

Διδασκαλία και μάθηση του ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: από τη ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Προσωπογραφίες τεσσάρων δασκάλων

Λητώ Φλωράκη

Από την ένταξη της παραδοσιακής μουσικής στην τυπική μουσική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980 και εξής, επιζητείται να συνδυαστεί γόνιμα η εγγενής προφορικότητα των ελληνικών μουσικών παραδόσεων με την εγγραμματοσύνη που χαρακτηρίζει το σχολικό πλαίσιο – με τις δεξιότητες και ευρύτερες λογικές που καθεμιά εμπεριέχει ως προς τον τρόπο μετάδοσης αλλά και δόμησης της γνώσης – για τις ανάγκες και τους στόχους των νέων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης. Το άρθρο αυτό αφορά συγκεκριμένα στο βιολί, ένα όργανο με παρουσία σε πλήθος ιδιωμάτων των ελληνικών μουσικών παραδόσεων, που εμφανίζει ποικίλες τεχνικές και ρόλους σε σχέση με τη μουσική δράση. Και ενώ ο προβληματισμός της διδασκαλίας του θαρύνει εξολοκλήρου τον δάσκαλο (καθώς δε συνοδεύεται από επίσημο ορισμένο πρόγραμμα σπουδών), η δυτικοευρωπαϊκή παράδοσή του, που διδάσκεται στην Ελλάδα πολλά χρόνια, αποτελεί έναν άλλο πόλο έλξης ως προς τις διδακτικές πρακτικές. Η παρούσα μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων διερευνά μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις τις διδακτικές προσεγγίσεις τεσσάρων δασκάλων παραδοσιακού βιολιού μεγάλης αναγνωρισιμότητας και πολυετούς διδακτικής εμπειρίας (12-24 χρόνια): του Κυριάκου Γκουβέντα, του Γιάννη Ζαρία, της Κωνσταντίνας Κυριαζή και του Γιώργου Μαρινάκη. Οι συγκλίσεις και αποκλίσεις τους αναδεικνύουν αφενός έναν «κοινό τόπο», που θα μπορούσε να αποτελέσει βάση διδασκαλίας για έναν νέο δάσκαλο, και αφετέρου θέματα που χρειάζεται να οριστούν πέρα από αυτήν την κοινή βάση.

Λέξεις κλειδιά: παραδοσιακό βιολί, τυπική μουσική εκπαίδευση, διδασκαλία μουσικών οργάνων, άτυπες μορφές μάθησης.

Εισαγωγή

Τα παραδοσιακά μουσικά όργανα εντάχθηκαν στην τυπική μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα με την ίδρυση των μουσικών σχολείων τη δεκαετία του 1980¹ και στις μέρες μας διδάσκονται στα περισσότερα επίπεδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ωδεία, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση).

Πολλοί είναι οι προβληματισμοί που διατυπώνονται στη βιβλιογραφία σε σχέση με την ένταξη της παραδοσιακής μουσικής στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Σε άρθρο του ο Daly (2009) σχολιάζει πως «ποτέ δεν ορίστηκε τι ακριβώς εννοούμε λέγοντας παραδοσιακή μουσική, όπως επίσης ποτέ δεν ήταν σαφής ο στόχος της όψιμης αυτής ένταξής της στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και ο λόγος της μέχρι τότε απουσίας

¹ «Η δημοτική μουσική δεν διδάχτηκε ποτέ συστηματικά σε σχολεία ή ωδεία για το μεγαλύτερο μέρος του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, ενώ οι λίγες εξαιρέσεις του κανόνα ήταν πέρα από τα επίσημα κρατικά προγράμματα σπουδών και απλά φιλοξενούνταν στο χώρο σχολών» (Διονυσίου, 2002: 154).

της» (σ. 41). Σύμφωνα με τον Γράψα (όπως αναφέρεται στο Καψοκαβάδης, 2009), η είσοδος αυτή αναμφισβήτητα συνέβη «επειδή υπήρξαν κάποιες ομάδες ανθρώπων που έβλεπαν την παράδοση με το μάτι του σύγχρονου ανθρώπου της πόλης κι όχι του λαϊκού οργανοπαίχτη της κοινότητας. Άνθρωποι με αναλυτικό ευρωπαϊκό πνεύμα...» (σ. 58). Στο ίδιο πνεύμα η Καλλιμοπούλου (Kallimorouliou, 2009) περιγράφει τα «παραδοσιακά» ως αστικό μουσικό είδος, η ένταξη του οποίου στη δημόσια εκπαίδευση συνέβαλε στην αναβίωσή του αλλά και αντιστρόφως, η αναβίωσή του βοήθησε στην ανάπτυξη και πλήθυνση των μουσικών σχολείων. Σήμερα «οι περισσότεροι συγκλίνουν στην άποψη πως η σχολική εκπαίδευση δεν μπορεί να στοχεύει να 'δημιουργήσει' λαϊκούς οργανοπαίχτες» (Καψοκαβάδης, 2009: 58). Ο Καψοκαβάδης (2009) βλέπει την ουσία «στην ανακάλυψη του 'διαφορετικού'. Στην εκπαιδευτική προσέγγιση που αποτελεί την 'άλλη αλήθεια'. . . . Στην αποκάλυψη της αλήθειας ότι η μουσική ούτε μαθαίνεται, ούτε διδάσκεται με έναν τρόπο» (σ. 58). Σχετικά με την προσέγγιση της μουσικής παράδοσης στην εκπαίδευση, ο Μαυροειδής (χ.χ.), πρωτεργάτης στην πραγμάτωση και μορφοποίηση του πρώτου μουσικού σχολείου στην Παλλήνη, πρότεινε σε άρθρο του πως αυτή «μπορεί να γίνει όχι μέσα από την τήρηση μιας δεοντολογίας, αλλά με άξονα την αισθητική αποτίμηση. Θα τραγουδήσουμε, δηλαδή, ένα δημοτικό τραγούδι ή ένα βυζαντινό τροπάριο, επειδή αυτά είναι *όμορφες μελωδίες* και όχι επειδή μας το *επιβάλλει* η προγονική μας κληρονομιά» (σ. 37).² Προβληματισμοί διατυπώνονται, ακόμη, για τον τρόπο με τον οποίο το ακαδημαϊκό πλαίσιο μπορεί να εξασφαλίσει τη μετάδοση μιας γνώσης κυρίως εμπειρικής και βιωματικής (Κοκκώνης, 2007), όπως και για την ανάγκη «αντιμετώπισης της μουσικής ως συνολικό κοινωνικό φαινόμενο και τη θεμελίωση της διδασκαλίας της στο δημόσιο σχολείο σε μια βάση που θα ενσωματώνει την εμπειρία της προφορικότητας, έστω και με τους περιοριστικούς όρους της συστηματικής εκπαίδευσης» (Ζουμπούλη, 2008: 65). Επισημαίνεται, ακόμη, το «ζήτημα κορυφαίας σημασίας, το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκρίνεται στην ανάγκη συνέχισης και διαιώνισης της παράδοσης, μέσα από τη συσπείρωση δημιουργικών δυνάμεων στην υπηρεσία της δυναμικής εξέλιξης, και όχι απλώς με την επανάληψη και την απλή αντιγραφή σχημάτων του παρελθόντος» (Daly, 2009: 46).³

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έρευνας, διατυπώνονται προβληματισμοί και προτάσεις σχετικά με την διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων⁴ που ως σήμερα δεν έχουν καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών.⁵

Η μία όψη του προβλήματος είναι πως αναζητούνται τρόποι ενσωμάτωσης της μουσικής αυτής στα νέα πλαίσια με τον βέλτιστο, τον πιο «φυσικό» κατά το δυνατόν τρόπο. Στοιχεία, δηλαδή, του παραδοσιακού τρόπου μετάδοσης της μουσικής γνώσης επιζητείται να ενταχθούν ομαλά στις νέες συνθήκες (Ψωμόπουλος, 2010: 18-19). Το ζήτημα αυτό, ένταξης άτυπων μορφών μάθησης στην τυπική μουσική εκπαίδευση –

² Οι υπογραμμίσεις είναι του συγγραφέα.

³ Σχετικά με την παράδοση, την αναπαράσταση και το φολκλόρ, που άπτονται άμεσα αυτού του προβληματισμού βλ. Κάβουρας, 2010' Φλωράκη, 2010' Χατζηδάκης, 1980.

⁴ Αθανασιάς, 2011' Ανωγιάτη, 2009' Διονυσίου, 2002' Ράπτης, 2009' Ψωμόπουλος, 2010.

⁵ Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχει οριστεί μόνο για τον ταμπουρά, από το 2015 (ΦΕΚ 2858/τ.Β'/28.12.2015).

για άλλους λόγους και με άλλη αφητηρία⁶ – βρίσκεται σε άνθηση την τελευταία εικοσαετία στον κλάδο της Μουσικής Εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Μελετώνται, δηλαδή, οι τρόποι μετάδοσης της μουσικής γνώσης που εντοπίζονται σε λαϊκούς/δημοφιλείς πολιτισμούς (σε αντιδιαστολή με αυτούς ενός δυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος) και διερευνάται η δυνατότητα ένταξής τους μέσα στο πλαίσιο της τυπικής (δυτικής) μουσικής εκπαίδευσης (Campbell 1998, 2001· Green 2008, 2014). Ζητήματα-κλειδιά στη μελέτη των άτυπων μορφών μάθησης είναι η κατανόηση της προφορικής/ακουστικής μάθησης, που περιλαμβάνει τη μίμηση, τον αυτοσχεδιασμό, την παρουσία - μερική χρήση ή ολοκληρωτική απουσία της μουσικής σημειογραφίας και οι τακτικές πύξες που συναντώνται σε διάφορους μουσικούς πολιτισμούς (Campbell, 2003). Στην Ελλάδα έχουν γίνει εκδόσεις, ημερίδες και συνέδρια σχετικά με τις άτυπες μορφές μάθησης, πολλές φορές σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής (αλλά και με άλλα συναφή ζητήματα), άλλοτε από την πλευρά μουσικοπαιδαγωγών⁷ και άλλοτε από μουσικολόγους/εθνομουσικολόγους/ανθρωπολόγους της μουσικής.⁸ Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο απασχολεί, ακόμη, ο ρόλος του διαδικτύου και των τεχνολογικών μέσων, που σε σχέση με τη μετάδοση των προφορικών μουσικών πολιτισμών δημιουργούν μια «ολοκαίνουργια εκπαιδευτική πραγματικότητα» (Καψοκαβάδης, 2019).

Η άλλη όψη του προβλήματος είναι πως, εκτός από την αναζήτηση του πιο «φυσικού» τρόπου μετάδοσης της μουσικής γνώσης στα νέα πλαίσια, προκύπτει και μια νέα ανάγκη: η ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας να αποκτήσει στα νέα εγγράμματα πλαίσια συγκεκριμένη μορφή και κάποιο καθορισμένο (ανοιχτό σε επιλογές) σκεπτικό (Κοκκώνης, 2007). Ένα σκεπτικό δόμησης της γνώσης που θα βοηθά τους μαθητές στην εξέλιξή τους και τους νέους δασκάλους πρακτικά στο έργο τους.

Με δυο λόγια, επιζητείται η φιλοσοφία και η μεθοδολογία της διδασκαλίας που θα συνδυάσει γόνιμα την εγγενή προφορικότητα των ελληνικών μουσικών παραδόσεων με την εγγραμματοσύνη που χαρακτηρίζει το σχολικό πλαίσιο⁹ - με τις

⁶ Με απαρχή τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις που κατέστησαν όλο και πιο πολυπολιτισμικές τις κοινωνίες της Αμερικής διαμορφώνεται σταδιακά μια πολυπολιτισμική και αργότερα διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Οι μουσικοπαιδαγωγοί ενδιαφέρονται για τις άτυπες μορφές μάθησης, προερχόμενες από διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς ανά τον κόσμο, στην αναζήτησή τους για πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας για τους μαθητές τους (στη δημόσια κυρίως γενική εκπαίδευση) και αποκτούν κάποια σημεία αναφοράς, γνωρίζοντας την αποτελεσματική χρήση των τρόπων αυτών από άλλους στον κόσμο (Campbell, 2003: 27).

⁷ Διονυσίου, 2002, 2016· Ράπτης, 2009· Σταύρου, 2009· Green, 2014.

⁸ Ζουμπούλη, 2008· Καψοκαβάδης, 2017· Κοκκώνης, 2007· Σινόπουλος, 2010.

