάμεσα στα οποία ήταν και το κανονάκι. Το συγκεκριμένο όργανο κέντρισε το ενδιαφέρον της όπως δηλώνει η ίδια : *«Τότε είπα ότι αν κάποια στιγμή ασχοληθώ με παραδοσιακό όργανο, αυτό θα είναι το κανονάκι».*

Μετά το πέρας των σπουδών της, εγκαταστάθηκε στην Αθήνα και αποφάσισε να ασχοληθεί με την παραδοσιακή μουσική και συγκεκριμένα με το κανονάκι (*«Με αυτό που έλεγε η καρδιά μου»*) Ύστερα από αναζήτησή της για χώρους και δασκάλους παραδοσιακών οργάνων, κατέληξε στο μουσείο Λαϊκών Παραδοσιακών Οργάνων όπου ξεκίνησε μαθήματα με τους καθηγητές Γιάννη Δρυμαλά και Μανόλη Καρπάθιο. Ωστόσο, πέρα από τα μαθήματα που έκανε, η αγάπη της για την παραδοσιακή μουσική και το κανονάκι την οδήγησαν στο να ασχοληθεί προσωπικά με την αναζήτηση βιβλίων, μεθοδολογιών ώστε να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα τόσο στην πορεία της ως διδάσκουσα όσο και στην προσωπική της εξέλιξη ως μουσικός.

Όσον αφορά την εμπειρία της ως διδάσκουσα, από μουσικά σχολεία έχει διδάξει μόνο στο μουσικό σχολείο Αλίμου, στο οποίο βρίσκεται από το 2003 ως αποσπασμένη. Είναι διορισμένη και η οργανική της θέση είναι στο 1^ο Γυμνάσιο Πειραιά.

Κοντογιάννης Ευάγγελος - Ακορντεόν

Ο Ευάγγελος Κοντογιάννης διδάσκει ακορντεόν στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου. Έχει γεννηθεί στον Πειραιά και από μικρό παιδί ήταν λάτρης της μουσικής ενώ αφορμή για να ασχοληθεί με την τέχνη της μουσικής στάθηκε η ενασχόληση της αδερφής του με το ακορντεόν (*«...επειδή έπαιζε η μεγαλύτερη αδερφή μου παρακινήθηκα κι εγώ»*)

Στη συνέχεια οι γονείς του τον έγραψαν στο ωδείο και ξεκίνησε την εκμάθηση του ακορντεόν ως πρώτο όργανο ενώ στη συνέχεια έλαβε και μαθήματα πιάνου. Πραγματοποίησε τις μουσικές σπουδές του στο Εθνικό Ωδείο Αθηνών, όπου εκτός από ακορντεόν έλαβε θεωρητικά μαθήματα δίπλα σε πλήθος διακεκριμένων καθηγητών. Έχει γνώση ανώτερων θεωρητικών, έχει πτυχίο φούγκας και ενοργάνωσης ενώ σε λίγο καιρό θα λάβει και το πτυχίο της σύνθεσης.. Επιπλέον, κατέχει δίπλωμα πιάνου.

Ως δάσκαλος του ακορντεόν ασχολείται πάνω από δύο δεκαετίες και μέχρι να γίνει ο διορισμός του έχει διδάξει σε διάφορα ωδεία της Αθήνας. Μέσω της διαδικασίας του ΑΣΕΠ εισήχθη στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου και η θέση του είναι μόνιμη.

Παπαναστασίου Ευάγγελος - Κλαρίνο

Ο Ευάγγελος Παπαναστασίου είναι 37 χρόνων και διδάσκει παραδοσιακό κλαρίνο στους μαθητές του Μουσικού Σχολείου Αλίμου. Κατάγεται από τη Θράκη και αυτό ήταν ένα στοιχείο από το οποίο παρακινήθηκε να ασχοληθεί με την παραδοσιακή μουσική. Το γεγονός ότι στη Θράκη ακόμα υπάρχει η έννοια του πανηγυριού έπαιξε σημαντικό ρόλο στο να έρθει σε επαφή με τον τομέα της παραδοσιακής μουσικής και , εν τέλει, να τον αγαπήσει. (*«Εκεί στη Θράκη ακόμα τα πανηγύρια βιώνονται. Δεν είναι τυχαίο ότι δεν υπάρχει θρακιώτικη σκυλάδικη μουσική. Δηλαδή όπου πας, είτε στην Ήπειρο είτε στη Θεσσαλία θα ακούσεις κάποια σκυλάδικα τραγούδια. Δεν*

είναι τυχαίο ότι στη Θράκη δεν υπάρχει σκυλάδικο. Δεν έχει αλλοιωθεί καθόλου. Υπάρχουν ακόμα σύλλογοι που κάνουν πολύ καλά τη δουλειά τους κι εγώ από μικρό παιδάκι ήμουν σε σύλλογο χορευτικό. Χόρευα κλπ και μου άρεσε η μουσική κι έτσι ασχολήθηκα».)

Αρχικά, έλαβε μαθήματα από εμπειροτέχνη μουσικό αλλά γρήγορα ανακάλυψε ότι προκειμένου να αποκτήσει την επιθυμητή δεξιοτεχνία έπρεπε να εισαχθεί σε κάποιο ωδείο, κάτι το οποίο έπραξε. Δεν έχει λάβει μαθήματα ανωτέρων θεωρητικών παραδοσιακής μουσικής. Ωστόσο, όπως μας δήλωσε ο ίδιος γνωρίζει πολύ καλά τη λαϊκή αρμονία μέσω προσωπικής αναζήτησης στο διαδίκτυο καθώς και μέσω συναδέλφων. Στον τομέα της ευρωπαϊκής μουσικής διαθέτει πτυχίο στη Φούγκα ενώ διαθέτει και δίπλωμα Βυζαντινής Μουσικής.

Ασχολείται με τη διδασκαλία του κλαρίνου από το 1996, δηλαδή ξεκίνησε την καριέρα του ως δάσκαλος σε ηλικία 23 χρόνων, ενώ ασχολείται με το συγκεκριμένο όργανο από 10 χρόνων, δηλαδή περίπου 27 χρόνια. Έχει διδάξει σε Μουσικά Σχολεία καθώς και στο Δημοτικό Ωδείο στο Ίλιον για 8 χρόνια, στο «Ελληνικό Ωδείο», που βρίσκεται στη Λεωφόρο Κηφισίας, αλλά και σε πολλές μουσικές σχολές όπως για παράδειγμα σε εκείνη του Δήμου Χαϊδαρίου στην οποία δίδαξε για 9 χρόνια.

Έχει λάβει μέρος σε πολλές μουσικές εκδηλώσεις, από τις οποίες πάντα φυλάει τα προγράμματα για το «προσωπικό του αρχείο» όπως μας δήλωσε. Η πληθώρα μουσικών εκδηλώσεων στις οποίες έχει λάβει μέρος αποτέλεσε για εκείνον το «εισιτήριο» για την πρόσληψή του σε διάφορες μουσικές σχολές καθώς και για την εισαγωγή του στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου.

Ο κος Παπαναστασίου είναι, επίσης, συγγραφέας 7 βιβλίων, τη διανομή των οποίων έχει αναλάβει ο εκδοτικός οίκος «ΝΑΚΑΣ» και, μεταξύ άλλων, έχουν αποσταλεί στα ΤΕΙ Ηπείρου³⁶ και Ρεθύμνου³⁷. Κάθε βιβλίο περιέχει περίπου 40 παρτιτούρες και όπως δηλώνει ο ίδιος είναι «...γραμμένες από κλαρινίστα και όχι από πιανίστα», θέλοντας να τονίσει ότι κατά τη συγγραφή των παρτιτούρων έλαβε υπόψη θέματα πιθανές ιδιαιτερότητες των κομματιών όταν πρόκειται να παιχθούν

³⁶ Τμήμα «Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής

³⁷ Τμήμα «Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής»

από κλαρίνο, τις οποίες ήταν ικανός να διακρίνει λόγω της εμπειρίας του με το συγκεκριμένο όργανο.

Χρήστος Σιάνας - Μπουζούκι

Ο Χρήστος Σιάνας κατάγεται από την Άρτα και διδάσκει μπουζούκι στους μαθητές του Μουσικού Σχολείου Αλίμου. Δεν έχει λάβει ωδειακή εκπαίδευση και δηλώνει «αυτοδίδακτος» στην εκμάθηση του μπουζουκιού: *«Έμαθα μόνος μου. Πάλεψα μόνος μου. Από τα ρεμπέτικα κυρίως, με το μπουζούκι. Στην πορεία άρχισα να μαθαίνω κάποια πράγματα από μουσική πλευρά, όχι ωδειακά αλλά ρωτώντας. Είχα μάθει κάποια πράγματα αλλά δεν μπορούσα να διαβάσω πράγματα. Είχα καταλάβει την αρμονία και αυτά».*

Εργάζεται χρόνια σε ρεμπετάδικα ενώ εκτός από μπουζούκι παίζει διάφορα έγχορδα όργανα όπως λαούτο, ούτι, κιθάρα. Φοίτησε στο ΤΕΙ Ηπείρου, στο τμήμα «Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής» στην Άρτα, που είναι μάλιστα και ο τόπος καταγωγής του, όπου όπως δηλώνει ο ίδιος:

«...έγινε μια πιο εμπειριστατωμένη δουλειά πάνω σε θέματα θεωρητικά. Λαϊκή αρμονία κλπ τα διδάχθηκα στο ΤΕΙ της Άρτας»

Διδάσκει εδώ και 3 χρόνια κι έχει εργαστεί 1 χρόνο στο μουσικό σχολείο του Αγρινίου ως ωρομίσθιος και 2 χρόνια στο μουσικό σχολείο Αλίμου, όπου βρίσκεται έως και σήμερα.

Τσαντάκης - Βιολί

Ο κος Τσαντάκης διδάσκει βιολί και η καταγωγή του έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ενασχόλησή του με το συγκεκριμένο μουσικό όργανο αλλά και γενικότερα με την παραδοσιακή μουσική. Κατάγεται από την Κρήτη, έχει γεννηθεί σε ένα ορεινό χωριό της Σητείας, το οποίο έχει ελάχιστους κατοίκους (περίπου 100-150 μόνιμους κατοίκους) και όποτε βρίσκει ευκαιρία το επισκέπτεται. Τα βιώματα τα οποία άντλησε από την ευρύτερη περιοχή στην οποία έζησε τα θεωρεί πολύ σημαντικά και όπως μας δήλωσε: *«...είναι μια μεγάλη επαρχία ,έχει 66 χωριά, με ποικιλία ακουσμάτων. Κι αν μελετήσεις την περιοχή, έχει ιδιαίτερη ηχοχρωματική αντίληψη πάνω στα μουσικά πράγματα του νησιού η Σητεία. Τελείως διαφορετικό από ό,τι έχουμε στο μυαλό μας για την υπόλοιπη Κρήτη».*

Ο κος Τσαντάκης δεν έμαθε βιολί από κάποιον επαγγελματία μουσικό και δηλώνει αυτοδίδακτος. Από 6 χρόνων ασκούσε την «τέχνη» της ψαλτικής, κάτι το οποίο *«...έχει μια σχέση με τα παραδοσιακά μας πράγματα και ηχοχρώματα»*.

Ο ίδιος μας περιέγραψε μια ενδιαφέρουσα ιστορία, η οποία, όπως λέει κι εκείνος στάθηκε η αφορμή ώστε να ασχοληθεί με το βιολί. Χαρακτηριστικά περιγράφει: *«Η κύρια αιτία που με έκανε να πιάσω το όργανο ήταν μια συγκυριακή έτσι κατάσταση που συνέβηκε στην περιοχή μου. Είχαμε κάποιο χωριανό ο οποίος παντρεύτηκε που σήκωνε το κύριο βάρος των εκδηλώσεων της μουσικής. Γλεντούσαμε τακτικά, σχεδόν 1-2 φορές την εβδομάδα μπορώ να σου πω. Κάθε Κυριακή μετά την εκκλησία πάντα. Παντρεύτηκε αυτός, έφυγε από το χωριό, παράτησε το όργανο και ορφάνεψε κατά κάποιο τρόπο η περιοχή. Και λέω κάτι πρέπει να γίνει. Εντωμεταξύ, εγώ όντας πολύ μερακλίδικο παιδί και μου άρεσε αυτή η διαδικασία, αποφάσισα να μάθω»*.

Αργότερα, παρακολούθησε μαθήματα στο Ωδείο Αθηνών για 3 χρόνια περίπου. Δεν κατάφερε, ωστόσο, να αποκτήσει κάποιο δίπλωμα καθώς λόγω των στρατιωτικών του υποχρεώσεων αναγκάστηκε να διακόψει τη φοίτησή του. Ανάμεσα στους δασκάλους του ήταν ο Σπύρος Περιστερής, από τον οποίο έλαβε μαθήματα βυζαντινής μουσικής, και ο Λάζαρος Μπουζόπουλος.

Βέβαια, παρόλο που δεν κατάφερε να τελειώσει το Ωδείο, μέσω της προσωπικής του ενασχόλησης, έχει αποκτήσει σημαντικές γνώσεις (*«...κάποια πράγματα τα ξέρω εκ πείρας»*) ενώ φροντίζει να ενημερώνεται συνεχώς. Ασχολείται χρόνια με την έρευνα γύρω από μουσικά ζητήματα, είναι συλλέκτης δίσκων ενώ η αγάπη του για την παραδοσιακή μουσική φαίνεται, εκ των άλλων, και από το γεγονός ότι συνεχώς προσπαθεί να γνωρίσει από κοντά ανθρώπους οι οποίοι έχουν προσφέρει στην ελληνική παραδοσιακή μουσική: *«Όσους ανθρώπους έχουν προσφέρει έχω προσπαθήσει να τους γνωρίσω από κοντά. Όχι μόνο από την Κρήτη αλλά ό,τι αφορά την παραδοσιακή μουσική της Ελλάδας»*.

Εκτός από βιολί, ο κος Τσαντάκης παίζει πολλά έγχορδα όργανα όπως λαούτο, κιθάρα, σάζι και μαντολίνο. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι παρόλο που η καταγωγή του προέρχεται από την Κρήτη, δεν έχει ασχοληθεί με την κρητική λύρα.

Με τη διδασκαλία του βιολιού ασχολείται τα τελευταία 7 χρόνια. Η εισαγωγή του στην εκπαίδευση έγινε με το σύστημα των αξιολόγησης μέσω μορίων κι έχει

διδάξει, εκτός από το μουσικό σχολείο Αλίμου, και στο μουσικό σχολείο στο Ηράκλειο της Κρήτης. Επίσης, κατά καιρούς έχει εργασθεί και σε διάφορα ωδεία.

Βάλια - Ταμπουράς

Η κα Βάλια έχει γεννηθεί στον Πειραιά και είναι η μοναδική από τους συνομιλητές που αποφοιτήσει από μουσικό σχολείο και συγκεκριμένα από το μουσικό σχολείο Παλλήνης. Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής της στο συγκεκριμένο σχολείο, ασχολήθηκε με την εκμάθηση του ταμπουρά και αφορμή στάθηκε η γνωριμία της με τον Ross Daly ³⁸. Η ίδια δηλώνει για τον τρόπο εκμάθησης του οργάνου: «*Η τεχνική ήταν πολύ διαφορετική από αυτή που είχα συναντήσει επειδή είχαν επηρεαστεί από τους τούρκους που έχουν εξασκήσει το όργανο. Και αυτό. Συνέχισα να παίζω ταμπουρά*».

Το πρώτο μουσικό όργανο με το οποίο ασχολήθηκε ήταν η κρητική λύρα αλλά αρχίζοντας τον ταμπουρά εγκατέλειψε την εκμάθηση της λύρας διότι όπως αναφέρει: «*...προτιμώ να ασχολούμαι με ένα όργανο και να εξασκώμαι μόνο σε αυτό*».

Επιπλέον, έχει τελειώσει Βυζαντινή Μουσική ενώ όσον αφορά τον τομέα ανωτέρων θεωρητικών παραδοσιακής μουσικής, δεν έχει λάβει κάποια μαθήματα αλλά έχει αποκτήσει κάποιες γνώσεις μέσω της προσωπικής της ενασχόλησης: «*Λαϊκή αρμονία, μακάμ κλπ τα έχω στο μυαλό μόνο θεωρητικά αναγκαστικά λόγω του οργάνου. Δεν έχω γνώσεις αρμονίας κλπ*»

Η κα Βάλια ασχολείται 10 χρόνια σχεδόν με τη διδασκαλία του ταμπουρά και έχει διδάξει σε Μουσικά σχολεία της Αθήνας και συγκεκριμένα στην Παλλήνη, στον Άλιμο και το Ίλιον. Έχει δουλέψει για κάποιο διάστημα και σε ωδεία αλλά γρήγορα εγκατέλειψε τη διδασκαλία στους συγκεκριμένους χώρους για οικονομικούς κυρίως λόγους.

Ανδρουλάκης – Κρητική Λύρα

Ο κος Ανδρουλάκης κατάγεται από την Κρήτη και η βασική του απασχόληση είναι τραγουδιστής. Ασχολείται από παιδί με την κρητική λύρα και έχοντας πατέρα

³⁸ Περισσότερες πληροφορίες στην προσωπική ιστοσελίδα του καλλιτέχνη:
<http://www.rossdaly.gr/en>

λυράρη ακολούθησε και ίδιος αντίστοιχη πορεία, κάτι το οποίο, όπως ο ίδιος δήλωσε, ήταν αναμενόμενο: *«Μπήκα μέσα στη μουσική από πολύ μικρός, μεγάλωσα μέσα στους μεγάλους δάσκαλους της κρητικής μουσικής, και ήταν πολύ εύκολο να μπει κανείς σε έναν τέτοιο δρόμο από τη στιγμή που έχεις τη συμπαράσταση όλων αυτών των μεγάλων της Κρήτης. Να βλέπεις τον πατέρα σου να κάνει πρόβα με τον Σκορδαλό. (...) Η λύρα ήταν κάτι το οποίο έπρεπε να γίνει. Σαν φυσική ας πούμε εξέλιξη»*

Δάσκαλος του στην εκμάθηση της κρητικής λύρας υπήρξε ο πατέρας του ενώ πηγές επίδρασης υπήρξαν όλοι οι παλιότεροι μουσικοί της κρητικής παραδοσιακής μουσικής: *«...όλα τα παραδοσιακά όργανα τα διδάσκει κανείς από τους παλιότερους. Εγώ λύρα έμαθα από τον πατέρα μου και έχοντας στα αυτιά μου όλους τους μεγάλους της κρητικής μουσικής»* Συνεπώς, διακρίνεται σαφώς η επίδραση της καταγωγής αλλά και των προσωπικών βιωμάτων στην περαιτέρω εξέλιξη του συγκεκριμένου συνομιλητή.