⁹ Τον προφορικό και τον εγγράμματο πολιτισμό παρουσιάζει ο W. Ong (2001), στο έργο του *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη: η εκτεχνολόγηση του λόγου*, με θεμελιώδη χαρακτηριστικά του πρώτου τη δυναμικότητα, τη διάδραση και τον ραψωδιακό χαρακτήρα και του δεύτερου τη δυνατότητα για «αφαιρετικά γραμμική, ταξινομηκή, εξηγηματική διεύρυνση των φαινομένων ή των διατυπωμένων αληθειών» μέσω της ανάγνωσης και της γραφής (σ. 6). Στην ίδια προβληματική, αλλά σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και αξιώνοντας να ενσωματωθεί η εμπειρία της προφορικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η Ζουμπούλη παραπέμπει στο δίπολο του μάστορα και του μηχανικού, από την «Άγρια Σκέψη» του C. L. Strauss, στο οποίο αντιπαραβάλλονται η συσσωρευμένη πείρα και η κουλτούρα της εμπειρίας από τη μία πλευρά, με τον λογικό έλεγχο και τη συστηματική κωδικοποίηση

δεξιότητες και ευρύτερες λογικές που καθεμιά εμπεριέχει¹⁰ - για τις ανάγκες και τους στόχους των νέων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης.¹¹

Το άρθρο αυτό αφορά συγκεκριμένα στο παραδοσιακό βιολί, ένα όργανο με πλούσια παρουσία στις ελληνικές μουσικές παραδόσεις, σε πλήθος τοπικών ιδιωμάτων και με ποικίλες τεχνικές και ρόλους σε σχέση με τη μουσική δράση. Η περίπτωση του βιολιού περιπλέκεται περισσότερο από άλλα όργανα, καθώς η δυτικοευρωπαϊκή παράδοσή του διδάσκεται στην Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια, συνιστώντας έναν άλλον πόλο ως προς τις διδακτικές πρακτικές. Γεννιούνται, έτσι, πολλά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί ένας δάσκαλος στην τυπική μουσική εκπαίδευση να δείξει, να εμπνεύσει και να οργανώσει 'το υλικό του' και τις συναντήσεις του με τα παιδιά.

Η μικρής έκτασης βιβλιογραφία για το παραδοσιακό βιολί που απαντά σε σχετικά ζητήματα (τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο) συνίσταται στα εξής: Πλήθος στοιχείων δίνει η μελέτη του Αθανασιά (2011), η οποία εξετάζει τον τρόπο διδασκαλίας του παραδοσιακού βιολιού στα μουσικά σχολεία,¹² συγκρίνοντάς τον με τη διδασκαλία του βιολιού της λόγιας δυτικής μουσικής και διερευνώντας τη σχέση (ή αυτονομία) των δύο. Σε άρθρο του ο Ζαριάς (2015) σχολιάζει τη μεταβατική περίοδο στην οποία βρίσκεται η διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού και συνεισφέρει στη διαμόρφωσή της, προτείνοντας τρόπους οργάνωσης του υλικού: αφενός του ρεπερτορίου,¹³ αφετέρου των εκτελεστικών τεχνικών: ιδιωματικών¹⁴ και μη. Επιπλέον, ο Ζαριάς στη διδακτορική του διατριβή (Ζαριάς, 2013) μελετά και ταξινομεί τα στοιχεία διαποίκισης (στολίδια) μέσα από έναν τεράστιο όγκο μουσικών

από την άλλη (Ζουμπούλη, 2008: 63). Παρότι το δίπολο του προφορικού και του εγγράμματος φέρεται να έχει πολλά αντιθετικά χαρακτηριστικά, ο συνδυασμός στοιχείων των δύο παραπάνω τρόπων (με τρόπο που εξατομικεύεται και εξαρτάται κατά πολύ από τον εκάστοτε δάσκαλο και μαθητή) δείχνει να είναι φυσικό επακόλουθο και να ανταποκρίνεται πολύ περισσότερο στις ανάγκες των νέων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης (Ψωμόπουλος, 2010: 17-19, 82).

¹⁰ Η διάκριση «προφορικότητα»-«εγγραμματοσύνη» δεν αναφέρεται εδώ μόνο στην προφορική διδασκαλία ή τη διδασκαλία μέσω γραπτού μουσικού κειμένου (που και σ' αυτό το ζήτημα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις προσεγγίσεις της παρτιτούρας, βλ. Βούλγαρης όπως αναφέρεται στο Ανωνύμη, 2009, σελ. 64-66). Αναφέρεται στις ευρύτερες λογικές και δεξιότητες που καθεμιά εμπεριέχει, δηλαδή στην ενίσχυση, εντός του σχολικού πλαισίου, από τη μια πλευρά της ευρύτερης συνθήκης του 'βιωματός' (του συχνού παιζίματος με άλλους, για άλλους, του μοιράσματος μέσα σε μια ομάδα, την ενίσχυση και προώθηση του «όλου» που δίνει τεράστια ώθηση στη μάθηση - μουσικού συνόλου, μουσικών συναναστροφών κ.ά., πράγμα που είναι χαρακτηριστικό των μουσικών σχολείων και της προσφοράς τους, βλ. και Καψοκαβάδης, 2017), και από την άλλη πλευρά ενός συγκεκριμένου τρόπου δόμησης της γνώσης με καθορισμένο (ανοιχτό σε επιλογές) σκεπτικό.

¹¹ Το «δούναι και λαβείν» της άτυπης με την τυπική μουσική εκπαίδευση στα μουσικά σχολεία, λόγω περιορισμένου χρόνου ή/και ανομοιογενούς ακροατηρίου σχολιάζει ο Καψοκαβάδης (2017: 34-35).

¹² Η ποσοτική αυτή έρευνα αφορά στα 19 από τα 21 μουσικά σχολεία, στα οποία διδασκόταν παραδοσιακό βιολί το 2011.

¹³ Ο Ζαριάς προτείνει πέντε τρόπους κατηγοριοποίησης του υλικού (χωρίς να αποκλείει και άλλους): α) τη γεωγραφική περιοχή καταβολής των μουσικών κομματιών, β) το μέτρο του ρυθμού αυτών, γ) τον μελωδικό τους «τρόπο» (ήχοι, μακάμ), δ) τις αντιπροσωπευτικές χρονολογικές περιόδους του 20ου αιώνα και την αντίστοιχη στυλιστική απόδοση των κομματιών στις σχετικές ηχογραφήσεις της κάθε εποχής, ε) το βαθμό δημοφιλίας των κομματιών, όσον αφορά στην ερμηνεία τους ειδικότερα στο συγκεκριμένο όργανο (Ζαριάς, 2015: 3-5).

¹⁴ Ο Ζαριάς διακρίνει πέντε κατηγορίες ιδιωματικών πρακτικών: α) διαποίκιση, β) μικροδιαστήματα, γ) τεχνικές ολίσησης, δ) τεχνικές του δεξιού χεριού, ε) προσωπικός ήχος και βιμπράτο (Ζαριάς, 2015: 5-6).

παραδειγμάτων ελληνικής παραδοσιακής βιολιστικής τέχνης.¹⁵ Πέραν αυτών έχουν εκδοθεί δύο «Μέθοδοι παραδοσιακού βιολιού» με πολύ διαφορετικό τρόπο οργάνωσης και προσέγγισης (με όχημα τη βυζαντινή μουσική -Βασιλάκης 2010, 2015- και με κεντρικό άξονα τους μουσικούς δρόμους -Φλούδας, 2013-) και ορισμένες μουσικές ανθολογίες με ρεπερτόριο (απλές μουσικές καταγραφές) για το συγκεκριμένο όργανο (Βασιλάκης, 2006· Ραψανιώτης, 2006).

Η πληθώρα προσεγγίσεων στις παραπάνω βιβλιογραφικές πηγές και η έλλειψη επίσημου σκεπτικού κάνει σαφές πως όλος ο προβληματισμός βαρύνει τελικά τον δάσκαλο και πως, στην πράξη, όλες οι επιλογές και οι αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία διαμορφώνονται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες καθενός δασκάλου, ως ανθρώπου, ως μουσικού και ως παιδαγωγού¹⁶ και βεβαίως ανάλογα με τον μαθητή. Υπό αυτό το πρίσμα, η έρευνα που ακολουθεί διερευνά τον τρόπο διδασκαλίας τεσσάρων αναγνωρισίμων και πολύ έμπειρων δασκάλων.

Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε τέσσερα πρόσωπα – τέσσερις βιολιστές και δασκάλους βιολιού – ως μελέτες περίπτωσης, σχετικά με τη διδακτική πράξη του παραδοσιακού βιολιού σε αρχάριους στα πλαίσια της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης. Η έρευνα έγινε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, σε τρεις άνδρες και μία γυναίκα ηλικίας 40 με 50 ετών περίπου. Τα βασικά κριτήρια επιλογής των συνομιλητών ήταν η πολυετής διδακτική τους εμπειρία (από 12 έως 24 χρόνια), καθώς και η αναγνωρισιμότητά τους ως έμπειροι μουσικοί στο χώρο των ελληνικών μουσικών παραδόσεων, του ελληνικού βιολιού αλλά και της μουσικής εκπαίδευσης: σε ωδεία, στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι συνομιλητές, τους οποίους γνώριζα προσωπικά, ανταποκρίθηκαν πολύ πρόθυμα και οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν σε διάστημα τριών εβδομάδων. Στόχος της έρευνας ήταν να αναδυθούν τόσο ο ‘κοινός τόπος’, τα στοιχεία στα οποία συμφωνούν αδιαπραγμάτευτα και τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια βάση διδασκαλίας για έναν νέο δάσκαλο, όσο και θέματα τα οποία χρειάζεται να οριστούν πέρα από αυτήν την κοινή βάση.

Οι συζητήσεις κινήθηκαν γύρω από οχτώ βασικούς θεματικούς άξονες. Για τη διαμόρφωσή τους στηρίχθηκα στην προσωπική εμπειρία μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση με την ιδιότητα της μουσικού/βιολίστριας που δραστηριοποιείται στον ίδιο μουσικό χώρο. Πρόκειται για θεματικές τις οποίες συνάντησα πολλαπλώς, από διαφορετικές θέσεις σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία (ως μαθήτρια, φοιτήτρια και δασκάλα).

Οι βασικοί θεματικοί άξονες που συζητήθηκαν ήταν οι παρακάτω:

- (1) Αρχικό ερέθισμα («τι οδηγεί ένα παιδί σήμερα να μάθει παραδοσιακό βιολί») - Σύνδεση μαθήματος με το υπόβαθρο του μαθητή (ακουσμάτα, καταγωγή)
- (2) Προφορικότητα, εγγραμματοσύνη, τεχνολογικά μέσα. Η σημασία της ακρόασης.

¹⁵ Η καταγραφή και η ταξινόμηση που προτείνει, μολονότι δεν στόχευαν στις ανάγκες της μουσικής εκπαίδευσης, αδιαμφισβήτητα μπορούν να αξιοποιηθούν και να προσφέρουν στη διδακτική πράξη.

¹⁶ Βλ. και Ψωμόπουλος, 2010.

- (3) Ρεπερτόριο: κριτήρια επιλογής κομματιών
- (4) Ανάπτυξη της τεχνικής:
 - μέσα από τα κομμάτια ή και ξεχωριστά από τα κομμάτια (με τη χρήση μεθόδων κλασικού βιολιού ή όχι)
 - Εισαγωγή στοιχείων διαποίκισης και ολίσθησης (στολιδιών)
 - Διδασκαλία μέσω τροπικών δομών ή μέσω δακτυλοθεσίας
- (5) Μουσικά σύνολα
- (6) Αυτοσχεδιασμός
- (7) Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μετά τα τρία πρώτα χρόνια
- (8) Τι θεωρούν σημαντικό για μια αποτελεσματική διδασκαλία παραδοσιακού βιολιού (χαρακτηριστικά καλού μαθητή, καλού δασκάλου, άλλα στοιχεία).

Τέσσερις δάσκαλοι ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: προσωπογραφίες¹⁷

- **Κυριάκος Γκουβέντας**

Θεσσαλονικίος βιολιστής από μουσική οικογένεια, ένας από τους πιο δραστήριους, ονομαστούς και πολυγραφότατους (σε ηχογραφήσεις) μουσικούς στο χώρο του ελληνικού βιολιού (στην παραδοσιακή, λαϊκή και έντεχνη μουσική, το ρεμπέτικο και το ρετρό). Είναι διπλωματούχος κλασικού βιολιού από το Ωδείο Βορείου Ελλάδος και πτυχιούχος L.R.M.S από τη Royal Academy of Music στο Λονδίνο, έχει συνεργαστεί με πάρα πολλές ορχήστρες ως μέλος ή σολίστ, και με κορυφαίους τραγουδιστές και μουσικούς από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας. Έχει συμμετάσχει σε περισσότερους από 150 δίσκους, δίνει συναυλίες σε όλο τον κόσμο και διδάσκει βιολί περίπου από το 1995 (24 χρόνια): σήμερα στο Σχολείο Ψαλτικής στο Μαρούσι, και στο παρελθόν στο Ωδείο Αθηνών, στο ΤΕΙ της Άρτας, στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης (ΠΑΜΑΚ), στο Μουσικό Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, αλλά και σε συνεργασία με ιδρύματα στο εξωτερικό (S.O.A.S, University of London).