Ο κος Ανδρουλάκης έχει γνώσεις βυζαντινής μουσικής ενώ εκτός από κρητική λύρα παίζει κιθάρα και άλλα μουσικά όργανα σχετικά με τη λύρα. Με τη διδασκαλία της κρητικής λύρας ασχολείται συνολικά 9 χρόνια σε Μουσικά σχολεία ως ωρομίσθιος ενώ δεν έχει ασχοληθεί με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων ή τη διδασκαλία σε ωδεία. Συγκεκριμένα, έχει εργασθεί 1 χρόνο στο Μουσικό Σχολείο Παλλήνης και 8 χρόνια στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, όπου διδάσκει έως σήμερα.

3.2 Οι μουσικές γνώσεις και σπουδές των διδασκόντων

Στην προηγούμενη ενότητα, στα πλαίσια της δημιουργίας σύντομων βιογραφικών των καθηγητών με τους οποίους πραγματοποιήθηκε συζήτηση, παρατέθηκαν κάποια στοιχεία σχετικά με τα μουσικά όργανα τα οποία παίζουν καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας διδάχθηκε την παραδοσιακή μουσική.

Στην παρούσα ενότητα εστιάζουμε κυρίως στην εκπαίδευση που έχουν λάβει οι συνομιλητές σχετικά με τη θεωρία της μουσικής, για παράδειγμα εάν διαθέτουν πτυχία ανώτερων θεωρητικών, εάν έχουν λάβει μαθήματα λαϊκής αρμονίας κλπ. Δεδομένου ότι οι συγκεκριμένοι διδάσκοντες απασχολούνται στον τομέα της λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον η «διερεύνηση»

στοιχείων όπως το εάν έχουν πραγματοποιήσει συγκροτημένες σπουδές γύρω από το αντικείμενο και εν γένει η διαπίστωση του τρόπου με τον οποίο κάθε ένας έχει αποκομίσει τις γνώσεις τις οποίες μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του μουσικού σχολείου Αλίμου.

Οι περισσότεροι από τους συνομιλητές έχουν πραγματοποιήσει ευρωπαϊκές σπουδές έχοντας αποκτήσει πτυχία αρμονίας, ενοργάνωσης και φούγκας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι συνομιλητές δεν επαναπαύονται στις γνώσεις τις οποίες έχουν ήδη αποκομίσει αλλά με διάφορους τρόπους προσπαθούν συνεχώς να ενημερώνονται και να διευρύνουν το γνωστικό τους πεδίο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Ευάγγελος Κοντογιάννης, ο οποίος διαθέτει πτυχίο φούγκας και ενοργάνωσης ενώ σε λίγο καιρό παίρνει και το πτυχίο της σύνθεσης και όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ο ίδιος: «... προχωράμε ακάθεκτοι»

Εκτός από την ευρωπαϊκή μουσική κάποιοι από τους συνομιλητές έχουν ασχοληθεί και με τη βυζαντινή μουσική, έχοντας αποκτήσει και πτυχία βυζαντινής μουσικής, κάτι το οποίο είναι σύνηθες για τους μουσικούς που ασχολούνται με την παραδοσιακή μουσική. Υπενθυμίζεται ότι στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, όπως και σε όλα τα μουσικά σχολεία της χώρας, στα πλαίσια της διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής διδάσκεται η θεωρία της βυζαντινής μουσικής.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις γνώσεις των συνομιλητών σχετικά με τη θεωρία της παραδοσιακής μουσικής και ειδικότερα της λαϊκής αρμονίας. Σε σχεδόν όλες τις περιπτώσεις των συνομιλητών οι γνώσεις που διαθέτουν σχετικά με τη θεωρία της παραδοσιακής μουσικής έχουν αποκτηθεί μέσω της προσωπικής τους ενασχόλησης. Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι περισσότεροι από τους συνομιλητές έχουν πραγματοποιήσει κυρίως ευρωπαϊκές σπουδές όσον αφορά το κομμάτι των θεωρητικών αλλά κανείς δε αμφισβητεί την αναγκαιότητα ύπαρξης γνώσεων σχετικά με τη θεωρία της παραδοσιακής μουσικής. Άλλωστε, η διδασκαλία στα μουσικά σχολεία δεν είναι απολύτως οργανοκεντρική. Εξάιρεση στο παραπάνω αποτελεί ο κος Σιάνας ο οποίος έχει πραγματοποιήσει συγκροτημένες σπουδές πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου στην Άρτα, κάτι το οποίο θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Οι συνομιλητές οι οποίοι δεν έχουν λάβει οργανωμένη εκπαίδευση πάνω σε στοιχεία λαϊκής αρμονίας και εν γένει θεωρίας της παραδοσιακής μουσικής

προσπαθούν με ποικίλους τρόπους να αποκομίσουν γνώσεις οι οποίες, άλλωστε, τους είναι χρήσιμες για τη διδασκαλία. Όπως προέκυψε από τις συζητήσεις, η προσωπική ενασχόληση των διδασκόντων περιλαμβάνει αναζήτηση των κατάλληλων συγγραμμάτων («... Ξέρω το βιβλίο του Μαυροειδή³⁹. Θέλω να τα μελετήσω λίγο ώστε να μπορώ να τα διδάξω και στα παιδιά – Ελισάβετ Ηλία) , αναζήτηση στην μεγαλύτερη πηγή πληροφοριών πλέον δηλαδή στο διαδίκτυο και, τέλος, μέσω συναδέλφων τους και εν γένει ανθρώπων που κατέχουν τέτοιου τύπου γνώσεις.

Όπως αναφέρθηκε, ο κος Σιάνας είναι ο μοναδικός διδάσκων ο οποίος έχει φοιτήσει σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και έχει λάβει εμπειριστατωμένη εκπαίδευση γύρω από τη θεωρία της λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής. Ο ίδιος αναγνωρίζει την αξία της πραγματοποίησης των συγκεκριμένων σπουδών:

«...έγινε μια πιο εμπειριστατωμένη δουλειά πάνω σε θέματα θεωρητικά. Λαϊκή αρμονία κλπ τα διδάχθηκα στο ΤΕΙ της Άρτας»

Μέσα από την περίπτωση του κύριου Σιάνα, λοιπόν, γίνεται σαφές ότι μπορεί να υπάρξει συνδυασμός προφορικότητας και εγγραμματοσύνης, όπως έγινε και στην περίπτωση του συγκεκριμένου καθηγητή. Η εμπειροτεχνική γνώση που διαθέτει σχετικά με το όργανο στο οποίο ειδικεύεται συνδυάστηκε με τους καρπούς που αποκόμισε από τη φοίτησή του σε ένα καθαρά εγγράμματο χώρο όπως είναι το ΤΕΙ Ηπείρου και, αναμφίβολα, αυτό διαμόρφωσε αναλόγως τη μετέπειτα πορεία του ως διδάσκων.

Αναμφισβήτητα, η προσωπική έρευνα είναι πάντα επωφελής για τους διδάσκοντες του πολυδιάστατου αντικειμένου που ονομάζεται παραδοσιακή μουσική, όποιο κι αν είναι το επίπεδο γνώσεων που διαθέτουν. Ωστόσο, μέσα από την προσωπική μαρτυρία του κου Σιάνα, ο οποίος πριν τη φοίτησή του στο ΤΕΙ Ηπείρου λάμβανε γνώσεις αποκλειστικά μέσω της προσωπικής του ενασχόλησης (... *«άρχισα να μαθαίνω κάποια πράγματα από μουσική πλευρά, όχι ωδειακά αλλά ρωτώντας. Είχα μάθει κάποια πράγματα αλλά δεν μπορούσα να διαβάσω*

³⁹ Αναφέρεται στο βιβλίο του Μάριου Μαυροειδή με τίτλο: «Οι Μουσικοί Τρόποι στην Ανατολική Μεσόγειο» των εκδόσεων “Fagotto”

πράγματα») γίνεται σαφές ότι η ύπαρξη ολοκληρωμένης εκπαίδευσης μέσω ενός κύκλου συγκροτημένων σπουδών αποτελεί μια σημαντική βάση για την περαιτέρω εξέλιξη ενός μουσικού και πολύ περισσότερο για όσους επιθυμούν να μεταδώσουν τις γνώσεις τους ως διδάσκοντες.

Βέβαια, η δυνατότητα πραγματοποίησης ολοκληρωμένων σπουδών γύρω από το συγκεκριμένο αντικείμενο έγινε πραγματικότητα μόλις τα τελευταία χρόνια αποτελώντας σημαντική καινοτομία για την ελληνική πραγματικότητα. Οι αναζητήσεις όλων των άλλων συναδέλφων και οι σπουδές προς διάφορες κατευθύνσεις που θα μπορούσαν να τους θωρακίσουν στην ενασχόληση με την παραδοσιακή μουσική καταδεικνύει με τον καλύτερο τρόπο την ανάγκη ύπαρξης ενός Ιδρύματος με συγκροτημένες και ολοκληρωμένες σπουδές πάνω στη λεγόμενη παραδοσιακή μουσική. Η μουσική γνώση μέχρι πρόσφατα μεταδιδόταν και σε πολλές περιπτώσεις μεταδίδεται ακόμα, με βιωματικό τρόπο και μέσω της διαδικασίας της μίμησης του παλαιότερου από τον νεότερο (*«...όλα τα παραδοσιακά όργανα τα διδάσκει κανείς από τους παλιότερους. Εγώ λύρα έμαθα από τον πατέρα μου και έχοντας στα αυτιά μου όλους τους μεγάλους της κρητικής μουσικής»* - Ανδρουλάκης) χωρίς ποτέ να συμβαίνει αυτό μέσα σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Άλλωστε αυτό δεν ήταν δυνατό να συμβεί σε παλαιότερες εποχές. Με την πάροδο του χρόνου αυτό εντάχθηκε και στα πλαίσια των μουσικών σχολών, των ωδείων, των πολιτιστικών συλλόγων κ.α. χωρίς όμως κάποια συγκεκριμένη στόχευση και οργάνωση. Πλέον, οι σπουδαστές του συγκεκριμένου Τμήματος από το οποίο αποφοίτησε και ο συνομιλητής μας, έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις από πολλές επιστήμες που πλαισιώνουν τη μουσική και παιδαγωγική του πράξη, πράγμα που δεν ισχύει σε άλλο πλαίσιο. Επιπλέον, λαμβάνουν συμπυκνωμένη γνώση και εμπειρία ετών, την οποία οι λαϊκοί μουσικοί που την μεταδίδουν κόπιασαν να αποκτήσουν μέσα από την μακρόχρονη μαθησιακή και επαγγελματική διαδρομή. Τέλος, σε ένα Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχουν θεσμοί που θέτουν στο επίκεντρο την ενασχόληση με ζητήματα όπως αυτό που ήδη θέσαμε, για τη θεωρία δηλ. της παραδοσιακής μουσικής. Έτσι στα Πλαίσια της Ημερίδας το ζήτημα προσεγγίστηκε διεξοδικά και

έχει εκδοθεί υλικό από τις εκδόσεις του Τμήματος, στο οποίο μπορεί να συναντήσει κανείς ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις.⁴⁰

Από όσα παρατέθηκαν είναι εμφανές, συνεπώς, ότι το επίπεδο μουσικής εκπαίδευσης των συνομιλητών παρουσιάζει κάποιες διαφοροποιήσεις και ενδεχομένως οι διαφορές που παρατηρούνται στον τρόπο διδασκαλίας τους οφείλονται σε σημαντικό βαθμό στις μουσικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει αλλά κυρίως στον τρόπο απόκτησης αυτών των γνώσεων.

Για παράδειγμα, είναι λογικό κάποιος καθηγητής ο οποίος έχει πραγματοποιήσει φοίτηση χρόνων σε κάποιο ωδείο να αντιμετωπίζει διαφορετικά ορισμένα θέματα συγκριτικά με κάποιον διδάσκοντα ο οποίος δεν έχει εμπειρία ως μαθητευόμενος σε ωδείο αλλά έχει αποκτήσει τις γνώσεις του εμπειροτεχνικά. Κάθε μια από τις 2 παραπάνω κατηγορίες δίνει, φυσικά, το δικό της μοναδικό στίγμα στο κοινό έργο το οποίο έχουν αναλάβει: τη διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων. Επίσης, ο καθένας, ανάλογα με τα εφόδια που διαθέτει μπορεί να καλύψει, ενδεχομένως, διαφορετικές ανάγκες. Αξίζει να παραθέσουμε την άποψη της κας. Θεοδοσοπούλου, η οποία αναφέρεται στους παραδοσιακούς οργανοπαίκτες που εργάζονται ως διδάσκοντες:

«Η συμβολή των παραδοσιακών οργανοπαιχτών στην εκπαίδευση και ειδικότερα στα μουσικά γυμνάσια είναι ιδιαίτερα σημαντική δεδομένου ότι μεταφέρουν στους μαθητές τους εκτός από καθαρά μουσικές γνώσεις και τη γνώση του γλεντιού: τι πρέπει να κάνει κανείς όταν παίζει και τι όχι, τι περιμένει ο κόσμος από τους μουσικούς, ποια είναι τα βασικά γνωρίσματα ενός «καλού» καλλιτέχνη, πώς έμαθαν οι ίδιοι να παίζουν το όργανο.»⁴¹

Βάσει όλων των παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι είναι εύλογο η επιλογή της μεθοδολογίας που ακολουθεί κάθε διδάσκων να σχετίζεται με τους παράγοντες

⁴⁰ Σινόπουλος Σ., *Η χρήση του μακάμ στην καταγραφή,ερμηνεία και διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής* σελ 107-113 και Ανδρικός Ν., *Το υβριδικό σύστημα των «λαϊκών δρόμων» και η ανάγκη εναλλακτικής επαναδιαχείρισης του* σελ 96-106 στο «Μουσική και θεωρία. Τα κείμενα. Τετράδιο 5. Εκδόσεις Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής. Άρτα 2010

⁴¹ Θεοδοσοπούλου Ε., *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική ως μέσο γνώσης και καλλιέργειας*, Εισήγηση στο Συνέδριο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης, Βόλος 2006

που προαναφέρθηκαν, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τη χρήση ή μη παρτιτούρας και το εάν στη διδασκαλία των μουσικών οργάνων οι διδάσκοντες αφιερώνουν χρόνο στην εκμάθηση θεωρητικών στοιχείων ή αν απλώς εστιάζουν στη δεξιολογική εκμάθηση του οργάνου. Τα παραπάνω ζητήματα τίγονται στην ενότητα που ακολουθεί.

3.3 Οι μέθοδοι διδασκαλίας των συνομιλητών

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι διδακτικές πρακτικές και εμπειρίες των διδασκόντων, οι οποίες και καθορίζουν με την σειρά τους σε σημαντικό βαθμό το μάθημα στις αίθουσες διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου. Μέσα από τις ποικίλες διδακτικές πρακτικές που ενδεχομένως να έχουν ακολουθήσει κατά καιρούς, επιλέγουν αυτές που κατά τη γνώμη τους «λειτουργούν» αποτελεσματικά και οι οποίες με την πάροδο του χρόνου παγιώνονται και γίνονται βασικά συστατικά του μαθήματός τους.

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων θίχτηκαν ζητήματα όπως ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται το μάθημα δεδομένου του συγκεκριμένου διαθέσιμου χρόνου, η βιβλιογραφία που χρησιμοποιείται και οι πηγές από τις οποίες αντλείται το ρεπερτόριο το οποίο διδάσκεται.

Από τα αποσπάσματα που παρατίθενται στις επόμενες ενότητες είναι προφανές ότι κάθε διδάσκων έχει υιοθετήσει ένα προσωπικό σύστημα διδασκαλίας, το οποίο βέβαια προσαρμόζεται ανάλογα με τα δεδομένα του μαθήματος. Κοινό σημείο στις αναφορές των συνομιλητών αποτελεί το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία δεν είναι τυποποιημένος αλλά προσαρμόζεται κατάλληλα ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή, πράγμα σύνηθες στα μαθήματα μουσικής εξαιτίας και της κοινωνικής φόρμας. Συγκεκριμένα, σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η διδασκαλία διαδραματίζει το προσωπικό επίπεδο κάθε μαθητή το οποίο είναι συνισταμένη παραγόντων όπως το φυσικό ταλέντο του μαθητή και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθήματος. Έτσι, το είδος και το μέγεθος του ρεπερτορίου που θα διδαχθεί σε κάποιον μαθητή και ο ρυθμός με τον οποίο θα προχωρήσει η ύλη σχετίζονται άμεσα

με το ατομικό μουσικό επίπεδο των μαθητών και άλλες ενδεχόμενες ιδιαιτερότητες που τους χαρακτηρίζουν: *«Κοίτα, όλα εξαρτώνται ανάλογα και με το μαθητή καταρχήν. Άλλες έχει ανάγκες άλλος έχει άλλες.»* (Τσαντάκης) Συνεπώς, πέρα από τα συγκεκριμένα βήματα που, όπως είναι λογικό, ακολουθούν οι διδάσκοντες, τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί η περαιτέρω διδασκαλία τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται το μάθημα σε κάθε περίπτωση.

Δεδομένης της πολυπλοκότητας που διαθέτει από τη φύση της η διδασκαλία της μουσικής και ιδιαίτερα των παραδοσιακών οργάνων (*«Όπως καταλαβαίνεις, των παραδοσιακών οργάνων, κατά κάποιον τρόπο είμαστε υποχρεωμένοι να ανακαλύπτουμε μεθοδολογία»* - Τσαντάκης), τέθηκαν στους συνομιλητές συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν. Αυτά τα επιμέρους ζητήματα αναλύονται στις ενότητες του παρόντος κεφαλαίου που ακολουθούν.

3.3.1 Επιλογή βιβλιογραφίας, ύλης και ρεπερτορίου

Ζητήματα όπως η επιλογή της κατάλληλης βιβλιογραφίας και του κατάλληλου ρεπερτορίου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σωστή οργάνωση και δομή του μαθήματος. Είναι γεγονός, και επισημάνθηκε και από τους συνομιλητές, ότι στον τομέα της παραδοσιακής μουσικής η βιβλιογραφία είναι περιορισμένη (*«...δεν υπάρχει βιβλιογραφία, δεν υπάρχουν συγγράμματα»* - Τσαντάκης) συγκριτικά με την αντίστοιχη της ευρωπαϊκής μουσικής.

Επιπλέον, δεν υπάρχει προτεινόμενη ύλη την οποία οι διδάσκοντες καλούνται να καλύψουν, όπως στην περίπτωση των υπόλοιπων μαθημάτων γενικής παιδείας αλλά και των μαθημάτων της ευρωπαϊκής μουσικής. Δεδομένων, λοιπόν, των παραπάνω συνθηκών, κάθε διδάσκων καλείται να επιλέξει το υλικό πάνω στο οποίο θα στηριχθεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, κάτι το οποίο γίνεται βάσει παραγόντων όπως είναι η εμπειρία του καθώς και οι ανάγκες που επιθυμεί να καλύψει. Για παράδειγμα, η διαμόρφωση του υλικού με το οποίο θα έρθει σε επαφή κάποιος μαθητής εξαρτάται από τις γνώσεις που διαθέτει και εν γένει από το

προσωπικό του επίπεδο, κάτι το οποίο είναι ευθύνη του διδάσκοντα να αξιολογήσει.

Σε αντίθεση με τους διδάσκοντες των άλλων μαθημάτων του προγράμματος, οι διδάσκοντες των παραδοσιακών οργάνων διαθέτουν την ελευθερία να διαχειριστούν το μάθημα με τον τρόπο που εκείνοι κρίνουν ως βέλτιστο καθώς δεν υπάρχει συγκεκριμένο πλαίσιο βάσει του οποίου οι διδάσκοντες υποχρεούνται να κινηθούν. Βέβαια, λόγω αυτής της «ελευθερίας» και δεδομένης της διαφοροποίησης του συγκεκριμένου αντικειμένου σε σχέση με τα μαθήματα γενικής παιδείας, οι διδάσκοντες «επιβαρύνονται» με την αρμοδιότητα να μεταδώσουν γνώσεις οι οποίες εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο της «κοινωνικής» παιδείας, όπως για παράδειγμα να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν το μουσικό πολιτισμό άλλων λαών, μέσα σε ένα πλαίσιο που οι ίδιοι οι διδάσκοντες καλούνται να καθορίσουν:

«Ο δάσκαλος μουσικής, εξάλλου, έχει το προνόμιο να επιλέγει συχνά το υλικό, το περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας με προσωπικά κριτήρια και επομένως να μην είναι υποχρεωμένος να λειτουργεί σε συγκεκριμένα πλαίσια, όπως τουλάχιστον αυτό συμβαίνει με τα «γνωστικά» μαθήματα. Επιβάλλεται, επομένως, να αντιληφθεί το κοινωνικό του χρέος και να φέρει σε επαφή τους μαθητές με μουσικά ρεύματα άγνωστα σε αυτό, με τις διαχρονικές δημιουργίες του ανθρώπου, με την παραδοσιακή μουσική, με μουσικές άλλων πολιτισμών κλπ.»⁴²

Βάσει των παραπάνω, η προσπάθεια που καταβάλουν οι διδάσκοντες είναι αρκετά δύσκολη καθώς πρέπει να βασισθούν αποκλειστικά στα προσωπικά μέσα που διαθέτουν και να τα αξιοποιήσουν κατάλληλα, συνυπολογίζοντας πολλούς παράγοντες, ώστε να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία με την οποία θα πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία τους: *«Προσπάθησα να αναλύσω τον εαυτό μου. Αυτό ήταν κάτι που με βασάνισε πολύ. (...) Πρέπει να εξετάσεις σαν μαθητή και σαν δάσκαλο τον εαυτό σου, για να καταλήξεις σε συμπεράσματα και να τα κάνεις μεθόδους διδασκαλίας»* - Τσαντάκης

⁴² Σταύρου Ι., *Ο Κοινωνικός ρόλος του δασκάλου μουσικής*, Επιστημονική Διημερίδα με θέμα: « Ο εκπαιδευτικός ως μέλος της σχολικής και της τοπικής κοινότητας: έρευνα - διδακτική πράξη - κοινωνική προσφορά», Δεκέμβριος 2006, Μουσικό Γυμνάσιο Αγρινίου, Περιλήψεις Πρακτικών , σελ.

Από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε ότι η επιλογή της ύλης και του ρεπερτορίου γίνεται αφενός μέσω του διαθέσιμου οργανωμένου υλικού (πχ συγγράμματα) και αφετέρου μέσω του προσωπικού αρχείου που έχει διαμορφώσει κάθε διδάσκων (*«Και δίνω ελληνικά. Και ελληνικά κομμάτια. Πολλά ελληνικά κομμάτια τέλοσπάντων. Παραδοσιακά, δημοτικά, κλπ. Όποιο κομμάτι πέσει στα χέρια μου που το έχω αρχειοθετήσει, το χρησιμοποιώ για τη διδασκαλία μέσα στο μάθημα. Είναι συλλογή. Όπου βρω εγώ κομμάτι το παίρνω ως αρχείο»* - Ηλία)

Δεδομένου του πλαισίου μέσα στο οποίο κινείται η εκπαιδευτική διαδικασία, η ύπαρξη συγκεκριμένων βιβλίων που χρησιμοποιούνται ως «μπούσουλας» είναι ιδιαίτερως χρήσιμη:

«Χρησιμοποιώ τη μέθοδο του Καραντουμάν⁴³ (...) Για να έχουμε μια βιβλιογραφία στα χέρια μας που θα μας καλύψει σε όλα τα χρόνια» - Ηλία

«Υπάρχει η βιβλιογραφία της Παλλήνης⁴⁴ αλλά δεν έχουν κάνει κάτι ώστε να εκδοθεί. Είναι μέσα από ένα βιβλίο της Παλλήνης που έχουν βγάλει κάποιοι καθηγητές, με πολύ μεγάλο ρεπερτόριο αλλά δεν το εφαρμόζουν σε όλα τα σχολεία» - Βάλια

Με αφορμή την αναφορά της κας Βάλια στη συγγραφική προσπάθεια των καθηγητών του μουσικού σχολείου Παλλήνης, αξίζει να αναφερθούμε και στην περίπτωση του κ. Παπαναστασίου. Ο κ. Παπαναστασίου είναι ένας καθηγητής ο οποίος έχει γράψει 7 βιβλία με παρτιτούρες για κλαρίνο, κάποια από τα οποία μάλιστα έχουν διακινηθεί μέσω του εκδοτικού οίκου Νάκα στα ΤΕΙ Ηπείρου και Ρεθύμνου. Όπως μας ανέφερε ο κ. Παπαναστασίου, ένας από τους λόγους για τους οποίους προέβη στη συγκεκριμένη ενέργεια ήταν η μη ύπαρξη βιβλιογραφίας: *«Δυστυχώς όμως αν θα πας σε έναν Νάκα, πηγαίνεις εκεί και βλέπεις βιβλία που είναι ψιλοάσχετα. Είναι θέμα μάρκετινγκ. Γενικά δεν υπάρχει πολλή βιβλιογραφία για παραδοσιακή μουσική. Και αναγκαστικά κάθεσαι και τα γράφεις μόνος σου»*

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι η έλλειψη κατάλληλης βιβλιογραφίας, εκτός από τα προφανή προβλήματα που δημιουργεί στην οργάνωση της διδασκαλίας της

⁴³ Αναφέρεται στο βιβλίο του τούρκου καλλιτέχνη Χαλίλ Καραντουμάν "Kanun Method", το οποίο περιέχει μεθοδολογία για το κανονάκι και εκδόθηκε το 1985, με διάφορες εμπλουτισμένες επανεκδόσεις (<http://www.tulumba.com/storeItem.asp?ic=zBK3323261D373>)

⁴⁴ Εννοεί το Μουσικό Σχολείο Παλλήνης, στο οποίο έχει διδάξει κατά το παρελθόν

παραδοσιακής μουσικής, σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελεί αφορμή για τους διδάσκοντες ώστε να αναλάβουν χρήσιμες πρωτοβουλίες, οι οποίες αναμφισβήτητα συμβάλουν στη βελτίωση της επικρατούσας κατάστασης. Ήδη, μέσω των συζητήσεων που πραγματοποιήθηκαν αναδείχθηκαν οι σημαντικές πρωτοβουλίες τόσο του κου Παπαναστασίου όσο και των καθηγητών του μουσικού σχολείου Παλλήνης.

Όσον αφορά την επιλογή ρεπερτορίου, οι συνομιλητές τόνισαν ότι υπάρχει ένα τεράστιο ρεπερτόριο ελληνικής παραδοσιακής και λαϊκής μουσικής από διάφορες περιοχές της χώρας μας, συμπεριλαμβανομένων τόσο των κομματιών ανώνυμων δημιουργών όσο και των κομματιών που έχουν γραφεί από σημαντικούς Έλληνες συνθέτες, μέσα από το οποίο οι διδάσκοντες έχουν τη δυνατότητα να αντλήσουν τα κομμάτια που θα διδάξουν στους μαθητές του μουσικού σχολείου:

«Υπάρχει τεράστιο ρεπερτόριο, που δεν αφορά την Κρήτη μόνο⁴⁵. Να το ξεκαθαρίσω. Γενικά την παραδοσιακή μουσική της πατρίδας μας. Μικρασιάτικα, νησιώτικα, διάφορα..» - Τσαντάκης

«Ύλη και ρεπερτόριο από τα παλιά κρητικά τραγούδια, τα ριζίτικα, τις μαντινάδες, τα πεντοζάλια. Και τα παιδιά μαθαίνουν αυτά ακριβώς τα κρητικά τραγούδια που έχουν γράψει σπουδαίοι δάσκαλοι της κρητικής μουσικής» - Ανδρουλάκης

«Όσον αφορά το ρεπερτόριο, βασικά στους μεγάλους δημιουργούς του είδους. Για το μπουζούκι, από το Μάρκο Βαμβακάρη, που είναι ο πιο αρχαίος ας πούμε στο θέμα, και μετά με τον Τσιτσάνη και με όλους τους συνθέτες» - Σιάνας

Όπως ανέφεραν οι διδάσκοντες, τα έργα των σπουδαίων Ελλήνων δημιουργών αποτελούν αντικείμενα πάνω στα οποία οι μαθητές μπορούν να «δουλέψουν» και να αποκομίσουν χρήσιμες γνώσεις τεχνικής και δεξιότητας. Μέσα από την πολύχρονη εμπειρία τους, οι συνομιλητές έχουν αποκτήσει την ικανότητα να επιλέγουν τα κατάλληλα κομμάτια ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας που επιθυμούν να καλύψουν σε κάθε περίπτωση: *«Ο Τσιτσάνης είναι πολύ καλός να διδάξεις την αρμονία, τη λαϊκή αρμονία. Ο Χιώτης είναι πολύ καλός να διδάξεις τη δεξιότητα. Ο Μάρκος⁴⁶ πολύ καλός να διδάξεις τους δρόμους»* - Σιάνας

⁴⁵ Κάνει αναφορά στην Κρήτη λόγω της καταγωγής του από τη συγκεκριμένη περιοχή

⁴⁶ Εννοεί το Μάρκο Βαμβακάρη

Αναφορικά με το ζήτημα του ρεπερτορίου, πρέπει να τονιστεί ότι το εφηβικό κοινό στο οποίο απευθύνεται η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων στα μουσικά σχολεία, είναι λογικό να έχει τα δικά του σύγχρονα ακούσματα και μουσικές προτιμήσεις. Έτσι, καθήκον του διδάσκοντος της παραδοσιακής μουσικής δεν είναι να επιχειρήσει να αλλάξει τις προσωπικές μουσικές προτιμήσεις του μαθητή αλλά να διευρύνει τον κύκλο των επιλογών του⁴⁷. Το παραπάνω εγχείρημα καθίσταται ευκολότερο όταν τα μουσικά κομμάτια που επιλέγουν οι διδάσκοντες προέρχονται από αναγνωρίσιμους από τους μαθητές καλλιτέχνες (η αναφορά του κου Σιάνα σε έργα των Τσιτσάνη και Βαμβακάρη είναι χαρακτηριστική) καθώς με αυτό τον τρόπο ο μαθητής εισχωρεί σταδιακά σε χώρους άγνωστους προς εκείνον και προσεγγίζει νέους μουσικούς χώρους⁴⁸.

Επιπλέον, ας μην ξεχνάμε ότι κατά τη διάρκεια της χρονιάς υπάρχει η δυνατότητα ενασχόλησης με συγκεκριμένο αριθμό κομματιών και κατά συνέπεια οι διδάσκοντες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο με τον οποίο θα επιλέξουν το ρεπερτόριο τους, εστιάζοντας στον ποιοτικό χαρακτήρα του ρεπερτορίου και όχι στον ποσοτικό. Άλλωστε, τα κομμάτια τα οποία έχουν στη διάθεσή τους και διδάσκουν δεν τα αντιμετωπίζουν ως κομμάτια εμπλουτισμού του ρεπερτορίου του μαθητή αλλά και ως αφορμή ώστε ο μαθητής να διδαχθεί σημαντικά στοιχεία τεχνικής, τα οποία θα μπορέσει να αφομοιώσει και να τα χρησιμοποιήσει στη μελλοντική εξέλιξή του:

«Εγώ θα σου πω ότι φέτος στο σχολείο έχω διδάξει 3 τραγούδια. Το πιστεύεις; Αλλά αυτά τα 3 τραγούδια ήτανε τραγούδια σταθμοί και τραγούδια ας πούμε που εγώ πίστευα ότι όταν τα εξερευνήσεις, κάθε φορά ήταν και κάτι διαφορετικό.» - Τσαντάκης

Συνοψίζοντας, λοιπόν, όσα προαναφέρθηκαν, είναι σαφές ότι υπάρχει ένα τεράστιο ρεπερτόριο ελληνικής παραδοσιακής και λαϊκής μουσικής μέσα από το οποίο οι διδάσκοντες έχουν τη δυνατότητα να αντλήσουν τα κομμάτια που θα διδάξουν στους μαθητές του μουσικού σχολείου. Η επιλογή συγκεκριμένων κομματιών γίνεται βάσει των προσωπικών ακουσμάτων κάθε καθηγητή αλλά και

⁴⁷ Απόσπασμα από ομιλία του Θεοχάρη Ράπτη στο Διεθνές Συνέδριο «Καλλιέργεια της μουσικής τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης», Θεσσαλονίκη 2009

⁴⁸ Απόσπασμα από ομιλία του Θεοχάρη Ράπτη στο Διεθνές Συνέδριο «Καλλιέργεια της μουσικής τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης», Θεσσαλονίκη 2009

βάσει της ικανότητας των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις κάθε κομματιού («...έχω κάνει από μόνος μου μια ύλη, η οποία λέει ότι στον πρώτο χρόνο, αν το παιδί δεν έχει πιάσει καθόλου όργανο, το παιδί ξεκινάει με αυτή τη συγκεκριμένη ύλη (...) Υπάρχουν βαθμοί δυσκολίας » - Παπαναστασίου)

Βέβαια, το ζήτημα της έλλειψης υλικού έγκειται στο γεγονός ότι μόνο ένα ποσοστό αυτού του ρεπερτορίου είναι ήδη καταγεγραμμένο σε βιβλιογραφία έτσι ώστε να είναι κατάλληλο να ενταχθεί στο πλαίσιο διδασκαλίας. Από την άλλη δεν έχουν εκδοθεί εγχειρίδια ή μέθοδοι για τη διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων, που η χρήση να αφορά το σύνολο των μουσικών σχολείων της χώρας. Έτσι, κάποιοι από τους διδάσκοντες καλούνται να υιοθετήσουν λύσεις όπως για παράδειγμα να γράψουν οι ίδιοι τις παρτιτούρες των κομματιών που επιθυμούν να διδάξουν.

Το θέμα της προτεινόμενης ύλης και βιβλιογραφίας που τέθηκε στην παρούσα ενότητα είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα γύρω από τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής και δεδομένου ότι δεν υπάρχει προτεινόμενη ύλη ή βιβλιογραφία (εδώ διαχωρίζεται η βιβλιογραφία από το ρεπερτόριο καθώς αναφερόμαστε κυρίως σε συγγράμματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως οδηγοί για την εκμάθηση του κάθε οργάνου καθώς και στοιχείων θεωρίας) κάθε καθηγητής καλείται να δράσει με δική του πρωτοβουλία προκειμένου να οργανώσει την ύλη που θα διδάξει σε κάθε τάξη του σχολείου και ενδεχομένως μέσω συνδυασμού συγγραμμάτων και προσωπικών σημειώσεων να δημιουργήσει μια κατάλληλη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η διδασκαλία. Οι προαναφερθείσες ενέργειες είναι απαραίτητες για την ομαλή ένταξη της διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής στο εγγράμματο πλαίσιο του μουσικού σχολείου, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε ότι η κοινωνία στην οποία ζουν οι σύγχρονοι μαθητές είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος εγγράμματα κι έτσι ο τρόπος με τον οποίο βλέπει την εκπαίδευση καθορίζει τις προσδοκίες του από το μάθημα της μουσικής⁴⁹. Συνεπώς, είναι η απαραίτητη η ύπαρξη οργανωμένου υλικού στο οποίο θα στηρίζεται η πορεία του μαθήματος κατά τη διάρκεια του έτος, κάτι το οποίο βοηθάει τους μαθητές, εκτός των άλλων, να μην αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία του

⁴⁹ Ράπτης Θ., *Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων*. 3^ο Διεθνές Συνέδριο, ΕΕΜΑΠΕ 2009

παραδοσιακού οργάνου που έχουν επιλέξει ως μια διαδικασία «ξένη» συγκριτικά με τα υπόλοιπα μαθήματα που διδάσκονται στα πλαίσια του θεσμοθετημένου και εγγράμματος περιβάλλοντος του μουσικού σχολείου. Βέβαια, είναι σαφές ότι η φύση του συγκεκριμένου αντικειμένου επιβάλλει, θα λέγαμε, την υιοθέτηση μη εγγράμματων τεχνικών (προφορική καθοδήγηση, οπτικοακουστικό υλικό) οι οποίες, εκτός των άλλων, κάνουν τη διαδικασία του μαθήματος περισσότερο ελκυστική στα μάτια των μαθητών και λειτουργούν καταλυτικά ώστε ο μαθητής να αντιμετωπίζει ευχάριστα τη μουσική την οποία διδάσκεται, η οποία, λόγω των σύγχρονων βιωμάτων του είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη.