Οι απαντήσεις του στους βασικούς θεματικούς άξονες:

(1) Ο Κυριάκος Γκουβέντας πιστεύει πως το αρχικό ερέθισμα ενός παιδιού είναι συχνά ο συναισθηματικός ενθουσιασμός που βιώνει σε ένα γλέντι ή ένα πανηγύρι, καθώς και ο ήχος και το σχήμα του βιολιού. Στην αρχή των μαθημάτων ζητά από τους μαθητές του να ανακαλούν μελωδίες που τις τραγουδούν και τους δείχνει μια μελωδία που προσεγγίζει κάπως τη βασική μελωδία του χρώματος που ανακαλούν.

(2) Ξεκινάει πάντα να διδάσκει προφορικά, πιτσικάτο κρατώντας το βιολί σα μαντολίνο, ακούγοντας και τραγουδώντας τις νότες σολφέζ και αμέσως μετά σημειώνοντας στην παρτιτούρα, ώστε το παιδί να συνδέσει αυτό που ακούει με αυτό που γράφει (θεωρώντας βασικές και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής). Χρησιμοποιεί την παρτιτούρα ως σημειωματάριο για το μάθημα, για την υποβοήθηση της μνήμης, αλλά και για να διακρίνει μέσα από τη γραφή του μαθητή τι είναι αυτό

¹⁷ Παρουσιάζονται αλφαβητικά και επώνυμα με δική τους συναίνεση. Οι «απαντήσεις των τεσσάρων δασκάλων» αποτελούν σύνοψη του λόγου τους, ο οποίος σε γενικές γραμμές μεταφέρεται στο άρθρο πλήρως, παραλείποντας λίγα σημεία, δευτερεύοντα κατά την κρίση της συγγραφέως.

που ίσως δεν ακούει ή δεν κατανοεί σωστά. Συνιστά, σίγουρα, στους μαθητές του την ηχογράφιση ή το βίντεο για τους σκοπούς του μαθήματος.

Αν ο μαθητής δεν έχει προηγούμενη ακουστική εξοικείωση μ' ένα κομμάτι, το παίζει ο ίδιος και δραστηριοποιεί τον μαθητή με ποικίλους τρόπους, ώστε τελικά να ακούσει πάρα πολλές φορές το κομμάτι μέσα στο μάθημα. Προτείνει για κάθε χρονιά να δίνεται ένα CD με πολλά κομμάτια (κάποια για να παιχτούν, κάποια για άκουσμα), δίνοντας μεγάλη σημασία να είναι προσεγμένες ηχογραφήσεις, με καλό ήχο.

(3) Το πρώτο κριτήριο επιλογής κομματιών κατά τον Γκουβέντα είναι η τροπική δομή τους. Ξεκινά με την ματζόρε κλίμακα, μετά προκύπτει η ελάσσονα,¹⁸ μετά προστίθεται η πρώτη δίεση κι έπειτα γίνονται τα μορφώματα με τα διπλά τετράχορδα. Προτείνει τη σειρά: όμοια τετράχορδα, διαφορετικά τετράχορδα, πρώτα διατονικά, μετά χρωματικά, έπειτα διατονικά με χρωματικά ανάμεικτα και μετά σιγά σιγά μαλακά διατονικά και μαλακά χρωματικά. Όπως υποστηρίζει, ο μαθητής χρειάζεται πάρα πολύ να παίζει στα τετράχορδα τα πρώτα χρόνια και να μπορεί να τα διακρίνει. Πιστεύει πως τα τετράχορδα πρέπει να ονομάζονται με την αρχαία ελληνική ονομασία και να δίνεται και η αντιστοιχία τους με τα άλλα συστήματα (αραβοπερσική, βυζαντινή). Κρίνει, ωστόσο, σημαντικό «να γίνει μια ημερίδα, ώστε να συνδεθούν σ' αυτό το πράγμα όλοι οι καθηγητές που θέλουν να διδάξουνε [στον τρόπο περιγραφής των τροπικών δομών], και να αποφασίσουνε με ποιον τρόπο αυτό το πράγμα θα προχωρήσει».

Άλλο κριτήριο επιλογής ρεπερτορίου είναι η δυσκολία, την οποία εντοπίζει στο επίπεδο «κινητικής ευχέρειας» (δεξιότητες, τεχνικών δεξιοτήτων) που απαιτεί κάθε κομμάτι. Συνήθως πάμε από τις αργές στις πολύπλοκες κινήσεις και είναι καλό, πιστεύει, να διδάσκονται πολλά μικρά κομμάτια (γιατί τα παιδιά κουράζονται γρήγορα) με πολλών ειδών κινήσεις και έπειτα ένα μεγάλο κομμάτι, το οποίο να περιλαμβάνει όλες αυτές οι κινήσεις.

Πιστεύει, ακόμη, ότι τα κομμάτια πρέπει να συνδέονται με τον κύκλο του χρόνου (έθιμα, περίοδοι του χρόνου), αλλά και σε ομάδες ανά περιοχές κοντινές γεωγραφικά που σχετίζονται και μουσικά, «για να ζεσταίνεται το αυτί περισσότερο».¹⁹ Για τα αρχάρια παιδιά προτείνει παιδικά κομμάτια (κάλαντα, χελιδονίσματα), ενώ μετά το δεύτερο, τρίτο έτος προτείνει και έργα της λόγιας παράδοσης.

(4) Σχετικά με την τεχνική ο Γκουβέντας πιστεύει πως πρέπει απαραίτητως αυτή να καλλιεργηθεί και ξεχωριστά από τα κομμάτια, σχολιάζοντας (και προς τους μαθητές) πως με την τεχνική βοηθάμε το σώμα μας να λύνει θέματα. Τα πρώτα χρόνια δίνει ασκήσεις που βγαίνουν μέσα από τα κομμάτια. Πιστεύει πως μουσική και τεχνική πρέπει να μοιράζονται σε μια ισόποση μελέτη, ενώ θεωρεί απαραίτητο ο μαθητής να αποκτήσει την παιδεία (τεχνικής) που παρέχεται και σε έναν μαθητή κλασικού βιολιού ως το επίπεδο της μέσης σχολής. Αυτό, υποστηρίζει, μπορεί να συμβεί σταχυολογώντας από την εκπαίδευση για το κλασικό βιολί τα απαραίτητα που χρειάζεται να ξέρει κάποιος που παίζει παραδοσιακό βιολί, που είναι περίπου το 80% της τεχνικής, με την προοπτική πως μετά αυτός ο άνθρωπος πρέπει να γίνει και αυτοσχεδιαστής (πεδίο στο οποίο η τεχνική θα του είναι πολύ χρήσιμη).

¹⁸ Π.χ. μείζον τετράχορδο από ντο, ελάσσον από ρε.

¹⁹ Π.χ. Μακεδονία-Θράκη, Θεσσαλία-Ήπειρος, Μικρασία-Νησιά, Πόντος-Μικρασία.

Πιστεύει πως είναι απαραίτητο η μάθηση στο βιολί να ξεκινάει με τόνους και ημιτόνια και όχι μικροδιαστήματα, «γιατί μετά ο μαθητής δε θα έχει αίσθηση της θέσης», ενώ τα πιο μαλακά διαστήματα μπορεί έπειτα να τα κατακτήσει μέσω του *glissando* των δαχτύλων.²⁰ Επίσης, θεωρεί σημαντικό σε κάθε μάθημα να υπάρχει μεγάλη ποικιλία κινήσεων σε σχέση με το στάδιο κινητικής εξέλιξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί.²¹ Γι αυτό ο δάσκαλος, όπως λέει, «πρέπει να είναι ενημερωμένος και να βλέπει τον μαθητή και λίγο σαν γιατρός: τι δεν κάνει, πού είναι η ευαισθησία του και πού λείπει». Απαραίτητο, ακόμη, θεωρεί ο μαθητής να εξοικειωθεί από την πρώτη χρονιά με τη μετακίνηση του αριστερού χεριού πάνω στην ταστιέρα (αλλαγές θέσεων), αρχικά μέσω των αρμονικών. Από τη δεύτερη χρονιά εισάγει κάποια βασικά στοιχεία διαποίκισης. Τονίζει πως τα παιδιά πρέπει να τραγουδάνε στο μάθημα κάθε φορά και να κάνουν οπωσδήποτε σολφέζ. Θεωρεί, τέλος, καλό να δίνεται στον αρχάριο μαθητή η ονομασία του δρόμου/μακάμ, να εξηγείται η τροπική δομή του και η ετυμολογία της λέξης, ενώ πιστεύει πως, επειδή τα μακάμ είναι κάτι πολύ υποδιαιρεμένο και συνήθως όλοι παίζουνε χοντρικά τις οικογένειες των μακάμ, αυτό μπορεί να γίνει με κάποια παραδοχή για τις οικογένειες.

Ο Γκουβέντας πιστεύει πως «το μάθημα δεν φτάνει να γίνεται με βάση ένα κομμάτι, μια φωτοτυπία, ας πούμε. Αυτό είναι το 1/10 του μαθήματος». Και εξηγεί πως ο καθηγητής πρέπει να έχει κάποιες προδιαγραφές σημειωμένες, ένα βιβλίο ύλης, κάποιες ενημερώσεις τεχνικής, κάποια βασικά σημεία, από τα οποία πρέπει να περάσει ο μαθητής, και να αξιολογεί τακτικά τους μαθητές του βάσει αυτών.

(5) Πιστεύει ότι όλοι πρέπει να συμμετέχουν στα μουσικά σύνολα (οι αρχάριοι παίζοντας με το βιολί ισοκρατήματα, ή ρυθμικά μοτίβα με το δοξάρι) και πως μέσα στο μουσικό σύνολο χρειάζονται και οι δάσκαλοι κάθε ομάδας οργάνων ως βοηθοί.

(6) Ως προς τον αυτοσχεδιασμό ο Γκουβέντας θεωρεί πως όλο το μάθημα πρέπει να γίνεται με τη λογική ότι ο μαθητής θα βγει αυτοσχεδιαστής:

Γι' αυτό χτίζεις την αυτοπεποίθηση του μαθητή, να μπορέσει να παίξει ελεύθερα. Αυτό πρέπει να γίνει από την αρχή. Δεν μπορείς να ξεκινήσεις κάποιον και ξαφνικά να του πεις ' τώρα αλλάζουν τα πράγματα, μετά από δυο χρόνια, ξέρεις παίζουμε και ελεύθερα'. Να ξέρει ότι μπορεί να παίξει ελεύθερα και παίζει σε σχέση με αυτό που κατασκευάζει η λογική...

(7) Μετά από τρία χρόνια μαθημάτων, πιστεύει πως ο μαθητής πρέπει να φτάσει, αργά, αν όχι μέχρι την πέμπτη, μέχρι την τρίτη-τέταρτη θέση. Να έχει τελειώσει έναν πρώτο κύκλο με διατονικά και χρωματικά τετράχορδα και να έχει εισαχθεί και στην έννοια του μαλακού γένους.²² Ως προς το ρυθμό, στον πρώτο χρόνο

²⁰ Αναφέρει συγκεκριμένα: «Πιστεύω ότι πρέπει από το *glissando* να καταλάβεις τα μικροδιαστήματα, δηλαδή ότι είναι πιο εύκολο να κάνεις *glissando* και να χαμηλώσεις τη νότα, παρά να πας και να πεις 'εγώ καρφώνω κατ' ευθείαν τη νότα χαμηλά'» (Γκουβέντας, στην παρούσα έρευνα).

²¹ Ως προς το δοξάρι («να ασχοληθεί εξαιρετικά και μάλιστα με επιμονή από την αρχή»), σε σχέση με το ρυθμό («να μην παίζει τον ίδιο ρυθμό επί 40 λεπτά, αλλά να υπάρχει ποικιλία ρυθμών»), σε σχέση με τις αξίες που παίζει το αριστερό χέρι κλπ.

²² «Δηλαδή, όταν αρχίσει να λειτουργεί το *glissando* καλά, θα φαίνεται ότι θα σταματά το δάχτυλο πιο νωρίς και θα ακούγεται μαλακή νότα. Αυτό! Μετά μπορεί να παίξει και κάποια από τα μακάμια που είναι του μαλακού διατονικού. Το μαλακό χρώμα είναι λίγο πιο δύσκολο, είναι για λίγο πιο μετά» (Γκουβέντας, στην παρούσα έρευνα).

διδάσκει τα 8^α και μετά εξηγεί πως αυτά είναι 16^α άμα τα κάνεις γρήγορα. Όταν ο μαθητής καταλάβει τα 16^α, διδάσκεται τα ρυθμικά μοντέλα και μπορεί να τα αναπαράγει. Θεωρεί πως ένα αρχάριο παιδί μπορεί να αφομοιώσει περίπου ένα με δύο κομμάτια το μήνα με μάθημα εβδομαδιαίο, αλλά πως καλύτερο είναι τα μαθήματα να γίνονται δύο ή, ακόμα καλύτερα, τρεις φορές την εβδομάδα.