3.3.2 Τρόπος οργάνωσης του μαθήματος – Τεχνικές διδασκαλίας

Σκοπός της παρούσας ενότητας δεν είναι η αναλυτική παρουσίαση της πορείας του μαθήματος που πραγματοποιούν οι συνομιλητές μας, κάτι τέτοιο άλλωστε δε θα ήταν εφικτό, αλλά η κατάδειξη της οπτικής τους σε αδρές γραμμές για το μάθημα που λαμβάνει χώρα. Ποιες συνισταμένες το αποτελούν και πως εν τέλει αυτές το διαμόρφωσαν; Κάθε ένας από τους διδάσκοντες, μέσα από τη διδακτική του εμπειρία, έχει κατορθώσει να αναπτύξει προσωπικά «συστήματα» διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας έχουν αξιολογήσει τις μεθόδους που κατά καιρούς έχουν υιοθετήσει κι έχουν πλέον καταλήξει στην εφαρμογή των πλέον κατάλληλων τεχνικών, στα πλαίσια βέβαια της διδασκαλίας τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το δίπτυχο θεωρία και πράξη κυριαρχεί στον τρόπο διδασκαλίας των συνομιλητών, δίνοντας βαρύτητα τόσο στην εκμάθηση της τεχνικής του οργάνου το οποίο διδάσκουν όσο και στη θεωρητική κατάρτιση των μαθητών. Η εξασφάλιση ενός ικανοποιητικού υποβάθρου των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για τη σωστή εκμάθηση του οργάνου και την περαιτέρω ανάπτυξη δεξιότητας. Γι αυτό το λόγο δίνεται ιδιαίτερο βάρος στις γνώσεις που θα μεταδοθούν στους μαθητές κατά τα πρώτα στάδια της διδασκαλίας, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο:

« Οι πρώτες μου παρατηρήσεις στους μαθητές ή μάλλον οι πρώτες μου συμβουλές στους μαθητές έχουν σχέση πάνω σε κάποια θεωρητικά βήματα και μετά στο όργανο. Όχι κατευθείαν στο όργανο» - Κοντογιάννης

«Σε όλα τα παιδιά δείχνω καταρχήν τις νότες, τις αξίες από την αρχή, τον τρόπο παιχνιδιού και όλη την τεχνική που υπάρχει» - Ηλία

«...πως θα πιάσει το όργανο, πως θα πιάσει τη λύρα, το δοξάρι. Κάνουμε κλίμακες σε όλα τα παιδιά, την τοποθέτησή τους πάνω στο τάστο της λύρας, θεωρητικά μαθήματα, όλα αυτά» - Ανδρουλάκης

Με αφορμή το προαναφερθέν απόσπασμα από τη συνομιλία με τον κύριο Ανδρουλάκη, πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι στοιχεία όπως η στάση του σώματος και το κράτημα του οργάνου συντελούν σε μεγάλο βαθμό στο ακουστικό αποτέλεσμα που θα προκύψει και ως εκ τούτου, οι νέοι μουσικοί δεν ενδιαφέρονται μόνο για τον ήχο αλλά και για την κίνηση που παράγει τον ήχο⁵⁰. Εκτός αυτού, βέβαια, τα παραπάνω στοιχεία είναι απαραίτητο να κατανοηθούν σωστά από τους μαθητές κατά τα πρώτα στάδια της διδασκαλίας προκειμένου να αποφευχθούν μελλοντικές δυσκολίες (*«Το παιδί κόντευε να στραβώσει τα χέρια του. Ενώ επανειλημμένα του είχα πει τρόπο συστήματος και παιχνιδιού, εξακολουθούσε να κρατάει ένα χέρι το οποίο δεν ήταν σωστό και θα μπορούσε να του δημιουργήσει προβλήματα αργότερα» - Ελισάβετ Ηλία*)

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι οι διδάσκοντες έχοντας δημιουργήσει τη στέρεη βάση πάνω στην οποία θα κινηθούν, για παράδειγμα έχοντας διδάξει θεμελιώδη στοιχεία όπως νότες, αξίες, κλίμακες, συνδυάζουν μια σειρά από τεχνικές οι οποίες στο σύνολό τους βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν ολοκληρωμένη αντίληψη σχετικά με ζητήματα τεχνικής και δεξιότητας του οργάνου που έχουν επιλέξει, το οποίο είναι και το «πρακτικό» κομμάτι της διδασκαλίας.

Όσον αφορά τις τεχνικές διδασκαλίας που ακολουθούν οι συνομιλητές, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εμπειρίες των συνομιλητών ως μαθητευόμενοι μουσικοί έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα πορεία τους ως διδάσκοντες. Η κα Ηλία κατά τη διάρκεια της συζήτησης ανέφερε ότι ως γενικό

⁵⁰ Rice, T. (1994). *May It Fill Your Soul. Experiencing Bulgarian Music*, Chicago: The University of Chicago Press

τρόπο εκμάθησης του οργάνου που διδάσκει (κανονάκι) χρησιμοποιεί τη μέθοδο που και η ίδια είχε διδαχθεί ως μαθητευόμενη, η οποία είναι η μέθοδος Καραντουμάν, εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα τη διδασκαλία με τεχνικές και μεθόδους που πηγάζουν από την εμπειρία της: *«Κυρίως έχω διδαχθεί την τεχνική του Καραντουμάν. Και αυτή διδάσκω στα παιδιά»*

Το γεγονός ότι ο τρόπος διδασκαλίας ενός καθηγητή μουσικού οργάνου επηρεάζεται έως κάποιο βαθμό από τις εμπειρίες του ως «μαθητή» επιβεβαιώνεται και από τον επόμενο συνομιλητή, τον κο Κοντογιάννη, ο οποίος ανέφερε πως ο τρόπος διδασκαλίας του προέρχεται από ένα συνδυασμό των μεθόδων τις οποίες διδάχθηκε και των ερεθισμάτων και αναγκών κάθε εποχής: *«Φυσικά πιστεύω ότι αυτά που είχα διδαχθεί εγώ ήταν πολύ καλά και λίγο πολύ σε αυτά πατάω. Φυσικά επειδή αλλάζουν οι καιροί, πάντοτε προσαρμόζομαι στα καινούρια δεδομένα και τα μεταδίδω και στους μαθητές μου».*

Οι παραπάνω αναφορές είναι απόλυτα φυσιολογικές και αναμενόμενες. Οι εμπειρίες των συνομιλητών ως μαθητευόμενοι μουσικοί έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα πορεία τους ως διδάσκοντες και, όπως είναι λογικό, ανάλογα αποτελέσματα ενδέχεται να υπάρξουν και στους μαθητές των συνομιλητών μελλοντικά, μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο βέβαια, το οποίο περιλαμβάνει την υιοθέτηση στοιχείων τεχνικής και δεξιοτεχνίας για παράδειγμα.

Τη μέθοδο της μίμησης ασπάζονται και άλλοι συνομιλητές, οι οποίοι επισήμαναν ότι χρησιμοποιώντας είτε τη μέθοδο της ηχογράφησης είτε άλλων οπτικοακουστικών μέσων ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει την τεχνική τόσο του δασκάλου του όσο και άλλων αναγνωρισμένων οργανοπαικτών:

«Λέω στους μαθητές μου τη γνωστή μέθοδο να κλέψεις. Τους τα ηχογραφήω πολλές φορές. Χρησιμοποιούμε μέθοδο ηχογράφησης» - Τσαντάκης

«Εκτός από το ότι θα τα ακούσουν από μένα, μπορεί να τουςβάλω κι ένα cd, να ακούσουν και πως το παίζει ο χ ή μια ορχήστρα, οτιδήποτε» - Κοντογιάννης

Μέσω της χρήσης διαφορετικών ηχογραφημένων εκτελέσεων ενός κομματιού ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει τις διαφορές στο ύφος κάθε δεξιοτέχνη, τις πιθανές αιτίες αυτών των διαφορών ⁵¹, κάτι το οποίο ενδέχεται να

⁵¹ Ράπτης Θ., 3^ο Διεθνές Συνέδριο ΕΕΜΑΠΕ, 2009

οδηγήσει σε διάλογο μεταξύ μαθητή και καθηγητή και να κάνει τη διδασκαλία πιο ελκυστική για το μαθητή. Άλλωστε, η τεχνική της «μίμησης» ήταν ανέκαθεν συνδεδεμένη με τη διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις αποτελούσε τον μοναδικό τρόπο εκμάθησης του οργάνου.

Στα πλαίσια της χρήσης οπτικοακουστικού υλικού ως μέρος της διδασκαλίας, οι συνομιλητές αναφέρθηκαν και στην προσπάθεια που καταβάλουν ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν κάποια «βιωματική» σχέση με τα κομμάτια τα οποία διδάσκονται. Είναι απόλυτα λογικό ότι οι μαθητές Γυμνασίου – Λυκείου, κυρίως λόγω ηλικίας, έχουν περιορισμένες εμπειρίες όσον αφορά τον τομέα της παραδοσιακής μουσικής. Έτσι, μέθοδοι όπως η χρήση οπτικοακουστικού υλικού αλλά και η προφορική καθοδήγηση – ενημέρωση από τον διδάσκοντα βοηθούν στο να αποκτήσει ο μαθητής κάποια ακούσματα-βιώματα, τα οποία αποτελούν χρήσιμο εργαλείο και για την περαιτέρω προσωπική εξέλιξη του μαθητή:

«...να ακούσει ο μαθητής. Να αποκτήσει βιωματική αντίληψη του κομματιού. Με ποιό τρόπο αφού δεν έχει τα δικά μας βιώματα και ακούσματα; Είτε μέσω ίντερνετ είτε μέσω δισκογραφίας είτε μέσω όλων των μεθόδων που έχουμε στη διάθεσή μας σήμερα: ακουστικών, mp3 κλπ. Να ακούσει ο μαθητής τη θεματολογία» - Τσαντάκης

Πέραν βέβαια των προσωπικών ακουσμάτων που θα αποκτήσει ο μαθητής μέσω των παραπάνω μεθόδων, του δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιήσει το υλικό που του δίνεται στην προσωπική του εξάσκηση:

«Από τη στιγμή που θα πάρει το ηχογράφημα ο μαθητής έχει όλο το χρόνο μπροστά του να κάτσει να δουλέψει πάνω σε αυτό. Παράλληλα με το ηχογράφημα το δικό μου παίρνει και το ηχογράφημα το γνήσιο. Έχει να ακούσει και τη δική μου τεχνική αλλά και την αυθεντική» - Ανδρουλάκης

Βέβαια, πάντα, οι παραπάνω μέθοδοι είναι αποτελεσματικές όταν συνδυάζονται με τα στοιχεία τεχνικής που αποκομίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος από το δάσκαλό τους: *« Όλα τα παιδιά που έχω κάνει μάθημα κι έχω κάνει αυτά τα συγκεκριμένα κομμάτια, τα έχουν ακούσει σίγουρα. Δηλαδή αν δεν τα έχουν σπίτι κλπ, εδώ υπάρχουν κάποια κασετόφωνα και λες ότι το ακούς κιόλας πως παίζεται επαγγελματικά, το βλέπεις. Κι από κει και πέρα είμαι εδώ να σου πω πως παίζεται, να το ακούσεις και αργά κλπ» - Παπαναστασίου*

Ωστόσο, ο χρόνος που οι διδάσκοντες έχουν στη διάθεσή τους είναι περιορισμένος και κατ' επέκταση, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, δεν έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με οπτικοακουστικά μέσα στο βαθμό που θα επιθυμούσαν (*«Προσπαθώ να χρησιμοποιήσω οπτικοακουστικά μέσα αλλά είναι και λίγος ο χρόνος»* - Τσαντάκης) Έτσι, η χρήση cd/dvd/ηλεκτρονικών υπολογιστών πραγματοποιείται στο μέτρο του εφικτού παρόλο που από όλους τους διδάσκοντες χαρακτηρίστηκε ως απαραίτητη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο διδάσκων δίνει στο μαθητή την επιλογή να κάνει χρήση οπτικοακουστικού υλικού κατ' οίκον και, όπως αναφέρει η κα Ηλία, είναι στο χέρι κάθε μαθητή εάν θα «εκμεταλλευτεί» αυτή τη δυνατότητα: *«Να πω όμως ότι μέσα η μέθοδος Καραντουμάν περικλείει ένα cd, το οποίο όταν το παιδί αγοράζει το βιβλίο, έχει τη δυνατότητα να το έχει σπίτι του και να ακούσει και να δει τον τρόπο παιχνιδιού. Από τη στιγμή που το έχει σπίτι του, είναι επιλογή του να το ακούσει»*

Γενικότερα, η χρήση των επιτευγμάτων της τεχνολογίας στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής καθιστά τη διαδικασία πιο ουσιαστική και βοηθάει σε μια ομαλή εξοικείωση των μαθητών με ένα είδος μουσικής το οποίο δεν έχει έντονη παρουσία στη σύγχρονη κοινωνία. Εκτός αυτού, όμως, η χρήστη οπτικοακουστικού υλικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο να μην αντιμετωπίζεται η διδασκαλία ως μια βαρετή διαδικασία από τους μαθητές ενώ ταυτόχρονα η υιοθέτηση τεχνικών όπως η ηχογράφηση ή βιντεοσκόπηση του μαθήματος αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την προσωπική εξάσκηση του μαθητή εφόσον έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει όσες φορές εκείνος επιθυμεί κινήσεις και τεχνικές, βελτιώνοντας έτσι τη δική του τεχνική.

Στα πλαίσια του εμπλουτισμού του μαθήματος με τεχνικές που έχουν ως στόχο τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών, οι διδάσκοντες σε αρκετές περιπτώσεις, όταν υπάρχει το χρονικό περιθώριο, επιλέγουν την από κοινού σύμπραξη με τους μαθητές τους. Σε κάποιες περιπτώσεις, το να παίζει ο δάσκαλος κάποιο μουσικό κομμάτι μαζί με το μαθητή ή απλά συνοδεύοντάς τον σε κάποια μέρη του κομματιού, βοηθάει στο ουσιαστικό κομμάτι του μαθήματος:

«Όταν παίζουμε, επειδή έχω κάποια ιδέα από πιάνο, για να είναι σπάντα στο ρυθμό, το συνοδεύω στο πιάνο» (Παπαναστασίου)

«Κάποιες φορές προσπαθώ να τους φέρνω κρουστό και να παίζουν μαζί με το κρουστό. Να τους παίζω εγώ κρουστό δηλαδή για να έχουν και την έννοια του ρυθμού» (Βάλια)

Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι η συνύπαρξη μαθητή - δασκάλου θα μπορούσε, να θεωρηθεί ως μια μορφή προετοιμασίας για την ένταξη του μαθητή στα μουσικά σύνολα.

3.3.4 Ο ρόλος της προσωπικής εξάσκησης

Αναμφισβήτητα, η προσωπική μελέτη του κάθε μαθητή είναι αυτονόητο ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόοδο του όσον αφορά την εκμάθηση του οργάνου το οποίο διδάσκεται καθώς και στην πορεία του μαθήματος καθώς, όπως τονίστηκε αρκετές φορές από τους διδάσκοντες, το επίπεδο κάθε μαθητή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία του μαθήματος. Έως ένα σημείο είναι προσωπική υπόθεση να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο μελετάει και το χρόνο τον οποίο θα αφιερώσει, όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά.