(8) Ο Γκουβέντας θεωρεί πως το σημαντικότερο στοιχείο ενός μαθητή είναι ο χαρακτήρας του: να έχει υπομονή, να ξέρει να βάζει τα πράγματα στη σειρά και να είναι εφευρετικός. Θεωρεί πως 'φυσικό ταλέντο' έχουν όλα τα παιδιά και το ζήτημα είναι πώς καλλιεργείται ο χαρακτήρας να παίρνει αποφάσεις για να ενεργεί. Για τον δάσκαλο θεωρεί σημαντική τη σταθερότητα του χαρακτήρα του, τη σφαιρικότητα των γνώσεων, τη μεγάλη εκτελεστική εμπειρία, αλλά και να μην σταματήσει ποτέ ο ίδιος να σταχυολογεί και να εξερευνά. Θεωρεί, επιπλέον, πως είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή σε πανηγύρια, σε γλέντια και η καθιέρωση κάποιων εσωτερικών εθίμων (με χορό κλπ) και τον χειμώνα στα σχολεία, για να καταλαβαίνουν οι μαθητές πού αναπτύσσεται και πού έχει αναφορά αυτή η μουσική.

• Γιάννης Ζαριάς

Ο Γιάννης Ζαριάς είναι ένας από τους βιολιστές του ελληνικού χώρου που έχουν πολύ ευρεία οπτική γύρω από το βιολί, μέσα από την ενασχόλησή του με το ρεμπέτικο και παραδοσιακό είδος (από μικρή ηλικία με πλήθος μουσικών σχημάτων), την κλασική μουσική (διπλωματούχος κλασικού βιολιού) αλλά και την τζαζ μουσική (πτυχιούχος του προγράμματος μουσικών σπουδών με ειδίκευση στη Τζαζ από το Conservatorium van Amsterdam στην Ολλανδία). Έχει ολοκληρώσει διδακτορική διατριβή, στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του ΠΑΜΑΚ με θέμα: «Η Διαποίκιση στην Ελληνική Παραδοσιακή Βιολιστική Τέχνη», όπου διερευνά έναν τεράστιο όγκο ελληνικής παραδοσιακής βιολιστικής τέχνης και προτείνει ένα σύστημα κατηγοριοποίησης της ιδιωματικής πρακτικής της διαποίκισης και του τρόπου ερμηνείας της (Ζαριάς, 2013). Είναι ιδρυτικό μέλος των σχημάτων Rebetien, ZaPaTaBou και Frog String Quartet, ενώ από το 2007, ο Γιάννης Ζαριάς διδάσκει παραδοσιακό βιολί (ως πρωτεύον μάθημα ειδίκευσης στο προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο) στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Οι απαντήσεις του στους βασικούς θεματικούς άξονες:

(1) Ο Ζαριάς πιστεύει πως συχνά οι γονείς οδηγούν ένα παιδί να μάθει παραδοσιακό βιολί (τα δικά τους ακούσματα και προτιμήσεις) ή βιώματα που έχει το ίδιο λόγω καταγωγής, ή ακόμη το οπτικό κι έπειτα το ακουστικό ερέθισμα: η εικόνα και ο ήχος του βιολιού. Πιστεύει πως απαραίτητως τον πρώτο καιρό οι αρχάριοι μαθητές πρέπει να κάνουν κομμάτια που έχουν την ακουστική τους εμπειρία.

(2) Διδάσκει δίνοντας προτεραιότητα στον προφορικό-ακουστικό τρόπο και κατά δεύτερον με παρτιτούρα (ώστε ο μαθητής να εξοικειώνεται σιγά σιγά και με τη μουσική ανάγνωση και γραφή). Παίζει το κομμάτι στον μαθητή, ο οποίος ηχογραφεί, και τον παροτρύνει να ακούσει και κάποιες ηχογραφήσεις μέσω διαδικτύου, καλύπτοντας την πιθανή έλλειψη προηγούμενης ακουστικής εμπειρίας.

(3) Ως προς την επιλογή των κομματιών, ο Ζαριάς πιστεύει πως αυτή πρέπει να γίνεται εξίσου με βάση τον βαθμό δυσκολίας τους, αλλά και με βάση τι αρέσει περισσότερο στον μαθητή, διδάσκοντας (στο αρχάριο επίπεδο) κομμάτια από όλη την Ελλάδα.

(4) Σχετικά με το χτίσιμο της τεχνικής πιστεύει πως αυτό γίνεται να επιτευχθεί μέσα από την εκμάθηση κομματιών (αναφέροντας ως χαρακτηριστικά παραδείγματα τον Grappelli στο τζαζ βιολί και τον Κόρο στο ελληνικό βιολί) και ότι χρειάζεται λίγο ζύγισμα, να μην δοθεί υπερβολικό βάρος στην τεχνική και μένει τελικά πίσω η μουσική δράση, ανάλογα και με τον μαθητή. Σχολιάζει χαρακτηριστικά πως:

Ένα κομμάτι δεν τελειώνει να το παίζεις, πάντα μπορείς να του βάλεις κι άλλα στολίδια, να το κάνεις με άλλα γλιστρήματα, να παίζεις πιο αυτοσχεδιαστικά τις φράσεις . . . Να γίνει πιο κυματιστό, ρυθμικά να έχει μπρος-πίσω η φρασεολογία, να μην είναι η φράση τα τέταρτα «εκεί». Επομένως, εννοείται, μέσα από τα κομμάτια μπορείς να αναπτύξεις πολλά τεχνικά [στοιχεία]. Και αυτό είναι και το πιο ωραίο, να το κάνεις και σε όλες τις μουσικές, όχι μόνο στην παραδοσιακή. Γιατί κάθε μουσική έχει το δικό της τρόπο εξέλιξης του κομματιού.

Απ' την άλλη πλευρά, θεωρεί καλό η τεχνική να καλλιεργείται και ξεχωριστά από τα κομμάτια. Να μάθει, δηλαδή, ο ενδιαφερόμενος να απομονώνει τεχνικές εγκεφαλικά και να τις δουλεύει, ώστε να εξελίσσεται πιο γρήγορα στο τεχνικό κομμάτι, αλλά και για να αποκτήσει την τεχνική ευελιξία που σήμερα απαιτείται (άλλες τεχνικές στα κρητικά, στα θρακιώτικα κλπ), ειδικά αν θέλει να ασχοληθεί επαγγελματικά.

Πιστεύει πως στα τρία χρόνια ένας μαθητής μπορεί να έχει εισαχθεί στην 3^η θέση και πως κάποια βασικά στοιχεία διαποίκισης μπορούν να ενταχθούν από τη δεύτερη χρονιά στο παίξιμό του (ίσως και από την πρώτη). Την πρώτη χρονιά δείχνει βάσει δακτυλοθεσίας, ενώ από τη δεύτερη χρονιά συζητά τις δομές των τετραχόρδων.

Ως προς την ανάπτυξη της τεχνικής, ο Ζαριάς αναφέρεται σε ένα ακόμη ζήτημα: στον τρόπο με τον οποίο ένας δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει το μάθημα, σε σχέση και με το δικό του υπόβαθρο. Επισημαίνει, δηλαδή, πως ένας δάσκαλος που έχει σπουδάσει κλασικό βιολί και έχει περάσει μέσα από την γραμμένη παιδεία του βιολιού, όπου είναι συστηματοποιημένη η γνώση και η διαβάθμισή της τα τελευταία 400-500 χρόνια, *μπορεί να σκεφτεί πώς θα απομονώσει τις χαρακτηριστικές τεχνικές ενός μουσικού ιδιώματος για να τις δείξει στον μαθητή του – γιατί αυτό προάγει η κλασική παιδεία – και σίγουρα θα βοηθήσει τον μαθητή να το κατακτήσει καλύτερα. Διατυπώνει, όμως, την αμφιβολία του, κατά πόσο ένας μουσικός που έχει μάθει αυτή τη μουσική με το αυτί (όπως όλοι οι εμπειροτέχνες και αυτοδίδακτοι μουσικοί των ελληνικών μουσικών παραδόσεων), είναι σε θέση να σκεφτεί με τον τρόπο αυτό (να απομονώσει τεχνικές από τα κομμάτια προκειμένου να τις δείξει σε μαθητή του), σημειώνοντας απλώς πως είναι διαφορετικές διαδικασίες και τρόποι σκέψης. Ο ίδιος, συμπερασματικά, θεωρεί χρήσιμη αυτήν την πρακτική, αλλά όχι σε υπερβολικό βαθμό, πιστεύει πως χρειάζεται ισορροπία, εκφράζεται με διαλλακτικότητα και είναι ανοιχτός σε διαφορετικούς δρόμους απόκτησης της γνώσης.*

(5) Πιστεύει πως είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να συμμετέχουν σε μουσικό σύνολο, και απ' την αρχή, παίζοντας ακόμα και μία νότα - δίνοντας τέμπο!

(6) Ο Ζαριάς ενθαρρύνει τον αυτοσχεδιασμό, αλλά με μέτρο.

(7) Υποστηρίζει πως μετά τα τρία πρώτα χρόνια ένας μαθητής μπορεί να έχει εισαχθεί στην 3^η θέση, να έχει παίξει απλά κομμάτια από 2σημο ως και 9σημο ρυθμό, να έχει γνωρίσει τον μείζονα και ελάσσονα τρόπο, αλλά και τις τροπικές δομές ραστ, ουσάκ, σεγκιάχ, νεβά, χιτζάζ, νικρίζ, και να έχει αποκτήσει μια πρώτη εικόνα ρεπερτορίου από διάφορες περιοχές.

(8) Πιστεύει πως το πιο σημαντικό είναι ο μαθητής να θέλει να παίξει και ο δάσκαλος να ενθαρρύνει ψυχολογικά τον μαθητή. Ακόμη, πως ο μαθητής παίρνει τεράστια ώθηση, αν «μελώνει» από το παίξιμο του δασκάλου και του αρέσει πάρα πολύ αυτό που ακούει. Στην όλη διαδικασία σημαντικότερη θεωρεί «την ενθάρρυνση, τη δροσιά στο παίξιμο και το παίξιμο με άλλους. Παρεϊστικό παίξιμο. Μουσική!».

• Κωνσταντίνα Κυριαζή

Η Κωνσταντίνα Κυριαζή, με καταγωγή από τη Σίκινο, ανήκει στους πρώτους αποφοίτους του Πρότυπου Μουσικού Γυμνασίου-Λυκείου Παλλήνης. Ασχολήθηκε από μικρή ηλικία με το παραδοσιακό βιολί (μαθήτρια του Γιάννη Ζευγόλη) και ολοκλήρωσε τον κύκλο σπουδών διπλώματος κλασικού βιολιού στο Ωδείο Αθηνών. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, με επιπλέον σπουδές στα ανώτερα θεωρητικά (αρμονία, αντίστιξη) και τη βυζαντινή μουσική (δίπλωμα). Η Κωνσταντίνα Κυριαζή έχει πολύχρονη και εις βάθος εμπειρία του τρόπου λειτουργίας, των συνθηκών και των αναγκών των μουσικών σχολείων, καθώς – εκτός από απόφοιτος – διδάσκει παραδοσιακό βιολί στο Πρότυπο Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Παλλήνης τα τελευταία 19 χρόνια (από το 2000 έως σήμερα) και συντονίζει στο πλαίσιο αυτό πολυπληθή παραδοσιακά μουσικά σύνολα.

Οι απαντήσεις της στους βασικούς θεματικούς άξονες:

(1) Η Κυριαζή θεωρεί πως ένα παιδί οδηγείται να μάθει παραδοσιακό βιολί από την έλξη που νιώθει ηχητικά, την εικόνα του οργάνου και τον διαφορετικό τρόπο που παίζεται. Σχολιάζει, ακόμη, πως ένα παιδί έλκεται πολύ προς ένα όργανο βλέποντας άλλα παιδιά να κάνουν το ίδιο: «για να μπορεί αυτός θα μπορώ και εγώ!»²³ Σχετικά με το υπόβαθρο και τα ακούσματα των μαθητών εξηγεί πως συνήθως οι μαθητές δεν έχουν πολλά ακούσματα παραδοσιακής μουσικής και οργάνων. Είναι, όμως, καταλυτική η συμβολή του Μουσικού Σχολείου στο επίπεδο της μουσικής εμπειρίας και τεράστια η ώθηση που παίρνουν τα παιδιά μέσα από τις συναναστροφές τους στο σχολείο και το μουσικό περιβάλλον που τα περιβάλλει. Η Κυριαζή, δηλαδή, επισημαίνει πως είναι το ίδιο το σχολείο (η ζωή μέσα σ' αυτό) που παίρνει τη θέση του «όλου», της κοινότητας (τοπικά και πολιτισμικά προσδιορισμένης) μέσα στην οποία με συλλογικές και ατομικές διεργασίες τα παιδιά οικειοποιούνται τη μουσική:²⁴

Το σχολείο μας λειτουργεί ως βίωμα παραδοσιακής μουσικής, όπως πιστεύω και όλα τα σχολεία τα Μουσικά. Δηλαδή, μπαίνεις και βαφτίζεσαι σ' αυτή τη

²³ Για το λόγο αυτό, όπως αναφέρει, στο μουσικό σχολείο της Παλλήνης, οι παρουσιάσεις των οργάνων στους νέους μαθητές ανατίθενται τα τελευταία χρόνια σε προχωρημένους μαθητές.