Ωστόσο, παρουσιάζει ενδιαφέρον να μάθουμε εάν οι διδάσκοντες έχουν αναπτύξει κάποιες τεχνικές προκειμένου να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους σε ένα μεθοδικό και αποτελεσματικό τρόπο μελέτης από τη στιγμή που θα φύγουν από το σχολείο. Οι απαντήσεις των διδασκόντων είναι ιδιαιτέρως σημαντικές καθώς από τη στιγμή που ο μαθητής θα φύγει από το μάθημα, η πρόοδός του εξαρτάται από τη εξάσκηση στο σπίτι, όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά, δηλαδή από το βαθμό που εξασκείται σωστά. Όπως μας δήλωσαν και οι συνομιλητές και είναι απολύτως λογικό, δεν είναι εφικτό να διασφαλισθεί εάν ο μαθητής θα μελετήσει ή πόσο χρόνο θα αφιερώσει στην μελέτη του: *«Για να το διασφαλίσουμε πλήρως πως θα το δουλέψει στο σπίτι δεν μπορούμε να το κάνουμε. Το καταλαβαίνουμε στο επόμενο μάθημα. Δεν μπορούμε να διασφαλίσουμε τι θα κάνει το παιδί στο σπίτι 100%» - Ηλία*

Εντούτοις, οι διδάσκοντες έχουν τη δυνατότητα να δώσουν στους μαθητές τα κατάλληλα εφόδια έτσι ώστε η μελέτη που θα πραγματοποιήσουν στο σπίτι να είναι όσο το δυνατόν πιο εποικοδομητική. Αναμφισβήτητα, η καθοδήγηση του καθηγητή προς το μαθητή όσον αφορά τη σωστή μελέτη παίζει σημαντικό ρόλο και γι αυτό το

λόγο οι συνομιλητές φροντίζουν να κάνουν τις κατάλληλες παρατηρήσεις ή τις κατάλληλες ενέργειες προκειμένου να εξασφαλίσουν, στο μέτρο του δυνατού πάντα, την αποδοτική μελέτη του μαθητή. Άλλωστε, η μελέτη και εξάσκηση ενός μουσικού οργάνου είναι διαδικασίες οι οποίες πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε συστηματική βάση (*«Το όργανο δεν είναι σαν τα θρησκευτικά ή τα μαθηματικά που θα διαβάσουν μια μέρα πριν το μάθημα. Πρέπει να εξασκούνται κάθε μέρα για να γυμναστούν τα χέρια τους. Δεν είναι εύκολο»* - Βάλια)

Οι συμβουλές που λαμβάνουν οι μαθητές από τους συνομιλητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε συνδυασμό με τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας, δίνουν το κατάλληλο υπόβαθρο για αποδοτική μελέτη (*«Τους λέω κάποιες παρατηρήσεις, συμβουλές για τη σωστή μελέτη στο σπίτι, όπως για παράδειγμα να προσέχουν, να μελετάνε αργά, να προσέχουν πάντοτε δαχτυλισμούς και ρυθμό, να επιμένουν στα δύσκολα μέρη κάποιου κομματιού. Έχοντας δει και από μένα το κομμάτι πως παίζεται, πιστεύω πως είναι ολοκληρωμένοι να το μελετήσουν άνετα σπίτι.»* - Κοντογιάννης)

Ιδιαίτερη σημασία δίνουν, επίσης, οι διδάσκοντες στην εξασφάλιση της σωστής κατανόησης των όσων διδάσκονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος σημειώνοντας ότι οι απαιτήσεις τους από τους μαθητές «περιορίζονται» στη σωστή εξάσκηση όσων έχουν διδαχθεί (*«Καταρχάς, ό,τι κάνει στο μάθημα, δεν του λες να κάνει κάτι άλλο»* - Παπαναστασίου). Η σωστή εμπέδωση των τεχνικών από το μαθητή κρίνεται απαραίτητη από τους συνομιλητές έτσι ώστε να μην υπάρχουν «κενά» τα οποία ο μαθητής δε θα μπορέσει να καλύψει κατά την προσωπική του εξάσκηση (*«Πρώτα απ όλα φεύγουν από την αίθουσα όταν είμαι σίγουρος ότι έχουν καταλάβει αυτό που τους είπα. Όταν δεν το καταλαβαίνουν, τους το μειώνω ούτως ώστε το κομμάτι που θα τους πω να κάνουν όταν φύγουν από μένα να το έχουν εμπεδώσει. Να μπορούν να το κάνουν και μόνοι τους»*).

Άλλες τεχνικές που έχουν αναπτυχθεί από τους συνομιλητές προκειμένου να βοηθήσουν το μαθητή στο να πραγματοποιήσει μια ποιοτική προσωπική μελέτη περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως η ηχογράφηση του μαθήματος, την οποία ο μαθητής μπορεί να έχει ως «μπούσουλα» για την προσωπική του εξάσκηση και η χορήγηση διαφόρων εφοδίων ώστε να καλυφθούν περιπτώσεις μη πλήρους αφομοίωσης όσων λέχθηκαν κατά τη διάρκεια των παραδόσεων (*«Εγώ τους βάζω*

σημειώσεις πάνω στην παρτιτούρα. Γι αυτό και τους δίνω παρτιτούρα. Με σημειώσεις πάνω στο χαρτί» - Ηλία)

Παρατηρούμε ότι οι απόψεις των διδασκόντων συγκλίνουν στο ότι οι βάσεις που παίρνει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της παράδοσης είναι σημαντικές για τον τρόπο με τον οποίο θα αναπτύξει το προσωπικό του σύστημα μελέτης. Συνεπώς, παρόλο που η εξασφάλιση του χρόνου και του τρόπου μελέτης δεν είναι απολύτως εφικτή, η σωστή εμπέδωση όσων πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των παραδόσεων καθώς και η επισήμανση σημαντικών θεμάτων είναι δυνατόν να εξασφαλίσουν την ποιοτική προσωπική εξάσκηση του μαθητή. Εξάλλου, είναι σαφές ότι πλέον οι σύγχρονοι μαθητές διαθέτουν περιορισμένο χρόνο για ενασχόληση με το όργανο το οποίο διδάσκονται καθώς υπάρχει πληθώρα άλλων υποχρεώσεων στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν κι έτσι η σωστή καθοδήγηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος για αποδοτική εξάσκηση στο σπίτι συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχία της διδασκαλίας γενικότερα⁵².

3.3.4 Η χρήση μουσικής σημειογραφίας

Ένα ενδεικτικό κομμάτι της διδασκαλίας κάθε είδους μουσικής, για το οποίο αφιερώνεται ξεχωριστή ενότητα στην παρούσα εργασία, είναι η χρήση της παρτιτούρας και η σημασία που οι διδάσκοντες προσδίδουν στο συγκεκριμένο «εργαλείο».

Γενικότερα, οι συνομιλητές έχουν εντάξει τη χρήση παρτιτούρας στη διδασκαλία τους παρόλο που για κάποιους η συγκεκριμένη τεχνική (ανάγνωση – γραφή σε παρτιτούρα δε συνάδει με τη φύση της παραδοσιακής μουσικής: (*«...γιατί ξέρεις εμένα δεν μου αρέσει αυτό στην ευρωπαϊκή. Παίρνεις το χαρτί μπροστά, σαν να του κάνεις delete τις πληροφορίες τις μουσικές που έχει το μυαλό του μέσα»* - Τσαντάκης)

Η χρήση ή μη της παρτιτούρας, όπως και οποιαδήποτε μέθοδος διδασκαλίας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνεται στο γενικότερο πλαίσιο της διδασκαλίας, εξαρτώνται από ποικίλες παραμέτρους, οι οποίες αξιολογούνται από τον εκάστοτε διδάσκοντα. Για παράδειγμα, σε ορισμένες περιπτώσεις, υπάρχουν

⁵² Ράπτης Θ., 3^ο Διεθνές Συνέδριο ΕΕΜΑΠΕ (2009), σελ. 289

μαθητές με πολύ καλή ακουστική ικανότητα, κάτι το οποίο καθιστά τη χρήση παρτιτούρας λιγότερο απαραίτητη:

«Χρησιμοποιώ παρτιτούρα αλλά όχι πάντα. Είναι κάτι εξαιρετικά ταλέντα που αντιλαμβάνονται γρήγορα και προσπαθώ να τους μάθω απ' έξω...» - Τσαντάκης

Βέβαια, επειδή η παραπάνω περίπτωση δεν είναι ο κανόνας καθώς δε διαθέτουν όλοι οι μαθητές το ίδιο επίπεδο ακουστικής ικανότητας η χρήση της παρτιτούρας κρίνεται απαραίτητη από τους διδάσκοντες, τουλάχιστον κατά τα αρχικά στάδια της διδασκαλίας. Ωστόσο, δεδομένου ότι η παραδοσιακή μουσική στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη δεξιότητα του οργανοπαίκτη, κάποιιοι από τους συνομιλητές ανέφεραν ότι προτιμούν οι μαθητές να μη βασίζονται αποκλειστικά στην παρτιτούρα: *«Χρησιμοποιώ παρτιτούρα πάντα στη διδασκαλία. Υπάρχουν όμως και κομμάτια που θέλω οι μαθητές μου να τα μάθουν δεξιοτεχνικά»* (Κοντογιάννης)

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων κάποιιοι από τους συνομιλητές έκαναν αναφορά στις εναλλακτικές μορφές σημειογραφίας που χρησιμοποιούν όπως για παράδειγμα η χρήση ταμπλατούρας από τον κο Τσαντάκη, ο οποίος σε ορισμένες περιπτώσεις δε χρησιμοποιεί σημειογραφία κατά τη διδασκαλία των κομματιών ενώ σε άλλες περιπτώσεις δίνει στους μαθητές του είτε ταμπλατούρες είτε παρτιτούρες (*«...άλλοτε με απλή μέθοδο, όχι πολυσύνθετη. Σε ευρωπαϊκή παρτιτούρα»*)

Ο διδάσκων της κρητικής λύρας, κος Ανδρουλάκης, παρόλο που δε χρησιμοποιεί παρτιτούρες κατά τη διδασκαλία του, έχει υιοθετήσει μια «υβριδική μέση λύση» θα λέγαμε, η οποία περιλαμβάνει την καταγραφή των νοτών κάθε μουσικού κομματιού πάνω στους στίχους. Είναι προφανές ότι μέσω της πολύχρονης διδακτικής εμπειρίας του έχει καταλήξει στο ότι το συγκεκριμένο σύστημα είναι ικανοποιητικά αποτελεσματικό και καλύπτει τις ανάγκες της διδασκαλίας του.

Θα πρέπει βέβαια να τονιστεί το γεγονός ότι η χρήση σημειογραφίας τόσο σε επίπεδο ανάγνωσης όσο και σε επίπεδο καταγραφής κομματιών παραδοσιακής μουσικής είναι πολύπλοκη διαδικασία (*«...υπάρχει μια ερμαφρόδιτη κατάσταση με το θέμα αυτών που γνωρίζουν την ευρωπαϊκή μουσική, καταλαβαίνεις βασίζονται σε τόνους και ημιτόνια. Δεν μπορείς να γράψεις απόλυτα τη μουσική μας»* - Τσαντάκης) Γι αυτό το λόγο, η προφορική καθοδήγηση του δασκάλου προς το μαθητή παράλληλα με την ανάγνωση της παρτιτούρας είναι απαραίτητη (« Όλα

αυτά τα κομμάτια της παραδοσιακής μουσικής, ξέρεις, δεν είναι απλά γραμμένα. Εκτός από τα δέκατα έκτα και τα τριακοστά δεύτερα, έχουν και χαμηλωμένες νότες ενώ στα βιβλία που έχω γράψει είναι καθαρές αυτές οι νότες. Δεν έχω γράψει σε ύφεση, μόριο κλπ. Από 'κει και πέρα, λέω εγώ όταν παίζει ένα κομμάτι, εδώ προσπάθησε να το χαμηλώσεις λίγο γιατί είναι έτσι» - Παπαναστασίου)

Συνοψίζοντας, όλοι οι διδάσκοντες θεωρούν έως ένα βαθμό απαραίτητη τη χρήση παρτιτούρας ή κάποιας εναλλακτικής σημειογραφίας γενικότερα, τουλάχιστον έως ότου ο μαθητής φτάσει στο επίπεδο ακουστικής- αντιληπτικής ικανότητας που απαιτεί η αποδέσμευση από την ανάγνωση της παρτιτούρας. Άλλωστε, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάθε μορφή μουσική σημειογραφίας αποτελεί έναν τρόπο «οπτικοποίησης» της μουσικής⁵³ και αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την προσωπική εξάσκηση των μαθητών στο σπίτι. Γι αυτό το λόγο κάποιοι από τους διδάσκοντες, και ειδικότερα εκείνοι που προέρχονται από το χώρο των παραδοσιακών οργανοπαικτών, ενώ προτιμούν για κάποια κομμάτια να μη χρησιμοποιήσουν κάποια μορφή σημειογραφίας, εντούτοις χρησιμοποιούν καθώς υπάρχει η ανησυχία ότι ο μαθητής θα «ξεχάσει» όσα διδάχθηκε στο μάθημα.

3.4 Αντιμετώπιση ανισοτήτων επιπέδου μεταξύ των μαθητών

Στην παρούσα ενότητα μελετάται η ύπαρξη διαφοροποιήσεων επιπέδου μεταξύ των μαθητών και ο τρόπος με τον οποίο οι καθηγητές διαχειρίζονται τη συγκεκριμένη κατάσταση. Λόγω του γεγονότος ότι τα περισσότερα μουσικά όργανα διδάσκονται ατομικά, εστίασαμε στην περίπτωση των μουσικών συνόλων, στα οποία συνυπάρχουν πολλοί μαθητές και, όπως είναι φυσιολογικό, υπάρχουν άλλοτε μικρές και άλλοτε μεγαλύτερες ανισότητες επιπέδου γνώσεων, δεξιοτεχνίας κλπ.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο συγκεκριμένο μουσικό σχολείο η διδασκαλία των μουσικών οργάνων γίνεται ατομικά, κάτι το οποίο αξιολογείται ως θετικό από τους διδάσκοντες καθώς με αυτό τον τρόπο αποφεύγονται οι ανισότητες επιπέδου μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, στην περίπτωση του ταμπουρά, έχει προαναφερθεί ότι το μάθημα δε γίνεται ατομικά σε κάθε μαθητή αλλά απευθύνεται, ανάλογα με

⁵³ Ράπτης Θ., «Διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων: θεωρητική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές». Πρακτικά Ημερίδας «Με αφορμή την παράδοση: μουσικές δραστηριότητες στην τάξη», σελ 76

τη χρονιά, σε 4 ή 5 παιδιά, κάτι το οποίο απαιτεί τον κατάλληλο χειρισμό από τη διδάσκουσα ώστε να μπορέσουν να συμπορευθούν όσο το δυνατόν καλύτερα: *«Τους το εξηγώ. Ότι πρέπει και αυτοί που είναι πολύ προχωρημένοι να κάνουν υπομονή και μαθαίνουν και πάλι παίζοντας πιο αργά. Και αυτοί που είναι πιο αργοί να τρέξουν πιο γρήγορα να προλάβουν τους άλλους.»*

Βέβαια, οι μεγαλύτερες ανισότητες παρουσιάζονται στα μουσικά σύνολα και όπως μας ανέφεραν οι συνομιλητές, κατά τη συνύπαρξη των μαθητών στα μουσικά σύνολα, σε περιπτώσεις που οι διαφορές επιπέδου επηρεάζουν τη συνολική εικόνα, καλούνται να λάβουν μέτρα ώστε να επιτύχουν όσο το δυνατόν καλύτερη ομοιομορφία και βέλτιστο αποτέλεσμα. Προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν περιπτώσεις έντονων ανισοτήτων, σε πρώτο στάδιο, οι συνομιλητές επισήμαναν ότι γίνεται προσπάθεια οι μαθητές οι οποίοι εντάσσονται στα σύνολα να βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο δεξιοτεχνίας έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν κατάλληλα στις απαιτήσεις του συνόλου:

«Εγώ προσπαθώ όλα τα παιδιά να έχουν ένα καλό επίπεδο» - Ανδρουλάκης»

«Είναι οι κατάλληλοι άνθρωποι για να πλαισιώσουν ένα σύνολο» - Τσαντάκης

Η επίτευξη, ωστόσο, ικανοποιητικού επιπέδου όλων των συμμετεχόντων στο σύνολο δεν είναι πάντα εφικτή και κατά συνέπεια λαμβάνονται άλλου τύπου μέτρα προκειμένου αφενός να εξασφαλισθεί η εύρυθμη λειτουργία του συνόλου και αφετέρου να ικανοποιηθεί η ανάγκη του μαθητή για συμμετοχή στο μουσικό σύνολο. Στα πλαίσια της παραπάνω προσπάθειας, σε κάθε μαθητή αποδίδεται ο ρόλος που μπορεί να υποστηρίξει ανάλογα με το μουσικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται: *«Στα σύνολα, σε κάθε παιδί προσπαθώ να του βγάλω θέματα ώστε να ευχαριστηθεί και αυτός να παίζει αλλά να είναι πάνω στην αρμονία αλλά δεν μπορεί να παίζει τη βασική μελωδία. Τη βασική μελωδία την παίζουν αυτοί που μπορούν. Δηλαδή ανάλογα το πόσο μπορεί ο κάθε ένας να βοηθήσει στο σύνολο...»*

- Σιάνας

Σε άλλες περιπτώσεις, βέβαια, είναι πιθανόν να απαιτείται η «απομόνωση» και επανεκπαίδευση κάποιων μαθητών έτσι ώστε όταν ενταχθούν εκ νέου στο μουσικό σύνολο να είναι σε θέση να συμβαδίσουν με το γενικότερο επίπεδο των υπόλοιπων μαθητών που απαρτίζουν το μουσικό σύνολο (*«... τα παιδιά που ήταν πρωτάκια και δεν μπορούσαν ακόμα, τα είχαμε βγάλει, τα είχαμε απομονώσει, είχαμε διδάξει τα*

κομμάτια. Τα χωρίσαμε δηλαδή. Έμειναν οι πιο προχωρημένοι, βγάλαμε παιδιά προς τα έξω, διδάξαμε νότες, αξίες, το κομματάκι το τραγουδήσαμε στα παιδιά να το παίξουν και μετά ξαναμπήκαν πάλι στο σύνολο. Ήμασταν πολλοί καθηγητές, αρκετοί καθηγητές ώστε να έχουμε αυτή τη δυνατότητα μέσα στα σύνολα. Πήραμε τους πιο αρχάριους, τους διδάξαμε ώστε να μπορούν να ενταχτούν πάλι μέσα στο σύνολο» - Ηλία)

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι το σύνηθες φαινόμενο των «ανισοτήτων» επιπέδου των μαθητών αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά από τους διδάσκοντες αφιερώνοντας τον απαιτούμενο χρόνο για την κατάλληλη εκπαίδευση των μαθητών που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς και το επίπεδο των υπολοίπων ενώ στην περίπτωση των συνόλων, οι διδάσκοντες έχουν την απαιτούμενη διάθεση ώστε να συνθέσουν τα κατάλληλα θέματα τα οποία κάθε μαθητής μπορεί να υποστηρίξει. Πάντως στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνονται και τα οφέλη ενός συνδυασμού ατομικής και ομαδικής διδασκαλίας οργάνου.⁵⁴

3.5 Διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας στα πλαίσια του μουσικού σχολείου συγκριτικά με άλλους χώρους διδασκαλίας

Όπως ήδη αναφέρθηκε και στα σύντομα βιογραφικά σημειώματα των συνομιλητών, οι περισσότεροι, εκτός από το Μουσικό Σχολείο Αλίμου, έχουν εργασθεί και σε άλλους χώρους όπως Ωδεία, Μουσικές Σχολές και Μουσικοί σύλλογοι. Συνεπώς παρουσιάζει ενδιαφέρον να μάθουμε τις απόψεις των διδασκόντων σχετικά με τις διαφοροποιήσεις που ενδεχομένως υπάρχουν στη διδασκαλία τους στους διάφορους χώρους στους οποίους κατά καιρούς έχουν εργασθεί.