²⁴ Βλ. και Καψοκαβάδης 2017.

μουσική μέσα στο σχολείο. Το να φλερτάρει ένας μαθητής ή μια μαθήτρια με το όυτι ή με το βιολί του είναι σπουδαίο πράγμα!

(2) Διδάσκει με τον προφορικό-ακουστικό τρόπο,²⁵ αλλά και με χρήση παρτιτούρας, θεωρώντας και τα δύο απαραίτητες γνώσεις ενός ολοκληρωμένου μουσικού. Χρησιμοποιεί την παρτιτούρα σαν οδηγό, καθαρή (χωρίς διαποίκιληση), όμως τα δυο πρώτα χρόνια σημειώνει στην παρτιτούρα ορισμένα στοιχεία διαποίκιλησης, ως υπενθύμιση, ώστε τα παιδιά να εξασκήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα παίξουν μια παρτιτούρα (που τους δίνεται π.χ σε σύνολο) ‘παραδοσιακά’. Ο μαθητής παίρνει στο σπίτι του ηχογράφηση του δασκάλου, παρτιτούρα με σημειώσεις και κάποια αναφορά ή προτροπή για αναζήτηση στο Youtube. Στο μάθημα, η Κυριαζή παίζει στον μαθητή το κομμάτι και αναλύει τον ρυθμό, ενώ συζητάει για την περιοχή προέλευσης χρησιμοποιώντας χάρτη της Ελλάδας. Πολλές φορές, αφού παίζει η ίδια πρώτα το κομμάτι, το βάζει να το ακούσουνε και από δυο διαφορετικές ηχογραφήσεις (την πιο απλή ακουστικά για την Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου).

(3) Σχετικά με την επιλογή του ρεπερτορίου πρώτο κριτήριό της είναι ο ρυθμός, δεύτερο κριτήριο ο δρόμος (να είναι σχετικά εύκολος) και τρίτο η περιοχή προέλευσης. Την πρώτη χρονιά εστιάζει σε 4σημους σκοπούς και τραγούδια, ίσως και κάποιο 7σημο καλαματιανό και κυρίως νησιώτικο ρεπερτόριο. Την δεύτερη χρονιά επιλέγει συνήθως νησιά και Θράκη. Την τρίτη χρονιά θα δείξει και ρεπερτόριο από την περιοχή καταγωγής του μαθητή (αν ταιριάζει), ενώ εστιάζει και σε άλλες περιοχές (π.χ. Μακεδονία). Την τέταρτη χρονιά θα κάνει Ήπειρο, όχι πεντατονικά, αλλά της Γιαννιώτικης παράδοσης, καθώς και Σεμάγια και τούρκικη μουσική.

(4) Η Κυριαζή θεωρεί ξεκάθαρο πως η τεχνική πρέπει να καλλιεργηθεί ξεχωριστά από το ρεπερτόριο, μπορεί ωστόσο, πιστεύει, να αναπτυχθεί και μέσα από την εκμάθηση κομματιών. Δίνει στους μαθητές τη μέθοδο κλασικού βιολιού Laougaeux (με συμβουλή του δασκάλου της Γιάννη Ζευγόλη) για να φτιάξουν τεχνικά ζητήματα όπως το δοξάρι, το στήσιμο και τη θέση. Χρησιμοποιεί, όμως, και τις παραδοσιακές, όπως λέει, μεθόδους, εννοώντας πως φτιάχνει μικρές ασκήσεις εκείνη τη στιγμή, ανάλογα με την αδυναμία του κάθε μαθητή και πολλές φορές προτρέπει τον μαθητή να βιντεοσκοπήσει.

Θεωρεί πως για την ανάπτυξη της τεχνικής παίζει ρόλο η σειρά των κομματιών (από το εύκολο στο δύσκολο), αλλά σχολιάζει πως καθώς δεν υπάρχει κάτι επισήμως καθορισμένο, «κάθε δάσκαλος έχει τον δικό του μπούσουλα και για τον κάθε μαθητή υπάρχει άλλος μπούσουλας». Η ίδια αναπροσαρμόζει ανά πάσα στιγμή το πλάνο μαθήματος ανάλογα με την ανταπόκριση του μαθητή και λαμβάνει υπόψιν της τις επιθυμίες του, τις οποίες ικανοποιεί όταν θεωρεί ότι είναι εφικτό. Η πιο σημαντική συμβουλή που δίνει στους μαθητές της θεωρεί πως είναι: «Μάθε να κλέβεις».

Αν ο μαθητής έχει καλή αντίληψη, εισάγει απλά στοιχεία διαποίκιλησης από την πρώτη χρονιά, ενώ την τρίτη χρονιά επιδιώκει να εισάγει τους μαθητές στις αλλαγές θέσεων. Επίσης, από την δεύτερη ή (οπωσδήποτε) την τρίτη χρονιά ξεκινάει να συζητά

²⁵ «...Χρειάζεται δηλαδή [ο μαθητής] να καλλιεργήσει το αυτί του, να μάθει να μαθαίνει από δάσκαλο σε μαθητή, να υπάρχει αυτή η ανθρώπινη επαφή και όχι ο διαμεσολαβητής παρτιτούρα» (Κυριαζή, στην παρούσα έρευνα).

για τον δρόμο ή μακάμ του κάθε κομματιού και, αφού παίζει το κομμάτι, εξηγεί τη δομή των τετραχόρδων, δίνοντας βασικά θεωρητικά στοιχεία.

(5) Παιδιά που έχουν κάποια πρωτότερη γνώση βιολιού, η Κυριαζή θα τα εντάξει σε μουσικό σύνολο του σχολείου από την πρώτη χρονιά, αφού πρώτα τους δείξει λίγα βασικά στολίδια. Τα εντελώς αρχάρια παιδιά θα ενταχθούν σε μεγάλο μουσικό σύνολο την τρίτη χρονιά, αλλά τα συνοδεύει η ίδια μέσα στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος (ζυγιά), πράγμα που πιστεύει πως είναι ό,τι πιο σημαντικό έχει προσθέσει στη διδασκαλία της τα τελευταία χρόνια. Θεωρεί τα μουσικά σύνολα «το Α και το Ω» και αναφέρεται με ενθουσιασμό στη μεγάλη χαρά που νιώθουν οι μαθητές συμμετέχοντας σε αυτά, βιώνοντας την αίσθηση: «παίζουμε μουσική!».

(6) Θεωρεί την ενασχόληση με τον αυτοσχεδιασμό τα τρία πρώτα χρόνια πάρα πολύ δύσκολη και σχολιάζει πως μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις το έχει εφαρμόσει, σε παιδιά που παίζουν ήδη βιολί. Η ίδια αποδίδει αυτή τη δυσκολία στο γεγονός ότι τα παιδιά, εκτός των άλλων (τεχνικών ζητημάτων), δεν έχουν ακούσματα, κάτι που είναι απολύτως απαραίτητο στον αυτοσχεδιασμό. Και παρατηρεί ότι παρότι έχει δοκιμάσει να τους δώσει κάποιες οδηγίες για να ακολουθήσουν ή/και να μιμηθούν, αυτό όλο λειτουργεί μόνο έως έναν βαθμό, γιατί τα παιδιά δεν νιώθουν καθόλου ελευθερία, αλλά νιώθουν πολύ εγκλωβισμένα μέσα σ' αυτό. Μόνο εξαιρετικές περιπτώσεις παιδιών από την τρίτη χρονιά ξεκίνησαν να κάνουν κανονικό ταξιμάκι σε 4χορδα, με την οδηγία ότι «η βάση και η κορυφή του 4χορδου είναι οι δυο βασικές νότες που θα καθίσεις» και το παίξιμο παραδείγματος από τον δάσκαλο.

(7) Μετά τα τρία πρώτα χρόνια, πιστεύει πως ο μαθητής από τεχνικής άποψης έχει εισαχθεί στις αλλαγές θέσεων, έχει κάνει απλά κομμάτια σε όλους τους ρυθμούς από 2σημο έως και 9σημο και από τροπικές δομές έχει κάνει ραστ, ουσάκ και χιτζάζ που είναι τα πιο κατανοητά (με αναφορά αντιστοιχίας και στη Βυζαντινή), ίσως και Νικρίζ, αλλά και μείζονα και ελάσσονα τρόπο. Το ελάχιστο ρεπερτόριο που κατακτά ένας μαθητής την πρώτη χρονιά είναι, όπως σημειώνει, 5 τραγουδάκια, συν τις ασκήσεις από το *Laougaueux*, και από 10 τραγούδια την δεύτερη και τρίτη χρονιά.

(8) Η Κυριαζή πιστεύει ότι το σημαντικότερο στοιχείο σε έναν μαθητή είναι να εμπνευστεί από το όλο γεγονός του παραδοσιακού βιολιού και των συνόλων. Από κει κι έπειτα ο ένας τραβάει τον άλλον, οι πιο προχωρημένοι, δηλαδή, έλκουν σε πρόοδο τους πιο αρχάριους μέσα από την εμπειρία του συνόλου. Καλό δάσκαλο θεωρεί αυτόν που είναι πολύ δοτικός κι έχει διάθεση να κάτσει να μελετήσει και πράγματα που δεν γνωρίζει. Δίνει, επίσης, μεγάλη σημασία στο να διατηρείται η διάθεση της 'μουσικής ως παιχνίδι' στη σχέση με τους μαθητές και πιστεύει πως θα έπρεπε τα παιδιά να κάνουν δύο φορές την εβδομάδα μάθημα, όπως δικαιούνται (από το πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Γυμνασίων), πράγμα που δύσκολα τηρείται λόγω έλλειψης καθηγητών.

• Γιώργος Μαρινάκης

Ο Γιώργος Μαρινάκης, με καταγωγή από την Φολέγανδρο, μυήθηκε στο παραδοσιακό βιολί από τον πατέρα του, που έπαιζε ερασιτεχνικά. Έμαθε βιολί ως επί το πλείστον με το αυτί, ακούγοντας ενδεδειγμένα ηχογραφήσεις πλούσιου ρεπερτορίου του χώρου

αυτού και διδάχθηκε βυζαντινή μουσική από τον Λυκούργο Αγγελόπουλο. Σήμερα είναι ένας από τους πιο ονομαστούς βιολιστές του χώρου, με πάρα πολλές συνεργασίες, με συμμετοχή σε ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές παραγωγές, ηχογραφήσεις δίσκων και μεγάλο αριθμό συναυλιών στην Ελλάδα και όλον τον κόσμο, ενώ είναι μέλος του μουσικού συνόλου TAKIM. Έχει διδακτική εμπειρία 24 χρόνια: στο Πρότυπο Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Παλλήνης (5 χρόνια), στο Ωδείο Φίλιππος Νάκας (από το 1995) και, από το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο νεοσύστατο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Ερμηνεία/Εκτέλεση της Παραδοσιακής Μουσικής» και ειδίκευση το παραδοσιακό βιολί.

Οι απαντήσεις του στους βασικούς θεματικούς άξονες:

(1) Ο Μαρινάκης πιστεύει πως το παιδί που ζητά να μάθει παραδοσιακό βιολί κάπως γοητεύεται, συνήθως από κάποιο γλέντι που είδε, κάποιο πανηγύρι, στην ιδιαίτερη πατρίδα του ή σε σχετικές εκδηλώσεις. Στο μάθημα γίνεται ο ίδιος «'χαμαιλέοντας' πάνω στον μαθητή», επιλέγοντας πολλές φορές, να παρακάμψει «την ύλη» και να διδάξει στο μαθητή κάτι που του αρέσει (ακόμα και εκτός παράδοσης καμιά φορά). Αρχικός του στόχος είναι να κάνει τον μαθητή να αγαπήσει το βιολί με αυτό που τον έκανε να έρθει, χωρίς πίεση. Πιστεύει πως το βιολί πρέπει να μαθαίνεται χωρίς αυστηρότητα, με μεράκι και με αγάπη και ότι άμα το βάζεις πολύ σε καλούπι, χάνει το νόημά του.

(2) Διδάσκει προφορικά και παροτρύνει τους μαθητές του να χρησιμοποιούν μέσα ηχογράφησης ή και βιντεοσκόπησης, για να έχουν τον ήχο αλλά και όλη την κίνηση. Παίζει κανονικά το κομμάτι, και όχι «σχολικά», λέγοντας χαρακτηριστικά «ο δάσκαλος πρέπει να είναι σα φάρος για τον μαθητή», να του δίνει στόχο, πραγματικό και προσιτό. Του το ηχογραφεί, λέγοντας και τις νότες, αν κάπου υπάρχει άρση-θέση και όποια άλλη παρατήρηση θεωρεί σημαντική. Αν κάποιος επιθυμεί να γράψει τις νότες (με λέξεις) σε χαρτί, το επιτρέπει, αλλά γενικά δεν το ενισχύει, θεωρώντας πως αυτό δεν οδηγεί πουθενά. Επίσης ενθαρρύνει πολύ την ακρόαση οπτικοακουστικού υλικού, γιατί αυτή η μουσική είναι κυρίως βιωματική και οι μαθητές χρειάζεται να το καταλάβουν.

(3) Ως προς το ρεπερτόριο, θεωρεί πως στο πρώτο στάδιο πρέπει, ως δάσκαλος, να ακολουθήσει αυτά που έχει ακούσει ο μαθητής και που του αρέσουν «για να βρεις μια δίοδο, να μπεις». Έπειτα, δίνει στους μαθητές του και άλλα κομμάτια για να ανοίξει το μυαλό τους και προς άλλες κατευθύνσεις και να αποκτήσουν μια πληρέστερη γκάμα ρεπερτορίου. Το κριτήριο στην επιλογή αυτή είναι η δυσκολία των κομματιών σε συνδυασμό με την περιοχή. Διδάσκει δηλαδή 2-3 απλά κομμάτια μιας περιοχής με σκοπό να την καλύψει ρεπερτοριακά (π.χ. Κέρκυρα) κι έπειτα περνάει σε κοντινή περιοχή, που λειτουργεί λίγο σαν ενότητα (π.χ. Κεφαλλονιά). Ξεκινά συνήθως με Επτάνησα κι έπειτα περνάει στα νησιά των Κυκλάδων (Πάρο, Νάξο, Αμοργό κλπ), τη Μικρασία και τη Δυτική Θράκη. Αναφέρεται, επίσης, με χιούμορ στους διαφορετικούς ρόλους που αποκτά το βιολί σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας «σαν επιθετικός στα νησιά, σαν αμυντικός και τερματοφύλακας στη στεριά (πίσω από το κλαρίνο)!».

(4) Αναπτύσσει την τεχνική, όπως την έκανε κι ο ίδιος, ως αυτοδίδακτος, στον εαυτό του, μέσα από την πράξη, δηλαδή «εντελώς παραδοσιακά»: αν αυτό που έπαιζε

δεν ήταν αυτό που άκουγε στην ηχογράφηση, έκανε συνεχή επανάληψη μέχρι να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ποτέ δεν είχε τη λογική να βγάλει μια άσκηση προκειμένου ο μαθητής να πετύχει έναν συγκεκριμένο στόχο, θεωρώντας πως η άσκηση είναι πιο χαοτική, γιατί ο μαθητής δεν μπορεί να ξέρει αν έχει επιτύχει το στόχο του ή όχι στα πλαίσια μιας άσκησης. Ενώ μέσα στο κομμάτι, θεωρεί, πως είναι ξεκάθαρο πότε έχεις φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, παίζοντας μαζί με την ηχογράφηση (και διαπιστώνοντας αν το προλαβαίνεις). Για τους τελείως αρχάριους, ωστόσο, αναφέρει πως χρειάζεται να κάνουν λίγο κάποιες απλές ασκήσεις, όπως την κλίμακα, για να μάθουν την κίνηση του δοξαριού, το οποίο «θέλει χιλιόμετρα να γράψεις» για να λυθεί.

Ο Μαρινάκης υποστηρίζει πως οι μαθητές είναι καλό να εισαχθούν από νωρίς στις αλλαγές θέσεων, ώστε να μην το φοβούνται (από την τρίτη χρονιά, ίσως και νωρίτερα). Μετά τον πρώτο χρόνο (ή και νωρίτερα) εισάγει σιγά σιγά βασικά στοιχεία διαποίκισης. Σχετικά με την τροπική δομή των κομματιών αναφέρει ορισμένα στοιχεία και στους αρχάριους μαθητές, χωρίς πολλές λεπτομέρειες, ώστε να αρχίζουν να συνδέουν στο μυαλό τους τα κομμάτια με βάση την τροπική δομή των 4χόρδων τους.

(5) Θεωρεί πολύ σημαντικό ο μαθητής να συμμετέχει σε μουσικά σύνολα (μόλις μπορέσει να παίξει ένα κομμάτι χωρίς να κομπιάζει), για την χαρά αλλά και για να μάθει τους διάφορους ρόλους του βιολιού, ότι «δεν κάνει ότι θέλει αλλά μπαίνει και σε ένα καλούπι».

(6) Θεωρεί πως ο δάσκαλος έχει τόσα πολλά πράγματα να φροντίσει, να δείξει και να διορθώσει τα πρώτα χρόνια που ο αυτοσχεδιασμός ξεπερνά κατά πολύ τα όσα μπορούν να επιτευχθούν.²⁶

(7) Μετά τα πρώτα τρία χρόνια ο Μαρινάκης πιστεύει πως ο μαθητής οπωσδήποτε έχει εισαχθεί στην 3^η θέση, έχει κάνει σχετική ποικιλία ρυθμών²⁷ και από δρόμους έχει κάνει ματζόρε, ραστ, ουσάκ, χιτζάζ και αργότερα νικρίζ και σεγκιάχ. Σχετικά με την ύλη που μπορεί να καλύψει τα πρώτα χρόνια ένας μέσος μαθητής δεν έχει σαφή εικόνα, γιατί δεν βάζει ποτέ τέτοιο στόχο με αριθμό, πάνω στη συζήτηση, όμως, τοποθετεί την εκτίμησή του περίπου στα 20 μικρά κομματάκια κατά μέσο όρο.

(8) Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό σε έναν μαθητή είναι, πιστεύει, η μουσική αντίληψη και το καλό αυτί. Για έναν δάσκαλο είναι σημαντικό, όπως λέει, «να έχει υπομονή και αγάπη. Να βοηθά τον μαθητή του σαν να ήτανε παιδί του, σαν να ήτανε του φίλου του το παιδί». Και ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο:

Ο μαθητής να μην πιεστεί, να μην το δει σαν μάθημα. Ειδικά για τα μικρά παιδιά... Πολλοί με ρωτάνε πόσες ώρες μελέταγες... Δεν κοιτούσα ποτέ αυτό το πράγμα, γιατί δεν το έκανα σαν μελέτη, το έκανα σαν παιχνίδι. Πόση ώρα

²⁶ Πολύ παραστατικά το εξηγεί με παράδειγμα το ποδήλατο: «...ακόμα δεν έχει μάθει ισορροπία και προσπαθείς να του βγάλεις τις βοηθητικές ρόδες... να τον βάλεις να κάνει και σουζα ή χωρίς χέρια; Κάτσε, μάθε καλά να κάνεις ανάμεσα από κορίνες... αυτά, όχι να αφήσεις και τα χέρια, είναι πολύ...!» (Μαρινάκης, στην παρούσα έρευνα).

²⁷ Όπως αναφέρει, ανάλογα την περιοχή στην οποία βρίσκεται έχει ούτως ή άλλως διαφορετική εξοικείωση με διαφορετικούς ρυθμούς: «Άλλη εξοικείωση έχει με το 9αρι ένα παιδί από τη Μυτιλήνη και με το 5άρι ένα παιδί από την Κομοτηνή και άλλη ένα παιδί από την Αθήνα».

κάνεις ποδήλατο; Ξέρω εγώ; Πόση ώρα έπαιζες μπάλα; Θυμάσαι εσύ πόσες ώρες έπαιζες κούκλες; Δεν το θυμάσαι! Έπαιζα.

Συνοπτικά αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τους θεματικούς άξονες

(1) Οι τέσσερις συνομιλητές λαμβάνουν υπόψη τους την καταγωγή ή τα ακούσματα και τις προτιμήσεις κάθε μαθητή (σε διαφορετική όμως χρονική στιγμή) και όλοι ακολουθούν ευρύτερα εξατομικευμένη προσέγγιση του μαθητή, ως προς τα παραπάνω στοιχεία και τις ιδιαίτερες προσληπτικές και κινητικές δεξιότητες του καθενός.

(2) Όλοι οι δάσκαλοι διδάσκουν προφορικά με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων, οι περισσότεροι (όχι όλοι) και με τη χρήση παρτιτούρας και όλοι θεωρούν εξαιρετικής σημασίας την ακρόαση.

(3) Σχετικά με το ρεπερτόριο εμφανίζεται ποικιλία κριτηρίων για την επιλογή κομματιών, κάποια από τα οποία ταυτίζονται ανάμεσα σε κάποιους από τους τέσσερις συνομιλητές.

(4) Η ανάπτυξη της τεχνικής φαίνεται να καλλιεργείται με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους και συνδυαστική χρήση αυτών.

(5) Όλοι θεωρούν ύψιστης σημασίας τη συμμετοχή σε μουσικά σύνολα.

(6) Αποκλίσεις απόψεων απαντώνται σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό.

(7) Σε γενικές γραμμές συμφωνούν στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μετά από τρία χρόνια μαθημάτων.

(8) Σημειώνεται ποικιλία θεωρήσεων (με κοινά σημεία) σχετικά με τον καλό μαθητή, τον καλό δάσκαλο και τι θεωρούν σημαντικό για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Οι τέσσερις συνομιλητές της παρούσας έρευνας προσεγγίζουν τη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού με τρόπους που εμφανίζουν πολλά κοινά, αλλά και ποικιλία επιλογών και θεωρήσεων σε ορισμένα ζητήματα. Η ιδιοπροσωπία του κάθε δασκάλου και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο ο ίδιος έμαθε και σχετίστηκε με το βιολί, είναι το πρώτο στοιχείο που επιφέρει αυτήν την ποικιλία στις σχετικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται ένας «κοινός τόπος», τέσσερα στοιχεία στα οποία όλοι συμφωνούν:

Πρώτο και θεμελιώδες στοιχείο είναι ο προφορικός τρόπος μετάδοσης της μουσικής γνώσης. Η προφορικότητα, ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά όλων των λαϊκών μουσικών παραδόσεων, ως μέθοδος διδασκαλίας – διδασκαλία με το αυτί, βάσει ακρόασης-παρατήρησης-και μίμησης – αποτελεί κοινό τόπο και για τους τέσσερις δασκάλους της παρούσας έρευνας.²⁸ Στο επίκεντρο, δηλαδή, της διαδικασίας βρίσκεται η μουσική εμπειρία, με τον μαθητή να μαθαίνει να επικεντρώνεται στον ήχο που θέλει να παράγει, να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά του (ύψος, διάρκεια, χροιά, εκφορά, διαποίκιληση, τροπικές δομές κλπ) και να εστιάζει στις τεχνικές/κινητικές

²⁸ Πρόκειται για την (κατεχοχήν) μέθοδο διδασκαλίας που αναπτύχθηκε και στις σχέσεις μαθητείας του παρελθόντος, στα πλαίσια των ελληνικών μουσικών παραδόσεων (Ευαγγέλου, 2007).

δεξιότητες που καλείται να κατακτήσει βλέποντας, ακούγοντας και κάνοντας. Κοινή και στους τέσσερις δασκάλους της παρούσας έρευνας και χαρακτηριστική του σύγχρονου τρόπου εκμάθησης προφορικών μουσικών παραδόσεων είναι, ακόμη, η χρήση τεχνολογικών μέσων (ηχογράφηση, βιντεοσκόπηση, YouTube, cd, εφαρμογές κλπ). Γιατί μια μουσική επιτέλεση, η οποία δεν σημειώνεται σε χαρτί με μουσική σημειογραφία (οπότε παραμένει προφορική), μέσω «εγγραφής» της στα τεχνολογικά μέσα μπορεί να επαναληφθεί προς χάριν διδασκαλίας του μαθητή άπειρες φορές και με πολλούς τρόπους (σε άλλη ταχύτητα, τονικό ύψος κλπ). Η χρήση των τεχνολογικών μέσων αναδεικνύεται, έτσι, σε σημαντικό εργαλείο και σαφή συνδυασμό του «προφορικού» με το «γραπτό» (ως εγγραφή), με το προτέρημα ότι διατηρεί στο επίκεντρο τον ήχο και τη μουσική πράξη (αντί για τη γραπτή περιγραφή τους, που παρέχει η παρτιτούρα), και λειτουργεί ως δευτερογενής προφορικότητα²⁹ για τους σκοπούς του μαθήματος. Επιπλέον, η περιήγηση στο διαδίκτυο, ένα εξαιρετικά άμεσο εργαλείο, μια ανεξάντλητη πηγή υλικού, ακουσμάτων και ερεθισμάτων, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου ανοίγει νέους δρόμους γνωριμίας με το ρεπερτόριο, με την κοινότητα των βιολιστών ανά την Ελλάδα και τον κόσμο στο παρελθόν και το παρόν, με την κοινωνική δράση γύρω από τις ελληνικές μουσικές παραδόσεις. Σε συνδυασμό, τώρα, με την προφορικότητα, συμπληρωματικά και υποστηρικτικά σε αυτήν, χρησιμοποιούνται (όχι από όλους τους δασκάλους) οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής: ως σημειωματάριο για το μάθημα, για την υποβοήθηση της μνήμης, για να συνδέσει ο μαθητής αυτό που ακούει με αυτό που γράφει, για να διακρίνει ο δάσκαλος μέσα από τη γραφή του μαθητή τι είναι αυτό που ίσως δεν ακούει ή δεν κατανοεί σωστά, αλλά και για να μπορεί ο μαθητής να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τον τρόπο λειτουργίας ενός σχολικού συνόλου (στο οποίο θα κληθεί να παίξει μέσω παρτιτούρας). Τέλος με τη λογική ότι καθένας από τους δύο αυτούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης (ο προφορικός/ακουστικός και η χρήση γραπτού μουσικού κειμένου ως υποστηρικτικού εργαλείου και οδηγού) αναπτύσσει σε διαφορετικά επίπεδα βασικές δεξιότητες ενός καταρτισμένου σήμερα μουσικού του χώρου των ελληνικών μουσικών παραδόσεων.