Ένα από τα θέματα που επισήμαναν αρκετοί από τους συνομιλητές ήταν ο περιορισμός τους έως έναν βαθμό λόγω του αυστηρά καθορισμένου χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους («...η διαφορά μας είναι αυτή. Είναι ο χρόνος» - Ηλία), κάτι το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ελαστικότητα στην περίπτωση ενός

⁵⁴ Mills, Janet: *Instrumental teaching*. Oxford: University Press 2007, pp 191-195

ιδιαίτερου μαθήματος για παράδειγμα. Η τήρηση του οργανωμένου πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία της διδασκαλίας («*Η μόνη διαφοροποίηση είναι ο χρόνος. Κι επιπλέον, κάποιος κανόνες που πρέπει να τηρούνται στο σχολείο. Έχει ένα πρόγραμμα κλπ*» - Τσαντάκης) επιφέρει περιορισμούς ακόμα και στα μέσα που οι συνομιλητές προσπαθούν να εντάξουν στο μάθημά τους. Για παράδειγμα, σε αρκετές περιπτώσεις, και περισσότερο στην περίπτωση των μαθητών μεγαλύτερων τάξεων όπου η ύλη που καλύπτεται είναι μεγαλύτερη και πολυπλοκότερη, ο εμπλουτισμός του μαθήματος με οπτικοακουστικό υλικό δεν είναι εφικτός.

Επιπλέον, το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι εκ των προτέρων καθορισμένο σε ένα Μουσικό Σχολείο, σε αντίθεση με την περίπτωση των ωδείων ή των ιδιαίτερων μαθημάτων όπου κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει έως ένα βαθμό σε συνεννόηση με το διδάσκοντα το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί η διδασκαλία. Συγκεκριμένα, αναπόσπαστο κομμάτι του κύκλου μαθημάτων που πραγματοποιούνται στα Μουσικά Σχολεία είναι η διδασκαλία μαθημάτων θεωρίας της μουσικής (ευρωπαϊκής, βυζαντινής, παραδοσιακής) κάτι το οποίο σε άλλους χώρους δεν είναι εκ των προτέρων καθορισμένο και σε ορισμένες περιπτώσεις η διδασκαλία είναι καθαρά οργανοκεντρική («*Εδώ είμαι αναγκασμένη να διδάξω βυζαντινή μουσική. Να μάθουν τα παιδιά τη βυζαντινή μουσική. Τώρα στο ιδιαίτερο στο σπίτι ή σε κάποιο ωδείο δεν είμαι αναγκασμένη (...)* Ο άλλος θέλει να μάθει απλά να παίζει το όργανο» - Βάλια)

Πέραν, ωστόσο, των περιορισμών που προαναφέρθηκαν, όλοι οι συνομιλητές επισήμαναν ότι η ποιότητα με την οποία πραγματοποιούν το μάθημά τους, σε όποιο χώρο και αν διδάσκουν δεν αλλάζει, αντιμετωπίζοντας κάθε περίπτωση με την ίδια υπευθυνότητα:

«*Ό,τι απαιτήσεις είχα από τους μαθητές μου όταν ήμουν στο ωδείο, τις ίδιες απαιτήσεις έχω κι εδώ πέρα στο σχολείο*» - Κοντογιάννης

«*Πηγαίνω σε έναν σύλλογο. Υπάρχουν ας πούμε οι γονείς που δεν ξέρουν τη διαδικασία του να μάθει κάποιος ένα όργανο και έχω βρεθεί σε τέτοια περίπτωση. Κι έρχεται και μου λέει ο γονιός, δε με ενδιαφέρει να του μάθεις νότες. Εμένα με ενδιαφέρει να του μάθεις 5 κομμάτια. Μπαίνω λοιπόν σε μια διαδικασία και του λέω προσωπικά εγώ, έτσι θα γίνει το μάθημα. Είτε είμαι στο σχολείο είτε είμαι σε*

κάποιον άλλο χώρο, εγώ λειτουργώ το ίδιο. Αυτός είμαι . Έτσι λειτουργώ» - Παπαναστασίου

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι ακόμα και στις περιπτώσεις που τους ζητείται να κάνουν κάποιες «εκπτώσεις» στον τρόπο διδασκαλίας τους παραμένουν σταθεροί στον τρόπο με τον οποίο έχουν επιλέξει να διδάσκουν τους μαθητές τους ανεξαρτήτως του είδους του μαθήματος (σχολείο, ιδιαίτερο κλπ). Οι διαφοροποιήσεις που ενδεχομένως πραγματοποιούν είναι αποτέλεσμα των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν σε ένα πλήρως θεσμοθετημένο πλαίσιο όπως είναι αυτό του Μουσικού Σχολείου. Η τήρηση συγκεκριμένου προγράμματος είναι στο στοιχείο που διαμορφώνει τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος και σε κάποιες περιπτώσεις λειτουργεί περιοριστικά (*«Εδώ ας πούμε θέλεις να δείξεις παραπάνω και χτυπάει και λέει ο μαθητής ότι έχει άλλο μάθημα γιατί η ιδιαιτερότητα του σχολείου είναι ότι έχουμε μάθημα μετά το άλλο μάθημα και μετά έχουμε διάλειμμα» - Ηλία*)

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα, αξίζει να τονιστεί ότι η διδασκαλία ενός παραδοσιακού οργάνου σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αναμφισβήτητα διαφέρει σε τεράστιο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο συνηθιζόταν να πραγματοποιείται η εκμάθηση των παραδοσιακών μουσικών οργάνων επί δεκαετίες. Για παράδειγμα, στο παρελθόν οι μαθητές περνούσαν σαφώς περισσότερες ώρες δίπλα στο δάσκαλό τους προκειμένου να μάθουν την τεχνική του οργάνου. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις ο μαθητής ζούσε για κάποιο διάστημα στο σπίτι του δασκάλου του και τον ακολουθούσε σε διάφορες εκδηλώσεις στις οποίες καλούνταν να παίξει⁵⁵. Έτσι, γίνεται περισσότερο κατανοητή η αναφορά των συνομιλητών στον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, κάτι που όπως θα δούμε τονίζεται από τους διδάσκοντες και κατά τη διάρκεια της συζήτησης σχετικά με τα προβλήματα του θεσμού των Μουσικών Σχολείων. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι τα δεδομένα της διδασκαλίας των παραδοσιακών μουσικών οργάνων έχουν πλέον αλλάξει, είναι σαφές ότι είναι απαραίτητη η τήρηση του συνόλου των κανόνων που διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίοι συνθέτουν μια νέα πραγματικότητα αναφορικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας.

⁵⁵ Ράπτης Θεοχάρης. *«Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων»*. 3^ο Διεθνές Συνέδριο, ΕΕΜΑΠΕ 2009

3.6 Θέματα σχετικά με το θεσμό των Μουσικών Σχολείων

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι απόψεις των συνομιλητών σχετικά με το θεσμό των μουσικών σχολείων γενικότερα. Προκειμένου να διευκολυνθεί η εκμείωση χρήσιμων πληροφοριών, ζητήθηκε από τους συνομιλητές να μοιραστούν κάποιες σκέψεις τους σχετικά με τα προβλήματα που θεωρούν ότι υπάρχουν στα Μουσικά Σχολεία σήμερα και ποιες ενέργειες, κατά τη γνώμη τους, θα οδηγούσαν στην επίλυση αυτών των προβλημάτων ενώ παράλληλα τους ζητήθηκε να αναφερθούν και στα οφέλη των Μουσικών Σχολείων, όπως τα έχουν βιώσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους σε αυτά.

3.6.1 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες – Θέματα προς βελτίωση

Στην παρούσα φάση της συζήτησης, ζητήθηκε από τους καθηγητές του Μουσικού Σχολείου Αλίμου να εκφέρουν άποψη σχετικά με τα προβλήματα που κατά τη γνώμη τους αντιμετωπίζει ο θεσμός των συγκεκριμένων ιδρυμάτων. Όπως είναι φυσικό, η εμπειρία των συγκεκριμένων ανθρώπων και η καθημερινή επαφή τους με τις συνθήκες που επικρατούν στα Μουσικά Σχολεία⁵⁶ προσδίδει αυξημένη βαρύτητα στην άποψή τους.

Κοινό σημείο στις απαντήσεις σχεδόν όλων των συνομιλητών αποτελεί η αναφορά τους στην έλλειψη των απαιτούμενων διδακτικών ωρών. Σχεδόν όλοι οι συνομιλητές τόνισαν ότι λόγω έλλειψης χρόνου δεν έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν στους μαθητές όσα πραγματικά επιθυμούν. Ακολουθούν κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν, τα οποία περιγράφουν την κατάσταση όπως τη βιώνουν οι διδάσκοντες:

«Το ότι ο χρόνος πολλές φορές δε μας φτάνει είναι σημαντικό. Ειδικά στο Λύκειο που χάνονται πάρα πολλά μαθήματα. Αυτό το θεωρώ μείον για τα παιδιά. (...) Υπάρχει πρόβλημα δηλαδή στο ότι δεν μπορούμε να προχωρήσουμε αυτά τα παιδιά έτσι όπως θα θέλαμε» (Ηλία)

⁵⁶ Κάποιοι από τους συνομιλητές έχουν εργαστεί σε διάφορα μουσικά σχολεία της χώρας εκτός από το Μουσικό Σχολείο Αλίμου (πχ Παλλήνης, Ηρακλείου Κρήτης)

«Εγώ προσωπικά θα ήθελα οι ώρες στα μουσικά σχολεία να είναι περισσότερες. Δηλαδή τα παιδιά με 1 φορά την εβδομάδα ατομικό όργανο ή έστω και 2 το θεωρώ πολύ λίγο» (Κοντογιάννης)

«Θα πρότεινα περισσότερες ώρες ,αν ήταν δυνατόν κάθε μέρα ώστε το παιδί να μελετάει κάθε μέρα στο σχολείο αφού δεν έχει χρόνο σπίτι. Να μπορεί 1 ώρα τη μέρα με το δάσκαλό του να ασχολείται με αυτό. Η περισσότερη ώρα» (Σιάνας)

Άλλο σημαντικό ζήτημα για το οποίο έκαναν λόγο οι συνομιλητές ήταν το θέμα των υποδομών του σχολείου αναφορικά με τις αίθουσες διδασκαλίας και εν γένει τους χώρους πραγματοποίησης της διδασκαλίας και των υπόλοιπων δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της εκμάθησης των παραδοσιακών μουσικών οργάνων. Η συγκεκριμένη κατάσταση έχει αντίκτυπο τόσο στο πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας (*«...έλλειψη αιθουσών, έλλειψη στούντιο, και απ' τη στιγμή που δεν έχεις στούντιο ή αίθουσες, λογικό είναι οι ώρες να περιορίζονται»* - Κοντογιάννης) όσο και στο γενικότερο κλίμα που επικρατεί το οποίο αναμφισβήτητα επηρεάζει διδάσκοντες και μαθητές (*«Φοβερό, κάνουμε στους διαδρόμους. Όλα αυτά δημιουργούν ένα όχι τόσο άριστο κλίμα και για εμάς και για το μαθητή βέβαια ψυχολογικό»* - Τσαντάκης) Επιπλέον, η έλλειψη των κατάλληλων υποδομών επιφέρει περιορισμό όσον αφορά κάποιες επιπλέον δυνατότητες που οι διδάσκοντες θα επιθυμούσαν να έχουν οι μαθητές όπως είναι για παράδειγμα η πραγματοποίηση συναυλιών σε ένα χώρο κατάλληλα διαμορφωμένο για τη συγκεκριμένη περίπτωση:

«Θα ήθελα να υπάρχει ένα ωραίο αμφιθέατρο στον Άλιμο. Είναι θέμα πολιτείας και Δήμου να βρεθεί ο κατάλληλος χώρος για να δοθεί ένα ωραίο αμφιθέατρο» - Ανδρουλάκης

Ένα, επίσης, σημαντικό ζήτημα το οποίο έθιξαν οι συνομιλητές αφορά το γεγονός ότι οι τιμές αγοράς κάποιων μουσικών οργάνων είναι αρκετά υψηλές (*«Εγώ έχω έρθει σε πάρα πολύ δυσκολία, ειδικά στα καινούρια παιδιά που πρέπει να αγοράσουν ένα όργανο τόσο ακριβό όπως είναι το κανονάκι. Στον ελληνικό χώρο, δυστυχώς, οι τιμές είναι υπερτιμημένες»* - Ηλία) με αποτέλεσμα οι γονείς να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στην αγορά τους. Κατά συνέπεια, σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να εξασκηθούν στο όργανο το οποίο διδάσκονται παρά μόνο κατά τη διάρκεια που βρίσκονται στο χώρο του

σχολείου. Ωστόσο, όπως η κα Ηλία έχει υιοθετηθεί η λύση του δανεισμού των μουσικών οργάνων που διαθέτει το σχολείο από τους μαθητές, για περιορισμένες, όμως, ημέρες:

«Το σχολείο έχει ρυθμίσει το να δανείζει όργανα στο σπίτι για το Σαββατοκύριακο, μέχρι να δούμε εάν ένα παιδί θα σταθεροποιηθεί. Με υπεύθυνο το γονιό. Το παίρνει ο γονιός και το φέρνει. Υπάρχει δηλαδή μια πρόβλεψη από το σχολείο. Αλλά πέρα από αυτό, είναι δύσκολο. Και για το γονιό και για το παιδί να έχει μόνο ένα Σαββατοκύριακο το όργανό του»

Το θέμα της ελλιπούς βιβλιογραφίας και προτεινόμενης ύλης έχει αναφερθεί αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των συζητήσεων και επισημάνθηκε από τους διδάσκοντες και στη παρούσα ενότητα:

«...για το καθαρά παιδαγωγικό έργο, δεν έχουμε συγγράμματα, βοηθήματα, δεν υπάρχουν άλλα μέσα που να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε» (Τσαντάκης)

Βέβαια, όπως φάνηκε και στην ενότητα που αφιερώθηκε ειδικά στο ζήτημα της επιλογής ύλης και βιβλιογραφίας, το συγκεκριμένο θέμα αντιμετωπίζεται με αποτελεσματικότητα από τους διδάσκοντες και όπως επισημαίνει ο κος Κοντογιάννης, ένας καθηγητής έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί το θέμα της μη προτεινόμενης ύλης και βιβλιογραφίας μέσω της οργανωμένης προσωπικής του ενασχόλησης:

«Η μη συγκεκριμένη ύλη δε θεωρώ ότι είναι πρόβλημα. Ένας καθηγητής άμα θέλει θα ψάξει και θα βρει ύλη. Ακόμα κι αν δεν υπάρχει. Θα βρει. Η λύση, δυστυχώς, είναι στο χέρι μας.»

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, έγιναν αναφορές και σε ζητήματα που αφορούν το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο θεσμός των μουσικών σχολείων (*«Υπάρχουν πολλά μουσικά σχολεία που λειτουργικά δε λειτουργούν»* - Κοντογιάννης)

Η μη έγκαιρη τοποθέτηση των καθηγητών στα μουσικά σχολεία ήταν ένα από τα σημαντικά θέματα που τονίστηκαν ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου καθηγητές αναλαμβάνουν το διδακτικό τους έργο αρκετούς μήνες μετά την έναρξη της σχολικής περιόδου κάτι το οποίο δεν τους επιτρέπει τη σωστή και μεθοδευμένη οργάνωση ενός πλάνου διδασκαλίας:

« Αυτό που πρέπει να αλλάξει, πρέπει στην αρχή της χρονιάς να μην υπάρχουν κενά οπωσδήποτε .Δεν μπορεί να έρχονται καθηγητές οι οποίοι, ξεκινά το σχολείο το Σεπτέμβρη πχ και να τους παίρνουν...Ήρθαν φέτος καθηγητές Δεκέμβρη. Το διανοείσαι αυτό το πράγμα;» - Παπαναστασίου

Σίγουρα η προαναφερθείσα κατάσταση κάθε άλλο παρά συμβάλει στην εύρυθμη λειτουργία του θεσμού των Μουσικών Σχολείων και σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα του καθεστώτος κάτω από το οποίο απασχολούνται οι καθηγητές της παραδοσιακής μουσικής στα Μουσικά Σχολεία, γίνεται σαφής η ανάγκη για ένα σταθερό πλαίσιο το οποίο θα διαχειρίζεται καταστάσεις όπως οι προαναφερθείσες. Άλλωστε, εκτός από το προφανή προβλήματα που συνεπάγονται τα παραπάνω, το αβέβαιο εργασιακό καθεστώς έχει αρνητικές επιπτώσεις στους εργαζόμενους – καθηγητές (*«Υπάρχει ένα αλαλούμ υπάρχει μια αβεβαιότητα ότι δεν μπορείς να είσαι σε ένα εργασιακό καθεστώς με ηρεμία . Δεν ξέρεις ας πούμε πότε θα προσληφθείς και πότε θα απολυθείς. Και είσαι συνέχεια μετέωρος. Οπότε καταλαβαίνεις ένας εργαζόμενος πως νιώθει.» - Τσαντάκης*) καθώς είναι προφανές ότι η αποδοτικότητα οποιουδήποτε εργαζόμενου εξαρτάται έως κάποιο βαθμό και από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται. Δε θα ήταν, λοιπόν, παράλογο να ισχυριστούμε ότι η απόλυτη αφοσίωση ενός εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο απαιτεί την επίλυση των ζητημάτων που τέθηκαν από τους συνομιλητές.

3.6.2 Οφέλη από τη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων

Τελευταίο τμήμα όλων των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν αποτέλεσε η συζήτηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η λειτουργία των μουσικών σχολείων, σύμφωνα πάντα με την προσωπική άποψη κάθε συνομιλητή, η οποία έχει διαμορφωθεί μέσω της εμπειρίας κάθε ενός και της πολύχρονης επαφής με τους μαθητές.

Τα οφέλη που αφορούν στη διαμόρφωση της ψυχοσύνθεσης των μαθητών επισημάνθηκαν από όλους τους συνομιλητές τονίζοντας τα διαφορετικά ερεθίσματα που λαμβάνουν οι μαθητές συγκριτικά με τα γενικά σχολεία. Οι συνομιλητές έκαναν λόγο για μια διαφορετική φιλοσοφία με την οποία έρχονται σε

επαφή τα παιδιά, η οποία συντελεί σε ανάλογη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα λόγου:

«Κοίταξε, τα οφέλη μόνο και μόνο επειδή μιλάμε για μουσικό σχολείο, καταλαβαίνεις ότι μιλάμε για ένα ιδιαίτερο σχολείο, ένα ευαίσθητο σχολείο» - Παπαναστασίου

«Τα οφέλη είναι πολλά γιατί τα παιδιά ασχολούνται με τη μουσική και είναι τελείως διαφορετικά από τα γενικά σχολεία. Και ψυχολογικά και όλα» (Βάλια)

Οι συνομιλητές αναφέρθηκαν επίσης στην προσφορά των μουσικών σχολείων στην εξέλιξη του τομέα της μουσικής χαρακτηρίζοντάς τα ως χώρους που δίνουν δυνατότητα ανάπτυξης των φυσικών ταλέντων των μαθητών, οι οποίοι ενδεχομένως μελλοντικά εξελιχθούν σε επαγγελματίες μουσικοί, συνεισφέροντας με τον τρόπο τους στη διαμόρφωση του μουσικού τοπίου στην Ελλάδα:

«Τα οφέλη πιστεύω ότι είναι εξαιρετικά μεγάλα και ειδικά με τις ελλείψεις που έχουμε πιστεύω ότι προσφέρουν πολλά πράγματα στη μουσική της πατρίδας μας. Ειδικά στα ταλέντα που θέλουν την ανάλογη προώθηση για να ανθίσουν» - Τσαντάκης

«Από εδώ βγαίνουν, όπως και από τα άλλα μουσικά σχολεία της χώρας, παιδιά τα οποία κατέχουν, αν μη τι άλλο, το όργανο με το οποίο καταπιάνονται από την Πρώτη Γυμνασίου μέχρι το τέλος. Έχω δει πραγματικά να βγαίνουν από δω σπουδαίοι, θα τολμήσω να το πω, ολοκληρωμένοι μουσικοί» - Ανδρουλάκης

Η σύνοψη των παραπάνω θα μπορούσε να γίνει παραθέτοντας την άποψη που διατύπωσε ο κος Κοντογιάννης, ο οποίος, εκτός των άλλων, σημειώνει πως η ενασχόληση των παιδιών με τη μουσική λειτουργεί και ως τρόπος αποφυγής αρνητικών καταστάσεων στις οποίες άτομα των συγκεκριμένων ηλικιών ενδεχομένως να είναι περισσότερο επιρρεπή:

«Τα οφέλη από τα μουσικά σχολεία πιστεύω ότι είναι πάρα πολλά. Χώρια ότι τα παιδιά ασχολούνται με τη μουσική κι έτσι αποφεύγουν διάφορες κακοτοπιές. 2^ο με τη μουσική μορφώνονται και καλλιεργείται ο εσωτερικός τους κόσμος, 3^ο μπορεί κάποια από αυτά τα παιδιά να ξεπηδήσουν αργότερα καλοί μουσικοί, που το χρειαζόμαστε»

Κεφάλαιο 4

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ

Όπως προέκυψε από το υλικό των συνεντεύξεων με τους καθηγητές του Μουσικού Σχολείου Αλίμου, η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αποτελείται από πολλές συνιστώσες. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων προέκυψαν κάποια σημαντικά συμπεράσματα τα οποία δίνουν μια σφαιρική εικόνα όσον αφορά τα επιμέρους θέματα που σχετίζονται με το ζήτημα «παραδοσιακή μουσική και εκπαίδευση».

Η παράμετρος που καθορίζει τα πάντα είναι ασφαλώς το γεγονός ότι οι διδάσκοντες καλούνται να διδάξουν ένα είδος μουσικής με έντονα στοιχεία προφορικότητας σε ένα χώρο που, εκ των πραγμάτων, απαιτεί στοιχεία εγγραμματοσύνης και έχει συγκεκριμένους κανόνες λειτουργίας, όπως όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα άλλωστε. Η ύπαρξη συγκεκριμένου ωρολογίου προγράμματος και η διεξαγωγή εξετάσεων αξιολόγησης των μαθητών για παράδειγμα είναι στοιχεία καινούρια για το συγκεκριμένο χώρο, δεδομένου ότι μέχρι πριν κάποια χρόνια η διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων γινόταν μέσω της τεχνικής του μιμητισμού μέσα σε ένα πλαίσιο προφορικότητας, με έμφαση στη δεξιοτεχνική εκμάθηση των οργάνων. Όταν, όμως, οι διδάσκοντες καλούνται να μεταδώσουν τις γνώσεις τους κάτω από δεδομένες συνθήκες, είναι εύλογο ότι οι πρακτικές διδασκαλίας που θα υιοθετήσουν θα πρέπει να διαμορφωθούν αναλόγως.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις στάθηκαν ως αφορμή για να μάθουμε από τους διδάσκοντες εάν θεωρούν ότι ο τρόπος διδασκαλίας των παραδοσιακών μουσικών οργάνων διαμορφώνεται κάθε φορά ανάλογα με το χώρο που πραγματοποιείται η

διδασκαλία. Όπως προκύπτει από τα αποσπάσματα που παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι συνομιλητές συμφωνούν στο γεγονός ότι το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία σε ένα Μουσικό Σχολείο είναι διαφορετικό και σε ορισμένες περιπτώσεις σχετικά «περιοριστικό», με την έννοια της αναγκαιότητας τήρησης συγκεκριμένων κανόνων, οι οποίοι, για παράδειγμα δε υπάρχουν κατά τη διάρκεια ενός ιδιαίτερου μαθήματος κατόικον (πχ αυστηρά καθορισμένη διάρκεια διδακτικής ώρας). Επιπλέον, η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στα μουσικά σχολεία δεν είναι αποκλειστικά οργανοκεντρική, κάτι το οποίο σημαίνει ότι δεν αρκεί ένας μαθητής να μάθει την τεχνική ενός οργάνου «εμπειρικά» αλλά πρέπει να αποκτήσει και το ανάλογο θεωρητικό υπόβαθρο. Γι αυτό το λόγο, όπως μας περιέγραψαν οι διδάσκοντες, στη διδασκαλία τους έχουν εντάξει τη διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων, τα οποία είναι απαραίτητα για την ολοκληρωμένη εκπαίδευση των μαθητών. Είναι προφανές ότι η λογική διδασκαλίας που υπάρχει σε χώρους εκτός της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης διαφέρει από αυτή των μουσικών σχολείων. Είναι συχνό φαινόμενο, για παράδειγμα, όπως μας ανέφερε και ο κος Παπαναστασίου, κάποιοι μαθητές που επιθυμούν να πραγματοποιήσουν ιδιαίτερα μαθήματα με κάποιον διδάσκοντα να μην ενδιαφέρονται στο να αποκτήσουν ολοκληρωμένη παραδοσιακή μουσική κατάρτιση αλλά να εστιάζουν αποκλειστικά στην εκμάθηση ρεπερτορίου. Η παραπάνω αναφορά έγινε για να αναδείξουμε το γεγονός ότι το πλαίσιο διδασκαλίας σε χώρους όπως τα μουσικά σχολεία είναι «αυστηρά» καθορισμένο, χωρίς αυτό να σημαίνει, βέβαια, ότι οι τεχνικές διδασκαλίας είναι παγιωμένες και δεν παρουσιάζουν ευελιξία ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Ασφαλώς όμως είναι μέρος της διδασκαλίας των δασκάλων, να εξηγήσουν στους μαθητές για ποιο λόγο η εκμάθηση οργάνου δεν είναι απλώς η εκμάθηση ενός ρεπερτορίου και να τους πείσουν για την αναγκαιότητα μιας πιο ολόπλευρης προσέγγισης της μουσικής.

Οι «κανόνες» που αναφέρθηκαν παραπάνω συνεπάγονται και ύπαρξη συγκεκριμένης ύλης για κάθε τάξη, η οποία λόγω της ιδιαιτερότητας της παραδοσιακής μουσικής, πρέπει να διαμορφωθεί από τους ίδιους τους διδάσκοντες. Όλοι οι συνομιλητές συμφώνησαν στο γεγονός ότι η έλλειψη βιβλιογραφίας είναι ένα από τα βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τη δική

τους διδασκαλία από εκείνη των διδασκόντων της ευρωπαϊκής μουσικής. Λόγω της συγκεκριμένης κατάστασης, το έργο των καθηγητών των παραδοσιακών μουσικών οργάνων περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η εύρεση κατάλληλων συγγραμμάτων τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως «οδηγοί» για τη διδασκαλία και η εύρεση του κατάλληλου κάθε φορά ρεπερτορίου που θα διδαχθεί στους μαθητές. Βέβαια, παρόλο που η προτεινόμενη βιβλιογραφία είναι ελλιπής, το ρεπερτόριο μέσα από το οποίο μπορούν οι διδάσκοντες να επιλέξουν τα κομμάτια που θα διδάξουν είναι τεράστιο, δεδομένης της τεράστιας ιστορίας της χώρας μας στο δημοτικό και παραδοσιακό τραγούδι. Από κει και πέρα, όπως επισήμαναν και οι ίδιοι οι καθηγητές, είναι στην αρμοδιότητα τους να κάνουν τη σωστή επιλογή ρεπερτορίου βάσει κριτηρίων όπως ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται οι μαθητές αλλά και τα στοιχεία που επιθυμούν κάθε φορά να μεταδώσουν στα παιδιά. Θα μπορούσε το αρμόδιο υπουργείο να εκδώσει κάποιο εγχειρίδιο, το οποίο θα προτεινόταν να χρησιμοποιείται ευέλικτα από τους καθηγητές, όπως άλλωστε γίνεται και με τα βιβλία μουσικής του γενικού σχολείου.

Παρόλο που οι περισσότεροι από τους συνομιλητές κάνουν λόγο για συγκεκριμένη «μέθοδο» που ακολουθούν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, στην πράξη μιλούν για ένα σύνολο πρακτικών το οποίο διαμορφώνεται κάθε φορά με βάση τις προσδοκίες του καθηγητή για το μάθημα και τις ιδιαίτερες συνθήκες που ενίοτε επικρατούν. Ο καθηγητής προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του καθένα μαθητή. Γνωρίζει βέβαια τον τελικό στόχο που θέλει να επιτύχει, αλλά τροποποιεί το μάθημα κάθε φορά κατά τρόπο που αυτό να γίνεται όσο πιο αποτελεσματικό και ενδιαφέρον, βέβαια, είναι δυνατόν. Αυτό καθίσταται σημαντικά πιο εύκολο όταν ο καθηγητής έχει να κάνει μόνο με έναν μαθητή τη φορά και όχι με μία ομάδα τριών ή τεσσάρων ατόμων, κάτι το οποίο στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου ισχύει (τουλάχιστον για την πλειοψηφία των μουσικών οργάνων). Γενικότερα μπορούμε να πούμε ότι η κοινωνική φόρμα του μαθήματος οργάνου (ατομικό ή μικρές ομάδες) ενισχύει ένα πιο μαθητοκεντρικό χαρακτήρα του μαθήματος.

Ένα στοιχείο που αναδείχθηκε, επίσης, είναι το γεγονός ότι είναι συνήθης η πρακτική να χωρίζεται το μάθημα σε επιμέρους τομείς οι οποίοι αφορούν ζητήματα τεχνικής, θεωρίας και ρεπερτορίου. Αυτό διότι η απαιτούμενη προσπάθεια

κατανόησης του μουσικού φαινομένου σε επίπεδο οργανοπαιξίας είναι μια πολύπλοκη και κοπιώδης διαδικασία η οποία ελαχιστοποιείται σε σημαντικό βαθμό, όταν ο καθηγητής «χωρίζει», σε ορισμένο βαθμό, το μάθημα σε επιμέρους τμήματα και προσφέρει έτοιμες λύσεις σε τεχνικής, κυρίως, φύσης ζητήματα.

Βέβαια, στη συνολική διαδικασία της διδασκαλίας σημαντικό ρόλο παίζουν τα προσωπικά ακούσματα των διδασκόντων, τα οποία είναι λογικό να επηρεάζουν, για παράδειγμα, το περιεχόμενο του ρεπερτορίου που δίνουν στους μαθητές. Στο ζήτημα των προσωπικών ακουσμάτων θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και τον παράγοντα καταγωγή. Τα ακούσματα που έχει κάθε μουσικός από τον τόπο καταγωγής του σε αρκετές περιπτώσεις έχουν διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο κινείται σε επίπεδο διδασκαλίας. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τις συνομιλίες με τους δύο κρητικούς καθηγητές: τον κο Ανδρουλάκη και τον κύριο Τσαντάκη, οι οποίοι βασίζουν το ρεπερτόριο τους σε μεγάλο βαθμό στη μουσική παράδοση της Κρήτης και στα έργα μεγάλων κρητικών συνθετών.

Με αφορμή το θέμα της καταγωγής που θίχτηκε στην προηγούμενη παράγραφο, αξίζει να σταθούμε λίγο στην έννοια των «προσωπικών βιωμάτων» τα οποία, αναμφισβήτητα, συνδέονται, εκτός των άλλων, και με την καταγωγή. Είναι σαφές ότι η παραδοσιακή μουσική παρουσιάζει μια έντονα βιωματική διάσταση, η οποία είναι μέρος της ψυχοσύνθεσης των παραδοσιακών μουσικών. Από τις συζητήσεις προέκυψε ότι οι διδάσκοντες δίνουν έμφαση στην ύπαρξη βιωματικών εμπειριών και στη σημασία τους για έναν μουσικό. Γι αυτό το λόγο, γίνεται προσπάθεια να μεταδώσουν και στους μαθητές τους κάποιες από τις βιωματικές εμπειρίες τους ή γενικότερα να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν μια «υποτυπώδη» βιωματική σχέση με τα μουσικά κομμάτια που διδάσκονται. Η παραπάνω διαδικασία περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως το να ακούσει ο μαθητής κάποιο κομμάτι μέσω cd, να παρακολουθήσει βίντεο μέσω διαδικτύου ή dvd και γενικότερα μέσω της ένταξης τέτοιου τύπου υλικού στη διαδικασία της διδασκαλίας. Βέβαια, η παραπάνω προσπάθεια δεν είναι πάντα εφικτή καθώς υπάρχει πάντα το θέμα του περιορισμένου χρόνου διδασκαλίας, το οποίο τέθηκε αρκετές φορές από τους διδάσκοντες κατά τη διάρκεια των συζητήσεων. Ακόμα και υπό αυτές οι συνθήκες, βέβαια, είναι σημαντική η έμφαση που δίνεται από τους διδάσκοντες στην απόκτηση προσωπικών ακουσμάτων από τους μαθητές και η

προσπάθειά τους να την καταστήσουν δυνατή. Άλλωστε, εκτός από τη βιωματική διάσταση του θέματος, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού βοηθάει και σε ζητήματα όπως η παρατήρηση της τεχνικής σπουδαίων οργανοπαικτών και ενδεχομένως η «ενσωμάτωση» από τους μαθητές στοιχείων της δεξιότητας αναδεδειγμένων καλλιτεχνών στα πλαίσια της μίμησης στην οποία έκαναν αναφορά και οι συνομιλητές μας.

Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται και η χρήση της ηχογράφησης του μαθήματος ως βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο διευκολύνει την όλη διαδικασία. Η καταγραφή του μαθήματος δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να «φέρει» τον καθηγητή του στο σπίτι και να συνεχίσει το μάθημα κυρίως έχοντας την σημαντική δυνατότητα της απεριόριστης επανάληψής του. Η προαναφερθείσα μέθοδος της ηχογράφησης διευκολύνει σημαντικά την τακτική της μίμησης του μαθητή προς το δάσκαλο, κάτι το οποίο, όπως επισημάνθηκε από κάποιους συνομιλητές, είναι απολύτως επιθυμητό και μάλιστα παροτρύνουν τους μαθητές να την υιοθετήσουν. Σε όλες τις περιπτώσεις το ζωντανό παίξιμο του καθηγητή στην αίθουσα και ακολούθως η προσπάθεια του μαθητή να αναπαραγάγει την ηχητική πληροφορία που λαμβάνει είναι σαφώς αναπόσπαστο κομμάτι του μαθήματος.

Γενικότερα, μέσω των οπτικοακουστικών μέσων, ο μαθητής λαμβάνει μια πιο γενική εικόνα για την χρήση και τις δυνατότητες του οργάνου του, έχει την δυνατότητα να γνωρίσει και άλλους οργανοπαίκτες οι οποίοι έχουν αναγνωριστεί ως δεξιότεχνες. Έτσι ο μαθητής αφενός έχει τη δυνατότητα να ενσωματώσει στο παίξιμό του στοιχεία του μουσικού-δασκάλου του και άλλων αναγνωρισμένων μουσικού ενώ αφετέρου έχει ένα σημαντικό εργαλείο για την προσωπική του μελέτη εκτός σχολείου.

Όπως είναι λογικό, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές θα «εκμεταλλευτούν» εφόδια όπως τα παραπάνω που προσφέρονται από τους διδάσκοντες είναι κατά ένα μεγάλο μέρος προσωπικό θέμα των μαθητών. Άλλωστε, ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται οι μαθητές σε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας είναι σημαντικός και αποτελεί ένα από τα στοιχεία που διαμορφώνουν την οργάνωση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Όπως τόνισαν οι συνομιλητές, υπάρχει μια σχετική ευελιξία όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται το μάθημα κάθε φορά, δεδομένης της μοναδικότητας κάθε μαθητή. Τόσο ο ρυθμός με τον οποίο

προχωράει η διαδικασία της διδασκαλίας όσο και η επιλογή της κατάλληλης ύλης και ρεπερτορίου είναι θέματα άμεσα συνδεδεμένα με ζητήματα που σχετίζονται, εκτός των άλλων, και με το προσωπικό επίπεδο των μαθητών. Το μουσικό επίπεδο κάθε μαθητή είναι αποτέλεσμα μιας σειράς επιμέρους παραγόντων μεταξύ των οποίων η οικογενειακή μουσική παιδεία και βέβαια η μελέτη του μαθητή εκτός των ωρών που βρίσκεται στο χώρο του σχολείου. Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοείται και η σημασία του φυσικού ταλέντου ή αλλιώς του ενδιαφέροντος και των προσωπικών κλίσεων που έχουν κάποιοι μαθητές, στοιχεία που είναι καθοριστικά. Για παράδειγμα, ενδέχεται σε κάποιον μαθητή ο οποίος διαθέτει καλή ακουστική ικανότητα να είναι λιγότερο απαραίτητη η χρήση της παρτιτούρας και με αυτό τον τρόπο να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση της πρακτικής διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί. Συνεπώς, οι διδάσκοντες είναι απαραίτητο να προσαρμόζουν το περιεχόμενο του μαθήματος στον εκάστοτε μαθητή, χωρίς αυτό να σημαίνει έλλειψη συγκεκριμένης γενικότερης μεθοδολογίας. Οι διδάσκοντες καλούνται να οργανώσουν και να σχεδιάσουν το μάθημα έχοντας ταυτόχρονα τη διάθεση και την ικανότητα να αφουγκραστούν τη στιγμή και να δρουν ευέλικτα⁵⁷.