Δεύτερο θεμελιώδες στοιχείο αποτελεί η ομαδικότητα στη μουσική έκφραση - δράση και μάθηση, να συμμετέχουν δηλαδή οι μαθητές σε μουσικά σύνολα (είτε σε ζυγιά π.χ. με τον δάσκαλο, είτε σε μεγάλο μουσικό σύνολο) παίζοντας τη μελωδία, ή ακόμα και ισοκρατήματα με το βιολί, ή ρυθμικά με το δοξάρι για να βιώσουν την αίσθηση «παίζουμε μουσική!» και αργότερα να μάθουν τους διάφορους ρόλους του βιολιού (σε σχέση με τα ιδιώματα). Είναι σαφές πως στο επίπεδο της μουσικής εμπειρίας είναι τεράστια η ώθηση που παίρνουν τα παιδιά μέσα από τις μουσικές συναναστροφές τους, μέσα από τις ομαδικές μουσικές δράσεις και το μουσικό περιβάλλον που τα περιβάλλει. Αυτό είναι σε μεγάλο βαθμό το «όλον» (στο πλαίσιο

²⁹ Ο όρος χρησιμοποιείται από τον Ong (1995), σύμφωνα με τον οποίο «με την έλευση και διάδοση των ηλεκτρονικών μέσων ο δυτικός πολιτισμός μπαίνει στην περίοδο της δευτερογενούς προφορικότητας...Η δευτερογενής προφορικότητα βασίζεται αφενός στις μορφές σκέψης, έκφρασης και εμπειρίας που επέβαλε η χρήση της γραφής και τυπογραφίας και αφετέρου σε μια προφορικότητα που με τη σειρά της στηρίζεται στις νέες, ηλεκτρονικές πλέον, τεχνολογίες» (σ. xviii).

της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης) που λειτουργεί ως βίωμα παραδοσιακής μουσικής, μέσα από το οποίο τα παιδιά «βαφτίζονται» σ' αυτήν τη μουσική».³⁰

Αδιαμφισβήτητα, τα δύο παραπάνω στοιχεία – προφορικότητα και ομαδικότητα – αποτελούν τόσο ισχυρά στοιχεία των ελληνικών μουσικών παραδόσεων που δε μπορεί παρά να χαρακτηρίζουν όλες τις σχετικές διδακτικές προσεγγίσεις, παρά τις όποιες διαφορές μπορεί αυτές να εμφανίζουν σε άλλα ζητήματα.³¹ Η διατήρηση και ενίσχυση της προφορικότητας και ομαδικότητας στο σχολικό πλαίσιο – των άτυπων αυτών μορφών μάθησης που αναπτύχθηκαν στις ελληνικές μουσικές παραδόσεις – αφενός υπαγορεύεται από το ίδιο το μουσικό αυτό είδος, αφετέρου συμβαδίζει με τις πιο σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις της Μουσικής Εκπαίδευσης (Green 2012, 2014).

Τρίτο θεμελιώδες στοιχείο, του οποίου τη σημασία συζητούν όλοι οι συνομιλητές είναι η εξατομικευμένη προσέγγιση του μαθητή στο ατομικό μάθημα (που ισχύει για κάθε μάθημα μουσικού οργάνου). Ο δάσκαλος, δηλαδή, «σα γιατρός», αφουγκράζεται και προσαρμόζεται στο μέγιστο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, στις προσληπτικές και κινητικές του δεξιότητες, λαμβάνοντας υπόψιν και την καταγωγή, τα ακούσματα, τις προτιμήσεις του μαθητή. Έτσι, όλες οι επιλογές και αποφάσεις σχετικά με το μάθημα καθορίζονται σε πρώτο χρόνο από την ιδιοπροσωπία του δασκάλου και σε δεύτερο χρόνο από την ιδιοπροσωπία του μαθητή.

Τέταρτο στοιχείο σύγκλισης των απόψεων των τεσσάρων δασκάλων είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα έπειτα από τρία χρόνια μαθημάτων. Αναμένεται, σε γενικές γραμμές, με την ολοκλήρωση των τριών πρώτων χρόνων ο μαθητής να έχει πάρει μια γενική εικόνα από τις βασικές διατονικές και χρωματικές τροπικές δομές και να έχει εισαχθεί στην έννοια του μαλακού γένους, να έχει συναντήσει από 2^οσμη έως 9^οσμη ρυθμό, να έχει εισαχθεί στις αλλαγές θέσεων (2^η και 3^η θέση, ίσως και ψηλότερα) και να έχει αποκτήσει μια πρώτη εικόνα ρεπερτορίου από διάφορες περιοχές.

Πέραν του παραπάνω «κοινού τόπου», συζητήθηκαν στην παρούσα έρευνα και θέματα στα οποία υπήρξε ποικιλία απόψεων:

Σχετικά με το ρεπερτόριο παρουσιάζεται συνολικά πλήθος κριτηρίων για την επιλογή των κομματιών:³² η τροπική δομή,³³ η δυσκολία σε επίπεδο κινητικής ευχέρειας, η γεωγραφική προέλευση, το μέτρο του ρυθμού αυτών, ο κύκλος του χρόνου, ο βαθμός δημοφιλίας των κομματιών (για το συγκεκριμένο όργανο), οι αντιπροσωπευτικές χρονολογικές περιόδοι του 20^{ου} αιώνα και η αντίστοιχη στυλιστική

³⁰ Κυριαζή, στην παρούσα έρευνα.

³¹ Η ομαδικότητα είναι ένα από τα πολύ θετικά στοιχεία που βιώνουν οι μαθητές στα μουσικά σχολεία μέσω των πολλών και ποικίλων μουσικών συνόλων στα οποία συμμετέχουν (βλ. και Καψοκαβάδης, 2017). Ο προφορικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης, ωστόσο, φαίνεται να περιορίζεται αφενός λόγω των χρονικών περιορισμών που συναντούν οι εμπλεκόμενοι στην προετοιμασία μιας συναυλίας, αφετέρου λόγω επιρροής από το δυτικό τρόπο διδασκαλίας μουσικού οργάνου (Καψοκαβάδης, 2009, σελ. 57. Αθνασιας, 2011, σελ. 43-44).

³² Τόσο στο πλαίσιο των συνεντεύξεων όσο και σε δημοσιεύσεις των συνομιλητών (Ζαρίας, 2015).

³³ Για το θέμα αυτό ο Γκουβέντας σχολιάζει πως πρέπει να συμφωνηθεί ανάμεσα σε όλους όσους θέλουν να διδάξουν με ποιο τρόπο ή/και σε σχέση με ποιο θεωρητικό σύστημα θα περιγράφονται οι τροπικές δομές στο ρεπερτόριο των ελληνικών μουσικών παραδόσεων.

απόδοση των κομματιών στις σχετικές ηχογραφήσεις της κάθε εποχής, τα ακούσματα και οι προτιμήσεις του μαθητή.

Για την ανάπτυξη της τεχνικής σημειώνονται διαφορετικού βαθμού συνδυασμοί «προφορικότητας» με στοιχεία «εγγραμματοσύνης», που κυμαίνονται από α) την εντελώς «παραδοσιακή» ανάπτυξη της τεχνικής μέσω ενδεδειγμένης ενασχόλησης με το ρεπερτόριο, β) στη δημιουργία ασκήσεων μέσα από τα κομμάτια (αλλά με μέτρο), γ) στη σταχυολόγηση της τεχνικής που είναι απαραίτητης για το παραδοσιακό βιολί από την κλασική παιδεία του βιολιού μέχρι το επίπεδο της μέσης σχολής και, τέλος, δ) στη βοηθητική χρήση μεθόδου κλασικού βιολιού. Η πλειοψηφία των δασκάλων χρησιμοποιεί συνδυαστικά κάποια από τα παραπάνω.

Στο ζήτημα, τέλος, του αυτοσχεδιασμού οι απόψεις κυμαίνονται από την απόλυτη μετάθεση σε μεταγενέστερο χρόνο (λόγω έλλειψης ακουσμάτων και λόγω άλλων ζητημάτων που έχει να κατακτήσει πρώτα ο μαθητής), στην ενθάρρυνση για αυτοσχεδιασμό, έως την άμεση προετοιμασία του μαθητή προς αυτήν την κατεύθυνση εξ αρχής (με απώτερο στόχο «να βγει αυτοσχεδιαστής»).

Εν κατακλείδι συζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά του μαθητή που «θα μπορέσει τελικά να παίξει» και ενός καλού δασκάλου, ενώ κάθε συνομιλητής πρόσθεσε οτιδήποτε άλλο θεωρεί σημαντικό για τη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Ο Γκουβέντας πρόσθεσε: «Σημαντική είναι η συμμετοχή σε πανηγύρια, σε γλέντια και η καθιέρωση κάποιων εσωτερικών εθίμων (με χορό κλπ.) και τον χειμώνα στα σχολεία προκειμένου οι μαθητές να καταλάβουν πού έχει αναφορά αυτή η μουσική». Η Κυριαζή: «...να διατηρείται η διάθεση της 'μουσικής ως παιχνίδι' στη σχέση με τους μαθητές και τα παιδιά να κάνουν δύο φορές την εβδομάδα μάθημα, όπως δικαιούνται (από το πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Γυμνασίων), πράγμα που δύσκολα τηρείται λόγω έλλειψης καθηγητών». Ο Μαρινάκης: «Ο μαθητής να μην πιεστεί, να μην το δει σαν μάθημα (ειδικά για τα μικρά παιδιά)». Και ο Ζαριάς: «Να υπάρχει ενθάρρυνση, δροσιά στο παίξιμο και παίξιμο με άλλους. Παρεϊστικό παίξιμο. Μουσική!».

Επίλογος

Είναι σαφές πως η ιδιοπροσωπία κάθε δασκάλου συναντά την ιδιοπροσωπία του κάθε μαθητή και από το συνδυασμό των δύο προκύπτουν διαφορετικές διαδρομές διδασκαλίας και μάθησης. Πέρα από την κατάθεση της φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας τεσσάρων αναγνωρίσιμων και πολύ έμπειρων δασκάλων ελληνικού παραδοσιακού βιολιού, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τέσσερα βασικά σημεία στα οποία οι απόψεις τους ταυτίστηκαν, έναν «κοινό τόπο», που θα μπορούσε να αποτελέσει βάση διδασκαλίας για έναν νέο δάσκαλο. Τα σημεία αυτά είναι: α) προφορικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης, με τη βοήθεια και των τεχνολογικών μέσων, ο οποίος υποστηρικτικά (και όχι από όλους) συνδυάζεται με τη χρήση παρτιτούρας, β) ομαδικότητα στη μουσική έκφραση, δράση, διδασκαλία και μάθηση, γ) εξατομικευμένη προσέγγιση του μαθητή και δ) προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (μετά τρία χρόνια μαθημάτων). Τα πρώτα δύο στοιχεία – προφορικότητα και ομαδικότητα – όχι μόνο υπαγορεύονται από τις ελληνικές

μουσικές παραδόσεις, αλλά και συμβαδίζουν με σύγχρονες έρευνες και προσεγγίσεις της Μουσικής Εκπαίδευσης.³⁴