Ένα άλλο θέμα το οποίο τέθηκε προς συζήτηση ήταν το θέμα της μουσικής σημειογραφίας που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες. Ειδικότερα, συζητήθηκε το θέμα της χρήσης ή μη παρτιτούρας ως εργαλείο διδακτικής πρακτικής, η οποία, εκ των πραγμάτων, αντιπροσωπεύει σε κάποιο βαθμό την έννοια της εγγραμματοσύνης. Οι περισσότεροι από τους διδάσκοντες έχουν εντάξει τη χρήση παρτιτούρας στη διδασκαλία τους, έχοντας, ωστόσο, την επιθυμία οι μαθητές τους να μη στηρίζονται μόνο στην παρτιτούρα αλλά να χρησιμοποιούν την ακουστική αντιληπτική τους ικανότητα έως κάποιο βαθμό. Γι αυτό το λόγο, αρκετοί από τους συνομιλητές ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την παρτιτούρα κατά το πρώτο στάδιο της διδασκαλίας ενός μουσικού κομματιού ή εν γένει στα πρώτα στάδια της διδασκαλίας τους σε κάποιον μαθητή, μέχρι να φτάσει στο επίπεδο να μην είναι αναγκαία η ανάγνωση της παρτιτούρας. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούν αναπόσπαστοι να ασχοληθούν με τη δεξιοτεχνική πλευρά κάθε κομματιού. Αξίζει να σημειώσουμε ότι παρόλο που όλοι οι συνομιλητές διαθέτουν ικανότητα ανάγνωσης

⁵⁷ Πυργιωτάκης Ι., (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

παρτιτούρας και γραφής, για κάποιους αντιπροσωπεύει την ανάμειξη της δυτικής μουσικής στην ελληνική παραδοσιακή μουσική, κάτι το οποίο εντείνει την «καχυποψία» τους απέναντι στο συγκεκριμένο μέσο.

Οι συνομιλητές επισήμαναν, επιπλέον, το γεγονός ότι η καταγραφή των παραδοσιακών κομματιών παρουσιάζει δυσκολίες συγκριτικά με το ρεπερτόριο της ευρωπαϊκής μουσικής. Λόγω των ιδιαιτεροτήτων της συγκεκριμένης μουσικής, κάποιοι από τους διδάσκοντες έχουν υιοθετήσει κάποιους εναλλακτικούς τρόπους μουσικής σημειογραφίας όπως είναι η ταμπλατούρα και η απλή αντιστοίχιση νοτών στους στίχους των τραγουδιών χωρίς χρήση πενταγράμμου.

Μέσω της συνολικής εικόνας που αποκομίσθηκε από τις συζητήσεις, οι διδάσκοντες θεωρούν ότι η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων, δεδομένης της διαφοροποίησής της παραδοσιακής μουσικής από την ευρωπαϊκή, κινείται μεταξύ του προφορικού και του εγγράμμου λόγου. Γι αυτόν άλλωστε το λόγο, αναφορικά με το ζήτημα της παρτιτούρας, οι διδάσκοντες παρόλο που δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν ως βάση για τη διδασκαλία τους, ανέφεραν, επίσης, ότι σε αρκετές περιπτώσεις επιθυμούν οι μαθητές τους να μη στηρίζονται αποκλειστικά στην ανάγνωση της παρτιτούρας. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, η χρήση κάθε εγγράμμου μέσου όπως είναι η παρτιτούρα συμπορεύεται με την προφορική καθοδήγηση του δασκάλου προς το μαθητή, κάτι το οποίο είναι σύνηθες στη διδασκαλία των προφορικών λαϊκών παραδόσεων στα πλαίσια της μίμησης του νεότερου από τον παλαιότερο.

Από τα βιογραφικά που παρατέθηκαν στο 3^ο κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι εμφανές ότι υπάρχει μεγάλο ποικιλομορφία όσον αφορά τις βιωματικές, γραμματικές, επαγγελματικές και διδακτικές εμπειρίες των διδασκόντων στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου. Η προαναφερθείσα ποικιλομορφία έχει επίδραση στις πρακτικές που ακολουθούν για τη μετάδοση των γνώσεων και των εμπειριών τους στους σπουδαστές και, φυσικά, κάθε διδάσκων, ανάλογα με τα εφόδια που διαθέτει, ενδεχομένως να καλύπτει αντίστοιχες ανάγκες των μαθητών και να συμβάλει με τον τρόπο του στην ολοκληρωμένη κατάρτιση των μαθητών. Για παράδειγμα, ανάμεσα στους 6 καθηγητές με τους οποίους πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις, υπάρχουν καθηγητές των οποίων η καριέρα ήταν κυρίως καλλιτεχνική (συμμετοχή σε συναυλίες, δισκογραφικές δουλειές κλπ) και καθηγητές των οποίων

η καριέρα ήταν αποκλειστικά διδακτική. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι οι πρακτικές διδασκαλίας που έχουν υιοθετηθεί από τους διδάσκοντες είναι συνισταμένη όλων των στοιχείων που αποτελούν το υπόβαθρο κάθε διδάσκοντα. Όπως προέκυψε από τις περιγραφές τους, κάποιοι από αυτούς δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκμάθηση θεωρητικών στοιχείων ενώ κάποιοι άλλοι εστιάζουν στην εκμάθηση τεχνικής και δεξιοτεχνίας.

Συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική παραδοσιακή και ειδικότερα τα παραδοσιακά μουσικά όργανα περιέχει στοιχεία και από τις δύο συνιστώσες του σχήματος προφορικότητα – εγγραμματοσύνη καθώς οι άνθρωποι που ανέλαβαν την εκπαίδευσή τους βρίσκονται στο ενδιάμεσο του παραπάνω σχήματος. Το παραπάνω είναι προφανές αν αναλογιστούμε ότι μεταξύ των συνομηθών υπήρχαν διδάσκοντες οι οποίοι έχουν αποκτήσει το σύνολο των γνώσεών τους μέσω μεθόδων που εντάσσονται καθαρά στο πλαίσιο της προφορικότητας ενώ άλλοι έχουν φοιτήσει σε εγγράμματα περιβάλλοντα και έχουν λάβει εμπειριστατωμένη μουσική εκπαίδευση.

Αξίζει να σταθούμε στο ζήτημα των συγκροτημένων σπουδών γύρω από τη λαϊκή και παραδοσιακή μουσική δεδομένου ότι ένας από τους συνομηθές είχε τη δυνατότητα να αποφοιτήσει σε ένα τριτοβάθμιο ίδρυμα εκπαίδευσης (ΤΕΙ Ηπείρου – Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής) και να αποκτήσει ένα στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της παραδοσιακής μουσικής. Αναμφισβήτητα, στα πλαίσια της πραγματοποίησης σπουδών σε τριτοβάθμιο επίπεδο, οι γνώσεις που οι σπουδαστές αποκτούν κατά τη διάρκεια της μαθητείας τους με τους λαϊκούς μουσικούς, δεν παραμένουν απλώς βιωμένες εμπειρίες αλλά τους δίνεται η δυνατότητα με τα μεθοδολογικά εργαλεία που τους παρέχονται να γνωρίσουν, να εμβαθύνουν και να ερμηνεύουν τα διάφορα ζητήματα που αφορούν τις λαϊκές μουσικές παραδόσεις του ελλαδικού, αλλά και του ευρύτερου γεωγραφικού χώρου.

Έτσι, μουσικοί όπως ο κος Σιάνας, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από ένα οργανωμένο τριτοβάθμιο τμήμα όπως είναι στην προκειμένη περίπτωση το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου στην Άρτα, μιλούν στις λαϊκές μουσικές παραδόσεις από λαϊκούς μουσικούς και την ίδια στιγμή έχοντας αποκτήσει το προαναφερθέν επιστημονικό υπόβαθρο και σε συνδυασμό με την παιδαγωγική κατάρτιση που λαμβάνουν από το Τμήμα, μπορούν να διατυπώσουν

επιστημονικό λόγο, να αναστοχαστούν όσον αφορά αυτές τις παραδόσεις και να τις μεταδώσουν με την σειρά τους στις επόμενες γενιές μουσικών με μεγαλύτερη άνεση σε ένα εγγράμματο περιβάλλον, όπως το σχολείο.

Βέβαια, μέσω των συζητήσεων που πραγματοποιήθηκαν αναδείχθηκε το γεγονός ότι ακόμα και οι διδάσκοντες που προέρχονται από το χώρο των λεγόμενων «λαϊκών παραδοσιακών» οργανοπαικτών έχουν προσαρμοστεί στις ανάγκες ενός εγγράμματος πλαισίου όπως είναι αυτό του Μουσικού Σχολείου. Η επίγνωση μιας ιδιαίτερης εκπαιδευτικής αποστολής τους κάνει πιο κριτικούς και αναστοχαστικούς απέναντι στο έργο που τους έχει ανατεθεί στο μουσικό σχολείο. Από την μία καλούνται να μεταδώσουν τις γνώσεις και τις βιωματικές τους εμπειρίες και από την άλλη γνωρίζουν ότι αυτό θα πρέπει να γίνει με όσο το δυνατό επωφελέστερο τρόπο για τους μαθητές και βεβαίως θα πρέπει να προχωρούν και στην αξιολόγησή τους οι ίδιοι σύμφωνα με τον τρόπο που επιβάλλεται. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι όλοι οι διδάσκοντες καταβάλουν συνεχή προσπάθεια ώστε να ενημερώνονται για διάφορα θέματα (πχ λαϊκή αρμονία που μας ανέφεραν αρκετοί συνομιλητές) τα οποία μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους αρτιότητα. Είτε διαβάζοντας είτε λαμβάνοντας πληροφορίες από άλλους συναδέλφους.

Μέσω των τεχνικών διδασκαλίας που παρουσιάστηκαν από τους συνομιλητές είναι εμφανές ότι κάποια από μέσα που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες εντάσσονται στο πλαίσιο της προφορικότητας και κάποια άλλα στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης, κάτι το οποίο είναι απόλυτα φυσιολογικό καθώς καλούνται να διδάξουν μια λαϊκή μουσική παράδοση μέσα σε έναν καθαρά εγγράμματο χώρο.

Είναι, λοιπόν, σαφές ότι η ένταξη της μελέτης των λαϊκών μουσικών παραδόσεων σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία. Σε καμία περίπτωση δεν είναι δυνατό το προφορικό και το εγγράμματο να συμπλεύσουν και να συμπλακούν χωρίς κάποιου είδους σύμβαση στην πορεία, η οποία να καθιστά λειτουργική και κυρίως αποτελεσματική την συνύπαρξή τους, χωρίς αυτό βέβαια να προϋποθέτει κάποιου είδους έκπτωση στην όλη διαδικασία.

Όταν ένας μουσικός καλείται να διδάξει σε ένα συντεταγμένο χώρο όπως είναι το μουσικό σχολείο ή οποιοσδήποτε άλλος ακαδημαϊκός χώρος, απαιτείται η κωδικοποίηση ορισμένων στοιχείων προκειμένου να είναι επιτυχές το εγχείρημα

αυτό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υποτιμάται ή αναιρείται η προφορικότητα.⁵⁸ Ο προφορικός χαρακτήρας τους όσον αφορά την διαμόρφωσή τους με το πέρασμα των χρόνων αλλά και ως προς τον τρόπο μετάδοσής τους από γενιά σε γενιά καλείται να συνυπάρξει και να συμβαδίσει με τα εγγράμματα χαρακτηριστικά του Μουσικού Σχολείου.

⁵⁸ Ζουμπούλη Μ., Ερώτηση στα πλαίσια συζήτησης στο συνέδριο με θέμα «Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. – Μουσική και Παιδεία: Αναδρομή, Αξιολόγηση και Προοπτικές» Ξάνθη 2007

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- [1] Ανδρίκος Ν., *Το υβριδικό σύστημα των «λαϊκών δρόμων» και η ανάγκη εναλλακτικής επαναδιαχείρισης του* στο «Μουσική και θεωρία. Τα κείμενα. Τετράδιο 5. Εκδόσεις Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, Άρτα 2010
- [2] Baud-Bovy, Samuel, *Δοκίμιο για το ελληνικό δημοτικό τραγούδι, Πελοποννησιακό λαογραφικό ίδρυμα, Ναύπλιο 2005*
- [3] Ζουμπούλη Μ., *Ερώτηση στα πλαίσια συζήτησης στο συνέδριο με θέμα «Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. – Μουσική και Παιδεία: Αναδρομή, Αξιολόγηση και Προοπτικές»* Ξάνθη 2007
- [4] Ζουμπούλη Μ., *Πάμε Πλατεία; Ακαδημαϊκή πράξη και κοινωνική παρέμβαση στην Άρτα. Οι ανοιχτές Πύλες του Τμήματος Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου, στο Ετερότητες και μουσική στα Βαλκάνια. Τα κείμενα, Εκδόσεις Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής ΤΕΙ Ηπείρου, Άρτα 2008*
- [5] Θεοδοσοπούλου Ε., *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική ως μέσο γνώσης και καλλιέργειας. Εισήγηση στο Συνέδριο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης, Βόλος 2006*
- [6] Herzfeld Michael, *Πάλι δικά μας. Λαογραφία. Ιδεολογία και η διαμόρφωση της σύγχρονης Ελλάδας*, μτφρ Σαρηγιάννης Μαρίνος, Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 2002 .
- [7] Κοκκώνης Γ., *Η διδασκαλία των λαϊκών παραδόσεων στα Μουσικά Σχολεία και το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου. Μια αμφίδρομη σχέση. Συνέδριο με θέμα «τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα»* Ξάνθη 2007
- [8] Κυριακίδου – Νέστορος Α., *Η θεωρία της ελληνικής λαογραφίας, κριτική ανάλυση*, Εταιρία σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού και γενικής παιδείας, Αθήνα 2001

- [9] Λιάβας Λ., *Μέρες Μουσικής 1922-1992, αφιέρωμα στο δημοτικό τραγούδι 1992*
- [10] Ong W. J., *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: Η εκτεχνολόγηση του λόγου*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2005
- [11] Πολίτης Α., *Η ανακάλυψη των ελληνικών δημοτικών τραγουδιών*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1984
- [12] Πυργιωτάκης Ι., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000
- [13] Ράπτης Θ., *Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων*. 3^ο Διεθνές Συνέδριο, ΕΕΜΑΠΕ 2009
- [14] Ράπτης Θ., *Διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων: θεωρητική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές*. Πρακτικά Ημερίδας «Με αφορμή την παράδοση: Μουσικές δραστηριότητες στην τάξη», 2009
- [15] Σινόπουλος Σ., *Η χρήση του μακάμ στην καταγραφή, ερμηνεία και διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στο «Μουσική και θεωρία. Τα κείμενα*. Τετράδιο 5. Εκδόσεις Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, Άρτα 2010
- [16] Σιούφης Σ., «Η ανεπάρκεια της μουσικής παιδείας στα μουσικά σχολεία» Εισήγηση στο 2^ο επιστημονικό συνέδριο για τα Μουσικά Σχολεία Διοργάνωση: Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών Σχολείων, 2008
- [17] Σκούλιος Μ., *Προφορικότητα και διαστηματικός πλούτος σε μουσικά ιδιώματα της Βορειοανατολικής Μεσογείου*, στο Προφορικότητες: Τα κείμενα, Εκδόσεις του τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής μουσικής ΤΕΙ Ηπείρου, Άρτα 2007.
- [18] Στανίση Ν., *Η αναγκαιότητα της παραδοσιακής μουσικής στα Μουσικά Σχολεία*. Συνέδριο με θέμα «Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα» Ξάνθη 2007
- [19] Σταύρου Ι., *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική ανασκόπηση – σημερινή πραγματικότητα*, Διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Οκτώβριος 2004
- [20] Σταύρου Ι., *Ο Κοινωνικός ρόλος του δασκάλου μουσικής*, Επιστημονική Διημερίδα με θέμα: « Ο εκπαιδευτικός ως μέλος της σχολικής και της τοπικής κοινότητας: έρευνα - διδακτική πράξη - κοινωνική προσφορά», Δεκέμβριος 2006

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

[1] Bohlman Ph. V., *The study of folk music in the modern world*, Indiana university press, 1988

[2] Goodlad, J., Soder, R., Sirotnik, K. (eds.) *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990

[3] Mills, Janet: *Instrumental teaching*. Oxford: University Press 2007

[4] Rice, T. *May It Fill Your Soul. Experiencing Bulgarian Music*, Chicago: The University of Chicago Press, 1994

[5] Rice T. *The Music of Europe: Unity and Diversity*, στο Garland Encyclopedia of world music: Europe, vol 8, Routledge 2000

Διαδικτυακές Πηγές

[1] Ιστολόγιο του Ιρλανδού καλλιτέχνη Ross Daly:

<http://blogs.myspace.com/rossdaly>

[2] Ιστοσελίδα του Μουσικού Σχολείου Παλλήνης: <http://lyk-mous-pallin.att.sch.gr/history.htm>

[3] Ιστοσελίδα των μαθητών των Μουσικών Σχολείων:

<http://mousika.multiply.com/notes/item/4>