Πέρα από αυτήν την κοινή βάση, θα συνεισέφερε στην οργάνωση και πραγμάτωση του ατομικού μαθήματος, να οριστούν πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία στα οποία καλείται ένας μαθητής σταδιακά να ανταποκριθεί. Να υπάρχει ένα σκεπτικό, λειτουργικό στην πράξη, ένα ενδεικτικό ρεπερτόριο (ευρύ και ανοιχτό σε επιλογές) συσχετισμένο με μια διαβάθμιση των εκτελεστικών τεχνικών (ιδιωματικών και μη), συσχετισμένο και με πηγές μέσα από το διαδίκτυο. Θα βοηθούσε να οριστούν ο τρόπος περιγραφής των τροπικών δομών θεωρητικά,³⁵ αλλά και η προσέγγιση του αυτοσχεδιασμού (και ευρύτερα της δημιουργικότητας εντός τροπικότητας, προς μια δυναμική ενασχόληση με το είδος). Θα βοηθούσε, συνολικά, να οριστεί η *ελάχιστη* ζητούμενη γνώση ανά επίπεδο, *ως αφετηρία*, πάνω από την οποία, με ελευθερία, θα διαδραματίζονται πάντα ποικίλες και ξεχωριστές ιστορίες μάθησης, ανάλογα με τον δάσκαλο και τη δυναμική του εκάστοτε μαθητή.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ από καρδιάς τον Κυριάκο Γκουβέντα, τον Γιάννη Ζαρία, την Κωνσταντίνα Κυριαζή και τον Γιώργο Μαρινάκη για την άμεση και πρόθυμη ανταπόκρισή τους στην παρούσα έρευνα. Ευχαριστώ, ακόμη, τη Λήδα Στάμου και το Γιάννη Τσεκούρα για τις πολύτιμες παρατηρήσεις τους σε διαφορετικά στάδια της συγγραφής.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάς, Β. (2011). *Το Παραδοσιακό Βιολί στην Εκπαιδευτική Διαδικασία των Μουσικών Σχολείων της Ελλάδας: Μέθοδοι Διδασκαλίας και Σύγκριση με τη Διδασκαλία του Βιολιού της Λόγιας Δυτικής Μουσικής* (Πτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/524/lpm_000160.pdf?sequence=1
- Ανωγιάτη, Α. (2009). *Διδάσκοντας προφορικές παραδόσεις. Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της πολιτικής λύρας* (Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/444/lpm_000078.pdf?sequence=1
- Βασιλάκης, Γ. (2006). *Παραδοσιακό Βιολί – Τριάντα Τραγούδια της Ελληνικής Μουσικής Παράδοσης*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Βασιλάκης, Γ. (2010). *Μέθοδος Παραδοσιακού Βιολιού*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Βασιλάκης, Γ. (2015). *Παραδοσιακό Βιολί. Δεξιότητες, Δρόμοι, Τσακίσματα*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

³⁴ Βλ. και Ear Playing Project (EPP) για το παίξιμο με το αυτί σε μαθήματα μουσικών οργάνων, έρευνα που διεξήχθη υπό την διεύθυνση της Lucy Green από το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου (Green, 2012) και Green, 2014.

³⁵ Μια πρόταση ακριβώς πάνω σε αυτό το ζητούμενο αποτυπώνει η έκδοση του Χρίστου Τσιαμούλη «Αριθμητικό Τροπικό Σύστημα της Ελληνικής Μουσικής» (Τσιαμούλης, 2010, Αθήνα: Panas Music) και οι ακόλουθες αυτού πολύ πρόσφατες εκδόσεις του ίδιου «Τα μελωδικά μοτίβα της Παράδοσης», τεύχος Ι και ΙΙ (Τσιαμούλης, 2018, Αθήνα: Panas Music).

- Daly, R. (2009). Η «παραδοσιακή μουσική» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Βούβαρης, Ε. Καλλιμοπούλου, Α. Ρεντζεπέρη-Τσώνου & Λ. Στάμου (Επιμ.), *Καλλιέργεια της Μουσικής Τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης: Διεθνές Συνέδριο, 29-31 Μαΐου 2009: Πρακτικά* (σσ. 41-46). Θεσσαλονίκη: Fagotto Books.
- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στην Διδασκαλία της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής. *Μουσική Εκπαίδευση, Πρακτικά 3^{ου} συνεδρίου Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Βόλος, 28-30 Ιουνίου 2(3)*, 154-168.
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης: 7^ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση: Πρακτικά* (σσ. 176-185). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ευαγγέλου, Γ. (2007). *Λαϊκοί Μουσικοί και Σχέσεις Μαθητείας: το παράδειγμα της Ηπείρου* (Πτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από http://arothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/370/lpm_000023.pdf?sequence=1
- Ζαριάς, Γ. (2013). *Η Διαποικίληση στην Ελληνική Παραδοσιακή Βιολιστική Τέχνη* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εκδόσεις Ορφέως.
- Ζαριάς, Γ. (2015). Τρόποι Προσέγγισης και Οργάνωσης της Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Βιολιού. Ανακτήθηκε από <http://www.uom.gr/media/docs/met/imerida-2015/zarias.pdf>
- Ζουμπούλη, Μ. (2008). Η 'παραδοσιακή' μουσική ως αντικείμενο διδασκαλίας: θεωρητικοί προβληματισμοί. Στο *Μουσική Παιδεία & Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων: 2ο Επιστημονικό Συνέδριο, 28-29 Μαρτίου 2008: Πρακτικά* (σσ. 62-66). Μυτιλήνη: Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων.
- Κάβουρας, Π. (Επιμ.). (2010). *Φολκλόρ και Παράδοση: Ζητήματα ανα-παράστασης και επιτέλεσης της μουσικής και του χορού*. Αθήνα: Εργαστήριο Εθνομουσικολογίας και Ανθρωπολογίας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Νήσος.
- Καψοκαβάδης, Α. (2009). «Όργανο υποστηρικτικό...» Ο ταμπούρας ως εναλλακτική μορφή μουσικής διδασκαλίας: Το παράδειγμα του μουσικού σχολείου (Πτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/26053465/>
- Καψοκαβάδης, Α. (2017). *Η μουσική ως «πράξη φυσιολογική»... Τα μουσικά σχολεία της Αττικής: Η «ανεπίσημη» θεσμοθέτηση της προφορικότητας στην «επίσημη» μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Καψοκαβάδης, Α. (2019). *YouTube και προφορικότητα: Το διαδίκτυο ως εργαλείο έμμεσης μουσικής διδασκαλίας*. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/38365759/>
- Κοκκώνης, Γ. (2007). Η διδασκαλία των λαϊκών παραδόσεων στα Μουσικά Σχολεία και το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου. Μια αμφίδρομη σχέση. Στο *Τα Μουσικά σχολεία στην Ελλάδα, Μουσική παιδεία - Αναδρομή, αξιολόγηση και προοπτικές: 1ο επιστημονικό συνέδριο, 16-17 Μαρτίου 2007: Πρακτικά*. Ξάνθη: Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων.

- Μαυροειδής, Μ. (χ.χ.) Μουσική Εκπαίδευση και Παράδοση. Η εμπειρία του Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 35-39. Ανακτήθηκε από <https://parodos.net.gr/tomi/MAYR-MS.pdf>
- Ράπτης, Θ. (2009). Διδασκαλία παραδοσιακών μουσικών οργάνων: θεωρητική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. *Μουσική Εκπαίδευση (Ετήσια Έκδοση της ΕΕΜΕ)*, 19, 74-80.
- Ραφσανιώτης, Β. & Αποστόλου, Α. (2006). *Εύκολα Παραδοσιακά Τραγούδια για Βιολί*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Σινόπουλος, Σ. (2010). Η χρήση του μακάμ στην καταγραφή, ερμηνεία και διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Τετράδια*, 5, 107-113.
- Σταύρου, Γ. (2009). Σύγχρονες παρουσιάσεις παλαιότερων τραγουδιών. *Μουσική Εκπαίδευση (Ετήσια Έκδοση της ΕΕΜΕ)*, 19, 91-99.
- Φλούδας, Γ. (2013). *Μέθοδος Λαϊκού Παραδοσιακού Βιολιού I & II*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Φλωράκη, Λ. (2010). Λαϊκός πολιτισμός, φολκλορική αναπαράσταση. Στο Π. Κάβουρας (επιμ.) *Φολκλόρ και Παράδοση. Ζητήματα ανα-παράστασης και επιτέλεσης της μουσικής και του χορού* (σσ. 103–113). Αθήνα: Εργαστήριο Εθνομουσικολογίας και Ανθρωπολογίας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Εκδόσεις Νήσος.
- Χατζηδάκις, Μ. (1980). Ολίγα τινά περί παραδόσεως εθνικής, λαϊκής και μη. Στο *Τα σχόλια του Τρίτου* (σσ. 143-147). Αθήνα: Εξάντας.
- Ψωμόπουλος, Α. (2010). *Η διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου* (Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/492/lpm_000126.pdf?sequence=1
- Campbell, P.S. (1998). *Songs in Their Heads*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P.S. (2001). Unsafe suppositions? Cutting across cultures on questions of music's transmission. *Music Education Research* 3(2), 215-226.
- Campbell, P.S. (2003). Ethnomusicology and Music Education. Crossroads for knowing music, education, culture. *Research Studies in Music Education*, 21, 16-30.
- Dionyssiou, Z. (2000). The Effects of Schooling on the Teaching of Greek Traditional Music. *Music Education Research*, 2(2), 141-163.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. England and USA: Ashgate.
- Green, L. (2012). Ear Playing Project (EPP). Institute of Education, University of London. Ανακτήθηκε από http://earplaying.ioe.ac.uk/documents/EPP_Newsletter_Final.pdf
- Green, L. (2014). *Άκουσε και παίξε! Πώς να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητές τους στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση* (μτφρ. Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Αθήνα: Fagotto.
- Kallimopoulou, E. (2009). *Paradosiaka: Music, meaning and Identity in Modern Greece*. Farnham: Ashgate.
- Ong, W. (2001). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. (μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης (Έκδοση πρωτότυπου: 1982).

Η **Λητώ Φλωράκη** γεννήθηκε και ζει στην Αθήνα. Σπούδασε μουσικολογία (ΕΚΠΑ), Εθνομουσικολογία (Πανεπιστήμιο Λονδίνου), Ελληνικές μουσικές παραδόσεις με ειδίκευση στο παραδοσιακό βιολί (ΠΑΜΑΚ), κλασικό βιολί (Ωδείο Φίλιππος Νάκας), παραδοσιακό βιολί και μακάμια (Ωδεία Αθηνών και Athenaeum) και Βυζαντινή μουσική (Σχολή Αρχιεπισκοπής Αθηνών). Έχει εργασθεί στο Αρχείο Ήχου της Βρετανικής Βιβλιοθήκης (Τμήμα Παραδοσιακής Μουσικής και Μουσικής του Κόσμου, Λονδίνο), στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Τμήμα Μουσικών Σπουδών), στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών (ερευνητικό πρόγραμμα “Θράκη”) και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σήμερα στο Μουσικό Σχολείο Πειραιά). Έχει συνεργαστεί ως μουσικός με πλήθος μουσικών σχημάτων (παραδοσιακά σχήματα, Αθηναϊκή Συμφωνική Ορχήστρα Νέων, ορχήστρα Δαυίδ Ναχμία, Con Fusion Quartet, Arcobat Trio κ.ά).
E-mail: litofloraki@yahoo.com

Teaching and learning the Greek traditional violin: from the fluid experiential knowledge of orality to formal music education. A multiple case study

Lito Floraki

Since traditional music became part of the formal music education in Greece during the 80s, teachers are constantly faced with the challenge of how to combine the innate orality of the Greek musical traditions with the literacy that characterizes the school context—encompassing the special skills and rationales that characterize each of those different modes of knowledge development and transmission. The broader objective is the better adjustment to the new teaching and learning needs and conditions. The traditional violin, that this discussion is about, is an instrument present in a large number of Greek musical idioms that assumes different techniques and roles with regard to the musical action. In the absence of an accompanying formal curriculum, individual teachers of traditional violin inherit the full responsibility of navigating through the complexities and intricacies of its teaching, while at the same time the western classical tradition, taught in Greece for many years, constitutes a different pole as far as teaching practices are concerned. The present multiple case study explores through semi-structured interviews the didactic approaches of four acclaimed violinists and experienced teachers: Kyriakos Gouventas, Giannis Zarias, Konstantina Kyriazi and Yorgos Marinakis. In conclusion it is proposed that convergences and divergences in their teaching practice can provide the outline of a “common place” on which a teaching basis for new teachers could be established, as well as emphasize issues that need to be further defined.

Key words: Greek traditional violin, formal music education, musical instrument teaching, informal music learning.

Lito Floraki was born in Athens. She studied Musicology (University of Athens), Ethnomusicology (University of London), Greek Music Traditions with specialization on the Greek traditional violin (University of Macedonia), classical violin (Nakas Conservatory), traditional violin and Eastern music theory (Conservatory of Athens and Athenaeum Conservatory) and Byzantine music (School of the Archbishopric of Athens). She worked in the British National Sound Archive (World and Traditional Music Section), in the University of Athens (Music Studies' Department), in research programs conducted by Megaron the Athens Concert Hall, and in Secondary Education (today in the Music School of Piraeus). She has also collaborated with a large number of musical groups (many Greek traditional bands, David Nachmias' Orchestra, the Athens Youth Symphony Orchestra, Con Fusion Quartet, Arcobat Trio).
E-mail: litofloraki@yahoo.com